

עורך: עידו בסוק  
מערכת: אורח מלול, אורח דינגל,  
אילנה ברטוב, זהבה חרפז,  
אסתר לסטנו, שולמית אורן,  
מיקי לאסי, רות דה-יוהנס

ד פ י ה ד ר כ ה  
ל א ו ר ה א ו ר פ י י מ

# עִיבָרֵי הַלִּשָׁה

גִּיּוּן ד"ר אב-אלור חשוראי / אוגוסט 91

לשינון, אך זרים ביותר לחשיבה הלשונית של לומד העברית, שאינו מכיר שום תופעה דומה בשפתו (האירופית, בין שהיא נמנית עם השפות הלטיניות, הגרמניות או הסלאויות), ועל כן יידרש זמן לא מועט עד שיוזקק לצורות אלה באופן ספונטאני כדיבורו או בכתיבתו.

קבוצות I ו-II דומות בעיקרן זו לזו, מלבד בלשון נוכחות (גוף שני, נקבה, יחיד), מדברים (גוף ראשון רבים), נסתרים ונסתרות (גוף שלישי רבים).

יש גם חריגים, שעל המורה להפנות את תשומת הלב של תלמידיו לנטייתם המיוחדת: מ (מן - ממני, ממך וכו'), כמו (כמוני, כמוך וכו'), בין בשלבים הראשונים של הלימוד, כאשר נתקלים במלת-יחס, המורה יציג לתלמידים רק את הנטייה בגוף ראשון ושני יחיד ואולי גם שלישי-לי-לך, אצלי-אצלך, משום שאלו משתלבים

כועס 'בו' או 'איתו'. לעיתים, אפילו מלות יחס שנראות לנו תוצאת היגיון פשוט - יש להן מקבילות מפתיעות בשפות אחרות: בצרפתית, להתקרב אל - s'approcher de, כלומר 'להתקרב מ'... למה? ככה. אולם לומד העברית נתקל בשתי בעיות נוספות. הראשונה: קיומן של מלות יחס שהן אותיות המתחברות למלים שאחריהן: הוא נוסע לחיפה, הוא בא מאשדוד וכו' - למרבה המזל, הקושי אינו ניכר כדיבור אלא בכתיבה בלבד. השנייה: צירוף הכינויים החבורים למלות היחס: אצלי (ולא 'אצל אני'), אצלך, איתו וכו' - כל אלה אינם בהכרח קשים

## כתיב

## קצת יחס

מלת יחס (או אות יחס) מציינת קשר בין עצמים או בין פעולה לעצם: אני קורא בספר, הספר [הוא] של דויד (כדאי לשים לב גם להופעת מלת היחס ל אחרי פעלים מוראליים: כדאי/ צריך/יכול וכו', וכן להופעת ל-ו-ב אחרי 'יש': יש לדוד תיק; יש בחיפה חתיכה). הלמידה ובעיקר השימוש והזכירה של מלות היחס הן מן הנקודות הקואבות והמביכות בלימוד שפה, בין שמדובר במלות היחס הפרודות, שיש לשנן ככל הניתן בצמוד לפועל שהן מוצרכות לו (כלומר קבועות ומיוחדות לאותו פועל, ובלעדיון הוא חסר משמעות מדויקת, כגון: אתה מגיב על המאורעות; היא עוסקת בהכנת ארוחה וכו'; - בסדרת המילונים של לאורן וויינברג התלמיד ימצא תמיד את מלת היחס המוצרכת מלווה את שם הפועל), ובין שמדובר במלות היחס הנוטות, שיש להן כינויים חבורים קבועים, על-פי הגוף: (אצלי, אצלך, אצלכם; בי, בו, בה וכו').

כאמור, זכירה ושימוש נכון במלות יחס הם צרות-צדורות בכל שפה וזה לדובר, משום שהן במידה רבה שרירותיות, ולעיתים קרובות לא ניתן להקבילן בפשטות לשפת-האם: בעברית אתה כועס על מישהו, באנגלית: You are angry at (or: with) somebody כלומר

| מלת יחס    | אני    | אתה    | את     | היא    | הוא    | אנחנו   | אתם/הם    |
|------------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|-----------|
| קבוצה I:   |        |        |        |        |        |         |           |
| ל          | לי     | לך     | לך     | לו     | לה     | לנו     | להם       |
| של         | שלי    | שלך    | שלך    | שלו    | שלה    | שלנו    | שלכם/שלם  |
| ב          | בי     | בך     | בך     | בו     | בה     | בנו     | בכם/בהם   |
| קבוצה II:  |        |        |        |        |        |         |           |
| בשביל      | בשבילי | בשבילך | בשבילך | בשבילו | בשבילה | בשבילנו | בשבילם/בם |
| אצל        | אצלי   | אצלך   | אצלך   | אצלו   | אצלה   | אצלנו   | אצלם/צלם  |
| קבוצה III: |        |        |        |        |        |         |           |
| אל         | אלי    | אלך    | אלך    | אליו   | אליה   | אלינו   | אליהם/לם  |
| צל         | צלי    | צלך    | צלך    | צליו   | צליה   | צלנו    | צליהם/לם  |

- (4) לציון כיוון: מ, ל. למשל: נסעתי מחיפה לתל-אביב.
- (5) לציון קניין: ל, של, עם. למשל: יש לרוד ספר, יש לו ספר, הספר שלי.
- (II) מ"י שבעקבותיהן בא מושא ישיר או עקיף:
- (1) את, שבעקבותיה מושא ישיר. למשל: ראיתי את דוד, אני מבין את השיעור. את בנטייה הופכת בעצמה למושא ישיר. למשל: ראיתי אותו.
- (2) מ"י מוצרכות, שבעקבותיהן מושא עקיף. למשל: הוא מטפל בשרה, הוא מקנאת בדוד. מ"י מוצרכת בנטייה הופכת בעצמה למושא עקיף. למשל: הוא מטפל בה.

באופן כללי, נטיית מ"י נעשית על דרך נטיית שם העצם (השוו לנטיית המלה דוד ביחיד וברבים).

לפי נטייתן (הצטרפות הכינויים החבורים אליהן), ניתן לחלק את מ"י לשלוש קבוצות. בקבוצה הראשונה: ל, את, עם, של, ב. בקבוצה השנייה: בשביל, אצל, על-יד, מול, בגלל. בקבוצה השלישית: אל, על, לפני, אחרי. הינה דוגמאות לנטיית מלות יחס משלוש הקבוצות:

אפשר, כמובן, גם לא לספק רשימה, והתלמיד ישבץ את מ"י לפי ידע קודם שרכש.

(2) תרגיל בכיוון הפוך - מ"י ניתנת, ועל התלמיד לשבץ פועל (או חלק משפט) מתאים:

\_\_\_\_\_ בעט.

\_\_\_\_\_ את חנה.

(3) תרגיל הדרוש שיבוצים הן של מ"י והן של פעלים:

הוא \_\_\_\_\_ לאחותו שגרה

יְדוּשָׁלַיִם \_\_\_\_\_ משפחת כהן.

### שימוש בפלקאט

קיימים אמצעים מגוונים לתירגול מ"י בנטיית אחד המעניינים והמוצלחים שבהם הוא השימוש בפלקאט. כוונתנו לתצלומים גזורים מעיתונים או לצוירים, שבהם ניתן לראות אנשים (מבוגרים, ילדים) עוסקים בפעילויות שונות. למשל, לצורך, תירגול נטיית איתי, אותך וכו'; אפשר להביא תמונות של איש ואישה רוקדים, ילד וילדה יושבים או משחקים, בחור ובחורה

(ה) בשלב החופשי יותר (ה'חצי פתוח'), המורה ירשום על הלוח רשימת פעלים שכיחים שאליהם מצטרפת מ"י הנלמדת: לבקר, לקנות, להיות, ללמוד, לשתות קפה, לגור - אצל. התלמידים והמורה יחברו שאלות תוך שימוש בפעלים אלה ובמ"י הקשורות בהם.

(ו) המורה יציג שיחה קצרה (כתובה) או קטע שהכין מראש ובו מופיעה פעמים רבות מ"י הנלמדת. הקטע ישמש לתרגילי המרות לגופים השונים.

### סוגי תרגילים נוספים:

- (1) לתת לתלמידים משפטים שבהם חסרה מ"י, ועליהם להשלים אותה לפי רשימה של מ"י ('בנק') המצויה בידהם:
- דוד כותב \_\_\_\_\_ מחברת.
- דוד משוחח \_\_\_\_\_ משה \_\_\_\_\_ פוליטיקה.

## במרכז

## מילות יחס

### מיון מלות היחס

- ניתן לחלק את מלות היחס [להלן בקיצור: מ"י] על-פי תפקידן:
- (I) מ"י שבעקבותיהן באים 'תיאורים' (תיאור מקום, זמן וכו').
- (1) לציון זמן: ב, מ, עד, לפני, אחרי. למשל: לפני שבוע, בשבוע הבא, עד השבוע הבא.
- (2) לשימוש במכשיר: ב. למשל: כתבתי בעט (שימו לב: בשפות אירופה וגם בעברית שאינה תקנית: כתבתי עם עט), נסעתי באוטובוס.
- (3) לציון מקום: ב, על (וגם: מעל), מתחת. למשל: הספר בארון, הספר מעל לארון.

באופן טבעי בשיחה. בשלבים מאוחרים יותר (למן חודש הלימודים השלישי), יש להציג לתלמידים את כל הנטייה.

מ"י ונטייתיהן אינן נושא בפני עצמו. לימודן מפורד על פני תקופת הלימודים באולפן, לפי שיקולים של נחיצות בשימוש, שכיחות הופעה ודרגת הקושי בהקניה.

הן יתורגלו כחלק מהנושא הנלמד באולפן. למשל, במסגרת הנושא במשפחה, התלמידים ייתקלו ב-'סבתא של דוד'; 'סבתא שלו גרה בחיפה'. במסגרת הנושא בכיתה, הם ייתקלו ב-'הוא משתמש בעיפרון/בעט' וכו'. התלמידים יפגשו את מ"י תחילה במסגרת של משפט (לא בנטייה), אחר-כך יכירו את הנטייה, ולאחר מכן יעשה שימוש במ"י בסיטואציות המתאימות.

נדגים זאת ביתר פירוט לגבי מ"י אצל:

(א) תחילה התלמיד מקבל משפטים שבהם משוּבָּצת מ"י: **אנחנו לומדים אצל המורה שרה**; **בשבת היינו אצל משפחת כהן**; **אין לו דירה**, הוא **גר אצל החבר שלו**.

(ב) למשפטים שבהם מופיעה מ"י הנלמדת (בצורתה הפרודה) ואחריה שם פרטי - מצורפים משפטים, שהם מעין המשך הגיוני להם, ובהם מ"י בנטייה בגוף שלישי יחיד: **בערב הייתי אצל משה** - הייתי אצלו עד השעה 9:00; **אני קונה סיגריות אצל מר כהן** - תמיד אני קונה אצלו; **הספר שלי אצל יצחק** - גם המחבר שלי אצלו. לאחר מכן, יש לבנות משפטים בדרך דומה, תוך שימוש באותה מ"י בגוף שלישי יחיד: **אני אוכל ארוחת צוהריים אצל גולדה** - תמיד אני אוכל אצלה.

(ג) הנטיית אצל בגוף ראשון ושני יחיד, באמצעות שאלות ותשובות: **יצחק, העיפרון שלי אצלך? - כן, הוא אצלי**; **רחל, אתמול משה היה אצלך בבית? - לא, הוא לא היה אצלי**. בהמשך ניתן לעשות וריאציה על אותו תרגיל על-ידי שיתוף שלושה תלמידים בשיחה: תלמיד א' שואל, תלמיד ב' עונה, ותלמיד ג' מדווח על מה שאמרו: **משה אמר שרחל הייתה אצלו**.

(ד) בשלב הבא - משפטים ודיאלוגים דומים שבהם משמשת אותה מ"י ברבים (אצלנו, אצלכם וכו'). ניתן לתרגל באמצעות הפיכת המשפטים הנתונים כבר לתלמידים מלשון יחיד ללשון רבים. ניתן לשוחח בשלושת כניל.

אותה? איך היא נראית היום?  
 אחר-כך המורה יכול לפנות לאחר התלמידים:  
 אתמול פגשת חבר ילדות. שמחת לפגוש אותו...  
 הזמנת אותו אליך. הוא סיפר לך שהוא חיפש  
 אותך... התלמיד יחזור על הסיפור בגוף ראשון:  
 אתמול פגשתי... לאחר הדיבור המכוון הזה,  
 אפשר שוב לשוחח על הסיפור, להביע דעה עליו  
 וכו'.

## משהו על 'את'

והי מ"י בעייתית במיוחד לתלמידינו, משום  
 שאין לה כל מקבילה בשפות אירופה (וגם לא  
 ברוב השפות השמיות).

'את' מופיעה תמיד אחרי פועל יוצא ולפני מישא  
 ישיר מיוחד. מתי המושא הוא מיוחד? (1) אם זהו  
 שם פרטי של אדם או חברה או מוסד או רחוב:  
 אני פוגש את יצחק; את רואה עכשיו את רחוב;  
 הרצל; (2) אם הוא בא בצירוף ה' הידועה: הוא  
 רואה את הבית; את אוהבת את הילד. יש גם  
 יידוע כפול - של שם העצם והתואר שאחריו:  
 היא אוהבת את הילד הקטן; (3) אם הוא חלק  
 מסמיכות - או ה' הידועה מופיעה לפני שם  
 העצם השני בסמיכות: הוא נזמר את בית הספר.

כשנתקלים ב'את' בשיעורים הראשונים, צריך  
 רק לומר לתלמידים שאין לה מקבילה בשפות  
 אחרות, ובשלב זה יש ללמוד אותה 'כמו תוכי'.  
 עם זאת, כל אימת שנתקלים בפועל העשוי לבוא  
 עם 'את' אחריו, כדאי להסב את תשומת ליבם  
 של התלמידים לכך: 'אני מבין את חנה' (לעומת:  
 'אני מבין עברית'). בשלב מאוחר יותר, יש לומר

לתלמידים שב'את' משתמשים בעברית לפני שם  
 מיוחד (ספציפי), ואחרי פועל שאינו מלווה במ"י  
 הרגילות (המוכרות להן, מבחינה הקונצפציה,  
 משפות-האם שלהם). בכל שפה שהם מביאים  
 אותה, תהיה מ"י מקבילה ל'אני' אומר בוקר טוב  
 לדני, 'אני מדבר עם יצחק', אבל שום מ"י אינה  
 מופיעה בשפותיהם במשפט שבו צריך להופיע  
 'את' בעברית: 'אני אוהב את חנה'.

כדאי גם לציין באוזני התלמידים שמבחינת סדר  
 המלים, 'את' יכולה לבוא בעברית גם בראש  
 משפט - תלוי מה רוצים להרגיש בו. אפשר  
 לומר: 'אני אוהב את יצחק', 'אני מבקש את  
 אחיי', אבל גם 'את יצחק אני אוהב', 'את אחיי  
 אני מבקש'.

לעיון נוסף: מיכל חומסקי, 'בעיות תחביריות  
 בלשונם של דוברי עברית', פרק ג.



תשובת התלמיד יכולה להינתן גם בעזרת המבצע  
 'תלוי ב...': את קונה כל יום פירות? - זה תלוי ב...  
 על אותו רקע (סדר יום, הרגלים), אפשר לתרגל  
 את ל במצורף לפועל התכוון: מה אתה מתכוון  
 לעשות אחר-הצהריים? מה את מתכוונת לקנות  
 היום? לאן אתם מתכוונים לנסוע בחופשה? וכו'.

### ולגבי מ"י בנטייה:

המורה (פונה לתלמיד): יש לך חבר או שכן,

מנהל וכו' שאתה אוהב (או: לא אוהב)?

התלמיד: יש לי חבר טוב שאני אוהב.

המורה: אתה רואה (או: פוגש, מכיר וכו')  
 אותו?

התלמיד: אני פוגש אותו כל יום (או: כל  
 שבוע וכו').

המורה: הוא מספר לך על ...

התלמיד: כן, הוא מספר לי.

המורה: (או תלמיד אחר): אתה מתייעץ  
 איתו? הוא מתייעץ איתך?

התלמיד: אני מתייעץ איתו, אבל הוא לא  
 מתייעץ איתי בדרך כלל.

המורה: אתה פונה אליו, אתה מתווכח  
 איתו? הוא עוזר לך (או: מפריע  
 לך)? אתה מעריך אותו?  
 וכה הלאה.

בסיכום השיחה: התלמיד יחזור במונולוג על כל  
 'מערכת היחסים' בינו לבין החבר שלו, או  
 שהקבוצה כולה תשחזר את מה שעלה בדיואלוג.

שיחה למיחזור מ"י ניתן לפתח גם ביתר  
 הדרגתיות. היא תבוסס על סיפור שמספר  
 המורה בעל-פה.

... אתמול בערב יצאתי לטיול ברגל בפיקת הרחוב  
 עמדה אישה והסתכלה בי. הסתכלתי בה והמשכתי  
 ללכת. היא קראה לי עמדתי והסתכלתי בה שוב.  
 לא הכרתי אותה. אחרי דקה ארוכה, זכרתי... זאת  
 הייתה יעל...

אחרי השיחה, המורה ישאל שאלות הבנה: מי  
 הסתכלה ביי? מה עשתה האישה אחרי שהמשכתי  
 ללכת? אחר-כך יציג שאלות לשיחה 'פתוחה':  
 מאין אני מכיר(ה) אותה? כמה זמן לא ראיתי

איכלים במסעדה וכו'. המורה יצביע על אחת  
 התמונות ותלמיד יאמר: היא רוקדת איתו - הוא  
 רוקד איתה. לגבי תמונה אחרת, תלמיד יאמר:  
 היא אוכלת איתו, הוא אוכל איתה וכה הלאה.

אפשר לעורר את התלמידים לנסח את הדיואלוג  
 שעשויים האנשים שבתמונה לנהל ביניהם: את  
 רוצה לרקוד איתי? - כן, אני רוצה לרקוד איתך;  
 אתה רוצה לטייל איתי? - כן, אני רוצה לטייל  
 איתך. לאחר מכן, אפשר לבקש מן התלמידים  
 לנסח הומנה או פנייה של הווג שבתמונה לאדם  
 שלישי: אתה רוצה לאכול איתנו? - כן, אני רוצה  
 לאכול איתכם, ולאחר מכן, לבקש מתלמיד  
 שיבטא את 'חסו' למתרחש בתמונה: הם  
 מטיילים, אני רוצה לטייל איתם. הם לומדים;  
 אני רוצה ללמוד איתם.

פעילות דומה אפשר לעשות לשם תירגול מ"י  
 אל נביא לכיתה תמונות של איש נוסע, הולך,  
 רץ; אישה מצלצלת בטלפון, שולחת מכתב וכו'.  
 המורה יצביע על התמונה, והתלמידים יאמרו:  
 היא נוסע אליו, הוא נוסע אליה, הוא נוסע  
 אליהם וכו'; היא מטלפנת אליו, היא מטלפנת  
 אליה וכו'. ושוב יבקש המורה לנחש את  
 הדיואלוג המתנהל בין האיש בתמונה לבין אישה:  
 'אתה נוסע אליי? - אני נוסע אלייך', וכה הלאה.

הערה: יש לבצע תירגול מסוג זה בקצב מהיר ובאופן  
 'מכאני'. כשהעיסוק בפלקט חזל מלשעשע את  
 התלמידים, יש להפסיק אותו ולעבור לפעילות אחרת.  
 ניצול הפלקט יכול להיעשות במנות קטנות בכל  
 פעם.

## דיבור למיחזור מלות יחס

אמצעי נוסף הוא הדיבור, החשוב מאין כמותו  
 למיחזור מ"י.

תחילה, לגבי שימוש במ"י שלא בנטייה, המורה  
 ישוחח עם התלמידים על הרגלים, נטיות  
 ואורחות חיים שלהם. למשל:

המורה: יש אנשים שמוכרחים לקרוא עיתון כל  
 יום, לשתות קפה בבוקר וכו'. גם אתה מוכרח  
 ל...?

התלמיד: אני לא מוכרח לקרוא עיתון כל יום. אני  
 לא מוכרח לישון...

המורה: יש אנשים שאוהבים ללמוד עם מוזיקה,  
 לאכול לפני השינה, ללכת ברגל. גם את אוהבת  
 ל...? יש ילדים שמפריעים להורים לדבר עם  
 חברים/לישו/לדבר בטלפון. והילדים שלך? וכה  
 הלאה.

# עִשְׂרָרִים

## מסגרת מושגית להוראת יהדות



### רעיון בריא

### הבנת מבנה הלשון

לפני שמתחילים ללמד את הפרקים השונים בתוכנית יהדות (חגים, שבת, בר-מצווה), יש לנסות ליצור מסגרת מושגית כוללת שתכליתה לעזור לתלמידים לראות את הקשרים המשמעותיים בין הנושאים השונים ואת הערכים הכלליים הנמצאים בבסיסם. בלי מסגרת כזו, יש חשש שהתלמידים יאבדו בתוך שפע הפרטים בלי לראות חוט מקשר ביניהם, ויתפסו את החיים היהודיים רק כרצף נמשך של טקסים וטקסטים מסוגים שונים.

- א. ודריכמה רעיונות למסגרות מושגיות מעין אלה: בניית נושא החגים ומחזור החיים במסגרת המושג של קדושת הזמן ביהדות: הרגשת המרכזיות של מימד הזמן והתפיסה של קדושת הזמן על-ידי האל והאדם.
- ב. אפשרות אחרת היא לבנות יחידת הוראה מסביב לנושא הברית ולכלול בה את הביטויים השונים של הברית: ברית מילה / ברית סיני / שבת - כאות ברית / ברית נישואין / ברית בין הבתרים.
- ג. מסגרת אפשרית נוספת: קדושת המקום: מקום פיסי ומקום רוחני. כאן אפשר לכלול את ארץ ישראל / ירושלים / בית המקדש ובית הכנסת / הבית והמשפחה.

העיקרון השני שמן הראוי להתחשב בו הוא הצורך למצוא את הנקודה החווייתית, את נקודת ההודעה של התלמידים עם חומר הלימודים. יש לעבד את החומר כך שהתלמידים יוכלו לחוש תחושה של שותפות והודעה עם נושאי הלימוד ומצאו בהם אמירה אישית ונוגעת לחייהם.

רבקה גינתון-ברנד, רעננה

לעומת זאת, שיטת ההוראה בארץ פועלת 'דרך הלב'. זוהי שיטה אינדוקטיבית, המתחילה מהפרט והולכת אל הכלל. במסגרתה מתרגלים נושאים שונים, מבלי לנסח את הכלל עצמו.

אם נשווה תלמידי אולפנים בארץ לתלמידים שלמדו עברית בבריה"מ, נראה שמבחינת כושר הדיבור וקלות התקשורת, תלמידי האולפנים מתקדמים הרבה יותר; אך ביכולת קריאה ושימוש בדיקרוק (נטיית פעלים וכו') הם מפגרים אחרי תלמידים שלמדו עברית בבריה"מ.

שיטת ההוראה הקיימת באולפנים משיגה איפוא את מטרתה בהצלחה רבה: מהר מאוד היא נותנת לעולה החדש כלי תקשורת ואמצעים לשוניים לקליטה בסביבה ישראלית - והרי זה משובת. אולם היא נכשלת בהנחלת הלשון ברמה גבוהה, ודווקא רמה זו דרושה לבעלי מקצועות רבים: מהנדסים, רופאים, מורים וכו'. המקצוע שלהם מחייב קריאת טקסטים רבים - ובאופן אין הם רוכשים מיומנויות קריאה. הם פוגשים מלים חדשות רבות - ואינם מכירים את משמעותיהם ותפקידיהם של בניינים ומשקלים. לפיכך הם נאלצים לחפש כל מלה ומלה במילון ואינם מסוגלים לנחש את פירושו. גם המילון לא תמיד מסייע, כי מרפית הלומדים אינם יודעים מדו שורש המלה המבוקשת (קושי שאפילו דוברי עברית מילדות נתקלים בו).

לדעתי, יש לשלב בתוכנית הלימודים שיעורים נוספים בדיקרוק, לפחות באולפני המשך או באולפנים ובקורסים מקצועיים, ואולי אפילו לסגל את שיטת ההוראה באולפן מלבנתחילה לצרכים המיוחדים של העולים מבריה"מ.

בנימין (ולנטין) לידסקי, ירושלים

לגיליון זה תרמו חומר גם רותי שמעוני, לוד, והנה אריבל, פתח תקווה.

האולפן הוא המוסד החינוכי הראשון שהעולה החדש פוגש בארץ. וכאן, נוסף על הרבה דברים ורים ומזורים לגביו, הוא נתקל בשיטת לימודים בהוראת עברית שלא חווה בעבר.

האיפיון העיקרי של מערכת החינוך בבית-המועצות הוא חתירה ליסודיות. מתחילים כל מקצוע שמלמדים, הן בבתי ספר והן באוניברסיטאות, מאפס ומפתחים אותו בהדרגה ובמלאו ההיקף, על כל הגורמים וההשלכות שלו. גם השפה העברית נלמדה באופן דומה בקבוצות רבות, מחתרתיות-למחצה, ברחבי בריה"מ. השיטה היסודית הזאת הייתה טבעית ללומדים, ובמסגרתה ניתנה תשומת לב רבה להוראת דיקרוק, להנחלת מיומנויות הקריאה והכתיבה, להסברת מערכת השפה על הקשרים הפנימיים שבה.

שיטת ההוראה בבריה"מ היא איפוא דווקטיבית, מהכלל לפרט (הורו כלל דיקרוק), ואחר כך תירגלו אותו בכל מיני צורות). שיטה זו מתאימה לאופן החשיבה השכלתני של הרוסים.

© כל הזכויות שמורות  
לאגף החינוך מבוזרים, משרד החינוך והתרבות  
הוצאה לאור: מחלקת הפירסומים,  
משרד החינוך והתרבות  
עיצוב: רוזיטל תרון  
סדר הדפוס: פלס