

סוגיות בהוראת התחביר

רות בורשטיין

ראש החוג ללשון העברית במכללת דוד ילין

איגרת מידע נ', תשס"ג, עמ' 53-66

באחת ההרצאות שנשא הפרופסור אליעזר רובינשטיין ז"ל על הוראת הלשון העברית בבית הספר, הוא אמר כי יש ללמד את התלמידים מיניאטורות של מדע ההולמות את גילם. אם חושב המורה כי נושא מסוים קשה מדי להבנת תלמידיו, עדיף שילמד רק את החלקים הפשוטים שבו או שלא ילמדו כלל משישנה אותו מהותית ויפגע הן באמת המדעית והן בתלמידיו הלומדים שגיאות. דברים אלו אמורים להיות נר לרגלנו בעבודתנו החינוכית.

יתרונות רבים יש ללימוד התחביר. אמנה כאן את החשובים ביותר בעיניי: (א) פיתוח חשיבה מדויקת ופיתוח חשיבה לוגית; (ב) הקניית כלים המסייעים בהבנת הנקרא; (ג) הקניית יכולת להתמודד עם טקסטים כתובים בשפה זרה; (ד) הקניית יכולת לרדת לעומקן של משמעותות סמויות בפרוזה ובשירה, לשון אחר הקניית רגישות לטקסט.

בשנים האחרונות מושם דגש בהיבט הפונקציונלי-תחבירי בהוראת התחביר. אמנם כשלעצמה זו תופעה מבורכת, אך בעקבותיה הוזנח במידה רבה ההיבט החשוב יותר של התחביר לדעתי: פיתוח החשיבה והלוגיקה. עם השנים היו שהטילו ספק ביכולתם של התלמידים 'להעביר' לתחומים אחרים את דרכי החשיבה שנרכשו בלימוד תחביר. כך גם רבים הסוברים כי רק אחרי שמבינים את הטקסט ניתן לנתחו תחבירית. לאלה וגם לאלה אשיב: מניסיוני בעשרים השנים האחרונות בהוראת התחביר והדידקטיקה של הוראת התחביר עולה כי העיסוק בתחביר גם בהיבט הלוגי-סמנטי, ולא רק הפונקציונלי-תקשורתי, מסייע ללומדים להבין את הטקסט,¹ לגלות בו משמעויות שונות ומשמעותיות נסתרות או לגלות בו עמימות. הלומדים בגישה זו יוצאים נשכרים, ויש מהם שכל טקסט כתוב או דבור, החל בטפסים או בתשדירי בחירות וכלה בטקסטים מדעיים, מעורר בהם (כרפלקס מותנה) צורך לנתחו כדי להיות בטוחים שהבינו אותו כראוי. התחביר והחשיבה שהוא מעורר הם אפוא שני כלי שרת מצוינים להבנת טקסט.

במאמר זה אאיר הארות שיש בהן כדי לשפר את לימודי התחביר ואת תוצאותיהם בשלושה נושאים: ניתוח צירופים שמניים, שם הפועל ותפקידיו, חלק הייחוד שהיה נושא במשפט שנוצר.

¹ וכך גם אורן (תשל"ט, עמ' 171-172): "הניתוח התחבירי הוא אמצעי שמשמשים בו כדי להבין את הנאמר במשפט, וכל מי שלמד אי פעם לטינית - ואף בדרגת לימוד נמוכה ביותר - יודע, כי כשהוא עומד לפני משפט בלתי מובן, עליו לפתוח בשורה של פעולות קבועות ומסודרות [...]. לאחר שהלומד [...] והצליח לזהות את התפקידים השונים שממלאות המילים (או צירופיהן), יכול הוא לחזור ולקרוא שנית את המשפט הבלתי מובן, והנה עתה הובן לו המשפט, ויכול הוא להמשיך בקריאת היצירה ולעבור למשפט הבא."

ייערך פסטיבל מיוחד של מחזותיו, 'המפגש עם הדרמה היוונית הפעים אותי מאוד' (נושא); 'הוא אחד הבימאים החשובים ביותר בארופה', נושא הדיון הוא המעמד החברתי של האדם' (נושא); 'עתה נסקור את מדיניות הרפרטואר של התאטרון הישראלי', 'ההרצאה תעסוק ב'דיאלוגים בנוסח תאטרון האבסורד'³ (מושא).

חשוב להרגיל את התלמידים לסמן את כל הצירוף השמני כחלק משפט אחד. ניסיוני מלמד כי זו נטייתם הטבעית של התלמידים. מטרת השלב הראשון היא אפוא חיזוק מדעי לתפיסה האינטואיטיבית שלפיה הצירוף השמני השלם הוא חלק משפט אחד.

בשלב השני תילמד החלוקה הפנימית של הצירוף השמני לגרעין ולוואי - על פי תאוריית הרכיבים הישירים - במבנים בעלי שני רכיבים בלבד. במבנים כאלה כמעט שאין בעיות חלוקה: ברגיל הרכיב הראשון הוא הגרעין, והשני - לוואי. למשל במשפט לעיל הצירוף 'הילדים החכמים' הוא הנושא, ובתוכו 'הילדים' - גרעין, 'החכמים' - לוואי.

אפשר לתת דוגמות של כל חלקי הדיבור העשויים להיות לוואי לגרעין בצירוף שמני: שם תואר; מספר סודר; שם עצם סומך; כינוי קניין; תואר פועל; מילת יחס + שם עצם; כינוי זיקה + מילת יחס + שם עצם. בצירוף השמני בעברית החלק המוגדר (determinatum) - הגרעין - בא לפני החלק המגדיר (determinans) - הלוואי. כידוע יש שני סוגי לוואים הבאים לפני הגרעין: לוואי כמות, כגון 'שני ילדים', 'מעט אנשים'.

בשלב השלישי יודגמו משפטים שיש בהם צירופים שמניים (הנושא, הנשוא השמני, המושא או התיאור) בעלי שלוש מילים. כאן יש לתת את הדעת למדרג הפנימי של הצטרפות הרכיבים הישירים זה לזה בהתבסס על ההיגיון ועל ידע הלשון של הלומדים. בצירוף שמני שיש בו יותר משני רכיבים, הם אינם מתחברים זה לזה בבת אחת, אלא בשתי קבוצות. בניית התחבירי יש להקפיד על גבולות לוגיים ודקדוקיים של הקבוצה.

רוזן (1977, עמ' 61 ואילך) מבהיר כי במערכות רבות של גדלים, סדר שונה של יסודות מתחברים (=מחברים) יוצר משמעות שונה. למשל, כשמחברים טון נמוך עם טון גבוה, מתקבלים שני 'סכומים' שונים, שתי מנגינות שונות: האחת מתחילה בטון הנמוך, האחרת מסתיימת בו. כך בלשון - 'מחברים' 'חכם' ו'יהודי' נותנים שני 'סכומים' שונים: 'חכם יהודי' ו'יהודי חכם', והם אינם שווים. כך גם חיבור המילים 'יהודי' 'חכם' 'מאושר' יוצר

שלושה צירופים בעלי משמעות שונה:

יהודי חכם מאושר = " (יהודי + חכם) + מאושר".

חכם יהודי מאושר = " (חכם + יהודי) + מאושר".

יהודי מאושר חכם = " (יהודי + מאושר) + חכם".

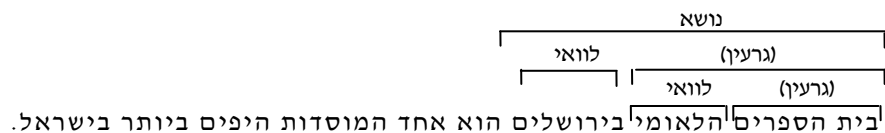
לכן חשוב לדעת אילו רכיבים של ביטוי לשוני יש 'לסכמם' ראשונים ואיזה רכיב מצטרף אחרון ל'סכום' של קודמיו. עד כאן דברי רוזן. נראה כיצד ניתן לשלבם בהוראה.

הנה ניתוח משפט שמתעלם משיטת הרכיבים הישירים:

³ לא כללתי את מילת היחס בסימון המושא משום שמילת היחס המוצרכת היא חלק מן הפועל. [הערת עורכות האיגרת: בניית התחבירי המקובל בספרי הלימוד מילת היחס היא חלק בלתי נפרד מן השם הבא אחריה.]

של הצטרפות של רכיבים ישירים. הומונימיות מבנית היא מקור לאי-הבנה בשיחה ובקריאה, והיא גם בסיס לבדיחות רבות ואמצעי נוח לעמימות. ואולם יש מקרים שבהם אף שהנסמך והסומך מאותו מין ומספר, שם התואר יכול מבחינה הגיונית להצטרף רק לאחד מהם; למשל: 'מכונית שכנתי המשוכללת' - שם התואר 'משוכלל' אינו יכול להתייחס לבן אדם, אלא רק לחפץ או לרעיון, ולכן ברור כי מדובר במכונית משוכללת, ולא בשכנה משוכללת. ומפורסמת הדוגמה שמביא רוזן 'מועצת המדינה הזמנית': הכוונה הייתה ('מועצת המדינה') + 'הזמנית', אך פורשה ברדיו רמאללה כ'מועצת' + ('המדינה הזמנית').

בשלב החמישי תילמד החלוקה לרכיבים ישירים בצירופים שמניים בעלי שלוש מילים ויותר. הנה שתי דוגמות:



מניסיוני אני יכולה להעיד כי יש תלמידים שקשה להם בהתחלה להתמודד עם החלוקה לרכיבים ישירים, אך לאחר זמן הם מבינים את העיקרון הלוגי של החלוקה ומצליחים ליישמו, והסיפוק רב. החלוקה לרכיבים ישירים אינה - בשום שלב משלביה - אוטומטית או טכנית. בכל צעד וצעד יש לחשוב ולבדוק את כל האפשרויות ולקבוע איזו מהן הנכונה, בהתחשב במשמעות, בידע העולם ובתחביר.

אומר עוד כי חשוב להסביר לתלמידים שהיחסים שבין הלוואי לגרעין הם יחסי שעבוד,⁵ וכדאי להציג את השעבוד הזה כמקביל לשעבוד במשפט מורכב.⁶

לסיום פרק זה אעיר כמה הערות על החלוקה לרכיבים ישירים בהקשרים אחרים:

⁵ פרץ (1967, עמ' 67-68) מדבר על הרחבה בדרך של שעבוד במשפט הפשוט ומציין כי התפקיד התחבירי של הלוואי - המילה הנוספת בצירוף - זהה לתפקיד התחבירי של הגרעין - המילה הראשונה העיקרית בצירוף. המיוחד בדרך השעבוד הוא התלות המוחלטת של הלוואי-המגדיר בגרעין. בלי גרעין אין ללוואי כל משמעות במבנה המשפט, ובלשונו של פרץ: "רק כשיש מי או מה להשתעבד לו יש שעבוד, ורק כשיש מי או מה להיתלות בו יש תלות". אגמון-פרוכטמן (תשמ"א, עמ' 15) מגדירה את המושג 'שעבוד' כ"קשר בין יסודות, שאחד מהם (הלוואי) תלוי מבחינה צורנית ותחבירית באחר (הגרעין), ואין הם שווי ערך - ובדרך כלל המשועבד הוא הכפוף, התלוי, גם מבחינה סמנטית".

⁶ כן חשוב להראות לתלמידים את ההקבלה שבין האיחוי במשפט פשוט (בעל חלקים כוללים) - איחוי בין גרעינים בצירוף שמני - לבין האיחוי שבמשפט מאוחד - איחוי בין משפטים.

החלוקה לרכיבים ישירים מתבצעת - בלי לקרוא לה בשם זה - בניתוח של משפט מורכב ושל משפט מאוחה (צ'וקר ווינר : 1998),⁷ וכן בניתוח לנושא ונושא או לצירופים שמניים ולצירופים פועליים. גם במורפולוגיה יש ניתוח לרכיבים הישירים הקטנים ביותר בלי לקרוא לכך בשם זה, אלא במונחים מורפמה או צורן. כלומר בבית הספר עוסקים ברכיבים ישירים עד רמה מסוימת בתוך המילה, מדלגים על רמת הצטרפות המילים זו לזו בצירוף השמני, וממשיכים בהם בתחביר בניתוח פסוקיות. בשנות ה-70 היה נהוג ללמד בתחביר את החלוקה לרכיבים ישירים,⁸ אולם במשך השנים נזנחה דרך זו, והיום התלמידים אינם מכירים אותה.

אשר לנושא הפועלי, נראה שאין מקום לחלוקתו לרכיבים ישירים. חלוקה זו מסורבלת מבחינה טכנית. כמו כן החלוקה של הנושא הפועלי המקובלת היום אין בה הטעיה או עיוות לוגי כפי שיש בהפרדה בין הגרעין ללוואי בצירוף השמני.

ב. על שם הפועל ותפקידיו

יש ספרי לימוד שבהם שם פועל מנותח כחלק משפט רגיל, כלומר כמילה או כצירוף שאינם משפט, כגון נושא, מושא, מושא או תיאור, ואם יש לשם הפועל משלימים, הם מנותחים כמושאים וכתיאורים. הנה דוגמות לניתוח המתואר :

$$\frac{\text{מושא}}{\text{את שיעוריו}} \quad \frac{\text{מושא}}{\text{להכין}}$$

$$\frac{\text{מושא}}{\text{אתו}} \quad \frac{\text{תיאור}}{\text{לחיפה}}$$

בניתוח זה מושא או תיאור משלימים את המושא, שלא על פי הגדרות התחביר הקובעות כי המושא והתיאור הם משלימי הפועל-הנושא. כמו כן ניתוח זה מתעלם הן מן הקשר שבין שם הפועל ובין הפועל המפורש והן מדרך ההיווצרות של שם הפועל במשפט. ניתוח נכון ומדויק יתחשב בגלגול (או בהתכווצות) של הפועל המפורש ('...כי אָסַע אתו לחיפה') לשם פועל ('...לנסוע אתו לחיפה'). שם הפועל ומשלימיו יוצרים פסוקית מושא מצומצמת, ובניתוח הפנימי שלה שם הפועל ('לנסוע') הוא נושא, ואליו מצטרפים מושאים ותיאורים ('אתו', 'לחיפה'), על פי העקרונות הנהוגים בתחביר.

⁷ בבית הספר מכנים את הפסוקית הראשית במשפט מורכב 'משפט עיקרי' ואת הפסוקיות במשפט מאוחה - 'איברי'. מאחר שהגדרת הפסוקית היא משפט המצוי במשפט גדול יותר, אלו ואלו - פסוקיות הן.

⁸ ר' ספרו של בלאו 'יסודות התחביר' (תשכ"ו). ר' עוד על חלוקה לרכיבים ישירים בעברית אצל ניר (תשמ"א), יחידה 9, עמ' 11-2. לדבריו, יתרונה של השיטה בכך שהיא עוסקת בתכונה מרכזית של מבנה המשפט - ההבחנה בין רמות היררכייה שבהצטרפות הרכיבים זה לזה.

מבדיקת עמדותיהם של אנשי אקדמיה שנדרשו לסוגיה⁹ עולה כי יש תמימות דעים באשר לניתוחו של שם הפועל כפסוקית מצומצמת.

סבורתני כי חשוב ללמד את ניתוחו התחבירי של שם הפועל בבית הספר בגישה מדעית, ולא להתעלם מעקרונות היסוד של התחביר וליצור בלבול אצל התלמיד.¹⁰ כהקדמה ללימוד פסוקיות מצומצמות יש לוודא שהתלמידים מבחינים בין שם פועל לבין שם פעולה, וכן בין שם הפועל הפותח בל', כגון 'לצרוך', לבין שם עצם הפותח במילת היחס ל', כגון 'לצרוך'.

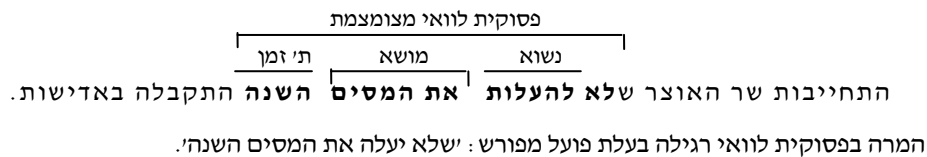
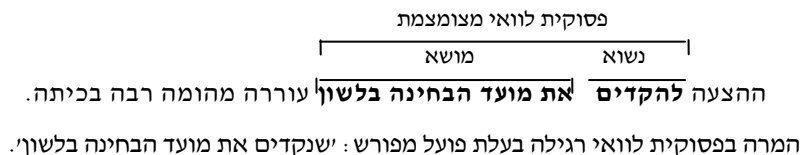
בשלב הראשון מומלץ לעסוק בשם פועל המצטרף לשם עצם ויוצר פסוקית לוואי מצומצמת, וזאת מאחר שהצטרפות זו יוצרת מבנה חד-משמעי מבחינה תחבירית ותפקיד שם הפועל בה ברור. עיסוק זה יכול להשתלב בלימוד פסוקיות לוואי.

לדוגמה במשפט 'הרעיון לנסוע לנופש בעונה זו של השנה מצא חן בעיניי' שם הפועל פותח פסוקית לוואי מצומצמת המוסרת את התוכן של גרעין הנושא 'הרעיון'. אפשר להמיר את הפסוקית המצומצמת בפסוקית לא מצומצמת: 'שניסע לנופש בעונה זו של השנה'. הנה הניתוח הפנימי של הפסוקית:



ניתוח זה מתאים להגדרה שתיאור הוא משלים לא מוצרך של הפועל-הנשוא. לו ניתחנו את 'לנסוע' כלוואי רגיל, לא הייתה לנו אפשרות לקשר אליו את התיאורים, שכן התיאורים אינם משלימים של לוואים.

כאמור לעיל, פסוקית לוואי הפותחת בשם פועל יכולה להצטרף רק לשם המביע תוכן והיא מביעה את תוכנו. זו הכללה שהתלמידים יכולים להגיע אליה בהכוונה נכונה של המורה. דוגמות נוספות:



⁹ סגל (תרצ"ו, 137, 225), פרץ (תש"ה, 88), קדרי (תשכ"ד, 67), בלאו (תשכ"ו, 134 ואילך), רובינשטיין (תשכ"ט, 105, 175), לנדאו (תשל"ו, 132, 134), אורן (תשל"ט, 123, 191 ואילך), אגמון-פרוכטמן (תשמ"א, 47).

¹⁰ ממאות שיחות שערכתי עם תלמידים בחטיבות ביניים בירושלים עולה שתלמידים מקבלים את הרושם שהתחביר הוא אוסף של קביעות והוראות שאין בבסיסן שיקול דעת ועקביות.

אפשר לתת לתלמידים לשחבר פסוקיות לוואי מצומצמות לפסוקיות לוואי רגילות, ופסוקיות לוואי רגילות לפסוקיות מצומצמות. העיסוק בשחבור מסוג זה יכול לסייע לתלמידים הטובים להגיע להכללה באשר לתנאים המאפשרים את השחבור מפסוקית רגילה לפסוקית מצומצמת והתנאים שאינם מאפשרים את השחבור.

השלב השני והשלישי עניינם בשם פועל המצטרף לפועל.¹¹

בשלב השני עוסקים בשם פועל המצטרף לשלוש קבוצות פעלים: (1) פועלי אספקט (המביעים את תחילתה, המשכה או סיומה של הפעולה המסומנת בשם הפועל, כגון התחיל, המשיך, הוסיף, חדל); (2) פועלי יכולת (המביעים את יכולתו של הנושא לבצע את הפעולה המסומנת בשם הפועל, כגון מסוגל, ידע, הצליח); (3) פעלים מודליים (המביעים את יחסו של הנושא לפעולה המסומנת בשם הפועל, כגון העז, נמנע, סירב, רצה, מוכן, ביקש]במובן 'רצה!)). אפשר ללמד גם את קבוצת הפעלים (4) המתארים את אופן הפעולה ושם הפועל משמש גרעין נשוא (כגון 'מיטיב ללכת', 'איחר לבוא', 'הקדים לבוא').

בקבוצות אלו הפועל ושם הפועל יוצרים יחד 'נשוא מורחב', אי אפשר להמיר את שם הפועל במילת שעבוד ובפועל בצורת עתיד, ומבצע הפעולה של הפועל המפורש ושל שם הפועל זהה.

בשלב השלישי עוסקים בשם פועל המצטרף לפועל שאינו מביע אספקט, יכולת או מודליות. במקרה כזה ניתן להמיר את שם הפועל במילת שעבוד ובפועל בצורת עתיד, ומכאן ששם הפועל פותח פסוקית מצומצמת. סוג הפסוקית נקבע על פי תפקידה במשפט - מושא או תיאור. הנה שתי דוגמות:

א. 'דן שכנע את חברו להצטרף לתנועת נוערי' (ההמרה: 'דן שכנע את חברו שיצטרף לתנועת נוערי'); 'להצטרף לתנועת נוערי' - פסוקית מושא מצומצמת (משלימה את הפועל 'שכנע').
ב. 'נסענו לחיפה להיפגש את חברים'; אפשר להוסיף 'כדי' לפני שם הפועל: 'נסענו לחיפה כדי להיפגש עם חברים'; מהוספה זו עולה שמדובר בפסוקית תיאור תכלית (וכן הפועל 'נסע' אינו מצריך מושא אלא פסוקית תיאור).

כאשר מבצע הפעולה של הפועל ומבצע הפעולה של שם הפועל זהים, יש לבדוק אם הפועל שייך לאחת הקבוצות שנמנו בשלב השני כדי לקבוע אם מדובר בנשוא מורחב או בפסוקית. כאשר מבצע הפעולה של הפועל ושל שם הפועל אינם זהים לא ייתכן נשוא מורחב, אלא רק פסוקית. למשל 'דרשתי מדין להכין שיעורים' - מבצעי הפעולה של 'דרשתי' ושל 'להכין' שונים, ומכאן שלפנינו פסוקית מושא.

לעתים נוצרת דו-משמעות משום שאין זה ברור אם יש זהות במבצעי הפעולות. לדוגמה: 'אמרתי ללכת מכאן'; המשפט דו-משמעי משום שאין יודעים 'מי ילך'. אם הנושאים של 'אמרתי' ושל 'ללכתי' זהים, מדובר בנשוא מורחב ('אמר' = רצה, תכנן), אם הנושאים של 'אמרתי' ושל 'ללכתי' שונים ('אמרתי למישהו') מדובר בפסוקית מושא מצומצמת.

בפסוקיות זמן מצומצמות שם הפועל בא עם מילת יחס המביעה משמעות זמן: 'לפני', 'אחרי', 'בי', 'עם', 'עדי' 'כי' וכדומה (ולא עם ל'). לדוגמה, 'בבואי העירה לא היה איש ברחובי', 'עם רדת הלילה נקראו הילדים לבתיהם'. בפסוקית זמן מצומצמת יבוא נשוא מפורש,

¹¹ אפשר להקדים את השלב השלישי לשלב השני, ולשנות את הדורש שינוי בשל כך.

המיוצג בכינוי גוף חבור לשם הפועל או בסומך (הנשוא הוא שם הפועל הנסמך). אלה דוגמות מצוינות להדגמת מהותו של שם הפועל - היותו בעל תכונות שמניות מצד אחד, ותכונות פועליות מצד אחר.

בשלב הרביעי מומלץ לעסוק בשם פועל המצטרף לחג"ם (חסרי גוף-מין-מספר),¹² כגון 'כדאי', 'אפשר'. כאשר שם הפועל בא אחרי חג"ם, הוא פותח פסוקית נושא. לדוגמה:

פסוקית נושא

נשוא¹ נשוא תי מקום

כ ד א י ל ט י ל ב א ר ץ . (ההמרה: 'כדאי שנטייל בארץ')

יש ספרי לימוד המציינים בניתוח התחבירי של מבנה זה כי מדובר בנשוא מודלי. איני מבינה מדוע במקום זה דווקא הם רואים צורך לציין את טיבו של הנשוא, ולא במשפטים כגון 'אהב לצעוד' (ר' השלב השני, קבוצת הפעלים מס' 3). צורות הציווי גם הן מודליות, ואין מסמנים זאת. לדעתי, יש דברים חשובים יותר בלימוד התחביר מציון המודליות של הנשוא. ומכל מקום לשיטת הסוברים כי יש חשיבות לנושא זה בלימודי התחביר, יש ללמדו כראוי, להסביר היטב את משמעותו ולתת דוגמות מכל הסוגים, כולל צורות עתיד מוארך (cohortative) ויוסיב (jussive) המצויות במקרא.

בשלב החמישי מומלץ לעסוק בשם פועל הפותח פסוקית נושא.¹³ משפטים כגון 'תפקידם העיקרי של המורים בכיתה א' הוא ללמד קריאה וכתיבה', 'ההצעה שלי היא שלא להגיב על ההתגריות' הם משפטים מורכבים בעלי פסוקית נושא מצומצמת. משפטים אלו בנויים בדגם משפטי המשוואה השמניים, דוגמת 'דן (הוא) המורה' (רובינשטיין [תשכ"ט], עמ' 60 ואילך). במקום שם העצם הנשואי עשויה לבוא פסוקית תוכן רגילה ובה פועל מפורש ('ההצעה שלי היא שלא נגיב על ההתגריות') או פסוקית מצומצמת (שבה יש להשלים את מבצע הפעולה ואת זמן הפעולה).

בשתי שאלות חלוקות הדעות בין החוקרים:

1. האם שם הפועל הפותח פסוקית ותפקידו בה הוא נושא, מכיל גם נושא אם לאו? לדעתי, פסוקית הפותחת בשם פועל מכילה רק נושא בלא נושא, כי פורמלית שם הפועל חסר גוף, מין או מספר אף על פי שברור מתוך ההקשר מהו הנושא. שם הפועל יכול לבוא בהטיה - בפסוקיות זמן וסיבה - ואז הכינוי החבור מסמן את הנושא.
2. האם שם פועל שאין לו משלימים ייחשב גם הוא לפסוקית או ינותח כחלק משפט רגיל?

¹² המונח על פי רוזן (1977), עמ' 218.

¹³ יש עוד פסוקיות מצומצמות שאינן בגדר חובת לימוד: פסוקית מצב: "בשכבי במיטתי עייף וחלש חשתי כאבים עזים בכל גופי", "הוא שוחח עמי בעצב בתנו בי עיניים דומעות". פסוקית השוואה: "כנכש עשבי פרא כך ניכש הנער עשבים טובים". פסוקית סיבה: "מהיותך חרוץ ושקדן הצלחת בלימודיך" או "בשל השכימך קום הגעת בזמן".

לדעתי, גם שם פועל ללא משלימים פותח פסוקית מצומצמת כי גם הוא ממיר פועל מפורש. גם מבחינה דיסקטית דרך זו עדיפה שכן היא מייצגת עקיבות בניתוח בהסתמכה על המבנה המורפולוגי-תחבירי.

בשתי שאלות אלו על המורה לבחור בגישה הנראית לו, ולקבל במבחן את שתי דרכי הניתוח.

אני מציעה שלא לתת לתלמידים לנתח משפטים ששם הפועל בהם נקרה בלא מילת יחס לפניו, כדי שלא להקשות עליהם בהתחבטויות של ניתוח צורות שאינן שכיחות. כשייתקלו תלמידים טובים מאוד בצורות אלו בספרות, הם לא יתקשו להבין כי מדובר בשם פועל, ולכן ידעו מה תפקידו התחבירי.

ג. חלק ייחוד שהיה נושא במשפט שממנו נוצר

בספרי לימוד רבים מדגישים כי בדרך כלל אי אפשר לייחד את הנושא. נגד דעה זו יצא כבר אורנן בתשל"ט ('המשפט הפשוט', עמ' 144 ואילך). משפטי ייחוד שבהם ייחוד הנושא מצויים במקרא, וגם בלשון המודרנית, הדבורה והכתובה, ובלשון הספרות. רובינשטיין (תשכ"ט, עמ' 183 ואילך) מקדיש פרק לנושא 'משפטי ייחוד בעלי כינוי מוסב נושא'; צדקה (תשמ"א, עמ' 214) נותן דוגמות למשפטים שמנייים שאפשר לנתחם כמשפטי ייחוד. עד כה לא הובאו טענות כבדות משקל נגד נכונותה של ראייה זו, ולכן אין סיבה לפסול את קיומו של משפט ייחוד שנוצר מייחודו של הנושא.

נראה כי הראשון שקבע בספר לימוד כי משפט ייחוד אינו יכול להיווצר מייחודו של הנושא היה נהיר (תשכ"ט. תש"ז, עמ' 32). את התהוותו של משפט הייחוד הוא הסביר כך: "משפט שאחד הטפלים שבו (מושא, לוואי או תיאור), המובע בשם או בתחליפו, הוצא מן המקום הראוי לו במשפט והוצג בפני עצמו לפני כל החלקים, כאילו היה הנושא, ובמקומו בא בתוך המשפט כינוי החוזר עליו, נקרא משפט ייחוד".

חשוב לציין כי הכינוי המוסב ('החוזר') הבא במשפט הייחוד ומוסב לחלק הייחוד, יכול להיות כינוי גוף (חבור או פרוד), כינוי קניין (חבור או פרוד), כינוי רמז או תואר פועל רומז. לדוגמה: 'חריצות, התמדה ושקידה - אותן אני מעריכה מאוד' (חלק הייחוד - מושא); 'חריצות, התמדה ושקידה - בכוחן אני מאמינה' (חלק הייחוד - לוואי).

כך גם כאשר חלק הייחוד הוא נושא המשפט שממנו נוצר משפט הייחוד: 'חריצות, התמדה ושקידה - כולן תכונות חיוביות'; 'חריצות, התמדה ושקידה - אלה הן תכונות חשובות להצלחה בבית הספר' (הכינוי המוסב כאן הוא כינוי רמז). בעקבות רובינשטיין (תשכ"ט, עמ' 117) אני טוענת כי קיים בתוך המשפט השלם משפט מדרגה שנייה 'אלה הן תכונות חשובות להצלחה בבית הספר' ובתוכו כינוי (רמז) המוסב לשמות העצם 'חריצות, התמדה ושקידה', לכן המשפט כולו הוא משפט ייחוד.

המשפט 'דן, משה ויעקב הם חבריי הטובים ביותר' יכול להתפרש הן כמשפט שמני פשוט הן כמשפט ייחוד. ההבחנה בין השניים מותנית בהטעמה ובהפסקה בדיבור. אם הצירוף 'דן משה ויעקב' מודגש ויש אחריו הפסקה, המשפט הוא משפט ייחוד; אם לא, מדובר במשפט שמני פשוט. אולם המשפט 'דן משה ויעקב - שלושתם חבריי הטובים ביותר' הוא חד-

משמעו מבחינה תחבירית: 'שלושתם חבריי הטובים ביותר' הוא משפט פנימי שאין להטיל ספק בהיותו משפט; כמו כן הצירוף 'דן משה ויעקב' מודגש, יש אחריו הפסקה והמילה 'שלושתם' מופרדת ממנו בהגייה (ובפיסוק). חלק הייחוד 'דן משה ויעקב' הוא הנושא במשפט שממנו נוצר משפט הייחוד.

כאשר הצירוף הכולל בא אחרי הצירוף המכליל, כגון 'השלושה - דן, משה ויעקב - הם חבריי הטובים ביותר', המשפט הוא משפט פשוט, משום שאין הדגשה מיוחדת על הצירוף השמני הראשון במשפט ואין הפסקה אחריו.

פרץ (תש"ה, עמ' 11)¹⁴ כתב בספרו לתלמידי תיכונים ובתי מדרש למורים כי משפט ייחוד הוא משפט שבו במקום המבנה הרגיל יש כוונה להבליט חלק משפט מסוים על ידי הקדמתו לגוף המשפט. הוא אף כתב כי מדקדקים של הערבית ובעקבותיהם גם מדקדקי העברית, כגון גזניוס-קאוטש, סבורים כי משפט ייחוד הוא משפט מורכב, שבו חלק הייחוד הוא הנושא וכל השאר - פסוקית נשוא. גם אני סבורה כי דרך ניתוח זו נכונה ומדויקת. מכל מקום, גם אם מחליטים לנתח את משפט הייחוד שלא כמשפט מורכב, אין לציין את תפקידו הקודם של חלק הייחוד (במשפט שממנו נוצר משפט הייחוד).¹⁵ אי אפשר לנתח את המשפט גם לפי צורתו הנוכחית (משפט ייחוד) וגם לפי צורתו המקורית. דומה הדבר לניתוח הנושא במשפט שפועלו סביל (כגון 'הכלי נשבר'), גם כמושא (על פי המשפט פעיל: 'שברו את הכלי').

הנה דוגמה של ניתוח משפט ייחוד (א) כמשפט מורכב, (ב) שלא כמשפט מורכב:

נושא	פסוקית נשוא	חלק ייחוד	נוי+נשי+מו'
(א) איש זה - לא אשכחנו!	לא אשכחנו!	(ב) איש זה - לא אשכחנו!	לא אשכחנו!

ד. על ענייני מינוח ועל ניתוח תחבירי

חובה עלינו לדייק בשימוש הנכון במונחים ובכך לקיים שפה מדעית משותפת וברורה לכול. אין אפוא להשתמש בניתוח משפט במונחים שאינם שייכים לניתוח זה.

(1) 'ביטוי מכליל'

המונח 'ביטוי מכליל' שייך לתחום ההבעה והניסוח, ואינו מציין חלק משפט בניתוח התחבירי. 'ביטוי מכליל' יכול להיות גרעין או תמורה - לפי הניתוח, וכן הוא יכול להיות נושא במשפט ייחוד, כאשר חלק הייחוד הוא צירוף כולל. כשם שבניתוח לחלקי משפט לא ננתח את המילה 'לא' כימילת שלילה, כך לא ננתח את המילה 'כולם' הבאה לפני צירוף כולל או אחריו כיביטוי מכליל.

¹⁴ פרץ קדם לנהיר, אך היטיב להבחין ברזי התחביר. יש דברים שכתב לפני למעלה מחמישים שנה, ורק בשנים האחרונות התברר עד כמה ראה נכוחה את היחסים התחביריים. הוא היה מנהל בית מדרש למורים וראש החוג ללשון באוניברסיטת תל אביב.

¹⁵ [הערת עורכות האיגרת: זו דעת כותבת המאמר, ואין היא מחייבת בבחינות הבגרות.]

כשמלמדים הבעה ודרכי ניסוח חשוב לברר מהו ביטוי מכליל, ולעסוק בתפקידו, במקומו ובמשמעות מקומו, אך בתחביר אין חלק משפט המכונה בשם זה. בניתוח התחבירי של המשפט 'חריצות, התמדה ושקידה - אלה הן תכונות חשובות להצלחה בבית הספר' אין לציין כי 'כל אלה' הוא 'ביטוי מכליל'. נכון, 'כל אלה' הוא ביטוי מכליל בניתוח דרכי ההבעה, אך אין לערב שני תחומי ניתוח שונים. לכל תחום טרמינולוגיה משלו, מטרה משלו ואמצעים משלו.

(2) 'מילות קישור' ו'קשרים'

בכמה ספרים מכנים ביטויים כגון 'למרות זאת', 'לפני כן', 'קודם כול', 'באותו זמן', בשם 'מילות קישור'. ואולם ביטויים אלו הם קשרים ולא מילות קישור, כפי שנסביר להלן. המונח 'מילות קישור' הוא מונח מקובל בתחביר לחלק דיבור במחלקת המילה, ולו שני סוגי משנה: מילות קישור מאחות (כגון 'ו', 'גם', 'אך', 'או'), הבאות בין חלקי דיבור שווים מאותו שדה סמנטי, בין משפטים, בין פסוקיות ('איברים') במשפט מאוחה; מילות קישור משעבדות (כגון 'כי', 'שי', 'אשר', 'כדי ש', 'כאשר', 'למען'), הבאות בראש פסוקיות.¹⁶ כאשר הפסוקית באה ברישה, מילת הקישור המשעבדת באה בראש המשפט.

המונח 'קשרים' מקובל בחקר השיח ומציין תפקיד, ולא חלק דיבור. בספרות המחקר מקפידים על שימוש מובחן בין שני המושגים. קירק ואחרים (1984), עמ' 45, 270) מבחינים בין חלק הדיבור conjunction (מילת קישור) ובין conjunct (קשר) שאינו חלק דיבור אלא מונח סמנטי המביע קשר בין מה שנאמר כעת ובין מה שנאמר קודם.¹⁷ בחקר השיח בעברית כוללים ב'קשרים' גם adjunct (תואר פועל המשמש תיאור אופן במשפט) וגם disjunct (תואר פועל בתפקיד 'הסגר' המביע הערכה לתוכן הדברים או לצורת התקשורת).

באנגלית הקשרים משתייכים לחלק הדיבור תואר הפועל. בעברית הקשרים משתייכים לכמה חלקי דיבור: תוארי פועל ('[ו]כך'), מילות קישור ('כאשר'), מילת יחס + כינוי רמז ('עם זאת'); מילת יחס + תואר הפועל ('על כן'); מילת יחס + שם עצם + כינוי רמז ('בעת ההיא'); מילת יחס + שם עצם + כינוי זיקה ('ברגע ש'). ביטויים כגון 'על כן', 'לפיכך', הם תוארי פועל¹⁸ המתפקדים כ'קשרים', אך אינם 'מילות קישור'. מומלץ להקפיד להשתמש במונח 'קשרים' כאשר מדובר בתפקיד, ולא בחלק הדיבור.

לסיום המאמר אצטט את דברי רובינשטיין (תשל"ז): "אין אנו סבורים שיש לערוך ספרי לימוד בדומה לספרי בלשנות. ובודאי לא נטען שיש להביא את הלומד בסוד הסוגיות

¹⁶ 'שי' ו'אשר' יכולות לבוא גם בראש צירוף יחס בתפקיד לוואי, כגון 'התורה שבעל פה'.

¹⁷ גם צוקר ווינר (1998, עמ' 86) מבחינים היטב בין שני המושגים ומציינים כי 'קשר' הוא אדורביאל בעל תפקיד קישור, כגון 'ראשית כול', 'יתרה מזו', 'לכן', 'בכל זאת', ואילו 'מילת קישור' היא חלק דיבור. קריסטל (1995, עמ' 73) מבחין בין 'מילות קישור' שהן חלק דיבור לבין 'קשרים' שהם אדורביאלים מסוימים.

¹⁸ 'כך' ו'כך' הם תוארי פועל, והם נשארים כאלה גם כשמצטרפות אליהם מילות יחס. בלאו (תשכ"ו, עמ' 95, 113) מנתח ביטויים כגון 'לכן', 'לפיכך' כתיאורי סיבה.

הבלשניות, אך טוענים אנחנו שתכנית נבונה, ספר נכון ומורה היודע את אשר לפניו ייטיבו להאיר את הראוי להארה". אני מקווה כי בהארות שהארתי במאמר זה יש כדי לסייע למורים בלמדם תחביר ולכותבי הספרים בכתיבתם.

ביבליוגרפיה

מ' אגמון פרוכטמן (תשמ"א), **בנתיבי תחביר**, מפעלים אוניברסיטאיים
ע' אורנן (תשכ"ה), **תחביר העברית החדשה**, אקדמון
ע' אורנן (תשכ"ט, תשל"ט), **המשפט הפשוט**, אקדמון
מ' אזר (תשל"ז), **שטח ועומק בתחביר**, חיפה, עמ' 73-98
י' בלאו (תשכ"ו), **יסודות התחביר**, המכון הישראלי להשכלה בכתב
בלומפילד

Bloomfield, L. (1933.1970), *language*, London: George Allen and Unwin

גזניוס-קאוטש

Kautsch, E. (1960.1910), *Gesenius Hebrew Grammar*, revised by Cowley,
Oxford

גליסון

Gleason, H.A. (1955.1970), *An Introduction to Descriptive Linguistics*, New
York: Holt Rinehart and Winston.

לאיינס

Lyons, J. (1968.1971), *Introduction to Theoretical Linguistics*, Cambridge
University

ר' לנדאו (תשל"ו), "משפט הזיקה ומשפט לוואי התוכן לסוגיו בעברית של ימינו", **ביקורת
ופרשנות** 7-8, עמ' 136-139

ש' נהיר (תשכ"ח.תשל"ז), **עיקרי תורת המשפט**, בית הספר הריאלי העברי

ר' ניר (1981), **מבוא לתורת הלשון**, יחידות 8-9, האוניברסיטה הפתוחה

מ"צ סגל (תרצ"ו), **דקדוק לשון המשנה**, דביר

י' פרץ (תש"ה), **תחביר הלשון העברית**, מסדה

י' פרץ (1967), **משפט הזיקה בלשון העברית לכל תקופותיה**, דביר

צ'וקר ווינר

Chalker, S., Weiner, E. (1994.1998), *Oxford Dictionary of English Grammar*,
Oxford University

מ"צ קדרי (תשכ"ד), **היחס הפרדיקטיבי (פרקים בתחביר מקראי ב')**, רשמה ז' דוויק,
מפעל השכפול של אוניברסיטת תל אביב

קירק ואחרים

Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., Svartvik, J., (1972.1984), *A Grammar of English*, London, Longman

קריסטל

Cristal, D. (1980.1995), *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, Cambridge, Blackwell.

ח' רבין (תשל"ג 1), **משמעויותיהן של הצורות הדקדוקיות בלשון המקרא ובלשון ימינו**, ירושלים, אקדמון

ח' רבין (תשל"ג 2), **תחביר לשון המקרא**, ערך ש' שקולניקוב, אקדמון

א' רובינשטיין (תשכ"ט), **המשפט השמני**, הקיבוץ המאוחד ואוניברסיטת תל אביב

א' רובינשטיין (תשל"א), **הצירוף הפועלי**, הקיבוץ המאוחד ואוניברסיטת תל אביב

א' רובינשטיין (תשל"ז), "על הרלבנטיות של התחביר", בתוך: **תחביר ומשמעות עיונים בלשון המקרא ובעברית החדשה**, מקורות ומחקרים בלשון העברית ובתחומים הקרובים לה, ערך א' דותן, אוניברסיטת תל אביב, תשנ"ט

ח' רוזן (1977), **עברית טובה עיונים בתחביר**, מהדורה שלישית, קרית ספר

רוזן

Rosen, H. (1971), *Contemporary Hebrew*, The Hague. pp. 107-109

א' שורצולד (תשל"ו), "לשאלת תקינותם והיווצרותם של משפטי הייחוד", **ספר השנה של בר אילן**, עמ' 321-340