

# סיפורים מטא-לשוניים בדיוניים של ילדים יוצרים ושל מבוגרים: היבטים סגנוניים-לשוניים משווים בעיקר על פי יצירתו של ילד אחד (מקרה מבחן)

אושרית זוהר

## תקציר

מאמר זה עוסק במקרה מבחן של סיפור מטא-לשוני אחד שכתב ילד אחד, א"ש, בן 9 ו-3 חודשים, שהיה תלמיד כיתה ג' בזמן כתיבת סיפוריו, כמייצג סיפורים מטא-לשוניים בדיוניים-דמיוניים של ילדים-יוצרים בהשוואה לסיפורים מקבילים בנושא זה שכתבו מבוגרים.

ניתוחי הטקסטים נעשו בכלים סגנוניים-לשוניים מבחינה השוואתית. מטרת הדיון בנושא זה הייתה לבחון ולבדוק כתיבה חופשית בדיונית-דמיונית של ילד בהשוואה לכתיבה מונחית של שני ילדים שכתבו סיפורים בהשפעת הילד הנזכר וסיפורו "ארץ אוצר המילים", ולהשוות בין סיפורי הילדים כיצירות ספרותיות לסיפורי המבוגרים שנכתבו באותו הנושא. ילד-המחבר וסיפורו המטא-לשוני משמשים מקרה מבחן לשאלה מרכזית הקשורה בכתיבה בדיונית-דמיונית חופשית של ילדים והיחס כלפיה כיצירת ספרות לגיטימית.

**מילות מפתח:** מחבר-ילד; כתיבה חופשית; כתיבה מונחית; הסגנון; סוגל סגנוני; מטא-לשון; סיפור מטא-לשוני; יצירה בדיונית-דמיונית; שפה גבוהה; סלנג.

## הקדמה

מאמר זה בוחן בעיקרו סיפור מטא-לשוני של ילד אחד, א"ש, בן 9, תלמיד כיתה ג' בזמן כתיבת סיפוריו, כמייצג סיפורים מטא-לשוניים בדיוניים של ילדים יוצרים ושל מבוגרים, כשהבדיקה נעשית בכלים סגנוניים-לשוניים מבחינה השוואתית. מטרת הדיון בנושא זה היא לבחון ולבדוק כתיבה חופשית בדיונית של ילד לעומת כתיבה מונחית של שני ילדים שכתבו סיפורים בהשפעת הילד הנזכר וסיפורו "ארץ אוצר המילים"<sup>1</sup>, וכן לעמת את סיפורי הילדים כיצירות ספרותיות עם סיפורי מבוגרים שנכתבו באותו הנושא. הילד וסיפורו המטא-לשוני ישמשו מקרה מבחן לשאלה מרכזית הקשורה בכתיבה בדיונית של ילדים והיחס כלפיה כיצירת ספרות.

יש להקדים ולומר כי ביצירות ספרותיות, אולי יותר מכל סוג אחר של טקסט, סגנון היוצר אינו בא לידי ביטוי רק ברוח דבריו ובאמצעים האומנותיים-ספרותיים, אלא גם באמצעים הבלשניים המייצגים את בחירת רכיבי הלשון בתוך הטקסט. במאמר זה יוצג כאמור בעיקר הנושא המטא-לשוני על כל מאפייניו.

1. א"ש, "ארץ אוצר המילים", תשע"ג.

## סקירת ספרות

לפי פרוכטמן (1990), סגנון (style) הוא הדרך שבה הכותב משתמש בלשון הטקסט למטרה מסוימת במלאי לשוני שהמילון מעמיד לרשותו והוא בוחר חלק מן המלאי הזה באמצעות חוקי הדקדוק שלרשותו. המחבר בכתיבתו יכול לבחור בין לשון "ליצוגית" המוסרת מידע, בעיקר של כתיבה עיונית, ובין לשון "ריגושית" המכילה מטפורות ומטונימיות, וכן הוא יכול להשתמש בדור-משמעות, כשמטרתו לשעשע או לעניין את הקורא ולהשפיע על רגשותיו. פרוכטמן (1990) מוסיפה עוד כי לכותב היצירה מותר להשאיר את הקורא בספקות ובאי-ודאות באשר לכוונתו. היוצר הספרותי גם מתייחד בכך שיש לרשותו "היתר השירה" (חירות המשורר, poetic license), ועיינו אצל ליץ' (Leech, 1969) ואפרת (1996), שלפיהם הוא רשאי לחרוג מהמלאי הלשוני או מחוקי הדקדוק (הוא ממציא צורות שאינן קיימות ואף הדקדוק אינו מתיר אותן, כמו למשל המילה "קָרְיָאָא" (=בריא) שהמציא א"ש, אותה וכדוגמתה, כדי לבנות שפה גבוהה).

כדאי לציין בנושא זה את הגדרתו של הוקט (Hockett, 1958 בתוך פרוכטמן, 1990, עמ' 31): "על שני מבעים באותה השפה המוסרים בערך אותו המידע, אבל נבדלים במבנם הלשוני, ניתן לומר שהם נבדלים בסגנון". כמו כן מוסכם על חוקרי הסגנון בחלק מהגדרות שהם מביאים (למשל Leech & Short, 1982; Enkvist, 1964 בתוך פרוכטמן, 1990), שסגנון הוא בחירה בין מבעים חלופיים כדי להביע בערך מידע שווה. לפי ליץ' ושורט (Leech & Short, 1982 בתוך פרוכטמן, 1990), הסגנון הוא "טביעת אצבע" של היוצר, כלומר הבעה אינדיווידואלית המבדילה בינו ובין יוצרים אחרים. אפשר לציין כדוגמה מובהקת לכך את סגנונו של עגנון (ששפתו ביצירותיו מכונה אף "השפה העגנונית")<sup>2</sup>.

יש אפוא חשיבות גדולה של הסגנון והלשון בניתוח טקסט ספרותי. השימוש בכלים בלשניים בניתוח הטקסט מעיד על הקשר שבין הלשון לעולם הרעיוני של היוצר. מטרתו של העיון הבלשוני היא לחזק את עמדתו של הקורא הביקורתי של הטקסט הספרותי. בניתוח סגנוני נחפש את המשותף לכלל הטקסטים הספרותיים ואת המייחד להם כטקסט ולאחר מכן את האפיונים הסגנוניים המיוחדים לכל יוצר. אפיונים אלה מכונים במונח "סוגלים סגנוניים" (stylistic markers) (פרוכטמן, 1990, 2000; קדרי, 1980; שלזינגר, 1985)<sup>3</sup>.

כאמור בראש דבריי, הסיפורים שנבחנו ונבדקו עסקו באותו נושא – המטא לשון. בהתייחס למונח זה יש לציין את יאקובסון (1960)<sup>4</sup>, שהיה מהראשונים שהגדירו את המושג. יאקובסון כלל את פונקציית המטא-לשון בין שש הפונקציות של הלשון. הפונקציה המטא-לשונית מתמקדת בצופן ובאה לידי ביטוי במסרים המועברים בלשון עצמה. מטא-לשון היא הלשון המשמשת לדיבור על הלשון ומונחיה או לתיאור מבנה הלשון, וכן היא כינוי לכלל הקשרים בין המערכת הלשונית למערכות התנהגות אחרות בחברה (פרוכטמן, 2001; שטיין, 2002, וכן עיינו אצל רודריג-שורצולד וסוקולוף, תשנ"ב). עוד מוסיפה פרוכטמן (2000, 2001), כי ההיגדים המטא-לשוניים בספרות ישירים או עקיפים, ויש בהם דיאלוג עם נושא לשוני או משמשים מעין מטאפורה למסר אחר, וכך

2. וראו עוד בנושא הגדרות הסגנון, למשל, בן שחר 1990.

3. שלזינגר (1985) מחدد את ההגדרה כשהוא מוסיף גם את המדידה הכמותית לגילוי הסוגל הסגנוני. שלזינגר אף מוסיף את הבחירה במשלב להגדרת הסגנון.

4. המאמר נמצא גם בתרגום של מלצר בתוך התרגום העברי של יאקובסון, 1986.

הם מטא-לשוניים **לכאורה**. נוסף ונציין גם את הגדרתה של יפת (2007) הטוענת שמטא-לשון הוא מבע החושף מודעות של המוען על הלשון או בא לעורר מודעות כזאת אצל הנמען.

כמו שהוזכר בראשית המאמר, אבחן את הטקסטים של הילדים (א"ש, המייצג את הנושא, וכן את סיפורי התלמידים שכתבו כתיבה מונחית בהשפעתו) מתוך בחינה השוואתית בין כתיבה חופשית לכתיבה מונחית. בספרות המחקרית אפשר לראות שהכתיבה לילדים היא תהליך שהתפתח עם השנים, בעיקר אצל מבוגרים, אך מתבטא גם בכתיבתם של הילדים עצמם. הכתיבה (הלשון והסגנון) הצמודה למקורות בעבר הפכה לכתיבה מודרנית, גם כשהיעד הראשי הוא הילד, והיא עשירה באלוזיות, במשחקי לשון, בדרימסמעות מילונית ותחבירית, בהומור ובאירוניה ועוד (ברוך ופרוכטמן-אגמון, 1982).

הטקסט הכתוב יוצר מציאות עצמאית ובורא עולמות חדשים. ילדים נולדים לתוך סביבה אוריינית, נחשפים לחומרים כתובים ולפעילויות קריאה וכתיבה של האנשים הסובבים אותם מרגע לידתם. הילדים משערים השערות ומנסים להבין את הכתוב. למידה זאת מתרחשת בחיי היום-יום ובמצבים מסוימים: בבית, בסביבה הקרובה, באמצעות שלטים, מודעות, בקריאה של ספרים ובמשחקים ספונטניים (סנדבנק, 1992). לכל אלה הילדים חשופים, ומבשילה בהם היכולת לכתיבה ספרותית עצמאית. יש ילדים שספריהם מתפרסמים בילדותם ובנעוריהם – ואחר כך גם בבגרותם. למשל, כאלה הם ספריה של הלית בלום, בהם ספרה הראשון שהתפרסם בהיותה בת 10, "איך לא קר לגלים" (בלום, 1980), וזכה לעניין רב, וכן ספרה שהתפרסם בנעוריה, "הגבירה באפור" (בלום, 1989)<sup>5</sup>, בעל נוסח קודר ומשורה אווירה של ימי הביניים. בשנים האחרונות התפרסמו ספריה כסופרת בגירה. אפילו מדוגמה זו, ויש עוד כמותה, אנו למדים שיש לתת את הכבוד וההערכה גם לכותבים הצעירים, ויש למודם באמות מידה יצירתיות ולא להתערב (במידת האפשר) בכתיבתם "הצעירה", אם כי במשך הזמן אפשר להציע להם בסדנאות מיוחדות עצות שיפור ועריכה, כמו שעושים גם לכותבים חדשים בוגרים. בהמשך אחזור לנושא זה עם ניתוח הסיפורים והעלאת המסקנות.

הדעה הרווחת על כתיבת תלמידים היא שיש להנחותם גם בכתיבתם החופשית, אם כי יש להיזהר במידת ההתערבות. במאמרם של פוירשטיין ואגוזי (1987) למידה מתווכת מוגדרת אינטראקציה איכותית בין האורגניזם לסביבתו. איכות זו נוצרת באמצעות המתווך האנושי, שתפקידו הוא ליצור שינויים הכוללים בחירה, ארגון, הקצבת זמן וקביעת העוצמה והחשיבות של הגירוי בעבור הלומד. למידה זו אחראית להתפתחותה של גמישות מחשבתית, שתבטיח את השפעת הגירוי על האדם. למתווך האנושי (המורה) יש השפעות מספר על הלומד. השפעות אלו כוללות הרחבת מערכת ההסכמות שלו, העשרת מאגר הפעילות ההכרתית של הלומד וגידולו של המידע הנרכש על ידי הפרט באינטראקציה עם הסביבה. המורה הוא שנמצא תמיד בתפקיד הפונה או המדובב, והתלמיד הוא המשיב. כמו כן המורה הוא הנותן משוב מסוג כלשהו על פי הקריטריונים שהוא קובע, וכך הוא הופך "כמעט האחראי הבלעדי" על הטקסט שנוצר בשיעור, ובו בזמן התלמיד מנסה לכוון לדעת המורה במקום לנסות ליצור משמעות אחרת או חדשה בנושא. נובע מכך שהלמידה המשמעותית מתרחשת בעיקר כאשר התלמיד מעורב בלמידה ומתקיים שיח רחב שבו הוא אחראי על אמיתות

5. בלום הייתה בת 16 בערך כשכתבה את הספר במקום עבודת גמר בתיכון.

הדברים ולא משמיע את ציפיותיהן של המורות (פלד-אלחנן, 1994). תפקיד המורה בהוראה ישירה של הקניית מושגים כמות שהם אינו אפשרי ויתרה מזו – אינו יעיל. באמצעות ההוראה הישירה המורה ישיג רק שינון נטול מחשבה (למידה טכנית) ולא למידה משמעותית מקדמת הבנה, ולכן חשוב שהמורה יאמץ שיטות הוראה שיעודדו למידה מיטבית. הקניית תכנים באמצעות המורה אינה תמיד נחשבת להתערבות גסה שיש בה לפגום בתהליך ההתפתחות וההבנה של הילד, אלא יש ביכולת להיות התערבות עדינה הכוללת שיטות הוראה שתפקידן להניע את התהליך קדימה (פזרשטיין ואגוזי, 1987).

לדברי עזר (2015), הכתיבה היא מקום אישי-אינטימי של הכותב, והשמחה הגדולה שלו היא בהוצאת הספר לאור. כמו כן היא מוסיפה ומעלה מהי הכתיבה בעבור האדם האורייני, וטוענת שכתובה אינה בהכרח הבנות מושכלות אלא גם רגשות: "כתיבה היא סוג של אמנות, שקשורה לרגש, שמעלה תחושות שהן מעבר למוחשי והרציונאלי, השזורות בתחושת התרגשות". אם כך, יש מקום לומר שאדם שאינו מוגדר "סופר" או איש אקדמיה יכול אף הוא לבטא את עצמו ולהפיץ את דבריו. בבחינת מערכת החינוך ובאמנה שכתובה קשורה לרגש כמו שנזכר לעיל, יש להתמקד בסביבות למידה שיאפשרו לפיתוח הכתיבה של הלומד. עוד נראה שמה שכותב חושב מושפע רבות ממה שהחברה חושבת עליו, ולכן הדבר משפיע על התפתחותו. עצם הדבר יכול לדכא או לדרבן את הכותב לכתיבה. יש לאפשר לו לכתוב כרצונו כיוון שסביבת הלמידה תפתח אצל הלומדים את הביטחון העצמי במסוגלותם העצמית בכתיבה, ובעתיד להשתמש בכתיבה כחלק מהזהות ו"האני" כאדם בוגר בחברה אוריינית. אפשר לסכם ולומר, כדבריה של עזר (2015), כי "הדבר בידינו, אנשי החינוך, והביצוע – בידי כל אחד ואחת באופן אישי. בכתיבה 'רגש ושכל' הולכים יחדיו, והם אלה שיוצרים את תחושת הניצחון האישי וההנצחה העצמית".

## על כתיבה בגיל צעיר

לשם קבלת תמונת מצב בהירה על דעתם של סופרים בשאלת החלתם על כתיבת ילדים, ראייתנו את הסופר אהוד הורוביץ (תקשורת אישית, 28 באפריל 2015) על ספרו **המסע בעקבות אוצר המילים הגדול!**, ושאלתי את דעתו על כתיבת ילדים יוצרים. הסופר הביע תמיכה מלאה במתן יד חופשית לילדים בכתיבתם. היכולת לתת להם להתבטא, להעביר את רגשותיהם ולהשמיע את קולם תביא אותם לכדי כתיבה טובה ואיכותית יותר. כמו כן הוסיף שאין זה נכון לבחון את הילדים על רמת כתיבתם, הן מבחינת התוכן והן מבחינת הלשון, וגישה זו תסייע לשפר את יכולת כתיבתם בעתיד. דברים אלה של הורוביץ באים בד בבד עם דבריה של עזר (2015) שציינה כי פיתוח כתיבה בקרב ילדים יכול למצות אצל הלומדים את הביטחון העצמי במסוגלות עצמית בכתיבה, וכן בעתיד יוכלו להשתמש בכתיבה כחלק מהזהות ו"האני" כאנשים בוגרים בחברה אוריינית.

בשאלת סופרים את דעתם על כתיבת ילדים בגיל צעיר ראוי לציין את הריאיון עם הסופרת הלית בלום שפורסם בעיתון הארץ (רותם, 2013).<sup>6</sup> דבריה מחזקים ומבססים את החידושים של הכותב הצעיר א"ש והילדים שכתבו בהשפעתו. עוד מוסיפה בלום כי למילה יש כוח:

6. הזכרתי לעיל שהלית בלום פרסמה ספר בגילים 10 ו-17, והיא ממשיכה לכתוב גם היום.

מלה זו ברית שאתה כורת עם העולם שלך. למלים, לאותיות, יש צורה, נפח, משקל מאחוריהן, ויש חלל שמייצג את עצמו. לקחת זאת לילד ולהשאיר לו שפה יום-יומית, זה לדלדל את כוחותיו, לקחת לו את כלי ההגנה.

יש מקום להסיק מדבריה כי הכוח המניע את האדם בכלל וילדים בפרט הוא המילים, ויש לתת לילדים מקום להתבטא, לכתוב, ליצור ולהביע את עצמם. כל אלו הם בעצם כליו של הילד: "המלה נותנת לנו מקום אחיזה, מקום קטן לשים רגל" (רותם, 2013). בסיפור של א"ש נראה שהמציא וחידש מילים שאינן קיימות ונתן להן מקום ומשמעות שהן בעצם פרי יצירתו הייחודית ומטרתו להציג את שפתו במשלב לשוני גבוה.

עוד אפשר להוסיף על כתיבתה של גל (2009), שבה דנו בשאלה מתי ואם כדאי לעודד ילדים להתחיל לכתוב. בכתבה עלו דעות רבות ומגוונות בעניין זה. באלאן<sup>7</sup> טוען "אם יש רעיון טוב, התלהבות ורצון להתמיד, גם ילד יכול לכתוב ספר" (גל, 2009). מנגד מוסקוביץ<sup>8</sup>, בהיותו בן 15 לא חשב שילדים צריכים לכתוב ספרים. לדבריו, "צריך להיות בעל ניסיון, הבנה והשכלה [...] אתה לא יכול לכתוב ספר כשאתה עצמך לא הרחבת אופקים. ספר יכול להיות מעניין כשמי שכתב אותו מעניין ובעל תוכן" (גל, 2009).

עוד גל (2009) מביאה בכתבתה את דבריה של ד"ר חנה לבנת, שמסכימה עם האמירה הזאת:

ייתכן שיש הפתעות, אבל כשמדובר ביצירות של צעירים, על פי רוב לא מדובר ביצירות ספרות איכותיות. מאחר שילדים ובני נוער עדיין אינם בשלים מבחינת רוחב אופקים, שפה, רבדי משמעות, נקודות מבט, טכניקות של כתיבה וכו'. מובן שלא כל המבוגרים 'בשלים' לכתיבה איכותית, אבל זה מפני שהם סופרים פחות מוכשרים ולא מפני שעדיין לא בשלו.

נוסף על דבריה של לבנת, מובאים כאן דבריו של פרופ' אדיר כהן:

ילדים אינם יכולים להגדיר דימוי או מטאפורה, אבל הם יכולים ליצור אותם [...] גם לילדים הקטנים יש פוטנציאל קוגניטיבי אינטלקטואלי שירי וסיפורי, אנחנו אלה שסוגרים את היצירות שלהם בתהליך החינוכי. כשילד יודע שילד כתב ספר שהוא קורא זה מגביר את האמפתיה ונותן לו תחושה שהוא עצמו יכול להגיע להישגים. יש בזה ערך רב (גל, 2009).

## הטקסטים<sup>9</sup> שעליהם מבוסס הניתוח הבלשני-סגנוני – המחקר וסקירתו

כאמור בתחילת הדברים, במרכז הקורפוס עומד סיפורו של א"ש, כיום בן 19, שכתב את סיפורו "ארץ אוצר המילים", זמן קצר לפני שמלאו לו תשע שנים, בלי כל התערבות מבוגרים אלא מיוזמה אישית שלו. שאר הסיפורים נקבעו על פיו, והם מובאים כאן:

1. "ארץ אוצר המילים", מאת א"ש, 2012.
2. "ארץ אוצר המילים", מאת הילדה ג', 2014.
3. "ארץ אוצר המילים", מאת נועם, 2015.

7. באלאן בן 10 מהרצלייה שהוציא את הספר המטמון בשעון.

8. אבריאלי מוסקוביץ' (2004) מתל אביב כתב ואייר את ספרו המפלצת הידידותית ממותה – בהיותו בן שמונה.

9. קורפוס המאמר.

4. **המסע בעקבות אוצר המילים הגדול!** (הורוביץ, 2015).

5. **המסע המפלא לארץ המילים** (רוזנטל, 2011).

בחרתי בסיפורים אלה משום שהם מטא-לשוניים ומדברים על השפה והלשון, כמה מהם מתקשרים זה לזה באקראי וכמה מהם במכוון, ועל כך ארחיב בהמשך. בראשם הסיפור של א"ש, שכל האחרים מושווים אליו.

### כותבי הסיפורים וסיפוריהם

1. **א"ש:** כפי שכבר הזכרתי, א"ש החל את כתיבתו לפני גיל 9 (ליתר דיוק, כארבעה חודשים לפני גיל 9). מרבית כתיבתו מאופיינת בכתיבה חופשית בדיונית, פרט לסיפור אחד שהתבקש לכתוב על פי הוראות מוגדרות בכיתה. במכתביו עולה שאיפתו להיות סופר, ולעיתים הוא מכנה עצמו "סופר" המתעניין בדעת קוראיו. עד כה כתב כשבעה סיפורים. כתיבתו החופשית בלי הנחייה מאפיינת את הרצון לכתוב בלי כללים ברורים מנחים או על פי תבנית מוגדרת בידי אדם חיצוני, אם כי לו עצמו יש תוכנית אישית בכל סיפור ורשימת נושאים או אפילו סוגות שרשם לפניו. הנושאים שתכנן: ארץ התשובות המלאות (לא נכתב בינתיים), ארץ אוצר המילים, סיפור על שמירה על הטבע ואיכות הסביבה, "אל תגיד שאתה לא יכול" – ספרות מעודדת, קומדיה וכו'. בתכנים ניכר כי הוא מושפע מסדרות בטלוויזיה, סרטים שצפה בהם, דמויות מספרים שקרא עליהן (לרוב דמויות לועזיות) והוא אף מזכיר זאת בסיפוריו, מפי "המספר הכול יודע" או מפי גיבורי הסיפורים. בכתיבתו יש ערך מוסף שהוא רוצה להעביר באמצעות הכתיבה, ללמד את הקורא ערכים מסוימים ואת חשיבותם. בסוף סיפוריו הוא תמיד פונה לקהל ומצהיר על כוונותיו החינוכיות בסיפור ומקווה לגרום הנאה לנמעניו ומוסיף לעיתים אף מוסר השכל וכיוון התנהגות רצוי.

מקריאת סיפוריו עולה שבכתיבה מונחית (כאמור היה בהם רק אחד מסוג זה) הילד חש בקשיים בכתיבתו מבחינה תוכנית ומבנית. ניכר הקושי שלו לכתוב על פי מספר מילים נדרש, בתבנית מוגדרת וברורה.<sup>10</sup>

2. **ג':** תלמידה בבית ספר יסודי, כבת 11 בזמן כתיבת הסיפור, בת לעובדים זרים, כתבה סיפור בהשפעת הסיפור "ארץ אוצר המילים" שכתב א"ש. הסיפור נכתב בכיתה בבית הספר בהנחיית מורתה. ניכרת ההשפעה וההשראה של הסיפור "ארץ אוצר המילים", וכן בולט נושא המטא-לשון בסיפורה (ראו פירוט בהמשך).

3. **נועם:** תלמיד כבן 9. הוא כתב את הסיפור בשיעורי כתיבה הנלמדים אחת לשבוע בכיתתי ובהנחיית. נועם כתב את הסיפור בהשפעת סיפורו של א"ש ובהשראתו. ניכר במובהק כי חיקה את סגנונו (ראו פירוט בהמשך).

4. **אהוד הורוביץ:**<sup>11</sup> סופר, אב לארבעה ילדים, מתגורר בכפר סבא. **המסע בעקבות אוצר המילים הגדול!** הוא ספר הביכורים שלו.

10. המידע הופק על פי מכתבים של הילד, על פי הסיפורים הכתובים ועל פי מידע מהמשפחה.

11. א' הורוביץ, תקשורת אישית [טלפון], 28 באפריל 2015.

5. ד"ר רוביק רוזנטל (2021): לשונאי, עיתונאי וסופר ישראלי. ילד 1945, כתב וערך ספרים רבים, בהם מילונים, ספרי לשון לסוגיהם וספרי ילדים. במאמר זה אבחן את ההיבט המטא-לשוני שבא לידי ביטוי בספרו לילדים, **המסע המפלא לארץ המילים**, בהשוואה לסיפורו של א"ש.

### ניתוח הסיפור "ארץ אוצר המילים" / א"ש

בניתוח סיפור זה אעמוד על ההיבט הסגנוני המיוחד את כתיבתו של הילד. אני מניחה שהסיפור נוצר ממקום רגשי. ניכר כי מצד אחד היה חשוב לו מאוד שיהיה לו אוצר מילים גבוה (כנראה זו דרישה בכיתה), ומצד אחר דרישה זו מעוררת מועקה והיה לו צורך לקרוא תיגר על המערכת הדורשת מאיתנו לדבר במשלב לשוני גבוה. במהלך הסיפור הוא מביא הוכחות עקיפות לכך (ראו פירוט בהמשך). א"ש רוצה לשמר את הדיבור הנכון והתקין של השפה, לנהוג בה בכבוד, אך הוא גם מסתייג מהדרישה לדבר **תמיד** בשפה הגבוהה, מבקש חופשיות יתר ופתיחות רבה לדיבור החופשי והזורם; ומייד הוא מסייג את עצמו ומוסיף שאין הכוונה שמותר לדבר במילים לא ראויות (לקלל), אך כן נכון בעיניו השימוש בסלנג או במשלב לשוני נמוך. סיפור זה הוא בדיוני, מטא-לשוני מובהק, גם במקומות שא"ש לא השתמש במונחים ברורים מעולם הלשון. ההיגדים המטא-לשוניים בסיפור הם עצם העלילה של הכתיבה הסיפורית הקולחת, הכתיבה על הלשון, על המשלב (כשמדובר על רמת הלשון) ועל הרצון לדבר יפה ונכון (על פי דרישת החברה וחוקי הלשון).

### "ארץ אוצר המילים" / א"ש<sup>12</sup>

פעם אחת בארץ רחוקה היו בני אדם אך לא בני אדם רגילים, אלא הם רק נראו כמו בני אדם אך לא התנהגו כמוהם. הם התנהגו כך: מדברים אך ורק בשפה גבוהה, מי שלא היה מדבר בשפה גבוהה היה מקבל מוות בכלא. רוב האנשים על כדור הארץ היו אומרים שכדור ארץ אוצר המילים קיים רק באגדות או בסיפורי ילדים, אך זה לא נכון. בשעה 16:30 בארץ אוצר המילים קם בחור הנקרא ג'ון. ג'ון אכל מעדן וגם סלט, על אריזת הסלט היה כתוב אם תאכלנה סלט זה אתה תהיה בריא. ג'ון אכלנה את הסלט ואמרנה לעצמו: אני בריאנא כמו שור, אמר ג'ון. אני בן 40 ואני מרגישה בן 20. לאחר מכן הלך ג'ון לעבודה שלו בפרסומות כדי לפרסם ספרי ניקוי חדש. ניקול מנהלת הפרסום אמרה לו כל הכבוד על עבודתך הקשה. יום למחרת ג'ון נתן לנשיא שון נאום שאין לתארו (זה מה שקרה): היה לו אוצר המילים הגבוה ביותר בעולם, לא גמגם, עמד גאה, זקוף ולא התבייש. הנשיא שון אמר כל הכבוד! ג'ון כל הכבוד! לאחר מכן הנשיא שון וג'ון לחצו ידיים, דיברו קצת על הכרזה בשפה גבוהה. ג'ון אמר תודה לנשיא כי הוא נתן לו להציע כרזה על חומר ניקוי. אחרי שג'ון חזר הביתה הוא נמנם מ-18:00-21:00. אחרי שהתעורר הלך ג'ון לקנותנה אוכל ושתייה. לג'ון כלב ושמו מלוין. מלוין וג'ון משחקים ביחד. למחרת ג'ון הלך לסרט ושם היה משהו שתפסנה את מקומו של ג'ון, ג'ון והבחור קראו אחד לשני בשמות גנאי. לאחר שג'ון חזרנה מהסרט האלופים המסופר על קבוצת ילדים המשחקת כדורגל, קרה משהו רע: ג'ון הבחין שהוא איבד את אוצר המילים הגבוה שלו. ג'ון לחש לעצמו בליבו: אסור שאף אחד ידע שאני מדבר בשפה נמוכה מאוד ובסלנגים. ג'ון אלך לקנות אוכל לכלב שלי מלוין והשתדל שלא ידברו אתו. כאשר חזרנה ג'ון בשעה 22:00 הוא הלך לישון. למחרת היה יום שבת, ג'ון שתה ואכל פנקייק. בשעה 11:00 ג'ון הלך לים ואכל ארטיק, שתה מיץ ענבים ולבסוף הלך למקדונלדס. כשחזר, ג'ון האכיל את מלוין ושיחק אתו קצת. ביום ראשון ג'ון הלך עם בני דודיו לפיקניק והם שמעו את הבעיה של ג'ון. בן הדוד הקטן רוני בן ה-8 שאל איך אתה לא מדבר באוצר מילים גבוה? ג'ון ענה אני לא יודע. אחיו איתי בן השלושים ושבע אמר כן. אתה דיברת באוצר המילים הגבוה ביותר

12. הסיפור שכתב הילד מופיע ככתבו וכלשונו.

במשפחתנו. אביו של ג'ון אמר צריך לתבוע בבית המשפט את מי שהמציא את החוק הזה! כל המשפחה צעקה כן!!!! אבא של ג'ון אמר טוב, כרגע בואו נהנה מהפיקניק. ג'ון הציע שכול המשפחה כולל עצמו ישירו את השיר "אולי עוד קיץ". כולם ענו אוקי. לאחר הפיקניק ג'ון חזר בשעה 14:10, ג'ון הלך לקנות פירות בשביל הבר מצווה של בן דודו שביום שלישי. ביום שני לג'ון הייתה עבודה אך הוא לא יכול להגיע לעבודה כי היו מלשינים עליו לבית כלא. ג'ון היה מדוכא מכיוון שלא יכול לעשות כלום. ג'ון חשב וחשב מה לעשות אך לא הצליח למצוא משהו שהוא יכול. ג'ון אמר לעצמו: מה אני יכול לעשות, איך קרה דווקא לי שאני לא יכול לדבר באוצר מילים גבוה. ג'ון חשב ומצא רעיון: לקרוא ספרים של החכמים הגדולים כמו: אלכסנדר בל, פיליפ רייס תומס אדיסון ובנוסף איינשטיין. ג'ון התחיל מהספרים של החשמל (תומס אדיסון), לאחר מכן הוא המשיך מספרים על הטלפונים הישנים (אלכסנדר בל ופיליפ רייס) ולבסוף החכם מכולם דוקטור איינשטיין. ג'ון התחיל לקרוא הספרים שהיו יפים ומותחים בעיניו. כאשר סיים כמה ספרים ג'ון חשב שאולי הקריאה תעזור לו. לאחר שג'ון סיים ספר הוא עשה הפסקה של שלוש שעות, וג'ון סיים ארבעה ספרים של תומס אדיסון. לאחר הפסקתו של ג'ון, ג'ון קרא את הספר האחרון בסדרת הספרים של תומס אדיסון. למחרת ג'ון התחיל את סדרת הספרים של פיליפ רייס. בסדרת הספרים הזאת היו יותר ספרים, לג'ון היה קשה אך הוא לא הפסיק לקרוא, לאחר שג'ון סיים את הספר הראשון ג'ון לקח הפסקה. לאחר הפסקתו של ג'ון הוא קרא את הספר השני: הטלפון המשוכלל. כשג'ון דיבר הוא ראה שאוצר המילים שלו משתפרנה, והוא החליט: אני מעכשיו אקרא כל יום לפחות ספר אחד! בשעה 23:00 ביום שני נזכר ג'ון שהוא חייב לישון, אחרת הוא לא יוכל לבוא לבר המצווה של בן דודו הקטן. ג'ון אמר: אני חייב לפחות לדבר בבר מצווה בשפה גבוהה ועשירה או שכל מי שיהיה בבר מצווה ילשין עליי לבית הכלא. למחרת בבוקר בשעה 10:00 ג'ון אכל ביצה וסלט. ג'ון קרא את הספר השלישי של פיליפ רייס כדי לדבר באוצר מילים גבוה בבר מצווה. ג'ון אלך לבחור בגד מוכן לבר מצווה, ולפתע נתקל בקופסת הסלט וקראנה אנא, אל תאכלונה את הסלט הבריא עם מעדן אחרת את/ה תאבד/י את אוצר המילים שלך! ג'ון הלך לבית המשפט כדי לקבוע פגישה ליום רביעי בשעה 15:30. (למחוק את חוק "מי שלא מדבר בשפה גבוה ילך לבית הכלא"). ג'ון התקשר לכל משפחתו כדי להודיע להם שיבואו ביום רביעי בשעה 15:30. ג'ון התלבש ומיהר לבר מצווה, ג'ון הגיע באוטו שלו בשעה 19:00 מתי שהבר מצווה מתחילה. ג'ון אמר שלום לבן דודו הקטן והביא לו 100 שקל לבר מצווה. ג'ון אכל קצת שתי קצת (לא אלכוהול) רקדנה קצת ואז הלכנה לבית שלו בשעה 00:00. ג'ון הלך לישון לקראת מחר בבית המשפט, ג'ון התעורר מהר והלך לאסוף כמה מבני משפחתו. כאשר השעה הייתה 15:30 המשפט החל, ג'ון אמר: אני מדבר בשפה לא גבוהה, ואני רוצה לבטל את החוק "כל מי שלא מדבר בשפה גבוהה ילך לכלא"! אדוני כבוד בית המשפט: תסכים לכך. השופט אמר: אני מסכים ומעכשיו והלאה לכולם מותר לדבר לא בשפה גבוהה, אך עם זאת אסור לקלל. ולכן עד היום יש כאלה שמדברים בשפה גבוהה ויש כאלה שמדברים בשפה נמוכה. שלום לקוראים, מקווה שהיה לכם כיף לקרוא את סיפורי: ארץ אוצר המילים. יהיו לי עוד הרבה סיפורים כפי הנראה. מקווה שתיהנו מסיפורי הבאים. מהכותב א"ש. (כפי שראיתם שג'ון קרא ספרים כמו תמיד, כדאי תמיד לקרוא ספרים).

## "היתר השירה" של א"ש

בסיפורו של א"ש מופיע שימוש רב בפעלים חדשים לכאורה (היתר השירה) הממחיש את ההתרחשות והפעלתנות בסיפור. חידושי היצירתיים והמקוריים של הילד מפגינים את יכולת היצירתיות שלו. ניכר מהסיפור שמילים אלו נוצרו בכוונה, דבר שאושר בריאיון שעשיתי איתו (ראו בנספח). אפשר לראות בחידושי את השימוש בסיומת מקראית (הוספת ההברה "נה" או נא), גוף רבות נסתרות (אולי מילת הבקשה "נא" השפיעה אף היא) כדי להדגיש את השפה הגבוהה: "ג'ון אכלנה את הסלט ואמרנה לעצמו: אני בריאנא כמו שור, אמר ג'ון. אני בן 40 ואני מרגישנה בן 20".

## התוכן והמבנה של הסיפור:

א. פתיחה (היצג)

**דמויות:** הדמות המרכזית בסיפור היא ג'ון. יש כמה דמויות נוספות משניות, שלא ניתן להן שם (הן מקדמות עלילה לטובת הדמות המרכזית).

**התייחסות לזמן:** בפתיחת הסיפור "פעם אחת".

**התייחסות למקום:** "בארץ רחוקה".

ב. **התעוררות הבעיה:** בסיפור יש בעיה מרכזית המתפתחת במהלך העלילה. הבעיה היא שבארץ אחת כל התושבים חייבים לדבר בשפה גבוהה ומי שלא דיבר כך נענש: "מדברים אך ורק בשפה גבוהה, מי שלא היה מדבר בשפה גבוהה היה מקבל מוות בכלא".

ג. **פתרון הבעיה:** במהלך הסיפור ניכר שג'ון משתדל לאכוף את החוק (לדבר רק בשפה גבוהה),

עד שיום אחד ג'ון החליט ללכת לסרט ונאלץ להתמודד עם אדם שאינו מדבר בשפה גבוהה:

למחרת ג'ון הלך לסרט ושם היה מישוהו שתפסנה את מקומו של ג'ון, ג'ון והבחור קראו אחד לשני בשמות גנאי [...]: ג'ון הבחין שהוא איבד את אוצר המילים הגבוה שלו. ג'ון לחש לעצמו בליבו: אסור שאף אחד ידע שאני מדבר בשפה נמוכה מאוד ובסלנג.

ניכר שג'ון חשש מאוד שאיבד את היכולת לדבר בשפה גבוהה ותקינה.

ד. **סיום הסיפור:** הסיטואציה שג'ון נאלץ להתמודד עימה בקולנוע גרמה לו לגשת לבית משפט ולבקש לבטל את החוק:

ג'ון הלך לישון לקראת מחר בבית [...] המשפט החל, ג'ון אמר: אני מדבר בשפה לא גבוהה, ואני רוצה לבטל את החוק "כל מי שלא מדבר בשפה גבוהה ילך לכלא"! אדוני כבוד בית המשפט: תסכים לכך. השופט אמר: אני מסכים ומעכשיו והלאה לכולם מותר לדבר לא בשפה גבוהה, אך עם זאת אסור לקלל.

ניכר שהילד הכותב החליט לסיים את הסיפור בנימה חיובית וליברלית מאוד: "ולכן עד היום יש כאלה שמדברים בשפה גבוהה ויש כאלה שמדברים בשפה נמוכה", ומדגיש שאין כוונתו בשפה נמוכה לקללות או מילים לא ראויות.

ה. **לכידות וקישוריות:** בסיפור קיים מבנה מאורגן, לכיד ומחודק. יש בו רצף אירועים המקושרים בביטוי זמן ברורים: "בשעה 16:30 בארץ אוצר המילים קם בחור הנקרא ג'ון", "למחרת היה יום שבת, ג'ון שתה ואכל פנקייק. בשעה 11:00 ג'ון הלך לים ואכל ארטיק...".

וכן, העלילה בנויה מרצף אירועים המקושרים במילות קישור בדרך ברורה: "לאחר מכן הלך ג'ון לעבודה שלו בפרסומות כדי לפרסם ספרי ניקוי חדש".

## ארץ אוצר המילים בעיני הקוראים

על רקע קורס מקוון ("עברית שפה קשה?") שהתקיים במכללת לוינסקי בהנחייתה של פרופ' מאיה פרוכטמן התבקשו הסטודנטים לנתח את הטקסט של א"ש. מקריאת תגובותיהם של כלל הסטודנטים עלו ממצאים חד-משמעיים מתוך דעתם על ייחודיות כתיבתו של הילד. ראשית, כולם התפעלו ונפעמו מאופן הכתיבה של ילד בגיל 9, וכן הדבר הראוי לציון שעלה הוא שהם לא היו משנים את הטקסט,

לא מתקנים ואף לא נוגעים בשגיאות כתיב או בכל דבר אחר בטקסט. מרבית מהסטודנטים ראו בשיבוש הלשון לכאורה (החידושים של הוספת נא ונה ליצירת השפה הגבוהה) דבר מופלא וייחודי בכתיבתו של א"ש. זהו בעצם ההבדל בין שיבוש הלשון ובין היתר השירה.<sup>13</sup> כמו כן רובם ציינו כי מדובר בסיפור מטא-לשוני מובהק גם במקומות שאין שימוש במונחים ברורים (מבחינת הילד אלו מונחים לשוניים שלמד). א"ש מדבר על הלשון הגבוהה והנמוכה ועל הצורך לדבר יפה (במשלב לשוני גבוה). היו שראו בטקסט סיפור בדיוני ומובנה ויש שצינו גם מאפייני סגנון בסיפור. מקריאת תגובותיהם של הסטודנטים עולה גם עמדתו הברורה של הכותב להעברת מסר ברור לקוראים: הרצון לשמור על השפה, לדבר נכון ובכבוד. אומנם ניכר שהילד רוצה להשתחרר מהתכתיב החברתי לדבר בשפה גבוהה ומציין שמותר לדבר בסלנג, אך מדגיש לא לקלל ואף מסיים באמירה מפורשת להמשיך לקרוא סיפורים כי הדבר מעשיר את השפה בכלל ואת הלשון בפרט.

ראוי לציין במיוחד את יחסם של הקוראים כלפי המאפיין הבולט בסיפור שהוזכר: השימוש בסימות המקראית המתאימה לרבות נסתרות (הוספת ההברה "נה"). כאמור כל זאת לציין ולהדגיש בעזרת מילים אלה שפה גבוהה: "אכלנה", "חזרנה", "לקנותנה". נראה כי ישנה כאן לכאורה סטייה מחוקי הדקדוק אך זה אופיו של "היתר השירה", וכאמור הילד בחר בתצורות אלו מתוך כוונה לכתוב בשפה גבוהה במיוחד.

## הריאיון עם א"ש

כמו שצינתי בניתוחים והבאתי דוגמאות, ראינתי את א"ש לשם השלמת התמונה בבהירות באשר לכוונתו בכתיבת סיפוריו (א"ש, תקשורת אישית, 19 באוקטובר 2015). בשיחה עלו הנושאים מהות הכתיבה בכלל והסיפור "ארץ אוצר המילים" בפרט, קבלת ביקורת מקריאת הסיפורים, העברת מסר באמצעות הכתיבה לקוראים, הגבלה בכתיבה (הן מבחינת הנושא והן מבחינת כמות המילים), הרצון להמשיך כתיבה ויחס כלפי הכתיבה במשלב לשוני גבוה לעומת שפה יום-יומית או סלנג. בראשית הריאיון ביררתי על רצונו להמשיך בכתיבה (א"ש הפסיק לכתוב זה שמונה שנים). בתגובה ענה שכרגע אין לו זמן פנוי לכך בשל מבחנים ובילוי עם חברים, וכשיתפנה לכך ישוב לכתוב בסגנון אחר משכתב קודם, כי כבר גדל ורואה דברים אחרת. אינו יודע בדיוק איך יכתוב, אך לדבריו, הוא חושב שיש לו הידע, היכולת והכישורים המתאימים.

הסיפור הבולט שכיוונתי אליו בשיחה עימו הוא "ארץ אוצר המילים", וכל זאת כדי לשמוע את עמדתו של א"ש כלפי כתיבה במשלב לשוני גבוה. ניכר מדבריו שכתב כך לשם הדגשה ומתוך רצון להבליט את דרישת החברה (בית הספר והמורה) לדבר נכון במשלב תקין וגבוה. הילד ציין בריאיון שמורתו בנתה טבלה בכיתה עם שלושה משלבים: סלנג, יום-יומי וגבוה, וקראה לפני הילדים משפטים לדוגמה, שהייתה בהם התוספת "נה", ומשם השימוש והשיבוץ בהברה "נה" בסיפורו. הוא ציין כי השימוש בשפה גבוהה נכון וטוב יותר ומי שמדבר בסלנג מדבר בשפה נמוכה.

עוד נושא חשוב שעלה בשיחה הוא מטרת הכתיבה של א"ש, המסר שלו לקוראים. מקריאת סיפוריו ציינתי בפניו: "שטוב לקרוא ספרים ולשפר את הלשון ולדבר בלשון גבוהה, אך לא טוב לדרוש את זה מכולם, אלא לדבר לפי הצורך בכל המשלבים", ושאלתי אותו אם תמיד ראוי ונכון לכתוב ולדבר

13. ראו הגדרה בסקירת ספרות לעיל.

בלשון נקייה. א"ש ענה שאומנם כן, צריך לדבר יפה ובנימוס, שצריך להיות מחונכים ולהעריך את מי שיודע לדבר ולכתוב בשפה גבוהה וקורא ספרים, ומי שיקרא יעשיר את השפה.

## כתיבה בהשפעת הסיפור "ארץ אוצר המילים" מאת א"ש

### "ארץ אוצר המילים" (מאת ג')

בשנת 2013 כתבה תלמידה בכיתה ה' את הסיפור הנוסף "ארץ אוצר המילים", בהשפעת הסיפור "ארץ אוצר המילים" שכתב א"ש. הסיפור נכתב בבית ספרה, בהנחיית מורתה של הילדה. המורה קראה לפני הילדים (כולם ילדים לעובדים זרים) את הסיפור של א"ש, והסבירה להם בלשונה על מה הסיפור ומה מטא-לשון – בלי לנקוט את המונח.

היו היה ילד ששמו רותם. רותם אהב לטייל בפארק עם משפחתו. שמו של אחיו הגדול היה שחר, שמה של אחותו היה זוהר, שמה של אמו היה מירי ושמו של אביו היה יורם. יום אחד כשהלכה משפחתו של רותם לפארק, ראה רותם משהו זר בין העצים. רותם רדף אחרי ה"משהו" הזה ואז גילה מילים שהתחבאו. הוא הלך בעקבות המילים, עצר וקרא למשפחתו לבוא ולראות. כשהוא הזיז את העלים של העץ, הוא לא האמין למראה עיניו. הוא ראה לפניו ארץ מופלאה, "ארץ אוצר המילים". בארץ היו הרבה מילים יפות ברמה גבוהה כמו רם, ירכתי הספינה, עבות (כמו יער עבות), וגם מילים תאומות כמו: חמה ושמש, מטר וגשם, רקיע ושמיים. המילים האלה הסתדרו יפה ביניהן רותם חיפש מישור שיעזור לו למצוא את הדרך ולהבין מה קורה פה. פתאום הוא מצא את המילה "להציל". הוא סיפר לה שטעה בדרך והיא באה לעזרתו. למתנה היא נתנה לו את "חץ ההפכים" שהפך כל מילה רעה למילה טובה. אז רותם ירה לכל מיני מילים רעות את החץ. הוא כיון וירה ופגע במילה שקרן ופתאום היא הפכה לדובר אמת. אחר כך הוא פגע במילה רע והיא הפכה להיות טובה. כך הוא ירה במילה טיפש והיא הפכה לחכם וגם המילה כועס הפכה לחייכן. גם במילה עצוב הוא ירה והיא הפכה לשמח. ככה יותר נעים בארץ המילים שכולם טובים ואין רעים.

אחר כך הוא לקח את כל המילים והרכיב מהם משפט כדי שכולם יהיו ביחד חברים. הוא ראה שמשו חסר אז הוא קרה לעוד כמה מילים חברות שלו שיבואו ויעזרו לו במשפט. המילים הסכימו ואז הגיעה המילה: "ילד", וגם המילה "היה". הם רצו להתחבר למשפט אך יצא להם ילד טוב חכם היה ושמש. אבל שוב משהו היה חסר. הוא הלך ימים ושבעות ולא הבין מה לא בסדר. עד שיום אחד הוא פגש מילים שלא הכיר מילים קטנות אך חשובות. הוא פגש את ה' הידיעה ואת ו' החיבור. הוא סיפר להם את בעייתו שאפילו שיש לו מילים יפות וטובות הוא לא מצליח להרכיב משפט. אז הם אמרו לו שהם יעזרו לו. "איך" הוא שאל. הם ענו לו "חכה ותראה". הם הלכו יחדיו למילים הטובות, סידרו אותם בשורה וקפצו למקומות שלהם. אז נוצר משפט: "הילד הטוב והחכם, היה חייכן ושמש". "יש!" קרא רותם הצלחנו להרכיב משפט הגיוני. הוא לקח את המשפט ותלה אותו למזכרת על מרפסת ארמון המלך והמלכה של ארץ אוצר המילים.

### ניתוח הסיפור "ארץ אוצר המילים" של ג'

כבר מקריאה ראשונית של הטקסט עולה ההיבט המטא-לשוני. זהו סיפור עלילתי-דמיוני הנשען על ידיעת המושג מטא-לשון ושימוש נכון בו. סיפור זה הוא מטא-לשוני ישיר ומובהק, ויש בו חלקים מטא-לשוניים עקיפים המתבטאים בהיגדים על המילים ותוכנן, וכן על חשיבות המבנה הנכון של המשפט.

בניתוח הטקסט אעמוד על שלושה רכיבים מהותיים: תוכן, מבנה ולשון כדי לבדוק ולבחון היבטים מטא-לשוניים בטקסט.

גיבור הסיפור הוא רותם, ילד המניע את העלילה שנסובה על מילים, על השפה ועל רצון להצליח ולבנות משפט תקין והגיוני. הכותבת משלבת בסיפורה מעולם הלשון והסגנון מילים נרדפות, מילים במשלב גבוה (וכך עולה נושא אוצר המילים), מילות יחס, ה' הידיעה (מילות תפקוד וקשר) וכל זאת כדי לדבר על הלשון והשפה. יצירה זו היא גם מטא-לשונית לכאורה, משום שזהו סיפור דמיוני שמטרתו לשים את המילים בקדמת הבמה. התחום הבולט בסיפור הוא המילים במילון, המילים הנרדפות, הפכים, וכן דגש על המשלב (הבחירה באוצר מילים).

### התוכן והמבנה של הסיפור:

א. **פתיחה:** יש פתיחה "מקדימה" לסיפור, שבה הכותבת מציגה את הדמויות בסיפור: "היו היה ילד ששמו רותם. רותם אהב לטייל בפארק עם משפחתו. שמו של אחיו הגדול היה שחר, שמה של אחותו היה זוהר, שמה של אמו היה מירי ושמו של אביו היה יורם". לאחר מכן, ג' פותחת בעלילה עצמה: "יום אחד כשהלכה משפחתו של רותם לפארק..."

ראוי לציין שהכותבת בחרה להשתמש בשתי מילות פתיחה: "היו היה" (= היה היה, לקוח מן המעשיות), ו"יום אחד" (פתיחה נפוצה בסיפורי ילדים).

ב. **דמויות:** רותם (דמות מרכזית), שחר (אחיו הגדול), זוהר (אחותו) והוריו מירי ויורם.

ג. **הבעיה:** בסיפור יש בעיה מרכזית המתפתחת במהלך העלילה. הבעיה היא הקושי בחיבורו ובבנייתו של משפט תקין. אנו רואים במהלך הסיפור שרותם (גיבור הסיפור) מספר למילים את בעיותיו ואת קשייו בניסיון להרכבת משפט. אומנם יש לו מילים יפות, אך עדיין אינו מצליח לעשות להרכיב משפט, כאמור.

ד. **פתרון הבעיה:** רותם פונה ל"מילים קטנות", הוא פגש בה' הידיעה ובו' החיבור. רותם מבקש את עזרתן והן מסייעות לו לסדר את המילים למשפט תקין: "הם הלכו יחדיו למילים הטובות, סידרו אותם בשורה וקפצו למקומות שלהם..."

ה. **סיום הסיפור:** הכותבת מסיימת בקריאת עידוד: "יש!" בהצלחת הרכבת המשפט. יש סוף טוב. הילד מרוצה מהתוצאה.

ו. **לכידות וקישוריות:** בסיפור קיים מבנה מאורגן ולכיד. העלילה בנויה מרצף אירועים המקושרים במילות קישור בצורה ברורה: "**אחר כך** הוא לקח את כל המילים והרכיב מהם משפט כדי שכולם יהיו ביחד חברים..."

### שימוש בשמות ייחודיים

הכותבת בוחרת להשתמש בשמות עבריים של הילדים: רותם, זוהר, מירי ויורם אף שהיא בת של עובדים זרים ושמה הוא שם לועזי. כנראה אלו שמות ילדים מכיתה.

ראוי להבחין בנקודות השקה והשוואה בין סיפור זה לסיפור של א"ש "ארץ אוצר המילים". בכללו, הסיפור הוא חדש ואחר, והדבר מוכיח את התפיסה הבוגרת של הילדה בת ה-11.

**"ארץ אוצר המילים" / נועם**

נועם, תלמיד כיתה ג', כתב את הסיפור בזמן שיעורי כתיבה בכיתה הניתנים אחת לשבוע. מחנכת הכיתה מלמדת שיעורים אלה. הילדים נחשפו לנושא הכתיבה כבר מכיתה א', וכותבים לרוב על פי הנחייה ברורה: כתיבה לפי כותרת נתונה ורצף תמונות תלוי נושא מסוים.

הסיפור שלפנינו נכתב בהשפעת הסיפור שהוקרא בכיתה "ארץ אוצר המילים" של א"ש. ראוי לציין כי לא הוסבר דבר על סגנון כתיבתו של א"ש. הסיפור הוקרא לפני התלמידים (היה הצורך להקריאו פעמיים) והם הופנו לכתיבה. מקריאת סיפורו של נועם ניכר חיקוי הסיפור של א"ש. החיקוי ניכר בעיקר בשימוש סיומות מקראיות של הפעלים או שמות העצם שנוספה להם הסיומת 'נה'.

**ארץ אוצר המילים / נועם**

היה היתה ארץ שכל תושביה דיברו בסלנג, חוץ מאיש אחד קראו לו דן הוא תכנן לעצמו תוכנית להפוך אפילו חצי מהאנשים לדבר בשפה גבוהה, הוא תכנן לפתוח בית ספר לשפה גבוהה כשהוא יהיה גדול (עכשיו הוא רק בן 20 הוא בצבא). ובכן דן בצבא הוא שמע שיש מלחמה הוא החליט להיותנא חייל.

הוא החליט להיותנא מתקן ובונה מטוסים. הוא היה צריכנה לתקנא הרבה מטוסים ולבנותנא הרבה מטוסים. דן התבגר והתבגר הוא היה בן 29 והחליט שהוא רוצה להתחתננה. הוא התחתנה ולימדנא את אשתו לדבר בשפה גבוהה ואז הם הקימו בית ספר לשפה גבוהה הם למדו נגרות ויכלו לבנות את בית הספר. הם בנו את בית הספר וקראו לו "מילה גבוהה", הייתה מחלקה של הורים ומחלקה של ילדים יותר מאלף ילדים והורים היו בבית הספר מילה גבוהה, ובארץ הסלנג היו מעט מאוד אנשים פחות מ-10,000 אנשים ובסוף כולם ידעו לדבר רק בשפה גבוהה וקראו לארץ, ארץ אוצר המילים.

**ניתוח הסיפור "ארץ אוצר המילים" של נועם****התוכן והמבנה של הסיפור:**

א. פתיחה (היצג):

**דמויות:** הדמות המרכזית בסיפור היא דן.

**התייחסות לזמן:** בפתיחת הסיפור "היה הייתה ארץ".

**התייחסות למקום:** אין אזכור של מקום מוגדר בסיפור.

ב. **התעוררות הבעיה:** הבעיה בסיפור היא שכל התושבים דיברו בסלנג ודן החליט לגבש תוכנית פעולה ולבנות בית ספר כדי להפוך את האנשים לדוברי שפה גבוהה:

היה הייתה ארץ שכל תושביה דיברו בסלנג, חוץ מאיש אחד קראו לו דן הוא תכנן לעצמו תוכנית להפוך אפילו חצי מהאנשים לדבר בשפה גבוהה, הוא תכנן לפתוח בית ספר לשפה גבוהה...

ג. **פתרון הבעיה:** גיבוש תוכנית פעולה בבניית בית ספר לשפה גבוהה.

ד. **סיום הסיפור:** בית הספר למילה גבוהה נבנה והיו פחות אנשים שדיברו סלנג הרי שזו הייתה מטרתו המרכזית של דן, לגרום לכך שיותר אנשים ידברו בשפה גבוהה:

הם בנו את בית הספר וקראו לו "מילה גבוהה" הייתה מחלקה של הורים ומחלקה של ילדים יותר מאלף ילדים והורים היו בבית הספר מילה גבוהה ובארץ הסלנג היו מעט מאוד אנשים פחות מ-10,000 אנשים ובסוף כולם ידעו לדבר רק בשפה גבוהה וקראו לארץ, ארץ אוצר המילים.

מהשוואת סיפורו של א"ש לשני הסיפורים של הילדים שכתבו בעקבותיו, יש מקום לראות במובהק כי הילדים חיקו את כתיבתו של א"ש הן מהבחינה הרעיונית-תוכנית (אוצר המילים, לשון, משלב) והן מבחינת הסגנון (בסיפורו של נועם ניכר כי אימץ את הסימט "נה" ו"נא"). כתיבתם של הילדים (המונחית) ניכרת בתבניות ובמסגרת הכתיבה לפי התבנית הסיפורית הנלמדת בכיתה (פתיחה, גוף וסיכום בשילוב הרחבות ותיאורים), לעומת כתיבתו של א"ש שהיא חופשית ולא מוגבלת. נועם אומנם חיקה את המצאותיו של א"ש, אך עשה זאת ממש בעקבות כאילו למד "דקדוק חדש" והכניס לסיפורו דרכים אחרות, גם הן בכיוון מתודי וחינוכי, כמו א"ש, אך נשען על חומרים אחרים.

## ניתוח הסיפור "המסע בעקבות אוצר המילים הגדול!" / אהוד הורוביץ (2015)

כאמור הסופר אהוד הורוביץ כתב ספר זה. בריאיון עימו הוא סיפר שהרעיון לכתיבתו היה לפני יותר מעשר שנים ובשנתיים האחרונות החליט לכתוב. אהבתו של הסופר לקריאה ולכתיבה וזיקתו אליהן היו טבועות בו כבר מילדותו. בריאיון זה ציין הסופר בין השאר כי "בכיתה א' קראתי ספרים של בוגרים" (א' הורוביץ, תקשורת אישית, 28 באפריל 2015).

בספר **המסע בעקבות אוצר המילים הגדול!** יוצאים הדס ואיתי (תאומים) למסע חיפוש אחר אוצר גדול. המסע התחיל ממצב של שעמום בסוף החופש הגדול והם מחפשים דרך להפיג אותו. הם יושבים נואשים ומשועממים בפתח ביתם וסופרים מכוניות חולפות. אימם ניגשת אליהם בהצעה:

"אולי תלכו לספרייה?" הציעה אַמָּא. "זֶה פֶּה בִּשְׁוֹם, בְּרֻחֵי הַפְּרָמֶל 20".  
 "אַבְל אַמָּא, אֵין שָׁם כָּלום חוץ מִסְפָּרִים", רָטַן אִיתִי.  
 "וְגַם הַסְפָּרִיט מִמֶּשׁ זִמְנָה, אוֹלֵי בֵּית יוֹתֵר מְשֻׁלוּשִׁים...", הַמְשִׁיכָה הָדָס.  
 אַמָּא צִחֲקָה. "שְׁלוּשִׁים זֶה לֹא מִמֶּשׁ זִמְנָה. אַבְל נִרְאָה לִי שְׁאַתֶּם צָרִיכִים מְשֻׁהוּ אַחֵר, הַרְפֹּתָהּ הַדְּשָׁה!"  
 "הַרְפֹּתָהּ?" קָפְצוּ שְׁנֵיהֶם.  
 "כֵּן, הַרְפֹּתָהּ. מָה דַּעְתְּכֶם לְחַפֵּשׁ אוֹצֵר?" (עמ' 5-7)

הדס ואיתי מסוקרנים מאוד ומשוכנעים כי יש אוצר ממשי (לדברי הסופר בשיחה עימו: "ילדים מחפשים מטבעות שוקולד וממתקים"), ומתחילים בחיפוש. אביהם נרתם לחיפוש אחר האוצר ומסיע אותם לכל מיני מקומות בניסיון לאתר (קריית הממשלה, שר האוצר, שר המשפטים ושר המשטרה). יש לציין כי האחריות הגדולה והעיקרית היא על הילדים ולא על הוריהם. היעד הראשון שהגיעו אליו הוא שר האוצר: "אַתָּה שֶׁר הָאוֹצֵר?", פָּנְתָה הָדָס בְּלִי שְׁהִיּוֹת, "וְלָכֵן אַתָּה בָּטָח מְכִיר אֶת כָּל הָאוֹצְרוֹת בְּמִדִּינָה" (עמ' 14). אפשר לראות צד תמים מאוד של הילדים בהצגת הדברים בפשטותם. בהגיעם אליו שר האוצר נותן להם רמז להמשך המסע ומכאן הופך המסע למעניין, מסקרן ומרתק יותר.

## אוצר מילים וצירופים כבולים

במהלך כל הספר שוזרים מילים ותארים סובייקטיביים שיש בהם מטען רגשי,<sup>14</sup> כמו "הָדָס וְאִיתִי נִרְאוּ מַעֲט מְבֻלָּלִים. זֶה אוֹמֵר שְׁאַתָּה לֹא יוֹדֵעַ הֵכֵן אוֹצֵר הַמִּלִּים?" שָׁאַל אִיתִי בְּאֶזְנָהּ [...] 'בְּדִיקוּ!' הִתְלַבֵּה הַשֶּׁר" (עמ' 25), וכן פתגמים וביטויים שאינם מעולמם של הילדים. נראה זאת כהעשרה של

14. לפי פרוכטמן (1990) בטקסט ריגושי ישתמש הכותב במילים בעלות מטען רגשי כדי לפנות אל רגשותיו של השומע/הקורא.

אוצר המילים שלהם, וכן כרמז לבאות (לגילוי האוצר בהמשך):

"אמא חזרה לפסלון ואמרה בחייה, 'יגעתי ומצאתי תאמין'."  
 "מה?!" אמר אתי.  
 "זה מ'פך'ן אבות', אני חושבת. הפנה היא שמי שיתאמץ מאוד לחפש אותו - ועוד איך  
 ימצא אותו". (עמ' 7)  
 "שר המשטרה פתח פנקס שחר וקטן ושאלי: 'ובכן כלי און'". (עמ' 19)

## תיאורים והרחבות

תיאורים והרחבות (בדרך כלל באמצעות שמות תואר) הם חלק מהותי בספר. נראה כי הסופר מרבה בשימוש שמות תואר של דמויות, של מצבים, של שמות ושל פעולות כדי להמחיש ולהחיות לקוראים (ילדים) את הספר בתיאור המסע של התאומים, וכן להכיר את המקומות הציבוריים שהגיעו אליהם:

"שמן הוא שר האוצר, לבוש חליפה שנתפרה לפי מדותיו, עונד שעון זקב, וענינה רחבה  
 מקשטת את חזהו". (עמ' 12)  
 "לשכת השר פשוטה למראה, בעלת תקרה גבוהה ובה חלונות קטנים גבוהים ומסגרים, ובמרכז  
 החדר שולחן רחב [...] שר המשטרה הוא אדם גבוה וכחוש, ובעל פנים נחושות". (עמ' 17)  
 "בבנין שיש גדול ולבן קטן יושב לו שר המשפטים". (עמ' 21)

## ניתוח הספר "המסע המפלא לארץ המלים" / רוביק רוזנטל (2011)

**המסע המפלא לארץ המלים** הוא ספרו הראשון של רוביק רוזנטל המיועד לילדים. זהו ספר הרפתקאות הומוריסטי, מסקרן וכולו מטא-לשון ישיר ומובהק, וחלקים בו מטא-לשוניים עקיפים. כלומר יש בטקסט מודעות מטא-לשונית, אך אין בו מונחים לשוניים פורמליים. כדברי יפת (2007) בהגדרתה את המטא-לשון, המבע של רוזנטל חושף מודעות מטא-לשונית של המוען ומטרתו היא אף לעורר מודעות מטא-לשונית אצל הנמען.

מהות היצירה היא חשיפת הילדים (קהל היעד של הספר) לשפה העברית. הכותב מעמיד את המילים כגיבורות היצירה, והן מנהלות שיח עם אח ואחות (שירה ודורון). יצירה זו היא מטא-לשונית ישירה משום שהמילים הן גיבורות הספר וכל העלילה סובבת עליהן. נוסף על כך יש מקום לומר שזו גם מטא-לשון לכאורה, שכן זה ספר דמיוני ומשתעשע, גם אם יש בו כוונה להחדרה של מודעות לשונית ומטא-לשונית לנמען. רוזנטל נוקט דרך סיפורית עקיפה ומפנה את ההומור, חלקו מתחכם, להורים ולמחנכים מאשר לילד. התחום הבולט בספר הוא המילון שלקוחות ממנו המילים, וכן הצירופים. ישנם גם משחקים סמנטיים ופונולוגיים-צליליים.

הספר הוא דמיוני ומספר על שני ילדים "מארץ האנשים" (על פי דבריה של המילה "ותיק", ראו רוזנטל, 2011, עמ' 33). המתארחים בארץ המילים הרחבה, והתושבים הם המילים. הילדים נמצאים כביכול בשני עולמות שונים זה מזה, אם כי הם נמצאים באותו המקום. במהלך המסע אנו רואים שהמילים הופכות ליצורים חיים, לאנשים של ממש, מדברות, מביעות דעתן ומבקרות את "ארץ האנשים". השימוש בהאנשה<sup>15</sup> מחיה את המילים ונותן להן לדבר ולהשמיע את קולן.

אלו שתי דמויות שהוצגו בשם "פטריות עשן פחלחלות" (עמ' 32) שסבבו את דורון ושירה בחדרם ומזמינים אותם למסע. האחת היא הגבירה "עתיק" והשנייה היא החברה "ותיק" (עמ' 32). "עתיק"

15. האנשה = מתן תכונות אנוש לבעלי חיים ולחפצים.

קשורה לעתיקותה של הלשון, לשכבות הקדומות וגם קשורה לגיל היחסי של העברית החדשה. "נתיק" קשורה לימי העליות ולמבוגרים שבתושבי הארץ. במילה זו השתמשו בייחוד בקיבוצים, והיום היא קיבלה את כל גוני השיח על מבוגרים ועל שירות רב-שנים במקום מסוים. הסיפור מבדיל את הבדלי המשלבים הלשוניים אז והיום.

### האנשה ונרדפות

השימוש בהאנשה ניכר במהלך הספר ומטרתו להחיות את המילים. כפי שנזכר לעיל, הכותב מציג את גיבורות היצירה בשתי מילים נרדפות. "עתיק" ו"נתיק" הן מילים המציינות נרדפות חלקית (עמ' 32). כלומר, הנרדפות מתקיימת כאשר אין חפיפה מלאה במשמעות בין שני הנרדפים (גדיש, 2004). לדוגמה: "השפתעלה", "גהקה", "ישישות" ו"קשישות" (עמ' 32), מילים המציינות גם הן נרדפים חלקיים. שירה, גיבורת הסיפור, סקפטית מאוד כלפיהן, ואף ממעיטה בערכן ואינה מאמינה להן: "אז בבקשה תגידו לנו מי בא לפנדק הזה? שאלה שירה, לא ראיתי כאן אף אחד חוץ ממשרתים ומלצרים" (עמ' 32).

### צירופים כבולים

"בפנדק המלים הטובות" הילדים פוגשים את "מלים עסוקות", "מלים מפנקות", "מלים מלכלכות", "מלים מבלבלות", "מלים קשות", "מלים גסות" (עמ' 27, 32–33). מילים מלוכלכות, מילים קשות ומילים גסות הן צירופים כבולים, כלומר קולוקציות הדוקות שאיבריהן מופיעים צמודים זה לזה ובסדר קבוע (טורי ומרגלית, 1973), אך הצירופים האלה לא מעשירים את השפה ורמתם בלשון מדוברת עד בינונית. הפונדק הוא מקום מפגש של המילים ונועד לספר את סיפורה של ארץ המילים, מפגש מטפורי, מאניש.

בספרו של רוזנטל, הקורא יוצא למסע ופוגש בדרך מילים מצחיקות, מתהפכות, סודיות, נעלבות, מלוכלכות ועוד. כל זאת כדי להפגיש אותו עם השפה והלשון (כאמור ספר מטא-לשוני). רוזנטל עושה זאת באמצעות האחים שירה ודורון שבמהלך הסיפור מתווכחים על מהותן של המילים, אילו מילים חשובות, ואילו פחות או בכלל לא. נראה כאן נקודת השקה בין ספר זה לסיפורו של א"ש ולספרו של אהוד הורוביץ כאשר בסיפורו של א"ש הוא מפגיש את הקורא במילים חדשות שהוא יצר וכדי לדבר על השפה הגבוהה. בספרו של הורוביץ ישנה גם יציאה למסע, מסע אחר חיפוש אוצר המילים הסובב על הלשון.

### סיכום ומסקנות

במהלך המאמר הונחו כמה אבני דרך שמטרתן לבנות רצף לוגי בהבניית הרקע לאיתור דרכי הכתיבה הייחודית של א"ש. כל זאת מתוך ניסיון לתת מענה למטרת המחקר: לבחון ולבדוק סוגלים סגנוניים מתאימים והתפתחות בכתביה חופשית בדיונית של ילד אחד במשך שנה (בין גיל 9 ל-10), מתוך בחינה השוואתית לכתביה מונחית כיתתית מדגמית, ולראות אם אפשר להתיר לו את העצמאות כדי שכתבתו תהיה משוחררת מהגבלות של שבלונה "מוכתבת" (שבלונה כלשהי תיקלט ממילא בדרך הקריאה והעיון בסיפורי סרטים וכו'). לשם כך הועלו במאמר כמה נושאים עיקריים:

1. הצגת סקירת הספרות המחקרית שכללה את נושא האוריינות בבתי הספר, כתיבת ילדים וסופרים (מבוגרים), סגנון וסוגלי סגנון של הטקסט הספרותי, מטא-לשון כמושג, דיון בעיקר

הקורפוס, דעת הסופרים על כתיבת ילדים, וכן דוגמות כתיבה מונחית וחופשית החשובות למחקר. מן הספרות עולה, וכך גם בריאיון שנעשה עם הסופר אהוד הורוביץ וסופרים אחרים, שכדאי ומומלץ לתת תמיכה מלאה במתן יד חופשית בכתיבתם של ילדים, וכן אין זה נכון לבחון אותם על איכותה. ראיתי עידוד בדבריה החשובים של עזר (2015), שבהם נאמר כי פיתוח כתיבה אצל הילמד הצעיר יכוון אותו למסוגלות וביטחון עצמי בעתיד ובשילובו בחברה אוריינית. תפקיד המורה בהקניית מושגים בכתיבה יוצרת אומנם נחוצה, אך אינה תמיד יעילה, בעיקר אצל ילדים שיש בהם רוח אישית יוצרת. יש ביכולתו של המורה להתערב מעט וכל זאת יביא לידי למידה מקדמת ובעלת משמעות (פירשטיין ואגוזי, 1987). אי לכך נראה שיש לאפשר לילד הכותב סיפור או שיר, כמו שלמדנו מרוב המשתתפים כאן, לכתוב כרצונו. בכתיבה חופשית יש לתת לילדים מקום להתבטא, לכתוב, ליצור ולהביע את עצמם – כל אלו הם בעצם כליהם: "המילה נותנת לנו מקום אחיזה, מקום קטן לשים רגל" (רותם, 2013).

2. הצגה של אופי המחקר ושיטתו ושל הקורפוס וסיבות בחירתו. עיקר הקורפוס היה הסיפור של א"ש, שכתבתו חופשית בדיונית, כך גם בשאר סיפוריו שלא הצגתי כאן, פרט לסיפור אחד שהתבקש לכתוב בזמן שיעורי כתיבה בבית הספר. במהלך המחקר ניסיתי לאתר דרכי כתיבה ייחודיים לא"ש. אלה הם המאפיינים הייחודיים הבולטים והמהותיים שעלו מסיפוריו של א"ש: השימוש שלו בהיתר השירה שבא לידי ביטוי אומנם במובהק רק ביצירה אחת, אך בהחלט בולט ומהותי, ומעיד על אפיון ייחודי של כתיבתו, שכן הוא מראה את החידוש, היצירתיות והמקוריות שיש בכתיבתו של הילד; מאפיין נוסף החוזר על עצמו במובהק (בכל סיפוריו) הוא העברת המסר לקוראי הסיפור. בכל סיפור היה אפשר לראות בבירור שא"ש כותב את הסיפורים לשם שיפורים או שינויים בהתנהגות. הוא שוזר את כוונותיו באמצעות העלילה, הדמויות ומעשיהן, אך לא שוכח לסיים בקריאה לקהל קוראיו הפוטנציאלי לפעול למען ערכים חשובים של העם (עושרה של השפה וכיבודה) ושל האנושות בכללה (למשל, סיפור על מניעת זיהום האוויר). ראוי לציין מאפיינים אחרים שמצאתי, כמו הפירוט וההרחבה בסיפוריו הבאים לידי ביטוי בשימוש בתאריכים ובזמנים מדויקים, אומנם אלה נמצאים בסיפורי ילדים בגיל הזה, אך בסיפוריו של א"ש הם יוצרים לכידות ורציפות הדרושה להבהרת המגמות הספרותיות שלו; וכן משום אריכותם היחסית של הסיפורים, קשרים אלה דרושים גם למקצב הסיפורי ותומכים בו. ניכר גם השימוש בסוגריים הנכללים בתחום סימני הפיסוק ומשמשים לא"ש להחדרת הסברים ותוספות על מילה או מעשה. הדבר מעיד על כך שהילד רוצה שהקוראים יבינו היטב את כוונתו.

3. בחינת מאפייני כתיבתם של ילדים הכותבים בכתיבה מונחית. כאמור בכתיבה מסוג זה תפקיד המורה הוא חשוב ביותר, הן בהנחיה והן בתיווך, כדי לשפר ולכוון את כתיבתו של הילד הכותב. לשם כך בחרנו לבדוק כמה סיפורים שנכתבו בהשפעת הסיפור של א"ש: "ארץ אוצר המילים". בסיפורים אלו מצאנו בעיקר את החיקוי לסגנון הכתיבה שלו והעתקת החידושים. לדוגמה, נועם בסיפורו כתב: "הוא החליט להיותנא מתקן ובונה מטוסים...". ראוי לציין שנועם כתב בלי ידיעה או הבנה אם המילה נכתבה כתיבה תקנית מבחינה מורפולוגית, אלא חיקה את הכתיבה שמצאה חן בעיניו. סיפור נוסף שנכתב בהשפעת א"ש הוא של ג', תלמידת כיתה ג', בת לעובדים זרים. לכאורה סיפורה הוא מטא-לשוני הנסוב על מילים, על השפה ועל הרצון לבנות משפט תקין. הכותבת השתמשה במונחים לשוניים לא מפורשים (מילים נרדפות, מילים במשלב לשוני גבוה).

בהמשך הועלו דעותיהם של מבוגרים על כתיבת ילדים, וכן הצגת סופרים שכתבו גם הם ספרים מטא-לשוניים, הסופרים אהוד הורוביץ ורוביק רוזנטל. ספריהם נותחו אף הם והועלו מאפיינים בכתיבתם. בספרים אלה ובסיפורו של א"ש מצאנו מאפיינים דומים, עד כדי כך שהקוראים המבוגרים חשבו שא"ש הושפע מהם, דבר שלא יכול היה לקרות, שכן הספרים של היוצרים המבוגרים נכתבו לאחר מכן. היו מבוגרים שאף חשבו שא"ש הושפע בכתיבתו מספרו המפורסם של אורוול – **1984** (1949/2019),<sup>16</sup> דבר התומך ברעיון לראות בילד כותב עצמאי ולכבד את כתיבתו כמו את יצירתם של הכותבים הבוגרים.

במהלך המחקר התחבטתי רבות בעמדותי בסוגיה בין כתיבה מונחית לכתיבה חופשית, פעם כמורה המלמדת שיעורי כתיבה במסגרת הכיתתית ופעם כמורה המעודדת כתיבה מחוץ לכותלי בית הספר בלי כל הנחיה. לדעתי, יש מקום ראוי בהחלט לשלב בין השתיים. הדבר תלוי באופי הילד, ביכולותיו, בכישוריו וברצונותיו, וכן באינטראקציה שלו עם המנחה (המורה). מניסיוני, ילדים שקיבלו סיוע בהנחיה ובהכוונה מפורשת, השתפרו רבות בכתיבתם הן בעניין התוכני-הרעיוני הן ברובד הלשוני. שיעורים אלה הם אחד הנתיבים להנעת התלמידים בעיסוק בכתיבה ספרותית, וכל זאת כדי לחזק את יכולת ההבעה בכתב ובעל פה בעתיד. בד בבד גיליתי בעבודתי דברים שלא הכרתי, ולמדתי שיש מקום ואף ראוי לתת לילד את החופש ליצור ולהביע עצמו בכתיבה, ולעודד גם כתיבה עצמאית בלי לפגוע בחידושי הילד וברוחו היצירתית. בעבורי זו הייתה חוויה מסעירה ומטלטלת, מאתגרת וקשה לפרקים, אך למדתי ממנה רבות ושמחתי לפגוש ולראיין את א"ש, לעבוד עם ילדים מכיתותיי ולהכירם מחדש ולראיין את הסופר אהוד הורוביץ, ואף ללמוד על ילדים סופרים בהווה ובעבר ומה הייתה התפתחותם ברבות השנים.

אקווה מאוד שבאמצעות המחקר יהיה אפשר ללמוד על כתיבת ילדים בכלל וכתיבה חופשית בפרט. נוכל לעמוד על ההבדלים בין סוגי הכתיבה ועל שאלת הכדאיות של הכוונתם של מערכת החינוך או המורה בנושא הזה. כמו כן המחקר עשוי לשמש בסיס ללמידה על הסגנון והלשון של ילדים בראשית כתיבתם היצירתית הבדיונית.

## רשימת מקורות

- אורוול, ג' (2019). **1984** (א' וולק, מתרגם). עם עובד. (המקור פורסם ב-1949)
- אפרת, מ' (1996). על היתר השירה והיתר השגרה. בתוך מ' בר-אשר (עורך), **מחקרים בלשון העברית ובלשונות היהודים: מוגשים לשלמה מורג** (עמ' 257–275). המרכז ללשונות היהודים וספרויותיהם; מוסד ביאליק.
- באלאן, ל' (2007). **המטמון בשעון** (ע' ישראלי, עורכת). קווים.
- בלום, ה' (1980). **איך לא קר לגלים**. כתר.
- בלום, ה' (1989). **הגבירה באפור**. כתר.
- בן-שחר, ר' (1990). **סגנון הסיפורת: הלשון, הסגנון ולשון הספרות**. האוניברסיטה הפתוחה.
- ברוך, מ' ופרוכטמן-אגמון, מ' (1982). **לכל שיר יש שם: עיוני ספרות ולשון בשירת ילדים**. פפירוס.
- גדיש, ר' (2004). זה לא רק סמנטיקה: ההיבטים הסמנטיים בשירות טיפוח אוצר המילים והמשמעים. **אגרת מידע: ידיעת הלשון, הבעה והבנת הנקרא, נא**, 25–41.

16. הילד אף לא שמע עליו.

- גל, ל' (2009, 2 באוגוסט). מתי כדאי לעודד ילדים להתחיל לכתוב? **הארץ**. <https://www.haaretz.co.il/kids/2009-08-02/ty-article/0000017f-f864-d47e-a37f-f97c35650000>
- הורוביץ, א' (2015). **המסע בעקבות אוצר המילים הגדול!** (ע' הולנדר, מאירת). סטימצקי.
- טורי, ג' ומרגלית, א' (1973). דרכי השימוש הסוטה בצירוף הכבול. **הספרות, ד**, 99–129.
- יאקובסון, ר' (1986). **סמיוטיקה, בלשנות, פואטיקה: מבחר מאמרים** (א' אבן-זוהר וג' טורי, עורכים). הקיבוץ המאוחד.
- יפת, א' (2007). **לשון וסגנון ביצירותיה של דתיה בן דור** [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת בראיילן.
- מוסקוביץ, א' (2004). **המפלצת הידידותית ממותה**. אבן חושן.
- סנדבנק, א' (1992). **התפתחות הכתיבה של טקסטים אצל ילדים בגן ובכיתה א': התהליך והתוצר** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת תל אביב.
- עזר, ח' (2015, 13 ביוני). מה משמעות הכתיבה בחינוך? **News1 מחלקה ראשונה**. <http://www.news1.co.il/Archive/003-D-103494-00.html?v=13062015230503>
- פירשטיין, ר' ואגוזי, מ' (1987). התיאוריה של הלמידה המתוכנת ומקומה בהכשרת המורים. **דפים**, 6, 16–34.
- פלד-אלחנן, נ' (1994). מאפייני השיח בכיתה כמקדמים שיתוף פעולה מוצלח בין תלמידים ומורים: ניתוח אירועי שיח בשיעורים לילדים עולים. **מחשבות כתובות**, 10–11, 8–30.
- פרוכטמן, מ' (1990). **לשונה של ספרות: עיוני סגנון ותחביר בספרות העברית**. רכס פרויקטים חינוכיים.
- פרוכטמן, מ' (2000). **לומר זאת אחרת: עיוני סגנון ולשון בשירה העברית בת ימינו**. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- פרוכטמן, מ' (2001). "הפוליטיקאים של הלשון": לשון ומטא-לשון בשירתו של דוד אבידן. בתוך ז' בן-פורת (עורכת), **אדרת לבנימין: ספר היובל לבנימין הרשב** (כרך ב, עמ' 192–204). המכון הישראלי לפואטיקה וסמיוטיקה ע"ש פורטר; הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- קדרי, מ"צ (1980). **ש"י עגנון רב סגנון**. אוניברסיטת בראיילן.
- רודריג-שורצולד, א' וסוקולוף, מ' (תשנ"ב). **מילון למונחי בלשנות ודקדוק**. רכס.
- רוזנטל, ר' (2021, 16 בנובמבר). בתוך **ויקיפדיה**. <https://he.wikipedia.org/w/index.php?title=&oldid=32563268> רוביק רוזנטל
- רוזנטל, ר' (2011). **המסע המפלא לארץ המילים** (ר' זנדבנק, עורכת). כתר.
- רוחם, ת' (2013, 14 ביולי). הלית בלום חושבת שכדאי לקרוא ספרים עם מלים שלא מבינים. **הארץ**. <https://www.haaretz.co.il/gallery/kids/2013-07-14/ty-article/premium/0000017f-e140-d38f-a57f-e752fece0000>
- שטיין, א' (2002). **מטא-לשון בספרות העברית החדשה** [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת בראיילן.
- שלזינגר, י' (1985). **פרקים בסגנונם של מאמרים בעיתונות העברית של ימינו** [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת בראיילן.
- Enkvist, N. E. (1964). On defining style: An essay in applied linguistics. In J. W. Spencer, M. Gregory, & N. E. Enkvist (Eds.), *Linguistics and style: On defining style: An essay in applied linguistics* (pp. 1–56). Oxford University Press.
- Jacobson, R. (1960). Closing statement: Linguistics and poetics. In T. A. Sebeok (Ed.), *Style in language* (pp. 350–377). The Massachusetts Institute of Technology. [https://monoskop.org/images/8/84/Jacobson\\_Roman\\_1960\\_Closing\\_statement\\_Linguistics\\_and\\_Poetics.pdf](https://monoskop.org/images/8/84/Jacobson_Roman_1960_Closing_statement_Linguistics_and_Poetics.pdf)
- Leech, G. N. (1969). *A linguistic guide to English poetry*. Longman.