

דגשים בהוראת השיח

גילה שילה

פענוח טקסט הוא נושא המעסיק חוקרי חשיבה, חוקרי שפה, פסיכולוגים ועוד. בסקירה ספרותית של הנושא "חשיבה מסדר גבוה" איגר (איגר, בן דוד וגלסנר, 2009, עמ' 8) מצטטת חוקרים רבים ומונה את מיומנויות החשיבה מסדר גבוה: מיפוי וארגון מידע, הסקת מסקנות, הוצאת עיקר מטפל, מציאת הוכחות והצדקות לטיעונים, חשיפת הוכחות הנמצאות ביסוד הטיעונים, הבחנה בין דעות ובין עובדות ועוד. עם זאת, החשיבה תלויה הקשר, ויש לשים לב לנסיבות שבהן היא נעשית.

בקשר בין חשיבה ובין הבנה ניוטון (Newton, 2000) קובע כי הבנה של טקסט מאפשרת הבחנה בין עיקר ובין טפל, ובאמצעותה ליקוט פרטים רלוונטיים בצורה ברורה ונהירה המאפשרת למידה טובה יותר. בחשיבה ביקורתית הכוללת רפלקציה וארגומנטציה דן מון (Moon, 2008). גם המחקר של סימון ואחרים (Simon, Erduran, & Osborne, 2006) מעיד על תרומת הארגומנטציה לתהליך החשיבה במדעים ועל החשיבות של פענוח הטקסט להבנה ולמידה. הטקסונומיה של בלום (Bloom, 1956) ושכלולה אצל חוקרים אחרים, כמו פסיג (Passig, 2001; Krathwohl, 2002), האריס וסמית (Harris & Smith, 1972) ועוד, מעידים על החשיבות של הבנת הטקסט כבסיס ללימוד מתן תגובה הולמת של הלומדים. החוקרים מציגים דרכים, תהליכים ואסטרטגיות המקדמים את החשיבה.

אני חושבת שבלימודים בכלל וכן בלימודי לשון צריכה להתקיים למידה משמעותית שתוביל את התלמידים להבנה ולחשיבה. בהמשך מאמר זה נראה שנושאים מרכזיים בלימודי הלשון - הבחנה בין עיקר לטפל, ארגון מידע, עריכת השוואות, הסקת מסקנות, מציאת הצדקות והוכחות לטענות וכן הלאה (Costa, 2001; Nickerson, 1988) - מצריכים חשיבה מסדר גבוה, כזו המקדמת למידה משמעותית. בהסתמך על המחקרים לעיל נציג מספר תבחינים ונדגמים, כדי לעזור לנמען הלומד בכל גיל לפענח טקסטים בכל תחום דעת.

בדיון העוסק בפענוח טקסט אני ממליצה לדון בסוג הטקסט והסוגה שלו,¹ היינו אם הוא טקסט עיוני או ספרותי, טיעוני או היצגי, ריגושי. ואם הוא למשל טיעוני, האם הטיעון מופיע כחלק מטקסט עיוני או כחלק מטקסט תעמולתי?

1 הרחבה בנושא הסוג והסוגה ניתן לקרוא אצל אורן, 2004; ברוך, 1985; פלד, 1991; שילה, 2012; Blum- (Kulka, 2005; Halliday, 1989, 1994; Swales, 1990; Van-Dijk, 1980, 2004). בעזרת שימוש מושכל בתבחינים לעיל נוכל לקבל טקסט מלוכד. אשר ללכידות הטקסט - אם אינה גבוהה, יקשה על הנמען לפענח אותו. הלכידות מושגת בעזרת אמצעים שונים שיודגמו להלן.

נושא אחר שיבטא את הסוג או את הסוגה הוא **האמצעים המבניים** של הטקסט: מהו מבנה הטקסט? כיצד הוא מביע את כוונת המוען? מהי תרומתו של המבנה להבנת המסר העיקרי ולהבחנה בין עיקר לטפל? כאן יבואו לידי ביטוי המיומנויות המראות חשיבה מסדר גבוה (איגר, בן דוד וגלסנר, 2009; Moon, 2008; Newton, 2000; Simon, Erduran, & Osborne, 2006). כדי לאפיין את המבנים אנו זקוקים גם לדרכים **לשוניות** להביע את הנאמר, למשל קשרים בין פסקות או בין משפטים, מבנה משפטים, אוצר מילים המאפיין סוג לשון וכן הלאה. מתברר שמוען המעוניין שדבריו יתקבלו משתמש באמצעים **רטוריים** הבאים לידי ביטוי בסוגי טקסטים שונים. יש להבחין בין אמצעים רטוריים הפונים אל הרציונל לבין אחרים הפונים אל הרגש. כמו כן נראה שכמות האמצעים וסוגיהם עוזרים לנו לאפיין את הטקסט ולפענחו. ככל שהאמצעים הרטוריים רבים הטקסט הופך ריגושי, ועל המוען לשקול את המסר באופן מתאים. לשם הדגמת סוגיית הפענוח בחרתי נושא שעולה לדיון מדי פעם: פרסום בבית הספר. במאמר זה אדון בטקסט אחד שידגים את הצעותי לפענוח טקסט: המאמר **לא בבית ספרנו** שכתבה שולמית הראבן ופורסם במדור "דעות" (**ידיעות אחרונות**, 1.2.1994).² המאמר מציג טקסט ארגומנטטיבי. מבחינת מעמדו הסוגתי הוא נמצא בין הסוגה הספרותית לבין הסוגה העיונית-פופולרית, ולכן נבחר. תחילה אציג את האמצעים המבניים, אחר כך את האמצעים הלשוניים ובהמשך את האמצעים הרטוריים.³

2 המאמר פורסם בספר שכתבו אלון, גרילק ושילה, הטקסט הכתוב בעברית בת-ימינו: מאפיינים מבניים, תחביריים ולקסיקליים (2006), עמ' 80.

3 כדי לבחון כתיבה באותו נושא בסוגות שונות אפשר לקרוא את המאמרים: "פוקימון שחור" מאת סמדר שיר (**ידיעות אחרונות**, 19.1.2004); "משהו חינוכי על פרסום בבית הספר" מאת תמר טרבלסי-חדד (**ידיעות אחרונות**, 19.1.2004); "פרסומת? דווקא כן בבית ספרנו" מאת יהודית יהב (**ידיעות אחרונות**, 29.8.2006).

שולמית הראבן

לא בבית ספרנו

ההצעה להפוך את בית הספר ללוח פרסומות מזכירה את הסיפור על חברה למוצרי עוף שהציעה לוותיקן לשתול פרסומת למוצריה בנוסח תפילה פומבית. עיסקה שאפשר וצריך לסרב לה.

לפירמה אחרת; שקיימת מחויבות חברתית, גם אם אין שום רווח בצידה, ושאהבה יכולה להיות גדולה יותר, גם אם היא רנטבילית פחות. בית הספר אמור להיות המקום שבו לומדים שלהיות פראירי זה לא כל כך פראירי כמו שזה נשמע. בית הספר אמור להגיד בבירור: רבותי, תעשו בחוץ מה שאתם רוצים – כאן אין פרסומת. ה"אין" הזה הוא המסר.

אין ולא תהיה פרסומת במקומות לימוד וחינוך, כשם שאין ולא תהיה בבתי המשפט, בחדרי הניתוח, בבית נשיא המדינה. כל אלה מקומות ותחומים שמעבר לעולם השוק, אין להם כל נגיעה בו, וזה בדיוק מה שהם אומרים לבאים בשעריהם: כאן מקור הסמכות אחר.

ובעצם, מדוע לא יפסיק מורה את שיעורו מדי רבע שעה כדי לתת את רשות הדיבור, לשלוש דקות, ל"ספונסר שלנו"? מדוע לא יישבו בני התשחורת כל היום בוהים מול הפוסטר של דוגמן ודוגמנית וירגישו שלעולם, לעולם לא ייראו כמותם, גם אם יוציאו את כל דמי הכיס על קוסמטיקה? מדוע לא יחשבו בסתר לבם ששתיים ועוד שתיים זה בעצם חמש, רק שלארבע הייתה יח"צנות יותר אגרסיבית? ומדוע לא יבינו סוף סוף את האמת הידועה לכל פרסומאי מצוי, שהכל בבל"ת, הכל מניפולציה, שבעצם אין הם בני אדם אוטונומיים ובעלי יכולת בחירה, אלא הם בסך הכל ציבור-יעד של צרכנות ידועה ומחושבת מראש, וזה כל ערכם בחיים? לא כאנשים, רק כצרכנים?

ואת הקטנת הקומה הזאת, את העלבון הזה, מבקשים להביא עליהם כמה אנשים במשרד החינוך. לא, החינוך לא יאבד את החוזה עם איגוד המאפיות. הוא יאבד את הברית עם הסקרנות, עם תחושת האוטונומיה, ועם האיכות – זו שבלעדיה טעם החיים היחיד שיכירו יהיה פחית מיוחצת של משקה חום.

ליצנים מספרים על חברה גדולה אחת למוצרי עוף, שבאה אל חשמן בעל השפעה בוותיקן והציעה לו הצעה שאי אפשר לסרב לה: האפיפיור, במקום לומר בתפילה הפומבית "הטריפני לחם חוקי" – או בגירסה הקתולית המקובלת, "תן לנו היום הזה את לחם חוקנו" – ייצא למרפסת ויאמר: "תן לנו היום הזה את העוף שלנו". בתמורה תעניק החברה לוותיקן סכום שיוכל לפתור את כל הבעיות הכספיות של הכס הקדוש, ולהתיר לא מעט גם למאמינים.

הלך החשמן אצל האפיפיור ושידל: אפשר יהיה לפתוח בתי ספר של המיסיון בוואגאדוגו, אפשר יהיה להזרים כסף לעיירה במקסיקו ששם התחילו לכפור בנו, אפשר יהיה לערוך מסע הסברה אדיר מסיבי לעולם, ובלבד שתיאמר המלה "עוף" במקום המלה "לחם". וזה גם יותר מעודכן, יותר מודרני, ישפר את התדמית שלנו. ובכן?

הביט בו האפיפיור בעצב ואמר: כן, בני, אתה צודק, אבל אז נאבד את החשבון של איגוד המאפיות.

העובדה שאנשים מחייכים מעידה כאלף עדים שאכן, יש תחומים שאנו מצפים שהיו מחוץ לשוק ולערוצי השוק. אחד מהם הוא בית הספר.

ההצעה להפוך גם את בית הספר שלנו ללוח פרסומות היא אחת ההצעות האוויליות ביותר שנשמעו באחרונה. בית ספר אמור לחנך לאיכות לא לתחרות כלכלית. בית ספר הוא בדיוק המקום שבו אומרים: יש בעולם דברים שאין כללי השוק חלים עליהם. הוא המקום שבו תלמיד עשוי למצוא שהוא כל כך מרותק על ידי ההגיון של הגנטיקה, שיעדיף לעסוק כל ימיו בגנטיקה בשכר בינוני, במקום להיות בורסאי צעיר מליונר. בית הספר אמור להיות המקום שבו לומדים, שחור על גבי לבן, שדב-המכר איננו בהכרח הספר הטוב; שהשמיים והארץ, הרוח והמדבר, קיימים גם בלי שיוק; שבאמת יש בעולם דברים יותר מעניינים מהחלפת המכונת מפיירמה פלונית

האמצעים המבניים

המבנה נחשב לאחד המרכיבים המרכזיים טקסט, ולדעתי הוא החשוב ביותר מבחינת תרומתו לפענוח הטקסט (שילה, 2011). על כן חשוב להכיר מבני טקסט שונים ובעיקר להבחין בין טקסט טיעוני לטקסט היצגי (אזר, 1999; לבנת, תשע"א; קופי, 1982; אלון, גרילק ושילה, Brooks & Warren, 1972; Mann & Thompson, 1988; Toulmin, 1969; Van-; 2006; Dijk, 1980). אנו רואים שבמשך השנים הטקסטים הפכו מעורבים, למשל טקסט שאמור להיות היצגי ולמסור עובדות ומידע מכיל חלקים ניכרים של טקסט טיעוני ולהפך. על אחת כמה וכמה עלינו להיעזר בתבחיני המבנה כדי לחשוף את כוונת המוען. כדאי לציין שמציאת מבנים מובהקים אינה מובטחת תמיד, אבל כשהלומד מבין ומכיר את המבנים הבסיסיים, הוא יכול לקלוט את הסטיות מן המבנה ולבדוק אם הן מכוונות כדי להשפיע על הנמען או שמא הן שגיאה הפוגמת בהעברת המסר.

הטקסט שלפנינו הוא טקסט טיעוני⁴ הבנוי באופן זה:

שורות 1-20 הן פתיחה מסוג של סיפור.⁵ הסיפור מטרתו לשמש גריין, למשוך את הקורא ולסקרן אותו. ואכן, גם בטקסט זה הוא משיג מטרה זו. הנמען אינו יודע לאן מוביל אותו המוען. **שורות 21-23** הן **טענת המוען** הנאמרת באופן מפורש וכך עוברת מן הסיפור הרומז המוביל אל הטענה האמתית של המוען.

שורות 24-66 הן **הצדקות** לטענת המוען. ההצדקות יכולות להיות מסוגים שונים.⁶ בטקסט זה המוען משתמש בהסבר, בנימוקים ובהשוואה כדי להוכיח את טענתו. ההבדל בין טקסט עיוני לטקסט זה הוא השימוש באמצעים רטוריים הפונים אל הרגש כחלק מן השכנוע (כאן, למשל, הפיגורטיביות בפסקה חמש).

שורות 67-73 הן **סיום**.⁷ כאן המוען סוגר את אשר פתח בראשית הטקסט, כלומר במקרה זה חוזר אל הסיפור, אבל גם לרציונל עצמו.

ראינו שפענוח המבנה עזר לנו להבין את כוונת המוען שהיא העיקר בטקסט, כלומר הרעיון המרכזי. טענת הטקסט היא העיקר, היא המטרה בכתיבת הטקסט. ההצדקה מובילה אליה ואף הסיום נוגע בה. כמו כן, במציאת ההצדקה נחשפנו לדרך ההוכחה והתאפשר לנו לבדוק ולברר את אמתותה.

4 תיאור סוגי טיעון שונים ראו אצל אלון, גרילק ושילה, 2006, עמ' 17-34.

5 קיימים סוגי פתיחה שונים. ראו פירוט אצל שילה, 2003, עמ' 134.

6 לפירוט ההצדקות ראו אלון, גרילק ושילה, 2006, עמ' 35-44.

7 קיימים סוגי סיום שונים. ראו פירוט אצל שילה, 2003, עמ' 139.

האמצעים הלשוניים

גם האמצעים הלשוניים משמשים תבחינים לפענוח הטקסט. ההשפעה יכולה להיות מקומית, אבל גם כללית על הטקסט כולו, למשל שימוש במשפט מודלי כטענה של הטקסט כולו או שימוש בקשרים המקשרים בין משפטים או בין חלקים בטקסט. נבחר בסוגיות מתחום התחביר, מתחום הצורות ומתחום הסמנטיקה כדי להדגים את חשיפת כוונתו של הטקסט ועל ידי כך לפענחו.

סוגיות מתחום התחביר

נושא המשפט

הנושא יכול לבוא בצורות לשון שונות, למשל בצורה מפורשת (כאן **כשם עצם**): "ההצעה... היא אחת ההצעות האוויליות..." (שורה 24). לעומת זאת בשורה 27 הוא מופיע כנושא **סתמי**, אין מדובר באדם מסוים: "בית ספר הוא בדיוק המקום שבו **אומרים** יש בעולם דברים שאין כללי השוק חלים עליהם". דרך זאת של הסתמי מדגישה את ההרגשה שהכול אומרים, לא אדם מסוים, ועל כן קל לקבל את הדברים.

מודליות

המודליות היא תוכן המביע אפשרות או שלילתה, נחיצות, רצייה, חיוב ועוד. זאת באמצעות מבעים כגון: יכול, צריך ועוד. המודוס מאפשר למוען להביע את מעורבותו ואת הרגשתו (Jespersen, 1965; Lyons, 1977; Palmer, 1971). שימוש בפועל המביע חובה ומודליות מעיד מטבעו על עמדה (Pearson & Johnson, 1978).⁸

זיהוי המשפט המודלי שכוונתו להעביר מסר נחרץ של המוען חשוב לנמען כדי להבין את כוונת המוען, למשל: "בית ספר אמור לחנך לאיכות לא לתחרות כלכלית" (שורה 26); "יש בעולם דברים שאין כללי השוק חלים עליהם" (שורה 28); "אין ולא תהיה פרסומת במקומות לימוד וחינוך" (שורה 46).

קשרים

הקישוריות והלכידות בטקסט מושגות בעזרת אמצעים שונים, כמו שמירה על אחדות נושא, מבנה הטקסט, אזכורים, ידע עולם ועוד (בלום-קולקה וניר, 1981; בריג, תשנ"ד; גיורא, 1982; לנדאו, תשמ"ד; ניר, 1989; שילה, 2011; שן, 1985; שראל, תשנ"א; Canale, 1982; Grice, 1975; Reinhart, 1980; Van-Dijk, 1980). אחד האמצעים החשובים ביותר המסייעים

8 נמצא שמשפט מודלי מופיע בחלק ניכר למדי בטקסט הטיעוני בתחילתו או בסופו, כלומר במקום שבו מציינים את העמדה (שילה, 1997, עמ' 242-247). "תלמיד עשוי למצוא שהוא כל כך מרותק על ידי ההגיון של הגנטיקה, שיעדיף לעסוק כל ימיו בגנטיקה בשכר בינוני, במקום להיות בורסאי צעיר מלינור..." (שורות 29-32).

למוען בהעברת המסר ומנחים ומתווים את דרכו של הנמען בפענוחו הם הקשרים הפורמליים המתארים יחסים לוגיים בלשון. על כן חשוב מאוד שהכותב ישתמש בקשרים האלה במקומות הראויים, שכן אי-שימוש בקשר מתאים עלול לגרום לעמימות ולקושי בפענוח הטקסט. למשל, כדי להביע את ההשוואה שהמוען משתמש בה בצדקתו, עליו להשתמש במילית קישור מתאימה המודיעה על ההשוואה: "אין ולא תהיה פרסומת במקומות לימוד וחינוך, כשם שאין ולא תהיה בבתי המשפט, בחדרי הניתוח..." (שורה 47).

שימוש לא מדויק פוגם ברמת הקריאות של הטקסט וגם בתהליך הבנתו. דבר זה גורם לרמת קריאות נמוכה של המסר. גם חסר בקשר פורמלי פוגם בתהליך הטקסט. בטקסט זה אין קשרים פורמליים בין הפסקות, הקישוריות מושגת באופן אחר, בעזרת הרטוריקה, למשל חזרות (ראו בהמשך). כאן המקום להראות את ההבדל בין סוגה שהיא עיונית וקרובה לטקסט מדעי לבין טקסט פופולרי יותר שאינו מחויב לקישוריות ברורה, נהירה. למשל בטקסט זה היינו מציעים למוען להוסיף מילית קישור של סיבה בין הטענה (בשורות 21-23) לבין ההצדקה בהמשך, כדי שהמוען ידע מה עומד להתרחש.

סדר המילים

על פי גישת המדקדקים הנורמטיבים, קיימים מספר כללים לסדר המילים במשפט. ניתן לארגן, למשל, משפט בסדר הזה: נושא-נשוא או נשוא-נושא, אבל כאשר המשפט פותח במשלים וזמנו של הפועל עבר או עתיד, יקדם הנשוא לנושא, ואם זמנו של הפועל הוא הווה יהיה הסדר נושא-נשוא. ברם, מסתבר שסדר המילים מושפע במידה רבה מן ההדגשה שהמוען מעוניין לנקוט, והלשון מאפשרת לו זאת בעזרת אמצעים שונים.⁹ נדגים דרך אחת והיא העברת החלק שהמוען רוצה להדגיש או לדבר עליו לתחילת המשפט, למשל "ואת הקטנת הקומה הזאת, את העלבון הזה, מבקשים להביא עליהם כמה אנשים במשרד החינוך" (שורות 67-69).

אוגד

האוגד משמש לקישור בין שני מרכיבי המשפט העיקריים: הנושא והנשוא - הן במישור הדקדוק והן במישור התוכן. חשוב שהמוען יכיר את השימוש המגוון בסוגי האוגד, כדי שיוכל להתאים את השימוש בו לנסיבות הביצוע אם הוא מבקש לנקוט לשון הלימה, ולכן כדאי שידע, למשל,

9 לעתים הוא עושה זאת באמצעות משפט ייחוד, לעתים הוא ממקד את המשפט באמצעות שימוש ב"זה" כאוגד (אזר, 1992, עמ' 41) או על ידי שימוש במשפטים מבוקעים (משפטים שבהם הניתוח הלוגי והניתוח הדקדוקי זהים, למשל "הגשם הוא ששיבש את הטיול", ראו: אזר, 1992, עמ' 91), לעתים הוא מדגיש על ידי שימוש בצייני השאה (כמו רק, גם דווקא, אלא, למשל "רק אני הגעתי בזמן לשיעור") או על ידי שימוש במבנה של משפט סביל לעומת מבנה בלתי-מאופיין פעיל (למשל "הכוס נשברה", המשפט נוסח כך בעזרת פועל בסביל כדי לא להדגיש את הסוגיה של השובר).

שהשימוש באוגד מן הסוג המופיע בשורות 40-42: "בית הספר אמור להיות המקום שבו לומדים שלהיות פראיר זה לא כל כך פראירי כמו שזה נשמע", הוא שימוש לא תקני, המאפיין את לשון הדיבור. רובינשטיין (תשמ"ג, עמ' 136) טוען כי זוהי בחירה סגנונית גרידא, ואולם השימוש בכינוי הרומז "זה" כאוגד חדר, כנראה, לא רק לטקסטים בסגנון תת-תקני, אלא גם לסוגי כתיבה אחרים, ביניהם הכתיבה הפורמלית, והוא נושא גם פונקציה פרגמטית. אזר (1992, עמ' 41) טוען כי האוגד "זה" מורה על יחס סמנטי שמהותו המדויקת מתגלה בתוך הקשר רחב יותר או מתוך ידע עולם. הוא רואה ב"זה" אמצעי מובהק, כמו במשפט ייחוד, לחלוקת המשפט בין נושא-תוכן לנשא-תוכן. לפיכך אחרי "זה" יבוא רכיב הממוקד תחבירית. אם כך, הרי השימוש באוגד "זה" בא להדגיש את התכנים משני צדיו, והדגשה זו היא עיקר הטיעון הביקורתי של הכותב. לסיכום, שימוש באוגד "זה" עוזר לנו לפענח את הטקסט הן במישור הסגנוני והן במישור התוכן.

סוגיות מתחום תורת הצורות

הפיכת שם עצם לשם תואר

בטקסט יש דוגמה של מעבר משם עצם לשם תואר במטרה להעביר את המסר ביתר שאת, למשל "בית הספר אמור להיות המקום שבו לומדים שלהיות פראיר זה לא כל כך פראירי כמו שזה נשמע" (שורות 40-42).

משפחת מילים

הכוונה למילים הגזרות מאותו שורש, כמו בשורות 26-28: "בית ספר אמור לחנך לאיכות לא לתחרות כלכלית. בית ספר הוא בדיוק המקום שבו אומרים: יש בעולם דברים..." שימוש כזה מחזק את דרך השכנוע: בחירה בשורש זה דווקא וחזרה עליו פעמים אחדות משרתות את המוען.

סוגיות מתחום הסמנטיקה

מילים לועזיות

שאלת השימוש במילים לועזיות מעסיקה את הלומדים, וכדאי לעסוק בהקשר שבו הן מופיעות. השימוש במילים לועזיות הכרחי לעתים להבהרת הדברים, שכן אין להן חלופה עברית, למשל אוטונומיים (שורה 63), ולעתים הוא תוצאה של בחירה סגנונית, למשל פירמה (שורה 37). קיימות מילים לועזיות שהן חלק מהז'רגון המקצועי, למשל ספונסר (שורה 54), ואחרות שנכנסו כסלנג לשפה, למשל מניפולציה (שורה 62). על הלומד לשייך אותן לקטגוריות המתאימות כדי לדעת כיצד לנהוג בהן.

מילים נרדפות (חלקית או באופן מלא)

לעתים מופיעות בטקסט מילים בעלות משמעות קרובה, כנראה לשם הדגשה. החזרה על המילים הדומות מחזקת את הנאמר. קיימת חזרה של מילים נרדפות שהן המרה משלבת, למשל: בשורה 54 - בני תשחורת במשמעות של נוער, במקום לחזור על המילה לומד או לומדים. כך המוען מסב את תשומת הלב של הנמען למסר שברצונו להעביר. כלומר מילים אלה הקרובות במשמעותן אינן קישוט לשון בעל איכות פואטית בלבד, אלא יש להן תפקיד רפרנציאלי ברור בהעברת המסר המרכזי, הן מחדדות ומדגישות אותו וכך משרתות את המוען בהשגת מטרתו.

האמצעים הרטוריים

הרטוריקה, לפי אריסטו, היא אמנות השכנוע. המוען אינו מתכוון לספק מידע אלא לשכנע, כלומר לגרום למישהו לראות דבר מה כפי שהוא, המוען, רואה אותו. על פי חלוקה שעשו כמה רטוריקנים (לנדאו, 1988, עמ' 17), ניתן להבחין בין שתי דרכים שבאמצעותן המוען מבקש לשנות את דעתו של הנמען: דרך אחת היא **שכנוע** (conviction) באמצעות פנייה אל ההיגיון. השכנוע מושג באמצעים לוגיים כמו הארגומנט, כלומר הכותב רוצה להראות שטיעונוי הם אמת על פי עקרונות הלוגיקה, כפי שהדגמנו בחלק שעסק במבנה הטקסט. הדרך האחרת היא **השידול** (persuasion) המושג על ידי פנייה אל הרגשות באמצעים רטוריים-סגנוניים (סמנטיים ותחביריים), כגון החזרה התחבירית, הלשון הפיגורטיבית, הקונוטציה וכדומה. כאן מנסה המוען לבקש את הסכמת הנמען לעמדתו בלי לפנות אל השכל, כפי שנדגים להלן. לנדאו (שם) מוסיפה לשני האמצעים הנזכרים לעיל אמצעי שלישי, שהוא השכנוע באמצעים פסבדו-לוגיים, כלומר השכנוע הלוגי המדומה. דרך שכנוע זו מצטרפת גם היא אל השידול, משום שגם כאן המשכנע מעוניין בהסכמה לעמדתו ללא החובה להוכחת האמת.

קולוקציה ושבירת קולוקציה

הקולוקציה היא צירוף מילוני בעל משמעות כללית מבנית נתונה, המצרף אליו מילים מקבוצת בחירה מצומצמת שיש לה מכנה סמנטי משותף ותפקיד תחבירי זהה. כמו כן צירוף כזה מתאפיין בארגון דקדוקי בלתי-גמיש של הרכיבים. דבר זה יכול להתבטא בסדר מילים או בהתאם, למשל נאמר "אני יכול לעמוד על דעתי" אבל לא "לעמוד על דעתך" (אלון, גרילק ושילה, 2006, עמ' 55, 208; לנדאו, 1988, עמ' 25, 43; ניר, 1989, עמ' 70; שילה, 1997, עמ' 205). בדוגמה "בית הספר אמור להיות המקום שבו לומדים, שחור על גבי לבן, שרב-המכר איננו בהכרח הספר הטוב..." (שורה 33) - הצירוף המודגש הוא קולוקציה שהשימוש בה מחזק את דברי המוען ועוזר לו לשכנע את הנמען בצדקת דבריו. היא נמצאת בתודעתו של הנמען כביטוי אחד מחובר המביע מסר, ובכך חוזקו.

שבירת הקולוקציה מתקיימת כאשר מופר כלל ההצטרפות של המילים בעלות המכנה הסמנטי המשותף. היא מבטאת עמדה מסוימת ביתר חריפות, וזאת במטרה להסב את

תשומת לבו של הנמען לעמדת המוען באמצעות זעזוע של הכיוון המחשבתי והלשוני הרגיל שלו. במאמר זה לא הייתה דוגמה לשבירת קולוקציה, אבל אפשר להדגים זאת ממאמר אחר, למשל מאמרו של אפרים סידון "אימת החג" (מעריב 22.3.94). במאמר זה מתקיימת שבירת קולוקציה של "שמחת החג", והכוונה היא להעביר מסר חד על אי-הנחת מן החג הנחוג בחברת המשפחה הגדולה.

עומס ריגושי

העומס הריגושי בא לידי ביטוי במילים שבהן למשמעות הרפרנציאלית נוספת משמעות קונוטטיבית. מדובר במילה בעלת קונוטציה חיובית או שלילית, ועל ידי כך הנמען חושף את כוונת המוען, כלומר הוא מפענח את הטקסט. למשל, "ההצעה להפוך גם את בית הספר שלנו ללוח פרסומות היא אחת ההצעות האוויליות ביותר שנשמעו באחרונה" (שורות 24-26) או "המקום שבו לומדים שלהיות פראייר זה לא כל כך פראיירי כמו שזה נשמע" (שורה 42). המילה בעלת הקונוטציה השלילית מעבירה את הרגשתו של המוען ואת היחס שלו.

לעתים המוען משתמש במכוון במילים ובצירופים בעלי קונוטציה תרבותית, כלומר הם מזכירים מושגים מן התרבות, המעלים אצל הנמען רגשות הקשורים בתרבות, וכך משפיעים על דעותיו. למשל, "זזה בדיוק מה שהם אומרים לבאים בשעריהם: כאן מקור הסמכות אחר" (שורות 50-51). בתרבות ישראל לצירופים "היושב בשער" או "הבא בשער" או שערים מכל סוג שהוא משמעות עמוקה. מדובר באנשים מכובדים היושבים בשער, שופטים, זקנים ועוד. כמו כן שערים נפתחים בשמים ויש לך משמעות מכובדת, יראת כבוד ועוד. הרגשה זו מעוררת אהדה ומקרבת את הנמען לדעתו של המוען.

מגבירים

המגבירים הם מילים שיש להן השפעה של הגבהה או הנמכה על יחידה כלשהי במשפט (לנדאו, 1988, עמ' 44). זהו אמצעי שכנוע גלוי המביע עוצמה, ובאופן זה הוא מעצים את טענתו של המוען ועוזר בשכנוע. המגבירים מופיעים במקום שבו המוען מעוניין להדגיש את המסר שברצונו להעביר, למשל "אחת ההצעות האוויליות ביותר" (שורה 25), או "... אלא הם בסך הכל ציבור-יעד של צרכנות ידועה ומוחשבת מראש" (שורות 63-65). המגביר במקרה זה ממעיט, מוריד, מנמיך, ועל ידי כך מעביר את המסר שהמוען רוצה להעביר.

חזרות¹⁰

החזרות הן אמצעי המאפשר למוען להציג את דבריו בצורה בולטת ומודגשת מאחר שהן מופיעות יותר מפעם אחת, בצורות שונות ואף מגוונות. מאחר שהן ממתנות את קצב מסירת

10 דוגמות לסוגי חזרות אפשר לראות אצל אלון, גריקל ושילה, 2006, עמ' 57.

המידע החדש, הן מקלות על הנמען את קצב קליטת המידע, וכך יש סיכוי רב יותר שהמידע יתקבל על ידי הנמען. למשל בשורות 26-45 מצאנו את המשפט "בית הספר אמור..." ארבע פעמים. דוגמה נוספת: החזרה על השאלות באופן רציף: "מדוע לא יישבו... מדוע לא יחשבו... מדוע לא יבינו..." (שורות 54-60).

לשון פיגורטיבית

הכוונה למבע ציורי שתפקידו העיקרי הוא להביע את המסר המועבר בדרך מוחשית. יתרונו של אמצעי זה שהוא מעביר מידע רב באופן קצר וקליט, וכך הנמען משתכנע ביתר קלות. למשל, "מדוע לא יישבו בני התשחורת כל היום בוהים מול הפוסטר של דוגמן ודוגמנית וירגישו שלעולם, לעולם לא יראו כמותם..." (שורות 54-57). התמונה ממחישה את המצב האבסורדי שהמוען רוצה להעביר לנמען, ואכן הוא מצליח מאחר שהתיאור ברור ומובן, וכך קל לנמען להשתכנע בצדקת דברי המוען. גם הסיפור הפותח את הטקסט מתואר בצורה ציורית וממחיש את הנושא עוד לפני שמציגים אותו.

שאלות

שימוש במשפט שאלה מעורר בנמען ציפייה לקבלת תשובה או מידע בנושא מסוים. בספרות מתוארות שאלות מסוגים שונים (בורשטיין, תשנ"ט, 2000, 2003; די-נור, תשמ"ח; לנדאו, 1988; פרוכטמן, 1990; Searl, 1975): שאלות תוכן שניתן לענות עליהן בצורה עניינית; שאלות כן-לא שהן שאלות המוגדרות במערכת בת שתי פרופוזיציות, שהאחת היא שלילתה של האחרת. בורשטיין (2000, 2003) מציינת כי בעברית של ימינו שאלות כן-לא חסרות בדרך כלל מילת שאלה, וסדר המילים בהן הוא כסדר המילים במשפטי היגד; וכן שאלות רטוריות.

נראה כי מבחינה דקדוקית תחבירית שאלה מסוג אחד אינה נבדלת מן האחרת, ורק ההקשר עשוי ללמד על המשמעות. ההקשר הנסיבתי קובע, למשל, אם זו בקשה או שאלה. בכל מקרה השימוש בשאלות מסוגים שונים מחזק ומבליט את טענת הכותב, וזוהי כנראה הסיבה לשימוש הרב יחסית באמצעי רטורי זה בסוג הכתיבה הארגומנטטיווית (שילה, 1997, עמ' 257).

בשורות 52-66 מופיעות שאלות ברצף. אלה שאלות שאין מצפים לתשובה עליהן; מטרתן אינה להשיג מידע אלא להציג קביעה מודגשת. השאלה הרטורית באה כשרוצים להציג או לחזק טענה. בגלל הקביעה המודגשת שיש בשאלות הרטוריות, נוח להשתמש בהן כמציגות טענה. וכאן גם החזרה על השאלות עוזרת לשכנע את הנמען שבעצם אי-אפשר לנהוג על פי השאלות המופיעות בטקסט.

פרדוקס

מדובר במצב שבו אנו מאשרים טענה או רעיון העומדים בסתירה לכלל או לדעה שאושרו קודם (לנדאו, 1988). אם נרצה ליישב את המצב, נצטרך להקריב את אחד משני הכללים או הטענות

המתנגשות או לחפש דרך ליישב את ההתנגשות. למשל, "בית הספר אמור להיות המקום שבו לומדים, שחור על גבי לבן, שרב-המכר איננו בהכרח הספר הטוב; שהשמיים והארץ, הרוח והמדבר, קיימים גם בלי שיווק"; (שורות 32-36). החלק המודגש מתאר מצב פרדוקסלי, ועצם אזכורו מחזק את השכנוע. כי אם מובן לנמען ומקובל עליו שהשמים והארץ קיימים ללא שיווק והרי אבסורד לבקש דבר זה, אזי צריך להיות מובן שגם בית הספר נמצא בקטגוריה זאת. גם השאלה "מדוע לא יחשבו בסתר לבם ששתיים ועוד שתיים זה בעצם חמש, רק שלארבע היתה יח"צנות יותר אגרסיבית?" (שורות 58-60) מציגה מצב לא הגיוני, לא לוגי, ועל כן היא מושכת את תשומת הלב ומשכנעת. אזכור מצב פרדוקסלי, לא הגיוני, לא מקובל, מביא את האמירה לידי גיחוך ומוביל להסכמה מיידית עם המוען. המוען אינו משאיר לנמען אפשרות אלא לקבל את דעתו, כי הרי המצב האבסורדי לא יכול להתקיים על דעת כל בר בי רב.

סיכום

המאמר מראה כיצד תבחינים הנלמדים בשיעורי הלשון בבתי הספר מגיל צעיר מקנים את היכולת לפענח טקסט בכל נושא שהוא. יש להרחיב את העיסוק בנושאים שתוארו לעיל בכל תחום דעת הנלמד בבתי הספר שבו מפענחים טקסטים. עם זאת, יש להדגיש את המיוחד לתחומי הדעת השונים, למשל שימוש באוצר מילים מקצועי (ז'רגון). לרוב, האמצעים המפענחים טקסט משותפים למרבית תחומי הדעת, למשל שימוש במארגני טקסט כמו קשרים, במבנה לוגי של טענה ועוד.

המאמרים בגיליון זה דנים בתבחינים שמנינו בהיבטים שונים. חשוב לציין שנושאים אלו מעסיקים גם את החוקרים העוסקים בחשיבה מסדר גבוה, והם מונים אותם כמפתחים חשיבה גבוהה וביקורתית. הראינו כיצד עיסוק בתבחינים אלה מקדם את הלומד בלימודיו, למשל ההבחנה בין עיקר לטפל, ואני מציעה לעשות זאת בעזרת חקירת מבנה הטקסט.

רשימת מקורות

- אורן, י' (2004). סוגות בסיפורת הישראלית. תל-אביב: יחד.
- אזר, מ' (1992). לקראת הבנת מבנה המשפט הממוקד בעברית בת-זמננו. בתוך ע' אורנן, ר' בן-שחר וג' טורי (עורכים), העברית שפה חיה (ב, עמ' 36-48). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- אזר, מ' (1999). מבנים ארגומנטטיביים. בתוך ע' אורנן, ר' בן-שחר וג' טורי (עורכים), העברית שפה חיה (ב, עמ' 9-23). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- איגר, ע', בן דוד, ע' וגלסנר, א' (2009). פיתוח חשיבה מסדר גבוה. ירושלים: משרד החינוך, האגף לתכנון ופיתוח תכניות לימודים, המזכירות הפדגוגית.
- אלון, ע', גרילק, ל' ושילה, ג' (2006). הטקסט הכתוב בעברית בת-ימינו: מאפיינים מבניים, תחביריים ולקסיקליים. תל-אביב: מכון מופ"ת.

בורשטיין, ר' (תשנ"ט). דרכי השאלה והתשובה בעברית הכתובה בת-ימינו: היבטים תחביריים, סמנטיים ופרגמטיים. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בר-אילן. בורשטיין, ר' (2000). שאלות 'כן-לא' המפורשות כשאלות תוכן. ספר רפאל ניר. ירושלים: כרמל. בורשטיין, ר' (2003). שאלות בררה - סוגיהן ומשמעויותיהן. בתוך: י' שלזינגר ומ' מוצניק (עורכים), למ"ד לאיל"ש - קובץ מחקרים במלאות שלושים לאגודה הישראלית לבלשנות שימושית (עמ' 42-60). ירושלים: צבעונים.

בלום-קולקה, ש' וניר, ר' (1981). ממבנה המבע של ידיעה בעיתון יומי: ניתוח השיח. הספרות, 69-58, 31-30.

ברוך, מ' (1985). סוגיות וסוגים בשירת ילדים. תל-אביב: משרד הביטחון. בריג, י' (תשנ"ד). הערכת איכות הלכידות (COHERENCE) בכתיבת טיעון ושכנוע של תלמידי כיתות י-יב בבתי ספר על-יסודיים עיוניים וטכנולוגיים. חלקת לשון, 14, 59-44. גיורא, ר' (1982). סדר המילים במשפט ויחסו לטקסט: ניתוח פונקציונלי פרגמטי של משפטים ממוקדים. בתוך ש' בלום קולקה, ר' ניר וי' טובין (עורכים), עיונים בחקר השיח (עמ' 263-301). ירושלים: אקדמון.

די-נור, מ' (תשמ"ח). עיון במבנה הדיאלוג של מחזות עבריים לאור תורות חקר השיחה עפ"י כמה ממחזותיו של חנוך לוין. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית בירושלים.

לבנת, ז' (תשע"א). הרטוריקה של המאמר המדעי. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן. לנדאו, ר' (תשמ"ד). השתמעויות ואזכורים (הסבות) כמפתח להבנת טקסטים בעברית המודרנית. בתוך מלאה; מחקרי האוניברסיטה הפתוחה בתולדות ישראל ובתרבותו (ספר ב, עמ' 369-397). האוניברסיטה הפתוחה.

לנדאו, ר' (1988). הרטוריקה של מישלב הנאום הפוליטי בישראל. תל-אביב: עקד. ניר, ר' (1989). סמנטיקה עברית: משמעות ותקשורת. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה. פלד, נ' (1991). סוגות בדיבור ובכתיבה. תל-אביב: מכון מופ"ת. פרוכטמן, מ' (1990). לשונה של ספרות. אבן-יהודה: רכס.

קופי, א"מ (1982). מבוא ללוגיקה. תרגום: ח' רותם; עריכה: מ' דסקל. תל-אביב: יחדיו. רובינשטיין, א' (תשמ"ג). פעלים שנושאים מימוש פרופוזיציה. לשוננו, מ"ז, 147-154. שילה, ג' (1997). האם יש סוגי טקסטים מובהקים בכתיבה העיונית העברית? עיונים בטקסט ההיצגי, בטקסט השכנועי ובטקסטים משולבים בכתיבה העיונית העברית. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בר-אילן.

שילה, ג' (2003). אופן הצגת הטענה בשיח הכתוב בעברית בת זמננו. מועד - מחקרים במדעי היהדות, י"ג, 94-107.

שילה, ג' (2011). מבנה השיח כבסיס ללכידות הטקסט ולהבנתו. בתוך ל' חרל"פ וג' שילה (עורכות), ילקוט הלשון למכללות לחינוך (עמ' 183-202). תל-אביב: מכון מופ"ת.

- שילה, ג' (2012). הבדלים לשוניים בין סוגות בעברית בת זמננו. **בלשנות עברית: כתב עת לבלשנות עברית תיאורית, חישובית ויישומית**, 66, 131-143.
- שן, י' (1985). קוהרנטיות: סקירת תיאוריות ונושאים. **הספרות**, 34, 114-125.
- שראל, צ' (תשנ"א). **מבוא לניתוח השיח**. תל-אביב: אור עם.
- Bloom, B. S. (Ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive domain. New York: Green & Comp.
- Blum-Kulka, Sh. (2005). Rethinking genre: Discourse genres as a social interactional phenomenon. In L. K. Fitch & R. E. Sanders (Eds.), *Handbook of language and social interaction* (pp. 275-300). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Brooks, C., & Warren, P. W. (1972). *Modern rhetoric*. San Francisco: Harcourt Brace and World.
- Canale, M. (1982). *Evaluating coherence of student writing in L1 and L2*. Paper prepared for the Colloquium on Discourse Analysis and Language Teaching.
- Costa, A. L. (2001). Teaching for, of, and about thinking. In A. L. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (3rd ed., pp. 354-358). Alexandria, VA: ASCD.
- Grice, H. P. (1975). Logic & Conversation. *Syntax & Semantics*, 3, 41-58.
- Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and written language*. Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2nd ed.). Edward Arnold.
- Harris, L. A., & Smith, C. B. (1972). *Reading instruction through diagnostic teaching*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED078367)
- Jespersen, O. (1965). *The philosophy of grammar*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: An overview. *Theory and Practice*, 41(4), 212-217.
- Lyons, J. (1977). *Semantics* (Vol. 2). Cambridge University Press.
- Mann, W. C., & Thompson, S. A. (1988). Rhetorical structure theory: Toward a functional theory of text organization. *Text*, 8(3), 243-283.
- Moon, J. (2008). *Critical thinking: An exploration of theory and practice*. Routledge. N.Y.
- Newton, D. P. (2000). *Teaching for understanding*. London: Routledge Falmer.
- Nickerson, R. S. (1988). On improving thinking through instruction. *Review of Research in Education*, 15(1), 3-57.

- Palmer, F. (1971). *Grammar*. Middlesex: Penguin Books.
- Passig, D. (2001). A taxonomy of ICT mediated future thinking skills. In H. Taylor & P. Hogenbirk (Eds.), *Information and communication technologies in education: The School of the future* (pp. 103-112). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Pearson P. D., & Johnson, D. C. (1978). *Teaching reading comprehension*. New York: Holt, Reinhart & Winston.
- Reinhart, T. (1980). Conditions for text coherence. *Poetics Today*, 1(4), 161-180.
- Searl, J. R. (1975). Indirect speech acts. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics*, 3 (pp. 59-82). Urbana, Illinois: Academic Press.
- Simon, S., Erduran, S., & Osborne, J. (2006). Learning to teach argumentation: Research and development in the science classroom. *International Journal of Science Education*, 28(2-3), 235-260.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis, English in academic and research settings*. Cambridge, New York and Melbourne: Cambridge University Press.
- Toulmin, S. (1969). *The uses of argument*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Van-Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures: An interdisciplinary study of global structures in discourse*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Van-Dijk, T. A. (May 8, 2004). Retrieved from www.aber.ac.uk/media/sections/textan02.html