

הוראת תחביר בהקשר טקסטואלי בחיי המעשה ובסוגה הספרותית

בת-ציון ימיני

המכללה האקדמית אשקלון ומכללת תלפיות

1. מגמות חדשות בחינוך הלשוני

לפני למעלה משני עשורים החלו להתפתח במחקר הלשון בכלל, ובעקבות זאת במחקר הלשון העברית, מגמות חדשות הנותנות את הדעת לא רק להיבט המבני הפורמלי אלא גם להיבטים הפונקציונליים-תקשורתיים והחברתיים-תרבותיים של הלשון. כך התפתחו ענפים חדשים בחקר הלשון: **סוציולינגוויסטיקה** העוסקת ביחסים בין הלשון והחברה, **חקר השיח** המתעניין ביחידות הלשוניות מעבר למשפט ולתפקידן בהקשר, ו**פרגמטיקה** המעמידה במרכז את הפונקציונליות (השימוש המעשי) של המבעים הלשוניים (תכנית לימודים, תשס"ג: 8). לאלה יש להוסיף גם את **חקר הסגנון** העוסק בניתוח לשוני של טקסטים ספרותיים (לנדאו, תשמ"ג, ברוך ופרוכטמן, תשמ"ב, פרוכטמן, תש"ן, תש"ס).

במקביל להתפתחות זו החלו חוקרי הלשון והאוריינות לנהל שיח חדש בסוגיית לימוד הלשון בבתי הספר. הכול הסכימו ביניהם כי הגיע הזמן לשנות את שיטת הלימוד המסורתית שלפיה החומר הלשוני נלמד בדרך התלושה מכל הקשר (בן שחר, 1987, עבאדי, 1988, ניר, 1997, תשנ"ט, הורביץ תשנ"ה, 1996, 1997, תשנ"ט ועוד). החוקרים הציעו גישה אחרת להוראה הקרויה "חינוך לשוני" שעל פיה בצד פיתוח המודעות ללשון ברמת ההגה, המילה, המשפט והטקסט, יטפחו המורים את השימוש התקין וההולם בלשון מתוך זיקה למורשת הלשונית, ובהתאמה לנסיבות החברתיות-תרבותיות (תכנית לימודים, תשס"ג: 9, עמיר, 1997).

השינוי שמכניסה תכנית הלימודים החדשה מעמיד את מקצוע הלשון באור אחר, ויש לו כמה יתרונות: ראשית, לימוד הלשון מכאן ואילך לא יהיה מנותק מכל הקשר, אלא הוא ייעשה בצמוד לטקסט – לאחר לימוד פרק כלשהו ייחשפו התלמידים לטקסט שבו מוצגת התופעה הלשונית, והם יצטרכו למצוא מהי תרומתה של תופעה זו לטקסט. שנית, המורה ללשון רואה עצמו מופקד על טיפוח המודעות הלשונית של תלמידיו וטיפוח כשירותם האוריינית בכל סוגי הטקסטים הנקרים בדרכם בחיי היום-יום וכן במקורות ובספרות לסוגיה. כך ילמדו התלמידים לעשות שימוש תקין ומושכל בכלי הלשון העומדים לרשותם לאחר שהכירו את תפקידיהם במסגרת שיעורי הלשון. שלישית, דרך הוראה זו מבטלת את ההפרדה בין מקצוע הלשון ומקצוע ההבעה שהייתה קיימת במשך עשרות שנים. יתרה מזו, היא גם יצרה חיבור עם מקצוע שלישי שנלמד גם הוא בנפרד, והוא מקצוע הספרות.

במאמר זה אדגים את שילוב הנושאים הלשוניים במקצועות ההבעה והספרות תוך ניצול הכלים הלשוניים הנלמדים בדקדוק לשירות הטקסט, ואראה כיצד אפשר ללמד את התלמידים לשפר את הבעתם ולהיות מעורבים בכתיבה בסוגות השונות על ידי שימוש בכלי הלשון העומדים לרשותם. בחרתי להתמקד בסוגיות לשוניות מתחום התחביר ולהציע דוגמות שיכללו הסבר בסיסי של הכלי הלשוני הנדון, כדי לאפשר גם למי שאינו בקי בכללי הלשון ליישם את השיטה המוצעת. הטקסטים המודגמים הם טקסטים ספרותיים של יוצרים קלסיים בספרות העברית שיצירותיהם נלמדות בבתי הספר. מקום נרחב במאמר זה יינתן לתורת הסגנון. אדגים כיצד אמצעים לשוניים הופכים להיות רכיבי סגנון המשמשים את היוצר לעיצוב האווירה ולעיצוב הדמויות. שיטת הלימוד הזאת החוצה שלוש דיסציפלינות, פורשת בפני התלמיד את כל האפשרויות שמציגה בפנינו הלשון ככלי תקשורתי מעבר לתחום הצר של הגה, מילה, צירוף ומשפט.

2. דוגמות

2.1 שם התואר

שם התואר נלמד במסגרת הפרק הקודם ללימוד התחביר – הוא פרק חלקי הדיבור. מעבר ללימוד ההבחנה בין סוגי המילים, כדאי שהתלמידים יבינו את תפקידיהם הסגנוניים של חלקי דיבור אלה. ראשית, הם ילמדו את מיון המילים שבשפה לשתי קבוצות: מילים ומיליות. על פי ההגדרה, המילה היא צורה לשונית חופשית המתייחסת למסומן ברור בעולם המציאות, ובהיותה מחוץ למשפט היא עצמאית ואינה תלויה בהקשר. לעומתה, המילית היא צורה לשונית כבולה שאינה מציינת מסומן כלשהו בעולם המציאות, ובדרך כלל אינה יכולה להתקיים מחוץ למשפט. בשלב הבא ילמדו התלמידים את העקרונות לחלוקת המילים לארבעה סוגים: שם עצם, שם תואר, פועל ותואר הפועל. כאמור, הדוגמה הראשונה תעסוק בשם התואר שכידוע, הוא מילה המשתנה לפי מין ומספר והיכולה לקבל תיאורים מגבירים. למשל, המילה **קטן** היא שם תואר כי אפשר להטותה ל**קטנה**, **קטנים**, **קטנות** ולהוסיף לה מגביר כמו **מאוד**, **ביותר**. לאחר שהתלמידים ילמדו לזהות את שם התואר ויתרגלו דוגמות אחדות, כדאי שיתבקשו לכתוב טקסט קצר המתאר שקיעה כיד הדמיון הטובה עליהם וככל העולה על רוחם. יש תלמידים שישבירו מהי שקיעה, ויש שיתארו אותה בצורה חווייתית-ריגושית. בשלב הבא יקראו התלמידים את הטקסט שכתבו, ויצטרכו לציין איזה סוג של טקסט כתב כל אחד – האם זהו טקסט תיאורי או טקסט מידעי. בהמשך יתבקשו התלמידים לאתר את כל שמות התואר בטקסט לפי העיקרון שנלמד קודם. מהר מאוד יגלו התלמידים שבטקסטים המידעיים יהיו מעט שמות תואר, ואילו בטקסטים התיאוריים ימצאו שמות תואר רבים יותר. בדרך זו נחשף התלמיד לסוגות הכתיבה השונות: הסוגה המידעית והסוגה הספרותית-אמנותית. יתרה מזו, הוא ילמד לקשר בין האמצעי הלשוני הקרוי **שם תואר** לאופי הטקסט.

בשלב הבא יוטל על התלמידים לכתוב פרסומת. כדאי שהכיתה תסכים מראש איזה מוצר לפרסם בפרסומת, לדוגמה, פרסומת לנעליים. יש להניח כי התלמידים יתקשו לכתוב את הפרסומת, וכשיתבקשו להקריא את שכתבו, יהיו תגובות כמו "זו בכלל לא פרסומת" או "הפרסומת שלך לא מושכת". לאחר שיימצא התלמיד שכתב טקסט המזכיר פרסומת, הוא יזכה לתגובה אוהדת ולהסכמה כללית שעשה את מלאכתו נכונה. בשלב הבא יוצע לתלמיד לכתוב את הפרסומת על הלוח, והכיתה תצטרך לענות על השאלה מדוע הטקסט הזה נחשב לפרסומת טובה. התלמידים יעמדו על האמצעים הלשוניים השונים שיש בטקסט הנכתב כמו כתיבה בגוף שני, לשון ציווי וגם שמות תואר המפארים ומעצימים את המוצר כמו **מקסים**, **מפואר**.

הורביץ (תשנ"ט: 169) כותבת: "אחת הדרכים לנרמל את יחסי התלמיד עם הטקסט הלימודי הרצוף היא לאפשר לו להתמודד עמו באופן הקרוב ככל האפשר לאסטרטגיות ההבנה שלו עם מרבית הגירויים הטבעיים בחייו". גם ניר (תשנ"ט: 125) מסביר: "הניתוח ייעשה בשלוש רמות: ברמת המבנה, ברמת הסמנטיקה העל-הקשרית וברמת השימוש וההתכוונות".

ואכן, תרגיל זה פוקח את עיני הלומדים, כי הם נכנסים לנעליו של המפרסם ונוכחים לדעת כי המפרסמים מפעילים על הצרכן אמצעי שכנוע ושידול, שתפקידם לפתות את הצרכן לקנות את המוצר. זוהי הזדמנות מצוינת ללמד את הלומדים שאין להאמין לכל מה שהפרסומת מנסה למכור, וכי מאחורי כל טקסט כזה עומדת מכונת פרסום משומנת היטב שתפקידה להשפיע על הצרכן. זאת ועוד, בפעילות זו התלמידים נחשפים לסוגה שלישית והיא הסוגה הטיעונית-שכנועית.

כל התרגילים שהוצעו עד כאן יכולים להינתן בשיעור אחד שבו התלמיד קונה דעת בכמה תחומים: הוא לומד לזהות את שם תואר, ויתרגול הנושא נעשה

באמצעות הטקסט שלו ולא על ידי טקסט חיצוני הכתוב בספר, שלעתים גם מאיים עליו. מעבר לכך, התלמיד מתנסה בכתיבה, וככל שירבה בכך, כך יגדל ביטחונו ויקל עליו יותר לכתוב בהמשך. יתרה מזו, הוא לומד להבחין בין שלוש סוגות מרכזיות וחשובות ואף מקבל לקח חשוב לחיים – אין להתפתות לפרסומות ואין להאמין לכל הנכתב או הנשמע בהן.

בשיעור הבא כדאי להביא לכיתה טקסטים ספרותיים שבהם מצוי שם התואר בשכיחות רבה ולדבר על תרומתו לטקסט. אדגים זאת בקטע מסיפורו של ויליאם סרויאן **סם הצוחק**.

הוא היה מין יהודי קטן ומתוח, היה לו חוטם גדול, שערות שחורות וצפופות, מצח לא גבוה, עור מלא חטטים, שפתיים עבות ואוזניים הנראות אוויליות שלא כרגיל. הוא היה הנער מכוער המראה ביותר שראיתי מימי. ואף על פי כן היה משהו טראגי ואצילי בפניו, לכשתרצו – אפילו בדמותו; טראגי ואצילי ומעורר רחמים. זרועות ידיו היו קצרות, אצבעותיו קצרות, כתפיים לא היו לו בכלל, ורגליים היו לו ארוכות מאוד. היה זה בחודש יולי, והוא היה יחף, כמונו כולנו. כשראיתו שם פעם ראשונה הרגשתי: הנה האדם! הנה הגוף המסכן והמעונה של העבד הקדמון ללא הגנה מספקת, מיוגע מרוב עבודה, חולה, פצוע, חסר חן ואוילי! הנה גוף אדוננו, שהעולם כולו התעלל בו.

תחילה יתבקשו התלמידים לאפיין את הקטע מבחינת הסוגה. מהר מאוד הם יגלו שהסוגה היא ספרותית-אמנותית בשל מאפייניה המובהקים כמו ריבוי שמות תואר, שימוש באמצעים אמנותיים, כתיבה סובייקטיבית, לשון ריגושית ורב-משמעית ועוד. לאחר שישמעו הלומדים מניין לקוח הטקסט ויקבלו את ההסבר הנדרש להבנת העלילה, יוטל עליהם להדגיש את כל שמות התואר שבטקסט תוך שימוש בעקרון הזיהוי שנלמד בכיתה. בשלב הבא יוצע להם לספור את שמות התואר ולהביע את דעתם. ברור שמספרם הרב של התארים בטקסט פועל את פעולתו והופך אותו לריגושי מאוד. זאת ועוד, יש להפנות את תשומת לבם לעובדה ששמות התואר המאוחים מגבירים את עצמת הריגושיות בשיר. בטקסט יש שני שמות תואר מאוחים כמו שערות **שחורות וצפופות**, יש גם שלושה: **טראגי ואצילי ומעורר רחמים**, ואפילו חמישה: **מיוגע מרוב עבודה, חולה, פצוע, חסר חן ואוילי!** זה הזמן לדבר על השילוב של הצורה עם התוכן – דמותו של היהודי הגלותי בעיני הגויים, וכן לפתח דיון על היחס האנטישמי של הגויים כלפי היהודים. גם בשירה של גולדברג שנראה להלן, בולט מאוד השימוש בשם התואר (14 פעמים), וגם הוא יכול לשמש לאותה מטרה.

החצר/לאה גולדברג

הקיסוס שְׁטַפֵּס על כְּתָלֵיו הַכְּהִים שֶׁל הַצָּרִיף
וְחִבִּית עֲמָקָה כְּמוֹ סוּד.
רִיחַ גֶּשֶׁם שֶׁל קִיץ רֵעָן וְחָרִיף.
הַטְּפוֹת עַל עֲלֵי הַפָּרָג
כְּפִנְיָיִם נְמֻסוֹת.

הַכְּתָפִים רְפוֹת וְצָרוֹת וְלַחוֹת –
הַיִּלְדָּה הַקְּטָנָה בְּשִׁמְלָה לְבָנָה –
הַחֶצֶר הַשׁוֹתֶקֶת קְסוּמַת אֲרָחוֹת
אֲשֶׁר גָּדוּל עַד מָאֵד
שֶׁל בְּדִידוֹת רֵאשׁוֹנָה.

שני תרגילים אלה מחברים בין שני מקצועות חשובים: הלשון והספרות. התלמידים לומדים להתחקות אחר הכלים הלשוניים המשמשים את היוצרים

בעיצוב הדמויות ובעיצוב האווירה שבטקסט. ולא רק חיבור בין לשון לספרות יש כאן – התלמידים שולחים את ידם בכתיבה ומביעים את עצמם גם בכתב. הם יכולים לנסות לכתוב שיר או סיפור המתארים למשל את פריחת האביב באמצעות שימוש רב בשמות תואר בודדים או מאוחים, ולהיווכח שכלל שגדל מספרם כך עולה הריגושות בשיר.

2.2 הפועל בזמן הווה

חלק דיבור נוסף הוא הפועל שהוא מילה המשתנה לפי זמנים. לאחר התרגול הבסיסי של זיהוי פעלים מתוך טקסט, יוצע לתלמידים לכתוב מהו סדר היום שלהם. הטקסט שיתקבל יהיה רצוף בפעולות הכתובות בלשון הווה, והתלמידים יתבקשו להטות את הפעלים בטקסט שחיברו בשלושת הזמנים. אחר כך הם יצטרכו להסביר מדוע בחרו לכתוב את סדר היום שלהם בזמן הווה. הדיון בכיתה יוביל למסקנה שההווה אינו מציין רק את זמן ביצוע הפעולה אלא גם הרגליות ושגרה. תפקיד אחר לזמן הווה אפשר לגלות בטקסט שלפנינו שהוא קטע מסיפורו של חיים הזז "שלולית גנוזה":

כמה טרחות הוא טורח וכמה יגיעות יגע, כמה רדיפות רודף וכמה לבטים מתלבט! מהנץ החמה ועד צאת הכוכבים רועש ונרעש, הומה ומְהַמָּה ודוחק ונדחק בכתף ובזרוע ומטיל עצמו לתוך משא ומתן כנחשול שבים. כאן חוטף וסוחר ושם קופץ ומסרסר, כאן הוא בעל מיצר ושם הוא מערער, כאן הוא אומר "אָה" ושם הוא מפיל "בָּה", ופורח בכל רוח מצויה ועושה שלושה וארבעה עסקים בכרך אחד. ומכולם אלמלא עשה עמו הקב"ה מעשי נסים בכל עת כבר לא הייתה לו עמידה בעולם. שעד עכשיו לא מת ברעב, הוא ואשתו ובניו, מכאן שגדולים מעשי אלוהינו.

מעבר לציון השגרה שיש בפעולותיו של הגיבור, מציין זמן ההווה תיאור דרמתי של התרחשות. כך גם אנו נוהגים כאשר אנו מספרים לבן שיחנו על מקרה מעניין שקרה לנו. לדוגמה: את לא יודעת מה קרה לי אתמול... אני הולכת לי בקניון ואת מי אני רואה הולך מולי?...

ניר כותב (תשנ"ט: 128): "ההנחה היא שהבחירה של הדובר או של הכותב בחומרי הלשון לצורך תקשורת משרתת את הרטוריקה של הטקסט העשויה לבטא אידאולוגיה או נקודת תצפית של המוען".

לסיכום: לעתים מציין ההווה זמן, אך לפעמים הוא גם על-זמני. בשונה מן העבר ומן העתיד המתייחסים למה שקרה ולמה שיקרה, ההווה אינו מתאר תמיד מה שקורה עכשיו, אלא הוא גם משמש לתיאור דרמתי של התרחשות ולציון שגרה ונוהג. (אוכלים בפה סגור; אין מאחרים לשיעור; מכבים טלפונים ניידים וכדומה). הראיתי בתרגילים אלה כיצד לימוד התחביר הופך להיות משמעותי יותר על ידי שילובו בענפים אחרים של לימוד הלשון העברית. בהמשך המאמר אדגים את תרומת הפועל לטקסט תוך הבחנה בין טקסט תיאורי לטקסט סיפורי המתאר עלילה (להלן עמ' 6).

2.3 הנושא הסתמי

זהו נושא נוסף המתקשר לפועל והמתאים להוראה בראשית לימוד התחביר, כשהתלמידים כבר יודעים לזהות את הנושא והנושא. אחד מהמקרים של הנושא הסתמי הוא כאשר הפועל כתוב בלשון רבים כמו בדוגמה שהבאנו לעיל: **אוכלים בפה סגור**. כשהנושא סתמי המשפט נקרא **משפט סתמי**.

המורה יסביר שבמשפט הסתמי הנושא אינו נכתב במפורש, כיוון שאינו חשוב, או שאין מרגישים צורך לציין. לפעמים אפילו מעוניינים להסתיר את הנושא, למשל במשפט **דיברו עליך אתמול בכיתה**.

בשיר שלפנינו יש שימוש מרובה במשפטים סתמיים:

תחילה בוכים/אברהם חלפי

תחילה בוכים.
 אחר-כך הבכי מתאבן.
 אחר-כך זוכרים דבר אחד ויחיד:
 את נפילת הבן.
 ואין אומרים דבר.
 או מדברים על גשם ועל מה-נשמע.
 ועל משהו עוד. ועוד על משהו.
 והאוזן בין כה לא תשמע.
 ושותקים.
 וקמים מן הכיסא. ויושבים. וקמים. ושוב.
 ויודעים דבר אחד ויחיד:
 לא ישוב.

לאחר קריאת הנושא ודיון קצר בתוכנו, יתבקשו התלמידים לסמן את כל הפעלים בשיר ולמצוא את הנושא של כל נשוא. בדיקה זו תעלה שברוב המקרים אין נושא במשפט. בשלב הבא כשיוטל עליהם לציין את הזמן ואת הגוף של הנשואים, יתברר שלכל הנשואים חסרי הנושא במשפט יש אותו זמן ואותו גוף – כולם מציינים הווה רבים. בשלב זה יצטרכו התלמידים להשיב על השאלה מה הסיבה להעדר הנושאים בכל המקרים האלה. התשובה המצופה היא שהם אינם מציינים נושא מסוים וגם אינם קשורים דווקא לזמן הווה, ומכאן הקביעה כי מדובר במבנה חוזר של משפטים סתמיים שהנושא שלהם סתמי. לאחר ניתוח המשפטים ייוכחו שוב התלמידים לדעת שההווה הוא על-זמני, ויתבקשו להסביר מה הקשר בין נושא השיר לבין ריבויים של המשפטים הסתמיים שבו.

בשיר שלעיל היטיב המשורר אברהם חלפי לתאר באמצעות השימוש המרובה במשפטים סתמיים את ההרגשה שחוות המשפחות השכולות שאיבדו בן יקר – תחושה של חוסר מנוחה, סבל וכאב מתמשכים והרגשה שהחיים מכאן ואילך הם חיים סתמיים וחסרי טעם. הורים שכולים רבים מספרים שלאחר האסון אין כבר טעם לחייהם ואין להם יותר שלוה ושקט נפשי. אווירה זו הולכת ומתעצמת גם באמצעות המילים הסתמיות "דבר" "משהו" (פעמיים בשיר) וכן הנקודה החוזרת לעתים קרובות אחרי מילים בודדות ובמקומות לא צפויים. ריבוי הנקודות בא לבטא את תחושת הסגירות והמחנק של ההורים השכולים שהמציאות הזאת נכפתה עליהם. אם נוסיף לכך גם את מילות השלילה – אין ופעמיים לא, נראה ששולטת בשיר אווירת חידלון וחוסר אונים.

2.4 המשפט החסר

המשפט החסר הוא משפט שבו חסר הנושא או הנשוא או שניהם ביחד. גם את סוג המשפט הזה כדאי ללמד בראשית לימוד התחביר לאחר שהתלמידים למדו כי אין משפט בלי נושא ונשוא. משפט כזה ייתכן כאשר הוא חלק ממשפט מאוחה, שכן ההקבלה האופיינית למשפט המאוחה, עוזרת להשלים את המידע החסר. בלשון התנ"ך שבה מרובות התקבולות, נפוצים מאוד משפטים חסרים דוגמת "היהפוך כושי עורו ונמר (יהפוך) חברבורותיו". מומלץ להדגים משפטים מסוג זה כדי להמחיש בפני התלמידים את המעשיות שבלימוד החומר. נביא כאן מקרה נוסף של משפט חסר: **היא ניקתה את החדר ואני – את המטבח.**

לפנינו משפט מחובר המכיל שני משפטים:

1. היא (נושא) ניקתה (נושא) את החדר. 2. ואני (נושא) ---- את המטבח. במשפט השני חסר הנשוא "ניקיתי" כי הוא מובן מן ההקשר.

את השימוש באמצעי הלשוני הקרוי **משפט חסר** אפשר להדגים יפה בשיר שלפנינו:

נוסח/בן ציון תומר

אבי באבן את חייו חקק.
אני ברוח.
אבי ריהט ביתו בצבע חס וחוס ובמוצק,
אני בצבע כפור וברהיטי נוצה קלים מרוח.
אבי נשם עם אלוהיו,
אני עם עיט.
אבי צמח מרחוביו
אני אפילו לא מבית.
אבי שתק. לבו הלם.
אני הולם. לבי שותק.
אבי כבר מת. מקדש מעט לו: אבן.
אני עוד חי ומקדשיי ברוח.
מה ישרד עת אסוער כתבן ?
בני את שמי לא יחקוק על לוח.

לאורך כל השיר יש השוואה בין האני לאביו. את ההשוואה הזאת אפשר לסכם בטבלה שהתלמידים יתבקשו למלא.

הבן	האב	נושאי ההשוואה
ברוח	באבן	אופי החיים
		עיצוב הבית
		טיב האמונה
		מקום המגורים
		הולדת בן

לאחר מילוי הטבלה יישאלו התלמידים מי מבין השניים, האב ובנו, מתואר כעשיר ומי מתואר כעני. בהמשך יתבקשו התלמידים לסמן את כל התקבולות שבשיר ולקבוע את סוג המשפט של כל אחת מהן. הבדיקה תצביע על מבנה חוזר של משפט חסר. בכל המשפטים האלה חסר הנשוא, אך אפשר להשלים אותו בעזרת מבנה התקבולת. חסרונו של הנשוא יכול להצביע על תחושתו של האני החש כי חייו אינם מלאים ואינם פעילים כחיי אביו. יתרה מזו, האני מרגיש שחייו הם חסרי כל תוכן וכל התנהלותו בעולם היא חסרת תכלית.

בבית השלישי יש ארבעה משפטים שלמים שכל שניים מהם מקבילים. כאן המשורר מביע במפורש את ההבדל המהותי בין חייו לחיי אביו: הפער הגדול בין עשייה לאי-עשייה, בין תדמיתו החיובית של האב בעיני הבן לבין הדימוי העצמי

הנמוך של הבן בעיני עצמו, ותחושות התסכול וההחמצה המלוות אותו לאורך כל חייו.

ראינו כדברי ניר (תשנ"ט: 128) כי הבחירה במבני לשון מסוימים עשויה לתרום לעיצוב הפואטי של הטקסט, ובניתוח המבנה התחבירי של המשפט המאוחה החסר בחנו את הפונקציה הרטורית והפואטית שהוא ממלא בתוך ההקשר שהוא נטוע בו – השיר. בדוגמה זו ובכל יצירות הספרות המוצגות כאן אנו נוהגים גם לפי המלצתה של הורביץ (תשנ"ה: 38) האומרת כי את רכיבי הסגנון ראוי לבדוק במסגרת רחבה יותר מן המשפט, שכן רק ההקשר הפנים משפטי וההקשר מחוץ למשפט עשויים להכריע בשאלה של העדפה סגנונית.

2.5 סביל ופעיל

אחד מהנושאים הקשורים גם לפרק הפועל הוא ההבדל בין פועל סביל לפועל פעיל. התלמידים נדרשים להבחין ביניהם וגם להפוך משפט פעיל למשפט סביל ולהפך. חשוב להתייחס גם לשימושיו של הסביל ולהראות שהשימוש בו איננו מקרי. משתמשים בנשוא סביל כשאינו צורך לציין את עושה הפעולה כי הוא אינו חשוב לציין, או משום שמעוניינים להסתירו. למשל, כאשר אומרים **נבחר ראש ממשלה חדש**, העובדה שיש ראש ממשלה חדש חשובה לציין, יותר ממי שבחר בו. במשפט שלפנינו מסתירים את עושה הפעולה מסיבות מובנות: **הפושע הוסתר בבית נטוש**. סיבה נוספת להסתרת עושה הפעולה היא התחמקות מאחריות כמו במשפט שבו שובר הכוס אינו מוכן להודות באשמה והוא בוחר לומר: **הכוס נשברה**. שימושיו הסביל מזכירים מאוד את שימושיו של הנושא הסתמי, ואכן אלו הם שני אמצעים לשוניים שמבחינה פרגמטית משרתים היטב את מטרותיו של המוען.

דוגמות אלו מצביעות על תחום עיסוקה של הפרגמטיקה שהיא ענף חדש בלשון העוסק בנסיבות האמירה ובהשפעתה על הביצועים הלשוניים: טיב האמירה, גון הלשון, אוצר המילים הנבחר ומורכבות המסר (הורביץ, 1997: 363). בספרות אפשר להתחקות אחר השימוש שעושים היוצרים בפועל הפעיל והסביל לעיצוב האווירה ולעיצוב הדמויות. לפנינו קטע מן הסיפור "והיה העקוב למישור". קטע זה מתאר את הזוג שסביבו סבה העלילה שבסיפור: מנשה חיים וקריינדיל טשארני אשתו.

...וקרינדיל טשארני, עייפה ויגעה מאוד ממרוצת היום הקשה, ישבה על הכיסא לפוש קצת ולא זזה משם שעה מועטת, משום שלא היה ביכולתה ממש לקום על רגליה. כה עברו רגעים אחדים עד כי שב רוחה אליה, ותעיף עיניה על פני החנות ותצעק צעקה גדולה ומרה כי כל הארונות ריקים והארגזים והתיבות נתרוקנו לגמרי אין בהם כל מאומה. ותקרא את לולאות בגדה ותמטיר קללות נמרצות על ראש מנשה חיים, על קדקוד בעלה הבטלן כי נשתקע בשינה רשלנית כאשר הלכה לפרוע חובה ונתן מקום לגנב להריק את כל הכלים. וכל כמה שמנשה חיים נשבע ועומד שלא הסיח דעתו מן החנות אפילו כל שהוא לא הועיל לו כלום, שהלשון כיוון שהיא פותחת לקלל שוב אינה פוסקת... באותה שעה נשתתק מנשה חיים והושחרו פניו כשולי קדרה ונתעלמה ממנו משנה מפורשת מעשי ידיה של אישה לבעלה, ולא ענה לה דבר. ותצק לו עוד יותר, אבל מיד תשש כוחה, כוח נקבה, ולא יכלה לקללו עוד וחמת קריינדיל טשארני שככה...

כל מי שקורא את הפסקה הזאת מתרשם מדמותה של האישה הדומיננטית והשלטת, קריינדיל טשארני, ומבין כי מנשה חיים הוא הבעל הפסיווי, מעין "בעל סמרטוט" שאשתו מתנפלת עליו כעל ילד שאכזב. אם נעיין בכל הפעלים המתארים את פעולותיה של אשתו לעומת הפעלים המתארים את פעולותיו, נראה שעגנון מעצב את דמותה כאשת עשייה נמרצת וחרוצה באמצעות השימוש בפעלים אקטיוויים רבים, לעומת זאת דמותו של מנשה חיים מתוארת כדמות פסיווית, חסרת חוט שדרה וחסרת ביטחון על ידי שימוש בפעלים סבילים.

דוגמות לפעולותיה של קריינדיל טשארני: **ותצעק צעקה, ותקרע, ותמטיר ...** פעולותיו של מנשה חיים: **נשתקע, נשתתק, הושחרו פניו, נתעלמה**. לאלה יש להוסיף את **לא ענה** השולל פעולה מצדו.

2.6 האוגד

האוגד הוא חלק המקשר בין הנושא לנשוא במשפט שמני או במשפט שנושא בינוני. כאוגד ישמשו כינויי גוף הנסתר (הוא, היא, הם, הן) וכן הפעלים **היה, הפך ונעשה**. במסגרת לימוד האוגד התלמידים לומדים להבחין בין הפועל **היה** המשמש כאוגד לפועל **היה** שתפקידו נשוא. כדי להבחין ביניהם מנסים להחליף את הפועל **היה** במילה **יש**, ואם זה אפשרי המסקנה היא שהפועל משמש נשוא ולא אוגד. האוגד הוא כמובן חלק בלתי הכרחי במשפט, וגם אם תפקידו לציין את ממד הזמן, המשפט יכול להתקיים בלעדיו. הפסקה שלפנינו היא פסקת הפתיחה של הסיפור "תהילה" מאת ש"י עגנון שבה מתוארת דמותה של תהילה, גיבורת הסיפור:

זקנה אחת הייתה בירושלים. זקנה נאה שכמותה לא ראיתם מימכם. צדקת הייתה וחכמה הייתה וחיננית הייתה וענוותנית הייתה. אור עיניה חסד ורחמים וקמטי פניה ברכה ושלוש. אלמלא שאין הנשים יכולות להידמות למלאכים, הייתי מדמה אותה למלאך אלוקים. ועוד זאת הייתה בה, זריזות של עלמות. אלמלא בגדי זקונה שעליה לא ניכר בה שמץ זקנות.

לאחר קריאת הטקסט בהטעמה כדי להמחיש את אופיו האמנותי והפיוטי, כדאי לפתח דיון על דמותה של תהילה, ואחר כך לעבור לתפקיד האוגד בטקסט הזה. בטקסט יש שימוש רב בפועל **היה**, וכדי לבחון את תפקידו יתבקשו התלמידים להחליפו במילה **יש**. רק בשני מקרים אפשר להחליף אותו במילה **יש**: **זקנה אחת הייתה בירושלים, ועוד זאת הייתה בה**. מקרה אחר הוא נשוא מורחב: **הייתי מדמה אותה למלאך אלוקים** (שורצולד, תשל"ו). בכל שאר המקרים הפועל **היה** משמש כאוגד.

התרגיל על האוגד משמש לשתי מטרות: לתרגול ההבחנה בין האוגד לנשוא וכן להדגמת תפקידו בטקסט. ריבוי המקרים של האוגד בלשון עבר מצביע על התרפקות של המספר על דמותה האגדית של תהילה, גיבורת הסיפור. במקום לומר בקצרה: **צדקת, חכמה, חיננית וענוותנית הייתה**, הוא מפרט כל אחת ואחת מתכונותיה כדי ליצור רושם של דמות נדירה ומיוחדת במינה, שהוא נהנה לספר על תכונותיה ומונה אותן בגעגועים.

תרגול נוסף שהטקסט הזה מזמן הוא הניתוח של המשפט השמני. כפי שאמרנו, האוגד נפוץ במשפטים שמניים, וכאן נקריית הזדמנות ללומד לנתח את המשפטים השמניים וגם לעמוד על טיבו של הטקסט – טקסט תיאורי-ריגושי הנפוץ בתיאורי דמויות בכתביה הספרותית.

הטקסט הבא גם הוא שייך לסוגה הסיפורית, אך בולט בו יסוד העלילה בשל ריבוי הפעלים שבו:

...שפֶּתָהּ בלומה קדרה של חלב והתקינה את הקהווה וסידרה את הכוסות ואת הקערות ואת הכפות ואת הסכינים וחיתכה את הלחם חתיכות והקציעה את החמאה שבכלי. אחר כך פתחה את מיטלטליה והוציאה משם עוגות והניחתן על המכבדת. כשנכנסה מרת הורביץ להתקין סעודת שחרית מצאה סעודתה מוכנת לפנייה... (מתוך סיפור פשוט מאת ש"י עגנון).

שני הקטעים האחרונים יכולים לשמש להשוואה בין שני סוגים של כתיבה בסוגה הספרותית: הטקסט התיאורי והטקסט הסיפורי. את ההשוואה הזאת כדאי לבסס לא רק באמצעות בדיקת הפעלים, אלא גם על ידי בדיקת שמות התואר.

התלמידים ייווכחו לראות שככל שהטקסט מרובה בפעלים, כמות שמות התואר שבו פוחתת ולהפך.

את המסקנה הזאת צריך לסייג ולומר כי יש לתת את הדעת גם לסוג הפעלים ולא רק לכמותם. פרוכטמן (תש"ן: 59-60) אומרת כי אופיו של הקטע יכול להיקבע גם על-פי מהות הפעלים שבו. יש לשים לב לפעלים שאינם מציינים תמיד דרגה גבוהה של פעילות – לעתים הפעלים מציינים חוסר פעילות כמו **נח, ישן, עומד** או הימנעות מפעילות (לא הלך, לא הגיע). יש משמעות גם להבדל בין פעולה רצונית כמו **קם, התלבש**, לבין פעולה לא רצונית מסוג **נשר, נרדם**. גם ההבדל בין פעולה פיזית (טייל, ניפץ את) לבין פעולה רוחנית (נזכר, חשד) עשוי להיות בר-משמעות בקביעת אופיו הפועלי של הטקסט. על אופיים של הפעלים ותרומתם לטקסט נראה להלן בשיר של דליה רביקוביץ שבו הבלטנו את הפעלים:

גאוה/דליה רביקוביץ'

אֶפְלוּ סִלְעִים נְשִׁבְרִים, אֲנִי אוֹמֶרֶת לָךְ,
וְלֹא מְחַמֶּת זְקֵנָה.
שָׁנִים רַבּוֹת הֵם שׁוֹכְבִים עַל גִּבָּם בְּחֵם וּבְקָר,
שָׁנִים כֹּה רַבּוֹת,
כְּמַעַט נוֹצֵר רֶשֶׁם שֶׁל שְׁלֹה.
אֵין הֵם זְזִים מִמְּקוֹמָם וְכֵן נִסְתָּרִים הַבְּקִיעִים.
מַעִין גְּאֹה.
שָׁנִים רַבּוֹת עוֹבְרוֹת עֲלֵיהֶם בְּצַפְיָה.
מִי שֶׁעֲתִיד לְשַׁבֵּר אוֹתָם
עַדִּין לֹא בָּא.
וְאֵז הָאֵזוֹב מְשַׁגֵּג, הָאֵצוֹת נִרְגָּשׁוֹת, וְהֵים מְגִיחַ וְחוֹזֵר,
וְדוֹמָה, הֵם לֹלֵא תְּנוּעָה.
עַד שֶׁיִּבּוֹא כָּלֵב יֵם קָטָן לְהִתְחַפֵּךְ עַל הַסִּלְעִים
יִבּוֹא וַיִּלְךְ.
וּפְתָאֵם הָאֵבֶן פְּצוּעָה.
אֲמַרְתִּי לָךְ, כְּשֶׁסִּלְעִים נְשִׁבְרִים זֶה קוֹרָה בְּהַפְתָּעָה.
וּמָה גַם אֲנָשִׁים.

בשיר הזה המשוררת מתארת את התהליך האטי העובר על הסלעים החזקים עד שהם נשברים. בסוף השיר מבין הקורא כי הסלעים הם מטפורה לאדם החזק שעם השנים הולך ונחלש עד שהחולי והזקנה מכריעים אותו. אם נעיין בפעלים שבשיר נראה שלכאורה מספרם רב – 18 במספר, אך עיון מדוקדק יראה שרובם אינם יוצרים דינמיות בשיר כי חלקם סבילים – **נשברים** (פעמיים), **נוצר**, **נסתרים**, **נרגשות**. לבד מפעלים אלה יש שני פעלים המציינים שלילה של פעולה, דהיינו אי-עשייה: **אין הם זזים**, עדיין **לא בא** וכן הפועל **שוכבים** שאינו מציין פעילות, פועל מופשט: **עוברות**, והפעלים **אומרת ואמרתי** המציינים פעולה לא מאומצת. כל הפעלים האלה מעניקים לשיר אווירה של פסיוויות – הסלעים וכן האנשים הולכים ונחלשים בשל נסיבות הזמן ועקב אירועים שקרו להם. לקראת השיא, שהוא נקודת השבירה, משתנה האווירה, והדינמיות הולכת וגוברת באמצעות הפעלים המביעים פעילות: **משגשג, מגיח, חוזר, יבוא** (פעמיים), **ילך, קורה**. נוכחנו לדעת על פי הדוגמה האחרונה, שהאמצעי הלשוני הקרוי **פועל תורם** תרומה משמעותית מאוד לעיצוב האווירה בשיר.

סיכום

במאמר זה הדגמתי כיצד אפשר להקנות ידע לשוני תוך כדי פיתוח וטיפוח המודעות לתפקיד הלשון בחיינו. הלשון איננה רק אוסף של הגאים, צורנים, צורות, צירופים ומשפטים, אלא היא כלי תקשורת חי ותוסס שאפשר להתחקות אחר השפעותיו בתוך הטקסט ומחוצה לו. מעתה ואילך יבינו התלמידים לא רק את הניתוח הדקדוקי התלוש מכל הקשר, אלא גם את התכליתיות שבלימוד הלשון – הקשר שלה לכל תחומי חיינו וביטוייה בכל הסוגות הקיימות, לרבות הסוגה הספרותית.

ביבליוגרפיה

- בן-שחר, ר' (1987). הוראת התחביר – הצעה לגישה אחרת. *עיונים בחינוך* 46–47 : 220-205.
- ברוך, מ' ופרוכטמן מ' (תשמ"ב). *לכל שיר יש שם*. תל-אביב: פפירוס.
- (תשנ"ה). הסגנון הוא קודם כול סוגיה של טקסט, לא של המשפט הבודד. *חלקת לשון* 18, מכללת לוינסקי: 33–39.
- (1997). חקר השיח וחקר הלשון. *אסופת זיכרון לשושנה בהט*, האקדמיה ללשון העברית: 373–363.
- הורביץ, מ' (1996). דקדוק להלכה ולשון כהלכה. *איגרת מידע מ"ג*, ירושלים: האגף לתכניות לימודים, משרד החינוך והתרבות: 54–66.
- (תשנ"ט). *הצד הלשוני של המטבע*. אבן יהודה: רכס.
- לנדאו, ר' (תשמ"ג). "בין חקר השיח לחקר הסגנון". *בלשנות עברית חפ"שית* 20, אוניברסיטת בר-אילן: 61–77.
- ניר, ר' (1997). מדיניות לשונית וחינוך לשוני. *איגרת מידע מ"ה*, ירושלים: האגף לתכניות לימודים, משרד החינוך והתרבות: 5–11.
- (תשנ"ט). הוראת התחביר בגישה הקשרית רטורית. *חלקת לשון* 27 : 124–135.
- עבאדי, ע' (1988). *תחביר השיח של העברית החדשה*. ירושלים: מאגנס.
- עמיר, ע' (1997). הוראת תחביר בהקשר טקסטואלי. *איגרת מידע מ"ה*, ירושלים: האגף לתכניות לימודים, משרד החינוך והתרבות: 31–44.
- פרוכטמן, מ' (תש"ן). *לשונה של ספרות*: עיוני סגנון ותחביר בספרות העברית. אבן יהודה: רכס.
- (תש"ס). *לומר זאת אחרת*. עיוני סגנון ולשון בשירה העברית בת ימינו. באר שבע: בן-גוריון בנגב.
- (תשמ"א). *בנתיבי תחביר*. תל-אביב: מפעלים אוניברסיטאיים להוצאה לאור.
- שורצולד, א' (תשל"ו). על הוראת הנשוא המורחב: הנשוא המורחב והאוגד. *החינוך מ"ח*, עמ' 246–251.
- (תשל"ז). הוראת הנשוא המורחב: ניבים, מושאים, תוארי פועל ונשואים כוללים. *החינוך מ"ט*, עמ' 365–372.
- תכנית לימודים (תשס"ג). *עברית לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-דתי*. ירושלים: האגף לתכניות לימודים, משרד החינוך והתרבות.