

דפים

57

כתב עת לעיון ולמחקר בחינוך

תשע"ד
2014

גיליון בנושא לשון והוראתה

עורך: דן ענבר

עורכות-אורחות: גילה שילה ורות בורשטיין

דפים 57

מכון מופ"ת

דפים - כתב עת המכוון לקדם תאוריה, מחקר ומעשה בחינוך, בהוראה, בהכשרת עובדי הוראה ובפיתוחם הפרופסיונלי.

כתב עת זה מיועד לעובדי הוראה על מגוון תפקידיהם במערכת החינוך, למורי מורים במכללות, לסטודנטים במכללות ובאוניברסיטאות ולמרצים באוניברסיטאות.

מטרתו של כתב העת היא לעודד מחקר, עיון ודיון בנושאי חינוך חשובים ומגוונים. יתקבלו בברכה מאמרים עיוניים ומחקרים בגישה כמותית ואיכותית, שיש בהם משום עדכון וחידוש.

דפים - מופיע פעמיים בשנה, עובר תהליכי שיפוט חיצוניים, ונערך על פי הנהלים והכללים של כתב עת מדעי מובחר.

המאמרים המופיעים בגיליון זה:

דגשים בהוראת השיח

דיאלוגיות בכתיבת טיעון של תלמידים

חשיפת המבנה הלוגי של טקסט טיעון בשפה טבעית באמצעות הצרנתו בפרולוג (תכנות בלוגיקה)

העברית כשפת מחקר מודרנית

"דיבור מתוכנן" בתכניות הלימודים בעברית (כשפת אם) בבית הספר העל-יסודי בישראל: סקירת התכניות משנות החמישים של המאה ה-20 ועד ימינו

תכניות הלימודים בלשון העברית

שקר - חקירה סמנטית

המילה, הצירוף, הניב והמילון בעיון ובהוראה: הרהורים בעקבות מילונים והצעות לשינויים

הולך רכיל - יוצא דופן - יושב ראש: המישור התחבירי והמישור הסמנטי של צירופי בינוני

על מושג ה'סתמיות' והוראתו בשיעורי לשון בבית הספר העל-יסודי

רח' שושנה פרסיץ 15, קריית החינוך, תל-אביב טל' 03-6901406 פקס' 03-6901449

Email: info@mofet.macam.ac.il

www.mofet.macam.ac.il/dapim

דפים

57

תשע"ד
2014

גיליון בנושא לשון והוראתה

עורך: דן ענבר
עורכות-אורחות: גילה שילה ורות בורשטיין

הנחיות למחברים

1. המחברים מתבקשים לשלוח את המאמרים כשהם מודפסים בגופן דויד, בגודל אות 12, ברווחים כפולים, בשוליים רחבים ובציון מספרי עמודים, לכתובת הדואר האלקטרוני: talig@macam.ac.il. אורך המאמר לא יעלה על 8000-9000 מילים.
2. המאמרים נשלחים אנונימית לשיפוט חיצוני, לכן שם המחבר, כתובתו, מספר הטלפון שלו, תוארו האקדמי, דרגתו המקצועית ומקום עבודתו יודפסו בדף נפרד.
3. יש לצרף למאמר תקציר בעברית ובאנגלית בהיקף של כ-150 מילים כל אחד, ולציין את שמות הכותבים באנגלית ואת כתובת הדואר האלקטרוני שלהם.
4. המחברים מתבקשים להקפיד על כללי האקדמיה ללשון העברית בכל הנוגע לכתוב (המלא) חסר הניקוד. כן הם מתבקשים להקפיד על הדפסת הביבליוגרפיה שבסוף המאמר לפי הכללים שנקבעו על ידי ארגון A.P.A.: יש לרשום את הביבליוגרפיה בסדר הא"ב של שמות המשפחה של המחברים, הרשימה העברית לפני הלועזית. יש לרשום כל פריט ביבליוגרפי לפי הסדר הזה: שם המשפחה של המחבר, שמו הפרטי מקוצר (בגרש) או בראשי תיבות (בגרשיים), שנת הפרסום בסוגריים, שם המאמר, שם הספר או כתב העת באות נטויה, מספר הכרך ומספרי העמודים. בפריט של ספר יש להוסיף את מקום ההוצאה לאור ואת שם המוציא לאור.
5. יש להוסיף רשימה של שלוש-ארבע מילות מפתח בראש המאמר, בעברית ובאנגלית.
6. הגרסה הסופית, לאחר עריכה לשונית, תישלח למחברים לעיון ולמתן תשובות על שאלות, ותוחזר בהקדם.
7. מערכת דפים איננה מפרסמת מאמרים שהתפרסמו, או שעומדים להתפרסם, בביטאונים אחרים.
8. אין המערכת מחזירה כתבי יד.

DAPIM 57

Journal for Studies and Research in Education

Edited by: Dan Inbar

חברי מערכת דפים

עורך: פרופ' דן ענבר

עורכת משנה: ד"ר פנינה כץ

חברת המערכת: ד"ר חוה גרינספלד

רכזת המערכת: טלי גדות

עורכת לשון אחראית: מירב כהן-דר

עורכי לשון: שמוליק אבידר, מירב כהן-דר

עורכת גרפית ומעצבת השער: מאיה זמר-סמבול

ועדת המערכת

פרופ' ברכה אלפרט, המכללה האקדמית בית ברל

פרופ' יהודית דורי, הטכניון - מכון טכנולוגי לישראל

פרופ' יובל דרור, אוניברסיטת תל-אביב; אורנים - המכללה האקדמית לחינוך

ד"ר שרה זיו, מכון מופ"ת

פרופ' מחמוד חליל, מכללת סכנין להכשרת עובדי הוראה

פרופ' דוד נבו, אוניברסיטת תל-אביב

פרופ' דורון נידרלנד, המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין

פרופ' אורה שורצולד, אוניברסיטת בר-אילן

ד"ר יהודית שטיימן, מכון מופ"ת; מכללת לוינסקי לחינוך

ד"ר יעקב שלהב, מכון מופ"ת

מס' קטלוגי: 1565-5385

© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת, תשע"ד 2014

הדפסה: תירוש הוצאה לאור

המשתתפים (לפי סדר המאמרים)

ד"ר גילה שילה, המכללה האקדמית בית ברל

ד"ר רות בורשטיין, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין

ד"ר עליזה עמיר, המכללה האקדמית אחוה; אורנים - המכללה האקדמית לחינוך

ד"ר הלה אתקין, המכללה האקדמית אחוה; אורנים - המכללה האקדמית לחינוך

ד"ר נוע רגוניס, המכללה האקדמית בית ברל

פרופ' זהר לבנת, אוניברסיטת בר-אילן

ד"ר רחל רוזנר, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין

פרופ' תמר סוברן, אוניברסיטת תל-אביב

פרופ' מאיה פרוכטמן, אוניברסיטת בר-אילן; מכללת לוינסקי לחינוך

ד"ר עליזה רישביץ, מכללת לוינסקי לחינוך

תוכן עניינים

7 דבר המערכת

7 פתח דבר - דבר העורכות-אורחות

עיון ומחקר בחינוך - שער ראשון: דרכים לפענוח טקסט

23 גילה שילה
דגשים בהוראת השיח

37 עליזה עמיר והלה אתקין
דיאלוגיות בכתיבת טיעון של תלמידים

55 גילה שילה ונוע רגונים
חשיפת המבנה הלוגי של טקסט טיעון בשפה טבעית באמצעות הצרנתו בפרולוג
(תכנות בלוגיקה)

83 זהר לבנת
העברית כשפת מחקר מודרנית

95 רחל רוזנר
"דיבור מתוכנן" בתכניות הלימודים בעברית (כשפת אם) בבית הספר העל-יסודי
בישראל: סקירת התכניות משנות החמישים של המאה ה-20 ועד ימינו

עיון ומחקר בחינוך - שער שני: מקצועות הדקדוק בתכניות הלימודים

125	רות בורשטיין תכניות הלימודים בלשון העברית
-----	--

137	תמר סוברן שקר - חקירה סמנטית
-----	---------------------------------

155	מאיה פרוכטמן המילה, הצירוף, הניב והמילון בעיון ובהוראה: הרהורים בעקבות מילונים והצעות לשינויים
-----	--

164	עליזה רישביץ הולך רכיל - יוצא דופן - יושב ראש: המישור התחבירי והמישור הסמנטי של צירופי בינוני
-----	---

185	רות בורשטיין על מושג ה'סתמיות' והוראתו בשיעורי לשון בבית הספר העל-יסודי
-----	--

211	Abstracts
-----	-----------

דבר המערכת

השפה משולה לים, למים. היא יכולה להיות רדודה אך גם עמוקה, שקטה וגם סוערת, צלולה ולא פעם עכורה, ותמיד אפשר למצוא בה פנים חדשות. כמו האוקיינוסים, השפה מכסה למעלה משני שלישים מהמציאות ומהווה למעלה מתשעים אחוז מהווייתנו. איזהו האדם? זה היכול לשחות חופשי בשפתו.

אין אפשרות לסקור בגיליון אחד אף אפס קצהו של הדיון האפשרי בלשון. הגיליון הזה המוקדש ללשון הוא בבחינת גירוי אינטלקטואלי-חינוכי לגישות השונות, לזוויות הראייה המגוונות ולהדגשים הרבים בלימוד השפה ובהוראתה.

אנחנו שמחים לארח את ד"ר גילה שילה ואת ד"ר רות בורשטיין כעורכות-אורחות של הגיליון המיוחד הזה.

העורך

פתח דבר - דבר העורכות-אורחות

גילה שילה, רות בורשטיין

דגשים בלימודי הלשון במוסדות החינוך בארץ

מקצוע הלשון העברית הוא מקצוע ליבה בתכנית הלימודים של מערכת החינוך. מקצוע זה חשוב בפני עצמו וגם ככלי שרת למקצועות אחרים (משרד החינוך, התרבות והספורט, תשס"ג). מקצוע זה כולל את נושאי הדקדוק (פונולוגיה, מורפולוגיה, תחביר) ואת נושאי השיח (סגנון, סוגות, רטוריקה, פרגמטיקה, הבנה, כתיבה ואוצר מילים); נושא הסמנטיקה משיק לשני התחומים. הנושאים האלה נלמדים בגילאים שונים במערכת החינוך - מגיל הילדות ועד האקדמיה.

נושאי הדקדוק הנסמכים על הבלשנות הקלסית נלמדים היום בצמצום רב לעומת שנות השבעים והשנים שלפניהן (משרד החינוך והתרבות, תשל"ז; משרד החינוך, התרבות והספורט, תשס"ג). הסיבה לכך היא ההשקפות החינוכיות הרווחות בימינו (ניר, 1974): בשני העשורים האחרונים קובעי המדיניות הלשונית של תכניות הלימודים בישראל הם אנשי החינוך הלשוני ואנשי התקשורת, לא הבלשנים הקלסיים. אבל כדי שהתלמיד יגיע לשליטה טובה בלשונו וידע להשתמש בה כראוי, חייבים ללמדו גם את נושאי הדקדוק. את נושאי השיח יש ללמד כדי להקנות לתלמיד ידע וכלים לפענוח מדויק ונכון של טקסט, וכדי ללמדו כתיבה ההולמת את הפונקציה התקשורתית (שראל, 1991).

בבתי הספר אין מלמדים עוד ניקוד פעיל, אלא רק תופעות שעניינן תצורה. אין עוסקים עוד בהטיית פעלים או שמות, ובבחינות הבגרות רוב השאלות הן שאלות רב-בִּרְתיות ולא שאלות

פתוחות. האדרת לימודי ההבנה וההבעה צמחה על רקע התבטאותם הדלה בכתב ובעל-פה של הצעירים בעולם כולו. במוסדות להשכלה גבוהה נוכחו לדעת כי הצעירים הבאים ללמוד בהם אינם יודעים לכתוב עבודה אקדמית. המסקנה הייתה כי צריך להקנות לתלמידים דרכים לפענוח טקסט וללימוד כתיבה המתאימה לנסיבות, וללמדם כיצד הרטוריקה משמשת את הכותבים והדוברים לנסח מסר באופן הרצוי להם והמובן לקורא.

אנו סבורות שפענוח הטקסט וניסוח המסר גלומים גם בתחומי לשון אחרים, כגון צורות, תחביר, סמנטיקה. לכן אין לנטוש את התחומים הקלסיים הללו, אך יש להוסיף עליהם לימודי טקסט ורטוריקה; הדבר נדרש כדי שהלומדים ידעו להביע את רעיונותיהם בצורה ברורה התואמת את מטרת ההבעה.

מתברר שאחת הבעיות העיקריות בהוראת מקצוע הלשון (הנובעת, אולי, ממחסור בשעות לימוד) היא לעתים ההתמקדות בלימוד כללים ושינונם בלי הסבר התופעה, בלי דיון במשמעה ובמשתמע ממנה, בלי הצגת הבעיות שהיא מעוררת ובלי הצגת הנימוקים ושיקולי הדעת לפתרונות אפשריים. דומה כי הלימוד הוא לא פעם בחזקת 'כזה ראה וקדש'. לימוד כזה עומד בניגוד גמור ללמידה משמעותית ולהוראה המיישמת חשיבה מסדר גבוה ומפתחת את האינטליגנציה של הלומדים (Resnick, 2001). זוהר (Zohar, 1996) מבססת את טיעוניה על טיעוניה של רזניק (Resnick, 1987) וגורסת שחשיבה מסדר גבוה מתבטאת במיומנויות של פתרון בעיות, בשאלת שאלות, בחשיבה ביקורתית, בקבלת החלטות ובקבלת אחריות. חשיבה כזאת מובילה לפתרונות מרובים של הבעיה; לכל אחד מן הפתרונות האלה יתרונות וחסרונות, ולכן משווים ביניהם ומחליטים איזה מהם להעדיף ואיזה לפסול.

למידה משמעותית והוראה הפועלת ליישום חשיבה מסדר גבוה (Zohar, 1996) הן אולי מטרה של לימודי הלשון, אבל לא תמיד יש לכך ביטוי מעשי. לא תמיד המורים ללשון הוכשרו להוראה משמעותית של המקצוע; חסרים ספרי לימוד שיציגו הוראה כזו; תכנית הלימודים בלשון עברית מנוסחת בתמצות רב מאוד, ואי-אפשר ללמוד ממנה כיצד ללמד. לפיכך פעמים רבות ללימוד בבית הספר יש מטרה אחת בלבד: "הצלחה בבחינות הבגרות". המורים אינם מגלים יצירתיות בהכנת התרגילים ובהצגת התכנים - כמעט הכול דומה לתבנית השאלות בבחינות הבגרות. יתרה מזאת, אפילו ניסוח השאלות עצמן זהה לניסוח שבבחינות בגרות קודמות (בורשטיין ואוסטרובסקי, 2012).

העקרונות שבבסיס הגיליון

בגיליון זה מוצגות דרכים ללימוד נושאים נבחרים במקצוע הלשון העברית, שמשוקעים בהם ידע מקיף של הנושא, הבעיות שבו, משמעיו, תכליתו, הבנתו המלאה וגם ביקורת. החשיבה על הנושא אמורה ליצור את הדיון בו. דרכי לימוד אלה אמורות להחליף את שינון הסימנים המנמוטכניים המקובלים בשנים האחרונות בלימודי הלשון (כגון "גן כתם" ו"חדק"), סימנים הנהוגים היום בספרי לימוד רבים ובשיעורים רבים. סימנים אלה מסייעים לזכירת הכלל, אך הם משוללים כל הבנה של התופעה. הפיכתם של נושאים רבי-עניין ומשמעות במקצוע הלשון

לנושאים שיש ללמדם במינימום מאמץ והעמקה באמצעות סימנים חסרי משמעות, מחבלת בתכלית ההוראה ובחותם שהיא משאירה בתלמיד. עם סיומה של בחינת הבגרות התלמידים שוכחים כל מה שלמדו לבחינה.

עקרון המפתח בגיליון זה הוא מתן דוגמות וכלים להוראה משמעותית של נושאים בלשון העברית. הוראה משמעותית נבנית מן הידע המעמיק של המורה בנושא, מהכרתו בחשיבות הנושא להתפתחות החשיבה והתרבות של התלמיד ומחשיבות הנושא להשכלתו הכללית של התלמיד. בלימוד משמעותי של הלשון העברית יפתחו התלמידים מודעות לשוניית וירחיבו את הידע שלהם. הם ירכשו כלים המאפשרים להבין את משמעה של הלשון ולהפיק ממד הבנה נוסף (על הנאמר והנכתב) - הבנת המשתמע והמוסק. דברינו אלה מסתמכים גם על גישת השילוב להוראת חשיבה (Costa, 2001); לפי גישה זו, תחילת התהליך בהוראה לקראת החשיבה (יצירת תנאים מתאימים לחשיבה), המשכו בהוראה של החשיבה (הוראה של מימוניות חשיבה), וסימו בהוראה על החשיבה (הגברת המודעות לשונות בין התלמידים בחשיבה ובסגנון הלמידה, ובשל כך גם בהסקת מסקנות ובפיתוח חשיבה יצירתית).

את המאמרים בגיליון כתבו אנשי מקצוע מן האוניברסיטאות ומן המכללות לחינוך המתמחים בתחום שהמאמר עוסק בו. אותם כותבים הם בעלי ניסיון לא רק במחקר, אלא גם בהוראה. המאמרים יכולים לשמש מקור למידע מעמיק ומדויק על הנושא הנלמד, הם מאפשרים העשרה והתעדכנות ומציגים דוגמות להוראה משמעותית. כל המאמרים שבגיליון זה מקנים כלים ללימוד משמעותי, לימוד התורם להבנה ולחשיבה מובנית, הגיונית וביקורתית. המורה צריך "להכיר את הנושא לעומקו" כדי לדעת אילו פרקים עליו להורות בפועל. המורה לא ילמד בכיתתו כל שהוא יודע; עליו להתאים את הנלמד לרמת הכיתה, ועם זאת עליו להיות נאמן תמיד ללימוד מדעי (בניגוד לסימנים המנמוטכניים המאפשרים לתלמידים לזכור בקלות כללים).

לימוד משמעותי ברוח הדברים שהוצגו לעיל הוא אתגר מתגמל מאוד למורה ולתלמיד. בלימוד כזה התלמיד מתנסה בתהליך המכוון והמרתק של גילוי מבנה השפה. תהליך זה כמוהו כמחקר זוטא עם כל הכלול בו. שיאו בחדוות הגילוי, חדווה שאין רבות שישוו לה.

בגיליון זה מובא מבחר מאמרים חדשים ומעודכנים בנושאי הלימוד המרכזיים בלשון העברית, הכתובים בידי חוקרי לשון העוסקים גם בדידקטיקה של הוראת הלשון ובחינוך. הכתוב במאמרים ודרך כתיבתם מאתגרים חשיבה משמעותית בנושא.

מטרות הגיליון

המטרה הראשונה של גיליון זה היא לבסס את לימודי הלשון על חשיבה מדעית ועל דרך עבודה מדעית, כגון איסוף נתונים ועיבודם.¹ כדי לממש מטרה זאת המאמרים בגיליון מציגים דרכים

1 עיבוד נתונים - מציאת האופייני לנתונים ושאינו אופייני; העלאת השערות; בדיקת ההשערות באמצעות ניתוח נתונים התומכים בהשערה ושאינם תומכים בה; בחירה בפתרונות על סמך נימוקים העומדים במבחן הביקורת.

להוראת נושאי לימוד בלשון שאינן מבוססות על כללים שרירותיים אלא על חשיבה, ודרכים לתיאור בעיות הקשורות בנושא הנלמד. המטרה השנייה היא לדון בהצעות הפתרון לבעיות ובהערכת הפתרונות ולהציג נימוקים הגיוניים לפתרונות המוצעים. המטרה השלישית היא לדון בנושא לימוד מסוים בראייה הוליסטית של מרב תחומי הלשון ולא בראייה חד-ממדית ולפתח את יכולתו של הלומד לנתח תופעות לשון ניתוח עצמאי. המטרה הרביעית היא להקנות ללומדים רגישות לשפה ולמצוי בה - לגלוי ולסמוי. המטרה החמישית היא לשלב דוגמות מן המקורות התרבותיים הקדומים של עמנו ומן הקלסיקה הספרותית העברית גם כשהלימוד עוסק בעברית בת-ימינו. שילוב כזה נועד לקרב את התלמידים לאוצרות התרבות הקדומים ו"להכיר להם" כמה מאוצרות אלה. המטרה השישית היא "להפגיש" את המורים ללשון עם מחקרים עדכניים הכתובים ברוח ההוראה המשמעותית.

הבהרת מושגים מרכזיים

המאמרים בשני השערים של הגיליון הזה עוסקים בתופעות או בדרכים המסייעות לפענוח טקסט (ברמת המיקרו וברמת המקרו) ולכתיבה אקדמית. דוגמות לחשיבות פענוח הטקסט נמצאות בעבודותיהם של מגוון חוקרים העוסקים בתחומי דעת למיניהם - פסיכולוגיה, קוגניציה, שפה וכן הלאה. חוקרים אלה עוסקים בחשיבה מסדר גבוה, בטקסונומיות למיניהן ובעיבודן. לפיכך אנו סבורות שכדאי להקדיש גיליון של כתב העת לעיסוק בנושא חשוב זה. המטרה היא לנסות להראות כי המיומנויות שציינו החוקרים, המשקפות חשיבה מסדר גבוה, מתבטאות בפענוח הטקסט ובכתיבה.

כל אחד מן המאמרים שבגיליון זה דן בנושאי לשון ומתבסס על מושגים המקובלים בתחום. מושגים אלה נלמדים בלימודי היסוד במכללות להוראה, ומקצתם אף בבתי הספר התיכוניים לקראת בחינת הבגרות בלשון עברית. להלן תיאור של כמה מן המושגים המוזכרים במאמרים שפענוח טקסט וכתבה אקדמית מושתתים עליהם.

סוגה (ז'אנר)

בספרות הבלשנית והפסיכו-לינגוויסטית הסוגה מוגדרת 'סוג שיח המאופייין לפי תוכנו, לשונו ומבנהו'. כל סוגה עוסקת במידע מסוג אחר; לכל סוגה מטרה אחרת, מטרה התלויה בנסיבות ובהקשר התרבותי; לכל סוגה אפיונים סגנוניים ולשוניים ייחודיים (שורצולד וסוקולוף, תשנ"ב, עמ' 90). הלידיי (Halliday, 1989) רואה בסוגה תהליך שבמסגרתו משתמשים באמצעים לשוניים כדי להשיג מטרות חברתיות; מטרות אלו קובעות את אופי הסוגה. הסוגה היא התכלית שלשמה הדוברים משתמשים בשפה, ולכן מספר הסוגות הוא כמספר סוגי הפעילויות החברתיות בתרבות (Halliday, 1994).

בעקבות הלידיי קובעת פלד (תשנ"ח) כי הסוגה היא תהליך לשוני בעל מטרה חברתית. אפשר לצפות בשלביו של התהליך הזה, כיוון שלרצף שלהם יש חוקיות ברורה (שם, עמ' 90).

(10). סוולס (Swales, 1990) קובע כי הסוגה מורכבת מאירועים תקשורתיים שניתן להביעם ולהעבירם לנמענים. לאירועים האלה יש מטרות תקשורתיות משותפות המכתיבות את הרציונל של הסוגה. הרציונל מעצב את מבנה השיח: הוא משפיע על בחירת התוכן והסגנון של הסוגה, והוא גם מגביל את השיח (שם, עמ' 58). גם המונח 'מבנה על' אשר טבע ון דיק (van Dijk, 2004, 1980) הוא סוגה: הנמען מתאים את הטקסט שלפניו למבנה סכמטי מופשט של שיח (טיעון, מידע וכן הלאה) הנמצא במוחו.

חוקרים רבים ניסו למיין טקסטים ספרותיים ולא ספרותיים ולסווגם, אולם אין בידינו מודל מושלם להבחנה בין סוגות. בלום-קולקה (Blum-Kulka, 2005) מבחינה בין גישות דינמיות לבין גישות מבניות באפיון הסוגות. לדבריה, הגישות המבניות מאפיינות סוגות בתור טקסטים המבוססים על מוסכמות תרבותיות והמכוונים להשיג מטרות חברתיות. הגישות הללו מדגישות כי שגרה ומטרה הן יסודות חיוניים בהגדרת הסוגה (שילה, 2012). כדי להבין את הטקסט ולפענחו חשוב מאוד להכיר את הסוגות ואת מאפייניהן. בגיליון הזה המושג 'סוגה' רלוונטי למאמריהן של שילה ורגוניס, עמיר ואתקין, לבנת ורוזנר.

הקשר

ההקשר הוא הסביבה הלשונית והחופף-לשונית של הביצוע הלשוני הנתון. ניתן להבחין בין שלושה סוגים של הקשר: ההקשר הסמוך, ההקשר הנסיבתי והקשר עולם השיח. 'ההקשר הסמוך' הוא ההקשר המדי הנוצר בתוך היחידות הלשוניות הקטנות הסמוכות זו לזו (כמו למשל פסוקיות); הקשר זה נוצר באמצעים לשוניים גלויים דוגמת הקשרים. 'ההקשר הנסיבתי' הוא המכלול הסיטואציוני הפנים-טקסטואלי שבמסגרתו מתרחשת התקשורת; הקשר זה כולל רכיבים דוגמת מקום, זמן, דמות וכן הלאה. 'הקשר עולם השיח' הוא ההקשר הנוצר במרחב שבין הטקסט (הלשוני) לבין העולם (החופף-לשוני) שהטקסט אמור לייצג. ההקשר הנסיבתי ניזון מן הידע הטקסטואלי הקודם שלנו, ואילו הקשר עולם השיח ניזון מן הידע הפרגמטי והאנציקלופדי הקודם שלנו בתחום הנדון.

המושג 'הקשר' מצוי בכל המאמרים שבגיליון זה. בכמה מהם הוא מצוין מפורשות ובאחרים באורח סמוי, אך בכלם יש דיון בנושאים שלהקשר יש בהם תפקיד מרכזי. כל התופעות הנדונות בגיליון הנוכחי אינן עומדות בפני עצמן: כולן מצויות בהקשר מסוים, מושפעות ממנו, משפיעות עליו, ואין להן קיום שלא בהקשר זה.

קישוריות

קישוריות (cohesion) היא מכלול האמצעים הלשוניים הגלויים שהמוען משתמש בהם כדי לקשר בין יחידות לשון הגדולות מן המשפט. הקישוריות נוצרת באמצעות אזכורים - חזרות לשוניות מפורשות, אם מילוניות (כגון חזרה מילולית או חזרה נרדפת) ואם דקדוקיות (כגון

כינויים) - ובאמצעות קשרים (מילות קישור, תוארי פועל וצירופי יחס) הרומזים על יחסים לוגיים סמנטיים בין היחידות הלשוניות הגדולות מן המשפט. קיימים כמה סוגי קשרים: ניגוד והסתייגות, סיבה ותוצאה, מקום, זמן וכן הלאה (בלום-קולקה וניר, 1981; שראל, 1991; Halliday & Hasan, 1976; van Dijk, 1977, 1980; Widdowson, 1978).

לכידות

בספרות העוסקת בחקר השיח הלכידות (coherence) של טקסט נחשבת לתכונה סמנטית המציינת את מערך היחסים המצויים במבנה התשתית של הטקסט, יחסים שלא בהכרח נראים מעל לפני השטח (בלום-קולקה וניר, 1981; ניר, 1989; עבאדי, תשמ"ח; שן, 1985; שראל, 1991; van Dijk, 1977; Halliday & Hasan, 1976; Canale, 1983). לכידות היא אפוא מונח המציין את מכלול היסודות הסמנטיים שגם גורמים לאחדות הטקסט (text unity) - הן במשמעות הן בקריאות. מידת הלכידות מבטאת את היחסים שאינם נראים בטקסט עצמו, כלומר היא עוסקת בתכונות שאינן "בולטות לעין"; לעומת זאת עניינה של הקישוריות הוא סימנים חיצוניים שבמבנה העילי, ולפיכך היא משלימה את ביטוי היחסים הנמצאים בתשתית שאינה נראית לעין. בספרות המחקר מצוינים כמה תבחינים (קריטריונים) להגדרתו של טקסט 'לכיד'. גרייס (Grice, 1975) מציג את עקרון הקואופרציה (שיתוף הפעולה) הכולל ארבעה תנאים: כמות, איכות, רלוונטיות ואופן; ריינהרט (Reinhart, 1980) מציינת שלושה תנאים: קישוריות, עקיבות ורלוונטיות; אחרים מציינים את הקישוריות וההקשר (שראל, 1991; van Dijk, 1980), כמו גם את היכולת לקדם הנחות של הקורא (בלום-קולקה וניר, 1981; ניר, 1989). שראל (1991) מזכיר את הפונקציה התקשורתית; קנאל (Canale, 1983) דן באחדות הנושא; ון דיק (van Dijk, 1980), הרמתי (1999, עמ' 11-20) וניר (1989) מציינים את מבנה הטקסט ואת סוגו.

טיעון

טיעון מורכב מטענות וממסקנה. טענה היא הצהרה שהמוען מבקש מן הנמען לקבל בתור אמת או דרך פעולה, והמוען צריך להוכיח אותה (Toulmin, 1969). המוען רוצה לשכנע את הנמען בנכונות דבריו, ולשם כך הוא משתמש בהצדקות ובהוכחות - היגדים משווים, הגבלות, הסתייגויות וכן הלאה. טקסט הטיעון מחויב להוביל למסקנה, ולפיכך הוא מציג הנחות המובילות למסקנה (Antaki, 1994, p. 140). טקסט כזה נבדל מטקסט ההיצג (אקספוזיטורי), מכיוון שהוא מציג עובדות ורעיונות - מפרש אירועים היסטוריים, מסביר תופעות חברתיות, מבהיר דעות - בלי לנקוט עמדה (שראל, 1991; Goelman, 1982). דרכי ההצדקה של הטיעון מגוונות: דוגמה, נימוק, הסבר, נתונים (הוכחות מדעיות, ציטוטים, ניסויים וניסיונות), הגדרה, פירוט, השוואה או שילוב בין כמה מן הדרכים האלו (שילה, 2013).

מבנה הטיעון מייצג מבנה לוגי של תהליך החשיבה. הטיעון מסייע לטוען להציג את דבריו בצורה לוגית: להביע את דעתו, להוכיחה ולעתים אף לסיימה בהצעת פתרונות. רמת טיעון גבוהה מבטאת רמת אוריינות גבוהה (גלסנר ושוורץ, 2001). גם קוסטה (Costa, 2001) וניקרוסון

(Nickerson, 1988) מציינים כי הטיעון הוא אחת ממימונויות החשיבה מסדר גבוה. לדבריהם, היכולת להציג הצדקות ונימוקים מגוונים, לערוך השוואות, להסיק מסקנות ולדון בנקודות מבט מנוגדות בתור חלק מן הטיעון מעידה על חשיבה משמעותית גבוהה. מבני הטיעון המקובלים מתוארים במחקרים רבים, כגון מחקרים של טולמין (Toulmin, 1969), ברוקס ו-וורן (Brooks & Warren, 1972), קופי ([1953]1977), ון דיק (van Dijk, 1980), מאן ותומפסון (Mann & Thompson, 1988), אזר (1999), שילה (אלון, גרילק ושילה, 2006) ולבנת (תשע"א).

סתמיות

מעיקרו של דבר המושג 'סתמיות' הוא מושג סמנטי. מן הסמנטיקה עברו להשתמש בו גם בתחביר ובחקר השיח. שם התואר 'סתמי' מוסב אל המשפט כולו או אל חלק ממנו. בימינו משמש מושג זה לרוב למשפטים שהנושא שלהם אינו ידוע לדובר (או אין הוא מעוניין לציין), או שהוא מוסב לכלל האנשים או לקבוצה מסוימת. ברוב ההסברים למושג 'סתמי' מביאים את המושג 'ידוע' בתור ניגודו. במהלך השנים התרחב השימוש במושג 'סתמי' לשימוש בהקשרים שאין בהם ציון לעושה הפעולה. כמו כן הוא החל לשמש תרגום למונח 'אימפרסונל' (חסר גוף). בשנים האחרונות הוא מיוחס גם לשמות פעולה ולשמות מופשטים. המושג 'סתמי' היה למושג פוליסמי, עובדה היוצרת אי-אחידות במינוח ובלבול.

לפי סגל (תרצ"ו), הסתמיות של השם פירושה שהנושא או המושא אינו עצם ידוע, אלא איזה שהוא מן הסוג שלו. שכטר (תש"ד) כותב כי למקרים שבהם אין הדובר מעוניין לציין במי מדובר או אינו יודע מיהו, נוצרו הכינויים הסתומים כגון משהו, משהו, אי שם, אחד מ-ש"ע. כן הוא כותב כי יש ביטויים שמחמת היקפם הרחב נראים סתומים, ולאמתו של דבר הם מפורשים: אדם, נפש. המושגים 'אדם' 'נפש' אינם סתומים אלא מפורשים ומדויקים לגמרי: מובנם הוא 'כל אדם' ו'כל נפש', 'כל אחד ואחד מבני האדם בלי הבדל'. בדומה לכך 'בכל מקום' (במובן 'בכל המקומות בעולם') אינו סתום, 'באיזה מקום שהוא' (ואין הבדל באיזה מקום) אינו סתום, אבל 'באחד המקומות' - אם הכוונה למקום אחד ומיוחד - הוא סתום. לפי פרץ (תש"ה, עמ' 66-67) חלק משפט הוא סתמי כשאינו מציין דבר מסוים, אלא משהו או משהו בלתי קבוע. יש נושא בלתי-קבוע ("מי שיבוא יקבל"), מושא בלתי-קבוע ("לקח משהו"), מקום בלתי-מסוים ("גורי באשר תגורי") וכן הלאה. יש סתמיות באה במקום 'אדם' מסוים כדי שלא להזכירו או כדי שלא לפרטו. לפי סגל (תרצ"ו), פרץ (תש"ה), בלאו (תשכ"ו), רבין (תשל"ג) ואחרים, הדרך הנפוצה ביותר בעברית להביע שהנושא במשפט פועלי אינו ידוע, או משום מה אין רוצים לפרט אותו, היא צורת נסתרים בלא כינוי פרוד: "לקחו את הספר", "אומרים שהוא שקרן" - הנושא אינו ידוע מן ההקשר (יש הבדל בין "הם לקחו" ל"לקחו" ובין "אומרים" ל"הם אומרים"). הם מכנים משפטים אלה 'משפטים סתמיים'. לדוגמה, במשפט "אומרים אהבה יש בעולם" יש נושא כללי (גוף שלישי רבים) בצורת הבינוני 'אומרים'. משמע המשפט היא שאנשים אומרים את הדברים, אך

אין מדובר באנשים מסוימים שיודעים מי הם, אלא בכלל האנשים. לפי הר-זהב (תשי"ב), מילים מסמנות את העצם שאינו ידוע לנו; מקצתן שמות וכינויים (פלוני, אלמוני, פלמוני), ומקצתן צורות פועל. מילים אחרות אינן כינויי סיתום מעצם הווייתן, אך הלשון משתמשת בהן לסיתום: מאומה, כלום, דבר וכן שמות העצם: אדם, חבר, איש, נפש שלפניהם 'איזה' או שאחריהם 'זה'.
 חשובים ביותר דבריו של בן-נון (תשל"ט) השונים מדברי קודמיו: במשפטים הנחשבים סתמיים יש נושא תחבירי אלא שהוא סתמי, כלומר מכיל בתוכו עצם או עצמים שטיבם, היקפם, מספרם וכן הלאה נתונים להבנתו של השומע או הקורא, לא שאינם ידועים לו. 'שאינו ידוע' הוא קטגוריה סמנטית; ואילו 'שאינו גדור על ידי המשפט' הוא קטגוריה תחבירית. הנשוא בצורתו המיוחדת של הפועל מכיל גם את הנושא - נושא בלתי-גדור, אבל ידוע. לדיון במושג ה'סתמיות' ובבעיותיו (והצעות פתרון) מוקדש מאמרה של בורשטיין. נושא זה מוזכר גם במאמרים של לבנת ושל עמיר ואתקין.

מודליות

המושג 'מודליות' משמש להבעת גישת הדובר לתוכן דבריו (Stubbs, 1983), או בלשון אחר, קטגוריה לשונית העוסקת במעמד העובדתי (Narrog, 2005). 'שאלות כן-לא', מבני ציווי ומבני תנאי הם מודליים כי המצב העובדתי אינו חלק מהם. פלמר (Palmer, 2001) רואה במודליות קטגוריה דקדוקית המצטרפת לקטגוריית הזמן ולקטגוריית האספקט. שלוש הקטגוריות האלה עוסקות באירוע, במצב או בפעולה: זמן ההתרחשות (קטגוריית הזמן), טבעה (האספקט) ומעמדה (המודליות). המושג משמש למבעים שיש בהם הבעת דעתו של הדובר בנוגע לסבירות או לחובה, או לעמדת הדובר - הקוגניטיבית, הרגשית או הרצונית - כלפי מצב העניינים (Kiefer, 1994). המודליות מביעה את מחויבותו של הדובר לנאמר (Stubbs, 1983). היא יכולה להביע חיזוי מהלכים אפשריים של אירועים או ראיית דברים בדרך אחרת (Kiefer, 1994).
 בהשפעת הלוגיקה המודלית העוסקת במושגים של אפשרות והכרח, החלו בלשנים במאה ה-20 להבחין בין שני סוגי מודליות בלשון (מודליות דו-מושגית): מודליות אפיסטמית ומודליות דאונטית (Lyons, 1977; Palmer, 1990; van Wright, 1951).² המודליות האפיסטמית עוסקת בלשון בתור מידע הכולל ביטוי של דרגת המחויבות של הדובר לאמת של דבריו (Palmer, 2001). היא קשורה לאפשרות ולהכרה של האמת של הפרופוזיציה (Lyons, 1977), והיא כוללת ידע ואמונה. תפקידה העיקרי הוא להביע את דרגת המחויבות של הדובר לאמת של הפרופוזיציה. לעומתה המודליות הדאונטית עוסקת בלשון בתור פעולה הכוללת ביטוי של הדובר ביחס לגישתו כלפי אפשרות ביצוע הפעולה על ידיו או על ידי אחרים. לעתים הפירוש של סוג המודליות - אפיסטמית או דאונטית - אינו חד-משמעי. רק ההקשר מאפשר

לקבוע זאת. דוגמה: במשפט "אתה צריך לאהוב את אמך" המודליות אפיסטמית אם המשמעות היא "אני מסיק מדבריך או מהתנהגותך שאתה אוהב את אמך", אך המודליות דאונטית אם המשמעות היא "אני אומר לך שאתה צריך לאהוב את אמך".

עד שנות השבעים של המאה הקודמת עסק המחקר בעברית בעיקר בלשון המקורות. הדיון היה בעיקרו במודוס, בביטוי המורפולוגי של המודליות. כשהחלו לעסוק בחקר העברית החדשה, נוכחו שהמצב בה שונה מן המצב בעברית המקרא. בחקר העברית בת-ימינו משתמשים במושג 'מודליות' במשמעות של קטגוריה דקדוקית, קטגוריה שיסודותיה בעלי משמעות דקדוקית של tense, וגם בתפקיד קטגוריה מושגית, קטגוריה המוגדרת על ידי תפיסתנו את העולם בעברית בת-ימינו.

הדרכים להבעת המודליות בעברית בת-ימינו: (א) מורפולוגית סינטקטית - צורות הפועל (ציווי, שם פועל, היה+בינוני), שאלות כן-לא, משפט קריאה, משפט שהפועל בצורת עתיד בא בראשו ואחריו הנושא ועוד; (ב) אמצעים לקסיקליים - פעלים מביעי רצון, שיפוט, ודאות, חובה, רשות והמלצה, שמות עצם, שמות תואר, חג"ם, תוארי פועל, צירופי יחס (בורשטיין, תשע"א). מושג זה והנגזר ממנו מוזכרים בגיליון במאמרים של בורשטיין, של לבנת ושל עמיר ואתקין.

מבנה הגיליון

השער הראשון

בשער זה ארבעה מאמרים העוסקים בהיבטים בחקר השיח. המאמרים דנים בסוגי כתיבה המבוססים על הצגת טיעון והצדקתו באופנים מגוונים. המטרה היא לשכנע את הנמען לקבל את דברי המוען.

המאמר הראשון הוא "דיאלוגיות בכתיבת טיעון של תלמידים" מאת עליזה עמיר והלה אתקין. מאמר זה מציג אמצעים מבניים-סוגתיים, לשוניים ורטוריים המסייעים לתלמיד לפענח דיאלוג, כמו גם להביעו בצורה ברורה ומדויקת. כך למשל נושאים מבניים-סוגתיים מתבטאים באמצעות שימוש בצייני עמדה ("לדעתי", "אני חושב") המביעים את סוגת הטיעון. לפי תכנית הלימודים, הכרת סוגת הטיעון נחוצה לתלמידים כדי לפענח טקסט ולפתח כתיבה ראויה המתאימה לנסיבות. בחינה של המורים את האמצעים האלה, כמו גם בחינת אמצעים אחרים המופיעים במאמר, מאפשרת ללומד לפענח טקסטים ולשפר את הבנתו אותם. מטרה נוספת של לימוד סוגת הטיעון היא לספק ללומד תבחינים (קריטריונים) לקביעת מידת לכידותו של הטקסט.

המאמר השני הוא "חשיפת המבנה הלוגי של טקסט טיעון בשפה טבעית באמצעות הצרנתו בפרולוג (תכנות בלוגיקה)" מאת גילה שילה ונוע רגוניס. מאמר זה עוסק גם הוא באמצעים מבניים-סוגתיים ורטוריים לפענוח טקסט בשתי דיסציפלינות: לשון ומחשבים. מטרת ההשוואה בין הדיסציפלינות היא להראות כי הכלים לפענוח טקסט מסייעים לא רק בתחום הלשון, אלא גם במקצועות אחרים ובתחומי דעת אחרים. מאמר זה, כמו גם מאמרן של עמיר ואתקין, מבליט את חשיבותו של מבנה הטיעון - המבנה הנלמד ביותר במסגרות החינוכיות למיניהן. לימוד מבנה זה נדרש בעיקר לצורכי כתיבה או תגובה של הלומדים.

המאמר השלישי, "העברית כשפת מחקר מודרנית" מאת זהר לבנת, עוסק באחת מסוגות הכתיבה - כתיבה אקדמית. כתיבה כזו נדרשת מן הלומדים כבר בחטיבת הביניים (במטלות חקר), והיא מצריכה שימוש בכלים מתאימים - לשוניים (אוצר מילים הולם, שימוש בצורת הסביל ובשם הפועל להבעת אימפרסונליות) ורטוריים (מבנים המביעים הסתייגות, ספק וודאות). סוגיה זו מוזכרת גם במאמרו של עמיר ואתקין.

המאמר הרביעי, "דיבור מתוכנן" בתכניות הלימודים בעברית (כשפת אם) בבית הספר העל-יסודי בישראל: סקירת התכניות משנות החמישים של המאה ה-20 ועד ימינו" מאת רחל רוזנר, דן בסוגי דיבור מתוכנן (לרבות האזנה) - מקומם, מהותם, גבולותיהם ומאפייניהם - הנלמדים בבית הספר העל-יסודי בישראל (כיתות ז-יב). כמו כן הוא בוחן את היסודות הקבועים ואת השינויים שחלו עם השנים בתכנית הלימודים בהבעה בעל-פה בבית הספר העל-יסודי, תכנית המתמקדת בדיבור מתוכנן. יש לציין שגם המבנה של הדיבור המתוכנן לסוגיו מתבסס על דרך הטיעון, והדבר מצוין בתכנית הלימודים הכללית בעברית ובתכנית ההבעה בכתב. מאפייניו וגבולותיו של הדיבור המתוכנן נבחנו איכותית באמצעות חלוקה לקטגוריות תוכן של תחום ההבעה בעל-פה, תחום שעיקרו הוא דיבור מתוכנן - שיחה מתוכננת, הרצאת דברים (פרזנטציה), דיון וויכוח, האזנה. המבנה של כל אחד מסוגי הדיבור המתוכנן האלה מבוסס על דרך הצגת הטיעון. בכל המאמרים שבשער הראשון יש ביטוי לסוגת הטיעון. הסיבה לכך היא שהצגת טיעון נדרשת מהלומד בכל תכניות הלימודים ובכל הגילאים - הן בכתב, הן בעל-פה. רכישת מיומנות זו מאפשרת לתלמידים לפענח טקסט בכל תחום דעת נלמד, ומכאן חשיבותה הגדולה בלימוד.

השער השני

בשער זה ארבעה מאמרים העוסקים בבלשנות קלסית: צורות, תחביר, משמעות, מילונות. חשוב להדגיש כי גם רוב מושגי מדע הלשון, מושגים המוזכרים במאמרים שבשער הראשון ועוסקים בחקר השיח (סתמיות, צורות בינוני, מודליות, צירוף שמני, שיום, צירוף פועלי, שמות פועל, שמות פעולה, משפט פעיל ומשפט סביל וכן הלאה), לקוחים מן התחומים שבשער הזה. לתורת הצורות (מורפולוגיה) ולתחביר (סינטקס) יש נקודות מגע רבות; קשה להכריע אם חלקי הדיבור משתייכים לתורת הצורות או לתחביר, לכן יש הרואים בהם קבוצה אחת. שני מאמרים (של בורשטיין ושל רישביץ) בשער זה עוסקים בתופעות המבוססות על הקשר בין הצורות, התחביר, המשמעות והקשר. לכל אחת מן התופעות הנדונות יש נגיעה לארבעת התחומים, ורק באמצעותם אפשר לתארן, להסבירן ולמיינן. שני המאמרים האלה מאפשרים להדגים לימוד נושאים מרכזיים ורב-ממדיים בלשון. יש להתבונן בהם, לבחון ולנתח אותם בכמה מישורים, ובאופן זה להעשיר את ידע הלומדים ואת יכולתם להבין ולנתח. מאמרה של רישביץ יוצא מן הצורה (בינוני) לתחביר ולמשמעות; מאמרה של בורשטיין יוצא מן המשמעות (סתמיות) אל התחביר, אל מגוון הצורות ואל משמעויות אחרות הכלולות במושג הפוליסמי הזה. בשני המאמרים מוכח שיסוד לשוני מסוים יכול להשתייך לקטגוריות שונות לפי כמה

תכונות מהותיות. בשני המאמרים יש דוגמות הן מן המקורות הן מן העברית החדשה. מאמרה של רישביץ מוסיף תחום נוסף והוא מדיניות לשון - קביעות של האקדמיה ללשון העברית. מאמרה של בורשטיין נושק גם למאמרים של פרוכטמן וסוברן הדנים במשמעויות של מילים ומושגים, צירופים וניבים. סוברן מציגה את גלגולי ההתייחסות למושג 'שקר' אצל פילוסופים וחוקרי תורת המשמעות. במאמר יש ביקורת של הבלשן פילמור על מילונים הערוכים על פי סדר האלפבית, מילונים שאינם מסוגלים לתאר את הקשר הקיים בתודעת הדוברים בין המושגים קונה-מוכר-סחורה-כסף, תובע-נאשם-הוכחה-מושבעים או קמצן-נדיב-חסכן. המאמר של פרוכטמן מחבר בין צורות לתחביר, למשמעות ולמילונות. כדי להבין טקסטים ספרותיים קדומים או מודרניים התלמידים נזקקים לשימוש רב במילון. הכרת המילון, דרך העיון בו והפקת המידע המבוקש מצריכות הוראה מכוונת של המורים. המאמר שכתבה פרוכטמן, עורכת מילונים, מציג את המילונים המצויים ומבהיר את הגיונות שיטותיהם ואת דרכיהם בבניית הערכים.

רשימת מקורות

- אזר, מ' (1999). מבנים ארגומנטטיביים. בתוך ר' בן-שחר וג' טורי (עורכים), **העברית שפה חיה, ב (עמ' 9-23)**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- אלון, ע', גרילק, ל' ושילה, ג' (2006). **הטקסט הכתוב בעברית בת-ימינו: מאפיינים מבניים, תחביריים ולקסיקליים**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- בורשטיין, ר' (תשע"א). על המודוס, על המודליות ועל ביטויים בעברית. **חלקת לשון, 42, 175-205**.
- בורשטיין, ר' ואוסטרובסקי, ר' (2012). על לשון דרכי התרגול בספרי לימוד הלשון העברית. בתוך ע' השכל-שחם, ר' בורשטיין, ע' עמיר וה' אתקין (עורכות), **מזמרת הלשון: עיון ומחקר בחינוך לשוני (עמ' 215-242)**. ירושלים: משרד החינוך.
- בלאו, י' (תשכ"ו). **יסודות התחביר**. ירושלים: המכון העברי להשכלה בכתב בישראל.
- בלום-קולקה, ש' וניר, ר' (1981). מבנה המבע של ידיעה בעיתון יומי: ניתוח השיח. **הספרות, 31-30, 58-69**.
- גלסנר, א' ושוורץ, ב' (2001). מהבנת הנקרא להבנת הנקרה: מפעילות בטקסטים לפעילות אוריינית של טיעון בהקשרים שונים. **סקריפט, 2, 11-43**.
- הרמתי, ש' (1999). **אבני בניין: מבנה טקסט כבסיס להבנתו**. תל-אביב: ירון גולן.
- לבנת, ז' (תשע"א). **הרטוריקה של המאמר המדעי: הלשון וקהיליית השיח**. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- משרד החינוך והתרבות (תשל"ז). **עברית בחטיבת-הביניים ובחטיבה העליונה: א. ידיעת הלשון בבית הספר הממלכתי ובבית הספר הממלכתי-דתי**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המרכז לתכניות לימודים.

משרד החינוך, התרבות והספורט (תשס"ג). עברית לבית הספר העל-יסודי. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים.
 ניר, ר' (1974). הוראת העברית כלשון אם בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה. תל-אביב: עמיחי.
 ניר, ר' (1989). סמאנטיקה עברית: משמעות ותקשורת. יחידות 1-3. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

סגל, מ"צ (תרצ"ו). דקדוק לשון המשנה. תל-אביב: דביר.
 עבאדי, ע' (תשמ"ח). תחביר השיח של העברית החדשה. ירושלים: מאגנס.
 פלד, נ' (תשנ"ח). סוגות בדיבור ובכתיבה. תל-אביב: מכון מופ"ת.
 פרץ, י' (תש"ה). תחביר הלשון העברית (מהדורה שנייה). תל-אביב: מסדה.
 קופי, א"מ (1977 [1953]). מבוא ללוגיקה (תרגום: ח' רותם). תל-אביב: יחדיו.
 רבין, ח' (תשל"ג). משמעויותיהן של הצורות הדקדוקיות בלשון המקרא ובלשון ימינו. ירושלים: אקדמון.

שורצולד, א' וסוקולוף, מ' (עורכים) (תשנ"ב). מילון למונחי בלשנות ודקדוק. אבן-יהודה: רכס.
 שילה, ג' (2012). הבדלים לשוניים בין סוגות בעברית בת זמננו. בלשנות עברית, 66, 131-143.
 שילה, ג' (2013). הרטוריקה של מבנה הטקסט. עיונים בחינוך, 7-8, 283-305.
 שכטר, י' (תש"ד). סינטאקסיס. תל-אביב: מצפה.
 שן, י' (1985). קוהרנטיות: סקירת תיאוריות ונושאים. הספרות, 34, 114-125.
 שראל, צ' (1991). מבוא לניתוח השיח. תל-אביב: אור-עם.

Antaki, C. (1994). *Explaining and arguing: The social organization of accounts*. London: Sage.

Blum-Kulka, S. (2005). Rethinking genre: Discourse genres as a social interactional phenomenon. In K. L. Fitch, & R. E. Sanders (Eds.), *Handbook of language and social interaction* (pp. 275-300). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Brooks, C., & Warren, R. P. (1972). *Modern rhetoric* (4th ed.). San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards, & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2-26). London: Longman.

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.

Goelman, H. (1982). Selective attention in language comprehension: Children's processing of expository and narrative discourse. *Discourse Processes*, 5(1), 53-72.

- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole, & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics. Vol. 3: Speech acts* (pp. 41-58). New York: Academic Press.
- Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and written language*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2nd ed.). London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Kiefer, F. (1994). Modality. In R. E. Asher (Ed.), *Encyclopedia of language and linguistics* (pp. 2515-2520). Oxford, UK: Pergamon Press.
- Lyons, J. (1977). *Semantics, 2*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mann, W. C., & Thompson, S. A. (1988). Rhetorical structure theory: Toward a functional theory of text organization. *Text*, 8(3), 243-281.
- Narrog, H. (2005). Modality, mood, and change of modal meanings: A new perspective. *Cognitive Linguistics*, 16(4), 677-731.
- Nickerson, R. S. (1988). On improving thinking through instruction. *Review of Research in Education*, 15(1), 3-57.
- Palmer, F. R. (1990). *Modality and the English modals* (2nd ed.). London: Longman.
- Palmer, F. R. (2001). *Mood and modality* (2nd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Reinhart, T. (1980). Conditions for text coherence. *Poetics Today*, 1(4), 161-180.
- Resnick, L. B. (1987). *Education and leaning to think*. Washington, DC: National Academies Press.
- Resnick, L. B. (2001). Making America smarter: The real goal of school reform. In A. L. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (3rd ed., pp. 3-6). Alexandria, VA: ASCD.
- Stubbs, M. (1983). *Discourse analysis: The sociolinguistic analysis of natural language*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Toulmin, S. E. (1969). *The uses of argument*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- van Dijk, T. A. (1977). *Text and context: Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. London: Longman.

- van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures: An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.
- van Dijk, T. A. (2004). *From text grammar to critical discourse analysis: A brief academic autobiography*. Retrieved from <http://www.discourses.org/From%20text%20grammar%20to%20critical%20discourse%20analysis.html>
- von Wright, G. H. (1951). *An essay in modal logic*. Amsterdam: North Holland.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Zohar, A. (1996). Transfer and retention of reasoning strategies taught in biological contexts. *Research in Science & Technological Education*, 14(2), 205-219.

עיון ומחקר בחינוך



שער ראשון: דרכים לפענוח טקסט

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 בדיק 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, שרב-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 הגזורות 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 מטרותיו.

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, "וזה 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, גריק 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, 30-31, 58-69.

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, 44-59. 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

דיאלוגיות בכתיבת טיעון של תלמידים

עליזה עמיר והלה אתקין

תקציר

בשנים האחרונות נדונה בהרחבה הדיאלוגיות המתקיימת בכתיבה הארגומנטטיבית. ביטוייה מראים כי המוען ער לנוכחותם של נמענים, והם משפיעים במידה ניכרת על הדיאלוג שהוא מנהל עמו. יתרה מזאת, בכתיבה ארגומנטטיבית הכותב אינו מציג את התוכן בלבד אלא גם את עצמו. הביטוי הגלוי ביותר לנוכחותו הוא האמצעים הלשוניים להבעת דיאלוגיות, כגון אזכורים עצמיים, שאלות, צייני עמדה, מבני ויתור וסיוגים. במאמר זה אנו בוחנות את הדיאלוגיות ב-133 חיבורים שכתבו תלמידי כיתה י"ב בשנת 2006. נציג מחקר כמותי שבחן את מידת השימוש באמצעים לשוניים לביטוי דיאלוגיות. נוסף על כך נציג ניתוח טקסטואלי של חיבורים ונתמקד באופן השימוש של התלמידים באמצעים אלה. המחקר מלמד על שימוש מועט באמצעים דיאלוגיים, ומעיד על מודעותם המוגבלת של הכותבים לאופייה האינטראקציוני של כתיבת הטעון. הממצאים והניתוח הטקסטואלי עשויים לזרוע אור על דרכי הכתיבה הארגומנטטיבית של תלמידים ולהציע גישה פדגוגית ודידקטית אחרת, הקוראת להגברת המודעות של הכותבים לחשיבותה של האינטראקציה עם קהל הקוראים.

מילות מפתח: אינטראקציה, ארגומנטציה, דיאלוגיות.

רציונל

כתיבה ארגומנטטיבית היא אחת הדרישות השכיחות בשיח האקדמי בדיסציפלינות השונות הן בבתי הספר הן במוסדות להשכלה גבוהה. הגישה הטיעונית-דיאלוגית, שתוצג בהרחבה בהמשך, רואה בטיעון התנהגות לשונית, הנובעת מן ההכרה בקיומן של דעות מגוונות בהקשרים חברתיים-תרבותיים שונים (Andriessen, 2006). לכן חשוב שהמרכיב הדיאלוגי יהיה מרכזי בכתיבת טיעון של תלמידים ושל סטודנטים כאחד.

לאחרונה הולך וגובר העניין באופייה האינטראקטיבי² והרטורי של הכתיבה הארגומנטטיבית. כתיבה זו מניחה מראש את תפקידם הפעיל של הקוראים, וסבורה שהעיסוק בקהל הוא מרכיב חיוני וחשוב בטענת הכותב, בסוגה ובדיסציפלינה. עניין זה מרחיב את

1 הקורפוס נלקח מתוך עבודת הדוקטורט של השכל-שחם (תשע"א).

2 תומפסון (Thompson, 2001) מבחין בין משאבים אינטראקטיביים למשאבים אינטראקציוניים בכתיבה: משאבים אינטראקטיביים מסייעים בהנחיית הקורא בתהליך הטקסט, בשעה שמשאבים אינטראקציוניים מערבים את הקורא ויוצרים עמו שיתוף פעולה בהתפתחות הטקסט.

ההתמקדות בכתיבה מעבר לממד התוכני של טקסטים לעבר הדרכים שבהן הכותבים יוצרים תקשורת עם נמעניהם הפוטנציאליים. הכותבים נתפסים כנושאים ונותנים עם עמיתים על מעמדן של עמדות בדרכים שהקוראים עשויים למצוא בהן אמינות ושכנוע (Hyland, 2002). על כן תשומת הלב מופנית למאפיינים המשמשים את הכותבים להבעת עמדותיהם, לייצוגם העצמי וליצירת עניין בקרב קהל היעד שלהם וכן למקומות שבהם הכותב מביא אל תוך הטקסט את עמדת הקורא על מנת להפריכה. מכאן חשיבותה של הדיאלוגיות בכתיבה זו. אנו עדים לכך שבמסגרות האקדמיות ובבתי הספר הלומדים נתקלים בקשיים רבים בכתיבתם (השכל-שחם, תשע"א; שילה, 2006). לא כל שכן במרכיב הדיאלוגיות - רבים מהלומדים נמצאים בעמדה מסוימת של נחיתות, כיוון שהרגלי הכתיבה שלהם וחוסר המודעות להיבט התקשורתי של הכתיבה מונעים מהם לנהל תקשורת הולמת עם נמעניהם. למאמר זה כמה מטרות: להסביר את חשיבותה של הדיאלוגיות בכתיבת טיעון; להציג מאפיינים לשוניים מרכזיים לציון דיאלוגיות; לתאר ממצאי מחקר ראשוניים על מידת השימוש באמצעים לשוניים המבטאים דיאלוגיות בכתיבת טיעון של מתבגרים; ולהצביע על השתמעויות להוראה בבתי הספר ובמוסדות להשכלה גבוהה.

רקע תאורטי

גישות מרכזיות בחקר הטיעון

הכתיבה הנחקרת היא כתיבת טיעון, שבה הכותב מבטא את גישתו או את עמדתו בסוגיות מסוימות (Thompson & Hunston, 2000, p. 5). נדון בקצרה בשתי גישות מרכזיות הנוגעות לחקר הטיעון: הגישה המונולוגית והגישה הדיאלוגית.

הגישה המונולוגית רואה בכתיבה תוצר אינדיבידואלי, תוצר עצמאי של החשיבה, המנותק מהקשרים חברתיים ונסיבתיים. על פי הגישה המונולוגית, המיקוד הוא בטיעון עצמו, ואין התייחסות לתהליך היווצרותו ולהקשר שבו הוא משוקע. במידה מסוימת זו הגישה הקלסית שטולמין מייצג. על פי גישה זו, נבחן הקשר הלוגי בין הטענות ובין המסקנה הנובעת מהן. טולמין הציג שלבים ביצירתו של טיעון מיטבי הכולל: טענה, נתונים, הרשאה ומסקנה (Toulmin, 1958). במודל זה האינטראקציה עם הנמען אינה מודגשת דיה; האינטראקציה מתמקדת בעיקר בצדו של הטוען, ולא במי שעשוי להתנגד לו (Andriessen, 2006).

לצד הגישה הקלסית, שטולמין מייצגה, נמצאת 'הרטוריקה החדשה', שמובילה הם פרלמן ואולברכט-טייטקה (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1958;³ Perelman, 1977, In Weigand, 2006), אשר מקרבת אותנו לגישה הדיאלוגית, המדגישה שאיכות הטיעון תלויה בהתחשבות בעמדת הנמען. התאמה זו כרוכה בשימוש של המוען בנתונים ובמידע המקובלים

3 'הרטוריקה החדשה' נכתבה במקורה ב-1958 בצרפתית ותורגמה לאנגלית ב-1969. התבססנו על הגרסה באנגלית.

על הנמען וביצירה של מכנה משותף עמו כדי להגביר את מידת השכנוע. תפיסה זו התחזקה במהלך השנים.

התפתחות נוספת באה מכיוונה של הפרגמה-דיאלקטיקה, התופסת את הטיעון כמסגרת שיח בעלת מאפיינים תקשורתיים ודיאלוגיים. מוביליה הם ון אמרן וגרוטנדרסט (Van Emmeren & Grootendorst, 1984, 1996, 1999). הם מציינים שהמודלים המסורתיים אינם מצליחים לכלול את שני הצדדים המעורבים בטיעון אלא רק את הצד הטוען. יתרה מזאת, מודלים אלה מתארים בעיקר את רכיבי המבנה של טקסט הטיעון. לפי לבנת (תש"ע), הם שייכים לקטגוריה המכונה 'הגישה המתארת'. המודלים האלה אינם בוחנים את הארגומנטציה כתופעה דיסקורסיבית, המשוקעת תמיד בהקשר ייחודי ובסביבה חברתית. הייחודיות של הפרגמה-דיאלקטיקה היא שימת הדגש על האינטראקציה בין שני הצדדים כתנאי הכרחי לדיון ביקורתי, ולא דווקא על הלוגיקה להבניית הטיעון. כל טיעון מתעצב ביחס לטיעון-נגד אפשרי וביחס לקהל כלשהו, בין שהקהל ממשי, נוכח או דמיוני. גם אם המשתתפים אינם מסכימים זה עם זה, הם חולקים לפחות כמה משמעויות ועקרונות להתייחסות. תפיסה זו, לפי לבנת (שם), שייכת לגישה הנורמטיבית, המציגה כללים ומוסכמות לשימוש בטיעון על מנת לאפשר לדוברים ליישב מחלוקות באמצעותו.

ההיבט הפרגמטי ניוון בין היתר מתאוריית פעולות הדיבור (Van Emmeren & Grootendorst, 1984, pp. 3-4, 25, 52-53). לפי וייגנד (Weigand, 2006), "ארגומנט" אינו רק סוג של הנמקה כי אם הצדקה לפעולה. מה שנחשב הצדקה לפעולה תלוי בדוברים, במטרותיהם ובעמדותיהם, והיא מתבטאת בפעולות דיבור שונות.

הדיאלוגיות התמקדה עד כה בעיקר ביחסים הנרקמים בין המוען לנמען ולקהיליית השיח של המוען. היילנד (Hyland, 2001, 2005), פלוטום ואחרים (Fløttum, Gedde-, 2006) (Dahl, & Torodd, 2006) ולבנת (תשע"א; Livnat, 2012) מציינים יריעה רחבה יותר של תפיסת הדיאלוגיות. נוסף על האינטראקציה עם קהיליית השיח, הדיאלוגיות כוללת בין היתר אינטראקציה של הכותב עם עצמו, עם הקורא ועם טקסטים אחרים (לבנת, תשע"א, עמ' 61-62). יש בה פנייה אל הקורא בסיטואציית הקריאה ושיתופו בה מתוך חתירה ל-responsive understanding, כלשונו של בחטין (Bakhtin, 1986), שהדגיש את האופי הרב-קולי של המבעים, הנובע מן המבעים הקודמים המהדהדים בתוכם ומגיבים להם. הטענות, אם כן, חייבות להיות משכנעות ולעורר תשומת לב. הכותב פועל בתוך מסגרת דיאלוגית, שבה כל שיח מכוון לנמען מסוים, והוא מעוצב בהתאם לאופן שבו המוען תופס את הנמען. ההיבט הדיאלוגי בכתיבה מתרכז אפוא בדרכים שבהן הכותבים מדמיינים את ציפיותיהם של הקוראים, את הידע ואת תחומי העניין שלהם, ומתחשבים בהם בבניית הטקסט שלהם ובאיתות על היחסים בין חלקי הטקסט השונים. זרימת המידע בטקסט - כולל מיון המידע שייכלל או שלא יכלל בטקסט - עשויה להיות מוסברת במידה רבה על ידי הסתכלות על המונולוג הכתוב כ"צורה ייחודית של דיאלוג בין הכותב לקורא" (Hoey, 1983, p. 27).

הכתיבה יכולה להיות מובנת כהלכה אם נזהה את הדרכים שבהן הותאם הטקסט לצורכי הקורא. כותבים טובים מכוונים לצורכי הקוראים שלהם על ידי הדגשת המאפיינים הדיאלוגיים של הכתיבה, כך שהקורא יכול לראות היכן הכותב "מביא אותו בחשבון" (Hoey, 1988, p. 70). תומפסון (Thompson, 2001) קורא לאינטראקציה הזאת "קולות" בטקסט, בהתייחסו לאופנים שבהם הדובר מסמן שקול של "אחר" מעורב בטקסט.

המימושים הלשוניים של הדיאלוגיות

היילנד (Hyland, 2001, 2005), פלוטום ואחרים (Fløttum et al., 2006) ולבנת⁴ (תשע"א; Livnat, 2012) מציגים קטגוריות של רכיבים לשוניים לדיאלוגיות מדעית ולמימושם הלשוני. מבין הרכיבים הלשוניים הרבים המופיעים אצלם בחרנו להתמקד בכמה אמצעים לשוניים.

הקטגוריה הראשונה כוללת אמצעים לשוניים שנועדו למצב את הזהות החברתית והעצמית של הכותב, והם מתבטאים באמצעים לשוניים שונים **לאזכור עצמי** (self mention). הבולט ביניהם הוא השימוש בגוף ראשון יחיד. לפי היילנד (Hyland, 2002), אחד המרכיבים המרכזיים של כשירות פרגמטית הוא היכולת של הכותב להבנות ייצוג הולם של עצמו בכתיבתו, בהתאם לעיצוב הזהות החברתית שלו. האזכור העצמי הוא אסטרטגיה רטורית רבת-עוצמה המחוללת שכנוע ומדגישה את מקומו של הכותב בטקסט. לשימוש באזכור העצמי תפקיד מהותי ביחסים שבין טענת הכותב לבין קהיליית השיח שלו.⁵ הכותב ממצב את עצמו בקהיליית השיח שלו, ועל כן השימוש בכינוי גוף ראשון אינו חלופה סגנונית בלבד אלא רכיב מובהק להעצמת הזהות (Hyland, 2001).

אמצעי לשוני נוסף התורם למיצוב עמדתו של המוען הוא **ציני עמדה** הכוללים אזכור עצמי, כגון **לדעתי, אני חושב, בעיניי**. כותבים של טקסטים ארגומנטטיביים מבליטים על פי רוב את טענותיהם על מנת למשוך את תשומת לבם של הקוראים למבעיה של הטענה באמצעות ציני עמדה שונים (Dahl, 2009). באמצעות צינים אלה הכותב יכול לחשוף את המשמעויות הבין-אישיות, העשויות לסייע לקוראים להעריך את המידע ולכותבים למצב את עצמם בקרב קהיליית הקוראים (Hyland, 1999).

קצנברגר וכהנא-אמיתי (Katzenberger & Cahana-Amitay, 2002) מכנות אותם ציני סוגה. באמצעותם הכותב מגדיר את הסוגה ויכול לבטא את עמדותיו בצורה מפורשת. לטענתן, צינים כגון **אני חושב** פותחים את הטקסט כולו או מציגים רעיון חדש בטקסט. הם מנחים את הנמען כיצד לפרש את חלקי הטקסט או את יחידת הטקסט השלמה. הצירוף "אני חושב" חולש על מאגדי הפסוקיות, "מתכתב" עם התחלות של מאגדים המשמשים מקטעים עיקריים בטקסט.

4 תודה לפרופ' זוהר לבנת על השיתוף במידע עדכני ועל הסיוע בגיבושה של סכמת הקידוד.
5 עם זאת חשוב להדגיש שלא בכל היקרות קיימת דיאלוגיות, אלא בסמיכות לאזכורם של משתתפים אחרים בדרך הנגד או בדרך הייתור. זאת בין היתר משום שהשימוש בכינוי גוף בעברית הוא הכרחי מבחינה תחבירית.

סמן העומד בראש מקטע כזה מציין את התפקידים הדיסקורסיביים (השיחיים) מנקודת המבט של הדובר-כותב, ובאותה עת מיידע את הנמען כיצד לתהלך את המקטע.

הקטגוריה השנייה מתייחסת לאינטראקציה עם הקורא ולשיתופו במהלך הטיעון. אמצעי לשוני בולט הוא גוף ראשון רבים, **אנחנו**, על נטיותיו. להבדיל מהאזכור העצמי שצוין לעיל, כינוי גוף זה כולל את הדובר עצמו ומשתתפים נוספים. וילסון (Wilson, 1990) חקר את השימוש בכינויי הגוף בשיח הפוליטי ובהשתמעויותיו הפרגמטיות. הוא מציג את השימוש באנחנו אינקלוסיבי, הכולל את הדובר באותה קבוצה. וילסון מתאר שישה מעגלי שיח, שהפנימי ביותר הוא הדובר ולפחות בן-שיח אחד, והחיצוני הוא הדובר וכלל האנושות. וילסון מראה כיצד המשמעות הפרגמטית של "אנחנו" משמשת למניפולציה בהקשרים שונים. לדבריו, השימוש באני או באנחנו מסומן תמיד בשיח הפוליטי, ומטרות השימוש בכינויים אלה יכולות להשתנות בהתאם לנסיבות השיח. כך, למשל, באמצעות "אנחנו" אפשר לרכוש את נאמנותם של אנשים מסוימים ולשכנעם שמצד המוען התקבלו ההחלטות הנכונות. מטרה אחרת קשורה לצורך להזדקק לאהדתם של אנשיו, ולכן הוא מעוניין לפזר את האחריות וליצור תמונה שבה לא כל האחריות מוטלת על כתפיו, היינו הוא נמנע מנטילת אחריות אישית.

באמצעות רכיב לשוני זה, המחבר מכשיר קרקע משותפת לעצמו ולקורא, ועצם השיתוף הוא אמצעי רטורי מרכזי ליצירת הסכמה (Fløttum et al., 2006, p. 68), לדוגמה: "אנו לא שמים לב, אך אנו פוגעים בזכויות ובפרנסה של אותו אומן או יוצר" (חיבור מס' 14 mtmo2n). במשפט זה אנו מופיע פעמיים:⁶ נראה שבהיקרות הראשונה הכותבת כוללת את עצמה כדי לרכך את ההאשמה, שהרי היא עצמה אכן ערה לבעיה. בהיקרות השנייה כינוי הגוף כולל את הכותבת ואת הקבוצה הפוגעת בזכויות היוצרים. ההיקרות השנייה מאפשרת לה, כפי שהוזכר לעיל, ליצור קרקע משותפת לה ולמשתתפים אחרים הנמצאים באותה סיטואציה. דוגמה זו מאפשרת לנו להבחין בין סימון לשוני המשקף מציאות רפרנציאלית לבין סימון המשמש לצורכי שכנוע. יש לציין כי ההחלפה בין יחיד לרבים בונה קשר עם הקהל ויוצרת זהות בין הדובר לבין הקהל שלו (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1958, p. 178). לפי לבנת (תשע"א, עמ' 152-157), תחושת השיתוף והמעורבות בתהליך החשיבה עשויה לעורר בקורא הנאה אינטלקטואלית גם מן הקריאה במאמר וגם מאופן הבנייה של הטענה החדשה.

אמצעי לשוני נוסף הוא **משפטי שאלה**. השאלות הן עדות לקיומו של דיאלוג (Hyland, 2002). השימוש בשאלות הוא אחת הדרכים להביא את הקורא לתוך הטקסט. משפטי השאלה יוצרים דיאלוג עם הקורא ומשתתפים אותו במהלך הטיעון ובתהליכי החשיבה שבתשתיתו (Bakhtin, 1986, p. 72). השאלות מגלמות תפקיד חשוב באינטראקציה זו בהצגתן את הקוראים כשותפים בדיאלוג. הן מאפשרות לכותב לקרוא באופן גלוי לקורא למעורבות בשיח,

6 להבחנה בין הסוגים השונים של **אנחנו**, אינקלוסיבי ואקסלוסיבי, ראו Wilson, 1990, pp. 48-50.

כשהן פונות לתפיסות, לתחומי העניין ולצרכים של הקהל הפוטנציאלי. השאלות משמשות תדיר לביטוי מטרותיו של הכותב, לארגון הטקסט ולהערכת הטיעונים (Hyland, 2002). באמצעותן הכותב עשוי להכיר בעמדות חלופיות, וחשוב מכול לפי היילנד (שם), הן מזמינות את הקוראים לעסוק בטיעון. על כן הן מופיעות בעיקר במקומות שבהם הכותב מעוניין להזמין את הנמען למרחב שיח, שבו הוא יהיה מובל בידי הכותב לנקודת המבט שלו.

מבין האמצעים הלשוניים לציון דיאלוגיות השימוש במבני ויתור⁷ הוא מרכזי ביותר, לדוגמה: "השוק הזה תמיד יפעל בלי הפסקה למרות פגיעותיו בזכויות היוצרים או חברות ההלבשה..." (חיבור מס' 13 mtmo2z). מבני הוויתור נחקרו בעיקר בשיח הדבור. הם הוגדרו כ"הסכמתו של המשתתף לסוגיה מרכזית בעקבות אי-הסכמה קודמת" (Kotthoff, 1993, p. 193). אחרים טענו שמבנים אלו מציינים שהדובר ער לכל צדי הטיעון, ושהוא שקל את כל האפשרויות לפני שהגיע לידי החלטה (Liddicoat, Dopke, Love, & Brown, 1994, p. 147). אזר (1999) מצייין שהשימוש במבני ויתור מעלה מראש טיעונים שאינם עולים בקנה אחד עם עמדתו של המוען, ובדרך זו הוא יכול להשיג שתי מטרות: הסרת התנגדות של מתנגדים פוטנציאליים מצד אחד וחיזוק הטענה (באמצעות הפרכה) מצד שני.

בשיח הארגומנטטיבי הכתוב בדומה לשיח הדבור יש למבנה הוויתור ערך רב, מאחר שזו אחת הדרכים היעילות להצגת טענות נגד. לפי לבנת (תשע"א, עמ' 86-87), כותב השואף לשכנע את נמעניו אינו יכול להחליש את טיעונו על ידי העלאת טענות נגד או הסתייגויות הפועלות בכיוון מנוגד לזה שהוא חותר אליו. כדי להימנע מהחלשת הטיעון הוא יכול לטעת את טענות הנגד במבנה של ויתור. אמצעי זה מייצג את ההיבט הדיאלוגי של השיח, מאחר שהוא מבטא דיאלוג עם קורא משוער, בין שהוא מוצג מפורשות בטקסט ובין שהוא משתמע (שם, עמ' 99).

7 במחקר זה אנו כוללות במבני הוויתור גם את מילות הקישור המבטאות ניגוד לציפיות, כגון אבל, אולם. מילים אלה, ובמיוחד המילה אבל, נדונו במאמריהם של חוקרים רבים (אלון, תש"ן, עמ' 5-12; אלון וגולדברג, תשע"ב; לבנת, תשע"א; לנדאו, תשנ"ט, עמ' 356-366; עבאדי, תשמ"ז, עמ' 103; Dascal & Katriel, 1977). כך למשל אלון וגולדברג (תשע"ב), שבחנו את יחסי הניגוד במשפטים מאוחדים, טוענים שמשפט ניגוד מבטא ניגוד לציפיות, ומילת הקישור המבטאת אותו היא אבל וחלופותיה: אך, אולם וברם. את משפטי הניגוד האלה הם ממיינים לשני תת-סוגים: כאלה שבהם הניגוד לציפיות מפורש (ויתור), וכאלה שבהם הוא משתמע. הם מראים כי כאשר החלק המנוגד לציפיות מפורש, הקשר המובהק העשוי לבוא לפניו הוא למרות זאת וחלופתה אף על פי כן, והוא יכול לבוא לצדו של אבל. כאשר החלק המנוגד לציפיות אינו מפורש אלא משתמע, הקשר המובהק העשוי לבוא לפניו הוא אלא ש, ואין הוא יכול לבוא לצדו של הקשר הרווח יותר אבל, אלא להמירו.

לבנת (תשע"א) מבחינה בין ניגוד לבין ויתור. לדבריה, בשונה מן הוויתור, שהוא יחס של שעבוד, דהיינו יחס בלתי-סימטרי, שבו לאחד האיברים מעמד מועדף מבחינה ארגומנטטיבית, הניגוד הוא יחס של איחוי: יחס סימטרי בין איברים שווי מעמד, שאינם כפופים זה לזה, אינם גוברים זה על זה ואינם פועלים בכיוון ארגומנטטיבי מסוים (שם, עמ' 91). למרות המחלוקת בעניין המינוח: ניגוד או ויתור, יש הסכמה בקרב מרבית החוקרים, שאבל ודומותיה מבטאות במקרים רבים משמעות של ניגוד לציפיות.

יש הרואים במבנה הוויתור אמצעי לשוני אלגנטי במיוחד (Antaki & Wetherell, 1999).
 אנטקי ווד'רל סבורים כי השימוש באמצעי לשוני זה יוצר מעין מניפולציה, הצגה (show).
 שימוש זה מעיד לכאורה שהדובר מעריך את ההשקפה של הצד האחר, ומראה לנמענים שאין
 הוא מתעלם מן העמדות האחרות, ועל כן, לשיטתם, מבנים אלה הם רבי-עצמה. המבנה הזה
 יכול לבטל עמדות יריבות מכל סוג. כמו כן הוא מקנה לדובר יתרון בסביבה שבה היותו של מוען
 רציונלי והוגן נחשבת ראויה.

במדד **סיוגים** (hedges), שבהם הכותב אומר את דבריו בנימה מסויגת ולא נחרצת, נכללות
 מילים כגון **ייתכן, כנראה, מציע, אולי**⁸ (perhaps, possibly, suggest). בראון ולוינסון מכנים
 מדד זה בשם hedge (Brown & Levinson, 1987, pp. 145-163). בכתיבה ארגומנטטיבית
 הכותב מסייג באמצעותם את טענתו על מנת שהקורא יוכל לוודא שהשקפות חלופיות
 ופרשנויות אינן מודרות מהשיח (Myers, 1989). הסיוגים מאפשרים לכותבים לצפות
 מראש התנגדות אפשרית לעמדותיהם על ידי קביעות מדויקות, זהירות וריחוק דיפלומטי
 מהשקפותיהם של עמיתים (Hyland, 1996).

הכותב, אם כן, ממצב את עצמו ומנהל דיאלוג עם קוראיו בדרכים שונות, ביניהן אזכורים
 עצמיים, שאלות, צייני עמדה, מבני ויתור וסיוגים. כדי לברר אם התלמידים משתמשים
 באמצעים האלה בכתיבת טיעון, ערכנו מחקר הבוחן סוגיה זו. אם כן, שאלת המחקר היא באיזו
 מידה תלמידים משתמשים באמצעים לשוניים לציון דיאלוגיות?

המחקר

הקורפוס

הקורפוס נלקח מתוך עבודת הדוקטורט של השכל-שחם (תשע"א).⁹ הוא מכיל 133 חיבורים
 שכתבו תלמידים בוגרי כיתה י"ב בשנת 2006. כל אחד מן החיבורים הללו נבדק במסגרת עבודת
 הדוקטורט על ידי שני מעריכים מומחים באמצעות "מעריכון כתיבה" (השכל-שחם, תשע"א).
 היקף הכתיבה הנדרש היה 800-1,000 מילים.

סכמת הקידוד במחקרנו כוללת את הרכיבים הלשוניים שצוינו לעיל: אזכור עצמי, כולל
 כינויי גוף פרודים וחבורים; צייני עמדה; גוף ראשון רבים (אינקלוסיבי); שאלות; מבני ויתור
 וסיוגים (hedges).

8 המילה "אולי" בעברית נחקרה בצורה מעמיקה. לבנת (2000) בוחנת את השימוש במילה "אולי" בעברית
 החדשה תוך הדגשת ההיבטים הרטוריים, ומצביעה על שני שימושים עיקריים: הראשון, בהתבסס על
 משמעותה המקראית, מציין את התוכן המודלי של ספק או הסתייגות, והשני - "החלשה או חיזוק כוח
 האילוקוציוני של המבע" (שם, עמ' 260). ראו גם בלום-קולקה, תשמ"ב.

9 תודה לד"ר השכל-שחם על שהעמידה לרשותנו את הקורפוס.

הצגת המטלה לתלמידים

תרבות הזיופים

בשנים האחרונות מתפתחת בארץ תרבות של זיופים. ישראל נחשבת למובילה בעולם בהפרת זכויות יוצרים באמצעות הזיופים. כתבו מאמר על נושא הזיוף. במאמרכם תארו את התופעה על פי הידוע לכם (תוכלו להסתמך גם על הכתבה), דונו בהיבטיה השונים, והביעו את עמדתכם המנומקת ביחס אליה.

"לפעמים הזיוף טוב כמו המקור"

מעובד על-פי משה רונן, "ידיעות אחרונות", 6 בינואר 2005

זהו תחום פשיעה לכל דבר - אבל רובנו משתפים אֶתו פְעוּלָה. הוא מקיף חלק ניכר מן הפעילות הכלכלית בישראל - אבל רובנו איננו רואים בו רע. זהו שוק הזיופים של מוצרים בישראל.

רוב הישראלים מעדיפים לקנות קלטת וידיאו מזויפת או דיסק צרוב, להעתיק תוכנה באופן בלתי חוקי, להוריד שירים מהאינטרנט, לרכוש ג'ינס שנראים כמו "ליווייס" או "דיזל" אבל עולים רבע מחיר ועוד [...] מעיון בתיקי בתי-המשפט ניתן לראות, כי בחודשים האחרונים הוגשו תביעות קניין רוחני על-ידי יבואנים של מותגים עולמיים [...] ישראל מובילה בעולם בתרבות הזיופים.

(השכל-שחם, תשע"א, עמ' 311)

הנושא שנבחר לכתיבה, תרבות הזיופים של מוצרים שונים ושל מותגים ושכיחותה הגבוהה במיוחד של התופעה במדינת ישראל, שייך לתחום הקרוב לעולמם של התלמידים, ומטרתו לעורר בהם דילמות אמתיות. נושא זה מזמן דיאלוג בכמה מעגלי שיח: של התלמיד עם עצמו, של התלמיד עם נמענים בני גילו ושל התלמיד עם קהל נמענים פוטנציאלי נוסף במרחב הציבורי. בשל אופייה של המטלה, ניתן לצפות שהתלמיד ישתמש באמצעים לשוניים שונים לביטוי הדיאלוגיות במעגלים השונים.

הערות מתודולוגיות

ציוני פרופורציה - היקף הכתיבה הנדרש במטלה היה 800-1,000 מילים, אולם לפי הנתונים במחקרה של השכל-שחם (תשע"א, עמ' 103), אורכם הממוצע של החיבורים היה 296.55 מילים, וסטטיית התקן - 148.3. מאחר שבדקנו את שכיחותם של האמצעים הלשוניים בחיבורי התלמידים, ומאחר שאורכו של כל חיבור היה שונה, לא הסתמכנו על מספר המילים הממוצע, אלא בנינו ציוני פרופורציה PCT לכל חיבור, כלומר האמצעי הלשוני ביחס למספר המילים כציון אחוזי.

בדיקה אפרמטרית - בדרך כלל חישובים סטטיסטיים מניחים שההתפלגות היא נורמלית וסימטרית. במחקר זה הוספנו בדיקה אפרמטרית שאינה מניחה הנחות לגבי הנורמליות של ההתפלגות, וזאת כדי לבסס את הממצאים. על כן השתמשנו במדדי ה-skewness וה-standard of error כדי לבדוק את מהות ההתפלגות.

הצגת הנתונים

כאיזו מידה תלמידים משתמשים באמצעים לשוניים לציון דיאלוגיות?

שאלת המחקר הראשונה בדקה באיזו מידה התלמידים משתמשים באמצעים לשוניים להבעת דיאלוגיות, בלא הבחנה בין האמצעים. בלוח 1 מוצגים הממוצעים וסטיות התקן.

לוח 1: ממוצעים וסטיות תקן של האמצעים הדיאלוגיים (n=133)

ממד	ממוצע ציון פרופורציה PCT	סטיית תקן
אמצעים להבעת דיאלוגיות	3.495	2.23
skewness = 1.51 Std. error of skewness = .210		

הממוצע של כלל הקורפוס הוא 3.50, וסטיית התקן - 2.23. סטיית התקן גבוהה ביחס לממוצע, כלומר הקורפוס אינו הומוגני, השונות גבוהה, וההתפלגות אינה סימטרית. רוב ציוני ההיקרויות של החיבורים מרוכזים בערכים הנמוכים של ההתפלגות, היינו שכיחות השימוש באמצעים דיאלוגיים נמוכה. בשל ההתפלגות הבלתי-נורמלית אין אפשרות להבחין בשיטתיות שבשימוש, על כן ערכנו בדיקה אפרמטרית, שאינה מניחה הנחות לגבי הנורמה. גם ממצא זה (skewness = 1.51) הצביע על ערכים נמוכים. מנתונים אלה אפשר להניח שהמורים חושפים את הלומדים למנעד מצומצם של אמצעים דיאלוגיים, ואלה שכבר חושפים אותם למנעד החלופות, נוקטים שיטת חשיפה שכנראה אינה תורמת להפנמה.

צייני הוויתור הם אחד האמצעים המייצגים את ההיבט הדיאלוגי של השיח, משום שבהיבט זה יש ביטוי לדיאלוג עם בן שיח משוער אפשרי, בין שנוכחותו מפורשת או סמויה (לבנת, תשנ"א, עמ' 99). למרות מרכזיותו מנקודת ראות דיאלוגית, נראה כי המודעות לחשיבותו של מבנה הוויתור כהיבט דיאלוגי בכתיבת הטיעון אינו קיים בתודעתם של הכותבים. השימוש באנחנו הוא חלק מקטגוריה רחבה של "זהות קבוצתית", המבטאת שותפות ואחדות ומאפשרת הבניית יחסים של סולידריות (עמיר, תשס"ה, עמ' 241). באמצעות הבחירה בצורת

הרבים משתף הכותב את הקורא בתהליכים הקוגניטיביים המקדמים את טענתו, ולכן אמצעי לשוני זה חשוב ליצירת דיאלוגיות. שיערנו כי התלמידים ירבו להשתמש באמצעי זה מאחר שהוא רווח בשיח הדבור, אולם הנתונים המוצגים להלן בלוח 2 הפריכו את השערתנו. נושא נוסף שבדקנו הוא מידת השימוש של תלמידים בצייני עמדה. כותבים יכולים להבליט את טענותיהם על מנת למשוך את תשומת לב הקוראים לפרופוזיציות של הטענה באמצעים לשוניים המבטאים עמדה. 32 צייני עמדה¹⁰ נכללו בסכמת הקידוד. ממוצע צייני העמדה בכל קורפוס הוא 0.50, וסטיית התקן - 0.55. ממוצע זה משקף את הנתון ולפיו שיעור גבוה מהמשתתפים כלל לא השתמשו בצייני עמדה. ב-35 חיבורים שהם 26.3% מכלל החיבורים שנבדקו לא השתמשו הכותבים כלל בצייני עמדה. כדי לבדוק את ההתפלגות הפנימית של צייני העמדה ניפינו את המשתתפים שלא השתמשו בצייני עמדה, כך שמספר הנבדקים היה 98 (n=98). השכיחות הגבוהה ביותר שהתקבלה היא של ציין העמדה לדעתי (0.35) ושל אני חושב (0.12). ממצאים אלו מעידים שהתלמידים אינם נחשפים למנעד רחב של חלופות לקסיקליות ומשלביות להבעת עמדה.

לוח 2: ממוצעים וסטיות תקן של האמצעים הדיאלוגיים לפי קטגוריות (n=133)

ממד	ממוצע ציון פרופורציה	סטיית תקן
צייני ויתור	1.00	0.70
גוף ראשון רבים (אינקלוסיבי)	0.77	1.06
צייני עמדה	0.50	0.55

ניתוח דוגמאות של תלמידים

דוגמה 1

תופעת הזיופים!

גם אני, ניתקלתי לא מעט בתופעת הזיוף. למען האמת לפעמים אף נטלתי בו חלק קטן. כן, גם אני כמו כל ישראלי מצוי **קניתי** פעם, סרט צרוב ב-15 שקלים במקום ב-90 שקלים. והאמת, שאף פעם לא **השקעתי** בזה יותר מדי מחשבה, מלבד התייהיה החוזרת בכל פעם שקונים משהו מזויף: האם הסרט יקפוץ לי באמצע? הג'ינס ייקרע אחרי שבוע?.

אך אוכל להציל את **כבודי** בכך שבחלק קטן מתרבות הזיופים בישראל לא **נטלתי** חלק והוא, בקניית דיסקים. כל **חיי הקפדתי** לקנות דיסקים מקוריים מיכוון **שאהבתי** את האמן, **כיבדתי** אותו והכי חשוב **התחברתי** למוזיקה שלו. בכל פעם, **שראיתי** דיסק מזויף של אמן **שאני** כל כך אוהבת, מונח לו בין הבאסטות בשווקים **רציתי** לחנוק את הסוחרים. **כי הרגשתי** שמשפילים את האמן **שאני** כל כך אוהבת. אמן, שאין **בי** כל חרטה על ביזבוז כל דמי הכיס השבועי **שלי** על הדיסק המדהים שלו. גם אם זה יבוא על חשבון היציאה **שלי** בערב שישי...

מכאן **אני מבינה** שבזמן **שאני רושמת** שורות אלו שאותה הרגשה **שאני מרגישה** כאשר **אני רואה** את הדיסק המזויף, מרגיש גם המעריץ של "סטיבן שפילברג" [כשאת הסרט המזויף שלו, **קניתי** בשבוע שעבר], ואת המעצב המתחיל שרואה חיקוי די מוצלח של "ורסצה" מונח על קולב רעוע באמצע שוק ראש העין.

אז בעצם את מי אפשר להאשים. בכך שהתופעה כל כך רחבה?

ראשית, אני מאשימה את המדינה שלנו ואת המשטרה בפרט! מפני, שככל אזרח במדינה יודע בדיוק היכן ניתן למצוא את המוצרים המזוייפים. לכן, **אני שואלת** היכן אתם נכבדי הממשלה וניציבים במשטרה?

מדוע **אינכם פושטים** על השווקים שבהם **כולנו** יודעים שבכל שבוע יחכה לנו מוצר חדש מזויף בנוסף למוצרים ה"ישנים" המזוייפים? למה, לא מטילים סנקציות כבדות על אלו שקונים ואלו שמוכרים בפרט?

בעיני, זה פשוט מאוד החוק שהממשלה חוקקה כתוב **אך** לא מתבצע יישום החוק אם זה בהטלת סנקציות ואם זה בפרסום נגד קניית זיופים.

שנית, **אני לא אשמה שקניתי** פה ושם מוצרים מזוייפים וכל אזרח אשר הניח את ידו על מוצר מזויף. **אנו** צריכים לנקוט עמדה ולהחרים את כל בעלי העסקים המפוקפקים הנ"ל.

אני יודעת שרוב הדברים **שרשמתי** כאן לא יתממשו ויישמו, ואני גם **מבינה** שזה לא פשוט לחיות בחברה ממותגת שצריך להרגיש כל הזמן שייכות לסטטוס מסוים. **אך** בכל זאת **אני מקווה** לראות תופעה זו משתנה. **תגידו לי שאני תמימה** שאני נערה בת 17 שחיה בחלום **אך** זה העולם בו **אני רוצה** לחיות.

בפעם הבאה **שאני ארצה** לקנות סרט, **אני אקנה** סרט מקורי מבלי לדאוג שהוא **יקפוץ לי** באמצע, ואם דמי הכיס השבועיים **שלי** לא יספיקו לקניית הסרט **אצטרך** לחכות לשבוע הבא ולדמי כיס הבאים. מפני **שרכשתי לי** בזמן כתיבת משימה זו ערך נוסף **שאני מתכוונת** ליישם.

233rtmn1n מתוך הקורפוס של השכל-שחם, תשע"א, נכתב בשנת תשס"ו

מבין החיבורים שנבדקו במחקר זה, בחיבור זה נמצא מספר ההיקרויות הגבוה ביותר של אמצעים לשוניים להבעת דיאלוגיות. הכותבת יוצאת נגד תרבות הזיופים למרות היותה חלק ממנה. בשל כך היא מנהלת דיאלוג עם מעגלי שיח שונים: עם עצמה, עם קהיליית "הישראלים המצויים" כהגדרתה, המפרים את זכויות היוצרים, עם המרחב הציבורי היוצא נגד תופעה זו ועם קהיליית שיח האחראית להימשכות התופעה (המשטרה).

הכותבת משתמשת במגוון אמצעים לשוניים להשגת מטרה זו: אזכור עצמי, מבני ויתור, גוף ראשון רבים אינקלוסיבי, גוף שני רבים וצייני עמדה. מבין האמצעים הלשוניים שצוינו לעיל בולט השימוש באזכור עצמי. האזכור העצמי, כאמור, הוא אסטרטגיה רטורית רבת-עוצמה המדגישה את מקומו של הכותב בטקסט ואת מיצובו¹¹ ביחס למעגלי השיח השונים.

הכתיבה בגוף ראשון מאפשרת לכותבת לקיים בו-זמנית דיאלוג עם מעגלי שיח שונים: עם עצמה, באמצעות סוג של וידוי אישי, ועם נמענים אחרים, "הישראלים המצויים", כלשונה, השותפים לעברה. במשפטים: "גם אני, ניתקלתי לא מעט בתופעת הזיוף. למען האמת לפעמים אף נטלתי בו חלק קטן. כן, גם אני כמו כל ישראלי מצוי קניתי פעם, סרט צרוב ב-15 שקלים במקום ב-90 שקלים". הדיאלוג עם אותה קהיליית שיח המכונה "הישראלי המצוי" מתחדד באמצעות השימוש התכוף במילים גם, אף ובמסמן השיח כן, המדמה תור בדיבור בתגובה לאמירה אפשרית של נמען נוכח שאינו נכלל בקהיליית "הישראלים המצויים", ומעיד על מודעות לנמענים שונים בשיח. סמן זה מביע גם ודאות ומחזק את הדברים שנאמרו קודם לכן. נוסף על השימוש באזכור עצמי נוקטת הכותבת בכתיבתה גוף ראשון רבים. בחיבור מצויות ארבע היקרויות של שימוש בגוף ראשון רבים הנמצאות בשורות עוקבות. שלא כמו האזכור

11 מיצוב הוא הדרך שבה השותפים לשיח מציגים את עצמם ואת זולתם באופן יחסי והדדי באמצעות דפוסים שיח. המושג משמש תחליף דינמי למושג הסטטי יותר "תפקיד" (ראו ויצמן, תשס"ט, תשע"ב; עמיר, תשס"ה: ד; Weizman, 2008, p. 13).

העצמי, השימוש בגוף ראשון רבים מאפשר לה לכלול את האחר בקבוצה הנדונה או להדירו ממנה. המעבר מגוף ראשון יחיד לגוף ראשון רבים בונה קשר עם הקהל ויוצר זהות בין הכותבת לבין מעגלי השיח השונים שעמם היא מצויה בדיאלוג.

בהיקרות הראשונה "אני מאשימה את המדינה שלנו ואת המשטרה בפרט!", הכותבת כוללת את עצמה ב"מדינה", להבדיל מהמשטרה, אבל לא בנטילת האחריות. היא רואה במדינה, ובעיקר במשטרה, אחראיות להמשך קיומה של תופעה זו.

בהיקרויות השנייה והשלישית, "מדוע אינכם פושטים על השווקים שבהם כולנו יודעים שבכל שבוע יחכה לנו מוצר חדש", הכותבת כוללת את עצמה במעגל השיח של הקרבנות התמימים, היינו הצרכנים המתקשים לעמוד בפיתוי. השימוש בגוף ראשון רבים מדיר במקרה זה את המשטרה ואת המדינה ממעגל השיח.

בהיקרות השלישית, "אנו צריכים לנקוט עמדה ולהחרים את כל בעלי העסקים המפוקפקים הנ"ל", כינוי הגוף אנו מתייחס למעגל השיח של אלה היוצאים נגד התופעה. אין היא ממצבת את עצמה עוד כקרבן תמים, אלא נוקטת יוזמה וקוראת לפעולה.

אמצעי לשוני נוסף להבעת דיאלוגיות הוא השימוש במבני ויתור. בחיבור זה מופיעים שלושה מבני ויתור. בהיקרות הראשונה, "אך אוכל להציל את כבודי בכך שבחלק קטן מתרבות הזיופים בישראל לא נטלתי חלק והוא, בקניית דיסקים", הכותבת יוצרת חיץ בין מעגל השיח הראשון - "הישראלים המצויים" - לבין מיצובה האחר, כמי שאינה מעוניינת להיות חלק מקהיליית שיח זו, ובתוך כך מעדיפה להשתייך למעגל השיח האחר - אלה המתנגדים לתרבות הזיופים.

אזר (1999) מציין שהשימוש במבני ויתור מעלה מראש טיעונים שאינם עולים בקנה אחד עם עמדתו של המוען, ובדרך זו הוא יכול להשיג שתי מטרות: הסרת התנגדות של מתנגדים פוטנציאלים מצד אחד וחזוק הטענה מצד אחר. עצם האזכור העצמי שלה כחלק מקהיליית המזיפים מחליש לכאורה את עמדתה על אודות הזיופים. על כן היא משתמשת במבנה של "הסתייגות - הצדקה" (לבנת, 2006), המנהל מצד אחד דיאלוג עם קהיליית השיח היוצאת נגד תרבות הזיופים (אמנם אני הפרתי אך זה היה שולי, ואני מרגישה שזה לא בסדר), ומצד אחר עם הקהילייה שאליה היא השתייכה מלכתחילה, ובדרך זו היא מסירה התנגדות אפשרית ובלתי-רצויה.

בהמשך נועד השימוש במבני הוויתור לחזק את תוקפו של הטיעון. הדיאלוג המתקיים במקומות אלה לא נסב על העמדה עצמה אלא על הדרכים לאכיפה וליישום החוקים, כפי שאנו רואים במבנה הוויתור השני: "בעיני, זה פשוט מאוד החוק שהממשלה חוקקה כתוב אך לא מתבצע יישום החוק אם זה בהטלת סנקציות ואם זה בפרסום נגד קניית זיופים". האשמה מכוונת כלפי הרשויות שאינן אוכפות את החוק.

לקראת סוף החיבור הכותבת משתמשת במבנה ויתור נוסף. באמצעות השימוש במבנה הוויתור: "אני יודעת.... אך בכל זאת", הכותבת שוקלת את טענות הנגד האפשריות של אלה

שיטענו שאין היא ערה לקשיים בבלימת התופעה. היא מנהלת דיאלוג ישיר עם הנמענים: "תגיד לי".

הדיאלוג במעגלי השיח השונים מתקיים לכל אורך החיבור עד לנטילת אחריות אישית להתנהגותה: "בפעם הבאה שאני ארצה לקנות סרט, אני אקנה סרט מקורי מבלי לדאוג שהוא יקפוץ לי באמצע, ואם דמי הכיס השבועיים שלי לא יספיקו לקניית הסרט אצטרך לחכות לשבוע הבא ולדמי כיס הבאים. מפני שרכשתי לי בזמן כתיבת משימה זו ערך נוסף שאני מתכוונת ליישם". דוגמה זו מעידה שהכותבת ערה לכל צדי הטיעון. השימוש באמצעים השונים מדגיש את ההיבט הדיאלוגי של השיח, מאחר שהוא מבטא דיאלוג עם קורא משוער, בין שהוא מוצג מפורשות בטקסט ובין שהוא משתמע.

במהלך הטיעון נראה שהכותבת עוברת תהליך של שינוי ושל התפתחות. בתחילתו היא ממקדת את השליטה מחוץ לעצמה - במשטרה, אחר כך היא קרבן תמים, ולבסוף היא נוקטת יזמה ונטלת על עצמה אחריות לשינוי המצב. התהליך מתאפשר הודות לדיאלוג שהיא מקיימת עם מעגלי השיח השונים.

דוגמה 2

תרבות הזיופים!
 "לפעמים הזיוף טוב כמו המקור"
 בשנים האחרונות מתפתחת בארץ תרבות של זיופים.
 הרבה אנשים מזייפים דברים כמו: בגדים, נעליים, מכתבים וכו'...
 תופעה זאת נמצאת אצל הרבה אנשים שמזייפים ומתמכרים
 לתופעה זאת ויש הרבה אנשים שהזיוף הורס להם כי הזיוף הוא תחום של פשיעה.
 הישראלים מעדיפים לקנות קלטות וידאו מזויפות ודיסקים צרובים מאשר לקנות
 משהו לא מזויף והוא יותר יקר...
 או להתיק תוכנה בלתי חוקית כמו להוריד שירים באינטרנט או לקנות ג'נס שנראה
 כמו "דיזל" שעולה רבע מחיר ועוד.
 מדינת ישראל היא המובילה בתרבות הזיופים.
 מבחינת בית המשפט זה עבירה על החוק.
 זיוף הוא דבר שקיים אצל כל בן - אדם.
 291mtmr2n מתוך הקורפוס של השכל-שחם, תשע"א, נכתב בשנת תשס"ו

בדוגמה זו הכותב לא השתמש באמצעים לשוניים להבעת דיאלוגיות. החיבור נראה כאוסף של היגדים, שחלקם מופיעים בטקסט הנלווה למטלה, וחלקם כלל אינו מקושר. אין כאן

אמצעים המחוללים דיאלוגיות, המתחייבת מעצם מטרתה של כתיבת הטעון. מיותר לציין כי היעדר המודעות לקיומו של דיאלוג עם בני שיח פוגע במידה ניכרת באיכות הכתיבה ובהבנת מהותה של הכתיבה הארגומנטטיבית. בחיבורים אחרים נמצאו אותות לשונים בודדים להבעת דיאלוגיות.

דין והשתמעויות

במאמר זה עמדנו על חשיבותו של הדיאלוג כמרכיב חשוב בפיתוח המודעות האוריינית של הכותב. מן המחקר עולה כי התלמידים אינם מודעים מספיק לאופי האינטראקציוני והשכנועי של תהליך הבניית הטעון. בכתיבתם הם אינם יוצרים, על פי רוב, הזדמנויות לבחינה משותפת של בעיות, של דעות ושל רעיונות ולהעמקתם של הסובלנות ושל הכבוד ההדדי.

מבחינה פדגוגית התוצאות שהצגנו מלמדות על הצורך להעלות את רמת המודעות של כותבים חדשים ומנוסים כאחד לאופי הדיאלוגי של הטעון ולתפקידים הפרגמטיים של האמצעים הלשוניים לציון דיאלוגיות. האופן שבו ההיבט הדיאלוגי והתקשורתי יופנם בקרב הכותבים אינו פשוט. הוראה מפורשת של רשימות של אמצעים לשוניים או הוראה טכנית של מושגים לשוניים אינה משיגה את המטרה, מאחר שבהוראה כזו לא ניכר גיוס של הידע הלשוני הנלמד בצורה פורמלית (למשל השימוש במבני הוויתור בתחביר) להקשר הפונקציונלי-פרגמטי.

אנו סבורות כי הוראה מפורשת חשובה ביותר, אך היא צריכה להיעשות בצורה הקשרית ובהתאם לנסיבות השיח. היא כרוכה בהפנמת הנחות אפיסטמולוגיות על הדיסציפלינה של הכותב, בהבנה רטורית של הסוגה שבה הוא כותב ובהכרת קהל היעד שאליו הוא פונה. בדומה לדבריה של קרציו (Carcu, 2009), על הכותבים להיות מודעים לקוראים פוטנציאלים העשויים לדחות את טענותיהם.

כדי שהכותבים יפנימו את ההיבט הדיאלוגי, אנו ממליצות לזמן סיטואציות לכתיבת טעון המאפשרות דיאלוג משמעותי ולהציע נושאים לכתיבה המאפשרים כתיבה רב-קולית עם נמענים ועם טקסטים שונים. דיאלוג משמעותי יכול להתקיים בצורה מיטבית כאשר הכותבים (תלמידים וסטודנטים) הם חלק מקהיליית שיח. רבות נכתב על החשיבות להשתייך לקהיליית שיח (כגון לבנת, תשע"א; Carciu, 2009). בדומה לקהיליות שיח אקדמיות של חוקרים, צריך לשאוף לשייך גם תלמידים וסטודנטים לקבוצות שיש להן עניין בנושאים ובכתיבה של עמיתיהם. התלמידים, בעת העיסוק בכתיבה, אינם מרגישים שהם חלק מקהיליית שיח. הנמען הבלעדי מבחינתם הוא המורה או המרצה, שאינו נתפס כעמית לשיח. על כן אנו מציעות לעודד את המורים להוביל מהלכי הוראה של כתיבה ארוכת טווח בקבוצות שונות של בעלי עניין. כמו כן כתיבה למטרות פרסום, כלומר שלתוצרי הכתיבה של הכותבים תהיה בימת פרסום ראוי, שקוראים בעלי עניין יוכלו לקרוא ואף להגיב עליה, עשויה אף היא להגביר את הערך האינטראקציוני של הטקסט הכתוב. בעידן של תקשורת מקוונת אפשר ליצור מסגרות וסביבות שבהן הכתיבה מתפרסמת וקוראים בני גילים שונים יכולים לנהל דיאלוג משמעותי ביניהם.

חשיפה רבה ככל האפשר לטקסטים טיעוניים של כותבים מומחים מבימות שונות ובנושאים מגוונים עשויה אף היא לתרום תרומה ניכרת לפיתוח ההיבט הדיאלוגי של הטיעון. התלמידים יקראו את הטקסטים מנקודת ראות של קורא ושל כותב, כך יוכלו להיחשף לדרכים שונות להבעת עמדה ולניהול דיאלוג עם הקוראים, כמו גם למבנים לשוניים שונים העשויים לשרת אותם בכתיבתם. השימוש המדויק, הייחודי והמגוון באמצעים לשוניים לציון דיאלוגיות מאפיין כתיבה בוגרת ותורם לרמה האוריינית, לבקרה העצמית, לתכנון של הטקסט ולמודעות המטה-טקסטואלית.

הנתונים שהצגנו במאמר הם חלק ממחקר מקיף. בהמשך בכוונתנו לערוך מחקר משווה ולבדוק קורפוס נוסף של תוצרי כתיבה של תלמידים ושל סטודנטים. הסיבה לכך היא ההנחה כי בשנתיים האחרונות חל שינוי בתפיסת הוראת הכתיבה, ומעניין יהיה לבדוק אם חל שינוי גם בהיבט הדיאלוגי. במחקר ההמשך בכוונתנו להרחיב את סכמת הקידוד ולהוסיף אמצעים לשוניים לציון דיאלוגיות, כגון מגבירים, סתמיות, אמצעים דאיקטיים וגוף ראשון רבים.

רשימת מקורות

- אזר, מ' (1999). מבנים ארגומנטטיביים. בתוך ר' בן שחר וג' טורי (עורכים), **העברית שפה חיה ב (עמ' 9-23)**. חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- אלון, ע' (תש"ן). לעניין מיליות הניגוד בעברית בת-ימינו. החוג הישראלי של חברי החברה **האירופית לבלשנות**, דברי המפגש השנתי השביעי.
- אלון, ע' וגולדברג, ד' (תשע"ב). מילות ניגוד, עימות וויתור בעברית בת ימינו. **בלשנות עברית**, 66, 7-21.
- בלום-קולקה, ש' (תשמ"ב). ביצוע פעולות דיבור בלשון שנייה. בתוך ש' בלום קולקה, י' טובין ור' ניר (עורכים), **עיונים בחקר השיח (עמ' 147-177)**. האוניברסיטה העברית בירושלים: אקדמון.
- השכל-שחם, ע' (תשע"א). מודל להערכת כתיבת טיעון ככלי מחולל כתיבה. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית בירושלים.
- ויצמן, א' (תשס"ט). ידיד וטורף, אח ועריק - מארג מיצובי מורכב בריאיון החדשות. **בלשנות עברית**, 62-63, 299-322.
- ויצמן, א' (תשע"ב). מיצוב בהקשרי שיח שונים: בין ישירות לעקיפות. **חלקת לשון**, 43-44, 331-345.
- לבנת, ז' (תשנ"ה). **תיאורי המשפט המוסגרים בעברית החדשה**. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בר-אילן.
- לבנת, ז' (2000). "אולי" בעברית של ימינו: היבטים רטוריים. בתוך מ' הורביץ (עורכת), **ספר מאיה פרוכטמן (עמ' 242-261)**. תל-אביב: איל"ש ומכללת לוינסקי לחינוך.
- לבנת, ז' (2006). מבני ויתור ומעמדם בשיח המדעי. **חלקת לשון**, 37-38, 75-84.
- לבנת, ז' (תש"ע). בעיות בהוראת שיח הטיעון. **איגרת מידע**, נ"ג, 6-17.

- לבנת, ז' (תשע"א). הרטוריקה של המאמר המדעי: הלשון וקהיליית השיח. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- לנדאו, ר' (תשנ"ט). 'אבל' ו'אלא ש' בסיפורי ילדים. בתוך ש' שרביט (עורך), *מחקרים בלשון העברית העתיקה והחדשה* (עמ' 356-366). רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- עבאדי, ע' (תשמ"ז). אבל בהשוואה לאלא, תיאור לוגי ופראגמאטי. *לשונונו*, נא, 95-109.
- עמיר, ע' (תשס"ה). *הבניית דפוס שליטה ומעורבות של המראיין בריאיון החדשותי ברדיו*. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- שילה, ג' (2006). שגיאות לוגיות-מבניות בכתיבה. *חלקת לשון*, 36, 165-189.
- Andriessen, J. (2006). Arguing to Learn. In K. Sayer (Ed.), *Handbook of learning Sciences* (pp. 443-459). Cambridge: Cambridge University Press.
- Antaki, C., & Wetherell, M. (1999). Show concessions. *Discourse Studies*, 1(1), 7-27.
- Bakhtin, M. I. (1973). *Problems of Dostoevsky's poetics*. USA: Ardis Press.
- Bakhtin, M. I. (1986). *Speech genres and other late essays* (Holoquist M. Ed.) Austin: University of Texas Press.
- Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carcu, O. M. (2009). An intercultural study of first person plural references in bio-medical writing. *Iberica*, 18, 71-92.
- Dahl, T. (2009). The linguistic representation of rhetorical function. *Written Communication*, 26(4), 370-391.
- Dascal, M., & Katriel, T. (1977). Between semantics and pragmatics: The two types of 'but' - Hebrew 'aval' and 'ela'. *Theoretical Linguistics*, 4(1-3), 143-172.
- Fløttum, K. (2005). The self and the others: Polyphonic visibility in research articles. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(1), 29-44.
- Fløttum, K., Gedde-Dahl, T., & Torodd, K. (2006). *Academic voices: Across languages and disciplines*. John Benjamin's Publishing.
- Hoey, M. P. (1983). *On the surface of discourse*. London: George Allen and Unwin.
- Hoey, M. P. (1988). Writing to meet the reader's needs: Text patterning and reading strategies. *Trondheim Papers in Applied Linguistics*, IV, 51-73.
- Hyland, K. (1996). Writing without conviction? Heading in science research articles. *Applied Linguistics*, 4, 433-454.
- Hyland, K. (1999). Academic attribution: Citation and the construction of disciplinary knowledge. *Applied Linguistics*, 20(3), 341-367.
- Hyland, K. (2001). Humble servants of the discipline? Self-mention in research articles. *English for Specific Purposes*, 20, 207-226.

- Hyland, K. (2002). What do they mean? Questions in academic writing. *Text*, 22(4), 529-557.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing, series*. London: New York Continuum.
- Katzenberger, I., & Cahana-Amitay, D. (2002). Segmentation marking in text production. *Linguistics*, 40(6), 1161-1184.
- Kotthoff, H. (1993). Disagreement and concession in disputes: On the context sensitivity of preference structures. *Language and Society*, 22, 193-216.
- Liddicoat, A., Dopke, S., Love, K., & Brown, A. (1994). Presenting a point of view: Callers contribution to talkback radio in Australia. *Journal of Pragmatics*, 22, 139-156.
- Livnat, Z. (2012). *Dialogue, science and academic writing*. John Benjamins.
- Myers, G. (1989). The pragmatics of politeness in scientific articles. *Applied Linguistics*, 10(1), 1-35.
- Perelman, Ch., & Olbrechts-Tyteca, L. (1958). *The new rhetoric. A treatise on argumentation*. Trans by J Wilkinson & P. Weaver. Notre Dame Press.
- Thompson, G. (2001). Interaction in academic writing: Learning to argue with the reader. *Applied Linguistics*, 22(1), 58-78.
- Thompson, G., & Hunston, S. (2001). Evaluation: An introduction. In S. Hunston, & G. Thompson (Eds.), *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse* (pp. 1-27). Oxford: Oxford University Press.
- Toulmin, S. E. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Emmeren, F. H., & Grootendorst, R. (1984). *Speech acts in argumentative discussions*. Dordrecht: Foris.
- Van Emmeren, F. H., Grootendorst, R., & Snoeck Henkenmans, F. (1996). *Fundamentals of historical backgrounds and contemporary developments*. Erlbaum, Mahwah, N. J.
- Van Emmeren, H. F., & Grootendorst, R. (1999). From analysis to presentation: A pragma-dialectical approach to writing argumentative texts. In J. Andriessen, & E. Esperet (Eds.), *Studies in Writing, Vol. 5: Foundations of argumentative text processing* (pp. 59-73). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Weigand, E. (2006). Argumentation: The mixed game. *Argumentation*, 20, 59-87.
- Weizman, E. (2008). *Positioning in media dialogue*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.
- Wilson, J. (1990). *Politically speaking*. Oxford and Cambridge: Basil Blackwell.

חשיפת המבנה הלוגי של טקסט טיעון בשפה טבעית באמצעות הצרנתו בפרולוג (תכנות בלוגיקה)

גילה שילה, נוע רגוניס

תקציר

טקסט טיעון הוא הסוגה הספרותית הדומיננטית ביותר מבין אלו הנלמדות בכל שכבות הגיל. במערכת החינוך עוסקים בו הן בגני ילדים המיועדים לגיל הרך הן במוסדות אקדמיים להשכלה גבוהה. על מנת להבין טקסט כזה נדרש לנתח את המבנה הלוגי של הטיעון, כלומר לזהות את הטענה ולהצדיקה או להפריכה - משימה לא פשוטה בהתחשב בכך שלעיתים הטענות משולבות בטקסט באופן מורכב. טקסט טיעון כולל היסק משתמע או היסק שאינו משתמע; מתברר כי לעתים אצל חלק מן הלומדים יש כשל לוגי להבחין בהיסק.

מטרת מאמר זה היא לבחון את ההקבלה בין מבנה של טקסט טיעון לבין מבנה של תכנית לוגית הכתובה בפרולוג - שפת תכנות לוגית (תכנות בלוגיקה, PROgramming in LOGic). תהליך הפיתוח של תכנית לוגית מתחיל בניתוח טקסט וכרוך בזיהוי רכיבי היסוד שלו (ישויות) והקשרים ביניהם. תהליך דומה אמור להתקיים בעת ניתוח מבנה של טקסט טיעון. אם אכן קיימת הקבלה כזו, אזי אפשר לבחון את השפעת הלמידה של כלי היסק לוגיים (באמצעות פתרון של בעיות בתכנות לוגי) על יכולתם של התלמידים להבין טקסט טיעון בשפה טבעית, או להפך.

מילות מפתח: אנלוגיה בין תחומי דעת, חינוך לשוני, טקסט טיעון, תכנות לוגי בחינוך.

מבוא

טקסט הטיעון הוא סוגה ספרותית דומיננטית אשר נלמדת במערכת החינוך בכל שכבות הגיל. מחקרים מראים כי קוראי שפה טבעית, ובפרט קוראים צעירים, מתקשים לעתים להבין את המבנה של טקסט טיעון (פלד, תשנ"ח). על מנת להבין טקסט טיעון יש לנתח את המבנה הלוגי שלו, כלומר לזהות את הטענה שבטקסט ולהצדיקה או להפריכה.

זיהוי המבנה הלוגי של טקסט טיעון מצריך יכולת הפשטה. יכולת זו נדרשת גם בייצוג הידע באמצעות שפת תכנות לוגית. זהו ייצוג הצהרתי (דקלרטיבי, declarative), לא תהליכי, אשר מבוסס על היסקים לוגיים. תכנות בלוגיקה מאפשר התנסות באינטראקציה בין מבני ידע הצהרתיים, וזאת בעזרת מנגנון של היסק (inference) המובנה בשפת התכנות. כתיבת תכניות בשפת תכנות לוגית, הרצתן וקבלת משוב מְיָדִי מן התוכנה באשר לנכונות ההיסק עשויות לקדם את ההבנה של מבנה הטיעון.

בטקסט טיעון יש היסק משתמע או לחלופין היסק שאינו משתמע. אצל חלק מן הלומדים יש כשל לוגי להבחין בהיסק. מהו היסק? היסק הוא אוסף טענות שאחת מהן היא מסקנה, והשאר הן הנחות. בהיסק תקף ההנחות מחייבות להסיק את המסקנה.

מאמר זה מנסה לערוך הקבלה בין מבנה של פסקה בטקסט טיעון לבין מבנה של תכנית לוגית הכתובה בפרולוג, שפת תכנות לוגית. תכנות לוגי מבוסס על היסקים לוגיים דוגמת אלה הקיימים במבנה של טקסט טיעון. תהליך הפיתוח של תכנית לוגית מתחיל בזיהוי רכיבי היסוד שלו והקשרים ביניהם; תהליך דומה אמור להתקיים בעת ניתוח מבנה של טקסט טיעון. בסופו של דבר המטרה היא לבחון את השפעת הלמידה של כלי היסק לוגיים על היכולת של תלמידים להבין טקסט טיעון בשפה טבעית. תכנות לוגי מבוסס על שפה טבעית (בשונה מיתר גישות התכנות); אפשר ללמוד אותו במגוון גילים, ובהתאם לגיל הלומדים משתנות מורכבויות ההפשטה הנדרשות מהם.

על מנת לבסס זאת נסקרים בהמשך המאמר מחקרים הקושרים בין שני תחומי דעת - תחום הבלשנות ותחום מדעי המחשב. לשם כך גם מוצגת דוגמה הממחישה את גישת התכנות בלוגיקה. אחר כך מוצגות תבנית המבנה של טיעון בשפה טבעית ותבנית המבנה של הצרנת (מתן צורה, formalization) הטיעון הזה בפרולוג, שפת תכנות לוגית, ודוגמה להבהרת ההקבלה בין שתי שיטות הייצוג. לבסוף מסוכמות נקודות המבט החדשות אשר מתקבלות מן ההשוואה בין שתי השיטות, ומוצעים כיווני מחקר עתידיים אפשריים.

רקע תאורטי

בסעיף זה נסקרים שני גופי הידע המרכזיים אשר משמשים לביסוס ההקבלה בין ייצוג של טקסט טיעון בשפה טבעית לבין ייצוגו בשפת תכנות לוגית (תכנות בלוגיקה). תחילה מוצגים חלק מנושאי המחקר הקושרים את תחום הבלשנות לתחום מדעי המחשב, והרעיון המובע במאמר נדון בהקשר של מחקר המשלב בין שני תחומי הדעת. בהמשך הסעיף מוצגים העקרונות של מבנה טקסט טיעון והעקרונות של תכנות בלוגיקה; באמצעות דוגמה מומחשת גישת התכנות הזו, כמו גם הקרבה שלה למבנה טקסט בשפה טבעית. עקרונות התכנות בלוגיקה מוצגים כדי לאפשר לקורא שאינו בקי בתחום מדעי המחשב, ובפרט בתכנות לוגי, להבין את הסוגיה.

בלשנות ומדעי המחשב

קיימות נקודות השקה רבות בין תחומי הדעת 'בלשנות' ו'מדעי המחשב'. אפרת (תשנ"ג) רואה במחשב כלי עזר יישומי ומחקרי, והיא מציינת את נקודות המפגש בין תחום מדעי המחשב לבין חקר הלשון בתחום הבלשנות: (א) תאוריות ושיטות מחקר ש"נולדו" במדעי המחשב הועתקו בהמשך אל חקר הלשון; (ב) הנחות תאורטיות בדבר הדמיון בין המחשב למוח האדם הביאו להדמיה ממוחשבת של ההתנהגות הלשונית והאנושית; (ג) עניינה של הבינה המלאכותית בהקניית כשרים לשוניים באמצעות פיתוחיה.

ב-1956 הגדיר הבלשן האמריקני היהודי נועם חומסקי את תורת השפות הפורמליות. חומסקי טען כי באמצעות מימוש של קבוצת חוקים לשוניים אפשר לייצר את כל המשפטים החוקיים בשפה (בסמן מור, תשע"א; חומסקי, 2003[1987]). תורה זו "נולדה" בתחום הבלשנות

ונועדה עבור שפות טבעיות, אך עם הזמן הפכה לכלי מרכזי במתמטיקה ובמדעי המחשב המשמש עבור שפות תכנות.

המחקר אשר משלב בין שני תחומי הדעת האלה התפתח מאוד בשני העשורים האחרונים, והוא מכונה 'בלשנות חישובית'; דוגמות למחקרים מתקדמים העוסקים בשילוב הזה ניתן לראות באסופת המאמרים שערכו מרטין-וידה ומיטרנה (Martín-Vide & Mitrana, 2001). בלשנות חישובית עוסקת בפיתוח כלים חישוביים המסייעים להתמודד עם סוגיות בשפה הטבעית. למעשה, פיתוח היישומים החישוביים מתבסס על ניסיון תאורטי לזהות מבנים פורמליים בשפה טבעית; לאחר זיהוים של מבנים אלה נבחנת יכולתם להוות בסיס לפיתוח היסק חישובי אוטומטי באמצעות תכנית מחשב. המטרה היא למצוא פתרונות אלגוריתמיים לאתגרים שעניינם השפה הטבעית: תרגום אוטומטי משפה אחת לשפה אחרת, הבנת שפה טבעית, דיאלוג בין מחשב לבין אדם בשפה טבעית, ניתוח מסמכים וכן הלאה. ההתפתחויות בתחומי המידע והתקשורת הגבירו את הצורך בעיסוק אקדמי בבלשנות חישובית גם בתעשיית ההיי-טק, וקיימות חברות אשר מפתחות פתרונות לאתגרים אלה ונעזרות בבלשנים. בהתאם לכך התפתח מקצוע חדש של 'בלשן חישובי', וקיימות תכניות לימודים אקדמיות לתואר ראשון המכשירות אנשים למקצוע זה (בתחום היישומי ובתחום המחקרי). בפן המחקרי-תאורטי יש ניסיון לנתח את דרך הלמידה של בני אדם את השפה הטבעית ואת שימושם בה, וזאת באמצעות כלים מתחום מדעי המחשב ובפרט מתחום הבינה המלאכותית (AI: Artificial Intelligence). בפן המעשי מפתחים יישומי מחשב התומכים בשימוש בשפה הטבעית, כמו למשל תרגום או הבנה של שאלות בשפה טבעית לצורך הפעלת מנוע חיפוש. תחום זה של הבלשנות החישובית מכונה 'עיבוד שפה טבעית' (NLP: Natural Language Processing).

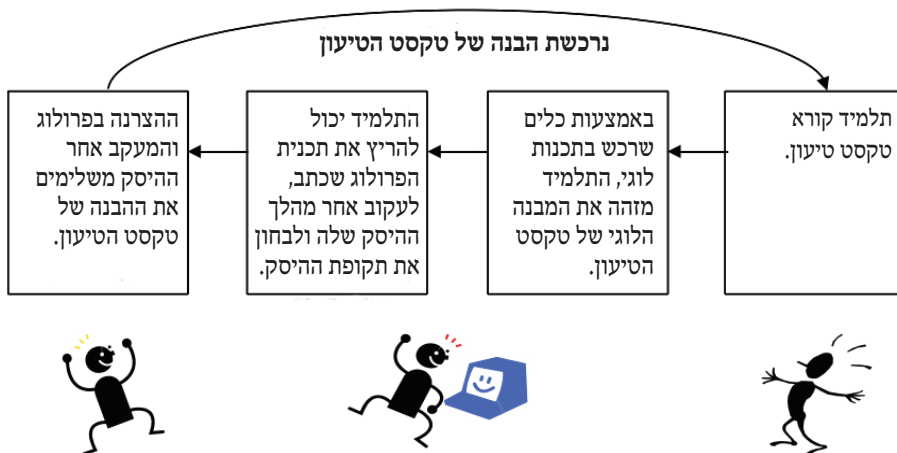
בשנות החמישים והשישים של המאה ה-20 התפתח תחום הבינה המלאכותית (Bratko, 1994; McCarthy, 1959; Sterling & Shapiro, 1994), והוא השפיע על הבלשנות החישובית. המחקר בתחום זה התמקד בלוגיקה ובהסקת מסקנות, והודות לו נבנו דגמים (מודלים) לסמנטיקה של שפה טבעית ומערכות מחשב ראשונות המשמשות להבנת שפה טבעית - כמו למשל שפת התכנות פרולוג (Prolog). תכניות מחשב נכתבות בשפות מחשב, שפות שהן פורמליות ולא טבעיות. לעומת זאת כתיבה בשפת התכנות פרולוג דומה לכתיבה בשפה טבעית: כל מילה בשפה הטבעית יכולה להיות חלק מתכנית הכתובה בפרולוג, והתחביר הפורמלי של פרולוג מינימלי ומתבסס על עקרונות של לוגיקה אנושית (אם-אז). בהתאם לכך פרולוג מכונה 'שפת תכנות לוגית'.

דוגמה לתחום מחקר נוכחי אשר משלב בין שתי הדיסציפלינות הוא 'לוגיקה עמומה' או 'לוגיקה מעורפלת' (fuzzy logic). בתחום המחקר הזה כלים לוגיים ממוחשבים מנתחים ידע (לרבות ידע לשוני) באופן חישובי ומסיקים מסקנות בתנאים סובייקטיביים, כלומר תנאים שאינם חד-משמעיים ומוחלטים (Dung, 1995; Freksa, 1994; Zadeh, 1997). דוגמה בסיסית לכך בהקשר של הבנת שפה טבעית היא ניתוח המשמעות של משפט הכולל מילים דוגמת

'מעט' או 'לעתים תכופות', מילים שעניינן הוא מצב עמום ולא חד-משמעי. דאנג (Dung, 1995) סוקר באופן מעמיק את יכולתו של הייצוג הלוגי להוות מנגנון חישובי המאפשר לבחון את דרך ההיסק האנושי בעת בניית טיעון והבנתו. אפרת (תשנ"ג) מציינת כי שפת התכנות פרולוג מושתתת על תחשיב פסוקים (propositional calculus) מסדר ראשון; לדבריה, באמצעות תכנית לוגית אפשר לבדוק הגדרות לוגיות לשוניות.

תכנות לוגי, בינה מלאכותית ומערכות מומחות הן תחומי דעת הנלמדים בבתי ספר תיכוניים בישראל במסגרת תכנית הלימודים במדעי המחשב (הברמן, 1998; רגוניס, 1997; שרץ, הברמן, בן זקן וגלברמן, 1996; Haberman, Shapiro, & Scherz, 2005; Haberman & Scherz, 2005; Scherz, Haberman, Ragonis, & Shapiro, 1993). את הרעיונות אשר מוצגים בהמשך המאמר אפשר לפאזל ליישם בבתי הספר התיכוניים בישראל, ולשם כך יש לבחון אותם באמצעות עריכת מחקר פעיל בקרב תלמידים בבית ספר תיכון.

כפי שתואר לעיל, תחומי המחקר המשלבים בין בלשנות לבין חישוביות הם רבים, מורכבים ומתקדמים. במאמר זה נדונים מבני טיעון בשפה הטבעית אשר צעירים מתקשים להבינם; נבחנת בו ההקבלה בין מבנה טיעון בשפה טבעית לבין הצרנתו בתכנות לוגי, וזאת על מנת לבדוק אם למידת תכנות בלוגיקה יכולה לשפר את ההבנה של טקסט טיעון בשפה טבעית. התהליך הקוגניטיבי המצופה מן הלומד מתואר להלן באיור 1.



איור 1: התהליך הקוגניטיבי המצופה

אפשר לשייך את היישום הזה לקטגוריה (3) במאמרה של אפרת (תשנ"ג) - עניינה של הבינה המלאכותית בהקניית כשרים לשוניים לפיתוחיה. תכנות בלוגיקה, שפת תכנות לוגית המשמשת לפיתוחים בתחום הבינה המלאכותית, נועד לפאזל לקדם את היכולת הלשונית של תלמידים להבין טקסט טיעון.

טקסט טיעון

בטקסט טיעון המוען טוען טענה כלשהי (מביע את דעתו, משער השערה, חושב מחשבה), ואחר כך הוא נדרש להוכיח את דבריו. מטרת המוען היא לשכנע את הנמען שהוא צודק. המוען מנסה לבסס דעה מסוימת באמצעות הנמקות והוכחות למיניהן - היגדים משווים, הגבלות, הסתייגויות וכן הלאה. טקסט הטיעון מציג הנחות המובילות למסקנה (קופי, 1977 [1953], עמ' 181-184; Antaki, 1994, p. 140); טקסטים כאלה שונים מטקסטים היציגים (אקספוזיטוריים) אשר מציגים עובדות ורעיונות, מפרשים אירועים היסטוריים ותופעות חברתיות ומבהירים דעות בלי לנקוט עמדה (שראל, 1991; Goelman, 1982). בטקסט טיעון עיוני הניסיון הוא להוכיח את הדברים בצורה לוגית ועניינית, ולכן הוא פונה בעיקר אל מחשבתו של המוען ולא אל רגשותיו. אפשר למצוא בטקסטים עיוניים אמצעים המביעים רגש, אבל אלה מעטים בהשוואה לכמותם בטקסט הטיעון הריגושי.

כפי שצוין לעיל, טקסט טיעון כולל טענה גלויה כלשהי. בדרך כלל טענה זו מופיעה בראשית הטקסט, אך היא יכולה להופיע גם בסופו. מבנה הטיעון מתואר אצל כמה חוקרים: טולמין (Toulmin, 1969) (הלה מציג מודל המכיל חמישה חלקים של הטיעון, כמו גם אפשרות להבעת עמדה נגדית), ברוקס ו-וורן (Brooks & Warren, 1972), קופי (1977 [1953]), ון דיק (van Dijk, 1980), מאן ותומפסון (Mann & Thompson, 1988), אזר (1999), שילה (אלון, גרילק ושיילה, 2006) ולבנת (תשע"א).

תכנות בלוגיקה

בסעיף זה מוצג תחילה הרעיון שבבסיס התכנות בלוגיקה, ובהמשך מוצגת דוגמה קונקרטיית המבהירה את משמעות התכנות בשפה לוגית זו.

מהו תכנות לוגי

תכנית מחשב היא כלי אשר נועד לבצע משימה כלשהי באמצעות שימוש במחשב. תכנית כזו נכתבת בשפת תכנות (programming language). שפת תכנות מאפשרת להגדיר באופן מפורט וחד-משמעי הוראות שהמחשב מסוגל לבצע. לכל שפת תכנות יש אוסף כללים תחביריים (syntax) שלפיהם ההוראות נכתבות, ולכל כלל תחבירי יש משמעות סמנטית המגדירה את המשמעות של ביצוע ההוראה. שפת המחשב נועדה לגשר בין האדם (המתכנת, כלומר דובר השפה הטבעית) לבין המחשב, כי המחשב הייצוג הוא בינרי; מנגנוני הפעולה היסודיים שלו מבוססים על קודים בינריים, וזאת בהתאם לכללים של שפת מכונה (machine language). בשפות התכנות יש מבנים לייצוג ידע ומבנים לביצוע הוראות, ובאמצעותם נבנות תכניות מחשב. קיימות שפות תכנות רבות, ואלו נחלקות למשפחות - פרדיגמות. לכל פרדיגמת תכנות יש עקרונות אחרים לייצוג הידע ולאופן הביצוע של התכניות (Détienne, 2002). פרדיגמות

התכנות נבדלות זו מזו בתבנית החשיבה, תבנית שלפיה מנתחים את הבעיה אשר מצריכה פתרון באמצעות תכנית מחשב. בכל פרדיגמת תכנות יש כמה שפות תכנות הנבדלות זו מזו בתחביר שלהן, אך לא באופן הרעיוני של הצרנת הבעיה או בכלי התכנות העומדים לרשות המתכנת. הפרדיגמות המרכזיות הן פרדיגמה פרוצדורלית (procedural paradigm), פרדיגמה פונקציונלית (functional paradigm), פרדיגמה לוגית (logic paradigm) ופרדיגמה של תכנות מונחה עצמים (OOP: Object-Oriented Programming). הפרדיגמה הלוגית שונה במהותה מיתר הפרדיגמות, כיוון שהיא משתמשת במבנים של הלוגיקה המתמטית כדי להציג מידע במחשב; נוסף על כך היא שונה מהן באופן הביצוע של התכניות. בתכנות בלוגיקה יחסים (relations) משמשים ככלי ההפשטה העיקרי. יחסים הם הכלים אשר מאפשרים לקשר בין ערכים שונים באמצעות עובדות. המידע מוצג כהנחות לוגיות, ושפת התכנות (באמצעות מנגנון ההיסק שלה) יודעת לעקוב אחר היסקים ולבחון אם היסק הוא תקף או בטל (לא תקף).

שפת התכנות הלוגי הרווחת והיחידה כמעט היא פרולוג (PROLOG: PROgramming in LOGic). זוהי שפה הצהרתית (declarative) המבוססת על לוגיקה מסדר ראשון ומשמשת ביישומים של בינה מלאכותית. את הרעיון בדבר תכנות לוגי ביטא לראשונה ג'ון מקארתי בסוף שנות החמישים של המאה ה-20 (McCarthy, 1959). את שפת הפרולוג הגה אלן קולמרו בסוף שנות השישים של המאה הקודמת (Colmerauer, 1970), ומהדר (קומפיילר) ראשון שלה נבנה באוניברסיטת אקס-מרסיי ב-1972. שפה זו "נכנסה לשימוש משמעותי" והתפרסמה בשנות השמונים של המאה ה-20, בעת שהחל הפרויקט היפני לפיתוח הדור החמישי של שפות תכנות (FGCS).

תכנית לוגית היא בסיס ידע הכולל הנחות לוגיות. זוהי הצרנה (formalization) של ה"סיפור" בשפה הטבעית. קיימים שני סוגי הנחות, עובדות (facts) וחוקים (rules). עובדות הן נתונים אשר משמעותם הלוגית היא כי ידוע שהם מתקיימים; חוקים מתארים קשרים לוגיים בין טענות, והם מנוסחים באמצעות כללים לוגיים. החוק כולל 'ראש חוק' ו'גוף חוק'; ראש החוק מתקיים, אם גוף החוק מתקיים (כלומר מקיום גוף החוק נובע קיומו של ראש החוק). ניתן לקבוע כי חוק הוא משפט טיעון המשתמש בשרשרת היסק (הוכחה) כדי להצדיק את קיומה של מטרه.

על מנת לבחון את תקפות ההיסקים של תכנית לוגית נתונה (אוסף ההנחות שבבסיס הידע), יש להציג שאילתה (query). השאילתה היא המסקנה של ההיסק, ומשמעות הצגתה היא שאילת השאלות: "האם ההיסק תקף? האם המסקנה אכן נובעת מן ההנחות?" הצגת השאילתה מפעילה את מנגנון ההיסק (inference engine) המובנה של השפה, והתוצאה היא קבלת תשובה לשאלה אם ניתן להסיק את הטענה שבשאילתה מבסיס הידע הקיים. אם לא ניתן להסיק את השאילתה מאוסף ההנחות שבבסיס הידע, התשובה המתקבלת מעידה כי אי-אפשר להסיק זאת. המונח המקובל 'הרצה של תכנית', מונח אשר קיים בפרדיגמות התכנות

האחרות, אינו קיים בתכנות בלוגיקה. במקרה הזה "הרצה" משמעותה הפעלת מנגנון ההיסק: המטרה היא למצוא שרשרת היסק באמצעות שימוש בלוגיקה, כזו אשר לפי בסיס הידע יכולה לספק את המוצג בשאלתה. האמצעים הטכניים אשר משמשים את מנגנון ההיסק של השפה הם מנגנון האחדה (unification) ומנגנון גישוש נסוג (backtracking). שני המנגנונים האלו פועלים יחדיו כדי לחפש הוכחה לשאלתה המוצגת.

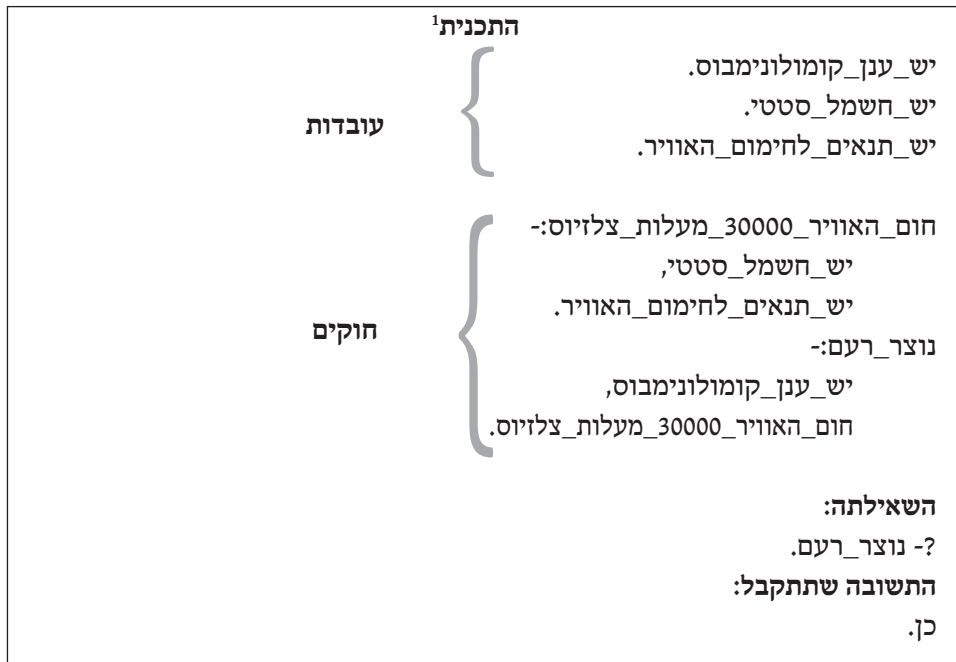
דוגמות לתכניות בלוגיקה

המשמעות של תכנית בלוגיקה מוצגת להלן בשתי דוגמות יסודיות. הדוגמה הראשונה מבוססת על תחשיב פסוקים (clause calculus) בסיסי, והדוגמה השנייה על תחשיב מתארים (predicate calculus). עבור כל דוגמה מתוארות תכנית הפרולוג, השאלתה אשר מוצגת עבורה ובידיקת תקפות ההיסק, כלומר כיצד מתקבלת התשובה הנשענת על התכנית הנתונה ועל מנגנון ההיסק של השפה.

א. תכנית פרולוג פסוקי בנושא מזג האוויר

באיור 2 (שבעמוד הבא) מוצגת תכנית בסיסית אשר כתובה בפרולוג פסוקי ועוסקת במזג האוויר. באיור זה ניתן לראות את חלוקת התכנית לעובדות ולחוקים. המשמעות הסמנטית של העובדות היא שבמצבו הנוכחי של העולם יש ענן מסוג קומולונימבוס, יש חשמל סטטי ויש תנאים מתאימים לחימום האוויר. החוקים מוצגים במבנה של טענות "אם-אז": אם התנאים שבגוף החוק מתקיימים, אז ניתן להסיק את הרשום בראש החוק. המשמעות של החוק הראשון היא שחום האוויר יכול להיות 30,000 מעלות צלזיוס, אם יש חשמל סטטי וגם אם יש תנאים מתאימים לחימום האוויר. המשמעות של החוק השני היא שנוצר רעם, אם יש ענן מסוג קומולונימבוס וגם אם חום האוויר הוא 30,000 מעלות צלזיוס.

משמעות הצגת השאלתה "??- נוצר_רעם" היא "האם על בסיס הידע הקיים ניתן להסיק שנוצר רעם?" מנגנון ההיסק של שפת פרולוג מזהה שיש ראש של חוק ("נוצר_רעם"), ולצורך קיומו צריך להתקיים "יש_ענן_קומולונימבוס". התנאי הזה מתקיים, כי ידוע שיש עובדה כזו. נוסף על כך גם צריך להתקיים "חום_האוויר_30000_מעלות_צלזיוס". על מנת להוכיח זאת מנגנון ההיסק מזהה את ראש החוק "חום_האוויר_30000_מעלות_צלזיוס". לצורך קיומו של התנאי הזה צריך להתקיים "יש_חשמל_סטטי". תנאי זה מתקיים, כי ידוע שיש עובדה כזו. נוסף על כך צריך להתקיים גם "יש_תנאים_לחימום_האוויר", וזאת בהתאם לעובדה הידועה. כל התנאים הנדרשים מתקיימים, ולכן התשובה לשאלתה תהיה "כן".



איור 2: תכנית פרולוג פסוקי בתחום מזג האוויר

ב. תכנית פרולוג בתחשיב מתארים בנושא המשפחה

באיור 3 מוצגת תכנית אשר כתובה בפרולוג בתחשיב מתארים (predicates) ועוסקת בקשרים בתוך המשפחה. העובדות מתארות את משפחת האבות התנ"כית.² במשפחה קיימים קשרים שונים בין הפרטים. בניית תכנית פרולוג העוסקת בקשרים במשפחה נועדה לקבל תשובות באשר לקשרים בין פלוני לאלמוני במשפחה: האם הם אחים? האם הם בני דודים? מי הסבא של פלוני? מהו מספר האחים של אלמוני? הקשרים המשפחתיים הם מאפייני ידע כלליים (יחסים) שאינם תלויים במשפחה זו או אחרת. לפיכך ניתן להגדיר את היחסים באופן כללי ומופשט ולהחיל אותם על משפחה א או ב באותו האופן בדיוק. מבנה העובדות הוא קבוע, ועליו בנויים היחסים; הדבר

1 להלן הסבר על אודות תחביר (syntax) הכתיבה של חוק (יחס) בפרולוג: שפת התכנות מחייבת כתיבה של הטקסט ברצף וללא רווחים, ולכן מוסיפים את הסימן _ אשר מחבר את המילים (כדי שיהיה נוח יותר לקרוא את הטקסט).

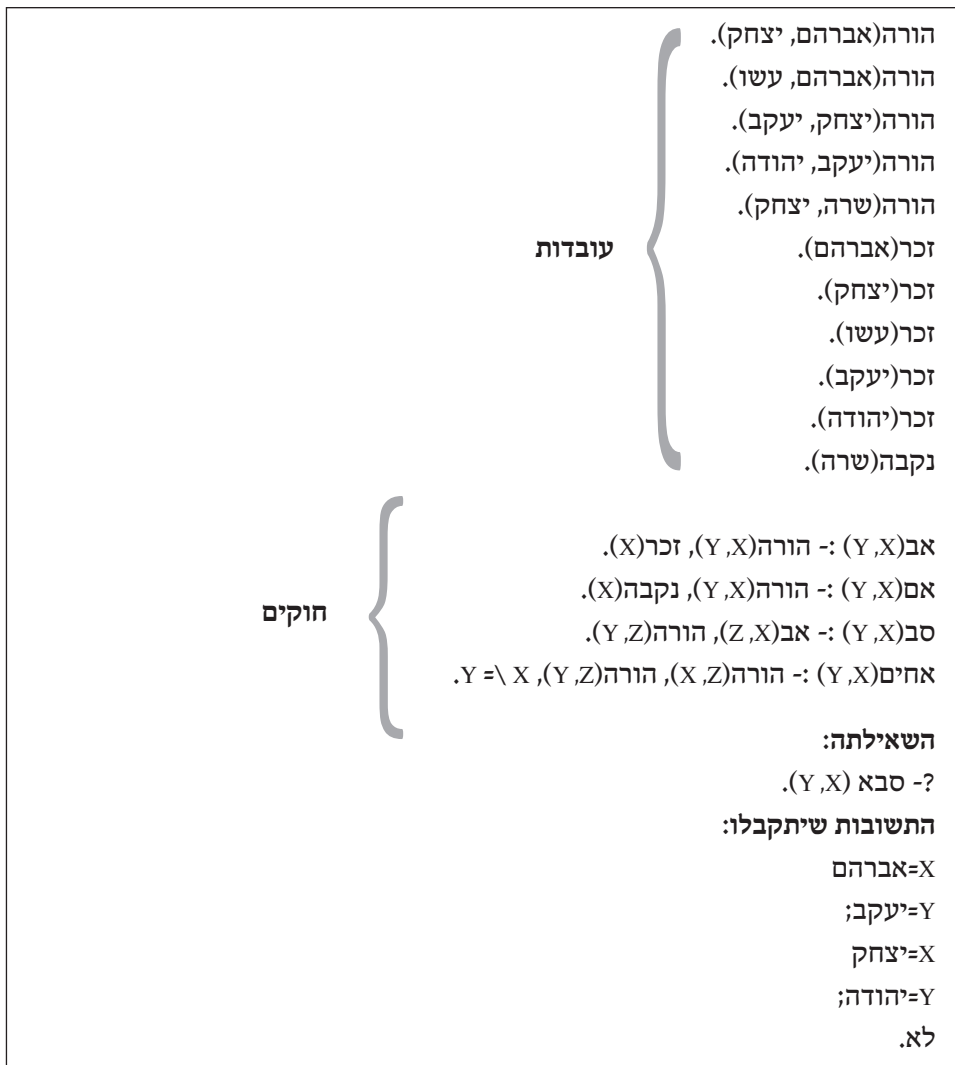
הסימן -: משמעו **אם**.

הסימן , משמעו **וגם**.

החלק המופיע מימין לסימן -: מכונה 'ראש החוק', והחלק המופיע אחריו מכונה 'גוף החוק'. ראש החוק מתקיים, אם גוף החוק מתקיים.

2 דוגמה זו מקובלת בספרי תכנות בלוגיקה, כמו למשל אצל שרץ ואחרים (1996, עמ' 169-170).

שיתנה הוא תוכן העובדות, כלומר המידע הבסיסי המתאר את הקשרים במשפחה. העובדות מתוארות באמצעות שלושה מבני ידע: (א) הורה - מגדיר מי הורה של מי; (ב) זכר - מגדיר מי מבני המשפחה הוא זכר; (ג) נקבה - מגדיר מי מבני המשפחה נקבה. בהתאם למבנים הכלליים, מבנים שיכולים לתאר כל משפחה, מוגדרים ארבעה קשרים במשפחה: (א) אב - מי האב של מי; (ב) אם - מי האם של מי; (ג) סב - מי הסב של מי; (ד) אחים - מי האח של מי (ללא קשר למין ובהתבסס על הורה משותף אחד). הקשרים האלה כלליים ואינם תלויים בעובדות על אודות משפחה מסוימת.



איור 3: תכנית פרולוג לייצוג יחסים במשפחה

נבחן את היחס "אב":³ (Y, X) אב (Y, X) :- הורה (Y, X) , זכר (X) . מיהו אב? מתי X הוא אב של Y ? X הוא אב של Y אם X הוא הורה של Y וגם X הוא זכר. מאיור 3 עולה כי ארבעת החוקים המוגדרים הם חוקים כלליים. הם אינם רלוונטיים רק למשפחה מסוימת, אלא יכולים להיות בסיס להיסק עבור כל משפחה. במעבר ממשפחה אחת למשפחה אחרת ישתנה רק תוכן העובדות. המשמעות הסמנטית של הצגת השאלתה: "2- סב (Y, X) " היא "האם ניתן להסיק מבסיס הידע מי הסב של מי?" אם ניתן להסיק זאת, יתקבלו תשובות הכוללות ערכים עבור המשתנים. אם לא ניתן להסיק זאת, תתקבל התשובה "לא". בבסיס הידע שבאיור 3 מתקיימים היחסים: "סב(אברהם, יעקב)" ו"סב(יצחק, יהודה)". אין סב נוסף, ולכן התשובה האחרונה היא "לא". דרך נוספת לעקוב באמצעות תרשים אחר תהליך ההיסק של השאלתה מוצגת בנספח 1 שבסוף המאמר.

מבנה בסיסי של טיעון בשפה טבעית ובשפת תכנות לוגית

מבנה בסיסי של טיעון בשפה טבעית

בדרך כלל המבנה הבסיסי של טקסט טיעון הוא קבוע, וניתן לזהות בו ארבעה חלקים: פתיחה, טענה, הצדקה, סיום. להלן מוצגים שני מבנים בסיסיים של טקסט טיעון: (א) הטענה מופיעה בתחילת הטקסט או מיד לאחר הפתיחה; (ב) הטענה מופיעה בסוף הטקסט.

א. טענה גלויה (מפורשת) המופיעה בתחילת הטקסט

בראשית מבנה זה מופיעה פתיחה. בהמשך הטקסט בדרך כלל המוען מציג את טענתו, ואחר כך הוא מצדיק אותה באמצעות אחד או יותר מסוגי ההצדקה האפשריים (נתונים, דוגמות, הוכחות, פירוט, נימוקים וכן הלאה). הטקסט מסתיים באחד או יותר מסוגי הסיום האפשריים. יש לציין שקיימים טקסטים ללא פתיחה או ללא סיום. להלן סיכום של סדר החלקים בטקסט.

חלק ראשון - פתיחה מסוגים שונים

- הצגת הנושא - הצגת הנושא הנדון או הבעיה, הגדרת הנושא או מתן הסבר.
- רקע - מתן פרטים המהווים בסיס לדיון בנושא שעל הפרק: רקע היסטורי, רקע כלכלי, סיכום הרעיונות או המאורעות אשר מהווים רקע להעלאת הנושא, הצגת ביבליוגרפיה שנכתבה על אודות הנושא ואשר הכותב מתבסס עליה.
- סיפור המעשה - מתן דוגמה או תיאור אחר אשר יגרו את הקורא לעיין בטקסט.

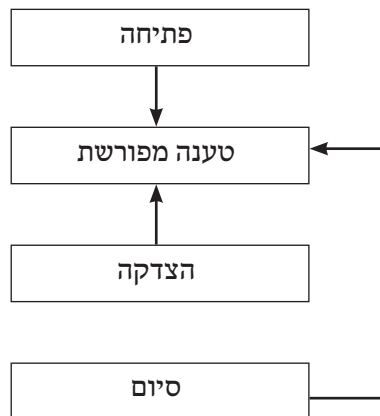
3 כלומר אם מתקיים היחס הורה (Y, X) וגם מתקיים היחס זכר (X) , אזי מתקיים היחס אב (Y, X) .
4 הבה נבחן מדוע מתקיים היחס "סב(אברהם, יעקב)". בחוק מוגדר הכלל הזה: סב (Y, X) :- אב (Z, X) , הורה (Z, Y) . החוק קובע כי על מנת שיתקיים היחס "סב(אברהם, יעקב)", צריך להתקיים "אב(אברהם, Z)" וגם "הורה (Z, Y) ". על אברהם להיות אפוא אב של פלוני, ואותו פלוני צריך להיות הורה של יעקב. ניתן להסיק מן הנתונים שיש פלוני המקיים זאת - יצחק: ידועה העובדה כי "אב(אברהם, יצחק)", ונוסף על כך ידועה העובדה כי "הורה(יצחק, יעקב)". לפיכך התנאים שבגוף החוק מתקיימים, ולכן ניתן להסיק כי "סב(אברהם, יעקב)".

חלק שני - טענה (עמדה, דעה, השערה או תזה)

חלק שלישי - הצדקה מסוגים שונים (דוגמה, פירוט, הסבר, נימוק, הוכחה, השוואה, הגדרה). ניתן לשלב בין כמה סוגי הצדקות, כמו למשל הסבר + דוגמה.

חלק רביעי - סיום מסוגים שונים

- סיכום הנושאים שנדונו בטקסט.
 - מסקנה הנובעת מן הנושאים שנדונו בטקסט.
 - מתן המלצה בעקבות הסיכום או המסקנה של המוען.
 - תחזית המציגה את העתיד לבוא (לדעתו של המוען).
 - שילוב בין סוגים שונים של סיום, כמו למשל סיכום, מסקנה והמלצה.
- איור 4 מציג באמצעות תרשים מבנה בסיסי של טיעון.⁵



איור 4: מבנה בסיסי של טיעון

ניתן לקבוע מהי העמדה או הטענה המובעת בטקסט לפי כמה קריטריונים:

1. הופעתן של מילים מובהקות המביעות טענה, עמדה, דעה, השערה או תזה ('לדעתי', 'נראה לי', 'אני חושב', 'עמדתי היא' וכן הלאה).
2. הופעת הצדקה (מסוגים שונים) אחרי הטענה. ההצדקה רומזת לקיומה של הטענה, כי תפקידה הוא לשכנע את הנמען בצדקת המוען.

5 בשלב הזה של הדיון מוצג מבנה בסיסי של טקסט טיעון. קיימים מבנים נוספים, כמו גם סטיות מכוונות מן המבנה הבסיסי אשר נובעות מרצונו של המוען לשכנע רטורית את הנמענים. לא תמיד יופיעו כל החלקים בטקסט הטיעון - כך למשל לעתים הפתיחה או הסיום חסרים. בשלב הזה לא נדונים טקסטים שהטענה חסרה בהם או משתמעת (ולא גלויה), טקסטים שההצדקה בהם אינה מובילה אל הטענה וכן הלאה.

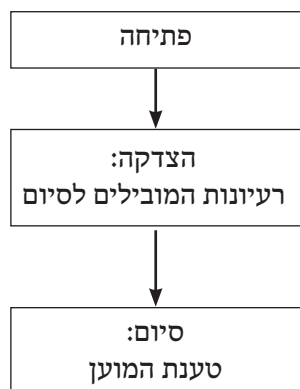
3. סיום הקטע חוזר אל הטענה באופנים שונים - חזרה מדויקת עליה, המלצה, מסקנה או תחזית באשר לעתיד לבוא.

4. טענת הכותב היא עיקר הטקסט, כלומר הרעיון המרכזי בו:

- העיקר חוזר פעמיים לפחות - פעם ראשונה בהצגת הטענה ופעם שנייה בסיום.
- ההצדקה רומזת לעיקר, כלומר לטענה - לעתים הטענה מובעת לפני ההצדקה, וההצדקה מנסה להוכיח אותה. פעמים אחרות הטענה חוזרת בסיום, וההצדקה מובילה אליה.

ב. טענה גלויה (מפורשת) המופיעה בסוף הטקסט ונובעת מן ההצדקה

במבנה זה הטענה מופיעה בסוף הטקסט. לפני הטענה מוצגת הצדקה, וזו כוללת רמזים לכוונת המוען. רמזים אלה מאפשרים לשער מהי הטענה ולהבינה בעת שזו מופיעה בסוף הטקסט. הטענה מוסקת מן הנאמר לפני כן: ניתן להבינה מן העובדות שהוצגו לפניה, מאחר שהן כוללות רמזים לכוונתו של המוען. איור 5 מציג מבנה של טקסט טיעון אשר הטענה מופיעה בסופו.



איור 5: מבנה טיעון המתאפיין בכך שהטענה מופיעה בסוף הטקסט

דרך זו אינה מובילה לזיהוי מִיְדִי של הטענה. בדרך הראשונה שתוארה לעיל, הטענה הוצגה כבר בתחילת הטקסט. הדרך השנייה מחוכמת יותר, ורק אחרי קריאת הנושא והבנת ההצדקה הטענה מובנת ונעשית ברורה. הלומדים מתקשים יותר להבין מבנה כזה של טקסט טיעון, ולכן דרך זו אינה מומלצת ללומד הנמצא בראשית דרכו (כלומר בעת שהוא מנסה לרכוש את מיומנויות הכתיבה וליישמן).

שלבי פיתוח של תכנית בשפת תכנות לוגית

הצגתו של תוכן בשפה טבעית הכולל קשרים לוגיים כתכנית בלוגיקה, מאפשרת לחשוף את הקשרים האלה ולהבחין בהיסק. להלן שלבי הפיתוח של תכנית בשפת תכנות לוגית:

שלב 1 - הגדרת המטרות. בשלב הזה מוצג הנושא, מוגדרות מטרות התכנית ונקבעות השאלות אשר רוצים לקבל תשובות להן. בהתאם לשלב הזה יוגדרו כל מבני הידע (המתארים) של התכנית - חלקם ינוסחו כעובדות וחלקם כחוקים.

שלב 2 - בחירת מבנים לייצוג הנתונים הידועים. בבסיס ההיסק יש עובדות, ולכן תחילה יש לבחור את המבנה שאלו יוצגו בו. הגדרת החוקים (היחסים) בשלב 3 מתבססת על מבני העובדות. מבנה העובדות הוא החשוב, לא תוכן מסוים המיוצג בעזרתן.

שלב 3 - בחירת היחסים שיוגדרו. בשלב הזה בוחרים את מבנה המתארים (היחסים) שיוגדרו. בחירת המתארים מתבססת על שלב 1 (הגדרת המטרות). זהו השלב שנעשה בו פיתוח רעיוני של גופי החוק, כלומר קביעת התנאים אשר צריכים להתקיים כדי שהמתארים הנבחרים יתקיימו. בשלב 4 (שלב התכנות) יוגדרו יחסים נוספים, ואלה ישמשו באופן מודולרי להגדרת היחסים המרכזיים.

שלב 4 - הצרנה בפרולוג (תכנות). בשלב הזה כותבים את תכנית הפרולוג אשר מיישמת בשפת התכנות את ההחלטות שהתקבלו בשלבים 2 ו-3. העובדות אשר מתארות את הנתונים מנוסחות בהתאם למבני הנתונים שנבחרו בשלב 2, ואילו כל אחד מהחוקים מנוסח בהתאם למבנה של ראש החוק שלו שנבחר בשלב 3.

שלב 5 - הצגת שאילתות לתכנית. השאילתות אשר מוצגות בשלב הזה מבטאות את מטרות התכנית. התשובות להן מעידות על תקפות ההיסקים או על אי-תקפותם.

הקבלה בין ניתוח מבנה בסיסי של טיעון בשפה טבעית לבין הצגתו בשפת תכנות לוגית

בעת שבוחנים את האפשרות לכתוב פסקת טיעון בשפה טבעית כתכנית פרולוג, יש להקפיד על שני נושאים מרכזיים. ראשית, על הייצוג בשפת תכנות לוגית לשמר את המשמעות הסמנטית של תוכן הפסקה בשפה הטבעית. שנית, הייצוג צריך לאפשר בדיקה של ההיסק הלוגי ה"מסתתר" בפסקה (אם הוא תקף או אינו תקף, כלומר היסק בטל). ניתן לבחור במבני ייצוג שונים עבור תכנית הפרולוג, ועל זו לממש את ההיסק של פסקת הטיעון (שלב 2 ו-3 של פיתוח תכנית בשפת תכנות לוגית). על כל חלופות הייצוג למיניהן לשמר את שני הרכיבים המרכזיים שהוזכרו לעיל - משמעות סמנטית ואפשרות לבדוק את ההיסק הלוגי. במאמר זה נבחרה החלופה של ייצוג באמצעות פרולוג פסוקי, וזאת על מנת להקל על קורא שאינו מכיר תכנות לוגי. הייצוג באמצעות פרולוג פסוקי הוא הקרוב ביותר לשפה טבעית. בנספח 2 שבסוף המאמר מוצגת חלופה כללית של ייצוג באמצעות תחשיב מתארים. תחשיב המתארים עושה שימוש במשתנים (כפי שהוצג לעיל בדוגמה של "תכנית המשפחה"), והוא מאפשר לחשוף את מבנה פסקות הטיעון באופן כללי ומופשט יותר. ניתן לבצע הכללה והפשטה נוספות, אם הידע המוצג כבסיס ידע מהווה בסיס להיסק של 'מערכת מומחית' (רגוניס, 1997: 15-19). בהמשך הסעיף ההקבלה בין שני הייצוגים מתוארת מילולית, כמו גם באמצעות טבלה 1. ארבעת החלקים המרכזיים אשר

מובנים בפסקת טיעון בשפה הטבעית, מתבטאים בתכנית הפרולוג פסוקי (ללא משתנים), כפי שמתואר להלן.

חלק ראשון - פתיחה

בפתיחה מתואר הנושא הכללי שתכנית הפרולוג עוסקת בו. נושא זה אינו מתבטא בתכנית עצמה, אלא למשל בשם התכנית.

חלק שני - טענה

חלק זה מתבטא בהצגת השאלתה. השאלתה היא טענה שיש לבחון אם לפי הנתונים היא מתקיימת או לא. במונחים של שפת תכנות לוגית נשאל אם קיים היסק המתבסס על ההנחות (עובדות וחוקים) שבבסיס הידע (כלומר הטענה מתקיימת), או שמא לא קיים היסק כזה (כלומר הטענה אינה מתקיימת). הצגת השאלתה מבטאת עמדה (ולחלופין דעה, השערה או תזה). אם אין הצדקה לטענה, התשובה לשאלתה תהיה "לא". אם הטענה נכונה, אזי התשובה לשאלתה תהיה "כן".

חלק שלישי - הצדקה

ניסוח ההצדקה לקיום הטענה כולל שני חלקים. חלק אחד נכתב כחוקים בשפת פרולוג; חוקים אלה מתארים את היחסים בין חלקיה של פסקת הטיעון. החלק האחר נובע ממנגנון ההיסק המובנה בשפה; מנגנון זה בוחן שרשראות היסק המתבססות על החוקים ועל העובדות אשר מייצגים את פסקת הטיעון, והוא מספק תשובה בדבר האפשרות להוכיח את הטענה. על מנת ללמוד על אודות ההצדקה לטענה, כלומר לעקוב אחר שרשרת ההיסק שהביאה לתשובה, אפשר להציג את עץ ההוכחה של הטענה (ראו דוגמה בנספח 1 שבסוף המאמר). לחלופין אפשר להשתמש במנגנון המעקב המובנה בשפת התכנות הלוגית ולעקוב אחר כל אחד משלבי תהליך ההיסק.⁶

חלק רביעי - סיום

בחלק זה מוצגות התשובות שהתקבלו לאחר הצגת השאלתה. אם אין הצדקה - הטענה לא תהיה נכונה, ההיסק לא יושלם והתשובה תהיה "לא". אם יש הצדקה (השאלתה "מצליחה"), אזי ניתן לקבל את הערכים המאפשרים הצלחה של שרשרת ההיסק.

6 ייצוג כבסיס ידע וכמעטפת של מערכת מומחית (מעטפת שתתאים לכל תוכן טיעוני) יאפשר לקבל את רצף ההצדקות המביא להצדקה הסופית כחלק מן התשובה לטענה. ההצדקה יכולה להתבסס על דוגמה, הסבר, נימוק, הוכחה או הגדרה, והיא גם יכולה לשלב ביניהם בהתאם למעטפת ההיסק שתיבנה כחלק מן המערכת המומחית.

מימוש של גופי החוק בשפת התכנות שקול למסלולי הצדקה בשפה הטבעית. בדומה לכך הצגת השאילתה ובריאתה באמצעות מנגנון ההיסק המובנה בשפת התכנות שקולות לבחינת ההצדקה. טבלה 1 שלהלן מציגה את ההקבלה בין הייצוגים. בטבלה מוצגת השוואה בין המבנה של טקסט טיעון בשפה הטבעית (ארבעה חלקים) לבין המבנה של פיתוח תכנית לוגית (חמישה שלבים).

טבלה 1: השוואה בין מבנה של פסקת טיעון לבין מבנה של פיתוח תכנית לוגית

שלב 1: הגדרת המטרות	חלק ראשון: פתיחה
<p>שלב 2: בחירת מבנים לייצוג הנתונים הידועים</p> <p>שלב 3: בחירת היחסים שיוגדרו</p> <p>בחירת המבנים לייצוג הנתונים (עובדות) והיחסים (חוקים) היא תוצאה של הניתוח הרעיוני של התוכן המוצג בפסקה. אלו הדרכים להצדקת הטענה, כלומר האמצעים שיובילו לקבלת התשובה על השאילתה. בפיתוח תכנית לוגית לא ניתן להפריד בין טענה לבין הצדקה.</p>	<p>חלק שני: טענה</p> <p>חלק שלישי: הצדקה</p>
<p>שלב 4: הצרנה בפרולוג (תכנות)</p> <p>השלב הזה אינו מופיע בטקסט הטיעון בשפה הטבעית. זהו שלב פורמלי המחייב ידע בכלי התכנות בשפה לוגית.</p>	
<p>שלב 5: הצגת שאילתות לתכנית</p> <p>בשלב זה יש ביטוי נוסף לחלקים "טענה" ו"הצדקה". הטענה מוצגת כשאילתה וההצדקה מתקבלת כתשובה, אך הייצוג המאפשר זאת מתבסס על החשיבה שמתבצעת בשלבים 2 ו-3.</p> <p>גם בטקסט טיעון בשפה הטבעית הסיום יכול לחזור אל הטענה (לחזור על הטענה או לנבוע ממנה).</p>	<p>חלק רביעי: סיום</p> <p>(קיים קשר בינו לבין החלק השני והחלק השלישי)</p>

מן הטבלה שלעיל עולה כי ניתן להקביל בין שני הייצוגים בכל הרכיבים המהותיים להבנה סמנטית של טקסט הטיעון. ההבדל ביניהם הוא בשלב של בניית התכנית הלוגית עצמה (שלב 4), שכן לשלב הזה אין מקבילה בשפה הטבעית.

הדגמה של ההקבלה בין ייצוג של טיעון בשפה טבעית לייצוגו בשפת תכנות לוגית

פסקת הטיעון שלהלן כתובה בשפה טבעית. היא עוסקת ב"מחשב" ומסייעת להדגים את ניתוח המבנה של פסקה כזו. לאחר מכן מוצג המימוש שלה כתכנית לוגית, ובהמשך הסעיף נערכת הקבלה בין הייצוגים. מבנה הפסקה שנבחרה הוא של טענה גלויה המופיעה בראשית הטקסט. פסקה זו תשמש כבסיס לניתוח המשווה.

המחשב

באחרונה עסקו מחנכים רבים בנושא הכנסת המחשב למערכת החינוך בצורה רצינית. לדעתנו, המחשב חשוב בכל תחומי החיים, ולכן עלינו להגביר את השימוש בו. ניתן להדגים זאת בעזרת דוגמה מתחום הבנקאות: בזכות המחשב מידע רב מגיע לידינו בזמן קצר ביותר הן מהארץ והן מחו"ל על מצבן הכלכלי של חברות שונות, וכך מתאפשר לנו לערוך עסקים בכל מקום בעולם בזמן אמת. וכן דוגמה מתחום המחקר הרפואי: ניתן להציל חיי אדם בעזרת ביצועי המחשב בבדיקות מהירות המאבחנות את המחלה, או בקבלת מידע היכן בעולם או בארץ ניתן לקבל, למשל, מנת דם מסוג נדיר ועוד. מתוך דוגמות אלו עולה ומובנת חשיבותו של המחשב, על כן עלינו לחזק את הכנסתו של המחשב לתחומים שעדיין אין לו שליטה בהם. (שילה, 2003: 11)

דוגמה לניתוח המבנה של פסקה בשפה טבעית

- א. המילה "לדעתנו" מופיעה בראשית הטענה. היא אכן מסגירה את דעתו של המוען, אך חשוב לציין שדרך זו אינה בבחינת חובה - המוען יכול להביע את דעתו גם ללא ציון עובדה זו בגלוי ובמפורש.
- ב. אם המוען מציג הוכחות או כל הצדקה מסוג אחר אחרי הטענה, הרי שכוונתו היא לשכנע את הנמען כי טענתו נכונה וכדאי לקבלה. בטקסט המודגם המוען אכן מציג "דוגמה", אמצעי שהוא אחד הסוגים של הצדקה, כדי להראות את חשיבותו של המחשב בכל תחום בחיינו.
- ג. הטענה חוזרת כסיכום וכהמלצה בחלק האחרון של הטקסט: "על כן עלינו לחזק את הכנסתו של המחשב לתחומים שעדיין אין לו שליטה בהם".
- ד. כפי שצוין לעיל בסעיף ב, הטענה חוזרת פעמיים לפחות. ייתכן שאפשר לראות חזרה שלישית עליה בהצדקה, כלומר בחלק אשר מוכיח-משכנע בצדקת דבריו של המוען. גם אם הטענה לא נאמרה מפורשות בפעם השלישית, אזי היא נרמזה - הדוגמות רומזות על חשיבותו של המחשב בהענקת מידע כלכלי, כמו גם בהצלת חיי אדם.

ייצוג הדוגמה כתכנית פרולוג

להלן מוצגת בנייה של תכנית פרולוג המייצגת פסקת טיעון. בניית התכנית היא בהתאם לשלבים של פיתוח תכנית לוגית אשר הוצגו לעיל, והייצוג הוא בפרולוג פסוקי. ייצוג באמצעות תחשיב המתארים מופיע בנספח 2 שבסוף המאמר.

שלב 1 - הגדרת המטרות. המטרה העיקרית היא לבדוק אם יש להגביר את השימוש במחשב. נוסף על כך חשובה ההצדקה, כלומר הנימוק מדוע יש להגביר את השימוש במחשב. המטרות הן אלו שיוצגו כשאלות לתכנית.

שלב 2 - בחירת מבנים לייצוג הנתונים הידועים. הטקסט מציג סיבות לחשיבות השימוש במחשב ומפרט את התחומים ואת תת-התחומים ששימוש כזה תומך בהם. לפיכך בפרולוג יוצגו כעובדות אותם המשפטים בטקסט אשר מתוארים כעובדות.

דוגמה לניסוח עובדה: בעזרת מחשב ניתן לערוך עסקים בכל מקום בעולם בזמן אמת.
שלב 3 - בחירת היחסים שיוגדרו. בהתאם למטרות שהוגדרו (בשלב 1) ולעובדות שנבחרו (בשלב 2), יוגדרו החוקים אשר יבססו את ההצדקה. כל משפט בטקסט אשר מציג היסק, יוצג בתכנית כחוק. המסקנה המבוקשת חייבת להופיע כראש של חוק כדי שיתאפשר להציג שאלתה עבודה. בתכנית יופיעו ראשי החוקים האלה:

- יש להגביר את השימוש במחשבים: ...

- המחשב חשוב: ...

- המחשב חשוב ב>תחום: ...

שלב 4 - הצרנה בפרולוג (תכנות). תכנית הפרולוג מיישמת בשפת התכנות את ההחלטות שהתקבלו בשלבים 2 ו-3. התכנית המלאה מופיעה באיור 6.

יש להגביר את השימוש במחשב: -

המחשב חשוב.

המחשב חשוב: -

המחשב חשוב בבנקאות,

המחשב חשוב בעסקים,

המחשב חשוב ברפואה.

המחשב חשוב בבנקאות: -

בעזרת מחשב מידע על מצב כלכלי של חברות מגיע בזמן קצר מהארץ ומחול.

המחשב חשוב בעסקים: -

בעזרת מחשב ניתן לערוך עסקים בכל מקום בעולם בזמן אמת.

המחשב חשוב ברפואה: -

בעזרת מחשב ניתן להציל חיי-אדם בביצוע בדיקות מהירות המאבחנות מחלה;

בעזרת מחשב ניתן להציל חיי-אדם בקבלת מידע על מנות דם.

איור 6: תכנית פרולוג המייצגת את פסקת הטיעון בנושא חשיבות המחשב

שלב 5 - הצגת שאילתות לתכנית. לאחר השלמת כתיבת התכנית ניתן להציג את השאילתה אשר מתארת את המטרה שהוגדרה בשלב 1: "המחשב חשוב". השאילתה והתשובה המתקבלת עבורה מופיעות באיור 7. מאחר שהייצוג הוא בפרולוג פסוקי, התשובות יכולות להיות רק "כן" או "לא". עם זאת, אפשר "לבקש" מהתוכנה להציג את המעקב אחר ההיסק (הצגת כל שרשרת ההוכחה). פירוט המעקב הזה מופיע באיור 8.

בעזרת מחשב מידע על מצב כלכלי של חברות מגיע בזמן קצר מהארץ ומחול.
בעזרת מחשב ניתן לערוך עסקים בכל מקום בעולם בזמן אמת.
בעזרת מחשב ניתן להציל חיי-אדם בביצוע בדיקות מהירות המאבחנות מחלה.
בעזרת מחשב ניתן להציל חיי-אדם בקבלת מידע על מנות דם.

?? יש להגביר את השימוש במחשב.
כן.

איור 7: הצגת שאילתה וקבלת תשובה

?? יש להגביר את השימוש במחשב.

מטרה 1: יש להגביר את השימוש במחשב אם

מטרה 2: המחשב חשוב אם

מטרה 3: המחשב חשוב בבנקאות, המחשב חשוב בעסקים, המחשב חשוב ברפואה

מטרה 4: המחשב חשוב בבנקאות אם

מטרה 5: בעזרת מחשב מידע על מצב כלכלי של חברות מגיע...

הצלחה 5 (עובדה): בעזרת מחשב מידע על מצב כלכלי של חברות...

מטרה 4 (הצלחה): לכן המחשב חשוב בבנקאות

מטרה 6: המחשב חשוב בעסקים אם

מטרה 7: בעזרת מחשב ניתן לערוך עסקים בכל מקום בעולם בזמן...

הצלחה 7 (עובדה): בעזרת מחשב ניתן לערוך עסקים בכל מקום בעולם...

מטרה 6 (הצלחה): לכן המחשב חשוב בעסקים

מטרה 8: המחשב חשוב ברפואה אם

מטרה 9: בעזרת מחשב ניתן להציל חיי-אדם בביצוע בדיקות...

הצלחה 9 (עובדה): בעזרת מחשב ניתן להציל חיי-אדם בביצוע בדיקות...

מטרה 8 (הצלחה): לכן המחשב חשוב ברפואה

מטרה 3 (הצלחה): לכן המחשב חשוב בבנקאות,

המחשב חשוב בעסקים, המחשב חשוב ברפואה

מטרה 2 (הצלחה): לכן המחשב_חשוב
 מטרה 1 (הצלחה): לכן יש_להגביר_את_השימוש_במחשב

איור 8: מעקב אחר היסק של שאילתה

הקבלה בין הייצוגים

טבלה 2 מציגה הקבלה בין ייצוג בשפה הטבעית לייצוג בשפת פרולוג של הפסקה בדוגמה שלעיל.

טבלה 2: הקבלה בין ייצוג הדוגמה בשפה טבעית ובתכנית לוגית

חלקים במבנה פסקת טיעון	ביטוי בטקסט בשפה טבעית	ביטוי בתכנית הלוגית
חלק ראשון: פתיחה	"באחרונה עסקו מחנכים רבים בנושא הכנסת המחשב למערכת החינוך בצורה רצינית."	ההחלטה על מתארי התכנית עוסקת בנושא אשר מופיע בפתיחה ובהצדקות. בדוגמה הנתונה נבחר ראש החוק הראשי הבא (זהו נושא הפסקה, ועבורו תוצג השאילתה): יש_להגביר_את_השימוש_במחשב :-
חלק שני: טענה	"לדעתנו, המחשב חשוב בכל תחומי החיים, ולכן עלינו להגביר את השימוש בו."	קביעת ראש החוק הראשי קובעת גם את המתאר שיוצג כטענה בשאילתה לאחר השלמת כתיבת התכנית: ?- יש_להגביר_את_השימוש_במחשב. האם יש להגביר את השימוש במחשב? התשובה ("כן" או "לא") תיקבע בהתאם להצלחת ההיסק.

ביטוי בתכנית הלוגית	ביטוי בטקסט בשפה טבעית	חלקים במבנה פסקת טיעון
<p>מקרי ההצדקה הם גוף התכנית. בדוגמה הנדונה הנושאים שעניינם חשיבות המחשב יוצגו כראשי חוק, ואילו בגוף החוק תיבדק נחיצותם בתחום מסוים (להלן יוצג רק תחום העסקים):</p> <p>יש להגביר את השימוש במחשב :- המחשב חשוב.</p> <p>המחשב חשוב :- המחשב חשוב בבנקאות, המחשב חשוב בעסקים, המחשב חשוב ברפואה.</p> <p>המחשב חשוב בבנקאות:- בעזרת מחשב מידע על מצב כלכלי של חברות מגיע בזמן קצר מהארץ ומחול.</p> <p>(הערה: המשפט האחרון "חולק לשלושה חלקים" רק בגלל המקום המוגבל בטבלה)</p>	<p>"ניתן להדגים זאת בעזרת דוגמה מתחום הבנקאות: בזכות המחשב מידע רב מגיע לידינו בזמן קצר ביותר הן מהארץ והן מחו"ל על מצבן הכלכלי של חברות שונות, וכך מתאפשר לנו לערוך עסקים בכל מקום בעולם בזמן אמת. וכן דוגמה מתחום המחקר הרפואי: ניתן להציל חיי אדם בעזרת ביצועי המחשב בבדיקות מהירות המאבחנו את המחלה, או בקבלת מידע היכן בעולם או בארץ ניתן לקבל, למשל, מנת דם מסוג נדיר ועוד."</p>	<p>חלק שלישי: הצדקה</p>
<p>קבלת תשובה עבור השאלתה: ?- יש להגביר את השימוש במחשב. כן.</p> <p>על מנת לראות את ההסבר להיסק (בגרסה של פרולוג פסוקי) יש להפעיל את מנגנון המעקב המתואר באיור 8 שלעיל.</p>	<p>"מתוך דוגמות אלו עולה ומובנת חשיבותו של המחשב, על כן עלינו לחזק את הכנסתו של המחשב לתחומים שעדיין אין לו שליטה בהם."</p>	<p>חלק רביעי: סיום</p>

ניתן לראות בטבלה כי כל הרכיבים המאפיינים פסקת טיעון בשפה הטבעית מתבטאים בפיתוח תכנית בלוגיקה. כמו כן עולה מהטבלה שהחשיבה המשמעותית בתהליך התכנות נעשית בעת בחירת המבנים לייצוג הידע, כלומר בשלב השני ובשלב השלישי. בשלבים הללו כותב התכנית

(הלומד) צריך לנתח את הפסקה כדי להבין את מבנה הידע המוצג בה. לשם כך הוא משתמש במבנה של משפט תנאי ("אם גוף החוק מתקיים, אזי ראש החוק מתקיים") ובקשרים הלוגיים "וגם" ו"או". ההצדקה היא אפוא החלק הדומיננטי ביותר בתכנית - הן בגלל תפקידה החשוב הן בגלל היקפה.

סיכום

במאמר זה הוצג ניתוח רעיוני של חשיפת המבנה הלוגי של טקסט טיעון בשפה טבעית באמצעות הצרנתו בתכנות בלוגיקה. בשפה הטבעית קיימות כמה דרכים נפוצות להצגת טיעון. דרך אחת מציגה את הטענה בראשית הטקסט, ולאחריה הצדקה המוכיחה את הטענה; דרך אחרת היא להציג את ההצדקה בראשית הטקסט, ובסופו מוזכרת הטענה לראשונה. חשוב לציין כי בשלב ההצדקה מוצגים אותם הנתונים - הן במבנה הראשון הן במבנה השני. ההבחנה בין הטענה לבין הנתונים, כמו גם הדרך אשר באמצעותה הנתונים מובילים למסקנה, היא גורם המפתח שביסוד ההבנה של טקסט טיעון. הצגת טיעון בשפת תכנות לוגית חושפת את המבנה הלוגי של הטיעון. על המבנה הלוגי אשר מוצג בתכנית המחשב להיות זהה לדרך הצגתו המילולית (בין שהטענה מוצגת בתחילת הפסקה, בין שהיא מוצגת בסופה). ייתכן שהקניית כלי תכנות בלוגיקה ללומדים, כלים המאפשרים להציג טענות באופן פורמלי, עקיב ואינטראקטיבי, תקל עליהם את הבנת הטקסט הטבעי; הכלים הפורמליים של התכנות הלוגי יסייעו ללומדים לזהות בכל טקסט את המבנה הלוגי שלו, והודות לכך להבין את מושא הטענה. הלומדים יזהו את הבסיס להסקת המסקנות ואת הטענה שיש לבחון על בסיס זה. למעשה, כתיבת כל שורה בתכנית הפרולוג מחייבת להבין את הקשרים הלוגיים שבטקסט. המבנים הפורמליים של שפת התכנות מכוונים לניתוח של הטקסט, ניתוח אשר עולה בקנה אחד עם משמעותה של פסקת הטיעון. המאמר הדגים את ההקבלה הזו בין שפת התכנות לבין פסקות טיעון בסיסיות. מובן כי ככל שהטקסט מורכב יותר, קשה יותר לנתחו; כלים פורמליים, כמו למשל ייצוג בשפת תכנות, עשויים לעזור מאוד ללומד להבין את הנאמר.

כיום אנו במהלכו של מחקר אמפירי אשר נועד לבחון את הניתוח הרעיוני שהוצג במאמר זה. המשתתפים במחקר הם תלמידי כיתה י הלומדים תכנות לוגי, כמו גם הבעה ולשון עברית. המחקר אמור לבדוק את השפעה ההדדית בין לימוד שפת תכנות לוגית ליכולת לנתח טקסטים טיעוניים בשפה טבעית.

רשימת מקורות

- אזר, מ' (1999). מבנים ארגומנטטיביים. בתוך ר' בן-שחר וג' טורי (עורכים), *העברית שפה חיה*, ב (9-23). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- אלון, ע', גרילק, ל' ושלילה, ג' (2006). *הטקסט הכתוב בעברית בת-ימינו: מאפיינים מבניים, תחביריים ולקסיקליים*. תל-אביב: מכון מופ"ת.

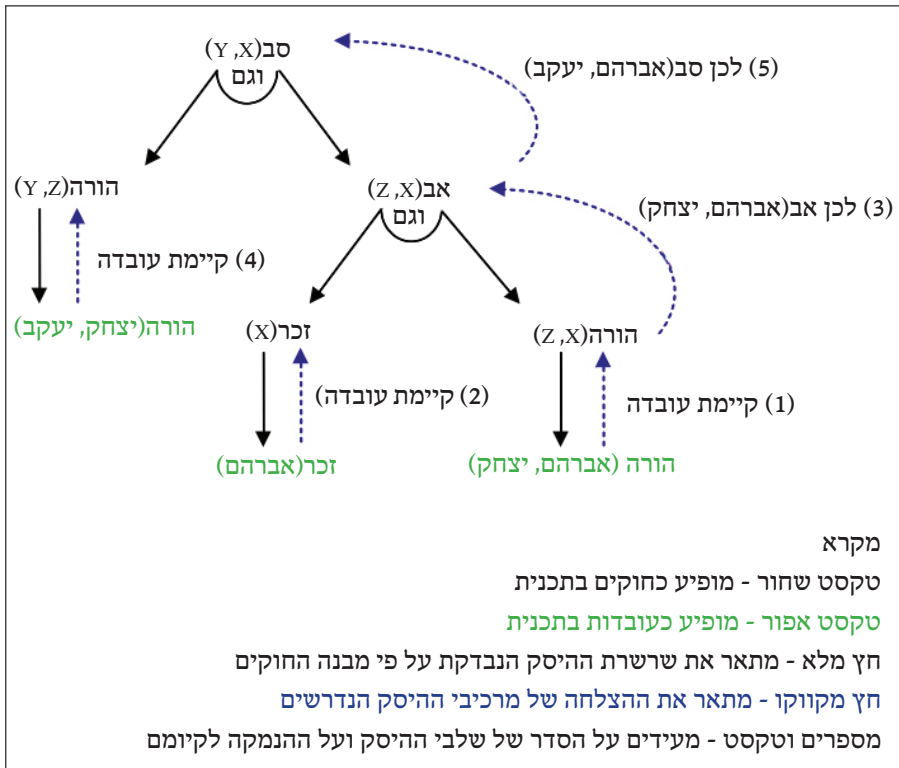
- אפרת, מ' (תשנ"ג). שימוש המחשב, מדעי-המחשב והלשון העברית. *בלשנות עברית*, 36, 7-31. בסמן מור, נ' (תשע"א). *בין שפה לפילוסופיה: נועם חומסקי באור חדש*. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- הברמן, ב' (1998). *מבוא לבנינה מלאכותית*. רחובות: מכון ויצמן למדע, המחלקה להוראת המדעים.
- חומסקי, נ' (2003[1987]). *שפה ושאלות על הידע: הרצאות מנאגואה* (תרגום: נ' שובל). תל-אביב: רסלינג.
- לבנת, ז' (תשע"א). *הרטוריקה של המאמר המדעי: הלשון וקהיליית השיח*. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- פלד, נ' (תשנ"ח). *סוגות בדיבור ובכתיבה*. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- קופי, א"מ (1977[1953]). *מבוא ללוגיקה* (תרגום: ח' רותם). תל-אביב: יחידו.
- רגוניס, נ' (1997). *מבוא למערכות מומחות*. רחובות: מכון ויצמן למדע, המחלקה להוראת המדעים.
- שילה, ג' (2003). *הבנת הטקסט וכתיבתו*. אבן-יהודה: רכס.
- שראל, צ' (1991). *מבוא לניתוח השיח*. תל-אביב: אור-עם.
- שרץ, ז', הברמן, ב', בן זקן, א' וגלוברמן, נ' (1996). *מדעי המחשב - תכנות לוגי (פרולוג)*. רחובות: מכון ויצמן למדע, המחלקה להוראת המדעים.
- Antaki, C. (1994). *Explaining and arguing: The social organization of accounts*. London: Sage.
- Bratko, I. (1990). *PROLOG programming for artificial intelligence* (2nd ed.). Wokingham, UK: Addison-Wesley.
- Brooks, C., & Warren, R. P. (1972). *Modern rhetoric* (4th ed.). San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich.
- Colmerauer, A. (1970). Total precedence relations. *Journal of the ACM*, 17(1), 14-30.
- Détienne, F. (2002). *Software design - cognitive aspects* (trans. F. Bott). London: Springer.
- Dung, P. M. (1995). On the acceptability of arguments and its fundamental role in nonmonotonic reasoning, logic programming and n-person games. *Artificial Intelligence*, 77(2), 321-357.
- Freksa, C. (1994). Responses to Elkan. *IEEE Expert*, 9(4), 20-21.
- Goelman, H. (1982). Selective attention in language comprehension: Children's processing of expository and narrative discourse. *Discourse Processes*, 5(1), 53-72.
- Haberman, B., & Scherz, Z. (2005). Evolving boxes as flexible tools for teaching high-school students declarative and procedural aspects of logic programming. *Lecture Notes in Computer Science*, 3422, 156-165.

- Haberman, B., Shapiro, E., & Scherz, Z. (2002). Are black boxes transparent? High school students' strategies of using abstract data types. *Journal of Educational Computing Research*, 27(4), 411-436.
- Mann, W. C., & Thompson, S. A. (1988). Rhetorical structure theory: Toward a functional theory of text organization. *Text*, 8(3), 243-281.
- Martín-Vide, C., & Mitrana, V. (Eds.). (2001). *Where mathematics, computer science, linguistics and biology meet: Essays in honour of Gheorgue Pun*. Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- McCarthy, J. (1959). Programs with common sense. In H. Thomason (Ed.), *Proceedings of the Teddington conference on the mechanization of thought processes (756-791)*. R, London: Her Majesty's Stationery Office.
- Scherz, Z., Haberman, B., Ragonis, N., & Shapiro, E. (1993, July). *Expert systems by high school students in PROLOG environment*. Paper presented at the 7th International PEG Conference, Edinburgh, UK.
- Sterling, L., & Shapiro, E. (1994). *The art of Prolog: Advanced programming techniques* (2nd ed.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Toulmin, S. E. (1969). *The uses of argument*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures: An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.
- Zadeh, L. A. (1997). Toward a theory of fuzzy information granulation and its centrality in human reasoning and fuzzy logic. *Fuzzy Sets and Systems*, 90(2), 111-127.

נספח 1

תיאור מהלך היסק של שאילתה

איור 9 מציג את מהלך ההיסק של שאילתה באמצעות תרשים המכונה 'עץ הוכחה'. המעקב הוא אחר השאילתה "סב(Y,X)", והנתונים לקוחים מהתכנית המוצגת באיור 3 בגוף המאמר.



איור 9: עץ הוכחה למטרה: סב(Y,X)

האיור מציג את שרשרת ההיסק שראשיתה בהצגת השאילתה "סב(Y,X)?" וסופה בקבלת התשובה "X = אברהם, Y = יעקב". החלקים שבשחור מופיעים בתכנית. נבדוק את המתאר "סב(Y,X)". לשם כך יש לבדוק תחילה את המתאר "אב(Z,X)". בבדיקה של המתאר "הורה(Z,X)" נמצאה העובדה: "הורה(אברהם, יצחק)". לפיכך יש ערכים למשתנים: X = אברהם, Y = יצחק. על מנת להשלים את בדיקת המתאר "אב" נבחן המתאר "זכר(אברהם)". קיימת עובדה כזו, ולכן מתקיים "אב(אברהם, יצחק)". על מנת להשלים את בדיקת המתאר "סב" נבחן את המתאר "הורה(יצחק, יעקב)". העובדה שנמצאת היא "הורה(יצחק, יעקב)", ולכן התשובה שמתקבלת היא "סב(אברהם, יעקב)". קיבלנו אפוא את ערכי המשתנים: X = אברהם, Y = יעקב.

נספח 2

נספח זה מתאר כיצד ניתן לייצג בפרולוג את הפסקה "המחשב", פסקה אשר הוצגה בגוף המאמר, באמצעות תחשיב המתארים. דרך זו עושה שימוש במשתנים כדי לייצג את היחסים שעניינם תחום הדעת המיוצג בתכנית, והיא מאפשרת הכללה רבה יותר. התוכן הנדון מתבטא במתארים שונים (בעיקר בעובדות), וההיסק הוא כללי. ייצוג הפסקה הוא בהתאם לשלבים של פיתוח תכנית לוגית אשר הוצגו בגוף המאמר.

שלב 1 - הגדרת המטרות. המטרה העיקרית היא לענות על השאלה אם המחשב חשוב. נוסף על כך חשובה ההצדקה, כלומר יש לנמק מדוע המחשב חשוב. המטרות הן אלו שיוצגו כשאלות לתכנית.

שלב 2 - בחירת מבנים לייצוג הנתונים הידועים. הטקסט מציג סיבות לחשיבות השימוש במחשב ומפרט את התחומים ואת תת-התחומים ששימוש כזה תומך בהם. לפיכך מבנה העובדה שנבחר הוא הצגת תחומי המשנה שהמחשב מסייע בהם. להלן המבנה הכללי: תחום_משנה(תחום, תחום_משנה_של_התחום). כך למשל המשפט "המחשב משמש לשמירת מידע" יוצג באמצעות העובדה "תחום_משנה(מחשב, מידע)", ואילו המשפט "המידע משמש בתחום הכלכלה" יוצג באמצעות העובדה "תחום_משנה(מידע, כלכלה)".

שלב 3 - בחירת היחסים שיוגדרו. בהתאם למטרות שהוגדרו (שלב 1) ולמבנה הנתונים שנבחר (שלב 2), המתאר המרכזי אשר יוגדר וייתן תשובה לשאלתה הוא המתאר "הצדקה". ענייניו של המתאר הזה הוא שני מתוארים: הטענה שרוצים להצדיק וההסבר לקיום ההצדקה. ראש החוק של מתאר זה הוא "הצדקה(מה_חשוב, הסבר)".

שלב 4 - הצרנה בפרולוג (תכנות). תכנית הפרולוג מיישמת בשפת התכנות את ההחלטות שהתקבלו בשלבים 2 ו-3. התכנית המלאה מופיעה באיור 10.

שלב 5 - הצגת שאלות לתכנית. לאחר השלמת כתיבת התכנית ניתן להציג עבודה את השאלתה אשר עולה בקנה אחד עם המטרה שהוגדרה בשלב 1: "הסבר(מחשב, הסבר)". השאלתה והתשובות המתקבלות עבודה מופיעות באיור 11.

% תחום_משנה(תחום, תחום_משנה)

% הצדקה(טענה, הסבר)

% הסבר(טענה, הסבר)

תחום_משנה(מחשב, מידע).

תחום_משנה(מחשב, בדיקות_רפואיות).

תחום_משנה(מידע, כלכלה).

תחום_משנה(מידע, רפואה).

תחום_משנה(מידע, חינוך).
 תחום_משנה(בדיקות_רפואיות, אבחון).
 תחום_משנה(כלכלה, חברה_עסקית).
 תחום_משנה(חברה_עסקית, מאזן).
 הצדקה(מה_חשוב, הסבר):-
 תחום_משנה(מה_חשוב,)
 הסבר_להצדקה(מה_חשוב, הסבר).
 הסבר_להצדקה(תחום,]_תחום):-
 תחום_משנה(,)_תחום,
 לא (תחום_משנה(תחום,)).
 הסבר_להצדקה(תחום,]_תחום | המשך_הסבר):-
 תחום_משנה(תחום, תת_תחום),
 הסבר_להצדקה(תת_תחום, המשך_הסבר).

איור 10: תכנית פרולוג המייצגת את פסקת הטיעון בנושא חשיבות המחשב

?- הצדקה(מחשב, תשובה).
 תשובה = [מחשב, מידע, רפואה];
 תשובה = [מחשב, מידע, חינוך];
 תשובה = [מחשב, מידע, כלכלה, חברה_עסקית, מאזן];
 תשובה = [מחשב, בדיקות_רפואיות, אבחון];

איור 11: הצגת שאילתה וקבלת תשובה

הקבלה בין הייצוגים

טבלה 3 מציגה הקבלה בין שני ייצוגים, בשפה הטבעית ובשפת פרולוג, של הפסקה בדוגמה שלעיל.

טבלה 3: הקבלה בין ייצוג הדוגמה בשפה טבעית ובתכנית לוגית

חלקי פסקת הטיעון	ביטוי בטקסט בשפה טבעית	ביטוי בתכנית הלוגית
חלק ראשון: פתיחה	"באחרונה עסקו מחנכים רבים בנושא הכנסת המחשב למערכת החינוך בצורה רצינית."	החלטה על מתארי התכנית עוסקת בנושא אשר מופיע בפתיחה ובהצדקות. להלן המבנים שנבחרו לייצוג זה: % תחום_משנה(_תחום, תחום_ משנה) % הצדקה(_טענה, הסבר) % הסבר_להצדקה(_טענה, הסבר)
חלק שני: טענה	"לדעתנו, המחשב חשוב בכל תחומי החיים, ולכן עלינו להגביר את השימוש בו."	ההחלטה על מתארי התכנית קובעת גם את המתאר שיוצג כטענה בשאלתה לאחר השלמת כתיבת התכנית: ?- הצדקה(מחשב, _הסבר).
חלק שלישי: הצדקה	"ניתן להדגים זאת בעזרת דוגמה מתחום הבנקאות: בזכות המחשב מידע רב מגיע לידינו בזמן קצר ביותר הן מהארץ והן מחו"ל על מצבן הכלכלי של חברות שונות, וכך מתאפשר לנו לערוך עסקים בכל מקום בעולם בזמן אמת. וכן דוגמה מתחום המחקר הרפואי: ניתן להציל חיי אדם בעזרת ביצועי המחשב בבדיקות מהירות המאבחנות את המחלה, או בקבלת מידע היכן בעולם או בארץ ניתן לקבל, למשל, מנת דם מסוג נדיר ועוד."	תחום_משנה(מחשב, מידע). תחום_משנה(מחשב, בדיקות_רפואיות). תחום_משנה(מידע, כלכלה). תחום_משנה(מידע, רפואה). תחום_משנה(מידע, חינוך). תחום_משנה(בדיקות_רפואיות, אבחון). תחום_משנה(כלכלה, חברה_עסקית). תחום_משנה(חברה_עסקית, מאזן). הצדקה(_מה_חשוב, הסבר):- תחום_משנה(_מה_חשוב,), הסבר(_מה_חשוב, _הסבר). הסבר_להצדקה(_תחום,]_תחום):- תחום_משנה(, _תחום), לא (תחום_משנה(_תחום,). הסבר_להצדקה(_תחום,]_תחום _המשך_הסבר):- תחום_משנה(_תחום, _תת_תחום), הסבר_להצדקה(_תת_תחום, _המשך_הסבר). ⁷

7 המתאר "הסבר_להצדקה" הוא מתאר רקורסיבי אשר בונה את רשימת ההסבר. החוק החלופי הראשון שלו משמש לעצירה (כאשר לתחום אין תת-תחום), ואילו החוק החלופי השני ממשיך את השרשרת של מציאת הסבר לטענה.

ביטוי בתכנית הלוגית	ביטוי בטקסט בשפה טבעית	חלקי פסקת הטיעון
<p>קבלת תשובות עבור השאלתה: -? הצדקה(מחשב, הסבר). _הסבר = [מחשב,מידע,רפואה]; _הסבר = [מחשב,מידע,חינוך]; _הסבר = [מחשב,מידע,כלכלה,חברה_עסקית,מאזן];</p>	<p>"מתוך דוגמות אלו עולה ומובנת חשיבותו של המחשב, על כן עלינו לחזק את הכנסתו של המחשב לתחומים שעדיין אין לו שליטה בהם."</p>	<p>חלק רביעי: סיום</p>

ניתן לראות בטבלה כי כל הרכיבים המאפיינים פסקת טיעון בשפה הטבעית מתבטאים בפיתוח תכנית בלוגיקה. כמו כן עולה מהטבלה שהחשיבה המשמעותית בתהליך התכנות נעשית בעת בחירת המבנים לייצוג הידע, כלומר בשלב השני ובשלב השלישי. בשלבים הללו כותב התכנית (הלומד) צריך לנתח את הפסקה כדי להבין את מבנה הידע המוצג בה.

העברית כשפת מחקר מודרנית

זהר לבנת

תקציר

אין זה מובן מאליו שכל שפה מתאימה לכתיבת טקסט מדעי מודרני. הצורך הראשון במעלה הוא קיומו של אוצר מילים הולם באותה השפה; אם אוצר מילים כזה אינו בנמצא, מילוי החסר נעשה באמצעות שאילת מילים משפות אחרות או תרגומי שאילה. בחינה מדוקדקת וניתוח עומק של השיח המדעי בימינו מעלים כי כדי לשמש כלשון מדעית ולמלא את כל צורכיהם של חברי הקהילה המדעית, על השפה להכיל עוד כמה רכיבים לשוניים המאפיינים את השיח המדעי המודרני. ההנחה היא כי לשפת מחקר מודרנית נחוצים שלושה מאפיינים כאלה לפחות:

א. כלים להבעת משמעויות מופשטות - הגדלת יכולת ההפשטה של השפה נעשית בעיקר באמצעות נומינליזציה. הנומינליזציות (שמות הנוצרים מחלקי דיבר אחרים) ממלאות כמה תפקידים חשובים בשיח המדעי (Halliday, 2004): הן משמשות ליצירת מינוח מדעי וטכני; הן יוצרות עולם של 'ישויות' המאפשרות לחקור, למדוד ולתאר "דברים"; והן מאפשרות יצירת שיח קוהרנטי באמצעות זרימה חלקה מן התמה אל הרמה (theme), זרימה הנדרשת בשיח המדעי כדי ליצור שרשרת של הנמקות.

ב. כלים להבעה אימפרסונלית - מבנים אימפרסונליים דרושים כדי ליצור 'רטוריקה של אובייקטיביות', סגנון המהווה מוסכמה שיחתית בכתיבה המדעית. לשונות שונות נבדלות זו מזו באופן שהן מקטינות את נוכחותו של הדובר בשיח. כך למשל העברית משתמשת בצורות הסביל פחות מאשר האנגלית; לעומת זאת העברית מרבה להשתמש באופרטורים מודאליים חסרי נושא ('ניתן', 'אפשר').

ג. כלים להבעת ספק, הסתייגות וודאות - רכיבים אלה דרושים כדי לסמן דרגות שונות של "עובדתיות" בשיח המדעי.

המאמר מדגים כיצד פיתחה העברית את המאפיינים האלה למן העברית הקדומה ועבור בתקופות וברבדים למיניהם של התפתחותה. הודות לכך כיום היא מתאימה לכל סוגות הכתיבה הרלוונטיות לעבודה המדעית.

מילות מפתח: אימפרסונליות, כתיבה אקדמית, נומינליזציה, שיח מדעי.

מבוא

שאלת האוריינות האקדמית של סטודנטים באוניברסיטאות ובמכללות והדרכים לקדם אותה זוכה כיום לתשומת לב רבה. על המורים המלמדים קורסים בכתיבה אקדמית במוסדות להשכלה גבוהה לכוון את הסטודנטים שלהם לקראת שימוש משוכלל ומקצועי בלשון המדעית - הלשון שנכתבים בה מחקרים בתחומי דעת מגוונים, ובעיקר מאמרים בכתיבי עת. אך מהי לשון זו ומהו

אופייה? על מה מבוססת ההוראה שלה בקורסים לכתובה אקדמית? על המורים לזכור כי אין הם מלמדים כתיבה טובה סתם. הם מלמדים כתיבה של סוגה ספציפית בעלת מאפיינים ייחודיים. מטבע הדברים גם ההוראה צריכה להתחשב במאפיינים הייחודיים הללו ולכוון אליהם. מאמר זה מטרתו להאיר תכונות אחדות של הלשון המדעית העברית. במאמר נבחן מהי שפה מדעית בכלל ומה נדרש ממנה מבחינה לשונית, ונעמוד על ייחודה של העברית בת-זמננו כשפת מחקר המשמשת לכתובה מדעית.

האם כל שפה יכולה להתאים לכתובת טקסט מדעי מודרני? דומה כי הצורך הראשון במעלה הוא קיומו של אוצר מילים הולם. אם אוצר מילים כזה אינו בנמצא, ניתן למלא את החסר באמצעות שאילת מילים משפה אחרת או תרגומי שאילה. כך למשל שמות תואר מורכבים רבים חדרו אל השיח המדעי העברי באמצעות תרגום שאילה של מבנה הרווח בשפה האנגלית, מבנה המורכב משם עצם כלשהו בצירוף צורה סבילה. להלן כמה דוגמות לכך:

- צירופים דוגמת 'תלוי הקשר' או 'תלוי תרבות' הם תרגום שאילה לצירוף x-dependent (x הוא שם עצם כלשהו).

- הצירוף 'אוריינות מתוכנת מחשב' הוא תרגום שאילה המבוסס על הצירוף x-mediated.

- צירופים דוגמת 'תיאור מבוסס קורפוס' או 'הוראה מבוססת מטלות' הם תרגום שאילה לצירוף x-based.

- הצירוף 'לימוד מכון מטרה' הוא תרגום שאילה המבוסס על הצירוף x-oriented. צורת סמיכות זו אפשרית בעברית (צדקה, תשס"ה-תשס"ו), אולם תחושת הזרות המתלווה לחלק מן הצירופים הללו גורמת לרבים מאתנו להימנע מהם ולהעדיף פסוקית לוואי שלמה: "הוראה המבוססת על מטלות" במקום "הוראה מבוססת מטלות", "לימוד המכוון למטרה" במקום "לימוד מכוון מטרה" וכן הלאה. צירופים כאלה הם רק דוגמה אחת להשפעתה של האנגלית, שפת המחקר הראשית בימינו, על העברית המדעית. התופעה של שאילת מילים משפות זרות רווחת מאוד (בתחום הבלשנות וחקר השיח קיימות המילים פרופוזיציה, תמטי, נרטיב ועוד רבות אחרות), ולא נרחיב בה במאמר זה.

במובן מסוים היבט זה של הלשון המדעית הוא שטחי, ואיני רואה בו את ההיבט החשוב ביותר. בחינה מדוקדקת וניתוח עומק של השיח המדעי בימינו (לבנת, תשע"א) מעלים כי כדי לשמש כלשון מדעית ולמלא את כל צורכיהם של הכותבים מבין חברי הקהילייה המדעית, על השפה להכיל כמה רכיבים לשוניים נוספים המאפיינים את השיח המדעי המודרני. במאמר זה אני מבקשת להסביר מה הם רכיבים אלה, מהי חשיבותם ואילו צרכים הם משרתים בשיח המדעי. כמו כן אני מתארת בקצרה כיצד במהלך השנים פיתחה העברית את הרכיבים אלה, והודות לכך כיום היא מתאימה לכל סוגות הכתיבה הרלוונטיות לעבודה המדעית. הנחת היסוד שלי היא כי לשפת מחקר מודרנית נחוצים שלושה מאפיינים לפחות: כלים להבעת משמעויות מופשטות, כלים להבעה אימפרסונלית וכלים להבעת ספק, הסתייגות וודאות. להלן אציג אותם ואדון בכל אחד מהם.

יכולת הפשטה

בעבודותיו בנושא השיח המדעי פיתח האלידיי (Halliday, 2004) את הרעיון שהוא מכנה 'מטפורה דקדוקית'¹ - מבנים דקדוקיים אשר מייצגים המרה כלשהי באופן הצגת ה"מציאות". האלידיי הניח כי בסגנון הלשוני הפשוט, סגנון שאפשר למצוא גם אצל ילדים בשלב מוקדם של התפתחותם הלשונית, בדרך כלל עצמים מסומנים באמצעות שמות עצם; התרחשויות ותהליכים מסומנים באמצעות פעלים; ויחסים לוגיים בין שתי פרופוזיציות מנוסחים כמשפט מאוחה או מורכב הכולל מילת קישור לוגית (מילת הקישור מציינת את היחס הלוגי בין הפרופוזיציות). האלידיי (שם) מכנה את המצב הזה *congruence*, דהיינו התאמה בין הצורה הדקדוקית לבין הדבר שהיא מסמנת. בסגנון הלשוני המורכב יותר, סגנון המתאפיין במידה רבה יותר של שמניות ושל הפשטה, הדברים עשויים להשתנות: התרחשויות עשויות להיות מנוסחות כצורה שמנית ולא פועלית, היחס הלוגי בין הפרופוזיציות עשוי להתממש בפועל או בשם עצם (ולאו דווקא באמצעות מילת קישור לוגית) וכן הלאה. בין השאר עשוי להתרחש תהליך של נומינליזציה: רכיב פועלי מנוסח כצורה שמנית, והשפה מארגנת מחדש את ה'התרחשויות' כאילו היו 'ישויות'.

שלוש הדוגמות שלהלן ממחישות את הנושא:

א. ל- x יש תכונה A, ואילו ל- y יש תכונה B.

ב. x שונה מ- y .

ג. קיימת שונות בין x ל- y .

בדוגמה א נמסרים שני היגדים, וביניהם מילת קישור של ניגוד (ואילו). הקשר הלוגי בין שני ההיגדים מבוטא באמצעות מילת קישור לוגית. זהו אפוא המצב הפשוט - התאמה בין הצורה הדקדוקית (מילת קישור) לבין הדבר שהיא מסמנת (יחס לוגי).

בדוגמה ב יש התרחקות מן המצב הפשוט הזה: היחס הלוגי מבוטא לא באמצעות מילת קישור, אלא באמצעות שם תואר (שונה מ-). שם תואר עשוי לציין תכונה, ולפיכך היחס הלוגי של הניגוד בין x ל- y מוצג בדוגמה זו כתכונה של x .

בדוגמה ג ההתרחקות מן המצב הפשוט היא דרמטית: אותו היחס הלוגי של ניגוד מבוטא באמצעות שם עצם (שונות). שם העצם הזה הוא דוגמה מובהקת ל'מטפורה דקדוקית' מן הסוג המאפיין את השיח המדעי.

תהליך הנומינליזציה מעצים את יכולת ההפשטה של השפה, וזאת באמצעות יצירת שמות עצם מופשטים. האלידיי (שם) טוען כי התהליך הזה של הפשטה באמצעות נומינליזציה קיים בכל לשון, וכבר בגיל צעיר ילדים מכירים אותו בצורתו הראשונית. תהליך זה מתבטא למשל בצורות שמניות דוגמת תנועה או שינוי, צורות אשר מחליפות את הפעלים נע או השתנה (שם, עמ' 15). עם התפתחות שפתם של הילדים (בעיקר בשנות הלימודים בבית הספר) הם נחשפים למספר גדול יותר של נומינליזציות, ובדרך זו מרחיבים את יכולת ההפשטה הלשונית

1 להבדיל מן השימוש המקובל במונח 'מטפורה' שעניינו הוא מטפורה לקסיקלית.

שלהם. צורה שמנית דוגמת **שונות** אשר צוינה לעיל היא "מדעית" מובהקת, והילדים אמורים לפגוש בה רק בשלב מאוחר של ההתפתחות הלשונית - בסוף שנות לימודיהם בבית הספר ואולי אף מאוחר יותר. מילה זו משקפת יפה את התופעה שאני מבקשת לתאר כאן. הריבוי של שמות פעולה בלשון המדעית הוא עובדה אמפירית והיסטורית; זהו אחד המאפיינים הבולטים של הסוגה המדעית למן התפתחותה ועד לימינו. לפיכך יש להסביר את תפקידם של שמות הפעולה ואת האופן שבאמצעותן הם משרתים את הכתיבה המדעית. האלידי מצביע על כמה תפקידים כאלה.

ראשית, שמות עצם מציגים עולם שהוא יציב, מוגדר ובלתי-משתנה. העולם הזה מאפשר התבוננות, חקירה ומדידה, ולפיכך שמות עצם מתאימים מאוד לתיאור העבודה המדעית (שם, עמ' 21). הנומינליזציות יוצרות עולם של 'ישויות' המאפשרות לחקור, למדוד ולתאר 'דברים' באופן מדעי. כך למשל עצם השימוש בצורה השמנית מאפשר לראות בשונות - למעשה, יחס לוגי - ישות שאפשר למדוד אותה. הצירוף **שונות רבה** משקף את היכולת לעשות את השונות למושא המחקר, למדוד אותה ולהשוות בינה לבין 'ישויות' אחרות.

שנית, תכונה אשר מאפיינת את שמות העצם ורלוונטית לשיח המדעי היא האפשרות להרחיב אותם באמצעות לוואים לצירופים שמניים. מיון הרפרנטים לקטגוריות ולקטגוריות משנה מאפשר ליצור מונחים מדעיים טכניים, כלומר הפשטות תאורטית. האלידי (שם, עמ' 66) מדגים זאת באמצעות הצורה השמנית *motion* והצירופים השמניים הנוצרים בעקבות צירוף של לוואים: *linear motion, orbital motion, parabolic motion, periodic motion*. צירופים שמניים אלה מסמנים קטגוריות משנה. מיון התופעות שבעולם המציאות לקטגוריות ולקטגוריות משנה הוא רכיב חיוני של העבודה המדעית, והצירופים השמניים הללו מאפשרים להגדירן באמצעות הלשון.

שלישית, הנומינליזציות מאפשרות יצירת שיח קוהרנטי באמצעות זרימה חלקה מן התמה אל הרמה (theme), זרימה הנדרשת בשיח המדעי כדי ליצור שרשרת של הנמקות. ה"אריזה" של יחידת אינפורמציה שלמה בתוך צירוף שמני מאפשרת זרימה שוטפת של הטיעון ושל ההנמקה הרציונלית. אינפורמציה אשר נמסרת לראשונה בפסקית מופיעה בפסקית שלאחריה כשם עצם במעמד תמטי, דהיינו כנקודת מוצא למהלך הלוגי הבא (שם, עמ' 124-125). להלן דוגמה לכך: "ממחקר זה עלה כי העולים הוסיפו להשקיע מאמץ בשיפור שליטתם בעברית [...] אולם חרף העלייה בכישורי העברית נמצא במחקר, כי העולים עשו שימוש בעברית בעיקר בנסיבות "פורמליות" כגון במקום העבודה"². שם העצם עלייה המופיע במשפט השני הוא דוגמה לנומינליזציה, מאחר שאינו מסמן ישות אלא תהליך. תהליך זה הוא אחד מממצאי מחקר הנמסרים במאמר המצוטט. ממצא זה מתואר במשפט הראשון, ושם הוא ממלא תפקיד כמטי

2 דוגמה זו ודוגמות נוספות במאמר לקוחות מקורפוס של מאמרים מדעיים במדעי החברה שפורסמו בכתב העת **מגמות**. הקורפוס הזה שימש בסיס לעבודת מחקר מקפת בנושא המאמר המדעי (לבנת, תשע"א).

ונתפס כחידוש ("הוסיפו להשקיע מאמץ בשיפור שליטתם בעברית"). במשפט השני אותו הממצא מוצג כשם עצם מיודע (העלייה) וממלא את התפקיד התמטי של המידע הנתון (מאחר שהוא הופיע כבר במשפט הקודם). אל המידע הזה מצטרף מידע חדש - ממצא נוסף המאיר את המידע הנתון באור אחר. בהיבט של מבנה השיח הנומינליזציה משרתת אפוא את התפתחות הטיעון ואת הזרימה החלקה מן הנתון אל החידוש.

שמות העצם **שונות ועלייה** מייצגים שתי דרכים מורפולוגיות לנומינליזציה בעברית. הדרך הראשונה היא גזירת שמות עצם מופשטים באמצעות הסופית -ות, והדרך השנייה היא גזירת שמות פעולה מתוך מערכת בנייני הפועל. להלן סקירה קצרה של תולדות דרכי התצורה האלו בעברית.

צירוף הסופית -ות לשמות עצם קיים כבר בעברית המקראית. במקור הייתה זו סיומת נקבית של שמות מגזרת ל"ו או ל"י (כסות, דמות, ענות, זנות, פדות). בשלב מאוחר יותר היא נתפסה כצורך גזירה עצמאי שיכול להצטרף לשמות עצם ולגזור מהם שמות עצם מופשטים, כמו למשל **מלכות**; בה בעת צורות דומות (כמו למשל **גלות וחזות**) נחשבות כגזירה מארמית, לשון שהסופית -ות שכיחה בה (Bauer & Leander, 1962, p. 505). דרך תצורה זו התרחבה ברבדים מאוחרים יותר של העברית. בולוצקי ושוורצולד (Bolozky & Schwarzwald, 1992, p. 52) מצאו כי 92% מן השמות בעלי סיומת -ות המופיעים במילון אבן-שושן נוצרו בין ימי הביניים לתקופת העברית המודרנית. החוקרים גם מציינים כי שמות אלה מתאפיינים במשלב גבוה למדי, אינם רווחים בלשון הדבורה, וחלקם הם מחידושי האקדמיה ללשון העברית (שם). מדובר אפוא ברכיב לשוני שהשימוש בו התרחב מאוד בתקופה המודרנית.

מעקב אחרי התפתחותם של שמות הפעולה מתוך מערכת הפועל העברית מגלה כי בלשון המקרא מערכת דקדוקית זו אינה מפותחת עדיין. הדוגמות לשמות פעולה בלשון המקרא הן מעטות, ואין בהן שיטה או סדירות. יתרה מזאת, בלשון המקרא שמות הפעולה המובהקים מצויים כמעט כולם בספרי המקרא המאוחרים (שרביט, תשס"ה, עמ' 180). התפתחות משמעותית של מערכת זו חלה בלשון התנאים, לשון העוסקת בדיונים הלכתיים מופשטים. הצורך להתרחק מן הביטוי הקונקרטי ולעסוק בפעולות ובתהליכים באופן מכליל ומופשט הגביר את תופעת הנומינליזציה. בעקבות כך צמחה מערכת שיטתית של זיקה סדירה בין פעלים לבין שמות מופשטים, וזו אפשרה גמישות לשונית רבה (קוטשר, 1969; שרביט, תשס"ה, עמ' 185). שרביט (שם) טוען כי אחת הזירות המרכזיות לצמיחתם ולהתגבשותם של שמות הפעולה כמערכת סדירה היא מדרשי ההלכה, המפגישים את הפסוק המקראי עם לשונו המאוחרת יותר של התנא. להלן דוגמה מובהקת המובאת במאמרו של שרביט: "וצוה הכהן ושחט את הצפור (ויקרא יד, ה) - הציווי ככהן ושחיטה בכל אדם" (ספרא ע, 4). החוק המקראי מתנסח בצורות פועליות, כמו למשל **צוה ושחט** בדוגמה שלעיל. לעומת זאת בלשונו של התנא אותן הפעולות

מתנסחות באופן מופשט באמצעות שמות הפעולה ציווי ושחיטה. בתקופות מאוחרות יותר העברית הוסיפה להצמיח שמות פעולה במשקלים שונים המקבילים לבנייני הפועל. עם זאת, ראוי להעיר כי היחסים בין שמות הפעולה לבנייני הפועל בעברית אינם יחסי נטייה אוטומטיים, והסדירות שלהם חלקית ומוגבלת (רביד, תש"ס: 64).

שני היסודות השמניים האלה - שמות עצם בצירוף הסופית -ות ושמות פעולה - התפתחו אפוא בשלב מאוחר יחסית ואפשרו לעברית להגדיל בהדרגה את יכולת ההפשטה שלה. יכולת הפשטה זו משרתת היטב את הכתיבה המדעית, ודומה כי השיח המדעי עצמו מוסיף להצמיח חידושים בשתי הדרכים האלו. חידושים אלה מצטיינים בדרגה גבוהה של הפשטה, והם תורמים תרומה מכרעת לעיצובה הלשוני המיוחד של הסוגה המדעית.

אימפרסונליות

במובן הרחב ניתן להגדיר 'אימפרסונליות' כהיפוכה של האגנטיות (Yamamoto, 2006). לפי הגדרה זו, דרכי הבעה אימפרסונליות הן כל דרכי הבעה המאפשרות להימנע מציון מפורש של מבצע הפעולה. למבנים אימפרסונליים יש תפקיד מרכזי בלשון המדעית, מאחר שהם אלה המאפשרים לעצב 'רטוריקה של אובייקטיביות' (לבנת, תשס"ז). רטוריקה של אובייקטיביות היא מוסכמה שיחתית של הכתיבה המדעית, כתיבה שסגנונה מבליט את הטענות ומצמצם את נוכחותו של הדובר בטקסט. מוסכמה זו אין לה ערך סגנוני בלבד, אלא יש לה שורשים עמוקים הנוצרים במיתוסים הקשורים בעבודה המדעית - האמונה כאילו העובדות, הנתונים או הממצאים יכולים "לדבר בעד עצמם", וכאילו המחקר המדעי הוא ישות עצמאית הניתנת להפרדה מן החוקר (לבנת, תשע"א). ההימנעות מציון מעורבותו של החוקר בפעולות השונות והקטנת נוכחותו בטקסט משרתות היטב את המיתוסים הללו. קיומם של המיתוסים הללו נקשר באופן טבעי למחקר במדעי הטבע, אולם הסגנון ה"אובייקטיבי" הנובע מהם היה לסגנון המועדף גם במדעי החברה והרוח - תחומי דעת המתאפיינים בכך שמעמדה של האובייקטיביות כערך נמוך יותר בהם, ומקומו של החוקר אינו ניתן לביטול.

לשונות שונות נבדלות זו מזו באופן שבאמצעותן הן מקטינות את נוכחותו של הדובר בשיח ומביעות עמדה מרוחקת ואימפרסונלית. האנגלית, הלשון העיקרית בכתיבה המדעית, "מנצלת" תדיר את המבנה הסביל לצורך זה. העברית המודרנית משתמשת בצורות הסביל פחות מאשר האנגלית (Jisa, Reilly, Verhoeven, Baruch, & Rosado, 2002), אף שמערכת הפועל העברית מאפשרת את יצירתן השיטתית של צורות אלו. עם זאת, בשיח המדעי בעברית מבנים סבילים שכיחים למדי - ככל הנראה בהשפעת האנגלית. מבנים תחביריים סבילים מופיעים בכל חלקי המאמר המדעי, והם מצמצמים את נוכחות החוקר בהקשר של כל אחד מן התפקידים והפעולות שהוא עשוי למלא: תפקיד החוקר המבצע, תפקיד הכותב, תפקיד הטוען ותפקיד המעריך (Fløttum, Dahl, & Kinn, 2006, p. 82). בדוגמה הראשונה שלהלן פעולת איסוף

הנתונים היא חלק מתפקידו של החוקר אשר מבצע את המחקר בפועל, ואילו הדוגמה השנייה עוסקת בתפקידו של החוקר ככותב המאמר:

- על מנת לאמוד את מהימנות הקריטריון **נאספו** נתונים על ציוני קורסים בשנה א [...] [...]
- **כפי שיוסבר** להלן [...]

לעומת זאת בדוגמה הבאה מצטמצמת נוכחותו של החוקר בטקסט בהקשר של ביצוע פעולות קוגניטיביות: **"כפי ששוער**, דיווחי מורים חשפו כמה הבדלים". מבצע פעולת ההשערה הוא החוקר עצמו, אולם הפעולה מנוסחת באמצעות פועל סביל - מבצע הפעולה אינו נוכח בטקסט. בבדיקה של דרכי ההבעה האימפרסונליות האופייניות לשיח המדעי בעברית אותרו נוסף על השימוש במבנים סבילים גם שימוש נרחב בשם הפועל, הצגת ה"מאמר" או ה"מחקר" כמבצע פעולה ("המאמר דן", "המחקר בחן"), שימוש במבנים אימפרסונליים לצורך הצגת תהליך ההיסק, שם עצם המציין פעולה של החוקר, פעלים גנריים בצורת בינוני רבים וכתיבה של החוקר על עצמו בגוף שלישי (לבנת, תשע"א). חלק מדרכי ההבעה הללו כרוכות בהיותה של העברית שפה המאפשרת 'נושא אפס', כמו למשל השימוש בפועל בצורת בינוני רבים ('משפט סתמי'). בספרות המקצועית העוסקת בסתמיות בעברית (ראו אצל שמש, תש"ע) מבחינים בשתי דרכים בסיסיות להבעת סתמיות. דרך אחת היא שימוש בנושא תחבירי דוגמת **אדם, איש, אחד** וכן הלאה, נושא המתפרש כבלתי-מסוים מבחינה סמנטית. הדרך האחרת היא שימוש בצורות פועל שאין בצדן נושא תחבירי, ולכן הן מתפרשות כסתמיות; דרך זו מודגמת להלן במשפטים הלקוחים מתוך מאמרים מדעיים:

- **אם מקבלים** את מגמות הטמיעה [...]
- **כאשר בוחנים** את הקשרים [...]

בדרך כלל פעלים חסרי נושא כאלה מופיעים בפסקאות משועבדות של תנאי או של זמן ומבטאים מבצע פעולה גנרי, לא מסוים. דרך זו להבעת סתמיות מופיעה כבר בלשון המקרא ובהמשך בלשון חכמים, אולם בשיח המדעי בעברית היא אינה שכיחה.

האמצעי הרווח ביותר לעיצוב טון אימפרסונלי בשיח המדעי בעברית הוא הצירוף של אופרטורים מודאליים לצורות שם הפועל:

- מהאמור לעיל **ניתן להסיק** שאיכות האינטראקציה [...]
- **אפשר** אם כן להעריך כי שלושת המרכיבים [...]
- מן ההגדרות הללו **קל לראות** שטעות מדידה [...]

אופיו האימפרסונלי של מבנה זה משרת היטב את מטרותיו של הכותב בסוגת השיח המדעי, כיוון שהוא מצמצם את נוכחות הכותב בתהליכים הקוגניטיביים שבתשתית העבודה המדעית (הסקת מסקנות, הערכה, השערה). השימוש בשם הפועל מאפשר להימנע מציון עושה הפעולה, וכך הפעולות אינן מיוחסות ישירות לחוקר ומופרדות ממנו.

הצטרפות הצורות 'אפשר' ו'ניתן' לשם הפועל, הצטרפות אשר יוצרת את המבנה המודאלי המוכר לנו אשר הודגם לעיל, נעדרת אמנם מן הרובד המקראי, אך אנו פוגשים בה כבר בעברית

של אחר המקרא. כך למשל במשנה נכתב "כל מלאכה שאפשר לעשותה מערב שבת אינה דוחה את השבת" (שבת יט, א), ובתלמוד הבבלי מופיע "וכי אפשר לומר כן" (תלמוד בבלי, מסכת סוטה, דף מח, עמוד ב). גם הצורה 'ניתן' (בשימושה כחג"ם - חסרי גוף ומספר) מצטרפת לשם הפועל כבר בעברית של התלמוד: "מה נערה המאורסה ניתן להצילה בנפשו אף רוצח ניתן להצילו בנפשו" (תלמוד בבלי, מסכת פסחים, דף כה, עמוד ב).

העברית אינה חסרה אפוא דרכי הבעה אימפרסונליות, ורובן נמצאות כבר ברבדים העתיקים של השפה. כל הדרכים הללו עומדות לרשותו של כותב העברית המודרנית, והן מאפשרות לו לעצב 'רטוריקה של אובייקטיביות' באמצעות נקיטת טון אימפרסונלי רציף הנמשך לאורך המאמר. כדאי להביא בחשבון את המאפיין הסוגתי הזה בעת הוראת כתיבה אקדמית.

הבעת הסתייגות, ספק וזהירות

הרכיבים הלשוניים המביעים ספק והסתייגות מבטאים את התוכן המכונה 'מודאליות אפיסטמית' (לבנת, תשנ"ט), 'עמדה אפיסטמית' (epistemic stance) (Conrad & Biber, 2000) או 'סיוג' (hedging) (Hyland, 1998). הביטויים המשתייכים לקטגוריות אלו ממלאים שני תפקידים רטוריים חשובים בשיח המדעי.

התפקיד הראשון הוא לסמן דרגות שונות של 'עובדתיות' (Livnat, 2009). הטקסט המדעי הוא רצף של מבעים שלכל אחד מהם מידה אחרת של עובדתיות - החל בידע שקהילת המדענים כולה רואה בו עובדה מדעית וכלה בהשערות וניבויים באשר לעתיד, כאלה שאין להם אפילו מראית עין של עובדה. כל אחד מהמבעים נטען על ידי הדובר בדרגה אחרת של ביטחון ושל זהירות. להלן מוצע מעין סולם של פריטי מידע - החל בדרגה הגבוהה ביותר של עובדתיות וכלה בדרגה הנמוכה ביותר: ידע מוסכם; ממצאים של אחרים; ממצאים של החוקר עצמו; פרשנות לממצאים; מסקנות; ניבויים והשערות באשר לעתיד.

ההנחה שלי היא כי "עובדה מדעית" היא תוצר של תקשורת ושל משא ומתן, ואלה מביאים לבסוף להסכמה חברתית (Latour & Woolgar, 1979). ממצאיו של החוקר עצמו, אלה שהוא מציג במאמר לראשונה, הם אולי בגדר עובדה עבורו, אבל בעיני הקהילייה הדיסציפלינרית כולה לא זכו עדיין למעמד זה. עליהם לעבור תהליך של "התקבלות" והכרה, ובסופו יהיו לחלק מן הידע המוסכם של הקהילייה. לעומת זאת ממצאים של אחרים זכו כבר לפרסום מדעי, ולכן הם נמצאים בדרגה גבוהה יותר של סולם העובדתיות; גם השימוש של הכותב בהם כחלק מן הטיעון שלו תורם לאופי העובדתי שלהם (Livnat, 2009). פרשנויות ומסקנות מצויות בדרגה נמוכה של סולם העובדתיות, ולפיכך אין זה מפתיע שחלק גדול מאוד מביטויי ההסתייגות המופיעים במאמר המדעי מופיעים בחלקים אלה (Lewin, Fine, & Young, 2001, p. 98). תפקידם הרטורי השני של ביטויי הספק בטקסט המדעי הוא "לטפל" במתח בין שניים מעקרונות שיתוף הפעולה של גרייס (Grice, 1975): כלל הכמות וכלל האיכות. כלל הכמות

(maxim of quantity) קובע כי יש להיות אינפורמטיבי ככל שנדרש - לא יותר מדי, אבל גם לא פחות מדי. לשם כך יש לומר דבר מה חדש, משהו שלא בוטא עדיין. בפרסום המדעי החידוש הוא כלל ברזל. בהנחה שהמחקר אינו מתקיים בחלל ריק, על החוקר להסביר במה המחקר מחדש ובמה הוא נבדל ממחקרים קודמים. מכאן נובע הרצון של החוקר לטעון טענות ברורות, מקיפות וחזקות ככל האפשר. כלל האיכות (maxim of quality) קובע כי יש להימנע מלומר דבר מה שאין בידי האומר ראיות מספיקות באשר לנכונותו. מכאן נובע ההכרח לטעון טענות בזהירות, כלומר לא להתחייב לדבר שאין הדובר יכול להגן עליו באופן מלא והולם.

למעשה, המתח הזה קיים בטקסטים מסוגים רבים. אפילו בשיחה יום-יומית הרצון להיות מילולי יותר, תקשורתי יותר ולענות לשאלות כדי להפגין שיתוף פעולה יכול להתנגש בצורך לומר רק דברים שהדובר יודע כי הם אמיתיים, או שיש לו ראיות מספיקות באשר לנכונותם. אולם בטקסט המדעי המתח בין שני הכללים הללו מגיע לשיאו. מצד אחד, התביעה לחידוש במאמר המדעי אינה דרישה שיחתית בלבד, אלא נורמה דיסציפלינרית מפורשת. למעשה, גורלו המקצועי של החוקר תלוי ביכולתו לומר דברים שייתפסו כחדשים. מהצד האחר, התביעה לדיוק ולאמירת דברים בדוקים אשר ניתנים להוכחה או לאימות היא ללא פשרות. מהימנותו ואמינותו של החוקר בעיני החברים בקהיליית השיח תלויה בין השאר בהיענות לתביעה זו. מכאן שבשיח המדעי המתח בין שני הכוחות הללו הוא מרכזי ומצריך איזון עדין ומחושב ביותר. אני מבקשת לטעון כי איזון כזה מושג במידה רבה באמצעות הרכיבים הלשוניים המסמנים ספק והסתייגות. בבדיקת קורפוס של מאמרים בעברית בתחום מדעי החברה (לבנת, תשע"א) נמצאו 76 רכיבים שונים הרלוונטיים להבעת תכנים של ספק, הסתייגות וזהירות: 37 תוארי פועל או תיאורי משפט (אולי, כנראה, בהכללה, במובן מסוים, לדעתי, להערכתי, למיטב ידיעתי), 19 חג"מים (ניתן ל-, ייתכן ש, נראה ש), עשרה פעלים (משער, מניח, מעריך, חושב), שישה פועלי עזר (עשוי, יכול, נוטה), ארבעה שמות תואר (אפשרי, מסוים, חלקי) וארבעה שמות עצם (אפשרות, ניסיון, הצעה).

העברית הקדומה ענייה מאוד ביסודות מודאליים אלה. בלשון המקרא המילה היחידה כמעט להבעת ספק היא אולי. היא מופיעה במקרא 45 פעמים ומבטאת גוני משמעות השונים זה מזה: אפשרות, תקווה, ספק או חשש (בן-יהודה, 1959). מילון Brown, Driver, & BDB (Briggs, 1907) מוסיף את השימוש באולי ברישה של משפט תנאי. לכל הגוונים האלה יש יסוד משותף: יסוד האי-וודאות אשר הוא חלק מהמודאליות האפיסטמית. תחום סמנטי זה של היסודות המודאליים צמח והתפתח בהדרגה במהלך חייה של העברית הכתובה - החל בתקופת חז"ל וכלה בימינו.

ייתכן, אחת ממילות ההסתייגות השכיחות ביותר בשיח המדעי של ימינו, היא מילה מקראית. אם במקרא היא מופיעה כצורה פועלית מותאמת (יחזקאל לג, יז), הרי כצורה בלתי-מותאמת (חג"ם) המצטרפת אל שם הפועל היא נמצאת כבר אצל רס"ג (בחיבורו **אמונות ודעות**) ובפירושו של רש"י למקרא: "ולפי פשוטו **יתכן לפרש**" (פירוש רש"י לישעיה מ, ב).

הצירוף המודאלי 'עשוי + שם הפועל' מופיע כבר בתלמוד: "אדם עשוי למשמש בכיסו בכל שעה" (תלמוד בבלי, בבא מציעא, דף כא, עמוד ב).

קדרי (תשנ"א) תיאר את שימושיה השונים של המילה ודאי בלשון חז"ל והשווה אותם לאלה הנהוגים בלשון ימינו. על אף ההבדלים הגדולים, מתיאורו עולה כי כבר בלשון המשנה היא משמשת לצורך הבעת מודאליות אפיסטמית; אלא שבניגוד ללשון ימינו, שם היא מסמנת הסתייגות, בלשון חכמים היא מסמנת החלטיות דווקא. דומה לה בכך הצורה **בוודאי**; הצירוף **בוודאי** ש מופיע כבר בלשון המדרש: "**בוודאי** שלא נמצאו בתולים לבתו של מלך" (במדבר רבה [וילנא], פרשה יח, סימן יב). לעומת זאת הצירוף **קרוב לוודאי** ש מופיע בלשונם של פרשני המקרא החל מן המאה ה-16. חיפוש אחר הרכיבים המודאליים השונים במאגר השו"ת מעלה כי פרשני המקרא לדורותיהם תרמו תרומה מכרעת לפיתוחן של דרכי ההבעה המודאלית בעברית. אין זה מפתיע, משום שפרשנות המקרא היא טקסט המוסר באופן מובהק את עמדתו של הפרשן ואת נקודת מבטו. לפיכך הפרשן נדרש להגדיר גם את מידת התוקף של טעינת טענותיו ואת מידת הוודאות שהוא מייחס לפירושו.

הצירוף **לפי דעתי** במשמעות הזו הנהוגה בימינו נמצא בלשונם של ראב"ע ושל הרשב"ם במאה ה-12. הצורה **לדעתי** במשמעות דומה הופיעה בלשונם של רד"ק ושל הרמב"ן בראשית המאה ה-13. הצירוף **לעניות דעתי** הופיע בספרות ההלכתית כבר בראשית המאה ה-16. הצורה **סבורני** נמצאה בספר **אור זרוע**, ספר פסיקה ופירוש לגמרא שחובר בסוף המאה ה-13 או בראשית המאה ה-14 על ידי רבי יצחק בן משה מווינה. הצורות **דומני** ו**כמדומני** נמצאו בספרות הלכתית מן המאות ה-18 וה-19.

הצירופים **כפי הנראה** ו**כנראה** ש הופיעו בפרשנות המקרא מן המאות ה-15 וה-16. גם הצירוף המודאלי **יש + שם הפועל** קיים בספרות הפרשנית, כמו למשל בביטוי **"יש ליישב בדוחק"**. לעומת זאת ביטויים רבים אחרים להבעת ספק לא נמצאו בחיפוש במאגר השו"ת, ודומה כי הם נוצרו ברובד העברית המודרנית. כאלה הם **נראה ש ונראה לי ש, סביר להניח, להערכת, הצירופים למיטב הבנתי, למיטב ידיעתי, למיטב זיכרוני** וצירופים רבים נוספים.

התחום הסמנטי של הבעת הספק וההסתייגות, תחום שבעברית המקראית הוא מצומצם מאוד, הלך והתרחב בעברית של המשנה והתלמוד וקיבל תנופה משמעותית במאות הבאות שהתבטאה בספרות הפרשנית וההלכתית. ביטויים רבים נוצרו גם בתקופה המודרנית, לא מעט בהשפעת לשונות זרות. התוצאה היא שהעברית לרבדיה השונים צברה מגוון רחב של ביטויים - מחלקי דיבר שונים ובתפקידים תחביריים שונים - המשמשים להבעת משמעויות מודאליות, והלשון המדעית של ימינו יכולה "לנצל" אותם. דרכי הבעת ההסתייגות, הספק והזהירות הן רכיבים לשוניים העוסקים במעמד העובדתי של הרעיונות החדשים שהחוקר מציע לשיפוטה של הקהיליה המדעית, ולפיכך אלה רכיבים מהותיים לעיצוב הידע החדש כעובדה מדעית פוטנציאלית. זהו אפוא רכיב מהותי בסוגה המדעית, כפי שהספק עצמו מהותי לעבודתו של המדען.

סיכום

כיצד הייתה העברית ללשון המסוגלת לשמש לכל סוגות הכתיבה הרלוונטיות לעבודה המדעית? במאמר זה עקבנו אחר שלושה מאפיינים של השיח המדעי: הפשטה, אימפרסונליות ומודאליות אפיסטמית. לכל אחד מן המאפיינים הללו תפקיד מרכזי בעיצוב השיח המדעי המודרני. ראינו כיצד השיח ההלכתי בתקופת חז"ל הוביל את העברית לדרגה גבוהה יותר של הפשטה, וזאת באמצעות יצירת שמות פעולה רבים. ראינו כיצד השיח הפרשני של ימי הביניים תרם את חלקו בפיתוח התחום של הבעת הספק וההסתייגות. את החסר השלימה העברית המודרנית - הן באמצעות חידושי האקדמיה הן באמצעות תרגומי שאילה.

הממצאים שהוצגו במאמר היו רק "על קצה המזלג", אולם גם מהם מתקבלת תמונה מעניינת המעידה על התפתחות הדרגתית ורציפה באמצעות הסוגות השונות שהתקיימה בהן כתיבה בעברית במהלך כל הדורות - השיח ההלכתי והשיח הפרשני. כל אלה הובילו לשפה מדעית משוכללת בעלת מאפיינים ייחודיים, ליצירת שפה שאינה סתם עברית טובה או גבוהה אלא עברית בעלת שימושים ספציפיים. זוהי סוגה המשרתת קהילת שיח מסוימת וממלאת בה תפקידים מוגדרים. הפניית תשומת הלב אל המאפיינים הסוגתיים האלה עשויה להעשיר את נקודת המבט של הסטודנטים, כמו גם את זו של מוריהם. באופן זה תהיה הוראת הכתיבה האקדמית לא רק הוראה של כתיבת עברית טובה, אלא הכוונה ספציפית לכתיבה במסגרת סוגתית.

רשימת מקורות

בן-יהודה, אליעזר (עורך) (1959). **מלון הלשון העברית הישנה והחדשה**. ירושלים וניו-יורק: תומס יוסלוף.

לבנת, זהר (תשנ"ט). המודאליות של הספק: ביטוייה הלשוניים וכוחה הרטורי. בתוך שמעון שרביט (עורך), **מחקרים בלשון העברית העתיקה והחדשה: לכבוד מנחם צבי קדרי (עמ' 354-345)**. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.

לבנת, זהר (תשס"ז). לשאלת נוכחות הדובר בטקסט המדעי. **העברית ואחיותיה, ו-ז, 115-139**. לבנת, זהר (תשע"א). **הרטוריקה של המאמר המדעי: הלשון וקהיליית השיח**. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.

צדקה, יצחק (תשס"ה-תשס"ו). פילים רכובי סוסים עמוסי משא. **חלקת לשון, 36, 141-152**. קדרי, מנחם צבי (תשנ"א). **תחביר וסמאנטיקה בעברית שלאחר המקרא, א**. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.

קוטשר, יחזקאל (1969). מחקרים בדקדוק לשון חז"ל (לפי כ"י קאופמן). בתוך מנחם צבי קדרי (עורך), **בר-אילן - ספר השנה למדעי היהדות והרוח: קובץ עשור ב' (עמ' 51-77)**. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.

רביד, דורית (תש"ס). שמות הפעולה בעברית החדשה: עיון מורפולוגי. **בלשנות עברית, 45, 61-78**.

שמש, רבקה (תש"ע). המשפט בעל הנושא הסתמי בלשון המשנה. **חלקת לשון, 41, 9-35**.

שרביט, שמעון (תשס"ה). צמיחתם והתגבשותם של שמות הפעולה בעברית הקדומה. בתוך משה בר-אשר ומשה פלורנטין (עורכים), *מחקרים בשומרונות בעברית ובארמית: מוגשים לאברהם טל* (עמ' 177-188). ירושלים: מוסד ביאליק.

Bauer, H., & Leander, P. (1962). *Historische Grammatik der hebräischen Sprache des Alten Testamentes*. Mit einem Beitrag von Paul Kahle. Hildesheim, West Germany: Georg Olms.

Bolozky, S., & Schwarzwald, O. R. (1992). On the derivation of Hebrew forms with the +ut suffix. *Hebrew Studies*, 33, 51-69.

Brown, F., Driver, S. R., & Briggs, C. A. (1907). *A Hebrew and English lexicon of the Old Testament* [BDB]. Oxford, UK: Clarendon Press.

Conrad, S., & Biber, D. (2000). Adverbial marking of stance in speech and writing. In S. Hunston, & G. Thompson (Eds.), *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse* (pp. 56-73). Oxford, UK: Oxford University Press.

Fløttum, K., Dahl, T., & Kinn, T. (2006). *Academic voices: Across languages and disciplines*. Amsterdam and Philadelphia, PA: John Benjamins.

Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole, & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics. Vol. 3: Speech acts* (pp. 41-58). New York: Academic Press.

Halliday, M. A. K. (2004). *The language of science*. London and New York: Continuum.

Hyland, K. (1998). *Hedging in scientific research articles*. Amsterdam and Philadelphia, PA: John Benjamins.

Jisa, H., Reilly J., Verhoeven, L., Baruch, S., & Rosado, E. (2002). Passive voice constructions in written texts: A cross-linguistic developmental study. *Written Language and Literacy*, 5(2), 163-181.

Latour, B., & Woolgar, S. (1979). *Laboratory life: The construction of scientific facts*. Beverly Hills, CA: Sage.

Lewin, B. A., Fine, J., & Young, L. (2001). *Expository discourse: A genre-based approach to social science research texts*. London and New York: Continuum.

Livnat, Z. (2006). Rhétorique de l'objectivité et présence de l'auteur dans l'écriture en sciences sociales. *Questions de communication*, 9, 95-121.

Livnat, Z. (2009). The concept of scientific fact: Perelman and beyond. *Argumentation*, 23(3), 375-386.

Yamamoto, M. (2006). *Agency and impersonality: Their linguistic and cultural manifestations*. Amsterdam and Philadelphia, PA: John Benjamins.

“דיבור מתוכנן” בתכניות הלימודים בעברית (כשפת אם) בבית הספר העל-יסודי בישראל: סקירת התכניות משנות החמישים של המאה ה-20 ועד ימינו¹

רחל רוזנר

תקציר

מאמר זה בוחן את מקומו, את מאפייניו ואת גבולותיו של “הדיבור המתוכנן” (לרבות ההאזנה לדיבור זה), בהתבסס על הנתונים המוצגים בתכניות הלימודים בעברית (כשפת אם) בבית הספר העל-יסודי משנות החמישים של המאה ה-20 ועד ימינו. בחינת **מקומו** של “הדיבור המתוכנן” נעשתה **באופן כמותי** באמצעות השוואה בין היקף ההבעה בכתב להיקף ההבעה בעל-פה בתכניות הלימודים. נמצא שהעברית הכתובה “הועדפה” על פני העברית הדבורה; דומה כי הדבר נובע מעצם מהותו של בית הספר, כמו גם בשל היותה של הכתיבה כוח המשמר את התרבות.

מאפייניו וגבולותיו של “הדיבור המתוכנן” נבחנו **באופן איכותי** באמצעות חלוקה לקטגוריות תוכן - שיחה מתוכננת; הרצאת דברים (פרזנטציה); ויכוח ודיון; הפקת דיבור פֶּה: הגייה מוקפדת; קריאה בקול. נמצא שמקומן של תאוריות פרגמטיות דוגמת ‘פעולות דיבור’ נפקד מתכניות הלימודים. כמו כן נמצא שהנושא של תיקון שיבושי הגייה אינו מופיע בתכניות הלימודים בהבעה בעל-פה, אלא במסגרות אחרות. נחקרו גם היסודות הקבועים והשינויים שחלו בהוראה-למידה של “דיבור מתוכנן” בבית הספר העל-יסודי. נמצא שרוב התחומים המופיעים בתכניות הלימודים לבית הספר התיכון מופיעים גם בתכניות הלימודים לבית הספר היסודי.

הממצא המעניין ביותר הוא שעל אף החידושים הרבים אשר חלו בעברית הדבורה, ועל אף השינוי שחל במעמדה של זו עם השנים, חלו שינויים מעטים בלבד בתכנים ובמטרות של תכניות הלימודים שעניינן טיפוח הלשון הדבורה ו”הדיבור המתוכנן” בבית הספר העל-יסודי. השינוי העיקרי שחל בשנים האחרונות הוא לא בתכניות הלימודים הרשמיות עצמן, אלא בניתוח של התכניות ובמדריכים למורה; אלה מעגנים את הוראת “הדיבור המתוכנן” בתאוריות בלשניות ואחרות. נושאים נוספים המודגשים לאחרונה בהוראת הדיבור המתוכנן עוסקים בשיח המטא-לשוני, “דיבור על דיבור”.

מילות מפתח: דיבור והאזנה, דיבור וקתיבה, דיבור מתוכנן, הערכה.

1 הסקירה המוצגת במאמר זה היא חלק ממחקר שנערך בהמלצת ועדת המחקר הבין-מכללתית במכון מופ”ת ובתמיכת האגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך.

מבוא

מגמות חדשות בתחומי הדעת (לרבות לשון) ותמורות בחינוך הלשוני גורמות לכך שמדי כמה שנים יש לרענן את תכניות הלימודים בלשון. הצורך ביצירת תכנית לימודים דינמית, כזו המשתנה בהתמדה בהתאם לנסיבות החברתיות-תרבותיות ולמטרות המשתנות, נובע מכך שחלק מהמטרות - ובעקבותיהן התכנים והשיטות - אשר "התאימו" לחברה ולתרבות בתקופה מסוימת, אינן "מתאימות" עוד בתקופה אחרת. נוסף על כך שינויים חלים בגישות הפדגוגיות והדידקטיות, כמו גם בטכנולוגיה; הקשר בין ענפי הלשון למיניהם מתהדק; כמו כן מתחזקים הקשרים בין מדע הלשון לבין מקצועות ותחומים אחרים - סוציולוגיה, פסיכולוגיה, תקשורת. כל אלה מצדיקים תכניות לימודים חדשות ובחינתן על רקע תכניות לימודים שקדמו להן.

מקומו של "הדיבור המתוכנן" בתכניות הלימודים בעברית (כשפת אִם) בבית הספר העל-יסודי בישראל מצומצם הרבה יותר ממקומה של ההבעה בכתב באותן התכניות. נוסף על כך גבולותיו של הדיבור המתוכנן בבית הספר אינם ברורים די הצורך. דומה שבשל שני הטעמים הללו לא נכתבה עדיין סקירה מקפת על אודות תכניות הלימודים ב"דיבור מתוכנן" בישראל. המאמר שלהלן מנסה לענות על צורך זה ולסקור את מקומם, את מהותם, את גבולותיהם ואת מאפייניהם של סוגי דיבור מתוכנן (לרבות האזנה) הנלמדים בבית הספר העל-יסודי בישראל (כיתות ז-יב). כמו כן הוא בוחן את היסודות הקבועים ואת השינויים שחלו עם השנים בתכנית הלימודים בהבעה בעל-פה בבית הספר העל-יסודי, תכנית המתמקדת ב"דיבור מתוכנן".

להלן סוגי המקורות העיקריים שהיוו בסיס לסקירה זו: (א) תכניות לימודים רשמיות של משרד החינוך במקצוע "עברית"; (ב) תכניות לימודים אקס-קוריקולריות (כאלו שאינן חלק מתכניות הלימודים הרשמיות והמחייבות) בהבעה בעל-פה; (ג) מחקרים שעניינם דיון תאורטי בנושא "לשון דבורה, לשון כתובה ומה שביניהן"; (ד) מחקרים ומסמכים² בחינוך לשוני העוסקים בנושא הנדון; (ה) מחקרים שהמתודולוגיה שלהם דומה לזו המאפיינת את המאמר הנוכחי.

הסקירה מתבססת על עיון בתכניות הלימודים שצוינו לעיל, ובפרט במטרות ובתכנים שלהן. כחלק מסקירת מקומו, מהותו, מאפייניו וגבולותיו של "הדיבור המתוכנן" נבחנים הטקסטים הרלוונטיים אשר מופיעים בתכניות הלימודים בעברית. מקומו של "הדיבור המתוכנן" בתכנית הלימודים הכללית בעברית ובתכנית ההבעה בכתב נבחן כמותית (לפי היקף הטקסט בתכניות הלימודים אשר עוסק בסוגי הדיבור המתוכנן); לעומת זאת מאפייניו וגבולותיו של "הדיבור המתוכנן" נבחנו איכותית באמצעות חלוקה לקטגוריות תוכן של תחום ההבעה בעל-פה, תחום שעיקרו הוא דיבור מתוכנן - שיחה מתוכננת, הרצאת דברים (פרזנטציה), דיון וויכוח, האזנה. בד בבד נערך דיון בסוגיית מקומן של קטגוריות תוכן אשר מופיעות בתכנית לימודים אחת בלבד, או אינן מופיעות כלל בתכניות הלימודים העוסקות בהבעה בעל-פה (כמו למשל הקטגוריה של

2 משרד החינוך, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, תיק "הוראת הבעה בעל-פה בבית הספר התיכון".

פעולות דיבור). בחינת השינויים שחלו בתכניות הלימודים מתבססת על עיון בתכניות האלו ומתן מענה לשאלות: באיזו מידה חלו שינויים בכל אחת מן הקטגוריות? ובאיזו מידה קטגוריות היתוספו לתכנית הלימודים או נגרעו ממנה?

סקירת ספרות

כיוון שנושא הסקירה הוא "דיבור מתוכנן" בתכניות לימודים, תחילה נדונה בקצרה הסוגיה של הוראת הלשון הדבורה בבית הספר. כבר מראשיתו הלימוד בבית הספר מתמקד יותר בסימנים הכתובים, קרי באותיות ובניקוד. עם זאת, הוא מספק אפשרויות רבות גם לצורת הביטוי הנוספת - דיבור והאזנה. להלן כמה מהביטויים האלה: האזנה של התלמידים לדברי המורה; האזנה של תלמיד לדברי חברו; שאלות ותשובות בעל-פה; דיון בעל-פה המתקיים בכיתה בקבוצות.

דיבור וכתובה - יחסי גומלין

חוקרים מדגישים את חשיבותה של התפתחות האוריינות בדיבור להצלחה בהמשך הלימודים, כמו גם את השפעתה על יחסי הגומלין שבין הדיבור לבין הכתיבה. פלאוור והייז (Flower & Hayes, 1981) טוענים שבגיל צעיר הלשון הדבורה היא השלטה ומשפיעה על זו הכתובה; בשנים מאוחרות יותר, כשסטודנטים נדרשים לכתוב כתובה אקדמית, הם משוחררים כבר מכבלי הלשון הדבורה. גם ולס (Wells, 1985) מציין שפעולות אורייניות אשר מתרחשות בתקופה הטרומ-בית ספרית, ולו גם שיחות מרובות בלבד, סוללות את הדרך לאוריינות בבית הספר ואף לאוריינות אקדמית. ברייטר וסקרדמליה (1996[1987]) מאמינים שבבית הספר אפשר לפתח בהדרגה את המעבר מן הדיבור אל הכתיבה, ובדרך זו להעשיר ולפתח את "שתי הלשוניות"; קידום אחת מהן על חשבון האחרת יעשה את שתיהן ל"נכות". רמון (תשנ"ז) מדגישה את יחסי הגומלין המתקיימים בבית הספר בין הלשון הדבורה לבין הלשון הכתובה. מחד גיסא, השפה הדבורה משמשת תמיד להפקת משמעות מהשפה הכתובה, ולכן כישורי הכתיבה והקריאה משתפרים ככל שמתרבים ההאזנה והדיבור;³ מאידך גיסא, הלשון הכתובה (של הכותב המיומן) משפיעה על זו הדבורה - העושר והמורכבות של הלשון הכתובה נקלטות בלשון הדיבור. לדברי פלד (1996, עמ' 306), "הכתיבה הטובה משלבת אסטרטגיות שבשיחה הן ספונטניות, מחדדת ומפתחת אותן".

יש הטוענים שדווקא הטקסט הכתוב האיכותי משלב בין יסודות רלוונטיים של השפה הדבורה ושל השפה הכתובה, כמו למשל השילוב בין יסוד המעורבות בשפה הדבורה ליסוד האינטגרציה בשפה הכתובה (Chafe, 1985; Tannen, 1989). בחקר מקרה של הפקת טקסט

נרטיבי בעל-פה ובכתב מצאו רביד וברמן (תשס"ד), כי בנרטיב הדבור 'עמדת השיח' הייתה אישית ומעורבת יותר מאשר בנרטיב הכתוב. ניר-שגיב, שטרנאו, ברמן ורביד (2008) גילו שילדים צעירים הלומדים בבית הספר היסודי אינם מבחינים כהלכה בין דרכי הבעה המקובלות בשפה הכתובה לבין אלו המקובלות בשפה הדבורה; לעומת זאת תלמידים הלומדים בחטיבת הביניים מעדיפים להשתמש במשלב לשוני גבוה - בעיקר בתחום אוצר המילים - בטקסט הכתוב (בטקסט עיוני יותר מאשר בטקסט סיפורי). בהקשר הזה יש לציין כי טאנן (Tannen, 1982) קיבצה וערכה מאמרים הדנים בזיקה שבין הלשון הדבורה ללשון הכתובה, ובעיקר בקשר בין הבעה בעל-פה לבין אוריינות.

בארץ היו אלו פלד-אלחנן (1994) ורביד (רביד, תשס"ב; Ravid, 1995) אשר מחקריהן עסקו בתלמידי בית ספר בהקשר של המרת טקסט דבור לטקסט כתוב ושל הפקת טקסטים דבורים או כתובים. רביד (Ravid, 1995) עמדה על התפתחות העברית של ילדים ושל מבוגרים מנקודת מבט פסיכו-לינגוויסטית, כמו גם על התפתחות ההיצג הדבור במהלך רכישתו של השיח העיוני בבית הספר (רביד, תשס"ב). נושא מחקרה של רביד (שם) היה יכולתם של דוברי עברית (לרבות תלמידי כיתה ז המייצגים את חטיבת הביניים ותלמידי כיתה יא המייצגים את החטיבה העליונה) "לנצל" את התכונות המיוחדות של הלשון הדבורה כדי להציג נושא עיוני דווקא, וזאת בניגוד לדרך ההצגה של נושא סיפורי אשר מתגבשת כבר בגיל צעיר. שתי שאלות עמדו במרכז מחקר זה: (א) כיצד "יארגנו" הנבדקים את הטקסט הדבור העיוני אשר מוצג ב'זמן אמת'? (ב) כיצד יפיקו הנבדקים טקסט אשר יהיה מעניין ומושך למרות היותו מופשט (כלומר כיצד הם יעשו שימוש מושכל בתכונות הייחודיות של הלשון הדבורה שהוזכרו לעיל)? בטקסט הדבור שהתקבל נמצאו כמה מאפיינים המייחדים את השפה הדבורה: סימני שיח המשמשים לסימון חלקי הטקסט, מסייגים אינטראקטיביים,⁴ פניות ישירות גנריות, קישורים היפרטקסטואליים מפורשים הידועים לנמען ואמצעים רטוריים (לרבות משחקים לשוניים) המשמשים להסבת תשומת לבו של המאזין.

נורית פלד (פלד, 1996; פלד-אלחנן, 1994) מצאה כי בקרב תלמידים בחטיבת הביניים קיימים הבדלים רבים בין הסבר בעל-פה לבין הסבר בכתב לאותו המשחק. היא הסיקה מכך שאפשר ללמד בהדרגה בבית הספר מאפיינים של הלשון הדבורה השונים מאלה של הלשון הכתובה ואף ליישם את התאוריות בסוגיית ניתוח השיח בעבודת ההוראה של המורה בכיתה. מקובל על הכול שבבית הספר התלמיד אמור לעבור בהדרגה מניהול שיח טבעי ויום-יומי לניהול שיח אורייני-מדעי. דומה שהכול מכירים את מאפייני הלשון הכתובה בנושאים דוגמת מבנה, ארגון, תוכן, רטוריקה, בהירות ותקינות; מאפיינים אלה של הבנת הנקרא והבעה בכתב

4 hedges - צייני סיוג המבטאים צדדים שונים של הנמען (כוונה, עמדה רגשית, גובה צליל הדיבור [טון] וכן הלאה) ומכוונים לנמען הנוכח בזמן הדיבור: "בוא נגיד ש..", "כזה", "כאילו".

ישימים גם בדיבור מתוכנן. חשוב לזכור שחלק נכבד מן ההוראה של הבנת הנקרא בכיתה נערך בעל-פה; חלק מן הכתיבה מצריך דיונים מקדימים בעל-פה; לעתים לצורך הכתיבה יש לאסוף נתונים ממקורות שבעל-פה (ראיונות וכן הלאה).

בשל סיבות תרבותיות וחינוכיות חשוב לדבר בעברית נכונה (תקנית), כזו המותאמת לתוכן הדברים המתוארים (בחירה במשלב לשוני גבוה או נמוך וכן הלאה). ייתכן כי המטרה החשובה ביותר שבתשתית הדיבור היא הנחלת ערכים: דיון וויכוח בדרך תרבותית (התחשבות בזולת, סובלנות וכיבוד הדובר), פלורליזם, דמוקרטיה, התבוננות עצמית (מודעות של האדם לעצמו כדובר וכמאזין). על מנת לפתח אדם אורייני יש להקנות לו כלים לשוניים המאפשרים השתתפות בפעילויות אורייניות של החברה. כלים כאלה עוסקים לא רק בקריאה ובכתיבה, אלא גם בדיבור ובהקשבה - פעולות הכרוכות זו בזו.

דיבור והאזנה - יחסי גומלין

חלק בלתי-נפרד מן ההגדרה של לשון הדיבור, כזה שאינו קיים כלל בלשון הכתובה, הוא ה"נשמעות"⁵. ההאזנה משלימה את הדיבור: היא מאפשרת לדובר לקבל משוב מְדִי (גלוי או סמוי) מהמאזין, ולמאזין להתערב מילולית בדברי הדובר בדרך של "דיבור חופף" - אם לצורך שיתוף פעולה עם הדובר, אם לצורך תחרות עמו (טאנן, 1999). האזנה היא תנאי הכרחי לתקשורת מילולית בין בני אדם. בדיבור ובהאזנה קיים קשר של גירוי ותגובה, וההתפתחות האישית מתרחשת תוך כדי פעילות גומלין בין-אישית. אינטראקציה כזו היא ערך אוניברסלי, אף שייתכנו משברים בהידברות בין-אישית ובין-לאומית (השימוש הרווח באמצעי התקשורת מעודד התבטאויות מילוליות אגוצנטריות, ולכן לא תמיד הדיבור הוא תגובה לדברי הזולת).

להאזנה יש היבטים מגוונים: קליטה, הקשבה, ייחוס משמעות, תגובה, זכירת מסרים דבורים. היא עונה על צרכים מידיים של טבעו החברתי של האדם. על מנת לנהל תקשורת תקינה יש חשיבות רבה ליכולת להאזין לזולת ולהבין את עיקרי דבריו במגוון מצבים; יכולת זו חשובה לא פחות מאשר היכולת לדבר. על סוג ההאזנה להיות מותאם למצב הנתון. מטרות ההאזנה העיקריות הן החלפת מידע, יצירת קשר והערכה (האזנה ביקורתית). בעבר הדובר זוהה כבעל עמדת הכוח והמאזין - כמצייט, אך בימינו החברה הדמוקרטית מעוניינת במאזין שאינו פסיבי אלא מגיב לאחר שיקול דעת ובחינה ביקורתית של הדברים. רבים מהמאזינים מפרשים זאת כהזמנה ל"התפרצות" והתלהמות - בחברה, בדיונים המתקיימים באמצעי התקשורת, בבית הספר. לפיכך חשוב מאוד לטפח את ההאזנה ולהבהיר שהיא תנאי ליחסי אנוש תקינים ולהבנת

5 חוקרים אחדים (כמו למשל זירעאל וזילבר-ורוד, תשס"ט; כהן, תשס"ט) מציעים לנתח יחידות הנגנה - תחליפים "שמיעתיים" לניתוח יחידות בסיסיות של המשפט התחבירי הכתוב. אחרים דנים בהיבטים פונטיים דוגמת המעבר מתנועת i לתנועת e בבניין הפעיל או היחלשות העיצור ר' בעברית הדבורה (בולוצקי, תשס"ט).

צורכי הזולת, ובפרט אלה של הבא מתרבות אחרת ואשר דעותיו אחרות. חשוב לכבד את דברי הזולת, להאזין לו בנימוס ולחשוב על הדברים - לאחר ההאזנה ולפני התגובה הריגושית, בעיקר זו הזועמת. טיפוח מכון של ההאזנה בבית הספר משפר את מיומנויות התקשורת של התלמיד, והרגלי האזנה טובים יכולים להפוך "טבע שני".

בשנות לימודיו בבית הספר התלמיד בונה משמעות מתוך האזנה למבעים דבורים מסוגים שונים וממקורות שונים. הוא נדרש להאזין למורה ולעמיתיו התלמידים, למרצה אורח (לעתים), למשתתפים בדיון; כבר מגיל צעיר עליו להאזין להוראות המורה וללמוד לברור את העיקר מן הטפל; בכיתות הבינוניות של בית הספר היסודי, בחטיבת הביניים ובעיקר בחטיבה העליונה הוא נדרש לסכם את הדברים הנאמרים (בעיקר בשיעור, אך גם בהרצאה או בדיון). בתהליך ההאזנה קיימים גירויים חיצוניים וגורמים פנימיים אשר מפריעים למיקוד הקשב, ולכן על המאזין לפתח יכולת של האזנה סלקטיבית. הדובר הוא זה אשר קובע את קצב ההרצאה (בניגוד לסיכום של טקסט כתוב), ומה שהוחמץ "אבוד". על המורה לעזור למתקשים לסכם באמצעות כתיבת עיקרי הדברים על הלוח (או באמצעות תקציר, חזרות וסיכומי ביניים).

יש לציין כי אף שבדרך כלל הנגישות למידע דבור מושגת "באופן טבעי" (ראיונות וכן הלאה), אפשר להסתייע בקלטות שמע ובמשדרים מוקלטים. במקרה כזה על המאזין לזהות שינויים בגובה הצליל (אינטונציות) ולהתחשב בשפת הגוף (אם רואים את הדובר). תכניות לימודים בהאזנה עוסקות בנושא זה, אולם הן מעטות ולא תמיד "מופעלות בשטח".⁶

הדיבור המתוכנן

המונח 'דיבור מתוכנן' מוזכר בתכנית הלימודים בעברית לבית הספר העל-יסודי (משרד החינוך, התרבות והספורט, 2003ב, עמ' 62) כהיפוכו של המונח 'דיבור ספונטני', לא מתוכנן. עוד נאמר בתכנית זו שמידת ההתערבות של המורה בדיבור הספונטני ובדיבור המתוכנן היא שונה: אם בדיבור הספונטני על המורה להסתפק רק בהערות מזדמנות, הרי בדיבור המתוכנן "יש מקום ללימוד מסודר ושיטתי של כמה סוגי הבעה" (שם). ניתן לקבוע ששני סוגי הדיבור האלו מצויים על 'ציר החופשיות' (לבנת ויצמן, תשס"ט). תכונתו המהותית של הדיבור הספונטני - 'שיחיות לשמה' (בלום-קולקה, 2002) או 'שיח טבעי' (הכהן וחמו, 2002) - היא ייצור חופשי של שיח הידודי (אינטראקטיבי) ב'זמן אמת'. לעומת זאת הדיבור המתוכנן מתקיים במסגרת מסוימת, ועליו לעמוד בדרישות שמכתיבים ההקשר, הזמן, המקום, הנסיבות וכן הלאה; בבית הספר מכתיבות אותן גם תרבות השיח האופיינית לקבוצת הגיל וסוגת ההבעה המתבקשת במשימה אשר יש לבצע.

6 בפרויקט שלהב"ת (סמואל ובצלאל, תשנ"ז) ובתכנית הלימודים בעברית מתשס"ג לבית הספר העל-יסודי (משרד החינוך, התרבות והספורט, 2003ב) יוחד מקום לסיכום "מתוך שמיעה" של שיעור ושל הרצאה. עם זאת, העיסוק בנושא ההאזנה בתכניות הלימודים לבית הספר העל-יסודי הוא מועט ומתבטא בעיקר בהוראה-למידה של "דיון".

לפי יזרעאל, הדיבור הספונטני ('שפה דבורה' בלשונו של יזרעאל) מתבצע "בלא הכנה ובתנאים רגילים של שית, שיח שבמסגרתו אין הדובר פועל - במודע או שלא במודע - לכוון את צורת דיבורו או להתאימה לתנאים שאינם רגיל בהם" (יזרעאל, 2004). אילושי השימוש בדיבור הספונטני גורמים ליצירת תופעות לשוניות ייחודיות: תשומת הלב המוקדשת לניסוח היא מזערית, והדיבור מתבצע בטבעיות ובנסיבות המוכרות לדובר (נסיבות לא רשמיות). לעומת זאת בדיבור מתוכנן, או 'שיח אורייני דבור' (בלום-קולקה, 2002), תכונה זו אינה קיימת. דיבור כזה מתקיים בנסיבות שהדובר אינו מורגל בהן: דיבור אל מול המורה ותלמידי הכיתה (בבית הספר), דיבור אל המיקרופון (בריאיון חדשות⁷ או בדיון המתקיים באולפן טלוויזיה) או ריאיון עבודה - כל אלה הם מצבים תקשורתיים א-סימטריים. דוגמאות נוספות לנסיבות המצריכות דיבור מתוכנן הן נאום פוליטי והרצאה "מתוכננת" (הרצאה משודרת או הרצאה בפני קהל, ודאי כזאת הנקראת מן הכתב) (יזרעאל, תשס"ב).

יזרעאל סבור כי את 'הלשון המדוברת'⁸ (לפי יזרעאל, היא נבדלת מהלשון הדבורה), זו המופקת בדיבור פה אך מתחשבת בנמען, בתפוצה ובמשלב, יש להקנות לבני הדור הצעיר כדי שאלה יכירו מערכות לשון מגוונות וידעו להשתמש בהן. לדעתו, רכישת לשון זו היא יסוד לפיתוח האינטליגנציה, לחינוך, להשכלה ו"לעיצוב חברה מתקנת ותרבותית" (יזרעאל, 2004).⁹ מחד גיסא, הפקתו של הדיבור המתוכנן בכלי הדיבור משייכת אותו ללשון הדבורה; מאידך גיסא, חלק ממאפייניו עולים בקנה אחד עם מאפייני לשון הכתב. קשה אפוא לערוך חלוקה דיכוטומית בין שתי האופנויות: תיתכן הרצאה סדורה ופורמלית בעל-פה, כמו גם כתיבה ביומני רשת (בלוגים) הנוקטת לשון דבורה בלתי-פורמלית ואף המונית; קיימים טקסטים כתובים אשר יש לקרוא בקול (כמו למשל מסמכים משפטיים), כמו גם דיונים בשפה הדבורה שיש "להכין מהם" פרוטוקול בכתב. לנוכח מעמדו ה"בעייתי" של הדיבור המתוכנן - בין לשון הדיבור ללשון הכתב - דומה כי יש לבחון את המאפיינים של הלשון הדבורה ושל הלשון הכתובה, ובהתאם לכך לדון במקומו של הדיבור המתוכנן בין שתי אופנויות אלו. מתוך כלל המאפיינים של לשון הדיבור ולשון הכתב, מאפיינים שנחקרו רבות בשלל שפות (לרבות בעברית),¹⁰ מוצגים להלן המאפיינים הרלוונטיים ל"דיבור מתוכנן":

א. בדומה לכל דיבור, לרבות זה הספונטני, הדיבור המתוכנן מתאפיין במוזיקליות: יש בו הנגנה, הוא משקף שינויים פונטיים וגוונים של הגייה, וניכרות בו תופעות המייחדות

7 ריאיון חדשותי הוא דוגמה טובה לדיבור מתוכנן. בריאיון כזה המראיין "מבנה שליטה" באמצעות מבעים מובילים (עמיר, תשס"ט).

8 ההבחנה של יזרעאל בין 'לשון דבורה' ל'לשון מדוברת' אינה מקובלת על כל החוקרים, אלא רק על חלקם.

9 יזרעאל (תשס"ב) וצוקרמן (2008) טוענים כי אף שהעברית המדוברת כוללת רכיבים הלקוחים מכל אחת משכבות העברית הקדומה, זוהי שפה חדשה. דעה זו אינה מקובלת בקרב רוב חוקרי העברית בת-ימינו.

10 במאמר קודם דנתי בהרחבה בשתי האופנויות האלו והשוויתי ביניהן בהתבסס על סקירת ספרות רלוונטית (רוזנר, 2011).

את ההפקה הקולית בעברית הדבורה (בורוכובסקי בר-אבא, תשס"ד-תשס"ה, 2010). כמו כן הוא מתאפיין בהיותו הידודי (אינטראקטיבי): הנמען נוכח בשיח, ולכן הוא יכול לבקש הבהרות בזמן אמת. הידודיות זו מתבטאת למשל בשימוש בגוף מדבר ונוכח (פנייה לנמען), בריבוי מבעים קצרים ופשוטים או בריבוי משפטי שאלה המנוסחים כמשפטי חייו ואשר מסתיימים בתוספת שמטרתה לעורר את תגובת הנמען. ההידודיות נובעת מעצם השתייכותה של הלשון הדבורה לעולם השיח הבין-אישי האינטראקטיבי (בורוכובסקי בר-אבא וקדמי, 2010; רביד וברמן, תשס"ד; Ravid, 1995).

האקספרסיביות של הטקסט הדבור נובעת מיכולתו של הדובר לרמוז למאזין על אודות כוונותיו לא רק באמצעות הלשון עשירת המצלול והריתמוס, אלא גם באמצעות המערכות הפרא-לשוניות (הדבר מתאפשר בשל נוכחותו של הנמען בשיח הדבור) - לרבות שימוש בשפת גוף עשירה המסייעת לנמען להבין את כוונת המוען. לעתים בדיבור מתוכנן האינטראקציה בין המוען לבין הנמען שונה מזו שבדיבור ספונטני, וזאת בשל הבדלים בדרכי קבלת המשוב מן הנמענים (בדיבור המתוכנן גם דרכי קבלת המשוב הן מתוכננות ולא ספונטניות).

ב. מהירות, קיטוע, חוסר תכנון, אי-רציפות, ארגון לוקה בחסר של הדברים, אי-סדר, חוסר בהירות - כל אלה יכולים לאפיין את הדיבור הספונטני, אך לא את זה המתוכנן. לדברים הנאמרים ספונטנית אין בקרה, עריכה או שכתוב; הטקסט הדבור הספונטני הוא מתהווה, תהליכי, חד-פעמי, דינמי, רבגוני וסבוך. הדינמיות שלו מתבטאת בשינויים פונטיים, פרזודיים, מורפולוגיים, תחביריים ופרגמטיים. המבנה של טקסט כזה הוא רופף, ולשונו רוויה בחזרות, ב"התחלות נפל" (התחלות שאינן מסתיימות), בתיקונים עצמיים של הדובר, בסמני שיח מרובים היכולים להעיד על היסוס ובמהירות (אך לא שטף!) של המסר הלשוני הדבור. כל המאפיינים הללו אינם אמורים להופיע בדיבור המתוכנן, ו"אופיו" של האחרון קרוב יותר לזה של הטקסט הכתוב.

ג. דומה כי בדיבור המתוכנן הטקסט דחוס פחות מאשר בטקסט הכתוב: בדרך כלל המשפטים קצרים יותר, המבנים התחביריים חלקיים, ולעתים גם סדר המילים במשפטים שונה מהסדר הנורמטיבי. מאפיינים אלה בולטים בהצגת דברים (פרזנטציה) ובדין.

ד. דומה שהדיבור המתוכנן "נאמן" לתקן הלשוני המקובל פחות מאשר הטקסט הכתוב. הוא ישאף אל התקן הלשוני, אך התנאי הוא ששטף הדיבור ורציפותו לא ייפגעו בשל כך.

הסיבות למקומו המצומצם של הדיבור המתוכנן בתכניות הלימודים בעברית

מקומו של הדיבור המתוכנן בתכניות הלימודים בעברית (כשפת אם) בבית הספר העל-יסודי בישראל מצומצם הרבה יותר ממקומה של ההבעה בכתב בתכניות אלו. אין פלא בכך, כיוון שהגישה המסורתית של חקר הלשון העברית האדירה את לשון הכתב ולא עסקה כמעט בלשון הדיבור. התפיסה שרווחה במשך שנים רבות הייתה כי הכתב מייצג את הדיבור, ובין הלשון

הכתובה ללשון הדבורה קיים יחס היררכי - כמו גם קונפליקט. להלן מוצעות סיבות אחדות לשוני הרב בין תפיסת לשון הכתב לבין תפיסת לשון הדיבור.

א. תפיסת הלשון הכתובה כלשון התרבות וככוח המשמר שלה

תיעוד כתוב נושא עמו עוצמה. לשון הכתיבה מייצגת נורמה לשונית ומופת לשוני; היא משתמשת בסימנים חזותיים, ואלה מותירים חותם "נצחי". העדויות לקיומו של כתב הן בנות חמשת אלפים שנה; לעומת זאת הדיבור הוא רגעי וחד-פעמי, אך נשמע וכבר נעלם. ייתכן שלעובדה כי מאז המצאתם של אמצעים טכנולוגיים אפשר לשמר את לשון הדיבור, יש חלק בתפיסה העכשווית אשר רואה את שתי הלשונות כמשלימות זו את זו ולא מנוגדות זו לזו.

כותרתו של אחד העקרונות אשר מצוינים בתכנית הלימודים האחרונה בעברית לבית הספר העל-יסודי (משרד החינוך, התרבות והספורט, 2003, עמ' 11) היא "הלשון העברית כנושאת המורשת התרבותית". לפי תכנית זו,

הלשון העברית נושאת את משא המורשת הטקסטואלית העברית, ובתור שכזו היא סוכנת של התרבות העברית. מילים עבריות רבות, ויותר מהן צירופים וניבים עבריים, עשויים לעורר אצל הבקיאים במקורות העבריים רימוזים לסיפור מקראי, לפסוק מספרות החכמה, למדרש אגדה, לצו הלכתי וכיוצא באלה. בתכנית מושם אפוא דגש על שמירת הרצף התרבותי הבא לידי ביטוי בלשון [...] המשותפת לטקסטים שנכתבו מתקופת המקרא ועד ימינו. (שם)

הלשון העברית היא לשון עתיקה שהשתנתה בעקבות שינויים במציאות. במאמרו "לשון עתיקה במציאות חדשה" בן-חיים (תשנ"ב [תשי"ג]) מבחין בין לשון הדיבור היום-יומי לבין לשון התרבות. לדבריו, "המאמצים שהושקעו ומושקעים מצד מדקדים שונים ומורים רבים לכוון את לשון הדיבור ולנקותה משיבושים - לא הביאו כידוע תוצאות מקוות" (שם, עמ' 79). אי לכך הוא מציע לרכז את המאמצים בטיפוח לשון התרבות, לשון הכתיבה (מעניין לציין כי הוא רואה בהרצאה הפומבית לשון כתובה, אף שהיא מובעת בעל-פה). בן-חיים טוען כי אין להתערב בתהליכים המתחוללים בלשון הדיבור, אך חובה לטפח את לשון התרבות. מדבריו עולה שאי-אפשר ללמד את דקדוקה של לשון הדיבור, כי לשם כך יש לקבוע הלכות, ואלו משתנות. רק אם העברי יתרחק לחלוטין מכל רובדי הלשון הקודמים אשר מרכיבים את העברית ויחוש זרות מוחלטת אליהם, יתאפשר אולי לנסח דקדוק כזה. אולם האם אנו מעוניינים לעודד מצב כזה? האם - בדומה לשאלתו של ברוך קורצווייל (תש"ך) על אודות ספרותנו החדשה - אנחנו מעוניינים לעודד עברית שהיא "המשך" או "מהפכה"?

לדעת בן-שחר (2001), יחסה של התרבות הישראלית אל העברית המדוברת הוא חשדני ועוין; רבים מזהים לשון דיבור עם לשון משובשת ועם דוברים חסרי השכלה. היא סבורה כי יחס כזה מבטא גישה קיצונית ו"תמימה" ללשון בכלל, גישה התופסת את הלשון כנחלקת לשני סוגים

שאינם מתיישבים זה עם זה: לשון הכתב התקנית והעל-תקנית (לכאורה הלשון הלגיטימית היחידה) ולשון הדיבור (זו נתפסת כגילוי זמני בלתי-רצוי שיש לשאוף לתקנו). לדבריה, הגישה הנורמטיבית הקיצונית ללשון העברית - גישה שבמשך שנים רבות התבטאה בהתעלמות מהעברית המדוברת ובתפיסת לשון המקורות הכתובים כלשון הלגיטימית היחידה - נובעת בין השאר מההיסטוריה הייחודית של לשון זו. במשך דורות רבים העברית התקיימה כלשון כתב בלבד, ולימים היא הוחייתה על סמך המופת של המקורות הכתובים. מצב זה הוא היפוכו של המצב הטבעי אשר מתקיים בלשונות אחרות, כמו גם בהתפתחות הלשונית של ילדים: תחילה מתקיים הדיבור, ואחר כך מתפתחת הלשון הכתובה. סיבה נוספת לזלזול בלשון הדיבור הייתה התבססותו באותן השנים של חקר הלשון (בכל העולם) רק על טקסטים כתובים קלסיים. המחקר ראה בטקסטים אלה את נקודת המוצא לכל סוגי הלשון האחרים, ולפיכך לא השכיל לראות את טבעיותו וקדימותו של הדיבור בהתפתחות הלשונית ובהתפתחותו הלשונית של הדובר.

מחקריה של בן-שחר (1990, 1992, 1994) על אודות הלשון הדבורה בספרות העברית¹¹ מראים שעד לשנות השבעים של המאה ה-20 שלטו בספרות העברית - הן המקורית, הן המתורגמת - מוסכמות סגנוניות אשר הכתיבו עברית עשירה, "כבדה", מרוממת. מוסכמות אלו שיקפו פער בין המציאות שיוצגה בספרות לבין הלשון. למעשה, רק בעיצוב הלשון של דמויות "נחותות" סטו היוצרים מהעברית הגבוהה הזו. דרך עיצוב זו מעידה על תפיסה סטראוטיפית, ולפיה מעמדה של הלשון הדבורה נחות. בשנים האחרונות קיימת פתיחות רבה יותר בייצוג לשון הדיבור בספרות העברית.

גם פרוכטמן (2006) סבורה שבניגוד לחלק מן התרבויות האחרות, בתרבות העברית הועדפה תמיד הלשון הכתובה. לדעתה, המונחים 'עברית מדוברת' ו'עברית דבורה' נוצרו ככאלה המנוגדים למונח 'עברית כתובה', ולעתים גם למונח 'עברית ספרותית'. טביעת המונחים הללו נועדה לא רק להבליט את איכויות השפה הכתובה, אלא גם לנקוט עמדה נגד הרשלנות והזלזול המצויים בדיבור הרגיל הלא-מתוכנן. העברית מייחסת חשיבות ראשונה במעלה למקורות השפה הכתובים ולתרבות הכתובה שהיא צמחה ממנה. לדעתה של פרוכטמן, עד לשנות השבעים של המאה ה-20 מוסדות הלשון ה"רשמיים" (תחילה ועד הלשון ואחר כך האקדמיה ללשון העברית) גילו יחס מזלזל לעברית המדוברת: הם ראו בה לשון נחותה, זיהו אותה עם שיבושי לשון, עגה, וולגריות לשונית וסלנג, לא קידמו מחקרים על אודותיה ואפילו עיכבו אותם בגלוי. חוקרי העברית הישראלית, אלה שעיקר מחקרם הוא העברית המדוברת, נודו בראשית דרכם על ידי הממסד הלשוני. יחס זה נמשך לפחות עד לשנות השבעים של המאה ה-20.¹²

11 יש להיות ערים לעובדה שקיים הבדל גדול בין לשון הדיבור לבין חיקיה בספרות או בדרמה. ניתוח של שיח דבור ספונטני מציאותי, כזה המופק בהקשרים טבעיים, חייב להישען על קורפוס רחב של דוגמות מוקלטות (המועברות לטקסט כתוב).

12 בראשית המחקר של העברית המדוברת נודעו בעיקר חיים רוזן (תש"ז, 1977; Rosen, 1977) וחיים בלנק (תשי"ז), כמו גם חיים רבין (תשכ"ג).

סיבה נוספת להעדפת הלשון הכתובה היא ראיית הכתוב ככוח משמר והעדפתו על פני הכוח המְשנה. הלשון הכתובה אינה רק לשון התרבות, אלא גם הכוח המשמר שלה. על הלשון פועלים שני כוחות, כאלה שלכאורה סותרים זה את זה: (א) כוח דינמי ומְשנה - זהו עיקר כוחה של השפה המדוברת, ובימינו תקשורת ההמונים והמרשתת (רשת האינטרנט) מניעים אותו ביתר שאת; (ב) כוח שמרני ומְשמר - כוח המורשת (בשל כך כל העת הלשון מציגה שאלות שעניינן נורמה ותקן). הכוח המְשנה, הדינמי, קיים ממילא. הוא אינו זקוק לחיזוק, להגנה או לטיפוח; כוח זה הוא סוּחף, ולעתים אף מוביל למקומות שאיננו מעוניינים בהם. לעומת זאת הכוח האחר, כוחה המשמר של המורשת, זקוק להגנה - הן של החברה, הן של האקדמיה ללשון העברית, הן של מערכת החינוך. אחד המניעים להגנה זו הוא הרצון שבני הנוער יוכלו להבין טקסטים קלסיים מן התרבות העברית, לא יאבדו את יכולת ה"הדהוד" אל לשון המקורות, ואולי אף יקיימו תקשורת בין-דורית בעל-פה. דומה שבמגזר הדתי ובמוסדות החינוך הנמנים עם מגזר זה גדול יותר הכוח המשמר, כוח אשר מקטין את הפער בין לשון המקורות ללשון ימינו. אין פלא אפוא שתכניות הלימודים וספרי הלימוד עסקו בעיקר בלשון הכתובה שאינה ספרותית, לשון אשר רבין (תשי"ח) הגדירה כ'עברית בינונית'. מאז הקמת המדינה ועד לאמצע שנות השבעים של המאה ה-20 לא התקיים בבית הספר העל-יסודי דיון של ממש ב"דקדוק של לשון הדיבור". ייתכן כי הסיבה לכך הייתה עמדתם של אנשי רוח, בלשנים ומורים; אלה סברו שיש להתמקד בהוראת השפה התקנית ו"דקדוק בית הספר", לא בהוראת הדקדוק של לשון הדיבור החדשה.

אם אמנם לשון התרבות היא הלשון הכתובה ולא זו הדבורה, ואם אכן בכוחה לשמר את הלשון, מובנות העדפתה של לשון הכתב גם בתכניות הלימודים ו"קיפוחה" של ההבעה בעל-פה. בהקשר הזה חשוב לציין שאף כי עיקר מאמציה של מערכת החינוך מושקעים בשפה הכתובה, היא מייחסת חשיבות גם לשפה הדבורה (ולו ברמת ההצהרות).

ב. בית הספר

בבית הספר היסודי חל מעבר מן הדיבור אל הכתיבה. אחד הסממנים של מעבר זה הוא הדגשת ההיבטים הרעיוניים והלוגיים של הלשון, היבטים אשר מאפיינים את הכתיבה, על חשבון ההיבטים הריגושיים-אקספרסיביים אשר מאפיינים את הדיבור (פלד, 1996). לדעת רביד (תשס"ב, עמ' 96), שכנוע ריגושי תואם את האופנות (modality) הדבורה אשר מתאפיינת בהידודיות, במוחשיות ובריגושיות, ואילו שכנוע לוגי תואם יותר את האופנות הכתובה של השיח העיוני אשר מתאפיינת בריחוק ובאובייקטיביות. אין פלא אפוא שבבית הספר, ארגון המבוסס על יסודות מרכזיים בחשיבה המערבית דוגמת רציונליות ואובייקטיביות, מלמדים להעדיף את השכנוע הלוגי על פני שכנוע ריגושי (לבנת, תש"ע).

גורם נוסף הוא הבעיות הכרוכות בדרכי ההוראה של הדיבור המתוכנן (כמו למשל הצורך באימון פרטני או באימון בקבוצות קטנות) ובשימוש באמצעים ראי-קוליים (audio-visual)

דוגמת וידאו וקלטות שמע. סיבה אחרת להעדפת הלשון הכתובה בבית הספר יכולה להיות **הקושי שבהערכת ההבעה בעל-פה**. בחינת השימוש התקין בלשון היא אחד מרכיבי ההערכה של הלשון הדבורה. קל להעריך את השימוש הזה, ולכן מורים ללשון מרבים לבחון היבטים שלו - הגייה נכונה, דרכי נטייה ותצורה, מבנים תחביריים הולמים ומגוונים, סדר מילים הולם, משלב לשוני מתאים ואוצר מילים עשיר ומדויק. אולם קשיים רבים נוספים עומדים בפני מערכי ההבעה בעל-פה (ההערכה מתבצעת באמצעות מבחנים בעל-פה). כך למשל במהלך פעילות הכוללת דיבור מתוכנן קשה לחזור על ביצועי התלמידים כדי לנתחם, לבדוק אותם ולשפרם. הערכה כזו מעוררת שאלות כבדות משקל: האם ההערכה בוחנת רק את התוכן, הרעיונות והעמדה המובעים? או שמא נבחנים גם אופן ההעברה של הדברים, רצף הדיבור, הכישורים הלא-מילוליים והפער בין התכנון לביצוע? נוסף על כך יש הטוענים כי הערכה בעל-פה צריכה לכלול גם שיחות הבהרה.

בירנבוים (תשנ"ז, עמ' 171) מציגה דוגמה לרכיבים בהערכת אוריינות שעניינם הלשון הדבורה. מהדוגמה שלה עולה כי הערכת התלמיד בוחנת מיומנויות (כמו למשל הקשבה), פירוש של רמזים לא מילוליים, דרך התבטאות ואפילו הבעות גוף ויצירת "קשר עין". חשוב לציין כי הגבול בין מיומנויות לבין כישורי חיים ויכולות מולדות אינו ברור לגמרי.

בעבר הערכת ההבעה בעל-פה בבית הספר הייתה כרוכה בקשיים רבים: לא היו מחוונים ותקנים (סטנדרטים), ולא התקיימו מבחנים רשמיים בעל-פה בעברית (זוהי סיבה נוספת לא להורות ולא ללמוד "דיבור מתוכנן"). תכנית הלימודים בעברית לבית הספר העל-יסודי מתשס"ג (משרד החינוך, התרבות והספורט, 2003, עמ' 75) עומדת על הנקודות הייחודיות בהערכת ההבעה בעל-פה ומציעה שמפגש הערכה יכול רפלקציה והערכת עמיתים. הצעה לקיים מבחן בעל-פה בקריאה בקול בבית הספר התיכון, מבחן אשר יהיה חלק מבחינת הבגרות בעברית (כשפת אם), הועלתה עוד בשנות השמונים של המאה הקודמת אך לא יצאה אל הפועל. עם זאת, יש לציין שבשנים האחרונות פותחו בראמ"ה מחוונים להערכת הבעה בעל-פה, לרבות מחוונים מיוחדים לקריאה בקול, לדיווח ולדיון (ראמ"ה, תש"ע-תשע"א).

סקירת "הדיבור המתוכנן" בעברית בתכניות הלימודים לבית הספר העל-יסודי¹³

לפי תכניות הלימודים בעברית המיועדות לתלמידי כיתות ז-יב, יש לטפח כבר מגיל צעיר את 'השיח הדיאלוגי' ולהמשיך בכך בחטיבת הביניים ובבית הספר העל-יסודי. תכנית הלימודים מתשס"ג במקצוע "עברית" (משרד החינוך, התרבות והספורט, 2003, עמ' 9) עומדת על הקשר והזיקה בין החינוך הלשוני בבית הספר היסודי לבין החינוך הלשוני בבית הספר העל-

13 מפאת קוצר המצע לא מוצגת סקירה של הדיבור המתוכנן לסוגיו בתכניות הלימודים לבית הספר היסודי. פירוט בנושא זה מופיע בדוח מחקר של הכותבת (רוזנר, 2011).

יסודי: "לימוד לשון האם בבית הספר נשען מטבעו על הידיעות הלשוניות ועל הניסיון הלשוני שהתלמידים מביאים עמם מן הפעילויות שלהם במסגרות ממשגרות שונות"; אחת המסגרות האלו היא המסגרת החינוכית-לימודית של בית הספר היסודי. בבית הספר העל-יסודי נוספות ידיעות והתנסויות חדשות בהבעה בעל-פה, וזאת באמצעות שימוש במגוון דרכים - פיתוח אוצר מילים ומשמעים, הרצאות דברים (פרזנטציות), דיונים וכן הלאה.

בחלק מתכניות הלימודים בעברית לבתי הספר התיכוניים יוחד מקום קטן מאוד לשפה הדבורה, וזו לא נחשבה ל"לשון לימודים". בדרך כלל תכנית הלימודים בהבעה בעל-פה הובלעה בתוך תכנית הלימודים בהבעה בכתב. כך למשל בתכנית הלימודים "עברית בחטיבת הביניים לטעוני טיפוח:¹⁴ ב. הבעה" (משרד החינוך והתרבות, תשל"א, עמ' 30) רק חמש שורות מתוך 36 עמודי התכנית עסקו בהבעה בעל-פה - קריאת טקסט, לרבות הטעמה והנגנה. בתכנית הלימודים לנתיב הטכנולוגי (משרד החינוך והתרבות, תשמ"ט) נושאי הלשון וההבעה נחלקו ל"תחום הבנת הנקרא והנשמע" ול"תחום ההבעה בכתב ובעל פה", וכתוצאה מכך העיסוק בלשון הדבורה נבלע בתוך העיסוק בלשון הכתובה. באותה התכנית תחום ההבעה בעל-פה כלל רק את הנושאים: שיחת טלפון, הרצאה ודיון (שם, עמ' 12). בתכנית הלימודים "עברית בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה: ב. הבעה והבנה" מתשמ"ב (משרד החינוך והתרבות, תשמ"ב, עמ' 59-62, 81-83) שבעה עמודים בלבד מתוך 93 הוקדשו להבעה בעל-פה.

בן-שחר (2003, עמ' 32) טוענת שהתעלמות מלשון הדיבור (לרבות מהסטיות מהתקן אשר רווחות בה) "מחמיצה התוודעות לתהליכי שינוי טבעיים המתקיימים בכל הלשוניות החיות: אנאלוגיות בצורות דקדוקיות, הבלעות פונטיות ועוד. לימוד תהליכים אלה יש בכוחו לחבב על התלמיד את לימוד לשונו ולעשות את הלימוד משמעותי יותר בשבילו" (שם). אף שלדיבור המתוכנן מוקצה בתכניות הלימודים מקום מצומצם, תכניות אחדות ייחדו מקום לשפה הדבורה. כך למשל בתכנית הלימודים מתש"ז (משרד החינוך והתרבות, תש"ז) צוין כי יש להקפיד על דיבור ברור ומתון, להיות מסוגלים "להביע בציבור" רעיון "מאורגן" על אודות נושא מסוים ולהשתתף בצורה תרבותית במשא ומתן ובבירור ענייני. תכנית הלימודים מבקשת ללמד טכניקות של שיחה, דיון ו"הרצאה לפי נקודות", לרבות המוסכמות והנימוסים המאפיינים סוגות אלו של הבעה בעל-פה (משרד החינוך והתרבות, 1969ב). תכניות הלימודים (משרד החינוך והתרבות, תשמ"ב; משרד החינוך, התרבות והספורט, 2003ב) מציינות הבחנות חשובות בין לשון זו לבין לשון לימודים ולשון פורמלית. תכנית הלימודים מתשס"ג (משרד החינוך, התרבות והספורט, 2003ב, עמ' 69) אף מציעה לתלמידים המעוניינים להרחיב את לימודי הלשון וההבעה, לבחור בתחום השפה הדבורה כנושא לימודי בסוגיות דוגמת לשון כתובה ולשון מדוברת; העגה (נסיבות חברתיות, מקורות, תצורה, היבטים סמנטיים, תיעוד

במילון); משלבים ורמות לשון; קריאה מוטעמת וניקוד; לשון התקשורת המשודרת; תורת ההגה (כתכלית לעצמה); הכתיב, הכתב וההגייה; הומופונים; פעולות דיבור ונימות. כמו כן מוצע להכין עבודות גמר בנושאים אלה.

תכנית הלימודים המעודכנת בעברית אשר נלמדת בבית הספר העל-יסודי כוללת כמה סוגים של דיבור מתוכנן: שיחה מתוכננת, הרצאת דברים, דיון וקריאה בקול. להלן מתוארים ארבעת הסוגים האלה.

שיחה מתוכננת

רוב השיחות הן ספונטניות. בדרך כלל שיחות בין חברים או בין בני זוג אינן מתוכננות, אם כי לעתים הן עשויות להיות מתוכננות. דו-שיח, שיחת חברים ואף שיחה באמצעות "מתווך" דוגמת מכשיר הטלפון¹⁵ משתייכים ל'עולם השיחה'. לדעת בלום-קולקה (2002), ההבדל בין בית הספר היסודי לבין חטיבת הביניים בסוגיית השיחה המתוכננת הוא במידת "התמיכה השיחית" הנדרשת: אם בבית הספר היסודי נדרשת עזרה של מבוגר (באמצעות שאלות הבהרה) כדי לקדם את השיחה, הרי בחטיבת הביניים יש לעודד עצמאות של התלמיד במהלך השיחה.

כלים מכוונים לפיתוח שיחה מכינים את התלמידים לקראת יצירת תרבות דיון. הכלים הבאים מופיעים בתכניות לימודים לבית הספר היסודי ולחטיבת הביניים: הצגת רעיונות בשיחה; שיחה סימטרית (בין שני דוברים "מאותו הסטטוס") ושיחה לא סימטרית; שיחה בנסיבות רשמיות ובנסיבות לא רשמיות; שיחת טלפון. תכנית הלימודים לכיתות ז-ח משנת תשס"ז (משרד החינוך והתרבות) רואה בטיפוח השיחה יסוד חינוכי-ערכי. תכנית זו מונה ארבעה סוגי שיחות: שיחה לימודית - דיון בחומר הנלמד או בחומר קריאה; שיחה חברתית - דיון שעניינו הכיתה וחברת הילדים; שיחה העוסקת בענייני דיומא - שיחה שעניינה חיי הציבור והמדינה ואשר מבוססת על ידיעות חדשותיות המופיעות ברדיו ובעיתון; וכוח - הבעת דעות מנוגדות מוסברות ומנומקות, ולחלופין עריכת משפט ספרותי או חברתי. תכנית הלימודים בעברית מתשס"ג (משרד החינוך, התרבות והספורט, 2003) מזכירה אמצעים לא מילוליים בטקסט השיחתי הדיבור (הנגנה, קצב דיבור, שפת גוף) אשר מתאימים לשיחה מתוכננת ולדיון, אך לא את השיחה המתוכננת כנושא לימודי בפני עצמו. דומה שאת מקומה של האחרונה תופס עם הזמן ה"דיון" (רוזנר, תש"ן).

דיון

דיון הוא חלק מהדיבור המתוכנן - הן בבית הספר, הן במרחב הציבורי. יכולות אחדות נדרשות מן המידיין: יכולת לטעון טענה המבוססת על ידע ועל היגיון, יכולת להאזין לזולת ולטעון טענה נגדית וכן הלאה. את האמצעים המילוליים והלא-מילוליים ההולמים אשר ננקטים בדיון - כמו

15 דוגמה לכך היא "שיחת טלפון" (אישית ורשמית) המופיעה במדריך למורה לשון, הבעה, הבנה (פרילוק ווגה, תשמ"ט, עמ' 207-212).

גם את ההתנהגות הראויה בו - יש לרכוש לא באופן תאורטי אלא בדיונים אותנטיים ובאמצעות עריכת הדמיות מתוכננות של דיונים. הדמיות אלו יכולות להתבצע במסגרת קבוצתית, כיתתית או בית ספרית, ועליהן להתקיים באווירה לא מתוחה מדי וללא פגיעות אישיות. כלים לפיתוח מכוון של תרבות הדיון והוויכוח מופיעים בכמה תכניות לימודים ומדריכים למורה. העיסוק בטיפוח דיון בקבוצה בבית הספר היסודי (משרד החינוך, תשע"א), בחטיבת הביניים (צור ולאור, תשמ"ח) ובחטיבה העליונה (פרילוק ווגה, תשמ"ט, עמ' 223-230; ראמ"ה, תש"ע-תשע"א, עמ' 132-158; רוזנר, תש"ן) כולל את הנושאים האלה: דיון עם מנחה וללא מנחה; דיון "בהכנה מראש" ודיון ספונטני; משפט ציבורי, מועדון ויכוחים, "הייד פארק", ניהול אספה, דיון בשיעורי חינוך; דיון המלווה בטקסט ודיון ללא טקסט. בכל דרכי הדיון האלו יש לשמור על כללי ההשתתפות שנקבעו מראש, להתאים את השיח הדבור לנמענים, לגוון את משלבי הלשון ורמות הלשון, להתאים את הלשון הדבורה לנסיבות, לבחור בין חלופות סגנוניות, להשתמש בידע הלשוני שנרכש לצורך הבעה תקינה בעל-פה, להקפיד שהרטוריקה תהיה מאופקת ולהאזין לדברי הדוברים.

רגב (תשמ"ח) עומדת על מקומו של הדיון בלימודי ההבעה וההבנה בחטיבת הביניים (משרד החינוך והתרבות, תשמ"ב, עמ' 59-62). לפי סכמת ההבעה אשר מוצגת למורה בתכנית הלימודים הזו (שם, עמ' 24), דיון הוא פעילות הכוללת רכיבים חשובים של אינטראקציה לשונית מפותחת ומורכבת: הדיון מתקיים בסיטואציה חיה וטבעית (פנים אל פנים), ולעתים קרובות הוא קבוצתי; יש בו מטרה - ברור של נושא, שכנוע או היערכות לקראת החלטה המשפיעה על רבים ומחייבת שיתוף פעולה; דיון ראוי לשמו כולל מאפיינים משניים-פורמליים המאפשרים למאזין "לקלוט" את הדברים; ויש בו שימוש באמצעים לשוניים המכוונים אל המאזין - הקשב של האחרון מוגבל למדי (וזאת בניגוד לקורא אשר מסוגל לקרוא טקסט ארוך ואף לחזור ולקרוא בו), ולכן יש להשפיע עליו ולשכנעו (תוך כדי הקפדה על כך שהרטוריקה תהיה מאופקת והוגנת). לא די אפוא בדיונים הנערכים כלאחר יד, כאלה המתנהלים בכיתה כחלק מפעילות לימודית אחרת. הדיון הוא פעילות תקשורתית מפותחת, ובהתאם לכך יש צורך בלמידת הנושא ובהוראתו. בהיבט הזה הדיון דומה לנושאי הלימוד בהבעה בכתב ("תיאורים ענייניים", "סיכומים", "הסברים"), נושאים שיש לטפחם באמצעות לימוד שיטתי. הרבה מן הנלמד בתחום ההבעה בכתב אכן "יבוא לידי ביטוי", אם התלמיד יגלה השתתפות פעילה בדיון. על התלמיד לדעת להציג, לנתח, להסביר ולסכם את העניין הנדון בצורה בהירה, מדויקת ומובנת למאזינים.

אך בכך לא די. התרומה הייחודית אשר נדרשת מן המשתתף הפעיל בדיון היא נקיטת עמדה; עליו לדעת להציג ולנמק את השקפתו בנושא הנדון, כמו גם להגן על עמדתו מפני עמדות אחרות אשר מביעים בעלי דעות אחרות המשתתפים באותו הדיון. המסגרת החברתית מאפשרת את הדיון, והיא מחייבת את כל המשתתפים להקשיב לדברי זולתם. הקשבה זו צריכה להיות הקשבה פעילה, ובמקרים רבים רצוי שהיא תוביל להגמשת עמדות מנוגדות, לקירוב הדעות ואף להסכמה בין הצדדים המידיניים. מובן שחלק מהדיונים "יישארו פתוחים" או יוכרעו בהתאם

להחלטת הרוב. בהקשר הזה יש לזכור שלא נושא הדיון הוא העיקר, אלא קידום הדינמיקה הלשונית של הדיון וטיפוח יכולתו של התלמיד ליטול חלק בחשיבה מפותחת ומורכבת אשר מובילה לליבון משותף של הסוגיה הנדונה. ההתנסות המכוונת בדיון ופיתוח המודעות ל"מנגנון התפתחותו" עשויים לעזור לתלמידים בהבנת עקרונות היסוד של החיבור העיוני (המאמר). ככל שהתלמידים מכירים יותר את מנגנון הדיון, משתפרת יכולתם לפתח דיון בכתב. לעתים תלמידים בגיל ההתבגרות רואים בדיון מעין התמודדות אשר אחד בלבד יכול וחייב לנצח בה, או מעין משפט שצריך לגלות בו את האמת בכל מחיר. רבים מהם מאמצים מושגים מוחלטים, דורשים ביטחון וודאות ואינם מורגלים בביקורת עצמית או בהעלאת ספקות. אחת המטרות של "חינוך לדיון" היא טיפוח היכולת להבין כי אי-ודאות היא מצב לגיטימי: לעתים המחלוקת נותרת בעינין, ולא תמיד יש פתרון חד-משמעי לכל מחלוקת.

בהקשר הזה עמיר ואתקין (תשע"א) טוענות כי אף שמקובל לחשוב שדיון וויכוח מעודדים חינוך ל"תרבות הדיבור", הוויכוח אינו כזה. השתיים מביעות אי-נחת מהעדר הבחנה שיטתית בין דיון לוויכוח בספרות המקצועית ומבססות את דבריהן על תאוריות פרגמטיות וארגומנטטיביות. לדעתן, אי-הבחנה זו מעודדת את הרטוריקה הלוחמנית אשר רווחת בשיח הציבורי. הן עומדות על ההבדלים העקרוניים בין דיון לוויכוח ומפרטות את מאפייניהם. הדיון יכול לשמש ככלי חשוב להנחלת ערכים: חופש דיבור, הגינות (דיון הוגן), סובלנות, נימוס, צמצום האלימות המילולית, הימנעות מדיבור צעקני ומהתלהמות, עקירת סטראוטיפים, תקינות פוליטית, דו-שיח והידברות כהיפוכה של התנצחות. מאפייני הדיון הם מבנה השתתפות מוסכם, יחסי כוח שוויוניים ואופי דיאלוגי (אופי זה עשוי לחולל שינוי בעמדות), הימנעות מ'חפיפות משבשות' (כלומר הימנעות מכך שהמשתתפים בדיון ידברו בו-זמנית) והימנעות מפעולות אשר מאיימות על הדימוי הציבורי של הזולת ושל המידיין עצמו (באמצעות שימוש באמצעי ריכוך). לעומת זאת הוויכוח מעורר בקרב המשתתפים רצון להגביר את כוחם באמצעות חפיפות משבשות, "השתלטות על השיח" ונקיטת פעולות המאיימות על הדימוי הציבורי שלהם. דומה אפוא שיש לאמץ תרבות של דיון ולא תרבות של ויכוח, כיוון ש"שפה מעצבת מציאות, ויש בכוחה להשפיע בצורה גלויה וסמויה על דרך החשיבה של האנשים, על פעולותיהם ועל העולם הסובב אותם" (טאנן, 1999, עמ' 19).

חלק לא מבוטל מתכניות הלימודים בנושא הדיבור המתוכנן מוקדש דווקא ל"דיון". הסיבות לכך הן היסוד החינוכי אשר קיים בהוראת הדיון, היותו בין-תחומי והשתייכותו להוראה שמחוץ לשיעורי הלשון¹⁶ ולכללי התנהגות נאותים בחברה מתוקנת. דיונים מתקיימים בנושאים חברתיים הרלוונטיים לעולמם של התלמידים; הם מתבססים על ידע העולם של התלמידים ועל התנסויותיהם, ולעתים מלווים בטקסטים כגריינים ("טיזרים"). לדיון מוקדש מקום רב בתכניות

16 ראו אצל וגה, תשל"ו, עמ' 4.

הלימודים, ומוקצים לו חומרי עזר מטעם גופים אחדים במשרד החינוך (כמו למשל אגף הנוער או מינהל חברה ונוער).¹⁷ בהקשר הזה יש לציין כי תכניות לימודים אקס-קוריקולריות רבות התחברו ונלמדו בבתי ספר תיכוניים בישראל (בעיקר בשנות השמונים ובתחילת שנות התשעים של המאה ה-20).¹⁸

הרצאת דברים (פרזנטציה)

"סלח, אדוני, האם זמני

קצוב לי כאן מראש?"

שאל נואם פטפטני

את פי יושב-הראש.

"כאן אין שום סייג למדברים,"

ענה האיש רכות,

"אבל אנחנו מתפזרים

בעוד עשרים דקות."

רייכמן, תש"ך

הטקסט שלעיל מופיע במדריך למורה (פרילוק ווגה, תשמ"ט, עמ' 213). הוא פותח את הפרק "הרצאה", אחד מנושאי הלימוד של "הבעה בעל-פה" אשר מופיעים בתכנית הלימודים לנתיב הטכנולוגי בבית הספר העל-יסודי (משרד החינוך והתרבות, תשמ"ט). אם השיחה והדיון הם דיאלוגיים, הרי הרצאה נוטה יותר אל המונולוגי (בד בבד עם מודעות לנמען, כמובן). עוד חשוב לציין כי חזרות המופיעות בשיחה ובדיון מעצבות את האינטראקציה עם בן השיח (או בני השיח); לעומת זאת חזרות המופיעות בהרצאה סדורה הן בדרך כלל חזרות עצמיות לצורך הדגשת הדברים (אם כי חזרות עצמיות כאלו יכולות להופיע גם בדיון).¹⁹

כיום מקובל לערוך הרצאות דברים (פרזנטציות) כבר בכיתות הבינוניות של בית הספר היסודי. הרצאת דברים היא אחד מסוגי הדיבור המתוכנן אשר נלמדים בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה של בית הספר העל-יסודי (משרד החינוך והתרבות, 1969א; משרד החינוך, התרבות והספורט, 2003ב). הרצאתו הקצרה של התלמיד בכיתה יכולה לעסוק בבחינת נושא לימודי, תרבותי או אקטואלי - כמו למשל סקירה של ספר, סרט או נושא חדשותי המלווה בחייווי דעה ובביקורת.

17 ראו למשל אצל דגן, תשמ"ה; חרמון, רוטקופ-הרמתי ופוננו, תשס"ב.

18 דוגמות מפורטות לתכניות לימודים כאלה מופיעות בדוח מחקר של הכותבת (רוזנר, 2011).

19 ניתוח של חזרות בשיח הדבור נמצא אצל יציב ולבנת, 2007; לבנת ויציב, 2010.

כבר בשנת תשט"ז תכנית הלימודים לכיתות ז-ח (משרד החינוך והתרבות, תשט"ז) הציעה אימון של התלמידים בהבעה בעל-פה "בשעות מיוחדות". אימון כזה אמור להיות משולב בשיעורים בספרות ובמקצועות לימוד נוספים ולכלול הרצאות קצרות, מודרכות ומתוכננות, שעניינן נושאי לימוד ונושאים אקטואליים.²⁰ על המורה ללמד את התלמידים כי בתכנון של הרצאה כזו יש להתחשב בנסיבות, להיעזר ב"נקודות" ובסיכומי ביניים, לנקוט אסטרטגיות ליצירת קשר עם המאזינים, להשתמש באופן הולם בשפת הגוף, להקפיד על אמצעי הבעה מתאימים ותקינים (גובה הקול, המודולציה, ההנגנה) ולהסתייע בעזרים טכנולוגיים. מטלה כזאת מוגדרת כ"מטלת ביצוע", והדרכים להעריכה הן ייחודיות.²¹

קריאה בקול

מטרה אופרטיבית נוספת של הבעה בעל-פה יכולה להיות קריאה בקול. השאלה היא אם יש להכליל את הקריאה בקול בקטגוריית "הדיבור המתוכנן". בדרך כלל הלשון אשר מובעת בקריאה בקול איננה לשון דבורה, אלא הלשון הכתובה - הדברים נקראים מן הכתב, ובהתאם לכך הם מנוסחים. קריאה בקול נמצאת אפוא בין הלשון הכתובה לבין הפקת דיבור פה ("הפקת" הדברים הנקראים מן הכתב). דוגמאות לקריאה בקול הן קריאות, קריאה מן הכתב בטקס זיכרון המתקיים בבית הספר, קריאה בהגדה בליל הסדר, "הקראת" טקסט בכיתה ודקלום בעל-פה של שיר. מובן שראשיתה ועיקרה של הקריאה בכלל, ושל הקריאה בקול בפרט, הם בכיתות הנמוכות של בית הספר היסודי.

אשר לקריאה בקול בבית הספר העל-יסודי, יש לציין כי בשנת תשל"ז הוצע שחלק מבחינת הבגרות בידיעת הלשון ייערך בעל-פה (כבחינה פנימית של בית הספר). לפי ההצעה, בחלק זה היה אמור להיכלל פרק הבודק את יכולתם של התלמידים לקרוא בקול טקסט עברי בלתי-מנוקד ברמה סבירה של דיוק דקדוקי. לבתי הספר הוצעה מקראה הכוללת מבחר של טקסטים, כאלה שקריאתם יכולה להיחשב ל'מצב התבטאות קונקרטי' במסגרת הלימודים ובמסגרות אחרות: טקסטים רוויי נתונים מספריים, טקסטים לימודיים-ענייניים, הוראות, נאומים, ידיעות חדשותיות, קטעי מידע ופובליציסטיקה מן העיתונות, שירי זמר וקטעים לקריאה חגיגית. למקראה צורפו גם הנחיות להערכה, לרבות רשימה של שיבושים צפויים ודירוגם לפי חומרת

20 עיקרון זה מחייב שמורי כל המקצועות יטפחו את הקריאה, הכתיבה והדיבור. בשנת תשמ"ז פנתה ועדת החינוך של הכנסת אל משרד החינוך והתרבות והמליצה לאמץ את ההשקפה כי הלשון העברית חייבת להיות מוקנית לתלמידים באמצעות כל מקצוע הנלמד בבית הספר. לדעת חברי הוועדה, הוראת הלשון העברית כמקצוע המנותק מהתרבות העברית ומספרותה אינה מאפשרת "הפנמה" של הנושא בקרב התלמידים. בשנת תשנ"ה החל לפעול פרויקט שלהב"ת - תכנית לשילוב לשון, הבנה והבעה בתחומי הדעת הנלמדים בבית הספר (סמואל ובצלאל, תשנ"ו). פרויקט זה פועל (בהפסקות...) מאז ועד למועד כתיבתו של מאמר זה.

21 ראו גם אצל בירנבוים, תשנ"ז.

השיבוש. התכנית המוצעת בוצעה במתכונת ניסויית בשנת תש"ם, ואף לוותה בחלוקת הקלָטָת "דקדוק בגל הקל" (משרד החינוך והתרבות, תשמ"ד), אשר הכילה השמעת לחנים וקריאת קטעים מפי קריין. התכנית לא יצאה אל הפועל בכל מערכת החינוך בשל בעיות הכרוכות באופן ביצועה.

גם בתכנית הלימודים האחרונה בעברית לבית הספר העל-יסודי (משרד החינוך, התרבות והספורט, 2003) מומלצת קריאה בקול של טקסטים מנוקדים ובלתי-מנוקדים. כמו כן מוצעת בה קריאה מוטעמת של פרק בתנ"ך או של שיר תוך כדי הקפדה על הגייה מדויקת; קריאה כזו עשויה לעזור לתלמידים בטקסים בבית הספר. אחת ממשימות ההערכה במבחן המיצ"ב הפנימי בהבעה בעל-פה (ראמ"ה, תש"ע-תשע"א) כוללת קריאה בקול: באמצעות קריאה בקול של פרקים העוסקים במגוון היבטים של הזיקה לארץ, התלמיד מתוודע לנאומים מכוננים אשר נישאו במאורעות חשובים בתולדות המדינה.

הערכת הדיבור המתוכנן

בתכנית הלימודים בחינוך לשוני לכיתות א-ו, בטבלה "הישגים נדרשים: האזנה ודיבור למטרות שונות" (משרד החינוך, התרבות והספורט, 2003, עמ' 82-83), מפורטות דרישות מהתלמיד בדיבור המתוכנן (עמידה בהן רצויה גם בדיבור הספונטני): על התלמיד להאזין, להתייחס בכבוד ובסבלנות למשתתפים בשיח הדבור ולהתחשב בהם, להקפיד על הכללים המקובלים או המוסכמים של מסגרת השיח (כגון מתן אפשרויות לאחר להשתלב בשיח); לשמור על המשך הסביר של זמן הדיבור, לשמור על קשר רציף עם הנמענים ולהגיב באופן המאפשר התפתחות של השיח, להתאים את ההתנהגות הבלתי-מילולית הכוללת את נימת הדיבור, את עוצמת הקול ואת שטף הדיבור לנסיבות התקשורת; לדבר לעניין בדיווח ולעניין אחרים בסיפור, לעשות זאת ברמת פירוט מתאימה, למסור את התוכן בצורה מאורגנת ובהירה, לבחור במשלב, באוצר מילים ובסגנון דיבור הולמים, כמו גם בלשון תקינה.

לשון תקינה פירושה הוא בראש ובראשונה הגייה נכונה. מקובל על הכול כי הגייה זו רצויה בכל צורות ההבעה שבעל-פה, ובפרט בדיבור מתוכנן על מגוון סוגותיו. עם זאת, ברור שכשלים בהגייה בעת קריאת שיר בטקס זיכרון אינם דומים לכשלים בהגייה בשיחה בין חברים. הנסיבות והמטרות הרטוריות והחברתיות הן אלו שקובעות את מידת חומרתם של שיבושי ההגייה.

כבר בכיתות היסוד יש להבטיח הגייה ברורה, שימוש נכון במנגנון הפונטי (קרי באיברי ההגייה) והימנעות מ"מהירות מופרזת", מבליעת הגיים, מדיבור מקוטע וממלמול. לעתים אף נדרשת התערבות מקצועית בדרך של ריפוי בדיבור. דרכי הוראה של הגייה מוקפדת, בעיקר באמצעות תיקון של שיבושי הגייה, מופיעות בתכניות הלימודים ובספרי לימוד לבית הספר העל-יסודי, כמו גם בבחינות הבגרות. בתכנית הלימודים בעברית לבית הספר התיכון משנת תשט"ז (משרד החינוך והתרבות, תשט"ז) נכלל הנושא של היגוי נכון; בתכנית לבתי ספר

מקצועיים מתשכ"ח (משרד החינוך והתרבות, תשכ"ח) לא הוזכרה ההבעה בעל-פה, פרט לתיקון של שיבושי לשון; תכנית הלימודים מתשכ"ט (משרד החינוך והתרבות, 1969א) ביקשה ללמד לא רק הגייה נכונה, אלא גם את תורת ההגה. תכנית הלימודים מתשל"ז (משרד החינוך והתרבות, תשל"ז) הרחיבה בנושא זה ועמדה על חשיבות ההבנה של מהות ההגאים, כמו גם על השוני ביניהם במקום החיתוך, באופן החיתוך ובקוליות. נושא זה נלמד בבית הספר העל-יסודי כפרק תאורטי במסגרת "תורת ההגה".

תקינות לשונית נלמדה ונלמדת עד היום בעיקר במערכת הפועל. שיבושי הגייה המצריכים תיקון מופיעים בבחינות הבגרות בלשון מסוף שנות החמישים של המאה ה-20 ועד היום - אך בכתב! מכאן שלמידת הנושא אינה משרתת את תחום ההבעה בעל-פה, ודומה כי לא מתבצעת "העברה" מן הלימוד הזה אל נושאי "הדיבור המתוכנן": הדיון, הרצאת הדברים והקריאה בקול.

הערכת הדיון

על מנת להעריך את הדיון אפשר לשאול כמה שאלות: באיזו מידה המידיינים מקשיבים זה לזה? האם קיימות תופעות של "השתלטות" על שיחה (התפרצויות לדברי אחרים וכן הלאה)? איזו לשון נוקטים המידיינים - מנומסת או מתלהמת? איזו אווירה קיימת בעת הדיון - רגועה או מתוחה? האם יש פגיעות אישיות (הטחת עלבונות וכן הלאה) במהלך הדיון? חשיבותה הערכית של הערכה כזו היא בטיפוח יחסי הגומלין בכיתה ובחינוך להתנהגות ראויה בחברה. המחווניים שפיתחו עמיר ואתקין (תשע"א, עמ' 133) להערכת הדיון עוסקים בתוכנו, בלשונם של המידיינים ובמבנה ההשתתפות (האינטראקציה בין המידיינים והדרכים לשיתוף פעולה ביניהם).

הערכה של הרצאת הדברים

בהערכה של הרצאת הדברים²² יש להבחין בין הערכת התהליך להערכת התוצר. הערכת התהליך עוסקת בבחינת התכנון של הרצאת הדברים, תכנון אשר במהלכו התלמיד אמור להיעזר במורה - על המורה לבדוק את ראשי הפרקים ואת השילוב המתוכנן בין התוכן לבין העזרים. הערכת התוצר כוללת כמה היבטים:

- תוכן - על המוען להשתמש במקורות מידע באופן מושכל;
- מבנה - יש לעמוד בכללי הסוגה (מידע, טיעון, דיווח);
- ארגון - על התלמיד אשר נושא דברים לספק תשובות לשאלות; להשתמש כהלכה בעזרים (מצגת, הדגמות); לא לחרוג מהזמן המוקצב להרצאה; לחלק את הזמן המוקצב "באופן סביר" אשר יאפשר הצגה ראויה של התכנים;

22 הקריטריונים שלהלן מבוססים על טיוטה אשר הוכנה בשנת תשס"ח באגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים (צוות לשון והבעה, ז-יב) שבמשרד החינוך.

- רטוריקה ושאיפה ליצור עניין - יש להתבסס על ראשי פרקים, אך לא לקרוא מן הכתב באופן מכני; להכין סיכומי ביניים של הדברים ולהציגם למאזינים; לחזור על הדברים במקומות הנדרשים ולהדגישם; לשבץ בהרצאה דוגמאות ואנקדוטות; להשתמש בהומור (במקומות המתאימים); לפנות אל הנמענים ישירות; להוסיף הבהרות והערות (לפי הצורך); לעמוד בקשר עין עם המאזינים;
- שימוש בשפת גוף מתאימה - יש להקפיד על צורת העמידה, תנועות ידיים, הבעות פנים;
- לשון - יש להקפיד על אוצר מילים מתאים; משפטים בעלי מבנה תחבירי תקין; הגייה תקינה; משלב מתאים; דיבור לא מונוטוני המותאם לתכנים (הנגנה); חיתוך דיבור תקין; רהיטות ושטף; קריאה בקול (של מובאות ומקורות) ברורה ותקינה; בהירות; התחשבות בנסיבות ובנמענים.

הערכת הקריאה בקול

בהערכת הקריאה בקול חשוב ביותר להקפיד על הגייה מדויקת. הגייה כזו מאפשרת לישם את הנלמד בבית הספר העל-יסודי לקראת בחינת הבגרות בלשון (בכתב) - הן בתורת הצורות, הן בפרקים מתורת ההגה הנלמדים "בשירות" תורת הצורות (משרד החינוך, התרבות והספורט, 2003, עמ' 21).

במדריך למורה (משימות הערכה) לקראת מבחן המיצ"ב הפנימי בהבעה בעל-פה (ראמ"ה, תש"ע-תשע"א) מוצע מחוון מפורט להערכת הקריאה בקול של טקסט מנוקד (שם, עמ' 4-10). המחוון כולל תבחינים (קריטריונים) לפענוח מדויק של סימני הכתב ולהערכת ההנגנה, השטף, התקשורתיות וההתרשמות הכללית.

סיכום ומסקנות

המאמר הנוכחי בחן את מקומו, את מאפייניו ואת גבולותיו של "הדיבור המתוכנן" - לרבות ההאזנה לדיבור זה - בהתבסס על סקירת תכניות הלימודים בעברית (כשפת אם) לבית הספר העל-יסודי במהלך השנים. מהסקירה עולה כי בכל תכניות הלימודים בעברית לבית הספר העל-יסודי הלשון הכתובה הועדפה על פני הלשון הדבורה. דומה כי הדבר נובע מכך שבית הספר אמור להקנות לתלמידיו את המיומנויות של קריאה וכתובה, מיומנויות שעניינן הוא בעיקר טקסטים כתובים. גם סיבות היסטוריות "תרמו" לקיפוח הלשון הדבורה - במשך שנים רבות הכתיבה בעברית היוותה כוח אשר שימר את התרבות העברית.

אשר למאפייניו ולגבולותיו של הדיבור המתוכנן, מהסקירה עולה כי בתכניות הלימודים בעברית קיימות ארבע קטגוריות תוכן בתחום ההבעה בעל-פה (תחום שעיקרו הוא דיבור מתוכנן): שיחה מתוכננת, הרצאת דברים (פרזנטציה), ויכוח ודיון, קריאה בקול. מקומן של קטגוריות פרגמטיות דוגמת "פעולות דיבור" נפקד מתכניות הלימודים הללו; כמו כן נמצא כי דיוקי הגייה, תחום שעניינו הוא הפקת הדיבור, מופיע במסגרות אחרות (בעבר בתורת

ההגה והצורות, וכיום בעיקר כחלק מלימוד שם המספר ומערכת הפועל). עם זאת, יש לציין שההצעה ללימודי עברית מוגברים (משרד החינוך, התרבות והספורט, 2003ב, עמ' 69) כוללת סעיפים שעניינם הגייה (הגה, הגייה וכתוב, צורות בראי ההגייה) ונושאים נוספים שעניינם דיבור (הלשון הדבורה לעומת זו הכתובה, העגה, הקריאה המוטעמת, טעמי המקרא, לשון התקשורת המשודרת). הצעות דוגמת זו הוצגו כלימודים העוסקים בתאוריה יותר מאשר בדיבור המתוכנן ה"מעשי", וממילא רובן לא מומשו. מסקנה כללית בנושא ההגייה אשר עולה מן המחקר היא שחל פחות במעמדם של תיקוני ההגייה ובמידת העיסוק בהם בתחום הפקת הדיבור (הן בלמידה, הן בהערכה). בעבר הגייה נכונה הייתה רכיב מרכזי בתכניות הלימודים של כל מוסדות החינוך, לרבות במכללות להכשרת מורים (רוזנר, תש"ס, 2008), אך בתכניות הלימודים וההערכה האחרונות היא רכיב אחד מני רבים.

במחקר נבחנו גם היסודות הקבועים והשינויים שחלו בהוראה ובלמידה של "דיבור מתוכנן" בבית הספר העל-יסודי. נמצא שרוב התחומים המופיעים בתכניות הלימודים לבית הספר התיכון מופיעים גם בתכניות הלימודים לבית הספר היסודי. מן הסקירה עולה כי למרות החידושים הרבים אשר חלו בעברית הדבורה, ולמרות השינוי שחל במעמדה של זו בעקבות "התחזקות ביטחונה העצמי" של העברית, מעטים השינויים שחלו בתכנים ובמטרות של תכניות הלימודים בנושא טיפוח הלשון הדבורה ו"הדיבור המתוכנן" בבית הספר העל-יסודי.

השינוי העיקרי שחל בשנים האחרונות אינו בתכניות הלימודים הרשמיות עצמן אלא בניתוח התכניות (ראו למשל עמיר ואתקין, תשע"א) ובמדריכים למורה. אלה מעגנים את הוראת הדיבור המתוכנן בתאוריות בלשניות דוגמת חקר השיחה ומבנה ההשתתפות, "עקרון שיתוף הפעולה" והפרתו, תאוריות של נימוס (לרבות כללי נימוס) ותפקידן בשמירה על התדמית הציבורית, התאוריה של פעולות הדיבור, הסכמה ואי-הסכמה, ארגומנטציה²³ ושיח מטא-לשוני ("דיבור על דיבור").²⁴ השפעתן של התאוריות הללו ניכרת בעיקר בתכנית לימודי הרשות בהבעה שבעל-פה (ראמ"ה, תש"ע-תשע"א). בשנים האחרונות תכנית זו נלמדת בכמה בתי ספר, אך היא אינה בגדר חובה.

יש לקוות שמאמר זה יתרום תרומה צנועה להעלאת קרנה של ההבעה בעל-פה בבית הספר, ובייחוד של הדיבור המתוכנן; להקניית דרכים להכיר ולהבין את מבני הלשון המדוברת ככלי לפיתוח היכולת להתבטא בלשון אשר מותאמת לנסיבות; לחיזוק הקשר בין הוראת דיבור מתוכנן לבין חשיבה; לבדיקה מחודשת של מקום ההבעה בעל-פה בתכנית הלימודים בעברית (כשפת אם) בבית הספר העל-יסודי; להבנת תפקידו של הדיאלוג באינטראקציה שבין הוראה לבין הדרכה; ולהפנמת תרומתה של הוראת נושאי הדיון וההאזנה לחינוך לערכים דוגמת הגינות, סובלנות ומניעת אלימות מילולית.

23 ראו למשל אצל וינבך וברוש, 1986.

24 ראו גם אצל אבני-שיין, תשע"א.

רשימת מקורות

א. ספרים ומאמרים מדעיים

- אבני-שיין, ח' (תשע"א). חשיבותו של דיבור על דיבור בשיחות ילדים. בתוך ש' בלום-קולקה ומ' חמו (עורכות), **ילדים מדברים: דפוסי תקשורת בשיח עמיתים** (עמ' 183-208). תל-אביב: מטח. בולוצקי, ש' (תשס"ט). היחלשות העיצור ר' בעברית הדבורה. **בלשנות עברית**, 63-62, 55-49. בורוכובסקי בר-אבא, א' (תשס"ד-תשס"ה). תופעות של הפקה בעברית המדוברת. **העברית ואחיותיה**, ד-ה, 103-81.
- בורוכובסקי בר-אבא, א' (2010). **העברית המדוברת: פרקים במחקרה, בתחבירה ובדרכי הבעתה**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- בורוכובסקי בר-אבא, א' וקדמי, י' (2010). לשון המסרונים בהשוואה ללשון הדיבור. בתוך ר' בן-שחר, ג' טורי ונ' בן-ארי (עורכים), **העברית שפה חיה**, ה (עמ' 47-64). בני-ברק: הקיבוץ המאוחד; תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, המכון הישראלי לפואטיקה וסמיוטיקה ע"ש פורטר.
- בירנבוים, מ' (תשנ"ז). **חלופות בהערכת הישגים**. תל-אביב: רמות.
- בלום-קולקה, ש' (2002). סוגות של שיח אורייני דבור: היבטים התפתחותיים ובין-תרבותיים. **סקריפט**, 4-3, 24-9.
- בלנק, ח' (תשי"ז). קטע של דיבור עברי ישראלי. **לשונו, כא** (א), 33-39.
- בן-חיים, ז' (תשנ"ב[תשי"ג]). לשון עתיקה במציאות חדשה. בתוך ז' בן-חיים, **במלחמתה של לשון** (עמ' 36-85). ירושלים: האקדמיה ללשון העברית.
- בן-שחר, ר' (1990). לשאלת העיצוב הפונטי של לשון דיבור בספרות העברית החדשה. בתוך מ' גושן-גוטשטיין, ש' מורג וש' קוגוט (עורכים), **שי לחיים רבין: אסופת מחקרי לשון לכבודו במלאת לו שבעים וחמש** (עמ' 25-53). ירושלים: אקדמון.
- בן-שחר, ר' (1992). היחס בין לשון דיבור ללשון כתב בסיפורת הישראלית של שנות השמונים. בתוך ע' אורנן, ר' בן-שחר וג' טורי (עורכים), **העברית שפה חיה**, א (עמ' 163-174). אוניברסיטת חיפה.
- בן-שחר, ר' (1994). התפתחות לשון הדיאלוג בסיפורת הישראלית: תחנות עיקריות. בתוך ד' לאור (עורך), **סדן: מחקרים בספרות עברית**, א (עמ' 217-240). תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, קרן דב סדן למחקרים בספרות העברית והיידית; מפעלים אוניברסיטאיים להוצאה לאור.
- בן-שחר, ר' (2001). צרות בדקדוק העברי: עברית במבט פוליכרוני. בתוך א"ר שורצולד ור' ניר (עורכים), **ספר בן-ציון פישלר: מחקרים בלשון העברית ובהוראתה** (עמ' 37-51). אבן-יהודה: רכס.
- בן-שחר, ר' (2003). עברית שפה שנואה? המורה ללשון בתנאים של שפה משתנה. **פנים**, 24, 42-29.

ברייטר, ק' וסקרדמליה, מ' (1996 [1987]). משיחה לחיבור (תרגום: נ' פלד). בתוך נ' פלד (עורכת), **דרכים לאוריינות: כרך א. מדיבור לכתובה (עמ' 225-262)**. ירושלים: כרמל והמכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.

הכהן, ג' וחמו, מ' (2002). מתצפית לתעתיק: תיאוריה, פרקטיקה ופרשנות בנייתו שיח טבעי של ילדים. **סקריפט, 3-4, 74-55**.

וינברג, ל' וברוש, ש' (1986). **אמנות השיח: תקשורת בין-אישית ופעולות דיבור**. תל-אביב: מפעלים אוניברסיטאיים להוצאה לאור.

טאנן, ד' (1999). **מעיונות להידברות: כיצד לעצור את האלימות המילולית ולעבור לדו-שיח תרבותי (תרגום: ב' וייס)**. תל-אביב: מטר.

יזרעאל, ש' (תשס"ב). לתהליכי התהוותה של העברית המדוברת בישראל. בתוך ש' יזרעאל (עורך), **תעודה, יח: מדברים עברית - לחקר הלשון המדוברת והשונות הלשונית בישראל (עמ' 217-238)**. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, בית הספר למדעי היהדות ע"ש חיים רוזנברג.

יזרעאל, ש' (2004, 25 באפריל). **זויגה/זויגה, או: תנו כבוד לעברית המתדברת מעצמה. הארץ, תרבות וספרות**. נדלה מתוך <http://www.haaretz.co.il/literature/1.961470>

יזרעאל, ש' וזילבר-ורוד, ו' (תשס"ט). "אומר לנתח לנתח" - על תפיסת הקבוצה הפרוזודית בעברית המדוברת. **בלשנות עברית, 62-63, 13-33**.

יצוב, א' ולבנת, ז' (2007). **חזרות עצמיות בשיח מונולוגי דבור. דברי המפגשים ה-20-22 של החוג הישראלי לבלשנות, 16, 45-58**.

כהן, ס' (תשס"ט). **ושיועד לשאול - מה הוא אומר? דרכי השאלה בעברית המדוברת. בלשנות עברית, 62-63, 35-47**.

לבנת, ז' (תש"ע). **בעיות בהוראת שיח הטיעון. איגרת מידע, נג, 6-17**.

לבנת, ז' וויצמן, א' (תשס"ט). **היבטים בחקר העברית הדבורה. בלשנות עברית, 62-63, 7-11**.

לבנת, ז' ויצוב, א' (2010). **חזרות וצירי ניגוד בנרטיב דבור**. בתוך ר' בן-שחר, ג' טורי ונ' בן-ארי (עורכים), **העברית שפה חיה, ה (עמ' 277-291)**. בני-ברק: הקיבוץ המאוחד; תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, המכון הישראלי לפואטיקה וסמיוטיקה ע"ש פורטר.

ניר-שגיב, ב', שטרנאו, מ', ברמן, ר' ורביד, ד' (2008). **התפתחות המשלב הלשוני בגיל בית הספר כגורם מבחין בין סוגות (סיפורי/עיוני) ובין אפנויות (כתיבה/דיבור). אוריינות ושפה, 1, 71-103**.

עמיר, ע' (תשס"ט). **הבניית השליטה של המראין בריאיון החדשותי באמצעות מבעים מובילים. בלשנות עברית, 62-63, 267-298**.

עמיר, ע' ואתקין, ה' (תשע"א). **מה בין דיון לוויכוח? חלקת לשון, 42, 119-136**.

פלד, נ' (1996). **על מהות המעבר מדיבור לכתובה: בדיקת טקסטים שמייצרים ילדים בסוגות שונות בדיבור ובכתיבה**. בתוך נ' פלד (עורכת), **דרכים לאוריינות: כרך א. מדיבור לכתובה (עמ' 281-308)**. ירושלים: כרמל והמכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.

- פלד-אלחנן, נ' (1994). *הבעתם הדבורה והכתובה של תלמידי בית ספר בכיתות ג עד ט*. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- פרוכטמן, מ' (2006). *העברית המדוברת - היבטים ומגמות (סקירה)*. *הד האולפן החדש*, 89. נדלה מתוך <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/178E57CD-C509-4088-8C22-6DE029172F83/88268/89192.pdf>
- צוקרמן, ג' (2008). *ישראלית שפה יפה*. תל-אביב: עם עובד.
- קורצווייל, ב' (תש"ך). *ספרותנו החדשה - המשך או מהפכה? ירושלים ותל-אביב: שוקן*.
- רביד, ד' (תשס"ב). *ניצני ההיצג הדבור והתפתחותם ברכישת השיח העיוני. בלשנות עברית*, 51-50, 120-95.
- רביד, ד' וברמן, ר"א (תשס"ד). *מדברים וכותבים על מצבי קונפליקט במהלך שנות ההתבגרות: חקר מקרה של הפקת טקסט*. בתוך י' שלזינגר ומ' מוצ'ניק (עורכים). *למ"ד לאיל"ש: קובץ מחקרים במלאות שלושים שנה לאגודה הישראלית לבלשנות שימושית (עמ' 278-293)*. ירושלים: צבעונים.
- רבין, ח' (תשי"ח). *עברית בינונית. לשוננו לעם, ט, 88-92*.
- רבין, ח' (תשכ"ג). *עברית מדוברת לפני 125 שנה. לשוננו לעם, יד, 109-145*.
- רוזן, ח"ב (תשט"ז). *העברית שלנו: דמותה באור שיטות הבלשנות*. תל-אביב: עם עובד.
- רוזן, ח"ב (1977). *עברית טובה: עיונים בתחביר (מהדורה שלישית)*. ירושלים: קריית ספר.
- רוזנר, ר' (תש"ס). *תכניות לימודים בלשון עברית במכללות (1973-1999) - עיון השוואתי. דפים*, 30, 64-80.
- רוזנר, ר' (2008). *דקדוק זה לא מה שהיה פעם. פנים, 42, 115-122*.
- רוזנר, ר' (2011). *"דיבור מתוכנן" בתכניות לימודים בעברית (שפת-אם) בבית הספר העל-יסודי בישראל משנות החמישים ועד ימינו*. דוח מחקר. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- רמון, מ' (תשנ"ז). *מוגבלויות ומרחב בלשון כתובה ובלשון דבורה (או הקשר בין ההבעה בעל-פה וההבעה בכתב)*. *במכללה*, 8, 88-95.
- Chafe, W. L. (1985). Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In D. Olson, N. Torrance, & A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language, and learning: The nature and consequences reading and writing* (pp. 105-123). New York: Cambridge University Press.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Ravid, D. (1995). *Language change in child and adult Hebrew: A psycholinguistic perspective*. New York: Oxford University Press.
- Rosen, H. B. (1977). *Contemporary Hebrew*. The Hague, The Netherlands: Mouton.
- Tannen, D. (Ed.). (1982). *Spoken and written language: Exploring orality and literacy*. Norwood, NJ: Ablex.

Tannen, D. (1989). *Talking voices: Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Wells, G. (1985). Preschool literacy-related activities and success in school. In D. Olson, N. Torrance, & A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language, and learning: The nature and consequences reading and writing* (pp. 229-255). New York: Cambridge University Press.

ב. תכניות לימודים, מדריכים למורה וספרי לימוד

דגן, י' (תשמ"ה). על הסכמה ומחלוקת - תרבות השיחה והיכוח: תכנית לפעילות חברתית חינוכית לבתי הספר העל יסודיים. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, אגף הנוער.

הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך [ראמ"ה] (תש"ע-תשע"א). **ההבעה שבעל פה - משימות הערכה: מדריך למורה** (גרסה ניסיונית, מהדורה שנייה). ירושלים: משרד החינוך, המינהל הפדגוגי, האגף לחינוך העל-יסודי; המזכירות הפדגוגית, הפיקוח על הוראת העברית. וגה, ש' (תשל"ו). **הטיפול בלשון ובהבעה מחוץ לשיעורי הלשון: ילקוט למורה**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המרכז לתכניות לימודים.

חרמון, א', רוטקופ-הרמתי, ש' ופונז, ח' (תשס"ב). **תרבות השיחה והדיון: על דיאלוג, הקשבה ומה שביניהם**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, מינהל חברה ונוער.

משרד החינוך (תשע"א). **חיים בחברה: עורכים דיון בכיתה**. ירושלים: משרד החינוך, המינהל הפדגוגי, האגף לחינוך יסודי; המזכירות הפדגוגית, הפיקוח על הוראת העברית.

משרד החינוך והתרבות (תשט"ז). **הצעה לתכניות לימוד בבית הספר התיכון**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המחלקה לחינוך תיכון.

משרד החינוך והתרבות (תשכ"ח). **תוכניות לימודים לבתי ספר מקצועיים: עברית - לשון וספרות**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המחלקה לחינוך מקצועי.

משרד החינוך והתרבות (1969א). **הצעת תכנית לימודים בבית-הספר התיכון: לשון עברית**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המכון לאמצעי הוראה.

משרד החינוך והתרבות (1969ב). **עברית בחטיבת הביניים - הצעה לתכנית לימודים: א. פרקי דקדוק**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המרכז לתכניות לימודים.

משרד החינוך והתרבות (תשל"א). **עברית בחטיבת הביניים לטעונו טיפוח: ב. הבעה**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המרכז לתכניות לימודים.

משרד החינוך והתרבות (תשל"ז). **עברית בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה: א. ידיעת הלשון בבית הספר הממלכתי ובבית הספר הממלכתי-דתי**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המרכז לתכניות לימודים.

משרד החינוך והתרבות (תשמ"ב). **עברית בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה: ב. הבעה והבנה**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, האגף לתכניות לימודים.

משרד החינוך והתרבות (תשמ"ד). דקדוק בגל הקל. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, האגף לתכניות לימודים.

משרד החינוך והתרבות (תשמ"ט). לשון והבעה: תכנית לימודים לנתיב הטכנולוגי בבית הספר העל-יסודי הכללי והדתי. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, האגף לתכניות לימודים.

משרד החינוך, התרבות והספורט (2003א). חינוך לשוני: עברית - שפה, ספרות ותרבות לבית הספר היסודי. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים.

משרד החינוך, התרבות והספורט (2003ב). עברית לבית הספר העל-יסודי. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים.

סמואל, ל' ובצלאל, נ' (תשנ"ז). פרויקט שלהב"ת - עקרונות ומעשים: שילוב הבנה והבעה במקצועות הלימוד בבית הספר. איגרת מידע, מג, 68-77.

פרילוק, נ' ווגה, ש' (תשמ"ט). לשון, הבעה, הבנה: עיונים ודרכי הוראה. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, האגף לתכניות לימודים.

צור, ט' ולאור, ר' (עורכות) (תשמ"ח). תמורות: דיון באקטואליה. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, מינהל חברה ונוער.

רגב, ז' (תשמ"ח). הצעה להוראת הנושא הלימודי "הדיון" - בכיתה ז'. איגרת מידע, כה, 55-60. רוזנר, ר' (תש"ן). דיון בעל פה על בסיס שילוב מאמרים. בתוך ר' רוזנר (עורכת), פרקי הדרכה

למורה: הבעה ב' - מבע ודעת בלשונו (עמ' 120-126). ירושלים: משרד החינוך והתרבות, האגף לתכניות לימודים.

רייכמן, ח' (תש"ך). דבש ועוקץ. תל-אביב: שרברק.

עיון ומחקר בחינוך



שער שני: מקצועות הדקדוק בתכניות הלימודים

תכניות הלימודים בלשון העברית

רות בורשטיין

מבוא: עולם משתנה, לשון משתנה, תכנית לימודים משתנה

לכל מקצוע הנלמד בבית הספר יש תכנית לימודים. את נושאה, גישתה החינוכית ומטרותיה של התכנית מאשרת ועדת המקצוע של משרד החינוך, ועדה שעם חבריה נמנים נציגי האוניברסיטאות והמכללות להוראה, מפקחים, מדריכי המקצוע ומורים. בידוע, ההשקפות הרווחות בעולם משתנות מעת לעת, חלות בהן תמורות - אם בשל הרחבת הידע, אם בשל שינויים בדרכי החשיבה או בראיית העולם; לפיכך מעת לעת גם תכניות הלימודים משתנות על פי החידושים והשינויים הן בגוף הידע, הן במשקל הערכי המיוחס לנושאים מסוימים באותה עת, ולא לנושאים אחרים שבעבר יוחס להם משקל ערכי רב יותר.

בעת המודרנית רווחה בעולם החשיבה חלוקה בינרית קבועה של 'נכון' - 'לא נכון', 'אמת' - 'לא אמת'; הייתה 'תרבות גבוהה' ו'תרבות נמוכה' (כגון מוזיקה קלסית לעומת המוזיקה שנשמעה בתחנה המרכזית הישנה בתל-אביב). עם השנים נהייתה ראיית העולם דמוקרטית יותר: הנחשב ל'שוליים התרבותיים' בעבר שינה את מקומו והתקרב למרכז הבימה. החלוקה הבינרית פינתה את מקומה לחלוקה רב-ערכית בעלת אפשרויות מספר: אין עוד אמת אחת ויחידה, יש אמתות מספר החיות זו לצד זו. אין עוד דברים מוחלטים. אמתות מנוגדות "חיות" זו לצד זו. שינויים אלו חלו בעת הקרויה 'פוסטמודרנית'. הפוסטמודרניזם מבשר את 'קץ הסטרוקטורה' (עצמון, 2000). שינויים אלה מתבטאים היטב בתחום הדעת של הלשון, משום שבעת המודרנית היו הנורמות ברורות ונוקשות ("אמור כך ולא כך"). היום בהקשרים מסוימים יש קבלה של ביטויים שבעבר נחשבו שגויים.

אדגים זאת באמצעות נושא מחקרי על "דרכי השאלה והתשובה בעברית". בספרי המחקר בבלשנות ובלוגיקה שנכתבו עד שלהי המאה ה-20, נקבע כי על 'שאלת כן-לא' אפשר להשיב אך ורק באחת האפשרויות: 'כן' או 'לא'. רק אחת מן השתיים אפשרית בתפקיד תשובה על שאלה מסוימת, שכן מדובר בניגוד בינרי. שתי האפשרויות אינן יכולות להתקיים בו-זמנית, כי מדובר בסתירה (פרדוקס). כך נכתב בספרי הלוגיקה, ובהשפעתם - בספרי הבלשנות. אחד מחוקי הלוגיקה הבסיסיים קובע כי שום טענה אינה יכולה להיות אמתית ושקרית כאחת (קופי, 1977[1953]). אולם המחקר שערכתי (בורשטיין, 1999) הוכיח שייכתנו נסיבות מסוימות שבהן אנשים משיבים על 'שאלת כן-לא' בשתי האפשרויות - התשובה 'כן ולא' הפכה לתשובה קבילה. בשאלות המוסבות לתחושות ורגשות, לדוגמה, עשויים להיות לאדם תחושות חיוביות ושליליות באותה עת (כגון "הופתעת שאדלר החליף אותך?" "כן ולא"). יש להבחין בין הלוגיקה הטהורה

של המתמטיקה לבין הלוגיקה של הפרגמטיקה, המאפשרת בתנאים מסוימים את קיומם של 'כן' ו'לא' יחדיו. בעקבי אחר התפתחות המחקר בנושא הזה ראיתי כי הפילוסופית ענת בילצקי שינתה את קביעתה הקודמת כי היקרות 'כן' ו'לא' יחדיו היא פרדוקס (בילצקי, 1996); קביעתה ב-2002 היא ש'כן' ו'לא' יכולות לדור יחדיו, כשאין מדובר במדע וידע (בילצקי, 2002).¹

בעת הפוסטמודרנית גם השפה שינתה פניה: מדי יום נוצרים ביטויים חדשים, בעיקר בפי הצעירים, לא תמיד על פי דרכי התצורה המסורתיות בעברית. קשה לעקוב אחר קצב החידושים; מבוגרים אינם מבינים מילים רבות בעגת הצעירים. גם קצב הדיבור של הצעירים מהיר ביותר, ולעתים נדמה שהם הוגים רק נתזי הברות. באזורים מסוימים בארץ (כגון צפון תל-אביב) צעירים הוגים משפט חיווי בהנגנה של משפט שאלה, והמאזין המבוגר אינו מבין את כוונת המשפט.

מקצוע הלשון העברית שונה מכל שאר מקצועות הלימוד בבית הספר בהיותו גם תחום דעת, בדומה לגאוגרפיה או ביולוגיה, וגם תחום יישומי - כלי דיבור וכלי כתיבה המשרת גם את שאר תחומי הדעת הנלמדים בבית הספר. בהוראתו בבית הספר כתחום דעת יש לו מטרה מדעית-אינטלקטואלית, ובהיותו מקצוע יישומי יש לו מטרה מעשית-שימושית (הקניית השפה; דיבור וכתבה נכונים - בשנים הראשונות של המדינה; טיפוח אדם אורייני - בשנות האלפיים).

כאמור לעיל, מעת לעת מתפרסמות תכניות לימודים חדשות המשקפות מצד אחד את רוח התקופה, ומצד אחר את ההסרטים של התלמידים. יש נושאים המוחלפים, יש המשתנים שינוי פנימי, יש המקבלים עדיפות או שוליות, אך בכל התכניות יש פרק המוקדש לעברית המקורות וללשון הספרות. תופעה זו מלמדת על החשיבות הרבה שכותבי התכנית מייחסים לעברית מן המקורות. לעושר הלשון אין היום ביטוי בלשונם הסבילה והפעילה של רוב התלמידים היום: השפה של המקורות ושל הספרות הקלסית נשמעת לתלמידים הצעירים רחוקה מאוד; הם זקוקים לפירוש מילים. רב הפער בין השפה העברית העשירה של המקורות והספרות העברית הקלסית ובין השפה הדלה והמידלדלת של הצעירים בימינו החיים בכפר גלובלי. השפה השלטת בעולם היום היא האנגלית, ואכן השפעותיה ניכרות היטב בלשון הצעירים. לעתים אלו מילים או ביטויים (כגון "you name it", "Once you..."), לעתים צירוף שמילה אחת בו עברית ואחת אנגלית (כגון 'דתי light'), ולעתים שיבושים שהם חלק מן העגה האנגלית והעברית (כגון 'מגניב' - magnif).

תכניות הלימודים בלשון משנת תשס"ג

בתשס"ג פורסמו שתי תכניות לימודים חדשות בלשון: אחת לבית הספר היסודי (משרד החינוך, התרבות והספורט, 2003) ואחת לבית הספר העל-יסודי (משרד החינוך, התרבות והספורט,

1 מחקרי (בורשטיין, 1999) פורסם שלוש שנים לפני פרסום קביעתה החדשה של בילצקי.

תשס"ג). אפתח את התיאור והדיון בתכנית "חינוך לשוני: עברית - שפה, ספרות ותרבות לבית הספר היסודי" (הממלכתי והממלכתי-דתי).

התכנית לבית הספר היסודי

כפי שמשמע מכותר התכנית לבית הספר היסודי, שלושה תחומי ידע חברו למקצוע לימודים אחד הקרוי 'חינוך לשוני'. רק שניים מ-24 חברי ועדת התכנית הם מן החוגים ללשון העברית, שניים - מן החוגים לספרות, וכל השאר - מן המחלקה לחינוך (המגמה לחינוך לשוני). כותבי התכנית רואים בשפה אמצעי תקשורת תרבותי-חברתי. כמוצהר בתכנית מטרת-העל שלה היא לטפח אדם אורייני, אדם שיוכל להשתמש בשפתו לצרכיו - על פי בחירתו ולפי תחומי העניין שלו והנסיבות. התכנית בנויה משלושה רכיבים ראשיים: (א) עולמות שיח, סוגות ותת-סוגות; (ב) ידע לשוני: לשון ושיח; (ג) קריאה, כתיבה, האזנה ודיבור.

חמשת עולמות השיח בתכנית הם עולם השיח העיוני, עולם השיח של התקשורת הבין-אישית, עולם השיח של תקשורת ההמונים, עולם השיח של הספרות ועולם השיח של המקורות היהודיים. כותבי התכנית מדגישים כי החלוקה המוצגת בתכנית משלבת עקרונות עיוניים עם מטרות דידקטיות; היא נועדה לפתח יכולות של הבנה והפקה בכל אחת מן הסוגות, ובמידה מועטה יותר - לעודד הבחנה מודעת בין הסוגות השונות.

ארבעת טיפוסים העל של הסוגות כוללים טקסטים למטרות חברתיות של מידוע, תיאור והסבר; טקסטים למטרות שכנוע וטיעון; טקסטים למטרות הפעלה; וטקסטים למטרות סיפור. כל אחת מן המטרות של סוגות העל יכולה להתבטא בכל אחד מעולמות השיח. כך לדוגמה, שיח עיון יכול לשמש למטרת מידוע, תיאור והסבר, למטרת טעון ושכנוע, למטרת הפעלה או למטרת סיפור, שיתוף וגרימת הנאה. בכל סוגה מצויות גם תת-סוגות השייכות לכל אחד מעולמות השיח. התכנית כוללת טבלה מפורטת וברורה המציגה את עולמות השיח, הסוגות, תת-הסוגות והקשרים ביניהם.

ההסברים לכל סוגה שבתכנית הלימודים כוללים נושאים קבועים בסדר קבוע: פעילויות להכרת הטקסט, הקשרים ללימוד הטקסטים (כדי שלא תהיה הוראה "מרשמית" של סוגי הטקסטים בנושאים בפני עצמם) (משרד החינוך, התרבות והספורט, 2003, עמ' 23), הדגשים (בדיבור, בכתיבה ובהקניית ידע לשוני וטקסטואלי) ומאפיינים בולטים.

בצדק רב כותבים מחברי התכנית כי לטקסטים יכולות להיות מטרות מספר, ולא רק מטרה אחת, כפי שמקובל לחשוב. לדוגמה, לידיעה עיתונאית יש מטרה מידעית ומטרה סיפורית (שם, עמ' 20). כן כותבים המחברים כי "בשום מקרה אין מטרת העיסוק בסוגות בבית הספר לטפח את יכולת המיון של טקסטים. הוראת הטקסטים בבית הספר תיעשה תוך מודעותו של המורה לזיקות שבין הסוגות השונות ולעובדה שגבולות הסוגות אינם מוחלטים" (שם, עמ' 22).

למעשה, כל הנושאים האלו אמורים להילמד בבית הספר בשיעורים העוסקים בטקסטים. המורים לספרות, לתנ"ך, להיסטוריה ולגאוגרפיה צריכים להיות בקיאים בנושאים אלו ולדון

בהם בשיעוריהם - הן במטלות בכתב, הן במטלות בעל-פה. על פי דברי מחברי התכנית, התכנית היא ציר מרכזי של העשייה בבית הספר, משום שכושרי ההבנה וההבעה הלשוניים משמשים את הלומדים בכל תחומי הדעת הנלמדים. התכנית מיועדת לטפח דוברים, קוראים וכותבים פעילים וביקורתיים, שיגדלו להיות אזרחים המודעים לכוחה של המילה ורואים בשפה אמצעי להבעת הזהות האישית הייחודית (שם, עמ' 6).

כפי שכותבת ברוש-ויץ (תשס"ז), הדגש בתכנית לימודים זו מוסט מן הלשון, רכיביה והמבנה שלה לכיוונים אחרים - התלמיד עצמו ויכולתו להשתמש בשפה לצרכיו. נקודת המוצא היא נסיבות תקשורתיות. הלשון כבר אינה מטרת הלימוד: אין מדובר בתכנית לימודים ב'לשון', אלא ב'חינוך לשוני'. התכנית משקפת את העידן הפוסטמודרני, כלומר עידוד לימוד המבוסס על מבע ועל שיח, לא על מילה ומשפט; הדגשת מיומנויות לשון, לא ידע. לדעת כותבי התכנית, הכרת עולמות השיח והסוגות השונות של הטקסטים על מאפייניהם עשויה לתרום רבות לתפקודם של התלמידים בחברה בהווה ובעתיד.

חידוש חשוב בתכנית זו הוא הגישה שטיפוח הלשון העברית ייעשה מתוך כבוד המציאות הרב-לשונית והרב-תרבותית של החברה הישראלית (שם, עמ' 9). גם גישה זו מקורה בפוסטמודרניזם. זו הפעם הראשונה שמשמשים במונחים אלו בתכניות הלימודים.

תכנית הלימודים מפורטת ביותר ומקנה ידע רחב מאוד למורים החסרים אותו. התכנית כוללת גם המלצות לטקסטים שכדאי לעסוק בהם ומנחה כיצד לעשות זאת. למעשה, התכנית היא גם מדריך למורה. יש בה גם עיסוק גם בטקסט דיגיטלי, עיסוק האופייני לקהילה האוריינית בעולם במאה ה-21.

בתכנית מוצעים עקרונות העוסקים בהפעלת סביבה לימודית מיטבית, בתפקידי המורים, באחריות התלמידים, בתחומי הפעילות של החינוך הלשוני בבית הספר ובהדרכה כיצד לטפח כשירות אוריינית. התכנית כוללת גם פירוט של ההישגים הנדרשים בכל אחד מתחומי התכנית (האזנה, דיבור, כתיבה, הפקת מידע והנושאים האלה: מבנים, תופעות ותהליכים בלשון). נושאי הלשון עוסקים לרוב בזיהוי, לא בהפקה או ביצירה.

לעומת עושר ההסברים, הפירוט וההדגמות ב'עולמות השיח, הסוגות ותת-הסוגות', ב'נושאים ומונחים מתחום הלשון' יש רשימת נושאים רבים ביותר בלי הסבר ובלי הדרכה. הניגוד בהצגת שני התחומים בולט ביותר. ההצעה "ללמד באופן שיטתי ומכוון את המבנים הלשוניים, את דפוסי השיח ואת מערכת הכללים של השפה" (שם, עמ' 17) אינה מתבטאת בתכנית עצמה בנושאים המבנים הלשוניים ומערכת הכללים של השפה. כדי לממש את ההצעה צריך לתת פירוט והדרכה לנושאי הלשון בדומה לאלו שניתנו בעולם השיח.

אי-אפשר ללמד את נושאי הלשון בלי ללמד בצורה שיטתית; היקרותם בטקסטים אין בה כדי לאפשר לימוד ברור המקנה ידע בסיסי. המטרה של שליטה בעברית התקנית (שם, עמ' 11) לא תושג על פי המצוי בתכנית. ברשימת נושאי הלשון כלולים מושגים לא קלים שמעטים המורים

בבית הספר היסודי היודעים מה הם, כגון צורות מודליות, סתמיות, שם פועל, שם פעולה, מילות תפקוד - מילות קישור ומילות יחס. אי-אפשר ללמד מושגים אלה בפני עצמם, צריך ידע רב בתחביר כדי להבינם. מושגים אלו הם חלק מתכנית לימודי הלשון לבית הספר העל-יסודי. בסעיף שכותרתו "שם הפועל" (שם, עמ' 72) נכתב כי שם הפועל בא בשיח הלא-פורמלי במקום הצורה התקינה של ציווי למתן הוראות; והנה כמה שורות אחר כך באה צורה של שם פועל בטקסט מפעיל מבלי לציין שאין זו צורה תקינה. יש בלבול בין התיאורים ובין תוארי הפועל. אלו שני מושגים שונים שיש להבדיל ביניהם, ולא לתתם בסעיף אחד בלי להבחין ביניהם. לא ניכר תיאום הדוק בין כותבי התכנית בלשון לבית הספר היסודי ובין כותבי התכנית בלשון לבית הספר העל-יסודי: מצד אחד יש מושגים המופיעים בשתי התכניות, ומצד אחר לא תמיד יש המשך ישיר בין השתיים. צריך לצמצם את מספר נושאי הלשון בתכנית לבית הספר היסודי ולהבהיר את הוראתם, כפי שזו מובהרת בנושא 'עולמות השיח, הסוגות ותת-הסוגות'. עיון בתכנית מלמד כי השיח והסוגה חשובים למעצבי התכנית יותר מנושאי הלשון. הלשון היא בשירות השיח והסוגה. כפי שכתבה רוזנר (2011), בתכניות ללימוד לשון שקדמו לתכנית זו לימוד הדקדוק בכיתות הבינוניות של בית הספר היסודי היה בסיס לחינוך אינטלקטואלי ולהקניית נורמות נאותות. בתכנית הלימודים הזאת לבית הספר היסודי (משרד החינוך, התרבות והספורט, 2003) מצומצם ביותר נושא הדקדוק והנורמות. אין בה לימוד שיטתי של נושאי הדקדוק, שהיו ליבת תכניות קודמות. הוויתור על נורמות הוא פועל יוצא גם מן התקופה הפוסטמודרנית, גם מן ההישגים הנמוכים שהושגו במבחנים בעת שהנושא היה חלק מתכנית הלימודים.

תכנית הלימודים מתשס"ג מבוססת על טקסטים. לימוד הדקדוק אינו עצמאי ואינו שיטתי, אלא מותנה בתופעות שהטקסט מזמן. לפיכך השגת מטרות התכנית - "ישלטו בעברית התקנית[...]" ; "יפתחו מודעות לשונית וירחיבו את הידע הלשוני. יוכלו להתבונן בשפה, ולהבין את היסודות המרכיבים אותה[...]" ; "ייהנו[...]" [מהבנת העקרונות שבבסיסה" (שם, עמ' 11) - אינה אפשרית. אני סבורה כי בבית הספר היסודי אין התלמידים זקוקים לידע רב ומפורט של כל הסוגות שבתכנית. עדיף לבחור מספר מצומצם של סוגות ולעסוק רק בהן, ובבית הספר העל-יסודי לעסוק בשאר הסוגות. נכחתי בשיעורים בבית הספר היסודי שהדיונים בהם התמקדו במציאת הסוגה. ראיתי שהתלמידים לא שמו לב כלל לתוכן של הטקסט, אלא עסקו רק בשיום הסוגה. זה היה אחד החששות הגדולים של מחברי התכנית, והם ציינו אותו והזהירו מפניו.

השינויים בתכניות הלימודים בלשון במהלך השנים

לאורך ההיסטוריה של לימודי העברית בארץ דנו חוקרים רבים (אלון, 2002; ברוש-ויץ, תשס"ז; ניר, 1974; רוזנר, 2011; שלום, 1999) במטרות של תכניות הלימודים בלשון בבית הספר (בדרך כלל בבית הספר היסודי). המסקנות שלהם פורסמו בעבר, ולכן אסתפק כאן בתמצית הדברים. כפי שכתבתי במבוא, תכנית הלימודים נובעת מן הדעות וההשקפות החינוכיות בעת שהיא נכתבה בה. התכניות מתשי"ד ומתשכ"ב מדגישות את תרבות הלאום ואת לשונה; ההתמקדות

היא במקורות היהדות, בפיתוח אינטלקטואלי ובפיתוח מעשי-שימושי. בשנותיה הראשונות של המדינה עוצבו ונקבעו נורמות בתחומי חיים רבים של חברה הטרוגנית (כגון החובה לסגור חנויות בצהריים כדי שהאנשים ינוחו וישמרו על בריאותם), וכך גם נקבעו נורמות בלשון. אלון (2002, עמ' 81) וברוש-ויץ (תשס"ז, עמ' 78) רואים בהשלטת 'העברית הנכונה' גם אמצעי של שליטה וריכוזיות שהיא "נחלתו של הממסד השולט". בתכניות הלימודים הראשונות (משרד החינוך והתרבות, תשי"ד, תשכ"ב) מודגש גם ההיבט השימושי: את הלשון יש ללמד באמצעות תיקון שגיאות והקניית שימושי לשון נכונים. ניכר טשטוש בין הוראת העברית כשפת אם ובין הוראתה כשפה שנייה; גם בשל כך כתב רפאל ניר ב־1974 את ספרו **הוראת העברית כלשון אם בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה**. העברית הוטמעה בקרב העולים בתור שפה האמורה להחליף את שפתם הראשונה, ואילו דוברי העברית הילידים נדרשו לחינוך לשון נורמטיבי, המדגיש דיוקי לשון ותקניות.

בתכניות מתשל"ט (מהדורה ראשונה) ומתשמ"ו (מהדורה מפורטת) השתנתה נקודת המוצא. מטרת התכנית היא אינטלקטואלית (או מדעית, בניסוח אחר): עידוד סקרנות התלמידים להכיר את מבנה הלשון ואת תופעותיה, כלומר ידע מטה-לשוני, ניתוח תופעות ויצירת הכללות. אולם כדי לטפח את לשון התלמיד ולהעשירה יש גם עיסוק גם ברובדי הלשון ובמשלביה (משרד החינוך והתרבות, תשל"ט, תשמ"ו).

בתכנית מתשס"ג המטרה העיקרית היא אוריינית. לימודי התקשורת והבלשנות החברתית מצד אחד, וגישות חדשות בחינוך מצד אחר, השפיעו רבות על תכנית זו. כל לימודי הלשון הם בהקשר, והתלמידים לומדים את תופעות הלשון הנקרות בטקסט הנלמד. אשר לחסרונות השיטה, אני מסכימה עם אלון (2002) כי ארגון הלימודים על פי סוגות אינו הולם בהכרח את מבני הלשון ואת דירוגם המתחייב מבחינה מתודית. יש חשש שלא תוקנה הראייה הכוללת של הלשון כולה בתור מערכת שיטתית.

התכנית "עברית לבית הספר העל-יסודי" (הממלכתי והממלכתי-דתי)

התכנית הזאת כוללת ארבעה פרקים ראשיים:

- א. מערכת הצורות (15%-20%) - נושאי הלימוד הם שורשים, בניינים בפועל ומשקלים בשם, צורני גזירה, גזירה קווית, גזירה מסורגת, צורנים שכחים ומשמעויותיהם, הלחמים, נטייה בפועל ובשם ותקינות בהגייה (כגון מקיף, מקים). חשיבות הפרק נובעת מהיות מערכת הצורות המקור לדרכי היצירה להתחדשות הלשון, ליצירת מילים חדשות.
- ב. אוצר המילים והמשמעים של העברית הקדומה והחדשה (ההיבט הלקסיקלי וההיבט הסמנטי) (15%-20%) - לימוד פרק זה מתבסס על הכרת מילונים ודרכי כתיבת הערכים בהם (נושאי הלימוד הם סוגי המילונים, דרכי סידור הערכים במילונים, דרכי הביאור במילון, פרטי המידע במילון, מילים לועזיות במילון, העגה, האגרון) ועל ידע בסמנטיקה (נרדפות,

קונוטציה, שקיפות סמנטית, לשון נקייה, תקינות פוליטית, פוליסמיה, מטפורה ומטונימיה, קולוקציות, צירופים כבולים וניבים, בידול משמעות, בידול משלבי-סגנוני, היפונימיה, ניגוד משמעות, הומונימיה).

ג. תחביר בהיבט דיאכרוני ובהיבט סינכרוני בתור כלי לתיאור סגנוני של טקסטים (15%-20%) - בפרק זה נלמדות דרכי התחביר המאפיינות מגוון סוגות כתיבה. הפרק כולל ניתוח תחבירי מקובל בתוספת הכרת הקשרים הלוגיים בין האיברים המאוחדים, המרות בין מבנים תחביריים, דו-משמעות תחבירית, סדר המילים במשפט ותקינותן, מבני תחביר בעלי תפקיד תקשורתי (המשפט החסר, שאלה ותשובה, תקבולת, הסתמיות, שם הפועל, משפט ייחוד, תזוזות קטגוריאליות של חלקי דיבור).

ד. הבנה והבעה המוסבות לארבע האפנויות: קריאה, האזנה, דיבור וכתיבה (40%-50%) - פיתוח אפנויות אלו תורם להבנת הנשמע והקריאה ומשפר את הבנת הנקרא וההבעה על פי הנסיבות החברתיות-תרבותיות. בפרק זה נכללים גם טקסטים מן המקורות. כתיבת התלמיד אמורה להסתייע בכל שנלמד בפרקי הלשון. דוגמות לטקסטים לכתיבה בשלב א: דפי מידע, הוראות והדרכה; דוח; מכתב בקשה, תלונה והתנצלות; מכתב למערכת העיתון; מאמר טיעון (בהיקף מצומצם); תרשימים וטבלאות; סיכום לסוגיו. דוגמות לטקסטים בשלב ב: מאמר מידע; מאמר טיעון; סיכום לסוגיו; כתיבה על סמך מקורות שונים.

תכנית זו מבוססת על הידע שקנו התלמידים בחינוך לשוני בבית הספר היסודי. זו תכנית המשך לתכנית "חינוך לשוני" הנלמדת בבית הספר היסודי. לדעת, יש חשש רב שהגבולות בנושא הסוגות בין בית הספר היסודי לבית הספר על-יסודי אינם ברורים די הצורך, ועלולות להיות חזרות או השמטות. התכנית אמורה להיות ספירלית, רעיון מבורך בפני עצמו, אך המציאות מוכיחה כי לימוד ספירלי קשה ליישום - בייחוד כשאין אותו מורה מלמד את התלמידים לאורך השנים. לפיכך סבורתני כי היה טוב יותר לו הייתה הפרדה בין הסוגות הנלמדות בכל אחת מן החטיבות. כמו כן אין זהות במונחים הננקטים בשתי התכניות (סוגות מול סוגים; מטרה מול פונקציה מרכזית; המונח 'עולמות שיח' אינו נזכר בתכנית לבית הספר העל-יסודי, וגם אין בה מושג מקביל אחר). תופעה זו יכולה לגרום לבלבול בקרב המורים והתלמידים. להלן כמה מן ההבדלים בין שתי התכניות: בבית הספר היסודי יש דיון בטקסט סיפורי, בעל-יסודי אין; בעל-יסודי יש גם מיזוג טקסטים, ביסודי אין; בתכנית לבית הספר היסודי המינוח בנושא השיח והסוגות מפורט יותר ובעל מספר מונחים גדול יותר.

במבוא לתכנית מתוארות תמורות ומגמות שחלו בחברה, בחינוך ובחוקר הלשון: הפיכת החברה הישראלית ממונוליטית לרב-תרבותית, מתן הכשר לשונות לשונית, המקום המרכזי שתפסה תקשורת ההמונים והשפעתה על השימוש בשפה, השפעת המרשתת על השפה, התפתחות גישה הרמנויטית הנותנת לקורא מקום נרחב בפענוח המשמעות של הטקסט, התפתחות ענפי לשון חדשים (כגון בלשנות חברתית וחקר השיח) השונים במהותם מן הניתוח המבני של השפה. כל אלו השפיעו במידה זו או אחרת על גיבוש תכנית הלימודים החדשה.

להלן עקרונות התכנית: הידע הלשוני וידע העולם של התלמידים הם נקודת המוצא לדיונים לשוניים ולקריאה וכתובה של טקסטים; הלשון העברית היא נושאת המורשת של התרבות העברית; ההקשר במרכז; שילוב בין ענפי הלשון - זיקתם להבנה וליצירה של טקסטים; שתי הגישות המרכזיות בחינוך הלשוני, הגישה הפורמלית (התבוננות בלשון כמערכת והדגשת הידע התאורטי) והגישה הפונקציונלית (טיפול הכשירות הלשונית), מצויות שתיהן בתכנית. אך במטרות הכלליות גילוי החוקיות בלשון בא במקום הרביעי אחרי טיפוח הכשירות הלשונית; מקומה של התקינות בשפה הוא נושא לדיון, ולא קביעה חד-משמעית לא מנומקת; השפה משמרת את עברה, אך גם מתחדשת (משרד החינוך, התרבות והספורט, תשס"ג, עמ' 4).

התכנית מאורגנת סביב ארבע יחידות לשון: המילה, הציורף (הכבול והחופשי), המשפט, הטקסט (הדבור והכתוב). כולן נלמדות בהקשר טקסטואלי, חברתי ותרבותי ("ההקשר במרכז"). התכנית מעודדת שילוב בין ענפי הלשון וביניהם לבין הטקסט; עמידה על הזיקה בין ענפי הלשון תורמת להבנה וליצירה של טקסטים.

תכנית הלימודים מציגה את פרקי התכנית לפי שלבים ובפריסה לפי הכיתות. פריסה זו תורמת ללימוד מדורג. בתכנית זו ההסברים מתומצתים, ואין בהם כדי לשמש מדריך למורה. מורים שסיימו את לימודיהם בחוגים ללשון העברית באוניברסיטאות חסרים את הידע בהבנה והבעה הנדרש בתכנית זו, שכן תכנים אלו אינם מצויים בתכנית הלימודים באוניברסיטאות. נושא הסוגות מוצג בתכנית הלימודים לבית הספר היסודי בפירוט רב יותר מבתכנית לבית הספר העל-יסודי, ולא ניכר המשך טבעי בין שתי התכניות.

התכנים המצויים בתכנית הלימודים רבים ומגוונים. במספר השיעורים המוקצב למקצוע הלשון העברית אי-אפשר להקיף את כולם וללמדם כראוי.

השינויים העיקריים בתכנית הלימודים מתשס"ג לבית הספר העל-יסודי לעומת קודמותיה

תכניות הלימודים בעברית לבית הספר העל-יסודי (משרד החינוך והתרבות, תשט"ז, תשכ"ט, תשל"ז, תשמ"ב; משרד החינוך, התרבות והספורט, תשס"ג) שונו מאוד במהלך השנים. ניר (1974) כותב כי עד ראשית המאה ה-20 ראו בהוראת הדקדוק אמצעי לפיתוח החשיבה ההגיונית. לימוד הדקדוק הלטיני ודקדוק לשון האם שימשו אפוא להשגת מטרה שמעבר לשימוש בלשון. בלימוד זה ראו את המסד לחינוך האינטלקטואלי, ומכאן השם Grammar School שניתן לבית הספר התיכון העיוני בבריטניה. משרבו הקולות שטענו כי אין העברה מלימוד אחד למשנהו, ייחסו ללימוד הדקדוק את המטרה לשפר את השימוש בלשון באמצעות הקניית נורמות ללשון נכונה. לדעת ניר, כשהתברר שלימוד הדקדוק הפורמלי אינו משפר את ההבעה (רגב, תשכ"ז), חיפשו דרכים ל'פונקציונליזציה' של לימודי הדקדוק. וכך תכניות הלימוד משנות את פניהן לכיוון השימושי-מעשי.

רוזנר (2008) מציינת כי בשנים שלפני קום המדינה ובשנים הראשונות שלאחר קום המדינה נדרשה מן התלמידים ידיעה פעילה של ניקוד הצורות ויכולת ליצור (ולא רק לנתח) פעלים מנוקדים בבניינים שונים ובגזרות שונות. בשנת תשל"א הוצהר על ויתור על ניקוד פעיל לתלמידים טעוני טיפוח (משרד החינוך והתרבות, תשל"א). לימים ההחלטה על דרישה סבילה בלבד של ניקוד ממגזר התלמידים המתקשים הוחלה על כלל המערכת. נוסף על כך ויתרו על הדרישה מן התלמיד בבית הספר התיכון לדעת ליצור פעלים ושמות עצם בהטיה.

בתכנית הלימודים מתשס"ג תורה ההגה אינה עוד פרק בפני עצמו, ומובאים ממנה רק נושאים המסייעים ללימוד מערכת הצורות. בשל הידלדלות אוצר המילים הפעיל והסביל של בני הנוער נוסף פרק חדש המיוחד לאוצר המילים והמשמעים ולסמנטיקה בשירות אוצר המילים. בתחביר מודגש הקשר שבין מבנים תחביריים לתפקידים תקשורתיים, כלומר ההתמקדות היא בהיבט התקשורתי של התחביר. בפרק 'הבנה והבעה' לא הבעה היא נקודת המוצא, אלא ההבנה הכרוכה בקריאת הטקסט ושילובים בין ענפי הלשון (משרד החינוך, התרבות והספורט, תשס"ג, עמ' 19). התכנית כוללת גם טקסטים מן המקורות, אך לאחר דיונים רבים בוועדת המקצוע הוחלט לוותר עליהם בשל עומס נושאי התכנית. רוב חברי הוועדה הצביעו בעד ויתור על נושא זה ולא על נושאים אחרים. לדעת רוזנר (2011), הסיבות לויתור הן קשייהם של תלמידים רבים להבין את לשון המקורות והרצון של המחנכים להפוך "רלוונטיים" לגיל הנעורים.

כפי שרוזנר כותבת (שם), בתכנית הלימודים מתשס"ג עברו מניחות צורות שלא בהקשר לניחות צורות בהקשר; מכתבת חיבור על פי נושא נתון לכתובה המגיבה על טקסט נתון; מידיעה פעילה של נטיות בפועל ובשם וניקודן אל לימוד דרכי התצורה והקשר בין תצורה ומשמעות; מידיעה פעילה של ניקוד לידיעה סבילה של ניקוד.

תלמידים לא מעטים מסיימים היום את בית הספר התיכון ואינם מכירים את סימני הניקוד והתנועות שהם מייצגים. למכללות להוראה באים סטודנטים שאינם מכירים את סימני הניקוד, את זמני הפועל ועוד מושגי יסוד מן הדקדוק. עד שנות התשעים לא היו תופעות כאלו.

העיסוק בלשון אינו מונוליתי; יש מקום לשונות בין האנשים ובין התרבויות שהם מייצגים, אך יש גם צורך לפתח הכרה בצורך בנורמות לשון משותפות (בעיקר בהבעה פורמלית). כותבי התכנית רואים באיזון הזה רכיב חשוב בתכנית. בכל אחד מפרקי התכנית יש מקום להיבט התקינות. השאיפה היא לדיון בנושא בכיתה, לא לימוד בדרך 'כזה ראה וקדש'.

העיקרון הבולט ביותר בתכנית זו הוא "ההקשר במרכז". הלשון נלמדת מתוך טקסטים כתובים ודבורים המתאימים לנסיבות החברתיות-תרבותיות-היסטוריות של הפקת הטקסט, אך גם נושאי הלשון נלמדים בהקשר של הטקסט. אין לימוד לשון בלא טקסט.

הקשרים של ההבנה וההבעה המטופחים במסגרת לימוד העברית משמשים את הלומד בכל מקצועות הלימוד בבית הספר (לדוגמה, כתיבת סיכום). הוא הדין במה שנוגע לכתבת עבודות (עבודות חקר, עבודות שנתיות, עבודות אישיות) או לניסוח דברים בעל-פה (עמדות, חוות דעת).

לסיום הסעיף חייבים לציין את דבריה של ברוש-ויץ (תשס"ז) בנושא 'מאבקי כוח' אקדמיים. ההחלטה אילו תכנים יילמדו, במה יושמו הדגשים, ובאיזו גישה ילמדו קשורה גם למאבקי יוקרה בין חוקרים ואסכולות. אלה מאבקי כוח אקדמיים שמשמעותם רווח או הפסד של הון סימבולי, של כבוד ממסדי ושל יוקרה מקצועית. שני הקטבים, השימושי והתרבותי-התקני, פועלים במוקדי הוראת הלשון בארץ. יש איום של הגישה השימושית על התפיסה הרעיונית, ושני הקטבים הללו "נלחמים" מלחמה סמויה וגלויה על השפעתם בגיבוש תכנית הלימודים בלשון.

האוריינות של שנות האלפיים במדינות המערב

השקפת העולם האוריינית של שנות האלפיים ניכרת היטב בבחינות הבין-לאומיות (פיזה) [PISA] ופירלס [PIRLS] שישראל משתתפת בהן. מטרת לימוד האוריינות היא להתמצא בעולם שמסביבך - "להסתדר בחיים", כלשונו של אלון (2002, עמ' 76). אוריינות זו אינה מתמקדת בתרבות העברית, אלא בעיקר בכתיבה מעשית ובפענוח טקסטים שימושיים (מילוי טפסים, פענוח טקסטים של הרשויות, פענוח תרשימים ועוד). לימוד האוריינות משמש הכנה לחיים שאחרי הלימודים, לעולם העבודה ולחיים העצמאיים מחוץ לבית ההורים. כפי שכותבת ברוש-ויץ (תשס"ז), מטרתה של האוריינות הזאת ממוקדת במיומנויות. היא רואה בהשקפת העולם שבבסיס בחינות אלו מטרה אזרחית: הכנת הבוגרים לחיי עבודה ולחיים אזרחיים פרטיים. הטקסטים הנבחרים הם האמצעי להשגת המטרה. כן היא רואה בה מטרה כלכלית-חברתית - כלי לניעות כלכלית וחברתית: הצלחה ברכישת האוריינות מאפשרת מעבר של אנשים ממעמד חברתי כלכלי נמוך למעמד גבוה יותר. המוטו הוא *learning for living*, וההתמקדות היא בשיח המעשי מתחום החיים.

כפי שכתבו אלון (2002) וברוש-ויץ (תשס"ז), התכנים של הטקסטים המילוליים והפרה-מילוליים המלווים אותם ושאלות ההבנה עליהם אינם הולמים הלימה מלאה את תכנית הלימודים מתשס"ג לבית הספר היסודי (משרד החינוך, התרבות והספורט, 2003). חסרה בהם למשל המטרה "יוכלו להזדהות עם דורות של יצירה עברית ולקיים דו שיח עם מקורות היהדות", והם גם אינם הולמים הלימה מלאה את התכנית לבית הספר העל-יסודי: "שמירה על הרצף התרבותי המתבטא בלשון העברית, נותן משקל לעיסוק באוצר המילים והניבים ובאסוציאציות הספרותיות התרבותיות וההגותיות שלהם [...] תקינות ודיון מנומק בה" (משרד החינוך, התרבות והספורט, תשס"ג). מבחנים בין-לאומיים ומחבריהם הזרים הם המכתיבים היום חלק נכבד מתכנית הלימודים. מבחני PISA הכניסו ללימודים בישראל את עולם החיים היום-יומיים, את תחום העבודה והמסמכים, וכן את שילוב עולם המספרים בעולם הטקסטים המילוליים. יש התמקדות בגישה תועלתנית תפקודית, מעשית. גישה זו רואה בחינוך לאוריינות דרך להעניק ללומדים יכולת תפקוד בחיי העבודה ויכולות התמצאות בסביבה באמצעות רכישת "ארגז כלים". גישת היכולות' מאפשרת נגישות לעבודה ולהשתתפות ציבורית, משפרת את סיכויי ההעסקה (וכמובן, הצריכה), מזמנת ניעות חברתית והשתלבות בשוק העבודה הגלובלי העתידי.

דברי סיום

נוכחנו אפוא איזו טלטלה חוותה תכנית הלימודים בלשון: מלימוד הדקדוק השיטתי והניקוד אל השפה בתור כלי שימושי, כלי להתקדמות בחיים. דומתני כי את השינויים שחלו עם השנים בתכנית הלימודים בלשון אפשר להגדיר 'מהפכה', כלומר "שינוי מושגי שבו אופן הראייה ומחשבה אחד מוחלף בשני" (קון, 2005[1962], עמ' 311). לדעתי, אוריינות חדשה זו מפתחת כישורי חיים ומטפחת אותם, אך אין היא חלק מ'עברית: שפה, ספרות ותרבות'. חוששתני כי אם גישה זו של האוריינות החדשה לא תשתנה, יוחלט בעתיד הקרוב (או הרחוק) ללמד אנגלית במקום עברית כדי להכשיר את בוגרינו לעבודה בעולם הגדול. המקובל במכון ויצמן ובמחלקות מסוימות בטכניון ייהפך לנורמה גם בבית הספר ואולי כבר בגנים. העברית היא שפת העם היהודי; ויתור עליה ייחשב לאסון לאומי גם לאוכלוסים החילוניים. העברית היא מאושיות הצינונות. תפקידנו לשמרה ולתרום למען פריחת היצירה והמדע בעברית.

מסקנות אופרטיביות

רצוי מאוד ליזום השתלמויות למורים בבית הספר היסודי בנושאי הלשון שאינם מפותחים דיים בתכנית הלימודים, או לכתוב מדריך למורה בנושאים אלו. רצוי מאוד ליזום השתלמויות למורים בבית הספר העל-יסודי בנושאי ההבנה וההבעה, או לכתוב מדריך למורה בנושאים אלו. רצוי כי השילוב בין סוגיות לשון ובין פענוח הטקסט יודגם ויובהר היטב למורים שאינם מצויים דיים בתחום זה.

רשימת מקורות

אלון, עמנואל (2002). תכניות הלימודים בלשון במדינת ישראל. בתוך עמוס הופמן ויצחק שגל (עורכים), **ערכים ומטרות בתכניות הלימודים בישראל** (עמ' 75-100). אבן-יהודה: רכס. בורשטיין, רות (1999). דרכי השאלה והתשובה בעברית הכתובה בת-ימינו: היבטים תחביריים, סמנטיים ופרגמטיים. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

בילצקי, ענת (1996). **פרדוקסים**. תל-אביב: משרד הבטחון.

בילצקי, ענת (2002). **מהי לוגיקה?** תל-אביב: משרד הבטחון.

ברוש-ויץ, שושן (תשס"ז). **מצב האוריינות בישראל**. תל-אביב: רמות.

משרד החינוך והתרבות (תשי"ד). **תכנית הלימודים לכיתות א-ד של בית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-דתי**. ירושלים: המדפיס הממשלתי.

משרד החינוך והתרבות (תשט"ז). **הצעה לתכניות לימוד בבית הספר התיכון**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המחלקה לחינוך תיכון.

משרד החינוך והתרבות (תשכ"ב). **תוכנית הלימודים לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-דתי: לשון וספרות**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המרכז לתכניות לימודים.

משרד החינוך והתרבות (תשכ"ט). הצעת תכנית לימודים בבית-הספר התיכון: לשון עברית. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המכון לאמצעי הוראה.

משרד החינוך והתרבות (תשל"א). עברית בחטיבת הביניים לטעוני טיפוח: ב. הבעה. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המרכז לתכניות לימודים.

משרד החינוך והתרבות (תשל"ז). עברית בחטיבת-הביניים ובחטיבה העליונה: א. ידיעת הלשון בבית הספר הממלכתי ובבית הספר הממלכתי-דתי. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המרכז לתכניות לימודים.

משרד החינוך והתרבות (תשל"ט). לשון וספרות עברית בבית הספר היסודי הממלכתי: תכנית לימודים בכיתות ב-ו. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המרכז לתכניות לימודים.

משרד החינוך והתרבות (תשמ"ב). עברית בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה: ב. הבעה והבנה. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, האגף לתכניות לימודים.

משרד החינוך והתרבות (תשמ"ו). תכנית הלימודים "לשון וספרות עברית" בבית הספר היסודי הממלכתי: ספרות והבנת הנקרא, הבעה בכתב, יסודות בידיעת הלשון, האזנה. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, היחידה לתכניות לימודים.

משרד החינוך, התרבות והספורט (תשס"ג). עברית לבית הספר העל-יסודי. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים.

משרד החינוך, התרבות והספורט (2003). חינוך לשוני: עברית - שפה, ספרות ותרבות לבית הספר היסודי. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים.

ניר, רפאל (1974). הוראת העברית כלשון אם בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה. תל-אביב: עמיחי.

עצמון, אריאלה (2000). שכפול השכחה: מבט פוסט-סטרוקטורליסטי. ירושלים: כרמל.

קון, תומס ס' (1962[2005]). המבנה של מהפכות מדעיות (תרגום: יהודה מלצר). תל-אביב: ספרי עליית הגג.

קופי, אירווינג מ' (1977[1953]). מבוא ללוגיקה (תרגום: חנן רותם). תל-אביב: יחדיו.

רגב, זינה (תשכ"ז). שיפור הוראת הבעה-שבכתב בבית הספר התיכון: דו"ח של ניסוי. ירושלים: משרד החינוך והתרבות; האוניברסיטה העברית, בית הספר לחינוך.

רוזנר, רחל (2008). דקדוק זה לא מה שהיה פעם. פנים, 42, 115-122.

רוזנר, רחל (2011). תוכניות הלימודים בעברית: קצת היסטוריה. פנים, 54, 93-101.

שלום, צילה (1999). תמורות בהוראת לשון. בתוך רבקה גלובמן ויעקב עירם (עורכים), התפתחותה של ההוראה במוסדות החינוך בישראל (עמ' 419-437). תל-אביב: רמות.

שקר - חקירה סמנטית

תמר סוברן

תקציר

המאמר מתחקה אחרי קשרי משמעות בשדה הסמנטי של מילות ה'שקר'. הוא מציע כלים בלשניים-סמנטיים שיבהירו את מעמדו ואת תוכנו של מושג מופשט כ'שקר'. המאמר עושה שימוש בכלי ניתוח סמנטיים שפיתחה הסמנטיקה הקוגניטיבית התאורטית בעשורים האחרונים מתוך ביקורת על המושג הקלסי והצר של ה'הגדרה'. נפרסים בו גוני המשמעות של המושג המופשט 'שקר' וקרוביו, יחסי משמעות בין מילות השדה, צירופי הלשון והמבעים הצירויים. יש למאמר גם צד יישומי חינוכי: המאמר מְזַמֵן הכרה של תהליכים מדעיים, של ויכוחים מדעיים ואופני התחלפות של פרדיגמות תאורטיות; הוא מציע סובלנות מחשבתית ודוחה קוטביות וחיפוש אחר גבולות חדים שאינם בנמצא; במישור הידע המאמר מציע התוודעות לחדוות הגילוי של אוצרות הלשון ושל דקויות הלשון, ובמישור החינוכי-מוסרי הוא מצביע על הקשר שבין עולם השיח לבין ערכים של יושר, דיווח אמת, עדות אמת וחשיבות האמון בין דוברים כתנאי מכונן לעצם קיומו של השיח.

מילות מפתח: 'הגדרה', יחסי משמעות, מטפורות, סמנטיקה קוגניטיבית, ערכים, שדה סמנטי, שיח.

הקדמה

מאמר זה מצטרף למאמרים ולספרים קודמים שלי המתחקים אחר קשרי משמעות בלקסיקון. למאמר מטרות אחדות: (א) להציג את עושרה ואת ריבוי גווניה של העברית; (ב) להבליט את המגבלות של מושג ה'הגדרה' הצר והחד הנהוג במדעים אך מעורר קשיים עקרוניים; (ג) להראות דרכי התמודדות עם הקשיים שמעלה מושג ה'הגדרה' הקלסי ועם הקושי הסמנטי להבהיר את מעמדו ואת תוכנו של מושג מופשט כ'שקר', בעזרת כלי ניתוח חלופיים שמעמידה הסמנטיקה הקוגניטיבית התאורטית בעשורים האחרונים. המאמר מציע אפוא התמודדות עם השאלה התאורטית של ה'הגדרה', מציג כלים לפתרונה, ובד בבד פורס את עושרה של העברית ומאיר את גוני המשמעות של המושג המופשט 'שקר' וקרוביו בעזרת צירופי לשון ומבעים צירויים שמבטאים אותו. יש למאמר גם צד יישומי חינוכי: השלכותיו להוראה ולחינוך האקדמי והאישי הן מכמה סוגים. במישור הידע והאופק האינטלקטואלי של הלומד המאמר מְזַמֵן הכרה של תהליכים מדעיים, ויכוחים מדעיים ואופני התחלפות של פרדיגמות תאורטיות. במישור החינוך לחשיבה מדעית וביקורתית העיסוק בשדות סמנטיים מזמן פיתוח של סובלנות לעמימות ולגמישות מחשבתית, הדוחה קוטביות וחיפוש נואש אחר גבולות חדים שאינם בנמצא. במישור

הידע המאמר מציע התודעות לחדוות הגילוי של אוצרות הלשון ושל דקויות הלשון. וכיוון שנושא המאמר הוא בתחום המוסר, יש לו גם היבטים מוסריים בכך שהוא מלמד על הקשר שבין עולם השיח לבין ערכים של יושר, דיווח אמת, עדות אמת וחשיבותו של אָמון בין דוברים כתנאי מכונן לעצם קיומו של השיח. בחלקו האחרון אצביע על הקשר בין המחקר לבין הוראת הלשון ברמות שונות וארמוז על השלכות חינוכיות אפשריות שלו.

כיצד מגדירים?

הוגים, פילוסופים, אנשי משפט ומוסר תהו בעבר ותוהים גם היום על המעמד המוסרי של השקר (כהן, 1999; Carson, 2006). פסיכולוגים וחוקרי מוח מתחקים אחרי המנגנונים המביאים בני אדם לשקר ואחר התגובות של שומעים לשקרים (Talbot, 2007). שאלתם הראשונה היא "מהו שקר?". לאחרונה הצטרפו לחקירה הזאת גם בלשנים, והם ניסו להבהיר בכליהם את המושג החמקמק הזה (Meibauer, 2005). האם ניתן 'להגדיר' שקר? מעל לחצי מאה עומד מושג ההגדרה עצמו מול התקפה. בספרי שפה ומשמעות (סוברן, תשס"ז), בפרק שכותרתו "הגדרות, קטגוריות ודמיון משפחתי", תיארתי את המהלך הזה כך:

המסורת האריסטוטלית גרסה שהגדרה היא "הגדרת חילוץ": תיחום ברור בין שלושת העניינים וקטגוריזציה חדה שאינה מותירה עמימות ואזורים אפורים. המגדיר יכול וצריך להחליף ללא קושי את המוגדר שלו בכל הופעותיו. על פי אריסטו, להגדרה הקלסית שני מרכיבים - המין וההבדל: הקטגוריה הכללית שאליה משתייך המוגדר, המין שלו, מכונן את חלקה הראשון של כל הגדרה. חלקה השני קובע את מקומו הייחודי של המוגדר בתוך הקטגוריה, את המאפיין, ומייחד אותו משאר איבריה. כך הוגדר אדם כשייך למין החי. בתוך מין החי הוא מתייחד בתכונתו כמדבֵּר. רצונך להגדיר דבר-מה - חפש את מינו, את הקטגוריה שאליה הוא משתייך, והצַבֵּעַ על המייחד אותו מחבריו לקטגוריה. אולם מה שנראה פשוט אינו פשוט כלל: לאיזו קטגוריה משתייכים המושגים שיממון או חיים? מי הם חבריהם לקטגוריה של שיממון או של חיים? מה מייחד אותם? שיטת ההגדרה האריסטוטלית נתקלת בקשיים מהותיים. נתבונן בבעיה נוספת, "בעיית העמימות" או "בעיית גבולות המושגים". מתי שיח חדל להיות שיח והופך להיות עץ? הרי יש שיח הרדוף ברחובות שעוצבו כעצים בעלי גזע וצמרת; האם הם שיחים או עצים? היכן עובר קו הגבול המבדיל בין עץ לשיח? מהו כפר למשל לעומת מושב, יישוב קהילתי, מצפה? האם תות שדה, עגבנייה ובננה הם פרות או ירקות? היש קווי תיחום ברורים למושגים? היש משהו משותף לכל מה שאנו מכנים בשם אחד? (עמ' 74-75)

משחקי שפה, שדות והסכמים

ההתקפה על תורת ההגדרה הקלסית קשורה להתקפה על תפיסות לוגיות פורמליות של השפה, המזהות משמעות עם אמיתות ועם אפיונים לוגיים-פורמליים של מילים ומשפטים.

עיקרה של התקפה זו בשני מושגי מפתח שטבע לודוויג ויטגנשטיין בספרו **חקירות פילוסופיות** שיצא לאור אחרי מותו ב-1953 (ויטגנשטיין, 1995 [1953]). שני המושגים הם "דמיון משפחתי" ו"משחק שפה". כך כותב ויטגנשטיין על "דמיון משפחתי":

עיי-נא למשל פעם בהליכים שלהם אנו קוראים "משחקים" [...] מהו המשותף לכל אלה? אל תאמר: "חייב להיות להם משהו משותף, שאם-לא-כן הם לא היו קרויים 'משחקים'" - אלא התבונן ובדוק האם יש לכל אלה דבר-מה משותף. שכן אם תבונן בהם, אמנם לא תראה דבר-מה המשותף לכולם, אבל תראה יחסי דמיון וקרבה, ואפילו סדרה שלמה של יחסים שכאלה [...] והתוצאה של עיון זה היא: אנו רואים רשת מסובכת של דמויות החופפות וחוצות זו את זו. דמויות בגדול ובקטן. אינני יכול לאפיין את הדמויות הללו טוב יותר מאשר באמצעות הביטוי "דמיון משפחתי"; שכן כך חופפות וחוצות הדמויות השונות השוררות בין קרובי משפחה: מבנה גוף, תווי פנים, צבע עיניים, הליכה, מזג וכו'. וארצה לומר: ה"משחקים" יוצרים משפחה. (ויטגנשטיין, 1995 [1953], סעיפים 66-67)

האם ישנה תכונה משותפת שתאפשר להגדיר את המשותף לכל המשחקים - קבוצה? תחרות? ניצחון? שעשוע? תנועה? דומה שאין אפיון אחד שיצביע על המשותף בין מחניים, כדורסל, שח, "אחת שתיים שלוש, דג מלוח" ומשחקי מחשב. גם במשפחה קלסטר פניו של ילד מזכיר במשהו את אביו, אחיו מזכיר במשהו אחר את אמו, לאחותם חיוך הדומה לחיוכו של הבן הבכור, אך לשני הבנים עיניים כחולות כעיני הסב, האח הצעיר גבוה כאמו וכן הלאה. התכונות מפוזרות בין בני המשפחה, כך שרק אחדים מהם חולקים חלק מן התכונות עם חלק מבני המשפחה האחרים. אין מצפים לדמיון במראָה בין בני משפחה אחת ש"גדיר" את שייכותם למשפחה. אין תכונה אחת או אוסף של תכונות שיקבעו תיחום כזה והגדרה כזאת. השיוך הוא גנטי. משל זה מבקש ויטגנשטיין להחיל על כל מושגינו ולדחות אחת ולתמיד את חיפוש הגבולות החדים של מוגדרים. הדבר אפשרי בהגדרה של מעגל למשל כ"קו שכל נקודותיו רחוקות מרחק שווה מנקודה אחת". הגדרה כזו מבהירה היטב מה איננו מעגל.

ואכן, בעברית מסתתר במילה הגדרה השורש גדר. באנגלית חבויים בו מושגי הקצה והסוף (definition). גדר, קצה וסוף הם מושגים חמורים התובעים דיוק וקו מפריד ברור בין מה שנכלל בהגדרה או בקטגוריה לבין מה שנמצא מחוץ לה. בעקבות ביקורתו זו של ויטגנשטיין התפתחה במחצית השנייה של המאה ה-20 מהפכה מחשבתית שחלחלה עמוק גם לתחומים אחרים, בעיקר לתחום הפסיכולוגיה הקוגניטיבית, והצמיחה שם את תורת האבסטיפוס (Rosch, 1973a, 1973b, 1975), שעוד ידובר בה בהמשך.

ההתרחקות מן הקשיחות החמורה של קטגוריזציה ושל ההגדרה האריסטוטלית כרוכה במושג מרתק לא פחות של ויטגנשטיין. השפה נתפסה בעיניו של ויטגנשטיין המאוחר, בכתבים הרבים שיצאו לאור אחר מותו, כמערך התנהגותי של קבוצות בני אדם, והיא זו שמשרתת את

צורכי ההתקשרות ביניהם. הוא ראה בשפה האנושית אוסף של "משחקי שפה". לעתים נהג לכנות את משחקי השפה הללו גם בשם "צורות חיים". "להבין משפט פירושו להבין שפה" גרס, ו"להבין שפה פירושו לשלוט בטכניקה" (ויטגנשטיין, 1995, סעיף 199). נתבונן בהבדל שבין שתי מילים דומות מאוד בהגייתן: **הכתבה** (באחד ממשמעיה) ו**הכתרה**. בעקבות ויטגנשטיין ניתן לזהות כאן שני "משחקי שפה" שונים מאוד זה מזה. הראשון קשור למערכת ההתנהגויות, "כללי המשחק" הנהוגים בבית הספר: לימוד של מילים ושינון, הקראת המילים, כתיבתן, מתן ציון וכיוצא באלה. ילד יתוודע למשחק הזה מן הסתם בכיתות הנמוכות של בית הספר. לעומת זאת משחק השפה שבו משתלבת המילה **הכתרה** הוא "משחק" חברתי מורכב, הקשור למסורות של מערכי שלטון, למונרכיות וחוקי ירושה ולטקסים. אני למשל, התוודעתי לחלק מן המשחק הזה בילדותי, כשצפיתי בסרט שתיאר את הכתרתה של המלכה אליזבת השנייה. קרוב לוודאי שקלטתי רק חלק קטן מן החוקים המורכבים המכוננים את משחק השפה הזה. היכרותי את ה"משחק" ואת כלליו התעשרה והשתנתה עם הלימוד של פרקי היסטוריה ועם קריאת ביוגרפיות ורומנים היסטוריים. משחק שפה זה או אחר איננו קטגוריה קבועה וסגורה, ולפיכך הוא פתוח כל העת לשינויים הן באופן שבו משתמשים בו, הן באופן שבו מבינים את מורכבויות השימוש הללו.

משל של ויטגנשטיין על עיר ופרוריה מבהיר את התייחסותו לקטגוריות ולמושגים ולדינמיות המאפיינת אותם (שם, סעיף 18). על פי משל זה, התפתחות המשמעות של מילה או מושג כמוה כצורת גידולה של עיר. ראשיתה של עיר במבנה קטן, הדוק; כיכר, באר, בניין העירייה וכדומה. במשך הזמן נסללים דרכים ורחובות ונבנים פרורים נוספים מודרניים בארגון חדש. אפשר להסיק מן המשל שלעתים אפשר להגיע בקלות מחלק אחד של העיר לחלק אחר. לעומת זאת יש חלקי עיר שאין ביניהם חיבור ישיר. כך מהדהד כאן שוב, בניסוח אחר, רעיון הדמיון המשפחתי. מבחינה היסטורית זוהי עיר אחת שיש לה שם אחד, אך אין שום דבר משותף שהוא תכונה המאפיינת את כל חלקיה. בנמשל - העיר היא מילה או מושג או קטגוריה ממבט היסטורי, המראים את תזוזות המשמעות שחלו בהם. כך מתקשרים בתורתו של ויטגנשטיין המאוחר שני עניינים הפותחים עידן חדש בחקר המשמעות: הביקורת על הקטגוריזציה ועל ההגדרה הלוגית המסורתית והפנייה אל השימוש בשפה, אל ההסכמים ההתנהגותיים והלשוניים, שהם ביטוי לצרכים אנושיים ולמערכות התנהגות וחשיבה.

ויטגנשטיין סבר שילדים כמבוגרים משחקים בלי הרף משחקי שפה. דרך המשחקים האלה ילדים לומדים כיצד להמשיך את המשחק בכוחות עצמם. אנו אומרים לילד "בוא נריח את הפרח", ו"איך גועה פרה", ולא נשמיע לילד את "קולו" של הפרח או נצביע על זנבו. המבוגרים הם שמכניסים את הילדים אל קהילת הדוברים שלהם ותוך כדי כך מלמדים אותם את כללי ההגייה של השפה, את כללי הדקדוק ואת כללי ההצטרפות. תוך כדי שיח הילד לומד לקשר בין מילים וקולט את המארג הסמנטי שלהם כאשכולות, כרשתות או כשדות של מושגים ומילים

הקרובים זה לזה במשמעם. מחקרים מראים שתהליך למידה זה של התעשרות השפה ומערכות יחסיה אינו נגמר גם בחיי המבוגר. הנה, לדוגמה, סטודנט צעיר לפסיכולוגיה לומד את משחק השפה הפסיכואנליטי על פי פרויד, והוא לומד להגיד בהקשרים נכונים אָגו, איד, סופר אגו, הדחקה, מלנכוליה וכיוצא בהם, מושגים שהיו זרים לו לפני שהתחיל את לימודיו. כפי שהראו בעליל חומסקי (1978, 2003) ובלשנים ופסיכולוגים קוגניטיביים שחיזקו את עמדתו בממצאים אמפיריים, למידה זו נשענת גם על כישורים מנטליים מורכבים שעמם נולד התינוק, והם שמסייעים לו להשתלט על כמות ידע עצומה ועל כללי דקדוק לשוני בזמן קצר מאוד. כלומר משחקי השפה של בני האדם נשענים על השיח שלהם ועל שייכותם לקהילות של דוברים, אבל גם על היכולות הלוגיות-קוגניטיביות של דוברים אלה, על יכולתם להסיק מסקנות, להכליל ולהבחין באנלוגיות, על סקרנותם ועל חשיבתם המקורית והיצירתית. הפסיכולוגית ההתפתחותית אליסון גופניק מכנה את הילדים הקטנים ואת התינוקות 'פילוסופים ומדענים בעריסה' (Gopnik, 1996, 2000). נוסף עוד כי בני אדם יכולים לשחק "מחניים" בין השאר כי יש להם ידיים ורגליים. לכן בני אדם יכולים גם לשחק משחקי שפה מורכבים, מפני שניחנו בכושר להבחין בין הארגומנט - הישות שעליה נסב המשפט, לבין פרדיקט - התיאור, הפעולה, המצב וכיוצא בזה של הישות הזאת. בני אדם מבחינים בין תפקידי הקשרים הלוגיים השונים המסמנים יחסי שלילה, חיבור, ברירה או נביעה. לכל אלה תפקיד במשחק השפה הלוגי וגם במשחק השפה הבלשני. יוצא מכך שטענו אנשי הבלשנות הפורמלית ובכללם ויטגנשטיין המוקדם, כשהתייחסו לכישורים הלוגיים כאל הבסיס הבלעדי והממצה של הכושר הלשוני. ויטגנשטיין המאוחר הפנה את נקודת המבט אל ההיבטים התקשורתיים-חברתיים של השפה, ובלשנים רבים הראו, בעקבות לייקוף וג'ונסון (Lakoff & Johnson, 1980, 1999) את האופן שבו נבנים מושגים מופשטים בעזרת סכמות, אידאליזציה של מה שנתפס בחושים, מטפורות ומודלים חזותיים שמקורם בהתנסות הגופנית בעולם הסובב. המסקנה היא אפוא, שיש בשפה האנושית יסוד לוגי-דקדוקי, חישובי מתמטי כמעט, אך הוא אינו בלעדי. התפתחות לשונו של אדם ניזונה גם מכישוריו החברתיים, מהתנסויותיו במרחב הקרוב ומכישורים מחשבתיים ולוגיים. בהמשך נראה איך כל אלה תורמים להבנת מושג ה"שקר".

אבטיפוסיות ומסגרות תוכן

תפיסתו של ויטגנשטיין ערערה כאמור את הביטחון בהגדרה וביכולת לתחום גבולות ברורים ומוסכמים למילים, למושגים ולקטגוריות, כלומר להראות את הקשר החד-חד-ערכי בין הסימנים הלשוניים לבין הדברים בעולם, בעיקר כשמדובר במושגים מופשטים כאמת, שקר או נורמה (סוברן, תשס"ח). במדעים המדויקים עדיין ממשיכה לשמש ההגדרה המסורתית. הבלשן ויליאם לאבוב (Labov, 1973) הסיק מניסויים שערך בהמשגה, שלא ניתן לסרטט גבול חד של קטגוריות שיראה מהו הדבר ההופך ספל לספל ולא לקערה. כשהוא דן בשאלת הקטגוריה של

כלי בית, הוא מנסה לברר מה מגדיר כלי כספל, קערה או אגרטל. תשובתו - מאפיינים שונים שחלקם מוחשיים, כמו גודל, צורה, חומר, ידית ועוד, וחלקם תלויים באופן השימוש בספל, שימוש שהוא לא אחת תלוי תרבות. הנה בדיסנילנד ישנה סחרחרת שבה האנשים יושבים בתוך ספלי ענק. האם אלה באמת ספלים? כאשר לא תתעורר כל שאלה כשיוצג לפנינו ספל בפגישה בבית קפה, נדע כי זהו ספל אבטיפוסי.

הפסיכולוגית הקוגניטיבית אלינור רוש ושותפיה חקרו את מעמדם של אבטיפוסים בתהליך ההמשגה (Rosh, 1973a, 1973b). היא חקרה את המבנה של 'קטגוריות טבעיות' כפי שהן עולות מממצאים מחיי היום-יום. רוש ביקשה מנחקריה לציין מהי הדוגמה הטובה ביותר לקטגוריה מסוימת, ודירגה את התשובות על פי שכיחותן. היא מצאה, למשל, שכיסא הוא הדוגמה הטובה ביותר לקטגוריית 'ריהוט', ואילו הדוגמאות טלפון, מאוורר ומאפרה נתפסו כדוגמאות לא מייצגות. הדוגמה הטובה ביותר היא **האבטיפוס של הקטגוריה**. הציפור דרור מייצגת בעיני ישראלים דוברי עברית את הקטגוריה **ציפור**, אך לא כן הסנונית או השלדג. נשאלים אמריקנים בוחרים לעומת זאת את הציפור **אדום החזה** כמייצגת את קטגוריית הציפורים, ואת הנשר כמייצג מובהק של ציפורי טרף. ביטחוננו מתערער כשאנו נשאלים אם **ערסל** הוא רהיט ואם **יען** היא ציפור. הבלשן ג'ורג' לייקוף (Lakoff, 1972) הראה מהם המבעים הלשוניים המעידים על כך שלקטגוריות אין גבולות ברורים, והמסייעים לדובר להביע את דרגת חברותו של דבר בקטגוריה. "זה נראה כמו כדור" לעומת "סנונית היא ציפור מובהקת". לכך משמשות גם מילות דמיון כגון **מעין** או **דמוי**, **כביכול** או **לכאורה** (סוברן, 1994).

קו מחשבה דומה מאפיין זה עשורים אחדים את אחד מכיווני החקירה של הבלשן צ'רלס פילמור (Fillmore, 1982). גם בתורתו מובלעת ביקורת על הגדרות מילוניות וגם על פירוק לרכיבי משמעות. פילמור טוען שמילון אלפביתי אינו מסוגל לתאר את הקשר הקיים בתודעת הדוברים בין המושגים **קונה-מוכר-סחורה-כסף**, **תובע-נאשם-הוכחה-מושבעים** או בין המושגים **קמצן-נדיב-חסכן**. את הקשרים האלה מציע פילמור לראות במסגרת של 'סמנטיקת המסגרות' (frame semantics). מילים נתונות במסגרות ידע מארגנות: מסגרת, תסריט (script), מודל קוגניטיבי, תבנית בסיס שעל רקעה נוצרות ציפיות והבלטות של המתרחש. לוח השנה הוא מסגרת מושגית מארגנת פשוטה ומוכרת לכול: יום, שבוע, סוף שבוע, חודש, שנה, חג וכדומה. תאוריית מסגרות התוכן היא תאוריה חלופית בסמנטיקה הלקסיקלית. היא נוגעת גם לקשרי תחביר-סמנטיקה ולסמנטיקה של הטקסט. סמנטיקת המסגרות מתארת את מקומם של מילים ומושגים במסגרות התוכן שלהם, היא מצביעה גם על מבני ידע ועל קטגוריות תלויות התנסות: אנחנו יודעים להבחין, גורס פילמור, בין סוגי מלונות, למשל first class מול luxury, או בין ציונים בבית הספר: מניח את הדעת, טוב, בלתי מספיק, טעון תיקון, משביע רצון ועוד. ניתוח של מילה או של מושג אינו מבודד; מילה שייכת למסגרת התוכן שלה. השמעת מילה מעוררת בתודעה את כל מסגרת התוכן, ומשמעות של מילה מוקנית לה מכוח מקומה במערכת. עניין

זה יוצר זיקה עמוקה בין תורת המסגרות לבין תורת השדות הסמנטיים. המבקש לברר מהו יתום, אומר פילמור, האם ישאל מהו גבול הגיל של יתום בניסיון לברר את החלות של המושג על המציאות - גיל עשר, גיל שמונה עשרה, גיל שבעים? האפשרות האחרונה מעוררת גיחוך. מדוע? מפני שאין זו הדרך להבין משמעות של מילה. סמנטיקת המסגרות וגם תאוריית השדות הסמנטיים מציעות לברר את משמעות המילים יתום ובית יתומים בתוך מסגרות התוכן או שדה המשמעות של טיפול ושל יחסי הורים וילדים. לכן "יתום בן שבעים" נשמע מגוחך, כי הוא חורג ממסגרת התוכן של השימוש הנוהג ביתמות. יש בדוגמה זו הוכחה לכך שלא גבולותיו ולא מרכיביו הסמנטיים הם המכוננים את המשמעות של מושג, אלא מקומו במסגרת התוכן שאליה הוא משתייך. זהו כמובן פיתוח של רעיון המילה-ערך של דה-ה-סוסיר. מסגרת איננה טקסונומיה או מיון של העולם לבעלי חיים, לדוממים, לצומחים וכיוצא בהם. היא מושתתת על התנסות אנושית בכל תחומי החיים ועל ההמשגה של התנסות זו, הבאה לידי ביטוי באוצר המילים. מסגרת מציגה מערכות קישור ויחסי תפקוד בין חלקיה, וחשוב לברר גם את הקשרים בין מסגרות שונות לבין עצמן.

לבד מן הידע הייחודי לקבוצות שונות שהוא תלוי הקשר ותלוי תרבות, נחוץ לדובר גם ידע של כללי דקדוק ושל חוקי הגייה, ידע מטה-לשוני על נוהגי שפה, ידע מורפו-תחבירי על הצטרפויות של מילים ליחידות נושאות משמעות ויכולת לזהות כללי "משחק" פרגמטיים המבדילים בין מבעי בקשה לבין מבעי איום, תחנונים, רמיזות, הערות סרקסטיות ואירוניות ועוד. אפשר לתאר את הידע הזה במעגלים מתרחבים מן הבסיסי ביותר: מהכרת צלילים ומילים, אל זיהוי יחידות דקדוקיות והקשר התחבירי ביניהן, אל הבנה לוגית, היסקים, ומשם אל מעגלים מתרחבים ומתעמקים של הכרת העולם, התרבות, החברה וקהיליית הדוברים הייחודית שהדובר משתייך אליה, על מוסכמותיה והרגליה הלשוניים והאחרים. כל אלה נדרשים לצורך פענוח. בראש ובראשונה מבקש המפענח לעגן את המבעים ששמע בתוך מסגרת צלילית, צורנית, תחבירית ולוגית. הוא מבקש ליצור שרשרות מילים הניתנות לזיהוי כמילים מוכרות בלשונו. בשלב הבא יופעלו מנגנוני החיבור המורפו-תחביריים, כלומר זיהויים של חלקי הדיבר של המבע כפעלים, שמות עצם, מילות יחס וכדומה, וזיהוי דרכי ההצטרפות שלהם זה לזה, כגון: פועל אל תואר הפועל, מילת יחס לשם עצם וגם נושא לנשוא וכדומה. כל הידע הסמנטי והלוגי יגויס בצד ההקשרים שבמסגרתם יש לדברים הנאמרים משמעות, היגיון ותפקיד פרגמטי של שאלה, איום, בקשה, אזהרה ועוד.

תורת מסגרות התוכן של פילמור קרובה ברוחה לרעיון הישן של שדות סמנטיים (סוברן, 1994). הפילוסופית אווה קיטאי (Kittay, 1992) מציעה לראות בשדה הסמנטי את התגבשות המוסכמות של דוברי שפה. לטענתה, שפה איננה יציר של דובר בודד. כחבר בקהילת דוברים הדובר מקבל עליו את מוסכמות הלשון של בני דורו וקהילתו. הנה רעיון של קיטאי מתורגם לעברית: רוב דוברי העברית יודעים מהי "דלקת מפרקים", אולם אם יאמר רופא לחולה

שבטיפולו, שלקה ב"דלקת מפרקים", יחשוב החולה לראשונה שמדובר במחלה שאינה מוכרת לו. הוא מייחס לרופא ידע וסמכות, אך גם ציות למערכת מוכרת של נהגים לשוניים. אולם אם יטרח החולה ויבדוק, יגלה שאין מחלה כזאת. עתה הוא יחשוד ברופא שאיננו יודע מה הוא שח. המושג המקראי **דלקת** מופיע בספר דברים בצד המושג **קדחת**, והוא קשור למחלות. עם התפתחות הידע על חיידקים, נקשרה דלקת בזיהום. ידע רפואי מועיל להסביר את הקשר בין שני סוגי הדלקות, זו שחיידק מחולל אותה וזו שאינה נוצרת בשל חיידק, אך בעברית שתיהן נקראות **דלקת**. עם השנים מתפתחות הקבלות וזיקות בתוך השפה ובין שפות. למשל, יש קשר אטימולוגי למושגי האש גם ב**דלקת** העברית וגם ב-inflammation האנגלית. מערך שלם של קשרים מושגיים ומילוליים צפון בשימוש במילה הבודדת, ורק חלק זעיר ממנו הודגם כאן. הרופא בדוגמה של קיטאי מתעלם ממערך יחסים זה כשהוא מאבחן את מצבו של החולה כמי שיש לו "דלקת מפרקים". דובר ילידי שאינו מומחה משבץ מילים מוכרות במשפטים מתאימים. הוא יודע להשתמש במושגים באופן המוסכם והמקובל, ולכן בני שיחו מבינים אותו. דובר שיאמר שהוא סובל מ"דלקת מפרקים" יזכה לתגובה של הרמת גבה במקרה הטוב ולזלזול במקרה הרע. תיאור כזה מצמצם מאוד את ה"שרירותיות" של הסימנים שבמשנתו של דה-סוסיר.

קיטאי מבהירה את מעמדה של הלשון כמערכת של הסכמים פומביים ומוכרים, אם כי לא בהכרח מודעים. במערכת זו לכל פריט יש מקום וערך, גם אם גבולותיו המדויקים מעורפלים וגם אם מקומו וערכו עשויים להשתנות עם הזמן. ערכו של כל איבר במערכת נקבע על פי יחסיו עם שאר האיברים ועל פי מקומו בשדה הסמנטי שלו. שדות סמנטיים הם ביטוי לפומביות של הלשון כמכשיר תקשורת. בהיעדרם נידון האדם לאַלם, להתכנסות בבידוד עצמי - ל"סוליפיזם". אולם עדיין יש לשאול מה מבטיח את אפשרות קיומם של שדות כאלה, שלמים או חלקיים, בתודעת הדוברים. תשובות חלקיות לשאלה זו מגיעות ממחקרי המוח המתפתחים במהירות וממחקרי רכישת הלשון והתפתחותה. כיוון שכך, בבואנו לחקור מושג מופשט כ**שקר**, שאין דרך פשוטה להצביע עלו באצבע ולומר **הנה כיסא, הנה שקר**, עלינו לבחון אותו בתוך מסגרת התוכן שלו, להבהיר את יחסיו אל מילים קרובות בשדה ובמסגרת וגם לברר מה מבטאים ציורים, מודלים ומטפורות בשדה זה.

מהו שקר?

משהוברר הקושי בהגדרה המילונית המסורתית והוצעו אבטיפוסים, מסגרות או שדות כחלופות להבהרתם של מושגים בעייתיים, נוכל לשאול שוב את השאלה שהוצגה בראשית המאמר: **מהו שקר?** צמד הבלשנים קולמן וקיי (Collman & Kay, 1981) ניסה לברר את משמעותו של המושג **שקר** בעזרת אפיוני אבטיפוס של שקרים. גם הם התרחקו מן ההגדרה הקלסית של אריסטו לטובת תיאור של שקר טיפוסים. יש שקרים מסוגים שונים ואולי אין ביניהם שום תכונה מגדירה אחת, אולם שקר אבטיפוסי מותנה בקיומם של תנאים אחדים.

לדעת קולמן וקיי, שקר הוא אירוע שיח אשר

(1) נטענת בו טענה שאיננה נכונה;

(2) הדובר מאמין שטענתו איננה אמיתית;

(3) האמירה נאמרת במטרה להטעות.

ישנן דוגמאות מובהקות פחות של שקרים כגון 'שקר לבן', שאינן מקיימות את כל שלושת התנאים ולכן הן אינן דוגמאות אב-טיפוסיות. הבלשנית איוו סוויטסר הציעה להתרחק עוד יותר מן המסורת הפורמלית האריסטוטלית (Sweetser, 1987) אבל גם מתורת האבטיפוס. היא דנה במושג שקר בגישה של סמנטיקת המסגרות, וקושרת אותו גם אל עקרון שיתוף הפעולה של גרייס (Grice, 1975). גרייס זיהה את העובדה שבני אדם נוטים לשתף פעולה זה עם זה בשיח, וניסח את העקרונות שמכוננים שיתוף פעולה זה, למשל עקרון הרלוונטיות - שעל פיו שומע ינסה לפרש גם אמירות הנראות בלתי-רלוונטיות בעליל בשם הנחת הרציונליות של הדובר שלפניו, המשמיע אותן. עיקרון נוסף הוא עקרון האמת. ההנחה היא שהדובר דובר אמת, וסטייה מכך תיחשב, לכן, כקישוט מטפורי או כרמז לאירוניה. הניתוח של סוויטסר נשען על הנחות אלה של גרייס, ועל סמך הנחות אלה היא דוחה את הצורך בתנאים המאפיינים שקר אבטיפוסי שהציעו קולמן וקיי לטובת טענה כללית ופשוטה הרבה יותר: שקר הוא רק "טענה לא אמיתית". כל שאר הגיוונים וסוגי השקרים קשורים לעובדה שמסגרת התוכן של המושג שקר היא "מסגרת התקשורת האנושית".

גרייס האירה את העובדה שתקשורת מתבססת על שיתוף פעולה ושאימרות סטנדרטיות הן אמירות שמאמינים בהן. ההתנהגות הנורמלית של בני אדם בשיח כוללת את כלל האמת של גרייס כהנחת יסוד, ההנחה שדיבור הוא דיבור אמיתי ושאינו נועד להטעות בדרך כלל. סמנטיקת המסגרות המתארת כך את מסגרת השיח מאפשרת להצביע גם על תת-מסגרות של שיח, על מצבים ונסיבות שבהם אדם אומר דברים שאינם אמת מסיבות שונות: כדי להציל חיים, כדי לעודד, כדי להימלט מאי-נעימות, מתוך נימוס, דיסקרטיות ועוד. כך נוצרים שקרים מסוגים שונים: שקר לבן, שקר של רופא לחולה הנוטה למות, שקר להצלת חיי אדם, שקר מנומס, אי-דיוק ועוד. מסגרת תוכן עשויה להצטמצם ולהתרחב עם הנסיבות, ומסגרות עשויות להיות גם מסגרות המבטאות שיפוט או עמדה. המשגה ומילים נולדות מסיבות הנעוצות בניסיון ובאינטואיציה האנושיים, לכן הבנת מילים היא הבנתם של המצבים וההתנסויות שמצבים אלה הולידו והבנה של מושגים הבאים לידי ביטוי במילים. לפיכך אין דרך ואין צורך להגדיר שקר, טוענת סוויטסר, ואפילו לא שקר אבטיפוסי. תחת זאת יש לפרט את התת-מסגרות, שבהן אדם נאלץ או בוחר לסטות מן הנורמה של המסגרת המארגנת של השיח ולא לומר אמת. הבלשנים צוהצידים (Tsohatzidis, 1990) וויז'ביצקה (Wierzbicka, 1990) נותרו ספקנים מול הניסיונות האלה של קולמן וקיי ושל סוויטסר, וחושבים שהם מעידים על מגבלותיה של הבלשנות בת זמננו בבואה להתמודד עם קשיים ועם שאלות לא פתורות, כגון הבהרת המושג שקר.

כיוון אחר לדיון באפיוניו הנרטיביים והמשפטיים של השקר מציעה הבלשנית רקפת דילמון (Dilmon, 2009). היא מחפשת אפיונים לשוניים ודקדוקיים שיבחינו בין טקסטים אמיתיים לבין טקסטים שקריים בעליל. בהקשר המשפטי היכולת להבחין בין עדות או סיפור נאמן לעובדות לבין שקר הוא עקרוני ביותר. דילמון מצאה שבסיפורים שקריים יש יותר מגבירים, יותר צורני קישור, ישנם סיבוכים פתאומיים בתיאור מהלך האירוע, ומרובות הקולוקציות והסטיות במבנה הסיפור. העושר הלשוני בסיפורים שאינם אמת נמוך יותר, והמספרים נמנעים לרוב מתיאור בגוף ראשון יחיד.

נפנה עתה לחקירה נוספת של מושג השקר בשני כיוונים: דיאכרוני וסינכרוני. נתאר את מסגרות התוכן שבהם הוא משמש מימי המקרא עד ימינו, את קשרי המשמעות שלו לקרוביו ברוח תורתה של סמנטיקת המסגרות של פילמור וברוח "סמנטיקת היחסים" שלי (relational semantics; Sovran, 2013).

במחקריי על המושג אמת (Sovran, 2004, 2013) הצבעתי על השתנות המשמעים של המושג לאורך הדורות. נשילת הנון מן שורש אמ"ן שהוא הבסיס של שם העצם אמ(נ)ת, הותירה את סימנה בדגש בהטיות: אמתי, אמתות, והאיצה את ההשתנות של מסגרות התוכן של המושג. מורג (1995) הראה שהבסיס למושג אמת הוא במסגרת התוכן של מושגי בנייה בכנענית. אומנה הוא העמוד התומך של הבית. הפסוק בשמות (יז 11-12) מתאר את האופן שבו השפיעו ידיו המורמות של משה על גורל המלחמה בעמלק: "וְהָיָה, כְּאֲשֶׁר יָרִים מֹשֶׁה יָדוֹ וְגָבַר יִשְׂרָאֵל; וְכַאֲשֶׁר יִנְחֵה יָדוֹ, וְגָבַר עַמְלֵק. וַיְדִי מֹשֶׁה כְּבָדִים, וַיִּקְחוּ-אֶבֶן וַיְשִׂימוּ תַחְתָּיו וַיֵּשֶׁב עָלֶיהָ; וְאֶהְרֵן וְחֹר תִּמְכוּ בְיָדָיו, מִזֶּה אֶחָד וּמִזֶּה אֶחָד, וַיְהִי יָדָיו אֶמוֹנָה, עַד-בֹּא הַשָּׁמֶשׁ". בביטוי ידיו אמונה מתפרשת המילה אמונה כיציבות וזקיפות, כמה שירומם את רוח הלוחמים. ממשמעי יציבות ותמיכה אלה נגזרים המושגים אימון, אָמוֹן, אומנת ואומנה. בכולם נשמר, כמו גם בביטוי אמת ויציב, יסוד ההישענות, התמיכה והיציבות. עם השנים נדד המושג הכנעני של אמת ממסגרת תוכן של בנייה אל מסגרת התוכן המונותאיסטית: אַל אמת, שפת אמת, תורת אמת ועד אמת ביטאו בראשונה את מה שניתן להישען, להיסמך ולסמוך עליו. גם השורש אמ"ן שעניינו יציבות נדד אל מסגרת התוכן של דעות ורגש דתי - אמונה נתפסה עם השנים כעניין המסור לקשר שבין אדם לאלוהיו - ונותר בו רק שריד של משמע ההישענות וההיסמכות, אשר הלך והחוויר עם השנים. מסגרת תוכן חדשה נוצרה משהתבסס מעמדו של השרש התנייני אמ"ת בעיקר בכתבים הפילוסופיים והמדעיים מימי הביניים ובתרגומים מן היוונית בתיווך הערבית. הפעלים החדשים לאמת, מאומת ואימות מצויים כולם במסגרת התוכן של המדע, התודעה והידיעה ובמסגרת התוכן של המשפט, העדויות, הראיות וההוכחות. אמנם נזנחו מסגרות הבנייה והאמונה הדתית, אך נותר יסוד של בקשת יציבות וביטחון שמקור מדעי, ראיתי, ודאי. כך נע מוקד המשמעות מן הבנייה והאל אל האדם ואל יכולתו להאמין לעובדות ולראיות מדעיות ומשפטיות.

תהליך דומה התרחש בשורש כו"ן ובמילה נכון. מעטים זוכרים את הפסוק מישעיהו (ב2): "וְהָיָה בְּאַחֲרֵית הַיָּמִים, נֶכֶן יִהְיֶה הָרַב בֵּית-יְהוָה בְּרֹאשׁ הַהָרִים, וּנְשֵׂא, מִגְּבְעוֹת; וְנָהְרוּ אֵלָיו, כָּל-הַגּוֹיִם". אחדים זוכרים את סיסמת הצופים היה נכון! מעטים יקשרו את שני אלה אל מבע האישור וההסכמה היום-יומיים שהם מביעים במילה נכון. הם יתקשו לקשור בין ההסכמה והאישור ובין הצירופים ילדי אותו שורש: מכון כושר, מכון יופי ומכון מחקר מדעי. גם השורש כו"ן כקרובו אמ"ן/אמ"ת נדד ממסגרת הבנייה והיציבות אל המסגרות התודעתיות והשיחיות של האישור וההסכמה.

עתה הגיעה העת לפנות אל מסגרות התוכן של המקביל לאמת, מושג השקר. שקר מופיע בבהירות רבה ובהקשרים חברתיים שקופים במקרא. הנה דוגמאות אחדות. בדברי אבימלך לאברהם נקשרת ההבטחה לאמינות ולאי-שקר אל פעולת השבועה (בראשית כא 23): "וְעַתָּה, הַשְׁבְּעָה לִי בְּאֱלֹהִים הַנֶּה, אִם-תִּשְׁקַר לִי, וּלְנִינִי וּלְנִכְדֵי; כִּי-לֹא אֶצְדִּיק רְשָׁע" (שמות כג 6-7), וְעַם-הָאָרֶץ, אֲשֶׁר-גִּרְתָּה בָּהּ". שקר נקשר להתנהגות חברתית הוגנת וצודקת: "לֹא תִטֶּה מִשְׁפָּט אֲבִינֶךָ, בְּרִיבּוֹ. מִדְּבַר-שִׁקְר תִּרְחַק; וְנָקִי וְצַדִּיק אַל-תִּהְרַג, כִּי לֹא-אֶצְדִּיק רְשָׁע" (שמות כג 6-7), והוא נקשר לתמיכת האל ולאמינותו ועקיבותו של האל. כך אומר שמואל בעימות בינו לבין המלך שאול: "וַיֹּאמֶר אֵלָיו, שְׁמוּאֵל, קִרַע יְהוָה אֶת-מַמְלַכּוֹת יִשְׂרָאֵל מֵעַלְיֶךָ, הַיּוֹם; וּנְתַנָּה, לְרַעַךְ הַטּוֹב מִמֶּךָ. וְגַם נִצַּח יִשְׂרָאֵל, לֹא יִשְׁקַר וְלֹא יִנָּחֵם: כִּי לֹא אָדָם הוּא, לְהִנָּחֵם" (שמואל א טו 28-29). מרובים במקרא הצירופים המלמדים על מסגרות התוכן שקושרות שקר אל המסגרת החברתית ואל המסגרת הדתית-אמונית: לשון שקר, שפת שקר, לחם שקר, מתת שקר, עד שקר, נשבע לשקר ונביא שקר. הם המקבילים המנוגדים לצירופי האמת שנזכרו: שפת אמת, עד אמת ודומיהם. נפנה עתה מבט אל מערך היחסים בין המילה הכללית שקר לבין קרובותיה.

שקר כזב כחד כחש אוון הבל רעות רוח		
לא היה ולא נברא, צרור שקרים לזות שפתיים		
בדים		בדיה (מפוברקת)
הבאי		בדאות
עורב פורח		בדות
שמועה קלוטה מן האוויר		בדותא
זיוף	בדיון	בידוי
תעותועים	צ'זבט	בלוף
אחיות עיניים	המצאה	
זריעת רוח	פיקציה	
	אבסורד	
	פרי הדמיון	
	להד"ם	
דברים שאין הדעת סובלת		

איור 1: מבט כללי על מילות שקר

איור 1 מציג צרור מילים הקרובות לשקר על פי מילון הנושאים (המילון האידאולוגי או האגרון) של רבין ורדי, הקרוי **אוצר המילים** (תשל"ו, כרך ב', עמ' 1157-1160). מבט על רשימה ראשונית ומצומצמת זו מתוך הערך המפורט מציע מילים קרובות במשמעות המחליפות כמעט זו את זו ונבדלות זו מזו אך ורק ברמת הסגנון וברובד הלשוני. דובר ישראלי בן-זמננו יגיד אולי ויכתוב: **צרור שקרים, פרי הדמיון וגם להד"ם**; ברמת סגנון גבוהה יותר יופיעו אולי המילים: **בדותא, בדים, תעותעים ואחיות עיניים**. אולם קשה יהיה למצוא טקסט עברי בן-זמננו שבו יופיעו המילים **לזות שפתים, רעות רוח או אוון**. עם זאת, דובר משכיל מבין אותן ואף יכול לדייק בזיהוי ההבדלים ביניהן. מי שיגיד או יכתוב **בלוף, בלופר ולבלף** יסגיר את גילו המבוגר ואת העובדה שכנראה מילה זו חדרה לעברית בימי המנדט הבריטי מן הפועל האנגלי bluff הסינומימי כמעט לפעלים **lie ו-cheat** שעניינים שקר ורמאות וגם בגידה, ושאוּלי נשמע בו בדיבור הצברי משקל מוסרי מופחת ושמץ של שעשוע חברתי.

מבט שני, מעבר להבדלים הסגנוניים בין מילות השקר המכלילות, מראה גם הבדלים סמנטיים ודקויות של משמעות בתוך קבוצת מילות השקר, וזאת אף על פי שזו קבוצה מדגמית וחלקית. נאמנה לשיטתי (סוברן, 1994, 2000, תשס"ח; Sovran, 2013), אני מבקשת להעמיד זוגות וקבוצות של מילים קרובות במשמעות שיש להם משותף. הבחנה בהבדלים ובקרבת משמעות היא חלק מהיכולת הלשונית ומן ההיכרות של כל דובר שפה עם לשונו, והיא המאפשרת לו להגיד ולכתוב את בחירתו הבלתי-מודעת במילה מתאימה בהקשר המתאים. החקירה הבלשנית לעומת זאת מבקשת להעלות יכולת זו אל המודע ולהציע בדיקה של ההבדלים הדקים הללו בין מילים קרובות. הנה התוצאה כפי שהיא נראית מאיור 1. הזיקה של שקר לדיבור ניכרת בצייטוטים מן המקורות, והיא עולה שוב במפורש בצירוף **לזות שפתים**. המילה הנדירה לזות מלמדת על עיקום, הטיה וסטייה.¹ ואין בכך פלא כשחושבים על **יושר** כסמל לצדק ולמוסריות שמנוגדות לדרכים הפתלתולות של שקר ומרמה. היסוד הבלתי-מוסרי של השקר בולט בקבוצת המילים: **תעותעים, אחיות עיניים וזריעת רוח**, ובאופן פחות חריף בצירוף **דברים שאין הדעת סובלת**.

מבט נוסף מגלה גוני משמעות נוספים בעולם השקר: קבוצת המילים **בדים, בדיה (מפוברקת), בדאות, בדותא, עורב פורח** וגם המילה הנזכרת **בלוף**, מגלה יסוד פחות של חומרה מוסרית מזו שהצטיירה בהקשרים המקראיים ובמילים המכלילות של שקר. יתרונו של ניתוח היחסים בתוך השדה הסמנטי הוא שהוא מעלה לתודעה תת-מסגרות תוכן וגוני משמעות. אין דינו של מי שקלט שמועה מן האוויר או הפריח **בדותות** לפעמים בתום לב, כדין מי שזייף, **תעתע, רימה**,

1 והשוו את ביטוי הגינוי **דרכים נלוזות** אל השורה משירה המפורסם של רחל "רק על עצמי": **כָּל אֲרָחוֹתַי הַלִּיזוּ וְהִדְמִיעוּ פַּחַד טְמִיר מִיַּד עֵנְקִים. לְמָה קָרְאַתֶּם לִי, חוֹפֵי הַפְּלָא? לְמָה כְּזַבְתֶּם, אֹרֹת רְחוּקִים?"** ואל דברי הגינוי של שר הרווחה יצחק (בוז"י) הרצוג על יו"ר מפלגת העבודה הפורש: **"ברק הפקיר השכבות החלשות; המהלך שלו נלוז"** (במרשתת).

כחש או איחז עיניים. מידת סלחנות זו מתחזקת כשמגלים את קשריה של קבוצת מילות שקר אלה אל קרובותיהן: צ'זבט, המצאה, פיקציה, אבסורד, פרי הדמיון, להד"ם.² גבול דק מפריד בין דמיון יוצר שביצירת ספרות בדיונית ובדויה לבין שקר. הגבול הזה כרוך בכוונה להטעות שנזכרה לעיל. בעוד ביצירת אמנות הריחוק מן המציאות הוא מוסכם ונועד ליהנות את הקוראים ואת השומעים, השקר מעמיד את הזולת במצב של הטעיה ועיוורון שאינו מהנה כלל וכלל. את האי-מוסריות ואת ההטעיה מבליטות המילים אחיזת עיניים, כחש, כזב, תעתוע. מצאנו אפוא שלוש מסגרות תוכן קרובות ומשיקות המכוננות את שדה השקר: (1) מסגרת הריחוק מן המציאות; (2) מסגרת הדמיון והבדיה; (3) מסגרת ההטעיה הקשורה לשיפוט מוסרי ולהתנהגות מוסרית - היא המרכזית והדומיננטית להבנת מושג השקר. ואילו הריחוק מן המציאות והבדיה מנטרלות את היסוד השלילי שביחסי הטעיה ורמייה.³ אפשר למתוח קו שהוא מעין ציר של ריחוק מן המציאות. בקצהו האחד, החיובי, יעמוד הדמיון היוצר האמנותי הבורא מציאות, בקצהו האחר - שקרים וסיפורי אי-אמת מכוונים שכוונתם לסלף, לעוות ולהטעות. בין אלה, במרכז הציר, עומדת הפרחת שמועות שאין להן בסיס. גם בה חבוי יסוד מקומם ושלילי, אך הוא חלש ומזיק פחות מרמייה, כזב ותעתוע.

מטפוריקה של שקר

מעניינת במיוחד הרשימה הארוכה מאוד של ביטויים, צירופים ופתגמים שליקטו עורכי המילון מטקסטים עתיקים וחדשים. המבעים הללו, שבחרתי להביא כאן רק את המובהקים והמעניינים שבהם, מציירים את השקר באופן מוחשי בזכות שקיפותם הציוורית. שני צירופי התואר שקר מתועב ושקר זדוני מבטאים את יסוד ההטעיה והאי-מוסריות שמובע גם בפעלים שיקר, זמם, התכחש, התנכר, טפל, כיחד, כיחש, תעתע, חיפה, שיקר בלי להסמיק, זרה חול בעיניים. צירופים אחרים של שקר מביעים סלחנות ונסיבות מקלות לאמירת דברי שקר. וכבר צוינו בדבריה של

2 ראו גם כיצד הבליטה נעמי שמר את הקשר בין ריחוק מן המציאות שמבטא הנוטריקון להד"ם - לא היו דברים מעולם - לבין דמיון, אגדה וחלום בשירה "בארץ להד"ם": "וְכָל תִּינוּק נִרְדָּם בְּאַרְץ לַהֲד"ם וְאַרְץ לַהֲד"ם בְּחִלּוֹמוֹ" (אתר שירונט). בשיר אחר שלה הדגישה שמר את יסוד ההגזמה, המתיחה והשעשוע שבבדיה: "ל-לְהֵדֵם, לְהֵדֵם, לְהֵדֵם, לֹא הָיוּ דְבָרִים מְעוּלָם, אֵיפֹה רָאִיתְ אֵיפֹה בְּדִית מִן מִתִּיחָה גְדוּלָה כְּזֹאת" ("שיר הכזבים", בתוך: נעמי שמר, הכל פתוח - כל שירי הילדים, עמ' 40).

3 מי שמשוחח עם ילדים יודע שמושג השקר נבנה בהדרגה, ולא אחת יגיד ילד בן ארבע: "אתה שיקרת לי" במצב עניינים שבו לא התקיים מה שציפה שיקרה, ואפילו כשהמצב איננו בשליטת המבוגר שאתו הוא משוחח, למשל גשם ששיבש את התכניות. דוגמאות כאלה של שיח ילדים קטנים מראות שהגבול בין אי-קיום של מצב עניינים, כלומר הריחוק מן המציאות, לבין הפרת הבטחה או הטעיה וכוונת זדון טרם עוצב בתודעת הילדים הקטנים. אולם נימת התלונה שבטענות כאלה מעידה על כך שכבר בשלב זה נתפס ה"שקר" בעיני הילד כדבר בלתי-רצוי ומקומם. על הבסיס הזה מתעצבת בהמשך ההתפתחות הלשונית והמוסרית, הבנת האחריות וההטעיה שמצויה בביטוי "שיקרת לי" שבשפתם של בוגרים.

סויטסר לעיל (Sweetser, 1987) הקשרים חברתיים חריגים הדוחפים אדם לשקר ולעתים אך מצדיקים את השקר מול ערך אחר, כמו הצלת חיי אדם, ערך העולה ברגע מסוים בחשיבותו על הערך המוסרי של אמירת אמת בכל מצב: שקר שקוף, תירוץ שקוף, שקר לבן, שקר משום דרכי שלום, שקר לשם מצווה, שקר קדוש, שקרים מוסכמים ואפילו שקר מושלם.

ראינו שבדיה ופיקציה, אף שמעורב בהן יסוד של דמיון וריחוק מן המציאות, זוכות להתייחסות אחרת מזו שמקבל שקר שמתכוון להטעות, להסתיר או לסלף את העובדות. התייחסות סלחנית עולה מן הביטויים של שקר שהוא תוצר של טעות או קלות ראש: דברים דחוקים, דברים שאין להם שחר, דברים נטולי יסוד, דברים מצוצים מן האצבע, סברות כרס, מגדלים פורחים באוויר, עורבא פרח, טענה מפורכסת, טענה צולעת, טענה מסופקת. מעניינים במיוחד הביטויים הציוריים והפתגמים שמשוקעת בהם חכמת דורות: נוסף לתעתוע ולעקמומיות שבשקר, המנוגדים ליציבות וליושר של האמת - כבביטוי אמת ויציב, השקר מצטייר כדבר מה רעוע שאין לו אחיזה, משולל יסוד, משולל בסיס: אין לו אחיזה במציאות, אין לו רגליים אבל הוא יודע ללכת, אין לו שחר. שקר הוא דבר מופרך מעיקרו (משורשו), אבל יש לו כוח: שקר וכדור שניהם גדלים תוך גלגול. שקרים רבים יוצרים סבך של שקרים. גם סבך בניגוד ליושר ולבהירות של האמת מקשה את ההתמצאות ומסבך את המפיץ שקרים ואת שומעיו: שקר מוליד שקר, ומי שמשקר מסתבך, עליו להיות בעל זיכרון מצוין כדי לצאת בשלום מסבך שקריו: אסון השקרן שאינו זכרן, מי שיש לו זיכרון לקוי אין לו ברירה אלא לומר את האמת. המבקש לדחות סיפור שאינו נראה בעיניו יאמר: סיפורי מעשיות או ספר לסבתא. חוסר המשקל והמופרכות של שקרים ניכרים בביטויים מטפוריים הקושרים שקר לריקות, לאדים או למים זורמים: הבל, רעות רות, שווא, ריק, כמים בכברה כן הבטחת איש שקר, החירש שמע שעיוור ראה שהפיסח רץ. השקר מזיק, וגם שמועות שווא שטופלים על אדם נקלטות, כי השקר חוגג בראש חוצות, והעולם משתוקק להיות מרומה. מצד אחר, מצד הנפגע: לך תוכיח שאין לך אחות. צדדיו השלילים והבלתי-מוסריים של השקר ניבטים מן הביטויים הנמלצים שמצאו רבין ורדי (תשל"ו): אחרית כזב - חרפה ושקר מחריב הנשמה. אולם גם בצירופים ובביטויים מסתתרת תפיסה מקלה המודה שיש שקר לשם שמים ולשם פיקוח נפש, וששקר אסור לדבר, אבל את האמת לא חובה לספר.

המטפוריקה של מבעי המושג המופשט שקר מציגה תמונה מנוגדת לזו של מקבילו - אמת. ההשוואה בין הביטוי מן המקורות אמת ויציב, נכון וישר, מול הביטויים סבך השקרים, השקר אין לו רגליים, נטול יסוד, מצוץ מן האצבע, קלוט מן האוויר, עורבא פרח, הבל ורעות רוח ועוד, מבליטה כמיהה ליציבות, לאמינות, לאמון ולאמת ביחסים הבין-אישיים. צורך זה מוחש ביותר בעדות המשפטית. הפרה של היציבות הנשאפת מזיקה ביותר. מבעים של שקר, כזב, הונאה, רמייה, כחש ודומיהם מצטיירים כמשהו רופף וחסר אחיזה, בלתי-צפוי ולכן בלתי-אמין, מתעתע ומזיק. תמונה מעניינת הקשורה לעיניים ולמבט עולה מן הניגוד בין הביטוי העממי הקיים בשפות אחדות: תסתכל לי ישר בעיניים ותגיד לי את האמת, ומהביטויים אחיות

עיניים ותעותעים ומהשורש **עקב** שעניינו מרמה ועקמומיות. הן היושר המוסרי הן היכולת להישיר מבט ולומר אמת מול השומע מנוגדים לדרכי התעותע הסבוכות והנפתלות של השקר שמאחזות את העיניים, זורות בהן חול ולא מאפשרות להן לראות נכוחה. מכל אלה עולה תמונה של ניגוד בין היציב, שניתן לסמוך עליו ולהישען עליו, לבין הרופף התלוי באוויר, חסר המשקל וגם המתעתע ומטעה, שאין לו אחיזה במציאות, והוא רעוע, תזזיתי, ערום ועקום. ואכן, כשאנו מביטים על נוסחת הקו הישר, אנו מגלים קו שכל נקודה בו ניתנת לצפייה ולחישוב פשוט לעומת הקו העקום והמפותל שיכול להתפתל בדרכים רבות בלתי-ניתנות לניבוי ולשליטה. כמו בכל המגעים האנושיים גם בשיח מבקשים בני האדם סדר שמאפשר ניבוי, ריסון ושליטה ללא הפרעות. מעידים על כך גם ביטויי הנורמה, ההעדפה והאישור (סוברן, תשס"ח): **כשורה, בסדר, כיאות**, וגם ציור הגאולה של ישעיה (מ 4), והיה **העקב למישור**.

מסקנות

נוכל לומר שעיון בשדה הסמנטי של השקר ובביטוייו הציוריים מחזק את טענתה של סוויטסר (Sweetser, 1987), שמקורו של השקר בסטייה ממסגרת השיח הגריסיאנית הרציונלית הרצויה בין בני האדם. דמיונם ונטיות לבם גוררים אותם לא אחת לסטות מן העובדות ולהתרחק מתיאור המציאות בתום לב ובעיוורון, ולעתים לא מעטות בכוונת זדון וברצון להטעות ולרמות. החקירה הסמנטית של ביטויי השקר מציגה את כל מסגרות התוכן האלה: השיח והאמינות מול הכחש, התעותע ואחידת העינים הזדונית. בתווך נמצאים מצבי עניינים המצדיקים סטייה מדרך היושר והאמת בשם אותה זיקה אנושית מוסרית המקיימת גם את השיח ואת ההדדיות בין בני האדם. הדמיון האנושי מאפשר המְרָאָה והתרחקות מתיאור העובדות. כשההרחקה נעשית בתום לב, לא דבק בה הגינוי של אי-מוסריות, לכל היותר אפשר לפטור אותה כתמימות או כעיוורון או כצ'זבט נחמד לבידור וכבדיה לא מזיקה. לבדיון הספרותי יש ערך אמנותי ולכן לא ייתפס כשקר. התשובה לשאלה "מהו שקר?" נעוצה במגוון יחסי השיח והאמון שבין בני אדם, במצב הרצוי שדוחה שקר ובמצבי אילוץ המצדיקים אותו אם מעט ואם הרבה.

מן המחקר התאורטי אל ההוראה והחינוך

ההשלכות להוראה ולחינוך האינטלקטואלי והאישי שבמחקר זה הן משלושה סוגים: (א) במישור חינוכו של הלומד הוא מזמן היכרות עם תהליכים מדעיים ומצביע על האופן שבו תאוריות בלשניות חדשות מערערות מוסכמות בנות מאות שנים. נפרסים כאן תהליכים מדעיים שבהם תאוריות בלשניות חדשות מחליפות תפיסות ישנות, ונזנחת היומרה של תורת ההגדרה האריסטוטלית על פי מין וסוג לתחום מושגים בְּדָר קבועה וקשוחה. מול ההגדרה המסורתית מועמדים התחליפים התאורטיים החדשים שהם 'רכים' יותר: משחקי שפה, אב-טיפוסיות, מסגרות ושדות סמנטיים. הם כשלעצמם משמשים אימון לסובלנות ולגמישות מחשבתית ודוחים נוקשות ודוגמטיות,

קוטביות וחיפוש נואש אחר גבולות חדים שאינם בנמצא. המורה או המרצה יכולים להבליט את יתרונותיהן של תפיסות חדשות אלה ואת פוריותן, ולהכין את הלומד להבנה טובה יותר של האופן שבו כל מדע ובכלל זה מדע הבלשנות מתפתח. (ב) **חדוות הגילוי של אוצרות הלשון ושל דקויות הלשון:** מתודת החקר של שדות סמנטיים, המיונים השונים, גילוי התת-קבוצות, המטפורות והציורים, ההיודעות לדרגות החומרה של 'שקר' - מהבידורי אל הספרותי או מחויב המציאות, אל הבלתי-מוסרי - מגלה את האוצרות הלא נודעים של הלשון העברית. ייטיב המרצה לעשות אם יציע לתלמידיו לחקור את מקורות הביטויים, יעמוד על הציוריות שלהם ועל השקפת החיים הגלומה בהם מול ההקשר של ימינו. המחקר מצביע על החיוניות של המטפוריקה לחשיבה ועל האופן שבו חקירת המטפוריקה חושפת יחסים בתוך המערכת הלשונית העשירה של העברית. (ג) **היבטים מוסריים:** בנושא המיוחד הזה - חקירת ה'שקר' - טמונה תועלת נוספת. הוא מזמן התמודדות עם מורכבותו של עולם השיח - נחיצותם של יחסי אמון במגעים אנושיים. הוא מבליט את המגע בין עולם השיח לעולם הערכים. המורה או המרצה ראוי שיבליט את הגוונים הדקים שסביב ה'שקר' האבטיפוסי ויצביעו על כך שמן הבודתא, הסיפור עתיר הדמיון או הצי'זבט נעדרים החומרה המוסרית והגינוי שהם מרכיב יסודי במשמעות הכוזב, הכחש, הזיוף, ההונאה והולכת השולל. לסיכום, המחקר הנוכחי מזמין את הלומד, הן ברמה האקדמית והן ברמות בסיסיות יותר, להעשיר את הידע הלשוני-סמנטי שלו, להגמיש את מחשבתו, להעמיק ולהרחיב את ידיעותיו על הלשון ודקויותיה, על מנגנוני השיח ועל ערכי חברה ומוסר.

רשימת מקורות

- ויטגנשטיין, ל' (1995 [1953]). חקירות פילוסופיות. תרגום: ע' מרגלית. ירושלים: מאגנס.
 חומסקי, נ' (1978). לשון ורוח. תל-אביב: ספרית פועלים.
 חומסקי, נ' (2003). שפה ושאלות על הידע - הרצאות מנאגואה. תל-אביב: רסלינג.
 כהן, א' (1999). עולם השקר - היבטים פסיכולוגיים ופילוסופיים, אישיים וחברתיים, פוליטיים ומשפטיים, ספרותיים ואומנותיים. חיפה: אמציה.
 מורג, ש' (1995). מחקרים בלשון המקרא. ירושלים: מאגנס.
 סוברן, ת' (1994). שדות סמנטיים: עיון בלשוני פילוסופי בקשרי משמעות. ירושלים: מאגנס.
 סוברן, ת' (2000). חקירות בסמנטיקה מושגית - לחקר היערכותם של המושגים המופשטים. ירושלים: מאגנס.
 סוברן, ת' (תשס"ו). שפה ומשמעות - סיפור הולדתה ופריחתה של תורת המשמעים. חיפה: אוניברסיטת חיפה.
 סוברן, ת' (תשס"ח). הסמנטיקה של מושג הנורמה. בתוך א' ממז, ש' פסברג ו' ברזיאר (עורכים), **שערי לשון - מחקרים בארמית ובלשונית היהודים מוגשים למשה בר אשר (כרך ג', עמ' 165-151)**. ירושלים: מוסד ביאליק.
 רבין, ח' ורדי, צ' (תשל"ו/1977). אוצר המילים. ירושלים: מאגנס.

- Carson, T. (2006). The definition of lying. *Nous*, 40(2), 284-306.
- Collman, L., & Kay, P. (1981). Prototype semantics: The English word lie. *Language*, 57, 26-44.
- Dilmon, R. (2009). Between thinking and speaking: Linguistic tools for detecting a fabrication. *Journal of Pragmatics*, 41(6), 1152-1170.
- Fillmore, C. J. (1982). Frame semantics. In The linguistic society of Korea (Ed.), *Linguistic in the morning calm* (pp. 111-137). Seoul: Hanshin.
- Gopnik, A. (1996). The scientist as child. *Philosophy of Science*, 63(4), 485-514.
- Gopnik, A. (2000). *The philosophical baby: What children's minds tell us about truth, love, and the meaning of life*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Grice, P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics 3: Speech acts* (pp. 41-58). New York: Academic Press.
- Kittay, E. F. (1992). Semantic fields and the individuation of content. In A. Lehrer & E. F. Kittay (Eds.), *Frames, fields, and contrasts* (pp. 229-252). New Jersey & London: Routledge, Taylor & Francis.
- Labov, W. (1973). *Sociolinguistic patterns*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Lakoff, G. (1972). Hedges: A study in the meaning criteria and the logic of fuzzy concepts. *CLS*, 8, 183-228.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books.
- Meibauer, J. (2005). Lying and falsely implicating. *Journal of Pragmatics*, 37, 1373-1399.
- Rosch, E. (1973a). Natural categories. *Cognitive Psychology*, 4, 328-350.
- Rosch, E. (1973b). On the internal structure of perceptual and semantic categories. In T. E. Moore (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language* (pp. 111-144). New York: Academic Press Inc.
- Rosch, E. (1975). Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104(3), 192-233.
- Sovran, T. (2004). Polysemy and semantic frames - A diachronic study of "Truth" in Hebrew. *Verbum*, 26(1), 89-100.

- Sovran, T. (2013). *Relational semantics and the anatomy of abstraction*. New York: Routledge, Taylor & Francis.
- Sweetser, Eve E. (1987). The definition of lie: An examination of folk theories underlying a semantic prototype. In D. Holland & N. Quinn (Eds.), *Cultural models in language and thought* (pp. 43-66). England: Cambridge.
- Talbot, M. (2007, July 2). Can brain scans uncover lies? *New Yorker*.
- Tsohatzidis, S. L. (1990). A few untruths about 'lie'. In S. L. Tsohatzidis (Ed.), *Meaning and prototypes* (pp. 438-446). London & New York: Routledge, Taylor & Francis.
- Wierzbicka, A. (1990). 'Prototype save': On the uses and abuses of the notion of prototype in linguistics and related fields. In S. L. Tsohatzidis (Ed.), *Meaning and prototypes* (pp. 347-367). London & New York: Routledge, Taylor & Francis.

המילה, הצירוף, הניב והמילון בעיון ובהוראה: הרהורים בעקבות מילונים והצעות לשינויים

מאיה פרוכטמן

תקציר

המאמר סוקר את מילון אריאל המקיף שיצא לאור בעריכתו של דניאל סיון ובעריכתי (סיון ופרוכטמן, 2007), ובתוך כך מעלה הרהורים ושאלות לגבי מילונים מקיפים ותכולתם, אפשרות הדיוק בהם ורמת הדיוק המדעית הרצויה של מילים מתחום הזואולוגיה, הבוטניקה ושאר המדעים במילון כמו זה, המופנה לכל דוברי העברית. באמצעות הדגמות עולה נושא הנרדפים וחיבתו כמפתח לכתבת הערכים, וכן נדונה שאלת בחירתם ושיבוצם של צירופים כבולים (collocations, idioms) בתוך ערכי המילון. עוד מראה המאמר את חשיבות רישומם של הצירופים הכבולים בגוף המילון בתורת ערכים לעצמם, לא רק כדוגמה מלווה למרכיביו של הצירוף. במיוחד חשוב לשאול את השאלות האלה ולהבליט את התשובות, כדי שדרך ההוראה הקשורה במילים ובביטויים של השפה העברית על כל שכבותיה תתגבש בצורה היעילה ביותר ותעזור להעשיר את אוצר המילים והביטויים של תלמידינו.

מילות מפתח: מילון אידאלי, מילון מקיף, רישום צירופים כבולים.

מבוא

העשרת אוצר המילים של תלמידינו בכל שלבי לימודיהם היא אחת המטרות החשובות ביותר לפיתוח האוריינות. לדאבוננו הרב, אוצר המילים של ילדי ישראל מצומצם מאוד. הטלוויזיה והמחשב תפסו את מקום הספרים בעולמם, והעברית שבפיהם מצומצמת ודלת משלבים. הם מכירים את השפה המדוברת ומדקלמים מן הפרסומות, מתכניות הטלוויזיה ומאתרי האינטרנט ולא מן הספרות הקלסית של המקורות ההיסטוריים שלנו ושל טובי הסופרים והמשוררים העבריים. עולם ההרמזים (האלוזיות) שלהם אינו שאוב מן המקורות הקדומים, אפילו לא מן המקרא, ואין בו הדהודים מן התרבות הכללית. בין הסלנג לרומנים בדיוניים או לסופרים פוסט-מודרניים במקרה הטוב, אין ריבוד תרבותי הנקשר לביאליק או לטשרניחובסקי, לשלונסקי או ללאה גולדברג ולשאר מקורות קנוניים תרבותיים עבריים. כדי להבין טקסטים ספרותיים קדומים או מודרניים על התלמידים להשתמש באופן אינטנסיבי במילון. הכרת המילון, דרך העיון בו והפקת המידע המבוקש, מצריכים הוראה מכוונת של מורים. לפיכך ראוי ואף רצוי שהמורים יכירו את המילונים המצויים ויבינו את הגיונות שיטותיהם ואת דרכיהם בבניית הערכים.

במאמר הזה אני רוצה להתבונן מחדש במילונים ובשיטותיהם להצגת ערכים, לאחר שחיברתי בעצמי, או בשיתוף צוותים, מילונים אחדים, רובם מילונים מיוחדים,¹ ובמיוחד לאחר יציאתו לאור של **מילון אריאל המקיף** (סיון ופרוכטמן, 2007), מילון עברי-עברי, שיסדתי את תפיסתו והשתתפתי בבנייתו ובעריכתו עם דניאל סיון וצוות, בעיקר אורנה בן נתן ועילית איילון. מהתבוננות במילון הזה לאחר יציאתו לאור ולאחר בחינה מחדש של תפיסתו ושל מילונים מקיפים בכלל, עלו בי גם הרהורים חדשים.

הערך המילוני

אפשר לשער, שדמות הערך המילוני האידאלי שרבים כתבו עליו (וראו למשל ניר, 2004, 2007; קדרי, 2000; רבין, תשל"ג), היא אולי בגדר משאלה בלבד, ולכל אחד בעיני רוחו דמות של מילון אידאלי ושל ערך לקסיקלי אידאלי. יש הרוצים שהמילון יכיל הכול, שיהיה מעין אנציקלופדיה מילונית קומפקטית, שיהיו בו כל המילים בשפה (דבר בלתי-אפשרי מלכתחילה כשמדובר במילון מודפס, אך קרוב יותר להשגה כשמדובר בגרסה דיגיטלית המאפשרת עדכון שוטף); ולעומתם יש הרוצים שיהיה פשוט, שלא יעמיס ידע ושכבות לשון, וכך יהיה נגיש לכול. כאמור, במאמר ארצה להציג משהו מהרהורי ומתלבטיותיי כמי שעושה את המלאכה המילונית, אך גם כמשקיפה מן הצד, כשמנחה אותי המגמה להביא את המילון כמקור מדויק אך גם נגיש ונוח לפני מורים, סטודנטים ותלמידים, וכן לפני אוהבי מילונים.

יש בהפקת מילון, כבכל הפקת ספר אך במילון הדבר ניכר במיוחד, שני גורמים שדרכיהם לא תמיד נפגשות, כי מטרותיהם שונות בחלקן: מצד אחד ניצב המו"ל, שבדרך כלל הוא יוזם המילון, בעל הממון, הנתון ללוח זמנים, ומן הצד האחר ניצב העורך הראשי שהמו"ל מזמין ליצירת המילון. גם המו"ל וגם העורך רוצים שהמילון יהיה הטוב בסוגו, אך למו"ל יש מטרות נוספות: הוא מעוניין שהפרויקט יהיה קצר ככל האפשר, עם לוח זמנים ברור, וכן (ואולי זה חלק מהמטרה הקודמת), שלא יצטרך להשקיע בו הון רב ושיוכל להפיצו במהרה לקהל גדול כדי

1 מילונים מיוחדים (special dictionaries) או מילונים לצרכים מיוחדים (dictionaries for special purposes), לקבוצות מקצועיות או חברתיות מיוחדות: ספרים (למשל: שלונסקי; כנעני, תשמ"ט), רופאים, טכנאים, עולים חדשים, ילדים עם לקויות, או לנושאים מיוחדים (למשל: מאכלים לאומיים, שפת סתרים [Bergenholtz & Tarp, 1995]), לשון ילדים, קלישאות, לשון הפוליטיקה, מונחי ספורט). מילונים מיוחדים נפוצים: מילונים דו-לשוניים, מילוני מקצועות, מילוני סלנג, מילוני ניבים, קלישאות וציטוטים, מילוני שמות פרטיים או שמות משפחה, מילוני חלומות, מילון לראשי תיבות (פרוכטמן, בדפוס). דוגמאות למילונים מיוחדים בעברית: אורנן (תשנ"ו), **מילון המילים האובדות**; כהן (2009), **מילון השקרים והתירוצים**; פרוכטמן (תשס"ב), **מדברים בקלישאות**; קרמן (1996), **שם חם**. דוגמאות למילונים מיוחדים באנגלית: Bowler, P. (2002[1979]). *The superior person's book of words*; Knowles & Eliot (1991).

The Oxford dictionary of new words.

להפיק ממנו רווחים בתוך זמן קצר. המטרות הפרקטיות אינן משתלבות ברגיל עם המטרות האיכותיות, ולעתים קרובות המהירות פוגעת מאוד באיכות. המו"לים ערים לכך, ורוצים מאוד לקרב בינם לבין הבלשנים, שהם לעתים קרובות (וכך ראוי) העורכים הראשיים של המילונים ובעלי התפיסה שלהם, ואין הדבר פשוט כלל ועיקר.

בשנת 1994 השתתפתי בכינוס הגדול השישי ללקסיקוגרפיה של יורְלֶקס, שכונה "סופמרקט" בפי משתתפיו - היו שם מעל לאלף משתתפים - שהתקיים באמסטרדם (דברי הקונגרס סוכמו אצל [Eds.], 1994). בכינוס הזה רוכזו מיטב הבלשנים העוסקים במילונאות - וזו הייתה תקופת מעבר של רבים מגדולי הבלשנים למילונאות - לצד כל הצוותים שהיו בתהליך עשייה של מילונים. כל אלה הופגשו עם מבחר מרשים של מו"לים, שהוציאו לאור או תכננו להוציא לאור מילונים מסוגים שונים, למשל, צוות מגרמניה שהכין מילון מקראי. המו"לים פנו בקריאה נרגשת לבלשנים שיסבירו להם מה הם מבקשים שיהיה במילון, מהו המידע הנחוץ לחוקרים בכל ערך, מה אינו משביע את רצונם במילונים הקיימים, ומה צריך להיות במילון על פי שיטתם, אבל ביקשו מן הבלשנים להגדיר את כל אלה בדייקנות ועם הוראות פעולה.

בכינוס נשמעו הרצאות מעניינות ביותר, שבהן הביע כל מרצה את שאיפותיו ואת כוונותיו לגבי ערכים במילונים כלליים וספציפיים, או שתיאר את תהליכי עבודתו ועבודת צוותו במילון מתהווה. למותר לציין שתוצאה פרקטית במיוחד לא נבעה מכינוס רב משתתפים זה, והמצוי לא פגש את הרצוי בכל הקשור ליישום ולמסקנות. אולי נוצרו התקשרות או שתיים בעקבות הכינוס, אך לא יותר מזה.

אני יודעת מניסיון שלי ושל אחרים, כי הפער בין הרצוי למצוי יישמר תמיד, ולכן לא אציג כאן תכנית מפתיעה וחדשה לערכי מילון לכול. כאמור, אביא את הרהורי שלאחר מעשה לגבי מילון מקיף המתיימר להכיל את מרבית המילים בשפה ומיועד לכל חלקי האוכלוסייה, בתוכה גם אוכלוסיית הלומדים, בניסיון להראות כיוון קצת שונה ממה שִׁצָא בפועל, בתחום המילה, הצירוף והביטוי (צָרֶף, ניב, פתגם, מימרה וכדומה), ובתקווה שחלק מהרעיונות אכן יתממשו.

קודם כול עליי לציין, שהתפיסה הכללית והרציונל של המילון המקיף החד-לשוני נשאר תקפים לגביי: מילון עברי-עברי מקיף, המיועד לכל חלקי האוכלוסייה, בארץ שחיים בה מגזרים שונים ושהיא קולטת עלייה, שיש בה אוכלוסייה של ילדים, נוער וגם מבוגרים, שאוצר המילים שלהם דל ובנוי מרובד בינוני עד נמוך בשל סיבות שונות, בעיקרן חינוכיות וחברתיות. כל אלה חיים בצד אוכלוסייה של בעלי השכלה מקיפה ובקיאיים במכמני השפה העברית. בהתחשב בכל סוגיו של קהל היעד, צריך למצוא דרך מיוחדת להציג את המילון הכללי של השפה בצורה פשוטה ובהירה ועם זאת מדויקת ביותר. זו מטרה הנראית מובנת מאליה ובנלית, אך כבר כאן צצות בעיות: בהירות ופשטות באות פעמים הרבה על חשבון הדיוק. דיוק מדעי ודאי עלול לבוא על חשבון הבהירות של המילה או המושג שהקורא ביקש לברר לעצמו.

המילה כערך מילוני

כדי להבהיר את דבריי אתחיל מן המילה היחידה. אמנם תמיד יש הקשר טקסטואלי ברקע, אך במילון שאין בו אטימולוגיה ומובאות, המילה מוצגת במצב מבודד, בתורת לקסמה (היחידה המילונית הקטנה ביותר). להדגמה זו בחרתי במילה שלא נראתה כה בעייתית בראשית הבדיקה שערכתי, אבל היא חשפה בפניי את הבעיה בהצגת מילים - המילה אגמון (מילה שבמשמעותה העיקרית היא בערך - קנה-סוף, וראו הדין בה בהמשך).

בקורס ללשון לסטודנטים מתקדמים המתמחים בלשון העברית, שלימדתי בתחום המילונאות בשנת 2009, בחרתי במילה אגמון כדי להציגה לפני הסטודנטים כדוגמה לערך מילוני, משום שבילדותי בחרתי בה כהצעה לשם משפחתי העברי, והיא נתקבלה בשמחה על ידי כל בני המשפחה שהכירו את המילה וגם ידעו שהיא מן המקרא (ספר ישעיהו, ראו להלן). כשפניתי אל המילון, במקרה זה המילון שאני שותפה לו, כדי להציג את הערך לפני הסטודנטים, ראיתי שההגדרה שהייתי שותפה בקביעתה אולי נכונה ואף יש בה דיוק, אך תמונה אמיתית של המילה איננה מתקבלת. הרגשה זו התגברה כשהתברר שאף לא אחד מ-13 תלמידיי בקורס הכיר מראש את המילה אגמון, ואיש מהם לא פגש בה מעולם.

וזו ההגדרה המופיעה במילון אריאל המקיף (2007), ולמעשה כזאת היא בערך בכל המילונים המקובלים כיום, גם במילון אבן שושן במהדורה האחרונה (אזר, 2003):

אגמון (ז') [מק] 1. צמח גבוה חסר עלים ממשפחת הגמאיים הגדל באדמת בצה או בסמוך למים (scirpus). משמש לבניית סכות, מחצלות ורהוט. 2. ון שקושרים בקצה החכה. (אגמון-, אגמוני-, אגמוני-). **בעל האגמון** [חזל] (בתקופה הרומית) כנוי לאדם בממשל הרומי שתפקידו היה להצליף בקנה אגמון על גב הנדונים למלקות. ההגדרה, כאמור, נכונה, והסטודנטים הבינו שמדובר במין צמח ולא באגם קטן כמו שחשבו. בעקיפין ניתן ללמוד שהצמח הוא בצורת קנה, משום שהוא משמש לבנייתם של סכות, מחצלות ודברי ריהוט. התמונה המצטיירת (גם זה לא במישרין) היא שהצמח הזה הוא מעין קנה סוף, לפחות במראהו החיצוני. והנה ההגדרה של קנה סוף ושל סוף:

קנה סוף [עח] 1. הגבעול הארך של צמח הקנה המצוי ושל צמח הסוף. **סוף** (ז') צמח ממשפחת הדגניים הגדל על גדות נחלים ומקווי מים (typha). לצמח הסוף יש קנה שרש שממנו יוצאים עלים ירקים וזקופים דמויי סרגל. בראש עמוד התפרחת שלו פרחים קטנים בצורת אשכול ופריו הוא אגוזית. עליו משמשים לקליעת מחצלות גסות.

יש אמנם דמיון חיצוני בין השניים - האגמון וקנה הסוף; אך תכונתו המרכזית של האגמון היא גמישותו, וזו נכללה במילוננו רק בעקיפין - באמצעות הצירוף "בעל האגמון", שכן אפשר להצליף טוב יותר באמצעות חפץ גמיש. קנה הסוף החלול עשוי להישבר, ואילו צמח האגמון שורד אחרי כל הסערות, הוא מתכופף ומתיישר, ולכן אפשר להצליף באמצעותו. התכונה הזאת של הגמישות והכפיפות היא שגרמה את זעקתו של ישעיהו שהתבטאה בקבוצה של שאלות

רטוריות (נה, ה): "הַכְּזָה יִהְיֶה צוֹם אֲבַחְרָהּ, יוֹם עֲנוֹת אָדָם נִפְשׁוֹ? הַלְכוּף כְּאַגְמוֹן רֵאשׁוֹ וְשָׁק וְאַפְרָ צִיעֵ? הַלְזָה תִּקְרָא צוֹם וַיּוֹם רְצוֹן לֵה'?"

מי שראה היטב את תכונות האגמון והבין את ייחודן היה בן-יהודה במילונו (1946[1908]), שבמקרה הזה חשף בהגדרה את תכונות הגמישות המיוחדת של צמח האגמון:

אגמון, אגמון א. קָנָה רך, ישר, נכפף ונגמש, גדל באגמים ובביצות [כאן באות השפות הזרות להסבר] (הלכוף כאגמון ראשו? [יש' נה, ה]; ויכרות ה' מישראל ראש זנב כיפה ואגמון [יש' ט, ג]). ב. כעין וו כפוף מברזל ישתמשו בו לצוד דגים [כאן באות השפות להסבר] (אם תמשוך לווינתן בחכה ובחבל תשקיע לשונו? הַתְּשִׁים אַגְמוֹן בֶּאֱפוֹ וּבַחֹחַ תִּקְוֵב לְחִיוֹ?). ג. מִין קוֹמְקוֹם לְהִרְתִּיחַ בּוֹ מִים וְכְדוּמָה (מִנְחִירֵי יָצָא עֵשֶׁן כְּדוֹד נְפוּחַ וְאַגְמוֹן [אִיּוֹב מֵא, יב]). (בן יהודה מביא גם אפשרות אטימולוגית של קשר בין השורשים גמן-גמש למילה אגמון).

בן יהודה איחד פה בצורה מצוינת את תכונות האגמון למחלקותיו עם הדיוק המדעי באמצעות ההפניות שכלל בסוגריים ובהערות השוליים. והעיקר - הדגש הושם בתכונות הכפופות והגמישות של צמח האגמון (בהגדרה הראשונה, העיקרית) ללא הכבדה על הקורא בפרטים תיאוריים בוטניים ארוכים הקשורים בצמח הזה.

כאמור בתחילת דבריי, הבאתי את הערך הזה רק כדוגמה להצגת הבעיות העלולות להיווצר מן השאיפה לדיוק מחד גיסא ולפשטות ולבהירות מאידך גיסא, ולהראות כיצד אפשר להתגבר על הבעיות הללו. בכוונה לא נכלל קנה הסוף בערך הזה כמקביל נרדף לאגמון (כנאמר לעיל, תכונתו הפוכה - הוא נשבר). כדי להגיע למיצי השאיפות בשלמות צריך להשקיע בכל ערך וערך עבודה ארוכה ומחשבה עמוקה, וכל זה נוסף על המאמצים הרגילים לדיוק ולבהירות. קשה להאמין שבסופו של דבר תימצא דרך שבה גם הבוטנאי וגם מחפש המילה התמים והלומד יקבלו את המידע הדרוש להם בצורה מושלמת לשביעות רצונם המלאה מערך כלשהו בתחום הצמחייה, ובדומה גם בתחומים האחרים הקשורים במינוח ובהגדרה, אבל צריך להשתדל שזו תהיה התוצאה. עליי לציין, למרות כל מה שהבאתי - ואין אלה הרהורים בלבד, שרוב הערכים במילון שדובר בו אכן כתובים היטב ומספקים את התנאים הראשוניים: בהירות לצד דיוק.

שאלה נוספת שביקשתי להציג במאמר היא שאלת השורש והנרדפים. רבים שאלו אותי אם מקובל בעיניי שערך מילוני יוגדר הן באמצעות מילה מאותו השורש הן באמצעות נרדפים. מקור השאלה הוא בביקורת שתמיד החדירו בנו בעבר מורינו במוסדות להשכלה גבוהה כלפי השימוש בשורש ובנרדפים לתיאור מילה חדשה. מדובר באותם מילונים שהגדירו את "יָפָה", למשל, באמצעות "נָאָה", ורשמו בערך "יפה": "ראה נאה", ובערך "נאה": "ראה יפה", ללא הסבר נוסף. כך מתקבלת הגדרה מעגלית, כפי שנוהגים פעמים הרבה בהגדרות התשבצים. אך הביקורת היא גם כלפי השימוש, למשל, במילת "נָאָה" בהסבר של הערך "נָאָה". ברור לי היום שבצד ההגדרה המילולית השואפת, כאמור, לבהירות בצד דיוק, צריך להביא בערך המילוני נרדפים רבים ככל

האפשר למילת הערך, וכן להשתמש **דווקא בשורש** להסבר. השימוש בנרדפות בערכים - ובעיקר אם מציינים במילון את המשלב ואת הרובד של כל אחד מן הנרדפים - מאפשר למעיין להבין וללמוד את המילה החדשה באמצעות מילה שהוא מכיר ולקשר את המילה החדשה לשורש. הקישור הזה וכן ציון משלב הלשון וציון השכבה הלשונית מסייעים ללומד לבחור את המילה המתאימה לצרכיו המשלביים - לדיבור, לכתיבה או לפתרון תשבץ. למורה המלמד את תלמידיו את דרכי השימוש במילון ותועלתן עוזרים הנרדפים להסביר את התצורה ולהפוך את המילה החדשה הלא מוכרת לשקופה. דרך משל, אפשר להגדיר את המילה המודרנית שנוצרה בתרגום שאילה - שיבוט (clone) - ולהציג את הערך באמצעות השבט, הענף, כמו שאמנם כתבנו במילון אריאל: **"שבוט"** (ז) מלשון שבט, ענף [עח] (בביולוגיה) שכפול גנטי, הפעלה וגם התוצאה של יצירת קבוצה של גנים זהים בשיטה של הנדסה גנטית (ל' קלון, קלונג). השורש באמצעות המילה "שבט" חייב להיות מוזכר כדי לתווך בין השיבוט לענף. אמנם יש מילוני נרדפים מיוחדים - אוצרות וכדומה, אך גם המילון הרגיל תפקידו לספק חלק מאוצר הנרדפים. המורים יוכלו להסתייע במידע המרומז לצורכי ההוראה, בלי שיכבידו על הלומדים, והתלמידים והסטודנטים יקבלו מידע עקיף על הלשון בצד המידע הישיר.

נראה לי חשוב ביותר שהמילון אכן יכלול את המשלב ואת רובד הלשון כדי לסייע למעיין בו לדעת באילו נסיבות הוא יכול להשתמש במילה שלפניו. ציון המשלב מסייע אפוא גם להבעה בכתב וגם להבעה בעל פה. השימוש בשורש יכול לעזור לאטימולוגיה (הגיזרון, מוצא המילה, ממה היא נגזרת) במילון שאיננו אטימולוגי בהצרתו, ליצור בו מעין הַכּוּוּנָה לאטימולוגיה, מה שקראתי לו (במילון אריאל המקיף): רמזי אטימולוגיה. דוגמה נוספת: **בְּדִיוֹי** (ת') [עח] 1. בְּדוֹי, שהוא מן הבְּדִיוֹן, דְּמִיוֹי, שְׂאִין בו דָּבָר מן הַמְצִיאוֹת. יש כאן שימוש בשורש וגם במילה בְּדִיוֹן שהוגדרה קודם לכן במילון, וכן במילה נרדפת - דְּמִיוֹי - ובהסבר.

צירופי מילים

הצירוף, הבנוי מיותר ממילה אחת, נחשב, כידוע, לערך לקסיקלי, אולי מורכב יותר, אם הוא ממוּלָן (מצוי במילון הדיבור שלנו, נרשם יחד כערך מילוני), ומקבילה לו מילה אחת. זה העיקרון המקובל. אולם כשאנו בודקים את המילון, אנו רואים שחלק זה של הרציונל ממומש מעט מאוד. מובן שצירופים שהולחמו או נצמדו למילה אחת, כמו **כדורגל**, נרשמים כערך נפרד. אך אם המושג הוא צירוף בן שתי מילים או יותר, גם אם הוא ממוּלָן אין הוא על פי רוב מקבל ערך לעצמו, אלא הוא נרשם כביטוי נלווה לאחד ממרכיביו, לעתים גם לשניים. למשל, היה צפוי שיהיה ערך נפרד ל**נעלי בית**, צירוף ממוּלָן, אם גם לא אידיומטי. בשיטת האיסוף של הצירופים והביטויים הקשורים למילה מסוימת, ייתכן שהצירוף ייעדר, מכיוון שאין המילונאים יכולים להביא את כל מה שקשור למילה, אלא דוגמות בלבד. הצירוף **נעלי בית** או **נעל בית** אמנם לא נעדר משום מילון ומלווה תמיד את הערך "נעל" כצירוף מדגים. אבל **חליפת שינה**, שהיא

המונח הרשמי של האקדמיה ללשון העברית לפיג'מה (אמנם גם פיג'מה הוכשרה, אך חליפת השינה נשארה כמונח עברי - נכללה במילון ההלבשה ומקצועותיה בתשמ"ד, כשראשית גיבוש המונח חלה בתקופה מוקדמת הרבה יותר) - הצירוף הזה, השווה לפיג'מה, נמצא במילונים רק ליד המונח פיג'מה, כנרדף, אך לא כערך, אף לא במילון אבן שושן, ואפילו לא כערך משנה של חליפה או שינה. נכון שהסיבה לאי-כלילת הצירופים כערכים ראשיים, גם אם הם מביעים יחידות מילוניות, קשורה בחסכון המקום הפיזי, אך העובדה שבשל כך הם גם עלולים להיעדר מן המילון מעוררת מחשבות נוגות.

הוא הדין בצירופים הכבולים האידיומטיים - היקרותם בתוך הערכים כערכי משנה היא אקראית, ובאה כדוגמות להצטרפויות שהמילה קשורה בהן, כמוקד לניב או לפתגם וכדומה. למשל, בערך "נתן" נמצא (במילון אריאל המקיף, וכך גם באחרים) שיש לפועל הזה תבניות תחביריות אחדות, ולכן יש כמה וכמה פירושים למילה - **העביר בעלות, שם, הרשה, קבע או מינה לתפקיד** - ומכאן יש גם ביטויים רבים, רובם ניבים, שבמרכזם הפועל הזה, ביניהם: נתן את הדין, נתן את הנשמה, נתן בכוס עינו, נתן (למישהו) דריסת רגל, נתן לבו (לְדָבָר) / נתן דעתו (לְדָבָר). נתן עיניו (בְּדָבָר), נתן יד (לְדָבָר), נתן יד לשלום. אלה רק חלק קטן מהמובאים במילון, והמילון אף הוא מביא אך חלק קטן מאוצר ההצטרפויות של הפועל "נתן" ומהביטויים הנוצרים עמו (למיון סוגי הצירופים שהוזכרו ואחרים, ראו אצל טרומר, תשס"א). מכל הביטויים הרבים הנלווים במילון לערך "נתן", שכולם חשובים לידע אך יש גם נוספים,² אציג שלושה להדגמה.

א. **נָתַן עֵינָיו/עֵינָיו בְּכֹס**³ [מק] הַתְּחִיל לְשִׁתּוֹת מְשַׁקְאוֹת חֲרִיפִים, הִפְךָ לְשִׁתָּן.

ב. **נָתַן עֵינָיו בּוֹ** [חזל] 1. התבונן בו, הִסְתַּכֵּל בּוֹ בְּמַבֵּט חוֹדֵר. 2. חָמַד אוֹתוֹ, חָשַׁק בּוֹ.

ג. **נָתַן אֶת דַּעְתּוֹ** (על) ([חזל] / **נָתַן אֶת לְבוֹ/אֶל לְבוֹ**) [מק] שָׁם לְבַב, חָשַׁב עַל כָּךְ.

הרעיון של צירוף כבול, קבוע (דוגמות א ו-ג), שאין לו קבוצת המרה ואין לפגוע במרכיביו ולשנותם, הוא חשוב ביותר להקניית מושג הניב. קניית הידע וההבחנה שהצירוף הכבול "נתן עיניו (או עינו) בכוס" הוא ממולן ברמה כה גבוהה, עד שאפשר להמירו בפועל מקביל בן מילה אחת: השתכר או היה שיכור, מאפשרת במיוחד להבין את מושג הכבילות. התלמיד יכול להבין שמידת ההדיקות של מרכיבי הביטוי הזה היא הגבוהה ביותר, והוא שונה במשמעותו מ"נתן עיניו בגביע או בספל" (דוגמה ב), ואין אפשרות להחליף את המילה כוס במילה גביע בדוגמה הראשונה, אך אפשר להחליף את הגביע בדוגמה השנייה במילת כוס או בכל שם עצם אחר. ידע זה, העולה מהסידור של הניבים כערכים ראשיים במילון, נראה לי חשוב יותר למהות המילון והערכים הלקסיקליים שבו מאשר הצגתו של אוסף ביטויים לא ממוינים הקשורים במילה מסוימת.

2 יש פה רשימה ארוכה דייה, מכל השכבות הלשוניות, אך היא אקראית ואיננה ממוינת, וכך במילונים האחרים המביאים ביטויי לשון.

3 השינויים בביטויים נובעים מגלגולים היסטוריים שחלו בהם במעבר מתקופה לתקופה.

בדוגמה השלישית, שיש לה חלופה מתקופה אחרת (נתן את דעתו/לבו - חז"ל לעומת מקרא), המידע ההיסטורי המספק הסבר להבדל בין המילים "לב" ו"דעת" המצטרפות ל"נתן" הוא הפוך - הוא מדגים שיש גם ניבים נרדפים שחלקים בהם משתנים, וההבדל ביניהם הוא רובד הלשון בלבד.

כנאמר, דוגמות הביטויים, כפי שאלה משובצים בערך, הן אקראיות במילונים ומבקשות לייצג את כל התקופות. לכן ברור הוא, שאם לא נעמיד את הצירופים הכבולים, בעיקר הניבים הפועליים, כערכים בפני עצמם, ייעדרו מהמילון צירופים כבולים, בתוכם ניבים הנרדפים למילים בודדות, ויימצא המעיין במילון חסר את אחד האמצעים הלשוניים התרבותיים המעשירים את השפה, בבואו לבקש לו רובד שונה מזה המשמש אותו לצורכי היום-יום. משום כך אולי כדאי לוותר על ביטויים שאינם צירופים כבולים בכלל וניבים בפרט, ולהעדיף להכליל במילון את האחרונים, המתאימים להיות ערכים בפני עצמם. וגם אם בשל שיקולים טכניים צריך יהיה לקבוע אותם כערכים נלווים, לא יהיו אלה אקראיים, אלא ידגימו מבחר שימושי ומייצג של כל רמות המבע. מילון שייערך במגמה זו יוכל להיות לעזר רב למורים, לסטודנטים ולמתעניינים במילונאות ובקשר בין המילים והביטויים.

אמנם יש גם מילונים המיועדים במיוחד לתלמידים בבתי הספר (שניים מהם אף נכתבו ביוזמתי ובעריכתי)⁴, והרציונל שלהם שונה ומותאם ללומדים צעירים, אך אלה מתאימים בעיקר לתלמידי הכיתות הראשונות, ואין די בהם לתלמידים בכיתות ג'-ד' ומעלה, ובוודאי שאין די בהם ללומדים בוגרים יותר, ובעיקר למורים ולסטודנטים. דווקא המילון המקיף המיועד לכול צריך לאפשר נוחות עיון והכוונה תרבותית לכל סוגי המעינים.

כנאמר בתחילת דבריי, אין כאן אלא הרהורים ומחשבות לשינויים בעתיד בתחום כתיבת הערך המילוני, שהועלו כמעין ביקורת עצמית לאחר השתתפותי בעריכתם של מילונים אחדים. יש להניח, שרוב הדברים יישארו ללא פתרון, שהרי שמענו גם בעבר הצעות ורעיונות למילונים מקיפים, והביצוע עדיין קשה. אבל מי יודע? אולי היום התחלתי בכתיבת מילון חדש, מילון שיקנה לתלמידינו בכל הסוגים של מוסדות הלימוד, ולו בעקיפין, דרכים מועילות יותר להעשרת השפה וביטוייה בצורה נגישה, נוחה ובהירה.

רשימת מקורות

אבניאון, א' (עורך ראשי). (תשנ"ט). **מילון ספיר לבתי הספר** (בשיטת ההווה) (כתיבה: חיה גיל ואורנה בן נתן; עריכה מדעית: מ' פרוכטמן). קריית גת: הד ארצי, איתאב וקוראים.

4 אבניאון (תשנ"ט). **מילון ספיר לבתי הספר** (עם דוגמאות מספרות הילדים ומהמקורות); פרוכטמן (תשס"א). **מילון כיס אריאל**. המילונים שונים זה מזה - מילון ספיר לבתי הספר מביא דוגמות מן הספרות ומובל בחלקו בבחירת מילותיו על ידי הטקסט הספרותי. מילון הכיס, שמטבעו אין בו דוגמות, מובל בבחירת הערכים בחומר המתאים לקהל היעד על פי נושאי עניין, וההגדרות מתחשבות בכך שהערכים אינם מלווים במשפטי המחשה (אמנם יש המחשת מה באמצעות האירורים).

- אורנן, ע' (תשנ"ו). **מילון המילים האובדות**. ירושלים: מאגנס.
- אזר, מ' (עורך ראשי). (2003). **מילון אבן-שושן מחודש ומעודכן לשנות האלפיים**. תל-אביב: המילון החדש.
- בן-יהודה, א' (1946[1908]). **מילון השפה העברית הישנה והחדשה**. ירושלים ותל-אביב: דפוס "ספר" (מהדורה עממית).
- האקדמיה ללשון העברית (תשמ"ד). **מילון הלבשה: תפירה ולבוש**. ירושלים.
- טרומר, פ' (תשס"א). מבוא - הניבון: מהותו והביטויים שבו - תוכן ומבנה. בתוך מ' פרוכטמן, א' בן נתן ונ' שני (עורכים), **ניבון אריאל** (עמ' 9-15). קריית-גת: קוראים.
- כהן, א' (2009). **מילון השקרים והתירוצים**. חיפה: אמציה הוצאת ספרים.
- כנעני, י' (תשמ"ט). **מילון חידושי שלונסקי**. תל-אביב: ספריית פועלים.
- ניר, ר' (2004). תמורות בלקסיקוגרפיה העברית בדורנו. בתוך א' בן אמתי (עורך), **מחקרים ומסות בלשון העברית ובספרותה** (עמ' 105-117). ירושלים: ברית עברית עולמית.
- ניר, ר' (2007). על 'מילון אריאל המקיף' בעריכת דניאל סיון ומאיה פרוכטמן. **חלקת לשון**, 39 - לזכרו של ד"ר חיים שטרן (עורכת ר' בורשטיין), 203-208.
- סיון, ד' ופרוכטמן, מ' (עורכים ראשיים). (2007). **מילון אריאל המקיף**. קריית-גת: קוראים.
- פרוכטמן, מ' (תשס"א). **מילון כיס אריאל**. קריית-גת: קוראים.
- פרוכטמן, מ' (תשס"ב). **מדברים בקלישאות: 616 ביטויי שגרה הממלאים את חיינו**. קריית-גת: קוראים.
- פרוכטמן, מ' (בדפוס). **מילונים מיוחדים**. ערך מתוך: מ' פרוכטמן, י' שלזינגר וצ' שראל (עורכים), **לקסיקון למונחי טקסט ושיח**. תל-אביב: רסלינג.
- קדרי, מ"צ (2000). מה נכלל ומה לא נכלל במילון הלשון העברית של ימינו. בתוך א' שורצולד, ש' בלום-קולקה וע' אולשטיין (עורכות), **ספר רפאל ניר** (עמ' 390-400). ירושלים: כרמל.
- קרמן, ד' (1996). **שם חם: אוסף שמות לבנים ולבנות**. אור יהודה: שבא.
- רבין, ח' (תשל"ג). **מלון ומלונאות**. בתוך: **האנציקלופדיה העברית: כללית, יהודית וארצישראלית** (כרך כ"ג, עמ' 562-571). ירושלים: החברה להוצאת אנציקלופדיות.
- Bergenholtz, H., & Tarp, S. (1995). Basic Issues in Specialized Lexicography. In H. Bergenholtz & S. Tarp (Eds.), *Manual of specialized lexicography: The preparation of specialized dictionaries* (pp. 28-31). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Press.
- Bowler, P. (2002[1979]). *The superior person's book of words*. Great Britain: Bloomsbury.
- Knowles, E., & Eliot, J. (1991). *The Oxford dictionary of new words*. Oxford: Oxford University Press.
- Martin, W., & Co (Eds). (1994). *Euralex 1994: Proceedings*. The Netherlands: Internatinal Congress on Lexicography.

הולך רכיל - יוצא דופן - יושב ראש: המישור התחבירי והמישור הסמנטי של צירופי בינוני

עליזה רישיביץ

תקציר

מאמר זה דן בצירופים שבינוני בראשם מסוג 'הולך רכיל', 'יוצא דופן', 'יושב ראש'. במאמר מובאים קטעים מדיוני האקדמיה ללשון העברית בשני צירופים - 'יושב ראש' ו'יוצא דופן'. דיוני האקדמיה וגישות של חוקרים ואנשי לשון אחרים משקפים חילוקי דעות באשר לתפיסת צירופים כגון אלה כשמניים או כפועליים, ובעקבות זאת עולה השאלה - כיצד ליצור את צורת היידוע ואת צורת הרבים שלהם. בשני הצירופים - 'יושב ראש' ו'יוצא דופן' - האקדמיה ללשון העברית ממליצה לנקוט שתי דרכים: צירוף של בינוני (פועלי) ומשלימו ('היושב ראש', 'היוצא דופן') וגם צירוף סמיכות ('יושב הראש'; 'יוצא הדופן'). לעומת זאת, בצירוף 'עורך דין' היא ממליצה לנהוג דרך של סמיכות ('עורך הדין'), וזאת בניגוד להצעות קודמות, שבהן המליצו גם על נקיטת בינוני במעמד פועלי ומשלימו ('העורך דין'). האקדמיה ללשון העברית נמנעה מלקבוע כלל אחד הנוגע לכל צירופי הבינוני, אלא התמקדה בשלושת הצירופים האלה בלבד, ולכן הבעייתיות נותרה על כנה. מטרת המאמר הנוכחי הן להעלות לפני חוקרים ולפני העוסקים בהקניית החינוך הלשוני את הדיונים ואת התפיסות השונות של אנשי לשון בנוגע למהותו של הבינוני ולמהותם של צירופי הבינוני; לעמוד על דרכה של האקדמיה ללשון העברית בדיונים הנוגעים לסוגיה דקדוקית ולהחלטות בתחום הנורמטיבי; להעמיד על ההבדל בין המישור התחבירי למישור הסמנטי ועל ההבדל בין צירוף אטריבוטיבי (לוואי) ובין צירוף פועלי; ולבסוף - להציע פתרון כולל לצירופי בינוני המיוסד על ממצאים שעלו מבדיקת צירופים כאלה במקרא ועל 'הרגל הלשון' בעברית בת-זמננו.

מילות מפתח: מישור סמנטי, מישור תחבירי, סמיכות, צירוף פועלי, צירוף שמני, צירופי בינוני.

מבוא

הבעיה

הבעיה בצירופים מסוג 'הולך רכיל', 'יוצא דופן', 'יושב ראש' היא אם לראות בקשר שבין שני איבריהם קשר אטריבוטיבי (לוואי) של סמיכות או קשר אובג'קטיבי, המשקף קשר בין פועל למשלימו (מושאים או תיאורים). הקושי נובע הן מתפיסת הבינוני כשם או כפועל הן מהעובדה שבצירופים, שבהם קיימת זהות מורפו-פונטית בבינוני נפרד ונסמך, אין לדעת אם המבנה הוא מבנה סמיכות או מבנה של פועל ומשלימו. שאלה נגזרת מכך היא כיצד ליצור את צורת היידוע ואת צורת הרבים של צירופים אלה: בדרך הסמיכות - האיש הולך הרכיל; (ה)אנשים הולכי (ה)רכיל? או בדרך של פועל ומשלימו - האיש ההולך רכיל; האנשים

ההולכים רכיל? כדי להבין את הבעייתיות הכרוכה בצירופים אלה ראוי לעמוד בקצרה על מהותו של הבינוני ועל התפיסות העיקריות הקשורות בו.

מהותו של הבינוני¹

המישור המורפו-פונולוגי

בהיבט המורפולוגי הבינוני נוהג כשם עצם או כשם תואר. הוא נושא נטיית מין-מספר (לדוגמה: הולך-הולכת-הולכים-הולכות; מפסיד-מפסידה-מפסידים-מפסידות); הוא עשוי לקבל תוספת של כינויי קניין (שׁוֹנָאִי; קְמִיךְ) [המשמשים במישור התחבירי בתפקיד לוואי (השונאים שלי) או מושא (השונאים אותי; הקמים עליך)];² וכן - תוספת של ה"א היידוע (ההולך). בצירוף סמיכות עשויים לחול בבינוני נסמך שינויים מורפו-פונולוגיים (לדוגמה: מוֹרִי דרך; מְרִימַת גְּבָהּ; עוֹשֵׂי דְבָרוֹ; מְכָה יְרַח).

המישור המורפו-סינטקטי

בקרב הבלשנים ההודו-אירופיים הבינוני נחשב לשם, לרוב שם הגזור מן הפועל. כדוגמה אפשר להביא את דעתו של יספרסן: "Participles are really a kind of adjectives formed from: verbs" (Jespersen, 1924, p. 14). דעה זו משתקפת גם בתפיסתם של המדקדקים הערבים. הם מכנים את הבינוני הפועל - 'אָסַם אל-פְּאֵעַל' ('השם הפועל') ואת הבינוני הפועל - 'אָסַם אל-מְפְּעוּל' ('השם הפועל'). המונח 'אָסַם' מעיד על תפיסתם: הבינוני הוא שם, וליתר דיוק - הבינוני הוא התואר המובהק הגזור מן הפועל (Goldenberg, 2002; Wright, 1995).

לחוקרי העברית המקראית תפיסה דומה בנוגע לבינוני במקרא. גזניוס, למשל, משקף את הדעה שהבינוני נמצא בין שם העצם ובין הפועל וקרוב גם לשם התואר: בצורתו הוא שם עצם, אך כשמות תואר אינו יכול לציין זמן או דרך מוגדרים. עם זאת אופיו הפועלי מאפשר לציין משמעות של פעולה ופעילות (Gesenius, 1910, pp. 355-356). דעה דומה מצויה אצל ז'ואון: הבינוני הוא שם, והוא עשוי לשמש הן כשם עצם הן כשם תואר או כפועל בעל השלמות מושאיות (Joüon-Muraoka, 1991, pp. 414-418).

יש הקובעים את מהותו של הבינוני על פי משלימיו - הימצאותם או העדרם. כך פרץ (1967), למשל, מבחין בין בינוני חסר משלימים ובין בינוני בתוספת משלימים. דעתו היא כי הבינוני

1 בסוגיית הבינוני עסקו רבים, למשל: אורנן, 1964, 1979; בנדויד, 1971, בנדויד ושי, 1974; ברמן, 1973; פרץ, 1967; רבין, תשל"א; רישביץ, 2007; Goldenberg, 2002; Driver, 1892; Gesenius, 1910; Waltke & O'Connor, 1990.

2 כידוע, נטיית מין-מספר אופיינית לשמות תואר, ואילו לשמות העצם נטיית מספר בלבד, אלא אם כן הם שייכים לקטגוריית +חי (בני אדם ובעלי חיים). כינויי קניין מתוספים לשמות עצם - לנטיית שייכות, אך אותם הכינויים מתוספים בקטגוריות מורפולוגיות אחרות לנטיית גופים וכמשלימים להבעות שונות, כגון בפועל ('רְאִיתִךְ', 'אָעֲשֶׂךְ', 'רְוֹאֵיךְ', 'קְמִיךְ') או במילות וכד' ('יִשְׁנֶה', 'אֵינְךְ', 'לְפָנֶיהֶם').

משמש כשם, בייחוד במקרא; אולם כאשר הוא מושלם על ידי מושא או תיאור פועל הוא משמש כפועל, ולפיכך עשוי לשמש בפסוקית זיקה עצמאית (=מועצמת), כגון "הנס מקול הפחד, יפול אל-הפחת, והעולה מתוך הפחת, ילכד בפח" (יש' כד, 18) (פרץ, 1967, עמ' 155).

לעומתו, רבין (תשל"א, עמ' 5) מעדיף להדגיש כי "התנהגותו התחבירית של הבינוני במקרא היא התנהגות של שם עצם". זוהי גם דעתו של בנדויד (1971, עמ' 466-467, 667-670), המבחין בין הבינוני במקרא ובין זה שבלשון חכמים: בלשון המקרא דינו כדין שם לעומת לשון חכמים, שבה דינו כפועל (שם, עמ' 466).

בספרי הלימוד השונים המלמדים ניתוח תחבירי פורמלי - יש המציינים כי הבינוני משמש נשוא במשפט פועלי, אם אפשר להמירו בפועל מפורש [פועל נטוי בזמנים: עבר, עתיד ואף בדרך הציווי] (למשל, אגמון-פרוכטמן, תשמ"א, עמ' 19), ויש שאינם מציינים זאת במפורש, אך מן הדוגמאות והתרגילים אפשר להבין כי הבינוני עשוי לשמש נשוא במשפט פועלי, ולכן הוא 'פועלי'. כך, למשל, ברגר (1997) מציינת בעמ' 11 כי "נשוא פועלי... הוא פועל נטוי באחד הזמנים", ובעמ' 26 היא מביאה דוגמאות לנשוא פועלי בזמנים שונים, ובכללן המשפט "הוא מנגן היטב". בעמ' 9-10 היא מציינת כי: "צורות הבינוני (הווה) נמצאות על הגבול שבין משפט שמני לבין משפט פועלי", במשפטים כגון: "הוא מדריך טיולים. (משפט שמני)"; "המורה מדריך את הסטודנטים. (משפט פועלי)" (ההדגשות שלי, ע"ר).

מעניין הסברו של נהיר (תשל"ז, עמ' 12): "כשהנשוא מציין פעולה, הוא מובע על ידי פועל: בא אביב. חכמת אדם תאיר פניו. גש הלאה! גד כותב מכתב לאביו. כשהנשוא מציין את מהותו של הנושא או את תכונתו או את מצבו, הוא מובע על ידי שם או על ידי פועל המציין הוויה: אבי איכר (שם-עצם). היום קצר (שם-תואר). אני ראשון (שם-מספר). המחברת שלי (שם גוף). לי (בהוראת 'שלי') הכסף. הכובע הולם אותו (פועל המציין הוויה)".

מדוגמאותיו ומהסבריו שבסוגריים אפשר להסיק כי לתפיסתו, צורת הבינוני 'הולם' מצטרפת לקטגוריה של נשוא שמני, וצורת הבינוני 'כותב' שייכת לקטגוריה של המשפט הפועלי, אף על פי שאינו מגדיר כך את סוגי המשפטים. מכאן שההבחנה בין 'פועליות' ל'שמניות' של הבינוני נקבעה אצלו על פי משמעותו של הבינוני. נהיר משקף גישה שהייתה נהוגה בעבר, שנשענה בעיקר על המישור הסמנטי ולא על המישור התחבירי ועל גישת הניתוח המבני.

לפי גישת הניתוח המבני (הסטרוקטורלי) - עקרון ההמרה הפרדיגמטית והמישור התחבירי הסינטגמטי יוכיחו ששתי צורות הבינוני - 'כותב' ו'הולם' - מתאימות לשמש בתפקיד נשוא פועלי, שכן שתיהן ניתנות להמרה בפועל מפורש: כותב < כתב-יכתוב, הולם < הלם-יהלום, ולשתיהן משלימים מושאיים (משלימי פועל).³

3 על הבלשנות המבנית ועל המונחים 'מישור פרדיגמטי' ו'מישור סינטגמטי', ראו Bloomfield, 1961; וכן ניר, 1989, עמ' 32-35.

תפקיד הבינוני כ'שמני' מצוין לעולם בספרי הלימוד כאשר הוא בתפקיד לוואי. צדקה, למשל, מביא את הדוגמה "הים הסוער" ללוואי תואר השם⁴ (צדקה, 1989, עמ' 50, תרגיל 5, א).
בדקדוק הגנרטיבי - לפי תאוריות העוסקות במבני עומק ובמבני שטח ובגלגולים (טרנספורמציות) החלים בהם, הן הלוואים הן תיאורי המצב הם ביסודם פְּרָדִיקְטִים של משפטי עומק (על כך ראו, למשל, אורנן, 1979, עמ' 62, הערה 3; עמ' 134; אגמון-פרוכטמן, תשמ"א, עמ' 42; צדקה, 1981, בפרק הלוואי ובפרק נשוא המצב).⁵ לפיכך על פי הדקדוק הגנרטיבי - ממשפט מקור, כגון 'הילד בוכה', נוצרים משפטים שבהם 'בוכה' הוא נשוא (כדוגמת משפט המקור) או לזואי (כדוגמת 'האם הרגיעה את הילד הבוכה') או תיאור מצב (כדוגמת 'האם חזרה הביתה ומצאה את הילד בוכה').
מורכבותו של הבינוני מעלה אפוא כמה אפשרויות ניתוח בהיבטים המורפו-פונולוגיים, המורפו-סינטקטיים והסמנטיים. בעקבות זאת עולה השאלה כיצד לתפוס צירופים שבינוני בראשם - שמניים או פועליים? על כך אעמוד בפרקים הבאים.

מעמדם התחבירי-סמנטי של צירופי בינוני

כדי לעמוד על ההיבטים התחביריים והסמנטיים של צירופי בינוני מן הסוג הנידון במאמר ועל הבעייתיות הנובעת מתפיסת הבינוני כשמני או כפועלי, אביא תחילה את ההחלטות של האקדמיה בשלושה צירופים בלבד: 'עורך דין', 'יושב ראש', 'יוצא דופן', ולאחר מכן - את דיוני האקדמיה שעסקו בשני הצירופים - 'יושב ראש' ו'יוצא דופן' - ואת תפיסותיהם של אנשי לשון אחרים בסוגיה זו. לבסוף אעמוד על התובנות העולות מן הדיונים ומהדעות השונות, ואציע פתרון כולל לצירופי הבינוני.

החלטות האקדמיה ללשון העברית בנוגע לצירופים: 'עורך דין', 'יושב ראש', 'יוצא דופן'

האקדמיה ללשון העברית עסקה בשלושה צירופים אלה בלבד, ובתוך כך, אגב אורחא, הוזכרו צירופים אחרים, כפי שנוכל ללמוד מן המובא להלן.

עורך דין

כיצד מיידעים את הצירוף 'עורך דין'? מקומה המתבקש של ה"א הידיעה הוא כבכל צירוף סמיכות לפני הרכיב השני: **עורך הדין**, בדיוק כמו בצירופים: רופא השיניים, דוברת

4 המונח 'תואר השם' הוא מונח שצדקה נוקט. המונח המקובל באקדמיה ללשון ובקרב אנשי לשון אחרים הוא 'שם תואר'.

5 נוסף על מראי המקום שהובאו לעיל, אפשר לראות הרחבה על דקדוק גנרטיבי אצל חן ודרור (1976); על משפטי הרקע של צירופים שמניים - אצל אורנן (1964); ובפרק המבוא אצל בורוכובסקי-בר אבא (2001) אפשר למצוא סקירה תמציתית על אודות הפרדת מישורים בניתוח תחבירי ומבחר ביבליוגרפי בנושא זה.

המשרד, אוצר התערוכה, מנהלת הלשכה, מדריך התיירים, מבקרת המדינה. עם זאת בעבר היו שהתירו (ואף המליצו) ליידיע את הצירוף בראשו: **העורך דין** (כנראה בהשראת התפקיד הפועלי של המילה 'עורך' בפיוט הנאמר בימים הנוראים: "לְאֵל עוֹרֵךְ דִּין/ לְבוֹחֵן לְבֹבֹת בְּיוֹם דִּין/ לְגוֹלָה עֲמָקוֹת בְּדִין/ לְדוֹבֵר מִיִּשְׂרָאֵל בְּיוֹם דִּין").⁶ כיוון שהמבנה של הצירוף ברבים הוא מבנה סמיכות מובהק - 'עורכי דין', וביידיע 'עורכי הדין' - אנחנו ממליצים על יידוע הצירוף כצירוף סמיכות: עורך הדין. בדרך זו נשמרת עקיבות בתפיסת הצירוף בכל הטייתיו (מתוך אתר האקדמיה ללשון העברית. ההדגשות שלי, ע"ר).⁷

יושב ראש ויוצא דופן

צירופי בינוני, כגון 'יושב ראש', 'יוצא דופן' - שהם צירוף של פועל ותיאור פועל (יושב בראש, יוצא מן הדופן) - אפשר לראותם גם כצירוף סמיכות. לפי זה אפשר לומר: 'היושב ראש' וגם 'יושב הראש', 'היוצא דופן' וגם 'יוצא הדופן'; 'יושבים ראש' וגם 'יושבי ראש', 'יוצאים דופן' וגם 'יוצאי דופן'; 'היושבים ראש' וגם 'יושבי הראש', 'היוצאים דופן' וגם 'יוצאי הדופן' (זיכרונות האקדמיה ללשון העברית, התשנ"ה, עמ' 13, סעיף 3.3 [ישיבות ריז, רכד]. ההדגשות שלי, ע"ר).

החלטות אלה של האקדמיה ללשון העברית מעידות על בעייתיות שנתרה בעינה. בצירוף 'עורך דין' יש המלצה בלבד והיא - להעדיף את דרך הסמיכות, ואילו בצירופים 'יושב ראש' ו'יוצא דופן' יש קביעה והיא - האפשרות לנקוט את שתי הדרכים, אך משתיהן דרך הסמיכות מומלצת פחות. לא זו אף זו, קביעות האקדמיה לא באו אלא ללמדנו כיצד ליידיע ולקבוע שלושה צירופים אלה בלבד, ונשאלת השאלה מה בנוגע לצירופים דומים? האם באנלוגיה ל'יוצא דופן' ו'יושב ראש' ננקוט את שתי הדרכים גם בצירופי בינוני אחרים, כשהם במעמד מועצם או במעמד לוואי? לדוגמה: האיש המוליך שולל? או האיש מוליך השולל?; האנשים המוליכים שולל? או האנשים מוליכי השולל?; הסרט הצובט לב? או הסרט צובט הלב?; הסרטים הצובטים לב? או הסרטים צובטי הלב?; האיש השומר מצוות? או האיש שומר המצוות? האנשים השומרים מצוות? או האנשים שומרי המצוות?; ה' הבוחן כליות ולב? או ה' בוחן הכליות והלב? כדי לענות על שאלה זו אעמוד תחילה על התפיסות השונות הנוגעות לצירופים אלה.

6 על השתלשלות הביטוי 'עורך דין' מארכי הדיינים (=ראשי הדיינים, השופטים), ראו באתר האקדמיה ללשון העברית, איגרת לתלמיד מס' 2: <http://hebrew-academy.huji.ac.il>.

7 http://hebrew-academy.huji.ac.il/sheelot_teshuvot/Pages/16091001.aspx. נדלה בתאריך 25.1.11.

חילוקי דעות

המעקב אחר דיוני האקדמיה ללשון העברית ודעות אנשי לשון אחרים בנוגע לסוגיה הנידונה מעלה מבוכה המעידה על אי-הסכמה, כפי שאראה להלן.

אבא בנדויד בספרו **לשון מקרא ולשון חכמים** (1971, עמ' 668) מביא דוגמאות מלשון המקרא. אלה חלק מהדוגמאות (כולן ממשלי). בספרו הן אינן מנוקדות. ההדגשות במקור):

- מְכֶסֶה שְׁנָאָה שְׁפִתֵי-שֶׁקֶר וּמוֹצֵא דָבָר הוּא כֶּסֶיל (משלי י, 18).
- בְּרַב דְּבָרִים לֹא יִחְדַּל פֶּשַׁע וְחֹשֶׁךְ שְׁפִתָיו מְשַׁכֵּיל (משלי י, 19).
- הוֹלֵךְ רְכִיל מְגַלֶּה-סוּד וְנֶאֱמָן-רוּחַ מְכֶסֶה דְבָר (משלי יא, 13).
- עֵבֶד אֲדַמְתּוּ יִשְׁבַּע-לָהֶם וּמְרַדֵּף רִיקִים חָסֵר-לֵב (משלי יב, 11).
- נֹצֵר פִּי שׁוֹמֵר נִפְשׁוֹ פֶּשַׁק שְׁפִתָיו מִחֲתָה-לוֹ (משלי יג, 3).
- שׁוֹמֵר מִצְוָה שׁוֹמֵר נִפְשׁוֹ בַּזָּהָר דְרָכָיו יוֹמֵת; יְמוֹת (משלי יט, 16).
- גּוֹזֵל אֲבִיו וְאִמּוֹ וְאֵין פֶּשַׁע חָבֵר הוּא לְאִישׁ מְשֻׁחָת (משלי כח, 24).

בנדויד מציין ש"חיסור ה הידיעה במקרא 'נראה' כסגנון של סמיכות: שומר-מצוה, חושך-שפתי וכיו"ב. 'נראה' ואינו כן. שכן כשם שהמקרא אומר 'חושך-שפתי' בלי ה, והוא כעין סמיכות, כך הוא אומר: וחושך מיושר (משלי יא 24) - ואין זו סמיכות [...]". (שם, עמ' 670).

בנדויד מביא דוגמאות אלה כדי להראות את סגנון המקרא המחסר את היידוע ("כדין נסמך") כנגד לשון חכמים המפרידה ומיידעת (בנדויד, 1971, סעיף תנו, תנט, עמ' 667-670).⁸ סגנון זה מעיד על תפיסתו את הבינוני הפועל: "במקרא דינו כדין שם, ובלשון חכמים - כדין פועל" (שם, ס' פג, עמ' 466).⁹

קרוב לוודאי שבעקבות דעות אלה שלו, בספרו **מדריך לשון לרדיו ולטלוויזיה** (1974, עמ' 168) בנדויד מנחה לנקוט בצירופים שבינוני פועל בראשם את הדרך הזו: **צירופים בלתי מיוזעים יבואו בסמיכות, למשל: סטודנטים דוברי-צרפתית, מדינות דוברות-ערבית, מדינות מפיקות-נפט, צעדים מרחיקי-לכת, אישיות יוצאת-דופן, נהג ורוכב-אופנוע, הולך-רגל, הולכי-רגל, ילדים טעוני-טיפוח, משפחות מרובות-ילדים**.¹⁰

8 דוגמאות לסגנון המשנה: "המכסה את הדם צריך ברכה לעצמו" (תוס' 116); "המוציא שם רע לוקה ונותן..." (כת' מה) (בנדויד, 1971, עמ' 668).

9 ראוי לציין כי בדוגמאות שמביא בנדויד בעמ' 465-466, בס' פג תחת הכותרת 'סמיכות של בינוני פועל' מובאים צירופים שאפשר לזהותם על פי הניקוד בלבד כצירופי סמיכות, כגון 'בוזה דרך' או ככאלה שאינם סמיכות, כגון 'מכסה שנה'. בצירופים אחרים אין אפשרות לקבוע על פי ניקודם וצורתם אם סמיכות הם אם לאו, כגון 'הולך רכיל', 'שומר מצוה' (לאלה אתיחס בהמשך ואציע פתרון). בעמ' 668 מובאים חלק מהצירופים שבסעיף פג וצירופים נוספים. על כולם הוא טוען שאינם סמיכות, אלא נראים כך.

10 שתי הדוגמאות האחרונות פותחות בבינוני סביל, אף על פי שהן באות תחת הכותרת 'בינוני פועל'.

לעומת זאת, "אם רוצים ביידוע, צריך לבטל את הסמיכות": ההולך ברגל, ההולכים ברגל, הסטודנטים הדוברים צרפתית, המדינות הדוברות ערבית, האיטיות היוצאת דופן, המדינות המפיקות נפט, הצעדים המרחיקים לכת, הנהג והרוכב על/ באופנוע, הילדים הטעונים טיפוח, המשפחות המרובות (ב)ילדים. בנדויד מצייין כי תפקיד הה"א הוא כתפקיד 'ש': 'האיטיות היוצאת דופן' (כמו: שיוצאת דופן). מכאן שלתפיסתו, ביידוע יש לנקוט דרך של פסוקית זיקה שלפניה ה"א.

אל הצירופים 'יושב ראש' ו'עורך דין' הוא מתייחס בנפרד. את הצירוף 'יושב ראש', לדעתו, יש ליידע בראשו. נימוקו קצר: 'היושב ראש (=היושב בראש); היושבים ראש (=היושבים בראש), כמו 'ההולך בטח', 'ההולכים בטח'. כך בדוגמאות, כגון "בריטניה וצרפת הן היושבות ראש בועדה"; "אתמול נועדו שנית היושבים ראש בועדה". לעומת זאת, את הצירוף 'עורך דין' אפשר ליידע, לדעתו, בשתי צורות: "העורך דין או עורך הדין (=את הדין), כמו 'עורך העיתון'" (שם, עמ' 168). בנדויד אינו מנמק מדוע, לדעתו, הצירוף 'העורך דין' גם הוא תקין, ומדוע את הצירוף 'יושב ראש' יש ליידע בדרך אחת בלבד - 'היושב ראש'. נוסף על כך, אין הוא מסביר מדוע בצירופים דומים, שמשלימים אדוורביאלי, יש לנקוט את דרך הסמיכות בלבד - כאשר אינם מיודעים (כגון 'הולך-רגל', 'רוכב-אופנוע', 'יוצאת-דופן'), אולם ביידוע תהיה ה"א בראשם והסמיכות מתבטלת (כגון 'ההולך ברגל', 'ההולכים ברגל', 'הרוכב על/באופנוע', 'היוצאת דופן', ולא: *הולך הרגל, *הולכי הרגל וכד').

כך גם כאשר לצירופים שהפועל שלהם מצריך מושא ישיר. כאשר אינם מיודעים, הוא ממליץ על נקיטת דרך הסמיכות (כגון 'סטודנטים דוברי-צרפתית', 'מדינות מפיקות-נפט', לעומת צירופים מיודעים (כגון 'הסטודנטים הדוברים צרפתית', 'המדינות המפיקות נפט', ולא: *הסטודנטים דוברי הצרפתית', *המדינות מפיקות הנפט'), ואינו מנמק (שם, עמ' 168). תפיסתו של בנדויד בנוגע לבינוני בעל משלימים אדוורביאליים (ומושאיים) קרובה לתפיסתו של דוד ילין, ואולי אף הושפעה ממנה. כבר בשנת תרפ"ג (1923) הביע ילין את דעתו על 'יושב ראש' בזו הלשון:

בכבות בימינו היושבים ראש באסיפות ובחברות, רב גם השמוש בשם "יושב-ראש" בספרותנו הנוכחית ובדבורנו, ופעמים רבות הוא צריך לבוא בה"א הידיעה. איפה לשים ה"א זו?

כנראה, דנו רבים גזרה שוה מן השמות (הכלליים או הפרטיים) המרכבים הרכבת-סמיכות, כגון: בית-ספר, ספר-תורה, בית-לחם, אבי-עזר, ושמו גם פה את ה"א הידיעה לפני השם השני, ואמרו "יושב-הראש", "יושבי-הראש", כאמרנו: בית-הספר, אבי-העזרי. זה נראה כעברית מִצְחָצְחָה יותר, אך שכחו, כי פה אין לפנינו הרכבת-סמיכות (יושב של ראש). כי אם בינוני ואחריו שם שני הבא במקום תואר הפועל לאופן או במקום הישיבה, כי "יושב-ראש" הוראתו: איש היושב בראש הקרואים או החברים, אחרי כי שמוש זה מוצאו בכלל מהפסוק: "אבחר דרכם וְאָשַׁב רֵאשִׁי" (איוב, כ"ט, כ"ה), ששם בודאי זוהי

הוראתו. ובכן, בבוא שם זה בה"א הידיעה, עלינו לשימה לפני הבינוני ולאמר: **היושב-ראש, לאמר: היושב בראש, היושבים-ראש** (מתוך 'לעקר נטוע', שפתנו, תרפ"ג (1923)). חלק מן ההדגשות במקור וחלקן שלי, ע"ר.¹¹

מדבריו אלה של ילין אפשר להבין מהי תפיסתו באשר לסמיכות בכלל ולצירופי בינוני בפרט. דומה שלפי ילין, הסמיכות מציינת משמעות של שייכות: "פה אין לפנינו הרכבת-סמיכות (יושב של ראש)", בניגוד לצירוף שבו השם השני "בא במקום תואר הפועל [...]" כי 'יושב-ראש' הוראתו: איש היושב בראש הקרואים או החברים".

דיוני האקדמיה ללשון העברית בנוגע לשני הצירופים - 'יושב ראש' ו'יוצא דופן'

דיונים אלה מחדדים את חילוקי הדעות באשר לתפיסת צירופי הבינוני. הם מכונסים בזיכרונות האקדמיה ללשון העברית (התשנ"ח) בשתי ישיבות: ישיבה רי"ז (בתאריך 8.6.1994) וישיבה רכ"ד (בתאריך 29.5.1995). להלן הדעות העיקריות שעלו בנוגע לשני הצירופים 'יושב ראש' ו'יוצא דופן' (ההדגשות שלי, ע"ר).

ישיבה רי"ז

ג' בירנבאום מציג את הבעיה ואת ההחלטה שהאקדמיה מתעתדת לאשרה: [...] אין אלה [=יושב ראש, יוצא דופן] צירופי סמיכות רגילים; אי אפשר לפרקם ולומר 'היושב של הראש'. השם השני מצמצם את תחולתו של הראשון, ומשמש מעין תואר הפועל: 'יושב בראש', 'יוצא דרך הדופן' או משהו מעין זה....

הוא מביא גם את דעתו של בנדויד, שהוצגה לעיל, הנוקט את היידוע בראש הצירוף ('היושב ראש'), ולא את דרך הסמיכות (*'יושב הראש'). לאחר מכן הוא מעלה את החלטות הוועדה ואת הבקשה לאישורן:

הוועדה באה להכשיר את שתי הדרכים: אפשר להתייחס אל צירופים אלה כאל צירוף סמיכות רגיל, ולהגיד 'יושב הראש' 'יוצא הדופן' [...]; ואפשר גם ליידעם בראשם ולומר 'היושב ראש', 'היוצא דופן' (זיכרונות האקדמיה, התשנ"ח, עמ' 167-168).

ג' גולדנברג: [...] אשר לצירופים מסוג 'יושב ראש': לא די לנו לומר שצורת היידוע היא 'היושב ראש' וברבים 'היושבים ראש'. מה נעשה בצורת הרבים הלא מיודעת של הצירוף הזה? האם נוכל לומר 'בישיבה הזאת יש שלושה יושבים ראש? האפשרות החלופית, צירוף סמיכות, נראה פה טבעי מאוד. הוא מתאים למבנה של העברית, ואינו יוצר שום מפלצת שאינה קיימת (שם, עמ' 169).

' בלאו: אני חושב שההתנגדות לביטוי כמו 'יושבי ראש' היא חמורה יתר על המידה. הרי המרחב של הסמיכות הוא מרחב גדול מאוד. אם אני יכול לומר 'מקימי ההריסות', אני יכול

גם להגיד 'יושבי ראש', ואין כל רע בזה" (שם, עמ' 169). בישיבה חוזרת אמר בלאו בנוגע ליידוע: "אני מעדיף 'היושב ראש', אבל אינני רוצה לראות בזה החלטה" (שם, עמ' 327).

א' פורת: אני רוצה להסב את תשומת הלב להתנהגות הבינוני שאחריו שם. לפנים בישראל היה לנו סיפור של פרץ 'העושה נפלאות'. במהדורות אחרונות של משרד החינוך שינו את זה משום מה וכתבו 'עושה הנפלאות'. האמת היא שכשבאים ליידע צירוף סמיכות שהנסמך בו הוא הבינוני, כדאי לעיין שמא מוטב לבטל את הסמיכות וליידע לא בה"א הידיעה אלא בה"א הזיקה, כגון: 'שמעו הדבר הזה פרות הבשן... העשקות דלים הרצצות אביונים' (עמוס ד, א), כלומר כאילו נאמר 'שעשקות דלים' וכו'. גם בתפילת 'נשמת כל חי', כשמדובר על המיודע מכל מיודע אצל עם ישראל, הקב"ה, אומרים: 'המעורר ישנים והמקיץ נרדמים והסומך נופלים והזוקף כפופים' וכו'. ההתנהגות הזאת של העברית היא דגם לצירופים, כגון 'הארצות המפיקות נפט', 'הסטודנטים הדוברים צרפתית' [דוגמאות שמביא אבא בנדויד, וצוטטו לעיל במאמר זה מספרו **מדריך לשון לרדיו ולטלוויזיה**, עמ' 168] (שם, עמ' 169).

א' אבנר: אני מודה ומתוודה שמבחינת התחושה הצירוף 'יושב הראש' מפריע לי. אבל הצירוף 'יושב הכרובים' משכנע אותי שאסור לפסול את 'יושב הראש'. גם שם קיים בכוח המבנה 'יושב על הכרובים', ובכל זאת אנו מתייחסים לצירוף כאל צירוף סמיכות רגיל (שם, עמ' 171).

מ' אזר: מן הבחינה הדקדוקית ברור לגמרי שצירופים כגון 'יושב הראש', 'יושבי הראש' הם הצירופים התקינים הדקדוקיים ביותר שאני יכול להעלות על דעתי. כוחה של הסמיכות הוא בכך שהיא יכולה לבטל מיליות המשמשות להבעת היחס המיוחד שבין שני השמות [...] הסמיכות מאפשרת לומר 'הולכי רגל', ואיננו אומרים 'הולכים רגל'. לכן הביטוי הזקוק להסבר ולהצדקה הוא 'היושב ראש', ובוודאי 'היושבים ראש'; ואילו הצורות 'יושב הראש' ו'יושבי הראש' הן ברורות מאליהן. **יושבי ראש הכנסת חוזרים ואומרים כל הזמן 'היושב ראש', ועל כן ראוי להתיר את דרך הצירוף הזאת; אבל כדאי לצמצם אותה עד כמה שאפשר. את הצירוף 'היוצא דופן' קשה לי יותר לקבל** (שם, עמ' 171).

א' ייבין: 'ובעניין 'היוצא דופן' אין פה חידוש שלנו; העברית נתנה תמיד שתי אפשרויות; יש 'עורך דין', ויש במשנה 'אל תעש עצמך כעורכי הדיינים (אבות א, ח). זה אותו הדבר (שם, עמ' 172).

ג' בירנבאום עונה לו: "יש סברה חזקה שצריך להיות שם 'כאָרְכִי הדיינים', היינו כגדול שבדיינים [...] איש לא יאמר היום ש'עורכי דיינים' יכול להיות ריבוי תקני של 'עורך דין' (שם, עמ' 172).

כאמור, בהצבעה הסופית אישרה האקדמיה ללשון העברית לנקוט את שתי הדרכים בנוגע לשני הצירופים 'יושב ראש' ו'יוצא דופן' בלבד (בדרך הסמיכות: יושב הראש, יוצא הדופן, יושבי ראש, יושבי הראש, יוצאי דופן, יוצאי הדופן; ובדרך שאינה סמיכות: היושב ראש, היושבים ראש; היוצא דופן, היוצאים דופן). ההצבעה לא הייתה פה אחד: הרוב הצביע בעד, שלושה הצביעו נגד, ואחד נמנע (שם, עמ' 174-175). עם זאת, למרות ההצבעה הסופית הוחלט על דיון חוזר (בישיבה רכ"ד, ב-29.5.1995) בעקבות ערעור של הסופרת שולמית הראבן שהעדיפה את הצירוף 'היושב ראש', ואלה דבריה:

אני מצטערת שהאדון אמציה פורת איננו נמצא כאן, כי הדברים ממש בווערים בו. אני לא אצליח להעביר אפילו את מחצית הבערה הזאת. הסיפור התחיל בזה שאחד מחברי הכנסת אמר 'יושב ראש' ושר אחד תיקן 'היושב ראש'. הם התערבו, שאלו את האקדמיה, והאקדמיה השיבה ששני השימושים נכונים. לי נראה שזו טענה לגליסטית. נכון שמבחינה לגלית אנחנו יכולים לומר ששני השימושים נכונים. עם זאת, יש מקום, לדעתי, שהאקדמיה תמליץ על אחד מהם. בשנים האחרונות הולכת לנו לאיבוד צורת שימוש עברית אופיינית המצויה בביטויים 'יוצא דופן', 'הולך רגל', 'פונה עורף'. כל אלה אינם מילות שיוך. הוא איננו פונה של העורף, אלא המילה באה לענות איך הוא פונה, באיזו צורה הוא פונה [...] איננו שומעים את הצורה 'השומר חינו' במקום 'שומר החינו' - הוא איננו שומר על החינו - שלא לדבר על 'המנהג עולמו', 'המעורר ישנים', 'המשיח אילמים' וכיוצא בו. צורת שימוש יפהפייה הולכת לאיבוד לגמרי, וכדאי לשמר אותה. אינני רואה סיבה לשנות מן הנהוג הקיים זה חמישים שנה ויותר לומר: 'אדוני היושב ראש, כנסת נכבדה'. מדוע עלינו להעניק לגיטימציה שווה לשתי צורות הביטוי, כאשר השנייה, לדעתי, יש בה כדי לשבש ויש בה כדי להרוס צורה קיימת? (שם, עמ' 323-324. ההדגשות שלי, ע"ר).

בעקבות דבריה של הראבן עלו שוב חילוקי הדעות הדומים לאלה שצוינו לעיל, וההחלטה לנקוט את שתי האפשרויות נותרה על כנה (שם, עמ' 323-328). בהחלטה הוסיפו את המילית 'גם' לאפשרות ליצור משני צירופים אלה סמיכות. מניסוח אחרון זה אפשר להסיק כי האקדמיה העדיפה את הדרך שאיננה סמיכות ('היושב ראש', 'היוצא דופן') על פני הסמיכות, אך לא שללה אותה.

דין ותובנות

הדעות של אנשי הדקדוק והחוקרים בנוגע לצירופים הנידונים מעוררות בעיות מספר. ארכז כאן את העיקריות שבהן ואת התובנות והמסקנות העולות מהן.

א. כפי שציינתי בפתח המאמר, בצורות בינוני שאין חלים בהן שינויים מורפו-פונולוגיים בנסמך, אין אפשרות לזהות את המבנה התחבירי - צירוף סמיכות או צירוף שאינו סמיכות. הכוונה לצירופים, כגון 'הולך רכיל', 'הולך רגל', 'הולכת רגל', 'הולכות רגל', 'שומר(ת) מצווה', 'שומרות מצווה', 'יושב(ת) שבעה', 'יושבות שבעה'. זאת לעומת צורות שחלים בהן שינויים

- בנסמך כנגד הנפרד, כגון צורת הנקבה המסתיימת ב-ה: 'מדריכה תיירים' לעומת 'מדריכת תיירים'; צורת הרבים -ים: 'יושבים שבעה' לעומת 'יושבי שבעה', 'שומרים מצוות' לעומת 'שומרי מצוות'; וכן כאשר מיידעים את האיבר הראשון או השני בצירוף: 'היושב ראש', 'היושבים ראש', 'היושבות ראש' או 'יושב הראש', 'יושבות הראש' וכיוצא בהן.
- ב. לתפיסתו של בנדויד (1974, עמ' 168), צירופים בלתי-מיודעים יבואו בסמיכות, למשל: הולך-רגל, הולכי-רגל, סטודנטים דוברי-צרפתית, מדינות דוברות-ערבית, מדינות מפיקות-נפט, צעדים מרחיקי-לכת, אישיות יוצאת-דופן; אולם כאשר הם מיודעים יש לנקוט בהם דרך של פסוקית זיקה (בלשונו: "אם רוצים ביידוע, צריך לבטל את הסמיכות"), למשל: ההולך ברגל, ההולכים ברגל, הסטודנטים הדוברים צרפתית, המדינות הדוברות ערבית, האישיות היוצאת דופן. לעומתם את הצירוף 'יושב ראש', לדעתו, יש ליידע בראשו בלבד (היושב ראש; היושבים ראש; היושבות ראש בוועדה), ונימוקו: "היושב ראש, כמו ההולך בטח, ההולכים בטח" (שם, עמ' 168).
- לעניין הצירוף האחרון אעיר, כי בבדיקה שערכתי בצירופי בינוני במקרא לא נמצא צירוף 'הולך בטח' בבינוני, אלא צירוף של פועל בעתיד שאחריו תיאור (היקרות אחת): "הולך בתם ילך בטח ומעקש דרכיו יידע" (משלי י, 9). דומה שבנדויד נוקט את דרך היידוע בצירופי בינוני, כאשר משלימים הוא אדוורביאלי בפועל (כגון 'הולך בטח') או בכוח (כגון 'יושב (ב)ראש') או שלתפיסתו קיימת בעיה ליצור מהם פרפרזה המכילה את מילת היחס 'את' (*הדוברים [את] הצרפתית)¹², בניגוד למקרים שבהם אפשר ליצור פרפרזה כזו. אפשר להסיק זאת מקבלתו את שתי האפשרויות של 'עורך דין': 'העורך דין' וגם 'עורך הדין'. והנימוק: "עורך הדין כמו עורך העיתון" (שם, עמ' 168). כמו כן, ייתכן שהוא מסתמך על תובנותיו בנוגע להבדל בין לשון מקרא ללשון חכמים (בנדויד, 1971, עמ' 667-670. הובאו לעיל).
- ג. דיוני האקדמיה ללשון העברית נסבו על שלושה צירופים בלבד. בנוגע לעורך דין יש המלצה ולא קביעה (להעדיף את מבנה הסמיכות, בניגוד לעבר, שבו הומלצו שני המבנים). במהלך הדיון על שני הצירופים 'יושב ראש' ו'יוצא דופן' הועלו מנבכי זיכרונם של חברי האקדמיה דוגמאות ספורדיות, אך לא נערכה בדיקה של מדגם רחב היקף, שעל פיו יוכלו לקבוע קביעות כוללניות יותר, ולמעשה - כלל אחד שיכיל את כל צירופי הבינוני. נראה שהקביעות הסופיות נעשו, בסופו של דבר, בעיקר על פי הרגל הלשון ועל פי דעותיהם וניסיונם האישי, ולא הסתמכו על בחינות דקדוקיות בלבד.
- ד. דומה שדעתו של בנדויד (1971, עמ' 668-670), שצירופים בלתי מיודעים, כגון 'עובד אדמתו', 'הולך רכיל', 'שומר מצווה', אינם צירופי סמיכות אלא "נראים" כסמיכות, היא גורפת למדי. חלק מן הדוגמאות שהוא מביא - לפי ניקודן הן צירופי סמיכות, כגון 'בוזה דרכיו' (משלי יט, 16), ולחלקן מצויות במקרא מקבילות דומות בסמיכות.

להלן אציג כמה דוגמאות שלפי בנדויד אינן מהוות צירוף סמיכות, אך מבדיקה שערכתי בכל צירופי הבינוני במקרא (רישביץ, 2007, פרק 3) מצאתי, כי אפשר למצוא להן במקרא עצמו מקבילות דומות בסמיכות (לעתים באותו המעמד התחבירי). הדוגמאות בכוכבית הן של בנדויד, ואלה שבסוגריים מרובעים הן המקבילות הדומות - בסמיכות:

- *הוֹלֵךְ רְכִיל מְגֵלָה-סוּד וְנֶאֱמַן-רוּחַ מְכֹסֶה דָּבָר (משלי יא, 13).
- [כָּלֶם סָרִי סוֹרְרִים הִלְכֵי רְכִיל ... כָּלֶם מְשַׁחֲתִים הָמָה (ירמיהו ו, 28)].
- *עֵבֶד אֲדַמְתוּ יְשָׁבַע-לָחֶם וּמְרַדֵּף רִיקִים חֶסֶר-לֵב (משלי יב, 11).
- [וְהָאֱלֹפִים וְהַעֲרִים עֲבָדֵי הָאֲדָמָה בְּלִיל חֲמִיץ יֵאָכְלוּ (ישעיהו ל, 24)].
- *אֲרַח לַחֲיִים שׁוֹמֵר מוֹסֵר וְעוֹזֵב תּוֹכַחַת מִתְּעָה (משלי י, 17).
- [אֲשֶׁר־י שְׁמֵרִי מִשְׁפָּט עֲשֵׂה צְדָקָה בְּכָל עֵת (תהלים קו, 3)].
- *גּוֹזֵל אֲבִיו וְאִמּוֹ וְאָמַר אֵין פֶּשַׁע חָבַר הוּא לְאִישׁ מְשַׁחֲת (משלי כח, 24).
- *וּמְקַלֵּל אֲבִיו וְאִמּוֹ מוֹת יוֹמֵת (שמות כא, 17).

[וּמִכָּה אֲבִיו וְאִמּוֹ מוֹת יוֹמֵת (שמות כא, 15) (מבנה תחבירי זהה לשני המשפטים הקודמים. הניקוד צירה ב'מָכָה' מציין נסמך)].

ה. אחדים מאנשי הלשון קבעו כי צירופים כדוגמת 'יושב ראש', 'יוצא דופן' אינם בבחינת צירופי סמיכות, משום שאינם מציינים שייכות ("אי אפשר לפרקם ולומר: היושב של הראש", אלא "השם השני משמש מעין תיאור פועל, כאילו חסרה שם מילת יחס: 'היושב בראש', 'היוצא מן הדופן'").

על כך ראוי להעיר כמה הערות:

(1) על פי תורה הדוגלת ביחסים תחביריים טהורים, ללא משמעויות לוואי, הסמיכות מציינת קשר תחבירי-פורמלי טהור בין 'נסמך' ל'סומך'. קשר זה הוא הנציג המובהק של היחס האטריבוטיבי (הלוואי) בשפות השמיות מבין שלושה יחסים דקדוקיים: היחס הפרדיקטיבי, היחס האטריבוטיבי והיחס האובג'קטיבי (גולדנברג, תשמ"ח, עמ' 16-17).¹³

(2) רבות נכתב על היחסים הדקדוקיים והסמנטיים הקשורים בצירופי סמיכות ובמקבילותיה בשפות שמיות ובשפות הודו-אירופיות ואחרות. לפי קשרים אלה, הסמיכות איננה מציינת משמעות של שייכות בלבד, אלא מגוון יחסים ומשמעויות (למשל: אורנן, 1964; אזר, תשמ"ה; ברמן, 1973; גולדנברג, תשמ"ח; צדקה, 1981; רישביץ, 2007; Reif, 1968; Levi, 1978; Goldenberg, 2002).¹⁴ ואכן, חלק מאנשי

13 על מהותה של הסמיכות בעברית ובשפות השמיות ועל הפניות ביבליוגרפיות נוספות, ראו רישביץ, 2007, עמ' 5-6.

14 סקירה ביבליוגרפית מקיפה על אודות היחסים הדקדוקיים-סמנטיים של צירופי סמיכות בעברית ובשפות אחרות מצויה אצל רישביץ (2007, פרק 1, מבוא).

האקדמיה ללשון העברית (כגון אורנן, אזור, בלאו, גולדנברג) ציינו זאת בדברים שהובאו לעיל (זיכרונות האקדמיה ללשון העברית, התשנ"ח, עמ' 167-175, 323-328).
 (3) צירופי סמיכות שבינוני פועל בראשם נקראים גם Objective Genitive ('סמיכות מושאית'), משום שבתשתיתם משפטי רקע בעלי פרדיקט ומשלימיו. משלימיו עשויים להיות מושאים או תיאורים (התיאורים והמושאים שייכים ליחס האובג'קטיבי, ראו לעיל, סעיף (1)).

אביא דוגמאות מספר להמחשת הנאמר בסעיפים הקודמים:
 ממשפטי הרקע או מיחסות במבנה העומק - הפרדיקט עשוי להתגלגל לעמדת בינוני נסמך, ומשלימיו - לעמדת סומך. למשל: משפט רקע, כגון 'כותבים/כתבו את המכתב', עשוי להתגלגל למבנה של סמיכות ⇐ 'כותבי המכתב'; משפט רקע, כגון 'שוכנים במערות', עשוי להתגלגל למבנה של סמיכות ⇐ 'שוכני (ה)מערות'; משפט רקע, כגון 'אוכלים חינם', עשוי להתגלגל למבנה של סמיכות ⇐ 'אוכלי חינם'; 'המשכימים לקום' יתגלגלו למבנה סמיכות ⇐ 'משכימי קום' וכדומה.

1. בבדיקת מבנים תחביריים דעתי היא כדעת הדוגלים ביחס תחבירי בטירתו, ללא הישענות על משמעויות נלוות. רוצה לומר: יש להפריד לחלוטין בין המישור התחבירי למישור הסמנטי והפרגמטי. העובדה שברקעם של צירופים דוגמת 'יוצא דופן', 'יושב ראש' מצוי משלים בתפקיד אדוורביאלי ('יוצא מן הדופן' 'יושב בראש') - אין בה כדי לקבוע שהצירוף אינו צירוף סמיכות או להוות עילה למניעת השימוש במבנה סמיכות.

2. בצירופי בינוני, שאין לדעת מצורתם את סוג היחס התחבירי שלהם (כגון 'הולך רכיל', 'שומר מצוות', 'שומרות מצוות', 'שודד בנקים', 'מדרוך סטודנטים', 'דובר צרפתית', 'הולך רגל'), השימוש הקובע, לדעתי, הוא שימוש הלשון המצוי במקורות או השכיח בלשוננו או זה שאינו 'שמע' זר ומשובש. לפיכך אין כל מניעה להשתמש במבנה סמיכות בצירופים מיודעים, כגון 'דוברי הצרפתית', 'הולך הרגל', 'הולכי הרגל', בצד מבנה פרוז, שאותו בלבד מציע בנדויד לעיל ('האנשים הדוברים צרפתית', 'ההולכים ברגל').

3. ההוכחה לדבריי אלה עולה ממחקר שערכתי בכ-1,500 צירופי בינוני במקרא (רישביץ, 2007, עמ' 77-114). בדיקה זו העלתה כי צירופי בינוני רבים באים במבני סמיכות, שאפשר לשחזר מהם משפטי רקע המכילים פרדיקט ומשלימים אובג'קטיביים (הכוללים מושאים או תיאורים. ראו לעיל סעיף (3)). משפטים כגון אלה מצויים במקרא, כפי שנראה להלן בסעיף ט', בהשוואה בין צירופי סמיכות וצירופים מקבילים שאינם בסמיכות.

דוגמאות לצירופי סמיכות מסוג Objective Genitive:

בְּיָוֶם אֲכַלְכֶם מִמָּנוּ וּנְפַקְחוּ עֵינֵיכֶם וְהֵייתֶם כְּאַלְהִים יָדְעֵי טוֹב וְרָע (בראשית ג, 5)
 [=היודעים טוב ורע].

וַיֵּצֵא לוֹט וַיְדַבֵּר אֶל חֲתָנָיו לֵקְחֵי בְנֹתָיו וַיֹּאמְרוּ... (בר' יט, 14) [= חתניו הלוקחים את בנותיו].

וַאֲמַר אֲעֵלָה אִתְּכֶם מֵעַנִי מִצְרַיִם... אֶל-אֶרֶץ זָבַת חֶלֶב וּדְבַשׁ (שמות ג, 71) [= ארץ הזָבָה חלב ודבש].

בִּינוּ-נָא זֹאת שְׂכָחֵי אֱלוֹהַּ פֶּן-אֶטְרֹף וְאִין מִצִּיל (תהלים נ, 22) [= השוכחים אלוה].
לְאֲבָרְהָם לְמִקְנֵה לְעֵינֵי בְנֵי-חַת בְּכָל בְּאֵי שַׁעַר-עִירוֹ (בראשית כג, 18) [= כל הבאים ל/ בשער עירו].

וְשָׂאָלָה אִשָּׁה מִשְׁכַּנְתָּהּ וּמִגֵּרַת בֵּיתָהּ כְּלֵי-כֶסֶף וְכֵלֵי זָהָב... (שמות ג, 22) [= מהגרה בביתה].
רִכְבֵּי אֲתָנוֹת צָחֳרוֹת (שופטים ה, 10) [= (ה)רוכבים על אתונות צחורות].

וְהִלֵּל כָּל יוֹשֵׁב הָאָרֶץ (ירמיה מז, 2) [= כל היושב בארץ].
וַיִּקְחוּ אִישׁ אֶת אִנְשָׁיו בְּאֵי הַשָּׁבַת עִם יִצְחָק הַשָּׁבַת וַיָּבֵאוּ אֶל יְהוֹדָע הַכֹּהֵן (מ"ב יא, 9) [הבאים בשבת; היוצאים בשבת].¹⁵

אִם-גִּנְבִים בָּאוּ-לָךְ אִם-שׁוֹדְדֵי לֵילָה אֵיךְ נִדְמִיתָה (עובדיה א, 5) [= (ה)שודדים בלילה].
וְאָמַרְתָּ אֲעֵלָה עַל-אֶרֶץ פְּרָזוֹת אָבוֹא הַשְּׁקִטִים יִשְׁבִּי לְבַטַח (יחזקאל לח, 11) [= היושבים לבטח].¹⁶

ט. כך גם באשר להבדל העקרוני שניסו אחדים לקבוע בין צירופים בלתי-מיוודעים לצירופים מיוודעים ובין צירופים בעלי משלימים כנגד חסרי משלימים. מן הדוגמאות הבאות אפשר להיווכח כי צירופי בינוני בעלי משלימים עשויים לבוא במבנה סמיכות ובמבנה שאינו סמיכות. אשר להבדל ביידוע, אפשר להצביע על מגמה, אך לא על כללים חד-משמעיים, כפי שנוכל להסיק מן המובאות להלן.

צירופים חסרי גרעין

צירופי בינוני, המקבילים לפסוקיות זיקה אסינדטיות, נמצאו לרוב במבנה סמיכות, אך גם במבנה שאינו בסמיכות. מרביתם בלתי מיוודעים ומצויים בדרך כלל בטקסטים המביעים משמעות גנרית (בספרות החוק והמשפט, הנבואה, החכמה ודומיהם).
דוגמאות לצירופים במבנה סמיכות

הֲלֹא יָדְעוּ כָּל פְּעֻלֵי אָנוּן אֲכָלֵי עֵמִי אֲכָלוּ לָחֶם יְהוָה לֹא קָרָאוּ (תה' יד, 4).
לֹא יֵשֵׁב בְּקֶרֶב בֵּיתִי עֹשֶׂה רְמִיָּה דְבַר שְׁקָרִים לֹא יִכּוֹן לְנַגֵּד עֵינַי (תהלים קא, 7).
עֹשֶׂה צְדָקוֹת יְהוָה וּמְשַׁפְּטִים לְכֹל עֲשׂוּקִים (תהלים קג, 6).

15 מדובר במשמרות (כוהנים ולויים) ששמרו על בית המלך ובית המקדש והיו מתחלפות בשבת: אחת נכנסת (באי השבת) ואחת יוצאת (יוצאי השבת). וראו רש"י, רד"ק ורלב"ג למקומנו.

16 על צירופי יחס ותוארי פועל הבאים בעמדת הסומך בלשון המקרא, ראו, למשל, Gesenius, 1910, p. 421, וכן חלוקה לפי מילות יחס וקטגוריות דקדוקיות אחרות, אצל רישביץ, 2007, עמ' 217-220.

ומכה בהמה ישלמנה ומכה אדם יומת (ויקרא כד, 21).
 ארור מכה רעהו בסתר ואמר כל העם אמן (דב' כז, 24).
 שוחט השור מכה איש זובח השה ערף כלב מעלה מנחה דם חזיר מזכיר לבנה מברך און
 גם המה בחרו בדרךיהם ובשקוציהם נפשם חפצה (יש' סו, 3)¹⁷.
 שמעו דבר יהנה גוים והגידו באיים מפרחק ואמרו מזרה ישראל קבצנו ושמרו כרעה
 עדרו (ירמיהו לא, 9).
 שןא לכם משכימי קום מאחרי שבת אכלי לחם העצבים כן יתן לידידו שןא (תה' קכז, 2).

דוגמאות לצירופים במבנה שאינו סמיכות

צירופים בלתי מיוחדים

צירופי בינוני שאינם במבנה סמיכות ואינם מיוחדים נמצאו בהיקף קטן יותר מאשר צירופי
 הסמיכות שהובאו בדוגמאות הקודמות.

ארור עשה מלאכת יהוה רמיה וארור מנע חרב מן מן (ירמיהו מח, 10).
 ארור מטה משפט גר יתום ואלמנה ואמר כל העם אמן (דב' כז, 19).
 מכה עמים בעברה מכת בלתי סרה רדה באף גוים מרדף בלי חשך (יש' יד, 6).

צירופים מיוחדים

צירופי בינוני מיוחדים שאינם במבנה סמיכות, הפותחים פסוקיות זיקה סינדטיות, נמצאו
 בהיקף גדול יותר מאשר הצירופים הבלתי-מיוחדים.

והשרף אתה יכבס בגדיו במים ורחץ בשרו במים וטמא עד הערב (במדבר יט, 8).
 הנגע במת לכל נפש אדם וטמא שבעת ימים (במדבר יט, 11).
 הישבים בקברים ובנצורים ילינו האכלים בשר החזיר ופרק פגלים כליהם (יש'
 סה, 4).
 האכלים למעדנים נשמו בחוצות האמנים עלי תולע חבקו אשפתות (איכה ד, 5).

צירופים בעלי מאזכר ידוע או בעלי גרעין

צירופים כאלה באים בתוספת ה"א היידוע (הזיקה) לפנייהם, אך מצויות גם גרסאות בלתי-
 מיוחדות, וזאת לצורך הגיוון שסופרי המקרא נוקטים בטקסטים חוזרים או דומים. מבנים אלה
 מופיעים בכל סוגי הטקסטים. אדגים מבנים מקבילים באמצעות הפעלים 'שב' ו'אכל'.

דוגמאות במבנה פרוד מיוחד

וישבו ויבאו אל עין משפט הוא קדש ויכו את כל שדה העמלקי וגם את האמרי הישב
 בחצצן תמר (בראשית יד, 7).

17 נראה שבפסוק זה מצויים צירופי בינוני נוספים בסמיכות, אך קשה לדעת מתיבות שאינן משתנות בנסמך,
 אם צירופי סמיכות הם אם לאו.

וַיְשִׁימוּ לוֹ לְבַדּוֹ וְלָהֶם לְבָדָם וְלַמְצָרִים הָאֲכָלִים אֶתוֹ לְבָדָם (בר' מג, 32).
ובל יאמר שְׂכָן חֲלִיתִי הָעַם הַיֹּשֵׁב בְּהַ נְשִׂא עֹן (ישעיהו לג, 24).
וַיֹּאמְרוּ בְּנֵי יוֹסֵף לֹא יִמָּצָא לָנוּ הַהָר וְרִכָּב בְּרִזָּל בְּכָל הַכְּנַעֲנִי הַיֹּשֵׁב בְּאֶרֶץ הָעַמֶּק לְאַשֵׁר
בְּבֵית שָׁאן וּבְנוֹתֶיהָ וְלְאַשֵׁר בְּעַמֶּק יִזְרְעָל (יהושע יז, 16).
וְעַתָּה שְׁמַעִי זֹאת עֲדִינָה הַיּוֹשֵׁבֶת לְבִטַח הָאֲמָרָה בְּלִבָּבָה אֲנִי וְאַפְסִי עוֹד (יש' מז, ח).
הַתִּיטְבִי מִנָּא אָמוֹן הַיֹּשֵׁבָה בִּיְאָרִים מִיָּם סָבִיב לָהּ אֲשֶׁר חִיל יָם מִיָּם חוֹמָתָה (נחום ג, 8).

דוגמאות בסמיכות מיוחדת

וַיְכּוּ אֶת הַכְּנַעֲנִי יוֹשֵׁב צֶפֶת וַיִּחְרִימוּ אוֹתָהּ וַיִּקְרָא אֶת שֵׁם הָעִיר חֶרְמָה (שופטים א, 17).
וַיֹּשֶׁב הָאֲשֵׁרִי בְּקֶרֶב הַכְּנַעֲנִי יֹשְׁבֵי הָאֶרֶץ כִּי לֹא הוֹרִישוּ (שופטים א, 32).
יְהוָה צְבָאוֹת אֱלֹהֵי יִשְׂרָאֵל יֹשֵׁב הַכְּרָבִים אֶתָּה הוּא הָאֱלֹהִים לְבַדְּךָ לְכָל מַמְלָכוֹת הָאֶרֶץ (יש'
לז, 16).
וְאָמַרְתָּ אֲעֵלֶה עַל אֶרֶץ פְּרָזוֹת אַבּוּא הַשְּׁקֵטִים יֹשְׁבֵי לְבִטַח כְּלָם יֹשְׁבִים בְּאֵין חוֹמָה וּבְרִיחַ
וּדְלָתִים אֵין לָהֶם (יחז' לח, 11).
וְעַתָּה שְׁלַח קִבֹּץ אֵלַי אֶת כָּל יִשְׂרָאֵל... וְאֶת נְבִיאֵי הַבַּעַל אַרְבַּע מֵאוֹת וְחֲמִשִּׁים וּנְבִיאֵי
הָאֲשֵׁרָה אַרְבַּע מֵאוֹת אֲכָלֵי שְׁלֶחַן אֵיזֶבֶל (מ"א יח, 19).

מסקנות

הדוגמאות מן הטקסט המקראי מלמדות כי צירופים שבינוני בראשם עשויים לבוא בשני מבנים:
מבנה סמיכות ומבנה שאינו סמיכות. כך מצאנו משפטים, כגון "הַכְּנַעֲנִי הַיֹּשֵׁב בְּאֶרֶץ הָעַמֶּק", אך
גם "הַכְּנַעֲנִי יֹשְׁבֵי הָאֶרֶץ"; "הַיּוֹשֵׁבֶת לְבִטַח", אך גם "יֹשְׁבֵי לְבִטַח".
בטקסטים המציינים משמעות גנרית הנטייה היא לצירופי סמיכות בלתי-מיוחדים, במיוחד
כאשר חסר גרעין לפני הצירוף (צירוף מועצם), אך אפשר למצוא גם צירופים מיוחדים במבנה
המכיל בינוני נפרד בתוספת משלים (מושא או תיאור). כך מצאנו משפטים, כגון "אֲכָלֵי שְׁלֶחַן
אֵיזֶבֶל", אך גם "הָאֲכָלִים בָּשֵׁר הַחֲזִיר"; "אֲרוּר מִכָּה רַעְהוּ בְּסִתְר", אך גם "אֲרוּר עֲשֵׂה מְלָאכַת יְהוָה
רְמִיָּה", "מִכָּה עַמִּים בְּעֵבֶרָה מַכַּת בְּלַתִּי סָרָה".
ייתכן שבשל ריבוי הפסוקים שבהם צירופי בינוני בלתי-מיוחדים בטקסטים גנריים באים
בדרך הסמיכות, קבע בנדויד (1974) את קביעתו כי בצירוף בלתי-מיוחד יש ליצור צירופי
סמיכות: "דוברי צרפתית", בניגוד לצירופים מיוחדים (המצויים כך בלשון חכמים): "הדוברים
צרפתית". עם זאת, מן הדוגמאות שהבאתי לעיל מן המקרא ומן ההתלבטויות והדעות השונות
שעלו מדיוני האקדמיה ובקרב אנשי לשון אחרים, נמצאנו למדים שאין לקבוע קביעות חד-
משמעיות לדרך זו או זו.

הצעה לכלל צירופי הבינוני (הפְעִיל)

האקדמיה ללשון העברית החליטה לא בפה מלא ולא בלב שלם החלטה בנוגע לשני צירופי בינוני בלבד: 'יושב ראש' ו'יוצא דופן'. בהם שתי הדרכים מותרות - דרך הסמיכות ודרך שאינה סמיכות. לאור הממצאים שהבאתי מהמקרא ולנוכח הדעות המגוונות שעלו בדיוני האקדמיה על אודות שני הצירופים - נראה לי נכון להתיר שימוש כפול בכל צירופי הבינוני מן הסוג הנידון ולהשאיר בידי דוברי השפה את ההעדפה לאחד מן המבנים. באחדים דרך הסמיכות תישמע 'צורמת', ובאחרים תישמע 'צורמת' הדרך השנייה, ולעתים שתי הדרכים תישמענה תקינות. כדי לסבר את האוזן אביא כמה הדגמות, ואציב כוכבית בצירופים שנשמעים לי בלתי-תקינים או 'צורמים'.¹⁸ ההשערה שלי היא שבצירופים אידיומטיים, שדרגת המילון (לקסיקליזציה) בהם גבוהה, ה"א בראש הצירוף ביחיד תהיה טבעית (ומכאן החשש של האקדמיה שתהליך זה, שהחל גם בצירופים, כגון 'הבית ספר', 'הבית חולים', יתרחש במהירות רבה יותר; אך האם הדרך להימנע מלקבוע כלל - טובה יותר?). כמו כן תשפיע גם דרגת השמניות או הפועליות של הבינוני. לעומת זאת, בצורת הרבים המיודעת - אחת משתי הדרכים תהיה מועדפת, ובכל צירוף דרך אחרת 'תישמע' טובה מחברתה - לפי הרגל הלשון והאוזן. מן הדוגמאות שאביא כאן להדגמה אפשר יהיה להיווכח שאין אחדות בנוהג הלשון ובתחושה הלשונית העכשווית בכלל צירופי הבינוני:

- האיש היושב שבעה או *האיש יושב השבעה, האנשים היושבים שבעה או *האנשים יושבי (ה)שבעה, לעומת צירוף חסר גרעין (=צירוף מועצם): יושבי השבעה קמו מאבלם.
- האיש היושב בטל או *האיש יושב הבטל, האנשים היושבים בטל, ובצירוף חסר גרעין: *יושב הבטל אינו עושה דבר; *יושבי הבטל אינם עובדים.
- האיש ההולך רכיל או *האיש הולך הרכיל, האנשים ההולכים רכיל, האנשים הולכי הרכיל, ובצירוף חסר גרעין: הולכי רכיל ייענשו.
- האיש המוליך שולל או האיש מוליך השולל, האנשים המוליכים שולל, ובצירוף חסר גרעין: מוליכי השולל נחשפו.
- *הסרט הצובט לב או הסרט צובט הלב, *הסרטים הצובטים לב, הסרטים צובטי הלב.
- האיש השומר מצוות או האיש שומר המצוות, האנשים השומרים מצוות או האנשים שומרי המצוות, ובצירוף חסר גרעין: שומרי (ה)מצוות אינם נוסעים בשבת.
- ה' הבוחן כליות ולב או *ה' בוחן הכליות והלב, האנשים הבוחנים כליות ולב, *האנשים בוחני הכליות והלב, לעומת: בוחן הנהיגה בוחני הנהיגה - כמקצוע.
- האיש החובב תרבות או האיש חובב התרבות, האנשים החובבים תרבות, בצירוף ללא גרעין: חובבי (ה)תרבות מיהרו למוזאון.

18 צורמים בשלב זה. ייתכן שבעוד שנים מספר יחולו שינויים לכיוון זה או אחר, כנהוג בלשון חיה שבה תהליכים חברתיים-תרבותיים-לשוניים מתרחשים במהירות רבה.

- האיש הדובר צרפתית או האיש דובר הצרפתית, האנשים הדוברים צרפתית, דוברי (ה) צרפתית.
 - *האיש ההולך רגל [הנכון: ההולך ברגל] הולך הרגל, *האנשים ההולכים רגל [הנכון: ההולכים ברגל]; ללא גרעין: הולכי (ה) רגל.
 - האיש הדובר אמת, האיש דובר האמת, האנשים (ה) דוברים אמת, ללא גרעין: דוברי (ה) אמת הם המוערכים יותר.
- וכך גם בנוגע לצירופים רבים אחרים. לעתים שני המבנים אפשריים, ולעתים אחד מהם. בחלקם נוכל להבחין בבידול משמעות, ובחלקם לא יהיה הבדל.¹⁹

דוגמאות

אובד עצות, אוכל-קש/סרטים (בסלנג), גונב דעת, זולג דמעות, בולס שקמים, חובקת בן, חובק זרועות עולם, חוטב עצים, חוסם עורקים, שואב מים, חולק כבוד, חומד לצון, חוצב להבות, חורץ משפט, חורץ לשון, חורק שיניים, חורש מזימות, כורה אחזן, כורה פחם, כורת ברית, כותש שום, לובש צורה, פושט צורה, לוחם צדק, לוטש יהלומים, לוטש עיניים, לוכד נחשים, מאחז עיניים, מגביר קול (מכשיר), מגדיר צמחים, מדריך תיירים, מלחך פנכה, מרעיף שבחים, משובב נפש, משיא עצה, משחיר פנים, משנה מקום משנה מזל, מְשַׁרְךְ דרכו, עורך דין, פורץ מחשבים, קורא דרור, קורע לב, רואה חשבון, שוחר שלום, שובה לב/נפש/עין, מוצא חן, שופך דם, מְרַצָה עונש, שובת רֶעֶב.

כתנא דמסייע לדעתי אביא את דבריו של יהושע בלאו בעת הדיונים על אודות הצירוף 'יושב ראש': "[...] לגופו של עניין אינני רואה פסול בהחלטה להתיר את שתי הצורות. אני עצמי אומר 'היושב ראש', אבל אינני רוצה שהאקדמיה תמליץ על צורה אחת. יחליט כל אחד כרצונו, יילחמו נא שתי הצורות זו בזו, ותתהווה לבסוף איזו צורה מוסכמת" (זיכרונות האקדמיה, התשנ"ח, עמ' 325).

סיכום

במאמר זה עמדתי על מהותו של הבינוני (שם או פועל) ועל צירופים שבינוני בראשם. האקדמיה ללשון העברית דנה בשני צירופים בלבד - 'יוצא דופן' ו'יושב ראש'. בהם היא התירה את השימוש בשני מבנים מקבילים: מבנה המקביל לפועל ומשלימו ומבנה סמיכות. נוסף על אלה היא ממליצה להעדיף את דרך הסמיכות בצירוף 'עורך דין'.

במהלך הדיונים היו ששללו את דרך הסמיכות כי "היא אינה מציינת משמעות של שייכות: *היושב של הראש, *היוצא של הדופן", אלא משמעות של פועל ומשלימו התיאורי: "היושב בראש", "היוצא מן הדופן". טענות כגון אלה הועלו גם על ידי אנשי לשון אחרים. כנגדם, היו

19 בדיקת הבדלים סמנטיים פרגמטיים בין שני המבנים החלופיים היא נושא למחקר נוסף. במחקר זה ביקשתי להראות כי בחלק גדול מצירופי הבינוני אפשריים מבנים חלופיים, זאת בהסתמך על הממצאים מהמקרא ומנוהג הלשון בעברית בת-זמננו.

שהעדיפו את דרך הסמיכות בשני הצירופים או באחד מהם, או לא שללו אותה. זאת משום שהסמיכות איננה מציינת משמעות של שייכות בלבד, אלא מגוון של יחסים דקדוקיים ומשמעויות.

בסוגיה זו דעתי היא כדעת הדוגלים בהפרדה בין מבנים דקדוקיים ובין משמעויות נלוות. לפיכך אין כל חשיבות אם המשלים של הבינוני הוא מושא או תיאור. לפי תפיסה זו, מצירופים, כגון (ה)הולכים ברגל, (ה)רוכבים על סוסים, (ה)אוכלים בשר, (ה)דוברים צרפתית - אפשר ליצור צירופי סמיכות, ולדעתי (בניגוד לדעות אחרות, כגון זו של בנדויד) - הם יהיו מיודעים או לא-מיודעים: הולכי (ה)רגל, רוכבי (ה)סוסים, אוכלי (ה)בשר, דוברי (ה)צרפתית, אלא אם כן קיימת מניעה כלשהי ליצור כן.

בעקבות החלטת האקדמיה להתיר שני מבנים מקבילים בשני הצירופים 'יושב ראש' ו'יוצא דופן' נראה לי ראוי להתיר שימוש של שני מבנים מקבילים בכלל צירופי הבינוני, ודוברי הלשון ינקטו דרך זו או אחרת או את שתיהן. עיגון לדעתי זו מצוי בהתנהגות של צירופי בינוני במקרא. באותו סוג טקסט אפשר למצוא מבנים מקבילים - לעתים העדפה למבנה סמיכות ולעתים למבנה פרוד.

לבסוף, אף על פי שעיקרו של המאמר נסב על מהותו של הבינוני ועל צירופי בינוני, אפשר ללמוד מן הדיונים המובאים כאן על דרכה של האקדמיה ללשון העברית בקביעת החלטות דקדוקיות.

רשימת מקורות

אגמון-פרוכטמן, מ' (תשמ"א). **בנתיבי תחביר**. תל-אביב: מפעלים אוניברסיטאיים להוצאה לאור.

אורנן, ע' (1964). **הצירופים השמניים בלשון הספרות העברית החדשה**. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית בירושלים.

אורנן, ע' (1979). **המשפט הפשוט**. ירושלים: אקדמון.

אזר, מ' (תשמ"ה). מיון הסמיכויות. הוראה אקדמית של העברית בת-זמננו, א, 1-6.

אתר האקדמיה ללשון העברית (ינואר 2011, תאריך דלייה). <http://hebrew-terms.huji.ac.il/>

בורוכובסקי-בר אבא, א' (2001). **הפועל - תחביר, משמעות ושימוש - עיון בעברית בת ימינו**. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

בנדויד, א' (1971). **לשון מקרא ולשון חכמים**, 2. תל-אביב: דביר.

בנדויד, א' ושי, ה' (1974). **מדריך לשון לרדיו ולטלוויזיה**. ירושלים: רשות השידור - מרכז ההדרכה.

ברגר, א' (1997). **ידיעת הלשון - תחביר ושחבור (מהדורה מחודשת) (לתלמידי בתי ספר תיכוניים ולנבחנים חיצוניים)**. תל-אביב: מודן.

ברמן (אהרונסון), ר' (1973). **השמות הפעליים בעברית החדשה**. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית בירושלים.

- גולדנברג, ג' (תשמ"ח). יחסים תחביריים וטיפולוגיה בלשונות השמיות. עיונים בעקבות מפעלו של פולוצקי (עמ' 7-18). ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- זיכרונות האקדמיה ללשון העברית מ"א-מ"ב-מ"ג (לשנים התשנ"ד-התשנ"ה-התשנ"ו) (התשנ"ח). ירושלים: האקדמיה ללשון העברית.
- חן, מ' ודרור, ז' (1976). מבוא לדקדוק תצרוני עברי. תל-אביב: מפעלים אוניברסיטאיים להוצאה לאור.
- ילין, ד' (תרפ"ג, 1923). על 'יושב ראש', בתוך 'לעקור נטוע'. שפתנו. נדלה מאתר האקדמיה ללשון העברית. http://hebrew-academy.huji.ac.il/sheelot_teshuvot/Pages/16091002.aspx
- נהיר, ש' (תשל"ו). עיקרי תורת המשפט. חיפה: בית הספר הריאלי העברי.
- ניר, ר' (1989). מבוא לבלשנות, 1. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- פרץ, י' (1967). משפט הזיקה בלשון העברית לכל תקופותיה. תל-אביב: דביר.
- צדקה, י' (1981). תחביר העברית בימינו. ירושלים: קריית ספר.
- צדקה, י' (1989). תחביר ושחבור (לחטיבה העליונה). תל-אביב: חורב.
- רבין, ח' (תשל"א). תחביר לשון המקרא (ערך לפי הרצאות: ש' שקולניקוב). ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים (שכפול).
- רישביץ, ע' (2007). צירופי סמיכות במקרא ומבניהם הפריפריסטיים: עיונים מורפוסניקטיים וסמנטיים. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בר-אילן.
- Bloomfield, L. (1961[1933]). *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Driver, S. R. (1892). *Treatise on the use of tenses in Hebrew and some other syntactical questions* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Gesenius, W. (1910). In E. Kautzsch (Ed.), (Revised by A. E. Cowley). *Gesenius' Hebrew Grammar* (2nd ed.). Oxford: Clarendon Press.
- Goldenberg, G. (2002). Two types of phrase adjectivization. In W. Arnold & H. Bobzin (Eds.). *"Sprich doch mit deinen Knechten aramäisch, wir verstehen es!" - 60 Beiträge zur Semitistik, Festschrift für Otto Jastrow zum 60 Geburtstag* (pp. 193-208). Wiesbaden: Harrassowitz verlag.
- Jespersen, O. (1924). *The philosophy of grammar*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Jouion, P.S.J – Muraoka, T. (1991). *A Grammar of Biblical Hebrew*. (Translated and revised by T. Muraoka, Part three: Syntax.) Subsidia Biblica – 4/II. Roma: Editrice Pontificio Instituto Biblico.
- Levi, J. (1978). *The syntax and semantics of complex nominals*. New York: Academic Press.

- Reif, J. A. (1968). *Construct state nominalizations in modern Hebrew* (Ph.D. Thesis). Ann Arbor, Michigan: University Microfilms.
- Waltke, B. K., & O'Connor, M. (1990). *An introduction to biblical Hebrew syntax*. Indiana: Eisenbrauns.
- Wright, W. (1955). *A grammar of the Arabic language, I, II*. Cambridge: Cambridge University Press.

על מושג ה'סתמיות' והוראתו בשיעורי לשון בבית הספר העל-יסודי

רות בורשטיין

תקציר

מאמר זה דן בשימוש במושג 'סתמי(ות)' בתחביר העברית, בתיאורו בתכנית הלימודים של משרד החינוך ובדרכי הוראתו בבית הספר. מתברר כי מושג זה משמש לכמה תופעות שונות זו מזו. בדקדוק האנגלית יש הבחנה ביניהן, ולכל אחת מהן יש מונח משלה: impersonal, unspecified, generic. נקיטת מונח אחד לתופעות שונות, אין בה ברכה. חשוב להבחין בין התופעות השונות גם בעברית. המאמר סוקר את המצוי בנושא זה במחקר (באנגלית ובעברית) ובספרי הלימוד ומציע דרכי הוראה חדשות לכל אחת מן התופעות האלה. *Impersonal* ('אימפרסונל') הוא מונח המוסב אל פעלים חסרי גוף; אלו פעלים שאין מי שעושה אותם. *Unspecified* ('לא מסוים') הוא מונח המוסב לשמות עצם שאינם מסוימים. *Generic* ('סוגי') הוא מונח המוסב לקבוצה שלמה של כל היחידים. שני המונחים האחרונים מנוגדים למונח *specified* ('מסוים').

במחקר בעברית יש הרחבה של השימוש במונח 'אימפרסונל' גם למקרים שיש עושה פעולה, אך אין הוא מוזכר במשפט. זו טעות חמורה, כי יש בהם עושה פעולה. לפיכך אין אלו משפטים 'אימפרסונליים'. יש לשמור על משמעותו הראשונה של המונח 'אימפרסונל' ולא להרחיבה יתר על המידה גם לשמות פעולה שמלכתחילה אין להם קטגוריה של גוף, ולכן אינם יכולים להיות חסרים אותה. ה'סתמי' הוא מושג המצוי בסקלה שבצדה האחד מצוי ה'מסוים' ובצדה האחר ה'סתמי'. בלימוד בבית הספר מסתפקים רק במונח מקצה אחד ומוותרים על המונח מן הקצה האחר. אסור ללמד בצורה כזו שאינה מציגה תמונה שלמה, ובשל כך אינה ברורה ומטעה. כדי להבין היטב מושג יש לדעת מה ניגודו. המלצת המאמר היא ללמד את כל המושגים המקובלים בדקדוק האנגלית, להסבירם ולהבהירם היטב כדי שהתלמידים יקבלו תמונה שלמה של תופעות קרובות זו לזו, אך לא שוות.

מילות מפתח: אימפרסונל, מסוים, סוגי, סתמי.

מבוא

לימודי הלשון בבית הספר העל-יסודי קשים לתלמידים. שתי סיבות עיקריות לכך: (א) הפער בין הלשון הדבורה ללשון הכתובה הנלמדת בבית הספר; (ב) היותם של כמה מתחומי הלשון מקצועות מדויקים הדורשים חשיבה מבנית, דיוק, הסקת מסקנות ויישום; אין בהם הישענות על חוויות, רגשות וניסיון חיים המשוקעים במקצועות לימוד אחרים, ולפיכך מבחינה זו תחומי לשון רבים נמנים עם המקצועות המכונים 'רְאָלִים'. כדי להתגבר על הקשיים בזמן המועט המוקדש לשיעורי הלשון, מורים רבים מספקים לתלמידיהם "קיצורי דרך" וסימנים לזיכרון

(סימנים מנמוטכניים) כדי לסייע להם להצליח בבחינות. התלמידים מדברים ביניהם ב'שפת סימנים' שאינה מוכרת למי שאינו מלמד לשון בבית הספר העל-יסודי או למד בו במהלך שני העשורים האחרונים. תלמידים מדברים על חד"ק (חיריק-דגש-קמץ בבניין נפעל בעתיד ובציווי); על 'הו-מו-יו' (הטיית גזרת פ"י בבניין הפעיל) ועוד. כל הסימנים הללו באים במקום הסברים הגיוניים של תופעות לשון שהעיסוק בהן הוא ליבת המקצוע. במקרים שבהם אין מקום לחשיבה ומדובר בנתונים שאין להם הסבר שאפשר ללמדו בבית הספר, אין לי התנגדות לסימנים לזיכרון (כגון בזכירת שמות החודשים בשנה על פי סדרם), אך אם הסימנים הופכים לעיקר, והתלמידים זוכרים רק את הסימן, אנו מפסידים את הלימוד האמתי.

בלימודי הלשון בבית הספר תחום התחביר נחשב לקשה מכול. התחביר מבוסס על חשיבה לוגית. המילה 'שמש', לדוגמה, יכולה להיות במשפט אחד נושא, באחר - מושא, ובאחר - תמורה. תלמידים רבים, במיוחד האמונים על חשיבה קונקרטי, מתקשים להבין שמילה מסוימת מתפקדת בכל משפט בתפקיד אחר. שינון וסימנים לזיכרון המסייעים לתלמידים בתחומי לשון אחרים אינם בנמצא בתחביר. לכן גם ההצלחה בבחינות הבגרות בתחום זה נמוכה. הבנת התחביר היא הבסיס להבנת הנקרא, ומכאן חשיבותו הרבה להצלחה בלימודים בכל המקצועות. שנות הוראה רבות לימדוני כי לימוד נכון, לימוד המתבסס על חשיבה והבנה של התופעות והמושגים המייצגים אותן, יש בו כדי לשפר מאוד את ידיעות התלמידים, את הבנתם ואת הפנמת הנושא הנלמד.

ה'סתמיות' לפי תכנית הלימודים

במאמר זה אתמקד בנושא לימוד אחד, **הסתמיות** (ות), ובבעיות הצגתו בספרים. אציע מיון, סדר לימוד, דרכי הוראה והדגשים חדשים, מדויקים יותר מבחינה מדעית.

בתכנית הלימודים לבית הספר העל-יסודי (משרד החינוך, התרבות והספורט, תשס"ג, עמ' 38), בסעיף שכותרתו "מבנים תחביריים ותפקידם התקשורת", נכתב על נושא הסתמיות כך:

הסתמיות (האימפרסונליות) וגילויה התחביריים (להבעת תוקף כללי, להעלמת עושה הפעולה, למקרה שאין חשיבות לעושה הפעולה)

- משפט ללא אזכור הנושא (פועל בגוף שלישי רבים; 'אומרים ש...');
- נושא סתמי ('מישהו אמר', 'פלוני עשה כך וכך', 'איש אינו טוען כך');
- סביל ('נטען ש...'; 'מדובר ב...'; 'ידוע ש...');
- שם הפעולה ('הניסיון לקדם את הנושא נכשל' לעומת 'הוא ניסה... ונכשל');
- שם הפועל ('יש לפנות ל...').

מעיון בכתוב אפשר להסיק את המסקנות האלה: הסתמיות והאימפרסונליות חד המה; לסתמיות יש שני שימושים: נתינת תוקף כללי ואי-ציון עושה הפעולה כשאינו חשוב; להבעת סתמיות משמשים מבנים מורפו-סינטקטיים מסוימים, כינויים מסוימים, שם פעולה ושם פועל; הסתמיות קשורה הן לעושה הפעולה הן לנושא.

המסקנות האלה נכונות רק בחלקן ואינן ברורות די הצורך. אין הן מפרידות בין נתינת תוקף כללי לבין אי-ציון עושה הפעולה. בפירוט הדוגמות לא ברור מה סתמי: המשפט? הפועל? השם? כמו כן לא ברור מה הקשר בין עושה הפעולה לנושא. רוב המורים אינם יכולים להסתפק בתכנית הלימודים המתווה קווים כלליים בלבד, אלא זקוקים לספרי עזר בתחביר. גם הללו אינם פותרים את הבעיות שבהבנת הנושא.

הערות כלליות על הצגת נושא הסתמיות בתכנית הלימודים

- א. המושג 'סתמיות' אינו עומד לעצמו; הוא מצוי בסקלה מסוימת, ויש להציג אברים נוספים - או לפחות את הקצה האחר שלה - 'מסוימות' (ספציפיות) או ידוע (פרוכטמן, 1979, תשמ"ב). בלי הצגת הקצה האחר אין מושג הסתמיות יכול להיות ברור ומובן הבנה אמיתית.
- ב. המושגים 'סתמיות' ו'אימפרסונליות' אינם מושגים נרדפים. בספרות המחקר באנגלית ובמילוני הדקדוק והבלשנות המוזכרים במאמר זה שני המונחים נפרדים לחלוטין ושונים זה מזה, ואף אין הפניה בערך של האחד לערך של האחר.
- ג. ש להפריד בין הנושא הדקדוקי לבין עושה הפעולה (הנושא הלוגי); יש שהנושא הדקדוקי מצוי במשפט אך עושה הפעולה אינו נזכר בו, ולכן המשפט נחשב לסתמי אצל כמה חוקרים.
- ד. לא רק נושא סתמי מצוי; ייתכנו עוד חלקי משפט סתמיים. לכן עדיף בתחילה ללמד מהו גוף סתמי או כינוי סתמי ורק אחר כך לקבוע את תפקידו התחבירי.
- ה. חשוב ביותר להפריד בין 'גוף סתמי' לבין פעלים שאין להם גוף כלל, כלומר בין פעלים אימפרסונליים לבין פעלים שיכול להיות להם כינוי גוף מפורש, אך הכותב בחר משיקולי שלו שלא לציין במשפט.
- ו. חשוב להפריד בין 'סתמיות' לבין סוגיות ('גנריות')¹.
- ז. ראוי לציין כי הסתמיות היא בראש ובראשונה תופעה סמנטית שיש לה גם גילויים מורפו-סינטקטיים.² עובדה זו אינה מתבטאת בהצגת התופעה בתכנית הלימודים.

מסקנות ביניים

מן ההערות הכלליות האלה ברור כי בעברית המונח 'סתמי(ות)' משמש להבעת תופעות מספר השונות זו מזו במשמעותן ובתפקידן. אני סבורה כי עדיף לייחד לכל תופעה דיון נפרד ומונח משלה. לימוד התחביר מבוסס על חשיבה והבנה; חשוב מאוד שהתלמידים יבינו את מהות

1 עוד על כך בהמשך המאמר בסעיף "סתמיות", 'מסוימות' (ספציפיות) ו'סוגיות' (גנריות).
2 שורצולד (תשל"ט) טוענת כי הקביעה שהמשפט 'סתמי' היא ברמה הסמנטית, והקביעה כי הוא 'חסר' - ברמה התחבירית. מבחינה תחבירית עושה הפעולה יכול להיות מוזכר במפורש במשפט, אך מבחינה סמנטית הוא בלתי-ידוע.

התופעה, את סיבותיה, את היקריותה ואת המונח המתאים לה. כמו כן עדיף כי נושא זה יידון תחילה בשיעורי סמנטיקה, ומן המשמעויות יגיעו התלמידים להכללה באשר לצורות המורפו-סינטקטיות המביעות כל תופעה ותופעה. חשוב שהתלמידים יבינו את התופעות, ולא יסתפקו בכתיבת המונח 'נושא סתמי' או 'משפט סתמי' על סמך סימנים חיצוניים בלבד. חשוב לציין כי אין אחידות בשימוש במונח 'סתמיות' גם בקרב החוקרים של העברית. רוזן (1988), לדוגמה, אינו נוקט מונח זה בדונו בקטגוריות של השם. הוא מציין את הימצאותם של 'מיידיעים' בעברית (כגון תווית ה"א היידוע לציון ייחודו של איבר מסוים מתוך הסוג כולו), ואת אי-הימצאותה של תווית (תווית אפס) לציון אי-ייחודו של איבר מסוים (בעברית אין תווית אפס). רוזן נוקט את המונח 'סתמי' בעבור 'מין ניטרלי' (נויטרם) (בעברית גם לחפצים מייחסים מין דקדוקי, זכר או נקבה, ולא נויטרם כמצוי בשפות אחרות).

מבנה המאמר

מכאן ואילך ידון המאמר במיון התופעות הכלולות במונח הכוללני 'סתמיות'. בראש כל סעיף יצוין שם התופעה; אחר כך יבואו בסדר זה הנושאים האלה: הנכתב על התופעה במחקר של שפות אחרות, הנכתב על התופעה במחקר העברית והנכתב עליה בספרי הלימוד בעברית; בסוף כל סעיף תוצג הצעה להוראת התופעה בבית הספר העל-יסודי.

פועל אימפרסונלי

המחקר בשפות אחרות

מילוני הדקדוק והבלשנות וספרות המחקר באנגלית מקשרים את המונח 'אימפרסונלי' לפועל בלבד. פועל אימפרסונלי הוא פועל חסר גוף, כמצוי בלטינית. אלו פעלים חסרי גוף מעצם מהותם, ולא פעלים שהושמט מהם הנושא במשפט מסוים. במילון אוקספורד לדקדוק אנגלי (Chalker & Weiner, 1998) כתוב כי פעלים אלו שאין להם עושה פעולה קרויים בדקדוק הלטיני אימפרסונליים. גם במילון אוקספורד המקוצר לבלשנות (Matthews, 1997) כתוב כי המונח impersonal משמש לציון פעלים כגון snow, rain המביעים פעולה שאי-אפשר לייחסה לנושא שאפשר לזהותו. עם הזמן התפשט השימוש במונח אימפרסונלי באופן רחב יותר למבנים אחרים שיש בהם it בתפקיד נושא פורמלי, כגון It is considered bad manners to eat peas with a knife. יספרסן (Yespersen, 1924) כותב כי פעלים אימפרסונליים באים תמיד בגוף שלישי. כן הוא כותב כי בלשונות רבות מצוי במבנה השטח של המשפט לא רק נושא, אלא גם נושא מפורש. כדי להתאים את המשפטים המכילים פעלים אימפרסונליים למבנה המשפטים הרווח בלשונות אלו, הוסיפו בהם כינוי כגון it באנגלית; וכך במשפט 'It rains' הכינוי it הוא ציין דקדוקי טהור הנובע מן הנוהג בלשון. מדובר אפוא בנושא לא ספציפי, בכינוי נושא - הקרוי dummy it - שאינו מוסב לאדם מסוים או לגוף מסוים. לדעת

בלומפילד (Bloomfield, 1970[1933]), באנגלית רק משפטי ציווי הבנויים מצורת המקור (infinitive) בלבד הם אימפרסונליים. בלומפילד טוען כי יש להבחין בין משפט אימפרסונלי אמתי שאין בו כלל נושא לבין משפט פסידו-אימפרסונלי המכיל עושה פעולה, שהוא הכינוי it (כגון It is raining).

המחקר בעברית

בהעתקת המונחים מדקדוק הלטינית לדקדוק העברית היו שייחסו את המונח 'סתמי' לתופעה של אימפרסונליות בפעלים שאינם מוסבים אל נושא מפורש, כגון 'רווח לו'; 'חרה לו';³ 'בחורף מחשיך מוקדם'; 'ייטב לחולה' (הדוגמות משל בלאו, תשכ"ו; רובינשטיין, תשכ"ט). רובינשטיין (תשכ"ט) מרחיב את השימוש במונח 'סתמי' גם למשפטים ומציג שתי קבוצות של משפטים סתמיים חד-איבריים: (א) חג"ם (חסרי גוף ומספר), ובלשונו של רובינשטיין, 'שמות תואר מסוימים' (כגון חם, קר, קשה, טוב, צר, מר, רע, יפה, מוזר); (ב) מילים מסוימות⁴ (כגון די, מוטב, אפשר, כך, כן).

למילים אלו היוצרות משפט סתמי יש שמצטרפות מילות חלל, וכך נוצרים משפטים סתמיים דו-איבריים. למילת החלל מייחסים את התפקיד של כינוי גוף סתמי. הנה דוגמות למילות חלל: 'הוא' במשפט כגון "למעלה מכבודי הוא"; "זה" במשפט כגון "זה לא טוב"; 'הדבר' במשפט כגון "מוזר הדבר: עד כמה שהייתה ביישנית". 'הוא' דבר' ו'זה' משמשים יסודות חלולים; הם נושאים חלולים, נושאים דקדוקיים שאינם מסמנים דבר ממשי. רובינשטיין מסמן אותם E (קיצור של empty).⁵

רובינשטיין (שם) מוסיף ואומר כי אחרי משפט סתמי דו-איברי עשוי לבוא שם עצם או משפט ('משפט מבוקע' או 'בקוע' [cleft sentence]), כגון "זה טעים, הבשר הזה". לדעתו, שם העצם או המשפט הם סימון של מחשבת משנה. בעברית ימינו נותנים ל'זה' תפקיד של כינוי גוף סתמי גם במבנים כאלה: "זה טוב לנוח", "זה טוב שאתה נח" (ראו בהמשך בדיון על חג"ם). רוזן (1977) פיתח את מחקר הנושא. במקום לדבר על 'שמות תואר מסוימים' ו'מילים מסוימות', כפי שעשה רובינשטיין (תשכ"ט), הוא טבע את המונח חג"ם (חסרי גוף ומספר)

3 רבין (תשל"ג) טוען כי 'חרה' אינו פועל סתמי אלא אליפטי, אך אינו מנמק קביעה זו.
4 המונחים 'שמות תואר מסוימים' ו'מילים מסוימות' הם של רובינשטיין. אין הקבלה תחבירית בין מונחים אלו, שכן 'שם תואר' הוא חלק דיבור ו'מילה' אינה כזאת. כמו כן לשמות תואר אפשר להוסיף צורות בינוני (כגון 'מתאים' או 'מוטב').

5 רובינשטיין (תשכ"ט) ממיין את הכינוי 'זה' לשלושה סוגים: (א) כינוי גוף אישיים קונקרטיים בתור תחליף ממשי לשם עצם. דוגמה ל'זה' בתור כינוי רמז אמתי: That/This is a...; (ב) כינוי גוף שאינם אישיים קונקרטיים ומבטאים התייחסות כללית, בלתי-מפורשת, למה שנאמר בהקשר, לסיטואציה. דוגמה לכינוי 'היא' בתור כינוי סתמי: "עובדה היא, איש לא קם ממקומו"; (ג) כינוי גוף שאינם אישיים קונקרטיים בתור נושא סתמי. דוגמה ל'זה' בתור כינוי רמז סתמי: It is a... .

למחלקה של מילים עבריות שאין להן תפקיד חוץ מהופעה במשפטים בעלי הדגם: חג"ם + ל/על + שם פועל או פסוקית תוכן ("כדאי לממשלה לבנות דירות לצעירים"; "חשוב ללמוד היסטוריה"; "טוב שאתם מקפידים על כללי התנועה"). רוזן ציין כי בהציעו את המונח חג"ם הוא הושפע מן המונח הלועזי 'אימפרסונלי'. הביטויים המשתייכים למחלקה זו אינם "כפופים" מבחינה מורפולוגית לא לגוף ולא למספר (כלומר אין הם נוטים). כן הוא כותב כי בש"ת (שמות תואר) במעמד חג"ם יש המורים על תופעות חיצוניות של הסביבה: "בחוץ קר. זה קר בחוץ"; "היום חם. זה חם היום".

המונח 'חג"ם' שטבע רוזן השתגר במונחי דקדוק העברית. המילה 'טוב' לדוגמה היא שם תואר במשפט "הילד הטוב הלך לשיעור נגינה", אך היא חג"ם במשפט "טוב ללמוד לנגן". שטרן (תשמ"ג) דן במבני חג"ם ודמויי פועל ('יש', 'אין') + שם פועל בעברית הישראלית, וממין אותם לקבוצות לפי סוג החג"ם.⁶

אזר (תשנ"ה) אינו נוקט את המונח 'סתמי' בכתבו על משפט חד-איברי שהוא משפט שלם בלי נושא דקדוקי, אבל עשוי להיות לו נושא לוגי⁷ פרסונלי המופיע במשפט בצורת משלים של הנשוא. כך לדוגמה במשפט "טוב לי", 'לי' הוא הנושא הלוגי. יש משפטים חד-איבריים היכולים להיהפך למשפטי חג"ם, כאשר הם כוללים פסוקית תוכן בתפקיד הנושא הדקדוקי של המשפט שנושאו מילת חג"ם. לפיכך ייתכן משפט חג"ם שנושאו הדקדוקי הוא פסוקית תוכן, ונושאו הלוגי הפרסונלי הוא משלים החג"ם. כך, על פי אזר, במשפט כגון "טוב לי לנוח בצל": 'לי' הוא הנושא הלוגי, ו'לנוח בצל' הוא הנושא הדקדוקי. כך אזר רואה במשפט חג"ם משפט פרסונלי, כשהוא מכיל משלים (שאפשר לראות בו את הנושא הלוגי של המשפט) המופיע לעתים קרובות בצורת הדטיב: 'ל+ צ"ש (צירוף שמני)' - וגם בצורת כינוי גוף הדבוק לחג"ם עצמו, כגון "עליו לשפר את התנהגותו".

לפי בלאו (תשכ"ו) וברמן (Berman, 1979), גוף שלישי סביל יחיד עם מושא, כגון "הוחלט על", "סוכם על", מאופיין בתור סתמי. טאובה (תשנ"ח) כותבת כי בשימוש בסביל הסתמי, דהיינו בצורת סביל מקובעת (גוף שלישי יחיד) הבאה עם משלים צירוף יחס, היחס פועל-פעול "נעקף" - הנשוא עצמו נותר במוקד. בפרדיקציה כזו אפשר לעתים לראות פרדיקציית קיום: "הוחלט על" = "יש החלטה על". לדעתה, ה'עדר ציון מפורש של עושה הפעולה במבנה סתמי

6 קבוצות החג"ם: (א) חג"ם + שם פועל (אפשר ללכת, אי-אפשר ללכת, כדאי ללכת, חבל ללכת, די ללכת); (ב) שם תואר (זכר יחיד) [= חג"ם (נעים, טוב, קשה, נחמד, פשוט)] + שם פועל; (ג) לא + שם תואר (זכר יחיד) [= חג"ם] + שם פועל; (ד) זה + חג"ם + שם פועל; (ה) חג"ם כבול (ראוי, מן הראוי, מוטב, למותר) + שם פועל; (ו) שומה/מוטל/חובה + על + שם עצם או כינוי + שם פועל; (ז) על + שם עצם או כינוי + שם פועל; (ח) חג"ם אפס [= על + כינוי גוף חבור] + שם פועל; (ט) מילית שאלה + חג"ם אפס [= על + כינוי גוף חבור] + שם פועל; (י) מילית שאלה + חג"ם אפס [= על + שם עצם או כינוי] + שם פועל.

7 הנושא הלוגי הוא עושה הפעולה.

מאפשר את ההתמקדות בעצם ההתרחשות. המחשה לכך אפשר לראות במשפט: "מרננים", אמר, "יש רינונים". החזרה על הביטוי הנשואי במשפט קיום מבטאה התמקדות זו. במדע התקשורת מדברים על הסתמיות במשפטים שאין מוזכר בהם עושה הפעולה. ניר (1997) כותב כי הסתמיות (אימפרסונליות) מבחינת המבנה התחבירי מתבטאת בכך שהכותב אינו מזכיר במפורש את האגנט (עושה הפעולה), אם כי לעתים הוא משתמע מתוך הניסוח. ניר (שם) מדגים זאת בכותרות מן העיתונים, כגון "מאמץ אמריקני לגבש פשרה על תאריך יעד להיערכות מחדש בחברון". עושה הפעולה במקרה זה אינו נזכר במפורש בכותרת. המילה 'מאמץ' היא נומינליזציה של צורת הפועל 'מתאמץ' ביחיד או 'מתאמצים' ברבים. זאת אחת הטכניקות הנפוצות להעלמת האגנט: מנסח הכותרת משתמש בשם עצם (בדרך כלל שם פעולה) במקום בפועל. כך נוצר משפט מוזר, שמבחינה תחבירית הוא בעצם צירוף שמני. לדעתי, בתפיסה הזאת יש סטייה גדולה מדי מן השימוש המקורי במונח 'אימפרסונל'; סבורתני כי הגישה של ניר לייחס לשמות מופשטים אימפרסונליות היא מרחיקת לכת. לחלק הדיבור 'שם' יש קטגוריה של מין ומספר, אך לא של גוף.

במאמרה בגיליון זה לבנת כותבת כי במונח הרחב ניתן להגדיר אימפרסונליות כהיפוכה של האגנטיות (לפי Yamamoto, 2006 אצל לבנת). לפי הגדרה זו, דרכי הבעה אימפרסונליות הן כל דרכי הבעה המאפשרות להימנע מציון מפורש של מבצע הפעולה. לבנת כותבת כי למבנים אימפרסונליים תפקיד מרכזי בלשון המדעית, מאחר שהם מאפשרים לעצב רטוריקה של אובייקטיביות (לבנת, תשס"ז). אמנם לבנת דנה בדרכי הבעה ולא בתחביר, אך בכל זאת נראה לי עדיף להשתמש במונח 'אימפרסונל' רק לציון נשוא חסר גוף - ולא למשפטי סביל שבכוונה אין מציינים בהם את עושה הפעולה או לשמות פעולה שאינם כוללים את קטגוריית הגוף מעצם מהותם.

הנושא בספרי הלימוד בעברית

רק ספר לימוד אחד בעברית מציין את המונח 'אימפרסונל', אך מייחס לו משמעות רחבה יותר מן המקורית. נהיר (תשכ"ח) כותב בסעיף הקרוי 'משפט סתמי' (Sentence containing an impersonal verb) כי מדובר במשפט שחסר בו הנושא, מפני שאי-אפשר לפרשו או מפני שאין למדבר עניין לעשות זאת. בהערה בסעיף זה נהיר מבחין בין שתי קבוצות משפטים המכילים שם פועל. קבוצה (א) כוללת משפטים סתמיים: "צריך להודיע זאת לרבים"; "אין לבוא לכאן בלי רשות"; "חבל לזרוק קופסה זו". במשפטים אלו אי-אפשר להמיר את שם הפועל בשם פעולה. בקבוצה (ב) ההמרה אפשרית, ולכן שם הפועל הוא הנושא.⁸ דוגמות: "אסור לדבר דברים כאלה"; "קשה לעקור אדם ממקומו"; "נעים לדרוך על החול". נהיר אינו מבחין אפוא בין אימפרסונלי ל'סתמי'.

הצעה להוראת המושג 'אימפרסונל'

לדעתי, חשוב ביותר להפריד בין המונח 'סתמי' למונח 'אימפרסונל', שכן מדובר בשתי תופעות שונות זו מזו. אפשר לתרגם את המונח אימפרסונל ל'חסר גוף' או 'בלא גוף', או להשאירו בלועזיתו. רצוי ללמד את משמעותו ואת צורותיו, ולהדגים במגוון המבנים האלה:

א. פעלים המביעים מצב או רגש (ולא פעולה) שאין להם נושא דקדוקי מעצם מהותם. הפעלים הללו משתבצים במבנה התחבירי הזה: פועל המביע מצב או רגש (אימפרסונלי) + 'ל' + כינוי גוף חבור או שם עצם. דוגמות: "רווח לי"; "ייתב לילדים".

ב. חג"ם⁹ המביעים תחושה ומצב - "חם לך"; "טוב לנו"; "נעים להם". יש המכנים את המשפטים בקבוצה א ובקבוצה ב 'משפטים חד-איבריים', ויש המכנים אותם 'משפטים סתמיים' כי הם מכילים רק נשוא. נראה לי נכון ומדויק יותר לכנותם 'משפטים בעלי נשוא אימפרסונלי' (נשוא חסר גוף או 'נשוא בלא גוף').

ג. משפטי חג"ם - מבנה משפטים אלו הוא חג"ם + פסוקית נושא רגילה או מצומצמת: "נעים לטייל בדרכים"; "טוב שלומדים בארץ ערבית"; "כדאי להצטייד במים". החג"ם משמש בהם נשוא אימפרסונלי.

לתלמידים טובים מאוד אפשר להסביר מה ההבדל בין נושא דקדוקי לנושא לוגי ולומר להם כי יש הרואים (אזר, תשנ"ה) במשלים (צירוף היחס) בדגם א-ב נושא לוגי.

לעומת המבנים א-ג אין לראות בצורות הבינוני הסביל שלהלן (1-3) צורות אימפרסונליות, משום שאי-ציון עושה הפעולה אינו נובע מאי-קיומו (שכן הוא קיים), אלא משיקולים למיניהם של הכותב:

1. במשפט סביל פשוט, כגון "הבעיה נפתרה" (מקורו במשפט פעיל, כגון "פתרנו את הבעיה")¹⁰, אין מדובר בצורה אימפרסונלית. במשפט הפעיל שממנו נוצר משפט הסביל יש עושה פעולה שאפשר לייחס לו את הפעולה, אך הוא אינו נזכר במשפט הסביל.
2. במשפט סביל מורכב, כגון "סוכם שהמחירים יעלו" (מקורו במשפט פעיל, כגון "סיכמנו שהמחירים יעלו"), אין ייצוג לעושה הפעולה, אך אין מדובר בצורה אימפרסונלית. במשפט הפעיל שממנו נוצר המשפט הסביל, יש גוף שאפשר לייחס לו את עשיית הפעולה.
3. במשפטים סבילים שבמקום פסוקית נושא יש בהם מילת יחס וצירוף הבנוי משם פעולה ומשלימים, כגון "הוחלט על העלאת שכר הדירה", "סוכם על הסדרת העניין בדרכי שלום"¹¹, אין מדובר באימפרסונליות. יש עושה פעולה במשפט הפעיל שממנו נוצר משפט הסביל, אך אין הוא מוזכר במשפט הסביל.

9 כמובן, יש להסביר את מהות המושג ומשמעותו ולהדגים.

10 איני כוללת כאן צורות סביל שלא נוצרו ממשפטים המכילים צורות פעיל, כגון 'חשוב'.

11 בקורפוס הרחב שבדקה טאובה (תשנ"ח) בעבודת הדוקטור שלה נמצאו בדגם זה רק הפעלים 'הוחלט', 'דובר' ו'סוכם'.

המשותף לכל הנשואים א-ג בסעיף זה הדין ב'אימפרסונל', הוא שלנשוא אין גוף. אין עושה פעולה במשפטים אלו - לא משום שהשמיטו אותו, אלא משום שאינו קיים. זה הבדל משמעותי בין שתי תופעות שונות לחלוטין זו מזו. המונח 'עושה הפעולה' אינו מונח המשמש בלימודי התחביר בבית הספר: בבית הספר מלמדים תחביר לפי הגישה הדקדוקית ולא לפי הגישה הלוגית. נראה לי חשוב ללמד משפטים אלו (א-ג) בנפרד משאר המשפטים הכלולים במונח 'סתמי'. נוסף על כך אין לקשור אימפרסונליות לשמות מופשטים - או לשמות פעולה, כפי שמקשרים צדקה (1981), ניר (1997), לבנת (2014) ותכנית הלימודים בעברית לבית הספר העל-יסודי (משרד החינוך, התרבות והספורט, תשס"ג) - שכן לשמות אין קטגוריה של גוף.

'סתמיות', 'מסוימות' (ספציפיות) ו'סוגיות' (גנריות) המחקר באנגלית

בדקדוק האנגלית (ראו למשל אצל Quirk, Greenbaum, Leech, & Svartvik, 1972) רווחים המונחים האלה: *specific* (מסוים) וניגודו *unspecific* (לא מסוים) או *generic* (סוגי); *definite* (מידוע) וניגודו *indefinite* (לא מידוע); *determiner* (מתחם [לפי פרוכטמן, 1979, תשמ"ב]¹²) הוא מונח הכולל תוויות ידוע וסיתום, כינויי רמז, כינויי שייכות ומאייכים). מונחים אלו הם מילות תפקיד המשמשות להגדרת האזכור של שם העצם (Biber, Johansson, Leech, Conrad, & Finegan, 1999) ולצמצום האזכור הפוטנציאלי של הצירוף השמני (Matthews, 1997). ביבר ואחרים (Biber et al., 1999) מציינים גם מתחמים למחצה - מילים הנחשבות לשמות תואר אך למעשה אינן מתארות, אלא הופכות את האזכור של שם העצם למסוים (ספציפי). כל אחת מהן מוגבלת למתחם המיידע או למתחם הלא-מיידע. הנה דוגמות: *same-other; former-latter; last-next; certain-such*.

באנגלית משתמשים בתווית האי-ידוע a לפני שם עצם לא מסוים (לא ספציפי) ספיר אחד ולפני שם עצם יחיד לא מידוע המוסב לקבוצה ולא לאחד. אין תווית מיידעת או סותמת לפני שם עצם קיבוצי, וכן אין תווית ידוע או אי-ידוע לפני שמות עצם מופשטים. לפי מילון אוקספורד לדקדוק אנגלי (Chalker & Weiner, 1998), במודל אחד שם מסוים (ספציפי) המנוגד לשם סוגי (גנרי) יכול להיות מידוע או לא מידוע: במשפט "פגשתי אדם מעניין בחופשה", 'אדם מעניין' הוא שם מסוים לא מידוע; במשפט הבא אחריו, "האיש סיפר לי סיפורים מעניינים על חייו", 'האיש' הוא שם מסוים מידוע. במודל אחר 'מסוים' מנוגד 'לכללי'. כל השמות בעלי המגדירים המיידעים הם מסוימים, וכל השמות בעלי המגדירים הלא-מיידעים לא מסוימים אלא כלליים. מסטר (Master, 1990) מציג את הנושא בדרך זו:

12 *determiner* תורגם במילון מונחים בבלשנות שימושית: עברי-אנגלי (כהן, ינאי וניר, תשמ"ז) ובמילון למונחי בלשנות ודקדוק (שורצולד וסוקולוף, תשנ"ב) 'מיידע' ו'מילה מגדירה', אך בפרסום החיבור של פרוכטמן (1979) המונח המקובל הוא המונח שהיא טבעה - 'מתחם'. צדקה (1981), לדוגמה, כבר משתמש ב'מתחם'.

- a. [-definite] [+specific] *A tick* entered my ear.
- b. [-definite][-specific] *A tick* carries disease.
- c. [+definite] [+specific] *The computer* is down today.
- d. [+definite][-specific] *The computer* is changing our lives.

במשפט הראשון *A tick* הוא מסוים (specific) (אך לא מיודע), כי קרצית ממשית נכנסה לאוזן. במשפט השני *A tick* הוא סוגי (גנרי) (אך לא מיודע), כי אינו מוסב אל קרצית מסוימת, אלא לכל מה שיכול להתאים לקבוצת הדברים הקרויה 'קרציות'. יש כאן ייצוג של הסוג. ההבחנה בין מסוים (ספציפי) לסוגי (גנרי) מורה מתי צ"ש הוא אמתי-מציאותי-ממשי, ומתי הוא מביע רעיון או מושג. ברטון-רוברטס (Burton-Roberts, 1976) טוען כי במשפט "John is a scientist" המילה *a scientist* היא שם מסוים (ספציפי), ואילו במשפט "A physicist is a scientist" *scientist* היא שם סוגי (גנרי). צ"ש סוגי קשה לזהות כי הוא מבוסס רק על ההקשר, כלומר אפשר להגדירו לפי השיח ואופי המשפט. סלסה-מורסיה ולרסן-פרימן (Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1983) דנות בדו-משמעות הפוטנציאלית של תווית האי-יידוע במשפט כגון "I needed a book". משפט זה מאפשר גם את הפירוש המסוים המתבטא בשימוש ב-one בתור כינוי מאזכר: "but I didn't have it", וגם את הפירוש הסוגי המתבטא בשימוש ב-one בתור כינוי מאזכר: "but I didn't have 'one'". התכונות [-מסוימות או +סוגיות] מתמצית במגבלות שאינן מאפשרות לצירוף שמני סוגי לקבל את המגדיר הלא-מודגש, ונתויות הסוגיות a אינה יכולה לבוא בליווי פסוקיות לוואי זיקה לא מצמצמות.

קירק ואחרים (Quirk et al., 1972), מילון אוקספורד לדקדוק אנגלי (Chalker & Weiner, 1998) ומילון אוקספורד המקוצר לבלשנות (Matthews, 1997) מבחינים בין שם עצם מסוים לשם עצם סוגי (התייחסות לכל הקבוצה של היחידים). במשפט "אריה ושני נמרים ישנים בכלוב" שם העצם מסוים, כי מתכוונים לאריה ונמרים מסוימים אלו ולא לאחרים. לעומת זאת במשפט "נמרים הם חיות מסוכנות" שם העצם סוגי: הכוונה היא לקבוצת הנמרים, בלי אזכור מסוים לנמרים מסוימים. ההבחנה של מספר (יחיד וריבוי) ויידוע (מיודע לא מיודע) - החשובה כשמדובר באזכור שם עצם מסוים - מנוטרלת בשם סוגי; אין הבחנה זו לרלוונטיות למושג הסוגיות שתפקידו להורות מה רגיל או אופייני לחברי הקבוצה. לפי יספרסן (Jespersen, 1924), הסוגיות מובעת בדרכים אלה:

- א. ביחיד בלי ה"א היידוע - "גבר נמצא במיטבו כשהוא במלחמה"; "היסטוריה לעתים מוזרה מפיקציה"; "חתול אינו נאמן ככלב";
- ב. ביחיד בה"א היידוע - "הכלב נאמן יותר מן החתול";
- ג. ברבים בלי ה"א היידוע - "זקנים רגישים לקור";
- ד. ברבים בה"א היידוע - "ברוכים העניים".

יספרסן (שם) קובע כי כאשר הנושא והנשוא אינם מיודעים, הנושא נתפס במובן הסוגי והנשוא במובן האינדיבידואלי, כך במשפט "גנבים הם פחדנים", 'גנבים' פירושו כל הגנבים. אותו רעיון יכול להיות מובע גם ביחיד: "גנב הוא פחדן".

ליץ' וסוורטוויק (Leech & Svartvik, 1983) מדגימים משמעות סוגית (גנרית) של שמות עצם מוחשיים של חומר: I like wine, Venetian glass, Scandinavian wood... I like music, English, literature, contemporary art...

בשימוש מסוים שמות אלו מקבלים את תווית הידוע: Pass the butter, please; The acting was poor, but we enjoyed the music; Before you visit Spain, you ought to learn the language; Come and look at the horses!

ובשימוש סוגי: Butter is expensive nowadays; I simply love music and dancing; The scientific study of language is called linguistics; Horses are my favorite animals.

ביבר ואחרים (Biber et al., 1999) רואים ב-one (שאינו מספר) כינוי סוגי המאזכר אנשים בכלל.

המחקר בעברית

רוזן (1977) מדרג את השמות לפי מידת המסוימות (או היפוכה, ה'כוללות') של משמעות השמות. הוא יצר סקלה בת 12 דרגות - דרגה שמספרה גבוה יותר מציינת מסוימות (ספציפיות) גדולה יותר. בתוך דרגות המסוימות רוזן מבדיל בין דרגות של אי-יידוע (1-7) לבין דרגות של יידוע (9-12); דרגה 8 נמצאת בין מיודע ללא מיודע. להלן דירוג השמות המיודעים על פי הסקלה: (12) מי¹³; (11) זה, זאת, אלה; (10) כינויי גוף עצמאיים (אני, אתה וכן הלאה); (9) שם בה"א היידוע, שם בכינוי קניין צמוד, שם עצם פרטי; בדרגה 8, בין מיודע ללא מיודע, מצוי השם 'כל'.

להלן דירוג השמות הלא-מיודעים: (7) מה; (6) כזה, כזאת, כאלה; (5) כל + שם עצם חסר יידוע אך בר-יידוע; (4) שם עצם חסר יידוע בר-יידוע + זה/זאת/אלה; אחד, מסוים, ידוע; (3) שם בר-יידוע חסר יידוע בלי אחד המלווים המוזכרים ברשימה זו; (2) שם תואר חסר יידוע המלווה בצירוף מילת יחס ושם ("טוב בשבילי"); (1) איזה (מין) + שם עצם חסר יידוע.

פרוכטמן בחנה את היידוע ואת התיחום בעברית הישראלית בעבודת הדוקטור שלה (פרוכטמן, 1979) ובספרה (פרוכטמן, תשמ"ב). עבודתה היא המקיפה ביותר בנושא בעברית. פרוכטמן כותבת כי שם עצם שתווית היידוע מתלווה אליו מייצג את הידוע או הספציפי שבאידיאה המופשטת. תווית היידוע ותווית האי-יידוע מבטאות שתיהן קונקרטיזציה או אקטואליזציה של ידוע ושל אי-ידוע. פרוכטמן כוללת בקטגוריה המיידעת בעברית הישראלית

13 בן-נון (תשל"ט) טוען כי כל משפטי השאלה המכוונים אל הנושא או אל הלוואי אשר לו, הם משפטים בעלי כינויים סתמיים. הידיעה נעלמת מן הדובר, ואפשר שהשומע ידענה או לא. השאלה נובעת מן האי-ידיעה. רוזן מדבר על ידוע מבחינה תחבירית, ובן-נון - מבחינת ידע העולם.

את כל האיברים הנמצאים במצב של מניעה הדדית עם הצירוף 'ה"א + שם עצם' ובקבוצת בחירה אתו, ובקטגוריה המתחמת את כל האיברים הנמצאים במצב של מניעה הדדית עם הצירוף 'שום + שם עצם' ובקבוצת בחירה אתו. הגדרות אלו מתאימות הן לקטגוריה הבינרית של הנטייה 'ה"א + שם עצם' או 'אפס + שם עצם', הן לקבוצות בחירה אחרות ש'ה"א + שם עצם' ו'אפס + שם עצם' נכללות בהן. מצד אחד, בעברית יש קטגוריה בינרית של נטייה: יידוע ואי-יידוע. מצד אחר, אין בעברית סימן מיוחד לאי-יידוע המחייב שימוש בו כשרוצים להביע את סיתומו של ש"ע. החילוף העיקרי של התווית ה"א הוא ב'אפס': בעברית המערכת היא של שתיים - ה"א היידוע ו'אפס'. 'אפס' מציין גם סיתום וגם חוסר תווית. שפות שאין להן תווית לסימון אי-יידוע המבטא סתמיות, מסתייעות בכינויים שאינם מתחום הקטגוריות של התוויות (כגון המתחם 'איזה' להבעת סתמיות מוחלטת - מקבילה באנגלית ל-some ואפילו ל-a).

פרוכטמן (1979) מתבססת על הסקלה של רוזן בשינויים מספר. היא מוסיפה לרשימתו של רוזן את 'כלשהו' לדרגה 1. 'כלשהו' מקביל ל'איזה' במונח 'איזשהו', כלומר סתמיות גמורה. אי-אפשר להמירו ב'כל + שם עצם + שהוא', כי הצירוף האחרון הוא בעל דרגת הפלגה בגלל ה'כל' ("הפלגה" לכיוון הדרגה הנמוכה ביותר). פרוכטמן מציינת **מתחמים** (determiners) אחרים מונעי ה"א: שום; אף; מין; כמה; כזה; שכזה; סתם; די; מספיק; יותר, פחות; כלשהו; מה (דבר מה); צירופי 'של'. קיימים מתחמים הקשורים בקטגוריית התיחום, אך לא תמיד הם מונעי ה"א: אחד-אחדים; מעין; קצת; מעט; משום; אותו; כל; רוב; יתר; שאר. פרוכטמן דנה ביסודיות בכל אלה ומציינת כי 'כל + שם עצם יחיד לא מיועד' ('כל ילד') שווה מבחינת המשמעות ל'כל + שם עצם רבים מיועד' ('כל הילדים'). זו דרגת הכוללות הגבוהה ביותר.

אורנן (1965) כותב כי צריך להוסיף את 'אחד' בצירופים כגון 'ילד אחד', 'איש אחד' לתוויות של סיתום. אשר לביטויים 'יום אחד', 'פעם אחת', פרוכטמן סוברת כי 'אחד' משמש לחוויה סותמת, אך מבחינת המשמעות הדובר מתכוון ליום הידוע לו ומסוים, אלא שאין היום הזה קרוב דווקא לזמן המסופר.

תווית התיחום מסירה את היידוע משמות פרטיים. במשפטים כגון "הוא חושב שהוא איזה איינשטיין", "אובדן איזה גן עדן", "על חורבן איזה עולם" (שתי הדוגמות האחרונות נמצאות בשיר של ביאליק. ראו אצל פרוכטמן, תשמ"ב), הסיתום מסיר את היחידאיות. המתחם 'אחד' אינו משרת את הסרת היחידאיות והפרטיות של שם עצם פרטי, אבל אולי הוא מעניק ספציפיות מסוימת (Stockwell, Schacter, & Partee, 1973). בהקשר הזה אפשר לראות שהתווית 'אחת' כוללת לעתים רכיב סמנטי של נקיטת עמדה אישית: במשפט "רינה רוצה להינשא להיפי", 'היפי' הוא סתמי; לעומת זאת במשפט "רינה רוצה להינשא להיפי אחד", ההיפי הוא מישהו מסוים הידוע למספר.

לדעת פרוכטמן, 'אדם' מביע סתמיות בדרגה הגבוהה ביותר ("מישהו"), אך הכוונה יכולה להיות גם ליידוע סוגי - אנשים, בני אדם. פרוכטמן כותבת כי השם הסוגי בעברית ישראלית המייצג את כל המין, את הסוג וכן את המושג המופשט, מביע למעשה טוטליות (או כלליות). יש

ניטרליות של סימן הידוע או אופיו של הסימן. בעברית השם הסוגי יבוא בה"א היידוע ובלעדיה ביחיד וברבים (כמו באנגלית).

צדקה (1981) מסביר ומדגים את נושא המִתחמים בעקבות ספרות המחקר באנגלית ובעקבות מחקרה של פרוכטמן. הוא קובע כי לשם עצם יש כמה סוגי התייחסות: מידועות; מסוימות - ספציפית; סוגיות - גנרית; כוללות - טוטלית, אוניברסלית. 'כוללות' מייצגת את כל הפרטים של הקבוצה המסומנת על ידי השם. היא מובעת בביטויים 'כל ה' ו'כל מי ש' ("כל הדגים חיים במים"; "כל דג חי במים"); כוללות שלילית מובעת על ידי המִתחמים 'שום' ו'אף'. צדקה (שם) כותב על הסוגיות דברים דומים לאלה שנכתבו עליה בספרות המחקר האנגלית. אני סבורה כי העברת המיון של שמות העצם ומינוחם המקובל באנגלית לעברית חשובה מאוד כדי להעשיר את הדיוק בדיונים בתחביר העברי. גישתו של צדקה שונה משל רוזן ומשל פרוכטמן בהפרידו את הקטגוריה של 'כוללות' מן הקטגוריה של סוגיות.

הנושא בספרי הלימוד בעברית

בספרי הלימוד בעברית, בתכנית הלימודים ובשיעורים בבית הספר אין מציינים כלל את המושג 'מסוימות'; מלמדים על ה'סתמי' בלי להציב את ניגודו. חשוב ומעניין לציין כי בספרו של ד"ר יוסף שכטר סינטאכסיס (שכטר, תש"ד), בסעיף "היחידים"¹⁴ והסתומים, יש הסברים לשני המושגים המנוגדים. הוא כותב (שם, עמ' 30-31) כי "היחודים: 'ה', 'זאת', 'אלה', 'הללו' וכדומה דומים לתכונות, כי גם התכונות באות לרוב ליחד את הנושא או את הנשוא". הוא מסכם ואומר כי "כל יחוד כמראה באצבע במובן הממשי או המושאל". על הסתומים הוא כותב כי בניגוד ליחידים הבאים לפרש - לקבוע בדיוק מי ומה - יש מושגים הבאים לפרש אך אינם מפרשים ולכן נקראים סתומים. יש מצבים בחיים שאין אנו יודעים בדיוק מי עשה משהו ובכל זאת אין אנו רוצים לוותר על נקיטת ביטוי לידיעתנו החלקית, וכן יש מצבים שאנו יודעים בדיוק ואין אנו רוצים לגלות את הכול לאחרים, לכן יצר האדם את הסתומים, כגון 'מישהו', 'משהו', 'אי שם', 'אחד מ+ש"ע'. 'בכל מקום' (במובן 'בכל המקומות בעולם') אינו סתום, 'באיזה מקום שהוא' (ואין הבדל באיזה מקום) אינו סתום, אבל 'באחד המקומות', אם הכוונה למקום אחד ומיוחד, הוא סתום.

שכטר כותב כי יש ביטויים שמחמת היקפם הרחב נראים סתומים, ולאמתו של דבר הם מפורשים: אדם, נפש. המושגים 'אדם' ו'נפש' אינם סתומים, אלא מפורשים ומדויקים: מובנם של הביטויים 'כל אדם' ו'כל נפש' הוא "כל אחד ואחד מבני האדם בלי הבדל".

מצער כי גישתו הנכונה, הטובה ומעוררת החשיבה של שכטר להוראת הנושא נשכחה מלב וממנהג בלימודים בימינו. טוב היה לו היו ספרי הלימוד מפתחים אותה ומעדכנים אותה

לפי התפתחות המחקר בתחום. במקום לפתחה ולהעשירה, נטשוה. במקום ללמד את המהות והמשמעות, ספרי הלימוד מלמדים מונח רב-משמעי ורב-מהויות ולא תופעות שונות זו מזו. לימוד כזה אינו תורם לפיתוח החשיבה, אלא מדכא אותה.

בלאו (תשכ"ו) כותב כי במשפט כגון "ואיש לא עמד בפניהם" הנושא 'איש' גם הוא סתמי, אולם אין צורך לציין זאת בניתוח המשפט, שהרי הנושא נזכר במפורש. דומה המצב במשפט כגון "מרבה נכסים מרבה דאגה", אולם פשוט יותר לנתח 'מרבה נכסים' כמשפט נושאי. פרוכטמן (תשמ"א) דנה במשפט הסוגי (הגנרי) ובתכונותיו, במושג "ידוע סוגי" וב"ידוע מושגי". להבדיל מן הידוע הרגיל שאמנם מיידע, יש ליידוע המושגי תווית מיוחדת לסימן הידוע.

הצעה להוראת המושגים 'מסוימות' (ספציפיות) ו'סוגיות' (גנריות)

בעברית מקובל לכלול במונח 'סתמיות' תופעות רבות: מישהו או משהו לא ידוע, פועל שאין לו גוף, משפט בלא עושה פעולה וסוגיות. לדעתי, חשוב להפריד בין התופעות, ללמד כל אחת בנפרד ולתת לה את המונח המתאים לה. לימוד כזה מפתח את החשיבה ומסייע להבנת נקרא מדויקת. צדקה (1981) מסביר את כל התופעות ומדגים אותן. מומלץ מאוד למורים לעיין בספר להעשרת הידע ולהשבחת ההוראה. אני מציעה להתחיל את הוראת הנושא בשמות העצם, ורק אחר כך לעבור למשפטים. עדיף להתחיל בפרט וממנו לעבור אל הכלל.

צריך ללמד את חלק הדיבור 'שם עצם' על אפיוניו ותפקידיו. צריך ללמד מהו שם עצם מסוים ומהו שם עצם לא מסוים - סוגי או סתמי. חשוב גם לדון בשתי התפיסות באשר לשמות עצם כגון 'אדם' ו'נפש'. ברור כי אין הם שמות עצם מסוימים; לדעתי, הם שמות סוגיים הכוללים את כל בני האדם, אך יש החושבים שהם שמות סתמיים. פרוכטמן (1979) מציגה את שתי האפשרויות. בהוראת עברית (בתור שפה ראשונה) בבית הספר אין עוסקים בשמות לא מסוימים, משום שאין בעברית תווית לציון האי-ידוע. בשפות שיש בהן תווית לציון האי-ידוע, כפי שיש למשל a ו-an באנגלית, חייבים ללמד נושא זה. לדעתי, יש ללמד נושא זה גם בשל חשיבותו להבנת הנקרא וגם כי אפשר להבין את המונח 'סתמיות' רק כשמציבים אותו מול הניגוד שלו - ה'מסוימות'.

כנהוג בלימוד הדקדוק של שפות אחרות אני ממליצה ללמד את מהותם של המושגים שם מיודע, שם מסוים, שם מתחם, שם סוגי ושם סתמי. כל מושג כזה מעשיר את ידע התלמידים, מפתח את יכולת ההבנה שלהם ואת חשיבתם. ההבחנה בין המושגים מחדדת את יכולת ההבחנה והמיון של התלמידים ומעוררת חשיבה, גם אם יש הקשרים שאי-אפשר להגיע בהם להכרעה חד-ערכית.

חשוב להראות לתלמידים שמות עצם בהיקרותם הראשונה בטקסט אינם מוגדרים, אך בשנייה ובשלישית הם מוגדרים (ניר, 1989; פרוכטמן, 1979, תשמ"א, תשמ"ב). בפסקה "חתולה הייתה קרבן של התקפה אכזרית, כשהיא נפגעה בצווארה על ידי שקנאי. החתולה נמצאה פצועה ומפוחדת ב[...] והובאה לבית חולים לחיות. השקנאי פצע את צווארה משני צדיו". גם בהיקרותו הראשונה שם העצם הלא-מוגדר הוא ספציפי, משום שיש לו היקריות

בצורת שם מידוע או כינויי גוף. בשתי הדוגמות הבאות לשם עצם לא מתוחם אין אזכור ליחיד מסוים: (א) "אני מחפשת מיליונר, היא אמרה, אבל אני רואה הרבה מסביבי"; (ב) "אני מרגיש נורא. אני זקוק לחבר". לעומת זאת במשפט "המשטרה מחפשת אחר אדם מוזנח בשנות העשרים לחייו" שם העצם החדש מאזכר מישהו מיוחד, מסוים (Biber et al., 1999).

כשמשמשים בתווית היידוע ה"א בראש השם, אנו מניחים שהדובר (או הכותב) והמאזין (או הקורא) יודעים במה מדובר. משתמשים בתווית היידוע גם כשיש זהות בין שם העצם לבין המאייך שאחריו: "דן החזיר לחנות את הרדיו שקנה אתמול"; "היינות שצרפת מייצרת הם הטובים בעולם". משתמשים בתווית היידוע גם כאשר שם העצם יחיד בעולם ('השמש', 'הירח'), או כשהאזכור הוא 'למוסד' המשותף לקהילה: 'הטלוויזיה', 'הטלפון', 'המחשב'. אפשר אף להראות לתלמידים משפטים הפותחים סיפורים ששם העצם הראשון בהם מוגדר שלא כציפיותינו - שכן אין מדובר בדבר שכבר ידוע מקודם (פרוכטמן, תשמ"ב) - ולדבר אתם על הסיבות לכך, על כוונות הסופר ועל הסיטואציה שהוא יוצר בפתחו את הסיפור בשם עצם מוגדר.

ההבחנה בין שמות מסוימים (מאזכרים יחידים מסוימים בקבוצה) לשמות סוגיים (מאזכרים קבוצה של יחידים) מחדדת את החשיבה ומפתחת אותה. חשוב להראות לתלמידים את נטרול היידוע והמספר בשם הסוגי, כפי שהדבר באנגלית. יש לתת דוגמות לכל אפשרויות הבעת הסוגיות ולתרגל אותן:

- "הנמר חי בג'ונגל", "הנמרים חיים בג'ונגל", "נמר הוא חיה טורפת" ו"נמרים הם חיות טורפות" - בארבע הדוגמות האלו יש שם סוגי; "הנמר בקרקס זה עושה תרגילים מסוכנים", "הנמר ישן בכלוב" - בשתי הדוגמות האחרונות יש שמות מסוימים.
- "האנגלים שותים בירה בפאב" - שם סוגי; "האנגלים שגרים בסביבה שותים בירה בפאב", "האנגלים בדיוק כעת שותים בירה בפאב" - בשתי הדוגמות האחרונות יש שמות מסוימים.
- "רופא [שם עצם יחיד לא מידוע] אינו טוב יותר מן המטופל שלו"; "סוסים [שם עצם רבים לא מידוע] הם חיות אינטליגנטיות"; "הסוס [שם עצם יחיד מידוע] חשוב פחות לערבי מן הטיט לבנאי"; "האמריקאים [שם עצם רבים מידוע] מקנאים שאין להם בית מלוכה משלהם" - בארבע הדוגמות האחרונות יש שם סוגי.

אפשר להשתמש בדוגמות הרבות שבמחקר באנגלית, כי הן מתאימות לעברית; יש דוגמות רבות אצל פרוכטמן (תש"ם, תשמ"א, תשמ"ב). יש להדגים גם שמות מושגיים: "הזיכרון הוא מצבר למידע" (פרוכטמן, תשמ"ב). כן חשוב לעסוק בדרגות של המסוימות ושל הסתמיות; אין צורך ללמד את כל רכיבי הסקלה שיצר רוזן והמשיכה פרוכטמן, אך חשוב לעסוק בדירוג במידה זו או אחרת.

כינויים לא מיודעים וכינויי גוף במשמעות סוגית

ספרות המחקר באנגלית

ביבר ואחרים (Biber et al., 1999) מציינים כינויים לא-מיודעים (indefinite pronouns) אלו: everybody, everyone, everything; somebody, someone, something; anybody, anyone, anything; nobody, no one, nothing (Leech & Svartvik, 1983) קובעים כי כל כינויי הגוף (I, you, etc.) מיודעים, אך יש גם שימוש לא מיודע ב-you וב-they שהוא אזכור סוגי לאנשים. גם one משמש כינוי שפירושו 'אנשים' באופן כללי, לרבות 'אתה' ו'אני'. בלשון לא פורמלית הכינוי you, כגון במשפט You never know what may happen, מחליף את one בלשון פורמלית (One never knows what may happen). גם they משמש כינוי גוף לא מיודע: במשפט כגון They say it is going to rain tomorrow, המשמעות של they היא 'אנשים' (חוץ ממך וממני).

הדלסטון ופולום (Huddleston & Pullum, 2002) טוענים כי תפקידו של כינוי נושא ('dummy it') שונה לגמרי מן התפקיד של כינוי לא מסוים (שאינו מוגבל לעמדת הנושא), כמו למשל תפקיד המילה they במשפט They speak English in this shop. הם נותנים דוגמות לכינויי גוף במשמעות סוגית לגמרי. משפט כגון "אנחנו יודעים כעת שכדור הארץ עגול" אפשר להמיר למשפט הסביל "זה ידוע שכדור הארץ עגול"; את המילה you במשפט You can always say what she thinks אפשר להמיר באנגלית פורמלית ל-one; אך ב'אתה' נשאר משהו ממשמעותו של גוף שני. מן השימוש בו יכול להשתמע שהדובר פונה לניסיון החיים של הנמען באופן כללי או למצב מסוים הידוע למוען ולנמען: "היין הזה עושה אותך מסטולי"; "אלו לא היו חיים קשים: אתה מתעורר בשבע בבוקר, אוכל ארוחת בוקר, מטייל".

בדומה ל-you סוגי גם they סוגי הוא לא פורמלי, ונשאר בו משהו מאיכותו המסוימת של כינוי גוף. בהיותו כינוי גוף שלישי הוא אינו יכול לאזכר גוף ראשון או שני. בשל כך מייעדים את השימוש בו להבעת זלזול בכוח המסתורי המתכוון לשלוט בחיי האנשים הרגילים - 'הרשויות', 'התקשורת', 'הממשלה' וכן הלאה: "אני רואה שהם מעלים שוב את תעריפי הנסיעה. מה הם יעשו אחר כך? מה עוד הם מכינים לנו?"

כאשר הצירוף השמני מיודע, ההבחנה בין תכונת המסוימות לתכונת הסוגיות אינה אוטומטית ודורשת חשיבה. הבחנה זו מועילה מאוד: הדיון בנושא מפתח את החשיבה ומעורר סיעור מוחות, והללו חשובים לא פחות מן המסקנה הסופית. לדוגמה כשנקרה בטקסט הצירוף השמני 'המחשב', הוא יכול להתפרש בתור מחשב מסוים שמשתמשים בו, אך הוא גם יכול להיות 'אחד מקבוצה'. רק עיון בטקסט יכול ללמד למה הכוונה בהקשר הנתון. הנה דוגמות שהסוגיות בהן אינה מלאה, כי ייתכן שיש אזכור לנמען או לגוף שלישי: "בימים אלו אתה צריך להיות זהיר עם הכסף שלך"; "הם אמרו שהולך לרדת שלג הלילה".

ספרות המחקר בעברית

לפי הר-זהב (תשי"ב), כמה מילים מסמנות את העצם שאינו ידוע לנו. מקצתן שמות, ומקצתן - צורות פועל. הללו קרויות 'כינויים סתמיים' או 'כינויי סיתום': פלוני, אלמוני, פלמוני. מילים אחרות אינן כינויי סיתום מעצם הווייתן, אך הלשון משתמשת בהן לסיתום: מאומה, כלום, דבר. כאלו הן גם המילים הנוספות ל'איזה' בבואן לפני שמות העצם: אדם, חבר, איש, נפש.

כינויי גוף סתמיים יכולים להיות נושא או מושא במשפט. כאשר הם נושא, השימוש בהם מותאם למבנה המקובל של המשפט הפועלי, דהיינו הנושא כינוי (גלוי או נסתר) או שם עצם (סגל, תרצ"ו; רבין, תשל"ג): אלמוני, פלוני, פלמוני; מישהו, משהו, איזה, כלשהו; ובשליה הכללית - איש, אף אחד. בעברית ימינו הצירוף 'אף אחד' "ספג את השלילה", ויש המשתמשים בו אף לא במשפט שלילה. רבין (תשל"ג) קובע כי שלילת הגוף הסתמי יכולה לשלול את הפעולה מנושא או מנושאים לא ידועים, אך יכולה לשלול גם כל אדם: "לפני דור לא האמינו שאפשר להגיע לירח".

צדקה (1981) נותן דוגמות לכינויי גוף במשמעות "אנשים בדרך כלל": "האדם חושב שהוא שולט בכול"; "אינך יכול להוביל סוס למים"; "לעולם אינך יודע"; "עדיין יש לנו לנצח מחלות רבות". עוד כינויים להבעת סתמיות סמנטית נזכרים בספרות המחקר בעברית: אחד, אחת, דבר, דבר מה (הר-זהב, תשי"ב; נהיר, תשכ"ח; פרץ, תש"ה; שורצולד, תשל"ט); איזה, איזה (דבר) שהוא (פרץ, תש"ה; קדרי, תשכ"ד); ראובן ושמעון (הר-זהב, תשי"ב); כל, שום, שאר, יתר, מספר, מבחר (+שם עצם) (הר-זהב, תשי"ב; פרץ, תש"ה); בינוני פועל משורש הנשוא, כגון 'ושמע השמע' (בן-נון, תשל"ט; הר-זהב, תשי"ב; סגל, תרצ"ו; פרץ, תש"ה; רבין, תשל"ג);¹⁵ כזה, כזאת, ככה, כך וכך (פרץ, תש"ה); 'זה' אינו ידוע: 'ויאמר זה בכה וזה אומר בכה' (מל"א כב, כ) (הר-זהב, תשי"ב).

הנושא בספרי הלימוד בעברית

בספרי הלימוד מוזכרים כמה כינויים סתמיים מן המנויים לעיל - בדרך כלל בתפקיד נושא סתמי.

הצעה להוראת כינויים סתמיים

עלינו לדעת כי המונח 'סתמי' משמש בעברית תרגום לחמישה מונחים באנגלית: *unspecific*, *generic*, *indefinite*, *impersonal*, *agentless*. זה מצב לא רצוי, מבלבל ומטשטש הבחנות בין תופעות שונות זו מזו. אני ממליצה להשתמש ב'סתמי' בתור תרגום ל-*unspecific* שאינו סוגי.

15 בן-נון (תשל"ט) כולל כאן גם משפט שאלה המכוון אל הנושא או אל לוואי הנושא ומשפטי חג"ם. לא כללתים כאן כי בכינויי שאלה איני רואה סתמיות, ובמשפטי חג"ם אני רואה אימפרסונליות הנובעת ממהותם ולא ממשמעות סמנטית.

מומלץ לתת לתלמידים משפטים שיש בהם מגוון כינויים (כינויים מתוך הרשימה שבסעיף הקודם וכינויים מסוימים, כגון 'אני' ו'אנחנו'), לבדוק אתם אילו מן הכינויים סתמיים ואילו אינם סתמיים, ולהראות להם את ההבדל בין שני הסוגים. כמו כן מומלץ להציג להם כינויי גוף היכולים לשמש כינויים סוגיים (גנריים), כמצוי בדוגמות בספרות המחקר. כדאי שהכינויים יהיו בתפקידים תחביריים שונים במשפט.

משפטים סתמיים ונושאים סתמיים

ספרות המחקר בעברית¹⁶

לפי סגל (תרצ"ו), הסתמיות של השם פירושה שהנושא או המושא אינו עצם ידוע, אלא איזה שהוא מן הסוג שלו. לפי פרץ (תש"ה, עמ' 66-67), חלק משפט הוא סתמי כשאינו מציין דבר מסוים, אלא משהו או מישהו בלתי קבוע. יש נושא בלתי-קבוע ("מי שיבוא יקבל"), מושא בלתי-קבוע ("לקח משהו"), מקום בלתי-מסוים ("גורי באשר תגורי") וכן הלאה. יש סתמיות באה במקום 'אדם' מסוים כדי שלא להזכירו או כדי שלא לפרטו.

בלאו (תשכ"ו) כותב כי יש שאין מציינים את הנושא במיוחד, מפני שהוא סתמי. סגל (תרצ"ו), פרץ (תש"ה), בלאו (תשכ"ו), רבין (תשל"ג) ואחרים מציינים כי כשהנושא במשפט פועלי אינו ידוע, או אין רוצים לפרט אותו, משתמשים בצורת נסתרים בלא כינוי פרוד: "לקחו את הספר", "אומרים שהוא שקרן" - הנושא אינו ידוע מן ההקשר (יש הבדל בין "הם לקחו" ל"לקחו" ובין "אומרים" ל"הם אומרים"). הם מכנים משפטים כאלה 'משפטים סתמיים'. לדוגמה, במשפט "אומרים אהבה יש בעולם" יש נושא כללי (גוף שלישי רבים) - בצורת הבינוני 'אומרים'. משמעות המשפט היא שאנשים אומרים את הדברים, אך אין מדובר באנשים מסוימים שיודעים מי הם, אלא בכלל האנשים. יש נושא במשפט, שלא כמו במשפטים המכילים פועל אימפרסונלי שאין בהם נושא כלל. הנושא יכול לציין את סוג עושה הפעולה בכללו: איש, גבר או אישה.

בפסוקית השנייה במשפט איחוי יש צורת נסתרים שהנושא שלה הוזכר בפסוקית הקודמת: "הם אכלו אוכל עשיר ויצאו לטייל". הפועל 'יצאו' אינו מכיל נושא סתמי, כי הנושא שלו ('הם') הופיע בפסוקית הקודמת (רבין, תשל"ג).

שורצולד (תשל"ט) כותבת כי הנושא 'הם' במשפט כגון "שוב אין מדברים על הקפאת מחירים" מצוי בסופית, אך אין הוא מסוים מבחינה סמנטית - ייתכן שהכוונה לאנשים, לציבור או לכול. ברמן (Berman, 1979) קובעת כי בעברית נפוץ להבעת הסתמיות השימוש בפועל פעיל בגוף שלישי רבים. נושאו של המבנה הסתמי בגוף שלישי רבים, הפועל, הוא גוף גנרי המייצג בדרך כלל גוף ציבורי, מוסד, מערכת או אנשים באופן כללי. מבנה זה של גוף שלישי רבים מיוחס תמיד אל פועל אנושי. משום כך המשפט "ישנים הרבה בחורף" יתפרש רק לנושא בני אדם, לא דובים.

16 באנגלית אין מונח מקביל לסתמי. באנגלית מצויים המונחים 'אימפרסונל', 'גנרי' (בניגוד ל'כללי'), 'מיודע' (בניגוד ל'לא מיודע'), 'מוגדר' או 'מתוחם' (לעומת 'לא מוגדר' או 'לא מתוחם').

לדעת ברמן, תכונה מרכזית של ה'סתמי' בגוף שלישי רבים היא מבנה חסר נושא, ולא מבנה שנושא או מוזכר, משום שאינו ידוע או אינו חשוב. דברים אלו של ברמן מבוססים על היות הגוף הסתמי בלתי-ניתן לאזכור, להשמטה או לרפלקסיביזציה: במשפט "הם ידעו שיפטרו את דן" לא חייבת להיות זהות גוף בין ה'יודעים' ל'יפטרו'. טאובה (תשנ"ח) חושבת כי הנימוק של ברמן אינו נכון. טאובה טוענת כי אין חובת הזהות בין השניים קשורה להיות הפועל חסר נושא, אלא להיותו מכיל גוף סוגי (גנרי) שרמיזה אליו יש בה משום ספציפיקציה, ולכן היא מנועה.

צדקה (1981) כותב כי "א" יש שנושאו של פועל מסוים אינו ידוע, אינו מוכר או אינו מוגדר כלל על ידי הדובר; (ב) הדובר אינו מעוניין להזכיר את הנושא, כי אינו מייחס לו חשיבות;¹⁷ (ג) הנושא מכון לכלל בני האדם או לקבוצת אנשים כל שהם שאינם מוגדרים. נושא כזה קרוי 'נושא סתמי'. כן הוא קובע כי הסתמיות היא מאפיין סמנטי השייך גם למושא או לחלקים אחרים במשפט: "הוא אכל משהו", "הוא נסע למקום כלשהו", "הוא הגיע משום מקום". לעתים גוף שני מביע סתמיות ("לא תרצח!" או "בואו בהמוניכם").

רבין (תשל"ג) מציין כי שלילת הסתמי בעבר ובעתיד שווה לשלילת הצורות בעלות הנושא הידוע: "לא יאמרו", "לא אמרו". לשלילת סתמי בבינוני משתמשים ב'אין': "אין שומעים", "אין איש יודע". בשלילת הבינוני השלילה הרגילה היא זו: "איש אינו רוצה להתנדב"; "אף אחד אינו רוצה לוותר".

שלזינגר (תש"ס) כותב כי משפט סתמי הוא משפט שאין בו נושא ואי-אפשר להצביע על נושא כלשהו כנושא של המשפט ("ק"ר ל"), או שאפשר לראות את כלל בני האדם כנושא אפשרי שלו ("עכשיו רק צריך לחכות ולראות מה יהיה"). יש משפטים דו-איבריים שהנושא בהם הוא מסוג סתמי, דהיינו אי-אפשר לשייך אותו למישהו או אפשר לשייך אותו לכלל בני האדם ("כולם יודעים ש... " "הכול יודעים ש... " "איש לא היה שם"). גם פסוקית הפותחת בשם פועל היא סתמית, משום ששם הפועל אינו מכיל את נושא הפועל (לעומת פועל מפורש). שלזינגר אינו מבחין אפוא בין אימפרסונל לסתמיות וכוללות.

אזר (תשס"ח) כותב כי מבחינה לוגית-סמנטית אין כל הבדל בין "מי שעשה" ל"כל מי שעשה". 'כל' מוסיף הדגשה לרישה הפועלית הסתמית - הדגשת הכוללות (הטוטליות או האוניברסליות) של הרפרנטים המסומנים על ידי השם או הצירוף השמני המלווה ב'כל'. המילה 'כל' מדגישה שהנושא הסתמי הוא בלא שארית ובלא יוצא מן הכלל.

בן-נון (תשל"ט) קובע כי במשפטים אלו יש נושא תחבירי אלא שהוא סתמי, כלומר מכיל בתוכו עצם או עצמים שטיבם, היקפם, מספרם וכן הלאה נתונים להבנתו של השומע או הקורא. אין בן-נון טוען שעצמים אלה אינם ידועים לשומע או לקורא: 'שאינו ידוע' הוא קטגוריה סמנטית, ואילו 'שאינו גודר על ידי המשפט' הוא קטגוריה תחבירית. הנשוא בצורתו המיוחדת של הפועל מכיל גם את הנושא - נושא בלתי-גדור, אבל ידוע.

17 ולעתים האי-אזכור נובע מרצון להסתיר או להעלים את עושה הפעולה כדי להסיר ממנו את האחריות לפעולה השלילית.

- להלן דוגמות מספר לסוגי משפטים שהנושא אינו מפורש בהם. משפטים אלה מכוונים בספרות המחקר של העברית משפטים סתמיים או משפטים בעלי נושא סתמי:
1. פועל בצורת נסתרים בכל הזמנים בלא כינוי פרוד (מוסב תמיד לבני אדם) (בלאו, תשכ"ו; הר-זהב, תשי"ב; סגל, תרצ"ו; פרץ, תש"ה; קדרי, תשכ"ד; רבין, תשל"ט; שורצולד, תשל"ט; שלזינגר, תש"ס);
 2. פועל פעיל בצורת נסתר, כגון "על כן קרא שמה בבל" (בלאו, תשכ"ו; הר-זהב, תשי"ב; סגל, תרצ"ו; פרץ, תש"ה; קדרי, תשכ"ד; רבין, תשל"ט; שורצולד, תשל"ט; שלזינגר, תש"ס);
 3. פועל פעיל בצורת בינוני רבים. פועל זה משמש בהוראת 'צריך' או במילת שלילה בהוראת 'אסור': "משנכנס אדר מרבין בשמחה"; "אין מסיחין בסעודה". נהיר טוען כי הנושא אינו מפורש, מפני ש'הכול' הוא הנושא (בלאו, תשכ"ו; פרץ, תש"ה; שורצולד, תשל"ט);
 4. ה"א (או כל + ה"א) + בינוני-נושא + משלים, כגון "מרבה נכסים מרבה דאגה", "השותה כוסו בבת אחת הרי זה גרגרן" (בלאו, תשכ"ו; הר-זהב, תשי"ב; סגל, תרצ"ו; פרץ, תש"ה);
 5. כל + ה"א (או ש) + בינוני: "כל שאני יכול" (הר-זהב, תשי"ב; סגל, תרצ"ו);
 6. פועל פעיל בגוף שני יחיד (קדרי, תשכ"ד; רבין, תשל"ט; שורצולד, תשל"ט);
 7. פסוקית זיקה הפותחת בכינוי זיקה, כגון 'מי ש' או 'מה ש': "מי שטרח בערב שבת יאכל בשבת"; "כל מה שאמר לך בעל הבית, עשה"; "עשה שם מה שעשה" (הר-זהב, תשי"ב; סגל, תרצ"ו; פרץ, תש"ה);
 8. משפט שאחרי הגרעין 'איזה' או 'איזו' מביע סיתום, והוא משמש תוחם סתמי (קדרי, תשכ"ד);
 9. פועל סביל בגוף שלישי יחיד, כגון "ככה יעשה לאיש אשר המלך חפץ ביקרו" (בלאו, תשכ"ו; הר-זהב, תשי"ב; פרץ, תש"ה; קדרי, תשכ"ד; רבין, תשל"ט; שורצולד, תשל"ט; שלזינגר, תש"ס);
 10. פועל סביל בגוף שלישי, כגון "הוסכם על העלאת שכר הלימוד" (בלאו, תשכ"ו);
 11. פועל אימפרסונלי (בלאו, תשכ"ו; פרץ, תש"ה; קדרי, תשכ"ד; רבין, תשל"ט; שורצולד, תשל"ט);
 12. חג"ם (גם במונחים מקבילים) (בלאו, תשכ"ו; פרץ, תש"ה; שורצולד, תשל"ט);
 13. שם פועל (שלזינגר, תש"ס);
 14. שם פעולה (ניר, 1997; שלזינגר, תש"ס).

מיון הנושאים הדקדוקיים לשני סוגים עיקריים בספרות המחקר בעברית

קדרי (תשכ"ד) ממיין את הנושאים לשני סוגים עיקריים: (א) נושא מפורש (מילה עצמאית או חלק מן הפועל); (ב) נושא לא מפורש. נושא לא מפורש מתמין לשני סוגים: (1) נושא כללי ("אומרים" - מישהו אומר, אך אין יודעים מיהו). מכל מקום, הנושא קיים; (2) נושא סתמי (אי-אפשר לייחס את הפעולה לשום עושה פעולה - המשפט חסר נושא). קדרי מעיר שלא תמיד אפשר להבדיל בין נושא כללי לנושא סתמי, ולכן רצוי לדון בהם ביחד.

צדקה (1981) קובע כי יש שתי תבניות-אב להבעת הנושא הסתמי: (א) הנושא הסתמי אינו נזכר מפורשות, אלא משתמע מתוך הפועל. צדקה מכנה משפטים כאלה 'משפטים סתמיים'

"אומרים עליו שהוא חכם", "בימים ההם לא נעלו דלתות"; (ב) הנושא הסתמי נזכר מפורשות ומשמש נושא או משלים. נכנה אותם 'משפטים בעלי נושא סתמי'. להלן כמה דוגמות למשפטים כאלה: "לא ייכנסו אנשים למסעדה"; "לא ייכנס איש למסעדה"; "בני אדם אוהבים ללכת לטייל". דוגמה לנושא סתמי מפורש: "יש מי ש..."; דוגמות למשלים מפורש: "אמכור לכל מי שירבה במחיר"; "החוזים יחתמו על ידי אנשים מוסמכים לכך".

הצעה להוראת סוגי הנושא

את חלק המשפט 'נושא' אפשר למיין לכמה סוגים (קדרי, תשכ"ד):

א. נושא מפורש (שם עצם [או תחליפיו] או צורן הגוף בפועל)

במשפט "הממשלה התכנסה אתמול לשיבת חירום" יש נושא מפורש המובע בשם העומד בפני עצמו ('הממשלה'). במשפט "קראתי הבוקר ספר מעניין מאוד" יש נושא מפורש ('אני') שהוא חלק מן הפועל ומצוין בצורן הגוף 'תי'.

כינוי הרמז זה בתפקיד נושא המשפט יכול להיות בעל שלושה תפקידים השונים במשמעותם:

1. נושא מפורש אמתי קונקרטי: 'זה' מוסב לשם עצם ידוע בעולם שמחוץ ללשון ("זה מכשיר מצוין"; "זה כיסא נוח מאוד").
2. נושא מפורש אמתי המשמש מאזכר לנאמר קודם לכן בטקסט (דובר א: "מחר ניסע לבקר במטולה". דובר ב: "זה רעיון נהדר!"; דובר א: "לא אקבל עונש". דובר ב: זה מה שאתה חושב").
3. נושא מפורש ריק-חלול ("זה נהדר לשחות בים"; "זה נפלא הסרט הזה"): בשני המשפטים האחרונים המילה 'זה' מיותרת.

ב. נושא לא מפורש

גם את הנושא הלא-מפורש אפשר למיין לכמה סוגים:

1. נושא חסר או אימפרסונלי (אי-אפשר לייחס את הפעולה לשום עושה פעולה) - אני מציעה לכנות נושא זה 'חסר' או להשאירו בשמו הלועזי 'אימפרסונלי'.
2. נושא סתמי - הנושא סתמי כאשר הוא ש"ע לא מסוים ולא סוגי או כינוי סתמי ('מישהו', 'משהו'). ייתכנו גם מושא סתמי ("נתתי את הספר למישהו") או תיאור סתמי ("איכשהו"). בכל המבנים של פועל בנסתר, פועל בנוכח או צורת בינוני שאין בהם ציון עושה הפעולה, אף שמבחינה סמנטית ברור שהפעולה נעשתה בידי מישהו (אדם), הנושא יכול להתפרש גם בתור נושא מסוים (לא סתמי ולא סוגי). הצורות יכולות להיות מוסבות אל שם עצם שהוזכר קודם, או שאפשר להשלימו מן ההקשר; בפירושים ובתרגומים למקרא נתקלים בכך. כפי שרביץ (תשל"ט) כותב, בסדרות משפטים בעלי נושא סתמי אפשר לעתים לנתח את המשפטים בדרך אחרת: כשהנושא של המשפט השני, השלישי וכן הלאה זהה לנושא של המשפט הראשון, אפשר לטעון שבמשפטים (פרט לראשון) אין סתמיות אלא הסבה הנוקטת את צורת הפועל הסתמי. למשל אם קוראים בהוראות להכנת עוגה "מקציפים

שלוש ביצים, מוסיפים אליהן כוס סוכר ומערבלים", הפירוש הוא "מישהו יקציף את הביצים, ואותו אדם שהקציף יוסיף את הסוכר ויערבל". לעומת זאת בהוראות "יושבים לאכול במטבח או לוקחים את האוכל לעבודה", ברור שהפעולות אינן יכולות להיעשות זו אחר זו בידי אותו אדם, אלא כל אחת סתמית בזכות עצמה. הלשון אינה מבחינה בשום דרך בין שתי האפשרויות הללו להבנת הדברים, ולעתים שני הפירושים אפשריים. בדוגמות כאלה חשיבה הגיונית מסייעת בקביעת הסתמיות.

3. נושא כללי או סוגי (גנרי) - יש מבצע פעולה כללי. הנושא אינו מסוים, אינו מוגבל: הכוונה "לכל אדם" או "לכל מי שהוא במצב המוזכר" (או "לכל אדם שתפקידו לעשות את הדבר המוזכר").

סיכום התופעות שיש לעסוק בהן בהוראת הנושא המכונה 'סתמיות'

1. אימפרסונל - מלכתחילה שימש המונח 'אימפרסונל' לציון פעלים שאין להם גוף, כי אין להם עושה פעולה. מאחר שעושה הפעולה במשפטים פעילים (אלה רוב המשפטים בלשון) הוא הנושא, החלו לכנות במונח זה גם משפטים שאין בהם נושא מפורש או ידוע - או שהוא כולל את כל בני הקבוצה, והנשוא הוא פועל בגוף שלישי רבים. כן החלו לכנות במונח זה משפטים שעושה הפעולה אינו נזכר בהם אף שלפועל יש עושה פעולה, כגון משפטים סבילים הכוללים רק נושא ונשוא דקדוקיים. עם הזמן החלו חוקרים מספר לכנות במונח זה שמות מופשטים ושמות פעולה, אף על פי שקטגוריה זו היא חסרת גוף מעצם מהותה. כך הפך המונח 'אימפרסונל' (מונח שתורגם בעברית ל'סתמי'), למונח הכולל תופעות אחדות השונות זו מזו. יש ללמד את התלמידים את שני שימושי האימפרסונל: פעלים שאין להם עושה פעולה מעצם מהותם וחג"ם.

2. שם עצם מסוים, שם עצם מיוחד, מתחם, שם עצם סוגי ושם עצם סתמי.

3. כינויים מסוימים, כינויים סוגיים וכינויים סתמיים.

4. סוגי הנושאים:

- נושא סתמי לעומת נושא סוגי.
 - נושא דקדוקי לעומת אגנט (עושה הפעולה) - חשוב ללמד את התלמידים להבחין בין הנושא הדקדוקי של המשפט לבין עושה הפעולה (אגנט). כפי שהציע ליונס (Lyons, 1968), יש להבחין בין אגנט (עושה הפעולה) סתמי לבין אי-ציונו של אגנט במשפט. דברי ליונס על האנגלית בנושא זה מתאימים גם לעברית.
- בשני המשפטים הראשונים שלהלן יש עושה פעולה מסוים (אגנט ספציפי):
- א. משפט פעיל שיש בו עושה פעולה מסוים (אגנט ספציפי) (שהוא הנושא הדקדוקי) - "ג'ון הרג את ביל".
 - ב. משפט סביל שיש בו עושה פעולה מסוים (אגנט ספציפי) (שהוא הנושא הלוגי) - "ביל נרצח בידי ג'ון".

- בשני המשפטים הבאים יש עושה פעולה לא מסוים (אגנט לא ספציפי) ולא סוגי, כלומר עושה הפעולה סתמי:
- ג. משפט פעיל שיש בו עושה פעולה לא מסוים (אגנט לא ספציפי) ולא סוגי (שהוא הנושא הדקדוקי הסתמי) - "מישהו הרג את ביל". בבית הספר נלמד את התלמידים שהנושא סתמי.
- ד. משפט סביל שיש בו עושה פעולה לא מסוים (אגנט לא ספציפי) (שהוא הנושא הלוגי) - "ביל נרצח בידי מישהו". בבית הספר נלמד את התלמידים שהמושא סתמי.
5. משפט סביל בלא ציון עושה הפעולה (האגנט). כפי שליונס (שם) כתב, מבנה הסביל מאפשר משפטים בלא עושה פעולה (אגנט) - **agentless sentences**. אין אלו משפטים סתמיים, ואין בהם נושא סתמי או עושה פעולה סתמי. עושה הפעולה אינו ידוע.
- משפט כגון "גיל נרצח" אינו משפט סתמי, ואין בו נושא סתמי. יש לו נושא דקדוקי; אין לו נושא לוגי, אך את התלמידים בבית הספר מלמדים מהו נושא דקדוקי ולא מהו נושא לוגי. יש במשפט הזה עושה פעולה, שכן הפעולה המתוארת אינה נעשית מעצמה. בהוראה בבית הספר נסביר שעושה הפעולה אינו מצוין במשפט, אך אין זה משפט סתמי; אין בו כינוי סתמי. זה משפט שאין מצוין בו עושה הפעולה.

כשתהיה תכנית לימודים של חמש יחידות בלשון עברית בחטיבה העליונה, יהיה אפשר ללמד את כל התלמידים שיבחרו ללמוד אותה גם מהו נושא לוגי.

רשימת מקורות

- אורנון, עוזי (1965). הצירופים השמניים בלשון הספרות העברית החדשה, בייחוד על פי הפרוזה של ח.ג. ביאליק. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית בירושלים.
- אזר, משה (תשנ"ה). תחביר לשון המשנה. ירושלים: האקדמיה ללשון העברית; אוניברסיטת חיפה.
- אזר, משה (תשס"ח). הרישות הפועליות הסתמיות במשנה ובתוספתא. בתוך אהרן ממון, שמואל פסברג ויוחנן ברויאר (עורכים), שערי לשון - מחקרים בלשון העברית, בארמית ובלשונות היהודים מוגשים למשה בר-אשר: כרך ב. לשון חז"ל וארמית (עמ' 3-18). ירושלים: מוסד ביאליק.
- בלאו, יהושע (תשכ"ו). יסודות התחביר. ירושלים: המכון העברי להשכלה בכתב בישראל.
- בן-נון, יחיאל (תשל"ט). על המשפט הסתמי. לשוננו לעם, (ח), 225-231.
- הר-זהב, צבי (תשי"ב). דקדוק הלשון העברית: כרך ג, חלק א. תורת המלה. תל-אביב: מחברות לספרות.
- טאובה, דנה (תשנ"ח). המבנה הסביל ושימושו בעברית בת-ימינו. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית בירושלים.

כהן, אנדרו ד', ינאי, יגאל וניר, רפאל (עורכים) (תשמ"ו). מילון מונחים בבלשנות שימושית: עברי-אנגלי. ירושלים: אקדמון.

לבנת, זהר (תשס"ז). לשאלת נוכחות הדובר בטקסט המדעי. העברית ואחיותיה, ו-ז, 115-139. משרד החינוך, התרבות והספורט (תשס"ג). תכנית לימודים בעברית לבית הספר העל-יסודי הממלכתי והממלכתי דתי. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים.

נהיר, שמחה (תשכ"ח). עיקרי תורת המשפט (מהדורה תשיעית). חיפה: בית הספר הריאלי העברי בחיפה.

ניר, רפאל (1989). סמאנטיקה עברית: משמעות ותקשורת. יחידות 7-10. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

ניר, רפאל (1997). סתמיות בכותרות. דברים אחדים, 2, 186-188. סגל, משה צבי (תרצ"ו). דקדוק לשון המשנה. תל-אביב: דביר.

פרוכטמן, מאיה (1979). קטגוריות מיידעות ומתחמות בעברית הישראלית. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת תל-אביב.

פרוכטמן, מאיה (תש"ם). שם-העצם הסוגי ומעמדו במשפטי משוואה בעברית הישראלית בהשוואה למקורות הקדומים של השפה ולשפות אירופיות אחדות. לשוננו, מד(ד), 299-313. פרוכטמן, מאיה (תשמ"א). בנתיבי תחביר: פרקים ראשונים בניתוח תחבירי של העברית הכתובה. תל-אביב: מפעלים אוניברסיטאיים.

פרוכטמן, מאיה (תשמ"ב). הידוע והסתום: קטגוריות של ידוע ותחום בעברית הישראלית. תל-אביב: פפירוס.

פרץ, יצחק (תש"ה). תחביר הלשון העברית (מהדורה שנייה). תל-אביב: מסדה.

צדקה, יצחק (1981). תחביר העברית בימינו. ירושלים: קרית ספר.

קדרי, מנחם צבי (תשכ"ד). היחס הפרדיקטיבי: פרקים בתחביר מקראי, ב (רישום על פי ההרצאות: ז'קלין דוויק). תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, מפעל השכפול.

רבין, חיים (תשל"ג). משמעויותיהן של הצורות הדקדוקיות בלשון המקרא ובלשון ימינו. ירושלים: אקדמון.

רבין, חיים (תשל"ט). גיוון סגנוני בגוף הסתמי במקרא. בתוך חיים רבין, דוד פטרסון, בן-ציון לוריא ויצחק אבישור (עורכים), ספר מאיר ולנשטיין: מחקרים במקרא ובלשון (עמ' 256-268). ירושלים: קרית ספר והחברה לחקר המקרא בישראל.

רובינשטיין, אליעזר (תשכ"ט). המשפט השמני: עיונים בתחביר ימינו. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

רוזן, חיים ברוך (1977). עברית טובה: עיונים בתחביר (מהדורה שלישית). ירושלים: קרית ספר.

רוזן, חיים ברוך (1988). דקדוק. האנציקלופדיה העברית (יא, עמ' 990-1000). תל-אביב: ספרית פועלים.

שורצולד, אורה (תשל"ט). מה בין המשפט החסר למשפט הסתמי? לשוננו לעם, ל(א), 15-21.

שורצולד, אורה-רודריג וסוקולוף, מיכאל (עורכים) (תשנ"ב). מילון למונחי בלשנות ודקדוק. אבן-יהודה: רכס.
שטרן, נפתלי (תשמ"ג). חג"מ ודמוי-פועל + שם פועל בעברית הישראלית. לשוננו, מז(ג-ד), 263-248.

שכטר, יוסף (תש"ד). סינטאכסיס. תל-אביב: מצפה.
שלזינגר, יצחק (תש"ס). לשונות העיתון: מאפיינים סגנוניים בלשון העיתונות היומית הכתובה. באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

Berman, R. A. (1979). Form and function: Passives, middles, and impersonals in modern Hebrew. In C. Chiarello, H. Thompson, F. Ackerman, O. Gensler, J. Kingston, E. C. Sweetser, A. C. Woodbury, K. Whistler, & J. J. Jaeger (Eds.), *Proceedings of the fifth annual meeting of the Berkeley Linguistics Society* (pp. 1-27). Berkeley, CA: Berkeley Linguistics Society.

Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. London: Longman.

Bloomfield, L. (1970[1933]). *Language*. London: Allen & Unwin.

Burton-Roberts, N. (1976). On the generic indefinite article. *Language*, 52(2), 427-448.

Celce-Murcia, M., & Larsen-Freeman, D. (1983). *The grammar book: An ESL/EFL teacher's course*. Cambridge, MA: Newbury House.

Chalker, S., & Weiner, E. (Eds.). (1998). *Oxford dictionary of English grammar*. New York: Oxford University Press.

Huddleston, R., & Pullum, G. K. (2002). *The Cambridge grammar of the English language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Jespersen, O. (1924). *The philosophy of grammar*. London: Allen & Unwin.

Leech, G., & Svartvik, J. (1983). *A communicative grammar of English* (3rd ed.). London: Longman.

Lyons, J. (1968). *Introduction to theoretical linguistics*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Master, P. (1990). Teaching the English articles as a binary system. *Tesol Quarterly*, 24(3), 461-478.

Matthews, P. H. (1997). *The concise Oxford dictionary of linguistics*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. (1972). *A grammar of contemporary English*. London: Longman.

Stockwell, R. P., Schacter, P., & Partee, B. H. (1973). *Major syntactic structures of English*. New York: Holt, Rinehart & Winston.



Abstracts

Dialogicity in the argumentative writing of secondary-school students: A comparative study

Aliza Amir, Hilla Atkin

Dialogicity in argumentative writing has been widely discussed lately. Its manifestations not only show that the addresser is aware of his addressees' presence, but also exert a powerful influence on the dialogue he conducts with them. Moreover, in argumentative writing, the writer does not present merely the content, but himself, too. The most prominent expressions of his presence are evident in the linguistic means of dialogicity, for instance, questions, self-mention, stance markers, hedges, and concession structures.

In this article we analyze the dialogicity aspect in 133 compositions written by 12th-grade students in 2006. The first part consist of quantitative research, in which we examined the extent to which the students utilized the above-mentioned linguistic means in order to express dialogue. The second part presents a qualitative analysis in which we focused on the ways in which the students employed these means.

The research points out the negligible use of the linguistic means of dialogicity and indicates the writers' limited awareness of the interactional nature of argumentative writing.

Both the findings and the textual analysis may shed light on the students' argumentative writing and offer an alternative didactic-pedagogic approach that will enhance the writers' awareness of the importance of their interaction with the readers.

Keywords: argumentation, dialogicity, interaction.

E-mail: amirliz@inter.net.il;

hillatk@gmail.com

Exposing the logical structure of argumentation texts in natural language by means of its formalization in PROLOG (logical programming)

Gila Shilo, Noa Ragonis

Argumentation texts are the most dominant literary genre of all genres taught at all grade levels. They are addressed throughout the education system in kindergartens and schools, as well as in academic institutions of higher education. In order to understand argumentation texts, the logical structure of the argument must be analyzed. In other words, the claim must be identified and justified or refuted - not an easy task considering that claims are sometimes embedded in a complex text. Argumentation texts include implied inference or uncertain inference; it turns out that students sometimes exhibit a logic failure to identify inference.

The purpose of the article is to examine the analogy between the structure of argumentation texts and the structure of logic programs written in PROLOG, a logical programming language (PROgramming in LOGic). The development of a logic program begins with text analysis that involves identifying the basic components (entities) of the text and the relationships among them. A similar process should take place when analyzing the structure of an argumentation text. If indeed such an analogy exists, then we can examine the effects of learning logical inference tools (by solving logical programming problems) on students' ability to understand natural language argumentation texts, or vice versa.

Keywords: argumentation texts, linguistics education, logic programming in education.

E-mail: lotansh@post.tau.ac.il
noarag@beitberl.ac.il

Hebrew as a language for scientific writing

Zohar Livnat

It is not self-evident that every language is a suitable medium for scientific writing. In order for a language to serve scientific communication in the modern sense, it must include certain specific linguistic structures that characterize the scientific discourse of our days. Lexemes and phrases can be easily borrowed from other languages, but more crucial are syntactic structures, among them:

(1) Abstraction, especially through nominalization - The wide distribution of nominalization in scientific discourse has various causes and 'pay-offs' (Halliday, 2004). Nominalizations serve to create technical meaning, since nominal phrases are the most powerful resource for creating taxonomies (categories and subcategories). They create a semiotic universe of 'things' that can be observed, measured, and tested. Moreover, nominalization serves the coherent discursive movement from theme (the known part) to rheme (the new knowledge), which is characteristic of scientific discourse as a chain of reasoning.

(2) Impersonality – Impersonal structures are required in order to create "a rhetoric of objectivity" (Livnat, 2006), an accepted convention of scientific writing. Languages differ in the ways they downgrade agency and express an impersonal stance. Hebrew makes much less use of the passive voice than English (Jisa et al., 2002). Hebrew scientific language, on the other hand, makes intensive use of subjectless modal operators.

(3) Epistemic modality, i.e., various ways of expressing doubt, reservation, or certainty.

These elements are required in order to design different degrees of 'facticity' in scientific discourse.

Keywords: academic writing, impersonality, nominalization, scientific discourse.

E-mail: zohar.livnat@biu.ac.il

"Planned (intentional) speech" in the Hebrew high-school language curricula in Israel from the 1950s to the present day

Rachel Rosner

This research examined the place, characteristics, and limits of "planned, intentional speech" (as opposed to spontaneous speech), including listening, according to the data presented in the Hebrew-language curricula. The **place** of planned speech was tested **quantitatively** in relation to the general Hebrew curriculum, particularly to "written expression". It was found that traditionally, written language was preferred, probably because the school, which is supposed to instill skills of reading comprehension and writing, focuses mainly on written texts. Furthermore, historical factors associated with Hebrew contributed to the neglect of oral speech, since written speech possesses the power of preserving the culture.

The **characteristics** and **limits** of planned speech were tested **qualitatively**, yielding the following categories: planned conversation; presentation; discussion and debate; precise grammatical diction; and reading aloud. The place of pragmatic theories such as "speech acts" is missing, and the field of correct grammatical diction appears in a different framework. In addition, the permanent and changing elements of teaching and learning planned speech were tested. It was found that most of the fields that appear in the high-school curricula exist in the elementary-school curricula.

The most interesting finding revealed that in spite of the many innovations in spoken Hebrew and the change in its status as its "confidence" increased, there were few changes in the contents and aims of the curricula concerning the teaching of oral speech. The principal change in recent years did not occur in the formal curricula, but in their analysis and in the teacher's guides.

Keywords: evaluation, planned speech, speaking-listening, speaking-writing.

E-mail: rosner@dyellin.ac.il

Lie - A cognitive semantic study

Tamar Sovran

The paper is a study of meaning relations in an abstract area of the lexicon, namely, in the semantic field of 'lie'. It employs semantic tools developed in cognitive semantics during the last decades. It explores meaning relations between Hebrew words, metaphors, and expressions and idioms related to the concept of 'lie' from an educational and moral point of view. The paper indicates the manner in which scientific paradigms rise and fall. It calls for scientific tolerance of gray areas and ambiguities, and criticizes the traditional search for sharp conceptual borderlines and 'definitions'. The paper invites the learner to discover the richness of the lexicon and its fine nuances. It has a moral and educational aspect: it reveals the relations between discourse and the values of 'truthfulness' and 'trust' as the very preconditions of human discourse.

Keywords: cognitive semantics, definition, metaphors semantic field.

E-mail: tamarsovran@gmail.com

The word, the collocation, the idiom and the dictionary in studying and in teaching: Deliberations about dictionaries and suggestions for change

Maya Fruchtman

The article reviews the *Comprehensive Ariel Dictionary* that was edited by Daniel Sivan and myself (Sivan & Fruchtman, 2007). It raises deliberations and questions with regard to comprehensive dictionaries and their contents, namely, the possibility of precision, and the desirable level of the scientific precision of words from the fields of zoology, botany, and the other sciences in a dictionary of this ilk, which is intended for all Hebrew speakers. By means of exemplification, the topic of synonyms and its importance as the key to writing entries is discussed, as is the issue of the choice and placement of collocations and idioms within the dictionary entries. The article also demonstrates the importance of listing collocations that are trapped in the body of the dictionary, as stand-alone entries, and not simply as examples that supplement the components of the collocation. It is particularly important to ask these questions and highlight the answers in order to ensure that the way of teaching which is linked to the words and expressions of the Hebrew language, with all of its strata, can materialize in the most effective manner, thereby helping to enrich our pupils' vocabulary and expressions.

Keywords: collocations, comprehensive dictionary, ideal dictionary.

E-mail: frucht@zahav.net.il

***Holex-raxil* ('gossips'), *yoce-dofen* ('exception') and *yoshev-rosh* ('chairman'): The syntactic and semantic levels of Hebrew participial phrases**

Aliza Rishvitz

This paper discusses participial headed phrases of the kind: *Holex-raxil* ('gossips', lit. "goes and gossips"), *yoce-dofen* ('exception' lit. "exits [from the] side") and *yoshev-rosh* ('chairman', lit. "sits [at the] head"). The paper focuses on several fragments from the Hebrew Language Academy's discussions regarding two phrases: *yoce-dofen* and *yoshev-rosh*. These discussions, as well as the stances of other language experts, reflect disagreements as to the lexical status of this type of phrases, which can be regarded as either a verb phrase or a noun phrase, and, as a consequence, a controversy with respect to their plural and definite forms.

In both cases, the Hebrew Language Academy recommends taking either of two ways: a combination of a verbal participial head and its complement (*ha-yoshev rosh*, *ha-yoce dofen*), or a nominal construct state (*yoshev ha-rosh*, *yoce ha-dofen*). However, with the case of the phrase *orex-din* 'lawyer' (lit. "manages [of the] law"), the academy recommends adopting the nominal construct state strategy, contrary to previous suggestions to take the verbal strategy as well. The Hebrew Language Academy avoids setting a constant rule to apply to all types of Hebrew participial phrases, focusing only on these three phrases, thus leaving the problem unsolved.

The purposes of the present paper are to shed light on these issues for both researchers and educators; to present the Academy's perceptions and arguments with respect to participial phrases; to account for the Academy's rationale in discussing and deciding on normative rules; to articulate the difference between the syntactic and the semantic levels and the difference between an attributive phrase and a verbal phrase; and finally, to suggest a global solution for all types of participial phrases, based on findings from Biblical Hebrew and colloquial Modern Hebrew.

Keywords: construct state, noun phrase, objective genitive, participial phrase, semantic level, syntactic level, verb phrase.

E-mail: rishvitzalz@gmail.com

The Hebrew term "stamiyut" and how it is taught in Israeli high-school grammar lessons

Ruth Burstein

This article deals with the term "stami(yut)" in Hebrew semantics and syntax. It appears that this term denotes three different phenomena: impersonal, unspecified, and generic. The use of a single term for different phenomena is worthless. It is essential to distinguish among these different phenomena in Hebrew and to assign each one its own term. The article, which is an overview of what has been written about these phenomena in both English-and Hebrew-language research studies, and what is written in Hebrew grammar textbooks, suggests a new way to teach these phenomena in Israeli schools. Impersonal is a term used for a verb that has neither a subject nor an agent. Unspecified is a term used for unknown nouns or pronouns ('a boy' or 'someone'). One cannot understand what 'unspecified' means without having been taught what 'specified' means. Generic is a term used for the entire class of individuals, events, etc., as opposed to a 'specified' member of the class.

In Hebrew grammar research, the term 'impersonal' is widely used - not only for agentless verbs, but also for sentences that do not mention the subject, despite the fact that there is a subject, just as in passive agentless sentences. I concur with Lyons (1968) that this is incorrect.

The recommendation with which the article concludes is to teach all of the accepted terms in English grammar, explaining and clarifying them well in order to ensure that the pupils receive a complete picture of phenomena that are closely related or equal to one another.

Keywords: generic, impersonal, specified, unspecified ("stami").

E-mail: bursteinr@013.net