

Towards a Different Approach to Teaching Syntax / —
הוראת התחביר הצעה לגישה אחרת

Author(s): רינה בן-שחר and RINA BEN-SHAHAR

Source:

Studies in Education /

עיונים בחינוך

H. 46/47 / 1987), pp. 205-220 ספטמבר

Published by: [University of Haifa / אוניברסיטת חיפה](#)

Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/23393702>

Accessed: 30-12-2015 13:22 UTC

Your use of the JSTOR archive indicates your acceptance of the Terms & Conditions of Use, available at <http://www.jstor.org/page/info/about/policies/terms.jsp>

JSTOR is a not-for-profit service that helps scholars, researchers, and students discover, use, and build upon a wide range of content in a trusted digital archive. We use information technology and tools to increase productivity and facilitate new forms of scholarship. For more information about JSTOR, please contact support@jstor.org.



University of Haifa / אוניברסיטת חיפה is collaborating with JSTOR to digitize, preserve and extend access to *Studies in Education* / עיונים בחינוך.

<http://www.jstor.org>

הוראת התחביר – הצעה לגישה אחרת

1. ביקורת הדרכים המקובלות בהוראת התחביר בבית-הספר

אחד התחומים המזוהים ביותר בהוראת הלשון העברית בבית-הספר הוא תחום התחביר. דרכי ההוראה בתחום זה בארץ כמעט לא השתנו זה עשרות שנים. הוראת התחביר שוקטת על שמריה, ולא סרה מן הניתוח התחבירי המסורתי. לאחרונה החלו להישמע בבית-הספר דק הדים של הישגי הבלשנות המודרנית במחקר התחביר.

ואולם, נראה כי מטרת הוראת התחביר ודרכיה אינן עומדות בראש מעיינם של מורים רבים ללשון, הנותנים דעתם דווקא לתחום ההגאים והצורות הדקדוקיות (ובמינוח המסורתי של בית-הספר – תורת הניקוד). יש מורים שאינם מוכנים ללמד אלא תחביר, שהוא בעיניהם עיסוק "הגיוני" ו"קל", ואילו ב"ניקוד" הם רואים תחום מסובך הרבה יותר. אין בכונתי להקל ראש בחשיבותו או במורכבותו של תחום זה או אחר מתחומי הלשון, אלא לעודד את תשומת-הלב לחוסר היעילות שבדרכי הוראת התחביר המקובלות, ולהציע מטרות שינחו אותנו בהוראת התחביר, ושאפשר לממשן במסגרת האילוצים של הוראת מקצוע הלשון העברית בבית-הספר ובסמינרים למורים.

הזמן המוקצב ללימוד התחביר בבית-הספר ובסמינרים למורים מוקדש רובו ככולו ל"ניתוח משפטים", כלומר, לזיהוי חלקי המשפט, שאינו אלא נקיבת שמם ותו לא. אמנם נכון הוא, שכדי לזהות את חלקי המשפט דרוש ידע מסוים, והקניית מינוח בסיסי בתחביר גם היא אינה דבר של מה בכך. ואולם, טענתי העיקרית היא, שאותו מינוח בסיסי המוקנה לתלמידים בעמל רב, אינו אלא אמצעי, שבדרך ההוראה המקובלת נעשה מטרה. פידוק משפטים בודדים לגורמיהם, ומתן תווית לכל "גורם" שכזה חושפים כל יחידה כשהיא לעצמה, והתלמיד אינו רואה אלא פרטים, ולא את השיטה בכללותה.

נגסה לבדוק את תלמידינו בסוף הדרך – לאחר שהם כבר יודעים "לנתח" משפטים מורכבים לסוגיהם ומבחינים בין מחובר למורכב (שוב, יודעים לנקוב את השם הנכון של סוג המשפט) – האם הם יודעים מהם דגמי המשפטים הרווחים בעברית? מהו סדר חלקי המשפט הנפוץ בעברית, ומהן הפונקציות העיקריות של שינויים בסדר זה? מהי מידת החופש שיש לך לשנות את סדר חלקי המשפט בשפה העברית? האם הם מיועדים אל תבניות תחביריות חילופיות להבעת משמעות נתונה? באילו נסיבות מקובל להשתמש בחלופה אחת ובאילו באחרת? נראה לי, שרוב מורי התחביר ייאלצו להודות, שתלמידיהם לא הוכשרו להתבונן בתופעות התחביר בדרך זו, ועל כן אינם ערוכים כלל לענות על שאלות מסוג זה. שאלות אחרות, כגון מהם טיפוסים המשפטים השכיחים ברובד לשון מסוים או במשלב מסוים או בשדר לשוני זה או אחר, קרוב לוודאי שאינן עולות כלל לדיון בכיתה, אף כי אפשר בהחלט לעסוק בהן בשיעורי התחביר, ולו בצורה סלקטיבית.

אפשר להמחיש את אי נתינת הדעת לשאלות שכאלה באמצעות הקבלה לדרכי הוראה בתחום ההגאים והצורות הרקדוקיות. כל מורה, והיה שיטותיו מיושנות ככל שיהיו, המלמד את הפועל או את שם־העצם, מעוניין להקנות לתלמידיו ידע על בנייני הפועל המשמשים בעברית שלנו, על הגזרות העיקריות לצורותיהן, על משקלי השם הנפרצים וכדומה, כלומר, להקנות לתלמיד מושג זה או אחר על אינוונטר הצורות שבשפתו. הבה נתאר לנו מורה, שבמקום לעשות זאת, נוטל אי־אלו פעלים או שמות בודדים מתוך מכלול הצורות שבלשון, מנתח עם תלמידיו את מרכיביהם ההגאיים, ומסתפק בכך. במלים אחרות, לא יעלה על הדעת ללמד את התלמיד על מהותם של עיצורים ותנועות ועל מערכת ההגאים שבלשון, ולא לעשות בהם שימוש ככלי להכרת הצורות הרווחות בלשון ולהבנת החוקיות המכתיבה את התנהגותן. ואולם, בתחום התחביר מסתפקים באמצעי, ואין עושים אותו כלי להכרת אינוונטר התבניות התחביריות שבלשונו.

2. מטרת הוראת התחביר בבית־הספר

אם תשאל מורים, מהי מטרת הוראת התחביר, רבים יצינו שלימוד התחביר משכלל את יכולת ההבעה של התלמיד. ואולם, בדיקה יסודית של הדרכים המקובלות בהוראת התחביר בבית־הספר תעלה, שציון המטרה הזאת הוא מעין מס שפתיים שאנו משלמים כדי לשכנע אחרים, ואולי גם את עצמנו, בתועלת כביכול שבהוראת התחביר. אין בהכרח מתאם בין הידע התחבירי של התלמיד ובין יכולת הכתיבה או הדיבור שלו. גם מי שרואה בלימוד התחביר קודם כול אמצעי לשכלול ההבעה, ייאלץ להודות, שהדרך הסבילה שהתלמיד לומד בה תחביר בבית־הספר אינה מוליכה להשגת יעד זה. לימוד טרמינולוגיה תחבירית ומתן תוויות לחלקי משפטים הם עיסוק מנותק לגמרי מהבעה. עם זאת, נראה שככל שיהיה לימוד התחביר אקטיבי יותר, כלומר, יפעיל את התלמיד בחיבור משפטים לפי התניות מסוימות, בהמרת דגמים תחביריים מסוימים באחרים, בניתוח ההבדלים הלשוניים־הסגנוניים בין חלופות תחביריות המביעות משמעות נתונה, בתיאור הפונקציות של החלופות השונות — לימוד אקטיבי שכזה יהיה בו ודאי כדי לתרום משהו לשכלול ההבעה.

ואלו המטרות העיקריות, לדעתי, של הוראת התחביר במסגרת בית־הספר:

א. הקניית החוקיות הבסיסית לפענוח משפטים (למידת המשמעות המבנית של המשפט), ובה בעת הקניית מושגי יסוד ומונחים בתחום כתחביר; ב. הקניית ידע על טיפוסים רווחים של משפטים בעברית; ג. הקניית כלי לניתוח סגנוני של שדרים לשוניים מסוגים שונים.

הציפייה שלימוד התחביר בבית־הספר יביא להשגת היעדים האלה אינה יומרנית, לדעתי, גם במסגרת המצומצמת של שיעורי הלשון בבית־הספר. מה שנדרש מהמורה הוא לשנות את ההדגשים בדרך ההוראה — מלימוד בדרך פרסקריפטיבית (הננתת לתלמיד "מתכונים") לצורך זיהוי חלקים במשפט ונקיבת שמם, ללימוד "המפה התחבירית" של העברית בדרך תיאורית. המשפט המנותח לא יישאר בבידודו, אלא ייבחן על רקע קבוצות משפטים הדומים לו או שונים ממנו, ותינתן הדעת על צורכי המשמעות והסגנון המולידים את הווריאציות התחביריות. המשפט היחיד לא יטופל באופן הזדמנותי, ולא יהיה תכלית לעצמו, אלא ישמש אמצעי ליצירת הכללה — האם הוא משפט אופייני לעברית? מאילו בחינות? האם הוא יוצא דופן בעברית? מאילו בחינות? מדוע הובע המשפט בדרך זו דווקא? סימני ההיכר החיצוניים של חלקי המשפט לא ישמשו לצורך נקיבת שמו של כל חלק וחלק שלו ותו לא, אלא להדגמת הדרך שאנו מפענחים בה משפטים. על־סמך אילו סימנים מבניים? מכין דובר השפה מיהו, למשל, עושה הפעולה, מיהו מקבל הפעולה ומיהו הפעולה עצמה?

כשניתקל במשפט דו־משמעי, ננתח את הגורמים הדקדוקיים, היוצרים את הדו־משמעות, ונציע דרכים למניעת הדו־משמעות, שהרי היכולת להבין את סיבת הדו־משמעות מותנית בהכרת המאפיינים הבסיסיים של משפטים חד־משמעיים. יש לתאר את כלל התבנית התחבירית, את ההתניות שלה, ואת הקשר שבין חלקיה. בדרך זו ניטל העוקץ מהחשיבות הרבה כביכול שמקנים ל"שם" (התווית שאנו נותנים לחלק משפט זה או אחר), ולימוד התחביר אינו מצטמצם בחידות "בלשיות" של זיהוי חלקי משפט, ומתן "פטנטים" לפתירתן.

3. הדגמת דרכי הוראה לאור המטרות

3.1 שימושי שם־הפועל (המקור) בעברית

צורת שם־הפועל בדגמי משפטים אחדים גורמת לא מעט קשיים למורים לתחביר. רבים מהססים לקבוע את מקומו במשפט, כלומר, מה שם ייקרא לו. כזנתי בעיקר לתבניות האלה:

1. אחי רצה ללמוד באוניברסיטה.
2. יכולנו להצליח.

או

3. קשה ללמוד באוניברסיטה.

באשר לדגמי משפטים מטיפוס 1 ו־2, כידוע, היעות חלוקות אם יש לראות את צורת שם־הפועל כחלק ממה שקרוי "נשוא מורחב", בלוויית הפועל הנטוי המקדים אותה, או כהשלמה (בדרך־כלל מושאית) לפועל, כשהפועל לבדו ממלא את תפקיד הנשוא. באשר לדגם מטיפוס 3, רבים מתחבטים בשאלה, אם לראות בו משפט מורכב או פשוט, וכיצד לנתח את החלקים המשלימים את צורת שם־הפועל – כחלקים השייכים לפסוקית הנושא, או כחלקים השייכים לכל המשפט. בדרך־כלל הדין על שם־הפועל אינו מתעורר בכיתה אלא במסגרת ריכח בעניין זה או אחר. היבטים אחרים של השימוש בשם־הפועל אינם זוכים על־פי רוב לטיפול. המפליא הוא, שבמקרים רבים, מרוב הליטות לתת תווית לתופעה זו או אחרת, אין מתפנים להבין את התופעה עצמה ואת ההתניות שלה. אשר לשם־הפועל, רק לעתים רחוקות התלמידים נשאלים, מתי נעשה בעברית שימוש בצורה זו, ומתי נשתמש בשם־הפועל במקום בפועל נטוי. בדיקת העניין תחשוף קשר בין תבניות תחביריות, שברוך ההוראה המקובלת אין נוהגים לקשור ביניהן, ואף תצביע על הקשר שבין המשמעות ובין המבנה התחבירי. וכך העיסוק בתחביר נעשה יותר שיטתי ויותר פונקציונלי.

שלושת המשפטים דלעיל מרגימים את שתי ההתניות לשימוש בשם־פועל בעברית. ההתניה האחת היא זהות בין האובייקט המסומן על־ידי הנושא המובלע בשם־הפועל ובין האובייקט המסומן על־ידי אחד החלקים האחרים של המשפט. במשפטים 1 ו־2 המסומן על־ידי נושא המשפט זהה למסומן על־ידי הנושא של שם־הפועל (ואחת היא אם שם־הפועל הוא חלק של נושא מורחב או שהוא השלמה מושאית לנשוא שהוא פועל רגיל). וכך אפשר להמחיש התניה תחבירית זו:

4. אחי רצה, שאשתו תלמד באוניברסיטה.
5. אחי רצה, שאנחנו נלמד באוניברסיטה.
6. "אחי רצה, שאחי (שהוא) ילמד באוניברסיטה" < אחי רצה ללמוד באוניברסיטה.

במשפטים 4 ו-5 בפסקית המושא יש פועל נטוי (ולא שם פועל), כי אין זהות בין המסומן על-ידי נושא המשפט העיקרי ובין המסומן על-ידי נושא המשפט הטפל. במשפט 6, לעומת זאת, יש זהות בין המסומנים, ולכן מופיעה בו צורת שם-הפועל. אנו רואים אפוא שהתמזגות נושא ונושא לצורה אחת של שם-הפועל היא עניין של מעין חיסכון בלשון: יסוד לשוני חוזר "נחסך" על-ידי "היבלעותו" בצורת שם-הפועל. זוהי אף תחבולה סגנונית להימנע מחזרה לשונית.

ראוי לציין, שהמסומן על-ידי נושא שם-הפועל יכול להיות גם כל חלק אחר במשפט:

7. אמי לוחצת על אחי ללמוד באוניברסיטה.

זה מבנה העומק של המשפט:

אמי לוחצת על אחי שאחי ילמד באוניברסיטה.

במשפט זה המסומן על-ידי נושא שם-הפועל זהה למסומן על-ידי המושא העקיף, וכדוגמה

הזאת:

8. שאיתנו היא ללמוד באוניברסיטה.

המסומן על-ידי נושא שם-הפועל זהה למסומן על-ידי לוואי כינוי הקניין של הנושא.

9. השאיפה ללמוד באוניברסיטה מנחה את צעדי.

במשפט זה המסומן על-ידי נושא שם-הפועל זהה למסומן על-ידי הלוואי של המושא.

אף-על-פי שהדוגמאות שהובאו לעיל שונות זו מזו מבחינת "הניתוח התחבירי" המקובל, יש שם-הפועל משמש כמושא (פסוקית מושא), כמשפט 6; יש שם-הפועל משמש כלוואי (או כפסוקית לוואי), כמשפט 9; יש שם הפועל משמש כנושא (פסוקית נושא), כמשפט 8, ובתפקידים אחרים, ולמרות זאת ההתניה התחבירית היא אחת, כאמור: זהות בין המסומן על-ידי הנושא המובלע בשם-הפועל ובין המסומן על-ידי אחד החלקים האחרים של המשפט. יש לשער, שבדרך הלימוד המקובלת נותחו משפטים מסוג זה כל אחד בנפרד ובאופן הזדמנותי, והקשר ביניהם לא יראה בצורה שיטתית.

ההתניה השנייה לשימוש בשם-הפועל בעברית היא כשהנושא (עושה הפעולה) אינו מציין מישהו מסוים, אלא בני-אדם בכלל — מעין נושא סתמי או כללי מבחינה סמנטית. שימוש זה מודגם במשפט 3, ונחזור עליו:

קשה ללמוד באוניברסיטה.

בדגם זה של משפט ממלאה צורת שם-הפועל (והרחבותיה האפשריות) תפקיד של פסוקית נושא, אבל טעות לחשוב שרק בחלוקת תפקידים מעין זו יציין שם-הפועל נושא כללי. לדוגמה:

10. המטרה להצליח בעסקים אינה מטרה פסולה.

11. המטרה היא להוריד את האינפלציה.

בשני המשפטים 10 ו-11 הנושא של צורת שם-הפועל מציין בני-אדם בכלל (והשווה את משפט 11 למשפט דומה, שהתניה א' פועלת בו על-פי המפורט למעלה):

12. מטרתי היא להוריד את האינפלציה.

כאן יש זהות בין המסומן על-ידי הלוואי של הנושא ובין הנושא של שם-הפועל, ולכן הנושא של שם-הפועל במשפט זה אינו מתפרש כנושא כללי, אלא כנושא "אני" במבנה העומק.

דרך התכוננות שכזאת בתופעות תחביריות מעוררת כמוכן שאלות על תכונותיהם של חלקי הדיבר המרכיבים את התבנית התחבירית, על מה ש"יש בהם" ועל מה ש"אין בהם". יש לברוק עם התלמידים את תכונותיה המורפולוגיות-התחביריות של צורת שם-הפועל בהשוואה לצורת פועל נטוי. התלמידים ייוכחו שצורת שם-הפועל כשהיא לעצמה אין בה אינדקציה לזמן ולגוף (בדומה לשם הפעולה, שאין לערוך בהזדמנות מתאימה השוואה בין שימושי ובין שימושי שם-הפועל מצד אחד, ובין שימושי שם הפעולה לשימושי הפועל הנטוי מצד אחר). לכן צפוי, שבמקום שאין צורך לפרש את הגוף, אם מסיבות סמנטיות של נושא כללי (התניה ב' דלעיל) או מסיבות של חיסכון לשוני או הימנעות מחזרה (התניה א' דלעיל), יופיע במשפט שם-הפועל, ובמקום שיש צורך בנושא מפורש, תופיע צורת הפועל הנטוי.

1.1.3. אבחנה מבנית בין פועלי-עזר המשתתפים בתבנית "נשוא מורחב" ובין פעלים רגילים

האבחנה בין מה שקרוי "נשוא מורחב" ובין נשוא רגיל מטרידה, כאמור, את המורים לתחביר. התבנית של פועל נטוי שהשלמתו שם-פועל (כגון "רציתי ללמוד") זוכה בבית-הספר לשני "ניתוחים" – נשוא ונשוא מורחב, או נושא, נשוא ומשא. ספרי התחביר הנהוגים בבית-הספר אינם נותנים ברובם קריטריון מבני לאבחנה, אבל הם מחזיקים בשני המונחים, וכן גם המורים לתחביר. תמוה הוא, שגם כאשר האבחנה המבנית בין שתי הדרכים לקישורו של פועל לשם-פועל אינה מחוחרת למורה, גם אז הוא מתעקש לנקוט שני מונחים שונים. השימוש במונחים שונים מצדק כשמדובר בתופעות שונות. ואולם, מאחר שבגישה ללימוד התחביר הנהוגה בבית-הספר הטרמינולוגיה מקבלת דגש מיוחד, ישתמשו במונחים מסוימים כמצוות אנשים מלומדה, והתופעה שמאחוריהם תישאר מעורפלת.

האבחנה בין נשוא מורחב (או נשוא דר-פועלי) ובין נשוא רגיל משקפת התנהגות תחבירית שונה של שתי קבוצות פעלים. אפשר לחלק את הפעלים שבלשון על-פי הסוגים המבניים של ההשלמות שהם מקבלים. יש פעלים, שאפשר שיקבלו השלמות מבניות מסוגים שונים, דהיינו כל סוגי ההשלמות האפשריות שבלשון:

א. השלמה בצורת שם-פועל;

ב. השלמה בצורת פסוקית (בעלת נושא מפורש);

ג. השלמה בצורת צירוף שמני.

פועל אחד הנמנה על קבוצה זו הוא, למשל, הפועל "רצה". הוא מקבל את כל סוגי ההשלמות. לדוגמה:

אחי רצה ללמוד באוניברסיטה (משפט 6 לעיל).

במשפט זה הפועל "רצה" מקבל השלמת שם-פועל, בהתניה שתוארה לעיל – קיום זהות בין המסומן על-ידי נושא שם-הפועל ובין המסומן על-ידי חלק אחר של המשפט, ובמשפט זה – על-ידי המסומן של הנושא ה"ראשי".

אחי רצה, שאשתו תלמד באוניברסיטה (משפט 4 לעיל).

כאן ההשלמה בצורת פסוקית בעלת נושא מפורש.

13. אחי רצה עונה.

ההשלמה בצורת צירוף שמני.

פעלים שכאלה אין לראותם, לדעתי, כפועלי-עזר, מפני שהם יכולים למלא את תפקיד הנשוא גם בלי "להישען" על שם-פועל. על כן אין לראותם כחלק מתבנית "נשוא מורחב", אלא כנשוא רגיל שקיבל השלמה מושאית.

אבל יש פעלים המקבלים כהשלמה רק (או בעיקר, וראה להלן) צורת שם-פועל, ובלעדיה אין להם קיום בלשון (גם כאן, בשימוש שם-הפועל יש התניה של זהות בין מסומנים של חלקי משפט שונים, כמתואר לעיל). לדוגמה, הפעלים "יכול" או "העז" או "הואיל" אינם מקבלים אלא השלמה של שם-פועל:

14. יכולת להצליח.

לא:

יכולת שאחותך תצליח.

ולא:

יכולת את הדבר.

פעלים כאלה הם פועלי-עזר המשתתפים, בלוויית שם-הפועל המשלים אותם, בתבנית נשוא מורחב.

האבחנה הזאת בין שני סוגי הפעלים יפה לגבי רוב הפעלים. אמנם יש פועלי-עזר אחדים, שכרוב הופעותיהם בלשון הם "נשענים" על צורת שם-פועל, אבל אפשר שיקבלו גם השלמה של צירוף שמני (ואולם לא השלמה של פסוקית בעלת נושא מפורש). למשל:

15. דן התחיל לעבוד.

וגם:

16. דן התחיל בעבודה.

ולא:

דן התחיל שחברו יעבוד.

ועוד דוגמה:

17. הפסקתי למדוד.

וגם:

18. הפסקתי את המדידות.

ולא:

הפסקתי שאחי ימדוד.

בדיקת הצירופים השמניים, המשלימים את הפעלים הללו, מעלה שאין הם אלא שמות-פעולה לצורותיהם השונות, שהם כידוע תחילי פועל. פועלי-העזר הנידונים אינם מקבלים השלמות של שם-עצם רגיל, שאינו שם פעולה. למשל:

הפסקתי את הכובה.

המשכתי את הילד.

מכאן, שיש הבדל בהתנהגות התחבירית בין הפעלים ה"רגילים", כגון "אהב", "רצה", "פחד", שאפשר שיקבלו כל השלמה שהיא, ובין פועלי-עזר, שאינם מורחבים אלא באמצעות שם-הפועל, ובמקרים מסוימים גם באמצעות תחליפו — שם-הפעולה.

האבחנה המבנית שבין פועלי-עזר ובין פעלים רגילים היא לעתים אבחנה של משמעות. ניקח לדוגמה את שני הפעלים "אמר" ו"ביקש":

19. בתי אמרה, שהילד ברח.

20. בתי ביקשה, שהחפצים יישלחו לביתה.

כשהפעלים "אמר" ו"ביקש" מקבלים השלמה של פסוקית בעלת נושא מפורש, כלומר, כשפעלים אלה מתנהגים כפעלים רגילים ולא כפועלי-עזר, משמעותם שונה ממשמעותם כפועלי-עזר, הנשענים על שם-הפועל. במשפטים 19 ו-20 לעיל הפועל "אמר" משמש במשמעות "הביע במלים", והפועל "ביקש" – במשמעות "פנה אל זולתו בבקשה". מובן שכפעלים רגילים אפשר שיקבלו גם השלמות מבניות אחרות, ובכל-זאת יהיו בעלי אותה המשמעות. למשל:

21. בתי אמרה דברים חריפים.

22. בתי ביקשה עוגה.

אבל כששני פעלים אלה מורחבים על-ידי שם-הפועל, אפשר שיקבלו משמעות אחרת – משמעות של "לרצות", "להתכוון":

23. בתי אמרה לברוח.

24. בתי ביקשה לברוח.

במלים אחרות, אם אנו מבקשים להשתמש בפעלים "אמר" ו"ביקש" במשמעות של "התכוון", אין אנו יכולים להשתמש בהם אלא בצמוד לשם-הפועל. משמע, "אמר" ו"ביקש" במשמעות "התכוון" הם פועלי-עזר לכל דבר. אבל אם אנו מבקשים להשתמש בפעלים אלה במשמעות האחרת שצוינה לעיל, אפשר לצרף להם כל השלמה שהיא – השלמת פסוקית, השלמת צירוף שמני והשלמת שם-פועל (ולכן משפט כגון 24 הוא דר-משמעי – האם "ביקשה" משמש כאן כפועל רגיל, במשמעות "פנתה בבקשה לזולתה", פועל שיקבל במשפט זה את אחת האפשרויות, השלמת שם-פועל, בגלל הזהות שבין המסומן על-ידי נושא שם-הפועל ובין המסומן על-ידי הנושא הראשי, או אולי הפועל "ביקשה" הוא פועל-עזר, במשמעות "התכוונה", המופיע כאן בתוספת ההשלמה היחידה האפשרית לו?).

הטיפול בפעלים שנידונו בסעיף זה הוא הזדמנות טובה להראות לתלמיד כיצד התבנית התחבירית מוליכה אותנו לפענוח משפטים. מן הראוי שהתבניות התחביריות יילמדו בדרך פונקציונלית, ולא רק לצורך שימוש במינוח עקר.

3.1.2 משמעויותיה של התבנית "פועל + שם-פועל"

היבט חשוב שיש לטפל בו בשיעורי התחביר הוא ההיבט הסמנטי. לשון מראה קורלציה בין תבניות תחביריות ובין משמעויות מסוימות, ומן הראוי לעסוק בכך בצורה שיטתית. אפשר לעשות זאת משתי נקודות מוצא – מנקודת המוצא של התבנית התחבירית ומנקודת המוצא של המשמעות. כשנלמד תבנית תחבירית מסוימת, נבדוק באיזו משמעות (באילו משמעויות) היא משמשת כלשון. למשל, תבנית של נושא מורחב – אילו משמעויות היא מביעה כלשון (וראה להלן); צורת שם-הפועל – אילו משמעויות היא מביעה (לעיל, 3.1); משפטים מחוברים – אילו יחסי משמעות בין איבריהם אפשר שיביעו בעברית? (להלן, 3.3); דגמים שונים של משפטים שמניים –

אילו יחסי משמעות בין הנושא והנשוא הם מביעים? עם זאת, רצוי שבשיעורי התחביר ילמדו התלמידים להתבונן בתופעות גם מנקודת המוצא של המשמעות, כלומר, הם ילמדו לבדוק אילו חלופות תחביריות עומדות לרשותנו לצורך הבעת משמעות מסוימת. למשל, אילו דרכים נוקטת העברית כדי לתאר את האופן שנעשית בו הפעולה? או מהן הדרכים להבעת הסתמיות בעברית? שאלות מסוג זה ניתנות לטיפול מנקודת מבט סינכרונית או דיאכרונית.

ולענייננו, התבנית "פועל + שם-פועל" (תבנית נשוא מורחב או תבנית נשוא ומשוא) — באילו משמעויות היא משמשת בעברית? אפשר לציין שלושה תפקידי משמעות עיקריים:

- א. ציון המודאליות של הפועל, כלומר, ציון הפעולה לא כעובדה, אלא כפרי רגשותיו או דעותיו של הדובר. לדוגמה:
25. קיוויתי ללכת.
 26. רציתי ללכת.
 27. פחדתי ללכת.

יצוין, שאת המודאליות אפשר להביע בתבנית זו הן כשהפועל הנטוי הוא פועל-עזר והן כשהוא פועל עצמאי, כגון "רצה", "אהב", "פחד", "קיווה".

ב. ציון ההיבט של הפועל, כלומר, אופן פריסת הפעולה על פני רצף הזמן — האם הפעולה מתמשכת או פונקטואלית? האם היא פעולה הרגלית או חד-פעמית? האם הושלמה או עדיין מתרחשת? לדוגמה:

28. התחלתי ללכת.
29. הפסקתי ללכת.
30. נהגתי ללכת.
31. עמדתי ללכת.

ג. ציון אופן הפעולה (תפקיד אדוורביאלי). לדוגמה:

32. הקפדתי להתלבש.
33. התקשיתי ללכת.
34. היטבתי לנגן.
35. הגבהנו טוס.

מורה התחביר ה"מסורתי" יסתפק בדרך-כלל ב"ניתוח" המקובל של תבניות כדוגמת התבניות המודגמות במשפטים 32 — 35, דהיינו נקיבת שם התבנית כ"נשוא מורחב". ואולם, מורה העושה את לימוד התחביר אמצעי להבנת התופעות שבלשוננו ולהכרת חלופות סגנוניות בה, מורה שכוה יעלה תבנית זו כאחת האפשרויות לתיאור הפעולה בעברית. המורה יעזור את התלמיד להציע חלופות סגנוניות לתיאור הפעולה, כגון השימוש הרווח בצירופי יחס: "ברחתי במהירות", "הלכנו בקושי", או השימוש בשם-פועל: "הלכנו מהר", "ניגנתי היטב", או השימוש בשם-תואר, השכיח בעיקר במשלב הדיבורי: "ניגנתי טוב", "הלכנו ישר". יש לנתח עם התלמידים את רמות הלשון השונות של הווריאציות התחביריות ואת שכיחותן במשלב זה או אחר בעברית שלנו (טיפול בסגנונות שונים מנקודת מבט סינכרונית) או ברובדי הלשון השונים (טיפול בסגנונות שונים מנקודת מבט דיאכרונית).

3.2 תפקיד מלות היחס בעברית ותפוצתם של צירופי היחס

תלמידים רבים שמעו בוודאי מפי מוריהם את הכלל הידוע ש"לפני נושא לא תבוא מלת יחס". כלל זה נמסר לתלמידים על-פי רוב אך ורק כ"פטנט" לזיהוי הנושא (או למניעת טעות בזיהוי הנושא), ולא כאמצעי להבנת תופעה, והרי ברור, שאין דומה הכרת שם התופעה להבנת התופעה. כלל זה נלמד בדרך-כלל באופן טכני "דקלומי", בדיוק כמו שנלמדים גם היום כללים רבים בניקוד, דוגמת ה"דקלומים":

"לפני דגש חזק תבוא תנועה קטנה".

או:

"שווא מתחת לעיצור דגוש הוא שווא נע".

תלמידים שלמדו לשון כללי ניקוד בדרך זו, ברובם לא למדו להתבונן בתופעות הפונטיות העומדות ביסודם. הם רואים בדרך-כלל את הדקדוק כאוסף של כללים לשינון (מעין קובץ של גזרות), ולא כמערכת הכללות המסבירה באופן שיטתי את החוקיות הפונולוגית הפונטית של הלשון. ולענייננו, תלמיד המכיר את הכלל ה"נוח" ש"לפני נושא לא תבוא מלת יחס" (הכלל הוא נוח, כי החלתו כמעט מושלמת), יש לשער שלא יטעה ויאמר על צירוף יחס זה או אחר שהוא הנושא במשפט. אבל בזה יסתכם ה"הישג" שלו מדיעת הכלל. אם נשאל את התלמיד מדוע לא תבוא לפני הנושא מלת יחס, קרוב לוודאי שלא ידע להשיב, כי לא לימדו אותו אלא זיהו טכני של חלקים במשפט.

כל הרוצה לברר לעצמו שאלה זו, צריך לבדוק קודם-כול את הפונקציה של מלת היחס, ותוך כדי כך יחשוף את הקשר שבין תבניות תחביריות שונות, ויבין את ההיגיון שמאחורי הכלל. תפקידה היסודי של מלת היחס הוא קישור בין פועל ובין שם-עצם (צירוף שמני), המשלים אותו או המרחיב אותו (ואחת היא אם מלת יחס מצרפת היא אם לאו). לדוגמה:

36. ביקרנו במזיאון.

37. יונתן טיפס על העץ.

38. המטיילים ינחו בתוך המערה.

39. דני חזר אחרי דינה.

40. לא פחדתי מהכלב.

41. אל תסעי לתל-אביב.

מלת היחס היא ה"דבק" שבין הפועל לשם המשלים אותו (גם אם מבחינת סדר החלקים במשפט היא אינה חייבת להופיע בין הפועל ובין שם-העצם. מיקומה במשפט אינו משנה את תפקידה). כל תלמיד שיתבקש לחבר משפטים ובהם מלות יחס, בוודאי יחבר לא מעט משפטים כדוגמת המשפטים 36 – 41, ומיד יבלוט לעיניו תפקידה היסודי של מלת היחס. גם אם ינתנו לתלמיד צירופי יחס בודדים, כגון: "על העץ", "אחרי דינה", "מהכלב", זהו יתבקש להשלים למשפטים, גם אז "יצוץ" באופן טבעי כרוב המקרים הפועל כנושא המשפטים.

ומה על המקרים האחרים, שמלת היחס בהם מקשרת בין שם-עצם (או בין צירוף שמני לצירוף שמני)? איסוף מגוון של דוגמאות ועיון בהן (רצוי מאוד להפעיל את התלמידים באופן אקטיבי בחיבור משפטים, ולא רק לספק להם משפטים נתונים ל"ניתוח") יראה, שמלת יחס מקשרת בין שם לשם בשתי התניות מרכזיות:

א. מלת היחס מקשרת בין שם-פעולה, שהוא גלגול של פועל, ובין שם-עצם. לדוגמה:

42. הטיפוס על העץ מסוכן.

43. נזכרנו במנוחה בתוך המערה.

44. דחיתי את הביקור במוזיאון.

45. הפחד מהכלב מגוחך.

46. חשבתי על הנסיעה לתל-אביב.

קל לראות שכל צירוף של פועל נטוי והשלמתו המושאית או התיאורית יכולים לעבור טרנספורמציה לשם-פעולה, השומר על אותה צורה של השלמה שהיתה לפועל המקורי (אותה מלת יחס ושם העצם שאחריה):

יונתן טיפס על העץ < הטיפוס על העץ ...

המטיילים ינוחו בתוך המערה < המנוחה בתוך המערה ...

ביקרנו במוזיאון < הביקור במוזיאון ...

גם במקרה זה בולט תפקידה הראשוני של מלת היחס כמקשרת בין הפועל ובין השם המשלים אותו. במשפטים 36 – 41 צירוף היחס ממלא תפקיד של מושא או תיאור לנשוא (לפועל); במשפטים 42 – 46 צירוף היחס ממלא תפקיד של לוואי, שכן הוא מתאר את השם (שם-פעולה). למרות התפקידים התחביריים השונים על פני השטח, הקשר בין המבנים אמיץ, וחשוב להעלות אותו לפני התלמידים.

עיסוק רלבנטי בתופעות תחביר צריך, לדעתי, לכלול טיפול בפונקציות השונות של תבניות תחביריות חילופיות, ובמקרה זה – בפונקציה של השימוש בשם-הפעולה והרחבותיו לעומת השימוש בפועל הנטוי והרחבותיו. שם-הפועל והלוואי שלו, היוצרים צירוף שמני, "תופסים" במשפט רק חלק תחבירי אחד – נושא, או נשוא (שמני), או מושא, או תיאור, ובכך מאפשרים דחיסת מידע נוסף באותו המשפט, בחלקים התחביריים שנשארו "פנויים", בעוד שהפועל הנטוי והנשוא שלו יוצרים שניהם משפט, וכל מסירת מידע נוספת דורשת בניית משפט נוסף. לכן אין פלא, שבכותרות עיתונים, שדוחסים בהן פעמים רבות מידע רב למדי במשפט אחד, רווח השימוש בשמות-הפעולה, ויפה יעשה המורה אם יביא דוגמאות של ממש מן העיתונות וממקורות אחרים לשימוש בשם-הפעולה ובפועל הנטוי.

ב. התניה אחרת לקישור שמות-עצם באמצעות מלת יחס היא, כשפועל מהקבוצה הסמנטית של פועלי קיום (ולעתים פועל כיוון) הושמט, ומלת היחס שלו נשארה על פני השטח כמקשרת מעתה בין שמות-עצם. לדוגמה:

47. האנטנה על הגג גבוהה.

48. ראיתי את התמונה (ש) על הקיר.

49. זהו שגרירנו בארה"ב.

50. לציונות כוח משיכה.

51. פגשתי עולים מאתיופיה.

תפקידה היסודי של מלת היחס כמקשרת בין הפועל ובין שם-העצם המשלים אותו מביא אותנו לחפש את הפועל, גם אם איננו רואים אותו על פני השטח. אפשר לטעון, שעצם קיומה של מלת יחס במשפט "מחשיד" הימצאותו של פועל (חבוי או גלוי), שמלת היחס היא המקשרת המקורית בינו

ובין שם־העצם המשלים אותו. ואמנם, בדיקת טיב היחסים בין צירוף היחס הלוואי לגרעין השמני שלו בדוגמאות מטיפוס 47 – 51 מראה מיד, שאפשר להוסיף לפני מלת היחס פועל מהקבוצה הסמנטית של פועלי הקיום (כגון "להיות", "לשהות", "לחיות", "להימצא", "להתקיים", "להיערך"). למשל:

האנטנה (ה)נמצאת על הגג < האנטנה על הגג

שגרירנו (ה)שוחה בארצות־הברית < שגרירנו בארצות־הברית

וכדומה. והנה, מלת היחס, שקישרה בין פועל הקיום ובין השם שהשלים אותו, מקשרת, לאחר השמטת פועל קיום, בין שם־העצם, שהיה נושאו של פועל הקיום, ובין השלמתו של אותו פועל. לפנינו מעין התכווצות של משפט פועלי, בעל פועל קיום במבנה העומק, שהושמט ממבנה השטח. ואלה המבנים הראויים להשוואה:

52. האנטנה נמצאת על הגג.

53. האנטנה על הגג.

משפט 52 הוא משפט פועלי רגיל. משפט 53, לעומת זאת, אפשר שימש כחלק של משפט, כלומר כצירוף שמני (גרעין ולוואי), שיקבל השלמות בדרכים שונות, אבל אפשר שיתפקד גם כמשפט שלם (על משפטים שכאלה נטוש הוויכוח בין אנשי לשון, אם יש לראותם כמשפטים שמניים מטבעם,¹ או כמשפטים פועליים שנשמט הפועל שלהם.² ואולם, נראה שאין ריכוח על עצם הדבר שהפעלים שאפשר להכניסם למשפטים שכאלה אינם אלא פעלים מטיפוס פועלי הקיום. מכאן, שיש בעברית כלל (רשות) של מחיקת פועל קיום מהמשפט, אם הוא בזמן הווה. (כדאי לתת לתלמידים צירופים דוגמת משפט 53, החסרים את גרעין הנושא, ולבקש מהם להוסיף פעלים שלא ישנו את הרעיון הנמסר במשפט. התלמידים יוכלו לבוא בעצמם לידי מסקנה, שיש בעברית כלל מחיקה של פועל קיום. אין להעלות על הדעת שצירוף כגון "האנטנה על הגג" יושלם למשפט כגון: "האנטנה חורקת על הגג", כי במקרה זה לפנינו פועל בעל משמעות מסוימת ופועל שזכה אינו ברי־השמטה.)

כשמלת יחס מקשרת בין צירופים שמנים, נקבל, כמובן, גרעין שמני ולוואי בצורת צירוף יחס (צירוף שמני הפותח במלת יחס). לוואי צירוף יחס מופיע במשפט, כאמור, בשתי ההתניות שצוינו לעיל (א. כשהפועל עבר גלגול לשם־פעולה, ב. כשהושמט פועל הקיום). מכאן, שכל צירוף יחס במשפט או כמושא או כתיאור, או שהוא גלגול של מושא או תיאור, ועל פני השטח הוא מתפקד כלוואי. לכן לצירופי היחס המשמשים כלוחאים יש אותם תפקידים סמנטיים שיש לתיאורי הפועל השונים (תיאור מקום, תיאור זמן, תיאור אופן וכו'), שהרי ברובם הם גלגולים של תיאורי פועל. ואולם, למרכה הפלא, ספרי הלימוד המקובלים, המורים בעקבותיהם, מסתפקים בפירוט סמנטי של תיאורי הפועל בלבד, כאילו לחלקי המשפט האחרים אין היבטים סמנטיים. זוהי דוגמה אופיינית לחוסר השיטתיות שבדרך לימוד התחביר בבית־הספר, ולטיפול מבודד בתבניות תחביריות הקרובות זו לזו או גזרות זו מזו.

לאור הדין בתפקיד מלות היחס ובתבניות התחביריות שהן משתתפות בהן בעברית, נשיב על השאלה שנשאלה בפתחת הדין בנושא זה – מדוע לא תבוא מלת יחס לפני הנושא במשפט? הופעתה של מלת יחס מעידה, כאמור, שלפנינו הרחבה של פועל (תוספת לפועל, שהיא, כידוע, מושא או תיאור), או שהיא הרחבה לשם־עצם, כלומר, לוואי (בהתניות שהוזכרו לעיל). מכאן, ששם־עצם שלפני מלת יחס איננו הנושא, שהרי הנושא הוא חלק גרעיני של המשפט (כמוהו בנושא), ואינו הרחבה של חלק אחר.

3.3 משפטים מורכבים ומשפטים מחוברים המקבילים להם³

3.3.1 קרבת המשמעות בין שני טיפוסים המשפטים

נתבונן בקבוצות המשפטים האלה:

- | | |
|--------------|--|
| | 54. כיוון שחליתי, נעדרתי מהשיבה. |
| קשר של סיבה | 55. נעדרתי מהשיבה, כיוון שחליתי. |
| | 56. חליתי, ולכן נעדרתי מהשיבה. |
| | 57. חליתי, ונעדרתי מהשיבה. |
| | 58. כשזרחה השמש, התעוררתי. |
| קשר של זמן | 59. התעוררתי, כשזרחה השמש. |
| | 60. השמש זרחה, ואז התעוררתי. |
| | 61. השמש זרחה, והתעוררתי. |
| | 62. למרות שהתנהגת בחוסר הגינות, אני סולח לך. |
| קשר של ויתור | 63. אני סולח לך, למרות שהתנהגת בחוסר הגינות. |
| | 64. התנהגת בחוסר הגינות, ולמרות זאת אני סולח לך. |
| | 65. התנהגת בחוסר הגינות, ואני סולח לך. |
| | 66. אם תלמד היטב, תצליח. |
| קשר של תנאי | 67. תצליח, אם תלמד היטב. |
| | 68. תלמד היטב, ובתנאי זה תצליח. |
| | 69. תלמד היטב, ותצליח. |

בכל קבוצה של משפטים מקבוצות המשפטים לעיל, השניים הראשונים הם משפטים מורכבים, והשניים האחרונים הם משפטים מחוברים. למרות ה"ניתוח התחבירי" השונה שאנו מנתחים אותם, כל המשפטים שבקבוצה אחת מביעים אותה משמעות פחות או יותר, ואותם יחסים לוגיים בין הפסוקיות שבמשפט (לכל טיפוס של יחסי משמעות ניתן, כמובן, ליצור וריאציות רבות יותר, שהרי הלשון מספקת אפשרויות סגנוניות מגוונות להבעת משמעות נתונה). ספרי הלימוד המקובלים אינם מעמתים כלל טיפוסים משפטים שכאלה, ואינם עורכים ביניהם השוואה מבנית וסגנונית. לפי מסורת הלימוד המקובלת ימצאו המשפטים המחוברים מסוג המשפטים דלעיל בפרק נפרד, העוסק במשפט המחובר, ואילו המשפטים המורכבים ימצאו בפרק אחר. ההימנעות מעיסוק שיטתי בעניינים סמנטיים בשיעורי התחביר ובגילוייהם התחביריים מכיאה, בין שאר הדברים, להפרדה שרירותית בין תבניות קרובות משמעות, גם כשהאבחנה ביניהן קשה לתלמיד. תלמיד המקבל לניתוח משפט מדגם משפט 56, רבים הסיכויים שיראה בו משפט מורכב, כי היחסים הלוגיים שבין איבריו הם יחסי סיבה ותוצאה, בדומה ליחסים שהוא רואה במשפט המורכב, וגם בגלל הופעתה של מלה חיצונית המביעה קשר של סיבה ("ולכן")⁴, שהוא רגיל למצוא גם במשפטים מורכבים ("כיוון ש", "מפני ש", "כי" וכדומה). מורה שיעמת מלכתחילה טיפוסים מורכבים ומחוברים מקבילים להם, ושיבדוק יחד עם תלמידו את כלל ההבדלים ביניהם, רבים הסיכויים שתלמידו יבחינו כראוי בין משפט מורכב למחובר, גם כאשר יש ביניהם דמיון רב, וחשוב מזה, התלמידים ילמדו להתבונן בתבניות תחביריות, לתאר אותן בצורה מקיפה, ולראות אותן כגילויים סגנוניים שונים להבעת המשמעות.

3.3.2 ההבדלים המבניים והסגנוניים בין שני טיפוסים המשפטים

א. במשפט המחובר (דוגמת שני המשפטים האחרונים בכל קבוצה) מופיעה הפסוקית המתארת מבחינה סמנטית את הסיבה, או הזמן, או הוריתור וכולי, כפסוקית עצמאית לכל דבר, ולכן היא זוכה להבלטה סגנונית במשפט. במשפט המורכב (דוגמת שני המשפטים הראשונים בכל קבוצה) יש לפסוקית הטפלה התיאורית מבנה בלתי-עצמאי, בגלל מלת השעבוד הפותחת אותה, והמבהירה את התפקיד הסמנטי שהפסוקית ממלאה בתוך כלל המשפט המורכב.

במשפט המורכב היחסים הלוגיים שבין הפסוקיות הם ברורים ומפורשים. כל השומע או קורא משפט הפותח בפסוקית, כגון: "כיוון שחליתי..." מחכה להמשך, שיתאר את התוצאה המועלית בפתיחה. הפסוקית הטפלה במשפט המורכב מכריזה על עצמה שהיא ה"משרתת", בלא כל הסוואה. במשפט המורכב יש אפוא סימני היכר ברורים ל"גברת" ול"משרתת". לא כן במשפט המחובר. במשפט 57 – "חליתי, ונעדרתי מהישיבה", עומדת הפסוקית, המתארת מבחינה סמנטית את הסיבה ("חליתי"), כפסוקית עצמאית ("כעיקרית"), כשוות ערך לפסוקית האחרת ("ונעדרתי מהישיבה"). מי שנועדה להיות "משרתת", מופיעה בבגדי "גברת", ומבחינה חיצונית לא ניכר מי היא ה"גברת" ומי היא ה"משרתת". משפטים מחוברים שכאלה נפוצים ולגיטימיים, ואין הם אלא פְּרָפְרָה אפשרית למשפטים מורכבים (יש להעיר, שלפי הגישה של האסכולה החומוסקיאנית, למשפטים המורכבים והמחוברים בכל קבוצה יש אותו מבנה עומק, ואינם שונים זה מזה אלא במבנה השטח).

ב. לפני הפסוקית הטפלה במשפט המורכב תבוא תמיד מלת שעבוד של זמן, סיבה, מקום וכדומה. במשפט המחובר, לעומת זאת, אין הכרח שתופיע מלה המפרשת את היחסים הלוגיים שבין האיברים. מלה מפרשת שכזאת (– "מלת ספח"), מקומה אינו בפסוקית ה"תיאורית", אלא בפסוקית ה"עיקרית" (בפסוקית "תיאורית" כוונתי כאן לאותו איבר במשפט המחובר המתאר מבחינה סמנטית את הסיבה, או הזמן וכולי של האיבר האחר. פסוקית זו תופיע כפסוקית טפלה במשפט המורכב המקביל; פסוקית "עיקרית" היא שתופיע כעיקרית במשפט המורכב המקביל).

בהעדר מלות ספח, כלומר יסוד לשוני המסביר את היחסים הסמנטיים שבין הפסוקיות במשפט המחובר, עלולים יחסים אלה להיות מעורפלים במידת מה. לדוגמה, במשפט 61 ("השמש זרחה, והתעוררתי") אי-אפשר לקבוע בוודאות אם יש הבעה של פעולות סימולטניות, או פעולה אחת התרחשה לפני פעולה אחרת. באמצעות מלת הספח מתבהרים היחסים הסמנטיים שבין הפסוקיות במשפט המחובר. אפשר לראות דרך זו במשפטים 56, 60, 64, 68. משפטים שכאלה, כאמור, אפשר שייתפסו אצל התלמיד כמשפטים מורכבים.

מלת הספח, המופיעה באיבר השני של המשפט המחובר, היא סימן המצביע לאחור (ראיקט) וקושר קשר עם המבע שהושמע קודם לכן, כאומר: מה ששמעת זה עתה לא נאמר כמסר לעצמו, אלא היה תיאור סיבה, או זמן או ויתור וכולי למה שתשמע עכשיו.

יש אפוא דרגות שונות של בהירות (מפורשות) בביטוי היחסים הסמנטיים שבין הפסוקיות במשפט. הבהיר ביותר הוא המשפט המורכב. בדרגה הבאה אפשר להעמיד את המשפט המחובר בעל מלת הספח, ולבסוף את המשפט המחובר חסר מלת הספח, שבו היחסים שבין הפסוקיות עלולים להיות מעורפלים במידת מה. הצגה שכזאת של הוריאנטים התחביריים-הסגנוניים עדיפה,

לדעתי, על הפרדה שרירותית בין תכניות קרובות משמעות, שאינה נעשית אלא על שום ה"שמות" (מונחים) השונים שהן נושאות.

ג. מקומה של מלת הספח, המופיעה בפסוקית ה"עיקרית" של המשפט המחובר, אינה בהכרח בראשה של פסוקית זו. מלת הספח יכולה להופיע אף באמצעה של הפסוקית או בסופה (הופעתה אינה הכרחית, כאמור). לדוגמה:

70. התנהגת בחוסר הגינות, ואני סולח לך למרות זאת.
והשווה למשפט 64 לעיל:

התנהגת בחוסר הגינות, ולמרות זאת אני סולח לך.

לעומת זאת, מקומה של מלת השעבוד בפסוקית הטפלה שכתוך המשפט המורכב הוא קבוע — אך ורק בראש הפסוקית הטפלה.

ד. במשפטים מחוברים מהטיפוס הנידון אין חופש בסידור הפסוקיות. יש סדר איברים מחייב, המשמש לשומע או לקורא אינדיקציה לטיב היחסים הלוגיים שבין הפסוקיות. סדר הפסוקיות במשפט המחובר עוקב אחר סדר הזמן של האירועים במציאות. במשפטים 56, 57; 60, 61; 64, 65; 68, 69, באה תחילה הפסוקית המתארת (מבחינה סמנטית) את הסיבה, הזמן, הוויתור או התנאי, כי מטבע הדברים אירועים אלה מקדימים בזמן את האירוע המתואר בפסוקית השנייה. ואולם, ייתכן גם משפט מחובר, שהפסוקית ה"תיאורית" תבוא בו במקום השני:

71. אני אחסוך כסף, ואתה תלמד באוניברסיטה.

מבחינה סמנטית הפסוקית השנייה במשפט זה מתארת את התכלית שלשמה מתרחשת הפעולה שבפסוקית הראשונה. והשווה למשפט מורכב בעל משמעות דומה:

72. אני אחסוך כסף, כדי שתלמד באוניברסיטה.

ביחסי משמעות מסוג זה באה הפסוקית ה"תיאורית" לאחר הפסוקית ה"עיקרית". אם נהפוך את סדר האיברים במשפט המחובר (מסוג המחוברים הנידונים כאן), נשנה את יחסי המשמעות בין האיברים (לדוגמה, נהפוך את סדר האיברים במשפט 57: חליתי, ונעדרתי מהשיבה < נעדרתי מהשיבה, וחליתי — בהיפוך הסדר התחלפו הסיבה והתוצאה). אפשר לומר, שכפיצוי על העדר סימנים חיצוניים ליחסים הלוגיים שבין האיברים במשפט המחובר, קיים סדר איברים מחייב, המצביע על יחסים אלה (אם כי לא בצורה מפורשת, כאמור).⁵ במשפט המורכב, לעומת זאת, מאחר שתפקידה של הפסוקית הטפלה המתארת הוא ברור ומפורש, אין כל הגבלה במיקומה — היא יכולה לבוא לפני המשפט העיקרי או אחריו (ואין מדובר כאן בפסוקית לוואי, המוגבלת במיקומה במשפט. היא מופיעה, כידוע, בצמוד לשם־העצם שהיא מתארת).

ה. במשפט המחובר ו"ו החיבור מקשרת פעמים רבות בין הפסוקיות (נוסף למלת הספח או בלעדיה), שלא כבמשפט המורכב (תכונה דקדוקית זו משמשת למורים רבים אך ורק כ"פנטנט" לזיהוי המשפט המחובר, ואינה מוצגת לפני התלמידים כאחת התכונות המבחינות שבין שני טיפוסים המשפטים, במסגרת השוואה לשונית־סגנונית כללית בין טיפוסים תחביריים קרובים אלה).

4. סיכום

ענייני התחביר שנידונו כאן הם מבחר סלקטיבי ביותר מתוך הנושאים הראויים לדיון בתחום לימוד זה, הובאו לצורך הדגמת גישה להוראת התחביר, המונחת בעיקר על ידי העקרונות האלה:

- א. תיאור מאפייני הדגם השלם של המשפט על התניותיו המבניות.
 - ב. תיאור הקשר שבין דגמים תחביריים קרובים (קרובים מבחינת המבנה, או מבחינת המשמעות).
 - ג. תיאור הפונקציות של תבניות תחביריות חילופיות.
 - ד. תיאור הקשר שבין המשמעות וכין המבנה התחבירי.
- יש לקוות, שהתנופה הגדולה שזכה לה מחקר התחביר בשנים האחרונות תביא גם לשינוי הגישה להוראת התחביר בקרב המורים ללשון בבית-הספר.

ביבליוגרפיה

- אורנן, עוזי, "ניתוח מכני ההוראת התחביר", לשוננו, כג (תשי"ט), עמ' 243 – 258.
- אורנן, עוזי, "התחביר, לימוד המשמעות המבנית", על הוראת התחביר בבית-הספר התיכון, בית-הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית, ירושלים 1961, עמ' 15 – 34.
- אורנן, עוזי, "דקדוק יוצר מהו?", לשוננו לעם, מחזור כג, קנטרס ד (רכ"ד), שבט תשל"ב.
- אורנן, עוזי, המשפט הפשוט, הוצאת אקדמון, ירושלים תשל"ט.
- אזר, משה, שטח ועומק בתחביר, אוניברסיטת חיפה, תשל"ז.
- בלאו, יהושע, יסודות התחביר, המכון העברי להשכלה בכתב, ירושלים תשכ"ו.
- דרור, זאב ומשה חן, מבוא לדקדוק תיצרני עברי, מפעלים אוניברסיטאיים הוצאה לאור, תל-אביב 1976.
- ניר, רפאל, "על מטרת הוראת התחביר", על הוראת התחביר בבית-הספר התיכון, בית-הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית, ירושלים 1961, עמ' 35 – 39.
- ניר, רפאל, הוראת העברית כלשון אם בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה, הוצאת עמיחי, תל-אביב תשל"ד.
- ניר, רפאל, מבוא לתורת הלשון, יחידות 1 – 3; 4 – 9, האוניברסיטה הפתוחה, תל-אביב 1981.
- צדקה, יצחק, תחביר המשפט לאור תיאוריות חדשות, הוצאת אקדמון, ירושלים 1978.
- צדקה, יצחק, תחביר העברית בימינו, קריית ספר, ירושלים 1981.
- רובינשטיין, אליעזר, המשפט השמני, עיונים בתחביר ימינו, הוצאת הקיבוץ המאוחד, תל-אביב תשכ"ט.
- רובינשטיין, אליעזר, הצידוף הפועלי, עיונים בתחביר ימינו, הוצאת הקיבוץ המאוחד, אוניברסיטת תל-אביב, תשל"א.
- רובינשטיין, אליעזר, "ערכיות תחבירית וערכיות סמנטית", לשוננו, 43, חוברת א (תשל"ט), עמ' 3 – 19.
- רוזן, חיים, עברית טובה, קריית ספר, ירושלים 1977.
- שלוניגר, יצחק, "על גישה חדשה בהוראת תחביר וסגנון", מגמות, יח (4), אוגוסט 1972, עמ' 529 – 537.
- שלוניגר, יצחק, "מבנה היחסים הסמנטיים ומבנה השטח בהוראת התחביר", בתוך: רפאל ניר ובן-ציון פישלר (עורכים), כלשון עמו, המועצה להנחלת הלשון, ירושלים 1976, עמ' 150 – 162.

הערות

1. בלאו, יסודות התחביר, עמ' 17.
2. אורנן, המשפט הפשוט, עמ' 45; צדקה, תחביר העברית בימינו, עמ' 2.
3. משפטים מאוחים איחוי אסימטרי, לפי המינוח של חן ודרור, מבוא לדקדוק תיצרוני עברי, עמ' 142.
4. ועל-פי המינוח של חן ודרור, במבוא לדקדוק תיצרוני עברי, "מלת ספח" (הקושרת את הפסוקית השנייה במשפט המחובר לפסוקית הראשונה), עמ' 149.
5. בגלל סדר האיברים המחייב שבמשפטים המחוברים מטיפוס זה, חן ודרור (מבוא לדקדוק תיצרוני עברי) מכנים את האיחוי שבין איבריהם איחוי אסימטרי.