

# מקומה ותיאורה של האישה (הבת) בספרות הילדים העברית והערבית: קריאה משווה בהיבט מגדרי־סגנוני<sup>1</sup>

מירווה גרייב מונייר

## תקציר

מאמר זה בודק כיצד מוצגת הדמות הנשית, בעיקר הבת, אך גם האם, בספרי הילדים. ייחודיותו של המאמר בהתמקדותו בספרות הילדים הערבית המקורית שכתבו בארץ סופרות ערביות והשוואתה לספרות הילדים העברית תוך בחינת הבדלים בין־תרבותיים לשני העמים, היהודי והערבי בארץ. נבחרו לייצוג הנושא שני סיפורים הקרובים זה לזה בתוכניהם, ונבדק הטקסט הכתוב לצד הטקסט המאוייר בכל יצירה באמצעות קריאה משווה בסיפורים המייצגים בהיבט מגדרי־סגנוני. מן הצד האחד המאמר מנתח ניתוח טקסטואלי של כל אחת מן השפות ומציידו האחר הוא משווה בין שתי היצירות באמצעות מעקב אחר התפתחות דמות האישה בציר הזמן ובציר התרבות.

במאמר מובאת סקירה על התפתחותה של הספרות הערבית והעברית בארץ, ומוזכרים מחקרים שבדקו מגדר בספרות הילדים הערבית והעברית. נעשה ניתוח של טקסט הכתוב מהבחינה הסגנונית־מגדרית ועיסוק בטקסט המאוייר. במאמר יש השוואה בין הסיפורים על פי הקטגוריות שהתמקדו בחלק מן המאפיינים הלשוניים־הסגנוניים שנחקרו, החושפים ומבטאים בעקיפין גם את הגישה הדידקטית של מחברות הסיפורים כלפי הנושא. המחקר עוסק במעט רכיבים ספרותיים בסיפורים הנראים בעלי משמעות ורלוונטיים להשוואה ומראים על ייחוס מגדרי. כמו כן המחקר מציג את המסרים הסמויים והגלויים המובאים בסיפורים ומציגים מגדר ואת השפעת התרבות על הצגת הצד המגדרי תוך בחינת הבדלים בין־תרבותיים בין היצירות העבריות ליצירות הערביות.

המחקר גילה הבדלים בהצגת דמות הבת המקושרים לתרבות וגם התפתחות בהצגת דמות האם והבת ביצירה המאוחרת יותר. תוצאות המחקר מלמדות שתפקידה של ספרות הילדים חשוב לא רק בהצגת הנורמות החברתיות והתרבות של שני העמים האלה ושיקופן, אלא בקידום שינוי חברתי הבנוי על עקרון השוויון בין המינים, כאשר אחריות זאת מוטלת על סופרי סוגה זו בעיצובם של פני העתיד באמצעות עיצוב התודעה של הדורות הבאים.

**מילות מפתח:** מגדר, ספרות ילדים; מעמד האישה; עיצוב דמות הבת באמצעות ספרות ילדים; ספרות הילדים – כלי המנציח נורמות חברתיות.

## הקדמה

באחד הערבים שהקראתי בו סיפור לפני השנייה לשני ילדיי, קראתי בספר "בית מִס", ביתה של ילדה ששמה מִס. אני זוכרת שאחד האיורים בספר צד את עיניי כיוון שאימה של מִס הופיעה בו

1. המאמר מסתמך על עבודה שהוגשה כמילוי חלקי של הדרישות לקבלת התואר M.Ed. בתוכנית הוראה ולמידה בפקולטה לחינוך במכללת לוינסקי לחינוך בשנת 2015. אני מודה למנחתי במחקר זה, פרופ' מאיה פרוכטמן, על הנחייתה המסורה ועל שקראה את המאמר והעירה הערות חשובות, וגם אני מודה באהבה לבעלי ולילדיי על העידוד הרב.

כשהיא לובשת סינר שלבשתי בעצמי באותו רגע. האיור הזה ליווה אותי ימים מספר לאחר מכן – גיליתי ביצירות ילדים רבות את אותו הסינר, אומנם בצבעים ובעיצובים מגוונים, תלוי על צווארן או על מותניהן של דמויות נשיות שהוצגו לפני ילדי הן בספרים הן בתוכניות הטלוויזיה שצפו בהן. מאז עניין אותי מאוד לחקור את הדרך שבה מוצגת הדמות הנשית בספרי הילדים ומשמשת לילדים בבואה של המציאות.

כאשת חינוך המאמינה שספרות ילדים היא אכן סוכן חינוך חשוב, ראיתי לנכון לחקור את ספרות הילדים הערבית מבחינה מגדרית וסגנונית משווה לספרות הילדים העברית. בחינת יצירות ספרותיות והגילוי כיצד משתקפת הדמות הנשית בסיפורים נעשו מתוך סקרנות, ובבדוק התכנים המעבירים לילדים בשפה באמצעות הסגנון הלשוני והאיורים. ספרות הילדים כמראה משקפת את ערכי החברה שהיא צומחת בה, והיא קיבלה עליה חלק מן המשימה הקשה; השפעתו של הסיפור על הילד בגיל הרך עצומה. יש לראות בו כלי אומנותי העשוי לתת מענה במצבים מביכים ביותר בעיני המבוגרים, וגם במצבים אחרים שהילד נקלע אליהם ומצריכים טיפול נכון.

נוסף על היותי מורה לשפה ערבית זה 20 שנים אני עוסקת בהנחיית קבוצות ומתמקדת בחינוך מיני. בהתנסותי כמנחת בני נוער ב־13 השנים האחרונות, אני מגלה דפוסי חשיבה מגדריים שהפנימו אותם בני הנוער בזמן שעברו את תהליך החינוך.

## מבוא

במאמר זה אבחן שתי יצירות ספרותיות שייצגו את הנושא ואת גישתי כלפיו: הבית של יעל שכתבה הסופרת הישראלית, מרים רות (1977); בית מִיָּס שכתבה סופרת ערבייה ישראלית, ג'יהאד עיראקי ג'ושה ז"ל (1995), שהושפעה מהסיפור של רות, אך ניווטה אותו לכיוונים אחרים לפי השקפתה והשפעת החברה הערבית עליה. בניתוחי היצירות אבדוק כיצד מוצגת הדמות הנשית בספרי ילדים אלה ומהם כלי העיצוב הלשוני והאומנותי המציגים אותה. ארצה לדעת איך כלי הסגנון המילולי והאומנותי מבליטים את היחס המגדרי ומייצגים אותו ביצירות לילדים ואיזה מסר עובר מהיצירות אל הילדים.

## סקירת ספרות

בפרק זה ייסקרו הספרות המקצועית בנושא ספרות הילדים והתפתחות ספרות הילדים העברית והערבית; כמו כן אבדוק מהו תפקידה של ספרות הילדים כסוכן חינוך; אסקור את המגדר בהתבטאותו בספרות, ובמיוחד בספרות הילדים; אבדוק את כתיבת הסופרות לעומת הסופרים בספרות הילדים; כמו כן יובא נושא הסגנון והאמצעים הסגנוניים הלשוניים המשרתים את העיצוב המילולי של הנושא ואת הדמויות בספרות בכלל ובספרות הילדים בפרט; יידון גם היחס בין המלל לגרפיקה (היסודות הפרה-לשוניים) – מבנה הטקסט, הפיסוק והתמונה והשפעתם על המסר.

## ספרות הילדים כסוכן חינוך

את התנהגות הילדים מעצבים סוכני חינוך רבים. בראש הרשימה נמצאים ההורים ואחר כך המחנכים. בין סוכני התרבות שהילד פוגש בשנותיו הראשונות נמצאת ספרות הילדים (ברוך, 2001).

אחת המטרות העיקריות של ספרות ילדים היא לעצב את אישיותו של הילד מתוך פתיחות וחיבור לקוראים, ובאמצעות הסיפור מועברים לילד חוקיה ותפיסותיה של החברה שהוא חי בה, ומתוך כך הספרות מסייעת לו להשתלב בה (שחר, 2005). שחר וזך (2000) מסבירות כי לילד עד גיל חמש קשה להפריד בין מציאות לדמיון, והסיפור נחשב בעיניו השתקפות של המציאות. הילד מפנים את הסיפור באמצעות עולם המושגים שלו, ומתוך כך הדמות הנשית הכנועה מקבלת כשרות (לגיטימיות). על פי מחקרים שנעשו בספרי ילדים ובספרי הלימוד לגיל הרך ואף בספרי התיכון, גילו כי ישנם סטראוטיפים מיניים המשתקפים בתיאור הסטראוטיפי באיורים, בתמונות ואף בסיפור עצמו. ספרות הילדים, בשל היותה כלי ביטוי מורכב, עשיר, זמין ונגיש, היא בעלת משמעות עיקרית בעיצוב תפיסת עולמם של הילדים וגיבוש עמדותיהם. רוב המעשיות שליוו את ילדותנו יצרו תהליכי חברות שלפיהם הגבר מצטיין בהחלטיות, באומץ לב ובהישגיות, ואילו האישה יפה וכנועה (ברוך, 2001). כולנו זוכרים את האגדות הרבות שבהן ממתנה הנסיכה לבואו של הנסיך האמיץ, כמו היפיפייה הנרדמת, שלגייה ועוד, רוב הסיפורים האלה נוצרו בימים שבהם החברה הייתה אבהתנית (פטריארכלית), חברה שמושתתת על ערכים גבריים ושלא חיפשה דרך להיות שוויונית, לדוגמה דימויים שמספרים על אהבה ורומנטיקה (קרסני, 2005).

לפיכך הטיה מגדרית לטובת הבנים היא בגדר החמצה של היוכלה (פוטנציאל) הטמונה בספרות הילדים.

### המגדר בהתבטאותו בספרות הילדים

מגדר הוא האופן שהחברה רואה את ההבדלים בין המינים שאינם הבדלים ביולוגיים אלא תוצר חברתי. המגדר מיוצג בתוצרים תרבותיים מגוונים שבאמצעותם אפשר לבחון יחסי כוח בחברה במישור ציבורי-פוליטי. ספרות הילדים והאיורים המלווים אותה הם שניים מהם. במאה העשרים הבינו החוקרים כי אפיון מגדרי בספרות ילדים המתמקד באופי הדמויות, בהתנהגותן, במערכות היחסים ביניהן ובתפקידים שהן ממלאות בחברה, משפיע על עיצוב תודעת המגדר של האיש והאישה כבוגרים ועל תפיסתו בעיניהם. ספר מאויר לילדים הוא בבחינת "יצירת אמנות בעלת אלמנטים מעצבי הכרה" (גונן, 2004, עמ' 137). הטקסט והאיורים יוכלו לבסס תרבות, התנהגויות וערכים מסוימים או לגנות, להעלים ו"להשתיק" את אלה שאינם רצויים בחברה (גונן, 2000, 2004).

במחקר יסוד שנעשה בארץ ב-1976 בדקה קאופמן (1976) את הסטראוטיפיים המיניים ותפקידי המין, כפי שהם מופיעים בספרי לימוד וקריאה ישראלים המיועדים לגיל הרך. הממצאים הסתמכו על ניתוח 236 סיפורים, והיו חד-משמעיים. הבנים והבנות נבדלו בארבעה תחומי אישיות עיקריים: הבנות תוארו לא אינטליגנטיות, חסרות יציבות נפשית, כנועות, מדוכאות ותלויות בקבוצה. לעומת זאת, הבנים תוארו אינטליגנטיים, יציבים, נלהבים, עליזים ועומדים ברשות עצמם. תעסוקת הנשים בסיפורים עמדה בחוסר התאמה מוחלט למציאות – רובן היו עקרות בית. זו התמונה המתגלה לילדים בגיל הרך בספרי הילדים. ההבדלים בין המינים המופיעים כבר בגיל צעיר, מתבססים במשך השנים, ונוצרת רשת ענפה של דימויים וציפיות למה שקרוי "נשי" ו"גברי". כשמתחילים את רשימת האפיונים הנקשרים לגברים ונשים, רואים שני תחומים עיקריים: האחד "גברי", נוגע למכלול של תכונות הקשורות להפעלה והישגיות; השני "נשי", נוגע לתכונות הקשורות בהענקה, בביטויי רגשות ובחום. תחומים אלו מבטאים שני צרכים בסיסיים באישיות: האחד דחף הכוח – הרצון להשפיע, להשיג, להתקדם, לפרוץ, להתפתח; והשני דחף האהבה – הצורך לתת ולקבל חום, להביע רגשות.

הראשון מופנה לעולם שמסביב, והשני עוסק בעיקר בתחום הבין-אישי. מילוי שני צרכים אלה חשוב להתפתחות האישיות המלאה (שחר ואחרים, 2002).

בחינוך סטראוטיפי מיני מעודדים כל מין לפתח רק צד אחד באישיותו, ונמנעים או מדחקים את הצד האחר, אף שאינו חשוב פחות. לפיכך נוצרים עיוותים באישיותו של הפרט – הנשים אינן מקבלות כשרור (לגיטימציה) חברתי להרגיש ולהפעיל את כוחן ועצמאותן, ואילו הגברים אינם מקבלים עידוד לפתח את רגישותם או להכיר בפגיעותם. מחקרים שנעשו לאחר מכן מראים תוצאות דומות. מחקרים שבדקו את ייצוג המגדר בספרות ילדים קלסית, מצאו כי יש הבדלים בין ילדים לילדות ביצירות ספרות לילדים. בעוד הבנים מוצגים פעילים, נועזים ויוזמים, הבנות מוצגות סטיות, שקטות וכנועות; לבנים יש כוח לשבור מסגרות, ואילו הבנות כנועות וצייתניות; גברים עובדים מחוץ לבית בתחומים מגוונים, ואילו נשים ממלאות תפקידים במשק הבית או עוסקות בעבודה חינוכית וטיפולית. האם נוכחת בבית ותפקידה לגדל את הילדים, ואילו האב נעדר מהבית ונמצא בעבודה (שחר, 2005; שחר ואחרים, 2002; Anderson & Hamilton, 2005). מחקר שנעשה בשנת 2006 בדק כיצד מוצגת הדמות הנשית ב-217 ספרי ילדים בשפה העברית, בהם 60 ספרים שכתבו סופרים פלסטיניים ואת האחרים כתבו סופרים מארצות ערב או תרגמו משפות אחרות. במחקר בדקו את שמות התואר המצורפים לדמויות הנשיות לצד הדמויות הגבריות, הפעולות של הדמות הנשית לעומת הפעולות של הדמות הגברית, עיסוק הגברים לעומת עיסוק הנשים, הקשר בין הדמויות (קשר ההורים ואחריותם כלפי הילדים ומחויבות הילדים כלפי הוריהם). מממצאי המחקר עולה שהתארים שניתנו לבנים היו חוכמה, אומץ לב, גבורה, תושייה ולעומתם הבנות מתוארות כיפות, מפונקות ופחדניות. האם – עקרת בית שדואגת להכין אוכל ולהאכיל את ילדיה (ابو نصر وباروني, 1994 [אבו נאצר ובארוני, 1994]; اسبانيولي 2006 [איספאניולי, 2006]). בסיפורים שויכו הנשים לשמונה מקצועות, וברובם עבדה האם כאחות, מורה או מוכרת בחנות, לעומת הגבר, שעסק בארבעים מקצועות מגוונים, ולרוב היה רופא, בעל חנות או שליט. הדמויות הנשיות עסוקות בטיפוח יופיין לעומת הדמויות הגבריות העסוקות בעבודה ובמעמדן החברתי. בנות משחקות בעיקר בבובות ונשאות קרוב לבית, ולעומתן הבנים משחקים בכדור, מטפסים על עצים ורוכבים על אופניים, והם נמצאים במקומות רבים: בבית, בהרים, בעיר, מפליגים ומגלים את העולם. בסיפורים עולה המסר שבו מצפים מהבת, ואף מחייבים אותה, לעזור לאימה בעבודות הבית. בסיפור אחד בלבד שני הבנים מציעים את עזרתם לאם (اسبانيولي, 2006 [איספאניולי, 2006]).

בכל המחקרים שהצגתי עולה שיש הטיה מגדרית, שבגללה הדמות הנשית מוצגת בעיקר כנועה ויפה.

## ספרות הילדים העברית

ספרי הילדים המשמשים חומר קריאה הם תופעה של הזמן החדש. ספרות הילדים בכללה קיימת פרק זמן קצר יחסית והיא זוכה למקום חשוב בחינוכו של הילד בעיקר החל במאה התשע-עשרה (גולדברג, 1978; ברוך ופרכטמן, 1982; Fruchtman, 2013). חוקרי חינוך והתפתחות הלשון של ילדים רואים בספרי הילדים כלי המקדם את שלבי האוריינות (ולדן, 1991). המודעות לצורכי ילדים התפתחה גם בתחום ספרות הילדים העברית, שהשתדלה לספק את צורכי הילדים ולמלא את צורכי מערכת תרבות ההולכת ונבנית. כאשר הוקמו גני הילדים עלה הצורך בהתאמת ספרים ושירים לגיל הרך. ראשוני הכותבים שניסו לספק צורך זה היו יחיאל הלפרין, לוי קיפניס וחיים נחמן ביאליק

שמצאו את השראתם בפולקלור היהודי (קרן-יער, 2007). צ'וקובסקי (1985) הקדיש שנים רבות לתצפית ומעקב אחר דיבור של ילדים מתוך רצון להבין את הקהל הזה, את דרך חשיבתם ודרכי התבטאותם הלשונית; ספרו משתיים עד חמש שתורגם מרוסית,<sup>2</sup> סייע לסופרי ילדים רבים לחדד את כתיבתם לילדים המושפעת מסביבתם הפיזית והסוציאלית, וחקר את ההיגיון שמאחורי שיבושי הלשון של הילדים. הסיפור מעורר בילד סקרנות ותהייה מהצד האחד ומן הצד האחר גם מספק תשובות ופתרונות, הוא עוזר לילד להרגיש שייך לחברה האנושית כאשר הוא חושף לפניו בעיות המשותפות לכלל בני האדם. הילד לומד באמצעות הסיפור על גורלות אדם, מוסר אנושי של טוב ורע, צדק ואי-צדק, שכר ועונש. היצירה הספרותית ממלאת תפקיד כפול, ללמוד וליהנות, כאשר הצורה והתוכן משתלבים בה בשלמות כאשר המתואר ביצירה מוכר לילד מניסיונו היום-יומי (רות, 1977).

החברה שואפת תמיד לעצב את הילד בתבנית שלה, ובעבר אם הילד לא שמר על הכללים המקובלים ולא היה ממושמע, היו מענישים אותו ולא מוותרים לו (ברוך ופרוכטמן, 2011). ספרות הילדים הייתה מושפעת בראש ובראשונה ממצב החברה הישראלית בתקופות מסוימות. בזמן שספרות הילדים נכתבה בידי אנשי העלייה השנייה והשלישית, הם השפיעו על הערכים המוצגים לילדים עד שנות החמישים. הערכים השלטניים (דומיננטיים) בספרי הילדים בתקופה זו היו בעלי צביון לאומני-ציוני כמו שיתופיות, עבודה וחלוציות, שיתוף ושוויון נחשבו בעלי חשיבות עליונה של המדינה הנבנית (ברוך, 1991). למשל, דמות האם בספרות עד שנות השבעים של המאה העשרים הייתה דמות סמכותית שהקנתה נורמות התנהגות של "עשה ואל תעשה" לפעמים מתוך אמפתיה ולפעמים מתוך ניכור וריחוק, הן בהוראה ישירה לילד הן בתגובה למעשיו או באמצעות מסרים סמויים (ברוך ופרוכטמן, 2011). בראשית שנות השבעים חל שינוי בתפיסה של החברה הישראלית, שחיפשה את הדרך להבנת ההווה ועתיד העם; האידיאל והנורמות ההתנהגותיות השתנו, לא עוד חברה סוציאליסטית שוויונית ולא עוד הסתפקות במועט. על רקע הערכים שהנהיגו את התקופה הזאת היו היחיד ורצונותיו עומדים במרכז. סופרים בתקופה זו אימצו את סגנון הכתיבה האנגלוסקסית שבלטה בה המגמה לכתוב לילד כאל מבוגר, ולפיכך השתחררו מנורמות הכתיבה הרוסית שכללה כתיבה מיוחדת לילדים נוסח צ'וקובסקי ואחרים (ברוך, 1991). משנות השישים של המאה העשרים לערך חדרה הגישה הפסיכולוגיסטית לספרות הילדים שמתרכזת בילד עצמו, כיחיד (ברוך ופרוכטמן, 2011; Fruchtmann, 2013). מבחינה דידקטית הממד הטיפולי הולך וכובש את מקומו של החינוך הלאומי, הטקסטים הספרותיים לילדים מכוונים ל"פתרון בעיות", ותכליתם מתן כלים וידע לילדים כדי להתגבר על כעסים ופחדים, כל זה בדרך בידורית ומהנה (ברוך ופרוכטמן, 2011; קרן-יער, 2007). עמדת ההורים המוצגת בספרות בשנים אלה היא עמדה של הורים המתחנכים בידי ילדיהם המוצגים חכמים יותר מהם, לדוגמה בספרו של מאיר שלו (1988), אבא עושה בושות, האם מתוארת דמות שלט (דומיננטית) הפונה לבני משפחתה בנוסח של פקודות, היא מוצגת אשת קריירה מצליחה ולא עוד עקרת בית המצטיינת באפיית עוגות, והיא קונה את העוגה המיועדת לגן של בנה בלי להתנצל או לחוש רגשות אשמה שלא היא אפתה אותה. בספר בלתזר של נורית זרחי (2006) דמות האם מוצגת כתוקפנית ואינה מתחשבת באחר כדי לגונן על בנה השמן מפגיעה, היא צועקת בקול על המוכרת ומתפרצת בלי לחשוב כיצד יישמעו דבריה, אף אינה מתיימרת לשמש דוגמה של אדם מכובד

2. מרים רות כתבה את ההקדמה לספר, ליקטה דוגמאות עבריות ואף הוסיפה נספח.

לפני בנה, ואולי אף מלמדת אותו להיות דעתני ותוקפני כלפי האחר כדי לשרת את מטרותיו, שלא כאם מהתקופה הקודמת, שהתנהגה כלפי חוץ כמצופה מאדם תרבותי ומבוגר. יהודה אטלס בספרו והילד הזה הוא אני, כמו ביצירות ספרותיות רבות, מותח ביקורת על תופעות חברתיות ועל ההורים (ברוך פרוכטמן, 2011).

יצירות ספרות עכשוויות עומדות על תהליך הדמוקרטיזציה שהמשפחה עוברת ועל אובדן הסמכות, דבר שגורם לבלבול תפקידים בין הורים לילדים, כשרעיונות דמוקרטיים מתורגמים בשגוי ומעודדים את הילד לאנוכיות צרופה וחוסר התחשבות באחר. על סמך מחקרים חינוכיים רבים המדגישים את חשיבות הצבת הגבולות לילדים ויישום כללי משמעת חזקה, אולי נפגוש בעתיד טקסטים ספרותיים המציגים שוב את דמות ההורים דמויות ערכיות החוזרות לדבר בשפה גבוהה ומכובדת יותר מזו של "כזה וכאילו" (ברוך פרוכטמן, 2011).

### **הסגנון והאמצעים הסגנוניים הלשוניים המשרתים את העיצוב המילולי של הנושא והדמויות בספרות בכלל ובספרות הילדים בפרט**

קריאה של יצירות ספרות היא דרך של בריאת עולמות באמצעות הלשון בספרות חווייתית אומנותית. הקורא מחפש את המסרים המסוימים, שלעיתים סמויים בין המילים ורוצה לראות איך הם מעוצבים, ולארגן את העולם הספרותי באמצעותם (כהן, 1988). הלשון היא רכיב עיקרי בכתיבת טקסט ספרותי – סופרי הילדים מבחינים בכתיבתם כאשר הדובר ביצירת הספרות הוא ילד, ומתאימים מילים וביטויים משפתו, שלא כהורים המדברים בלשון גבוהה יותר ונורמטיבית (ברוך פרוכטמן 1982), פרוכטמן (1990, 2000; Fruchtmann, 2013) מגדירה את הסגנון על יסוד תורת הסגנון (style, stylistics) לפי אנקויסט (Enkvist, 1964), וקובעת כי הסגנון הוא **"בחירה בין מבעים חלופיים"** (אלטרנטיביים), או במילים אחרות: **בחירה בין מבעים, המוסרים בערך אותו המידע** (פרוכטמן, 1990, עמ' 31, ההדגשה במקור). אך גם הבחירה הזאת אינה מנותקת מהטקסט כולו, ומשרתת אותו. נוסף גם את ההגדרה האומרת שסגנון הספרות הוא "לימוד היחסים בין הצורות הלשוניות (הדקדוקיות) לבין התפקידים הספרותיים" (Leech & Short, 1982) בתוך פרוכטמן, 1990, עמ' 12). לפי הגדרה זו, לא די לתהות על הצורות הלשוניות אלא גם לבדוק איך הלשון משרתת את הפרשנות של הטקסט כדי שהמחקר הבלשני יהיה לעזר לחוקרי הספרות ויתמוך בפרשנותם.

כתיבה בלשון הספרות היא מיומנות העשויה לעודד את הילד להגיע לעולם היופי באמצעות אומנות השיר ואומנות הסיפור. לצד החופש האומנותי והרצון לתת דרור ליצירה, צריך לזכור שילדים ומבוגרים משתמשים באותן מילים אך למעשה הם מדברים בשתי שפות שונות זו מזו. שפתו של הילד היא אישית, הוא רכש אותה מהתנסויות פרטיות שלו והיא נחשבת לשפה סובייקטיבית, בעוד שפתו של המבוגר אובייקטיבית (שניר, 2022). מרים רות נהגה להקשיב ללשון הילדים ולתעדה, ולפיכך עיצבה את דמותו של הילד העברי כבלשן צעיר. תיעוד לשון הילדים והבאתו לפני הקוראים היא הצהרה חברתית הנותנת כשרור לצורות הילדיות (ולדן, 1991). הבדל זה בין שפת הילד ובין שפת המבוגר תובע מהמבוגרים להיות זהירים וערניים בפנייה לילדים צעירים ובשיחות שמנהלים איתם, כדי להימנע ממצבים של חוסר הבנה, בלבול ותסכול שעלול להיווצר בין שני הצדדים (שניר, 2022). ההבדל בקהל היעד מביא לידי בחירה שונה באוצר המילים ובצורות תחביריות ואף בסוגי הומור ואירוניה, אך הסגנון עצמו כמלווה יצירה וכמעצב אותה, מיוחד וגם לא תמיד חד־משמעי גם

בספרות לילדים (ברוך ופרוכטמן, 1982). כפי שהוזכר לעיל בעניין הדמויות ועיצובן, גם הערכים בספרות הילדים, ובהשפעתם גם לשון היצירות, השתנו ברבות השנים על רקע תמורות שחלו בתפיסות עולם, בסגנון ובראיית עולמו של הילד וצרכיו בזמנים מסוימים (ברוך, 1991, 1997; פרוכטמן, ח"ת; Fruchtmann, 2013). בספרות של לפני שנות השבעים התבלט ההורה בשפתו במשלב גבוה לעומת שפת הילד שאופיינה כשפה של ילדים קטנים והוצגה במשלב נמוך כדי להעשיר את שפת הילד ולעודדו לדבר בשפה תקנית. לעומת זאת, הספרות של שנות השבעים ואילך אינה עוד מעשירה ונכתבת לפעמים בשפה תת-תקנית, מתוך רצון לדבר בשפת הילד ואולי כדי להגיע לקהל יעד רחב יותר (ברוך ופרוכטמן, 2011). מרים רות ראתה שיש לתת את הצורות הילדיות ולהתייחס אליהן ואף לדון בצורות אלה במסגרות החינוכיות המגוונות, ומתוך כך נתנה כבוד לשפת הילד וללשונו (ולדן, 1991).<sup>3</sup>

## הקשר בין המלל לגרפיקה - צורת הטקסט, הפיסוק והתמונה והקשר שלהם לטקסט

בגרפיקה אני כוללת את צורת העמדתו של הטקסט, הפיסוק, שאף הוא פרה-לשוני (מחוץ למלל), וכן כמובן את התמונה. אדבר בינתיים על התמונה בקיצור (ארחיב יותר בהמשך). מחקרים על ספרות ילדים עכשווית בארץ ובעולם ועל האיורים בה מעלים כי למרות המודעות הגוברת לסוגיה המגדרית המתבטאת גם בספרות לילדים, ולמרות השינויים המסוימים שנגלים באופן שמוצגים תפקידי המינים בספרות ילדים, הרי ברוב סיפורי הילדים הטובים בספרי תמונה (picture books) עדיין ניכרת סטראוטיפיות (Hamilton et al., 2006; Kortenhaus & Demarest, 1993). בארצות הברית משקפים עמדות סטראוטיפיות בתכנים ובאיור. גם פעילות של ילדים לאחר קריאה נעוה בסטראוטיפיות מגדרית (Baker-Sperry, 2007). בה במידה, האיור הוא סמן לגישות חדשניות או חתרניות. לפיכך לאיור חשיבות בייצוב תפיסות מגדריות שמרניות או בגיבוש תפיסות חדשניות. במישור האומנותי ובמישור הפסיכולוגי הטקסט והאיור הם מקור להזדהות בעבור הקורא, ולאיור תפקיד מכריע בגיבוש גישתו האסתטית ויחסו של הילד כלפי הדמויות, בייחוד בגיל הרך (גונן, 2000).

## התפתחות ספרות הילדים הערבית בעולם הערבי ובקרב ערביי ישראל

ספרות הילדים היא סוגה חדשה יחסית בספרות הערבית. החלוצה בתחום זה היא מצרים. במחצית המאה התשע-עשרה, בין השנים 1849–1854, השלים הסופר עות'מאן ג'לאל (1828–1898) את תרגום רוב סיפורי השירה המיתולוגית המערבית, שחיבר המשורר הצרפתי לה-פונטן (1621–1695). בהשפעתו יצא לאור גיליון *روضة المدارس المصرية* ('רודת' אל מדארס אל מסרייה) בשנת 1870, שנחשב תקדים בפרסומי כתיבה ספרותית לילדים. בשנת 1898 יצא לאור ספר הילדים הראשון, *ديوان الشقيقات الصغير* (דיוואן אלשוקיאת אלס'ע'ירה [דיוואן האחיות הקטנות]), של הסופר והמשורר המצרי, אחמד שוקי (1868–1932). בהקדמה לספרו הוא קרא לסופרים

3. את הסעיף הדן בסוגיות הלשוניות-הסגנוניות הרלוונטיות לקורפוס, וכן את נושא ההומור, אכתוב וארחיב בפרק הניתוח בהמשך.

ולמשכילים ערביים להתחיל לכתוב ספרות ילדים. לאחר קריאה זו התעוררה סוגת ספרות הילדים (ראפע, 2004).

בתחילת דרכה של הכתיבה המכוונת לילדים התאפיינה כתיבה זו ברובה בציטוטים והעתקות משפות זרות, או סיפורי מורשת ערביים וזאת כאשר פנו הסופרים לספרים מהמורשת כמו אלף לילה ולילה, כלילה ודימנא וסיפורי עם רבים (ראפע, 2004). התרגום שימש מקור לספרות הילדים, והתחיל לסגת אך לא להיעלם לטובת החיבור הערבי בשנות השבעים של המאה העשרים. כך נחשפו הילדים בעולם הערבי בתקופה ההיא לסוגות ספרותיות שנלמדו בספרי הלימוד ובספרי הקריאה שלא נכתבו כאמור עבור ילדים. חלק מן הטקסטים נכתבו בשפה הערבית במקור, והאחרים תורגמו מאנגלית ומצרפתית (מעוז, 2000).

התפתחות ספרות הילדים בעולם הערבי לא הייתה שווה, מדינות המפרץ נשארו מאחור כאשר פרחו ספרות זו בלבנון, סוריה, מצרים, תוניס ועיראק. עם סיום השליש השני של המאה העשרים, בייחוד אחרי מלחמת ששת הימים (1967), זכה ציבור הילדים לתשומת לב רבה ביצירות הספרותיות, וגם ספרות הילדים כספרות ממלכתית זכתה לביטוי ניכר במוסדות אקדמיים ובאוניברסיטאות אך למרות ההתפתחות והשגשוג של סוגה זו בשליש האחרון של המאה העשרים, עדיין חסרים מחקרים ביקורתיים שמסייעים להתפתחותה (ראפע, 2004).

על אף גל המודעות לספרות המופנית לילדים, תחום זה לא זכה לתשומת לב בקרב סופרים ומשכילים פלסטיניים לפני שנת 1948 בשל חוסר מודעות שלהם 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), הוצאת "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-כלכלי והחברתי של העם הפלסטיני והיעדר מוסדות העוסקים בתחום הספרות לילדים, גרמו להיעדר פרסומים לגיל זה. סיפורים שבעל פה (הפולקלור) וספרי הלימוד היו המקור היחידי לספרות לילדים. כמו כן עלות הפרסום וחוסר תמיכה ממשלתית להוצאות ספרים לחברה הערבית גרמו שהילד הערבי יסבול מחסכים תרבותיים בתחומי הספרות, העיתונות, הטלוויזיה והתיאטרון. יצירת הספרות ד'לאם נור של שני המשוררים, מישל חדאד (1919–1997) וג'מאל קעואר (1930–), שיצאה לאור בשנת 1954, הייתה הספר הספרותי הראשון שיצא בארץ בערבית לילדים. בעוד בספרות ילדים בערבית עד שנת 1980 היו 1587 כותרים, בספרות ילדים בערבית היו 45 כותרים (ראפע, 2004).

הקו הזה של תרגום הנחה גם את ספרות הילדים בארץ, וספרים רבים עבריים הנחשבים קלסיים תורגמו לערבית, לעיתים בהעלמת שמו של המחבר העברי, אך בדרך כלל באמצעות הוצאות מוכרות (ספרית פועלים ועוד) – של לוי קיפניס, של מרים רות, של לאה גולדברג ועוד (וראו להלן נושא התרגום והעיבוד).

יש שתי תחנות חשובות בהתהוות ספרות ילדים ערבית בישראל: התחנה הראשונה שהחלה במלחמת ששת הימים (יוני 1967) – ספרות הילדים פרוחה בעולם הערבי כולו מתוך ציפייה שהילדים הם עתיד האומה, ואולם ספרות הילדים הערבית בישראל הייתה מנותקת מהעולם הערבי. סופרים היו

נמנעים מכתובה לילדים מאחר שסוגה זו נחשבה לרמה ירודה בכתיבה לעומת ספרות מבוגרים. לילדים הערביים בישראל הייתה נגישות לספרות הילדים שהגיעה אליהם מספריות בעזה ובגדה המערבית. ספרים אלה סללו את הדרך להתפתחות ספרות הילדים הערבית בישראל בהמשך; התחנה השנייה היא ייסוד מרכז ספרות הילדים במכללה האקדמית הערבית לחינוך בחיפה בשנת 1995. מרכז ספרות הילדים בחיפה נחשב נקודה היסטורית בהתפתחות ספרות הילדים בישראל. המרכז הוציא לאור עד שנת 2002 כ-200 כותרים של ספרי ילדים בערבית ותרגומים מספרי ילדים בעברית, ונתן חסות לפעילויות מגוונות בתחום חינוך לילדים וספרות ילדים (ראפע, 2004).

בעוד מלחמת ששת הימים גרמה להתפתחות ספרות הילדים בעולם הערבי בכלל, פיתוח מרכז ספרות הילדים בחיפה גרם לפריחת ספרות הילדים המקומית ואפשר הוצאות לאור של סופרים שלא היה ביכולתם להוציא את ספריהם לאור בשל מצבם הכלכלי. כמו כן עזרה התפתחות האפיק ההשכלתי והחברתי בקרב הערבים בישראל, כאשר הילד הפך להיות במרכז המשפחה, זה דחף את ההורים לחפש ספרים המתאימים לילדיהם ובשל הביקוש גברה התפוקה של ספרי הילדים (ראפע, 2004).

## הקשר בין ספרות הילדים העברית לספרות הילדים הערבית בישראל - התרגום והעיבוד

מכיוון שכמות לא מבוטלת של ספרות עברית לילדים תורגמה לערבית, לעיתים בהתאמת החומר המתורגם לשפת היעד ולעולמה הציורי והריאלי, לעיתים אפילו תרגום חופשי (עיינו למשל בדוגמאותיה של נאשף, 2013), נביא להלן את שאלת העיבוד לצד התרגום, כנושאים שזורים זה בזה. עיון זה יועיל לדימוניו בקורפוס המאמר הזה ולניתוחים הספציפיים שלו.

לפי הגדרתה של פרוכטמן (2018), העיבוד (abridged/adapted text) הוא מונח מקובל לסוג שיח הדומה לתרגום (translation), שגם בו יש בו העברה מטקסט לטקסט, אך לא דווקא משפה לשפה. העיבוד משמר את המסר המקורי עם שינוי המתאים לקהל היעד ולפי דרגת הקושי (לילדים, למהגרים וכדומה). העיבוד נעשה לרוב בתוך טקסטים באותה השפה, למשל סיפורי המקרא ואגדות חז"ל לילדים שנכתבו בעברית, שייקספיר לילדים שנכתב באנגלית, סיפורת עברית לעולים חדשים. לעיתים הסופר מעבד בעצמו, למשל דוד שחר שהתאים את כתביו לעולים חדשים. יש המכנים "עיבוד" גם את הסיפורים שנבנו בעקבות יצירות ספרותיות, בעיקר עממיות, כמו סיפורי סינדרלה למיניהם. גם סרט או מחזה שנכתבו על סמך יצירה ספרותית מכונים "עיבוד" בספרות המחקרית. חשוב לציין כי היצירות שהוזכרו קודם הן יצירות ספרות חדשות, ואין רצון לשמר את המסר של המקור ולשנות אותו שינוי מתודי בלבד ולהתאימו לקהל היעד. הגדרה אחרת נמצאת אצל ילוב (2010): "עיבוד של טקסט בכלל, ושל טקסט סיפורי בפרט, הוא אחד מסוגי השינוי של מידע טקסטואלי אשר נועדו להתאימו לצרכי מידע אחרים מאלו שלשמש נוצר, ועיקרו – השמטה, הוספה, המרה או העברת מקומם של פרטי מידע ברצף הטקסט. אולם להבדיל מסוגי שינוי נפוצים אחרים הנעשים במידע טקסטואלי – דוגמת קטלוג, סיכום ותרגום – אשר כללי הפעולה בהם מוכתבים מראש או לפחות נחקרו בדיעבד" (עמ' ב).

## הקורפוס

### מרים רות ו"הבית של יעל"

מרים רות נולדה בשנת 1910 בעיר נובה זמקי שבהונגריה. היא למדה לתואר ראשון בפסיכולוגיה באוניברסיטת ברנו, ולאחר מכן עלתה לארץ ישראל בשנת 1931. בארץ היא למדה בסמינר הקיבוצים ובאוניברסיטה העברית. בהמשך למדה במכללה לחינוך של ניו יורק לתואר שני בחינוך. רות עסקה בחינוך שנים ארוכות ולימדה בסמינר הקיבוצים ובסמינר אורנים. בין ספרי הלימוד שכתבה: תורת הגן (1956), הילד ואתה (1958) וספרות לגיל הרך (1969). רות התפרסמה בעיקר כסופרת ילדים, וכתבה ספרים רבים, בהם ספרה הראשון מעשה בחמישה בלונים (1974) הבית של יעל ותיסרס חם. בשנת 1990 זכתה רות בפרס זאב על מפעל חיים, ובשנת 1998 זכתה בפרס "אות החיוך" של יוניצ"ף על ספרה "מעשה בחמישה בלונים". בשנת 2002 הוכרזה ככלת פרס ביאליק לספרות. רות נפטרה בשנת 2005 בגיל 95 ונקברה בקיבוץ שער הגולן שבו גרה כל חייה (מרים רות, 2022).

מרים רות כתבה את הספר הבית של יעל ב-1977. אלו היו שנות השבעים המאוחרות, כשהתודעה להעמדתן של דמויות ילדים במרכז והגישה הלירית כלפי ה"אני" של הילד הייתה מפותחת (ברוך, 1985, 1991). רות הייתה אשת מקצוע מפורסמת ומוערכת בתחום ספרות הילדים וכתבה את ספריה על פי ההיגיון שהילד הוא המקור ועל המחנך לחשוף את כישוריו. אין בספריה של רות כוונה לחנך או ללמד את הילד אלא לחשוף אותו לחוויות הילדות (ולדן, 1991). אולם בשנים אלה של ספרות מודרנית התודעה המגדרית עדיין לא הייתה מפותחת בארץ, וההדגשה בניתוחים הייתה מבחינות ספרותיות, חברתיות ופסיכולוגיות, וכן דידקטית, עם אוזן קשובה במיוחד לפעולותיו של הילד, אך גם בגישה נעימה, הומוריסטית והדגשות על הצליל הנעים באוזניו כשהוא קורא או שומע את הקריאה. היחס כלפי ציורי הספרים אף הוא התפתח, והצייר או הציירת היו יושבים עם הסופר או הסופרת והוגים ומתכננים את הציורים, או מדברים ביניהם, ולעיתים קרובות הסופר היה גם הצייר. מרים רות בוודאי נתנה את דעתה ואת ליבה על כל אלה.

### ג'יהאד עיראקי גושה ו"הבית של מִס"

הסופרת הערבייה, ג'יהאד עיראקי גושה (1989–2004), הייתה סופרת ילדים ומפקחת ארצית על החינוך הקדם-יסודי במגזרים דוברי ערבית עד לפטירתה.

עיראקי התמחתה בתחום הגיל הרך, ולה מאמרים רבים בתחום של הקניית השפה לגיל זה. היא האמינה שספרי ילדים הם כלי מצוין לפתח אוריינות ולחנך את הגיל הצעיר (אגף לחינוך קדם יסודי, ח"ת). ולכן כתבה את ספרה *بيت ميس (בית מִס)*, שהתפרסם גם בעיתון לילדים "لأولادنا" (לילדינו [לְאוֹלַדְנָא]) ב-1995. ניכר שהוא נכתב בהשראת הסיפור של רות "הבית של יעל" (ראו לעיל בנושא העיבוד, וכן להלן בניתוח). התפיסה של הילד באותו זמן וגם עיצוב דמותו ומעמדו במשפחה קשורים לבסיס ספרותי, לשוני וסוציאלי אחר. הילד לא רק במרכז, אלא יחסו כלפי משפחתו אחר, אם כי בכל חברה או תרבות יש תפיסה בסיסית משלה. המודעות המגדרית כבר נתנה את אותותיה בשינויים מהותיים בספרות העברית וגם בספרות הילדים חלק מזה התחיל להתעורר גם בספרות הערבית לילדים, בעיקר בנושא קבלת האחר, החינוך המיני ועוד (אדרס ופרוכטמן, 2014; יזרעאלי

ואחרים, 2006). גם בימים אלה של כתיבה חופשית בערבית מוצאים את השפעת הספר "הבית של יעל" על הספר "הבית של מִיס".

## השוואת הספרים – "הבית של יעל" ו"בית מִיס"

להלן נבדוק את השווה והשונה בשתי היצירות בנושא הצגת הדמויות ועיצובן הסגנוני, ונרצה לקבוע האם יש לפנינו יצירה חדשה בערבית, עיבוד, או משהו שונה (וראו לעיל את דיונונו בשאלת הנושאים עיבוד ותעביר בתוך פרוכטמן, 2018).

### ספרה של מרים רות, "הבית של יעל"

הספר "הבית של יעל" הוא בן עשרים ותשעה עמודים ממספרים: רוב הזמן הטקסט כתוב בעמוד הימני והאיור בעמוד השמאלי, פרט לשני עמודים שבהם הטקסט נכתב עם הציור בצד שמאל (העיצוב והאיור של אורה איל). הסיפור מתחיל בפעולה שעשתה יעל: "יום אָהָד / נִכְנָסָה יַעֲל לִסְל הַגָּדוֹל שֶׁל אָמָא" (עמ' 4), ולאחר מכן היא מחליטה "הִסְל הָיָה יְהִיָּה הַבֵּית שְׁלִי" (עמ' 4). בהמשך הספר קוראים דברים שגורמים ליעל לעזוב ולחפש בית אחר עד אשר הילדה מחליטה לצאת לחצר ושם היא מוצאת ארגז בין שני עצים, יעל שמחה ושוב מכריזה וקובעת "הָאָרְגָז הָיָה כְּמוֹ בֵּית קָטָן. / הָאָרְגָז הָיָה יְהִיָּה הַבֵּית שְׁלִי" (עמ' 12). יעל בודקת אם מישו חי בארגז והאם הוא משמש בית למישו אחר, וכאשר היא רואה שהוא ריק היא נכנסת לתוכו. הילדה יושבת בשקט ומקשיבה לצלילים שבחוץ שמשרים עליה שקט: "יַעֲל יִשְׁכָּה וְהַקְשִׁיבָה לְשִׁקֵּט" (עמ' 12). הקולות של הטבע לצד השקט של הקיבוץ מהווים אצלה את המושג "שקט": ציוץ ציפור, מלמול תינוק וניגון של רדיו. ואז קול חזק מפר את השקט, טרקטור שמסיע אחד הבחורים, מרים את הארגז שיעל נמצאת בו ומובילו למקום חשוך עמוס בארגזים, וכך היא יושבת עד שמגיעה אימה ומוצאת אותה. יעל מבקשת מהבחורים לקחת לעצמה את הארגז, ומקבלת אותו. בסוף הסיפור ילדים מגיעים לבקר את יעל בביתה החדש. יש לציין שהדמות הדומיננטית בסיפור לצד המספר "הכול יודע" היא יעל, הילדה, והיא מוצגת דמות הדבקה במטרתה ופועלת למען השגת רצונה: "יַעֲל רָצְתָה בֵּית. / בֵּית שְׁיִהָיָה רַק שְׁלָה. / [...] / טִילָה עַל הַשְּׂבִיל, טִילָה בַּגָּנָה, / הִסְתַּפְּלָה סְבִיב, בְּדָקָה כָּל פֶּנֶה" (עמ' 12). כל פעולותיה של יעל מתבטאות בחיפוש בית צר וחשוך, שבו תשב בשקט: "יַעֲל נִכְנָסָה לְתוֹךְ הָאָרְגָז, / סָגְרָה אֶת הַמִּכְסָה מֵעֲלִיָּה / וַיִּשְׁכָּה בְּבֵית הַקָּטָן שְׁלָה" (עמ' 18). האם מופיעה בסיפור פעמיים: פעם אחת כאשר היא לוקחת את המפה כדי לכבס אותה: "אָמָא קִפְּלָה אֶת הַמָּפָה" (עמ' 10), ופעם אחרת כאשר היא מחפשת את יעל בין הארגזים: "וְאָז... נִשְׁמַע קוֹל קוֹרָא: "יַעֲל! יַעֲל! יַעֲל!" (עמ' 28). האם מונעת את מציאת הבית או מפרה את השקט. האב אינו מוזכר בסיפור. בסיפור מופיעות עוד שתי דמויות: שני הבחורים אשר נושאים את הארגז ובו יעל על טרקטור ומעבירים אותו למקום עם הרבה ארגזים: "וְאָז... שְׁנֵי בַּחוּרִים קָפְצוּ מֵהַטְּרַקטוֹר, / הִרִימוּ אֶת הָאָרְגָז וְהִעֲמִיסוּ אוֹתוֹ עַל הָעֲגֹלָה" (עמ' 24). גם הבחורים מפרים את השקט.

הסיפור בנוי בצורת שיר-סיפור, בחריזה חלקית, לא קצבית, ומורגשת רק לעיתים, כדרכו של הטקסט המודרני. נראה שהחרוז מייצג בעיקר את יעל בדיבורה ובמחשבותיה, כמעט שאיננו מושם בפי המספר הכול יודע. יש חריזה אונומטופיית כחיקוי קולות, של הדפיקה על הארגז: טוק-טוק-טוק (עמ' 14), ובייחוד הרעש שמשמיעים הבחורים בנסיעתם בטרקטור: "מָה הָיָה נֹסֵעַ וְרוֹעֵשׁ? / מָה מִשְׁקִשֵּׁק, גּוֹנֵם וְגוֹעֵשׁ? / רַעַשׁ-צֶעַשׁ מָה הָיָה מְטַרְטֵר? / מָה הָיָה חוֹרֵק, חוֹרֵק וְעוֹצֵר?" (עמ' 20). הרעש

שבא אחרי השקט ומפר אותו מקבל ייצוג צלילי. צלילים אלה שאינם אונומטופיאה, אך דומים לה ברושם שלהם, מייצגים את הנפילה והגלגול של יעל מתוך הסל: "נפל הגג והתגלגל / ראש עם רגל התבלבל / הכל סביב הסתחרר. / צריך לספסל בית אחר!" (עמ' 6).

אורך השורות נע בין שבע מילים לשבעים ושמונה מילים כולל מילות קישור, כאשר לרוב היחידה התחבירית פוסחת משורה לשורה ונמשכת לכמה שורות. למשל: "הַעֲלוּ אוֹתִי עַל הַעֲגֻלָּה, / הוֹרִידוּ אוֹתִי מִהַעֲגֻלָּה, / הִיִּיתִי לְמַעֲלָה... עֲקֹשׁוּ אֲנִי לְמַטָּה... / וְאֲנִי בְּתוֹךְ הָאֲרָז, בְּתוֹךְ הַבַּיִת שְׁלִי..." (עמ' 28). הפסיחה והמשחק בחלקי המשפט משרתים הן את משחק המילים הן את הניגוד ביניהן. יש חזרות רבות בסיפור כראוי בספרי ילדים בגיל הרך, וכן שאלות הנותרות בלא מענה, השייכות אף הן לרטרוריקה של הסיפור לגיל הרך. היא לא מקבלת תשובות משום שאין מי שיענה לה או משום שלא שומעים אותה.

### ספרה של ג'יהאד עיראקי ג'ושה, "בית מִיס"

הספר *بيت ميس* (הבית של מִיס) מונה תשעה עשר עמודים ומאורגן בשיטתיות. הוא משלב טקסט עם איור צבעוני, כאשר האיור מוצג הן בעמוד הימני הן בעמוד השמאלי (המאייר הוא שריף ואקד). ישנה התאמה בין הטקסט הכתוב למאייר ונראה שהמחברת והמאייר ישבו יחד לצורך כתיבת הסיפור.

הדמות המרכזית בסיפור לצד המספר "הכול יודע" היא מִיס, ילדה הנראית (לפי האיורים) בשנות חייה הראשונות, אין המספרת מגלה לקורא את גילה. מִיס נכנסת לחדרה של אימה, לוקחת את השפתון ומורחת אותו על שפתיה ומאפרת את בובתה סוהא. אימה נכנסת לחדר ונוזפת בה ומבקשת ממנה ללכת למקלחת. במקלחת מִיס מקלחת את בובתה והמים ניתזים לכל הכיוונים, האם נכנסת למקלחת ושוב נוזפת במִיס על שהיא משחקת במים, מִיס נכנסת לחדרה ומשחקת בכדור. אביה מופיע ונוזף בה ומבקש ממנה לשחק בחוץ בכדור. מִיס מתלוננת בינה לבין עצמה ומתחילה לחפש בית שיהיה רק שלה ושם תעשה מה שהיא רוצה. היא מסתתרת מתחת למיטתה ומחליטה שכאן יהיה ביתה אך האם מסירה את הסדין ששימש למִיס מסתור. מִיס יוצאת החוצה ומוצאת ארגז, ולאחר שבדקה היטב שאין שום חיה בארגז היא יושבת בתוכו. מִיס נבהלת כאשר החתולה רוצה לטרוף את הציפור ומסתתרת בתוך הארגז עד שהיא שומעת את קול אימה קורא לה. הן מתחבקות ונכנסות לביתה של מִיס.

גם בסיפור הזה גיבורת הסיפור היא ילדה המחפשת לעצמה בית. החיפוש אחרי בית פרטי לילדה עולה גם כאן.

העמודים אינם ממוספרים; מספר המילים בכל דף הוא רב לעומת הסיפור הבית של יעל – מספר המילים נע בין עשרים ואחת עד לשישים וארבע מילים, והמבנה התחבירי והסמנטי נמשך לפעמים למספר שורות. להלן דוגמה של משפט אחד שנפרס על פני ארבע שורות: "מִיס התלוננה ואמרה / אבא אומר [...] אסור / אמא אומרת [...] אסור, / כל דבר בבית זה אסור [...] אסור [...] אסור [...] / אינני רוצה לגור בבית הזה" (עיראקי ג'ושה, 1995, עמ' 7, התרגום שלי, מג"מ). ולפעמים השורה מתקצרת עד לשתי מילים: "לא רוצה" (עמ' 7). אין דיאלוג בסיפור בין הילדה להוריה, ההורים נוזפים בה ומדברים בשאלות רטרוריות זהות. כך אומרת האם כאשר היא נכנסת לחדר ורואה את מִיס יושבת על המיטה שלה ונוגעת בשפתון: "מה את עושה? כמה פעמים אמרתי לך מִיס [...] אסור

לשחק בחפצי אימא ואסור לשחק על מיטה זאת? (עמ' 2). וכך נוזף בה האב: "כמה פעמים אמרתי לך מִסְּ [...] שאסור לשחק כאן [בחדר] בכדור (עמ' 6). מִסְּ אינה עונה ואינה מגיבה על דבריהם ומסתפקת במונולוג שבו היא מתלוננת על המצב הקיים באומרה "הכול בבית הזה אסור" (עמ' 7), והיא מתחילה לחפש בית. לפעמים מורגש עומס בעמוד מבחינת האירועים. למשל בעמוד 13 ו-14 נמצא רצף של אירועים:

מִסְּ התקרבה לעבר הארגז [...] הושיטה את ידה ופתחה אותו. חזרה במהירות לאחור, הסתכלה [...] שקט ודממה [...] וחזרה פעם שנייה לעבר הארגז, הושיטה את שתי ידיה [...] דחפה את מכסה הארגז [...] נסוגה לאחור. מִסְּ התקדמה בפעם השלישית לעבר הארגז, הושיטה את שתי ידיה [...] דחפה את המכסה [...] והתרחקה. שקט ודממה [...] כאשר התקרבה לארגז, והסתכלה בתוכו כשהיא בוחנת אותו [...] הארגז היה ריק [...] אין בו דבר.

אפשר לראות בדוגמה זו את הריבוי בהתרחשויות שאפשר למדוד אותן על פי מספר הפעלים (וראו להלן).

בסיפור אין שמות תואר המתארים את הדמויות. לפי ברוך ופרוכטמן (1982) ופרוכטמן (1990), טקסט ספרותי המתאפיין בריבוי שמות תואר לוואיים מציין לשון ריגושית, ושמות תואר נשואיים מורים על מצב סטטי, לעיתים גם מתמשך. הטקסט הסיפורי מספר על מעשיה של מִסְּ ואינו מספר מי היא מִסְּ. כמעט כל העמודים בספר מתחילים בפועל (פרט לעמוד 17). כמו כן טקסט שיש בו ריבוי של שמות תואר מראה רוגע, חוסר מעש. יש משמעות גם להבדל בין פעולה רצונית כמו קם, התלבש, ובין פעולה לא רצונית מסוג נָשָׁר, נרדם. לפי ברוך ופרוכטמן (1982), כל פועל, גם אם הוא מציין דרגת פעילות אפס (אינני הולך) או דרגת פעילות נמוכה מאוד (נָח), מעניק לטקסט פעילות ותנועה, אך מובן שפעלים המביעים תנועה פעילים יותר. כמה מהמשפטים שדמות הילדה (מִסְּ) אומרת כתובים לפעמים בסדר תחבירי הפוך או שונה מן הסדר הנורמטיבי בערבית; כאשר משפט בשפה הערבית פותח בפועל לעומת המספר "הכול יודע" בסיפור, המדבר בלשון תחבירית נורמטיבית. להלן דוגמאות מתורגמות מתוך שמירה על הסדר התחבירי שבמקור, כדי להסביר את הרעיון; משפטים שאומרת המספרת "הכול יודעת": "ישבה מִסְּ על מיטת הוריה" (עמ' 1); "נכנסה אימה לחדר" (עמ' 2); "התלוננה מִסְּ ואמרה" (עמ' 7). במשפטים אלה שהמספרת הכול יודעת אומרת, הסדר הוא נשוא, נושא ומושא. לעומת המשפטים המעטים שִׁמְסְ אומרת בסיפור, מקצתם נאמרים בסדר הנורמטיבי של מבנה המשפט בשפה הערבית והאחרים נאמרים בסדר הפוך: "אבא אומר [...] אסור, אימא אומרת [...] אסור" (עמ' 7). ובמשפט אחר באותו עמוד אומרת מִסְּ: "אצא ואחפש בית שכולו שלי" (עמ' 7). רוב המשפטים שִׁמְסְ אומרת במקור מתחילים בשם ולא בפועל. המשפטים של מִסְּ קצרים ויש בהם חריזה לעומת המשפטים של המספר "הכול יודע" ושל ההורים, שהם ללא חריזה:

سَأَذْهَبُ وَأَقْتِشَ عَنْ بَيْتِ كُلِّهِ لِي. > أَعْمَلُ بِهِ مَا يَحْلُو لِي (סאד'הב ואופתש ען בית כולו לי אעמ'ל ביהי מא יחלו לי, [אלך ואחפש בית שכולו שלי ואעשה בו מה שמתאים לי]). (עמ' 7).  
هَذَا الْبَيْتُ سَيَكُونُ بَيْتِي، أَسْكُنُ فِيهِ أَنَا وَحَدِي (האד'א אלבית סיכונו ביתי, אסכונו פיהי אנא וחדי[בית זה יהיה ביתי, אני אגור בו לבדי]). (עמ' 8).

## קטגוריות להשוואה בעיצוב הסיפורים בשתי השפות

כאן תודגם ההשוואה בשני הסיפורים על פי הקטגוריות שיתמקדו בחלק מן המאפיינים הלשוניים-הסגנוניים שנחקרו, החושפים ומבטאים בעקיפין גם את הגישה הדידקטית של המחברות לנושא. נדון במקצת רכיבים ספרותיים בשני הסיפורים, ונזכיר רק את הנראים חשובים ומתאימים להשוואה ועומדים על ייחוס מגדרי:

א. הכותרת בסיפור נחשבת לטקסט זעיר (minimal text). מבע פרה-טקסטואלי הוא מבע המספק מידע ומוסר מסר מסוים לקורא על אודות הטקסט (ניר, 1994, וראו גם ניר, 2000).

ב. המשלב (Register): בספרות של לפני שנות השבעים התבלט ההורה בשפתו שהייתה במשלב גבוה לעומת שפת הילד שאופיינה שפה של ילדים קטנים והוצגה במשלב ילדי נמוך, והשפה הגבוהה באה כדי להעשיר את שפת הילד ולעודדו לדבר בשפה תקנית. לעומת זאת, הספרות של שנות השבעים ואילך אינה עוד מעשירה ונכתבת לפעמים בשפה תת-תקנית, מתוך רצון לדבר בשפת הילד ואולי כדי להגיע לקהל יעד רחב יותר (ברוך ופרוכטמן, 2011).

ג. לשון ריגושית: על פי פרוכטמן (1990), מאפיין חשוב בלשונה של ספרות בכלל ושל ספרות ילדים בפרט הוא מידת הריגושיות בטקסט המכונה טקסט ריגושי (emotional text). טקסט ריגושי מכון לרגשותיו של הנמען דוגמת פרסומות, נאומים פוליטיים, הטפה דתית וגם טקסט ספרותי. אלה הם מאפייני הטקסט הריגושי: לשון של דרמטיות; שימוש במילים בעלות מטען רגשי כמו תארים סובייקטיביים דוגמת נהדר, יפה, ענק וכדומה; בתחביר מדובר בצירופים מפתיעים, כמו שינוי סדר מילים מקובל, שימוש במשפטים בעלי אורך ומבנה בלתי קבוע ועוד (פרוכטמן, 1990). משפטי שאלה וקריאה ומילים החוזרות על עצמן יכולים אף הם לציין ריגושיות בטקסט הספרותי.

ד. אופיו של הקטע יכול להיקבע גם על פי מהות הפעלים שבו (פרוכטמן, 1990, עמ' 59–60). כמו שהזכרתי לעיל, יש לשים לב לפעלים המראים פעילות חזקה (קפץ, שיחק), הנותנים תוצאה של פעולה, לעומת פעלים יציבים המראים כמעט העדר פעולה (ישב, נח) (פרוכטמן, 2000). יש משמעות גם להבדל בין פעולה רצונית כמו קם, התלבש, ובין פעולה לא רצונית מסוג נשאר, נרדם (ברוך ופרוכטמן, 1982). נציג להלן את הממצאים לפי הקטגוריות להשוואה, כפי שעלו בשני הסיפורים, על המשמעויות העולות מכך ונדון בהם.

### הכותרת

#### בסיפור "הבית של יעל"

הכותרת, שהיא לעצמה טקסט זעיר, המביע תוכן הקשור למידע שיימסר בגוף הטקסט, נבחרת לפי מטרת המחבר. בסיפור "הבית של יעל" היא כותרת סמנטית המתארת בתמציתיות את עיקר הסיפור. היא באה לידע את הקורא שהסיפור יעסוק בבית ששייך ליעל, או בית שיעל קשורה בו. אומנם יש הפתעה בסיפור – מדובר בבית שיעל מחפשת לעצמה, ולא בבית שהיא גרה בו. כמו כן הכותרת חושפת את הדמות שיסופר עליה בטקסט. כותרת זו נחשבת לכותרת סמנטית הבאה לסכם לקורא את עניינו של הטקסט ומפנה את תשומת ליבו לחלק ממנו, היא נחשבת לכותרת שקופה מאחר שעניינו של הטקסט נמסר במפורש (ברוך ופרוכטמן, 1982; ניר, 1994, 2000).

### בסיפור "בית מִס"

הכותרת בסיפור "בית מִס" גם היא כותרת סמנטית. הכותרת בסיפור זה בנויה מצירוף אחד, בערבית השייכות מובנת רק בסמיכות (בֵּית מִס). שלא כעברית, שאפשר לכתוב בה בית יעל או הבית של יעל, בערבית יש רק דרך אחת. זו כותרת סמנטית המספקת לקורא מידע מראש, ומעוררת אצלו ציפיות באשר לנושא הנדון וגם באשר לדמות המרכזית בסיפור (מִס).

שתי הכותרות נראות זהות בתוכן שלהן, הן בסיפור העברי הן בסיפור הערבי מסופר על בית של ילדה. בספר בעברית שמה יעל ובספר הערבי שמה מִס. אבל בסיפור בערבית הכוונה היא דור-משמעת: זה הבית שמחפשת מִס, אך זה גם הבית שהיא גרה בו עם הוריה.

### המשלב (register)

בשפת הספרות המכוונת לילדים יש היבטים פסיכולוגיים והתפתחותיים. יכולתו של הילד להבין את הנאמר בסיפור או ביצירת הספרות נמדדת על פי יכולתו של הסופר ליצור קשר בינו ובין קוראיו בין שהשפה כתובה במשלב גבוה בין שהיא כתובה במשלב נמוך (ברוך ופרוכטמן, 1982; פרוכטמן, 2000).

### בסיפור "הבית של יעל"

לספריה של מרים רות יש מקום בהתפתחות השפה הכתובה אצל ילדים. הסיפור הבית של יעל וסיפורים אחרים שכתבה מתאימים לתהליך החיבור של הילד בסביבה אוריינית ולרכישת הקריאה בטבעיות. בספרים של מרים רות יש רכיבים לשוניים מובהקים מלשון הילדים, הספרים סופרו לילדים ונכתבו מפיהם, ולכן המבנה שלהם משדר אמינות (ולדן, 1991). השפה בסיפור מחולקת לשני משלבים: דברי המספרת שנכתבו במשלב בינוני עד גבוה "...הַטְרָקטור רוֹעֵשׁ / מְשַׁקֵּשׁ, גֻּנֵם וְגוֹעֵשׁ" (עמ' 24) לעומת יעל המדברת במשלב בינוני ואינה מדברת בשפה המדוברת או בסלנג, ואולם ניכר הבדל בין רמת השפה של הדוברת לדמות הילדה "חֶפֶה! חֶפֶה! לֵאן אָתָּה נֹסֵעַ? לֵאן אָתָּה לֹקֵם אוֹתִי? לֵאן אָתָּה לֹקֵם אֶת הַבֵּית שְׁלִי?" (עמ' 25). מרים רות השקיעה מאמץ בבחירת אורך השורות ובשימוש רב בסימני דפוס מגוונים ודאגה לכך שתהיינה חזרות חלקיות, כאשר היא משתמשת באותו משפט ומשנה בו רק את המילה האחרונה, ומתוך כך מסייעת לקורא הצעיר ליצור התאמה בין הנשמע לכתוב, כאשר שורות אלה דומות זו לזו בכול, ושונות זו מזו רק במעט (ולדן, 1991).

### בסיפור "בית מִס"

בסיפור המאוחר יותר יש הבדל בין שני הטקסטים מבחינת הקשר להורים. בסיפור בית מִס נאמר: "ماثل ما" ("מת'ל מאמא", כמו אמא), בהקשר של: أنا وأنت سنكون جميلين مثل ما ما ("אני ואת נהיה יפות כמו אימא"). יש שימוש במילה "سنصير" (סנציר[אנחנו נהיה]) במקום המילה הגבוהה יותר מבחינת המשלב "سنصبح" (סנצבח [אנחנו נהפוך להיות]), בעלת אותה המשמעות. כן היא משתמשת במילה "سأفقد" (סאפתש[אני אחפש]), הקרובה לשפה המדוברת, במקום המילה הגבוהה יותר "سأبحث" (סאבחת[אני אתבונן]); כל זאת על אף שהילדה, מִס, אינה מדברת בשפה המדוברת, ואולם ההבדלים ברמת השפה של המספרת "הכול יודעת" ושל דמות הילדה ברורים. הספר תואם בתכנון לילדים בני 4–6 שנים ועם זאת הסיפור ארוך למדי ויש בו מילים במשלב גבוה: خير، تكورت، دمية، قففتها (ח'ריר, תכווארת, דומיה, קד'פאתהא

(משק מים, נהייתה כמו כדור, בובה, בלשון فوتז'ה [פוצחא]). הסוגריים בסיפור לא ברורים וקשה לילדים בגיל זה להבינם (מואסי, 2006 [מואסי, 2006]).

## שפת הדיאלוג

### בסיפור "הבית של יעל"

במהלך הסיפור לא מתנהל דו־שיח בין יעל ובין הדמויות האחרות בסיפור, הסיפור מסתיים בדיאלוג קצר בין האם ליעל כאשר היא מחפשת אותה וקוראת לה: "וַאֲזָ... נִשְׁמַע קוֹל קוֹרָא: "יעל! יעל! יעל! יעל!" [...]. יעל צָעָקָה: "אָמָּא! אָנִי פֹה!" (עמ' 28). אולם כאשר יעל פונה בבקשה לבעל הטרקטור לשמור את הארגז לעצמה, הנהג אינו עונה לה, והקורא מבין שהוא הסכים לפעול כבקשתה, כאשר בעמוד הבא רשום שיעל מקבלת את הארגז במתנה. הדיאלוג בעיקר פנימי, כאשר יעל מדברת לעצמה, התנהגות המאפיינת ילדים קטנים כאשר הם חושבים בקול רם: "יעל אָמָּרָה: הַסֵּל הַזֶּה יִהְיֶה הַבֵּית שֶׁלִּי" (עמ' 4).

### בסיפור "בית מִיס"

גם בסיפור זה לא מתנהל דו־שיח במהלך הסיפור בין מִיס לדמויות האחרות. הסיפור מסתיים בדיאלוג קצר בין האם למִיס כאשר היא מחפשת אותה וקוראת לה: "מיס...מיס. / ..این انت یا میس یا حبیبتي؟" ("מיס... מיס... / אינא אנתי יא מיס יא חביבתי?" [מִיס... מִיס... / היכן את מִיס אהובתי]). "صرخت میس: أنا هنا يا أمي... في بيتي / هذا الصندوق هو بيتي... بيتي أنا وحدي.. طيب؟!" (צרח'ת מִיס: "אנא הונא יא אומי... פי ביתי. / האד'א אלצונדוק הוא ביתי... ביתי אנא וחד... טיב?!" [מִיס צעקה: "אני פה אימא. בביתי. / הארגז הזה הוא ביתי רק שלי... טוב?!"]). בסיפור מתנהל מפגש בין הילדה לאימה ואביה, אך לא מתנהל דיאלוג בין הדמויות. העלילה בסיפור בנויה לפי השתלשלות של אירועים שבהם מִיס משחקת בכל מיני משחקים "אסורים", ואימה ואביה נוזפים בה. היא לא עונה להוריה ומסתפקת בדיבור עצמי שיש בו מעין מחאה: "بابا يقول... ممنوع / ماما تقول... ممنوع / كل شيء في هذا البيت ممنوع... ممنوع / لا اريد ان اسكن في هذا البيت. / لا اري" ("באבא יקול... ממנוע / מאמא בתקול... ממנוע / נכול שי פי האד'א אלבית ממנוע... ממנוע / לא אריד אן אסכן פי האד'א יעבית. / לא אריד" [אבא אומר... אסור / אימא אומר... אסור / הכול בבית הזה אסור... אסור / אינני רוצה לגור בבית הזה. / איני רוצה" (עמ' 7)).

## הלשון הריגושית

### בסיפור "הבית של יעל"

כנאמר לעיל, מאפיין חשוב בלשונה של הספרות בכלל וספרות ילדים בפרט הוא מידת הריגושיות. טקסט ריגושי (emotional text) הוא טקסט "המכוון לרגשותיו של הנמען" (פרוכטמן, 1990, עמ' 17). לטקסט הריגושי יש כמה מאפיינים: לשון של דו־משמעות, שימוש במילים בעלות מטען רגשי, כמו תארים סובייקטיביים נהדר, יפה, ענק וכדומה, צירופים מפתיעים, שינוי סדר מילים מקובל, שימוש במשפטים בעלי אורך ומבנה בלתי קבוע. גם הקשר בין המשפטים אינו תמיד ברור, ויש ריבוי של משפטי שאלה, קריאה וסיום של שלוש נקודות (פרוכטמן, 1990). ובסיפור: "ולפתע – מה היא ראתה?" בסיפור נגלית הלשון הריגושית פעמים רבות למשל, כאשר הסופרת מתכוונת להעצים את מידת הרעש של הטרקטור שיעל שמעה כשהייתה בתוך הארגז, כמו כן השימוש במילה



(עמ' 18) נאָז... שְׁנֵי בַּחוּרִים קִפְצוּ מֵהֶטְרָקטוֹר, / הָרִימוּ אֶת הָאָרְגָז וְהֶעֱמִיסוּ אוֹתוֹ עַל הָעֶגְלָה. / יַעֲלֵ יִשְׁבָּה בְּתוֹךְ הָאָרְגָז. " (עמ' 24)

יש בטקסט ריבוי פעלים, שבעיקר מציינים פעילות מאומצת של הבחורים ושל הטרקטור: הבחורים קפצו, העמיסו, נסעו, הורידו את הארגזים והטרקטור געש, רעש, נסע, בלם חזק, גונח וגועש, לעומת הפעלים הרבים שפועלת יעל, שאינם מראים פעילות חזקה שלה: ישבה, ישבה בשקט, נכנסה, הסתכלה, זחלה, הלכה, חיפשה, דפקה על הארגז, הרימה, הציצה, ישבה והקשיבה בשקט. הצירוף הפועלי "ישבה בשקט" חוזר פעמים מספר בסיפור, הפעלים בתיאור של יעל נועדו כדי להציגה דמות כנועה, חסרת ביטחון, שקטה. לעומת הרעש הגדול שמשמיעים שני הבחורים עם הטרקטור שלהם, והם מתוארים נמרצים ומנהיגים באמצעות פעלים ממריצים רבים, שהחזרה עליהם מגבירה ומעצימה את כוחם. ההבדל בין הדמויות הגבריות לעומת דמות הילדה, במספרם של הפעלים ובאופיים מציג חד-משמעית את ההבדל המהותי בין אופייה השקט של יעל לאופיים הפעיל של הבחורים.

### בסיפור "בית מִיָּס"

כמו הפעלים המייצגים את יעל, נוהגים גם הפעלים שמִיָּס עושה כדי למצוא בית שיהיה שלה, ונוסף על כך גם בסיפור זה תנועתה ותזוזתה של מיָּס נקבעות בידי דמות חיצונית (הוריה, החתול). בתחילת הסיפור מִיָּס נמצאת בחדר הוריה, היא מסולקת ממנו למקלחת, ולאחר ששיחקה במים, היא מסולקת לחדרה. בכל פעם שהתנהגותה לא הייתה מקובלת על הוריה היא אולצה לעזוב את המקום. לאחר שהיא מתלוננת שהכול אסור בבית הוריה עולה בה הרצון למצוא בית אחר כדי לשהות בתוכו ולשבת בשקט. המבוגרים בסיפור כאמור קובעים את המעבר שלה ממקום למקום, ותזוזתה של מִיָּס מונעת בשל המבוגרים ולא מתוך רצון שלה לעזוב את "הבית" החדש שלה בכל פעם מחדש. אלה הפעלים שמִיָּס עושה אותם: בחדר ההורים: יושבת, אוחזת בבובה, שרה לבובה, מחייכת, יורדת, לוקחת, מתאפרת, מאפרת; במקלחת: מפשיטה את הבובה, פותחת את הברז, המים הם אלה שמתזזים, מרטיבים ונשפכים לכל עבר; בחדרה: זורקת את הכדור מעלה ותופסת אותו, זוחלת, מסתכלת; בחצר: הולכת, מסתכלת, מתקדמת לעבר הארגז, מתקרבת, דופקת, מושיטה את ידה, חוזרת לאחור, שוב מתקרבת לארגז, מושיטה את ידיה, פותחת את המכסה של הארגז, מתרחקת, בוחנת, סוגרת את המכסה, קופצת לתוך הארגז, צועקת, מתקפלת, עוצמת את עיניה, נכנסת הביתה. למרות ריבוי הפעלים אין תזוזה של ממש, ורוב הסיפור מתנהל כאשר מִיָּס עומדת, יושבת או שוכבת.

### דמות הבת והמגדר

בסעיף זה אדון בעניין דמות הבת והמגדר בסיפור העברי ובסיפור הערבי.

### בסיפור "הבית של יעל"

דמות הבת בסיפור הבית של יעל היא יעל, ילדה יהודייה בשנות חייה הראשונות, אף שלא נאמר בבירור שיעל ילדת קיבוץ הרי על סמך הנופים והתיאורים הנגלים מהסיפור אפשר להסיק זאת; כמו כן המחברת מרים רות התגוררה בקיבוץ שער הגולן עד סוף חייה. בסיפור אין מתארים את יעל, אנחנו כקוראים יודעים מה היא עושה, ואולם אין הטקסט מתאר את אופייה או את מראה החיצוני, גילה, מקום מגוריה וכדומה.

נושא הסיפור לקוח מעולמו של הילד, הילדה בסיפור רוצה לבנות לה בית משלה וזאת מתוך ניסיון "למסגר" מבנים סגורים ולבודד עצמה מהסביבה (ברוך, 2000). יעל מחפשת בית משלה שיהיה רק שלה, והיא מתחילה לחפש בבית מקום מתאים (הסל, מתחת לשולחן); אך מאחר שמקומות אלה לא התאימו לה, היא מחליטה לצאת ולחפש בית אחר. לא נאמר בבירור בסיפור של הבית של יעל מדוע יעל החליטה לחפש בית שיהיה רק שלה (עצמאות לעומת תלות), אבל אפשר לדלות זאת בעקיפין מהרמזים בספר. כאן יש מקום להסיק שהרצון שלה נובע מהצורך בפרטיות ולהתרחק מהשותפות המאפיינת את חיי הפרט בקיבוץ. יעל היא בת המחפשת בעלות על בית שהיא מחפשת בעצמה, ומצליחה להשיגו. בסיפור "הבית של יעל" הסופרת מנהלת את הדיאלוג הסמוי עם גיבורת הסיפור "יעל", ילדה שמחפשת לעצמה מקום מבודד משלה כדי לממש את שאיפותיה. יעל שבסיפור אולי מחפשת את הדרך לחזור אל הרחם המגונן וגם למקום משלה. ייתכן שסל האם בסיפור מייצג את הרחם שאין בו מקום לשום דבר ויעל מחליטה "להיוולד", לצאת מהסל וללכת לחפש בית אחר מתוך רצון לעצמאות. יעל עומדת על זכותה שיהיה לה בית באומרה: "הָאֶרֶץ הַזֶּה יְהִיָּה לִי בֵּית עִם גִּי" (עמ' 30). לאחר שאימה מטילה ספק בדבריה כשהיא אומרת לה "מָה אַתְּ מְקַשָּׁקֶשֶׁת יַעֲלִי?" (עמ' 28), יעל עומדת על זכותה לבית משלה ועל בעלותה על "בית", חדר משלה. הסיפור מראה תהליך שעברה יעל מתלות מוחלטת (סל האם) לבית משלה.

### בסיפור "בית מִס" דמות הבת בסיפור "בית מִס" היא ילדה בשנות חייה הראשונות, ילדה ערבייה. מהנפכים ומהתיאור של בית עם חצר גדולה יש מקום להניח שהיא מכפר ערבי כלשהו. בסיפור אין מתארים את מִס – אנחנו כקוראים יודעים מה היא עושה, ואולם כמו בסיפור הקודם, אין הטקסט מתאר את אופייה או את מראה החיצוני, גילה, מקום מגוריה וכדומה.

## פסיביות לעומת אקטיביות

### בסיפור "הבית של יעל"

הבתים שיעל חיפשה הם בתים קטנים צרים וחשוכים. היא רוצה להיות במקום סגור שבו תרגיש מוגנת, והסל לא התאים לה כי הוא היה צר מדי ולא אפשר לה לקום ולשבת. היא אינה מחפשת בית רחב שבו תרוץ ותשחק, אלא להפך, היא מחפשת בית צר שיאפשר לה רק לשבת, לקום ולשבת. כמו כן יעל לא מחפשת חברה לשחק עימה ולהיות פעילה. בחיפוש אחר בית היא מחפשת להסתתר ולשבת בשקט, כמין אדם המעוניין להתרחק מחיי החברה ולהיות לבד, חיפוש אחר פרטיות. כפי שצינתי בסעיף הפעלים, גם הפעלים שיעל עושה אינם מראים פעילות חזקה. את המעבר שלה ממקום למקום קובעים המבוגרים בסיפור ולא מתוך רצון שלה לעזוב בכל פעם את "הבית" החדש שמצאה.

אִמָּא קִפְּלָה אֶת הַמִּפָּה - אֶחָת וּשְׁתֵּי - / אֵין בֵּית. " (עמ' 10) יַעֲלִי יִצְאָה לְחֹצֵר - / [...] עַל הַדָּשָׁא בֵּין שְׁנֵי שִׁיחִים בְּצֵל עֵמֶד אֶרְגָּז. / [...] הָאֶרֶץ הַזֶּה יְהִיָּה הַבֵּית שְׁלִי. (עמ' 12) יַעֲלִי נִכְנְסָה לְתוֹךְ הָאֶרֶץ / סָגְרָה אֶת הַמִּכְסָּה מֵעֵלְיָה / וַיֵּשְׁבָה בַּבֵּית הַקָּטָן שְׁלָה. " (עמ' 18) וְאַחַר... שְׁנֵי בַחוּרִים קָפְצוּ מֵהַטֶּרֶקטוֹר, / הָרִימוּ אֶת הָאֶרֶץ וְהֵעִמִּיסוּ אוֹתוֹ עַל הָעֵגְלָה. / יַעֲלִי יֵשְׁבָה בְּתוֹךְ הָאֶרֶץ. " (עמ' 24)

**בסיפור "בית מִס"**

הפעלים שמִס עושה אמנם אינם מעידים על פעילות חזקה, אך את רוב הפעלים מִס עושה כשהיא יושבת, עומדת או שוכבת. הבתים שמִס חיפשה הם בתים קטנים צרים, חשוכים וסגורים, הרצון שלה הוא לשהות במקום סגור שבו תרגיש מוגנת ושיאפשר לה להסתתר מפני הסביבה. כמו שכבר הוזכר בנושא הפעילות שלה לעיל, הרי על אף שבתחילת הסיפור מִס מוצגת בתור ילדה סקרנית המעוניינת להתנסות בדברים חדשים, לשחק ולהיות פעילה, בחיפוש אחר הבית היא אינה מחפשת בית רחב שבו תרוץ ותשחק בחופשיות, אלא להפך רצונה הוא למצוא בית צר שיאפשר לה רק לשבת, לקום ולשבת ולהיות מוסתרת. כמו כן מִס אינה מגיבה בפני הוריה על דבריהם ואינה משתפת אותם בחוסר שביעות הרצון שלה מהאיסורים שהם קובעים, היא מתלוננת בינה לבין עצמה ומחליטה "לנטוש" את הבית ולחפש בית אחר.

**קשר אם ובת****בסיפור "הבית של יעל"**

המחקר הפמיניסטי בוחן מחדש את סוגיית יחסי אם ובת ועוסק בתהליך ההפרדות ביניהן. יעל שואפת להיפרדות ולעצמאות אבל היא יודעת שאימה תחפש אחריה. ברוך (2000ב) מציינת, כי אף שאימה של יעל היא זו שהרסה את הבית שלה (בהסרת המפה מן השולחן), יעל אינה נוטרת טינה לאימה מתוך הבנה שאימה לא ידעה שהשולחן משמש בית בעבורה. כמו כן כאשר יעל נמצאת במקום לא ידוע מבחינתה (בין אוסף ארגזים) האם היא זו שבאה "להצילה" מהבעיה שנקלעה אליה. האב אינו מוזכר בסיפור, פרט לאם המוזכרת שלוש פעמים במהלך הסיפור: "יום אָחָד / נִכְנְסָה יַעֲל לִסְל הַגָּדוֹל שֶׁל אֵמָא" (עמ' 4); "אֵמָא קָפְלָה אֶת הַמָּפָה" (עמ' 10); "יעל יָדְעָה שֶׁאֵמָא קוֹרֵאת לָהּ, שֶׁאֵמָא מְחַפֶּשֶׁת אוֹתָהּ" (עמ' 28). אין זכר לתא המשפחתי, אחים, סבא וסבתא וכו'. אין דיאלוג של ממש בין הדמויות, אין שיח בין הדמויות המוזכרות בסיפור פרט לדיאלוג קצר בין יעל לאימה, כאשר חיפשה אותה וכאשר יעל מסבירה לאימה בשפה ילדותית (מסורבלת במעט) את מה שחוותה ועברה במהלך חיפושיה אחרי בית. האם אומרת לה "מָה אַתְּ מְקַשֶּׁשֶׁת" (עמ' 28), ביטוי שיש בו זלזול בדבריה הלא מובנים, האם אינה שואלת את יעל למה כוונתה בדבריה, ונראה שאינה מעוניינת לרדת לסוף דעתה של בתה.

**בסיפור "בית מִס"**

בתחילת הסיפור הקשר הנגלה הוא חוסר שביעות רצון של אימה של מִס מהתנהגותה כשהיא נוזפת בבתה ומבקשת ממנה בכל פעם לעזוב את המקום. כאמור מִס מתלוננת על האיסורים שהוריה כופים עליה ומחליטה לעזוב את הבית ולמצוא בית אחר שיהיה רק שלה. כאשר מִס נמצאת בתוך הארגז מפוחדת, קול אימה מרגיע אותה, והיא שמחה כאשר היא באה אליה מחבקת ומנשקת ושתייהן נכנסות לבית, הבית של מִס. גם בסיפור זה האם מצטיירת דמות המסייעת לבתה בשעת צרה ועומדת לצידה. לדעת, הסופרת מדגישה כי אף שלפעמים אימא נוזפת וכועסת היא תמיד מקור האהבה והחום, זו שדואגת לשלום בתה ומסייעת לה.

האב מופיע בסיפור פעם אחת במהלך הסיפור, כשהוא נוזף במִס המשחקת בכדור החובט בחלון. האב מגיע לחדרה ונוזף בה, ואף מבהיר לה שלא משחקים בכדור בתוך הבית. אין זכר לתא

המשפחתי, אחים, סבא וסבתא וכו'.

## הטקסט המאויר

### בסיפור "הבית של יעל"

לפי ולדן (2001), מה שמייחד את ספריה של מרים רות הוא האחדות בין הטקסט הכתוב לטקסט המאויר, וזאת כאשר האיור מרחיב את הספר ואת הסיפור וכן את המצויר, כך שיחסי הגומלין בין סיפור לאיור, שצריכים להיות של העשרה ושל הפעלה ולא של תרגום מילים אדיש, ללא הרמוניה עם הטקסט הכתוב, אכן מתקיימים. עיקרון זה נשמר בהצלחה בסיפור.

באיורים יעל נראית קטנה לעומת הסביבה, החיפוש שלה אחרי בית מעיד על רצונה להסתתר, לשבת בשקט ולהיות בחוסר פעולה. על גב הכריכה מופיעה דמות של ילדה המציצה מתוך ארגז, כשפניה מוסתרות בחלקן ועיניה פקוחות ומקרינות חוסר נחת, פחד, בהלה וכדומה.

יעל מצוירת בשחור לבן, ללא צבעים (צבע שיער, עיניים, עור), הבגדים שלה צבעוניים, היא לובשת חולצה ורודה (צבע המקושר לבנות) ומכנסיים כחולים (צבע המקושר לבנים). בקיבוץ נהגו ללבוש מכנסיים כחולים (ואולי זה משתקף כאן) ונעליים ירוקות. הצבעים של בגדיה הם גם הצבעים שמופיעים בביתה, הקירות צבועים בכחול וירוק ומשקוף החלון צבוע בוורוד. הסופרת מבטלת את האלמנטים המגוונים המרכיבים את זהותה של יעל ומבליטה רק את רצונה בחיפוש אחרי בית משלה. כמו שציינתי לעיל, באיורים יעל נראית קטנה לעומת הסביבה, אך יש גם הבלטה לכך שיעל קטנה לעומת החפצים המצוירים סביבה, הכיסא הכחול, הארגז, ולכן היא הייתה צריכה לעלות על חפץ, כנראה אבן, כדי להצליח להיכנס לתוך הארגז.

הבתים שיעל מחפשת צרים וקטנים, הסל – שלא התאים לה כבית – צבוע באפור וירוק. השולחן והארגז חסרי צבע (שחור ולבן). גם הבתים שיעל מחפשת דומים בצורתם הצרה והסגורה, המאיירת לא נתנה דעתה על צבעם או אלמנטים אחרים.

מיקום הארגז נמצא בראש הגבעה, בין שני עצים, והימני גדול מעט מהשמאלי. לדעתי, העצים מסמלים את שני הוריה והארגז מסמל את הבית הפרטי והקטן שיעל מייחלת לעצמה שבו היא תמלא אותו ולא תרגיש בלתי נראית בשל גודלו.

כפי שציינו, הצבעים המופיעים באיורים הם כחול, ורוד, שחור, ירוק, צהוב וסגול. הדמויות חסרי צבע (יעל, הבחור על הטרקטור, הילדים הבאים לראות את הבית של יעל בסוף הסיפור).

לפי האיור, יעל מובאת למקום מלא ארגזים כמו הארגז שלה, המקום חשוך, חסר צבע, צפוף ולא נעים, היא מבקשת מהבחור לקחת את הארגז למקום פתוח וירוק בין שני העצים, המקום שבו מצאה אותו.

אף שבטקסט הכתוב מוזכרים שני בחורים, האיור מציג בחור אחד בלבד שנוסע בטרקטור.

### בסיפור "בית מ'ס"

על הכריכה מופיעה דמות של ילדה שוכבת מתחת למיטה, הבעת פניה עצובה, היא לובשת חולצה כחולה (צבע המקושר לבנים) וסרפן חצאית בצבע אדום (צבע המקושר לבנות) וסנדלים חסרי צבע, פניה צהובים, שיערה ועיניה אינם צבועים, אלא הם מצוירים בשחור ולבן. היא עונדת עגילים. דמותה

על הכריכה דומה לדמות הילדה בבית של יעל.

האפיון המגדרי מוסתר בסיפור "הבית של יעל" לעומת אפיון מגדרי הנגלה יותר בסיפור "בית מִס". יעל לובשת מכנסיים וחולצה ומִס לובשת סרפן חצאית, בגד מובהק לילדות. מִס משחקת בבובה ומשחקת בשפתון, דברים שלא הוזכרו בסיפור "הבית של יעל".

האם באיור בסיפור "בית מִס" לובשת סינר וכפכפים, ציור שמראה על אישה העסוקה בעבודות הבית. כמו כן מוזכר שהיא לוקחת את הסדין כדי לנקותו, כמחויבותה לניקיון הבית בתור אישה. לעומת זאת האב נראה לובש פיג'מה ורגליו יחפות כשהוא נכנס לחדר של בתו כיוון שהכדור פגע בחלון, ויש לו מראה של אדם ששכב או נח לפני האירוע.

## תלות לעומת עצמאות

דמותה של מִס מתפתחת במהלך הסיפור, מילדה סקרנית, בעלת תעוזה ופעילה – כאשר היא נוגעת בחפצי אימה מתוך סקרנות ומשחקת בכדור בחדרה – היא הופכת להיות ילדה כנועה ושקטה, כאשר היא מחליטה לשהות במקום צר וחשוך ללא פעולה. התפתחות זו לא קיימת בדמותה של יעל שמתחילת הסיפור הצהירה שהיא מעוניינת "בבית" צר וחשוך שתוכל לשבת בו ולקום. גם מִס מתעקשת למצוא בית שיהיה רק שלה, אף על פי שמתוך השתלשלות האירועים בסיפור ומהצגת הדמות של הבת (מִס) כפעילה, אנו הקוראים מצפים שִמִס תרצה בית שבו תוכל לפעול בחופשיות ללא איסורים והגבלות, אך היא מחפשת בית שבו תוכל לשבת ולקום ולהיות בחוסר תנועה. מִס אינה מחפשת חברה לשחק איתה ולהיות פעילה. בחיפוש אחר בית היא מחפשת מקום להסתתר ולשבת בשקט, כמין אדם המעוניין להתרחק מחיי החברה ולהיות לבד, חיפוש אחר פרטיות.

## מגדר בצל התרבות

המחברת, ג'יהאד עיראקי, יצרה כאן בסיפורה מעין עיבוד יצירתי לסיפור "הבית של יעל" כאשר הביאה בחשבון את ההבדלים התרבותיים בין שתי התרבות. להלן דוגמאות המראות הבדלים אלה בסיפור "בית מִס".

בחברה הערבית מקובל שהבת תתאפיין בזהירות יתר והדבר בא לידי ביטוי בסיפור:

1. על פי השתלשלות האירועים, מִס מצטיירת כילדה הססנית יותר מיעל. כאשר היא בוחנת את הארגז, היא דופקת עליו, ובכל פעם מתקדמת ונסוגה לאחור (שלוש פעמים), ורק לאחר מכן היא מתקרבת ומסתכלת לתוכו. לעומתה, יעל מסתפקת בדפיקה על הארגז וכשלא ענו לה, היא פותחת את הארגז, מציצה לתוכו – ונכנסת.

2. האיש הזר, בעל הטרקטור, מופיע בסיפור כאשר הוא מוביל את הארגז של יעל למקום אחר, יעל פונה ומדברת איתו ואף מזמינה אותו לבוא לבקרה בשבת ובחג. בסיפור "בית מִס" מִס אינה מדברת עם אדם זר. יש מקום לומר שההבדל נובע מההיבט התרבותי הערבי – לא נהוג שבנות ידברו עם גברים זרים וכמובן לא יזמינו אותם לביתן. גם בחברה הערבית המסורתית אין זה מקובל שהבת תתרחק מבית הוריה ללא קבלת אישורם.

3. על פי תיאור הליכתה של יעל בחיפוש אחר הבית, נראה שיעל מתרחקת מביתה: "טִיִּלָּה על הַשִּׁבִּיל, טִיִּלָּה בַּגֶּנֶה, / הִסְמַקְלָה סָבִיב, בְּדָקָה כֵּל פֶּנֶה". לעומתה מִס נשארת בחצר שליד הבית: "מִס יצאה לחצר הלכה במעבר [...] מצאה ארגז". גם כאשר האם מוצאת את מִס המספרת

אומרת: "אימא הוציאה את מִיָּס מהארגז, חיבקה ונישקה אותה... ושתייה נכנסו לבית... בית מִיָּס". הבת בחברה מסורתית אינה מתרחקת מהבית ללא אישור הוריה (הבדל תרבותי). בחברה הערבית התא המשפחתי עוטף יותר את הפרט, לעומת החברה בקיבוץ שיוצרת ריחוק בין בני המשפחה.

4. האם בסיפור "הבית של יעל" אינה מביעה רגש כלפי בתה כאשר היא מוצאת אותה, לעומתה אימה של מִיָּס קוראת: "היכן את מִיָּס אהובתי", וכאשר היא מוצאת אותה היא מחבקת ומנשקת אותה והן נכנסות לבית ביחד. אולי אפשר להסביר זאת במסקנה שהקשר של ילדת קיבוץ עם הוריה מרוחק יותר מילדה הגרה יחד עם הוריה.

5. מִיָּס יוצאת לחפש בית אחר לאחר שהתלוננה בינה לבין עצמה שהוריה נזופים בה בכל פעם שהיא מחליטה לשחק במשהו אחר באומרה: "הכול בבית הזה אסור [...] לא רוצה לגור בבית הזה. לא רוצה". היא לא אומרת זאת בפני הוריה ואפילו אינה מגיבה על דבריהם, אולי משום שבחברה הערבית אין הדבר מנומס או מקובל שילדה תענה להוריה או לאדם מבוגר כאשר הוא נזוף בה, מאחר שהדבר נחשב לחוצפה. לעומתה לא ברור מהסיפור של "הבית של יעל" מדוע יעל החליטה לחפש בית שיהיה רק שלה, אבל אפשר לדלות זאת בעקיפין מנסיבות ההתרחשות והרמזים.

## סיכום ומסקנות

אנו מוצאים את השפעת הספר "הבית של יעל" על הספר "הבית של מִיָּס" ואפשר לראות בו עיבוד מסוים. אבל גם אם יש פה מן העיבוד רקע כלשהו, עדיין הסיפור הערבי הוא יצירתי ומכוון אותו למקום תרבותי אחר.

שתי הבנות בשני הסיפורים מחפשות בית שיהיה בבעלותן, הן מייצגות דמויות פסיביות המונהגות בידי חברת המבוגרים. בולט גם הרצון שלהן להיות סגורות בתוך ארגז שיהיה בית שלהן, שבו הן מחפשות דרך לשבת ולקום ולשבת שוב בשקט. אין הדמויות מחפשות מקום לנוע בו, לשחק ולפרוץ גבולות, אלא להפך הן מחפשות מקום צר וחשוך המגביל את תנועתן.

האם בסיפור "בית מִיָּס" מוצגת אישה העסוקה בעבודות הבית, והיא מקור הדאגה והאהבה. לעומתה האב מוצג אדם שאינו מתחלק עם אשתו בעבודות הבית, היא עובדת והוא נח.

שני הסיפורים מגיעים לנקודה שבה הילדה חסרת אונים, פוחדת ואבודה, ומי שמוצא אותה הוא המבוגר או בעצם המבוגרת. אין הילדות מנסות לפתור פתרון של ממש את הבעיה שנקלעו אליה – הסופרות אינן מאפשרות לדמות הילדה להפעיל מחשבה כיצד לחלץ את עצמה מהמצב הלא נעים.

יש לחזור ולהדגיש שלמרות הדמיון בין שני הספרים, הרי בספר המאוחר, בית מִיָּס, הסופרת הביאה בחשבון את הנורמות התרבותיות המאפיינות את החברה הערבית כמצופה מילדה, וזאת כאשר הילדה אינה עונה להוריה, אינה מתרחקת מן הבית, זהירה מאוד בהתנסויות חדשות. אך יש להדגיש ולציין שבשל ההבדל בזמן הוצאת הספר (יש ביניהם פער של כמעט 20 שנה), האפיון המגדרי מוסתר בספר הבית של יעל, לעומת אפיון מגדרי שנגלה יותר בספר בית מִיָּס.

## רשימת מקורות

- אגף לחינוך קדם יסודי. (ח"ת). **על ערכים, אתגרים והעמידה בגן הילדים עם אורנה פז**. משרד החינוך. <https://edu.gov.il/minhalpedagogy/preschool/Pages/preschool-education.aspx>
- אדריס, ס' ופרוכטמן, מ' (2014). סודות החסידה. **פנים**, 66, 86–99.
- ברוך, מ' (1985). שכול ויתמות בשנות הארבעים ובשנות השבעים. **מעגלי קריאה**, 13–14, 63–69.
- ברוך, מ' (1991). **ילד אז – ילד עכשיו: עיון משווה בספרות ילדים בין שנות ה-40 לבין שנות ה-80**. ספריית פועלים.
- ברוך, מ' (1997). ספרות ילדים. בתוך י' קשת, מ' אריאלי ושלסקי (עורכים), **לקסיקון החינוך וההוראה** (עמ' 295–297). רמות.
- ברוך, מ' (2000א). פירורים של עצב בעוגת החיים. **הד הגן**, 65(1), 26–31.
- ברוך, מ' (2000ב). **סודות של סופרים** (ע' גלברט-אבני, עורכת). קוראים.
- ברוך, מ' (2001). **ז'אנרים בספרות ילדים: לגיל הרך** (מהדורה שנייה, ר' שמעיה, עורכת). המרכז הפדגוגי-טכנולוגי מפ"ט-עמל.
- ברוך, מ' ופרוכטמן, מ' (1982). **לכל שיר יש שם: עיוני ספרות ולשון בשירת ילדים**. פפירוס.
- ברוך, מ' ופרוכטמן, מ' (2011). **הנעימה, הסגנון והלשון בעיצובה של דמות האם כמחנכת בספרות הילדים של שנות המדינה: עיון מקומי בשירים מייצגים** [הרצאה בכנס]. כנס NAPH, מרילנד, ארצות הברית.
- גולדברג, ל' (1978). **בין סופר הילדים לקוראיו: מאמרים בספרות ילדים** (ל' חובב, עורכת). ספריית פועלים.
- גונן, ת"ר (2000). בין שורות ובין צורות: רכיבים לזיהוי מסרים ערכיים באיור, בעיצוב ובטקסט של ספרים מאוירים לילדים. **עולם קטן**, 1, 41–70.
- גונן, ת"ר (2004). ארבע פנים לאיור: הפונקציות הקוגניטיבית, הערכית, האמנותית והפסיכולוגית של האיור בספר הילדים העכשווי. **עולם קטן**, 2, 111–140.
- ולדן, צ' (1991). הלשון כחומר ביד היוצרת – על ספריה של מרים רות. **ספרות ילדים ונוער**, 17(ד), 3–13.
- ולדן, צ' (2001). אז תשיר מרים וילדי ישראל. בתוך ע' קרמר (עורכת), **שי למרים** (עמ' 16–40). מכללת אורנים.
- זרחי, נ' (2006). **בלתזר**. קוראים.
- זרעאלי, ד', פרידמן, א', דהאן-כלב, ה', הרצוג, ח', חסן, מ', נוה, ח' ופוגל-ביז'או, ס' (2006). **מיון, מיגדר, פוליטיקה**. הקיבוץ המאוחד.
- ילוב, ש' (2010). **עקרונות ומגמות בעיבוד מידע טקסטואלי סיפורי כפי שמשקפים בעיבודי אגדות אנדרסן בשפה העברית** [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת בראל, רמת גן.
- כהן, א' (1988). **תמורות בספרות ילדים**. אח.
- מעוז, נ' (2000). שלבים בהתפתחות ספרות הילדים הערבית (חלקים א' וב'). **רביקול**, 2, 69–73; 3, 57–63.
- מרים רות. (2022, 5 בנובמבר). בתוך **ויקיפדיה**. [https://he.wikipedia.org/w/index.php?title=מרים\\_רות&oldid=34999869](https://he.wikipedia.org/w/index.php?title=מרים_רות&oldid=34999869)
- ניר, ר' (1994). ניתוח השיח של הכותרת החדשותית. בתוך **בלשנות עברית**, 37, 23–31.
- ניר, ר' (2000). השם והשיר – חידה ופתרונה: עיון בשמות של שירי יהודה עמיחי. **חלקת לשון**, 29–32, 73–85.
- פרוכטמן, מ' (1990). **לשונה של ספרות: עיוני סגנון ותחביר בספרות העברית**. רכס פרויקטים חינוכיים.
- פרוכטמן, מ' (2000). **לומר זאת אחרת: עיוני סגנון ולשון בשירה העברית בת ימינו**. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- פרוכטמן, מ' (2018). עיבוד | abridged/adapted text. בתוך צ' שראל, י' שלזינגר, מ' פרוכטמן, א' שרון וח' פישרמן, **לקסיקון ישראל למונחי טקסט, עריכה, שיח וסגנון** (א' שרון, עורכת). אסיף הוצאה לאור, מרכז כתיבה ועריכה. <http://assif-pub.blogspot.com/2018/03/abridgedadapted-text.html>

מקומה ותיאורה של האישה (הבת) בספרות הילדים העברית והערבית: קריאה משווה בהיבט מגדרי-סגנוני

צ'וקובסקי, ק' (1985). **משתיים עד חמש: ההתפתחות הלשונית של ילדים** (ד' קרול, מתרגמת, ר' שביט, עורכת). ספרית פועלים.

קאופמן, ש' (1976). **סטריאוטיפים מיניים ותפקידי מין בספרי לימוד וקריאה ישראלים המיועדים לגיל הרך** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת תל אביב.

קרן-יער, ד' (2007). **סופרות כותבות לילדים: קריאה פוסט קולוניאליסטית ופמיניסטית בספרות ילדים עברית** (ע' מנדה-לוי, עורך). רסלינג.

קרסני, א' (2005). התפיסה הסטריאוטיפית של דמות האישה בספרות-הילדים. **שאנן**, 10, 197–215.

ראפע, י' (2004). התפתחות ספרות הילדים הערביים בישראל ומגמותיה: 1948–2002. **דארנא**, 37, 109–124.

רות, מ' (1977). **הבית של יעל**. ספרית הפועלים.

שחר, ר' (2005). חנה'לה אופה קטנה, דני גיבור ונבון: הבניית המגדר בשירי ילדים המושרים בפי ילדים בגיל הרך משנות העשרים ועד 2004. **החינוך וסביבו**, 27, 229–242.

שחר, ר' וזך, ד' (2000). שוויון הזדמנויות בגיל הרך. **החינוך וסביבו**, 22, 77–121.

שחר, ר', קרקו, ש' ובן-ארי, ט' (2002). בניית המגדר בחברה הישראלית באמצעות ספרי קריאה וספרי לימוד לילדים. **החינוך וסביבו**, 24, 137–164.

שלו, מ' (1988). **אבא עושה בושות**. כתר.

שנר, מ' (2022). הנמענים של ספרות הילדים. **מיריק שנר: ספורים שנשמרים בלב**. <https://miriksnir.com> [נמעני-ספרות-ילדים]

أبو نصر, ي وباروني, ز (1994). حول كتب الاطفال بين 1977–1993. لبنان. (أبو ناضر, ي' ובארוני, ז' (1994). **על ספרות ילדים בין השנים 1977–1993**. לבנון.)

اسبانتيولي, ه (2006). صورة المرأة في ادب الاطفال. *الجنسوية في ادب الاطفال العربي*. مركز دراسات. (איספאניולי, ה' (2006). **תיאור האישה בספרות הילדים**. מגדר בספרות ילדים. דיראסאט.)

عراقي-غوشة, ج (1995). بيت ميس. *ألنهضة* (עיראקי ג'ושה, ג' [1995]. בית מ'ס. אלנהדה.)

مواسي, ف (2006). مؤتمر أدب الأطفال لفلسطيني الداخل " – مركز ثقافة الطفل – الأسوار بدعم من مؤسسة دياكونيا السويدية ، عكا . (מוואסי, פ' (2006). **כנס ספרות הילדים של פלסטיניים הגרים בישראל**. עכו.)

Anderson, D. A., & Hamilton, M. (2005). Gender role stereotyping of parents in children's picture books: The invisible father. *Sex Roles*, 52, 145–151. <https://doi.org/10.1007/s11199-005-1290-8>

Baker-Sperry, L. (2007). The production of meaning through peer interaction: Children and Walt Disney's Cinderella. *Sex Roles*, 56, 717–727. <https://doi.org/10.1007/s11199-007-9236-y>

Enkvist, N. E. (1964). On defining style: An essay in applied linguistics. In N. E. Enkvist, J. Spencer, & M. Gregory (Eds.), *Language and style* (pp. 1–56). Oxford University Press.

Fruchtman, M. (2013). Modern Hebrew: The language of literature. In G. Khan, S. Bolokzy, S. E. Fassberg, G. A. Rendsburg, A. D. Rubin, O. R. Schwarzwald, & T. Zewi (Eds.), *The Encyclopedia of Hebrew language and linguistics* (pp. 682–685). Brill

Hamilton, M. C., Anderson, D., Broadus, M., & Young, K. (2006). Gender stereotyping and under-representation of female characters in 200 popular children's picture books: A twenty-first century update. *Sex Roles*, 55, 757–765. <https://doi.org/10.1007/s11199-006-9128-6>

Kortenhaus, C. M., & Demarest, J. (1993). Gender role stereotyping in children's literature: An update. *Sex Roles*, 28(3–4), 219–232. <https://doi.org/10.1007/BF00299282>

Leech, G. N., & Short, M. H. (1982). *Style in fiction: A linguistic introduction to English fictional prose*. Longman.