

גילה שילה

**עיונים בטקסט הבית-ספרי**  
היבטים לשוניים, מבניים וסגנוניים

## Readings in school texts: Aspects of language, structure, and style

*Gila Shilo*

מחברת: גילה שילה, המכללה האקדמית בית ברל

הוצאת הספרים של מכון מופ"ת:

עורך ראשי: דודו רוטמן

עורכת מדעית: אסיה שרון

עורכת אקדמית: יהודית שטיימן

עורכות טקסט ולשון: אסיה שרון, מירב כהן-דר

עורכת גרפית ומעצבת העטיפה: אורית לידרמן

חברי הוועדה האקדמית של הוצאת הספרים:

פרימה אלבז-לובישי, אילנה אלקד-להמן, חנוך בן-פזי, יעל דר, יורם הרפז,

נצה מובשוביץ-הדר, אייל נווה, יעל פישר, שי פרוגל

עשינו כמיטב יכולתנו לאתר את בעלי הזכויות של כל הומר ששולב

בספר ממקורות חיצוניים. אנו מתנצלים על כל השמטה או טעות.

אם יובאו אלה לידיעתנו, נפעל לתקן במהירות הבאות.

תמונת העטיפה: Shutterstock

מסת"ב: 978-965-530-170-8

© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת, תשפ"א/2021  
טל': 03-6901428 <http://www.mofet.macam.ac.il>

דפוס: דפוס הניצחון

## תוכן העניינים

---

7.....	מבוא
7.....	חשיבות מקצוע הקריאה והכתיבה
8.....	המיון המסורתי של טקסטים לסוגות
11.....	הטקסט הבית-ספרי
12.....	קהל היעד
12.....	מבנה הספר ודרכו
16.....	תודות
17.....	פרק ראשון: בעיות וקשיים בטקסטים בית-ספריים
18.....	1. בעיות וקשיים בטקסטים שהוצגו לפני תלמידים
18.....	א. היעדר קשר ברור בין הפתיחה לבין המשך
19.....	ב. היעדר קשר ישיר בין רצף הרעיונות לבין טענת הכותב
22.....	ג. רצף העניינים מוביל לטענה הפוכה - הטעיה לוגית
24.....	ד. טקסט היצגי מובהק המשתמש במבנה טיעון שלם
25.....	ה. טקסט היצגי מובהק ובסופו טענה והצדקה
27.....	ו. שילוב מבנה טיעון ברצף ההיצגי
28.....	2. בעיות בולטות בטקסטים שכתבו תלמידים
	א. בעיות ניסוח הפוגמות ברהיטות הקריאה, בתקינות השפה
28.....	ובאסתטיקה שלה
30.....	ב. סיום שאינו מתאים לטקסט ואינו נובע ממנו
32.....	ג. חריגה מסגנון הכתיבה העיונית בעזרת אמצעים רטוריים ולשוניים
35.....	ד. חוסר רלוונטיות וארגון לקוי של חלק מהמבנים בטקסט
37.....	ה. סטייה מן המבנה האובייקטיבי הנדרש לשם הבעה סובייקטיבית
40.....	ו. סגנון לקוי שאינו הולם כתיבה עיונית
43.....	פרק שני: דרכים מבניות לפענוח הטקסט
43.....	1. דרכים להעברת המסר העיקרי בטקסט
44.....	א. טקסט היצגי
52.....	ב. טקסט טיעוני

78.....	2. דרכים להרחבת המסר בטקסט בסוגות השונות.....
79.....	א. הדוגמה .....
82.....	ב. הפירוט .....
87.....	ג. הנתונים.....
88.....	ד. ההסבר .....
91.....	ה. הנימוק .....
92.....	ו. ההשוואה .....
94.....	ז. ההגדרה .....
96.....	ח. שילוב דרכים להרחבת המסר .....

101.....	<b>פרק שלישי: דרכים לשוניות-דקדוקיות לפענוח הטקסט.....</b>
102.....	1. בין תחביר המשפט לתחביר הפסקה .....
102.....	א. חוקי המשפט וחוקי הפסקה - אנלוגיה ודמיון.....
122.....	ב. השפעת תפקיד המילה במשפט ובפסקה .....
126.....	ג. השפעת תפקיד המשפט בפסקה.....
133.....	2. בחירה לקסיקלית.....
133.....	א. בחירה לקסיקלית בין צורות נרדפות.....
137.....	ב. בחירה לקסיקלית: מילים בעלות קונוטציה חיובית או שלילית.....
138.....	ג. בחירה לקסיקלית בין מילים דו-משמעיות.....

155.....	<b>פרק רביעי: דרכים סגנוניות לפענוח הטקסט.....</b>
157.....	אמצעים סגנוניים בטקסט הבית-ספרי .....
157.....	א.קולוקציה .....
158.....	ב. שבירת קולוקציה.....
160.....	ג. מגבירים.....
162.....	ד. לשון פיגורטיבית .....
163.....	ה. לשון ריגושית .....
165.....	ו. חזרות .....
173.....	ז. סתירה-פרדוקס.....
175.....	ח. הומור ואירוניה.....

185.....	<b>פרק חמישי: שאילת שאלות בטקסטים בית-ספריים.....</b>
187.....	1. שאלות המבקשות תשובה .....
188.....	א. שאלות לבדיקת סוגי ההבנה .....

192.....	ב. בעיות בהבנת השאלה.....
209.....	ג. כוונת מילות המפתח של השאלה.....
210.....	2. שאלות סגנון.....
211.....	א. שואל ומשיב.....
211.....	ב. שאלת תמיהה.....
212.....	ג. שאלה רטורית.....
217.....	<b>פרק שישי: הכותרות בטקסט.....</b>
218.....	1. סוגי כותרות.....
219.....	2. תפקידי הכותרות.....
219.....	3. בעיות בכתיבת כותרות.....
220.....	א. כותרות שחיברו התלמידים לשלושה טקסטים.....
225.....	ב. סוגי שגיאות של תלמידים בחיבור כותרות.....
227.....	ג. המלצות להוראת ניסוח של כותרות בבתי הספר.....
227.....	4. מאפייני כותרות טובות.....
227.....	א. הכותרת כיחידת שיח.....
228.....	ב. קישוריות מתאימה מסוגים שונים.....
228.....	ג. סדר המילים כאמצעי להדגשה.....
228.....	ד. מסירת כוונת הטקסט באופן ברור, מדויק וללא עודפות.....
228.....	ה. ניסוח הכותרת כמשפט חיווי ולא כשאלה.....
229.....	ו. הימנעות מציטוטים.....
229.....	ז. הימנעות משימוש במילים לא מובנות.....
229.....	ח. ניסוח חד-משמעי.....
231.....	<b>מקורות.....</b>
231.....	עיון ומחקר.....
241.....	מקורות להדגמה.....
246.....	<b>Abstract.....</b>



### חשיבות מקצוע הקריאה והכתיבה

חוקרים בתחומי החינוך, האוריינות, חקר השיח והבלשנות בכל המדינות וגם בארץ מרבים לעסוק בטיפוח הכתיבה והקריאה ובקידומן בקרב לומדים מן הגיל הרך והלאה, עד לחטיבת הביניים ולחטיבה העליונה (Ezer, 2016). בין הקריאה לבין הכתיבה קיים קשר גומלין, משום ששתי פעולות אלה מבוססות על תהליכים קוגניטיביים דומים, ואף ננקטות במהלכן אסטרטגיות דומות: ניפוי, ארגון וקישור (שראל, 2000: 154). בין שתיהן קיים קשר סיבתי הקשור לניפוי התכנים ולארגונם. הניפוי הוא בחירה והשמטה המחייבות ארגון מחדש, ומהארגון נובע הצורך ביצירת דרכי קישור (Spivey & Glenn, 1979). הכותב נדרש לניפוי, שכן עליו להחליט מה רלוונטי לכתיבתו, ואילו אצל הקורא הניפוי מתבטא בהחלטה מה מעניין או חשוב לזכור, שהרי אינו יכול לזכור הכול. כך גם לגבי הארגון. הכותב מארגן את הטקסט לפי ראשי פרקים וכן הלאה, והקורא מנסה להבחין מה תהיה התפתחות הטקסט, משער השערות ולמעשה בונה את הטקסט. אשר לקישור, הכותב משחבר את המשפטים, והקורא ממזגם ליחידות משמעות גדולות יותר. הכתיבה מאפשרת את חקירת המחשבות ואת הבאתן לידי ביטוי, והקריאה מבררת ואוספת מידע. על כן ההתייחסות לניתוח הטקסטים הבית-ספריים, אלה הניתנים לתלמידים בבית הספר, חשובה משתי נקודות מבט: זו של הכתיבה וזו של הבנת הנקרא, דהיינו הפענוח.

בשנות השבעים היה נפוץ טיפוח מיומנויות הקריאה בבתי הספר, אבל רק בשנות השמונים הגיעו החוקרים למסקנה שהכתיבה היא ישות עצמאית ולא המשך הקריאה, כלומר יש לטפחה במקביל לקריאה. בשנות התשעים החלה מתפתחת במהירות רבה הסביבה הטכנולוגית אשר הביאה לתקשורת המונים רחבה בערוצים שונים, שבה מאגרי מידע אדירים הנגישים לכל קורא. עם זאת ההבעה בכתב לא טופחה ואף הוזנחה, והיא מצומצמת ולקונית. הדבר בא לידי ביטוי בצמצום מגוון דרכי ההבעה, באוצר מילים קטן, בקיצור בהתבטאות בכללה ובשפה מרושלת. כל אלה הביאו את העוסקים בתחום השפה להיעק לנושא הכתיבה ולפתח אותו. גם הרצון מחד גיסא ללמד כתיבה טיעונית ואקדמית ומאידך גיסא לאפשר לתלמיד קול אישי וכתיבה יצירתית, בעיקר עם התעוררות התודעה של רב-תרבותיות וקבלת השונה והאחר, יצרו עניין מיוחד בכתיבה

והתייחסות מיוחדת לשיח ולטקסט הבית-ספרי ולהוראתו (ועיינו למשל אצל אבידן, 2008; לבנת, 2011; עזר, 2002, 2004; רביד, 2002). חשוב להזכיר כי חוקרים בארץ (נבו ואחרים, 1989, אצל עזר, 2002) ואף בעולם (Ackerman, 1993; Bullock, 1975) ציינו את חשיבות לימוד ההבעה בכתב בבית הספר לצד מקצועות הלימוד הרגילים, וכן את חשיבותה כשהיא משולבת בהוראת מקצועות אחרים. הוועדה של נבו קראה להעמקת ההכשרה של פרחי הוראה בתחום ההבעה בכתב גם במהלך הוראת מקצועות הלימוד השונים. כלומר המומחה לכתיבה בתחום הדעת שלו הוא המורה המקצועי, ולא דווקא המורה להבעה. כאשר התלמיד יפתח דרכים מהירות ויעילות לפענח את הטקסטים במקצועות הלימוד השונים וירכוש מיומנויות להבנת טקסטים אלה, הוא יקבל גם כלים לכתיבה עניינית, רהוטה וברורה. זו הסיבה שבספר זה בחרתי להתמקד קודם כול בהבנת הטקסט ובפענוחו.

### המיון המסורתי של טקסטים לסוגות

בספרות המקצועית הדנה בחקר השיח ובחקר הטקסטים נעשו ניסיונות למיין את הטקסטים לסוגות (אורן, 2004). עם זאת יש המתנגדים לרעיון של מיון לסוגות בטענה שהדבר גורם לסכמטיות ולחוסר יצירתיות. למרות טענה זו רבים סבורים כי הסוגה חשובה בפענוח הטקסט, שכן בה גלום הדגם, המודל הספרותי שעל פיו כתוב הטקסט. הדגם מתבטא בתכונות שונות של הטקסט, כמו אורך, נושא, תוכן, סגנון, מטרה או מחשבה המבוטאת בו. הסוגה קובעת באיזה אופן הטקסט צריך להיכתב על ידי המוען, וכיצד הקורא צריך לקרוא אותו. הלידיי (Halliday, 1989) מתייחס לסוגה כאל תהליך שבו משתמשים באמצעים לשוניים להשגת מטרות חברתיות. מטרות אלה קובעות את אופי הסוגה, שהיא התכלית לשמה משתמשים הדוברים בשפה, ועל כן מספר הסוגות הוא כמספר סוגי הפעילויות החברתיות בתרבות.

בעקבות הלידיי קובעת פלד (1991), כי הסוגה היא תהליך לשוני בעל מטרה חברתית, הנבנה בשלבים אשר ניתן לצפות אותם, כיוון שיש לרצף שלהם חוקיות ברורה (עמ' 10). סוולס (Swales, 1990) מגדיר את הסוגה כמורכבת מאירועים תקשורתיים שניתן להביעם ולהעבירם לנמענים. יש להם מטרות תקשורתיות משותפות המרכיבות את הרציונל של הסוגה.<sup>1</sup> הרציונל מעצב את המבנה

1 לויין וסופר (2014) מתייחסים לסוגה בתקשורת המונים ורואים בה מנגנון מעשי המסייע ליצור תוכן בעקיבות וביעילות ולקשר בין ההפקה לבין ציפיות הקהל. לדעתם סוגה



של השיח, הוא משפיע על בחירת התוכן והסגנון של הסוגה וגם מגביל אותו (עמ' 58). גם המונח "מבנה-על" של ואן דייק (Van-Dijk, 1980, 2004) מתייחס למושג הסוגה. לפי ואן דייק, הנמען מתאים את הטקסט שלפניו למבנה סכמטי מופשט של שיח הנמצא במוחו, כגון שיח טיעוני או היצגי (מידעי). מטרת הטקסט הטיעוני היא לשכנע את הנמענים לתמוך בדעה מסוימת (Toulmin, 1969; Van-Dijk, 1980), ואילו מטרת הטקסט ההיצגי היא להציג עובדות, להבהיר דעות ולפרש אירועים (Goelman, 1982; Van-Dijk, 1980).

אף שחוקרים רבים ניסו למיין טקסטים ספרותיים ולא-ספרותיים לסוגות, אין בידינו מודל מושלם להבחנה ביניהן. בלום-קולקה (Blum-Kulka, 2005) מבחינה בין גישות דינמיות לבין גישות מבניות לאפיון סוגות. הגישות המבניות מאפיינות סוגות כטקסטים בעלי מוסכמות תרבותיות, המכוונים להשגת מטרות חברתיות. הגישות הללו מדגישות שגרה ומטרה כיסודות חיוניים בהגדרת הסוגה. קינווי (Kinneavy, 1971) מונה ארבע סוגות של טקסטים: אקספרסיבי (תיאורי, הבעת רגשות), רפרנציאלי (ייצוגי או היצגי), ספרותי ושכנועי (טיעוני, ארגומנטטיבי). לפי קינווי, השיח האקספרסיבי נחלק לשני סוגים: הבעה של היחיד (תפילה, יומן אישי) והבעה של החברה (מיתוסים, עצומות מחאה). השיח הרפרנציאלי נחלק לשלושה סוגים: מדעי (מאמרים מדעיים), אינפורמטיבי (ערך באנציקלופדיה, פירוט חדשות) ואקספלורטורי (אבחון, סימפוזיון). בשיח הספרותי נכללות כל הסוגות הספרותיות: נובלה, שיר, רומן, מחזה. בשיח השכנועי ימצאו תעמולה, פרסומת והטפה דתית.

במציאות אנו פוגשים בטקסטים מעורבים, כלומר טקסטים בעלי מאפיינים של סוגות טקסט שונות. בסוגיה זו נגעו כבר חוקרים אחדים בביקורתם כלפי המיונים השונים, ביניהם קינווי שהוצג לעיל. לדעת ניר (1989א), הבעייתיות במיונים הללו היא שלעיתים קרובות נמצא בטקסטים מאפיינים של סוגות שונות. כך למשל מאמר בעיתון יכול להכיל יסודות היצגיים המביאים מידע בצד יסודות של שכנוע (ניר, 1989ב). גם פלד (1991) מציגה תופעה זו כשהיא מנתחת טקסטים מתוך העיתון "מדע" ומראה שיש בהם "ערבוב של לשון אינפורמטיבית

---

יכולה להתייחס לכל קטגוריה של תוכן בעלת מאפיינים אלה: היוצרים והצרכנים מכירים את המאפיינים המשותפים לסוגה - בהגדרה זו הכוונה לידיעת המטרות, הצורה, האופן והמשמעות של הסוגה; הסוגה תנהג לפי מבנה צפוי של נרטיב; הסוגה תשאב ממאגר צפוי של דימויים ושל מגוון תמות בסיסיות (עמ' 426).

ושל לשון סיפורית" (עמ' 62). כיוון זה ניכר גם בדבריה של פרוכטמן (2000) הקושרים בין תופעות לשוניות דומות המופיעות בסוגות מרוחקות זו מזו, כגון בספרות ובכתיבה של העברית הבינונית. היא מציינת גם מקרים של "העמדת פנים" של סוגה, למשל שירים המנצלים תבניות לשון מן הכתיבה העיונית.

גם המודלים הדו-ממדיים המתוארים בספרות (Brewer, 1980; Roe, Stoodt, & Burns, 1978) אינם מאפשרים מיון מושלם של טקסטים לסוגות. ברואר ממייך את הטקסטים על פני שני ממדים: ממד המבנה וממד התכלית. בממד המבנה הוא מבחין בשלושה מבני תשתית: תיאורי, סיפורי ואקספוזיטורי (היצגי). בממד התכלית ברואר מתכוון ליחסי הגומלין שבין כוונות המחבר לבין האופן שבו הנמען תופס את המסר שבטקסט. מערכת זו מכונה בפי ברואר "הכוח הדיסקורסיווי" (שאל, 1991: 106; Brewer, 1980: 224). הכוונה לאינטראקציה בין הכוונות התקשורתיות של המוען לבין דרך תפיסת המסר על ידי הנמען. ברואר מבחין בין ארבעה כוחות דיסקורסיוויים בסיסיים: למסור מידע, לבדר, לשכנע ולספק צורך אסתטי אמנותי. שני ממדים אלו - מבנה (שלושה סוגים) ותכלית (ארבעה סוגים) - יוצרים 12 משבצות, שלתוכן ניתן לשבץ טקסטים שונים. לדעת שאל (1991: 106), חסרונו של המודל של ברואר הוא שאינו מונע כפילות ואינו מונע מקרי גבול. למשל ביוגרפיה, המוגדרת מבחינת המבנה כסוג שיח נרטיבי, מופיעה במודל של ברואר פעמיים, הן לפי הכוח הדיסקורסיווי "לספק מידע" הן לפי הכוח הדיסקורסיווי "לבדר". הסיפור הקצר משובץ אף הוא פעמיים במודל, והדרמה משובצת שלוש פעמים.

רו ואחרים (Roe et al., 1978) מציעים אף הם מודל דו-ממדי. הם מתייחסים לטקסטים במדעי החברה וממיינים אותם על פי שתי מערכות: מערכת הארגון ומערכת המבנה או הכתיבה. במערכת הארגון כלולים ארגון גיאוגרפי מרחבי, ארגון כרונולוגי, ארגון לפי מושגים ועוד. במערכת המבנה כלולות דרכים לפיתוח הרעיונות: סיבה ותוצאה, רעיון עיקרי ורעיונות תומכים, השוואה וניגוד, רצף של אירועים (מקום) וזמנים, שאלות ותשובות ועוד (עמ' 237; שאל, 1991: 107).

עם כל הקושי להבחין הבחנה חד-משמעית בין הסוגות, ההיכרות איתן היא רבת-חשיבות. ברמן (Berman, 2008: 741) אף טוענת שכתובה מקצועית תלויה בהכרת מאפייני הסוגה, למשל העקרונות המארגנים שלה. היא מצאה כי ילדים עד גיל התיכון נטו לשים לב להבדל בין הסוגות בצורה דיכוטומית, ודווקא מתבגרים ובוגרים הבחינו פחות באפיונים לשוניים המבדילים בין הסוגות (עמ' 746).

## הטקסט הבית-ספרי

ספר זה מתמקד בטקסטים בית-ספריים בכל תחומי הדעת, כלומר טקסטים כתובים הניתנים לתלמידים בבית הספר במקצועות הלימוד השונים. הספר יבחן טקסטים בית-ספריים משלוש קבוצות עיקריות: (1) טקסטים מספרי לימוד; (2) טקסטים הנכתבים בידי מורים; (3) טקסטים שמורים בוחרים ממקורות שונים, כגון מהעיתונות הכתובה, ממקורות מדעיים או ממקורות מדעיים פופולריים. בספר ייבחנו טקסטים בית-ספריים על פי הנושאים האלה: מבנה, לשון וסגנון. כמו כן ייבחנו שאלות וכותרות המופיעות בטקסטים בית-ספריים, כל זאת במטרה לסייע לפענוח הטקסט.

מעיון בטקסטים הבית-ספריים עולה שרבים מהם הם טקסטים מעורבים מבחינת הסוגה שלהם, כלומר ניתן לראות בהם מאפיינים של סוגות שונות. לכן זיהוי הסוגה, מה שעשוי לסייע לפענוח, עלול להיות קשה. לעיתים הפענוח קשה גם מאחר שטקסטים בית-ספריים רבים משלבים מבעים סמויים המשתמעים מהם (ראו Grice, 1975, כללי שיתוף הפעולה והפרתם<sup>2</sup>). כמו כן יש שהמוען נוקט דרכים בלתי מקובלות כדי להעביר את המסר. בכל המקרים האלה קשה לתלמידים לפענח את הטקסט, ועליהם לרכוש מיומנות עמוקה יותר כדי לפצח אותו וכדי לרדת לעומק כוונותיו של המחבר.

קושי נוסף בפענוח טקסטים בית-ספריים נובע מכך שהכותב משתמש בדרכים דומות להרחיב את רעיונותיו, אף שמדובר בטקסטים מסוגות שונות, למשל כאשר המחבר נוקט דרכי הרחבה של רעיון הבאות לידי ביטוי במבנה של הטקסט: דוגמה, פירוט או הסבר. דרכי הרחבה אלה יכולות להופיע הן בטקסט טיעוני הן בטקסט היצגי, אף שמטרתן בשני המקרים שונה: בטקסט הטיעוני המטרה היא להצדיק את דברי הכותב, ובטקסט היצגי המטרה היא למסור מידע.

2 גרייס (Grice, 1975) מציג את עקרון הקואופרציה, הוא עקרון שיתוף הפעולה, כעיקרון מרכזי במימושה של תקשורת לשונית קולחת וקוהרנטית. בכל שיחה בין בני אדם יש מטרה (או מטרות) משותפת, וכל משתתף תורם כמיטב יכולתו להשגתה. תרומת המבע לקידום השיחה היא קנה המידה שבאמצעותו אפשר לקבוע את מובנות המבע בהקשר. עקרון הקואופרציה מתבטא בשיחה בארבעה כללים (maxims) הקשורים לארבעה היבטים שונים של השיחה: **כמות** (יש למסור מידע במידה ההולמת את מהלך השיחה, ולא יותר ממה שצריך), **איכות** (יש למסור מידע נכון: אין לדווח על עובדות שלמוסר אין ראיות לגביהן), **רלוונטיות** (יש למסור מידע רלוונטי, כלומר המידע צריך להתקשר לנסיבות השיח ולמטרתו ברגע נתון) ו**אופן** (יש לדייק במסירת המידע, להימנע מדו-משמעות ולנסח את הדברים בקצרה ובצורה מסודרת).

גם האמצעים הלשוניים מעבירים מסר באופן שונה בסוגות השונות של הטקסטים הבית-ספריים שבהם עוסק ספר זה. אם נוסיף לכך את האמצעים הסגנוניים המשרתים את המוען בהעברת המסר - וגם הם אפשריים לשימוש בסוגי טקסט שונים - הרי קיבלנו מספר רב של גורמים המשרתים את המוען, ועל כן מסבירים את העירוב בטקסט ואת הקושי שבפענוח. אם כך אפשר לומר שמהצד האחד החלוקה לסוגות אינה ברורה תמיד ואף אינה דיכוטומית, אפילו לא בנוגע לטקסט הטיעוני ולטקסט ההיצגי; מהצד האחר עולה המלצה הן במחקר (ברמן, 2008) והן בשדה, כלומר בבתי הספר, להציג משנה סדורה בנוגע למאפיינים של סוגי הטקסטים השונים. ספר זה נועד להשיג מטרה זו. בבסיסו הוא עוסק בפענוח הטקסט, דהיינו בהבנת הנקרא. מתוך ניתוח הטקסטים ופענוחם ניתן יהיה לכוון את הלומדים גם לכתיבה מאורגנת ורהוטה המעבירה את המסר בצורה ברורה ועניינית.

### **קהל היעד**

ספר זה מיועד לקהל רחב הקשור למערכת החינוך: מורים ומדריכים במכללות להוראה וכן אנשי חינוך בבתי הספר, כגון מורים בתחומי דעת שונים, יועצים, מרכזים ומדריכים. הוא עשוי לסייע למי שמפענח טקסטים עיוניים, ולשמש מדריך אף למי שאינו עוסק בלשון ואינו בקי בחוקי הלשון.

### **מבנה הספר ודרנו**

הספר שלפנינו יעסוק בשתי סוגות מרכזיות של טקסטים בית-ספריים: הטקסט ההיצגי המציג מידע, והטקסט הטיעוני המביע טענות ומצדיק אותן באופנים שונים. תחילה אציג את הבעיות ואת הטעויות המביאות לאי-הבנת הטקסט, ולאחר מכן אציע דרכים לפתרון הבעיות שנחשפו. אציע דרכים לפענוח הטקסטים, ובעקבות הפענוח אציע כיצד לכתוב טקסטים עבור תלמידים באופן שימנע ככל האפשר יצירת טקסט שאינו מתאים לנדרש בבית הספר. למשל בכתבת טקסט המוסר מידע וזו מטרתו (היצגי), יבחר הכותב אמצעים סגנוניים מועטים, ואף לא יעסוק בהצדקת טענה (מאפיין של טקסט טיעוני). נבחין בין טקסט מעורב, שבו מתערבבים מאפיינים של טקסטים שונים ועלולים להטעות את התלמיד, לבין טקסטים משולבים המשתמשים במאפיינים של טקסטים שונים במודע ומתאימים אותם לטקסט הנדרש, למשל הבאת עובדות (מאפיין של טקסט הייצגי) בכתבת טקסט טיעוני במקום המתאים לכך. נעסוק גם בהתאמת הפונקציה התקשורתית לצורכי הנמען, לסיטואציה, דבר הנרכש עוד

מילדות (מור, 2010), ובלכידות הטקסט. לשם כך עלינו ללמד את התלמידים את החוקים שימשו בסיס לכתיבה. על בסיס זה יוכלו עם הזמן לפתח כתיבה בהירה והולמת.

הספר מציע תיאור מפורט של דפוסי שיח המאפיינים טקסטים מן העברית הבינונית, הנדרשת למוענים בני-זמננו. דפוסי שיח אלה ישמשו כלים לפענוח הטקסט, ככלים נוספים לאלה המקובלים בפענוח הטקסט ובבירור הפונקציות הטקסטואליות של דגמים מבניים ולשוניים התורמים להבנת הטקסט ובעקבות כך גם לכתיבת טקסטים. כמו כן הספר מציג התבוננות חדשה בדרכי מבנה: לא רק הבחנה דיכוטומית (טיעוני מול היצגי) אלא מדרג של מבנים (מן הברור ומפורש עד למשתמע), כדי לאפשר למורה למקם את עצמו ואת תלמידיו בסיטואציה המתאימה לרמת ההבנה ולרמת הכתיבה שלהם.

הספר מביא התייחסות שונה אל הרחבת המסר. הוא מציע דרך אינדוקטיבית היוצאת מאמצעי הרחבת הטקסט כמו דוגמה, פירוט, נתונים ועוד, אל הבנת הטקסט ואל פענוחו. הדיון באמצעים מבניים ייעשה אפוא לא רק בזיקה לסוג טקסט מסוים. לצורך זה יובא פירוט כיצד כל אמצעי הרחבה בא לידי ביטוי בכל אחד מסוגי הטקסטים, דבר שלא נעשה עד כה באופן זה.

בספר מובאות דרכים לשאלת שאלות אמיתיות, דהיינו שאלות שבאמצעותן המוען אכן מבקש תשובה, בצורה מדויקת ועניינית. מתברר שלעיתים אופן שאלת השאלות הוא מכשלה להבנתן. בספר זה נציג את הבעיות וניתן להן פתרון. לפני כן נציג את אופן בדיקת רמת ההבנה של התלמידים בעזרת שאלות אמיתיות, וכן נתייחס לתפקיד שאלות הסגנון בכתיבה ולהשפעתן על העברת המסר לנמען.

**הפרק הראשון** יציג בעיות שעלו במהלך בחינה של טקסטים בית-ספריים מעורבים. מאחר שמדובר בטקסטים מעורבים, כלומר אינם שייכים לסוגה אחת בלבד, מטבע הדברים יופיעו בהם מאפיינים שונים. את פתרון הבעיות אפשר יהיה למצוא בדיון בסוגיות לוגיות ולשוניות, שיוצג בפרקים הבאים. כך יינתן מענה למלמדים וללומדים כיצד אפשר לפענח טקסט עיוני בעברית הבינונית. מכאן יוכלו הלומדים גם ללמוד כיצד לכתוב טקסט כזה. הפרקים מתבססים על רעיונות ועל קריטריונים שחלקם תוארו בספרות וחלקם חדשים. יוצעו בהם דרכים להתמודד עם הטקסט באופנים שונים, נוספים לאלה שתוארו עד כה בספרות. דרכים אלו יוצגו על פי קריטריונים הנוגעים לנושאים הרלוונטיים.

**הפרק השני** יעסוק בסוגיות מבניות. המבנה מסייע לנמען לפענח את הטקסט, והוא נותן לו כלים לכתיבה. דרך זו לפענוח היא דרך מרכזית, מאחר שהיא חולשת על הטקסט כולו ויכולה לתת צייני דרך בארגון הטקסט. כך הנמען יהיה מסוגל לקלוט את עיקר הטקסט בקלות יחסית.

נעסוק במבנה באופן שונה מהמקובל: בתחילה נתאר את דרכי המבנה הן בטקסט ההיצגי הן בטקסט הטיעוני, שתי סוגות הנלמדות בבית הספר. דרכי המבנה הן גם הבסיס לווריאציות שיאפיינו את הטקסטים השונים. על בסיס זה נוכל לפענח את הטקסטים הבית-ספריים. דרך זו של פענוח בעזרת המבנה באה לידי ביטוי בשתי סוגיות. האחת היא תיאור אפשרויות שונות של מבנה בטקסטים, כלומר לא נסתפק במבנה יסודי המתואר בדרך כלל (מבנה הפסקה), אלא נתאר מגוון דרכי מבנה מן הדרך הברורה, הנהירה והמפורשת אל המשתמעת שאינה גלויה. התבוננות זו במבנה הטקסט שונה מן המקובל. חשיפת מגוון מבנים זה תסייע למלמד להתאים את הטקסטים לסיטואציה הנדרשת. הסוגיה השנייה שתסייע להבנת מבנה הטקסט תציג דרכים להרחבת המסר כמו דוגמה, פירוט, נתונים ועוד. בספרות המחקרית הוצגו דרכי מבנה אלה - דוגמה, פירוט, נתונים ועוד - כמאפיינות סוג מסוים של טקסט. בשלב הבא נתאר כיצד מופיעות כל הדרכים המרחיבות את המסר בשתי סוגות הטקסטים המרכזיות שבמוקד ספר זה, ההיצגי והטיעוני, וכן נדון בהבדל בין הופעתן בכל סוגה. כך יוכלו המלמדים והלומדים להיעזר בדרכים אלו לשם פענוח וגם להשתמש בהן בכתיבה באופן מתאים, אף ביצירת טקסט מעורב.

**הפרק השלישי** יעסוק בסוגיות לשוניות העשויות לשמש דרך נוספת לפענוח הטקסט: סוגיות בתחביר, בצורת המילה ובמשמעותה. הסוגיה הראשונה, זו העוסקת בתחביר, תורמת לנו בכך שהיא מראה כיצד ניתן להקיש מחוקי התחביר, העוסק במשפט הבודד, על הפסקה ועל הקטע, וללמוד מחוקים אלה כיצד לפענח טקסט וכיצד לכתוב בצורה ברורה ומקובלת בסוגות השונות. בפרק זה מוצגות ומודגמות סוגיות תחביריות בהשוואה לסוגיות של טקסט המורכב ממשפטים אחדים: פסקה וקטע.

בהמשך נתייחס לכמה תפקידים של המילה במשפט, למשל תמורה, ונראה כיצד מילים אלו משפיעות על העברת המסר באופן מדויק, על פי הרצוי לנמען. עוד נבדוק כאן מבני משפטים היכולים להשפיע על קבלת המסר על ידי הנמען. חשוב שהתלמיד יכיר סוגיות אלה בבואו לפענח טקסט. אלו ישמשו לו כלים להבנת הטקסט ואחר כך לכתיבה. נוסף על הסוגיות התחביריות, נראה כי גם מילה אחת שנבחרה להיכלל בטקסט עשויה להשפיע על העברת המסר, ולא רק

בשל המשמעות המילולית שלה. למשל שימוש במילים לועזיות מסוימות נתפס כלשון גבוהה המקדמת את מטרת המוען, וכן שימוש במילים נרדפות חיוביות עשוי לקדם את הרעיון של המוען.

**הפרק הרביעי** יעסוק בסוגיות סגנוניות. הטקסט הבית-ספרי איננו סוגה אחידה, אלא קיימות בו סוגות טקסט שונות מתוך ספרי לימוד שונים, וכן טקסטים מגוונים שהמורים מביאים לתלמידיהם. בשל מגוון הסוגות נוכל למצוא בו הן את הרטוריקה הלוגית הן את הרטוריקה הסגנונית. השאלה תהיה מהי כמות היקריות המילים השייכות לרטוריקה הלוגית, ומהי כמות היקריות המילים השייכות לרטוריקה הסגנונית, וגם מהו המגוון. על פי זאת נוכל להעריך את אופיו של הטקסט שלפנינו.

האמצעים הסגנוניים שנתייחס אליהם בפרק זה והנהוגים בטקסטים המובאים לפני התלמידים משפיעים על הרגש, ויכולים להופיע בסוגי טקסטים שונים, אם כי במידה שונה. אם כך לצורך פענוחם נדרש התלמיד לאתר אמצעים אלו, להבין שהם משפיעים על הרגש, ובעזרת ניתוח זה לשייך את הטקסט לסוגה המתאימה. עליו להבין שיתכן שהמסר אינו אובייקטיבי, ומכאן שהוא טעון בדיקה נוספת, כלומר על התלמיד לפתח יכולת לביקורת. יש להזכיר שאף כי הכרתם של אמצעים אלו חשובה לפענוח הטקסט, דהיינו לחשיפת כוונותיו של המוען, היא עשויה גם לשפר את כתיבתו של הלומד על ידי כך שיהיה מודע לשימוש בהם, כלומר מתי כדאי להשתמש בהם, באיזו תדירות ומהו המגוון העומד לרשותו.

דרך הפענוח בפרק זה תהיה באמצעות בדיקת המילים או הצירופים המעלים את העומס הריגושי - מידת תכיפותם ומידת הגיוון שלהם. ככל שתכיפותם תגדל וככל שהגיוון יהיה רב יותר, כן יעלה העומס הריגושי ויגרום לנמען להיות מעורב רגשית בטקסט ולהשיג את כוונת המוען, המעוניין להשפיע על הנמען לקבל את דעתו.

**הפרק החמישי** יעסוק בדרכים לשאילת שאלות - הן שאלות אמיתיות הן שאלות סגנון. בטקסטים על סוגותיהם השונות מופיעות שאלות שונות. חלקן שאלות אמיתיות הדורשות תשובה. תפקיד השאלה האמיתית הוא להשיג מידע עבור השואל, המבקש את התשובה מן הנמען באמת ובתמים. שאלות סגנון, בניגוד לשאלות אמיתיות, נכללות בקבוצת דרכי הסגנון, ולפיכך אפשר היה לעסוק בהן גם בפרק הרביעי. תפקידן של שאלות הסגנון הוא לפאר את הכתיבה ולהשפיע על הנמען לקבל את דעת הכותב. אף שגם להן ניתנת תשובה, אין הן שאלות אמיתיות (בורשטיין ואוסטרובסקי, 2012).

השאלות הן מרכיב מרכזי בטקסטים הנלמדים. הן מסייעות לתהליך הלמידה וגם משמשות אמצעי להערכת הבנת התכנים, ובהקשר של ספר זה - הבנת הטקסטים שהתלמיד קורא. התלמיד בכל גיל נשאל שאלות בעל פה ובכתב, במבחנים ובעבודות. שאלות גם נכללות בספרי הלימוד בכל תחומי הדעת. בחומרי בית הספר ניתן למצוא סוגים שונים של שאלות וברמות שונות. על כן נושא זה חשוב ביותר בשיח הבית-ספרי. הוא בא לידי ביטוי בספר זה בכמה היבטים: במילות הפתיחה של השאלות, באופן ניסוח השאלה ובדרך הבנת השאלות על ידי התלמידים. ההתבוננות במילות הפתיחה חשובה כדי להבחין בין השאלות, והשימוש במילות הפתיחה חשוב כדי שהנמען יבין בקלות את השאלות ויוכל לענות עליהן בצורה עניינית, ברורה ומלאה. שלושה היבטים אלה נוגעים לשאלות אמיתיות. בפרק יתואר גם היבט רביעי, המתמקד בשאלות מן ההיבט הסגנוני.

**הפרק השישי יעסוק בכותרות בטקסט הבית-ספרי במטרה לתת כלי נוסף לפענוח הטקסט, כלי שיעזור ללומד לאתר מה העיקר בטקסט ולפענחו. נתייחס לכותרות המאפיינות את הטקסט הבית-ספרי, נמנה את תפקידן ונבדוק מהן השגיאות המופיעות בכותרות שתלמידים נותנים לטקסטים נתונים. מכך נמליץ על מתן כותרות מתאימות לטקסטים המובאים לתלמידים, שיאפשרו לתלמידים להפיק את התועלת מהן, כלומר לסייע במציאת העיקר בטקסט, ובהמשך גם לכתובה ממוקדת שאינה חורגת מעקרונות הלכידות המוכרים מן הספרות המחקרית.**

## **תודות**

תודה מיוחדת לעמיתי הבלשנים, פרופ' מאיה פרוכטמן, פרופ' חוה בת זאב שילדקרוט, ד"ר פנינה טרומר ופרופ' לובה חרל"פ, שקראו את הגרסאות הראשונות והשיאו עצות מועילות.

תודה להוצאת הספרים של מכון מופ"ת: לעומד בראשה ד"ר דודו רוטמן ולקודמתו ד"ר יהודית שטיימן, וכן לד"ר אריאלה גדרון, שקראו את כתב היד, האירו את עיניי וכך סייעו להפקת ספר זה. תודה רבה מקרב לב לעורכת המדעית והלשונית ד"ר אסיה שרון, על עבודתה המקצועית ועל הערותיה המחכימות; לעורכת הלשונית מירב כהן-דר שתרמה לאיכותו של הספר בשלבי המתקדמים, ולעורכת הגרפית אורית לידרמן על העבודה המקצועית. תודה מיוחדת לחני שושתרי, רכזת הוצאת הספרים, שיעילותה ודרכה הנעימה לא יסולאו בפז.

הספר מוקדש לבני משפחתי האהובים; בעלי לוטן, ילדיי: דגנית, דקל, דפנה ודולב, חתניי: אית' איל וניר, ונכדיי המדהימים: אופק, דניאל, יותם, מאי, גיא, עומר, מתן, אגם ואלמוג. תודה מיוחדת להורי, אברהם ז"ל ותמר תבל"א.