

לשוננו לעם

עורך: משה פלורנטין

מתוך

כרך נח, תשס"ט-תש"ע



האקדמיה ללשון העברית
מוגן בזכויות יוצרים

עברית או דקדוק – מה נלמד?

אני רוצה לפרש את השאלה שבכותרת הרצאתי: "עברית או דקדוק – מה נלמד?" האם לימוד הדקדוק בבית הספר אינו בגדר מותרות כשאין יודעים עברית? האם מתקבל על הדעת ללמד איך התכווץ הדיפתונג במילה הישיר כשהתלמידים אינם מבינים את הביטוי "הישיר מבט"? היאך תעסוק המורה בהידמות החלקית במילה הַיְדֻכָּה כשהמילה עצמה אינה מובנת לתלמידה? מה הטעם ללמד לזהות את הנושא והנשוא במשפט "הנדבך הראשון הוא רכישת ידע" אם את המילה נִדְבָךְ התלמידים אינם מכירים?

שפת אמם של מאות אלפי תלמידים בבתי הספר בישראל היא עברית, עברית עכשווית ועדכנית, שבה הם מדברים ומתקשרים וגם לומדים, קוראים וכותבים. אבל פחות ופחות אפשר להניח שיש בידיהם המפתחות לאוצרותיה של העברית, לעולמה העשיר של הספרות הכתובה עברית – ובו טקסטים קדומים מאוד וקדומים פחות וגם טקסטים בני שניים-שלושה דורות ואפילו כאלה הנכתבים בימינו ממש. וכל הספרות הזאת נושאת את המורשת התרבותית של עמנו, ובלעדיה אנו גוזרים על עצמנו נתק – נתק תרבותי.

לנוכח המציאות הזאת מתבקשת השאלה: מה תפקידו של מקצוע העברית בבית הספר – ללמד עברית או דקדוק?

בוגרי מערכת החינוך, שנעשו הם עצמם הורים לילדים הלומדים בבתי הספר, אולי הבחינו בהבדלים הגדולים בין מה שהם למדו בנעוריהם בתחום העברית ובין מה שלומדים ילדיהם. עד כדי כך ההבדלים גדולים – שאפילו שמו של המקצוע השתנה זה כמה פעמים: "דקדוק" ← "ידיעת הלשון" ← "לשון", ובמקביל יש גם "חינוך לשוני" (זה שם תכנית הלימודים לבית הספר היסודי) ו"עברית". אין מדובר בשינוי השם בלבד; השינויים בתוכני המקצוע גדולים לא פחות, כפי שתיארה רחל רוזנר בעבודת הדוקטור שלה.¹

* הרצאה בכינוס הפתוח ללשון העברית ולספרותה של האקדמיה ללשון העברית, מוזאון ארץ ישראל, תל-אביב, י"ב בסיוון תש"ע (25 במאי 2010).

1. ר' רוזנר, השפעת ההתפתחות של חקר הלשון העברית – תורת הצורות – על ספרי הלימוד בלשון לבית הספר התיכון בשנים תש"ח-תש"ס, עבודת דוקטור, האוניברסיטה העברית בירושלים, תשס"ג.

נזכיר כאן נשכחות: תלמידי בתי הספר העבריים במחצית הראשונה של המאה העשרים למדו לנתח פעלים, להטותם ולנקדם, דוגמת יָשַׁב, יָשְׁבָתָם, יָשְׁבָתִי, יָשׁוּב וגם וַיָּשֶׁב, הָשִׁיבוּתִי וגם הָשִׁיבוּתִיךְ, והתבקשו לשנן את כללי נטיית השם: נָדְבָה, נָדְבָתִי, נָדְבָת וְכדומה. מוריהם דגלו בגישה מסורתית-פורמלית, התעלמו מן הידע האינטואיטיבי של התלמידים, ובעצם לימדו עברית כאילו היא שפה זרה.

חניכי העשורים הראשונים של המדינה למדו תכנים דומים אבל מנקודת מבט פונקציונלית: הם למדו את נטיית הפועל ואת נטיית השם ושיננו לוחות נטייה כדי לדבר ולכתוב עברית כמו שצריך. הניקוד גם הוא גויס למטרה הזאת, גם לימוד התחביר, וגם "ודייק".

בעקבות הרפורמה במערכת החינוך בסוף שנות השבעים והקמת חטיבות הביניים החלו לנשב רוחות חדשות שנשאו על כנפיהן את הגישה העיונית-המדעית. לא עוד לומדים את הלשון אלא לומדים על הלשון. לא רק מנתחים צורות אלא מבינים איך הן נוצרו. כבר אין לומדים איך לנקד אלא למה. התכנים נשאלו מן האוניברסיטאות: מונחים כמו הידמות והיבדלות (או אסימילציה ודיסימילציה), כיווץ דיפתונג וחיטוף ואפילו חוק פיליפי, חוק ההידקקות וטרפו התנועות – כל אלה נעשו לחם חוקם של המורים ללשון, ובמידה פחותה מעט – של תלמידי בתי הספר התיכוניים. אפילו התקינות הלשונית גויסה לגישה המדעית: מעתה נדרשו התלמידים לא רק לתקן את הטעון תיקון אלא גם לנמק את תיקוניהם.

אבל אויב לא צפוי גרם לדעיכת העידן המדעי: עוד התלמידים מתעמקים בתהליכי לשון שבלשנים שחזרו בשפתנו העתיקה והנה מתברר שמצב הקריאה והבנת הנקרא בכי רע. תחום לימודי זה – שלימים זכה למונח המחודש "אוריינות" – נכנס למערכת החינוך בסוף שנות השמונים, ועד מהרה כבש לו מקום בשאלוני בחינות הבגרות על חשבון הדקדוק המדעי.

למה אני מספרת את כל זה? קודם כול כי אפשר ללמוד שיש כאן סיפור של אי נחת, של אי שביעות רצון מתמשכת, המשתקפת בשינויים התדירים. מאחורי אלה מסתתרת שאלה נוקבת: מה מטרת הלימוד של המקצוע הזה שנקרא "עברית", מה רוצים ללמד בו? ושאלה נוקבת לא פחות: איך?

שתי השאלות האלה שבות ועולות ביתר שאת על רקע המציאות הלשונית, שאין איש יכול עוד להתעלם ממנה – אפילו לא המורים ללשון, לאחר שנאלצו להקצות חלק משיעורי המקצוע להוראת טקסטים במסגרת "הבנת הנקרא". בבדיקה שערכתי לקראת ההרצאה ביקשתי מתלמידים בני שלוש-עשרה להמיר לעברית עכשווית קטעים מתרגום משנות השישים של ספר ילדים מוכר ואהוב שאנחנו כילדים קראנו בכוחות עצמנו. התברר שמילים כמו הִגִּיתִּי, לְצִמִּיתוֹת, בְּחִפְזָהּ, הַשְׁתוֹמְמוֹת, זְדוּנִי אינן מובנות; וכך גם צירופי לשון כמו "לא אוכל שְׁאֵתוֹ", "זה כמה ימים", "ניכר היה", "אין לו תקנה".

אם כן מתחת לאפנו מתרחש תהליך מהיר של פעירת פער בין העברית הוותיקה ומכמניה ובין דוברי העברית הצעירים. טקסטים שהיו נהירים תמול שלשום לילדים ולבני נוער – נעשים חתומים ולא נגישים. ואין מדובר רק ביצירות עתיקות.

הסיבה לכך היא פרדוקסלית: הצלחתה של תחיית העברית בדיבור, שהחלה לפני כמאה ועשרים שנה ונחשבת להישגו הגדול של המפעל הציוני. להצלחה הזאת יש מחיר שהוא נחלתה של כל שפה חיה: חלים בה תהליכים של השוואת המערכת ופיטוטה וגם בידולים, מעתקים, השפעה של לשונות זרות והתאמה בלתי פוסקת למציאות המשתנה. תהליכים אלו שאנו עדים להם כרוכים בהתרחקות מלשון המקורות ומן העברית כלשון תרבות הנושאת את המורשת הספרותית של עמנו – עד כדי סכנה של נתק, כאמור.

ויש גם תהליכי דלדול של השפה – זניחה של דקויות וגוונים והסתפקות במתווים גסים שמספקות כמה מאות מילים מן האוצר הגדול. התהליכים האלה אופייניים ללשון המדוברת, אך הם ניכרים יותר ויותר גם בלשון הכתובה. ומוכרחים לזכור: העברית אינה ככל שפה חיה; היא שפה עתיקה מאוד וחדשה מאוד בעת ובעונה אחת – יש הרבה מה לשמור ולשמר בה, אבל במרוץ הקיום העכשווי ספק אם הספקנו לפתח כלים לעשות זאת. נוסף על כך העברית מתמודדת – כמו לשונות קטנות־אוכלוסייה אחרות – עם הגלובליזציה הלשונית, שקשה להגזים בעצמתה.

ועדת תכנית הלימודים בעברית לבית הספר העל־יסודי שפעלה בראשית העשור הייתה ערה לבעיה המתוארת, והכניסה לתכנית פרק בשם "אוצר המילים והמשמעים". מעצבי התכנית (ולמען הגילוי הנאות אומר שהייתה לי הזכות להימנות עמהם) הבינו כי מורי הלשון אינם פטורים מהוראת ה"עברית" עצמה, כלומר בהיבט התוכני שלה, לצד ההיבט הצורני־מבני־דקדוקי שלה.

במבט מלמעלה על מאה השנים האחרונות נוכל לומר כי בראשית ימיה של הוראת העברית, כלומר במחציתה הראשונה של המאה העשרים, קיבלו עליהם המורים להפוך את העברית לשפת האם של תלמידיהם על ידי כך שלימודה במידה רבה כשפה זרה, בדגש על ההיבט הדקדוקי־מבני. בראשיתה של המאה העשרים ואחת – הגם שהעברית היא שפת אמם של מיליונים – שוב נקראים המורים לפעול כדי שלא ישובו וייעשו חלקיה המוכּשים של העברית לשפה זרה – והפעם הדגש הוא על ההיבט התוכני.

אעיר שלוש הערות לבעייתיותה של הוראה מכוונת של אוצר המילים. הערה ראשונה: אוצר המילים אינו גוף ידע תחום וגדור, ואין לו כללים מערכתיים שאפשר ללמדם לימוד שיטתי. זהו ידע מצטבר ללא התחלה, אמצע וסוף, ודרכי קליטתו מגוונות ואישיות.

הערה שנייה: הכנסתו של תחום זה לתכנית הלימודים הייתה צעד ראשון. הצעדים הבאים הנדרשים הם גיבוש של דרכי הוראה ופיתוח של חומרי למידה עשירים ומועילים. מה שנעשה עד כה הוא בגדר גישושים ראשוניים. עוד המלאכה רבה עד שתיווצר מסורת הוראה של התחום המאתגר הזה. ההערה השלישית מתקשרת לבעיה כללית של מערכת החינוך בעשורים האחרונים: כל הלימוד מכוון אל נקודה מצומצמת וצרת אופק מטבעה: בחינת הבגרות. המהלך הנורמלי של הלימוד – שבו הבחינה היא רק קצה קרחון של לימוד עשיר ומגוון לאורך השנים – התהפך לחלוטין. מן הבחינה נגזרת לאחר תכנית הוראה מצומקת ומגומדת בהיקפה וברוחה, והדבר ניכר ביותר בספרי לימוד המסתפקים בשכפול של שאלות בחינה כחומר למידה. אין תחום שבו נזקו של המהלך ההפוך הזה חמור יותר מן התחום הנידון, שכן העיסוק באוצר המילים דורש לימוד פתוח, עשיר בהתנסויות שבהן התלמידים מתחקים בעצמם על מילים ומשמעויות וחווים תהליך של גילוי והעשרה עצמית.

לפני שאחזור אל הדקדוק, ברצוני להבהיר: אמנם הוטל על המורים ללשון ללמד עברית, אבל משימה זו של שמירת הרצף התרבותי באמצעות השפה, הכוללת את טיפוח אוצר המילים, אינה משימתם הבלעדית של המורים ללשון. זו משימה מערכתית שמוכרחים לרתום אליה את כלל המורים והמחנכים. צריך ללמד טקסטים – גם טקסטים ספרותיים, שבבית הספר היסודי עוסקים בהם היום פחות ופחות. את הטקסטים – גם את התנ"ך – יש לקרוא במקור, ללא "תרגום" לעברית קלה ובלי להסתיר מפני הילדים את המילים הקשות. אי אפשר להגזים בעידוד הקריאה. ואפשר וצריך לעשות זאת באמצעות ספריית בית הספר, ואולי אף ספרייה כיתתית, או באמצעות הספריות הציבוריות, שהיום הן פתוחות לקהל חנים; בשעת קריאה קבועה, בהקראת ספר בהמשכים, בקריאה בקול, ביומני קריאה (לא שניים בשנה אלא אחד בחודש). צעד חשוב עשה ועושה משרד החינוך החל בשנת הלימודים הנוכחית (תש"ע) בהקצותו שעות לטיפוח הבנת הנקרא וההבעה בכתב בכלל מקצועות הלימוד בכיתות ג' וז'.

אבל במערכת החינוך הפורמלית אין דיי. הגיוס צריך להיות כללי: קודם כולל ההורים, הבית – קצת פחות טלוויזיה ומחשב וקצת יותר קריאה. אליהם מצטרפים כותבי ספרי ילדים, עורכי אתרים במרשתת ויוצרי התכנים בערוצי התקשורת, ובעיקר בטלוויזיה – תסריטאים, מנחים, שדרים. בכוחם של אלה לתרום תרומה של ממש לטיפוחו של הנכס הלשוני שלנו ולהנחלתו.

ומה באשר לדקדוק? הדקדוק העברי – ביחוד המורפולוגיה, מערכת הצורות – הוא מבנה מפואר שממש מזמין את המתעניינים לערוך סיור מודרך בחדריו. אני מניחה שיש כאן באולם הזה לא מעטים שמתענגים עליו, אולי אף מאוהבים בו. אני יכולה להעיד על ההתוודעות שלי אליו: אחרי שנים אחדות

הפועל בדרך המבנית הטהורה: יש שבעה בניינים וכשלושים צורות נוטות בכל אחד מהם, בשורשים מסוימים לפי גזרותיהם יש מימושים שונים של הצורות הנוטות, ושלוש על ישראל. אבל למערכת המתוחכמת והקומפקטית הזאת יש קיום בשפה הממשית רק בחבירתה אל מערכת מתוחכמת לא פחות: מערכת השורש העברי, שעליו מוטלת עיקר מעמקת המשמעות. הכרת כוחו של השורש ודרך התגוונות המשמעים שלו בבניינים השונים ובמשקלים השונים היא מגילויה היפים ביותר של לשוננו: איך מנצלת הלשון את האפשרות להטות שורש אחד בבניינים שונים (חָשַׁב וחָשַׁב, אָמַן והָאֲמִין, הֵבִין והִתְבַּנֵּן, מָגַדַּר ומְגַדָּר, נָתַק ונִתָּק), ולעתים אף באותו הבניין עצמו (הִבִּיט והִנְבִּיט) או בשני הגוונים שלו (כָּנַן וכוֹנֵן), ומה קורה כשכל הבניינים תפוסים ונחוצה תבנית נוספת (או מתחילים להרחיב שורשים, דוגמת תִּפְקֹד ואֲחִזָּר).

השאלות הללו ושכמותן מחייבות עיסוק באוצר המילים, עיסוק בעברית עצמה. יתרה מזאת: הוראת הצורות שלא במנותק ממשמען תקל על קליטתן ועל הפנמתן. מניסיוני למדתי שתלמידים רבים אינם מוכנים – פסיכולוגית – לקבל שמִכְיָר קשור לשורש נכ"ר. אם נראה שבאה כאן לידי ביטוי תופעה לא יחידה במינה – שהשורש מגלם דבר והיפוכו: מִכְיָר ומִתְנַפֵּר, בדומה להֶשְׁרִישׁ ויִשְׂרָשׁ ואף חָטָא וחָטָא, שָׁכַח ושָׁכַח (מילה שאולה מן הארמית) – אולי יהיה בכך כדי לסייע להם.

הבנת השורש כרשת מסועפת של קשרים בין מילים חשובה לא רק כחלק מהוראת הפועל או מתצורת השם אלא גם כשהיא לעצמה: מה הקשר בין מוֹעֵד לַיֵּד ובין שניהם לַהֲתַנְעֵדוֹת? כיצד שֶׁעָבַד קשור לַעֲבָדוֹת, וּשְׁחָרוֹר לַחֲרוֹת? איך זה שהנווד גם נָד בארץ וגם נוֹדֵד, ומה לַנֵּד ולַטְלֹפּוֹן הַנֵּד ולַנִּדְנָה? לפתע נגלה שיש קשר בין מִשְׁפָּטִים לַשְּׁפָטִים, ובדומה לכך בין דִּין וּמִדּוֹן – ואפשר לשאול לאיזה משני גוני המשמעות הללו נקשר המושג מִדִּינָה, ואיך מתקשר לכאן שם הפעולה דִּיּוֹן. מה אפשר ללמוד על המושג חֶק אִם מבינים שהוא קשור לפועל חָקַק (על אבן)? מה מחבר את מִכָּה לנְכוּי (של מס הכנסה)? או איך הפכה אש יוֹקֶדֶת למרכז? התשובה: באמצעות מעתק משמעות שחל במילה מוֹקֵד, במקור 'שרפה', בהשפעת מעתק דומה של המילה הלועזית המקבילה פוֹקוּס (בלטינית פירושה 'אש', 'אש המזבח').

דרך השורש אפשר להתחקות על גלגולי משמעות מרובד לשון למשנהו – בזהירות הראויה: למשל בהגדה של פסח נאמר: "מלמד שהיו ישראל מצוינים שם", כלומר מסומנים, נבדלים. המילה מְצַיֵּן, שמלכתחילה היא ניטרלית, מקבלת כבר בתקופת חז"ל משמעות חיובית, כגון "מצוינין במצוות", ובהמשך נטענת במטען חיובי, חיובי מאוד, וכך גם הפועל הִצְטֵן; אבל במילים אחרות הגזורות מן השורש הזה, כגון צִיּוֹן, לְצִיּוֹן, וגם במילה המחודשת צִיָּן – נשתמרה המשמעות המקורית. השורש שבכתב מסייע ללומד להבחין בין מילים שנזדהו בפיו ובאוזניו

(בשל השתוות ההגייה של כמה עיצורים): כך היא ההבחנה בין "לא כְּהוּ עֵינִיו" ובין "שְׁנֵי בָנִים תִּקְהֶינָה".

מדברים היום הרבה על הוראת לשון בהקשר, ומתכוונים לשליפת המילים מתוך טקסטים לשם ניתוח דקדוקי. בעיניי הקשר אינו דווקא טקסט אלא גם ואולי בעיקר קשרים בין מילים, כפי שהדגמתי.

קיצורו של דבר: שילוב המערכות בהוראה – מערכת התצורה ומערכת השורש, ובדומה לכך המערכת התחבירית עם דרכי ההצטרפות האידיומטיות – יכפיל ואולי אף ישלש את הרווח: נשיג הן את לימוד הדקדוק הקלסי הן את טיפוח אוצר המילים, ובד בבד ניצוק עניין בלימוד הדקדוק, עניין שיצמצם, יש לקוות, את שאלת ה"למה צריך".

אם כן אין צורך לבחור בין עברית לדקדוק. ההפך הוא הנכון. יש לכרוך את השניים: עברית ודקדוק, דקדוק ועברית, התלויים זה בזה ומעשירים זה את זה – במידה רבה שניים שהם אחד.

אלא שגם אם נסכים שצריך ואפשר לבטל את הדיכוטומיה בין דקדוק ובין עברית, עדיין נחוץ לנו דבר אחד שבלעדיו לא יחול שום שינוי: זמן! זמן הוראה ולימוד, מראשית בית הספר היסודי ועד סוף בית הספר התיכון, זמן המיתרגם אצלנו ליחידות לימוד לבחינות הבגרות, זמן שהוא יותר משתי יחידות המינימום בכל מקצוע אחר, שבמקצוע שלנו הן המקסימום.

עלינו לצאת מכאן בקריאה, בתביעה, להעניק לעברית בכלל ולמקצוע העברית בפרט את המעמד הראוי להם כבכל אומה המכבדת את לשונה ואת מורשתה ואת תרבותה.