

דגשים בהוראת התחביר

זהבה חזן

אחת השאלות העומדת בפני המורים ללשון היא "כיצד להפוך את לימוד הכללים הרבים של הדקדוק ללימוד מהנה ומאתגר?" יש לציין שבלימוד הדקדוק רוכש התלמיד אוצר עשיר של מילים מקצועיות שהן בשבילו בבחינת שפה זרה. מלבד זאת נחשף התלמיד לריבוי הכללים הדקדוקיים העוסקים בדקויות ומתמקדים בפרטים הקטנים ביותר בשפה. כל זה יוצר עומס על הזיכרון של התלמיד והופך את העיסוק בלשון למכביד ולקשה. במאמרי זה אתמקד בהוראת התחביר. כמו בתחומים האחרים גם בתחום זה יש לרכוש שפה מקצועית עשירה ולהכיר מונחים חדשים (כגון: מושא, תמורה, לוואי, הסגר, פנייה ועוד). מלבד זאת צריך להכיר כללים רבים המסייעים לזהות את חלקי המשפט. לא רק השפה המקצועית וריבוי הכללים שהזכרנו לעיל מכבידים על לומד התחביר, בלימוד זה הקושי העיקרי הוא הצורך ביכולת מפותחת של הכללה והפשטה: התחביר כאילו חודר לרובד הפנימי של המשפט ומתעלם מתוכנו. בכלים תחביריים ניתן לנתח גם משפטים חסרי משמעות שיש בהם מילים לא מוכרות. התחביר יחשוף את תפקיד המילים במשפט ויאפשר לנו להבין גם משפטים מעולם מושגים זר לנו.¹ הקושי הנוסף בתחביר הוא ריבוי תבניות מורכבות, לדוגמה: המשפט "הפסולת" — יש להשליכה לפח האשפה ולא לרצפה." הוא משפט ייחודי כולל, וגם סתמי המורכב משלוש התבניות גם יחד.²

להלן אנסה להעלות רעיונות שישפרו את רמת ההוראה, יהפכו את הלימוד למשמעותי, וכך יעוררו עניין אצל התלמיד. אקדים ואומר שכל מי שמלמד לשון מקנה לתלמידיו כלי רב עוצמה לחיים, אך כיוון שלא ניתן להקנות את הכלי ללא תכנים, והואיל והתוכן

1 כך סבורה גם בורשטיין: "התחביר מסייע ללומדים להבין את הטקסט, לגלות בו משמעויות שונות ומשמעויות נסתרות או לגלות בו עמימות... התחביר והחשיבה שהוא מעורר הם אפוא כלי שרת מצוינים להבנת טקסט" (בורשטיין, חש"ג). בהערה מס' 1 שם מצטטת בורשטיין את אורנן: "הניתוח התחבירי הוא אמצעי שמשמשים בו כדי להבין את הנאמר במשפט".
2 מלבד זאת התלמיד אינו מבין מה הצורך שיש בניתוח התחבירי, "מה יצא לו מזה" — כלשון התלמיד.

אינו מוכתב על ידי קברניטי החינוך, יכול המורה למלא את הכלי בתוכן שהוא יבחר. אם יבחר המורה תכנים מעניינים ומחנכים, הוא ינחיל לתלמידיו גם לשון וגם ערכים בעת ובעונה אחת, והתלמיד ייהנה משני העולמות. אי לכך מומלץ לשלב בהוראה משפטים מהתנ"ך, מלשון התפילה, ממאמרי חז"ל או משפטים ערכיים אחרים.³

ניתוח משפטים מהמקרא ומחז"ל, מלבד היותו ערכי ומאתגר, הוא גם מחבר את התלמיד לכל רובדי הלשון, וכך יתחזק הקשר ללשון המקורות ולתכנים החינוכיים שבהם עסקו חז"ל.

אציג את דבריי בשני מישורים: האחד יציג דוגמאות למשפטים מן המקורות שהוגדרו לעיל וידגים את ניצולם ללימוד התחביר; והאחר יספק תשובה לשאלה החוזרת ונשאלת על ידי התלמידים: "בשביל מה אני צריך את זה?" תוך חידוד תרומתו של התחביר לשיקולי הכותב בכחירת משפט על פי סוגו ובהתאם למסר שאותו הוא רוצה להעביר.

שילוב משפטים מן המקורות ומן האקטואליה בהוראת התחביר

להלן אדגים כיצד אפשר בפרקים השונים בהוראת התחביר לאתגר את התלמיד בעזרת משפטים וטקסטים נבחרים מן המקורות, מן האקטואליה ומן החינוך המשובצים בניבים ובכיתובים.

א. שילוב פסוקים וקטעי תפילה בניתוח תחבירי

1. "והיו הדברים האלה אשר אנכי מצוץ היום על לבבך" (דברים ו, ה) — הלב והנשוא בהוראת הפסוקיות נתייחס לפסוק מפרשה ראשונה של קריאת שמע: "והיו הדברים האלה אשר אנכי מצוץ היום על לבבך". הציווי שאנו מצווים בפסוק זה הוא לשים את דברי ה' על לבבנו. הניתוח התחבירי של הפסוק הוא שמביא למודעות שהמילים 'על לבבך' הן נשוא המשפט, ופסוקית הלוואי 'אשר אנכי מצוץ היום' מפרידה בין הנושא לבין הנשוא.

2. "ורב יעבד צעיר" (בראשית כה, כג) — שתי פנים למושא הניתוח התחבירי המקובל לפסוק: "ורב יעבד צעיר" הוא: נושא, נשוא, מושא. כלומר הרב — הגדול — עשו יעבוד את יעקב הצעיר ממנו. כך נאמר לרבקה אמנו בלכתה לדרוש את ה'. על פסוק זה מעיר הרד"ק שתחסר המילה 'את', ולכן אפשר לראות בפסוק זה פסוק דו משמעי, ולפרשו גם כמו הפסוק "אבנים שחקו מים", כלומר, רב — יעבוד אותו הצעיר. רק המעשים שלנו הם שיקבעו מי יהיה הנושא ומי יהיה המושא בפסוק. ניתוח של פסוק זה ישתלב יפה בהוראת המושא ויוסיף עניין לשיעור.

3. ראו גם בספרי "שחבור ותחביר וערכים למכביר" שיצא לאור בשיתוף עם נחמה אביטן, שם השתדלנו לבחור משפטים מן המקורות לתרגול ולהסבר (אביטן וחזן, תשס"ג).

3. "הכה שאול באלפן, ודוד ברכבותיו" (שמואל א יח, ז) — מושא או תיאור? בהוראת תיאור אופן אפשר לעסוק בפסוק: "הכה שאול באלפיו, ודוד ברכבותיו" פסוק זה עורר את קנאתו של שאול בדוד כי, לפי הכתוב, נתנו לדוד רכבות ואילו לו — רק אלפים. כלומר 'רכבות ואלפים' הם מושא. המלבי"ם על הפסוק אומר שרוד המלך לא מיחה כששמע משפט זה כי הבין את הפסוק כך: הכה שאול בעזרת אלפיו, ודוד באמצעות רכבות. לדבריו, דוד הבין שמייחסים לשאול כוח לוחמה גדול יותר שהרי די לו באלפים כדי לנצח, ואילו הוא דוד צריך עזרה של רכבות. אם כן, לפי המלבי"ם, דוד הבין שיש כאן תיאור אופן, ולא מושא.

4. "צללו כעופרת במים אדירים" (שמות טו, י) — נושא או לוואי? בהוראת הלוואי אפשר לנתח את הפסוק "צללו כעופרת במים אדירים" משירת הים ולהראות כיצד יש פרשנים הרואים במילה 'אדירים' לוואי למילה 'מים', ויש האומרים שזהו הנושא, כלומר האדירים, המצרים, צללו כעופרת במים. ראוי לציין כי פרשנות זו מצויה כבר בטעמים שלפנינו: במילה 'במים' בא טעם מפסיק, טפחא. לאמור: צללו כעופרת במים — אדירים. על כן 'אדירים' הוא הנושא.

5. "מקימי מעפר דל" (תהילים קיג, ז) — לחידוד הלוואי פסוק נוסף שמתאים לשלבו בהוראת הלוואי הוא הפסוק מתפילת ההלל: "מקימי מעפר דל" פסוק ששגור בפינו ולעתים משובש בהבנתנו. תלמידים מכינים בטעות שהמילה 'דל' היא לוואי למילה 'עפר', ואינם מכינים 'דל' הוא מושא. הניתוח התחבירי של הפסוק מעורר את התלמיד להתעמק בפסוק, להקביל אותו להמשכו: "מאשפות ירים אביון" ולהבין את תוכנו לאשורו.

6. "חסידה — ברושים ביתה" (תהילים קד, יז) — מהו ייחודה של החסידה? נדגים מן המקרא משפטי ייחוד כגון: "דק עץ אשר תדע כי לא עץ מאכל הוא אתו תשחית" (דברים כ, כ) או "חסידה — ברושים ביתה".

7. "אם תיטיב — שאת" (בראשית ד, ז) — ומה אם לא? בהוראת משפט תנאי תתחדד ההבנה שבסיפא של התנאי נמצאת תשובת התנאי, ולכן במשפט בעל תנאי כפול יש לחפש בכל איבר את משמעות הסיפא. בכיתה טובה אפשר לנתח את הפסוק: "אם תיטיב — שאת, ואם לא תיטיב לפתח חטאת רבך" רש"י רואה במילה 'שאת' סיפא של התנאי מפני שבאיבר השני של הפסוק מוצג המקרה ההפוך, ולכן מפרש רש"י על אתר: "שאת עובדך", כלומר ייסלח לך, כמו נושא עוון. רש"י מבין שבמילה 'שאת' חייבת להיות טמונה תשובת התנאי, ולכן הפריד אותה מהמילה 'תיטיב'. כדי להדגים נושא זה אפשר לעסוק גם בנדר יעקב שבספר בראשית כח, כ—כב ולהתבונן

4. כמובן, יש להסב את תשומת לב התלמידים לצורה המיוחדת 'מקימי', שתפקידה של ה"י אינו לציין 'מקים אותי', אלא זו צורה ארכאית, ומקימי = מקים, כלומר ה' מקים את הדל מן העפר.

בקושי שבמציות הסיפא של התנאי. אך, כאמור, הדבר מותנה בהתקדמות הכיתה ובזמן העומד לרשות המורה. כמו כן חשוב להדגים פסוקיות תנאי ללא מילות תנאי האופייניות ללשון חז"ל, בעיקר לספרות ההלכה, כגון: "קרא ולא דקדק באותיותיה — יצא" (ברכות ב, ג).

8. פנייה לקדוש ברוך הוא בתפילה — הפנייה התחבירית בהוראת הפנייה נפנה את התלמיד לסידור התפילה ונבקש ממנו לזהות את כל מגוון הפניות לבורא. (אבינו, מלכנו, מלך חי וקיים, ריבון העולמים, דודי, ועוד...) פניות אלו שגורות על פיו, אך ייתכן שהוא לא היה מודע להן. מודעות זו פוקחת את עיניו ומחדדת את הבנתו.

9. פירוש רש"י בשירות ההסגר התחבירי בהוראת ההסגר נפנה את תשומת לב התלמיד למשפטי הסגר במקרא כגון: "אלה תולדות נח, נח איש צדיק תמים היה בדורותיו" (בראשית ו, ט) רש"י על אתר מעיר: "הואיל והזכירו סיפר בשבחו", כלומר, יש בפסוק זה הערת שבח על הצדיק במאמר מוסגר, והיא קוטעת את הרצף, כי המשך הפסוק היה צריך להיות: "נח הוליד את שם, חם ויפת".

10. החלק הכולל ותפקידה של ו' החיבור בהוראת המשפט הכולל נפנה את התלמיד לברכת המזון ונחפש בה משפטים בעלי חלקים כוללים. כגון: "הזן את העולם בחן וברחמים". כמו כן נתייחס למילות הקישור בין החלקים הכוללים. יש לעורר את התלמיד למשמעויות השונות של ו' החיבור במקרא: הוספה, הנגדה או ברה. התלמיד מופתע בדרך כלל לגלות שה'ו' מביעה גם ניגוד לדוגמה, בפסוק: "בנים גדלתי ורוממתי, והם פשעו בי" (ישעיהו א, ב) ה'ו' בין האיברים היא לא ו' החיבור, אלא ו' הניגוד. בכיתה טובה מאוד אפשר להראות שקשר של ניגוד בין איברים יכול להיות אפילו ללא מילת ניגוד, לדוגמה הפתגם הארמי אומר: "די לחכימא ברמיזא, לשטייא בכורמיזא" יש כאן שני איברים חסרים שהקשר ביניהם הוא ניגודי אף שאין מילת ניגוד. התלמיד מגלה שה'ו' מביעה גם ברה, למשל בפסוק "מקלל אביו ואמו מות יומת" (שמות כא, יז) היא ו' הברה שהרי הוא ייענש על קללת אחד מהם, וכן בפסוק "מכה אביו ואמו..." די בהכאת אחד ההורים כדי שיחויב מיתה. עם זאת צריך לעמוד על כך ש'ו' הברה ואף ו' הניגוד אינן מצויות בעברית החדשה.

לסיכום, בדברינו לעיל ביקשנו לומר כי העיסוק במקורות שעליהם מחונך התלמיד ממחיש לו היטב את חשיבותו של התחביר בהבנת המשפט. עובדה זו מעצימה את לימוד התחביר ומעלה את ערכו בעיני התלמיד. עם זאת נסייג דברינו ונאמר ששילוב המקורות ייעשה בוהירות ויותאם לתלמידים ולרמתם.

ב. שילוב קטעים חינוכיים בהוראת התחביר משרד החינוך ממליץ בשנים האחרונות על שילוב קטעים שלמים בהוראה.⁵ בחירת קטע מרתק ומחנך יכולה לעניין את התלמיד ולהעשיר את סגנונו ואת עולמו הפנימי. מלבד זאת הידע הלשוני תורם להבנת הטקסט, והטקסט תורם להעמקה בהבנת מהותו של הפריט הלשוני ושל תפקידו.⁶

ארגים בזה שילוב של קטע חינוכי בהוראת התחביר:

לפניכם קטע שסומנו בו התיאורים. מיינו אותם לפי תוכנם.

לפני שנים חי בסין חכם גדול ושמו ציאנג. היו לציאנג תלמידים רבים. אחד מהם היה קונג. קונג היה מתנהל תמיד בעצלותיים. יום אחד קרא לו ציאנג ואמר: "בני, אתה מבזבז את זמנך. אינך לומד. למען לימודיך אעשה מעשה. מעתה כל יום שאינך לומד אתקע מסמר אחד בקיר בעזרת פטיש לשם סימן. בסוף השנה תספור את המסמרים ותדע כמה ימים בזבזת בחוסר מעש".

בסוף השנה היו תקועים בקיר 365 מסמרים! ראה קונג את המסמרים הרבים ורצה לחקן את דרכו. בא לציאנג ואמר לו: "מורי, מעכשיו אלמד ברצינות".

ואמנם שקד קונג על לימודיו בהתמדה גדולה. התחיל ציאנג מוציא את המסמרים מהקיר. בכל יום היה מוציא מסמר אחד. המסמרים נעלמו אט אט מהקיר. בסוף השנה אמר קונג בשמחה: "מורי! כבר אין אף מסמר אחד בקיר: הרי שתיקנתי מה שקלקלתי". הסתכל ציאנג עצוב על הקיר ואמר: "נכון בני, מסמרים בקיר — אין, אך החורים נשארו בו. קשה למחוק את הסימנים בצורה מוחלטת. לשווא ננסה להשיב זמן אבוד. מעתה השתדל לא להחמיץ אף רגע".

בשילוב קטע מעין זה בלימוד התחביר הרווח הוא כפול: מחד גיסא תוכן הקטע — המסר החינוכי המועבר לתלמיד כדרך אגב, ומאידך גיסא המשימה ללימוד התחביר המבוססת על טקסט אמיתי שהתיאורים משובצים בו באופן טבעי. מניסיוני, כמעט לכל קטע נתון אפשר לחבר בקלות משימות המתאימות לצורכי לימוד התחביר.

בקטע שהבאנו לעיל נדרש התלמיד ללמוד תחביר מתוך טקסט ארוך ומגובש, שהתיאורים משובצים בו באופן טבעי. תוך כדי המטלה למד התלמיד על הערך החשוב של ניצול זמן. יש לציין כי המסר החינוכי הועבר לתלמיד כדרך אגב. מניסיוני, כמעט לכל קטע נתון אפשר לחבר בקלות משימות המתאימות לצורכי לימוד התחביר.

ג. שילוב ניבים ופתגמים בהוראת התחביר

שילוב ניבים ופתגמים מספק הזדמנות לטפל גם בצד התוכני של המשפטים ולא רק בתבנית. מלבד זאת אפשר לנצל משפטים כאלו כדי להקנות את המושג מטפורה.

5 ראו גדיש ופרילוק, תשנ"ח.

6 ראו עמיר, תשנ"ח.

- הניב מזכיר למשל עננים ורוח, או תולעת ותפוח, אך מתכוון בזה לאפיין אנשים, ולא לציין עובדה ממשית.
- הניב הידוע: "עושה מעשה זמרי ומבקש שכר כפנחס" (על פי סוטה כב ע"ב)⁷ יתאים להדגמת המשפט הכולל.
 - הניב "נשיאים ורוח וגשם אין" (משלי כה, יד)⁸ ידגים לנו משפט מאוחה שבו איבר א' הוא שני משפטים חסרים ומאוחים.
 - המשפט: "צח ואדום התפוח ובקרבו תולעת תנוח"⁹ ידגים לנו משפט מאוחה בעל איבר א' כולל.
 - הניב: "אילני סרק קולם הולך" (על פי בראשית רבה טז, ג) ידגים לנו משפט ייחוד.
 - המשפט: "העישון — ראשיתו — גאוה, אמצעיתו — תאוה, וסופו — דאבה" ישים להדגמת משפט ייחוד מאוחה.

ד. שילוב תוכן אקטואלי

טוב יעשה המורה אם מעת לעת ישלב בהוראה גם משפטים מאירועים אקטואליים ויעניין את התלמיד במתרחש סביבו.

לדעתי, אף במבחנים אפשר לקחת משפטים בעלי תוכן חדשותי. ואפשר אף לפתוח שיעור במשפט מהעיתון היומי. בניגוד לשימוש במקורות לא הוספתי דוגמאות לסעיף זה, הואיל וטקסטים אלה מתיישנים מרגע אחד למשנהו.

עד כאן עסקנו בתכנים של המשפטים והצענו עיסוק בתכנים שונים כדי להפוך את הלימוד למעניין ולמאתגר עבור התלמיד. כעת נציע דגש נוסף בהוראת התחביר שהופך את הלימוד למשמעותי והוא: עיסוק בשיקולים של הכותב בבחירת התבניות של המשפטים.

השיקולים בבחירת תבנית משפט הולמת לתוכן¹⁰

בהוראת התחביר לא די להקנות את כל סוגי התבניות של המשפטים, אלא ראוי ללמד את השיקולים העומדים מאחורי בחירת כל תבנית של משפטים. עיסוק זה מספק ללימוד התחביר מטרה מעשית ומגביר את רמת העניין שמוצא בו התלמיד. בפרק זה אדגים כיצד משלבים בהוראה את העיסוק בדגשים של כל תבנית ואת השיקולים המכוונים אותנו בכתיבה בבחירת תבנית של משפט.

7 ה'ר' בין החלקים הכוללים היא ו' הניגוד, ולא ו' להוספה.

8 ה'ר' בין האיברים היא ו' הניגוד.

9 ה'ר' בין האיברים היא ו' הניגוד.

10 ראו הרפז, תשנ"ט.

אחד הדברים שמעוררים עניין ויוצרים מעורבות הוא הטיפול בשאלה מתי נעדיף להשתמש בתבניות של משפטים בעלי מבנה מיוחד. למשל לגבי משפט ייחוד — מה הכלי הלשוני המאפשר הדגשות או גיוון סגנוני? התלמיד צריך לתת את הדעת לעובדה שיש יותר מדרך אחת כדי להביע תוכן מסוים, אבל כל דרך שיבחר תיצור דגשים אחרים, והעצמה של המסר תשתנה. לדוגמה המשפט "נשים — דעתן קלה" (שבת לג ע"ב) מדגיש שתכונה זו ייחודית לנשים ואינה מאפיינת גברים. אילו נכתב המשפט במבנה רגיל, "דעת נשים קלה" הייתה חסרה ההדגשה שרצו להביע במשפט זה.

כשנעסוק במשפט חסר נדון בשאלה: מתי נבחר להשתמש בו, ומה הערך המוסף שיש לתבנית זו הן מבחינה סגנונית והן מבחינה תוכנית. מבחינת הסגנון, המשפט החסר מונע חזרה על פרטים שניתן להשלים על פי ההקשר, ומבחינת התוכן, יש בו גם כלי להבעת התרגשות או חרדה (כגון: "אש!" "שלג").¹¹

כשנעסוק במשפט כולל נתייחס לקטעי תפילה כגון: "כולם אהובים, כולם ברורים, כולם גיבורים".¹² נבקש מהתלמיד ליצור משפט כולל ממשפטים קצרים אלו, ולאחר מכן נציב שאלה: מדוע בחרו חז"ל להשתמש בסגנון של חזרה על תבנית תחבירית, ולא העדיפו להתנסח במשפט כולל ולחסוך במילים? התלמיד יסיק שיש הדגשה והעצמה במשפטים הקצרים שיש בהם חזרה על אותה תבנית תחבירית.

שאלה זוהי נעורר בעת העיסוק במשפט הדו משמעי. כאן נבחין בין דו משמעות שיוצרת אי בהירות וקצר תקשורתית ובין דו משמעות מכוונת ונשלטת שמעניקה למשפט חריפות ועומק.¹³ התלמיד ייתן את הדעת לעובדה שהפרסומת למשל תבחר בתבניות דו משמעיות כגון: "מורים מוכשרים בדוד ילין" אך לא נסתפק בהבנת הדו משמעות אלא ננתח עם התלמיד את הדרכים ליצירת התבניות הדו משמעיות.

במשפט שהדגמנו ביין הלומד שהשימוש בפועל בבינוני הוא היוצר את האפשרות לפרשו כתואר או כפועל בעת ובעונה אחת.

דו משמעות מצויה כמובן גם במקרא:

הפסוק "אלקים יראה לו השה לעלה בני" (בראשית כב, ח) הוא דו משמעי, וניתן לפרשו בשני אופנים על פי רש"י:

א. המילה 'בני' היא פנייה. אברהם אבינו עונה ליצחק בנו שה' יזמן להם את השה לעולה.

ב. המילה 'בני' היא נושא והמילה 'לעולה' היא נושא כלומר, אברהם אבינו רומז לבנו שהוא הקרבן. כלומר לפי פירוש זה לפנינו משפט מאוחה. אלקים יראה לו השה. לעולה בני.

11 כשהאיבר השני במשפט מאוחה חסר, ילמד התלמיד להקביל כל מילה באיבר ב' למילה באיבר א', וכן יזהה את המילה החסרה, מלבד זאת יקבל התלמיד כלי חשוב להבנת פסוקים בעלי מספר צלעות, לדוגמה: "ידע שור קונוהו, וחמור — אבוס בעליו" (ישעיהו א, ג) וכיו"ב.

12 ברכת "יוצר אור" שבחפילת שחרית.

13 על דו משמעות נכתבו מאמרים רבים, ראו במיוחד גדיש, תשנ"א.

ניתן לבקש מהתלמידים לפסק את הפסוק בשני אופנים לפי כל אחד מהפירושים, אחר כך להפנות אותם לטעמי המקרא, כדי שיבדקו כיצד טעמי המקרא פסקו את הפסוק, ולפי זה להבין כיצד פרשוהו. אחרי הבנת שתי המשמעויות הטמונות בפסוק נדון בשאלה: מדוע בחר אברהם אבינו לנסח דבריו באופן דו משמעי?

לסיכום נאמר שמלאכת הוראת התחביר אינה קלה, אך כפי שהדגמנו לעיל, מומלץ לבססה על טקסטים ועל משפטים בעלי תכנים מחנכים ומעניינים. העלינו גם את החשיבות שבהגדרת מטרה מעשית ללימוד התחביר,¹⁴ השיקולים שבבחירת התבניות והתאמתן למסר הרצוי. שני דגשים אלו בהוראת התחביר הופכים את הלימוד לחווייתי, לפורה ולמעשיר.

רשימת ביבליוגרפיה וקיצורים

- אביטן וחזן, תשס"ג = נ' אביטן וז' חזן, שחבור ותחביר וערכים למכביר, ירושלים תשס"ג.
- בורשטיין, תשס"ג = ר' בורשטיין, "סוגיות בהוראת התחביר", איגרת מידע נ, ירושלים (תשס"ג), עמ' 53-66.
- גדיש, תשנ"א = ר' גדיש, "דו־משמעות בהוראת תחביר ושחבור", איגרת מידע לה, ירושלים (תשנ"א), עמ' 16-28.
- גדיש ופרילוק, תשנ"ח = ר' גדיש ונ' פרילוק, "על הוראת לשון בהקשר של טקסט: נקודות למחשבה והדגמה", איגרת מידע מה (תשנ"ח), עמ' 18-30.
- הרפז, תשנ"ט = ד' הרפז, "תחביר לשירות ההבעה", איגרת מידע מו (תשנ"ט), עמ' 78-86.
- עמיר, תשנ"ח = ע' עמיר, "הוראת תחביר בהקשר טקסטואלי", איגרת מידע מה (תשנ"ח), עמ' 31-44.
- רוזן, תשנ"ה = ח' רוזן, "על הוראת התחביר בבית הספר", איגרת מידע מה (תשנ"ה), עמ' 24-33.

14 ראו רוזן, תשנ"ה. וראו גם הערותיו של ניר, שם, עמ' 34.