

מרכז
לויזן קיפניס
לספרות ילדים

The Levin Kipnis Center
for Children's literature



עיונים בספרות ילדים

13

תשס"ג

יוצר ויצירתו בספרות הילדים העברית-היבטים
אישיים, אסתטיים ובנתחומיים - חלק ראשון

ד"ר אילנה אלקד-להמן

ד"ר צביה ולדן

ד"ר גאולה אלמוג

ד"ר רבקה גרון

ירדנה הדס

ציפי כהנוביץ'

סמדר איל

הרצליה רז

ד"ר אביבה קרינסקי

מכללת לוינסקי לחינוך 

עיונים
בספרות ילדים
13

**יוצר ויצירתו בספרות הילדים העברית - היבטים
אישיים, אסתטיים ובין-תחומיים - חלק א'**

ציפי כהנוביץ'	ד"ר אילנה אלקד-להמן
סמדר איל	ד"ר צביה ולדן
הרצליה רז	ד"ר גאולה אלמוג
ד"ר אביבה קרינסקי	ד"ר רבקה גרון
	ירדנה הדס

עיונים בספרות ילדים

חוברת 13

יוצר ויצירתו בספרות הילדים העברית – היבטים אישיים,
אסתטיים ובין-תחומיים – חלק א'

עורכת: עפרה גלברט-אבני

מערכת: ד"ר מירי ברוך, ד"ר רבקה גרון, ד"ר אילנה אלקד-להמן
עפרה גלברט-אבני, שרה בוני

©

כל הזכויות שמורות
למכללת לוינסקי לחינוך
ההוצאה לאור
תשס"ג, 2003

תוכן העניינים

- 5 לסוגיית הספרות האמביוולנטית – התבוננות בשלוש יצירות
מאת נורית זרחי
ד"ר אילנה אלקד-להמן
- 47 עודד בורלא: בתוך הבחץ
ד"ר צביה ולדן
- 63 בין סיפור לשיר אצל מרים ילן-שטקליס
ד"ר גאולה אלמוג
- 74 "הלב הוא מחבוא" – על פסיפס האהבה בשירי שלומית כהן-אסיף
ד"ר רבקה גרון
- 88 קסמה של ראשית
ירדנה הדס
- 93 הקטלוג והדיאלוג בשירי המשחק של דתיה בן-דור לילדים
ד"ר גאולה אלמוג
- 108 איך צומח זמר ילדים? ביטויי תבניות הקטלוג והדיאלוג בלחניה
של דתיה בן-דור
ציפי כהנוביץ'

- 118 נושאים בשירת הילדים של ע. הלל
סמדר איל
- 141 ייחודו של יוצר – נתן אלתרמן
הרצליה רוז
- 150 החומרים שמהם עשויה האהבה בשירי יונתן גפן
ד"ר אביבה קרינסקי

לסוגיית הספרות האמביוולנטית –

התבוננות בשלוש יצירות מאת נורית זרחי

ד"ר אילנה אלקד-להמן

שליש החברות שלי:

דליה, שרה וחווה

"אני חושבת שהסופר המבוגר צריך להוביל את הילד אל היום הבא, שאחרי הסיפור. אם הוא מספר אמיתי הוא לא יכול לשכוח את עצמו, וכך, שלא במודע, הוא מסייע, אולי, לילד להתמודד עם העולם... אני כותבת כמו שאני יכולה לכתוב, אני כותבת את עצמי ואת המכלול שבי לכל הגילים..." (זרחי, 2000). בדברים אלו הציגה זרחי את עצמה ואת יצירתה לפני קוראיה, ובולטת בה הכפילות שבהתייחסות אל הנמען: מצד אחד הקורא הוא כל קורא, בכל גיל. ומצד שני, היא חשה מחויבות כלפי הילד-הקורא המצוי על סף החיים. כפילות זו ניכרת בכל יצירתה.

יצירת נורית זרחי כוללת עשרות ספרים לילדים, לנוער ולמבוגרים. ספרות הילדים שכתבה מגוונת מאוד מבחינה ז'אנרית: היא כוללת שירים ליריים, שירי נונסנס, שירים תיאוריים, שירים סיפוריים; סיפורים קצרים; סיפורים ארוכים; סיפורים ריאליסטיים; סיפורים פנטסטיים; סיפורי הרפתקאות; סיפורים אפיסטולאריים; סיפורים הכתובים כיומן; ועוד. היצירה למבוגרים כוללת שירה, סיפורת ומסה. ביצירתה ניכר יחס כבוד כלפי הקורא הילד: זרחי אינה מתיילדת, ואינה מנסה למצוא תן בעיניו. היא מדברת אליו בשפה תקינה, ברצינות (גם כשהיא מלאת הומור) ומתוך ביטחון שיימצא הקורא שיבין את יצירתה וייהנה ממנה. לא פעם היא מספרת על מצוקות ילד בודד או יוצא-דופן, או על נקודות של משבר ותסכול בחיי הילד. תמיד יצירתה מעניקה תקווה לעתיד טוב, וסיכוי לילד-הקורא לעמוד בהצלחה במשימות שהחיים מציבים לפניו. העולם בסיפוריה משקף את השינויים החברתיים והערכיים שעברה החברה הישראלית בחמישים השנים האחרונות.

זרזי וסחה בפרסים שונים על יצירתה לילדים, ויצירות מפרי עטה נכללות כבר משנות השמונים במקראות להוראת ספרות בבית-הספר היסודי ובחטיבת הביניים, ובתכניות הלימודים להוראת ספרות בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה של בית-הספר התיכון.

על קריאה וילדים

במחקר ספרות הילדים על קליטת יצירה ספרותית בידי קוראים ילדים, המושג 'ילד' נתפס באופן מוכלל, ללא אבחנה בין ילדים שונים וללא התייחסות ליכולותיהם הייחודיות, אלא מתוך התייחסות להתפתחות קוגניטיבית של ילדים בכלל, בעיקר תוך התבססות על מחקרים של פיאזה (הראל, 1991, 44-47). הילד נתפס כמוגבל מבחינה קוגניטיבית, לשונית, ונושאת (שביט, 1996, 186-187), ויכולתו כקורא מותנית בתנאי-קדם אלו וכן בהתפתחותו הריגושית, בניסיון חייו ובמפגשים קודמים שלו עם ספרות ועם זיאנרים שונים (שיפרין, 1995). תנאי-קדם אלו משפיעים על עיצוב היצירה לילדים, בניגוד לשיקולים ספרותיים החלים בעיצוב ספרות שאינה לילדים דווקא.

כל אלה מעוררים שאלה עקרונית בדבר המושג "ספרות טובה לילדים": באיזו ספרות מדובר, בזו העונה על תנאים בסיסיים בהיבט חינכי? פסיכולוגי-התפתחותי? פסיכולוגי-ריגושי? ספרותי?

מנקודת מבט ספרותית יצירות ספרות טובות, לילדים ולמבוגרים, אינן נקלטות על כל רובדיהן במהירות ובקלות, להפך. היצירה הטובה תתגלה לקורא בפנים מרובות ושונות עם הישנות הקריאה בה ועם התפתחות הקורא (גילו, ניסיון חייו, ניסיון הקריאה שלו ועוד). יצירות לילדים הנראות לכאורה פשוטות ותמימות כמו *זירה להשכיב* מאת לאה גולדברג, *הביצה* שהתפרסמה מאת זן פייס או *בגירת הירק* מאת ח'ני ביאליק ורבות אחרות, וכו' באהדת ילדיה, שעמים להן ספונטנית בשל הפוטנציאל הריגושי או החברתי הטמון בהן, ובו-זמנית הן יצירות מורכבות אשר זכו לעיון מחקרי.

לעתים היצירה היא מלכתחילה בעלת "שתי קומות" (ברוך, פרוכטמן, 1983): היא פונה במקביל לנמענים שונים, לילד ולמבוגר, תוך ידיעה ברורה שהילד אינו מסוגל להגיע לרובד המיועד למבוגר. הפנייה למבוגר נעשית באמצעות אלוזיות, באמצעות מבנים לשוניים רב-משמעיים, או באמצעות סיטואציות מורכבות המתפרשות באופן שונה בידי הילד ובידי המבוגר. הילד, בשל מגבלות עולם הידע שלו, אינו מסוגל לקלוט את "הקומה השנייה", אלא את "הקומה הראשונה" המתייחסת להיבטים הקונקרטיים של החוויה הספרותית, בתחום התוכן ובתחום הצורה.

תופעה זו קרובה לתפיסת הספרות המרובדת בתקופת ביאליק ולאחריה, לפי דן מירון (1991). נורמת הכתיבה בדורו של ביאליק היתה של ספרות רב-רובדית, שהניחה מראש קיומו של קורא 'למדן' בקיא בתלמוד ובמדרש, אשר יצליח לפענח את "הפסוקים הסמויים מן העין", כדברי ביאליק (1935, א, רח). הקורא היתמיס' היה מסוגל לקלוט רק מישור פשוט, ואילו הקורא בן-התרבות שקרא בעיון היה מסוגל לקלוט מישורים נסתרים המעשירים ו/או מהפכים את המישור המידי והגלוי בטקסט, מישורים שנבנו על אוצרות תרבות של דורות.

שביט (1996) מדברת על "ספרות אמביוולנטית": יצירת ספרות שנוצרה מלכתחילה בעבור קהל שונה מהקהל שאליו היא פונה בגלוי. "סופר לילדים אינו מייעד את הטקסט לילד, אלא משתמש בו כפסבדו-נמען, כדי לכתוב טקסט שמכוון בעיקר למבוגרים" (שם, 183). יצירות כמו **עליסה בארץ הפלאות** מאת לואיס קרול, **פו הדב** מאת א' א' מילן, **הנסיך הקטן** מאת אנטואן דה סנט אקזופרי ועוד, הן דוגמאות קלאסיות לטקסטים אמביוולנטיים. כולם נחשבים, לכאורה, טקסטים לילדים, אך נקראים בעיקר בידי מבוגרים. הילד הוא נמען מדומה בלבד של הטקסט, בעוד הנמען הממשי הוא המבוגר. שביט מציינת כי הפער בין קורא ילד לקורא מבוגר בא לידי ביטוי בגילויים מעניינים של הוצאה לאור: אלו טקסטים שזכו למהדורות מדעיות, חלקם מלווים בפרשנויות מלומדות, הם מושא למחקר אקדמי, ובמקביל לטקסט המקורי, רואים אור עיבודים שלו

לילדים, ובאמצעותם הילד פוגש את היצירה. משמע: הילד מלכתחילה אינו מסוגל להתמודד עם הטקסט המלא.

אבחנת שביט היא פורייה ומעניינת, וניתן להתייחס באמצעותה ככלי פרשני לתופעות בתחומים תרבותיים נוספים, כמו הקולנוע¹, אך היא יוצרת, לכאורה, קיטוב בין שני סוגי ספרות לילדים תוך **ויתור על מצבי-ביניים** הרווחים לא פעם בספרות הילדים, ובהם **תיחום בין ספרות אמביוולנטית לספרות לילדים אינו חד-משמעי**. קיימים טקסטים רבים לילדים שאינם מניחים בהכרח נמען ממשי ונמען מדומה, אלא מניחים בו-זמנית **נמען ממשי ילד ונמען ממשי מבוגר**, ופונים בו-זמנית לשניהם, מתוך מדעות להבנות שונות שתיווצרנה על-ידי קוראים בני גילים שונים.

המאמר יציג את יצירת זרחי באמצעות התבוננות בשלוש יצירות שנכתבו בשנות התשעים: **פינגבינה** (1992) סיפור לילדים המדבר **גם** למבוגרים באמצעות סמלים; **כפפות** (1995) סיפור אמביוולנטי למתבגרים ולמבוגרים המתחזה כיצירה לילדים; **תבטיק סיגי וחוט** (1995) סיפור מרובד, שבו **רבידים שונים פונים לנמענים בגילים שונים**.

פינגבינה (1992) – על הנאת היצירה

זהו סיפור המשלב ריאליה ונונסנס. הדמויות הראשיות בסיפור הן פינגווינים, שהילד הנמען אינו מתקשה לזהותם כמקבילים לו עצמו. בסיפור, שלושה פינגווינים הקימו מסעדה "בקצה הקוטב", שבה התכוונו להגיש מאכל מיוחד שהמציאו: פינגבינה. הם בישלו את הפינגבינה, על-פי המתכון המיוחד שלהם, המתינו לאורחים, אך אלו לא הגיעו במשך זמן רב מאוד. לבסוף הגיעו אורחים לקוטב, נכנסו למסעדה וזכו לאירוח טאה מהשלושה. "אף פעם בחיי לא טעמתי משהו כזה", "מוזר", "איכסי", "זה לא אוכל, זאת לא מסעדה" – הגיבו האורחים במורת-רוח. הפינגווינים המשוכו להמתין לאורחים אחרים, ומשלא הגיעו החליטו הם עצמם לאכול את הפינגבינה: "הרי אנחנו יודעים הכי טוב כמה הפינגבינה שלנו טובה, כי

אנחנו יודעים בדיוק מה שמנו בתוכה"; "הם אכלו עוד מנה ועוד מנה לא השאירו כבר כמעט כלום" ובדיוק אז הגיעה לחוף עוד אונייה, ונוסעיה נכנסו למסעדה: "מה יש לאכול במסעדה שלכם?" עמוס, מקס והנס ענו: "אין פה כלום... זה רק בשביל עצמנו... אנחנו חושבים שאתם לא תאהבו מה שאנחנו מכינים," אך האורחים התעקשו, טעמו משאריות הפינגבינה, ואמרו: "מממ... זה מצוין... איך אתם קוראים לזה?... אף פעם לא אכלנו משהו כזה. אנחנו מוכרחים לאכול את זה." הם היו מוכנים אפילו להמתין עד שהשלושה יכינו תבשיל חדש של פינגבינה. ואז, "עמוס העמיד את שלושת הסירים על האש. מקס יצק את החומרים הדרושים אחד-אחד על-פי הסדר. כאשר העיסה רתחה הנס פיזר מעליה את התבלין הנכון וכל האורחים אכלו – מנה ועוד מנה. וריח קינמון חם התפשט מן המסעדה שבקצה הקוטב על פני כל העולם."

בסיפור קצר זה לילדים נבנה מתח בצורה הדרגתית: בתחילה נבנית ציפייה ההולכת וגדלה, הציפייה מתממשת, הופכת לאכזבה, ולקראת הסוף, כשכבר נדמה שאין סיכוי לשינוי, מתחולל מהפך. המפנים נבנים באמצעות חזרה על אותה סיטואציה, כמעט באותן המילים, היוצרות מעין 'פזמון חוזר' בטקסט, אך מנקודות מבט שונות, וברקע כל אחת מהחזרות מצויה ציפייה שונה, לאור ההתרחשות שבסיפור. הפזמונים הללו חוזרים על עצמם בדיוק, ושינוי של החזרה ממקד משמעות, למשל: שלוש פעמים חוזר על עצמו תיאור התפזרות הריח החם. פעמיים הוא מתפזר "בכל הקוטב", ובפעם השלישית "ריח קינמון חם התפשט על פני כל העולם" – החרוז ממקד את הילד בקליטת השוני בסיטואציה והאונומטופיאה שטמונה בו ממחישה את הנאת האכילה. בדרך זו מקלה זרחי על הקורא הילד המצוי עדיין בשלבים ראשוניים של קריאה. הסיפור נכתב בעבור סדרת "שלוש קריאה", המיועדת לילדים המצויים בשלבים מוקדמים של רכישת מיומנויות אורייניות. היא ערוכה בשיטת השכתוב הידיקטי של פרופ' שלמה הרמתי: תחביר פשוט, עימוד גרפי המיועד להקל על קליטת המשפטים, פשטות לשונית, חלוקה לפרקים. עם זאת, הנחת

היסוד של הסדרה היא שיש צורך בטקסט מאתגר, לאו דווקא קצר, שיש בו מורכבות פסיכולוגית ההולמת את גיל הקורא, שעשוי להעניק לילד חוויה של קריאה על-מנת לטפח הרגלי קריאה בקרב ילדים. חוויה זו אכן נוצרת. הסיפור נבנה על הרחקה מכוונת ובו-זמנית קרבה לילד: דמויות מוזרות, שהילד לא פגש (למעט בטלוויזיה) מימיו, מקימות מסעדה "בקצה הקוטב" (הרחקה כפולה), בנוף בלתי מוכר לילד. דווקא עולם אוטורי זה משקף עולם ילדי: יש בו המצאה, יצירתיות, התלהבות, המתנה, תסכול, כישלון, הצלחה, ובעיקר ידידות המסייעת להתמודד עם קשיים. עיסוק במזון ומשחק המתאר את הכנתו, ובעיקר בישול דייסה, מאפיינים ילדים בילדות המוקדמת². ה'פינגבינה', הברקה לשונית של זרחי המסבה הנאה לילדים בשל פשטותה, ובשל ההומור שבצירוף המילים שלה, היא המצאה מיוחדת במינה: יש בה ממהות הפינגווינים עצמם, היא סודית וידועה רק להם, ועשויה על-פי מתכון מיוחד וקבוע: חומרים נכונים, בסדר נכון, בכמויות נכונות, עם התבלין הנכון. ניתן לתזור וליצר את המוצר, ולהשיג את אותה התוצאה בדיוק.

הסיפור של זרחי מאפשר לילד חוויה של הנאה ושל הזדהות באמצעות המתת, תחושת האכזבה של הפינגווינים, כאב אי-ההתקבלות על-ידי הזולת ההופך בסוף היצירה לניצחון, הידידות בין שלושת האחים הפינגווינים העומדת במבחנים של המתנה ממושכת, עלבון ואכזבה. למרות הכול, אמונתם כי המוצר שלהם, הפינגבינה, הוא מיוחד במינו היא בלתי מעוררת. ההומור שבו מתובל הסיפור מוסיף להנאת הקורא.

מבחינת הקורא הילד הסיפור פועל בכמה ממדים, אשר אינם מותנים זה בזה: הקורא יכול להתייחס לכל אחד מהם או לחלקם כרצונו, ואינו זקוק לדע מיוחד, למעט ניסיון חייו כילד ויכולת אוריינית, על-מנת להבין. הממד הראשוני הוא הממד הריאלי, למרות הדמויות הדמיוניות. זהו סיפור על עשייה: הקמת מסעדה, בישול, עריכת שולחן, המתנה, אירוח, אכילה, דחיית מזון ("איכס") או הנאה ממנו, התמודדות עם מה שעשוי להיראות כישלון, והצלחה. במקביל, לסיפור יש ממד של נונסנס: המסעדה

שבה מדובר היא מסעדה של פינגווינים, ממד הזמן אינו מציאותי: הפינגווינים ממתנינים ללא הרף לאורחים "יום יומיים שנה-שנתיים", הם מכינים מאכל דמיוני בשם 'פינגבינה', ובניגוד לכל מה שהילד יודע מניסיון חייו זהו תבשיל המשתפר עם הזמן, כמו יין. לסיפור גם ממד דידקטי: באמצעות היחס השונה של האורחים לפינגבינה הקורא לומד להיות פתוח למאכלים שונים, לטעמים שונים, לעמדות שונות, ומבין כי ייתכן שמה שאינו מוכר נתפס מראש כחשוד בעיני אדם אחר, אך אם מוכנים לקבל את השונה בפתיחות ניתן לגלות את ייחודו וטעמו המיוחד. במישור הפסיכולוגי הסיפור מעניק לקורא תובנה כי אמונה ביכולת לעשות משהו שהאדם גאה בו, היא מנוף להצלחה. מקור ההצלחה עשוי להיות בעצם תחושת הפרט, מקור פנימי, או מקור חיצוני, התקבלות על-ידי הזולת. אך מקור העוצמה של האדם, לפי הסיפור, מצוי בתוכו ואינו מותנה בזולת: אמונת אדם בעצמו מסייעת לו להתמודד עם קשיים, האדם עצמו הופך קושי להזדמנות, לנקודת מפנה ולא לכישלון. ממד נוסף לסיפור הוא ההיבט הארס-פואטי, הזוכה להרחבה מעבר לתחומי היצירה האמנותית: הפינגבינה מסמלת כל עשייה ויצירה אנושית, שראשיתה ביצירתיות, והמשכה בעשייה מוקפדת לפרטי-פרטים והתמודדת עם קשיים שונים. עשייתו של כל אחד מהיוצרים היא ייחודית; על אף שהם יחד, לכל אחד מהם יש הכלים הייחודיים לו. ההכרה מהחוץ לא תמיד מגיעה, אך היצירה כשלעצמה אינה מותנית בה, וכל עוד האדם נהנה מעשייתו או מהתוצר יש ערך לעשייה. סיבה לאי-קבלה עשויה להיות השונות והחדשנות שביצירה. לעתים, במשך הזמן, היצירה גם נתקבל על-ידי קהל מתאים, הפתוח לשונה ולחדש. ההצלחה מגיעה לאו דווקא כשמצפים לה, אלא לעתים במפתיע, כשכבר ויתרו עליה. ההצלחה מצויה מעבר לתחומי הזמן, והיצירה, כמו הפינגבינה, משביחה עם הזמן. שילוב הממדים השונים בסיפור אופייני לספרות ילדים מעצם היותה תחום המשלב את אמנות הספרות עם היבטים חינוכיים פסיכולוגיים וחברתיים (הראל, 1991).

האיור של הילדה חבקיך מספק לילד את ההיבט הריאלי (פינגווינים, נוף הקוטב), את ההאנשה, ומוסיף ממד הומוריסטי שיייתכן שאינו נחשף לילד. למשל: האות הראשונה של שמו של כל פינגווין (צירוף שמותיהם הומוריסטי בשל העירוב הלשוני) רשומה על בגדו, באות אנגלית (סביר להניח כי ילד בראשית קריאה אינו מסוגל לקרוא את האותיות, אך מודע לכך שאלה אותיות), הצירוף H-A-M יוצר אונומטופיאה של אכילה, ובשינוי סדר האותיות אולי של הנאה או תמיהה, ובונה מעין שיח הומוריסטי פנימי בין המאיירת לקורא.

סיפור קצר זה מדגים כי **סיפור המיועד לילדים** בחוויות היסוד שבו, בעיצובו ובלשונו עשוי, באמצעות השימוש בסמלים, לומר גם **למבוגרים** משהו על חברות, על תחושות של מסוגלות עצמית, על יצירה וארס-פואטיקה.

כפפות (1995) – רומנס לכל גיל?

בשונה מ**מניגבינה**, **כפפות** היא יצירת ספרות אמביוולנטית, שמיועדת **לכאורה רק לילדים**, אך למעשה נמעניה הם **מבוגרים**, למרות רושם חיזוני שעשוי להיווצר בשל היקפה המצומצם, התחביר והשפה הפשוטים יחסית, וגיבורי היצירה – שועלים, דמות אופיינית בספרות העממית ובספרות הילדים מזה אלפי שנים (שנהר, 1982, 101-120). **כפפות** הוא סיפור קצרצר שהודפס בפורמט אינטימי (גוץ, 2001) של ספר קטן ממדים (רוחב 11 x 16 ס"מ גובה), בליווי איורים של הילה חבקיך. עיצוב הספר נעשה בידי דורית שרפשטיין. עוד בטרם התחיל האוחז בספר לקרוא, תשומת-ליבו מופנית באמצעים חומריים ליסודותיו האמביוולנטיים, המאפשרים פוטנציאל שיווקי כפול: לכאורה ספר בעל מידות זעירות המיועד לדידי הקטנות של ילד, אך זהו גם פורמט של "pocket book" המיועד למבוגרים, אם כי קטן במעט ממנו. בעיצוב הכריכה מרכיבים המרמזים על שני קהלי-יעד, ילדים ומבוגרים: נייר הכריכה כחול-אפור בעל מגע קטיפתי, איכות הפונה למבוגר

ולא רק לילד, הכותרת מודפסת בלבן ומנוקדת – לכאורה, לפנינו טקסט לילדים או טקסט שירי למבוגרים; סביב הכותרת ומעליה נוצצים כוכבים כסופים, ותחתיה, במסגרת אובלית, כמו בציור או בצילום משפחתי ישן, ציור דיוקן משותף של גיבורי הסיפור, רישום-טוש שחור בתוספת צבע, עדין, מדויק, וסגנונו יוצר ציפיות רומנטיות אצל המתבונן: שועל ושועלה לבושים בסגנון המאה התשע-עשרה, חולצות לבנות בעלות צווארונים גבוהים, זיקט, כפפות שחורות על ידיו ולבנות על ידיה, הם חבוקים, מתנשקים, אך מקרינים עגמומית כלשהי. בעימוד הספר נעשה שימוש באיור בדרך אופיינית לספרות לילדים בגיל הרך, "חרוזים הנדפסים ללא ציורים מאבדים מחצית מרישומם... חוש הראייה והשמע יוצרים יחידה אורגנית" קובע צוקובסקי (1985, 117). לתפיסתו, המרכיב הציורי הוא רכיב מרכזי בספרות ילדים, ועל-מנת ליצור את הדינמיות הנחוצה לספרות הילדים, כל ארבע-חמש שורות על התמונה להשתנות לעיני הילד. **בכפפות** מפתח כפול של הספר מציג טקסט ומשמאלו איור, למעט העמוד הראשון והאחרון בספר, וזוג העמודים המצוי לפני העמוד האחרון, שבו איור אחד בתבנית הנוצרת מהמפתח הכפול. האותיות שבחרה המעצבת קטנות ממדים באופן יחסי לספרות ילדים, וגודלן נבחר לא בשל העדר מקום בעמוד, רמז נוסף לפניית הטקסט לנמען שאינו ילד. באמצעות הכיתוב בצידה האחורי של כריכת הספר המשווק פונה אל הלקוח הפוטנציאלי: "כפפות – סיפור פיוטי ועמוק, שידבר אל כל מי שליבו צעיר בכל גיל שהוא." הוא נכלל בסדרת פנינים של מסדה, ולא במסגרת הסדרה לילדים. ההוצאה לאור אף עיצבה את הספר כספר-מתנה לכל גיל.

בספרות אמביוולנטית, מציינת שביט, "הסופר עושה מניפולציות על דגמים מוכרים משני רפרטוארים לפחות, דגם שקיים בספרות המבוגרים ודגם שקיים בספרות הילדים, ובונה טקסט שמצליח לפנות בעת ובעונה אחת לשני קהלים שונים ברמות שונות" (שביט, 1996, 192). בדרך-כלל תוך

שילוב של "דגם שאיבד לא מכבר את מעמדו במרכז ספרות המבוגרים, לבין דגם מקובל בספרות הילדים" (שם).

היציירה משלבת השפעות שמקורן בעירוב ז'אנרים: מהמעשייה (נוסח סינדרלה) נלקח הנושא של חיפוש אחר בן-זוג מושלם ומציאתו בנשף לילי, וכן קבלת בן-הזוג למרות גילוי הפגם שבו (הציפורן במקביל לשיבה במטבח של סינדרלה); מהרומנס נלקח סיפור האהבה המסתיים בסוף מאושר; מהרומן נלקח הנשף המסוגן על גינוניו: כפפות, פנקס מחולות, נימוס והעמדת פנים; ומהספרות האלגורית נלקחה הבחירה בדמויות ובסיטואציות מייצגות ולא ספציפיות. אבחנתה של שביט כי הז'אנר האמביוולנטי בוחר להשתמש בז'אנר (כמו הרומן או הרומנס) שירד מגדולתו בספרות המבוגרים ואינו ז'אנר מקובל בספרות ילדים, ובמעשייה ובאלגוריה – ז'אנרים שבהם ספרות הילדים מרבה להשתמש (משיח, 1987) – היא פורייה ביותר בהקשר זה. בסקירת ההיסטוריה של הספרות בתרבות המערב מציין אוארבך (תשכ"ט) כי החיזור והאהבה שימשו כטופוס מרכזי בספרות מימי-הביניים ואילך. השירה החצרנית קישרה אהבה עם דמות האביר ועם עלילות גבורה, היא הפכה לנושא העיקרי של הסגנון הנשגב אצל דנטה ובני דורו, היה לה מקום מרכזי ברומן, ובהדרגה הוסטה לשולי העניין הספרותי, לז'אנרים משניים כמו "הרומן הרומנטי" או "הרומן למשרתות". בתקופתנו, לסיפור חיזור ואהבה אין מקום במרכז העיסוק הספרותי, אלא אם כן יפורק מתבניתו המקובלת ויזכה לעיצוב מחדש, במתכונת ז'אנרית שעברה מטמורפוזה, למשל, כ"רומנס פמיניסטי" (פלדמן, 2002), או כפי שעשתה זרחי, בז'אנר אמביוולנטי הפונה לקהל-יעד של מתבגרים או מבוגרים, שבאים עם מערך ציפיות שונה מאלו שמעורר הרומן במאה העשרים. זרחי כתבה רומנס בעל יסודות מעשייתיים וסימבוליים: "יקר על האדמה בחושך. ספלי הפרחים גדושים טל, כאילו בכו. לכן השועלים הולכים לנשף יחפים, כדי לא להרטיב את הנעלים". זוהי פתיחת הסיפור, המספר על חיים בעולם של קור, רטיבות, עמידה חשופה ללא הגנה (רגליים יחפות) בעולם קודר ונטול רחמים, ובעולם זה, מנקודת מבט נשית, דרך

סיפורה של השועלה, הקורא רואה כיצד מתפתח סיפור אהבה. ראשיתו בהמתנה פסיבית של "שועלה נחמדת יושבת בפנה... מחפה לבן-זוג שיתאים / לה בדיוק" (עמ' 10), השועל הוא היוזם את הריקוד המשותף וגם את השיחה ביניהם. את המגע היא יזמה במהלך הריקוד: "כפמה נעים לי / כשאת נוגעת בפנים לי / עם הכפפה" (עמ' 16). הם רוקדים במשותף, נוגעים זה בגופו של זה מבעד לכפפות, וצלליהם נעים עמם במחול ומנבאים את הסכנה לאהבה. כשנחשפת לפתע לעיני השועלה "צפרן חזרת שלה / מזדקרת / ארפה, מבריקה, שלופה / מצעד לכפפה" (עמ' 22), היא חסרת אונים, מבוהלת, תוקעת את הציפורן בכוח בברשה ופוצעת את עצמה, מתוך פחד שמא תתגלה בביזיונה ותאבד את האהבה בשל הפגם שבה: הציפורן הדוקרת. שלוש פעמים השועל שואל אותה, מנסה לחשוף מהו הדבר שדקר אותו. הוא מאפשר לה לחשוף בפניו את "הציפורן", את הפגם, ואת פחדיה, אך היא "מבוישת", מוכנה לבטל את קיומה, להפסיד הכול, ולא לעמוד במצב שבו הפגם הזעיר שלה יתגלה לשועל: "שקעולם לא יחזר האור, ... או לפחות עד שתחמק מכאן / ואיש לא ידע, / שפעם היתה פה שועלה נחמדת" (עמ' 36).

השועל מאפשר בכל זאת את הקשר ביניהם: "את כפפתו שולף, / את צפרנו החבויה חושף, / ואת כפתה הקטנה / ... אליו אוסף" (עמ' 38). לכל אחד יש "ציפורן", משהו דוקר. אך השועלה היא זו שרואה ב"ציפורן" פגם, אינה יכולה לקבל את עצמה כפי שהיא, אף-על-פי שהיא, כמו השועל, מכירה פתרון קל לבעיה: לגזור את הציפורן... לאחר שהוסרו הכפפות הוא שב ומזמין אותה לרקוד עמו, והיא מהמהמת: "מר שועל המהלל / הוא בחיכה מצלחת", (עמ' 40), ובסיומם המחול נמשך בעולם הקר, כשהשועלים הורידו את הכפפות, ועתה המגע ביניהם הוא של יד ביד, ללא מסווה: "נרוקדים השועלים ללא כפפות, / על האדמה הקרה ברגלים יחפות". (עמ' 44).

מתחילת הסיפור נוצרת תחושה של גודש בתיאור המכוון לפרשנות סמלית או אלגורית: הצד הגלוי לעין באנשים מגולם בלבוש השועלים ומיוצג מטונימית באמצעות הכפפות והרגליים היחפות, המציגים ניגודים: הרגליים חשופות לפגיעה ולקור, השועלים/האנשים שומרים על נעליהם

יותר משהם דואגים לעצמם, חיי האדם נטועים במציאות קרה וחומרית, ומצד שני – השועלים מכסים את ידיהם בכפפות, למטרה ייצוגית: מעטה של העמדת פנים, ארשת מדומה של שפע ונוחות, חציצה בין אנשים אפילו ברגעים אינטימיים, כביכול: אחיזת הידיים אינה מגע של בשר בבשר אלא מגע מבעד לכפפה. זו חברה טקסית הנוהגת בגינונים מימים עברו: הרישום בפנקס המחולות הוא מנהג שאין בו צורך בסיפור, אך הגיבורה נאחזת בו כחלק מהמוסכמה, וכך גם באשר לכפפות ולציפורן. הציפורן המזדקרת לפתע מתוך הכפפה מסמלת אולי את עולמם הפנימי, היצרי, האפל, הרגיש או האוטנטי של בני האדם, הצד שאינו נתפס כמקובל וכראוי על-ידי החברה, ואותו מנסה השועלה להסוות אפילו במחיר פגיעה בעצמה. כתם הדם על הכפפה מעלה אסוציאציות של דם המחזור והבתולים, לידה, ומציב את שאלת האינטימיות בזוגיות: עד כמה בני-הזוג מסוגלים לחשוף את עצמם על כל מה שיש בס, הטוב והרע, לקבל את הצדדים האחרים, הלא גלויים, ואולי הלא-מקובלים בחברה, שבאישיותם ובאישיות בן-הזוג. מעשיות כמו סינדרלה הכיטו את המאזין לתובנה כי מצב של אינטימיות יושג רק עם נכונות לקבלת הצד היצרי בנו ובבן/בת הזוג (בטלהיים, 1980). גם הסיפור של זרחי מרמז לנכונות לקבלת חריגה מהמוסכמה החברתית, ולקבלת המגרעות השונות בבן/בת הזוג. **כפפות** מציג עמדה שמרנית באשר לשאלת מעמד האישה בזוגיות: הדמות הנשית ביצירה נוהגת על-פי סטריאוטיפ נשי שמרני: היא פסיבית, ה"בחירה" שלה בבן-זוג מתבטאת בהסכמה או בסירוב להיענות לו ולא ביוזמה שלה, היא אינה מתמודדת בכנות עם המשבר שאליו נקלעה, נכנעת למוסכמה החברתית, וזקוקה לדמות הגברית על-מנת להיחלץ מהמצב, להתמיד בקשר הזוגי, ו"להוריד את הכפפות", להיות יותר היא. מבחינתה, הגבר הוא המושיע, בלעדיו היא אינה מקבלת את עצמה כפי שהיא. זו עמדה קונפורמית מאוד בהשוואה ליצירות אחרות שכתבה זרחי באותה תקופה לילדים ולמבוגרים.

את הסיפור **כפפות** ילדים יבינו באופן חלקי בלבד, כסיפור קונקרטי על שועלים בכפפות או כסיפור על בעלי-חיים מואנשים, אך יתקשו בהבנת הסמלים ובפענוח אפשרויות הקריאה. גם האיור הממחיש את ההאנשה (עמ' 42-43) שבו מצוירת השועלה כשהיא מתבוננת במראה ורואה נערה, לא יסייע לילד הקורא להבין במה מדובר.

"הסופר האמביוולנטי חותר להרחיב את מרחב האפשרויות שלו, לעקוף חלק מהאילווצים, לזכות בקהל קוראים גדול מהרגיל, ולהעלות את הסטטוס שלו עצמו כסופר" (שביט, 1996, 191). **כפפות**, למרות השימוש במה שנראה כז'אנר אלגורי והשפעות המעשייה, ולמרות חזותו החיצונית של הספר, אינו מתאים לילדים, אלא למתבגרים ולמבוגרים.

בוטיק סיגי וחוט - סיפור לילדים, למתבגרים, למבוגרים

בשונה משתי היצירות שהוצגו עד כאן, קיימות יצירות ספרות לילדים אשר נמענים שונים יכולים לקרוא אותן ולהבין ב"קומות" שונות, כדברי ברוך-פרוכטמן (1982), ברמות הבנה שונות, בהתאם לגיל, לניסיון החיים ולידע ספרותי קודם. הבנות אלה תהיינה שונות לחלוטין זו מזו, אך לא תבטלנה זו את זו.

בוטיק סיגי וחוט (1995) הוא סיפור על עכבישה ועל נסיכה. העכבישה, שמה סגיסטרֶה-סיגי, ושאיפתה היא לארוג "שמלת נשף מופלאה" מחוטי המשי המופלאים שלה, קורי-העכביש. לשם כך היא פותחת בוטיק. סיגי העכבישה מתמודדת עם קשיים רבים, ועל אף שהם הולכים וגדלים היא מצליחה להתגבר עליהם, ולעמוד במשימה. הנסיכה, תמרי, בוחרת לאושרה שמלת כלולות דווקא בבוטיק של סיגי. מתברר כי זוהי שמלת פלא, הגדלה עמה לאורך חייה. תוכן הסיפור, הדמויות, מבנה העלילה, השפה ועיצוב הספר, מעידים כי לפנינו יצירה לילדים. הסיפור "נשמע כמו מוסיקה זריזה ומרפרפת, שהוורטואוזיות והזריזות שדורשת נגינתה לא באות על חשבון העומק והמורכבות שלה. קליל, מוכיחה זרחי, אינו בהכרח שטוח" (דר,

1995) במרכז הסיפור, לדעת זר, מימוש חלום. כך הדברים נראים בקריאה ראשונה. אך הסיפור מעניין, עשיר, ומורכב מעבר לכך. קריאות חוזרות ונשנות בסיפור, שאותן נציג להלן, מאפשרות לחשוף בו פנים נוספות. הסיפור נראה בתחילה כמעשייה לילדים, וכך יובן על-ידי קוראים או מאזינים צעירים מאוד; קורא בוגר יותר יוכל לגלות בו היבטים של סיפור פמיניסטי, לראות בו יסודות של פרודיה על החברה הישראלית, יסודות של סיפור ארס-פואטי, וניתן לראותו כסיפור אכסיסטנציאליסטי. רבדים אלה נארגים בויקות אינטרטקסטואליות (בן-פורת, 1985; Allen, 2000; Krsteva, 1968) לטקסטים אחרים ולאיוור המלווה את היצירה.³

הסיפור כמעשייה

הרובד המיידני שבו עשוי קורא ילד או מבוגר להבין את הסיפור הוא קליטתו תוך זיקה להיכרות קודמת עם ז'אנר נפוץ בספרות הילדים, המעשייה, בצורתה העממית או הספרותית. הדמות הראשית בסיפור של זרחי, סיגי העכבישה, מתוארת בסיפור ובאיור באמצעות האנשה: יש לה אמא וחברות, היא מדברת עמן, יש לה מחשבות, יש לה צרכים נפשיים ופיזיים והיא פועלת כבן-אנוש על-מנת להשיג את מטרותיה. מבנה הסיפור מזכיר מבנים של סיפורי מעשיות מוכרים, כמו למשל של האחים גרים (אורבך, 2001). הסיפור נפתח, בדומה לפתיחה במעשייה, במעבר ממצב של שלווה לגילוי של מצוקה ומחסור: סיגי, עכבישה קטנטונת, מביעה עמדה משלה באוזני בני משפחתה, ועמדתה כופרת בכל אורחות חייהם: הם עוסקים בציד, ואילו היא חושבת שזה "ממש שיגעון לבזבז חוטי משי כמו שלנו על ציד זבובים, כשאפשר לארוג מהם משהו כמו שמלת נשף מופלאה". זוהי התקוממות של ממש כנגד המסורת המשפחתית. אמה אינה מתעמתת איתה, אך תגובתה "אל תקשקשי במוח", היא תגובת זלזול המבטלת בחוסר כבוד את העכבישה-הילדה. הסיביבה שבה היא חיה אינה מבינה את

ראייתה הייחודית, אינה מעריכה אותה ואת רעיונותיה, ואינה תומכת במימוש. סיגי עומדת על דעתה: "זה לא קשקוש". עתה היא בקונפליקט: העולם שבו היא חיה אינו מוכן לקבל את דעותיה ואת רצונותיה, והיא אינה מוכנה לוותר. על-מנת להגשים את ייעודה היא נוטשת את הבית באמצע הלילה⁴, כדי לחפש מקום מתאים שבו תוכל לפתוח בוטיק עם "שתי החברות הטובות שלה", אגרסינה ואורנה-סימה. מתחילת הסיפור ניכר מאבק בין דמויות מנוגדות ובין כוחות מנוגדים: סיגי מול אמה, המייצגת את עמדות החברה, ובמקביל לה תמרי מול אמה. מאבק נוסף הוא של שלוש החברות-העכבישיות, הרוצות לממש את חלומה של סיגי, ולשם כך עליהן להיאבק בכוח גדול מהן, ברעב. החברות מצטיירות בראשית הסיפור כהרחבה של הדמות הראשית, סיגי-סגיסטריה. לשלושתן שמות משונים ודומים במצלול. נוצרת ציפייה שהשילוש יהיה מקור של עוצמה במאבק של הדור הצעיר והיוצר בדור הישן, השמרן, החי על ציד. אך מתברר שלא כך. שתי "החברות הטובות" של סיגי מגלמות עמדה אופוזיציונית לדמותה, ומאירות אותה דווקא באמצעות הקבלה ניגודית: הן שבות לביתן, "למאם עכבישי", לביטחון ולמוזן. הראשונה לאחר שלושה ימים והשנייה לאחר שישה ימים. שמה של אגרסינה מטעה, היא איננה אגרסיבית אלא עכבישה כנועה, וצליל ה"סיי" המשותף בשמותיהן מייצג מהות ותרנית בדמויות, האומרת "כן כן כן" (באיטלקית או בספרדית "סי, סי, סיי"), כמו מינה, "ילדה טובה" "צייתנית מאוד" ההופכת לאישה כנועה בשיר אחר של זרחי (1971, 58-60). סיגי-סגיסטריה⁵ נשארת לבדה. עתה עליה להילחם לא רק ברעב אלא גם בבדידות ובאכזבה מהחברות. סיגי נבחרת במבחן של ערנות ושל כוח עמידה⁶: העבודה מתמשכת, עליה לסיימה בזמן, המוצר חייב להיות מושלם, ובינתיים היא אינה יכולה לנוח ולאכול: ניסיון לטרוף זבוב משמעו השמדת השמלה ואובדנה כאמן. המבחן קשה במיוחד כיוון שעליה לעמוד בו באופן עצמאי לחלוטין, בתנאים של ניתוק ממשפחתה ומחברותיה, מבחן המגלם את האילוץ בניתוק ממשפחת המוצא על-מנת להיות אדם בוגר (בטלהיים, 1980). זהו גם מבחן של נאמנות⁷ והתמדה

במימוש היעוד שבחרה לעצמה, נאמנות לטווייה, לאמנות, למרות הקשיים הקיומיים שבהם כרוכה נאמנות זו. מבנה הסיפור הוא מבנה פשוט, אך בניגוד למעשייה הנבנית בדרך-כלל רק באמצעות קו עלילתי אחד, בסיפור של זרחי יש שני קווים עלילתיים, הקו של סיגי והקו של תמרי, נסיכה-ילדה שיש לה משאלות ייחודיות שהסיפור צריך למלאן. הקווים משתלבים זה בזה לאחר חיתוך יחיד והופכים לסיפור בעל קו עלילתי אחד. הסיפור של תמרי סובב סביב טקס מעבר משמעוטי בחייה, הנישואין, בדומה למסופר בסיפורי מעשיות על נסיכות. גם תמרי צריכה לעמוד במבחן, אך שלא כבסיפורי מעשיות, אין זה מבחן שתכליתו לשחרר את המתח שלפני נישואין בין גבר לאישה או בין שתי המשפחות המשיאות את ילדיהן (שנהר, 1982, 55-52) אלא מבחן של שחרור ממשפחה (ובעיקר מאביה), ושל מציאת הנאמנות לעצמה: היא מחפשת שמלת כלולות מיוחדת, כיוון שאינה יכולה לשאת שום בגד אשר לוחץ לה בצוואר או במותן. המבחן שבו תמרי צריכה לעמוד הוא מבחן של אותנטיות, של נכונות לא להתפשר, של חיפוש ללא לאות אחר מה שמתאים לה, לצרכיה, לרצונה, לייחודה, גם אם הדברים אינם עולים בקנה אחד עם מוסכמות החברה או כרוכים במאמץ מצידה. לכאורה בלבד זה מבחן באמצעות בגד: השמלה מייצגת באופן מטונימי את הלובשת אותה. תמרי המחפשת שמלת כלולות ייחודית מחפשת, בעצם, מסגרת נישואין ייחודית: לא משהו "לוחץ" או "צר", אלא נישואין שיאפשרו לה את החופש שלו היא זקוקה על-מנת לא לאבד את זהותה האישית בתוכם, כדי שאלו לא "יחנקו" אותה או "ילחצו" עליה. עם זאת, היא אינה מוותרת על מסגרת הנישואין. המבחן שבו תמרי צריכה לעמוד הוא מבחן חיים. אחד ממאפייני המעשייה הוא היסודות העל-טבעיים המצויים בה: מקסמים, שינויי-דמות, בעלי-החיים המשמשים עוזרים מאגיים לאדם במילוי מטלה מורכבת או בלתי אפשרית, ועוד. בדומה למבחנים שבהם עומדות נסיכות במעשיות, גם לתמרי מסייעת עוזרת מאגית: סיגי העכבישה. יכולתה לטוות בגד מופלא מקורי-עכבישי מאפשרת את נישואי תמרי, במישור הסיפורי והמטפורי. בסוף הסיפור הקורא מגלה

שזהו בגד פלאי הגדל עם הלובשת אותו, תמרי, המסוגל להגשים את משאלות ליבה, ולהביא לה אושר.

הסיפור מתפתח תוך מעברים לסירוגין ממצבי מחסור (בקו העלילתי של סיגי: נטישת הבית; רעב והינטשות בידי החברות; השתלטות דחף הרעב והיווצרות הקרע בשמלה; התעלפות מרעב. בקו העלילתי של תמרי: חיפוש אחר שמלה; סכנה לשלמות השמלה) למצבי מלאות (בקו העלילתי של סיגי: פתיחת הבוטיק; לקוחה מעריכה את מה שסיגי עושה ומזמינה שמלה; עמידה במשימה: חתונה. בקו העלילתי של תמרי: מציאת השמלה; הנישואין) עד לסיום הטוב בעבור הדמויות: שתיהן מממשות את חלומן (אמנות ואוטונומיה), מצליחות לבססו ולקיימו לאורך זמן, מה שמעניק להן יכולת להיות "מאושרות לנצח".

ובאשר למשמעות, המעשיות פונות לממד הפסיכולוגי בחיי האדם, ונותנות ביטוי ל"טקסי מעבר" או ל"טקסי התבגרות" בחיי האדם (בטלהיים, 1980, 34). אלו מצויים במישור העמוק של הסיפור של זרחי: סיגי ותמרי, כל אחת באופן ייחודי מחפשת את דרכה כאדם בוגר בעולם, בניגוד לעמדת אמה, המייצגת את עולם ההורים ואת החברה: אמה של סיגי חושבת שיש דרך אחת לחיות, כפי שחיים בני משפחה מעולם, על הציד, ורצונה של סיגי להיות משהו אחר הוא "קשקוש". סיגי מתעקשת, ומוצאת את דרכה בעולם כאמן. תמרי מחפשת באמצעות הבגד את דרכה בחיים ואת זהותה הנשית הייחודית. מטרת אמה היא להשיאה, ובהקדם, והיא "דאגה מאוד, כי הכול כבר היה מוכן לחתונה חוץ משמלה". האם מוכנה למלא את חובתה, ללכת עם בתה לקניות, אך אינה שותפה ללבטיה ואינה אמה במובן הרוחני. היא אינה מבינה כלל מה מטריד את בתה, ולכן גם אינה מסוגלת להבין ולהעריך את בחירתה. היא רואה רק "חוט... שמלת חופה לאטרייה". תמרי חושבת שזו בדיוק השמלה בעבורה: "זה נעים זה חריר / זה חפשי זה קריר." ההתעקשות מניבה שלמות עצמית: "זו שמלה נהדרת... בדיוק כמו שרציתי."

עם כל הדמיון למעשייה, יצירתה של זרחי אינה משתמשת במאפיינים לשוניים של מעשייה, אינה בונה קיטוב בין דמויות, הדמויות בסיפור הן בעלות עולם פנימי עשיר והקונפליקטים שבהם הן נתונות הם פנימיים ולא רק חיצוניים. זרחי משתמשת במרכיבים רבים של המעשייה. הז'אנר מאפשר, בתפיסה הפרוידיאנית, פנייה לילדים תוך ייצוג צרכים לא-מודעים, ומציע פתרונות אופטימיים למצוקותיהם. לפי יונג, המעשיות מייצגות תופעות ארכיטיפאליות ומבטאות את הצורך להגיע אל העצמי ברמה גבוהה, ולעתים הן משמשות כלי למחאה ומאבק לשוויון זכויות (נוי, 1994). זרחי משתמשת בכל האופציות הללו. במישור העומק סיפורה מתמקד בשתי סוגיות: עיסוק של אישה באמנות והחיפוש שלה אחר אוטונומיה בנישואין. בסיפור שתי דמויות נשיות מייצגות את ההתמודדות של זרחי עם שאלות אלו, המהוות ביטוי להתמודדות רוחנית אחת, אשר עשויה להתרחש באישה אחת. זהו מימוש מעניין של "חוק התאומים" (Olrik, 1965) הפועל לא פעם במעשייה העממית, כשהיא מייצגת שני מרכיבים שונים המצויים בנפש אחת באמצעות פיצול בין שתי דמויות בעלילה. בסיפור שלפנינו מופיעה התייחסות להתפתחותן של נשים יוצרות ועצמאיות בחברה, שאינן מוכנות לוותר על אהבה ואמהות וגם לא על יצירה וצמיחה אישית, התייחסות לשאלת המחירים שאותם עליהן לשלם תמורת אמונותיהן ואמנותן, מעמדן בחברה, היחסים שביניהן, ולתפקיד האמנות והאישה בחברה בכלל.

הסיפור כסיפור פמיניסטי

הסיפור **מטיק סיגי וחוט** מעמיד במרכזו דמויות של נשים חזקות, אך אינו קורא לנשים למרוד כנגד תפקידיהן המסורתיים. הוא נוקט עמדה למען **זכותן של נשים לבחור לעצמן את החיים שהן רואות כראויים לחיותם,** ולחיות אותם כפי שהן רוצות

זרחי משתמשת לשם כך באופן ייחודי בסמלים ובמבנה המעשייתי⁸: הקורא נחשף לסמלים מוכרים לו מקריאה קודמת בספרות לילדים ובמעשיות (הנסיכה, הנסיך, חתונה, הסוף הטוב ועוד), מביא עמו ידע קודם על סמלים אלו ומשמעויותיהם, וידע על מבנה המעשייה. אלו בונים ציפיות מסוימות. במהלך הקריאה ביצירה הסמלים והזיאנר עוברים פירוק, משמעויותיהם המקובלות מתרוקנות, והקורא נעשה שותף לבנייה מחודשת של משמעויותיהם. הפירוק והבנייה מחדש הם אמצעי מובהק ביצירות ספרות שנכתבו בידי נשים, הכותבות "כתיבה רב-שכבתית" שבה "תבניות פני השטח שלהן מסתירות או מטשטשות רמות משמעות שהן עמוקות יותר, נגישות פחות (ומקובלות פחות חברתית)" (Gilbert & Gubar, 1979, אצל פלדמן, 2002, 42).

1. **העכבישה** מסמלת על-פי הקונבנציה התרבותית הזנחה ועזובה, פעילות חסרת-ערך, מלכודת, או המתה בארס (ידועה "האלמנה השחורה"). בסיפור, העכבישה איננה אף לא אחד מדברים אלו. בניגוד לעזובה ולהזנחה היא מייצגת פעלתנות ויצירתיות, טוויחה, מלאכת מחשבת תכליתית וממוקדת במטרה מוגדרת שמושקע בה עמל רב. היא איננה הטורפת, להפך: סיגי מוותרת על הטרף, על "הזבוב" (מושא הטרף הפוטנציאלי הוא גביל) למרות מצוקת ה"רעב" (תרתי משמע, למזון ולמהות גברית), כיוון שהשגת הזבוב משמעה אובדן חוטי משי, ויותר על הייעוד האמנותי. במאבק בין האמנות, היופי, לחומר ולמזון, סיגי בוחרת לוותר על היצר ולדבוק ביצירה. זרחי בונה סיטואציה סיפורית שבה העכבישה היא סמל לאישה היוצרת. בכך שבה זרחי לסיפור המיתולוגי על אראכנה, האמנית-הטווה, ועל כך בהמשך.

2. **קורי-העכביש** מייצגים בשפה העברית "סמל לדבר שאינו בן-קיימא, דבר נטול ערך" (מילון אבן שושן). ביצירה של זרחי הקורים עוברים מטמורפוזוה: הם חומר-גלם שהוא "משי אמיתי... חזק יותר מפלדה... יכול להתמתח כפול מכפי אורכו לפני שהוא יקרע" (עמ' 12), שממנו מייצרת העכבישה "שמלה נהדרת" לדעת כל הנוכחים בחתונה.

ההיפוך מתרחש לא בקורים, אלא באופן שבו הם נתפסים, ובכך זרחי מפנה את תשומת-ליבנו לבחינה מחדש של הסתכלותנו בעולם. הסתכלות באור אחר במציאות ובפריטים המרכיבים אותה, ולא בפריטים חסרי הערך שבהם, עשויה להיות נקודת מוצא לצמיחה וליצירה.⁹

3. הנסיכה מסמלת במעשיות ובאגדות את הנערה שזכתה ממשפחתה לאהבה ("נסיכה"), ועתה הגיעה לבשלותה המינית, וייעודה בשלב זה הוא ניתוק ממשפחתה, ונישואין. בסיפור של זרחי מעוצבת מתבררה מרדנית, הזוכה לסובלנות ממשפחתה: היא "הולכת יחפה עם שערות מפוזרות" (עמ' 8), לובשת את חולצתו "המלכותית" של אביה, ומודיעה: "אם אני לא מוצאת שמלה מתאימה אני לא מתחתנת" (שם). בניגוד למעשיות הקלאסיות, הבעיה אינה מציאת החתן המתאים, כיוון שהמוקד אינו בבן-הזוג אלא באופן שבו היא תופסת את עצמה. תמרי הנסיכה עוברת במהלך הסיפור מפנה מנערה מתבגרת המתקשה להשתחרר מחסות האב ומחפשת את דרכה, להיותה אישה אוטונומית. לאחר שמצאה את השמלה שאותה היא רוצה ללבוש, מצאה דרך איך לגדול ולהתפתח בחיים.

4. השמלה בספרות ובתרבות מייצגת באופן מטונימי את הנשיות, כפי שנתפסה בעיני החברה. במהלך דורות רבים נשים הוגדרו בתברות שונות באמצעות לבוש: הלבוש הנשי היה שונה מהלבוש הגברי, ולאישה לא היתה אפשרות בחירה בין שמלה ובין לבוש אחר. הגדרת האישה באמצעות הלבוש מייצגת את הגדרת תפקידיה וייעודה המסורתיים. בסיפור של זרחי תמרי מבקשת לבחור לעצמה את הבגד שלה. כשהיא נכנסת לבוטיק של סיגי היא "לבושה בחולצה המלכותית של אבא שלה" (שם). הלבוש מעיד על הקשר האדיפאלי המבטיח לה את החופש שלו היא זקוקה: "תמרי לא סבלה בגדים הדוקים. לא כאלה שלוחצים סביב המותן ולא כאלה שלוחצים סביב הצוואר" (שם); זהו לבוש של גבר בעל עצמה, שהוא גם אביה וגם "מלך", אך זה אינו הלבוש שלה. כמתבגרת

עליה למצוא את הלבוש שלה. היא מוכנה להינתק מהקשר האדיפאלי, ובחירתה בשמלה ולא במכנסיים מעידה כי היא מוכנה לקבל את נשיותה, בתנאי שתזכה גם לאחר נישואיה בחופש. הבחירה באריג מיוחד ויוצא-דופן, אורירי, דק מאוד אך חזק מאוד, יפה במיוחד, ו"בדיוק כמו שרציתי" (עמ' 16), היא בחירה בנשיות ייחודית שבה דבר אינו "לוחץ" לא במותן ולא בצוואר, ללא עול, מתוך חופש. בחירת הבגד היא מטונימיה לבחירה אישית בסגנון חיים מסוים, בדרך ייחודית לחוות את הנשיות שלה. תמרי מגיעה לחתונה לבושה בשמלה הנהדרת שלה, ו"המלך קיבל חזרה את החולצה שלי" (עמ' 17); הקשר האדיפאלי הותר. בחירת תמרי בשמלה ייחודית עשויה קורי-עכביש היא בחירה של נונסנס, בחירה במשהו שספק אם הוא קיים (או ייצוג סמלי של בחירה כזו), ומשמעותה – הנכונות של תמרי למרוד, לעשות את המעשה הלא-צפוי, להסתכל על העולם אחרת. הסתכלות זו היא המביאה את תמרי לאוטונומיות ולחירות שלה. איננו יודעים כיצד היא מממשת את החירות, פרט ליכולתה "לגדולי" – סמל שנשאר פתוח לראייה אישית של הקורא.

5. **החתן** במעשיות המוכרות הוא מושא החלומות של הנסיכה. במעשיות הוא מוצג כדמות מושלמת: יפה, חזק, נבון. ברגע שכבר מימש את תפקידו בסיפור ונשא את הנסיכה לאישה, הנסיכה מאבדת את ייחודה: היא הופכת להיות אשתו, אם ילדיו. בסיפור של זרחי חל היפוך בייצוג הסמל: החתן בסיפור הוא דמות חסרת נוכחות. הוא מתבונן בתמרי "בהערצה", ובזה תם תפקידו ביצירה. היצירה מעמידה במרכז נשים עצמאיות, הממשיכות לגדול ולהתפתח כל חייהן, ולא גברים.

6. **הזבוב**, המסמל בקונבנציה לכלוך ו"טרף" לעכבישים, מייצג ביצירה גם מזון וגם מהות גברית: הוא זכר, אובייקט שאליו כמהות ורעבות (תרתי משמע) שלוש העכבישות הצעירות והרעבות. אך בעוד שתי חברותיה של סיגי אינן מוכנות לוותר על צורכיהן היצריים, סיגי בחרה ביופי, באמנות, במקום בזבוב. עם זאת, היא לא הצליחה להכחיד

את האינסטינקטים, ולרגע היצרים גוברים: "לפני שסיגי שמה לב מה היא עושה, היא השליכה את מלוא השמלה על הזבוב וצדה אותו... גם אם תאכל אותו גם אם תניח לו לברוח יישאר בבגד חור" (עמ' 14-16). הזבוב ברח. סיגי בוחרת למלא בגופה ממש את הקרע שנוצר בשמלה, עד התעלפות. יצירה היא הבחירה שלה, וזו מזכה אותה, בסופו של דבר, גם ביצר: לאחר שמשימתה הוכתרה בהצלחה ותמרי נישאה בשמלת הכלולות המושלמת, מצווה תמרי להגיש לסיגי מדי שבוע זבובים על גבי מגש. הצלחתה של סיגי במלאכת היצירה מזכה אותה גם בדברים נוספים¹⁰.

7. הפלא הוא הגורם המכוון המרכזי במעשייה (אורבך, 2001), אך **בזטיק סיגי וחוט** קורה ההפך, בניגוד להתרחשות במעשייה. פירוק הסמלים ופירוק הז'אנר ביצירה חל גם על ההתייחסות לבגד כ"פלא" ולעכבישה כ"עוזר מאגיי". במעשיות הקלאסיות הגיבורה היא הנסיכה, והסוף הטוב מגיע בזכות כוחות ועוזרים פלאיים המסייעים לגיבורה להתגבר על הקשיים, לעמוד במבחנים, ולהגיע לייעודה. זרחי מפרקת את התפיסה המעשייתית שעליה היא נשענת, ומהפכת אותה: הגיבורה היא בעצם העכבישה, ולא הנסיכה, הפתרון באמצעות העכבישה ובאמצעות הבגד העשוי קורי-עכביש נראה פלאי למראית עין בלבד, והוא חל רק ביחס לתמרי. העכבישה עצמה, כמו דמויות של נערים צעירים על סף ההתבגרות במעשיות האחים גרים, נאבקת בקשיים שמציבה לפנייה הסביבה, במגבלותיה האישיות, ברעב, ביצרים – על-מנת להגיע להישג המיוחל. לה, כמוכן, אין עוזר פלאי. גם גדילת הבגד אינה פלא, אלא ייצוג מטונומי של גדילת תמרי. במהלך ההיפוך מתברר לקורא כי דווקא מה שנראה כפלא מוכיח כי בעיות בחיים אינן נפתרות באמצעות אבור-פלא, התרחשויות פלאיות, או מקסם, אלא הודות לעבודה קשה, התמדה, נכונות לוותר על נוחות ולהתמודד עם קשיים קיומיים למען מה שנראה לדמויות ראוי ונכון בעבורן. המעשייה, ז'אנר שנתפס כמבטיח סוף טוב בעזרת פלא או קסם, מתגלה כיצירה

ריאליסטית האומרת לקורא: בידך הוא אם תעוף כפרפר או תישאר לעד גולם או זחל.

8. **הסוף הטוב** בסיפורי המעשיות הוא סוף המלווה בנישואין ובעקבותיהם חיים יחד באושר ועושר עד עצם היום הזה. סוף הסיפור של זרחי חורג ממסגרת הז'אנר. זרחי אינה מוותרת על החתונה, היא אינה מחוללת מהפכה פמיניסטית שבה נשים אינן זקוקות לאהבה ולזוגיות. אך בניגוד למסורת הספרותית שבה הסיפור הנשי תם בחתונה, לסיפור המשך משמעותי אחרי טקס הכלולות: תמרי נסעה, חזרה, וגילתה ששמלתה גדלה, וממשיכה לגדול הלאה. האושר אינו האושר של "יחד בעושר ובאושר", אלא הוויה של אוטונומיות נשית, ביטחון, ותחושת מסוגלות עצמית, ולא כזו הנובעת מהנישואים: "תמרי אף פעם לא פחדה לגדול לרווחה כי מי שיש לו בגד שגדל כל הזמן יכול להיות מאושר לנצח" (עמ' 21). גדילה זו ניתנת לפירושים שונים, החל בתיאור הגדילה החיצונית שאינה מהווה בעיה לנשיות בוטחת בעצמה, נשיות שאינה מותנית במראה חיצוני המוכתב על-ידי מוסכמות חברתיות למיניהן, דרך גדילה שמתחילה כגדילה פיזית בהריון ובלידה והופכת לנפשית-רוחנית במהלך ההורות; אפשרות אחרת לגדילה היא התפתחות רוחנית-אישית של אישה שאישיותה אוטונומית, והיא אינה חוששת ממחירה של צמיחה והצלחה אישית, או חוויה של התפתחות וצמיחה במעבר של אישיות שלמה משלב לשלב בחיים, וודאי שניתן לדבר על חוויה של צמיחה של אמנית היוצרת יצירות אמנות.

אם העכבישה היא ייצוג של אלטר-אגו של תמרי, או אם לפי חוק התאומים שתיהן מהוות אישה אחת, השמלה, התוצר האמנותי של האישה, היא הילבושי שלה, הייצוג שלה לעולם, ובו-זמנית זה הביטוי ליכולת היצירה העצמית שלה, שאינה מותנית בגורמים מחוצה לה, ולכן היצירה מייצגת אותה בצורה השלמה ביותר. ברור ש'הנסיך' שלה יוכל לשאת אותה רק בשמלה זו, שמייצגת את מהותה, כשם שהנסיך של סינדרלה לא היה יכול

לשאתה רק על סמך הופעתה בנשף: הוא היה חייב לראותה בבגדי העוני על-מנת לקבל את מי שהיא באמת, ורק אחר-כך יכלה להתקיים חתונה. פלדמן (2002, 42-43) מציינת כי סופרות רבות בישראל ובעולם בחרו, כנראה שלא במודע, בכתיבה המסווה כתיבה אוטוביוגרפית, תוך לבישת "מסכה" היוצרת הסטה באמצעות שימוש בדמויות, במקום או בזמן. זרחי פונה לכתיבה ישירה של ביוגרפיה (זרחי, **משחקי בזיונות**, 1999), ולאורך כל יצירתה עוסקת בדרך זו או אחרת ביסודות ביוגרפיים. ביצירה שלפנינו היא מסתייעת בהרחקה באמצעות הזיאטר, הסמלים, והנמען: הפנייה לספרות ילדים מאפשרת לזרחי, לאורך כל יצירתה, התמודדות עם שאלות אוטוביוגרפיות.

צמיחת אישיות נשית יוצרת והמחיר שהאישה משלמת על צמיחתה הם נושאים שהעסיקו את זרחי בכתיבתה למבוגרים ובראיונות עמה (הדרי-רמגי, 1991). זרחי מעלה את שאלת האישה-האמן ומציבה אותה בעימות מול שאלת האמהות והאהבה. העולם המודרני נתן לאישה חופש חיזוני אשר הציב אותה במאבק "בין הצורך באהבה והצורך ביצירה" (זרחי, 1982, 37), אלו שני צרכים קרובים ודומים מאוד, לדעת זרחי, והם מסכנים זה את זה. זהו מאבק, שלדעתה, לא היה ואינו מנת חלקם של יוצרים גברים. נשים יוצרות המחליטות גם ללדת, נתונות "במתח ובמאמץ בלתי אפשריים" (שם, 38) לעמוד בשתי המשימות בו-זמנית, בלי לוותר על דבר, וזהו מאבק אבוד. הן מצויות במאבק קשה בין יצירה אישית ובין אחריות לזולת (ילדים, משפחה). "ויותר מן הבעיה איך לחיות בבדידות... הקושי הוא לחיות בין הבריות עם נשיאת אחריות... ובלי לוותר על האישי שבך" (שם, 81). כיצד תחנך אישה-אם-יוצרת כזו את בנותיה? על מה לוותר? זו בעייתיות קשה שעליה לא נתנה את דעתה התנועה לזכויות האישה. זרחי של "מחשבות מיותרות של גברת" מאמינה ביצירה כייעוד. זרחי המשווררת למבוגרים כתבת על עולמה כיוצרת-אישה¹¹. זרחי של **בוטיק סיגי וחוט** קוראת לקוראיה, ילדים וילדות, מבוגרים ומבוגרות, לא לפחד ליצור, לא

לפחד לחיות ולגדול. מי שאינו פוחד לגדול, לא יצטרך לוותר על דבר: היצירה, הנשיות והאהבה יוכלו לעלות בקנה אחד.

הסיפור כסיפור ארס-פואטי

הסיפור, כפי שכבר ראינו, אינו סיפור על עכבישה ונסיכה, אלא סיפור על אישה יוצרת ועל אמנות.

היצירה מכוונת את הקורא להגיע למסקנה זו באמצעות רמזים לנושא הארס-פואטי המפוזרים לכל אורך היצירה, ומכוונים את הקורא הילד לקרוא את הסיפור גם במישור זה, למשל: "סיגי... בתור אומן מבוקש מיד שכחה את הרעב" (עמ' 11); "זה העניין עם אמנות, מי שטנה פעם טונה תמיד" (עמ' 20). גם האיור משלב רמזים המתייחסים לעולם האמנות: צללית של דמות מאוירת מגיבה על בעיית הרעב של סיגי וחברותיה, ומקשרת את בעייתה לתפיסה רומנטית הכורכת אמנות בסבל וברעב: "גם סוטיץ ומודיליאני היו רעבים" (עמ' 6); וכשיגי הרעבה מתעלפת לאחור שהחזיקה בשארית כוחה את הקרע בשמלה לאורך כל החתונה, שתי דמויות-צלליות משוחחות. אומרת אחת: "Vita brevis ars lunga" והשנייה מתרגמת: "החיים חולפים האמנות נשארתי" (עמ' 18). הבחירה בעכבישה לייצוג האמנית מסתברת במישור הסיפורי הממשי של היצירה לילדים, עשויה להיות מובנת בקלות לילד שיש לו ידע פרקטי כלשהו על חי העכבישים, ומקבלת משנה עומק בזכות האלוזיה למיתוס. זרחי בוחרת בדמות נשית יוצרת, ובאמצעותה היא יכולה להתייחס לחלק מהשאלות הנוגעות לגורל אישה-אמנית, כמו, למשל, שאלת הארוס מול היצירה, בעיית בדידות האמן, התמסרותו הטוטאלית לעבודתו ועוד. השאלות נוגעות גם לאמנים גברים, אך מנקודת המבט הנשית, מציינת זרחי (1982), הן מקבלות ממד והתייחסות שונים.

לסיגי אין ייחוד נראה לעין, ואין רמז כי היא צפויה להיות אמן. היא מתבדלת בבת-אחת בתוקף ראייה יצירתית, ייחודית לה: "אף-על-פי שהיתה בגודל של ציפורן אמרה בוקר אחד לכל בני המשפחה... 'זה ממש

שיגנון לבזבז חוטי משי כמו שלנו על ציד זבובים כשאפשר לארוג מהם משהו כמו שמלת נשף מופלאה" (עמ' 4). אין די בראייה ייחודית על-מנת ליצור אמן. לסיגי יש נחישות הנחוצה להוצאת הרעיונות מהכוח לפועל, גם כשהיא נתקלת בהתנגדות הקרובים לה ביותר, שלכאורה היו אמורים לתמוך בה. אמה אומרת: "אל תקשקשי במוח" (שם), ובוזה הגדירה את האופן שבו היא רואה עיסוק באמנות. סיגי "עקשנית מאוד" (שם), בעלת יוזמה, בעלת אומץ, ביטחון ואמונה בדרכה, ובעלת יכולת התמדה. היא עוזבת את הבית על-מנת ליצור את היצירה שלה, להיות אמנית. לשם כך לא די ביצירתיות ובכשרון, יש צורך בהתמדה ובפעילות נחושה למרות הקשיים. האמנות היא עבודה בתנאי חוסר ודאות: סיגי אינה יודעת אם ייצא קהל או קונה ליצירתה, זו עבודה תובענית וקשה פיזית בתנאי ניתוק, המעמידה את האמנית במבחן של בדידות, עוינות מצד צרכני האמנות/הלקוחות ("יה לא בוטיק, זה חור... השמלה תיקרע ברגע שילבשו אותה..." עמ' 10, 12) ומעל לכל, במבחן קיומי של רעב. האמנית אינה פועלת מתוך דחף של רגע, אלא מונעת בידי כוחות גדולים התובעים משמעת והתמסרות טוטאלית, עד מוות.

מקורות היצירה כפי שהם מוצגים ב**בוטיק סיגי וחוט** הם מתוך האמנית, תרתי משמע: זרחי מממשת את המטפורה של ביאליק על האמן היוצר בחלבו ובדמו: במישור הריאלי, החוט או הקור שמפיקה העכבישה מגופה הוא החומר הבונה את המוצר הייחודי שלה. ובמישור המטפורי ניתן לומר כי הראייה הייחודית שלה והסבל שהיא חווה יוצרים את היצירה. תהליך היצירה מתואר באמצעות פעילותה של סיגי. בשלב הראשון, לסיגי יש רעיון ייחודי הנובע מראייה חדשה מקורית ומפתיעה של המציאות. בשלב השני, היא מקימה לעצמה קבוצת עבודה של מי שנראות לה אמניות כמותה, ויחד הן מארגנות מקום לעבוד בו. חברות האמנים היא גורם תומך משמעותי, אך המקום הוא תנאי הכרחי ליצירה¹². השלב השלישי הוא תכנון אסטרטגי. יש לה "אלף רעיונות... אם נתרכז בטח נצליח לבצע אותם" (עמ' 6). יש לבנות תכנית עבודה. יש לקבל החלטות באשר

לסדרי עדיפויות בביצוע, ארגון יכולת שיווק, התמדה, עמידה בלוח זמנים (שמלת הכלולות צריכה להיות מוכנה במועד, תמרי מגיעה לסדרת מדידות וניכרת ההתקדמות בעבודת האריגה). השלב הרביעי הוא שלב של עבודה מרוכזת ביצירה עצמה, תוך התנזרות מוחלטת מכל מה שמחוצה לה. השלב החמישי הוא שלב ההתקבלות: האמנית מתמודדת עם אופנים שונים שבהם יצירתה מתקבלת, מדברי ביקורת להערכה חיובית, ועד לחנופה של קהל חסר-הבנה שמתייחס לאמנות דרך עיני האחרים, ללא הבנה: "האופנה האחרונה. היוצר בתוך היצירה" (עמ' 17). הקהל אינו זוכה להערכה רבה מצד סיגי. על טעמו היא אומרת כשהיא מחפשת שם לבוטיק: "קונים מיד מה שמבינים מיד" (עמ' 6), אך אין זה מרתיע אותה. היא מודעת לטעם הקהל, קוראת לבוטיק בשם אטרקטיבי, ובו היא יוצרת את היצירה האותנטית שלה, מה שהיא רוצה ליצור, בלי להתייחס אל טעם הקהל ולהתפשר עמו.

מה גורל האמן, שואלת זרחי, כיצד יכריע בין אמנות לפרנסה, בין השמלה לזכוב? סיגי בוחרת להיות נאמנה ליצירה, לשמלה, ובזכות נאמנות זו לעצמה ולאמנות היא זוכה, בסופו של דבר, גם בביטחון ובפרנסה: הזכובים מוגשים לה דרך-קבע על-ידי תמרי שהופכת להיות הפטרונית שלה.

השאלות שהועלו בסיפור לילדים נדונו גם ביצירות למבוגרים של זרחי, **במחשבות מיותרות של גברת** (1982), **באמן המסכות** (1993), **במשחקי בדידות** (1999), בספרי השירה שלה ובראיונות עמה. היצירה לילדים של זרחי משתפת קוראים-ילדים ברצינות ומתוך כבוד כלפיהם בשאלות ארס-פואטיות רציניות וכבדות משקל: היא אינה מתיילדת מצד אחד, ואינה מפחיתה מערכו של הילד. היא מספרת את הסיפור על העכבישה וסומכת על הקורא שיידע לקחת מתוכו מה שיוכל לקחת, שימצא את הסיפור משמעותי בעבורו.

הממד המיתולוגי בסיפור

החוט, הטווייה והאריגה במיתולוגיה היוונית

הטווייה והחוט משמשים במיתולוגיה היוונית וביצירות ספרות ואמנות סמל לזמן, לחיים ולמוות¹³. *מתיאוגוניה* (הסיודוס, חרוזים 906-905), אלת הגורל מיוצגת באמצעות שלוש דמויות נשיות, מוירות, האוחזות בחוט חיי האדם: קלותו טווה את חוט חייו, לכסיס קוצבת את אורכו, ואטרופוס, גוזרת אותו. סמל זה מתפקד ביצירה של זרחי בצורה מעניינת. סיגי ותמרי טוות, מאריכות ושומרות את חוט חייהן. סיגי טווה ממש: היא טווה ואורגת בגד מקורי-עכביש, חוטים שאין בהם ממש, שהופכים לאריג של ממש. הזמן של סיגי מבטא התמדה והתמסרות, עמידה בניסיון, מחויבות ויכולת ליצור למרות מחיר כבד שהיא משלמת. יצירת אמנות אינה רק פרי השראה של רגע, אלא תוצר של מאמץ מרוכז ומתמשך. האמן נבחן בהתמדה. אמן הוא מי שממשיך ליצור, כי "מי שטווה פעם טונה תמיד" (זרחי, 1995, 20). הטווייה של תמרי היא מטפורית, ומתבטאת במעשיה: בסיפורה הזמן נחשף במהלך החיפוש אחר הבגד/המהות ההולמת לה לנישואין, בתקופת ההכנה לקראת טקס המעבר, הנישואין, ויותר מכך הזמן נחשף לאחר הנישואין, ביכולתה לגדול, להתפתח בתוך חיי הנישואין כאדם אוטונומי, ללא פחד מהגדילה.

העכבישה כמייצגת האמנות

בחירת זרחי בעכבישה דווקא נעשית תוך בניית מערכת קישורים בין-טקסטואליים בין היצירה החדשה שהיא כתבה ובין המיתוס על אתינה ואראכנה (אובידיוס, *מטמורפוזות*, פרק 6)¹⁴.

המיתוס על אראכנה הוא, לכאורה, סיפור אטיולוגי ואטימולוגי (אלמוג וברוך, 1996, 82-67), המסביר את אורח חייו, מלאכתו, צורתו, ושמו של העכביש (המילה 'אראכנה' ביוונית פירושה עכביש). בעולם הקדום הסיפור המיתי היה אמצעי דידקטי ודתי לביסוס תפיסה המגדירה לאדם מהי

העמידה הראויה למול האלים: אראכנה נענשה והפכה לעכבישה כיוון שנהגה כלפי אתינה בחוסר כבוד, לא קיבלה את סמכותה כפטרונית האורגות והטוות, והתרברבה שכוחה וכשרונה גדולים מכוח האלים. הזיקה בין הטקסט של אובידיוס לסיפור של זרחי מאפשרת לפתח מערך הקבלות בין הדמויות, הסיטואציות המרכזיות והסמלים. בשניהם מופיעות נשים אמניות – תופעה שולית במיתוס וחדשה למדי בעולם החדש. זו תוארה במיתוס באמצעות מלאכה נשית-מסורתית: הטווייה והאריגה היו מלאכות נשיות אופייניות בעולם הקדום. על-פי המיתוס, אתינה לימדה את כל הנשים מלאכה זו. אך עמדתן של נשים באמנות היתה מאז ומעולם בעייתית. נשים יוצרות היו מעטות לאורך הדורות, אומרת זרחי, וכשיצרו נאלצו לשלם מחירים כבדים (זרחי, 1982), הכרוכים בויתור על קשר עם העולם, ויתור על פרסום, פחד שמא ייתבעו לויתור על אהבה ועל משפחה, ויתור על נשיות. התבוננות במיתוס מנקודת המבט העכשווית, בעקבות עיון ביצירת זרחי, מאירה אותו באור שונה, כסיפור מחאה ומרד של אישה-יוצרת כנגד עריצות האלים (ובמקרה הזה: כנגד עריצותה של אלה), המייחסים רק לעצמם את היכולת ליצור, וביוהרתם ובעוצמתם מתכחשים ליכולת היצירה העצמאית של האדם, של האישה. התבוננות כזו במיתוס מציגה אופציה ארס-פואטית שונה מזו של התפיסה הקלאסית, שהניחה כי האדם קיבל את יכולת היצירה מהאלים, והוא יוצר בהשראת המוזות ובשליחות האלים. אראכנה מציבה את האופציה הארס-פואטית הרומנטית זמן רב בטרם באה תפיסה זו לעולם: אראכנה יוצרת מתוך דחפים פנימיים שלה בלבד. היא כופרת בכך שזכתה בכשרונה הגאוני מידי האלים, וגם לא זכתה בו בירושה. אמנותה היא מבע לכוח, לאומץ, ולמרידה באלים. באמצעות האמנות היא יכולה לספר את הסיפור שהיא בוחרת לספר, בדרך שבה היא בוחרת, ובאמצעותם למחות כנגד שרירות-לב ונשע, אפילו של האלים, וכנגד קיפוח, בעיקר של נשים. המיתוס מעלה תהייה באשר לנושאים הראויים להיות מושא ליצירות אמנות: האם אלו הנושאים הנשגבים, שאותם בוחרת לצייר אתינה, ועליהם מדבר אריסטו ב**פואטיקה**

כראויים ליצירה דרמטית? או אולי, כשם שבחרה אראכנה: הראוי למחאה, המורד, המתסיס, המסעיר, הארוטי? אראכנה בחרה ליצור יצירת מחאה: היא מבליטה את אכזריות האלים, את דיכוי האדם בידי האלים, את פגיעת האלים בנשים, ואת שאלת מקומו של האמן בחברה. גם במיתוס, האמנות מעניקה לאמנית בחברה מעמד נישא וייחודי, מעבר לייחוס אבות, ממון או יופי. "אין מוצאה תפארתה... מוצאה מדלים, ודל מעונה" (אובידיוס, פרק 6 שורות 7,13). האמנית זוכה רק בזכות כשרונה למעמד ייחודי, כי להתבונן במלאכתה הוא תענוג, אומר אובידיוס, "כי אכן אמנות טהורה היא" (שם שורה 217). כשרונות אלו מעוררים את קטאתס ואת איבתם של האלים. פגיעת האלים באמן מעידה יותר מכול על חולשות ומגבלות האלים עצמם. המיתוס מציג כניעה של האמנית, לפחות לכאורה: האלה הענישה אותה, היא עברה מטמורפוזה, ועתה היא עכבישה. הסיפור של זרחי ממשך את המיתוס מנקודה זו והלאה ומראה שהכניעה איננה כניעה: העכבישה יוצרת בדמותה של סיגי, אמנותה זוכה להתקבל, סיגי זוכה בהערכה, במעמד, ובפרנסה מאמנותה. בתחרות האריגה לא אתינה ניצחה, אומרת זרחי, אלא אראכנה.

הממד האכסיסטנציאליסטי בסיפור

בשיחת רדיו שבה רואיינה זרחי על ספרות ילדים היא נשאלה, מהו בעינייה המהותי והייחודי בספרות הילדים, בהשוואה לספרות המבוגרים. זרחי ענתה: "מתן תקווה." תשובתה מציבה את ספרות הילדים בממד רליגינזי. העולם שבו אנו חיים הוא עולם של חוסר ודאות שנבע בעבר מתוקף אמונה דתית (ושיש, אולי, גם היום לאדם המאמין), של חוסר בהירות ביחס לתוקפה של סמכות כלשהי, כולל הסמכות ההורית והמשפחתית, ושל חוסר אמון ביחס לערכים ולאידאולוגיות שאפיינו את החברה הישראלית בעבר. זהו מצב של חיים ב'ריק' שלתוכו נולדים ילדים וישבו הם גדלים ומתבגרים. האדם מחפש את ייעודו ואת דרכו בעולם כשהוא מצוי במצב מתמיד של חוסר ודאות ביחס להיום וביחס למחר, אם יהיה מחר, בשל אימת

מלחמות, טרור, מחלות, אסונות טבע ובעיקר בהעדר מערכת ערכים ברורה ומשמעותית. העולם המודרני והפוסט-מודרני הוא עולם של בדידות גדולה למבוגרים ולילדים, היכולים הרבה פחות מבעבר להישען על הוריהם. יש מי שפונים לדת, לכתות מיסטיות שונות, או מחפשים משמעות לקיומם בדרכים אחרות. גדולתה ויופייה של יצירתה של זרחי לילדים הם בתקווה שהיא מעניקה לילד. זו ספרות שמעודדת את הילד לחפש ולמצוא משמעות וערך לחייו באמצעות סיפורים שהוא, כילד, יכול להבין, וברוח תפיסות אכסיסטנציאליסטיות המתבססות על אמונה באחריות, באנושיות, באותנטיות וביכולת למימוש עצמי מתוך חירות ומתוך נכונות להתמודד באומץ עם שאלות ולהציב שוב ושוב מחדש¹⁵. הסיפורים מאפשרים לילדים לקבל את הצורך של האדם בחיפוש, שהוא מהותי לפי התפיסה האכסיסטנציאליסטית: "האדם הוא יצור המאופיין על-ידי הבעייתיות... הוא תמיד חלקי ושואף, וחלקיותו מתבטאת בכך שהוא תמיד בדרך לממש משהו שעוד איננו. כלומר, מציאותו בפועל של האדם אינה זהה עם הווייתו, אלא עם החיפוש אחר הווייתו... מהותו של אדם... בהכרח לחפש תוכן ומהות" (סיגד, 1981, 121). הפניית ילד לחשיבה על האותנטיות שלו אינה משימה של מה בכך. האותנטיות היא מושג מרכזי בתפיסות הפילוסופיה האכסיסטנציאליסטית. משמעו, "שאנו מניחים מראש שלכל אדם אמת-עצמו שאינה ניתנת להעברה לאחר, ובכל זאת אנו יכולים לשפוט עליה לפי רמזים שאנו מבחינים בהתנהגותו. 'אותנטיות' במשמעות האחרת היא התייחסותו של אדם אל עצמו, ללא מסווה, ללא אשליה..." (סיגד, 9-8); זוהי התייחסות של האדם לעצמו לא באמצעות שיפוט הזולת עליו, שהוא לא-רלוונטי, כי האותנטיות היא אישית. הכרה במושג הסובייקט מחייבת באכסיסטנציאליזם שני מושגים נוספים – החופש והאחריות: "האדם הוא חופשי, ובאשר הוא חופשי, הוא אחראי לא רק לעצמו אלא ליקום כולו." (סיגד, 10). הצבת תביעה לחיפוש אותנטיות מתוך חירות ואחריות לילד היא רצינית ביותר. זרחי מעניקה לילד אמונה כי הוא מסוגל לעמוד בה. יצירת זרחי שואלת, בדרכה, שאלות יסוד בחיי האדם, שאלות

המעסיקות גם את הפילוסופיה האכסיסטנציאליסטית: מה הייעוד שלי בחיים, מה היאני שלי מה אחריותי במימושו, מה המחירים שאצטרך לשלם בעבורו, כמה אני מוכנה לשלם? מה תחומי האחריות שלי כלפי עצמי וכלפי האחרים במימוש הרצונות האוטנטיים שלי היצירה שואלת: כיצד עומדים לנוכח סכנות, למול המוות? אלו שאלות העשייה של סיגי ושל תמרי. סיגי העכבישה מוצאת שהאמנות מעניקה משמעות לחייה, עד כדי כך שהיא מוכנה להקריב את חייה למען אמנותה. סיגי מודעת לגמרי לסכנות, מפעילה שיקול דעת, ומעדיפה את האמנות על פני הזבוב, המזון. היא נאבקת בכל כוחה למען אמנותה. מבחינתה זהו "חוט חייה" שעליו היא נלחמת כשהיא סותמת את החור בגופה ממש. יש במעש ייה אי-כניעה לגורל, התעמתות איתו מתוך אמונה שהאמנות מעל לכול. בזכות אמונה זו היא מנצחת. התכלית של תמרי היא הנאמנות לעצמה שמשמעה, החירות להיות אישה אותנטית ואחראית הפועלת ללא פחד. על מנת למצוא את מה שנוכח לה היא מוכנה לצאת לחיפוש ממושך, הכרוך בעימות עם סביבתה, לדחות אירועים בחייה הנחשבים משמעותיים בעיני הסביבה, עד לאחר שתצליח לממש את הייעוד שהציבה לעצמה. תמרי שבגרה אינה חוששת עוד מדבר. יש לה "שמלה שגדלה איתה" ומעניקה לה עוצמה פנימית שמסייעת לה לעמוד מול הפחדים שבחיים: עוצמה זו תנווט את חייה גם בהמשך.

כל אדם נושא בבגרותו את הבדידות של ילדותו, אומרת זרחי. הבדידות היא הצלב של האדם המודרני. זרחי שואלת: במה מתייחדת הספרות בהשוואה לפסיכולוגיה, למיסטיקה, לפילוסופיה? לדעתה הספרות מתייחדת בכך שהיא יכולה לתת לאדם ידע מיוחד שיש בו תקווה: "הדיעה הספרותית היא המלחמה הנואשת בבדידות, בה אין בוחרים מראש בכלים אלא לוחמים בכל הכוח, בכל האמצעים... כי מהי הספרות אם לא תיעוד הניסיון האנושי הנע לאורך כל קצות החזית שלו..." (זרחי, 1982, 78-79) "מה שמחפש עכשיו הקורא, זוהי תקווה... פה, נראה לי, נכנסות הנשים הסופרות אל התמונה... מה שיכולות נשים לתת, עכשיו שהניסיון שלהן

מפוצל בין אחריות כלפי הזולת לבין הצורך שלהן לביטוי אישי, להגשמה, הוא ניסיון לאינטגרציה... " (שם, 80)

לסיכום: הספרות כמאגר רוחני

ניתן למצוא ניסיונות שונים להגדיר את הצירוף "ספרות ילדים": לאה גולדברג מגדירה אותה באמצעות הנמען והמוען. הנמען, הילד, מוגדר באמצעות גילו ובאמצעות יכולת הקליטה שלו, והמוען מוגדר באמצעות כוונתו והתייחסותו לנמען הפוטנציאלי (ראו חובב, 1986, 17-19). הראל (1991, 27-58) מקיים דיון נרחב במושג 'ספרות ילדים'. הוא חולק על הגדרת גולדברג, ועל הגדרות אחרות, מציג את הקשיים הנגזרים מהן, ומנסה להציב אלטרנטיבה באמצעות אפיון ספרות ילדים כספרות, על תכונותיה הייחודיות. לדבריו, ספרות הילדים יותר מכל מערכת ספרותית אחרת "רואה עצמה... מיועדת או 'מחויבת'... לספק קשת עשירה ורבגונית של 'אינטרסים'... 'שתתאים ל...' , 'שתגרום ל...' , 'שתביא לידו...' , וכו' " (שם, 57), אלו תביעות שמעמידים הורים, מחנכים, פסיכולוגים, ואחרים. הראל מזכיר את קיום המתווכים בין הספרות לילד, אך אינו עומד על מקומם המרכזי בעצם זימון הסיכוי למפגש הילד עם יצירות ספרות. מחקר ספרות הילדים לא נתן במידה מספקת את הדעת על כך כי התנאי הראשון למגע הילד עם ספרות הילדים הוא ה**תיווך**: ילד אינו יכול להגיע בכוחות עצמו לטקסטים ספרותיים, אלא לטקסטים שתיווכו לו מבוגרים בקריאה או בהיגד, ברכישת ספר (או לחילופין קלטת/דיסקט) או שאילתו בספרייה, או בעקיפין באמצעות חשיפה לספרים בבתי חברים, בספריות בן הילדים, בביתה, בבית-הספר, באמצעות צפייה במשדרי טלוויזיה, או, כשמדובר על ילדים שלהם כבר יש נגישות לטכנולוגיה, בחומרים המצויים ברשת. בשל עצמאותו המוגבלת, יחסית, של הילד הצעיר במרחב ובטכנולוגיה, נגישותו לספריות השאלה ולחומרים ברשת קטנה מאוד בגיל הרך, והיא מתפתחת בהדרגה בשנים הראשונות בבית-הספר, בצד התפתחות יכולתו האוריינית. מכאן האחריות הרבה המוטלת על מתווך הספרות לילד, ובייחוד בגיל הרך.

תיווך שמטרתו להעשיר את עולם הילד ולבנות בעולמו של הילד מסד של תרבות ישאף תמיד ליותר. חשיפה משמעותית של ילדים לטקסטים מגוונים, באיכות ובכמות, לטקסטים הנחשבים 'קלאסיים' או 'קאנוניים', תאפשר לילד לבנות בהדרגה בסיס-קישורים עשיר לטקסטים חדשים שיקרא, בצד פיתוח טעם ספרותי ומאגר של התנסויות-קריאה ביצירות מז'אנרים שונים ומתקופות שונות. לחינוך בבית, בגן, בבית-הספר תפקיד מרכזי כגורם מתווך תרבות הפותח לפני הילד אופציות לקריאה עשירה ומורכבת. קל להתפתות לטקסט שניתן "להבין מיד", כפי שנאמר בסיפור של זרחי, טקסט פופולרי או פשוט בלשונו ובתכניו, ללא עומק ספרותי או פסיכולוגי, תוך ויתור על טקסט מורכב ואיכותי מבחינה ספרותית. לעתים בחירת המבוגר מקרית, לעתים היא נעשית מתוך כוונה טובה: להקל על הילד, להתחבר לעולמו, אולי מתוך מחשבה שכך תתחבב עליו הספרות. ודאי שיש להתאים את היצירה ליכולת הילד ולעולמו, אך ויתור על מורכבות ספרותית הוא מיקח טעות: ספרות נטולת עומק רוחני, ספרותי ולשוני היא 'ספרות לרגע' שאינה מותירה חותם, ואינה מעניקה לקורא בה את התמורה הרוחנית אשר לה ניתן לצפות מספרות טובה, שאליה ניתן לשוב במהלך החיים משום שהיא מעניקה תעצמות נפש לקורא בה. ספרות בעלת עומק עשויה לכוון את חייו הרגשיים של הילד ושל המתבגר: להעניק לו ביטחון, להפיג את בדידותו של מי שחש מנותק ויוצא-דופן, להעניק תחושה של יציבות ושייכות בחיים, להציע ערכים, לתת תחושה של מסוגלות עצמית, לזמן חוויות של הזדהות עם דמויות קרובות-רחוקות, להסב הנאה מלגיטימציה שבכניסה לעולם של דמיון והרפתקאות, ובעיקר להעניק הרבה מאוד כוחות נפש בזכות התקווה שספרות טובה יכולה לתת לכל קורא, ובעיקר לילד, במצוקותיו. בחירה בספרות קלה מתגלה, בסופו של דבר, כסיבה לכך שאין רוצים לקרוא ואין אוהבים ספרות.

שלוש יצירותיה של זרחי שבהן פגשנו במאמר זה פונות לקוראים וזוכות בהיענותם. סוגי ההיענות הללו שונים, כשם שהיצירות שונות. המורכבת מבחינת היענות הקוראים היא **בוטיק סיגי וחוט**, יצירה שניתן לקלוט

בשלבם, ולהתמודד עם רבדים שונים בה בגילאים שונים. קליטת הרובד הראשון, דמוי המעשייה, אפשרית לילד כבר בגיל הגן, בהנחה שהילד כבר פגש בעבר מעשיות. קליטת רבדים נוספים מותנית בקורא, באישיותו, בידע קודם שלו, ביכולתו לקשר בין תחומי ידע שונים, בניסיון חייו, בתחומי העניין שלו, בהבנתו ובמידה רבה בניסיונו כקורא או כמאזין לספרות: זהו ניסיון שצומח עם הילד. כל קריאה תורמת לאופק הציפיות של הקורא וכך גדל קורא היודע לבחון טקסט מרובד במורכבותו, ולא להיות כמי שתוארו ביצירה כ"קונים מיד רק מה שמבינים מיד" (עמ' 6). זו יצירה שמבינים לאט, קונים לאט, אך לאחר שנקנתה, כמו הבגד של סיגי, היא אינה אובדת, היא גדלה עם הקורא.

הערות

¹ למשל: סרטים מצוירים, שהם לכאורה זיאנר לילדים, אך מיועדים למבוגרים יותר מאשר לילדים, או למבוגרים בלבד, כדוגמת "שֶׁקֶק" בסרט "סיפור גלוי" הפונה לילדים, ועשרות "סיפורים סמויים" הפונים לנמענים בעלי ידע והיכרות קודמת טובה עם מעשיות לילדים, ועם יצירות ספרות וקולנוע שנוצרו בעקבותיהן. הבנת הסיפורים הללו מותנית בהיכרות קודמת של היצירות, בקישור בינן לבין הסיטואציה הייחודית בסרט, בפענוח ההיפוך או השינוי בסרט לעומת המקור. בדרך זו הסרט יוצר פארוזיה על סרטים מצוירים לילדים.

² תודה לעמיתתי הסופרת נעמי בן-גור על הערותיה למאמר.

³ בשל קוצר היריעה לא אתייחס כאן לאיור, וגם לא להיבטים תיאורטיים הנוגעים לאינטרטקסט. על כך ראו: אלקד-להמן, "להיות אישה, להיות אמן – ספרות ילדים ואינטרטקסט" (בדפוס).

⁴ נערה שזבת את ביתה במעשיות רק לעתים רחוקות, ורק אם יש לה מטרה ברורה (שטרן, 1985, 105).

⁵ שמה של סיגי מעורר תמיהה. אולי ניתן לפרשו בעזרת המילה האיטלקית SAGACIOUS, שפירושה נבון, אינטליגנטי, בעל שיפוט טוב; או באמצעות המילה SAGITTARIUS, מזל קשת. סיגי כמי שידעת לכוון למטרתה, ולהשיגה. גם השילוש המאפיין את הסיפור העממי מופיע במידה מסוימת בסיפור של זרחי, כרמז לזיקה לזיאנרים עממיים: שלוש החברות-העכבשיות; נטישת החברות לאחר שלושה ולאחר שישה ימים; שלוש מדידות של שמלת הכלולות וחזרות לשוניות משולשות מסוגים שונים.

⁶ בסיפורי מעשיות רבים הדמות הראשית עוברת סדרת מבחנים על-מנת להוכיח את זהותה, את אומץ ליבה, את בגרותה, את בשלותה לנישואין, את תבונהה ופיקחותה, את נחישותה, את התאמתה לתפקיד נכבד. לא כל הדמויות עומדות במבחן. במעשייה דווקא הדמות הקטנה והחלשה עומדת במבחן יפה (למשל: האח הצעיר ב **החתול במנפיים**, האח הצעיר ב **מלכת הדמויים**, הנסיכה המודחת ב **נערת האוחים**, ועוד).

⁷ מבחן הטווייה של סיגי מזכיר מבחן נאמנות אחר, גם הוא באמצעות טווייה: פנלופה בנתנה על נאמנותה לאודיסיאוס שיצא מביתו ולא שב. המחזרים אחריה נמצאים בביתה יום ולילה והיא מצליחה להשהות את בחירתה בבעל עתידי באמצעות תחבולה: היא מבקשת לסיים אריגת אריג התכריכים ללארטס, אביו של אודיסיאוס, בטרם תינשא לגבר אחר. במשך שלוש שנים היא אורגת ביום ומתירה בלילה את מה שארגה ביום שחלף (הומרוס, 1996, 263).

⁸ יצירות רבות עשויות שימוש במעשייה למטרות פמיניסטיות. ולדוגמה: *אגדה חדשה* מאת גיל הראבן, מעשייה מודרנית פמיניסטית, המשתמשת במאפייני הז'אנר תוך פירוקם; וספרה של הסופרת BABETTE COLE, 1986, *PRINCESS SMARTY PANTS*, תורגם לעברית בשם *הנסיכה חוכמולוגיה*, סיפור מצויר לילדים צעירים מקהל היעד של הראבן או זרחי, שנבנה על נורמות מוכרות ממעשיות תוך שבירתן, באמצעות אלוזיה מהפכת *למלך צפרדע או היינריך ברזל* (גרים, 1994, 7-9) המעשייה על הנסיכה הנישאת לצפרדע.

⁹ קורי-העכביש עשויים חלבון המצטיין בחוזק-מתיחות הגבוה ביותר בין הסיבים הטבעיים, ובגמישות. לאחרונה החלו בניסיונות הפקה של סיבים על בסיס הנדסה גנטית על-מנת ליצור מטווה העשוי לשמש חומר-גלם לאפודי-מן, להנדסה ועוד. ראו: [Http://www.riverdeep.aet/current/2001/09/090301_spider.shtml](http://www.riverdeep.aet/current/2001/09/090301_spider.shtml) וכן: [Http://www2.iol.co.il/hayadan/news/370888.asp](http://www2.iol.co.il/hayadan/news/370888.asp). תודתי לחברתי ד"ר דורית גד על הערתה המלמדת בהקשר זה.

¹⁰ המטפורה של קשרי גבר-אישה כנפילת זבוב בקורי-עכביש משמשת את זרחי גם בסיפור "אמן המסכות" (1993, 75), ובאותו קובץ סיפורים, בסיפור אחר נעשה שימוש ברעב כמטפורה לתיאור הצורך באהבה: "רעב אמיתי הוא רעב שלעולם לא ניתן להשביעו" (שם, 63).

¹¹ זהו נושא המופיע ביצירות זרחי למבוגרים, בספרי השירה, בסיפורים ובמסות. וראו: אלקד-להמן, 1997.

¹² האלוזיה למסה *חדד משלך* של וירגינייה וולף אינה מקרית. על מנת ליצור צריך מקום ליצירה, אומרת וולף, ולאורך ההיסטוריה לנשים לא היה מקום כזה. הן יצרו בשולי חייהן

היומיומיים, בשעות ובמקומות מוזרים, כמו במטבח בלילה. יכולתן ליצור כשוות-ערך לנברים מותנית במקום ליצור, פיזית ונפשית.

¹³ גם במקרא מופיעה שפה מטפורית המשתמשת בתמונות דומות, הכרוכות באריגה, אריג, קיפול האריג וגזירת החוט המשמש באריגה כביטוי לתום החיים. ראו: ישעיהו לח 9-11; איוב ז 6. על הזמן באמטת ראו באתר האינטרנט: [Http://www.artlex.com/ArtLex/t/time.html](http://www.artlex.com/ArtLex/t/time.html)

¹⁴ אובידיוס הוא המקור העתיק למיתוס. בסיפורי המיתולוגיה היוונית לילדים אשר ראו אור בעברית בעשר השנים האחרונות מצאתי ארבעה עיבודים שונים למיתוס: גורי (1996); דשא-דלמן (1993); זהר (1999); מורלי (1999). רובם משמיטים /או משנים עובדות שונות, למשל: מתן הנמקות שונות להפיכת אראכנה לעכביש; השמטת ניסיון ההתאבדות של אראכנה, מטעמים חינכיים, כנראה; אחד הנוסחים הפך את אראכנה לנסיכה, ובכך החמיץ מרכיב פסיכולוגי מהותי במיתוס, ועוד. סוגיית עיבודי המיתוס מחייבת עיון נפרד.

¹⁵ על התפיסות האכסיסטנציאליסטיות ביצירות זרחי ראו גם גליק-עפרי (2001).

ביבליוגרפיה

- אבן, י' 1979. **הדמות בסיפורת**. תל-אביב: ספרית פועלים.
- אובידיוס פי 1965. **מטמורפוזות**. תרגם: דיקמן, ש'. ירושלים: מוסד ביאליק.
- אוארבך, א' תשכ"ט. **ממזיס התגלמות המציאות בספרות המערב**. תרגם: קרוא, ב'. ירושלים: מוסד ביאליק.
- אוארבך, ל' 2001. מעשיות האחים גרים עלילה, נקודת תצפית, מוקד, סגנון. **מעגלי קריאה 27, 22-4**.
- אלמוג, ג' ברוך, מ' 1996. **ז' אנרים בסיפורת לילדים**. תל-אביב: מכון מופ"ת, משרד החינוך הגף להכשרת עובדי הוראה.
- אלקד-להמן, א' 1997. על הוראת ספרות ילדים במכללה. שאלות של זהות אישית, נשיות, גבריות, והפתעות בשירי נורית זרחי. **דפים 24**, משרד החינוך והתרבות, הגף להכשרת עובדי הוראה מכון מופ"ת, 145-132.
- ביאליק, ח' נ' 1935. **דברים שנעל-פה**. תל-אביב: דביר.
- ביאליק, ח' נ', רבניצקי, י' ח' 1956. **ספר האגדה**. תל-אביב: דביר.
- ביאליק, ח' נ' תשכ"ה. **ויהי היום**. תל-אביב: דביר.
- בטלהיים, ב' 1980. **קסמן של אגדות**. חיפה: רשפים.
- בן-פורת, ז' 1985. בין-טקסטואליות. **הספרות**, 2 (34), 178-170.
- ברוך, מ', פרוכטמן, מ' 1983. **לכל שיר יש שם**. תל-אביב: פפירוס, אוניברסיטת תל-אביב.
- גונן, ת' ר' 2001. מה נשלף מן המדף? דיון בפורמט של ספר ילדים מאויר. **מעגלי קריאה 27, 87-82**.
- גורי, ש' 1996. **ספר המיתוסים**. עריכה: אופק, ב'. תל-אביב: עופרים הוצאה לאור, 70-63.
- גליק-עפרי, א' 2001. עיונים ביבליותרפיים בספרי שולה מודן מול יצירות נורית זרחי. **מעגלי קריאה 28, 43-33**.

- גרים, י', גרים, ו' 1994. **האחים גרים מעשיות האוסף השלם**. תרגום: לוי, ש'. תל-אביב: ספרית פועלים, הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- דר, י' 1995. "אוכל זה לא הכל" בתוך: **הארץ ספרים**, 1.2.95
- דשא-דלמן, ע' 1993. **סיפורי מיתולוגיה יוונית**. תל-אביב: אלומות.
- הדרי-רמגי, י' 1991. "אף פעם לא הייתי יחיילים גדולים" – ראיון עם נורית זרחי. **ידיעות אחרונות**, 31.5.91.
- הומרוס 1996. **אודיסיאה**. תרגום: כהנא, א'. תל-אביב: כתר.
- הסידודס 1956. **מעשים וימים / תיאוגוניה / מגן הירקלים**. תרגום: שפאן, ש'. ירושלים: מוסד ביאליק.
- הראבן, ג' 1985. **אגדה חדשה**. תל-אביב: עם עובד.
- הראל, ש' 1991. **ספרות ילדים היא ספרות**. בית-ברל: מרכז ימימה לחקר פרות ילדים והוראתה.
- זהר, ר' 1999. **נקמתה של הרה**. ערכה: גוטמן, ש'. תל-אביב: זמורה ביתן, 32-37.
- זרחי, נ' 1971. **המלכה פטריה והמלך פטר**. תל-אביב: עם עובד.
- זרחי, נ' 1982. **מחשבות מיותרות של גברת**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- זרחי, נ' 1992. **פינגבינה**. תל-אביב: מסדה.
- זרחי, נ' 1993. **אמן המסכות**. תל-אביב: זמורה ביתן מוציאים לאור.
- זרחי, נ' 1994. **מקל מכשפות**. תל-אביב: כתר.
- זרחי, נ' 1995. **בוטיק סיגי וחוט**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- זרחי, נ' 1995. **כפפות**. תל-אביב: מסדה פנינים.
- זרחי, נ' 1995. **האיש עם הסולם והערים התאומות**. תל-אביב: מסדה פנינים.
- זרחי, נ' 1996. **את לא מוכרחה לעוף אם את לא רוצה**. תל-אביב: מסדה ילדים.
- זרחי, נ' 1999. **משחקי בדידות**. תל-אביב: ידיעות אחרונות ספרי חמד.
- זרחי, נ' 2000. "אני כותבת מאז שהייתי ילדה שעדיין לא יודעת לכתוב"

- בתוך: ברוך, מ' (עורכת) 2000. **סודות של סופרים**. תל-אביב: ספרים קוראים, 96-97.
- חובב, ל' 1986. **יסודות בשירת הילדים**. ירושלים: כרטא.
- יסיף, ע' 1993. **סיפור העם העברי תולדותיו סוגיו ומשמעותו**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- כהן, א' 1990. **סיפור הנפש ביבליותרפיה הלכה למעשה**. חיפה: הוצאת אח.
- מורלי, ג' 1999. **הסוס הטרויאני**. תרגום: אדר, א'. תל-אביב: כנרת, 16-19.
- מירון, ד' 1991. **אמהות מייסדות, אחיות חורגות**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- משית, ס' 1987. הז'אנר האלגורי וספרות ילדים. **ספרות ילדים ונוער**. מרס 1987, 22-27.
- נוי, ד' 1994. "מסה על אסופת המעשיות של האחים גרים" בתוך: **האחים גרים מעשיות האוסף השלם**. תרגום: לוי, ש'. תל-אביב: ספרית פועלים, הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- סיגד, ר' 1981. **אכסיסטנציאליזם – המשך ומפנה בתולדות התרבות המערבית**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- פלדמן, י' 2002. **ללא חדר משלהן מגדר ולאומיות ביצירתן של סופרות ישראליות**. תל-אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- ציוקובסקי, ק' 1985. **משתיים עד חמש ההתנתחות הלשונית של ילדים**. תל-אביב: ספרית פועלים, הקיבוץ הארצי השומר הצעיר.
- קול, ב' 1996. **הנסיכה חוכמולוגיה**. תרגום: פלג, ד'. תל-אביב: זמורה ביתן מודן.
- שביט, ז' 1996. **מעשה ילדות – מבוא למואטיקה של ספרות ילדים**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה, עם עובד.
- שטרן, ד' 1985. "אצבעוני בכור שטן או מושיע תבניות" בתוך: **המעשה בספרות ילדים**. תל-אביב: צ'ריקובר.

שיפרין, ז' 1995. **שיקולים פסיכולוגיים חינוכיים בהתאמת יצירות ספרות לילדים**. תל-אביב: מכון מופיית, הגף להכשרת עובדי הוראה משרד החינוך.
שנהר, ע' 1982. **מסיפור עממי לסיפור ילדים**. חיפה: אוניברסיטת חיפה, גסטליט.

Allen, G. (2000). *Intertextuality*. London and New York: Routledge.

Gilbert, S. Gubar, S. 1979. *The Madwoman in the Attic : The Woman Writer and the Nineteenth Century Literary Imagination*. New Haven: Yale University Press.

Kristeva, J. 1968. Words, Dialogue and the Novel. In: T. Moi (Ed.) *The Kristeva Reader*. New York: Columbia University Press.

Olrik, A. 1965. Epic Laws of Folk-Narrative. In: *The Study of Folklore*, ed. Dundes, A. New York: Englewood Cliffs.

עודד בורלא: בתוך הבחוף

ד"ר צביה ולדן

מישי"ם, מכללת בית ברל

בין מציאות לדמיון - כוחו של סופר ועוצמתו של ילד

כשנשאל עודד בורלא מתי הוא הפך להיות סופר ילדים (ברוך, 2000), הוא השיב:

...רציתי להתחיל לספר לכם כך: "כשהייתי קטן והתחלתי לספור – כבר הייתי סופר..." – אבל זה באמת התחיל כשגדלתי. ואז חלמתי פעם אחת חלום, וכשהתעוררתי הייתי נפעם ממש! זה היה חלום מוזר ומיוחד! כדי שלא אשכח אותו כתבתי אותו כסיפור.

לגיבור הסיפור הזה בחר בורלא לקרוא רקס.

עוד בטרם פתחנו בדברים אנחנו פוגשים אוהב, אוהבה ומעשה אוהבה: האוהב הוא המשורר עצמו, האהבה היא אהבתו של בורלא למשחקי הלשון ואהבתו – שהיא גם אוהבה שלנו – היא הלשון העברית. השירה היא ניסיון להנציח את האהבה, או לפחות להגיע לכלל אחיזה בה. החשיפה של הילדים לספרות איכותית כמוה כמבוא לאהבה.

ברישא של דבריו משתעשע בורלא בשתי המשמעויות הכרוכות באותו שורש – לספר ולספור. כך גם במסכת קידושין (בעמ' ל) "סופרים – שהיו סופרים כל האותיות שבתורה".

המילה הראשונה של הסיפור היא שמו של הגיבור – רקס – שהוא למעשה צורת משנה של המילה המוכרת לנו יותר כיום, 'רקמה'. ואמנם אנחנו רוקמים רקמה כבר מאז מעשה המשכן, "ורקם בתכלת ובארגמן" (שמות לה, לה – הכתיב החסר במקור ו.ו.), אנחנו קוראים 'רקמה' לקבוצה של תאים הממלאים תפקיד ייחודי, ואנחנו רוקמים עלילות בשארית הזמן הפנוי שלנו...

בדבריו מתאר בורלא אחת משתי התכונות הבולטות ביותר של ילדים, המאפיינות גם משוררים: מסע מתמשך בין מציאות לדמיון, היכולות לברוא עולם ולפעול בו ועליו. במילים אחרות, הזכות לחיות ביקום שבו הגבולות מיטשטשים – מתקרבים ומתרחקים כל הזמן. במקום כזה המילים הן השחקניות הראשיות, כמו ב"הסיפור של נמילי" (בורלא, 1989):

"מלאכים!!! שאל הדרבן, "ראית מלאכים! עפים? בשמים?"

"לא – מלחים!" אמרה נמילי.

"כמו מלך מלכי המלכים!" אמרה הזברה, "עם כתר על הראש?"

"לא – לא – מלחים!"

"אה! עם מלח! כמו דגים מלוחים!" אמר הגירף.

"לא-לא-לא – ! מלחים! מלחים!"

"למה הם לחים?" צחק הצבוע, "לא קר להם!..."

"די!!! הפסיקו!!! צוחה נמילי, "מלחים שיש באניות ובסירות!

מלחים ששטים בים!..."

במקום כזה יכולה להיות לך אהובה, גם אם לא פגשת בה מעולם. במקום כזה בעלי-החיים מדברים גם מבלי לציית בהכרח לחוקים של בני-האדם. בעולם כזה מתקצרים המרחקים והזמנים משתנים, כמו בשיר – "יש לי חבר והוא קוסם": (בורלא, 1989)

יש לו עיפרון שכותב בעצמו. עם נקודות.

הוא יכול לקרוא כל ספר בעיניים עצומות.

הוא יודע תמיד מי מצלצל בטלפון.

הוא יכול להריח פרחים שצומחים בארץ אחרת.

מיותר לומר כי מתוך שלושה-עשר האפיונים שבורלא מייחס לקוסם, לפחות שמונה מאפיינים גם משוררים, מתוכם ציטטתי ארבעה בלבד. הקוסם שעל אודותיו מדבר בורלא יכול גם לממש את משאלות הלב הכמוסות של הילד, וכך נפגש המבוגר המשורר עם הילד הגדל. ייתכן שלאה גולדברג (1978) הרחיקה לכת באומרה כי "הילד לעולם הוא משורר", אבל

ייתכן גם כי לשומעים מבוגרים רבים יש אוזניים ערלות, שהרי לא בכדי מבקש הכתוב למול את ערלת הלבבות (דברים י, טו).
התכונה השנייה הבולטת ביותר אצל הילדים היא, לטעמי, היוצרנות לסוגיה, שאותה נגדיר ונדגים בהמשך. אולם בטרם נפנה לכך, אני מבקשת להבהיר כמה מושגים ומונחים שישמשו אותנו להאיר את הדוגמאות.

בין לשון ומושכלות – כוחו של לימוד

על ההשתקפות של שפת הילדים בספרות המתכוונת אליהם כבר נכתב לא אחת (שוורצולד, 1984; ברוך ופרוכטמן, 1989) ואף אני כתבתי על תופעות מלשון הילדים כפי שנגלו לי בקריאה של יצירות לילדים (ולדן, תשמ"ה, תשנ"ד). נקודת המוצא שלי אז היתה התפתחותית, והתבססה על תיאור שלבים ברכישת הלשון אצל הילדים שעל-פיהם סיווגתי את הדוגמאות שליקטתי אצל יוצרים שונים. הפעם בחרתי להאיר תופעות אלה ודומותיהן על-ידי מיון שלהן ליוצרניות ולילדיות, ועל-ידי עימות בין אי-גיון ובין היגיון ילדי. שהרי על הכריכה של הספר הגדול (1989) מכונה עודד בורלא "אבי הנוסנס (האי-גיון) בספרות הילדים העברית".

וגם אל ההבחנה בין 'אי-גיון' לבין היגיון ילדי או יוצרנות, עוד נשוב.
שני מניעים נוספים היו לנגד עיני בכתובת מאמר זה. האחד, החלטתי לייחד דברים ליצירתו של עודד בורלא, שכן אני רוצה להדגים בעזרתה רכיבים המעידים על איכות הנחשבת, שלא בצדק, כהיפוכה של יכולת הכתיבה – היכולת להקשיב. למעשה, ההקשבה נלווית לכושר ההתבוננות, שעליו מסכימים הכול כי הוא מונח בלב העבודה של כל סופר. ואכן, הנכונות להקשיב מולידה את האפשרות לשחזר, שהתוצאה שלה היא כתיבה אמינה ואותנטית מצד אחד, ויצירה של בסיס מוסכם המאפשר נסיקה והמקאה לגובה הלשון והחשיבה, מצד שני.

הניתוח המושכל המוצע כאן – כלומר, השימוש בכלים בלשניים – בא להמליל את החוקים ואת העקרונות החבויים מאחורי התופעות שבורלא

תוספי ילדים נוספים משחזרים בהצלחה ובחן. בדרך זאת מתחדדת תרומתה של ספרות ילדים איכותית הן לטיפוח טעם בספרות והן להעשרת הכשירות הלשונית של הקוראים הצעירים – היכולת הלשונית עצמה, ולא פחות חשוב ממנה היכולת המטָה-לשונית. היכולת הלשונית מתייחסת לעצם הדיבור בשפה והשימוש בה ככלי לתקשורת, ואילו היכולת המטה-לשונית עניינה, הכושר לדבר על השפה ולעסוק בלשון כחומר. בעוד שהראשונה נרכשת במצבים רבים ומגוונים בחיי היומיום והיא נחלתם של רוב בני-האדם, השנייה נרכשת בהתנסויות מצומצמות יותר, היא תנאי ללמידה מוצלחת, והיא לב העשייה במערכת החינוך. דוברי עברית ילידיים – בשונה מעולים חדשים, למשל – יגידו "אני אוהבת לאכול" ולא יגידו "אני אוהבת אוכלת", אולם הם יתקשו לקרוא בשם (לשיים) להבחנה בין פועל נטוי – אוהבת, אוכלת – ובין פועל בצורת המקור שלו – לאכול, ואף לאפיין אותה. בדרך-כלל לומדים הילדים את השימוש בשפה בטרם הם מגיעים למערכת החינוך, את הרגישות לגביה הם מפתחים בעיקר בגן חובה ובכיתות היסוד, ואת העיסוק בלשון כחומר הם רוכשים בהמשך הלימוד. דברים דומים נכונים לגבי מבוגרים, שכן באותה מידה יכולים קוראים רגישים לחייך כאשר הם מגלים שעודד בורלא בחר לקרוא לאחד מספריו **בתוך הבחץ** (תשל"ח), אולם לבלשנים מתוכם יהיו גם הכלים להסביר כיצד שובר כותר זה את הכללים הדקדוקיים, ולפילוסופים – האמצעים להסביר את שבירת כללי הפרגמטיקה.

המניע השלישי שלי במאמר זה הוא לחשוף את הקוראים לעקרונות הלשוניים והפרגמטיים המסתתרים מאחורי התופעות המצוטטות, והוא נסמך על רצוני להציב קריטריון מודע לבחירה של יצירות שאותן נקרא לפני הילדים ושאותן נשאף לכלול בלקטים.

ניכנס, אם כן לתוך הבחץ.

בין יוצרנות ליצרנות - כוחו של ילד

יוצרנות מהיי יוצרנות כערך מילוני מופיעה רק אצל כנעני (1965), וכך הוא מגדיר אותה:

"תכונת היצירה, סגולתו של היוצר: ההתבוללות מהווה סכנה ליוצרנות התרבותית".

במילונים מאוחרים יותר הערך הזה כבר לא מופיע. לטעמי היה מקום לשגר שימוש במונח יוצרנות כדי לתאר התנהגות ילדית ייחודית מאוד, גם אם חולפת בחלקה, ואני מתכוונת ליצירה הלשונית הספונטנית. המבוגרים הכותבים לילדים – שלונסקי (ללא ציון שנה; 1957) מציע את הדוגמה הבולטת ביותר לסוג כזה של כתיבה – מאמצים לעצמם יוצרנות מכוונת. בדרך זאת הם משחזרים התנהגות אופיינית לדוברים הצעירים שהם קוראיהם, הם מפתים אותם לממש את אחת התכונות הנפלאות ביותר של השפה – הדינאמיות שלה – ומעודדים אותם לשחק בצליליה; הם ממלילים ומבטאים תהליכי חשיבה יוצרניים שלעתים נשארם סמויים, ואף מאפשרים למבוגרים מעין הצצה אל ראשו של הילד. אצל הצעירים מתעוררת יוצרנות מילונית, בדרך-כלל, במקומות של חסכים מסוגים שונים:

ייתכן שהערך הקיים איננו מוכר לילד: *"המגזמה הזאת לא חותכת בכלל" התלוננו שי ומירה (שי בן חמש וחצי ומירה כמעט בת שש), אחרי שהעבירו את המזמרה מיד ליד, אך הענף הירוק לא נחתך. והתנהגות זו שונה משל יערה, שגילה נע בן שנתיים לשלוש, והיא מצוטטת אצל רות ושניר (1987) "גם לאבא שלי יש ממזרה בחדר".*

ייתכן שהערך לא קיים כלל במילון: כשהכלבה של אמיר ברחה [גילו נע בין שלוש לארבע, אצל רות ושניר (1987)] רצו הילדים לחפש אותה. על כך הוא השיב: *"אין זבר, שתישאר ברוחה".* אנחנו מייחדים מילה לציין מצב של כלבה שנפצעה: פצועה. אבל אין לנו מונח ספציפי לתאר מצב של מישהו שברח ועדיין לא נמצא.

ייתכן גם שהילד מרגיש כי הערך הקיים איננו מספק את הדרישות
המדויגות שלו ואיננו מציית לחוקים – הלא-מודעים – שהדובר הצעיר
גיבש לעצמו על סמך התנסותו עד כה:

"תגשי אלי, גבירתי הקטנה," אומרת סבתא נירה לנכדתה בת השלוש.
"אני לא גבירתי, אני אדונה," משיבה הילדה.

אנחנו מסוגלים לאתר את היוצרנות אצל הילדים, רק כאשר התוצר
שלה הוא ערך שאיננו קיים בשפה כלל, או שהוא קיים בה, אבל משמש
בפירוש אחר "הסיפור שלי עף ברוח" אמרה יעל בת השש לאמה והסיטה
את הפוני שלה מן המצח ומעל לעיניים.

לשונם של הילדים שונה מזו של המבוגרים בשני אופנים: לעתים היא
יחורקת, כלומר הילד משבש ערך קיים בלשון המבוגרים, ולפעמים היא
ימצלצלת. במילים אחרות, הילד יוצר צורה שמצלצלת לנו כמוכרת,
כאפשרית בלשון, גם אם איננה מהווה חלק מן המילון המוסכם. אנחנו
מזהים בה רכיבים אופייניים לשפה מחד גיסא, וזרות כלשהי מאידך גיסא.
בכך הדגמנו את היוצרנות המילונית.

אולם ליוצרנות יש פן נוסף, הבא לידי ביטוי בשימושים שאינם
מקובלים בלשון המבוגרים, כפי שנראה מיד. חשוב כאן להבדיל בין
היוצרנות הזאת, המצייתת להיגיון ילדי בהשוואה לצורות שנולדו באופן
מכוון כחלק מיצירת שירי אי-גיון, שירי נוסנס. **בתוך הבחץ** (תשל"ח),
למשל, הוא ביטוי שניתן לייחס אותו ליוצרנות ילדית, ונחזור אליו מיד.
"שלושה ימים נכנסו לבקבוק" הוא תוצר של אי-גיון, שילד לא צפוי
להשתמש בו. זאת בשונה מן הצירוף "קיבלתי מכה בברך של היד", שיצר
עידו בן הארבע וכמוהו הדוגמה שלפנינו.

בתאריך 19.4.2002 לקחו קרן בת הארבע ותומר בן השנתיים את
קופסת אבני הלגו והחלו לבנות מהן בניינים. קרן בנתה מגדל גדול, לקחה
אבן לגו, הניעה אותה באוויר, כמעין מטוס, פגעה במגדל, הרסה אותו
והודיעה: "זיה המגדל מניו יורק." מאז 11.9.2001 כבר חלפו כשבעה

חודשים – שמינית מן החיים שהספיקה לממש – אך מסתבר שקרן עדיין חושבת על כך.

למחרת חזרו השניים הביתה רעבים. קרן ביקשה 'גילי' ותומר ביקש 'גמדים'. אמרה קרן לאמה בהתלהבות: "אני מבטיחה לך שאני אגמור את ה'גילי' תוך שנייה." אמר תומר: "אני מבטיח לך שאני אגמור את הגמדים תוך שני!"

קרן בנתה עוד מגדל מאבני לגו. הפעם היא לא הפילה אותו, אולם היא טרחה להודיע לכל השומעים והמעוניינים: "זה לא המגדל מניו יורק!"

סבא שלהם – יוסי רגב מאוניברסיטת בן-גוריון – שיתף אותי ביכולת ההתבוננות וההקשבה שלו, כפי שנוהג בורלא לעשות בשיריו. מצד אחד אנחנו רואים השתקפות של המציאות במשחק היוצר של הילדים, ומצד שני אנחנו עדים ליוצרנות לשונית שמפעיל הילד בן השנתיים, שכבר הבין שעל אחותו מדברים בלשון נקבה, ואילו עליו – בלשון זכר, ואת ההפנמה הזאת הוא מממש ביצירה המעידה כי הוא נסמך על השמיעה – צורת הזכר של שנייה היא שני, לא כן! אבל עדיין אין לו מספיק ניסיון כדי להכיר את תעתועי הלשון, שהרי המילה 'שנייה' משמשת גם כמספר מונה וגם כיחידת זמן. הביטוי תעתועי הלשון איננו אלא דרך שלי לומר כי העברית, ככל אהובה ראויה לשמה, משחקת לפעמים במאהבים שלה – בנו הדוברים – והיא עושה זאת בכל הגילים.

בשעה שראיינתי ילדים בגן, נעלמה לפתע סוף, בת החמש וחצי. מלאה בחששות שמא חשבה ששכחתי אותה, או חלילה פגעתי בה, ביקשתי מרועי שיקרא לה. "איפה הייתי" שאלתי. "הלכתי להתאבד", היא ענתה בנון-שלטניות. לפני-כן שמעתי ילדים רבים שאומרים "נאבדתי", אבל לסוף היה חשוב להבהיר לי כי היא רצתה ללכת לאיבוד.

התנהגות יוצרנית כזאת מממשת את הדינאמיות של השפה באופן וירטואוזי כמעט, אך היא תכליתית: לעתים היא באה לנסח בדיוק רב מחשבה של הילד, ולעתים היא משמשת לו ככלי לארגן בעזרתו את העולם ולהשליט בו סדר, ולו זמני בלבד.

אליה בן החמש וחודש מסתכל על אמו ועל אביו, ועל ידיהם, וקובע בפליאה: "לאמא יש טבעת. למה לך אין טבעי?"

בדוגמאות שלעיל נדרש הילד ליוצרנות כדי לארגן פרדיגמות עקביות, כלומר, מערכות שאת חוקיהן ניתן לנסח בקלות יחסית. אולם היוצרנות מגיעה לשיאים מיוחדים בשעה שהילד מנסה להבין את המציאות באמצעות אוצר המילים העומד לרשותו: כך אומר בעז [שגילו נע בין שלוש לארבע, אצל (רות ושניר (1987)], כשהוא מרים את שפופרת הטלפון: "אבא, אין צליל חיוך!". גם הדוגמה הבאה מיועדת להבהיר את העוצמה של הילדים שהופכים להיות יוצרי תיאוריות אד-הוק, מרגע שהם נכנסים להרפתקה של חיפוש משמעות ושל ניסיון להתאים את אוצר המילים העומד לרשותם למציאות המשתנה.

לכן מלאו חמש, והוא משתתף בשיעור מוסיקה בגן הילדים. בדברי החוכמה שלו שיתפה אותי ציפי כהנוביץ' ממכללת לוינסקי, שניחנה באוזן שומעת ובלב מקשיב. גם כאן שמור לעברית תפקיד, שכן במילון של המבוגרים יש למילה 'שיח' שתי משמעויות: צמח ודיבור.

המורה מזמנת לילדים התנסויות בצורות שונות של דו-שיח מוסיקלי, ולפני-כן שואלת:

מהו דו-שיח?

דממה.

כעבור שתי דקות:

ציפי...

כן, בן, מה זה דו-שיח?

דו-שיח הוא צמח צצומח גם ביבשה וגם במים.

איזו תשובה מעניינת! בכלל לא חשבתי על אפשרות

כזאת! בן, למען האמת, התכוונתי לתשובה אחרת, ובה יש שיחה.

דממה.

כעבור שתי דקות:

ציפי...

כן, בן, מה זה דו-שיחי
דו-שיחי הוא שיח שגם צומח וגם משוחח.

מיותר לומר שלחוכמה רכה יש יתרונות שניסיון החיים איננו יכול להתחרות בהם. כדי לשמר אותם אני חוזרת ומציעה לאמץ את השימוש בביטוי יוצרנות. חשוב על כל פנים להזכיר, כי משחקי הלשון שבורלא מציע טומנים בחובם חומרי-גלם מתאימים במיוחד לטיפוח שיח חקרני ויוצרני מסוג זה.

דוגמה נוספת ליוצרנות נולדת בעקבות החלה של כלל מעבר למקובל. בעברית אומרים לילד "אתה חמוד מאוד, אבל אם תחכה עד סוף הפגישה תהיה עוד יותר חמוד". והנה משעמדו למלוא לקרן ארבע שנים, היא מדברת עם סביה:

"אתה יודע, סבא, אני בת ארבע!"

"כן, ובשבת נחגוג לך יום-הולדת."

"אז אני אהיה עוד יותר בת ארבע."

דבר אחד אין להטיל בספק, בשבת הבאה תהיה קרן עוד יותר חכמה. כדאי אולי להבהיר כבר בשלב זה, כי יש התנהגויות ילדיות אופייניות מאוד, המזדקרות לכל אוזן ובולטות במיוחד, שלשימוש בהן בכתיבה לילדים יש חשיבות רבה אולם הן אינן עדות ליוצרנות. כך, למשל, החלפה בין השוטפות: הגייה של למ"ד ורי"ש כיו"ד, המניבה את הצירוף שקשה לעמוד בפניו: 'יו יוצה'. בורלא מתעד אותה, בין השאר, בסיפור "ריש-ריש הכריש המפיצת" (בורלא, 1976), העוסק בכריש צעיר, שיש לו בעיה – כמו לילדים רכים בשנים המרכיבים משקפיים:

"אני מביט, אבי אינני רואה פיוס! אינני רואה כיוס! ו...טאך! האף נתקי

בקיר! אינני רואה כיוס! ו...טאך! האף נתקי בסרטן גדוי."

גם הגייה שגויה של השורקות – כאשר הילדים מחליפים את השי"ן בסמ"ך – מתועדת אצל בורלא. השיחה מתנהלת בין נשר צעיר ואמו. הנשר נקרא בשם חיבה 'נש-נש', איך לא, ומאחר שהוא מתקשה להגות שי"ן

ימנית היא נשמעת בפיו כשייך שמאלית או כסמ"ך. הנשר הצעיר כבר יודע מי הוא, אך עדיין רוצה לדעת, איך לא, מאין הוא בא :

- אפשר לאכול את זה?

- לא. לא לאכול ולא לשתות. הוא מלוח מאוד.

- מה זה מלוח?

- זה.. מין טעם. יש מתוק, ויש מלוח. אתה – מתוק!

- לא נכון! אני נס-נס!

נכון, אתה נש-נש הקטן והמתוק שלי.

אמא, מאיפה אני? איפה הייתי לפני שהייתי פה?

להתנהגויות כאלה יש אפיון בולט, שעל-פיו ניתן להבדיל אותן מהתנהגויות יוצרניות. הן לעולם מתרחשות באותו כיוון. לא נשמע ילדים המחליפים יו"ד ברי"ש, ואף לא כאלה המחליפים סמ"ך בשייך. בעוד שהראשונה נעלמת לחלוטין כאשר הילדים גדלים, הרי שהשנייה עלולה שלא להיעלם. היא מכונה שִׁפְתוֹת (lispings), לעתים קרובות היא מעידה על כך שהדובר גדל בחברה סגורה מאוד, קיבוצית למשל, או שיש בו תכונות הקשורות לילדות, כמו פינוק. כאשר יוצר בוחר להשתמש בהן הוא משיג אמינות בזכות השחזור של דרך ההגייה הילדית – כולנו זוכרים את "טופהילה טו-רי-טו" (קופהילה (ראש קטן) קו-קו-רי-קו) של שלום עליכם (ביצירתו **מוטל בן פייסי החזן**); הוא אף נותן בכך הרשאה (לגיטימציה) לקוראיו להיות קטנים וגם לגדול, בכך שהוא מעלה למודעות של הילדים ושל המבוגרים כאחד את האוניברסליות שברכישת הדיבור.

מה בין אי-גיון, היגיון ילדי, יוצרנות והאנשה?

ספרו של עודד בורלא **בתוך הבחץ** (תשלי"ח) איננו מכיל אף סיפור שזה שמו, אולם הכותר הוא בפירוש הזמנה להיכנס לתוך עולם ילדי המוגדר אחרת – במקרה הזה באופן יחסי ולא מוחלט – מאשר עולם המבוגרים. הגדרה זאת איננה בהכרח מובנת או נכונה פחות, אולם היא איננה מצייתת למוסכמה החברתית הפרגמטית שהלשון מקבלת על עצמה. באחד הימים שתיתי

להנאתי קפה איכותי בבית-קפה הנמצא באולם הכניסה של בניין זכוכית חדש המתנשא לגובה רב. השולחנות היו בתוך מרחב פתוח ומוגדר בו-זמנית. דלתות הזכוכית תרמו להרגשת היושבים כאילו הם בתוך הבחוף. כאילו לא די בכך, הבחנתי בשלט שהורה לאנשים לא לעשן בבית-הקפה: "העישון מותר רק בתוך הרחבה החיצונית" נאמר בו... אפשר היה לנסח אותו גם במילים אלה: "נא לעשן רק בתוך הבחוף".

גם ההחלטה של בורלא לקרוא לאחד הספרים שלו **שלוש ועוד כחול** (תשל"ב) היא לכאורה בחירה המחברת דבר עם שאינו מינו. אם נתעמק בה נגלה כי מבחינה מסוימת שלוש הוא מספר מונה ואילו כחול הוא צבע, אולם שניהם כאחד מתארים תכונות של חפצים. לא כן?

במילים אחרות, מוסכמות הלשון אינן בהכרח ייצוג מושלם של היגיון צרוף; לעתים קרובות הן מימוש אפשרי אך לא בלעדי של היגיון לשוני או חברתי. שבירה שלהן מדגישה בו בזמן גם את הכוח וגם את המוגבלות שבכינון.

היגיון ילדי, אם כן, איננו שובר את המוסכמה לצורך משחק, אלא הוא מציע דרך משלו לפרש את העולם. היוצרנות היא לעתים קרובות דרכו לפרש את הסובב אותו וגם לפעול עליו. כך נולד סוג נוסף של יוצרנות, שהיא בעלת אופי פיוטי או שירי יותר, והיא איננה שמורה לילדים בלבד, אלא דווקא מחברת ביניהם לבין הכותבים בעבורם. ואכן, בורלא מתקרב בדרך הטובה ביותר ליוצרנות אמינה, כאשר הוא מאניש את יצירי הטבע הסובבים אותנו. כך, למשל הוא נוקט את הצירוף "פעם שמעתי שהרוח השתעלה" – (העכבר והחיפושית, בתוך בורלא, 1989), או "המכנסיים מחייכים אלי מאחורי" (שם), ממש על-פי דרכם של הילדים המצוטטת בהרחבה אצל רות (1995) בכותרת של ספרה: "הגשם מנגן לי על הכובע", וכן: "האש מדברת, מה היא אומרת!" (עמ' 74, שם). מנגוני האנשה מאפיינים את יצירותיו בכלל, והוא מרבה להשתמש בבעלי-חיים מדברים, המזכירים מצד אחד ילדים כשהם מדברים, והיוצרים מצד שני מעין עולם עצמאי שלא חל עליו ההיגיון הפרגמטי השולט בעולם המבוגרים.

בתוך הבנים – על בחירה ועל קנוניזציה

כיצד נבחרים ספרים בעבור ילדים? אחד הקריטריונים לבחירת ספר טוב לילדים צריך להיות מידת ההעצמה שהקריאה בו יכולה לספק לילדים. כך למשל, ספר המחזק את ההרשאה – את הלגיטימציה – לנקוט לשון יוצרנית, הוא ספר מעצים מעצם מהותו. הוא מתעד התנהגות ילדים ובכך, כאמור, גם נותן לה הרשאה, גם הופך אותה לראויה לתיעוד וגם יכול להביא לידי דיון ועיסוק מומלל בה.

במפעל חשוב ביותר נולדה סדרה של ספרים גדולים – **הספר הגדול של...** – מצאתי שבין השנים 1989-1996 יצאו לאור כתריסר ספרים של טובי היוצרים לילדים. לסדרה כזאת יש יתרון בכך שהיא מהווה מעין תשתית קאנונית המאפשרת חשיפה למבחר מושכל של יצירות שכותביהן מרבים לפרסם ושעבודתם היא רחבת היקף. אולם אליה וקוץ בה. סדרה פירושה פורמט – מידות, עריכה, איור, וכמובן, בחירה. לכל ספר נבחר מאייר אחד, בעוד שכל אחת מן היצירות שנכללו בו, שלוקטו מספרים רבים – זכתה להקשר חזותי עצמאי כשעמדה בפני עצמה. מעבר להיבט הגראפי, כלומר לרכיב של האוריינות החזותית – עומד לפני בוחר היצירות אתגר לא פשוט, להקיף את הפנים הרבים של כל משורר ומשורר. קושי זה בא לידי ביטוי בולט גם אצל בורלא. משהכנתי את ההרצאה שקדמה למאמר זה, גיליתי כי הספר הגדול של בורלא, למשל, כולל דוגמאות רבות למשחקי הלשון המכוונים שלו, אך חסר בו ייצוג של חומרים קליטים במיוחד, כמו למשל דוגמאות המופיעות בספרו **חוזים שובנים** (1996) ואין בו די דוגמאות כמו אלה המשולבות בספרו **אבא, אמא ואני** (תשלי"ט) המתעדות התנהגויות יוצרניות אמינות במיוחד. להלן דוגמיות של הדוגמאות שבחסרון הרגשתי:

מתוך השיר "ארץ רחוקה" בקובץ **חוזים שובנים** :

ארץ רחוקה יש גדר מפקק

וברום השמים – ענן מגהק.
בשדה, לא רחוק, שני קוצים מתעטשים,
בגינה, בפניה, סביונים מתכתשים.
מתוך הסיפור "ארץ רחוקה" בקובץ **אבא, אמא ואני** :
"אמא! המים צוחקים!" אמר אורי, והצביע על המים
הרותחים בסיר.
"אמא," אמר, "המכנסיים שלי מחייכים מאחור... צריך לתקן
אותם..."

אמנם אמרנו, כי שיבושים אינם גילוי יוצרני, אך לעומת זאת הם מייצרים
אמינות. דוגמה נוספת לכך, אופיינית מאוד לילדים צעירים, מופיעה
בסיפורה של מיפלה, ילדה מאינדונזיה, באותו קובץ (בורלא, תשל"ט).
מ"ם ונו"ן מייצגות שני הגאים שבהם האוויר עובר דרך האף. כאשר
הילד הקטן מצונן נחסם המעבר של האוויר – אצל ילדים צעירים הכול
קטן, גם הנחיריים וגם צינורות האוויר – המ"ם נשמעת כבי"ת, ואילו הנו"ן
נשמעת כדל"ת: מיפלה נקלעת לריב בין קרנף לקוף מקק, שעליו היא
מספרת בגוף ראשון :

"מה אמר!" שאלתי.
"הוא אפר: שלוב אדוד קרדף!
"ימה, יש לו נזלת!" שאלתי כאילו אינני מבינה.
"איד לו. הוא סתב ברגיז אותי."

מיפלה מתווכת בין הניצים ומפרידה אותם זה מזה, אך מרגע
שהשתחרר הקוף המקק, הוא חוזר לסורו: "קרדף מטובטב! שבד! תידוק!"
כל ילד מזדהה בקלות עם שני הצדדים כאחד. גם עם הילד השמן
והכבד שלועגים לו, וגם עם הילד קל התנועה שמצליח לחמוק מיריבו
המסורבל. במילים אחרות, כאן מנצל בורלא את היכולת שלו להקשיב
לילדים כדרך לשחזר התנהגויות אופייניות להם, הן בלשון והן בהברות.
לכל הדעות סיפור מומלץ, בייחוד לימות הגשמים, ההצטננויות והנזלות
הקלות.

הלקח איננו לוותר על הספרים הגדולים, אלא לעולם לא להסתפק בהם, ותמיד לבחור לצידם ספרים נוספים. בחירת ספרים אלה צריכה להיעשות תוך כדי בחינה ביקורתית של הקריטריונים שהופעלו באוסף הקיים, שאותם יש להשלים באופן מושכל ומכוון. כדי לבחור ספר לקריאה, חשוב להתאהב בו, אך גם לאהבה שבעים פנים. אני מקווה שמאמר זה יקל על הבוחרים להבא גם להתאהב וגם להחליט את מי להזמין פנימה כדי שלא יישאר בתוך הבחון.

ביבליוגרפיה

- בורלא, עודד 1976. **פעם ועוד פעם**. תל-אביב: ספריית השפן הסופר, עם עובד.
- בורלא, עודד תשלי"ב. **שלוש ועוד כחול**. תל אביב: עם עובד.
- בורלא, עודד 1989. **הספר הגדול של עודד בורלא**. תל אביב: עם עובד.
- בורלא, עודד 1996. **חרוזים שובבים**. פתח-תקוה: לילך.
- בורלא, עודד תשלי"ח. **בתוך הבחוף**. תל אביב: עם עובד.
- בורלא, עודד תשלי"ט. **אבא, אמא ואני**. תל-אביב: ספריית השפן הסופר, עם עובד.
- ברוך, מירי (עורכת) 2000. **סודות של סופרים**. קרית-גת: קוראים.
- ברוך, מירי ופרוכטמן, מאיה 1989. **השפה העברית שלנו**. תל-אביב: יסוד.
- גולדברג, לאה 1978. "על שפת הילדים" בתוך: **בין סופר ילדים לקוראיו: מאמרים בספרות ילדים**. בעריכת לאה חובב. תל-אביב: ספרית פועלים.
- ולדן, צביה תשמ"ה. "שיבושים, שיפוצים וחיידושים – שלוש תופעות מלשון הילדים, כפי שנתגלו לי בעת הצצה בספרות הילדים" בתוך: **מחקרים בספרות ילדים**. בעריכת מירי ברוך ומאיה פרוכטמן (עמ' 195-206). תל-אביב: אוצר המורה.
- ולדן, צביה תשנ"ד. "לתאר, לתת עצה ולהתפעם: שלושה סופרי ילדים על שפת הפעוטות" בתוך: **על ניצני אוריינות ועל השפה כמכלול: לקט מחשבות ומאמרים**. (עמ' 39-49) בית-ברל: מל"ל.
- כנעני, יעקב 1965. **אוצר הלשון העברית**. תל-אביב: מסדה.
- רות, מרים 1995. **הגשם מנגן על הכובע שלי**. קרית-ביאליק: אח.
- שורצולד, אורה 1984. "הלשון העברית כנושא בשירי הילדים" בתוך: **מחקרים בספרות ילדים**. בעריכת מירי ברוך ומאיה פרוכטמן. (עמ' 236-257). תל-אביב: אוצר המורה.

- שלונסקי, אברהם 1957. **אני וטלי או ספר מארץ הלמה**. תל-אביב: ספרית הפועלים.
- שלונסקי, אברהם (ללא ציון שנה). **עלילות מיקי מהו**. תל-אביב: ספרית הפועלים.
- רות, מרים ושניר, מיריק 1987. **לשונות קטנים**. תל-אביב: שבא.

בין סיפור לשיר אצל מרים ילן-שטקליס

ד"ר גאולה אלמוג

המשוררת מרים ילן-שטקליס בחרה, מיינה, ערכה וכינסה בעצמה את יצירתה לילדים בשלושה כרכים: **שיר הגדי, יש לי סוד, תחלומי**. כל כרך בנוי משתי חטיבות; בחטיבה הראשונה מכונסים השירים ובשנייה הסיפורים. בסך-הכול שמונה-עשר סיפורים, מהם חמישה שהם תרגום או עיבוד.

למושגים "סיפור" ו"שיר" יש הגדרות רבות ושונות, ואולם מרים ילן-שטקליס בחרה, לצורך המיון בספריה, רק בקריטריון של פרוזה לעומת כתיבה מחורזת ושקולה.

ספריה של מרים ילן-שטקליס, כמכלול, זכו לחיים ארוכים והם מצויים על מדף ספרי הילדים עד היום. ואולם בעוד שרבים משיריה חוזרים ומשובצים באנתולוגיות ובספרי הלימוד, רק הסיפור "הדבי" זכה להיכנס לאנתולוגיות של הגיל הרך², ואילו שאר הסיפורים לא התקבלו.³

אולי משום ששלושת הכרכים, שבהם מכונסת כל יצירתה של מרים ילן-שטקליס לילדים, עומדים עדיין על מדפי חנויות הספרים – לצד ספרים בני יום – לא נשאלה השאלה, מה גרם לכך שאין אנו מוצאים בסיפוריה את אותן איכויות המצויות בשיריה.

¹ שיר הגדי, דביר, תל-אביב, תשי"ח.

² הסיפור "אבא מצחיקון" (בתוך שיר הגדי) גם הוא אינו סיפור מקורי, על אף שלא מוצהר על כך בספר. הוא נכתב על-פי סיפור של הסופר והחוקר הרוסי קורניי צ'וקובסקי. עיבוד אחר לסיפור זה הוא הסיפור של לאה גולדברג "כך ולא כך" (בתוך זירה להשכיח, ספרית פועלים, 1972), שם מצוין המקור.

³ המסע אל האי אולי (עם עובד, תל-אביב, תש"ד), בהנה תקופה מסוימת מפופולריות – גם בשל העיבוד הרדיופוני שנעשה לו במסגרת התכנית "לאם ולילד" ב"קול ישראל", אך גם הוא נשכח.

במאמר זה אנסה להדגים כיצד מרים ילן-שטקליס, אשר יישמה בהצלחה רבה עקרונות פסיכולוגיים, פדגוגיים וספרותיים בשיריה לילדים, התעלמה מכמה עקרונות יסוד במרבית סיפוריה. כדי להדגים טענה זו בחרתי בסיפור "שערי הארץ"⁴ (1946) שהנו הרחבה סיפורית שעשתה המשוררת לשיר "גיניגיני"⁵ (1941) ולשיר "תפילה"⁶.
להלן עקרונות היסוד הכלליים של ז'אנר ה"סיפור" במבנה הקלאסי שלו, שבאמצעותם בחנתי את היצירות:

. ה"סיפור" הוא שם כולל ליצירה שיסודה הוא **עימות**, (או אי-נחת) המניע את הדמויות בזמן ובמרחב, במציאות ובדמיון, והוא בנוי כרצף של **התחלה**, **אמצע** ו**סוף**.
. ביסוד העימות (או אי-הנחת) יש תמיד בעיה הדורשת פתרון או קונפליקט הדורש התרה.
. הניסיון לפתור או ליישב את הבעיה (או הקונפליקט), הוא שבונה את הרצף ומקדם את העלילה.
. הפתרון (או הכישלון) סוגרים את העלילה והם הנושאים את המסר.

על הגדרה זו יש להוסיף את הקריטריונים המתאימים לילדים:

. השמירה על עלילה ברורה ופשוטה המתמקדת
בעיה (או בשאלה) מרכזית אחת ובפתרונה, היא אחד
הקריטריונים הבסיסיים של הסיפור לילדים.
. הבעיה המובילה את העלילה היא זו שמגדירה במידה רבה
את הרלוונטיות של הסיפור לגיל הנמענים.

⁴ דבר לילדים, 28.2.1946, כרך ט"ז, חוב' 24, עמ' 310-307.
⁵ דבר לילדים, 21.8.1941, כרך י"א, חוב' 18, עמ' 284-283.
⁶ בחלופי, דביר, חל-אביב, תשכ"ג, עמ' 19.

. בעיה רגשית מאפילה על כל בעיה אחרת בסיפור, והיא גם זו שתישא בדרך-כלל את המסר בסיפור.⁷

. כל סטייה של הסיפור הכוללת בעיה רגשית נוספת, מסיחה את הדעת מהשלד המרכזי, פוגעת בקוהרנטיות, מקשה על הפקת המסר ומקנה הרגלים לא נכונים של קריאה.

הסיפור "שערי הארץ" מתחיל בעיצומו של ויכוח בין דני לאמו:

- לא רוצה, אמרתי, - אני לא רוצה.
- מדוע, - אמרה אמא, - מדוע אינך רוצה?
- כך!
- הסבר לי, דני, אני מבקשת ממך, הסבר!
- לא רוצה, ואת יודעת מדוע?
- טוב, - אמרה אמא, - אבל דווקא מפני זה אני מבקשת ממך שלא תחבוש את הכובע הישן, הקרוע הזה, המכסה אותך עד העיניים. רוצה אני, - אמרה אמא, - שלא תשים לב לילדים טיפשים.
- אמא, את לא מכירה את הילדים ברחוב שלנו, ואת לא מכירה את הילדים בכיתה, לא אצא בלי הכובע הזה.
- דני, - אמרה אמא - אתה יודע כמה אנו כולנו אוהבים אותך, אבא ואני ורותי, ויש לך צבע שערות כל-כך יפה, ומה אכפת לך...
- אמא, לא אלך, אני גייגני, ובלי הכובע לא אלך!

הפתיחה מתרחשת בבית המגורים של הילד והחומרים שבה לקוחים מעולמו הקרוב. העימות בין אמא לדני הוא על נושא תבישת כובע. בתחילה

⁷ יוצא מן הכלל הוא הסיפור לגיל הרך, שנועד להקנות מידע, ובו הבעיה הרגשית מגויסת מטעמים מתודיים.

מתנגדת אמא לחבישת הכובע משום שהוא ישן, קרוע ומכסה את העיניים, אך בהמשך מתברר שהוויכוח הוא בעצם על "הפתרון" שמצא דני ל"בעיה" האמיתית שמציקה לו והיא, הלעג של הילדים, ברחוב ובכיתה, לצבע האדום של שערותיו. דני בחר בפתרון של הסתרת השיער בכובע, ואילו אמא מייעצת לו להישאר גלוי ראש ולא לשים לב "לילדים טיפשים" שאינם מבחינים ביפי שערותיו.

בפתיחה זו יש שתי בעיות מרכזיות:

בעיה ראשונה היא, שילוב מצבו הגרוע של הכובע, כחלק בלתי נפרד מהטיעון להתנגדות לחבישתו. הכנסת גורם זה משאירה פתוחה את השאלה, האם כובע במצב טוב יותר היה מקובל על האם.

בעיה שנייה נובעת מהאמונה שניתן לפתור בעיות רגשיות ברמה הקוגניטיבית. אמונה זו מקורה בתפיסה החינוכית של שנות החמישים, הנותנת לגיטימציה ל**דרישה בלתי מוגבלת מהילד**, אם היא מלווה בסביבה תומכת. האם מאפשרת לדני להביע את רגשות התסכול והרתיעה, אך מבחינה חינוכית זו גם ההזדמנות שלה להסביר, לחנך ואפילו כמעט לדרוש מהילד להתמודד "בגבורה" מול כל הילדים.

העימות המתחיל בסירובו של דני לצאת החוצה גלוי ראש לא מוכרע, ואף חוזרים אליו עד לסוף הסיפור. אי לכך אין אנו יודעים אם היה זה נכון לצאת החוצה גלוי ראש הישר לתוך "גוב האריות", או לחילופין, לחבוש כובע ולמנוע את העלבון. רק מבחן ההתנסות הוא שהיה יכול להעיד על טיבן או על יעילותן של כל אחת מההצעות להתמודדות עם אי-הנחת של דני.

לדעתי, העימות על חבישת הכובע אינו עומד למבחן בסיפור, בשל האמביוולנטיות שהיתה קיימת אצל מרים ילן-שטקליס בין תפיסת עולמה החברתית – שם היא עמדה, ללא ספק, מאחורי הצעת הגבורה של אמא – ובין תפיסת עולמה הפסיכולוגית לפיה היא לא יכלה להרשות לעצמה לעצב ילד "סופרמן". וכך נשארת פתיחה זו, הבונה בקורא אמפתיה חזקה לבעייתו של דני, תלויה ולא רלוונטית להמשך הסיפור, כפי שנראה בהמשך.

בניגוד לכלל הקובע כי הניסיון לפתור או ליישב את הבעיה (או הקונפליקט) הוא זה שבונה את הרצף ומקדם את העלילה, למרים ילן-שטקליס היו תכניות אחרות לגבי העלילה, ולכן היא השאירה את הפתיחה תלויה ושברה את הרצף באופן שרירותי, כפי שנראה להלן.

בפתיחת הסיפור "שערי הארץ", מקור הטעות שעשתה מרים ילן-שטקליס הוא, למרבה האירוניה, ההפנמה החזקה של המספרת את תפיסת העולם ההוליסטית המתייחסת לחיים כמכלול. בגישה זו נבחנת כל תופעה במסגרת כוללת של פעילות הפרט. בהתאם לכך התייחסה מרים ילן-שטקליס לכלל יצירותיה על דני כאל "מכלול חיים אחד"⁸. הגיבור בשיר הסיפורי "גיינגיי" כמו גם דני מהשיר "תפילה" הוא גם הגיבור של הסיפור "שערי הארץ", והעימות בפתיחה נועד למעשה להזכיר לנו במי מדובר – מעין, אתם זוכרים את דני הגיינגיי – אך הבחירה בעימות כדי לתאר את הגיבור היתה שגיאה מבחינת המבנה הסיפורי.

לעומת זאת בשיר הסיפורי⁹ "גיינגיי" (שייקרא להלן שיר), אשר גם הוא נפתח בהצגת שתי עמדות מנוגדות, זו של האם וזו של הילדים בחוץ, לא מתפתח עימות בין שתי הדעות, וממילא לא מתפתח הצורך להעמיד אותן למבחן. בין שני המצבים ניצב דני עם רגשות תסכול, כאב וקיפוח המתפתחים לתלונה נגד "בורא עולם". בהבדל מאי-הנחת של דני, שמקורו בהתנהגות הילדים בסיפור "שערי הארץ", בשיר "גיינגיי" אי-הנחת מקורו במצב קיומי שלא ניתן לשנותו.

⁸ ראו אלמוג, "השירה כמלווה את הניסיון האישי של הילד הרך ואת תחומי התעניינותו בתוך תפיסות עולם וגישות חינוכיות ביצירתה של מרים ילן שטקליס לילדים", ע' 69, דני ספרים, 1995.

⁹ השיר "גיינגיי" מוגדר בניתוח זה כסיפור על-פי הקריטריונים המבניים שנבחרו לעיל. השיר בנוי כרצף של התחלה, אמצע וסוף. הגיבור מונע לפעולה בשל אי-נחת הדורש פתרון. יש ניסיונות של הסביבה הקרובה ליישב את בעיית הגיבור, ויש גם פתרון הסוגר את העלילה והוא נושא מסר. אבחנה זו מקלה על ההשוואה בין היצירות בכך שניתן להעמיד כל פרמטר של הסיפור זה כנגד זה.

השיר "גיינגי" מטפל בתופעה של אי-נחת מצבע השיער¹⁰. "למה בראת לך ילדים צהובים, אדוני," מתלונן דני. בעיה זו מייצגת תופעה אנושית כללית יותר, שאינה אופיינית רק לילדים והיא, אי-נחת מהתכוונות שהעניק לנו הטבע. אי לכך, בעוד מצבו של דני בסיפור "שערי הארץ" דורש פתרון מעשי, מצבו של הגיינגי דורש נחמה.

בסיפור "שערי הארץ", כפי שכבר נאמר, מניחה מרים ילך-שטקליס הצידה את אי-הנחת של דני, ומתחילה בסיפור חדש. דני לא חובש כובע אך הוא גם לא יוצא החוצה. הוא נשאר בבית ומקשיב לגשם שבחוץ ונזכר בעולים הקופאים מקור, מכיוון שהם אינם יכולים להגיע לארץ-ישראל. בנקודה זו עובר הסיפור באופן שרירותי (אגב גשם) מהבעיה הפרטית של דני, לבעיה "רחוקה" ו"גדולה".

גשם. אצלנו גשם, ואיך שם באירופה הקרה, במחנות הפליטים? שם קור ושלג [...] ואין להם בגד ללבוש. קר להם ורע להם, ורעבים הם מאוד, ושערי הארץ נעולים, ולא נותנים להם לבוא אלינו. מדוע עושים את הדבר הזה? מדוע! צריך לומר להם שיפתחו את השערים. צריך להסביר להם, אסור לנעול את השער בפני אנשים כל-כך אומללים [...] אלך אל הנציב העליון ואסביר לו, אולי הוא לא מבין את כל הדבר, ואני אסביר לו, אני לא מפחד, מה יש? אני לא מפחד אפילו מפני הילדים ברחוב הראשי שלנו.

רגע קט לפני שמתחילה העלילה החדשה אנו חוזרים שוב לכובע, אבל הפעם לא כמסתיר את הצבע, אלא כנותן כוח למשימה החדשה, מעין "כובע קסמים" העוזר לדני למלא אחר השליחות הלאומית.

הנה הכובע חבוש היטב לראשי ואני יורד למטה. אני עובר בין הילדים [...] ואף ילד אחד לא אמר לא מילה ולא חצי מילה.

¹⁰ אורך חייו של סיפור נקבע במידה רבה מתוך היותו מתאר מקרה פרטי ברמה הראשונה, אך כמייצג מקרים אין-סופיים של בעיות מסוג זה.

אחד הדברים המקשים על התמצאות הקורא בזמן ובמקום, הוא העדר מעבר ברור בין המציאות ובין הדמיון והחלום בסיפור. בשל טשטוש גבולות זה אפשר ליחס בטעות לגיבור גבורה על-אנושית.

לעומת זאת, בשיר "גינני" המעבר ברור וחד: הסצינה הראשונה היא בערב לפני השינה, כשאמא ניגשת אל בנה ולוחשת לו: "מחמדי" המעמד השני הוא "בלילה בלילה", כשהילד כבר ישן וחולם על אליהו הנביא העומד לידו וקורא לו "אפרוחי". החלום הוא המשך ישיר למה שהתרחש לפני השינה במציאות: אמא לחשה לו, "מחמדי", ובחלום, דוד המלך לוחש לו, "אפרוחי."

בשלב שבו עוזב דני ה"גינני" את הבמה בסיפור "שערי הארץ", תופס את מקומו דני מהשיר "תפילה"¹¹. דני – זה שביקש מאלוהים "עשני גיבור חיל [...] כי אני צריך לבנות אוירון", כדי להביא יהודים לארץ-ישראל – מגשים את מאווייו בסיפור "שערי הארץ". הוא עושה זאת באמצעות סיפור דמיוני של הרפתקאות וגבורה, הגדול אפילו מהדמיון הפרוע ביותר של ילד בכיתה ג'.

תחילה הוא נוסע לביתו של הנציב העליון, מתגבר על מחסום השער ומנסה לשכנע: "בשם כל עם ישראל, [...] שתפתח את שערי הארץ, בבקשה." הנציב העליון משתכנע אך לא לפני שהוא מצטדק לפניו: "מה אעשה? אני רק נציב עליון. פקוד עלי אדוני המלך לבלתי פתוח את שערי הארץ, ועלי למלא אחר הפקודה." דני מבקש ממנו להעמיד לרשותו אוירון והנציב נענה ושולח אותו ללונדון במטוס מיוחד. דני מתיידד עם הטייס ובמהלך הטיסה הוא מציל אותו מהתנגשות עם מטוס אחר. סוף סוף הוא נפגש עם מלך אנגליה ומנסה לשכנע אותו לפתוח את שערי הארץ לפני העולים, בעזרת פרפרזה על סיפור משה עם פרעה:

¹¹ בחלומי, דביר תל-אביב, תשכ"ג, ע' 19.

השתחויותי למלך ואמרת: - שלח את עמי. ויחזק לב המלך, ולא שמע אלי, חזרתי ואמרת: - שלח את עמי! ויכבד את לבו ולא שמע אלי. אז אמרתי: מדוע לא תשלח אותם? מדוע לא תתן להם לבוא אל ארצם? מה עשו לך האנשים האלה? הם אומללים מאוד, כל אחד מהם נשאר לבדו, אין להם לא אבא ולא אמא, לא אח ולא אחות, את כולם הרג היטלר. אין להם לחם לאכול, ואין להם בגד ללבוש. קר להם ורע להם. והם יושבים במחנות, שם באירופה ההיא, ומחכים, ורוצים הביתה, לארץ ישראל. כי זוהי ארצנו, כי אין לנו ארץ אחרת, ואתה ציווית לנעול את שערי הארץ!! אין אפשר דבר רע כזה!

וכך נמשכת הסצנה עם המלך – שגם אותות ומופתים, בצורת דלקה ענקית, לא חסרים בה – והיא נגמרת בהצלת המלך והמלכה ושתי בנותיהם "ביד חזקה ובורזע נטויה" – בידי הגיבור והטייס. "אחר כך באו כל העם ועמדו והפצירו במלך, ואמרו: - בעבור המעשה הזה מוכרח אתה למלא את בקשתו, פתח לו את שערי הארץ. ויאמר המלך: יהיה כן." דני מקבל אלף אווירונים ונוסע לאירופה "לכל המחנות ההם." הוא מושיב "בכל אווירון מאה איש, ביחד מאה אלף," ונוסע "מהר-מהר אל ארץ ישראל, פשוט מאוד."

אצל מרים ילן-שטקליס, כמו גם בספרות הילדים הישראלית עד לסוף שנות החמישים, המגויסות למען מטרות לאומיות – ובמקרה זה ההירתמות להצלת יהודים ולהבאתם ארצה – היא שהזינה את מושג הגבורה. אולם מה רב ההבדל בין דמות הגיבור-ילד בשיר "תפילה" של מרים ילן-שטקליס, אשר אינו הופך ל"מכבי" באמצעות מעשיו, ובין דמותו של דני בסיפור "שערי הארץ". בעוד אשר בשיריה מעוצב תמיד ילד אמיתי, ומעשי הגבורה בהם נמדדו על-פי מגבלותיו הפיזיות והנפשיות של ילד זה, הנה בגרסה הפרוזאית, חרף הבחירה בדובר ילד המספר את הסיפור בגוף ראשון, וחרף הבחירה במישור החלום לתיאור מעשה הגבורה, היא לא הצליחה לבנות בסיפור סיפור של גבורה אמיתית. משום שהחלום, גם אם אין לו גבולות של כאן ועכשיו, הוא בבואה של המציאות ומוגבל לרמת הרהורי ליבו של הגיבור.

בשיר "תפילה" שגם הוא "מגויס" למטרות התקופה וגם הוא מתאר חלום של גבורה, שומרת מרים ילן-שטקליס בקפדנות על ממדיו הטבעיים של "הגיבור הקטן", הן ברמת החשיבה, והן ברמה הרגשית, החברתית והלשונית. המטרה "להביא עולים לארץ-ישראל" היא אותה מטרה בשתי היצירות, אך בשיר "תפילה" המטרה, גם בדמיון, אינה ממומשת.

בעוד אשר בשיריה "מכתב" ו"תפילה" מציינת המשוררת את הנמען במפתחות פואטיים המאפשרים לו להבחין בין מציאות, דמיון ואשליה, יצירתה בפרוזה חסרה לעתים מעבר ברור בין מציאות לדמיון. גם השימוש בחומר התנ"כי, בסיפור הפרוזאי, אינו נשאר רק במישור הדימויים, ויש לו השלכה מעשית על העלילה, כמו בשילוב של סיפור יציאת מצרים. השלכה זו לוקחת בחשבון ידע מעמיק יותר במקור התנ"כי. בשירים לעומת זאת דמויות ההזדהות מייצגות מושג של גבורה, ולא סיפור של גבורה.

מרים ילן-שטקליס, שהיתה מודעת לשלבי ההתפתחות הקוגניטיביים של הילד, ובהתאם לכך בנתה בשיריה דמות של גיבור נאיבי וגם מודע – גיבור שהוא בבואתו של הקורא, המצוי גם הוא בשלבי עיצוב המציאות – לא התייחסה לעקרונות אלה ביצירתה בפרוזה.

מתוך מודעות גם לתפיסות הפדגוגיות החדשות, פנתה מרים ילן-שטקליס בשיריה לרגש, כדי לעקוף את ההטפה הישירה, והשאירה בלתי סגור את הפתרון לבעיה המציקה לגיבור בשיר, ואילו בכתיבתה הסיפורית היא העדיפה את החינוך לגבורה על-אנושית, והובילה לפתרון סגור ובלתי אמין.

רק ממש לפני הסיום הדמיוני בסיפור הגבורה של דני, "שערי הארץ", שבו כל העולים מגיעים לארץ-ישראל והשערים מקושטים בפרחים ובכתובת גדולה: "ברוכים הבאים", יש חזרה מתודית לפתיחה, לבעיית השיער האדום וחבישת הכובע:

לפתע אמר גיוני: דני, יודע אתה, הנה רואה אני לפנינו מין ענן שחור שכזה. והענן הזה אם עוברים דרכו הופכות השערות ונעשות שחורות, הרוצה אתה

בשיער שחור! – לא – אמרתי, – אני לא רוצה בשיער שחור, אני גייגיי ולא אכפת לי כלל וכלל. – ולקחתי את הכובע וזרקתי אותו למטה.”

הפתרון לבעיית ההצקה של ילדים ולבעיית חבישת הכובע מושג, אם כן, באופן עקיף על-די “היקש”. הגיבור מתנסה במעשה גבורה בחלומו, והופך לגיבור במציאות, וכגיבור הוא כבר יכול לוותר על הכובע. באופן שרירותי שילבה מרים ילן-שטקליס את שתי העלילות ואת שני מישורי הפעולה כדי להגיע גם לפתרון הבעיה הראשונה. וזו כמובן פעולה לוגית מסובכת. לקריטריון המתייחס לבניית שלד ברור ופשוט, שבו ניתן לאתר בקלות את הבעיה (או השאלה) ואת פתרונה, יש חשיבות מרכזית בחינוך להקניית מתודה נכונה להפקת מסרים.

לעומת זאת בשיר “גייגיי”, למרות הדמיון כביכול ל”שערי הארץ” – בשניהם יש שני מישורי פעולה שהם במציאות ובחלום, וכן יש פתרון הבנוי על “היקש” – למרות זאת ההבדל הוא רב. השיר “גייגיי” מתחלק לשני חלקים. בראשון מוצגת בעייתו האישית של הילד המובעת כתלונה לבורא עולם: “רבים הצבעים עמך אדוני [...] ולמה בראת לך ילדים צהובים, אדוני, צהובים!” תלונה זו זוכה ללגיטימציה ולאחדה, הן על-די המספרת והן על-די האם. (עם מי אמור הקורא להזדהות בוויכוח על חבישת הכובע?). החלק השני מתרחש בחלום. הקשר שלו עם הבעיה אינו ברור בתחילה, אך אנו סקרנים לדעת כיצד יתחברו החלקים.

הפתרון מצוי בסוף בדבריו של דוד המלך: “פתי שלי, וראה – גם אני גייגיי”. האמירה “גם אני גייגיי!” – שפירושה: אני יכול להבין את בעייתך, אך גם תראה לאיזה מעמד הגעתי חרף השיער הצהוב, בשילוב עם המושג “אפרוחי”, המרמז על הפוטנציאל שעדיין טמון בו – הם שבונים את הפתרון. לא פתרון של עשה ואל תעשה כאן ועכשיו, אלא פתרון המבוסס על תקווה ואתגר. הצעה זו של פתרון פנימי, בלא שינוי התנהגותי, היתה לכל הדעות חדשנית בספרות הילדים בדורה של מרים ילן-שטקליס.

בשל קוצר המקום, לא אכנס במאמר זה לניתוח סיפוריה האחרים של מרים ילן-שטקליס, אשר בחלקם הגדול הם סיפורי זיכרונות. חלקם אינו מתרומם לרמה ספרותית, משום שהם אינם מייצגים בעיות המעוררות הזדהות, וחלקם סיפורי הרפתקאות הלוקים בסגנון כתיבה ארכאי. הסיפור "המסע אל האי אולי" ארוך מדי לגיל הרך וטאיבי מדי לבוגרים יותר. סיפור "הדב" "מונשם" עד היום בשל הרלוונטיות של נושא הסיפור גם היום ובשל המטרה החינוכית – היחס לצעצועים – אך הוא ארוך מדי לגיל הרך ונאיבי מדי לבוגרים יותר. לסיכום: מרים ילן-שטקליס היתה משוררת בנשמתה, ובדרכי חשיבתה, אך עם סיפורים היא לא הצליחה.

”הלב הוא מחבוא” –

על פסיפס האהבה בשירי שלומית כהן-אסיף

ד”ר רבקה גרון

הקדמה

תפיסת האהבה בשירי שלומית כהן-אסיף היא רומנטית במובהק – היא אוורירית, שקופה, פיוטית, יש בה הרבה כמיהה, תום ויופי, מבטיח ביישניים, לחשי סודות, פליאות הדדיות, קרבה בלתי מותנית, אך גם הרבה כאב ואכזבה הנובעים מהפער שבין הציפיות ובין התבדותן. תפיסה זו פרושה על פני כ-32 שירים, המציגים אהבה קוסמית, חובקת עולם בכלל ועולם האדם בפרט.

לגבי ש’ כהן-אסיף האהבה היא השקפת-עולם. היא מאמינה בה כמשהו שגרתי ומקודש, טבעי והופך סדרי עולם, מבטיח ומאכזב. היא אחד מתנאי הקיום הראשוניים. לגוונים השונים של האהבה ולביטוייהם הייחודיים בשירת ש’ כהן-אסיף נקדיש רשימה זו.

1. אהבה כמקסם לעת מצוא

ראיית האהבה כמגביהה, כמשפרת וכמרפאה חולי וכאב היא אחד מצירייה המרכזיים של שירת ש’ כהן-אסיף. זוהי אהבה מאגית המשנה מציאויות עגומות על-פי צורכי הפרט.

כך קורה בשיר ”ילד, ילדה וקשת” (כהן-אסיף, 1990) שבו הופך העצב לשמחה במפגש אינטימי בין שניים - בין ”ילד עם שמש בלב” ו”ילדה עצובה עם גשם בעיניים”. השניים נפגשים ליד שלולית של מים וראו זה פלא, ”כשלאחשו השנים / זה לזו סוד / זרחה לה בשמים / קשת פז את!”

בשירים אחרים משמשת הנשיקה כמקסם-פלא לכל מצב מתוח. בשיר "נשיקה בכיס" (כהן-אסיף, 2000) מרגיע האני השר ילד צעיר (שיכול להיות בכל גיל שהוא) במילים הבאות:

אם תלך לאבוד
אם מישחו ירביץ
אם משהו יכעיס,
אם תהיה עצוב,
יש לך נשיקה בפיס.

במילים אחרות, זהו הנשק הסודי שאותו ניתן להפעיל על-פי שיקולך וצרכיך. נשק זה נמצא תמיד איתך.

בוואריאציה קלה על אותו נושא מפזרים בשיר "אבקת נשיקות" (כהן-אסיף, 1995) את אותה אבקה המחוללת פלאים, כאשר "לפעמים פואב, אבא איננו ואמא איננה / ואני מסתובב הנה והנה / פתאום נזכר / בשקית ... ומפזר / וְהַכָּאב נִרְגַע / וְהַכָּאב חוֹלֵף."

אין ספק, אומרת ש' כהן-אסיף בשיריה, באמצעות האהבה וביטוייה הבולט ביותר – הנשיקה, ניתן לפתור כל בעיה אמוציונלית המופיעה בחיי הילד.

2. אהבה כעיסוק אובססיבי, כתשוקה בלתי פוסקת

השירים הבאים נותנים ביטוי לעיסוק האובססיבי כמעט במושג האהבה. בכל השירים עומד 'אני' צעיר ומאוהב מאוד, המכוון את כל ישותו ובכל אמצעי אפשרי, אל אהובתו.

יש והוא משחיל לה מחרוזת שקופה מטיפות של גשם בשיר "רות חולה", או נותן לה ממתקים בשיר "אלף סוכריות", יש והוא כותב לה מכתב פיוטי ונאיבי מאוד בשיר "מכתב מצויר" (כהן-אסיף, 1995):

אני שולח לך גשם
ושלולית קטנה.
קשת ומנגינה.

שמש חדשא ירק
אני יכול לשלח לך
אפלו צחוק.
אני מציר מכתב
ממקום רחוק
מציר רק לך.

גם בשיר "לצייר נשיקה" (כהן-אסיף, 1995) עוסק הדובר בענייני אהבה, הפעם במגע הפיזי הבולט ביותר שלה – מתן נשיקה לרות. הוא מנסה לתת לאקט זה ביטוי חזותי בנסותו לצייר נשיקה ומתלבט כיצד יש לעשות זאת:

אני רוצה לציר אותי
מנשק את רות,
אבל אני לא ידע
איך מצירים נשיקות.
אולי... אגרוף קטן מלא סודות?...
אולי... מצירים נשיקה בצבע שרואים בחלום?
לעומת אחותו המתרגמת את זה לריאליה פשוטה:
מצירים נשיקה בצבע אדם
(ואתה הפסק לחלם, הפסק לחלם).

התלבטות דומה ניתן למצוא גם בשיר "צורות של לב" (כהן-אסיף, 2000). השיר "הלב הוא מחבוא" (כהן-אסיף, 2000) מותיר את האהבה ואת העיסוק בה במישור האינטימי מאוד, בין האוהב לבין עצמו, עמוק בתוך ליבו:

הלב הוא מחבוא
לכל הדברים שלא יכולים להגיד בקול.
כשאני רוצה לספר על הילדה שאני אוהב
ומפחד שיצחקו לי
אני מספר בלב...

ברוח זו כתוב גם השיר "בדיקת לבי" (כהן-אסיף, 1995) המתאר את מצב המתח שבו נתון האוהב עד כי גם בדיקה שגרתית גורמת להתרגשות גדולה:

הרופא בִּדֵּק אותי שלשום

אָמַר לי לנשֵׁם.

הלב דִּפֵּק מהר

וְהרופא לא הבין

מה הלב שלי אומר.

הרופא לא נחש

מה הלב שלי שומר.

הוא הקשיב ללב

חיך, את ידיו שלב.

אולי הרופא גלה

את מי אני אוהב?

בכל השירים הללו מוצגת האהבה כמיזוג של יופי ותום.

3. אהבה כצורך חיוני לילדים בתהליך התפתחותם

כיוון אחר של עיסוק במוטיב האהבה הוא האהבה במשפחה, בין הורים לילדיהם ובין האחים לבין עצמם. הדובר הצעיר מביע את השתוקקותו לחיבוק מידי ההורים או להפגנת אהבה עקבית של אחיו. כל שינוי מפורש על ידו כהעדר אהבה ומביא לחרדה גדולה.

הוא זקוק להפגנת אהבה בכל רגע ובכל יום, וכשזה לא קורה – הוא

מביע את חרדתו.

כך בשיר "למה לא אוהבים אותי היום" (כהן-אסיף, 1985) הוא

שואל שלוש פעמים את אותה שאלה רק בשל גילויים חיצוניים של ההורים,

כגון: למה לא אוהבים אותי היום

אמא נאבא לא רוצים לרקד אתי.

אני רוקד לבד, הרקוד אינו נחמד.

למה הם לא אוהבים אותי היום?

אמא ואבא לא רוצים לשחק אתי.

אני זורק את הכדור לקיר והוא מחזיר.

למה הם לא אוהבים אותי היום?

אמא ואבא לא מקשיבים ולא שומעים דבר."

החרדה הגדולה היא, שאשאר לבד: "בסוף אדבר עם עצמי כמו נחמן הספר."

ברוח דומה כתוב גם השיר "לפעמים אוהב, לפעמים לא" (כהן-אסיף,

1991) שבו מתפרשים יחסי האח כלפיו על-פי סימנים חיצוניים:

אחי לא אוהב אותי

הוא צעק עלי...

אחי אוהב אותי. ילד הכה אותי...

אחי בא בריצה ונחף את הילד.

4. אהבה כאידיליה פסטורלית של תמימות

במכלול פניה של הרומנטיקה של כהן-אסיף בולט ביותר הפן האנושי.

התשוקה לקשר, להדדיות, גילויי אהבה בין שניים הם צבעי היסוד שלה.

בשיר "הלכתי להביא פרפר לרות" (כהן-אסיף, 2000) מתייצב לפנינו

גיבור השיר כמחזר מוצהר, הדברים נאמרים בגלוי ובפשטות משכנעת:

"הלכתי להביא פרפר לרות. רות אוהבת פרפרים (אני אוהב את רות).

מן ההתחלה נרמז לנו מה יהיה האקלים השולט. מה שלא נאמר לנו

הוא, האם אהבה זו תהיה הדדית או לא. ההמשך מראה שרות נענית

לחזווריו. היא מגיבה בצחוק, בהתייחסות רלוונטית לדבריו, באכילה

משותפת של בוטנים שהוא מגיש לה ולבסוף – בהושטת יד לעברו:

רות שמה את כף ידה

על כף ידי.

ואני החזקתי את ידה

בתוך ידי.

ככה הלכנו, רות ואני.

הדרך הייתה קצרה.

ליד הבית נתתי לה
את היד שלה בחזרה.

זהו שיר סיפורי בעל אופי רומנטי. האווירה הרומנטית מתפתחת בשל
ההדדיות המלווה את המפגש בין השניים. לכל פנייה שלו, באה היענות
שלה. זוהי נוסחת ההצלחה לפי כהן-אסיף לקשר מסוג כזה.

ברוח זו מוצגת גם האהבה בשיר "תחרות" (כהן-אסיף, 1985). יש חוויה
משותפת של משחק, אכילת ארטיק, ובשיאה "הלכנו לבית של רות" שמחים
ומרוצים, שניהם יחד, למורת רוחה של אמה של רות האומרת: "הָאֵיךְ קָל-
כֵּן קָרִיר / בְּגִלְל הָאָרְטִיק אַתֶּם צְרֹודִים!".

מה רב הפער בינה לבין הילדים שחוו חוויה משותפת, אומרת כהן-
אסיף, כשהיא שמה בפי הדובר הקטן את המשפט האירוני הבא: "בחי
אפשר למות", רוצה לומר, אנחנו נמצאים באיגרא רמה ואילו את, מורידה
אותנו לבירא עמיקתא.

לשיא הביטוי מגיעה כהן-אסיף בשיר "אף פעם לא לבד" (כהן-אסיף, 1990)
שבו מוצגת האהבה המלאה, הנצחית כמעט. השיר מתאר זוג זקנים
האוהבים זה את זה לאורך שנים רבות. מהי אם כן הנוסחה שלהם, שואלת
כהן-אסיף ועונה :

סבא וסבתא של אמא
תמיד יחד
אף פעם לא לבד.
סבא אוהב את סבתא
תמיד מחזיק לה יד.
תמיד סוחבים ביחד
סל אחד
הזלכים לאט לאט.
הם נחים בדרך קצת,
וסבא מלטף לסבתא

את כל היד.

מה אם כן מאפיין אהבה ארוכת שנים זו? המילה **תמיד** היא הסוד. אין כאן דברים מזדמנים, חד-פעמיים, כי אם עקביות, תמיד, תמיד יחד. הסיטואציה המתוארת היא אמנם טיפול בענייני יום-יום, אך גם אז נשמר היחס החם, האישי מאוד בין השניים, גם אז מובע רגש האהבה ביניהם. וזה הופך את הכול למשמעותי. "וסבא מלטף לסבתא את כל היד", לא רק סוחב איתה את הסל.

5. אהבה כתופעה קוסמית

בהשקפת עולמה של ש' כהן-אסיף האהבה היא תופעה טוטאלית, נטולת מצרים, תופעה החוצה גבולות ומקיפה את כל העולמות. בשיר "מכתב" (כהן-אסיף, 1979) לדוגמה, מוצגת אהבה בלתי אפשרית כזו, אהבה טרנסצנדנטאלית בין השמש לירח, המשתוקקים להיפגש:

הירח כתב לשמש מכתב:

"יקרה, בואי נפגש!"

למכתב הוסיף ציור

יפה וברור.

השמש שלחה לירח

כדור של אש

על גלוייה מצירת:

נפגש. בודאי. רק כתב

היכן

ומתי.

בעולם השיר של כהן-אסיף הכול אפשרי, הדמיון חוצה גבולות ומקיף הכול.

אהבה "אנושית" נוספת מצויה בשיר "אי-הו ואי-הא" (כהן-אסיף, 2000).
במרכזו עומדים שני סוסים, אי-הו ואי-הא, המאוהבים זה בזה עד כדי
טירוף, כך ש:

כאשר הסוסה אי-הא
מסתכלת בסוס אי-הו
המבט שלה בישני
הסוס שלה אדמוני
גבוה גבוה.

כאשר הסוס אי-הו
מסתכל בסוסה אי-הא
הוא ממשיך לתמה:
"קישל יפה כמוה?"
את קולה רוצה לשמע.

כשהסוסים (גם הסוסות
רואים איך אי-הו
מסתכל באי-הא
הם מתלחשים בקנאה:
יש פה בארוה
כזאת אהבה
אהה!
אי-הו!
אי-אה!

השיר מלווה במבטי אהבה, בדברי התפעלות, בסיטואציות של יחד - כל
אלו מושאלים אמנם מעולמו של האדם, אומרת המשוררת, אך אינם
מוגבלים רק לאותו עולם.

הצורך לאהוב ולהיות נאהב קיים בכל הספרות כאחד. רק כאשר נפגשות התשוקות משני הצדדים אזי מתקיימת "כזאת אהבה / אהה! אי-הו! אי-אה!"

ברוח זו כתוב גם השיר "טרללה וטרללל" (כהן-אסיף, 1990), המציג את אהבתם של שני עכברים המצויים בראשיתו של הקשר ביניהם – חיזורים, ישיבה על ספסל אחד בגינה, שיחה על עניין משותף וכמובן – ציפייה דרוכה להמשך:

גם מחר,
בגנה
על אותו ספסל
ישבו טרללה וטרללל.

האהבה, לפי כהן-אסיף, מסוגלת לגבור גם על ניגודים. את זאת היא משיגה על-ידי יצירת מציאות של אבסורד כמו שקורה בשיר "דב הקרח ודב האש" (כהן-אסיף, 2000). החוויה השירית נרקמת סביב אהבתם הלוהטת של שני דובים המנהלים דו-שיח לאורך שנים:

פתב ד'ב האש:
"את סוד געגועי קשה לפרש"
געגועים קשה לגרש."
פתב ד'ב הקרח:
"אנחנו נפגש".

החיבוק הבלתי אפשרי בין השניים, הקרח והאש, בעת המפגש, אינו מותיר אחריו דבר. כמצופה, האש ממסה את הקרח והקרח מכבה את האש.

נכון, אומרת, כהן-אסיף בשיר, הריאליה אכן ניצחה, אך עדיין נותרו החלום והמשאלה שהם מעבר לכל מציאות. המשיכה אל השונה ואפילו אל המנוגד, היתה ועודנה לגיטימית בחיי הפרט.

6. כמיהה רומנטית ושברה

לא תמיד האהבה היא שלמה. לא תמיד היא חדדית. אמנם יש בה ציפייה, הבאת מתנות, כתיבת מכתבים, ציורים, אך יש בה גם תסכולים ואכזבות האכזבה הרומנטית נובעת מן הפער שבין הציפיות ובין התבדותן. שני שירים נותנים ביטוי לפן הכואב והמתסכל של האהבה. ב"גבעת החיפושיות" אמורה להתקיים פגישה בין גיבור השיר ובין תמר אהובתו. גבעת החיפושיות היא המקום הרומנטי שנבחר לכך, שם "רואים איך הגשם מרטיב את הקשת... / שם "אראה לתמר / מכתב שפתבתי לה אתמול..."/ / שם "אתן לה ציור של ים ירק"

ההכנות הרבות לקראת בואה של תמר מעידות על גובה הציפייה ומשלא הגיעה – על עומק האכזבה והתסכול עם שובו.

הגשם המטפטף שוב משמש כאמצעי מלכד של הסיטואציה כולה – בפתיחת השיר – כמבטא את גובה הציפייה, עד הקשת שבשמים, ובסיומו – כביטוי להתנפצות התקווה, קרוב יותר לקרקע, לאמת, למכתב ולציור שהוכנו באהבה כה רבה, והנרטבים עתה בלי כל שימוש.

כמיהה רומנטית וש' ברה בצידה מוצגת בוואריאציה מסוימת גם בשיר "כבר אחרי שש" (כהן-אסיף, 2000). גם כאן מוצגת סיטואציה של ציפייה

דרוכה – הפעם לרות – ואכזבה עמוקה, משאינה מופיעה.

חכיתי לרות ליד התחנה.

כל עובר ושב שאלתי:

"סליחה מה השעה?"

חיל אחד ענה:

"יעכשו בדיוק עשרה לשש"

ורות אמרה:

"אבוא בשעה ארבע או חמש."

שאלתי שוב נשוב:

"מה השעה?"

זקן אחד ענה:

"זה בכלל לא חשוב.

אם לא תמהר,

אתה לא תאחר."

עוד שאלתי בתחנה:

"יסליחה מה השעה?"

איש אחד ענה:

"השעון שלי מקלקל.

אבל אני מנחש

כבר אחרי שש."

"סליחה, מה השעה?"

שאלתי את כל הרחוב.

איש אחד עצר לדי:

"ידידי,

לפני חמש דקות

שאלת אותי מה השעה,

תתביש!

אין לך מה לעשות?"

מה לעשות?!

ככה אני מחכה לרות.

רות אמרה:

"אבוא בשעה ארבע או חמש."

ועכשו כבר אחרי שש.

הדינמיקה של הדריכות בסיטואציה זו, המודגשת על-ידי הפעלים
"חכייתי", "שאלתי", "ענה", מעמידה את האיני המצפה במרכז.

השיר מבטא את תמיהתו של הדובר הקטן על הפרת הבטחתה של חברתו, כי תבוא – ולא באה. כל השיר נע בין שני קטבים אלו – ההבטחה והציפייה מחד גיסא והאכזבה מאידך גיסא. האכזבה נשמעת בין השורות, אם כי היא לא נאמרת ישירות.

בין הבית הראשון לאחרון נפרשות לפנינו ארבע אפיוזדות, המספרות על פניותיו של הדובר לאנשים שונים ברחוב בתהליך הארוך והמייגע של ציפייה לחברתו כי תבוא.

החזרה על "נרות אמרה: אבוא בשעה ארבע או חמש" מאירה באור חזק את אישיותה של רות, שכלל לא התכוונה להגיע בשעה מסוימת ודבריה נאמרו כלאחר יד.

השינוי שחל בסיום הנו שינוי בזמן. הפתיחה מתרחשת בעבר: "חכיתי לרות ליד התקנה. / כל עובר ושב שאלתי: / סליחה, מה השעה?" לעומת הסיום: "מה לעשות?! / ככה אני מחכה לרות" שנאמר בהווה, מרמז על הזמן הרב שעבר ועל המצב העגום שבו נמצא האינני עתה.

כמו בשיר הקודם הדובר הוא יוזם הקשר, הוא הפועל למימוש והוא גם הנפגע כאשר הוא איננו מתממש.

להדגשת הציפייה הארוכה נוקטת המשוררת אמצעי צורני הממלא תפקיד ריתמי וסמנטי כאחד – החזרה, הן על הפעלים "שאלתי", "ענה", והן על השאלה "מה השעה?" ועל דברי רות, "אבוא בשעה ארבע או חמשי". רק הביטוי "כבר אחרי שש" החוזר שלוש פעמים במהלך השיר מחזק את התחושה הקשה שהיא לא תבוא.

האמירה הבלתי מחייבת של רות, "אבוא בארבע או חמש" הנשמעת לאורך השיר, רומזת על העדר התחייבות מצידה.

לסיכום, בעולם השירי של כהן-אסיף האהבה היא גורם מרכזי מאוד בחיי האדם, טעם החיים, אחד מתנאי הקיום הראשוניים במעלה. היא רואה בה השקפת-עולם, אמצעי להתגבר על קשיים, לצמצם מרחקים, לפתור בעיות, לחלום.

ביבליוגרפיה

- כהן-אסיף, שלומית 1990. "ילד, ילדה וקשת" בתוך: **לפעמים בגשם**
לפעמים בלב. ירושלים: כתר. עמ' 11.
- כהן-אסיף, שלומית 2000. "נשיקה בכיס" בתוך: **נשיקה בכיס**. תל-אביב:
לולו. עמ' 37.
- כהן-אסיף, שלומית 1995. "אבקת נשיקות" בתוך: **גלגל הלחמניות**.
תל-אביב: הקיבוץ המאוחד. עמ' 7.
- כהן-אסיף, שלומית 1995. "מכתב מצויר" בתוך: **גלגל הלחמניות**.
תל-אביב: הקיבוץ המאוחד. עמ' 9.
- כהן-אסיף, שלומית 1995. "לצייר נשיקה" בתוך: **גלגל הלחמניות**.
תל-אביב: הקיבוץ המאוחד. עמ' 8.
- כהן-אסיף, שלומית 2000. "צורות של לב" בתוך: **נשיקה בכיס**. תל-אביב:
לולו. עמ' 5.
- כהן-אסיף, שלומית 2000. "הלב הוא מחבוא" בתוך: **נשיקה בכיס**.
תל-אביב: לולו. עמ' 6.
- כהן-אסיף, שלומית 1995. "בדיקת לב" בתוך: **גלגל הלחמניות**. תל-אביב:
הקיבוץ המאוחד. עמ' 13.
- כהן-אסיף, שלומית 1985. "למה לא אוהבים אותי הייסו" בתוך: **גבעת**
הכפתורים. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד. עמ' 17.
- כהן-אסיף, שלומית 1991. "לפעמים אוהב לפעמים לא" בתוך: **הספר הגדול**
של שלומית כהן-אסיף. תל-אביב: עם עובד. עמ' 64.
- כהן-אסיף, שלומית 2000. "הלכתי להביא פרפר לרות" בתוך: **נשיקה**
בכיס. תל-אביב: לולו. עמ' 22.
- כהן-אסיף, שלומית 1985. "תחרות" בתוך: **גבעת הכפתורים**. תל-אביב:
הקיבוץ המאוחד. עמ' 45.

- כהן-אסיף, שלומית 1990. "אף פעם לא לבד" בתוך: **לפעמים נגשם לפעמים בלב**. ירושלים: כתר. עמ' 31.
- כהן-אסיף, שלומית 1979. "מכתב" בתוך: **מחשבות שאינן רוצות לישון**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד. עמ' 26.
- כהן-אסיף, שלומית 2000. "אי-הו ואי-הא" בתוך: **נשיקה בכיס**. תל-אביב: לולו. עמ' 8.
- כהן-אסיף, שלומית 1990. "טרללה טרללל" בתוך: **לפעמים נגשם לפעמים בלב**. ירושלים: כתר. עמ' 64.
- כהן-אסיף, שלומית 2000. "דב הקרח ודב האש" בתוך: **נשיקה בכיס**. תל-אביב: לולו. עמ' 10.
- כהן-אסיף, שלומית 2000. "כבר אחרי שש" בתוך: **נשיקה בכיס**. תל-אביב: לולו. עמ' 18.

קסמה של ראשית על אהרון זאב

ירדנה הדס

א

אהרון זאב הוא מטובי המשוררים שקמו לנו ולילדים שבינינו במאה העשרים. בשירתו ידע תמיד להבחין בדקויות הרגש שלילדים. הוא היה, משום כך, גם אב (לילדים, לחיילים), גם עורך מחונן, מחנך רגיש ואמן-ניסוח מקורי ומושך לב.

בשיתותיו המשיל את גילויי ההווה הארצישראלית המתהווה לקילוף פרי או לפתיחת דלתות לרגשות הנסתרים. מצד סוגם הספרותי נמנים רבים משיריו עם הפיוט הלירי-וידויי. הדובר בהם הוא, בדרך-כלל, ילד. עם זאת, חפים שיריו מהתיילדות.

אהבנו את שיריו כילדים, כהורים וכמורים.

כושר הכתיבה של זאב קשור ביכולת ההאזנה שלו וברעננותה של התבוננתו בדברים הקטנים, הפשוטים והיומיומיים. הוא "סירב" ליטול מהם את ראשוניותם וייחודם; הוא שמר להם חסד. גם לאחר שנתאזרחו והתיישנו ו"הזדלזלו" בעיני רבים. אנו נרגשים למקרא התבוננתו הראשונה בהם. נבחר בשירו "הבול היהודי הראשון" (זאב, 1965).

הוא הביט סביבו

מחיך ושמח,

מאיר את כל המעטפת,

תמהו כלם לבוא האורח.

כל הצולים -

של שם

של חם

ושל יפת —

בבולים כולם – תימהון וסקירה ו...סקרנות. יש בהם כאלה שחשבונו
עם הישראליות והיהודיות סבוך במקצת; ("החניר מאד הבול השעודי, בול
קרמני הסמיק...") – אך רובם "צפו פי יתחיל לדבר... ראו - / פי יש לו מה
לספר..."

בסופה של אותה שיחת היכרות, שאינה מפורשת כאן ומאפשרת
לילדים "למלא את המרווחים" – "הבול היהודי היה בן משפחה...", שותף
"לרעד-לב-אנוש, הפועם תמיד במעטפות מכתבים..."

זאב לוכד בשיריו רגע אחד: הרגע שבו נגלית האמת האנושית. כאן,
ביהבול היהודי הראשון, זהו הרגע הפתאומי לאחר הסנסציה:

"ופתאם – / חלפה המבוכה, ירדה המנוחה, הבול היהודי היה בן
משפחה..."

קבלת הבול הראשון שנדפס במדינת ישראל למשפחת הבולים מקבילה
לקבלת מדינת ישראל למשפחת העמים.

וזאב – גדולתו בכך שהוא יוצק תכנים גדולים לפכים קטנים: הכול
הקטן מעורר רגע גדול כל-כך!

ב

יש האומרים: "אשרי המאמין". זאב אמר: "אשרי המאזין". כמו שהבולים
בשיר "הבול היהודי הראשון" "הקשיבו יחדו לרעד-לב-אנוש", כך בשירו
"בנכר" (זאב, 1965) – המתאר את חוויות הנבחרת היהודית במוסקבה –
קיימת האזנה ללב היהודי הפועם יחידו בחזהו של כל אחד מאנשי נבחרת
ישראל ובחזהו של כל יהודי מוסקבאי...

סיכומו של המשורר הוא:

הלילה

היה קר ואפל וזועף,

כתמיד,

אך שני מליון יהודים ראו בחלום

את המלך דוד.

אך לא רק לפעמי ההיסטוריה ולפעמוניה קשוב זאב. עיקר הקשב שלו נתון להגיגי ליבו של הילד בחיי היום-יום שלו: "...אשרי המאזין / ללשון כל הדברים –" הוא אומר בשיר "אשרי המאזין" בספר **עיר קטנה** (זאב, תשל"ח). אין חשוב יותר וחשוב פחות. אשרי מי שידע להיות קשוב...

בחיינו של ילד קיימים רגעים רבים שבהם הוא זקוק לאוזן קשבת. בעונותינו (הרי אנו עסוקים תמיד...), אין לנו פנאי לשמוע את הגיגיו. כמו כן, לא תמיד אנו פנויים לקנות לילד את הספר הנחוץ לו ואו הראוי לו. זכורה לי במיוחד השיחה האחרונה של זאב עם הורים. השעה היתה מאוחרת, ולזאב ניתנה באותו כינוס אמהות שנערך בבית לסין רשות דיבור מסכמת אחרונה.

כמה מן האמהות כבר התנמנו. עייפות היו. זאב קם ממקומו, הביט בקהלו ואמר מילה אחת: "אמא!"... כל העיניים נפקחו. כל אם בקהל חשה שהוא פונה אליה ישירות.

וזאב אמר כך:

"אמא, כשאת הולכת לקנות לילד שלך ספר במתנה, הציצי בו. שקלי אם הוא ראוי לילדך... הרי כשאת קונה לו חלב, את בודקת שיהיה טרי, שיבוא ממחלבה אמינה, שיהיה בריא, טעים... כשאת קונה ספר, חשבי כך: שיהיה רענן, שיחדש, שיהיה חבר לילד, שיעשיר אותו..."

רק אחר-כך פרש לפנייהם את תורת ספרות הילדים שבאה מעמקי ליבו ומאוצר ניסיונו וידיעותיו.

לכל משורר שיר, שבו הוא משתף את קוראו בהצצה אל "תעודת הזהות" הפיוטית שלו. עתים השיר "מתחפש", כיוון שהוא בנוי במידת ההסחה הפיוטית. עתים הוא זועף וכועס, אם מסותרת בו אהבתו לקוראיו. כולנו זוכרים את "שחה נפשי לעפר" של ביאליק, המסתיים במילים: "...ויבאור אשכם הצתיו יתעלם ואני בחלבי נדמי את הפערה אשלים..."

טשרניחובסקי רצה שמורשתו תהיה בשירת משורר(ים) צעיר(ים), ואמר (בשחוק אהוב): "לו, לצעיר, מעל קברי פרחים יקטפו לזר..."

זאב "החביא" את רסיסי צוואתו השירית בקרב רבים משיריו באחד מהם - השיר "גני שלי" (זאב, 1965), שנושאו הגלוי הוא חג הביכורים והדובר המשתמע בו הוא ילד - הוא אומר:

לא גדול הוא גני שלי,

לא גדול -

אבל נתתי הכל,

הכל...

ואכן הוא נתן הכול: את החיוך הטוב, את אהבת הטבע, את העיקרון של זכות הילד לכבוד... גם אם לא הכביר עלינו אצטבאות עמוסות, הוא הספיק ליצור זיאנר ייחודי לו, שבו נחבאת הנימה הלירית-וידוית ב"מעטפת" השקופה לילד ודוברת אליו נכוחה, גם כשהשיר עוסק בנושאים כבדים וקשים (מות האב, תחושת בדידות, הרגשת נחיתות חברתית וכיוצא באלה).

גדלתי על ברכי שירתו של זאב. הוא "למדני", כילדה, להבין את הפלא הגדול של תקומת ישראל. שנת תש"ח הונצחה בשיחותיו במדורו "שים אל ליבך" שהבהיר לנו את הנעשה בעולמה של אומה הבונה לה מדינה. על-פי מיטב ידיעתי, זוהי לשון ציווי יחידאית ביצירתו. ואני, כנערה שגויסה להוראה מתוך שורות הצבא, נעזרתי בו רבות בשיחותי עם הכיתה הראשונה בחיי. על כך אני חבה לו תודה אישית מיוחדת.

גם כעורך היה זאב רגיש ונבון, נדיב ומעודד. זכיתי להדרכתו הטובה - ואני אסירת תודה לו, גם ככותבת.

זאב המשיל את כתיבתו של שיר לקילוף קליפותיהם של הדברים - ואף לפתיחת מנעולים. ראייתו הרעננה והחודרת חיפשה את החדש שבכל תופעה, וממנה נולד ה"נובוס" של השיר, "הפלא שבדברים"...

שעל כן שירתו רעננה תמיד, מעמיקה ומתנגנת.

זאב לא האריך ימים מאוד. בן 68 היה במוותו. אך הילה תמיד "רוצה", עד היום, "לנסוע לירושלים", והטנא של זאב מלא כל טוב למענה, שכן נתן הכול, הכול...

ביבליוגרפיה

- זאב, אהרון 1965. "הבול היהודי הראשון" מתוך: **פרחי בר**. תל-אביב:
הקיבוץ המאוחד. עמ' 157.
- זאב, אהרון 1965. "בנכר" מתוך: **פרחי בר**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
עמ' 162.
- זאב, אהרון תשל"ח. "אשרי המאזין" מתוך: **עיר קטנה**. תל-אביב: הקיבוץ
המאוחד. עמ' 17.
- זאב, אהרון 1965. "גני שלי" מתוך: **פרחי בר**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
עמ' 46.

הקטלוג והדיאלוג בשירי המשחק של

דתיה בן-דור לילדים

ד"ר גאולה אלמוג

יצירתה של דתיה בן-דור מלווה את הפעילות בגן ובכיתות היסוד בבית-הספר מזה שני עשורים. בעשור הראשון לכתיבתה היה אפשר אולי ליחס את הפופולריות הרבה של סיפוריה ושל שירי המשחק שלה לחשיפתם בתכנית הטלוויזיה *קישקשתא* ובתכנית *פרפר נחמד*, שגם זוהתה איתה אישית. היום, כשהילדים שגדלו על *פרפר נחמד* היו להורים, כבר אפשר לומר ששירי המשחק¹ של דתיה בן-דור נכנסו לקאנון של שירי הילדים בישראל.

רבים מן האמצעים האמנותיים המאפיינים את "הסיפור העממי"² מאפיינים גם את שיריה וסיפוריה של דתיה בן-דור. אך המאפייני העממי הבולט ביותר ביצירתה הוא השיתוף ההדוק עם קהל נוכח ומגיב. אפשר ממש לחוש בשיריה לגיל הרך את נוכחותם הפיזית של ילדים מול עיניה. היא פונה אליהם באופן ישיר, מזמינה אותם לשתף פעולה, לשחק איתה, להדהד אותה, לצחוק איתה ולהשתולל איתה. תבנית הדיאלוג, הבנוי כשאלה-תשובה או כשאלה-תגובה, המאפיינת את מרבית שיריה, היא זו שיוצרת את הקשר עם קהל נוכח. גם ביצירותיה המכוונות לגיל בוגר יותר היא משתמשת בתבנית הדיאלוג, אך בהן מתקיים דו-שיח בין שתי דמויות ביצירה עצמה.

מטבע הדברים, כתיבתה של דתיה בן-דור, שנכתבה במקור לתוכניות טלוויזיה לגיל הרך, נועדה להקנות או לשנן מידע באמצעות שיר, סיפור,

¹ על שירי משחק ראו: ברוך, מירי. "מה מתחילי במו: רינגול מה הוא יכול? שירי משחק", *טובות וסוגים בשירת ילדים*, אוניברסיטה משודרת, משרד הביטחון והוצאה לאור, 1985, פרק ו'.
² ה"סיפור העממי" – כמו הסיפור לגיל הרך – פונה לנמענים שאינם קוראים, ויגל כן הוא משועשע בסמנים אורליים שתפקידם ליצור מתח וקשב, ולשמש כאמצעי זיכרון.

משחק ומוסיקה. מאמר זה יתמקד רק במאפיין ספרותי אחד השולף ביצירתה, והוא התבנית הקטלוגית. יצירתה של דתיה בן-דור תשמש במאמר זה גם כדגם המייצג את השימוש ביצירות ספרות במבנה קטלוגי (שהמכנה המשותף שלהן לקוח מתחומי הידע וההתנהגות³) במסגרות חינוכיות.

טקסט בתבנית ה"רשימה" (או ה"קטלוג") הוא טקסט הבנוי כאוסף של פריטים (או בכינוים המתימטי – איברים), ההופכים לקבוצה בעזרת יסוד מלכד (לפחות אחד). המאפיין המרכזי של טקסט בתבנית של "רשימה" הוא שאין יחסים לוגיים בין הפריטים (סיבה/תוצאה, מוקדם/מאוחר, בעיה/פתרון) והתהליך שלה הוא עוקב ואסוציאטיבי (בניגוד לתהליך מעגלי של פתרון בעיות). כל החלקים בטקסט מתחברים זה לזה על-די וי החיבור – גלוי או נסתר – (ולא באמצעות מילות קישור המצביעות על לוגיקה של יחסים) ומתלכדים באמצעות מכנה משותף. לדוגמה: "אלו הייתי פרפר קטן הייתי כל בקר עף אל הגן... אלו הייתי צב קטן הייתי כל בקר זוחל אל הגן... אלו הייתי דג קטן הייתי כל בקר שוחה אל הגן" וכו'.⁴

הקטלוג כתבנית טקסטואלית הוא התבנית המינימלית ביותר (מבחינת התנאים הנדרשים כדי שתתקיים) והבסיסית ביותר (מבחינת היחסים הלוגיים בין החלקים המרכיבים אותה), וההקבצה היא אחת מפעולות היסוד בהמשגתנו את המציאות. באמצעות רשימות אנו מגדירים תופעות ובונים מושגים.

"המכנה המשותף של הרשימה יכול להופיע בשיר במפורש (כגלוי) באמצעות יחידה בטקסט. יחידה זו יכולה להופיע בטקסט פעם אחת (כותרת) או פעמים אחדות (אנאפורה, פזמון חוזר) ויכולה גם להשתמע

³ זאת בהבדל משירים במבנה קטלוגי שהמכנה המשותף שלהם מבטא את עולמו הפנימי של היחיד.

⁴ בן-דור דתיה, אילו הייתי קשקשתא, שירי משחק, כתר לי, 1978.

(נתונה לקורא שישחזר אותה מתוך השיר). כל אלה צורות התגלות שונות של אותו עניין עצמו, צורות שיש להן השפעה על האפקט האסתטי והרטורי של השיר אך לא על מבנה המשמעות הבסיסי שלו.⁵

רשימה יכולה להיות מורכבת גם מיחידות שלמות של ידע, כשכל יחידה היא בו-זמנית גם מבע בפני עצמו (אשר יש בתוכו קשר לוגי אחד) וגם פריט ברשימה. יש להבחין בין המבנה הפתוח הבסיסי של הקטלוג ובין המבנה הקשיח הנובע מהתבנית הצורנית שלו: חרוז ומשקל, מבנה של פזמון חוזר או עיקרון סדרתי כלשהו. לדוגמה השיר "מי יכול?"⁵ יחידה זו חוזרת על עצמה עם שינוי של הוראות הפעולה.

מי יכול לשים יד על הראש?

אני יכול לשים יד על הראש.

כן, כן – יד על הראש.

כן, כן – יד על הראש.

מי יכול לשים זרת על האף? [...]

מי יכול לשים מרפק על מרפקי? [...]

בשיר "מי יכול?" כל בית מייצג מבע אחד שלם שיש בו פעולה אחת. מבע זה מעוצב כסכמה של: שאלה – תשובה – הדגמה. כל הבתים יחד מייצגים רשימה, שהמכנה המשותף שלה הוא: "תרגילי התעמלות". ניתן להמשיך את הרשימה השירית על-ידי הוספת פריטים חדשים לרשימה, בתנאי שהם יהיו בהתאם למכנה המשותף. התבנית הצורנית הפשוטה של הבית הראשון מאפשרת גם חזרה על המבנה הבסיסי של הבית. דתיה בן-דור עצמה הוסיפה עוד שני בתים לשיר זה בספר **מי שטוב לו ושמה כף ימחא**. ילדים נוטים באופן אינטואיטיבי להמשיך את המקצב והמבנה של הבית המעוצב, כשהם נדרשים להוסיף פריט חדש לרשימת התרגילים. בכיתות גבוהות

⁵ שירים שובבים, הקיבוץ המאוחד, 1980, עמ' 42.

יותר, לכשידרשו הילדים "להמשיך" את "הרשימה" בכתב כשהטקסט מונח לפניהם, הם יעשו זאת באופן מודע.

את מתכונת הרשימה הפתוחה של הוראות פעולה אנו מוצאים גם בשיר המתורגם "מי שטוב לו ושמח":

מי שטוב לו ושמח – כף ימחא!

מי שטוב לו ושמח – כף ימחא!

מי שטוב לו ושמח,

שטוב לו ושמח,

שטוב לו ושמח כף ימחא!

מי שטוב לו ושמח – שיקע! [...]

שטוב לו ושמח – שיצחק! [...]

שטוב לו ושמח – שיקרא הי הופ!

וכך גם בשיר "שתי חברות טובות":

שתי חברות טובות בונות מגדל ביחד! [...]

שתי חברות טובות שוחות בים ביחד! [...]

השילוב של נושא חברתי (חברות טובות – ביחד), עם רשימת פעולות יום-יומיות, מזמין שימוש בתבנית החוזרת גם בהקשרים רלוונטיים המתרחשים בגן. לדוגמה: כשאנו רואים שני ילדים פועלים יחד, מתאים לגשת אליהם ולשיר להם את הבית כשהוא מותאם לפעולה העכשווית (הדגש הוא על "פועלים ביחד"). בדרך זו אנו יוצרים קשר בין הפזמון ומה שהוא מייצג ובין חיי היום-יום. גם השיר "שקט בבקשה" מתאים לפעילות מסוג זה:

אם אבא או אמא שומעים חדשות

(זה חשוב להם מאד לשמע חדשות)

ופתאום נכנס כלבלב

נבח – הב הב הב!

אז תגידו לו.

מה תגידו לו?

תגידו

ש ש ש

שקט בבקשה.

אם הגננת הטובה מספרת ספור [...]]

אם השכנים רוצים לנוח אחר הצהריים [...]] וכי

אפשר כמובן להמשיך את הרשימה בהתאם למכנה המשותף המייצג מצבים שבהם צריך להיות בשקט ובעזרת תבנית השאלה "אם... ופתאום", אך גם אפשר להסתפק בפזמון החוזר: "ש ש ש, שקט בבקשה", בהקשרים רלוונטיים. מובן שהשימוש בבית אחד או בשורה מתוך שיר יכול להיעשות רק לאחר שהילד מכיר את השיר כולו, ורצוי אף שיראה את הספר שממנו לקוח השיר. בדרך זו אנו בונים קונוטציות ואסוציאציות ספרותיות.⁶ השימוש בקטע מטקסט מולחן או מחורז בהקשרים רלוונטיים הוא התשתית לבניית עולם תרבותי משותף.

השאלה היא אבן יסוד בכל תהליך של הוראה ולמידה, והיא גם אחד האמצעים הבולטים ביצירתה של דתיה בן-דור. באמצעות שיטות שונות של הקבצה, ובעזרת מילות השאלה "מה", "מי", "אם", "איך" וכי, היא ממקדת את תשומת-לב הילדים למושגי יסוד במציאות ובלשון.

יצירתה של דתיה בן-דור לגיל הרך מתמקדת בשיום הפעולות, החפצים והתופעות, שהוא השלב הבסיסי ביותר בהתפתחות השפה והחשיבה. על-ידי

⁶ בשל אי-ידיעת הקריאה והכתיבה הופכת התקשורת עם טקסט כתוב אצל ילדים בגיל הרך לתקשורת שאינה דומה ואינה יחידנית (הילד אינו מתייחד עם הטקסט בעצמו), אלא לתקשורת מזוכרת, שבה המבוגר קורא בקול לילד. אך הילדים מגלים כבר בגיל רך מאוד (גם אלה שאינם יודעים לדבר) את התופעה הקשורה לכתב – שאפשר לשמוע שוב את אותו הדבר אם קראו בספר. פעמים רבות הם דורשים מאיתנו את הספר שהם רוצים בעזרת סימנים שמעידים על מודעותם לתכנים המצויים בו. באמצעות התנסות חוזרת עם ספרים לומד הילד שבספר "ארוך" מידע שניתן לשלוף אותו בכל עת, ושיש לו צורה קבועה.

מיון החומרים לקבוצות התייחסות היא טומנת את הזרעים למעבר לשלב של הפקת המשמעויות ממיון זה. ניקח לדוגמה את השיר "איך אומר הכלב"⁷ לשאלות הנשאלות בשיר יש תשובה אחת קלה ופשוטה, אך מאחורי רשימת התשובות הגלויה מסתתרת עובדה נוספת, אשר צריך "לעלות קומה" כדי לגלות אותה:

איך אומר הכלב "אני רעב"?

איך אומר את זה הכלב!

"הב! הב!" הוא נובח,

"הב! הב!" הוא נובח,

פכה הוא אומר: "אני רעב".

איך אומר הכלב: "אני חשוב?"

[...]

איך אומר הכלב: "אני עצוב?" וכי

עובדת היסוד הגלויה בשיר היא שכאשר הכלב רוצה דבר-מה, הוא רק נובח הב הב. הוספת בתים לשיר, עם אותו מכנה משותף, היא כמובן לא משמעותית, כי כל פריט נוסף הוא עוד מאותו דבר אשר אינו תורם לעובדה הבסיסית משמעות חדשה. לעומת זאת ניתן להשתמש במבנה של הבית החוזר עם בעלי-חיים אחרים (כמו: "איך אומר חתול... איך אומר סוס..."). בפעולה זו אנו מצויים עדיין ברמת העובדות, אך היא מובילה אותנו לשאלה: "ואיך אומר ילד...?", המעלה את הפעילות לקומה נוספת ולמסקנה שבעלי-חיים משתמשים בצורה קולית אחת כדי לבקש משהו, ואילו לאדם יש שפת דיבור.

במהלך שנות הלימודים הראשונות בגן רוכש הילד דפוסים ראשוניים של דרכי הפקת מידע ומסירתו. בגיל זה מוכשרת הקרקע לפיתוח מודעות עצמית ותקשורת בין-אישית ונרכשות האסטרטגיות אשר הילד ישתמש בהן

⁷ מי שטיב לו ושמה כף ימחא מודן, 1996, עמ' 18.

בעתיד בעת קריאה וכתובה. אי לזאת מוקדשים מאמצים רבים למימוש שיטות הוראה שמטרתן לטפח הפקה יעילה של משמעויות, לתרגל הליכים, העלאת השערות והסקת מסקנות. ככל שאנו עולים בגיל נעשים שירי המשחק של דתיה בן-דור מאתגרים יותר, והשאלות מתייחסות לא רק לתופעות עצמן, אלא גם להשוואה ולסיווג ברמה גבוהה יותר.

כפי שכבר נזכר, המכנה המשותף הוא זה שבונה את הרשימה. בדרך-כלל כשהמבצע (הבית) החוזר בנוי משאלה אחת והרבה תשובות, המכנה המשותף יימצא בשאלה, וכשהמבצע בנוי מתשובה אחת להרבה שאלות, בדרך-כלל התשובה היא זו שבונה את המסגרת המלכדת של הרשימה.

העיצוב האמנותי של השיר וטיב הנושא המלכד את הרשימה הם שני יסודות בסיסיים הקובעים את גיל הנמענים וכן את האפשרות להמשיך את הרשימה בצמידות לעיצוב האמנותי. נתבונן לדוגמה בשיר "מה בסך הכל?"⁸

מה, מה, מה בסך הכל
צריכים המכנסים בשביל לא לפלי

לולאה אחת (לולאה אחרת)
(גם כפתור (וגם כפתור)
(רוכסן אחד (רוכסן אחד)
שאפשר לפתח וגם לסגר.
ואם זה לא עוזר זה לא נורא
תמיד אפשר למצא בבית חגורה.

מה, מה, מה בסך הכל
צריכות הנעלים בשביל לא לפלי

⁸ "מי שטוב לו ושמוח כפי ימחא, מודן, 1996, עמ' 14.

שְׂרוֹן אֶחָד (שְׂרוֹן אֶחָד)
וְעוֹד אֶחָד (וְעוֹד אֶחָד)
וְחָר מוֹל חָר (וְחָר מוֹל חָר)
וְשֵׁתַי יָדַיִם שִׁידְעוֹת לְקֶשֶׁר
אֲבָל בְּקִיץ הַחַיִּים הַרְבֵּה יוֹתֵר קִלְיָם
כִּי אִם כֶּבֶר נוֹעֲלִים
נִזְעָלִים רַק סַנְדָּלִים.

התבנית החוזרת בשיר היא של שאלה אחת – "מה צריך... בשביל לא ליפול" – וכמה תשובות. שלא כמו בשירי המשחק "מי יכול" ו"מי שטוב לז", בעיצוב התשובות אין אחידות במבנה ובגודל, והחרוז מצוי בפריטים הבונים את רשימת התשובות.

בהבדל משירי הפעולה, שבהם השיר עצמו הוא הרשימה הבסיסית שעליה אנו מוסיפים את הפרטים החדשים, את השירים העוסקים בהקניית דע כדאי להתחיל בפעילות מקדימה. תחילה ניתן לילדים לענות על השאלות הנשאלות בשיר באופן חופשי. בשלב השני נלמד את השיר, ולבסוף נמשיך את רשימת השאלות, בהתאם למכנה המשותף (לדוגמה: מה צריכה תמונה כדי לא ליפול?). העיצוב האמנותי בשיר זה מורכב יותר, ולכן תהיה הפעילות בלא צמידות לחרוז, למשקל ולמבנה של הבית.

היסוד המארגן את הרשימה הוא הנושא הכולל. ואולם הארגון הפנימי של הפרטים יכול לכלול תת-נושאים המשועבדים לנושא המרכזי. ככל שהנושא הכללי מתחלק לקבוצות התייחסות משניות, כך תגדל כמות האינפורמציה שניתן יהיה להכיל ולקלוט תחת הנושא הכולל.⁹ כמו בשיר "יעגול, מה הוא יכול!"¹⁰

⁹ על נושא זה, ראו עבודת הדיסרטציה של ערפלי בעוז, *מבנה ומשמעות בשירת יהודה עמיחי*, אוניברסיטת תל-אביב, 1977.
¹⁰ *שירים שונבים*, הקיבוץ המאוחד, 1980, עמ' 33.

הרשימה בשיר מתבססת על מיון מוקדם של דברים עגולים, על-פי קריטריון מבני (עיגול), והיא מחולקת לקבוצות-משנה על-פי קריטריון פונקציונלי (מה הוא יכול להיות?). כל אחד מהפריטים ברשימה המשנית (טעים, שמח, שום דבר) מתרחב למבע שלם שיש בו קשר לוגי (הוא יכול... אם הוא ...). העומד בפני עצמו:

עגול, מה הוא יכול?

עגול יכול להיות טעים?

אם הוא עוגיה, או ביגלה טרי
או ספריה בלי מקל או עם –
אז הוא טעים.

עגול יכול להיות שמח?

אם הוא מעגל בחתונה או יום הולדת
(אם הוא מקפץ קדימה ואחורה
בקצב ההזרחה –
אז הוא שמח).

עגול יכול להיות שום דבר?

אם הוא במקרה אפס –
אז כן.

ההומור בשיר זה הוא תוצר של הבחירה בקטגוריות לא שגרתיות למיון של חפצים עגולים. השוואות והמבט הלא-שגרתי על התופעות הם אלה שהופכים את המבנה הסכמתי של תבנית הקטלוג בשיריה של דתיה לחד-פעמיים ומפתיעים.

יצירתה של דתיה בן-דור, כאמור, משופעת במבנים שיסודם היצירה העממית, אחד מהם הוא הרשימה הצבירה המאפיינת לדוגמה את השירים "מתנות בהזדמנות"¹¹, "שי מן הפרדס"¹² ו"ארץ ישראל שלי"¹³. אבל לכל אחת מהיצירות יש מאפיינים קטלוגיים שונים:

מתנות בהזדמנות

- לקחתי אגורה, הלכתי לחנות,
קניתי לכלכם חתול בהזדמנות.

מה תגידו לחתול?

- מיאו, מיאו, מיאו,

- ומה תגידו לי?

- תודה, תודה!

דה, דה-דה-דה, דה-דה!

[...]

קניתי לכלכם טלפון בהזדמנות.

מה תאמרו לטלפון?

- פרך-פרך-פרך!

- מה תגידו לחתול.

- מיאו, מיאו, מיאו. וכי.

בשיר "מתנות בהזדמנות" יש צבירות וקביעות. הצבירות נעשית בעקבות השאלה מה תגידו ל...? והקביעות היא בפזמון החוזר (מה תגידו לי?...). היסוד הצובר בשיר הזה הוא מקרי והוא מתלכד לרשימה רק מן העובדה שהדובר בשיר קנה את הפריטים הללו. לעומת זאת הבית החוזר מלמד נורמה חברתית (כמו בשיר "שקט בבקשה") אשר יש לשנן אותה.

¹¹ מי שטוב לו ושמוח כף ימחא, מודן, 1996, עמ' 22.

¹² שירים שובבים, הקיבוץ המאוחד, 1980, עמ' 64.

¹³ סם, עמ' 6.

החזרה והצבירות משמשות במקרה זה כאביזר זיכרון שבא להדגיש את הפזמון הנושא את הנורמה החברתית, ואפשר להשתמש בו בהקשרים רלוונטיים.

צבירות שיש לה מטרה שונה מצויה בשיר "שי מן הפרדס". כאן הצבירות בונה את ההגדרה של המושג "פרי הדר":

מי רוצה תפוח זהב

אני!

מי רוצה תפוח זהב?

אני!

שיבוא אלי

ואתן לו שי:

תפוזים מן הפרדס שלי

תפוזים מן הפרדס.

מי רוצה אשכולית צהבה

[...]

מי רוצה קלמנטינה מתוקה?

[...]

מי רוצה לימון חמוץ?

הצבירות יכולה לתפקד גם כאביזר זיכרון, גם כמקדמת עלילה וגם כבונה רשימת מאפיינים המגדירה מושג. בשיר "שי מן הפרדס", לדוגמה, אנו לומדים שב"פרדס" גדלים תפוז, אשכולית ולימון. לרשימה זו אפשר להוסיף מנדרין, פומלה ועוד. אך כשנגמור למנות את כל הפירות הגדלים

בפרדס, תיסגר הרשימה לכדי הגדרה מלאה, דהיינו, פרדס זה מקום שבו צומח פרי הדר¹⁴.

יצירתה של דתיה בן-דור מייצגת שיטות הוראה המגרות לחשיבה פעילה ולא קונבנציונלית, ואין זה מקרה ששיריה המלווים את הנושאים הנלמדים בבית-הספר היו לחלק בלתי-נפרד מספרי הלימוד.

כאלה הם למשל השירים "שיר לחודש תשרי"¹⁵ ו"חג שמח (לחנוכה)"¹⁶. שירים אלה בנויים במתכונת **רשימה שמגדירה** תופעה או מושג. בשני השירים יש מיון כללי ראשי ומיון משני על-פי קטגוריות נוספות. את מאפייניו של חודש תשרי היא ממינת על-פי: א. מאפיינים הקשורים בחגים; ב. מאפיינים הקשורים בתופעות הטבע; ג. מאפיינים הקשורים בשנה החדשה. השיר "חג שמח (לחנוכה)" מתחלק לשתי קבוצות, האחת מייצגת את תופעות הטבע והשנייה את מנהגי החג.

שיר לחודש תשרי

בין הקיץ לסתו -	בין הקיץ לסתו -	בין הקיץ לסתו -
חדש תשרי	חדש תשרי	חדש תשרי
עם כל שנאהב	עם כל שנאהב	עם כל שנאהב
בחדש תשרי.	בחדש תשרי.	בחדש תשרי.
תפוח בדבש	חצב של תשרי,	תפוח בדבש
ותפוח על דגל	שקב של תשרי	ותפוח על דגל
ובגד חדש לחגים.	ויורח שמרטיב את הסכך	ובגד חדש לחגים.
כי דוץ הרי	כי דוץ הרי	כי דוץ הרי
שחדש תשרי	שחדש תשרי	שחדש תשרי
זהו חדש מאד חגיגי.	זהו חדש מאד הפכפך.	זהו חדש מאד חגיגי.

¹⁴ בין שיריה של דתיה בן-דור לא מצאתי רשימה שהיא סובייקטיבית, דהיינו, זו שמגדירה את עולמו הפנימי של היחיד (כמו, אני אוהב, אני שונא, נעים לי ולא נעים לי וכיוצא באלה) המצויים בשפע בשיריהם של יהונתן גפן, חגית בנוזמן, שלומית כהן-אסיף ויהודה אטלס.

¹⁵ **שירים שונבים**, הקיבוץ המאוחד, 1980, עמ' 60.

¹⁶ שם, עמ' 68.

חג שמח (לחנקה)

אם פתאם לצד הדרך
צפו פטריות מיליון ;
אם קשטו לי את הירק
פלגית וגם סביון ;
אם יודעים לפי הריח
גם למצא נרקיס פורת,
זה סימן (זה סימן)
שיהיה לי (שיהיה לי) חג שמח.
אז חג שמח גם לכם
חג שמח לכלכם
ושחג הזה יהיה הכי שמח,
חג שמח גם לכם
חג שמח לכלכם
(שחג הזה נודה ונשפח).

אם צרתי במחברת
כד קטן וסביבון ;
אם אמי היום אומרת :
"שיר לי שיר על לביבות";
אם בצק מתוק תופח,
אם השמן כבר רותח,
זה סימן ...
אם נרות דולקים הערב
בחלון בית ישראל ;
אם בבית מזמרת
מקהלה : "מי ימלל";
אם "אמן" אני שומע ;
אם ארצי רותה גשמיה,
זה סימן ...

שני השירים מייצגים למעשה את אחת השיטות הדידקטיות הנפוצות היום בבת-הספר בעת פתיחה של נושא חדש. פעילות זו מתחילה באסוציאציות חופשיות המתייחסות לנושא, המשכה בחלוקה לקבוצות-משנה על-פי קטגוריות שנבחרו. השירים "חודש תשרי" ו"חג שמח" יכולים לתפקד כסיכום מצוין לתהליך מסוג זה. נשווה את רשימת הפריטים שלנו עם אלה המופיעים בשיר, נשווה את המיון הפנימי – מה דומה ומה שונה – ולבסוף ננסה לענות על השאלה: מה הופך את הרשימה של דתיה בן-דור ל"שיר" (בהבדל מרשימת המאפיינים שלנו).

להתנסות עם עקרונות העומדים בבסיס השפה הכתובה והמודעות לתבניות שונות של עיצוב אמנותי יש השפעה רבה גם על הפקת מידע

מטקסטים כתובים, וכמו כן כאשר הילדים ירצו לבטא את עצמם הם יתורו אחר ידע אישי הניזון מהתנסויות אלה.¹⁷

מרבית סיפוריה של דתיה בן-דור נועדו גם הם להקנות מידע¹⁸, וכמו שיריה הם מקנים עקרונות לוגיים ומושגי יסוד. לכל הסיפורים יש מסגרת של בעיה ופתרונה, כשהבעיות מייצגות בדרך-כלל חוסר ידע, בעיה טכנית או השגת מטרה פונקציונלית. בסיפורים אלה ניתן בקלות לקלף את המעטפת הסיפורית ולגלות את המבנה הקטלוגי הבסיסי של הסיפור. הסיפור "יום הולדת פרחוני"¹⁹ שהוא שיר סיפורי צביר²⁰, לדוגמה, בנוי כרשימה של חידות ופתרון: מה שמות הפרחים ומה שמות כל אחד מהילדים שלהם מתאים הפרח הספציפי. העלילה בסיפור מתקדמת רק בעזרת הצבירות של הפרחים והילדים, והמסגרת ה"כאילו" סיפורית משמשת כאן כאמצעי דידקטי.

את המסגרת הסיפורית בסיפור "גברת קרש ומר מערוך"²¹, מוביל החיפוש אחר שותף פנוי למטרת טיול בארץ ישראל. תוך כדי מיון רשימת המוזמנים אנו לומדים איזה כלי שייך (אינו פנוי) ואיזה כלי אינו שייך (פנוי) לתהליך עשיית הלבבות. את הסיפור "הבגדים של גברת שיר"²² מובילה הדילמה של "אין לי מה ללבוש". הפתרון נמצא על-ידי יצירת רשימת אפשרויות לשילוב צבעים. ברמה הגלויה אנו לומדים בעזרת הסיפור איך אפשר משלושה צבעים בלבד: צהוב, אדום וכחול, להגיע לגיוון של תשע

¹⁷ אחת הדוגמאות היפות ביותר ביצירתה של דתיה בן-דור, המייצגת שילוב של רשימה, דיאלוג פנימי. הומור של סיטואציה והומור לשוני הוא השיר "איך זה להיות עץ (לט"ו בשבט) (שם, עמ' 72). על שיר זה ראו: אלמוג, כמו העץ גם האדם צמא ספרות ילדים ונוער חוברת ב' (106), דצמבר 2000.

¹⁸ על הסיפור שנועד להקנות מידע, ראו, אלמוג, ברוך, ז'אנרים בסיפורת לילדים, מכון מופ"ת

מחקר ופיתוח תכניות בהכשרת עובדי הוראה, 1996, עמ' 34.

¹⁹ ספורים לפרפר נחמד. המרכז לסלוויזיה לימודית, 1984, עמ' 5.

²⁰ מבנה השיר הסיפורי הצובר הוא אחד הדגמים השכיחים ביותר בספרות לגיל הרך. על נושא

זה ראו, ברוך, סוגיות וסוגים. משרד הביטחון והוצאה לאור, 1985.

²¹ ספורים לפרפר נחמד, המרכז לסלוויזיה לימודית, 1984, עמ' 13.

²² שם, עמ' 19.

תלבושות. וברמה הלא-מודעת משנן הילד, בעזרת סיפור המסגרת, את שמות ימות השבוע.

המיון על-פי צבע, צורה ותפקוד שכיח מאוד ביצירתה של דתיה בן-דוד לקטנים, והיא יוצרת מסגרות סיפוריות מגוונות ומצחיקות כדי ללמד זאת. כאלה הם הסיפורים "מעשה במלך אחד והרבה צבעים"²³, "מי יוכל למרקו"²⁴, "המעיל החום של סבא נחום"²⁵, "הסיפורים על תיקי ובוץ"²⁶ ו"אשה עגולה, איש מרובע"²⁷, אך היריעה הקצרה אינה מאפשרת את הרחבת הדיון בהם.

²³ שם, עמ' 31.

²⁴ שם, עמ' 61.

²⁵ שם, עמ' 67.

²⁶ עם עובד, 1987.

²⁷ מודן, הוצאה לאור, ללא תאריך.

איך צומח זמר-ילדים?

ביטויי תבניות הקטלוג והדיאלוג בלחניה של דתיה בן-דור

ציפי כהנוביץ'

המדרשה למוסיקה, מכללת לוינסקי לחינוך, תל-אביב

א. מבוא

שיר מולחן – או זמר – הוא שדר משולב, שמרכיביו הם שפה ומוסיקה. לפי גלזמן, שתייהן מערכות סמיוטיות, המשתמשות בסמלים מוסכמים. אלה מצטרפים לכלל משמעות, וממלאים תפקיד תקשורתי, שיש בו מוען, נמען ומסר.¹ אצל ילד שאינו קורא נתפס הזמר כמקשה אחת של מילים מוצללות.

האפקט הסופי של שיר מולחן הוא פועל יוצא של איחוד בין הלשון ובין המוסיקה. אין חוקיות מוסכמת באשר לקשרי מילה-צליל, אך ברור שהלחנה טובה נמנעת ממקרויות מוחלטת.² המלחין "מפרש" בצלילים, בדרכו האישית, את המילים, ונותן להן משנה-תוקף באמצעות הלחן. כוחה של המילה משתלב עם כוחו של הצליל, ושניהם יחד יוצרים יחידה אורגנית "משכנעת", פחות או יותר.

הליך שכיח בהלחנת זמר הוא כתיבת לחן לטקסט קיים; פחות שכיחה היא כתיבת טקסט למנגינה קיימת. דתיה בן-דור היא בין המעטים הכותבים לילדים גם את הטקסט וגם את הלחן. בעקבותיה קמו אחרות, אך איכות יצירתן עדיין לא נחקרה.

¹ גלזמן, יהודית (1981). *אחד בפה ואחד בצליל: יחסי תואם בין טקסט ולחן בשיר הישראלי* עבודת "מוסמך", אוני-תל-אביב. ע' 2.

² עשמואלי, הרצל (1995). *מלה-צליל: הרהורים על הקשר ביניהם. הארכיון למוסיקה ישראלית, תיעוד ומחקר*. אוני-תל-אביב, חוב' 7, עמ' 7.

מאמר זה מנסה לגלות את הזיקה ההדדית שבין הלחן ובין דגמים לשוניים אופייניים בשירי דתיה בן-דור לילדים, ולחשוף את דפוסי ה"תרגום" המוסיקלי של הטקסט.

ב. מה מעניק הלחן לשיר, ומה – לילד?

לחן טוב משרת את הטקסט בכך שהוא מעצים את השפעתו על המאזין. המלודיה מדגישה באמצעיה הייחודיים את אופי הטקסט, אם הוא משדר אופטימיות, הומור, הפתעה, געגועים או עצב. שיר ערש, שיר סיפורי, שיר לירי, שיר תיאורי, שיר משחק ושיר נונסנס יוצאים נשכרים בהצטרף אליהם הלחן המתאים להם: אפיוניהם הספרותיים הייחודיים מתחדדים באמצעות התמיכה המלודית על מרכיביה המוסיקליים. בין מרכיבים אלה מצויים הגוון, המָשך, הגובה והעוצמה; המשקל, המהירות, המקצב והמבנה.

לחן טוב עוזר לילד ללמוד את השיר, לזכור אותו, להזדהות עם מסריו ולהתעשר מבחינה לשונית. הלחן תורם להתנסות רב-חושית וחוייתית, ומשום כך גם משמעותית.

הלחן מעניק לילד דרך ביטוי בלתי שגרתית, המאפשרת לו להביע את עצמו תוך חריגה משגרת הדיבור, שהוא השימוש הקולי היומיומי. הלחן מסייע לילד להרגיש התעלות וייחוד, כפי שקורה בשירת טקסט "מיוחס", כמו תפילה או קריאה בכתבי הקודש.

שיריה של דתיה בן-דור מייצגים שילוב מוצלח בין לחן ובין טקסט, ויכולים לשמש כדגם לפיתוח האזנה המלווה בפעילויות שבהן מעורבים חושי של הילד, תנועתו ורגשותיו. ביצוע פעיל של שיריה יש בו כדי לעורר את כישוריו המוסיקליים, ולעורר בו גם הדים קוגניטיביים: אסוציאציות, תובנות, מסקנות והמשגות.

בראיון עמה מספרת דתיה³, שהמילים מזמינות אותה לצרף להן את נדבך הצלילים, התואם בדרכים רבות לאשר מתכוונות המילים להביע. היא אומרת שהמילים והלחן הולכים יחד, באיזון מוחלט, ותוך שירות הדדי. היא טוענת שהמילים מנחות אותה; הן נכתבות קודם ללחן.

דתיה מודעת להכרח להתאים את אופיו ומבנהו של הלחן לאלו של השיר. לשאלה האם קלות הזכירה והקליטות יהיו בין שיקוליה בכתיבת הלחן היא משיבה: "קודם כל שיהיה מעניין, קל לעיכול ומושך", ומסתייגת מהמונח "קליטי".

על התאמת השיר לביצוע בידי ילדים היא אומרת: "כאשר אני מעוניינת שהשיר יהפוך לחלק מרפרטואר השירה של הילדים, אני מתחשבת ביכולת השירה שלהם, ואופי המנגינה יהיה כזה שכיף לשיר. אך אני גם כותבת הרבה לחנים שמלכתחילה אני מתייחסת אליהם כאל יצירות להשמעה בלבד, בלי ציפייה שהילדים ישירו. במקרה כזה הטקסט הוא העיקר, והלחן עשוי להיות מורכב, ולא תמיד מתאים לשירת ילדים."

ג. ביטויי תבנית הקטלוג והדיאלוג בלחניה של דתיה בן-דור
שיריה של דתיה בן-דור הם מקשה אחת של טקסט ולחן, ומכאן התואם ביניהם. תואם זה מעניק להם ערך מוסף, אמנותי, לצד ערכם הלימודי. לא נמצא בהם מלודיסטיקה לשמה, אלא, ברוב המקרים, "תרגום" מוסיקלי ו"ציוור" בצלילים של הטקסט.

במאמר זה נבחן כיצד משרת הלחן את הדגם הספרותי. שני מאפיינים ספרותיים שולטים ביצירתה של דתיה בן-דור: תבנית הקטלוג ותבנית

³ ברומברג, רבקה (1989). גישה יצירתית בשיריה של דתיה בן-דור – מהות ואיכות. עבודת סמינריון, המדרשה למוסיקה, תל-אביב, ראיון, עמ' 3 בנספח.

הדיאלוג⁴. תבניות אלו מהוות כר נרחב של יחסי תואם ואופני "תרגום" של לחן לטקסט.

הבחינה תיעשה באמצעות שני שירים: "שיהיה לנו טוב"⁵ ו"איך צומחי"⁶

נציג את המבנה הכללי של הטקסט ואת "תרגומו" למבנה מוסיקלי. נגלה את הקשר בין מבנה החרוז למבנה הלחן; ניגע בעיצוב המוסיקלי של משפטי השאלה ומשפטי החיווי; נעיר מבט בפניגורציה המוסיקלית ביחסה ללשון הפניגורטיבית, ונבדוק את יחסי התואם שבין ההטעמות המילוליות להטעמות המלודיות.

"שיהיה לנו טוב"

שיר זה כתוב בתבנית דיאלוג וקטלוג, ומשתייך לז'אנר שירי המשחק, מסוג משחקי מילים ומושגים⁷.

מטרתו הלימודית של השיר היא⁸ העשרת לשונו של הילד בניבים שהם צירופים כבולים, שהמשותף להם היא המילה "טוב". הלמידה מתרחשת תוך פעילות משחק ושירה: האחד שואל והאחר עונה, או האחרים עונים יחד.

הדיאלוג מתקיים בכל בתי השיר בתבנית חוזרת: "מה אומרים כש...?". בכל בית שתי שאלות חוזרות, ושתי תשובות חוזרות. כל תשובה היא צירוף כבול.

⁴אלמוג, גאולה (2002). הקטלוג והדיאלוג ביצירתה של דתיה בן-דור לילדים ראו מאמר בחוברת זו.

⁵בן דור, דתיה (1980). "שיהיה לנו טוב". שירים שובבים. תל אביב: הקיבוץ המאוחד, ע' 13.

⁶בן דור, דתיה (1984). "איך צומחי?" שלכם באהבה. שירים, פעילויות, שעשועי לשון וסיפורים. תל אביב: עדי סולקין-ורדית.

⁷ברוך, מירי (1985). סוגים וסוגיות בשירת ילדים. משרד הביטחון - ההוצאה לאור, עמ' 83.

⁸ברומברג, עמ' 67.

השיר מאופייין בהיותו "רשימה" שיש לה מכנים משותפים :

1. המילה "טוב", החוזרת כאמור בכל הצירופים שלהם מוקדשים בתי השיר ;
2. רוב הצירופים הם ניבים מקובלים בשיח הבין-אישי.

לפי אלמוג⁹, ה"רשימה" מורכבת מיחידות שלמות של ידע, כשכל יחידה היא בו בזמן מבע בפני עצמו, וגם פריט ברשימה. לקטלוג יש מבנה פתוח להוספת פריטים. אפקט הסגירות בשיר נובע מהתבנית הצורנית שלו: חרוז ומשקל, מבנה של פזמון חוזר, או של עיקרון סדרתי כלשהו.

הלחן, האווירה והאופי

הטקסט מקרין שמחת חיים ואופטימיות בשל החזרה המרובה של המילה "טוב", בשל השימוש בצירופים לשוניים המלווים נסיבות חיוביות מאוד בחיי הילד, ובשל הפזמון החוזר, שמילותיו הן איחולים או הבעת משאלה לטוב תמידי.

הלחן נענה לטקסט: הוא "מחייך" באמצעות סל הצלילים המזוירי, ובאמצעות המקצב הסינקופטי שלו.

מבנה הלחן

מבנה הלחן הוא א-ב, א-ב וכו', זאת בהתאמה למבנה בית-פזמון של הטקסט. כל הבתים מקבלים אותו לחן, וכך גם הפזמון החוזר. ואולם בפעם הראשונה נשאר הלחן של הפזמון "פתוח", כאמצעי המכתיב חזרה. בפעם השנייה המקצב של הפזמון מומרץ ומש¹⁰ לש את המילה "טוב" שבשורה הראשונה, וכך מודגשת המשאלה לטוב. בסיום השני לחן הפזמון "סגור".

⁹ שם, עמ' 2.

אפשר להנחות את הילדים לבצע את השיר בשתי קבוצות, זו שואלת וזו עונה. גם את התשובה החוזרת אפשר לבצע בשתי קבוצות, זו אחר זו, או בקול רם ובשקט לסירוגין, כהד.

הלחן וחרוזי הדיאלוג

בתי הטקסט בנויים כדיאלוג של שאלה ותשובה לסירוגין, כמו בחידון. שתי השאלות שבכל הבתים מתחרזות, ובהתאמה לכך המנגינה שלהן חוזרת. כך גם בתשובות. תופעת המנגינה החוזרת בשורה נחרזת נחקרה ואופיינה בפזמון הישראלי בידי גלזמן¹⁰. נמצא שהחרוז, המארגן את הבית, מארגן גם את הלחן: שורות מתחרזות מקבלות אותן מנגינות, ולעיתים – אותן מנגינות בשינוי קל (לדוגמה: "אנשים טובים", נ' שמר).

הביטוי המוסיקלי נענה לתפקוד הדיאלוגי של מבנה השאלה-תשובה: מנגינות השאלות מתחילות בסולם יורד, ומנגינות התשובות עולות במרווח שהוא מעין הכרזה, וחוזרות פעמיים לשם הדגשה. לשאלות, מטבען, יש אופי אתגרי, ולכן הן מעוצבות בלחן שיש בו אתגר קולי הנגרם בשל מרווח רחב מאוד ונדיר למדי בשיירי ילדים.

פיגורציה מוסיקלית

פיגורציה מוסיקלית או "ציוור" בצלילים, באסוציאציה לטקסט, היא אמצעי הלחנה מוכר במוסיקה, והיא מצויה גם בפזמון העברי, לפי גלזמן¹¹ (לדוגמה: "שיר היונה" מאת שמרית אור ומתי כספי). הכוונה לשימוש בצלילים גבוהים, נמוכים, עולים או יורדים, כתרגום של אובייקט טקסטואלי, שהוא בעל קונוטציה ויזואלית מבחינת מקומו בחלל, כגון שמים/אדמה, או עץ/נושר. צלילים גבוהים ונמוכים בלחן ישמשו לעיתים גם לייצוג המילים: למעלה/ למטה.

¹⁰ שם, עמ' 38.

¹¹ שם, עמ' 32, 36.

בשיר "שיחיה לנו טוב" אפשר לראות את ה"קפיצה" לגובה שבקו המלודי, כ"ציוור" בצלילים של המילה "שמש". ייתכן שזו היתה כוונת המלחינה; מכל מקום, בבתים הבאים משתנה הטקסט, ולכן אין תואם פיגורטיבי בינו לבין הלחן.

ההטעמות המילוליות והטקסטואליות

הודות למלאכת מחשבת ריתמית קיים בשיר תואם מושלם בין ההטעמה המילולית הטבעית של המילים ובין ההטעמה המוסיקלית, הנקבעת על-פי המקצב המוסיקלי: המילים המלעליות והמלרעיות נשארו בהטעמתן הטבעית, גם בנוכחות הלחן.

"איך צומח?"

שיר זה כתוב כקטלוג בתבנית של דיאלוג. מטרתו היא לעודד את הילד להתבונן בצמיחה שבטבע, ולתאר בתנועה את ההדרגה בגובהם של צמחים שונים, מהנמוך לגבוה.

אופי הטקסט והלחן

השיר עוסק בצמיחה, שהיא תהליך רציף וממושך; בהתאמה לכך הלחן איטי ומתון.

מבנה טקסטואלי ומוסיקלי

השיר בנוי כקטלוג וכדיאלוג. השאלה והתשובה חוזרות; הפריט המשתנה ברשימה הוא הצומח או החי.

עם השאלות והתשובות החוזרות חוזרת גם תבנית המנגינה, בשני דגמים, א' ו-ב' לסירוגין.

פיגורציה מוסיקלית

התשובה "ככה" מאפשרת ליווי ויזואלי על-ידי המחשת גובה הפריטים בתנועת הידיים. הלחן מותאם לתנועות הידיים הודות לייצוג הצלילי של המילה "ככה": כיוון התקדמותם של הצלילים הוא מלמטה למעלה. ההבדל היחיד בין הלחן החוזר בכל פריטי הצומח ובין זה שיוחד לילד הוא בכך שהלחן של שלוש התשובות המייצגות את הצומח מסתיים במרווח גדול כלפי מעלה, שהוא מעין ייצוג סטאטי של שני מצבי הגובה של הצמח – נמוך וגבוה, בעוד שהלחן המייצג את צמיחת הילד נפרש בסולם עולה בהדרגה, וכך היא מקבלת ייצוג פיגורטיבי שונה מזה של הפריטים מעולם הצומח; זוהי פיגורציה ריאליסטית של צמיחת האיטית של הילד. מכל מקום, בשל העיצוב הפיגורטיבי השונה של צמיחת הילד, הוא נתפס כמרכז העניין שבשיר.

הטעמה מילולית ומוסיקלית

קיימת התאמה מוחלטת בין הטעמתן הטבעית של המילים להטעמתן המוסיקלית.

ד. החינוך המוסיקלי לגיל הרך בראי שניים משיריה של דתיה בן-דור

שיריה של דתיה בן-דור מזמנים פעילויות התורמות לקידומן של יכולות מוסיקליות, על שלושת היבטיהן: המוסיקולי, המוסיקלית והמוסיקוגניטיבי. לימוד של שירים מולחנים מציב אתגר קולי לפני הילד. ההיבט המוסיקולי של התפתחות הילד, משמעו היכולת או הכושר לשיר מנגינה באופן מדויק ואסתטי, ולהתאים את גובה שירתו לגובה השירים סביבו, כך שתתקבל שירה אחידה ונעימה. אם אנו, המתאכזבים מייחס חשיבות לדיוק בלחן ולאסתטיקה בשירה, אם שירתנו תהווה מחדל חיובי לילד, ואם נלמד בדרך שיטתית ועקבית, יוכל הילד לממש את המיטנציאל

הקולי שלו¹², ולשיר לחן מדויק, בהבעה עשירה. כך נוכל לטפח בו רגישות ליופיים של שירים, ולהעניק לו חוויה אסתטית והנאה משירה.

ההתרחשות המוסיקלית שבלחן היא עשירה ומגוונת מאוד. הוא מורכב מצלילים בגבהים שונים, המאורגנים בפעמה ובמקצב, במשקל ובמפעם (מהירות); הלחן הוא בעל כיווניות, פיסוק ומבנה, והוא טעון אנרגיות הרמוניות ודינמיות, המשרות מתח והרפיה.

מודעותנו לקיום מרכיבים אלה בלחני השירים, והוראתם בדרך שיטתית, יקדמו את ההיבט המוסיקלית בהתפתחות הילד, שהוא היכולת לתאר בתנועה סטטית או דינמית¹³ את המרכיבים המוסיקליים של השיר תוך כדי שירה או האזנה, כבעין "תרגום" תנועתי של הלחן.

כדי לקדם את ההתפתחות המוסיקלית של הילד, חשוב לעודד את החשיבה והדמיון המוסיקליים, את השינון והזכירה, את ההשוואה וההמשגה, וכן את יכולת ההסמלה, הבאה לידי ביטוי בשיחה על השיר, בקריאת תווים ובהבנת סמלים מוסיקליים אחרים.

עכשיו ננסה לתרגם את מטרות הלמידה המוסיקלית בעזרת שניים משיריה של דתיה בן-דור (שהיא בוגרת המדרשה למורים למוסיקה בתל-אביב), ולהציע ביצוע קולי ותנועתי-מרחבי שלהם, שיש בו כדי לקדם את ההתפתחות המוסיקלית של הילד על שלושת היבטיה.

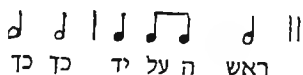
השיר "שיהיה לנו טוב" אינו מזמין לתנועה במרחב, אלא לשירה בלבד. בנוסף ללמידה ולהנאה הבאות עם השירה, נחשף הילד ליופי שבגיוון חלקים חוזרים בשיר, באמצעות שירה בקבוצות שונות או בעוצמות מנוגדות. כך ניתנת לו הזדמנות לשכלל ולטפח את הקוליות שלו.

¹² כהנוביץ', צפורה (1996). הקשר בין אימון קולי ודרך הוראת שיר, לדיוק בגובה השירה
אצל ילדים בני 4-6. עבודת "מוסמך", אוני' תל-אביב.
¹³ במקום אחד או במרחב.

תוך כדי רכישת השיר מתחזקת בו תחושת הפעֶמָה; הוא לומד מה הם "בית" ו"פזמון", ומתוודע למושגים "דו-שיח", "חזרה" ו"עוצמה" במשמעותם המוסיקלית.

תוך כדי למידה וביצוע של השיר "איך צומח?" משתכללת היכולת הקולית של הילד לשיר מרווחים גדולים במנעד רחב, בהתאמה לקולותיהם של השרים סביבו, ובטון אסתטי. באמצעות משחק התנועה תוך כדי שירה תופס הילד וממחיש את הקשר בין תנועת הגוף מלמטה למעלה, ובין זרימת הצלילים העולים, והוא מגבש את מושג הגובה המוסיקלי, שהוא שלב קוגניטיבי בלמידה המוסיקלית.

מבט חטוף בשירים נוספים של דתיה בן-דור מגלה את פוטנציאל התרומה שלהם לקידום יכולתו של הילד לתפוס, לבצע ולהמשיג את התופעות המוסיקליות הבאות:



מקצב, ב"מי יכול?"

ניגודי מהירות (לאט/מהר) ב"כך נולד הצבע";

"סולו" ו"טוטי" (סולן וקבוצה): ב"ארץ ישראל שלי" (אני בנית/ או יש לנו);

משפטים מוסיקליים פתוחים וסגורים ב"הרוח השובב"

נושאים בשירת הילדים של ע' הלל

סמדר איל

בראיונות רבים שנערכו עם ע' הלל, הוא חזר ואישר את עובדת היותו כותב תחת הרושם וההשפעה של חוויות והתנסויות נפשיות שעברו עליו בחייו. סבור הוא, ע' הלל, כי האמת הפנימית בליבו של אדם, אשר שורשים לה בניסיון חייו, היא זו שצריכה להנחות את המשורר בכתיבתו.

בצד היענותו של ע' הלל לאמת הפנימית ולחוויות נפשו, קיימת אצלו ההכרה בצרכיו המיוחדים של הילד. לפיכך נקבעו נושאי שיריו מתוך התחשבות בנטיותיו של הילד ובתחומי התעניינותו. עם זאת, השקפת עולמו ההומניסטית הרחבה של ע' הלל הביאה אותו לכך שלא צמצם את נושאי שירתו לתיאור עולמו של הילד בלבד, אלא הרחיב את היריעה, ובדרך הסמל והמשל התייחס לנושאים המעסיקים גם את רוחו של האדם המבוגר.

בשירי ע' הלל אפשר להבחין בשני כיוונים תימאטיים עיקריים:

1. שירים העוסקים בהיבטים הפיזיים-קונקרטיים מהווי חיי הילד, כמו: אכילה, שינה, ניקיון משחק.
2. שירים העוסקים בצדדים הנפשיים-רגשיים בעולמו של הילד, כמו: יחסים בין ילדים להורים, יחסים וקשרים בין הילד לעולם, חברות, בניית הזהות האישית ועיצוב תחושת ה"אני".

תימאטיקה זאת מעוצבת בשתי דרכים עיקריות:

1. הדרך האחת בונה שיר בעל רובד אחד, המעביר מסר ברור לילד ולמבוגר, והמתאר באורח ריאליסטי את הסיטואציה הנדונה.

2. הדרך השנייה מעמידה שני רבדים בשיר, כאשר הרובד הסמוי, שבו מצויה משמעות סמלית או אלגורית, פונה אל הקורא המבוגר.

ניתן לומר כי מרבית השירים העוסקים בסוגיות קונקרטיות מהווי חיי היומיום של הילד, הנם שירים מן הז'אנר הסיפורי-תיאורי; שירים אלו מציבים במרכזם דמויות אנושיות – ילדים ומבוגרים, וכן דמויות מעולם הדומם – צעצועים, כלי משחק, כלי עבודה, כלי מטבח. דמויות אלו הן המניעות את הסיפור השירי בכוח הבעיה המתעוררת סביבן ובאמצעותן. הסיפור הנרקם בשירים אלו מאיר סוגיה מסוימת מעולמו של הילד ומהווה אמצעי לביטוי רחשי ליבו. התבנית הסיפורית אשר לתוכה יצוקה הבעיה מושכת את ליבו של הילד. השיר הסיפורי הוא הז'אנר הקרוב ביותר לילד הקטן, שכן את התעניינותו מושכת הפעולה שבסיפור המעשה, והמאורעות הבאים בזה. אחר זה מעוררים את סקרנותו.

בין שירי ע'י הלל המעלים בעיות מתחום חיי הנפש והרגש של הילד, מצויים גם שירים מן הז'אנר הלירי, כלומר, שירים המעצבים חוויות רגשיות בטכניקת הווידוי, כאשר הדובר הוא שחוה את החוויה שעליה מסופר בשיר.

שירים אלו עונים אמנם לחלק ממאפייני השיר הלירי לילדים, אך גם בהם ליסוד הסיפורי יש מקום נרחב והוא שדוחק את הנימה הלירית מן השירים. בשירים אלו מתוודים הגיבורים על מצוקות ועל התלבטויות רגשיות, אך ברובם לא נמצא תחושות של עצב, כאב ודכדוך, או נימה של הרהורים המאפיינים שירים ליריים רבים. הסיבה לכך נעוצה הן בצד הרעיוני – בראיית העולם האופטימית העולה מן השירים, והן בדרכי העיצוב השירי – גיבורי שירים אלו חס ברובם בעלי-חיים המשמשים משל למצבו של הילד והאדם הכגור. צורה

משלית זאת, המעצבת את בעלי-החיים בדרך ההומור, יש בכוחה להרחיק רגשות ולהפחית מתחושת העצב.

שירים העוסקים בהיבטים הפיסיים-קונקרטיים מהווי חיי הילד

ז'אן פיאז'ה, בספרו **תפיסת העולם של הילד**, מדבר על כך שההתפתחות השכלית של הילד מתקדמת במקביל לרוב עם החברות (socialization) ההדרגתי של מחשבתו האינדיבידואלית. תחילה קיים סירוב להסתגל לתנאים החברתיים, ואחר-כך מתקיימת ספיגה הולכת וגוברת של השפעות המבוגרים. תהליך החברות, שתפקידו להקנות לילד את הערכים הבסיסיים של החברה, גורם לילד קשיים רבים. המתח בין תביעות החברה ובין יצריו ורגשותיו של הילד קשור להיבטים פיסיים ונפשיים בחיי הילד, שבהם לאכילה, לניקיון, למשחק ולשינה יש מקום נכבד. ע'י הלל מגיב בשיריו על עניינים אלו.

נושא הניקיון

תביעת ההורים מן הילד לקיום הרגלי ניקיון קשה לו, מטרידה אותו ומעיקה עליו. משוררים רבים התייחסו לקשר שבין ילד לרחצה, תוך כדי תיאור הבכי וההתנגדות הכרוכים בימים ובסבון; ע'י הלל מתייחס לעניין זה בנינוחות ובקלילות, ובדרך אגב משחקית הוא הופך את עניין הרחצה הטורדני לטקס חביב ומעניין. בזכות זוויית הראייה האחרת של ע'י הלל, מקבל עניין הניקיון גוון משעשע: הילדה בשיר "אמבטיה" מקבלת את תפקיד ההורה ונעשית הרוחצת, והבובה מקבלת את תפקיד הילד הנרחץ; השתיים נרתמות למשימת "הניקיון לכבוד השבת" כאשר שתיהן נרטבות, שתיהן עירומות, שתיהן עליזות. הילד המאזין לשיר שומע את

הדיאלוג בין בתיה הרוחצת את בובתה קטיה ובין האדם השואל אותה שאלות, ומתרחש כי הרחצה יכולה להיות עניין משמח. עי הלל מציג את גישתו המלאה שמחה כלפי החיים בדרך עקיפה ומשתמעת, ואין הוא נוקט את הדרך הדידקטית הישירה המוכרת לעתים משירי הילדים. המבנה הדיאלוגי-משחקי שבו נתון השיר תורם ליצירת אווירה של ניווחות השרויה על טקס רחיצת הבובה. הלשון האוטומטופאית שאותה נוקט עי הלל מותאמת מאוד לעולמו של הילד, המרבה לקשר בין צליל, תנועה ומשמעות, ומעצימה את הפעלתנות והשמחה המתלוות לרחיצת הבובה:

מפשילה שרוולים

פושטת מבבה-קטיה שמלה,

גם נעלים,

ועליה דלי-מים

שופכת!

מראש עד רגלים

שוטפת!

בקצף-סבון מקצפת,

בלופה משפשפת,

כל-כלה מברשת

במברשת!¹

הצלילים שי וצי החוזרים פעמים רבות, ממחישים את צלילי התזות המים ואת צליל קרצוף הגוף; נוצרת חגיגה של צלילים עם מים וסבון ההופכת את סוגיית הרחצה לעניין מהנה.

¹ הלל, עי (1994). *הספר הגדול של עי הלל*. תל-אביב, עם עובד והקיבוץ המאוחד, עמ'

נושא האכילה

נושא האכילה הוא נושא פסיכו-פדגוגי-תרבותי נכבד, במסגרת תהליך החברות של הילד. הורים ומחנכים המגדלים ילדים מעניקים תשומת-לב רבה לעניין האכילה – החל בדאגה הפיסית לגידול טוב ונכון של הילד, וכלה בהתייחסות להרגלי אכילה, המכשירים את הילד להיות בן-תרבות.

ציפיות ההורים מהילדים בענייני האכילה עלולות לגרום לקשיים רבים, והשאלה החינוכית היא, באיזו אווירה יתמודדו ההורים עם קשיים אלה. עי' הלל, בדרכו המיוחדת השופעת הומור ונינוחות, מקדיש לנושא את שיריו "יואשי", "סלט"², "עצוב להיות מלך החיות"³. שיריו אלה מגלים שלושה צדדים הכרוכים בענייני אכילה:

1. הצד הנהנתני הרואה באכילה חגיגה גדולה;
2. הצד המעשי, המגלה את חשיבות האוכל לגדילה נכונה;
3. הצד הפילוסופי, המעניק לאכילה היבטים הקשורים לרצון, לחירות הפרט, לבחירה.

האמירות האישיות שיש לעי' הלל בענייני אכילה מצטרפות גם הן להשקפת עולמו הכוללת – ראיית החיוך שבתוך הדמע, התייחסות קלה וחיככית גם לבעיות קשות, אך גם התייצבות אמיתית נוכח הקשיים, כאשר לעתים אפשר למצוא פתרון, ולעתים נשאר הקושי בעינו, אך בעצם הדיבור עליו יש משום פורקן-מה.

א. השיר "סלט" הוא שיר הלל ושבח לאוכל, לאכילה, להיות כל המשפחה מאוחדת סביב שולחן האוכל. השיר יוצר תחושה של חגיגה מוסיקלית גסטרונומית:

מזלוגת וסכינים/ מקפצים ומנגנים/ בשמחה ובששון...

² שם.
³ הלל, עי' (1974). *אני משוש*. תל-אביב, חקיבוץ המאוחד.

האכילה השמחה והבריאה בשיר מוכתרת בפועל "לזולל" – הזלילה כאן אינה וולגרית, אלא מעידה על תיאבון ותאוות חיים, ועל שיתוף פעולה מלא בין בני הבית בהכנת הארוחה.

"אצלנו כל המשפחה/ אוכלים סלט כהלקה/ אבל אני יותר מכל סלט אוהב לזלל"; המבוגרים – אוכלים, הילד – זולל, והרי כאן אנטיזתה לסיטואציה המוכרת שבה המבוגרים זוללים והילדים בקושי אוכלים... מילים אלו משקפות את הניגוד בין האיפוק והנימוס של המבוגרים והתיאבון הבריא והיצרי של הילד.

השיר חושי וחושני עד מאוד: פירוט הירקות לסלט, כאשר כל מילה המתארת ירק עומדת לבדה בשורה, מדגישה את החשיבות הניתנת לאוכל, להכנתו ולאכילתו. משחק המילים המשעשע, שכה מתאים ליכולת ההמצאה הילדית – "ובינתים הסלט/ מסתלט לאט-לאט" – הוא שיא השיר מבחינת תיאור ההטאה החושית מן האכילה – כאשר ההטאה בעיצומה מתבלבלת המחשבה הבהירה ומילה חדשה נהגית – הסלט אינו מסתלק אלא מסתלט, והדבר מעלה על הדעת שילוב בין "מסתלק" "סלט" ו"מסתלבט".

ב. "יואש" – מה עושים בילד שאינו אוכלי השיר מציג מצד אחד גישה עניינית, פשוטה ובריאה לבעיית האכילה של הילד, ומצד שני ניתן להבחין בנימה של לגלוג וצינינות, המתלווה לתיאור סוגיית האכילה. בשני המקרים מציג הלל גישה חינוכית-פילוסופית זהה – ההתייחסות אל החיים הפיסיים-ארציים היא התייחסות של שמחה, בריאות, נהנתנות.

הגישה האקטיבית כלפי החיים כפי שבאה לידי ביטוי ברבים משירי ע' הלל מתגלה גם בשיריו המדברים על נושאים הקשורים לחברות הילד: מה עושים? עושים! בבעיית האכילה לא מתלבטים ולא מתייסרים, פשוט קמים ועושים מעשה, כמאמר שירו של הלל על:

שתי אנוזת
שאלו זו לזאת:
"מה נשתה"

ומה נאכלי"

והשועל

כלום לא שאל:

נְכַל הַיּוֹם שֶׁתָּה נֹאכֵל...

יש המדברים ומתלבטים ויש העושים מעשים... וכך גם בשיר "יואש".
אין בשיר תיאורים נרגשים או מפוחדים על אודות ילד שאיננו אוכל. הדימוי
"יואש... כחוש תשוש כמו יתוש" מעלה אמנם על הדעת ילד רזה, אך פעלתן
וזרזו כמו יתוש. ההורים אינם היסטריים – מתייעצים עם הרופא ומיד בא
הכול על מקומו בשלום. מניית המזונות שהילד אוכל, בדרך הקטלוגיזציה,
כפי שעושה עי' הלל, מעניקה גוון של היתול לסוגיית האכילה הרצינית. יש
בכך רמיזה דידיקטית – בדרך ההומור אפשר לפתור בעיות.

שיאו וסיומו של השיר "יואש גדל שרירים כמו הרים" והפך להיות
"שמשון הגבור ממש" נוטה לכיוון ההגזמה; ההיפרבולה המושפעת כאן
מחיי הדמיון של הילד מתאימה היטב לשיר ילדים; אך מצד אחר, אפשר
לראות בהגזמה מעין לגלוג של הדובר המבוגר בשיר כלפי התייחסות
מוגזמת והיסטרית של ההורים לענייני האכילה של ילדיהם.

ג. "עצוב להיות מלך החיות" – שיר סיפורי זה מורכב יותר משני
השירים הקודמים, שכן בצד הנושא הקונקרטי, העוסק באכילה ובבעיותיה,
חבויות בו אמיתות חיים כלליות יותר.

השיר מהווה דוגמה לשירי הלל הבנויים משני רבדים: הרובד הגלוי
עוסק בסיטואציה קונקרטית המעלה בעיה מחיי היומיום, אך דרך עיצובו
של הנושא נבנה רובד נוסף המעלה רעיונות שמעבר לסיפור הפשוט.
בעיצוב הנושא בחר עי' הלל לתאר את הילד בדמותו של כפיר-אריות,
כדי שתיווצר מעין אלגוריה הנושאת בתוכה אפשרויות פירוש שונות. הילד
המושווה לכפיר-אריות "שופך כל כך הרבה דמעות" בשל חוסר יכולתו
לבחור לעצמו את מזונותיו, ובשל קשייו לקבל עליו נורמות חברתיות.

האם, הלבאיא, מייצגת את הקול הבוגר המלמד את הילד הצעיר
סדרים והלכות חברה. מעבר למאבקי כוח ורצון סביב האוכל, מובלעת לה

אמירה על אודות חירות האדם לבחור כרצונו. האם הלבניאה מדברת על מצוות עשה ואל תעשה היאות למלך החיות, והבן מתמרד כנגד "צווי הכבוד" ועומד על דעתו לבחור לו כרצונו, שכן המלכות לא שווה לו "אם לא נותנים לטעם קצת/ פוּדִינג - / שוקולד."

השיר מסתיים בבכיו של הילד האריה כאשר אין פתרון לבעיה, ללמדנו שהחיים אינם ממציאים פתרונות לכל הבעיות. אך הבכי החותם את השיר מעלה בקורא המבוגר את המחשבה כי כאן נשמע קולו המובלע של המשורר, התובע באמצעות הבכי את חירותו של הילד (והאדם הבוגר) לנהוג כרצונו.

בעיצוב דמות הילד ככפיר-אריות ניכרת עמדתו של עי' הלל, המשלבת את גישתו של המשורר לילד ולצרכיו, עם השקפת עולמו הרעיונית והפואטית. בשיר קיימים שני מבעים: האחד הוא כשפת דיבורו של ילד – מבע פשוט, יומיומי, המשלב בתוכו שיבושי לשון האופייניים לילד: "זה בגלל שהאמ' שלי לא מרשה לי לאכול/ דבר מה שאני משתגע לזלל..."

מבע זה משרה אמינות ומהימנות בתיאור דמות הילד-האריה. המבע השני מרומם את השפה, משלב מילים גבוהות יותר שאינן שגורות בפי הילד, אך מעידות על הצורך של המשורר לבטא את קולו ולשמור על איכות אמנותית של השיר: "הו המאכל – לו נתן לי מיד/ רק סיר קטן ונחמד/ של פוּדִינג..."

הביטוי "לו נתן לי מיד" אינו מאפיין את שפת דיבורו של הילד, אך מבטא את צרכיו ואת תגובותיו – זהו ה"עכשו ומיד" של הילד הקטן הדורש שצרכים יתמלאו במהירות.

במקרה זה האמינות איננה נובעת מלשון הדיבור, אלא מן האספקט הפסיכולוגי הטמון בביטוי השירי.

השיר, כאמור, עוסק בבעיה הקונקרטית של האכילה, אך אי-אפשר להפריד ממנו את הצד הרגשי המתלווה לסיטואציה. כותרת השיר המתחילה במילה "עצוב" והמילה המסיימת את השיר – "בוכה", מעידות על הצד הרגשי שבשיר.

ע' הלל אינו נמנע, אם כן, מלעסוק בבעיות הנוגעות בתחום הרגש, אך טיפולו בבעיה, דרך התימה ועיצובה האמנותי, אינו מאפשר לשקוע בפרץ רגשות סנטימנטלי, ההשוואה בין הילד הבוכה לכפיר מלך החיות מכניסה לשיר נימה חייכנית המקהה מעט את עוקצה של הבעיה.

דבריה של האם ודבריו של המספר בשיר מחזקים את הטון ההומוריסטי; אין הם נגררים, עם בכיו של הכפיר, לרוח של הבנה ורחמים. להפך – הם מוכיחים את הכפיר, מבטלים את תחושתו ואומרים כל זאת בלשון עגה בוטה, תוך כדי משחק מילים:

מלך-למך אל תהיה אידיוט:

מה אתה בכלל מקשה כאן קשיות!

יללה, קפץ וטרף!

שיר זה מדגים כיצד התימה העוסקת בעניינים קונקרטיים מעולמו של הילד מתרחבת לכיוונים רעיוניים נוספים ומורכבים יותר. ברובד הסמוי של השיר מעלה ע' הלל בעיות כמו: א) יחסים בין ילד לאמו, המדברים על זכות הילד להתעקש ולבכות, ועל זכות האם לעמוד על דעתה ולכעוס. ב) רצונו של הילד האדם לבחור לו את בחירותיו. ג) צרכיו של היחיד המתנגשים בנורמה החברתית.

ברובד הסיפורי הגלוי יתאים השיר לילד, וברובד הסמוי ייחנה המבוגר הן מן המשמעות והן מן הלשון.

לבחירתו של ע' הלל לכתוב על אודות "כפיר-אריות בכיין" יש עוד היבט חשוב: בעולמו הרגשי של הילד הקטן מצויים פחדים רבים מפני טורפים, מזיקים, מפלצות, בעלי-חיים אימתניים; האריה הוא מאותם בעלי-חיים שמטילים אימה על הילד – אחת הדרכים להתמודד עם פחד זה היא הצגת הכוח המאיים בדמות אנושית בעלת פחדים ועצבונות משל עצמה. כוחו המפחיד של האריה ניטל ממנו כאשר הוא מוצג לפני הילד כבן

דמותו שלו עצמו – בעל רצונות ואכזבות, בעל תסכולים וצרכים שאינם מתממשים.

ועוד היבט – בהצגת הכפיר הבוכה יש משום אמירה חשובה לילד – אמנם אתה, "ילד – כפיר" בוכה, אבל זה אינו גורע מ"כפירותך". ועוד – גם אריות בוכים, גם מבוגרים בוכים, גם גברים חזקים בוכים...
ע' הלל מדגים בשיר זה את מקומו החשוב של שיקול דעת פסיכולוגי בכתיבה לילדים.

נושא השינה

גם סוגיה זו קשורה להקניית הרגלי חיים הקשורים לארגון הזמן ולתפיסת משמעות הזמן. הבעיות הידועות סביב הליכת הילד לישון מתקשרות לסוגיית ההגבלות שבחיים – כל המותר והאסור, הראוי והלא-ראוי, המזיק והמועיל. מתי ואיך ואיפה ללכת לישון איננה רק בעיה טכנית, שכן יש כאן מטען רגשי עצום – הפחדים מפני החושך, הפחדים מפני הבדידות, ההתנתקות מההורים, ההתמודדות עם מחשבות טורדניות.

נושא טעון זה הוליד סביבו ובעקבותיו יכול עצום של יצירות לילדים; חלקן הגדול של יצירות אלו מוקדש לעצב, לפחד, לדמעה, לחלומות קשים, לחושך המאיים, שכולם כרוכים בבעיות ההליכה לישון.

ע' הלל, כדרכו, מתייחס אף לנושא זה במאור פנים; שלא כמשוררים אחרים, אין לו אף לא שיר אחד שעוסק בחושך ובפחד ממנו. שריו המדברים על הליכה לישון, חוזרים נימה של ביטחון, שמחה, תהייה, סקרנות, אך אין בהם תחושות של פחד ומועקה.

השיר "מדוע בערב" שם את הדגש על תחושת "הנעים-כל-כך" של הערב ולא על תחושת הפחד. השיר ער אמנם לחוסר רצונו של הילד להיפרד מן היום, אך נקודת המוצא איננה ילד מפוחד, אלא ילד פעלתן ואוהב חיים. השיר "לולו לישון לא רוצה", המתאר ילדה המסרבת ללכת לישון, אינו מעביר תחושה של מצוקה, אלא מתאר ילדה סקרנית, דעתנית, טרדנית מעט, שחוויותיה הפנימיות עשירות ואין היא רוצה להינתק מהן. המסמט

"לולו לישון לא רוצה!" מופיע חמש פעמים בשיר, כשאחריו סימן קריאה –
בדרך זו מצליח ע' הלל לתאר ילדה דעתנית ועקשנית, אך לא מפוחדת.
השיר "לישון" מספר על שמחת טקס ההליכה לישון, שבו הילדה היא
הקובעת שעליה ללכת לישון:

אחרי שהשמש נגמרת

ויוצא פוכב ראשון

אני לאמא אומרת:

לילה,

צריך לישון⁴

השיר "לישון" מתאר את השינה כחוויה מהנה ולא מאיימת. ניכר בשיר
העדר המצוקה המאפיינת שירי ערש רבים.

הילדה בשיר היא המחליטה בשביל עצמה על מועד ההליכה לישון, היא
נוקטת עמדה, והיא אשר משווה לשעת ההליכה לישון את אוירת השמחה.
כותרת השיר "לישון" מעוררת ציפיות המוליכות לקראת שיר ערש שבו
מנסה האם להרדים את הילד שאיננו נרדם. אך השיר איננו נשמע
לקונבנציות הידועות של שירי הערש, ולמעשה הוא עומד בניגוד להן.
ע' הלל מתאר ילדה פעלתנית ועצמאית שמתארת את שעת הליכתה
לישון בדרך מדווחת, נטולת תיאורי רגשות. השיר רצוף פעלי עשייה
המעצבים דמות של ילדה נמרצת: "אני לאמא אומרת: / לילה, / צריך
לישון."

ה"צריך לישון" המוחלט והפסקני איננו בא מפי האם, כי אם מפי
הילדה, האומרת ועושה: "פושטת שמלה / לובשת פיגימה / הפל מסדרת
ושמה..."

בצד דמות הילדה הנינוחה עמדת דמות האם המצוירת כאן כגאה
בבתה: "ילדה נהדרת, / ילדה נהדרת."

⁴ בקר טוב, הקיבוץ המאוחד, 1975, ע' 38

האם בשיר זה שונה מאמהות טיפוסיות לשירי ערש – אין היא הדמות המרגיעה וגם אין היא הדמות המלנכולית והדאגנית; האם, כבתה, נינחה ושבעת רצון. הנשיקה שנותנת האם לילדתה חותמת את השיר ומאשרת בכך את הלך הרוח הנעים השרוי על השיר כולו.

לאווירת הנינוחות שבשיר מוסיף ע' הלל ממד של הומור ורַבְלִי הנובע מלשון הדיבור של הילדה: ביטוי משובש – "השמש נגמרת", וביטוי של עגה – "נורא מבסוטה". לשון זו יוצרת אמינות של ילדה הדוברת בשיר. תחושת ההנאה והקלילות המתלווה לשעת ההליכה לישון מושגת גם באמצעות צורת השיר הארוכה, שבה השורות קצרות, הפעלים רבים ו-ו' החיבור המופיעה בתדירות גבוהה, אחראים על קצב מתגבר.

נושא המשחק

אחת החוויות המרכזיות בחיי הילד, המהווה גם גורם חשוב בהתפתחותו הנפשית-רוחנית, היא חוויית המשחק. המשחק הוא החביב והנמרץ שבעיסוקי הילד. הילד יוצר לעצמו את עולמו שלו ומבטא את חיו הפנימיים דרך המשחק. יחסו למשחק הוא יחס רציני ביותר, והוא משקיע בו מטען רגשי גדול. על אף שהוא לכוד כל-כך ברגשותיו, מבחין הילד יפה בין עולם המשחק ובין המציאות. משחקו הוא תמיד "משחק של גדולים"; בשחקו עושה הוא מעשי חיקוי לדברים הידועים מחייהם של מבוגרים. המשחק חיוני להתפתחות הילד, כי הוא משלב את יצר הפעלתנות והתנועה, המאפיינים חיי ילדים, ואת יצר החיקוי והדמיון שמהם ניזונים חיי הנפש.¹ קורניי צ'וקובסקי, שהיה מעמודי התווך של המחקר הרטנוכי-לינגוויסטי בנוגע לשירי ילדים ברוסיה ובעולם במחצית הראשונה של

¹ המבנה של המשחק כמפתח להבנת חופעות, שהתפתח מאוד במחקר הפסיכואנליטי ובמחקר הסוציו-היסטורי, השפיע גם על כיווני המחקר החינוכי במחצית הראשונה של המאה העשרים. דבריה של הפסיכולוגית סוזן אייוקס מייצגים מחשבה פדגוגית זו: "לו ביקשו מישורו להראו בשם צורך נפשי ראשון במעלה של הילד הצעיר, היתה חשובתנו – משחק" (אייוקס סוזן, "הילד בגיל הרך", תורגם מהספר *The Nursery Years* 1929). ראוי לציין כאן כי גם אאל שלונסקי, אחד

המאה העשרים, פיתח משנה על אודות חשיבות המשחק בחיי הילד. במושג "משחק" הוא כלל את כלל הפעילות הלשונית, החל במשחק הצלילים המלווה את הפעילות הסנסו-מוטורית של הילד, דרך משחקי "כאילו", המשחק החברתי, משחקי חשיבה ומשחקים דמיוניים. בעקבות מחקרים שערך, הגיע צ'וקובסקי למסקנות על אודות הכתיבה הנכונה לילדים (בספרו **משתיים עד חמש**). הוא טען כי משורר שכותב לילדים צריך להתייחס אל החומר כאל משחק. המשחק צריך להיות קנה-מידה להתאמת טקסט ספרותי לנמענים – הילדים.

צ'וקובסקי אף קבע שלושה-עשר עקרונות כתיבה טובה לילדים, שבהם בולט היסוד המשחקי הקליל והקליט, המתאים כל-כך לתפיסתו של הילד⁶. מכיוון שסוגיית המשחק כה מהותית היא לעולמם של הילדים, לא ייפלא הדבר שיוחד לה, בשירת הילדים, ז'אנר בפני עצמו – ז'אנר שירי המשחק.

ניתן לחלק את שירי המשחק בכללותם לשני סוגים:

1. שירים שמבחינה תימאטית הם שירי משחק, כי נושאם המרכזי הוא משחק ילדים; משחק זה מתואר בצורת שיר סיפורי או תיאורי בידי המשורר המבוגר, כביטוי לעולמו הפנימי של הילד, ולא כדי להשמיעו בקול רם בשעת המשחק עצמו.
2. שירי משחק שבהם חברו כאחד התימאטיקה שעניינה משחק, וייעודו של השיר להשמיעו בעת המשחק. נושאי שירי המשחק המקובלים הם: משחקי אצבעות, משחקי "חפש את הנעלם", משחקי חקר וגילוי, משחקי כאילו, משחקי נונסנס – אי-גיון, משחקי מילים.

מקני-המידה בטדרכת שירה לילדים הוא המשחק. תפיסת "המשחק בשירה" של שלונסקי, בשיריו לילדים וגם למבוגרים הולמת את תפיסת יוהן הויזינגה בספרו **האדם המשחק**.
⁶ עקרונות הכתיבה הטובה לילדים, לפי צ'וקובסקי, כוללים היבטים מרכזיים אלו: יסודות של ציוריות ומצונחיות מתחלפת, צליליות רבה, חריזה, חזרות על עיקרי דברים, פעלים רבים, הומור, יסודות של דמיון. יסוד סיפורי חזק.

בשירי המשחק של עי הלל ניתן למצוא חלק מסוגי המשחק המקובלים, אך התופעה המעניינת היא שניתן לגלות יסודות משחקיים גם בשיריו של הלל שאינם שייכים לזיאנר שירי המשחק.

היסוד המשחקי הבולט ביותר בשירי המשחק של עי הלל הוא היסוד הלשוני-צלילי. עי הלל מבטא ברבים משיריו את היות הילד אמן-יוצר המשחק עם מילים, הברות, קצב וריתמוס. שיריו ממחישים את דבריו של קארל גרוס בספרו **משחקי אדם**: "בתחילת השנה הרביעית בערך, אפשר לראות את הילדים מנסים את כוחם כאמנים-יוצרים, מנסים לחבר שירים שיש בהם משום משקל וקצב. ניסיונותיהם אלה מביאים אותם על-פי-רוב לידי גיבוב מילים והברות, שאין להן קשר של תוכן, אלא שהן מסודרות לפי חוקי הריתמוס."⁷

השפע המצלולי בשירי עי הלל, הלשון המתפרצת, השוברת מבנים וצורות, ההמצאות הלשוניות, עירוב הרבדים הלשוניים (רובד גבוה – פיוטי מקראי עם מילות יום-יום ומילות סלנג) – כל אלה תורמים לשירים את היסוד המשחקי שבהם.

מרבית שירי המשחק של עי הלל הם שירים של חקר וגילוי. גם לשירי הנונסס יש מקום בין שיריו של עי הלל, ולעומת זאת אין לו שירי משחק אצבעות: שירים אלו, שאין בהם מטענים רעיוניים ורגשיים, וכל תכליתם פעילות גופנית ושעשוע הילד, אינם משתלבים בשירתו של עי הלל, השואפת לאמירה נוספת, גם כשמדובר בשירי משחק.

נבחן עתה כמה שירי משחק:

השירים מן הקובץ **צוק טוב** הם ברובם מן הסוג של **חקר וגילוי**. בשיר "הגלגלן" מדובר בצעצוע אשר היסוד המשחקי שבו מושתת על פעולות דינמיות, קפיציות – כל אותם יסודות שאופייניים מאוד לחיי הילד הקטן שאינו יושב בשקט לאורך זמן: "אף לרץ לו / גלגלו, הא! לאף / לאף / לאף!"

⁷ גרוס, קארל, 1955. **משחקי אדם**, עמ' 20.

מילים אלו משקפות את דמות הילד שהוא הוא הגלגלן ה"דוהר",
ה"מתרוצץ", "נופלי" ו"מיד קם".

אין בשיר רובד רעיוני – כולו שופע אווירת שמחה ופעלתנות. השאלה
הנשאלת שלוש פעמים – לאן? – היא השאלה המעידה על הרצון לחקור את
תופעת הגלגלן, כמו את תופעת הילד הקופצני; שאלות ותשובות הן מיסודו
של תהליך החקר, והריתן מאפיינות, כידוע, את הילד הקטן בשלב ה"למה"
שלו.

אל היסוד התימאטי שבשיר העוסק בחקר וגילוי מצטרף היסוד הצורני
המדגיש את המשחקיות: לפנינו שפע של פעלים הרודפים זה את זה. העין
עוברת בתנועה מהירה מטור לטור ורודפת אחר המשפט התחבירי שנע
במהירות בין טורי השיר הקצרים. בחלק האחרון של השיר מתחילים
הטורים ב-ו' החיבור, והדבר יוצר תחושה של ריצה המותירה אותנו חסרי
נשימה, עד שמגיע הטור הקוטע זאת – הדבר יוצר מתח ותנועה, ועונה על
נושא הטור שהוא מעין "פרפטום מובילה".

לתחושת הפעלתנות שבשיר מוסיף המצלול: האותיות צ' ז' חוזרות על
עצמן והיסוד האקספרסיבי שבהן מדגיש את החדות והפיזיות של הגלגלן:
אץ, רץ, הזהר, מתרוצץ. גם האות ר' מרכזית בשיר, והצליליות שבה אינה
מניחה לשיר להישאר באווירה נוחה ומעוגלת: **דוהר, מהר, הזהר, מתדרדר.**
ע' הלל משרטט "עלילה" קצרה שבה ה"דמות" – הגלגלן – שועטת
קדימה ללא מטרה נראית לעין, מדי פעם נתקלת ב"בעיה" ונופלת, אך מיד
מגיע ה"פתרון" – הדמות קמה וממשיכה לדהור. הילד הקטן המתוודע
לשיר, נותר עם תחושה טובה: הריהו מגלה את אפשרות הנפילה והקימה
שלאחריה. הילד הקטן העסוק בחקר העולם שמסביבו מועד לנפילות רבות,
הן במובן הקונקרטי והן במובן הרגשי; הידיעה כי אחרי הנפילה, אחרי
הכישלון והאכזבה, אפשר לקום ולהתאושש ולהמשיך הלאה, מעודדת
ומנחמת. השיר המסתיים במילה החוזרת על עצמה שלוש פעמים – "דוהר,
דוהר, דוהר" – משדר תחושה של שמחת חיים ואופטימיות על שהדברים
ממשיכים לנוע קדימה.

שיר אחר, שאף בו נמצאים יסודות חקר וגילוי הוא "הקטר". השיר עומד בסימן הצליליות האונומטופאית המאפיינת רכבת: ש' ש' ש' "נושף הקטר/ מצלה עשן... / לא ישן... נושם, נושף..." הילד המתבונן ברכבת רואה לפניו מעין יצור ענקי בעל עוצמה, שנראה כאילו לעולם אינו פוסק מפעולתו. בתהליך החקר של הילד הוא מוצא הקבלה בינו לבין הקטר – הקטר הבלתי נלאה, כמוהו כילד הפעלתן המסרב לישון.

גם השיר "כדור", הדומה במתכונתו הרעיונית והצורנית לשיר "גלגלני" מתקשר לגילוי שמגלה הילד – גם על הכדור יכול לבוא הקץ.

הילד העומד נוכח הכדור המתפוצץ או נוכח הבלון המתפוצץ, מגלה, לעתים באימה ובצער, את מידת שבירותם של הדברים: ראיית הכדור המתפוצץ היא ראשית גילוי ארעיותם של הדברים, של היותם בני חלוף, בני מוות; אך ע' הלל, כדרכו, איננו נוגע בסוגיה מורכבת זאת. הוא מרמז רמזיה מרוחקת על העניין, אך נמנע מלפתח את הנושא. השיר מעמיד בפשוט ובטבעיות את הילד נוכח תופעת סופיותו של הכדור מבלי שיתלוו לכך רגשות חשש. הצליל האונומטופאי – צ' – מסייע להמחיש את תחושת הסכנה הכרוכה בהתפוצצות הכדור: "תקפץ", "קופץ", "יעקץ", "תתפוצץ", ואף מחזק את יסוד הגילוי שמגלה הילד – גם על הכדור הדינמי ומלא החיים יכול לבוא הקץ.

בשיר "ביצת פלאיס", בצד חזויות הקבלה על המתנה שמקבל הילד מאביו, מתגלה שמחת הילד על שהזדמן לו לחוות את חוויית הגילוי; ע' הלל נותן ביטוי לסקרנות העצומה של הילד וליצר הסקרנות שלו, בכך שהוא מזמן שיר שבו יכול הילד לבדוק מה מסתתר מאחורי הדברים, ומה נמצא בתוכם:

אבא קנה

לי מתנה –

ביצה פחלה...

לראות פתחתי

את הביצה, וחופ! – קפצה

מקרב
עוד ביצה
צהבהבה...⁸

המילים "לראות פתחתי", העומדות לבדן בשורה, מדגישות את עקרון החקר והגילוי: **לראות את הדבר, לפתוח את הדבר**, כאשר הפתיחה היא במשמעות כפולה – זו הקונקרטי, המפרקת דברים כדי לרדת לשורשם, וזו הרעיונית, המבקשת לפתוח את הנעלם ולגלות את סודו.

הילד בשיר משתאה למראה עיניו: "הפלא ופלא" הוא קורא, והריהו כאילו נוגע ביסודות הבריאה – דבר נולד מתוך דבר שנולד מתוך דבר, ובסופו של העניין עומד הילד נוכח "הולדת" האפרוח שקפץ מתוך הביצה השלישית, ואין סוף לדבר ואין התחלה. המילים המסיימות את השיר, "והכל מהתחלה", מכריזות על הגילוי שגילה הילד על אודות המחזוריות וההמשכיות של הדברים. השיר משלב אפוא יסוד משחקי ויסוד רעיוני – **החזרה** על מעשה פתיחת הביצה וה**הפתעה** הנגרמת לבסוף עם קפיצת האפרוח הן מסימני המובהקים של משחק: שילוב המעשה השגרתי, החוזר על עצמו, עם הדריכות הנלווית לכך, כאשר ידוע כי ההפתעה מחכה בסוף המשחק. בתוך התבנית המשחקית של השיר מסתתר לו הרעיון על אודות מחזוריות הדברים בעולם.

השיר "אני שואל" איננו שיר משחק במובן המקובל, אך יש בו יסודות משחקיים השזורים ברעיון של חקר וגילוי. שיר זה מדגים את השאיפה של המוח הילדותי להכניס מעט סדר בידיעות המפוצלות והמקוטעות שיש לו על אודות העולם ויסודותיו.

הכירור על אודות מהותם של דברים נעשה באמצעות סדרה של שאלות ותשובות; במבנה זה של השיר יש יסוד משחקי: מעין "פינג-פונג" מחשבת של שאלות קצרות ותשובות קצרות עוד יותר. אין צורך בתשובות ארוכות ומלומדות, שהרי הילד משחק בשאלותיו עם עצמו ועם הסובבים אותו.

⁸ מתוך **בקר טוב**, ע' 8.

השאלות והתשובות הרבות אינן מתישות; נהפוך הוא – הצמצום והקיצור שבדברים מכניסים את השיר לתבנית קבועה ודינמית:

מה עושים קצצים?

צומחים

ומה הקצצים?

עומדים...

וקצצים!

שרפות!...

ותקרים מה!

מאוקה!

וקרקות!

מהומה!

בולטת פה תופעת האליפסה, ההשמטה של מילים – המסייעת לשיר לשמור על הקצביות המתאימה לזיכרון המשחקי. התשובות לשאלות אינן צפויות ולפעמים אין הן ממין השאלה – הדבר יוצר הפתעה וגורם לחיך, שהם יסודות המשחק.

ההתייחסות לתפקידם ולמהותם של הדברים בעולם המקיף את הילד היא דרך צד הפעולה שבהם: צומחים, עומדים, עושים, עפות, נופלים... מלבד היות הדבר תורם לתחושת הפעלתנות המשחקית הוא גם מתאים להבנה הפסיכולוגית הרואה את הילד כתופס את העצמים מבחינת פעולתם ועשייתם, ופחות מבחינת תיאורם האיכותי.

השירים "חידה" ו"שיתה עם עטלף" אף הם אינם שירים שהתייחסו שלהם עוסקת במשחק, אך גם בהם יש יסודות משחקיים: השיר "חידה" פותח בשאלה מעוררת סקרנות: "מי ראה חיה שונה ומשנה" – הצבת שאלות היא ממאפייני שירי משחק של חקר וגילוי, שכן השאלה פותחת פתח ללימוד ולהרחבת ידע. בצד המידע על אודות שינוי הצבעים אצל

הזיקית, אשר מספק השיר לילד, קיימת בשיר תופעה נוספת האהובה על הילד – תופעת ההתחפשות. משחקים האהובים על הילד קשורים ליסוד ההתחפשות – שינוי קול, שינוי צבע, שינוי צורה, חבישת כובעים, העוויות פנים – כל אלו הם אלמנטים משחיקים האהובים על הילד, שכן יש בהם משום הפתעה וחידוש והם מאפשרים ביטוי לכוח הדמיון שכה שליט בחיי הילד. היסודות המשחיקיים מודגשים בעזרת משחקי מילים: "תִּהְיֶה מִשְׁנֵה צְבִיעִיה [....] מִשְׁנֵה"; "עֲלֵי עֵלָה יִדְק/ עוֹטָה הִיא יִרְקֶק/ לִשְׁחֹק וּלְמִשְׁחֶק". "בִּדְכֵךְ הַעֵפֵר, בִּאֶפֶר תִּתְאָפֵר".

השיר התמים העובדתי על אודות הזיקית בוחן בדרך משעשעת את השאלות בדבר יכולתו של אדם לבחור כרצונו את דמותו. הזיקית, ש"צְבִיעִיה תְּמִיד מִשְׁנֵה – יִרְק/ אֶפֶר צְהַב/ לֹבֶשֶׁת כְּרֻצֹנָה", מדגימה בדרך חייה את סוגיית חירות הרצון הבאה לידי ביטוי ברבים משירי ע' הלל. קולו של המשורר הבוגר נשמע בשיר זה גם כאשר מדובר בשיר ילדים שבו יסודות משחיקים.

גם השיר "שיחה עם עטלף" בוחר לו בעל-חיים שאין לו תואר והדר, כאותה זיקית, אך משמש הוא אמצעי להעלאת שני היסודות שבשיר: א) היסוד המשחיקי-בידורי הכולל בתוכו אלמנטים מידעיים מחייו של העטלף. ב) היסוד הרעיוני המשתמע ברובד הסמוי של השיר.

גם שיר זה, כשיר "חידה", בנוי על יסוד של התחפשות והשתנוות, המצהיל כה את ליבו של הילד הקטן – מיהו העטלף? ציפור? עכבר? גם זה וגם זה? השאלה הנשאלת היא שאלה ילדית: "נִכְוֵן שְׂאֵתָה עֲכָבְרוּ?" והתשובה אף היא מאפיינת את ישירותו של הילד: "שְׁטִיּוֹת, אֲנִי צְפוּר!" סדרת השאלות היא מעין "משחק מחבואים" שבו מבקש הילד למצוא את העלם המסתתר, את מהותו של העטלף. הדגש בשאלות הוא על ה"מה שְׁטִי" של העטלף, ושוב רואים אנו בכך היענות לעולמו של הילד, הבוחן את הדברים מתוך הפעלתם ומעשיהם.

האגרוגיה והקצביות המאפיינות את המשחק אינן נפגמות מחמת השאלות והתשובות, שלעתים יכולות לגרום להשהיה משום שהשאלה

קצרה והתשובה קצרה אף יותר: "מה מְעִיֵן בְּיוֹם! / יְשׁוּ! / ומה בלילה:
חֶכֶם..."

התשובות מעוררות צחוק, שכן אין הן צפויות ואין הן מותאמות
לשאלה.

בצד הרושם הקליל והמשעשע שבשיר אנו עדים שוב למעשהו המורכב
של ע'י הלל – הריהו מחביא בעיה אנושית בתוך מסגרת של משחקי ילדות:
כאן בא לידי ביטוי רעיון החופש, ההשתנות וההליכה עם אמת פנימית:
"איפה הראש! / למטה! / ואיפה הרגליים! / למעלה" – זוהי חירותו של האדם
לקבוע לעצמו את אורחות חייו. בנוסף לרעיון זה גלומה בשיר מחשבה
נוספת: השיר מזמן אפשרות של זווית ראייה שונה של דברים דזועים:
ראיית היצור השונה ויוצא-הדופן בעין מבינה ואוהדת. מוזרותו של העטלף
מוארת באור אוהד כאשר מבינים שהעטלף שמח בחלקו ומרוצה ממהותו
השונה.

סיום השיר מעגן בתוכו את היסוד המשחקי והרעיוני; לשאלה שנשאל
העטלף – "יומה שלומך בדרך-כלל!" הוא עונה, "טרללה!": המילים חסרות
הפשר לכאורה – טרללה – לקוחות מאוצר המצאותיו של ילד: הריהו מצרף
עיצורים ותנועות ויוצר מילים חסרות משמעות אך בעלות קצב וריתמוס,
היוצרים השראה למשחק.

ובצד ה"טרללה" המשחקי ניתן לראות את הפן הרעיוני – צריך להיות
קצת "טרללה" – משוגע, וקצת "טרללה" – שמח כדי להיות חיים לא
קונבנציונליים של העטלף. ב"טרללה" של העטלף גלום הרעיון כי לא הכול
ניתן לשבח ולמיין במסגרות סדירות ומוכנות.

בצד שירי המשחק מהסוג של חקר וגילוי עומדים שירי ה"נונסנס" של
ע'י הלל, הנשענים על יסוד הדמיון ועל יסוד ההומור המאפיינים את
הפעילות המשחקית, והחשובים להתפתחות הנפשית של הילד.

ההומור בשירי ה"נונסנס" נוצר על-ידי אי-הבנות, המצאות מתוחכמות, הפתעות בלתי צפויות, פתרונות בלתי הגיוניים, מושגים מוטעים, משחקי מילים – כל אלה יוצרים עולם אבסורדי משעשע ומהנה.

בשירי ה"נונסנס" המתארים מצב אבסורדי יש שבירה, בלבול או היפוך של מצבים מוכרים. האבסורד בשירים אלו נוצר בעקבות תיאור של חפצים או של בני-אדם שלא במקומם, או בעקבות ייחוס תכונות לא להם לחפצים או לבני-אדם. דוגמה לכך נמצא בשירו של ע' הלל "לא יאומן כי יסופר".

השיר בנוי מאוסף שאלות המציגות מצבים תמוהים, מעוררי צחוק ופליאה, כאשר התשובה לכל אותן שאלות היא אחת, והיא מצויה בסוף השיר: רק בחלומות ניתן לראות מצבים כה משונים. השיר מקיים את טכניקת המהתלה, כלומר – ניתוק הקשר או חוסר התאמה בין האובייקטים ובין סימניהם התמידיים: "מי ראה ברז שותה מספל מים..." – ילד קטן כבר יכול לחייך נוכח הציור הלא-ריאלי, שבו התחלפו תפקידי העצמים.

"הגשם עולה מן הארץ לשמים" היא תמונה ההופכת מושגים נכונים על פיהם, ועל כן גורמת לצחוק אצל הילד, שמושגים מסוג זה כבר נהירים לו.

בצד היסוד המשחקי הומוריסטי, מצוי בשיר זה גם יסוד רעיוני: רעיון ה"עליונים" וה"תחתונים" המתחלפים ביניהם, המופיע בשירים נוספים של ע' הלל, והריהו מעוגן בראיית העולם שלו – הצורך להינתק מכבלי ה"אדמה" שהיא השגרה הנורמטיבית, ולעוף מעלה לעבר "השמים" מבשרי החופש, כך הוא ה"דוד שמחה" המבקש להיות ציפור, כך הוא העטלף שראשו למטה ורגליו למעלה, כך הוא ה"אני" המיצר על שאינו שחפים או פשוש ש"עפים וממריאים כשמתחשק להם..."

ובצד הכמיהה לעלות מעולמות תחתונים לעולמות עליונים באה לידי ביטוי בשיר תפיסת עולם יסודית נוספת הקיימת בשירי ע' הלל – הדגשת החיפה, הטוב והחשוב ביסודות הטבע והעולם הארציים חושיים, גם כאלה שנתפסים לכאורה כנשונים ומכוערים.

השיר "לא יאומן כי יסופר" בנוי תמונות תמונות המציירות עולם
נהנתני וחوشي: הגמל מוצץ סוכרייה על מקל, הברז שותה מספל המים,

הכוכב - "משביל החלב/ שותה בקש/ תה עם חלב", "האבטיח בךדיו שר",
השמש והאדמה מחליפים ביניהם ביטויים של: "תנחו אדמה" ו"לחם עם
חמאה"; התחושה הנוצרת היא של שמחה והנאה מתענוגות ארציים -
אכילה, שתייה, מנוחה, ריצה.

רבים משירי המשחק ההומוריסטיים של ע' הלל בנויים על טכניקת
השאלות והתשובות. שירי שאלות אלו מלווים בסימני שאלה וסימני
קריאה, המעצימים את האפקט הדרמטי המתלווה לסיטואציה
האבסורדית, אפקט שהוא יסוד מיסודות המשחק. "שירי שאלה" אלו
ממוקמים בזיגור של שירים אטיוקומיים: אלו הם שירים המבוססים על
שאלת שאלה, המאפיינת את התנהגות הילדים במציאות, שהיא - חקרנות
וצימאון להבין את התופעות בעולם. השיר האטיוקומי הוא מעין הכלאה
בין סיפור אטיולוגי ושיר חידתי - הוא יוצר צירופים לא הגיוניים בבואו
"להסביר" תופעות מתחום מדעי הטבע. השאלה יכולה להיות נכבדה,
ומצדיקה תשובה מדעית, אך התשובה היא בדיונית והומוריסטית. העיקרון
החשוב בשיר האטיוקומי הוא עקרון התשובה הבלתי נשאלת - זוהי תשובה
בלתי צפויה שאיננה מתייחסת ישירות לשאלה, ולכן היא גורמת לבדיחות
הדעת: "כיצד חצה משה את הים? זה מה שמשה שאל את עצמו כל הזמן".
השיר "חידות" מורכב כולו משאלות הגיוניות למחצה: "...למי קָגל אחת
?חידה", אך התשובות כולן מבדחות: "ולמי שתים?... ולמי שלש, וגם קָגף?
- לפסנתר קָגף!... ולמי חמש? - קשה לנחש!... ותשע למי? לבנק לאמי!"

שירי המשחק ההבלותיים נוקטים מצלול עשיר ומגוון, התורם ליסוד
המשחקי: בשירים רבים משולבים גיבובי אותיות, מילים, הגאים והברות
ש"ש להם תפקיד אונומטופאי או אקספרסיבי: "מה את אָצה אָצה? אני
לבצה קָצה..."

ייחודו של יוצר - נתן אלתרמן

הרצליה רז

כדי להכין שיעור למשתלמים(ות) במכללת לוינסקי בנושא "ייחודו של יוצר" ישבתי "שבעה נקיים". קראתי לעצמי בקול את מֶרֶב יצירותיו כדי לבחור מתוכן פריטים (מעטים מאוד) מייצגים. קראתי מחקרים, חפרתי בכל החומר האצור שטאסף על אודות האיש ויצירתו. רק אז עמדתי לפני שאלת השאלות הדידקטיות - איך לדחוס לתוך שעה ועוד קצת של מפגש את עיקרי יסודותיו של "ייחודו של יוצר"?

איך לארגן שיעור שלא יהיה פארסה, שלא ליצור כאוס בחומר העצום שטאגר? איך לא להיתפס לפאתוס מול הקלאסיקה רבת-הפנים, וחס ושלום לא להפוך את השיעור לבאתוס (ההפך מפאתוס) מתוך רצון להביא הרבה? שיעור "יחד-פעמי" כזה קשה פי כמה ממפגשים של "דרך". כשמרצה נפגש עם קהל כמה וכמה פעמים, נוצרת, לדעתי, מסכת משולבת של עשייה לימודית ולשון משותפת בין מרצה לקהלו. למידה אמיתית היא תמיד בתהליך של "דרך", לדעתי.

המפגש החד-פעמי בנושא "ייחודו של יוצר" קשה ומביך במיוחד. נתן אלתרמן הוא יוצר רב-פני. מלמדים את יצירותיו וחוקרים אותן, יוצרים רבים, שנים רבות.

עיקר דאגתי היתה, איך לארגן שיעור שיגרום ללומדים(ות) ללכת אחר-כך לספרייה כדי להתבשם עוד ביצירות היוצר, כדי להעמיק עוד בכתביו. בחרתי בדרך המקובלת עלי בנושא זה: להעמיד את סולם הסמלים המרכזי של היוצר ולבאר אותם, כדי ליצור תשתית רחבה ככל האפשר למפגש עם המורכבות של היצירה.

הקריאה שלי בקול הזמינה את הלומדים(ות) אל יסוד ה"ניגון" הטיפוסי ליצירות נ' אלתרמן ואל המצלול והקצב שלו.

פתחתי ב"פלאי הפילים" מתוך **ספר התיבה המזמרת**¹. יצירה זו שימשה דגם מצוין למקצב ולניגון שלו, וגם העמידה עולם אלתרמני כפול. כביכול, יצירה לילדים, כביכול שיר מחורז – שיר סיפורי. בדיעבד הופיע היסוד האלגורי הפנימי וסמל הקרקס שהוא אחד מסמלי היסוד של המשורר.

גם שאר הדוגמאות שהובאו בשיעור נבחרו כדי להציג מוטיבים מרכזיים ביצירתו והובילו אל העולם הרוחני והרגשי של היוצר, תוך אזכור המטפורות הטיפוסיות לו.

בשיעור גם הקפדתי לצטט מדברי החוקרים המרכזיים, כדי לפרש את עולמה הפנימי, הסבוך והמתומצת של כל יצירה שנבחרה לציון. את הסמלים שעסקתי בהם רשמתי על הלוח.

עולם החיים אצל נ' אלתרמן מכונה גם "קרקס", גם "שוק" וגם "פונדק". האנשים – אנחנו – מדומים לזיונגלרים בקרקס, לבעלי-החיים בו. כולם חייבים למלא מטלות בקרקס החיים, ואוי לנו אם נשגה בעשייתנו. בכניסה לקרקס ניצב בעל התיבה המזמרת. הוא זה שמשמע את הניגון החוזר, הניגון המלווה את דרך החיים של כל פרט ושל הכלל. אנו כולנו המוכרים והקונים בשוק החיים, ואנו גם הרעים ולעתים גם הרעים שבפונדק.

הדרך, דרך החיים, מסומלת ביצירותיו השונות בדרך שונה. בתוך **הטור השביעי** זוהי דרך הציונות והקמת המדינה.

ביצירות **הטור השביעי** היוצר מעמיד את עצמו כנביא לעם ב"שער בת-רביס". בבלדה "יצאו לדרך בחורים"² מותווית דרך זו בבהירות מוחלטת. "טוב הוא מות המות בדרך משובו של הבוגד". זהו הסיוס של היצירה הזאת, וכך מסתיימת הליכת השניים שיצאו בשליחות האומה.

בשיר הערש "על אם הדרך"³ מביע המשורר את השקפת עולמו המרכזית בוויכוח הסמוי עם ה"כנענים". האם אנחנו הישראלים המשך ליהדות העולם, או אנו ענף מיוחד, שונה לעצמנו, בכנען?

הילד היהודי המעפיל בספינה - "כורצת הספינה על צד, עולה שלופת צפון" - יוכל להגשים את עצמו כחלוץ וכ"מגש הכסף" רק אם יזכור את אביו שהתפלל בדרך ליד אותו עץ "משיר יפה שכוח"⁴ ויזכור את סבו שהוכה והומת ליד אותו העץ שליווה את הפליטים בדרכם לארץ-ישראל.
תפיסתו של אלתרמן קשורה ל"שורשים". בלי זיכרון אישי וקולקטיבי לא יקום עם!

דרכי החתחתים שבגולה הן אלה שטוו את חלום הציונות. זו דעתו של אלתרמן. מגשימה הם ילדיהם של הפליטים שנקבצו בדרכים רבות לארץ זו.

בשיר "אגרת"⁵ כתב אלתרמן על עצמו, "נולדתי לפניך תאומים". התאום האחד שבו הוא "המגיד בשער", זה שכתב ודיבר אל הרבים, המוכיח, הנביא, המורה לעם.

התאום השני הוא ה"הלך" ההולך בדרך יחידה, המשורר הלירי המחפש את נפשו ואת ניגונו היחיד והמיוחד. הלך זה הולך בדרך מבלי לגעת ומבלי להגיע. הוא גם "המת-החיי" שב"שמחת עניים"⁶ ודרכו בעולם המציאותי ובעולמות אחרים שמעבר לחיים, גם בעולם הנצח.

רוב חוקרי נ"י אלתרמן מייחסים את מוטיב ה"הלך" ביצירותיו להשפעה צרפתית. לדעתי, הדמות לקוחה מהעולם הפרבוסלבי ומהספרות הרוסית הקלאסית. "מחפשי האלוהים" ו"מחפשי עצמם" נקראים בפי הסופרים הרוסים הקלאסיים וגם בפי העם "בסק". בפינו "יחפן". **בהאים קרמזוב** של דוסטויבסקי הם משוררטים ברור מאוד, בעיקר באמצעות אליושה. כל גדולי סופרינו הושפעו מהסופרים הרוסים הקלאסיים. ברנר הושפע מאוד מדוסטויבסקי. חלוצי העלייה השלישית השתמשו בדימויים ששאלו מפושקין, מציכוב, מגוגול ומאחרים. גם "חבריה טראסק" התל-אביביים,

שאלתרמן התחנך בהם הרבה, בחרו פן יחפני ובוהמי בהשפעה הרוסית שהכירו היטב.

השירה הלירית של נ' אלתרמן, זו המבטאת את עולמו הפנימי, שייכת כולה למוטיב ה"הלך". שירה זו גדושה אוקסימורונים.

הרגשה הפיוטית של אלתרמן מתבטאת בשימוש בהפכים, בשפע של דימויים, בהאנשה והנפשה של דוממים, צמחים ובעלי-חיים. הוא מנסה לגעת במציאות ומעבר לה, כדבריו, "להביט לא אֶחָדֵל וְלִנְשֵׁם לֹא אֶחָדֵל (אמות ואוסיף ללכת" (אלתרמן, תשי"ט).

החוקרים השונים קוראים לדרכו של אלתרמן בשימוש בדימויים "משתמש באחדות הניגודים". אידה צורית קוראת לכך "אחדות ההפכים" ומביאה רשימה של דוגמאות מעניינות לעניין זה: הומר-קינה, סרקזם-אירוניה-רומנטיקה, אידיאה-פיוט, סדר-אנרכיה, טבע-תרבות, עולם פרטי-ציוויליזציה, פרוזה-שירה. כל אלה יוצרים אוקסימורונים של "מפלצת של יופי".

הרגשה האלתרמנית העצומה, המתהפכת הפוך על הפוך, מתארגנת ארגון מדוקדק בקצב פנימי שדומה לקצב הנשימה. על כך זכה המשורר לקיתון של ביקורת מפיו של המשורר נתן זך.

השירה הפראית, רבת-הפנים שלו, שזכתה למאמרי ניתוח ומחקר רבים ביותר, מאורגנת בריתמוס שיוצר "ניגון" בעל עוצמה מוסיקלית מדהימה. לדעתי בחר המשורר "לארגן" את יצירי רוחו המתפרצים ומתפלצים בכבלים צורניים מדויקים ומהודקים, וכך שמר על היסוד הנורמלי שבנפשו. נתן אלתרמן הוא בלדיסט מיסודו, וצורת הבלדה מרכזית ביצירתו. הבלדה קשורה תמיד במתח, בניגודים, בדרמתיות עצומה. העולם הרומנטי של הבלדה אינו מבדיל בין חיים במציאות ובין חיים שאחרי המוות. התמציתיות של הסיפור הבלדיסטי והניגון הפנימי שבשיר יוצרים לרוב מצבים טרגיים.

היות שהמשורר הזה היה רומנטיקן טרגי והעולם על סף הקץ היה עולמו, הוא בחר בצורה המבטאת ביותר את עולמו הפנימי, צורה שמאפשרת ביטוי מאורגן של אישיותו הסוערת והבלתי מתפשרת. הבלדות הן צורה ספרותית שעונה במיוחד לגיל ההתבגרות, לאנשים שמחפשים את עצמם. אנשים בדרך.

גיל זה חסר-מנוחה, כמו הזיאנר הבלדיסטי חסר-המנוחה. זהו גיל שנתון למיבני רוח מתחלפים, לחוסר סבלנות ולרומנטיקה. נדמה לי שנתן אלתרמן נשאר "תקוע" בגיל הזה כל חייו (כמובן, מבחינה נפשית בלבד). באמצעות היסודות הבלדיסטיים שביצירתו באו לביטוי תכנים כאוטיים שהעסיקו אותו. המציאות של עולם בתוך עולם ועולם מעבר לעולם הם עולמו השירי, כגון העולם המודרני-עירוני מול העולם הפראי, האלים והזר. עולם החיים ועולם הדממה (שהמת-חחי מדומה בו גם לחולד). עולם שמחה של בית ומולדת ועולם כאב של אבל ושכול.

הוא יכול לאמת את העולמות אלה מול אלה. הוא גלגל אותם זה בזה באמצעות היסודות הבלדיסטיים שבחר להשתמש בהם. אחד המוטיבים המעניינים ביצירתו הוא האישה ויחסו אליה. מצד אחד הוא עוסק בעלמה בעלת צמה וירוקת עין (סמל התום והחן) ומן הצד השני מופיעה הפונדקאית שהיא אישה מלאה, מאיימת, מכשפה.

היצירה "העלמה" (אלתרמן, 1957) זימנה דיון בשיעורי על אודות האפיונים השונים של האישה ביצירתו⁸ של אלתרמן. זוהי בלדה קשה וטעונה שניתחנו בשיעור. כהשלמה לה קראתי את "שיר המגבעות"⁹ שהיא יצירה אירונית, הומוריסטית, וכביכול קלילה. שני שירים מתוך **שמחת עניים**¹⁰ סימנו את האמביוולנטיות של המשורר ביחסו לאישה שהיא גם בת, שהיא גם בית ויציבות ומולדת, לעומת הגבר – ההלך ורעיו ההולכים בדרך, שהם תמיד בחוץ ובדרך.

בחלק האחרון של השיעור המרוכז הזה נגענו ביצירותיו של אלתרמן שעוסקות בשואה. במרכז עיסוקו בשואה ישנו "הילד היהודי".

בראשיתו של השיעור עסקנו בבלדה "על אם הדרך" ובסופו קראנו את
בלדה "על הילד אברם"¹¹ (אלתרמן, 1973).

שיעור זה, כמו כל שיעור בודד מסוגו, מהווה אמצעי "טעימה" בלבד.
בהסתיים השיעור קיבל כל לומד (לומדת) ביבליוגרפיה מוערת שמצורפת
בוה, ומאמר שלי מתוך **אתגר** שמסביר דרכי הוראת בלדה כביבליותרפיה
בגיל טרום-התבגרות. דוגמה למאמר שימשה הבלדה "לילה לילה"¹²

ביבליוגרפיה

- א. יצירות שזכרות במאמר :
1. אלתרמן, נתן 1958. "פלאי הפילים" בתוך: **ספר התבה המזמרת**. תל-אביב: מחברות לספרות.
 2. אלתרמן, נתן 1979. "יצאו לדרך בחורים" בתוך: **פזמונים ושירי זמר**. חלק ב' (דרך, דרך, נתיבה). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
 3. אלתרמן, נתן תשמ"ג. "על אם הדרך" בתוך: **הטור השביעי א'.** תל-אביב: עם עובד.
 4. "שיר יפה שכוח" הוא השיר ביידיש "אויף דער וויג שטייט אַ בוים" המצוי באוסף של מרק וגינצבורג שיצא לאור ב-1905 במזרח אירופה ותורגם לעברית בידי מנשה רבינא ב-1936.
 5. אלתרמן, נתן תשי"ט. "אגרת" בתוך: **כוכבים בחוץ**. תל-אביב: מחברות לספרות.
 6. אלתרמן, נתן תשי"ג. **שמחת עניים**. תל-אביב: מחברות לספרות.
 7. אלתרמן, נתן תשי"ט. "להביט לא אחדל" בתוך: **כוכבים בחוץ** (בדרך הגדולה). תל-אביב: מחברות לספרות.
 8. אלתרמן, נתן 1957. "העלמה" בתוך: **עיד היונה**. תל-אביב: מחברות לספרות. (לחן: י' זעירא).
 9. אלתרמן, נתן 1958. "שיר המגבעת" בתוך: **ספר התבה המזמרת**. תל-אביב: מחברות לספרות.
 10. אלתרמן, נתן תשי"ג. "הזר מקנא לחן רעייתו" ו"החלד" בתוך: **שמחת עניים**. תל-אביב: מחברות לספרות.
 11. אלתרמן, נתן 1973. "על הילד אברס" בתוך: **הטור השביעי א'.** תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
 12. אליגון, תלמה, פסחזון, רפי (עורכים) 1983. "לילה לילה" בתוך: **אלף זמר ועוד זמר א'.** תל-אביב: כנרת.

ב. מחקרים (מבחר):

- ברזל, הלל 1983. **משוררי בשורה**. תל-אביב: יחדיו.
- באומגרטן, אורח (עורכת) 1971. **נ' אלתרמן, מבחר מאמרים**. תל-אביב: עם עובד.
- בלבן, אברהם 1981. **הכוכבים שנשארו בחוץ**. תל-אביב: פפירוס.
- ברתנא, אורציון 1989. **זהירות, ספרות ארץ ישראלית**. תל-אביב: פפירוס.
- גילולה, דבורה 1995. **נ' אלתרמן**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- גלבוץ, מנוחה 1992 (יולי). "בין 'התיבה המזמרת' לכוכבים בחוץ' ולפונדק הרוחות' בתוך: **מעגלי קריאה 21**.
- האפרתי, יוסף 1971 (נובמבר). "לשאלת הקומפוזיציה של הבודד ביכוכבים בחוץ" בתוך: **הספרות חלק ג'**.
- דורמן, מנחם 1991. **נ' אלתרמן** (פרקי ביוגרפיה) תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- זך, נתן תשי"ט. "הרהורים על שירת נ' אלתרמן" בתוך: **עכשיו 3-4**.
- יניב, שלמה 1999. **הבלדה העברית בת זמננו** (מסורת וחדוש). חיפה: אוניברסיטת חיפה וזמורה ביתן.
- לאור, דן 1984. **השופר והחרב**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון כץ.
- מירון, דן 2001. **פרפר מן התולעת**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- מירון, דן תשלי"ב. "המת והרעה" בתוך: **ארבע פנים בספרות העברית בת ימינו**. תל-אביב: שוקן.
- מוקד, טובה 13.2.75. "האמצעים הליריים בשירת נ' אלתרמן". הרצאה בסמינר שיין.
- ערפלי, בועז 1983. **עבותות של חושך**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד ומכללת פורטר.
- פירשמן, שרגא 1978 (אפריל). "מעשה בפי סופית" (דיון ביצירה כאלגוריה ואירמוזים למקורות) בתוך: **מעגלי קריאה 4**.
- צור, ראובן 1988. "שירה היפנוטית עברית, קווים לאפיונה". מכון כץ.
- צורית, אידה 1974. **הקרנן והברית**. תל-אביב: דביר.

- קרטון-בלום, רות 1983. **בין הנשגב לאירוני**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- קרטון-בלום, רות 1994. **הלב והצל מחגיגת קיץ**. תל-אביב: זמורה ביתן.
- רתוק, לילי 1994 (יולי-אוגוסט). "בנות המלך הנרצעות" - דמות האשה בשירת אלתרמן בתוך **עתון 77**.
- זו, הרצליה 1972. "התיבה המזמרת בכיתות ט"י בתוך: **חינוך**.
- זו, הרצליה 2001. "הבלדה 'לילה לילה' ככלי טיפולי לגיל טרום-התבגרות" בתוך: **אתגר**.
- זו, הרצליה 1979 (מאי). "על השביל עץ עומד". בתוך: **מעגלי קריאה 6**.
- זו, הרצליה 1998 (יוני). "בלדות ככלי ביבליותרפי בעבודה עם חטיבת הביניים" בתוך: **מעגלי קריאה 25-26**.
- שביד, אליעזר 1962 (מאי, יוני). "האמונה הגנוזה" (עיון ב"שירי מכות מצרים" ו"שמחת עניים") בתוך: **מולד** כרך כ'.
- שוהם, ראובן 1988. **המודוס האלגורי בשמחת עניים**. חיפה, דפים 4.
- שזר, רחל תש"ן. **מסות ורשימות** (על "מכות מצרים" ו"שמחת עניים"). תל-אביב: עם עובד.
- שמיר, זיוה 1989. **עוד חוזר הניגון** (שירת אלתרמן בראי המודרניזם). תל-אביב: פפירוס.
- שמיר, זיוה 1999. **על עת ועל אתר** (פואטיקה ופוליטיקה). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- שמיר, משה 1988. **נתן אלתרמן המשורר מנהיג**. תל-אביב: דביר.
- שמיר, משה 27.3.87. "הרעות בעולמו של נ' אלתרמן. **מעריב**.

החומרים שמהם עשויה האהבה

בשירי יהונתן גפן

ד"ר אביבה קרינסקי

בשיר "החומרים שמהם עשויה האהבה" (גפן, 1990) מתאר גפן את החומרים השונים, שמהם עשויה האהבה בין בני-זוג במחזור החיים שלהם. בתחילתה, האהבה היא הבטחה גדולה. החומרים שמהם היא עשויה הם ציפיות לעתיד, שאלות פתוחות, שאינן מחפשות תשובות. האהבה מתמצית בנשיקה "על סירה במפרץ מעל חול נוצץ", והיא ניזונה ממראות רומנטיים מלבבים; סירות בים, חולות נוצצים, שחפים דואים, קונכיות, דגים וגלים. אולם כבר בשנים הראשונות של הנישואין מתנפצות הציפיות של בני-הזוג, וחומרי האהבה משתנים. בשנים אלה האהבה מתוארת כאחיזה משותפת של בני-הזוג זה בזה ובדברים חיצוניים להם. אם תישמט אחיזתם זה בזה, ינחתו בני-הזוג על הקרקע כבגדים מקולב. חומר זר מקיים את האהבה בין בני-הזוג, והבית המשותף שנבנה הופך בעבורם לכלוב. לעת זקנה חומרי האהבה הם שתיקות "מול התה". בני-הזוג כבר יושבים "מול האש". אש התשוקה כבר איננה חלק מחומרי האהבה. אין כבר מה לדבר, כי יש כבר "שלושה נכדים". הדבק לחומרי האהבה הוא הנכדים, שהגדול שבהם כבר "הולך לצבא". אבוי לאלה שהחומר הבונה את אהבתם הוא ההטאה מהזכות המשותפת לראות סוף סוף את הליכתו של הנכד לצבא, אומר לנו גפן.

החומרים שמהם עשויה האהבה לבן-הזוג או לבת-הזוג משתנים, לא רק במהלך חיי האדם, אלא גם בהתאם לתפקידים החברתיים שממלאים האוהבים. בשיריו של גפן לאחותו ענת ובשירים שבהם מאפיין גפן את

האהבה בינו לבין בנו ובינו לבין בנותיו, שירה ונטאשה, החומרים שמהם עשויה האהבה הם שונים.

בשיר "כשאני וענת" (גפן, 1969), שכתב גפן עליו ועל אחותו ענת, מעמת המשורר בין סוג האינטימיות הקיימת בין אח לאחותו, ובין זו הקיימת בין חברים ההולכים לבקר חולה, או בין חתן וכלה שהולכים לאכול מטעמים בגן הגדול, או בין ההולכים לסרט על "ילד רחוק, שידוע לצחוק בארץ רחוקה גדולה ואחרת".

האהבה לאחות, נטען בשיר זה, היא אינטימיות מיוחדת, שיכולה להיות רק בין אלה שיש ביניהם קשר דם. זו אותה אינטימיות הבנויה מסודות משותפים מיוחדים, המאפשרים את גילוי הלב של שמחת היחד. אינטימיות זו אינה דומה לתחושת היחד של החברים ההולכים לבקר חולה, או של חתן וכלה שהולכים לאכול מטעמים בגן, או לאינטימיות של ההולכים לסרט. תחושת היחד של אלה כרוכה במטרה ובאינטרס חיצוניים להם, ואילו האינטימיות שבין אחים מולידה שמחה שאיננה תלויה בשום גורם חיצוני להם; "אנחנו שמחים כי אנחנו אחים".

והאהבה בין האב לבניו ולבנותיו – ממה היא עשויה? בשיר "היומן של האבא הזה" (גפן, 1997) מתאר גפן את האהבה בינו לבין בתו נטאשה כאינטימיות כמעט כפייתית. זו מאופיינת בצמא לדעת הכול על הבת שמנקודת מבטה, פירושו – חדירה לרשות הפרט. לאב יש דחף להשתלט על סיפור החיים שלה, לכתוב אותו בעצמו, לשמר את הרגעים מחיי בתו בשבילו ולחיות אותם איתה מחדש. התחושה של האב היא שכל רגע מחיי בתו הצעירה כל-כך יש בו מהראשוניות, אבל גם מהסוף. כל רגע ראשוני-סופי כזה הוא נס, שלא יתרחש שנית. תחושה זאת דוחפת את האב לעקוב אחר כל פעולה של בתו, ולו הפשוטה והטריוויאלית ביותר, ולתעד אותה, גם אם תוצאותיה מדיפות ריח לא כל-כך נעים. כתיבת סיפור חיי הבת בידי האב מזכה אותו בחיים שיש בהם מהרעננות של הראייה הראשונית, מהחד-פעמיות של המפגש הראשון עם הדברים. זוהי נקודת מבט שלא היה זוכה

לה אלמלא בתו. אולם, טוען גפן, יש משהו אגואיסטי מאוד באינטימיות הזאת. מצד האב, כמובן. משהו מהערפד דבק בו.

נקודת מבט אחרת, והפעם על האהבה בין אב לבנו, מוצגת בשיר "יונתן הקטן" (גפן, תשל"ב). בשיר זה באה לידי ביטוי אינטימיות רצופה פחד אב לנוכח הגורל הצפוי לבן עם ההתבגרות. אין מה למהר, אומר האב ליונתן בנו, כשהוא מגיב לשיר הילדים הידוע "יונתן הקטן". "החור במכנסים, זה לא נורא", אם אנחנו זוכרים את הקרעים שמכירים המבוגרים.

הישאר קטן, מבקש האב. ובניגוד ל"אוי ואבוי לו לשובב" בשיר הילדים הפופולרי, מפציר האבא בבנו דווקא להישאר שובב ולנהוג בדיוק כפי שהוא נוהג, לדאבון לב ההורים שלו בדרך-כלל. המשך לטפס על עצים ולשחק במחבואים, מציע האב, ובעיקר – להאמין בתמימות ילדית, שיש ציפורים בקן-מלאכים בשמים; שהעולם יפה וטוב. המשך לשיר לעולם שירים, כל עוד אתה בן ארבע, "כל זמן שאמא ואבא וסבא", המשפחה, מגינה עליך, תומכת בך ואוהבת אותך. האהבה בין האב לבנו עשויה מרצון עז להקפיא את הילדות כדי להציל את הבן מפני העתיד, וגם את עצמו, המשורר, יונתן.

בישיר לשירה" (גפן, 1992א), בתו, כותב גפן:

"תהיי קטנה, מאומה לא יברח לך.

אני אהיה גדול גם בשבילך."

יהונתן גפן מתכתב בשירים "יונתן הקטן" ו"שיר לשירה" לא רק עם השירים התמימים לילדים, כגון "קן לציפור", "רוץ סוסי", אלא גם עם מיתוסים, כמו "היפהפייה הנרדמת", "שלגיה" ועם ברונו בטלהיים (בטלהיים, תש"מ), שמתייחס אליהם. רק באגדות, אומר גפן, ההירדמות של הדמות הנשית, השקיעה שלה בבידוד נרקסיסטי, נתפסים כפתרון גרוע למצוקות ההתבגרות. נכון, טוען ברונו בטלהיים, היתקנות מהמציאות, הקפאת הילדות מנכות את היפהפייה הנרדמת, הילדה הנצחית, בשקט יחסי; כאשר היא נרדמת, כל העולם כולו מת לגביה. אולם אז מפסידה

הגיבורה את התנסויות החיים, את הידע, את האפשרות לחוות רגשות. על-פי אגדות אלה, בתיווך בטלהיים, רק על-ידי מגע עם הזולת תזכה הגיבורה לחיות בהרמוניה מלאה עם עצמה ועם זולתה. רק כאשר תזכה בנישקת הנסיך, תשיג את הממלכה הנכספת, היא תינשא ותוכל לשלוט בעצמה. בניגוד לכך, גפן מבקש דווקא להירדם, להקפיא את הילדות. במציאות, אומר לנו המשורר, שלא כבמיתוס, אין כל ערובה לכך שיימצא נסיך שיהיה מוכן לסכן את חייו ולפרוץ את חומת החוחים כדי להגיע לנסיכה הנרדמת, להעיר אותה ולזכות אותה באותה הרמוניה נכספת. ספק רב אם הבת תגיע לממלכה משלה ולשליטה בעצמה. רק במיתוסים, אליבא דגפן, מאפשר האב בעצמו את הניתוק של הבת מהבית.

עוד פן אחד של אהבת הורים לילדים בא לביטוי בשיר "ילדים, היום ראיתם את אמא ואת אבא" (גפן, 1992). בשיר זה האהבה – חומר קשים: אשמה, חרטה, מבוכה, חוסר ביטחון ואי-ידיעה כיצד לנהוג, תחושת כישלון בבניית יחסים בין הורים לילדים ובין איש לאשתו. הנימה בשיר היא של התנצלות. אנחנו, ההורים, מורי הדרך, האמורים לגונן עליכם, הילדים, אנחנו, הכול-יודעים והכול-יכולים, איננו בטוחים אם נהגנו בכך נכון. ספק הוא אם מילאנו את תפקידנו כהורים כהלכה, אם גוננו עליכם מספיק גם מפנינו, מבית. אתם אולי לא ראיתם בבית מה שהיה רצוי שתראו. את ההתפייסות, למשל, בין הכעוסים לא ראיתם. הריב, לעומת זאת, נעשה בגלוי, בפרהסיה.

מכאן החשש שמא אנחנו, המבוגרים, הזקנו לילדים. שמא מודל החיקוי שקיבלו הילדים בבית, המודל של כעסים עצורים וגלויים ביחסים בינו לבניה, של שברון לב, של טריקות דלת ובריחה החוצה והתכנסות בעצמי, יפריע לילדים לנהל את חייהם הבוגרים בתבונה. לכן השיר מסתיים בפנייה לילדים להשתדל להתעלם ממה שנלמד בבית. להתעלם מהמראות ומחקולות ולסמוך על הוויזיה "אהבנו מאוד זה את זה ואתכם". הציפייה היא כי אולי יצליחו הילדים במקום שהבוגרים נכשלו בו.

ציפייה זו עשויה להתבדות מיד, אם זוכרים, מהשירים האחרים של יהונתן גפן, מה צופן עמו העתיד לילדים הגדלים לתוכו, ואם מודעים למה שכבר נספג אצל הילדים מתוך מה שהם חוו בבית.

גם בשיר זה חומר יסוד לאהבה בין הורים לילדים הוא אחריות, ערבות לאחר. המטפח את הזולת הוא גם האחראי לו וערב לשלמו. הצורך והרצון של ההורים לגונן על הילדים מפני אימות החיים מונח בבסיס השיר. בלעדיו אין להבין את תחושת הכישלון והאשמה של ההורים כלפי הבנים, הבאה לידי ביטוי בשיר זה.

מה יש לגפן לומר לילדים?

במוטו לספר השירים **הכבש השישה-עשר** (גפן, 1992 ג) מביא גפן מדבריו של משורר אנגלי אנונימי המציע לילד, שברדיפתו אחר פרפרים לא ימהר, שמא יתפוס דבורה וייעקץ. על תופס הפרפרים להתבונן היטב לפני שהוא מקמץ את כף היד לאגרוף.

נכון, אם ממהרים מדי, עלול להיות רע. כשרצים אחרי פרפרים, עלולים, בטעות, לתפוס דבורים. יש להיזהר! אבל האם בגלל זה נפסיק לתפוס פרפרים? דומני, שהתשובה היא לא.

ביבליוגרפיה

- בטלהיים, ב. תשי"מ. **קסמן של אגדות**. תל-אביב: רשפים. עמ' 186-180.
- גפן, י. 1969. "כשאני וענת" בתוך: **שירים שענת אוהבת במיוחד**, איורים: נורית גפן. תל-אביב: דביר. עמ' 11.
- גפן, י. תשל"ב. "יונתן הקטן" בתוך: **מקום לדאגה, שירים למבוגרים**. תל-אביב: ספרית מעריב. עמ' 24.
- גפן, י. 1990. "החומרים שמהם עשויה האהבה" בתוך: **שירים 1985-1990**, תל-אביב: כנרת. עמ' 9.
- גפן, י. 1992 א. "שיר לשירה" בתוך: **הכבש השישה-עשר, שירים וסיפורים לילדים**. עיצוב ואיור: יעל ליאור. תל-אביב: דביר. עמ' 38.
- גפן, י. 1992 ב. "ילדים היום ראיתם את אימא ואת אבא" בתוך: **הכבש השישה-עשר, שירים וסיפורים לילדים**. עיצוב ואיור: יעל ליאור. תל-אביב: דביר. עמ' 50.
- גפן, י. 1992 ג. המוטו לספר **הכבש השישה-עשר, שירים וסיפורים לילדים**. עיצוב ואיור: יעל ליאור. תל-אביב: דביר.
- גפן, י. 1997. "היומן של האבא הזה" בתוך: **שירים לנטאשה, שירים ראשונים לתינוקות קטנים וגם להורים שלא ישנים**. אייר ועיצב ניר הוד. תל-אביב: דביר. עמ' 55.

רשימת מקורות: ©

- "אבקת נשיקות" מתוך **גלגל החמניות** מאת שלומית כהן אסיף, הקיבוץ המאוחד 1995, "אי הו ואי הא" מתוך **נשיקה בכיס** מאת שלומית כהן אסיף, לולו 2000 ;
- "איך אומר הכלב" מתוך **מי שטוב לו ושמה כף ימחא** מאת דתיה בן דור, מודן 1996 ;
- "אילו הייתי" מתוך **אילו הייתי קישקישתא** מאת דתיה בן דור, כתר לי 1978 ,
- "אמבטיה" מתוך **הספר הגדול של ע' הלל**, עם עובד והקיבוץ המאוחד 1994 ;
- "אני שואל" מתוך **הספר הגדול של ע' הלל**, עם עובד והקיבוץ המאוחד 1994 ;
- "אף פעם לא לבד" מתוך **לפעמים בגשם לפעמים בלב** מאת שלומית כהן אסיף, כתר 1990 ;
- "בדיקת לב" מתוך **גלגל החמניות** מאת שלומית כהן אסיף, הקיבוץ המאוחד 1995 ;
- "ביצת פלאים" מתוך **בוקר טוב** מאת עומר הלל, הקיבוץ המאוחד 1975 ;
- "בנכר" מתוך **פריח בר** מאת אהרון זאב, הקיבוץ המאוחד 1965 ;
- "גני שלי" מתוך **פריח בר** מאת אהרון זאב, הקיבוץ המאוחד 1965 ;
- "דוב הקרח ודוב האש" מתוך **נשיקה בכיס** מאת שלומית כהן אסיף, לולו 2000 ;
- "הבול היהודי הראשון" מתוך **פריח בר** מאת אהרון זאב, הקיבוץ המאוחד 1965 ;
- "הלב הוא מחבוא" מתוך **נשיקה בכיס** מאת שלומית כהן אסיף, לולו 2000 ;
- "הלכתי להביא פרפר לרות" מתוך **נשיקה בכיס** מאת שלומית כהן אסיף, לולו 2000 ;
- "הנשר שהיה פעם עגול" מתוך **פעם ועוד פעם** מאת עודד בורלא, עם עובד 1976 ;
- "הסיפור של נמילי" מתוך **הספר הגדול של עודד בורלא**, עם עובד 1989 ;
- "חג שמח לחנוכה" מתוך **שירים שובבים** מאת דתיה בן דור, הקיבוץ המאוחד 1980 ;
- "ארץ רחוקה" מתוך **הרוזים שובבים** מאת עודד בורלא, לילך 1996 ;
- "טרללה וטרללל" מתוך **לפעמים בגשם לפעמים בלב** מאת שלומית כהן אסיף, כתר 1990 ;
- "יש לי חבר והוא קוסם" מתוך **הספר הגדול של עודד בורלא**, עם עובד 1989 ;
- "כבר אחרי שש" מתוך **נשיקה בכיס** מאת שלומית כהן אסיף, לולו 2000 ;
- כפפות** מאת נורית זרחי, מסדה 1995 ;
- "לילשון" מתוך **בוקר טוב** מאת עומר הלל, הקיבוץ המאוחד 1975 ;
- "למה לא אוהבים אותי היום" מתוך **גבעת הכפתורים** מאת שלומית כהן אסיף, הקיבוץ המאוחד 1985 ;
- "לצייר נשיקה" מתוך **גלגל החמניות** מאת שלומית כהן אסיף, הקיבוץ המאוחד 1995 ;
- "מה בסך הכל" מתוך **מי שטוב לו ושמה כף ימחא** מאת דתיה בן דור, מודן 1996 ;
- מחשבות מיותרות של גברת** מאת נורית זרחי, הקיבוץ המאוחד 1082 ;
- "מי יכול" מתוך **שירים שובבים** מאת דתיה בן דור, הקיבוץ המאוחד 1980 ;
- "מי שטוב לו ושמה" מתוך **מי שטוב לו ושמה כף ימחא** מאת דתיה בן דור, מודן 1996 ;
- "מכתב מצויר" מתוך **גלגל החמניות** מאת שלומית כהן אסיף, הקיבוץ המאוחד 1995 ;
- "מכתב" מתוך **מחשבות שאינן רצות לישון** מאת שלומית כהן אסיף, הקיבוץ המאוחד 1979 ;
- "מתנות בהזדמנות" מתוך **מי שטוב לו ושמה כף ימחא** מאת דתיה בן דור, מודן 1996 ;
- "נשיקה בכיס" מתוך **נשיקה בכיס** מאת שלומית כהן אסיף, לולו 2000 ;
- "עינוגל מה הוא יכול" מתוך **שירים שובבים** מאת דתיה בן דור, הקיבוץ המאוחד 1980 ;
- פינגבינה** מאת נורית זרחי, מסדה 1992 ;
- "שי מי הפרדס" מתוך **מי שטוב לו ושמה כף ימחא** מאת דתיה בן דור, מודן 1996 ;
- "שיר לחודש תשרי" מתוך **שירים שובבים** מאת דתיה בן דור, הקיבוץ המאוחד 1980 ;
- "שקט בבקשה" מתוך **הספר הגדול של דתיה בן דור**, עם עובד 1993 ;
- "שתי אוזות" מתוך **הספר הגדול של ע' הלל**, עם עובד והקיבוץ המאוחד 1994 ;