

פרופי יעקב מלכין

ההרצאה

הדין

והשכנוע

הקניית מיומנויות הנאום, ההבעה והביקורת
בתיקשורת המילולית

פרופי עירד מלכין

מדריך מעשי

להכנת חיבורים, רפרטים, עבודות גמר
עבודות סימינריונות ומבחנים

מסדה

**מדריך מעשי
להכנת חיבורים
ועבודות בכתב**

מאת: עירד מלכין

עמ' 231:	עיבוד תמלילים וכתובת עבודות
עמ' 232:	כתיבה לעומת עריכה
עמ' 233:	יעילות המחקר והעבודה
עמ' 236:	כיצד לערוך רשימות תוך כדי האזנה להרצאה

עבודות בית ועבודות תרגיל עמ' 237:

ההרצאה בעל-פה והרפרט עמ' 238:

עמ' 238:	1. מבוא
עמ' 239:	2. רפרט לעומת עבודה בכתב
עמ' 241:	3. טענה והרפכה
עמ' 241:	4. "אבסטרקט": תמצית בכתב המוגשת למשתתפים מראש
עמ' 242:	5. מעורבות המשתתפים האחרים
עמ' 242:	6. רפרט על "עבודה במהלכה"
עמ' 242:	7. שלבי הכנה לרפרט
עמ' 242:	א. הטיוטה
עמ' 244:	ב. בחירה וניסוח התיזה
עמ' 244:	ג. ניסוח השאלה שעליה עונה הטענה המרכזית
עמ' 245:	ד. בחירת טענות המשנה הרלוונטיות מתוך הטיוטה וסקר הספרים
עמ' 246:	ה. כרטיסי הטענות
עמ' 246:	ו. סדר הכרטיסים
עמ' 246:	ז. הכרטיסים יעוצבו בעזרת הדגם הרטורי

עירד מלכין:
מדריך מעשי להכנת חיבורים,
רפרטים ועבודות בכתב

עמ' 204:	איך לומדים ללמוד? - מבוא
עמ' 207:	הבחינה
עמ' 207:	1. התכונות לבחינה
עמ' 208:	א. קריאת הרשימות מהקורס ורישום שאלות היסוד העולות מהן
עמ' 208:	ב. קריאת חומר ההתכונות תוך שיוכו לשאלות היסוד
עמ' 209:	2. איך כותבים תשובה בבחינה
עמ' 209:	א. תכנון הזמן
עמ' 210:	ב. יצירת ראשי פרקים
עמ' 210:	ג. כתיבת התשובה
עמ' 210:	ד. קריאה חוזרת וביקורת עצמית
עמ' 212:	כתיבת עבודות - עבודות גמר בביה"ס התיכון, עבודות פרוסמינריוניות
	וסמינריוניות
עמ' 213:	1. הגדרת נושא העבודה
עמ' 214:	2. היחס בין נושא העבודה לבין מסגרתה
עמ' 215:	3. דוגמה לשלבי היצירה של הנושא וגיבושו
עמ' 217:	4. ראשי הפרקים
עמ' 217:	5. ביקורת עצמית על-פי עקרון המיצוי
עמ' 218:	6. תפקיד ההנחיה של המרצה והמורה
עמ' 219:	7. שלבי ההכנה של העבודה לפני כתיבתה: הכרטיסים
עמ' 220:	8. דוגמה לכרטיס "שאלת המשנה"
עמ' 221:	9. הכתיבה כתהליך יצירה
עמ' 223:	מבנה העבודה הסמינריונית
עמ' 223:	1. מבוא
עמ' 224:	2. גוף העבודה
עמ' 224:	3. הסיכום
עמ' 225:	4. הערות, הפניות, הערות שוליים
עמ' 227:	5. אופן הרישום של הערות ומראי מקום
עמ' 228:	6. הביבליוגרפיה

להיראות כמו גיבוב אקראי של "חומר", ללא שאלות חדות, טענות ממוקדות ומסקנות מעניינות.

הסיבה המצערת לכל אלה היא, בדרך-כלל, ההסבר המכין שניתן ללומד: "העבודה מתחלקת למבוא, גוף, סיכום וביבליוגרפיה". הדבר דומה למורה לנהיגה, המסביר לתלמידו שלמכונית יש גוף, גלגלים, ומנוע, ומצפה שידיעה זו תספיק לו לעבור את מבחן הנהיגה המעשי.

באוניברסיטה ובבתי-ספר מובחרים נדרש הסטודנט "לתת רפרט": לשאת הרצאה בעל-פה בפני עמיתיו והמרצה שלו על נושא מסוים, השייך למסגרת הכללית של הקורס שבו הוא משתתף. פרט לביישנים המושבעים, הסטודנט בעצם נהנה למדי מהרצאת הרפרט שלו; ברגע שחולפת ההתרגשות של חמש הדקות הראשונות, הדברים זורמים להם. כך, לפחות, זה נדמה לו; ואז מגיעות ההפתעות הבלתי-נעימות: אחרי עשרים דקות המרצה רומז לו שזמנו מסתיים, למרות שכל מה שהספיק לומר הם כמה דברי מבוא כלליים; או שמתחוויר לו שדבריו מוליכים על שומעיו שיממון כה מכאיב, עד שאהדתם מפנה מקומה תחילה לנימוס קר, ואחר-כך סתם לעצבנות ולשפשוף עצמות הלחיים. אפשר גם שירגיש, שהמשפטים היוצאים מפיו מתארכים יותר ויותר כמו אטרייה אינסופית, ואין הוא יודע מה בעצם לעשות אתם; או להפך: אין הוא מצליח להוציא מפיו אלא משפטים פשטניים בעלי "נושא-נשוא" מושא". אין דבר מתסכל יותר מלדעת, שאתה נשמע מטומטם ושסור לך להפסיק לדבר...

יש המתחכמים: אומנם ידברו בעל-פה - אך יקראו מהרף (לשם מה? הלא ניתן לחלק את הדפים המשוכפלים ולהיפטר מהעניין?), ורק בסוף הקריאה יסתבר להם שאיש לא הקשיב, איש לא רשם לעצמו רשימות לתגובה, איש אינו זוכר בעצם מה נאמר ברפרט. מדוע? כי קולו של המרצה הפך חר-גוני להחריד בגלל הקריאה מהרף, ומלותיו נבלעו במאמץ הקריאה. וכך הלאה. אבל מה אשם התלמיד? איש לא לימד אותו כללי יסוד של נאום, של ארגון ראשי-פרקים, של תיחום ההגדרות והעלאת הטענות.

מה ניתן אפוא לעשות? בעמודים הבאים אנסה לתת תשובה משלי. מנסיוני כסטודנט וכמרצה, מחד גיסא, וכאדם המזדהה עם השיטה המוצעת בספר זה, מאידך גיסא. אינני יכול להציע "מתכון פלא", שכן זה איננו קיים; אך אוכל להציג דרכים אחדות שייצעו ללומד להתכונן כראוי לבחינה, לכתוב בחינה מוצלחת ועבודות בכתב ממצות ובנויות כהלכה. יש תלמידים, היכולים להשיב כהלכה על שאלה בבחינה, רק אם הקפידו שלא לגעת בעט במשך כמה דקות ראשונות (מומלץ!), ולא עשו דבר פרט לריכוז ותכנון ראשי פרקים לתשובה. יש "התופסים פניקה", "בלק אאוט" וכדומה, ודווקא המתנה של עשר דקות היא הדבר הגרוע ביותר עבורם. לאדם כזה הייתי מציע לפתוח דווקא בטיטה חופשית לחלוטין ובלתי-

איך לומדים ללמוד?

מבוא

הלימוד הוא פעולה יוצרת, החותרת לעצמאות מחשבתית בדרך של שכלול כלי החשיבה והרחבת תחום ההיקש ההגיוני והאסוציאטיבי. מטרתו של הלימוד היא שכלול היכולת לגלות שאלות חדשות, לזהות את אופני ההתמודדות עמן, להציע דרכי תשובה ולבחור מביניהן, לבקר את התשובות שניתנו ולהציע בעיות ותשובות חדשות.

אבל איך לומדים? איך לומדים ללמוד? לעתים תכופות מדי תלמידים נוטים לדלג על שאלת-מפתח זו וקופצים ישר למה שנרמה שהוא מעשה הלימוד, כאותם משתתפים בקורס שחייה המושלכים למים ללא הסבר קודם: מקצתם לומדים לשחות כרמה זו או אחרת ולא תמיד בהנאה, ומקצתם טובעים. בדרך-כלל תלמידים מעתיקים מתוך ספרים ואומרים לעצמם בכנות, שהם "מסכמים את החומר"; סטודנטים מתרגמים חומר לימודי משפה לועזית וחושבים שזוהי קריאה של ממש; אחרים יושבים בהרצאה ורושמים בשקדנות אפילו את המלים "בוקר טוב", שהרי נדמה להם ש"צריך רשימות". אין הם מבינים, כי יש להקדים ללמידה את המודעות לעיקר - שהלימוד מותנה בגילוי השאלה המרכזית ובארגון המידע סביב לה. מי שאיננו תופס זאת מגיע לבחינה, ממלא מחברות על-גבי מחברות כ"עובדות נכונות" ומתפלג על הציון הנמוך. התסכול והזעם של אדם, שבאמת השקיע לילות כימים בשינון עובדות וציטטות, מובנים ומצערים.

בשעת הבחינה התלמיד מושפע מלחץ זמן, חרדה ומתח. מי אינו זוכר את הרגע, שבו ביקש שיותר לו "לכתוב עבודה במקום בחינה"? נדמה, משום-מה, שעבודה זה עניין קל יותר, כי עתותיך כידך לחשוב, להתרכז ולהתארגן. אולם גם בהכנתה של עבודה בכתב צפים התסכולים: תלמידים צוללים בים של חומר, לא ברור להם מהי אמת-המידה שעל-פיה יש לארגן, לסנן, למיין ולאחד. כעת המורה אינו מתחשב עוד בגורמי הלחץ (כמו בבחינה), שהרי לתלמיד, כאמור, היה "כל הזמן שבעולם". התוצאה? עבודות המוגשות באיחור ניכר עקב בזבוז זמן נורא. וזה המקרה הטוב; במקרה הרע העבודה המוגשת (כל זאת בהנחה שמדובר בתלמיד רציני) עלולה

מחייבת, שאורכה כמחצית העמוד (אך אין להגוים, כי לא יישאר זמן לתשובה האמיתית), כאילו הוא כותב מכתב לחבר, וכו' הוא מספר לו מה כתב בבחינה. כתיבה פרועה שכזו (לא לשכוח למתוח קו מחיקה אחר-כך!) משחררת וגורמת למידע לצוף ולמחשבה להתבהר. כך או כך – מלת-המפתח היא "לחשוב" – לחשוב תוך כדי קריאה והירה של השאלה, לסמן מושגי-מפתח ולהגדיר "תמרורי תשובה": לאן אני הולך מכאן.

להלן אציע שיטות רישום וארגון של מידע בעזרת הגדרת שאלות וטענות כתשובות לשאלות. והעיקר: השירות החשוב ביותר, שספר זה יוכל לתת לתלמיד ולסטודנט, הוא דרכי החשיבה על הבחינה והעבודה בכתב ובעל-פה. איך לגבש נושא? איך להגדיר את כיווני החקירה? איך להכניס מעצמיותך לעבודתך? כיצד לארגן את ראשי-הפרקים? איך מחליטים מה לזרוק החוצה (חשוב?) מה זה בעצם "סיכום העבודה", וכמה הוא שונה מהעבודה עצמה? מהו תפקידו של ה"מבוא" (פרט להיותו בהתחלה...)?

אין מדובר בחוברת הדרכה טכנית, שלשכמותה תופנה בוודאי בהתאם לדיסציפלינת הלימוד שלך; בדרך-כלל חוברות כאלה עוסקות בעיצוב הסופי של העבודה, בדרך רישום הערות השוליים והביבליוגרפיה (אם כי אציע גם זאת), מספור העמודים וכו'. ענייני שלי, לעומת זאת, הוא בתהליך, בתחום שבו נאה לביטוי עצמיותו של כותב העבודה – תחום שונהגים משום מה להתעלם ממנו. אפילו אעז להציע למה יש לצפות מעמיתי המרצים, שכן נראה לי שגם מרצים מעולים זקוקים לעצה כיצד להנחות סטודנט (במקום להכתיב לו או, להבדיל, להפקירו לגורלו בשם הליברליזם האקדמי). גם לא יזיק לסטודנט לדעת למה עליי לצפות בביקורתו של המרצה על עבודתו.

לסיכום דברי מבוא אלה (והרי ה"סיכום", כפי שאטען, חייב להצביע על השלכות נוספות במקום סתם לחזור על מה שנאמר) יש לדעת, שהדברים שאומר בהמשך שזורים בקו הכללי, המנחה ספר זה. הרכיבים המשמשים אותנו להכנת הרצאה – הנושא כשאלה, הטענה כתשובה, ההנמקה, המסקנה והשאלה החדשה – ישמשו אותנו הן לסיכום ולתמצות חומר נקרא ונשמע (ספרים, מאמרים, סרטים תיעודיים, הרצאות ודיונים וכדומה), הן לגיבוש נושאים וייעול התהליכים החשיבתיים, והן לכתיבה ויצירה של עבודות, בחינות ורפרטים.

הבחינה

1. ההתכוננות לבחינות

לקראת בחינה אמור הלומד לחזור על פרק לימוד בתחום נושא מסוים. ההתכוננות לבחינה מחייבת, בדרך-כלל, חזרה על חומר לימודים מתוך ספרים, מאמרים ו/או רשימות מהרצאות. את תכנון ההתכוננות יש לעשות בהתאם לאופייה של הבחינה, שעל אודותיה קיבלת, יש להניח, מידע כלשהו. האם נדרש ממך ידע אינפורמטיבי, שמשמעותו היכולת להגדיר מושגים ולהוכיח התמצאות עוברתית (כגון שינון חוקים כלכליים, כללי נהיגה בכביש, אוצר מלים בשפה זרה, תקדימים משפטיים וכדומה)? או שמא תופיע בבחינה גם שאלה, המחייבת סינתזה וניתוח?

מידע גרידא: זהו סוג של בחינה "מטומטמת", שלעתים אין מנוס ממנה. הואיל ומדובר בשינון בלבד, הדבר תלוי באישיותו של הלומד; יש המעדיפים פשוט לקרוא שוב ושוב, לעתים אף בקול רם, כמו שינון פרק בתנ"ך. בארצות-הברית נפוצים בחנויות הסטודנטים כרטיסונים (Flash-Cards), שמנסיוני השימוש בהם הוא יעיל למדי. נאמר שמדובר בשפה זרה: בצדו האחד של הכרטיס רשומה המלה "התול", ובצדו האחר "CAT". הלומד הופך את הכרטיס מצד אחד לאחר, כשהוא מחויק בידו חבילה שלמה של כרטיסיות קטנות, כמו חבילת קלפים, ובוחן את עצמו. ניתן לראות את הסטודנטים האמריקנים בדרךם לאוניברסיטה, מחזיקים בכפידים חבילות קלפי זיכרון שכאלה, טורפים את הכרטיסים ומחמיאים או נוזפים בעצמם בהתאם להצלחתם בבחינה עצמית שכזו.

אולם זוהי רמה בסיסית ביותר ושטחית למדי; שהרי כל מידע, יש בו עניין רק אם הוא רלוונטי למשהו, אם הוא קשור לבעיה כלשהי. את תמרורי הדרכים אפשר ללמוד "סתם" – או בהקשר של "בעיה". למשל, מהו התמרוך המתיר לי להחנות את רכבי על המדרכה? בהקשר השני יש סיכוי, שלחונה המדרכות המושבע יהיה עניין אישי בזכירת התמרוך... מסקנה: גם "עובדות" צריך וקל יותר ללמוד, אם הן מתקשרות לבעיות (ראה בספר זה "הרצאת המידע"). כאן טמון גם המפתח לארגונו של המידע בעת ההתכוננות לבחינה ובהערכת הלומד לגבי סדרי עדיפויות: מה עיקר ומה טפל? על מה אפשר לוותר עקב לחץ הזמן? וכו'. לפיכך מומלץ, שבתחילת ההתכוננות לבחינה יש להגדיר את שאלות היסוד, הכלולות בנושא של כל פרק

וסעיף; ואז ליצור מעין "תוכן עניינים" של המידע, דהיינו – לארגנו בהתאם לשאלות אלה, ועל-פיהן ללמוד אותו.

למשל: בכחינה בנושא "מעמד האשה בישראל" יש להגדיר את שאלות היסוד של הקורס: כמה נשים עובדות יש בישראל כיום לעומת שנת הקמת המדינה? מה משמעות השינויים? מהי מידת מעורבותן של נשים בפוליטיקה הישראלית, ומהו ההבדל לעומת הדור של טרם הקמת המדינה? מהי השפעת השינויים בתחיקה ובחינוך לגבי מעמד האשה בישראל על מגזר הנשים הערביות? וכדומה. את המידע הכלול בחומר הלימוד (סיכומי השיעורים והביבליוגרפיה) יש לארגן כעת בהתאם לשאלות אלה.

כיצד לארגן את "תוכן העניינים" של ההתכוננות לבחינה? מה לעשות לאחר ארגון זה? אני מציע שני שלבים עיקריים:

א. קריאת הרשימות מהקורס ורישום שאלות היסוד העולות מהן

הסבר: יתרונה של כחינה הוא באילוף התלמיד לעבור בבת-אחת על חומר שלמד למקוטעין, וכך אולי לגלות בו פנים חדשות. לפתע יתברר ללומד – אם לא שם לב לכך קודם לכן – מה היו העקרונות המארגנים של הקורס כולו. משחשף עקרונות אלה – לאחר שאיתר את שאלות היסוד – יוכל הלומד להתוות את מסלול ההתכוננות לבחינה בהתאם להן ולגשת לשלב הבא. אפשר ליצור, למשל, כרטיס נפרד עבור כל שאלת יסוד, וכן "כרטיס-מפתח", שיכלול את רשימת שאלות היסוד וההפניה לכרטיסים המתאימים.

ב. קריאת חומר ההתכוננות תוך שיוכו לשאלות היסוד

הסבר: כאן רצוי דווקא למעט ברישום, ולא – אתה עלול למצוא עצמך מעתיק לנייר כמויות אדירות של חומר, המצוי ממילא בספרים ובמאמרים. עדיף לסמן בכרטיסי שאלות היסוד הפניות בנוסח: "בעמודים 122–134 מדובר על המניעים לגירוש יהודי ספרד / חומר מקביל לרשימות מהשיעור השלישי". זהו. פעולת ה"זכירה" תבוא כבר מאליה, כל עוד תזכיר לעצמך שהמטרה איננה לדעת כל מה שקרה, למשל, בספרד של המאה ה-15, כל תאריך וכל פיסת רכילות חצר – אלא לענות על השאלה "מדוע גורשו היהודים?" איזה מידע, תאריכים, פיסות רכילות חצר וכו' רלוונטיים לשאלה זו?

כתיבת רשימות ארוכות, כחלק מעצם ההתכוננות לבחינה, גוזלת זמן רב והיא בלתי-יעילה (למרות שיש המשוכנעים, שמעשה הכתיבה "חורט" בדרך כלשהי את החומר בראש). לדעתי, עדיף הרבה יותר לקרוא את הספר פעמיים-שלוש, עד שתגיע למצב שבו תדע מה יהיה סוף המשפט כבר עם התחלת קריאתו. אם כבר לרשום – רצוי להסתפק בהגדרתן של שאלות ודוגמאות; אך לדברים אלה נשוב במקומם.

את ההתכוננות יש ללוות במכחנים עצמיים על-ידי שימוש ב"כרטיס-המפתח", שבו רשומות שאלות היסוד.

אזהרה: אין ספק, שהשאלה שתישאל בכחינה לא תקלע בדיוק אל שאלות היסוד שהתכוננת על-פיהן. זו בדיוק הסיבה, ששאלות אלה נקראות "שאלות יסוד" – ולא סתם "השאלות". לא כדאי אפילו לנסות ולנחש מה תישאל בדיוק בכחינה. הגמישות, הנדרשת ממך בכחינה, היא לשייך את השאלה המסוימת שתישאל לתחום של שאלת היסוד שהתכוננת לה. כעת יהיה עליך לכוון את דבריך בצורה ספציפית לשאלה בבחינה. רוב הסיכויים, ששאלה זו תכוון אל זווית מסוימת של אחת משאלות היסוד או אף תקרא להשוואה בין שתי שאלות יסוד שונות. מרצה, הנתקל בסטודנט המנסה "למרוח" אותו על-ידי הטיית השאלה של המרצה ל"שאלה של הסטודנט", עלול להגיב בחריפות באמצעות הציון. לעומת זאת, אם כוונת הסטודנט היא רצינית, לא יתקשה בזיהוי ואיתור הכיוון המיוחד של שאלת הבחינה, ובוודאי שלא יהיה לו קושי בבחירת הדוגמאות המבססות את דבריו, שהרי מדובר באותן העובדות. במלים אחרות: הסיכוי, שבתהליך ההתכוננות המוצע כאן תחמיץ משהו עקרוני לקראת הבחינה, הוא קלוש ביותר.

2. איך כותבים תשובה בבחינה?

בניגוד לכתיבת עבודה, מי שיבדוק את בחינתך יחשב בוודאי בגורמי לחץ הזמן, ולא יצפה לאותה מידה של כהירות בארגון התשובה כמו בעבודת בית. אולם אי-סדר, קפיצות אסוציאטיביות, "מריחת" חומר הכולל עשרות עובדות נכונות, אך בלתי-רלוונטיות וכדומה, לא יסולחו. לפיכך מוצע כאן לעבוד בהתאם לשלבים הבאים:

א. תכנון הזמן

רשום על נייר טיוטה חלוקה של מסגרות זמן, העומדות לרשותך בהתאם לשאלות. למשל: זמן הבחינה הוא שלוש שעות; בכחינה שתי שאלות חיבור, שלהן ניקוד זהה (50%), ובהן הנך נדרש להוכיח יכולת ניתוח וסינתזה וידע ספציפי. לכל שאלה תקדיש אפוא זמן "ברוטו" של שעה וחצי. רשום כעת את חלוקות המשנה של הזמן (אגב, אם תדע מראש מהי מסגרת הבחינה, אפשר לתכנן את חלוקות הזמן כבר בבית):

- 10 דקות ליצירת ראשי-פרקים.
- 65 דקות לכתיבת התשובה.
- 15 דקות לקריאה חוזרת ולתיקונים.

הערה: לכאורה הולך לאיבוד זמן יקר, המורגש במיוחד בשל המתח המתלווה לבחינה; למעשה, דווקא התכנון המדוקדק הוא החוסך זמן, משליט קור-רוח ומונע תופעות של "בלק אאוט", כשנדמה פתאום שאין זוכרים מאומה. למי שסובל מתופעת ה"בלק אאוט" בצורה חמורה מוצע לפתוח דווקא בכתיבה פרועה ואסוציאטיבית, מעין "מכתב לעצמך", לתת למחשבות להתמקד ולמידע הנוגע בדבר לצוף. ניתן לעשות זאת במשך כ-7 דקות; בזמן זה המחשבה תתבהר, והמידע ימוקד בעיקר. כאן יש לחדול, למתוח קו על הכול, ולעבור לראשי-הפרקים כמוצע לעיל. יש לזכור, שכעת תשתנה מסגרת הזמן הכללית, שהרי נלקחו ממנה 7 דקות. לא נורא: ניתן לקזז אותן על-ידי פיזורן על-פני שלוש הקטיגוריות (ראשי-הפרקים, הכתיבה, הקריאה החוזרת).

ב. יצירת ראשי פרקים

1. הגדרת מושגי-המפתח בשאלה: קרא בעיון (פעמיים-שלוש!) את השאלה; שים לב מה נדרש ממך בהתאם למלות ההוראה בשאלה, כגון "תאר", "הסבר", "חווה דעתך", "נתח", "השווה" וכדומה. מלות הוראה אלה תיתנה לך מושג והכוונה באשר למטרת השאלה ולתשובה הנדרשת: תיאור תכלית ומטרה, הסבר תופעות, השוואה ביניהן, דיון במושגים ועוד. מכאן עבור למושגי-המפתח בשאלה עצמה (ראה פרק "ההגדרה" בספר זה).

2. הטענות: התשובה בבחינה תהווה פיתוח של כמה טענות, הקשורות בשאלה המרכזית. טענות אלה אינן אלא תשובות לשאלות-המשנה, הנגזרות משאלת היסוד (במקרה זה – שאלת הבחינה). נסח טענותיך בהתאם למבנה הדגם הרטורי (נושא – טענה – הנמקה – דוגמה – מסקנה – שאלה חדשה; ראה הפרק "השימוש בדגם הרטורי"). בדוק אם הן מתייחסות ישירות לשאלת המבחן; אם לא – השלך אותן החוצה.

ג. כתיבת התשובה

כשלב זה עבור לכתיבה השוטפת. בחלק הראשון של התשובה יוגדר הכיוון הכללי שלה ("ה'תוה") ומושגי-המפתח, שבהם תדון. שאר חלקי התשובה יהוו פיתוח של שאלות-המשנה והטענות, כפי שניסחת אותן בראשי-הפרקים. לרוב אין צורך ב"סיכום" בבחינות, אם כי לא מוזק לסיים ב"המראה": הערה על השלכותיה של השאלה.

ד. קריאה חוזרת וביקורת עצמית

הקריאה החוזרת חיונית להשלמת כל עבודה: היא מאפשרת לשפר את המבנה והניסוח, לחזק את הקשר בין הטענות השונות, לתקן "פליטות עט" וכן תיקונים, הנובעים מארגון המחשבה מחדש לאחר שטף הכתיבה.

לדוגמה: השאלה "רבים העריצו את ספרטה הקדומה – אך מעטים חיקו אותה". האומנם? התייחס בתשובתך למורשת תרבות המערב עד למאה העשרים". שלבים: אינני נוגע במכשיר הכתיבה במשך דקות אחדות ומאמץ את מחשבותי בעצם השאלה ובמשתמע ממנה. כעת העט בידי, ואני רושם את מסגרות הזמן של השאלה (ראה לעיל).

במשך כ-8 הדקות הבאות אני רושם את ראשי-הפרקים (ומשאיר לעצמי אפשרות להיזכר בדברים נוספים במהלך הבחינה). אני חוזר למשפט-המפתח בשאלה, ורוצה להבינו על-ידי הדגשת מושגי מפתח: "רבים העריצו את ספרטה הקדומה – אך מעטים חיקו אותה". על דגשים אלה נשאלתי "האומנם?". מכאן ברור הכיוון: לא לספר סתם את כל תולדותיה של מדינה זו – אלא להתרכז במאפיינים, שאחרים העריצו בה. עכשיו כבר יש בידי אמת-מידה.

אני נזכר, שהעריצו את המיליטריום שבה, את שוויוניותה, את האיוון והיציבות של משטרה. הנה כבר שלוש טענות (כאמור: איוון, מיליטריום, שוויוניות). אינני נשאל האם אומנם ספרטה היתה כזאת – אלא האם זה מה שחשבנו אחרים עליה. אולי גם אעיר: האם צדקו? אך לא סיימתי. מה עם החלק השני של השאלה – "מורשת תרבות המערב"? מספר ראשי-פרקים צצים עבור חלק זה של תשובתי: מי העריץ, מתי ולמה? תשובה אפשרית: הוגים מסוימים (לפרט!) כיוון, ברומא, במאה ה-18, בגרמניה הנאצית במאה ה-20.

כעת אני פונה לכתיבה עצמה. אחרי כשלושת רבעי השעה, כשאני מתקרב להערה שרכשו הוגים נאציים לספרטה, עולה בי טעם רע ואף ספק: האם הספרטנים היו אחראים למה שאחרים מצאו לנכון להעריץ בהם (שאלה שאולי ניסיתי לדחוק הצידה)? אך מה אעשה? הזמן עומד להסתיים: אין ברירה: אסתפק בהצבת השאלה בסיכום, ואטען שזהו השלב הבא בחקירת השאלה – אם כי מסגרת הזמן איננה מתירה לי זאת. עדיף שכודק הבחינה ידע שהנך מודע לבעייתיות או אף לחוסר פתרון של היבט מסוים, משיחשוב שכלל לא עלה הדבר בדעתך.

אזהרה: חשוב מאוד, תוך כדי הכתיבה, לרפרד את תשובתך בפרטים וכדוגמאות. אין צורך להכביר מלים; מספיק שתראה (אפילו הערות קצרצרות בסוגריים) שהנך מכיר שמות, מושגים, עובדות רלוונטיות. תשובות כוללניות מלאות תנופה והתלהבות – אך ללא דרגת ספציפיקציה והנמקות – עשויות שלא לזכות בניקוד. בקיצור, כל פרק בתשובה חייב להתאים לכללים הבסיסיים של הדגם הרטורי המוצע בספר זה: כל חוליה בתשובתך מורכבת למעשה מהיסודות של שאלה – טענה – הנמקה – דוגמה – מסקנה – (ושאלה חדשה).

אחת משאלות-המשנה הנגזרות משאלת היסוד – אם כי לא אחת מאלה שנידונו בפירוט במהלך הקורס. למשל: 1. כיצד נתפס ההסכם בעיני חותמיו בצד הגרמני? האם התכוונו לקיימו? 2. מה היתה השפעת ההסכם על אינטלקטואלים מערביים, שהיו באותה עת חברי המפלגה הקומוניסטית? 3. מה היו התגובות בארץ-ישראל על הסכם ריבנטרופ-מולוטוב? וכדומה. לשאלת-משנה שכזו אפשר לקרוא ה"נושא". כיצד אפוא ניתן להגיע לנושא העבודה הסמינריונית?

1. הגדרת נושא העבודה

יש מרצים, הנוטים להכתיב לתלמידיהם את נושאי העבודות הסמינריוניות שלהם. לעתים יכול הסטודנט לדלות לעצמו נושא מתוך "בנק נושאים", המופץ בקרב התלמידים בראשית הקורס. לדעתי, זוהי איננה רק טעות – אלא גם עוול: עיקר מבחנו של הסטודנט הוא ביכולת להגיע לעצמאות מחשבתית. ההתלבטות הקשה, הכרוכה בהגדרת הנושא, היא חלק בלתי נפרד מהעבודה הסמינריונית. כאילו קיבלת מצלמה, והכול כבר קבוע בה: עומק השרדה, האור, המיקוד ה"נכון". האיש, שנתן בידך את המצלמה, מכוון אותה לעבר התמונה ופונה אליך, ואתה – בגאווה על שנתנו לך לעשות משהו בעצמך – לוחץ על הכפתור. האם זהו צילום שלך? לעומת זאת נדמה לנו אדם, שקיבל הנחיה כללית – נאמר, לצלם "שקיעה". יש לו אפוא "תחום נושא", אבל עליו להתלבט: האם יצלם רק את השמש? את השמש בקו האופק? או אולי זוג מאוהב על רקע השקיעה? או שמא סרטנים על קו החוף עם שקיעת החמה? או דייג בודד? משבחר את ה"נושא", עליו לעשות שורה של החלטות: איפה להציב את המצלמה? באיזו זווית? משעשה זאת, עליו לסובב את העדשה עד לחרות המתאימה, ורק אז ילחץ על הכפתור.

תהליכים דומים עוברים על מי שבאמת עובר התלבטות ובירור בעת בחירתו של נושא לעבודה סמינריונית. הוא שיבחר את הנושא, הוא שיבחר את הזווית, והוא שיהיה מסוגל (או לא) לחדד את ראייתו, כך שהתמונה תהיה ממוקדת. הבעיה עדינה במיוחד במדעי הטבע, שבהם ההנחיה עלולה להיות כפיייתית, והסטודנט הוא בכלל (ובאורח רשמי) חלק מ"פרויקט מחקר" של מישהו אחר. יש להיזהר מכך. בכלל, לשותפות בפרויקטים מתלווה סכנה ממשית של אובדן העצמאות המחשבתית ותפקוד כשוליה. גם במדעי החברה ובמחקרים שונים בתחום החינוך והפסיכולוגיה, הכרוכים ב"העברת שאלונים", טמונה סכנה דומה.

אף שרצוי לנסות ולהגיע לשאלה חדשה – גם אם יתמודד הסטודנט עם שאלה קיימת (וסביר להניח, שהשאלה שיבחר בסופו של דבר כבר נשאלה על-ידי מישהו אחר) – עצם הדרך אל השאלה הוא חשוב. שאלה "חדשה" עשויה להצביע על קשר חדש בין דברים קיימים, על אפשרות השוואה, שעדיין לא נעשתה, או על כיווני חקירה או חיפוש מקוריים; אך בדרך-כלל ימצא הסטודנט דיונים על השאלה שבחר

כתיבת עבודות

(עבודות גמר בבית-הספר התיכון, עבודות פרוסמינריוניות, עבודות סמינריוניות)

כמה מהעקרונות המנחים של כתיבת עבודות משותפים לעבודות ברמות שונות – בין אם המדובר בעבודת גמר בבית-הספר התיכון או בעבודה הסמינריונית באוניברסיטה: איך לבחור נושא? איך לתכנן את עבודת ההכנה? כיצד לגשת למלאכת הכתיבה?

אפתח אפוא בעבודה הסמינריונית (ואף מי שכותב עבודה אחרת, כדאי שיקרא את הדברים להלן).

עבודה סמינריונית מסכמת תהליך לימודי במסגרת סמינריון. ומהו הסמינריון? זוהי מסגרת לימוד ברמה אקדמית, המועברת בדרך-כלל בקבוצה מצומצמת. הלומדים מעבדים את שאלת היסוד, שבה עוסק הסמינריון, על-ידי דיון בשאלות שונות הנגזרות ממנה או המהוות את נושאו כשאלות-משנה.

לשם הבהרת סוג שאלת היסוד, המונחת בכניסו של הסמינריון, הבה נשווה אותה לשאלת היסוד ברמות לימוד אחרות, כלליות יותר. נניח לצורך העניין, ש"רוסיה" היא תחום הנושא שלנו (והרי בתחום נושא יש שאלות מספר, או "נושאים"; ראה הפרק "השאלה בנושא"). שמו של תרגיל מבוא בתחום זה עשוי להיות "בעיות יסוד בתולדות רוסיה במאות ה-19-20". ברמה פחות כללית, נאמר של "פרוסמינריון", התיחום יהיה ברור יותר. למשל: "מדיניות החוץ של ברית-המועצות עד להתפרקותה"; כאן התיחום הוא בזמן (רק למן ייסודה של ברית-המועצות) ובהגדרה הפוליטית (לא רוסיה, אלא ברית-המועצות). ברמה התמחותית עוד יותר – עדיין בתחום הנושא של "מדיניות החוץ" – נמצא את הסמינריון: "הסכם ריבנטרופ-מולוטוב (בשפה העממית: "הסכם היטלר-סטלין"), גורמיו ותוצאותיו".

ניכרת אפוא מגמה לצמצם את שאלת היסוד של מסגרת הלימוד, ככל שעולה רמתו: מ"רוסיה בעת החדשה" – ל"מדיניות החוץ של ברית-המועצות" – ועד ל"הסכם ריבנטרופ-מולוטוב". השאלה המצומצמת בהיקפה מאפשרת העמקה תוך מיקוד על שאלות-משנה הנגזרות ממנה. כאן מופיעה העבודה הסמינריונית: זו תתמודד עם

במאמרים ובספרים. סוף-סוף העבודה הסמינריונית איננה מכוונת לחשיפת תגלית מחקרית – דבר הדורש מיומנות ומרווח זמן שאינם עומדים, בדרך-כלל, לרשות הסטודנט, שעבודתו חייבת לא רק להיכתב, אלא גם להיות מוגשת בזמן קצוב. להלן אביא דוגמה לתהליכי יצירה וגיבוש של נושא העבודה הסמינריונית; אך ראשית יש להדגיש נקודה נוספת:

2. היחס בין נושא העבודה לבין מסגרתה

כאשר עיתונאי מתבקש על-ידי העורך שלו לכתוב, למשל, על "השינויים באופנת ספרי הבישול בעשור האחרון", נאמר לו מראש משהו בנוסח "תן לי 3,000 מלים". מבחינה זו ההבדל איננו גדול בין הסטודנט לעיתונאי: שניהם כפופים, ומראש, למסגרת המתוחמת בכמות העמודים: כ-15 בפרוסמינריון, כ-25 בסמינריון וכו'. זוהי, אגב, שיטה בלתי-יעילה, שהרי בעלי כתבי-יד "רחב" או בעלי מעבדי תמלילים מתוחכמים יכולים "לשחק" במספר עמודים ולחרוג מההיקף שנקבע עד שיעור של 40%. וכמה הועלנו? המלצה למנחי העבודות: יש לקבוע אמת-מידה לפי מספרי מלים. למשל: 5,000 מלים, שהן כ-20 עמודים לפי כ-250 מלים בעמוד.

לעתים קרובות מוצא עצמו הסטודנט מהסס ונבוך: המסגרת נראית לו צרה מדי או רחבה מדי. "אין לי מה להוסיף!" הוא גונח ליד שולחן הכתיבה, לאחר שמילא בקושי כחמישה עמודים; או להפך: יש הרגשה, שעל אותו נושא אפשר לכתוב עוד כהנה וכהנה – אף-על-פי שהאומלל כבר כתב כ-40 עמודים. עוד לא זכיתי לפגוש במנחה שישמח, בקבלו עבודה סמינריונית המשתרעת על-פני 100 עמודים. כפי שאמר לי פעם המנחה של עבודת הדוקטור שלי, כאשר הגשתי לו את הפרק הראשון בן 50 עמודים: "רואים שעבדת בחיפזון; הפרק הרבה יותר מדי ארוך...". שלושה חודשים אחר-כך, כשהצטמצם הפרק למחצית עקב מאמץ מרבי למיקוד הבעיות ולחידודן, היה המנחה סוף-סוף מרוצה.

הצעה: את ה"נושא" יש לגבש תוך תכנון המסגרת: לאחר שיוגדר הנושא כשאלת יסוד (שהיא עצמה שאלת-משנה ביחס לתחום הנושא של הקורס כולו), תפורק זו לשאלות-משנה, שמטרתן לחקור את דרכי התשובה על שאלת היסוד. התאמת הנושא למסגרת הקבועה מראש תהפוך את העבודה למהירה וליעילה יותר. והיה אם יסתבר לכותב כבר בשלב התכנון, שמספר שאלות-המשנה ששאל רב מדי; שעל כל אחת מהן, למשל, אי-אפשר לענות בפחות משלושה עמודים – והנה הוא כבר מגיע בשלב התכנון ל-70 עמודים – יפסול ויוציא כמה שאלות-משנה (=פרקים), החיוניות פחות לביסוס טענתו הכללית. אולם אם יסתבר לו שאי-אפשר בלי מספר כביר של שאלות-משנה, מיד יתברר כי שאלת היסוד שלו "גדולה מדי", ועליו לצמצמה. למשל: אם בפרוסמינריון על "מדיניות החוץ של ברית-המועצות" החליט הסטודנט לכתוב על "מהן הגישות במחקר לגבי קשריה של ברית-המועצות לפני 1945 עם

כל אחת מהארצות, שעליהן שלטה אחר-כך?" מיד יסתבר לו שמספר שאלות-המשנה הוא עצום, שהרי אחרי 1945 היא שלטה על מספר גדול של מדינות. לעומת זאת, אם יסתפק, נאמר, בפולין בלבד – יש סיכוי שיוכל להתמודד עם השאלה במסגרת הנתונה.

העיקרון המנחה אותנו ביצירת הנושא הוא עקרון המיצוי. עלינו להתור למיצוי הנושא, כך שלא ידרוש מסגרת רחבה או מצומצמת מדי. הגדרת הנושא כשאלה מהווה תנאי הכרחי לכך, שהרי השאלה תוחמת את גבולות המסגרת. ראה, למשל, את ההבדל בין נושא כמו "ברית-המועצות ואירופה" ("על מה בדיוק מדובר?" תוהה השומע את הנושא) לבין השאלה "עד כמה השפיעו כוונות ההתפשטות כלפי פולין בימי הצארים על מדיניות ברית-המועצות כלפי פולין אחרי המהפכה?" השאלה הראשונה מעורפלת ומטושטשת; האחרונה מוגדרת ומתוחמת. במיצוי הנושא הכוונה היא ליצירת מרב שאלות-משנה, הדרושות לתשובה על שאלת היסוד. כאמור, אם נראה ששאלות-המשנה הללו רבות מדי, יהיה עלינו לנסח את הנושא מחדש.

3. דוגמה לשלבי היצירה של הנושא וגיבושו

א. קביעת תחום הנושא: "מלחמה אטומית".

ב. קביעת המסגרת: 25 עמודים, תוך התבססות על עשרה מקורות לפחות.

ג. ניסוח המטרה (אך עדיין לא ה"נושא"): מה בעצם מעניין אותי בתחום זה? האם אני מעוניין באמת בשאלות הפיסיקליות? החברתיות? המוסריות? האפוקליפטיות-דתיות? אני בוחר (לצורך הדוגמה): השאלה המוסרית, היא המניעה אותי לעסוק בתחום הנושא של מלחמה אטומית.

ד. יצירת שאלת היסוד של העבודה. למשל: "באילו תנאים ובאילו נימוקים מוצרק השימוש בפצצה האטומית?" אמת-המידה אפוא לבחינתה של שאלת היסוד היא "האם היא מתכוונת אל מסרת?"

ה. יצירת ראשי-הפרקים: פירוק שאלת היסוד לשאלות-משנה (ראה להלן: דוגמאות). הערה: ב"ראשי-הפרקים" הכוונה לשאלות-המשנה, המתקשרות ביניהן על-פי הדגם הרטורי (ראה הפרק "שלבים ביצירת הרצאה"): הנושא כשאלה, טענה כתשובה, הנמקה, דוגמה ("ביסוס"), מסקנה ושאלה חרשה, המהווה את "ראש הפרק" (=שאלת-המשנה) הבא.

ו. ביקורת עצמית ביחס לעקרון המיצוי: מה היחס בין כמות שאלות-המשנה לשאלת היסוד ולמסגרת העבודה?

ז. חזרה לשאלת היסוד: ניסוחה מחדש של שאלה זו בדרך, שתחייב תוספת או הפחתה במספר שאלות-המשנה הרלוונטיות לה, ותוך בדיקה: האם עורני מגשים את מטרת העבודה? (ניסוח שאלת היסוד יכול להשתנות תוך כדי עבודה, מכיוון שהכתיבה עצמה עשויה להבהיר לי ביתר חרות מהו המוקד של ענייני).

לאחר שגיבשתי את שאלת היסוד, אני יכול לעבור לתכנון ענייני יותר של העבודה (אולי הקורא מרגיש כבר עד כמה אין ה"כתיבה" עצמה החלק המרכזי ב"עבודה הסמינריונית", שסוף מעשה במחשבה תחילה). אני חוזר אל המבנה שלעיל:

א. תחום הנושא: "מלחמה אטומית".

ב. המסגרת: 25 עמודים מודפסים ברווח כפול (כ-250 מלים בעמוד) שיכללו: מבוא, גוף העבודה, סיכום, הערות והפניות, ביבליוגרפיה. גוף העבודה יכלול, לפיכך, רק כ-21 עמודים (ראה להלן: הגשת העבודה).

ג. המטרה (הפעם בניסוח אלגנטי יותר): לחקור ולדון בגורמים, המניעים את האנושות להשתמש בנשק המסכן את עצם קיומה.

ד. יצירת הנושא כשאלת יסוד המכוונת אל מטרת: מתברר לי, שהחיפוש אחרי שאלת יסוד (=ניסוח הנושא) קשור במחשבתי עם שאלת קיומית כללית התוהה: הכיצד פני האנושות לאן? האם אראה, אישית, בקץ כדור-הארץ? איך ייתכן? ברור שאין אלה "שאלות אקדמיות" מובהקות, אך אין בהן כל רע בדרך אל ניסוחה של שאלה כזו.

בהמשך אנסה לגבש עמדה, המבוססת על מערכת האמונות שלי. נניח שהשקפתי פסימית מיסודה: אני מאמין שהאדם הוא מכשיר ההרס הקטלני ביותר של עצמו, וכי בסופו של דבר יביא להכחדת האנושות במישור האקולוגי ובאמצעי החימה, כיוון שהמלחמה טבועה באופיו. או אולי תהיה גישתי שונה לחלוטין: האדם הוא יצור תמים; אמצעי ההרס הכימיים והאטומיים נוצרים "בהיסח הדעת", ומשמפתחת המודעות - מאוחר מדי - הפצצה האטומית קיימת ומופעלת; אך אין זה אומר שלא יהיה אפשר לשלוט בה.

בשלב זה מצטיירת לי כבר טענה, העשויה לשמש כתזה הבסיסית של עבודתי במסגרת הקורס: "בשעת פיתוחו של הנשק האטומי לא היתה קיימת מודעות לסכנות הצפויות ממנו; לאחר השימוש בו בהירושימה ובנגסקי באה תקופת הבהלה וההיסטריה, שהתבטאה במחאות ובתחושה שקץ העולם קרב. כיום, אף שלא חלה הגבלה ממשית על התפתחות אמצעי הלוחמה ואלה אף התרכבו באופן מחריד, האנושות שוקטת משום-מה על שמריה, ומנסה אפילו למצוא צדדים של זכות במושגים כמו 'מאזן האימה', המציל את האנושות לא רק ממלחמה אטומית אלא אפילו ממלחמות גדולות בכלל". האומנם כך? אך עדיין אין זו שאלת יסוד, היכולה לשמש נושא חד ומוגדר.

אני מנסה אפשרויות שונות: "מה היו שלבי התפתחותו של הנשק האטומי?" אבל אין זו שאלה טובה, אני אומר לעצמי, שהרי איננה מכוונת אל מטרת. אנסה שוב: "כיצד התפתחה המודעות החברתית לבעיית הנשק האטומי?" יש כבר שיפור,

אך התשובה תהיה תיאורית מדי (ולא ניתוחית), ועדיין לא הצלחתי לברר את מה שכנראה מעניין אותי, אישית, באמת: מהו היחס בין התפתחות הנשק האטומי לבין רמת המודעות כלפיו? אם כך, אנסח בשלישית:

"מה היה היחס בין תהליך פיתוח של הנשק האטומי לבין התפתחותה של רמת המודעות לתוצאותיו?" הפעם אני מכוון אל המטרה, שכן לכך אני רוצה להגיע: לטעון כי רמת המודעות מפגרת אחרי קצב הפיתוח: משמעותו של זה נתפסת מאוחר מדי.

אזהרה: עבודות נכתבות במסגרת קורסים, ואינן באות לשרת כל נטייה נפשית הטבועה בי. לפיכך מודגש כאן, שאין זהות בין המטרה לבין הנושא: הנושא יוגדר בהתאם לקורס הנלמד, המטרה - בהתאם לי עצמי. מכל מקום, הסטודנט מחויב לאמות-המידה של הקורס הנלמד, ועל-פיהן תישפט עבודתו.

4. ראשי-הפרקים

כאמור, מהווים ראשי-הפרקים את פירוקה של שאלת היסוד לשאלות-משנה, הבאות לקיים את עקרון המיצוי. עלי לבחור, אם כן, רק את השאלות החשובות באמת והנוגעות לשאלת היסוד שלי. לדוגמה:

- כיצד עלה רעיון פיתוחה של הפצצה האטומית? מי היו הנוגעים ברבר והיכן? מה היו המטרות, שהניעו את תהליך הפיתוח? האם מטרות המדענים היו חופפות למטרות הגופים האחרים שעסקו בנושא?

- האם היתה קיימת מודעות חברתית כלשהי לתוצאות הנשק האטומי בעת תהליך פיתוחו? הניתן להצביע על "מוכיחים בשער" כבר בשלבים המוקדמים? אם כן, ההיתה היענות כלשהי לדבריהם? כיצד השפיעה הפצצה האטומית לאחר ייצורה על המדענים שעסקו בפיתוחה? באיזו תקופה ניתן להצביע על התעוררות המודעות החברתית להשלכות הפיתוח של הנשק האטומי?

- מה משמעותה המעשית של התעוררות מודעות זו? ההיתה לה השפעה כלשהי על המשך פיתוחו של הנשק האטומי לאחר הפצצת הירושימה ונגסקי? כיצד נשפטה הפצצת הערים היפניות בחברה ובעיתונות האמריקניות?

- מהן מגמות פיתוחו של הנשק האטומי בעתיד? מה היחס הרווח לגביו כיום?

5. ביקורת עצמית על-פי עקרון המיצוי

כמה יהיה עלי להקדיש לכל שאלת-משנה, בהנחה ששאלת-משנה שכוון תהווה פרק בעבודה? דבר זה ייברק על-ידי פירוק כל שאלת-משנה לרכיביה על-פי הדגם הרטורי. מתחורר לי ששאלתי יותר מדי? סביר להניח שאיאלץ לוותר על השאלה האחרונה, ואולי אפילו על שתי האחרונות, אם ברצוני לסיים את העבודה בזמן

שהוקצב לי ובמסגרת הנתונה... אולם לולא עבדתי בדרך שהצעתי לעיל, ייתכן שהצורך לצמצם היה מסתבר לי רק לאחר שהשקעתי עמל רב ומיותר, שכן הכול היה נראה לי כמקשה אחת. אם הוויתור "מאוד כואב לי", ייתכן שאסתפק בכמה רעיונות בסוף העבודה, בתוך ציון "השלכות נוספות" בסיכום. עתה אבדוק את שאלת היסוד וניסוחה: האם היה בינה לבין שאלות-המשנה עודנו תקף?

הערה: ייתכן שהנני חורג מהמסגרת רק במקצת; כאן אשנה לא על-ידי ויתור על שאלות-משנה – אלא על כמה מסעיפיה. בכל מקרה יש לשמור על גמישות מסוימת; בכל זאת אין מדובר בעיתון. ההגבלה מראש ל-25 עמודים, אין פירושה שסטייה קלה הנה משמעותית. לעומת זאת היא עשויה למנוע תופעה רווחת של סטודנטים, המגיישים "עבודות ממותה", הנמשכות לאין קץ מתוך רצון כן לענות בעקביות על כל שאלות היסוד. התכנון מראש על-ידי ראשי-פרקים, המנוסחים כשאלות באופן שהוצע לעיל, ימנע זאת, ייתן את הבסיס לארגון העבודה ויקל את כתיבתה.

6. תפקיד ההנחיה של המרצה והמורה

כאמור, אחת ממטרות היסוד של העבודה היא בדיקת כושר ההתמודדות העצמי של הלומד. בהערת הפתיחה השווייתי את המנחה הכפיייתי למי שמרשה לסטודנט ללחוץ על כפתור המצלמה, לאחר שהוא – המנחה – כבר כיוון אותה; ואילו את המנחה הטוב – למי שמצביע על הכיוון, אך אינו כופה את ה"נושא" עצמו. אך מה באשר לסטודנט? יש להיוהר מקיצוניות. יש סטודנטים, הרואים ב"עצמאות" עניין מרכזי, המאפיל על כל האחרים, ומשתמטים מהנחיה ומהדרכה. סטודנט שכזה עלול להתחיל ב"קריאה בתחום העבודה" וישקע מיד בים של חומר, עובדות ופרשנויות ללא אמת-מידה, שתנחה אותו להבדיל בין העיקר לטפל. התוצאה – תחושה מתסכלת ומתמשכת של אולת יד, הפוגעת בלימודים הסדירים ומעכבת הגשת עבודות נוספות. ולהפך: רבים אינם מאמינים כלל ביכולתם האישית או מתעצלים להפעילה, ולפיכך משליכים את כל יהבם על המרצה. כאשר סטודנט שכזה נתקל במנחה, שממילא איננו מגלה אמון רב ביכולתו העצמאית של הלומד, מתקיימת תגיגה של כפייה והתבטלות. לעומת זאת עלול הסטודנט להתקל במנחה, המאמין ב"ליברליזם" קיצוני, שמשמעותו לעתים הפקרת הסטודנט ואי-השקעה בעבודת ההנחיה. סטודנט שכזה ירגיש עצמו אוכד דרך.

לדעתי, על המנחה הטוב לאסור על הסטודנט לבקש ממנו, מהמנחה, את ה"נושא", אלא עליו להנחות את התלמיד לספרי היסוד בתחום הנלמד או להראות לו את דרכי ההתוודעות עם הביבליוגרפיה, להצביע על מושגי-המפתח הראויים לבדיקה, ולהגדיר את תחום הנושא. זאת יש לעשות בשיחה מקדימה, שמטרתה ברור הכיוון

בבחירת הנושא והפניה לביבליוגרפיה בסיסית בלבד. בשיחה השנייה ייפגש המנחה עם הסטודנט, לאחר שזה הכין ראשי-פרקים, הכתובים בפירוט והעשויים לכלול גם הפניות למקורות ולספרות מקצועית, שהגיע אליהם מכות חיפושיו שלו. תיתכן גם פגישה שלישית, לפני הגשת העבודה, אם הסטודנט "נתקע" בפרשת דרכים לאחר שכתב כבר חלקים ניכרים של עבודתו, וחסר לו התמרור שיוורה לו את הפנייה הנכונה. לבסוף מתמזה תפקיד המנחה בבדיקת העבודה ובמתן הערות לשכלולה האפשרי.

7. שלבי ההכנה של העבודה לפני כתיבתה: הכרטיסים

קריאת היסוד. מומלץ לפתוח בקריאת ספר מבוא בתחום הנושא. עד כמה ראוי שהספר יהיה מקיף? הרבר תלוי ברמת קרבתו של הלומד לתחום זה. לאחר בחירת הספר יש לקרוא בו תוך סימון ורישום של בעיות היסוד ושל מושגי-המפתח. בשני כרטיסים (או "מסמכים" – ראה להלן החלק הדין בעיבוד תמלילים) – האחד מוקדש לבעיות היסוד, והאחר למושגי-המפתח – יירשמו הבעיות המוגדרות על-ידי המחבר, וכן כל (כל!) שאלה המתעוררת למקרא החומר – אפילו אם היא נראית כתמימה וילדותית, ואפילו נולדה במשחק אסוציאציות חופשי. בכרטיס המושגים יירשמו מושגי-המפתח ומושגים כלתי-ברורים, תוך ציון משמעותם בספר ובהתאם ללקסיקון מקצועי. ניתן להוסיף כבר בשלב זה כרטיס שלישי, שבו יצוינו הפניות בסיסיות למקורות, הנראים כבר בשלב זה כחשובים. הסכנה היא, שבשלב ראשוני זה אין עדיין אמת-מידה ברורה, והקורא עלול למצוא עצמו רושם הרבה יותר מדוי. תחילה יש לקרוא קריאה שוטפת (בניגוד לקריאת "עיון") תוך הגבלת הרישום, כאמור, לבעיות (וכדאי לנסחן כשאלה!) ומושגי-המפתח. בסוגריים יצוין מספר העמוד בספר, שבו נתקלת לראשונה במושג או בשאלה.

יצירת הנושא. מונח לפניך כרטיס ה"בעיות", שבו רשומות שאלות-המפתח, שהמחבר עוסק בהן, ושאלות שעלו בכך תוך הרהור, השגה ומשחק אסוציאציות. יש לקרוא בכרטיס פעמים מספר ולנסות להגדיר לעצמך מה בעצם מעניין אותך בכל זה? מה מעורר אותך? מה נראה כבעייתי? לגבי מה ניתן ליצור שאלת יסוד? מה נדמה לך שהיית רוצה לטעון לגבי שאלת היסוד? בשלב זה יש לנסות ליצור תרשים ראשוני של "נושא וטענה".

טיוטה חופשית. כדאי לעתים לכתוב טיוטה חופשית של הטענות, הנימוקים והרעיונות, העולים על דעתך בקשר לנושאים, לשאלות ולאסוציאציות. הטיוטה, הכתובה כ"מכתב אל עצמך", מוציאה אל הפועל את מה שמצוי בכוח במחשבתך (ראה גם להלן: "הרפרט"). הצבת המלים על הנייר או על צג המחשב יוצרת ריחוק

ביסוס: ציטטות מתוך יומנים.
מסקנה: כוונת החוקרים לא היתה יצירת מערכות הרס, אלא מערכות הגנה.
שאלה חדשה: אולם האם זאת היתה גם מטרת הפוליטיקאים והגנרלים, שהדריכו ומימנו את המחקר?

שאלת-משנה מספר שתיים (=פרק 2)

השאלה: (וזה ל"שאלה החדשה" הקודמת!) "האם היתה זו גם מטרת הפוליטיקאים והגנרלים שהדריכו ומימנו את המחקר?" או בניסוח פחות סכימתי: "האם מטרת הפוליטיקאים והגנרלים, שהדריכו ומימנו את המחקר, היתה יצירת נשק הגנתי - ולא מכשיר הרס מוחלט?"
טענה: לא. בקרב הממסד הצבאי והפוליטי התרוצצו כמה מגמות: ... וכו'.

כל כרטיס, שיוקדש לשאלת-משנה אחת, יכלול את הסעיפים הללו (שאלה - טענה - הנמקה - ביסוס - מסקנה - שאלה חדשה), הערות ענייניות וביבליוגרפיות והפניה לכרטיסים אחרים.
ראשי-הפרקים, המהווים את שאלות-המשנה, יירשמו כולם בכרטיס-המפתח של שאלות-המשנה (הכולל רק את השאלה, בלי הטענה, ההנמקה וכו').
עם גיבוש תוכנית העבודה וראשי-הפרקים בצורתם המורחבת ניתן לפנות למנחה לצורך התייעצות, ביקורת או אישור התוכנית. הכתיבה עצמה תיעשה כעת לפי התוכנית המאושרת ותעבור שינויים בשלב העריכה הסופית.

9. הכתיבה כהליך יצירה

הכתיבה הנה שלב קצר, יחסית, בתהליך העבודה. עיקרו של שלב זה טמון בהכנה המדוקדקת, המתבטאת בקריאת היסוד, בתוכנית, בעבודה על ראשי-הפרקים וכרטיסי שאלות-המשנה ובקריאת העיון בעקבותיהם. כרטיס ראשי-הפרקים בגרסתו הסופית משמש בסיס לביקורת העצמית, העונה על השאלות: "האם גילתה העבודה כושר התמודדות עם השאלה וחומר הלימוד?" "האם הוכיחה העבודה יכולת סינתזה?" "האם הגדירה כיאות את בעיות היסוד?" "האם יישמה את עקרון המיצוי?" "האם נתגלה בה כושר ביקורתי?" "האם יש בה חתירה ליצירת השאלות וההצבעה על קשרים חדשים?" "האם דרך החקירה מילאה את הדרישות הנהוגות בתחום המקצועי?"
אין להתייחס לכתיבה כאל תהליך מסכם בלבד; הכתיבה היא תהליך יוצר במובן זה, שאתה נתון לביקורת מתמדת של עבודתך לאחר ניתוק זמני מהחומר שכתבת. המחשבה מהירה מהאצבעות, ולעתים תכופות קורה שסופו של המשפט כלל איננו דומה למה שחשבנו שיהיה בראשית כתיבתו. יש אפילו רגעים יקרים (והם אינם רבים), שבהם דווקא תוך כדי כתיבה מתחוללת "הארה פנימית", העשויה להבהיר את הניסוח הקולע, לשנות את כיוון החקירה, להצביע על ממד חדש לשאלה וכדומה.

ביקורתי של עצמך כלפי עצמך, ומתחיל התהליך הדינמי של מחשבה ויצירה. זהו תהליך שיש עמו יופי וחדוות יצירה - אם כי הוא מלווה בקשיים ניכרים ובהתלבטויות, הנובעים דווקא מהערפול הראשוני. בהמשך עשויה הטיטה החופשית לשמש אותך כבסיס לתזה של העבודה. כשתדע מה אתה רוצה לטעון, יהיה קל יותר לנסח את שאלת היסוד, שהרי טענתך מהווה תשובה עליה.

פרופסור מסוים באוניברסיטת תל-אביב ידוע כשיטתו המקורית להדריך תלמידי מ"א בראשית דרכם: לאחר שקראו ספר מבוא ("תוך שבוע"), הוא מטיל עליהם להגיש לו בכתב "מאה עמודים", לא יותר ולא פחות, תוך עשרה ימים בלבד. כאשר מגיע אליו הסטודנט, כשכתמים שחורים תחת עיניו, ומגיש לו בהיסוס את מאת העמודים, מוליך אותו הפרופסור לאחר כבוד לפח-האשפה ובורק שאכן כל החומר יושלך. "כעת", פונה אליו הפרופסור, "אתה יכול להתחיל..." אולי אין הכרח להרחיק עד כדי כך, אולם עקרון הטיטה החופשית הוא חיוני.

ביבליוגרפיה. חלק מכושר ההתמודדות העצמי שלך נבחן ביכולתך ליצור ביבליוגרפיה כוללת. פנה אל הבעיות החשובות לך והמצוינות בכרטיס, וחזור אל מספרי העמודים שציינת בספר המבוא. קרא עמודים אלה בעיון, וסמן במקום נפרד את הביבליוגרפיה וחומר המקורות, שעליהם מתבסס המחבר. רשום את ההפניה כך שתוכל למצוא את הספר או המאמר בספרייה. ניתן להיעזר, כמובן, גם בביבליוגרפיה הנספחת למרבית ספרי המבוא, בפרסומים ביבליוגרפיים ייעודיים, בחדרי השירות הביבליוגרפי המצויים בספריות למיניהן וכדומה.

אין להכביר ביבליוגרפיה סתם: חומר הקריאה, שייכלל בסופו של דבר בעבודתך, יהיה מבחר בלבד, האמור לשרת את התשובה על השאלה הבסיסית. רק חומר כזה יהיה רלוונטי לעבודה.

ראשי-הפרקים. כאמור, ב"ראשי-פרקים" הכוונה לשאלות-המשנה, המרכיבות את שאלת היסוד או הנגזרות ממנה. שאלת-המשנה תהווה כותרת של פרק בעבודה, וסעיפיה יהיו ראשי-הפרקים בפרק.

8. דוגמה לכרטיס "שאלת-משנה"

שאלת משנה מספר אחת (=פרק 1) (בהתאם לרכיבי הדגם הרטורי)

השאלה: מה היו המטרות, שהניעו את תהליך פיתוחה של הפצצה האטומית?
טענה: המדענים בארצות-הברית התכוונו להקדים את המדענים הגרמנים בהמצאת נשק ההרס המוחלט, כדי למנוע את השימוש בו על-ידי האויב.
הנמקה ודוגמה: ביבליוגרפיה המעידה על הכוונות והדיונים של המדענים, שפיתחו את הפצצה בארצות-הברית.

אלה הרגעים היצירתיים ביותר והיפים ביותר בעת כתיבת עבודה. הסופר האמריקני ג'ק לונדון נהג להטיל על עצמו מכסות כתיבה של 3,000 מלים ביום, "מה שייצא". הוא לא חיכה למוזה שתשרה עליו - אלא הזמין אותה דרך מעשה הכתיבה. הוא צדק.

מבנה העבודה הסמינריונית

עבודה סמינריונית כוללת לרוב את הרכיבים הבאים: מבוא, גוף העבודה, סיכום, הערות (אם אין הערות-שוליים בכל עמוד) וכיבליוגרפיה. להלן נעמוד על מטרותיהם.

1. מבוא

בדרך-כלל מופיעים בדברי מבוא היסודות הבאים:

מטרת העבודה: ניסוח המטרה, תוך הבהרה כיצד הגעת לנושא (אופציונלי).

הנושא: הצדקת הכחירה בנושא העבודה (מדוע חשוב/מעניין/ראוי/כדאי לעסוק בו?); הצגת הבעיות הראויות לדיון; הצגת הטענות, המשיבות על השאלות הנגזרות מבעיות אלה.

שיטת החקירה (מתודולוגיה): בדיקת השאלות ובסיס התוקף של הטענות. מהם המקורות, הניסויים, פרסומי המחקר וכו', שעמדו לרשותך? לעתים, אם אין הדבר נכלל בפרק מיוחד, ניתן להעיר במבוא על מצבו הכללי של המחקר בנושא העבודה. טענה כגון "הנושא לא טופל דיו במחקר" עשויה לבסס גם את שאלת הצדקתה של העבודה, אם כי ברמת העבודה הסמינריונית טענה כגון זו נדירה למדי.

מבנה: הצגת מבנה העבודה, סדר העניינים שיידונו על-פי סדר הפרקים.

יסודות אלה חופפים במידה רבה את השלבים של הכנת העבודה לפני כתיבתה (לעיל). את המבוא אפשר לכתוב רק לאחר סיום כתיבת העבודה, כאשר הפרספקטיבה מתבהרת. יש לזכור שהמבוא, המנסח את התזה, מהווה את החלק החשוב ביותר של העבודה, מכיוון שהוא מהווה את תמציתה.

אזהרה: יש להיזהר מנטייה רווחת להפוך את המבוא לשורת התנצלויות. עם זאת אין להימנע מציון קשיים רלוונטיים, כמו למשל קיומם של מאמרים רלוונטיים לנושא בשפה, שעדיין אין לצפות שתדע אותה; או מקורות המפוקפקים במהותם, מכיוון שנוצרו, למשל, במשטרים טוטליטריים, וכדומה.

2. גוף העבודה

גוף העבודה הוא פירוט הסעיפים, שהוזכרו בתמצית שבדברי המבוא. הוא מתחלק לפרקים בהתאם לשאלות-המשנה. כל פרק דן בסעיפים, המבוססים על התשובות לשאלות אלה (ראה הדוגמה שלעיל). יש להיוהר מסכימתיות מוגזמת: על החומר להיקרא כהצאה שוטפת; לפיכך לא תמיד יש לבדוד את הסעיפים (כמקובל דווקא בכתיבה צנאית או משפטית) ולהציג להם מספר וכותרת - אם כי עניין זה תלוי בטעם הרווח בדיסציפלינת הלימוד.

עם סיום כתיבת "גוף" העבודה נסה לקרוא אותה מתחילתה ועד סופה בבת-אחת ולבחון אם היא כתובה באורח שוטף. עבודה הכתובה באורח שוטף היא עבודה, שהקשר בין חלקיה הוא אורגני ולא מאולץ, והשאלות החדשות - המהוות את נושאי הסעיפים/פרקים הבאים - נובעות מהמסקנות הקודמות להן. בקיצור: חלקי העבודה קשורים זה בזה לא רק בגלל סכימה חיצונית ושרירותית - אלא, ובעיקר, בזכות ההקשרים הפנימיים שבה.

3. הסיכום

מטרתו של הסיכום היא לחזור על הטענה הכללית (התזה) ולהציג מסקנות, הנובעות מהעבודה ומדרכי הטיעון. רצוי גם שהסיכום יציג שאלות חדשות, המלצות להמשך החקירה, תשובות לשאלות חדשות שהתעוררו תוך כדי התשובה על שאלת היסוד שבעבודה. כאמור, רעיונות, שבשלב תכנון ראשי-הפרקים נפסלו לדיון בגלל מסגרת העבודה, כאן המקום להציגם (אך לא לפתחם).

דוגמה (סיכום לעבודה על מלחמה אטומית, ראה לעיל): ניתן להצביע על מסקנה על אודות היחס בין פיתוחה של הפצצה לבין רמת המודעות כלפי משמעויותיו. וכעת: "האם ניתן לומר, שאף שהוכח שרמת המודעות מפגרת בהשוואה לפיתוחם של אמצעי ההרס העצמי של האדם, ומודעות זו התבססה ואף התרחבה לשאלות אקולוגיות כלליות - יש סיכוי להגבלת אמצעי החימוש בעתיד? או שמא קצב הפיתוח רק יגבר, ורמת המודעות כלפיו תחלש, עקב עייפות ואדישות? האם תתקם אשליית מאזן האימה עד להתפוצצות הסופית?" וכו'.

הסיכום חוזר אפוא אל השאלה הרחבה, אל מכלול ההיבטים שלא היוו את מושאה של שאלת היסוד. הסיכום מתכוון אל המשמעויות וההשלכות - אלה הנובעות ישירות מהעבודה ואלה הנגזרות ממנה. התמונה המוצגת כעת היא רחבה יותר, וההקשר משמעותי ועמוק בממדיו. ניתן אפילו להדגיש מומנטים אישיים. אל לה לעבודה להסתיים בקול ענות חלושה, בסיכומו של איזה פרט קטן. עדיף לה לנסוק, דווקא בסיכום, אל ההקשר הגדול. קיימים, אם כן, שני מישורים ב"סיכום":

- מישור המסקנה הישירה, הנובעת מהעבודה והמחזקת את הטענה הכללית.
- מישור המשתמע מהעבודה והחורג ממסגרתה הספציפית. במישור זה עשויה להיכלל ה"המלצה" להמשך החקירה וכיווניה.

דוגמה למסקנה ישירה (על-פי מחקרה של ד"ר רחל קרליבך מאוניברסיטת תל-אביב): "הוכח על-פי הנסיונות, שהוצגו במחקר הנוכחי, שלמתן אותה התרופה עצמה במינון הקבוע - אך בשעות שונות - יש השפעה שונה על יעילותה". יש להפנות כעת את כיוון החקירה לשאלה "מהו הזמן האופטימלי למתן התרופה?" דוגמה למסקנה עקיפה ולהקשר הדברים הגדול: "הואיל והוכח שלזמן יש השפעה על יעילותן של תרופות, האם לא הגיעה העת לתהות על הקשר בין הזמן והביולוגיה בכלל? ושמה יש לתפוס את הביולוגיה לא סתם כביולוגיה - אלא ככרונוביולוגיה?"

4. הערות, הפניות, הערות-שוליים

בהערה מצוין, בדרך-כלל, מראה המקום, שעליו מתבססת הטענה שבסקסט או שממנו אתה מצטט. יש להימנע ככל הניתן מ"מאמרי זוטא" בהערות. אם כי אינני חסיד הקביעה, ש"מה שאיננו ראוי שיהיה בסקסט שבגוף העבודה, אין לו כלל זכות קיום בעבודה" (ויש הגורסים כך) - לעתים יש בכל זאת צורך גם להעיר משהו ולא רק "להפנות". מתי, אם כן, יש צורך בכתיבת הערה? כאשר הנך מביא ציטטה (ואין להרכות בכאלה, ולא - תיראה עבודתך כמחרוזת של ציטטות); פרפרזה (=מסירת כוונתם של אחרים במשפטים מקבילים, ולא מלה במלה, או תמציות וניסוח משלך על משמעות דברי אחרים); השוואה עם חומר נוסף לצורך תימוכין או הפרכה; סימוכין לטענות מדברי עצמך, ואפילו הפניות לעצמך, הן בעבודה עצמה והן בהרחבה, החורגת מתחום השאלה המופיעה בראש סעיף-המשנה. דוגמאות:

ציטטה (גוף הטקסט): כדברי ניטשה: "... לראות את המדע באספקלריה של אמן, אך את האמנות עצמה באספקלריה של החיים".
(ההערה) 1. פ' ניטשה, הולדת הטרגדיה, תרגם י' אדלר, הוצאת שוקן (תשכ"ט), עמ' 9.

פרפרזה (גוף הטקסט): "... ולעומת זאת מוצגת גישה הטוענת, כי יש לראות את המדע בראי של אמן, אך את האמנות כהשתקפות של החיים".
(ההערה) 1. (כנ"ל) פ' ניטשה, הולדת הטרגדיה, תרגם י' אדלר, הוצאת שוקן (תשכ"ט) עמ' 9.

השוואה: (גוף הטקסט) ... במשפט, שאיננו מקורי במיוחד, קובע דרגומירוב, ש"בעייתו הנוראה והקשה ביותר של המפקד היתה ותמיד תהיה כיצד לנהל את חייליו בשדה הקרב".

(ההערה) 1. מ' דרגומירוב, "בחינה צבאית של מלחמה ושלום מאת הרוזן טולסטוי", מתוך: ליאו טולסטוי, בעריכת הנרי גיפורד, הוצאת פינגווין (1971), עמ' 42.

השווה: "ולא נפוליאון ניצח על מהלך הקרב... ובשעת הקרב לא ידע מה נעשה לפניו, משמע שלא ידע גם באיזה אופן רצחו האנשים הללו איש את רעהו, ודבר זה לא נעשה בהתאם לרצונו של נפוליאון, אלא... על-פי רצונם של רכבות האנשים שהשתתפו בעניין הכללי. רק נדמה לו לנפוליאון שהכול התרחש על-פי רצונו": ל' טולסטוי, מלחמה ושלום, תרגמה לאה גולדברג, הוצאת מעריב (1961), כרך ג, עמ' 211.

הערה: יש להקפיד ביותר על הערות ומראי מקום ועל רישומם כהלכה, מכיוון שהם המאפיין הראשוני לאחריות ולמדעיות. מיצוי המקומות הרלוונטיים לנושא הנידון – יש בו הישג בפני עצמו. עם זאת יש לזכור, ששפע הערות לשם יצירת רושם חיצוני בלבד, יש בו טעם לפגם והוא ניכר בעליל.

כיצד לרשום הערות? יש המטיפים בזכות הערות סיום (end notes), ואחרים דוגלים בהערות-השוליים (foot notes). הדבר תלוי בטעם ובדיסציפלינה ובאופנה הקשורה, בדרך-כלל, במה שנהוג בקרב מו"לים או באופן, שבו למד המרצה שלך. כיום, עם ההתפתחות המסחררת של מעבדי התמלילים, אין עוד סיבה טובה להימנע ממקומן הטבעי של ההערות – בשוליים, בתחתית אותו עמוד שאליו הן מתייחסות. בכך ניתן למנוע מהקורא הכבדה מיותרת ולאצו לרדף כל הזמן כדי לאתרן. אולם מי שמגיש מאמר מדעי לרפוס או ספר לפרסום יודע, שהמו"לים עדיין מעדיפים לקבל את ההערות לחוד בספרור רץ, בגלל עניינים הקשורים בנוחיות סדר-הרפוס. יש להניח שמעבדי התמלילים, הנכנסים יותר ויותר לעולם הרפוס, ישנו גם זאת. יש דיסציפלינות – בכמה תחומים במדעים המדויקים ובמדעי החברה, למשל – שבהם נוטים לבטל כליל את ההערות, להכניס את כולן לגוף הטקסט בסוגריים, ולסיים ברשימה ביבליוגרפית, שאליה מפנות ההערות בקיצור. למשל:

(גוף הטקסט) ... במשפט, שאיננו מקורי במיוחד, קובע דרגומירוב (1971: 42), ש"בעייתו הנוראה והקשה ביותר של המפקד... " (וביבליוגרפיה יופיעו הפרטים שבדוגמה שלעיל).

היתרון – קיצור; אך לשיטה זו יש מגרעת בסיסית אחת: כאשר מתרבות ההפניות החומר שבתוך הסוגריים מתארך ופוגם מאוד בשטף הקריאה. לעתים חפץ גם המחבר, ככל זאת, לא רק להפנות – אלא גם להעיר, ואז הוא יוצר הערת-שוליים או שמוסיף גם את הערתו בסוגריים. ובמה הועלנו לסוגריים יש בשפה תפקיד תחבירי מסוים, והקוראים עלולים להתבלבל בין סוגריים "אמיתיים" לבין סוגריים, הבאים

לציין הערות והפניה למקורות. מכל מקום, על הסטודנט לציית להנחיות המנחה שלו בעניין זה.

בהערות-שוליים "קלסיות" יופיע קו מפריד בין הטקסט לבין ההערה שבתחתית העמוד. לכל הערה יש להוסיף מספר סידורי בספרור עולה לכל אורך העבודה. אין לפתוח בספרור חדש בכל עמוד – אם כי יש המעדיפים זאת בכל פרק.

5. אופן הרישום של הערות ומראי מקום

קיימות דרכי רישום שונות – אם כי לעתים תכופות מדי נוצר הרושם, שיש רק דרך אחת, ואחת בלבד. האיטלקים, למשל, נוהגים להדגיש את שם המאמר, ולהכניס את שם כתב-העת בין מרכאות; האנגלים – להפך. ככלל מקובל להדגיש בקו את שם הפרסום (שם הספר או כתב-העת). תהא אשר תהא דרך הרישום שנחרת בה (או שהופנית אליה על-ידי המנחה) – יש להקפיד על עקביות.

יש להקפיד על פירוט המקור, שאליו אתה מפנה. המקור יוכא בשפה שבה הודפס (התנצלות: לעיל תמצא התייחסות לספר באנגלית בהוצאת "פינגווין", כעברית, מטעמי נוחיות של הגשת החומר).

דוגמה: הפניה לספר. הפרטים הנחוצים הם: שם המחבר (שם פרטי או האות הראשונה של שמו, ושם משפחה; שים לב: בניבליוגרפיה, המופיעה בסוף העבודה והמסודרת לפי סדר אלף-בית, יופיע שם המשפחה תחילה); שם הספר, מודגש בקו (כפי שהודפס בעמוד הכותרת הפנימי; לעתים מכיל שמו המלא של הספר שם משני, שאיננו מופיע על הכריכה); מספר הכרך (אם יש); שם ההוצאה (אפשרי); מקום ההוצאה (אפשרי); תאריך ההוצאה לאור; מספר העמוד, שממנו לקוחה הציטטה או הפרפרזה. כבדוגמה שלעיל:

פ' ניטשה, הולדת הטרגדיה, תרגום י' אדלר, הוצאת שוקן (תשכ"ט), עמ' 9 (כאן נוסף גם שם המתרגם). סימני הפיסוק והסוגריים עשויים להשתנות בהתאם לדפי ההנחיות ("style sheets"), שממליץ עליהם המנחה.

דוגמה: הפניה למאמר בכתב-עת. שם המחבר; שם המאמר, בדרך-כלל בין מרכאות; שם כתב-העת, מודגש בקו; מספר הכרך; השנה (לרוב בסוגריים); מספרי העמודים (לרוב בלי התוספת "עמ'" – בניגוד להתייחסות לספר). למשל:

R. Anchor, "History and Play: Johan Huizinga and his Critics", History and Theory, XVII.1 (1978) 63-93.

אם אתה מפנה למאמר שיצא לאור בספר, שהנו קובץ מאמרים, יש להוסיף לאחר שם הספר (המודגש בקו) את שם העורך.

אם ההפניה היא למאמר שיצא בעיתון, יצוין: שם המחבר; שם המאמר (בין

מרכאות); שם העיתון (מודגש); תאריך הגיליון, מספר העמוד והטור (i), שממנו לקוחה הציטטה.

אם ההפניה היא לסרט קולנוע או טלוויזיה, יש לציין: שם הסרט (מודגש); שם הבמאי; שם התסריטאי; שם המפיק; המקום והשנה, שבה הופק הסרט, או תאריך שידורו בטלוויזיה. במידת האפשר יצוין מיקומו של מקור הציטטה: אם על-ידי ציון מספר הדקה שבה הוקרן (מתוך סך-כל מניין הדקות שבסרט) או על-ידי ציון העמוד שבתסריט.

6. הביבליוגרפיה

- ביבליוגרפיה היא רשימה, המופיעה בסוף העבודה והמביאה בסדר עקבי (האלף-בית, סדר מועדי הפרסומים, וכו') את מראי המקום המלאים להפניות שבעבודה. בעבודה סמינריונית מומלץ לשמור על אחדות ברשימה – ולא לפצלה לרשימות שונות; יש להיוועץ במנחה העבודה בעניין זה. אם יידרש פיצול, מומלץ על הקטיגוריות הבאות:
- מקורות (סימוכין, מקורות היסטוריים, מקורות מצולמים ומוקלטים, וכדומה).
 - ספרים.
 - מאמרים בכתבי-עת.
 - ספרי-יעץ (לקסיקונים, אנציקלופדיות וכדומה).

דוגמה: שם הספר:

ניטשה פ'. הולדת הטרגדיה. תרגם י' אדלר, הוצאת שוקן (תשכ"ט).

דוגמה: שם המאמר:

Anchor, R. "History and Play: Johan Huizinga and his Critics". *History and Theory* XVII.1 (1978) 63-93.

שים לב: שם המשפחה של המחבר בא לפני שמו הפרטי (בגלל הצורך בסדר האלף-בית), ונקודות באו במקום פסיקים במקומות מסוימים. ראה דפי הנחיה ספציפיים בהתאם לדיסציפלינה.

7. העבודה הפרוסמינריונית

אותם עקרונות, שהתנו את כללי העבודה הסמינריונית, ינחו אותנו גם בעבודה הפרוסמינריונית. ההבדל העיקרי הוא בהיקף, בהעמקה וברמת המיצוי. הבדלים אלה קובעים את אופייה של שאלת היסוד (=הנושא) של העבודה, המחייבת גזירת שאלות-משנה מועטות יחסית. לעתים מסתפק המנחה במשימה קלה יחסית ומטיל על הסטודנט להגיש לו סינתזה של "קריאה ביקורתית". משמע, הוא מפנה את הסטודנט

למאמרים מסוימים ומבקשו, למעשה, לסכםם תוך השוואה וביקורת. סוג זה של עבודה קל יחסית, שכן ה"מה לעשות" מוגדר מראש, ועל הסטודנט לכתב בנתיב סלול ומוגדר. אולם גם בעבודה מעין זו אין להסתפק בסיכומים נוסח רישומים אישיים לקראת עבודה: "מקלוהן אומר כך, וודי אלן כך, ברטרנד רסל כך, וכו'". גם בעבודת סיכום יש להגדיר שאלות יסוד ושאלות-משנה על-פי הדרך המוצעת בספר זה. לאחר שהגדרת אותן, יקל עליך להביא מדברי המחברים (והעיקר – להשוות ביניהם) תוך התייחסות לאמות-מידה מוגדרות היטב.

אך מה באשר לעבודה פרוסמינריונית, העשויה להיראות כמבט ראשון כאילו אין הבדל בינה לבין עבודה סמינריונית? מכיוון שמרבית הסטודנטים מגיעים לכתובת עבודה שכזו לפני שהתמודדו עם עבודה סמינריונית, עדיין אין בידם אמת-מידה להשוואה בין השתיים. התוצאה: עבודות "כבדות" מדי, שאינן משיגות את המטרה.

כאמור, שאלת היסוד של הקורס הפרוסמינריוני היא רחבה יותר (בדוגמה שלעיל: "מרנינות החוץ של ברית-המועצות" מול "הסכם ריבנטרופ-מולוטוב"); אולם שאלת היסוד של העבודה הפרוסמינריונית עשויה להידמות לזו של העבודה הסמינריונית. בכל זאת עדיפה עבודה, ששאלת היסוד שלה מצומצמת יותר, והמחייבת עקב כך גזירת שאלות-משנה ועבודה מחקרית מועטות יותר. דוגמה: עבודה פרוסמינריונית בספרות על "דמותו של קורץ ככוח הרוע או כדמות החלולה בספר לב המאפליה מאת ג'וזף קונראד" – לעומת עבודה סמינריונית על "הרוע ברומנים של קונראד ככוח מושיע ופורה". כאן ההבדל ניכר: ה"רוע" בדמות אחת ביצירה אחת – לעומת ה"רוע" המגולם בדמויות השונות וביצירות רבות. או, למשל, נושא מתחום הגיאוגרפיה החברתית: "מהם ההסברים הרווחים במחקר לתנודות הדמוגרפיות בערי הגבול של 1967 לאחר מלחמת ששת הימים, ומהי משמעותן החברתית?" לעומת זאת נושא העבודה הסמינריונית: "כיצד הפכה טול-כרם, שער 1967 היתה בפריפריה ובתהליכי התרוקנות מתושביה, לעיר פורחת וגדושה?" (טענה: מלחמת ששת הימים הפכה אותה לקרובה לתל-אביב ולעיר מרכזית; ראה מחקריו של פרופ' יובל פורטוגלי מאוניברסיטת תל-אביב). שוב ההבדל ניכר: עיר אחת, מחקר ראשוני ומעמיק – לעומת מכלול הערים (ואפשרות ההשוואה ביניהן) על-ידי קריאת ספרות משנית. ברורה אפוא מגמת ההרחבה בשאלת היסוד (=הנושא) של העבודה הפרוסמינריונית; וטיפול מעמיק פחות לעומת זה הבא לידי ביטוי בעבודה הסמינריונית.

אולם מה עם נושא כמו "המושגים 'אהבה' ו'ידידות' במשחה, ליסיס, ופיידרוס מאת אפלטון?" זהו נושא, היכול לשרת הן עבודה פרוסמינריונית והן עבודה סמינריונית. ההבדל יתבטא בשאלות-המשנה, המתייחסות לשאלת היסוד, וברמת-החקירה הנדרשת. בעבודה הפרוסמינריונית עליך לקרוא את הדיאלוגים של אפלטון תוך חקירה עצמית של המשמעויות, ואולי גם קריאה של ספר פרשנות

אחד; בעבודה הסמינריונית יהיה עליך לקרוא פרשנויות רבות ולהציע סינתזה וניתוח משלך. שאלות-המשנה נגזרות, כמובן, בהתאם לדיסציפלינה: אותה שאלה תיבדק באורח שונה בחוגים לספרות, לפילוסופיה וללימודים קלסיים. בלימודים קלסיים, למשל, דווקא ניתוח המושגים תוך היצמדות לטקסט בשפת המקור עשוי להיות הנושא לעבודה הסמינריונית – בעוד שסקירת המחקר המודרני תהווה את נושא העבודה הפרוסמינריונית.

פיתוח העבודה הפרוסמינריונית, דרכי יצירת הנושא, והשלבים לצורך הכנתה זהים לאלה של העבודה הסמינריונית.

עיבוד תמלילים וכתובת עבודות

המהירות, שבה הפכו המחשבים האישיים לנחלת הכלל, מסחררת. כבר בראשית התהליך התבררה יעילותו המדהימה של המחשב האישי לא רק ביישומים חישוביים למיניהם – אלא דווקא בתחום משכנן של המוונות: הכתיבה. צמח לו מושג חדש, "עיבוד תמלילים", ומיד הביא עמו גל של בדיחות שמרניות, המציגות את מעבד התמלילים כמעבד המזון (Word Processor/Food Processor). אך כשגוועו הבדיחות, קפא הצחוק על שפתי המלגלגים, ורבים מהם מנויים כבר על כתיבה-העת המקצועיים, המדווחים בפירוט מיותר על כל שיפור קל בתוכנות. עידן מכונת הכתיבה תם, וכותבי ספרי הבלשים כבר לא יוכלו להציג פתרונות, המבוססים על אפיון ייחודי של אות זו אחרת במכונת-הכתיבה של הרוצח. התמליל האלקטרוני והמרפסת הפכו כל זאת לנחלת העבר.

האם יש למחשב יתרון על העיפרון? מהו, בעצם, "עיבוד התמלילים", ולמה הוא טוב? ראשית, מבחינת יעילותה של הכתבנות אין כל ספק, שהמחשב האישי עדיף על כל מכונת-כתיבה. אין עוד צורך בנוזל לבנבן למחיקת טעויות. בחפצך להוסיף מלה באמצע המשפט? כל שעליך לעשות הוא להביא את ה"סמן" לנקודה הרצויה ולתקתק; המלה תיכנס והטקסט יזוז מכוח עצמו, כביכול, ויפנה לה מקום. כתבת רומן ואתה רוצה להחליף את שם הגיבור? פקודה אחת יכולה להחליף את "איבן" ב"סרגיי איבנוביץ" לבית ניקולאי" מאות פעמים. ברצונך להעתיק או להחליף מיקומם של קטעים? סמן אותם בבקשה, העבר את ה"סמן" לאן שאתה רוצה, ובלחיצת כפתור זה יקרה. "דבק ומספרים" בשפת המחשב אינם אלא מושגים מופשטים.

כלי-העבודה הם המחשב, המקלדת והצג ("מוניטור"). ההקלדה נעשית באורח הדומה למכונת-כתיבה, והמחשב מתרגם את הסימנים לאותיות המופיעות על הצג. המרפסת והתקליטונים קולטים את החומר המוקלד ושומרים עליו או על-גבי דף, כפי שהיה מקובל, או כ"מסמך" על-גבי תקליטון.

אך מה יעשה האיש, שמשאת-נפשו איננה כתבנות משופרת? למה לו בכלל להתעסק עם המכשיר החדש? מדוע שלא "ייתן את החומר להרפסה", "להעתיקו לנקי", עם סיום עבודתו? ככל הנראה אדם כזה מחויק בתפיסה מוטעית לגבי אופייה של כתיבה; אך ראשית ניתן להצביע על כך, שכשם שבתולדות התעשייה מתבטאים

השכלול והקדמה בסופו של דבר בהעסקת פחות ופחות פועלים כדי להגיע לתוצאות רצויות יותר – כך גם בעיבוד התמלילים: ככל שתפחת תלותך באחרים, כן ייטב. תלמיד התיכון והסטודנט, הכותבים את עבודותיהם במעבד תמלילים, שולטים על כל שלבי העבודה, למן ההגיגים המעורפלים שכראשיתה ועד לביטוי החד והממוקר שבסופה. לעתים קרובות קורה שאדם חפץ לעשות שינויים של הרגע האחרון, אולי שיפור קטן אחד בכל עמוד – אך הוא מוותר, מכיוון ששינוי כזה משמעו "לכלוך" הטקסט או תוספת כספית עבור עוד הרפסה (כמו במקרה של החלפת שם הגיבור ברומן). הידיעה, שהוא חייב להתפשר, עלולה לחסום את מחשבתו ולמנוע ממנו את החתירה לשיפורים ולהבהרות. מבחינתו הוא "גמר" את העבודה, אך לפני שהגיע ממש אל המטרה על-פי מיטב יכולתו. כתיבה, ככל תהליך יוצר, אינה מגיעה אף פעם ממש אל "גמר" סופי, אלא רק למיצוי טוב יותר. בשלב מסוים אנו מפסיקים ו"מגישים" את העבודה, כי חייבים להגישה; אך אנו מודים בקרבנו, ש"אילו היה לי רק עוד שבוע, זה היה נראה אחרת..."

אולם השיקול המכריע לגבי השימוש בעיבוד תמלילים נוגע לשאלה: האם הוא עוזר לתהליך היצירה גופו, מעבר ל"העתקה לנקי"? האם עוזר הוא לעילות המחקר? האם – שומו שמיסו – עוזר הוא אפילו "לחשוב"? התשובה לכל אלה, ככל הנראה, היא חיובית, גם ברמה בסיסית למדי של עיבוד תמלילים.

כתיבה לעומת עריכה

רבים טוענים, שהעבודה שכל טיוטה שהם כותבים בדרך אל המטרה נראית כ"טקסט גמור" – ולא כשרבוט עצבני על הנייר – מעניקה תחושה אסתטית של הישג: יתר-על-יכן, ההכרה המלווה את הכתיבה – שמדובר בכל זאת בטיטה זמנית, הנתונה בכל רגע לשינוי (שאף הוא יראה כטקסט גמור) – היא כשלעצמה משחררת. חסמי כתיבה (Writer's Block) נעלמים כלא היו.

אולם כאן טמונה גם סכנה גדולה, ויש להתריע מפניה. אדם עלול להתפתות – לאחר כתיבת גרסה ראשונית, ואולי גרועה – להפסיק להתמודד עם שאלות היסוד של החומר, להפסיק "לכתוב", ולהסתפק ב"עריכה מתמדת". אך כתיבה ועריכה אינן היינו הך. הבה ניקח, לדוגמה, את המקרה של אליוט רוסון.

מעבד התמלילים, שניצב בדירת החרר של "העלמה רוסון" (כפי שהמשיכה להיקרא המלומדת האוקספורדית המכריכה עד ליום מותה בטרם עת בשנות החמישים לחייה, בעקבות מפגש לא נעים עם חיידק סיני), נראה באווירה הימיינימית של אוקספורד כיצור מוור; אולם העלמה רוסון היתה חסידה נלהבת שלו. נלהבת – אך לא שוטה. לדבריה, משיימה לכתוב את הטיוטה לאחד מספריה הידועים (בתולדות חייה האינטלקטואליים של הרפובליקה הרומית), הרגישה אי-נחת בסיסית. היא הסתערה על עריכת החומר (כמה קלו) במעבד התמלילים, והחלה ליצר גרסות

חדשות; אך עדיין הרגישה "תקועה". מועד הגשת כתב-היד למו"ל הלך והתקרב, ואז היא עשתה מעשה, העשוי להקפיץ ממקומו כל חסיד מושבע של מעבדי תמלילים: היא מחקה את כל הקבצים מהמחשב ושמרה בידה רק העתק מודפס (Hard Copy) של הטיוטה – וכתבה את הכול מחדש (אם כי שוב במעבד התמלילים).

כפי שהסבירה לי, היעלמות המסמך מהתקליטונים מנעה ממנה את פיתוי העריכה ואילצה אותה לכתוב מחדש; שהרי הכתיבה, כפי שטענתי לעיל בלשונו של ג'ק לונדון, היא תהליך יוצר – ולא "מסכם" בלבד. זהו אפוא הלקח, ווהי האזהרה: יש לשמור על ההבחנה בין כתיבה לבין עריכה. לעתים יש להיות מוכנים לטלטלה עצמית ולעשות את הקשה מכול: לחשוב מבראשית.

יעילות המחקר והעבודה

מה באשר ליעילות המחקר? לאותם שלבי הכנה של קריאת יסוד שוטפת, קריאת עיון, רישומי כרטיסיות, רישום הערות ורעיונות וכו' אין ספק שלמעבד התמלילים יתרון כביר דווקא בתחום זה. כעת, עם הופעת הדרך החדש של המחשבים האישיים, שגודלם ומשקלם דומה לזה של ספר, הוסר גם המכשול האחרון בשימוש בהם ככלי-עזר צמוד, המלווה, למשל, קריאה בספרייה. אך יעילות מעבד התמלילים תלויה, בסופו של דבר, פחות במחשב ויותר בתוכנה; וזה אולי המקום לומר מלים אחדות על תוכנות עיבוד התמלילים.

אזהרה: תחום זה אף הוא מתפתח בקצב מסחרר, והדברים הנאמרים כאן עשויים להתיישן... מכל מקום, אין לצפות לנסיגה.

ניתן לרמות את היחס בין המחשב לבין התוכנה ליחס בין מכשיר הקלטה לקלטת: המכשיר המשוכלל ביותר לא יוכל להשמיע מוסיקה קלסית, אם תשים בו קלטת של ג'ז. באותו אופן המחשב המשוכלל והיקר ביותר לא יוכל לעזור לך, אם תריץ דרכו תוכנת עיבוד תמלילים פשטנית ושטחית. ובכלל, אם עוד לא רכשת לך מחשב אישי, ועיקר ענייך הוא בעיבוד תמלילים (ולא בגרפיקה, למשל), כדאי לפתוח בחיפוש אחרי תוכנת עיבוד תמלילים המתאימה לצרכיך, ורק אחר-כך לשאול על המחשב שיתאים לה. רבים טועים ועושים ההפך: פונים לבתי-חומרה, המתמצאים ב"פטיפונים ולא בתקליטים", במחשבים ולא בתוכנות; התוצאה: ממון רב ומחשב יקר, שאולי אינו מסוגל אפילו להראות על הצג אותיות בשפות אירופיות.

בישראל נפוצות כמה תוכנות לעיבוד תמלילים; רובן מבוססות על שילוב של "עברית-אנגלית" או "אנגלית ושפות זרות" (צרפתית, גרמנית, שוודית, יוונית, וכו'). מיעוטן, כתוכנת "שפירית" (Nota Bene), למשל, מסוגלות לאפשר לך עבודה מלאה בכלן. הדבר חשוב: גם אם אינך יודע גרמנית, למשל, ייתכן שהמאמר הרפואי האחרון שקראת באנגלית התפרסם דווקא בכתב-עת גרמני, ששמו כולל סימן מיוחד. איך תרשום זאת כביבליוגרפיה? סיפר לי עמית באוניברסיטה כיצר,

כשסיים כתיבת מאמר מלומד במעבד התמלילים שלו, הרגיש מטופש למדי, כאשר היה עליו לעבור בעט על התדפיס ולסמן מיני אקצנטים ואומלאוטים. עורך כתב-העת, שבו היה אמור המאמר להתפרסם, ביקש ממנו אחר-כך שינויים זעירים: אלה הוכנסו בחמש דקות באמצעות מעבד התמלילים, אבל אז - שוב! - היה עליו לעבור על הכול בעט.

מבחינה מחקרית חשובה ביותר השאלה "האם מעבד התמלילים יכול לעזור גם ברישום סיכומים, הערות ענייניות וביבליוגרפיות, הפניות מוצלבות לחומר שכתבת במקומות אחרים, ועוד?" חשוב, אף חיוני, שהתוכנה שברשותך תוכל לעבור על כמה "מסמכים" ברוֹמנית ("חלונות"). לרוב תמצא, שהתוכנה המוצעת לך מספקת שני חלונות בלבד; זה נחמד, שהרי במחצית הצד תוכל לראות גרסה קודמת, הערות ביבליוגרפיות, הפניות למקורות, רעיונות אסוציאטיביים פרועים וכו', ובחציו האחר - את הטקסט שלך. ללא קושי תוכל להעביר חומר מהאחד לאחר.

אבל עדיפה הרבה יותר התוכנה, המאפשרת לך מספר גדול יותר של חלונות: כך תוכל, למשל, לעבוד על חמישה פרקים בעבודה הסמינריונית ברוֹמנית, כאשר חומר שרשמת באחד עשוי להיות רלוונטי לאחר. נאמר, למשל, שהנך עוסק בכתיבת הפרק הרביעי, ונדמה לך שבעצם כבר אמרת דברים דומים בפרק השני, ומלבד זה סיכמת גם חומר ביבליוגרפי רלוונטי אחרי כתיבת הפרק השני; אך זה היה מזמן, אינך זוכר בדיוק איפה. בדרך-כלל בשלב זה הייתי מפסיק את העבודה ומבלה חצי יום בעלעול מייגע בין הניירות. כעת כל שעלי לעשות הוא להכניס את הפרק השני לחלון אחד, את מסמך הרשימות הביבליוגרפיות לחלון נוסף - ואז לתת פקודת חיפוש על-פי שם מסוים או מלת מפתח רלוונטית, ותוך שנייה המקום המדויק מופיע לנגד עיניי (תוכנות משוכללות, כמו "שפירית", יכולות לחפש במסמכים על-ידי פונקציה הקרויה Text Base, גם מבלי להעלותם בחלונות).

זו, כמובן, רק דוגמה. רמות המפתח וארגון המידע משתנים ככל שהתוכנה טובה ומשוכללת יותר. בהתאם לשיטה המוצעת לעיל להכנת עבודה סמינריונית ניתן להחליף את המלים "כרטיסיות", "כרטיסיות-מפתח", "כרטיסיות נושא" וכו' ב"מסמכי" מעבד התמלילים. יתרונו של המעבד הוא בכך, שלא תמיד צריך לשמור על סדר או להעתיק כרטיסים ל"נקי", אם התברר לך שצריך להכניס משהו "באמצע". מעבדי תמלילים טובים מספקים, בדרך-כלל, גם תוכנת עיבוד של נתונים ברמה בינונית, המספיקה בהחלט לצרכים בסיסיים. כך, למשל, ניתן להכין "כרטיסת" ביבליוגרפית או להכין קובץ נתונים לצורך ניתוח טקסטים, נתונים ארכיוניים, ממצאי מעבדה, וכדומה.

לכסוף, תוכנות כמו Word Perfect, Word, Nota Bene עוזרות בארגון ביבליוגרפיות, סידור אלף-ביתי אוטומטי, והעיקר - מספור אוטומטי של הערות שוליים, המשתנה תוך כדי ביטול או תוספת של הערות שכאלה.

לסיכום: מטרתי לא היתה להציג בפני הקורא את מכלול ההיבטים של עולם עיבוד התמלילים, אלא לנמק מדוע כדאי לתת עליו את הרעת, וברצינות. זכינו בימינו לפיתוח של מכשיר משוכלל, המאפשר מחקר וכתיבה בממד אחר, ואין סיבה טובה להתעלם ממנו גם למי שסבל פעם, כמוני, מ"פחד מחשבים". בכל זאת אין צורך להיסחף או להפוך לחסיד שוטה; כמו כולם אני אוהב לנהוג במכונית מוצלחת, אבל אינני ממלא את ימי ולילותיי בשיחה על דגמים אחרונים, צמיגי מגנזיום, אירודינמיות של כלי-רכב וכו'. מלומד אוקספורדי ותיק, העוסק בחקר המקרא, הודיע רשמית לפני כארבע שנים, שהוא מבטל את כל הזמנותיו לכינוסים מדעיים, מכיוון שכל מה שהוא זוכה לשמוע שם אלה הם "פטפוטי עיבוד תמלילים" - ולא דברי תורה. מה שימשיך ליצור זה "הראש שלך" - ולא המחשב. עם זאת, אם כבר יש משהו, היכול באמת לשפר את יעילות העבודה, ואפילו לשחרר את המחשבה ולהקל עליה לעסוק בעיקר - מה טוב.

כיצד לערוך רשימות תוך האזנה להרצאה?

מה שעשוי להיראות כריכוז רב בהקשבה להרצאה, תוך מאמץ רישום קצרני, אינו אלא ריכוז אקוסטי ולא ענייני. הדברים נרשמים במחברת – ולא במחשבה. הסטודנט אומר לעצמו, שיקרא את הרשימות "אחר-כך", ואין הוא מגיע לעשות זאת אלא לפני הבחינה. כאשר הוא עושה זאת סוף-סוף, הדברים עשויים להיראות מבלבלים, מנותקים מהקשרם, חסרי התייחסות לבעיות יסוד וכו'. חבל, שהרי עמל קשה "לרשום". הרישום הקצרני גרם לו שלא להקשיב קשב עמוק, ומשנוכח בחוסר-הטעם שברישום, פולט הסטודנט משפט כמו "בשביל מה הייתי צריך לשבת שם? הרי ניתן היה לחלק חומר מודפס ולגמור עם העניין!" ואכן, לא לצורך רישום כזה היה עליו לשבת בשיעור.

הרישום הטוב עוזר הן לקשב הביקורתי בעת ההרצאה והן לשימוש ברשימות לאחר זמן, לצורך התכוננות לבחינה או גיבוש נושא לעבודה. הרשימות הערוכות היטב מהוות מעין ראשי-פרקים לחזרה. תוך כדי ההרצאה רצוי לרשום כל מרכיב בשורה נפרדת (ואגב, אין לחסוך בנייר ולרשום משני צדי הדף). כדאי לא לרשום כל מלה, אלא תשובות לשאלות שהנך שואל את עצמך: על מה מדבר המרצה (=תחום הנושא)? למה הוא מדבר על זה (=המטרה)? על אילו שאלות (=השאלה) הוא עונה? מה הוא טוען (=הטענה) לגביהן? כיצד הוא מנמק (=הנמקה) את טיעונו? על מה הוא מתבסס (=הדוגמה)? מהן מסקנותיו (=המסקנה)? כיצד עובר הוא לנושא אחר (=השאלה החדשה)?

גם אם מדובר במרצה גרוע, שאיננו יודע לנסח את דבריו בצורת שאלות, רצוי שתנסח בעצמך את השאלות ותארגן את הרישום סביב מרכיבי הדגם הרטורי, הנדונים בספר זה (שאלה – טענה – הנמקה – דוגמה – מסקנה – שאלה חדשה). הרשימות, הנערכות על ידינו בשיטה זו, מסייעות למיקוד המחשבה בעיקרי הדברים ובנקודות הראויות לתגובה. זהו רישום, הגורם למאמץ מחשבתי, שאיננו חותר להתמוג בדברי המרצה – אלא להפך: לשמור על ריחוק ופרספקטיבה ביקורתית, לנפות מדבריו את העיקר, להכניס מעצמיותך לקליטת הדברים. רישום שכזה הופך נוכחות פסיבית בשעת הרצאה להאזנה אקטיבית, והעיקר – הופך את ההקשבה לפעילות מעניינת.

אם אין המדובר בשיעור פרונטלי גדול, אלא בקורס סמינרי (או פרוסמינרי), יש לרישום הוה חשיבות רבה במהלך הקורס. ניתן לחזור על הרשימות לאחר השיעור, כל עוד הדברים טריים, לסמן נקודות נוספות ושאלות חדשות ולהעלותן בפגישה הבאה. גם אם אין צורך בהעלאת נקודות שכאלה, עיון קצר (של כעשר דקות) ברשימות השיעור שעבר יכניס אותך מיד לעניינים. עמית שלי באוניברסיטת תל-אביב מחייב לפתוח כל פגישה סמינריונית בדיווח סיכומי על אודות הפגישה הקודמת, כל פעם מידי סטודנט אחר. בכך מושגת הן מטרת "הכניסה לעניינים" והן הצבת אמת-מידה ביקורתית (גם בידי המרצה וגם בידי הלומדים): באיזו מידה הובנו הדברים בפגישה שעברה, ועד כמה הם רלוונטיים לפגישה הנוכחית? בנוסף לכך, הרישום השוטף בקורס הסמינרי (אם כי אין לבלות כל רגע בשעת הסמינר בשצף-קצף של כתיבה!) יעזור לסטודנט בשלבים הקשים והעצמאיים ביותר של שלב כתיבת העבודה: גיבוש הנושא. לבסוף, עיון בחומר הכתוב בתום הסמינר ימחיש לו, עד כמה הצליח הסמינריון להתמודד עם שאלת היסוד שלו.

עבודות בית ועבודות תרגיל

עבודות מסוג זה דומות לבחינה בלוויית ספר פתוח: השאלה מוגדרת מראש, ולא עליך החובה ליצור אותה. המשימה אף היא מצומצמת ביותר: עריכת ניסוי, סיכום ביקורתי של מאמר, ניתוח טקסט כלשהו וכדומה. צורת ההגשה מחייבת בדרך-כלל מבוא קצר; גוף העבודה והערות; וסיכום. מבחינה זו דומה העבודה בצורתה החיצונית ל"עבודה" לכל דבר, אך מבחינת ההכנה לעבודה הדברים דומים יותר לשלבים הראשוניים של כתיבת בחינה (ראה לעיל). יש לזכור, שמגוון עבודות התרגיל הוא רחב ביותר, והדרישות הן ספציפיות בהתאם לכל משימה. הצעה: להקפיד על שלבי המחשבה וההכנה לקראת תכנון התשובה בהתאם לאמור בחלקים הקודמים, העוסקים בתכנון העבודה והתשובה לשאלת בבחינה.

הדובר מסוגל להתמקד בעיקר. לא כל הכתוב בעבודה סמינריונית, למשל, ניתן לדווחו ברפרט; אך ניתן להרצות את עיקר הטיעון שהוצע בו בצורה מבוססת, תמציתית ובהירה.

ניתן לחלק את סוגי הרפרטים לשניים:

הרפרט הקצר מוגבל ביותר בזמן (כ-20 דקות עד מחצית השעה לכל היותר) ומוקדש לשאלת יסוד מצומצמת, המהווה שאלת-משנה ביחס לקורס כולו. לדוגמה: בקורס סמינריוני, המוקדש למשנתו של הפילוסוף ברטרנד רסל, יוטל על הסטודנט להציג את טיעונו של הפילוסוף בספרו בשבח הבטלה תוך הערכה וביקורת. לצורך זה יקרא הסטודנט את הספר, ימסור בשיעור את תמציתו (=עיקר טיעונו של הספר), יעביר עליו סקירה ביקורתית ויפעיל דיון על-ידי הפניית שאלות אל המשתתפים. נקודה אחרונה זו היא חיונית להגשמת אחת ממטרות הרפרט - לעורר התדיינות ומחשבה - שכן בררן-כלל, בהיעדר יוזמת הסטודנט, עושה זאת המרצה בסוף הרפרט. אם המורה איננו מעודד משום-מה הפניית שאלות לכיתה מצד הסטודנט (וזאת יש לברר לפני הרפרט), ניתן לוותר על כך ולהסתפק בהצגתן של השאלות ב"סיכום".

הרפרט הארוך מקביל ברמתו לעבודה הסמינריונית או הפרוסמינריונית. מבחינת הזמן הוא יארך כמחצית השיעור (עד 45 דקות), ובשום פנים ואופן אל לו למנחה להרשות שייגרר ליותר מזה: הן בגלל השיעום הצפוי והן, ובעיקר, בגלל החמצת ההזדמנות להגשים את ההפעלה המחשבתית של הדובר והשומעים, המגיעה לביטוייה בדיון, הבא בעקבות הרפרט באותו שיעור עצמו. הדבר חשוב מסיבה נוספת: לא תמיד סטודנטים מבינים מהי מטרתו של הרפרט, ואם הרפרטים ארוכים מדי, עלולה להיווצר תחושה כאילו המרצה משאיר את מלאכת ההוראה כולה בידי הסטודנטים שלו... יש להימנע מההנחה המוטעית, שהמטרה העיקרית של השיעור היא דיבור של סטודנטים - אפילו אם הוא בלתי-מאורגן, בלתי-מוקד ובלתי-פור. מבחינת היקף הנושא, אם המדובר, למשל, בקורס הסמינריוני המוקדש למשנתו של רסל, הנושא לא יסתפק בתמצית ביקורתית של יצירה אחת, אלא יתמקד במשהו בנוסח "יחסו של ברטרנד רסל לנצרות" - ממש כפי שהיית מצפה בעבודה סמינריונית. הדובר (=המרצה ברפרט) יעסוק בכתביו השונים של הפילוסוף, בדברי הפרשנות והביקורת שנכתבו עליהם, ויציע סינתזה וניתוח מקיפים, שימצו את הנושא ויתמודדו עם השאלה הכלולה בו. אך מה, בכל זאת, ההבדל בין רפרט לעבודה סמינריונית?

2. רפרט לעומת עבודה בכתב

בעבודה בכתב יעסוק הכותב במספר רב של שאלות-משנה ובסעיפיהן, המתייחסות כמובן לשאלת היסוד של העבודה. שאלות-המשנה בעבודה מצויות ברמות שונות

ההרצאה בעל-פה והרפרט

1. מבוא

זהו אחד המוקדים והמבכנים המשמעותיים ביותר בחינוך האוניברסיטאי, ולעתים גם התיכוני. התלמיד או הסטודנט, המרצה בפני קהל הכולל את מורהו ועמיתיו, שובר את המחיצה המקובלת של מורה ותלמיד. הוא ניצב לפני מבחן רב-ממדי: עליו לא רק לדבר לעניין - אלא גם באופן שיעורר עניין. עליו לדבר בנוסח "מעט המכיל את המרובה", שהרי זמנו מוגבל להחריד; בניגוד לעבודה הכתובה, גם כאשר זו מוגבלת במספר עמודיה, הזמן העומד לרשות המרצה בעל-פה קצוב הרבה יותר. עליו להביא בחשבון שאלות-פתע ושינויי כיוון תוך כדי הרצאתו; עליו להתגבר על פחד הקהל; עליו לשמור על גזן קולו, על דיקציה ברורה, על קשר עין עם עמיתיו - יחד עם היצמדות לרשימותיו הכתובות... הדובר חייב להתמודד עם "השאלות בסוף" ולהראות שהוא מסוגל "לחשוב על הרגליים".

הפתרון, שאליו נמלטים רבים, הוא קריאה בנוסח דקלום מתוך רשימות כתובות. יש סטודנטים, שאף מציירים להם פרצופים קטנים בשולי הדף, כדי להזכיר לעצמם מתי עליהם לחייך תוך כדי הקריאה בקול רם; אך מרבית הדוברים ברפרטים לא עברו קורס בקריינות, ואין הם יודעים כיצד קוראים מן הדף. וזאת יש לזכור: קולנו נוטה להתרומם, ככל שהעין מרחיקה להתכונן. מורים מנוסים יודעים היטב, שכדי שקולם יגיע אל מרבית המשתתפים כדי שגם יקשיבו לדבריהם, עליהם להצמיד מבטם אל האיש הרחוק ביותר בחדר. הקול הולך בעקבות העין. הקורא מן הדף, קולו אף הוא הולך בעקבות העין... כ-30 סנטימטרים במקרה הטוב, וההוצאה: מונוטוניות, קול חרישי, מלים הנבלעות בחלל החך ושיעמום, שבו מתחלקים להוותם עמיתך ומורך. לא במהרה יסלחו לך. האומנם זה נחוץ? כלל וכלל לא.

הנימוק נגד קריאה איננו טכני בלבד: דברים, הנכתבים כדי להיאמר, נכתבים אחרת מברבים הנרשמים כדי שיקראו בהם. אם לא, מה הטעם ברפרט בעל-פה, אם ניתן להסתפק בשכפול הדברים וחלוקתם? הרפרט שבעל-פה מכוון אל היפעלות הרדית: לעורר מחשבה והתדיינות בין השומעים לכין הדובר. הדובר איננו מעוניין רק "לגמור וללכת" - אלא לעורר את מחשבת השומעים אותו, לעודד דיון בדבריו, לעמוד תחת הביקורת המידית. דווקא הנסיבות המגבילות של הרפרט יוכיחו, אם

לסיכום: בכל מקרה לא יעבור זמן הרפרט על מחצית הזמן, המוקדש לפגישה כולה. לאור המטרה – התדיינות הדדית – מומלץ שהדובר יכין מראש "שאלות מפעילות", אשר יופנו אל שומעי הרפרט, כדי שיעורבו בדיון באופן פעיל, וזאת בנוסף לשאלות שיתעוררו בקרב השומעים עצמם. ניתן להכיר שאלות מפעילות כאלה בקלות יחסית, אם יציע הדובר בעצמו אפשרויות הפרכה וביקורת לטענות שטען ולמסקנות שהגיע אליהן. יש להקפיד, שהחל ברפרט הראשון לא יוותרו על הקשבה פעילה, על שאלות מפעילות ועל דיון, ולא – עלולה לחזור על עצמה התמונה השכיחה כל-כך של סטודנטים, השמחים על כך ש"להיום לא היה מה להכין; מישהו נותן רפרט!"

3. טענה והפרכה

בעבודה שככתב קל יותר להציג פנים רבות לבעיה, כולל הפרכות אפשריות לטענותיך וגם דרכי התמודדות עמן. מכיוון שהמלצתי לעיל לרכו את הרפרט בשאלת יסוד, קיים חשש שמא ייגרר הדובר לפשטנות בהצגת הטיעון. והרי מסוכן ואף דמגוגי להציג דברים, כאילו קיימת אפשרות אחת בלבד, "כאשר יש תמיד אפשרות שלישית" (כדברי דני קיי, המשחק את עוזרו היהודי של קצין פולני נפות בסרט יעקובוסקי והקולונל). לפיכך מן הראוי, שהדובר עצמו יחשוב על הפרכות אפשריות לדבריו ועל דרכי ההתמודדות עמן. לא כדי "סתם להדוף ביקורת" – שהרי אין המדובר כאן בנאום פוליטי – אלא כדי לברר לעצמו ולעמיתיו בעיות המתעוררות תוך כדי מיצוי הנושא. המחשבה על ספקות והפרכות אפשריות לטיעוני שלי עשויה להפרות את מחשבת הדובר ואת מחשבת המתדיינים. אל לו לדובר להימנע מהצגת הפרכה אפשרית לטענותיו, גם אם אין לו תשובה מוכנה מראש או מובנת מאליה לשאלה שעורר. אם כך יעשה, יוכל גם המרצה להשתתף באופן פעיל בדיון מעמיק על התוות של הרפרט שלו ועל המסקנות שהגיע אליהן.

4. "אבסטרקט": תמצית בכתב המוגשת למשתתפים מראש

מומלץ להכין את עיקרי הטיעון, שהם תמצית הרפרט, על עמוד אחד ולהציע אותם לעיון המשתתפים עוד לפני הרצאת הרפרט (רצוי שתופץ התמצית למשתתפים שבוע מראש, כדי לאפשר להם להתכונן לדיון). כשם שכל עבודה סמינריונית חייבת במבוא המסכם ומתמצת אותה – כך חייב כל רפרט בתמצית כתובה קצרה, אשר כל אחד מהשומעים יוכל לעיין בה לפני הרפרט ובמשכו. תמצית זו מהווה מעין הסכם בין הדובר לשומעיו, הקובע מסגרת מחייבת לנקודות שיעלה הדובר. יתר-על-כן: היא מחייבת את המרצה לרכו את מחשבותיו ולהעלות את העיקר שבטענותיו ובנימוקיו על הכתב. הדבר מאפשר למאזינים לעקוב אחר מהלך מחשבתו לפי רשימות בניסוח שהוא, הרובר, בחר. מצד השומעים התמצית הכתובה תקל את

של חשיבות. הדיון ההכרחי בהן חייב לעתים לפרט ולהעמיק בסעיפים משניים, ואפילו טכניים; אולם בזמן הקצר, העומד לרשות הדובר ברפרט, ולאור מטרתו העיקרית – ללכד נושא (=שאלת יסוד) תוך התדיינות הדדית – אין פירוט מעין זה רצוי, ולעתים אף איננו אפשרי. הרפרט, שמטרתו לרווח על עבודה סמינריונית של הכותב, או הסוקר ספר או מחקרים, חייב לרכו את הדיון בכירור הנושא המרכזי בלבד. הדובר, הקובע מראש מהי הטענה העיקרית, שהוא מבקש לטעון ומסוגל לכך בזמן ובנסיבות העומדים לרשותו, חייב אפוא להגדיר את נושא הרפרט כעניין עצמאי. לדוגמה: בעבודה סמינריונית (בכתב, כמובן) על מדינת היהודים מאת הרצל יהיה על הכותב לעסוק בשאלות רקע רבות; אולם ברפרט יש להתרכז בשאלת נושא אחת או שתיים לכל היותר, למשל "כיצד השפיע משפט דרייפוס על הרצל בהקשר כתיבת הספר?" "איוו בעיה, לדעת הרצל, באה לפתור מדינת היהודים?"

שאלות-המשנה, הנגזרות מנושא הרפרט – נושא שיוגדר, כאמור, שלא באורח זהה לזה של העבודה הסמינריונית – גם לא תחייבנה את הדובר לאותה רמת פירוט כמו בעבודה. במלים אחרות: גם אם הנושא מקביל לזה של עבודה סמינריונית (אך שאינו חופף), הוא יוגדר באופן כזה, שהצמצום במספר שאלות-המשנה יהיה מוצדק. יתר-על-כן: צמצום המספר יעזור למטרה: התמקדות בשאלת יסוד אחת בלבד (וראה להלן דוגמה מפורטת).

מבחנו של נושא הרפרט – מבחן שהדובר חייב להעביר אותו עבור עצמו עוד בשלב התכנון – הוא בשאלה: האם, משהוגדר הנושא מחדש, משהותווה המסלול וצוינו שאלות-המשנה, עדיין מצטרפים כל אלה לאחדות? האם זו אחדות, שניתן להרצות אותה, לנמקה, להדגימה, ולהוציא ממנה מסקנות במשך הזמן המוקדש לרפרט? מסגרת הזמן היא חיונית, ואל לו לדובר לומר לעצמו בשעת התכנון ש"היה בסדר". התכנון של חלקי הרפרט בהתאם ליחידות הזמן הוא חיוני. ודאי שבחירתו של החומר המתאים למסגרת הנתונה של זמן קשה; המורה, כמובן, יודע זאת ויעריך את הדובר בהתאם לאמות-המידה של הבחירה.

הרפרט צריך לפתוח את השיעור, ולא לסיימו, מסיבה פשוטה: מכיוון שעליו להיחשף לביקורת ולדיון של משתתפי הקורס. מטרת הסטודנט המרצה את הרפרט היא להידבר עם עמיתיו גם על דרכי הנמקה, ההדגמה, המסקנה והשאלות החדשות העולות מדבריו בעת הרפרט. אם יידחה הדיון לשבוע הבא, יישכחו הדברים העיקריים, ותופר המשכיות הדיון. אין זה הוגן עבור הדובר (אם כי יש סטודנטים, שמשום-מה ישמחו על שנפטרו מביקורת), ואין זה ידידותי. עם זאת, לפעמים אין מנוס בגלל אילוצי ההוראה; בנסיבות שכאלה יש לחייב את המאזינים לרפרט לרשום לעצמם רשימות, "ראשי-פרקים", תוך הקשבה. אם יידחה הדיון לפגישה הבאה – ואין הדבר מומלץ – ניתן יהיה להיעזר באותן רשימות לצורך הדיון. בכל מקרה אין לעבור על רפרט לסדר היום.

הכנת דברי התגובה שלהם, שכן היא טקסט משותף, המהווה בסיס לדיון ולביקורת. מומלץ אפוא שהדובר יצלם ויפיץ בקרב המשתתפים בקורס את תמצית דבריו.

5. מעורבות המשתתפים האחרים

מכיוון שכל משתתף בדיון מציע למעשה רפרט-וואט, מומלץ למאזינים להכין ראשי-פרקים קצרים בכתב במהלך ההקשבה לרפרט או במשך כחמש דקות, שיוקצו לכך על-ידי המנחה בסופו. הדובר, שהכין את הרפרט שלו במשך ימים רבים ואפילו שבועות, יוכל בדרך שכוונו לזכות בדיון ביקורתי פורה. הדבר מונע גם "יריות מן המותן" מצד המשתתפים ודיבור סתמי, המבקש לזכות בהערכה על "השתתפות פעילה". ראשי-הפרקים של המאזינים יכללו את הרכיבים הבסיסיים של הדגם הרטורי, ובמיוחד – הטענה, ההנמקה והדוגמה (יש להקפיד על הדוגמה בגלל הנטייה הרווחת כל-כך בקרב משתתפים, המשוכנעים שהצדק ניכר בעליל בטענתם).

6. רפרט על "עבודה במהלכה" (Work in Progress)

ברוב המקרים מושמעים רפרטים בכיתות בתי-ספר, בסמינריונים ובפרוסמינריונים מפי דוברים, שעדיין לא סיימו את כתיבת עבודת המחקר או העיון שלהם, והם מקווים שהרפרט יהיה מעין טבילת-אש של העבודה. ואומנם, בעיקר בזכות ההתדיינות יוכל הרפרט לעזור לדובר למקד את שאלת היסוד, לברוק את הרלוונטיות של הדוגמאות ולבחון את המסקנות.

אזהרה: אסור בשום פנים להתייחס למלים "עבודה במהלכה" כרשיון לאי-מיצוי. כאותו סטודנט, המצהיר בארשת תמימה: "ברצוני להעלות לפניכם הרהורים והגיגים ראשוניים ובלתי-מגובשים עדיין על..." והתוצאה – גיבוב של מלים תועות, מידע חסר כל רלוונטיות ושידור תחושה של חולשה או חוסר-רצינות. אולם יש להתייחס לכל שלב בכתיבת העבודה (ובמקרה זה הרפרט הנו "שלב") ברצינות תוך ניסיון להגיע למרב המיצוי האפשרי בשלב זה של העבודה. גם כשהרפרט מתאר "עבודה במהלכה", רצוי שהדובר יתרכז בשאלה עיקרית אחת – למשל שאלת מקורותיו, דרכי טיעון אפשריות או אופני ההנמקה. בכל מקרה מרצה הרפרט חייב להסתמך על חומר שכבר קרא או על תוצאות ניסויים – ולא להציג התחבטות נפש ראשונית, "טבעית" ו"כנה" ככל שתהיה.

7. דוגמה: כיצד מכינים רפרט? שבעת שלבי ההכנה

על אף הדמיון בדרך גיבוש הנושא וההתכוננות לשלבים, הקשורים בהכנת העבודה בכתב (כולל העבודה הסמינריונית), יש להדגיש את המאפיינים הייחודיים של הרפרט. הדברים שלהלן משולבים כדוגמה, הלקוחה מעבודת מחקרה של ד"ר מרי

ג'ונס פיקונה בתחום האנתרופולוגיה של יפן המודרנית. יפן נחשבת לחברה מסורתית; הנטייה הטבעית של רובנו היא להתייחס לתופעות, הקשורות בדת ובפולחן, כאילו הן קיימות מאז ומתמיד. אך פיקונה מצאה תופעה חדשה יחסית: פולחן לנשמות עוברים, שהופלו על-ידי אמותיהם. מדוע חידוש? בגלל שתופעת הפלות היא עניין, שהפך נפוץ רק אחרי מלחמת העולם השנייה. נשמת העובר לא הגיעה ל"מוות גמור", ולפיכך היא זקוקה לפולחן מיוחד – הכולל, למשל, הענקת שם לעובר שהופל וקורבנות מיוחדים (למשל, קניית מכונית צעצוע לעובר, כאשר האם רוכשת לעצמה מכונית).

שלב א: הטיוטה. ברוב המקרים ידועה לנו הטענה, העולה על דעתנו עוד לפני שהגררנו את השאלה (=ה"נושא") – זו שהטענה מהווה תשובה עליה. כאשר אנחנו יושבים בדיון או מתבקשים "להביע דעה", עולות על דעתנו טענות שונות, הנראות לנו נכונות ורלוונטיות – גם אם אין לנו יודעים לנסח את השאלה שהן עונות עליהן, את הנימוקים לנכונותה ולצדקתה של הטענה, את הדוגמאות המעגנות אותה במציאות או את המסקנה הנובעת מהטיעון.

במלים אחרות: בדרך-כלל אנחנו נעשים מודעים לתשובה לפני השאלה – אף שעלינו להציג דברינו לאורה של השאלה. כדי שלא נסכן ולא נעכב מהלך טבעי זה של מחשבתנו, מומלץ לכתוב בשלב ראשון את הטיוטה החופשית, המביעה ללא תבנית את דעתנו.

לאחר קריאה ראשונה של הטיוטה שחיברנו יש לרשום על הנייר את הטענות, כפי שהן עולות בדעתנו, יחד עם האסוציאציות הנגררות אחריהן, וכן את השאלות או הדוגמאות הבאות בעקבותיהן. כאמור, כתיבה ראשונית זו של "דעות" וטענות נעשית ללא התחשבות בתבנית הדגם הרטורי, התובעת סדר וקשר בין רכיביו (שאלה – טענה – הנמקה – דוגמה – מסקנה – שאלה חדשה). עדיין אין לנו מכירים את הנושא המדויק, שעליו יסובו דברנו, מכיוון שעוד לא מצאנו את שאלת היסוד של הרפרט.

דוגמה לטיוטה (שים לב לחוסר-הסדר, לאסוציאציות הפרועות, לגיבוב הטענות):
"יפן? טקסי מוות? טקסי מוות הם הדבר השמרני ביותר בדת, ובמיוחד בדת שמרנית, ובמיוחד בחברה מסורתית כמו היפנית. מסקנה: אם נדמה לי שיש בפולחן לנשמות העוברים המופלים משהו חדש, אני ודאי טועה. אבל רגע, מה פתאום יש הפלות ביפן? מי מרשה זאת? היש מישהו, חוץ מהנשים, שבכלל מעוניין בהן? מי בעצם מרוויח מהפלות? אני נזכר: יש ביפן שדולה חזקה ורווחית של רופאים, אולי הם. ומה היחס לנשים מפילות? האם, כמו במקרי אונס בחברות רבות, האשה נתפסת כאשמה בכל מקרה? נראה שכן. ומי מרוויח מהפולחן? מי דואג להפצתו? המקדשים וכוהניהם! איך יודעת אשה מה לעשות? קיימים ספרי הדרכה הנמכרים

כסופרמרקטים... יש לכל זה איזו רלוונטיות לחברה שלי בישראל? אולי, אם גם אנחנו חושבים ששום דבר לא השתנה זה אלפיים שנה. ואם אראה שבחברה אחרת, המסורתית אף היא, בכל זאת משתנים הדברים, האם זה אומר משהו גם בשבילנו? אולי זה מה שמעניין (אותי) כאן? ועוד כהנה וכהנה.

שלב ב: בחירה וניסוח של התזה – טענתה העיקרית של ההרצאה. תוך כדי קריאת החומר, שנכתב על-ידינו ללא סדר ומשטר, אנו מבחינים בטענה העיקרית או לפחות בתזה הכללית, החשובה והכוללת ביותר (שהרי נאלץ לבחור בין כמה תזות). יש לנסח מחדש או לחזור ולנסח בגרסות אחדות, עד שנמצא את זו הנראית לנו ביותר. תוצאת ניסוח זה תהיה התזה, היא הטענה המרכזית של הרצאתנו.

בדוגמה: אני מזהה כמה טענות ברשימותיי: 1. מדובר בחידוש! 2. שדולת הרופאים ביפן מרוויחה מהפלות, והיא המעודדת אותן; 3. האשה נתפסת כאשמה בכל מקרה; 4. הממסד הדתי מרוויח ודואג להפצת הפולחן; 5. הדרך: באמצעות ספרי הרכה פופולריים, השייכים לסוג נפוץ של ספרי הרכה דתיים; 6. "מסורתיות" זו פיקציה הן ביפן והן ביהדות.

האם כל אלה הן טענות מאותו סוג? מאותה רמת היקף? האם כולן מהוות תשובה לשאלת יסוד – או שיש הנראות לי כמשניות? ברור מיד, שטענות 3 ו-4 נגזרות מהשאלה "מי מעודד ולמה?" אבל זוהי עדיין שאלה משנית, שהרי לא ייתכן שכל הפולחן נפוץ רק בגלל שרופאים וכוהנים מעוניינים בכך? טענה 5 אף היא נגזרת. טענה 6 היא אומנם כוללת, אך לעומת זאת ענקית: ודאי שלא אוכל לטפל בה במסגרת של רפרט הניתן, נאמר, בחוג לאנתרופולוגיה. אולם, אני מזכיר לעצמי, היא בעצם מתכוונת אל אחת ממטרותיי האישיות שבגללה, אולי, אני נענה בכלל לנושא משונה שכזה. ובכן, אוכור אותה, ואולי אתיחם אליה בדברי הסיכום. נשאר טענה 1 – "חידוש!" והאחרות נגזרות ממנה. מצטייר אפוא כיוון: ראשית, אתאר ואבסס את קיומה של התופעה, ואז אשאל: מה פתאום? כיצד צמחה? מדוע חידוש? מה משמעותו של חידוש בחברה מסורתית? איך נפוצה התופעה? למי יש אינטרס מובהק בה? וכן הלאה. עדיין אין הדברים מנוסחים באופן ממוקד דיו, אך ההיררכיה של הטענות ברורה: טענה ראשית וטענות-משנה.

שלב ג: ניסוח השאלה, שעליה עונה הטענה המרכזית – "נושא הרפרט". כעת יש לנסות ולברר מהו הנושא והשאלה הכלולה בו – השאלה, אשר הטענה המרכזית שלנו עונה עליה. לאחר שניסחנו את השאלה, שעליה הטענה עונה, נבדוק אם התשובה עליה חשובה בעינינו – או טריוויאלית: אם היא ראויה להיות נושא מרכזי של הרצאה – או אינה אלא נושא-משנה; כלומר, אחת השאלות הרבות (אך המשניות), שבהן ההרצאה חייבת לטפל.

בדוגמה: אם בחרתי בטענת "חידוש" כטענה מרכזית, אנסה כעת לנסח את שאלת היסוד (=הנושא) של הרפרט. "האם תופעת פולחן נשמות העוכרים ביפן היא חידוש?" לא רע, אבל נשמע יבש, לא-כן? ננסה משהו יותר אלגנטי: "מסורתיות וחידוש? פולחן נשמות העוכרים ביפן" (שים לב: בהגדרת הנושא כך "הגנבתי" את העניין הכללי השייך למטרה ולעניין האישי שיש לי בנושא: היחס בין מסורתיות וחידוש – אך לא רק ביפן – יחד עם תחום הנושא הפרטיקולרי של הקורס, "יפן", שהוא מעניין כשלעצמו).

שלב ד: בחירת טענות-משנה רלוונטיות מתוך הטיוטה ומרשימת סקר הספרים והמקורות. אחזור כעת אל רשימותיי הראשוניות בטיוטה החופשית, ואבחר מתוכן את הטענות, הנימוקים, הדוגמאות והאסוציאציות, הנראים לי נוגעים לשאלה המרכזית של הרפרט. אמת-המידה לבחירה תהיה: האם הטענות שאני בוחר עונות או מסייעות לשאלת היסוד שלי? מובן שבשלב זה כבר אינני מסתפק ברשימות הטיוטה החופשית, אלא מוסיף מקורות וספרות משנית, שמהם אשאב עוד טענות, זוויות התבוננות, דעות, נימוקים ודוגמאות, הנוגעים לנושא, כפי שהגדרתי אותו בשאלה. על-סמך הספרות המשנית והמקורות אערוך ביבליוגרפיה ואכין כרטיסים, המשלבים טענות-משנה מתוך הספרות שקראתי עם טענות-המשנה שעלו ברעתי.

בדוגמה: טענת-משנה בעניין ה"חידוש": "לפני מלחמת העולם רוחה ביפן גישה פשיסטית נטלית, שעודדה ייצור של המוני תינוקות יפנים, כדי שיגדלו להיות חיילים נפלאים. אחרי המלחמה נעלמה גישה זו בגלל התבוסה". זוהי דוגמה לטענת-משנה, שלא עלתה על דעתי קודם לכן, כי פשוט לא ידעתי לפני שקראתי בספרות המשנית. ניתוספה לי אפוא טענת-משנה כתשובה לשאלת היסוד שלי: "מה חדש פה?". מקומה בסדר של הרצאתי (=הרפרט) יהיה כנראה בתחילה, מכיוון שטענת-משנה זו שייכת לשאלת היסוד וגם להגדרה ולתיאור של התופעה. אני מכין, לפיכך, כרטיס "טענת-משנה" (הכולל הנמקות וכיטוסיים) בהתאם – אם כי ייתכן שאשנה עוד את דעתי ביחס למקומו המדויק בהרצאתי.

טענת-משנה נוספת, הפעם מתוך רשימותיי (בלוויית תוספות מתוך הספרות שקראתי): "כך או אחרת, המשיכו לראות את הנשים כאשמות, אפילו בהשפעת שדולת הרופאים שתמכה בהפלות: ההנאה המינית של האשה נובעת מאנוכיותה של האשה, כלומר היא אשמה. אם רצונה בילדים, הרי היא שוב אנוכית, שהרי מי ישלם? ואם בהפלה חפצה נפשה (האפשרות היחידה, כמעט, הנותרת לה עקב מיעוט אמצעי המניעה), הרי זה שיא האגואיזם..."

טענת-משנה נוספת (כנ"ל): "השדולה החוקה של הרופאים לחצה לקיים הפלות, אך לא בגלל ליברליזם: הרווחים היו גדולים. זוהי אותה שדולה, שלחמה גם נגד (!) אמצעי המניעה... את הגלולה שמייצרים ביפן מוכרים בעיקר בדרום-מזרח אסיה,

לא ביפן". בטענת-משנה זאת כללתי כבר נימוקים ("רווחים") וכיסוסים (הגלולה).

שלב ה: כרטיסי הטענות. כל כרטיס יוקדש לשאלה ולטענת-משנה אחת, המהווה תשובה לשאלה זו. שאלות-משנה אלה יהו את הבסיס לראשי-הפרקים של ההרצאה (הרפרט), שהרי כל שאלה כזו תשמש נושא לפרק-משנה של ההרצאה הכוללת. פרקי-משנה אלה הם "נאומים הטוענים טענה אחת" ויתחברו ביניהם בשלב ו. **בדוגמה:** ראה הדוגמה בשלב הקודם.

שלב ו: סידור הכרטיסים באופן שכל שאלת-משנה נובעת מהטענה הקודמת לה. כעת אסדר את הכרטיסים שבידי באופן כזה, שכל שאלה, העומדת בראש פרק-המשנה, נובעת מהמסקנה או מהטיעון שבפרק-המשנה הקודם לה. הטענה, הכלולה בכרטיס הנוכחי, עשויה להוביל לשאלה של הכרטיס הבא. במלים אחרות: בהתאם לדגם הרטורי השאלה החדשה, המסיימת יחידת טיעון בדגם הרטורי, היא גם הנושא של יחידת הטיעון החדשה (נושא - טענה - הנמקה - דוגמה - מסקנה - שאלה חדשה = נושא - טענה - הנמקה וכו'). ברך שכוזו אני יוצק את יחידות ראשי-הפרקים של הרצאתי כחוליות, המתחברות לשרשרת אחת, ותורם בכך לאחדות הרפרט. **בדוגמה:** להלן שני כרטיסים, שבהם "השאלה החדשה" שבסופו של האחד זהה ל"נושא" שבתחילתו של האחר.

(כרטיס א) נושא: מי היה מעוניין בהפלות? טענה: שדולת הרופאים. הנמקה: לא בגלל ליברליזם, אלא בגלל רווח. ואכן, לובי זה נאבק במה שעלול היה למנוע רווח. דוגמה: מלחמת שדולת הרופאים בהפצת הגלולה. מסקנה: אכן, שדולת הרופאים פעלה להפצת המודעות להפלות, אך - שאלה חדשה: - מי עוד היה מעוניין בכך?

(כרטיס ב) נושא: (כנ"ל) מי עוד היה מעוניין בהפלות ביפן? טענה: כוהני המקדשים. הנמקה: למטרות הגברת השפעתם ולמטרות רווח כספי. דוגמה: אלפי מקדשים ביפן מעניקים שירות "פולחן לעוברים". מכיוון שהמדינה ביפן הפסיקה לתמוך במקדשים, הם מחפשים מקורות הכנסה נוספים. מרי פיקונה מספרת שראיינה כוהן בכיר, הנראה כקריקטורה של נזיר מושחת: שמן, ורוד ועשיר כקורה. הוא גם מופיע בטלוויזיה... וגו'.

שלב ז. הכרטיס יעוצב בעזרת הדגם הרטורי לנאום: פרק-משנה בהרצאה. צירוף הכרטיסים לאחדות. בשלב זה ארחיב כל כרטיס בעזרת הדגם הרטורי ואהפוך אותו לראש-פרק לנאום (כבדוגמאות דלעיל). נאום זה יצטרף אל שאר הנאומים שקדמו לו. בסוף התהליך, כאשר הכרטיסים כולם מונחים לנגד עיניי, אבחר את עצמי: האומנם אעמוד במסגרת הזמן? אם לא, יהיה עלי לזוותר על כמה כרטיסים

(ואשנה את השאלות החדשות, המהוות את החוליות המקשרות בהתאם). כשאשתכנע שמסגרת הזמן תתאים לי, אשאל האם קיימת אחדות בהרצאתי? האומנם היא עונה על דרישות מטרחי ועל שאלת היסוד שלי? האם האיוון וסדר העדיפויות של חלקי ההרצאה (בהתאם לראשי-הפרקים) נכונים?

...

מומקד למי שמכין רפרט לעשות חזרה, ובקול רם. על-כן רצוי גם להיעזר במראה ואף ברשם-קול (אם כי אין זה הכרחי) בעת החזרות. אין להתרשם יתר על המידה מהאופן המזור, שבו קולנו עשוי להישמע באוזנינו; מרביתנו איננו מורגלים בהאזנה לקול עצמנו. זה גם איננו הרגע להשקיע מאמץ ניכר בשיפור הדיקציה - אם כי למי שיש בעיה כלשהי כדאי שישים אליה לב.

הכלל הפשוט ביותר הוא לא להפסיק לנשום תוך כדי הדיבור - ולא קולנו עלול להישמע "לחוף ומיובש". אולם מטרתה העיקרית של החזרה היא עניינית: האם מה שנראה לי כראש-פרק, שתכננתי להקדיש לו 3 דקות, איננו גולש לרבע שעה? האומנם אני מצליח להעביר את דבריי מבלי להישמע סכימתי? האומנם יש ברשותי מספיק שאלות הפעלה שתגרומנה להשתתפות בדיון? האם הסיכום שלי "נוסק" לעבר השלכות חדשות, מעבר למסגרת המוגדרת של דבריי? האם מפתח אני מגוון בקולי - או שמא אני נגרר לקריאה מהרף? האם אני מצליח להרים את עיניי וליצור קשר-עין עם מאזיניי (או עם הקיר או המראה בעת החזרה)?

אזהרה: לא כדאי לתרגל יותר מדי. במקרה כזה אתה עלול ללמוד בעל-פה את דבריך, לאבד את הקשב לעצמך, ואף לשכוח (כאורח פרדוקסלי) חלקים שלמים של הרצאתך. תוך כדי ההרצאה עליך להתבונן כל הזמן ברשימות (בכרטיסים); הלימוד בעל-פה עלול לגרום לך להזניח נקודות או להזכיר בחטף מה שהתכוונת להעמיק בו, באופן שכבר לא תוכל לשוב אליהן בזמן הרפרט.