

תמורות בשירת הילדים העברית: תכנים ומשלבים

דר' עדית שר ודר' מירי יוסוב-שלום¹

”מהו שיר טוב?

הוא פרח פורח,

בו עצב עָנן

וְשֶׁמֶשׁ זֹרַח.

מהו שיר טוב?

הוא גלוי והוא סוד,

בו שְׁתִּים מְלִים

וְהוא עוד... והוא עוד.”

(דוד אגמון, ”טל ועלעל”)²

מבוא

החברה הישראלית עברה למן היווסדה ועד לימינו תמורות הניכרות בכל תחומי החיים. מקומן של הספרות והלשון, כחלק מההוויה הקיומית, אינו נפקד גם הוא. הספרות והלשון נוטלות חלק חשוב בתהליך זה ומדגימות את השינויים הללו שבין התקופות דרך שפת השיח ודרך שפת השיר.

השינויים באידיאולוגיה, בערכים החינוכיים והחברתיים, מוצאים את ביטויים גם ביצירות השירה לילדים, והם בולטים בשני מישורים: מישור ה'מה' ומישור ה'איך'. ה'מה' עניינו התכנים התמטים המופיעים ביצירות השירה לילדים. ה'איך' עניינו השפה באמצעותה מובעים התכנים הללו. אלה ואלה מהווים מקור מעניין להשוואה. למשל, המעבר משפת הצמיחה וההבניה החברתית-הקולקטיבית הכתובה בלשון הפיוט והמליצה אל שפת ה'אני'. שפה המעמידה את הילד במרכז, וכתובה במשלב לשוני יומיומי, בסלנג, בשפה מקוצרת המחברת בין המילים, שפה המהווה לא פעם חיקוי לשפתם

1 מחקר זה נתמך על ידי רשות המחקר במכללת קיי והוצג בשני כנסים: "שפה ולמידה בחברה משתנה"- הכינוס העשירי של האגודה הישראלית לחקר שפה וחברה בשנת 2011 באחוה המכללה האקדמית לחינוך, ובכנס "תטה ליבך לתבונה - מעגלי מחקר במכללת קיי" בשנת 2012.

2 מתוך: אוריאל אופק, **תנו להם ספרים**, תל אביב: ספרית פועלים, 1978, עמ' 142.

של הילדים. כתיבה זו יוצרת לעתים תמהיל לשוני המוכר לנמענים הצעירים והוא מאכלס לפתע את שפת השירה עד כדי טשטוש הגבול שבין הלשון הדבורה לזו הכתובה.

יוצרים ידועים ייחסו חשיבות מרובה ללשונה של ספרות הילדים והדבר אכן ניכר בכתיבתם.

כבר בשירו הראשון של ביאליק "גמדי לילה" אנו עומדים על דעתו בעניין זה: "אשתדל לבור לי עניין מובן להם, אך לא אמנע את עצמי מהשתמש במלות ספן, טלל...".³ באחת מהרצאותיו ביאליק קבל על דלות העברית ופסק "עם שלשונו מגומגמת, הוא כולו מגומגם".

שלונסקי עוד הוסיף וחיידד כי "אסור לסופר לכתוב במיוחד רק לילדים, לרדת לקומה הנמוכה של הבנת הילד... אם 'קונצים' – הרי במתכוון ולא במסתתר... (שכן) הילד תמיד רוצה לטפס אל-על...".⁴

כבר נמצאו עומדים על שתי מגמות שונות, אך משלימות זו את רעותה בעניין הצורך לאתגר ולגרות את הילד לגבהי השפה והתוכן ולא להנמכתם: ובלשונו של שלונסקי: "גירה של פתותי לחם לעוסים אין נותנים אלא בפיהם של יונקים חולניים...".⁵

פרכטמן במאמרה "אם אין שכל – יש מזל" (תשס"ה) טוענת בדברי הסיום על שירתו ההומוריסטית של שלונסקי: "אם יבינו אותו המבוגרים ויקראו את הטקסטים לפני הילדים, אין ספק שיעשירו את שפתם ואף את תרבותם, והכול בדרך ההומור והצליל".⁶

במחקר נציג את האינטראקטיביות של התמאטיקה ושל השפה ביצירות שירה לילדים משתי תקופות שונות, כפי שהיא באה לידי ביטוי ביצירותיהם של: ביאליק בשיריו "מעבר לים" "עציץ פרחים" ו"גינת הירק", אלתרמן בשירו "מעשה בחיריק קטן", "מעשה בפ'א סופית" ו"התפוח הישן", גולדברג בשיריה "דג הזהב", "בארץ סין", "המצאיה" ו"אור וצל" כנציגי תקופה אחת, לבין כהן-אסיף בשיריה "קוסם העפרונות", "שני צדדים ויותר", "ילד, ילדה וקשת" ו"אבן פורחת", בן-דור בשיריה "מורים מורים" ו"עיגול, מה הוא יכול" וסידון בשיריו "מזל טוב" "אזהרה אחרונה" ו"המכשפה" כנציגי התקופה השנייה. נבחן את התכנים המוצגים בפני קהל הנמענים הצעיר ביצירות הללו, שנכתבו בשתי התקופות, את התמורות שחלו בהם ואת הסיבות שהביאו לשינויים אלה, ואת הלשון, שהמשוררים בחרו להשתמש בה ביצירותיהם להבעת התכנים. בבחינת הלשון נתמקד באוצר המילים, במבנה המילים ובמשלב הלשוני. נעמוד גם על השילוב שבין התכנים הללו לבין דרך הצגתם ונראה כיצד ה'איך' וה'מה' יוצרים שלמות אחת ביצירות השירה לילדים בתקופות השונות.

3 מתוך: מכתבו לרבניצקי המצוי בספרו של אוריאל אופק, **גומות ח"נ פועלו של ביאליק בספרות הילדים**, י-ם ות"א: דביר, 1984, עמ' 22. עוד ראו: ח"נ ביאליק, **דברים שבע"פ**, תא: דבר, תרצ"ה, ספר שני, עמ' ק"ד.

4 מתוך: אברהם שלונסקי, **ילקוט אשל**, מרחביה: ספרית פועלים, 1960, עמ' 155.

5 ראו מראה מקום בהערה מספר 3.

6 בתוך: מירי ברוך ויעל פישבין, **בין חינוך לספרות ילדים** (שי לגרשון ברגסון), ת"א: קוראים, תשס"ה, עמ' 31-44. עוד ראו: דנה קרן-יער, **סופרות כותבות לילדים**, ת"א: רסלינג, 2007, עמ' 27-31, 89-92.

המחקר מבקש, אפוא, לדון בתמורות שחלו בספרות הילדים – תוכן ולשון – בתקופות שונות כביטוי לשינויים בחברה, בתרבות, באידיאולוגיה ובשפה. העמדת הילד במרכז והתבוננות בעולמו הפנימי כמטונומיית לראייה החברתית הממירה את קודמותיה, שהניחו את האג'נדה התרבותית כעיקר לכול ואף מצאו בכתיבה לטף תשתית הולמת למסד האידיאולוגיה התרבותית.

דר בספרה **ומספסל הלימודים לקחנו – היישוב לנוכח השואה ולקראת מדינה בספרות הילדים הארץ-ישראלית 1939-1948** (תשס"ו) מצביעה גם היא על כך. לדבריה "ערוצי השיח הבין-דורי, ובעיקר הערוץ החינוכי והערוץ הספרותי, פעלו עד פרוץ מלחמת העולם השנייה בתיאום רב, ולעתים קרובות שימשו את המחנכים, המורים וגם את סופרי הילדים. רבים מהם ניסו למלא בכך את המחסור הגדול ששרר בארץ ישראל בטקסטים רלוונטיים לקהל התלמידים מבחינה אידיאולוגית ותרבותית" (עמ' 3).⁷ בדברי הסיכום כותבת דר: "מלחמת העולם השנייה, השואה, שארית הפליטה והשינוי בתפיסת הילד שנגזר מן התקופה הטראומטית הזאת, הם שהולידו את הנכונות חסרת הספקות של כותבי ספרות הילדים העברית לגייס את הילדים למלחמה" (עמ' 259).

השיח בספרות הילדים מוצג בהתוויה תוכנית ולשונית, כך שמתקבלת בדרך כלל הרמוניה בין הרעיון לבין אופן עיצובו הפיגורטיבי והלשוני. הווה אומר מוצאים יחסי גומלין בין השינויים החברתיים-התרבותיים הכוללים כמובן את השפה לבין השיח בספרות הילדים.

מן המחקר עולות מספר שאלות: מהן התמורות שחלו ביצירות שירה מספרות הילדים ומהם הגורמים לתמורות הללו? מה השפעת ה"מדיה" התקשורתית על הלשון ועל התכנים בשירה העכשווית בהשוואה לשירה הקלאסית? האם ניתן לאפיין את התמאטיקה ואת הלשון של יצירות הספרות 'אז' ו'עכשיו'? כמו כן, בעקבות האמירה כי הלשון היא הראי של המחשבה, נרצה לבדוק במחקר הנוכחי האם וכיצד השינויים התמאטיים משפיעים על השינויים בשפה שבאמצעותה הם מוצגים? האם כל שינוי תמאטי גורר שינוי בלשון? האם השינוי בלשון משרת נאמנה את השינוי הרעיוני? מהו המסר החינוכי לשוני שניתן לאבחן מתוך כתיבתם של היוצרים (בהתייחס לספרות הילדים כמפתחת שפה)?

השפעת השינוי החברתי-תרבותי על שירת הילדים – תכנים ועיצוב לשוני

"ספרות הילדים בהיותה סמל של החיים התרבותיים, היא ספרות המשביעה את הצרכים של הילדים ואת תחומי ההתעניינות החיוניים שלהם. עליה לספק חוויות אשר מחדדות את הראייה הפנימית והתובנה של הילד את עצמו, בשעה שהוא קורא ומחפש את עצמו בסיפורים לצורך הזדהות; לספק חוליות של קישור וגישור בין הדורות; להדגיש נושאים שיש בהם 'אינטרסים' טבעיים לילדות; לחקור תכונות שונות, ערכים, דרכי חיים בתרבויות שונות בעבר ובהווה, לתת משמעות לחיים" (אופק, 1978). מתפקידן של הספרות והלשון לעורר בילד את הסקרנות, התהייה ואת השאלה על

7 ראו: יעל דר, **ומספסל הלימודים לקחנו – היישוב לנוכח שואה ולקראת מדינה בספרות הילדים הארץ ישראלית, 1939-1948**, י-ם: מאנגס ואשכולות, תשס"ו.

המילה ומשמעותה (גולדברג, תשל"ח). הצורך של הילד הוא באתגר לשוני ותמטי. לעומת הסוברים כך, מציג כהן (תשנ"א, עמ' 31-35) תפיסה שונה, הרואה את הספרות כ"אומנות בעלת ייחוד וקיום עצמי ואיננה באה לשרת שום מטרה שמחוצה לה. ...רק מתוך עמידה על ייחודה של הספרות נגלה כי ממנה נפתחות אף נתיבות..."⁸

ברוך בספרה **ילד אז ילד עכשיו** (תשנ"א) סוקרת את ההיבטים הלשוניים של המעבר משירת שנות ה-40 לשירת שנות ה-80 ומוצאת כי בין שאר המטרות החינוכיות שלקחו על עצמם סופרים מתקופת היישוב, הייתה גם מגמה של העשרת השפה. בשנות השבעים מגמה זו פורצת לא רק מחסומים תמאטיים-חברתיים אלא גם מחסומים לשוניים. היוצרים עושים שימוש בלשון הדיבור ובשפת הרחוב בטקסט והתמאטיקה מקבלת גוונים חדשים באופן שחותר תחת סמכותיות ההורה, המורה והמבוגר באשר הוא, כאמצעי להשגת תכליתיות חינוכית ולאומית.

ברץ ואבו-חצירה במאמרן "חשיבותה של ספרות הילדים ככלי לחינוך לקיימות ולחינוך סביבתי" (תשע"א, עמ' 10-12) כותבות שספרות הילדים היא מכוונת מטרה ועם יעדיה נמנית "הטמעתם של ערכים סוציו-תרבותיים... להנחיל ערכים לילדי ההווה מתוך ראייה כי אלה יקבלו מעמד אזרחי לעתיד לבוא כדי להפוך את החברה לטובה יותר". כל ספרות אשר חומריה ותבניות המשמעות שלה משקפות את פני החברה מטביעות את חותמן על המציאות המתהווה. הראל (תשנ"ב) בספרו **הילד והחיים** מציין כי בתחום התמאטי הממלא את חלל העולם הסיפורי חלו תמורות מובחנות: בשנות הארבעים היה שכיח הסיפור הפטריוטי, בעשור הראשון שלאחר קום המדינה, המתח הבין-עדתי, רגשי הנחיתות ורגשי התנשאות. לדבריו, הספרות הטובה יוצרת איזון בין הצרכים החברתיים לבין הנטייה האינדיבידואליסטית.⁹

רגב במאמרו "סיפור ילדים כמשל פוליטי" (1996) מציג את הזרם המרכזי בספרות הילדים העכשווית, העוסקת בעולם הילד על בעיותיו, תקוותיו וביקורתו על עולם המבוגרים בשונה מהתפיסה הראשונית, שספרות הילדים היא אמצעי מרכזי לחינוך בתחומי המוסר והלאומיות. לאלו הטוענים כי חלה התרחקות של הילד מהספרות, הרי שתהליך זה מתרחש, ומכאן תפקידנו דווקא להעצים ולשמר את מקומה של היצירה כפנינה לשונית ייחודית וכיצירה למדנית היוצרת חוויות רבות והמשפיעה על דמותו של הילד ועל לשונו.

לא רק תכניה של ספרות הילדים השתנו, אלא גם לשון כתיבתה. תחושה זו מוצאת לה סימוכין, כפי שמעיד הראל (1983, עמ' 12-13), וכפי שכותבת פרוכטמן (1984, עמ' 186) כי משנות השישים ואילך חלו תמורות בגישתם של המשוררים אל הלשון, וכי ניתן למצוא "עירוב בין משלבי לשון גבוהים ונמוכים – מורשת של שפה כתובה יחד עם שפה מדוברת ועם ביטויי עגה בשירה". "לטענתה (שם, עמ' 187) תופעה זו לא פסחה גם על שירי הילדים של שנות השבעים והשמונים.

8 ראו: אדיר כהן, **סיפור הנפש – ביבוליותראפיה**, קרית ביאליק: אה, תשנ"א, עמ' 31-35.

9 ראו: שלמה הראל, **הילד והחיים – תבניות ספרותיות וערכים חינוכיים בספרות הילדים**, תל-אביב: עופר, 1992.

מחקר זה מעצם טיבו עוסק, כפי שציינו, בשינויים בתכנים ובלשון, והוא קשור לתחום רחב של סגנון ולתפקידיה של הספרות בעיצוב עולמו של הילד. קיימות הגדרות רבות בספרות למונח "סגנון", למשל: פרוכטמן בספרה **לשונה של ספרות** עוסקת במונח "תורת הסגנון". להגדרתה סגנון הוא "בחירה בין מבעים חלופיים, או במילים אחרות: בחירה בין מבעים, המוסרים בערך אותו המידע".¹⁰ מתוך עיון במבחר השירים שעסקנו בהם עולה התיאום שבין הדובר לבין הנמען לבין לתקופת כתיבתו.

דר בספרה **מדריך מפה לספרי ילדים** (2005, עמ' 7) מציגה את הקריטריון שעמד לנגד עיניה במדריך הכולל רשימות של מאה ויותר ספרים טובים המיועדים לילדים: "עניינו אמנותי צרוף, עליו לשמש דוגמה לאמנות במיטבה, ובמקרה זה לשילוב הייחודי שעושה ספרות הילדים בין מילים וציורים".

שירתם של ביאליק, שלונסקי וגולדברג לילדים מעוררת הנאה ספרותית, אסתטית וחגיגה ללשון. היא שירה המאמינה ביכולותיו של הילד. יש בה תמאטיקה הנוגעת בבדידות הפרט מול החברה, אלוזיה של מעשייה הבונה לה תשתית מודרנית; יש בה יצירת הומור ורבאלי מתחכם מתוך תפיסה שיש ליצור הנאה וקרבה לילד דרך עולם ספרותי בשל ומורכב ההולם גם את עולם המבוגר (חובב, 1987).

לעומת זאת בתקופה המודרנית שנציגה במחקר זה הם כהן-אסיף, בן-דור וסידון, מוצג עולם הילד בשפתו תוך קריצת עין משועשעת ומבודחת.

כידוע, אחד מתפקידיה של הספרות הוא לשמר ולהנחיל את יופייה של השפה, את סגנונה ואת עיצובה הספרותי, ובכך להשפיע על קוראיה. אופק בספרו **גומות ח"נ – פועלו של ביאליק בספרות הילדים** (1984, עמ' 106) מצטט מדברי ביאליק (ברלין, תרפ"ג): "דברי ספרות לקטנים עברים מחייבים להיות מן הבחינה האמנותית – סולת נקיה".¹¹

גולדברג טוענת (1959, עמ' 452), כי על הכותב לילדים להיות מרוכז בשאלה "מה יש ברצוני לומר" ולא בשאלה "הקורא שלי מיהו וכיצד אמצא חן בעיניו או אסתגל לטעמו". לדבר זה נודעת חשיבות רבה משום שסופרים סבורים כי: "להסתגל לטעם הילד פירושו לרדת לדרגתו השכלית, להגביל את אוצר-המילים ולהתאימו לילד קטן וכן לשחק תפקיד של אדם שלא נתבגר כל צרכו.

10 מחקרים רבים נכתבו בתחום הסגנון. תקצר היריעה לתארם בעבודה זו, שמטרתה ממוקדת בשינויים שחלו בשירים בספרות הילדים (תוכן וצורה). לעניין חקר הסגנון ראו למשל: מאיה פרוכטמן, **לשונה של ספרות**, ת"א: רכס, תש"ן, עמ' 30-33. וכן: סקירתה של דינה בהר, "הסגנון הוא החוקר (בעיות בהגדרת סגנון וחשיבות ההגדרה)", **בלשנות עברית חפ"שית**, 23, תשמ"ה, עמ' 44-54. וכן ראו גם:

Crystal, D., **A Dictionary of Linguistics and Phonetics**, 3rd edition, Cambridge, 1991.

Leech, G.N, & Short, M. H, **Style and Fiction :A Linguistic Introduction to English Fictional Prose**, London and N.Y, 1983.

11 ראו: אוריאל אופק, **גומות ח"נ-פועלו של ביאליק בספרות הילדים**, י-ם ות"א: דביר, 1984.

מכאן היתממות חוסר גישה רצינית לנושא ודלות של סגנון". מדבריה של גולדברג (שם, שם) ניתן ללמוד כי לכתיבה של ספרות ילדים טובה מביאים שני תנאים. התנאי הראשון אותו היא מציינת הוא יחס כן ורציני לנושא, התנאי השני הוא שהסופר יראה ביצירתו לילדים תפקיד אומנותי גדול – ממש כבכתיבתו למבוגרים. מכאן אנו למדים, כי האפיונים הלשוניים המצויים בשירה למבוגרים יפה להם כי יימצאו אף בשירה לילדים. פרוכטמן כותבת בספרה (תש"ס/1, עמ' 113) כי: "ספרות טובה לילדים אינה מוותרת על אופייה, אך היא מכוונת את עצמה אל הנמען העיקרי שלה – הילד" (ראו גם שם, עמ' 115).¹² צ'וקובסקי (בעברית בתרגום דוידה קרול, 1985) מדבר על חשיבותם של החרוז והריתמוס בשירה לילדים, בציינו כי המסר נקלט טוב יותר אצל הילד, כאשר היצירה כתובה בחריזה. החרוזים נקלטים ונחרטים בזיכרונו של הילד ומכאן שאת עיקר המשמעות כדאי לרכז בסופי השורות המתחרזות. ברוך ופרוכטמן (1982, פרק ב' מופיע גם בפרוכטמן תש"ס/1, עמ' 105) מתייחסות אף הן לחריזה ואומרות, כי בשירה לילדים על המוען להתחשב בנמען הן מן הפן התוכני הן מן הפן של עיצוב הלשוני של השיר. שיר הילדים לעומת השיר למבוגרים שומר יותר על קונבנציות "שיריות" כדוגמת משקל וחרוז. הן מציינות (שם, עמ' 32) כי החרוז בשירת הילדים ממלא פונקציה נוספת בארגון משמעויות השיר, פונקציה זו לדבריהן יש לה תפקיד פחות מרכזי בשירה למבוגרים. חובב (תשמ"ג, עמ' 61-62) מציינת גם היא את החשיבות של החרוז והמצלול בשירת הילדים. נציין עוד, כי תופעות לשוניות נוספות שניתן למצוא בשירת הילדים תורמות לא אחת להעברת המסר המצוי בשיר הילדים.

כאמור, יש הרואים חשיבות מרובה במחקר ובתיאור לשונה של ספרות הילדים הן מן הפן של מחקר תיאורטי הן מן הפן היישומי האפליקטיבי, הרואה בספרות זו אמצעי חינוכי ודידקטי חשוב במעלה לא רק מן הצד התוכני שבה, אלא גם וחשוב לא פחות מן הצד הלשוני.¹³ עוד לעניין חינוך הילד, שביט (1996, עמ' 66, 70 וכן עמ' 127) מביאה את ההשקפה הרואה בספרות הילדים חלק חשוב והכרחי בחינוכו של הילד בתרבות המערב. כמו כן שביט מצביעה (שם, עמ' 93) על העובדה כי הנושא של התאמת הטקסטים לילדים מבחינת יכולת ההבנה שלהם ומבחינת צורכיהם, היה מצוי כבר בתקופת גרים ואגדותיהם. לתפיסה זו (הרואה את ספרות הילדים כגורם מחנך) שותפים חוקרים נוספים למשל: ברגסון (1982), הראל (1982), אופק (1983) ורגב (1985). פרוכטמן (תשמ"ב, עמ' 3) כותבת כי: "המשורר נדרש להתחשב בקורא-הילד, וביכולת הקליטה שלו, גם בנושא שהוא בוחר וגם בעיצובו הלשוני". אולם לדבריה אין הכוונה "דווקא בהנמכת השפה ובכתיבה ילדותית ומתחננת, אלא בנושא הנבחר ובזווית הראייה המתאימה לילד". עוד היא אומרת (1984, עמ' 187) במאמרה כי "שירת הילדים מועדת יותר לביקורתם של מחנכים ואידיאולוגים של ספרות-הילדים..."

12 כן ראו: "לשון-ספרות, ספרות-לשון: על זיקות הגומלין בין ספרות הילדים ללשון הילדים", 1990, עמ' 29-26, "לשון-ספרות; ספרות-לשון: כוונות ומעשה", תש"ס/2, וכן ראו תשמ"ב על מוטיבים לשוניים חוזרים בין ספרות לילדים לספרות למבוגרים.

13 ראו גם מאמרה של אורה שורצולד, "הלשון בספרות הילדים: מסה על הלשון ותקנתה באמת!?", מאסף לעיון הוראה ומחקר בספרות ילדים 2, 1988, עמ' 155-162.

(ראה גם פרוכטמן, תש"ס/1, עמ' 140). ברוך ופרוכטמן (1982, בהקדמה) כותבות, כי שיר הילדים הוא שיר לכל דבר, שיר ילדים טוב "הוא קודם כול יצירת ספרות..." ההבדל עשוי להיות בתוכן אולם בשל העובדה, כי המוען הוא מבוגר עשויים להתגבגב לשיר חלק מאישיותו ומאמצעי הבעתו ובכך השיר עשוי אף לפנות אל הקורא המבוגר. בעמודים 4, ו-16 מציינות החוקרות כי: "בשירה לילדים, שלא כבשירה המיועדת למבוגרים, נדרש מן השיר לא רק להיות מוצג לפני הקורא כרצון האמן (ללא תלות בתגובת-הקורא כקורא), אלא יש לשיר גם תפקידים דידיאקטיים ולימודיים: עליו להעשיר את אוצר המילים של הילד ולחנכו לערכים (באמצעות המסר כולו או מכיוון של יצירת הזדהות עם הדמות המספרת), להקנות מידע בתחומים שונים ועוד ועוד". פרוכטמן (1990, תש"ס/1, עמ' 139, תש"ס/2, עמ' 81) מעלה, כאמור, נקודה חשובה והיא השפעת לשון הספרות המיועדת לילדים על לשונם של הילדים הנחשפים אליה (וכן השפעתה של לשון הספרות על לשון בכלל – מבוגרים וילדים). במאמרה תש"ס/2, עמ' 85 כותבת פרוכטמן כך: "מסתבר, שאכן יש לספרות הילדים השפעה על לשון הילדים בגיל הרך."¹⁴

ברוך (1985, בפרק המבוא) מציינת, כי עיקר השוני בין ספרות לילדים לבין ספרות למבוגרים מתמקד בשני אספקטים והם: א. גיל הנמען – יש להתחשב בו בספרות לילדים, אין להתחשב בו בספרות למבוגרים. הדבר ניכר באוצר המילים ובניסיון החיים. ב. ספרות הילדים מכילה יסודות חינוכיים סמויים או ישירים בהתאם לנורמות התקופה שבה נוצרו. "הכותב לילדים אינו זכאי לחופש יצירתי"¹⁵ כמו זה הקיים אצל הכותב למבוגרים. לדבריה: "ספרות הילדים היא גם מחנכת", ויש לה במקרים רבים מטרה מוגדרת. ההכרה בכך שחשיפת הילד לסביבה לשונית (שספרות הילדים היא חלק ממנה) משפיעה על לשונו שלו, מביאה יוצרים וחוקרים רבים לתאר לשון זו ואף לחוות דעתם לגבי תרומתה וחשיבותה של חשיפה זו, ומכאן עשויה לצוץ אף השאלה לאיזה לשון ספרות ראוי וכדאי לחשוף את הילד. שביט (1996, עמ' 187) מביאה שלוש הנחות על הדימוי הסוציו-תרבותי של הילד. אחת מהן עוסקת במוגבלות לשונית ומניחה ש"ילד אינו שולט במבנים תחביריים מורכבים, ואוצר המילים שלו מוגבל יחסית." הנחה זו לדבריה מהווה גם היא הוראה מוסווית לכתובה לילדים (וראה גם שם עמ' 196).

מנגד מוצאים רוח שונה המנשבת בספרם של ויסמן ורונו **עברית אינטרנטית** (2011) המדברים על אלסטיות השפה כדין חיים, שאם לא כן אנו גוזרים עליה מוות.

אם כן, השאלה העוסקת בלשון בה יש להציג תכנים לקורא הצעיר שרירה וקיימת גם בימינו. בורשטיין במאמרה "לימודי העברית בשישים שנות המדינה - נסיגה או התקדמות?" (תשע"א, עמ' 11-12) קובלת על ההתרחקות מן המקורות, לדבריה "התלמידים אינם מכירים ביטויים מן התנ"ך, הספרות הקנונית...לכן בקראם שירה או סיפורת הם חסרים את ההרמזים למקורות (יתר

14 עניין זה יוצר למעשה חוליה מקשרת בין הספרות המיועדת לילדים לבין לשונם של הילדים, והוא עוסק למעשה בזיקת הגומלין בין השתיים. מן הפן החינוכי היישומי ניתן להעלות הרהור לגבי הטקסטים, שכדאי וראוי, אולי, לחשוף אליהם את הילדים.

על כן היא מוסיפה - הערת החוקרות) יש גם סופרים מודרניים שלשונם רזה ויצירותיהם חסרות הדוידים למקורות".

כהן (תשנ"א, עמ' 31) אומר כי: "הספרות היא אמנות בעלת ייחוד וקיום עצמי ואיננה באה לשרת שום מטרה שמחוצה לה... רק מתוך עמידה על ייחודה של הספרות נגלה כי ממנה נפתחות אף נתיבות...".

בעתות אלה נראה, כי מוטלת עלינו החובה לשמר ולשמור את השפעתה של "הספרות היפה" על איכויותיה הרוחניות והאסתטיות למען הילדים והנוער המתחנכים בדורנו.

היצירות הנדונות

היצירות הנדונות במחקר הן יצירות מקור שכתבו משוררים לילדים. בחרנו ביצירות שנכתבו בשתי תקופות שונות: משנות ה-20 ועד שנות ה-60 של המאה הקודמת ומשנות ה-80 ועד ימינו. נציגי התקופה הראשונה, כאמור, הם חיים נחמן ביאליק, נתן אלתרמן ולאה גולדברג. שירתם משקפת את תפיסתם לגבי מה שראוי לו להיכלל בספרות לילדים. נציגי התקופה השנייה המודרנית הם: שלומית כהן-אסיף, דתיה בן-דור ואפרים סידון המציגים את עולם הילד בשפתו תוך קריצת עין משועשעת ובדחנית.

שירת ח"נ ביאליק

בשיר **פרח עציץ** התמה הבולטת בשיר היא תמת הבדידות של הפרט לעומת תחושת היחד של החברה כניגוד. תחושה זו מתעצמת לנוכח המבניות הסימטרית של הבית הראשון המתרכז בפרח. הבית השני מתרכז בערגה לחברים ולנוכחות חברתית. תצורתו הכתובה במבניות כבולה קלאסית של חריזה מסודרת תורמת להרמוניה צלילית ותמטית. הסימטריות מתעצמת דרך ההקבלה של שורה מול שורה: מצד אחד כאב, רצון לחברה והדגשת הבדידות כמנת חלקו של פרח העציץ, מצד שני ובניגוד אליו, מוצגת אחוות הפרחים בגינה המשמשת כמטאפורה לקולקטיב. המטפורה נשענת על דמיון ותורמת ליצירת החדש והיצירת¹⁵.

מבחינה לשונית מוצאים בשיר כינוי חבר **"חבריו"** ומבנה סמיכות **"פרח עציץ"** המבטאים את ההפרדה - בין "שם" ל"כאן". הלשון כתובה במשלב גבוה-ספרותי, למשל בתיאורים: **"מן החלון"** ולא כנהוג בשפה השגורה **"מהחלון"**. שילוב לשוני החובר לתמאטיקה של רצון בלתי נלאה להביט החוצה וכן מתן ביטוי לצורך המתחזק המובע בתיאור **"כל היום"**, המציין זמן מתמשך מול השימוש בפועל "יציץ" המביע פעולה חטופה.

15 ראו: תמר סוברן, **שפה ומשמעות**, חיפה: אוניברסיטת חיפה, 2006, פרק 8, בעיקר עמ' 110-116.

השיר חותם בצירוף הפועלי "עוֹמֵד כָּאֵן" המדגיש את הניגוד שבין התשוקה לחברות לבין היעדר העשייה המובע בצירוף הפועלי. המשחק בזמנים: העתיד לעומת ההווה מדגיש את התחושה בהווה לעומת הרצון לעתיד שונה.

השיר "מעבר לים" בנוי על דרך המסגור, כלומר מסתמנת חזרה של הבית הראשון והאחרון. שיר זה הוא שיר כיסופים לארץ מיוחדת – ארץ ציון, שיר ערגה למדינה שמעבר לים, כך כותרתו.

השיר מצטיין באמצעים רטוריים התורמים להגבהת הלשון, דוגמת השימוש בה"א השאלה. צירופי הסמיכות "אֵי זָהָב" / "צָפְרֵי גֶן-עֵדֶן" מאצילים על השיר מתיאורי הקסם המהלכים על הארץ המיוחדת וכך גם על יושביה שתיאוריהם נבנים באמצעות הצירופים הכבולים "גִּדּוֹל וּרֵם" "יִשְׂר וְתָם". אלקד-להמן במאמרה "גן עדן, דג ואשמדאי – הפלגה לפנטזיה ביצירתו של חיים נחמן ביאליק לילדים" סוקרת את יצירותיו ורואה ביצירה זו ביטוי ליסוד פנטסטי דומיננטי, רצון להגיע למקום אוטופי.¹⁶ השימוש במטאפורות יוצר זהות בין העם לבין הענקים בין המקום לבין גן-העדן ואפיונו בציפורים נדירות. גם היפוך הסדר במשפט "שָׁם אֵי זָהָב", משמש כטכניקה לשונית-ספרותית למיקוד הקורא במאפייני המקום כ"אֵי זָהָב" – ה"זהב" יוצר אסוציאציה לעושר, לתרבות, לשמש וחמימותה, קרי ארץ ישראל.

השיר מצטיין בלכידות רעיונית ומבנית. שתי דרכים תורמות לקישוריות:

א. הראשונה – חזרה על התבנית האנפורית "מֵעֵבֶר לַיָּם, / מֵעֵבֶר לַיָּם, - / הַתְּדַעוּ, צָפְרִים, / הַדְּרֹךְ לְשָׁם?"

ב. השנייה – שימוש ב-ו"ו החיבור: הבית השלישי והחמישי פותחים ב-ו"ו החיבור "וּבְאֵי זָהָב" "וְגַנִּים לְמִלְאָה".

הריתמוס בשיר מסודר ושיטתי ויש בו חלוקה סדורה לשני חלקים. בבית הרביעי מוצאים דימוי הבנוי על דרך הפסיחה, המדגיש את המלוכה ואת היווצרות מלך-העל: "הַתְּדַעוּ, צָפְרִים, / הַדְּרֹךְ לְשָׁם?"

עוד ניכר בשיר שימוש בטכניקת הכיווץ – מן הכלל "הַתְּדַעוּ, צָפְרִים..." אל עבר המיקוד "צָפְרֵי גֶן-עֵדֶן" ולכך נלוות הקונוטאציות החיוביות, מסיפורי הבריאה: גן עדן ומראהו. זוהי סינתזה המתארת מקום קסום, ייחודי ואחר: "וְגַנִּים לְמִלְאָה", "צָפְרֵי גֶן-עֵדֶן", הדובר משלב בין התיאורים הללו ומכוון את הנמען לצורך העמקת הבנתו וליצירת המודעות למרחב הנרמז.

16 ראו: אילנה אלקד-להמן, "גן עדן, דג ואשמדאי – הפלגה לפנטזיה ביצירתו של חיים נחמן ביאליק לילדים", עיונים בספרות ילדים 17, תשס"ח, עמ' 57-58.

בשיר נעשה שימוש באמצעי הפוליסימיה כריבוד לשוני דו-משמעי המכוון את הכינוי "בם": ראשית, מוסב הכינוי לגנים. שנית, הקורא מייחס את צירוף היחס המוזכר ["בם"] לציפורים בגן-עדן ולמקום קינון.

הזמנים השולטים בשיר הם ההווה והעתיד. הם מתייחסים לתיאורי המקום ומאפיינים את המרחב: "מֵתְהַלְכִים עֲנָקִים, / מְקַנְנֹת בָּם. // הַתְּדַעוּ, צִפְרִים, הַדְּרָה לָשֶׁם?" פועל העתיד היחיד המופיע בשיר מובע במשפט שאלה כביטוי לאי וודאות. השימוש בפועל "שכחתי" שזמנו עבר מהווה חריגה לשונית שמטרתה לעורר את השיח שבין הציפורים לבין הדובר. זוהי כעין בקשה, הזכירו לי את שם המקום.

חיזוק לכך עולה דרך המסגור והפנייה המיוחדת לציפורים כידועות את שם המקום ואת הדרך אליו, כאשר בזיכרונו של הדובר נמצאות רק תמונות של המקום המעוררות ערגה וכיסופים והם באמצעות התיאורים מעצימים את ייחודו.

השיר "בנינת הירק" הוא שיר סיפורי-תיאורי הבנוי בדרך ההאנשה שהיא יסוד מרכזי בשירת הילדים. חובב בספרה **יסודות בשירת הילדים** עוסקת במקום הרחב שיש להאנשה בשירי ילדים. דרך זו תואמת את תפישת הילד ואת המטרות האמנותיות בהמחשת המתואר ובעיצובו בשיר בדרך דינאמית ומלאת חיים.¹⁷

השיר מתאר את השמחה והצהלה.¹⁸ ברובד הגלוי זהו תיאור של יציאה משגרה "יום קִיץ סְתֵם" לחגיגה ולהנאה. ברובד הסמוי ניכרת נימה של חינוך להנאה צרופה מנגינה וממחולות, דרך שבירת הנורמות השמרניות. התמונה היא צבעונית ועשירה ויש בה מעבר מתמונה כוללת להתמקדות בפרטים בהלכותיהם של ירקות הגינה. השיר בנוי על-פי המתכונת הקלאסית של בתים מרובעים ומחוזרים. המשורר מתאר בשיר באמצעות יצירת אליטרציה את "**הַחֲנָב בְּעוֹגֵב**", "**בְּחֻצוֹצְרָה הַצֶּרְצֵר**". אמצעי זה מלווה את הקריאה ותורם להרמוניה מוסיקלית משעשעת. הדרמטיזציה וההעצמה בשיר נבנים על-ידי השאלה הרטורית המתארת את ההיסחפות ואת הלהט בקרב השומעים. מתודיקה זאת נמשכת גם ביתר הבתים המתארים, על דרך ההגזמה, את המפנה שחל בגן. המשורר משתמש בלשון מקראית: "**וַיֵּרָא... וְלֹא יָכַל עוֹד עֲמֹד**" ליצירת פרודיה, ובאלוזיה "**וּבְמֵדֵי הַפְּסִים**" לסיפור יוסף וכותונת הפסים (בראשית, פרק ל"ז). אמצעים אלה מעניקים למתואר בשיר חיות, צבעוניות וייחודיות של המתואר. המטפוריקה העשירה מציירת את התירס כבעל הבלורית המופשלת, "**בֶּן-תֵּירָס צָהָב הַמְּעִיל/ בְּלוֹרִיתוֹ אֵז הַפְּשִׁיל**" תיאור סקסיסטי-הומוריסטי המחדיר לשיר ברמה הנרמזת

17 ראו: לאה חובב, **יסודות בשירת הילדים: עיונים בשירת לאה גולדברג לילדים**, י-ם: כרטא, 1987, עמ' 144-146.

18 בסיפור "מאחורי הגדר" לביאליק מוצג הגן הפורח כמטונימיה למארינקא וכתיאור להתבגרותה ובשלתה המינית. התיאורים הם בעלי נימה ארוטית "ולחייה מאדימות כפרחי פרג... שדיה כתפוחי הסתיו. זאטוטי הקצפים התחילו באים עם כלביהם מן השדה לריחה..." (עמ' מ"ז). בנימין תמוז במאמרו "ביאליק, הגמדים והחנוונים" מאיר על המספר המפנה אותנו הקוראים בפלסטיות מלוטשת אל ארבעה מתוך חמשת חושינו. ראו: בנימין תמוז, "ביאליק, הגמדים והחנוונים", **אהבת סופרים** (בעריכת: ישראל אלירז), ירושלים: דביר, 1984, עמ' 61-62.

מתח מיני. התיאורים הרמוניים ותואמים לטיב הירק וכך מעוררים ומספחים לשיר את החוויה החושית "וַיִּבְעַר אֶזְרָא כָּאֵשׁ" המיוחס לצנון. המילה "לרקוד" מומרת בחלופה "לפזז", השמחה מוצגת דרך המילה הנרדפת "גיל", ה"בולבוס" ממיר את "תפוח-האדמה" וה"אביון" את ה"עני". לא רק דרך שמות העצם והתארים מוצג העושר השפתי אלא גם באמצעות פעלים נרדפים, שנאמר: "וַתְּרַעַשׂ הַגֶּנֶה / וַיֵּהֶם כֹּה כָּל שְׂבִיל" וכך מוצאים התייחסות לעניין הלשוני – העשרת שפתם של הילדים.

המצלול "צמד חמד" המתייחס "לבן בצל ובת שום" מעורר קונטאציה "לאלוף בצלות ואלוף שום" יצירה בסגנון מקאמה שנכתבה על-ידי ביאליק ובמהותה מקנה כבוד ויוקרה לירקות המוצגים תחילה בהיעדר חינם ובאופן הדרגתי מוכרים כירק מיוחד במינו.¹⁹ תוכנו של השיר מתהפך לקראת סיומו בתיאור האפון הקטן כמטונימי לילד הרך על סבלותיו. "אֵיכָה אוֹכֵל..." המאזכר את מגילת "איכה". נופך פרודי נוסף, שהרי המקור המקראי עוסק בחורבן בית המקדש והגלות שבעקבותיו. זוהי מגילה העוסקת בכאב הלאומי ובתקווה להתחדשות, והנה אלוזיה זאת מעניקה לצד הממד ההומוריסטי גם הגיגים פילוסופיים של מחזוריות הנכפית בטבע ובאנלוגיה לאדם, ומציגה את הזקנה "וַיִּצְצִי נְשֹׂרוֹ כְּפָר, / וַתְּרַמְלִי רֵיקִים עוֹד" כפרידה ועזיבה. השיר השמח נצבע בגוונים קודרים של התייתמות, בדידות ועצבות.

שירת נתן אלתרמן

השיר ההומוריסטי "מעשה בחיריק קטן" מספר ומגולל מעלילות החיריק הקטן על עוז לבו ועל גבורתו להראות ולספר מגדולתו. דרך העשייה והנדודים של החיריק הקטן נוצרו להם השורוק והחולם כעדות מטפורית לגדולת הקטן, ליכולתו של הפרט לתרום, לסייע ולחולל שינוי למרות הקולות המלעיזים. עיצוב טיפוגרפי של הפעלים יוצרים ומעניקים לקורא את תחושת הקושי "מְטַפֵּס, וּמְטַפֵּס וּמוֹסֵף וּמְטַפֵּס". זהו עיצוב גרפי ייחודי החובר לסמנטיקה ומעצים אותה.

ההומורסקה נבנית בשיר בדרכים שונות. אחת הדרכים המובהקות בשיר היא הדיסוננס שבין המשלב הגבוה למשלב היומיומי.

כך בבית השלישי נאמר: "גַם רוּחוֹ שְׁאָפָה רָמִים / גַם נִפְשׁוֹ נִכְסְפָה אֶל אֹוִיר פְּסָגוֹת". שימוש באנפורה היוצרת אחידות ולכידות רעיונית, המשולבת במילים נרדפות של "רָם" ו"אֹוִיר פְּסָגוֹת" בטקסט הנתון.

מנגד בבית השישי נשבר השיח הגבוה דרך שילוב מילה מפתיעה יומיומית, דוגמת "אוֹתוֹ חִרְיִק?" שְׁטִיֹוֹת". הקורא מוכן ומזומן למילה דוגמת "הבלים" והנה משתלבת לה מילה מעין זו היוצרת את אי ההלימה התורמת לאפקט הקומי.

19 ראו: דובי זלצר, אלוף בצלות ואלוף שום (מחזמר על-פי בדיחה עממית בחרוזים מאת ח"נ ביאליק), י-ם ות"א: דביר, 1980.

המשורר משתמש בטכניקת "משחק הקולות" בתוך השיר, כשרובו מוצג אכן דרך דובר מתעד לעומת שימוש בקולות של דיבור ישיר שהם עצמם תוצר לעירוב לשוני גבוה ויומיומי.

כך הוא גם ביחס לחיריק עצמו, נושא השיחה לאורך השיר. תיאוריו מפליגים בסגנון גבוה: "עורו, עורו" ו"שורו, שורו", תוך הבלחה של קריאת התפעלות דרך גרונן של האותיות "א-הו" כביטוי ליישום דברי החיריק המפליג בשבח השורוק.

השיר "התפוח הישן"²⁰ מציג סיפור אנושי על מערכת יחסים שבין ילד לתפוח. קולו של הילד הדובר הוא הדומיננטי בשיר, ואילו קולו של התפוח, השרוי בתרדמתו הנינוחה, פאסיבי עד למפנה המתואר בסיום ובו מוצג התפוח כניעור בעל כורחו. הילד מצטיין בתיאור אמביוולנטי של רון והתחשבות מחד גיסא, ולקראת הסיום באנוכיות וביצירות מאידך גיסא.

מבחינה תמטית התיאורים מרחיבים ומדגישים את עולמו הטוב של התפוח השקוע בשינה, צוחק מחלום, לחייו האדומות מובאות כמטונימיה לחיות ולשמחה, ומנגד הילד חסר את אותה ההנאה המוסבת לתפוח "תפוח ישן לו שנה מתוקה. תפוח ישן ולחיו אדמות". האנפורה מתפקדה להורות ולציין את הקיומיות השלווה של התפוח ומנגד לו הילד החש ערגה לנינוחות זאת החסרה בעולמו ויוצרת כעין ביטוי מכליל לעולם הילדות. הילד מתואר על דרך ההדרגתיות העולה והמתעצמת ומביעה את מידת רצונו בקרבה לתפוח "הילד בקש, התחנן והפציר". כל הקונוטאציות ביחס לתפוח הן חיוביות עד לתואר "תפוח עצל" כביטוי מאניש לנחת ולשלווה ואפילו לקנאה הנרמזת כלפי התפוח. מנקודת ראותו של הילד לתפוח "טוב לו, טוב לו מאד" חזרה זו מעצימה ומגדילה את חיוניות עולמו של התפוח ואת קנאתו ההולכת וגוברת של הילד עד לסיום המעצים דרך ריבוי השאלות והתהייה, כעין שיח פנימי, המבקש להעיר את התפוח ולהוציאו משלוותו. הילד שדימינו כמתחשב, מתגלה בהיפוכו. הוא הופך למרוכז יותר ויותר ברצונותיו. מחשבותיו האלימות מנוסחות בעושר שפתי "נחשבה נא... נידה בו מקל?". אך התפוח מדומה ל"תפוח רך" וכמוהו כילד נאיבי שאסור לחבל בתומתו. סימני הפיסוק שיש בהם מריבוי השאלה והקניית העובדה, הצו המפורש בסיום מעידים על תהייה והחלטיות כאחד, לגרום ליקיצת התפוח "נתעוררת סוף סוף!"

המשחק בין הזמנים, מן העבר אל ההווה, המלווה את השיר-סיפור מעצים את הניגוד שבין הילד העסוק בעשייה של תחינה, רצון ושאלה עד לנקיטת המעשה – הטיפוס על העץ וכנראה קטיפתו "אי-לו-לי... לי הוא! ותפס וחטף" כביטוי אגוצנטרי "לי הוא", לבין התפוח השרוי במצב סטטי של היעדר עשייה. האושר הוא מנת חלקו של התפוח גם מבלי להתאמץ בעבורו ולכן נוצרת הקנאה. משל "התפוח" הוא הרך הנולד השרוי בתרדמה ובחלום והילד הוא בבואה לגדילתו וליניקה של מאפיינים סביבתיים דוגמת האלימות והתחרותיות. העלילה מתוארת במשלב לשוני גבוה שיש בו שימוש במילים הנרדפות "אילן-עץ"/"ענפים-פד", באלטרציה "הער לא העיר", "חלומות חלם", בצירוף כבול "נשא את עיניו" לצד "התחנן והפציר".

20 ראו: נתן אלטרמן, "התפוח הישן", נתן אלטרמן לילדים, ת"א: הקיבוץ המאוחד, 1976, עמ' 37.

התיאור בשיר מאזכר את סיפור יוסף, כבנו המועדף של יעקב, ובשיר התפוח מטונימי ליוסף באופן שהילד מבקש ליידות בתפוח מקלות ואבנים כשם שעשו ביוסף אחיו: **"הִבֵּה נַחֲשָׁבֶה נָא, מֶה נַעֲשֶׂה? אֶבֶן נִיָּדָה בּוֹ, נִשְׁלַח בּוֹ מִקֶּל?"** מצאנו קווי דמיון בין השיר לבין הסיפור המקראי דרך מוטיב החלום, המייחס לתפוח את העונג הצרוף שבשינה, וליוסף המקראי את היכולת להתעלות מעל אחיו והמצרים.

הסיפור המקראי מעצים בתיאור האחים העמלים ואילו יוסף כבן המועדף והמפונק רק משגיח בהם ובעבודתם (בראשית, פרק ל"ז). הבית האחרון חוזר ומעצים את האנלוגיה ליוסף, שנאמר **"פָּרִי בֶן פֶּרֶת"** ובתלמוד הבבלי מופיע "מזרעא דיוסף קא אתינא, דלא שלטה ביה עינא בישא, דכתיב: **בֶּן פֶּרֶת יוֹסֵף בֶּן פֶּרֶת עָלַי עֵינִי**" (ברכות, כ', ע"ב). בקרב היהודים עוד מימי התלמוד רווחת מאוד הנוסחה המבוססת על פסוק מספר בראשית מ"ט: **"בֶּן פֶּרֶת יוֹסֵף בֶּן פֶּרֶת עָלַי עֵינִי"**. היהודים מאמינים שזהו ביטוי לניצחוננו של יוסף על עין הרע ושלצאצאיו של יוסף לא אורבת כל סכנה מעין הרע. חכמים עוד השמיעו נוסחה זאת כסגולה ועצה טובה לכל הירא מפגיעתה של עין הרע.²¹ פחה בספרו **"עולי עין"** מציין כי נוהג אמירת משפט זה מתבצעת גם כאשר אדם רואה מעלות חברו ובאמירתו הוא מברכו מעין הרע.²² בהיבט העממי המאגי אמירה זו מנכסת לילד את הדאגה לשלום התפוח וליופיו, אך גם מנכסים לדובר-הילד נימה של עוקצנות שיש בו ובמעשיו להעיר את התפוח ולהיתמם על יקיצתו. ברובד הסמוי יש לפנינו תיאור של התפכחות כפויה והצטרפות שלא מרצון לעולם הממשי שמחוץ לחומות השינה וההגנה, עולם שיש בו קנאה, צרות עין ואליםות כבר מילדות.

שירת לאה גולדברג

בשיר **"דג הזהב"** מעמידה המשוררת במרכז השיר את המתח שבין הדורות, כאשר דמות האם הזקנה מייצגת את הרצון לשימור המסורת, הקיים והידוע, לעומת הבן הצעיר המתרכז ברצונותיו ובייעודו היחיד – הגשמת המאוים הפנימיים ללא כל התחשבות באלה הנותרים מאחור. שיר זה ניתן לראות בו, כשיר המחבר בין התקופה העוסקת באג'נדה תרבותית-חברתית לבין הליכה והתמקדות בפרט.

קיים שימוש מטונימי במקצוע "דייג" כביטוי ללא נודע, למרכזיות המזל והגורל בכל יום ויום וזהו גם עיסוק המזמן הרפתקאות ונסיעות תכופות. **"השחף"** מהווה ביטוי סימבולי לבשורות רעות בספרות ועל-פי הקיים בטבע כעוף הניזון מנבלות.

21 ראו: שלמה אשכנזי, "עינא בישא", **ידע-עם**, כ"ב (51-52), עמ' 100; יום-טוב לוינסקי, **עין הרע**, אנציקלופדיה של הווי ומסורת ביהדות, ת"א: דביר, 1970, עמ' 538.

22 ראו: יצחק פחה, **עולי עין**, י-ם: המכון לחקר הרפואה בהלכה, 1980, עמ' 214-215.

השיר בנוי על דרך תבנית הניגודים של ה'חיים לפני' וה'חיים אחרי' והמצוקה נשקפת דרך תיאור האם והיא יוצרת ביטוי מובהק לארכיטיפ האם הדואגת בקונטרסט לבן המתואר כאגוצנטרי ומרוכז בחלום - חלום התלוש מן המציאות "לדוג את השמש".

מבחינה לשונית קיים שימוש במילות מפתח המרמזות על סיוס טרגי "בְּקִצָּה מְעֵרָב/... אֶל סוֹפֵי מְרֻחָקִים".

השיר נסמך על תשתית של מעשייה המהדהדת לסיפור "הדייג ודג הזהב", על דרך היפוך מצבים, כאשר במעשייה הדמות הנשית זוכה לביקורת, ואילו כאן מוסבים חיצו הביקורת דווקא לדמות הבן הצעיר.

השיר בנוי על דרך האינורסיות הלשוניות כדרך להגבהת השפה וההדגשה הרעיונית: "יִצָּא הַדֵּיג/... מִפְּלִיג וְנוֹסֵעַ/... יוֹשֶׁבֶת בְּבֵית הָאֵם...".

לאה חובב במאמרה "עיצוב נושא הים בשירת ילדים" מתייחסת לתגובת האם הנשארת לבדה בביתה. הבן הצעיר הפליג לים הרחב וזנח אותה לאנחות כדי להגשים את חלום, התקווה שבראש השיר הופכת לייאוש. לדבריה הצבע הלבן שסימל תקווה הופך למוות המיוצג בדמות השחף הלבן.²³

חיתוך פרדיגמאטי מציג משחק בין הזמנים עבר להווה: העבר – כביטוי של כאב ושבר וההווה – שהוא עיקרו של השיר כביטוי לתקווה מתמשכת, לאותנטיות של התחושה. ברוך בספרה **סוגיות וסוגים בשירת ילדים** (1985) מאפיינת את השירה הלירית דרך שימושה בזמן הווה ("טוֹבְלָת... מִפְּלִיג וְנוֹסֵעַ... יוֹשֶׁבֶת בְּבֵית הָאֵם הַזְּקֵנָה...") (התורמת לממד האותנטיות של הרגש והחוויה. בשיר שלפנינו משחק הזמנים וההתקרבות לזמן ההווה מנציחים את הכאב ותורמים להעצמת רגש האמפתיה כלפי האם ודאגותיה.²⁴

שיר זה שומר על התבניתיות הסימטרית האופיינית לשירה הקלאסית של ארבעה בתים לכל דמות בשיר, כשהמעבר הוא מדמות הבן ואפיונו לדמות האם ואפיונה.

בשיר זה מוצאים שימוש בסימנים סמיוטיים. דמות הבן מאופיינת דרך "הרשת", שבתחילה היא לבנה וכך גם המפרש. פעולת הדייג והרשת הריקה הם מטונימיים לאובדן החלום. לכך גם נלווה תיאור עיניו הכחולות של הבן כביטוי סמיוטי למעתק מתקווה לאכזבה "חֶשְׁכוֹ עֵינָי הַדֵּיג הַפְּחָלוֹת".

דמות האם מאופיינת דרך סמיוטיקת התפירה, כביטוי מצומצם. היא תופרת בבד ולא נותנת ידה ברשת. התפירה היא ביטוי מטונימי ממוקד, מצומצם וקטן.

23 ראו: לאה חובב, "עיצוב נושא הים בשירת הילדים", באמנת! מאסף לעיון, הוראה ומחקר בספרות ילדים (6-7), 1993, עמ' 49-78.

24 ראו: מירי ברוך, **סוגיות וסוגים בשירת ילדים**, ת"א: אוניברסיטה משודרת, 1985, 60-61.

המרחב הוא ביטוי מאפיין בשיר לדמות הבן היוצאת אל סופי מרחקים, לים הפרוץ והפתוח, הרחוק והלא-נדוע, לעומת האם היושבת בביתה כביטוי להגנה, לחסות ולהכרה.

לאורך השיר חשנו, כי הבן הצעיר רודף אחר החלומות, חלומו הגדול הוא בניגוד לתפיסה המקובלת "לְדוֹג אֶת הַשָּׁמֶשׁ". אך באופן מפתיע וקונקרטי הפועל "חֹלְמֵת" מיוחס לאם. כאן דווקא על-פי הדגם הקלאסי-האימהי היא חולמת לקרבת הבן, לשלומו ולביטחונו.

השיר "בארץ סין" מסמן שוב את הזיקה לעולם הז'אנרי המעשייתי כאופייני לכתיבתה של גולדברג. אחד המוטיבים ששורשים לו במעשייה הוא מוטיב המסע-הדרך. שטרן במאמרה "המסע הקסום כמוטיב מעשייתי בשירת הילדים ללאה גולדברג" מציינת כי יצירותיה של גולדברג עשירות במוטיבים ובנושאים השאובים מן המעשייה. גיבורי המעשייה הם דמויות נודדות על פני האדמה ובתוכה.²⁵ שיר זה עומד בזיקה לשירו של אלתרמן "מעשה בחיריק קטן", דרך תמת גדולת הקטן ותושייתו.

על-פי הדגם הפואטי של סיפור עממי, בפעם השלישית – הבן השלישי והקטן הוא זה שמושיע ונלחם בדרקון כסמל סיני לעוצמה.

שיר זה מרבה בתיאורים המעצימים את הפער שבין האחים הגדולים לאח הקטן תוך שימוש בביטויים נרדפים: "הָאֵחַ הַקָּטָן, אָחִיָּהּ הַקָּטָן וְלִקְטָן שְׂבָאִים".

כך גם השימוש בטכניקת ההאנשה ובתיאורים מעולם החי המתמקדים בקטן ובחסר הישע "כָּל רָמֵשׁ קֵט.../ עֲשָׂרִים וּשְׁתַּיִם נַמְלִים" ועל דרך הגיחוך וההומור "וְגִנְרֵל חֲרָגֵל" כמשחק מילים המעמיד יחס מנוגד בין 'גנרל' והקונוטציות המתלוות לבין המושג 'חרגול' ומשמעויותיו הקונוטטיביות. ההדרגתיות בשיר תורמת להעצמת הקטן והתיאור פועל מ"הגדול", דרך "הבינוני" ועד ל"קטן" כאלוזיה נוספת למעשייה על "זהבה ושלושת הדובים".

השיר "אור וצל" ללאה גולדברג מעיד כבר דרך כותרתו על הניגודיות המרומזת בשיר. השיר בנוי על דרך המסגור של פתיחה וחתימה במשחק התופסת באופן שיש בו הלימה לעולם הילדים.²⁶ אופיו של משחק ילדים טמון בהכתרת המנצח והנה כאן הסיום מרמז ומכוון להרמוניה, לעולם שאין בו מנצחים ומנוצחים וזוהי השלווה שנאמרת בסיום ומגולמת דרך מנוחתם של האור והצל זה לצד זה. הסיום אין בו הוספה על הנאמר בשיר, אלא יש בו מעין אמירה מסכמת ומלכדת. הסיטואציה המתוארת היא כזאת של התחפשות לתחרותיות והקטנה שעומדים בלב לבה של תקופת הילדות, כלומר הדוברת לובשת מעטה ילדי ולאחר כל ההתגררות הלשוניות והסיטואציוניות, נאמר "יִשְׁכְּבוּ עֵינַיִם אֹר וְצֵל". ניגודיות זו מהווה יסוד סימבולי שמייצג מתוך ראייה קונטקסטואלית מספר

25 ראו: דינה שטרן, "המסע הקסום כמוטיב מעשייתי בשירת הילדים ללאה גולדברג", מעגלי קריאה (13-14), 1985, עמ' 91-95.

26 רבקה גירון במאמרה "פנטזיה והשתקפויותיה בשירת הילדים של לאה גולדברג" מציגה את חשיבות המשחק המגולם בשיריה כביטוי לקרבה לנפש הילד ולצורכי חשיבתו, תוך שימוש באמצעים מגוונים כמו הומור, הגזמה ויצירת קומביניציות מאלמנטים מנוגדים. ראו: עיונים בספרות הילדים 17, 2007, עמ' 97-112.

מובנים: הראשון – אור וצל כילדים המונעים על-ידי גורם שלישי והוא הרוח המייצגת את ההורה, איש החינוך או המבוגר בכללותו. האחר, האור והצל כמייצגי תקופת הילדות שיש בה מן הראשוניות של התחרות הגלויה והסמויה והרוח כמניעה צורך אנושי זה של רצון לגבור האחד על השני, אך על דרך התמימות הילדית אין המשכיות לעוינות הרגעית, אלא חזרה לחברות וללכידות המתוארת בעיפות המשותפת. השיר בנוי על יסוד ההאנשה השכיח בספרות ילדים ובאופן זה ממלא אחר שתי פונקציות מרכזיות. האחת, הוראה והצגה של תופעות טבע כמו ריצוד האור, הצל השחור והרוח השורקת והשנייה, ייצוג מטונימי לעולם הילד ותובנתו. השיר נסמך על תשתית ניגודים המלווה אותו מכותרתו ועד לסימומו, באופן שהפתיחה והסיומת פסטורליים ונינוחים ובתוך מעטה זה חבוי עולם שירי של התפרצות חושית, אנרגטית, המתובלת בפעלים ובשמות המעלים משמעות נלווית של אלימות מסוימת **”דָּפַק פְּאִילָן; / רֹצֵנוּ חֵישׁוּ! / מְמַהֵר-אֶץ הַצֵּל הַשְּׁחֹר”**. האור והצל מצטיירים על דרך הסופרלטיבים שיש בהם תאוצה וכעס. התרעומת מנוסחת תוך שבירה של הצירוף הכבול **”מאדים מכעס”** ומנוסחת בשיר: **”וּמְפַעֵס מִשְׁחִיר עוֹד יוֹתֵר”**.²⁷ הסטייה יוצרת הבלטה של תהליך המגביר את תחושת האפלה וההתגרות של הצל באור. מנגד גם האור אינו זוכה בתיאורים חיוביים, בניגוד לקונוטאציה המיוחסת לו. נאמר עליו כי הוא **”...מִתְגָּרָה בּוֹ וְנָס / וְצוֹחֵק...”** יש כאן גרירה של קונוטאציה שלילית מפועל אחד למשנהו.

שירת שלומית כהן-אסיף

השיר **”קוסם העפרונות”** בנוי על שבירת הסטריאוטיפ השכיח והילדי שאוהב וניזון ממעשיות, מסיפורי קסמים וחפץ בסיום השכיח הטוב והקסום.

השיר מסתיים ב'קול מהדהד' לעבר ה**”פְּשׁוֹט וְרָגִיל?!”** כביטוי מוחשי, על דרך היעדר הרצון לקסמים, לחלומות ולפנטזיות, כמו שהסלנג יודע לומר **”תן לי כאן ועכשיו”**.

השפה היא יומיומית, מאופיינת באוצר מילים קרוב ומוכר לילד, ועל כן אין באוצר זה משום הרחבת הלקסיקון אצל הילד, כפי שראינו למשל ביצירותיהם של משוררי התקופה הראשונה. מילת היחס **”מֵן”** המופיעה בצורה פרודה **”מֵן הַתְּרָמִיל”** נוטה לציין אמנם רמת לשון גבוהה יותר תחת השימוש באות היחס מ”ם השגור בדיבור, אך אין בה בלבד כדי להגביה את רמת הלשון. השימוש התכוף בצורן **”ש”** (7 פעמים בשיר) תחת **”אשר”**, למשל, **”עֶפְרוֹן שְׁמִשְׁמִיעַ צְלִיל”**. **”וְעֶפְרוֹן שְׂיֹדֵעַ לְגֹזֵר”** מתאים גם הוא לשפת היומיום. השיר בנוי כדיאלוג ליצירת ממד של מהימנות. ממש משא ומתן ממכר של פירוט.

כניסה של הוויה יומיומית לתוך עולם השירה **”עֶפְרוֹנוֹת לְמִכְרָה! עֶפְרוֹנוֹת! / מִי רֹצֵה לְקִנּוֹת?”** על דרך החזרה המשולשת בדומה לחיים המלווים בקולות **”האלטע-זאכן”**.

27 על שבירה של צירופים כבולים ראו: גדעון טורי ואבישי מרגלית, **”דרכי השימוש הסוטה בצירוף הכבול”**, הספרות, ד, 1972, עמ' 99-129.

ברוך בספרה **ילד אז ילד עכשיו** עומדת על הפערים שבין שירת שנות ה-40 לזו של שנות ה-80 ומונה בה בפרט את התמורות הלשוניות כחוצצות ביניהן. משוררי תקופת היישוב הקפידו על עושר שפתי, על שימוש במטפורות ובדימויים, נמנעו משיבושי לשון וגם כאשר רצו ליצור אמינות של דובר-ילד חיפשו להם דרכים אחרות להבליט את הפער הלשוני, בין לשון המבוגר ללשון הילד. מנגד בדבריה על ספרות שנות ה-80 מבליטה ברוך את שיבושי הלשון ואת אוצר המילים הדל באומרה, כי הם חלק מהמרקם הלשוני של ספרות הילדים בספרות שנות השבעים ואילך.²⁸

ברוך ופרוכטמן בספרן **לכל שיר יש שם** עוד הקדימו והדגימו את הקשר שבין התוכן לשפה דרך השירה הרגשנית: "להגברת האמינות של דמות הדובר-הילד נותנת המשוררת בפי 'הילד' את הצירוף 'אבא שלי' ולא 'אב' כשם שהיה אומר המבוגר". השינוי הוא בשימוש בכינוי פרוד בשפה הילדית לעומת השימוש בכינוי חבר התואם את עולמו של המבוגר.²⁹

ניתן להבחין בניגוד הנוצר בין הכותרת "**קוסם העפרונות**" השייכת לעולם של קסמים וייחודיות לבין הפתיחה השגרתית והבנאלית "**בְּיָוִם רְגִיל**" כביטוי לשגרה, כאחד מימות השבוע. השיר בנוי על דרך אי ההלימה שבין ההיצע של הקוסם והכרזתו לבין הפשטות המהדהדת מדברי הילד.

השיר "**שני צדדים ויותר**" בנוי על השיח הילדי. המשוררת משלבת בין המשלב הנמוך ושפת הרחוב היומיומית "**לִי יֵשׁ הַרְבֵּה יוֹתֵר!**" לבין "**קֶפֶץ וְנֵתֵר**" כצירוף נורמטיבי. קיימים בשיר שילובים ילדותיים השגורים בשפה הדבורה. הפועל "**הִתְהַפֵּן**" ממלא בשיר שתי פונקציות: הראשונה- לישראלית – הקובייה שהתהפכה והשנייה-הסמויה – היפוך המשלב הלשוני.

השיר בנוי בדגם של פתיחה תז"לית על דרך הקביעה כי "**לְכָל דָּבָר יֵשׁ שְׁנַי צְדָדִים!**" ואין אמת אחת. ומכאן אל עבר היפוכו של השיר למשלב נמוך המתבטא בסגנון ובעיצובו הלשוני כתואם את שפת הילד.

ההאנשה מייחסת את תכונת הווכחנות לחפצים, אך ברובד הסמוי מדבר השיר על עולם הילד שאינו חפץ באמת אחת ובגבולות אלא דווקא בניפוצן.

שירת דתיה בן-דור

בשיר "**עיגול, מה הוא יכול?**" עוסקת המשוררת בבירור מושגים על דרך מסכת של שאלות ותשובות. כל בית פותח בשאלה שמבנה הוא התייחסות לכותרת ללא מילת השאלה "**מה**" ורק סימן השאלה (?) מעיד על היות המשפט שאלה "**עיגול יכול להיות טעים?**" התשובה בנויה על תשתית של "**אם-אז**", מבנה של תנאי קיים שבו הרישא ארוכה ומרבה בתהיות תוך שימוש במילת הברירה "**או**" והסיפא מתומצת ובנוי משלוש מילים ממוקדות והחלטיות "**אם הוא עוגיה, או בִּינְלָה טְרִי/**

28 ראו: מירי ברוך, **ילד אז ילד עכשיו**, ת"א: ספרית פועלים, 1991, עמ' 23-25.

29 ראו: מירי ברוך ומאיה פרוכטמן, **לכל שיר יש שם**, תל אביב: פפירוס, 1982, עמ' 126-127.

או סְפָרָה בְּלִי מְקַל אוּ עַם - / אֵז הוּא טָעִים". השאלה מופיעה כהתניה וכאפשרות, והתשובות הן מעולם הילדות. יש ניסיון לשלב משחק משלבים דרך "פְּנֵצִיר" לצד "תִּקְר אוּ נִקְר", אך אין זה אופייני לאורך השיר כולו.

בשיר "מורים, מורים" ניכרת התפיסה העכשווית של חיזוק מעמד הילד תוך ערעור סמכות ודמות המורה, המחנך, המדריך ואף ייתכן ההורה. הילד הוא המרכז והוא הקובע את דרכו. הסמכות מוצגת באמצעות הלשון דרך המילה "פְּעַם" והערעור הוא עכשיו ומתמשך – "פְּעַם אָמַר לִי הַמוֹרֶה לְצִירִי: / לְמָה אֵף צִיר שְׁלָךְ אֵף פְּעַם לֹא גָמור?..."

נימה פרודית השוברת סטריאוטיפ דרך ההמשכיות והעשייה הבלתי נלאית מהדהדת בשיר, כשמנגד הסיפורים בעבר היו לחלוטין שונים. זוהי תבניתיות של שיח דיבורי המאפיין את האינטראקציה שבין הדובר לבין הדמות המדריכה. קיים שילוב של מילים לועזיות כסמן לשוני האופייני לשיח החברתי של נהייה אחר הלעז והגלובליזציה.

הסיום מופיע בלשון פנייה חברית-כללית שיש בה מסר חתרני הפועל לטובת הילד ועולמו תוך ביטול וערעור סמכות המבוגר, דרך השימוש בלשון ההכללה, שהרי "כולנו".

נימה זו עומדת בניגוד לחינוך שאפיין את דור התקומה "הטובים ל..." והרי כאן, הילד הוא הפוסק "הטובים הם כולנו". הילד הוא המרכז, השופט והקובע. קרן-יערי בספרה **סופרות כותבות לילדים** מציגה את המגמה בספרות הילדים המודרנית משנות ה-70 ואילך העוברת תהליך של התקרבות לצורכי הילד, הכוונה וסיוע לילדים תוך חיזוקים של יסודות בידוריים.³⁰

שירת אפרים סידון

השיר "מזל טוב" מעלה גיחוך ומציג את קלילות האמירה "משקל נוצה" כהמשך למטפורת "עוף קפוא". ניכר השימוש במילת סלנג- **כיפי** בצורה "וְכִיפִי" וכן, "אֲחֵרִי זֶה.../ וְאֲחֵרִי" כשרשור נרטיבי האופייני ללשון ילד מספר שפועל על דרך ההיגד האסוציאטיבי.

זוהי בדיחה מחורזת הבנויה על-פי תשתית מעשייה שפונה ומיישמת פונקציה של הנאה, מבדחת, פורקת עול ומלכדת.

מבחינה לשונית – "מְזַל טוֹב" – היא כותרת הבנויה מצירוף כבול עשיר בקונוטאציות והיא הגשמה פרודית הומוריסטית בסיום השיר דרך שימוש בצירוף כבול משעשע נוסף בדמות "עוף קפוא".

השיר "אזהרה אחרונה" מציג את העליונות או את ניסיון גיוס העליונות על כוח הטבע – השמש. גם כאן הילד הוא המרכז. הילד מתאפיין בתכונה של אימפולסיביות "...מִדְּ, בְּלִי לְחֶשֶׁב". ניכר השימוש במשלב הלשוני מן הדיבור ומן היומיום "נָתַן לְשֵׁמֶשׁ מִכָּה חֲזָרָה". ולא נאמר "היכה". או "...

30 ראו: דנה קרן-יערי (לעיל: הערה מס' 4), עמ' 144-146.

אָמַר לָהּ יֵשֶׁר בְּעֵינַיִם ולא נאמר "הסתכל". זוהי סטייה מצירוף כבול, במקום "ישר בפנים" נאמר **"יֵשֶׁר בְּעֵינַיִם"**.³¹

סוברן (תשס"ב) עוסקת בהתקרבות השירה לשפת הדיבור. אינטראקציה זו נתפסת כאירוע חד-פעמי, ייחודי ומעניין המחבר בין העולמות כצורך השעה. מדבריה עולה נימה של הסכמה, קבלה ואפילו מתן היתר לא פורמאלי, אך כזה שחי ומתפקד בצו השעה של שיר דיבורי שיש בו מן הסטיות, שינוי סדר מילים במשפט, יצירת מתחים סמנטיים היונקים מתוך אופיה של השירה כיצירת אמנות "רגישה לזמן כתיבתה, לנומרות הלשון ולהקשרי התרבות שבהם היא נכתבת" (עמ' 395). השפה השירית הופכת לקרקע פורייה הקולטת מאוצרותיה ההיסטוריים והתרבותיים לצד ההליכה לקראת חידושי השפה החיה והנושמת בהווה הישראלית והעולמית. המטאפורה, שסוברן עושה בה שימוש, מתארת לאין ערוך את התהליך שחל בשירה ובשירת הילדים. "השירה ירדה ממגדל השן של העידון, הריחוק והסתר הפנים. ומתוך כך נוצרו גם היתרים לשוניים: הכול יאה, הכול ראוי. אין איסור על מבעים, ואין צנזורה" (עמ' 416).³²

בונה (2011) במאמרה "שימוש באלוזיות ובצירופים כבולים ושבירתם ביצירות אפרים סידון לילדים" מציגה את הרוח ההומוריסטית דרך ההפתעה ואי ההלימה שבבסיסו של הצחוק, הנבנית דרך שבירת הצירופים הכבולים. לדבריה ברמה הקונטיבית זהו כלי לטיפוח הראייה הביקורתית, הרגישות החברתית והמוסרית.³³ עוד כתוב "...**יֵשֶׁבֶר לָהּ תְּקַרְנִים**" – במקום "אשבור לך ת'ראש".

מבחינה גרפית עולה כי כשם שמדברים, כך גם כותבים, כלומר המילה הפונטית מיוצגת במילה הגרפית, כך מוצאים את מילת היחס "את" מתקצרת רק ל- ת' האופיינית בדיבור. עוד נעשה שימוש בפירוק של צירופים כבולים על דרך הריאליזציה של המטפורה כאפקט הומוריסטי-לשוני **"נָתַן לְשִׁמְשׁ מִפֶּה"** במקום "מכת שמש".

גם הסיום הוא על דרך הסלנג הבריוני **"וּכְדָאֵי לָהּ שְׂתַזְהַר"**. השימוש בשפה הפרוזאית במקום המקובלת והכבולה "היזהר לך".

הילד בשירה שחותמת את הדיון מצטייר ככל-יכול בעיני רוחו.

שיר נוסף מאת סידון **"המכשפה"** ממשיך את מרכזיות ההומור האופיינית לכתיבתו. הטקסט בנוי כשיר ועונה על קריטריונים סיפוריים של התפתחות, דמויות, דיאלוג, שימוש בשפה פרוזאית, ריבוד משלבי שפה עד לשימוש בסלנג: **"עוֹשִׂים מִמְּנֵי צָחוק"**. ברובד הגלוי השיר מתאר את קריאתה של האם לעזרתה של המכשפה בסוגיה חוזרת וכאובה של בן שלא אוכל דיו. ברובד הסמוי מפנה

31 ראו הערה מספר 26.

32 ראו: תמר סוברן, "מגעים בין לשון הדיבור ללשון השירה", מתוך: **תעודה** י"ח - מדברים עברית, ת"א תשס"ב, עמ' 395-419.

33 ראו: אורית בונה, "שימוש באלוזיות ובצירופים כבולים ושבירתם ביצירות אפרים סידון לילדים", **ספרות ילדים ונוער**, 132 (2011), עמ' 31-35. עוד ראו: הנרי ברגסון, **הצחוק** (תרגום: י' לוי), י-ם: ראובן מס, 1962; ענת זיידמן, **הומור**, ת"א: פפירוס, 1997; אדיר כהן, **ההומור של עם ישראל לדורותיו: מהתנ"ך ועד ימינו**, חיפה: אמציה, 2004.

השיר ביקורת על עולם המבוגרים ואופן החינוך הנוקשה תוך קריצת עין משעשעת – נענשו כאשר ביקשו להעניש "וְאֶכְלָה אֶת הָאֶמָּא" – המעניש הפך לנענש. ברוך בספרה **סוגיות וסוגים בשירת הילדים** מציגה את מתודת ה"שירים בשתי קומות" שבספרות הילדים: הקומה הראשונה – הרובד העלילתי הגלוי מיועד לרמת הבנתם של הילדים ולהנאתם, והוא תואם את תפישתם ואת יכולת חשיבתם. ואילו הרובד הסמוי מיועד למגשרים, למתווכים, להורים הקוראים בפני ילדיהם ולרוכשים את הספרים.³⁴ מבחינה לשונית מוצאים שימוש בזמן עבר כדי ליצור ממד של סיפור מרוחק לצד השימוש בלשון עתיד על דרך ההתניה. יחד נוצרת הדגשה על חינוך העבר שהיה נסמך על איומי סרק, אלא שכאן אי ההלימה בדמות מימוש האיום והסטייה ממנו לעבר אכילת האם, מעצים את ממד ההפתעה והשעשוע ברמה האסתטית. ברמה המוסרית-הערכית מצאנו, כי אין בשיר אחוות נשים או אחוות מבוגרים. למעשה השיר מעצים את הילד העומד על דעתו ועל זכותו, ומעניש את האם הנאכלת בעצמה. זוהי כעין ביקורת על עולם המבוגרים תוך אי צידוד בחינוכו של הילד ובאופני ענישתו. קיימת בשיר אף ביקורת על עולם המבוגרים המסיר מעצמו אחריות "לא תהיה לי בְּרִיָּה" תוך העברת האחריות לגורם חיצוני. ביצירה שלפנינו הביקורת מובאת ברוח ההומור ובאמצעות אפשרויותיו הבלתי מוגבלות. יש כאן מעתק לעולם המפלצות והשדים, עולם של הגיון פנימי אחר, על-טבעי כמקובל בז'אנר המעשייה. מנגד, במארג הכוחות מתגלה הילד כמי שאינו כנוע ואף אינו מפחד מהאיום. ייתכן ויש כאן ביטוי לריטואל "שעת האוכל" המוכר בבתי ישראל על גווניו וברמה האוניברסאלית המאכלסת סיפורים רבים. האיום שבגינה של אי האכילה, אי מיצוי האיום ואי ההלימה הנספחת ליצירה זו מופיעה בדמות המכשפה במובן הראשוני של המילה. זוהי כעין ריאליזציה לאמירה רטורית ולסיומה בפואנטה, שורה האופיינית להבניה ההומוריסטית בדמות אכילת האם, שמשמעה: הבא להעניש – נמצא נענש.

סיכום ומסקנות

השירים שעסקנו בהם עונים על קריטריונים של ז'אנרים שונים מליריקה ועד הומור. הסקירה מלמדת על שינויי סגנון ולשון לצד תמורות רעיוניות: משירה העוסקת בכיסופים לארץ, מרעיון של בדידות הפרט וגדולת הקטן להתמקדות בעולם הילד כמרכז תוך שלילת האחר – המבוגר וביטולו. הרוח העולה מן היצירות המאוחרות היא בדיחות וקלילות. הלשון המצויה ביצירות אלה היא עתים עילגת ומשובשת המושפעת מעולם התקשורת ומעולם השיווק ומחלחלת אל עולמה של הספרות. השפה והסגנון, האתגר והפיצוח, השיח המרומו והמסקרן, ההלימה לשני העולמות של הרך והמבוגר כאחד – נודעת להם חשיבות רבה. ברמת הלשון מצאנו, כי השירה החדשה הנדונה לילדים מתרחקת מאוצר מילים גבוה ומעדיפה את ההבנה הראשונית וההתחברות הרגשית. צירופי הלשון מן המקורות הולכים ומתמעטים ובהימצאם הם נוטים לבכר את השפה הפרודית-ההומוריסטית של שגיאה לשונית או קריצת עין לקורא. גם הכינויים החבורים הולכים ונעלמים מנופה של השירה, וזו האחרונה

34 ראו: מירי ברוך, **סוגיות וסוגים בשירת הילדים**, 1985, ת"א: האוניברסיטה המשודרת, עמ' 68-71.

מעדיפה לשלב בין שורותיה את הכינויים הפרודים שצילים הולם לשפת היומיום. האנלוגיה שבין המשוררים לתקופות שונות מעלה את השוני המובהק שבין ביאליק ואלתרמן לבין סידון, שבכוח ההומור מאמץ מהאפקט ההומוריסטי הלשוני של עירוב משלבים, היינו, מחד גיסא שימוש בשפה התקינה ומאידך גיסא שימוש בשפה המקוצרת האופיינית לפייסבוק ולמסרונים, שפה שניתן לכנותה כהלחם מודרני-שפתי, כדוגמת "שֵׁפֶר לָהּ תִּקְרְנִים".

מטבעה של אסכולה חדשה היא מורדת בקיים תוך שבירה של מוסכמות, רפורמות חדשות וכך גם בשירה. ביאליק נתפס כמורד בכתובה היהודית-התלמודית-ההלכתית הנוקשה, אלטרמן ושלונסקי נתפסו כחותרים כנגד קודמיהם, ביאליק וטשרנחובסקי. יש הרואים בשירת דור שלונסקי ואלטרמן "חגיגות וירטואזית" (סוברן, תשס"ב). ואולי השירה של היום מורדת בשירתם של שלונסקי ואלטרמן וגולדברג ומכאן תתאפשרנה שתי מגמות והזמן יכריע ביניהן: האחת – שירה זו המתוארת כמאמצת יתר על המידה את שפת השיח – תהפוך לקאנון תרבותי, והאחרת – על דרך הזיקה לספרות העממית, תימצא בשלב של דרדור. כך יסתמן המהפך בדמות הויסות העצמי של היצירה ושל הספרות.

רצוי להותיר את הספרות ביופיה,³⁵ ובייחודה כשהיא לא תמיד חובקת את עולם התקשורת העכשווי ואת השפה היומיומית. מתפקידן של הספרות והלשון לעורר בילד את הסקרנות, התהייה ואת השאלה על משמעות המילה ותפקידה בטקסט. יש צורך וחשיבות בהצבת אתגרים בפני הילד: לשון ותמטיקה, אסתטיות ועיצוב, שיש להם חשיבות עליונה בגיבוש זהותו של הפרט ושל החברה הישראלית המתהווה לאורך הדורות. לאלו הטוענים בדבר ההתרחקות מהספרות, הרי התהליך מתרחש, ומכאן תפקידנו דווקא להעצים ולשמר את מקומה של היצירה כפנינה לשונית ייחודית. דויטשר (2011) במאמרו "כרטיס כניסה למועדון האנשים המשכילים" יוצר מושג המשלב בין "שפה" לבין "זהות תרבותית" וכורך בין השניים באופן העונה לתפיסתנו שרואה בסגנון הדיבור והכתיבה, ברחוב או בשפת הספר, ביטוי מובהק של הבנייה תרבותית רצויה עוד מימות הגן וכלה בהתבגרות ובחניכה של בני הנוער. אנשי החינוך והספר הם המתווים את הדרך באמצעות יצירות קאנוניות, חינוכיות ופדגוגיות, שרצוי להופכן כחלק מ"ארון הספרים" התרבותי, שיהיה למנת חלקם של עוללים.³⁶ השפה הדבורה היא בחזקת אורגניזם חי ומתפתח, השואב את יצירותיו והמצאותיו מהתחדשות תמידית של עליות ובני נוער; מתוך משחקי יצירה בשפה המבקשים להקנות לדובר תחושה של שייכות והשתלבות. לעומתה השפה הכתובה, זו המוגדרת כמליצית יותר, רגליה נדחקות. עובדה זו מעלה את השאלה: אם לשון הספרות תשווה ללשון הדבורה, מאין ילמדו עוד אוצר מילים, ניבים ופתגמים וכן מבנים תחביריים תקינים? יוצא אפוא שמקומה של הספרות היפה ראוי לו

35 במאמרו סוקר יאקובסון את שש הפונקציות השונות בשפה ומוצא בפונקציה הפואטית העוסקת ביפי הלשון כפונקציה החשובה ביותר. רומן יאקובסון, "בלשנות ופואטיקה", בתוך איתמר אבן-זוהר וגדעון טורי (עורכים),

סמיטיקה, בלשנות ופואטיקה מבחר מאמרים, הוצאת הקיבוץ המאוחד, תשמ"ו עמ' 138-166.

36 ראו: גיא דויטשר, "כרטיס כניסה למועדון האנשים המשכילים", פנים 54, 2011, עמ' 11-4.

שיתחזק ולא שיידחק בעמעום האורות. קשה להשלים עם הידיעה שמשלב לשוני אחד יהיה מנת חלקו של הילד, למרות הנוחות שבעניין, ולמרות העמדתו של הילד במרכז – כשינוי אידיאולוגי. 'נוחות' זו מביאה להרחקת הילד ממקורותיו התרבותיים-לשוניים, מנכסי צאן הברזל של העם. הפיכת המשלב הלשוני היומיומי לכסות הכול מונעת היכרות מהותית עם לשונות המקרא, המשנה והתלמוד ועם יצירות קנוניות החושפות ומעשירות את עולם הילד ואת לשונו. יחד עם זאת, השפה היא רב-קולית ומעצם הגדרה זו ניתן לראות בה את הנחיצות לתקניות, אך בד בבד יש להבין כי המושגים, פרי יצירת ההומור והסאטירה, מעשירים אף הם את עולמו של הילד היודע להבחין לנוכח התגבשותה של הקוגניציה בין משלבים לבין שימוש הנכון בהסתמך על הקשר, מקום, סוגה ותוכן. חשיבות-על בתיווך ובגישור בין הילד ליצירה תמשיך להיות נחלתו של המבוגר. שיח על היצירה ועיצובה יילמד את הילד, כי השפה היא אלסטית ויש לה פנים רבות, אך התובנה היא לברור מתוך הידע המצוי ולשלבו באופן המתאים.

רשימת מקורות

- אופק אוריאל, **ספרות הילדים העברית ההתחלה**, תל-אביב: מפעלים אוניברסיטאיים, 1978.
- אופק אוריאל, **תנו להם ספרים**, תל-אביב: ספרית פועלים, 1983.
- אופק אוריאל, **גומות ח"נ- פועלו של ביאליק בספרות הילדים**, ירושלים ותל-אביב: דביר, 1984.
- אלקד-להמן אילנה, "גן עדן, דג ואשמדאי - הפלגה לפנטזיה ביצירתו של חיים נחמן ביאליק לילדים", **עיונים בספרות ילדים** 17, תשס"ח, עמ' 44-88.
- בהר דינה, "הסגנון הוא החוקר (בעיות בהגדרת סגנון וחשיבות ההגדרה)", **בלשנות עברית חפ"שית**, 23, תשמ"ה, עמ' 44-54.
- בורשטיין רות, "לימודי העברית בשישים שנות המדינה - נסיגה או התקדמות?", **ביטאון מכון מופ"ת** 44, תשע"א, עמ' 10-12.
- ביאליק חיים נחמן, "גילוי וכיסוי בלשון", **דברי ספרות**, דביר תל-אביב, תשי"ד, עמ' כ"ז.
- ברגסון גרשון, "הערכים החינוכיים בשירה המודרנית לילדים", **ספרות ילדים ונוער לד (חוב' ב')**, 1982, עמ' 3-10.
- ברוך מירי, **סוגיות וסוגים בשירת ילדים**, תל-אביב: משרד הביטחון, 1985.
- ברוך מירי, **ילד אז ילד עכשיו**, תל-אביב: ספרית פועלים, תשנ"א.
- ברוך מירי, ופרוכטמן (אגמון). מאיה, **לכל שיר יש שם**, תל-אביב: פפירוס, 1982.
- ברוך מירי ופיישבין יעל, **בין חינוך לספרות ילדים** (שי לגרשון ברגסון). תל-אביב: קוראים, תשס"ה, עמ' 31-44.
- ברץ לאה ואבו-חצירה חנה, "חשיבותה של ספרות הילדים ככלי לחינוך לקיימות ולחינוך סביבתי", **ביטאון מכון מופ"ת** 44, תשע"א, עמ' 82-86.

גולדברג לאה, "ספרות ילדים", בתוך **אנציקלופדיה חינוכית**, ירושלים: משרד החינוך ומוסד ביאליק, 1959, עמ' 450-495.

גולדברג לאה, **בין סופר ילדים וקוראיו**, ערכה לאה חובב, תל-אביב: ספרית פועלים, תשל"ח.
גירון רבקה, "פנטזיה והשתקפויותיה בשירת הילדים של לאה גולדברג", **עיונים בספרות הילדים**, 17, 2007, עמ' 112-97.

דויטשר גיא, "כרטיס כניסה למועדון האנשים המשכילים", **פנים**, 54, 2011, עמ' 4-11.
דר יעל, **מדריך מפה לספרי ילדים – 100 ספרים טובים לילדים**, תל-אביב: מפה, 2005.
דר יעל, **ומספסל הלימודים לקחנו – היישוב לנוכח השואה ולקראת מדינה בספרות הילדים הארץ-ישראלית 1948-1939**, ירושלים: מאגנס ואשכולות, תשס"ו.

הראל שלמה, "על כמה משיטות ההכוון הדידאקטי בספרות הילדים", **ספרות ילדים ונוער**, ח, (חוב' ג), 1982, עמ' 9-19.
הראל שלמה, "מביאליק עד אטלס", בתוך: כהן, א. (עורך), **עיונים בספרות ילדים – פרקי עיון ומחקר**, חיפה: המרכז לספרות ילדים, אוניברסיטת חיפה, 1983, עמ' 5-32.

הראל שלמה, **הילד והחיים – תבניות ספרותיות וערכים חינוכיים בספרות הילדים**, תל-אביב: עופר, 1992.
ויסמן כרמל ורונון אילון, **עברית אינטרנטית**, תל-אביב: כתר, תשע"א.

חובב לאה, "החרוזה והמשמעות בשירי ילדים מדור שלונסקי-אלתרמן", **מעגלי קריאה**, 9, תשמ"ג, עמ' 61-71.
חובב לאה, **יסודות בשירת הילדים: עיונים בשירת לאה גולדברג לילדים**, ירושלים: כרטא, 1987.
חובב לאה, "עיצוב נושא הים בשירת הילדים", **באמת! מאסף לעיון, הוראה ומחקר בספרות ילדים** 6-7, 1993, עמ' 78-49.

טורי גדעון ואבישי מרגלית, "דרכי השימוש הסוטה בצירוף הכבול", **הספרות**, ד, 1972, עמ' 99-129.
יאקובסון רומאן, "בלשנות ופואטיקה", בתוך: אבן-זהר איתמר, טורי גדעון, (עורכים), **סמיוטיקה, בלשנות ופואטיקה מבחר מאמרים**, תרגום: מולי מלצר, תל-אביב: הקבוץ המאוחד, תשמ"ו, עמ' 166-138.
ילן-שטקליס מרים, "על ספרות לילד", בתוך: לוינסון מרים, אביגל משה, (עורכים), **לשון וחינוך**, תל-אביב: אורים, תשט"ז, עמ' 220-229.

כהן אדיר, **סיפור הנפש - ביבלותראפיה**, קרית ביאליק: אח, תשנ"א.
נדיר צור, "שפה מדלדלת", **שרעפים**, תל-אביב: צבעונים, 2007.
סוברן תמר "מגיעים בין לשון הדיבור ללשון השירה", מתוך: **תעודה** י"ח - מדברים עברית, תל-אביב תשס"ב, עמ' 419-395.

סוברן תמר, **שפה ומשמעות**, חיפה: אוניברסיטת חיפה, 2006.
פחה יצחק, **עולי עין**, י-ם: המכון לחקר הרפואה בהלכה, 1980, עמ' 214-215.
פרוכטמן מאיה, "בין ספרות ילדים לספרות מבוגרים, דיון משווה בעיצובם הלשוני של מוטיבים חוזרים", **ספרות ילדים ונוער**, ח (חוב' ג), תשמ"ב, עמ' 2-8.

פרוכטמן מאיה, "הלשון המדוברת כמאפיינת סגנון בשירת הילדים העברית", בתוך ברוך מירי, ופרוכטמן מאיה, (עורכות), **מחקרים בספרות ילדים**, תל-אביב: אוצר המורה, 1984, עמ' 185-194.

פרוכטמן מאיה, **לשונה של ספרות – עיוני סגנון ותחביר בספרות העברית**, אבן-יהודה: רכס, תש"ן.

פרוכטמן מאיה, "לשון-ספרות, ספרות-לשון: על זיקות-גומלין בין ספרות-הילדים לבין לשון-הילדים", **סקירה חודשית** (לז), 4, 1990, עמ' 26-29.

פרוכטמן מאיה, "לשון-ספרות; ספרות-לשון: כוונות ומעשה", **בלשנות עברית**, 46, תש"ס, עמ' 81-88.

פרוכטמן מאיה, **לומר זאת אחרת: עיוני סגנון ולשון בשירה העברית בת-ימינו**, באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, תש"ס.

פרוכטמן מאיה, אם אין שכל – יש מזל: מטא-לשון, סלנג, הומור ופתגמים ביצירתו של אברהם שלונסקי לילדים, בתוך: מירי ברוך ויעל פיישבין, **בין חינוך לספרות ילדים** (שי לגרשון ברגסון), ת"א: "קוראים", תשס"ה, עמ' 31-43.

צ'וקובסקי קורני, תרגום דוידה קרול, **משתיים עד חמש – ההתפתחות הלשונית של ילדים**, תל-אביב: ספרית פועלים, 1985.

קדרי מנחם צבי, "הנחות ראשונות לקראת תיאור לשונו של סופר בן-זמננו", **זהות ג, תשמ"ג**, עמ' 1-7.

קרן-יערי דנה, **ספרות כותבות לילדים**, תל-אביב: רסלינג, 2007.

רגב מנחם, **בדרכי הספרות לילדים**, תל-אביב: אפיק, 1985.

רגב מנחם, "סיפור ילדים כמשל פוליטי", **מאזניים ע"א**, 1996, עמ' 63.

שביט זוהר, **מעשה ילדות מבוא לפואטיקה של ספרות ילדים**, תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה, עם עובד, 1996.

שורצולד אורה, "הלשון בספרות הילדים: מסה על הלשון ותקנתה' באמת?!", **מאסף לעיון הוראה ומחקר בספרות ילדים**, 2, 1988, עמ' 155-162.

שטרן דינה, "המסע הקסום כמוטיב מעשייתי בשירת הילדים ללאה גולדברג", **מעגלי קריאה**, 13-14, 1985, עמ' 91-95.

שלונסקי אברהם, **ילקוט אשל**, תל-אביב: ספריית פועלים, 1960.

רשימת המקורות באנגלית

Crystal, D., **A Dictionary of Linguistics and Phonetics**, 3rd edition, Cambridge, 1991.

Leech, G.N, & Short, M. H, **Style and Fiction : A Linguistic Introduction to English Fictional Prose**, London and N.Y: Pearson Longman, 1983.