

הייתה קצרה, כי במהרה פרש לפנסיה. אותה פנסיה, שלרבים היא סוף הקריירה, ואילו לו הייתה התחלה חדשה ומנוף לפעילות נמרצת ומתחדשת וליצירה בלתי פוסקת. אז כתב רבים מספריו על לשון נכונה, על תולדות תחיית הלשון וכיוצא באלה, וגם מילא את העיתונות לסוגיה במאמרים ובמכתבים שהאירו את עיני הקורא, והיה פעיל מאוד באקדמיה ללשון העברית.

חיבוריו הם מאלפים ומרתקים כאחד, וקריאת אחדים מהם היא כקריאת רומן.

באותן שנות פנסיה גילה את אהבתו החדשה, הלוא היא הקהילה המסורתית-משפחתית לבית-הכרם ולסביבותיה, המקיימת תפילות בשבתות וחגים ועוד פעילויות. ראובן היה חבר בקהילה, כמעט מאז נוסדה בשנות השמונים המוקדמות, והקדיש לה מזמנו וממרצו בלי הגבלה. הוא היה שנים רבות יושב ראש הקהילה, דאג לכל הפרטים הקטנים ואף מילא בה כמעט את כל התפקידים האפשריים: הוא קרא בתורה, עבר לפני התיבה וכן הלאה. את המיומנויות הללו למד ורכש בהיותו חבר בקהילה, בגיל שמעל שבעים.

ראובן אהב את החיים וידע ליהנות מכל דבר. אהב לשיר, אהב להתבדח, ואהב גם כובד ראש. על מצבתו בהר המנוחות חקוק הפסוק: "מי האיש החפץ חיים, אוהב ימים לראות טוב" (תהלים לד, יג). לא רבים הם אלה שפסוק זה קולע אליהם כמו אליו.

ראובן אהב את משפחתו הקרובה ואף זכה לאשת חיל, היא דורין, שאנו מאחלים לה אריכות ימים בבריאות טובה ונחת מן הבת, אסתר, שכל אב ואם היו מתברכים בה. ממשפחתו זו שאב כוח, עידוד ושמחה שליוו אותו עד סוף ימיו.

שבט סילמן המפואר ממשיך, ועוד יוסיף להניב פירות הילולים.

כולנו מתגעגעים לראובן, למאור פניו ולדבר חכמה מפיו.

רפאל ניר*

אוצר המילים העברי ומקומו בהוראת הלשון העברית**

1. מקומו של אוצר המילים בלימוד שפות

מאז שנות החמישים המאוחרות, במשך כמה עשרות שנים, היה לאוצר המילים מעמד נחות בתחום של הוראת לשונות זרות. בשנות החמישים והשישים שלטה בתחום זה הגישה הקרויה "אודיו-לינגואלית", שגרסה כי יש להציב במוקד הלימוד את מבני הלשון, את הדקדוק שלה. גירסה זו קיבלה תימוכין גם ממשנתו של נועם חומסקי. על-פי תורתו של חומסקי, רוכש הילד את המבנים התחביריים של לשון-האם שלו כבר בשנות חייו הראשונות, ובמהלך חייו הוא הולך ומרחיב את אוצר המילים שלו. כאשר הוא לומד את המקצוע "דקדוק" בבית-הספר, אין הוא רוכש למעשה את המבנים של לשונו, אלא מצטייד בידע על המבנים הללו. לשון אחר: העיסוק בדקדוק של לשון-האם בבית-הספר הוא לימוד מטא-לשוני, לימוד על הלשון ולא לימוד של השימוש בלשון. במשך שנות חייו, מעשיר האדם את לשונו לאו דווקא באמצעות רכישה של מבני לשון נוספים, אלא באמצעות הרחבת אוצר המילים והביטויים העומד לרשותו.

* הפרופ' רפאל ניר הוא חבר בסגל החוג לקומוניקציה באוניברסיטה העברית בירושלים, והיה ראש החוג ללשון עברית במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.
** ראובן סיוון ז"ל הקדיש את כל מרצו וזמנו לשני תחומים שאהב: מעקב אחר ההתחדשות של העברית בימינו, בעיקר בתחום אוצר המילים, והוראת העברית לילדים ולפרחי הוראה. בתקופה מסוימת בחייו, שבה שהה באנגליה, עסק גם בהוראת העברית ליהודי התפוצות. בעבודת הדוקטור שלו חקר חידושים בתחום הפועל העברי. רבים מפרסומיו עוסקים בסיפוריהן של מילים: מי חידש אותן, באילו נסיבות נוצרו וכיצד נקלטו בשימוש. מאמר זה מוקדש לתחום שהיה קרוב ללבו של ראובן - מעמדו של אוצר המילים העברי בחינוך הלשוני. המאמר עוסק בשאלות שונות הנוגעות להקניית אוצר המילים ללומדי עברית, הן כלשון-אם והן כלשון נוספת. הוא מבוסס, בין השאר, על נסיונו של המחבר בהדרכת מורים לעברית באוניברסיטאות שבחו"ל ובבתי-הספר היהודיים שבתפוצות.

תומכי הגישה האודיו-לינגואלית העבירו עיקרון זה מרכישת לשון-האם ללימוד של לשון נוספת: הם גרסו כי תחילה יש להקנות את הבסיס הדקדוקי-תחבירי של השפה, ואחר-כך ירכוש התלמיד את אוצר המילים בכוחות עצמו, או בסיוע של מורים ושל חומרי לימוד. אחת התוצאות של הגישה התבטאה בחיבור ספרי לימוד למתחילים המתרכזים בעיקר באימוני הגייה, בנטייה של פעלים ושמות ובבניית משפטים - לעתים בלא קשר סמנטי ביניהם ובלא משמעות של ממש. הדגש הושם באימון ובשינון, ואילו המישור המילוני-סמנטי נחשב לטפל, לבעל חשיבות משנית. לימוד של אוצר המילים נראה קל יחסית; ההנחה הייתה, שכאשר הלומד שולט בכלים הבסיסיים, היינו בתבניות הדקדוקיות, ייקל עליו למלא אותם ב"תוכן", כלומר במילים המותאמות לצרכיו.

החל בשנות השבעים חל שינוי בולט בגישה להוראת לשונות, הן לגבי לשון-האם והן לגבי שפות זרות. את מקומה של הגישה האודיו-לינגואלית בלימוד שפות תפסה הגישה התקשורתית-פונקציונלית. מעצבי תכניות הלימודים לא הסתפקו עוד בהגדרת המטרות באמצעות ניסוחים סטרוקטורליים, היינו באמצעות פירוט המבנים הדקדוקיים שיש להקנות לתלמידים בכל אחד משלבי הלימוד, כפי שהיה מקובל בעבר. מעתה הוגדרו מטרות הלימוד באמצעות ציון היעדים והמשימות שהלומד יהיה מסוגל לבצע באמצעות השפה שהוא לומד, תוך התייחסות לכל אחד מן המישורים: הבנה (בעל-פה ובכתב) והבעה (בעל-פה ובכתב). תכניות הלימודים וספרי הלימוד נערכו בהתאם לתפיסה הזאת, והנושאים שנכללו בהם נלקחו - עד כמה שהדבר ניתן - מן המציאות שהלומדים מצויים בה. שיקול מרכזי בהרכבת תכניות הלימודים היה: לשם מה התלמידים לומדים את השפה? מה הם מתעדים "לבצע" באמצעות הכלים הלשוניים שהם לומדים?

כך נוצרה, למשל, ההבחנה בין סוגים שונים של לומדי שפה נוספת, תוך התייחסות לשאלה אם הם זקוקים לשפה החדשה כדי לתפקד כאזרחים פעילים בסביבה שהם חיים בה (לקרוא שלטים ומודעות, לקרוא עיתונים בשפת-היעד, להבין את החדשות המשודרות ברדיו ובטלוויזיה), או שמא כוונתם העיקרית היא לחדור אל תרבותם של דוברי השפה ולהבין את מסורתם. כך גם נוצרה ההבחנה בין לימוד של שפה שנייה (בסביבה הדוברת בלשון-היעד) לבין לימוד של שפה זרה (כאשר השפה נלמדת כדי לשמש לתקשורת יום-יומית). מכאן שלימוד

השפה האנגלית לדוברי עברית בישראל נחשב ללימוד של "שפה זרה", ואילו רכישת אותה שפה על-ידי דוברי ספרדית שהיגרו לארה"ב היא דוגמה ללימוד של "שפה שנייה". ביסוד ההבחנות הללו טמונה ההנחה, שלכל ציבור של לומדים מטרות וצרכים שלו, ויש להתאים לו את תכנית הלימודים, את חומרי הלימוד ואת דרכי ההוראה.

עלייתה של הגישה התקשורתית-פונקציונלית השפיעה גם על שינוי בולט בהתייחסות למעמדו של אוצר המילים בהוראת שפות. בהקשר זה יש להצביע על כך כי בלשנים ופסיכולוגים העוסקים בשאלות של רכישת שפה מצאו, שאין להצביע על אנוגיה מלאה בין רכישת שפה ראשונה לרכישת שפה נוספת. בדרך-כלל אדם רוכש שפה שנייה לאחר שהוא שולט כבר בשפת-האם שלו; מכאן שיש להביא בחשבון שכבר רכש שפה אחת, ומן הסתם יש לכך השפעה על רכישת של שפה נוספת. למרות חשיבותם של המבנים הדקדוקיים בלשון החדשה, הרי ללא רכישת שפה של אוצר מילים בסיסי בשלב ראשוני יקשה על הלומד לתקשר בשפת היעד. הניסיון מלמד כי בשיחה יום-יומית, ואף בטקסט כתוב, אדם מסוגל להבין מבעים פשוטים בשפה חדשה, גם אם אינו שולט עדיין בכל כללי הדקדוק, בתנאי שהוא מכיר מספר מילים בסיסיות (הכוונה ל"מילות מפתח"). במקרה כזה הוא עשוי להיעזר גם במידע-רקע שיש לו בתחום התוכן המסוים של התקשורת, בצד הבנת מילות המפתח שהוא מצליח לזהות במבע המדובר או הכתוב.

זאת ועוד. ממצאים של מחקרים שונים הצביעו על כך שלימוד יעיל כרוך בשימוש התקשורתי בשפה הנלמדת כבר משלביה הראשונים. שימוש כזה מותנה, כמובן, ברכישת תשתית מילונית מסוימת, שהרי המילה היא הבסיס לכל תקשורת מילולית. נקל להיווכח כי בשיחה רגילה (להבדיל מדיון פורמלי), מבעים רבים עשויים לכלול מילה אחת בלבד (למשל תשובות לשאלות), והם מקבלים את משמעותם המלאה הן מן ההקשר המילולי והן מן ההקשר הנסיבתי, הפרגמטי. לעתים מסייעים לתהליך התקשורת גם קולות ותנועות גוף, כלומר סימנים לא-מילוליים (או - כפי שהם מכונים לפעמים "סימנים פארא-מילוליים"). במקרים כאלה ניתן להפיק משמעות מן המבעים, גם אם ידיעת הדקדוק של הלומד אינה מבוססת עדיין.

2. למידה מתוך ההקשר

מקובלת ההנחה, שמילים מקבלות את משמעותן המדויקת מתוך ההקשר שהן משובצות בו. כאן ראוי להתעכב על הבהרת המושג "הקשר". מקובל להבחין בין שני סוגים שונים של הקשר: ההקשר המילולי, המתייחס לרצף הלשוני (הטקסטואלי) שהמילה משובצת בו, וההקשר הנסיבתי (הפרגמטי), המורכב מגורמים סביבתיים הקובעים את אופיה של התקשורת. גורמים אלה כוללים את מטרת התקשורת, הזמן, המקום, המוען, הנמען, ערוץ התקשורת (דיבור או כתיבה), סוג התקשורת (תקשורת בין-אישית או תקשורת מונית) ורמת הפורמליות שלה.

בדרך כלל אדם נתקל במילה כאשר היא "מהוקשרת", כלומר משובצת בתוך טקסט כלשהו (חוץ מהמקרים שבהם הוא נתקל במילה תוך כדי עיון במילון או ברשימת מילים). הוא גם משתמש במילים בתוך רצף לשוני, בערוץ הדיבור או בערוץ הכתיבה. האם יש להסיק מכך שהדרך הטובה ביותר ללמוד מילה חדשה היא לעמוד על תפקודה הסמנטי והתחבירי בתוך הקשר מזדמן? נבדוק שאלה זו. מקובלת ההנחה שבכל הקשר מצוי מימוש כלשהו של "המשמעות הערטילאית" של המילה, ולפיכך אפשר לטעון כי מאחר שמשמעות המילה מתממשת בתוך הקשר ספציפי, מן הראוי גם לרכוש אותה מתוך הטקסט. אולם למעשה העניין מורכב יותר. אפשר לטעון, מצד שני, כי דווקא משום שבהקשר ספציפי מצוי מימוש של היבט אחד בלבד מתוך הפוטנציאל הסמנטי של המילה, יש טעם ללמוד את המשמעות המילונית, הבסיסית של המילה דווקא מחוץ להקשר, כלומר מן המילון או באמצעות הסבר של המורה. בדרך זו - כך ניתן לנמק - יוכל הלומד להשתמש במשמעות "הגרעינית" (המילונית) של המילה כדי להפיק ממנה את המובנים השונים, או את גוני המשמעות, שההקשרים הספציפיים מעניקים לה. בעניין זה יש חשיבות מיוחדת לחינוך הלשוני, להקניית אסטרטגיות להפקת משמעות של מילים, שהמורה מעניק לתלמידיו.

מן הראוי להדגיש כי "רכישת מילה" על משמעותה המלאה היא תהליך רב-שלבי וממושך, הן בלשון-האם והן בלשון נוספת. היתקלות חד-פעמית במילה בתוך הקשר ספציפי אין די בה, בדרך כלל, כדי להפנים את מלוא המטען הסמנטי שלה. מילים רבות זוכות למימושים סמנטיים שונים בהקשרים שונים (ואין הכוונה דווקא למילים פוליסמיות, רב-משמעיות). רק היתקלות חוזרת בהן בהקשרים מגוונים

עשויה להעניק ללומד את התמונה הסמנטית השלמה, ולכן יש חשיבות ללמוד את המילה מתוך הקשרים רבים. ועם זאת ראוי להדגיש, כי בצד הלימוד של מילים מתוך ההקשר (או ההקשרים) יש ערך גם לשימוש במילון. ההגדרה המילונית מספקת למעיין את המשמעות הגרעינית-הפרוטוטיפית של המילה או של הביטוי. במהלך הלימוד רוכש הלומד לעצמו את המיומנות להפיק מן המילון את המידע הסמנטי הבסיסי כדי להשתמש בו - אחר-כך - להבנת התפקוד של המילה בהקשרים ספציפיים שונים, ואף לשבח אותה במבעים שהוא יוצר.

שאלה מעניינת הקשורה גם היא בלימוד של אוצר המילים היא: האם אפשר להבין את המשמעות הכוללת של טקסט גם אם כמה מן המילים שבו אינן מוכרות לקורא? אין זו שאלה מופשטת: בסיטואציה תקשורתית אותנטית קורה לפעמים שאין המאזין או הקורא מבין מילה זו או אחרת, אם משום שאין היא מוכרת לו בצורתה ואם משום שהשמע שלה בהקשר אינו ברור לו. הניסיון מלמד, כי אין הדבר מונע בהכרח מקולט השדר לעמוד על המשמעות הכוללת של הטקסט. במילים אחרות: הבנה של הטקסט אינה מחייבת בכל מקרה להבין את משמעותה של כל מילה הנכללת בו. לעובדה זו השלכות חשובות על לימוד אוצר המילים: לעתים אפשר להסתפק בהבנה כללית של הטקסט, גם אם לא הובנו בו כל המילים. זה מחיר כדאי, אם ההבנה הכוללת יוצרת בתלמידים תחושה של התקדמות והצלחה.

חשוב להדגיש שיש מקום לקריאה אקסטנסיווית, שבה מושם הדגש על ההבנה הכוללנית, בצד הקריאה המדוקדקת, שבה מצפים מן הקורא להכיר ולהבין כל אחת מן המילים. קיימים, כידוע, סוגים שונים של קריאה וסוגות (זיאנרים) שונות של טקסטים. אין חולקים על כך שבקריאה ספרותית יש משקל סגולי לכל מילה, בעיקר בשירה, ואילו כאשר מדובר בקריאה אקסטנסיווית של כרוז פוליטי, למשל, או של כתבה בעיתון יומי, תיתכן הבנה כללית של התוכן גם ללא הכרה של כל אחת מן המילים. אולם הניסיון מלמד, שקשה לשכנע תלמידים הלומדים שפה נוספת שהם מסוגלים להבין טקסט, גם אם הם נתקלים פה ושם במילה לא מוכרת, וכי אין צורך להסביר להם כל מילה שבהקשר. יש להצטער על כך שגם רבים ממורי הלשון תופסים "הבנה" של טקסט כמותנית בהבנה של כל מילה המרכיבה אותו.

נחזור לנושא של דרכי למידת מילים מתוך ההקשר. נושא זה זכה, כאמור, לתשומת לב מרובה יחסית בעשור האחרון. אפשר למנות מספר

אסטרטגיות להפקה של משמעות מן ההקשר. אסטרטגיות אלה כוללות - בין השאר - הסתמכות על המבנה התחבירי של המשפט: כך ניתן לקבוע לאיזה מחלקי הדיבר משתייכת המילה, ואם שם עצם מסוים מתפקד במשפט כעושה-הפעולה או כמקבל-הפעולה (כאגנט או כאובייקט), כמתאר או כמתואר (בצירופי סמיכות - כסומך או כנסמך). רמזים אלה הם סינטקטיים, אולם בצידם מצויים גם רמזים סמוטקטיים. המתייחסים למשמעות של מילים "שכנות" שברצף. לדוגמה: אם נתקל הלומד בשם העצם צוער במשפט "המפקד ציין לשבח את הצוער", הוא מסיק שמדובר באדם המשרת בכוחות הביטחון (בצבא או במשטרה). על-פי המבנה התחבירי (מיקומה של המילה לאחר מילת היחס) הוא יודע שמדובר בשם עצם המתפקד כמקבל הפעולה (מאחר שהמילה מוצבת לאחר המילית את). אולם כדי להבין את השמעות המדויקת של המילה ("קדטי"), עליו להסתמך על רמזים סמוטקטיים, ולעתים גם לעיין במילון, או לפנות לאדם השולט בשפה. בטקסטים כתובים עשוי הקורא להסתייע גם באיורים ובתמונות, בהערות שוליים ובהערות שבסוגריים. אשר להקשר הפרגמטי, ניתן להניח כי ככל שהנושא מוכר יותר למאזין או לקורא (כלומר - ברשותו מידע-רקע רחב יותר), קל לו יותר להתמודד עם מילים לא מוכרות.

3. שקיפות מורפוסמנטית

העמידה על משמעות של מילה לא מוכרת מתוך ההקשר היא בגדר נטייה טבעית של כל קורא או מאזין. הפקת המשמעות מתבטאת באסטרטגיות של "ניחוש אינטליגנטי". ניחוש כזה הוא לגיטימי ורצוי, והוא מסתיים במקרים רבים בהצלחה. הסיבה לכך נעוצה בתכונה טיפוסית למבעים לשוניים - הם מצטיינים במידה זו או אחרת של עזרפות. תכונה זו מציינת "עודף" של סימני לשון בטקסט, מעבר לצורך המינימלי הדרוש כדי להעביר מסר מסוים. תופעה זו, הטיפוסית לכל לשון טבעית, מאפשרת לנו להבין מבעים, גם אם משובצות בהם מילים בלתי מוכרות (בשיעור מוגבל, כמובן). הבנה כזו כרוכה בכך שהנמען נוקט אסטרטגיות מתאימות של ניחוש המשמעות. בהפעלת האסטרטגיות הללו, נעזר המאזין או הקורא, כפי שראינו, ברמזים שונים הטמונים ברצף המילולי: רמזים סינטקטיים (תחביריים) ורמזים סמוטקטיים. סוג שלישי של רמזים טמון, כאמור, בנתונים הקשורים לנסיבה שבה מתבצעת התקשורת, כלומר בהקשר הנסיבתי.

אולם בניחוש המשמעות של מילה לא מוכרת אין הקורא או המאזין מסתמך רק על רמזים המופקים מן ההקשר, המילולי או הנסיבתי, אלא גם על נתונים הקשורים למבנה המילה, לצורתה. היסודות המבניים שבשפה העברית כוללים שורשים, תבניות (בניין או משקל), מוספיות (תחליות, סופיות ותוכיות) ובסיסים (מילים שלמות). לפעמים מסייע זיהוי השורש להבנת המילה, או לפחות למצאת "הכיוון" שבו יש לחפש את המובנה. ההסתמכות על מבנה המילה אופיינית במיוחד ללשון העברית, שבה הדרך העיקרית ליצירת מילים היא באמצעות יצירת שורש אל תוך תבנית של משקל או של בניין. הצלחת הניחוש בכיוון זה נעוצה במידת השקיפות המורפוסמנטית של המילה.

שיעור השקיפות המורפוסמנטית של מילה נמדד במידה שבה יש במבנה המילה כדי לרמז על משמעותה. ניטול, למשל, את המילה (החדשה יחסית) תסמין. אדם בעל ידע בסיסי בעברית, הנתקל במילה זו לראשונה, יקשור אותה, מן הסתם, למילה סימן. הוא יניח, קרוב לוודאי, שמדובר בסוג מסוים של סימן, וכדי להחליט באיזה סימן מדובר, יוכל להיעזר בהקשר. במקרה שלפנינו - הוא ייווכח שהקטע עוסק בענייני בריאות ורפואה, ויסיק מכך שתסמין פירושו "סימפטום" (מתוך הנחה שהמושג עצמו מוכר לו). ייתכן גם שהמילה תסמונת, שמשמעה "סינדרום" מוכרת לו, והדבר יחזק את השערתו. בדוגמה זו הניחוש הוא אפוא דו-כיווני: "במאונך" - כאן נעזר השומע או הקורא בצורתה של המילה ובקרבתה למילים אחרות מוכרות; "במאונך" - כאן הוא מסתייע ברצף המילולי-טקסטואלי, כלומר בהקשר שהמילה משובצת בו. היתקלויות חוזרות במילה בהקשרים שונים עשויות להשלים את התמונה, עד כדי הפנמת המילה על משמעותה והכללתה באוצר המילים של הלומד. כאשר יחוש שהמילה הופנמה כהלכה, ינסה גם להשתמש בה בהבעתו, כלומר יעביר אותה מאוצר המילים הקולטני לאוצר המילים היוצרי.

בשנים האחרונות מסתמנת נטייה בין חוקרי הבלשנות השימושית "לגמול" תלמידי שפות מן השימוש המופרז במילון. נטייה זו מושפעת מן ההנחה שהלימוד היעיל ביותר הוא מתוך טקסטים קומוניקטיביים אותנטיים, וכאשר נתקל אדם לפעמים במילה לא מוכרת, גם בשפתו הטבעית, הוא ינסה להתחקות אחר משמעותה באמצעות ההקשר המילולי וההקשר הנסיבתי. אולם נחזור ונדגיש, כי אין לדחוק לצד את השימוש במילון, בצד הפעלת אסטרטגיות של ניחוש. המילון, כפי

שראינו, בא לספק למעיין בו את המשמעות הגרעינית, הפרוטוטיפית, של המילה. לעיתים הוא מספק למעיין גם דוגמות של הקשרים מצומצמים (מובאות), כדי להמחיש את השימוש במילה הלכה למעשה. לגבי הלומד, המילון עשוי לתרום לתהליך הרכישה של המילה בהביאו מידע כוללני-גנרי. העיון במילון, לאחר ההיתקלות הראשונה במילה בתוך הקשר מסוים, עשוי לשמש כמעין "תחנת ביניים" בדרך לרכישתה, כלומר להפנמה של משמעותה הכוללנית-המופשטת. אפשר לתאר את התהליך הקוגניטיווי כך:

היקרות ראשונה (ניחוש) <--- משמעות מילונית פרוטוטיפית <--- היקריות נוספות (מימושים סמנטיים שונים) <--- הפנמה והכללה של המשמעות.

כאשר העיון במילון נעשה לאחר מספר היתקלויות במילה החדשה, אפשר לראות בכך מעין סיום של תהליך אינדוקטיווי:

היקריות שונות (ניחוש; אישור או הפרכה של השערות לגבי המשמעות) <--- משמעות מילונית, פרוטוטיפית <--- הפנמה והכללה של המשמעות.

לעיתים נמשך תהליך ההפנמה באמצעות השימוש היוצרני במילה - בדיבור או בכתובה. בשלב זה הפכה כבר המילה לחלק מאוצר המילים-הקולטני, והיא עשויה לשמש את הלומד גם בתפקוד יוצרני - בדיבור או בכתובה. מן הראוי להדגיש כי חלק ניכר מן המילים שלומד אדם במהלך חייו נותרות לצמיתות באוצר המילים הקולטני, ורק חלק קטן יחסית משמשות אותו בהבעתו. אין ספק שהשימוש במילה בדיבור או בכתובה מותנה בהפנמה קודמת של המילה, על גווניה הסמנטיים השונים, בתוך אוצר המילים הקולטני. שימוש יוצרני ללא הפנמה כזו עלול לגרום אי-הלימות סמנטית או משלבית.

4. נרדפות ופולסמיה

עד כאן עסקנו בשאלות שונות הכרוכות ברכישת אוצר המילים. בשלב זה מן הראוי לעצור ולשאול: למה בעצם הכוונה כאשר מדובר ב"מילה"? האם הכוונה לצורתה של המילה או למשמעות שהיא מייצגת? האם יש לראות בכל אחד מן המשמעים של המילה במילון "מילה" לעצמה? ומה לגבי צורות-נטיות שונות של בסיס מילוני (האם הצורות מחשבה ומחשבות הן מילים שונות, או שמא יש לראותן כוריאציות שונות של אותה מילה?). ההגדרה של המושג אינה פשוטה,

וספרי הבלשנות אכן מרבים להפוך בשאלה זו. לנושא הדיון שלנו חשובה העובדה, כי למילים רבות יש יותר ממשמעות מילונית אחת. מילים כאלה מוגדרות פולסמיות. כאשר מדובר על "רכישת מילה" על-ידי הלומד, הכוונה הן לצורתה של המילה והן לתוכנה. הכרה של מילה וצירופה לאוצר המילים של הלומד מוגבלת בשלבים הראשונים של הלימוד ליחידה מילונית אחת, ובמקביל - למשמעות אחת. במרבית המקרים נלמדת תחילה המשמעות השכיחה יותר של המילה, ורק בשלבים מתקדמים יותר של הלימוד נלמדים משמעים נוספים, אם יש כאלה. כך, למשל, למידה של המילה העברית דוד תתבטא בשלב הראשון בייחוס של המשמעות "אחי האב" או "אחי האם" למילה, ורק בשלב מתקדם יותר ילמד התלמיד את המשמעות המקראית (שאינה מקובלת עוד בימינו) - אהוב ("דודי לי ואני לו"). התפיסה המקובלת של המושג "מילה" תגרוס שלפנינו "מילה" אחת בעלת שני משמעים שונים.

אשר לדרך ההוראה של מילים פולסמיות - חשוב להדגיש כי השיקול הפסיכו-לינגוויסטי מחייב ללמד כל משמע בנפרד. ממצאים שונים מצביעים על כך כי קל יותר ללמוד "חבילה" של מילה-צורה ומילה-משמעות בהזדמנות אחת. עיקרון זה מתאים גם לגישה המצדדת בלמידת מילים מתוך ההקשר, שכן בהקשר מסוים יכולה להיות למילה משמעות אחת בלבד (אלא אם כן מדובר ב"מבע מתחכם", דו-משמעי, כגון נוסח של סיסמת פרסומת). את הצגת האופי הפוליסמי של המילה, שיהיה מעין סיכום של מעמדה הסמנטי, יש לדחות לשלב אחר.

בעיה מתודית אחרת, הקשורה להוראת אוצר המילים, היא אם ללמד "שדה סמנטי" שלם (או קטע ממנו) באותו שיעור, או שמא עדיף להסתפק בהקניית פריט אחד, וללמד את הפריטים האחרים לכשניתקל בהם בתוך ההקשר. ממחקרים פסיכו-לינגוויסטיים ניתן ללמוד, כי לימוד פרדיגמות שלמות של מילים בבת אחת, כגון רשימה של צבעים או של בגדים, אינו יעיל בדרך-כלל, משום שיש בו הכבדה על הזיכרון. במקרה כזה עלול הלומד לבלבל בין המושגים השונים, וגם אם יזכור את צורת המילים, הוא עלול להתקשות בהבחנה הסמנטית ביניהן. בעניין זה רצוי אפוא לנהוג בדרך הדומה ללמידה של מילים פוליסמיות: משמעויות שונות של אותה מילה יילמדו בהזדמנויות שונות. עם זאת יש טעם להציג בשלב מתקדם קבוצת מילים שלמה, השייכת לאותו שדה סמנטי, לשם ארגון המידע הקיים, לאחר שהמילים נלמדו

לפני-כן בצורה ספורדית בהזדמנויות שונות. בדרך זו נשמר העיקרון האינדוקטיבי - "מן ההקשר אל ההכללה המילונית".

כאשר דנים בלימוד אוצר המילים העברי בן-זמננו, מן הראוי לגלות ערנות לדינמיות הרבה המאפיינת את המערכת המילונית. הדינמיות הזאת טיפוסית הן למישור התצורה (חידושי מילים, לקסמות) והן למישור הסמנטי (שינוי במשמעיהן של מילים). מילים הנראות במבט שטחי כנרדפות מתגלות לעתים קרובות כשונות זו מזו ברכיביות הסמנטיים (למשל: מהירות - חיפזון), או ברובד החברתי שהן משמשות בו (למשל: חפצתי - רציתי). הדבר משקף את הצורך של העברית בת-זמננו להתגבר על המחסור במילים כדי לציין הבחנות בין משמעים. כך, למשל, ירשנו מן המקרא שני פעלים נרדפים: עזב, נטש. שני הפעלים הללו משמשים גם בעברית בת-ימינו, אולם אין ביניהם יחס מלא של נרדפות. הפועל עזב קיבל את המשמעות הכללית יותר (באנגלית - leave), ואילו הפועל נטש התייחד בעברית המודרנית לציון המשמעות של abandon (השווה: עזיבה - נטישה). הפועל עזב שכיח יותר, ולכן יילמד מן הסתם בשלב מוקדם יותר. ההיתקלות בפועל נטש, הנדיר יותר בשימוש בטקסט מודרני, מחייבת להצביע על רכיב סמנטי המצמצם את המשמעות ביחס לעזב: [הזנחה] (נטש = עזב + הזנחה). דוגמה אחרת היא ההבחנה בין יופי לחן ("שקר החן והבל היופי", משלי לא, ל). במקרה זה המילה יופי מציינת בעברית הישראלית עוצמה רבה יותר מאשר חן.

הצורך להבחין בין מושגים קרובים מחייב לעתים ליצור מילה חדשה. כך, למשל, נוצרו בצד המילה התקפה שתי מילים חדשות יחסית: מתקפה, התקף. המילה התקפה שמרה על המשמעות הכללית (attack), ואילו המילה מתקפה התייחדה לציון "אופנסיבה". התקף התייחד בעברית בת-ימינו לשימוש בתחום הבריאות בלבד (באנגלית אין למצוא הבחנה מקבילה, ובה משמשת גם בתחום הבריאות המילה attack). העיון בתופעות כאלה עשוי להיות נושא לימודי מרתק, בעיקר בכיתות מתקדמות, משום שהוא חושף בפני הלומד את הדינמיות הרבה המאפיינת את העברית בת-ימינו בתחום הלקסיקו-סמנטי.

דוגמה נוספת לתהליך של בידול צורני-סמנטי היא קבוצת המילים הליכה - הילוך - מהלך - תהליך. במקרה זה המכנה המשותף הוא מבני (השורש ה-ל-ך). "משפחת מילים" כזאת לא רצוי, כמובן, ללמד בהזדמנות אחת, מחשש לבלבול צורני-סמנטי בין המושגים. אולם

לאחר שנתקל התלמיד במילים הללו בשלבים שונים של הלימוד, יש מקום להציג את "המשפחה" כולה לשם ארגון המידע המילוני וחיזוק ההבחנות הסמנטיות בין המילים.

5. סיכום

מעמדו של אוצר המילים בהוראת הלשון העברית ראוי לעיון חוזר, תוך התייחסות לגישות החדשות בהוראת שפות הרווחות כיום. ספק אם יש מקום לנסח את תכנית הלימודים של שפה ראשונה או שנייה באמצעות ציון מספר המילים שיש להקנות בכל אחד משלבי הלימוד. ניסוח של מטרות הלימוד יהיה במושגים פונקציונליים-תקשורתיים. תכנית לימודים כזו קובעת יעדים ספציפיים המפרטים מה יוכל התלמיד "לבצע" באמצעות הידע הלשוני שרכש בכל אחד משלבי הלימוד. אולם גם בתכנית כזו יש מקום להתייחס למרכיבים הלקסיקליים (בצד מרכיבים מבניים אחרים). בדיקות שונות מצביעות על מתאם גבוה בין ההצלחה במבחני קריאה לבין היקף אוצר המילים של התלמיד. יש בכך עדות לקשר שבין היעדים התקשורתיים של לימוד הלשון לבין המרכיב המילוני. האתגר למנסחי תכניות הלימודים הוא למצוא דרכים לקבוע את אוצר המילים הדרוש להשגת היעדים הפונקציונליים בכל אחד משלבי הלימוד.

מן הראוי לחזור ולהדגיש, כי אין לגרוס שהתלמיד חייב להכיר כל מילה שבטקסט כדי להבין את הנקרא או את הנשמע. שיעור המילים הלא-מוכרות, המאפשר הבנה של טקסט מסוים, תלוי בשני משתנים: (1) הסוגה (הז'אנר) שהטקסט שייך אליה; יש טקסטים המחייבים קריאה מדוקדקת של כל מילה, כגון חוזה משפטי, ויש כאלה שאפשר להבין את תוכנם גם באמצעות עיון אקסטנסיווי; (2) מעמדה של המילה בטקסט; יש מילים בעלות מעמד של מילת-מפתח בטקסט, ויש מילים שניתן להפיק את משמעותן מן ההקשר. מעמדה של המילה לגבי הלומד מותנה גם במידע הרקע שיש לו בתחום הנדון. לעתים עשוי מידע כזה לפצות את הקורא על קשיים בתחום המילוני (כמו גם בתחומי לשון אחרים).

לכל מילה שבטקסט, בין אם הטקסט מדובר או כתוב, יש מעמד כפפול, דיאלקטי: מצד אחד היא מעניקה משמעות לטקסט ומצד אחר הטקסט מעניק לה משמעות. במושגים דיאלקטיים מתבטא הדבר בכך שהתלמיד לומד מילים כדי להבין טקסטים, אך כאשר הוא נתקל

ביבליוגרפיה

- ניר ר' (תשנ"ג), "מלוא מובן המלה", חלקת לשון 10, עמ' 7-17.
- Carrell P.L. (1988), "Interactive text processing: Implications for ESL/second language reading classrooms", in: P.L. Carrell et al. (eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 239-259.
- Nation, Paul & Ron Karter (1989) (eds.), *Vocabulary Acquisition - AILA Review 6*, Amsterdam, Free University Press.
- Nattinger J. (1988), "Some current trends in vocabulary teaching", in: R. Carter & M. McCarthy (eds.), *Vocabulary and Language Teaching*, London, Longman.
- Nunan, D. (1991), *Language Teaching Methodology*, Oxford, Oxford University press.
- Rivers W. (1983), *Communicating Naturally in a Second Language*, Cambridge, Cambridge University Press.

במילה לא מובנת הוא מנסה להפיק את משמעותה מתוך ההקשר, כך שהבנת המילה תסייע לו להבין טקסטים שייתקל בהם בעתיד ושהמילה משובצת בהם.

רכישה של מילה והפיכתה לחלק מאוצר המילים (הקולטני או היוצרי) של האדם היא תהליך רב-שלבי. למעשה קיימות דרגות שונות של "הכרת המילה". אם נתקל אדם פעם אחת במילה בהקשר הנתון, ייתכן שהכרתו תהיה שטחית ואין בה כדי להבהיר את כל אפשרויות השימוש בה. מן הצד השני, ידיעת המשמע המילוני-הגרעיני של המילה ללא היתקלות חוזרת בה בהקשרים שונים עלולה להיות ערטילאית וכללית. ייתכן גם שהמילה מוכרת ללומד בצורתה בלבד, אולם אין הוא זוכר את משמעותה המלאה, כלומר חסר לו הכיסוי המושגי-סמנטי של המילה. הפנמה מלאה מחייבת היתקלות חוזרת במילה, עמידה על משמעותה הפרוטוטיפית, הגרעינית, ועל אפשרויות יישומה בהקשרים שונים.

בעיה הדורשת תשומת-לב מיוחדת היא ההוראה של מילים פוליסמיות. נזכיר כאן את העיקרון, שלא רצוי ללמד את כל משמעויות המילה באותה הזדמנות לימודית. יתר על כן, יש להכיר בעצם הקושי להקנות ללומד משמעויות נוספות למילה, שתוכנה כבר "תפוס" על-ידי משמעות אחת. הקשיים בתחום זה בולטים במיוחד, כאשר מדובר בעברית בת-זמננו, שבה מילים רבות קיבלו משמעות חדשה, נוסף על המשמעות שיש להן בכתבי הקודש.

אוצר המילים של העברית בת-זמננו משתנה במהירות: מילים חדשות נוצרות, ויש אף מילים הנפלטות ממנו. דינמיות זו מחייבת ללמד את השפה כנתונה בתהליך מתמיד של שינויים מילוניים. תהליך כזה אופייני לכל לשון חיה, אולם הוא טיפוסי במיוחד לעברית - שפה עתיקה המסגלת עצמה להתמודד עם מציאות מודרנית. על המורה להציג את אוצר המילים של העברית לא כאינוונטר נתון, אלא כמאגר בעל בסיס קבוע, המשתנה בהתאם לצורכי החברה. יש להצביע על כך כי שינויים באוצר המילים חלים הן במישור התצורה (יצירת המילים) והן במישור הסמנטי (שינויים במשמעיהן של מילים). קיימים כללים לגבי יצירה של מילים חדשות (אם כי מצויים גם חריגים), אולם שינויים במשמעות אינם מתרחשים על-פי כללים ברורים (אפשר להצביע על נטיות בלבד). בלימוד השפה חשוב להראות כי מילים משנות את משמעותן לא רק בהקשרים שונים אלא גם בתקופות שונות בחיי הלשון.