

## 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-בִּרְרִיתיות 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 ללמד 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 לשונית 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 מיומנויות חשיבה), וסיומו 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 המכונן 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.<sup>1</sup> כדי לממש מטרה זאת המאמרים בגיליון מציגים דרכים

1 עיבוד נתונים - מציאת האופייני לנתונים ושיאו אופייני; העלאת השערות; בדיקת ההשערות באמצעות ניתוח נתונים התומכים בהשערה ושיאנם 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.

### **הנהרת 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 הברגות 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 המאופיין 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 והחוץ-לשונית של הביצוע הלשוני הנתון. ניתן להבחין בין שלושה סוגים של הקשר: ההקשר הסמוך, ההקשר הנסיבתי והקשר עולם השיח. 'ההקשר הסמוך' הוא ההקשר המידי 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 (החוץ-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; Canale, 1983; Halliday & Hasan, 1976; van Dijk, 1977). 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 והקשר (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 ממיומנויות 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), אזור (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 פוליסימי, 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 מישהו, 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 מציינ 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 שסתמיות 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).<sup>2</sup> 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 מדברייך 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 ("לדעת", "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 רגונים. 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 במאמרן 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 וההקשר. 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, טובע-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* (4<sup>th</sup> 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* (3<sup>rd</sup> 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* (2<sup>nd</sup> 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* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Longman.
- Palmer, F. R. (2001). *Mood and modality* (2<sup>nd</sup> 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* (3<sup>rd</sup> 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.