

דגשים בהוראת השיח

גילה שילה

פענווח טקסט הווא נושא המעסיק חוקרוּ חשיבָה, חוקרוּשְׁפהַ, פסיכולוגים וועוד. בסקירה ספרותית של הנושא "חשיבה מסדר גבוה" איגר (איגר, בן דוד וגלנסר, 2009, עמ' 8) מצטטת חוקרם רבים ומוניה את מיזומניות 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 וועוד. עם זאת, החשיבה תלויות הקשר, ויש לשים לב לניסיות שבהן היא נעשית.

בקשר בין חשיבה ובין הבנה ניוטון (Newton, 2000) קובע כי הבנה של טקסט מאפשרת הבחנה בין עיקר ובין טפל, ובאמצעותה ליקוט פרטיים רלוונטיים בצורה ברורה ונאהירה המאפשרת במידה טוביה יותר. בחשיבה ביקורתית הכוללת רפלקציה וארגונייה זו מונ (Simon, Erduran, & Osborne, 2006) מעיד (Moon, 2008). גם המחקר של סימון ואחרים (Simon, Erduran, & Osborne, 2006) מעיד על תרומת הארגומנטציה לתהליכי החשיבה במידעים ועל החשיבות של פענווח 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, תהליכיים ואסטרטגיות המקדים את החשיבה.

אני חושבת שבלמידים בכלל וכן בלימודי לשון צריכה להתקיים במידה ממשמעותית שתוביל את התלמידים להבנה ולהשכלה. בהמשך מאמר זה נראה שנושאים מרכזיים בלימודי הלשון - הבחנה בין עיקר לטפל, ארגון מידע, עיריכת השוואות, הסקת מסקנות, מציאת הצדקות והוכחות לטיענות וכן הלאה (Costa, 2001; Nickerson, 1988) - מצריכים חשיבה מסדר גבוה, צו המקדמת במידה משמעותית. בהסתמך על החוקרים לעיל נציג מספר מבחנים ונדגמים, כדי לעזור לנמען הלומד בכל גיל לפענה טקסטים בכל תחום דעת.

בדיוון העוסק בפענווח טקסט אני ממליצה לדון בסוג הטקסט והסוגה שלו¹, היינו אם הוא טקסט עיוני או ספרותי, טיעוני או היצגי, ריגושי. ואם הוא למשל טיעוני, האם הטיעון מופיע כחלק מtexst עיוני או כחלק מtexst תעמולתי?

¹ הרחבה בנושא הסוג והסוגה ניתן לקרוא אצל אורן, 2004; ברוך, 1985; פلد, 1991; שילה, 2012; Blum-; 2004 Kulkal, 2005; Halliday, 1989, 1994; Swales, 1990; Van-Dijk, 1980, 2004. בעזרת שימוש מושכל בתבוחנים לעיל נוכל לקבל טקסט מלודכ. אשר לכלכילות הטקסט - אם אינה גבוהה, קשה על הנמען לפענה אותו. הרכידות מושגת בעוזרת אמצעים שונים שמודגמו להלן.

נושא אחר שיבטא את הסוג או את הסוגה הוא **האמצעים המבנאים** של הטקסט: מהו מבנה הטקסט? כיצד הוא מביע את כוונת המוען? מהי תרומתו של המבנה להבנת המסר העיקרי ולהבנה בין עיקר לטפל? כאן יבואו לידי ביטוי המימוניות המראות חשיבה מסדר גבוהה (איגר, בן דוד וגלסנר, 2006; 2009; Simon, Erduran, & Osborne, 2000; Newton, 2008).² כדי לאפיין את המבנים אנו זוקקים גם לדרך לשוניות להביע את הנאום, למשל קשרים בין פסקות או בין משפטים, מבנה משפטיים, אוצר מיללים המאפיין סוג לשון וכן הלאה. מתרבר שמוען המועוני שדבריו יתקבלו משתמש באמצעים רטוריים הבאים לידי ביטוי בסוגי טקסטים שונים. יש להבחין בין אמצעים רטוריים הפונים אל הרצינול לבין אחרים הפונים אל הרגש. כמו כן נראה שכמות האמצעים וסוגיהם עוזרים לנו לאפיין את הטקסט ולפענו. ככל שהאמצעים הרטוריים רבים הטקסט הופך ריגושי, ועל המוען לשקלול את המסר באופן מתאים. לשם הדגמת סוגיית הפענוח בחرتني נושא שעולה בדיון מדי פעם: פרסום בבית הספר. במאמר זה אדון בטקסט אחד שידגים את הצעותיי לפענוח טקסט: המאמר לא בבית ספרנו שכתחבה שלומית הרaban ופורסם במדור "דעתות" (ידיעות אחרונות, 1.2.1994).³ המאמר מציג טקסט ארגומנטטיבי. מבחינת מעמדו הסוגתי והוא נמצא בין הסוגה הספרותית לבין הסוגה העיונית-פופולרית, וכך נבחר. תחילה אציג את האמצעים המבנאים, אחר כך את האמצעים הלשוניים ובהמשך את האמצעים הרטוריים.³

² המאמר פורסם בספר שכתבו אלון, גריילק ושיילה, **הтекסט כתוב בעברית בת-ימינו: מאפיינים מבניים, תחביריים ולקסיקליים** (2006), עמ' 80.

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

שלומית הרaben לא בבית ספרנו

ההצעה להפוך את בית הספר ללוח פרסום מוציאר את חברה למוציאר עופר שהצעה לוותיקן לשתול פרסום למוציאר בנוסח תפילה פומבית. עיסקה שאפשר וצריך לסרב לה.

לפירמה אחרת; שקיימות מחויביות חברתית, גם אם אין שום רוויה בצדיה, ושאהבה יכולה להיות גדולה יותר, גם אם היא רנטבליית פחות. בית הספר אמר לו להיות המקום שבו לומדים שליחות פרראייר זה לא כל כך פראייר כמו שזה נשמע. בית הספר אמר לו להגיד בבירור: רבותי, תעשו ברוח מה שאתה רוצה – כאן אין פרסום.

ה"אין" הזה הוא המסר. אין ולא תהיה פרסום במקומות לימודי וחינוך, בשם שאין ולא תהיה בתבי המשפט, בחדרי הניתוח, בבית נשיא המדינה. כל אלה מקומות ותחומים שמעבר לעולם השוק, אין להם כל גנעה בו, וזה בדיקות מה שהם אמורים לבאים בשעריהם: כאן מקור הסמכות אחר.

ובעצם, מדובר לא יפסיק מורה את שייערו מדי רביע שעה כדי לתת את רשות הדיבור, לשלווש דקוט, ל"ספונסר שלנו"? מדובר לא ישבו בני התשchorות כל היום בוחים מול הפוסטר של דוגמן ודוגמנית וירגינו שלעלום, לעולם לא יראו כמותם, גם אם יוציאו את כל דמי הכלים על קוסטיקיה? מדובר לא יחויבו בסתר לבם ששתים ועוד שתיים זה בעצם חמש, רק שלארבעה הייתה ייח"צנות יותר אגרסיבית? ומדובר לא יבינו שהכל בבל"ת, הכל מניפולציה, שבעצם אין הם בני אדם אוטונומיים ובועליל יכולת בחירה, אלא הם בסך הכל ציבור-יעיד של צרכנות ידועה ומהושבת מראש, וזה כל ערכם בחיים? לא كانوا, רק צצנינים?

וأت הקטנת הקומה הזאת, את העלבון הזה, מבקשים להביא עליהם כמה אנשים ממשרד החינוך, לא, הימניך לא יאבט את הוחזה עם איגוד המאפיות. הוא יאבט את הברית עם הטקנות, עם תחושת האוטונומיה, ועם האיכות – זו שבשלדייה טעם החיים היחיד שכיריו יהיה פחות מיווכח של משקה חום.

לצינים מספרים על חברה מרלה אותה למוציאר עופר, שבאה אל חשם בעל השפעה בווותיקן והצעה לו הצעה שאյ איפשר לסרב לה: האיפויו, במקום לומר בתפילה הפומבית "הטריפני לחם חוקי" – או בירושה הקתולית המקובלת, "תן לנו היום הזה את לחם חוקנו" – יצא למרפסת ויאמר: "תן לנו היום הזה את העוף שלנו". בתמורה לתעניק החברה לוותיקן סכום שיוכל לפתוח את כל הבעיות הכספיות של הכס הקדוש, ולהותיר לא מעט גם לאמינים.

הLK החשם אצל האיפויו ושידל: אפשר היה לפתח בתיא ספר של המיסון בוואגדאו, אפשר היה להזרים כסף לעיירה במקסיקו שם התחלו לכפור בנן, אפשר היה לעזרך מסע הסבורה אדר מסביב לעולם, ובלבך שתיאמר המלה "עוף" במקום המלה "לחם". וזה גם יותר מעודכן, יותר מודרני, ישפר את התדמית שלנו. ובכן?

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

העובדת שאנשים מחייבים מעידה כאלף עדים שאכן, יש תחומים שאנו מצפים שיהיו מחוץ לשוק ולעורוצי השוק. אחד מהם הוא בית הספר. ההצעה להפוך גם את בית הספר שלנו ללוח פרסום היא אחת ההצעות האויליות ביותר ששושמו באחרונה. בית ספר אמר לו חנק לאיכות לא לתחרות כלכלית. בית ספר הוא בקשר לחשיבות שבו אומרים: יש בעולם דברים שאין כל' השוק חלים עליהם. הוא המקום שבו תלמיד עשוי למצוא שהוא כל כך מרווח על ידי ההגון של הגנטיקה, שייעדיף לעסוק כל ימי בגנטיקה בשכר בגין, במקום להיות בורסאי צעיר מיליון. בית הספר אמר לו להיות המקום שבו לומדים, שחזור על גבי לבן, שוב-הmercari איננו בהכרה הספר הטוב; שהশמיים והארץ, הרוח והמדינה, קיימים גם בily שיווק; שבאמת יש בעולם דברים יותר מעניינים מהחלפת המכוניות מפירמה פלונית

האמצעים המבנאים

המבנה נחשב לאחד המרכיבים המרכזיים טקסט, ולדעתו הוא החשוב ביותר מבחןת תרומתו לפענוח הטקסט (שילה, 2011). על כן חשוב להכיר מבני טקסט שונים ובמיוחד להבחין בין טקסט טיעוני לטקסט היצגי (אזור, 1999; לבנת, תשע"א; קופי, 1982; אלון, גרילק וшлиה, 2006; Brooks & Warren, 1972; Mann & Thompson, 1988; Toulmin, 1969; Van 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 עליינו להיעזר בתבוחני המבנה כדי לחשוף את כוונת המוען. כדאי לציין שמציאות מבנים מובהקים אינה מובטחת תמיד, אבל כשהלומד מבין ומכיר את המבנים הבסיסיים, הוא יכול לקלוט את הסטיות מן המבנה ולבודק אם הן מכוונות כדי להשפיע על הנמען או שהוא שגיאה הפוגמת בהעברת המסר.

текסט שלפנינו הוא טקסט טיעוני⁴ הבוני באופן זה: שורות 1-20 הן פтиחה מסווג של סיפור.⁵ הסיפור מטרתו לשמש גריין, למשוך את הקורא ולסקור אותו. ואכן, גם בטקסט זה הוא משיג מטרה זו. הנמען אינו יודע لأن מוביל אותו המוען. שורות 21-23 הן טענת המוען הנאמרת באופן מפורש וכך עוברת מן הסיפור הרומי המוביל אל הטענה האמיתית של המוען.

שורות 24-66 הן הצדקות לטענת המוען. הצדקות יכולות להיות מסווגים שונים.⁶ בטקסט זה המוען משמש בהסביר, בנסיבות ובהשוואה כדי להוכיח את טענותו. ההבדל בין טקסט עיוני לטקסט זה הוא השימוש באמצעים רטוריים הפונים אל הרגש כחלק מן השכנוע (כאן, למשל, הפגורטיביות בפסקה חמיש).

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

ראינו שפענוח המבנה עוזר לנו להבין את כוונת המוען שהיא העיקרי בטקסט, ככלומר הרעיון המרכזי. טענת הטקסט היא העיקרי, היא המטרה בכתיבת הטקסט. הצדקה מובילה אליה וඅף הסיום נוגע בה. כמו כן, במציאות הצדקה נחשפנו בדרך ההוכחה והຕאפשרר לנו לבדוקה ולבירר את אמתותה.

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

5. קיימים סוגים פтиחה שונים. ראו פירוט אצל שילה, 2003, עמ' 134.

6. לפירוט הצדקות ראו אלון, גרילק וшлиה, 2006, עמ' 44-35.

7. קיימים סוגים שונים. ראו פירוט אצל שילה, 2003, עמ' 39.

האמצעים הלשוניים

גם האמצעים הלשוניים משמשים תבוחינים לפענוח הטקסט. ההשפעה יכולה להיות מקומית, אבל גם כללית על הטקסט כולם, למשל שימוש במשפט מודלי כתענה של הטקסט כולם או שימוש בקשרים המקשרים בין משפטיים או בין חלקים בטקסט. נבחר בסוגיות בתחום התחביר, בתחום הצורות ו בתחום הסמנטיקה כדי להדגים את חשיפת כוונתו של הטקסט ועל ידי כך לפענחו.

סוגיות בתחום התחביר

נושא המשפט

הנושא יכול לבוא לצורךות לשונות, למשל בצורה מפורשת (כאן כשם עצם): "ההצעה..." היא אחת ההצעות האויליות..." (שרה 24). לעומת זאת בשורה 27 הוא מופיע כנושא סתמי, אין מדובר באדם מסוים: "בית ספר הוא בדיקת המקום שבו אמרים יש בעולם דברים שאין כליל השוק חלים עליהם". דרך זאת של הסתמי מדגישה את ההרגשה שהכל אומרים, לא אדם מסוים, ועל כן קל לקבל את הדברים.

מודליות

המודליות היא תוכן המביע אפשרות או שלילת, נחיצות, רציה, חיוב ועוד. זאת באמצעות מביעים כגון: יכול, צריך ועוד. המודוס מאפשר למשמע את מעורבותו ואת הרגשותו (Jespersen, 1965; Lyons, 1977; Palmer, 1971) שימוש בפועל המביע חובה ומודליות מעיד מטבעו על עמדת (Pearson & Johnson, 1978).

זיהוי המשפט המודלי שכוונתו להעביר מסר נחרץ של המשמע לנமען כדי להבין את כוונת המשמע, למשל: "בית ספר אמר לחנן לאיכות לא לתחרות כלכלית" (שרה 26); "יש בעולם דברים שאין כליל השוק חלים עליהם" (שרה 28); "אין ולא תהיה פרסום מקומות לימוד וחינוך" (שרה 46).

קשרים

הקשריות 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; לנDAO, תשמ"ד; ניר, 1989; שילה, 2011; שנ, 1985; שראל, תשנ"א; Canale, 1982; Grice, 1982; Reinhart, 1980; Van-Dijk, 1980).

⁸ נמצא שמשפט מודלי מופיע בחלק ניכר למדי בטקסט הטיעוני בתחילתו או בסופו, ככלומר במקרה שבו מצויים את העמדה (שילה, 1997, עמ' 242-247). תלמיד עשו למצוא שהוא כל כך מרוטק על ידי ההגין של הגנטיקה, שיעידיף לעסוק כל ימיו בגנטיקה בשכר בגיןנו, במקום להיות בורסאי צער מלונר..." (שורות 29-32).

למען בהעברת המסר ומנחים ומתוים את דרכו של הנמען בפענוחו הם הקשרים הפורמליים המתארים יחסים לוגיים בלשון. על כן חשוב מאד שהכותב ישתמש בקשרים האלה במקומות הרואויים, שכן אי-שימוש בקשר מתאים עלול לגרום לעמימות ולקושי בפענוחו הטקסט. למשל, כדי להביע את ההשוואה שהמען משתמש בה בצדクトו, עליו להשתמש במילית קישור מתאימה המודיעיה על ההשוואה: "אין ולא תהיה פרסומת במקומות לימוד וחינוך, שם שאין ולא תהיה בבתי המשפט, בחדרי הניתוח..." (שורה 47).

שימוש לא מדויק פוגם ברמת הקריאה של הטקסט וגם בתהיליך הבנתו. דבר זה גורם לרמת קריאות נמוכה של המסר. גם חסר בקשר פורמלי פוגם בתהילוך הטקסט. בטקסט זה אין קשרים פורמליים בין הפסוקות, הקישוריות מושגת באופן אחר, בעוזרת הרטוריקה, למשל חזירות (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 למען להוסיף מילית קישור של סיבה בין הטענה (בשורות 21-23) לבין ההצדקה בהמשך, כדי שהמען יידע מה עומד להתרחש.

סדר המילים

על פי גישת המדקדקים הנורומטיבים, קיימים מספר כלליים לסדר המילים במשפט. ניתן לארגן, למשל, משפט בסדר זהה: נושא-נושא או נושא-נושא, אבל כאשר המשפט פותח במשלים וזמנו של הפעול עבר או עתיד, יקדם הנושא לנושא, ואם זמנו של הפעול הוא הווה יהיה הסדר נושא-נושא. ברם, מסתבר שסדר המילים מושפע במידה רבה מן הדגשה שהמען מעוניין לנקטוט, והלשון מאפשר לו זאת בעזרת אמצעים שונים.⁹ נדגים דרך אחת והיא העברת החלק שהמען רוצה להציג או לדבר עליו לתחילה המשפט, למשל "זאת הקטנה הקומה הזאת, את העלבון זהה, מבקשים להביא עליהם כמה אנשים משרד החינוך" (שורות 67-69).

אוגד

האוגד משמש ל קישור בין שני מרכיבי המשפט העיקריים: הנושא והנושא - הן במשמעות הדקדוק והן במשמעות התוכן. חשוב שהמען יכיר את השימוש המגוון בסוגי האוגד, כדי שיוכל להתאים את השימוש בו לנسبות הביצוע אם הוא מבקש לנקטוט לשון הלימה, ולכנן כדי שידע, למשל,

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

שהשימוש באוגד מן הסוג המופיע בשורות 40-42: "בית הספר אמרור להיות המקום שבו לומדים שלහיות פראייר זה לא כל כך **פראייר כמו שזה נשמע**", הוא שימוש לא תקני, המאפיין את לשון הדיבור. רובינשטיין (תשמ"ג, עמ' 136) טוען כי זהה בחרה סגנונית גרידא, ואולם השימוש בכינוי הרומי "זה" כאוגד חדר, כנראה, לא רק לטקסטים בסגנון תח-תקני, אלא גם לסוגי כתיבה אחרים, ביןיהם הכתיבה הפורמלית, והוא נושא גם פונקציה פרגמטית. אוז (1992, עמ' 41) טוען כי האוגד "זה" מורה על יחס סמנטי שמהותו המדוקת מתגליה בתחום הקשר רחוב יותר או מתחם ידע עולם. הוא רואה ב"זה" אמצעי מובהק, כמו משפט ייחוד, לחילוקת המשפט בין נושא-תוכן לנושא-תוקן. לפיכך אחרי "זה" יבוא רכיב הממוקד תחבירית. אם כך, הרי השימוש באוגד "זה" בא להציג את התכנים משנה צדי, והדגשה זו היא עיקר הטיעון הביקורת של הכותב. לsicום, שימוש באוגד "זה" עוזר לנו לפענח את הטקסט הן במישור הסגנוני והן במישור התוכן.

סוגיות מתחום תורה הצורות

הפיcit שם עצם לשם תואר בטקסט יש דוגמה של מעבר ממש עצם לשם תואר במטרה להעביר את המסר ביתר שאות, למשל "בית הספר אמרור להיות המקום שבו לומדים שלහיות **פראייר זה לא כל כך פראייר כמו שזה נשמע**" (שורות 40-42).

משפחת מילים

הכוונה למילים הגזירות מאותו שורש, כמו בשורות 26-28: "בית ספר אמרור לחנק לאיכות לא לתחרות כלכלית. בית ספר הוא בדיקת המקום שבו אומרים: יש בעולם דברים..." שימוש כזה מחזק את דרך השכנוע: בחירה בשורש זה דווקא וזרה עליו פעמים אחדות משרתות את המועלן.

סוגיות מתחום הסמנטיקה

מילים לעזרות

שאלת השימוש במילים לעזרות מעסיקה את הלומדים, וכך לעסק בהקשר שבו הן מופיעות. השימוש במילים לעזרות הכרחי לעיתים להבارة הדברים, שכן אין להן חלופה עברית, למשל אוטונומיים (shoreה 63), ולעתים הוא תוצאה של בחרה סגנונית, למשל פירמה (shoreה 37). קיימות מילים לעזרות שהן חלק מהזרגון המקצועי, למשל ספונסר (shoreה 54), ואחרות שנכנסו כסlang לשפה, למשל מניפולציה (shoreה 62). על הלומד לשיך אותן לקטגוריות המתאימות כדי לדעת כיצד נהוג 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 המלה משלבית, למשל: בשורה 54 - **בני תשchorות** במשמעות של נוער, במקום לחזור על המילה לומד או לומדים. כך המונע מסב את תשומת הלב של הנמען למסר שברצונו להעביר. לעומת מילים אלה הקרובות במשמעותן אינן קישוט לשון בעל איקות פואטית בלבד, אלא יש להן תפקיד רפרנסיאלי ברור בהעברת המסר המרכזי, הן מחדדות ומדגישות אותו וכן משרתות את המונע בהשגת מטרתו.

האמצעים הרטוריים

הרטוריקה, לפי אריסטו, היא אמנויות השכנוע. המונע אינו מתוכנן לספק מידע אלא לשכנע, ככלומר לגרום למישחו לראות דבר מה כפי שהוא, המונע, רואה אותו. על פי חלוקה שעשו כמה רטוריכנים (לנדאו, 1988, עמ' 17), ניתן להבחין בין שני דרכם שבאמצעותן המונע מבקש לשנות את דעתו של הנמען: דרך אחת היא **שכנוע** (conviction) (באמצעות פניה אל ההיגיון). השכנוע מושג באמצעותalogisms כמו הארגומנט, ככלומר הכותב רוצה להראות שטייענוו הם אמת על פי עקרונות הלוגיקה, כפי שהדגמנו בחילק שעסוק במבנה הטקסט. הדרך האחרת היא **השידול** (persuasion) המושג על ידי פניה אל הרגשות באמצעות רטוריים-סגנוניים (סמנטיים ותחביריים), כגון החזרה התחרירית, הלשון הפיגורטיבית, הקונוטצייה וכדומה. כאן מנסה המונע לבקש את הסכמת הנמען לעמדתו בלי לפניו אל השכל, כפי שנಡגים להלן. לנדו (שם) מוסיפה לשני האמצעים הנזכרים לעיל אמצעי שלישי, שהוא השכנוע באמצעות פסבדו-לוגיים, ככלומר השכנוע הלוגי המדומה. דרך שכנוע זו מצטרפת גם היא אל השידול, משום שגם המשכנע מעוניין בהסכמה לעמדתו ללא החובה להוכיח האמת.

קולוקציה ושבירת קולוקציה

הקולוקציה היא צירוף מילוני בעל משמעות לבנית נתונה, המctrף אליו מילים מקובצת בחירה מצומצמת שיש לה מכנה סמנטי מסוות 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 דעתך" אבל לא "לעמוד על דעתך" (אלון, גרילק ושילה, 2006, עמ' 55, 208; לנדו, 1988, עמ' 25, 43; ניר, 1989, עמ' 70; שילה, 1997, עמ' 205). בדוגמה "בית הספר אמר או להיות המקום שבו לומדים, שחזור על גבי לבן, שרבע-המכר איננו בהכרח הספר הטוב..." (שורה 33) - הצירוף המודגם הוא קולוקציה שהשימוש בה מחזק את דברי המונע ווזור לו לשכנע את הנמען בצדקת דבריו. היא נמצאת בתודעתו של הנמען כביטוי אחד מחובר המביע מסר, ובכך חזקן.

שבירת הקולוקציה מתקיימת כאשר מופר כלל ההצלפות של המילים בעלות המכנה הסמנטי המשותף. היא מבטאת עדשה מסוימת ביתר חריפות, וזאת מטרה להסביר את

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

עומס ריגשי

העומס הריגשי בא לידי ביתוי במיללים שבahn למשמעות הרפונציאלית נוספת משמעות קונוטטיבית. מדובר במילה בעלת קונוטציה חיובית או שלילית, ועל ידי כך הנמען חושף את כוונת המוען, ככלומר הוא מפענח את הטקסט. למשל, "הছעה להפוך גם את בית הספר שלנו ללוח פרסום היא אחת ההצעות האויליות ביותר שנשמעו באחרונה" (שורות 24-26) או "המקום שבו לומדים שליחות רפואי זה לא כל כך רפואי כמו שהוא נשמע" (shore 42). המילה בעלת הקונוטציה השלילית מעבירה את הרגשותו של המוען ואת היחס שלו.

לעתים המוען משתמש במקוון במיללים ובצירופים בעלי קונוטציה תרבותית, ככלומר הם מזכירים מושגים מן התרבות, המעלים אצל הנמען רגשות הקשורים בתרבות, וכך משפיעים על דעתינו. למשל, "זה בדיק מה שם אומרם לבאים בשער" או "הבא בשער" או שערם מכל סוג שהוא משמעות עמוקה. מדובר באנשים מכובדים היושבים בשער, שופטים, זקנים ועוד. כמו כן שערים נפתחים בשםיהם ויש לך משמעות מכובדת, יראת כבוד ועוד. הרגשה זו מעוררת אהדה ומקבת את הנמען לדעתו של המוען.

מגבירים

המגבירים הם מיללים שיש להן השפעה של הגבהה או הנמכתה על יחידה כלשהי במשפט (לנדאו, 1988, עמ' 44). זהו אמצעי שכנוו גלי המביך עוצמה, ובאופן זה הוא מעיצים את טענתו של המוען ועווד בשכנוו. המגבירים מופיעים במקומות שבו המוען מעוניין להציג את המסר שברצונו להעביר, למשל "אחד ההצעות האויליות ביותר" (shore 25), או "... אלא הם בסך הכל ציבור-יעד של צרכנות ידועה ומוחשבת מראש" (shore 63-65). המגביר במקרה זה ממעט, מוריד, מנמייך, ועל ידי כך מעביר את המסר שהמען רוצה להעביר.

חוורות¹⁰

החוורות הן אמצעי המאפשר למוען להציג את דבריו בצורה בולטת ומודגשת לאחר שהן מופיעות יותר מפעם אחת, בנסיבות שונות ואף מגוונות. לאחר שהן ממתנות את קצב מסירת

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

לשון פיגורטיבית

הכוונה למבוקש 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 ישבו בני התשchorות כל היום בוהים מול הפוסטר של דוגמן ודוגמנית וירגשו שלعالם, לעולם לא יראו כמותם..." (שורות 54-57). התמונה ממחישה את מצב האבסורד שהמען רוצה להעביר לנמען, ואכן הוא מצליח מכך שהתייאור ברור ומובן, וכך קל לנמען להשתקנע בצדקה דברי המען. גם הסיפור הפתוח את הטקסט מתואר בצורה ציורית וממחיש את הנושא עוד לפני שמציגים אותו.

שאלות

שימוש במשפט שאלה מעורר בנמען ציפייה לקבל תשובה או מידע בנושא מסוים. בספרות מתוארכות שאלות מסווגים שונים (בורשטיין, תשנ"ט, 2000; דין-נור, תשמ"ח; לנדא, 1988; פרוכטמן, 1990, 1975; Searl, 1990, 1975): שאלות תוכן שניית לעונות עליון בצורה עניינית; שאלות כן-לא שנן שאלות המוגדרות במערכות בת שתי פורפוזיציות, שהאחד היא שלילתה של الآخرת. בורשטיין (2000, 2003) מצינית כי בעברית של ימינו שאלות כן-לא חסروفות בדרך כלל מילת שאלה, וסדר המילים בהן הוא כסדר המילים במשפטים היגד; וכן שאלות רטוריות.

נראה כי מבחינה דקדוקית תחבירית שאלה מסווג אחד אינה נבדלת מן האחרת, ורק ההקשר עשוי ללמד על המשמעות. ההקשר הנסיבתי קובע, למשל, אם זו בקשה או שאלת. בכל מקרה השימוש בשאלות מסווגים שונים מחזק ומליט את טענת הכותב, וזהו כנראה הסיבה לשימוש הרב יחסית באמצעות רטוריות זה בסוג הכתיבה הארגומנטטיבית (שיילה, 1997, עמ' 257).

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

פרדוקס

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

המתנגשות או לחפש דרך לישב את ההתנגשות. למשל, "בית הספר אמור להיות המקום שבו לומדים, שחזור על גבי לבן, שרב-המכר איינו בהכרח הספר הטוב; שהشمיים והארץ, הרוח והמדבר, קיימים גם בלי שיווק;" (שורות 32-36). החלק המודגש מTARGET מצב פרודוקסלי, ועצם אזכורו מחזק את השכנוע. כי אם מובן לנמען ומקובל עליו שהשמיים והארץ קיימים ללא שיווק והרי אבסורד לבקש דבר זה, אז צריך להיות מובן שגם בית הספר נמצא בקטgorיה זאת.

גם השאלה "מדוע לא ייחסבו בסתר לבם שתים זה בעצם המשך, רק שלא רבע היתה יח'צנות יותר אגרסיבית?" (שורות 58-60) מציגה מצב לא הגיוני, לא לוגי, ועל כן היא מושכת את תשומת הלב ומשכנעת. אזכור מצב פרודוקסלי, לא הגיוני, לא מקובל, מביא את האמירה לידי גיחוך ומוביל להסכמה מידית עם המוען. המוען אינו משאיר לנמען אפשרות אלא לקבל את דעתו, כי הרי המצב האבסורדי לא יכול להתקיים על דעת כל בר בירב.

סיכום

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

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

רשימת מקורות

- אורן, י' (2004). *סוגות בספרות הישראלית*. תל-אביב: יח'.
- azor, m' (1992). לקרת הבנת מבנה המשפט הממוקד בעברית בת-זמןנו. בתוך ע' אורן, ר' בן-שחר ו' טורי (עורכים), *עברית שפה חייה* (ב, עמ' 36-48). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- azor, m' (1999). מבנים ארגומנטטיביים. בתוך ע' אורן, ר' בן-שחר ו' טורי (עורכים), *עברית שפה חייה* (ב, עמ' 9-23). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- אייג, ע', בן דוד, ע' גלסנר, א' (2009). *פיתוח חשיבה מסדר גבוהה*. ירושלים: משרד החינוך, האגף לתוכניות ופיתוח תוכניות לימודים, המזכירות הפדגוגית.
- אלון, ע', גריליך, ל' ושיילה, ג' (2006). *текסט כתוב 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 ברהה - סוגיה ומשמעותיה. בתוך: י' שלזינגר ומ' מוצניך (עורכים), *למ"ד לאל"ש - קובץ מחקרים במלואות שלושים לאגודה הישראלית לבלשנות שימושית* (עמ' 42-60). ירושלים: צבעונים.
- בלום-קולקה, ש' וניר, ר' (1981). מבנה המבוקש של ידיעה בעיתון יומי: ניתוח השיח. *הספרות*, 31-30, 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-י ב�� ספר על-יסודות עיוניים וטכנולוגיים. *חלקת לשון*, 14, 44-59.
- גiora, ר' (1982). סדר המילים במשפט ויחסו לטקסט: ניתוח פונקציונלי פרגמטי של משפטים ממוקדים. בתוך ש' בלום קולקה, ר' ניר וי' טובין (עורכים), *עינויים בחקר השיח* (עמ' 263-301). ירושלים: אקדמון.
- די-נור, מ' (תשמ"ח). *עינוי במבנה הדיאלוג של מחוות עבריים לאור תורות חקר השיחה עפ"י כמה מהחזותיו של חנוך לויין*. 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). השתमעוויות ואזכורים (הסבות) כਮפתח להבנת טקסטים בעברית המודרנית. בתוך מלאת; *מחקרים האוניברסיטה הפתוחה בתולדות ישראל ותרבותו* (ספר ב, עמ' 369-397). האוניברסיטה הפתוחה.
- לנדאו, ר' (1988). *הרטוריקה של מישלב הנעם הפוליטי בישראל*. תל-אביב: עקד.
- ניר, ר' (1989). *סמנטיקה עברית: משמעות ותקשורות*. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- פלד, נ' (1991). *סוגות בדיור ובכתיבה*. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- פרוכטמן, מ' (1990). *לשונה של ספרות*. אבן-יהודה: RCS.
- קובפי, א'ם (1982). *מבוא ללוגיקה*. תרגום: ח' רותם; עריכה: מ' דסקל. תל-אביב: ייחד.
- רובינשטיין, א' (תשמ"ג). פעילים שנושאים מימוש פרופוזיציה. *לשונונו*, מ"ז, 147-154.
- שילה, ג' (1997). האם יש סוגים טקסטים מובהקים בכתיבה העיונית העברית? *עינויים בטקסט ההציגי, בטקסט השכנועי ובtekst משלבים 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 לכלויות 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 עברית בת זמננו. *בלשנות עברית: כתב עת לבלשנות עברית תיאורית, חישובית וויישומית*, 66, 143-131.
- שנ, י" (1985). קוגרנטיות: סקירת תיאוריות ונתונים. *הספרות*, 34, 125-114.
- 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 rhetorics*. 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). *Grammer*. 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