

מכללת לוינסקי לחינוך

האגודה הישראלית לבלשנות שימושית

הכנס הארבעים ושלושה של האגודה

תקצירי ההרצאות

כ"ג בתשרי תשע"ז

25.10.16

הפקולטה הרב-תחומית

מכללת לוינסקי לחינוך

חברות הוועדה המארגנת

ד"ר בת-ציון ימיני – יושבת ראש

פרופ' רחל חיטין משיח

פרופ' אילנה אלקד-להמן

מושב 1: סגנון טקסט ושיח

לזכר צבי שראל ז"ל

יושבת ראש: מאיה פרוכטמן

מאיה פרוכטמן, יצחק שלזינגר ואסי שרון

לקסיקון שראל למונחי טקסט, עריכה, שיח וסגנון – הגרסה הדיגיטלית

הרצאה זו, המוקדשת לזכרו של חברנו היקר צבי שראל, עוסקת ביזמתו המתממשת בקרוב: הלקסיקון שהגה לפני שמונה שנים – "לקסיקון למונחי טקסט, עריכה, שיח וסגנון", שעבדנו עליו אתו כצוות (צבי שראל ז"ל, יצחק שלזינגר ומאיה פרוכטמן) במשך השנים האחרונות. הלקסיקון יועלה רשמית לאינטרנט במהלך השנה הקרובה בידי ד"ר אסיה שרון, שהיא אף העורכת הראשית שלו. הוא ייקרא מעתה על שמו: "לקסיקון שראל למונחי טקסט, עריכה, שיח וסגנון".

בכינוסי NAPH 2008 ו-2012 הצגנו את תכניתנו לחיבור לקסיקון מקצועי בתחומים מסוימים של הבלשנות. ההרצאה הראשונה (2008) נשאה את השם "מתווה לחיבור מילון מקצועי בענפי הבלשנות" והשנייה (2012) – "לקסיקון למונחי טקסט, סגנון ושיח – לקראת הסיום".

בהרצאה הראשונה הצגנו את התכנית בקווים כלליים. דיברנו על התכנית המורכבת למילון כזה והצגנו את רעיונותינו לחיבור מילון מקצועי שיציג את הגישות המקובלות בנושאים הטקסטואליים השונים. היינו מעוניינים שהספר יהיה מפורט ממילון, ולכן בחרנו לכנותו "לקסיקון". היזמה כאמור הייתה של צבי שראל ז"ל.

בהרצאה השנייה, ארבע שנים מאוחר יותר, דיברנו כבר על אופי הלקסיקון, על הערכים שיכלול ועל תהליך העבודה כצוות, וכן הדגשנו את הביקורת ההדדית של הערכים שניהלנו בינינו ואת דרכי ההכרעה במקרים של חילוקי גישות. הקדשנו אז את הרצאתנו לתיאור בעיותיו של מילונאי בכלל, ולקושי שמתעורר כאשר מילונאי עוסק בשלושת הענפים שהלקסיקון עוסק בהם – שיח, סגנון וטקסט. שלושה ענפים אלה הכלולים כידוע בבלשנות הטקסט, משיקים מטבע הדברים לענפי בלשנות מוכרים כגון דקדוק וסמנטיקה, וכן לספרות ואף לפילוסופיה. עלתה גם בעיית התיחום של הערכים ושאלות אחרות הנוגעות לבחירת הערכים ולהתייחסות לזרמים ראשיים בבלשנות. כל אלה נידונו בהדגמת ערכים של כל אחד מן המחברים.

בהרצאתנו נדבר על השלב האחרון של הלקסיקון ועל אופיו הדיגיטלי. המעבר אל האתר באינטרנט התאפשר הודות להתגייסותה של ד"ר אסיה שרון ונכונותה להעלותו לבלוג מדעי מיוחד. היא גם הוסיפה את הנושא "עריכה" לנושאי הלקסיקון, כפי שהדבר מתבטא בשמו החדש. גם הרעיון לעבור לגרסה הדיגיטלית היה של צבי ז"ל, שחשב על האפשרויות לפתור חלק מן המורכבות שבלקסיקון המקצועי באמצעות הפניות פנימיות בין הערכים, וכן על האפשרות לתת לכל מחבר להביע את דרכו האישית בכתיבת ערכיו. היתרון הגדול ביותר הוא יכולת העדכון של הערכים ויכולתו של המעיין להגיב ולשאול עם הקריאה. הגרסה הדיגיטלית מאפשרת גם הצגה של הערכים בשלבים. בשלב הראשון תינתן תשומת לב מיוחדת לערכים שבחר וכתב צבי ז"ל (כל מחבר מבינינו בחר את הערכים

לפי נטיות לבו, התמחותו וכו'). בהרצאה גם יוצגו ערכים לדוגמה, כפי שהם מופיעים באתר, ותוסבר דרך העלאתם ויעילותה של דרך זו.

מקורות ראשוניים

- ניר, ר' (תשנ"ג). דרכי היצירה המילונית בעברית בת-זמננו. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- שורצולד, א' וסוקולוף, מ' (תשנ"ב). מילון למונחי הבלשנות. אבן יהודה: רכס.
- Crystal, D. (1992). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge University Press.
- Khan, G. (general editor) (2013). *The Encyclopedia of Hebrew Language and Linguistics*. Cambridge: Brill.
- Lew, R., & de Schryver, G-M (2014). Dictionary users in the digital revolution. *International Journal of Lexicography*, 27(4), 341–359. doi: 10.1093/ijl/ecu011

איילת יפת

המשל כמשל לתמורות בעברית בת-זמננו

המשל הוא יצירה ספרותית המסופרת כסיפור עממי בעל-פה או בכתב, בשירה או בפרוזה. גיבורי המשל הם בד"כ בעלי חיים או צמחים, ומשתמע ממנו במפורש או במרומז מוסר השכל. קסמו של המשל טמון בניגוד שבין הסיפור הפשוט לכאורה המכוון לקהל הרחב, ובין מוסר ההשכל המשתמע ממנו או שנמצא בסופו, שהוא לרוב שנון, ויש בו נימה של הומור ושל אירוניה. למשל יש שתי תכונות יסוד: אוניברסליות ועל-זמניות, והוא כנראה אחד הסוגים הספרותיים הקדומים ביותר. איסופוס (המאה ה-5 לפנה"ס) נחשב הממשל הגדול מכולם. חלק ממשליו מצויים גם אצל ז'ן דה לה-פונטיין (המאה ה-17) הנחשב ליוצרו של המשל המודרני, וגם אצל הסופר הרוסי א"א קרילוב (תחילת המאה ה-19) הנחשב ליורשם הבולט ביותר של השניים (אברמסקי, תשל"ב).

לפי אופק (1983), מאז ימי קדם זכה המשל ליחס אוהד בקרב המחנכים והסופרים, ואף על פי שמרבית המשלים הקדומים לא כוונו מלכתחילה לילדים דווקא, היה ברור שבזכות התוכן, המבנה והסגנון של המשל הוא יכול להיחשב כיצירת מופת לילד. אין פלא, אפוא, שבמרוצת השנים, ובעיקר מתקופת ההשכלה ואילך, תורגמו או עובדו לעברית ספרי משלים רבים עבור ילדים [על המונחים: תרגום, עיבוד ותעביר ראו פרוכטמן (בהתקנה)].

למעט בודדים (למשל פרוכטמן, תשע"ג; תשע"ו) עדיין אין מחקר מקיף הדן בספרי המשלים הרבים הקיימים בעברית, וזוהי מטרתו של המחקר. לצורך ההרצאה נבחרו מספר משלים מהספר "כל משלי קרילוב" (רייכמן, 1949), ומהספר "איבן אנדרייביץ' קרילוב – כל המשלים" (בנימין, 2015) ונערכה ביניהם השוואה בהיבטים אחדים.

דוגמאות להבדלים שנמצאו:

1. בהיבט המגדרי – "בת העורב והשועל" לעומת "העורב והשועל".

2. בהיבט התחבירי (משפטים שמניים ופועליים, סדר מילים, צירופי סמיכות וכו') – "מיד ישבה.... והגבינה בפיה" (נשוא צירוף יחס לוקטיבי) לעומת "פרוסת גבינה גדולה אוחז הוא במקור" (נשוא פועלי).
3. בהיבט המילוני (אוצר מילים, שימוש בצירופים כבולים וכו') – "הילק והנמלה", "החגב והנמלה".
4. בהיבט המורפולוגי (מקור, כינויים חבורים וכו') – "תיטיבי גם זמר" לעומת "אני ממש אודה לך אם תשמיעני את קולך".

מקורות

- אברמסקי שי' (תשל"ב). משל. *האנציקלופדיה העברית* (כד, 628-636). ירושלים: החברה להוצאת אנציקלופדיות.
- אפק, א' (1983). *תנו להם ספרים*. תל אביב: ספריית פועלים.
- פרוכטמן, מ' (תשע"ג). "משלי שועלים" כמשל: העיבוד הספרותי לילדים - הרהורים והדגמות. בתוך מ' מוצניק (עורכת), *מחקרים בעברית החדשה ובלשוונת היהודים: ספר לכבוד אורה שורצולד* (עמ' 348-361). ירושלים: הוצאת כרמל.
- פרוכטמן, מ' (תשע"ו). מָרן עורב, מָרן שועל ובן-בעור תבנוני: מילון וטקסט ב"משלי לה-פונטן" בתרגומו של יונתן רטוש. *לשונו, עת*, 155-167.
- פרוכטמן, מ' (בהתקנה). עיבוד. תעביר. בתוך שראל, צ', שלזינגר, י' ופרוכטמן, מ'. *לקסיקון שראל למונחי טקסט, סגנון ושיח*. בלוג מדעי, בעריכת א' שרון. תל אביב: אסיף.

אירית נחום

חילופי הגרסאות ביצירותיו של לוי קיפניס

לוי קיפניס עדכן את יצירותיו במהדורות השונות, ועל-פי עדותו במבוא לספר "מחרוזת" שיצא לאור בפרנקפורט (1923), השינויים נעשו בהתאם לרוח הזמן והתקופה. במחקר זה נבדקו חילופי הגרסאות וסיבותיהם **בשלוש עשרה יצירות** של לוי קיפניס, ובאמצעותם תוארו התמורות שחלו בשפה העברית, ובאו לידי ביטוי בכתיבת קיפניס.¹ בהרצאה יוצגו יצירות אחדות ועל פיהן יודגמו הממצאים. בחילופי גרסאות מתכוונים לסיפור או לשיר שנכתבו מחדש או שהיוצר ערך בהם שינויי לשון ותוכן במהלך השנים מסיבות שהזמן גרמן או מסיבות אחרות. סיון (תש"ס) מציין, כי רציפות החליפות והתמורות בלשון הן סימן להתפתחותה; ככל שהלשון חיה יותר, התפתחותה גדלה בתחומים רבים. חוקרים שונים עסקו בחקר הנושא כמו בנדויד (תשכ"ז: 248-261) הסוקר את התמורות בלשונם של כמה "מזקני הדור" ועומד על ההבדלים ביניהם. הוא מזכיר את קלויזנר ושיטתו "תפוס לשון אחרון", י"ד ברקוביץ ועוד. גם קרמר (תשל"ג) מתייחס ללשונו של ברקוביץ ומשווה אותה ללשונו של פרישמן.

¹ הרצאה זו מבוססת על פרק מעבודת הדוקטור "לשונו של לוי קיפניס ביצירותיו לילדים - היבטים סגנוניים וטקסטואליים" (נחום, תשס"ח), שנכתבה בהנחייתה של פרופ' מאיה פרוכטמן.

הוא מציין כי שניהם התאימו עצמם לדיבור המחודש בארץ ישראל. דוגמה בולטת וייחודית לשינויי גרסה מתוך מגמה שאינה מתחשבת בעברית המחודשת של דורנו, מוצאים אצל ש"י עגנון. לעומתו ניתן למצוא אצל ביאליק שינויי גרסה בטכניקה של מעבר מודרג בין לשון המקרא ללשון המשנה. טכניקה זו מצויה גם בפרוזה האמנותית של מנדלי, ברקוביץ ושלונסקי אם כי בפרופורציות שונות, ובמידה מסוימת גם בכתיבה הדייקנית של אחד העם (בנדויד, תשכ"ז: 268-271, ובעיקר 269). חילופי גרסאות ניתן למצוא גם ביצירתו של עמוס עוז (פרוכטמן, תש"ן; רוזמרין תשע"ה). סיון (תש"ס) מציין, כי רציפות החליפות והתמורות בלשון הן סימן להתפתחותה; ככל שהלשון חיה יותר, התפתחותה גדלה בתחומים רבים.

גישת המחקר היא תיאורית ביסודה ואקלקטית במהותה. שיטה זו בנויה על השוואה בין הגרסה הראשונה לבין הגרסה האחרונה ("טקסט הנורמה"), ובמקרים אחדים השווינו גם בין שלוש גרסאות שהופיעו בפרקי זמן שונים. שיטה זו בנויה גם על תיאור, מיון, ניתוח על פי ענפי הלשון השונים והסקת מסקנות. חילופי הגרסאות שנמצאו בעבודה זו קשורים ברובם לתולדות הלשון העברית המודרנית והתפתחותה עד לעשור האחרון של המאה העשרים. חילופים אלו מצביעים על ייחודו של לוי קיפניס כסופר ילדים בעל מודעות לשונית גבוהה, הבאה לידי ביטוי בדרכים האלה: השתחררות מארכאיזמים – המרת צורות ארכאיות בצורות רגילות, יישום החלטות מכווני הלשון בתקופתו, חילופים בשל בידול סמנטי ותיקון שגיאות שנפלו ביצירותיו. מצאנו גם חילופים סגנוניים, שבאו לידי ביטוי בבחירה בין חלופות סגנוניות, המרה בין משלבי לשון וחילופים שמטרתם פשוט והתאמה לאוצר המילים של הילד ומפורשות הטקסט לילדים המתבקשים בכתיבה לילדים.

מקורות

- אבינרי, י' (תרצ"ה). תיקוני ביאליק בסיפוריו ובמאמריו. גיליונות, ג, 196-217.
בנדויד, א' (תשכ"ז). לשון מקרא ולשון חכמים, א, ב. תל-אביב: הוצאת דביר.
נחום, א' (תשס"ח). לשונו של לוי קיפניס ביצירותיו לילדים היבטים סגנוניים וטקסטואליים.
חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה". אוניברסיטת בר-אילן.
סיון, ר' (תש"ס). חליפות ותמורות בלשון ימינו. לשוננו לעם, לא(ט-י), 251-278.
פרוכטמן, מ' (תש"ן). לשונה של ספרות. אבן יהודה: הוצאת רכס.
קיפניס, ל' (1923). מחרוזת. תל-אביב: הוצאת תרבות וחינוך.
קרמר, ש' (תשל"ג). תמורות בלשונו של דוד פרישמן. לשוננו לעם, כד(ב), 33-64.
רוזמרין, ס' (תשע"ה). מארצות התן ועד בין חברים: עמוס עוז-50 שנות סגנון. ירושלים: כרמל.

רותי ברדנשטיין "אלא" במשנה ובעברית המודרנית

אלא בעברית המודרנית משמשת בתפקידים שונים. תפקידה הבולט ביותר הוא **כמילת תיווך** בתבניות שיח המשמשות לטיעון של המרה. בתבניות אלה **אלא** מתווכת או מקשרת בין טענה נגישה בשיח (טענת רקע או טענה קודמת בשיח), הנדחית באופן מטה-שיחי (כחלק ממציאיות חוץ-לשונית (Anscombe & Ducrot, 1977)), ומומרת בטענה חלופית (Bardenstein, 2016), כמודגם במבנה ההמרה: לא x, אלא y בדוגמה (1):

1. העזתים מתחילים להבין שהאויב הוא לא ישראל, אלא החמאס [www.vmk.co.il]

בדוגמה (1) הטענה הנגישה בשיח (טענת רקע): 'האויב הוא ישראל', נדחית ומומרת בטענה חלופית כי 'האויב הוא החמאס'. דחיית הטענה הנגישה בשיח מתבטאת באופן מפורש, הרכיב "החמאס" ב-(1) מומר ברכיב "ישראל" בעזרת מתווכת ההמרה **אלא**.

שימוש נוסף של **אלא** בעברית המודרנית הוא בתבניות שיח המשמשות לטיעון **הבלטת הבלבדיות** של גרעין המבנה (X), כמודגם במבנה: "אין... אלא x" כמו בדוגמה (2). תפקידה של **אלא** במבנה זה הוא לסמן הסתייגות לשלילה האקסיסטנציאלית בליוון המבנה ("אין לי בררה"), ובכך להבליט את בלבדיותו האקסיסטנציאלית של גרעינו ("להדיח"), כמו לומר: "הדחתך היא בררתי היחידה". פרגמטית, שימוש זה דוחה אלטרנטיבות, כמו לומר: "אין לי בררה אחרת".

2. אין לי ברירה, אלא להדיחך [http://news.xoox.co.il/item_1997146.htm]

בכוונתי לבחון את שימושיה השונים של **אלא** בעברית מודרנית, בחינה תחבירית-סמנטית-פרגמטית כמו גם את סמן השיח **אלא מה**. בנוסף, בכוונתי להשוות שימושים אלה לארבעת שימושיה השונים של **אלא** במשנה (אזר, 1981), ולהדגים אילו מן שימושי **אלא** במשנה נשתמרו בעברית המודרנית, אילו פסו מן העברית, ואילו שימושים חדשים צמחו ועלו בעברית ואין אנו עדים להם במשנה. כמו כן, אטען כי מקורה האטימולוגי של **אלא** (אם+לא) (בן יהודה, 1947) במשנה שימש לא רק בתבניות שיח של שלילה, כמודגם ב-(3), אלא גם בתבניות שיח ללא שלילה מפורשת, ועם הזמן התקבע בעברית אך ורק כרכיב פולריות שלילית (NPI) באופנים שונים. לבסוף, אדגים את מסלול הגרמטיזציה של **אלא**, החל מהמשנה ועד ימינו.

3. הנך מותרת לכל אדם אלא לאיש פלוני [מסכת גיטין, פרק ט]

מקורות

אזר, מ' (1981). **אלא** במשנה, בחינה תחבירית-סמנטית-פרגמטית. הקונגרס העולמי למדעי היהדות 8, ד (11-14).

בן יהודה, א' (1947). **מילון העברית הישנה והחדשה**. ירושלים: בן-יהודה, כרך א.

Anscombe, J. C. and Ducrot O. (1977). Deux mais en français? *Lingua*

43(1), 23-40.

מושב מס' 2: תרגום וחקר התרגום: הנקודה היהודית

יו"ר: רחל ויסברוד

הקדמה

מושב זה כולל ארבע הרצאות שהקשר ביניהן כפול: כולן עוסקות בחקר התרגום וכולן מאירות בדרכים ומזוויות שונות נושאים הקשורים ביהודים וביהדות. פרופ' פרנסיין קופמן תדבר על עקבות העברית בתרגומים יהודיים של התנ"ך לצרפתית שייחדו אותם מהתרגומים הנוצריים. גב' סיו גאו תדבר על דימוי היהודי בשני תרגומים לסינית של המחזה השקספירי "הסוחר מוונציה" מנקודת מבט של חקר הדימויים ולאור ההיסטוריה של סין וזהות המתרגמים. רחל קודיש-ושדי תדבר על תרגום ציטוטים ממקורות יהודיים בתערוכות ארכיאולוגיות שבהן קהלים שונים, בעלי זיקות רגשיות שונות למוצגים – נחשפים בו-זמנית למוצג, לטקסט המתאר אותו ולתרגומו. מר אבישי מגנצא ופרופ' רחל ויסברוד ידונו בתרגומו של יצחק אדוארד זלקינסון במחזה *אותלו* של שקספיר ויצביעו על אלוזיות לדברי חז"ל תוך אתגור התפיסה המזהה בתרגום זה ובתרגומי ההשכלה בכלל אלוזיות למקרא בלבד. המרצים במושב זה הם מורים ותלמידים במחלקה לתרגום באוניברסיטת בר-אילן.

פרנסיין קופמן

עקבות השפה העברית בתרגומי התנ"ך היהודיים בצרפת

תרגומי התנ"ך היהודיים בצרפת התחילו להיות נחוצים כאשר התקבלו היהודים כאזרחי צרפת שווי זכויות, אחרי המהפכה הצרפתית, והחלו ללמוד באופן הדרגתי בבתי ספר ובאוניברסיטאות כלליים. אך רק החל משנות העשרים או שלושים של המאה ה-19 ניתן היה למצוא יהודים שמדברים אך ורק צרפתית (ולא יידיש או לדינו), ואינם מסוגלים עוד לקרוא ולהבין את התנ"ך בעברית. עבורם החליטו אנשי חינוך ורבנים לתרגם את התנ"ך (או את החומש ו/או המגילות ואת ההגדה), עם הקדמות נרחבות והערות המסבירות את כוונותיו של המתרגם ואת העדפותיו התרגומיות.

הרצאה זו באה לאפיין תרגומים אלה על סמך היבט מצומצם אך משמעותי: תרגום לצרפתית של שמות האנשים והמקומות שבתנ"ך (אנטרופונימים וטופונימים). ידוע שמסורת התרגום בצרפת דרשה למחוק את הזרות שבטקסט ובשפת המקור כדי לקרב אותם, ככל האפשר, לתרבות היעד ולרוח השפה ו'הטעם הטוב' הצרפתי (Ballard, 1992). בהתאם, הרוב המכריע של השמות העבריים 'צורפתו' בתרגומי התנ"ך הנוצריים, לפעמים עד ללא הכר: משה, בת-שבע, שלמה, אשקלון וירושלים הם: Jérusalem, Ascalon, Salomon, Bethsabée, Moïse.

לעומת זאת, רוב מתרגמי התנ"ך היהודיים בחרו לשמור על הצליל העברי של השמות, גם בבואם לתרגם את שם ה'. הקוראים הצרפתיים, במיוחד הלא יהודים, הביעו תמיהה על הגישה הזאת, שיחד עם בחירות תרגומיות אחרות גרמה להם להרגיש מקרוב את האותנטיות של המקור התנ"כי, אף כשחשו רתיעה מול הסגנון ה'ברברי' של התרגומים היהודיים.

בהרצאה נביא דוגמאות הלקוחות מתרגומי סמואל כאהן, הרב הראשי לאזאר ווג, הסופר אלכסנדר

ווייל, תרגום 'הרבנות הצרפתית' בהנהגתו של הרב הראשי לצרפת, זדוק קאן (Kaufmann, 2013), וגם מן התרגומים שנעשו במאה העשרים, לרוב על ידי משוררים שהקפידו גם הם לשמור, אפילו ביתר שאת, על 'עבריותו' של הטקסט התנ"כי: אדמונד פילג, אנדרה שוראקי (Aslanov, 1999), הנרי משוניק.

מקורות

- Aslanov, C. (1999). *Pour comprendre la Bible: la leçon d'André Chouraqui*, Monaco, Éditions du Rocher, 216 pp.
- Ballard, M. (1992). *De Cicéron à Benjamin*. Lille: Presses universitaires de Lille, chap. IV.
- Kaufmann, F. (2013). « Religion juive » in HTLF (Histoire des traductions en langue française), Vol. : Le XIXe siècle (1815-1914), Chapitre 15 : « Religions », sous la direction d'Yves Chevrel, Lieven D'hulst et Christine Lombez, pp. 1186-1206, Éditions Verdier, Lagrasse. (2014) Vol. : *Le 17-18^e siècles*, (1610-1815), Chapitre 19.

סי גאו Xiu Gao

The Reconstructed Image of Jews from the Perspective of Imagology in Two Chinese Translations of *The Merchant of Venice**

In *The Merchant of Venice*, Shakespeare constructs an image of Jews, Shylock in particular, which is controversial because of the anti-Semitism embedded in it. My presentation deals with the reconstruction of this image in two Chinese translations of the play by Laura White (1914-1915) and Shiqiu Liang (1936/2001).

To analyze this case study, I employ imagology, a research branch originating in comparative literature, which deals with the construction and transformation of the image of the 'other' in literary works. In the course of time, "the emphasis of imagological study has shifted from [...] checking if the image is accurate to exploring the formation of the image" (Cao, 2013: 29). One of the major researchers who contributed to this development is Daniel-Henri Pageaux (1989). For Pageaux, the image of the 'other' in a literary work can be analyzed on three levels: (1) lexical items, (2) larger textual units, and (3) the entire plot.

My presentation will focus on the lexical level (i.e., words used to address and describe Jews) in the two translations. I intend to show how their rendering of the figure of the Jew on this level was influenced by several factors: the way Jews were looked at in the history

of China, the historical events that took place when the translation was composed, and the translators' identities. White, an American missionary, stressed the negative aspects of Shylock vis-à-vis the Christian figures. Liang, on his part, portrayed Shylock as an emblem of the oppressed who eventually fight back, alluding to the situation of the Chinese at that time.

*This presentation is based on a dissertation titled "The Image of Jews in Translated Chinese Texts: Translations of Shakespeare's *The Merchant of Venice* and Dickens' *Oliver Twist* as a Case in Point". The dissertation is written in the Department of Translation and Interpreting Studies at Bar-Ilan University under the supervision of Prof. Rachel Weissbrod.

Sources

Primary Sources

Shakespeare, W., (1994). *The Merchant of Venice*. Oxford: Oxford University Press.

Shakespeare, W., (1936/2001). *The Merchant of Venice*. Liang Shiqiu (trans.). Beijing: China Radio & Television Publishing House.

Shakespeare, W., (1914-1915). *The Merchant of Venice*. White Laura (trans.). Shanghai: Nv To Pao [The Woman's Messenger].

Secondary Sources

Cao, S., (2013). *The Variation Theory of Comparative Literature*. New York & London: Springer.

Pageaux, D. H., (1989). De l'imagerie culturelle à l'imaginaire. In Chevrel, Yves & Brunel, Pierre (Eds.), *Précis de littérature comparée*. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 133-141.

רחל קודיש-ושדי

רטוריקה וסמכותיות בתרגום ציטוטים ממקורות יהודיים בתערוכות ארכיאולוגיות*

הרצאה זו עוסקת בתרגום ציטוטים ממקורות יהודיים בתערוכות ארכיאולוגיות בשלושה מוזיאונים בישראל: מוזיאון ישראל, מוזיאון ארץ-ישראל ומוזיאון הכט. מניתוח הציטוטים על הפנלים במוזיאון עולה שיש להם מגוון תפקידים: להציע פרשנות לממצא מסוים; להעניק אסמכתה מדעית לפרשנות שהוצעה; לעגן את הממצא במסגרת היסטורית-תרבותית; להוסיף ידע או נקודת מבט על הנאמר; ואף ליצור זיקה לאומית. רוב הציטוטים משמשים ביותר מתפקיד אחד, וחלקם אף משמשים בכלם יחד. בהרצאה זו אני מבקשת להעלות את השאלה: האם היחסים הבין-טקסטואליים בין הציטוטים

למקורותיהם מתקיימים בתרגום בדומה למקור, והאם הציטוטים ממלאים אותם תפקידים במקור ובתרגום?

ברקע המחקר שיוצג עומדות שתי הנחות מרכזיות:

1. שילובו של ציטוט בטקסט מתורגם משנה בהכרח את משמעותו המקורית ומגדיר אותו מחדש (Worton and Still 1990: 12). לפי קריסטבה, לציטוטים יש תפקיד גלוי של הפניה לקדם-טקסט מצוטט, אך יש להם גם תפקיד סמוי של קידוד ערך הזהות הלאומית (Kristeva 1986: 36), כלומר הכוונה הנמענים למשמעויות החברתיות/התרבותיות/הדתיות היוצרות זהות זו. הקושי העיקרי בתרגום ציטוטים הוא של "תזוזה בתרגום", כלומר, מקומו של הציטוט בתודעה התרבותית של הקורא בשפת היעד שונה ממקומו בתודעה התרבותית של הקורא בשפת המקור; קושי זה מתעצם כשהציטוט שייך למרחב טקסטואלי המרוחק מתרבות היעד (ויסברוד 98–1997: 298).
2. הצגתם הבו-זמנית של הציטוטים במקור ובתרגום, והעובדה שהם מתייחסים למוצגים מוחשיים, ייחודית לסוגה, ויש לה השלכות לתרגום. הציטוט המתורגם לאנגלית אינו מנותק מהקשרו, אלא נמצא פיזית לצד הציטוט המקורי, ושניהם מתייחסים לאותו מוצג. כאשר הציטוט מהדהד כתובת על מוצג מסוים או מאזכר שמות, אירועים ותפקידים הקשורים בו, גוברת יכולת ההשפעה הרטורית על הקוראים בשפת היעד. עם זאת, יכולת השפעה זו משתנה בהתאם למקור הציטוט ולמוצג. בהרצאה זו אציג מגוון של דוגמות לשילוב ציטוטים בפנלים ואנתח את מאפייניהם כחלק מהתצוגה ואת תפקידם הרטורי, לרבות האצלת סמכות על הכתוב.

* ההרצאה מתבססת על עבודה לתואר שלישי שנושאה "הטקסט המקבילי בפנלים המלווים תצוגות ארכיאולוגיות במוזיאונים בישראל: ניתוח התרגומים לאנגלית בפנלים המוצגים במוזיאון ישראל, והשוואתם לתרגומים של הפנלים במוזיאון ארץ-ישראל ובמוזיאון הכט". העבודה נכתבת באוניברסיטת בר-אילן בהנחיית פרופ' רחל ויסברוד.

מקורות

- ויסברוד, ר' (1997–98). "יחסים בין-טקסטואליים כבעיית תרגום וההתמודדות אתה בתרגומי פרוזה מאנגלית לעברית". *דפים למחקר בספרות* 11: 297–312.
- Kristeva, J., (1986). "Word, Dialogue and Novel", in T. Moi, (ed.), *The Kristeva Reader*, Translated by M. Waller, New York: Columbia University Press, pp. 90–136.
- Worton, M., and Still, J., (1990). *Intertextuality: Theories and Practices*, Manchester and New York: Manchester University Press.

אבישי מגנצא ורחל ויסברוד
אלוזיות למקרא ולדברי חז"ל באיתאל הכושי מוונציה –

תרגומו של זלקינסון ל-Othello

- הרצאה זו באה לאתגר את התפיסה הרווחת בחקר תרגומי ההשכלה בכלל (Golomb, 1981; Zoran, 1981; 1990) ותרגום *Othello* של זלקינסון בפרט (שקולניקוב, תשס"ו). תפיסה זו רואה במקרא את המקור העיקרי או הבלעדי ללשון התרגומים, לאידיומטיקה שלהם ולאוזיות המשולבות בהם.
- ההרצאה תתמקד באלוזיות, תופעה לשונית וספרותית שלצורך הדיון בה ניעזר בלפיהלמה (Leppihalme, 1994). אנו נתייחס לשני סוגי האלוזיות שהיא מציינת: שמות ו"מושגי מפתח", אלא שלפיהלמה מדברת על אלוזיות במקור ודרכי ההתמודדות אתן בתרגום, בעוד שגישתנו מוכוונת טקסט-יעד ומתעניינת גם באלוזיות שהן יציר התרגום ואינן נגזרות מהמקור. טענתנו המרכזית היא שלשם פענוח האלוזיות בטקסט היעד יש למקד את המבט במיקרו-היסטוריה ולהכיר היטב את הביוגרפיה של המתרגם בעזרת מקורות ראשוניים ומשניים (כפי שהציעו Pym; 1998, Munday; 2014). בביוגרפיה של זלקינסון היו לפי כהן (תש"ב) ושקולניקוב (תשס"ו) שלושה שלבים מרכזיים: תחילה תלמיד ישיבה עילוי, אחר-כך משכיל ולבסוף מומר. כתלמיד ישיבה הוא רכש בקיאות בתלמוד שעד היום מועדף בישיבות על פני המקרא (Pelli, 2012), כמשכיל, חבר לחוגים שהעדיפו את המקרא, וכמומר, פנה עורף גם לישיבה וגם לתנועת ההשכלה שחרדה מהתבוללות (שוהם, 1996). המשותף להשכלה ולנצרות הוא המעמד המרכזי של המקרא/הברית הישנה (ולא התלמוד). אך לטענתנו, המקרא לא דחק את התלמוד מתרגומו. כדי לבסס טענה זו ננתח דוגמאות לארבעה סוגי אלוזיות באיתאל הכושי מוונציה המקיפות הן שמות והן "מושגי מפתח":
- א. אלוזיות למקרא בלבד (לפי שקולניקוב, והוספות שלנו).
 - ב. אלוזיות המכוונות למקרא (לפי שקולניקוב), ואנו מפענחים אותן גם כאלוזיות לדברי חז"ל. דברי חז"ל מוסיפים עוד שכבת משמעות לאלוזיות למקרא שזיהתה שקולניקוב.
 - ג. אלוזיות שזוהו על ידי שקולניקוב ומקבלות הסבר פחות מאולץ אם מפרשים אותן כאלוזיות לדברי חז"ל ולא למקרא.
 - ד. אלוזיות לדברי חז"ל שלא זוהו על ידי שקולניקוב.

* ההרצאה מתבססת על מחקר שנעשה במסגרת הלימודים לתואר שני במחלקה לתרגום וחקר התרגום באוניברסיטת בר-אילן.

מקורות ראשוניים

שקספיר, ו' (1874/2015). *איתאל הכושי מוונציה*, (י"א זלקינסון מתרגם). תל-אביב: רעב.

Shakespeare, William, 1603. *The Tragedy of Othello, the Moor of Venice*. Online

<http://www.gutenberg.org/cache/epub/2267/pg2267-images.html>

מקורות משניים

שוהם, ח' (1996). *בצל השכלת ברלין*, הביא לדפוס ג' טורי. תל-אביב: המכון הישראלי לפואטיקה ולסמיוטיקה עלשם פורטר, הוצאת הקיבוץ המאוחד.
שקולניקוב, ח', (תשס"ו). "העברי שהפך נוצרי: המתרגם הראשון של שקספיר לשפת הקודש".
מחקרי ירושלים בספרות עברית, כ', עמ' 209-219.

מושב מס' 3: פרגמטיקה

יושבת ראש: פנינה שוקרון-נגר

הקדמה

ההרצאות במושב זה תעסוקנה בפעולות דיבור המשמשות בשיח הציבורי. יידונו פעולות דיבור מסוגים שונים (קביעות, התחייבויות, בקשות ועוד) המבוצעות באמצעים לשוניים ובאמצעים חזותיים. פעולות הדיבור ייבחנו בטקסטים מסוגות שונות, מתרבויות שונות ומתקופות שונות: מאמרים ומכתבים שנכתבו על ידי נשים ופורסמו בכתבי עת בעברית במחצית השנייה של המאה ה-19; פוסטים שפורסמו באתרי הפייסבוק של פוליטיקאים ישראלים בחודשים ינואר-מרץ 2016; מונולוג מסרטון שפורסם באפריל 2016 באתר הפייסבוק של חבר הכנסת אראל מרגלית ממפלגת המחנה הציוני, ולבסוף כתוביות פיקטיביות מהשנים 2010-2011 לסצינה מתוך הסרט "הנפילה" (Der Untergang) על ימיו האחרונים של היטלר בבונקר.
יידונו אמצעים מגוונים הנקטים לביצוע פעולות הדיבור השונות ולביסוס התנאים הדרושים להצלחתן. יושם דגש על המטרות הפרגמטיות והרטוריות שפעולות הדיבור על שלל גילוייהן הטקסטואליים עשויות למלא, בפרט אלו הנוגעות להבניית יחסי אמון וכוח בין המוענים לבין נמעניהם.

מירי כהן-אחדות

קביעות ומאפייניהן הפרגמטיים במאמרי דעה פולמוסיים של נשים

מסוף המאה ה-19

בהרצאה זו ברצוני לדון באופן מעמיק במספר דוגמאות של פעולות דיבור מסוג קביעה (Searle, 1976; 1991 [1965]), שנלקחו ממאמרי נשים בעברית בכתבי עת משכיליים מן המחצית השנייה של המאה ה-19.

המאמרים שבקורפוס – מאמרים בעברית שכתבו נשים במחצית השנייה של המאה ה-19 – היו תופעה יוצאת דופן בתקופתם; בחברה היהודית המסורתית במזרח אירופה נשים הודרו באופן עקבי מלימוד עברית ומקריאה בטקסטים הקונוניים – מקרא ותלמוד. המשכילים שלכאורה תמכו בחינוך שווה לכול ובקידום מעמד האישה, החזיקו בעמדה חיובית אך גם חשדנית ומתנשאת כלפי נשים קוראות וכותבות עברית. אין תמה אפוא כי הנשים המעטות שלמדו עברית ופרסמו את דבריהן בכתבי עת משכיליים יצאו לא אחת בדרישה לחינוך הגון של בנות, ובמיוחד בדרישה ללמדן עברית (כהן, 2006).

אופיים הפולמוסי (ולעתים התקיף) של הטקסטים הנחקרים, יחד עם מעמדן הרגיש של הנשים הכותבות עברית, דרש איזון רטורי בין שאיפת הכותבות להיות מקובלות על קוראיהן ובין שאיפתן למציאות חברתית חדשה ושוויונית (כהן-אחדות, בדפוס). את הניסיון לשמור על האיזון הזה אבקש לבחון דרך הפריזמה של פעולות דיבור. אבחן קביעות מסוגים שונים – קביעות המנוגדות לנורמה החברתית המקובלת, למשל: "רק אז תבוא גאלה שלמה לשפתנו אם בבנינו ובבנותינו נלך, אם את בנותינו נקריב קדש לה' ונלמדן היטיב שפת עבר, וכל אשה חכמת לב בפיה תטוה מטוה קדש בדברה עברית את יוצאי חלציה [...]...", (ויסמן חיות, 2006 [1895]), או קביעות המצייתות לה, למשל: "אלה המה ראש אבן פנת הציוויליזציה, חוב ראשון כל אלה להולכים לאורו ולחושבי שמו הנכבד, כי רק אהבת איש לרעהו היא ראשית חכמת ההשכלה ולהחוסים בצלה" (סג"ל, 2006 [1879]). אעמוד על מאפיינים פרגמטיים שונים הנוגעים לנחרצותה של הקביעה או לחילופין להסתייגות של הדוברת ממנה, וכן על היבטים של ניתנות (ויצמן, 2012) בדוגמאות השונות.

מקורות

ויצמן, א' (2012). בחינה פרגמטית של יחסי חידוש ונתון מבוססי טקסט, בתוך מ' מוציניק וצ' סדן (עורכים), מחקרים בעברית החדשה ובלשונות היהודים, מוגשים לאורה (רודריג) שורצולד (עמ' 248-245). ירושלים: כרמל.

כהן, ט' (2006). נשים יהודיות משכילות – הדרה, חרדה ויצירה, בתוך ט' כהן ושי פיינר (עורכים), קול עלמה עבריה: כתבי נשים משכילות במאה ה-19 (עמ' 9-94). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

כהן-אחדות, מ' (בדפוס). מחאה וסמכות: ציטוטים מהמקרא ומהתלמוד בכתבי נשים בעברית מהמאה ה-19, בלשונות עברית.

Searle, J. R. (1976), A Classification of Illocutionary Acts, *Language in Society*, 5(1): 1-23.

Searle, J. R. (1991 [1965]). What is a Speech Act?, in: Davis, S. (ed.), *Pragmatics* (a reader), (pp. 254-264). New York & Oxford: Oxford Uni. Press, ch. 15.

מקורות טקסטואליים

ויסמן-חיות, ד' (2006 [1895]). "מופת הנני לרבים!", בתוך ט' כהן ושי פיינר (עורכים), קול עלמה עבריה: כתבי נשים משכילות במאה ה-19 (עמ' 241-249). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

סג"ל, ט' (2006 [1879]). "שאלת הנשים", בתוך ט' כהן ושי פיינר (עורכים), קול עלמה עבריה: כתבי נשים משכילות במאה ה-19 (עמ' 211-218). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

איילת כהן

דימויים חזותיים כהכפשות ושאלת ה"אנחנו": תחזירו לנו את המדינה, קיבנימט!

ב-19 באפריל 2016 פרסם חבר הכנסת אראל מרגלית (המחנה הציוני) בערוץ הפייסבוק שלו סרטון, שבו הציג את עמדתו לגבי מצבו העכשווי של השמאל בישראל, והצביע על הדרכים שבהן, לדעתו, על השמאל לנקוט כדי להיחלץ ממצב זה. מרגלית, שצולם על רקע כהה, נשא מונולוג שמשולבים בו

דימויים חזותיים מגוונים, ובהם קטעי וידאו ותצלומי סטילס. המונולוג, שהתאפיין ברמות שנות של בוטות מילולית וחזותית, נועד לעודד התפקדות למפלגת העבודה. לקראת סופו הופיעה הסיסמה: "מתחילים את העבודה מחדש". הוא נחתם במילותיו של מרגלית: "די להרגיש שהכול אבוד. התפקוד עכשיו – נהיה גדולים וננצח".

ייעודו המוצהר של המונולוג היה להניע את נמעניו לפעולה, ומשום כך ניתן לראות בו, אם מתבוננים בו כבמקשה אחת, פעולת דיבור הנחייתית או דירקטיבית (Searle, (1965)1991). הפנייה הישירה בגוף שני רבים ("אתם") מופיעה בטקסט פעם אחת בלבד, ופעם נוספת בכתובית שבסיום התשדיר. הנקיטה ב"אנחנו", הרווחת בטקסט בתפקודים שונים (לבנת, תשע"ה; לבנת, 2010) אמורה על כן לשמש כאינקלוסיבית, וכממירה את הפנייה המרחיקה לגוף שני במחויבות הטמונה בשותפות בגוף ראשון רבים.

בהרצאתי אטען, כי השימוש ב"אנחנו" נועד בעיקר לבטא הכאה על חטא והודאה בחולשה של המתפקדים הפוטנציאליים, מבע המצטייר כאירוני ("פישלנו כי נתנו להם לצרוח") אך בפועל חושף ביקורת סובייקטיבית ורפלקסיבית (שביט וכתריאל, 2009) שהדובר מטעים את חשיבותה: הצורך לדעת להידמות "להם" ו"לדעת לצעוק", על אף הפגם המוסרי, הוא תנאי הכרחי לאפשרות להנהיג. השימוש ב"אני", לעומת זאת, מדיר את הדובר מה"אנחנו" האינקלוסיבי, מנקה אותו מההודאה בחולשה ומצביע עליו כעל תקווה לשינוי פוליטי. כך נוצר בידול פנימי בין "אנחנו" לבין "אני" (לבנת, תשע"ה). המטרה הרחוקה יותר של פעולת הדיבור ההנחייתית היא לשכנע את הנמענים בהתאמתו של מרגלית לתפקיד מנהיג מפלגת העבודה. מטרה זו אינה מובעת במפורש, אך מחוזקת הן בהבחנה בין הגופים והן, ובעיקר, בשימוש בדימויים החזותיים, המשמשים כפעולת דיבור אקספרסיבית, כאמירה אודות יתרונות מנהיגותו הפוליטית והחברתית של מרגלית, ובעיקר – כאמצעי להאדרת ה"אני" הדובר מול ה"הם". ל"אנחנו" – המעורפל ממילא – לא מוצעת כל פרשנות, עדות או הנפשה חזותית בסרטון. לנוכח הגדרות הזהות המעורפלת של ה"אנחנו" מתעצם כוחם המבחין של הדימויים החזותיים כפעולות "דיבור" של הכפשה (Henderson, 2003; Croom, 2013, 2014).

אעמוד על משמעותם של שלושה תפקודים של דימויים אלה: אזכור חזותי של דובר או אירוע, סטריאוטיפיזציה מוקצנת המכוונת להכפשה (Weissbrod, 2015), והאדרה של הנואם, שגם נוכח חזותית לאורך הסרטון כולו (דוגמאות לניתוח כוחם הרטורי של דימויים חזותיים בהקשרים פוליטיים ראו, למשל, Frosh, 2011; Kohn, 2015). סצנה בסרטו של ספייק לי, "השעה ה-25" (25th Hour, 2002) תשמש לחידוד ראייתם של דימויים חזותיים כפעולות דיבור מכפישות או כ"גידופים חזותיים". ולבסוף, העדר ה"אנחנו" מעלה ביתר שאת את שאלת "מיהו הנמען" העומדת בבסיסה של פעולת הדיבור ההנחייתית (לבנת, תשע"ה), ומחזק את האפשרות כי הדובר פונה לבוחרים פוטנציאליים נוספים, אולי בקרב אלה שהתאכזבו מ"ההם", המוכפשים בסרטון בתמונה ובמילה כאחד.

מקורות

לבנת, ז' (2010). פרק שלישי: היבטים דיאלוגיים של השיח. הרטוריקה של המאמר המדעי: הלשון וקהיליית השיח. הוצאת אוניברסיטת בר אילן. עמ' 61-85.

לבנת, ז' (תשע"ה). דיאלוגיות בשיח הפוליטי: אל מי דיבר נתניהו בנאום בר אילן? חלקת לשון, 47, 142-120.

שביט, נ' וכתריאל ת' (2009). "כי הגיע הזמן לדבר": פרויקט העדות של "שוברים שתיקה" כשיח נגדי. עיונים בשפה וחברה, 2(2), 82-56.

Croom, A. M., (2013). How to do things with slurs: studies in the way of derogatory words. *Language Communication*, 33, 177–204.

Croom, A. M., (2014). The semantics of slurs: a refutation of pure expressivism. *Lang. Sci.*, 41, 227–242.

Frosh, P. (2011). Framing Pictures, Picturing Frames: Visual Metaphors in Political Communications Research. *Journal of Communication Inquiry*, 35(2), 91-114.

Henderson, A., (2003). What's in a slur? *American Speech*, 78, 52–74.

Kohn, A. (2014). Instagram as a naturalized propaganda tool: The Israel Defense Forces Web site and the phenomenon of shared values. *Convergence*, 1-17.

Searle, J. R. (1991 (1965)). What is a Speech Act? in Davis, S. (ed.), *Pragmatics* (a reader) (pp. 254-264), New York & Oxford: Oxford Uni. Press, ch. 15.

Weissbrod, R. (2015). Celebrity anti-Semitism – A translation studies perspective. *Language Sciences*, 52, 231–240.

פנינה שוקרון-נגר

הבניית אמתות כלליות לחיזוק פעולות דיבור של בקשה והתחייבות

בפוסטים פוליטיים

על-פי אריסטו, אמת כללית (gnómé, maxim) היא טענה מכלילה, בלתי-מדעית, המשקפת את "חכמת העם" ומתייחסת "לאותם כללים הכרוכים בפעילות אנושית, או במה שיש לבחור בו או להימנע ממנו בזיקה לאותה פעילות" (אריסטו: 130, 1394a), למשל: "אין איש שיהיה מאושר בכול"; "מי שלא אוהב לעד אינו קרוי אוהב" (אריסטו: 130-131, 1394b). בהרצאה אבחן פוסטים שפרסמו בנימין נתניהו, יצחק הרצוג, נפתלי בנט, יאיר לפיד וזהבה גלאון, ואראה שרווחת בהם הבניה לשונית של עמדות פרטיות או קבוצתיות כאמתות כלליות המקובלות על כלל הציבור. אריסטו עמד על-כך שאמת כללית עשויה לשמש ראשית, כאמצעי שכנוע ריגושי ואסתטי, ושנית, כאמצעי ארגומנטטיבי, חלק מטיעון לוגי או פסוידו-לוגי: מסקנה מדוגמאות המובאות לפנינה בטיעונים אינדוקטיביים (הדגמות) או נקודת מוצא למסקנה בטיעונים דדוקטיביים (אנתיממות) (אריסטו: 54, 1357a; 129-133, 1394a-1395b; Tyteca & Perelman, 1969: 160, 167-165; Rapp, 2010). שימושים ארגומנטטיביים אלה נמצאו גם בפוסטים שכתב יאיר לפיד ב-2015 (שוקרון-נגר, בדפוס).

בניסוח תפיסתו של אריסטו במושגים של פעולות-דיבור (Searle, 1991, 1965), אמת כללית היא קביעה, ובמקרה של טיעון היא מקושרת ארגומנטטיבית לקביעות אחרות. טענתי היא שקיימות תבניות טיעוניות שבהן אמת כללית מקושרת ארגומנטטיבית לפעולות-דיבור שאינן קביעות, ובראשן פעולות-דיבור דירקטיביות והתחייבויות. לדוגמה, בפוסט של נתניהו מ-19.01.2016 אמת כללית (בגופן מודגש) משמשת בסיס טיעוני הן לבקשה (בקו תחתון) והן להתחייבות (בקו נטוי): "הגיע הזמן שהקהילה הבינלאומית תפסיק עם הצביעות: שורש הסכסוך הוא הסירוב להכיר בזכותם של היהודים לקיים מדינה בגבולות כלשהם – בעתניאל, בתל אביב, בכל מקום. אני רוצה שנעמוד על האמת כי בסופו של דבר, האמת מנצחת ואנחנו ננצח".

אראה שבמקרים כגון זה האמת הכללית טוענת טענה המקובלת לכאורה על הציבור באשר לכנות של המוען, יכולתו לבצע פעולה מסוימת, חיוביותה או נחיצותה של פעולה מסוימת עבור הציבור, יכולתו לבצע פעולה מסוימת ועוד. בכך האמת הכללית מלמדת לכאורה שמתקיימים תנאי ההכנה (preparatory conditions) ותנאי הכנות (sincerity condition) (Searle, 1976) של פעולות-הדיבור שאליהן היא מקושרת, וגוברים סיכוייהן להיתפס כמוצלחות.

מקורות

אריסטו (2002), *רטוריקה* (תרגום: גבריאל צורן), בני-ברק: ספריית פועלים.
שוקרון-נגר, פנינה (בדפוס). "הבניית אמת כללית כאמצעי ארגומנטטיבי בפוסטים פוליטיים", *עיונים בשפה וחברה*.

Perelman, Ch. & L. Olbrechts-Tyteca (1969). *The New Rhetoric: A Treatise on Argumentation*, Notre Dame: University of Notre Dame.

Rapp, C. (2010). Aristotle's Rhetoric, in: Zalta, E. N. (ed.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. (available at: <http://plato.stanford.edu/entries/aristotle-rhetoric/#Topoi>).

Searle, J. R. (1976). A Classification of Illocutionary Acts, *Language in Society* 5(1): 1-23.

Searle, J. R. (1991 (1965)). What is a Speech Act?, in: Davis, S. (ed.), *Pragmatics* (a reader), New York & Oxford: Oxford Uni. Press, ch. 15, pp. 254-264.

גליה הירש

היטלר מתעצבן שאין מה לעשן: השוואה בין-תרבותית של פעולות הדיבור במקור לעומת פעולות הדיבור בפסאודו-תרגומי הכתובות

ההרצאה תעסוק בהשוואה בין קטע מתוך סרט הנפילה (Der Untergang), המתאר את ימיו האחרונים של היטלר בבונקר, לתרגומיו לכאורה לשלוש שפות: עברית, אנגלית וספרדית. ההשוואה תתבסס על ניתוח פעולות הדיבור בשלוש השפות בשירותן של תופעות פרגמטיות כגון הומור, אירוניה ופרודיה, שלהן נקודות השקה מסוימות.

אירוע השיח הנחקר הוא סצנה מתוך הסרט שבה משתלח היטלר בסובביו כשהוא מבין שהמערכה אבודה. לסצנה זו הוסיפו הגולשים כתוביות בשפות שונות, כביכול תרגום של הגרמנית במקור. זהו

מם אינטרנטי – יחידת תרבות פופולרית שגולשים פרטיים מעבירים, מחקים או משנים, וכך יוצרים חוויה תרבותית משותפת (Shifman, 2013) – הנפוץ כבר כמה שנים ב"יו-טיוב" בשפות ובגרסות שונות. בסצנה המדוברת הכתוביות מתארות נושאים טריוויאליים הרלבנטיים לחיי היום-יום של הגולשים, לעתים קרובות מדובר בתמות לוקליות ביותר כגון: חיפוש חנייה בתל אביב, שעות ארוחת הבוקר ב"מקדונלד'ס" ומשחקי הגמר בכדורגל. בהרצאה נתעכב על אחת התמות, שזכתה לאינטרפרטציה דומה בעברית, באנגלית ובספרדית, והיא חיפוש הדמיוני של היטלר אחר סמים קלים.

לצורך הדיון, נידרש לתיאוריות בחקר התרגום הרואות בתופעת הפסאודו-תרגום נושא לגיטימי למחקר (Toury, 1995, 40-52). כן נידרש למחקרים שונים בנושא הפרודיה, בייחוד לגישה של הציון, שעל פיה הפרודיה היא חזרה המדגישה את השוני ולא את הדמיון, תוך כדי שמירה על מרחק ביקורתי, כאמצעי ליצירת רמות שונות של משמעות (Hutcheon, 1985). הניתוח הטקסטואלי מסתמך על מודל מקורי המבחין בין אירוניה להומור על סמך תאוריות מרכזיות בפרגמטיקה (Hirsch, 2011), ובעזרתן נחשפים האותות לייחוס ערכים של אירוניה והומור, במטרה להאיר את הפרשנות של כלל היצירה ולתמוך בה.

נטען כי הבחירה בכתוביות לתאר נושא ארצי כל כך, בייחוד לעומת כובד משקלו של הנושא המקורי, מביאה לשינוי הן במשלב והן בפעולת הדיבור, בייחוד בבקשות, בהתנצלויות ובאיומים, וכי ההבדלים האלה הם היוצרים את האי-הלימה המזוהה עם ההומור.

מקורות

- אוסטין, ג'. ל. (2006), *איך עושים דברים עם מילים*, (ג' אלגת מתרגם). תל-אביב: רסלינג.
- Hirsch, G. (2011). "Between Irony and Humor: A Pragmatic Model". *Pragmatics and Cognition* 19(3), pp. 530-561.
- Hutcheon, L. (1985). *A Theory of Parody: The teachings of Twentieth-Century Art Forms*. New York: Methuen.
- Shifman, L. (2013). "Memes in a Digital World: Reconciling with a Conceptual Troublemaker". *Journal of Computer Mediated Communication* 18, pp. 362-377.
- Toury, G. (1995). *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.

מושב מס' 4: מבחנים והערכה

יושבת ראש: נעמי גפני

הקדמה: סוגיות בתחום המילולי בבחינה הפסיכומטרית – פיתוח, תרגום והערכה

הבחינה הפסיכומטרית, לצד מבחן הבגרות מסייעת למיין מועמדים למוסדות להשכלה גבוהה בישראל. בבחינה נבחנים קרוב ל-70,000 נבחנים בשנה, והיא כוללת שישה פרקים – שניים בכל אחד מן התחומים האלה: חשיבה מילולית, חשיבה כמותית ואנגלית. בתחום החשיבה המילולית נבדקים כשרים מילוליים הבאים לידי ביטוי בלימודים אקדמיים: עושר לשוני, כישורים לוגיים, היכולת להבין קטעי קריאה מורכבים ולנתחם, היכולת לחשוב בבהירות ובשיטתיות והיכולת לגבש רעיון ולהביעו בכתב באופן מבוסס ומדויק. בפרקי החשיבה המילולית נדרשים הנבחנים להגדיר יחסים בין משמעויות של מילים, להבין טקסטים ברמה גבוהה במגוון תחומים ונושאים, להבין לעומק טיעונים, לנתח אותם, להסיק מהם מסקנות ולהתמודד עמם באופן ביקורתי. התחום כולל פרקים אחדים של שאלות בררה וכן פרק שבו מטלת כתיבה. בהנחה שנבחן מבטא את יכולתו באופן מיטבי כאשר הוא נבחן בשפת אמו, הוחלט לתרגם ולהתאים את הבחינה לכמה שפות. ב-2015 תורגמה הבחינה והותאמה לשפות אלה: ערבית, רוסית, צרפתית, ספרדית, איטלקית, פורטוגלית ואנגלית. הבחינה באנגלית מופיעה בנוסח משולב שבו השאלות מוצגות בעברית ובאנגלית זו לצד זו, ובנוסף, בכל דף מוצג מילון הכולל מילים חשובות וקשות ותרגומן לכמה שפות. תרגום והתאמה של מבחנים הפך לנושא "חם" עם השימוש הגובר במבחנים בין-לאומיים כמו מבחני הפיזה והטימס, והארגון הבינלאומי למבחנים (International Test Commission) אף הוציא הנחיות לתרגום (ITC, 2000; Hambleton, 2001).

מקורות

International Test Commission (2000). International Guidelines for Test Use.

[<http://www.intestcom.org>]

The next generation of the ITC Test Translation and Adaptation Guidelines.

Hambleton, R. K. (2001). *European Journal of Psychological Assessment*, Vol 17(3),

164-172. <http://dx.doi.org/10.1027//1015-5759.17.3.164>

Special Section: Psychological Assessment Standards and Guidelines.

טלי קרינסקי

איך כותבים "נוח" בשבע שפות? סוגיות בתרגום פריטי בחינה מילוליים

בבחינה הפסיכומטרית

הבחינה הפסיכומטרית נכתבת בעברית ומתורגמת כיום לשבע שפות. הציון של נבחן במבחן תלוי בראש ובראשונה במידת השליטה שלו בשפת המבחן. רק כאשר נבחן שולט שליטה מלאה בשפת המבחן, תוכל יכולתו האמתית לבוא לידי ביטוי. מכאן שתרגום הבחינה חיוני כדי להעריך בצורה הטובה ביותר את יכולותיו של מועמד ללימודים ששפתו אינה עברית.

תרגום פירושו העברה מדויקת של תוכן מסוים משפה אחת לשפה אחרת. בהקשר של בחינה, ההעברה המדויקת חשובה גם כדי לאפשר השוואה בין נבחנים בשפות שונות, וגם כדי לשמור ככל האפשר על התוקף של המבחן המתורגם, כלומר, כדי לוודא שהמבחן אכן מודד את מה שהוא אמור למדוד. במקרה שלנו, הבחינה הפסיכומטרית מכוונת להעריך כשרים מילוליים וכמותיים הרלוונטיים ללימודים האקדמיים, והתרגום נועד להנגיש את הבחינה לנבחן בשפה שבה הוא שולט. אולם בד בבד עם חשיבות ההעברה המדויקת משפת המקור לשפת היעד, המאפיינים הייחודיים של השפות השונות, וההקשרים התרבותיים השונים של השפות, אינם מאפשרים לעתים לדייק בתרגום, ולעתים הדיקו הלשוני פוגם באיכות התרגום, לכן חשוב לא פחות להתאים את המבחן המקורי לשפה שהוא מתורגם אליה. התאמה, בהקשר זה, פירושה העברת תוכן מסוים משפה אחת לשפה אחרת תוך התאמתו

לשפה ולתרבות המטרה, כלומר תוך התחשבות בהבדלים הלשוניים והתרבותיים בין הדוברים של שתי השפות. למעשה, כמעט שלא קיים תרגום בלי התאמה, וכל תרגום כולל גם מידה מסוימת של התאמה לנבחנים בשפה האחרת, לעתים זעירה ולעתים מורכבת יותר (Allalouf & Hanani, 2016; Beller, Gafni & Hanani 2005; Hambelton, 2005).

בהרצאה זו אדון בסוגיות העולות בזמן תרגום של פריטים מילוליים במבחן הפסיכומטרי כאשר יש מאמץ לשמור ככל האפשר על מאפייני הבחינה המקורית, ובו בזמן לערוך שינויים והתאמות כאשר מתברר שפריטי בחינה מקבלים משמעות אחרת בעת תרגומם, או שהם כלל אינם ניתנים לתרגום. דוגמאות אחדות לסוגיות כאלה: הקושי לתרגם ביטויים או פתגמים, שלעתים קרובות הם תלויי תרבות ואין להם מקבילות בשפות השונות, קטע קריאה המכיל קונוטציות תרבותיות מקומיות – האם יש מקום לתרגמו? האם רצוי להתאים שמות של מקומות ואנשים לשפת היעד, כדי שהכתוב ייקרא באופן טבעי וזורם יותר? או בתחום הכמותי, למשל, קיימות צורות גיאומטריות שאין להן מינוח ייחודי בחלק מהשפות, או שקיים מינוח, הכולל בחובו הגדרה שיכולה להפוך את השאלה לקלה יותר. כיצד אם כן ניתן לשמור על רמת הקושי של הפריט המתורגם, בדומה לפריט המקור, בהינתן מגבלות כאלה ואחרות?

מקורות

Allalouf, A., & Hanani P. (2016). Cross-lingual Educational Assessment. In C. S.

Wells & M. Faulkner-Bond (Eds.), *Educational Measurement: From Foundations to Future* (pp. 259-272). New York: Guilford

Beller, M., Gafni N., & Hanani, P. (2005). Constructing, Adapting and Validating

- Admissions Test in Mulyiple Languages: The Israeli Case. In R. K. Hamblton, P. F. Merenda & C. D. Spielberger (Eds.), *Adapting Educational and Psychological Test for cross-Cultural assessment* (pp. 297-320). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hambelton, R. K. (2005). Issues, Designs and Technical Guidelines for Adapting Tests into Multiple Languages and Cultures. In R. K. Hamblton, P. F. Merenda & C. D. Spielberger (Eds.), *Adapting Educational and Psychological Test for cross-Cultural assessment* (pp. 3-38). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

כמאל קזל

התאמת הבחינה הפסיכומטרית לנבחנים דוברי ערבית – הוגנות

הלכה למעשה

הוגנות של בחינה היא חלק בלתי נפרד מהתוקף שלה (קהת-כהן, ברונר ואורן, 1999). הגדרה מקובלת לבחינת מיון הוגנת כלפי קבוצת נבחנים היא שנבחנים בעלי הישגים דומים בבחינה יהיו בעלי הישגים דומים בקריטריון, (במקרה של הבחינה הפסיכומטרית מדובר בהישגים בלימודים האקדמיים), וזאת ללא תלות ברקע הסוציו-אקונומי שלהם, ברקע התרבותי שלהם ובמגזר שאליו הם משתייכים, בהנחה שהקריטריון בעצמו הנו הוגן (Cleary, 1968). בתהליך התאמת הבחינה לנבחנים דואגים לצמצם השפעה של גורמים לא רלבנטיים לתכונה הנמדדת על הביצוע בבחינה, ובכך מחזקים את הוגנות הבחינה. עבודת ההתאמה נעשית במהלך כל אחד משלבי כתיבת הבחינה: כתיבת השאלות, פיתוח חומרי הדרכה והנגשתם, תרגום, העברת הבחינה ותהליך חישוב הציונים.

על מנת להתאים את הבחינה לקבוצת נבחנים נדרשת היכרות מעמיקה עמה ועם שפתה. התהליך כולל קביעת קווים מנחים שמסייעים לאתר שאלות שעלולות להיות פוגעניות לקבוצות שונות, או שאלות העוסקות בנושאים אקטואליים שעלולים לעורר מחלוקת. בתהליך ההתאמה מוודאים גם כי נעשה שימוש בניב המתאים ביותר. בהרצאה נדגים את התאמת הפרקים המילוליים והכמותיים בבחינה לרגישויות ולצרכים של ציבור דוברי הערבית. בנוסף, נציג פרופיל של הנבחן הערבי, ונראה כיצד עשויים להשפיע על התמודדותו עם הבחינה מאפיינים בפרופיל זה: גיל הנבחנים, השכלת הוריהם, מידת ההיכרות שלהם עם עברית, הרקע התרבותי שלהם.

הצוות שמופקד על התאמת הבחינה לאוכלוסייה הערבית מייצג את רוב חלקי המגזר הערבי: מגדר שונה, אזורים גיאוגרפיים שונים, עדות שונות, אוכלוסיות שחיות בכפרים ובערים, טווח גילים רחב. לצוות רקע אקדמי מגוון (בנוסף על ידע בבניית מבחנים), והוא כולל נציגים ממדעי הרוח, החברה והטבע, וביניהם בעלי תואר שני או שלישי.

מניתוחים סטטיסטיים של הבחינה עולה שהתאמת הנוסחים בעברית לשפה הערבית נעשית היטב (סטולר, 2002), ומספר הפריטים שבהם מתגלות בעיות שואף לאפס. בהצגה נתאר את הדרכים שבאמצעותן מתרגמים ומתאימים את הבחינה לאוכלוסייה שנבחת בערבית.

מקורות

- סטולר, ר' (2002). דוח סטטיסטי למועדים : אפריל ויולי 2002. דוח המרכז (פנימי) 301.
- קנת-כהן, ת', ברונר, ש' ואורן, כ' (1999). ניתוח-על של תוקף הניבוי של מרכיבי מערכת המיון לאוניברסיטאות בישראל כלפי מידת ההצלחה בלימודים. מגמות, מ(1), 54-71.
- Cleary, T.A. (1968). Test bias: Prediction of grades of Negro and white students in integrated colleges. *Journal of Educational Measurement*, 5, 115-124.

ספי פומפיאן

שיקולים בפיתוח מחוון להערכת כתיבה

בשנים האחרונות כולל התחום המילולי בבחינה הפסיכומטרית מטלת כתיבה עיונית, בדומה למבחני קבלה להשכלה גבוהה. הערכת המטלה צריכה להיות מהימנה ותקפה ככל האפשר: מהימנות גבוהה תבוא לידי ביטוי במידת הסכמה רבה בין המעריכים, והתוקף יהיה גבוה ככל שהציון ישקף את יכולת הכתיבה. כדי להשיג מטרות אלה יש צורך במחווון – מדריך להערכת חיבורים מובנה ואובייקטיבי, המשקף את שיטת ההערכה – הוליסטית או אנליטית, ואת שיטת הנקידה – סולם הציונים המשמש להערכה (סופר, פומפיאן וגפני, 2013). בהרצאה אציג את השיקולים השונים בפיתוח מחוון להערכת מטלת הכתיבה העיונית במבחן הפסיכומטרי.

שיטת ההערכה ההוליסטית היא הנפוצה ביותר בפרויקטים רחבי היקף של הערכת יכולות כתיבה, והיא משמשת בבחינות המיון המרכזיות בארצות הברית. ההערכה ההוליסטית מבוססת על תפיסת הכתיבה כיכולת אחת, שאי אפשר, או לא כדאי, להעריכה בדרך של פירוקה להיבטים שונים. בהערכה בגישה זו החיבור מקבל מהמעריך ציון אחד.

ההערכה האנליטית מבוססת על התפיסה שיכולת הכתיבה מורכבת מכמה מרכיבים, שיש להעריך כל אחד מהם בנפרד ובאופן בלתי תלוי. נקידה אנליטית מבוססת על זיהוי הממדים החשובים בכתיבה, אופרציונליזציה שלהם ומתן משקל יחסי לכל אחד מהם.

צוות הפיתוח של הבחינה בשיתוף עם מומחיות לכתיבה אקדמית מן האוניברסיטה העברית עבד תקופה ארוכה על פיתוח המחווון. לאחר שקילת היתרונות והחסרונות של כל שיטה, הוחלט להעריך את מטלות הכתיבה בבחינה הפסיכומטרית בשיטה האנליטית. החלטה זו התבססה בעיקר על מסקנות מבדיקה אמפירית שבה הושוו שתי השיטות, ההוליסטית וזו האנליטית שכללה שלושה ממדים: תוכן, מבנה ולשון. נמצא כי השיטה ההוליסטית הייתה פחות מהימנה (גנאור-שטרן וריזל, 1997; סופר, פומפיאן וגפני, 2013). הסיבה העיקרית לכך הייתה היעדר שיטה אובייקטיבית לשקלול הקריטריונים להערכת איכות הכתיבה, שגרם לחוסר אחידות בין המעריכים בנוגע למשקל שניתן לכל קריטריון. נוסף על כך, המעריכים התקשו להשתחרר מ"אפקט ההילה" של תוכן החיבור, ונתנו לו משקל רב יותר מלשאר הקריטריונים. אשר לשיטת הנקידה האנליטית, נמצא שבשיטה זו ממד המבנה תלוי בשני הממדים האחרים במידה כה רבה עד כי אין הצדקה להעריך אותו בנפרד, ולמעשה מוערכים רק שני ממדים – תוכן ולשון. לנוכח ממצאים אלו כלל המחווון שגובש שני ממדים: ממד התוכן (הכולל גם מאפיין מבני אחד) וממד הלשון.

מקורות

- גנאור-שטרן, ד', ריזל, ר' (1997). פרויקט מבחן כתיבה – סיכום ביניים. דוח פנימי. מרכז ארצי לבחינות ולהערכה.
- סופר, ג', פומפיאן, ס', גפני, נ' (2013). פיתוח מטלת הכתיבה בתחום המילולי של מכפ"ל. מרכז ארצי לבחינות ולהערכה.

אבי אללוף

פיתוח מדד יחיד לאיכות מעריכים של מבחני ביצוע

הערכת מטלת הכתיבה מתבצעת על ידי מעריכים שעמדו בדרישות סף מקצועיות ועברו תהליך קבלה. שמירה על מהימנות ואובייקטיביות של ציונים במטלת הכתיבה דורשת מחוון ברור ומעריכים מיומנים. למרות תהליך מיון המעריכים, לא ניתן לזהות מראש מי יהיה מעריך "איכותי" (Leckie & Baird, 2011). ומתחייבת בקרה במהלך ההערכה ובסיומה המאתרת את המעריכים האיכותיים. הספרות מתארת מדדים סטטיסטיים שונים לאיכות מעריכים (Myford & Wolfe, 2009). במחקר זה נבקש להציע מדד יחיד המבוסס על מדדי בסיס שונים של איכות ויעילות. 500 חיבורים המהווים חלק מהבחינה הפסיכומטרית בנושא מסוים, שנדגמו באופן אקראי מתוך כמה אלפים שכתבו חיבור באותו הנושא, נבדקו על ידי 29 מעריכים (Cohen & Allalouf, 2016). ממוצע ההערכות המרובות מהווה אומדן לציונים האמיתיים לכל חיבור – ציון בלשון, ציון בתוכן וציון כללי. לכל מעריך חושבו שבעה מדדי בסיס לאיכות: (1-3) מתאמים בין ציוניו לציונים האמיתיים, (4-6) ממוצעי פערים בין ציוניו לציונים האמיתיים, ו- (7) מספר חיבורים למעריך בשעה (מדד יעילות). PCA (Principal Component Analysis) שיטת ניתוח מרכיבים ראשיים שבאמצעותה מציגים מאגר נתונים מורכב באמצעות מספר משתנים קטן, שימשה לבטא את מדדי הבסיס ע"י מדד יחיד. הניתוח מספק את המשקלים היחסיים של כל מדד בסיס, ומחשב את אחוז השונות המוסברת (POV) על ידי המדד היחיד, ובכך מסייע בבחירת המדדים הרלוונטיים והמודל לחישובם.

שמונה מודלים מתוך ניתוח המרכיבים הראשיים הכוללים צירוף שונה של מדדי בסיס הושו באמצעות שלושה קריטריונים: אחוז שונות מוסברת (POV), העלאה (Lift), היחס בין POV לבין ממוצע השונות למדד) ועוצמה (POV בהפחתת ההעלאה). כמקובל ב-PCA, לא נותחו מודלים שבהם אחד המדדים מהווה סכום של שני מדדים אחרים. שניים מהמודלים נמצאו עדיפים, ואחד מהם כלל את מדד היעילות. התוצאות שימשו לדירוג איכות מעריכי המחקר והושוו לדירוגם על סמך נתונים דומים שחושבו מהערכות תפעוליות של מעריכים אלה. המתאם שנמצא היה גבוה – 0.84. בנוסף, המודלים סייעו לדרג 127 איש ממאגר המעריכים הכללי, כך שניתן יהיה בעתיד לבצע החלטות מושכלות באשר לזימונם להערכה. המתודולוגיה שפותחה במחקר זה מאפשרת בקרה ודירוג של מעריכים במבחני כתיבה ובמבחנים אחרים.

- Cohen, Y., & Allalouf, A. (2016). *Scoring of essays by multiple raters: Procedure and descriptive statistics*. NITE Technical report TR 16-02.
- Leckie, G., & Baird, J. A. (2011). Rater effects on essay scoring: A multilevel analysis of severity drift, central tendency, and rater experience. *Journal of Educational Measurement*, 48, 399–418.
- Myford, C. M. & Wolfe, E. W. (2009). Monitoring Rater Performance over Time: A Framework for Detecting Differential Accuracy and Differential Scale Category Use. *Journal of Educational Measurement*, 46: 371-389.

מושב מס' 5: דו-לשוניות והשפעות זרות

יו"ר: נמרוד שתיל

יהודית רוזנהויז

רכיבים מן העברית בספרות שמחבריה יהודים דוברי הונגרית כשפת אם

במסגרת מחקר מתמשך על השפה ההונגרית-יהודית התחלתי לקרוא בהונגרית ספרות שמחבריה היו יהודים דוברי הונגרית כשפת אם, כדי לבדוק את מאפייניהם הלשוניים. בתקופת האמנציפציה ליהודים בהונגריה, בשליש הראשון של המאה ה-20, היו סופרים יהודים משכילים (כגון מולנאר) שהצניעו את מוצאם היהודי בכתביהם. בעבודות קודמות (Rosenhouse, 2015a, b) נמצא שבטקסטים הספרותיים הכתובים בהונגרית יש מילים, ביטויים וציטוטים השאולים מעברית ומיידיש. כן נמצאו הבדלים בין הסופרים שחיו בתקופות שונות ובתנאים שונים במאה ה-20 בהונגריה ובישראל. השאלה האם הם כותבים בהונגרית יהודית משקפת תחום רחב מאוד וטעונה בדיקה משווה של חיבוריהם של סופרים הונגרים יהודים ולא-יהודים. עם תחילת השוואה כזאת נדון בהרצאה רק בסופרים יהודיים אחדים. בהרצאה יידונו שלושה ספרים (רומנים) מאת שלושה סופרים: ארוין אבאדי, אילש קאצ'ר, ודז'ה שן (Abádi, 1961, Kaczér, 1953, Schön, 1964). הספרים נכתבו בשנות ה-50-60 של המאה ה-20 ויצאו לאור בתל-אביב. כלומר, סביבת הכתיבה של הספרים הייתה דומה אצל שלושת הסופרים, שכולם ילידי הונגריה. עם זאת, כל ספר שיתואר דן בנושא שונה בסגנון אישי שונה. אחרי סקירה קצרה של תולדות הסופרים, שמהלך חייהם השפיע על כתיבתם, יוצגו הממצאים הלשוניים מהספרים האלה. שלב הניתוח יתבסס על הנתונים (המילים והמבעים) שנמצאו. המילים והמבעים המשקפים חיים יהודיים ולקוחים מעברית (ו/או יידיש) יסווגו ויידונו בשני סעיפים: (1) הקטגוריה הסמנטית של המילים והתעתיק שבו הן כתובות; (2) מקומות הופעתן של המילים האלה

בספרים (כי אלה אינם קבועים והמילים אינן מופיעות בתפוצה זהה לאורך כל ספר). מניתוח זה נסיק מסקנות לפחות ביחס לחדירת העברית לטקסטים הכתובים של הסופרים האלה.

מקורות

- Rosenhouse, J. (2015a). "Hebrew in Hungarian texts: A lexical comparison", to appear in: *LACUS Forum*, Proceedings of the LACUS conference, Rockville Center, Long Island NY, USA 4-7.8.2015.
- Rosenhouse, J. (2015b). "Judeo-Hungarian" in *Handbook of Jewish Languages*, edited by Aaron Rubin and Lily Kahn, Leiden: Brill, 226-233.
- Abádi, E. (1961). *HárfaUtca* (Harp Street), Tel-Aviv: LapidKiadás.
- Kaczér, I. (1953). *Ne FéljSzolgámJákok* (Fear not, my Servant Jacob), Tal-Aviv: Alexander Könyvkiadó R.T.
- Schön, D. (1964). *Istenkeresők a Kárpátok alatt* (God-Seekers below the Carpat hills), Tel-Aviv: ÚjK

ראניה קאסם

השפעת העברית על הערבית בשיח דבור בתקשורת המשודרת בטלוויזיה

הלשון העברית היא לשונם השנייה של ערביי ישראל, והיא משמשת אותם לצד שפת האם הערבית. ערביי ישראל נזקקים לעברית בכל תחומי החיים: תקשורת, כלכלה, השכלה ועוד. העברית מסייעת להם למלא את הצרכים החיוניים לקיומם ולהשתלב בצורה טובה בחברה הישראלית. השפעת העברית על הערבית ניכרת בכך שדוברים רבים נוטים להשתמש במילה העברית ומעדיפים אותה על פני המילה הערבית. לרוב הדבר נעשה באופן ספונטני ובלתי מודע. השפעתה של העברית על הערבית גדולה עד כדי כך, שערבים רבים מדווחים על מבוכה שהם מרגישים כאשר הם באים במגע עם אנשים מהעולם הערבי מחוץ לישראל (מרעי, 2013). הדבר בא לידי ביטוי בכך שמילים רבות מוכרות להם בעברית, והם מתקשים למצוא את המשמעויות המקבילות בערבית. לכן מתעוררת ביניהם לא אחת אי הבנה ושיבוש בתקשורת. חדירת העברית ניכרת לא רק בערבית היום יומית המדוברת, אלא גם בלשון הכתובה (בעיתונות ובספרות) ובלשון המשודרת באמצעי התקשורת הממלכתיים ברדיו ובטלוויזיה. מחקרים רבים בדקו את התופעה ועמדו על גורמיה (מרעי, 2013; רוזנהויז, 2008; אבו בכר 2013 ועוד), אך רובם התייחסו לשפה המדוברת, המתנהלת בין הדוברים בחיי היום-יום. מעט מאוד עסקו בהשפעת העברית על הערבית בתקשורת המשודרת (בליבוים וברנשטיין, 2014), ועדיין לא נערך דיון מקיף על חדירת העברית לשיח בתקשורת הממלכתית הערבית המשודרת בישראל. במחקר שערכתי לאחרונה (קאסם, 2015) התחקיתי אחר השפעת העברית על הערבית בשתי תכניות אירוח – "כיפק" ו"רפיק חלבי בשטח". מדובר בתכניות המבוססות על ראיונות, המשודרות בטלוויזיה הממלכתית החינוכית, שבה, על פי המדיניות המוצהרת, יש הקפדה על שפה נאותה ו"ניקיון לשוני ותרבותי" (<http://www.23tv.co.il>). בהרצאתי אציג ממצאים מתוך המחקר על השפעת העברית על

הערבית בקטגוריות בלשניות שונות, כפי שהם עולים מתוך השיח הדבור (תוך עימות עם הכתוביות בערבית ובעברית), ואעמוד על משמעותם.
והנה דוגמה לשימוש בתרגומי שאילה:
لدي اللقب الثاني في الحقوق.
תעתיק: לדיי אללקב אלתי'אני פי אלחוקוק.
הכתובית בערבית: حائزة على لقب ثاني في الحقوق.
תרגום לעברית: בעלת תואר שני במשפטים (השימוש המקביל בעולם הערבי הוא حائزة على ماجستير في الحقوق).
הלקסמה لقب ثاني אינה מוכרת, והיא תרגום שאילה של הצירוף בעברית – תואר שני. הלקסמה המקבילה בערבית של העולם הערבי היא ماجستير).
ודוגמה נוספת למילים וצירופים שאולים מעברית:
طبعا ليس محامون فقط. في محاسبين ودكاترة وفي تاجيدي المي.
תעתיק: טבעא ליס מוחאמון פקט. פי מוחאסבין ודקאטרה ופי תאג'ידי אלמי. (הביטוי תאג'ידי אלמי הוא שילוב ערבית ועברית. תאג'ידי היא המילה השאולה מעברית – "תאג'ידי", ואילו אלמי היא ערבית ומשמעותה "המים").
הכתובית בערבית: طبعا ليس محامون فقط. يوجد أطباء محاسبون وشركات المياه (הכתובית מביאה במקום צירוף הכלאיים את הצירוף شركات المياه, בערבית תקנית).

מקורות

אבו בכר, ר' (2013). עברית וערבית על קו התפר. חלקת לשון, 45, 133–158.
בליבוים, ר' וברנשטיין, מ' (2014). זהות וחוויות העברית בסדרת הטלוויזיה "עבודה ערבית". עיונים בשפה וחברה 26(2), 49–70.
מרעי, ע' (2013). ואללה בסדר. דיוקן לשוני של הערבים בישראל. חיפה: האקדמיה ללשון הערבית.
קאסם, ר' (2015). השפעת השפה העברית על הערבית בשיח דבור בתקשורת המשודרת בטלוויזיה הישראלית. עבודת גמר לשם קבלת התואר מוסמך בחינוך (M.Ed.). מכללת לוינסקי לחינוך.
רוזנהויז, י' (2008). הערבים בישראל: השפעות לשוניות ודרכי רכישת העברית: קשרים בין העברית והערבית בישראל מנקודת מבט לשונית. חד האולפן החדש, 93, 58–69.

אהרן גלצר

"לשון תורה לעצמה לשון חכמים לעצמן"? – על דו לשוניות במדרשי הכתובים

חז"ל – בבואם לפרש את פסוקי המקרא, התמודדו עם לשון שהיא לשונם לכאורה, אך נבדלת ממנה לא במעט. פער זה בין לשונם של הדרשנים ללשון הקנון המקודש שנדרש על ידם, מגלגל אתגר גדול לפתחם: האם יפרשו את המקראות כאילו הם כתובים בלשונם תוך התעלמות מהפער שבין הלשוניות, או שמא ידגישו שאין לפרש את הטקסט על פי לשונם שלהם, אלא על פי הלשון הנהוגה בתקופת התהוות הטקסט. דוגמות רבות מספרות המדרש מלמדות שחז"ל אחזו בזו ואף מזו לא הניחו ידם. נציג כאן דוגמה אחת לתופעה זו:

"וישמע ה' ויחר אפו שמע המקום ונתמלא עליהם חימה" (ספרי במדבר פה, 215, 17). בדרשה זו צורת "ויקטול" המשמשת בלשון המקרא על פי רוב לזמן עבר מומרת לצורת "קטול" המשמשת בדרך כלל לזמן עבר בלשון חז"ל, וכך "וישמע" מוחלף ב"שמע". הצורך בהמרה חושף, לכאורה, מודעות של חז"ל לפערים בין מערכת הזמנים של לשון המקרא למערכת הזמנים בלשונם.

ברם בדרשה הבאה מודעות זו נעלמת: "לכפר על בני ישראל לא נאמר כן אלא ויכפר שעד עכשיו לא אז אלא עומד ומכפר עד שיחיו המתים" (ספרי במדבר קלא, 438, 90-89). במקרא "וַיִּכְפֹּר" בצורת "ויקטול" מורה על העבר, אולם המדרש מפרש את הצורה הזאת כמורה על עתיד מתמשך (או על הווה הנמשך אל העתיד). ברויאר משער שהבסיס לפרשנות זו הוא השימוש בלשון חז"ל בצורת "ויקטול" להורות על עתיד (אם כי "ויקטול" מורה בדרך כלל על מודליות). אם כן, בניגוד לדרשה הקודמת, המדרש מפרש את המקרא על פי מערכת הזמנים של לשון חז"ל. ההתעלמות מלשון המקרא בולטת כאן במיוחד, שהרי צורת "ויקטול" שכיחה מאד בלשון המקרא, וקשה להניח שהדרשן אינו מודע לכך שהיא מורה על עבר.

בנדויד (תשכ"ז) וצרפתי (תשכ"ה-תשכ"ו) עסקו לא מעט בדרשות מן הסוג השני, דהיינו פרשנות המקרא על פי לשון חז"ל, אולם דרשות מן הסוג הראשון, פרשנות על פי לשון המקרא, כמעט שלא נדונו, ולא בכדי - הדרשות הללו עולות בקנה אחד עם מה שאנו מכנים פשט. ברם יש לתת את הדעת על כך שקיומם של שני סוגי הדרשות הללו זה בצד זה מעורר את השאלה לפי איזו גישה פירשו חז"ל את המקרא.

ניתן לומר שהמתודולוגיה המדרשית מאפשרת ספקטרום דרשני רחב ביותר, עד כדי סתירות פנימיות. מנגד, ייתכן שיש כאן ללמד על מודעות רופפת ביותר בתקופת חז"ל לתהום שבין לשונם ללשון המקרא, דהיינו חז"ל חיו בסביבה דו-לשונית בלי להגדיר באופן שיטתי את גבולותיה של כל לשון. האפשרות השנייה קשורה בטבורה לשאלה כללית שלא אדון בה כעת - מהי רמת המודעות לרב-לשוניות בקרב חברות שבהן משמשות כמה לשונות זו בצד זו.

מקורות

בנדויד, א' (תשכ"ז). *לשון מקרא ולשון חכמים*. תל אביב: הוצאת דביר.
ברויאר, י' (תשמ"ב). *הלשון כרקע לדרשות חז"ל (בספרי במדבר על פי כתב יד רומי 32)*. עבודה סמינריונית. האוניברסיטה העברית.

מישור, מ' (תשמ"ג). *מערכת הזמנים בלשון התנאים*. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה". האוניברסיטה העברית.

צרפתי, גביע (תשכ"ה-תשכ"ו). עיונים בסמנטיקה של לשון חז"ל ובדרשותיהם. *לשוננו*, כט (ד), 238-244; ל(א), 29-40.

ישראלי יפה

המרכיב העברי ב"מעשה יוסף ואחיו" –

יצירה דו-לשונית בעברית ובארמית-יהודית חדשה בלהג סקיז

בהרצאה תוצג יצירה דו-לשונית המגוללת את עלילת יוסף ואחיו בעברית ובארמית-יהודית חדשה בלהג סקיז. להג זה דובר בכורדיסטאן האיראנית, הנמצאת במערבה של איראן וגובלת באזרבייג'אן (צפון) ובכורדיסטאן העיראקית (מערב). מחבר היצירה הוא מרדכי בן משה מהעיר סרדאשת שבכורדיסטאן האיראנית. ההרצאה מבוססת על העתקות של היצירה בשני נוסחיה משנת תרכ"ד שנעשו בידי חכמים ותלמידיהם לשימושם העצמי.

מבחינה בלשונית-חברתית, היחס בין העברית כלשון תרבות עילית, דתית (המגבש העברי הקלסי) לבין הארמית היהודית החדשה כלשון חולין, אינו יחס דיגלוסי רגיל, אלא יחס סוציולוסי. (מורג, תש"ן). יהודי כורדיסטאן האיראנית קראו לעברית לשון קודש, ואילו לארמית החדשה הם קראו לִישָׁא נִשְׁן (מילולית: הלשון שלנו) וגם לשון תרגום (ישראלי, תשמ"ד).

בהרצאה נדון במרכיב העברי שקנה לו אחיזה של ממש בארמית היהודית החדשה – כפי שהוא עולה מן הנוסח הארמי של היצירה "מעשה יוסף ואחיו". לדוגמה: המילה "מוקש" היא מילת סתרים לחגם של לא יהודים, על יסוד הנאמר בספר שופטים ב, ג: "ואלוהיהם יהיו לכם למוקש"; המילים המציינות מקום כמו בית המקדש, גן-עדן, עולם, עולם הבא, והמילים מזל, שולחן, משמשות בלשון נקבה ולא בלשון זכר; צורן הריבוי הארמי e- מיתוסף למילה ביחיד – ישראלִי, מזְלִי, משְלִי, ענייני. לעתים הוא מיתוסף למילה ברבים – חכמיִי; הגיית העיצורים ח, ע, והעיצורים הרפים ב, ג, פ, נשתמרה במילים העבריות כמו עולם, שולחן, עֲבֵרָה, ולא הסתגלה למערכת הפונטית של הארמית החדשה (צבר, תשמ"ח); בהתאם להגייה הספרדית, השווא הנע הגוי כתנועת a במילים ובצירופים כמו זכות, משכב זכור, נבואה, נשמה, סעודה (ישראלי, תשמ"ד).

מקורות

ישראלי, י' (תשמ"ד). סעודת צהריים בטקסט ללימוד העברית כשפה חיה בכורדיסטאן האיראנית, *הד*

האולפן החדש, 101, 39-44.

מורג, ש' (תש"ן). העברית החדשה בהתגבשותה: לשון באספקלריה של חברה, *קתדרה*, 56, 70-92.

צבר, י' (תשמ"ח). ניבי הארמית החדשה והלשוניות האחרות שבפי יהודי כורדיסטאן, *מחקרים*

בלשונית היהודים, 87-111.

מושב מס' 6: מורפולוגיה

יושבת ראש: עליזה רישיביץ

עדינה מושבי וסוזן רוטשטיין

"ששת ימים תעשה מלאכתך": השימוש במספר בצורת הנסמך

בצירופי שם לא-מיוחדים בלשון המקרא

לחלק מהמספרים היסודיים בלשון המקרא וכן בעברית בת-זמננו, יש צורות נפרדות לנסמך ולנפרד ("שלושה" לעומת "שלושת"). צורת הנסמך מופיעה במספר המורכב ("שלושת אלפים") ובצ"ש המיוחד ("שלושת האנשים"). בהרצאה זו נתמקד במבנה אחר שאינו קיים כלל בעברית החדשה ונדיר בלשון המקרא: צ"ש לא מיוחד עם מספר בנסמך ("שלושת ימים"). נדון בתכונות התחביריות של צירופים מספריים חריגים אלו ונחפש הסבר לתפוצתם.

צירוף הסמיכות מאופיין בתנועות מופחתות ובטעם אחד ראשי על כל היחידה; בנוסף לכך חל כלל תחבירי האוסר על ההפרדה בין חלקי המבנה (Borer, 1999). מבחינה פונולוגית ותחבירית צירוף

הסמיכות דומה להרכבים (compounds) כמו "בית ספר", יחידות לקסיקליות שנתהוו משילוב של שתי מילים נפרדות בתהליך של מילון (lexicalization). סימנים של מילון הצירוף כוללים בין היתר:

משמעות אטומה ובלתי פריקה (non-compositionality), צורה מורפולוגית אידיוסיונקרטית ושימוש כקלט לפעולה החלה רק במילים ולא בצירופים. בלשון חז"ל ובעברית החדשה צירופי סמיכות, ובמיוחד אלו בעלי התדירות הגבוהה, מרבים לעבור מילון ולהפוך להרכבים (ברמן ורביד, תשמ"ז; Borer, 1999). ההרכבים נפוצים פחות בלשון המקרא, אבל ניתן למצוא להם דוגמות כמו "פרי בטן".

מצאנו שלוש קבוצות של צירופים לא מיוחדים עם מספר בנסמך, בנוסף למספרים המורכבים ("שלושת אלפים") שמוגדרים כהרכבים בלשון המקרא ובעברית בת-זמננו. הקבוצות החריגות הן: צירופי מידה ("שלושת עשרונים"), צירופי תדירות/משך ("עשרת מניס", "ששת ימים", "מאת שנה"), וצירופים עם אזכור לא-ספציפי של כמות ("והקרבתם על הלחם שבעת כבשים"). נבקש להראות שהניסוח כצירוף סמיכות מדגיש את הדמיון התחבירי והסמנטי ליחידה בת מילה אחת. כמו שהמספר המורכב מביע מושג יחידני, כך צירוף המידה וצירופי משך מציינים מושגים מופשטים יחידניים המביעים כמות (Rothstein, 2009). הקבוצה האחרונה דומה גם היא לביטויי המידה בכך שהפריטים אינם רלבנטיים כשלעצמם, אלא כחלק של סכום מסוים. מצאנו שקיימות הקבלות תחביריות וסמנטיות רבות בין המבנים החריגים ובין הלקסמה בת מילה אחת.

בצירופים עם המילה "יום", צורת הנסמך של המספר משמשת באופן כמעט בלעדי, בניגוד לצירופים החריגים האחרים, שבהם היא ספורדית בלבד. צירופים אלו, כנראה כתוצאה מתדירותם הגבוהה, נמצאים בשלב ביניים של תהליך מילון, בדומה למבנה חריג אחר שגם הוא מכיל את המילה "יום" יחד עם מספר סידורי ("יום השלישי").

- ברמן, ר' ורביד, ד' (תשמ"ז). על דרגת המילון של צירופי סמיכות. *בלשנות עברית חפ"שית*, 24, 5-22.
- Borer, H. (1999). Deconstructing the Construct. In K. Johnson & I. Roberts (Eds.), *Beyond Principles and Parameters* (pp. 43–89). Studies in Natural Language and Linguistic Theory 45. Dordrecht.
- Rothstein, S. (2009). Individuating and Measure Readings of Classifier Constructions: Evidence from Modern Hebrew. *Brill's Journal of Afroasiatic Languages and Linguistics*, 1, 106-145.

בת-ציון ימיני

צורות תפעלנה בעברית של ימינו

צורות העתיד נוכחות ונסתרות בלשון המקרא מסתיימות בצורן נה המסמן אותן כצורות נקבה כמו תשמנה*. נטייה זו אופיינית רק ללשון המקרא (בנדויד, תשל"א: 477), אף שבמקומות מועטים במקרא מוצאים צורת יפעלו במקום תפעלנה ולא רק בספרי המקרא המאוחרים, למשל: "יעלו הצפרדעים" (שמות, ז, כט). תופעה זו הלכה והתעצמה בלשון המדוברת, ובלשון חז"ל בוטלה לגמרי צורת תפעלנה. אבינרי (תשכ"ה: 461) מביא את דברי אחד העם היוצא נגד השימוש בצורת תפעלנה ביצירותיהם של סופרי ההשכלה שראו בלשון המקרא לשון מופתית. כמו אחד העם, גם אבינרי מביע את מורת רוחו מהקפדתם של מורי הדקדוק על השימוש בתפעלנה בעברית החדשה. מאז עברו למעלה מחמישים שנה, ודומה שדוברי העברית הישראלית ממשיכים לדבוק בצורת תפעלנה, ולא רק במשלב גבוה. צורות גבוהות רבות נעלמו כמעט מהשפה הכתובה המודפסת והדיגיטלית, למשל השימוש בה-כתחליף למילת הזיקה ש, אך השימוש בצורת תפעלנה לא פסק עד היום. מטרת ההרצאה היא להוכיח את המשך השימוש בצורת תפעלנה ולנסות להסביר מדוע לא נס ליחה בעברית בת-זמננו**.

שיטת המחקר היא ספירת היקרויותיהן של עשרים צורות תפעלנה במרשתת במנוע החיפוש של גוגל. כדי לנטרל את כל המקרים של הצורות המצוטטות מהעברית שקדמה לזמננו, בחרתי רק שורשים שנוצרו בימינו כמו תתעמתנה, תפרגנה ו-תדרגנה. כידוע, החיפוש בגוגל מעלה לפעמים אותן תוצאות המצוטטות יותר מפעם אחת, אך גם כשמביאים זאת בחשבון מגיעים לממצאים מובהקים. הממצאים העלו מאות ואפילו אלפי תוצאות לכל אחת מעשרים הצורות. מעטים מהציטוטים הראו שהן משובצות בהקשרים של לשון יומיומית, לעתים בצד צורות פשוטות או שיבושים לשוניים, לדוגמה:

1. ב-19.1.03 [...] תודה בנות על כל עצותיכן. **תיושמנה** אחת אחרי השניה.
2. ב-15.1.14 [...] הדבר לא יועיל, זה רק יביא לפירוד ולשנאה שנשים משועממות בספסל בגינה **תרכלנה ותעקובנה** אחר...

מאחר שהקורפוס הנבחר לקוח מהמרשתת, יש להביא בחשבון כי בצד דוגמות מהלשון הגבוהה, המצאי כולל גם דוגמות המייצגות אופנות כתיבה חדשה שנולדה בזמננו – שילוב של לשון כתובה ולשון דיבור (וייסמן וגונן, 2005: 10). נראה כי השימוש הבלתי פוסק בצורות תפעלנה בימינו קשור למהפכה הפמיניסטית שניצניה החלו בשנות השבעים. ארגוני הנשים בארץ יוצאים נגד התופעה

הנהוגה בעברית הקלסית, שלפיה הצורה הבלתי מסומנת היא דווקא צורת זכר (Muchnik, 2015, 192). לפי זה, די בגבר אחד בין נשים רבות כדי שהדובר אל קבוצה זו ישתמש בצורת זכר כמו "עליכם" ולא "עליכן", "אתם" ולא "אתן" וכן "תקשיבו ולא תקשבנה". השימוש בצורת תְּפַעֲלָנָה מתיישב יפה עם הנטייה המודרנית לפנות אל קהל מעורב בפנייה כפולה, למשל: מאזינות ומאזינים. אמנם גם לפני שנות השבעים הרבו להשתמש בצורת תְּפַעֲלָנָה, אך אז עדיין היה נהוג בארץ דיבור עברי מדויק ומוקפד שצורתיו הבסיסיות מבוססות על העברית המקראית.

* וכמוהן גם צורת ציווי נוכחות, שנעלמה כמעט לגמרי מן העברית המדוברת. בהרצאה זו לא נדון בה.
** יודגש כי מטרת ההרצאה אינה להוכיח שינוי בלשון הדבורה, אלא להצביע על המשך קיומה של התופעה.

מקורות

אבינרי, י' (תשכ"ה). *יד הלשון*. תל-אביב: יזרעאל.
בנדויד, א' (תשל"א). *לשון מקרא ולשון חכמים* (ב). תל-אביב: דביר.
וייסמן, כ' וגוון, א' (2005). עברית אינטרנטית. ירושלים: כתר.
Muchnik, M. (2015). *The Gender Challenge of Hebrew*. Leiden : Brill.

עליזה רישביץ

היבטים דיאכרוניים וסינכרוניים בגזירה קווית ומסורגת: בין התאוריה למתודיקה

בהרצאה זו אעמוד על הבעייתיות שבהבדל בין גזירה קווית למסורגת במחקר ובהוראה על פי כמה דוגמאות של קטגוריות שמניות, ואראה כיצד חילוקי דעות במחקר תורמים ללמידה משמעותית ולחשיבה מסדר גבוה.

ההבדל בין הגזירה הקווית ובין זו המסורגת אינו תמיד ברור וחד-משמעי (למשל, בולוצקי, 2012; Schwarzwald, 2006). הצעות שונות הוצעו כדי לנסות להתגבר על בעייתיות זו. כך, למשל, בולוצקי (2012) מציע לצמצם את תחולת הגזירה הקווית באמצעות ההגדרה שגזירה תיחשב לכזו אם בבסיסה אין חלים שינויים כלשהם פרט לתהליכים פונטיים אוטומטיים, כגון ב"חֲלִילֶן" (שנגזר מ"חֲלִיל") וב"יהלומן" (שנגזר מ"יהלום"). לעומת זאת, "נפקדות" הנגזרת מ"נפקד" או "מלומדות" הנגזרת מ"מלומד" מהווים, לדעתו, גזירה קווית ומסורגת כאחת, אף על פי שלא חלו שינויים בבסיסם (שם: 53).

שורצולד (Schwarzwald, 2006) מציעה לנגד גזירה קווית למסורגת בצורות דומות או זהות בדגם העיצורי והתנועתי כדי לחדד את ההבדל בין שתי דרכי הגזירה. לדוגמה: "סמיכות" שנגזרת מ"סמוך" תהיה במשקל "קְטִילוּת" (גזירה מסורגת) בניגוד ל"סמיכות" הנגזרת מ"סְמִיךְ" (גזירה קווית) (שם: 8). לדעת בולוצקי, גם הגזירה השנייה (מ"סְמִיךְ") היא גזירה מסורגת במשקל "קְטִילוּת", משום שהדוברים היום אינם מודעים לתהליך ההיסטורי של השמטת תנועת a ב"סמיך". מאותה הסיבה, לדעתו, "בְּסִיסִי" אינו תוצר של גזירה קווית (מ"בְּסִיסִי") כפי שסוברת שורצולד. כך גם "בְּסִפִּית" ו"קְרָחוֹן", לדעת שורצולד (שם: 8), נגזרים בגזירה קווית, ואילו לדעת בולוצקי, גזירתם היא גזירה מסורגת של משקל, משום שקשה להניח שהדובר הממוצע גוזר בְּסִפִּית מ"בְּסִפִּי" או "קְרָחוֹן".

מ"ק"ח" ומודע לתהליך ההיסטורי שחל על הסגוליים (שם: 55). ומה באשר לצורות, כגון "רגזן" ו"שקרן" – אף על פי שהן גזרות מ"גז" ו"שיקר", אין הכרח לראותן בגזירה קווית מצורות העבר, אלא יש לראותן בגזירה של משקל קטלן (בולוצקי, שם).

המזכירות המדעית של האקדמיה ללשון מעדיפה את ל' השורש רפה (בצורות כגון "כִּלְכָן", "רִפְתָן") על דרך אֶסְפָן ודומיו, שכן "מנקודת מבטו של הדובר אין חשיבות להבחנה בין גזירה קווית למסורגת, כי התוצר הוא אחד – מילה בתבנית פֶּעֶלְן" (אקדס, 17, תשס"א).

בבתי הספר נהוג, על פי רוב, לנתח צורות הקשורות לפועל בלבד בדרך מסורגת (משקל "קטלן"), בניגוד לצורות שבסיסן שם, כגון "רִפְתָן" ו"חֶפְרָן". אלה האחרונות מנותחות ברוב המקרים כגזירה קווית.

דעתי היא כי כל הצורות בדגם "קטלן" גזרות בגזירה מסורגת, ובהן גם כאלה שבסיסן הוא שם, כגון "רִפְתָן" ו"חֶפְרָן". חלק מן הנימוקים נמנו כאן, ובהרצאה ארחיב. בבמה זו אסתפק בהסבר ההיסטורי: אכן, צורות בדגם "קטלן" קשורות לפועל, אך לא לצורת העבר, אלא לצורות הבינוני. הן הושפעו מן הבינוני הארמי (ר' דוגמאות והפניות לסורית ולארמית אצל גרוס, תשנ"ד). בתלמוד הבבלי ובכ"י "מזרחיים" מצויות צורות בדגם "קטלן" (כגון: גִּזְלָן, רצחן, סקרנית), ואילו בתלמוד הירושלמי ובמקורות ארץ ישראלים אחרים מצויות צורות בדגם "קוטלן" (כגון: גוֹזְלָן, רוצחן, סוקרנית) (גרוס, תשנ"ד: 57–103).

לאור זאת, כיצד ננתח צורות, כגון "תוקפן", "נרגנות", "היפרדות" ו"התלבטות"?

על פי הכלל שבבתי הספר, "תוקפן" ודומיו נגזרים בוודאות בגזירה קווית. צורות כגון "נרגנות", "מוגבלות" ו"מקובלות" מנותחות לרוב בשתי הדרכים: בגזירה קווית או בגזירה מסורגת לפי שהן נתפסות כשמות פעולה. לעומתן, שמות פעולה ("אמתיים"), כגון "היפרדות" ו"התפתחות" נתפסות כגזירה מסורגת בלבד.

טענתי היא כי כל הצורות האלה, ובכלל זאת, צורות כגון "אספן", "רקדן", "רגזן" – גזרות היסטורית בצורה קווית. כך גם דגמי "היקטלות" ו"התקטלות" (!), אך "הירושה ההיסטורית", האנלוגיה ומידת הפרודוקטיביות של יצירתם קובעת את דרך הגזירה. בהרצאה זו ארחיב בנוגע לכך, ואחווה את דעתי, מדוע יש לנתח צורות כגון "רִפְתָן" ו"גִּזְעָן", "דִּגְלָן" (וגם "סִפְרוּת" בעגה המקצועית) בגזירה מסורגת, כמו את דגמי "היקטלות" ו"התקטלות". עם זאת אטען כי יש מקום להראות גם את דרך היצירה הראשונית (גזירה קווית) כדי להסביר תהליכים דיאכרוניים או סינכרוניים המשפיעים על הפונולוגיה או על המורפופונולוגיה, למשל: מדוע בדגמי "אֶסְפָן" אין דגש קל אחרי השווא, ומדוע בדגמי "היקטלות" ו"התקטלות" השווא נע, וכן כדי להראות שלא תמיד נוכל לקבל מענה חד-משמעי לכל בעיה, ולכן אפשר לקבל לעתים יותר מדרך אחת, אך לנמק מדוע.

מקורות

אקדס 17 (תשס"א). אתר האקדמיה ללשון העברית, ירושלים. = <http://hebrew-academy.org.il/wp-content/uploads/acad17.pdf>

<http://hebrew-academy.org.il/wp-content/uploads/acad17.pdf>

בולוצקי, ש' (2012). עוד על גזירה קווית וגזירה מסורגת במורפופונולוגיה של העברית הישראלית.

בתוך מ' מוצניק וצ' סדן (צוגויה סאסאקי) (עורכים), מחקרים בעברית החדשה ובלשונות

היהודים – מוגשים לאורה (רודריג) שורצולד (עמ' 52–59). ירושלים: כרמל.

גרוס, ב"צ (תשנ"ד). המשקלים פעלון ופעלן במקרא ובלשון חכמים. ירושלים: האקדמיה ללשון

העברית.

מושב מס' 7: תחביר, סמנטיקה ופרספקטיבת קורא

יושב ראש: עמנואל אלון

רותי ברדנשטיין

”לפחות” כסוכן כפול בשיח

לתואר הפועל ואדברביאל המשפט **לפחות** תפקודים רבים ומגוונים בעברית המודרנית:

- א. מילית פוקוס סקלרית של כמות או דרגה מינימליים בהקשר (דוג' 1)
- ב. סמן ומעצים במבנה התניה של המרה (דוג' 2-3).
- ג. סמן ומעצים במבנה התניה קומפקטי (דוג' 4), כאשר חלקו הראשון של המבנה משתמע כאקספליקטורה (Sperber, Dan & Deirdre Wilson, 1986)
- ד. סמן סיפא במבנה ויתור (דוג' 5-6)
- ה. מעצים הטיה שיחית שלילית (דוג' 7)
- ו. סמן תקבולת ניגודית משתמעת (דוג' 8-9)
- ז. צמצם תוקף טענה (דוג' 10-11)

אם כן, במקרים מסוימים, תואר הפועל **לפחות** משמש לעתים כ”סוכן כפול”: מחד גיסא, הוא מאיידך של רכיב הנתפס כחיובי בהקשר, ומאידך גיסא, הוא מעצים את ה’הטיה השלילית’ של המבע כולו בהקשר. ניתן לבחון זאת בדוגמה (7) למשל: ”מתן נקודות לסטודנטית” הוא תגמול חיובי, אך עדיין מובן בהקשר כגמול לא ראוי על השתתפות הסטודנטית בניסוי. זאת אומרת שהדוברת מעלה הטיה שיחית שלילית על ההקשר כולו. כך גם בדוגמה (9): כוונת הדובר היא שהוא עצמו (בניגוד לאשתו), אינו מעורב בקהילה. במחקר זה נציע ניתוח אטי ומונע פרגמטית ל**לפחות** בתהליך הגרמטיזציה, נבצע השוואה למחקרים על מקבילותיו בשפות אחרות (Kay 1992, Lewis 2006, Bat-Ze'ev Shyldkrot 1995), נשלב דוגמאות גישורי המספקות הוכחה למעבר משלב אחד למשנהו ונבחן אותו החל מהיקריותו הראשונות במשנה ובתלמוד הבבלי, וכלה בשימושו המודרניים המגוונים כיסמן שיח פרוטוטיפי (Maschler, 2009)

דוגמאות:

1. **לפחות** 28 הרוגים ו-61 פצועים בפיצוץ מכונית ממולכדת במרכז אנקרה.
[<http://www.haaretz.co.il/news/world/middle-east/1.2854785>]
2. **אם לא** חזק מול החמאס, נתניהו יהיה **לפחות** חזק מול אירופה הקלאסית [הארץ, ברק דביר,

[18.12.2014

3. רוצו! ואם לא-לכו! או לפחות תזחלו!..

[http://www.he.chabad.org/library/article_cdo/aid/2620494/jewish/-.htm]

4. לפתור את בעיית הדיור- לפחות באתרים [<http://netcraft.co.il/blog/?p=6237>]

5. השירות במסעדה היה מזוויע, אך לפחות האוכל היה טעים.

[<https://he.wiktionary.org/wiki>]

6. קיבלנו המון המלצות ומאוד התאכזבנו. אוכל בינוני ומטה. מנות בסגנון שנות השמונים. רול סושי

לא טעים בכלל ב-70 ש"!! לא למביני עניין ואנשים שאוהבים אוכל טוב! לפחות יין טעים ייאמר

לזכותם- שירות מעולה, קינוח נחמד וזהו!

[<http://www.rest.co.il/reviews/restaurant/80030698>]

7. א: הגיעו אליי אתמול הביתה |

ב: נו /

א: ושאלו |

אם אני מוכנה להשתתף באיזה ניסוי |

של אוניברסיטת תל אביב |

ב: נו |

ייתנו לך נקודות לפחות /

<בצחוק > כ-

א: <שאיפה> אני צריכה להתמקח על זה ||

[מתוך: המעמ"ד, C514_1_sp2_018]

8. לפחות, פול לא עוזב בלי לומר שלום [במקור בצרפתית, בת זאב-שילדקרוט, 1995]

9. א: אשתך מאוד מעורבת בקהילה...לא?

ב: לפחות מישהו...

א: אתה לא?

ב. (תנועת יד "לא")

[מחברים "7 עונה 2 פרק 28]

<http://www.sdarot.site/2016/05/7-28.html>

10. אפשר גם MP3. זה ממש עוזר. לי לפחות... [<http://www.kidum.com/forum/1/post/52687>]

11. אין אזכור למילה "שיום" (לפחות לא שאני מצאתי)

[<http://forum.bgu.co.il/index.php?showtopic=265724>]

מקורות

Bat-Zeev Shyldkrot, H., (1995). Subordonnee's circonstancielle et de'pendance se'mantique Comparaison, concession et condition, Grammaticalization et sens des connecteurs. *Faits de langue*, 5. 145-154.

Kay, P., (1992). At least. In A. Lehrer and E. F. Kittay (eds.), *Frames, fields, and contrasts: new essays in semantic and lexical organization*, (pp. 309-332). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Lewis, M. D., (2006). "Discourse markers in English: a discourse-pragmatic view". In: K. Fischer (ed.), *Approaches to Discourse Particles*, (pp. 43-59). Amsterdam: Elsevier.

Maschler, Y., (2009). *Metalanguage in interaction: Hebrew discourse markers*. Amsterdam: John Benjamins.

Sperber, D. and Deirdre W., (1986). *Relevance*. Oxford: Blackwell.

נועה ברנדל

מה אין ב"יש"? הוראת מבני-קיום באנגלית והשפעתה על רכישת התחביר האנגלי

המחקר בחן רכישת אנגלית כשפה שנייה (L2) על ידי דוברי-עברית לאור "גישה העקרונית והפרמטרים" (Chomsky, 1981), תוך התמקדות במאפיין הידוע בשם "פרמטר הנושא הריק", הקובע אם כינוי-גוף המופיע בעמדת הנושא הקדם-פועלית (להלן: 'עמדת הנושא') בהכרח ממומש פונטית או לא. נערך ניסוי בקרב דוברי-עברית בני 18 הרוכשים אנגלית כ-L2. שתי השפות נבדלות בערכי הפרמטר, שכן השמטת כינוי-הגוף המאייש את עמדת הנושא מתאפשרת בעברית, אך לא באנגלית.² הנבדקים (N = 53) נבחנו באמצעות מטלת בחירת-תרגום מעברית לאנגלית על התכונות המזוהות עם הפרמטר (Rizzi, 1982):

(א) השמטת כינוי-גוף בעלי רפרנט בעמדת הנושא: **(I) slept well* ;

(ב) השמטת כינוי-גוף אקספליטיביים (סתמיים), נטולי-רפרנט, בעמדת הנושא :

**(It) is raining / *(There) are dogs outside.*

(ג) סדר פועל-נושא: **Arrived new packages*

ניכר כי הלומדים מתקשים בזיהוי האקספליטיב *there* במבנים מורכבים, בניגוד לאחוזי הדיוק הגבוהים הנצפים בתכונות האחרות. תוצאות אלו מפתיעות בהשוואה לתוצאות המדווחות ב- Brandel (Submitted 2016) ביחס לדוברי-עברית בני 12, המצטיינים בזיהוי אותו האקספליטיב במבני-קיום *(There is/are)*.

ניתן להסביר את ההבדל בין *there*, לבין כינוי-גוף רפרנציאליים ונושאים בתר-פועליים, באמצעות היפותזת ה- Interpretability (Tsimplu & Mastropavlou, 2007), הגורסת כי תכונות תחביריות

² להוציא את "משלב היומן", המאפשר השמטה כזו באנגלית.

שאינן נגישות לייצוג הסמנטי של המשפט (uninterpretable), אינן יכולות להירכש ב-L2, בעוד שמבנים המערבים תכונות נגישות לייצוג הסמנטי (interpretable) יכולים להירכש (גם אם חלקית). לפיכך, צפויה הפנמה של היעדר האפשרות להשמיט כינויי-גוף רפרנציאליים בעמדת הנושא או האפשרות להקדים את הפועל לנושא, משום שרכישת תכונות בלתי-נגישות סמנטית אלו מתווכת ע"י תכונות נגישות סמנטית של רפרנציאליות ופוקוס, בהתאמה. זאת לעומת כינויי-גוף אקספליטיביים, שהם נטולי-רפרנט ופוקוס, ולכן רכישתם אינה מתווכת על-ידי תכונות נגישות. אולם היפותזה זו אינה צופה הבדל בין האלמנטים האקספליטיביים *it* ו-*there*: בשניהם צפויה אי-יציבות בקרב רוכשי-L2 היות ששניהם אינם מערבים נגישות סמנטית. ניתן לייחס את ההבדל בין האלמנטים לאופן ההוראה של מבני-קיום בבית-הספר: *there is/are* נלמד כיחידת משמעות אחת המקבילה ל"יש" בעברית, ומכאן שהלומדים אינם מנתחים את *there* ככינוי-גוף אקספליטיבי, אלא כחלק מאותה יחידה. ניכר כי במקרה של מבני-קיום, השימוש ביחידות גדולות עשוי לפגום בתהליך הלמידה, בניגוד לסיוען של יחידות גדולות ברכישת מבנים אחרים ב-L2, דוגמת צירופים שמניים הכוללים שם עצם ותווית (אי-יידוע (Arnon & Ramscar, 2012)).

מקורות

- Chomsky, N. (1981) Principles and parameters in syntactic theory. In N. Hornstein and D. Lightfoot (eds.), *Explanation in Linguistics: The Logical Problem of Language Acquisition*. London: Longman, pp.32-75.
- Rizzi, L. (1982). *Issues in Italian syntax*. Dordrecht: Foris.
- Brandel, N. (Submitted 2016). Macro-parameters vs. the Interpretability Hypothesis: Null subjects in Hebrew speakers' L2 English.
- Tsimpli, I.M. and M. Mastropavlou. (2007). Feature interpretability in L2 acquisition and SLI: Greek clitics and determiners. In J. Liceras, H. Zobl, and H. Goodluck (eds.), *The Role of Formal Features in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp.143-183.
- Arnon, I. and Ramscar M. (2012). Granularity and the acquisition of grammatical gender: How order-of-acquisition affects what gets learned. *Cognition*, 122, 292-305.

תמר שביב

לגמרי – גלגולו של מעצים

תוארי הפועל הם צורות חסרות מין, גוף ומספר. המעצמים שביניהם פונים לשני כיוונים סמנטיים: כיוון אחד מציין העצמה מגבירה וכיוון מנוגד לו מציין העצמה מפחיתה. Quirk (1985: 445) מגדיר את תוארי הפועל כאמצעי מדרג שמופיע בסמיכות לשמות-תואר, לפעלים ולשמות עצם דריגים (gradable) או שאינם דריגים.

מטרת ההרצאה לבחון את משמעויותיו הנגזרות של תואר הפועל המעצים "לגמרי", תוך התבססות על תאוריית הגרמטיקליזציה (Grammaticalization Theory, Hopper and Traugott, 2003; Traugott, 2008), ועל דקדוק התבניות (Construction Grammar, Goldberg, 2006). בכוונתנו להראות כיצד משתנה המובן של "לגמרי" בתהליך של גרמטיקליזציה, וכיצד משפיע המיקום התחבירי על משמעותו ועל משמעות המבע כולו. בהסתמך על הגדרתו של Quirk נבחן את המשמעויות של "לגמרי" בכמה מבנים:

- (1) "לגמרי" כשהוא מופיע בזכות עצמו ונעדר משלים, לדוגמה: כתשובה או כחיזוק לאמירה קודמת: "לגמרי!";
- (2) כשהוא מלווה בפעלים מודליים, לדוגמה: "את לגמרי יכולה לדגמן";
- (3) כשהוא מלווה בשם עצם, בשם תואר או בתואר פועל אחר, לדוגמה: "לגמרי חו"ל".
ננסה לעמוד על השינוי שחל במשמעותו משלושה היבטים:
א. מעבר מכמת למאיך, לדוגמה:
(4) "בפריפריה הרבה יותר זול אבל מדובר במשהו שונה לגמרי".
ב. השימוש בתואר הפועל בשני קטבים מנוגדים: חיוב ושלילה כאחד, לדוגמה:
(5) "[...] ואמה תהתה אם זה לא מסוכן – דאגה לא לגמרי מופרכת.
ג. מעבר משימוש אובייקטיבי לסובייקטיבי שהתרחש בתהליך חד-כיווני של סובייקטיפיקציה כמו:
(6) "באותה מידה אני לגמרי בטוח כי לו ברנר התלוש והמצוטט בפה מלא היה חי כיום, הסבירות כי היה זוכה בפרס, שווה לזו של יצחק לאור או נמוכה ממנה, לזכות בתואר הזה".

מטרת ההרצאה להראות כיצד הפך "לגמרי" מתואר פועל שמובנו "כליל" ו-"לחלוטין", לתואר פועל שמציין תשובה חיובית המשדרת לנמען הסכמה מלאה, במובן של: "מעולה!" ו-"מושלם!" "לגמרי" מחזק את הנאמר בשיח ומביע את הערך המוחלט של הדברים. ננסה לבחון אם התפתחות מסוג זה עשויה להתרחש גם בתוארי פועל אחרים.

מקורות

קדרי, מ"צ (1994). *תחביר וסמנטיקה בעברית שלאחר המקרא* – כרך ב' רמת גן: הוצאת אוניברסיטת בר-אילן.

Bat-Zeev Shyldkrot, H. (1995). Tout: Polysémie, grammaticalisation et sens prototypique, *Langue Française*, 107(1), 72-92.

Goldberg, A. E. (2006). *Constructions at work: The nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press.

Hopper, P.J. & Traugott, E. C. (2003). *Grammaticalization* (2nd ed.), Cambridge: Cambridge University Press.

Quirk, et al. (Eds.) (1985). *A comprehensive grammar of the English language*, London: Longman.

Shaviv, T. (2014). *Entre la certitude et le doute - les changements de sens du verbe DIRE*, M.A Thesis, French department, Tel-Aviv University.

Traugott E. C. (2008). "Grammaticalization, constructions and the incremental development of language: Suggestions from the development of degree modifiers in English" in R.Eckardt, G. Jäger, & T. Veenstra, (Eds.) *Trends in linguistics - variation, selection, development, probing the evolutionary model of language change*, (pp. 219-252) Berlin: Mouton de Gruyter.

עליזה עמיר והלה אתקין

פיתוח פרספקטיבת נמען בכתיבה ארגומנטטיבית של תלמידים – היבטים לשוניים

תהליך הכתיבה הוא תהליך קוגניטיבי ואינטראקטיבי המכוון אל הקורא ואל תהליך הקריאה, ומניח מראש את תפקידם הפעיל של הקוראים ואת ההיבט הדיאלוגי של הכתיבה (עמיר ואתקין, 2014, 2016). על כן, חשוב שהכותב יפתח פרספקטיבת נמען, היינו פרספקטיבת קורא (Fu & Hyland, 2014). הגישה הדיאלוגית אינה רואה בכותב מי שפועל ביחידות בתוך עולם שיח סגור או פרטי, אלא מי שמצוי באינטראקציה חברתית-קשורתית עם נמעניו, ויש לו מכוונות כלפי הנמען (Livnat, 2012: 20). הכותב "מתכתב" עם עצמו ועם עולמו הפנימי בזכות הדיוקן של הנמען המופנם בתודעתו (Thompson, 2001: 95; Bakhtin 1986). אחת הדרכים ליצירה של פרספקטיבת קורא היא באמצעות למידה מצפייה – observational learning (Rijlaarsdam et al., 2008; Fidalgo et al., 2015). הצפייה בתלמידים הקוראים בקול טקסטים של תלמידים אחרים, מאפשרת לתלמידים הצופים להבין את ההיבט הדיאלוגי של הכתיבה, ובכללה את פרספקטיבת הקורא. בהרצאה זו נציג ממצאים איכותניים, שהם חלק ממחקר מקיף יותר העוסק בקידום כתיבה באמצעות צפייה. נתמקד בניתוח תוצרי כתיבה של תלמידים לפני תכנית התערבות ואחריה, ונתחקה אחר התפתחותה של פרספקטיבת הנמען באמצעות ניתוח של אמצעים לשוניים מסומננים ובלתי מסומננים האופייניים לפרספקטיבה זו.

מקורות

- עמיר, ע' ואתקין, ה' (בדפוס). מחקר משווה – ארגומנטציה ודיאלוגיות בכתיבתם של תלמידים בוגרים. *חלקת לשון*.
- עמיר, ע' ואתקין ה' (2014). דיאלוגיות בכתיבתם של תלמידים, *דפים*, 57, מכון מופ"ת, עמ' 37-54.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays* (V. McGee, Trans.)
- Fu, X., & Hyland, K. (2014). Interaction in two journalistic genres: A study of interactional metadiscourse. *English Text Construction*, 7(1), 122-144.
- Fidalgo, R., Torrance, M., Rijlaarsdam, G., van den Bergh, H., & Álvarez, M. L. (2015). Strategy-focused writing instruction: Just observing and reflecting on a model benefits 6th grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 37-50.

- Livnat, Z. (2012). *Dialogue, Science and Academic Writing*, Amsterdam: John Benjamins.
- Rijlaarsdam, G. C. W., Braaksma, M. A. H., Couzijn, M. J., Janssen, T. M., Raedts, M., van Steendam, E., & van den Bergh, H. (2008). Observation of peers in learning to write: Practice and research. *Journal of writing research*, 1, 53-83.
- Thompson, G. (2001). Interaction in academic writing: Learning to argue with the reader, *Applied Linguistics*, 22(1), 58-78.
- Weizman, E., *Positioning in media dialogue*. Amsterdam, Philadelphia: Jhon Benjamins Publishing Company.

מושב מס' 8: לשון בבית הספר היסודי

יו"ר: רינה בן שחר

הקדמה

במושב זה אנו מבקשות למקד את המבט בהכשרה הלשונית-האוריינית בבית הספר היסודי. שלוש מההרצאות במושב יוקדשו להקניית עברית כשפת אם בבית הספר היסודי העברי, והרצאה אחת תעסוק בהקניית ערבית כשפת אם בבית הספר היסודי הערבי. מקצוע הלשון בבית הספר היסודי אינו מבוסס, ובחלק נכבד מבתי הספר אינו קיים כלל, או שמעמדו לא מוגדר. האיזון בין לימוד כישורי שפה – דקדוק ואוצר מילים, לבין הקניית כישורים אורייניים של הבנה, כתיבה והכרת סוגות, אינו ברור, ואף לא משתמע בבירור מתכנית הלימודים בעברית משנת 2003.

העלייה בחשיבות המיומנויות הטכנולוגיות של המאה העשרים ואחת מאתגרת את החינוך הלשוני ומדרבנת את אנשי החינוך לעדכן את התפיסות של "כישורים אורייניים" ולגייס את הסביבה הדיגיטלית לטובת למידת השפה.

כל המרצות במושב זה מעורבות בפרוייקטים של חינוך לשוני במסגרת המרכז לטכנולוגיה חינוכית (מט"ח). הן יעלו אספקטים שונים בהקניית כישורי לשון ושיח בבית הספר היסודי, כולל זיקות בין סוגיות לשון לבין סוגיות בהבנה וכתיבה, וידגימו את תפיסתן באמצעות פרוייקטים בעבודה.

נעמי גורבט ואורית אילן

כישורים אורייניים, כשירות גלובלית ושיעורי עברית 2017

הסביבה הדיגיטלית מאתגרת זה מכבר את מומחי החינוך הלשוני להציע הגדרה מעודכנת של המושג "כישורים אורייניים", ומתוכה לגזור את הכישורים והמיומנויות שנכון ומתאים להקנות לתלמידים בעת הזאת. לצד אתגרים אלה מציע המתווה החדש של המחקר הבין-לאומי פיז"ה 2018 מושג נוסף: כשירות גלובלית, בתרגום חופשי: הבנת הדרכים שבהן הבדלים בין-תרבותיים משפיעים על תפיסות,

שיפוט ואידאות; מעורבות באינטראקציות פתוחות ויעילות עם אנשים מרקעים שונים, מתוך הדדיות והקפדה על כבוד האדם. המתווה מדגיש את תפקידו המרכזי של בית הספר במימוש החזון הזה: על ביה"ס לחשוף את התלמידים לסוגיות רב-תרבותיות ובין-תרבותיות גלובליות, לטפח כבוד והוקרה למגוון התרבותי ולזמן ולעודד תהליכי חקר של הנושא. כדי לבצע את התפקיד הזה, נטען במתווה, נחוצות גישה ודרכים חדשות ללמידה של מיומנויות 'ישנות'.

Children and youth must be able to communicate in their mother tongue and in *the primary language(s) of their school and society*. *Communication in one's mother tongue requires individuals to have knowledge of vocabulary, functional grammar and the functions of language and script* (European Commission 2006b).

כיצד 'מתכתבת' הכשירות הגלובלית עם הכשירות האוריינית, במה הן נפרדות, מתי הן מתלכדות, וכיצד הן תומכות זו בזו – כל זאת נרצה להציג דרך דילמות שליוו את תהליך הפיתוח של התכנית "מילה טובה מאוד" הכוללת ספרים מודפסים ודיגיטליים, הנלמדים בשיעורי עברית בבית הספר היסודי. בהיצג נדגים גם יחידות תוכן המציגות מענה אפשרי לאתגרים האלה.

מקורות

בלום-קולקה, ש' וחמו, מ' (2010). מבוא: כשירות תקשורתית, שיח אורייני ושיח עמיתים. בתוך ש' בלום-קולקה ומ' חמו (עורכות), *ילדים מדברים, דפוסי תקשורת בשיח עמיתים* (עמ' 5-41). רמת אביב: מט"ח.

OECD : GLOBAL COMPETENCY FOR AN INCLUSIVE

<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>(2016)

Sinicrope, C., Norris, J.M., and Watanabe, Y. (2007). *Understanding and assessing intercultural competence: A summary of theory, research, and practice*. Honolulu, HI: Technical report for the Foreign Language Program Evaluation Project.

UNESCO (2014). *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*, UNESCO,2014

רינה בן-שחר

לביסוס לימוד הלשון כדיסציפלינה בבית הספר היסודי

מקצוע הלשון בבית הספר היסודי אינו מבוסס, ובחלק נכבד מבתי הספר אינו קיים כלל, או שמעמדו לא מוגדר. תכנית הלימודים בעברית משנת 2003, אף כי כללה סוגיות לשון ופירטה ידע נדרש בלשון בכיתות השונות של בית הספר היסודי, העמידה במרכז לימוד סוגות, כולל מאפיינים לשוניים שלהן, ובכך היטתה את לימוד הלשון ללימוד הזדמנותי לא מדורג, הכפוף ללימוד טקסטים. שנים ארוכות של מחיקת מקצוע הלשון בבית הספר היסודי, או הזנתו לשוליים (לפני פרסום תכנית הלימודים של 2003, אך גם אחריו) דיללו את ההכשרה הלשונית של המורים, יצרו חוסר ביטחון ויחס דו-משמעי של

המורים והמנהלים כלפי מקצוע הלשון, וחסמו למעשה את קיומו כמקצוע לשון נפרד, דיסציפלינת הלשון, בבית הספר היסודי.

בספרי הלשון שכתבתי בעבר לבית הספר היסודי ("קישורים" וסדרת "כלומר"), ובפרקי הלשון שכתבתי לסדרת "מילה טובה מאוד" של מט"ח, אני מציגה גישה של לימוד לשון כדיסציפלינה, מנקודת המוצא של דקדוק הלשון העברית, בכיוון מהלשון אל הטקסט. בהרצאה אציג את גישתי להוראת הלשון בבית הספר היסודי, הבנויה על שלושה מישורים: המישור הלשוני-דקדוקי – טיפול במבנה, בדרכי הנטייה ובמשמעות של היסודות הלשוניים, כגון פעלים, שמות עצם, שמות תואר, תוארי פועל, צירופים, משפטים, ותרגולם בהקשר המיידי של משפט או קטעי טקסט קטנים; מישור הטקסט כמייצג סוגה בתרבות, ומישור הסוגה – תפקידה התקשורתי (כגון מסירת מידע או ניסיון שכנוע הנמען, או הבעת עמדה אישית ורגש או הנאה אסתטית, ועוד) ומאפייני התוכן והסגנון שלה. גם בעבודה על טקסטים (מן הטקסט אל הלשון) מן הראוי לחזק את הגורם הדקדוקי. כשבדקים הבנה של טקסט, הגישה האוטומטית היא לבדוק את הבנת אוצר המילים. דוברי הלשון והעוסקים בלשון מודעים הרבה יותר ללקסמות מאשר לדקדוק. אולם על המורים וכותבי ספרי הלימוד לקחת בחשבון ששני גורמים עיקריים מובילים את הקורא/שומע לפענח מסרים לשוניים: א. המבנים הדקדוקיים – התבניות המורפולוגיות ודגמי התחביר ב. משמעות הלקסמות. שני גורמים אלה פועלים במשולב בהעברת המשמעות. הגורם הדקדוקי מספק תמרורים לפענוח הטקסט, לא פחות מאוצר המילים. הדקדוק הוא גורם חיוני מאין כמותו בהוראה: הוא המצע שבו משובצים פריטי אוצר המילים, הוא המארגן את הפריטים המילוניים, ובלעדיו לא תיבנה ולא תופק משמעות קוהרנטית. הרתיעה מהעיסוק בדקדוק אינה צריכה לרפות את ידינו ממאבק לביסוס מעמדו של מקצוע הלשון כדיסציפלינה מרכזית בבית הספר היסודי.

מקורות

משרד החינוך, התרבות והספורט (תשס"ג). *חינוך לשוני: עברית – שפה, ספרות ותרבות*. ירושלים: האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים.

ליכטינגר, ע' (2008). *האתגר שבהבעה: תהליכי ויסות ואסטרטגיות בכתיבה*. תל-אביב: מכון מופ"ת.

פלד, נ' (1998). *סוגות בדיבור ובכתיבה*. תל-אביב: מכון מופ"ת.

Biber, D., (1988). *Variations across Speech and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Biber, D., (2006). *University Language: A corpus-based Study of Spoken and Written Language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Chafe, W. (1985). Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In D. Olson, N. Torrance and A. Hyldyard (eds.), *Literacy, Language, and Learning*, (pp. 105-123). Cambridge: Cambridge University Press

אורלי פורמן למידה אדאפטטיבית בשיעורי עברית

ההבנה כי ללמידה מותאמת אישית יתרונות רבים מלווה אנשי חינוך כבר שנים רבות. עם זאת, התייחסות למאפייניו השונים של כל תלמיד כמו קצב לימוד, נקודות חולשה ותחומי עניין, דורשת זמן ומאמץ רבים. כשמספר התלמידים בכיתה גבוה, קשה מאוד ליישם התאמה אישית באמצעי הוראה קלסיים ולאזן בין צורכי כל תלמיד ליעדי הכיתה. כיום, טכנולוגיה חישובית (big data) מגשימה את החזון של הוראה ולמידה מותאמות אישית, ובקנה מידה גדול שאינו יוצר עומס על המורים בכיתות אלא אף עשוי להקל עליהם.

בהרצאה נסקור את עקרונות הלמידה האדאפטטיבית, ואת הטכנולוגיה העומדת מאחוריה. ננסה להבין לאילו תחומי דעת למידה אדאפטטיבית מתאימה, ומדוע יישומה בתחום למידת שפה ראשונה ושנייה הוא אתגר שראוי להתמודד איתו.

בפרויקט מט"ח ללמידה אדאפטטיבית אנו בודקים אילו ממדים של למידת השפה העברית ניתנים ללמידה על-ידי מכונה, באילו נדרש פתרון היברידי של מכונה/אדם, ובאילו נדרש תיווך מלא של המורה בכיתה או בתכנון פעילויות דיגיטליות. ככל שעולים בהיררכיה של הקטגוריות הלשוניות מאוצר מילים, דרך תחביר ועד לממדים עמוקים של הבנת השפה, עולה האתגר בניתוח ובהתאמה האוטומטיים וגדל תפקיד האדם בתיווכם.

לבסוף, נבחן יישומים אחדים בתכנית מט"ח ללמידה אדאפטטיבית, המוציאים את הרעיונות האלו מהכוח אל הפועל.

מקורות

Crossley, S. A., & McNamara, D. S. (Eds.). (2016). *Adaptive Educational Technologies for Literacy Instruction*. Routledge.

Hsu, C. K., Hwang, G. J., & Chang, C. K. (2013). A personalized recommendation-based mobile learning approach to improving the reading performance of EFL students. *Computers & Education*, 63, 327-336.

ד"ר בהאא מח'ול

לקראת קורא יעיל בעידן הטכנולוגי: חקר ההתפתחות של רכישת קרוא וכתוב בשפה הערבית בבית הספר היסודי

עם העלייה בחשיבותן של מיומנויות המאה ה-21 המעמידות את אוריינות הקריאה להגדרה מחודשת לאורן של ההתפתחויות הטכנולוגיות והשפעותיהן על תהליכי הוראה-למידה, השאלות הנשאלות הן איך ניתן לגייס את הסביבה הדיגיטלית לטובת הוראת השפה ולמידתה בכלל, והשפה הערבית בפרט, בבית-הספר היסודי על כל אתגריה? איך ניתן להשתמש בטכנולוגיה לגישור על הפערים בשתי מערכות השפה הערבית הדבורה והכתובה? ואיך אפשר לטפח את מיומנויות התלמידים והמורים שלנו לקראת אוריינות שפתית דיגיטלית בעידן זה?

הרצאה זו תתמקד בפריסת ממצאי המחקר שלנו על התפתחות האוריינות בשפה הערבית בבית הספר היסודי ותרומת הדיגיטציה להתפתחות זו.
נושאי ההרצאה :

- מאפייני ההתפתחות האוריינית של תלמידים דוברי ערבית כשפת-אם מהגיל הרך ועד סוף בית הספר היסודי והאתגרים הבולטים להתמודדות עם ההטרוגניות ברכישת השפה (מחיל, 2006 ; מחיל, 2012 ; מחיל ואולשטיין, 2013 ; מחיל, אולשטיין ואברהם, 2013).
- הצגת המאפיינים הדיגיטליים אשר יכולים לקדם את רכישת השפה הערבית בפרט בבית הספר היסודי.
- בין "אוריינות שפתית-דיגיטלית" בעידן זה לבין מאפייני בית הספר היסודי והשפה הערבית.
- מוטיבציית מורים וילדים לשימוש בכלים דיגיטליים בתהליכי הוראה-למידה והשפעת מוטיבציה זו על האוריינות השפתית של התלמידים (Makhoul & Hobbs , In preparation).
- הדילמות וההשלכות המחקריות על פיתוח תכנים והוראה בשפה הערבית כשפת-אם בבית ספר היסודי, והדגמת השלכות אלה בפיתוחים, במחקרים ובשדה החינוכי.

מקורות

- מחיל, ב' (2006). *חקר תהליך רכישת מיומנויות קריאה בשפה הערבית במסגרת חונכות מובנית, כאשר החניכים הם ילדי כיתה א' הנמצאים בסיכון לשוני*. חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- מחיל, ב' (2012). *חקר תהליך רכישת קריאה וכתובה בשפה הערבית לפי המודל האינטראקטיבי בכיתה א', עבודת פוסט דוקטורט*. אוניברסיטת חיפה ומט"ח (המרכז לטכנולוגיה חינוכית).
- מחיל, ב', אולשטיין, ע', אברהם, ר' (2013). *חקר תהליך רכישת קרוא וכתוב בשפה הערבית לפי המודל האינטראקטיבי בבית הספר היסודי- מחקר רוחב*. תל אביב: מכון מופ"ת ומט"ח.
- מחיל, ב' ואולשטיין, ע' (2013). *חקר הבנת הנקרא בערבית בבית הספר היסודי (כיתות ב'-ו')*: מחקר רוחב. קריית טבעון: רשות המחקר במכללה האקדמית לחינוך אורנים.

מושב מס' 9: שיח ומגדר

יושב ראש: אבי גבורה

עירית זאבי ואריאל פרידמן

נוכחות-נפקדות: דימויים לשוניים-חזותיים של נשים בפרסומות

מהשבועון החרדי "משפחה"

המחקר הנוכחי בוחן דימויים לשוניים-חזותיים, נוכחים ונפקדים של נשים בפרסומות מהשבועון המסחרי החרדי הנפוץ "משפחה" בשנים 2010-2016. החברה החרדית מהווה כאחד-עשר אחוזים מהחברה הכללית בישראל, והיא מנהלת את חייה במובלעות סגורות לשם שימור אורח-חיים דתי-שמרני. אחד המאפיינים של החברה החרדית הוא

היותה "חברת לומדים"; במהלך הלימודים הצעיר החרדי מתחתן ובונה משפחה. האישה החרדית אחראית לפרנסת המשפחה אך מודרת מהמרחב הציבורי-גברי (כהנר, 2014). אף כי החברה החרדית מתבדלת, היא חשופה באחרונה להשפעות החברה החילונית ולערכיה.

פרסומות מתבססות על נורמות, ערכים, תפיסות-עולם, מאוויים ותשוקות של קהל היעד שאליו היא פונה (זאבי, 2010). בהקשר הנשי הכללי מקובל לראות את עולם-הפרסום כמפיץ ומשמר את מיתוס-היופי הנכפה על נשים; תוצאותיו פוגעות בדימוי העצמי שלהן ובמיניותן (וולף, 2004). בשונה מכך, עולם הפרסום החרדי מדיר, לכאורה, את הדימוי החזותי הנשי כחלק מתפיסת עולמו וכחלק מהדרה סמויה של נשים בישראל במרחבים ציבוריים שונים.

מטרת המחקר היא לבחון דימויי-נשים לשוניים-חזותיים גלויים וסמויים בפרסומות מהשבועון המסחרי החרדי "משפחה – השבועון לבית היהודי" בשנים 2010-2016 כדי ללמוד על מקומן ומעמדם בחברה.

שיטת המחקר שננקטה היא ניתוח תוכן כמותי, ניתוח איכותני-פרשני-סמיוטי וניתוח לשוני-סגנוני. הפרסומות מהשבועון "משפחה" נדגמו באופן אקראי. המחקר התייחס לפרסומות הפונות לנשים או מאזכרות אותן. בכל שנה נדגמו מאה פרסומות – בסך הכול קורפוס המחקר כולל 700 פרסומות.

בחקר ייצוגים בתקשורת מוסכם שמשמעות הנוכחות התקשורתית היא קיום, חשיבות וסטטוס חברתי. המחקרים בסוגיה הנדונה מעטים, לכן חשוב לבחון את אופי הייצוג המגדרי-סימבולי של נשים בפרסומות בקרב אוכלוסייה ייחודית זו.

ממצאים ראשוניים מלמדים שנשים בשבועון "משפחה" מודרות ויזואלית, אך נוכחות בפנייה של המפרסם אליהן בלשון נקבה ובסימנים לשוניים נוספים, תוך ייחוס תפקידים מסורתיים הקשורים לעבודות הבית, המשפחה והפרנסה, ולעתים באופן לא מכבד. הן נוכחות גם באמצעות אובייקטים חזותיים, כמו שמלה ופאה כחלופה להדרתן. בנוסף לכך נמצא שלמרות היותה של החברה החרדית חברה המתבדלת במהותה, השפעות חילוניות חדרו את החומה הבצורה. הן באו לידי ביטוי בפן הלשוני-חזותי ובערכים המשמשים למכירת המוצרים. בהרצאה יוצגו אמצעים לשוניים-חזותיים של דימויי-נשים חרדיות ומשמעויותיהם החברתיות.

מקורות

וולף, נ' (2004). מיתוס היופי: על השימוש בייצוגים של יופי נגד נשים. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
זאבי, ע' (2010). 'אבדן הפשטות': הרטוריקה של הפרסומות בעיתונות היומית הישראלית בעשור הראשון ובעשור הנוכחי – עיון השוואתי. מסגרות מדיה, 5, 83-112.
כהנר, ל' (2014). בין יסוד התבדלות למגמת מעורבות – דיוקנה המשתנה של החברה החרדית ומקומה במרחב החברה הישראלית. בתוך ר' פדהצור (עורך), מהי זהות ישראלית? (עמ' 20-35). נתניה: המכללה האקדמית נתניה.

אסתר הרצוג ואסף לב שפה ויחסי כוח מגדריים בחדר הכושר

בהרצאה נבקש להצביע על מקומה של השפה בביסוס תפישת הדיכוטומיה המגדרית ובמיסוד השליטה ה"גברית", בהקשר של מכוני כושר. ההבדלים בין נשים לגברים נתפשים בהקשר זה של פעילות גופנית כ"טבעיים" ולכן כמחלטים, ללא תלות בהתערבות מגמתית וללא קשר להבניה חברתית-תרבותית. ההגמוניה הגברית בחברה מקבלת בולטות בעולם הספורט, שבו, כדברי נעמי פייגין (2004), "קל מאד להבליט את העליונות הגברית וזאת בגלל הקשר הברור בין ממדי הגוף, כוח השרירים וההישגים הספורטיביים. ההבדלים בהקשר זה נראים "טבעיים" ולכן קל מאוד לעשות העברה מן העליונות הגופנית הגברית להכרה בעליונות הגברית בכלל" (שם: 163).

במחקר המתרחב על ספורט ומגדר עולה, בעקיפין, מקומה של השפה כחלק מתהליכי חברות מגדריים הקשורים לפעילות גופנית (למשל: Young, 1990). אך המחקר המתפתח על מכוני כושר אינו עוסק במקומה של השפה בהבניית ההבדלים בין המינים וביחסי הכוח ביניהם. אנו נבחן כיצד משמשת השפה בהבניה של יחסים בין המינים, בקונטקסט של מכוני הכושר. נבקש לטעון כי השפה שבה עושים שימוש מתאמנים ומתאמנות בחדרי כושר, משקפת את יחסי הכוח המגדריים בחברה הרחבה וגם משעתקת אותם. דיון זה ממשיך את כיוון המחקרים העוסקים בקשר בין שפה לחברה ולתרבות (למשל: כתיאל, 1999), ובמיוחד מחקרים הדנים בקשר בין שפה ומגדר, המצביעים על כך שמרבית ההבדלים הלשוניים בין גברים לנשים קשורים לגורמים חברתיים (מוצ'ניק, 2006). מחקרים אלו הראו שראייה סטריאוטיפית של תפקידי המינים משתקפת גם בלשון, וכי ההתייחסות להבדלי הלשון בין המינים קשורה ליחסים של כוח ועוצמה.

המחקר על מכוני כושר (בעיקר זה של ג'והנסון, Johansson, 1996) הצביע על כך שהבניית ההבדלים בין המינים והעליונות של הגברים בספורט מתבססת על מגוון אמצעים כמו הקצאת מרחבים שונים לנשים ולגברים, עיצוב מגדרי של החלל, מכשירים שונים לתרגול וזמנים שונים לפעילות. אנו נטען שלשפה, כמו לאידיאולוגיה אצל אלתוסר (2003), יש תפקיד חשוב ביצירת העליונות המעמדית של גברים ביחס לנשים ובקיבועה. נטען כי השפה היא אחד מהאמצעים לטיפוח האמונה של כל השותפים להתרחשויות במכוני הכושר שאכן, כמובן מאליו, "גבר הוא גבר" ו"אישה היא אישה". חיזוק לכיוון ניתוח זה נמצא בעבודתו של רוביק רוזנטל (2001) על השימוש הרב של גברים בסלנג צבאי מצ'ואי-כוחני ובמילים בוטות מלשון הצבא והספורט. נשים, לעומת זאת נוטות להשתמש בשפה רכה יותר ("סלנג אלים וגברי" לעומת "סלנג מעודן וחמקני", רוזנטל, 2007: 265).

הדוגמאות שיובאו בהרצאה נאספו במהלך עבודת שדה של אסף לב, שהוא ספורטרפיסט ומתאמן ותיק במכוני כושר בתל אביב ושל אסתר הרצוג, שהיא מתאמנת טרייה במכון כושר בעמק חפר. האתנוגרפיה מבוססת על תצפית משתתפת לאורך שנים של אסף, ובמהלך שנה, של אסתר וכן על ראיונות עם מתאמנים/נות ומאמנות/נים. בהרצאה נתאר ונתח, בעזרת שיטת התיאוריה המעוגנת בשדה (Glaser & Strauss, 1967), את השימוש בשפה להעברת מסרים המטפחים תפישות בינאריות של תכונות מגדריות, כמו: גברי ונשי, קשוח ורכוכי, שרירי ורופס. כמו כן נדגים כיצד משמשת השפה להבניית הדומיננטיות הגברית במרחבי חדרי הכושר.

מקורות

- אלתוסר, ל' (2003). על האידיאולוגיה (תרגום: א' אזולאי). תל אביב: רסלינג.
- כתריאל, ת' (1999). מילות מפתח: דפוסי תרבות ותקשורת בישראל. תל אביב: אוניברסיטת חיפה, זמורה-ביתן.
- מוציניק, מ' (2006). לשון ומגדר, בתוך: לשון, חברה ותרבות (פרק 4). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- פייגין, נ' (2004). חיברות באמצעות ספורט. בתוך ר' לידור (עורך), התנהגות מוטורית: היבטים פסיכולוגיים וסוציולוגיים (176-147). ירושלים: מאגנס.
- רוזנטל, ר' (2001). הזירה הלשונית: דיוקן העברית הישראלית. תל אביב: עם עובד.
- רוזנטל, ר' (2007). הסלנג הישראלי, בתוך י' יובל ואח' (עורכים), זמן יהודי חדש: תרבות יהודיות בעידן חילוני, מבט אנציקלופדי (כרך שני, 262-265). ירושלים: כתר.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Johansson, T. (1996). Gendered spaces: The gym culture and the construction of gender. *Young, Nordic Journal of Youth Research*, 4(3): 32-47.
- Young, M. I. (1990). *Throwing like a girl and other essays in feminist philosophy and social theory*. Bloomington: Indiana University Press.

עירית קופרברג והילה אטיאס

גננות של ילדי מהגרי עבודה ממצבות את עצמן בשיח נרטיבי כקבוצה מקצועית לכידה ביחס לחברה הישראלית

ילדי מהגרים ועולים חדשים זקוקים לטיפול מיוחד החל מהגיל הרך, שיאפשר להם להתפתח באופן קוגניטיבי ורגשי תקין בסביבה החדשה. לגננות יש תפקיד מרכזי בתהליך זה. בהקשר זה בולט תפקידן של גננות המועסקות בגנים של מהגרי עבודה ומבקשי מקלט בישראל. קיימים מחקרים העוסקים במהגרי העבודה הבורגרים וגם התקשורת מפרסמת כתבות בנושא מדי פעם. אולם, קיים מחקר מועט שמתמקד בילדים בגיל הרך המצויים בגנים מיוחדים, בהתנסות של הגננות, ובהתמודדות שלהן. לאור זה, רצינו להתמקד בקולן, או במיצובן (קופרברג ונידרלנד, 2012) של גננות העובדות בגן של ילדי מהגרי עבודה ומבקשי מקלט, כפי שהוא נבנה בסיפורים אישיים על אירועים בעלי משמעות שהן חוו בהקשר המקצועי.

הבחירה בסיפורים אישיים מבוססת על ההנחה הרווחת בתחום חקר השיח שלפיה המללת סיפור אישי בעל משמעות מאפשרת למספר להבנות את התנסותו ואת מיצובו בפעולת שיח (Hanks, 1996). לחוקר מספק הסיפור האישי מידע חשוב על מיצוב האישי והמקצועי של המספרים ביחס לחברה שבה הם חיים והאנשים שפועלים בה (Bamberg, 2014).

מטרות מחקר איכותני-נרטיבי זה הן לזהות, לתאר ולפרש את הקשיים של הגננות המשתתפות במחקר, לבדוק את דרכי ההתמודדות שלהן עם הקשיים ואת מיצובן הקבוצתי. איסוף הנתונים כלל פנייה ל-15 גננות שהתבקשו להמליץ בכתב שלושה אירועים בעלי משמעות שאירעו במסגרת עבודתן.

במחקר ננקטו אמצעים לשמור על חסיון הגננות והילדים. בנוסף, כדי להשיג אמינות, הצגנו את ממצאי המחקר לגננות לאחר סיום הניתוח. ניתוח תוכן מכוון נתונים (קופפרברג, 2010) חשף את סוגי הקשיים שמאפיינים את עבודת הגננות, את מגוון דרכי ההתמודדות המקומית והמערכתית שלהן עם קשיים אלה, ואת מיצובן כקבוצה יחודית בחברה הישראלית המתריעה נגד אי הודאות הגדולה שבה חיים ילדי מהגרי עבודה. לממצאי המחקר עשויה להיות תרומה יישומית משמעותית בהדרכת גננות חדשות ובפנייה למעצבי מדיניות כדי שיפעלו לשפר את המצב.

מקורות

קופפרברג, ע' (2010). הקדמה: חקר הטקסט והשיח במחקר איכותני. בתוך ע' קופפרברג (עורכת), חקר הטקסט והשיח: ראשומון של שיטות מחקר (13-24). באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון.
קופפרברג, ע' ונידרלנד, ד' (2012). להיות מורה בישראל במאה העשרים ואחת. בתוך ר' קלויר ולי קוזמינסקי (עורכות), הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל (411-435). תל אביב: מכון מופ"ת.

Bamberg, M. (2014). Who Am I? Narration and its contribution to self and identity.

In: Gough, B. (Ed.), *Qualitative research in psychology. Volume III: Methodologies 1 – From experiential to constructionist approaches* (pp. 233-256). Los Angeles, London, New Delhi: Sage Publications.

Hanks, W. (1996). *Language and communicative practice*. Boulder, CO: Westview.

הילה שובלי-פולק

שיח כותרות תגוביות (טוקבקים) בהקשרים פוליטיים במרשתת

בעידן האינטרנט של ימינו נודמנה לאזרח בימה תקשורתית שבה הוא יכול לממש את חופש הביטוי ולהביע את דעתו במגוון נושאים. אחת הדרכים הפופולריות להפעלת כלי דמוקרטי זה היא התגובות, קרי שליחת תגובה מזוהה או אנונימית על המתפרסם ברשת, ובתוך כך על מאמר או על ידיעה באתרי החדשות. העניין הרב בתגוביות (טוקבקים) במקשקות (אינטרנט) בישראל והעובדה כי מדובר בשיח ציבורי פתוח, סימנו את התגוביות כראויות לבחינה והולידו מגוון מחקרים בנושא. חלק מהמחקרים שנערכו מתייחסים גם להיבטים לשוניים העולים בבדיקת הטקסט שלהן, ומראים כי יש בתגוביות חדשנות ויצירתיות, וכי הן מביאות אתן סוגה מובהקת חדשה לסגנון הכתיבה האינטרנטי.

בדיון הנוכחי נבקש לבחון מאפייני לקסיקון והיבטי דיאלוג העולים מתגוביות הנתונות בהקשרים פוליטיים במרשתת. במרכז הדיון יעמוד 'שיח הכותרות'. הכוונה לכותרות תגוביות המהוות למעשה את התגובה כולה, את המסר כולו, ולא תמצית שלו או כותרת מייצגת לתגובית המלאה, בניגוד למקובל בסוגת הכותרות. מכיוון שכך, נראה שהצירוף 'כותרות תגוביות' הוא מעין צירוף 'קפוא' המלמד על הייעוד הראשוני של אותה כותרת לתגובית המלאה, אך הוא איבד מכוחו כפונקציה זו עם התפתחות שיח הכותרות.

מאחר שתגוביות אלו מוגבלות מאוד בתווים, הרי שהן מועטות מלל ודחוסות רעיונית, ולפיכך הן בבחינת 'טקסט זעיר'. נוסף על כך, לשון התגוביות היא חלק משפת האינטרנט, המוגדרת כשפה

כתובה-דבורה, כלומר שפת כלאיים בין שפת הכתיבה לשפת הדיבור. בדיון יוסבר כיצד מאפיינים טקסטואליים אלו באים לידי ביטוי בהרכב הלקסיקלי של לשון כותרות התגוביות. זאת ועוד, בתגוביות יש בשורה של קהילה פרשנית וירטואלית, המשתייכת לתנועות מחאה פופולריות אחרות כמו דבקיות רכב (סטיקרים), שהלכו ופחתו עם השנים. בדיון יוצגו קווי דמיון לקסיקליים בין כותרות התגוביות לבין דבקיות הרכב, המהוות גם כן טקסט זעיר, מתוך ראיית התגוביות כגלגול וירטואלי עדכני לדבקיות. בתוך כך הדיון יתמקד גם בדיאלוג הטקסטואלי – כשם שבדבקיות הרכב נמצא 'דו-שיח בין דבקיות', כך גם בתגוביות מתגלים היבטי דיאלוג בין התגוביות לכתבה שהן מגיבות עליה, ובין התגוביות לבין עצמן.

מקורות

הכט, יי (2003). "המאבק על ההגמוניה בשוק התוכן המקוון: המקרה של הטוקבק", *מגזין ברשת*. וייסמן, כי וגוין א' (2011). *עברית אינטרנטית*. ירושלים: כתר.

כהן, א' ומי נייגר (תשס"ז). "To talk and to talk back: ניתוח הרטוריקה של שיח-תגובה (talkback) בעיתונות המקוונת", בתוך ד' כספי ות' שורץ-אלטשולר (עורכים), *עיתונות דוט קום* (עמ' 321-350), ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

ניר, ר' (תשס"ו). "הטקסט הזעיר". *איגרת מידע*, 52, 6-17.

שלזינגר, יי ולבנת ז' (2001). "לשונן של דבקיות הרכב (סטיקרים) – עיון מילוני, תחבירי וסגנוני", בתוך א' שורצולד ור' ניר (עורכים), *ספר בן-ציון פישלר: מחקרים בלשון העברית ובהוראתה*, אבן-יהודה: רכס, עמ' 277-292.

Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and Written Language*, Oxford: Oxford University Press.

מושב מס' 10: סוגיות בבלשנות ערבית

יושב ראש: ליאור לקס

הקדמה

מושב זה הנו המשך למושב שנערך בכינוס איל"ש הקודם וגם הוא יעסוק בסוגיות שונות בבלשנות ערבית מגישות שונות, תוך התמקדות בסוגיית הדיגלוסיה. מטרתו של מושב זה הנה לקדם את השיח בנושא חקר הבלשנות הערבית בארץ ולקיים דיאלוג בין חוקרים מדיסציפלינות ומחלקות שונות החוקרים את השפה הערבית מכיוונים שונים, ולעמוד על המשותף בין גישות אלה ועל השונה ביניהן.

רוני הנקין

חילופי צופן דו-ממדיים בפועל בשיח של סטודנטים בדואים בנגב

בשיח ספונטני של צעירי הנגב הבדואים בולטת תופעת חילופי צופן דו-לשוניים או "אופקיים" בין ערבית (בלהג הנגב) לעברית. חילופי צופן מסוג אחר, המכונה "דיגלוסי" (Bassiouney 2009; Mejdell 2006; Boussofara-Omar 2006) או "אנכי", מאפיינים את הערבית בכללה כשפה דיגלוסית המאפשרת תמרון תמידי על פני הסולם המשלבי, שבקוטבו "הנמוך" מצויים הלהגים המדוברים וב"גבוה" – הערבית התקנית המודרנית.

בחקר ההיבטים המבניים של חילופי צופן דו-לשוניים ידועה הבעייתיות המיוחדת של הפועל כקטגוריה מורכבת במיוחד מבחינה מורפולוגית (Matras 2009; Muysken 2000). הכנסת פעלים משפה מתארכת לשפה מארכת בעלת מבנה מורפולוגי שונה מהותית מצריכה משענת תחברית כגון שימוש בפועלי עזר.

במקרה שלנו, קרבה מורפולוגית בין כל השפות המערבות (להג הנגב; ערבית תקנית; עברית) מאפשרת חילופי צופן בקלות יחסית גם בקטגוריית הפועל. החילופים בשני הממדים כפופים גם להייררכייה של כושר חילוף (switchability): הלקסיקון הוא "חליף" ביותר ואילו מורפולוגיה היא בתחתית ההייררכייה ומתאפיינת במערך הילידי. פונולוגיה מחליפה מקום בהייררכייה בהתאם לקרבת השפות המערבות: ככל שהמערך הפונולוגי דומה יותר בשפות המערבות, כך עולה מעמד הפונולוגיה בהייררכיית החליפות. בציר החילוף האנכי בערבית הראה המחקר ההייררכייה ברורה (Holes 2004).

בדיקת התמרון של סטודנטיות בדואיות בנגב בציר הדו-ממדי התבצעה על קורפוס של ראיונות אישיים (17,600 מילים) בנושאי חוויות אישיות (מהילדות ועד ללימודים הגבוהים) ודעתן של הנשאלות על נושאים כגון המבחן הפסיכומטרי. גם המראיינות וגם המרואיינות הן סטודנטיות באוניברסיטת בן-גוריון.

הבדיקה העלתה תמרון סבוך בשני ממדי החילופים בו-זמנית, כשהשפה המארכת (matrix language) בשני הסוגים היא ערבית בלהג הנגב, ואילו השפה האורחת בחילוף הדו-לשוני היא עברית, ובחילוף הדיגלוסי – ערבית משכילית (במרכז הסולם הדיגלוסי). עוד עולה כי סגנון החילופים הדו-ממדיים כפוף לשתי הייררכיות חילוף שונות בשל המרחק השונה בין הקטבים בשני הצירים. בשני הצירים יש פעלים היברידיים רבים, מבני כלאיים. למשל, בחילופים דיגלוסיים ניתן למצוא סממני פונולוגיה גבוהה בפועל בעל מורפולוגיה נמוכה (אך לא להפך, בכפוף להייררכייה); ואילו בציר הדו-לשוני משתלטת תחילית החיווי b- של השפה המארכת גם על פעלים עבריים, למשל, b-ašatēf 'אשתף'. מסקנה: גם כשהגורם המורפולוגי עולה לכאורה בהייררכיית כושר החליפות בצופן המערב באמצעות פועל בעל מורפולוגיה עברית מובהקת – תודבק לו תחילית של להג הנגב, השפה המארכת.

- Georgetown University : Bassiouney, R. (2009). *Arabic Sociolinguistics*. Washington DC Press.
- Boussofara-Omar, N. (2006). Diglossia. *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics I*: 629–637. Leiden: E. J. Brill.
- Henkin, R. (2015). Codeswitching Patterns in Negev Bedouin Students' Personal Interviews, *Zeitschrift für Arabische Linguistik*, 61: 5-34.
- Holes, C. (2004). *Modern Arabic: Structures, Functions, and Varieties*. Washington DC Georgetown University Press.
- Matras, Y. (2009). *Language Contact*. Cambridge Textbooks in Linguistics.
- Mejdell, Gunvor (2006). Code-switching. *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics I*: 414-421. Leiden: E. J. Brill.
- Muysken, P. (2000). *Bilingual Speech: A Typology of Codeswitching*. Cambridge: Cambridge University Press.

לטיציה צ'רקווליני

נוף הנגב בשפה ובקוגניציה: מחקר בין-דורי על תפיסה מרחבית בערבית של הנגב

הקשר בין שפה, קוגניציה ונוף תופס לאחרונה מקום נכבד בחקר הבלשנות הקוגניטיבית (Palmer 2015). אני מתייחסת לקשר זה מנקודת מבט של מסגרות התייחסות מרחביות (Frames of Reference, FoRs). אלה הן אסטרטגיות סמנטיות וקוגניטיביות המשמשות להשליך מערכות קואורדינטות מופשטות על סידורי חפצים כדי להמשיג ולתאר מיקומו של אחד ביחס לשני, למשל 'התפוח נמצא לפני/צפונית/מימין לספלי' (Levinson 2003). שלוש המסגרות המוכרות במחקר בין-שוני הן האינטרינזית, הרלטיבית והאבסולוטית. האחרונה היא זו שבה אתמקד במחקר: היא מתייחסת לעוגן חיצוני קבוע כגון נקודת ציון טופוגרפית (ואדי, הר), כלומר פרטי נוף, ובמקרה שלנו נוף הנגב; או אחת מרוחות השמים: צפון, דרום, מזרח או מערב (ציון אסטרונומי).

השוואה בין-דורית של FoRs בוצעה בקרב זקני הנגב הבדואים (8 גברים ו-8 נשים מעל לגיל 65) בהשוואה לצעירי הנגב (18 גברים ו-18 נשים בגיל 15 עד 50 מאותן משפחות של קבוצת הזקנים). שיטת העבודה הסתמכה על Levinson et al. (1992) ועל Cerqueglini (2015). התוצאות מראות כי הנוף המשמש כאמור עוגן למסגרת האבסולוטית (לצד ארבע רוחות השמים), הוא מרכיב יסוד בתפיסת המרחב הקוגניטיבית (אך לא בהכרח הלשונית!) עבור שתי הקבוצות. הדוברים הזקנים משתמשים במסגרת האבסולוטית הן בקוגניציה והן בשפה באומרם, למשל 'השארתי את המשקפיים מזרחית לכיסא' (Henkin & Cerqueglini, forthcoming). מבחינה

קוגניטיבית, ארבעת הכיוונים אינם נתפסים על ידי הדוברים הזקנים כנקודות אסטרונומיות בלבד, אלא גם מתקשרים למיקום של אלמנטים בולטים בנוף המקומי (Cerqueglini 2015).

לעומתם, דוברים עד גיל 50 בערך לא משתמשים כלל במסגרת האבסולוטית בשפה היומיומית, בין השאר בהשפעת הדו-לשוניות ערבית-עברית שמאפיינת את צעירי הנגב, אך באופן מפליא מתברר שבקוגניציה המסגרת האבסולוטית עדיין שלטת. ניסויים קוגניטיביים שערכתי בקרב בני 40 מראים שהם יכולים תמיד לכוון עצמם למכה מהנגב, אך (בניגוד לדוברים הזקנים) לא מאירופה, שכן שם נוף הנגב אינו זמין להם. בניסוי נוסף, אינפורמנטים בני 30 התבקשו לצייר מספר פעמים אוהל על דף, כאשר בכל פעם הם פונים לכיוון אחר. בנגב, הם תמיד ציירו את כניסת האוהל בכיוון מזרח, לעומת זאת, התוצאות מחוץ לנגב לא היו עקביות. בניסוי נוסף, תלמידים בני 15 התבקשו לצייר את מפת ישראל על הלוח בכיתות הממוקמות בכיוונים שונים. בנגב, הם ציירו זאת בהתאם לכיוון הלוח בכיתה (פרטים נוספים בהרצאה), ואילו מחוץ לנגב הם ציירו את המפה כמו בספרי לימוד (צפון למעלה).

לסיכום: זקני הנגב נשענים על המסגרת האבסולוטית כעוגן כפול, אסטרונומי (רוחות השמים) ומקומי (פרטי נוף), הן בשפה והן בקוגניציה, ואילו עבור צעירי הנגב המסגרת האבסולוטית היא עוגן מקומי רק בקוגניציה ורק בתוך הנוף המקומי, כלומר, בערבית של הנגב המסגרת האבסולוטית מגולמת באקולוגיה המקומית. עבור הצעירים, המסגרת האבסולוטית נעלמה מהשפה במקביל להיעלמות תת-הסוג האסטרונומי של מסגרת זו מהקוגניציה.

מקורות

- Cerqueglini, L. (2015). *Object-Based Selection of Spatial Frames of Reference in aš-Šāniš Arabic*. Pisa: Pisa University Press.
- Henkin, R., Cerqueglini, L. (forthcoming) Cardinal Directions in Traditional Negev Arabic Language and Culture. *Anthropological Linguistics*.
- Levinson, S. (2003). *Space in Language and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levinson, S.C., Brown, P., Danziger, E., De León, L., Haviland, J.B., Pederson, E., Senft, G. (1992). Man and Tree & Space Games. In S.C. Levinson (ed.) *Space stimuli kit 1.2: November 1992*. Nijmegen, Max Planck Institute for Psycholinguistics, pp. 7-14.
- Palmer, B. (2015) Topography in language: Absolute frame of reference and the topographic correspondence hypothesis. In R. De Busser & R. La Polla (eds.), *Language Structure and Environment: Social, Cultural, and Natural Factors*, (p.p 179–226). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

אלינור סאיג-חדאד ולינא חאג' ייצוגים פונולוגיים בלקסיקון הדיגלוסי

מחקרים קודמים שעסקו בפסיכולינגוויסטיקה של הדיגלוסיה (Ferguson, 1959) מראים כי הפער הפונולוגי בין ערבית ספרותית לערבית מדוברת משפיע על עיבוד פונולוגי כפי שמתבטא במודעות פונולוגית, קידוד מלות תפל וקריאת מלים (Saiegh-Haddad, 2003, 2007; Saiegh-Haddad & Schiff, 2016). הסבר אחד לממצאים אלה הוא איכות הייצוגים הפונולוגיים של מילים בשפה הספרותית בלקסיקון של הדוברים. מחקר זה בוחן את הייצוגים הפונולוגיים אצל ילדים לשלושה סוגים של מילים בערבית (Saiegh-Haddad & Spolsky, 2014):

- א. מילים זהות בספרותית ובמדוברת (למשל: בנת - בת')
- ב. מילים בספרותית בעלות חפיפה פונולוגית עם המקבילות שלהן במדוברת. מילים אלה חולקו לארבעה סוגים שונים על פי הסוג ומידת המרחק הפונולוגי בין הספרותית והמדוברת (למשל: הבדל בעיצור, בתנועה, בעיצור ותנועה, ויותר)
- ג. מילים בעלות ייצוג פונולוגי בספרותית שונה לחלוטין מהמבנה במדוברת (למשל: אמס - אמבראח - 'אתמולי')

במחקר השתתפו 120 דוברי ערבית כשפת אם בגיל גן חובה וכיתות א', ב' ו-ו' שנדרשו לבצע מטלה הדומה למטלת זיהוי לקסיקלי על מנת לבחון את איכות הייצוג הפונולוגי. חצי מהמילים הוצגו בצורתן הנכונה, ובחצי השני בוצע שינוי פונולוגי בעיצור אחד במילה שיצר מילת תפל. המילים הוצגו לנבדקים בעל-פה בשילוב עם תמונה המתאימה לאובייקט שאותו מתארת כל מילה. המשתתפים התבקשו לקבוע אם הגיית המילה שנאמרה נכונה או לא. אם לא, הם התבקשו לומר את המילה בהגייתה הנכונה. שיטה זו שימשה במחקרים קודמים לבדיקת ייצוגים פונולוגיים אצל ילדים דו-לשוניים.

תוצאות המחקר מצביעות על השפעתם של סוג המילה ושל הגיל על איכות הייצוגים הפונולוגיים. מילים זהות הראו ייצוג פונולוגי מדויק יותר מאשר מילים שונות בכל הגילים. המילים החופפות היו שונות לפי סוג הפער. מילים עם הבדל בתנועה התנהגו כמו מילים זהות. שאר המילים החופפות התנהגו כמו מילים שונות בכל הכיתות, חוץ מכיתה ו' שבה הם הראו איכות ייצוג פונולוגי העולה על המילים השונות, אך טובה פחות מאשר המילים הזהות. הממצאים תומכים בהשפעת הפער הלקסיקלי והפונולוגי על ייצוגים פונולוגיים בלקסיקון הדיגלוסי. לממצאים השלכות חשובות על התפתחות השפה והאוריינות בערבית.

מקורות

- Ferguson, C. (1959). Diglossia. *Word* 15, 325-340.
- Saiegh-Haddad, E. (2003). Linguistic distance and initial reading Acquisition: The case of Arabic diglossia. *Applied Psycholinguistics*, 24, 431-451.
- Saiegh-Haddad, E. (2007). Linguistic constraints on children's ability to isolate

phonemes in Arabic. *Applied Psycholinguistics*, 28, 605-625.

Literacy: Insights and perspectives (pp. 3-28). Springer: Dordrecht.

Saiegh-Haddad, E. & Spolsky, B. (2014). Acquiring literacy in a diglossic context:

Problems and prospects. In E. Saiegh-Haddad & M. Joshi (Eds.)

Handbook of Arabic Literacy: Insights and perspectives (pp. 225-240).

Springer: Dordrecht.

Saiegh-Haddad, E. & Schiff, R. (2016). The impact of diglossia on vowel and
unvowel word reading in Arabic: A developmental study from childhood to

adolescence. *Scientific Studies of Reading*, 20, 311-324.

ליאור לקס

יחסי צורה-משמעות בתפוצת הבניינים בערבית מדוברת ירדנית

יחסי צורה-משמעות נחקרו רבות לגבי מערכת הבניינים בערבית (ראו למשל 2003 Benmamoun & DeMiller 1988, Bolozky Saad 1983), אולם מעטים יותר המחקרים אשר בחנו סוגיה זו לאור השימוש בטקסטים בערבית מדוברת. המחקר הנוכחי בוחן את תפוצתם של הבניינים בערבית ירדנית (המדוברת ברבת-עמון) בשימוש בטקסטים תוך עמידה על חלוקת העבודה התחבירית-סמנטית ביניהם.

המחקר מבוסס על טקסטים סיפוריים דבורים של 24 סטודנטים דוברי ערבית ירדנית בגיל 20-40. הטקסטים הופקו על בסיס צפייה בסרטון אנימציה באורך שבע דקות, המתאר את קורותיו של איש חול דמיוני המחפש אחר מים בעולמות שונים. המשתתפים התבקשו לשחזר את הסיפור. עיון בטקסטים שהופקו מצביע על הבדלים ניכרים בתפוצתם של הבניינים. רק שלושה מתוך עשרה בניינים הנם בעלי שכיחות גבוהה בטקסטים פעל (פעל), פעעל (פעל), תפעעל (תפעל). בניין פעל הוא הנפוץ ביותר, ומספר ההיקריות של פעלים בו (תבנית) הוא פי שניים מ-פעעל ותפעעל. בניין זה ידוע כעמום מבחינה תחבירית-סמנטית, שכן הוא יכול לשמש הן לפעלים יוצאים כגון שרב 'שתה' ו-ד'רב 'הכה', והן לפעלים עומדים כגון וקע 'נפלי' ו-ערק 'שקע'. עמימות סמנטית זו באה לידי ביטוי גם בפעלים שבהם השתמשו הדוברים, אך ניכר כי השימוש בפעלים יוצאים נפוץ יותר בבניין זה. הבניינים פעעל ו-תפעעל קרובים מאוד בשכיחותם בטקסטים. שכיחותם הגבוהה עולה בקנה אחד עם השימוש הכמעט בלעדי שלהם בתצורת פעלים חדשים. כמו כן, חלוקת העבודה התחבירית-סמנטית ביניהם תואמת את השימוש בטקסטים. בניין פעעל משמש בעיקר לפעלים יוצאים כגון: דוור 'חיפשי' ו-גזל 'הוריד', ואילו תפעעל משמש בעיקר לפעלים עומדים המציינים שינוי והתהוות כגון: תכססר 'נשבר' ו-תחטטס 'התרסק'. פוריותם של שאר הבניינים נמוכה ביותר. הבניינים פאעל (פאעל), אנפעל (אנפעל) ואפעל (אפעל) הם הנדירים ביותר (3-5 תבניות בכל בניין), ואילו הבניינים תפאעל (תפאעל), אפתעל (אפתעל) ואסתפעל (אסתפעל) מעט נפוצים יותר. מבחינת מעמדם הסמנטי, בניין אנפעל משמש רק לפועלי שינוי והתהוות, ולמרות השימוש הרב של פעלים מקבוצה סמנטית זו, השימוש בבניין זה נדיר. לשאר הבניינים לא

נמצאה פונקציה סמנטית מובהקת בטקסטים, ונראה כי הפעלים המשתייכים להם הם ערכים בודדים שהתקבעו בלקסיקון.

המחקר מצביע על מגמה של ירידה בפוריות של רוב הבניינים בערבית מדוברת ירדנית והצטמצמות מערכת הפועל לשלושה בניינים עיקריים המשמשים את הדוברים. הממצאים מצביעים על פער גדול יחסית בין מערכת הפועל בערבית מדוברת לבין מערכת הפועל בספרותית, שבה יש שימוש נרחב יותר בבניינים נוספים. הדבר חשוב לשם הבנת הפערים הדקדוקיים והלקסיקליים בין הערבית הספרותית והמדוברת. מעבר למחקר הבלשני, יש לתוצאות השלכות יישומיות ופדגוגיות ביחס להוראת הערבית הן עבור דוברי ערבית והן עבור דוברי שפות אחרות.

מקורות

- Benmamoun, E. (2003). The role of the imperfective template in Arabic morphology. In J. Shimron (ed.), *Language Processing and Acquisition in languages of Semitic, root-Based, morphology*, (pp. 99-114). Amsterdam: John Benjamins.
- Bolozky, S. & G.N. Saad. (1983). On active and non-active causativizable verbs in Arabic and Hebrew. *Zeitschrift fur arabische Linguistik*, 10, 71-79.
- DeMiller, A.L. 1988. Syntax and semantics of the form II Modern Standard Arabic verb. *Al-Arabiyya*, 21(1-2), 19-50.

מושב מס' 11: רטוריקה

יושב ראש: יהושע גתי

הקדמה

שרת התרבות, מירי רגב, יצאה בשורה של נאומים שתקפו את התרבות הגבוהה והאדירו את תרבות ההמונים. הנאומים אינם עוסקים בליבון מהותי של הסוגיה מהי תרבות גבוהה ומהי תרבות ההמונים, אלא השרה מנסחת את העדפתה התרבותית-תקציבית על בסיס הרטוריקה ההתקפית, המציגה את בעלי התרבות הגבוהה כקומץ אליטיסטי מתנשא המזלזל בהמונים, המשקפים הם את התרבות הלאומית האמתית, שלטענת רגב, היא חשה לויאליות כלפיה. בהצגת עמדתה רגב נוקטת בטקטיקת הרטוריקה הפופוליסטית הרואה בהמון, בציבור הרוב, את שיקוף "האמת".

מהי אותה רטוריקה פופוליסטית, מהן מקורותיה וכלי נשקה הרטוריים וכיצד רטוריקה זו באה לידי ביטוי בנאומיה של מירי רגב – זוהי המוטיבציה לקיום המושב שיורכב משלושה פרקים, קרי שלוש הרצאות המתלכדות תחת תמת הרטוריקה הפופוליסטית של מירי רגב.

ההרצאה הראשונה מציגה את מהות הרטוריקה הפופוליסטית בעיקריה בתשומת לב לשימושיה הרטוריים של רגב. הרצאה זו תחודד באמצעות עיון לשוני-סגנוני של נאום אחד מנאומיה, שהלוא בעיקרו של דבר המסרים מועברים בדיבור, והניסוחים והמבנים הסגנוניים הם הכלי הפונדמנטליסטי בהחדרת קווי המחשבה של רגב לציבור. העניין והתגובות הקיצוניות לנאומי השרה משתקפים מטבע

העניין בקריקטורות, שמאירות באורן הספציפי הגוזמאי את תגובת הקהל מזה ומחדדות את המסר ברוח הקריקטורה מזה. נתקבלה אפוא דרך המושב האמור תמונה מקיפה – מכלול עיוני מחקרי של נאומי רגב מזווית הראייה הפרגמטית הרטורית, הסגנונית והתגובתית הציבורית.

יהושע גתי

הרטוריקה הפופוליסטית בראי נאומי מירי רגב

בהרצאה אטען ששרת התרבות, מירי רגב, נוקטת בנאומיה ברטוריקת הפופוליזם באפיון ספציפי בסוגיית הקצאת המשאבים. רטוריקה זו תובעת עיון הואיל והיא משתמשת בז'נר רטורי החורג מהדפוס הקלסי של האסכולה הרטורית האריסטוטליאנית שמונחת בתשתית הנאומים הדלברטיביים למיניהם: יצירת קשר בין הנואם לקהל המצוי לפניו. יחס זה הוא מרזי אמנות הרטוריקה, קרי, זיקה בין הנואם לקהלו הספציפי.

רגב חורגת מתפיסת המכנה הארגומנטטיבי המשותף (בסיס קוגניטיבי-ענייני משותף בין הנואם לקהל הנוכח בנאום) שפותחה כבר על ידי אריסטו דרך הטופוס. רגב משנה את הפרדיגמה (גם שרת המשפטים שקד שוברת את הפרדיגמה בעניין זה, ועם זאת, היא איננה חורגת בנאומיה מטקטיקות רטוריות קלסיות, ולא אעסוק בנאומיה בקונטקסט זה בשל מגבלת הזמן).

רגב נוקטת רטוריקה אמוציונלית תוקפנית כלפי הקהל הניצב מולה. היא משתמשת כלפיו באמצעי המכונה bdelygmia במינוח הרטורי, שהיא רטוריקה המלבה את שיח "האנטי" האופנסיבי, ואף שנהא (Lynette 2000: 2-8). הדיה של רטוריקה זו (ששימשה ביוון תחליף למלחמה פיזית) מגולמים ברטוריקת ההמונים argumentum ad Populum או בכינויה "האפיל לדמוקרטיה" קרי הטענה הנטענת היא נכונה "אמתית" מפני שרבים מאמינים בה (Steyvets, 2012: 452-470). ניצניה של רטוריקה זו יימצאו אצל קיקרו בנאומים נגד קאטילינא, דרך משל, עת תקף את יריבו מבלי שיהיו בידיו נימוקים של ממש, אלא סברות העטופות "באמונה הרווחת" שבאמצעותן הפחיד את שומעיו בסנט (גתי 2013: 56-65). רטוריקת ההמונים מושפעת מטכניקת ה-performance המוצאת ביטוי בתכניות הבידור הטלוויזיוניות עת הצלחת הנואם נמדדת בצעקות ובשליטה על הבמה כהופעה תיאטרלית.

ועוד זאת, רגב נוקטת בלשון "ההמונים" בדברה אל בני התרבות הגבוהה ובנותיה. זהו הרובד הלשוני מעמדי שניתח על פי משנתו של Bourdieu: התבטאותה הוולגרית: cut the bushtit משקפת את מאבק ההגמוניה שהיא מנהלת. זהו ביטוי סימבולי של כוח בקונטקסט זה. כך לא מדברת האליטה, דוברי השפה הסטנדרטית. כך מדברים "ההמונים", חסרי ההשכלה, אנשי הפריפריה שרגב מרוממת במהפכת ההגמוניה שהיא מנסה לחולל (ראו גראמשי, 2003). הביטוי הזה איננו ביטוי זלזול "סתם" – הוא אקט סימבולי למעמד שהיא משקפת: אנטי הרובד העליון של היושבים מולה (1991).

רטוריקת הפופוליזם נפוצה באירופה בחוגים אנטי ממסדיים בפרט, ולכן יש עניין רטורי בנאומי השרה נציגת הממסד דווקא. כאן נמצא את המאפיינים הרטוריים של רטוריקת הימין של תוקפנות, סגנון אישי (כפי שניתחתי במאמרי (גתי, 2014) בהשראת George Lakoff (1996).

ההרצאה תעמוד אפוא על עיקרי רטוריקת הפופוליזם, בתשומת לב לשיח הפומבי של רגב תוך הדגמות ואנלוגיות.

מקורות

- גראמשי, א' (2003). *על ההגמוניה*. תל-אביב: רסלינג.
- גתי, י' (2013). *אמנות הרטוריקה*. תל-אביב: מודן.
- גתי, י' (2014). על מטפורות השיח הימני. *ארץ אחרת*. 42-35.
- Bourdieu., P. (1991). *Language as a Symbolic Power*. Cambridge : Polity Press.
- Corner, J. and Pels, D., (2003). *Media and Restyling of Politics*. Sage.
- Freeman J. (1995) . The Appeal To Popularity and Presumption by Common Knowledge. In H. Hanson and C. Pinto,(Eds). *Fallacies*. University Park: Penn State University.
- Lakoff, G., (1996). *Moral Politics: How Liberals and Conservatives Think*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lynette, J., (2002). Considering Issues of Violence and Rhetoric . *Parallax*, 2, 2-8.
- Steyvets Y. S. K. M., (2012). The Wisdom of the Crowds. *Cognitive Science*, 36, 452-470
- Woodak, R., (2013). *Populism*. Bloomsbury: London.

דולי לוי

"קאט דה בולשיט"

עיון לשוני-רטורי בנאומה של שרת התרבות והספורט מירי רגב

ב-31 בדצמבר 2014 התקיימו הבחירות המקדימות בקרב חברי מרכז מפלגת הליכוד, ומירי רגב הצליחה על אף "רשימות החיסול" וה"דילים" להתברג במקום החמישי ברשימה ולמצב עצמה כאחת הפוליטיקאיות המובילות במרחב השיח הפוליטי בישראל. עם הקמת ממשלת נתניהו נכנסה רגב לתפקידה כשרת התרבות והספורט, ובנאומיה הפרוגרמטיים הציגה תכנית חדשה לחלוקת משאבים, שלפיה משאבים רבים יותר יוקצו לפריפריה, למגזר החרדי ולמגזר הלא יהודי. התכנית ספגה ביקורת ציבורית קשה.

ההיסטוריה האנושית הפוליטית-חברתית היא היסטוריה של נאומים, וכמעט כל מאבק חברתי או מדיני לוה בנאומים מובילים שנוצקו לתוכם מתודות שנועו. מטרתו של הנאום הפוליטי היא לשכנע, לנקוט עמדה במצב של פולמוס ולחתור לקרב את המאזינים לדעתו של הנואם (גתי, 2010 ; 2013). לנאום הפוליטי יש מטרה חברתית ומטרה תקשורתית, לפיכך ניתוח הנאום צריך לאתר את המטרות התקשורתיות-חברתיות שהנואם מתכוון להשיג בסיטואציה הספציפית, ואת הדרכים הלשוניות המהוות מכשיר להבניית מציאות חברתית ומסייעות למוען להשיג את מטרתו (לבנת, 2009). מטרת ההרצאה היא להציג ניתוח של הנאום הפוליטי מעורר הסערה והמחלוקת "קאט דה בולשיט" שנשאה רגב בוועידת התרבות של "הארץ" ב-6.3.2016. ניתוח הנאום מבוסס על גישת הרטוריקה

הארגומנטטיבית המתמקדת בתפקידי השכנוע, ועל ניתוח פרגמטי החושף את המרכיבים הלשוניים-רטוריים ואת האסטרטגיות הלשוניות שהפעילה רגב כדי לעצב את המציאות, לגייס את הציבור, לנסות לגרום לו לתמוך בתכניתה ולראות בה תכנית טובה ומוצדקת, ויותר מכך – הכרחית (אריסטו, 2002; פרלמן, 1984; שוקרון נגר, 2014).

מקורות

- אריסטו. (2002). *רטוריקה* (תרגום ומבוא: גבריאל צורן). תל אביב: ספריית פועלים.
- גתי, י' (2010). על רטוריקת המסרים הכפולים בנאום יום השואה הבין-לאומי של ח"כ אחמד טיבי. *עיונים בשפה וחברה*, 3, 129–143.
- גתי, י' (2013). *אמנות הרטוריקה מיוון העתיקה ועד אובמה*. בן שמן: מודן ומשרד הביטחון.
- לבנת, ז' (2009). דיאלוגיות בשיח הפוליטי: אל מי דיבר נתניהו בנאום בר-אילן? *חלקת לשון*, 47, 120–142.
- פרלמן, ח' (1984). *ממלכת הרטוריקה*. ירושלים: מאגנס.
- שוקרון-נגר, פ' (2014). מחאת העם בסיסמאות תעמולה. *עיונים בשפה וחברה*, 6, 28–48.
- Thompson, J. B. (2011). Shifting boundaries of public and private life. *Theory, Culture & Society*, 28, 49–70.

אורנה בן-מאיר

נאומי מירי רגב בראי הקריקטורות

מירי רגב היא דמות צבעונית במיוחד בזירה הדרמטית ממילא של הפוליטיקה הישראלית. היא בולטת בהיותה אישה, בדרגת תא"ל, אשר הגיעה אל המעוז הגברי כל כך של הפוליטיקה מכן השיגור הישראלי של הצבא לאחר שירותה כדוברת צה"ל. יתר על כן, השפה שלה והרטוריקה המילולית והחזותית שלה מנוגדות למוסכמות המסורתיות של התנהגות פוליטית, בהיותן קיצוניות, מתריסות ונמוכות במכוון. לא מפתיע, אפוא, שדמות כה ססגונית ובולטת כמירי רגב הפכה לנושא חשוב בקרב יוצרי הקריקטורות; שהרי הקריקטורה מעצם טבעה נוטלת תווים אופייניים של אדם ומקצינה אותם, ומקורה במילה האיטלקית Caricare שמשמעותה להגזים.

מאמר זה חוקר את האופן שבו מגיבים הקריקטוריסטים לנאומיה של מירי רגב בתקשורת הישראלית. קריקטורה יעילה משתמשת במיעוט אמצעים כדי לספר בהם סיפור, שיש לו קשר לעובדות במציאות, אך הוא משרת אגינדה ביקורתית של יוצרה. בהרצאה אראה כיצד הקריקטורות מגלמות באופן חזותי את השפה המילולית של השרה, שהתגבשה במופיעיה הפומביים והלא פומביים; סיסמאות פרובוקטיביות כגון "חבורת הבכיינים", "סרטן בגוף שלנו", "כפיים", "האליטות הישנות", "קפוצי תחת", "קאט דה בולשיט", "מה שווה... אם אנחנו לא שולטים בו", וכו', הפכו בקריקטורות למטבעות חזותיים, המשרטטים את דיוקן הדמות חסרת "המוג התרבותי"³ הזה, אשר קוראת למהפכה תרבותית, ולהיפוך היירארכי של האליטות.

³פרופ' עוז אלמוג, לימירי כפיים: אין מוג תרבותי, אתר חרדים, 10, 26.3.2015.

בהרצאה אדון בקריקטורות של יוצרים מהמדיה התקשורתית המסורתית: עמוס בידרמן מעיתון "הארץ", אורי פינק וליאב צברי מעיתון "מעריב", גיא מורד מ"ידיעות אחרונות", גיל גיבלי מ"גלובס" ויונתן וקסמן מעיתון "כלכליסט", וכן יוצרים המפרסמים את עבודותיהם במדיה החדשה של אתרי האינטרנט: מישל קישקה ומאיר מירב, בבלוגים הפרטיים שלהם, ואף ממים (memes) הפועלים ברשתות החברתיות: עמיר שיבי, יותם נבין, דוד פלמה ואחרים.

מקורות

- Connors, J. L. (2007). Popular culture in political cartoons: Analyzing cartoonist approaches. *PS: Political Science & Politics*, 40(02), 261-265.
- Dmitriev, A. V. E. (2008). Humor and politics. *Russian Social Science Review*, 49(1), 53-89.
- Gombrich, E. H. (1983). "The image and the eye: Further studies in the psychology of pictorial representation." *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 42(1), 85-89.
- Kirk, E., & Kiekel, J. (2010). Visual Rhetoric: Constructing and Analyzing Readability of Text and Image. *Design Principles & Practice: An International Journal*, 4(2), 361-375.

מושב מס' 12: חינוך לשוני

יושבת ראש: דרורית רם

רינת גולן, עליזה עמיר וענבר רוטשטיין

טיפוח כשירות תקשורתית וסוציו-לשונית בעברית כאמצעי לשילוב חברתי

של תלמידים עולים בביה"ס היסודי

כשירות תקשורתית היא היכולת של הדוברים להשתמש בשפה במגוון טיפוסים שיח בצורה נכונה ויעילה ההולמת את ההקשר החברתי והתרבותי. כשירות סוציו-לשונית מתייחסת ליכולת לעשות שימוש מושכל ברפרטואר לשוני בנסיבות שיח מתאימות (מוצ'ניק, 2002, בלום קולקה וחמו, 2010) מאחר שתלמידים עולים המגיעים למערכת החינוכית אינם מכירים את הקוד הלשוני החדש הם נתקלים בקשיים לימודיים וחברתיים בביה"ס. תפקידה של המערכת החינוכית הוא להוות עבורם מסגרת חברתית המשלבת אותם עם החברה המקומית, ובנוסף לכך להביא אותם לידי הצלחות והישגים לימודיים, כלומר לפתח כשירויות תקשורתיות ואורייניות. טיפוח כשירויות אלה בקרב תלמידים עולים אמור לסייע להם בהתמודדותם מול קשיים לימודיים וחברתיים בבית הספר, בעיקר בלימוד השפה העברית הדבורה והכתובה. (לוינ ושוהמי, 2003; מירסקי, 2005; שליפר, 2014; דבדוביץ, 2011; Levin, Shohamy & Inbar, 2008).

מאחר שהדיבור קודם לכתב, מומלץ בתכנית הלימודים בעברית כשפה שנייה (תשס"ט) ובהנחות משרד החינוך להוראת עברית כשפה שנייה ללמד קודם את ההבנה והדיבור, דהיינו להקנות מיומנויות דבורות, ובתוך כך לטפח כשירות תקשורתית, ורק לאחר מכן להקנות את הקריאה והכתיבה (אתר משרד החינוך – הוראת עברית כשפה שנייה).

המחקר מתמקד בשכבת גיל של בית הספר היסודי. הוא כולל שאלונים וראיונות עם 40 מחנכות המלמדות עולים בבית הספר היסודי. במחקר המוצג נבחנו באמצעות שאלונים וראיונות עמדותיהן, תחושותיהן ודרכי הוראתן את העברית הדבורה כשפה שנייה כאמצעי לשילובם החברתי של התלמידים העולים. המחנכות העידו על הצלחתן בשילובם החברתי של העולים בדרכים שונות, שאינן קשורות ישירות להוראת עברית כשפה שנייה, כגון מיומנויות פדגוגיות, אינטואיציה, מודעות גבוהה ורגישות לקשייהם, לצורכיהם ולחשיבות שילובם החברתי ולקידום הלימודי. עם זאת, מההיבט הדידקטי של הוראת העברית כשפה שנייה הן אינן בטוחות שהצליחו להטמיע כשירות תקשורתית וסוציו-לשונית בעברית – האם יש ללמד באופן שווה את לשון הדיבור ולשון הכתב, או קודם את השפה הדבורה ורק אחריה את הכתובה או להפך. נראה כי נושא הוראת העברית כשפה שנייה (כולל תכנית הלימודים בעברית כשפה שנייה וכלים ליישומה) אינו מוכר ואינו נלמד בשום מסגרת מסודרת, בין אם בשלב ההכשרה ובין אם בפיתוח המקצועי של המורות.

המסקנה היא כי על מנת לשפר את הכשירות התקשורתית והסוציו-לשונית של התלמידים העולים לשם שילובם המיטבי מבחינה חברתית, יש לצמצם את הפער בין הצלחה בתחום הפדגוגיה לבין חוסר הצלחה מסוים בתחום הדידקטיקה. צמצום הפער ייעשה על ידי רכישת ידע וקבלת כלים ועקרונות דידיקטיים לשיפור דרכי ההוראה בעברית כשפה שנייה בכלל, והקניית כשירות תקשורתית בפרט.

מקורות

- בלום קולקה, ש' וחמו, מ' (2010). *ילדים מדברים: דפוסי תקשורת בשיח עמיתים*. חולון: מט"ח.
דבידוביץ, פ' (2011). *קליטת תלמידים עולים במערכת החינוך: מוגש לוועדת העלייה, הקליטה והתפוצות*. הכנסת מרכז המחקר והמידע, ירושלים.
לוי, ת' ושוהמי, א' (2003). מורה ותיק, תלמיד עולה, והמודל החסר. פנים – כתב עת לתרבות, חברה וחינוך, 126-133.
מוציניק, מ' (2002). *לשון, חברה ותרבות*, תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה, כרך א: פרקים 1-3.
מירסקי, י' (2005). *ישראלים – סיפורי הגירה*. מבשרת ציון: צבעונים.
שליפר, מ' (2014). היבטים לשוניים וחברתיים-תרבותיים בהפקת שיח כתוב ושיח דבור בקרב לומדים יוצאי אתיופיה בישראל. בתוך ס' דוניצה-שמידט וע' ענבר-לוריא (עורכות) *סוגיות בהוראת שפות בישראל*, חלק א, (עמ' 185-200). תל-אביב: מכון מופת.
משרד החינוך, חוזר מנכ"ל תשע"ה/12, קליטה ושילוב של תלמידים עולים ושל תלמידים חוזרים לשנת הלימודים תשע"ב, 1 ביוני, 2012.

Levin, T., Shohamy, E., & Inbar, O. (2008). Achievements in academic Hebrew among immigrants students in Israel. In N. Nevo & E. Olshtein (Eds.) *The Hebrew language in the era of globalization* (Studies in Jewish education, Vol. 12, (pp. 37-66). Jerusalem. Magnes Press, The Hebrew University.

עירית השכל-שחם
שיבה אל המקורות:
דפוסי השימוש במקורות בכתיבה אקדמית של סטודנטים

כתיבה אקדמית היא כתיבה תלויה טקסט. בתהליך הכתיבה הכותבים רוכשים ידע ממקורות קריאה שונים וממזגים אותו עם ידע קודם הקיים אצלם כדי ליצור מבנה מושגי חדש בהתאם לנורמות המקובלות בקהיליית השיח האקדמית, שאליה הם משתייכים. מורים במוסדות לחינוך גבוה מדווחים על איכות ירודה של תוצר בקרב כותבים טירוניים הכותבים עברית (ירחי, 2001).

חוקרים קונסטרוקטיביסטים בחנו את הכתיבה כדרך להבניית ידע ולפיתוחו (Boscolo & Mason, 2001; Nelson, 2001). הכותבים המיומנים מעריכים את המידע העולה מן המקורות, משווים את המידע העולה מהם, שוקלים אותו בהתאם לידע הקודם שלהם ומחלצים ממנו חלקים הרלוונטיים למטלה ולחיבור שנוצר עד כה (Boscolo & Al., 2001; Boscolo & Al., 2007). בתהליך זה ממירים הכותבים מידע לידע. המרה היא תהליך פעיל וקונסטרוקטיבי, שבו הכותבים מאזכרים את המידע מן המקורות בדרכים חדשות ויוצרים קשרים בינו לבין הידע הקודם שלהם. כתיבת שיח ממוזג דורשת לפחות שלוש פעולות שיש לבצע על המקורות: 1. בחירה; 2. ארגון; 3. קישור (Spivey, 2001). על הכותבים לבחור חלקים רלוונטיים מן הטקסט ולהניח לכל השאר, לארגן מחדש את התכנים המיובאים בתוך מבנה הטקסט של הכותבים בהתאם ליחסים הלוגיים של הכותבים. מיזוג טקסטים צריך לשקף את המבנה הלוגי של הכותבים (Boscolo & Al., 2007).

מטרת מחקר זה היא לסרטט את הדפוסים השונים של סטודנטים, כשהם נדרשים לכתיבה אקדמית המחייבת שימוש במקורות מידע ואפיון של שלושה אבות טיפוס של מיזוג מידע. תלמידי שנה א במכללה לחינוך בירושלים קיבלו מטלת כתיבת טיעון המלווה שבעה מקורות מידע באותו הנושא. שלוש החוקרות ערכו ניתוח שיח לכל הטקסטים, השוו ממצאיהן, ופתרו חילוקי דעות באמצעות דיון.

הממצאים מצביעים על שישה דפוסים שונים של שימוש ועל קשר בין דפוס השימוש לבין המשלב הלשוני. שלושה פרופילים של 'ממזגים/מוזגים' עולים מן החיבורים. בהרצאתי אציג את הדפוסים ואת הפרופילים, ובאמצעותם אצביע על קשייהם של הסטודנטים בכתיבה אקדמית.

מקורות

- ירחי, ר' (2001). שני מודלים להדרכה במיזוג טקסטים בכתיבה טיעונית ובכתיבה שיפוטית. בתוך *מים מדלי* – שנתון המכללה הדתית למורים 12. ירושלים: מכללת ליפשיץ: 330-309.
- Boscolo, P., Arfe, B., & Quarisa, M. (2007). Improving the quality of students' academic writing: an intervention study. *Studies in Higher Education*, 32 (4), 419-438.
- Boscolo, P. & Mason, L. (2001). Writing to learn, writing to transfer. In: P. Tynjala, L.

Mason & K. Lonka (Eds.) *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice* (pp. 83-104) Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Pu.

Nelson, N. (2001). Discourse synthesis: The process and the product. In: R.G. McInnis (Ed.), *Discourse Synthesis: studies in social and contemporary social Epistemology* (pp. 379-396). Westport, CT.

Spivey, N. N. (1997). *The constructivist metaphor: Reading, writing and the making of meaning*. San Diego, CA: Academic Press.

אירנה בלנקי-קרלין

עוד על למידה משמעותית – הקורס "הבעה בעל-פה" במגזר הבדואי במכללת קיי

הרצאה זו תתמקד בתיאור הקורס "הבעה בעל-פה" שלימדתי בהתמחות ללשון העברית כשפה שנייה במגזר הבדואי במכללת קיי בבאר שבע בשנים תשע"ה ותשע"ו. מטרת הקורס העיקריות היו גיבוש דמות חינוכית בעלת לשון תקינה ולשון עשירה המשמשת דוגמה ללשון טובה ומקור לחיקוי לחניכיה, פיתוח הכושר להבעת רעיון בעל-פה תוך ניצול מבנים רטוריים ולוגיים המסייעים לגיבוש שיח מובנה, בהיר ונורמטיבי, קריאה קולית מדויקת וברורה של טקסטים מנוקדים ובלתי מנוקדים בעברית בת-זמננו והתבטאות רהוטה ומדויקת בעל-פה.

הקורס עסק בעיקר בדיוק בהגיית המילים ובהטעמתן, בתיקוני הלשון בתחביר, בקריאה בטקסטים מנוקדים ובלתי מנוקדים מספרות הילדים תוך הקפדה על הגייה נכונה, על קריאה על-פי סימני הפיסוק ועל שימוש מושכל בקול כאמצעי להעברת תכנים. הסטודנטים גם התנסו בבניית הרצאה על-פי אחד הדגמים הרטוריים ובהכנת דיונים בכיתה (כל צוות ניהל עימות בנושא מסוים).

דרכי ההוראה בקורס היו מגוונות, והן כללו, בין היתר, הקרנת סרטונים מאתר הטלוויזיה החינוכית, למידת עמיתים ולמידה שיתופית, קבלת משוב מהתלמידים על הרצאות עמיתיהם ועוד.

כידוע, התפיסה של למידה שיתופית מתייחסת לשיטת הוראה שבה צוות לומדים עובד על נושא מסוים לקראת השגת מטרה משותפת. הלומדים אחראים לא רק על למידתם אלא גם על למידת שאר חברי הצוות, וההצלחה של תלמיד אחד בצוות מקדמת את הצלחתם של האחרים בו (Slavin, 1989; Gokhale, 1995 ואחרים). למידה שיתופית היא היפוכה של הלמידה הפרונטלית, היא למידה דמוקרטית ומשמעותית, המחייבת את המורה לשנות דפוסי חשיבה ועבודה. הלמידה השיתופית מושתתת על שתי הנחות יסוד: (1) למידה משמעותית היא למידה עצמית. (2) אדם לומד איך ללמוד כאשר הוא שותף מלא לתהליך הלמידה. בלמידה השיתופית התרחשויות חברתיות ולימודיות מתרחשות בעת ובעונה אחת, והן דורשות מן המורה להכיר בשונות התלמידים ולקבל אותה. הלמידה השיתופית מבססת את השיעורים על למידה בקבוצות קטנות המקיימות דיונים על נושאים ועל רעיונות מתחום המקצוע הנלמד (אבינון, 2013).

במהלך לימוד הקורס "הבעה בעל-פה" אכן נוצרה אינטראקציה חברתית בין התלמידים, אשר תרמה רבות להצלחתו. הנושאים והסוגיות שהועלו בהרצאות ובדיונים שהוכנו מראש בזוגות ובצוותים, היו לרוב לטודנטים מהמגזר הבדואי הן במישור הפדגוגי והן במישור האישי.

הקורס קידם למידת עמיתים ולמידה שיתופית, העלה לתלמידים את ביטחונם העצמי, הגביר את יכולתם לעמוד מול הכיתה ולהרצות ללא פחדים, שיפר את דרך התבטאותם בעברית והקנה להם כלים לשוניים ופדגוגיים להוראת עברית כשפה שנייה. זאת ועוד, בקורס "הבעה בעל-פה" למדו התלמידים להביע עמדה אישית ולנמקה, לשמוע עמדות אחרות, לנהל דיון תרבותי ובכך לקבל את האחר. כל אלה הביאו, ללא ספק, ללמידה משמעותית ואטרקטיבית, שכללה היבטים קוגניטיביים ורגשיים, שמה את התלמיד במרכז, ובמובן מסוים אף העבירה את מוקד ההוראה מהמרצה לסטודנט. אין הרצאה זו מבקשת לעמוד על ההבדלים בין הוראת קורס זה על כל היבטיו ובין קורסים דומים המוצעים לסטודנטים שאינם בדואים. עם זאת, ראוי לציין כי ייחודו של הקורס בולט לא רק משום שהוא מיועד כאמור ללומדי עברית כשפה שנייה, אלא גם מפני שקהילת הלומדים בו שונה ומיוחדת. מתוך 27 הסטודנטים הבדואים שהשתתפו בקורס 25 היו הנשים הבדואיות. ידוע כי למרות התמורות שחלו לאורך השנים במעמד האישה הבדואית בתעסוקה, בחינוך ובמשפחה (חלוקת תפקידים, נישואין, גירושין ואליםמות כלפי נשים), עדיין זכויות הגבר רבות יותר מזכויות האישה, ומעמדה בחברה בכלל ובמשפחה בפרט נחות בהשוואה לאישה היהודייה, למשל. אחת המטרות המרכזיות בקורס "הבעה בעל-פה" הייתה לתת לאישה הבדואית אפשרות להיפתח, להביע את עצמה באופן חופשי בשפה שאינה שפת אמה ולנהל דיונים בשפה זו עם נשים אחרות ועם גברים בכיתה. ההבעה בשפה שאינה שפת האם לא קלה לכל לומד שפה שנייה, על אחת כמה וכמה כאשר מדובר באישה מהמגזר הבדואי. הלמידה השיתופית בקורס "הבעה בעל-פה" הייתה, ללא ספק, הדרך להצלחה גם בהשגת מטרה זו.

מקורות

אבינון, י' (2013). למידה שיתופית. *הד החינוך*, פז (5), 92–93.

Gokhale, A. A. (1995). Collaborative Learning Enhances Critical Thinking. *Journal of Technology Education*, 7(1). Retrieved from:

[http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/jte-v7n1/gokhale.jte-v7n1.html#about author](http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/jte-v7n1/gokhale.jte-v7n1.html#about%20author)

Slavin, R. E. (1989). Research on cooperative learning: An international

perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 33(4), 231–243.

דבורה הרפז וציונה הלוי

שינוי ניכר באוויר⁴: הקשר שבין פיתוח שפה בית-ספרית

והובלת שינויים פדגוגיים-ארגוניים

שינוי בארגון נוצר משילוב אנשים, רעיונות, מוטיבציה ומשאבים ההופכים תפיסות לעקרונות מעשיים. כדי שהתהליך יישמר ויישאר, הוא חייב להיות חלק מהשפה הבית-ספרית (אורן, 2010). חוקרים הבחינו בין "שיח" ו"שפה" (לדוגמה ספרד, 2012). "שיח" מתייחס לפעילות, בעוד ש"שפה" מהווה כלי לפעילות. השפה הבית-ספרית שנחקרה מכילה 20 מושגים המבטאים את עקרונות השינוי.

⁴ מתוך שירו של יעקב גלעד "עכשיו הכול בסדר"

אביעד (2010) מצביע על תהליך שינוי דואלי המתרחש בבית-הספר. לטענתו, שינוי תרבותי בית-ספרי נזקק לשפה, והשפה המתפתחת מקדמת את תרבותו.

פיילוט שהתקיים בחט"ב בשנים תשע"א-תשע"ג בחט"ב סיפק תובנות לתכנית ההתערבות אקד"מ (אוריינות בדיסציפלינות, קהילות לומדות, דיאלוג מתמיד בין מורה לתלמיד ומדברים נתונים) התובנות השפיעו על הוספת עיקרון לתכנית – קבלת החלטות מבוססות נתונים פדגוגיים, מדברים נתונים. בשל כך נוספו לשפה מושגים חדשים.

המחקר בחן את תכנית ההתערבות שפעלה בשנים תשע"ד-תשע"ו ב-19 בתי ספר תיכוניים. בתהליך הכשרה להנהלות בתי הספר ולמרכזי מקצוע ומגמה הוקנו מושגים המותאמים לארבעת עקרונות התכנית.

שלוש הנחות הכריעו את הבחירה בקהל היעד. ראשית, זוהי קבוצת בעלי-תפקידים האמונים על הובלת שינויים פדגוגיים ארגוניים. בנוסף, קבוצה זו הינה בעלת סיכויי הצלחה בהטמעת שינויים, כמו כן, הכשרת קבוצה זו עשויה לזמן במה איכותית לחשיבה משותפת על רעיונות חדשים לקידום הפדגוגיה הבית-ספרית, להערכתם ולליטושם (ברק-מדינה, אבני ובן-אריה, 2011).

שתי מטרות למחקר: להתחקות אחר אופן הטמעת מושגי השפה ששירתו את הובלת השינוי. המטרה נבדקה באמצעות שאלון סגור שבחן את מידת הידע ואת מידת השימוש של המושגים בקרב משתמשיה. המטרה האחרת ביקשה להבין את הדואליות שבין שפה להתפתחות תרבות פדגוגית ארגונית. מטרה זו נבדקה באמצעות ניתוח איכותני לשאלון ובו שאלות פתוחות.

שני השאלונים הועברו מספר פעמים: בתחילת התהליך נאספו נתונים משווים ביחס לאלה של הפיילוט. נתונים אחרים נאספו בתחילת השנה השלישית ובסופה לצורך השוואה ומעקב. לפי הממצאים, הטמעת השפה על מושגיה ביטאה שינויים כגון הגשת תכניות עבודה שנתיות מבוססות מטרות ויעדים, עידוד קיומן של קהילות לומדות בין צוותים דיסציפלינריים והקניית כלים לפיתוח המוטיבציה והרגש. עם זאת, לא פותח דיו המנגנון הפדגוגי-ארגוני, הנהלה פדגוגית.

מקורות

אביעד, י' (2010). אחריות לשינוי בית ספרי: ניתוח מזווית הראייה של מורה מוביל. בתוך ג' פישר וני מיכאלי (עורכים), שינוי ושיפור במערכות חינוך: אסופת מאמרים (עמ' 185-191). ירושלים: מכון אבני ראשה ומכון ברנקו וייס.

אורן, ד' (2010). על יצירת שינוי תהליכי מתמשך בארגון ושמו בית ספר, מתוך: רב-תרבותיות – דרך חיים, ספר הניסוי תשס"א-תשס"ו.

ברק-מדינה, ע', אבני, ר' ובן-אריה, י' (2011). פיתוח מנהיגות הביניים בבית-הספר. אבני ראשה. ספרד, א' (2012). אוריינות לשונית ואוריינות מתמטית – מה הקשר? בתוך א' פולק (עורך), בין אוריינות לשונית כללית לאוריינות בתחומי הדעת. היזמה למחקר יישומי בחינוך, (עמ' 16-18). ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

רשימת המשתתפים

הילה אטיאס, מכללת לוינסקי hillatias@walla.co.il
אורית אילן, מכללת אורנים oritlan5@gmail.com
ד"ר עמנואל אלון allonem@012.net.il
ד"ר אבי אללוף, מרכז ארצי לבחינות ולהערכה (מאלי"ו) avi@nite.org.il
פרופ' אילנה אלקד-להמן, מכללת לוינסקי ilanaelkad@gmail.com
הלה אתקין, מכללת אורנים hillatk@gmail.com
ד"ר אירנה בלנקי-קרליון, מכללת לוינסקי ומכללת קיי irenab16@gmail.com
פרופ' רינה בן-שחר, אוניברסיטת חיפה ומכללת אורנים benshar@research.haifa.ac.il
ד"ר אורנה בן-מאיר, המרכז האקדמי ויצ"ו חיפה, סמינר הקיבוצים ornaben@gmail.com
רותי ברדנשטיין, אוניברסיטת תל-אביב Ruti.bardenstein@gmail.com
נועה ברנדל, אוניברסיטת תל-אביב noabra@gmail.com
סיו גאון, אוניברסיטת בר-אילן taijiyu369@gmail.com
ד"ר אבי גבורה, מכללת לוינסקי gvura_a@walla.co.il
ד"ר רינת גולן, מכללת לוינסקי ומכללת תלפיות Rinatg1@zahav.net.il
ד"ר נעמי גורבט, המרכז לטכנולוגיה חינוכית naomig@cet.ac.il
אהרן גלצר, האוניברסיטה העברית, Aharon.Glatzer@mail.huji.ac
ד"ר נעמי גפני, מרכז ארצי לבחינות ולהערכה (מאלי"ו) naomi@nite.org.il
פרופ' יהושע גתי, אוניברסיטת קייפטאון ואוניברסיטת תל-אביב gitaiye@gmail.com
ד"ר גליה הירש, אוניברסיטת בר-אילן galia.hirsch@biu.ac.il
דליה הלוי, משרד החינוך daliahl@education.gov.il
פרופ' רוני הנקין, אוניברסיטת בן-גוריון henkin@bgu.ac.il
ד"ר דבורה הרפז, רשת אורט ישראל dharpaz@mapa.ort.org.il
פרופ' אסתר הרצוג, מכללת לוינסקי bental4@gmail.com
ד"ר עירית השכל-שחם, המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין, irithaskel@dyellin.ac.il
פרופ' רחל וויסברוד, אוניברסיטת בר-אילן rachel.weissbrod@biu.ac.il
ד"ר עירית זאבי, מכללת אורנים iritzee@gmail.com
לינא חאגי, מתי"א מגידו, משרד החינוך Lina.9876@gmail.com
פרופ' רחל חייטין-משיח, מכללת לוינסקי yeminib@gmail.com
ד"ר בת-ציון ימיני, מכללת לוינסקי ומכללת תלפיות yeminib@gmail.com
ד"ר איילת יפת, מכללת לוינסקי והמכללה האקדמית אחוה ayelet.yeffet@gmail.com
ד"ר יפה ישראלי, המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין yaffai@macam.ac.il
ד"ר איילת כהן, המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין ayeletkohn@gmail.com
ד"ר מירי כהן-אחדות, אוניברסיטת בן-גוריון miricoa@gmail.com
אסף לב, המרכז הבין-תחומי הרצליה anthropolev@gmail.com
פרופ' זוהר לבנת, אוניברסיטת בר-אילן zohar.livnat@biu.ac.il
ד"ר דולי לוי, מכללת לוינסקי, dolylevi@gmail.com
ד"ר ציונה לוי, רשת אורט ישראל tzlevi@mapa.ort.org.il
ד"ר ליאור לקס, אוניברסיטת בר-אילן lior.laks@biu.ac.il
אבישי מגנצא, אוניברסיטת בר-אילן amagence@gmail.com
ד"ר עדינה מושבי, אוניברסיטת בר-אילן adinamoshavi@gmail.com
ד"ר בהאא מחיול, מכללת אורנים baham@cet.ac.il
ד"ר אירית נחום, מכללת תלפיות iritdr@gmail.com
פרופ' אלינור סאיג-חדד, אוניברסיטת בר-אילן Elinor.Saiegh-Haddad@biu.ac.il
פרופ' חנה עזר, מכללת לוינסקי, hezer@levinsky.ac.il
פרופ' עירית קופפרברג, מכללת לוינסקי kupir@levinsky.ac.il

ד"ר עליזה עמיר, מכללת אחוה ומשרד החינוך Lizamir62@gmail.com
ספי פומפיאן, מרכז ארצי לבחינות ולהערכה (מאל"ו) sephi@nite.org.il
ד"ר אורלי פורמן, המרכז לטכנולוגיה חינוכית orlyf@cet.ac.il
פרופ' מאיה פרוכטמן, אוניברסיטת בר-אילן ומכללת לוינסקי frucht@zahav.net.il
ד"ר אריאל פרידמן, מכללת אורנים Arielle_f@oranim.ac.il
ד"ר לטיציה צ'רקווליני, אוניברסיטת תל-אביב olimata2010@gmail.com
ראניה קאסם, בי"ס תיכון טירה rania_3@walla.com
רחל קודיש-ושדי, אוניברסיטת בר-אילן rachelkv09@gmail.com
פרופ' פרנסין קופמן, אוניברסיטת בר-אילן francine.kaufmann@gmail.com
כמאל קזל, מרכז ארצי לבחינות ולהערכה (מאל"ו) kamal@nite.org.il
טלי קרינסקי, מרכז ארצי לבחינות ולהערכה (מאל"ו) talikr@nite.org.il
פרופ' יהודית רוזנהויז, סוונטק בע"מ (והטכניון, מ.ט.ל.) judith@swantech.co.il
פרופ' סוזן רוטשטיין, אוניברסיטת בר-אילן susan.rothstein1@gmail.com
ענבר רוטשטיין, משרד החינוך inbarrot40@gmail.com
ד"ר עליזה רישביץ, מכללת לוינסקי rishevitzalz@gmail.com
ד"ר דרורית רם, מכללת לוינסקי drramamar@gmail.com
תמר שביב, אוניברסיטת תל-אביב tamishaviv@gmail.com
הילה שובלי-פולק, אוניברסיטת בר-אילן hila.shovali@gmail.com
ד"ר פנינה שוקרון-נגר, אוניברסיטת בן-גוריון pshukrun@bgu.ac.il
ד"ר יצחק שלזינגר, אוניברסיטת בר-אילן yitzhak.shlesinger@biu.ac.il
ד"ר אסיה שרון, מכללת לוינסקי ומכון מופת assi.sharon@gmail.com
ד"ר שתיל נמרוד, מכללת צפת nimrods@zefat.ac.il
ד"ר רבקה תמיר, מכללת אחוה ומשרד החינוך n-tamir@bezeqint.net