

מדוע הוא כותב בעברית ומתי הוא כותב בערבית? המאפיינים הלשוניים-הסגנוניים של נעים ערידי בשירתו העברית ובסיפוריו לילדים בערבית: מחווה לנעים ערידי ז"ל (חלק א)

המסה סרסור

תקציר

תופעת הכתיבה של יוצרים ערבים בארץ ובעולם בשפה זרה שאינה שפת אימם היא תופעה כללית ידועה בתולדות הספרות הערבית. המשורר נעים ערידי, בן המיעוט הערבי-ישראלי וממוצא דרוזי, שנפטר באוקטובר 2015, כתב שירה בעיקר בעברית ורק לקראת סוף חייו הוא כתב ספרות ילדים בערבית.

כהוקרה וכמחווה למשורר, המחקר הנוכחי מתמקד ביצירותיו לילדים בערבית ובכמה שירים מתאימים בעברית כדי לענות על השאלה מדוע הוא כתב בעיקר בעברית, וכיצד הוא מעצב את זהותו הכפולה כערבי השייך למיעוט וכותב בשפת הרוב היהודי. בשיריו הוא חומק מתשובה ברורה.

כדי לעשות זאת נבחרו שירים עבריים מקובץ כל העונות. הם נותחו ותוכנם הושווה לשירים ולסיפורים קצרים לילדים בערבית. התברר שערידי פיתח סגנון מיוחד בשיריו העבריים וסגנון אחר ביסודו בפרוזה לילדים.

נוסף על כך נגשתי עם בני משפחתו של המשורר וראיינתי אותם כדי לברר את הנושא של הכתיבה בעברית ובערבית וסיבותיה.

הממצאים מלמדים על הבדל מהותי בין היצירות ובשתי השפות בתוכן, בסגנון, ברמות לשוניות, וכמובן חלק מן התוצאות תלוי גם בקהל היעד המגוון. כמו כן לא נמצאה תשובה חותכת בדבר העדפתו את הכתיבה בעברית. מצאתי במחקרי כי עדויות נסיבתיות מחייבו לצד סיבות אישיות, נפשיות ותרבותיות ואף אחרות עיצבו את אישיותו ואת זהותו הכפולה כמשורר שכתב בשפת הרוב השלטת.

מילות מפתח: כתיבה שלא בשפת אם; זהות כפולה; הוקרה למשורר; סוגל סגנוני; שירה ופרוזה; רמות לשון.

פתיחה

חלק זה יעסוק ברקע הרעיוני והסגנוני-לשוני של המאמר ובייחודו של המשורר המוכר ביותר מבין הסופרים והמשוררים הערביים הכותבים את מרבית יצירותיהם בעברית. בחלק זה אציג את שירת ערידי למבוגרים. חלק זה יעסוק בכתיבה לילדים בכלל, ובחקר הסגנון וסגנון הספרות בפרט כרקע לחלק השני. כמו כן הוא מציג את ערידי, הידוע במיוחד בשירתו העברית, שהיה מחובר להרבה ממשוררי ישראל המודרניים ואף הקדיש להם שירים (למשל אמיר גלבוע, וראו בהמשך את השיר

שהקדיש לו). חלק זה יעסוק בבני מיעוטים ערביים יוצרים בשפה העברית כשפת אם בלשון וסגנון בספרות ילדים, מטא-לשון על כל הגדרותיה, ועוד מונחים השייכים לשירתו של עריידי, שהיה סופר מטא-לשוני מובהק, אם כפשוטו ואם במשמעות אירונית.



מבוא

בתקופה האחרונה אנו עדים יותר ויותר לתופעה חדשה יחסית, אם כי תחילתה בשנות השבעים לערך, שמשכה את תשומת ליבי, והיא כתיבתם של סופרים ערבים בשפה העברית. במאמר הנוכחי אתמקד בסופר והמשורר **נעים עריידי** שהתאפיין בכתיבה מסוג זה. אעסוק בעיקר בלשון ובסגנון ובתופעות מטא-לשוניות בשירתו של נעים עריידי שהחליט לכתוב בשפה העברית, ואף אעמת את כתיבתו זו עם כתיבתו לילדים שהייתה אך ורק בשפה הערבית.

המאמר מוקדש לזכרו של המשורר וכמחווה ליצירתו.¹

נעים עריידי, יליד אפריל 1950, הוא סופר, משורר, אקדמאי ומתרגם, יליד הכפר מג'אר, בן לעדה הדרוזית. הלך לעולמו ב-2 באוקטובר 2015 לאחר מחלה קשה. בתאריך 28 במאי 2016 ראייתי את משפחתו של נעים עריידי כדי לקבל מידע חדש על חייו ועל יצירותיו. המסע שלו החל כשלמד בתיכון בחיפה וזה היה אתגר מבחינתו ללמוד בבית ספר יהודי, דבר שחזק את השליטה שלו בשפה העברית. כבר מגיל צעיר הוא אהב לקרוא סיפורים, שירים ותורה. הוא התחיל לכתוב יצירות בגיל

1. המאמר מבוסס על עבודת גמר שכתבתי במכללת לוינסקי בשנת תשע"א בהנחייתה של פרופ' מאיה פרוכטמן. אני מודה לפרופ' פרוכטמן על הנחייתה, על ההקשבה, על ההשקעה, על הנתינה האין-סופית, על הסקרנות שעוררה בי ועל תמיכתה ועידודה לפרסום המאמר. תודתי העמוקה למשפחתו של המשורר עריידי שראיינתי אותה וקיבלתי ממנה את המידע הפנימי שלהם על מגמותיו וסוגי עבודתו, בהם תמונות וחומר שטרם נחשף.

17. בריאיון היה דגש על אהבתו העזה לילדים, ומסתמן שהיא אחת הסיבות שכתב סיפורים לילדים. לאחר הריאיון עם המשפחה, החלטתי להקדיש את עבודתי לסופר נעים עריידי כמחווה והערכה. יתרה מזו, נוצרה אצלי סקרנות רבה לדעת מהם הסיבות והמניעים שנמצאים מאחורי בחירתו לכתוב שירים בשפה העברית וסיפורים בשפה הערבית.

בעזרת ניתוח סגנוני לשירים שבחרתי מתוך הספר **כל העונות** של נעים עריידי אנסה לענות על השאלה האם הכתיבה בשפה העברית יכולה לעצב את דמותו וזהותו. נוסף על כך אעשה ניתוח סגנוני לסיפורים שכתב ואנסה להבין מהם הדמיון וההבדל בין שני סוגי היצירות.

סקירת הספרות המחקרית

בני מיעוטים ערביים יוצרים בשפה העברית כבשפת אם

מאז שנות השבעים והשמונים של המאה העשרים, יש תופעה שבני מיעוטים ערבים פילסו את דרכם הספרותית בכתיבת יצירות שלא בשפת אימם אלא בשפה העברית. מהידועים והמפורסמים בהם: אנטון שמאס, סלמאן מצאלחה, סייד קשוע, תאמר מצאלחה ונעים עריידי. כותבים אלה התפרסמו במיוחד בקרב קהל הקוראים בשפה העברית, ואף תרגמו יצירות ספרות מהשפה הערבית לשפה העברית מתוך כוונה ליצור קרבה בין שתי התרבויות הערבית והיהודית במדינה שנולדו בה – ישראל.

סופרים אלה התקבלו בסבר פנים יפות ואף הייתה הערכה רבה בקרב האליטה הישראלית היהודית (רייטר, 2013). מאז שנות התשעים כתיבתם של יוצרים אלה חדרה לקהל היהודי ולא רק לקהל דובר הערבית.

רבים הם החוקרים שחקרו תופעה זו. אחד מהם, שניר (1997), חקר את תופעת הסופרים הערביים הכותבים בשפה העברית. שניר כותב כי הסופרים הערבים הפלסטינים הדו-לשוניים משתייכים למיעוט הערבי הפלסטיני בישראל, המתקיים בתוך הרוב היהודי-ישראלי. הוא מוסיף ואומר כי כפילות לשונית מסוג זה היא תופעה מקובלת בתרבויות שבהן מתגבשת תרבות מיעוט לצד תרבות הרוב, כפועל יוצא של מערכת יחסי כוח פוליטיים.

חבר (1989) סובר גם הוא כי תופעת הכותבים הבוחרים לכתוב בשפה העברית, כלומר בלשונו של הרוב או בלשון הממשל, מסבירה כי כדי לחזור לתוך תרבות הרוב, על החלש למצוא דרך כלשהי בעלת כוח מתוך עמדתו (של החלש) ולאחר נקודות תורפה בתרבות הרוב. פגיעתו באזורים רגישים אלה יכולה לאלץ את מנגנוני התרבות של הרוב להעניק לו כשרור (לגיטימציה) וחשיבות. שיטת פעולה זו מתבטאת בכך שסופרים כמו נעים עריידי או אנטון שמאס עברו לכתיבה עברית. תהליך זה הוא התגברות נוכחותה של ספרות המיעוט הערבי בתוך תרבות הרוב בישראל.

שניר (1991) טוען עוד כי הכותבים שכותבים לא בשפת אימם, באים אל הספרות העברית לא כפלסטינים גאים אלא כבודדים שאיבדו את השורשים ואת המוצא שלהם, וברגע של משבר ובלבול (התלבטות) בזהותם הגיעו למעגל תרבותי שהשתייכות וההצטרפות אליו כרוכה בהתכחשות לערכי השורשים ולשפת האם. לכן הם חייבים להטמיע את זהותם הישראלית. יתר על כך, דלתותיה של הספרות העברית יהיו פתוחות לפניהם כל עוד יוצרים אלה יסתגלו לערכיה של הספרות העברית

וידחו את זהותם המקורית. יש לציין כי פרי כתיבתם של משוררים וכותבים אלה מוכיחה העדפה לכתוב ולהוליד שירים בעברית כיוון שהפואטיקה של יצירתם נשענת על האסכולה השירית בתרבות הישראלית כמו של יהודה עמיחי ונתן זך. שניר מוסיף על דבריו כי יוצרים אלו מוכשרים ובעלי כישרון מולד, ועולמם הרוחני מפותח וגם בולטת יכולתם לבטא את עצמם באמצעות העברית הרהוטה ובטכניקות בנות־זמננו, וכל אלה יחדיו מאפשרים להם כתיבה זורמת ונוחה בעברית יותר מכתבה בשפת אימם.

שקור וטרביה (2015) טוענים כי כמה מהיוצרים הכותבים בעברית משתמשים בשפת ה"אחר" לביטוי חוויות רגשיות או אישיות. כמה מהם כותבים בשפת ה"אחר" להצגות רשמיות לפני קהל מסוים, והאחרים כותבים בשפת ה"אחר" מרצונם ובידיעה שהם חשים שליטה ויכולת הבעה בשפת ה"אחר". וייתכן שהם גם מזדהים עם תרבותו של ה"אחר". שקור וטרביה (2015) מציינים שהיוצרים הערבים מגדירים את עצמם לא רק מחברי ספרות עברית, אלא שליחים ומגשרים בין שתי התרבויות הן הערבית הן העברית, ומגדירים את עצמם מסייעים מתאימים לפתרון הסכסוך הערבי־ישראלי.

לעומתם, ברץ (2000) טוענת כי המשוררים הערביים החיים בישראל הם "זרים בעל כורחם". בדרך כלל הכאב ביצירותיהם מופנה כלפי הערים המעורבות כגון חיפה, עכו ויפו – ערים שהתיישבו והתגוררו בהן טרם הכרזת המדינה. ברץ טוענת כי הספרות הישראלית דוחה את המיעוט הזר שחי בקרבה ומתעלמת ממנו, אף שכלפי הזר הערבי הספרות פיתחה יחס מיוחד, כלומר תיאור דמותו של הערבי הזר עבר כמה שלבים. ואף על פי שהערבי עדיין אזרח ישראלי, הוא נחשב זר ואחר.

טננבאום (Tannenbaum, 2015) דנה בעניין הכתיבה מסוג זה המכונה "translingual writing". היא טוענת שמדובר בסופרים הבוחרים לכתוב בשפה שאינה שפת אימם מסיבות מסוימות. היא מוסיפה כי לא מדובר בעניין טכני ובשיקולים כלכליים, גם לא מדובר בבחירה מקרית שבחרו אומנים כדי לבטא את עצמם בדרך שאמורה להיות שיקוף לזהותם, והערוץ האומנותי הוא זה שבחרו לבטא את עצמם באמצעותו.

כמו כן דנה טננבאום (Tannenbaum, 2015) בעניין זהותם של הכותבים מסוג זה הנוטה להיות מסובכת לפעמים בעבורם מכל מיני סיבות. טננבאום סבורה כי יש לתלות את היחסים המורכבים האלה עם חברת הרוב הישראלי־יהודי בחוסר אחידות בקבוצה, יחסיהם כלפי המאבק הפלסטיני ויחסיהם כלפי ארצות ערביות הנמצאות באזור ועימן. לסוגיית הזהות נקודות השקפה רבות ומגוונות עם סוגיות לשוניות, ואחת מהן היא שהערבית היא שפה רשמית במדינת ישראל ומשמשת שפת הוראה במערכת החינוך כשפה חובה ללמידה, ועם זאת היא נפרדת מזו של האזרחים הערביים ואינה זוכה למעמד שווה לזה של השפה העברית.

מרעי (2011) עסק גם בעניין זהותם הערבית־ישראלית של הסופרים הערבים הכותבים עברית ולשימוש הנרחב בשפה העברית. הוא טוען כי האזרחים החיים במדינת ישראל רכשו מכלול של זהויות: ערבית, פלסטינית, ישראלית ועוד. זהויות אלה מושתתות על תת־הגדרות רבות מאוד.

כתיבתם בשפה העברית של יוצרים אלה נובעת אפוא מסיבות מסוימות. שניר (1997) עוסק למשל בבחירתו של שמאס לבטא את עצמו בשפה העברית וטוען שזה משום שהוא חש חריג ודחוי בסביבתו הטבעית, הן מבחינת תחושותיו הפנימיות הן מבחינת היחס של הסביבה כלפיו. שליטתו בערבית,

בעברית ובאנגלית מאפשרת לו לכתוב יצירות בשפות השונות. לדבריו, הוא מרגיש **גולה בערבית**, **שהיא שפת אימו**, ו**גולה בתוך העברית**, **שהיא שפת "אימו החורגת"**. הוא מגדיר עצמו סופר ישראלי-פלסטיני, צירוף בלתי אפשרי לכאורה. הרומן שלו **ערבסקות**, שהוא מעין אוטוביוגרפיה מוסווית, זכה לשבחים רבים ותורגם לאנגלית (משרד החינוך והתרבות; מטח – המרכז לטכנולוגיה חינוכית, 1999). שמאס מציין במקום אחר כי הוא "כעריב חשוב שאומר את דברי היהודים" (שניר, 1997, עמ' 147). לעומת שמאס, רבים חושבים שקל יותר להתבטא בעברית ולהביע רעיון מסוים שקשה להביעו בערבית, למשל ערידי, באחד הראיונות עם דפנה שחורי (2009) בעיתון מעריב, אומר: "יש דברים שאני רוצה להגיד אותם בגישה מסוימת, באופי מסוים, ואז אני כותב אותם בעברית."

טננבאום (2012) מציינת כי מדובר בבחירה בשפה שבדרך כלל אינה נוגעת בנימי נפשו של אדם באותה עוצמה רגשית שנוגעת בה שפת האם. לדעתה של טננבאום התופעה עשויה להעלות תובנות רבות הן על המשוררים והכותבים עצמם הן על היצירות והן על החברה שבה הם יוצרים את דבריהם.

לשון וסגנון

פרוכטמן (2000) סבורה כי הבחירה להשתמש בהיבטים לשוניים למיניהם מעידים על בחירתו של היוצר בלשון המתאימה לטוויית יצירתו. היא מעלה היבטים כגון דרכי תצורה, תחביר, אוצר מילים מגוון וצירופים מיוחדים הן כבולים הן חופשיים, הבחירה בלשון "ריגושית" ובלשון "ייצוגית" ועוד הרבה. כמו כן פרוכטמן (2000) רואה בסגנון דרך לבחירת הבעה חלופית. הסגנון הוא גם "טביעת האצבע" של הכותב, דרך ייחודית המבדילה את כתיבתו מכתביהם של עמיתיו האחרים (Leech & Short, 1981 בתוך פרוכטמן, 2000), וכן על פי מאמרו של אנקויסט (Enkvist, 1964 בתוך פרוכטמן, 2000). אפשר להוסיף עוד כמה הגדרות שמזכיר אנקויסט במאמרו הנ"ל (בתוך פרוכטמן, 1990): הסגנון הוא סדרה של אפיונים אינדיווידואליים, או לחלופין, סדרה של אפיונים קולקטיביים, הסגנון הוא סטייה מנורמה או הסגנון הוא מערכת היחסים בין יחידות לשוניות בטקסט רחב יותר מאשר משפט שאפשר לאפיין אותו באמצעים לשוניים (וראו גם בהר, 1985).

רשמתי את כל ההגדרות האלה כי כל אחת מתאימה למחקרי בסגנונו של ערידי חוץ מההגדרה העוסקת באפיונים השיתופיים, אם כי יש להניח שחלק מן המשוררים הערביים האחרים יהיו בעלי מאפיינים הדומים לפחות לחלק מן מאפייני כתיבתו העברית של ערידי, ואז יהיה אפשר לדבר על מאפיינים שיתופיים. מאפיינים של ערידי שנראו ייחודיים לו, נחשבו בשבילי "סוגלים סגנוניים" או "ציינים סגנוניים", כלומר תכונות מובהקות הנראות בספרותו בלבד, המזהות ומהוות תו זיהוי של שירתו אותו בכל טקסט שכתב.²

לשון וסגנון בספרות הילדים השירים והסיפורים בספרות הילדים, בעיקר בגיל הרך, ברובם קצרים ולעיתים קצרים מאוד, בעלי קצב וצליל ברורים. הלשון פשוטה וברורה ונושאה לקוחים מתוך עולמו הקרוב של הילד. לשון הכתיבה ועלילת הסיפור נעשים מורכבים ככל שהקורא מתבגר.

2. הגדרות לסוגלים סגנוניים או ציינים סגנוניים אפשר לראות בתוך פרוכטמן, תש"ן; קדרי (תשמ"א); שלזינגר (בהתקנה) ועוד.

ברוך ואגמון-פרוכטמן (1982) מציגות כי אפשר לצפות בתהליך היצירה הספרותית של ספרות הילדים המתפתחת והמשתנה עם השנים. מכתבה שצייתה לחוקים וצמודה למקורות, הן מבחינת לשונית הן מבחינת התכנים שהועברו לילדים ביצירות אלה, עברו היוצרים לילדים לכתבה מודרנית, עשירה במשחקי לשון, באלוזיות, בדו־משמעות ובשינויים תחביריים. בתקופת קום המדינה וכמה עשורים שלאחר מכן הייתה הכתיבה ממוקדת כדי להעביר מסר מכון ומסוים לקורא, ולאחר מכן הכתיבה שינתה כיוון לעבר עולמו של הילד, כאשר הילד במרכז, והוא מודגש ביצירות ומטפלים בצרכיו האישיים. כיום לשון ספרות הילדים עשירה ורחבה, בעלת משלב לשוני גבוה עם הרבה הומור ואירוניה. בכתיבתו המופנית לעולמו של הילד בסיפוריו של ערידי לילדים נוכל לראות כי המסרים שדווקא בחר להעביר לקהל הילדים הם מסרים שרובם מלמדים על זהות ברורה מאוד של הכותב.

לשון וסגנון בספרות הילדים

השירים והסיפורים בספרות הילדים, בעיקר בגיל הרך, ברובם קצרים ולעיתים קצרים מאוד, בעלי קצב וצליל ברורים. הלשון פשוטה וברורה ונושאה לקוחים מתוך עולמו הקרוב של הילד. לשון הכתיבה ועלילת הסיפור נעשים מורכבים ככל שהקורא מתבגר.

ברוך ואגמון-פרוכטמן (1982) מציגות כי אפשר לצפות בתהליך היצירה הספרותית של ספרות הילדים המתפתחת והמשתנה עם השנים. מכתבה שצייתה לחוקים וצמודה למקורות, הן מבחינת לשונית הן מבחינת התכנים שהועברו לילדים ביצירות אלה, עברו היוצרים לילדים לכתבה מודרנית, עשירה במשחקי לשון, באלוזיות, בדו־משמעות ובשינויים תחביריים. בתקופת קום המדינה וכמה עשורים שלאחר מכן הייתה הכתיבה ממוקדת כדי להעביר מסר מכון ומסוים לקורא, ולאחר מכן הכתיבה שינתה כיוון לעבר עולמו של הילד, כאשר הילד במרכז, והוא מודגש ביצירות ומטפלים בצרכיו האישיים. כיום לשון ספרות הילדים עשירה ורחבה, בעלת משלב לשוני גבוה עם הרבה הומור ואירוניה. בכתיבתו המופנית לעולמו של הילד בסיפוריו של ערידי לילדים נוכל לראות כי המסרים שדווקא בחר להעביר לקהל הילדים הם מסרים שרובם מלמדים על זהות ברורה מאוד של הכותב.

ספרות הילדים ומסריה

ספרות הילדים משמשת, מלבד הנאה מעלילה יפה או חרזים מלאי קצב, גם כלי המנסה להעביר מסרים חברתיים, פוליטיים ואחרים לקוראים הצעירים, ומתוך כך להתאים את עמדותיהם לתפיסות החברתיות הרצויות לטעם הדור המבוגר.

בכל תקופה ובכל מקום יצירות לילדים משקפות את השקפת העולם והערכים בחברה שהן נכתבות בה (רגב, 1985), ולכן הן יכולות ללמד לא רק על חינוך הילדים אלא גם על חברת המבוגרים. קרן-יער (2007) טוענת כי בספרות הילדים המבוגר מסתתר מאחורי נקודת מבטו של הילד וכותב כדי לשרת צרכים של שכבה תרבותית שלטת (או לשם תמיכה בזו השולית).

פוק (2005/1971) טוען כי שיח הוא שדה מובנה של פעילות שבמרכזה פעילות לשונית והוא מתפקד באמצעות הבחנה במושאים מתאימים, דוברים לגיטימיים, אופני דיבור ואופני תצפית אפשריים. הוא טוען גם שהשיח מייצר מערכות סמון שהוא מפיק לחברה שבה האדם פועל, ולכן

מגביל את המציאות שלו, שכן ביכולתו לחוות את המציאות רק באמצעות השיח והמבנים שהשיח כופה על מחשבותיו.

ברוך ואגמון-פרוכטמן (1982), וכן גם ברוך (1997) ופרוכטמן (2000) מדברות על ספרות הילדים כיצירה אומנותית. המייחד אותה בעיניהן הוא הפנייה לשני נמענים: הילד הקורא אותה והמבוגר המעריך אותה ובוחר אותה בשביל הילד. ברוך (1997) מחלקת את ספרות הילדים לשלוש סוגות עיקריות: **פולקלור** שעובד לילדים; **סיפורים ושיירים** שנכתבו לילדים לצד התמקדות הכותב בגיל הילד, בניסיון חייו, ביכולותיו הקוגניטיביות ובמעמדו בעיני המבוגר בתקופה שהוא כותב בה; **ספרות קנונית** שנכתבה למבוגרים אך ילדים אימצו אותה. בעיניה היצירות הטובות ביותר בספרות הן היצירות ה"על-גיליות", אותן יצירות שהקורא יכול לגלות בהן רבדים חדשים המתאימים לצרכיו המשתנים הן בשל גילו הן מסיבות אחרות.

אופק (1983) רואה בספרות הילדים אמצעי המאפשר את סיפוק סקרנותו של הקורא הצעיר, מעניק לו חוויה רגשית, ספרותית, אסתטית ואינטלקטואלית, ואף ממלא כמה וכמה מצרכיו הנפשיים החיוניים האחרים. אופק ואחרים מדברים על כך שבאמצעות מסרים וערכים חינוכיים המצויים בספרות הילדים, ובאמצעות אוריינטציה החברתית המובאת בספרות בעקיפין או שלא בעקיפין, מתעצבת אישיותו והשקפת עולמו (למשל הראל, 1992).

ספרי הילדים המשמשים חומר קריאה הם תופעה של הזמן החדש. ספרות הילדים בכללה קיימת פרק זמן קצר יחסית ויש לה מקום חשוב בחינוכו של הילד בעיקר החל במאה התשע עשרה (ברוך, 1997; גולדברג, 1978). לעומת זאת ספרות הילדים הערבית קיימת פרק זמן קצר במיוחד. התפתחות ספרות הילדים בעולם הערבי לא הייתה שווה, מדינות המפרץ היו בפיגור כאשר ספרות זו פרחה בלבנון, סוריה, מצרים, תוניס ועירק. עם סיום השליש השני של המאה העשרים במיוחד אחרי מלחמת ששת הימים (1967) זכה ציבור הילדים לתשומת לב רבה ביצירות הספרותיות, וגם הוכרה ספרות הילדים כספרות ממלכתית שזכתה לביטוי ניכר במוסדות אקדמיים ובאוניברסיטאות. אך על אף ההתפתחות והשגשוג של סוגה זו בשליש האחרון של המאה העשרים, עדיין חסרים מחקרים ביקורתיים שמסייעים להתפתחותה (ראפע, 2004). מהנעשה בשטח ומהקריאה לתחרויות המציעות פרסים למי שיכתוב ספרי ילדים חדשים, בעיקר נושאי מסרים לגיל הרך, נראה לי שזה המצב גם היום.

מבט ראשון בספרות הילדים הערבית

על אף גל המודעות לספרות המופנית לילדים, תחום זה לא זכה לתשומת לב בקרב סופרים ומשכילים פלסטינים לפני שנת 1948 בשל חוסר מודעות לחשיבותה. בעשורים הראשונים אחרי קום המדינה הודפסו בארץ חלק מן הספרים שראו אור במדינות ערב. חשיפה נוספת לטקסטים ספרותיים הייתה באמצעות עיתון הילדים "לאולאדנא" (לילדינו) בהוצאת "בית ההוצאה הערבי", וגם באמצעות המקראות שכללו טקסטים של ספרות יפה מקוריים ומתורגמים (מעוז, 2000).

אפשר לחלק את הספרים שיצאו לאור אחרי 1948 לארבע קטגוריות: ספרות היסטורית, ספרות דתית, ספרות הטפה וספרות מתורגמת. המצב הפוליטי, הכלכלי והחברתי של העם הפלסטינאי והיעדר מוסדות העוסקים בתחום הספרות לילדים גרמו להיעדר פרסומים לגיל זה. סיפורים שבעל פה (הפולקלור) וספרי הלימוד היו המקור היחידי לספרות לילדים.

ספרות היא סוג אומנות שבא לעורר חוויה אסתטית, כשהמדיום הוא המילה המדוברת והספרותית, המאוירת או הכתובה. ספרות הילדים היא ספרות המתאימה את עצמה בתכניה, בשפתה, בסגנונה ובצורתה החיצונית לתפיסת עולמם ויכולתם השכלית והלשונית של הילדים. הספרות בכלל היא כלי להעברת מסרים תרבותיים וחברתיים. היא דרך להרחבת אוצר המלים של הקורא, היא מרחיבה את אופקיו ומאפשרת לו הבנה אחרת של המציאות והיכרות עם תרבויות אחרות. לצד כל אלה ספרות הילדים עונה גם על צרכיו הנפשיים של הילד ומביאה לפניו עולם קטן, מפתחת את יכולת הביטוי שלו, תורמת לעיצוב אישיותו, מנחילה ערכים, מפתחת את יכולת הביקורת הספרותית שלו ואת דמיונו ומנתבת את דרכו ליצירות.

שנות החיים הראשונות נחשבות מכריעות בחיי הילד, שנים המשפיעות על התפתחותו החברתית והנפשית, הלשונית והאסתטית, וכן על גיבוש הזהות שלו, בעיקר כאשר הילד חי בחברה רבת-תרבויות.

בבואנו לדבר על ספרות הילדים הערבית בישראל אין אנו יכולים לבדוד את מכלול היצירות מהמאפיינים הספרותיים הכוללים שפה ותוכן, היבטים היסטוריים, אמונה ופרשנות מן ההיבטים החברתיים, התרבותיים והפוליטיים. כיוון שספרות הילדים תורמת את תרומתה לבניית האדם ועיצוב זהותו כפרט בחברה במידה רבה, אם הוגשה לילד בדרך נאותה ומושלמת, הרי שחשיבותה מכרעת (דעים, 2017).

וכאן נשאלת השאלה, איזו ספרות טובה מגישים לילד הערבי בישראל? לאילו ערכים ותכנים הוא נחשף? באיזו שפה מוגשת היצירה הספרותית לילד, בעיקר כאשר המדיום של הספרות או הכלי של הספרות הוא השפה, ואותה שפה נחשבת למרכיב עיקרי בין מרכיבי הזהות של הילד הערבי בישראל.

שני האתגרים של השפה הערבית בישראל

הדיגלוסיה

אחת התופעות הלשוניות המאפיינות את השפה הערבית בכלל היא הדיגלוסיה, כלומר קיומן בפועל של שתי שפות בלשון אחת היוצרות פער בין השפה המדוברת, שהיא שפת האם, ובין השפה הספרותית שהיא שפת הקריאה והכתיבה (ראו פרק המשמעות החברתית-תרבותית של הדיגלוסיה בתוך "דיגלוסיה בשפה הערבית", 2022).

קושי ברכישת מיומנויות אורייניות – הדיגלוסיה גורמת לילדים ולנוער בעיה בתקשורת ובהתאמת סוג הטקסט המתאים לדיבור או לכתיבה עניינית, מדעית, ספרותית וכו'.

הדו-לשוניות

הילד הערבי במדינת ישראל חי במציאות דו-לשונית, בין שפת האם לשפת המדינה העברית, בעוד כאמור הערבית עצמה מורכבת ובמצב של דיגלוסיה. המורכבות הלשונית הכפולה הזו מגבירה את הקושי של הילד הערבי לקלוט את הספרות הכתובה בשפה רחוקה יחסית משפת אימו ולהבינה. מידע זה אמור לאתגר סופרים ולעודד אותם ליצור ספרות ילדים שתספק שפה נאותה ורעיונות טובים לילד הערבי בישראל, אך הוא גם מסביר למה התוצאות אינן בהכרח כגודל הציפיות. על הסופרים החלוצים מוטלת האחריות לשלב בין הידע של צורכי הילד ויכולותיו הקוגניטיביות, בהן

הלשוניות, ובין הסטנדרטים האומנותיים ההולמים את ספרות הילדים בכלל. אך כאן השפה המשמשת כלי עיקרי בידי הסופרים מאתגרת מכיוון שהיא מכוונת לצרכנים ששפתם מורכבת, הן בגלל הדיגלוסיה הן מבחינת המציאות הדו־לשוניות, דבר שאינו מקל על עבודתם כלל וכלל.

התקופה השלישית 1995-2012 והקמת המרכזים לספרות ילדים

בחיבור שבין התקופה השנייה לשלישית ניכרת בשטח תופעה חדשה שתרמה להתפתחות ספרות הילדים הערבית בישראל והיא הקמת מרכזים לספרות ילדים ערבית. המרכז הראשון שהוקם בשנת 1995 נמצא במכללה האקדמית הערבית לחינוך בחיפה, והוא פועל בשיתוף עם מכללת לוינסקי ואמנות לעם. ייחודו בזה שהוא מתפרס על כל המדינה מצפון עד דרום, ופעילותו מגיעה עד למקומות נידחים. המרכז מקבל תמיכה ממשד החינוך, מוציא לאור ספרים וכולל אוסף שהגיע מארצות ערב. ייסוד המרכז לספרות הילדים ב-1995 הוא נקודת מפנה היסטורית בספרות הילדים הערבית בישראל. פעילות המרכז כוללת עידוד סופרים לכתוב, הוצאת ספרים מאוירים לגיל הרך, תרגום סיפורים מהעברית לערבית ומתן חסות לעוד פעילויות רבות בתחום.

בהקמת המרכז הונחו היסודות להבניית חברה יציבה שרואה בילד ישות חשובה. במרכז מתנהלים מפגשים של סיעור מוחות ומשתתפים בהם סופרים, מחנכים וחוקרים שמעוררים סוגיות חשובות בתחום ספרות הילדים. המרכז מעודד סופרים ומאיירים להוציא ספרות ילדים לגיל הרך באמצעות מפגשים חודשיים עם סופרים ומשוררים שבהם דנים בסוגיות נבחרות בספרות הילדים. הוא מנהל סדנאות כתיבה לסופרים מתחילים וסדנאות מאיירים, מנהל השתלמויות בספרות ילדים למורים וגננות, אחראי על הפקת סיפורי ילדים בשפה הערבית והוצאתם לאור (מקוריים ומתורגמים), על פיתוח ספריות כיתתיות, מארגן כנסים וימי עיון ומעודד מחקר חלוצי בתחום.

הספרים שיצאו לאור מטעם המרכז היו מסובסדים ונמכרו במחירים נמוכים, ואף חולקו בחינם בדרך כלל. הספרים יצאו מעוטרים באיורים וכרוכים בכריכה קשה, כמה מהם ספרים מקוריים בשפה הערבית, והאחרים ספרים מתורגמים מיצירות המופת לילדים בשפה העברית.

מטא־לשון

לפי שראל (בהתקנה) המונח מטא־לשון הוא בתרגום מילולי "לשון על", ומשמעותו "על אודות הלשון". המטא־לשון מתמקדת בלשון עצמה, בהגדרת מבנה הצופן הלשוני, רכיביו וכללי ההצטרפות של יחידות הלשון השונות זו מזו.

פרוכטמן (2001) עוסקת בפונקציה השירית של שירים שאפשר לכתוב אותם מטא־לשוניים, וכן בהערות מטא־לשוניות בתוך השירים. היא נעזרת בהגדרות מסוימות המקובלות בספרי הבלשנות למיניהם ומביאה בהמשך הגדרות למטא־לשון:

- א. הלשון המשמשת לדיבור על הלשון ומונחיה או לתיאור מבנה הלשון.
- ב. כינוי לקשרים בין המערכת הלשונית למערכות התנהגות אחרות בחברה.
- ג. שימוש במונחים לשוניים או דקדוקיים לצורך הבעתה של אמירה אחרת, לאו דווקא לשונית. כאן ההיגדים ייקראו "מטא־לשון לכאורה", כלומר שימוש במטא־לשון בתור מטפורה לאמירה אחרת.

הטקסט הריגושי

פרוכטמן (1989) חילקה את הטקסטים מבחינת לשונם לשני סוגים ועיקריים: הראשון "ייצוגי" והשני "ריגושי". ה"ייצוגי" הוא טקסט שבו המסר הוא מידע אמיתי על העולם, הן הפיזי הן המחשבתי, והוא בעיקרו הטקסט של הכתיבה העיונית. לעומת זאת הטקסט ה"ריגושי" מכוון היישר לרגשותיו של הקורא שעיקרם שכנוע, כגון פרסומת, נאום פוליטי והטפה דתית, וזה טבעו של הטקסט הספרותי, גם אם הרגש ממותן ומוסווה.

פרוכטמן (1990), מבהירה כי אפשר לאבחן מאפייני טקסט ריגושי על פי שימוש מרובה של מילים בעלות מטען רגשי טעון, תארים הנשענים על חוויה אישית, צירופי הפתעה שאינם בשימוש רגיל, שינוי סדר המילים המקובל, משפטים באורך שאינו קבוע וממוסד, כגון מילה בשורה או צירוף. קשר שאינו ברור בין המשפטים, כמו משפטי איחוי, משפטי שאלה וקריאה, סימני פיסוק לא חיוניים אלא ריגושיים, ריבוי בכינויי גוף ורמז וחזרות למיניהן. הפעלים יהיו מצייני פעולה או סבילים, רבים או מעטים, מצייני פעילות גופנית או חוסר פעילות וכו' (ברוך ואגמון-פרוכטמן, 1982).

משורר הקורפוס – נעים ערידי

כאמור לעיל, בחלקו הראשון במאמרי זה אתמקד בניתוח לשוני-סגנוני של שירתו של המשורר והיוצר, נעים ערידי ז"ל (1948–2015).

הריאיון עם בני משפחתו של נעים היה בביתם שבכפר מג'אר המשקיף על נוף יפה מאוד. על אף שהמשפחה עדיין הייתה נתונה באבל על פטירתו, החלו בני המשפחה לספר עליו וגם לענות על השאלות שנשאלו בריאיון.

את השם "נעים" העניקה לו אימו על שם אחיה שנפטר לפני שנים רבות. ההורים שלו עודדו אותו ללמוד, ולאביו היה תנאי שיחזור עם תעודה. נעים ערידי העריך את מאמצי הוריו וכתב הרבה שירים על אימו וגם על אביו.

המסע האישי שלו באקדמיה שלו התחיל בלימודי התיכון בחיפה מתוך אתגר – הוא רצה להוכיח לכולם שהוא יכול ללמוד בבית ספר יהודי כדי שלא יזלזלו בו. לאחר מכן למד לתואר ראשון באוניברסיטת חיפה בחוג למדעי המדינה, ולתואר השני והשלישי למד בחוג לספרות השוואתית. עבודת הדוקטור שלו עסקה דווקא במשורר הלאומני העברי, אורי צבי גרינברג.

כשהתחתן, התגורר בחיפה שנה ואז חזר לכפר מולדתו מע'אר. לנעים ערידי יש ארבעה בנים ובת אחת.

נעים ערידי הוא בעל תואר הפרופסור היחיד בכפר מע'אר. יש רחוב בחיפה שנקרא על שמו, היכן שהתגורר כשלמד באוניברסיטה.



עריידי עסק ועבד במגוון רחב של תחומים, כגון פיקוח על החינוך בחיפה, הוא הרצה במכללת גורדון, הנחה תוכנית טלוויזיה לילדים (אולי מכאן שאב את רעיונות הכתיבה לילדים) ועוד דברים רבים.

עריידי התחיל לכתוב בגיל שבע עשרה, אהב לקרוא ספרים ותורה עוד לפני שהתחיל את לימודיו באוניברסיטה. אחד החלומות שהיו לו היה לזכות בפרס נובל. הוא לא זכה לממש את חלומו, אך הוא זכה בפרס ראש הממשלה לספרות עברית בשנת 1986 (שקור וטרביה, 2015). הוא הקים ארגון שנקרא "ניסאן", שמטרתו הייתה לקדם שלום שיביא לידי יחסים טובים בין הערבים ליהודים. במשך חמש עשרה שנה התקיים אירוע גדול בכל שנה בחסותו של ארגון "ניסאן" והשתתפו בו משוררים רבים. עריידי רצה להדק ולחזק את היחסים בין הערבים ליהודים.

בריאיון הודגשה אהבתו הגדולה לילדים ותהיתי אם זו הייתה הסיבה שכתב סיפורים לילדים. בריאיון נכחה גם נכדתו של המשורר, שציוריה הופיעו בכמה מהסיפורים של סבה, ואפילו יש סיפור שנקרא על שמה.

כדי להביא ולהוסיף עוד מידע שיעזור לי בניתוח סיפורי הילדים של הסופר נעים עריידי, ריאיינתי את ד"ר רולונדא דעים.³ הקשר של דעים עם עריידי התחיל בשנת 1984 כשלימד אותה קורס שנקרא "מוטיבים של מלחמה ושלום בספרות הערבית והעברית בתימינו", ולאחר מכן הם שמרו על קשר ידידות. לדעתה, נעים עריידי שלט בשפה העברית כיוון שקרא הרבה פסוקי תנ"ך וזה עזר לו לכתוב שירים בעברית ברמה גבוהה מאוד, הוא היה בקיא בלשון וכנראה כל זה היה מעין אתגר בשבילו.

בתחילת שנות התשעים הייתה נקודת מפנה בארץ לכל מה שקשור לספרות ילדים בערבית, היו עמותות שהוציאו ספרי ילדים ונוסף על כך גייס משרד החינוך תקציב לאותה מטרה (וראו יישום של המטרה הזאת אצל ברץ וזמיר, 2007).

באותן שנים נפתח המרכז הערבי הראשון לספרות ילדים, ובאותה תקופה מונה (הוסמך) נעים עריידי למנהל המרכז. אחת הסיבות שבשלן נבחר להיות מנהל למרכז הייתה שהוא היה פרופסור לספרות. על השאלה מדוע לדעתה הוקם המרכז, ענתה דעים שלמגזר הערבי היה חסר בספרי ילדים.

היא הוסיפה וסיפרה שכמה מהסיפורים בשפה הערבית היו מתורגמים מעברית. בדרך כלל לכתיבה למבוגרים הייתה מטרה מסוימת, ולעומת זאת בחירת הנושאים לסיפורי ילדים הייתה תלויה במה

3. ד"ר רולונדא דעים היא מרצה במכללה האקדמית הערבית לחינוך בחיפה. בעלת תואר ראשון בספרות עברית וערבית, תואר שני בספרות ילדים ותואר שלישי באתנוגרפיה ותרבות עממית.

שקרה באותה העת. למשל הסיפור **מדרגות הצריח** שכתב נעים עריידי, המאפיין את חודש הרמדאן, וכן לסיפור **אני יוסף אבי יש** קשר לדתות.

שיריו של עריידי שנכתבו הן בשפה הערבית הן בעברית תורגמו לשפות רבות. הרומן **טבילה קטלנית** הוא הרומן הראשון והיחיד מפרי עטו (שקור וטרביה, 2015).

שחורי (2009) עשתה ריאיון מיוחד עם הסופר והיוצר נעים עריידי ז"ל, והוא פורסם בעיתון מעריב. שחורי מציינת כי עריידי עשה רושם של אדם השלם עם עצמו ועולמו. עריידי מציין בריאיון ש"יש למילה משמעות גדולה מאוד, אבל לא של שינוי מידי. [...] חייו ומותו של האדם ביד הלשון".

דרך המחקר

מטרת המחקר

לתאר ולנתח את שירתו המטא-לשונית העברית של המשורר נעים עריידי ולהכיר באמצעותה את הזהות האישית שלו, וכן להסביר את התופעה הזאת ולבדוק את סגנונה ודרכי לשונו העברית, בהשוואה לספרות הילדים שכתב בערבית ולדרכו הספרותית והסגנונית בה.

שאלות המחקר

1. מדוע המשורר נעים עריידי כתב שירים רבים למבוגרים דווקא בעברית ואת סיפוריו לילדים כתב רק בערבית, ולא כתב להם שירים?
2. האם השאלות לעיל קשורות ביניהן והאם הן קשורות לבעיית הזהות שלו?
3. מהם המאפיינים הלשוניים-סגנוניים הבאים לידי ביטוי בשירים ובסיפורים, למבוגרים ולילדים, של המשורר נעים עריידי? האם יהיה הבדל בין העברית לערבית בתחום זה או שיהיה משהו אופייני שיחזור על עצמו?

שיטת המחקר

המחקר ביסודו הוא מחקר איכותני מן הסוג הנהוג במדעי היהדות והרוח, בעיקר במחקרי הלשון העברית והספרות העברית (על הגישה האיכותנית במחקר הספרות והגישות האיכותניות בכללן ראו אצל חזן, 2016; צבר-בן יהושע, 2016; קופרברג, 2010). זהו מחקר ספרותי-סגנוני מתאר ומנתח, צמוד קורפוס, הנשען על תאוריות בלשניות וספרותיות, וכן יש בו חלק יצירתי – ילדי כיתתי השתתפו בפעולות תרגום לעברית או לערבית, ובעיבוד הסיפורים הנבחרים לילדים קטנים יותר (אחים או ילדי הכיתות הנמוכות) באחת השפות. היה מעקב שלי אחר הליך הכתיבה, והוא לווה בדיון ביצירות בכיתה. השירים והסיפורים צורפו – מקור ותרגום או עיבוד – ואף דנתי בהם. הטקסטים המנותחים המייצגים מובאים בגוף המאמר. במחקרי שולב גם הריאיון עם המשפחה של עריידי, והוא יופיע במלואו בערבית כנספח בחלק השני של המאמר.

הקורפוס⁴

הקורפוס, פרי עטו של עריידי, מכיל שירים בעברית המיועדים לקהל חובבי השירה, בעיקר למבוגרים וסיפורים לילדים בערבית:

השירים בעברית

1. על השאלה מדוע אני כותב בעברית? (עריידי, 2010, עמ' 158)
 2. שיר של שלום (עריידי, 2010, עמ' 31)
 3. פעם אדבר (עריידי, 2010, עמ' 23)
 4. עכשיו (עריידי, 2010, עמ' 154)
- בחלק השני של המאמר אדון בספרות הילדים שכתב עריידי דווקא בערבית. עריידי כתב 42 סיפורי ילדים (כל סיפור הוא בדמות ספר, בלויית איורים), העוסקים בנושאים מגוונים כמו חגים, דמויות מפורסמות, חיות, שפה ועוד.

בניתוחים ובדיונים אדון בעיקר בהם במהלך הדיון הכללי בסיפוריו ובאפיוניהם הבלשניים-סגנוניים. בחלק השני של המאמר שהוא ראשוני ועדיין לא עסקו בנושאי, אתמקד בעיקר בשישה ספרים מייצגים שבחרתי (למעשה כמה מהם ספרונים), אביא את תרגומיהם, ואנסה לענות באמצעותם על השאלה מדוע בחר המשורר לכתוב לילדים פרוזה בערבית ולא בעברית, שלא כמו השירה.

אלה הם הסיפורים בערבית לילדים שנבחרו כמייצגים:

1. درجات المئذنة – "דרג'את אל-מאזנה" – מדרגות הצריח. עריידי, נ' (2002). *درجات المئذنة*. كفر قرع, دار الهدى للطباعة والنشر. (עריידי, נ' (2002). *מדרגות הצריח*. דאר אלהודא לדפוס.)
2. انا يوسف يا ابي – "אנא יוסף יא אבי" – אני יוסף אבי. עריידי, נ'. *انا يوسف يا ابي*. حيفا, الكلية العربية للتربية في اسرائيل – مركز ادب الأطفال (ناقص تاريخ). (עריידי, נ' (ח"ת). *אני יוסף, אבי*. המכללה האקדמית הערבית לחינוך, המרכז לספרות ילדים.)
3. انا احلم – "אנא אחלום" – אני חולם. עריידי, נ' (2001). *انا احلم*. كفر قرع, دار الهدى للطباعة والنشر. (עריידי, נ' (2001). *אני חולם*. דאר אלהודא לדפוס.)
4. انا افهم – "אנא אפהאם" – אני מבין. עריידי, נ'. *انا افهم*. كفر قرع, دار الهدى للطباعة والنشر. (ناقص تاريخ). (עריידי, נ' (ח"ת). *אני מבין*. דאר אלהודא לדפוס.)
5. الحيوانات التي هربت من الانسان – אלהיואנאת אלתי הרבת מן אלנשאן – החיות שברחו מהאדם. עריידי, נ' (1999). *الحيوانات التي هربت من الانسان*. حيفا, الكلية العربية للتربية في اسرائيل – مركز ادب الأطفال. (עריידי, נ' (1999). *החיות שברחו מהאדם*. המכללה האקדמית הערבית לחינוך, המרכז לספרות ילדים.)
6. الطاوس والبطّة – אלתאווס ואלבטה – הטווס והברווז. עריידי, נ' (1999). *الطاوس والبطّة*.

4. הקורפוס המצוין כאן הוא כללי לשני חלקי המאמר, אף על פי שניתוחי הסיפורים יבואו בעיקרם בחלק השני.

حيفا، الكلية العربية للتربية في اسرائيل-مركز ادب الاطفال. (عريدي، ن' (1999). **טווס וברווז**. המכללה האקדמית הערבית לחינוך, המרכז לספרות ילדים).

הממצאים – ניתוחי הטקסטים, הדיון בהם ופרשנותם הסגנונית

השירים בעברית

להלן יובאו השירים למבוגרים וניתוחיהם. כל שיר ינותח לעצמו, ולבסוף אשווה בין היצירות ואציג את הדיון והמסקנות.

הצגת השירים שנכתבו בעברית וניתוחיהם

שיר מס' 1 – "על השאלה מדוע אני כותב בעברית?" (ערידי, 2010, עמ' 158)

כדי לברוא את העולם מחדש
 שיהיו הדברים אחרת, ממש
 אחרת, ולראות כי טוב.
 ולתת את העולם לאדם על מגש
 מזהב או מכסף ולעשות את כל שנדרש
 כדי להביא אושר ועושר
 למען לא יאכלו אבות מן הבוסר, אלא
 מן הפֶּשֶׁל. ולהתבטל, עד כמה שאפשר,
 מי אמר שאי אפשר לתת לאל
 את אשר לאל ולתת את כל האשה לקיסר.
 וכדי לכתוב שירים על שיר שלא נכתב
 וקינות לא על מוות, רק על החמצה
 של הבריאה החדשה ולא לברוא את
 הגבר ראשון, תמיד ראשונה האשה.

כאן הכותרת "מדוע אני כותב בעברית?" היא כותרת עמומה ואפילו אטומה (ניר, 2000), אף שמעצם טבעה הייתה צריכה להיות בלתי נפרדת (ברוך ואגמון-פרוכטמן, 1982) ולפתור את התעלומה. דברים אלה נאמרים כיוון שכאן אי אפשר לנבא או לדעת על מה ידובר בשיר, וגם לאחר קריאת השיר והבנת תוכנו היה אפשר לראות שהכותרת אינה פותרת את תוכן השיר. בקריאה ראשונה היינו מצפים שידובר על הסיבה שבשלה בחר המשורר כתיבה בשפה העברית, ולאחר ניתוח השיר אנו מוצאים תשובה אחרת מזו שציפינו לה. ערידי בשירו זה נותן כמה תשובות לשאלתו מדוע המשורר כותב בעברית. השיר מורכב משני בתים, ובכל בית יש תשובה מסוימת העונה על שאלה זו. בבית הראשון המשורר כותב בעברית כדי לשנות את תפיסת העולם, כדי לברוא את היקום מחדש ולנסות לשנות גישה קיימת. השינוי הזה ידרבן את העולם להיות קל ונוח יותר. המשורר סבור (או לפחות כך הוא כותב), כי ידיעת השפה העברית והכתיבה בה תקדם לאושר ועושר כדי שהבריאה תפסיק לסבול בעולם. אמירה כזאת המזכירה אושר ועושר כמו באגדות היפות עם הסוף הטוב, נשמעת אירונית. נוסף על כך המשורר מציין בבית השני שהוא מחפש את השיר שלא נכתב,

המקורי, הנברא בכל פעם: "וכדי לכתוב שירים על שיר שלא נכתב". בעזרת העברית הוא ישנה כביכול את סדר העולם, וכי בריאת העולם תשתנה והאישה היא שתיברא הראשונה, לא כמו שצוין בתנ"ך, שהאדם נברא ראשון.

חשוב לציין כי בשיר זה יש בכתיבתו של המשורר הפגנה בולטת מאוד של מודעות לשונית גבוהה בשפה העברית. לכאורה בשיר יש שימוש במונחים מטא-לשוניים ישירים ועקיפים, כגון "כותב בעברית", "לכתוב שירים", מילת השאלה "מדוע". השימוש במילות קישור אלה נועד כדי לענות כביכול על השאלה. אכן, רואים שהמשורר בוחר להשתמש במילים בתחום הלשון אך הוא לא מתכוון באמת ללמד מונחי לשון. מטרתו היא אחרת – מתוך השימוש במילים שנזכרו, הוא מעצב את כוונתו לשנות דברים בעולם בעזרת ידיעת השפה העברית, אולי בשל שפת התנ"ך העברית, שנכתבה בה לראשונה הבריאה. בשורה 3 בשיר: "ולראות כי טוב..." יש אלוזיה לספר בראשית שבו כתוב: "בְּרֵאשִׁית בָּרָא אֱלֹהִים אֶת הַשָּׁמַיִם וְאֶת הָאָרֶץ [...] וַיֵּרָא אֱלֹהִים אֶת הָאֹר כִּי טוֹב" (בראשית א, א, ד).

במהלך השיר רואים שעריידי בחר להשתמש באמצעים לשוניים וספרותיים, כגון פסיחה, אלוזיות לתנ"ך ובעיקר לבריאת העולם, וכן בריאת האדם ואשתו, וגם ליצירות ספרות (וראו להלן בהמשך). בשיר יש שימוש רב בפסיחה, למשל בבית הראשון בשורה 2: "שיהיו הדברים אחרת, ממש / אחרת..."

המשורר מדגיש כאן שאכן בעזרת הכתיבה בשפה העברית, ישתנה עולמו של המשורר כביכול ויהיה אחרת.

עוד פסיחה מופיעה בשורה רביעית: "ולתת לאדם את העולם על מגש / מזהב...". עריידי התחיל שורה חדשה כדי לציין את המילה זהב. השימוש באלוזיה חוזר, והפעם מיצירתו של הסופר נתן אלתרמן שכתב את השיר החוזר ונשנה באזכורי יום הזיכרון ויום העצמאות בישראל "מגש הכסף" (אלתרמן, 1947). שיר ישראלי זה משמר משהו מכוח החיים של הקורבנות של המלחמה לפחות מבחינה רעיונית. עם זאת, הצגת הנער והנערה כנעים בערפל שבין עולם החיים לעולם המתים הוא אוקסימורון, ולכן הצירוף "מגש הזהב" (שהוא סטייה מהצירוף מגש הכסף של אלתרמן, וגם רימוז לצירופים כפית כסף או כפית זהב שנולדים המפונקים העשירים כשהיא בפיחם) מסמן אולי את הטוב שיקבל האדם לאחר השינוי, על אף הנעימה האירונית שמזכירה שעדיין העולם לא מושלם; וגם האירוע שבשלו נכתב מגש הכסף, לא יכול לגרום אושר ועושר לכותב הערבי או הדרוזי המוסלמי.

עוד פסיחה מופיעה בשורה 7: "למען לא יאכלו אבות מן הבוסר אלא / מן הבשל..."

מטרתה של הפסיחה כאן היא לשם ציון המילה בָּשָׁל.

עוד פסיחה מיוחדת נמצאת בבית השני: "וקינות לא על מוות, רק על החמצה / של הבריאה החדשה ולא לברוא את / הגבר ראשון, תמיד ראשונה האישה."

המטרה היא גם להדגיש את נושא בריאת העולם מחדש, בריאת האישה ראשונה ובריאת הגבר לאחר מכן (גישה שנראית פמיניסטית, וכן מבליטה את מקומה החשוב של האישה בבריאה).

כאמור, השיר "מדוע אני כותב בעברית?" עשיר באלוזיות. השימוש הרב באלוזיות מוכיח את בקיאותו של המשורר עריידי במקורות העבריים (כאן התנ"ך). ידע עשיר זה מפנה בשבילו דרך ברורה כביכול להיות משורר מוצלח היוצר ספרות עשירה בלשון בשפה העברית, כגון "למען לא יאכלו אבות מן הבוסר, אלא מן הבשל". השימוש במשפט זה הוא אלוזיה לספר ירמיהו לא, כח: "אֲבוֹת יֵאָכְלוּ בֶסֶר וְשֵׁנֵי הַכֶּנֶם תִּקְהֶינָה". משמעות הדבר בתנ"ך שהבנים משלמים על חטאי ההורים. אך בשיר המשורר שינה את נוסח הפסוק כדי לשרת את מטרתו שהציב, שהיא שבעזרת העברית הוא יסייע לבנים האלה לא לסבול. המשורר סבור או חותר למצב שבו ההורים יפסיקו לחטוא והתוצאה תהיה בשינוי עולמם של הילדים משום שההורים יאכלו מן הבשל. יש כאן גם סטייה מן הצירוף הכבול, במונחם של טורי ומרגלית (1973), המעוררת כאמור הרגשה של אירוניה חזקה והעמדת פנים של אמונה ותקווה.

המשורר מתכוון לבריאה העולם מחדש, למעשה ליצירה מחדש, וכי השינוי יהיה טוב כמו בבריאת העולם הראשונה. על פי מרקוס בברית החדשה פרק יב, אמר להם ישוע: "את אשר לקיסר תנו לקיסר ואת אשר לאלוהים – לאלוהים." לעומת זאת בשיר שורות 9–10 כתוב: "מי אמר שאי אפשר לתת לאל את אשר לאל ולתת את כל האשה לקיסר." על פי הברית החדשה משמעותם של דברים אלה היא שצריך לתת לכל אדם את המגיע לו. היוצר סוטה מהצירוף הכבול ומשנה את הפסוק. יש פה גם אלוזיה לשיר אחר של אלתרמן (תשכ"ט, עמ' 11): "יְהִי לְקִיסָר / אֲשֶׁר לְקִיסָר / וְלָנוּ יְלֵהֻט הַתְּפוּחִים!". כלומר כולנו היינו צריכים לקבל את מה שמגיע לנו, אך נסתפק ב"תפוח" או ביפי השירה וביכולת הכתיבה שלנו.

מכל הדברים האלה נראה שהתשובה על "מדוע אני כותב בעברית?" נובעת מהיכולת המטא-לשונית והמטא-קוגניטיבית שעריידי מראה בכל האמירות שבשיר, וכך מראה את ידיעותו בתנ"ך העברי ובספרות העברית, וכן בספרות המוסלמית. מתוך הנעימה האגדית כביכול בעת הבריאה של עולם טוב יותר הוא חושף את התלונה האמיתית על מצבו הקיומי בחברה היהודית ובקרב הסופרים והמשוררים העבריים, וכן מודגש כאן המסר העקיף על קשייו כבעל זהות, לא רק זהות דתית או לאומית, אלא גם זהות ספרותית.

שיר מס' 2 – "שיר של שלום" (עריידי, 2010, עמ' 31)⁵

מוקדש למשורר יהודה עמיחי

הַדָּבָר הַקָּרוֹב בְּשִׁבְלִי

הוא הַדָּבָר הַלֵּאֲרוּחַ

בְּשִׁבְלִיךָ.

אֲתָה שׁוֹאֵל וְאֲנִי מְשִׁיב שְׁאֵלוֹת

שְׁאֵינָן בְּשִׁבְלִיךָ

כִּי מִתְעִיפוֹת הַמַּלְאִכִּים כְּמוֹ

מָוֶת, יְרוּשָׁלַיִם וְאַהוּבָתִי

שְׁאֵינָה מְבַחֲרֶת.

בְּשֵׁנֶת פְּרוֹעַ הַמִּלְחָמָה יִשְׁבְּתִי

5. השיר נמצא גם באתר של נילי דגן (2013).

לֹא עָמָד
 בְּלִילֹת
 לְכָבוֹד חַיָּה וְאָדָם וְאֱלֹהִים
 אֵךְ כָּל הַמַּלְיָם
 שְׁאֵתָה שְׁתִּקְתָּ
 כָּל אַחַת הַיִּיתָה אֲגָדָה בְּשִׁבְלִי
 וּמָה שֶׁעָשִׂינוּ
 לֹא יָחַד
 הָיָה הַדָּבָר הַמְשַׁמֵּחַ אֶת כָּל הַחֲלוּמוֹת
 הוּא הָאוֹר הוּא הָאוֹר
 הָאוֹר
 וְאַתָּה יְהוּדָה, יְהוּדָה, יְהוּדָה
 הַפֶּךְ אֶת כָּל הָאוֹרוֹת
 שְׁמַתְחַת לְאַבְנִים
 שְׁבִהֲרִי יְהוּדָה וְיִשְׁמְעָאֵל
 קָרָא לְאֵל.
 שֵׁם תִּמְצָא אֶת מוֹתִי
 וּסְפִירָתִי
 בְּאוֹתִיּוֹת שֶׁל שִׁיר שְׁאִינוּ אֲגָדָה
 וּמָה שִׁישׁ בְּשִׁבְלִי
 וּמָה שִׁישׁ בְּשִׁבְלִיךָ
 בּוֹא נִכְתֹּב בְּסִפְרֵינוּ הַיְּפִים
 בְּשִׁתֵּי הַשְּׁפוֹת הָאֵלֶּה
 שְׁהֶאֱחַת
 אֵינָה צֵלָה שֶׁל הַשְּׁנִיָּה
 שֶׁהִנּוּף שְׁאוֹתוֹ רְאִינוּ
 יַחְדָּו
 לֹא בְּחֲלוּמוֹת
 כָּל כֶּף יָפָה
 כָּל כֶּף מְכַרֵּיק
 כָּל כֶּף מְשַׁלֵּם.

השיר שלפנינו הוא שיר לירי המתאר את רגשותיו של היוצר עריידי הקשורים בנושא השלום ובקשר עם הסביבה החברתית, וכן הבידוד האישי של מי שנמצא בין העולמות. ביצירתו של עריידי "שיר של שלום" רווח השימוש במונחים מטא-לשוניים ישירים וגם עקיפים לכאורה, כגון "שואל שאלות", "מילים", "שיר", "נכתוב בספרינו", "שתי השפות". כוונתו של המשורר בבחירתו במונחים אלה היא לפנות לסופר יהודה עמיחי שהשיר מוקדש אליו וזה גם מצוין בתחילת השיר. נעים עריידי מנהל כביכול דו-שיח, פונה ליהודה עמיחי שהוא משורר עברי וחבר ליצירה, ואת קשר החברות שיש ביניהם אפשר להרגיש מבעד למילים של השיר. גם המשורר יהודה עמיחי כתב שירים

על ירושלים, ומתברר שנעים עריידי הושפע ממנו והחליט לכתוב שירים על ירושלים ולכן יש כאן רימז (אלוזיה) לשירים של יהודה עמיחי. יש לציין כי ישנה כאן רמיזה לסכסוך הישראלי-פלסטיני, שני הנמענים מתווכחים ורבים על אובייקט זהה, ולפיכך המילים מתעייפות, גם המוות וגם ירושלים. המלחמה בין שני העמים יוצרת מרחק רחב ושניהם מנותקים זה ממשנהו. מתוך כך המשורר מגיע למסקנה שצריך להפסיק לריב, להתווכח ובמקום זאת ליצור ספרות ביחד בשתי השפות זו לצד זו – הערבית לצד העברית, כאשר דבריו חותרים לשיר של שלום. על כן המטרה של הכתיבה והיצירה בשתי השפות העברית והערבית היא להניע שלום וליצור אווירה שקטה ושלווה המועילה לשני העמים משום ששניהם חוזים באותו הנוף. ולי יש גם אכזבה מכך שזה בעצם רק חלום.

בולט בשיר השימוש במילות שלילה, כגון "הלא רחוק", "אינו בשבילך", "אהובתה שאינה", "לא עמך", "לא יחד", "שאינו אגדה", "אינה צילה של השנייה", "לא בחלומות". מילות השלילה האלה מודגשות באמצעות השימוש בפסיחות. למשל בבית השני: "אתה שואל ואני משיב שאלות / שאינן בשבילך", וגם בבית השלישי: "בשנת פרוץ המלחמה ישבתי / לא עמך".

אני סבורה שהמשורר בחר להשתמש במילים אלה כדי להדגיש ולציין כי אומנם השלום רחוק ובגדר אגדה, אך אינו אגדה שכתובה בספרות. כמן כן הוא אינו חלום שקשה להגשים אותו. הכוונה של המשורר בבחירת מילים אלה לשלול ולפסול את הדרך של המלחמות והסכסוכים, כלומר להשאיר ולעזוב את הכול מאחור ולהתמקד ביצירת שירים שתוכנם הוא דבר אחד – השלום. גם עם כל הנעימה הקשה והבדידות גם בחברה, החברות נותנת מקום לתקווה כלשהי. הצירוף "בשנת פרוץ המלחמה" שהוא סטייה משנת פרוץ המלחמה ורומז על פרעות, מראה את הכישרון של השימוש בצירופים העבריים לאירוניה ורימז על המטען הרגשי הקשה של עריידי.

יש שימוש בשני הגופים אני ואתה: "אתה שואל ואני משיב", "שאתה שתקת", "אתה יהודה", "בשבילי", "בשבילך", "ישבתי", "עמך", "שתקת" ובהמשך השיר המשורר מחליף את שני הגופים במילה "יחדיו". המשורר מפריד ביניהם בשימוש בשני הגופים אני-אתה, אך ברגע שהמשורר מדבר ומתכוון לעשייה ויצירה משותפת בין שני הצדדים, הוא בוחר להשתמש במילה יחדיו משום שרק בדרך זו נוצר השלום, יד ביד. חשוב לציין כי המשורר בוחר להשתמש בלשון רבים "עשינו", "נכתוב", "ספרינו" כדי להדגיש את העשייה יחדיו וגם שיש זהויות שונות זו מזו אך דומות.

בשיר יש שימוש בהאנשה בבית השני: "...מתעייפות המילים". עריידי העניק למילים תכונות אנושיות, הן מתעייפות בדיוק באותה מידה של האדם, וכוונתו לציין כי הריב והסכסוך בין שני העמים הם גדולים עד כדי כך שהמילים מתעייפות מהן. המילים הן מטפורה לאנשים, לעמים, לירושלים ולכל מי שסבל ממלחמה.

שיר מספר 3 – "פעם אדבר" (עריידי, 2010, עמ' 23)

פֶּעַם אֲנִי

אֲדַבֵּר

וְאֵת מְחִיר דְּבָרִי

אוֹכֵל לְשֵׁלֶם.

עוֹד תִּרְאוּ
אִם יִשְׁכַּר לִי
אִמְרָא אֶת הַכֹּל
אֶת כָּל שְׁהִיָּה
טִמּוֹן בְּשִׁכְרִי.

אֲנִי אֹמֵר –
יֵשׁ לִי מָה לִּזְמֵר
וְדִי.

הכותרת "פעם אדבר" היא כותרת "שקופה" (ניר, 2000), היא יכולה להיחשב מסמנת (ברוך ואגמון-פרוכטמן, 1982) אך יש לה משמעות כאן, וגם אינה בדיוק מסמנת. לפי הכותרת הקורא יכול לדעת מה תוכנו של השיר אך יש פה כוונה של המשורר לדבר על נושא מסוים שהכותרת מסתירה מהקורא, ייתכן שהמשורר ידבר על עצב, על מצוקה, על חוויה חיובית או על סוד הטמון בליבו. רק לאחר קריאת הטקסט הקורא יבין שמדובר במצוקה ומועקה גדולה.

השיר בנוי משלושה בתים, כל בית כולל בו פסוקיות קצרות במיוחד ומסתיים בנקודה, כלומר כל בית הוא משפט. השיר כמעט חסר סימני פיסוק ולמעשה חוץ מהנקודה המסיימת משפט יש בו רק מפריד אחד – דבר שמעיד לדעתנו על מצב רוח טעון, וכן כתיבת משפטים קצרים מעידה על מצב רגשי טעון. פרוכטמן (1989) מציינת כי הבחירה באורך המשפטים היא סוגל סגנוני. נוסף על כך ברוך ואגמון-פרוכטמן (1982) מדגישות בנושא אורך המשפטים כי ככל שהמשפט קצר יותר ומספר המשפטים רב יותר, כן מדובר בטקסט ריגושי יותר.

הבית הראשון מסתיים בנקודה (.), כלומר הוא משפט. המשורר שופך את דבריו הטעונים ואפילו יש נימה של איום בדבריו "וְאֵת מְחִיר דְּכָבְרִי / אוֹכַל לְשַׁלֵּם". אמירה זו מעידה על מצב נפשי ירוד של המשורר ועל רגשות זעם שנמצאים בליבו זמן רב ומתאפקים מלפרוץ החוצה. הנקודה מדגישה את סיום דבריו ובזה הדבר מסתיים – אין יותר ספקות.

הבית השני שגם הוא משפט, מתחיל במילים "עוֹד תִּרְאוּ" (כמו אני עוד אראה לכם) – עוד נעימה של איום. המשורר נמצא במצב נפשי ורגשי שלילי טעון, יש לו ביקורת חריפה מאוד כלפי הסביבה, החיים, האנשים והתרבויות הסובבות אותם. המשורר סבור ויודע שייתכן שיצטרך לשלם מחיר על דברים שיוציא לאור מפיו בשעת זעם כשהוא טעון, כנראה אותם דברים שרצה להביע ולהשמיע זועמים וגורמים לזעם או לאי־הבנה מצד החברה. הבית השני בנוי משורות רבות, בית מורכב יותר ומביע מצוקה ואכזבה ותסכול רב המעיד על אי־שקט נפשי. המשורר אף מעיד על איום מסוים כאשר הוא כותב בסלנג שלא כתב קודם לכן: "אִם יִשְׁכַּר לִי / אִמְרָא אֶת הַכֹּל". מנעימה זו אנו יכולים להבין כי המשורר מתאפק ומתאפק מלפרוק את הזעם הטעון בו, בתוך בשרו. שוב אנו רואים בחירה לא להשתמש בסימני פסוק – דבר המעיד על זעם. הכותב כותב ברצף ואינו נח. בבית השני עריידי בוחר להשתמש במילת התנאי "אם", תנאי שעלול להתבטא במידה שהוא יישבר. המשורר בוחר להשתמש בפועל סביל סתמי שמופיע בביטוי הסלנג – נשבר לי, שנגרם בידי האחרים, אולי הסובבים את המשורר. פועל זה יכול לגרום למשורר לפרוק את אשר על ליבו. המילה "טמון" היא מטפורה לאוצר

יקר ערך ששומרים עליו טוב והיטב בתוך האדמה עמוק-עמוק. שבירה זו עלולה להסתיים בהתפרצותו של המשורר על המועקה הטמונה בו על אף שידוע למשורר שהוא ישלם על המחיר הכבד.

הבית השלישי – משפט אחד אף הוא, בנוי משלוש שורות שיש בהן פסוקיות קצרות, אחת פסוקית פנייה ושנייה פסוקית תנאי. יש הופעה של סימן הפיסוק מפריד, שוב פעם כדי להבליט את הכעס הטמון בנפשו של המשורר. המשורר בחר לסיים את השיר במילה "די" המשמיעה זעקה גדולה של הרצון להפסיק את השתיקה, נראה שהמשורר משמיע כאן נימה של חנק ממצב של שתיקה וכעס טעון.

שיר מספר 4 – "עכשיו" (עריידי, 2010, עמ' 154)

עֲכָשִׁיו

כָּל הָעָרִים נַעֲשׂוֹת דּוֹמוֹת לְעֶצְמָן

וְכָל הַנָּשִׁים נַעֲשׂוֹת דּוֹמוֹת לְעֶצְמָן

וְכָל הָאֱהָבוֹת הוֹלֵכוֹת וּמְאֻבָּדוֹת עֶצְמָן

לְדַעַת

וְאֲנִי, הֵיכָן אֲנִי בָּא.

וְמָה אוֹמְרוֹת עָלַי הָעָרִים

וְמָה חוֹשְׁבוֹת עָלַי הַנָּשִׁים

וְלָמָּה הָאֱהָבוֹת הוֹלֵכוֹת לִי מִבֵּין יָדַי.

אוּלֵּי אֲשׁוּב לְכַפֵּר

שָׁם אוּלֵּי הַכָּל עֲדִין כָּפִי שֶׁהָיָה פֶּעַם

וְהַנָּשִׁים שָׁם צָעִירוֹת אוּלֵּי

וְאוֹהֲבוֹת יוֹדְעוֹת פָּחוֹת עָלַי

אוּלֵּי...

כותרת השיר "עכשיו" היא כותרת סמנטית אולי אפילו ממצה מכיוון שגם כאן המשורר מדבר ומצהיר על דברים שקורים בזמן אמת, "עכשיו", אף שבתוכנו של השיר המשורר נוגע גם ב"עכשיו" וגם בזמן עתיד ובזמן עבר בו בזמן, מה שיכול להעניק לכותרת רוח של כותרת שקופה.

השיר בנוי ברצף, אם כי אולי אפשר לחלקו לשניים. הוא מתחיל במילה "עכשיו" ומסתיים במילה "אוּלֵּי". המשורר בוחר לסיים את היצירה בסיום פתוח המצוין במילה "אוּלֵּי" כמשפט חד-איברי בפני עצמו, המביעה חוסר ודאות והיסוס, עמימות וחוסר בהירות המודגשים שלוש פעמים באמצעות המילה "אוּלֵּי" – כולן בחלק השני של השיר. מילה זו גם מסיימת את השיר בשורה משלה כמשפט חד-איברי בפני עצמו. בשיר יש שלושה משפטים – הראשון והאחרון ארוכים, ובראשון יש כביכול ריצה קדימה, בלי פיסוק כלל, על פני ארבע שורות. החלק השני הקצר בולט כי הוא חריג ביניהם והוא ציטוט מקראי מהתנ"ך, שבו ראובן אומר "הֲיֵלֶד אֵינָנוּ וְאֵינָנוּ אָנָּה אֲנִי כָּא?" (בראשית לז, ל). אולי כאלוזיה למצבו בעבר כילד כשחי בכפר, ועכשיו הוא אבוד. המחבר משתמש הרבה בו' החיבור בבית הזה. הדבר מעיד על רגשותיו של המחבר, כי יש הרבה איחוי סינדטי, וגם השימוש בו' החיבור בשיר מציין את הקשר הכרונולוגי בין חלקי הבית וזה אולי קישור בין המציאות החיצונית למציאות

הפנימית של המחבר. אומנם בחלק השני יש רק שלושה משפטים שמסתיימים בנקודה, אך יש פסוקיות מקבילות המרכיבות את חלקו הראשון והשלישי – שלוש מקבילות ודומות בחלקו הראשון, ועוד שלוש בנושא זה במשפט השלישי. המשפטים והפסוקיות מתקשרים באיחוי סינטי בוי"ו, אולי בהשפעת הפ"א הרפה, אות החיבור הערבית.

השיר מאופיין בחזרות, כגון המילים "נשים", "אהבת", "אולי והערים". חזרה זו מציינת קישוריות בשירה כדי להדגיש את הרעיון המרכזי של השיר. המשורר כותב "אשוב לכפר", ואולי הוא מתכוון לעבר, לימים הטהורים של הכפר, שמחזיר את המשורר לשורשים כשהיה ילד, וזוהי נוסטלגיה והשתוקקות לעבר. הכפר בשיר מסמל מקור של פשטות החיים ולא את העתיד המורכב שבערים. הפשטות בכפר, ושם תהיה אהבת אמת אהבה פשוטה ואמיתית.

נראה שהמשורר התכוון במילת "נשים" החוזרת לנשים של הערים, לנשים האחרות הדומות זו לזו שהיו בסביבתו בעיר, לעומת אותן נשים שיש בכפר, מקור מגוריו, או נשים המצויות בדמיונו. המשורר עובר בפסיחה מהשורה והפסוקית השלישית בבית הראשון מ"האהבות" למילה "לדעת", ושובר את הצירוף הכבול "איבד את עצמו לדעת" גם בשינוי "הולכות ומאבדות", ובעיקר במימוש הביטוי – את הלב מאבדים בגלל הדעת, הידע (או אולי התכוון במילת "לדעת" גם למשמעות המינית).

גם בשיר "עכשיו" המשורר מגלה ידע בשפה ובתרבות העברית כפי שראינו לעיל בציטוט "ואני אנה אני בא" מסיפור יוסף שבבראשית. וכפי שכבר מצאנו, האלוזיה היא חלק בלתי נפרד משירתו של ערידי.

הצגת סיפור לילדים של נעים ערידי וניתוחו

אסיים את החלק הראשון של המאמר בהצגתו ובניתוחו של סיפור אחד לדוגמה. כל התרגומים לעברית שאציג במאמר זה מסיפורי נעים ערידי תורגמו במיוחד בשביל המאמר כדי שיהיה לסיפורים תרגום נאמן לעברית. את הסיפור הראשון "מדרגות הצריח" תרגמה חברתי ועמיתתי ללימודים, מייסון נבילסי. את שאר התרגומים עשו ילדים, תלמידים בכיתתי במסגרת ניסויית שעשיתי בשיעורי הכתיבה שלי. נתתי לילדים לתרגם לעברית סיפור מסיפורי ערידי בערבית כדי לבדוק מה הם הבינו מהסיפור, אם שיקפו את רוחו גם בשפה העברית ואם המסר היה ברור להם. הילדים המתרגמים, תלמידי כיתה ז', הם כרם עיסא, אמאנה עיסא ואדם בדיר, וכן תלמידתי מכיתה ח', רואן עאמר.

הסיפור "מדרגות הצריח" – "درجات المئذنة" ("דרג'את אל-מאזנה") מאת נעים ערידי (2002), תרגמה: מייסון נבילסי⁶

מדרגות הצריח

מזה מספר ימים ואני שומע את אחיי מהללים ושומחים – התקרב חודש רמדאן המבורך. אחי אמין צורח בפניי: אתה לא זוכר את הצום, החג, מפגשי המשפחה? לא זכרתי משום שהייתי כזה קטן. והשנה הזאת היא הראשונה שאני שם לב לחודש רמדאן! אני שומע בכל מקום צרחות של הילדים והנוער בבואו של רמדאן המבורך. אחי אמין וחברו אימן

6. תודה לידידתי ועמיתתי, מייסון נבילסי, שנתנה לי את אישורה להשתמש בתרגומה לסיפור.

שמחים מאוד.
אמר איימן: "הידד, נלמד פחות בחודש רמדאן".
והוסיפו שניהם יחדיו: אין הרבה שיעורי בית!
אין מבחנים!
אהה, לו כל השנה הייתה חודש רמדאן.
לכן אוהבים את חודש הרמדאן?
שמעתי את אבי אומר לאחיי הגדולים:
הרעיון בחג זה הוא שנרגיש ונתחשב באנשים העניים והנזקקים!
לא הבנתי למה אבי מתכוון. אך אחיי שרצו להוכיח לאבי שהם נהיו גדולים ומתנהגים כגדולים,
אמרו והוסיפו: כן! כן! בחודש הרמדאן הנדיב והקדוש מרובים המעשים הטובים...
ומילים אלה כמובן - לא אוכל להבין את פירושן. אך החלטתי לזכור בדרכי כאדם, את פירושן
כשאגדל.
והתחיל חודש הרמדאן.
כאשר העירה אותי אמי, לא יכולתי להתעורר. אך ראיתי שהבית מואר ואחיי מתרוצצים שמחים
בו. קום יא עצלן! אמר אחי אמין.
חשבתי שהוא מעיר אותי לבית הספר.
הסתכלתי מבעד לחלון החוצה והחשכה הייתה חזקה מאוד. למה הערתם אותי? צעקתי לאחי
בפנים, שהיה שמח עד השמיים. ישנו משהו מוזר. אחי העצלן יותר ממני בבוקר, איך ייתכן שהוא
ער בשעה כזאת, ובשמחה כזאת?
ידעתי שחודש הרמדאן כבר החל.
ביום הראשון של הצום הצלחתי להחזיק מעמד עד קריאת המואזן, ומה אני אגיד לכם? לא
טעמתי בחיי אוכל יותר טעים מאוכל הסעודה של חודש רמדאן.
איימן אומר: מי שלא צם נכנס לגיהנום!
אמין אומר: זה למבוגרים בלבד. אבל אנחנו הקטנים לא יקרה לנו שום דבר אם נשבור את הצום
ולא נצום.
ודברי אחי אמין הרגיעו אותי קצת, לאחר ששמעתי את דברי איימן המפחידים. אני לא יודע אם
אוכל לצום כמו המבוגרים.
ימות החודש היו עוברים במהרה משום שהיו יפים ומהנים, הרחובות היו מקושטים במנורות
רמדאן. והמסגדים מקושטים במנורות רמדאן והאורות מדהימים. השיעורים נהיו יותר קצרים
בבית הספר. היינו שמחים מאוד משום שהיינו חוזרים הביתה מוקדם, וכך היינו מתפנים ללכת
למסגד, ולעזרה בבית ולצפייה בתוכניות הטלוויזיה. רבות הן התוכניות המהנות בטלוויזיה וברדיו.
אהבתי הרבה את התחרויות. אך רובן לילדים הגדולים ולא לנו, לקטנים.
ביום אחר ראיתי את מחמוד, חברי לכיתה, שותה מברזיית בית הספר, בזמן הצום, הזכיר לי את
מה שעשיתי לפני מספר ימים, ולא גיליתי לאף אחד עד היום. המתנתי, מה יקרה למחמוד. עכשיו
חלק מהילדים הלכו לספר למנהל שמחמוד שתה תוך כדי צום.
הלך מחמוד למנהל כשהוא רועד מפחד, וחלק מהילדים שנודע להם הסתכלו עליו בצורה מוזרה.
אמרתי לעצמי בליבי, בוודאי גם חלקם שותים בסתר. לא מאמין שילדים קטנים יכולים לצום
במשך כל היום, לחודש שלם. ייתכן שמחמוד ו... ו... אני - לבדנו?
ביום למחרת, כשהגענו לבית הספר, ועמדנו במסדר לפני השיעור הראשון, עמד המנהל והחמיא
לכל התלמידים. ולפתע לא הצלחתי להתאפק. שמעתי את המנהל אומר: היכן אתה מחמוד? בוא
לכאן.
הסתכלו כל תלמידי בית הספר לעבר מחמוד הקטן בעודו הולך לאט לאט, כשהוא מתבייש, לכיוון
המנהל. אך אינו מפוחד כפי שדמיינתי. מעניין למה?
שם המנהל את ידו הימנית על כתפו של מחמוד ואמר: התלמיד הזה לא היה יכול לצום אתמול.
הביטו תלמידי בית הספר במחמוד במבט מזלזל, והחלו להישמע כל מיני קולות, אך המנהל הרגיע
את כולם ואמר:
הסובלים ממחלה והזקנים והנוסעים והקטנים, לפעמים אינם יכולים לצום. ספר
הקוראן מאפשר זאת להם, שיצומו לפי יכולתם. אך הילד הקטן שאינו יכול לצום כל
היום עליו להסתיר זאת מהצמים, ושלא ישתה או יאכל למול עיני כולם.
הלכתי הביתה, שמתי את ארנקי קרוב לדלת ורצתי לאמי בכוונה להתוודות. ואמרתי לה:

אמא... אמא... אני רוצה להתוודות בפנייך על משהו!
מה? (אמרה אמא בתדהמה) על מה להתוודות?
האם עשית משהו רע? האם חטאת, או שיקרת בחודש רמדאן?
כן! אמרתי לאמי. לפני מספר ימים, כשאמרתי לכם שצמתי כל היום, שיקרתי! שתיתי לפני קריאת המואזין, ולא צמתי אלא חצי מהזמן.
פתאום נכנס אבי ששמע את כל וידויי. צחק, ושם את ידו הימנית על ראשי, לאחר מכן על כתפי, ואמר: לא נורא. כשצמתי חצי מהזמן כאילו צמתי עד המדרגות של הצריח. וזה טוב. כשתגדל, אני בטוח שתוכל לצום כל היום.

ניתוח הסיפור

הסיפור **דרג'את אל־מאזנה** הוא סיפור הנושא בתוכנו את אחת מחמש מצוות האסלאם: צום חודש הרמדאן.

צום הרמדאן הוא המצווה השלישית בסדר חמש המצוות. המשורר והיוצר עריידי בוחר להעביר את מסריו לגיל הרך ולילדים הבוגרים יותר בשפת אימו, השפה הערבית. מדוע דווקא בשפה ערבית? זו שאלה שמעולם לא הצלחתי לפענח. אומנם אפשר להבין שבנושא של מצווה מוסלמית לא יכתוב הסופר יצירה בעברית. כנראה הדבר הוא צורך ורצון להביע קרבה לעולמם של הילדים הערביים. אין לדעת.⁷

לדברי רגב (1985), ספרות ילדים היא חינוך ופסיכולוגיה. לכן תפקידה של ספרות הילדים היא לשלב בין שני התחומים ותפקידה לחנך את הילד, לעצב את אישיותו, להקנות לו ערכים ולמסור לו ידיעות. בדיוק כפי שתיאר עריידי לפני הילד את צום הרמדאן. במבט ראשון אפשר לראות שהיצירה מתאפיינת ומוצפת בסימני פיסוק, בולט השימוש בסימן הקריאה. פרוכטמן (1990) סבורה כי הריבוי של סימני פיסוק מביע רגשות. בעיות והיסוסים באים לידי ביטוי בסימני השאלה. קריאה, השתוממות והתפעלות מובעים בסימן קריאה שהוא ריגושי תמיד. קיטוע מחשבה או רגש שלא הובעו במילים, או אירוניה והומור, מובעים בשלוש נקודות. גם מירכאות, סוגריים וקווים מפרידים עשויים להביע את עמדת הכותב. בערבית סימני הפיסוק האלה מרובים ביצירות הספרות, והיא כנראה שפה ריגושית יותר מבחינה זו.

שני מאפיינים לשוניים-סגנוניים בולטים ביצירה: 1. **החזרה** כדי שהילד יבין ויפנים את הנאמר היטב. היא גם עוזרת לילד לזכור מהר יותר את הנאמר. היוצר בוחר לחזור רבות על המילה רמדאן, חודש הצום, כדי להדגיש את חשיבות הצום ומהותו, וכן על המילים אמא ודרג'את אל־מאזנה; 2. **הניגוד** ביצירה במילים "מאור", "חשכה" ו"האור". הסמל לטוהר של חודש רמדאן והצום והחשיכה מרמזים על עולמם של הלא מאמינים שאינם צמים ברמדאן, וכן הניגוד במילים "הרגיעו" ו"המפחידים", "הגדולים" ו"הקטנים".

עוד דבר הטמון בין השורות, שרצה המחבר להדגיש, הוא עניין האמונה והיכולת לעמוד כל היום באתגר הצום ולהימנע משתייה ומאכילה במהלך היום, לעומת הלחץ החברתי בסביבה של הילד שאינו יכול לעמוד באתגר – האם להעמיד פנים שהוא בצום או פשוט להצהיר על אי־צום, ואז יכעסו

7. יש להזכיר כי את כל סיפורי לילדים, לא רק בנושא האסלאם, בכל נושא, כתב עריידי רק בערבית. אולי כי חשב שהגיע הזמן למלא את צורך הילד לסיפורים בשפתו שחסרו במגזר הערבי. שאלה זו נשארה פתוחה עם מותו של עריידי, ולא המשפחה ולא חוקרי שיריו המעטים, יכלו להשיב בבירור על שאלה זו.

עליו. המחבר בא להסביר לילד: אתה לא חייב לצום בהיותך צעיר, ואם זה מעבר ליכולתך תוכל לעלות אט-אט למדרגות האמונה והיכולת לממש את מצוות הצום. כאן אני רואה קשר של משמעויות בין גובה המדרגות לרמת האמונה (בין מוחשי למופשט) הנמצאות בנפשו של כל אדם שמאמין בחשיבות הצום. האמונה לפי הדוקטרינה האסלאמית דומה למדרגות – שלבים. המאמין עולה במדרגות ומתקדם, ההיררכיה נעה כלפי מעלה ועד לשיא האמונה, האמונה המוחלטת שהיא תכונה נשגבת שמעטים בלבד מגיעים אליה.

סיכום

כאן תם החלק הראשון של המאמר שגישתו היא כאמור מסוג הגישה של מדעי הרוח ומדעי היהדות העוסקת בעיון, דיון וניתוח טקסטים, ועל כן צמודת קורפוס, מנתחת ומפרשת. בדקתי את הסגנון והלשון ואת מקומם בניתוחו של הטקסט הספרותי ופרשנותו, והשתמשתי בכלים הבלשניים בעת ניתוח הטקסט. כמו כן דנתי בחלק ראשון זה בספרות הילדים בכלל ובספרות הילדים הערבית בפרט. בחלק זה הובאו לדיון שירים של נעים עריידי שכתב בעברית, ונשאלה השאלה המרכזית – מדוע את השירים למבוגרים כתב בעברית ואת הסיפורים לילדים – בערבית.

רשימת מקורות

- אופק, א' (1983). **תנו להם ספרים: פרקי ספרות ילדים**. ספרית פועלים.
- אלתרמן, נ' (1947, 19 בדצמבר). הטור השביעי: מגש הכסף. **דבר**.
- אלתרמן, נ' (תשכ"ט). הרוח עם כל אחיותיה. בתוך **שירים** (עמ' 10–12). הוצאת הקיבוץ המאוחד; הוצאת "מחברות לספרות".
- בהר, ד' (1985). הסגנון הוא החוקר (בעיות בהגדרת סגנון וחשיבות ההגדרה). **בלשנות עברית חפ"שית**, 23, 44–54.
- ברוך, מ' (1997). ספרות ילדים. בתוך י' קשתי, מ' אריאלי ונ' שלסקי (עורכים), **לקסיקון החינוך וההוראה** (עמ' 295–297). רמות.
- ברוך, מ' ואגמון-פרוכטמן, מ' (1982). **לכל שיר יש שם: עיוני ספרות ולשון בשירת ילדים**. פפירוס.
- ברץ, ל' (2000). אתיקה ואסתטיקה – בעייתיות בהוראת שירי ירושלים, שכתבו משוררים לא יהודיים. **מעוף ומעשה במכללת אחוה**, 6, 13–30.
- ברץ, ל' חמיר, ש' (2007). בצומת שפות: ספרות ילדים כתובה ערבית עברית. **ג'אמעה**, 11, 374–383.
- גולדברג, ל' (1978). **בין סופר הילדים לקוראיו: מאמרים בספרות ילדים** (ל' חובב, עורכת). ספריית פועלים.
- דגן, נ' (2013, 6 ביוני). נעים עריידי. **האתר של נילי דגן** <https://www.nillydagan.com/>https://www.nillydagan.com/ש-שירה-מספר--32-6-6-2013/631-נעים-עריידי
- דיגלוסייה בשפה הערבית. (2022, 1 בינואר). בתוך **ויקיפדיה**. <https://he.wikipedia.org/w/index.php?title=&oldid=330708> בשפה הערבית 55
- דעים, ר' (2017). **אגדות קדושים לוקאליות מפי מספרים נוצרים ומוסלמים בהקשר של מערת אליהו הנביא ומנזר אליהו הנביא בחיפה** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת חיפה.
- הראל, ש' (1992). **הילד והחיים: תבניות ספרותיות וערכים חינוכיים בספרות הילדים**. ספרית עפר.
- חבר, ח' (1989). להכות בעקבו של אכילס. **אלפיים**, 1, 186–193.
- חזן, ח' (2016). קול אחר: על הצליל המיוחד במחקר איכותני. בתוך נ' צבר־בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר איכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים** (עמ' 7–9). מכון מופ"ת.

- טורי, ג' ומרגלית, א' (1973). דרכי השימוש הסוטה בצירוף הכבול. **הספרות, ד(1)**, 99–129.
- טננבאום, מ' (2012). **עם לשון מתפצלת לשתיים: יוצרים ערבים כותבים עברית** [הרצאה בכנס]. מושב הרצאות סוציולוגוויסטיות, כינוס הקיץ "אוריינות ושפה", קריית אונו, ישראל. <http://www.scriptil.org/upload/absScript2012mostupdated.pdf>
- משרד החינוך והתרבות: מטה – המרכז לטכנולוגיה חינוכית. (1999). אנטון שמאס. בתוך פ' שירב, מ' הוכברג, ד' אמיר ונ' נתנאל, **שירים בתערוכה: דיאלוג בין שירה לאמנות פלסטית** (ל' ויסמן, עורכת). <https://lib.cet.ac.il/pages/item.asp?item=10419>
- מעוז, נ' (2000). שלבים בהתפתחות ספרות הילדים הערבית (חלקים א' ו'ב'). **רב-קול, 2**, 69–73; **3**, 57–63.
- מרעי, ע' (2011). צעירים ערבים בישראל: זהות ערבית, שפה עברית? בתוך ע' רבי וא' רודניצקי (עורכים), **מעמד השפה הערבית בישראל: עדכן הערבים בישראל** (עמ' 9–10). אוניברסיטת תל אביב; קרן קונרד אדנאואר.
- ניר, ר' (2000). השם והשיר – חידה ופתרונה: עיון בשמות של שירי יהודה עמיחי. **חלקת לשון, 32–29**, 73–85.
- ערידי, נ' (2010). **כל העונות: מבחר שירים 1972–2006**. גוונים.
- פוק, מ' (2005). **סדר השיח** (נ' ברוך, מתרגם). בבל. (המקור פורסם ב-1971)
- פרוכטמן, מ' (1989). הטקסט הספרותי ויחסיה: כיוון סגנוני. בתוך מ"צ קדרי וש' שרביט (עורכים), **מחקרים בלשון העברית ובספרות התלמודית: מוקדשים לזכרו של ד"ר מנחם מורשת** (עמ' 149–152). הוצאת אוניברסיטת בראילן.
- פרוכטמן, מ' (1990). **לשונה של ספרות: עיוני סגנון ותחביר בספרות העברית**. ד. רכס.
- 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 אבדן. בתוך ז' בן פורת (עורכת), **אדרת לבנימין: ספר היובל לבנימין הרשב** (כרך ב, עמ' 192–204). הקיבוץ המאוחד.
- צברבן יהושע, נ' (עורכת). (2016). **מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים**. מכון מופ"ת.
- קדרי, מ"צ (תשמ"א). **ש"י עגנון רב סגנון**. אוניברסיטת בראילן.
- קופרברג, ע' (2010). **חקר הטקסט והשיח: ראשומון של שיטות מחקר**. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- קרן-יער, ד' (2007). **סופרות כותבות לילדים: קריאה פוסט קולוניאליסטית ופמיניסטית בספרות ילדים עברית** (ע' מנדה-לוי, עורך). רסלינג.
- ראפע, י' (2004). התפתחות ספרות הילדים הערבים בישראל ומגמותיה 1948–2002. **דארנא, 37**, 109–124.
- רגב, מ' (1985). **בדרכי הספרות לילדים**. הקיבוץ המאוחד.
- רייטר, י' (2013). פרק 11: עיתונות, תקשורת וערבית בישראל. בתוך י' רייטר (עורך ראשי), **החברה הערבית בישראל – אוגדן המידע** (מהדורה שנייה). יוזמות קרן אברהם. <https://abrahaminitiatives.org.il/wp-content/uploads/2020/04/תקשורת-וספרות-ערבית.pdf>
- שלזינגר, י' (2015, ספטמבר). משלב. בתוך צ' שראל, י' שלזינגר, מ' פרוכטמן, א' שרון וח' פישמן, **לקסיקון שראל למונחי טקסט, עריכה, שיח וסגנון** (א' שרון, עורכת). אסיף הוצאה לאור, מרכז כתיבה ועריכה. <http://assif-pub.blogspot.com/2015/09/register.html>
- שנר, ר' (1991). העקב של אכילס או הבבואה של נרקיסוס? תשובה לתגובתו של ד"ר חנן חבר בחוב "אלפיים" 3. **אלפיים, 4**, 202–205.
- שנר, ר' (1997). "ואני הוזה בשטח ההפקר": יוצרים ערבים-פלסטיניים בלשון העברית. **בלשנות עברית, 41–42**, 141–153.
- שקור, ע' וטריביה, ע' (2015). כתיבה העברית של סופרים ערבים בישראל. **גדיש, 15**, 102–115.

שחורי, ד' (2009, 31 ביולי). משאיר את הכעס לאחרים: ראיון עם נעים עריידי. **nrg**.
<https://www.makorrishon.co.il/nrg/online/47/ART1/923/392.html>

שראל, צ' (בהתקנה). מטא-לשון, מטה-שפה. בתוך צ' שראל, י' שלזינגר, מ' פרוכטמן, א' שרון וח' פירשמן, לקסיקון
שראל למונחי טקסט, עריכה, שיח וסגנון (א' שרון, עורכת). אסיף הוצאה לאור, מרכז כתיבה
 ועריכה.

محمود درويش, شاعر الارض المحتلة – دار الهلال (محمود درويش, משורר השטח הכבוש – דאר אל-הילאל)
 عرايدي, ن. انا افهم. كفر قرع. دار الهدى للطباعة والنشر (עריידי, נ' (ח"ת). **אני מבין**. דאר אלהודא לדפוס).
 عرايدي, ن. انا يوسف يا ابي. حيفا, الكلية العربية للتربية في اسرائيل-مركز ادب الأطفال (ناقص تاريخ). (עריידי, נ' (ח"ת).
אני יוסף, אבי. המכללה האקדמית הערבית לחינוך, המרכז לספרות ילדים).
 عرايدي, ن (1999). الحيوانات التي هربت من الانسان. حيفا, الكلية العربية للتربية في اسرائيل-مركز ادب الأطفال. (עריידי,
 נ' (1999). **החיות שברחו מהאדם**. המכללה האקדמית הערבית לחינוך, המרכז לספרות ילדים).
 عرايدي, ن (1999). الطاوس والبطة. حيفا, الكلية العربية للتربية في اسرائيل-مركز ادب الأطفال. (עריידי, נ' (1999). **טווס**
 וברווז. המכללה האקדמית הערבית לחינוך, המרכז לספרות ילדים).
 عرايدي, ن (2001). انا احلم. كفر قرع. دار الهدى للطباعة والنشر. (עריידי, נ' (2001). **אני חולם**. דאר אלהודא לדפוס).
 عرايدي, ن (2002). درجات المنة. كفر قرع, دار الهدى للطباعة والنشر. (עריידי, נ' (2002). **מדרגות הצריח**. דאר
 אלהודא לדפוס).

Tannenbaum, M. (2015). "This heartache of two homelands...": Ideological and emotional perspectives on
 Hebrew translingual writing. *L2 Journal*, 7(1), 30–48. <http://dx.doi.org/10.5070/L27123052>