

בין השורות

כרך 6

מחקר ויצירה בספרות ילדים ונוער



טבת תשפ"ג

דצמבר 2022



מכללת שאנן – הוצאה לאור

מסת"ב 2523-2142 ISSN

כתובת המערכת:

רח' הים התיכון 7, ת"ד 1019, קריית חיים מערבית, חיפה 2610501

טלפון: 04-8780000 פקס: 04-8714445

Email: laor@shaanan.org

בין השורות

מחקר ויצירה בספרות ילדים ונוער

כרך 6

טבת תשפ"ג

דצמבר 2022

Between the Lines: Research and Original Works in Literature for Children and Youth, December 2022

חברי המערכת:

פרופ' רינה בן שחר	אוניברסיטת חיפה; מכללת אורנים, טבעון
פרופ' יפה ברלוביץ	אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן
ד"ר לילי גלזנר	מכללת סמינר הקיבוצים, תל אביב-יפו; אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן
ד"ר ניצה דורי	שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קריית שמואל, חיפה
פרופ' טליה הורוביץ	שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קריית שמואל, חיפה
ד"ר אסתר מלחי	מכללה ירושלים, בית וגן
ד"ר סמדר פלק-פרץ	מכללת אורות ישראל, אלקנה; מכללת דוד ילון, ירושלים; מכללת תלפיות, חולון
פרופ' מאיה פרוכטמן (אגמון)	אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן; המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט (קמפוס לוינסקי), תל אביב; מכללת סמינר הקיבוצים, תל אביב-יפו
פרופ' שי רודין	האקדמית גורדון, חיפה
פרופ' אורה שורצולד	אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן

עריכת לשון:

יפעת פישר

עימוד והבאה לדפוס:

איריס ביוקנסקי ויפעת פישר

רשימת הכותבים לפי סדר אלף-ביתי:

ד"ר אבי גבורה	החוג ללשון העברית, המכללה האקדמית בית ברל
ד"ר ניצה דורי	החוג לגיל הרך, שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קריית שמואל, חיפה
אושרית זוהר	החוג ללשון העברית, המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט (קמפוס לוינסקי), תל אביב
המסה סרסור	החוג ללשון העברית, המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט (קמפוס לוינסקי), תל אביב
פרופ' מאיה פרוכטמן (אגמון)	המחלקה ללשון העברית וללשונות שמיות, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן; החוג ללשון עברית, המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט (קמפוס לוינסקי), תל אביב; מכללת סמינר הקיבוצים, תל אביב-יפו (בגמלאות)
פרופ' גילה שילה	החוג ללשון העברית, המכללה האקדמית בית ברל
פרופ' זיוה שמיר	החוג לספרות, אוניברסיטת תל אביב; החוג ללימודים כלליים, אוניברסיטת רייכמן
אורנה שאול	—

תוכן העניינים

קול קורא.....	ו
נוהל הגשת כתבי יד.....	ז
דבר נשיא המכללה האקדמית הדתית לחינוך "שאנן".....	ח
דבר המערכת.....	ט

מבטים – חקר ספרות ילדים ונוער..... 11

אבי גבורה ומאיה פרוכטמן (אגמון) – שדון, אישון, קש וזהב – ואל תשכחו את החווה המשפטית: עיון סגנוני-בלשוני משווה בתנאים, במילות התנאי והברירה ובחוזים בשני עיבודים של המעשייה 'בת הטוחן'.....	12
ניצה דורי – משמעותם הלירית והתרבותית של הגדי, השקדים והצימוקים וגלגולם משיר ערש ביידיש לשירה העברית.....	32
אושרית זוהר – סיפורים מטאלשוניים בדיוניים של ילדים יוצרים ושל מבוגרים: היבטים סגנוניים-לשוניים משווים בעיקר על פי יצירתו של ילד אחד (מקרה מבחן).....	44
המסה סרסור – מדוע הוא כותב בעברית ומתי הוא כותב בערבית? המאפיינים הלשוניים-הסגנוניים של נעים עריידי בשירתו העברית ובסיפוריו לילדים בערבית: מחווה לנעים עריידי ז"ל (חלק א).....	63
גילה שילה – תבחינים להבנת הטקסט ולפיענוחו בגיל הרך וביסודי.....	89
זיוה שמיר – עת לקום או עת לישון, לא כתוב על השעון: על היסודות האישיים ששיקעה לאה גולדברג בספר "המפוזר מכפר אז"ר" שבתרגומה.....	99

נקודתיים – יצירה מקורית..... 108

מאיה פרוכטמן (אגמון) – שְׁנֵי קְלָבִים וְצֵב.....	109
אורנה שאול – פִּילִים, סֶקָה וְגַם דוֹדָה.....	110

סקירת ספר..... 112

ניצה דורי – סקירה על הספר "דגל לקטנים – עיתונות הילדים של אגודת ישראל".....	113
---	-----

Abstracts..... 115

קול קורא

בעשורים האחרונים הלך והתרחב מקומה של ספרות ילדים ונוער בישראל. רבות רבות בספרות ילדים ונוער בארץ נתפסת בעינינו לא רק כקטגוריה לניתוח, אלא כאלטרנטיבה לשינוי של הסדר החברתי הקיים ולפיתוחו, לקידום ערכים של שוויון וקבלת "האחר" וכנושא לשיח, החודר אל כל תחומי החיים החברתיים ומבנה אותם. עם זה הבמות המוקדשות לדיונים ופרסומים אקדמיים ואחרים בנושא זה בעברית מצומצמות. כתב העת בין השורות מבקש למלא חלל זה.

בין השורות הוא כתב עת שפיט רבות תחומי ורבות תרבותי היוצא בקביעות, העוסק במחקר דסקריפטיבי של הפואטיקה של ספרות הילדים. כתב העת מוקדש לשיח על ספרות ילדים בארץ ובעולם, ויוצא בחסות "שאנן" – המכללה האקדמית הדתית לחינוך בחיפה. מטרתו ליצור ממשק רב-ממדי של פרסומים אקדמיים, לשמש במה להפצה ולהעשרה של השיח הספרותי לילדים ולנוער בשפה העברית או בתרגומים משפות שונות לעברית, ולהעלות את המודעות לנושאים אלה בקהילה האקדמית. כתב העת ישתף פעולה עם חוקרי ספרות הילדים והנוער בארץ ובעולם, מתוך מחשבה שראייה בין-תחומית בשיתוף פעולה דיאלוגי ואקדמי עתידים להפרות את שדה חקר ספרות הילדים והנוער והן את שדות הספרות והאומנות האחרים. על כן הורכבה מערכת כתב העת מחוקרים ומחוקרות ממוסדות אקדמיים שונים ובעלי אג'נדות שונות ומגוונות.

בחלקו האקדמי של כתב העת בין השורות יפורסמו מאמרים של חוקרות וחוקרים, העוסקים בסוגיות של ספרות ילדים ונוער בתחומים מגוונים, כגון פואטיקה של ספרות ילדים, היבטים פסיכולוגיים, בביליותרפיים, מגדריים, חברתיים, חינוכיים, תרבותיים והיסטוריים בספרות ילדים במתודות מחקריות מגוונות. לפני הפרסום מאמרים אלה יעברו שיפוט עיוור כפול המקובל בכתבי עת אקדמיים. כמו כן יפורסמו בו מפעם לפעם סקירות ביקורת קצרות על ספרי עיון העוסקים בחקר ספרות ילדים ונוער, שיצאו לאור בעברית או בשפה זרה.

בחלקו היצירתי של בין השורות יפורסמו יצירות מקוריות לילדים ולנוער, וזאת כדי להרחיב ולהעמיק את גבולות השיח הספרותיים הרבות-תרבותי בתחום זה אל מעבר לשיח המחקרי ולביקורת ספרים, וכן לתת במה נאותה ליוצרים, עם דגש על יוצרים שיפרסמו את ביכורי יצירתם שעדיין לא זכתה לחשיפה.

כתב העת יוצא לאור בפורמט דיגיטלי. את המאמרים בכתב העת יהיה אפשר להוריד כקובצי PDF אל המחשב ומחשבי הלוח (טאבלטים, אייפד) של הקוראות והקוראים.

בין השורות מזמין אתכן ואתכם להציע מאמרים אקדמיים ויצירות מקוריות לכתב העת על פי ההיבטים הרבות-תחומיים שהוצגו לעיל.

נוהל הגשת כתבי יד

לכתב העת **בין השורות: מחקר ויצירה בספרות ילדים ונוער** יתקבלו מאמרים, יצירות מקוריות וביקורות ספרים שלא פורסמו עד כה.

היקף המאמרים: עד 10,000 מילים, כולל הערות שוליים, טבלאות ומקורות.

היקף יצירות מקוריות: עד 3,000 מילים.

היקף ביקורת ספרים: עד 3,000 מילים. בראש המאמר יובאו שם המחבר או המחברים, שם הספר, העיר, ההוצאה, שנת ההוצאה ומספרי העמודים. בסוף המאמר יובאו שם הספר ושם המחבר או המחברים באותיות לועזיות, וכן פרטים מקצועיים ואישיים על כותב או כותבת הביקורת, כפי שמצוין בפסקה לעיל.

תהליך השיפוט: גוף המאמר יוגש ללא אזכור שם המחבר. יש לכלול תקציר של עד 200 מילים בראשית המאמר. דף השער יוגש בנפרד ויכלול את שם המאמר, את שם המחבר או המחברים, את השיוך המוסדי שלהם, את מספרי הטלפון ואת פרטי הדוא"ל.

אפשר לשלב חומר ויזואלי או אחר (מפות, תרשימים, צילומים וכדומה). על המחברים מוטלת האחריות לקבל רשות לפרסום כל חומר שיש עליו **זכויות יוצרים**. במקרה שהבעלות המקורית על החומר הוויזואלי אינה של מגיש כתב היד, עליו להשיג או לרכוש את זכויות השימוש בחומר הוויזואלי מבעליו. המכללה אינה רוכשת זכויות אלה ואינה אחראית על השימוש בהם.

כתבי היד יוגשו בתוכנת Word, גופן David, גודל 12, רווח שורה וחצי, יישור לשני הצדדים.

הגשת כתבי יד שאינם מותקנים על פי ההנחיות מאריכה את תהליך ההפקה; כתב היד יוחזר לכותב כדי שיתקין אותו לפני תחילת תהליך העריכה הלשונית וההפקה. המערכת תסייע בעריכה הלשון של המאמר, אבל עריכת התוכן של המאמר והגשתו לפי כללי ה-APA הן באחריות המחברים.

את כתבי היד והחומרים הנלווים יש לשלוח לדוא"ל: nitsa.dori@gmail.com

לאחר קבלת המאמר לכתב העת, יש למלא את **הטפסים** הנמצאים באתר ההוצאה לאור.

עם שליחת כתב היד להוצאה לאור, יש להגיש את האישורים מטעם בעלי הזכויות לחומר הוויזואלי או אחר לצורך פרסום בכתב עת.

לוחות זמנים

הגשת מאמרים: עד תחילת ינואר.

המאמרים יעברו שיפוט ולאחר קבלתם יוחזרו למחברים לתיקונים.

עריכה והפקה: לאחר התיקונים המאמרים יועברו למערכת ההוצאה לאור, לעריכה ולהתקנה לשונית, לעיצוב ולהכנת כתב העת.

בסביבות חודשים פברואר-מרץ יישלחו המאמרים לכותבים לאחר הגהות לשוניות ועיצוב המאמר למבנה כתב העת ויש להחזירם למערכת בתוך שבועיים. בחודש דצמבר, עם סיום שלב העריכה הלשונית, יימסר כתב יד בקובץ PDF לבדיקה אחרונה של המחברים.

פרסום כתב העת: בסוף חודש מרץ יוצא כתב העת לאור וכל המאמרים מועלים לאתר ההוצאה לאור של המכללה.

לאחר העלאת כתב העת לאתר ההוצאה לאור – יקבלו המחברים דיסק עם שני קבצים בפורמט PDF: המאמר הספציפי של הכותב וקובץ של הכרך המלא.

דבר נשיא המכללה האקדמית הדתית לחינוך "שאנן"

בין השורות של "בין השורות"

נמענים יקרים,

הספרות, שירה והגות, סוד המילה ומשמעות – כל אלו יחד הם התווך בין תחומים רבים: אומנות, מדע, ציור, והכי חשוב: מחשבות. בין השורות נמצא בהן את הקשר והדבק בין תחומים בראייה בין-תחומית ורב-תרבותית.

כותבים רבים ממוסדות אקדמיים מגוונים חברו יחדיו לכתוב בשורות, מעל הדורות ומה שביניהם, להדגים מזוויות מגוונות איך מחשבות מתחברות מאומנויות מגוונות ותחומים רבים לתמונה אחת שלמה.

תודה לכותבים, לחברי המערכת ולכל העוסקים במלאכה.

מאחל לקוראים הנאמנים קריאה מועילה,

פרופ' אבי לוי

נשיא המכללה האקדמית הדתית לחינוך "שאנן"

דבר המערכת

“פתחו את השער, פתחוהו רחב,
עבור תעבור פה שך שך וזהב.”¹

ספרות הילדים והנוער היא מרחב פוליפוני. היא משקפת את פני החברה ומהדהדת את השיח הפוליטי בן־הזמן והמקום. בה בעת היא משמשת מרחב חתרני.² מרחב המציע חלופות להלכי רוח רווחים, לתפיסות עולם הגמוניות, לסטראוטיפים שנשתרשו בתודעה הקולקטיבית ולשפה שהפכה שגורה ו"טבעית" בלשון הדבורה והכתובה ובמבעים חזותיים. ועוד זאת, ספרות הילדים והנוער משמשת סוכנת שימור המעבירה מדור לדור קורפוס של עלילות ודמויות. בד בבד בגילומה החתרני היא משמשת סוכנת שינוי שאינה מתמסרת לעבר מית. כאן נמצא קולות חדשים הבוחנים את הנרטיבים ואת הטקסטים המסורתיים ומאווררים את העלילות, את הדמויות, את הדילמות ואת הערכים הגלויים והסמויים שביסודם.

דברים דומים אפשר לומר גם על השיח האקדמי על אודות ספרות הילדים והנוער, שיח המכיל מגמות מגוונות ומבקש לקדם מגוון אג'נדות. כמו הספרות עצמה, גם השיח האקדמי משקף ומהדהד שינויים פוליטיים ותהליכים חברתיים המתחוללים בהווה. כך, למשל, יצירות קלסיות וקנוניות נבחנו באמצעות שאלות חדשות ובאמצעות מושגים תאורטיים חדשים. תשומת לב מחקרית ניתנת ליוצרות וליוצרים שעד עתה נעלמו מעין המחקר (למצער, במסגרת חקר הפואטיקה וההיסטוריה של ספרות הילדים והנוער), או מיוצרים ויוצרות שהמחקר לא הכיר בהם כיוצרי ספרות ילדים, או כיוצרים הראויים לתשומת ליבו.

ברוח דברים אלו, הגיליון הנוכחי מציע מבחר מאמרים בחטיבה הפותחת: מבטים – חקר ספרות ילדים ונוער. הן מאמרם של אבי גבורה ומאיה פרוכטמן, הדן בעיבודי המעשייה "בת הטוחן" מבעד לעולם מושגים משפטי, והן מאמרה של ניצה דורי, הדן בגלגוליהם של מוטיבים מן המסורת היידית אל השירה העברית, מזמינים את הקוראות והקוראים לעיין ביצירות המשתייכות לקורפוס הקלסי של ספרות הילדים. אל מאמרים אלו מצטרף גם מאמרה של זיוה שמיר העוסק ביצירה שזכתה זה מכבר למעמד קנוני במדף ספרות הילדים הישראלית ההגמונית, **המפוזר מכפר אז"ר**. מאמרה של אושרית זוהר ומאמרה של גילה שילה מפנים את הזרקור מן המבוגרים – כיוצרים, כקוראים וכפרשנים – אל הילדים. הילדים כיוצרים (זוהר) והילדים כמפענחי טקסטים (שילה). לבסוף, המאמר של המסה סרסור מוסיף ופותח את שערי הדיון האקדמי בהזמנה לעיון ביצירתו לילדים בערבית של הסופר הישראלי־דרוזי, נעים ערידי (1950–2015).

1. מולודובסקי, ק' (1945). **פתחו את השער: שירי ילדים**. הקיבוץ המאוחד, עמ' 6.
2. וראו למשל את דיונה של יעל דר ב"קריאה הקשרית". דר, י' (2007). מבוא. בתוך י' דר, י' שטיימן, ח' לבנת וט' קוגמן, **ברוח הזמן: החזרת ספרות הילדים להקשרה ההיסטורית־רבתי**. מכון מופ"ת, עמ' 5–15.

בגיליונות הקודמים כתב העת הציע מבטים על ספרות הילדים הישראלית החרדית, אשר עד השנים האחרונות כמעט ולא זכתה לעיון מחקרי.³ בגיליון הנוכחי אנו שמחים להרחיב את היריעה באמצעות רשימתה של ניצה דורי הסוקרת את ספרו החדש של יוסף פונד, **דגל לקטנים: עיתונות הילדים של אגודת ישראל**.

אנו מבקשים להודות לחוקרות ולחוקרים שמאמריהם רואים אור בגיליון זה, וגם ליוצרות שתרמו בנדיבות מיצירתן המקורית, אורנה שאול ומאיה פרוכטמן (אגמון).

קריאה נעימה!

3. ראו מאמריה של אסתר מלחי בגיליונות 1, 2 ו-4, וכן מאמרה של עדי צביאלי בגיליון 4.

מבטים - חקר ספרות ילדים ונוער

שדון, אישון, קש וזהב – ואל תשכחו את החוזה המשפטי: עיון סגנוני-בלשני משווה בתנאים, במילות התנאי והברירה ובחוזים בשני עיבודים של המעשייה 'בת הטוחן'

אבי גבורה ומאיה פרוכטמן (אגמון)

תקציר

הקשר בין הפואטיקה לחוקים או בינה לחוק ומשפט בכללם אינו חדש. במאמר זה אנו מבקשים לבחון את הקשר בין החוק למשפט ולספרות, ובמיוחד את הקשר בין הליך כריתתו של החוזה המשפטי, לרבות ניסוח התנאים והשימוש במילותיהם, כפי שהם משתקפים בפרוזה ובמחזה לילדים. בחרנו כמודל וכדוגמה שתי יצירות שנדפסו כספרים לילדים: המחזה בעברית **עוץ לי גוץ לי** של אברהם שלונסקי (1966) שהוא מחזה עברי מקורי מחורז, והספר **חרמשנית הכסף** של אלינור פרזן (1958/1953) שהוא מעין רומן לילדים. שני הספרים הם עיבודים של המעשייה הגרעינית **בת הטוחן**. שניהם חדורי הומור ואף אירוניה, כשההומור מכונן לילדים והאירוניה לקורא המבוגר. הומור ברובו מילולי, וגם של מצב שמרכך מראש את הפחדים והאיומים של הצדדים החזקים שבסיפור המעשה. הבחירה במעשייה "בת הטוחן" דווקא נעשתה בכוונת מכוון, משום שהסיפור מלכתחילה בנוי על "חוזים" ו"הסכמים" "הבטחה" ו"הידברות" ועוד מונחים ונוסחיהם הנשמעים כמחייבים. במציאות, במצב של הפרת החוזה מצופה שיתקיים משפט שיופעלו בו מערכות החוק והאמת תצא לאור, ואם התוצאה מאכזבת, בולטים חוסר הצדק והפגיעה באמת. ואולם במעשייה – כמו במעשייה – החוזה הוא ספרותי פואטי והסוף חייב להיות טוב ומהנה; ובסופו של דבר מתברר בסיום שגם לא התקיימה שום הפרת חוזה.

מילות מפתח: חוזה משפטי; חוזה פואטי; הסכם; מילות תנאי; מילות ברירה; מעשייה; הומור מילולי; אירוניה; בת הטוחן; שדון; אישון; זהב; קש; מלך; מלכה; סגנון בלשני; מקור; תרגום.

פתיחה

המאמר הוא חלק ממחקר מקיף שלנו העוסק בקשר שבין הספרות ובין לשון החוזה המשפטי¹, במיוחד במילות התנאי והברירה. נפתח את המאמר הזה במוטו ששימש בעבר ומשמש לנו גם היום, השיר של אודן (Auden): *Law, like love*: (Gradesaver, n.d.).

1. עיינו במאמרנו על החוק והשירה מכיוון זה (גבורה ופרוכטמן, 2021).

נציג ממנו שורות מספר (הבית השישי והבית האחרון):

Others say, Law is our Fate;
Others say, Law is our State;
Others say, others say
Law is no more,
Law has gone away.

ובבית האחרון של השיר:

Like love we don't know where or why,
Like love we can't compel or fly,
Like love we often weep,
Like love we seldom keep.

שיר זה מביע את מה שרצינו להבליט בתוך ההתבוננות בעומקו של השיר, שהחוק והאהבה קשורים ושזורים בטקסטים המורכבים בין השאר מחוזים ספרותיים, פואטיים.

במאמר הזה אנו בודקים את הקשר בין החוק, המשפט והספרות, ובמיוחד את הקשר בין הליך כריתתו של החוזה המשפטי, לרבות ניסוח התנאים והשימוש במילותיהם, כפי שהם משתקפים בפרוזה ובמחזה לילדים. בחרנו כאן כדגם וכדוגמה שתי יצירות שנדפסו כספרים לילדים: המחזה בעברית **עוץ לי גוץ לי** של אברהם שלונסקי (1966), והספר של אלינור פרז'ן, *The silver curlew* (Farjeon, 1953). את ספרה של פרז'ן תרגמה לעברית אחת מכותבי המאמר הזה, מאיה פרוכטמן (אז אגמון), ונדפס בארץ לראשונה ב-1958 בכותרת **חרמשנית הכסף**. שני הספרים הם עיבודים של המעשייה הגרעינית **בת הטוחן**.

אנחנו מסתמכים במחקר זה על קורפוס מוגדר, ולכן המאמר יהיה בעיקרו תיאורי, יסביר תופעות ויעלה מהן מסקנות ופרשנויות. במקומות שיישען על תאוריה מסוימת, הדבר יצוין באותו המקום ('עיינו אצל קופרברג, 2010).

המעשייה ואופייה

כידוע מן הסטראוטיפ המקובל, המעשייה הקלסית מעלה דמות נשית חסרת ישע, אישה פסיבית, יפה וצעירה, הנמצאת במצוקה ולעיתים אף עוברת התעללויות קשות, והגבר האסרטיבי הוא המושיע – מגמד מכוער ועד נסיך יפה תואר. הדברים נחתכים ונפתרים בדרך נס ולא במעשה הגיוני. המעשייה מהטיפוס הזה אף ממוסגרת במשפטי פתיחה וסיום קבועים. בפתיחת המעשייה נמצא משפטים, כגון "פעם אחת, היה היו", ובסיומה: "והם חיים בעושר ועושר עד עצם היום הזה", לעיתים עם התוספת: "ואם לא מתו הרי הם חיים עד היום הזה". המעשיות אינן קונקרטיות ואינן קשורות לזמן מדויק, אם כי ברור שהיו מעשיות שהתכוונו לאירועים קונקרטיים וכוונו אליהם בעקיפין. הדמויות שנזכרו לעיל שטוחות ובעלות מאפיינים סטריאוטיפיים, וקבועות בתחום הבדין והפנטזיה (להגדרות מלאות ראו ברוך, 2006; ברחיים וקפלן, 1991; זילברשייד, 2006; פרוכטמן, 2018).

בעיבודים המודרניים חל הבדל מהותי במעשייה.² אומנם במעשייה לילדים נשמר הגרעין של הסיפור, שהרי קהל היעד הוא בעיקרו ילדים בגיל הרך. אבל הלשון משתנה וחודרים בעקיפין רעיונות חדשים, למשל, שחרור האישה, אף בהיבטיו המאוחרים, ארגון המשפחה מחדש וההתייחסות למרכיביה ולתפקודיהם, הפחתת ערך היופי שהיה ערך עליון במעשייה הקלסית וגלגוליו החדשים, כמו המיניות ועוד. השינויים גורמים גם מצבי הומור שלא היו במעשייה הקלסית, המתבטאים בין השאר גם בהומור מילולי. המעשייה הספציפית **בת הטוחן**, הנקראת רומפלשטילשקין (Rumpelstiltskin) באחד מנוסחיה הוותיקים באוסף של האחים גרים (1994), מספרת את סיפורה של בת טוחן שנכלאה בידי מלך ונצטוותה לטוות זהב מקש, לאחר שאביה התפאר לפני המלך שהיא אכן מסוגלת לכך. המעשייה מגוללת לפני הקוראים את ייסוריה של בת הטוחן, את עזרתו של איש קטן (בעל שם לא ידוע) ואת הצלחתה להיחלץ מן התמורה שהבטיחה לו.

הסיפור זכה לעיבודים רבים ואף למחקרי פולקלור שניסו למצוא את מקורותיה של המעשייה, וכבר בשנת 1898 ראה אור ספרו המחקרי של אדוארד קלוד, **תום תית תות**, שיצא בעקבות גלגוליה של המעשייה ברחבי אירופה (A. W. T. & Clodd, 1889; Opie & Opie, 1974).

במהלך המאה התשע עשרה, ואף בראשית המאה העשרים, ראו במעשייה זו סיפור קשה ועצוב. בת הטוחן משלמת מחיר על טעות אביה, ובהמשך נוהגת היא עצמה בדרך מזעזעת, כשבמצוקתה הרבה היא מבטיחה לאיש הקטן שבא לעזרתה את הילד הראשון שיוולד לה.

לנושא המאמר בחרנו בשני היוצרים שהזכרנו לעיל, בשלונסקי (1966), ובפרז'ן (1958/1953), שכן שניהם עיבדו למעשה את המעשייה המספרת **בבת הטוחן**, כל אחד בסוגה שבחר לסיפורו, ושניהם עשו זאת בהומור מיוחד להם, הומור מילולי בעיקרו³ הנשען במיוחד על משחקי מילים⁴ ועל שבירת ביטויים ומטפורות.⁵ הקורץ גם למבוגר ולעיתים רק אליו, וחושף צד של גישה כללית כלפי הספרות העממית וכלפי ספרות הילדים.

כאמור אחד מן הספרים, **עוץ לי גוץ לי** לשלונסקי, הוא מחזה מחורז, והאחר, **חרמשנית הכסף** לפרז'ן, הוא מעין רומן לילדים.⁶ הבחירה שלנו במעשייה **בת הטוחן** דווקא נעשתה בכוונת מכוון, משום שהסיפור מלכתחילה בנוי על "חזוים" ו"הסכמים" בין משתתפי העלילות ועל נוסחיהם הנשמעים מחייבים. הבחירה בשלונסקי מובנת מאליה, שכן אין אומן מילים כשלונסקי, היוצר הומור באמצעות מילותיו. את הספר **חרמשנית הכסף** לפרז'ן בחרנו משום שכאמור מאיה פרוכטמן, אחת מכותבי המאמר הזה, תרגמה אותו בעבר לעברית (פרז'ן, 1958/1953 וראו גם פרוכטמן, 2001).

2. על עיבודים לסיפורי המעשיות ובמיוחד לסינדרלה, עיינו למשל אצל זהרי ואחרים, 1981, עמ' 127–133; שנהר וברייצחק, 1982, עמ' 54–55. הטווייה ומוטיב הפיכת קש לזהב אף הם חזורים בנוסחים רבים (גם היפהייה הנרדמת קשורה בטווייה) וראו להלן בהמשך. העיבודים מיועדים בעיקרם לילדים אך גם למבוגרים.
3. עוד על הומור מילולי בספרות הבדיונית, ובכללה בספרות הילדים, ראו ברוך ופרוכטמן, 1982; ברוך ופרוכטמן, 2006; מרכוס, תשנ"ז; פרוכטמן, 2000, עמ' 103–132.
4. לסרטוט דמותו של הומור מן הסוג הזה ראו Attardo, 1994; Chairo, 1997.
5. לעניין השבירה הזאת ויצירת ההומור שבה בספרות ראו אגמון, 1959; טורי ומרגלית, 1973.
6. ראוי לציין כי גם **חרמשנית הכסף** במקורו הוא מחזה שכתבה פרז'ן בשנות הארבעים והציגו אותו לפני ילדים, ולאחר מכן היא עיבדה אותו לספר.

והוא גם מתאים לנושא ההשוואה; ההומור המילולי מכתוב גם בו את מהלכו במידה רבה והספר מאופיין בו (אומנם הנגשת ההומור לקורא שונה בצורתה ואף בסוג ההומור המילולי והסיטואציוני).

התנאי והברירה מן ההיבט הבלשני

התכונה הבסיסית של משפט התנאי שהוא מיסודו של החוזה המשפטי, היא יחסי התלות בין שני חלקיו: האחד – רישא, פסוקית תנאי המביעה התניה לקיומו (בין שהיא ריאליט ובין שאינה ריאליט); האחר – סיפה, פסוקית התוצאה שמציגה קביעה, טענה, משאלה, איחול או שאלה, ומימושה מותנה בקיומה בפסוקית התנאי. משמעות התנאי שייכת לתחום המודליות ונשענת בדרכים מגוונות על תפיסת זמן, סיבתיות, ייתכנות והיפותטיות (Aksu-Koç, 1988). כפי שכבר ראינו, בלשנים מספר מעירים על המשמעות המודלית של משפט התנאי בתוך שהם מראים את ההבדל האמיתי בינו ובין משפטים משועבדים אחרים (בלאו, 1965, 1987; סגל, תרצ"ב; צדקה, 1981).

בלאו (1965, עמ' 123) מאפיין את משפט התנאי בכך שהוא מראה את ההבדל בינו ובין משפט הזמן. לדעתו, במשפטי זמן ודאית התרחשות הפעולה של המשפט הראשי. כל מה שאינו ידוע, הוא מתי תתרחש הפעולה. לעומת זאת, במבע "אם אסע לירושלים, אבקר אצלך" מוטלת עצם נסיעתי בספק, ועל כן לפנינו משפט תנאי. על חשיבותה של המשמעות המודלית צדקה (1981, עמ' 191) מוסיף כי פסוקית התנאי קובעת את התנאי לקיומו של מצב עניינים המובע במשפט האחר. כלומר בלי קיומו של מצב העניינים המובע בפסוקית התנאי, לא יתקיים מצב העניינים המובע בשני המצבים.

לנדאו (1994) מעלה מסקנה מדברי סגל ובלאו, שלפיה לא רק שהגשמת פסוקית התוצאה מותנית בקיום התנאי, אלא גם שהפעולה המובעת בפסוקית התנאי מוטלת בספק. לדעתה, יש להדגיש אי-ודאות זו של קיום פסוקית התנאי, שכן מתוך הדגשת התלות שבין פסוקית התנאי לפסוקית התוצאה נוטים לשכוח אותו. לבנת (2010, עמ' 165) מציגה סוגים שונים של מודליות, בהם מודליות דאונטית. המודליות מסוג זה קשורה בעיקר בהבעת החובה והרשות ומציגה הצעות והמלצות לעתיד, והיא הקשורה לענייננו בכל הנוגע לכריתתו של חוזה משפטי, לקיום תנאי או להפרתם. הבעת החובה כוללת את רכיב ההכרחיות, והבעת הרשות כוללת את רכיב היכולת. משמעותה של המודליות הדאונטית במשפטי תנאי היא "זה מה שצריך לקרות (ההכרחיות, החובה) ו"זה מה שטוב וראוי שיקרה" (היכולת, הרשות) ולא "זה מה שאולי יקרה".⁷ גבורה (2012) כותב כי במשפטי תנאי המביעים מודליות דאונטית שיש בה הכרחיות ויכולות לעתיד טמון גם האפקט של האזהרה, ההרתעה והאיום שמא אם לא תתממש פסוקית התנאי, התוצאה החיובית שמצפים לה לא תתממש. מתוך ידע פרגמטי של ההקשר המילולי, הנסיבות החיצוניות, מוסכמות הסוגה ויחסי מוען-נמען, מתפרש התנאי פעמים רבות כנושא טון של אזהרה וכמכוון לעונש הצפוי אם לא תתקיים היכולת המובעת בפסוקית התנאי.

7. מעצם טיבו עוסק החוזה המשפטי במודליות הדאונטית המנוסח בלשונות של היתר וחובה, וראו גבורה, 2012.

מהותו של צירוף הברירה אף היא קשורה קודם כולל לצירוף המשפטי והיא חלק מהחווה מהחווה המשפטי.⁸ העוסקים בלוגיקה (ראו טרסקי, 1956, עמ' 18–37; קופי, 1977, עמ' 250–251; Wall, 1972) מבחינים בין שתי הוראות של איחוי ברירה, שהוא אחד מן החיבורים הלוגיים: האחת היא הברירה הלא-מוציאה, הכוללת (החלשה, האינקלוסיבית). בהוראה זו מובטח שלפחות אחד הרכיבים נכון וייתכן אף ששניהם נכונים. ההוראה האחרת היא ההוראה המוציאה (החזקה, האקסקלוסיבית) שלפיה אם אחד הרכיבים נכון, הרי משנהו אינו נכון. ייתכן שבחירת אחד הרכיבים כנכון, מבטלת את האחר.⁹ שורצולד (1979) מציינת כי "מבחינת מבנם הרי הם [צירופי הברירה] שייכים לתחום התחביר, מבחינת משמעותם הם קשורים ללוגיקה, ומשתי הבחינות האלו גם יחד חשובים הם להתאם המורפוסנטקטי הנוהג במשפט. [...] בצירופי הברירה מצויים שני רכיבים או יותר, שהיסוד המאחה שביניהם הוא או. הרכיבים הם בעלי אותו תפקיד תחבירי, ואפשרית בחירה ביניהם" [ההדגשה במקור] (עמ' 112–113). מדובר במיוחד בצירופי "או" – א או ב, או א או ב, או א ו/או ב. לדעת אזור (תשמ"ג),¹⁰ המשמעות הלוגית של מילת הברירה היא לעולם משמעות מכלילה, ואילו המשמעות המוציאה נמצאת רק בלשון טבעית בשל מהותו התחבירית, הסמנטית או הפרגמטית של ההקשר, שלעיתים אינו מאפשר מתן פירוש מכליל ל"או" הברירה.

מובן שבכלל המחקרים המוצגים כאן ובאחרים שלא הוזכרו, מדובר בתנאים בכללם, אם כי על פי הרוב הדברים מחוברים בעיקר לחוזים משפטיים מקובלים שהם, כפי שהצגנו לעיל, כתובים בדרך מסוימת שעיקרה להשיג את האפקט הנכון ואת המשמעות שמציג החווה מעוניין להגיע אליה.

כשמדובר בחווה ספרותי שעולה בעיקרו ממצב מיוחד בעלילה, בשיר או בפזמון, העיסוק בתנאים והשימוש בהם ממלאים צורך ספרותי, והמחקר שלהם חושף פרשנות עשירה ומעניינת מאוד. בצירופים שמצאנו בלשון השירה היו מצויים במיוחד "אם" של תנאי, או שֶׁן או שְׁלֵא, אוֹשׁ אוֹשׁ אוֹשׁ וכדומה לברירה, וראו שם (גבורה ופרוכטמן, 2021). לצירופים אלה היו פונקציות מיוחדות שהעשירו את הפרשנות וגילו את המסרים החבויים בטקסטים שנותחו.

ביצירות שלפנינו, הרומן והמחזה שמיועדים כנאמר לילדים, מדובר בחוקים ובחוזים כעין משפטיים השזורים במהלך שתי היצירות.

8. על הברירה והקשר לתנאי ולחווה המשפטי ולשירה ראו בהרחבה גבורה ופרוכטמן, 2021. במאמר הנוכחי נמצאו אך צירופי ברירה אחדים ובחרנו להציגם ולדון בהם משום שהם משקפים דרך ניסוח מיוחדת ומפתיעה של תנאים בחווה המשפטית.

9. עוד על ההבחנה בין שתי הוראות הברירה ראו לנדאו, תשמ"ח, 1988, עמ' 170–181.

10. הכותב הוא בלשן וקביעתו היא בלשנית. ראו בהיבט המשפטי דבריה של שלו (1995, עמ' 310): "המילים 'או', 'אחר' או ביטוי דומה להן – להבדיל מן המפורט שלפניהן הן באות ולא להקיש לו, זולת אם יש עמן המילים 'דומה' או 'כיוצא בזה' או ביטוי אחר שמשמעו היקש. [...] הכלל קבוע ברישא של הסעיף, ולפיו כאשר הצדדים לחווה עושים שימוש בביטוי כמו 'או' או 'אחר', כוונתם להבדיל ולא להכליל. לפיכך יש לפרש את מה שבא לאחר ביטוי כזה במנותק ממה שקדם לו". וכן ראו דבריהם של כהן וסיון (תשמ"א, עמ' 4): "חוק הוא לישראל, שמלת או 'באה להבדיל ולא להקיש', אם לא משתמעת כונה אחרת מן ההקשר, שנאמרה בו (סעיף 2 לפקודת הפרשנות)" [ההדגשה במקור].

ממצאים ופירושיהם הסגנוניים-ספרותיים

הסיפור המחורז והמומחז של שלונסקי (1966) מדבר בבת טוחן שאביה, הטוחן, חייב כסף למלך אך אינו יכול לשלם את החוב, והוא מציע למלך את בתו. הוא טוען כי היא היפה בבנות עוץ, וכן יודעת לבשל, לתפור, לסרוג, לגהץ, לנהל משק בית, והמלך "עֲתִיד לְשַׁמֵּחַ בָּהּ כְּמוֹצֵא מְטָמוֹן" (שלונסקי, 1966, עמ' 39). לשונו של אביה מכשילה אותו, והוא מתרברב שהיא גם טווה קש לזהב, והיא אומנם נאלצת לעמוד בדרישה לעשות זאת. אישון קטן עוזר לה, משיג למלך את זוזי הזהב החסרים לו, ושמו הסודי – עוץ לי גוץ לי – מתגלה כשהוא רוקד ושר אותו במחוזו הרחוק.

פרוץ מצידה, בספרה **חרמשנית הכסף**, משתמשת בסיפור רקע של אגדה עתיקה המתהלכת באזור נורפולק בבריטניה, והמדברת על בת לטוחנת (**טוחנת ולא טוחנת**). כאן מתגלים ניצנים ראשונים של פמיניזם במעשיות המעובדות (פרוכטמן, 2010–2011): בגלל חוסר הבנה של דברי אימה, הנערה אכלה 12 כופתאות ענקיות בבת אחת, מזונה היחיד של משפחתה, וכשהמלך המקומי שאל אותה מה עשתה שהיה "12 בבת אחת", אימה הטוחנת המתביישת בה, מתרברבת שהיא טווה תריסר פקעות ענקיות של פשתן לחוטים במשך מחצית השעה. מלך נורפולק שמע זאת והגיב בהבטחה ובאיום שאם תצליח לטוות את הכול, היא תהיה מלכת נורפולק, ואם תיכשל – יוסר ראשה מעליה. שדון קטן ושחור עוזר לה למלא את משימתה פעמיים, תמורתה ותמורת בתה, אלא אם תצליח לגלות את שמו. לאחר ניסיונות כושלים לנחש את השם, מצליחה בת הטוחן לגלות אותו – והוא Nimmy-Not-Nimmy¹¹, והשדון נכשל כצפוי באגדות. אלה סיפורי המסגרת והרקע המשותפים לשתי היצירות.

כאמור הצד השווה בשני העיבודים הוא ששני היוצרים מביעים הומור מילולי ביצירותיהם, כל אחד בדרכו. ראוי לציין שגם מחזה לילדים שזקוק להתקדמות עלילתית על הבמה, וגם רומן או נובלה לקהל יעד צעיר, נדרשים לאירועים מבדחים כדי למשוך את המתבונן או את הקורא, שכן המילים ומשחקיהן, אם הן מצויות בשפע וכל הזמן, עלולות ליגע את הילד הנמען. במחזה של שלונסקי המוצג על הבמה, יש שירים לרוב וכמובן מצבים קומיים, מעידות, קולות, דחיפות והתרועועויות, המקילים על ההאזנה לטקסט שהוא לא קל ולא פשוט. המצבים הקומיים מתגלים במיוחד ברגעי מתח וחרדה מתוך התחשבות בקהל היעד הצעיר.

הסיפור של פרוץ זורם והעלילה שוטפת, יש בו תיאור הומוריסטי של הדמויות ומעשיהן, וההומור המילולי ומשחקי המילים משתלבים בעלילה בחן ובלא הכבדה. אף כאן מתגלה ההומור במיוחד במצבים של מתח וחשש. לענייננו, בשתי היצירות נרקמים יחסי תנאים והסכמים בין הדמויות, ועם המתח העולה בסיפור בכלל, מגיע בכל פעם אירוע קיומו או אי-קיומו של החוזה, והתנאים נבדקים בכל פעם מחדש.

11. בתרגום העברי: אלדד ומידד בעור אחד. באנגלית השם הוא Nimmy-Nimmy-Not שפירושו בערך: "ללא שם". מתרגמת הספר אגמון [כיום פרוכטמן] (1958) תרגמה את השם ל"שימי-שימי-לוט", הדומה למקור בצלצול ובמובן. יש לציין שהשם שבחרה בו וינשטיין (2002) "שום-שם-אין-לו" הוא הקרוב ביותר לשם המופיע ב**חרמשנית הכסף** (פרוץ, 1958), ואולי הושפעה מספר זה.

כפי שהוזכר בתחילת המאמר, מדובר בחוזה פואטי, ספרותי אך בנוי על סמך חוזים ממשיים: במחזה **עוץ לי גוץ לי** מדובר בכמה חוזים, אומנם לא כתובים אך מחייבים: האחד – החוזה בין המלך לטוחן: המלך מזהיר ואף מאיים על הטוחן שאם בתו לא תצליח לטוות קש לזהב, מות יומת; השני – החוזה בין בת הטוחן ובין האישון: בת הטוחן והאישון "חותמים" על חוזה שבעל פה שלפיו האישון יסייע לה לטוות קש לזהב, והיא מצידה "חותמת" על החוזה מרצונה החופשי.¹² אירועים דומים בעקרונם אך שונים בהגשתם ובסוג ההומור שלם מתנהלים גם בסיפור הבריטי של פרז'ן. וראו להלן את הדיון והמסקנות העולות ממנו לאחר ניתוח הטקסטים.

החוזים בספר "עוץ לי גוץ לי"

נציג להלן את הבדיקה המדוקדקת ואת ניתוחן של מילות התנאי והחוזים במחזה **עוץ לי גוץ לי** לשלונסקי (1966). במחזה זה בולטת דמותו של המלך, שהוא המחוקק הראשי ועל פיו יישק דבר. הוא בעל הסמכות העליונה, הוא האחראי על החוק והוא המחליט – אומנם גם מתייעץ עם שריו – מה ייעשה לפי ספר החוקים, ובכך אף מתחיל המחזה שיש בו רקע לשני החוזים שיבואו בהמשך – החוזה בין המלך לטוחן; החוזה בין בת הטוחן לאישון.

החוזה בין המלך לטוחן

נתבונן בקטע שלהלן המתאר את ישיבתו של שליט הממלכה עם שריו, שבה מתלבט המלך באירוע שנוולד בו חמור עם שני זנבות (שלונסקי, 1966, עמ' 17–18):

בְּכָפֶר זַנְבִּיּוֹן לִפְנֵי יוֹמִים:	
נולד חמור בן־זנבתיים –	
הֶלְאָסֶר אוֹ לְהֶשֶׁת	
לְהִזְנֵב בְּשָׁנִי זַנְבוֹת?	
המלך שוקל בדעתו, כן או לא? –	
כדרכו במועצותיו – ושואל:	
לְכָל חֲמוֹר בְּדֶרֶךְ קֹבֵעַ	
כְּמָה זַנְבוֹת נוֹתֵן הַטֶּבֶעַ?	
זַנְבֵי אֶחָד.	שררמון
זַנְבֵי שְׁנַיִם?	המלך
רַק לְחֲמוֹר־חֲמוֹרֵי־יָמִים.	שררמון
וְיֵשׁ כָּאֵן שְׁמָץ סִפְנָה	המלך
לְבִטְחוֹנָה שֶׁל הַמִּדְיָנָה?	
כְּמַעַט שְׁלֹא... אִם לֹא יִדְרֹשׁ	שררמון
אוֹתוֹ חֲמוֹר לְהִיּוֹת לְרֹאשׁ.	
וְכֵן כְּשֶׁר. אֲבָל לְשֹׁמֵר:	המלך
כָּל הַזַּנְבוֹת רַק מֵאֲחֹר!	

לפנינו סצנה של קיום החוק בישיבה מיוחדת של שליט הממלכה ושריו. כאמור המלך הוא השליט, בעל הסמכות, הנזקק ליועציו המכירים את הנעשה בשטח. האירוע שדנים בו במועצה המכובדת הוא חמור שנוולד עם שני זנבות. גם על המלך, היכול אולי לפסוק כרצונו, נאמר: "שוקל בדעתו אם כן או לא" [כל ההדגשות שלנו, א"ג ומ"פ]. האירוניה, אפילו הסרקזם, בולטים כאן. השאלה המרכזית

12. ראו בעניין חופש, משפט וחוזה אצל כהן (2012, עמ' 418): "משנכרת חוזה מרצון חופשי, הוא הופך למחייב, והוא כפוף למערכת הכפייה האלימה של המשפט."

הַמְּלָכָה זְקוּקָה לְגִבְרָת;
עֲקָרָת בֵּית שְׁפֹזָת
רַק הִיא תִּשְׁמֹר מִבְּזוּזָת.
מְסִים, נְסִים... אֶךְ מָה עוֹשִׂים
שֶׁרְרוּצַר
אִם כָּבֵד כָּלוּ כָּל הַכִּיסִּים?¹⁵ (שלונסקי, 1966, עמ' 22, 25)

מאחר שהמצב הכלכלי גרוע מאוד, ומכונה אפילו "קטסטרופה" בפי המלך, מתגבש הצורך לעשות צעד כלכלי שמציע אותו שררמון, הוא שר הארמון ויועץ המלך שהוזכר כבר קודם לכן. הוא זה הטוען ש"הממלכה זקוקה לגיברת", כלומר המלך צריך לשאת אישה חכמה וחרוצה שתמנע בזבזים ותחסוך בכסף – בנפוזות היא מילה שחידש אותה שלונסקי לצורך החרוז. כאן נכנסת לסיפור המחזה בת הטוחן, שאביה, הטוחן, החייב כסף למלך אך אינו יכול לשלם, מציע למלך את בתו. הוא טוען כי היא היפה בבנות עוז, יודעת לבשל, לתפור, לסרוג, לגהץ, לנהל משק בית, והמלך "עֲתִיד לְשַׁמֵּחַ בָּהּ כְּמוֹצֵא מְטָמוֹן" (שלונסקי, 1966, עמ' 39).

כשכולם צוחקים ממנו, הטוחן מוסיף וממציא שהיא יודעת לטוות קש לזהב, והינה דבריו בתשובה לחששו של המלך:

המלך
קֵשׁ לָזָהָב? יֵשׁ לִי חֶשֶׁשׁ,
כִּי הִיא טוֹוֶה זָהָב לְקֵשׁ.
שֶׁרְרוּצַר
זֶה שְׂאוּמָרִים 'דּוּחָה בְּקֵשׁ'...¹⁶
הטוחן
אֶמֶת נָכוֹן אֲדוֹנֵי־מַלְכִּי,
שֶׁרְרוּצַר
בְּכִישׁוֹר וְפֶלֶךְ יוֹדַעַת הִיא לְטוֹוֹת קֵשׁ לָזָהָב!
וְכָה־חָה בְּזָכוֹת פֶּלֶכָה,
תִּזְכָּה הַבַּת לְהִיּוֹת מַלְכָּה. (שלונסקי, 1966, עמ' 40)

כאן נמצאים המפנה וההחלטה לבדוק את ההוכחות שיביא הטוחן למלך, לפי החוק הדורש הוכחות שאכן בתו מסוגלת לטוות קש לזהב. היועצים וההמון דורשים מן המלך להעניש את הטוחן מייד ולכלוא אותו. אולם המלך הפועל לפי החוק, רוצה לתת לו הזדמנות להוכיח את דבריו, ומבקש להביא את הבת לארמון. בכל המהומה הנוצרת והרעש שמקימה החצרונית הרוצה היא עצמה להינשא למלך, מובאים הטוחן ובתו היפה לפני המלך. המלך רוצה להינשא לה כי היא יפה באמת, אך שריו ויועציו דורשים את הבדיקה. כאן מתעשת גם המלך ומתנה את תנאיו להסכם הנישואין, וכך הוא אומר:

תָּנִים דַּעְתָּהּ, טוֹחֵן!
רֹאשִׁית חֲכָמָה, עוֹד יִבְחַן
עֵינָי הַקֵּשׁ וְהַזָּהָב.
לְךָ אֹת אֶמֶת הֵם אוֹ כָּזָב
כָּל הַדְּבָרִים אֲשֶׁר דִּבַּרְתָּ.
אִם יִתְבָּרַר שְׁלֹא שִׁחַרְתָּ –
תִּהְיֶה הַבַּת הַמְּצַלֶּחֶה
רֹאשׁ הַגְּבִירוֹת בְּמַמְלָכָה!

15. יש פה שימוש מיוחד בביטוי "כלו כל הקיצין/הקיצים": "כלו כל הקיצין, ואין הדבר תלוי אלא בתשובה ומעשים טובים" (סנהדרין צז, ב). האזכור נובע מן ההגייה של הצברים או בני עדות המזרח, ההוגים צ כס.

16. "ראה תלמידיו מסתכלים זה בזה, אמר להם: קשה בעיניכם שדחיתי את אויבי בקש" (תלמוד בבלי, חולין כז, ב). ועיינו אצל רוזנטל (2009, עמ' 179): "סירב לבקשתו בנימוקים חסרי שחר". הוא מביא את המקור בחז"ל שלעיל, ומוסיף דוגמה: "לא עוד יאמרו לנו שהעניין הוא בטיפול ולא ידחו אותנו בקש השובר את גב הגמל" (אלתרמן, תשל"ג בתוך רוזנטל, 2009). יש להעיר שאלתרמן בדוגמתו מערב שני ביטויים: "דחה אותו בקש" ו"הקש ששבר את גב הגמל".

החוזים בין בת הטוחן לאישון

המלך, ובמיוחד השרים יועציו, אינם מסתפקים בפעם האחת הזאת ומחליטים על עוד מבחן. הצעירה בוכה שוב ומקוננת על מצבה, האישון בא ומציע לה שנית עזרה, והפעם לוקח טבעת כתמורה. הפעם גם החצרונית מתערבת, ולפי דרישתה, המבחן מתבצע בפעם השלישית – הקש מתרבה מאוד והבת מקוננת שוב על מר גורלה, והפעם האישון נבהל מכמות הקש; והפעם הוא זה שעושה חוזה מעין משפטי עם העלמה, שלא נשאר לה שום חפץ יקר לתת לו – ואז הוא אומר:

וּבְכֵן, נִסְפִים, שֵׁאֵם תִּזְכִּי
האישון

- בין השורות - תשפ"ג - כרך 6**

להיות אשה להוד-מלכי	
תתני לי...	
מה?	בת הטוחן
תתני לי...	האישון
מה?	בת הטוחן
תתני לי אז את בנה הבכור?	האישון
את בני הבכור?	בת הטוחן
את בנה הבכור!	האישון
הבטיחי – ועד בקר אור	
את כל הקש הזה אגמר.	
אתה תספיק עד אור היום	בת הטוחן
לטוות הקש הזה?	
עד תם!	האישון
אכל הילד הראשון	
יהיה שלי.	
שלה, אישון.	בת הטוחן
נדברנו?	האישון
כן.	בת הטוחן
בסו צדקה?	האישון
בהן צדקי! – עד בקר? איך?	בת הטוחן
בדרך פלא וכו'... [ההדגשות שלנו, א"ג ומ"פ] (שלונסקי, 1966, עמ' 76-77)	האישון

החוזה נוצר כשהאישון אומר במפורש "נסכים", כלומר נעשה הסכם או חוזה, והתנאי אף הוא מפורש – **אם תזכי במלכות, תתני לי את בנך הבכור**. האישון אינו מאמין לה ודורש ממנה שתבטיח בפירוש לעשות זאת, וכשהיא מאשרת ואף אומרת (בעניין הבן הבכור) "שלה, אישון" בלי ויכוח, עדיין האישון אינו מאמין לה, ולכן גם שואל "נדברנו?"¹⁸ ולאחר מכן הוא שואל: "בהן צדקה?" עוד שבועה בעלת תוקף חזק הנענית באישור: "בהן צדקי!". המספר, הקריין, מוסיף במפורש את המילים: "בת הטוחן שמקה. בת הטוחן נלקחת. בת הטוחן בטוחה עכשו כי נצלה, כי באה ישועתה, כי כל הקש הזה יהיה לזקב עד שיקרא המנגול". כך הצעירה שוב כובלת את עצמה לחוזה מרצון, ונראה שכדי לצאת מצוקתה הייתה מסכימה לכל תנאי שהיה האישון מציב לפניה כי לא הייתה לה ברירה, בשל כוונתו של המלך לאסור את אביה. ייתכן שאולי אף חשבה שבבוא היום תשלם את חובה לאישון ותוכל שוב "לצאת" מן החוזה, וכבר אמרנו, שאפילו נכרת חוזה מרצון חופשי, אי אפשר לצאת ממנו בחוזה חד-צדדי, ומשנכרת הוא הופך למחייב וכפוף למערכת הכפייה האלימה של המשפט (כהן, 2012), ואולם כאן ההבדל המהותי בין עולם המשפט (המציאות) לעולם המעשייה. יש מקום לומר כי בשל מצוקתה יזמה בת הטוחן את הליך כריתת החוזה בינה לאישון עד שלבסוף כבלה את עצמה מרצון אליו, והיא אינה יכולה לצאת ממנו בדרך חד-צדדית. האישון הוא המכתיב את התנאים, ואנו מניחים שהוא מבין יותר את חשיבותו של החוזה ואולי כל מילה שבו. ראוי לציין כי שני החוזים הם חוזים שיש בהם אמות מידה בלתי מוסריות: בחוזה הראשון מדובר במאסר ממושך ואפילו רמז להמתת אדם, ובחוזה השני האישון מבקש לנתק אותה מן הילד שייולד לה. האומנם מוסרי לנתק אם מילדיה? אך כאן אנו חוזרים להבדל המהותי בין עולם המשפט ובין המשפט במחזה ובדוגמה שלנו, מחזה לילדים. שלונסקי מפתח את הדרמה בהחמרת מצבו של הצד

18. למילה נדבר, נדברו יש הוראה של "הסכם באמצעות שיחה", וראו ערך נדבר 2 (סיון ופרוכטמן, 2007, עמ' 679), וכן עיינו בתהלים קט, כג: "גם לשבו שרים, בי נדברו – עבדך ישיח בזהיר".

החלש בשתי הפעמים: גם אצל הטוחן וגם אצל בתו. הוא יוצר מתח אצל הנמען, אף שלכאורה ידוע שבסופו של דבר האישון ייכשל בתוכניתו.

האישון ממלא את מלאכתו, ואז מגיע גם יום עשיית ההסכם, לאחר החתונה המלכותית ואחרי שנה עם לידת הבן הבכור. האישון בא לתבוע את הילד, ובת הטוחן מסרבת ומבקשת שיחליף את התמורה, ולבסוף הוא נותן לה יכולת להיחלץ מההסכם, ומכתיב חוזה חדש שבאמצעותו מעצים שלונסקי את הדרמה, ומאפשר לבת הטוחן לנסות להיחלץ מן התסבוכת שנקלעה אליה ונותן לה לנחש מה שמו ומגביל זאת בכמה ניהושים. לפני שהאישון נעלם הוא מוסיף עוד בקולו ובתוך כל שמחת החתונה שלה עם המלך, לחיזוק הבטחותיה של בת הטוחן:

אָבֿל זָכְרִי מֶלֶכָּה, זָכְרִי:
הֶבֶן הַבְּכוֹר יִהְיֶה שְׁלִי!
הִי־הִי...

ובהמשך, לאחר כל דחיית הפיצוי של בת הטוחן וקיום נדרה, נשמע שוב קולו:

וַיִּבְּן:
אִם תִּוָּךְ יוֹמִים אוֹ שָׁלֹשָׁה,
תַּצְלִיחִי לְנַחֵשׁ אֶת שְׁמִי,
פְּטוּנָה אֶת מִנְדְּרֶךְ – הִי־הִי! (שלונסקי, 1966, עמ' 100)

זה הנוסח השני והמחייב של חוזה אשת המלך עם האישון, ובו הוא מחליט על נוסח התנאי. החלק השני של התנאי, התוצאה שלו – אם יתגשם – "פְּטוּנָה אֶת מִנְדְּרֶךְ" – מראה את הכוח של החוזה, כשההבטחה של האישה נחשבת לנדר שהוא יותר מן ההבטחה ומן ההידברות, ואולי גם מן השבועה בהן צדק, וחובה למלא אותו. האישה וכל בני ביתה מציעים שמות שאינם מתאימים, אף שולחים שליחים לאסוף די שמות כדי שיימצא בהם השם הנכסף. ואז מגיע הניסוח האחרון של החוזה עם האישון:

הַפִּיל הַבָּא לְאַחֵר זֶה
הוא הָאֶחָרוֹן שֶׁבַחֲזוֹנָה
וְאִם גַּם בּוֹ, גַּם בְּשָׁלֹשִׁי,
אֶת אֶת הַשֵּׁם לֹא תִנְחָשִׁי –
לֹא אָב, לֹא מֶלֶךְ, לֹא שְׁרָרוֹת
לֹא יִמְנְעוּנִי מִלְּגַבֹּת
אֶת הַמְּגִיעַ לִי פֶחָקִי!

עַד אִז – שְׁמִרְי עַל הַתִּינוּק! (שלונסקי, 1966, עמ' 111)

ראוי לציין כי בנוסח האחרון משתמש האישון במילה המפורשת "חוזה", שלא הוזכרה עד עתה בתנאי ברור ושתוצאתו מנוסחת בהפלגה, שתבטיח את העברתו של התינוק אל האישון. השימוש במילה "חוזה" ותוצאת השימוש בה נראים בגדר "אפקט של אזהרה ואיום"¹⁹, שכן אם בת הטוחן לא תמלא את חלקה בחוזה, הוא יתבע את המגיע לו לפי חוק. כאן נראה ששלונסקי מעררב את המציאות במעשייה, ומאפשר לאישון להשתמש בכלים משפטיים כדי להשיג את המגיע לו. מתוך כך שלונסקי שוב מעצים את הדרמה, שכן נראה שהסוף קרב והאישון יצליח להפריד בין אם לתינוקה. כמובן, הכול מסתיים עם ההצלחה בגילוי שמו של האישון שפלט את שמו, "עוץ לי גוץ לי", והיה

19. בעניין אפקט האזהרה והאיום העולים מניסוח תנאים בחוזה המשפטי ראו גבורה, 2012.

מי ששמע וסיפר למלך ולכל הנאספים ליד המלכה והתינוק. האישון נעלם, והסוף נשאר טוב ויפה כמו באגדות.

החוזים בספר "חרמשנית הכסף"

בספר **חרמשנית הכסף** שהצגנו בראשית המאמר, ועלילתו הבסיסית דומה למחזה **עוץ לי גוץ לי**, נמצאות כמה וכמה דמויות שיש ביניהן דיאלוגים וקשרים משפחתיים ואף חוץ-משפחתיים. בשיא המתח מוצב ומאיים החוזה הקשה ביותר של האיש הקטן או השדון,²⁰ שעשה הסכם מיוחד עם דמות נשית עיקרית, דול – אשתו של המלך הצעיר נולקנס. את התנאי הראשון התנתה היא עם עצמה בשל 12 כופתאות שאכלה לפני בוא המלך והאומנת שלו בשערם, ואז מתוך חשש של "מה יגידו" אם ישמעו שזוללה 12 כיכרות ענקיות (כנראה כופתאות גדולות), אמרה אימה בשמה שטווחה 12 פקעות של פשתן לחוטים. הזהב אינו מופיע במעשייה זו, ואין תחושה שהמשפחה הכפרית הענייה שבראשה אשת חיל השומרת על כבודו ודבר אינו מרתיע אותה, יראה מאוד מהמלך והאומנת שלו ומדבריהם, אם כי כולם מזועזעים מהתנאים שבהם תקבל הבת את מלכותה לצד המלך. הדמות העיקרית בעלילה היא דול שאינה חכמה במיוחד, אך יש לה תבונה מעשית, וכשהיא יולדת גם היא מעיזה יותר. היא זו שכרתה הסכמים חוזיים, תחילה עם המיועד להיות בעלה שאומנם נשא אותה לאישה, ואחר כך עם השדון עצמו. בסיפור הקדום בעיקרו, שבו אפילו המלך הוא עני יחסית ואין לו בגדים ללבוש בשל חסרונה של אישה שתטווה לו פשתן לבד הנחוץ למצעים ולבגדים כי המקצוע הזה הולך ונעלם – אין תאווה לזהב או לתכשיטים מיוחדים; ומה שדול, הבת הבכורה, מבקשת לעצמה הוא בעיקר כופתאות. כמו **בעוץ לי גוץ לי** של שלונסקי, אין החוזים נחתמים בכתב, אלא בהבטחה שבעל פה. חוץ מהחוזים והתנאים העיקריים יש הסכמים וגם תנאים ללא ניסוח מן המלאי המשפטי.

נתבונן בקטעים הרלוונטיים המקבילים לחוזים שראינו בספרו של שלונסקי. נדבר רק עליהם כי אלה כאמור תנאי חוזים לכל דבר, מפורשים במהותם, על אף שהוסכמו בעל פה. דורשי ההסכמים והחוזים שבסיפור הזה אף מגדירים אותם מבחינה מילולית חוזים והסכמים – ולמעשה העלילה נשענת עליהם, אם כי יש כמובן סיפורים מקבילים של הדמויות המשניות שבעלילה, שאף הן לא רק שמשתפות פעולה עם דול, אלא שבסופו של דבר, האחות הצעירה של גיבורת הסיפור, פול, היא שפותרת בעזרת ידיד נוסף את התעלומה וגואלת את אחותה מהתחייבויותיה להסכמים הגרועים שהוכרחה לקבל כדי להתקיים.

כמו שהזכרנו בתחילת סקירת החוזים בסיפור הזה, הרי יש ב**חרמשנית הכסף** כמה וכמה תנאים והסכמים, ובעיקר של דול בתחילה עם עצמה (למעשה עם עצמה, עם אימה ועם הכופתאות), שלה עם המלך נולקנס ושל השדון.

20. בתרגום העברי (פרץ, 1958) הוא נקרא שדון, ובאנגלית imp.

התנאי הראשון – דול עם עצמה ועם החוק לפי אימה

את החשיבה הראשונה על רקע של תנאי אנו מגלים אצל דול, שלבה כמיהה לכופתאות הענקיות והמשביעות שאופה אמה, וראשה זוכר משהו שאימה אמרה עליהן:

דול נעצרה לחלומותיה. עד פה ועד פה התחילה מזמזמת: "עלינה ובאנה, עלינה ובאנה, כפתאות ערבות, כדורכך מעולם, כחצי שעה". לפתע הבריק במוחה רעיון באמת, רעיון נפלא, ושיניה הפחלות הבהיקו ביתר שאת, כיון שהיה זה הרעיון המצליח ביותר שצץ בראשה מעולם: "אם חזר בלי-עבר הוא לכפתאות, לטפח ולעלות שוב במשוק חצי שעה, מה ממני יהלך אם אכל עכשו את קלן? ממילא תאפינה ותעלינה שוב עד לארוחת הצהריים. הן כך היו דברי אמה, ואמה הן בקיאה היא". (פרדן, 1958, עמ' 25)

דול כורתת מעין הסכם דמיוני עם הכופתאות על סמך דברי אימה, היודעת הכול לדעתה, ובמיוחד שיחזרו ויטפחו ויספיקו לכל המשתתפים בארוחה, על רקע החוק שהכריזה לדעתה אימה. כמסקנה מן התנאי הזה דול אוכלת את כל תריסר הכופתאות, וזו העילה לסיפור כולו ולחזויו האחרים.

התנאים התלויים במלך נולקנס

המלך נולקנס עם עצמו

השני שמחבר תנאים וחוזים לדול, והפעם כדי שיוכל לשאת אותה לאישה על רקע הפתרון לבגדים ולמצעים המחוררים משום שאין בממלכה בנות רווקות שיקדישו זמן לטווייה לדיירי הארמון, הוא המלך הצעיר נולקנס. מייד בראשית הפגישה עימו מצטייר אופיו הגחמני והמשתנה:

אסונו של נולקנס היה קשור באפיו, וליהר דיוק – בכפל אפיו, כיון שלפאמתו של דבר היו לו שנים. גורל יומו היה נחתך לפי הרגל אשר עליה עמד ראשונו בדרתו בבקר ממשתו. עמד על הימנית – היה באותו יום עליז ונדיב לב, נלהב ומלא תכניות, אשר אם גם לא תמיד נתנו להגשמה, הנה מקננות היו, מקל מקום, לטובה. אך אם עמד, תחלה, על רגלו השמאלית – דע, כי עתיד היית לחזות אותו יום קזיז ורעם. הוא הלם והקה, התערב בכל דבר ובא לידי פעם מתפרץ בשל דברים של מה בכך. (פרדן, 1958/1953, עמ' 37-38)

גורל יומו של נולקנס הוא גם גורל הסובבים אותו, והגורל בא לידי ביטוי באמצעות ניסוח תנאי כפול²¹ המבטא את כפל אופיו. התנאי הכפול מוצג לפנינו בשלמותו לפי הדגם **אם א אז ב, ואם לא א אז לא ב** כדי להדגיש את חלק הלשון השלילית לעומת החלק הראשון החיובי שהרישא שלו היא אסינדטית (ללא מילת קישור; גבורה, 2000, עמ' 27-38; וכן גבורה, 2001). בחלק זה חסרה מילת התנאי "אם": "עמד על הימנית – היה באותו יום עליז ונדיב לב, נלהב ומלא תכניות". לעומת זאת, החלק השני של משפט התנאי המציג את הלשון השלילית, מתחיל ברישא סינדטית הפותחת במילת התנאי "אם" ולפניה מילת ניגוד המעצימה גם היא את ההבדל בין שני איברי התנאי: "אך אם עמד, תחלה, על רגלו השמאלית"²² – דע, כי עתיד היית לחזות אותו יום קזיז ורעם. הוא הלם והקה, התערב בכל דבר ובא לידי פעם מתפרץ בשל דברים של מה בכך". התוצאה היא השתוללות והרס, ונראה כי מילת התנאי הנוספת כאן כפותחת את התנאי, מעצימה את האיום וההפחדה ומפתחת את הדרמה. נוסף על כך התוצאה של החלק השני הפותחת במילה **דע** יש בה כדי

21. על מהות התנאי הכפול ראו הערה עם לנדאו (לעיל הערה 17).

22. עוד על ההבחנה בין שתי הוראות הברירה ראו לנדאו, תשמ"ח, 1988, עמ' 170-181.

להזהיר את הנמען למען ישמור מרחק מן המלך, כאילו היה כתוב "עליך לדעת ולהיזהר". במילים אחרות, למספר היה חשוב להציג את שני חלקי התנאי כדי שיוכל לפרט את התוצאה במצב של החלק השלילי ולפרט מה כוונתו ב"תזיז נרעם". המלך, שאומנם ממילא מתאהב בבחורה היפה והעצלה, דורש ממנה בכל זאת להוכיח את יכולותיה כטווה, ורק אז יוכל לשאת אותה לאישה.

התנאים של המלך נולקנס לדול ולאימה

אלה התנאים המרכזיים שבגינם למעשה נעשת דול על אכילת 12 הכופתאות בבת אחת ובלתי התחשבות באחרים, אומנם כנזכר בשל שיקול מוטעה שלה, והבושה של אימה על המעשה שהוליד את היכולת שלה לטוות כביכול מלאי גדול של פשתן בחצי שעה בלבד (פרז'ן, 1958, 664):

- שְׁמִיעִי אֵמָּא, אֲנִי חֹפֵץ בְּבִת־זוּגִי וְאֲנִי אוֹמֵר לְשֵׁאת אֶת בִּתְךָ לְאִשָּׁה. וְשְׁמִיעִי עוֹד זֹאת: שְׁלוֹשׁ מֵאוֹת שָׁשִׁים וְחֲמִשָּׁה יָמִים בְּשָׁנָה יִתֵּן לָהּ כָּל מֵאֶכְל־תֶּאֱנֶה וְכָל שְׁמֶלָה אֲשֶׁר תַּחֲשֹׁק בָּהּ, וְהִיא תִתְרוֹעֵעַ עִם כָּל אֲשֶׁר־תַּחֲפֹץ בְּךָ עוֹתָם.
- וְכִפְתָּאוֹת? שְׁאֵלָה דוֹל. - כִּפְתָּאוֹת כִּיד הַמֶּלֶךְ, דוֹל.
- וְשִׁמְלַת מְשִׁי צִבְעוֹנִית לִימֵי רִאשׁוֹן? - שְׁאֵלָה אֵמָּא קוֹדְלִינְג.
- שִׁמְלַת מְשִׁי כָּכָל יָמוֹת הַשָּׁבוּעַ, אֵמָּא.
- וְהָאִם נוֹכַל גַּם אֲנִי לְכַוֵּא לְחֹצֵר הַמֶּלְכוּת? - שְׁאֵלָה פוֹל בְּחֻמָּה - - הָאִם נוֹכַל לְדוֹר בְּמִחְצָתָהּ? חֲבֵרִיָּה אֲנִי, יוֹדֵעַ אֶתָּה, לֹא פָחוֹת מִשֶּׁהֲנִנוּ שְׂאֲרֵי בְּשָׂרָה.
- וְדַאי, פוֹל - חֵדֶּץ נוֹלְקָנִס - תוֹכְלוּ לְבָלוֹת אֶתָּה שְׁנַיִם־עָשָׂר חֲדָשׁ פָּחוֹת יוֹם אֶחָד בְּשָׁנָה. אִךְ הַטּוּ אֲנִי! - אֲמַר הַמֶּלֶךְ וְנָעִימַת קוֹלוֹ נִשְׁתַּנְּתָה. - בְּיוֹם הָאֲחֵרוֹן לְחֲדָשׁ הַשְּׁנַיִם־עָשָׂר תַּכְלֵא דוֹל בְּחֻדָּר מְלֵא פִשְׁתָּן, וְטוֹהַ תִּטְוֶה חוּטִים, שְׁמֶהֱם יֵאָרְגוּ כָּל סְדִינִי, מִגִּבְתִּי וּמִמְחֻסְתֹּתִי!
- הֵי! - קוֹרָאָה אֵמָּא קוֹדְלִינְג, וְ"הֵי" קוֹרָאוּ אַחֲרֶיהָ אַרְבַּעַת בְּנֵיהָ.
- וְהִיא אִם לֹא תִטְוֶה - הַמְשִׁיעַ נוֹלְקָנִס - אֶכְרֵת רֹאשָׁה מַעֲלִיָּה!

ובהמשך בעמ' 67:

- וְהֵי, דוֹל יִשְׁרִיתִי, אֲמַר נוֹלְקָנִס, כְּשֶׁהוּא מְשַׁפֵּשֵׁף יָדָיו, - ... וְעֵתָהּ, נִכְלָאָה פֹה, עִם הַפִּשְׁתָּן הַנֶּחָמֵד הַזֶּה, וְנִחְזוֹר לְכָאן בְּעוֹד מִחְצִית הַשָּׁעָה...
- תִּחְזוֹר... לְכָאן... בְּעוֹד... מִחְצִית... הַשָּׁעָה...? שְׁאֵלָה דוֹל מִפֶּת הַתְּדִמָּה.
- בְּדִיּוֹק גָּמוֹר, לֹא שְׁנִיָּה אַחַת פָּחוֹת וְלֹא שְׁנִיָּה אַחַת יוֹתֵר... - אֲמַר נוֹלְקָנִס, - וְאִם כָּל הַפִּשְׁתָּן הַנֶּחָמֵד הַזֶּה יִטְוֶה לְחוּטִים מִבְּהִימִים - אֲשַׂאָה מִיד. אִךְ אִם לֹאוּ...
- כֵּן, וְאִם לֹאוּ? קוֹרָאָה פוֹל בְּסִקְרָנוֹת עֲצוּרָה.
- אִם לֹאוּ - ... יִתְּנוּ רֹאשָׁה מַעֲלִיָּה - אֲמַר נוֹלְקָנִס בְּחִיּוֹד.

המצב נעשה קשה – המלך דורש את ההוכחה ושומר על התנאי לחתונה המלכותית בדרך של הצבת תנאים מצידו. התנאי הראשון שמכתיב המלך לאימה של דול הוא תנאי שתוצאתו אכזרית: "וְהִיא אִם לֹא תִטְוֶהוּ - הַמְשִׁיעַ נוֹלְקָנִס - אֶכְרֵת רֹאשָׁה מַעֲלִיָּה!" ובהמשך בוחר נולקנס להציג לפני דול תחילה רק את החלק החיובי של התנאי הכפול: "וְאִם כָּל הַפִּשְׁתָּן הַנֶּחָמֵד הַזֶּה יִטְוֶה לְחוּטִים מִבְּהִימִים - אֲשַׂאָה מִיד". המלך משהה את חלק הלשון השלילי באומרו: "אִךְ אִם לֹאוּ..." כדי ליצור מתח, מה שגורם מייד לאחותה פול לרצות לדעת מה יהא בגורלה אם לא תצליח, והמלך משלים את חלקו השני של התנאי הכפול וחוזר על התנאי ותוצאתו במפורש כפי שכבר הכתיב לאימה: "אִם לֹאוּ... - ... יִתְּנוּ רֹאשָׁה מַעֲלִיָּה - אֲמַר נוֹלְקָנִס בְּחִיּוֹד". פסוקית התנאי בחלק השני אינה מלאה אלא מקוצרת בלא חזרה על כל התנאי: ואם לאו... כלומר, הוא בוחר להגיע מייד לתוצאת התנאי האכזרית שהיא החשובה לצרכיו. דול מסובכת בנעשה ומחליטה להבטיח כל דבר, ובלבד שתיפטר מהתנאים ומהגשמתם.

התנאים של השדון בפגישה הראשונה בינו לבין דול

פתאום "מ'שום מקום צץ השדון, שחר וקטן עם זנב ארף וחדוד", והודיע שהוא יכול לטוות את כל הפשתן שלה לא בחצי שעה אלא כהרף עין. הם מנהלים משא ומתן (פרוץ, 1958, עמ' 72):

- אני הוא השדון אלוף כישור האופן, זהו מה שאני.
- הוא סבב על עקביו מהר כל כך עד שכמעט נעלם מעיניי.
- חדל – אמרה – הודיע לך שאם הפשתן יטוה משך מחצית השערה, היה אהיה מלכת נורפולק?
- ואם לא?
- אם לא – אמרה דול – ראשי הטפשי יפרת מעלי.

ובהמשך בעמ' 73–74:

- אני יכול לחכות – אמר השדון.
- כמה זמן? – שאלה דול.
- עד לשנה הבאה, כעת חיה – ענה השדון.
- כמה יהיה עלי לשלם אז? – שאלה דול.
- אולי – לא כלום, ואולי – הרבה – אמר השדון.
- אז הגד כבר כמה תצצה, איך קוראים לך – אמרה דול.
- לשמע הדברים האלה סב השדון חיש קל פסביבון:
- איך קוראים לי? חי חי חי! את לא יודעת איך – שקוראים לי, נכון, דול קודלינג?
- אדע כשתגיד לי – השיבה דול.
- אבלי אני לא אגיד לך, אני אף פעם לא אגלה את זה – גחך – בעוד שנה אשוב אליך, ואז תהיי מקרחה לנחש. תשע פעמים ארשה לך לנסות, זהו מה שאני מקציב לך. אם תנחשי – לא תראי אותי לעולם.
- ואם לא? – שאלה דול.
- אם תפשלי – גם בתשיעית – אז תהיי שלי, שלי. זהו החוזה, דול קודלינג, זה גמולי, בשכר טויתי...
- מסכם, דול קודלינג?
- מסכם, נאותה דול [...]

נראה כי האישה חסרת הישע שוב נכנסת מרצון לחוזה ומסכימה להיות של השדון אם רק יעזור לה ויטווה את הפשתן. היא אומנם מקווה להיחלץ מן החוזה בדרך כלשהי, והעיקר לדחות את האיום הממשי המאיים עליה בדמות החוזה עם בעלה המלך. ראוי לציין כי בכל המשאים והמתנים שראינו עד כה, הצד המכתיב את התנאים, המלך והשדון, אינו מסתפק בחלק אחד של התנאי, אלא הוא מפרט גם את חלקו השני של התנאי שהוא מבחינתו החלק החשוב ביותר ושאותו הוא יבוא לתבוע בבוא הזמן. הצד המכתיב את התנאים אומנם עושה זאת בעזרתו של הצד השני לחוזה, דול, המקדמת את העלילה בשאלותיה, ואלה מבחינתו של האישון החזק ממנה, הן שאלות שהתשובות עליהן ידועות מראש, כאילו אלה שאלות רטוריות.

אזהרת התנאי השנייה של נולקנס לאשתו והפגישה השנייה עם השדון

עדיין המלך נולקנס עומד על תנאיו שיקוימו, ומקדם את פני אשתו עם דרישה נוספת שהיא כמובן איננה יכולה לעמוד בה. כך בהמשך (פרוץ, 1958, עמ' 98–110):

- קה! – קרחה דול פתע בנדהמת.
- ...כן חביבתי, כל הפשתן נאסף זה כבר ובשעה זו בדייק, עוזרים אותו בקדר הסמוך. כמות כפולה מאשר אשתך. האין זה נפלא? והיום, עליך לטוותו – או לאבד את ראשך הקמוד.
- אבלי אני הפלכה עכשו – אמרה דול בקול רפה.
- חובה על מלכות לזמן הספקים ככל שאר הנשים, ואפלו יותר מהן – הוסיף נולקנס.

[...]

ברגעים קשים אלה צץ השדון:

- [...] "על מה את בוכה? – נשמע קול בסמוך לה.

[...] על גדה נצב אלוף-הפיטור הקטן והשחור, ולטף את זנבו במהירות מסחררת.

- למה באת? – שאלה דול.

- הו, הו, הו? בשי'לה, בשי'לה, בשי'לה! – גחף השדון, השנה חלפה, דול קודלניג, את שלי, שלי שלי!"

דברים אלה גורמים לבכי קשה וארוך של המלכה הצעירה.

- ... את אוהבת את התינוקת שלך כל כך? – שאל השדון. ... צער רב תצטערי אם יהיה עליך להפריד ממנה? ...

- מוכן מאליי. אבל כדבר הזה לא יקום ולא יהיה...

- כך את חושבת, דול המלכה, אבל אנחנו עוד נראה איך יפיל דבר – אמר השדון – אם לא תצליחי לנחש מה שמי תוף תשעה נחשים – יהיה עליך להפריד מן התינוקת שלך לעולם ועד. ... חה, חה, חה! בתשעה נחשים עליך לגלות את שמי, ואם תפסלי – תהיי שלי, שלי, שלי! ועכשו הגידי לי מה שמי?

- ביל – אמרה דל.

- לא, לא נכון, אמר השדון, והרי לה נסיון אחד שנכשל – אמר וחסג סביב סביב בעליצות.

נתעכב תחילה על האזהרה שמציב המלך לאשתו. המלך משתמש בצירוף הברירה כדי לנסח את התנאי: "והיום, עליך לטונתו – או לאבד את ראשך הקמוד". במילים אחרות: אם לא תטווי את הפשתן, אכרות את ראשך. המלך מציב לפני אשתו, לכאורה, באמצעות צירוף הברירה, שתי ברירות כשהברירה הראשונה שתוצאתה אמורה להיות חיובית אינה מופיעה בדבריו, אלא הוא מציין רק את הברירה השנייה הנושאת את העונש במקרה שהתנאי לא יקום. הוא מחזק את התנאי ואת העונש במקרה של הפרת התנאי מצידה של אשתו באמצעות שימוש במילה חובה: "**חובה** על מלכות לקיים הסכמים, הקסמים" המביעה מודליות דאונטית ומדגיש כי גם מלכות, ובמיוחד הן, חייבות לקיים הסכמים, כנראה כדי לתת דוגמה לפשוטי העם. המודליות הדאונטית קשורה בעיקר בהבעת החובה והרשות, והבעת החובה כוללת את רכיב ההכרחיות. מדובר אפוא בדרכי ניסוח מיוחדות ומפתיעות, בעטיו של אופיו של החוזה המורכב, אשר רובו ככולו בנוי מתנאים. בעזרת ידע פרגמטי של ההקשר המילולי, הנסיבות החיצוניות הגרועות, וכן מוסכמות הסוגה, ובמיוחד יחסי מוען-נמען, מתפרשות דרכים אלה כנושאות נעימה של אזהרה וכמכוונות לעונש הצפוי, אם התנאים לא יקוימו, כפי שמצפים.

דול מוסיפה עוד שמונה שמות לא נכונים, רובם על פי הוויכוח על השמות שהתקיים במשפחה קודם לכן, ומבזזת את כל תשעת הניחושים. השדון מציע לה לאחר ויכוח, שהוא יטווה את כל הפשתן שלה גם הפעם, וייקח תמורת זאת גם את התינוקת. דול מזדעזעת, ואז השדון מודיע:

...אגיד לה אפוא מה אעשה. אני אעשה אתה הקסם חדש. אתן לה עוד לילה אחד להרהר בהצעת, ומחר, בשאחר, אניח לה לנחש עוד שלושה נחשים, ואם לא תנחשי גם הפעם – את ובתך תשבנה בצל קורת לועלמים. (פרד'ן, 1958, עמ' 109-110)

כאן כבר אי אפשר להשאיר את הדברים כפי שהם, ודול מספרת את האמת, שומעת את התנצלות של בעלה, ובסופו של הסיפור פול, האחות הצעירה, מגיעה לפתרון שמו של השדון יחד עם ידידה שנפל מן הירח, ומקיימת את חלקה של אחותה בחוזה. וכך כולם מגיעים לסיום הטוב של המעשה בלי להפר את החוזה שנכרת עם כל סוגי המשתתפים הפעילים.

השתקפותו של החוזה המשפטי בעלילות – בין מציאות למעשייה

בשתי היצירות **עוץ לי גוץ לי** ו**חרמשנית הכסף** אנו עדים לחוזים הנרקמים בין שני צדדים, ובכל חוזה יש צד אחד שהוא החזק ומבין היטב את משמעותו של החוזה ואת משמעותם של התנאים שהוא עצמו מכתוב. הצד המכתיב את התנאים יודע היטב כי הסכמים יש לקיים, וכי על פי דין הוא יוכל לתבוע את המגיע לו. גם הצד החלש בחוזה יודע כי הסכמים יש לקיים, אך תמיד נמצאת בליבו התקווה שיוכל לצאת מן החוזה (ליפשיץ, 1988). אומנם התנאים כרכו את החבל סביב צווארן של כל אחת מן הצעירות הנישאות למלכים שבשני סוגי הטקסטים. אומנם כל אחת החליטה לקבל על עצמה מרצון את התנאים והסכימה להם, אבל ראוי לומר שבסתר ליבה לא האמינה שאכן הם יתקיימו. בלשון חזונית לא הייתה מצידה גמירות דעת אמיתית, והתנאי הוא בבחינת מה שהמשפט העברי מכנה "אסמכתא", וכפי שהזכרנו לעיל, נראה כי כל צעירה הייתה עושה כל דבר ו"חותמת" על כל תנאי כדי להציל את אביה או את משפחתה מסבל, וכן את עצמה מרצח וכדי לא למסור את תינוקה.²³

תוצאות התנאים בשתי היצירות הן אכזריות ואינן עומדות בקנה מידה אנושי: הפרדת אם מתינוקה, מאסר ארוך לאב וכריתת ראשה של בת הטוחן (או הטוחנת) – מעלה את השאלה האומנם יש לקיים חוזה בלתי מוסרי מעין זה מבחינת הצדק? האם צודק לנתק אם מתינוקה? המתבונן, הקורא, ואפילו הגיבורה הראשית בשתי היצירות – כולם מקווים כי הצדק יגבר על הדין ומקווים שהצעירה תוכל לצאת מן החוזה שהיא עצמה נכנסה אליו כביכול מרצון. אומנם יש לציין שבמשך כל שתי העלילות, ההומור מכתוב הרבה מן ההתנהגות: המלכים למעשה אינם רוצים באמת להגשים את איומיהם, והצעירות עצמן המלוות במשפחותיהן, מתחזקות גם בעצמן עם הולדת התינוק, והיחיד שבאמת רוצה לקבל גמול שהוא חושב שמגיע לו, אך כוונותיו רעות מלכתחילה, הוא האישון או השדון, והוא זה שמקבל עונש על התנהגותו. **בעוץ לי גוץ לי** יש דמויות משנה שמפריעות ומנסות להרע, בעיקר דמות אחת, אך יש גם דמויות מסייעות, וב**חרמשנית הכסף** מתגלות דמויות משנה חזקות לצידה של הבת המאוימת, בעיקר אימה של הגיבורה ואחותה. ושוב אנו מוצאים את עצמנו בין מציאות למעשייה: במציאות במקרה של הפרת החוזה יתקיים משפט שבו יופעלו מערכות החוק והאמת תצא לאור, ואולם במעשייה כמו במעשייה החוזה הוא ספרותי, פואטי, והסוף חייב להיות טוב. אפשר גם להוסיף ולומר שבשני סוגי הספרות שסקרנו במאמר זה, המחזה והרומן לצעירים, כמו במאמר קודם על החוק והשירה שהזכרנו בתחילת דברינו, ניצחה האהבה את החוק היבש ואת תנאי החוזה, או ליתר דיוק התמזגה בו, ואושרו כל הפעולות האלה כפעולות לפי החוק. וגם פה אפשר לחזור על הבית האחרון בשירו של אודן, שנזכר אף הוא בתחילת דברינו ולומר, ש"החוק הוא האהבה", ושבספרות הבדיון המשתמשת בלשון החוזה ובתנאים, יש שהאהבה מנצחת גם כשהחוק מתאנה לה.

רשימת מקורות

אגמון, מ' (1959). השפעתם של המקורות הקדומים והספרות החדשה על לשונו של אהרן מגד ב"הי על המת". **הספרות**, א(4-3), 723-725.

אזר, מ' (תשמ"ג). על ו, או, ו'או. **לשונו לעם**, לד(ד), 112-123.

23. השווה המקרה של אנטוניו שקיבל על עצמו את שטר הערכות **בהסוחר מוונציה** (כהן, 2012).

- בלאו, י' (1965). **יסודות התחביר: לבתי-ספר על-ייסודיים בהתאם לתכנית הלימודים של משרד החינוך**. המכון העברי להשכלה בכתב בישראל.
- בלאו, י' (1987). **יסודות התחביר: לבתי ספר על-ייסודיים, בהתאם לתכנית הלימודים של משרד החינוך (מהדורה שנייה משופרת)**. א. רובינשטיין בשיתוף עם המכון להשכלה בכתב.
- בר-חיים, ר' וקפלן, ל' (1991). **מלכלוכית לאגדה חדשה: חינוך הומניסטי באמצעות ספרות ילדים: הגיל הרך-גן, כיתות א-ב-ג**.
- ברוך, מ' (2006). מבוא: צלילה למעמקי המעשייה. בתוך מ' ברוך (עורכת), **"והם חיים בעושר ואושר..." : תיאוריות חדשות בחקר המעשייה** (עמ' 7-15). ספרית פועלים; הוצאת הקיבוץ המאוחד בע"מ.
- ברוך, מ' ופרוכטמן, מ' (1982). **לכל שיר יש שם: עיוני ספרות ולשון בשירת ילדים**. פפירוס.
- ברוך, מ' ופרוכטמן, מ' (2006). בדרך אל האושר והעושר – גלגולים ועיבודים מודרניים של המעשייה הקלאסית ודרכי לשונם. בתוך ר' בך-שחר וג' טורי (עורכים), **העברית שפה חיה** (כרך ד, עמ' 87-106). המכון הישראלי לפואטיקה וסמיוטיקה ע"ש פורטר; הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- גבורה, א' (2000). **עיוני תחביר בחוזה המשפטי**. הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- גבורה, א' (2001). על פסוקית התנאי האסינדרטית בחוזה הממשלתי. **בלשנות עברית**, 48, 5-15.
- גבורה, א' (2012). הבעות תנאי מיוחדות בחוזה המשפטי. **בלשנות עברית**, 66, 63-81.
- גבורה, א' ופרוכטמן, מ' (2021). "החוק, כמו האהבה" – מילות תנאי ומילות ברירה בפזמון ובשירה בני ימינו. **חלקת לשון**, 54, 97-124.
- גרים, ו' וגרים, י' (1994). **מעשיות: האוסף השלם** (ש' לוי, מתרגם, מהדורה חמישית). ספרית פועלים. (המקור פורסם ב-1852)
- וינשטין, ע' (2002). **בת הטותן** (ט' אוריאל, מאירת). קוראים.
- זילברשייד, א' (2006). עולמן הקמאי של אגדות העם. בתוך מ' ברוך (עורכת), **"והם חיים בעושר ואושר..." : תיאוריות חדשות בחקר המעשייה** (עמ' 90-150). ספרית פועלים; הוצאת הקיבוץ המאוחד בע"מ.
- טורי, ג' ומרגלית, א' (1973). דרכי השימוש הסוטה בצירוף הכבול. **הספרות**, 4(1), 99-129.
- טרסקי, א' (1956). **מבוא ללוגיקה ולמיתודולוגיה של המדעים הדידוקטיביים** (י' בר הלל, מתרגם). מוסד ויצמן לפרסומים במדעי הטבע ובטכנולוגיה. (המקור פורסם ב-1941)
- כהן, ח' וסיון, ר' (תשמ"א). סכלות ו/או איוולת. **לשונונו לעם, לב**(א), 3-14.
- כהן, נ' (2012). משפט ומשחק – "הסוחר מונציה" ו"התקלה". **הפרקליט**, 51(2), 407-441.
- לבנת, ז' (2010). **הרטוריקה של המאמר המדעי: הלשון וקהיליית השיח**. הוצאת אוניברסיטת בר-אילן.
- ליפשיץ, ב' (1988). **אסמכתא: חיוב וקניין במשפט העברי**. משרד המשפטים – ספרית המשפט העברי.
- לנדאו, ר' (1988). **הרטוריקה של משלב הנאום הפוליטי בישראל**. עקד.
- לנדאו, ר' (1994). פסוקית התנאי בתחביר המשפט ובתחביר הטקסט. **בלשנות עברית**, 37, 7-22.
- לנדאו, ר' (תשמ"ח). הפונקציה של צירופי הברירה בנאום הפוליטי. **דברי החוג הישראלי של חברי החברה האירופית לבלשנות**, 2, 10-14.
- מרכוס, י' (תשנ"ז). **דרכי עיצוב לשוניות ליצירת אפקטים קומיים: ואפקטים סאטיריים בסיפורת העברית החדשה** [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת בר-אילן.
- נוי, ד' (1981). מעשיות-עם במשפחה יהודית-תוניסאית. בתוך מ' זהרי, א' טרסקובר, מ' זנד וא' חיים (עורכים), **הגות עברית בארצות האיסלאם** (עמ' 181-188). הוצאת הספרים של הסוכנות היהודית.
- סגל, מ' צ' (תרצ"ב). **בניית פסוקי התנאי בעברית המקראית והמשנית** (פרק מתורת הפסוק העברי). **לשונונו**, ד(ג), 191-211.

- סיון, ד' ופרוכטמן, מ' (2007). נדבך 2. בתוך ד' סיון ומ' פרוכטמן (עורכים), **מילון אריאל המקיף: מילון עברי-עברי חדש מכל תקופות הלשון** (עמ' 679). קוראים.
- פרוכטמן, מ' (2000). **לומר זאת אחרת: עיוני סגנון ולשון בשירה העברית בת ימינו**. הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- פרוכטמן, מ' (2001). על טווייה, פיות, ושדון שחור ורע: לתהליך תרגומו של ספר ילדים אחד. בתוך א' שורצולד ור' ניר (עורכים), **ספר בן-ציון פישלר: מחקרים בלשון העברית ובהוראתה** (עמ' 225–231). רכס.
- פרוכטמן, מ' (2010–2011). היבטים מעין פמיניסטיים בעיבודים ספרותיים של מעשיות לילדים: על-פי ספריה של אלינור פרז'ן. **חלקת לשון**, 42, 137–146.
- פרוכטמן, מ' (2018). מן "התם המחדש" אל מחדשי מילים "שוליים" אחרים בסיפורת העברית בת ימינו. **העברית, סד** (ג–ד), 133–145.
- פרז'ן, א' (1958). **חרמשנית הכסף** (מ' אגמון, מתרגמת). מחברות לספרות. (המקור פורסם ב-1953) צדקה, י' (1981). **תחביר העברית בימינו**. קריית ספר.
- קופי, א"מ (1977). **מבוא ללוגיקה** (ח' רותם, מתרגם). יחדיו. (המקור פורסם ב-1953)
- קופפרברג, ע' (2010). הקדמה: חקר הטקסט והשיח במחקר איכותני. בתוך ע' קופפרברג (עורכת), **חקר הטקסט והשיח: ראשומון של שיטות מחקר** (עמ' 13–24). אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- רוזנטל, ר' (2009). דחה אותו בקש. בתוך **מילון הצירופים** (עמ' 179). כתר ספרים בע"מ.
- שורצולד, א' (1979). הבררה: עיון בשאלה תחבירית, לוגית ומורפולוגית. **לשוננו, מג**, 112–120.
- שלו, ג' (1995). **דיני חוזים** (מהדורה שנייה). דין הוצאה לאור.
- שלונסקי, א' (1966). **עוץ לי גוץ לי: מחזה בחרוזים על-פי אגדות גרים**. עם עובד.
- שנהר, ע' וברייצחק, ח' (1982). **סיפורי-עם משלומי**. אוניברסיטת חיפה.
- A. W. T., & Clodd, E. (1889). The philosophy of rumpelstiltskin. *The Folk-Lore Journal*, 7(2), 135–163.
- Aksu-Koç, A. (1988). *The acquisition of aspect and modality: The case of past in Turkish*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511554353>
- Attardo, S. (1994). *Linguistic theories of humor*. Mouton de Gruyter.
- Chairo, D. (1997). *The language of jokes: Analyzing verbal play*. Routledge.
- Farjeon, E. (1953). *The Silver Curlew*. The Viking Press.
- Gradesaver. (n.d.). *W. H. Auden: Poems*. Retrieved November 1, 2021, from <https://www.gradesaver.com/w-h-auden-poems/study-guide/summary-law-like-love>
- Opie, I., & Opie, P. (1974). *The classic fairy tales: Iona and Peter Opie*. Oxford University.
- Wall, R. E. (1972). *Introduction to mathematical linguistics*. Prentice-Hall.

משמעותם הלירית והתרבותית של הגדי, השקדים והצימוקים וגלגולם משיר ערש ביידיש לשירה העברית

ניצה דורי

תקציר

המאמר בוחן את גלגוליו של שיר ערש עממי ביידיש שהיה פופולרי מאוד לפני מלחמת העולם השנייה לשירה הישראלית. את שיר ערש זה נהגו אימהות יהודיות לשיר לילדיהן והוא מביע את משאלת האם לילדה שיגדל ויהיה גדול בתורה, בשעה שהגדי הקטן והצה הנמצא מתחת למיטתו יצא לסחר של שקדים וצימוקים.

מילות מפתח: שיר ערש; גדי; שקדים; צימוקים; יידיש.

סקירת ספרות

מקורו של שיר הערש במסורת עממית שנולדה עם היווצרות התא המשפחתי ועברה מדור לדור. השיר נוצר ומבוצע בסיטואציה של מגע בין האם לילדה, שאין ביניהם מחיצה פיזית או נפשית, ומניעה אותו מתוך מטרה מוצהרת להרגיע את הילד ולהרדימו (קרסני, 2003).

ראשיתו של השיר 'שיר ערש' המתאר את הגדי ההולך למקום סחורה להביא שקדים וצימוקים בשיר ערש עממי בשפת היידיש שאימהות היו שרות אותו לילדיהן לפני השינה, ויש לו 65 גרסאות בשפה זו (גפן, 1986, עמ' 18; קרסני, תשנ"ז):

אונטער דעם קינדס וויגעלע / שטייט אַ קלאַריינס ציגעלע / דאָס ציגעלע איז געפֿאַרן האַנדלען / ראָזשינקעס מיט מאַנדלען (תחת עריסת הילד / עומד גדי צחור / הגדי נוסע לסחור בצימוקים ושקדים).¹

השיר הוא כמין פרוטוטיפוס של שירי ערש יהודיים, המסמל את עולמו הרוחני-תרבותי של היהודי המאמין, עולם המשקף חרדה להמשך קיומו השורשי והדתי של עם ישראל וכמיהה לגאולה אוטופית (קרסני, 2003). מתברר שמדובר בשיר עם ישן נושן שצוטט גם בספרות העברית, למן הרומן של פרץ סמולנסקין התועה בדרכי החיים, שהחל להתפרסם בשנת תרכ"ח (1867), ועד לתרגומים ועיבודים של נ"ה אימבר,² ח"נ ביאליק, ש' בן-ציון, של"ג, נח פינס, יעקב לרנר, אהרן ליבושיצקי ורבים אחרים. ברוך (1991) טוענת שבשיר ערש זה ובכלל בשירי הערש מסוגו נמצאת תפיסה סטראוטיפית של הילד הרך, שהוא תמים וטהור, יצור חלש שיש להגן עליו מפני כוחות הרשע. הגדי שנסע לסחור בצימוקים, בשקדים, בחרובים ובתמרים מסמל את הכמיהה לגאולה בארץ האבות, כי

1. ראו דוגמה לאחת הגרסאות בנספח 2.

2. אימבר, מחבר ההמנון הלאומי, חיבר שני שירי ערש ובשניהם מופיע הגדי העומד מתחת לערש הבן ועוסק במסחר. שיר אחד, 'הגדי', הקדיש אימבר לאימו. הוא כתב אותו בערב חג הפסח של שנת 1884, בהיותו בביירות ('בארות'), וניסה ללמוד שם שענות, וסיימו במילים: "אני נהייתי איש, והגדי נהיה – תל"ש" (הרץ אימבר, 1950, עמ' 232–233).

את הפירות היבשים הביאו מארץ ישראל והם סימלו אותה. מצד אחד יש בשיר ביטוי לתקוותה של האם היהודייה שבנה לא יצטרך לבזוז את ימיו בענייני פרנסה (כפי שכנראה עושים הוריו) ושיוכל ללמוד תורה, ומצד אחר מביעים את הגעגועים לציון הארץ המובטחת באמצעות הגדי (רז, תשל"ד).

כבר במהדורה השנייה והמורחבת של הסיפור **די קליינע מענטשעלע** (האישון הקטן), שכתב מנדלי מוכר ספרים, צוטטה גרסה של שיר זה;³ גם ברומן השירי של מנדלי, **יודעל** (1875), צוטטו כמה שורות משיר ערש זה.⁴ ביאליק פרסם את שיר הערש שלו, 'הגדי הלבן', לראשונה באודסה בשנת 1904, במקראה **בן עמי** שערך חברו ש' בן-ציון. מכאן ואילך שב השיר ונדפס במקראות עבריות רבות ובשמות רבים: 'שיר של אם', 'שירת אם' ו'תחת ערש בני', עד שלבסוף כינס אותו ביאליק (1933), שנה לפני מותו, לספרו **שירים ופזמונות לילדים** בשם 'שיר ערש',⁵ אך כמוכן עיצב את השיר בסגנונו שלו. במקום הנוסח ביידיש שלפיו 'הגדי נסע לסחור' שינה וכתב 'הגדי הלך למקום סחורה'.⁶

בשנת 1880 כתב אברהם גולדפדן (1840–1908), משורר, מחזאי, מלחין ובמאי תיאטרון⁷ את המחזה 'שולמית' ושילב בו את שיר הערש המדובר. שיריו ומחזותיו המוזיקליים של גולדפדן זכו להצלחה רבה בארץ, ושיריו ומנגינותיו שבו את ליבם של רבים. גולדפדן היה בוודאי מחובבי ציון. ארץ ישראל הייתה ציפור נפשו וכל ימיו לא חדל מלחבר לה שירי כמיהה וגעגועים, אך כף רגלו מעולם לא דרכה על אדמתה (הכהן, 2021).

שילוב שיר הערש העממי בתוך מחזהו של גולדפדן יצר מבנה ייחודי של השיר: הבית הראשון של השיר, שכולל את השיר העממי הישן, מעביר מסר של פשטות ותמימות הרמונית. לו הסתפק גולדפדן בבית זה בלבד, היו שלושת הבתים האחרים משולבים זה בזה בלי שום צרימה. אך שלושת הבתים החדשים שהוסיף חשפו עולם דימויים מודרני ושונה לחלוטין: האם מאחלת לבנה עתיד זוהר של סוחר עתיר נכסים ובנקאי מצליח, הגורף הון רב מעסקי בורסה ומסלילת מסילות ברזל. מסר 'קפיטליסטי' זה היה שונה מאוד מן היעדים שהציבו שירי הערש העבריים החדשים לדור הילדים של תקופת חיבת ציון: עלייה לארץ, שיבה לעבודת האדמה והתנערות מוחלטת מחיי מסחר. בשיריהם נאבקו חובבי ציון בדיוק במסרים האלה שעלו מ'צימוקים ושקדים'. הם ביקשו לטעת בילד העברי החדש ערכים ציוניים ולאומיים של יהודי המעבד את אדמתו במולדתו, שבה ורק בה ימצא את אושרו, גם אם לא את עושרו.

כנראה זו הייתה הסיבה שגם אחרי כמעט 75 שנה מאז נכתב השיר המקורי, שמשון מלצר שתרגם את שולמית בשביל תיאטרון 'אהל' (1957), הוסיף לו בית חמישי פרי עטו, וניסה "לתקן" בו את

3. מנדלי מוכר ספרים, **די קליינע מענטשעלע**, וילנה תרל"ט, עמ' 121. תרגום עברי: הברנש הקטן, תרגם מיידיש: שלום לוריא, כרמל, 2003, עמ' 186–187.

4. ראו: ורסס (1987), עמ' 103–106.

5. בכתבת שיר זה ביאליק הושפע משירי הערש העממיים ביידיש, שנדפסו בראשית המאה העשרים בקובץ שירי עם יהודיים ברוסיה שליקטו שאול גינזבורג ופסח מֶרֶק (1901, מס' 60–62).

6. ראוי לציין שבשירי ערש רבים האם מבטיחה מתנה לילד, וזהו מוטיב שכוח: בשיר מספרד האם מבטיחה תפוח, בשיר מאלג'יר מבטיחים לנינט עוגית קטנה אם תישן, בשיר מצרפת מבטיחים חלב, בשיר מבלגריה מבטיחים טיול, שוקולד וריבה, ובשיר ערש מאנגליה – ציפור מזמרת (קרסני, 2003).

7. וראו בנספח 3 כרזת הצגת התיאטרון "שולמית" שכתב גולדפדן ובה הושר גם השיר "צימוקים ושקדים".

הכיוון המשובש של גולדפדן: האם מתנבאת שעוללה ימאס לבסוף בקפיטליזם החזירי, ישוב לארץ אבותיו וימצא את סיפוקו בעבודת האדמה, בכרם ובניר:

אך יום עוד יבוא, תמאס בכל רוח, / תשוב תתגעגע על ארץ אבות. / תשוב אל ארצה בשיר ובשבת, / בניר, בקציר ובפרי לעבד. / כי הגדי לעולם נשאר גדי, / ואתה הוא הגדי, יחידני / הגדי אל הפרס פוסע, / ללקט צמוקים ושקדים. / תורה ועמל הוא ידע, / נומה, בני, נומה נים!

מאין נשאב הדימוי של גדי מתחת לעריסותיהם של תינוקות?

ראשית, חשוב לציין את תחילת הופעתו של הגדי בתרבות היהודית. פוגל (2017) מדגישה שיש אינספור פעמים שהגדי מוזכר בתנ"ך, ואולם שלושה אזכורים קשורים לגדי כאשר בשלושתם מעשי מרמה הגורמים לתהפוכות ולתוצאות הרות גורל בהיסטוריה היהודית: בפעם הראשונה רבקה מרמה את יצחק בעזרת שני גדיים כדי שיעקב יוכל לזכות בברכת אביו: "לך נא אל הצאן וקח לי משם שני גדי עזים טובים ואעשה אתם מטעמים לאביך" (בראשית כז, ט), מעשה שמביא לידי פירוד ושנאת אחים; בפעם השנייה אחי יוסף טובלים את כתונת הפסים שלו בדם של שעיר עיזים ובמעשה זה מרמים את אביהם, הסבור כי יוסף נטרף. בשל מעשה זה בני ישראל יורדים בסופו של דבר למצרים; בפעם השלישית יהודה מבטיח לתמר גדי עיזים: "אנכי אשלח גדי עיזים" (בראשית לח, יז), ובשל מעשה זה נולד בן שמזרעו ייוולד דוד המלך, משיח בן דוד שיביא גאולה לעם. הגדי נקשר גם לחזון אחרית הימים: "וְגַר זָאב עִם כְּבִישׁ וְנֹמֵר עִם גְּדִי יִרְבֶּינָה" (ישעיהו יא, ו). בימות המשיח יפסיק הגדי להיות הקורבן החלש. הוא יזכה במעמד שוויוני לחיות חזקות ממנו, שעד אז היה טרף קל בשבילן.

איך הגיע הגדי מראשית ימיה של התרבות היהודית לעריסת הילד? היו שניסו להשיב על שאלה זו, וראשון להם דב סדן (תשכ"א) שהסביר את המילה 'ציגעלע': המילה 'ציג' ביידיש היא עץ, ומילת ההקטנה 'ציגעלע' היא גדי. היא התגלגלה מן המילה הגרמנית Ziegeli, שפירושה גם ביידיש לבנה קטנה, שבה השתמשו כדי לכסות גגות (בגרמנית Dachziegel ובלשוננו רעפים). בגרמניה בימי הביניים היה נהוג להכניס רעף זהב (ציגליין) כקמע לעריסת התינוק. בשיר ערש עממי בגרמנית נאמר (בתרגומו של סדן): "ישן, למטה עריסה קטנה / על הגג לבנה קטנה / הציפור הקטנה עשתה קן קטן, / ישן כל הלילה כולו". קן הציפור שבנוי מתחת לרעפי הגג, מסייע להקבלה הפואטית בין ה'למעלה' ל'למטה': כשם שהגוזל נם בקן למעלה, כך גם התינוק נם בעריסה למטה והאם שרה לשניהם. אגב כך ציין סדן כי גם הצימוד 'צימוקים ושקדים' נמצא באותם שירי ערש גרמניים לצד צימודים אחרים כמו 'צימוקים ותאנים'. הגדי נכנס אפוא לשיר הערש היהודי ככל הנראה בשל טעות תרגום: הדמיון בין המילה 'ציגל', שמשמעותה לבנה, ובין המילה 'ציגעלע', שמשמעותה גדי. כנראה במרוצת הדורות במעבר ליידיש נשאר רק רעף הזהב, וה'ציגליין' הפך ל'ציגעלה' (גדי). בחלק מן הגרסאות ביידיש מדובר בגדי זהב, שהפך אחר כך לגדי לבן או לגדי צח (פוגל, 2017). לא ברור מתי בדיוק והיכן התרחש השיבוש, שכן מדובר בשירי ערש עממיים שעברו מפה לאוזן ומדור לדור. ייתכן שטעות זו גרמה להיווצרות של עשרות שירים וכבר היה קשה לשרשה.

ייתכן גם כי הפיוט העממי לפסח 'חד גדיא' שימש מקור השראה אינסופי להוגים, לסופרים ולמשוררים עד עצם היום הזה. דוגמה לפרשנות כזו יש בהצעתו של חוקר הפולקלור, דב נוי (1986), לראות בגדי, שכביכול סוחר בצימוקים ובשקדים, ייצוג חליפי של האב שנעדר מחיי התינוק משום שהוא עסוק במסחר. כידוע, רוב שירי הערש נועדו לשירת אם. האב הלך לעבודה או

עסוק בהשגת פרנסה, ואילו האם היא שנשארת בבית ומנסה להרדים את התינוק. מדוע נבחר דווקא הגדי למלא את מקומו של האב הנעדר? משום ש'גד' בעברית הוא שם נרדף למזל, והגדי יביא מזל לעולל.

הגדי משיר הערש בגלות התגלגל גם לשירה העברית החדשה. גידול צאן הוצג בטקסי החגים בעיר ובכפר כאחד מענפי החקלאות המתחדשים: "מן הכפר מוביל העירה / בן־רועים טלה וגדי" (מילים: שמואל בס, לחן: שרה לוי־תנאי); בשירו של לוי קיפניס 'מקצות הארץ' הרועה מקיבוץ איילת מייצגת את ההתיישבות הקיבוצית בהביאה גדי למנחת ביכורים: 'אני מאיילת / אשר בגליל / רועה אני / הנה החליל. / בחליל אחלל / דלילדיל די! / ולחג הביכורים / הבאתי גדי ועוד.

מנשה גפן (1986), חוקר פולקלור ואיש קיבוץ עין המפרץ, שפרסם מחקר מקיף ומסכם על מוטיב הגדי בשירה היהודית וליקט עשרות מובאות משירים ביידיש ובעברית שבהם נכרכו הגדי והעריסה,⁸ מציין כי עיזים, תיישים וגדיים היו בלתי נפרדים מגוף העיירה היהודית (ראו למשל את הדומיננטיות שלהם בציורי העיירה של שאגאל). סביר שכאשר אימהות חשבו על בעל חיים שידבר אל לב בן הפעוט, גדי הייתה בחירה טבעית. והיו, כמובן, הכוחות העל־טבעיים שיוחסו לבני משפחת העיזים (ראו למשל, 'מעשה העז' של עגנון, 1925, עמ' שעג–שעה, הנשען בין השאר על אגדה עממית).⁹

ומניין הגיעו השקדים והצימוקים לשיר?

ב"ספר הרוקח" מאת אלעזר מוורמייזא (1557) נכתב:

ביום שמחנכין אותו לאותיות הקודש גם הצאן והבקר אל ירעו אל מול ההר ההוא. כעלות השחר יום עצרת מביאין הנערים על שם בהיות הבקר ויהי קולות וברקים ומכסים אותו תחת המקטורן מביתם עד בית הכנסת או עד בית הרב על שם ויתיצבו בתחתית ההר. ונותנין אותו בחיקו של הרב המושיבם ללמוד על שם כאשר ישא האומן את היונק ואנכי תרגלתי לאפרים קחם על זרועותיי. ומביאים הלוח שכתוב עליו א"בגד תשר"ק תורה צוה לנו תורה תהא אומנותי ויקרא אל משה וקורא הרב כל אות ואות מן א"ב והתינוק אחריו וכל תיבה של תשר"ק והתינוק אחריו וכן תורה צוה וכן תורה תהא וכן ויקרא ונותן על הלוח מעט דבש ולוחך הנער הדבש שעל האותיות בלשונו (סימן רצו).

לפעמים התחלף הדבש בצימוקים וכשהיו מביאים ילד ללמוד תורה, היו מחלקים לו צימוקים ואומרים: "כשם שהצימוקים מתוקים, כך מתוקה התורה על שומעיה" ככתוב בתהלים יח, ט: "תורת ה' תמימה משיבת נפש עדות ה' נאמנה מחכימת פתי. פקודי ה' ישרים משפטי לב מצות ה' ברה מאירת עינים. יראת ה' טהורה עומדת לעד משפטי ה' אמת צדקו יחדו. הנחמדים מזהב ומפז רב ומתוקים מדבש ונפת צופים."

וכפי שכתוב במדבר רבה יג, ב: "והיו עוסקים בתורה המתוקה מדבש, לפיכך עתיד הקדוש ברוך הוא להשקותם יין המשומר בענביו מששת ימי בראשית ולהרחיצם בנחלי חלב".

מקורות אלו מעידים שמכיוון שנאמר על התורה שהיא מתוקה מדבש, במרוצת הדורות האהיבו אותה על הילדים באמצעות חוש הטעם, ונתנו לילדים לטעום דבש או צימוקים מתוקים לפני לימוד התורה כדי ליצור אצלם חוויה חיובית המקשרת דברי תורה עם טעם מתוק.

8. גפן, 1986, עמ' 12–68.

9. וכך התגלגל הגדי גם לשירה העברית החדשה, כמו למשל בשיר "שה וגדי" של מתתיהו שלם. וראו גם: דורי, 2014.

הצירוף של צימוקים ושקדים התגלגל גם ליצירות ספרותיות דומות בשם זה: הסופר ישעיהו שפיגל (1906–1990), שהיה כלוא בגטו לודז', חיבר שיר לאחר מות בתו חוה ושמו 'ניט קיין ראָזשינקעס, ניט קיין מאַנדלען' (לא צימוקים ולא שקדים).¹⁰

ברומן פולין ארץ ירוקה סיפר אהרן אפלפלד (2005) על ישראלי החוזר לביקור בעיירת הולדתם של הוריו בפולין. הוא נפגש שם עם איכרה פולנייה בת המקום, שהייתה עדה להשמדתם של יהודי הכפר. היא שרה לו (מן הסתם ביידיש, ואולי בפולנית) את 'צימוקים ושקדים'.¹¹ והמתרגמת בלהה רובינשטיין, בתו של הסופר יהושע בר־יוסף, פרסמה בשנת 2018 ספר הנושא את השם **צימוקים ושקדים: מבחר מאוצרות היידיש**.¹²

השיטה

המאמר ידון ברוב הגרסאות, העיבודים והתרגומים של שיר הערש ביידיש, וכן באזכורי המילים 'גדי', 'צימוקים ושקדים', בייצוגים אינטרנטקסטואליים ומבחינה כרונולוגית מהמוקדם למאוחר בשירה העברית.

ממצאים ודיון

באמצעות שירי הערש העבירה האם לילדיה את מערכת הערכים היהודית ואת מערכת הנורמות של החברה, שבה היא חיה עם משפחתה. השירים שיידונו כאן משקפים את הדרך החינוכית "והגדת לבנך" הבונה את התשתית האידיאית־הרוחנית של הילד היהודי מן העריסה (קרסני, 2003).

לשירו של גולפדן, 'צימוקים ושקדים', היו כמה תרגומים ועיבודים:¹³

גרסה ראשונה (א' גולפדן):

בבית המקדש בחדר שכוח / יושבה בת ציון אלמנה בשחורים / את בנה היחיד מניעה היא ושרה / שרה שיר ערש יפה משירים / ובצל עריסת התינוק / ניצב לו גדי מתוק / הגדי אל השוק הלך לו / הוא ייקח גם אותך / צימוקים ושקדים / נומה בני את שנתך. / יבואו ימים ומסילות הרכבת / יחצו יבשות עד קצווי עולם / שמה עומדת אימך האוהבת / אתה תהיה אז עשיר מכולם / היי לי לו לי לו / לי לו... / וגם אז עת יהיה כיסך מלא / תיזכר בשירה של אמא'ה / צימוקים ושקדים / קח נא קח נא איתך / צימוקים ושקדים / נומה בני את שנתך /

10. את הגדי התמים החליפו עתה ינשוף מצווח וזאב מילל ומאיים. את השיר הלחין דוד בייגלמן (1897–1944), שנרצח באושוויץ, ואלה דיאמנט שרה אותו בפתיחת בית תרבות בגטו. לימים תרגם את השיר לעברית שלמה אבן־שושן ואופירה גלוסקא שרה אותו. לאחרונה הקליט אותו גם הזמר יונתן רזאל בלחן חדש שכתב: <https://www.shemolam2019.com/yonathanrazel>

11. "הם האריכו בסעודה. לבסוף שרה מגדה את השיר 'צימוקים ושקדים'. היא שרה בעצימת עיניים, כמו שהיו שרים בני הכפר שהיו באים אל הוריו. יעקב היה נרגש, קם על רגליו, נישק את מגדה ואמר, 'מי תיאר לעצמו שבשידוכה עוד שמורים ניגונים כאלה.' 'יקירי,' אמרה מגדה, 'אני הייתי בביתכם יותר מאשר בבית הורי. שום דבר יהודי אינו זר לי. גופי מלא מילים וניגונים. רק אשב ואעצום את עיני, והם יצופו מאליהם'" (אפלפלד, 2005, עמ' 68–69).

12. וראו סיפור נוסף בנספח 1.

13. בהשפעת שירו של גולפדן השתרש הביטוי 'צימוקים ושקדים' בפולקלור היהודי ובספרות העברית והפך לצירוף נפוץ.

גרסה זו עומדת מתוך ניגוד לסיפור נס פך השמן. בבית המקדש בחדר שכוח נמצא פך השמן הקטן שהספיק לשמונה ימים – המשכו של הנס הוא יום חג ושמחה. בשיר של גולדפדן, יושבת בבית המקדש בחדר שכוח בת ציון אלמנה בשחורים, סימבולית לכנסת ישראל ומניעה את בנה היחיד, עם ישראל – האווירה משדרת קדרות וגלות, ההפך מיום חג, גאולה ושמחה. עם זאת האם צופה לבנה עתיד טוב יותר, שבו תהיה התקדמות טכנולוגית שתקרב מרחקים בין ארצות, ותאפשר לבנה להיות עשיר מכולם מתוך ביסוס מעמדו הכלכלי, אך היא מבקשת ממנו שגם כאשר עסקיו הפיננסיים יהיו חובקי עולם, לא ישכח את שירה, את מסורת בית אבא, את הצימוקים והשקדים משיר הערש, המסמלים את מתיקות היהדות ואת המסורת שספג בבית ילדותו.

גרסה שנייה (תרגום ונוסח עברי מאת שמואל פישר):

שן בני עצום את עיניך / עיניך יונים עצום ותשכב / מלאך יפה יגיע אליך / והוא יביאך אל חוף הזהב.
/ אי..ל..לו... / כשתגדל ותפרח ילדי שלי / את השיר אל תשכח, ילדי שלי / צימוקים ושקדים / יפרחו בגנך / צימוקים ושקדים / זאת תהיה הברכה.

פישר מוסיף לשירו של גולדפדן נופך ערטילאי ושמיימי בתארו מלאך יפה המגיע לילד הישן ומביאו אל חוף הזהב, המטפורי לארץ ישראל שיש בה תפוחי זהב וירושלים של זהב. האם מבקשת כאן מבנה שגם כאשר יעזוב את בית ההורים בגלות ויגיע לארץ המובטחת, לא ישכח את השיר המסמל את מסורת ישראל, ובעצם אותם צימוקים ושקדים שגדל עימם בבית ההורים, ימשיכו לצמוח ולפרוח גם בארץ ישראל. אותה מסורת של היידישקייט, של שיר הערש ביידיש ושל כל אותם ערכים יהודיים שהוקנו לו בילדותו, תמשיך גם בארץ.

גרסה שלישית (תרגום מאת שמשון מלצר):¹⁴

בבית המקדש באפל החדר / יושבת נוגה בת ציון לבדה. / בנה יחידה מניעה היא פסדר / ושיר היא שרה בנעימה נחמדה: / תחת ערש בני יחיד, / צחלכון לו נצב שם גדי; / הגדי ליריד הוא נוסע, / לקנות צמוקים ושקדים. / תורה ומסחר הוא יודע, / נומה, בני, נומה נים.

[...]

אף יום עוד יבוא, תמאס בכל רוח, / תשוב תתגעגע על ארץ אבות. / תשוב אל ארצך בשיר ובשבת, / בני, בקציר ובכרם לעבד. / כי הגדי לעולם נשאר גדי, / ואתה הוא הגדי, יחיד! / הגדי אל הכרם פוסע, / ללקט צמוקים ושקדים. / תורה ועמל הוא יודע, / נומה, בני, נומה נים! אף יום עוד יבוא, תמאס בכל רוח, / תשוב תתגעגע על ארץ אבות. / תשוב אל ארצך בשיר ובשבת, / בני, בקציר ובכרם לעבד. / כי הגדי לעולם נשאר גדי, / ואתה הוא הגדי, יחיד! / הגדי אל הכרם פוסע, / ללקט צמוקים ושקדים. / תורה ועמל הוא יודע, / נומה, בני, נומה נים!

גרסה זו היא גרסה מיוחדת מכיוון שהיא מבטלת את ההשוואה בין הגדי 'החומרי' לילד 'הרוחני'. אם עד כה הייתה הפרדה בין הגדי שעוסק בסחר צימוקים ושקדים ובין הילד שילמד הלכות ופסוקים, כאן אומנם הגדי עוסק במסחר, הוא קונה צימוקים ושקדים, אבל גם מלימוד התורה לא מניח את

14. התרגום של שמשון מלצר לשיר זה הוא מתוך ההצגה **שולמית** של תיאטרון "אהל". החוקר אליהו הכהן (2021) מציין כי הבית החמישי הוא תוספת חדשה שכתב המתרגם, שמשון מלצר, בשביל המחזה של תיאטרון "אהל". לדבריו, מלצר "ניסה ל'תקן' את הכיוון המשובש של גולדפדן: האם מתנבאת שעוללה ימאס לבסוף בקפיטליזם החזירי, ישוב לארץ אבותיו וימצא את סיפוקו בעבודת האדמה, בכרם ובניר" (הכהן, 2021, וראו נספח 3).

ידו. הגדי מסמל כאן את הילד עצמו לפי משאלת ליבה של האם ("אתה הוא הגדי, יחידי!") – שיגדל להיות אדם של תורה ועבודה, כמו הגדי. רק כאשר הרווחים הכלכליים יהיו גדולים, היא צופה שבנה ימאס בעושר וישוב לארץ אבות, מושא געגועיו. שם בארץ ישראל, הגדי לא יעסוק במסחר צימוקים ושקדים, אלא פשוט ילקט אותם מתוך הכרם, וימשיך לשלב תורה ועמל (המילה 'עמל' מחליפה את המילה 'מסחר') – בגלות עסקו היהודים במסחר, בארץ המסחר מתחלף ל'עמל'. בארץ שצריך לבנות ולהיבנות בה חשוב עמל כפיים.

שיר ערש / ביאליק (1904)¹⁵

תחת עֶרֶשׁ בְּנֵי הָרֶף / עוֹמֵד גָּדִי, כְּשֶׁלֶג זָה. / הַגָּדִי הֵלֵךְ לְמָקוֹם סְחוּרָה, / וּבְנֵי יִגְלָה לְמָקוֹם תּוֹרָה;
הַגָּדִי יָבִיא שְׂקָדִים וְצִמּוּקִים, / וּבְנֵי יָבִיא הֶלְכֹת וּפְסוּקִים; / הַגָּדִי יָבִיא תְּמָרִים וְחֲרוּבִים, / וּבְנֵי
יָבִיא מַעֲשִׂים טוֹבִים. / טוֹבִים וּמְתוּקִים חֲרוּבִים וְצִמּוּקִים, / דְּבָרֵי תּוֹרָה מִהֶם מְתוּקִים; / דְּבָרֵי תּוֹרָה
פִּים עֲמָקִים, / דְּבָרֵי תּוֹרָה מִפִּי יָקָרִים; / יַחֲכֶם בְּנֵי וְיִכְתֹּב סְפָרִים. / יִגְדֵּל שְׁמוֹ וְיֵאָרִיף יָמִים / וְיִהְיֶה
יְהוּדִי כְּשֹׁר וְתָמִים.

גרסה זו של ביאליק לשיר הערש הידוע שמה דגש בחשיבותם של דברי התורה. בגרסה זו בהשוואה בין הגדי לילד ובין הצימוקים והשקדים לדברי התורה, אין ספק שדברי התורה, החוכמה, כתיבת הספרים ומשאלת האם שהילד יהודי יהיה בעל ערכים הם בעלי חשיבות רבה. כדי לאזן מעט בין הילד לגדי, נוספו לגדי גם תמרים וחרובים נוסף על הצימוקים והשקדים. ובכל זאת ניצחונו ויתרונו של הילד על הגדי ניכרים בבירור. בשיר זה הגדי דומה לעז בסיפורו של עגנון (1925), "מעשה העז", על העז האוכלת בערב חרובים מלאים דבש הנמצאים בצפת ובבוקר מביאה את חלבה העשיר למשפחה בפולין. שניהם יודעים כיצד להגיע לארץ המובטחת וליהנות מפרותיה, ומבטיחים את הקשר של היהודי בגלות לציון, אך על אף הפיתוי של החלב המתוק של העז, הצימוקים, השקדים, החרובים והתמרים של הגדי, הדמויות האנושיות הסובבות אותם מחמיצות את השעה. גם כאן הגדי דואג לחומר בשעה שהבן דואג לרוח. דברי התורה של הבן וכל הדברים הרוחניים שהוא מביא מקבילים לתמרים, לחרובים, לצימוקים ולשקדים של הגדי ומתוקים כמוהם, אך הגעגוע הוא ליהודי הכשר והתמים שיושב בגולה וכותב ספרים ולא לפירות שהשתבחה בהם ארץ ישראל. מבחינה צורנית של השיר, בתחילתו מוקדשת שורה לבן ושורה לגדי לסירוגין, ללמד אותנו שבתחילת הדרך עדיין הבן זקוק לגדי ולתזונה הפיזית שהוא מביא עימו. מאמצע השיר יש התמקדות רק בדברי התורה של הבן משום שמרגע זה הבן עצמאי ואינו זקוק עוד לגדי, אלא לדברי תורה בלבד שמהם הוא ניזון גם מבחינה רוחנית וגם מבחינה פיזית ומפרנס את עצמו באמצעות כתיבת ספרים.

פגישה לאין קץ / נתן אלתרמן (1938)¹⁶

עד קצוֹנֵי הַעֶצֶב, עד עִינֹת הַלֵּיל / בְּרוּחוֹת בְּרוֹל רִיקִים וְאֲרוּכִים, / אֱלוֹהֵי צִיוּנִי שֶׁאֵת לַעֲלוּלִיךְ,
/ מַעֲוִנֵי הָרֵב שְׁקָדִים וְצִמּוּקִים.

15. מעניין לציין ששולמית לפיד בוחרת בגרסה זו ברומן שלה "חות העלמות" המתאר את ראשית היישוב בארץ ישראל: "בחוף חושך, אור ירח בלבד, ומן המטבח הרחוק נשמעת שירה. שלושה-ארבעה קולות. 'תחת ערש בני הרך / גדי עומד לבן וצח, / הגדי ילך לקנות סחורה, / ובני ילך ללמוד תורה...' (לפיד, 2006, עמ' 104).

16. נדפס לראשונה בספר **כוכבים בחוך** (אלתרמן, 1938). לחן: נעמי שמר.

נתן אלתרמן לא מעבד, מתרגם ויוצר גרסה משלו לשיר הערש ביידיש, אלא לוקח רק את שני האלמנטים המרכזיים בו – שקדים וצימוקים ומביא אותם ישר לעוללים לא באמצעות הגדי, אלא באמצעות דמות בשר ודם. מיהי מושא השיר? אישה אהובה? השירה? ארץ ישראל? השאלה נשארת פתוחה. אך ההבדל בין שיר זה לעיבודים, תרגומים וגרסאות אחרים של אותם שקדים וצימוקים שהתגלגלו משיר הערש ביידיש הוא שבכל השאר הילד שגדל והפך לאיש לא סבל מעוני: הוא עסק במסחר, כתב ספרים, עבד בכרם או שהגדי סיפק את כל מחסורו. בשירו של אלתרמן הדובר בשיר מביא שקדים וצימוקים על אף עוניו, ולכן ההקרבה, המתנה שהוא מביא יקרה ומערכת יותר. נוסף על כך המאמץ להבאת אותם שקדים וצימוקים בשיר זה גדול יותר – הדובר מרחיק עד קצווי העצב, עד עינות הליל ופוסע ארוכות ברחובות ברזל ריקים.

שיר נס השיר / אורי צבי גרינברג (1953)

עד כמה חלחל שירו של גולדפדן לתוך הספרות העברית החדשה יעיד שירו של אורי צבי גרינברג, 'שיר נס השיר', שנכתב ב-1953 ובשנים האחרונות אף נלמד כחלק מתוכנית הלימודים לקראת בחינות הבגרות בספרות. כך כתב אצ"ג ב'שיר נס השיר' (בית רביעי מתוך השיר):

הָאָם אֵינֶנָּה, לֹא אָדָּע מְקוֹם עֶפְרָה / אֶךְ טְבוּעָה הִיא בְּמַהוּתִי בְּכֶסֶף שִׁיבְתָּהּ וְתַמַּת הַנְּעָרָה. / וְשִׁיר הָעֶרֶשׁ עַל גְּדִי הָזֶהָב / שֶׁנִּסְעָה לְסַחֵר מְגָדִים / צִימוּקִים וְשִׁקְדִים וּוְרָדִים / הוֹמָה בְּלֵב כְּכַנְיָה – נְגוּנָיו שֶׁל הָאֵב.

הינה כי כן, שיר הערש הגלותי שבמקרה זה הושר דווקא בפי האב הנעדר מגרסאות קודמות של השיר, הומה בלב הילד כאגם הכנרת, סמלה של ארץ ישראל החלוצית.¹⁷ נוסף על הילדות והטבע הדובר מדבר על הוריו כמקור לשירתו. הוא מספר על אימו שמקום קבורתה אינו ידוע לו, אך זיכרונה טבוע בתוך תוכו ("בְּמַהוּתִי"). הוא זוכר אותה כשהייתה נערה תמה וכאשר זָקְנָה חוטי כסף זרקו בשערה. הוא זוכר את שירי הערש ששרה לו על גדי זהב שמכר צימוקים ושקדים. זוהי רמיזה אינטרטקסטואלית לשיר ביידיש. שתי השורות הראשונות בבית זה מתחרזות: "עֶפְרָה"; "נְעָרָה", אולי כדי לרמוז כמה רע היה גורלה של אימו שמתה בגיל צעיר. אותו שיר ערש עדיין נשמע באוזני הדובר כמו ניגוניו (זמירות חג) של אביו בשבתות וחגים. כשהוא נזכר באביו, הוא נזכר גם במאכלים שאהב האב ואת צערו על "גלות השכינה" – על העובדה שצעירים רבים הלכו אחרי ההשכלה או אולי על כך שהשכינה שגלתה לא עזרה ליהודים בפוגרומים. (אצ"ג עצמו ניצל כילד מפוגרום שהתרחש בעיר הולדתו.) בשלוש השורות האחרונות של השיר חוזרות המילים "הָאֵב", "אוהב", "אהב", "כואב", "כָּאֵב", "קָאֵב". המילה "אב" הופכת למילה מנחה המדגישה את חשיבות דמות האב בחייו. משחק המילים מבליט את דמות האב: את המאכלים וריחות הבשמים שאהב וגם את כאבו על "גלות השכינה".

השיר מעביר את הקורא לאווירה של געגוע אל עבר חם ואוהב לעומת מציאות של יתמות, עצב ובדידות (האם שאיננה, האב שכאב). געגוע אל מה שאיננו עוד ורצון לחזור אל העבר שנראה כה

17. האב הנעדר הוא מוטיב אוניברסלי בשירי ערש, לרבות שירי ערש יהודיים. האב הנעדר הוא גורם מרכזי בתיאור מצוקותיה של האם. סיבות רבות להעדרו: הוא יצא לפרנסתו אם ליד הבית או במרחקים; הוא יצא ללמוד ולהרבות חוכמה; הוא נטש את האם ונעלם או שהלך לעולמו. האב הנעדר הוא נוכח "מוחשי" בשירי הערש – הוא הדמות הראשית המשתלבת בכל רכיבי המרקם התמטי (קרסני, 2003).

יפה הם תפיסה רומנטית ההופכת את הכאב למושג של יופי.¹⁸ השיר מעביר לקורא את מקור השראתו של המשורר: הגעגוע לעבר, לילדות ולחום לעומת המציאות הקשה של יתמות, עצבות ובדידות. געגוע אל מה שהיה ואיננו עוד, אל המראות הראשונים שעיצבו את דמותו כמשורר. נס השיר מתחולל כאשר המשורר מצליח לגעת באותן נקודות.

אהוד מנור / השיר של אמא (1975)

שירו של אהוד מנור, 'השיר של אמא' הוא השיר האחרון בממצאים ובו מהדהד שיר הערש ביידיש: *זֶה הַשִּׁיר שֶׁאִמָּא / שָׁרָה לִי מִזְמָן, מִזְמָן / שִׁיר עַל גְּדִי קָטָן / גְּדִי שֶׁל יְלָדִים / שֶׁיָּבִיא לִי צְמוּקִים וְשִׁקְדִים / גְּדִי קָטָן תָּמִיד אֵתִי / מִתַּחַת מְטָתִי / לֹחֵשׁ לִי "לִילָה טוֹבָה".*

בשיר זה הגדי מקבל האנשה נוספת – הוא 'גדי של ילדים' שגם מדבר בשפתנו ולוחש לילד 'לילה טוב'. לאהוד מנור שירים מספר שהוקדשו לבני משפחה: 'אחי הצעיר יהודה' נכתב לאחיו שנפל במלחמה, 'מי אוהב את השבת' ו'האמא הכי נהדרת'. לבקשת הזמרת ריקי גל שחוותה גירושין בין הוריה ופרדה מאימה, כתב מנור את השיר הבא:

אמא, / שיר הערש ששרת מזמן רודף אותי, לאן אברת, לאן? / אילו יכולתי, הייתי שוכחת איך באתי לכאן. / [...] / אמא, / אמא, / איך בדמי, בעמקי נשמתי, דעתך נחושה. / אמא, / אמא, / את וגם אני, בשנאה ואהבה, בין כוח וחולשה. / אמא, / איך רציתי שתחבקי ותלטפי ותאמיני בי, / אילו יכולתי הייתי עוקרת אותך מליבי...

לאהוד מנור המשפחתי והחם, שחוה כילד אם אוהבת השרה לו שיר ערש לפני השינה והוא מתרפק עליו בבגרותו כמשורר, היה קשה עם סיפור הניכור ההורי שחוותה ריקי גל, ועל כן כתב לה שיר מרגש זה. נוסף על כך הווייתו הארץ ישראלית של מנור מקשרת את הגדי לאו דווקא לארצות הגולה: שנת כתיבת השיר מוכיחה שהגדי בשיר הערש מהגולה לא נשאר רק כזיכרון רחוק, אלא יש בו כמיהה לנוף הכפרי של ארץ ישראל (מנור הוא יליד המושבה בנימינה), לחגים החקלאיים הקדומים, לחג הגז מתוך שאיפה להתערות בנופיה הפסטורליים ולחזק את הזיקה לאתוס המקראי של רעיית צאן ולאתוס החלוצי שבין האדם למקום.¹⁹

סיכום

עם התבססות היישוב השתנה תפקידו של הגדי. כמיהות לגאולה שיוצגו בדמות הגדי בשירי הערש הומרו בדימוי ארצי שהיה בשירי הרועים לאחד מסממני המציאות המתחדשת וההתערות בקרקע המולדת. שיר הערש העממי היהודי 'תחת ערש התינוק' היה נפוץ במזרח אירופה. מוטיב הגדי או הגדייה שמתחת לעריסת התינוק התגלגל לשיר ערש נפוץ ולשירה האומנותית גם בתרבות העברית החדשה. גרסאות מגוונות של השיר הופיעו במקראות, בעיתוני הילדים, באיוריהם ובשירי הזמר. כמה מהן סימלו כמיהה לגאולה ותקווה לחידוש הימים כקדם בארץ האבות (גפן, 1986).

18. ראו בהרחבה באתר כפר הנוער אלוני יצחק: <https://a-y.org.il/חומרי-לימוד/ספרות/שירה/שירת-המאה-העשרים/שיר-נס-השיר-אורי-צבי-גרינברג/>

19. וראו בהרחבה על שני אתוסים אלו במאמרה של מיכל סדן (2014).

מאמר זה הוקדש לבחינת מעמדו, סוגיו, דרכי מימושו ומשמעותו הלירית-תרבותית של שיר הערש "תחת ערש בני הרץ". שה, גדי ורועה חוזרים ומופיעים ביצירה העממית בכל התקופות כחלק מ"תמונת המולדת המטולטלת" שנשאו ושימרו היהודים לדורותיהם (נוי, 1963, עמ' 20) והוא מתואר כאן בליריקה של המוען המבוגר הנזכר בילדותו.

נמצא כי הנושא המשותף לכל האימהות בכל הדורות הוא חינוך הדור הצעיר, וכי האידיאלים הרוחניים והחינוכיים שהדריכו את האימהות בייעוד זה הם אותם אידיאלים. ההבדלים ביניהן נובעים מהמרחבים המגוונים שהן חיו בהם, ומתוך כך גם מזיכרונות היסטוריים הקשורים במרחבים אלה (קרסני, 2003). כמו כן נמצא כי כל המשוררים כותבים פרפרזה על השיר בעת שהם משנים אותו לעיבוד משלהם כדי שיתאים לתקופה ולהלך הרוח שבו הם נמצאים בשעת כתיבת השיר, אך לכולם שיר הערש המקורי נושא עימו זיכרון ילדות חיובי ומעצים.

רשימת מקורות

- אלעזר בן יהודה מגרמייא (1557). ספר הרוקח.
- אפלפלד, א' (2005). פולין ארץ ירוקה. כתר.
- אלתרמן, נ' (1938). כוכבים בחוץ: שירים. יחדיו.
- ביאליק, ח"נ (1933). שירים ופזמונות לילדים. דביר.
- ברוך, מ' (1991). 'מי מרדים את מל'. בתוך ע' גבל (עורכת), ילד אז – ילד עכשיו: עיון משווה בספרות ילדים: בין שנות ה-40 לבין שנות ה-80 (עמ' 47–68). ספריית הפועלים.
- גינזבורג, ש' ומרק, פ' (1901). יידישע פֿאָלקסלידער אין רוסלאַנד.
- גפן, מ' (1986). מתחת לעריסה עומדת גדיה: בנתיבי הזמר היהודי: מסות ומחקרים. ספריית הפועלים.
- דורי, נ' (2014). שירי רועים כמייצגי מהפיכה תרבותית ואמנות צלילית. הפנקס: כתב עת מקוון לספרות ותרבות ילדים. <https://ha-pinkas.co.il/> שירי-רועים-כמייצגי-מהפיכה-תרבותית-ואמנות/
- הכהן, א' (2021, 12 בפברואר). שירי הערש בימי העלייה הראשונה: צימוקים ושקדים (ב). עונג שבת (עונ"ש). https://onegshabbat.blogspot.com/2021/02/blog-post_12.html
- ורסס, ש' (1987). ממנדלי עד הזו: סוגיות בהתפתחות הסיפורת העברית. מאגנס.
- לפיד, ש' (2006). חוות העלמות. כתר.
- מנדלי מוכר ספרים. (2003). הברנש הקטן (ש' לוריא, מתרגם). כרמל.
- נוי, ד' (1968). פולקלור העדות בישראל. בתוך מ' זמורה (עורכת), יסודות מזרחיים ומערביים במוסיקה בישראל: דיוני כנס קומפוזיטורים, מוסיקולוגים, מבצעים, מבקרים ומורי מוסיקה, שהתקיים בבית דניאל, בזכרון יעקב, בימים 15, 16, 17 באפריל שנת 1962, י"א, י"ב, י"ג, בניסן תשכ"ב (עמ' 2–8). המכון למוסיקה ישראלית.
- נוי, ד' (1983, 28 בספטמבר). "בני יגלה למקום תורה". דבר, עמ' 19.
- הרץ אימבר, נ' (1950). כל שירי נפתלי הרץ אימבר. מ' ניומן.
- סדן, ד' (תשכ"א). שקדים וצימוקים. מחניים, נג, 124–130.
- סדן, מ' (2014). בעקבי הצאן – רועה וצאן בתמלילי שירי הזמר העבריים. בתוך מ' וולפה, ג' כ"ץ וט' פרילינג (עורכים), מוזיקה בישראל (עמ' 295–325). מכון בן-גוריון לחקר ישראל והציונות, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- עגנון, ש"י (1925). מעשה עז (ז' רבן, מאייר). הגנה.

פוגל, ש' (2017). **שירי ערש – בעלי חיים הנכנסים למיטת הילד כהשתקפות של תפיסת החברה הישראלית את עצמה**. <http://www.shimona.co.il/2017/03/10/6>
 קרסני, א' (תשנ"ז). מן העריסה אל העקידה: על גלגולו של שיר. **שאנן**, 3, 101–118.
 קרסני, א' (2003). שירי ערש כמפגש בין עדות ישראל. **עיון ומחקר בהכשרת מורים**, 9, 65–87.
 רובינשטיין, ב' (מתרגמת). (2018). **צימוקים ושקדים: טעימות קטנות מתוך אוצרות היידיש וספרותה** (נ' בראל, עורכת). משכל.
 רוז, ה' (1974). על שירי ערש. **הד הגן, לח**, 439–447.

נספחים

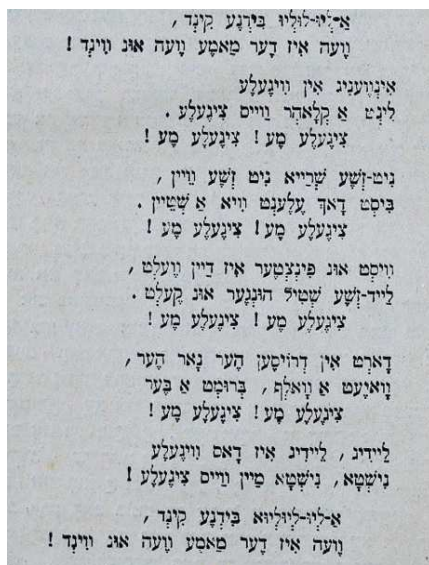
נספח 1: צימוקים ושקדים²⁰

ערב אחד שאלנו את סבא: "האם זכית פעם לראות את אליהו הנביא?"
 "מעולם לא ראיתי את אליהו הנביא", ענה. "לא במוצאי שבתות, לא בלילות הסדר, ולא בחגים אחרים. אבל יודע אני שהוא היה מגיע לכאן, כמו לכל בתי ישראל במוצאי שבתות ובלילות החג."
 וסבא ידע מה שהוא אומר!
 בסתר ליבי חושד אני בסבא שהוא ראה גם ראה את אליהו, כשהיה סר לבית. ומי יודע, אולי גם החליף עימו דברי תורה. ומדוע אינו מודה בכך?
 אין ספק שסבא יודע מה שהוא עושה.
 ליבי אמר לי שגם אני ראיתי אותו. אלא שהייתי ילד ולא ידעתי מה רואות עיניי.
 ומעשה שהיה כך היה:
 רוכל היה בעירנו, שהיה מוכר צימוקים ושקדים. והייתה לו חנות, וכל סחורתו לא הייתה אלא שני שקים מלאים צימוקים ושקדים, והיה מחזר עימם מבית יהודי לבית יהודי. וכשהיה נכנס לבית היה פותח בשיר...
 שיר על גדי ועל ילד יהודי. הגדי מוכר סחורה. צימוקים ושקדים. והילד לומד תורה.
 אותו רוכל, ר' דן, היה נכנס לביתו של סבא בכל מוצאי שבת בעת שכל בני הבית היו יושבים ואוכלים שקדים וצימוקים שקנינו מר' דן, ושרים את שיריו.
 אמא אהבה את שיריו. וביותר את השיר על הגדי והילד היהודי, והיא הייתה שרה לנו את השיר בלכתנו לישון. והוא היה נשזר בחלומותינו, במשך השנים נשכחו המילים אבל הנעימה הייתה מתנגנת מעצמה בעת שהייתי יושב ולומד תורה.
 שונה אחת כשעליתי לירושלים, ישבתי כל הלילה בט' באב על הרצפה, מול אבני הכותל המערבי אמרתי קינות ופרקי תהילים. לידי ישב אדם שדומה היה לר' דן הרוכל, שהיה מוכר צימוקים ושקדים בעירנו. אמרתי לו שלום והחזיר לי שלום, וסיפר לי שהוא איש ירושלים.
 האיש ידע סיפורים רבים ואגדות נפלאות על חורבן ירושלים, וכך סיפר:
 "לאחר החורבן היה רוכל אחד ביהודה, שעסק במכירת חיתולים לתינוקות. היה הרוכל עובר מעיירה לעיירה ומכפר לכפר וקורא בקול: "חיתולים! חיתולים!" וכשקרא חיתולים חיתולים – התחיל קולו לזמר, והנעימה היתה נעימתו של ר' דן שהיה שר ומכריו "צימוקים ושקדים".
 הבטתי שוב בפניו ושאלתי אותו: "האם אינך מוכר לפעמים צימוקים ושקדים?"
 "לפעמים", הודה. "לפעמים, מבין אתה, אני מוכר כל דבר הנחוץ לילדים. פעם צימוקים. פעם שקדים ופעם חיתולים."
 "אולי היית נושא את השקים על גבך?" הוספתי לשאול.
 "הייתי נושא כל משא למען ילדי ישראל, הרי ילדים הם תקוות עמנו ומהם ייצא משיח. ויש לשמור עליהם מכל משמר..."

20. כהנא, ש"ז (ח"ת). **כמעין המתגבר: יצירתו של הרב ד"ר ש"ז כהנא ז"ל**. http://moreshet.co.il/kahana/tavnit2.asp?x=600&kod_subject=1700&kod_subjectm=1715&pg

הייתי נרגש מאוד, רציתי לשאול אותו עוד שאלות רבות אבל הוא שקע בספר הקינות ויותר לא דיבר דבר. מאז הייתי שבו והולך לכותל ומחפש את הרוכל, שפניו היו דומים כל כך לפניו של ר' דן הרוכל, שהיה מגיע לביתנו במוצאי שבתות. אבל שוב לא פגשתי בו. לפעמים, אני חושב, שאותו איש שפגשתי ליד הכותל ור' דן – לא היו אלא איש אחד. ומי יודע אם לא היה זה אחד מתלמידיו של אליהו הנביא, ואולי היה זה אליהו בכבודו ובעצמו.

נספח 2



נספח 3

כרזת 'שולמית' בתיאטרון 'אהל' (1957). איירה: צילה בינדר.



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"¹, 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 "ייצוגית" 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")².

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)³.

כאמור בראש דבריי, הסיפורים שנבחנו ונבדקו עסקו באותו נושא – המטא לשון. בהתייחס למונח זה יש לציין את יאקובסון (1960)⁴, 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) מחדד 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)⁵, 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 למודדם 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 בדינו, 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).⁶ 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. באלאן⁷ טוען "אם יש רעיון טוב, התלהבות ורצון להתמיד, גם ילד יכול לכתוב ספר" (גל, 2009). מנגד מוסקוביץ⁸, 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).

הטקסטים⁹ 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. אבריאל 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.¹⁰

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:**¹¹ 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"ש¹²

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 מישוה 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 א"ש שימוש בסיומת מקראית (הוספת ההברה "נה" או נא), גוף רבות נסתר (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 ליונסקי 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.¹³ 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 שציינו 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 בסיומת 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 שציינתי בניתוחים והבאתי דוגמאות, ראייתי 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 והשיבוש 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 שיבוא ויעזור 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 עזרתו 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, בְּחֻבּ הַפֶּךְמֶל 20".

"אַבֵּל אַמָּא, אֵין שָׁם כָּלום חוץ מִסְפָּרִים", רָטַן אִיתִי.

"וְגַם הַסְפָּרִיט מִמֶּשׁ זִמְנָה, אוֹלֵי בֵּית יוֹתֵר מְשֻׁלוּשִׁים...", הַמְשִׁיכָה הָדָס.

אַמָּא צָחָקָה. "שְׁלוּשִׁים זֶה לֹא מִמֶּשׁ זִמְנָה. אַבֵּל נִרְאָה לִי שְׁאַתֶּם צָרִיכִים מְשֻׁהוּ אַחֵר, הַרְפָּתָקָה הַדְּשָׁה!"

"הַרְפָּתָקָה?!" קִפְצוּ שְׁנֵיהֶם.

"בֹּן, הַרְפָּתָקָה. מָה דַּעְתְּכֶם לְחַפֵּשׁ אוֹצָר?" (עמ' 5-7)

הדס ואיתי מסוקרנים מאוד ומשוכנעים כי יש אוצר ממש (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 הָאוֹצָר?", פָּגְתָה הָדָס בְּלִי שְׁהִיּוֹת, "וְלָכֵן אַתָּה בָּטָח מְכִיר אֶת כָּל הָאוֹצָרוֹת בְּמִדְיָה" (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 שזורים מילים ותארים סובייקטיביים שיש בהם מטען רגשי,¹⁴ כמו "הָדָס וְאִיתִי נִרְאוּ מַעֵט מְבֻלָּלִים. זֶה אוֹמֵר שְׁאַתָּה לֹא יוֹדֵעַ הֵכֵן אוֹצֵר הַמִּלִּים?" שָׁאַל אִיתִי בְּאֶזְנָה" [...]'בְּדִיקוּ!' הַתְּלַהֵב 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 לשלון ואמרה בחייה, 'יגעתי ומצאתי תאמין'."
 "מה?!" אמר אחי.
 "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 חקבה
 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 נחשיות". (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 בהאנשה¹⁵ 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 "נתיק" (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: "השפּעֶלָה", "גֶּהֱקָה", "יִשְׁשׁוּת" ו"קִשְׁשׁוּת" (עמ' 32), מילים המציינות גם הן נרדפים חלקיים. שירה, גיבורת הסיפור, סקפטית מאוד כלפיהן, ואף ממעיטה בערכן ואינה מאמינה להן: "אָז בְּבִקְשָׁה תִּגִּידוּ לָנוּ מִי בָּא לִפְנֵיךְ הַזֶּה? שְׁאַלָה שִׁירָה, 'לֹא רָאִיתִי כָּאן אֶף אֶחָד חוּץ מִמְּשָׁרְתִּים וּמִלְצָרִים'" (עמ' 32).

צירופים כבולים

"בְּפִנְדֵּק הַמְּלִים הַטּוֹבוֹת" הילדים פוגשים את "מְלִים עֲסוּקוֹת", "מְלִים מְפִנְקוֹת", "מְלִים מְלַכְלוֹת", "מְלִים מְבִלְבְּלוֹת", "מְלִים קְשׁוֹת", "מְלִים גְּסוֹת" (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 המילים והלשון.

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 כתיבה חופשית בדיונית של ילד אחד במשך שנה (בין גיל 9 ל-10), מתוך בחינה השוואתית לכתיבה 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),¹⁶ 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**, 11–10, 8–30.
- פרוסטמן, מ' (1990). **לשונה של ספרות: עיוני סגנון ותחביר בספרות העברית**. רכס פרויקטים חינוכיים.
- פרוסטמן, מ' (2000). **לומר זאת אחרת: עיוני סגנון ולשון בשירה העברית בת ימינו**. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- פרוסטמן, 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>
- רוזנטל, ר' (2011). **המסע המקל לארץ המלים** (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 בסגנון 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
- Leech, G. N. (1969). *A linguistic guide to English poetry*. Longman.

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 נפגשתי עם בני משפחתו של המשורר וראיינתי אותם כדי לברר את הנשוא 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 האינסופית, 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**, וגולה 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 דבריו ליהודים" (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 המשווים 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 "ריגושת" 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 המשווים 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); שליזנגר (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).

פוקו (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 סיומן 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 ושירים** 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 (פולקלור) 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 לבדד 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 מאותגרת 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 – אלחיואנאת 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. الطاووس والبطّة – אלתאוווס ואלבטה – הטווס והברווז. עריידי, נ' (1999). *الطاووس 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 וברוזה**.
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 הבשל. 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 שתיבא 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 הָאָדָם 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 יֹאכְלוּ בֹסֶר וְשִׁנַּי הַכִּנִּים 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 לא 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 יִלְהֹט 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 מִתְעַיְפוֹת הַמַּלְאִכִּים כְּמוֹ

מָוֶת, יְרוּשָׁלַיִם וְאַהוּבָתִי

שְׁאֵינָה מְבַחֶרֶת.

בְּשֵׁנֶת פְּרוֹעַ הַמִּלְחָמָה יִשְׁבְּתִי

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

לֹא עֲמָךְ
בְּלִילֹת
לְכָבוֹד חַיָּה וְאַדָּם וְאֱלֹהִים
אֵךְ כָּל הַמַּלְיָם
שְׁאַתָּה שְׁתַּקֵּת
כָּל אַחַת הַיִּיטָה אֲגָדָה בְּשִׁבְלִי
וּמָה שֶׁעָשִׂינוּ
לֹא יַחַד
הָיָה הַדְּבָר הַמְשֻׁמָּח אֶת כָּל הַחֲלוּמוֹת
הוּא הָאוֹר הוּא הָאוֹר
הָאוֹר
וְאַתָּה יְהוּדָה, יְהוּדָה, יְהוּדָה
הַפֶּךְ אֶת כָּל הָאוֹרוֹת
שֶׁמִּתַּחַת לְאַבְנִים
שְׁבִהֲרֵי יְהוּדָה וְיִשְׁמַעְאֵל
קָרָא לָאֵל.
שֵׁם תִּמְצָא אֶת מוֹתִי
וּסְפִירָתִי
בְּאוֹתִיּוֹת שֶׁל שִׁיר שְׁאִינוּ אֲגָדָה
וּמָה שִׁישׁ בְּשִׁבְלִי
וּמָה שִׁישׁ בְּשִׁבְלֶךְ
בּוֹא נִכְתָּב בְּסִפְרֵינוּ הַיְּפִים
בְּשִׁתֵּי הַשְּׁפוֹת הָאֵלֶּה
שֶׁהֵאָחַת
אֵינָה צְלָה שֶׁל הַשְּׁנִיָּה
שֶׁהֵנוּף שְׁאוֹתוֹ רָאִינוּ
יַחַד
לֹא בְּחֲלוּמוֹת
כָּל כֶּף יָפָה
כָּל כֶּף מִכְרִיק
כָּל כֶּף מְשֻׁלָּם.

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 דרשיה, 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 מֵה לֹמֵר
יְדִי.

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 דְּכָרִי / אוֹכֵל לְשִׁלָּם". 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)

עֲשֵׂיו
 כָּל הָעָרִים נַעֲשׂוֹת דּוֹמוֹת לְעֶצֶמָן
 וְכָל הַנָּשִׁים נַעֲשׂוֹת דּוֹמוֹת לְעֶצֶמָן
 וְכָל הָאֱהָבוֹת הוֹלֵכוֹת וּמְאֻבָּדוֹת עֶצֶמָן
 לְדַעַת
 וְאֲנִי, הֵיכָן אֲנִי בָּא.
 וְמָה אוֹמְרוֹת עָלַי הָעָרִים
 וְמָה חוֹשְׁבוֹת עָלַי הַנָּשִׁים
 וְלָמָּה הָאֱהָבוֹת הוֹלֵכוֹת לִי מִבֵּין יָדַי.
 אוֹלִי אֲשׁוּב לְכַפֵּר
 שָׁם אוֹלִי הַכֹּל עֲדִין כְּפִי שֶׁהָיָה פֶּעַם
 וְהַנָּשִׁים שָׁם צָעִירוֹת אוֹלִי
 וְאוֹהֲבוֹת יוֹדְעוֹת פָּחוֹת עָלַי
 אוֹלִי...

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 "אולי". המשורר בוחר לסיים את היצירה בסיום פתוח המצוין במילה "אולי" כמשפט חד-איברי בפני עצמו, המביעה חוסר ודאות והיסוס, עמימות וחוסר בהירות המודגשים שלוש פעמים באמצעות המילה "אולי" – 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 "הֲלֹד אֵינָנו וְאֵינָנו אָנָּה אֲנִי בָּא?" (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 ושמים – 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 1... 1.... 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. זה 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 ריגושת 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 סיפוריו 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' וזמיר, ש' (2007). בצומת שפות: ספרות ילדים כתובה ערבית. **ג'אמע**, 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--32-6-2013/631-6-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 סוציולינגוויסטיקה, 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 אדנאור.
- 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 אבירן. 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 וספרות ערבית 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>
- שניר, ר' (1991). העקב של אכילס או הבואה של נרקיסוס? תשובה לתגובתו של ד"ר חנן חבר בחוב "אלפיים" 3. **אלפיים, 4**, 202–205.
- שניר, ר' (1997). "ואני הוזה בשטח ההפקר": יוצרים ערבים-פלסטיניים בלשון העברית. **בלשנות עברית, 41–42**, 141–153.
- שקור, ע' וטריבה, 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 المننفة. 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>

תבחינים להבנת הטקסט ולפיענוחו בגיל הרך וביסודי

גילה שילה

תקציר

מטרת מאמר זה היא להציג כלים מספר כדוגמה לתבחינים היכולים לעזור לתלמיד לפענח את הטקסט שהוא מקבל. נראה כי כדאי לתת תבחינים משלושה תחומי דעת: מהתחום המבני, מהתחום הדקדוקי-לשוני ומהתחום הסגנוני-רטורי. לאחר הפנמת תבחינים אלה תשתפר הבנתם וגם כתיבתם. התבחינים ייבחרו על סמך התאמת רמת ההבנה ללומד, לגילו, לנסיבה ולרמתו. כמו כן יש לוודא שהשאלה שנשאלה אינה מהווה מכשלה להבנתה.

מילות מפתח: פיענוח טקסט; רמות הבנה; שאילת שאלות; תבחינים לשוניים; מבנים רטוריים.

פתיחה

בבדיקת חוברות עבודה לגיל הרך וליסודי נמצא כי בדרישה מהתלמיד להבין את הטקסט נשאלו שאלות שלא הסתמכו על לימוד הילד, אלא על האינטואיציה שלו להבין את הטקסט שלפניו. למשל לשאלה כמו 'מהי דעתו של הכותב?' לא נראה שניתנו לילד כלים לכך; ואם אומנם ניתנו – לא ברור מה הם. אם נמסר בטקסט: 'דעתו של הכותב היא...', יש להניח ששייב על השאלה כהלכה. יש לשים לב שזוהי שאלה ברמה המילולית, כלומר הדרגה הנמוכה ברמות הבנת הנקרא (עזר, 2002). כדי שהתלמיד יוכל לענות על שאלות בדרגות גבוהות יותר ברמות ההבנה, עלינו לתת לו תבחינים וכלים לפענח את הטקסטים שהוא מקבל במערכת החינוך.

מטרת מאמר זה היא להציג כמה כלים כדוגמה לתבחינים היכולים לעזור לתלמיד לפענח את הטקסט שהוא מקבל. נראה כי כדאי לתת תבחינים משלושה תחומי דעת: מהתחום המבני, מהתחום הדקדוקי-לשוני ומהתחום הסגנוני-רטורי.

לפני שנחבר את השאלות בתחומים אלה עלינו לתכנן את רמת ההבנה שאליה שייכת השאלה ולוודא שהשאלה כתובה כהלכה, כלומר אין בה מכשלה להבנת התלמיד.

לכן אתחיל להלן באזכור רמות ההבנה, וכן באופן שאילת השאלות. סוגיות אלה משמשות בסיס להצגת התבחינים לפיענוח הטקסט. אחר כך אציג את הסוגיות עצמן ואדגים אותן מתוך הטקסטים המוצגים לתלמידים בגיל הרך וביסודי.

הבנה ורמות הבנה

הכתיבה היא תפקוד קוגניטיבי מתפתח הכרוך בתהליכי חשיבה מורכבים (עזר, 2002), היא מתפתחת בהדרגה בתקופת התפתחותו של האדם ותלויה בגנטיקה ובחינוך, כלומר הלימוד. הכתיבה מטפחת את החשיבה ולכן היא חשובה ביותר. חשוב לציין את הקשר בין הקריאה לכתיבה. הייז

ואלינסון (Hayes & Allinson, 1996) מדגישים שהקריאה היא רכיב מרכזי בתהליך הכתיבה ומציינים שלושה סוגי קריאה בתהליך זה: קריאה לשם הבנה, קריאה לשם ביצוע מטלה (סוגה) וקריאה לשם הערכה.

מאחר שבבחינת הבנת הנקרא אנו נעזרים בבדיקת רמות ההבנה ראוי לציין שחוקרים מסוימים הציעו חלוקות מגוונות לרמות הבנה (Bloom, 1956; Harris & Smith, 1972):

1. הרמה **המילולית** – מדובר בהבנה של הנאמר בטקסט בדרך גלויה ומפורשת הנראית לעין. היא כוללת הבנה של פרטים ספציפיים ומודעות לרצף. התשובות דורשות מן הלומד לזכור את המילים ואת הרעיונות של המחבר כפי שהם מופיעים בטקסטים, כלומר השאלות בוחנות יכולת זכירה וחזרה על הכתוב. המיומנויות המופעלות ברמה זו הן פיתוח אוצר מילים, איתור פרטים וזכירתם, זיהוי הרעיון המרכזי כאשר הוא מוצהר בכתוב, הבנת ארגון הטקסט ומילוי הוראות.
2. רמת **הפירוש** – זו ההבנה של מה שנרמז בטקסט ולא נאמר במפורש, אבל אפשר להבינו מן הנרמז בו. על הנמען לנסח את המסר שקיבל במילים שלו, וכמו כן עליו להבין את הרעיונות המרכזיים ולציין את חשיבותם היחסית. דבר נוסף הוא היכולת לחזות דברים מראש, לאמוד ולקבוע מה משתמע מן המסר. המיומנויות ברמה זו היא פירוש מילים, איתור רעיון מרכזי כאשר אינו מוצהר ויצירת היקשים שהם הסקת מסקנות, ניבוי אירועים, זיהוי השקפת המחבר והשלמת תכנים.
3. רמה **ביקורתית ומעריכה** – ברמה זו אפשר להשתמש במידע שנרכש כדי לפתור בעיות אפשריות העוללות להתרחש בעתיד. פתרון הבעיות כולל חשיבה בדרך אנליטית לשם הערכת הרעיון, ובכך תיתמך אמת מידה; הרעיון ייבחן ויהיה אפשר להגיע למסקנה. את המסקנה יהיה אפשר לבחון, להעריך ולשקול מחדש. המיומנויות הנכללות ברמה זו הן פתרון בעיות וקריאה ביקורתית שבה יש שלושה רכיבים: הערכת מידת הדיוק, הבחנה בין דעות לעובדות וזיהוי תעמולה.

הנמען אינו פועל ברמה אחת בלבד, הוא יכול להפעיל רמות מגוונות של ההבנה על פי סוג הטקסט ומאפייניו כפונה לנמען ולמטרת הקריאה שלו (ווהל וארדון, 1998).

מלבד שלוש רמות אלה, אפשר לציין עוד שתי רמות שאינן תלויות בהכרח ברמות האחרות. הכוונה לרמה **המיישמת** ולרמה **היצירתית**, שבהן הנמען יכול להיעזר במידע שברשותו לפתרון בעיות במצבים דומים ובפתרונות יצירתיים שהנמען מגבש בהם רעיון חדש על סמך מה שקרא.

שאלת שאלות

בדיקת הבנת הנקרא ופיענוח הטקסט נעשים באמצעות שאלות שאלות, על כן ישנה חשיבות רבה ביותר לאופן שאלות השאלה – עליה להיות שאלה אמיתית הדורשת תשובה שתעניק מידע לשואל; כמו כן השואל אינו יודע את התשובה ומבקש מן הנמען באמת ובתמים תשובה לשאלתו.

השאלות צריכות להיות מנוסחות כהלכה, מותאמות לרמת ההבנה של הטקסט שרצה המורה לבדוק, וכן להתאים לקהל היעד שהן פונות אליו. השאלות הנשאלות בטקסט הבית ספרי הן מגוונות (בורשטיין, 2021; דיינור, 1988; לנדאו, 1988; פרוכטמן, 1990; Halliday, 1990, 1994; Searle, 1975) שאלות תוכן, שאלות כן-לא ושאלות של דיבור עקיף.

חוקרים מסוימים ציינו ששאלות שאלות מפתחת חשיבה, מעוררת מחשבה ומקנה מיומנויות חשיבה ללומד. וונג (Wong, 1985) מציין שחל שיפור רב בהבנת הנקרא אצל תלמידים שידעו לשאול שאלות הנוגעות לארגון הטקסט. שאלה עשויה להפרות את המחשבה של הלומד כך שיוכל להפיק תשובה שהיא תוצאה של תהליך. התלמיד לא היה מגיע לתשובה לולא היה עובר את התהליך הזה. גם מחקרים העוסקים בפיתוח חשיבה מסדר גבוה (Harpaz, 2007; Zohar, 2006) עמדו על שאלת השאלות כמפתחת חשיבה ברמה גבוהה.

החוקרים עסקו הן ברמת השאלה ובפיתוח החשיבה המתאפשר באמצעותה והן בניסוח השאלה ובתקינותה. ניסוח כושל של השאלה גורם לאי-הבנה או מביא לסטייה מן העיקר, ובכך הוא מכשיל את הנשאל ומונע למידה יעילה. מתברר שבחלק מן השאלות בטקסט הבית ספרי חסרה שאלה או הנחיה ברורה, פעמים רבות השואל מצפה מן הנשאל לעקוב אחר הוראות שלא ניתנו או לענות על שאלות שלא נשאלו. ייתכן שהשואל לא שם לב לניסוח כי חשב שהן משמעות מן השאלה, אבל ההשתמעות עלולה להיות עמומה ולא חד-משמעית. נוסף על כך יכול להיווצר מצב שהנשאל הבין שנדרשת תשובה מעמיקה או מקיפה יותר ממה שהשואל התכוון בשאלה, אבל מכיוון שאין לו הנחיות ברורות הוא ינסה להרחיב אותה בדרכים אחרות, בלי שיהיה בטוח אם תשובתו עשויה להניח את דעתו של המורה.

במחקריי (שילה, 2021; Shilo, 2015) בחנתי שאלות מכל תחומי דעת לגילאים מגוונים כדי לאפיין בעיות הנובעות משימוש שגוי בשאלות. נמצאו שבע קבוצות של סיבות הגורמות לבעיות בהבנת השאלה:

1. ניכר שהיה שימוש לא הולם במילות מפתח. כאן נמצאו בעיות מספר:
 - א. מילות מפתח שהן שאלות וגם הוראות המכוונות לתשובה קצרה, אף שהשואל מתכוון לתשובה מקיפה – התשובה המתבקשת יכולה להיות בת מילה אחת (למשל, 'היכן הייתם ממקמים את הבית?') התשובה יכולה להיות בת מילה אחת והתלמיד יקבל 15 נקודות). הבעיה היא שהמורה מצפה לתשובה ארוכה יותר, אבל אין בה הנחייה לכך, כמו נמק, הדגם וכדומה).
 - ב. שאלות שהתשובה עליהן היא כן או לא, אבל הוקצו להן בין 10 ל-30 נקודות (למשל, 'האם יש בשיר שימוש במילים טעונות?') (10 נקודות). גם כאן התלמיד צריך לקבל את מלוא הנקודות בתשובה של 'כן' או 'לא', אומנם יש מקום לשער שיבין שעליו לענות תשובה ארוכה יותר, אך זה תלוי במה שיבחר – ללא הנחייה בשאלה להמשיך התשובה.
 - ג. מילות מפתח שאפשר לפרשן בשני מובנים (למשל המילה 'כיצד' – נשאלת גם כאשר התשובה עונה על 'איך' וגם כאשר היא עונה על 'מה').
 - ד. מילות מפתח שאינן דורשות תשובה או ביצוע נראים לעין (למשל המילה 'מצאו' או המילה 'בָּחַן')
 - ה. מילות מפתח שמובנן אינו ברור או אינו מדויק (למשל, המילה 'עמוד על' או 'התייחס אל').
2. שגיאות ניסוח
3. שימוש בסוגריים בשאלה הנובע מכך שהשאלה נוסחה ניסוח לא ברור ולכן השואל מנסה לתקן

זאת בהוספת שאלה או הוראה בסוגריים. השימוש בסוגריים מבלבל את הנשאל משום שהוא מתלבט בעניין תפקידם, האם הנכתב בסוגריים מוסיף מטלה או הוא המטלה עצמה? למשל, "שני עמים יצאו מקרבך" (הסיבה לאמירה זו).

4. שימוש ב**כותרות** במקום בשאלות, במצב זה הנשאל אינו יודע על מה לענות (למשל, "השירה הערבית בתקופת הג'אהיליה ומקומו של המשורר בחברה הטרומ אסלמית" נראה כי מדובר בשני נושאים: השירה ומקומו של המשורר, ומה נדרש מהנשאל? האם לציין, להסביר, להדגים כל אחד מהם?).

5. **רצף של הוראות** או של מילות מפתח שאי אפשר לענות על כל אחת מהן. הסיבה יכולה להיות שזו חזרה על אותה הוראה במילים אחרות (למשל "השירים 'אני ואתה' ו'יושב על הגדר' מבטאים תקופות שונות של בני אדם. הסבר ופרט" לא ברור את מה יפרט הנשאל. היכן השלם שיש לפרט אותו?).

6. מילים שתפקידן לכאורה לרכך את השאלה. לעיתים מופיעות מילים כמו 'לדעתך' או 'התוכלו לשער' **שאינן מתפרשות בפירוש המושגי** הדנוטטיבי שלהן (מילולי, כשפירושן משאיר אותן כמות שהן), למשל, "איזו מילה לדעתך חוזרת בשיר מספר רב של פעמים?" אין כאן משמעות למילה 'לדעתך', שהרי הספירה תיתן את התשובה.

7. השאלה לוקה ב**חוסר הכוונה, בחוסר הנחיות** ובחוסר הוראות.

תבחינים לפיענוח הנקרא

כאמור עלינו לתת כלים ללומד שבעזרתם יוכל לפענח את הטקסט ובעקבות כך גם לכתוב כהלכה. להלן אצייע כמה תבחינים לפי התחומים האלה: מבנה, לשון־דקדוק וסגנון־רטוריקה. כמו כן אדגים אותם מתוך חוברות שקיבלו התלמידים. בתחום המבני אדגים את הרעיון המרכזי שיוצג במבנה טיעון טענה והצדקה (דוגמה א); טענה מתנגדת לטענת המוען (דוגמה ב); מבנה מידעי שיוצג בשלם ובפרטיו (דוגמה ג); ורעיון אחר שיראה את הקושי באיתור המבנה (דוגמה ג). בהמשך יוצג טקסט הוראות שהוא ייחודי מבחינת ניסוחו (דוגמות ו, ז).

בתחום הלשוני אדגים את סוגיית הקישוריות הבאה הן בעזרת קשרים מתאימים, הן בעזרת משפטים מנחים (דוגמות ח, ט, י). תבחין נוסף הוא שימוש בצורות לשון ובבחירה לקסיקלית: פעלים ושמות מגוונים המשפיעים על העברת המסר בטקסט.

בתחום הסגנוני יודגמו הפיגורטיבות, החזרה והמגבירים.

תבחינים מבניים

רעיון מרכזי – מציאת העיקר צריכה להישען על חוקי המבנה. כדאי להתחיל בניתוח טקסטים טיעוניים ולא מידעיים מכיוון שקל יותר ללמד למצוא את העיקר בטקסטים טיעוניים, הרעיון המרכזי הוא הטענה כי יש לה הצדקה. להלן אציג טקסט טיעוני (דוגמה א): המשפט הראשון הוא טענה וההמשך הוא הצדקה לטענה מסוג של נימוק. מבנה זה הוא המבנה הבסיסי היכול להתחיל בפתירה, אחר כך טענה ובהמשך הצדקה (למשל דוגמה, פירוט, הסבר, נימוק, נתונים, הגדרה והשוואה) (שילה, 2021).

דוגמה א – החשמל

החשמל הוא אולי הדבר שהכי קל לבובז ולכן גם קל מאוד לחסוך בו. (טענה)
אתם יכולים להשתמש לתאורה באור השמש במקום בנורות חשמליות, לעבור לתאורה חסכונית,
לא להשאיר מטענים בשקע, לכבות אורות, מכשירי חשמל, מזגן ואפילו מחשב או טלוויזיה
כשיוצאים מהבית (הצדקה). (קרט, 2016)

בדוגמה ב באה טענת נגד ואחר כך טענת הכותב ולה הצדקה. מבנה זה משוכלל יותר מהמבנה
הבסיסי, כי מופיעה בו גם טענת נגד הבאה לחזק את המוען ובכך הוא מראה שמכיר את הנגד, בדק
אותו ובכל זאת מחזיק בדעתו שלו.

דוגמה ב – גור הקנגורו

מתי לדעתכם מגיע גור הקנגורו לפיס של אמו? (שאלה המציגה את הנושא)
יש אנשים שחושבים שהוא נולד ישר בתוך הפיס (טענה המתנגדת לדעתו של המוען), אבל זה לא
נכון. למעשה, גור הקנגורו נולד כדרך כל הינקים (טענת המוען ובהמשך הצדקה על ידי הסבר),
אבל כשהוא נולד הוא עדיין לא "מוכן", הוא קטן מאד, ערם, צור, ויותר דומה לתולעת מאשר לקנגורו
שהוא עומד להיות. הגור הקטנטן זוחל לתוך הפיס ושם נצמד לאחת משתי הפטמות של אמו. הוא
נשאר צמוד לפטמה במשך כמעט חצי שנה, ורק לאחר מכן מוציא את הראש מהפיס – ורואה את
העולם. (ניצן, 2016, עמ' 9)

הדוגמה להלן היא טקסט מידעי המוסר מידע על הסביון. קשה יותר לתת כלים למציאת רעיון מרכזי
בטקסט זה. זה טקסט המוסר עובדות בזו אחר זו. הלומד צריך למצוא את המשותף לכל העובדות
ולהחליט מהו הנושא ומה עיקר הטקסט. הכלים כאן מופשטים יותר בעבורו מאשר בטקסט טיעוני,
אין הם נראים לעין ובשלב זה קשה יותר להשיגם לעומת הטקסט הטיעוני שבו אפשר להבחין בטענה
כי אחרי הצגתה מובאת הוכחה, ולאחריה הצדקה מכל מיני סוגים כדי לשכנע בצדקתה. ואכן, הטענה
והמעבר ממנה להצדקה קל יותר לתפיסה של הלומד.

דוגמה ג – הסביון

לסביון יש פרח צהב שפורח באביב. אחרי שהפרח מתיבש, נשארים ממנו רק הזרעים. לכל זרע יש
זנב דמוי נוצה. וכל הזרעים ביחד יוצרים צורה של כדור. כשהזרע נחבט בכדור הזרעים, הזרעים
נשארים באוויר ומגיעים למקומות חדשים. הם נחתים על הקרקע, ולאחר זמן מה הופכים לפרחים
חדשים. (ניצן, 2016, עמ' 8)

להלן דוגמה לטקסט שחסרה בו הטענה, אבל ההצדקה קיימת.

דוגמה ד – ארנבת ושפן

רב בנייהאדם אינם יודעים להבחין
בין ארנבת לבין שפן.
(הצגת הנושא. בהמשך מופיעה הצדקה לכך שיש הבחנה בין ארנבת לשפן. ההצדקה צריכה לבוא
לטענה שחסרה כאן)
השפנים קטנים מן הארנבות.
לשפנים אזניים קטנות, ואין להם זנבות.
השפנים אוכלים ירקות ועלים,

אף הם אוכלים גם חרקים.
השפן גר בין סלעים.
לארנבת אונים גדולות וזנב קצר.
ארנבות אוכלות רק ירקות ועלים.
הארנבת רצה מהר מהשפן.
הארנבת גרה במחלה שחפרה לעצמה
בתוך האדמה. (שמעוני, 2011, עמ' 64)

בדוגמה הבאה (דוגמה ה) שהיא טקסט היצגי אומנם אין טענה והצדקה שיתווכו לתלמיד את הטקסט, אבל יש אמרה כוללת המנחה את המשך הטקסט ("כלי הנגינה מתחלקים לכמה קבוצות"). ואכן, המשך הטקסט הוא פירוט האמרה הכוללת, כלומר פירוט השלם לכל מרכיביו (כלי הקשה, כלי נשיפה, כלי קשת). נזכיר שהפירוט הוא תבחין מבני. הפירוט מונה או מציג את השלם שהוכרו עליו לפני הפירוט (שילה, 2021).

דוגמה ה – סוגי כלי נגינה

כלי הנגינה מתחלקים לכמה קבוצות. בין הקבוצות: כלי הקשה כלי נשיפה וכלי קשת.
כלי הקשה הם כלי הנגינה... לדגמה...
כלי נשיפה הם כלי הנגינה... לדגמה...
כלי קשת הם כלי הנגינה... לדגמה... (הוכברג, 1989, עמ' 18)

בשתי הדוגמות להלן יוצג מבנה של טקסט הוראות או טקסט מפעיל. התלמידים פוגשים סוג זה של טקסט בהוראות משחק, בהוראות להרכבת צעצוע, בהוראות הכנה של תבשיל, של ניסוי ועוד.

בעזרת הטקסטים שיפגשו התלמידים, הם יוכלו לרכוש דרך לנסח הוראות משחק או הוראות לעבודה שעליהם להכין, הם ילמדו פעלים המביעים ציווי (להלן שימו, הניחו...), צורות מקור (לשחק, לברר), צורות סתמי (משחקים, מבררים) או צורות מודליות (כדאי לשחק, רצוי לשמוח).

שימו לב שבשני הטקסטים להלן סעיף מס' 5 אינו שייך להוראות.

דוגמה 1 – כיצד מכינים הר געש

1. שימו כפית סודה לשתיה...
2. הניחו את הבקבוק...
3. שימו כמה טפות...
4. שפכו את החמץ הצבוע...
5. בתוך דקות אחדות יתפרץ... (לוינזון, 2019, עמ' 38)

דוגמה 2 – משחק הזיכרון

הוראות למהלך המשחק:

1. הופכים את הכרטיסים ומפזרים אותם...
2. כל אחד בתורו מרים...
3. מי שמאחר... לוקח...
4. אם הכרטיסים לא זהים, משאירים...
5. מנצח מי שיש לו יותר כרטיסים. (קרחשגב ואחרים, 2017, עמ' 141)

תבחינים לשוניים

מילים ומשפטים מנחים ומקשרים בין חלקי המבנה

כדאי לבחור טקסטים שבהם מילים או משפטים מנחים ומוליכים אל עיקר הטקסט. הם רומזים על העומד לבוא וכך מארגנים את הטקסט. גם שאלה יכולה לשמש נדבך מסוג זה, וההמשך יהיה תשובה לשאלה.

הדוגמה להלן היא טקסט במבנה טענה והצדקה, חסרה בה מילה מנחה ומקשרת שתוליך מהטענה אל ההצדקה. המילה המקשרת מנהירה את הטקסט ומתוך כך עוזרת לתלמיד להבין את הנאמר, את המסר שרצה המוען להעביר לנמען.

דוגמה ח – ילד פלא

מוצרט הקטן התגלה כעלוי מוזיקלי שטרם נודע כמותו. (זו טענת המוען כי בהמשך הוא מביא לה הצדקה, הוכחה. חסר קשר סיבה – המוליך להצדקה שתפקידה להוכיח שמוצרט התגלה כעלוי מוזיקלי.) בגיל 7 התפרסמה היצירה הראשונה שלו, ובגיל 8 הלחין שתי סונטות בעצמו. כשהיה בן 12 בלבד, כתב אופרה שלמה לבדו! בנוסף, היה למוצרט זכרון מוזיקלי מדהים. מספיק שישמע יצירה מסוימת פעם אחת, ומיד זכר את כל בעל-פה! (ניצן, 2016, עמ' 14, פסקה שנייה)

בשתי הדוגמות המופיעות בהמשך חסרים קשרים של צירופים או של משפטים המחברים בין החלקים ובכך פוגעים בתיהלוך הטקסט ומקשים על התלמיד להבינו. בסוגריים אציע קשרים שישלימו את הפער הענייני. הם מביאים לידי הבנה של הנאמר, כלומר הם מראים את הקשר הלוגי בין החלקים.

דוגמה ט – צב בבית

לְבָנִי יֵשׁ צָב בְּבֵית.

בְּנִי שָׁם אֶת הַצָּב בַּחֹדֶר בַּקֶּפֶסָה.

שָׁם בַּקֶּפֶסָה גַם גָּזֵר, חֶסֶה, עֹגְבִנִּיהַ. (קשר סיבה ותוצאה: לכן)

הַצָּב שָׁמַח. הַצָּב הָיָה רָעִב, (קשר סיבה ותוצאה: לכן)

אֶת הַחֶסֶה אָכַל מֵהָר.

בְּנִי הִחֲזִיר אֶת הַצָּב לַשָּׂדֶה (קשר סיבה ותוצאה: לכן)

בְּנִי יָלַד נַחֲמָד. (כהן, 2014, עמ' 29)

דוגמה י – הנמר

מִתִּי הִלַּף לְגַן הַחַיּוֹת. בְּסוֹף הַגֵּן, לִיד הַגֶּדֶר,

רָאָה נִמֵּר עִם פֶּרוּה בְּצִבְעָהּ וְעֲלִיָּהּ

כְּתָמִים שְׁחוּרִים.

הַנִּמֵּר רָבִץ מֵאַחֲרֵי סוּרֵג גְּבוּהָ.

מִתִּי הִתְרַחַק מֵהַסּוּרֵג. (קשר סיבה: כי)

הַנִּמֵּר חָיָה טוֹרֶפֶת, גְּדוֹלָה וְחֻזָּקָה.

יֵשׁ לוֹ שִׁנָּיִם חֲדוֹת־חֲדוֹת. בְּשִׁנָּיו יִטְרוֹף בָּשָׂר. (קשר סיבה ותוצאה: לכן)

צְרִיף לְהוֹהֵר! לַסּוּרֵג לֹא לְהִתְקַרֵּב! (כהן, 2014, עמ' 77)

פעלים ושמות: צורות לשון ובחירה לקסיקלית

הכרת צורות לשון ומשמעותה של המילה עשויה לעזור לתלמיד להבין את המסר שמבקש המוען להעביר לנמען. למשל בדוגמות ו, ז ילמדו התלמידים את השימוש בפעלים סתמיים (הופכים, משאירים), יילמד הציווי בגופים למיניהם (שימו, הניחו).

בדוגמה יילמד מבנה המשפט המודלי שמשמעותו נקיטת עמדה, הבעת רצון וכוונה של המוען (צריך להיזהר...). כמו כן אפשר ללמד משמעות לקסיקלית של מילים: מילים בעלות קונוטציה חיובית או שלילית כדי להעביר מסר (דוגמה י – טורפת, גדולה וחזקה, שיניים חדות-חדות, יטרוף, צריך להיזהר).

בדוגמה ט אפשר ללמד שמות תואר ולעמוד על דרך השימוש בהם (שמח, נחמד).

בדוגמה ב יש שימוש בשינוי הצורה לשם הקטנה (קטנטן). הסיומת מעבירה הרגשה של חיבה, של שיתוף.

תבחינים סגנוניים

הסגנון הוא יכולת בחירה בין מבעים חלופיים המוסרים אותו המידע (פרוכטמן, 1990). האמצעים הרטוריים-סגנוניים מעלים את העומס הריגושי אצל הנמען ובדרך כלל מה שמשיע הוא תכיפות השימוש בהם ומגוון האמצעים העומדים לרשות המוען.

בדוגמה ג נמצא שימוש ב**פיגורטיביות**, **בדימוי** (זנב דמוי נוצה), שהיא מבע ציורי מושאל להעברת המסר, כלומר שימוש ביסודות לשוניים שלא במשמעות המילולית. היא מעבירה את המסר בדרך ציורית מוחשית שתקלט טוב יותר מבעד לרגשות המאזינים (לנדאו, 1988). לשון פיגורטיבית מאפשרת לנמען לבנות את רגשותיו, את דרך החשיבה שלו ואת התמודדותו עם הסיטואציה שהוא נמצא בה (קופרברג, 2016; Kupferberg, 2014).

בדוגמה י ישנה **חזרה** על אותה המילה, שהיא העצמה של המילה ומצויה רק בלשון ספרות הילדים (למשל, בשירה של מרים ילן-שטקליס (1958, עמ' 7): **הַקְלָפוֹן לָכֹן, לָכֹן / דָּנִי, דָּנִי עוֹד קָטָן / הַקְלָמוֹן צָהָב, צָהָב / דָּנִי, דָּנִי יֵלֵךְ טוֹב**) כדי להדגיש את הטיעון של המוען (יש לו שיניים חדות-חדות). באותה דוגמה יש חזרה על אותו שורש (מטורפת, יטרוף), המחזקת את העברת המסר. החזרה הופכת את הטקסט לקליט, אומנם כביכול אינה לוגית (שילה, 2021), אבל קיימת בכתיבה הבית ספרית ובטקסט של ספרות הילדים.

בדוגמה ב מופיע **מגביר** (מאוד) ובטקסט י (חדות-חדות – חזרה, שכאמור, היא סוג מגביר אף היא) המשמשים תבחין המעלה את העומס הריגושי בטקסט וכך משכנע את הנמען במסר של המוען. המגבירים הם שמות או תארים המצטרפים לשמות אחרים כלואים או כנשואים במשפטים שמניינים (ניר, 1988).

סיכום

בנאמר לעיל הודגמו כמה תבחינים משלושה תחומים: לשון, מבנה וסגנון כדי להציג כלים שאפשר ליישם בכל גיל לשם פיענוח הטקסט. לאחר הפנמת תבחינים אלה, לא רק הבנתם תשתפר, אלא גם כתיבתם, מאחר שכלים אלה שצוינו ינחו אותם לכתיבה רהוטה, ברורה, מאורגנת וחד-משמעית.

כפי שנאמר, תבחינים אלה ייבחרו על סמך התאמת רמת ההבנה ללומד, לגילו, לנסיבות, לרמתו, וכן הלאה (עזר, 2002). נוסף על כך עלינו לוודא שהשאלה הנשאלת אינה לוקה באחת הבעיות שנסקרו לעיל בהשפעת מחקרי (Shilo, 2015), בעיות שגרמו ללומד להיכשל בתשובה, לא משום שלא ידע את החומר הנלמד, אלא בגלל השאלה שלא נשאלה כהלכה ונוסחה ניסוח מטעה.

הדוגמות המוצעות לעיל מציגות את הרצוי, אבל הובאו גם דוגמות המראות טקסטים שחסר בהם תיהלוך נכון של הטקסט, ועל כן קשה לתלמיד לפענח אותם. עלינו לשים לב לכך ולהתגבר על מהמורות אלה ודומות להן הניתנות לתלמיד.

רשימת מקורות

בורשטיין, ר' (2021). משפטי השאלה ומשפטי התשובה בעברית בתימינו: עיון תחבירי, סמנטי ופרגמטי. מכון מופ"ת.

דיינור, מ' (1988). עיון במבנה הדיאלוג של מחזות עבריים לאור תורות חקר השיחה: עפ"י כמה ממחזותיו של חנוך לוין [עבודת דוקטור]. האוניברסיטה העברית.

הוכברג, מ' (1989). צלילים מספרים (כרך ב). דוד רכגולד.

והל, א' וארדון, ר' (1998). קריאה – תיאוריה ומעשה: לומדים ומלמדים אוריינות: כרך א יחידה 1. האוניברסיטה הפתוחה.

לך-שטקליס, מ' (1958). אצו רצו גמדים: שירים לפעוטות. הוצאת אילה ע"י דביר.

כהן, ר' (2014). הצלחתי לקרוא: הקניית הקריאה והכתיבה בשיטה ייחודית (חוברת שנייה). רכס.

לוינזון, ח' (2019). קריאה ראשונה (כרך א). בונס.

לנדאו, ר' (1988). הרטוריקה של מישלב הנאום הפוליטי בישראל. עקד.

ניצן, ר' (2016). כשורי עברית למסימי כתה ב'.

ניר, ר' (1988). רטוריקה אלקטוראלית בישראל – העימותים הטלוויזיוניים. בקורת ופרשנות, 24, 81–111.

עזר, ח' (2002). קריאה – תיאוריה ומעשה: לומדים ומלמדים אוריינות: כרך ה יחידה 10. כתיבה והוראתה – גישה תהליכית. האוניברסיטה הפתוחה.

פרוכטמן, מ' (1990). לשונה של ספרות. רכס.

קופפרברג, ע' (2016). לגעת בשמים: חקר טקסט ושיח המושלם שפה פיגורטיבית (מ' סגל, עורכת). מכון מופ"ת.

קרח-שגב, ד', טל, ל' ואלון, ע' (2017). על קצה הלשון ומעולמה של ספרות לכתה ג' ממלכתי (כרך א). מודן הוצאה לאור.

קרט, א' (2016). החשמל. גלילאו צעיר, 147.

שילה, ג' (2021). עיונים בטקסט הבית ספרי: היבטים לשוניים, מבניים וסגנוניים. מכון מופ"ת.

שמעוני, ת' (2011). סימן קריאה. כ. בונס.

Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives the classification of educational goals: Handbook I: Cognitive domain* (2nd ed.). Green & Comp.

Halliday, M. A. K. (1990). *Spoken and written language*. Oxford University Press.

Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2nd ed.) Edward Arnold.

Harpaz, Y. (2007). Approaches to teaching thinking: Toward a conceptual mapping of the field. *Teachers College Record*, 109(8), 1845–1874. <https://doi.org/10.1177/016146810710900801>

- Harris, L. A., & Smith, C. B. (1972). *Reading instruction through diagnostic teaching*. Holt, Rinehart and Winston.
- Hayes, J., & Allinson, C. W. (1996). The implications of learning styles for training and development: A discussion of the matching hypothesis. *British journal of Management*, 7(1), 63–73. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.1996.tb00106.x>
- Kupferberg, I. (2014). "Why did you create this white elephant?": Amos's narrative voices cohere under the lens of a metaphor-oriented positioning analysis. *Narrative Works*, 4(1), 49–72. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/NW/article/view/21573/25591>
- Searle, J. R. (1975). Indirect speech acts. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics* (pp. 59–82). Academic Press. https://doi.org/10.1163/9789004368811_004
- Shilo, G. (2015). Formulating good open-ended questions in assessment. *Educational Research Quarterly*, 38(4), 3–30. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/formulating-good-open-ended-questions-assessment/docview/1692023116/se-2>
- Wong, B. Y. L. (1985). Self-questioning instructional research: A review. *Review Educational Research*, 55(2), 227–268. <https://doi.org/10.3102/00346543055002227>
- Zohar, A. (2006). The nature and development of teachers' metastrategic knowledge in the context of teaching higher order thinking. *Journal of the Learning Sciences*, 15(3), 331–377. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1503_2

עת לקום או עת לישון, לא כתוב על השעון: על היסודות האישיים ששיקעה לאה גולדברג בספר "המפוזר מכפר אז"ר" שבתרגומה

זיוה שמיר

תקציר

ספרה הפופולרי של לאה גולדברג, **המפוזר מכפר אז"ר** (1968), הוא עיבוד של ספרו של המשורר היהודי-רוסי, סמואיל מרשק, "איזה מפוזר!" (1930). לאה גולדברג נהגה בספר זה לא כבתרגום אלא כביצירה מקור: היא השמיטה את שם המחבר, הרחיבה את היצירה פי שניים, הוסיפה ליצירה ציורים פרי מכחולה והטביעה בה את חותמה, כשהטביעה בה יסודות אישיים שאינם מצויים כמובן במקור הרוסי. המאמר מגולל את הפרשה הנפתלת של חיבור **המפוזר מכפר אז"ר**, מתאר את הסטיות מנוסח המקור וחושף את היסודות האוטוביוגרפיים שהוסיפה המשוררת ליצירה הרוסית, בעת שהפכה אותה ליצירה אישית משלה.

מילות מפתח: לאה גולדברג; סמואיל מרשק; המפוזר מכפר אז"ר; ספרות ילדים; דבר לילדים; ספרות רוסיית מתורגמת; הומור.

גלגוליו של המפוזר

המעשייה המחורזת הנודעת **המפוזר מכפר אז"ר** מאת לאה גולדברג היא כידוע עיבוד של שיר הילדים Вот какой рассеянный ("איזה מפוזר!") – יצירתו של סמואיל יקובלביץ' מרשק, שנכתבה ופורסמה בשנת 1930 והייתה בזמנה יצירה מפורסמת מאוד ברחבי ברית המועצות (הצירוף הפותח אותה – "המפוזר מרחוב הברכה" – היה בשפה הרוסית למטבע לשון המתגלגל בפי העם, שם נרדף לפיזור נפש חמור הגובל בשיטיון).¹ מרשק היה סופר ואיש חינוך יהודי-רוסי עטור פרסים, שחינך ילדי פליטים ובנה בעבורם עיר ילדים ובה תיאטרון, ספרייה וסדנאות יצירה. לאה גולדברג עיבדה את יצירתו החינוכית, המבדחת והרצינית כאחת, שלוש פעמים, ופרסמה את עיבודיה בכל מיני מועדים, באסכניות רבות ובתבניות מגוונות.

על גבי הנוסח המאוחר המוכר לילדי ישראל, שיצא ב-1968 בלוויית איוריה של המשוררת, התנוסס שמה בלבד בלי שמו של סמואיל מרשק. ייתכן שבשלב זה כבר ראתה לאה גולדברג ב**המפוזר מכפר אז"ר** יצירה אישית הן בזכות המוטיבים הרבים שהוסיפה לנוסח המקור, הן בזכות איוריה המקוריים שליוו את היצירה, הן בזכות היסודות האישיים הייחודיים לה ששיקעה בו בסמוי. את השכבות המוקדמות של היצירה, שתרגום ועיבוד שימשו בהן בערבוביה, ביקשה כנראה לשכוח ולהשכיח. לחלופין ייתכן שהייתה זו ההוצאה לאור – "ספרית פועלים" – שהחליטה להוציא את הספר בעיצומה של "המלחמה הקרה" כספר מקור של משוררת אהובה ופופולרית, ולא כעיבוד של יצירה רוסיית שנכתבה מאחורי "מסך הברזל". ייתכן שהעובדה שברית המועצות לא כיבדה זכויות יוצרים, וכן פטירתו של מרשק בשנת 1964, הקלו על פרסום יצירתו כיצירת מקור ואפשרו למפיקים להציב על

1. ברוב המאמרים על יצירתו זו של מרשק נזכרת השנה 1932 כשנת חיבורה של היצירה ברוסית, ולא היא. המעשייה נכתבה ופורסמה בשנת 1930.

עטיפת הספר את שמה של לאה גולדברג בלבד (פוגל, 2009).

בפעם הראשונה ראתה היצירה אור ב-1939 בעיתון **דבר לילדים** בלוויית איוריו של נחום גוטמן, צייר הבית של העיתון, ובכותרת "המפזר מהר ההר" (גולדברג, 1939, 9 בפברואר). "הור ההר" המקראי, שמיקומו הגאוגרפי המדויק שנוי במחלוקת, נבחר לשם יצירת כותרת מחורזת בחרוז פנימי (גם מרשק הכתיר את יצירתו בכותרת ובה חריזה פנימית). להערכתו, "הור ההר" התגלגל לידיה של לאה גולדברג בדרך נפתלת ומעניינת. זמן קצר לאחר עלייתה ארצה התחילה לאה גולדברג לעבוד **בדבר לילדים** כסגניתו של העורך יצחק יציב. בשנת 1936 פרסמה רבקה דוידית תרגום לשירה של קדיה מולודובסקי "סנדלים". תרגומה של דוידית פותח במילים: "מי שָׁמַע נֶהָר כְּכֶר? / מי יוֹדַע הֶרֶקֶה? / [...] הַסֶּנְדָלִר עַל הֶרֶקֶה / פְּטִישׁוֹ הָרִים אֶל עַל [...] וְהַסֶּנְדָלִר עַל הֶרֶקֶה / מְסָה וּמְסָה... / נֶעֱדִין מְסָה..." (דוידית, 1936). לאה גולדברג שעבדה במערכת נפגשה אפוא בשמו של המקום המקראי "הור ההר" בתורת מקום אגדידמיוני בתרגום של רבקה דוידית לשיר של קדיה מולודובסקי שנתפרסם **בדבר לילדים** (גם לאה גולדברג תרגמה משיריה של קדיה). אמרנו "מקום אגדידמיוני", שכן מיקומו המקראי של הור ההר "עַל גְּבוּל אֶרֶץ אֲדוֹם" (במדבר ט, כב), כלומר בעבר הירדן, אינו מתאים כלל לראליה של מעשיית הילדים המעובדת של לאה גולדברג, המתארת נסיעה מתל אביב למצרים (למעשה, אין היצירה מנמקת את הקשר שבין תל אביב, עיר מגוריו של המפזר, ל"הור ההר" שבלב המדבר).

ומכיוון אחר ראוי לזכור ולהזכיר כי באותה עת שבה פרסמה לאה גולדברג את "המפזר מהור ההר", נישא שמו של אז"ר [אלכסנדר זיסקינד רבינוביץ'] בפי כול. הסופר והפעיל הציוני שנשא את פנקס החבר הראשון של הסתדרות העובדים, נזכר תכופות בעיתון **דבר** ובמוסף לילדים שלו. ומדוע במוסף לילדים דווקא? לאז"ר הייתה זיקה אמיצה לילדי ישראל ולספרות הילדים העברית: עוד בראשית המאה הוציא ספר עיון שכותרתו **תולדות הספרות העברית: לבני הנעורים** (הוצאת מוריה, אודסה 1906).² לאחר עלייתו ארצה, בעודו מוצא בקושי רב את פרנסתו ממשרת ספרנות ומהוראה לדרדקים, הוציא אז"ר על חשבונו ספרון ששמו **סיפורים ואגדות לבני הנעורים** (ירושלים תרס"ז), ובשנת תרס"ז הוציא ביוזמתו ועל חשבונו גם ארבע חוברות של **אשכולות: קובצי מדע וספרות לבני הנעורים** שזכו לתשומת לב רבה ביישוב הדל של ימי העלייה השנייה. ואף זאת, מיום הקמת תנועת "הנוער העובד והלומד" בשנת 1924 הרבה אז"ר לבקר בסניפי התנועה, וזכה לכינוי "הסבא של הנוער העובד". זיקתו המוכחת לבני הנעורים ולספרות הילדים והנוער העברית היא זו שהדריכה אפוא את עורכי **דבר** בהחלטתם להוציא מוסף שלם לילדים המוקדש לאז"ר במלאת לו שמונים שנה. ייתכן שבעקבות אזכורו התכוף בעיתון **דבר** והופעת המוסף לילדים שהוקדש לו בלוויית תמונת דיוקן יפה מאת נחום גוטמן (באותה שנה הוענק השם "כפר אז"ר" לכפר קלאי בבקעת אונו), צץ בראשה של לאה גולדברג הרעיון להמיר את החרוז האנמי "הור ההר" בחרוז הנמרץ והמבריק "כפר

2. ד"ר שמעונה פוגל שיערה שבתקופה זו הייתה כבר גולדברג חולה במחלה ממארת ושייתכן שהשטת שמו של מרשק לא נעשתה על דעתה. עוד שיערה שמעונה פוגל שבגלל השינויים מרחיקי הלכת שערכה לאה גולדברג ובגלל עיצוב דמות של מפזר שונה מזה שבמקור, הושט שמו של מרשק (ראו במאמרה של פוגל, 2009; וכן בבלוג שלה (2017) ובאתר הספרנים (פוגל, 2018)).

3. אומנם את כתיבתו של ספר זה לא הצליח אז"ר להשלים, אך הספר יצא בהוצאת "מוריה" (אודסה תרס"ו) לאחר שבאליק וחבריו הפשילו שרוולים והשלימוהו (ואף על פי כן שמו של אז"ר התנוסס עליו).

אז"ר" ולהעניק למפוזר שם פרט – "אלעזר" – החורזו כמובן ב"כפר אז"ר".

וכך, בקיץ 1939 התחילה המשוררת לפרסם בעיתון **דבר ילדים** חרוזי עלילון (קומיקס) בהמשכים בשם "אלעזר המפוזר" שגיבורם מתגורר לא בעיר אלא בכפר אז"ר. גיבורו של מרשק מתגורר בעיר הגדולה לנינגרד ונוסע למוסקבה. גיבורה של המעשייה המעובדת "המפוזר מהור ההר" מתגורר בעיר ("איש אָהד קֶה פֶּעִיר"), והוא נוסע ברכבת למצרים. בחרוזי האיגיון (nonsense) שפרסמה לאה גולדברג (1939, 29 ביוני, 19 באוקטובר) בכותרת "אלעזר המפוזר", יש לפנינו טיפוס פרובינציאלי של ילד איכר המתגורר בכפר אז"ר, שהיה באותם ימים מקום חקלאי קטן ונידח למדי (תושביו יצאו במחאה על הפיכתם למין "חלם" בגרסה ארץ ישראלית, וניסו לדבר על לבה של המשוררת שתחליף את מקום מגוריו של גיבורה).

גיבור הסיפור בהמשכים, פרי עטה של לאה גולדברג, עושה מיני מעשים מבדחים ואבסורדיים: הוא תולש את הפרחים בגינה ומכניס אותם למשפך כדי להחיותם, הוא מניח את מזוודותיו על גג האוטובוס מבלי לקשור אותן ברצועות, הוא נכנס לים לבוש מכף רגל ועד ראש ומתפשט בתוך המים, ועוד כהנה וכהנה מעללים ותעלולים שמכניסים אותו למצבים מביכים ולצרות צרות. ייתכן שאת הניצוץ הראשון לסדרת חרוזי האיגיון הזאת, שהוציאה לאה גולדברג במשותף עם הצייר אריה נבון, קיבלה מדמותו של המפוזר בעיבודה משנת 1938 למעשייה של מרשק, אך למעשה אין לחרוזי איגיון אלה קשר של ממש למעשייה הרוסית.

אך לא ארכו הימים ובשנת 1943 החליטה לאה גולדברג להחיות את העיבוד של המעשייה המחורזת של מרשק, שפרסמה בכותרת "המפוזר מהור ההר", והבינה שהחרוז "המפוזר מכפר אז"ר" הוא חרוז קליט ומוצלח יותר מקודמו. היא לא שעתה להפצרותיהם ולמחאותיהם של החקלאים מכפר אז"ר, והעניקה לספרה את הכותרת "המפוזר מכפר אז"ר". הפעם יצא לאור ספרה עם ציוריה של הציירת המחוננת לאה גרונדיג, ויש בו שינויים ניכרים מנוסח "המפוזר מהור ההר" שהתפרסם כחמש שנים לפניו. גם בעיבוד המחודש משנת 1943, כמו בעיבוד משנת 1938, המפוזר נוסע למצרים (בתקופת המנדט נסיעה כזו הייתה בגדר האפשר באמצעות רכבת שנסעה מחיפה לקהיר דרך ראש העין). הנוסח מ-1943 שיצא בלוויית ציוריה הססגוניים של לאה גרונדיג, קצר מן הנוסח המופר שיצא בשנת 1968 בלוויית רישומים כמו נאיביים בשחור-לבן של לאה גולדברג, הנראים לפעמים כמו סקיצות שצוירו ביד קלה יותר מאשר יצירה מוגמרת.

הסטיות של לאה גולדברג מן המקור הרוסי

במהדורת 1968 ערכה לאה גולדברג הרוסי שינויים יסודיים, והפכה את היצירה הזרה ליצירה אישית ולוקלית שנכנסה עד מהרה לרפרטואר הקנוני של ספרות הילדים העברית, וזאת כארבעים שנים לאחר שנתפרסמה ב-1930 בברית המועצות. הסופרת מאיה ערד (2005) שכתבה על היצירה – על המקור הרוסי ועל עיבודו העברי – את המאמר המקיף והמעניין ביותר שנכתב עליו, מנתה אחד לאחד את השינויים שהטיל העיבוד של לאה גולדברג במקור הרוסי:

1. עיבודה של לאה גולדברג ארוך פי שניים מהמקור (155 שורות במקום 74).
2. לעומת סגנון הסיפור היום-יומי והפרוזאי אצל מרשק, העיבוד של לאה גולדברג מצטיין בסגנון פיוטי ומוגבה יותר.

3. במקור הרוסי מדובר בגיבור אלמוני, ואילו אצל לאה גולדברג מדובר בטיפוס ידוע ש"כל תינוק אותו מקיר".
4. במקור מדובר באדם פזור דעת, ואצל לאה גולדברג מדובר באישיות "מרגינלית" (כהגדרתה של מאיה ערד), שעברה את הגבול שבין פיזור דעת לנתק גמור מהסביבה.
5. את המפוזר של מרשק מאפיינים מעשים חיצוניים, ואילו לאה גולדברג משחזרת גם את מחשבותיו של המפוזר שלה ומעניקה לו "עלילת נפש" לצד העלילה החיצונית.
6. המפוזר של מרשק מוקף בבני משפחה, שנותנים לו עצות, בעוד שהמפוזר של לאה גולדברג הוא יצור בודד, שפרש לגמרי מן הבריות.
7. המפוזר של מרשק מדבר בשפה מבולבלת אך אמיתית, ואילו זה של לאה גולדברג מדבר במילים גבוהות ונפרזות שאינן אופייניות ללשון היום-יום ("הואילה נא", "אבקש ברוב נימוס").
8. דברי המפוזר של מרשק קונקרטיים וממוקדים, ואילו אצל לאה גולדברג דבריו של המפוזר ערטילאיים ולוטים בערפל.

אפשר להוסיף על דבריה הנכוחים והמעמיקים של מאיה ערד, ולחדד את ההבדלים שבין הגיבור הרוסי לעומת זה הישראלי גם מצד אופייה של התנהגותם החריגה. אצל מרשק עיקר הפיזור אצל הגיבור מתבטא באי-יכולתו ללבוש את בגדיו כראוי ובהתמצאותו הקלויה במרחב. במילים אחרות: הוא מתקשה לעטות על גופו את הבגד הנכון, ומתקשה למצוא את דרכו למחוז חפצו. עיקר הפיזור אצל המפוזר של לאה גולדברג, לעומת זאת, מתבטא באובדן תחושת הזמן ובשיבוש מנגנוני הזמן: המפוזר של לאה גולדברג אינו בטוח אם הוא נמצא במיתו משום שהתכוון לשכב לישון או שמא זה אך התעורר מן השינה בטרם יספיק לצאת מהמיטה. הוא אינו בטוח אם בחלון מאיר אור השמש או אור הירח. הוא גם אינו בטוח באיזה חלק מן היממה הוא נמצא, ואף מגיע אל מסקנת ה־nonsense האבסורדית והמשעשעת שלפיה: "הַשָּׁעָה הַיְתָה כְּכָר אֶמֶשׁ תִּשְׁעָ, אֵז הַיּוֹם – מָחָר". גם בקרון הרכבת שאליו הוא נכנס מבלי לדעת שלפניו קרון מנותק, הוא נרדם פעמיים, ומאבד לגמרי את תחושת הזמן. נציין כי המילה העברית "קרון" מקורה ביוונית ויש לה קשר עקיף למד הזמן. על כן נאמר בשירו של ביאליק "מתי מדבר": "פִּלְטִים כְּסֻדְנֵי הַבְּרָזֶל, לְהַלְמוֹת פְּטִישִׁים נְכוּנוֹ, / וְכֵאלֹךְ בָּם נִקְשׁוּ מְעוֹלָם בְּקֶרֶנֶס הַזֶּמֶן וּבְפִשְׁיוֹ" (מקורו של "קורנס" במילה היוונית "קרונוס", או "כרונוס" – Chronus – שפירושה "זמן").

תחושת זמן לקויה אופיינית לאנשים החיים בגפם, בהם אומנים עריריים שאינם צריכים לדאוג אלא לעצמם. אנשים כאלה לפעמים עובדים בלילות וישנים בימים, שוכחים לאכול או נתקפים בבולמוס אכילה בלתי נשלט בשעות לא מקובלות. ביאליק לא אחת קבל על כך שבהיותו ערירי אין הוא יודע מתי חלים חגי ישראל, וכי הוא מתבלבל לא אחת בין ימי החולין לימי החג. ידוע הסיפור שסיפר י"ד ברקוביץ (תשל"ו, עמ' 503) בספרו **הראשונים כבני אדם** בדבר הנסיעה שערך ביאליק בטעות ברכבת ב-1905 בעיצומו של חג ראש השנה, מעשה שזעזע את נשמתו עד היסוד. יש מקום לשער שבשל אירוע מביך זה החליט ביאליק לחבר גרסה משלו למעשייה הפולקלוריסטית של אליהו לוי

"יום השישי הקצר" (ביאליק, 1910),⁴ המגוללת את סיפורו של רב שחילל את השבת בפרהסיה מתוך טעות של חישוב לוח הזמנים.

לאמיתו של דבר, בהביטו בשעון אנלוגי, שלא כמו שעון דיגיטלי, אדם שאיבד את תחושת הזמן עשוי להתבלבל ולהחליף את שש בבוקר, למשל, בשש בערב. הטעויות שהמפוזר של לאה גולדברג עושה בנושאי הסדר הביתי והנחת החפצים מזכירות את התנהגותם האופיינית של אנשים הלוקים בשיטיון ומשוכנעים שחפציהם נעלמו או נגנבו בעודם מונחים לפנייהם: המפוזר של לאה גולדברג מניח חפצים במקום לא רגיל ואינו מבין איך נתגלגלו לפתחו אובייקטים מוזרים (כגון זנב של דג בתוך הארנק):

הוא אוהב משקל וסדר
אף הסדר מסבך,
לך ומצא דברים בחדר,
בפרוודור ובמקבץ!
שעונו הוא בצנצנת,
משקפים – במקור,
במקלחת השמנת,
המגבת בחדר.
הנה כף הוא המקפץ,
המפץ מקפץ אף"ר.

תיאור קומי זה מלמדנו שהמפוזר של לאה גולדברג, השונה מזה של מרשק, חי לגמרי לבדו, בבדידות כלל לא מזהרת, ואין מי שיעיר לו על מנהגיו המוזרים. ייתכן מאוד שלאה גולדברג תיארה באוטו־אירוניה את הצדדים החריגים באישיותה. ייתכן שהיא שחזרה כאן באספקלריה מעוקמת את דמותה כאישה ערירית שעבדה במקומות עבודה אחדים, ונזקקה בוודאי לתמרונים תכופים בלוח הזמנים הצפוף שלה, אף שכחה בוודאי לא פעם היכן הניחה את חפציה (למזלה היא התגוררה עם אימה תחת קורת גג אחת). מאיה ערד הביאה לדוגמה את שיר הילדים "הירח הצהוב" של לאה גולדברג (1975, עמ' 15), שבו מתואר ירח בודד הדומה למשוררת הערירית: "הִירֶם הַצֵּהָב / לא יודע לָאֵהָב / אין לו בן ואין לו בת / אין לו חג ואין שָׁבֵת". מוטיב הבדידות והערגה לקרבת נפש ולאהבה הוא אכן אחד המוטיבים המרכזיים ביצירת לאה גולדברג, לסוגיה ולתקופותיה. לאה גולדברג יצקה אפוא לתוך דמותו של המפוזר יסודות אישיים לא מעטים, וייתכן שזו אחת הסיבות לכך שהתעוררו בה לבטים באשר לזכות הקניין של היצירה, והיא התחילה לראות בהמפוזר **מכפר אז"ר** יצירת מקור שבבעלותה.

הפרופסור המפוזר

בזמן שהספר **המפוזר מכפר אז"ר** יצא ב־1968 במתכונת המופרת, זו הידועה לקוראים בימינו, הייתה לאה גולדברג פרופסור באוניברסיטה העברית, וייתכן שחשבה גם על עצמה ועל חבריה המלומדים ה"תקועים" בעולמם הפנימי האישי, בנתק מן המציאות החיצונית הגועשת המקיפה אותם. דמותו של הפרופסור המפוזר (the absent-minded professor), כשמו של סרט של דיסני משנת 1961, כבר נודעה אז בכל אתר ואתר ברחבי העולם כאב־טיפוס של מלומד מבריק המסוגל להגיע

4. חוקרי ביאליק תהו מהי הסיבה שגרמה לביאליק לעבד אנקדוטה קלת ערך כדוגמת המעשייה של אליהו לוין "יום השישי הקצר". ייתכן שעיובוד זה שימש מעין התנצלות מחויכת של המשורר לפני חבריו הסופרים, שראוהו בקלונו מגיע ברכבת לג'נבה בעיצומו של חג ראש השנה.

להישגים מופלגים בתחומי המדע, אך מתברר שיש לו יכולת אינפנטילית למדי בכל הנוגע להוויות העולם הזה.

ידועה האנקדוטה על הפרופסור בר־מוח (שם בדוי) שהגיע בכל יום באוטובוס לשכונת מגוריו שבמגורי הסגל, ולא ידע למצוא את הדרך לדירתו. חיפש ומצא דרך מקורית להיחלץ מן המבוכה: הוא התחיל לפנות בכל פעם לאחד מילדי השכונה ולשאול אותו היכן מתגורר הפרופסור בר־מוח. באמצעות ההנחיות שקיבל מן הילדים הוא הצליח להגיע יום־יום הביתה מבלי לטעות בדרך ומבלי לתעות במשעולי השכונה. יום אחד ירד מן האוטובוס, פנה כדרכו לילד מזדמן ושאל אותו היכן מתגורר הפרופסור בר־מוח. הילד פער את פיו בתימהון, ולבסוף אמר לפרופסור המפוזר: "אבא, השתגעתי?! כבר אינך מזהה אותי?!".

הדגם הקדום של טיפוס האינטלקטואל פזור הדעת מצוי בסיפור על הפילוסוף היווני תאלס (Thales), שכל הזמן נשא עיניו למרומים, עד שיום אחד כשל בדרך הילוכו ונפל לבאר. הייתכן שבעקבות סיפורו בחר מרשק להושיב את גיבורו ברחוב הפרכה? אנשים המשתייכים לטיפוס הקרוי "הפרופסור המפוזר" אכן עלולים לטבוע במצולות הלא־מודע שלהם ולהגיע למצב של דיסאוריינטציה – אובדן כיוונים מוחלט.⁵

הדמות שיצר סמואל מרשק מתאימה מאוד לדמותו הארכיטיפית של "הפרופסור המפוזר". גיבורו מתקשה בבחירת הבגדים, וכשהוא רוצה ללבוש חולצה הוא תוחב את זרועותיו לתוך רגלי המכנסים. במהלך ההתלבטות הוא מתחיל ללבוש בגדים שאינם שלו. ואף זאת: במקום כובע הוא שם על ראשו מחבת ובמקום נעלי חורף הוא שם על רגליו כסיות. אלברט איינשטיין, למשל, צולם לא פעם כשהוא יושב לפני מראייניו לבוש בפיג'מה, ואפילו בדרכו ללמד את תלמידיו בפרינסטון הוא צולם בעודו לבוש בבגדי השינה שלו כיוון ששכח להחליף אותם בבגדי עבודה. ספרו של ולדימיר נפוקוב, **פֶּנִין** (1957), משרטט בדרך מושלמת ומעוררת השתאות את דמותו של פרופסור רוסי שהצליח לערוק מברית המועצות ומנסה להשתלב בעולם החדש שנקלע אליו. ספר זה, המכיל יסודות אוטוביוגרפיים לרוב, נפתח בתיאורו של הפרופסור המוזר והמפוזר, טימופיי פֶּנִין, הנוסע בקרון הרכבת להרצאה אקדמית חשובה, ובעיצומו של המסע הוא מגלה להוותו כי שכח בבית את דפי ההרצאה וכי בטעות קָרַב קָרַב אחת אדומה וגרב אחת כחולה.

בגרסה הראשונה – "המפוזר מהור ההר" – יש אצל לאה גולדברג אנקדוטות לא מעטות על בלבול בנושא הביגוד (המפוזר נועל את נעליו מעל ערדליו ומתפלל שהם צרים, הוא מוצא בכיסיו אגסים ותוחב את המפתח לתוך הגרב), אך ביצירה המוגמרת (1968) לאה גולדברג אינה כוללת מוטיבים של בלבול בנושא הביגוד (חוץ מהנחת משקפיו של המפוזר במקרה). ייתכן שהמשוררת שהזדהתה עם אותם צדדים באישיותו של המפוזר שתאמו את דמותו של "הפרופסור המפוזר", לא הזדהתה עם הבלבול שלו בתחום הלבוש. היא עצמה, חרף היותה "פרופסור מפוזר", הקפידה עד מאוד על לבושה, ומעולם לא הגיעה לאוניברסיטה ברישול. להפך, היא הגיעה דרך קבע בחליפות מחויטות נאות שנתפרו בעבודה במיוחד, לפי מידותיה ולפי טעמה.

5. לדברי מאיה ערד (2005), מדובר במקום ספציפי המצוי בלינגרד, שבו התגוררו בשנות השלושים מדענים, אומנים ואינטלקטואלים. ייתכן שהבחירה בו נעשתה גם מסיבות פנים־ספרותיות הקשורות בצלילה למעמקי נפשו ותודעתו של "הפרופסור המפוזר".

ואולם אצל לאה גולדברג – הסופרת והמבקרת – התגלו לא פעם טעויות מביכות הכרוכות בזיכרון לקוי או באי הבנת הנקרא. לפנינו שיבושים בתחושת הזמן וההתמצאות במרחב, פרי לוחות הזמנים הצפופים שנאלצה לעבוד בהם (ואולי לקתה בפיזור נפש שסדר היום ה"לחוי" שלה רק הגביר אותה). ברם, בימי ילדותה של לאה גולדברג, לפני מאה שנים ויותר, לא הכירו ולא זיהו את התופעות של פיזור הנפש הכרוכות בהפרעות הקשב למיניהן.

לסיום נביא דוגמאות אחדות לטעויות המצויות בכתביה של לאה גולדברג, המעידים על כך שעקב המלאכות הרבות שקיבלה על עצמה בשל אילוצי הפרנסה, היא לא מצאה זמן לשבת שבעה נקיים על כל מילה ורעיון:

● בשירה היפה "תל-אביב 1935" תיארה לאה גולדברג את העיר החדשה בשנה שבה נפגשה לראשונה עם המזרח החם וההומה. השנים שחלפו השכיחו ממנה כי שנת 1935 היא אומנם השנה שבה נבנה נמל תל אביב, אך רק במאי 1936 הגיעה לנמל האונייה הראשונה. היא תיארה בשירה את האוניות מלאות הנוסעים המגיעות אליו. בניית "הנמל העברי הראשון" עוררה התרגשות רבה ביישוב, ונחשבה בעיני רבים לצעד נוסף בדרך להקמת מדינה עצמאית. שירים רבים נכתבו לכבוד הנמל (המוכר בהם בימינו הוא שירה של גולדברג "שיר הנמל" [1936] הפותח במילים המזוירות: "לְמַרְסָּקִים מְפִלְגֹּת הַסְפִּינֹת. / אֶלֶף יָדִים פּוֹרְקוֹת וּבּוֹנוֹת, / אֲנִי פוֹכְשִׁים אֶת הַחוּף וְהַגֶּל / אֲנִי פּוֹנִים פֶּה נֶמֶל פֶּה נֶמֶל. / [...] תִּכְלֶת מְלֻמָּטָה וְתִכְלֶת מַעַל, / פֶּכָה נִנְהָה הַנֶּמֶל הַנֶּמֶל").⁶ אכן, גולדברג משחזרת ממרחק שנות דור את תמונת העיר הנבנית ואת התכונה הקדחתנית שרחשה בה. ספינות קולומבוס עם העורבים העומדים על התרנים שלהן מעלה גם את זכר בניית הנמל, שאפשר להפליג ממנו לכל קצות תבל, אך יש כאן בכל זאת ערבוב פרשיות כבולוס, כי כאמור ב-1935 עדיין שום אונייה לא הייתה יכולה להגיע לנמל תל אביב.

● בשירו "בתשובתי" מתוארים "קורי אָרְגָּה עֶעֱכִישׁ" המתוחים בפינת הבית המוזנח במקביל למעשי ידיה של הזקנה הבלה היושבת בפינתו "אָרְגָּה, סָרְגָּה פְּזֻמְקָאוֹת". על כך העירה המשוררת-המבקרת לאה גולדברג (1957, עמ' 88–89), שניתחה את שירו זה של ביאליק כי לתחושת הסלידה העולה מתיאור קורי העכביש ופגרי הזבובים הנפוחים תורם גם השימוש בחריזה הפגומה ("עכביש" – "מערבית"), המשקף לדבריה עולם פגום.⁷ ואולם מן הבחינה הפונטית חרוז זה אינו פגום כל עיקר, ורק מן הבחינה האורתוגרפית הוא נראה חרוז פגום. בהגייה הליטאית המחליפה ש"ן ימנית בשמאלית, הוגים את המילים האלה כמילים חורזות חרוז מלא, ולא כדיסוננס. המשוררת ילידת קובנה שבליטא לא הבחינה מן הסתם שביאליק נהג לחרוז בשנות יצירתו הראשונות לפי ההגייה הליטאית, ומכאן חרוז כדוגמת "הנתיבה" – "הישיבה" בשורות 142–144 של הפואמה "המתמיד". עם זאת, אֶזְפוּרוֹ של העכביש אפוא תורם כאן ליצירת תחושה של גועל וסלידה, וכאן יש לציין כי שמות אנשים, מקומות ובעלי חיים ששמש

6. גולדברג (1936).

7. בשירו המוקדם של ביאליק "בתשובתי" רובד הצליל מחזק את תחושת המיאוס והסלידה של האני הדובר למראה הבית המוזנח שהוא חוזר אליו. ריבוי הצלילים האלופוניים [V, F] שבמילים "באופל", "העכביש", "פגרי" (בפ"א רפה), "זבובים", "נפוחים", "בזוית", "המערבית". תחושה דומה של מיאוס מתלווה לריבוי צלילי [V, F] בשיר "חלפה על פניי".

פותח בעי"כ-י"ף (כגון השמות 'עכן', 'עכור', 'עכביש', 'עכשוב', 'עכבר', 'עכברוש', 'עכסן', 'עכנאי') נושאים משמעויות של גנאי ומעידים על התפתלות עקלקלה ועל חמקנות עקמומית.

- בהדפסות הראשונות של שירו של ביאליק "בין נהר פרת ונהר חידקל" נפלה טעות ובמקום המילה "שִׁשָּׁה" נדפסה המילה "שִׁישָׁה". טעות זו גררה טעות פרשנית, והמשוררת המבכרת, לאה גולדברג, טוענת בספרה שהנערה התמימה מ"בין נהר פרת ונהר חידקל" היא בעלת "השגות פנטסטיות" ושוגה בחלומות על "שיש" מתוך ניגוד למה שיש לה במציאות (גולדברג, 1957, עמ' 49). למילה "שש" בתנ"ך יש שתי הוראות: 'בד יקר' ו'שיש' (שיר השירים ה, ה).

- למרבה האירוניה, גם במעשייה המחורזת שלפנינו המשרטטת את דמותו ומגוללת את מעלליו של אדם פזור נפש, משולבות טעויות לא מעטות המעידות על פיזור נפש ועל שגיאות שנעשו מתוך חפזון. כך, למשל, היצירה פותחת במילים "אִישׁ אֶחָד הָיָה בְּעִיר / כֵּל תִּינוֹק אוֹתוֹ מְכִיר", אך בהמשך מתברר שאין מדובר באדם המתגורר בעיר הגדולה אלא בטיפוס פרובינציאלי המתגורר ביישוב חקלאי קטן ונידח למדי. ואם הכוונה לאדם שעבר מכפר אז"ר, שבשנות השלושים היה מקום קטן שזה אך הוקם, אל העיר הגדולה – היה נחוץ כאן לכל הפחות רמז קל בעניין זה. מותר כמדומה להניח שלאה גולדברג העתיקה מגרסת 1939 את שורות הפתיחה של היצירה שפרסמה בשנת 1968, ושכחה שבינתיים העבירה את הגיבור מן העיר אל הכפר. צורכי החרוז השכיחו את הצרכים של הרובד הליטראלי הפשוט.

- ואם לא די בכך, הרי שבגרסת 1939 הסיעה לאה גולדברג את גיבורה המפוזר מתל אביב למצרים. ובכן, הרכבת המנדטורית (Palestine railways) כלל לא נסעה במסלול שהתוותה לו המשוררת, ובוודאי שלא דרך "הור ההר": הרכבת למצרים יצאה באותה עת מחיפה דרך ראש העין עד קנטרה (שבה עלו הנוסעים על מעבורת והועברו לרכבות היוצאות לקהיר ולאכסנדריה). מתחנת הרכבת של תל אביב-יפו, בסמוך לרחוב יהודה הלוי, היה אפשר לנסוע באותה עת לירושלים. אך דווקא בשנת 1968, כשיצאה לאור המהדורה הנרחבת והמופרת, השתנו הנסיבות. בשנות המדינה הראשונות הייתה הרכבת מתל אביב לירושלים מושבתת, וגם כאשר חידשו את הפעלת הקו לא כיסה מספר הנוסעים את עלות הפעלתו, כי אלה העדיפו את האוטובוסים ואת מוניות השירות, והרכבת לירושלים שימשה נוסעים מעטים שביקשו להקנות לילדיהם חוויה נדירה ולא שגרתית. בשנים 1968–1969 הלך הקו ודעך, עד שבסוף 1969 החליט עזר וייצמן, שר התחבורה אז, לסגור אותו מחמת אי-כדאיות כלכלית. יוצא אפוא שלאה גולדברג גררה ליצירתה את מוטיב הנסיעה ברכבת הומה מאדם מהמקור הרוסי ומן העיבוד הראשון שלה שנעשה בשנת 1938, ושכחה שבינתיים השתנתה המציאות החוץ-ספרותית. במילים אחרות: היא לא התאימה את יצירתה למציאות, אלא העתיקה לתוכה, אגב גררא, נורמות של התנהגות וקודים חברתיים שכבר אבדו עליהם כל.

אף על פי כן וחרף פגמים כאלה ואחרים ספר זה אהוב על הילדים, היודעים לצטט את הפזמון החוזר ("הנה קָד הוא הַמִּפְזָר – הַמִּפְזָר מִפְזָר אֶן"ר") ולועגים למשבתו של גיבורנו המפוזר, היושב יומיים בקרון בודד מבלי להגיע למחוז חפצו. היסוסיו ותחושת הזמן הלקויה שלו מנוגדים ניגוד גמור לביטחוננו העצמי בעלותו על האוטובוס. שיבושי הלשון המגומגמים שלו מנוגדים ניגוד גמור לאימפולסיביות הבוטחת שבה הוא מכלכל את צעדיו. "נסיעתו" הממושכת מנוגדת לסטטיות של

הקרון המנותק. מיהו אותו "אוקסימורון המהלך" שלפנינו, ומדוע הוא יוצא למסעות שלא ישלים אותם לעולם?

ייתכן שאת פתרון החידה נמצא דווקא בספרות ההומור הגלותית, שגם סמואל מרשק וגם לאה גולדברג לכאורה התרחקו ממנה ת"ק פרסה וביכרו על פניה את הקלסיקה של ספרות העולם. שניהם גדלו במשפחות משכילות שהתמצאו בתרבות הרוסית, ולא בה בלבד, אך לא ניתקו קשר עם היהדות. ייתכן שהמעשייה על המפוזר – הן במקור הן בעיבוד – נבנתה על בסיס מעשיות יהודיות טיפוסיות, כגון המעשייה על החלמאי גיצל שחשקה נפשו לראות את ורשה: יצא גיבורנו לדרך הארוכה והמתירה, עד שהתיישב לפרוש ולחלץ את עצמותיו. בעת המנוחה חשש פן יירדם וישכח את הכיוון, ומשום כך הציב את נעליו כשעקביהן מופנות לכיוון חלם וחרטומיהן לכיוון ורשה. עגלה עמסת ענפים שעברה בדרך גררה את נעליו והפכה את כיוון מבלי משים. לאחר שהחליף גיבורנו כוח והמשיך בדרכו, הגיע סוף סוף לוורשה והתפלא לגלות שהיא דומה להפליא לחלם, וכי יש בה בית הזהה לביתו ובו אישה וילדים הזהים לאשתו וילדיו. מאז ועד היום הוא יושב בביתו הוורשאי, ומחכה בציפייה דרוכה לשובו הביתה של גיצל הוורשאי, הדומה לו כנראה שתי טיפות מים. מעשייה יהודית כזאת עשויה להעלות את ההשערה ששני הסופרים היהודים-הרוסיים שלפנינו – סופר הילדים היהודי-רוסי סמואל מרשק והמשוררת לאה גולדברג שעיבדה את יצירתו – העמידו בסופו של דבר בספרם על המפוזר כעין גרסה קוסמופוליטית למהתלה יהודית טיפוסית המלגלת בלי טיפה של זדון על הקרתנות של היהודי הגלותי המנוגדת ניגוד אוקסימורוני לטיבו הנומדי והתזזיתי המבקש להקיף את העולם ולגמוא במו עיניו את כל מראותיו.

רשימת מקורות

- ביאליק, ח"נ (1910). יום ששי הקצר. פרויקט בן-יהודה. <https://benyehuda.org/read/208>
- ברקוביץ, י"ד (תשל"ו). הראשונים כבני-אדם: ספורי זכרונות על שלום עליכם ובני-דורו. דביר.
- גולדברג, ל' (1936, 19 בנובמבר). שיר הנמל. דבר לילדים, (9).
- גולדברג, ל' (1939, 9 בפברואר). המפוזר מהר ההר. דבר לילדים, (17), עמ' 8–9.
- גולדברג, ל' (1939, 29 ביוני). אלעזר המפוזר. דבר לילדים, (12).
- גולדברג, ל' (1939, 19 באוקטובר). אלעזר המפוזר. דבר לילדים, (2).
- גולדברג, ל' (1957). האומץ לחולין: בחינות וטעמים בספרותנו החדשה. ספרית פועלים.
- גולדברג, ל' (1975). מה עושות האפלות: שירים לילדים (מהדורה עשירית). ספרית פועלים / אנקורים.
- דוידית, ר' (1936, 20 באוגוסט). סנדלים. דבר לילדים, (23), עמ' 13.
- ערד, מ' (2005). "הנה כך הוא המפוזר". הו: כתב עת לספרות, 1, 140–160.
- פוגל, ש' (2009). למוסקבה? למצרים? או לירושלים? לבירור מהותו של המפוזר בספר "המפוזר מכפר אז"ר" במקור ובתרגום. עיונים בספרות ילדים, 19, 94–124.
- פוגל, ש' (2017, 15 במרץ). המפוזר מכפר אז"ר – למוסקבה? למצרים? או לירושלים? לבירור מהותו של המפוזר בספר "המפוזר מכפר אז"ר" במקור ובתרגום. ד"ר שמעונה פוגל: חוקרת ספרות ילדים.
- <https://www.shimona.co.il/2017/03/15/> המפוזר-מכפר-אזר-למוסקבה-למצרים-או-ל/
- פוגל, ש' (2018, 2 בינואר). למוסקבה? למצרים? או לירושלים? גלגוליו של הקפזר מקפזר א"ר. הספרנים: בלוג הספרייה הלאומית. <https://blog.nli.org.il/kfar-azar/>

נקודתיים – יצירה מקורית

שְׁנֵי כְּלָבִים וְצֵב

מאיה פרוכטמן (אגמון)

שְׁנֵי כְּלָבִים עוֹבְרִים אֶת הַכְּבִישׁ פֶּגֶשְׁתִּי חֵבֶר צֵב

רְאִיתִי צֵב קָטָן נֶחֱמָד,
אֶמְרֶתִי לוֹ: אַתָּה לְבָד!

בּוֹא, צֵב, אֵלַי, תִּהְיֶה חֵבֶר.
אֲכַל הַצֵּב לֹא מִמֶּהָר.

הוֹלֵךְ לֵאמֹד מֵאֵד הַצֵּב,
כִּי יֵשׁ לוֹ בֵּית עַל הַגֶּב.

אֲנִי צְרִיךְ לְרוֹץ עֲכָשׂוּ!
אוֹלֵי מָחָר אֶפְגֹּשׁ אֶרְנָב.

כָּלֵב שָׁחַר וְכָלֵב לָכָן
גָּרִים בְּבֵית יַחֲדוֹ מִזְמָן.

יוֹצֵאִים לְטִיל שְׁנֵי הַכְּלָבִים,
לְרֹאוֹת אֶת הָעִיר שֶׁהֵם אוֹהֲבִים.

הוֹלְכִים לַחֲנוּת, שׁוֹתִים קֶצֶת מַיִם,
יוֹשְׁבִים בְּשֶׁמֶשׁ עַד הַצֹּהֲרִים.

עֲכָשׂוּ הִגִּיעַ הַזְמָן לַחֲזֹר,
לְכָלֵב לָכָן וְכָלֵב שָׁחַר.

כָּלֵב לָכָן
וְכָלֵב שָׁחַר
מִגִּיעִים לְכָבִישׁ,
רוֹצִים לַעֲבֹר.

כָּלֵב שָׁחַר מְבִיט לִיָּמִין.
כָּלֵב לָכָן
בְּשֶׁקֶט מִמֶּתִּיו.

רְמֹזֹר אָדָם
מִתְחַלֵּף לְרִק.

שָׁחַר וְלָכָן עוֹבְרִים בַּחֲק.

כָּלֵב שָׁחַר וְכָלֵב לָכָן
חוֹזְרִים הַבֵּיתָה
בְּדִיּוֹק בְּזִמָּן!

פילים, סָכָה וְגַם דּוֹדָה

אורנה שאול

נוסעים אל הדודה

בואי רותי, חמוּדָה,
הנה קניתי מזוּדָה.

נאָר'ז אחת ושתיים
ונסע לירושלים.

במזוּדָה חלצה נשים
ומכנסים עם שני כיסים.

גם מעיל וגם גרביים,
אולי קר בירושלים.

נשים ספרים וממתקים,
ולא נשפח גם משחקים.

ארזנו את המזוּדָה,
עכשו נסע אל הדודה.

הפיל והפילה

שאַל הפיל את הפילה
מדוע את כל כך גדולה?

והפילה ברב טובה,
לא ענתה מיד תשובה,
אך נהיתה קצת עצובה.

אמרה לפיל: היכן הצדק?
הרי ארף מאד הצדק,
לכן צריכה אני להיות
גדולה מכל שאר החיות.

הרי אתה גם כן כזה
רחוק מלהיות רזה!

פשוט, אנחנו שני פילים,
לכן אנחנו כה גדולים.

נבנה ספה מקביות

קביה צהבה וגם ירקח
נשים בחד
נבנה ספה.

הצהבה היא הספה,
וסוף - תהיה הירקח.

נבנה ספה
מקביות

ספה יפה,
לכבוד ספות.

ספה בנינו מקביות,
עכשו נשיר וגם נרקד.

נזמין אליה
גם אורח -

שלום, שלום,
וחג שמח!

סקירת ספר

סקירה על הספר "דגל לקטנים – עיתונות הילדים של אגודת ישראל"

ניצה דורי

יוסף פונד, דגל לקטנים – עיתונות הילדים של אגודת ישראל. כרמל, תשפ"א 2021, 386 עמודים.

הספר **דגל לקטנים** עוסק בעיתונות הילדים של אגודת ישראל ושל פלגיה שביקשה ליצור תחליף לעיתונות ספרות הילדים החילונית והעמידה לעצמה למטרה לחנך לערכי החברה החרדית. מחבר הספר, יוסף פונד, עוסק בחקר אגודת ישראל. מאמריו וספריו דנים בהיבטים ההיסטוריים, החברתיים והאידיאולוגיים של התנועה. בספר **דגל לקטנים** ערך פונד מחקר מקיף ויסודי על הגוונים העשירים בתוכני עיתונות הילדים של תנועה זו, והוא כולל סקירות על האינדוקטרינציה הפוליטית בחברה היהודית שבין שתי מלחמות עולם שהולידה עיתונות וספרות ילדים מגויסת; על עיתונות הילדים האגודאית בפולין ובארץ ישראל כמטמיעות ערכים דתיים, לאומיים וחברתיים; על השתקפות תוצרי מחלוקות פוליטיות בתוך המחנה האגודאי בעיתוני הילדים; על עיתוני הילדים ביידיש ובעברית (קינדר גארטען, פרישינקע בלימעלעך, מנורה, דגל קטן [ומכאן נגזר גם שמו של הספר]), ילדותנו, הד בתיה, בנערינו, פינת הילד, פרחי הדגל, המודיע הצעיר ויתד לילדים); על קוראים כותבים ומאמרי מערכת; על קטעי הפרווה והשירה בעיתונות ילדים אגודאית; על פעילות פנאי ומצוקות ילדים, התכתבות עם ילדים והנחלת ידע כללי.

העיתונות האגודאית קיבלה על עצמה סייגים מגוונים באשר לסוגי פרסומות שיובאו בה, תכניה ולשון הכתיבה (לא לידיעות על אלימות, מין, ספורט, לשון הרע, ומודעות מתחומי התיאטרון הספורט, חילול שבת וכיו"ב). גם קודם לקום המדינה, וכן בגולה נדרשו עורכי העיתון למנות מבקר רבני לעיתוניהם. העורכים לעיתים פתרו את הבעיה במינוי אחד מחברי המערכת כמבקר.

משוררים וסופרים אגודאים ראו בכך מעצור ליצירה הספרותית. עם זאת העיתונות והיצירה שפורסמה בה היו מגוונות מאוד ואפשרו מרחב ביטוי גדול מאוד. דוגמה לכך יכול לשמש אחד העיתונים המרכזיים של צעירי אגודת ישראל – "ארטאדאקסישע יוגענד בלעטער" – שכלל גם דיון רב ביצירות ספרותיות של עמים רבים ואף אזכור של אנשי רוח חילוניים ויצירותיהם.

פונד מדגיש בספרו כי עיתונות הילדים האגודאית התפתחה בשלושה שלבים: בשלב הראשון בפולין מאמצע שנות העשרים של המאה שעברה ועד לפרוץ מלחמת העולם השנייה. בשלב השני צמחה עיתונות ילדים אגודאית בארץ-ישראל מאמצע שנות הארבעים והשלב השלישי החל מאמצע שנות השמונים עד היום. רוב היוצרים האגודאים שצמחו בפולין נרצחו, והניסיון שנצבר בכתיבה לילדים אבד. לאחר מכן נוצרה עיתונות ילדים אגודאית בארץ-ישראל שלאחר השואה. עורכי העיתונים האגודאיים לילדים בשנות ה-50 היו חסרי ניסיון בכתיבה לילדים ויצירותיהם נשאו אופי בוגר ורק מעט מעולם הילדים נכלל בהם. בשנים אלו התנהל גם מאבק פוליטי בין שתי התנועות – פועלי ארץ

ישראל ואגודת ישראל – שהתחרו ביניהן בין השאר גם על עיתוני הילדים, כאשר לפנייהם ניצבה התחרות נגד עיתוני הילדים החילוניים (בהם רבו מדורי הבידור, הספורט, כוכבי בידור וזמר שהיו אהובים על הילדים) והתחלת הכנסת הטלוויזיות לבתים, לצד התמודדות עם קשיים כלכליים הכרוכים בהוצאת עיתון ילדים לאור. מתוך כך הייתה הסכמה כללית כי יש צורך חיוני בעיתון ילדים אגודאי שיעמוד בפרץ לצד מערכות החינוך.

רוב עיתוני הילדים של המחנה האגודאי נוסדו רק לאחר קום המדינה, ולאחר שנים ספורות הפסיקו להופיע. הופעתם חודשה רק באמצע שנות השמונים של המאה העשרים. המנהיגות האגודאית ראתה בעיתון הילדים אמצעי לחינוך הילד ולעיצוב דמותו הערכית. זו הייתה 'ספרות מגויסת' להטמעת ערכי התנועה בקוראים הצעירים. המחקר מסתמך על בחינת התכנים והעיצוב של גיליונות 12 עיתוני ילדים אגודאיים שהופיעו בפולין ובארץ ישראל עד לראשית המאה העשרים ואחת – תשעים שנה מאז ייסוד אגודת ישראל.

עיתונות ילדים זו עברה שיפוט וביקורת מחמירה של רבנים שאסרו על הילדים לקרוא טקסטים ספרותיים של סופרים חילוניים, אף שכמה מהכותבים בעיתוני הילדים האגודאיים עיבדו טקסטים אלה והתאימו אותם לילדים האגודאיים מדעת או שלא מדעת. עיתוני ילדים אלו נמנעו מהצגת תמונות של ילדות או נשים, אבל נשים חרדיות היו כותבות ועורכות בכמה עיתונים אלו. רוב המסרים החינוכיים הועברו לקוראים באמצעות שירים וסיפורים שבהם היו מסרים חינוכיים גלויים וסמויים.

פונד מביא בספרו דוגמאות רבות וציטוטים הממחישים היטב את הלך רוחו של עיתון הילדים האגודאי ומוסיפים נופך חי ומשעשע לספר, וקובע כי עיתוני הילדים האגודאיים, כמו הספרים לחברה זו, נמנעו מלעסוק במוות (אך עסקו בשואה בהרחבה), במשברים במשפחה (אבל התייחסו באהדה לילד החרים ולילד המאומץ), באלימות וביחסים בין המינים. הם עסקו בתיאור חיי אישים תורניים, בעלילות היסטוריות ובמדרשי חז"ל. הם עסקו בעיקר בדרכי התנהגות נכונה במשפחה, בבית הספר ובחברה, בעלייה לארץ (בכמה מהם תהליך הגאולה כלל לא נזכר). ספרות הילדים האגודאית ובה עיתוני הילדים מאופיינת בלשון נקייה ללא שימוש ב"סלנג". בשנים האחרונות הקומיקס הפך להיות בלתי נפרד מהעיתון הילדים האגודאי.

מספרו של פונד עולה כי בעיתונות הילדים האגודאית נוצרה ספרות ילדים עשירה בתכניה, בשפתה וברמתה הספרותית. אשר לתפוצת העיתון, בריאיון שנעשה עימו העיר המחבר כי אין מידע על התפוצה. היה מקובל שעיתוני תנועות הופצו למאות סניפי פועלי אגודת ישראל וצעירי אגודת ישראל, והוצגו בחדרי הקריאה שליד ספריית הסניף לצד עיתונים התנועה האחרים, נוסף על מכירה למנויים. יש מקום להניח שעיתוני יידיש היו נפוצים יותר מעיתונים עבריים כי רוב האוכלוסייה דיברה ביידיש, ואילו העברית הייתה שפת תלמידי חכמים וחובשי בית המדרש. לכן עיתוני פועלי אגודת ישראל בפולין נכתבו רק ביידיש – שפת הפרולטריון – כמו עיתוני תנועות הפועלים היהודיות האחרות. (נושא זה הובא בספרו של פונד '**פרולטריום דתיים התאחדו**' על פועלי אגודת ישראל.)

הספר **דגל לקטנים** הוא מחקר מונומנטלי רחב יריעה, יסודי ומקיף על עיתונות הילדים של תנועת אגודת ישראל וחושף לפנינו יותר מטפח להגיגיה, הלך רוחה ותרבותה של החברה החרדית בגולה ובארץ.

Abstracts

Elf, pupil, straw and gold – and don't forget the legal contract: A comparative stylistic-linguistic study of the conditions, the words of the condition and choice, and contracts In two adaptations of the play 'The Miller's Daughter'

Avi Gvura and Maya Fructman

The relationship between the poetics and the laws is not new. In this article we examine the relationship between the law and literature, and especially the relationship between the process of concluding the legal contract, including the wording of the terms and the use of their words, as they are reflected in the prose and the children's play. We have chosen as a model and as an example two works that were printed as children's books, the Hebrew play "Oz Li Gotz Li" by Avraham Shalonsky (1966) which is an original Hebrew play in rhyme and the book *The Silver Scythe* which originated, in English and translated into Hebrew, by Eleanor Farjeon (*The Silver Curlew*, 1953) which is a kind of novel for children. Both books are adaptations of the drama "The Miller's Daughter". Both are imbued with humor and even irony, with the humor aimed at children and the irony at the adult reader, mostly verbal humor, and also of a situation, which softens in advance the fears and threats of the strong parties in the story. The choice of the story "The Miller's Daughter" was done on purpose, because from the beginning the story is built on "contracts" and "agreements" "promise" and "negotiations" and other terms, and their wording, that sound binding. In reality, in the case of breach of contract, it is expected that a trial will take place where the legal systems will be applied and the truth will come to light, and if the result is disappointing, the injustice and harm to the truth will stand out. However, in a play – as in a play - the contract is poetic and literary and the ending must be good and enjoyable; And in the end, it turns out at the end that there was no breach of contract either.

Keywords: legal contract; poetic contract; agreement; conditional words; choice words; children's legend; verbal humor; irony; miller's daughter; elf; gold; straw; king; queen; linguistic style.

The lyrical and cultural significance of the Capricorn, the almonds and raisins and their reincarnation from a Yiddish lullaby to Hebrew poetry

Nitsa Dori

The article will examine the incarnations of a Yiddish folk lullaby that was very popular before World War II for Israeli poetry. This lullaby was used by Jewish mothers to sing to their children and it expresses the mother's wish for a child to grow up and become great in the Torah, while the small, fresh goat under his bed would go out to trade almonds and raisins.

Keywords: lullaby; capricorn; almonds; raisins; Yiddish.

Fictional meta-linguistic stories of creative children and adults – comparative stylistic-linguistic aspects: Mainly according to the creation of one child (case study)

Oshrit Zohar

This article deals with the case of a meta-linguistic story written by one boy, A.S., aged 9 and 3 months, who was a third grade pupil at the time of writing his stories. He represents fictional-imaginary meta-linguistic stories of child-creators compared to parallel stories on this topic written by adults.

The data of the texts were followed by stylistic-linguistic rules, in a comparative aspect.

The purpose of the discussion around the topic was to examine and test a child's fictional-imaginative free writing in comparison to the guided writing of the two children who wrote stories following the mentioned child and his story "Land of Vocabulary". Then the children's stories were compared as literary works to the stories of adults on the same topic (and even with the same name).

The child-author and his meta-linguistic story serve as a test case for the central question related to children's free fictional-imaginative writing and the treatment of it as a legitimate work of literature.

Keywords: child-author; free writing; guided writing; the style; a stylistic sign; metalanguage; a meta-linguistic story; a fictional-imaginary work; high language; slang.

Why is he writing in Hebrew? The stylistic characteristics of Naim Aridi in his Hebrew poetry and in his children's stories in Arabic

Hamsa sarsour

The writing phenomenon of Arab filmmakers in Israel and around the world in a foreign language that is not their mother-in-law is a universal phenomenon in the history of Arab literature. The poet Na'adi, the Arab-Israeli minority and Druze origin, who died in October 2015, wrote poetry mainly in Hebrew and only towards the end he wrote children's literature in Arabic.

In recognition and tribute to the poet, the present research focuses on his works in Arabic and several relevant songs in Hebrew to answer the question of why he wrote mainly in Hebrew, and how he shapes his dual identity, as an Arab who belongs to a minority and writes in the Jewish majority. In his poems, he avoids providing a clear answer.

Hebrew songs were selected from the "All Seasons" collection, and their content was compared to short songs and stories for children in Arabic. It turned out that Irdi developed a special style of poetry in the Hebrew and another style in the prose for children.

In addition, I had a meeting with the poet's family and an interview with the aim of finding out the issue of writing in Hebrew and Arabic and its causes.

The findings indicate a fundamental difference between the works and both languages – content, style, linguistic levels, of course some of the results also depend on the different target audience. Moreover, no conclusive answer was found on his preference for writing in Hebrew. I found in research that circumstantial evidence of his life, alongside personal, mental, and cultural factors and even others, shaped his personality and dual identity as a poet he wrote in the language of the ruling majority.

Keywords: writing in a non-native language; dual identity; poetic tribute; poetry and prose; language levels.

Criteria for understanding the text and deciphering it in preschool and elementary school

Gila Shilo

The purpose of this article is to present several criteria that can help the student interpret the text he reads. It seems that it is useful to give criteria for three categories: the structural, grammatical-linguistic and the stylistic-rhetorical categories. After understanding these criteria, the reading and writing proficiency of the students may improve. The criteria will be based and adapted to the level of understanding of the student, educational level and age. Also, the teacher should make sure that the questions asked is well understood.

Keywords: Interpretation the text; levels of understanding; Asking Questions; Structural category; grammatical-linguistic category; stylistic-rhetorical category.

On the Complicate and long genesis of Lea Goldberg's book "The Absent-Minded Guy from Kfar Azar"

Ziva Shamir

Lea Goldberg's popular children's book "The Absent-Minded Guy from Kfar Azar" (1968) is in fact an adaptation of a rimed children's tale – Вот какой рассеянный (What an absent-minded guy) – previously published by the Jewish-Russian poet Samuil Marshak in 1930.

It seems that Lea Goldberg looked upon this book not as a translation, but rather as an original piece of work. Her close relationships to this book can be understood if we take into account the many extended textual elements she inserted into the original text. Lea Goldberg has added to the Russian tale not only local color, but also many of her personal experiences. Moreover, original illustrations made by Lea Goldberg herself were added to this book which was published as late as 1968, four years after Marshak's death.

This paper unfolds the history of this adapted work, describes the cardinal deviations from the original Russian tale and traces the autobiographical elements and personal experiences of Lea Goldberg reflected in this book.

Keywords: Lea Goldberg; Samuil Marshak; the scatterbrained from the Azar village; children's literature; children's magazines; Russian literature in translation; humour.

