

## מבנה הטקסט הכתוב מנקודת מבט התפתחותית

אירית כצנברגר, מתי"א גבעתיים, משרד החינוך

### 1. מבוא

כתיבת טקסטים מסוגים שונים, היא פעולה מקובלת בסביבה האוריינית. אנו כותבים טקסטים רבים ומגוונים החל משנות ביה"ס הראשונות, כדי לענות על דרישות המסגרת הבית-ספרית והאקדמית, לצורכי עבודה, לתקשורת בין אישית וכאמצעי להבעה אישית. כתיבת טקסטים היא משימה מורכבת הדורשת בין השאר, יכולות קוגניטיביות, לשוניות והכרת מוסכמות תרבותיות וחברתיות. לנו, העוסקים בטקסטים הן כבוגרים קוראי טקסט ומפיקיו והן כאנשי מקצוע, העוסקים בחקר ובפיתוח מיומנויות תקשורתיות, עניין רב באחת היכולות הבסיסיות, היא היכולת לבנות ולארגן את המידע המועבר כטקסט כתוב.

מאמר זה יעסוק בתכונות המבניות של הטקסט הכתוב ובהתפתחות היכולת לבנות שיח רצוף, יכולת המתפתחת ומשתכללת במשך שנות הלימודים בביה"ס ואף מעבר לכך. המאמר יתמקד בתכונות האופייניות לטקסטים משני סוגים הנחשבים לשונים זה מזה: מצד אחד השיח הנראטיבי האישי-רגשי (להלן "טקסט סיפורי") ומצד שני הטקסט האקספוזיטורי העיוני-שכלתני (להלן "טקסט עיוני"). תחילה, אסקור בקצרה את התכונות האופייניות למבנה שני סוגי טקסטים כתובים אלו, כפי שהן מתוארות בספרות. בהמשך, אתאר את התפתחות מבנה הטקסט הכתוב החל מגיל ביה"ס היסודי ועד לבגרות. הדבר יעשה בעזרת מדגם בן 96 טקסטים כתובים העוסקים במצבי קונפליקט מזווית אישית (טקסט סיפורי) וכהבעת עמדה (טקסט עיוני). לשם הפקת הטקסטים התבקשו ילדים ומבוגרים לספר סיפור על מריבה בה היו מעורבים ולחוות דעתם על בעיית האלימות בבתי-ספר. בסוף אציג מודל המתאר את התפתחות בניית טקסטים סיפוריים ועיוניים.<sup>1</sup>

### 2. מבנה הטקסט הסיפורי והעיוני

עקרונית, ניתן לגשת לניתוח טקסט כל שהוא משלוש נקודות זווית, כל אחת לחוד ו/או במשולב: מבנית-ארגונית, תכנית-תימאטית ולשונית-הבעתית (במאמר זה מדובר רק על הפקת טקסט אך הכללה זו חלה גם על תהליכי הבנת טקסט). כאן אתמקד בניתוח מן הסוג הראשון.

<sup>1</sup> תודתי לכל הצוות הישראלי של פרויקט התפתחות האוריינות במימונה של קרן ספנסר (Spencer Foundation), חוקרת ראשית רות ברמן, ובמיוחד לרות ברמן ולדליה כהנא-אמיתי על הערותיהם למאמריי (Katznerge (1999) ו-Katzenberge (to appear) שהיוו את הבסיס למאמר זה. הטקסטים שנתחו כאן הם חלק מ-128 טקסטים כתובים שהופקו על ידי דוברי עברית ילידיים. הטקסטים נאספו במסגרת מענק מחקר מטעם האקדמיה הישראלית למדעים לרות ברמן ודורית רביד מאוניברסיטת תל-אביב, למחקר על הרצף הדבור/כתוב מנקודת מבט התפתחותית.

ספרות רחבת היקף עוסקת בנושא הטקסט הסיפורי בכלל ובמבנה הסיפור האישי בפרט, הן באופן כללי והן בהתפתחותו. בגלל קוצר היריעה, אביא כאן רק את עיקרי הדברים שיהוו בסיס לעיסוק בהתפתחות מבנה הסיפור האישי (בסעיף 2.1). המחקר העוסק במבנה הטקסט העיוני מצמצם לעין שיעור אך די בו כדי להבהיר את מבנה הטקסט מסוג זה (סעיף 2.2). לאחר עיסוק בכל סוג טקסט לחוד, אתאר את התכונות המשותפות לשני הסוגים ואולי אף לכל טקסט באשר הוא (2.3).

### 2.1 מבנה הטקסט הסיפורי-אישי

בטקסט המספר חוויה אישית, המספרים משחזרים אירועים מן העבר, תוך הבהרת עמדתם הפרשנית-אישית באשר לאותם אירועים. המספרים משחזרים את האירועים מנקודת מבטם בעת הפקת הסיפור, נקודה שהיא מרוחקת מזמן התרחשות האירועים (Labov, 1997). סיפור מוצלח מעמיד במרכזו קונפליקט בין מטרות או בין גיבורים ופתרון מעניין ומוצלח של הקונפליקט. סיפור כזה מצליח להרשים את הנמענים ולגרותם מבחינה רגשית (Wilensky, 1982).

מעבר להבדלים אישיים בסגנון והדגשים, כל המספרים מגיל ביה"ס והלאה, פועלים על פי סכימת ארגון אוניברסלית ("narrative schema") השולטת בתהליכי ההפקה, העיבוד והשחזור של הנראטיב (Mandler, Scribner, Cole & De Forest, 1980). הסיפור מאורגן בדרך גלובאלית-הירארכית ("top-down" במונחים של Karmiloff-Smith), בעזרת חוקים המנוסחים ע"י "דקדוק הסיפור". חוקים אלה משמשים להגדרת היחידות המרכיבות את הנראטיב ואת הקשרים בין יחידות אלה, שהם קשרים טמפוראליים ואו לוגיים.

לסיפור שלושה חלקים עיקריים: היצג, אפיזודה וסוף. ההיצג ("setting" או "exposition") מתאר את המצב ההתחלתי לפני שהחלו האירועים עליהם מסופר, את מסגרת הזמן והמקום, את הגיבורים ואת מניעיהם (Kintsch, 1977).

האפיזודה (או אפיזודות) ("episode(s)") מתארת את ההתרחשות העלילתית. האפיזודה מורכבת מארבעה חלקים עיקריים: אירוע מאתחל הגורם ליצירת הבעיה, הבעיה המניעה את האירועים, הניסיון לפתור את הבעיה והתוצאה של הניסיון (Rumelhart, 1975). האפיזודה הבסיסית יוצרת את "מבנה הפעולה" ("action structure"). היא בנויה מבעיה המוצגת בתחילה, מניסיונות לפתרון הבעיה ומתוצאות פעילות זו. כדי לבנות אפיזודה לכידה יש לתאר את האירועים כפועל יוצא של הבעיה שהוצגה בתחילה וכמובילים לפתרונה בסוף האפיזודה (Shen, 1989). הסוף מספק את התוצאות (עם או ללא "coda" מפורשת המעריכה ומפרשת את התוצאות) ומחזיר את העלילה להיצג ואו להווה שבו מסופר הסיפור (Labov, 1997). "מבנה הפעולה" המורכב מאירוע מאתחל, תכנית פעולה ותוצאה, מקשר בין חלקי הטקסט הכוללניים (ראה 2.3) המצויים בד"כ בתחילת הטקסט ובסופו (Berman & Slobin, 1994).

על פי לבוב (1972), טקסט נראטיבי מינימלי מכיל שני אירועים עוקבים על ציר הזמן. טקסט רחב יותר עשוי לכלול אירועים נוספים המסודרים על ציר הזמן על פי סדר התרחשותם ו"היגדים חופשיים" שאינם מסודרים על ציר זה (Reinhart, 1984). האירועים המסודרים על ציר הזמן מהווים את השלד עלילתי המתייחס לאירועים ופעולות דינאמיים. האירועים מובעים לרוב בזמן עבר שהוא זמן האירועים. להיגדים החופשיים שני תפקידים:

הראשון, לספק מידע הנמצא ברקע האירועים ("information"). השני, להביא הערכות ו/או פרשנות ("evaluation") על מצבים, תכונות הגיבורים ותגובות פנימיות שלהם (קוגניטיביות, רגשיות וכדומה) הנמצאות ברקע האירועים (Berman, 1997).

טקסט בשל מתמקד בפרשנות על האירועים ולא באירועים עצמם ומשום כך מרובים בו ההיגדים החופשיים. טקסט בשל מאופיין גם בהתייחסות מקבילה לשני צירי זמן: זמן הסיפור משמש ציר לתיאור הרקע לאירועים, תוצאות האירועים והערכות. ו-זמן האירועים משמש ציר לסיפור ההתרחשות עצמה. המידע המובא בתחילת הטקסט הוא מידע כללי מנקודת מבט מרוחקת-פרשנית של המספר(ת) בזמן הפקת הטקסט. המידע הופך לספציפי יותר ויותר ותוך כדי כך הוא מתקרב לזמן התרחשות העלילה. לאחר עיסוק בעלילה עצמה חלה התרחקות המשיבה את הנמענים אל זמן הסיפור.

להלן תובא כדוגמה מס. (1) פתיחת סיפור, שסופר על ידי אישה, תלמידת תואר מתקדם במדעי הרוח, כאשר התבקשה לכתוב על מקרה של ריב או מריבה בה הייתה מעורבת. הסיפור נפתח במידע סטטי על גיבורות הסיפור, הזמן והמקום בהם מתרחשת העלילה ומידע דינאמי על אירועים קודמים ומניעים של גיבורות הסיפור. המידע הסטטי (מי, מתי ואיפה) והדינאמי (איך ולמה), משובצים בפרשנות בוגרת-מרוחקת על האירועים, הגיבורות, טיבען והיחסים ביניהן. מידע זה מובא מנקודת הזמן בה מסופר הסיפור (Goldsmith & Woistschlager, 1982).

טקסט (1) מוצג כשהוא מחולק למאגדי פסוקיות<sup>2</sup> (להלן "מאגדים"), כפי שהוגדרו במסגרת המחקר (ראה הערת שוליים מס. 1). הטקסט מובא כפי שנכתב כולל סימני הפיסוק:

(1) דנה, טקסט סיפורי כתוב (9 פסוקיות ראשונות מתוך 76; 5 מאגדים ראשונים)

1. האם הסיפור שלי הוא סיפור מריבה? איני יודעת.
2. זה לא היה מצב של חילוקי דעות, אלא של חילוקי אופי, אפשר לאמר.
3. אספר על המריבה, או סיפור העלבון שלי מחברתי, שאקרא לה כאן ד.
4. את ד. הכרתי בצבא,
5. למרות שהיא מבוגרת ממני בשנה, אני הייתי המפקדת שלה.

דנה פתחה את סיפורה הכתוב ברקע פרשני-כללי ("evaluative setting") (מאגדים 1-3) והמשיכה ברקע מידע ספציפי ("informative setting") שרק תחילתו (מאגדים 4-5) הובאה ב- (1). הטקסט המתחיל במידע כללי, הופך לספציפי יותר ויותר עד לתיאור אירועי העלילה עצמם ומסתיים בסיכום פרשני כללי ומרוחק המובא כאן בדוגמה (2):

<sup>2</sup> הטקסט חולק תחילה לפסוקיות (clauses) כיחידת היגד בסיסית (Berman & Slobin, 1994) ובהמשך למאגדי פסוקיות (clauses packaging) המהווים יחידות שיח מינימאליות, החופפות לעתים ליחידה התחבירית "משפט" (sentence) וליחידה הפסיכולוגית "idea unit" (Chafe, 1993). (בנושא מאגדי הפסוקיות ראה (Cahana-Amitay & Berman (1999).

- (2) דנה, טקסט סיפורי כתוב (10 פסוקיות אחרונות מתוך 76; 3 מאגדים אחרונים):
26. בערב, היתה אצלי חברה אחרת, בשעה 24 היא הלכה.
27. ואז הבנתי – לא נפגש היום, היא כבר לא תתקשר, לא היום, גם לא מחר.
28. ניזכרתי בהודעה שהשארתי לה כמה שעות קודם באותו יום – הודעה שהתחננה בפניה שתחזיר טלפון. ממש התחננתי. תתקשרי, בבקשה תתקשרי.

דוגמא (2) מביאה את סיום העלילה (מאגד מס. 26) ואת הפרשנות המרוחקת שהכותבת נותנת לתוצאות האירועים (מאגדים 27-28).

כל רכיבי הסיפור האישי שתוארו לעיל קיימים גם בסיפוריהם של ילדי ביה"ס אף כי הילדים מספקים הרבה פחות מידע ופרשנות, כפי שמדגים סיפורו של אלעד תלמיד כיתה ד' (דוגמא (3) להלן). הטקסט מובא כפי שנכתב, כולל שגיאות הכתיב וללא הוספת סימני פיסוק:

(3) אלעד, בן 10, טקסט סיפורי כתוב (13 פסוקיות סה"כ המתאגדות לכדי 6 מאגדים)

1. פעם ירדתי לגינה וילד אחד כול הזמן הציק לי
2. אז אמרתי לו די והוא לא הפסיק להציק לי
3. אז הלכתי מהגינה והוא רדף אחרי
4. אז הלכתי מהגינה והוא רדף אחרי אז רצתי והתחבתי לו והלכתי הביתה
5. יום אחרי זה הוא גם הציק לי והוא התחיל לתת לי ביטות אז נתתי לו ביטה בבטן
6. ואז הוא יותר לא הציק לי

אלעד מתמקד באירועי המריבה (מאגדים 5-2). הוא מתחיל את סיפור האירועים מן המריבה עצמה, כשהוא מוסר פרטי רקע מינימאליים (המריבה ארעה פעם' וגיבוריה הם המספר ו- 'ילד אחד'. אלעד אינו מציין את שם היריב, אינו מתאר את תכונותיו ואף לא את העילה למריבה. סיום הטקסט גם הוא חסר – אלעד מציין את תוצאות המריבה אבל אינו מוסיף פרשנות ואינו מתרחק מהאירועים עצמם באופן שעושים המבוגרים.

## 2.2 מבנה הטקסט העיוני

טקסט עיוני נועד להעביר מידע. בניגוד לטקסט הסיפורי, עיקר עניינו של הטקסט העיוני אינו באירועים אלא ברעיונות, עובדות ונתונים. שלא כמו בטקסט הסיפורי, הטקסט העיוני אינו נעזר בסכימה מובנת מראש, אלא מארגן את המידע על פי מספר עקרונות המבנים את זרימת המידע לאורך הטקסט, במטרה ליצור טקסט לכיד וקל להבנה

(Britton, 1994; Giora, 1990).

הטקסט הבסיסי בנוי משני חלקים המהווים את המבנה הרטורי המינימלי של הטקסט העיוני: "גרעין" (nucleus) ו-"משלים" (satellite). שני חלקים אלה יוצרים יחידה לכידה אחת. המידע העיקרי נמצא בגרעין ואילו התוספות התומכות בו נמסרות במשלים (Fox, 1987). Britton (1994) מגדיר שלושה סוגים של יחידות טקסט: "move-on" המציגה נושא חדש, "expand" המרחיבה ומפתחת נושא שכבר הוצג ו-"unify" המסכמת מידע שהוגש קודם.

מעמדן של שלוש היחידות בטקסט אינו שווה: *move-on* יכולה לעמוד בזכות עצמה בעוד ששתי האחרות צריכות להיות קשורות ל-*move-on* או ל-*expand*.

לטענתי, ניתן לשלב בין תיאוריהם של פוקס ובריטון בדרך הבאה: גרעין הוא *move-on* והמשלימים הם *expand* או *unify*. מכאן, שטקסט עיוני כולל לפחות שני חלקים: *move-on* אחד ו-*expand* או *unify*. ניתן לסכם ולומר, שטקסט הכולל רק את שני המרכיבים הללו הוא טקסט עיוני מינימלי. הדבר מקביל לטקסט הסיפורי המינימלי שתואר ע"י לבוב (1972) כרצף של שני אירועים בסדר כרונולוגי (ראה סעיף 2.1).

טקסט בשל, מעובד ומפותח יותר יורכב ממספר חלקים, כשכל אחד מהם בנוי מתת-חלקים. תת-החלק הראשון יהיה תמיד *move-on* והוא יציג נושא חדש. תת-החלקים הבאים יהיו או *expand(s)* שיוסיפו מידע באותו נושא, ירחיבו, ישוו, יסווגו, יאפיינו, יבהירו, ידגימו וכו' (Tolchinsky, Perera, Argerich & Aparici, 1999) או *unify* המסכם את אשר נכתב. יתרה מזאת, *move-on* מסוים יכול להציג את הנושא הכוללני של הטקסט ("*global move-on*") ואחד ה-*unify(s)* יכול לסכם אותו ("*global unify*"). חלקים כוללניים אלה הם היוצרים את המבנה ההירארכי של הטקסט (ראה סעיף 2.3). במרבית הטקסטים העיוניים, החלקים הכוללניים מצויים בתחילת הטקסט ובסופו (במבוא ובסיכום). מבחינה זו הטקסט העיוני דומה לזה הסיפורי, שבו החלקים הכוללניים נמצאים בתחילת הטקסט ("*setting*") ובסופו ("*coda*").

מבנה מופשט זה של טקסט מאפשר זרימה הדרגתית של מידע לאורך צירו: הטקסט נפתח בהכללה שעל יסודה הוא נבנה וממנה זורם המידע בהדרגה ממופשט לספציפי: כל היגד מוסיף מעט מידע שעדיין קשור להכללה שניתנה בתחילת הטקסט. כל היגד מוסיף מידע ספציפי יותר מהמידע שהובא בהיגד הקודם לו (Giora, 1990).

כל סטייה מהציר העיקרי של הטקסט צריך שתהיה מסומנת באמצעים לשוניים מפורשים (Giora, 1990; von Stutterheim & Klein, 1999). סמוני שיח אלה ("*discourse markers*") מדריכים את הנמענים כיצד להתייחס למידע המובא בעקבותיהם (Blakemore, 1996).

טקסט עיוני אופייני יובא ב- (4). הטקסט נכתב בידי גבר, תלמיד תואר מתקדם במדעים, שהתבקש לחוות דעה בכתב על האלימות בבתי-ספר:



- (4) עובד, טקסט עיוני כתוב (16 פסוקיות סה"כ המתאגדות לכדי 8 מאגדים)
1. האלימות בבתי הספר משקפת את האלימות הגואה בחברה הישראלית בכללה.
  2. בשנים האחרונות הפכה הסביבה להיות כוחנית יותר, אלימה ובוטה מאשר בעבר.
  3. בזמן האחרון אפילו הואץ תהליך זה, בעיקר עקב חדירת הטלביזיה, ערוצי הכבלים ומשחקי המחשב לכל בית.
  4. הגורמים הללו מקיפים ילדים ובני נוער כמעט במשך כל שעות היום, ומשדרים כמעט ללא הרף מסרים של אלימות.
  5. ברור שילד הגדל מול מסך המחשב ועסוק בהשמדת דמויות תוך כדי משחק, יתקשה להציב את הגבול כאשר הוא משחק עם ילדים אמיתיים ולא עם דמויות וירטואליות על המרקע.
  6. גם סצינות האלימות בתכניות טלביזיה ובסרטים הפכו בוטות יותר ויותר, וגורמות לירידה בסף הרגישות של הצופים.
  7. בנוסף לכל אלה, מתחזקת אצל ילדים הגדלים בארץ התחושה שניתן להשיג דברים רק בכוח, כפי שהם רואים כל הזמן בעולם המבוגרים.
  8. אין ספק שהם מביאים את הראיה הזו אל תוך עולמם ומיישמים אותה גם בביה"ס.

הטקסט ב-(4) בנוי משלושה חלקים עיקריים: מבוא, המציג את הנושא העיקרי (מאגד 1), גוף המפתח ומדגים את הנושא (מאגדים 7-4), וסיום המסכם אותו (מאגד 8). כל היגדי הטקסט רלוונטיים לנושא העיקרי של אלימות בבית הספר. ההיגד הראשון והאחרון הם היגדים כוללניים. החלקים הפותחים את הטקסט (מאגד 1) ואת גופו (מאגד 4) מתחילים בהיגדים הכוללניים ביותר. הטקסט מתקדם לאורך ציר המידע - כל היגד הוא יותר ספציפי מהקודם לו. הכותב מסמן במפורש את הסטיות מציר המידע בהבהירו את מטרת הסטייה (ברור ש', גם, 'בנוסף') וכמו כן הוא מסמן את זרימת המידע ממופשט לספציפי ע"י ביטויים המציינים זמן (בשנים האחרונות, בזמן האחרון).

טקסטים עיוניים שכותבים ילדים אינם מאורגנים על פי הכללים שתוארו לעיל. טקסט (5) שנכתב על ידי איתמר, תלמיד כיתה ז', ממחיש עד כמה קשה לארגן מידע לכדי טקסט עיוני כתוב כהלכה:

(5) איתמר, בן 13, טקסט עיוני כתוב (11 פסוקיות סה"כ המתאגדות לכדי 7 מאגדים)

1. לפי דעתי אלימות דבר ראשון זה לא דבר טוב
2. בכלל אלימות נובעת מהרבה דברים גם מאגו נפוח וגם משעמום
3. לדעתי לא צריך בכלל ללכת מכות מכוון שאחד האנשים יכול להפגע ולפעמים זה יכול להיות פגיעות קשות מאוד.
4. אם לא היתה אלימות בבתי ספר זה היה הרבה יותר טוב
5. וכפי שרשמתי מקודם אלימות נובעת מאגו נפוח ויש הרבה כאלו שרבים בגלל זה
6. גם לי זה קרה.
7. בקיצור אלימות זה דבר רע מאוד.

הטקסט העיוני ב-5) הוא אוסף רעיונות אודות אלימות, שאינם מסודרים באופן שתואר והודגם קודם. איתמר פותח את הטקסט העיוני שלו באמירה כללית שאינה מהווה בסיס להמשך הטקסט (מאגד 1), ומסיים את הטקסט בהכללה שאינה מסכמת את הנאמר בו (מאגד 7). המידע בטקסט אינו זורם בהדרגה ממופשט לספציפי, ועיקר המידע מובא לקראת סוף הטקסט (מאגדים 4-6).

### 2.3 תכונות כלליות משותפות

תיאור העקרונות המבנים את הטקסטים הסיפוריים והעיוניים, כולל בחובו שלוש תכונות משותפות לשני סוגי הטקסטים, שיתכן והן אופייניות לכל טקסט באשר הוא. תכונות אלו הינן: חלוקת הטקסט לשלוש יחידות עיקריות (התחלה אמצע וסוף), המבנה הלינארי של הטקסט והמבנה ההירארכי שלו.

טקסט סיפורי טיפוסי מורכב בהכרח משלושה חלקים עיקריים, הנבדלים זה מזה באופן מבני ותכני: התחלה, אמצע וסוף. ההתחלה מציגה את מסגרת הזמן והמקום, את הגיבורים ואת מניעיהם. החלק האמצעי מספר על האירועים שהתרחשו במקום ובזמן הנדון מן הסיבות שהובאו ואילו הסוף מספק את התוצאות והשלכותיהן (ב-coda). טקסט עיוני טיפוסי מורכב אף הוא מאותם שלושה חלקים, אך מובן שהתוכן של כל חלק נושא אופי אחר מזה הסיפורי: המבוא מציג את נושא הדיון העיקרי (discourse topic), הגוף המפתח דעות ורעיונות באותו נושא והסיום מביא מסקנות או סיכום.

לכל טקסט יש מבנה לינארי ומבנה הירארכי (von Stutterheim, 1998) שניתן להגדירם גם כמבנה מיקרו ומבנה מקרו (van Dijk, 1977). המבנה הלינארי נוצר על ידי סדר חלקיו (התחלה <אמצע> סוף) וכן על ידי רצף תת-החלקים, הפסוקיות ויחידות השיח הבונות את הטקסט. לכל סוג טקסט שרשרת תת-החלקים האופיינית לו. לדוגמא, החלק האמצעי בטקסט הסיפורי יכול רצף של אירועים עוקבים המסודרים על ציר הזמן ואילו החלק האמצעי בטקסט העיוני יכול רצף של רעיונות מסודרים על ציר המידע.

באשר למבנה ההירארכי, כל טקסט כולל חלקים כוללניים ("top-down", "global") ומקומיים ("bottom-up", "local"). החלקים הכוללניים מצויים בדרך כלל בתחילת הטקסט ובסופו. חלקים אלה עוסקים בעיקר הטקסט וקשורים זה לזה. "מבנה הפעולה" של הטקסט הסיפורי, המורכב מאירוע מאתחל, תכנית פעולה ותוצאה (ראה סעיף 2.1) הוא דוגמא לקשר בין חלקי הטקסט הכוללניים.

המבנה הכללי המשותף לשני סוגי הטקסט מאפשר לכותבים שימוש מכוון בתכונות טקסט, שכאילו הועתקו מסוג הטקסט האחר. כך נפתח הסיפור ב-6) להלן באמירה שאינה אופיינית לפתיחה סיפורית, משום שהיא אינה מעוגנת באירוע מסוים. אמירה זו היא כללית-עיונית ונותנת פרספקטיבה בשלה, מאוחרת. הטקסט ב-6) נכתב על ידי תלמיד לתואר מתקדם במדעי הרוח. הטקסט עוסק במקרה שאירע בין המספר לבין המפקדת שלו בצבא:

- (6) אלון, טקסט סיפורי כתוב (5 פסוקיות ראשונות מתוך 25, 2 מאגדים מתוך 8)
1. לא אחת ניתן ללמוד ממקרים וסיפורים "מקומיים", ברמת המיקרו, לגבי התנהגויות של אנשים וחברות ברמת המיקרו.
  2. למשל, בצבא היתה לי מפקדת, שישבה בקריה, בשעה שאנחנו - פקודיה - התרוצצנו בבתי הספר בארץ ו"עשינו נפשות" ללימוד השפה הערבית.

מקרה אחר, המובא ב-(7) להלן, הוא של טקסט עיוני הנפתח בדוגמא סיפורית. טקסט (7) נכתב בידי אישה בוגרת מדעי הרוח, כשנה לאחר רצח רבין. הדוגמא הסיפורית מעוררת בקוראים עניין ומדרבנת אותם להמשיך לקרוא את הטקסט:

- (7) מיכל, טקסט עיוני כתוב (17 פסוקיות ראשונות מתוך 27, 8 מאגדים מתוך 10)
1. כאשר אני חושבת על המילה "אלימות" מיד אני חושבת על שימוש בכוח הזרוע או בכל אמצעי אחר על מנת לפגוע בזולת פגיעה פיזית.
  2. יש להניח כי זו האסוציאציה, שעולה במחשבתם של רוב האנשים.
  3. שיאה של סוג אלימות זה הינו בנטילת חיי הזולת, ר' רצח רבין.
  4. אבל כמובן שלא כל הנוקט באלימות מתיימר להיות מגובה באידיאולוגיה, כמו הרוצח של יצחק רבין.
  5. ולפעמים די בכך שהזולת "עצבן" אותי.
  6. סוג זה של אלימות הוא מרתיע ומבחיל ואולם, בעיני, האלימות המילולית גרועה פי כמה.
  7. וזאת למה?
  8. ראשית - האלימות המילולית נפוצה וכולנו נתקלים בה לעיתים תכופות.

החל במאגד השישי מפתחת מיכל דיון, על פי כל כלי הטקסט העיוני שתוארו לעיל, בו היא מסבירה מדוע אלימות מילולית גרועה מאלימות פיזית.

### 3. התפתחות מבנה הטקסטים הכתובים

התיאור להלן מבוסס על ניתוח מדגם בן 96 טקסטים כתובים, מחציתם סיפורים אישיים ומחציתם עיוניים, שהתקבלו מ- 48 נבדקים, 12 מכל אחת מ-5 קבוצות גיל: בני 9-10 תלמידי כיתה ד'; בני 12-13 תלמידי כיתה ז'; בני 16-17 תלמידי כיתה יא' ותלמידי תארים מתקדמים במדעי הרוח או במדעים, שהתנסו בכתיבה אקדמית. כל הנבדקים הינם מרקע סוציו-אקונומי בינוני-גבוהה ודוברי עברית ילידיים. הילדים והמבוגרים התבקשו לכתוב סיפור על מריבה שבה היו מעורבים (טקסט סיפורי, ראה סעיף 3.1) ולחוות דעתם על בעיית האלימות בבתי ספר (טקסט עיוני, ראה סעיף 3.2).

#### 3.1 טקסטים סיפוריים

ניתוח הטקסטים הסיפוריים הכתובים מעלה, כי כל הטקסטים בנויים בהתאם לסכימה הנראטיבית וכוללים אלמנטים גלובאליים. כמו כן, הפתיחה של כל הטקסטים כוללת מידע סטאטי ו/או דינאמי בכמות זו או אחרת. כמות היגדים חופשיים אלה ואיכותם משתנה עם



הגיל. התפתחות זו תודגם בעזרת טקסטים (8) ו-(9) שנכתבו על ידי תלמידי כתה ד' וכתה י"א בהתאמה (שגיאות הכתיב וסימני הפיסוק כבמקור):

- (8) גל, בת 10, טקסט סיפורי כתוב (25 פסוקיות שה"כ המתאגדות לכדי 6 מאגדים)
1. זה היה ביום אחד אני רבתי עם חברה שלי שהיא נתנה לי לסחק בטטריס
  2. סיחקתי זמן קצר אחר כך מלכת הכיתה באה וביקשה מימני שאני יתן לה לסחוק  
שיעוד לא סיימתי לסחק במשחק שאיתחלתי
  3. ובעלת הטטריס אמרה לי לתת את הטטריס למלכת הכיתה (שהיא מאוד חשובה להם)
  4. ואז אני ובעלת הטטריס (שני) יתחלנו לריב ועיגנו למקום שהוא של ילדה מהכיתה שאני רבה איתה (הילה ש.).
  5. באתחלה הילה חסמה לי את הדרך כשהיא מגנה על שני ואז אני ניסיתי לעבור והיא לא נתנה לי ואז יתחלנו במקות ואחר - כך יפרידו בנינו
  6. ובקיצור אלחתי מקות עם ילדה והיה לי ריב מאוד קשה להיפטר ממנו

טקסט (8) בנוי לפי הסכמה הנראטיבית וכולל מרכיבים הירארכיים-גלובאליים (מאגד 1 ו-6). עם זאת, הוא אינו דומה לטקסטים הסיפוריים של המבוגרים שהוצגו לעיל ואף לא לטקסט (9) שיוצג בהמשך. גל, פותחת את סיפורה (8) ברקע הכולל עיגון האירועים בעבר (זוהי היה ביום אחד) וציון המאורע המתחל (מאגד 1). היא אינה מציגה את גיבורות המריבה בשמותיהן ותכונותיהן ונאלצת לעשות זאת בהמשך. כך, מסתבר לנו רק במאגד הרביעי, ששמה של החברה המוזכרת במאגד הראשון כחברתה-יריבתה של המספרת הוא שני. רוב הטקסט מוקדש להשתלשלות המריבה (מאגדים 2-5) שמסוכמת במאגד האחרון. כל הטקסט סופר בזמן עבר.

הטקסט הסיפורי (9) המובא להלן, נכתב על ידי נער בן 16. טקסט זה שונה מקודמו בשתי תכונות עיקריות: ראשית, בעוד המספרת בת ה-10 התמקדה באירועים, בן ה-16 התמקד בפרשנות לאירועים. שנית, המספרת הצעירה התייחסה רק לציר אירועי הסיפור ואילו המספר הבוגר יותר ניווט בין זמן הסיפור לזמן האירועים. שתי תכונות אלו הופכות את טקסט (9) לדומה לטקסטים של המבוגרים:

(9) יוני, בן 16, טקסט סיפורי כתוב (28 פסוקיות שה"כ המתאגדות לכדי 8 מאגדים):

1. אני ישבתי בהפסקה בכיתה מכין שעורים, ומסביבי היו מספר אנשים שישבו ודיברו.
2. השולחן שעליו כתבתי לא היה יציב.
3. אחד האנשים, שמו נועם, נשען על השולחן והשולחן זז.
4. אני הייתי מאוד לחוץ לסיים את השעורים בזמן ואמרתי לו לרדת מהשולחן.
5. הוא בכוונה הזיז את השולחן, ואני, ששונא כאשר עושים לי דווקה, התנפלתי עליו ותקפתי אותו ללא הזהרה מוקדמת.
6. הוא מכיר אותי טוב ויודע שלפעמים יש לי התפרצויות כאלה. לכן לא התקיף אותי אלא נישא להרגיע אותי.
7. כמוכן שכעבור שניות ספורות הבנתי מה אני עושה ועזבתי אותו.

## 3.2 טקסטים עיוניים

כל 48 הטקסטים העיוניים הכתובים היו בנויים מגרעין ומשלימים) ובכך ענו על ההגדרה של טקסט עיוני מינימלי. עם זאת, רק המבוגרים וכמחצית מבני ה-16 הצליחו לדרג את המידע שמסרו על ציר המידע מן המופשט לספציפי. ועוד, רק מבוגרים הביאו לידי ביטוי את יכולתם המטה-לשונית ע"י כך שסימנו באמצעים לשוניים מפורשים את הסטיות מהציר המרכזי של המידע. שאר הטקסטים הם אוסף היגדים בנושא האלימות, ללא מבנה הירארכי ו/או מדורג, דוגמת טקסטים (10) ו-(11) שנכתבו ע"י תלמידות כיתה ד' וכתה ז' בהתאמה:

(10) סתו, בת 10, טקסט עיוני כתוב (5 פסוקיות סה"כ המתאגדות לכדי 4 מאגדים)

1. לפי דעתי צריך להתייחס לחומרה של האלימות.
2. אם זאת אלימות מילולית זה בכלל לא נורא אבל אלימות מסוג מכות רצח ואיומים זה דבר נורא
3. אך לפעמים כדי להשיג משהו צריך לפעול באלימות
4. אך אלימות בעיקרון זה דבר לא ממש טוב לפי דעתי

סתו מביאה ב-(10) שלושה רעיונות שכולם עוסקים באלימות. הרעיונות מוצגים (move-on) במאגדים 1, 3 ו-4. הכותבת מפתחת (expand) רק את הרעיון הראשון (מאגד 2) ובכך בונה טקסט עיוני מינימאלי. אין בטקסט חלקים כוללניים והרעיונות אינם מדורגים על ציר המידע. נטלי, בת ה-13, מגלה ב-(11) ידע מרשים על אלימות, אבל גם היא אינה מארגנת את המידע במבנה הירארכי ומדורג כמו שעושים המבוגרים. לחילופין, היא מביאה תשעה רעיונות העוסקים באלימות. אף אחד מהרעיונות אינו הנושא המרכזי של הטקסט ו/או סיכום הרעיונות. במקום זאת, הרעיונות מובאים כשהם קשורים זה לזה בקשר אסוציאטיבי:

(11) נטלי, בת 13, טקסט עיוני כתוב (28 פסוקיות סה"כ המתאגדות לכדי 9 מאגדים)

1. בעיני אלימות כל שהי אם מילולית ואם פיסית יכולה לפגוע באותה מידה!
2. בעיני כשילדים רבים מקללים והולכים מכות זה סיבוך של סתם מריבות לכל דבר יש יתרון ויש חסרון!
3. באלימות אין שום יתרון חוץ מללמוד לקח לפעם הבאה
4. כולנו שונים, יש בן אדם אלים ויש אלים פחות
5. ואני משתדלת כמה שפחות להתקרב לאלימים ולשמור מהם מרחק וככה לא להסתבך איתם!
6. אפשר עוד איך שהו למנוע זאת על ידי ילדים שיש להם השפעה חברתית גדולה ולהטיל עליהם תפקיד שהם יהיו "משכיני שלום" ואולי לילדים הם יקשיבו כי הם חברים שלהם.
7. אלימות יכולה לגרום לפגיעות קשות וחמורות ולפעמים עד מקרי מוות.
8. וכן גם אלימות מילולית יכולה לגרום לילדים לא לבוא לבית-הספר ולא לצאת מהבית.
9. לפי דעתי אפשר לפתור הכל בשיחה אישית וכך זה גם פותר את הסבל ואת העונש וזה גם פותר את המריבה.

טקסטים (10) ו-(11) מדגימים את המסלול ארוך הטווח שעל הילדים לעבור לפני שיוכלו לכתוב טקסט עיוני בנוי כהלכה, אפילו כאשר קיים ברשותם ידע רחב יחסית על הנושא הנדון בו. הם אינם מנסחים רעיונות כוללניים מרכזיים, הם אינם מזרימים את המידע בהדרגה ממופשט לספציפי ואינם מסמנים סטייה מציר המידע באמצעים לשוניים מפורשים.

#### 4. דיון

ניתן למיין את הטקסטים הסיפוריים והעיוניים שנכתבו על ידי הילדים והמבוגרים לארבעה סוגים על פי אופי ארגונם: טקסט מינימאלי, טקסט הירארכי חלקי, טקסט הירארכי מלא וטקסט בשל, כמפורט בטבלה מס. 1 להלן. הטבלה מתייחסת לארגון הטקסטים משני הסוגים כאל משימת ארגון הממזגת שני סוגי תכונות: תכונות כלליות המשותפות לשני סוגי הטקסטים (שלושה חלקי טקסט עיקריים, מבנה לינארי ומבנה הירארכי) ותכונות ספציפיות המייחדות כל אחד מהם (בניית טקסט על פי הסכמה הנראטיבית מחד וארגון המידע ממופשט לספציפי מאידך). ממצאי המחקר שפורט לעיל מראים, כי התפתחות היכולת לבנות טקסטים סיפוריים ועיוניים מתרחשת על פי הסדר בו הם מופיעים בטבלה: מבנה מינימאלי < הירארכיה חלקית < הירארכיה מלאה < טקסט בשל.

טבלה מס. 1 - שלבים בהתפתחות המידע בטקסט

דיוקן הטקסט	עיוני	סיפורי
מינימלי: ארגון זוגי	גרעין ולאחריו משלים אחד לפחות	שני אירועים או יותר מאורגנים כרונולוגית
ארגון כוללני (היררכיה חלקית)	רכיבים כוללניים ומקומיים (מבחינת תוכן ו/או מבנה). הרכיבים הכוללניים מציגים ו/או מסכמים את הרעיונות) העיקריים). הרכיבים המקומיים חסרים ארגון פנימי.	רכיבים כוללניים ומקומיים (מבחינת תוכן ו/או מבנה). הרכיבים הכוללניים מציגים בעיה ו/או פתרונה. הרכיבים המקומיים מתמקדים ברצף האירועים וחסרים ארגון כולל.
ארגון כוללני ומקומי (היררכיה מלאה)	זרימה הדרגתית של מידע. יחסי גומלין בין מידע כללי וספציפי.	זרימה הדרגתית של מידע. יחסי גומלין בין זמן האירועים והזמן בו הם מסופרים.
בשל	הטקסט מערב ארגון כוללני של הטקסט עם זרימת מידע שמסומן באמצעים לשוניים מפורשים (למשל סטייה מנושא הטקסט).	יחסים תוך-טקסטואליים וחוץ-טקסטואליים מסומנים באמצעים לשוניים מפורשים (למשל חזית ורקע).

ממצאי מחקרים שעסקו בהתפתחות הטקסט הסיפורי, מסוגים שונים, בשפות שונות ובקרב בני גילים שונים דוגמת Berman & Slobin (1994) ו-Peterson & McCabe (1983) כמו גם

ילדים מצליחים בבניית טקסט סיפורי מינימאלי כבר בגיל הגן ובבניית טקסט הירארכי חלקי כבר בשנים הראשונות של ביה"ס ובכך מקדימה בניית הטקסט הסיפורי את בניית הטקסט העיוני במספר שנים. בניית טקסט הירארכי מלא ומדורג, משני סוגי הטקסט מתאפשרת פחות או יותר לקראת סוף תיכון ורק מבוגרים בשלים משתמשים באמצעים לשוניים מפורשים ומגוונים כדי לסמן את זרימת המידע בטקסט סיפורי ועיוני כאחד. הממצאים שהובאו לעיל מעלים שתי שאלות: מדוע בשני השלבים הראשונים (טקסט מינימאלי והירארכי חלקי), ארגון הטקסט הסיפורי מקדים את ארגון הטקסט העיוני ו-מדוע בשלבים המאוחרים (הירארכי מלא וטקסט בשל) ארגון הטקסט הסיפורי אינו ממשיך להקדים את הטקסט העיוני.

לטענתי, ארגון הטקסט הסיפורי מקדים את ארגון הטקסט העיוני בשני השלבים הראשונים משתי סיבות עיקריות: ההבדל במידת החשיפה לשני סוגי הטקסט והתמיכה שמעניקה הסכימה הנראטיבית למפיקי טקסט סיפורי. הילדים חשופים לטקסטים סיפוריים החל מן הגיל הרך, הן במסגרת המשפחתית והן במסגרת הגן ובית-הספר. הילדים גם מתנסים בכתיבת טקסטים סיפוריים כבר בשנים הראשונות של בית-הספר. לעומת זאת, הילדים נחשפים לטקסט עיוני במידה פחותה מאשר לטקסט סיפורי וזאת רק בשלבים מאוחרים יותר של לימודיהם בבית הספר. הסיבה השניה נעוצה בתמיכה שמעניקה הסכימה הנראטיבית למפיקי הטקסט הסיפורי -- המספרים משחזרים אירועים על פי סדר התרחשותם ונעזרים בסכימה הנראטיבית המארגנת את המידע על פי רצף טמפוראלי. בטקסט העיוני לעומת זאת, התוכן הוא שמכתיב את המבנה ולא תבנית מובנת מראש. שתי הסיבות מבהירות מדוע הטקסטים הסיפוריים שכתבו הילדים הצעירים היו מפותחים יותר מאשר הטקסטים העיוניים שלהם.

קשה יותר להסביר מדוע הילדים אינם מפיקים טקסטים סיפוריים הבנויים במבנה הירארכי מלא, מספר שנים לפני שהם מפיקים טקסטים עיוניים הבנויים באותו מבנה, למרות שהם מתנסים בכתיבת טקסטים סיפוריים שנים רבות יותר מאשר בכתיבת טקסטים עיוניים. לממצא זה אני מציעה הסבר קוגניטיבי: כתיבת טקסטים הירארכיים מלאים משני הסוגים דורשת התמודדות עם אותה בעיה -- הצגת ופיתוח רעיון באופן בהיר ומדורג: בסיפור מציגים ומפתחים עמדה אישית-רגשית ובטקסט עיוני מפתחים רעיון עיוני-שכלתני. בשני סוגי הטקסט מציגים בתחילת הטקסט את הרעיון/ עמדה באופן כללי ואח"כ מפתחים אותו לאורך צירי הטקסט: בטקסט הסיפורי, על צירי הזמן (מזמן הסיפור לזמן האירועים ובחזרה) ובטקסט העיוני, על ציר המידע (ממופשט לספציפי או בכיוון הפוך - ראה Mosenthal, 1985).

בשני סוגי הטקסט הרעיון/עמדה מתרחבים שוב בסגירה שהיא כוללתית מסכמת. נוסף על האתגר הקוגניטיבי המוצב בפני מפיקי טקסט סיפורי הירארכי מלא, המשימה הספציפית שאותה התבקשו למלא מפיקי הטקסטים הסיפוריים במחקר זה - סיפור חוויה אישית - מציבה בפני המפיקים מכשול רגשי שאינו מוצב בפניהם כאשר הם מפיקים טקסט עיוני. טקסט העוסק בחומרים אישיים דורש חשיפה אישית שבאופן טבעי קשה על מתבגרים יותר מאשר על מבוגרים. מטעמים אלו ואחרים, הטקסטים הסיפוריים של בני ה-16 היו מפותחים פחות משל המבוגרים למרות שבני נוער התנסו שנים רבות בטקסטים כאלה.



## מקורות

- Berman, R. A. (1997). Narrative theory and narrative development: The Labovian impact. *Journal of Narrative and Life History*, 7 : 235-244.
- Berman, R. A. & D. I. Slobin. (1994). **Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Blakemore, D. (1996). Are apposition markers discourse markers? *Journal of Linguistics*, 32 : 325-347.
- Britton, J. (1994). Understanding expository text: Building mental structures to induce insights. In: M. A. Gernsbacher (ed.) **Handbook of Psycholinguistics**. NY: Academic Press, 641-674.
- Cahana-Amity, D. & R. A. Berman. (1999). Initial ideas on L(onger)-Units. In: R. A. Aisenman (ed.) **Working papers in Developing Literacy Across Genre, Modalities and Languages**. Vol. 1. International Literacy Project, Tel-Aviv University 114-127.
- Chafe, W. (1993). Prosodic and function units of language. In: J. Edwards and M. Lampert (eds.) **Talking Data: Transcription and Coding Discourse Research**. Hillsdale, NJ : Erlbaum. 33-43.
- Van Dijk, T. A. (1980). Semantic macro-structure and knowledge forms in discourse comprehension. In: M.A. Just & P. A. Carpenter (eds.) **Cognitive Processes in Comprehension**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 3-32.
- Fox, B. (1987). Rhetorical structure analysis. In: Fox, B. (ed.) **Discourse Structure and Anaphora: Written and Conversational English**. Cambridge: Cambridge University Press, 77-92.
- Giora, R. (1990). On the so-called evaluative material in informative text. *Text*, 4 : 299-319.
- Goldsmith, J. & E. Woitschlager. (1982). The logic of the English progressive. *Linguistic Inquiry*, 13 : 79-89.
- Katzenberger, I. E. (1999). Further ideas on L(onger)-Units. In: R. A. Aisenman (ed.) **Working papers in Developing Literacy Across Genres, Modalities and Languages**. Vol.1. International Literacy Project, Tel-Aviv University. 128-141.
- Katzenberger, I. E. (to appear). Expository text organization. *Discourse Studies*.



- Kintsch, W. (1977). On comprehending stories. In: : M.A. Just & P. A. Carpenter (eds.) **Cognitive Processes in Comprehension**. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 33-62.
- Labov, W. (1972). **Language in the Inner City**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (1997). Some further steps in narrative analysis. **Journal of Narrative and Life History**, 7 : 395-415.
- Mandler, J. M., S. Scribner, M. Cole & M. De Forest. (1980). Cross-cultural invariance in story recall. **Child Development**, 51 : 29-26.
- Mosenthal, P. B. (1985). Defining the expository discourse continuum. Towards a taxonomy of expository text types. **Poetics**, 14 : 387-414.
- Peterson, C. & A. McCabe. (1983). **Developmental Psycholinguistics: Three ways of Looking at a Child's Narrative**. New York: Plenum.
- Reinhart, T. (1984). Principles of gestalt perception in the temporal organization of narrative texts. **Linguistics**, 22 : 779-809.
- Rumelhart, D. E. (1975). Notes on a schema for stories. In: D. G. Bobrow & A. Collins (eds.) **Representations and Understanding: Studies in Cognitive Science**. N.Y.: Academic Press.
- Shen, Y. (1989). The X-BAR grammar for stories: Story grammar revisited. **Text** 9: 415-467.
- Von Stutterheim, C.V. (1998). Global principles of information organization in texts of L2 speakers. In: M. Chini & A.G. Ramat (eds.) **Studi Italiani Di Linguistica Teorica E Applicata**, 89-110.
- Von Stutterheim, C. V, & W. Klein. (1999). Quaestio and L-perspectivation. Unpublished manuscript, Heidelberg University.
- Tolchinsky, L., J. Perera, N. Argerich & M. Aparici. (1999). Rhetorical moves and noun phrase complexity in written expository texts. In: R. A. Aisenman (ed.) **Working papers in Developing Literacy Across Genres, Modalities and Languages**. Vol . 1. International Literacy Project. Tel-Aviv University 257-278.
- Wilensky, R. (1982). Points: a theory of the structure of stories in memory. In: W. G. Lehnert & M. H. Ringle (eds.) **Strategies for Natural Language Processing**. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 345-374.