

## הוראת העברית בתפוצות

### (אי) הבנת הנקרא:

#### אבחון קשיים בקריאת טקסטים מדעיים באמצעות ניתוח

#### שגיאות תרגום

#### ניצה קרון

חשיבותה של קריאה זהירה ברמת המשפט כתנאי להבנה מלאה ומדויקת של טקסט עיוני מוכחת מניתוח שגיאות תרגום של התלמידים. המטרה הפדגוגית של ניתוח הטעויות הוא להעמיד את המורה על מצב הידע של הלומד על מנת שיוכל לספק לו משוב מתקן. במאמר יודגמו יתרונותיו של התרגום מן השפה הנלמדת ללשון האם, כאמצעי יעיל לאיתור ולניתוח שגיאות בהבנת הנקרא, ומכאן לסיוע בקריאה עצמה.

#### הוראת הקריאה בטקסטים מדעיים ללומדי עברית

בין לומדי העברית באוניברסיטאות מהווים תלמידים לתארים מתקדמים במדעי היהדות קבוצה מובחנת (אם כי קטנה), ואפשר אולי לומר, מבלי להגזים, כי עתידו של מחקר מדעי היהדות באוניברסיטאות שמחוץ לישראל תלוי ביכולתם של אלה לקרוא את הספרות המדעית בתחומם המתפרסמת בעברית. ואמנם מחלקות אחדות למדעי היהדות באוניברסיטאות בחו"ל דורשות מתלמידי דוקטורט לעמוד בבחינת תרגום של טקסט אקדמי בעברית, וגם המרכז להוראת תרבות ישראל באוניברסיטאות בעולם שבאוניברסיטה העברית יקיים הקיץ, זו הפעם השנייה, סדנה לקריאת טקסטים אקדמיים המיועדת לחוקרים ותלמידי מחקר במדעי היהדות מחו"ל.

הניסיון מלמד כי המעבר מן הטקסטים המוקלים, המעובדים והמקוצרים שבספרי הלימוד (אפילו אלה המיועדים למתקדמים), למאמרים מדעיים באורך מלא שנכתבו ליודעי דבר וליודעי השפה, איננו קל ודורש אימון מיוחד. התפיסה המנחה אותי בהוראת שיעור

-----  
ניצה קרון היא מרצה בכירה במחלקה לעברית, בית המדרש לרבנים (JTS), ניו יורק.  
תחומי עניין: רכישת שפה, הוראת דקדוק, צרכים מיוחדים בלימוד שפה.

בקריאת טקסטים מדעיים שואבת משני מקורות בתאוריה ובמעשה של הוראת שפה שנייה: תורת הקריאה והמתודולוגיה של ניתוח השגיאות.

## תאוריות על הבנת הנקרא

בתורת הקריאה נהוג זה זמן רב להבחין בין תהליך קוגניטיווי של טקסט כתוב 'מלמעלה' למטה' לבין תהליכו 'מלמטה למעלה' (וניתן אולי לטעון שמטפורות אלה של 'מעלה' ו'מטה' אינן חפות מהתייחסות ערכית). לפי המודל האינטראקטיווי של ברנהרדט (1991), למשל, בקריאה מיומנת מתקיימים חילופי מידע בין המישור החוץ-טקסטואלי, ה'עילי', לבין המישור הטקסטואלי, ה'תחתית'. הידע העילי הוא ידע מושגי, ומקורו בידע מלשון אם או התנסויות קודמות בלשון הנלמדת; הוא כולל ידע עולם, הכרת סכמות תרבותיות וסוגתיות, הבנת הקישוריות (קוהורנטיות) בטקסט והחלת אסטרטגיות-על לצורך הבנה. הידע התחתית הוא ידע על לשון הטקסט עצמו ובו שלושה מרכיבים: ידע של כתיב ומערכת הצלילים, של אוצר מילים, סמנטיקה וקולוקציות, ושל דקדוק (צורות ותחביר). לפי מודל זה, כל אחד מן המרכיבים יכול להשפיע על האחרים, וכולם יחד תורמים להבנת הנקרא. כך, בהסתמך על מקורות הידע העומדים לרשותו יוצר הקורא הלא-ילידי תסריט משוער של הטקסט, בדרגות שונות של קירבה לכוונת המחבר (אפטון, 1998). כאן יש להעיר כי לאחרונה דווח כי כישורי הקריאה שאינם תלויי-שפה אינם מועברים באופן אוטומטי משפת האם לשפה הנלמדת, במיוחד כשמדובר בלשונות בעלות אלפבית שונה (קוב והורסט, 2001), ממצא המסיט את נקודת הכובד של הבנת הנקרא אל גורם הכשירות הלשונית דווקא.

החוקרים אורקהרט ו-וויר (1998) עוקפים את המונחים 'למעלה' ו'למטה' באמצעות הבחנה בין דרכי קריאה שונות, לפי מטרת הקריאה וחומר הקריאה: אין דומה קריאת עיתון, למשל, לקריאת מאמר מדעי. כפי שמוצג למטה, הם מציעים טבלה דו-ממדית המתארת ארבעה סוגי קריאה; הציר האנכי בטבלה מבחין בין קריאה זריזה<sup>1</sup> לקריאה זהירה,<sup>2</sup> והציר האופקי - בין קריאה גלובלית לקריאה מקומית.

<sup>1</sup> expeditious reading

<sup>2</sup> careful reading

קריאה מקומית	קריאה גלובלית	
<p><b>ב.</b> קריאה סורקת לאיתור מידע מסוים (מונח, שם, תאריך)</p>	<p><b>א.</b> קריאה מרפרפת כדי לגלות את הנושא והרעיונות העיקריים; קריאה במטרה לאתר ולהבין מידע שיענה על צרכים מוגדרים מראש (למשל, שאלות הבנה על טקסט)</p>	קריאה זריזה
<p><b>ד.</b> הבנת המבנה התחבירי של המשפט והפסוקית, הבנה של אמצעי לכידות לקסיקליים ודקדוקיים, זיהוי מילים ולא הבנתן לפי ההקשר או צורת המילה</p>	<p><b>ג.</b> קריאה כדי להבין במדויק רעיונות עיקריים המוצגים בטקסט במפורש ולהקיש מהם הקשים לגבי השאר</p>	קריאה זהירה

**קריאה זריזה** מוגדרת כקריאה מרפרפת או סורקת כדי להבין את עיקרו של עניין או לאתר מידע מסוים. **בקריאה זהירה**, לעומת זאת, מטרת הקורא היא להבין עד תומם את הרעיונות העיקריים והמשניים המוצגים בטקסט עיוני-לימודי ואת השלכותיהם לגבי תחום הידע הנתון. קריאה זאת אופיינית לקריאה לצורך למידה, כלומר, קריאה של ספר לימוד או מאמר מדעי. **קריאה זהירה גלובלית** היא קריאה ברמת המאמר או הפסקה, ואילו **קריאה זהירה מקומית** היא קריאה ברמת המשפט ומטה ממנו, שבמהלכה מתבצעים פענוח פונטי ולקסיקלי של מילים, ניתוח המבנה התחבירי של הפסוקית והמשפט, זיהוי אמצעי לכידות לקסיקליים ודקדוקיים. לטענת החוקרים, מיומנות בקריאה מקומית זהירה (משבצת ד' בטבלה) היא הבסיס ליכולת לקרוא קריאה גלובלית. במילים אחרות, הכשירות הלשונית בשפה הנלמדת מהווה סף הכרחי שרק ממנו ניתן לעלות לרמות גבוהות יותר של תהליך הטקסט (גראבי, 1991; האסטרפ, 1998).

## מטרות ודרכים בניתוח טעויות לומדים

לשיטתי, חשיבותה של קריאה זהירה ברמת המשפט כתנאי להבנה מלאה ומדויקת של טקסט עיוני (כלומר, הבנה ברמה של קורא ילידי משכיל) מוכחת מניתוח שגיאות תרגום (מעברית לאנגלית) של תלמידים. ניתוח טעויות (error analysis) שימש בשנות השבעים ככלי מקובל לחקר שפת הביניים<sup>3</sup> של לומדי שפה נוספת, ואחר כך, מסיבות שונות שלא זה המקום לעסוק בהן, ירד מגדולתו (אם כי מעולם לא נעלם לחלוטין ממעשה ההוראה בכיתה). המטרה הפדגוגית של ניתוח הטעויות היא להעמיד את המורה על מצב הידע של הלומד על מנת שיוכל לספק לו משוב מתקן. ניתוח השגיאה, לאחר שאותרה, מתבצע בשלבים: (א) השוואה בין המבע (השגוי) שהפיק הלומד לבין המבע (הנכון) כפי שיפיק אותו דובר ילידי; (ב) זיהוי סוג השגיאה (למשל, שגיאה דקדוקית או לקסיקלית, שגיאה בפועל או בשם); (ג) הסבר לסיבה (המשוערת) של השגיאה. חוקרים ומורים שעסקו בניתוח שגיאות התמקדו ביצירה לשונית – דיבור וכתובה, ואילו חקר השגיאות בהבנת הנקרא נשאר שדה בור, בין משום ששטף בקריאה (הבנה 'מלמעלה למטה') נראה לחוקרים ומורים כחשוב יותר מדיוק (הבנה 'מלמטה למעלה'), ובין משום שהכלים לבדיקת הבנת הנקרא, כגון, שאלות תוכן (פתוחות או רב-ברירה), וזיהוי אמצעי לכידות או המשמעות של מלים מסויימות בטקסט, לא תמיד יש בכוחם לספק נתונים מלאים על היקריות של אי-הבנה או לאבחן את סיבותיה. להלן ברצוני להדגים את יתרונותיו של התרגום מן השפה הנלמדת ללשון האם (במקרה דן, מעברית אנגלית), כאמצעי ישיר ויעיל לאיתור ולניתוח שגיאות בהבנת הנקרא, ומכאן, ככלי מתודי בהוראת שיעור בקריאת טקסטים מדעיים. כידוע, שיטת הדקדוק-תרגום<sup>4</sup> עתיקת היומין, חלפה-עברה מעולם הוראת השפה לפני חמישים שנה ויותר, כתוצאה (בין השאר) מן התפיסה שהלשון עיקרה הדיבור ולא הכתב (הרמתי, 1975). אולם, לדידי, כאמצעי מתודי להוראת הקריאה – ולא כמטרה לימודית בפני עצמה – ובנסיבות לימודיות שבהן ללומדים שפת אם משותפת, הידועה היטב גם למורה, עדיין יש לתרגום מקום. בנוסף לכך, אימון בתרגום נחוץ לתלמידים לתארים מתקדמים הנדרשים להוכיח את הבנת הנקרא של טקסטים מדעיים בתחומם על ידי כך שיעמדו בבחינת תרגום, וכן לתלמידים וחוקרים שבשעת כתיבת עבודה באנגלית, נזקקים לעיתים לתרגום מובאות הכתובות במקורן בעברית.

<sup>3</sup> interlanguage

<sup>4</sup> reading-translation

## דוגמאות לניתוח טעויות תרגום

ניתוח טעויות תרגום מתבצע באמצעות השוואה כפולה: (א) בין התרגום של התלמיד (מעברית לאנגלית) לבין אותו תרגום כפי שהיה מפיק אותו קורא השולט בשתי השפות, עברית ואנגלית, ו(ב) בין התרגום לעברית של התרגום לאנגלית שהפיק התלמיד (כלומר, תרגום לאחור) לבין הטקסט המקורי.

שתי הדוגמאות הראשונות שאביא לקוחות מן ההקדמה של מאמרו של גדעון עפרת<sup>5</sup> על הכד כסמל למצב האנושי באמנות הים התיכון. בעמודה הימנית נראה הטקסט המקורי בעברית ומתחתיו תרגומו לאנגלית. בעמודה השמאלית מובאת הגרסה של התלמיד לאותו טקסט, בעברית ובאנגלית. השוואה אופקית בין הגרסות העברית והאנגלית מאפשרת לנו לאתר את מקום השגיאה, טיבה וחומרתה.

### דוגמה א.

הטקסט של התלמיד (תרגום לאחור)	הטקסט המקורי
כד חרס מוגדל בקדמת התמונה ועליו (והוא ניחן ב) אפיון העיקרי של התמונה	כד חרס מוגדל בקדמת הציור ועליו עיקר <b>התאורה</b> של התמונה
תרגום הטקסט בידי התלמיד	התרגום הצפוי של הטקסט
An enlarged clay jug in the front of the drawing and <b>upon it (the jug is endowed with)</b> is the main <b>characterization</b> of the picture	An enlarged clay jug is in the front of the drawing and <b>on it</b> the main <b>lighting</b> of the picture

בדוגמה שלפנינו, קרוב לוודאי שהלומד הבין את המילה הלא מוכרת 'תאורה' כאילו היא המילה המוכרת (וקרובת כתיב וצליל) 'תיאור'. כדי ליישב פירוש זה עם המשך המשפט, נקט באסטרטגיה של הרחבת מובן המילה: הוא הפך את 'תיאור' ל'אפיון' ופירש את 'עליו' כ'ניחן ב'. אם נשאל את עצמנו מדוע לא ישגה כאן הקורא הילידי (או, אם נרצה להסביר ללומד מדוע שגה), נשיב כי הקורא הילידי יודע<sup>6</sup> כי ה"א הסופית במילה 'התאורה' איננה יכולה להיות כינוי הקניין הצמוד למילה "תאור" (כלומר, התאור שלה = תאורה) שכן בשם עם כינוי

<sup>5</sup> עם הגב לים, 1990

<sup>6</sup> זהו כמובן ידע אוטומטי, אף אחד מאיתנו איננו נעצר בעת הקריאה לנסח לעצמו כלל זה

הקניין לא תבוא ה"א הידוע; כמו כן הוא מצפה לכך שבכתיב מלא תיכתב המילה תאור ביו"ד – תיאור.

דוגמה ב.

הטקסט של התלמיד (תרגום לאחור)	הטקסט המקורי
בפרק זה <b>נבקש ממך</b> להתחקות אחר ההתפתחות הסמלית של הכד באמנות <b>הקומית</b> בבחינת אחד מן הסמלים המרכזיים <b>(והמושמים ביותר לשחוק)</b> של המזרח ואזור הים התיכון	בפרק זה <b>נבקש</b> להתחקות אחר גלגוליו הסמליים של הכד באמנות <b>המקומית</b> , בבחינת אחד הסמלים המרכזיים <b>(והשחוקים ביותר)</b> של המזרח והים התיכון.
תרגום הטקסט בידי התלמיד	התרגום הצפוי של הטקסט
In this chapter <u>we shall request</u> (of you) to investigate the symbolic development of the jug in <u>comic</u> art from the perspective of (it being) one of the central symbols (the most <u>ridiculed</u> ) of the East and Mediterranean Sea (region).	In this chapter, <u>we seek to trace</u> the symbolic transformations of the jug in the <u>local</u> art as one of the central (and most <u>clichéd</u> ) symbols of the Near East and the Mediterranean

במשפט זה נפלו שלוש שגיאות, המשבשות לחלוטין את כוונת הכותב. והרי פירוטן:

(1) "נבקש ממך" (מן הקורא?) במקום "אני רוצה": זו שגיאה ברמת השיח ונובעת מכך שהתלמיד מכיר רק משמעות אחת של הפועל "לבקש" (כשיש לו משלים מושאי). כדי ליישב משמעות זאת עם המשך המשפט שוב נקט באסטרטגיה של הרחבה, והוסיף בסוגריים מילים שאינן קיימות בטקסט המקורי.

(2) "אמנות קומית" במקום "אמנות מקומית": שגיאה לקסיקלית שהתאפשרה על ידי התעלמות מן המ"ם בראש המילה (כאילו הייתה מילת יחס).

(3) "ש'חוק" במקום "שחוק": שגיאה לקסיקלית כתוצאה מן ההומוגרפיה (מילים שונות משמעות והגייה הנכתבות באותו אופן), שהינה תופעה נפוצה – ובעייתית – בעברית הבלתי

מנוקדת. על מנת לשבץ את הפיענוח (השגוי) במבנה התחבירי הנתון (שם + תואר + תואר) הפך הלומד את "שְׁחוק" משם עצם לתואר.<sup>7</sup>

מהו המשוב המתקן הדרוש כאן?

ביחס לשגיאה הראשונה, עלינו ליידע את התלמיד לכך שמחברי מאמרים מדעיים לעיתים קרובות מביעים את כוונתם המחקרית באמצעות הביטוי 'אבקש ל+שם פועל' או, בלשון רבים, 'נבקש ל+שם פועל'.<sup>8</sup>

לגבי שתי השגיאות האחרות, מלבד הוראת המילה 'שְׁחוק' יש להעלות את מודעות הקורא (באמצעות דוגמאות נוספות) לתופעת ההומוגראפיה בעברית ולסכנותיה, וכן לספק ללומד משוב לגבי האסטרטגיות הבלתי יעילות (והבלתי לגיטימיות) שנקט בהן: הוספת מילים שאינן בטקסט המקורי (כמו הוספת 'ממך' אחרי 'נבקש'), שינוי חלק הדיבר והתעלמות מאחת האותיות במילה.

#### דוגמה ג.

המשפט הבא מופיע בערך 'שכר ועונש' באנציקלופדיה העברית (מקום הטעות מסומן באותיות מעובות):

בדתות שאין במרכזן אלוהות אישית הגומלת שכר ועונש, מצוי לפעמים הרעיון של **מעין** סיבתיות קוסמית-מוסרית הקובעת את גורלה ועתידיה של הנשמה.

אחד התלמידים תרגם את הצירוף 'מעין סיבתיות קוסמית מוסרית' כ'מעין של סיבתיות קוסמית-מוסרית' כשהוא נותן לפירושו זה הצדקה מטפורית די סבירה. מהו הידע הדקדוקי שעל בסיסו לא ישגה הקורא הילידי בפענוח 'מעין'? (או, במילים אחרות, איך לשכנע את הלומד ששגה?). הקורא הילידי, אם יניח שהטקסט, בהיותו ישן, אינו מקפיד על כללי הכתיב המלא ויקרא תחילה 'מעין סיבתיות', הרי משיגיע לפועל 'קובעת' יחזור לאחוריו ויתקן את עצמו. וזאת, משום שהוא יודע אינסנטיקטיווית כי כאשר הנושא הוא צירוף סמיכות, הנושא יהיה תואם לנסמך, במילים אחרות, אילו היה 'מעין סיבתיות' צירוף סמיכות, היה הפועל מופיע בזכר יחיד (קובע, ולא קובעת). אמנם הטעות שנפלה כאן היא מעוטת חשיבות לגבי הבנת כוונתו של הכותב, אולם כדאי להסב את תשומת לב הלומד לכלל דקדוקי זה, העשוי לסייע לו בקריאה (כבכתיבה) בעתיד.

<sup>7</sup> 'ridicule' לעומת 'ridiculed'  
<sup>8</sup> השימוש המקביל באנגלית: 'I would like to'

### דוגמה ד.

בביקורת על ספרו של חננאל מאק **אלא משל היה**, אביגדור שנאן כותב על גלגוליו הספרותיים של ספר איוב:

לא פלא הוא שהספר **הקרוי** על שמו – **הכולל** את סיפור **תולדותיו כמסגרת** ספרותית ואת הנאומים שנשאו הוא וחבריו, ואת נאום הקב"ה "מן הסערה" – **נעשה לקודקודה של פירמידה הפוכה**, אשר נבנתה **משלל יצירות הגותיות**, ספרותיות ואומנותיות לאורך הדורות.

להלן גירסת התלמידה למשפט בתרגום לאחור מאנגלית לעברית (גירסתה ניתנת בתרגום 'לאחור' מאנגלית לעברית (ההבדלים בין המקור והתרגום מובלטים באות מעובה):

לא פלא שהספר **קרוי** על שמו הוא כולל את סיפור **מוצאו כמו רקע** ספרותי ואת הנאומים שנשאו הוא וחבריו, ואת נאום הקב"ה "מן הסערה" – **אנחנו נעשה את קודקדה של פירמידה הפוכה**, שנבנתה **עם יצורים גותיים**,<sup>9</sup> יסודות ספרותיים ואמנותיים לאורך הדורות.

בהסתמך על התרגום, ספק אם הקוראת הבינה את כוונת הכותב. כהכנה למתן משוב מתקן, נמיינ את הטעויות בתרגום לפי סוגיהן וסיבתן:

סיבה	טעויות לקסיקליות
פוליסימיה: התלמידה מכירה את "תולדות" במובן התנכי (גיניאולוגיה) אך לא את המובן המודרני, "ההיסטוריה של".	תולדותיו = מוצאו (במקום): ההיסטוריה שלו)
פוליסימיה: הצורן "כ" משמש בעברית לשלושה צרכים, שבאנגלית הם מובדלים זה מזה באמצעות מילים שונות <sup>10</sup> .	כ = כמו (במקום: בתור)
הרחבת המובן של המילה המקורית כדי ליישב אותה עם השאר.	מסגרת=רקע
מילים דומות צליל, כתיב ושורש – לאופר (1997) מכנה אותן "סינפורמים" <sup>11</sup>	יצירות=יצורים

<sup>9</sup> בתרגום 'Gothic creatures' במקום 'philosophical works'  
<sup>10</sup> תרגומים אפשריים של 'כ' לאנגלית: 'as', 'like', 'approximately'



<p>בכתב הלא מנוקד, שתי המילים – "הגותיים" ו-"ה+גותיים" הינן הומוגרפיות. התלמידה פירשה את המילה כאילו היא מילה לועזית, המוכרת לה (יש להניח) מלשון האם.</p>	<p>הגותי=גותי</p>
<p>נראה שהתלמידה בחרה להתעלם מן המילה שלא הייתה מוכרת לה ומילאה את החלל במילת יחס.</p>	<p>שלל = עם</p>
	<p><b>טעויות בדקדוק (מורפולוגיה ותחביר)</b></p>
<p>התלמידה התעלמה מן ה"א המשעבדת במקרה אחד ובמקרה השני החליפה אותה בכינוי גוף (הוא)</p>	<p>הקרוי, הכולל = קרוי, הוא כולל</p>
<p>ללא ניקוד, צורת הפועל ע.ש.ה. בפעל עתיד גוף ראשון רבים (נַעֲשֶׂה) זהה לצורתו בנפעל עבר גוף שלישי יחיד (נַעֲשֶׂה). הטעות נובעת לא רק מן ההומוגרפיה של שתי המילים, אלא גם מניתוח מוטעה של מבנה המשפט (ראה להלן) ומהתעלמות מאות היחס "ל" אחרי הפועל, המשנה את מובן הפועל.</p>	<p>נעשה ל= אנחנו נעשה את</p>

מהו המשוב המתקן שנספק כאן?

(1) במישור הידע הלקסיקלי: יש להעמיד את התלמידה על המובן המודרני של המילה "תולדות" ועל השימושים השונים של "כ", וכן על ההבדל הפונטי-צורני-מילוני שבין "יצור" ל"יצירה".

(2) במישור הידע הדקדוקי נדרש אימון בניתוח תחבירי של משפט רב-אברי, במיוחד כאשר הנושא בפסוקית העיקרית ("הספר") מופרד מן הנשוא באמצעות סידרת פסוקיות משועבדות (הקרוי על שמו, הכולל את סיפור תולדותיו). כדאי לציין בפני התלמידה את תפקיד ה"א" (במשלב פורמלי) כמשעבד חלופי ל"ש" לפני פועל בהווה ואולי אף לעמוד על הגוון החז"לי של הצורה "קרוי", חלופתו של הפועל "נקרא" בהווה. כמו כן יש לעמוד על האפשרויות השונות לפיענוח מורפולוגי ולקסיקלי של הצורה "נעשה" - כפועל וכאוגד של התהוות. ולבסוף, נזכיר ללומדת כי הכלל בדבר התאמה ביידוע בצירוף שם+תואר עשוי לשמש להבנת הנקרא: לפי כלל זה, ה"א במילה "הגותיות" בצירוף "יצירות הגותיות",

<sup>11</sup> Synforms

ספרותיות ואמנותיות" איננה יכולה להתפרש כאילו היא ה"א היידוע, ומכאן שהערך המילוני של המילה הוא "הגותי" ולא "גותי".

### סיבות לשגיאות בהבנת הנקרא ברמת המשפט

לסיכום, נראה שהשגיאות שהודגמו נבעו משלוש סיבות עיקריות:

(1) חסכים לקסיקליים הגורמים לשגיאות מסוגים שונים: התעלמות מן המילה, פיענוח שגוי של מילים הומוגרפיות, אי אבחנה בין מילים דומות צליל, צורה ושורש (למשל, יצור" ו"יצירה");

(2) אי-הפעלה של ידע דקדוקי קיים (כגון, ההתאם ביידוע בין שם לתואר) לצורכי הבנת הנקרא;

(3) הפעלת אסטרטגיות קריאה (הרחבת המובן, שינוי חלק הדיבר, תוספת מילים או התעלמות ממילת יחס), שאין להן הצדקה לשונית בטקסט כדי להתגבר על קשיים בהבנה. כפי שראינו, הלומדים נוטים להיאחז במובן הראשון, הידוע (או הנחשב לידוע) של המילה; הם מתאימים במצב כזה את הנתונים האחרים במשפט להיפותזה שיצרו, תוך התעלמות מן ההקשר הצר (הלשוני) או הרחב (נושא הטקסט, ידע עולם). שגיאה, אם כן, גוררת שגיאה. תופעות אלו תועדו בהבנת הנקרא של אנגלית של שפה שנייה על ידי אפטון (1998), בנשושן ולאופר (1984), האסטרפ (1991), לאופר (1997) ונמסר (1998). תופעות אחרות שאינם מתועדות בדוגמאות שהובאו לעיל אך מוכרות היטב לכל מורה, הינן: - קושי בזיהוי שמות פרטיים וזיהוי ותרגום של מילים לועזיות (למשל, הבנת המילה "סוציולוגי" כ"סוציאלי").

- בעיות בפענוח אורתוגרפי-פונטי, למשל, שיכול אותיות (דאגה – אגדה, רבדים-דברים), התעלמות מאימות קריאה או אותיות אחרות, בעיקר (אך לא רק) בראש המילה ובסופה (תוכן-תכונה, פעמים-פעמיים, עלומיה-עולמה, לבער-לבעור, הקשר-קשר, ספורות=ספרותיות)

- קושי לזהות ולתרגם ביטויים וקולוקציות ("תלמיד חכם המצוי אצל המקורות" = "תלמיד טוב הנמצא עם המקורות", "השיבו מלחמה שעה = הגיבו במלחמה סוערת).

## חשיבותו של דקדוק הקריאה

בעבודתו על תהליכי הקריאה של העברית הבלתי-מנוקדת הראה אלון (1995) כי הקורא הילידי מתגבר על בעיות ההומוגרפיה של הטקסט העברי הלא-מנוקד על ידי כך שהוא מפעיל באופן אוטומטי ידע מורפולוגי ותחבירי. כלומר, כאשר מובן המילה מוטל בספק (וזוה מצבו של הקורא הלא-ילידי - ולא רק במקרים של הומוגרפיה) הופכת הקריאה לתהליך של ניתוח לשוני-דקדוקי. "האפשרות לקרוא את המלה נובעת מתוך זיהוי מעמדה התחבירי והיכולת לפרק אותה למרכיביה המילוניים, לגזע ולמוספיות, שגם הם נושאי משמעות", כותב אלון (128). לדבריו, הניתוח המורפולוגי, המסייע לקבוע את חלק הדיבר של המילה ולזהות את הגזע שלה, סולל את הדרך להפעלת שיקולים תחביריים, ולבסוף, אם עדיין לא התבררה משמעות המילה, יגויסו שיקולים של ידע עולם ושיקולים סמנטיים. על האפשרות לפענח את מבנה המשפט על פי סימנים צורניים חיצוניים גם מבלי לדעת מלכתחילה את מובן המילים, הצביע אורנן עוד במאמרו מ-1959, שבו המליץ על שיטת הניתוח התחבירי המיכני לצורכי הוראת תחביר לדוברי עברית.

אלון מבחין בין הדקדוק היוצר, שלפיו נבנים משפטים בשפה, לבין דקדוק הקריאה, המאפשר הבנת משפטים נתונים. להבנתי, זה הדקדוק שתלמידים בשיעור לקריאה בטקסטים מדעיים זקוקים לו. מה יכלול דקדוק זה? היריעה קצרה מלתאר את כולו (ספר הלימוד שעל הכנתו אני עמלה מחזיק קרוב לשלוש מאות דפים), אולם אפרט (ללא סדר מסוים) כמה נושאים לשוניים, שנבחרו על סמך ניתוח שגיאות תרגום של תלמידים דוברי אנגלית:

- ניתוח אסטרטגי של משפטים רבי-אברים ארוכים (אלה מתפרשים לעיתים קרובות על פני ארבע שורות!) באמצעות איתור הפעלים או תחליפי-פועל ומילות השעבוד
- הכרת קבוצות מורפולוגיות בחלקי דיבר שונים (תואר הפועל, תואר השם ושמות עצם)
- זיהוי ההתייחסות של כינוי הקניין (בדרך כלל לאחור [התייחסות אנפורית]), אבל בצירופי סמיכות כפולה - קדימה [התייחסות קטפורית])
- הכרת השימושים השונים של הפועל "היה" (במשפטי תנאי-לא קיים, במשפטים שמניים, כולל משפטי שייכות, במשפט הרגלי בעבר) והבחנה ביניהם
- הבחנה בין מילות יחס מוצרכות ללא מוצרכות ובין שימושים שונים של מילות היחס הנפוצות (למשל, "על" במובן של חובה ובמובן של "עם" מלבד המובנים הרווחים יותר)
- הבחנה בין צורני גזירה ונטייה (-ות לעומת -ות) בטקסט לא מנוקד (על בסיס התואר או כינוי הקניין).

דקדוק הקריאה יכול גם מידע מילוני לגבי "דומים מדומים", דהיינו, מילים שלומדי השפה מתקשים להבחין ביניהם (לדוגמה: לפי/על פי, לפי ש, כפי, מכפי, בפי/מפי, פי [כמה], "יחס" לעומת "יחסים" ו"התייחסות", "אמור ל" לעומת "כאמור" ו"שנאמר", ועוד ועוד).

אין ספק שלימוד דקדוק הקריאה איננו תחליף לרכישת אוצר מילים. יש טוענים כי אוצר מילים נרחב תורם להצלחה בקריאה אקדמית יותר מכל מרכיב לשוני אחר (קוב והורסט, 2001). אולם, רכישת אוצר המילים היא תהליך ממושך - כ- 550 מילים לשנה (במסגרת לימודית), בעוד שלצורך קריאה אקדמית נדרשות, לפי ההערכה, 3,000 מילים,<sup>12</sup> כלומר כחמש וחצי שנות לימוד. לעומת זאת, מספר הכללים הדקדוקיים הדרושים להבנת הנקרא הוא מצומצם יחסית, מה עוד שחלקם למעשה כבר ידוע ללומדים (כגון ההתאם ביידוע בין שם לתואר או בין הנשוא לנסמך המשמש כנושא) ואין עליהם אלא להתאמן בהפעלתו האסטרטגית של ידע קיים לצורכי הבנת הנקרא.

---

<sup>12</sup> המדובר באנגלית. לא ידוע לי על הערכה לגבי מספר המילים הדרוש לקריאה אקדמית בעברית.

### רשימה ביבליוגרפית

- אורן, ע. ניתוח מיכני והוראת התחביר. לשוננו כג, 1958-59, עמ' 243-257.  
אלון, ע. העברית הכתובה הבלתי מנוקדת. אוניברסיטת בן גוריון, 1959.  
הרמתי, ש. "התפתחויות במתודיקה של הוראת לשונות זרות". מתוך: מגמות בדרכי  
ההוראה של לשונות זרות קובץ י, בעריכת שלמה הרמתי, בית הספר לחינוך של  
האוניברסיטה העברית, 1975, עמודים 7-24.
- Bensoussan, M. & Laufer, B. (1984). Lexical guessing in context in EFL reading comprehension. *Journal of Research in Reading* 7(1), 15-32.
- Cobb, T. & Horst, M. (2001). Reading academic English: Carrying learners across the lexical threshold. In J. Flowerdew & M. Peacock (eds.). 315-329). *Research perspectives on English for Academic Purposes*. (pp. Cambridge: Cambridge University Press
- Haastруп, K. (1991). *Lexical inferencing procedures or talking about words*. Tübingen; Gunter Narr.
- Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. In J. Coady & T. Huckin (eds.) *Second language vocabulary acquisition* (pp.20-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nemser, W. (1998). Variations on a theme by Haastруп. In D. Alberchtsen et al. (Eds.). *Perspectives on foreign and second d language pedagogy* (pp. 107-117). Odense University Press.
- Upton, T. (1998). "Yuk, the skin of insects!" Tracking sources of errors in second language reading comprehension. *Journal of College Reading and Learning* 29(1), 5-20.

Urquhart, S. & Weir, C. (1998). *Reading in a second language: Process, product and practice*. London: Longman