

"לצון ודגדוג"¹ דרכים להוראת לשון בהקשר באמצעות ספרי "אליס" ללואיס קרול²

המאמר פורסם ב'ספר איתי זמרון – אסופת מאמרים של מרצים במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין',
 תשנ"ה, עמ' 437 – 457.

המאמר מוקדש לד"ר איתי זמרון, מנהל המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין בירושלים. תפיסתו המיוחדת את המעשה החינוכי ואת דרכי ההוראה ומאמציו להוציא את רעיונותיו מן הכוח אל הפועל הם שאפשרו את הגשתם של הרעיונות המוצגים במאמר זה הלכה למעשה, ובלא כל אלה לא היה מאמר זה בא לעולם. אנו מאחלות לו אריכות ימים רבי פעולה, מעש ותרומה לחינוך בארץ.

פתיחה

על אנשי החינוך להיות ערים לחברה שהם חיים בה ולתרבותה ולשינויים המתחוללים בהן תדיר. ובה בעת על המחנך להקנות לתלמידיו ידע וערכים, לעורר את סקרנותם ולהיות קשוב לצורכיהם המגוונים.

במאמר זה אנו מבקשות להציג דרך הוראה שבה בסביבה משתנה מספק המורה מסגרת למידה המאגרת את הלומדים באמצעות הפעלתם והפיכתם לשותפים בבניית גוף הידע האקדמי. תחום הידע המוצע כאן הוא לשון, ובו נתמקד בכמה פרקים בתכנית הלימודים. את דרך ההוראה של חומר לימוד זה אפשר לעבד ולהתאים לגילים שונים ולרמות שונות ולכוונה לקהלי יעד מגוונים ולהשגת מטרות הוראה שונות.

מתוך ערנות לשינויים בחברה ובתרבות הישראלית ולצורכי החינוך וההוראה פורסמה בתשס"ג תכנית לימודים חדשה בלשון (עברית – תכנית הלימודים לבית הספר העל-יסודי, תשס"ג). במבוא לתכנית זו נאמר: "החברה הישראלית [...] הפכה לחברה רב-תרבותית במוצהר. יותר ויותר מוענק הקשר לשונות תרבותית, לגיוון ולא עוד לאחידות תרבותית ולטשטוש הייחוד הקבוצתי. עם זאת הגורם המשותף לרוב פרטיה של החברה בישראל הוא השפה העברית, ובתור שכזו עולה [...] הצורך בחיזוק מעמדה" (שם, עמ' 6).

במרכז החינוך הלשוני והוראת הלשון מעמידה תכנית הלימודים החדשה את ההקשר, והכוונה איננה "רק להקשר הטקסטואלי – היינו הסביבה הלשונית הטקסטואלית שהמילה או המשפט או הפסקה נתונים בה – אלא להקשר במובנו הרחב: הסביבה החברתית והתרבותית" (שם, עמ' 11). דברים ברוח זו אומרת בריאיון מזל שיניאק, המפקחת הראשית על הוראת הלשון: "המטרה המרכזית (של התכנית) היא פיתוח מודעות לשונית לשפה ולמערכת החוקים שלה מתוך טקסטים [...] שזאת יחידת ההתייחסות בתכנית [...], טקסטים אינטגרטיביים שקושרים בין צורה למשמעות [...]. העיקרון הוא לימוד השפה ככלי שימושי לשיפור לשוני, להבנת הוריאציות הלשוניות וההלימה שלהן לנסיבות שונות [...]" (לורי, 2003, עמ' 46). מדבריה של שיניאק עולה

¹ כותרת המאמר מתייחסת לשיחה שמנהלת אליס עם הצב-לא-צב על לימודיהם בבית הספר, ראו קרול 1997, עמ' 111.

² המאמר מתבסס על השיעור "היבטים לשוניים וספרותיים בספרי 'אליס' ללואיס קרול" שניתן במסגרת התכנית "טיפוח פרחי הוראה בירושלים" ("טיפוח ביי"ם"). בתכנית זו נכללו שיעורים שבהם נלמדו במשולב תחום דעת אקדמי ומשאבי למידה.

אפוא כי על-פי תכנית הלימודים החדשה המטרה הראשית של הוראת הלשון היא לקשור בין צורה ושימוש הלשון לבין המשמעות בטקסט.

גם הסטודנטים במכללות להכשרת עובדי הוראה חייבים במהלך לימודיהם ללמוד לשון עברית בהיקף של 2–6 ש"ש, וגם התכנית החדשה המוצעת ללימודי היסוד במכללות מדגישה את "התפיסה ההקשרית והתקשורתית של הלשון" (לימודי היסוד בלשון העברית במכללות להכשרת עובדי הוראה, תשס"ג, מבוא). זאת ועוד: יש ללמד את הסטודנטים המכשירים עצמם להורות לשון בדרך שתכשיר אותם ללמד לשון בהתאם לתכנית הלימודים, ועל-כן מן הראוי שגם במכללות יודגשו התפיסה ההקשרית והפונקציות התקשורתית של הלשון.

בין ההתפתחויות המשפיעות על הלשון ועל החינוך הלשוני מונה תכנית הלימודים לבתי הספר גם זאת: "בחברה המודרנית רווחת תפיסת עולם תרבותית-אינטלקטואלית המערערת על קיומן של אמיתות מוחלטות. תפיסה זו השפיעה גם על היחס לטקסט ועל העיסוק בו: הטקסט כשהוא לעצמו אינו בעל משמעות אחת קבועה והקורא – כל קורא בנפרד – בונה את משמעות הטקסט לפי הבנתו ומתוך עולמו" (עברית – תכנית הלימודים לבית הספר העל-יסודי, תשס"ג, עמ' 7).

בשני ספרי "אליס" מבשר לואיס קרול תפיסה פוסט-מודרניסטית זו, ועל כן בחרנו להתבסס עליהם ולהדגים באמצעותם דרכי הפעלה להוראת לשון בהקשר.

המציאות הבדיונית בשני ספרי "אליס" ללואיס קרול (Lewis Carroll), "הרפתקאות אליס בארץ הפלאות" והמשכו "מבעד למראה ומה אליס מצאה שם"³, מחקה את המציאות הממשית, אך משנה את החוקים המעצבים אותה. אחת ממערכות החוקים הללו היא הלשון, שהיא אחד הצירים המרכזיים שעליהם סובבת מציאות האי-גיון (nonsense) שבספרים הללו. רבים אף כתבו כי הגיבורה העיקרית של שני הספרים שבהם מתוארות עלילותיה של אליס היא הלשון (למשל: כהן, 1989, עמ' 63; בן שחר, 1989, עמ' 75; צרפתי, תשנ"ד), ואף נעשו נסיונות לתאר את המיוחד בה ואת האופייני לה. היו גם מי שניסו לתאר את הלשון המיוחדת לקרול, בייחוד בשירי האי-גיון שלו, כלשון עתידית או חייזרית כלשהי.

קרול מפרק את תבניותיה של הלשון ומחברן מחדש, ועל-כן יכולים ספרי "אליס" לאייר תחומי לשון רבים. יסעור (1989) מציעה לערוך אנלוגיה בין שירי האי-גיון לציור אבסטרקטי. בציור אבסטרקטי, אומרת יסעור, "אין האמן אמור ליצור קשר ישיר בין החומרים והתבניות שבהם הוא מעצב את יצירתו ובין המשמעות" (יסעור, 1989, עמ' 100). צייר האבסטרקט אינו מבקש לחקות את העולם, ועל כן אין הוא מייצג בציוריו את המציאות המוכרת, אלא מתייחס בעיקר לצורות ולתבניות. בטקסטים אי-גיוניים, אומרת ליטוין (1995, עמ' 86), "משתלטים היחסים הפורמליים בין מילים, צלילים ומבנים על התכנים שלהם. יתרה מזו: לפעמים הם אפילו מכתיבים את התכנים או לפחות מגבילים ומצמצמים אותם עד אפס". ואכן, קרול מתייחס ללשון כפי שצייר אבסטרקט מתייחס למציאות: הוא מתבונן בה בלי הרף, מפרק את תבניותיה ומחברן

³ מאמר זה מסתמך על התרגום של רנה ליטוין, "הרפתקאות אליס בארץ הפלאות", 1997, תל אביב (במאמר זה סומן "פלאות") ו"מבעד למראה ומה אליס מצאה שם", 1999, תל אביב (במאמר זה סומן "מראה").

מחדש, והדברים אמורים בתחומי לשון רבים, כגון, מצלול, תצורת מילים, תחביר, סמנטיקה ועוד.

השיר "גבריקא" (מראה עמ' 33–34) מדגים היטב את כל אלה. כשאליס עוברת אל ארץ המראות היא מוצאת ספר ומעלעלת בו. לעיניה נגלה השיר הזה:

גְּבֵרִיקָא

הַבְּרִיל בְּבֵר, זְחֻלְצִים קְלִיחִים
חָגוּ וְעָגוּ בְּשִׁבְלִיל,
מְסִים הָיוּ הַסְּמִרְלִחִים
וְחִזְרוּנִי צְרִלֵל.

יְזַהר מִגְּבֵרִיקָא, בְּחֹר!
שְׁנִיו נֹשְׁכֹת, טְפְרוּ חִזְק!
יְזַהר מִגְּבֵגֵב עָף, וְסֹר
מִבְּנִדְרָצְבֵט הִזְף!

נָטַל חֶרְבוֹ הַסְּרַפְלִית,
זָמַן רַב חֶפֶשׁ צָרוֹ מְשָׁחֹר,
וְנָח לוֹ שֵׁם, תַּחַת עֵץ טְמֻטֵם,
שְׁקוּעַ בְּהַרְהוֹר.

וּבְעוֹד הוּא מְהַרְהֵר בְּאוֹס,
הַגְּבֵרִיקָא, עֵינָיו רוֹשְׁפוֹת,
בָּא שָׁף בִּיעַר הַקְּסוֹס,
בְּרִבֵק בְּהַתְקַפּוֹת.

אַחַת, אַחַת, חִבַּט בַּחַד,
חֶרְבוֹ סְרַפֵּל בְּקִינִיק וְקִנֵּק!
הַפִּיל חָלַל, רֹאשׁוֹ שְׁלַל,
דָּהַר, גְּלַפֵּי, רַחֵק.

"הַרְגֵת אֶת הַגְּבֵרִיקָא?
בּוֹא אֲחַבְקֵךְ בֶּן מַהֵל!
זֶה יוֹם שֶׁהָיָא! יְהוּ! יְהִי!"
צַחַר בְּקוֹל צוּהֵל.

הַבְּרִיל בְּבֵר, זְחֻלְצִים קְלִיחִים
חָגוּ וְעָגוּ בְּשִׁבְלִיל,
מְסִים הָיוּ הַסְּמִרְלִחִים
וְחִזְרוּנִי צְרִלֵל.

זה אחד משירי האי-גיון המפורסמים ביותר בספרות העולם, ויש אומרים שהוא הגדול בהם. עוד לפני שאליס הביטה במראה, היא ציינה לעצמה שהשיר כתוב בשפה שאינה מבינה, אבל, גם לאחר שהצליחה לקרוא אותו כראוי, היא לא הבינה אותו כלל, הניחה אותו מידיה, אבל כפי שמסתבר מהמשך הספר, היא לא שכחה אותו (וראו להלן).

לתגובתה של אליס לשיר "גבריקא" יש ארבעה היבטים:

"זה נראה נחמד מאוד," אמרה כשסיימה לקרוא אותו, "אבל די קשה להבנה!" (אתם מבינים, היא לא רצתה להודות, אפילו בפני עצמה, שאינה מבינה אותו בכלל). "איכשהו נדמה שהוא ממלא לי את הראש ברעיונות – רק שאני לא בדיוק יודעת מהם! בכל אופן, מישהו הרג משהו: זה, לפחות ברור –"

(מראה, עמ' 34)

תגובתו של המתבונן בציור מופשט דומה לתגובתה של אליס. גם למתבונן בציור אבסטרקטי נעים הציור לעין, גם הוא אינו מבין מיד את הציור למרות שפע רעיונות ואסוציאציות הממלאים את ראשו, אבל הנושא המרכזי מובן לו בעמימות. אפשר, כמובן, להרחיב אנלוגיה זו ולהחיל אותה על הספרות האי-גיונית בכללותה ולא רק על לשון השירים.

במאמר זה אנו מבקשות לקשור בין הוראת הלשון בהקשר לבין הטקסטים של קרול ולהציע דרכי הוראה המתבססות על שני ספרי "אליס"⁴. פרופ' צרפתי מציע להשתמש בטקסטים אלו כספר לימוד מצוין לסמנטיקה (תשנ"ד, עמ' 56), ומתייחס במאמרו גם למספר עניינים הקשורים בפרגמטיקה ועוד. אולם קרול אינו מתעלם מתחומי לשון אחרים, ובהיותו לוגיקן אין הוא מניח ידו גם מן הלוגיקה של הלשון ומן ההתייחסות למטה-לשון,⁵ ועל-כן ספרים אלו יכולים לשמש ספרי לימוד לא רק לסמנטיקה אלא גם לתרגול ולנקודות מוצא להוראת תחומים אחרים של הלשון. במאמר זה בחרנו להוסיף על דבריו של פרופ' צרפתי ולהציג כמה סדרות שיעורים שעיקרם הוא הוראת מגוון נושאים בתחומים שונים של חקר הלשון. אין לנו כל כוונה למצות את כל הנושאים ואת כל המקרים שאפשר להסתמך בהם על טקסטים בלתי נדלים אלו, והמוצג במאמר אינו אלא בבחינת דוגמאות. כדי ליצור מעורבות ועניין הגישה המרכזית היא הוראה באמצעות הפעלה מקסימלית של הלומדים.⁶ כל אחת מן ההצעות מתמקדת בנושא אחד ומכוונת לשניים-שלושה שיעורים.⁷ המתכונת הבסיסית של כל יחידת הוראה היא פתיחה במובאה מן הטקסט, ולאחר מכן – מיקוד הבעיה (או הנושא) שבמרכז השיעור. באמצעות הפעלות שונות עוסקים התלמידים בנושא היחידה, ולאחר הפעילות הם מסכמים לעצמם את מה שלמדו. ההפעלות מכוונות ליחידים, לזוגות, לקבוצות או למליאה. השיעור נחתם במליאה והתלמידים דנים בנושא השיעור מתוך חזרה אל הטקסט. כך יווכחו התלמידים לדעת שהבנת הלשון ודרכי פעולתה אינה גורעת מן ההנאה מן הטקסט. אדרבא, היא מעצימה אותה ומשפרת את היכולת לחדור לעומקם גם של טקסטים אחרים.⁸

דרכים להוראה (א) תורת הצורות הרי לך עוד מזודה

שיעורים אלו יתבססו על השיר "גבריקא" שהובא לעיל. כפי שמסתבר אליס לא שכחה אותו. לאחר הרפתקאות שונות ומשונות היא פוגשת את המפטי-דמפטי, אותו פילוסוף של הלשון שמעיד על עצמו שכאשר הוא משתמש במילה "מובנה הוא בדיוק המובן שאני בוחר בשבילה – לא פחות ולא יותר" (מראה, עמ' 110). כמו כן הוא מצהיר שהוא "יכול להסביר את כל השירים שהומצאו

⁴ אנו ערות לבעיה שמעוררת שאלת התרגום, אבל רואות בתרגום של ליטוין טקסט נתון ומסתמכות עליו. רק במקרים יוצאי דופן יכול המקור (Gardner) לסייע, ובשום מקרה אין בכך כל הכרח.

⁵ ראו, למשל, "דיון" במהותו של שיר, בדרך שקוראים לו, בשמו, ובדרך שקוראים את השם (מראה, עמ' 144-145) וההערות הרלוונטיות שם).

⁶ לשם ההוראה בדרך זו אין המורה צריך להיות בעל כשרונות מיוחדים בציור או בדרמה, וכל האמצעים הנחוצים מצויים בהישג יד ושווים לכל נפש.

⁷ את ההפעלות המוצעות יחלק המורה לשיעורים על פי צרכי התלמידים והאפשרויות שמזמן השיעור. אין גם כל הכרח להשתמש בכל ההפעלות, ואפשר גם לשנות את הסדר, הכול לפי צרכי השיעור והתלמידים.

⁸ חשוב להעיר כי רוב השיעורים המוצעים בזאת נוסו הלכה למעשה פעמים מספר ברמות שונות. לאחר הקדמה המתבקשת מן הניסיונות, אפשר ללמד בדרך זו תלמידים בני גילים שונים ברמות הוראה מגוונות ולהשגת מטרות הוראה שונות.

אי פעם – וחלק ניכר מאלו שעוד לא הומצאו" (מראה עמ' 111). אליס הראתה לו את הבית הראשון של "גבריקא", והמפטי-דמפטי הסביר:

"יש כאן המון מילים קשות. 'הבְּרִיל' פירושו ארבע אחרי-הצהריים – השעה שמתחילים להריח את הַבֵּל הַגְּרִיל של ארוחת-הערב [...]. 'קְלִיחִים' פירושו 'קְלִיחִים וְלִחִים'. 'קְלִיל' כמו 'פְּעִיל' [...]. זה כמו מזוודה – יש כאן שני מובנים ארוזים בתוך מילה אחת [...]. 'זְחֻלְצִים' הם מעין תְּחָשִׁים – שהם מעין לטאות – והם מעין מחלצי פקקים... 'לְחָגוּז' זה לעשות חורים, כמו חגווי-הסלע, וְלְעוּגִי זה לצייר מעגלים כמו במחוגה."
 "וְיִשְׁבִּילְלִי זה השביל המוביל אל שעון-השמש [...]" אמרה אליס, מופתעת מכושר האמצאה של עצמה.
 "כמובן. הוא נקרא 'שְׁבִילְלִי' את מבינה, מפני שהוא מוביל אֵלָיו מלפנים, והוא מוביל אֵלָיו מאחור – [...]."
 " [...]. 'מְסִיס' זה 'מְזִים וּמְאֹסִיס' (הרי לך עוד מזוודה). וְיִסְמְלְחִי הוא עוף מְהוּה למראה שהנוצות שלו מזדקרות לכל צד – משהו בדומה לסחבה חיה." [...].
 " [...]. 'חֶזְרוֹן' הוא מין חזיר ירוק: אבל אני לא בטוח בקשר ל'חֶזְרוֹנִי'. אני חושב שזה חזיר עירוני – כלומר חזיר שמשוטט בעיר, [...]. " [...]. 'צְרָלוּלִי' זה משהו בין צְרָצוֹר ליללה, עם מין עיטוש באמצע [...]."⁹

(מראה, עמ' 111-113)

"גבריקא" הוא שיר אי-גיוני, וכמו בשירי אי-גיון רבים משמשות בו בערבוביה מילים תקניות ובעלות מובן בצד מילות הבאי, וכל אלו משובצות במשפטים תקינים לחלוטין מבחינה תחבירית. המפטי-דמפטי נרתם להסביר את המילים הסתומות, ובדבריו הוא מסתמך בעיקר על דרך התצורה המכונה "הלחם בסיסים" (דוגמת סְמְלְחִי, הלחם בין "סמרטוט" כבסיס שבור ו"לח").¹⁰ על כן נתמקד גם אנו בדרך תצורה זו (ראו גם צרפתי, תשנ"ד, עמ' 63-62).¹¹ אנו מבקשות להציע כמה דרכים שבהן אפשר להפעיל את התלמידים בעניין זה.

(א) נפתח ב"שיחה" קצרה במליאה שתיסוב בעיקר על תגובותיהם של התלמידים לשיר. ברור שכל שהשיר אי-גיוני יותר, כך הוא פתוח למגוון רחב יותר של משמעויות ושל אפשרויות "יתרום". על כן חשוב לבקש מן התלמידים לומר מה הם חושבים על השיר ועל משמעויות.
 (ב) נחלק את הכיתה לארבע קבוצות¹² לשם הפעלה שמטרתה היא ניסיון להבין את הבתים האחרים של "גבריקא", ולאחר מכן את השיר כולו. לצורך זה יתבקשו התלמידים למלא את תפקידו של המפטי-דמפטי ולהסביר מהו המשמע של מילות ההבאי (המילים ה"משונות") בשיר. הם יציעו חלופות מופרות למילות ההבאי או יאתרו את "מילות המזוודה" (=הלחמים), יפרשו אותן ויקשרו אותן למילים מופרות.
 בראשית ההפעלה תקבל כל קבוצה אחד מן הבתים 2-4 ותנסה להסביר את המילים ה"משונות" שבו וכך להעניק את המובן לבית כולו. במליאה תציג כל קבוצה את הסבריה. כדי לבנות את המשמעויות השונות האפשריות לשיר, מוטב שהסברים יוצגו על פי סדר

⁹ בגלל קוצר היריעה לא צוטטה כאן השיחה במלואה. בכיתה מוטב, כמובן, לקרוא את כולה, גם כדי למנוע את הקיטוע וגם כדי לא להחמיץ את השעשוע שבה.

¹⁰ על הלחם בסיסים ודרכי גזירה קרובות ראו אצל ניר (1993) עמ' 84-88, אצל אורנן (2003) עמ' 90-76 או בספרי לימוד אחרים.

¹¹ השיר "גבריקא" ופירושו על-פי המפטי-דמפטי מזמן עיסוק גם בדרכי תצורה אחרות למשל: המילה "הבְּרִיל" אמנם נוצרה, אליבא דהמפטי-דמפטי, באמצעות הלחם בסיסים, אך היא נראית כפועל בבניין הפעיל משורש בר"ל, כלומר, מילה שנוצרה בדרך תצורה מסורגת. אם כן, המילה נוצרה בדרך תלת-שלבית: (1) הלחם בסיסים (הבל+גריל); (2) יצירת שורש חדש (בר"ל) גזור שם; (3) גזירת השורש החדש בבניין ידוע ומוכר. אפשר לראות ב"גבריקא" טקסט המזמן דיון גם בדרך תצורה זו.

¹² בכיתה גדולה אפשר לחלק ליותר קבוצות ולהטיל על שתי קבוצות אותה מטלה.

הבתים בשיר. לאחר מכן יחזרו התלמידים לקבוצות, וכולן תקבלנה את הבית השישי. לאחר כמה דקות נחזור למליאה, וכל קבוצה תציג את הפירוש שלה לבית המשותף.

עכשיו יתפתח דיון במליאה. יהיה מעניין לדון, למשל, באיזו מידה יש תלות וקשר הגיוני בין הפירוש (וה"תרגום") של הבית השישי לבין ה"תרגומים" לבתים הקודמים. דיון משעשע ומעניין כאחד יוכל להיות ניסיון להעניק משמעויות מגוונות לשיר השלם על סמך ה"תרגומים" של כל הקבוצות. בדיון זה יש נגיעה בתפיסה הפוסט-מודרניסטית שלפיה אין לטקסט משמעות אחת מחייבת, והדבר בולט בייחוד בטקסט אי-גיוני שמעצם טבעו הוא רב משמעי (ראו תכנית, תשס"ג, עמ' 7).

ראוי לציין שחלק מהקסם של השיר "גבריקא" הוא דווקא במילותיו האטומות ובעירובן של מילות הבאי עם מילים שקופות ומופרות במשפטים שמבנם התחבירי תקין לחלוטין. ואמנם קסמו של השיר פג לאחר ההסבר המדוקדק של המפטי-דמפטי, ואליס מאבדת כל עניין בעיסוק נוסף בשיר. בכיתה אמונה על עיסוק ברמה גבוהה בטקסטים שונים אפשר לדון בשאלה אם כל טקסט צריך להיות נהיר ושקוף, אם המחבר צריך לחתור ככל האפשר לטקסט חד-משמעי ומוכן לכל קורא, או שמא יש טקסטים שמוטב שיהיו עמומים. בכיתה כזאת כדאי גם לדון בהבדלים שבין טקסט מדעי-ייצוגי, השואף להיות ברור וחד-משמעי לבין טקסטים אחרים, כגון שירה, שדווקא רב-משמעויות מאפיין אותם ומעשירם.

ג) נחלק את הכתה לזוגות. כל זוג יקבל דף עבודה שבו תהיינה שאלות מכוונות להבנת דרך התצורה המכונה בפיו של המפטי-דמפטי "מילה-מזוודה", כגון "למה מכנה המפטי-דמפטי מילה כזו בשם 'מזוודה'?", או "מה דומה ומה שונה בין מילים שנוצרו כך ובין מזוודה?". אפשר לדון גם במשמעות המונחים האחרים לדרך תצורה זו, כגון "הלחם", "הרכב" וכו'. לאחר מכן ימצאו התלמידים מילים מוכרות להם שנוצרו בדרך זו.

ד) נציג במליאה שלושה סרטי נייר שבאחד מהם, האופקי, יש ארבעה חריצים שבהם משחילים את שני הסרטים האחרים. לאורך סרטי העֶבֶב כתובות מילים שונות (ראו איור 1). חשוב לבחור מילים שפגישה ביניהן יוצרת הלחם בסיסים קיים או שאינו קיים בלשון. את סרטי העֶבֶב מזיזים מעלה ומטה, וכאשר שתי המילים הגלויות על סרט השְׁתִי יוצרות מילה שנוצרה באמצעות הלחם בסיסים, יאמרו התלמידים מה משמעה ומהם רכיביה. יש לשים לב גם לדרך ההצטרפות, כלומר בסיס ליד בסיס, שימוש באות או בהברה משותפות, וכו'. אפשר בדרך זו "ליצור" מילים חדשות, בעלות מובן או חסרות אותו, ולפרש אותן. מומלץ שהמורה ינחה את תלמידיו לתת את הדעת לדרכי ההלחם, כלומר, בסיס שלם + בסיס (שלם או שבור) או בסיס שבור + בסיס (שלם או שבור). אפשר להכין באותו אופן כמה סרטי נייר, כשכל זוג סרטים ישמש לדרך אחרת של הלחם.¹³

¹³ בדרך זו ובעזרת סרטי נייר דומים לאלו שתוארו באיור 1, אפשר ללמד גם את נטיות הפועל, כלומר את דרך ההצטרפות של צורני הגוף לבסיס הפועל וגם תצורת שמות קווית באמצעות בסיס+ צורן גזירה. לשם כך יש לרשום על סרט הנייר הימני את מילת הבסיס (שם עצם או בסיס הפועל) ועל השמאלי – את הצורנים (נטייה או גזירה).

איור מס' 1

ה) נחלק את הכיתה לקבוצות (כ-4-6) ונטיל על כל קבוצה משימה אחרת, כגון אלו:

1. יצירת "מילות-מזוודה" חדשות והסבר יצירתן;
2. איתור "מילות המזוודה" בגזרי עיתונים (מוטב שיש בהם הרבה פרסומות), הסבר משמען, ציון הרכיבים שמהן הולחנו ועמידה על דרכי ההלחם (כגון "נשיקולדה");
3. איתור "מילות המזוודה" בקטעים נבחרים מדפי "למד לשונך", הסבר משמען, ציון הרכיבים שהולחנו ועמידה על דרכי ההלחם (כגון "מקלור");
4. איתור שמות עצם שנוצרו בדרך של הלחם בסיסים במילון כלשהוא (רצוי להשתמש במילון מופר לתלמידים), הסבר משמעם, ציון הרכיבים שהולחנו ועמידה על דרכי ההלחם (כגון "רשמקולי").

יש להניח שבמילון ימצאו התלמידים מילים מופרות, ואילו בדפי "למד לשונך" התלמידים לא יכירו את רוב המילים.

נחזור למליאה וכל קבוצה תציג לכיתה כולה את עבודתה. לאחר מכן ימיינו התלמידים את שמות העצם המולחמים (= "מילות המזוודה") שמצאו כל הקבוצות. אפשר למיין למשל, על פי דרכי תצורה, המבנה של רכיבי הצירוף, שימושים, וכיו"ב.

למשימה אחרונה נציע לתלמידים לכתוב "שיר" (או קטע סיפורי) שיכלול מילים מולחמות מ"גבריקא", או מקטעים אחרים בספרי "אליס", ואפשר לכלול ב"יצירה" גם מילות הבאי והלחמים שנוצרו במהלך השיעור או ליצור מילים מיוחדות למילוי המשימה.

לסיכום הנושא אנו מציעות להכין במליאה מפת מוח (בוזן, 1995, עמ' 87-124, ושם יש דוגמאות למכביר).¹⁴ מפת מוח היא כלי אישי תלוי מידע ודרך ארגונו, ועל כן היא משתנה מאדם לאדם ומזמן לזמן ומשקפת את הדינמיות של הלמידה ושל החשיבה. מפת מוח מסייעת ללומד להפוך מידע לידע ולגבשו. כדי להבהיר את המושג "מפת מוח" אנו מציגות מפה אפשרית למידע שנלמד ביחידה זו.

איור מס' 2

במפת המוח יאורגנו הצירופים השונים על-פי סדר. כאן המקום לתת את הדעת גם על הצטרפויות תקניות שאינן יוצרות משמעות, כלומר יצירת אי-גיון.

ב) תחביר**חתול טורף עטלף טורף חתול**

במהלך נפילתה של אליס מטה מטה במחילת הארנבון היא מתגעגעת לחתולה שלה דינה ודואגת אם זכרו לתת לה את צלוחית החלב שלה. אליס מחפשת טרף לחתולה, ובינה לבינה מדברת כביכול עם דינה ואומרת:

¹⁴ בוזן מציע לשלב במפת מוח גם איורים, צבעים, חיצים וכו'. אין אנו משתמשות כאן בכל האמצעים הללו.

"[...] 'אין עכברים באוויר, אני חוששת, אבל אולי תחפשי לך עטלף, הוא דומה מאוד לעכבר, את יודעת, אבל מעניין, האם חתול טורף עטלף?' וכאן אליס חשה מנומנמת מאוד והמשיכה לומר לעצמה, במין צורה חולמנית, 'חתול טורף עטלף [...] טורף עטלף? ולפעמים, 'עטלף טורף [...]?!' כי, אתם מבינים, מכיוון שלא יכלה לענות לא על זה ולא על זה, כבר לא שינה לה הרבה באיזה סדר תנסח את הדברים".

(פלאות, עמ' 16)

אליס לא ייחסה חשיבות לסדר המילים שתנסח בו את הדברים, אבל לדובר האנגלית חשוב מאוד מהו סדר המילים במשפט, שהרי באנגלית סדר המילים קובע מהו הנושא ומהו המושא. בעברית סדר המילים השכיח הוא נושא-נושא-מושא, אבל בעברית (בניגוד לאנגלית) אפשר לשנות את סדר המילים, דוגמת התופעה הידועה מן הפסוק המקראי "אֲבָנִים שֶׁחָקוּ מֵיָם" (איוב יד, 19). רק ההקשר ותוכן הפסוק יכולים להצביע שנושא המשפט הוא "מים" ואילו המושא הוא "אבנים".¹⁵ במליאה אפשר לדון בעניין זה, לבקש דוגמאות למשפטים שבהם סדר המילים אינו שכיח, כגון "אֵל הַנֶּעַר הַזֶּה הִתְפַּלֵּתִי" (שמואל א, א, 27).¹⁶

אנו מציעות שורת פעילויות לעיסוק בסוגיה של סדר מילים בעברית.¹⁷ במליאה נדון קצרות בחשיבותו של סדר המילים בעברית. מוטב שדיון מקדים זה יתבסס על הלשון הטבעית השגורה בפייהם של התלמידים ועל אינטואיציות לשוניות. לאחר שנקרא את הקטע שצוטט לעיל מן הספר, נחלק את הכיתה לקבוצות קטנות, כחמישה-שישה תלמידים בקבוצה. כל קבוצה תקבל פיסות נייר בגודל של קלף, ומשפט פשוט בן כשמונה עד כעשר מילים, דוגמת "כל החורף ירד גשם סוחף על גגות הבתים" או "שתי שורות עצים בלתי נפסקות השתרכו כנמלים שחורות מצדי הכביש".¹⁸ כדאי לעסוק במשפטים שכיחים מהלשון הכתובה בצד משפטים שיריים. הניסיון מלמד כי המשפטים השיריים, או הפיוטיים יותר, תורמים לעושר לשוני וספרותי של התוצרים שיתקבלו מן הפעולות המוצעות. התלמידים יכתבו כל מילה מהמשפט שקיבלו על פיסת נייר, ואז ישחקו ב"קלפים", וע"י שינוי מקומם ישנו את סדר המילים.¹⁹ אחד מחברי הקבוצה יכתוב על רצועות נייר כל צירוף שיתקבל בכל סדר שהוא, צירוף על כל רצועה.²⁰ כל צירוף יכלול את כל המילים מן המשפט הנתון. מן הראוי להדגיש, כי יש ליצור ולכתוב על רצועות הנייר לא רק משפטים קבילים בעברית אלא כל צירוף, גם אם אינו תקין וגם אם אין הוא מובן כלל ועיקר. לאחר דקות מספר, כשכל קבוצה תצבור כעשרים אפשרויות, נחזור למליאה. כל קבוצה תקרא את צירופי המילים שכתבה, וככל

¹⁵ דיון ארוך וממצה יותר בבעיה ראו, למשל, אורנן (תשכ"ב) עמ' 23-25, 28-29 ואוסטרובסקי (תשס"ג) עמ' 116-117

¹⁶ ראוי להזכיר כי סדר המילים באנגלית נוקשה יותר מבעברית בגלל מיעוט הנטיות באנגלית. במאמר זה הדיון בסוגיית סדר המילים מסתמך על התרגום לעברית של הטקסט, וראו הערה 4 לעיל.

¹⁷ עיון נרחב בסוגיית סדר המילים בעברית ראו, למשל, נהיר (תשכ"ג) עמ' 23-24, פרץ (תש"ו) עמ' 28-30, פרץ (תשכ"ז) עמ' 94-96, וכן אילני, גולדברג ושלמה (תשס"ב), ובביבליוגרפיה (שם).

¹⁸ למען הפשטות אנו מציגות כאן את הפעילות בעזרת משפטים פשוטים. הניסיון מלמד כי די במשפטים כאלו, אבל אפשר גם לעסוק במשפטים ארוכים וסבוכים יותר. משפטים בני אורך דומה לדוגמאות במאמר מזמנים צירופים מעניינים יותר ממשפטים קצרים בני ארבע עד חמש מילים.

¹⁹ דרך אחרת, משחקית יותר ומתאימה לילדים צעירים יותר, היא "להדביק" לחולצה של כמה תלמידים כרטיס ובו רשומה מילה. הם יסתדרו בשורה, כל פעם בסדר אחר, ועל הלוח ייכתב הצירוף שיתקבל. לאחר מכן יש להמשיך בשיעורים כמתואר להלן.

²⁰ הכתיבה על רצועות נייר תקל על המיון המוצע בהמשך הדברים. מומלץ להכין מראש רצועות כאלו.

שיהיה אפשר יכתבו צירופים מבין אלו על הלוח. חשוב שעל הלוח יהיו כתובים צירופים רבים כדי שיהיו בידינו די משפטים למיון. את המשפטים הללו נמיין לארבע קבוצות: ²¹

- (א) משפטים תקינים הגיונית ותקינים תחבירית; ²²
 (ב) משפטים תקינים הגיונית ואינם תקינים תחבירית;
 (ג) משפטים שאינם תקינים הגיונית אך תקינים תחבירית;
 (ד) משפטים שאינם תקינים הגיונית ואינם תקינים תחבירית.

כדי לשַׁבֵּר את האוזן נדגים כל קבוצה בצירוף אפשרי אחד:

- (א) מצדי הכביש השתרכו כנמלים שחורות שתי שורות עצים בלתי נפסקות;
 (ב) שתי שורות כנמלים השתרכו בלתי שחורות מצדי הכביש עצים נפסקות;
 (ג) שתי שורות בלתי שחורות כנמלים נפסקות מצדי הכביש עצים השתרכו;
 (ד) הכביש עצים שתי נפסקות מצדי שחורות נמלים השתרכו בלתי שורות.

בקבוצות ימיינו התלמידים את רצועות הנייר שעליהן כתובים כל הצירופים שיצרו לפי המיון שנעשה במליאה. מובן שבשיעור יתקבלו הרבה צירופי מילים, ומן הסתם יתעורר ויכוח באשר למיון מקצת המשפטים. הניסיון מלמד כי המשפטים שיש לגביהם חילוקי דעות הם המעניינים ביותר. המחלוקת מעשירה את תהליך הלמידה ואת החשיבה.

מן המיון אפשר להסיק את המסקנות האלה:

המשפטים בקבוצה (א) הם משפטים רגילים, בדרך כלל מן הלשון הכתובה, אך גם מן הלשון הדבורה של יודעי עברית.

המשפטים בקבוצה (ב) הם משפטים דבורים, לא תקינים, אך מובנים. משפטים כאלה נשמעים לעתים קרובות מפיהם של עולים חדשים שעדיין לא רכשו את הלשון, מפיהם של מי שלשונם עילגת, ומפי כל מי שאינו מקפיד בלשונו.

המשפטים בקבוצה (ג) הם המשפטים האי-גיוניים (דוגמאות למכביר יש לעיל בשיר "גבריקא" ובמקומות אחרים בספרי "אליס").

המשפטים בקבוצה (ד) הם משפטים שאינם אלא אבסורד. קל, אגב, להראות בדרך זו את ההבדל בין אבסורד חסר כל פשר לבין אי-גיון.

הניסיון מראה כי המשפטים בקבוצה (ג), כלומר, המשפטים התקינים התחבירית, אך אינם תקינים הגיונית, הם הקשים ביותר הן להוראה והן להבנה, אבל הם גם מעניינים מאוד. כדי להקל על ההבנה נפנה לשיחה המתנהלת בין אליס לבין הצב-לא-צב (פלאות, פרק 9) וביחוד לטקסט הזה:

"קיבלנו את החינוך הטוב ביותר – למעשה, הלכנו לבית-הספר יום-יום –
 "גם אני הלכתי לבית-ספר יומי, " אמרה אליס. "אין מה להתגאות בזה כל-כך."
 "עם השלמות?" שאל הצב-לא-צב, במתיחות-מה.
 "כן, " אמרה אליס, "הוסיפו לנו צרפתית ומוסיקה."
 "וכביסה?" שאל הצב-לא-צב.
 "מה פתאום!" אמרה אליס בבוז.

(פלאות, עמ' 109–110)

²¹ יש לשים לב כי המיון אינו קשיח, וכי סביר שתהיה מחלוקת לגבי ההיגיון של המשפטים שמובנם אינו שכוח. הקורא מפעיל "היגיון מתקן" ומבין את המשפט בדרך זו או אחרת. הדברים אמורים בעיקר לגבי שורות ב-ג.

²² יש מחלוקת בשאלה מהי תקינות תחבירית. במאמר זה אנו מתכוונות במונח "תקינות תחבירית" למשפטים המקיימים את כללי התחביר העברי, כולל כללי ההתאם הדקדוקי.

בהערה מבהירה אומר גרדנר: "המשפט 'צרפתית מוסיקה וכביסה – תוספת', הופיע לעתים קרובות על חשבונות בפנימיות של הקולגיים. פירושו היה, כמובן, שזהו תשלום נוסף שנגבה בעבור שיעורי צרפתית ומוסיקה ועל כך, שבגדי התלמיד כובסו בעבורו בבית-הספר". (פלאות, עמ' 110, הערה 6).

הצירוף שיש לדון בו כאן, "צרפתית, מוסיקה וכביסה", תקין תחבירית, כמו המשפט כולו, אבל הוא מקבל משמעות הגיונית רק כאשר ידועות הנסיבות: דרישה לתשלום נוסף בעבור הפריטים המצויינים בטופס. בהעלותם זכרונות מימי בית הספר מערב הצב-לא-צב מין בשאינו מינו,²³ וכך נוצר משפט אי-גיוני, כלומר משפט תקין תחבירית שאינו תקין הגיונית. זו דוגמה טובה לקבוצה (ג) שתוארה לעיל. דוגמה זו מאפשרת גם עיסוק בפרגמטיקה. אפשר לציין כאן כי מכל הדמויות המאכלסות את הספר דרך חשיבתה של אליס דומה יותר לדרך החשיבה ההגיונית הפשוטה והשכיחה (common-sense). אליס מוצאת כאן, כמו במקומות אחרים בספר, את המוצא: אין היא מנסה כלל להתווכח עם המבע האי-גיוני הזה ולא עם אומרו, אלא אומרת לצב-לא-צב "לא הייתם זקוקים להרבה כביסה [...] אם הייתם על קרקעית הים." (פלאות עמ' 110). אבל הצב-לא-צב ממשיך בשלו, באי-גיון: "לא יכולתי להרשות לעצמי ללמוד את זה, [...] למדתי רק את המקצועות הרגילים" (שם, שם), והמשוחחים עוברים לספר על המקצועות הרגילים שלמדו בבתי הספר.

בשלב הבא ניעזר בצירופים התקינים תחבירית שנתקבלו בשלב הקודם, ונוסיף עליהם משפטים וצירופי מילים תקינים תחבירית בספרי "אליס". כל קבוצה תבדוק מהו סדר המילים בכל משפט ותסיק מן הדוגמאות שהצטברו כללים רבים ככל האפשר הנוגעים בסדר המילים התקני בעברית. למשל, קל להסיק כי בעברית בדרך כלל צמוד הלוואי לשם העצם שאליו הוא מתלווה ובא אחריו, וכי סדר זה מופר רק במקרים מיוחדים, דוגמת לוואי כמות או סמיכות התואר ("שחורת-עיניים").²⁴ אפשר בהזדמנות זו גם לערוך דיון בשאלת ההייררכיה של הלוואים.²⁵ כדאי מאוד לעסוק גם בדרכים השונות להצטרפות לוואים לגרעין בצירופים שמניים.²⁶ כמו-כן קל לגלות כי בעברית הסדר נושא-נשוא גמיש, אם כי יש שינוי הסדר המקובל גורר שינוי במשמעות, וכך גם סדר נושא-מושא ועוד. חקר אינדוקטיבי זה הוא ברוח אחת המטרות המוצהרות של תכנית הלימודים החדשה בלשון: "גילוי החוקיות בלשון מתוך התבוננות בתופעות לשון ובתהליכי לשון ואגב עמידה על הדינמיות שלה" (עברית – תכנית הלימודים לבית הספר העל-יסודי, תשס"ג, עמ' 13). לאחר שיוצגו הממצאים ננתח במליאה משפט בלתי תקין תחבירית, ונציין אילו מן הכללים אינם מתקיימים בו.

נמשיך לחקור את הקשר בין חלקי דיבר לבין חלקי המשפט ולבדוק את השפעת סדר המילים על מבנה המשפט.

²³ דוגמת ההלצה המספרת על שני אחים: האחד אהב לרכוב על סוסים וגם האחר אהב גבינה.
²⁴ על לוואים שאינם צמודים לגרעינים ראו אצל הורביץ (1999), אצל לבנת (תשנ"ו) ואצל אילני, גולדברג ושלמה (תשס"ב) עמ' 10–11. על לוואי הצמוד לשם לפניו ראו שביט (1987) עמ' 75–72. על כמתים הקודמים לגרעין כתבו רבים. ראו, למשל פרץ (תש"ו) עמ' 30, בלאו, עמ' 41, צדקה (תשמ"א) עמ' 103–100.
²⁵ ראו בורוכובסקי (תשמ"ו). ראו גם נהיר (תשכ"ג) עמ' 26 סעיף ג) וספרי לימוד אחרים.
²⁶ ראו בורשטיין (תשס"ג) עמ' 54–58.

נכתוב על הלוח משפט פשוט בן 8–10 מילים, ורצוי מתוך "אליס". נקבע לכל אחד מחלקי המשפט צבע (למשל, נושא – באדום, נושא – בצהוב, מושא – בכחול, וכיו"ב).²⁷

כל תלמיד ינתח במחברתו את המשפט ויצבע כל אחד מחלקי המשפט בצבע שנקבע, ואחר-כך יכתוב אותו במחברתו כמה פעמים בשינוי סדר המילים ויקפיד שכל המשפטים שיכתוב יהיו תקינים תחבירית. לאחר מכן ינתח התלמיד כל אחד מן המשפטים שכתב ויצבע כאמור לעיל. בזוגות יבדקו התלמידים מה שעשו וישיבו על שאלות אלו: (1) האם חלקי המשפט מופיעים תמיד באותו מקום, או האם אפשר לשנות את מיקומם? מתי שינוי סדר המילים יוצר שינוי במשמעות? (2) האם אותה מילה ממלאת תמיד אותו תפקיד? (3) האם יש צירופים קבועים במקומם של חלקי משפט שונים? (4) אילו מן המילים יכולות לשמש בתפקידים תחביריים שונים? מן התשובות אפשר ללמוד אילו חלקי דיבר יכולים לשמש בכמה תפקידים תחביריים, ואילו חלקי דיבר, תפקידים ייחודיים. למשל, פועל מפורש אינו יכול לשמש אלא נושא המשפט. שם עצם יכול להיות נושא, מושא, לוואי, תיאור וגם נושא שמני. כאן גם המקום לייחד את הדיבור על תפקידיהן של מילות היחס ושל סימני החיבור והשעבוד. במליאה נדון בקשר שבין הממצאים בפעילות זו לבין תופעות אחדות הקשורות בסדר המילים במשפט. לדוגמה: שינוי המיקום של שם העצם יכול להיות כרוך בשינוי תפקידו התחבירי.²⁸

את המוצע לעיל אפשר לנצל גם להוראת מבנים תחביריים דו-משמעיים, שהרי לעתים המבנה התחבירי דו-משמעי, אך מובנו חד-משמעי. למשל: לוואי שמצטרף למבנה דו-משמעי של צירוף סמיכות שבו הנסמך והסומך הם בני אותו מין ואותו מספר, הוא דו-משמעי, כי אין לדעת אם הוא קשור לנסמך או לסומך.²⁹ לדוגמה: הצירוף "שולחן החדר הגדול" דו-משמעי כי אי אפשר לדעת ממנו אם מה שגדול הוא השולחן או החדר. אולם יש שצירוף כזה הוא דו-משמעי מבחינת מבנו התחבירי, אך לא מבחינה ההיגיון שהוא מושתת עליו. למשל: הצירוף "דירת שכנתי היפה" הוא דו-משמעי, שהרי אין לדעת ממנו מי היפה. בניגוד לו הצירוף "דירת שכנתי המרוהטת" הוא דו-משמעי מבחינת המבנה גרידא, אבל הוא חד-משמעי מבחינת מובנו, משום שבניגוד לדירתה שכנתי אינה יכולה להיות מרוהטת. המשמע האחר הוא אי-גיוני למרות תקינותו התחבירית (קבוצת המשפטים (ג) שצוינה לעיל).

ג) נושא אינטגרטיבי

אני לא נשאת באותו גודל עשר דקות ברציפות

תכנית הלימודים החדשה בלשון מעודדת שילוב בין ענפי הלשון השונים. אמנם צרכים דידקטיים מכתבים הצגה נפרדת של ענפי הלשון, "אולם ענפי הלשון שלובים זה בזה, והקשרים ביניהם באים לידי ביטוי בתופעות לשון מגוונות [...] תופעות לשון עשויות להיות מוארות כאשר הן נבחנות בתוך טקסט, ולהפך – הבנת הטקסט נשכרת מעמידה על תופעות לשון המזדמנות בו" (עברית – תכנית הלימודים לבית הספר העל-יסודי, תשס"ג, עמ' 12). ברוח זו אנו מבקשות להציג

²⁷ צובעים את חלקי המשפט בצבעים שונים כדי להקל חזותית על ההבחנות בשינוי המיקום של חלקי המשפט.

²⁸ ראו גם אוסטרובסקי, תשס"ג, עמ' 120-121.

²⁹ דיון בנושא זה מצוי אצל גדיש (תשנ"ב) עמ' 20. ראו גם רוזן (1977) עמ' 74-96.

נושא אינטגרטיבי שבו נעסוק במשולב בכמה תחומים של הוראת הלשון.³⁰ הנושא שבחרנו הוא יחסי גודל, נושא שלואיס קרול עוסק בו בהרחבה ב"הרפתקאות אליס בארץ הפלאות".

מאחר שיחסי גודל שונים באים לידי ביטוי מובהק בנקודות מבט שונות (ראו להלן במיוחד את השיחה בין אליס לזחל, פלאות עמ' 57), להתמקדות ביחסי גודל כדאי להקדים דיון בדרך שבה נראית המציאות מנקודות מבט שונות. דיון כזה יתיה גם את הטיפול בדרכים השונות להבעת יחסי גודל. נושא נקודות המבט אמנם אינו קשור ישירות להוראת הלשון, אך הוא קשור לניתוח טקסטים בדיוניים ושאינם בדיוניים,³¹ והאמצעים הלשוניים שייחשפו במהלך השיעורים ילמדו איך אפשר לשלבם בהוראת טקסטים כאלה ואחרים, וכי באמצעותם אפשר להבין טוב יותר את הטקסט.

בפתיחת השיעור נבקש מתלמידים אחדים לתפוס עמדות גובה שונות, כגון ישיבה במקום הרגיל, על הרצפה; עמידה בפתח הכתה, במקומו של המורה, על השולחן, על הברכיים, ואף על אחד השלבים העליונים של סולם, וכיו"ב. שאר התלמידים יקבלו משימה כלשהיא, כגון לחפש בטקסט את הקטעים שיש בהם ביטויים לשינויים בגודל. התלמידים המצויים בנקודות שונות של גובה, יתבוננו במתרחש מנקודת המבט הזמנית שלהם. לאחר מספר דקות הם יתארו לחבריהם בכיתה את מה שראו וינסו לשכנעם כי נקודת המבט שלהם עדיפה משאר נקודות המבט.

סיכום הדיון ייעשה בעזרת הצגת תמונות שצוירו או צולמו מנקודות מבט שונות. למשל, סדרת צילומי סטילס (לא סרט) שבהם בולט ההבדל בנקודת המבט בחלל או בזמן, כגון תמונות ברצף של תחרויות ספורט, של ריקוד, של בריחת חיה מטורפה, או כמה צילומים של ציורי הכנסייה ברואן שנעשו בידי מונה בשעות שונות של היום, הציורים של דאלי "פניה של מיי וסט יכולים לשמש דירה סוראליסטית" (מ-1934), "חיזיון של פנים וגביע פרות על חוף" (מ-1931), "שוק עבדים ואנדרטת-ראש נסתרת של וולטר" (מ-1946), התמונה "מעל העיר" של שגל, אחד הציורים של מאגריט בסדרה "הטירה בפירנאים", או כל אחד מסדרת ציוריו שבהם פן הציור הוא חלק מן התמונה בשלמותה (דוגמת "La condition humaine") וכיו"ב. הדיון במליאה יעסוק בנקודות המבט השונות בחלל ובזמן מבחינה ויזואלית, מחשבתית, דמיונית, ועוד. לאחר הדיון נפנה את התלמידים לפרק 5, "עצה מפי זחל", והמורה יקרא בקול את הטקסט הזה:

"ועכשיו את מרוצה?" שאל הזחל.
 "ובכן, הייתי רוצה להיות קצת יותר גדולה, אדוני, אם לא אכפת לך", אמרה אליס:
 "שמונה ס"מ זה כזה גובה עלוב."
 "זהו גובה טוב מאוד!" אמר הזחל, מזדקף תוך כדי דבריו (גובהו היה שמונה ס"מ בדיוק).

(פלאות, עמ' 57)

טקסט קצר זה יכול לסכם את עניין נקודות המבט, ומכאן נקשור את השוני בין נקודות המבט השונות ליחסי גודל ונפנה לעסוק ישירות בנושא זה.

נפתח בהכנת כרזות שהנושא המרכזי שלהן יהיה שינויי הגודל ב"אליס בארץ הפלאות".

³⁰ סדרת שיעורים זו ארוכה קצת יותר מקודמותיה, אך היא מתאימה במיוחד לסכם נושאים בתחומים שונים, לשלב ביניהם, וכך להראות לתלמידים כי למרות התחומים השונים, הלשון אחת היא.
³¹ לנושא זה יש ערך חינוכי רב מאוד, ואין להתעלם ממנו, גם אם אינו מיוחד להוראת הלשון.

נחלק את הכיתה לקבוצות וניתן לכל קבוצה משימה אחרת הקשורה בשינויים בגודל; למשל, הדגשת המעבר מגודל לקטן, המעבר מקטן לגדול, איתור הגורמים לשינויים בגודל, הדגשת הגודל בהשוואה לדמויות אחרות הנמצאות בסביבה, תיאור המצב הנפשי שנגרם משינוי פתאומי בגודל, הבעיות הניצבות לפני מי שגודלו משתנה במהירות לא טבעית, בעיותיו של מי שגודלו אינו צפוי, וכו'. התלמידים יעיינו בספר ובאיוריו של טינדל לא פחות מאשר בטקסט, ויבחרו טקסט מתאים למשימה שקיבלו. עכשיו יכינו התלמידים כרזה בנושא המשימה שלהם. כל כרזה תכלול קטע מהטקסט ואיור ויזואלי להמחשת המסר. במליאה יוצגו הכרזות ויִתְּלוּ על קירות הכיתה.

במטלת ההכנה לשלב הבא יהיה על כל קבוצה למצוא את המבעים הלשוניים המציינים הבדלים בגדלים שונים ואת היחסים ביניהם, ולרשום כל מבע לשוני על פיסת נייר. הכוונה היא לכלל מבע לשוני שזו משמעותו, או שבדרך כלשהיא הוא שייך לשדה סמנטי זה. באלה כלולים גם מבעים שיחסי גודל משתמעים מהם גם אם אינם נאמרים במפורש.

בשיעור נִפְנָה את השולחנות ואת הכיסאות לצדדי החדר, ועל הרצפה נפרוש את המבעים שאספו תלמידי הכיתה. בשל קוצר היריעה איננו יכולות להביא כאן את כל עושר המבעים הלשוניים האפשריים שמשמעם הוא שינוי בגודל, יחסי גודל והתייחסות אל הגדלים השונים, ועל-כן אנו מבקשות להפנות את הקוראים לעמודים 17–20, 21–22, 24–26, 27, 42–45, 50–52, 55, 57–59, 61–62, 84, 87, ועוד שבהם יש שפע של ביטויים ומבעים השייכים לשדה סמנטי זה. את המבעים האלו נמיין על הרצפה לקבוצות. נמצא ביניהם לקסמות (כגון קטן, זעיר, גדול, ענק, רב), מילים שנוצרו באמצעות חיבור בין בסיס לצורך גזירה סופי היוצר הקטנה (דוגמת ון, ית, יָה), מבעים המציינים מדידה (דוגמת "דלת קטנה כשלושים ס"מ גובהה"), דימויים (כגון "מתכווצת כמו טלסקופ"), מבעי השוואה (כגון "העכבר שנדמה לה, בשל קוטנה, כהיפופוטם"), מבעים שאינם מציינים כל גודל, אך גודל כלשהוא משתמע מהם (כגון, "הושיטה זרוע אחת דרך החלון, ורגל אחת לתוך הארובה", או "הסנטר פגע בכף רגלה"), וכו'. על פי סדר יתנדבו תלמידים למיין את המבעים לפי קריטריונים שונים, בכל פעם על-פי קריטריון אחר (למשל: דרכי תצורה, דרכי הבעה, דרגת מפורשות, דירוג הגדלים), וכך יהיו בידינו כמה וכמה מיונים. מובן שכל מבע יכול להיכלל בכמה קבוצות, הכול על-פי הקריטריון והממייין (ראו הדיון בנקודות מבט בראש יחידה זו).

חשוב מאוד שבכל מיון ינסחו התלמידים לכל קבוצת מבעים כותרת מכלילה שאפשר ללמוד ממנה על דרך ההבעה. מן המיון יתחייב דיון בדרך ההבעה בעברית, אם מבחינה מורפולוגית, תחבירית או סמנטית, ויהיה צורך לתת את הדעת גם על פרגמטיקה. דרכי המיון ודיוקו תלויים בגיל התלמידים בכיתה, במידה שבה ישתפו פעולה, ברמתם, בידע שלהם בלשון ובמטרת השיעור. ככל שיגדל מספר התלמידים שיציעו דרכי מיון וידגימו אותן, וככל שיגדל מספר הדרכים למיון, כן ייטב. כך או כך חשוב שהתלמידים יוסיפו ככל שידיעתם מגעת עוד ועוד דוגמאות לכל אחת מן הקטגוריות הלשוניות שצוינו במהלך השיעור. מומלץ לעבוד מלכתחילה עם ניירות בשני צבעים. על הניירות בצבע האחד (לבן, למשל) יירשמו מבעים הלקוחים מן הטקסט, ועל הניירות שצבעם אחר (למשל, צהוב) תירשמה דוגמאות שיביאו התלמידים מן הידע הלשוני שלהם, מן השימוש היומיומי בלשון, כולל עגה (=סלנג), מן הספרות ועוד. בדרך זו הדוגמאות שיוסיפו התלמידים תיכנסנה מיד למיון הראשוני, תשתלבנה בו ותעשרנה אותו. כך אפשר להבחין באילו קריטריונים תהיה נוכחות של שני הצבעים ובאילו מהם ישלוט צבע אחד, ואפשר יהיה ללמוד מכך על מידת

השכיחות של קבוצת המבעים הנדונה בלשון, ברבדיה או בשימושיה. כך גם יוכלו התלמידים להסיק מהן הדרכים הפוריות יותר בעברית להבעת יחסי גודל. מן העיסוק במבעי הלשון ובניתוחם אנחנו מציעות לעבור לכתיבה, כלומר ליצירת טקסט. התלמידים יכתבו טקסט כלשהוא, ובו ישלבו מבעים המציינים יחסי גודל. משימת כתיבה משעשעת במיוחד היא לנהוג כאלים באחד המקרים שבהם גדלה במהירות, ולכתוב מכתב לאחד מאיברי הגוף (פלאות, עמ' 21).

עבודות סיכום

עכשיו את מבינה איך הדברים קורים כאן

אמנם נדיר מאוד לבקש מתלמידים בחטיבת הביניים או בחטיבה העליונה להכין עבודות סיכום בלשון, אבל ידוע לכול כי הכנת עבודות היא אחת הדרכים הטובות ביותר ללמוד. במכללות, מכל מקום, אנחנו ממליצות לבקש מן הסטודנטים להכין סדרה של מערכי שיעורים (כ-3-4) או מרכז למידה שיעסקו בנושא לשוני, אם מן החומר שנלמד בשיעורים ואם מחומר שלא נלמד. אפשר, כמובן, להדריך גם תלמידים צעירים יותר להכין עבודות ברוח זו, כלומר, להתייחס לעניין לשוני בטקסט של אחד מספרי "אליס", ולפתח אותו. אנחנו מבקשות לסיים את הדברים בתיאור קצר של שתי עבודות שהכינו סטודנטים במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.

בסוגיה של סדר המילים הכין שלום אירלנד, סטודנט בחוג ללשון עברית במסלול חט"ב, משחק קלפים דומה לרמי. הוא הכין חמישים ושניים קלפים, ועל כל קלף כתב מילה. את הקלפים מחלקים למשתתפים במשחק, וכל משתתף מנסה ליצור מן המילים שבידו משפט תקני בעברית. לפי סדר הישיבה יכול כל משתתף להניח מידו קלף שאינו נחוץ לו ולקחת קלף אחר. הבא אחריו יכול לקחת את הקלף שהונח זה עתה או לקחת קלף מן הערמה שבמרכז. כשבידו של אחד המשתתפים יש משפט תקני המונה לפחות ארבע מילים, הוא יכול "לרדת" ולהציגו על השולחן. המשתתפים האחרים יכולים להוסיף למשפט זה, או למשפטים אחרים שעל השולחן, אך רק לאחר שכבר "ירדו" עם משפט משלהם. הראשון שהניח על השולחן את כל קלפיו, זוכה במשחק. אפשר כמובן לתת "נקודות", והזוכה הוא מי שצבר מספר נקודות רב יותר. בעת הכנת המשחק למד הסטודנט הרבה מאוד על תופעות תחביר, על הצורך להגדיר מהי מילה ועל הדרך לעשות זאת, וכן על ענייני לשון אחרים. אפשר לבקש מתלמידים להכין מעין משחק כזה, ובלא ספק הם ילמדו מן המשחק, ואולי בעיקר מעצם הכנתו, איך פועלת הלשון הלכה למעשה ויזדקקו להעמקה לא מעטה שרק לעתים רחוקות מגיעים אליה בשיעורים הרגילים.

שלום אירלנד גם בנה כמה שיעורים המתבססים על המשחק ב"קלפים", ובהם ליבן עם תלמידיו כמה סוגיות ספציפיות בכל הקשור בסדר המילים התקני בעברית.

נירית נחום ויפעת ברק, סטודנטיות במסלול החינוך היסודי, הכינו מרכז למידה אינטגרטיבי בנושא יחסי גודל. הן התייחסו לחומרי למידה בשלושה מקצועות: חשבון, טבע וגאוגרפיה. בכל אחד מן המקצועות הללו הן עסקו בסדרי גודל ובדרכים שבהן מתארים אותם. בפתח הנושא העוסק באחד משלושת המקצועות הללו הובא טקסט מספרי "אליס", כגון פתיחת פרק 3, "חרקי המראה":

"זה דומה לשיעור גאוגרפיה, חשבה אליס, נעמדת על קצות האצבעות בתקווה לראות קצת יותר רחוק. "נהרות עיקריים – אין. הרים עיקריים – אני עומדת על ההר היחיד, אבל אני לא חושבת שיש לו שם. ערים עיקריות – מה זה, מה זה, מה היצורים האלה, שעושים שם דבש? לא יתכן שאלה דבורים – איש עוד לא ראה דבורים ממרחק קילומטר – "וזמן מה עמדה בשקט, עוקבת אחרי אחד מהם שסבב בין הפרחים, תוחב לתוכם את חדקו "כמו דבורה לכל דבר, חשבה אליס. אבל זו לא היתה דבורה בכלל: למעשה היה זה פיל – כך גילתה אליס במהרה, למרות שתחילה נעתקה נשימתה לעצם המחשבה. "ואיזה פרחים ענקיים אלה, כנראה!" היתה מחשבתה השנייה. "כמו בתים שהסירו מהם את הגגות וחברו להם גבעולים – ואיזה כמויות של דבש הם בטח מייצרים! [...]"

(מראה, עמ' 53)

טקסט זה, הקושר בין הדרכים להבעת סדרי גודל ובין נקודות מבט, וטקסטים אחרים מספרי "אליס" הושוו לטקסטים שנלקחו מספרי הלימוד בגאוגרפיה או בטבע מבחינת הדרכים שבהן מציינים גדלים שונים. התלמידים ציירו את הדרכים ומיינו אותן ומילאו עוד משימות כפי שתוארו לעיל. כרטיסי העבודה שיוחדו לחשבון כללו איורים (מאלו של טינדל) וקטעי טקסט, והתלמידים נתבקשו לתרגםם לתרגילים בחשבון, לסמן את סדרי הגודל בדרך אלגברית, להשתמש בסימנים כגון גדול מ- וקטן מ- ($>$ ו- $<$) וכיו"ב פעולות לימודיות. לשם מילוי משימה אחרת מחפשים התלמידים בספרי הלימוד שלהם קטעים העוסקים ביחסי גודל, ואת המבעים הרלבנטיים ממיינים כפי שתואר לעיל. בדרך זו נוצרת אינטגרציה בין מקצועות הלימוד השונים (חשבון, טבע, גאוגרפיה, ספרות ולשון) והמוקד הוא עיסוק ביחסי הגודל ובדרכים להביעם.

סיום

במאמר זה ניסינו להדגים הוראת לשון בהקשר טקסטואלי ותרבותי, אגב הפעלה רבה של התלמידים ועידודם ללמוד באמצעות חקר. מבנה ההפעלות משקף את הדרך שבה נבנה הידע במהלך השיעור. כל היחידות מתייחסות לקטעים מן הטקסט, הן פותחות בדיון המתבסס על אינטואיציה ועל ידע מוקדם, ורק אחר כך מוסיפים ידע, מעמיקים בו ומעבדים אותו. סיומה של כל יחידה מושכל יותר מפתיחתה.

כל הפעלה ניגשת לנושא הנלמד בדרך שונה ובערוץ אחר (חזותי, שמיעתי, מילולי, וכו'), עתים בדרך אינדוקטיבית ועתים דדוקטיבית, והמשימות מגוונות. מסגרת ההפעלה משמשת כלי בלבד ומְנְקָה אינטלקטואלית את המורה ואת התלמידים כאחד. לפיכך אין המורה יכול לצפות כיצד יגיבו תלמידיו לאתגר ספציפי. המורה אינו פועל כיודע-כול סמכותי, אלא הוא מנחה את תלמידיו ומצוי עמם בתהליך למידה מתמדת ומשותפת.

תהליך הלמידה זורם תדיר בין מסגרות הלומדים (יחיד, זוגות, קבוצות, מליאה); בין הטקסט ובין הידע הלשוני הרחב יותר; בין הידוע ובין הנלמד; בין הפרטים וההכללות וחוזר חלילה. הזרימה מתרחשת גם בין המשתתפים בתהליך, דהיינו, בין התלמידים לבין עצמם ובין לבין המורה.

ולא רק זאת אלא בדרך ההוראה המוצעת כאן אפשר להגיע לרוב התלמידים, שהרי כל אחד יכול למצוא את השביל המתאים לו ("שְׁבִילִי" ע"פ אליס והמפטי-דמפטי), בחינת "חֲנֹךְ לְנֶעֶר עַל-פִּי דַרְכּוֹ" (משלי כב 6).

יש הרבה מן השעשוע בדרך זו של למידה, והשעשוע אינו בא במקום הוראה פרונטלית, אלא נוסף עליה ומעמיק אותה. אין דרך הוראה זו חוטאת כהוא-זה להעמקה בסוגיות הנלמדות. אדרבא, הלימוד מעניין, מאתגר ומעורר סקרנות, וחזקה על התלמיד שיזכור לאורך ימים את הנלמד כד.

ביבליוגרפיה

מקורות

קרול לואיס (1997), הרפתקאות אליס בארץ הפלאות, תרגום רנה ליטוין, הקבוץ המאוחד.
קרול לואיס (1999), מבעד למראה ומה אליס מצאה שם, תרגום רנה ליטוין, הקבוץ המאוחד.

Gardner Martin (1960), *The Annotated Alice*, Penguin.

מאמרים עיוניים

- אוסטורובסקי ר' (תשס"ג), "ספרי 'אליס' כספר תחביר", במכללה, 14-15, ירושלים, עמ' 111-132
אורנן ע' (תשכ"ב), התחביר: לימוד המשמעות המבנית, על הוראת התחביר בבית הספר התיכון, ירושלים, ביה"ס לחינוך, האוניברסיטה העברית ומשרד החינוך, עמ' 15-34.
----- (2003), המילה האחרונה, אוניברסיטת חיפה.
אילני נ', גולדברג ד' ושלמה ס' (תשס"ב), סדר מילים, מהדורת ניסוי, בר אילן, רמת-גן.
בוזן, ט' (1995), מדריך למשתמש בראש, שפע, נתניה, עמ' 87-124.
בורוכובסקי א' (תשמ"ו), "היירארכית הלואיס הבאים אחרי שם-העצם", לשוננו, נ, עמ' 103-118
בורשטיין ר' (תשס"ג), "סוגיות בהוראת התחביר", איגרת מידע למורה ידיעת הלשון, הבעה והבנת הנקרא, נ, משרד החינוך והספורט, ירושלים, עמ' 53-66.
בלאו י', יסודות התחביר, חלק א', מכון עברי להשכלה בכתב, ירושלים.
בן שחר ר' (1989), "עליסה בארץ הפלאות – קווים לשוניים-סגנוניים לתרגומו של אהרן אמיר", מעגלי קריאה, 18, עמ' 75-90.
גדיש, ר' (תשנ"ב), דו-משמעות בהוראת תחביר ושחבור, איגרת מידע למורי הלשון ולמורים לספרות לה, משרד החינוך והתרבות, עמ' 16-28.
הורביץ, מ' (1999), "על הלואי שאינו נלווה", הצד הלשוני של המטבע, רכס, אבן יהודה, עמ' 116-131. גרסה ראשונה: חלקת לשון, 13, תשנ"ד, עמ' 36-45.
יסעור ח' (1989), "לואיס קרול/עליסה בארץ הפלאות ובארץ המראה – התרומה האנגלית לספרות לילדים", מעגלי קריאה, 18, עמ' 97-104.
כהן א' (1989), "עט הפלאים של הכובען המטורף – עליסה בארץ הפלאות' כספרות ילדים", מעגלי קריאה, 18, עמ' 61-74.
לבנת ז' (תשנ"ו), "על 'הלואי העצמאי' – סוג מיוחד של לואי שאינו נלווה", חלקת לשון, 21, עמ' 25-28.
ליטוין ר' (1995), "כל העולם נייר וכל הימים הם דיו", ליר אדוארד, משתה בכוס תה, ערכה ותרגמה רנה ליטוין, מסדה, עמ' 84-98.
לורי א' (2003), "לא מבינים עברית", מוסף הארץ, 28.3.03, עמ' 42-46.
לימודי היסוד בלשון העברית במכללות להכשרת עובדי הוראה (תשס"ג), מהדורה ראשונה, משרד החינוך, ירושלים.
נהיר ש' (תשכ"ג), עיקרי תורת המשפט, ביה"ס הריאלי, חיפה.
ניר ר' (1993), דרכי היצירה בעברית בת-זמננו, תל אביב, האוניברסיטה הפתוחה.
עברית – תכנית הלימודים לבית הספר העל-יסודי(תשס"ג), משרד החינוך, ירושלים.
פרץ י' (תש"ו), תחביר הלשון העברית, מסדה, תל-אביב
----- [תשכ"ז], משפט הזיקה בעברית לכל תקופותיה, דביר, תל-אביב.
צדקה י' (תשמ"א), תחביר העברית בימינו, קרית ספר, ירושלים.
צרפתי ג' ב"ע (תשנ"ד), "עליסה בארץ הפלאות כספר בלשנות", בלשנות עברית, 37, עמ' 55-66.
רוזן, ח' (1977), עברית טובה, קרית ספר, ירושלים.

שביט, יי (1987), תחביר וסגנון, ספרית פועלים, תל-אביב.