
HEBREW HIGHER EDUCATION

A Journal for Methodology and Pedagogy
in the University Teaching of
Hebrew Language and Literature

Volume 17 (2015)

Published at the University of Wisconsin-Madison by
the National Association of Professors of Hebrew
in Institutions of Higher Learning

NATIONAL ASSOCIATION OF PROFESSORS OF HEBREW



HEBREW HIGHER EDUCATION

A Journal for Methodology and Pedagogy
in the University Teaching of
Hebrew Language and Literature

VOLUME 17 (2015)

Published at the University of Wisconsin-Madison
by the National Association of Professors of Hebrew
in Institutions of Higher Learning

HEBREW HIGHER EDUCATION

Issued by the National Association of Professors of Hebrew. Office located at the Department of Hebrew and Semitic Studies, 1346 Van Hise Hall, 1220 Linden Drive, University of Wisconsin, Madison, Wisconsin 53706. ISSN 1058-3351

EDITOR

ADINA OFEK

Binghamton University

BOOK REVIEW EDITOR

NANCY EZER

University of California–Los Angeles

MANAGING EDITOR

ORNA GOLDMAN

EDITORIAL BOARD

Edna Amir Coffin

University of Michigan

Nancy Ezer

*University of California–
Los Angeles*

David Marcus

*The Jewish Theological Seminary
of America*

Nitza Krohn

*The Jewish Theological Seminary
of America*

Shmuel Bolozky

University of Massachusetts

Naomi Sokoloff

University of Washington

Rina Kreitman

Columbia University

HEBREW HIGHER EDUCATION
VOLUME 17 (2015)

EDITOR'S NOTE

5 **ADINA OFEK**

ARTICLES

Hebrew literature over various periods

7-18 **ESTHER HANOCH**

האומנם מרחם אלוהים על ילדי הגן? אינטרפרטציה לארבעה שירי
יהודה עמיחי

Does God Pity Little Children?
An Interpretation of Four Yehuda Amichi Poems

19-34 **TAMAR SETTER**

קריאה חדשה בחיי נישואים בעקבות גילוי של רומן וינאי לדוד פוגל
A New Reading of *Married Life* Following the Discovery
of *Viennese Romance* by David Vogel

35-47 **MICHAL FRAM COHEN**

הפילוג החסידי-מתנגדי בספר מזכרונות ימי ילדותי או מראה העיר דווינסק
מאת שרה פייגה פונר: עדות היסטורית או הטיה אישית?
The Hasidic-Mitnagdi Schism in the book *Memories of
My Childhood or a View of Dvinsk* by Sarah Feiga Foner:
Historical Testimony or Personal Bias?

49-73 **ABDALLAH TARABEIH and ADEL SHAKOUR**

The Influence of the Letter of the Sword and the Pen by
Ibn Burd on the Maḥbarot of Alharizi and Ibn Ardu tiel

Linguistics

- 75-86 **LIOR LAX**
 שקיפות מורפוסמנטית ומורפוסקטגוריאלית כגורם לשינוי לשוני
 Morph-Semantic and Morpho-Categorical Transparency
 as a Trigger for Language Change
- 87-99 **BAT-ZION YEMINI**
 רטוריקה ריגושית בסוגה השימושית בלשון העיתונות
 Emotional Rhetoric in the Journalistic Instrumental Genre
- 101-115 **SHMUEL BOLOZKY and RESPONDENTS**
 אוריינות בעברית הישראלית ומעמד הגרוניות-לשעבר א' ה' ע'
 Literacy in Israeli Hebrew and the Status of the Formerly-
 "Guttural" 'alef, he, and `ayin

Teaching Biblical Hebrew

- 117-129 **MICHAEL B. SHEPHERD**
 Hebrew Exegesis Worksheets
- 131-152 **RAHEL HALABE**
 Realistic and Effective Practice and Assessment System
 for the Biblical Hebrew Introductory Course

Teaching Modern Hebrew

- 153-158 **ESTER SIMONS**
 שיקולים לשוניים ותוכניים בכתיבת ספרי לימוד בעברית: עדויות מן
 השטח
 Writing Hebrew Language Textbooks: Linguistic
 Considerations and Content Choices

BOOK REVIEWS

- 159-162 **ERAN BUCHALZEV**
*Modern Hebrew: The Past and Future of a Revitalized
 Language.* By Norman Berdichevsky

- 163-167 **RUTH BEN-YEHUDA ADLER**
 קשרים *A Text Book for Advanced Learners of Hebrew*. מאת
 אביטל פויר, טל נורמן, שירלי מליחי, רינה קרייטמן ומיכל כהן
Ksharim A Text Book for Advanced Learners of Hebrew.
 by Avital Feuer, Tal Norman, Shirly Malichi, Rina
 Kreitman and Michal Cohen.
- 169-170 **RINA DONCHIN**
 חדשון בעברית קלה
Hadshon: An Online Newspaper for Hebrew Learners:
<http://ae.lms.education.gov.il/course/view.php?id=61>
- 171-173 **MICHAL RAIZEN**
*Poetic Trespass: Writing between Hebrew and Arabic in
 Israel/Palestine.* By Lital Levy
- 175-180 **ORA (RODRIGUE) SCHWARZWALD**
The Languages of the Jews: A Sociolinguistic History. By
 Bernard Spolsky
- 181-183 **JODY WASHBURN**
*Learning Biblical Hebrew Interactively. Instructor
 Edition.* By Paul Overland

OTHER PUBLICATIONS IN THE SUBJECT OF HEBREW

- 185- 188 **HED HA'ULPAN**
 הד האולפן. תוכן העניינים 102-103
 Table of Content 102-103
- 189-198 **HELKAT LASHON**
 חלקת לשון. תוכן העניינים 46-47
 Table of Content 46-47

INFORMATION FOR CONTRIBUTORS

EDITOR'S NOTE

We are pleased to present issue 17, which includes a smaller collection of articles, but a good one nonetheless. Because our editorial committee was especially demanding on corrections and acceptance deadlines, the work of some authors that arrived after our cut-off date will appear in issue 18.

In this issue the balance tilts toward Hebrew literature and linguistics. We hope that more will be researched and written on Hebrew pedagogy in the coming year.

In linguistics we have experimented with a new format. We are publishing a short article accompanied by five reactions with some teaching implications. Hopefully such attempts will follow in coming years.

Our excellent book reviews editor, Nancy Ezer, offers the following preview of this section of the journal: "In the Book Reviews section, we introduce two new textbooks for teaching Hebrew (Biblical and Modern Hebrew for advanced students), a republication of a newspaper for Hebrew learners in free electron format, and several studies on the Hebrew language. These studies explore the development of Hebrew into a modern language, the role it played in shaping Israeli and Jewish identities, its relationships to Arabic from the turn of the 20th century, and its place among other Jewish languages".

In this issue we are also sharing with our readers the table of contents of two other periodicals dealing with Hebrew and hope they will be reviewed in the next book reviews section.

My warmest thanks go to our copy editor, Orna Goldman, who worked on the issue with talent and devotion, as well as to my excellent editorial committee. Best wishes for a successful year - and one that I hope will yield many more good articles.

Be'Vrachah

Adina Ofek

האומנם מרחם אלוהים על ילדי הגן? אינטרפרטציה לארבעה שירי יהודה עמיחי

אסתר חנוך

המאמר שלפנינו עוסק בניתוח ארבעה שירים של יהודה עמיחי: "אלוהים מרחם על ילדי הגן", "יד אלוהים בעולם", ו"מעין אחרית הימים" מתוך ספרו שירים 1948-1962 ו"זכרון באבו טור" מתוך ספרו שלוה גדולה: שאלות ותשובות שיצא לאור בשנת 1980. השירים לא איבדו את רעננותם ואת הרלוונטיות שלהם מאז כתיבתם לפני עשרות שנים ועד היום. הם הושמו בכפיפה אחת משום שהם בעלי תמות משותפות והם מציעים ביחד מבחר מגוון של אמצעים פיגורטיביים היוצרים אפקט אירוני. המאמר מדגים באמצעות אינטרפרטציה של כל שיר בנפרד את הדרכים השונות שבהן מעוצבת אירוניה, והוא מתאים במיוחד להוראת שירתו של עמיחי ושירה מודרנית בכלל.

1. אלוהים מרחם על ילדי הגן- הדימוי המתהפך כאמצעי אירוני.

בארבע השורות הראשונות של השיר מציג הדובר במשפטי חיווי ישירים את השקפת עולמו באמצעות סיווג בני אדם על פי מידת הרחמים שלה הם זוכים מאלוהים:

אלוהים מרחם על ילדי הגן,
פחות מזה על ילדי בית הספר.
ועל הגדולים לא ירחם עוד,
ישאירם לבדם,

בקריאה ראשונה נראה שהדובר מאמין שאלוהים קיים ושהוא מנהל את העולם בהתאם לעקרונות של צדק ומשפט, חסד ורחמים. בשפה פשוטה, כמעט שפת ילדים המכנים את המבוגרים "גדולים", הוא חולק איתנו את התגלית שלו, שאלוהים מחלק את רחמיו בהתאם לעיקרון הגיל: ילדי הגן זוכים למלוא רחמיו, ילדי בית הספר "לפחות מזה" והגדולים מופקרים לגורלם ללא רחמים. ארבע השורות האחרונות של הבית ממחישות את ההנחה האחרונה בתמונה, שחומריה לקוחים מתחום המלחמה ובה מצוקת הגדולים מתעצמת משורה לשורה:

ולפעמים יצטרכו לזחול על ארבע
בחול הלוחט,
כדי להגיע לתחנת האיסוף
והם שותתי דם.

בפתיחת התיאור הגדולים זוחלים על ארבע בחול הלוחט, כנראה במדבר, כלומר הם מתקדמים במאמץ גופני גדול מאד, על מנת להגיע לתחנת איסוף. רק בשורה האחרונה של הבית נחשפת מלוא חומרת מצבם, כשאנו מגלים שהם שותתי דם. פרט זה מחזק את תמונת המלחמה במדבר, שבה חיילים בודדים ופצועים שאיבדו את דרכם מנסים להגיע לתחנת איסוף על מנת לקבל עזרה. מצבם של הגדולים קשה והם זקוקים מאד לרחמי האל. עובדה זו מומחשת במיוחד באמצעות הביטוי "לזחול על ארבע", המחזיר אותם לגיל הינקות הקודם לגיל הגן, עליו משפיע אלוהים את רחמיו, לדעת הדובר בשיר. לא כן הגדולים, הם אינם זוכים לרחמי האל גם כשהם חסרי אונים כמו תינוקות. תמונה קשה זו הופכת סמל למצוקתו של

האדם גם במלחמה אחרת, מלחמת הקיום, שגם בה נפצעים המבוגרים יום יום. בשלב זה בקריאת השיר אנחנו מתחילים להטיל ספק באמונתו של הדובר ברחמי האל ובעצם קיומו, ומבינים שהדובר אינו מתכוון באמת למה שהוא אומר, ושהצגת האל בשיר אירונית.

כיצד נוצר האפקט האירוני? באירוניה ישנם שני מישורים: המישור הגלוי, כלומר המשמעות המילולית של הצירוף הלשוני (הדבר הנאמר ישירות), והמישור הסמוי, כלומר משמעות הצירוף הלשוני בהקשר הספרותי (הדבר שאותו מתכוונים לומר באמת). המשורר אומר דבר אחד כשהוא מתכוון לדבר אחר. יש פער, ניגוד או סתירה בין שני המישורים, או לפחות הפחתה או סיוג של המשמעות הגלויה על ידי המשמעות הנסתרת (בות', 11-12). במישור הגלוי מקבל עמיחי את ההנחה שאלוהים קיים ומנהל את העולם על פי עקרונות מוסריים, אך כבר עם הצגת העיקרון הגילי לחלוקת הרחמים, מתעורר בנו ספק לגבי הצהרותיו, שכן אם אלוהים הוא אל רחום וחנון הוא אמור לרחם על כל בני האדם. תמונת הגדולים בחלק השני של הבית מסירה כל ספק שהדובר אינו מתכוון באמת למה שהוא אומר בגלוי. כשהוא מצייר לנו תמונה של בני אדם שותתי דם נטושים במדבר ללא רחמים, הוא מראה כי האל נעדר למעשה מחיי האדם המבוגר, ועל כן מנקודת ראות אנושית אינו קיים. השימוש במושג האלוהים הוא אירוני אפוא ונוגד את הצהרתו הגלויה ואת הציפיות שעורר בנו בפתיחת השיר. כשאנו קוראים את הבית ברוח זו, מתברר שישנו ביטוי נוסף העשוי להתפרש באופן אירוני, ניגודי: "תחנת האיסוף". במישור הגלוי זהו מקום מפגש בו יקבל הפצוע עזרה וחייו ינצלו. אולם קישור השורש "אסף" לצירוף "שותת דם" ואל ביטויים כגון "נאסף אל עמיו" ו"יום האספה" – יוצר אסוציאציות של מוות. "תחנת האיסוף" יכולה להיות גם המקום בו ימותו הפצועים בלא לזכות בעזרת האדם או ברחמי האל. כך מבהיר לנו הדובר ש"אלוהים" אינו אלא כינוי לסדר העולם הקלוקל בו אנו חיים.

הבית השני ממשיך במישור הגלוי את המיון של בני האדם על פי מידת הרחמים אלוהיים שלה הם זוכים. הפעם עקרון הסיווג אינו גילי:

אולי על האוהבים-באמת
יתן רחמים ויחוס ויצל
כאילן על הישן בספסל
שבשדרה הציבורית.

ישנה קבוצה אחת נוספת על הילדים הזוכה "אולי" לרחמי האל, "האוהבים באמת", אך הדובר אינו מפרט מי הם. מבנה השיר מכוון אותנו לראותם כחלק מקבוצת "הגדולים". חסר גם הסבר לסיבת ההעדפה שלה הם זוכים, ועלינו להסתפק במה שאומרת הגדרתם: הם אנשים שיודעים "לאהוב באמת", ביטוי פשוט וילדותי כמו "הגדולים". על דרך השלילה אנחנו לומדים, כי המבוגרים האחרים כנראה אינם יודעים לאהוב באמת, וכי העיקרון הגילי לחלוקת הרחמים איננו בלעדי. היכולת לאהוב היא עיקרון נלווה לעיקרון הגילי, ואולי אף עיקרון חשוב מן העיקרון הגילי, הגלוי לעין. ככל שהילדים צעירים יותר רגשותיהם כנים יותר והדובר מאמין שהם יודעים לאהוב יותר. בית זה קובע את הקשר בין אהבה לרחמים, קשר ההופך לנושא העיקרי של הבית השלישי והאחרון.

מבנה הבית השני דומה למבנה הבית הראשון: כל אחד מהם מתחלק לשני חלקים שווים (2+2, 4+4), שהראשון בהם הצהרתי והשני פיגורטיבי. החלק השני של הבית השני הוא דימוי המתאר את נושא החלק הראשון: רחמי האל על

"האוהבים באמת" דומים לצל של אילן על "הישן בספסל שבשדרה הציבורית". האל מדומה לאילן, רחמיו לצל של אילן, והאוהבים באמת מדומים לאדם הישן על ספסל בשדרה ציבורית. הדימוי מתאר את מצבם השפיר של האוהבים באמת בהשוואה לשאר הגדולים:

<u>הגדולים</u>	<u>האוהבים באמת</u>
בודדים במדבר	נמצאים במקום ציבורי, בקרבת אנשים
זוחלים על ארבע	ישנים
בחול	על ספסל
בלהט השמש	בצל האילן
שותתי דם	שלמים בגופם

אולם מצבם של האוהבים באמת שפיר רק למראית עין. לדימוי משמעות נסתרת, שאינה סותרת את משמעותו הגלויה אך עומדת בניגוד אירוני אליה, עד שהיא הופכת את הדימוי על פניו. אם החסות שנותן אלוהים לאוהבים הנה כחסות האילן על האדם הישן מתחתיו, הרי שהאל מעניק מעט מאד לחוסים בצלו! ספסל ועץ בשדרה נראים כתכלית הכיסופים לפצוע במדבר, אך מצבו של אדם הישן על ספסל בשדרה קשה באופן שונה. מקובל לראותו כקבצן חסר בית וחסר מעמד, עני ומנודה מן החברה. זהו אדם חסר אונים כמעט כמו הפצוע במלחמה, הוא נפצע במלחמה האחרת, מלחמת הקיום, שבה כולנו לוחמים. הוא ישן ואינו מסוגל להגן על עצמו מכוונות זדון של עוברים ושבים. גם ההגנה שהוא זוכה לה מצל האילן ארעית מאד, האילן אינו יכול להעניק מחסה מקור, גשם ורוח, והצל יעלם כשזוית השמש תשתנה. דמות הישן בשדרה הציבורית מהווה, בניגוד להתרשמותו הראשונה, סמל לחוסר ביטחון ולפגיעות, לחוסר כול ולנזקקות גדולה מאד לרחמים ולעזרה. אם כאלה הרחמים להם זוכים האוהבים באמת, הרי שמצבם טוב רק מעט מאד ממצבם של שאר הגדולים, אומר הדובר במישור הסמוי, האירוני של השיר.

כיצד הפך הדימוי הרגיל לדימוי אירוני? התהליך התרחש בשלושה שלבים: בשלב הראשון הגדרנו את הצירוף כדימוי, כלומר דחינו את המשמעות המילולית שלו לטובת המשמעות המטפורית. בשלב השני של הקריאה גילינו, כי בנוסף למשמעות המטפורית הראשונית, המתבססת על אלמנטים אנלוגיים, תואמים בין שני חלקי הדימוי, קיימת גם משמעות נוספת, הנובעת מן היסודות הנוגדים והבלתי תואמים שביניהם. יסודות כאלה קיימים בכל צירוף מטפורי מעצם טבעו ולרוב נדחים על ידי הקורא כבלתי רלוונטיים. אולם בדימוי האירוני המשמעויות, שנדחו בקריאה ראשונה, מתגלות כרלוונטיות ומציעות לנו אפשרות נוספת להבנת המטפורה. הבנה זו עומדת בסתירה להבנתנו הקודמת, או מפחיתה ומצמצמת את עוצמתה. כמו בכל תהליך אירוני אנו עומדים בפני השאלה: האם המשמעות הגלויה או הסמויה היא זו שאלה התכוון השיר? כשאנו בוחרים במשמעות הסמויה, הסותרת, כמשמעות עיקרית, הדימוי מתהפך ויוצר את האפקט האירוני. בשיר זה המשמעות הנסתרת אינה דוחה לגמרי את המשמעות הגלויה. האוהבים באמת אכן זוכים ליתרון על גדולים אחרים, אלא שהיתרון הוא חלקי וארעי כל כך עד שהוא בטל בשישים, כלומר המשמעות הנסתרת מפחיתה ומחלישה את המשמעות הגלויה, אך אינה מבטלת אותה לחלוטין.

בבית השלישי הדובר מוסיף אותנו, הקוראים, לתמונה. מתברר שאנחנו, כמו הדובר עצמו, שייכים לרוב הגדול של הגדולים, שאינם זוכים ברחמי האל. מאחר ואיננו נמנים על מקבלי החסד, אנו יכולים להיות שותפים למעשה חסד בעיקר בדרך מתן

חסד לאחרים, ובכך מעניק לנו הדובר מעמד שווה למעמד האל בשיר:

אולי להם גם אנחנו נוציא
את מטבעות החסד האחרונות
שהורישה לנו אימא,
כדי שאושרם יגן עלינו
עכשיו ובימים האחרים.

באמצעות המטפורה בבית האחרון יוצר עמיחי אפקט כפול של הנמכת האל והגבהת האדם, אפקט שהוא אירוני וסנטימנטלי כאחד. אנחנו יורשים מאמא אוצר של חסד, שאותו אנחנו פורטים במהלך חיינו. כשאנו מבוגרים נותרים לנו רק מטבעות מעטים של חסד, שערכם דל כשהם ברשותנו, אך אם כולנו נעניק אותם לאוהבים באמת, הם יהיו המאושרים שיזכו באוצר של חסד ורחמים. גם לנו יהיה חלק באושרם, שכן תרמנו לו מטבעות אחדים משלנו, ובתמורה לנדיבותנו אנחנו נחיה בעולם שבו האושר קיים, על כן בעולם טוב יותר. כך יגן גם עלינו אושרם של האוהבים באמת "עכשיו ובימים האחרים". הבית האחרון סוגר מעגל שנפתח בפתיחת השיר, כשעמיחי מגלה לנו, כי מקור הרחמים שבהם זוכים הילדים הנו אהבת אם ולא רחמי האל. ככל שהם גדלים מדלדל אוצר החסד שקיבלו מאמם בילדותם, ובבגרותם הם מופקרים למלחמת הקיום שלהם לבדם. אם זכינו להיות אוהבים באמת, הרי שזכינו שחסד האהבה ימשיך לשכון בחיינו גם כבני אדם מבוגרים. אהבתנו של אדם אחר מעניקה חסות מסוימת אם גם חלקית וארעית. אם לא זכינו לחסד אנושי כזה, עדיין נותר לנו תפקיד חשוב: להעניק לאחרים ראויים את מעט החסד שנותר בלבנו. מעגל החסד שהתחיל בשיר באלוהים נסגר בנו, בני האדם. ומה לגבי רחמי האל? אין לצפות לחסדי שמים, אומר הדובר במישור הסמוי של השיר, ובשירו "אל מלא רחמים" הוא מוסיף באירוניה מרה: "אלמלא האל מלא רחמים / היו הרחמים בעולם ולא רק בו." (ע' 69). הוא האמין באלוהים בילדותו, אך "אלוהים אינו אלא "אהבה נכזבת אהבת געגועי נצח / לאל לא נראה בשמי שמים, אהבה אבודה" (ע' 15), אומר המשורר שנים רבות אחר כך בספרו *פתוח סגור פתוח*.

2. "יד אלוהים בעולם" - מטפורה ניגודית כאמצעי אירוני

הדימוי הפותח את השיר בנוי על ניגוד עז ומעורר דחייה:

א.
יד אלוהים בעולם
כיד אמי במעי התרנגול השחוט
בערב שבת.
מה רואה אלוהים מעבר לחלון
בעת ידיו נתונות בעולם?
מה רואה אמי?

דימוי בנוי על המשותף בין הנושא לבין תאורו. קשה מאד לקבל את המשותף בין שני החלקים בדימוי הפותח את שירנו. המתח בין שני החלקים כמעט בלתי נסבל: הדובר מדמה את העולם שבו אנו חיים ל"מעי התרנגול השחוט"! זוהי הנמכה מזעזעת של העולם לדרגת שיירי עוף בלתי כשרים למאכל אדם, שהאם בוודאי תולשת ומטילה לאשפה בעת הכנת סעודת שבת. אנחנו מנסים לגשר על פני המתח בעזרת התייחסות לחלק הראשון של ההשוואה: "יד אלוהים" בהקבלה ל"יד אמי".

זוהי השוואה ניטרלית יותר ופחות מקוממת על כן קל לנו יותר לקבל את הדמיון בין שני חלקי הדימוי עליו מצביע הדובר. "יד אלוהים" הוא צירוף מקובל הבא לתאר את מעשי האל, כשהיד היא סמל לעשייה. כשם שהאם מכשירה את התרגול השחוט למאכל, כך מכשיר אלוהים את העולם. האם פועלת על פי חוקי הכשרות, ואלוהים פועל על פי חוקיו שלו. למרות ההנמכה שבעצם השוואת פעולת האל לפעולת האם, נשמרת מראית עין של עליונות האל בשלוש השורות הראשונות. אולם החלק השני של הבית מאחד את שני חלקי הדימוי ויוצר צירוף מטפורי חדש, שבו לא ניתן עוד להפריד בין אלוהים לבין האם. הדובר ממקם את אלוהים במטבח של האם, והוא כמוה מביט דרך חלון המטבח כשהוא עושה מעשים בעולם. [גם שירים אחרים של עמיחי מציגים את האם כאלוהים הפרטי של הדובר, כמי שבראה אותו ואת המיקרוקוסמוס שלו ממש כשם שאלוהים ברא את המקרוקוסמוס, כך למשל: "אימי אפתה לי את כל העולם / בעוגות מתוקות" (ע' 12, שירים...)].

החילופים בין אלוהים והאם אינם מתוארים במפורש בשירנו, אך הם נרמזים במישור הניסתר של ההאנשה ונושאים אתם מסר אירוני, המועצם על ידי הפעולה המלווה את המעשה העיקרי של הכשרת העוף: הסתכלות מבעד לחלון. אין בשיר תשובה על השאלה ששואל עמיחי, מה רואים אלוהים והאם מבעד לחלון המטבח, אך עצם ההבטה החוצה מבטאת את הסחת הדעת ואת הסלידה ממעשה החיטוט במעי הפגר/העולם, אותו עליהם לבצע. המסר האירוני כואב: אלוהים עושה את מעשיו בעולם מתוך סלידה והיסח הדעת בערב שבת. בשבת, כידוע, הוא שובת ממלאכתו. האם זה אומר שהעולם ריק מאלוהים ועוזב לנפשו, כלומר בשבת קודש אין קדושה בעולם?

ב.

כאבי כבר סב:

ילד שני דורות

של כאבים הדומים לו.

תקוותי הקימו שיכונים לבנים

הרחק מן הדוחק שבי.

נעיתי שכחה את אהבתה על המדרכה

כמו אופניים. כל הלילה בחוץ ובטל.

חלק ב' של השיר בנוי משני בתים, והוא שונה מאוד מחלק א' בנושא, באווירה ובחומרים המטפוריים. הפעם הדובר עומד במרכז השיר, והמטפורות בהן הוא משתמש על מנת לתאר את רגשותיו, עשויות חומרים פחות דרמטיים. כאבו ותקוותיו של הדובר יש להם חיים מופלאים משלהם: כאבו מתרבה והולך בהצלחה רבה והוא כבר סב, שכן "ילד שני דורות של כאבים דומים לו". תקוותיו של הדובר נטשוהו מפני הדוחק שבו, והקימו לעצמן "שיכונים לבנים" הרחק ממנו. האבסורדיות שבמטפורות מדגישה את נימתן הקומית הקלילה, שעומדת בניגוד מוחלט לרגשותיו. אנחנו כמעט שוכחים את הכאב המתמשך, את אבדן התקווה ואת האירוניה המסתתרים מתחת לפני השטח. במטפורה בולטת גם הפסיביות של הדובר, שאיננו עושה דבר מתוך החלטה מודעת, רגשותיו פועלים כביכול על דעת עצמם. בסוף הבית מוצג גורם נוסף לכאבו של הדובר: אבדן אהבתה של נערתו, שאותה שכחה "על המדרכה / כמו אופניים, כל הלילה בחוץ ובטל". גם מאחורי הקלילות של הדימוי הזה מסתתרת רדוקציה של אהבה רומנטית, המדומה לאופניים שנשכחו ברחוב, וטשטוש מכוון של כאבו על שנערתו אינה אוהבת אותו עוד.

בחלק הראשון של השיר עוסק הדובר באלוהים ובעולם, בבית הראשון של החלק השני הוא מדבר על עצמו, ובבית האחרון בשיר שלפנינו הוא יוצר קשר בין נושאי שני הבתים הקודמים, בין עצמו לבין אלוהים והעולם:

ילדים רושמים את תולדות חיי
ואת תולדות ירושלים
בגיר ירח על הכביש.
יד אלוהים בעולם.

בבית זה ישנה הקבלה בין תולדות חיי הדובר ותולדות ירושלים עירו, שהיא העולם המקיף אותו. תולדותיו קשורות לתולדות העיר, ותולדות שניהם נרשמות באותה צורה ועל ידי אותם היסטוריונים כביכול: ילדים רושמים אותן על הכביש בגיר ירח. "גיר ירח" הוא צירוף שצובע את הגיר בלבן והופך את הרשום בו לרחוק וחסר מוחשיות כמו הירח. בניגוד לרישום של היסטוריונים המיועד להישמר ולהיזכר לדורות, הרישום של הילדים בגיר ארעי וימחק תוך זמן קצר. נוצר אפקט ניגודי ומנמיק כשאנו משווים את הילדים להיסטוריונים, ואת הכתוב בספרי היסטוריה לכתוב בגיר על הכביש. כשם שהכתוב בגיר ימחק, כך ימחק גם זכר הסבל והכאב, שנגרמו למשורר ולעירו ירושלים. השורה האחרונה בשיר חוזרת על שורת הפתיחה של השיר: "יד אלוהים בעולם", ומבהירה לנו כי גם זה הוא מעשה ידי האל. בכך מרחיב הדובר את מעגל הכאב והיאוש ומשליך אותו מן הפרט אל העיר ואל העולם. אלוהים בו רוצה הדובר להאמין שונה מאד מן האלוהים שאותו הוא חווה, על כן קשה לו כל כך להאמין בו.

דרך עיצוב היחידות הקטנות בשיר, הדימויים והצירופים המטפוריים, דומה לדרך עיצוב היחידות הגדולות, הבתים. ניגודים ופערים גדולים נפערים בשניהם, והגישור עליהם מכווין את הקורא אל האירוניה המרה המובעת במישור הסמוי של השיר.

3. "מעין אחרית הימים" - ראליזציה פרודית של מטפורה מקראית כאמצעי ליצירת אירוניה

האיש תחת תאנתו טלפן לאיש תחת גפנו:
"הלילה הם בהחלט עלולים לבוא.
שריין את העלים סגור היטב את האילן,
קרא למתים הביתה, והיה מוכן".

המילה הראשונה בשם השיר מזהירה אותנו, כי השיר הוא "מעין אחרית הימים", לא אחרית הימים שהדת מבטיחה לנו, והשורה הראשונה של השיר מבהירה לנו, שנכנסנו אל תחום הפרודיה: "האיש תחת תאנתו טלפן לאיש תחת גפנו". התמונה מבוססת על הפסוק השגור בתרבות הישראלית: "וישב איש תחת גפנו ותחת תאנתו" (מלכים א', ה', ה'), המתאר במקור את השלום והשלווה בימי מלכותו של שלמה המלך, פסוק המסמל אידאל של עם היושב לבטח על אדמתו. עמיחי מעביר את הצירוף מן העת העתיקה אל שיבת ציון באחרית הימים. מכיוון שכבר שבנו לציון, הרי אנו חיים כעת ב"מעין אחרית הימים". המשורר מעוות את הפסוק קודם על ידי שבירת הסדר המקורי: הוא מציג את האיש תחת תאנתו לפני האיש תחת גפנו, ושובר אותו לגמרי באמצעות המילה הלועזית עכשווית "טלפן", הצורמת מאד בהקשר המקראי. מילה זו פותחת סידרה של התרחשויות דרמטיות הנוגדות לחלוטין את רוח אחרית הימים המקורית. האיש תחת התאנה והאיש

תחת הגפן אינם עוד בגדר סמלים, הם קורמים עור וגידים והופכים לחיילים המתכוננים להגן על עצמם מהתקפה. הם אמנם שואפים לממש את האידאל המקראי ולחיות בשלום על אדמתם, אולם המציאות הישראלית הפכה את עובדי האדמה לחיילים הנאלצים להגן על עצמם. הם חיים באווירה מתוחה, בפחד מתמיד מאויב חסר שם ופנים שלא ידוע מתי יתקוף: "הלילה הם בהחלט עלולים לבוא", מודיע האיש תחת תאנתו, המפקד כנראה, לאיש תחת גפנו, ומכריז על כוננות: "שריין את העלים סגור היטב את האילן". האילן, סמל השלווה בפסוק המקורי, הופך למעין משוריין האמור להגן על האיש, אך מכיוון שאי אפשר לסגור אילן ולשריין עלים, נוצר אפקט פרודי-אירוני, המבליט את הפגיעות האנושית.

השורה האחרונה של הבית: "קרא למתים הביתה, והיה מוכן" מתייחסת לאלמנט נוסף מאחרית הימים, תחיית המתים. לא ברור אם המתים כבר קמו לתחייה, או אולי הקריאה תקים אותם לתחייה כדי שיעמדו לצידם של החיים במלחמה. האירוניה ברורה: המתים נקראים לקום לתחייה, אך לא לעולם שכולו טוב, אלא לעולם שלא השתנה בו דבר. שוב יהיה עליהם להילחם על חייהם ואולי למות שנית. והחיים? נראה שמצבם נואש כל כך, שהם פונים אל המתים לעזרה.

גם בבית השני האפקט הפרודי-אירוני נוצר באמצעות ראליזציה של סמלים מקראיים והעברתם לתקופה שלנו. גם כאן הסמלים שמומשו במציאות השירית רוקנו מתוכנם הקודם ומשמעות חדשה, סותרת, נוצקה אל תוכם.

הכבש הלבן אמר לזאב:

"בני אדם פועים ולבי כואב:

הם יגיעו שם לידי קרבות כידון.

בפגישה הבאה בינינו, הענין ידון".

בבית זה מתרחשת ראליזציה של הפסוק: "וגר זאב עם כבש ונמר עם גדי ירבץ וכפיר ומריא יחדיו ונער קטן נוהג בם... לא ירעו ולא ישחיתו בכל הר קדשי כי מלאה הארץ דעה את ה' כמים לים מכסים" (ישעיהו י"א, י'). הכבש והזאב הפכו לישויות קונקרטיות, והם מדברים זה עם זה, שכן הם חברים בוועדת הביטחון של האו"ם (כפי שאנו רואים בבית הבא). הידידות בין הכבש והזאב, הבאה לסמל במקור שלום בין כל היצורים החיים בעולמנו, מתגלה כפרט שמייצג רק את עצמו, שכן דווקא בין בני אדם אין שלום. אפילו כשכבר שורר שלום בין החיות, בני אדם ממשיכים להילחם זה בזה: "הם יגיעו שם לידי קרבות כידון" אומר הכבש לזאב ומתלונן: "בני אדם פועים ולבי כואב". באמצעות השימוש המטפורי במילה "פועים" מודגש היפוך התפקידים האירוני באחרית הימים המתוארת בשיר: החיות הוגבהו על ידי האנשתן ובני אדם הונמכו לכלל כבשים פועים. המטפורה מדגישה גם את חוסר האונים של בני האדם לשנות את גורלם באמצעות קישור אסוציאטיבי לביטוי "כצאן לטבח". מצב המלחמה בין בני האדם אומנם מעורר דאגה, אך בהחלט סובל דיחוי: "בפגישה הבאה בינינו הענין ידון", אומר הכבש לזאב. שורה זו הנה פרודיה על דרך פעולתן של ועדות בכלל ושל האו"ם בפרט, ועל נטייתם של בני אדם לדחות עיסוק במצוקתם של אחרים.

הבית השלישי והבית הרביעי מבוססים על חלק נוסף מחזון אחרית הימים של ישעיהו: "והיה באחרית הימים נכון יהיה הר הבית בראש ההרים ונישא מגבעות ונהרו אליו כל הגוים... והלכו עמים רבים ואמרו לכו ונעלה אל הר ה' אל אלוהי יעקב ויורנו מדרכיו ונלכה באורחותיו, כי מציון תצא תורה ודבר ה' מירושלים" פרק ב', ב-ג):

כל הגויים (המאוחדים) ינהרו לירושלים
לראות אם יצאה תורה, ובינתיים,
היות ועכשיו אביב
ילקטו פרחים מסביב.

כמו באחרית הימים כך גם ב"מעין אחרית הימים" שלפנינו, הגויים נוהרים לירושלים, אבל כאן אלה לא הגויים עצמם אלא רק נציגיהם באו"ם. במקור הם נוהרים אל בית ה' ללמוד את אורחותיו אחרי שכבר יצאה תורה, ואילו כאן הם באים לראות "אם יצאה תורה". בינתיים עד שיתברר הענין, "היות שעכשיו אביב / ילקטו פרחים מסביב". הבית הרביעי מופרד בפסיק בלבד מן הבית השלישי שאליו הוא קשור בתוכנו, ומהווה את ניגודו האירוני. הפסוק הדרמטי המתאר את ירושלים כמרכז העולם ואת התורה כדבר ה' לכל הגויים, מסתיים במשפט פרוזאי, המתאר מעשה קטן וטריוויאלי של ליקוט פרחים, בלשון, בחרוז ומשקל של שפת ילדים. האפקט הפרודי-אירוני הנובע מן הניגוד הזה מחוזק באמצעות הניגוד העמוק יותר בין "דבר ה'" לבין חוקי הטבע, שלהם נענים בני אדם בפשטות ובטבעיות. הדובר, כמוהו כשאר ה"נוהרים" לירושלים, נותן עדיפות לנטייה הטבעית של בני אדם ליהנות מן האביב ומיפי הפרחים בטבע על "תורה ודבר ה'". הוא מביע את אמונו בדברים שאותם הוא יכול להשיג בחושי בתוך עולמו והם כמידתו של אדם, ואת פקפוקו בעולם אוטופי, שכולו עומד בסתירה לניסיון חייו. בשני הבתים האחרונים ממומש פסוק נוסף מחזון אחרית הימים: "וכתתו חרבותם לאתים וחניתותיהם למזמרה..." (ישעיהו ב' ה'), אך המעשה המסמל שלום, נהפך על פיו בשיר:

וכתתו חרב למזמרה ומזמרה לחרב
וחזור חלילה ושוב בלי הרף.
אולי מכתותים והשחזות הרבה,
ברזל הריב בעולם יכלה.

המשך הפסוק המקורי: "לא ישא גוי אל גוי חרב ולא ילמדו עוד מלחמה" לא הוגשם בשיר. להפך, אנשים ממשיכים במלחמותיהם. ישנן הפוגות של שלום בין המלחמות, אך השלום אינו אלא חלק ממחזור קבוע של מלחמה ושלום, המסומל על ידי החרב והמזמרה. בכך מופקע חזון אחרית הימים מסופיותו וממשמעותו. הדובר מקווה שאולי דווקא המריבות והמלחמות, הטבועות בטבע האדם, עשויות להוליד באופן פרדוקסלי את השלום, שכן אינו מאמין שהאדם ישנה את טבעו. האירוניה בבית האחרון כואבת ומרה, כי מלחמה היא דרך אבסורדית להשגת שלום, והדובר לצער אינו רואה כל דרך אחרת.

4. "זכרון באבו טור" – סיטואציה ראלית כאמצעי אירוני

השיר שלפנינו חושף את האירוניה המתגלה בסיטואציה ראלית בה מבחין הדובר:

שם, על הגבול, עמד צריך ישן
חציו בית כנסת וחציו מקלחת לחילים:
הדוד במרומים שספק מים לגופים מכסי האבק,
ספק גם מים לנטילת ידיים.
והאל ממעל ספק בצנורותיו
שפע לשניהם.

באבו טור על הגבול עומד צריף ישן, שמחציתו בית כנסת ומחציתו מקלחת לחיילים. זהו צירוף מקרי אותו מתאר הדובר באובייקטיביות בשתי השורות הראשונות של השיר. הרושם ההרמוני הראשון נמשך גם בשתי השורות הבאות, כשאנו לומדים שמקור המים לניקוי הגוף ומקור המים לנטילת ידים, אחד הוא: "הדוד במרומים". המילה הגבוהה "מרומים", הקשורה באופן אסוציאטיבי לתיאור האל, כבר מצביעה על הניגוד בסיטואציה: בית כנסת המיועד לצורכי קודש ומקלחת המיועדת במובהק לצורכי גוף, ממוקמים באותו הצריף, ושואבים מים מאותו מקור, הדוד הממוקם מעליהם. בשתי השורות האחרונות של הבית כבר מכניס המשורר את האל ישירות אל הסיטואציה: "האל ממעל ספק בצנורותיו / שפע לשניהם". עמיחי עדין שומר על מראית עין הרמונית, שבה האל מספק הן לחיילים והן למתפללים את צרכיהם, אך הכנסת האל לסיטואציה כל כך טריוויאלית יוצרת אפקט קומי.

כשאנו מעבירים את תשומת הלב מן הסיטואציה אל הלשון שבה מתאר אותה הדובר הצופה בה, מתגלה לנו תבנית מטפורית רבת רמזים ומשמעויות הסותרת את המסר ההרמוני הגלוי: הדוד ממוקם, כפי שראינו, "במרומים", ולא על פשוט הגג, וה"צינורות" הם צינורות ה"שפע" ולא צינורות מים רגילים. הדוד, הצינורות והמים מן הסיטואציה הראלית הפכו למטפורה לנושא קבלי: השפע שמאציל האל על בני האדם בעולם. הפער שבין שני חלקי המטפורה, הספקת מים לרחצה והאצלה אלוהית, שהיא מקור האור, החיים והחסד – יוצר במישור הנסתר אפקט אירוני של הנמכת האל ופעולותיו בעולמו.

גם הבית השני עדין שומר על מראית עין של הרמוניה בין שני חלקי הצריף:

זמרת "לך דודי" עלתה מלמטה
עם זעקת השעירים המתקלחים.

קולות בני אנוש עולים משני חלקי הצריף. אך בזה מסתיים הדמיון: המתפללים מזמרים "לך דודי", ואילו ה"שעירים" זועקים. המתפללים מתכוננים לקבלת שבת קודש ולנשמה היתרה לה זוכה כל יהודי בשבת, ואילו ה"שעירים", מילה המבליטה את ארציותם ואת חיותיותם, מתקלחים, כלומר שקועים בגופניות יתרה, תוך זעקות פרועות. בשלב זה ברור שלא יכולה לשרור הרמוניה אמיתית בין שני חלקי הצריף. שירתם הפרועה של המתקלחים מפריעה ודאי למתפללים. תשומת לב נוספת לכינוי "שעירים" מגלה את משמעותו הכפולה: שעיר הוא גם כינוי לתיש, השעיר לעזאזל המסורתי, קרבן שהוא כופר לחינו. גם המילה "זעקה" מקבלת משמעות נוספת: הם אינם צועקים מרוב הנאה, הם זועקים במחאה על הגורל שהועדנו להם להיות כפרתנו, אך אין שועה לזעקתם, שכן היא מתערבבת בתפילת ברכה והודייה של המתפללים, שהחיילים כפרתם.

בבית השלישי עדין נמשכת מראית עין של הרמוניה הנובעת מן ההקבלה והדמיון בין אלוהים לבין החייל, עליה מצביע הדובר בשיר:

אדני איש מלחמה,
אדני צבאות שמו,
החיל איש צעיר
ועל דסקית חרוט שמו.

הדובר עובר מאירוניה סיטואציונית לאירוניה הבנויה על ראליזציה של מטפורה שחוקה. החיל הוא איש "צבא" והאל הוא "אדני צבאות", שניהם לוחמים ששם

מצביע על זהותם. אולם לחייל יש גם שם אחר והוא חרוט על דסקית שעל צאוורו. מכאן ואילך צורמת ההקבלה בין האל לבין החייל אף יותר. החייל הוא "איש צעיר" שנועד לחיות ולא למות במלחמה. החייל אינו אנונימי, יש לו שם, הוא ישות אינדיבידואלית, והעובדה שהוא חייל איננה נובעת ממהותו. החייל אינו מקביל לאל אלא קורבנו של האל, אומר הדובר במישור הנסתר, האירוני של השיר.

בבית האחרון האירוניה אינה סמויה עוד, היא הופכת לסרקזם מר:

אשר יצר את האדם
ועשה בו נקבים, נקבים
יעשה כך גם לחילים
אחר כך במלחמה.

הבית בנוי על משחק מילים, המתבסס על פסוק ממסכת פסחים (ס'): "אשר יצר את האדם בחכמה וברא בו נקבים נקבים". הפסוק מתייחס לפתחי ההפרשה של הגוף ונועד להודות לאל על שאפשר לגופנו לבצע את הפעולות הביולוגיות הנחוצות לחיים. בבית האחרון לא נשאר זכר להודייה המשתמעת מן הפסוק המקורי. מילות המקור בשינויים קלים יוצרות משמעות הפוכה: האל שיצר בחכמתו נקבים באדם, ינקב את החיילים במלחמה באמצעות כדורי האויב. חלה הפרדה אירונית בין המושג "אדם" למושג "חייל", שלגביו ישנו אקט נפרד של עשייה אלוהית: בעוד הנקבים באדם נועדו להבטיח חיים, הנקבים בחייל נועדו להמיתו. זה וגם זה מעשה האל. השיר מסתיים ברדוקציה מוחלטת של האל ושל האדם. תהליך בריאת האדם, פאר היצירה, מתואר דווקא באמצעות בריאת נקביו, המדגישים את מישור קיומו הנמוך ביותר, פעולות ההפרשה של הגוף. גם המוות מוצג באותו מישור מונמך, אין הוא אלא נקבים נוספים בגוף החי. המושגים: אלוהים ואדם, חיים ומוות מעורטלים מכל שמץ של רוחניות ומורדים של המישור החומרי הנמוך ביותר.

5. סיכום

המאמר עוסק באינטרפרטציה מפורטת של ארבעה משירי יהודה עמיחי תוך שימת דגש על אמצעים ספרותיים שונים היוצרים אפקט אירוני בשירים. האירוניה נוצרת בדקונסטרוקציה של סיטואציות סמליות, של דימויים ומטפורות ושל פסוקים מן המקרא, בראליזציה של ביטויים שחוקים שאיבדו את חיותם המטפורית ובתיאור סיטואציות מן המציאות, שהדובר מבחין באירוניה המקרית שבהן. באמצעות כל אלה שובר המשורר מוסכמות המקובלות בתרבות הישראלית. לדובר נוכחות חזקה בכל ארבעת השירים, למרות שהוא מדבר על עצמו ישירות רק בשיר אחד. הוא מתאר לנו את העולם שבו אנו חיים מנקודת ראותו כישראלי, כלוחם המגן על אדמתו, כיהודי בעל זיקה למקורות, כאדם שהאמין באלוהים כילד ורוצה מאד להמשיך ולהאמין בו, אך המציאות שבה הוא חי אינה מאפשרת זאת: "ואולי / כל חיי אני חי בטעות. ואלוהי ילדותי גם הוא / טעות, והוא נקרא עדין אלהים" (פתוח סגור פתוח, עמ' 21). זהו דובר מפוכח ועצוב, הצופה בעולם בכאב ובחסר אונים, שכן, כבר למד מניסיונו האישי שאינו יכול לשנותו, והוא חושף את עצמו ואת רגשותיו בעיקר במישור הנסתר של השירים באמצעות אירוניה.

ביבליוגרפיה

- עמיחי י. שירים 1948-1962. ירושלים, שוקן, 1969.
 – . שלוה גדולה: שאלות ותשובות. ירושלים, שוקן, 1980.
 – . פתוח סגור פתוח. ירושלים, שוקן, 1998.
 Both, W. *A Rhetoric of Irony*, The University of Chicago Press, 1975.
- ביבליוגרפיה מורחבת**
- ברקאי, עדה. יעקב פיכמן ויהודה עמיחי - שתי סוניטות. עלי-שית, חוב' 6 (תשרי תשל"ט, אוקטובר 1978), עמ' 92-96.
 ברטנא, אורציון. מהפכן סימפטי: יהודה עמיחי - סיכום ביניים. נתיב, שנה 13, חוב' 77 (2000), עמ' 107-111.
 גולד, נילי שרף. לא פברוש: גלגולי אימאגים ותבניות בשירת יהודה עמיחי. ירושלים ותל-אביב: שוקן, תשנ"ד 1994.
 גורפיין, רבקה. על שיריו של יהודה עמיחי "אמי אפתה לי את כל העולם", "לאס" ו"יד אלהים בעולם". עם שיר. תל-אביב, עקד, 1967, עמ' 66-73.
 וידר, שאול. אלתרמן ועמיחי שרים לקהלת. דימוי, גל' 24, חורף תשס"ה, עמ' 73-75.
 לוז, צבי. מה עכשיו מה כאן: שירי יהודה עמיחי. מציאות ואדם בספרות הארץ-ישראלית. תל-אביב, דביר, תש"ל (1970), עמ' 144-161.
 מירון, דן. הקופסה המחוררת והנוסח האלגי: בין זיכרונותי המתוקים שבתוכי ובין העולם הגדול והמלוח. הארץ, תרבות וספרות, ג' בטבת תשס"א, 29 בדצמבר 2000, עמ' ב 14.
 – . כיצד יכול אדם להיות פתוח וסגור בעת ובעונה אחת? הארץ, תרבות וספרות, י' בטבת תשס"א, 5 בינואר 2001, עמ' ב 15.
 – . הוא מעולם לא נשבע "ונזכור את כולם, את יפי הבלורית והתואר". הארץ, תרבות וספרות, י"ז בטבת תשס"א, 12 בינואר 2001, עמ' ב 15.
 – . יהודה עמיחי, מהפכן עם אבא. הארץ, תרבות וספרות, כ"ט באלול תשס"ה, 3 באוקטובר 2005, עמ' ה 4.
 – . "כשאני מגיע למרום חזיונותי אני מוצא את עצמי עם אנשי יום יום". הארץ, תרבות וספרות, ט' בתשרי תשס"ו, 12 באוקטובר 2005, עמ' ה 2.
 – . עוד! תשתיות קוגניטיביות בשירה הישראלית המוקדמת, ע' 257-354, רמת גן: אפיק, 2013.
 ערפלי, בעז. הפרחים והאגרטל: שירת עמיחי 1948-1968, מבנה, משמעות, פואטיקה. תל אביב: הקיבוץ המאוחד, תשמ"ז 1986.
 שדה, שלמה. הצד השני של הקודש והחול בשירת עמיחי. עתון 77, גל' 290, סיון תשס"ד, מאי 2004, עמ' 18-22.
 Abramson, Glenda. Amichai's God. *Prooftexts*, vol. 4, no. 2 (1984), p. 111-126.
 Abramson, Glenda. Yehuda Amichai. A Kind of Lay Prophet. Interview. *The Jewish Quarterly*, vol. 35, no. 1, 1988, pp. 9.
 Bloch, Chana. Wrestling with the Angel of History. *Judaism*, vol. 45, no. 3, 1996, pp. 298-301.

- Bloch, Chana and Chana Kronfeld. Amichai's Counter-Theology: Opening "Open Closed Open". *Judaism*, vol. 49, no. 2 (2000), pp. 153-168.
- Eshel, Amir. Eternal Present: Poetic Figuration and Cultural Memory in the Poetry of Yehuda Amichai, Dan Pagis, and Tuvia Rübner. *Jewish Social Studies*, n.s., vol. 7, no. 1, 2000, pp. 141-167.
- Gold, Nili Scharf. Images in Transformation in Amichai's Recent Poetry. *Prooftexts*, vol. 4, no. 2, 1984, pp. 141-152.
- . A Burning Bush, or A Fire of Thorns: Toward a Revisionary Reading of Amichai's Poetry. *Prooftexts*, vol. 14, no. 1, 1994, pp. 49-69.
- Hadary, Amnon. A Yad for My Friend Yehuda. *Judaism*, vol. 49, no. 4, 2000, pp. 411-417.
- Kronfeld, Chana. "The Wisdom of Camouflage": Between Rhetoric and Philosophy in Amichai's Poetic System. *Prooftexts*, vol. 10, no. 3, 1990, pp. 469.
- . Reading Amichai Reading. *Judaism*, vol. 45, no. 3, 1996, pp. 311-324.
- . Hyphenated States: Metaphor as Poetics of Survival in the Work of Yehuda Amichai. *Yearbook of Comparative and General Literature*, vol. 50, 2002-2003, pp. 23-45.
- Levin, Gabriel. Between Darkness and Light: on Yehuda Amichai's Deep Tranquillity. *Modern Hebrew Literature*, vol. 6, no. 3-4 (Winter 1981), pp. 61-65.
- Mazor, Yair. Farewell to Arms and Sentimentality: Reflections of Israel's Wars in Yehuda Amichai's Poetry. *World Literature Today*, vol. 60, no. 1, 1986, pp. 12-16.
- Merrin, Jeredith. Yehuda Amichai: Down to Earth. *Judaism*, vol. 45, no. 3, 1996, pp. 287-298.
- Ramras-Rauch, Gila. Remembering Yehuda Amichai (1924-2000). *World Literature Today*, vol. 75, no. 1, 2001, pp. 86-88.
- Reichman, Edgar. Interview with Yehudah Amichai. *The UNESCO Courier*, vol. 47, no. 10, 1994, p. 5.
- Sokoloff, Naomi B. On Amichai's El Male Rahamim. *Prooftexts*, vol. 4, no. 2, 1984, pp. 127-140.

קריאה חדשה בחיי נישואים בעקבות גילוייו של רומן וינאי לדוד פוגל

תמר סתר
אוניברסיטת בן-גוריון בנגב

1. מבוא

דמותו של מיכאל רוסט, גיבור רומן וינאי,¹ הרומן הגנוז של דוד פוגל שהתגלה במפתיע לפני שנתיים, מתכתבת עם הנרטיב של התלוש המיוסר שהופיע בספרות העברית החדשה החל מסוף המאה התשע-עשרה. נרטיב זה הציב במרכזו גבר יהודי צעיר החווה את הקרע שבלב בשל אי-השתייכותו לעולם היהודי המסורתי שבו גדל מצד אחד, ובשל אי השתלבותו בסביבה האירופית הנוצרית מצד שני. כתוצאה מכך הוא נידון להסתובב בעולם כשהוא משולל תחושת שייכות לקהילה או למקום מסוימים.

מול דמותו הקרועה והמיוסרת של התלוש הציב פוגל את גיבור רומנו כהיפוכה של דמות זו לכאורה. הרומן נפתח בהגירתו של הגיבור מעיירה ברוסיה לוויהנה ערב מלחמת העולם הראשונה, כפי שהיגר הסופר בעצמו בנעוריו. פתיחה נרטיבית זו, המתארת הגירה מן השטעטל והתמקמות בעיר גדולה במרכז או במערב אירופה, מוכרת מספרות התלושים. עם זאת, לעומת התנהגותם חסרת הביטחון ומלאת הקונפליקטים המוסריים של התלושים, במהרה אנו מתוודעים לגבר נהנתן, ניהליסט ואף נבזי המנהל אורח חיים דקדנטי ובזבזני. לא רק שכיבושיו, בטחונו ואונו עומדים בניגוד מוחלט לדמות התלוש הכאובה של ספרות התחייה, אלא הם עומדים גם בניגוד למצבו הפנים-טקסטואלי כצעיר יהודי חסר כול שחי בעיר זרה ללא משפחה וקרובים.

הקורפוס שעומד לנגד עיניי בקובעי כי רומן וינאי מציג דמות חדשה של תלוש הוא של היוצרים שכתבו את היצירות הבאות בתחילת המאה העשרים: מעבר לנהר (1899) ומחניים (1900) של מיכה יוסף ברדיצ'בסקי, פליגלמן של ה"ד נומברג (1905), מכאן של מרדכי זאב פייארברג (1899), התלוש של י"ד ברקוביץ' (1904), ושיריו של חיים נחמן ביאליק: "בתשובתי" (1891), "על סף בית המדרש" (1894) ו"לבדי" (1902). יוצרים משפיעים אלה עיצבו את קווי דמותו של הצעיר היהודי התלוש, המתאר, לפי הגדרתה של גלנדה אברמסון, "דילמה [...] של היהודי הנקרע בין אימוץ רגע משמעותי של שינוי תרבותי ובין דבקותו בקהילתיות היהודית".² לעומת קורפוס זה, רומן וינאי מציג גיבור נטול קונפליקטים לכאורה, הזוכה להצלחות רבות בעיר הגדולה, שבאמצעותן מובע אופיו הנועז וההרפתקני.

במרכז חיי נישואים שהתפרסם בארץ ישראל בשלושה חלקים בשנים 1929-1930,³ והוא הרומן היחיד שפרסם פוגל בחייו, עומדת דמותו של רודולף גורדווייל, סופר יהודי עני הקושר את חייו בחייה של אשה נוצרייה המתעללת בו. התנהגותו המאזוכיסטית וחסרת הביטחון של הגיבור מנכיחה את מצבו הפוליטי והקיומי המעורער של התלוש היהודי באירופה, שלכאורה הודחק ברומן וינאי.

קריאה השוואתית בין שני הרומנים תעלה את השאלה המסקרנת הבאה: מה יכול לגלות לנו רומן וינאי על חיי נישואים בכלל ועל דמות התלוש המוצגת בו בפרט? התשובות לשאלות אלו טמונות באופן שבו דמות הגיבור בשני הרומנים

¹ דוד פוגל (2012), רומן וינאי.

² גלנדה אברמסון (2009), "הראשון לשבים: דמותו של היהודי החדש בספרות העברית המודרנית", ישראל 16, עמ' 102. בציטוט זה אברמסון מתייחסת לברדיצ'בסקי ולפייארברג.

³ ציטוטי במאמר זה לקוחים מהמהדורה המחודשת שראתה אור לראשונה ב-1986, ונערכה על ידי מנחם פרי. דוד פוגל (2009), חיי נישואים.

נענית לקווי המתאר של התלוש ובאופן שבו היא חורגת מהם, ובכך יעסוק מאמר זה.

2. גילויי של רומן וינאי והתקבלותו הנלהבת בישראל של 2012

דוד פוגל מעולם לא פרסם את היצירה שקבלה את השם *רומן וינאי* וראתה אור בעם עובד ב-2012. היצירה נמצאה בארכיונו על ידי חוקרת הספרות לילך נתנאל. נתנאל תיארה בספרה *כתב ידו של דוד פוגל* כיצד גילתה את הרומן באחד מביקוריה השגרתיים בארכיון "גנזים" במסגרת מחקרה את כתבי היד של פוגל. היא מנמקת את אי גילוי הממושך של כתב ידו של הרומן, שככל הנראה הגיע לארכיון "גנזים" עשרות שנים לפני גילויה אותו,⁴ בהיטמעותו בכתב יד של נובלה אחרת של פוגל בשם "נוכח הים":

[גיליונות הנייר – ת"ס] נשמרו בתפזורת לצד טיוטת עבודה של "נוכח הים", הכתובה גם היא על גיליונות נייר זהים, באותה דיו, בכתב בעל מאפיינים מורפולוגיים דומים ובמתווה טקסט זהה. גיליונות הנייר של כתב היד *רומן וינאי* נשמרו בין גיליונות הנייר של טיוטת הנובלה *נוכח הים* בלי סימני סיכה, כריכה או כל סימן אחר העשוי לרמוז כי מדובר ביצירה נבדלת.⁵

במאמרה ב-*Prooftexts* מתייחסת נתנאל גם לשאלת מועד כתיבת הרומן וקובעת כי *רומן וינאי* הוא רומן הנעורים הגנוז של פוגל שנכתב עם הגיעו לווינה ערב מלחמת העולם הראשונה בשל מספר סיבות. אחת מהן היא הימצאות טיוטת הרומן לצד טיוטה ראשונית של הנובלה "נוכח הים" שאת כתיבתה השלים ב-1932 והיא פורסמה ב-1934. לאור נתונים אלה נתנאל טוענת שפוגל סיים לכתוב את הטיוטה המתקדמת אך הלא שלמה של *רומן וינאי* בתחילת שנות השלושים לכל המאוחר. כך, לדעתה, אפשר להסביר את המשפט שכתב לאשר ברש ב-1932 כי הוא "מטפל ברומן שעודנו בחיתוליו".⁶

בנוסף לכך, בדומה לגיבור הרומן, גם פוגל עזב את וינה ועבר לפריז כעשור לאחר שהגיע לווינה. מכאן עולה שהוא כנראה כתב את העלילה המתרחשת בווינה בתקופת שהותו בה (הוא עזב את וינה לפריז ב-1925), ואילו את העלילה המתרחשת בפריז כתב מאוחר יותר כשישב בפריז. לאור העובדה שפוגל פרסם את הנובלה הראשונה שלו, "בבית המרפא", בגיל יחסית מבוגר, כשהיה בן שלושים ושש, נתנאל מניחה שהוא תרגל את כתיבתו הפרוזאית במשך תקופה ארוכה שקדמה לפרסום נובלה זו מבלי לפרסם דבר, *רומן וינאי* הוא אחד מ"תרגוליו" המוקדמים שנערכו בווינה.⁷

בניגוד לעמדה זו, במאמר החתום על ידי מערכת "ספרי סימן קריאה" (מנחם פרי) נטען כי הרומן נכתב בשנות הארבעים, עם שחרורו של פוגל ממחנות המעצר של הצרפתים. פרי סבור כך בשל גילוי פיסת נייר בארכיון של פוגל, שעל צדה האחד נכתבו ביידיש שמות דמויות הנובלה היידית, שקיבלה את השם "כולם יצאו לקרב" ונכתבה בזמן מלחמת העולם השנייה, ועליהן מסומן איקס, ובצידה השני נכתבו בעברית שמות הדמויות של *רומן וינאי* ועליהן לא סומן איקס. פרי מסיק מכך שכשפוגל השלים את הנובלה "כולם יצאו לקרב" הוא החל לכתוב את *רומן וינאי* ולכן שמות הדמויות מ*רומן וינאי* לא סומנו באיקס כפי שסומנו שמות דמויות הנובלה "כולם יצאו לקרב". בעקבות כך הוא טוען כי פוגל החל לכתוב את *רומן וינאי* בערך בשנת 1942, מועד שחרורו ממחנות המעצר הצרפתיים.

⁴ ראו לילך נתנאל (תשע"ב), *כתב ידו של דוד פוגל*, עמ' 36-37.

⁵ שם, עמ' 19.

⁶ Lilach Nethanel, "David Vogel's lost Hebrew novel *Viennese Romance*", *Prooftexts*, (In press)

⁷ Ibid.

עוד טוען פרי כי הדפים שמצאה נתנאל בין טיוטות "נוכח הים", ועליהם כתוב *רומן וינאי*, לא היו שם ב-1985 כשהוא ערך מחדש את *חיי נישואים* ולצורך כך חיפש חומרים בארכיונו של פוגל, וכי הם הועברו לתיקו של פוגל במועד מאוחר יותר. לכן טענתה של נתנאל כי כתיבת הרומן הושלמה בתחילת שנות השלושים, המבוססת בעיקר על הימצאותו של כתב היד בסמוך לטיוטת "נוכח הים" בארכיון, בלתי מבוססת לדידו.⁸ הוויכוח בין פרי לנתנאל מבטא את ההתרגשות הרבה שעורר גילוי הרומן בזירה האקדמית ובזירת המו"לות, ואת רצונם של עורכים וחוקרים שונים לשמש כסוכניו התרבותיים של פוגל בעיקר דרך גילוי יצירותיו, עריכתן והבאתן לציבור הרחב.

בנוסף לכך, גילוי הרומן ופרסומו בישראל עורר התרגשות ציבורית רבה שעליה עמדה שירה סתיו ברשימת ביקורת עליו. לדעתה, הציבור התרגש לגלות יצירה חדשה של פוגל בעקבות רעננותה וחיוניותה הנובעות, בין היתר, מהעברית החילונית, החיה והתוססת שלה, המובילה לכך שהיא לא נקראת מבעד למסך של ארכאיות, בניגוד ליצירותיהם של יוצרים אחרים בני דורו כברנר, עגנון וגנסין.⁹ יותם שווימר התייחס באופן ישיר לסערה הציבורית שהתעוררה בעקבות גילוי של כתב היד: "מציאת כתב-ידו של דוד פוגל בארכיון 'מכון גנזים' בידי לילך נתנאל, עשה את הבלתי ייאמן כאשר עורר מחדש שיח מרתק על אודות אחד הסופרים העבריים החשובים והמעניינים ביותר. העיתונות, המחקר, הביקורות והקהל – כולם עסקו, במידה זו או אחרת, בגילוי המרגש שערכו נתנאל ויובל שמעוני."¹⁰ אם כן, הוצאתו לאור של *רומן וינאי* בהוצאה נחשבת כעם עובד, והדיון הציבורי הנרגש שהתלווה לה, מעידים על הרלוונטיות של יצירתו של פוגל לקהל קוראי העברית גם שבעים שנה לאחר מותו. ואם לא די בכך, *רומן וינאי* הספיק כבר לראות אור באנגלית, גרמנית, הולנדית, איטלקית וספרדית ב-2013 ובקרוב הוא יראה אור בצרפתית, תורכית ומקדונית.¹¹ תרגומו של הרומן לשפות רבות תוך שנה ממועד יציאתו בעברית מעיד על ההצלחה שזוכה לה יצירתו של פוגל גם בחוץ לארץ.

3. מקומו הייחודי של פוגל בספרות העברית שבין שתי מלחמות העולם

שאלת מקומו של פוגל ביחס לספרות העברית החדשה בכלל וביחס למרכז המודרניסטי שכוון בארץ ישראל בשנות העשרים והשלושים בפרט ממשיכה להעסיק את כל חוקריו עד לימים אלה. אמנון נבות היטיב לתאר את תפיסת שונותו של פוגל מיוצרים אחרים בני דורו בקרב הקהל הרחב:

פוגל היה ונשאר בחזקת חשוד כזר, כמי שאינו עצם מעצמיה ובשר-מבשרה של הספרות העברית החדשה. במקום שבו ברנר, ברדיצ'בסקי, גנסין ועגנון הם בחזקת אזרחים העומדים מעל לכל חשד, פוגל הוא בחזקת מי שאזרחותו טעונה הוכחה עד עולם.¹²

גם היום, חצי יובל לאחר שדבריו של נבות נכתבו, השאלה בדבר טיב "אזרחותו" של פוגל ממשיכה להישאל בבמות ספרותיות שונות ולא שוררת תמימות דעים לגבי התשובה הנכונה לה. לדעתי "זרותו" של פוגל נובעת מנושאי יצירתו הנחשבים עד היום לזרים לספרות העברית החדשה של תקופתו. גיבוריו לא עוסקים באופן ישיר

⁸ מערכת הספרייה החדשה (2012), "טור אישי: הערות ראשונות לפרסום הרומאן הגנוז של פוגל", *הספרייה החדשה*, http://www.newlibrary.co.il/page_1447.

⁹ ראו שירה סתיו (2012), "רומן וינאי של דוד פוגל: אוצר של אמן עברי אמיתי", *הארץ ספרים*. גם רוברט אלטר וגלילה מור כתבו על הלשון הלא-ארכאית שלו. ראו Robert Alter [1988], *The Invention of Hebrew Prose*, p.78 וגלילה מור [1994], תצורה ומשמעות: עיון בלשון הפרוזה של דוד פוגל. מור טוענת שפוגל חזה את התפתחותה של השפה העברית כפי שאנו מכירים אותה.

¹⁰ יותם שווימר (2012), "רומן וינאי: דוד פוגל נוגע ללב", *ynet ספרים*, <http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4211814,00.html>.

¹¹ המידע לקוח מתוך "האתר של המכון לתרגום ספרות עברית", http://www.ithl.org.il/page_13478.

¹² אמנון נבות (1990), "דוד פוגל נותר אבוד", *מעריב*. את דברים אלה כתב נבות בעקבות פרסום קובץ יצירות הפרוזה של פוגל שקיבל את השם *תחנות כבות*.

בשאלות הקשורות לזהותן היהודית הזרה במרחב האירופי כפי שקורה ביצירתם של הכותבים בעברית בתחילת המאה העשרים באירופה מצד אחד, ויצירותיו גם אינן מתארות כלל את ההווי הארץ-ישראלי, כפי שקורה ביצירתם של הכותבים בעברית בשנות העשרים והשלושים של מאה זו בארץ ישראל מן הצד האחר.

גרשון שקד היטיב לתאר שוני זה בין פוגל ובין בני דורו כשכתב על חיי נישואים כך: "ניתן לומר שלפנינו רומן 'אנטי-ארץ-ישראלי' [---] שנכתב כאילו ארץ-ישראל לא היתה ולא נבראה. ארץ-ישראל ויהדות, כבעיה, נמצאים מחוץ למעגליהם של גיבורי הרומן".¹³ האנטי-ארץ-ישראליות של פוגל נובעת מעצם התעלמותו של דמויותיו מהאפשרות להתיישבות ציונית בארץ-ישראל, והיא תקפה לכל יצירות הפרוזה שלו מאחר שבכולן מוצגות דמויות של יהודים החיים בווינה או בפריז והעלייה לארץ ישראל אינה אופציה עבורם.¹⁴

במקום אחר אף מתייחס שקד לפוגל כסופר גרמני-יהודי שאילו היה מצליח להשתלט על השפה הגרמנית היה גם כותב בה:

לא היה עוד מספר עברי כדוד פוגל, אשר שאף כל ימיו להתבולל בסביבה נוכרית, עוינת ומנוכרת. ניתן להניח שאילו היה מצליח להשתלט על השפה, היה מעדיף לכתוב בלשון הארץ המארכת הראשונה שלו, אוסטרית, ולא ב"לשון הקודש". [...] בניגוד ליוזף רות, בן דורו יליד ברודי, שהצליח להשתלט על השפה הגרמנית ולהפוך לסופר גרמני, נשאר פוגל מבחינה לשונית בתחום הגטו שממנו רצה לצאת. הוא היה במידה רבה סופר גרמני-יהודי שכתב עברית, משום שלא הצליח ללמוד גרמנית, אך נשאר גם בשוליה של הסיפורת (והשירה!) העברית עד שחזר ונתגלה מסיבות שונות.¹⁵

אם כן, על אף שיצירתו של פוגל זוכה להתעניינות מחקרית רבה, הבאה לידי ביטוי בפרסום מאמרים ועבודות מחקריות אודותיה, בדיון הנסוב סביבה חוזרת שוב ושוב השאלה בדבר "אזרחותו" של מחברה, שאלה שאינה עולה בדיון אודות מחברים אחרים שכתבו בעברית בתקופתו. במילים אחרות, השאלה המרחפת באופן קבוע סביב יצירתו היא: האם היא שייכת לספרות העברית המודרניסטית של שנות העשרים והשלושים או האם היא חורגת ממנה בשל אי כתיבתה על ארץ ישראל ובשל אי התמודדותה באופן גלוי עם התמודדויותיהם של היהודים במרחב האירופי? נקודת המוצא לתשובתי לשאלה זו היא כי פוגל כתב את יצירותיו בעברית, ומכאן שהוא ייעדן לקהילה היהודית דוברת העברית שישבה בארץ ישראל בשנות כתיבתו, ויש בהיבט זה לבדו כדי לשייך את יצירתו לספרות העברית שנכתבה בתקופה זו.¹⁶

עם זאת, אין להתעלם מכך שפוגל, שכתב את יצירותיו בעברית (חוץ מיצירתו האחרונה, הנובלה "כולם יצאו לקרב", שנכתבה ביידיש בזמן מלחמת העולם השנייה), תיאר בהן הווי אירופי בתקופה שבה החל המרכז הספרותי המודרניסטי העברי להתכונן בארץ ישראל ולכתוב מתוכה על ההווי הארץ-ישראלי. התעלמותו של פוגל מארץ ישראל בכתיבתו היא זו שהובילה לתפיסתו כנטע זר בספרות העברית החדשה אצל גרשון שקד.

פוגל, בניגוד ליוצרים אחרים שכתבו בעברית בארץ ישראל בשנות העשרים והשלושים, לא תיאר את הקונפליקטים החלוציים שעמם התמודד הישוב היהודי.

¹³ גרשון שקד (1988), *הסיפורת העברית 1880-1980*, כרך ג', עמ' 100.

¹⁴ יצירת הפרוזה היחידה שבה ממקם פוגל את הדמויות מחוץ לווינה ופריז היא הנובלה האוטוביוגרפית שקיבלה את השם *כולם יצאו לקרב* ועלילתה מתרחשת במחנות מעצר צרפתיים במהלך מלחמת העולם השנייה. הנובלה הזאת היא גם היצירה היחידה שכתב פוגל ביידיש. על היצירה ועל הסיבות האפשריות לכתיבתה ביידיש ראו מנחם פרי (2012), "אחרית-דבר והערה על נוסח הספר", *תחנות כבות*, עמ' 327-332.

¹⁵ גרשון שקד (2006), "בכוחות אחרונים תמיד, עד יקיף קצי – על תחנות כבות מאת דוד פוגל", *זהות – ספרויות יהודיות בלשוניות לעז*, עמ' 435, 438.

¹⁶ דוגמא לכך שנמעני יצירתו של פוגל הם קהל קוראי העברית שישב בארץ ישראל היא פרסומם של הנובלה "בבית המרפא" ב-1927 והרומן *חיי נישואים* ב-1930-1929 בארץ ישראל בהוצאת מצפה, ופרסומה של הנובלה "נוכח היס" ב-1934 בספר השנה לארץ ישראל. לעומת זאת, ספר שיריו היחיד שראה אור בחייו, *לפני השער האפל*, נדפס בווינה ב-1923 בהוצאה עצמאית, אך רבים משיריו הופיעו בכתבי עת שראו אור בארץ ישראל.

לעומתו, י"ח ברנר עיצב ביצירותיו המוקדמות את דמותו של התלוש המזרח-האירופי, כמו פיארמן מבחורף, ואילו ביצירותיו המאוחרות שנכתבו בארץ ישראל, מופיעה דמותו של תלוש שהיה בעבר אירופי והפך לתלוש ארץ-ישראלי, כמו יחזקאל חפץ משכול וכישלון.

בנוסף לכך, דמות התלוש האירופי נעלמת מן הספרות העברית מאחר שההתיישבות הציונית בארץ ישראל ביטלה את נחיצות הכתיבה על המרחב האירופי. לאור כך, כתיבה על יהודים באירופה הפכה בשנות העשרים והשלשים למנת חלקם של יהודים אירופיים שכתבו בלשון לעז כיוזף רות. שקד התייחס לכך שפוגל, שכתב בעברית, הצטרף אל הסופרים היהודים המעטים שלא תיארו את ההווה היהודית, ועוד עשה זאת בכותבו בעברית:

סופרים מעטים מאוד הפנו את המבט אל מסיבות שהן מחוץ לגדרה של החוויה היהודית הספציפית. תחום זה נשאר פתוח לסופרים יהודים, שכתבו בלשונות לועזיות. [...] אולם יש כמה סופרים יוצאי דופן – לעיתים מעניינים ביותר – החורגים מכלל זה בדבר יהדותה או ישראליותה של הספרות העברית. [...] מעמד מרכזי בסיפורת זו היוצאת מכלל הקו העיקרי של הספרות הלאומית, תופסים הנובלות של דוד פוגל בבית המרפא, נוכח הים, והרומן שלו חיי נישואים [...] ואכן, הרומן חיי נישואים עשוי להיקרא כרומן אוסטרי-וינאי הכתוב (במקרה) בלשון העברית.¹⁷

גם אהרן קומס, כגרשון שקד, רואה בהווה המוצגת ביצירותיו של פוגל אוניברסלית יחידאית ולא יהודית-ציונית בשל ריבוי הדמויות והסיטואציות הנעדרות זיקה "רצינית" למקורותיהן היהודיים, החברתיים והלאומיים. פוגל, על פי קומס, כותב סיפורים עבריים קוסמופוליטיים שהיו יכולים להיכתב גם על ידי מי שאינו יהודי:

אין להכחיש כי מסיבות היסטוריות קיימת בנו רגישות מיוחדת בנקודה זו (כוונתו של קומס לזהות היהודית של הדמויות ביצירה – ת"ס). זהותנו הלאומית והווייתנו כולה עדיין צריכות הגדרה ובידור, והתעלמות מהן מתקבלת בספקנות, אם לא בעוינות. בלי לנסות להכריע בנקודה זו הבה נזכור כי פוגל, כמספרים אחרים שהלכו בדרך זו לפניו ואחריו, אומר בכך כי האמנסיפציה של התרבות העברית המודרנית פירושה, בין השאר, יכולתה להציב עלילות וסיטואציות המעמידות במרכזן את היחיד, אפילו אין בו זיקה מחייבת למקורו היהודי, החברתי, ואפילו הלאומי. בנקודה זו, שהיא תרבותית כללית, קובעת גם ההתפלגות היחסית: לא הרי ברדיצ'בסקי ועגנון, שרק במיעוט כתביהם נטו לסיפור עברי-קוסמופוליטי, כהרי פוגל, שהזיקה הלאומית של דמויותיו מועטה היא מלכתחילה (בנובלה "בבית המרפא"), בעייתית (ברומן חיי נישואים), ובלתי קיימת כמעט (בנובלה "נוכח הים").¹⁸

בניגוד לקומס, אני סבורה שדווקא על ידי הרמזים הקטנים והכביכול מיותרים הניתנים לנו בדבר יהדותן של הדמויות ביצירותיו של פוגל – כמו המילה "שיקסה" שנאמרת מפי בארט, גיבור "נוכח הים", או היזכרותו בכך שנשאר לעבוד במשרד בשבת אחה"צ, או ההתייחסות "הבעייתית", כפי שמכנה אותה קומס, לנושא היהדות בחיי נישואים המתאר יהודים מתבוללים – מתנפצת האשליה הקוסמופוליטית שהיצירה נוטעת בקוראיה דרך הסבתם את המבט לנושאים המצויים ברקעה הסמוי של העלילה. ברקע זה עומדת יהדותם של הגיבורים החיים בסביבה נוצרית, המהווה את ציר המתח שעל גביו נסובה היצירה המתארת את זרותם של היהודים במרחב האירופי, לא פחות משהיא מתארת את זרותן של הדמויות לעצמן.

זריעת הסימנים הקטנים המצביעים על יהדותם של גיבורי יצירותיו מבשרת את החיכוכים הקרקעיים, ובעיקר התת-קרקעיים, השוררים בינם לבין האוכלוסייה הנוצרית שמסביבם, והיא ממקמת אותם כשונים וזרים לה. לכן הדרמה המתוארת

¹⁷ גרשון שקד (1986), "חיי נישואים" אחרית דבר, חיי נישואים, עמ' 335-336.

¹⁸ אהרן קומס (2001), האופל והפלא: עיונים ביצירתו של דוד פוגל, עמ' 139.

ביצירותיו של פוגל היא קודם כל הדרמה של זרותם של היהודים במרחב הנוצרי וזוהי גם הדרמה המתחוללת בדומן וינאי.

"התעקשותו" של פוגל לכתוב על אירופה הובילה את מיכאל גלזמן לנמק את שוליות שירתו ברפובליקה הספרותית הארץ ישראלית בסיבות פוליטיות, שעיקרן הוא שפוגל לא השתתף מבחינה ביוגרפית או פואטית בהליך הבנייה הלאומי, דבר הבא לידי ביטוי בכך ששאלות של לאומיות ופטריוטיות לא מוזכרות בשיריו, המסתייגים מכל קולקטיביות שהיא. לטענתו, היא גם הובילה להחרמתו על ידי משוררים מודרניסטיים כאברהם שלונסקי.¹⁹

בניגוד לעמדה זו, טען דן מירון כי דמותו של פוגל היא דמות פריפריאלית במודע ולא היה ניסיון מכוון להחרימה מצד משוררים כשלונסקי, שבתחילת שנות השלושים היו בעצמם שוליים. בנוסף לכך, פוגל הוא זה שנוקק לאנונימיות ולכן הוא בחר לחיות בערים גדולות כמו פריז ווינה. מסיבה זו הוא גם עזב את ארץ-ישראל לאחר שנה של מגורים ולא השתלב בממסד הספרותי שפעל בה. לאורך כל ימי חייו הוא לא רצה לקשור את עצמו בחיי הזולת וביטויים לרצון זה אפשר למצוא ביומנו העברי.²⁰

עם זאת, מירון מודה כי העובדה שפוגל לא היה חלק מהמרכז הספרותי שישב בארץ ישראל מאחר שחי באירופה פגעה בסופו של דבר בפרסומו בארץ בשנות השלושים. פוגל, שכתב ספרות יחידאית ואינדיבידואליסטית, לא התאים לאקלים הציוני בארץ של אותן שנים, אך אין זה אומר שיש לראות ביצירתו כמייצגת זיקה אופוזיציונאלית כוללת למערכת הספרותית העברית הקאנונית של זמנו.²¹

עוד טוען מירון לסיכום, כי פרסומו המועט יותר של פוגל בשנות השלושים והארבעים לא הוביל למחיקת השפעתו ונוכחותו כליל ברפובליקה הספרותית העברית, ובוודאי שלא היה ניסיון מכוון משום גורם לעשות זאת כפי שנטען בחוברת *Proof texts*. פוגל נשאר חלק מרפובליקה זו, גם אם במקום שולי בה, על אף שלא כתב ספרות לאומית.²²

פולמוס זה, המציב את מירון ואת גלזמן מעבר לשני צדי המתרס בשל הבעתם עמדה מנוגדת לסיבת שוליותה של יצירתו של פוגל, מראה גם כי השניים שותפים לדעה כי יצירתו היא חלק אינהרנטי מן הספרות העברית החדשה וכי היא איננה יכולה להיחשב יצירה גרמנית לדוגמא. בכך שונה עמדתם מעמדותיהם של שקד ושל קומס הרואים בפוגל יוצר קוסמופוליטי אוניברסלי שיכול היה לכתוב בלשון לעז בשל שיעסוקו בנושאים אוניברסליים.

המחקר על פוגל נחצה בין שתי העמדות הללו – זו של גלזמן ושל מירון לעומת זו של שקד ושל קומס – כאשר הראשונה רואה ביצירתו של פוגל חלק מן הספרות העברית החדשה, גם אם קיימים חילוקי דעות בין חוקריה לגבי הסיבה לשוליותו בה, ואילו השנייה רואה בה יצירה שבמקרה נכתבה בעברית. מתוך תפיסתי את יצירתו של פוגל כחלק מן הספרות העברית החדשה אציג בעמודים הקרובים את האופנים השונים שבהם פורעות דמויותיהן של רוסט ושל גורדויל את גבולותיו של דמות התלוש, המהווה ארכיטיפ של ספרות התחייה.

4. מיכאל רוסט כיציר הפנטזיה של רודולף גורדויל

חיי נישואים עוסק לכאורה בשאלות אקזיסטנציאליסטיות, שעל פניו נדמה שאינן קשורות באופן ישיר למצב היהודי שהעסיק את ספרות התלושים. קריאה שטחית בו תותיר את הרושם כי הוא עוסק בנושאים אוניברסליים כמו אהבה, קנאה, בגידה

¹⁹ Gluzman, Michael (1993), "Unmasking the Politics of Simplicity in Modernist Hebrew Poetry: Rereading David Fogel", *Proof texts* Vol. 13, p. 22.

²⁰ ראו דן מירון (1999), "אהבה התלויה בדבר", *אדרת לבנימין*, עמ' 33. הוא חוזר לנושא בעמוד 83 והלאה.

²¹ שם, עמ' 83.

²² שם, עמ' 30.

ומוות, ותיאור הווי חיים אירופי ששאלת היהודים תופסת בו מקום שולי. קריאה מעמיקה יותר תגלה כי הוא עוסק בקונפליקטים של הגבר היהודי הצעיר, המוכרים לנו מספרות התלושים, המבקש למצוא את מקומו כיהודי מתבולל בחברה האירופית-נוצרית בווינה שבין שתי המלחמות. הרומן מציג את הקונפליקטים הללו על ידי המחזות הגרוטסקית את פנטזיית ההשפלה הלאומית, המינית והכלכלית של התלוש.

בעוד שחיי נישואים נענה במובן מסוים לקווי המתאר של ספרות התלושים דרך הצגת בדידותו וזרותו הקיומיות של היהודי המתבולל בחברה האירופית שאינו מוצא את מקומו המעמדי-כלכלי-חברתי בה, רומן וינאי מנסה להציע לה חלופה מהפכנית דרך הצגתו את פנטזיית מימוש הכוח הפרועה של אותו גבר יהודי. עם זאת, כפי שאדגים בהמשך גם חיי נישואים הוא רומן המאתגר את ספרות התלושים דרך המחזות באופן קיצוני ולא מקובל את התשוקה להשפלה של הגבר היהודי הנחות מבחינה פוליטית באירופה.

בתחילתו של חיי נישואים מובא בפנינו תיאורו של המספר את גורדויל, המשוטט ברחובות הכרך ומשתוקק לאינטראקציה שאין ביכולתו לממש עם תושביו:

חלונות-הראווה משכו במפגיע וְחֶשֶׁק נמרץ נתעורר בו להיכנס אל כל חנות וחנות, לקנות דברים שונים, לצורך ושלא לצורך, לפתוח שיחה עם כל אותם החנוונים ומשרתיהם, להתלוצץ עמם בקלות ראש. ועוד עלה בו חשק: להתייצב בראש חוצות ולזרוק מטבעות, גל של מטבעות כסף וזהב, לילדי הרחוב ולשמוח בשמחתם. אולם כל זה היה למעלה מכוחותיו: בכיסו לא נמצאו אלא שילינג אחד וכמה פרוטות.²³

גורדויל הוא סופר עני המצוי במצב תמידי של חוסר חומרי שממנו הוא מפנטז על בזבז. ואילו רומן וינאי, פיטר דין, עובר אורח עשיר, פורש את חסותו הכלכלית והחברתית על רוסט, והיא שפותחת בפני הגיבור שער לחוות הרפתקאות מיניות ותרבותיות הנדירות לספרות העברית בת התקופה. בכך מהפך דין את מצבו הכלכלי של רוסט ההופך בין לילה ממהגר עני לגבר אמיד המבלה את זמנו בשלל מקומות הבילוי שיש לווינה להציע. בעקבות שינוי חומרי זה הגיבור יכול לבטא ביתר קלות את אופיו היהיר המעוניין "לטרוף את החיים", שאליו אנו מתוודעים כבר מתחילת דרכו בווינה, בעודו חסר כל:

היה (מיכאל רוסט – ת"ס) שולה עיניו מתוך הספר ומהרהר שלא מן העניין ובהנאה קדושה, שחיוו שלו מכל מקום לא יהא בהם מן השעמום שבהרגל וקביעות צורה. הוא ידע כבר עכשיו ששום מצב לא יפחידהו ושעתיד הוא למצות עומקן של כל רגש ואבק רגש, להעביר גופו זה הזקוף והגמיש דרך כל מדורי החיים, בלי הפליה.²⁴

לעומת רוסט, גורדויל הוא גבר מפוחד שאינו מאמין כי מצבו ישתפר בעקבות התנועה שבעיר ואין הוא בטוח כי יהיה חזק דיו כדי למצות עומקו של כל רגש. לאורך הרומן הוא מפחד להיות מוכרע על ידי עוצמת הרגשות העלולה לתקוף אותו בכל רגע. לכן הגורל הכלכלי שפוגל מייעד לו הוא מציאת מקום עבודה בחנות ספרים שממנה הוא סובל בכל רגע, או קיבוץ נדבות משפיל מחבריו. גם אם נניח באופן היפותטי שגורדויל היה פוגש בפיטר דין וזוכה ממנו לסכום כסף, לא היה בכוחה של פעולה זו לשנות את מצבו הנואש. זאת מאחר שככל הנראה הוא היה בוחר להעביר את הכסף לתיאה, אשתו, המנצלת אותו מכל הבחינות האפשריות, כולל מן הבחינה הכלכלית, וממשיך לחיות עמה במערכת יחסים סאדו-מאזוכיסטית.

אם כן, האופי הכנוע והקורבני של גורדויל הוא שמובילו לפגוש בתיאה, אחת מהדמויות האכזריות ביותר שידעה הספרות העברית החדשה, שלמן תחילת הקשר עמו מתעללת בו, והוא שמובילו להמשיך ולדבוק בה בעודו מאבד אט-אט קשר עם המציאות החיצונית, מתרחק מחבריו ושוקע בחיי עוני עלובים אף יותר מאלה שחי

²³ דוד פוגל (2009), חיי נישואים, עמ' 10.

²⁴ דוד פוגל (2012), רומן וינאי, עמ' 37.

קודם לכן. תיאור מצבם הכלכלי של הגיבורים בשני הרומנים מעיד על אישיותם: עוניו של גורדווייל הוא מטונימיה לחולשתו הקיומית ולפאסיביות הכנועה שלו, שעליהן מבוססת עלילת חיי נישואים, ואילו יכולתו של רוסט לבזבז כספים תואמת את אופיו הנהנתני והכוחני, שעליו מבוססת עלילת דומן וינאי. לכן אני מציעה לראות את דומן וינאי כהמחזת הפנטזיה הכלכלית של גיבור חיי נישואים: בעקבות זכייתו הפתאומית של רוסט בסכום של כסף, הוא משוטט ממקום פריבילגי של בעל ממון, וכך הוא מגשים את שאיפתו של גורדווייל לחלק כסף לעוברי האורח ולקשור עמם קשרים. אפשר אפילו לחשוב על גורדווייל הסופר כמי שכותב את דמותו של רוסט, כשבאחד מהקטעים ברומן מתוארים לנו ניסיונות הכתיבה הכושלים שלו. באופן הזה הרומן מרמז לכך שהכתיבה על התלוש בעל הכוח הכלכלי והנפשי דומן וינאי נכתבת דווקא מתוך מקום משולל כוח הכמה למציאות אחרת, כמו זה של גורדווייל, ובאופן הזה שתי הדמויות הגבריות העומדות במרכז שני רומנים של פוגל משקפות זו את זו.

אם כן, שני הרומנים מציבים במרכזם גבר יהודי שעיקר עיסוקו הוא שיטוטיו ברחובות וינה, כשברומן הגנוז הוא זוכה להצלחות מיניות, חברתיות וכלכליות, והדבר בא לידי ביטוי, בין היתר, בהשתלבותו בטבעיות רבה בסלונים חברתיים נחשבים, ואילו ברומן שפורסם הוא מתדרדר מן הפח אל הפחת עד לשיא שבו הוא רוצח את אשתו. בכך הופכים השניים למשלמים זה את זה: שניהם מציגים התנהגויות קיצוניות ולא מקובלות של גיבוריהם במסורת התלושים החושפות את גבולותיו של הז'אנר.

כתיבתו האפשרית של דמותו של גורדווייל את דמותו של רוסט, כמו גם השוני האישיותי בין השניים, חושפים את נקודת המוצא של פוגל לכתיבתו. נקודת מוצא זו היא מצוקתו של הגבר היהודי הצעיר, המהגר מעיירת הולדתו טרום מלחמת העולם הראשונה, ומוצא את עצמו נחות מבחינה חברתית באירופה של תקופה זו ושל בין שתי מלחמות עולם, כשהוא נאלץ לתור אחר זהות יהודית חדשה בעולם חסר יציבות פוליטית, מנוכר ואנטישמי. עמדה מבולבלת ומפוחדת זו, שבה ניצב הגבר היהודי הצעיר, היא שהובילה את פוגל להציע אלטרנטיבה פואטית ורעיונית לספרות התלושים, שהתמקדה בתיאור ייסוריו הריאליסטיים של הגיבור הצעיר, המפליגה אל עבר מחוזות הפנטסמגוריה הסאדו-מאזוכיסטית בחיי נישואים והפנטסמגוריה האומניפוטנטית בדומן וינאי.

5. דטרמיניזם טרנסנדנטי כביטוי פואטי למציאות הפוליטית בחיי נישואים

בנוסף לאורח החיים הכלכלי והחברתי השונה של גורדווייל ורוסט, קיים הבדל משמעותי נוסף ביניהם, העוסק בדרך הפעלתו של הכוח הטרנסנדנטי עליהם. כבר בתחילת חיי נישואים מתחוויר לקוראים כי הגיבור נתון לכוח טרנסצנדנטי השולט בו, המובילו לעשיית מעשים הרסניים לו ולסביבתו. הנה דוגמא לכך בדבריו של גורדווייל לתיאור הנאמרים בסמוך להכרותם:

ופעמים אתה מזדמן עם אדם בפעם הראשונה והרי אתה מרגיש בחוש שמעט הצער הדרוש לך לקיום נפשך – מידו ניתן לך כל הימים... שפע דרך צינורות נעלמים עד שהגיע אליך ונקלט בדך... והרי אתה קשור באדם זה כצל שלו, לבלי הפרד...²⁵

אפשר לראות בכוח הטרנסנדנטי, החוזר על עצמו לאורך הרומן, אלגוריה לכוח פוליטי טוטליטרי עלום שכופה על הגיבור פגיעה עצמית וכלפיו הוא חסר אונים. כוח עלום זה יכול להתפרש כביטוי למצבם של היהודים המתבוללים באירופה בין שתי מלחמות עולם שאינם מצליחים להיחפך לאזרחים שווי זכויות שעתידם מובטח ומוגן. גורדווייל מקבל על עצמו בהכנעה את הכוח הטוטליטרי המופעל עליו דרך

²⁵ דוד פוגל (2009), חיי נישואים, עמ' 24.

התנהגותו הקורבנית המתענגת על התעללותה של תיאה בו. הוא מתנהג כמי שאין ביכולתו לבחור בגורל אחר, למרות שדמויות שונות מסביבו, כמו לוטי המחזרת אחריו עד להתאבדותה, מנסות להניא אותו מהקשר ההרסני.

בניגוד אליו, גיבור דומן וינאי מהווה בעצמו כוח המשתווה בעוצמתו לשלטון טוטליטרי: על אף היותו גבר יהודי צעיר בווינה האנטישמית שלפני מלחמת העולם הראשונה, הוא לא סר למרותו של איש ויותר מכך, הוא לועג לדמויות השונות שאותן הוא פוגש, וביניהן ליובה הפמיניסטית, המנסות לשנות את המציאות הפוליטית. זאת מאחר שהוא וסביבתו תופסים את המציאות הפוליטית ערב מלחמת העולם הראשונה כמי שמייטיבה עמו באפשרה לו לטפס במעלה הסולם החברתי כפי שקורה ברומן.

בעוד שדומן וינאי פורש בפנינו פנטזיה של כיבושים והצלחה, הנכתבת מתוך מקומו משולל הכוח של התלוש, חיי נישואים מציג פנטזיה של השפלה והתדרדרות מנטלית שאלה אנוס הגיבור להישאב בלי שיש ביכולתו לקחת אחריות על מצבו ולהימלט ממנו. גם פנטזיה זו נכתבת מעמדתו משוללת הכוח של התלוש המבקש למצוא גאולה ומשמעות לחייו דווקא דרך התמסרותו למסכת התעללויות של אישה נוצרייה.

בנוסף לכך, כוחו של רוסט בא לידי ביטוי גם בהצלחתו ליצור לעצמו הווה מלא בהצלחה והישגים, השונה מהווייתו של מהגר הנאבק למחייתו. הגורל החדש המוצג בדומן וינאי איננו אינהרנטי לעלילה עצמה בלבד, אלא מיתרגם לגורל מטא טקסטואלי מהפכני המוצע לספרות התלושים בכללה. הוא עושה זאת דרך הצגת מודל חדש ויוצא דופן לתקופתו של מהגר יהודי צעיר, משולל אמצעים, באירופה של טרום מלחמת העולם הראשונה ובין שתי מלחמות. בכך טמון ההבדל העיקרי בין היצירה שאותה החליט פוגל לגנוז לבין היצירה שאותה החליט לפרסם: חיי נישואים לעומת דומן וינאי אינה מעניקה לגיבורה גורל יהודי חדש אלא מקצינה את ההיבטים המדכאים המצויים בדמותו של התלוש והופכת אותם לגרוטסקיים.

בנוסף לכך, היא אינה מהפכת לחלוטין את הנורמות של ספרות התלושים בהצגתה את התלוש כגבר חזק כפי שקורה בדומן וינאי, אלא היא מקצינה את ההיבטים המדכאים הקיימים בה דרך הצגתה דמות גברית נרפית וְחלשה הממצה את אפשרויות ההשפלה הטמונות במערכת יחסים מינית הרסנית. יהדותו המתבוללת של הגיבור בווינה האנטישמית של בין שתי מלחמות עולם מתפקדת, בין היתר, כמי שמעצימה את תחושת הזרות והניכור של הגיבור מהחברה ומהאיומים הרבים שהיא טומנת בחובה עבורו כיהודי מתבולל. כל זאת על אף שהרומן אינו מעמיד את שאלת היהדות והאנטישמיות באופן גלוי בחזיתו.

באחת מנסיעותיו של גורדויל בטרם עם חבריו, לוטי וד"ר אסטל, הם נתקלים בגילוי אנטישמיות ישיר, וזאת הפעם היחידה שהרומן מעלה באופן שאינו משתמע לשתי פנים את המתחים השוררים בין יהודים לנוצרים בווינה שבין שתי מלחמות העולם:

נכנס אדם גבוה, מסורבל, עם פנים סמוקים ומלאים [...] ישבו ישר ממול השלושה. המסורבל נשף עשן דק ובלתי-נראה כמעט ולא גרע עיניו מלוטי. פתאום אמר אל האשה שעמו, אך באופן שכולם שמעו: "אלה הפולנים, בכל מקום ישנם!"... השלושה עשו עצמם כלא שומעים. לוטי המתינה מאובנת. [...] המסורבל, כראותו שדבריו החטואו מטרם, פנה עכשיו ישר אליהם: "כן, כן!" אמר במבטאו הווינאי ובקול גס של קצב. "למה אתם לוטשים עיניים עלי! אני מתכוון ליהודים! הרי גם אתם יהודים, מה!" [...] איש לא ענה. גורדויל נתבייש משום-מה, כאילו היה הוא הגורם היחיד לכל הסכסוך.²⁶

על אף שזהו התיאור היחיד ברומן העוסק בגילוי אנטישמיות, הרומן מתאר את תחושת האיום של רוסט מהסכנות הטמונות עבורו בכך הסואן והמאיים ובהמון הממלאו, היכול בכל רגע נתון להתלהט נגדו. מערכת היחסים הזוגית והאינטימית

²⁶ דוד פוגל, חיי נישואים, עמ' 211-212.

של הגיבור עם תיארה, העומדת במרכז הרומן, משקפת את פחדיו מהאוכלוסייה הנוצרית שאינה זונחת את האנטישמיות שלה גם בהתערבותה עם היהודים ואת רצונו חסר הסיכוי לספק דרך ציורו העיוור לה. תיארה מתוארת כשוטר בעוד שרוסט הוא האסיר המובל אחריה ומקבל על עצמו בהכנעה את דין הציות המשפיל. דן מירון מציע קריאה אלגורית לחיי נישואים הטוענת כי היחסים הזוגיים המוצגים בו מבטאים את המתח בין יהודים ונוצרים בווינה בתקופה שבין שתי המלחמות:

חיי נישואים מוצג לפנינו כרומן שאין כל קשר בינו לסיפורת העברית היהודית ה"מרכזית" של זמנו ושאינו בו זיקה לפרובלמטיקה יהודית לאומית, שעה שקריאה נכונה ומעמיקה של תיאור מאבק המינים בין הגיבור גורדויל לבין אשתו תיארה, לא יוכל להתעלם מרובד המשמעות היהודי הלאומי המצוי בדומה זו של סבל, אלימות, שנאה עד רצח, שיתוק ויצר הרס עצמי. כאן מתנגשים גיבורים, שהם לא רק גבר ואשה אלא גם יהודי וגויה [...] חיי נישואים עוסק אפוא, בין השאר, בעיצוב "מצב יהודי" ארכיטיפי-ווייניגרי.²⁷

בהמשך לחיבור שעורך מירון בין חיי נישואים ובין המצב היהודי באירופה, הוא עומד על הקשר המורכב והלא ברור מאליו של יצירתו של פוגל למסורת התלושים ולספרות העברית החדשה בכללה. פוגל, כלשונו, הוא "ממשיכה התמאטי והמנטלי הנאמן והעקיב של מסורת מובהקת בספרות העברית של ראשית המאה העשרים, הלא היא המסורת הקרויה על שמם של 'התלושים'".²⁸ מירון קושר מסורת זו למסורת המודעות העצמית האקזיסטנציאליסטית, שנתנה את אותותיה בפרוזה של גנסין, שופמן, ברנר וחבריהם, שאליהם הפרוזה של פוגל היתה קשורה.²⁹ מירון אפיין את תלישותו של פוגל כתלישות אקזיסטנציאליסטית שאינה מתייחסת באופן ישיר לשאלת לאומיותו, לקונפליקטים הכרוכים בה ואינה מביאה בכלל חשבון את הפתרון הציוני:

פוגל דבק בעקשנות בחזון "תלישות" ריק מכל רטוריקה גאולתית: חזון של אקזיסטנציאליזם אוניברסלי קודר ואינדיבידואליזם מופנם, שאין לפניו אלא גורלו האבסורדי של האדם היחיד בבדידותו ובהליכתו לעבר הכיליון. בעוד שמשוררים כאצ"ג, שלונסקי ואפילו למדן חיפשו את קו החיבור בין נקודת המוצא של תהייה, סתמיות ויאוש קיומיים אישיים לבין חוויות הקולקטיב הלאומי, המפרפר בין חורבן לתחייה, פוגל לא חיפש חיבור כזה.³⁰

מצד אחד, מירון ממקם את יצירתו של פוגל בתוך מסורת התלושים כשהוא מייחס לה "אקזיסטנציאליזם אוניברסלי" שאינו מוביל לגאולה לאומית ולא לאומית כאחת. מן הצד האחר, בציטוט הקודם הוא טוען כי היחסים הזוגיים המוצגים בחיי נישואים ממחיזים את הקונפליקט היהודי-נוצרי ששרר באירופה בין שתי מלחמות עולם. דהיינו, היצירה אינה מציגה סוגיות אקזיסטנציאליסטיות אלא עוסקת בשאלות יהודיות פרטיקולריות.

אני מציעה ליישב את שתי הטענות של מירון, השונות לכאורה זו מזו, דרך ההבנה כי המתח בין נקודת המוצא היהודית-פרטיקולרית ובין נקודת המוצא האוניברסלית-אירופית הוא המנחה את כל יצירתו של פוגל, שאינה מציגה אך ורק "אקזיסטנציאליזם אוניברסלי" אלא כתובה מתוך נקודת מוצא יהודית פרטיקולרית, וכזאת היא מציגה את השלכות מתחיו של הגבר היהודי החי בחברה נוצרית.

²⁷ דן מירון (1987), עד מתי 'נחדלי' לגלות את פוגל, הספרייה העיוורת, עמ' 114-115.

²⁸ שם, עמ' 104.

²⁹ ראו שם.

³⁰ שם, עמ' 104-105.

6. רומנים א-פסיכולוגיים

שני הרומנים לא רק שותפים בביטויים (באופן שונה) את המתחים השוררים בין יהודים לנוצרים, אלא גם בתיאורם התרחשויות קיצוניות רבות ביחס לעלילה פסיכולוגית-ריאליסטית נורמטיבית וביחס לנוממות הפואטיות המקובלות של ספרות התלושים גם יחד. דוגמא בולטת להתרחשות בלתי סבירה מבחינה ריאליסטית בזמן וינאי, אחת מיני רבות, היא התאהבותה הנואשת של בעלת הדירה העשירה של רוסט בו, כשהראשון הוא מהגר יהודי צעיר בווינה האנטישמית ערב מלחמת העולם הראשונה. התאהבות נואשת זו מצטרפת לכיבושיו הרומנטיים הרבים בעיר; נדמה שאף נערה או אישה בווינה לא מסוגלות להישאר חסונות לקסמיו.

בעוד שדמותו של רוסט מתוארת על ידי רהב של הישגים, בילויים והזדמנויות, דמותם של התלושים מעוצבת דרך תיאור מורכב של רגשות אכזבה, ייסורים ודריכות המובילים למצבים הגובלים בשיגעון, כפי שקורה במחורף של י"ח ברנר, בפליגלמן של ה"ד נומברג, בלאן של מ"ז פייארברג וכמובן גם בחיי נישואים. באופן מפתיע, התנהגותו המוקצנת של גורדווייל מזכירה את התנהגותו של רוסט. הדבר בא לידי ביטוי באי קליטתו העקשנית את איתותי האהבה הנואשים הנשלחים לו מידידתו האצילית לוטי המציעה לו מערכת יחסים תומכת ואוהבת. חמור מכך, הוא עושה ככל שביכולתו על מנת להישאר במערכת יחסים עם מי שהובילה למותו של בנו, נטעה באופן מכוון ספק בליבו כי הוא אינו אביו של הילד, התעמרה בו והתייחסה אליו באלימות, ולמעשה לא תפקדה בכלל כבת זוג אלא כמענה סאדיסטית.

בנוסף להתנהגותם הקיצונית של שני הגיבורים, בשני הרומנים המספר אינו מנמק באופן מורכב ורחב את פעולותיהם ואינו חושף את מאווי ליבם באופן שנתפס כמספק לפי הנורמות המודרניסטיות-ריאליסטיות של הספרות העברית החדשה. בזמן וינאי פוגל אף מקצין את עמדה זו בשל ניתוקו של הרומן כמעט לגמרי מן הז'אנר הריאליסטי-פסיכולוגי, דבר הבא לידי ביטוי בכך שהדמויות בו, ובראשן הגיבור, אינן מורכבות: המספר מתאר באופן לקוני את עברן, מחשבותיהן ויחסייהן עם הסובבים אותן. תיאורי הגיבור מתמקדים בפעולותיו השונות במרחב, במעבריו מחוויה אחת למשנה, המתאפיינים בהתנהגות חסרת עכבות או מעצורים.

לעומת זאת, בחיי נישואים יופיעו תיאורים פסיכולוגיים עמוקים ורבים יותר, על אף שגם בו מופיעים תיאורים דטרמיניסטיים המבטלים לעתים את האפשרות להציע הסבר פסיכולוגי להתנהגותו של הגיבור. בתיאורים אלה הגיבור מתואר כמי שאנוס לבחור בפעולות הרסניות עבורו ועבור סביבתו, כמי שמונע לעברן בלי שהוא יכול להתנגד להן. דוגמא לכך היא תיאורו של המספר את גורדווייל כמי שנכפו עליו נישואיו עם תיאה ולא כמי שמעוניין בהם ומתרגש לקראתם. ימיו שלפני הנישואים מתוארים כימים דרוכים המבשרים על אסון ממשמש ובא, והקוראים אינם מקבלים הסבר לבחירתו להתחתן עם תיאה:

לאמיתו של דבר לא היה שרוי כל עיקר במצב של שמחה או של קורת רוח, כפי שניתן לשער. דומה היה יותר למי שטרוד באיזה עניין חשוב מאוד, המצריך ריכוז כל הכוחות הנפשיים.³¹

שלמה צמח התייחס לאופני התיאור הפסיכולוגיים המוגבלים ביצירות הפרוזה של פוגל בניתוחו את "בבית המרפא", הנובלה הראשונה של פוגל, ודבריו תקפים גם לגבי חיי נישואים:

אולם במקום שהוא נעשה חטטן ומנסה לרדת אל עמקה של הנפש, אין לשונו אתו. הוא מחבר קוי קומתו של בן-אדם בהצלחה רבה, בצמצום ובעורמה, אבל הוא קצר-נשימה (אולי עודנו קצר נשימה) ואינו ממצה את כל עומקה של האישיות. הוא מסתבך לעיתים

³¹ שם, עמ' 41.

קרובות באפני הבעתו. נוגע באופי, ממשש בו, מתייגע עד מהרה ומזניחו, ונזכר בו שנית ושב אליו. מכאן אותו השעמום הקל, המלווה את הדברים בשעת קריאתם. מכאן אותה העמידה במקום אחד. הדברים אינם זזים מנקודת קיפאונם. הם מסתובבים סחור וסחור, מתאמצים להתרחק מנקודת-מוצאם וחוזרים אליה בלי הרף. המעשים כאילו נתונים בשביה.³²

גם בחיי נישואים פוגל בוחר שלא למצות את עומקה הפסיכולוגי של אישיות דמויותיו על מנת להשרות את התחושה כי גורלן אינו נתון בידן וכי הן אינן בוחרות בפעולותיהן אלא נגררות אחריהן. האי-חיסוט הפסיכולוגי המלוף באווירה דטרמיניסטית חוברים יחדיו לאמירה פוליטית וקיומית בדבר חוסר המוצא של גיבור הרומן היהודי המתבולל, המנסה בכל כוחו לברוח מיהדותו, בווינה שבין שתי מלחמות עולם, ללא הצלחה.

לעומתו, הגיבור בזמן וינאי מצליח בכל אשר יפנה כאשר דמותו לא מתעכבת לחשוב על עברה או על זרותה הלאומית במרחב האירופי, ובמקביל לכך סביבתה הנוצרית מקבלת אותה כ"אחת משלה" ללא עוררין ומעריצה אותה על אף יהדותה ורוסיותה. ספרות פסיכולוגיסטית ריאליסטית לא הייתה יכולה לתאר עלילה מופרכת מן הסוג הזה. לכן "כישלוננו" של המספר בחיי נישואים לחטט בנפש הדמויות הופך לחריף ביותר בזמן וינאי.

אם כן, פוגל מציע בשני הרומנים שלו אלטרנטיבה פואטית ותוכנית, שהיא דטרמיניסטית ואנטי-פסיכולוגית בחיי נישואים ופנטסמגורית באומניפוטנטיות של גיבורה בזמן וינאי, לנורמות הייצוג הריאליסטיות הפסיכולוגיות שאפיינו את ספרות התלושים. בכך הוא פותח צוהר לספרות תלושים חלופית מבחינה פוליטית ופואטית, שנכתבה באירופה בזמן שהמרכז הספרותי עבר לארץ ישראל.

באופן הזה שני הרומנים מתארים בעברית את דמותו של התלוש האירופי כשיש ליהודים אפשרות שלא להיות תלושים באירופה בשל כינון הבית הלאומי בארץ ישראל בשנים אלו. וכאילו לא די בכך, הם עושים זאת באופן פרובוקטיבי דרך הצגתם גיבורים הסוללים לעצמם מסלולי בריחה מגורלם "התלושי", כל אחד בדרכו הוא. בכך הם מפגישים את קוראיהם עם אפשרויות הכתיבה המצויות בשוליים של המרכז הספרותי העברי שעבר לארץ ישראל, שלקח חלק בפרויקט התחייה הציוני הטריטוריאלי וכתוצאה מכך הפסיק לכתוב על התלוש האירופי.

חזיון התעתועים המוצג בשני הרומנים נכתב מנקודת מוצא יהודית מזרח-אירופית והוא מבטא את השאיפה לעליונות מעמדית, תרבותית, לאומית וכלכלית של הנחות מכל הבחינות הללו. הוא גם מבטא את הרצון הנואש להיבדל באופן מוחלט מן המסורת היהודית ומן הגטו היהודי שהובילו לזרותו של היהודי המהגר במרחב האירופי. תרגומו לעברית של פוגל דמויות נוצריות-וינאיות או דמויות יהודיות-מתבוללות שאין בינן ובין העברית דבר, לדוגמא, אך ורק מעצים רצון זה ואת ההיבט הפנטסמגורי שבטקסט, המתאר חברה בדיונית שבה היהודי ממזרח אירופה אינו זר גם מבחינה לשונית.

הפנטזיה המוצגת בשני הטקסטים היא להיות יהודי בעל פריבילגיות, מי שאותותיה של היהדות המסורתית ושל אורח החיים היהודי לא ניכרים בהתנהגותו ובמחשבותיו. זאת בניגוד ליצירותיהם של ביאליק, ברדיצ'בסקי, ברנר וגנסין המתעמתות באופן ישיר עם השלכותיו של אורח החיים היהודי על גיבוריה, בעזיבתם את השטעטל ובחיפושם אחר אופן קיום חדש.

בנוסף לכך, הרצון למחוק את הסימנים "הבעייתיים" של היהודי הישן, העומד בבסיסו של הטקסט, לא מוביל את גיבור בזמן וינאי להפוך לחלוץ בארץ ישראל, כפי שקורה ביצירותיו של ברנר, לדוגמא, שבהן הגיבור מתמודד עם גינוני היהודיים הגלתיים במרחב הארץ ישראלי, אלא מובילו לאימוץ גינונים שחצניים ונהנתניים במרחב האירופי. בכך הרומן מפנה עורף גם לספרות התלושים המיוסרת שנכתבה

³² שלמה צמח (1929-1930), "בבית המרפא", מאזניים, גיליון ט', עמ' 12-13.

במרחב האירופי וגם לספרות הארץ ישראלית שהתמודדה עם הקיום היהודי החדש בארץ ישראל.

7. בין דוד פוגל למיכאל רוסט

סיפור חייו הקשה של דוד פוגל מלמד אותנו כי המרחק בינו ובין דמותו של רוסט הוא כמרחק השמיים מן הארץ. חייו, כפי שהם עולים מיומנו, מכתביו ועדויות עליו, הם ראי מהופך לחיי העליצות, הנהנתנות והשפע של גיבור הרומן הגנוז. ישורון קשת פגש בפוגל בקפה די-לה-רוטונד ב-1925, שם ישב עם אשתו ועם משוררים וסופרים יהודים, וביניהם זלמן שניאור. האחרון, לדבריו של קשת, התעלם מפוגל באופן מופגן. כך תיאר קשת את דמותו המיוסרת של פוגל כפי שהיא זכורה לו ממפגש זה:

ואמנם כך הוא נראה לי באותה שעה: כאדם שנידון מראש בגזרת גורלו האישי, או ההשגחה כביכול, לחיים של עוני ואביון, לדלות וליסורי גוף ונפש. חותם זה הורגש כמין אמנציה מורבידית מתוך כל מראהו וכאילו טבוע היה בעצם מהותו. איזו עקשנות חשאית של שב ואל תעשה הייתה בהבעת פניו, כאילו משהו בסתר נפשו היה דוחה מראש כל אפשרות של שינוי מזל ומסרוב שלא מדעת להיגאל מכור-העוני. [...] ברם כאן, חוששני, לא הייתה עניות כמצב שיחלוף עם הזמן, אלא כתכונה מבטן ומלידה – דבר שאין לו תקנה.³³

גם אברהם ברוידס כתב על אי כשירותו של פוגל לחיי מעשה ועל חיי המחסור שניהל בעקבות כך:

פתאום נתחורר לי, כי ד. פוגל, לפי עצם מהותו, חורג מן התישבוץ המקובל אצל הבריות ואינו מסוגל לשאת ברתמת העשייה, אף אם תובטח לו פרנסת-קבע. [...] כך, בכל המקומות, לאשר בא, חזר וניצב בהרגשת רפיונו: "אינני עז-פנים לקחת בחזקה, והחיים אוהבים את הגזילה". משהו קישח ופוגע ארב למשורר החרישי והעדין. [...] והוא, ד. פוגל הענוג, ידע הרבה צביטות של רעב, חולי ואהבה. בלא הרף ליווה אותו מאבק-קיום קדורני ועינוייו רדפוהו. מצבו נתמצה ונשתקף בהגדרתו: "למות אינני רוצה ולחיות ככולם איני מוכשר". או בנוסח אחר: "להמית את עצמי איני חפץ עדיין, ולחיות – משעמם". זהו מעגלו העגום, בו נלבט כל ימיו, בכפילות התחושות. [...] המחסור והתנועה נעשו לו הרגל והסתפק במועט. התמיכה הזעירה של "קרן ישראל מץ" קיימה אותו בקושי, ונזקק תמיד להלוואה.³⁴

בעקבות העדויות הללו, המעידות על הזדקקותו התמידית של פוגל להלוואות כספיות ועל מצב רוחו השפוף תמידית, אני מבקשת לראות את ההתרחשויות המוצגות בדומן וינאי, המעמידות את רוסט כדמות שוות ערך לגבר נוצרי-מערבי-אירופי, שכמותו יכולה להתנסות בכל ההנאות שיש לעיר האירופית להציע לבעל הממון והמעמד בה, כהיפוך המוחלט לחייו האמיתיים של הסופר דוד פוגל. זאת מאחר שמעמדו הכלכלי, החברתי והלאומי, כמו גם אופיו ה"בלתי כשיר לחיים" לא אפשרו לו להיות בעל זכויות יתר באירופה, והוא נרדף בשל יהדותו ובשל נתינותו הזרה בארצות שונות באירופה עד להירצחו בשואה. היפוכם המוחלט של חייו המיוסרים של פוגל לחייו המוצלחים לכאורה של רוסט יכולים להסביר את המוטיבציה של הראשון לכתוב את דמותו של האחרון.

בנוסף לכך, מן העדויות אודותיו ומיומנו האישי עולה כי פוגל לווה כספים מאחרים וחזר על הפתחים במטרה לקבל סכומים פעוטים, ואילו בדומן וינאי גיבור הרומן הוא שמלווה כסף לאנשי פונדק "אחדות" המשוועים לקבל ממנו פרוטה או שתיים, ובחלקם הוא אף מתעלל בזכות עליונותו הכלכלית עליהם. אם כן, בניגוד למצבו החומרי-הכלכלי הטוב של רוסט, שהפך אותו לזעיר-פטרון בקרב המהגרים היהודים, פוגל הזדקק להלוואות ולא מן הנמנע שחש את עצמו כמי שמתעללים בו בשל כך.

³³ ישורון קשת, קדמה וימה, עמ' 256-257.

³⁴ אברהם ברוידס (1960), "עם יומנו של דוד פוגל", מאזנים, כרך י (לג).

באופן מופנן רומן וינאי מפנה עורף לביוגרפיה קורבנית מן הסוג התלושי, שבחלקה הייתה דומה לחייו של פוגל, ובמקומה הוא מגולל בפנינו התרחשות אומניפוטנטית מופרעת מפי מי שידע חיים של מחסור ותהיות. הוא עושה זאת דרך תיאורו את המקום והזמן שבהם פוגל חי, כשהזדמנויות נוצצות וראויות נופלות לפתחו של הגיבור, שמצדו מסתער עליהן במלוא עוזו. לעומת זאת, בחיי נישואים פוגל "משתף פעולה" עם הביוגרפיה הקורבנית באופן סמוי: לכאורה לגיבור הרומן אין קשר גלוי ליהדות בעקבות אורח חייו המתבולל לחלוטין, אך למעשה דמותו החלשה והמאוימת תמידית, הנחשפת דרך קשרו החולני עם תיארה, מבטאת את פחדיו המוחשיים של היהודי המתבולל באירופה שבין שתי מלחמות העולם הנדחה שוב ושוב על ידי סביבתו הנוצרית.

8. קריסתו של התלוש האומניפוטנטי ברומן וינאי

מאמצו של פוגל להציג תלוש חדש ברומן וינאי, הקוצר הצלחות וכיבושים ללא סוף, מתגלה כמוגבל. דמותו האומניפוטנטית של רוסט קורסת לתוך עצמה פעמים רבות ברומן, וקריסתה מחדדת את הדמיון השורר בין גורדוייל לרוסט בשל רמיזתה לחוסר המוצא הפוליטי הכרוך בהווה היהודית באירופה של ערב מלחמת העולם הראשונה ובין שתי מלחמות העולם. התיאור הבא, הלקוח מרומן וינאי, מתאר יהודי מתבולל בווינה, והוא מערער על אפשרות השתלבותם של היהודים באירופה:

ככל האפשר נמנע מחברת יהודים והתרועע רק עם שאינם יהודים, וביותר עם כאלה שדבוק עליהם איזה תואר. מבטא היה את התואר בהטעמה יתרה, שהיו בה משום התבטלות והכרת טובה וגאווה על שזכה לעמוד במחיצתם כאחד מקרבים. הוא היה מנדב ביד רחבה למוסדות נוצריים, בייחוד לאלה שאפשר היה לקנות פרסום על ידיהם. אולם ידידיו הקרובים ולוקחי כספו היו אומרים מאחורי גבו: "אותו יהודי נבזה".³⁵

תיאור זה מסב את תשומת לב הקוראים לרגישותו של המספר לאנטישמיות השוררת בחברה הווינאית. באופן הזה הטקסט מכונן את עצמו כמודע למציאות הפוליטית ששררה באירופה ערב מלחמת העולם הראשונה, וכמהופך למציאות הפנטסמגורית של הגיבור שלכאורה אינו סובל כהוא זה בשל יהדותו. התיאור פוער פצע, אחד מיני רבים, בקיומו של חזיון התעתועים בטקסט, המציג את התלוש כמי שמצליח לחדור לשכבות הגבוהות של החברה ולהיפך לווינאי אמיתי, כשהוא אינו מופלה לרעה בשל מוצאו היהודי. באופן הזה תחושת החידלון הנובעת ממצבם הפוליטי של היהודים חודרת אל הטקסט ומערערת את היתכנות הריאליה המוצגת בו.

בנוסף לכך, דרך תיאור מחשבותיו המדוכאות של רוסט, המבליחות לטקסט מדי פעם, אנו נחשפים לתחושות הניוון, הדיכאון והאימה שהן חלק בלתי נפרד מחייו וגם מחייהן משוללי התכלית של הדמויות המקיפות אותו. דווקא בשיא הצלחתו וכיבושיו הגיבור חש את הריקנות העוטפת אותו מכל עבר:

רוסט שתה מן השמפני וכסס שקדים מלוחים. רגש הריקנות של קודם לכן לא מש ממנו. הסתכל בנגנים שמנגנו, בפניהם החיורים-כתומים מחמת האור הצורם ומחמת ערותם בלילות, והרהר בפני עצמו: הללו ודאי שאינם מתענגים, הללו לא.³⁶

דרך תיאורים מן הסוג הזה ברומן רוסט מתגלה כנציגה הדקדנטי העלוב של אירופה השוקעת ולא כנציגה הזוהר והכל-יכול. מחשבות דקדנטיות כמעט זהות עולות גם בגיבורי נישואים בעודו משוטט ברחובותיה של וינה:

בני האדם מזדרזים אל מקומות התענוגים והמחולות וההפקרות, לא תמיד מתוך בולמוס-תענוגים אמיתי, אלא לרוב מחמת הכרח המנוסה... רובם של אלו האנשים אומללים הם, למעמסה על נפשם, בלתי עשויים לסבול את עצמם – והנה!... דאגות יום-

³⁵ דוד פוגל (2009), חיי נישואים, עמ' 123.

³⁶ דוד פוגל (2012), רומן וינאי, עמ' 73, ההדגשות שלי.

יום, שיעמום, או סתם פחד, פחד בלתי ברור, שאינו עולה כלל בתחום ההכרה – והוא הוא השולל בלי דעת את מנוחתם, רודפם בלי הפסק, אינו מניח להם להציץ ישר ובאומץ לב אל זו המהומה שבנפשם הם ומסביבותיהם.³⁷

שני הגיבורים מבטאים את האי-נחת המאפיינת את חיי הכרך המודרניים דרך התמודדותם עם תחושות מרות של שיעמום, פחד ורצון להימלט מן ההווה אל עבר מציאות אחרת, זוהרת ובידורית. גיבורי הרומנים אינם מוצאים פתרון לתחושותיהם הקשות, מלבד ההיסחפות וההיבלעות בתוך מציאות פנטסמגורית של עודף שליטה או של חוסר שליטה מוחלטים.

בעוד שדומן וינאי מציע ניסיון בריחה שלא תמיד צולח מן המצוקה הדקדנטית האירופית מחד גיסא, ומן המצוקה היהודית התלושית מאידך גיסא, דרך טוויית מודל חלופי של תלוש שבמשך רוב הרומן מתנהג באופן נהנתני ורהבתני, חיי נישואים חוגג את השקיעה וההתפלשות של דמותו החלשה וחסרת הכישרון לחיים של היהודי הצעיר הכמה לקשר מזוכיסטי-סדיסטי. גורדויל מתנסה עד תום בתחושות של קרבות והשפלה, ובכך הוא מותח את המודל של התלוש עד לנקודת ההשפלה הקיצונית והכואבת ביותר הגלומה בו.

משני הרומנים עולה תחושה חריפה של חוסר מוצא פוליטי בשל הצורך של האחד להאדיר את פנטזיית ההצלחה של גיבורו והצורך של השני להאדיר את פנטזיית ההשפלה של גיבורו. עצם בריאתו של פוגל מציאות פנטסמגורית בשני רומנים מבטאת באופן חריף ביותר את תחושות האימה וחוסר הוודאות שנכרכו בהווייתם של היהודים באירופה ערב מלחמת העולם הראשונה ובין שתי מלחמות העולם. באופן הזה שני הרומנים, שקריאה שטחית בהם מסמנת את גיבוריהם כהפכים, מתגלים כשני אופני ייצוג סימביוטיים ובלתי קונבנציונליים של יהדות אירופית מתדלדלת, המבטאים באופן יוצא דופן לספרות התלושים את תחושות הפחד והייאוש שליוו את הגבר היהודי הצעיר באירופה.

רשימת מקורות

- אברמסון, גלנדה. הראשון לשבים: דמותו של היהודי החדש בספרות העברית המודרנית. תרגום: ברוריה בן-ברוך. ישראל 16. עמ' 97-118.
- מירון, דן. אהבה התלויה בדבר: תולדות התקבלותה של שירת דוד פוגל. אדרת לבנימין. עורכת: זיוה בן פורת. כרך א'. 1999. עמ' 29-98.
- מתי נחלד 'לגלות' את פוגל. הספרייה העיוורת. תל אביב: ידיעות אחרונות. 2005. עמ' 102-124. [ראה אור לראשונה בידיעות אחרונות, 2.6.1987].
- מערכת הספרייה החדשה. טור אישי: הערות ראשונות לפרסום הרומאן הגנוז של פוגל. נצפה ב-2.7.14. פורסם ב-13.3.12.
- http://www.newlibrary.co.il/page_1447
- נבות, אמנון. דוד פוגל נותר אבוד. מעריב. 23.3.1990.
- נתנאל, לילך. כתב ידו של דוד פוגל: מחשבת הכתיבה. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן. תשע"ב.
- סתיו, שירה. רומן וינאי של דוד פוגל: אוצר של אמן עברי אמיתי. הארץ ספרים. 2.5.2012.
- פוגל, דוד. חיי נישואים. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד/ ספרי סימן קריאה. 2009.
- רומן וינאי. תל אביב: עם עובד. 2012.
- פרי, מנחם. אחרית-דבר והערה על נוסח הספר. תחנות כבות (דוד פוגל). תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד/ ספרי סימן קריאה. 2012. עמ' 327-350.

³⁷ דוד פוגל (2009), חיי נישואים, עמ' 54.

צמח, שלמה. בבית המרפא. מאזנים, גיליון ט'. 1929-1930. עמ' 12-13.
 קומס, אהרן. מבוא: גלגולי עזבונו של פוגל. לעבר הדממה. עורך: אהרן קומס. תל
 אביב: הקיבוץ המאוחד. 1983. עמ' 11-77.
 שווימר, יותם. 'רומן וינאי': דוד פוגל נוגע ללב. *ynet* ספרים.
<http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4211814,00.html>. נצפה בתאריך
 24.07.2014.
 שקד, גרשון. 'חיי נישואים' אחרית דבר. חיי נישואים. תל אביב: הוצאת הקיבוץ
 המאוחד/ ספרי סימן קריאה. 1986. עמ' 335-336.
 - הסיפורת העברית 1880-1980, כרך ג': המודרנה בין שתי מלחמות/ מבוא ל"דורות
 בארץ". תל אביב: כתר והקיבוץ המאוחד. 1988.
 - בכוחות אחרונים תמיד, עד יקיץ קצי – על תחנות כבות מאת דוד פוגל. זהות –
 ספרויות יהודיות בלשונות לעז. חיפה: אוניברסיטת חיפה. 2006.

Gluzman, Michael. Unmasking the Politics of Simplicity in Modernist
 Hebrew Poetry: Rereading David Fogel. *Prooftexts* Vol. 13,
 Baltimore: Bloomington, Ind: Johns Hopkins University Press,
 Indiana University Press. 1993. pp. 21-40.

הפילוג החסידי-מתנגדי בספר מזכרונות ימי ילדותי או מראה העיר דווינסק מאת שרה פייגה פונר: עדות היסטורית או הטיה אישית?*

מיכל פרס כהן
אוניברסיטת בר אילן

בשנת 1903 פרסמה שרה פייגה פונר לבית מיינקין (1854-1937) קובץ אפיזודות בשם *מזכרונות ימי ילדותי או מראה העיר דווינסק* (ורשה, תרס"ג).¹ הקובץ המבוסס על זיכרונותיה של פונר משנות מגוריה בעיר דווינסק שבלטביה בין השנים 1862-1871, מכיל אפיזודות אחדות המוקדשות לתיאור ראשיתו של הפילוג בין תושבי דווינסק החסידים לבין תושביה המתנגדים במחצית השנייה של המאה התשע-עשרה, פילוג שחוותה פונר מקרוב כבת למשפחת מתנגדים. באפיזודות אלה הבליטה פונר את התנהגותם המבזה והאלימה של החסידים כלפי המתנגדים, אשר הובילה לדבריה להיווצרותן של שתי קהילות נפרדות בעיר בעלות רבנים, שוחטים וקצבים משלהן. קובץ הזיכרונות עשוי לשפוך אור על תולדותיה של קהילת דווינסק בכלל ועל השתלשלותו של הפילוג בין החסידים למתנגדים בפרט היות שלא נמצאו קובצי זיכרונות רבים של יהודי לטביה מהעת הזאת (*פנקס הקהילות*, תשמ"ח). עם זאת עקב מעורבותה האישית של המספרת בפילוג שתיארה, ההבחנה בין העובדות ההיסטוריות לבין השקפתה האישית כפי שהיא מובעת בזיכרונותיה אינה ברורה. לפיכך מן הראוי לסייג את נקודת ראותה של המספרת ולבחון את מהימנות תיאורה ואת יכולתו של הקובץ לשמש כחומר תיעודי להבנת הסכסוך ההיסטורי בין החסידים למתנגדים. במאמר זה אני מבקשת להציג את זיכרונותיה של פונר כמקור היסטורי תיעודי מהימן למרות מעורבותה האישית של הסופרת באירועים המתוארים, ולעמוד על השתלבותם של זיכרונות אלה במקורות אחרים בני הזמן העוסקים בסכסוך החסידי-מתנגדי. זיכרונותיה של פונר לא זכו עד כה להתייחסות רצינית מצד היסטוריונים וחוקרי הספרות. תרומתו של מאמר זה היא בהעלאת המודעות לערכם ההיסטורי והספרותי של זיכרונות אלה בהבנת הסכסוך החסידי-מתנגדי, השקפותיהם של סופרים יהודיים ומעמדם של סופרות יהודיות ממזרח אירופה במחצית השנייה של המאה התשע-עשרה. פונר, אשר נולדה בלטביה בתחומי האימפריה הרוסית ונפטרה בפיטסבורג שבארצות-הברית, הייתה ככל הנראה האשה הראשונה שפרסמה סיפורת בדיונית עברית בעת החדשה.² מלבד קובץ זיכרונותיה, כוללים פרסומיה של פונר רומן (*אהבת ישרים או המשפחות המורדפות*, וילנה, 1881), סיפור היסטורי לבני הנעורים *לדך ילדים או סיפור מירושלים*, וינה, 1886) ונובלה היסטורית (*בגד בוגדים סיפור מימי שמעון כהן גדול*, ורשה, 1891). כן פרסמה פונר נובלה היסטורית ביידיש בעיתון הנשים *יידישע פרויענוועלט*³ ("דער ווייבער בונט", 1902),⁴ וסיפור ילדים אוטוביוגרפי בעיתון *שחרות* ("מזכרונות ימי נעורי", ניו-יורק, 1919). מבין הנשים היהודיות במזרח אירופה בתקופה זו התייחדה פונר בהיותה אחת מקומץ נשים יהודיות משכילות אשר רכשו בקיאות בשפה העברית ובספרותה הקנונית על אף האיסור המסורתי לבנות על לימוד תורה, ואחת מן המשכילות הספורות אשר כתבו ופרסמו בעברית (כהן ופיינר, 2006).

*המאמר נכתב במסגרת עבודת דוקטורט על כתיבתה של שרה פייגה פונר לבית מיינקין.

¹ לתרגום האנגלי של הקובץ ראו Rosenthal, 2001, 1-72.

² לפרטים ביוגרפיים על חייה של שרה פייגה פונר לבית מיינקין ראו פרס כהן, תשע"ב.

³ יידיש: "עולם הנשים היהודיות".

⁴ יידיש: "מרד הרעיות".

את קובץ זיכרונותיה שכתבה פונר בהיותה בת ארבעים ותשע הקדישה להוריה, אשר לדבריה השתייכו שניהם למשפחתו של הגאון רבי אליהו מווילנה (הגר"א) (1720-1797), מנהיגם האידיאולוגי של המתנגדים לחסידות. אביה של פונר, יוסף מיינקין, היה אחד מניניו של הגר"א (Freedman, 1997, 51), אך השתייכותה של אמה, שינה לבית כהנא, למשפחת הגאון אינה ברורה וייתכן שהייתה נכדתה של אחייניתו (שם, 336). ככל הנראה ציינה המחברת את השתייכותה של אמה למשפחת הגאון כדי להדגיש את השתייכותה שלה כאישה למשפחה זו, וכך לבסס את סמכותה לתעד את הסכסוך החסידי-מתנגדי בדווינסק כנציגת המתנגדים.

עימותים בין חסידים למתנגדים היו עניין שבשגרה בקרב קהילות יהודיות רבות במזרח אירופה במחצית השנייה של המאה התשע-עשרה. דיווחים על התנגחויות בין בני שני הפלגים אשר הסתיימו באלימות ובחרס הופיעו פעמים רבות בעיתונות העברית בת הזמן, עד שיחסי שלום בין חסידים למתנגדים נראו כחריגים. בקהילת וילקומיר שבליטא, למשל, הגיע המצב לידי כך שבתגרת ידיים שפרצה בין מתנגדים לחסידים התעורר אחד המתנגדים, ועקב כך הטילו מנהיגי המתנגדים חרם על החסידים, ואסרו על המתנגדים לבוא במגע עם החסידים גם אם היו קרובי משפחותיהם (המליץ, יב, 13 (תרל"ג), 93-94). לעומת זאת מכתב יוצא דופן מבילסק שבפולין העיד ש"בכל המפלגות אשר בעדתנו אך שלום ושלוה פה. לא ניכר חסיד לפני מתנגד, באהבה ואחוה נחנו יחד, והאמת והשלום יאהבו" (המליץ, י, 24 (תר"ל), 173). עומקו של השסע בין מתנגדים לחסידים לא היה שווה אפוא בכל קהילות היהודים במזרח אירופה. לפיכך לתיעודו של הפילוג בין החסידים למתנגדים בדווינסק למעלה משלושים שנה לאחר התרחשות האירועים, מפיה של עדת ראייה שנכחה בהם מקרוב, היה אפוא ערך היסטורי חשוב בשביל קהל הקוראים העברי בראשית המאה העשרים.

בפתח הקובץ ציינה פונר שזיכרונותיה מבוססים על "אשר ראיתי בעיני [...] ואשר שמעתי מפי אנשים נאמנים ואנשי שם" (פאנער, תרס"ג, 3). מטרתה המוצהרת הייתה לתעד את קורות הקהילה היהודית בדווינסק למען הדורות הבאים, "לתתה לפני קוראינו בלי כחל ושרק כי אם דברים כהויתו, הן באורה והן בצלליה, לא אשא פני איש [...] למען ידעו דורותינו הבאים אחרינו את מהות האנשים של המאה שעברה ברעותיהם ובטובותיהם" (שם, שם). ואולם למרות הצהרתה של הסופרת שבכוונתה לתעד את קורות קהילתה, נראה שמגמתה הייתה, מדעת או שלא מדעת, להנציח מאפיינים ייחודיים לעיר ילדותה ולמסור מסר אידיאולוגי מסוים. בכך דמתה פונר לכותבת זיכרונות אחרת בת זמנה, פאולינה וונגרוף (1833-1917), שספרה *זיכרונותיה של סבתא* (*Memoiren einer Grossmutter*) פורסם בגרמנית בין 1908 ל-1922.⁵ כפי שכותבת שולמית מאגנוס בהקדמתה לתרגום האנגלי של הספר, וונגרוף "אינה עוסקת בהיזכרות (recall) אף על פי שהיא מגדירה את עצמה כ'מתעדת מהימנה', אלא במשהו שונה לחלוטין: **זיכרון** (memory) בררני ומעוצב במכוון, אם לא מדעת, בעל מטרה ומסר" (Wengeroff, 2010, 3). התרגום שלי. ההדגשות במקור).⁶

בשנת 1902, שנה לפני מועד פרסומם של זיכרונותיה של פונר, הופיעו בעיתון היהודי-רוסי *ווסחוד* קטעים מתוך קובץ זיכרונותיה של וונגרוף טרם פרסומו. כפי שהבחינה מאגנוס, תפוצתו של *ווסחוד* בעת הזאת הגיעה לחמשת אלפים מנויים ומספר קוראיו אף היה גבוה יותר. כך באמצעות פרסומם של קטעים מזיכרונותיה בעיתון, וונגרוף

⁵ ספרה של וונגרוף לא תורגם לעברית.

⁶ "What Wengeroff is about is not simply *recall*, despite her own self-characterization as simply a 'true chronicler', but something quite different: *memory* – selective and crafted deliberately, if not consciously, with a purpose and a message" (Wengeroff, 2010, 3).

"הציבה את עצמה על מפת הכתיבה היהודית בת זמנה" (Magnus, 2011, 20-21). התרגום שלי). קרוב לוודאי שהעניין שגילה קהל הקוראים היהודי-רוסי בזיכרונותיה של וונגרוף היה תמריץ לפרסום זיכרונותיה של פונר, שכמו וונגרוף תיארה את חיי הקהילה היהודית במזרח אירופה באמצע המאה התשע-עשרה מנקודת ראותה האישית, הסלקטיבית והמגמתית.

זיכרונותיה של פונר מציגים תמונה מוטת של קהילת דווינסק, על פיה מייצגים המתנגדים את הטוב שבקהילה ואילו החסידים – את הרע. החסידים מתוארים כשתיינים, בטלנים ועמי ארצות. לעומתם מתוארים המתנגדים כסוחרים מצליחים, גבירי העיר ופרנסיה המעורים בחברה הרוסית המודרנית ובהלכותיה. החסידים מוצגים כמחרחרי ריב החותרים כל העת לעימות עם המתנגדים ואף תוקפים אותם באלימות. כנגד זה מתוארים המתנגדים כמתאמצים להבליג על עלבונם ולשמור על אחדות הקהילה.

את אשמת פילוג קהילת דווינסק לשני מחנות עוינים הטילה אפוא פונר על החסידים בלבד. ראשיתו של הפילוג על פיה, בהתנגשות בין חסידים למתנגדים במהלך חגיגת ברית המילה לבנו של אחד החסידים אשר הזמין לחגיגה את מעבדו המתנגד, הסוחר פרידלנד. בעת זו, בשנות השישים של המאה התשע-עשרה, היו בדווינסק, לפי פונר, רב חסידי אחד בשם פייבל רפפורט ושוחט ומוהל חסידי אחד בשם זלמן. בזמן סעודת המצווה שלאחר ברית המילה, כטוב לבו בייך, החל זלמן לחרף ולגדף את גדולי המתנגדים ובעיקר את הגאון. לאחר שנוכח פרידלנד שמארחו, אביו של התינוק, אינו מתכוון לגעור בזלמן, פנה פרידלנד אל הרב רפפורט אשר היה סנדקו של התינוק, וביקש ממנו להתערב בנעשה בתוקף סמכותו המוסרית: "רבי, לך עתה המשפט. הלא אתם מחויבים לגעור בעז פנים ולמלאות פיו חצץ על עשותו את הנבלה הזאת. הלא רב אתה, מרא דאתרא [אדון המקום], איך תחריש? הלא עתידים אתם ליתן את הדין" (פאנער, תרס"ג, 13). ואולם הרב רפפורט התנער מאחריותו להתנהגותו של המוהל והשוחט באמרו: "אנכי? האנכי עתיד ליתן את הדין?! לי אחת היא, ידבר או לא ידבר" (שם, שם).

לחוסר-רצונו של הרב לפעול להשכנת שלום בין החסידים למתנגדים בקהילתו עשוי להיות הסבר נוסף. ייתכן שאי התערבות מכוונת זו נבעה מכישלונו לתווך בין החסידים למתנגדים בעיר וילקומיר מספר שנים קודם לכן. במאמר בעיתון המליץ מסופר כיצד נבחר הרב רפפורט ב-1860 לייצג את עדת החסידים בוילקומיר במחלוקת בינם ובין עדת המתנגדים בעיר, אך לאחר בוררות ארוכה ודלדול כספי הקהילה נאלץ הרב לשוב לדווינסק בלי שנפתרה המחלוקת (המליץ, יב, 13 (תרל"ג), 93). עובדה זו נעדרת כליל מסיפורה של פונר.

פונר תיארה כיצד לנוכח אדישותו של הרב לעלבונם של המתנגדים כינס פרידלנד את כל המתנגדים בדווינסק לאסיפה שבה פסל את שחיטתו של זלמן, והכריז על בשר השחיטה שלו כעל בשר פיגולים עד אשר יעלה זלמן לקברו של הגאון ועמו עשרה מלווים ויבקש מחילה על מעשיו. נוסף על הקושי הכלכלי שהטילו המתנגדים על השוחט, נגדה פסילת שחיטתו את אושיותיה הדתיות והחברתיות של העדה החסידית בעיר משום שדווקא החסידים הם שהקפידו על שחיטה מתוקנת ועל אישיותו המוסרית של השוחט, וראו בהם ערכים ראשונים במעלה (שמרוק, תשט"ו). אם כן, באמצעות החרם על שחיטתו של השוחט החסיד פגעו המתנגדים בציפור נפשם של חסידי העיר ובמקור כוחם בקהילה.

לאחר שהחרימו מתנגדי דווינסק את בשר השחיטה של זלמן במשך שבוע, הסכים הלה לנסוע לקברו של הגאון. אולם בעמדו בתחנת הרכבת עם מלוויו, התקהלו סביבו רבים מחסידי דווינסק והזהירוהו שהמתנגדים בוויילנה עלולים להתנכל לחייו: "אתה נוסע לוויילנא העיר? האם יתנוך לבוא אל קבר קדושם, בידעם את אשר דיברת עליו?

הלא יעשו ממך גל של עצמות! ואם חפץ חיים אתה שוב לביתך" (פאנער, תרס"ג, 14). בטענתם זו הפגינו החסידים, על פי תיאורה של פונר, את חוסר אמונם בהידברות עם המתנגדים ואת תדמיתם של המתנגדים בעיניהם כבריונים וכרוצחים. בהשפעת ידידיו החסידים שינה זלמן את החלטתו ושב לביתו, וההזדמנות לפיוס בין החסידים למתנגדים הוחמצה. המתנגדים הביאו לעיר שוחט משלהם, ובעקבותיו הביאו גם קצב ודיין משלהם. מכאן והלאה התפלגה קהילת דווינסק לשני מחנות עוינים.

לאחר תיאורם של שורשי הפילוג בין החסידים למתנגדים בדווינסק והטלת האחריות לפילוג על החסידים, הציגה פונר טיעונים אמוניים כנגד החסידים לפיהם אסונות שאירעו לחסידים מסוימים באו כעונש מטעם השגחה אלוהית על שעלבו במתנגדים. כך לדוגמה סיפרה כי התינוק שבמהלך סעודת ברית המילה שלו פרצה המריבה בין החסידים למתנגדים נפטר שבועות אחדים לאחר הברית ועקב כך מר אביו את ביתו למשפחה נוצרית ועבר לעיר אחרת (שם, 20). במקרה נוסף שהביאה פונר, בנה הבוגר של אלמנה חסידית בעלת בית מסחר ליין בדווינסק שמחאה כף למשמע העלבונות שהוטחו בגאון מת משתיית אלכוהול טהור שחשבו למים (שם, 19-20). המספרת אינה מביעה כל חמלה כלפי התינוק החף-מפשע או כלפי בנה של האלמנה שלא חטא כנגד הגר"א. יתרה מזאת, אופן מותו של בן האלמנה מבליט את אפיונם השלילי של חסידי דווינסק כשתיינים. התנכרותה של פונר לגורלם של התינוק ושל בן האלמנה ולבני משפחותיהם אשר היו יהודים בני עירה, משקפת את תדמיתם הבלתי-אנושית של החסידים בעיניה, תדמית שהשתמרה גם שלושים שנה לאחר התרחשות האירועים.

לדעת פונר קיבל אף הרב החסידי את עונשו מידי שמים. כאשר איים פרידלנד על הרב רפפורט שאם לא ישכנע את זלמן לנסוע לקברו של הגאון יביאו מתנגדי דווינסק לעיר רב מתנגד, ענה הרב בכעס: "בחיי לא תהיה כזאת! זולתי אם לא אחיה" (שם, 14). כיוון שהממשל הרוסי לא התיר למתנגדים להביא רב משלהם נוסף על הרב רפפורט משום שהלה היה "רב מטעם", כלומר מונה מטעם הממשל, הביאו לעיר דיין מתנגד במקום. אולם בשנה השנייה לפילוג חלה לפתע הרב רפפורט ומת, וכך זכו מתנגדי דווינסק, לדברי פונר, להתערבות אלוהית כדי שיוכלו להזמין רב מתנגד במקומו.

טענתה של פונר שהרב החסידי היה "רב מטעם" מפתיעה, מאחר שהממשל הרוסי דרש שרבנים מטעמו יהיו בעלי השכלה רוסית רשמית – בוגרי בית המדרש הממשלתי לרבנים או בוגרי בית ספר תיכון רוסי (שוחט, 1975, 109). כנגד זאת התנגדה תנועת החסידות לרכישת השכלה כללית ונאבקה בה בכל כוחה (מאהלר, 1961). אין פונר מסבירה את אופן מינויו של רב חסידי ל"רב מטעם", ומדבריה משתמע שהרב רפפורט השיג את מינויו בדרכים בלתי-כשרות, ושחסידי דווינסק לא דקדקו בכשירותו לכהן כרב.

לדברי פונר לאחר הפילוג ניסו המתנגדים בדווינסק לגשר על התהום שנפערה בינם לבין החסידים, אך ניסיונות אלה עלו בתוהו. על פי גרסתה בעת הלווייתו של הרב רפפורט באו פרידלנד ומתנגד נוסף, הורוויץ, לבית הקברות כדי לבקש מחילה מן הרב, אך החסידים התנפלו עליהם, האשימו אותם במוותו של הרב, ואיימו להכותם עד מוות. הורוויץ נמלט, ואילו חסיד בשם פאשניק מעובדיו של פרידלנד הגן על פרידלנד בגופו מפני מכותיהם של החסידים. החסידים דרשו שפרידלנד יתחייב בפניהם שלא יביא לעיר רב מתנגד, אך פרידלנד סירב, וניצל בזכות השוטרים הרוסים שהוזעקו לבית הקברות ופיזרו את ההמון החסידי. בהציגה את החסידים כאספסוף זועם התעלמה לחלוטין פונר מנקודת מבטם של החסידים, אשר ייתכן שפירשו את הופעתם של פרידלנד והורוויץ ליד קברו הטרי של הרב כמעשה של התגרות והפגנת כוח, והגיבו לכך בהתאם.

על אף תיאורו של פאשניק החסיד, המוצג כאמיץ היות שהגן על פרידלנד המתנגד מפני תוקפיו בבית הקברות, לא שינתה המספרת את דעתה על החסידים. באפיזודה הבאה תיארה פונר את ניסיונם של הוריה המתנגדים לסייע לאופה חסיד שהגיע לדווינסק מדיסנה שברוסיה הלבנה כדי לפתוח מאפייה. לא במקרה ציינה המחברת את עיר מוצאו של האופה. דיסנה הייתה מרכז חסידי שהמתנגדים נודו ממנו. כפי שכתב בזיכרונותיו אחד מבני דיסנה, יצחק זלקינד, "בכל בתי הכנסת שבעיר היו מתפללים רק בנוסח חבד [...] וכשבא להשתקע בעיר יהודי שנקרא 'מתנגד', כלומר שלא מהחסידים, ורצה להתפלל בציבור בבית הכנסת, היה מוכרח להתפלל בנוסח חבד" (זלקינד, תש"ג, 2). האופה מדיסנה הביע את פליאתו על שהוריה של פונר, שניהם מצאצאי הגאון, אפשרו לו ולבנו להתארח בביתם עד פתיחת המאפייה. על זאת השיבה אמה של פונר לאופה שאין להעניש אדם על חטאו של האחר. ואולם על אף יחסם הטוב של בני משפחת מיינקין לאופה ולמשפחתו, במהלך החגיגה שערך האופה לכבוד פתיחת המאפייה, שהוזמנו אליה גם הוריה של פונר, חטא האופה כנגדם והצטרף אל אורחיו החסידים שקראו קריאות גנאי נגד המתנגדים. התנהגותו של האופה אשר דחה את האפשרות להתקרב למשפחת מתנגדים שהיטיבה עמו, וגמל לה רעה תחת טובה, איששה בעיני פונר את השקפתה על החסידים, והצדיקה את שיפוטה לחומרה את כל החסידים בדווינסק.

כמו הרב החסידי שקיבל את עונשו מידי שמיים כך לדעת פונר, נענש האופה מידי שמיים על שעלב במיטיביו המתנגדים. כל דברי המאפה של האופה נחרכו בתנורו בלא הסבר, ועקב כך פשט את הרגל. את הפער המוסרי בין האופה החסיד להוריה המתנגדים הציגה פונר באמצעות תיאורו של נס שנעשה לאמה כאשר אפתה חלות בתנורו של האופה ביחד עם חלותיו. חלותיה של האם עלו יפה ולעומת זאת חלותיו של האופה נחרכו (פונר, 24). סיפור הנס הזה השאוב מסיפורי הניסים האופייניים לחסידים, שימש את הסופרת להעלות את אמה, צאצאית מייסדה של ההתנגדות לחסידות, לדרגת צדיקה שנעשה לה נס. סיפור חסידי על נס הקשור לאפייה הוא למשל הסיפור "תבשיל של בצק", על בעלת פונדק ענייה שאירחה את הצדיקים ר' אלימלך מליזינסק ואחיו זושא, ולא היה לה לתת להם לאכול אלא תבשיל דל של בצק. הפונדקית התפללה וביקשה שיוענק לתבשילה התפל טעם טוב בשביל אורחיה, ואכן נעשה לה נס ואורחיה זכו לתבשיל משובח ב"טעם גן-עדן" (בובר, תשס"ה, 217-218). ייתכן שסיפור חסידי זה היה ידוע לפונר, וכוונתה הייתה להציב כנגדו סיפור מקביל שבו אמה המתנגדת זכתה לנס בזכות צדיקותה.

כמו כן, קרוב לוודאי שפונר הכירה את סיפורה של אשת ר' חנינא בן דוסא מתוך מסכת תענית (בבלי תענית כ"ה, ע"א), שאף לה נעשה נס הקשור לאפייה. לפי הסיפור ר' חנינא ואשתו היו עניים מרודים. כדי שלא ידעו השכנות שאין לחם בביתה, נהגה האשה לחמם את תנורה בכל ערב שבת ולהעלות עשן. בערב שבת אחד נכנסה אחת השכנות שידעה על עוניים של ר' חנינא ואשתו לביתם בכוונה להציץ בתנור הריק ולבייש את שכנתה. ואולם נעשה נס לאשת ר' חנינא והתנור נמלא לחם וכך לא באה לידי בושה. כפי הנראה התכוונה פונר לקשר בין הסיפור הנסי התלמודי לנס שנעשה לאמה, ולהציג את האופה החסיד כבעל מוסר ירוד כשל שכנתם של ר' חנינא ואשתו.⁷

פונר עשתה אפוא שימוש חתרני בסיפור נסי האופייני לסיפורי החסידים כדי לנכס לעדת המתנגדים בדווינסק את אלמנט הנס שהיה בעל מעמד מרכזי בתפיסת החסידות בתקופתה. כפי שכתב יואב אלשטיין,

⁷ ברצוני להודות לד"ר ורד טוהר מאוניברסיטת בר-אילן על שהסבה את תשומת לבי לדמיון בין סיפורה של אשת ר' חנינא בן דוסא וסיפור הנס שנעשה לאמה של פונר.

ייחודו של הסיפור בחסידות תלוי איפוא בעובדה שקמה כאן תנועה שלמה שהקדישה לו חלק נכבד ממרצה ומכתביה; ולא זו בלבד אלא שהפכה את הסיפור למדיום ניכר ונבדל לעצמו. פירושו של דבר, שאין עוד הסיפור מובלע כשיבוץ במסגרת הדרשה, אלא קונה לו הופעה עצמאית. מעמד זה נובע מן היחס המיוחד של החסידות לסיפור. **אין הסיפור נתפס כמכשיר דידקטי בלבד, אלא מתייחד כאקט מיטאפיסי** (אלשטיין, תשמ"ב, 32. ההדגשה במקור).

סיפור הנס שנעשה לאמה המתנגדת שימש את פונר כדי לערער על זכות היחיד שהייתה לחסידים על סיפורי הניסים, ולהציג את המתנגדים כראויים לנס יותר מן החסידים.

הסופר והעיתונאי יוסף זליג גליק (1852-1922), אשר ככל הידוע היה היחיד שכתב מאמר ביקורת על *מזכרונות ימי ילדותי או מראה העיר דווינסק* (גליק, תרע"ב), טען בביקורתו שהסתמכותה של הסופרת על התערבות אלוהית לצדם של המתנגדים מטילה בספק את אמינותם של זיכרונותיה. גליק, יליד קובנה (ליטא) ובן דורה של פונר, היה אמנם בן למשפחה מתנגדית אך אשתו הייתה בת למשפחה חסידית והוא התגורר בבית חותנו בבוגוסלב (אוקראינה) לאחר נישואיו, ולפיכך הכיר את חיי החסידים מקרוב (Selavan Schwarcz, 2012). גליק מתח ביקורת על יומרותה של הסופרת לפרש את כוונתו של האל כחלק ממטרתה לנגח את החסידים וכנגד זאת כתב: "אני בעצמי חייתי שנים הרבה בין הצדיקים, חסידים ואנשי מעשה גדולים, שדברו גם כן סרה על [...] הגאון ועל גדולי המתנגדים האחרים ונשארו בריאי-אולם אחר זה, ורבים מהם בריאים גם היום, כי 'בהדי כבשי דרחמנא למה לך'"⁸ (גליק, תרע"ב, 8). בביקורתו הוסיף גליק שהכיר גם יהודים שכפרו בכול, "שמלעיגים מהחסידים והמתנגדים יחד, וגם מלעיגים בכל קודש ומדברים סרה על ד' ועל משיחו [...] ובכל זאת אלה שעוד לא מתו חיים כלם עד היום" (שם, שם).

לדעת גליק, הטייתה האנטי-חסידית של פונר נבעה מהשפעתם של סיפורים אנטי-חסידיים ששמעה בילדותה כבת למשפחת מתנגדים. לדבריו סיפורים אלה השאירו עליה את רישומם העז גם בבגרותה, והערצתה לאמה משתקפת בסיפור הנס שנעשה לה. בביקורתו ציין גליק סיפור ששמע מפי מתנגדים על חסיד שמת כעונש מידי שמים "באשר בהיותו מבושם, הניח את 'חיי אדם' על הארץ ורקד עליו ברגליו וקילל אותו ואת מחברו ואת הגאון" (שם, שם). גליק הטיל ספק בכך שמותו של החסיד היה אכן עונש על ריקודו, אך הניח שסיפור כזה היה מקובל בחוג משפחתה של פונר.

למרות ביקורתו הביע גליק הערכה לכישרונה של המחברת "לספר כמו ששמעה", ולהחיות בשביל קהל קוראיה את אוירת העיונות ההדדית ששררה בקרב החסידים והמתנגדים בדווינסק, שספגה בילדותה. אפשר לומר שפונר לא הפרידה בין זיכרונות ילדותה לבין אישיותה הבוגרת, אלא חוותה מחדש את ההתנגשויות בין החסידים למתנגדים מנקודת ראותה של ילדה. כך למשל כאשר תיארה פונר את החגיגה שערך האופה החסיד לרגל חנוכת מאפייתו, כללה את עצמה בין האורחים לצד הוריה ושחזרה פרטים אשר לכאורה אינם נחוצים לתיעוד הפילוג בין החסידים למתנגדים כדי לערב את עצמה בהתרחשויות. פונר ציינה שהלכה לחגיגה משום שאהבה לשמוע את שירתם של החסידים, אך נאלצה לשבת עם אמה ועם שכנותיה בחדר נפרד שיועד לנשים ועמדה בפתח הדלת כדי לצפות במתרחש במאפיה שבה חגגו הגברים. כאשר הבחין בה האופה, שלח אותה להביא בקבוק כדי למזוג יין מן החבית, אך בשובה עם הבקבוק נוכחה לדעת שהאורחים החסידים לא המתינו לבקבוק, ומלאו את כוסותיהם הישר מן החבית. כאן שחזרה פונר את צליל השקת הכוסות וקריאות החסידים אשר שמעה במו אזניה:

⁸ בארמית: "למה לך להיכנס לכבשוננו של האל" (בבלי ברכות י, א).

⁹ חיי אדם הוא ספר הלכה שכתב מחותנו של הגר"א, ר' אברהם דנציג.

"לחיים רבי! לחיים חסידינו. מוות למתנגדים החיים. בכף הקלע"¹⁰ יקלעו מתייהם הארורים" (פונר, תרס"ג, 23). כך הציגה עצמה פונר כעדת ראייה להתנהגותו כפויית הטובה של האופה, ושיתפה את קהל קוראיה באכזבתה מן החסידים שאת שירתם אהבה לשמוע. כמו בתיאור הלוויית הרב רפפורט גם כאן לא התייחסה פונר לנקודת מבטם של החסידים, שיתכן שהאמינו שמתנגדים מסוימים מתו לאחר החגיגה עקב קללתם, ונשמותיהם מיטלטלות בכף הקלע בלי מנוחה.

למקרא ביקורתו של גליק אפשר לשאול האם אפשר להסתמך על זיכרונותיה של פונר כתיעוד של הסכסוך החסידי-מתנגדי שחוותה בילדותה? בפנקס הקהילות של לטביה ואסטוניה מצוין מזכרונות ימי ילדותי או מראה העיר דווינסק ברשימת המקורות לצד זיכרונותיהם של כותבים אחרים (פנקס הקהילות, תשמ"ח, 105), ונכתב שהפילוג הרשמי של קהילת דווינסק לשתי קהילות נפרדות, שלכל אחת מהן היה רב משלה, התרחש בשנת 1871. שנה זו הייתה השנה שעברה משפחתה של פונר מדווינסק לריגה, בהיות המספרת בת שבע-עשרה (פונר, תרס"ג, 39). מדברים אלה אפשר להסיק שהמחברת תיארה את קורות הקהילה לאחר הפילוג לא על פי זיכרונותיה אלא, כפי שציינה בפתח ספרה, על פי מה ששמעה "מפי אנשים נאמנים ואנשי שם" שבאו ככל הנראה מחוגי המתנגדים המקורבים למשפחתה.

בעיתוני התקופה העבריים הופיעו דיווחים על הפילוג בין החסידים למתנגדים בדווינסק בראשית שנות השבעים של המאה התשע-עשרה, כאשר כבר היו בעיר רב חסידי ורב מתנגד. במאמר בעיתון הלבנון, עיתונו של הפלג האורתודוקסי המתון, מתוארת מחלוקת שהתגלעה ב-1871 בין הרב החסידי לרב המתנגד של דווינסק באשר לכשרותם של ספרי התורה ושל זוגות התפילין שנכתבו בעיר (הלבנון, ח, 27 (תרל"ב), 213-212). הרב החסידי, יהודה לייב זלקינד, פסל את כל ספרי התורה וזוגות התפילין, ואילו הרב המתנגד, שאול זליג מאירוב, קבע שהיו כשרים. כדי לפתור את המחלוקת פנו שני הרבנים לרב חסידי בעיר קאפוסט הסמוכה לדווינסק, והלה צידד בדעתו של מאירוב המתנגד. זלקינד החסידי לא קיבל את פסיקתו של הרב מקאפוסט, והמחלוקת הועברה לדיונם של שלושה רבנים נוספים, אשר לדברי הכותב, עדיין יהודי דווינסק ממתנינים לפסיקתם. כתב הלבנון מציין שאם יפסקו שלושת הרבנים לטובת זלקינד, לא רק ספרי התורה אשר בעיר דווינסק ייפסלו אלא אף ספרי תורה שנשלחו מדווינסק לערים אחרות ובהן ירושלים, ושמספר זוגות התפילין שייפסלו עומד על אלפיים.

תיאורו של הרב החסידי של דווינסק כמחמיר להכעיס אשר אינו מקבל את פסיקתו של הרב החסידי מקאפוסט נגדו, ותיאורו של הרב המתנגד כמקל בפסיקתו כפי שהם עולים מעיתון הלבנון, תואמים לתיאורם של שני הרבנים שהציגה פונר על פי זיכרונותיה. לדבריה, היה הרב המתנגד מאירוב "גאון גדול", ומתוך בקיאותו "התיר כמעט כל השאלות". לעומתו לא היה הרב החסידי זלקינד בקי בהלכה והעדיף לאסור כל דבר שלא היה בטוח בו (פונר, תרס"ג, 25). התאמה זו מאששת לכאורה את תקפותם של זיכרונותיה של פונר. עם זאת ראוי לזכור שהלבנון היה מזוהה עם עמדותיהם של המתנגדים (גלבוע, תשנ"ב, 188), וסביר להניח שדיווחיהם על המחלוקת בין שני הרבנים מדווינסק היו מוטים לטובתם ממש כזיכרונותיה של פונר. מדיווח מ-1876 בעיתון המשכילי המתון הצפירה עולה שזלקינד, הרב החסידי, דווקא הקל בתקנותיו על בני קהילת דווינסק שגויסו לצבא הרוסי כדי שיוכלו לבשל להם בשר כשר ולקיים אורח חיים יהודי בצבא (הצפירה, ג, 4 (תרל"ו), 26).

כנגד הטיית האנטי-חסידי של פונר בספר זיכרונותיה, הטיה המשתקפת גם בעיתונות של שנות השישים והשבעים של המאה התשע-עשרה, ניצב סיפור משפחתו של

¹⁰ "כף הקלע" הוא התחום שמיטלטלות בו נשמותיהם של הרשעים לאחר מותם בלי שימצאו מנוחה. ראו בבלי שבת קנב, ע"ב.

הרב אברהם יצחק הכהן קוק (הראי"ה) כדוגמה לדו-קיום חסידי-מתנגדי בדווינסק (רוזנק, תשס"ז, 11-12). הרב קוק נולד בדווינסק ב-1865 לאב מתנגד ולאם ממשפחה חסידית ולפיכך גדל במשפחה ששילבה בין שתי התפיסות. אחיו הצעיר של קוק, שאול חנא, נקרא על שמו של הרב המתנגד הראשון אשר הובא לדווינסק, שאול זליג מאירוב (קוק, תשנ"ה, 148). את חינוכו כילד קיבל קוק מאביו המתנגד, ובנערותו הושפע מאוד מן הרב המתנגד של דווינסק באותה העת, ראובן הלוי לויין. בבגרותו התחבר הרב קוק לחסידי חב"ד, אך בחדרו היו תלויות זו לצד זו תמונותיהם של הגאון מוילנה ושל הרב שניאור זלמן מלאדי, מייסד תנועת חב"ד. קרוב לוודאי שפונר ובני משפחתו ידעו על קיומה של משפחת קוק ה"מעורבת", ושהיו בדווינסק משפחות נוספות שחיו בהן חסידים ומתנגדים בשלום, אך פונר התעלמה מהן בכתיבת זיכרונותיה ובחרה כפי הנראה להקצין את היריבות בין שתי העדות ולהציג תמונה חלקית ומפלה של קהילת עירה כדי לתקוף את החסידים.

הטייתה האנטי-חסידית של פונר בכתיבת זיכרונותיה הוזנה לא רק מן הסביבה המתנגדית של שנות ילדותה, אלא גם מן הסביבה המשכילית שחיה בה בבגרותה (כהן ופיינר, 2006, 133). בספרה הראשון, הרומן *אהבת ישרים או המשפחות המורדפות* (וילנה, 1881), הציגה פונר עימות בין יהודים משכילים המעורים בחברה האירופית ובתרבותה לבין חסידים שמרנים ונבערים. עשרים שנה לאחר מכן, תיארה פונר בספר זיכרונותיה את מאמציהם של המשכילים בדווינסק לגייס תלמידים יהודים לגימנסיה הרוסית בעיר, והדגישה שהיו אלה בעיקר החסידים אשר נמנעו משליחת בניהם לגימנסיה (פונר, 29). אשמה דומה לזו שהטיחה פונר הטיח בחסידים אחד ממשכילי דווינסק, צבי הירש יאנאטהאנזאהן, במכתבו לעיתון המשכילי *המליץ* מ-1872:

מצב ההשכלה בעדתנו פה רחוק עוד ממטרתו, רבים עוד יושבי חשך אשר פחדם יבעתם לראות החדשות הנעשות בחנוך הילדים ובכל יתר פעולות ההשכלה הזמנית; אכן אם לאט לאט, הלא ניכרו בכל זאת אותות ההשכלה ועוצם פעולתה. ואם סמל החסידות יעור עיני אחינו פה ולא יראו את הטוב הצפון לבני ישראל הבאים לבקש דעת ולהשתלם בלימודים בהגימנאזיום, ועל כן ימנעו לבוא בו לקנות שלמות, הלא ינהרו הנה ילדי ישראל מערים אחרות לשמוע לקח בהגימנאזיום פה ומספרם עד כחמשים נפש (*המליץ*, יב, 8 (תרל"ב), 59).

כשם שתיארה את החסידים הבדיוניים ב*אהבת ישרים* באמצעות מאפיינים סטריאוטיפיים, כך תיארה פונר את החסידים בספר זיכרונותיה כבורים, שתיינים, אלימים ורודפי בצע. כפי שהבחין ישראל ברטל, הצגתה של ההווה החסידית בטקסטים המשכיליים, בעיקר במזרח אירופה, הייתה בררנית: "דמויות הצדיקים המתייחסות לפרקים לאישים היסטוריים קונקרטיים, הן חד ממדיות ובעלות תכונות קבועות וידועות. הממד העיוני של החסידות מצויר באופן פרודי-קריקטורי על ידי הבאה חלקית של תורות חסידיות, או יצירת תורות נלעגות" (ברטל, תשנ"ב, 9). אפיונם הנלעג של החסידים העולה מזיכרונותיה של פונר ביטא אפוא, נוסף על הטייתה לטובת המתנגדים, את השקפתה המשכילית.

על פי שמואל ורסס, טובה כהן ואחרים, שאפו משכילי מזרח אירופה להפוך את המתנגדים לבעלי בריתם במאבקם נגד החסידים. לדברי ורסס, המשכילים "טיפחו תוך שכנוע עצמי" את "הנרטיב של הקרבה" בינם לבין הגר"א, מנהיגם של המתנגדים. נוכחותו של הגר"א בולטת בכתיבי המשכילים במאה התשע-עשרה, היא "אפופה הערצה ויראת כבוד", ומעידה על ניסיונם של המשכילים "להשכיל את הגאון" (ורסס, תשס"א, 65). כך למשל,

זכויותיו של הגר"א בהבנה ביקורתית של הטקסטים התלמודיים התפרשו לעתים על ידי משכילים כהתרת הרצועה אשר לסמכותם המוחלטת המקובלת מטעם הממסד הרבני, שכן שינוי ההבנה הטקסטואלית על גרסאותיה הייתה בעיניהם בגדר פירצה נחוצה בפירושם של דינים וסייגים מחמירים, הלכה למעשה, במציאות זמנם (שם, שם).

לדברי טובה כהן, המשכילים

ניסו, עוד בסוף המאה השמונה-עשרה, בעיקר במאה התשע-עשרה, להצביע על הקשרים שבין דרכם לדרך הגר"א, ולהראות עצמם, במידה רבה, כממשיכי דרכו, הן במלחמתם בחסידות והן בשיטת הלימוד בכלל. על ידי כך ניסו המשכילים להציג את עצמם כהמשך ליהדות המסורתית, ולא כמהפכנים, היוצאים לערער את אושיותיה וכך קיוו למצוא מסילות ללבבות רבים ככל האפשר (כהן, תשמ"א, פב).

השקפתה המשכילית הבוגרת של פונר, כפי שהיא משתקפת בזיכרונותיה, עלתה אפוא בקנה אחד עם הרגשות האנטי-חסידיים שספגה בילדותה. אולם בשלהי המאה התשע-עשרה, בעקבות הופעת ספרו של המשכיל אליעזר צווייפל (1815-1888) *שלום על ישראל* (1868), שבו הציע צווייפל דרך לקירוב בין ההשכלה לחסידות, החל תהליך של שינוי ביחסם של המשכילים לחסידות (פיינר, תש"ע, 177-180). בסוף שנות השמונים של המאה כבר קרא מיכה יוסף ברדיצ'בסקי לסיומה של מלחמת התרבות בין תנועות ההשכלה וההתנגדות לתנועת החסידות (שם, 179), ולפיכך ספרה של פונר שיצא לאור ב-1903, נדמה כאנכרוניסטי ומנוגד למגמה המשכילית בת הזמן.

בזיכרונותיה הנציחה אפוא פונר את ההשקפה המשכילית האנטי-חסידית שרווחה יותר בילדותה ובנעוריה. כך למשל עם הופעת ספרו של צווייפל ב-1868, הביעה הסופרת המשכילה מרים מארקל-מוזסון (1839-1920) רגשות אנטי-חסידיים עזים לצד רגשות הכרת תודה למתנגדים על מאבקם בחסידות. באחד ממכתביה ל"ל גורדון כתבה מארקל-מוזסון:

מאוד התמרמרה רוחי כרוח כל אוהב עמנו על צווייפל. ואתה ידידי הנכבד כיד הסאטירה הטובה עליך גזור נא את הצבוע על ימין ועל שמאל, כי הקדיח תבשילו ברבים ועשה נבלה בישראל; הלא עד השמים נגע משפטו. כי את אשר פעלו ועשו חכמי המתנגדים עד היום לבער מעט מעט את חבר מרעים המתחסדים והמשתגעים מקרב בית ישראל, הנה הוא אתא והשחית כל מפעלותיהם והתעיב עלילה בדברי און וחנף. אין זאת כי התאוה תאוה להעשות צדיק ואב המון גוים (מארקל-מוזסון בתוך ורסס, תשס"ד, 132).

תכתובת מאמצע שנות השישים בעיתון *המליץ*, שופרם של המשכילים, משקפת היטב את התנגדותם של המשכילים לחסידים בעת הזו. עורך העיתון, אלכסנדר צדרבוים, פרסם את מכתבו של קורא בשם ל. שיינציס מן העיר קרמניץ (אוקראינה) שהתלונן שחסידי עירו מתנכלים לו משום שהוא לומד את ספרי התורה עם פירוש הביאור¹¹ בבית המדרש. בתגובתו למכתב הביע העורך את אהדתו לשיינציס והוסיף שהתנגדותם של החסידים להבנת התורה דומה לשאיפתם של הכמרים הקתולים בעבר לשמר את הבערות בקרב מאמיניהם (*המליץ*, 5, 11 (תרכ"ה), 165-166). לאחר מספר חודשים הופיע *המליץ* מכתב תשובה למכתבו של שיינציס מבן עירו משה רייכברג, ובו טען רייכברג ששיינציס הציג במכתבו תמונה מסולפת של החסידים בקרמניץ. לדברי רייכברג, החסידים והמתנגדים בקרמניץ חיים בשלום, וחותרו של שיינציס הוא חסיד שאף מפרנס את חתנו המתנגד ומאפשר לו ללמוד תורה עם הביאור. תגובתו של העורך למכתבו של רייכברג הייתה שמדי יום ביומו מגיעות לעיתונו תלונות מערים רבות על התנכלויות למתנגדים מצד החסידים, ושאין באפשרותו לאמת כל תלונה (*המליץ*, 20 (תרכ"ה), 304-305).

כאן ראוי לציין שכבר בשנות השישים של המאה התשע-עשרה לא צידדו כל המשכילים באופן חד משמעי במתנגדים בעימותיהם עם החסידים ולא ראו בהם

¹¹ 'הביאור' הוא 'נתיבות השלום', ביאורו של מנדלסון לתורה שתורגם לגרמנית ופורש על ידי כמה מן המשכילים על דרך הפשט, והרבנים החרדים פסלוהו. ראו פלאי, תשע"ב, 148.

בהכרח בעלי ברית פוטנציאליים. כך למשל הביע הסופר פרץ סמולנסקין (1842-1885) ביקורת כלפי המתנגדים לצד ביקורתו על החסידים בספרו *התועה בדרכי החיים* (1868):

החסידים יאמינו בקדושיהם ויבזו לבל חכמה ומדע, גם ילעיבו בכתבי הקדש ובהגמרא ישימו תהלה, כי קצר כח כל אלה, לפי דבריהם, להעלות את הנשמה על למשכן בוראה, רק הזוהר וספרי המקובלים להם קדוש יאמר, וההוגים במו אף אם לא יבינו עד מה יזכו לעלות למרומי שחקים תחת כסא הכבוד. אך גם בספרים האלה לא ירבו הגות כי לא המדרש עקר אלא המעשה, לכן יאכלו וישבעו וישישו בדי גיל כל היום, ישתו לשכרה בבית התפלה, יסבאו שכר בביתם ולא יחסר המזג גם ביום צום אם רק ימצאו סעודת מצוה, רק דבר טוב אחד נמצא בהם, כי המה איש את רעהו יעזורו. [...]

לא כאלה המתנגדים, המה בוז יבזו להקדוש, ישחקו בשאט נפש להבליו ודרכיו, ובעיניהם לא יתקדש איש בעודנו בחיים, רק האיש אשר כבר ירד נשיה והניח זכרו אחריו בספר כתוב, הוא הקדוש וספרו קדוש, ולכל ספר קדוש יאמרו גם אם הבל יסודו ואפע בקרבו. המה לא ישתו לבם לאגודת החברה, להיות איש לעזר לרעהו, רק כל איש בדרכו ילך בבקר בבקר לבית התפלה, ביום יצא לפעלו (אם אשתו חולה או לא תצלה למלאכה, כי בלעדי זאת תשלחנה הנשים במסחר ידיהן ובעליהן ישבו בבית המדרש), בערב ישוב לבית התפלה להגות בגמרא, במשניות, בעין יעקב או שלחן ערוך, המה יחפשו חפש מחפש אחרי כל דבר חוק ומשפט הנכתב בשלחן הערוך ועוד יוסיפו עליהם כהנה וכהנה מלבם (סמולנסקין, ב [1868] 1901, 243-244).

אפיונם החיובי של המתנגדים בזיכרונותיה של פונר שיקף אפוא הלך רוח שרווח בקרב חלק מן הסופרים המשכילים, שביטאה למשל מרקל מוזסון במכתבה לגורדון ופונר אימצה בבגרותה.

הדיווח בעיתונות המשכילית על הפילוג בקהילת דווינסק נמשך גם בשנות השמונים והתשעים של המאה התשע-עשרה, אך העיד יותר על ניסיונות הגישור בין שני הפלגים מעל האיבה ההדדית ביניהם, בדומה למגמת ההתפייסות בין המשכילים לחסידות בעת הזו. כך למשל במאמר *המליץ* ב-1885 תיאר אחד מתושבי דווינסק את ההתקרבות בין עדות החסידים למתנגדים בעיר:

רוח הזמן צרר לאט לאט בכנפיו את הטינא שבלב בעלי שתי המפלגות, וירחיקה הלאה מחוץ למחנה. החסידים והמתנגדים החלו לאט לאט להתקרב איש אל אחיו, ומתנגד את חסיד יחד יתרועע, ובא האחד אל המשתה אשר עשה רעהו, מפתו אכל גם מכוסו שתה, ובשר זבח רעהו לא כפגול היה בעיניו. ואם אמנם עד היום עוד נשארו רבנים ושוחטים למתנגדים לחוד ולחסידים לחוד, אבל זו תהלת ותפארת הרבנים מנהלי העדה, כי שלום יבקשו וכאחים ורעים יחדיו יחיו, ועל מי מנוחות ינהלנו *(המליץ)*, כה, 82 (תרמ"ה), 1333).

ואילו במאמר בעיתון *הצפירה* מ-1888 תיאר כותב בעילום שם ניסיון לאיחוד הקהילה באמצעות רב מתנגד שנעשה בשנה שנפטרו הן רב החסידים והן רב המתנגדים. כך סיפר הכותב כיצד ל אחר שהמתנגדים הביאו רב חדש שהרשים את הקהילה בידענותו,

רבים וכן שלמים מגדולי החסידים דורשים במפגיע לקבל את הרב הגאון הדגול מרבבה הזה לרב גם על קהל החסידים ולא תהיה עוד כל מחלקת לפוקה ולמכשול לשני בתי אבות ישראל – החסידים והמתנגדים. אמנם לדאבון לבב אוהבי השלום, לא מתו עוד בעירנו בני קרח העומדים במרדס להפריד בין הדבקים ולנפץ אל סלע המחלקת את הכלי המחזיק ברכה לישראל *(הצפירה)*, טו, 79 (תרמ"ח), 2).

בתיאורו הדגיש הכותב שאף על פי שהרב המיועד לאחד את הקהילה היה מן המתנגדים, הרי ש"גם החסידים הראו לנו את 'עשיריהם ברוח' עד כמה מגעת אהבתם לכבוד התורה בכלל ולאישי בריתם בפרט", ושיבח את תמיכתם של חסידי דווינסק במשפחתו של מלמד חסיד בעל ידע מופלג בתורה שנפטר לאחר מחלה (שם, 3). אולם הניסיון לאיחוד הקהילה בדווינסק לא צלח, ובמאמר *המליץ* מ-1891 מתוארת

אכזבתם של בני העיר מן האפשרות ששני הרבנים החדשים יפעלו לקירוב שתי העדות:

בראשונה השתעשעו אוהבי השלום בתקוה טובה כי שני רבנינו הגאונים יעלו ויבואו כשני מאורות גדולים על אופק שמי עירנו להאיר לה ולדרים עליה ולהסיר את הרי החשך המבדילים בין יושבי עירנו לפלגותיהם; אבל למגנת לבם ראו תחת האור הגדול רק ליקוי שני המאורות – והחשך במקומו עומד [...] דור הולך ודור בא ומחלוקת החסידים והמתנגדים – שני בתי אבות ישראל – לעולם עומדת לפוקה ולמכשול לרגלי השלום ולכל חובות הלבבות בעמנו (המליץ, לא, 208 (תרנ"א), 5).

התקווה לקירוב הלבבות בין החסידים למתנגדים בדווינסק עדיין התבטאה במאמר מ-1894 שמתוארת בו הקמתו של בית תמחוי המשותף לכל הפלגים בעיר, אשר לדברי הכותב עשוי לאחד מחדש את הקהילה המפולגת:

הבית הזה, מלבד תכליתו הנרצה הנכרת יום יום: להאכיל את העניים לחם ותבשיל, רצוף בו אהבה ואחוה לכל המפלגות בעירנו, העויות זו את זו זה כמה, ולא נכר בו "חסיד" לפני "מתנגד" ו"קנאי" על "משכיל", וכשם שהנתמכים מדה אחת להם ולמחסורם, כן התומכים מדה אחת וקצב אחד להם ולצדקתם. ולא לשוא יחושו רבים עתידות גדולות לבית הזה כי ברבות הימים יהיה לכלי מחזיק ברכה לכל העיר, והכחות הגדולים אשר יאצר ויחסן לעת כזאת, יהיו בימים הבאים לכח גדול ונעלה אשר יניע את גלגלי כל עניני הצדקות בעירנו, מחברת "מלביש ערומים" אשר לנערי עירנו עד "חברתא קדישתא" וכולם בסדר ובמשטר, בצדק ובתמים, ואז נפול יפול קיר המבדיל בין מפלגות עירנו, החסידים והמתנגדים, גם במעשה הצדקה ועבודתה, וכשם שהקדחת, למשל, לא תפליא בין חסיד למתנגד, כן לא יחצו עוד את ה ח י נ י ן לשתי כתות, אשר לחסידים ואשר למתנגדים, וממון ישראל הרבה הרבה מאד לא ירד לטמיון למרבה המחלוקת כאשר עד הנה, ושלום על עירנו (המליץ, לד, 20 (תרנ"ד), 2).

הפילוג החסידי-מתנגדי בדווינסק היה אפוא נושא לדיון בעיתונות גם סמוך למועד פרסומם של זיכרונותיה של פונר, ועדיין עורר עניין בקרב קהל קוראי העברית. מכאן נבע כנראה רצונה של הסופרת לפרסם את זיכרונותיה בעת הזאת ולספק לקוראים את נקודת תצפיתה האישית לפילוג.

אם כן, זיכרונותיה של פונר מספקים תמונה מוטה של יחסי החסידים והמתנגדים בדווינסק. מגמתה האנטי-חסידי של המספרת, כפי שהיא עולה מקובץ זיכרונותיה, בולטת לעומת מגמתם הפייסנית יותר של הכותבים בעיתונות המשכילית בת זמנה, וחושפת את נקודת ראותה האנכרוניסטית. עם זאת זיכרונות אלה משקפים נאמנה את הטייתם האנטי-חסידי של המתנגדים בדווינסק שעמם גדלה פונר, וכן את הטייתם האנטי-חסידי של הסופרים המשכילים אשר השפיעו עליה בבגרותה. הטייתה האנטי-חסידי של המספרת אפוא איננה אלא ביטוי לצד של הפילוג שהתכוונה לתעד, ולפיכך מספקים זיכרונותיה תיעוד נאמן של השקפתם האנטי-חסידי הן של המתנגדים והן של חלק מן המשכילים במזרח אירופה בשנות הששים והשבעים של המאה התשע-עשרה. יתרה מזאת אפשר לראות בקובץ הזיכרונות דרך ייחודית שבאמצעותה מבקשת פונר לקנות לה מעמד כסופרת משכילית אישה בין סופרים משכילים גברים על ידי ביסוס סמכותה לתעד את הסכסוך החסידי-מתנגדי, כבת לאם מצאצאי הגר"א שזכתה לנס בזכות צדיקותה.

ביבליוגרפיה**סיפורי שרה פייגה פונר**

- מיינקין, שרה פייגה. אהבת ישרים או המשפחות המורדפות. וילנה: דפוס א"ה קצינלינבוין, תרמ"א 1881.
- פאנער, שרה פייגה. דרך ילדים, או, ספור מירושלים. וינה: דפוס מוריץ קנפפלמאכר, תרמ"ו 1886.
- בגד בוגדים: ספור מימי שמעון כהן גדול. ורשה: דפוס אלכסנדר גינז, תרנ"א 1891.
- מזכרונות ימי ילדותי, או, מראה העיר דווינסק. ורשה: דפוס הצפירה, תרס"ג 1903.
- "דער ווייבער בונט". יודישע פרויענוועלט, 23 (1902), 5-6, 24 (1902), 5-7.
- פונר, שרה פייגה. "מזכרונות ימי נעורי". שחרות, ו (אלול תרע"ט), 91-93, ז (תשרי תר"ף), 109-110.

מקורות נוספים וספרות מחקר

- אלשטיין, יואב. "הסיפור החסידי: טרנספורמציה של מערכות עיון לתחביר סיפורי". דעת, 9 (תשמ"ב), 25-38.
- בובר, מרטין. אור הגנוז: סיפורי חסידים. ירושלים: שוקן, תשס"ה.
- ברטל, ישראל. "מבבואה מעוותת לעובדה היסטורית: ספרות ההשכלה ומחקר תנועת החסידות". מדעי היהדות, 32 (תשנ"ב), 7-17.
- גלבווע, מנוחה. לקסיקון העיתונות העברית במאות השמונה-עשרה והתשע-עשרה. ירושלים: מוסד ביאליק, תשנ"ב.
- גליק, יוסף זעליג. "משנת חכמים על הספר 'מזכרונות ימי ילדותי' או מראה העיר דווינסק". בתוך אבני גזית. פיטסבורג: דפוס גליק, תרע"ב, 5-8.
- הלבנון, ח, 27 (תרל"ב), 212-213.
- המליץ, ה, 11 (תרכ"ה), 165-166.
- ה, 20 (תרכ"ה), 304-305.
- י, 24 (תר"ל), 173.
- יב, 8 (תרל"ב), 59.
- יב, 13 (תרל"ג), 93-94.
- כה, 82 (תרמ"ה), 1333-1334.
- לא, 208 (תרנ"א), 4-6.
- לד, 20 (תרנ"ד), 2-3.
- הצפירה, ג, 4 (תרל"ו), 26-27.
- טו, 79 (תרמ"ח), 2-3.
- ורסס, שמואל. "הגאון רבי אליהו מוילנה בעולמה של ספרות ההשכלה". בתוך הקיצה עמי: ספרות ההשכלה בעידן המודרניזציה. ירושלים: מאגנס, תשס"א, 25-66.
- ורסס, שמואל (עורך). ידידתו של המשורר: איגרות מרים מארקל-מוזסזון אל יהודה ליב גורדון (יל"ג). ירושלים: מוסד ביאליק, תשס"ד 2004.
- זלקינד, יצחק. זכרונות יצחק שריון. ירושלים: בן המחר, תש"ג.
- מאהלר, רפאל. החסידות וההשכלה. מרחביה: הקיבוץ הארצי, 1961.
- כהן, טובה. "ירושלים וליטא – השפעת הגר"א על העסוק המשכילי בארץ-ישראל". סיני, פ"ח (תשמ"א), עב-פד.
- כהן, טובה, ופינר, שמואל. קול עלמה עברייא: כתבי נשים משכילות במאה התשע-עשרה. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, 2006.

- סמולנסקין, פרץ. *התעה בדרכי החיים או תולדות יוסף היתום מעיר מדמנה*. וילנה: האלמנה והאחים ראם, [1868] 1901.
- פיינר, שמואל. *מלחמת תרבות: תנועת ההשכלה היהודית במאה ה-19*. ירושלים: כרמל, תש"ע.
- פלאי, משה. *עטרה ליושנה: המאבק ליצירת יהדות ההשכלה*. בני ברק: הקיבוץ המאוחד, תשע"ב.
- פנקס הקהילות: *לטביה ואסטוניה*. דב לוין (עורך). ירושלים: יד ושם, תשמ"ח.
- פרס כהן, מיכל. *הרקע ההיסטורי והספרותי להתפתחותה של שרה פייגה פונר לבית מיינקין כסופרת עברית*. עבודה שוות-ערך לתזה. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן, תשע"ב.
- צווייפל, אליעזר. *שלום על ישראל או שם משה טוב, והוא ציור כללי ומושג הקפי מענין הבעש"ט ותלמידיו*. זייטומיר: ללא מו"ל, 1868-1873.
- קוק, אברהם יצחק הכהן. *ליקוטי הראי"ה: פרקי חיים ואסופת מאמרים של מרא דארעא בישראל מרן הרב אברהם יצחק הכהן קוק זצ"ל*, חלק ג. משה צבי נריה (עורך), *כפר הרואה: ישיבת בני עקיבא, תשנ"ה*.
- רוזנק, אברהם. *הרב אברהם יצחק הכהן קוק*. ירושלים: מרכז זלמן שזר, תשס"ז.
- שוחט, עזריאל. *מוסד "הרבנות מטעם" ברוסיה: פרשה במאבק התרבות בין חרדים לבין משכילים*. חיפה: הוצאת אוניברסיטת חיפה, 1975.
- שמרוק, חנא. *"משמעותה החברתית של השחיטה החסידית"*. ציון, כ, א/ב (תשט"ו), 44-72.
- תלמוד בבלי. ניו יורק: הוצאת מסורה, 1979.
- Freedman, Chaim. *Eliyahu's Branches: The Descendants of the Vilna Gaon and His Family*. Teaneck: Avotaynu Inc., 1997.
- Magnus, Shulamit S. "How Does a Woman Write?" in *Gender and Jewish History*. Eds. Marion A. Kaplan and Deborah Dash Moore. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 2011, 13-26.
- Rosenthal, Morris. *A Woman's Voice: Sarah Foner, Hebrew Author of the Haskalah*. Wilbraham: Daily International Publishers, 2001.
- Selavan Schwarcz, Ida. "Early Zionism in Western Pennsylvania: 1882-1905". Talk delivered on May 8, 2012. americanjewisharchives.org
- Wengeroff, Pauline. *Memoiren einer Grossmutter: Bilder aus der Kulturgeschichte der Juden Russlands im 19 Jahrhundert*. Berlin: M Poppelauer, 1908-1922.
- *Memoirs of a Grandmother*, volume I. Trans: Shulamit Magnus. Intro: Shulamit Magnus. Standord: Stanford University Press, 2010.

THE INFLUENCE OF THE LETTER OF THE SWORD AND THE PEN BY IBN BURD ON THE MAḤBAROT OF ALHARIZI AND IBN ARDUTIEL

Abdallah Tarabeih and Adel Shakour¹
Al-Qasemi Academy

ABSTRACT

This article examines Arabic literary influence on medieval Hebrew literary forms, specifically comparing three examples of Andalusian dispute literature (الجدل والمظرة), which was a popular genre in medieval times. It thus contributes to the overall body of research on the linguistic contact between Hebrew and Arabic literature in Andalusia and the meeting point between the two cultures.

The study examines the dispute literature of Andalusian Arab poets and the form this genre in the writing of Jewish poets. The works examined here are: Ibn Burd's letter titled The Letter of the Sword and the Pen—*risālat s-sayf wa-lqalam*² (رسالة السيف والقلم). Ahmad ibn Burd the Younger was an Andalusian poet whose early life is largely unknown (d. 1053)³. Ibn Burd was the first Islamic poet to analyze the respective merits of the sword and of the pen. This work was esteemed so highly that no one dared criticize it. The second work is The Pen and the Sword by Judah Alharizi who lived in Spain about a century after ibn Burd. Since Alharizi wrote the Pen and the Sword after ibn Burd he was likely influenced by the latter⁴. The third work is the debate between the Scissors and the Pen by Shem Tov ibn Yitzhak Ardutiel, who was born at the end of the thirteenth century in the northern Castille city of Carrion, and was a scholar of Arabic and Castilian literature⁵. Ibn Burd's work represents the letter genre (*rasā'il* رسائل), which flowered in Andalusia and the two Hebrew works represent the *maqama* genre. The article explores the common characteristics shared by these three works as examples of literary debate and *maqamas*, focusing on their themes and linguistic devices.

1. INTRODUCTION

The period 950-1492 witnessed the blossoming of Hebrew poetry. In the tenth to fifteenth centuries, Spain was a very affluent country ruled by the Muslims who were very tolerant towards the Jews. Spain thrived under the early period of Islamic rule and all forms of culture and art were encouraged and flourished. This remarkable period was given the name the Golden Age. The period provided Jewish literature with a completely new type of poetry: the secular poetry of the court which poets dedicated

¹ There is no significance to the order in which the authors are listed.

² The word "*risāla*" means "letter" in Arabic and describes a theoretical treatise (Arazi & Ben Shammai, 1991, pp. 533-539).

³ What we do know is that as a young man, ibn Burd left Cordova and settled in the court of the Mujahid, king of Dania. He returned to Cordova towards the end of his life.

⁴ Dishon, 2012, p. 36.

⁵ Ratzhabi, 1974, p. 31.

to their patrons, heralding a brand new genre of Hebrew poetry. This new genre was a wonderful blend of the Jewish on the one hand and the Islamic on the other and reflected the culture of its authors, who were both pious and learned Jews on the one hand, and had a deep understanding of the wisdom of Arabic poetry and science on the other hand. Cooperation between the two nations moved from the area of culture to the cycles of social life. The verses of Arabic poetry which are embedded in the Hebrew poetry of the Jewish poets of Spain show that when the fancy took them, they wrote Arabic poetry⁶.

Alongside this poetry, we find the development of the literary form of the maqama (maḥberet in Hebrew). Maqama means “meeting place”⁷ and it evolved to mean “assemblies” in the sense of an assembly for listening to an orator or storyteller. A maḥberet or maqama⁸ is a short rhyming tale written in a specific form. The earliest forms had two characters: a storyteller (representing the poet) and the chief protagonist, whose exploits are recounted by the narrator. The most famous maqama writer in Arabic literature was al-Hariri of Basra (1054-1122), whose works were widely read and translated into Hebrew by Judah Alharizi (1165-1234).⁹ The first Hebrew poet who wrote maqamas was Shlomo ibn Saqbal (twelfth century) who wrote a maqama titled “The Speech of Asher Ben Yehuda” and described the games and exploits of lovers. But, the most famous work in this genre, one which is considered the crowning glory of Hebrew maqama literature, was Judah Alharizi's monumental work, the Book of Taḥkemoni¹⁰. Thanks to Alharizi's translations and work, the maqama became part of secular Spanish poetry and was given the Hebrew name “maḥberet”.

Judah Alharizi had both a Jewish religious education, a secular Arabic education, and had an excellent grasp of Arabic. According to Fleisher,¹¹ he was the only Jewish poet to be regarded an Arabic poet without converting to Islam. This article suggests that just as Alharizi he was influenced by the maqamas of Alhariri and al-Hamadani¹². he was familiar with and influenced by ibn Burd's Letter the Pen and the Sword which he incorporated in his Book of Taḥkemoni. There are similarities between the Pen and the Sword, the Book of Taḥkemoni, and ibn Burd's

⁶ Ratzhabi, 1994, p. 331.

⁷ The first Arabic maqama was written by the great Persian-born Arab Islamic poet, Abu Firas al-Hamadani (967-1007) (Ratzhabi, 1994, p. 15).

⁸ The word maqama means assembly and seat in Arabic. The Jewish poets translated maqama as “book” and in Spanish Hebrew poetry it connotes society, audience, seat (Dishon, 2012, p. 21).

⁹ Ratzhabi, 1974, p. 22.

¹⁰ Hazan, 2013, pp. 89-90.

¹¹ Schirmann, 1996, p. 214.

¹² Dishon, 2012, pp. 14-15.

Arabic letter¹³. Later on, of course, we find an argument between a pen and a scissors in Shem Tov Arduziel's book. This article suggests that Shem Tov Arduziel knew and was influenced by the two earlier works by ibn Burd and Alharizi.

Note that in Andalusia, there was an intermixing of the letter genre and the maqama (maḥberet), where the latter opened with rhymed verse while the remainder was in rhymed prose. There are various differences between the two genres: in the maḥberet the story is presented via a special framework which has dramatic structure, whereas the maḥberet and letter are writing as direct reports with no stylistic framework. The two kinds of maḥbarot—the classical and the Spanish—resemble one another in their outward form but differ in terms of the characters of the hero and the storyteller and in the narrative structure.¹⁴

This influence is evident on several levels: Alharizi's book has the same title as ibn Burd's letter. Arduziel made a slight change by using a scissors instead of a sword and by centering his story on a debate between the pen and the poet.

2. LITERARY DISPUTE

The literary dispute is an ancient genre, first seen in ancient Egyptian writing and classical Greek literature,¹⁵ and found in European and Hebrew literature. Hebrew literature contains more than a hundred dispute poems from the ancient eastern period—the period of Yossi ben Yossi (6th century, Eretz Yisrael) – through the medieval period to the twentieth century¹⁶.

In the middle ages, renowned poets wrote disputes in both poetry and maqama form. They included Abraham ibn Ezra, Yehuda ibn Shabtai, Judah Alharizi, Shem Tov ibn Arduziel, and others.¹⁷ Lesser-renowned poets also wrote disputes, several of which were found in the Cairo Genizah¹⁸. There are examples of the genre throughout the Jewish spersion¹⁹: in Italy,²⁰ Ashkenaz,²¹ Greece,²² Turkey, France, and Yemen.²³

¹³ The discussion of Alharizi's treatise *The Pen and the Sword* is based on the new edition of the text by Yahalom and Katsumata.

¹⁴ Mar'ī, 1995, pp. 15-18; Mar'ī, 2013, pp. 1-13.

¹⁵ Spiegel, 1996, pp. 397-399; Turniansky, 1983, p. 4.

¹⁶ Dishon, 2012, p. 253.

¹⁷ Turniansky, 1983, p. 4.

¹⁸ Two scholarly disputes were found in the Cairo Genizah. In one, the scholars argued for twelve months about the redemption. This poem was meant to be read on Passover. The second dispute was a debate between the month of Nisan and the other months of the year. See also Turniansky, 1983, p. 3, fn. 7.

¹⁹ An incomplete list of these dispute poems was compiled by Habermann. See Habermann, 1943, pp. 59-62.

²⁰ For example in the book by Emanuel Haromi.

²¹ For example, Spiegel, 1996, pp. 407-410.

In dispute poetry, two or more protagonists argue about which should be preferred to the other. At the end of the dispute, a compromise is usually proposed by a judge or arbitrator. The judge is a third party to the dispute and may be someone important or the author himself. The participants in the disputes are very diverse: poets, a man and a woman, stock types such as a city-dweller and a town-dweller, a soldier and a farmer, a rich man and a poor man. There are arguments between facets of nature such as summer and winter, abstract concepts such as happiness and poverty, and between such as things wine and water, between coffee and qāt²⁴, between rice and pomegranate seeds²⁵, between the pen and the sword, or the pen and the scissors.

There are generally two sides to the argument, although additional participants may be involved, such as in the dispute between the tongue, the stomach, and other organs, the argument between the letters of the alphabet, etcetera. The disputants vary in how they present matters and the essence of the idea they support. The argument goals also differ. They can have theological and religious goals, moral or didactic goals. Some are satirical or humorous; several maqama-style arguments are like this. Sometimes the purpose of the argument is simply to entertain; other times it is serious and scholarly. Some dispute poems depict vulgar fights with swearing, cursing, and even fistfights²⁶.

Dispute poetry structure also varies. Sometimes the dispute concerns one discrete issue. Other times it may be a chain of connected arguments. One dispute launches into the argument immediately; another has a framework. One is careful to give participants equal columns of text; another does not, and the participants do not even speak in a particular order. There are also different forms of dispute poetry: some contain a variety of rhymes and meter, others are written in rhymed verse or prose interspersed with verse.

Alharizi put considerable emphasis on the dispute, devoting about one-fifth of his book to it. He organized the dispute maḥbarot into two equal groups containing six maḥbarot each. The dispute in Taḥkemoni is discrete. Each maḥberet discusses a single topic, the discussants are given the same amount of space, and the discussants speak in turn. The winner is the one with most speeches and closes the argument²⁷.

In Alharizi's arguments, the argument is sometimes in verse and each party presents its own side. In the other maḥbarot, it is in rhymed prose

²² Turniansky, 1983, p. 4.

²³ And see also Steinschneider, 1908, *The Literary Dispute*, whose book presents the dispute works of different peoples, including Hebrew dispute works.

²⁴ Tobi, 2008, pp. 301-310.

²⁵ Geries, 1997-1998, pp. 143-164.

²⁶ Turniansky, 1983, p. 5.

²⁷ Dishon, 2012, p. 267.

interspersed with verse that reiterate and underscore the narrator's point of view. This style is used in ibn Arduziel's the Pen and the Scissors and ibn Burd's letter, which present each position in rhymed prose. The Letter concludes with the arguments of the pen, which are presented as a long poem in which it is hinted, but not said explicitly, that the pen wins. Like the authors of the Arabic maqamas, ibn Burd inserts quotations or allusions from the ḥadīṡ (Kor'ān and religious Islamic law) as shown below.

Alharizi used different Arabic literary themes in his maḥbarot, such as the argument between the pen and the sword. He typically Judaized the maqamas and gave them Jewish themes, often embedding biblical quotations and allusions. Later, Arduziel too used biblical allusions and idioms extensively in his maqamas.

3. THEMATIC INFLUENCES BETWEEN THE THREE WORKS

It is important to note that there is a strong resemblance between storylines of the three works. In each one, the storyteller begins with an introduction where he describes the situation he finds himself in and prepares the reader for the argument that breaks out between the two characters in the title. All three works are constructed from the characteristic material and motifs found in Arabic poetry and maqamas. The poetic form and writing style both involve dialog and verbosity, which is a characteristic style found in dispute and argument poetry in Arabic literature. We also find another resemblance in the syntactical-rhetorical structure of the phrases / sentences used by the three writers.

3.1 Argument Structure

In classical maqamas, it is necessary for the narrator and the hero to meet. Alharizi introduced this idea into the dispute maqamas, giving each argument a framework tale which is divided into two parts: a beginning and an end. The framework tale opens with the Haezrachi retelling what happened between him and Heber the Kenite, the hero, when they met. The dispute writings all have the same structure, which is also used in the Tahkemoni: the character that begins the dispute usually ends it, has the most columns of speech, and wins the argument.

3.1.1 Introduction

The maqamas opens with the typical kind of preface found in the dispute genre. In one preface, Heiman Haezrachi meets Heber the Kenite (after the latter reveals his identity) and Heber recounts wise sayings and riddles encapsulating the core of the argument. In another form of introduction, Heber the Kenite is one of the parties in the dispute, and appears in the framework tale introduction as an old man who argues with

a rival, who is usually a young man²⁸. The introduction to the framework tales in the three maḥbarot contains allusions to the remainder of the maḥberet, in other words to the argument's main theme. In the framework tale in Alharizi's maḥberet, the Pen and the Sword, Heber the Kenite describes the story of the debate either at Heiman's request or as part of the story.

In this maḥberet, Alharizi allows both sides the same number of speeches—three columns each—although, the Pen has the last word in a lengthy section of verse and, it seems that Alharizi regards the pen as the winner. In ibn Arduziel's maḥberet, the Pen and the Scissors,²⁹ the storyteller's tale opens with a description of a snowy day on which he decided to relieve his boredom by writing. However, his efforts are in vain and the angry storyteller attacks the pen for its inadequacy. The storyteller curses and yells at the pen, which loses its patience and answers the storyteller back. A lengthy dialogue ensues where each hurls accusations at the other until the pen pressures the writer to try to do what the pen could not do and dip his finger into the frozen ink. The writer then admits to the pen that he was wrong. The storyteller realized that “the pen was right, and sat ashamed / sad and silent”. In the second part of the maḥberet, the writer-storyteller is sitting alone and feeling downcast, when the scissors appears and begins a new tale. In this part, the pen and the scissors meet once more³⁰, but this time the wise pen proposes that they should try to resolve their argument. As the rebuker, the scissors exploits the storyteller's loneliness to offer its services instead of the pen “Grasp a pen of iron / It will give you more strength than a dozen (ordinary) pens”. Happy with this proposition, the storyteller announces: “This is a happy day / Because the pen can be replaced” and from here we have a turning when the pen demonstrates its resourcefulness and proposes to resolve the problem amicably resolution by asking a judge to decide between it and the scissors and determine their function and purpose. Both parties accept the compromise. The judge then “examined every household item and found a shiny green pen, which he used / and became a writer and reached a quick judgment...”. “The pen hero will defeat the scissors and write a hundred books / while reviling and cursing the scissors / which it will defeat. The pen emerges triumphant from the judgment and the whole community of reeds (pens) assembled / and there was a shout throughout the camp”. “By order of the

²⁸ Dishon, 2012, p. 255.

²⁹ The scissors were seen as a sharp and offensive weapon, resembling the sword in the other letters.

³⁰ The first time was when the pen broke and did not accomplish what the writer wanted, then the scissors arose and offered itself as a substitute for the pen.

king and his nobles: Everyone shall use his tools for the purpose for which they were made—the pen to write and the scissors to cut hair”.

In most of the Hebrew maqamas—maḥbarot the two sides express mutual scorn. In some of the maqamas this scorn is moderate. For example, in one of the arguments in Alharizi's maḥberet, the sword tells the pen: “There is nothing to reply to your argument / and lying tongue”, which makes the pen “Feel proud”. In this maḥberet, the Pen and the Sword, the issue of which side is right is left open. But, based on the structure and number of speech columns given to each disputant, the winner is clear. In the maḥberet of the Pen and the Scissors, the storyteller clearly curses and abuses the pen, which he says is useless and “bent” (as it failed to live up to the expectations of the writer). In ibn Burd's letter, the storyteller introduces the dispute through a rhymed preface, which discusses the two objects and the importance they were ascribed since ancient times. In the letter, the argument between the sword and the pen is balanced. The pen begins the argument, which it ends with a poem about compromise, and sends it to the king, Danyah Abu al-Jaish ibn Mujahid (1009-1044), asking him to use the pen and the sword for their rightful purposes. However, one senses that pen is preferred over the sword and it receives praise, although the sword is praised too just to be fair. Ibn Burd ends his letter with a poem praising Mujahid Abu Al-Jaish who is considered the head of the military and literary community.

3.1.2 Summary and ruling

In the conclusion and decision sections of the maḥberet / maqama story framework, Heber the Kenite sheds his disguise and appears as himself. Heiman Haezrachi is delighted with Heber's poetic eloquence and writes down his speech with an iron pen. Most of the disputes end in a compromise declared by the adjudicator or arbitrator, who as noted above, is a third side in the dispute. Both sides in the argument are good / right and ought to live together in peace. In some maḥbarot, one party concludes this itself—namely, that the other side is right. In other maḥbarot, like that by Alharizi for example, no ruling about which side is right is reached and the question remains open. However, in Arduziel's work the Scissors and the Pen, the pen is ruled the winner, while in ibn Burd's Letter no clear decision emerges. Instead, we find a sort of compromise between the two symbols, inclining towards the pen, which chose to answer the sword with a paean to the king demonstrating the pen's skill and force of expression.

3.2 The stories found in the three works

Judah Alharizi wrote the *maqama-maḥberet* the Pen and the Sword in rhymed prose. It opens with a description of Heiman Haezrachi, who wishes to record the words of Heber the Kenite using a pen. However, the pen is broken and an argument erupts between the sword and the pen. The argument which introduces this *maḥberet* deals with the argument between books and war—between intellectual pursuit and humanism versus brutality and cruelty. This ancient argument is found in Arabic, Hebrew, and general literature. The opening argument regarding the importance of the sword versus the pen is delivered by the king's most eminent scribes who have an argument with the king's generals who represent the sword. “The scribes argue that they are the true heroes and that the pen defeat those men who draw arms / and reduce nobles to nothing”. The military leaders naturally disagree with their contention that the pen is important.

Shem Tov ibn Ardutiel wrote the *Scissors and the Pen* as a parody and sent it to a rogue who did not understand that ibn Ardutiel had deceived him so as to avoid wasting ink in writing to him. The narrator provides a very nice description of the weather at the time and the narrator-poet's mood. The description is very long and poetically extravagant but it is also very entertaining and draws the reader into the mood of the text so that he wishes to continue reading and see what happens in the end.

The *maḥberet* describing the war between the Pen and the Scissors is very entertaining. It relates that on one of the coldest days in the winter of 1345, the poet was shut up in his house without company or visitors so he decided to try to occupy himself with writing. However, when he tries to dip the pen in the inkwell the pen bends against the ink which has frozen. When the poet vents his annoyance on the pen the scissors comes to the poet's rescue suggesting that he could use it to write on the page instead of the pen by cutting out letters. A heated dispute takes place between the pen and the scissors which the pen wins. Ardutiel did not invent the story of the pen and the scissors but he does succeed in presenting it as a flowing and entertaining lecture. The *maḥberet* is an epic written in rhymed prose interspersed with metered verse. It is mainly told in the first person by the storyteller on behalf of the author.

Ibn Burd's letter is an example of a literary dispute which, as noted, preceded the other works two. The letter begins with an introduction by the narrator who introduces different pairs of objects created by God, between which there is a dispute or rivalry regarding which has the greatest merit. The letter was sent by ibn Burd to Abu al-Jaish ibn Mujahid. The narrator presents the pen and the sword as two important symbols with a long history. The two objects set about arguing amongst themselves. The pen begins by presenting its power and skills using

quoting from the Kor'ān. This lends it sacredness and bestows it with a special spiritual status in the eyes of the nation. The sword responds and boasts of its exploits and cruelty. This response is presented in military and militaristic language. The pen condemns and criticizes the sword, which it holds responsible for different types of destructiveness from bloodshed to dividing people. The pen, on the other hand, is characterized by its good deeds which are inspired by God. The argument between the two rises in intensity and the pen challenges the sword and defeats it through its skilled use of poetic expression.

3.3 Disguise and Self-Revelation

This is a core motif in the maqamas. In most maqamas, it is the hero who disguises and reveals himself. In one he may appear as a woman, in another a horseman, a physician, or a teacher; he may be a wise old man or a silver-tongued youth man with brilliant rhetoric. Sometimes the hero is disguised as a beggar or a demon, a worn out man, a preacher, or a pretty woman. In ibn Burd's letter, the author is disguised as the judge, "the king", who concludes the argument, who rules that no one has the right to interfere in the matter as long as the king is alive and well in the city; both objects are important and the king will use them both as he sees fit. In Alharizi's work on the other hand there is a fierce debate between the pen and the sword which is designed to show which is the winner and has superior status and most merit. Towards the end of this maqama, Heber the Kenite, the storyteller-hero, reveals himself and rules that the pen has won the battle.

And when I listened to its riddles / and poetic proverbs, I took its words to my heart / and wrote its words with an iron pen. / And it lived with me for several days until time wounded me with the arrows of separation / and weaned me from its company³¹.

The maḥberet in the Taḥkemoni in which the storyteller identifies the hero, Heber the Kenite, from the outset, is typical of the maḥbarot of the Taḥkemoni³².

In the dispute between the pen and the narrator in the debate of the Pen and the Scissor, the dispute reaches a climax and the pen and the narrator hurl accusations at each other. The pen rebukes the narrator and shrewdly manipulates him into declaring it the winner. The narrator has writers block and concedes to the pen after learning the truth. The narrator concludes that the pen is truthful and a loyal ally. When the storyteller hurts his finger, he is ashamed and silenced. The scissors now enters the story and offers its services. The scissors makes a point. It wishes to replace the pen. With the appearance of the scissors, an argument

³¹ Alharizi, 2010, p. 410.

³² Yahalom and Katsumata, 2010, p. 19.

develops between the scissors and the pen, until they eventually agree on a solution (compromise). The argument is resolved by a pauper. The arbitrator is disguised as a downtrodden individual who comes to judge the arguments, decide the winner, and end the dispute. Unable to contain its joy, the triumphant pen rises, and grasping the poor man, kisses him. “And the nation shall live in peace”. “And everyone heard the news / And joy was everywhere / All instruments paid attention to it / And their usual, customary way of doing things remained unchanged / And there was peace for forty years”.³³ The moral of the story is: “Do not attempt to do your neighbor's work”. In Ibn Burd's work too, the letter concludes with a verse which praises the pen as being superior to the sword:

“قد أن للسيف ألا يفضل القلما منذ سخر الفتى حاز العلى بهما” — “The sword lost its advantage over the pen on the day it became subordinate to the young man who achieved high status”.

All three maqamas has a narrative foundation, even if its main content is rhetorical or descriptive. The story is either a whole story that develops through the maqama or it may have additional basic elements added to it such as poems, arguments, or a combination of arguments, tales, and anecdotes.

The language and style of the two works (The Maḥberet of the Pen and the Sword and the Debate of the Pen and the Scissors) are full of artistic devices. Some of the main ones follow next.

3.4 Old and new in the Jewish maḥbarot

Alharizi's Letter of the Sword and the Pen draws many topics from medieval Hebrew poetry which he with supplements either new themes or with themes dealt with by earlier poets which were forgotten and which he resurrects. The main subject is war. No Hebrew poetry had been written on this subject since the time of Shmuel Hanagid.

3.5 Social Criticism

A central theme in the maqamas is social criticism, which is addressed at some length and offers us a rich source of information about contemporary life. Three critical approaches are used in particular: *hiḡā'* or derogatory verses borrowed from Arabic literature, satire borrowed from Arabic and Latin literature, and social criticism European class literature³⁴. In the three works discussed here, the criticism targets the object-characters which try to intervene in the functions of others and diminish their value by changing the purpose of their creation. In the three works, the pen is the preferred character and wins all the battles. The pen engages in a battle over its status and how it is used by writers.

³³ Schirrmann, Part 1, 2006, pp. 538-581.

³⁴ Dishon, 2012, p. 27.

In these works, social criticism is additionally reinforced by the satire aimed at exposing hypocrisy and fraud.

4. LINGUISTIC SIMILARITIES BETWEEN THE THREE WORKS

4.1 Rhymed prose

A typical and obvious form found in both the letters and *maqamas* and similar genres is the use of rhyming, mostly rhymed prose. Also noteworthy is the use of biblical passages, which are one of the main stylistic ornaments found in *maqamas*. Creative use is made of these passages in the discourse, which provide an element of surprise when they are taken out of context and put in an entirely new setting very different from the original. These biblical passages and phrases may be used in a completely different way to the original. Embedding quotations in the text adds considerable charm, wit, and entertainment to the writing for a readership that is familiar with the Hebrew language and the biblical sources:

1. השחיר מה שהלבין הטוהר, והקדיר מה שנתנו בו אימון האחים (אבן ברך, עמ' 437).

'It blackened what the pure made white, and darkened what the brothers believed in' (The *Maḥberet* of the Pen and the Sword, 35 (40), p. 437).

Original: تسود ما بيض الصفاء , وتكدر ما أخلص الإخاء (رسالة السيف والقلم، أ، ص 437).

2. למה יגרע / מעץ הדעת טוב ורע (מלחמת העט והמספריים, א, עמ' 532).

'Why will it take away from / The Tree of Knowledge of Good and Evil' (The *Debate* of the Pen and the Scissors, 1, p. 532).

3. כי אני איש תם וישר / וכל תומכי (מחברת העט והחרב, לה (מ), עמ' 407).

'Since I am a simple and honest man / and all my supporters' (The *Maḥberet* of the Pen and the Sword, 35 (40), p. 406).

4.2 Rhetorical Devices

Rhetoric is the art of persuasion as opposed to a simple communication of information. The aim of rhetoric is not to spread truth and present it plainly and openly but to convince an audience to accept a speaker's position - one which not necessarily congruent with that of the audience. The arguments alone cannot persuade, but when presented in a certain way, they become acceptable to the audience³⁵.

Language is a device that enables us to understand the world. Speech is the expression of understanding (*Sophia*) which lets us explain situations, construct dialogue, and clarify and investigate the world. The word is the most powerful expression of human ability; without it human beings

³⁵ Gitay, 2011, p. 55; Tsur, 2004, p. 64; Carpenter & Thompson, 1999, p. 7.

would have accomplished no more than animals intellectually³⁶. Communication is the essential activity that links the various parts of society together and allow them to function as an integrated whole.³⁷ Rhetoricians understand the importance and power of words. They use strategies that rely on words, which they see as a tool to be used to effect, often in sophisticated ways. They seek to fashion a new reality, which the audience can accept as genuine. Rhetoricians generally do this by eliciting a sense of agreement with the listener and once that feeling of understanding has been established, the task of persuasion can begin.³⁸

4.2.1 Stylistic rhetoric

A common analytical approach when studying rhetoric is to examine the wording of persuasive messages and the tools of persuasion that speakers and writers use. Influential figures who express their ideas publicly use a variety of argumentation approaches and methods to appeal to their audience's logic and emotions. Stylistic rhetoric targets the emotions and is known as rhetorical appeal.³⁹ When appealing to the emotions, speakers' use specific elements and structures in their messages in order to arouse given responses in their audience, such as sympathy, empathy, hesitancy, or rejection⁴⁰.

According to Perelman and Olbrechts-Tyteca, "persuasive arguments" are arguments which claim things that are only valid for a particular audience. "Convincing arguments" on the other hand are arguments that seek the agreement of all rational people. In other words, a "persuasive argument" is an argument which takes the viewpoint, beliefs, and needs of a particular audience into account.⁴¹ This might include addressing a particular audience's emotions, which might not be effective if addressed to a universal audience that does not share those particular beliefs or needs. The goal of a speech which is addressed to a universal audience of listeners is to persuade while the goal of a speech which is addressed to a specific audience is to convince.⁴²

4.2.1.1 Sentence parts which convey the same meaning by using synonymous words / expressions or words from the same semantic field

Landau discussed the semantic relationships within expression, for example: synonyms, antonyms, and same semantic domain. She stressed

³⁶ Searle, 2002, p. 18; Gitay, 2010, p.27.

³⁷ Mio, 1997, p. 113; Graber, 1993, p. 305.

³⁸ Gitay, 2013, p. 120.

³⁹ Tsur, 2004, p. 78.

⁴⁰ Tsur, 2011, pp. 74-75.

⁴¹ Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1969, p. 28.

⁴² Perelman, 1994, p. 20.

that symmetrical repetition, involving not only structural and verbal repetition, is also a persuasion device, since we know that repeating an idea often can slowly break down opposition or at least gain the agreement of listeners with no definitive view on a matter⁴³. Words possessing a high semantic load can also help to communicate a message since the text's inherent emotional force contributes to conveying the idea.⁴⁴

There are many examples of synonyms and words from the same semantic field in the Debate of the Scissors and the Pen, the Maḥberet of The Pen and the Sword, and the Letter of the Sword and the Pen:

4. מיטב הדיבורים הוא אמירת צדק, ומיטב הסגולות הוא אמירת האמת (איגרת החרב והעט, א, עמ' 436).

'Speech is used best for Justice and the highest merit lies in speaking Truth' (The Letter of the Sword and the Pen, 1, p. 436).

Original: خير الأقوال الحق، وأحمد السجايا الصّدق (رسالة السيف والقلم، أ، ص 436).

5. אין יָע ואין חֵבֶר / לסִפֵּר עמי ולדַבֵּר (מלחמת העט והמספרים, א, עמ' 417).

'There is no companion and no friend / to talk to me and speak' (The Debate of the Pen and the Scissors, 1, p. 417).

6. כי היא כֶּתֶר למלכים / ועֶטֶר לנסיכים (מחברת העט והחרב, לה (מ), עמ' 406).

'He is a crown of kings and a diadem of princes' (The Maḥberet of the Pen and the Sword, 35 (4), p. 406).

4.2.1.2 Figures of speech

Among the textual ornaments which have received a respected place in literary writing we find the various types of figures of speech. They include similes, metaphors, personification, allusion, metonymy, etc. What they share is a semantic shift from one area to another based on similarity between analogous ideas.⁴⁵

4.2.1.2.1 Metaphor

For at least three decades, researchers and political theorists have been interested in how metaphors are used as persuasive devices.⁴⁶ The metaphor is the most recognized figure of speech. It is a linguistic device that is used to transfer meaning from one sphere to another⁴⁷. It is a semantic deviation from the original meaning of a word, any word, taken from any part of speech. For example, the word "gap" in the phrase "he has a gap in his education" means "a lack" metaphorically.

In contrast to their traditional linguist counterparts, cognitive linguists see metaphors not as rhetorical embellishment but as part of human

⁴³ Landau, 1989, p. 117.

⁴⁴ Livnat, 2001, p. 139.

⁴⁵ Weinberg, 2006, P.52.

⁴⁶ Mio, 1997, p. 114.

⁴⁷ Landau, 1966, pp. 307-308; Lakoff, 2002, p. 63.

thinking⁴⁸. Metaphorical expressions are seen as expressions that nourish our world view and form our thinking, and thus our actions themselves⁴⁹. These are metaphors that grasp concepts in one sphere via another sphere: a sphere that borrows, and is the goal, uses a different sphere that lends, and is the source. Thus, for example, the identification “Time is money” allows us to relate to time metaphorically in terms of money: e.g., ‘waste of time’, ‘investment of time’, ‘valuable time’:

7. החרב והעט כאשר היו שני אורות... (איגרת החרב והעט, א, עמ' 436).

‘The Sword and the Pen were two lights...’ (The Letter of the Sword and the Pen, 1, p. 436).

Original: وإن السيف والقلم لمّا كانا مصباحين... (رسالة السيف والقلم، أ، ص 436).

8. אם ימלאו עטני גשם דיו – על המגלה אריקנו (מלחמת העט והמספרים, א, עמ' 535).

‘If my pens were filled with ink like rain I would flood them on the parchment’ (The Debate of the Pen and the Scissors, 1, p. 535).

9. אנחנו כפירי קרבות (מחברת העט והחרב, לה (מ), עמ' 406).

‘We are young lions in battle’ (The Maḥberet of the Pen and the Sword, 35 (40), p. 406).

4.2.1.2.2 Personification

Personification is an artistic device which portrays inanimate objects, plants, or animals as human. In other words it ascribes human qualities to non-human things:

10. אמר העט: הקשבה פסיבית ולא פעילה גורמת לתשובה לא נכונה ובלתי הולמת (איגרת החרב והעט, א, עמ' 438).

‘Said the Pen: Passive not active listening leads to wrong and inappropriate answers’ (The Letter of the Sword and the Pen, 1, p. 438).

Original: فقال القلم: من ساء سمعاً ساء إجابةً (رسالة السيف والقلم، أ، ص 438).

11. והעט ירד אל ירכתי קסתו ושכב על מיטתו (מלחמת העט והמספרים, א, עמ' 532).

‘And the Pen descended into the inky depths and lay on its bed’ (The Debate of the Pen and the Scissors, 1, p. 532).

12. וינעדי החרב והעט שניהם / לערוך דין ביניהם (מחברת העט והחרב, לה (מ), עמ' 407).

‘And the Pen and the Sword jointly decided to hold a discussion’ (The Maḥberet of the Pen and the Sword, 35 (40), p. 407).

4.2.1.2.3 Simile

Similes are based on analogy. According to logicians, an analogy is basically a comparison portraying one or more similarities between one

⁴⁸ Abadi, 1988, pp. 47-56; Richards, 1965, p. 89-138; Abdul latif, 2012, pp. 117-118; Gitay, 2010, 74-75.

⁴⁹ Lakoff & Johnson, 1980, pp. 3-6; Carpenter & Thompson, 1999, p. 83.

or more things⁵⁰. Perelman noted that analogies help to explain the object of a comparison using the basis for comparison, where the basis for comparison has to be better known and more familiar to the reader than the object, because then it can explain the lesser familiar object. To do this, the two things must be from heterogeneous spheres so that they can mutually affect each other and further underscore their shared similarity⁵¹.

With similes, this reciprocity is used to illustrate a quality/appearance/action of the object of comparison by providing a vivid picture. Rhetorically speaking, the simile transfers an explicit or implied quality usually from the basis of comparison to the object of comparison. It is generally a subjective-emotional quality, which seeks to influence an audience's feelings⁵²:

13. כאילו כיסתה אותי כלנית, או שתיתי מי הברקת (איגרת החרב והעט, א, עמ' 439).

'It was like an anemone had covered me or I had drunk from emerald water' (The Letter of the Pen and the Sword, 1, p. 439).

Original: كَأَنَّمَا اشْتَمَلْتُ بِالشَّقِيقِ، أَوْ شَرِبْتُ مَاءَ الْعَقِيقِ (رسالة السيف والقلم، أ، ص، 439).

14. וְכִשְׁמַעִי לְשׁוֹנוֹ מְלוּטָשׁ כְּתַעַר ... (מחברת העט והחרב, לה (מ), עמ' 405).

'And when you hear his language, slick as a razor' (The Maḥberet of the Pen and the Sword, 35(40), p. 405).

15. זָכַר נָא כִּי כַחֲמֹר עֲשִׂיתִנִּי לְצֶרֶךְ הַכְּתִיבָה / עַד כִּי תִשָּׁשׁ כַּחֲסִי כְּנִקְבָה (מלחמת העט והמספרים, א, עמ' 534).

'Please remember that you molded me like clay so you could write / Until my strength dried up like an underground water tunnel' (The Debate of the Pen and the Scissors, 1, p. 534).

4.2.1.2.4 Paranomasia

There are many examples of word juxtapositions and wordplay in these works and in no small way they help in creating the debate's light, amusing tone. These devices often appear in the maqamas and their specific purpose is to entertain:

16. שניהם רחמניים ורחמנותם לא מאחרת לבוא, ומחוברים עד כי לא ניתן להפריד ביניהם (איגרת החרב והעט, א, עמ' 436).

'They are both merciful and their mercy does not delay in coming. They are connected so closely that it is impossible to separate them' (The Letter of the Sword and the Pen, 1, p. 436).

Original: وشفيعين لا يؤخر تشفيعهما, ومجمعين لا يفرق تجميعهما (رسالة السيف والقلم، أ، ص 436).

17. ולנו הגדולה הגדולה (מחברת העט והחרב, לה (מ), עמ' 406).

⁵⁰ Weddle, 1978, p. 138; Tsur, 2004, p. 83.

⁵¹ Perelman, 1994, p. 91.

⁵² Landau, 1988, p. 89.

'We felt this great greatness' (The Maḥberet of the Pen and the Sword, 35(40), p. 406).

18. וְזָבְדְתִּי זָבֵד טוֹב זָבֵד (מלחמת העט והמספרים, ב, עמ' 533)

'And the gift of a fine gift was gifted' (The Debate of the Pen and the Scissors, 2, p. 533).

4.2.1.2.5 Pleonasm

Pleonasm is one of the chief devices used in maqamas, where infinitive constructs, synonyms, and sequential verbs with different forms and tenses often abound. Pleonasms emphasize and heighten irony through the exaggerated use of expressions of praise. Exaggerated praise heighten the listener's impression of the object of the praise:⁵³

19. גומל רעה תחת טובה, וגוף חולה, ומערב יחלוף, ודם מתגלה, ודמעות נוהרות (איגרת "העט והחרב", א, עמ' 439).

Original: وجه لئيم، وجسم سقيم، وغرب يفلّ ودم يطلّ، ودموع سجام (رسالة السيف والقلم، أ، ص 439).

'Nefarious face and sickness, the end of the domination of the west will come and there will be blood and rivers of tears' (The Letter of the Pen and the Sword, 1, p. 439).

20. והנה הוא חברנו הרב / ושמחתי בו כמוצא שלל רב... (מחברת העט והחרב, לה (מ), עמ' 405)

'And our friend the Rav is there / and I felt delight in him just like someone who finds a great treasure' (The Maḥberet of the Pen and the Sword, 35(40), p. 405).

21. אין רע ואין חבר / לספר עמי ולדבר (מלחמת העט והמספרים, ב, עמ' 531).

'There is no companion and friend / to talk and speak with me' (The Debate of the Pen and the Scissors, 2, p. 533).

4.2.2 Argumentative Rhetoric

Argumentative rhetoric applies logical argumentative devices and is known as persuasive rhetoric. Rhetoric of this sort generally targets audience reason. When presenting a reasoned argument, speakers seek to establish a basis for their views or defend an action.⁵⁴

4.2.2.1 Use of external sources

In order to convince their audiences, speakers may draw on the literary, religious, or folk sources associated with that audience's society or culture. These sources consist of poetry, sayings, proverbs, sacred writings, and myths.

According to Aristotle, these sources fall into two categories⁵⁵:

⁵³ Hazan, 2013, p. 98.

⁵⁴ Tsur, 2011, p. 74.

⁵⁵ Spiegel, 1993, p. 73.

A. Sources that are accepted and taken for granted, whose validity needs no proof. They include laws, contracts, and sacred writings. These sources are termed “arguments outside the art of speech”.

B. Intellectual or emotional sources, such as sayings, proverbs, and myths which are quoted in order to prove things that are not obvious.

Myths nourish argumentation. According to Sivan's definition, myths are a form of political allegory, handed down in writing through the generations⁵⁶. A myth is structured as a dramatic story with heroes and villains and usually depicts an historical event. The mythical historical event is presented as larger than life; its heroes having the aura of epic heroes, despite being ordinary mortals. Myths speak to the emotions, carry the masses along, and leaving rationality behind. Their stories are handed down to subsequent generations, and form the basis of an organized belief whose believers have no need for logical persuasion⁵⁷.

Sivan suggested that political myths have two functions⁵⁸:

A. Interpretive function - Myths allow people to turn to the past for precedents and archetypes that will help them understand and interpret contemporary ideals. This involves drawing inferences from past events to present day issues.

B. Behavioral function—Myths rouse people to political action. For example: to defend a political or social order warranted by the myth.

Cassirer wrote regarding the interpretive function, that myths arise at times of crisis when human logic fails and people turn to the power of the mysterious⁵⁹. Regarding the behavioral function, Cassirer argued that political myths drive political action.

These persuasion devices are divided into two groups according to Arabic linguistic rhetoric⁶⁰: 1. 'qtibās - verses from the Qur'ān or Ḥadīḫ; 2. ṭaḍmīn - quotations from songs / poetry, prose, proverbs. According to Al-Ḥamwiy, the quotation which is used retains the same structure, order of words, and original meaning as the Qur'ān, though it might not retain the Qur'ānic form, say, by adding a word or letter; deleting a word or letter; or changing the word order of a sentence. The original meaning of the Qur'ānic quotation can also be altered to transmit a different teaching, the one the speaker wishes to transmit to his or her audience⁶¹. When a speaker uses quotations he or she relies on the reader's acquaintance with the cultural tradition underlying the quotation. If the reader is unfamiliar with the cultural tradition he will not understand it fully, and it will

⁵⁶ Sivan, 1988, p. 9.

⁵⁷ Sivan, 1988, pp. 9-11

⁵⁸ Sivan, 1988, p. 73, pp. 78-79.

⁵⁹ Cassirer, 1955, pp. 350-351.

⁶⁰ Darshan, 2000, p. 109.

⁶¹ Al-Ḥamwiy, 2001, pp. 442-443.

usually seem quite strange. As known, in Arab culture, the Qur'ān is regarded as the highest form of Arabic. Its style and language defy all efforts at imitation. Its absolute truth is made holy by seal of Allah; its verses are perceived as truths requiring no proof. It is easy to understand why speakers seek to harness these verses for their own ends and exploit their effect on the audience⁶².

Citing ancient sources returns the reader to the ancient historical situation. Readers now have to compare the text in the present with the original text they recall, thus enriching and deepening the present text. Thus, when people quote verses in their writing they are relying on the reader's familiarity with the cultural tradition which is cited. Readers who are unfamiliar with that tradition cannot grasp it fully.

According to Landau there are several reasons for quoting sources such as sacred writings⁶³:

A. To reinforce the speaker's message by offering proof and support from the sources that his opinion or actions are justified; to disprove the opponent's position, and to criticize the opponent for an action linked to the quotation.

B. For purely stylistic reasons, to beautify the text—the speaker has a tendency to use these quotations when speaking and either consciously or unconsciously and sprinkles his speech with them. They have no persuasive rhetorical value.

C. Manipulation - the speaker quotes a verse out of context and interprets it symbolically so that it fits in with new ideas on contemporary issues. For example, Darshan⁶⁴ cites Bengo's ideas regarding the manipulative use of quotations from outside sources. Bengo recalled that Sadaam Hussain quoted verses from the Al-Anfal Surra in order to justify his genocidal campaign against the Kurds, which involved the use of chemical weapons, and was known as the Al-Anfal campaign⁶⁵.

D. Architectonic use - establish ideas by citing verses. Each new idea in a speech is preceded by a new verse. Another structure involves the use of several verses to pre-sent a single idea.

4.2.2.1.1 Biblical, Talmudic, and Qurānic quotations and allusions

The main literary device in the Debate and Maqama consists of biblical, Talmudic, and Qurānic quotations. But while this is typical of all Hebrew poetry, in the debate and the maqama, quotations and allusions are used very frequently and have a different meaning from that of the original. Their main purpose is to surprise and entertain the reader. Ibn Burd's

⁶² Darshan, 2000, p. 110.

⁶³ Landau, 1988, pp. 182-185; Landau, 1993, pp. 50-51.

⁶⁴ Darshan, 2000, p. 110.

⁶⁵ Bengio, 1996. p. 246.

Debate of the Sword and the Pen contains Qurānic quotations and allusions:

22. אשבע בקולמוס ובכל אשר ירשמו⁶⁶ (איגרת החרב והעט, א, עמ' 436).
'I swear by the pen and all that they write' (The Letter of the Sword and the Pen, 1, p. 436).

Original: والقلم وما يسطرون (رسالة السيف والقلم, أ, ص 436).
23. קרא הן ריבונך הוא רב חסד, אשר לימד בקולמוס, לימד את האדם אשר לא ידע⁶⁷ (איגרת החרב והעט, א, עמ' 436-437).

'Cry out that your God is full of kindness because he taught through the pen—he taught ignorant human beings' (The Letter of the Sword and the Pen, 1, p. 436-437).

Original: إقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم (رسالة السيف والقلم, أ, ص 436-437).

Ibn Arduti'el's Debate of the Pen and the Sword is full of biblical connotations and quotations. For example, he refers to the story of Moses and quotes from the Book of Proverbs:

24. כצורר אבן במרגמה / כן הנותן לכסיל כבוד (משלי כו, ח).
'Giving honor to a fool is like tying a stone in a sling' (Proverbs 26, 8).

Alharizi also frequently uses quotations from the bible:

25. כי אני איש תם וישר / וכל תומכי מאושר (איוב א, ח; מש ג, יח).
'I am blameless and upright / Those who hold her fast will be blessed' (Job 1, 8; Proverbs 3, 18).

4.2.2.1.2 Use of proverbs and idioms

One of the central rhetorical features used by the Maqama authors, and which Ibn Burd uses at the height of the debate between the sword and the pen, is when the pen pours out a whole flood of idioms and proverbs in order to defeat the sword:

26. אם חשבת לרגע שיש לך עוצמת הרוח אתה תפגוש סופה (איגרת החרב והעט, א, עמ' 439).

'If you thought for one moment that you have the strength of the wind – you will face a storm' (The Letter of the Sword and the Pen, 1, p. 439).

Original: إن كنت ريحا فقد لاقيت إعصارا (رسالة السيف والقلم, أ, ص 439).
27. אל תחשוב שכל צבע לבן הוא שומן, ולא כל בעל צבע שחור הוא תמר, וגחליך הבוערים הם צוננים (איגרת החרב והעט, א, עמ' 439).

'Do not think that everything white is fat or that everything black is a date or that your hot embers are cold' (The Letter of the Pen and the Sword, 1, p. 439).

Original: ما كل بيضاء شحمة, ولا كل سوداء تمر (رسالة السيف والقلم, أ, ص 439).
Ibn Arduti'el often used idioms in the Debate of the Pen and the Scissors:
28. במקום שאין אנשים תשתדל להיות איש (מלחמת העט והמספרים, א, עמ' 532).

⁶⁶ Rubin, 2005, Sora 68, p. 481.

⁶⁷ Rubin, 2005, Sora 96, p. 527.

‘In a place where there are no human beings try to be a human being ...’ (The Debate of the Pen and the Scissors, 1, p. 532).

29. מענה רך משיב חמה (מלחמת העט והמספרים, א, עמ' 534).

‘A soft answer turns back anger’ (The Debate of the Pen and the Scissors, 1, p. 534).

And Alharizi in the Maḥkberet of the Pen and the Sword:

30. איך יתגאה קנה רצוף \ כסרפד ונעצוף? (מחברת העט והחרב, לה, עמ' 407).

‘How can the broken reed (weak thing / person) be as proud as a nettle or a thorn (strong person / thing)?’ (The Maḥkberet of the Pen and the Sword, 1, p. 436).

4.2.2.2 Rhetorical questions

Among other things, a speaker's arguments in political ideological discourse are based on patterns of indirect speech and rhetorical questions, which are part of a textual tapestry and an intentionally woven argumentative fabric. The rhetorical question is one of the most important aspects of argumentative rhetoric. It is an indirect speech act that seeks to express a emphatic assertion, with no expectation of a reply in most cases.⁶⁸

Landau discussed rhetorical questions at length highlighting three central types of rhetorical question⁶⁹: “Yes-No” questions that open with the question “Have / Has?” etc., for example: the questions “Could it be that...?”, “Is it true that...?”. Positive rhetorical questions like this express strong negative assertions while negative rhetorical questions express strong positive assertions⁷⁰, for example: “Could it be that they actually have the right to speak for this country's residents?”. Rhetorical questions that start with a completion question word, such as “What?” “How?”, “Why?” etc., apart from the question word “Have / Has?”, for example: “Which country besides Israel has compromised so much?” And choice questions that are basically assertions which reject the first option and strongly approve the second option, For example: “Could it be that you are genuinely worried about citizens' welfare, homes, and children, or do you just want their money *perhaps* in order to control and go on controlling and eat your fill at our expense?”

Landau suggested that of the three types of rhetorical questions, rhetorical choice questions provide the most emphasis. She discussed at length the impact of including these questions in the text—rhetorical questions at the end of a sequence of declarative sentences, a series of rhetorical questions on one subject, putting a rhetorical question in a complex sentence, and splitting rhetorical questions.⁷¹

⁶⁸ Shaked, 2009, p. 139; Tsur, 2004, p. 83.

⁶⁹ Landau, 1988, pp. 68-72.

⁷⁰ Quirk & Greenbaum, 1989, p. 200.

⁷¹ Landau, 1988, p. 209.

Livnat⁷² discussed Fruchtman's basic distinction between emotive and presentational texts⁷³. According to this distinction, persuasive texts are also emotional and their emotional character helps to convey their concealed message of persuasion. The writer uses the implicit information to convey his or her attitude toward the events and to try to influence the reader's views. Livnat identified several linguistic stratagems that expose the implicit information encoded in the text and divided them into four categories: syntactic stratagems, poetic stratagems, semantic stratagems, and stratagems linked to logical structures. According to Livnat, a rhetorical question is a linguistic stratagem that is linked to logical structures and aimed at increasing the text's emotiveness and directing the emotions produced in the reader in the particular direction the writer wishes:

31. היש ערך לפנינה כל עוד היא נמצאת בתוך הצדפה? (איגרת החרב והעט, א, עמ' 438).

'Can a pearl have value if it is still inside the oyster?' (The Letter of the Sword and the Pen, 1, p. 438).

Original: وهل يصلح الدرّ حتى يطرح صدفه؟ (رسالة السيف والقلم، أ، ص 438).
32. כי הקרח הולך וחזק מאד, לפני קרתו מי יעמד? (מלחמת העט והמספרים, א, עמ' 531).

'Because ice becomes stronger all the time and who can withstand its coldness?' (The Debate of the Pen and the Scissors, 1, p. 531).

33. למה תשליכהו והאל בחר בו? (מחברת העט והחרב, לה (מ), עמ' 405).

'Why do you reject him when God has chosen him?' (The Maḥkberet of the Pen and the Sword, 35 (40), p. 405).

4.2.2.3 Irony

In the writings in question, irony is a stylistic device which mostly involves words of praise that sound straightforward but indicate the opposite is meant. Irony can be based on deliberate exaggeration which produces the opposite meaning. Other times it stems from a gap between what is said and actual reality:

34. אתה מנסה למתוח את קומתך אך הזרוע קצרה ... (איגרת החרב והעט, א, עמ' 438).

'You try to make yourself taller but the arm is short...' (Maḥberet of the Pen and the Sword, 1, p. 438).

Original: لقد تحاول امتدادا بباع قصيرة... (رسالة السيف والقلم، أ، ص 438).
35. כי בצאתך מתערך כל רואיך יפחדו ממך... (מחברת העט והחרב, לה (מ), עמ' 408).

'When you withdraw from your sheath you will be feared by all who see you' (The Maḥberet of the Pen and the Sword, 35(40), p. 408).

36. ובצמר גפן נשכה שניך \ ונס לחד (מלחמת העט והמספרים, ב, עמ' 533).

⁷² Livnat, 2001, p. 134.

⁷³ Fruchtman, 1990, pp. 17-19.

‘With your teeth you have bitten cotton wool / And your strength disappeared’ (The Debate of the Pen and the Scissors, 2, p. 533).

5. SUMMARY

The paper shows that there is an overlap and intermingling of the letter and maḥberet genres and that they both copy the Arabic maqama format of the Arab Andalusian poets. The maḥbarot of Judah al-Harizi and Shem Tov Arduziel copy the format of the Arabic maqama. The study demonstrates unequivocally that the theme, structure, and subject of the two Hebrew maḥbarot were influenced by ibn Burd's letter written 200 years before. The three works are examples of the dispute literature which was a popular form among medieval writers of the Arabic maqama. The pen and the sword stand at the center of Ibn Burd's letter, al-Harizi's maḥberet, and the third maḥberet of Arduziel, which contains a debate between the pen and the scissors in which the scissors is depicted as an instrument which seeks to take the place of the pen. In all three works the pen comes out on top, although ibn Burd's letter manages to achieve a sort of balance between the status of the pen and the sword through a compromise whereby on each plays an important role in human life.

REFERENCES

- Abadi, A. 1988. *Discourse Syntax of Contemporary Hebrew*. Jerusalem: Magnes. (in Hebrew)
- Abdul latif, E. *The strategies of convincing and influence in political discourse*. Cairo: Egyptian General Book Authority. (in Arabic)
- Al-Ḥamwiy, I. 2001. *Khizānat al-Adab wa Ḡāyat al-Arab*, I. Beirut: DAR SADER (in Arabic)
- Alharizi, J. 2010. *Taḥkemoni*. Yahalom, J. & Katsumata, N. (eds.). Jerusalem: Yad Izhak Ben Zvi and the Hebrew University of Jerusalem. (in Hebrew)
- Arazi, A. & Ben Shammai, H. 1991. Risāla. In: *Encyclopaedia of Islam*, VIII. Leiden: 533-539.
- Carpenter, R. H. & Thompson, W. D. 1999. *Choosing Powerful Words: Eloquence that Works*. Boston: Allyn and Bacon.
- Cassirer, E. 1955. *The Myth of the State*. New York: Doubleday.
- Darshan, A. 2000. *Rhetorical Characteristics of Speeches Given by Arab Leaders During the late 1990's*. M.A dissertation. Ramat-Gan: Bar-Ilan University. (in Hebrew)
- Dishon, J. 2012. *A Necklace of Wisdom – A Delight Moral and Wisdom in the Book of Taḥkemoni by Judah Alharizi*. Lod: Haberman Institute for Literary Research. (in Hebrew)

- Fruchtman, M. 1990. *A Question of Style*. Even Yehuda: Reches. (in Hebrew)
- Geries, A. 1997-1998. Al-Maqāma al-Namatiyya - Dialogue between rice grains and pomegranate seeds. *AL-Karmil – Studies in Arabic Language and Literature*: 18-19. (in Arabic)
- Gitay, Y. 2010. *The Israeli Discourse: Rational versus Emotional Argumentation*. Haifa: Pardes Publishing. (in Hebrew)
- Gitay, Y. 2011. About rhetoric. *Panim* 56: 54-59.
- Gitay, Y. 2013. *Returning to the Bible*. Jerusalem: Rubin Mass. (in Hebrew)
- Graber, D. 1993. Political communication: Scope, progress, promise. In: Finifter, A. W. (ed.). *Political science: The state of discipline*, II. Washington, DC: American Political Science Association: 305-332.
- Habermann, A. M. 1943. A List of Hebrew Rangstreit Poems. In: Frankel, D. (ed.). *Jubilee Volume in Honor to Alexander Marx*. New York: Alim leBibliyografyah veKorot Yisra'el. (in Hebrew)
- Hazan, E. 2013. Tahkemoni's Impact on the Epistles of Rabbi Yaakov Ibn Tzur. In: Hazan E. & Refael S. (eds.). *Mahbarot Liyehudit – Studies Presented to Professor Judith Dishon*. Ramat Gan: Bar Ilan University. 89 – 106. (in Hebrew)
- Itzhaki, M. 1991. "In Praise of Garden Fruits" - Several Ways of Reading a Maqama. In: Hazan E. & Dishon J. (eds.). *Studies in Hebrew Literature and Yemenite Culture*. Ramat Gan: Bar Ilan University. (in Hebrew)
- Lakoff, G. & Johnson, M. 1980. *Metaphors We Live By*. London: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. 2002. *Moral Politics: How Liberals and Conservatives Think*. Chicago: University of Chicago Press.
- Landau, D. 1966. *Notes on the Essence of the Literary Metaphor*. *LĚŠONĒNU* 30: 305-320. (in Hebrew)
- Landau, R. 1988. *The Rhetoric of Parliamentary Speeches in Israel*. Tel-Aviv: Eked. (in Hebrew)
- Landau, R. 1989. Syntactical-Rhetorical Repetition as Means of Persuasion in the Modern Political Address. In: Kaddari, M. Z. & Sharvit, S. (eds.). *Studies in the Hebrew Language and the Talmudic Literature*. Ramat-Gan: Bar-Ilan University. (in Hebrew)
- Landau, R. 1993. Citation as a Rhetorical Technique in Contemporary Rabbinical Speeches. *Am Vasefer* 8: 50-63. (in Hebrew)
- Livnat, Z. 2001. On implicit information and emotional manipulation. *Script* 2: 133-143. (in Hebrew)
- Mar'ī, A. 1985. *The Influence of AL-Hariri's Maqamat on Tahkemoni's Mahberoth*. M.A dissertation. Ramat-Gan: Bar-Ilan University. (in Hebrew)

- Mar'ī, A. 1995. *The Influence of AL-Hariri's Maqamat on Tahkemoni's Mahberoth*. Ph.D. dissertation. Ramat-Gan: Bar-Ilan University. (in Hebrew)
- Mar'ī, A. 2013. The Genre of the Maqama in Hebrew Literature. *AL-Majma* 7: 1-31.
- Mio, J. S. 1997. Metaphor and Politics. *Metaphor and Symbol* 12(2): 113-133.
- Perelman, Ch. & Olbrechts-Tyteca, L. 1969. *The New Rhetoric*. Notre Dame: Notre Dame University.
- Perelman, Ch. 1994. *L'empire Rhétorique*. Translated into Hebrew by Joseph Ur. Jerusalem: Magnes Press. (in Hebrew)
- Quirk, R. & Greenbaum, S. 1989. *A University grammar of English*. England: Longman.
- Ratzhabi, Y. 1974. *Yalkut Hamaqama Ha'ivrit*. Selected and edited with an Introduction and Commentary by Yehuda Ratzhabi. Jerusalem: The Bialik Institute. (in Hebrew)
- Richards, I. A. 1965. *The Philosophy of Rhetoric*. New York: Oxford University Press.
- Rubin, U. 2005. *The Qur'ān. Hebrew translation from the Arabic*, annotations, appendices and index by Uri Rubin. Tel Aviv: Tel Aviv University.
- Schirmann, J. 1979. *Studies in the History of Hebrew Poetry and Drama*. Jerusalem: Mossad Bialik. (in Hebrew)
- Schirmann, J. 1996. *The History of Hebrew Poetry in Christian Spain and Southern France*. Edited, Supplemented and Annotated by Ezra Fleischer. Jerusalem: The Magnes Press, The Hebrew University and The Ben Zvi Institute. (in Hebrew).
- Schirmann, J. 2006. *The Hebrew Poetry in Spain and Provence*. A-D. Jerusalem and Tel Aviv: The Bialik Institute and Dvir.
- Searle, J. 2002. *Consciousness and Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shaked, Sh. 2009. Radiophonic Argumentation. In: Gitay, Y. (ed.). *The Power of Words*. Afula: The Max Stern Academic college of Emek Yezreel: 130-150. (in Hebrew)
- Sivan, E. 1988. Arab Political Myths. Tel-Aviv: Am Oved. (in Hebrew)
- Spiegel, S. 1966. *The Fathers of Piyyut*. Edited by Menahem H. Schmelzer. New York and Jerusalem: The Jewish Theological Seminary of America. (in Hebrew)
- Spiegel, N. 1993. *The Art of Persuasion*. Jerusalem: Magnes Press (in Hebrew)
- Steinschneider, M. 1908. *Rangstreitliteratur: Ein Beitrag zur Vergleichenden Literatur und Kulturgeschichte*. Wien.

- Stern, M. S. 1946. The Arabic Source of "The Maqam of the Cock" of Alharizi. *Tarbiz* 17: 87-100. (in Hebrew)
- Tobi, Y. 2008. (Sālim) al-Sabazī's (seventeenth-century) Poem of the Debate Between Coffee and Qāt. *Proceedings of the Seminar for Arabian Studies* 38: 301-310.
- Tsur, N. 2004. *The Rhetoric of Israeli Leaders in Stress Situations*. Tel Aviv: Hakibbutz Hameuchad. (in Hebrew)
- Tsur, N. 2011. Rhetoric Found in op ed Articles on the Internet. *Panim* 56: 74-81. (in Hebrew)
- Turniansky, Ch. 1983. The Poetical Contest in Aškenaz. *Hasifrut* 32: 2-12. (in Hebrew)
- Weddle, P. 1978. *Arguments – A Guide to Critical Thinking*. New York: McGraw.
- Weinberg, B. 2006. *Working on Words*. Zefat: Hamodia. (in Hebrew)
- Yahalom, J. 2002. Ibn Sīnā's *Igeret Ha-Sipporim* in Three Hebrew Maqāma like Adaptations. In: Ilan, N. (ed.). *The Intertwined Worlds of Islam*. Jerusalem: The Institute of Asian and African Studies: 282-314. (in Hebrew)

שקיפות מורפו-סמנטית ומורפו-קטגוריאלית כגורם לשינוי לשוני¹

ליאור לקס
אוניברסיטת בר אילן

1. מבוא

מאמר זה בוחן מקרים של התגוננות מורפולוגית, דהיינו קיום שתי צורות או יותר, אשר קשורות זו לזו מבחינה פונולוגית, וחולקות אותה משמעות. היווצרות כפילות מורפולוגית יוצרת לכאורה עודפות בשפה, שכן שתי הצורות משמשות להבעת אותה פונקציה ומשמעות. מדוע אם כן נוצרת צורה עודפת? טענתי היא כי היווצרות צורה נוספת אינה מקרית אלא נובעת ממגמה ליצור שקיפות בין מילים קיימות מצד אחד, והבחנה צורנית בין קטגוריות לקסיקליות מצד שני. שקיפות זו מתבטאת הן ביחסים הסמנטיים בין מילים והן בחלוקת המילים לקטגוריות לקסיקליות. אבחן שיקולים אלה בשני מקרים: תצורת שמות מכשיר ותצורת שמות תואר.

2. התגוננות מורפולוגית בתצורת שמות מכשיר

שמות מכשיר בעברית נוצרים בדרכים שונות שביניהן תצורה במשקל. קיימים מקרים שבהם אותו שם מכשיר נוצר בשני משקלים שונים ללא הבדל במשמעות (Bolzky 1999, 2003), למשל, *וסת מתח ומוסת מתח*, כמודגם ב-(1).

(1) א. החימושניק צודק, אבל גם אם כן, נאמר לי שאפשר לשים *וסת מתח* חיצוני.

(www.jeepolog.com/forums/archive/index.php/t-9008.html)

ב. בכל הדגמים מערכת החשמל התבססה על גנרטור עם *מוסת מתח* חיצוני.

(he.wikipedia.org/wiki/600 *פיאט*)

בחלק זה אבחן את הגורמים אשר יוצרים כפילות זו. תצורת מילים בשפות שמיות מבוססת במידה ניכרת על תצורה מסורגת, דהיינו שילוב בין עיצורי שורש לתבנית הכוללת תנועות ולעיתים גם מוספיות (רוזן 1956; אורן 1971, 2003, שורצולד 1974, 2009, בן-דוד 1975, רבין 1985, ניר 1993, Berman 1978, Ephratt, Goldenberg 1994, Ravid 1990, 1995, Bolzky 1978, 1982, 1999, Schwarzwald 1998, 2009, 1997). אחת מדרכי התצורה הבולטות של שמות מכשיר היא שילוב של עיצורי שורש במשקל. למשל, השם *מסרק* מבוסס על שילוב השורש ס-ר-ק במשקל *מִקְטָל*, בדומה לשמות מכשיר כגון *מזלג*, *מחבט* ועוד. מבין המשקלים המשמשים לתצורות שמות מכשיר ניתן להבחין בשתי קבוצות עיקריות. משקלי הבינוני משמשים שם לתצורת שמות תואר ושמות עצם המציינים מכשיר או בעל מקצוע. בתצורת שמות מכשיר מדובר לרוב בצורות הבינוני של בניינים המשמשים לתצורת פעלים פעילים, ויכולים לשמש בסיס מתאים לתצורה. המשקלים הבולטים הם *קוטל*, *מְקַטֵּל* ו*מִקְטָל* המבוססים על פעלים בבניינים *פעל והפעיל* בהתאמה. במקרה של תצורה במשקלי הבינוני נוצרת דו-משמעות כיוון שצורות אלה משמשות הן כפעלים בהווה והן כשמות עצם או תארים. למשל, המילה *סורק* מציינת הן מכשיר במשקל *קוטל* והן את צורת ההווה של הפועל *סרק* בבניין *פעל*. נדירים המקרים שבהם נוצר שם עצם במשקלי הבינוני ללא פועל מקביל².

¹ ברצוני להודות לאותי בת-אל, טל סילוני ורות ברמן על הערותיהן החשובות בשלבים שונים של המחקר.

² קיימים שמות בעל מקצוע במשקל *קוטל* אשר אינם קשורים לפועל כלשהו (למשל, *שומר ושוער*) או שהיו קשורים מבחינה היסטורית (ראו שורצולד וכהן-גרס 2000, 2001). Schwarzwald (2001, 2000). השם *דופא*, למשל, נגזר היסטורית מפועל בבניין *פעל* אך מבחינה סינכרונית הוא קשור לבניין *פעל*. על פי Faust (2011), הדבר אינו קיים במשקלי בינוני אחרים בתצורת שמות בעל מקצוע.

קיימים משקלים אחרים המשמשים לתצורת שמות מכשיר ואינם משמשים במשמעות פועלית. הבולטים שבהם הם המשקלים *מְקָטֵל* (למשל, *מברג*), *מְקָטֵלָה* (למשל, *מקדחה*), *קָטֵלָן* (למשל, *לחצן*) ו*מְקָטֵלָת* (למשל, *מדפסת*), וקיימים משקלים נוספים. בניגוד למשקלי הבינוני, משקלים אלה אינם קשורים לבניין אחד בלבד והם יכולים להיגזר מפעלים בבניינים שונים. כמודגם ב-(2), שמות מכשיר במשקל *מְקָטֵל* יכולים להיות קשורים מבחינה סמנטית לפעלים בבניינים *פעל* (2א), *פיעל* (2ב) ו*הפעיל* (2ג) וכן יכולים להיות ללא פועל מקביל (2ד).

(2) תצורת שמות מכשיר בבניין *מְקָטֵל*

שם מכשיר	פועל מקביל	בניין
מחבט	חבט	פעל
מסרק	סירק	פיעל
מברג	הבריג	הפעיל
מזלג	-----	-----

Bolozky (1999, 2003) מצביע במחקרו על מגמה בולטת של העדפת צורות הבינוני בתצורת שמות מכשיר. הדבר בא לידי ביטוי הן בתצורה של שמות מכשיר חדשים, והן בהתגוננות מורפולוגית של שמות מכשיר קיימים, שבהם אדון במאמר זה. Bolozky מנתח מקרים רבים שבהם שמות מכשיר במשקלים שאינם צורות בינוני, מקבלים צורה מקבילה גם במשקלי הבינוני של הפועל המקביל. למשל, שם המכשיר *מְחַדָּד* במשקל *מְקָטֵל* קשור מבחינה סמנטית לפועל *חידד* בבניין *פיעל*. במקביל לצורה *מְחַדָּד* קיים שימוש רווח בצורה *מְחַדָּד* במשקל הבינוני המשמש הן כמכשיר והן כפועל בהווה. לעיתים צורה אחת נחשבת לנורמטיבית והשנייה לא, ולעיתים שתי הצורות נורמטיביות, אולם ללא קשר לקבילות של המילים, היווצרות של צורה נוספת הנה חד-כיוונית. המעבר הוא ממשקלים שאינם צורות בינוני למשקלי הבינוני ולא בכיוון ההפוך. שמות מכשיר במשקלי הבינוני אינם מקבלים צורה נוספת (למשל, *מחורר* - *מְחַרָּר*). יחד עם זאת, קיימים מקרים רבים בהן לא חלה אותה התגוננות, למשל, *מְשַׁאף* אינו הופך ל*שואף*. במחקר נוסף (Laks 2015), אני מציע מודל שמאפשר לנבא במידה חלקית אלו שמות מכשיר מועמדים לעבור התגוננות מורפולוגית. המחקר מבוסס על איסוף דוגמאות של שימוש בשמות מכשיר במרשתת, בקטלוגים ובעלוני פרסום. המחקר מראה כי קיום או היעדר קיום של שתי צורות מקבילות אינו מקרי, וכי המעבר לצורת הבינוני תלוי בזיקה לפועל. תצורת שם מכשיר במשקל נוסף ללא הבדל במשמעות ניתנת לניבוי באופן עקבי. ככלל, ככל שהקשר הסמנטי בין המכשיר לפועל המקביל חזק יותר, כך יש סיכוי גבוה יותר לשינוי צורני. מחקר זה מעניק תימוכין נוספים לממצאיו של Bolozky. היתכנותה של התגוננות מורפולוגית במקרים אלה מבוססת על שלושה קריטריונים מרכזיים, שעליהם אחזור בקצרה.

2.1. קיומו של פועל מקביל

קיימים שמות מכשיר במשקלים השונים אשר אין להם צורה פועלית מקבילה, למשל, *מזלג מצנע* ו*מסמר*. גם אם קיים פועל מקביל מאותו השורש, אין קשר סמנטי בין שם המכשיר לפועל או שמדובר בקשר עמום ביותר (למשל, *מזלג-זלג*). במקרים מסוג זה לא קיימת תצורה במשקלי בינוני. למשל, עבור שם המכשיר *מצנע* לא נוצרות צורות כגון **צונם*, **מצנע* או *צונם* כיוון שהפעלים **צנע*, **צנע* ו**הצנע* אינם קיימים. ניתן היה להעלות על הדעת מקרה שבו קיימת תצורה במשקלי הבינוני גם ללא פועל מקביל, מסיבות אחרות. למשל, שמות מכשיר במשקל *מְקָטֵל*, כמו גם במשקלים נוספים, מכילים רצפי עיצורים, אשר מהווים מבנה יותר מסומן

מבחינה מורפו-פונולוגית. למשל, המעבר מהצורה *מְחֶדֶד* לצורה *מְחֶדֶד* הופכת את שם המכשיר מבעל מבנה חברתי *CVCCVC* בעל רצף עיצורים ושתי הברות במבנה *CVC* לבעל מבנה חברתי מסוג *CVCCVCVC* ללא רצפי עיצורים ובכל הברה אחת בלבד מסוג *CV* (ראו גם Bolozky 2005, Schwarzwald 2005).³ נראה כי שיקול זה לכשעצמו אינו מהווה גורם לשינוי הצורני. אילו היה הדבר כך, ניתן היה לצפות כי כל שם מכשיר בעל צורה מסומנת יותר ישנה את לבושו המורפולוגי. קיומו של קשר סמנטי לפועל מקביל מהווה אם כן תנאי הכרחי להיווצרות צורה נוספת במשקלי הבינוני.

2.2. מידת הקשר הסמנטי לפועל

בנוסף לקיומו של פועל מקביל, חוזקו של הקשר הסמנטי בין הפועל לשם המכשיר משחק תפקיד מכריע בקיומה של התגוונות מורפולוגית. בשמות כגון *מקרר*, *מחדד* ומסנן הקשר הסמנטי מובהק. שם המכשיר יכול לשמש כמבצע הפעולה (3), בין אם מדובר במשקל בינוני או לא. במקרים אלה יכול שם המכשיר לשמש גם כנושא במשפט בו מופיע הפועל המקביל (ראו גם Bolozky 1999, Schlesinger 1989).

(3) א. המְחֶדֶד / המְחֶדֶד מחדד.

ב. המְסִינִי / המְסִינִי מסנן.

לעומת זאת, קיימים שמות כגון *משאף* ו*מחרטה*, שבהם הקשר לפועל עמום יותר. להבדיל משמות כגון *מזלג* ו*מצנע* (2.1), עבור שמות אלה קיימים פעלים מקבילים אשר קשורים אליהם מבחינה סמנטית, אולם מכשירים אלה אינם יכולים לשמש כמבצעי הפעולה שהפועל מציין (4). שם המכשיר *משאף*, למשל, קשור סמנטית לפועל *שאף*, אולם הוא אינו מבצע את פעולת השאיפה אלא רק מסייע בכך. מכשיר זה ודומיו פחות "פועליים" ממכשירים כגון *מסנן* ו*מחדד* ולכן צורתם נותרת בעינה. במקרים מסוג זה, המנגנון המורפולוגי אינו זקוק לתת ביטוי לקשר הסמנטי בין שם המכשיר לבין הפועל המקביל.

(4) א. *המשאף שואף.

ב. *המחרטה חורטת.

חשוב לציין כי ישנם שמות מכשיר "פועליים" שאינם עוברים התגוונות מורפולוגית. למשל, השם *מסרק* מבצע את פעולה הסירוק (המשפט *המסרק מסרק* תקין), אולם צורת הבינוני *מסרק* אינה משמשת כשם מכשיר. בשלב זה לא ברור מדוע שמות כגון *מחדד* ו*מגהץ* עוברים התגוונות מורפולוגית ושמות כגון *מסרק* ו*מעדד* אינם עוברים התגוונות. יחד עם זאת, המחקר מנבא כי במידה שתחול התגוונות, לשמות כגון *מסרק* סיכוי גבוה יותר לעבור התגוונות.

2.3. קיום שם מכשיר כחלק מהרכב

כאשר שם המכשיר הנו חלק מהרכב, השם הנוסף בהרכב מציין את מקבל הפעולה של המכשיר. במקרה זה השקיפות הסמנטית של שם המכשיר גבוהה יותר, שכן קיימת הקבלה בין שם המכשיר לבין הפעולה שמביע הפועל. כך למשל, שם העצם *מסחטה* במשקל *מְקַטֵּלָה* נותר בצורתו המקורית ואינו מקבל מקבילה צורנית במשקל הבינוני (**סוחט* / **סוחטת*). חשוב לציין כי במקרה זה משחק תפקיד גם המין הדקדוקי של שם העצם. שמות מכשיר נוצרים במשקלי הבינוני בצורות הזכר באופן כמעט בלעדי, כלומר צורות נקבה כגון *סוחטת* אינן יכולות לשמש כשמות מכשיר אלא כפעלים בהווה בלבד. לעומת זאת, קיימים משקלים ממין זכר וממין נקבה כאשר לא מדובר בבינוני, למשל *מקדח* ו*מקדחה* במשקלים *מקטל* ו*מקטלה*.

³ אף על פי שאין מדובר בצורך עיצורים באותה הברה, ניתן היה להעלות על הדעת כי הייתה העדפה להברות מסוג *CV* על פני הברות מסוג *CVC*. בכל מקרה שיקול זה פחות רלוונטי במקרה של התגוונות בתצורת שמות מכשיר. ברצוני להודות לקוראת/אנונימי על הערתו/ה בעניין זה.

בהתאמה⁴. עם זאת, במקרים שבהם שם המכשיר משמש כחלק מהרכב כגון *מסחטת הדרים*, מתרחשת התגוננות מורפולוגית ונוצרת צורה מקבילה במשקלי הבינוני. בשל השקיפות הסמנטית הגבוהה, קיימת העדפה לשימוש בצורה פועלית, ושמות כגון *מסחטת הדרים*, *קטלן יתושים*, *מזלף קצפת* מקבלים צורות נוספות כגון *סוחט הדרים*, *קוטל יתושים* ו*מזלף קצפת* בהתאמה. חשוב לציין כי לא קיים הבדל במשמעות בין שמות המכשיר במשקלים השונים וכי ההבחנה ביניהם היא צורנית בלבד. כמודגם ב-(5), שמות המכשיר *מסחטת הדרים* (5א) ו*סוחט הדרים* (5ב) משמשים בהקשרים סמנטיים ותחביריים דומים ביותר וניתן להחליפם זה בזה.

(5) א. היי ערן, יש *מסחטת הדרים* בקטלוג בעמוד 27.

(https://m2.facebook.com/story.php?story_fbid=725619467462743&id=192258400798855)

ב. כיום, שלב הסחיטה יכול להיות שלב קל ואפילו מהנה אם יש ברשותכם

סוחט הדרים מתאים ומקצועי. (<http://arielbonus.co.il/blog/>)

המחקר מצביע על מגמה אחידה בשינוי הצורני שעוברים שמות מכשיר. הניתוח המוצע מאפשר לנבא אילו שמות מכשיר מועדים לעבור שינוי צורני ואילו לא. נראה כי קיימת מגמה בלשון ליצור האחדה צורנית של שמות המכשיר (וייתכן שגם שמות נוספים) על מנת ליצור שקיפות בין המילים, הן צורנית והן סמנטית.

3. התגוננות מורפולוגית בתצורת שמות תואר

שמות תואר מהווים קטגוריית ביניים בין שמות עצם ופעלים ודרכי תצורתם מגוונות, החל מתצורה מסורגת במשקלים שונים, עבור בתצורה קווית וכלה בשאילה משפות זרות ללא שינוי (ראו רביד ושלזינגר 1987, שורצולד 1999, מוצניק 2000, Berman 1978, 1988a, 1988b, Bolozky 1999). התנהגותם של שמות תואר בשפות שונות מצביעה על כך שהם מהווים קטגוריית ביניים בין שמות עצם לפעלים (בלאו 1972, רביד 1992, 2000, שורצולד 2002, Ravid & Levie 2010, Anttila 2002, Berman & Aisenman 1999, 2002, Bat-El 2008, Doron 2013, Smith 2011), שכן ניתן למצוא בהם דרכי תצורה שונות המתגוננות באופן תדיר, הן כאלה המאפיינות פעלים, והן כאלה המאפיינות שמות עצם⁵.

במאמר זה אתמקד בשמות תואר במשקל *קטלן* (למשל, *ביישן*, *עצלן*) ובשמות תואר המבוססים על הוספת המוספית X או *תן* (למשל, *נהנתן*) לבסיס קיים. כל שמות התואר הללו מסתיימים ב- X , בין אם מדובר בחלק ממשקל או בסופית. חשוב לציין כי ישנם מקרים שבהם ההבחנה בין תצורה מסורגת במשקל *קטלן* לבין תצורה קווית באמצעות הסופית X אינה חד-משמעית. בולוצקי (2012) דן בשיקולים הצורניים והסמנטיים המאפשרים ניתוח זה או אחר ומראה כי בכל מקרה, כל הצורות הללו שייכות מבחינה סמנטית לתבנית אחת⁶. במאמר זה אתייחס לתארים משני הסוגים כאל מקשה אחת. תארים אלה נוטים לעבור התגוננות מורפולוגית שבה לשם התואר הקיים נוספת הסופית X . שם התואר

⁴ סוגיה זו דורשת דיון נפרד ולא ארחיב על כך במסגרת המחקר הנוכחי. ברצוני להודות לקוראת/אנונימית על הערתו/ה בעניין זה.

⁵ לעניין קטגוריית הביניים ראו גם רובינשטיין (1975), טרומר (2000), שורצולד (2000), רשף (2012) ומחקרים נוספים הנזכרים שם.

⁶ בולוצקי (2012) דן בעניין זה לגבי שמות עצם המציינים את מבצע הפעולה אולם אותו דיון תקף גם לגבי שמות תואר (ראו גם Bolozky & Schwarzwald 1992, Bolozky 1999).

דייקן (6א), למשל, נוצק במשקל קטלן, והוספת הסופית X יוצרת את שם התואר דייקני (6ב) המשמש במשמעות זהה.

(6) א. אני אדם דייקן, שונאת לאחר ולא אוהבת שמאחרים לי.
(https://www.facebook.com/simatasty/posts/210158839179841?stream_ref=10)
ב. אני בן אדם דייקני, אני שונאת איחורים ושונאת שמאחרים וכל סוג של עיכוב גורם לי להתעצבן בטירוף.
(israblog.nana10.co.il/blogread.asp?blog=643555&blogcode=11725262)

עיון בדוגמאות במרשתת מראה כי כמעט לכל שם תואר במשקל קטלן או המסתיים ב- X קיימת צורה תוארית מקבילה עם הסופית X . תצורה זו יוצרת כאמור כפילות מורפולוגית שכן שתי הצורות זהות במשמעותן. בדומה לצמד דייקן-דייקני, ניתן להבחין בזוגות של שמות תואר רבים נוספים כגון עקשן-עקשני (7), ביישן-ביישני (8), שתלטן-שתלטני (9), בוגדן-בוגדני (10) ודוגמאות רבות נוספות. כל הדוגמאות (10)-(7) מראות כי שתי הצורות התואריות משמשות בהקשרים סמנטיים ותחביריים דומים מאוד ולעיתים אף זהים. כך למשל, שמות התואר ביישן וביישני משמשים כלואי לשם העצם טיפוס (8).

(7) א. הילד שלי בן 3, אח לשני בנים בן 6 ובן 1.5, הוא ילד עקשן בעל דעות משלו ובמהלך היום הוא מרבה לבכות.

(<http://www.lifecenter.org.il/category.php?id=20>)
ב. אז פשוט נמאס לי כול פעם להתחשב ולעודד שוב ושוב ושוזה לא יוצא מזה כלום – הוא ילד עקשני. אז סגרתי את הנושא הזה.
(<http://israblog.nana10.co.il/blogread.asp?blog=758439&blogcode=13076278>)

(8) א. אתה טיפוס ביישן שקצת קשה לו עם חברה.
(<http://www.myfirsthomepage.co.il/nrg/call-20.htm>)
ב. אם אתה לא טיפוס ביישני אין לך מה לדאוג.

(<http://www.fxp.co.il/showthread.php?t=5149549&page=2>)
(9) א. הנחת המוצא של אדם שתלטן היא שבלעדיו העולם לא יוכל להסתדר
(<http://www.ybc.co.il/PAGE223.asp>)
ב. "אני לא אדם שתלטני, למרות שאתם בטח חושבים שכן", היא אומרת בראיון לעכבר העיר אונליין.

(http://www.mouse.co.il/CM.articles_item,636,209,67229,.aspx)
(10) א. את צדקת כמובן- כי לחיות עם אדם בוגדן- רצוי למהר ולברוח בזמן
(<http://www.tapuz.co.il/blog/net/Mobile/ViewEntry.aspx?EntryId=2515952&tads=1>)

ב. לפי דעתי אתה אדם בוגדני שלא יודע מה הוא רוצה
(<http://www.mako.co.il/nTalkbacksPage/vgnextchannel=12bce76404864110VgnVCM1000004801000aRCRD&page=35&vgnextoid=66e5036cf9d37210VgnVCM2000002a0c10acRCRD&>)

קיומם של צמדים אלה מעלה שתי שאלות עיקריות. ראשית, מדוע חלה אותה התגוונות היוצרת כפילות בשפה? שנית, האם התגוונות זו נוצרת באופן גורף ללא כל אילוצים המווסתים אותה?

אני סבור כי התגוונות זו חלה בשל השאיפה לשקיפות קטגוראלית. המנגנון המורפולוגי מנסה ליצור הבחנה צורנית בין הקטגוריות הלקסיקליות שמות עצם ושמות תואר. מדובר במגמה כמובן ולא באילוץ גורף שכן קיימים מקרים רבים של רב-קטגוראליות בשפה (Berman בדפוס, ומחקרים רבים הנזכרים שם), דהיינו מקרים שבהם אותה צורה משמשת לתצורת מילים מקטגוריות לקסיקליות שונות.

הסופית X הנה הסופית הפורייה ביותר בתצורת תארים בעברית בכלל, למשל, *סודי*, *חברתי*, *תרבותי* הגזורים משמות העצם *סוד*, *חברה* ו*תרבות* בהתאמה (רביד ושלזינגר 1987, שורצולד 1999, מוצ'ניק 2000). סופית זו אינה אופיינית לתצורת שמות עצם ועצם הוספתה לשמות תואר קיימים יוצרת שקיפות מורפו-קטגוראלית. המנגנון המורפולוגי מוסיף את הסופית X על מנת לסמן מילים כשמות תואר מובהקים ועל ידי כך להבחין בינם לבין שמות עצם. לראייה, שמות עצם במשקל *קטלן*, למשל, *שחקן קבלן* ו*שחיין*, אינם עוברים התגוונות מורפולוגית ולא נוספת אליהם הסופית X או כל סופית אחרת (**שחקני*, **קבלני*, **שחייני*). כך גם לגבי שמות עצם המסתיימים בסופית X או *תן*, למשל, *ירקן* ו*יבואן* אשר תצורתם מבוססת על שמות העצם *ירק* ו*יבוא* בהתאמה. לשמות אלה לא נוספת הסופית X והצורות **ירקני* ו**יבואני* אינן נוצרות.

היווצרות הצורות הכפולות של שמות התואר משרתת מגמה של חלוקה והבחנה צורנית בין שתי קטגוריות (ראו שורצולד וכהן-גרוס 2000, שתיל 2006, 2013, Bolozy 1999, Berman & Serrousi 2011). שמות העצם נותרים בצורתם המקורית ושמות התואר מקבלים סופית X אשר אופיינית לקטגוריה זו. חשוב לציין כי מדובר במגמה כללית בלבד ולא בהכללה גורפת. חיפוש דוגמאות במרשתת מראה כי לא כל שם תואר במשקל *קטלן* מקבל צורה תוארית נוספת (למשל, *שקרן* - **שקרני*). בשלב זה לא ברור מדוע שם תואר כגון *עקשן* עובר התגוונות ואילו שם התואר *שקרן* לא, אולם ההכללה הרלוונטית היא כאשר התגוונות חלה, היא מוגבלת לשמות תואר בלבד.

מעבר להבחנה הקטגוראלית בין שמות עצם לשמות תואר, קיימת גם הבחנה סמנטית בקרב שמות התואר שעוברים התגוונות מורפולוגית. השימוש בצורות נטולות מוספית מוגבל למקרים שבהם שם התואר מתאר גורם אנושי בלבד. במקרה זה קיימת כפילות, וניתן להשתמש בשתי הצורות. כך למשל, שם העצם *אדם* יכול לקבל הן את התואר *גזען* ללא סופית (11א) והן את התואר *גזעני* (11ב). לעומת זאת, כאשר מדובר בשמות עצם שאינם מציינים בני אדם, ניתן להשתמש בשמות תואר בעלי מוספית בלבד. למשל, שם העצם *מאמר* (11ג) יכול להיות מאויד על ידי שם התואר *גזעני* אך לא *גזען* (**מאמר גזען*).

(11) א. נמאס לראות **אדם גזען** על המסך וזאת למרות שבמספר פעמים שמענו לעצותיך גם הצלחנו אבל גם נכשלנו !

(<http://www.calcalist.co.il/local/articles/0,7340,L-3558475,00.html>)

ב. בכל אופן, במידה ותפגוש **אדם גזעני** עם תעודות, תציין בפניו שכל בני האדם זהים.

(<http://www.askpeople.co.il/question.php?cid=12&qid=37528>)

ג. חשבתי עליה, למשל, לפני כמה חודשים כאשר קראתי **מאמר גזעני** / **גזען* ועמוס הבלים.

(<https://haemori.wordpress.com/2012/08/15/separation/>)

דפוס זהה ניתן למצוא גם בשם התואר *דייקן* (6). כאשר מדובר בבני אדם, ניתן להשתמש בצורות *דייקן* ו*דייקני*, אולם במקרים אחרים מוגבל השימוש לצורה *דייקני* (12).

(12) הבחירות לעטיפות ולתמונות שעל הדיסק, נעשו באופן **דייקני**/*דייקן לדעת. <http://forum.hayehudim.com/message.php?messageNum=210986&lang=en>

במקרים מסוג זה, הוספת הסופית X יוצרת הבחנה סמנטית חלקית בין שמות תואר שאינם מציינים בני אדם ומוגבלים לצורה אחת בלבד, לבין שמות תואר המציינים בני אדם ויכולים להיווצר בשתי צורות. ייתכן שהסיבה לכפילות במקרה של בני אדם היא הקרבה הסמנטית בין שמות עצם המציינים עיסוק לבין שמות תואר המאייכים גורם אנושי. בשני במקרים מדובר בתכונה סמנטית המיוחסת לבני אדם. חשיבות ההבחנה בין שמות עצם אנושיים ולא אנושיים נדונה בהרחבה במקרים בלשניים קודמים רבים. נראה כי להבחנה סמנטית זו מקום חשוב בתחומים דקדוקיים שונים. הדבר בא לידי ביטוי בתחומים כגון תצורת פעלים, היווצרות ניבי לשון, עיבוד תחבירי וסדר המילים במשפט.⁷

נפנה עתה לדיון בשני המקרים של התגוונות מורפולוגית ובהבדלים ביניהם.

4. מגמות סותרות בהתגוונות מורפולוגית?

שני המקרים שנדונו עד כה, מראים לכאורה מגמות סותרות בהתנהגות הרכיב המורפולוגי בדקדוק. במקרה של שמות מכשיר, קיימת נטייה חזקה למעבר למשקלי הבינוני, בהתאם למידת השקיפות הסמנטית בין שם המכשיר לבין הפועל המקביל, אם ישנו. כתוצאה מהתגוונות זו נוצרת דו משמעות לקסיקלית ורב-קטגוריאליות, שכן משקלי הבינוני משמשים הן כפעלים בצורת ההווה והן כשמות עצם, למשל, *מְגַהֵץ* (במקום *מְגַהֵץ* או בנוסף אליו). נראה כי הזהות בין שם העצם לפועל בצורת ההווה אינה יוצרת בעיה עבור דוברי השפה שכן אין מגמה להימנע ממנה. נהפוך הוא, ההתגוונות המורפולוגית החלה תורמת לריבוי מקרים של רב-משמעות ורב-קטגוריאליות.

לעומת זאת, ההתגוונות המורפולוגית בתצורת שמות תואר יוצרת מצב הפוך, דהיינו הבחנה מורפולוגית בין שתי הקטגוריות שם עצם ושם תואר. נוצרות צורות מקבילות עבור שמות תואר קיימים באמצעות הוספת הסופית X . בכך פוחת למעשה השימוש במשקל *קטלן* ובצורות המסתיימות ב- X במשמעות התוארית, ומשקל זה מקבל משמעות שמנית בולטת יותר. כאשר אין מדובר בבני אדם כלל לא ניתן להשתמש בצורות *קטלן* אלא רק בצורות עם הסופית, ואילו כאשר מדובר בבני אדם שתי הצורות אפשריות. חשוב לציין כי במקרה זה כלל לא מדובר על נטרול דו-משמעות, שכן מועטים המקרים שבהם הצורות במשקל *קטלן* הן דו-משמעיות. המילה *דייקן*, למשל, משמשת כשם תואר בלבד ואילו המילה *קבלן* משמשת כשם עצם בלבד. הבידול הוא בין שתי הקטגוריות באופן כללי.

מדוע, אם כן קיימת מגמה מנוגדת בשני המקרים, כלומר יצירת זהות בין פעלים לבין שמות מכשיר, מצד אחד, ובידול בין שמות תואר ושמות עצם מצד שני? אני סבור כי למעשה אין מדובר במגמות סותרות וכי ההבדל בין שני המקרים נובע משני גורמים החוברים יחד ומניעים את ההתגוונות המורפולוגית. שמות תואר ושמות עצם מהווים קטגוריות שמניות, החולקות ביניהן מאפיינים רבים כגון נטיית מין (בשמות המציינים יצור חי), נטיית מספר ויידוע. הדמיון ביניהם רב יותר בהשוואה לדמיון בין שתי הקטגוריות לבין פעלים. כיוון שמדובר בקטגוריות דומות, המנגנון המורפולוגי שואף ליצור הבחנה חדה יותר ביניהן, באמצעות סימון מורפולוגי של שמות התואר. במקרה של שמות מכשיר, הזהות שנוצרת בין שמות מכשיר לפעלים בהווה אינה יוצרת בעיה למנגנון המורפולוגי, שכן שתי הקטגוריות שונות דיין זו

⁷ ראו למשל Bock et al. (1992), McDonald et al. (1993), Reinhart (2000), Branigan et al. (2008), Ritter & Rosen (2010), Horvath & Siloni (in press) ומחקרים רבים אחרים הנזכרים שם.

מזו. המגמה ליצור שקיפות מורפו-סמנטית בין שם המכשיר לפועל המקביל, עולה בחשיבותה על השאיפה ליצור הבחנה מורפו-קטגוריאלית בין שמות עצם לפעלים. בנוסף לכך, במקרה של תצורת שמות מכשיר, נוצרת זהות בין שם המכשיר לצורת הפועל בהווה. בהנחה כי צורת העבר מהווה צורה בסיסית המאוחסנת בלקסיקון, צורת ההווה של הפועל הנה צורה נטויה שאינה מאוחסנת בלקסיקון, בדומה לצורות נטויות אחרות.⁸ הזהות שנוצרת כתוצאה מהתגוונות מורפולוגית, אינה בין שתי צורות המאוחסנות באופן עצמאי בלקסיקון, אלא בין שם המכשיר המאוחסן בלקסיקון, לבין צורת ההווה שנוצרת בנטייה בתחביר.⁹ נתבונן למשל בפועל גיהץ ובשם המכשיר מְגַהֵץ. שתי הצורות מאוחסנות כערכים בלקסיקון, אולם צורת ההווה מְגַהֵץ נוצרת בעת הטיית הפועל בתחביר. שם המכשיר מְגַהֵץ עובר התגוונות ומתקבלת הצורה השמנית מְגַהֵץ, אולם לצורה זו אין צורה זהה מקבילה בלקסיקון עצמו. טענתי היא כי כל עוד שתי הצורות אינן מאוחסנות בלקסיקון, רב-המשמעות של הצורה מתקבלת בצורה קלה יותר ואין מגמה למנוע אותה. לעומת זאת, במקרה של תצורת שמות תואר ושמות עצם, הן שמות עצם והן שמות תואר במשקל קטלן (או בעלי הסופית X) מאוחסנים באופן עצמאי בלקסיקון. על כן קיימת מגמה ליצור בידול צורני בין שתי קטגוריות אלה.

5. סיכום

המחקר בחן את הגורמים המשחקים תפקיד בהיווצרות כפילות מורפולוגית. נראה כי קיימים מספר גורמים החוברים יחד להיווצרות מקרים של כפילות. מצד אחד, קיימת מגמה ליצור שקיפות מורפו-סמנטית בין מילים אשר קיים ביניהן קשר גזירתי. במקרה של תצורת שמות מכשיר, המעבר לצורות הבינוני שומר על קשר סמנטי מובהק יותר בין שם המכשיר לבין הפועל המקביל. מצד שני, קיימת נטייה ליצור הבחנה מורפו-קטגוריאלית. המנגנון המורפולוגי מנסה לסמן קטגוריות לקסיקליות באמצעים צורניים ובכך ליצור הבחנה ביניהן. הדבר בולט אף יותר כאשר מדובר בקטגוריות הקרובות זו לזו, דוגמת שמות עצם ושמות תואר. המחקר מבוסס על שני מקרים בלבד ודורש עיון במקרים נוספים כגון תצורת שם בעל מקצוע ושמות תואר במשקלים נוספים. מחקרים נוספים יבחנו אם הגורמים שנדונו במאמר זה נוטלים חלק בהיווצרות התגוונות מורפולוגית גם במקרים אחרים. תוצאות המחקר הנוכחי יכולות לשמש בסיס למחקרים נוספים ולעריכת ניסויים פסיכו-בלשניים שיבדקו את הממשות הפסיכולוגית של ההבחנות שנדונו לעיל.

למחקר זה השלכות יישומיות להוראת העברית כשפה זרה ולהוראת הדקדוק לדוברי עברית. המחקר מצביע על המגמות הרווחות בקרב דוברי השפה בתצורת שמות מכשיר ושמות תואר. בתצורת שמות המכשיר ניכרת העדפה לצורות שקופות יותר ביחס לפועל המקביל, ובתצורת שמות מכשיר קיימת מגמה לסמן את שמות התואר באופן מובהק יותר ובכך ליצור אחידות פרדיגמטית גבוהה יותר בקטגוריה לקסיקלית זו. ייתכן שהדבר מאפשר לנבא גם טעויות מורפולוגיות של הלומדים עברית כשפה זרה, אשר יכולים ליצור הכללות יתר ולהפיק צורות של שמות מכשיר ושמות תואר שאינן שגורות בפי הדוברים, בהתאם לאותם שיקולים שהוצעו במאמר.

⁸ צורת העבר היא הצורה אשר היא נטולת מוספיות נטייה ועל כן אניח כי זוהי הצורה הבסיסית (ראו גם אורן 1971, שורצולד 1974, Berman 1978, Ussishkin 1999, Bat-El 2002 ומחקרים נוספים הנזכרים שם)

⁹ הדבר מבוסס על ההנחה כי תהליכי גזירה מתרחשים ברובם בלקסיקון, ואילו תהליכי נטייה אופייניים יותר לתחביר. קיימות גישות שונות לגבי חלוקה זו ולא אדון בהן במסגרת מאמר זה.

ביבליוגרפיה

- אורנן, ע. 1971. בניינים ובסיסים נטיות וגזירות. *האוניברסיטה – כתב עת של האוניברסיטה העברית בירושלים*, כרך 16 ב' 15-22.
- אורנן, ע. 2003. *המילה האחרונה*. חיפה: הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה.
- בולוצקי, ש. 2012. עוד על גזירה קווית וגזירה מסורגת. בתוך מ. מוצ'ניק וצ. סדן (עורכים). *מחקרים בעברית החדשה ובלשונות היהודים מוגשים לאורה (רודריג) שורצולד*. ירושלים: כרמל. 50-59.
- בלאן, י. 1972. *תורת ההגה והצורות*. תל-אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- בן-דוד, י. 1975. משקל, בניין, תבנית. *לשוננו* לט, 123-132.
- טרומר, פ. 2000. תזוזות קטגוריאליות בעברית הישראלית. *חלקת לשון* 29-32: 222-241.
- מוצ'ניק, מ. 2000. דרכי תצורתם של שמות תואר בלשון הסלנג. בתוך א.ר. שורצולד, ש. בלום-קולקה וע. אולשטיין (עורכות), *ספר רפאל ניר: מחקרים בבלשונות, בתקשורת ובהוראת לשון*. ירושלים: כרמל. 377-389.
- ניר, ר. 1993. דרכי היצירה המילונית בעברית בת-זמננו. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- רביד, ד. 1992. קליטת מילים זרות במערכת השם ובמערכת הפועל. בתוך מ. מוצ'ניק (עורכת), *השפעות זרות על המילון של העברית בת זמננו*. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה. 11-20.
- רביד, ד. וי. שלזינגר. 1987. על מיונם ועל דרכי תצורתם של שמות תואר בסופית -י בעברית החדשה. *בלשונות עברית* 25: 59-70.
- רבין, ח. 1985. משקלי השם. *ספר אברהם אבן-שושן*, עורך ב.צ. לוריא. ירושלים, עמ' 255-265.
- רוזן, ח. 1956. *העברית שלנו*. תל-אביב: עם עובד.
- רובינשטיין, א. 1975. תזוזות קטגוריאליות בצירופי שם התואר בלשון המדוברת. *לשוננו לעם* לח, א-ב: 300-303.
- רשף, י. 2012. תהליכי סטנדרטיזציה בתצורת שם הפעולה בעברית החדשה. בתוך מ. מוצ'ניק וצ. סדן (עורכים). *מחקרים בעברית החדשה ובלשונות היהודים מוגשים לאורה (רודריג) שורצולד*. ירושלים: כרמל. 92-113.
- שורצולד א.ר. 1974. שורשים, בסיסים ומבנה המורפמות. *לשוננו* לח, 131-136.
- שורצולד, א.ר. 1999. על יצירת שמות תואר ועל תהליכי גזירה ונטיה. *חלקת לשון* 27: 19-9.
- שורצולד, א.ר. 2000. שורש הפועל וזיקת השם לפועל. *ספר רפאל ניר: מחקרים בבלשונות, בתקשורת ובהוראת לשון*, עורכות א. ר. שורצולד, ש. בלום-קולקה וע. אולשטיין. ירושלים: כרמל, עמ' 438-426.
- שורצולד, א.ר. 2002. *פרקים במורפולוגיה עברית*. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- שורצולד, א.ר. 2009. התפתחויות מורפולוגיות בעברית. *מאתיים וחמישים שנות עברית חדשה* עורך ח. כהן. האקדמיה ללשון העברית, ירושלים, עמ' 177-209.
- שורצולד, א.ר. וד. כהן-גרוס. 2000. המשקלים השכיחים בעברית. *לשון העיתונות בת זמננו: אסופת מאמרים לזכרה של מינה עפרון*, עורכת מ. הורביץ. מכון מופ"ת, תל אביב, עמ' 161-148.
- שתיל, נ. 2006. מערכת משקלי השם בעברית בת ימינו בראייה מבנית וקוגניטיבית. *לשוננו*, 68 (3-4), 243-282.
- שתיל, נ. 2013. הקריטריונים לחיותו של משקל שמני בימינו. *הד האולפן החדש*, 100, 112-119.
- Anttila. A. 2002. Morphologically Conditioned Phonological Alternations. *Natural Language and Linguistic Theory* 20:1-42.

- Bat-El, O. 2002. Semitic Verb Structure within a Universal Perspective. In Joseph Shimron (ed.), *Languages processing and acquisition in languages of Semitic, root-based morphology*. Amsterdam: John Benjamins. 29-59.
- Bat-El, O. 2008. Morphologically Conditioned V–O Alternation in Hebrew: Distinction Among Nouns, Adjectives & Participles, and Verbs. In S. Armon-Lotem, G. Danon & S. Rothstein (eds.), *Current Issues in Generative Hebrew Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins. 27-60.
- Berman, R.A. 1978. *Modern Hebrew Structure*. Tel-Aviv: University Publishing Projects.
- Berman, R.A. 1988a. Productivity in the Lexicon: New-Word Formation in Modern Hebrew. *Folia Linguistica* xxi (2-4): 425-461.
- Berman R.A. 1988b. Word-Class Distinctions in Developing Grammars. In Y. Levy, I.M. Schlesinger, and M.D.S. Braine (eds.), *Categories and processes in language acquisition*. Hillsdale: Erlbaum. 45–72.
- Berman, R.A. In press. Word Class Distinctiveness Versus Polycategoriality in Modern Hebrew: Typological and Psycholinguistic Perspectives. In Valentina Vapnarsky & Edy Veneziano (eds.), *Lexical Polycategoriality: Cross-Linguistic, Cross-Theoretical and Language Acquisition Approaches* edited by Valentina Vapnarsky & Edy Veneziano. Amsterdam: John Benjamins.
- Berman R.A. & R. Aisenman. 1999. Rethinking Lexical Analysis. In M. Aparici, N. Argerich, E. Rosado & L. Tolchinsky (eds.), *Developing Literacy in Different Contexts and Different Languages, Working Papers*, Vol. III, University of Barcelona. 187–197.
- Berman, R.A. & B. Seroussi. 2011. Derived Nouns in Hebrew: Structure, Meaning, and Psycholinguistic Perspectives. In G. Fiorentino & B. Comrie (eds.), *Nouns and nominalizations cross-linguistically (Special issue of Italian Journal of Linguistics)*, 105-125.
- Bock, K.J., H. Loebell & R. Morey. 1992. From conceptual roles to structural relations: bridging the syntactic cleft. *Psychological Review* 99, 150–171.
- Bolozky, S. 1978. Word Formation Strategies in MH Verb System: Denominative Verbs. *Afroasiatic Linguistics* 5, 1-26.
- Bolozky, S. 1986. Semantic Productivity and Word Frequency in Modern Hebrew Verb Formation. *Hebrew Studies* 27,1, 38-46.
- Bolozky, S. 1999. *Measuring Productivity in Word Formation: The Case of Israeli Hebrew*. Leiden: Brill.
- Bolozky, S. 2003. Phonological and Morphological Variations in Spoken Hebrew. In B.H. Hary (ed.), *Corpus Linguistics and Modern Hebrew*. Tel Aviv: Rosenberg School of Jewish Studies. 119-156.

- Bolozky, S. 2005. Linear First-Time Derivation of Verbs and Consonant Cluster Preservation in Israeli Hebrew. In D. Ravid & H. Bat-Zeev Shyldkrot (eds.), *Perspectives on Language and Language Development*. Dordrecht: Kluwer, 35-43.
- Bolozky, S. & O.R. Schwarzwald. 1992. On the Derivation of Hebrew Forms with the +*ut* Suffix. *Hebrew Studies* 33, 51-69.
- Branigan, H.P., M.J. Pickering & M. Tanaka. 2008. Contributions of Animacy to Grammatical Function Assignment and Word Order During Production. *Lingua* 118(2), 172-189.
- Doron, E. 2013. Participle. In G. Khan (ed.) *The Encyclopedia of Hebrew Language and Linguistics*. Leiden: Brill.
- Ephratt, M. 1997. The Psycholinguistic Status of the Root in Modern Hebrew. *Folia Linguistica* XXXXI (1-2): 77-103.
- Faust, N. 2011. *Forme et Fonction dans la Morphologie Nominale de l'Hébreu Moderne : Études en Morpho-Syntaxe*. Doctoral dissertation, Université Paris VII.
- Goldenberg, G. 1994. Principles of Semitic Word Structure. In G. Goldenberg & S. Raz (eds.), *Semitic and Cushitic Studies*. Wiesbaden: Harrassowitz, 26-94.
- Horvath, J. & T. Siloni. In press. The Thematic Phase and the Architecture of Grammar. In M. Everaert, M. Marelj, E. Reuland E. & T. Siloni (eds.), *Concepts, Syntax and their Interface*. Cambridge: MIT Press.
- Laks, Lior. 2015. Variation and Change in Instrument Noun Formation in Hebrew and its Relation to the Verbal System. *Word Structure* 8.1: 1-28. DOI: 10.3366/word.2015.0071
- McDonald, J.L., K.J. Bock, & M.H. Kelly. 1993. Word and World order: Semantic, Phonological and Metrical Determinants of Serial Position. *Cognitive Psychology* 25, 188-230.
- Ravid, D. 1990. Internal Structure Constraints on New-Word Formation Devices in Modern Hebrew. *Folia Linguistica* 24: 289-347.
- Ravid, D. 1995. *Language Change in Child and Adult Hebrew: A Psycholinguistic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Ravid Dorit. 2006. Word-Level Morphology: A Psycholinguistic Perspective on Linear Formation in Hebrew Nominals. *Morphology* 16: 127-148.
- Ravid, D. & R. Levie. 2010. Adjectives in the Development of Text Production: Lexical, Morphological and Syntactic Analyses. *First Language* 30: 27-55.
- Reinhart, T. (2000). The Theta System: Syntactic Realization of Verbal Concepts. In: *OTS Working Papers in Linguistics*, 00,01/TL.
- Ritter, E. & S.T. Rosen. 2010. Animacy in Blackfoot: Implications for Event Structure and Clause Structure. In M. Rappaport-Hovav, E.

- Doron & I. Sichel (eds.): *Syntax, Lexical Semantics and Event Structure*. Oxford: Oxford University Press.
- Schlesinger, I. 1989. Instruments as Agents: On the Nature of Semantic Relations. *Journal of Linguistics* 25: 189-210.
- Schwarzwald, O.R. 1998. Inflection and Derivation in Hebrew Linear Word Formation. *Folia Linguistica* XXXII(3-4): 265-287.
- Schwarzwald, O.R. 2001. *Modern Hebrew*. Munchen: Lincom Europa.
- Schwarzwald, O.R. 2005. Modern Hebrew Consonant Clusters .In D. Ravid & H. Bat-Zeev Shyldkrot (eds.), *Perspectives on Language and Language Development* . Dordrecht: Kluwer, 45-60.
- Schwarzwald, O.R. 2009. Three Related Analysis in Modern Hebrew Morphology. In G. Goldenberg and A. Shish-Halevy (eds.), *Egyptian, Semitic and General Grammar. Studies in Memory of H.J. Polosky*. Jerusalem: The Israeli Academy for Sciences and Humanities, 277-301.
- Smith, J. L. 2011. Category-Specific Effects. In M. van Oostendorp, C. Ewen, B. Hume & K. Rice (eds.). *The Blackwell Companion to Phonology*. Malden: Wiley-Blackwell. 2439-2463.
- Schlesinger, I. 1989. Instruments as Agents: On the Nature of Semantic Relations. *Journal of Linguistics* 25: 189-210.
- Ussishkin, A. 1999. The Inadequacy of the Consonantal Root: Modern Hebrew Denominal Verbs and Output-Output Correspondence. *Phonology* 16: 401-442.

רטוריקה ריגושית בסוגה השימושית בלשון העיתונות

בת ציון ימיני
מכללת לוינסקי ומכללת תלפיות

1. סוגות שונות בשיח

חוקרי שיח אחדים (למשל Brewer, 1980; Kinneavy, 1980) ניסו למיין את הטקסטים לסוגות על פי מטרת ההבעה ודרך ההבעה, אך כל מיון שהציעו לא היה מקיף דיו ולא כלל בתוכו את מגוון כל האפשרויות. המשותף לרוב המיונים לסוגות הוא החלוקה לארבע הסוגות העיקריות שהתווה אריסטו: הסוגה הסיפורית (narrative), התיאורית (descriptive), ההיצגית (expository) והשכנועית (argumentative). בסוגה התיאורית קיימות תת-סוגות שההבדל ביניהן מהותי: מצד אחד טקסטים שימושיים-מעשיים כמו מתכון לעוגה והוראות הפעלה של מכשירים שכתבתם היא אובייקטיבית, עניינית ומדויקת, ומצד אחר, תיאור נוף שכתבתו אמנותית או תיאור אירועים, כגון בכתבות עיתונאיות. ניר (תש"ן: 142) מציין שאין בידינו מודל אידיאלי של טקסטים וסוגות לפי סוגי-על. למשל במאמר בעיתון אפשר למצוא לפעמים יסודות של כתיבה מידעית עם יסודות של שכנוע, אך קורא מיומן מצליח להפיק מן הטקסט את המשמעות הרלוונטית על פי המבנה התשתיתי והמבנה החיצוני שלו.

עיון בספרות המחקרית מעלה כי חוקרי שיח בארץ ובעולם מיעטו לכתוב על הסוגה השימושית-מעשית. במחקרו המקיף של שלזינגר (תש"ס/א) על לשון העיתונות הוא מחלק את העיתונות הכתובה המודפסת לסוגי כתיבה שונים, אך אינו מזכיר טקסטים מן הסוגה השימושית הנפוצים בעיתונות הכתובה והעוסקים בנושאים כמו בישול, אופנה, יופי וטיפוח, טיפול ברכב וכדו'. טקסטים אלה מספקים לקורא מידע היכול לשרתו לצרכים מעשיים ויום-יומיים, ונבדלים מטקסטים מידעיים אחרים שמטרתם היא בעיקר מסירת מידע להעשרת הידע. שילה (תשע"ב) בדקה באיזו מידה יש הבדלים בין סוגות בכתבתם של ארבעה כותבים במדורים שונים בעיתון, בכתבי עת ובספרים, ודילמון (תשע"א) עסקה בסוגות בשיח המדובר.¹ רוזנר (תשע"א) שכתבה על הסוגה המידעית-שימושית, דנה בעיקר בטקסטים מפעילים ובלתי רציפים המשמשים משוררים למטרות פואטיות. מחקר מיוחד שנערך על הסוגה השימושית-מעשית הוא מחקרה של אולדומר (ללא ציון שנה, Aouladomar) המציגה סוגים שונים של טקסטים מדריכים בלתי רציפים שהוציאה מן האינטרנט באמצעות מנוע החיפוש Web. היא מצאה שכמות השאלות המבקשות הדרכה באינטרנט היא גדולה מאוד ומדורגת במקום השני אחרי השאלות המבקשות מידע. במאמרה אולדומר מנתחת את כל סוגי הטקסטים המדריכים מבחינת המבנה, המשמעות והאמצעים התחביריים שלהם. במאמר זה אראה כיצד אמצעים רטוריים (ספרותיים ולשוניים) המאפיינים את לשון הספרות חודרים לסוגה השימושית בעיתונות המודפסת והאלקטרונית.

2. בין הסוגה השימושית לסוגה הספרותית

אולדומר (Aouladomar, שם) מגדירה את הטקסטים השייכים לסוגה השימושית-מעשית טקסטים בלתי רציפים העונים על השאלה איך לעשות... (How to), אך היא איננה מפרטת את מוסכמות הסוגה. על פי יאקובסון (1970), המוען מממש בטקסטים אלה לא רק את הפונקציה הרפרנציאלית אלא בעיקר את הפונקציה

¹ על סוגות בדיבור ובכתיבה ראו פלד (תשנ"ח).

הקונאטיבית המתמקדת בנמען ומפעילה אותו, ולכן מקובל לקרוא לטקסטים מסוג זה "טקסט מפעיל ומדריך". במחקרה בדקה אולדומר טקסטים המוסרים הוראות, מתכונים, עלוני הדרכה רפואיים, הנחיות "עשה זאת בעצמך", מדריכי טיולים, עצות שימושיות, הוראות הצלה ועוד. מאחר שלא מצאתי בשום מקום התייחסות למאפייני הסוגה השימושית-מעשית, נעזרתי בספר הדרכה למורים העוסק בהוראת ההבעה. וגה (תשנ"ב: 31-33) מפרט את המאפיינים האלה: אובייקטיביות, מילוי צורך חיוני, אי-מעורבות רגשית, תכליתיות ותקשורתיות, התבטאות תקנית בהתאם למשלב, לשון חד-משמעית, מדויקת ובהירה המותאמת להבנת הנמען, התייחסות עניינית, בדרך כלל מעשית. ומצד הנמען: הבנת הדברים כמסירתם.

כשמעיינים ברשימת המאפיינים הללו, בולטת לעין המגמה העניינית והאובייקטיבית הדורשת מן המוען להיות דייקן ותכליתי, ומאפשרת לנמען להבין דברים כהווייתם ככתבם וכלשונם – כתיבה השונה תכלית שינוי מן הכתיבה המאפיינת את הסוגה הספרותית-אמנותית, שבה משתמש המוען בפונקציה הפואטית והאמוטיבית (יאקובסון: 1970). הפונקציה הפואטית אינה מתמקדת בתכלית המעשית של הלשון, אלא בגרימת הנאה אסתטית מהתוכן הנמסר בשדר הלשוני. לפי בן שחר (תש"ן: 42), הלשון האמנותית סוטה משימושי הלשון האוטומטיים הרגילים כדי למקד את תשומת הלב המרבית למבע הלשוני עצמו. הגדרה אחרת ללשון הספרות מתמקדת בתכונות לשוניות-סגנוניות ותכונות במבנה הטקסט המהותיות ליצירה הספרותית (שם: עמ' 57). על פי הגדרה זו, לשון הספרות היא לשון מובנית היוצרת תבניות על פני רצף הטקסט באמצעות פריטים לשוניים בטקסט הספרותי שאינם מתפקדים רק בהקשר הנתון, אלא מתקשרים ומצטרפים לפריטים אחרים לידם או בהקשר הרחב יותר. תכונות אלו בולטות יותר בלשון השירה, אך הן קיימות גם בלשון הפרוזה; המציאות המתוארת בסיפורת מועברת לקורא על ידי אמצעים לשוניים שדרך ארגונם ביצירה ממלאת תפקיד מרכזי בהצגת המציאות. זאת ועוד, מאפייני הטקסט בעל הפונקציה הפואטית בולטים בעיקר בשירה, אך מצויים גם בסיפורת.

פרוכטמן (תש"ן: 17) עומדת על ההבדלים בין מאפייני הטקסט הריגושי למאפייני הטקסט הייצוגי. לדבריה, בטקסט הריגושי יהיו מילים הנושאות בתוכן מטען רגשי ותארים סובייקטיביים כמו דוחה, נפלא, עצוב, ואילו בטקסט הייצוגי מילים ניטרליות ותארים נחוצים בלבד המסמנים תכונות יסוד. כן יהיו בכתיבה הריגושיית גם צירופים מפתיעים השייכים לשדות סמנטיים שונים כמו רוע ירקרק, שלווה אדישה, קריסת השרב הכבד. לבד מאלה, מצויים בטקסט הריגושי אמצעים שונים של הלשון הציורית-קישוטית כמו מטפורה, דימוי ועוד.

3. טשטוש גבולות בין סוגות

שורצולד (תשס"ב) במאמרה על גוני לשון בעברית בת זמננו, מיינה את כל הטקסטים בלשונו כיום לפי משתנים חיצוניים ומשתנים פנימיים, והראתה שיש הבדל בין כתיבה עיתונאית לכתיבה ספרותית, ושתי אלה נחלקות גם הן לסוגים שונים על פי משתנים אחרים. כתיבה בעיתון שונה ממדור למדור ולכל מדור אפיוני לשון אחרים, וכך גם בלשון הספרות הנחלקת לסוגים שונים. שלזינגר (תש"ס/ב: 194) מגדיר את משלב לשון העיתון משלב המייצג לשון ביניים, ומונה תכונות מגביות לשון לעומת תכונות מנמיכות לשון. התכונות המגביות את המשלב הן נטייה לפורמליות, כותבים משכילים², מרחק גדול בין המוען לנמען ונושאים המחייבים התייחסות פורמלית. התכונות המנמיכות את המשלב הן קהל יעד מגוון ומורכב וכן מדורים המכוונים לקהל רחב ככל האפשר, גם לא אינטליגנטי.

ניר (תשמ"ד: 204-205) חקר את לשון תקשורת ההמונים שלא כללה את השיח האינטרנטי באותם ימים, ומצא שימוש בלשון ציורית ועירוב משלבי בלשון מדורי

² בלשונו של שלזינגר.

הספורט בעיתונות וברדיו וכן בכתבות על סרטים ועל מופעי בידור. גם שלזינגר (תש"ס/א) הגיע למסקנה דומה כשמצא בעיתונות תכונות לשון דומות במדורי הספורט, הפרסום והרכילות בהשוואה לשאר המדורים, למשל המאמרים הפובליציסטיים והכתבות.³

בדומה להגדרת הפונקציה הפואטית, ניר (תשמ"ד: 204-205) מגדיר סגנון ציורי כסגנון המושך את תשומת הלב לצורת המבע ולא רק לתוכנו, ואומר שהוא אופייני לכתיבה ספרותית מצד אחד ולדיבור סלנגי מצד אחר. לדבריו, מטרתו של שימוש כזה היא ליצור בנמען תחושה של הפתעה ודרמטיות. זאת ועוד, בשימוש במטפורות הלקוחות מן הלשון העממית ומהסלנג יש מטרות נוספות – הוא מושך תשומת לב בשל העובדה שאינו צפוי, ואצל קוראים צעירים יוצר תחושה של שיתוף בקבוצה יוקרתית וקשר אינטימי עם המוען. היבט אחר של הניסוח הפיגורטיבי בעיתון הוא האפשרות להעביר לנמען מסרים נסתרים, עמדות וגישות של המוען.

קיזל (2010) העומד על שינויים בניסוח הכותרות בעמודי החדשות בעיתונים הפופולריים בישראל, מתמקד במעבר מכותרות עובדתיות המוסרות מידע אודות האירוע הנסקר וגיבוריו, לכותרות ספרותיות המתרחקות מהמידע ומעצימות את הדרמה. הוא מסביר זאת ברקע החברתי-התרבותי-הטכנולוגי שגרם לשינוי בתפקידי הכותרות, בתכנים, במבנה, בצורה החזותית ובלשון. אחת מהסיבות לשינוי זה היא התחרות הגוברת בין העיתונות הכתובה למשודרת וחדירת הטלוויזיה הרב-ערוצית לישראל בתחילת שנות ה-90. היום נוספו גם אמצעי התקשורת המקוונים המאיימים על שרידותה של העיתונות המודפסת. סיבה נוספת היא החלפת דור העורכים בדסק החדשות של העיתונים מדור מבוגר שהתחנך על ברכי העיתונות הקלסית המקפידה להבחין בין חדשות לדעות, לדור צעיר שהתחנך ברוח העיתונות החדשה המאמינה כי סיקור חדשותי לא יכול להיות אובייקטיבי וכי אין כל רע בנגיעות בידוריות.

מגמה זו של טשטוש סוגות במדורי העיתון השונים החלה לחזור גם לסוגה השימושית-מעשית. נראה שהחלוצה בכתיבה זו הייתה העיתונאית אודטה דנין-שוורץ שכבר בשנות השמונים של המאה העשרים החלה לפרסם טור במוסף "7 ימים" של העיתון *ידיעות אחרונות*. סגנון כתיבה זה היה יוצא דופן באותם ימים והיה ייחודי רק לה. בשנת 1996 היא הוציאה לאור את ספרה *ספר הבישולים של אודטה* המקבץ בתוכו את הטקסטים שכתבה בטוריה. נביא להלן שתי דוגמות מן הספר:

א. המאכל הזה קוצר הצלחה פנטסטית. הייחוד שלו אינו במרכיבים המוכרים, אלא ביחס המדעי שבין הכמויות. ב-ד-יוק מכל דבר ויוצאות תוצאות אלוהיות. זו מין פסטה שבניגוד למקובל על בנות מינה נשארת גם שבוע במצב טעים. חימום מחודש משחרר ממנה ניחוחות עדן. שילוב המרכיבים הגאוני מפיך מוצר נה-דר, ובדקות ספורות. שמים סיר כזה במרכז השולחן, ועדת מאושרים שוכחים לחצי שעה איך קוראים להם (עמ' 166).

ב. ...שומעים את החזיונים, הרעמים והזיקוקים שבתוך הסיר בערך 5 דקות ומכבים את האש. לא פותחים את הסיר עוד דקה כדי לא לחטוף בעין מאַחֲרִים בנשף. כשלא שומעים כבר כלום, אבל לא יותר מדקה קשב, מרוקנים בבת אחת את כל הסיר לקערה. ממליחים הרבה... (עמ' 189).

בשני הקטעים שלפנינו שמטרתם היא שימושית-מעשית, הכותבת מנצלת גם את הפונקציה הפואטית; היא אינה מתמקדת רק בהנחיות להכנת המאכלים, אלא משלבת בתוכם אמצעים רטוריים האופייניים לסוגה התיאורית: לשון גבוהה המתבטאת בשימוש במילים מלשון הספרות: קוצר הצלחה, ניחוחות עדן, בדקות ספורות, קשב, מאחרים בנשף (ליד "לחטוף" השייכת למשלב נמוך).⁴

הקטע הראשון עשיר בסופרלטיבים: פנטסטית, אלוהיות, גאוני, נהדר. את המילה "נהדר" דנין כותבת בשילוב של מקפים בין האותיות לצורך הגזמה (כך גם במילה "בדיוק"). לאלה אפשר להוסיף את המשפט הנוקט לשון גוזמה: "ועדת מאושרים

³ על הרטוריקה הריגושיית של פרשני הכדורגל בישראל כתבו גם טנא (2002) וקיים וקאופמן (2005).

⁴ ראו פירוט בסעיף 5.4 בהמשך.

שוכחים לחצי שעה איך קוראים להם". בקטע השני יש מילים נרדפות: חזיו ורעם, ולמילים אלו מצטרפת המילה "זיקוקים" היוצרת אתן נרדפות רעיונית.

4. שיטת המחקר והקורפוס

כאמור, במאמר הזה יוצגו קטעי טקסטים השייכים לסוגה השימושית שנמצאו בהם תכונות שיח המאפיינות את הסוגה הספרותית-אמנותית. הקורפוס מקיף מאה ועשרים טקסטים מן הסוגה השימושית שהתפרסמו בעיתונות הכתובה המודפסת והאלקטרונית בעיקר בשנים 2010-2012 מן העיתונים: *מעריב*, *ידיעות אחרונות* ו-*ynet*, *ישראל היום*, *מקור ראשון* ו*הארץ*. הטקסטים עוסקים בארבעה תחומים: בישול, אפנה ועיצוב, יופי וטיפול וטיפול ברכב. לפני שנפרט את הממצאים נעיר הערות מתודולוגיות אחדות: ראשית, השתדלתי להבחין בין טקסטים שמטרתם הפעלה והדרכה השייכים לסוגה השימושית-מעשית, לבין טקסטים שמטרתם להשפיע על הנמען השייכים לסוגה השכנועית. לא כללתי טקסטים שבהם נסקרו מוצרים שונים ונכתבו המלצות לקוראים. טקסטים כאלה קרובים לפרסומת שבה המטרה המרכזית היא לפתות את הצרכן. שנית, כותבי הטקסטים הם עיתונאים בעלי טורים קבועים. אמנם אפשר לטעון שכתובה זו משקפת אידיולקט שלהם, אבל מספרם הרב יחסית (10) מנטרל את השפעת האידיולקטים. נוסף להם הבאתי טקסטים רבים של פרילנסרים, ואפילו מעט טקסטים מתוך יומני רשת שפורסמו באותן במות. שלישית, לעתים המובאה לקוחה מכותרת או מפתח המקדים את הטקסט השימושי, ובמקרים מועטים הכותב מביא רקע לדבריו.

5. סממני כתיבה ריגושית בסוגה המעשית בעיתונות

נפתח במאפייני הלשון הציורית (הפיגורטיבית) שבה היוצר משתמש ביסודות לשוניים לא במשמעות מילולית, אלא בדרך המעלה בתודעה ציור או חוויה חושית. האמצעי העיקרי של הלשון הציורית הוא המטפורה לסוגיה. לפי הגישה המסורתית (בן שחר, תש"ן: 86), מטפורה היא שימוש לשון שמשמעותו אינה מילולית, המושאל מתחום סמנטי אחד כדי לתאר דבר מתחום סמנטי אחר. המטפורה יוצרת זהות בין שני מסומנים שונים שלפעמים יש דמיון אובייקטיבי ביניהם, אך לעתים קרובות מקור הדמיון הוא בתפיסתו של יוצר המטפורה ובדמיונו החופשי. בדוגמות שלפנינו הובלטו כל המילים המציינות מטפורה ובסוגריים הבאנו את המקור. כך נהגנו גם בהמשך לגבי האמצעים האמנותיים האחרים. לעתים אפשר למצוא בדוגמה יותר ממאפיין אחד, במקרה זה הבלטנו רק את המאפיין שנידון באותו סעיף. נעיר עוד כי כל הדוגמות כתובות ומפוסקות כמו במקור.

5.1. מטפורות

- מאז תחילת המאה שעברה, **אדריכלים רבים מנסים לנתץ את המבנה האחיד והמשמים של מוסדות החינוך...** (*ידיעות אחרונות*, נטע אחיטוב, 23.8.12). במטפורה זו מושאל ביטוי מתחום הבנייה לתחום העיצוב.
- הילה אלפרט **מבשלת זיכרונות** מד"ר אלי לנדאו הבשילן, הרופא והחבר (ישראל היום, הילה אלפרט, 19.10.12).
- גימורים חסרי פשרה, צבעים מונוכרומטיים ובדים **איכותיים נותנים לבלונד הבהוק את הבמה** (*מעריב*, דודו חסון, 21.8.12). משפט זה הוא כותרת של פינה העוסקת בקווי סגנון אפנתיים בתחום ההלבשה.
- **טיעון חריף**: משתגעים עם פלפלים חריפים (*מעריב*, רותי רוסו, 4.11.12).
- בסוף השבוע נשארים במגרת הפירות כמה "עייפים" שכבר לא רוצים לאכול. השבוע מצאתי שם: 3 תפוחי עץ, 3 אפרסקים ו-2 משמשים. **ביצעתי בהם פעולת**

חילוץ והצלה שאפילו 669 הייתה גאה בי (הארץ, אורלי כהן, 23.6.12). בדוגמה זו מושאל משפט מהתחום הצבאי לתחום הבישול.

- מרזים ותיקים שכבר **צברו קילומטראז' של שמירת משקל**, מתעייפים בדרך כלל באמצע הדרך וזקוקים לתמריץ מחודש (מקור ראשון, נעמי גוטקינד-גולן 22.7.12).

- עד לפני כמה שנים נחשב הבטון לחומר קר, אבל לאחרונה כבר ברור לכל⁵: הבטון הוא החומר החם בעולם העיצוב. פרשנויות חדשות ועיבודים אומנותיים מאפשרים לקרב את חביבם הקריר של האדריכלים המודרניים בחיבוק מיינסטרימי חמים אל לב עולם העיצוב לבית (מעריב, סיגל נמיר, 21.6.12). במובאה זו משמשות המטפורות **חם וחמים** ניגוד למילים קר וקריר שמשמעותן מילולית. המטפורה חם מציינת בלשון הסלנג שהבטון מבוקש מאוד, והמטפורה חמים המתקשרת למילה **חיבוק**, מביעה רגש חיובי ביותר.

5.2 דימויים

אמצעים לשוניים נוספים הנכללים בלשון הציורית הם דימוי והאנשה. הדימוי הוא השוואה בין שני מסומנים השייכים לתחומים שונים. בשונה מהמטפורה, הדימוי אינו יוצר זהות בין המסומנים אלא משווה ביניהם בצורה מפורשת במילות דימוי כגון: **כמו, כ, כאילו, בדומה ל** (בן שחר, תש"ן: 93). פנינו דוגמות לדימויים בכתיבה השימושית.

- אין כמו הקיץ והחום הישראלי על מנת לאמץ את הפיגמנטים העמוקים ולעשות ערבובים של גוונים שכביכול אינם קשורים, אך ישתלבו היטב **אם רק נפעל כמו מנצח** שיודע להפעיל כל כלי נגינה בתורו (מעריב, ויטה דול, 18.7.12).

- אוכלים אותו עם הקליפה **והוא מתנהג במטבח גם כקישוא לכל דבר וגם כמלפפון** בעת הצורך (הבלוג של מוטי בראון, 22.7.12).

- ...חזרתי למטבח להכין את החמין האולטימטיבי, כזה שצבעו דבש, מרקמו עשיר, טעמו מנחם וריחו ניחוח של **שבת חורפית** (ישראל היום, מאיה דרין, 14.1.10).⁶

- הרי אין ספק **שמנועי הרכב, בדומה לציפורים ולעופות השמים**, יודעים להציג מגוון עשיר של אפשרויות שירה: הצליל הבוקע מהגזע האמריקני שונה מזה... (מקור ראשון, אדוארד באטלר, 24.8.12).⁷

- את, השפויה, מוזמנת לרדת מהעקבים ולהתרגל לסנדלים הכי נוחים שהקיץ הזה מציע – השטוחים (במלעיל, **כמו** הבייגלה) (הארץ, אלכס בן יוסף, 17.7.12). בדוגמה זו יש גם הערה מטא-לשונית המתייחסת להטעמת המילה "שטוחים" – הערה שבדרך כלל אינה אופיינית לכתיבה השימושית.

5.3 האנשה

ההאנשה (פרסוניפיקציה) היא ציור לשוני ואמצעי אמנותי שכיח המציג דומם, צומח, בעלי חיים, רעיון, תכונה או הרגשה כאילו הם אנושיים. לעתים תכופות ההאנשה משתלבת בציורי לשון אחרים כמו מטפורה ודימוי (ריבלין, תשמ"ד: 19). לפנינו חמש דוגמות לשימוש בהאנשה בלשון השימושית:

- היום אפשר ליהנות משקדים במגוון צורות, רובן **שומרות על כבודו** של השקד ועל טעמיו (מעריב, שחר שילוח, 4.5.11).

- ועד שחזון המצלמות יקרום מועד, **אלפא שלי עדיין נושמת לרווחה** על איילון, על כביש חיפה ועל איפה שרק תרשה לה. **"תיהני לך"**, אני מדרבן את האיטלקיה (מקור ראשון, אדוארד באטלר 3.9.10). בדוגמה זו יש האנשה כפולה של מכונית אלפא: תיאורה כיצור חי ונושם ופיתוח שיחה אתה.

⁵ הכתיב כמו במקור.

⁶ בדוגמה זו אמנם חסרה מילת השוואה האופיינית לדימוי (כ, כמו), אך מוזכרים בה גם הדומה (ניחוח של שבת חורפית) וגם המדומה (ריחו). ראו ריבלין (תשמ"ד: 18).

⁷ במובאה זו השתמש הכותב במילה "בדומה" המקבילה ל-כ, כמו הנפוצות יותר בשימוש בדימויים.

- רוטב הלימון היווני הזה מסתדר נפלא גם עם בשרים אחרים, כמו: רצועות עוף או אסקלופים של בשר, אף כי **הקציצות מתכסות בו בהנאה מיוחדת** (ידועות אחרונות, רותי קינן, 16.8.12).

- בעקבותיה של סבתא אני רוקחת תבשיל לשון מתקתק מעט, מקפידה לבשל היטב את הלשון עד **שהיא מתמסרת ומתרככת** (ישראל היום, מאיה דרין, 31.8.10).

- על המכוניות של מאזדה אפשר היה לומר שהן **שובבות, חצופות, זריזות, אמינות**, נוצצות – אבל אף פעם לא מעודנות (הארץ, יואב קווה ודניאל שמיל, 11.6.12).

5.4 משלב גבוה

סיוון (1985: 159) מבחין בין שלוש רמות סגנון עיקריות: הסגנון התקני, העל-תקני והתת-תקני. לדבריו, הסגנון הרווח בלשון העיתונות הוא הסגנון התקני הנקרא גם סגנון מאמרי. אמנם זה איננו הסגנון הגבוה ביותר, אבל הוא רווח גם בפי אנשים משכילים המדברים מעל במות ציבוריות, וכל דובר המבקש לשכלל את דיבורו מחקה אותו. הסגנון העל-תקני הוא סגנון אמנותי המשמש סופרים ויוצרים ביצירותיהם.

עירוב מילים גבוהות בהקשרים שאינם מתאימים נתפס במחקר הלשוני כחלק מאי-כשירות תקשורתית. לדברי ארגמן (2002), דובר העברית הילידית מכיר מילים יפות ויכול להבין, אך הוא אינו נוטה להשתמש בהן בשל תהליך לשוני חברתי העובר על החברה בישראל. תהליך זה מצביע על שינוי בשימוש בשפה המשקף את פני החברה הישראלית המשתנה ואת אופן בניית הזהות של הפרטים בחברה זו. אף על פי כן, הדוגמות שלפנינו מראות שהעיתונאים משבצים בכתבתם מילים ממשלב גבוה גם בטקסטים שלא היינו מצפים לפגוש – טקסטים מן הסוגה השימושית.

- בעוד אצלנו הלחות והחום עדיין מכים בנו, על מסלולי התצוגות כבר מזמן **מהדסות** הדוגמניות בבגדים ובמראות החורף הבא עלינו לטובה.⁸ (הארץ, יעקבי, 15.9.11).

– כשהירקות נהפכים למזון העיקרי יש טעם להחזיר למרכז הזירה רשימה ארוכה של מזונות שנדחקו **לירכתי הזיכרון** (הארץ, רחל טלשיר, 30.1.13).

- אף שהשוק מוצף בתכשירי איפור וטיפוח מתקנים ומשקמים, שנמצאים על **התפר המתעתע שבין משאלת לב למציאות**, יש כאלו שמעדיפות את המראה הטבעי (מעריב, דורית בן ארי, 23.7.12). בדוגמה זו וגם בקודמתה הצירופים הם צירופים מטפוריים.

- משאיות אלו שלא **תואר להן ולא הדר**... (מקור ראשון, ישי אילני, 15.6.12).

- התפר הקצרצר בין סוף החורף לתחילת הקיץ, זה שקורא לעצמו אביב ומעיר מתרדמתם שדות ולבבות, מביא אתו שילוב מעניין של ירקות חורפיים שהם עדיין פריכים, רוויי גשם ומתפצחים בפה, ולצד ירקות חובבי חום שמבשרים שמשיות מתקרבת ונושאים בקרבם מתיקות עדינה שמתעצמת בבישול (ידועות, מיכל וקסמן, 1.5.12).

- טוניקות מחויטות עם שרוולי פעמון, שמלות דקיקות בהשראת החולצה הגברית ונגיעות **בכחל אגדי**... (ידועות אחרונות, מיכל לוי, 31.8.10).

- מבשלת קרמל כהה וסמך, מוסיפה בנות, נותנת **לבעבוע העז לשקוט** [...] מפזרת **מלוא החופן פירות יער**... (ישראל היום, מאיה דרין, 6.8.12).

- אופנת הקיץ מתאפיינת בגווני דומיננטיים ובהדפסים בולטים, והטרנד הזה לא **נכחד** מתחום השמלות, אף שגם צבעי הפסטל העדינים יותר **משלו בכיפה** עד לא

⁸ יהיו שיגדירו את הצירוף "הבא עלינו לטובה" כביטוי השייך למשלב לשון "קודש", (ראו שלזינגר, תשנ"ו), אך ביטוי זה נפוץ גם במשלב לשון חול בעיקר בסוף שנה ולקראת תחילתה של שנה חדשה. בשל תפוצתו הרחבה נמנענו מלהדגישו כביטוי גבוה.

⁹ במובאה זו הבאתי את כל הקטע כי כולו כתוב בכתובה אמנותית, שבה שולטת הפונקציה הפואטית כאמצעי להבעת הפונקציה הרפרנציאלית והקונטיבית.

מזמן (ישראל היום, סיגל ארביטמן, 10.8.12).

5.5 עירובי משלבים

בדוגמות שלפנינו מצויות זו בצד זו מילים גבוהות ליד מילים נמוכות שחלקן משמשות בסלנג. הבלטנו את המילים מן המשלב הגבוה, ואילו את המילים מהמשלב הנמוך הדגשנו בקו תחת. נציין שעירוב משלבים לא היה רווח בקורפוס הנבדק ואלה כל הדוגמות שמצאנו.

- יפה עירון-קוף מספרת על תולדות מרק הבצל, **תרה** אחר מקומות שווים בעיר שעדיין עושים לו כבוד וגם מפנקת **במתכון אלמותי**: מרק בצל אפוי ומוקדם עם קוניאק (דיעות אחרונות, יפה עירון-קוף, 6.1.12).

- מחירי העגבניות **מרקיעים שחקים**. תפסה קצת תחת, העגבנייה, ואנחנו נראה לה שאפשר גם בלעדיה (הארץ, חגי אברהמי, 11.10.10).

- ועוד אחד **בקטנה**, לגברים שלא רוצים **לחשוף את פדחתם לשמש הקופחת**, אבל התקדמו כמה שלבים אבולוציוניים מאז ימי כובע הטמבל או הקסקט (הארץ, גרניטה עומר, 19.6.12).

- חג האילנות המתקרב הוא כרגיל **עילה טובה** לשחזר את [...] חלק מהם אולי רק שטויות במיץ חמוציות, אבל... (מקור ראשון, נעמי גוטקינד-גולן, 2.1.13).

5.6 ריבוי שמות תואר

לפי קדרי (תשמ"א: 48), שם התואר עשוי להיות סוגל סגנוני בעברית המודרנית, במיוחד שם התואר המתפקד כלואי, ואפשר למיין על פי מידת הריגושיות שבו. זאת ועוד, המטען הריגושי של שם התואר גדל כאשר שמות התואר באים ברצף של שניים או יותר (פרוכטמן, תש"ן: 49-50). ברוב הדוגמות שלפנינו שם התואר מתפקד כלואי מבחינה תחבירית, ובחלקן יש צירופים של שמות תואר מאוחדים, במיוחד בדוגמה האחרונה בסעיף זה שבה יש חמישה שמות תואר מאוחדים ברצף.

- רק הצרפתים מצליחים להפוך כרוב כבוש **בנאלי** ו**חסר כריזמה** למאכל **נחשק ואהוב**. מתכון **סתווי** לקדרת שוקרוט **אלזסית** (מעריב, יובל הימן ועופר אסלן, 9.11.10).

- מוקפצת בשמן זית חם, עם כדורי בשר ועגבניות או ברוטב **לימוני** לפסטה. תקפידו לקנות את הבמיה שלכם **צעירה וטרייה** וחלקה משערות, אבל בכל מקרה תזילו ריר (מעריב, רותי רוט, 26.8.12).¹⁰

- פריז מתמלאת השבוע בניחוח חמאה, עם פתיחתה הרשמית של עונת הקרפים. יפה עירון-קוף במסע **מושחת** אחר הקרפ המתוק והגאלט **השחרחר**, המאכלים הכי **אלגנטיים** שמגיעים בעטיפת קרטון. (דיעות אחרונות, יפה עירון-קוף, 3.2.12).

- כך אוחסנה לעת עתה צנצנת הדבש **המסורתית** ובמקומה, **זקוף קומה**, בקבוק סירופ מייפל **טבעי וצלול**. והנה תחמיץ **קלאסי** המתובל בחרדל ובשום מקבל מתיקות **מעודנת**, ועופיונים **חגיגיים** נצלים במשרה **חמצמצה ומתוקה** של מייפל ורימונים, מעמיקים להם עם כל טיפה **מבורכת** של מייפל **טהור** (ישראל היום, מאיה דרין, 2.10.12).

- שְׂרָדוֹנָה **צעיר ורענן**, שלא התיישן כלל בחביות עץ, ולכן שמר על אופי **פירותי וצעיר**. יש לו צבע **בהיר**, בעבוע **עדין** שקופץ ועושה שמח בפה [...] יין **קייצי** שלא לוקח את עצמו ברצינות (מקור ראשון, רונן פרלמוטר, 8.6.12).

- הקיץ מביא אתו תכשיטים **קיציים כיפיים**, **קלילים**, **פרועים** ו**צבעוניים**, שעומדים בניגוד מוחלט לכבדות ולסולידיות של החורף (הארץ, ללא ציון שם, 6.7.12).

10 אמנם גם המילה "חם" היא שם תואר, אך היא לא הובלטה כאן בשל שגירותה הרבה, במיוחד ליד מילים מהשדה הסמנטי של הבישול. מסיבה זו לא הובלטה גם המילה "מתוק" שבמובאה הבאה.

5.7 ביטויי העצמה

ביטויי ההעצמה הם מילים כמו **יותר**, **מאוד**, **ביותר**, **הכי** (שאינה תקנית). בדרך כלל הם צמודים לשם התואר ותפקידם לדרג אותו מבחינת העצמה שבו. בסעיף זה ביטויי ההעצמה אינם מלווים רק שמות תואר, אלא גם מילים אחרות. בצד הביטויים המקובלים הבאנו גם ביטויים אחרים ודרכי העצמה מיוחדות שיש להם אפקט דומה.

- שזיפים קטנים ומצומקים שטעמם חמצמץ ומתוק ו**כה** טעים (ישראל היום, מאיה דרין, 21.1.13).

- אני אוהב להתאים להם את הקרם הקליל ההולם אותם [...] שהרי **אין כמו** משחק של מרקמים לצד הפירות הססגוניים והמתקתקים כדי לקבל הרמוניה מושלמת של טעמים נפלאים. רק תבטיחו לי שלא תשאירו כלום בצלחת... (ישראל היום, מיקי שמו 15.6.12).

- **אין דרך כיפית יותר** לפתוח את יום החופש מאשר עם ארוחת בוקר מושקעת. **שלל מתכונים** שווים ומושחתים לברקפסט הביתי המושלם (ידיעות אחרונות, ללא ציון שם, 22.1.13). בשתי הדוגמות האחרונות ההעצמה מושגת באמצעות מילת שלילה "אין" כדי לציין שאין מתחרים להצעה הנדונה.

- **זהב זהב זהב שחור ועוד קצת זהב**. אלה הם הגוונים והשילובים שיקרצו אליכן מכל מדפי הקוסמטיקה (ישראל היום, סגל ארביטמן, 28.12.11). כאן משמשת החזרה המשולשת על המילה "זהב" תחליף לביטוי העצמה ישיר ופורמלי.

- חייבים לקבוע שהקיץ הגלביה היא **טרנד של ממש** (ידיעות אחרונות, הדס שואף, 12.8.12).

בלשון המדוברת משמשת "ממש" מגביר הבא לפני שם תואר או לפני פועל, למשל: ממש יפה, ממש נעלבתי. ואילו בדוגמה שלפנינו היא עוברת הגבהה משלבת ומתפקדת כשם עצם, על פי שימושיה במקורות.¹¹

- המאכלים **הכי** אלגנטיים שמגיעים בעטיפת קרטון (ידיעות אחרונות, יפה עירון-קוץ, 3.2.12), לעיל סעיף 5.6.

- טרנד ההדפסים מסרב להיעלם ותראו אותו לא מעט במהלך הסתיו עם השראות מ"לואי ויטון" ו"פראדה". הפקת אופנה שמציגה אותו **במלוא תפארתו** (מעריב, יפעת וירצ'יק, 18.8.12). כאן מתבטאת ההעצמה בשימוש בצירוף כבול בעל תוכן מעצים.

בין ביטויי ההעצמה נמצא שימוש רב בסופרלטיבים שהם שמות תואר או ביטויים אחרים שתפקידם לפאר ולרומם את הנושא הנדון. גם כאן, כמו בסעיף 5.5 לעיל, נמצאו מעט מילים מן הסלנג (מושחתים, היסטריים).

- הקיץ הזה משופע בגווני לק **מסחררים**: (מעריב, דורית בן ארי, 6.6.12).¹²
- והנה פתאום, עם הצונאמי **האדיר** של חנויות הטבע השוטף אותנו... (ידיעות אחרונות, רותי קינן, 14.11.10).

- אין דרך כיפית יותר לפתוח את יום החופש מאשר עם ארוחת בוקר מושקעת. שלל מתכונים שווים ו**מושחתים** לברקפסט הביתי המושלם (ידיעות אחרונות, ללא ציון שם, 22.1.13).¹³ ראו גם בסעיף 5.6.

- פתרון אלגנטי ו**יפהפה** לאירוח בסגנון איטלקי: בגטים קלויים, מרוחים בגבינת קממבר, מה **עז וחלומי** לצד ירקות ועשבי תיבול. בליסימו! (ידיעות אחרונות, ללא ציון שם, 15.5.12) – בהיקרות השנייה יש צירוף של שני סופרלטיבים המגביר את ההעצמה.

- המאכל המסורתי של ראש השנה נופל טרף לפרצי יצירתיות **מקיר לקיר** [...] ועוד יצירות משונות **שיגרמו לדבורים להתהפך בכוורתן**... (ידיעות אחרונות, שרית סרדס-טרוטינו, 31.8.10).

¹¹ בלשון חז"ל מצויים צירופים כמו "יש בו ממש", למשל בירושלמי סנהדרין כג, ב.

¹² "גוונים" היא צורה לא תקנית של הנסמך. הצורה התקנית היא גוני.

¹³ המילה "מושחתים" היא סופרלטיב בלשון הסלנג.

- המגע שלו עם החיך **רב-עצמה**... (ישראל היום, יאיר גת, 21.6.12). בדוגמה זו השתמש הכותב בצירוף המורכב מתחילית מגבירה "רב" המשמשת שם תואר, וממילה בעלת תוכן של עצמה. שילוב כזה מצוי כבר במקרא בצירופים כמו רב-חסד (שמות, לד, ו).

- העוגה **הנפלאה** הזאת משלבת קרם מתוק ועלי בצק **פריכים-פריכים**, ויש לה מעריצים בכל רחבי אירופה (ישראל היום, מיקי שמו, 29.6.12). כאן מתבטאת ההעצמה בהכפלת שם התואר, על פי לשון המקרא: "הלעיטני נא מן האדום האדום הזה" (בראשית, כ"ה, ל).¹⁴

- כמו כל אקססורי, הקלאץ' מאפשר לנו לשדרג מראה ניטרלי או עמום משהו בזריקת צבע **היסטורית** (ישראל היום, סיגל ארביטמן, 16.10.12).

- ...כך קרה למשל לגזע ה**נהדר** הנקרא "אלפא סוד", שנפגע אנושות, נכנע ואף נכחד כליל... (מקור ראשון, אדוארד באטלר, 9.3.12)

- המאפינס **המושלמות**, הטראפס **החלומיים** [...] ממתק שעושה לחלבה כבוד (הארץ, עדי קליין, 10.10.10)

- הסלט **המופלא** הזה יכול להתקיים רק בקיץ. הוא משלב את מתיקות המשמשים עם חריפות הארוגולה ואת מרירות האנדיב עם מליחות הזיתים למסיבת קיץ **אמיתית** בתוך הפה (הארץ, הדיי עפאים, 21.6.12). בדוגמה זו יש גיוון עשיר של טעמים ששילובם מתואר בדרך מטפורית.

5.8 אמצעים אמנותיים

אחת משש הפונקציות של הלשון (יאקובסון, 1970) היא הפונקציה הפואטית המנצלת אמצעי לשון אמנותיים כדי למקד את תשומת הלב למבע הלשוני עצמו. ראינו כי בדרך זו סוטה הלשון האמנותית משימושי הלשון האוטומטיים הרגילים.¹⁵ נציג להלן אמצעים אמנותיים אחדים בלשון השימושית:

5.8.1 דו-משמעות

- **שליפה מהמותן**: איך מטשטשים בהצלחה את האגן והמותן? (מעריב, אלינור דביר, 7.8.12). במובאה זו משמשת המילה **מותן** בסוף המשפט במשמעותה המילולית הרגילה (איבר בגוף), ואילו בראש המשפט היא יוצרת ניב עם המילה **שליפה**. הניב "שליפה מהמותן" הרווח בלשון הדיבור, מציין פעולה הנעשית באופן ספונטני בלי תכנון מראש.

- הושבנו את האייקון הבלונדיני חן אבני עם הכימאי של חברת "וולה" על מנת **לרדת לשורשי תופעת הבלונד** (מעריב, חן אבני, 17.8.12). המשמעות המטפורית של הביטוי המובלט היא פעולת חקירה והמשמעות המילולית שלו היא צביעה יסודית של שורשי השיער.

- הקיץ עוד כאן, אך בעולם האופנה והטיפול מתחילים **טפטופים** של סתיו (ידיעות אחרונות, ללא ציון שם, 15.8.12). המילה **טפטופים** כפשוטה מציינת ירידה אטית של טיפות הגשם, ובמשמעות מושאלת פירושה הוא התחלה מתונה של מכירות.

5.8.2 חרוז

- מאחורי כל שף אנן שמדקדק בכל מה שנכנס לו **לצלחת**, עומד אבא שמכין שקשוקה ביד **בוטחת** (ידיעות אחרונות, שרית סרדס-טרוטנינו, 8.11.10).

- תמרים לרגליים, משמשים **ללב**, שזיפים למעיים, צימוקים **לכאב** (מקור ראשון, נעמי גוטקינד-גולן, 2.1.13).

¹⁴ רוזנטל (2004: 100) מקדיש פרק מיוחד לתופעת הכפלת המילים ומציין שמקורה במקרא, וש אחד מתפקידיה הוא העצמה. הוא מדגים גם הכפלת שמות עצם, תואר הפועל והכפלות נוספות ועומד על התרחבות התופעה בלשון ימינו.
¹⁵ ראו סעיף 2.

5.8.3 אליטרציה

האליטרציה היא תופעה לשונית-מצלולית בשיר שבה עיצור או הברה חוזרים בהתחלת שתי מילים או יותר באותה שורה (ריבלין, תשמ"ד: 11). האמצעי האמנותי הזה מופיע בעיקר בכותרות כדי למשוך את עין הקורא.

- כך נעשיתי **פריקית** של **פריקה** ... (דיעות אחרונות, רותי קינן, 14.11.10).
- מוסיפים **ממד לממ"ד** (דיעות, שרון היבש, 18.11.12).
- **ריקוד הריקוטה**: מתכונים בסטייל (דיעות אחרונות, ענר בצלאל, 17.1.13).
- מהי **התפוגה** של **פוגת** הזעם? (מקור ראשון, אדוארד באטלר, 1.2.13)
- **התוספת שתופסת**: הפפלוס יעניק לכן גזרה נשית (מעריב, מיכל הניג, 21.3.12).

5.8.4 צירופים כבולים

5.8.4.1 צירופים כבולים מן המקורות

הצירוף הכבול הוא צירוף של מילים המופיעות ביחד ובסדר קבוע למשל: "נקיפות מצפון", "ביקור נימוסין" (טורי ומרגלית, 1973). לעתים נושא הצירוף הכבול משמעות מילולית פשוטה, לדוגמה הצירוף "תעודת זהות" ולעתים משמעותו מטפורית למשל הצירוף "תעודת עניות". הניב הוא צירוף כבול מטפורי שבו המשמעות הכוללת אינה חופפת לצירוף המשמעותיות של כל רכיביו, לדוגמה הניב "פשט את הרגל".

רכיבי הצירוף הכבול והניב הם יחידות מילוניות של מבנה ושל הקשר, וכשהדובר סוטה מן הצירוף הכבול הוא פוגע באחד מן הרכיבים (או יותר) – במילים ובצורתן הקבועה, בשינוי משמעותן ובשינוי מבנה הצירוף הכבול ובשימוש בהקשר שאינו הולם את הצירוף מבחינת המשמעות והסגנון. שבירת צירוף כבול נעשית לעתים בצורה מכוונת כדי ליצור אפקט אירוני.

קנטור (תשנ"ט-תש"ס) בדקה רמיזות לצירופים כבולים מן המקורות בכותרות העיתונים במדור הספורט ובכתבות פוליטיות, ומצאה שלפעמים הן מובאות כלשונן ולפעמים יש בהן המרות מכוונות היוצרות אפקט אירוני. לדבריה, מאחר שלשונם של רבים מאזרחי ישראל מנותקת מן המקרא ומארון הספרים היהודי, יש להניח שחלק ניכר מן הכותרות אינו אומר דבר לקורא הישראלי המצוי. גם הרשב (1993 Harshav) אומר כי בימינו ציטוט מן התנ"ך הוא כמו ציטוט משפה זרה, והקשר ההיסטורי היהודי בין שפת התנ"ך לעברית בת זמננו אינו משמעותי.

- **על חוט השערה** (מקור ראשון, נעמי גוטקינד-גולן, 12.7.12) - בפניה המוקדשת לטיפוח השיער (ב"י). על פי "דקדק עמו כחוט השערה" מלשון חז"ל (במות, קכא).
 - **לא על הלחם לבדו יחיה האדם**, צריך גם קצת בשר. שלושה מתכונים שמכניסים את הנתח לסנדוויץ' משלושה ספרי בישול חדשים (מעריב, מיכל כ"ץ, 2.6.11). על פי המקרא (דברים, ח, ג).

- **על שום מה ולמה** – שלושה מתכונים מרק שום (דיעות אחרונות, יפה עירון קוץ, 18.1.13). מקור השאלה **על שום מה** הוא בלשון חז"ל (מתוך ההגדה). כאן נבחרה שאלה זו בגלל שוויון הצליל עם צליל המילה **שום**.

הדוגמה האחרונה היא שבירה של צירוף כבול שמטרתה למשוך את תשומת הלב למבע עצמו:

...היא פודרה מטשטשת חכמה המכילה [...] והופכת את שטח הפנים למרחב אחיד ומטשטש בבחינת תפסת מרובה, תפסת מלא, בלי להנכיח הדגשים מיותרים (מעריב, דורית בן ארי, 4.11.10). על פי "תפסת מרובה לא תפסת" (ראש השנה, דף ד, ע"א).
 - לא, אין לנו נוסחת קסם איך תוכלו להרגיש בפסח **כבני חורין** במטבח, אבל יש לנו מתכונים חג ששווים כל רגע של **עבודת פרך** ... (מקור ראשון, איטה ורון פרלמוטר, 23.3.12).

5.8.4.2 צירופים כבולים אחרים

- **טעון טיפוח:** איך לשמור על מראה בריא? (מעריב, דורית בן-ארי, 15.9.11). כאן מנצלת הכותבת את הצירוף הכבול "טעון טיפוח" (מי שזקוק לטיפול מיוחד כדי שיצליח בלימודים או בחברה), להמלצה על דרכים לטיפוח המראה. בדרך זו היא מפרקת את הצירוף הכבול ומעניקה לו משמעות מילולית רגילה.

- **הצעקה האחרונה** שנפלה בין הסירים שלי היא פולנטה מתירס טרי. (מעריב, רותי קינן, 24.1.13)

- המאכל המסורתי של ראש השנה **נופל טרף** לפרצי יצירתיות מקיר לקיר: תשכחו מדבש תמים שנוצר מפרחי אקליפטוס, הדורים או אבוקדו. ערב ראש השנה תשע"א תוכלו למצוא דבש כמהין [...] ועוד יצירות משונות שיגרמו לדבורים **להתהפך בכורתן**... (דיעות אחרונות, שרית סרדס-טרוטנינו, 31.8.10), הצירוף הכבול הראשון הוא מטפורי, ויש בו העברה מהתחום המוחשי של המזון לתחום המופשט של יצירתיות במטבח. הצירוף השני מתבסס על הניב "התהפך בקברו", ובו המירה הכותבת את המשלים למילה מעולמן של הדבורים ויצרה בכך גם האנשה. ראו גם סעיף 5.3.

- **קור רוח:** איך לקרר את העור? (מעריב, דורית בן ארי, 8.9.11). משמעות הצירוף המטפורי "קור רוח" היא שליטה עצמית ושקט נפשי. כאן שינתה הכותבת את משמעותו למשמעות מילולית - אמצעי להדרכה כיצד לקרר את העור.

6. סיכום

במאמר הזה ראינו כי סממנים של הלשון הספרותית-אמנותית חודרים לכתיבה השימושית-מעשית – העיתונאים בישראל נוהגים חופשיות בכתיבתם ואינם רואים את עצמם מחויבים לכתיבה על פי מוסכמות הסוגה. התחרות הגבוהה בין אמצעי התקשורת השונים והזמינות של המידע בימינו מציבות אתגר בפני כותבי הסוגה השימושית, וכדי למשוך את הקורא המצוי, כבר אין די בכתיבה עניינית ובהתמקדות במסירת המידע, אלא יש להגישו לקורא בעטיפה מושכת ומפתה. לשם כך מגייסים הכותבים לרשותם אמצעים רטוריים וסגנוניים שונים המקובלים בסוגה הספרותית-אמנותית ובסוגה השכנועית. ניצול הפונקציה הפואטית בטקסטים שבהם באות לידי ביטוי הפונקציה הרפרנציאלית והקונאטיבית מפנה את תשומת לב הקורא למבע הלשוני עצמו ומסב לו הנאה. אף על פי כן, יש הבדל בין מבעים אלו בסוגה השימושית לבין מבעים בסוגה הספרותית-אמנותית, ולכן הפונקציה הפואטית שבהם היא משנית בחשיבותה ומשרתת את הפונקציות המעשיות. (בן שחר, תש"ן).

אך לא רק בסוגה זו נפרץ הגבול. גם גבולותיה של הסוגה הספרותית היטשטשו כבר באמצע שנות השמונים. בן-שחר במחקרה (תש"ן, תשנ"ג) מצביעה על תהליך חדירתה של הלשון המדוברת ללשון הספרות ועל הפיכתה של לשון הספרות הגבוהה ללשון רזה. שורצולד (2005) במאמרה "פני הלשון כפני הדור" מצביעה על עשרה תהליכים חברתיים המתרחשים בחברה הישראלית, שלדבריה, שומטים את קרקע העבריות של השפה. במאמר זה ראינו כיצד במקביל לחדירתה של הלשון המדוברת לסוגה הספרותית-אמנותית חל תהליך הפוך – אוצר מילים ואמצעים סגנוניים-לשוניים המאפיינים את לשון הספרות חודרים לסוגה השימושית. נראה שיש מקום לאופטימיות באשר לעתידה של השפה העברית, שכן צורות ספרותיות רבות ממשיכות להתקיים באכסניה אחרת, ואף שהפונקציה הפואטית שבהם היא משנית בחשיבותה, הן זמינות לקוראים הרבים הצורכים את המידע השימושי בתקשורת ואינן נעלמות מן השפה. אמנם יש עוד לפעול רבות למען העלאת קרנה של העברית הגבוהה והמשובחת, אך תופעה זו היא חיובית ומבורכת וגם היא תורמת את תרומתה למטרה חשובה זו.

ביבליוגרפיה

- ארגמן, א' (2002). "ידע פסיבי לעומת שימוש אקטיבי ב'מילים יפות' בקרב דוברי העברית החדשה", *העברית ואחיותיה*: כתב-עת לחקר הלשון העברית וזיקתה ללשונות השמיות וללשונות היהודים, 2-3, עמ' 151-169.
- בן-שחר, ר' (תש"ן). *סגנון הסיפורת – הלשון, הסגנון והטקסט הספרותי*, יחידה 9, תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה, עמ' 40-43.
- (תשנ"ג), "היחס בין לשון דיבור ללשון כתב בסיפורת הישראלית של שנות השמונים", בתוך: אורנן ע', בן-שחר ר' וטורי ג' (עורכים), *העברית שפה חיה ב, חיפה: אוניברסיטת חיפה*, עמ' 163-174.
- דילמן, ר' (תשע"א). "סוגים של שיח מדובר והסוגות המתאימות להם", *חלקת לשון* 42, עמ' 72-95.
- וגה, ש' (תשנ"ב). *אשכולות - לקסיקון למונחים בהבנה ובהבעה*, ירושלים: משרד החינוך – האגף לתכניות לימודים, עמ' 31-34.
- טורי, ג' ומרגלית, א' (1973). "דרכי השימוש הסוטה בצירוף הכבול", *הספרות ד, עמ' 97-111*.
- טנא, א' (2002). "הלשון הציורית של עיתוני הספורט", בתוך: קאופמן ח' וחרף ח' (עורכים), *תרבות הגוף והספורט בארץ ישראל במאה ה-20, עידן 22*, נתניה וירושלים: מכון וינגייט ויד יצחק בן-צבי, עמ' 363-382.
- יאקובסון, ר' (1970). *בלשנות ופואטיקה, הספרות ב(2)*, עמ' 274-285.
- ניר, ר' (תשמ"ד). *לשון מדיום ומסר*, ירושלים: פוזנר ובניו.
- (תש"ן). *סמנטיקה עברית – משמעות ותקשורת*, תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- סיוון, ר' (1985). *לקסיקון לשיפור הלשון*, תל-אביב: דביר.
- פלד, נ' (תשנ"ח), *סוגות בדיבור ובכתיבה*, תל-אביב: מכון מופ"ת.
- פרוכטמן, מ' (תש"ן). *לשונה של ספרות*, אבן יהודה: רכס.
- קדרי, מ"צ (תשמ"א). *ש"י עגנון רב סגנון*, רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- קיזל, א' (2010). "מעובדה לדרמה: שינויים בנוסח הכותרות בעמודי החדשות בעיתונים הפופולריים בישראל", *הרצאה בכנס אורנים השביעי*, 1 בפברואר 2010.
- קיים, א' וקאופמן ח' (2005). "הרטוריקה הריגושית של שחקני הכדורגל בישראל", *בתנועה 7 (3-4)*, עמ' 224-253.
- קנטור, ה' (תשנ"ט-תש"ס). "גולת הכותרת" – על רמיזות לצירופים כבולים מן המקורות בכותרות העיתונים, *תלפיות*, עמ' 161-166.
- ריבלין, א' (תשמ"ד). *מונחון לספרות*, תל-אביב: ספריית פועלים.
- רוזנטל, ר' (2004). *חדוות הלשון*, תל-אביב: עם עובד.
- רוזנר, ר' (תשע"א). "הטקסט המידעי-שימושי שמטרתו אינה לספק מידע", *חלקת לשון* 42, עמ' 96-118.
- שוורץ, א' (1996). *ספר הבישולים של אודטה*, תל-אביב: אריה ניר.
- שורצולד, א' (תשס"ב). "על גוני לשון בעברית בת זמננו", בתוך: יזרעאל, ש' (עורך), *מדברים עברית (תעודה יח)*, עמ' 141-175.
- (2005). "פני הלשון כפני הדור", *פנים* 33, עמ' 4-14.
- שילה, ג' (תשע"ב). "הבדלים לשוניים בין סוגות בעברית בת זמננו", *בלשנות עברית* 66, עמ' 131-143.
- שלזינגר, י' (תשנ"ו). "המשלב בקודש ובחול", בתוך: שורצולד, א' ושלזינגר י' (עורכים), *ספר הדסה קנטור*, עמ' 215-227.
- (תש"ס/א). *לשונות העיתון*, באר שבע: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון.
- (תש"ס/ב). "הלשון, בעלי הלשון והתקשורת", בתוך: הורביץ, מ' (עורכת), *לשון העיתונות בת זמננו: אסופת מאמרים לזכרה של מינה עפרון*, תל-אביב: מכון מופת, עמ' 191-206.

- Aouladomar, F. "A Preliminary Analysis of the Discursive and rhetorical Structure of Procedural Texts". Retrieved 15.1.13 from <http://w3.erss.univ-tlse2.fr/sem05/proceedings-final/16-Aouladomar.pdf>.
- Brewer, W. F. (1980). "Literary Theory, Rhetoric and Stylistics: Implications for Psychology", in: Spiro, R., Bruce, B.C. & Brewer, W.F. (eds), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, pp. 221-244
- Harshav, B. (1993). *Language in Time of Revolution*, Berkeley: University of California Press.
- Kinneavy, J. L. (1980). *A Theory of Discourse*, N. Y. & London, Norton.

בגליון זה אנחנו מנסים פורמט חדש, מאמר קצר ותגובות קוראים שקיבלנו ועוררו עניין. אנחנו מפרסמים אותם יחד. אם יהיו בעתיד עוד מאמרים שיעוררו תגובות ננסה לפרסם גם אותם.

אוריינות בעברית הישראלית ומעמד הגרוניות-לשעבר א' ה' ע'

שמואל בולוצקי
אוניברסיטת אמהרסט

נוכחותם ההיסטורית של העיצורים א' ה' ו-ע' הביאה לשינויים משמעותיים במימוש המורפו-פונולוגי של פריטים לקסיקליים רבים בעברית הישראלית: בהשפעתם חלו סטיות לא מעטות מן התבניות הסדירות – סטיות צפויות, שרובן ניתנות היו לניבוי. הבעיה היא, כמובן, בכך שבעברית ישראלית המדוברת בדרך כלל הם אינם ממומשים, או התמזגו עם עיצורים אחרים: א' (הסותם הסדקי) כמעט שאינה נהגית, והוא הדין ב-ע' הלועית, שהתמזגה עמה (במבטא האשכנזי), ולעתים קרובות גם ב-ה'. א' (או ע' או ה') שהתמזגו פונטית עם העיצור הסדקי) ממומשת רק לעתים רחוקות, כאשר מטעימים הברה מסוימת הטעמה יתרה, למטרת הנגדה:¹

1. אמרתי "קראה", לא "קרה" *amárti kar'á, ló kará*

לכאורה, היחלשות א' ה' ו-ע' ונשילתן היא תופעה ישראלית, אך כל העוסק בתולדות הלשון העברית יודע שאין הדבר כך. מצויות עדויות לא מעטות להתערעות של א', ה' ו-ע' כבר בתקופות היסטוריות מוקדמות: בלבול מסוים בין ע' ו-א' כבר לפני חורבן בית שני ובלשון חז"ל, ותקדימים להיאלמות/היעלמות א' ו-ה' אפילו במקרא:²

2. איוב כ: יז 'חמָאָה'	איוב כט: ו 'חמָה'
שמואל א' א: כז 'שְׁאֵלְתִּי	שמואל א' א: יז 'שְׁלַחְדִּי
בראשית לח: כז 'תְּאוֹמִים'	בראשית כה: כד 'תוֹמִים'
מלכים א' יח: יב 'לְהַגִּידִי	מלכים ב' ט: טו 'לְגִידִי
ישעיהו י: יז 'לְהַשְׁמִידִי	ישעיהו כג: יא 'לְשִׁמְדִי
דניאל יא: לד 'וּבְהַכְשֵׁלְםִי	משלי כד: יז 'וּבְכַשְׁלוֹי
מלכים א' יח: ב' 'לְהָרָאוֹתִי	שמות לד: כד; דברים לא: יא;
	ישעיהו א: יב 'לְרָאוֹתִי

מהם היתרונות בייצוג העיצורים א' ה' ו-ע' בעברית של היום גם כאשר אין להם מימוש פונטי? נמנה כאן את העיקריים שבהם:

I. ייצוג העיצורים א' ה' ו-ע' מסביר שינויים מורפו-פונולוגיים שהביאו, כאמור, לסטיות מן התבניות הסדירות, כמו:

• הנמכת תנועות: *תֵּאָר < תֵּאֶר, *תֵּאֹר < תֵּאוֹר, *תֵּעֶלֶם < תֵּעֶלֶם, *הֵחֶלֶף < הֵחֶלֶף,

¹ ש' בולוצקי, תשס"ב. "שונות פונולוגית ומורולוגית בעברית המדוברת". ש' יזרעאל (עורך), תעודה 18: מדברים עברית – לחקר הלשון המדוברת והשונות הלשונית בישראל, עמ' 239-278. תל אביב: הוצאת אוניברסיטת תל אביב.

² שם, עמ' 248-250.

*תָּאָר < תָּאָר.

• הכנסת תנועת עזר, בעיקר כדי למנוע היקרות של גרונות בסוף ההברה, שבו קשה להגותה: *נָהָגו < נָהָגו (*nah-gu > na-ha-gu), *מְתַנְהָגִים < מְתַנְהָגִים, ובתחילת ההברה לפני עיצור אחר, שגם שם קשה להגותה: *אֶכִּילָה < אֶכִּילָה (*xi-la > 'a-xi-la), *עֲמִידָה < עֲמִידָה. בשתי הסביבות הללו, הכנסת תנועה מונעת הפרה של סולם הצליליות העיצורי. היסטורית, זו הייתה גם הסיבה ל*שְׁמַעְתָּ < שְׁמַעְתָּ, אבל הגייה כזאת אינה נשמעת היום; הקושי נפתר עם השמטת ה-ע': *šamát.

• הגרונות-לשעבר מסבירה רצף של שתי תנועות אחרי עיצור הבא בראש המילה: תנועת e (שהשוא ההיסטורי התמזג איתה), ותנועה בסיסית: פְּעִימָה (> *p`ima), תְּעוּפָה (\*t`ufa > teufa).

• הכנסת תנועת עזר כדי למנוע היקרות של גרונות בסוף ההברה, שבו קשה להגותה, ובו-בזמן, כאשר מדובר בתחילית, מְדַמָּה תנועת התחילית לתנועת העזר כדי להקל את הגיית הרצף: *תְּעִזֹּר < תְּעִזֹּר (*ti`-zor > ta`-a-zor), *נַעְלָם < נַעְלָם, *הָאֵשֶׁם < הָאֵשֶׁם, *מְעַרְבָּ < מְעַרְבָּ, *תְּעִנּוּג < תְּעִנּוּג.

• מימוש במשקל אָפֶּעַל במקום אָפֶּעַל כאשר העיצור השני או השלישי של השורש הוא גרוני: *אֶשְׂאֵל < אֶשְׂאֵל, *אֶנְהָג < אֶנְהָג.

• הכנסת ה"פתח הגנובה" a לפני ה' ח' ע' בסוף המילה כשלפניהן תנועה שאינה נמוכה: *יֹדֵעַ < יֹדֵעַ (*yode` > yodéa), *שְׁלִיחַ < שְׁלִיחַ, *גְּבוּהָ < גְּבוּהָ.

II. היעזרות באורתוגרפיה לבידול בין צורות הומופוניות: עבד – אבד, מאיר – מעיר, קרה-קרא-קרע, ואפילו בצורות מקראיות כמו חֲמָאָה – חֲמָה וכד'.

III. זיהוי שקוף יותר של ה"שורש", ותודות לכך קישור מהיר וקל יותר בין צורות שיש להן שלד עיצורי משותף, ולעתים קרובות גם תכונות סמנטיות משותפות. כך, למשל, צורה כמו yoaav (יֹאֵב) תקושר לשורש אה"ב ולצורות אחרות הנגזרות ממנו, למרות ששניים משלושת העיצורים אינם מגיעים לידי מימוש פונטי.

IV. שיוך צורות חריגות למשקלים סדירים, כמו למשל ב:

עובד oved למשקל CoCeC	אמר amar למשקל CaCaC
מאיר me-ir למשקל meCiC	שועל šu-al למשקל CuCaC
היאחזות e-axzut למשקל hiCaCCut	ידיעה yedi-a למשקל CCiCa
תעופה te-ufo למשקל tCuCa	פְּאֹבִים ke-uvim למשקל CCuCim
מָצָא maca למשקל CaCaC	פְּצוּעַ pacúa למשקל CaCuC

באשר ל-I לעיל, ניתן כמובן לייחס שינויים היסטוריים שחלו בתנועות יחסית לצורות מקבילות ללא א' ה' ו-ע' לתהליכים פונטיים סינכרוניים. אפשר להניח במבנה העומק נוכחות של א' ה' ו-ע' כפי שהתקיימו בעברית הקלאסית, ולהשתמש בהן כדי להסביר מעתקי תנועות, שינויים במבנה ההברה וכד'. לאחר שמילאו את תפקידיהן כפי שעשו בעברית הקלאסית, ניפטר מהן בכל הסביבות, כדי להגיע לתוצאה הסופית כפי שהיא ממומשת היום. הבעיה היא שלא מקובל להניח עיצורים מופשטים שכל ההצדקה להם היא מילוי תפקיד מסוים, ולאחר מכן להיפטר מהם ללא שריד ופליט. זו גישה מאולצת, המבוססת על מצב דיאכרוני המוסווה כסינכרוני, ללא תמיכה עצמאית מן הנתונים של היום. השינויים שחלו בתנועות בסמיכות ל-א' ה' ו-ע' התאבנו והיו לתבניות מורפו-פונולוגיות קבועות הנלמדות על ידי הדובר – לדעת כותב המאמר –

מתוך אָכְלוּל (אינדוקציה) ואנלוגיה. אין סיבה משכנעת לייצוג מופשט המבוסס על תהליכים היסטוריים שאינם מונעים פונטית היום.³

באשר ל-II לעיל, יש להודות שאם נניח קיומם של העיצורים א' ה' ו-ע' במבנה העומק, הם יסייעו לנו בבידול בין צורות הומופוניות.⁴ מידת ההומופוניות גדלה אמנם באופן ניכר בשל היעלמות הגרונות, אך יש לזכור שהומופוניות אינה בעיה המיוחדת לגרונות; היא קיימת ממילא: קרה – כרה, תפל – טפל וכד', ועל הדובר להתמודד עמה בכל מקרה, ולהסתייע בהקשר כדי לפתרה. כשלעצמה, הורדת רמת ההומופוניות – עם כל חשיבותה בפענוח מילים – אינה מצדיקה הנחה במבנה העומק של עיצורים גרוניים שאין להן שימוש פונטי. וכאמור, בהעדר גרונות פונטיות, מעתקי תנועות והשינויים במבנה ההברה שנגרמו על ידן הפכו לתבניות מורפו-פונולוגיות קבועות הנלמדות על ידי הדובר מתוך אָכְלוּל ואנלוגיה ולא על ידי גזירה או תמורות פונטיות סינכרוניות.

עם זאת, אין בכוונת כותב המאמר לטעון שייצוג עיצורים גרוניים שאין להם מימוש על פני השטח הוא מיותר. כלל וכלל לא. כאמור, העיצורים הללו השאירו מאחוריהם עקבות בעלי משמעות, והם מסייעים ללא ספק במידה רבה בעיבוד מילים ובפיענוח. פרט לכך, למרות שהאורתוגרפיה נועדה ביסודה לשקף מציאות פונטית, הפער בין ההגייה המשתנה עם הזמן לבין האורתוגרפיה שנתקבעה בנקודת זמן מסוימת בעבר גורם גם להתפתחות הפוכה: מחקרים רבים מצביעים על השפעת האורתוגרפיה "בחזרה" על השפה.⁵ מנקודת מבט שונה במקצת ויותר ספציפית, רביד⁶ ולוי-שמעון

³ שתי גישות מעניינות שהוצעו לאחרונה על ידי תלמידים של שלמה יזרעאל באוניברסיטת ת"א מתמודדות עם האתגר של ניתוח המערכת המורפולוגית של העברית המדוברת תוך הסתמכות אך ורק על נתונים מתוך קורפוס אותנטי מוקלט, ומבלי לכפות עליה את המודל ההיסטורי. אילן גונן בעבודת ה-מ"א שלו, "מורפו-פונולוגיה של השורש בפועל בעברית ישראלית מדוברת", אוניברסיטת תל-אביב, 2009, מפתח שיטה מורפו-פונולוגית קונקרטית "מלאה", ללא פונמות או ארכיפונמות וללא חוקים פונולוגיים המקשרים ביניהם. הוא מבחין בין שלוש מורפו-פונמות לשלוש הגרונות שבד"כ אין ממומשות פונטית, כדי לשקף את כל הצורות החילופיות. עזר ראסין, בדפוס, "שורשים ממופתחים: בחינה מחודשת של המורפו-פונולוגיה של מערכת הפועל בעברית ישראלית", ע' גונן (עורכת), תעודה 27: דקדוק מונע-קורפוס של העברית הישראלית הדבורה (שם זמני), ביה"ס ללימודי יהדות, אוניברסיטת ת"א, מציע גישה אחרת, גם היא ביסודה קונקרטית, ללא מודל היסטורי, וגם היא מבוססת על קורפוס אותנטי מוקלט. בבסיסה גישה השורשים הממופתחים: השורש מורכב ממספר בלתי מוגבל של עיצורים, כאשר לכל עיצור מצורף מפתח (index) – מספר המציין באיזו עמדה של התבנית על העיצור להשתבץ. העיצורים שאינם ממומשים פונטית אינם מיוצגים, והתנועות שבסביבתם מיושמות על ידי כללים המשקפים את הפרוזודיה התנועית.

⁴ ישי נוימן, במאמרו ב"הארץ" 15.9.2015, "העברית החדשה, מסע בעקבות עיצורים במחלוקת", <https://achva.academia.edu/YishaiNeuman/Haaretz-articles>, מצביע על נטייה מסוימת להגות ע' ו-ה' בנסיבות שוליות, לעתים למטרת בידול בין פריטים לקסיקליים הומופוניים, ובדרך כלל בבדיחות הדעת בתוכניות רדיו וטלוויזיה. הוא מעלה את האפשרות שאולי עם הזמן ישכחו הדוברים שתופעה זו החלה כבדיחה, והגיית ה-ע' תיכנס לדיבור הרגיל ותונחל לדורות הבאים במסירה לשונית טבעית כדי להבדיל בין מילים הומופוניות. אם יתברר אמנם שזו אינה תופעה אופנתית חולפת, המוגבלת לשכבה משכילה, ייתכן מאוד שאמנם מדובר במודעות לגרונות הללו – מודעות הדורשת הבחנה ברורה בין שלושת העיצורים. ימים יגידו; בינתיים אין סימנים לכך שאמנם זה עתיד לקרות.

⁵ על השפעת האורתוגרפיה על השפה הדבורה, בעיקר בעברית אבל גם בשפות אחרות, ראו ישי נוימן, Y. Neuman, *L'influence de l'écriture sur la Langue*, Sorbonne Nouvelle, 2009.
דורית רביד, D. Ravid, *Spelling Morphology: the Psycholinguistics of Hebrew Spelling*. New York: Springer, 2012, ואחרים.

⁶ שם.

ואחרות⁷ מנתחות בפירוט את התנהגותה האות א', ומראות דרכה כיצד הקשר שבין האורתוגרפיה לבין הפונולוגיה מתווך ע"י גורם שלישי, המערכת המורפולוגית. המורפולוגיה מייצגת את המבנה הלשוני באופן עמוק ומורכב, ומאפשרת את הבנת האורתוגרפיה באופן יעיל יותר מזה שהיה מתאפשר אילו היה הקשר הגרפו-פונמי הקשר היחיד שבין דיבור לכתב. הן גם מבחינות, כמצופה, בין א' כאות שורש, כתנועה, וכמוספית.

אם שינויי תנועות בהשפעת א' ה' ו-ע' ההיסטוריות, וההומופוניות הנרחבת שהיעלמותן גרמה לה, אינם מצדיקים את ייצוגם את כל שלושת העיצורים האבסטרקטיים הללו בעברית המדוברת של היום, נראה לכותב השורות הללו שבלשון הדיבור מספיק להניח עמדה עיצוריות תיאורטית "גרודה" אחת, בלתי מסומנת, שאינה מזוהה לא עם א', לא עם ע' ובדרך כלל לא עם ה'. תפקידה העיקרי הוא להצביע על שיוך צורות חריגות לתבניות מורפולוגיות סדירות, כמצוין ב-IV לעיל. שיוך צורות עם גרוניות ללא מימוש פונטי למשקלים יקל גם על זיהוי השורש ועל קישורו לצורות בעלות תכונות סמנטיות ומורפולוגיות דומות (III לעיל), כולל במערכת הפועל, מכיוון שבנייני הפועל גם הם משקלים.

שיוך למשקלים מסייע לדובר/לשומע במספר אופנים:

א. הדובר/השומע אינו חייב לפענח כל פריט לקסיקלי בנפרד כאילו אין לו כל קשר לצורות מורפולוגיות אחרות; התבנית הפרוזודית מספקת קשרים עם פריטים אחרים שיש להם שורש משותף. ברור שהקשרים הללו אינם אוטומטיים, אבל במישור זה או אחר הם בכ"ז קיימים ומסייעים בפענוח הקלט הנשמע.

ב. התבנית הפרוזודית מסייעת תוך כדי פענוח הצורה גם בזיהוי קטגוריות מורפו-סמנטיות של המשקלים, במידה שהן קיימות. גם אם אין כאלה, עדיין גדול הסיכוי לזיהוי חלקי הדיבר.

ג. זיהוי המשקל מקל גם על זיהוי נכון או על בחירה נכונה של תבניות נטייה, אם יש כאלה.

אם זה אמנם תפקידה העיקרי של העמדה הגרונית שאינה מקוימת פונטית, הקושי העיקרי, במידה שהוא קיים, עלול לעלות בעיבוד פריטים לקסיקליים **רק אצל דוברים שאינם אורייניים**. כל דובר בעל מידה מינימלית של אוריינות מודע לקיומה של העמדה הזאת מן העברית הכתובה, וער לכך שכל תנועה מחייבת "תמיכה" של "עיצור מעבר" אורתוגרפי לתנועה בתחילת ההברה וברוב המקרים גם בסופה. משום כך זיהוי העמדה העיצורית שנעלמה אינו מהווה בעיה של ממש. ברור שהאוריינות רלוונטית קודם כל לקריאה ולכתיבה, אבל יש לה גם חלק בהבנת הנשמע. על פי בולוצקי⁸, סביר להניח שהשומעים מזהים עמדות עיצוריות תאורטיות מן הדיבור בעזרת רמזים שמקורם בקונפיגורציות על פני השטח, כמו הברה הפותחת בתנועה (אָמַר > *a-mar*, מְאִיר/מְעִיר > *me-ir*, תַּעֲבֹד > *ta-a-vod*), תנועה ארוכה או מוארכת קמעא (תַּעֲבֹד > *ta:vod*, וכדומה⁹). לעתים הם משיגים זאת בהסתמך על ייחודיות הצורה או ההקשר.

⁷ ש' לוי-שמעון, ר' שיף ו-ד' רביד, "א' נוכחת נפקדת: ניתוח פסיכולינגוויסטי", אוניברסיטת ת"א, בהכנה.

⁸ ש' בולוצקי, בדפוס, "אפשרויות של זיהוי עמדות עיצוריות שאינן ממומשות על פני השטח בעברית הדבורה", ע' גונן (עורכת), תעודה 27: דקדוק מונע-קורפוס של העברית הישראלית הדבורה (שם זמני), ביה"ס ללימודי יהדות, אוניברסיטת ת"א.

⁹ קונפיגורציות על פני השטח מסייעות גם בזיהוי פן אחד של הגרוניות-לשעבר שעל פיו נראה שאין מנוס מלהבחין בין ע' ו-ה' לבין א': הפתח הגנובה, המופיעה רק כאשר העמדה הגרונית היא ע' או ה' לשעבר. השומע מבחין בין לבין א' כאשר המילה מסתיימת ברצף של שתי תנועות: תנועה מוטעמת

ברוב המקרים, נראה שגם התמורות בתנועות אינן קריטיות בשיוך לתבניות פרוזודיות. לדעת בולוצקי¹⁰, "ייחוס החטף לשווא ולא לתנועה ה"מלאה" המקבילה תלוי בשכיחות המשקל ובמידת הסדירות הסמנטית המשתקפת בצורות המשתייכות לו. שינויים בתבנית הנגרמים כתוצאה מהכנסת חטף אחרי עיצור גרוני אינם מקשים על שיוך למשקל כאשר המשקל שכיח, ומזוהה מעיקרו עם תכונות סמנטיות פחות-או-יותר סדירה. שמות כמו חֶמֶר, חֶלֶם, חֶגֶר, עֶבֶט לא ייתפסו כהיקריות של משקל קָטוֹל (בְּכוֹר, בְּרוֹשׁ, פֶּטוֹר, שָׁרוֹךְ, תָּאוֹם, ואחרים), משום שמשקל קָטוֹל אינו שכיח ואינו שקוף סמנטית. לעומת זאת, שיוך אֶכִּיֶּלָה למשקל קָטִילָה, שברוב המכריע של היקריותו מציין את שם הפעולה של הפועל המקביל בפֶּעַל, הוא פשוט, טבעי ומיידי. כך גם כאשר מדובר במערכת הפועל בשל סדירותה המורפו-סמנטית: צורה כמו שוֹאֲלִים משויכת לאותו משקל כמו שוֹמְרִים, ואפילו צורת תַּעֲבֹד נתפסת כשייכת לאותו משקל כמו תַּכְתּוֹב, למרות שפונטית מדובר כאן בשתי ההברות בעלות קונפיגורציה שונה. אוריינות מספקת לדובר את הסמל האורתוגרפי של הגרונות שנעלמה ללא ניקוד, ומקלה בכך על זיהוי המשקל, בין שמדובר בשווא או בחטף. משום כך ייתכן אפילו שהמקבילות הסמנטיות שבין הצורות מְזַרְח וּמַעֲרָב, והעובדה שאורתוגרפית שתי הצורות דומות כשאינן מנוקדות, מאפשרות שיוך לאותו משקל, מְקַטֵּל, אך קשה לקבוע זאת בוודאות. פונטית, שתי ההברות הראשונות של מַעֲרָב מקשות במידת מה על קישור בין שתי הצורות. יתר על כן, למרות שמשקל מְקַטֵּל שכיח למדי, סדירותו הסמנטית אינה ברורה ובולטת כמו זו של קָטִילָה, למשל: לעתים הוא מציין מקומות, לעתים שמות עצם מופשטים, ולחלק גדול מן ההיקריות אין מכנה סמנטי משותף. בכל זאת, גם כאן האוריינות מקלה על השיוך בשל הדמיון האורתוגרפי, המסווה את ההבדלים בתנועות.

טענה אפשרית אחת בזכות שמירת ההבדל בין א' ה' וע' במישור הייצוג למרות שאינן ממומשות היא הצורך להבדיל בין תחילית לבסיס. כשם ש-ת' יכולה לשמש גם בבסיס וגם במוספית בעוד ש-ט' משמשת רק בבסיס, כך גם א' ו-ה' משמשות בבסיס ובמוספית כאחת, בעוד ש-ע' משמשת רק בבסיס. פירוש הדבר שנוכחות א' בתחילת המילה תקל מיידית על זיהוי גוף ראשון יחיד בעתיד, ועל זיהוי תחילית של משקלים כמו אֶקְטִילָה (אחזקה וכד'). נוכחות ה' תקל על זיהוי בניינים כמו הַפְעִיל והתפעל, משקלים כמו הֶקְטִילָה, הֶקְטֵל, וכו'. ובאותה מידה, נוכחות ע' בתחילת המילה **שוללת** את האפשרות שמדובר בתחילית, וגם בכך יש יתרון.

מצד שני, ניתן לטעון שהיתרון שמדובר בו במקרים כאלה הוא שולי. **בדיבור**, גוף ראשון יחיד אינו מתייחס היום ל-א' בכלל, אלא ל-י': אני יכתוב, אני יבוא, אני ילך..., וכך הוא מזוהה. זיהוי הפעיל והתפעל, בשל שכיחותם, אינו מהווה כל קושי, ואין חשיבות של ממש להבחנה בין משקלים כמו הֶקְטִילָה ואֶקְטִילָה, למשל...

אם אמנם תפקידה העיקרי של העמדה הגרונתית התיאורטית הוא לשייך צורות למשקלים, יש לכך השלכות שונות בדיבור ובשמיעה מחד גיסא, ובכתב מאידך גיסא. בשמיעה ובדיבור העדר העיצורים הגרונתיים-לשעבר אינו גורם לקושי של ממש: עקרונית, די לזהות את עצם העמדה התיאורטית, ובדרך כלל אין חשיבות לזיהוי מקורה כ-א', ה' או ע'. בכתב המצב מורכב יותר. למרות שגם כאן העיקר הוא עצם קיומה של עמדה עיצורית, שיבושים בסימון האורתוגרפי של הגרונות-לשעבר מוקיעים את הכותב כחסר-השכלה, ומקשים על עיבוד נכון של הטקסט על ידי הקורא. אפשר אולי להבחין בין אוריינות תפקודית בסיסית ואוריינות מלאה. אוריינות בסיסית

של אחריה a שאינה מוטעמת.

¹⁰ ש' בולוצקי, תשע"ד. "החטפים כגורם בהוראת המשקלים". *Hebrew Higher Education* 15. עמ' 103-108.

מאפשרת שיוך למשקלים בדיבור/שמיעה מבלי להזדקק להבחנה בין הגרוניות-השונות-לשעבר, כל עוד הן מזוהות כעמדות עיצוריות במשקלי תצורה. אוריינות מלאה מחייבת כמובן הבחנה אורתוגרפית ברורה בקריאה ובכתיבה. ברמת האוריינות המלאה, ה"אמיתית", הגרוניות-לשעבר מסייעות לא רק בפענוח הומונימיות, אלא גם בקישור למילים בעלות שורש זהה, בהבחנה בין בסיס למוספית, וכד'.

מהן ההשלכות האפשריות להוראת העברית כשפה זרה/נוספת? לאור התפקיד שממלאת כאן האוריינות המכונה לעיל "בסיסית", ייתכן שעדיף לא להקדיש תשומת לב רבה מדיי לשגיאות תלמידים מתחילים המבלבלים בין א', ה', וע' – ראשית, משום שמה שקובע ברמה הבסיסית הוא עצם זיהוי העמדה העיצורית ולא זהותה ההיסטורית, ושנית, גם דוברים ילידים "חוטאים" בכך מדי פעם. ברור שההחלטה באיזו מידה ראוי להתעלם מאיות שגוי בגרוניות תלויה בשלב המיומנות של קבוצות לומדים ספציפיות ובאוכלוסיית היעד בכלל. ברמות המיומנות המתקדמות ברור שאין להתעלם מבלבול בגרוניות, מכיוון שכאמור לעיל, בכתיבה שיבושים כאלה מתייגים את התלמיד כנבער, מעלים את שיעור ההומונימיות עם הקושי הנובע מכך, ולעתים קרובות חוסמים את הקישור למלים אחרות בנות "אותה משפחה". יתר על כן, אם קהל היעד לומד את השפה בעיקר ככלי להבנת טקסטים אקדמיים, ספרותיים ואחרים, מובן שיש להקפיד בעניין.

תגובות למאמרו של שמואל בולוצקי

1.

הוראת שפה שנייה היא אחד הענפים בשדה הבלשנות השימושית, וספרות המחקר מבחינה בין רכישת שפה זרה (*Foreign Language Acquisition* = FLA) לרכישת שפה שנייה (*Second Language Acquisition* = SLA). רכישת שפה זרה היא אינסטרומנטלית, היינו: היא משמשת ככלי שנעזרים בו בעיקר להבנת טקסטים; ואילו רכישת שפה שנייה היא אינטגרטיבית – לימוד השפה נעשה במטרה להגיע לכשירות קומוניקטיבית והשתלבות חברתית בתוך החברה הקולטת. מאחר שהבחנה זו נפקדה מן המאמר המקורי, נתייחס לשאלה שהועלתה בו ככזו העוסקת בלומדי עברית כשפה שנייה, המבקשים לרכוש אותה כשלב מתבקש והכרחי במסגרת לימודיהם האקדמיים להשלמת התערותם החברתית, התרבותית והתעסוקתית.

חוסר העקיבות בעברית ביחסי פונמה-גרפמה, כלומר התאם בין אות לצליל, הוא אחת הסיבות העיקריות לקשיים הגדולים של לומדי עברית כשפה שנייה בפענוח מילים ובמודעות פונולוגית (Geva ושותפים, 1993; Shimron, 1993; Ben-Dror ושותפים, 1995). במיוחד הדבר בא לידי ביטוי בביצועי העיצורים הסדקיים: אל"ף (הסותם) וה"א (החוכך). בתיאור העברית הישראלית הדבורה מקובל לראות בהגיים אלה קבוצה בפני עצמה (*glottal*), שחלים ביניהם חילופים פונטיים, או שמימוש מושמט לחלוטין. רוב החוקרים אווזים בדעה שהסדקיים עשויים להיות מופקים בתחילת מילים או בהברה מוטעמת ונאלמים בהברות לא מוטעמות ובין תנועות (Weinberg, 1966; חן, תשל"ב; רבין, תשל"ג; Bolozky, 1978; שורצולד, תשמ"ה; Laufer, 1990). כמן כן יש הסוברים, כי מימוש ה"א עיצורית מוגבל לעברית הרשמית הדבורה בלבד (למשל: Bolozky, 1997).

עם זאת, יש לזכור שחרף היחלשות מעמדו העיצורי הפסיכולינגוויסטי, העיצורים הסדקיים עדיין מתקיימים בתנאים מסוימים ומשמשים חלק מן המאגר הפונולוגי, ויש להם השפעה עצומה על הפונולוגיה, על הכתיב ועל הממשק עם המורפולוגיה (Ravid, 2012: 90). יתרה מזאת, בבדיקות ספקטרוגרפיות שערך לאופר (2008: 78-87) נמצא שהסותם הסדקי הוא פונמי בעברית המדוברת. פרט ל'מימוש אפס', היינו: השמטה מוחלטת של הגיית האל"ף, הוא מתממש בשני אלופונים עיקריים: כסותם סדקי קצר וכקוליות חורקנית (*creaky voice*) – שינוי סוג הקוליות של התנועה הסמוכה לסותם). בבדיקות אלה סותרות את הטענה במאמר המקורי, שלפיה "א'... ממומשת רק לעתים רחוקות, כאשר מטעימים הברה מסוימת הטעמה יתירה, למטרת הנגדה: ... אמרתי 'קראה', לא 'קרה' amárti kar'á, ló kará".

אשר לחוכך הסדקי, לאופר (2008: 88-92) מציין כי לפונמה /h/ יש בעברית שני אלופונים: ההגה [h] הבלתי-קולי וההגה [ɦ] המלווה בסוג מיוחד של קוליות שמצורפת אליה לחישה (ולכן היא מכונה קוליות לחושה, *breathy voice*). מימוש [ɦ] בקרב דוברי העברית הישראלית נעשה מתוך הידמות כשהיא נמצאת בין תנועות המקיפות אותה, ובשאר המקרים ממומש ההגה [h]. אמנם מקובלת הקביעה כי "ככל שקצב הדיבור מהיר יותר, וככל שהחוכך הסדקי רחוק יותר מהטעם או מגרעין המבע, הנטייה בעברית המדוברת היא לממש את /h/ כאלופן 'אפס'" (לאופר, שם: 92; וכן: Laufer, 1991; Amir Coffin & Bolozky, 2005: 18). אולם דומה כי הדגמת משקל

hiCaCCut במאמר המקורי תוך השמטה מלאה של הה"א העיצורית (*e-axzut*) היא מעט מרחיקת לכת, ויש לעגנה בבדיקות ספקטרוגרפיות ממוקדות. זאת ועוד, מחקרים שהתמקדו בלומד המבוגר – ובמיוחד זה הלומד במוסדות להשכלה גבוהה – מצביעים על מהותו ה'רכושנית' ועל ציפיותיו האקדמיות: הוא מעוניין ברכישת אוצר מילים גדול; בלימוד מובנה, ברור, ישיר ומפורט של חוקי השפה החדשה בכל הרמות; והוא מצפה שהמשובים ממוריו יהיו בהתאם ויכללו תיקונים בכל הקטגוריות הלשוניות, לרבות שגיאות כתיב (Leki, 1991; Straub, 1997; Sugita, 2006; Bitchener, 2008). ואכן, ממחקרים עולה בבירור ההשפעה העצומה שיש לכתוב על מודעות פונולוגית, על קריאה ועל כישורי כתיבה, וכן נמצא קשר ישיר בין כתיב לבין מודעות מורפולוגית: ככל שהמודעות המורפולוגית הייתה גבוהה יותר, כך היה הכתיב לקוי פחות (למשל: Mann, 2000; Graham & Santangelo, 2014). ממצאים אלה היו עקיבים, בלא קשר לרמת הסטודנטים או למידת האוריינות שלהם. מאחר שכשירות לשונית כוללת בהכרח שליטה באוצר המילים, החוקרים נוטים לקשור בין הלקסיקון לבין החוקים המורפולוגיים, התחביר והפונולוגיה של השפה הנלמדת. הטענה הרווחת היא (למשל: Stahl & Fairbanks, 1986), שידיעת אוצר המילים היא הגורם המנבא הטוב ביותר לכשירות לשונית, והיא חשובה במיוחד לתפישה ולהבנה של הלשון הדבורה והכתובה כאחת. בכיוון זה קבע גם בהידט נחרצות (Beheydt, 1987), כי "הלומד אינו יכול באמת לרכוש מילה חדשה, עד שהוא מכיר את הפרופיל המורפולוגי, התחבירי והצירופי שלה לצד הפוטנציאל המשמעי שלה".

בבואנו אפוא לדון בהיבטים הפדגוגיים של הנושא הנדון, שומה עלינו לשקול את מאפייניה של אוכלוסיית היעד ואת מטרותיה וציפיותיה. אחד התהליכים הפסיכולינגוויסטיים האופייניים ללומדי שפה שנייה הוא העברה לימודית (*transfer of learning*), הנובעת מהתאבנות של מושגים או של חוקים (Selinker, 1972). הדרך למניעת התאבנות מעין זו, העלולה לנבוע גם מחסרים או מהתעלמות (ולו זמנית בלבד) בתחום הכתיב, היא פיתוח אוריינות אקדמית הקשורה קשר בל ינתק מאוריינות לשונית מקפת ועקיבה. בשל אופייה של העברית כשפה שמבנה העומק שלה מושתת על יחסי שורש-משקל, הקניית הייצוגים הלקסיקליים הנכונים שבכתב תאפשר ידע גדל והולך על הפונולוגיה והמורפולוגיה של השפה, על המשמעים השונים, ובעיקר – על קשרי הרשת בין כל אלה בתוך הלקסיקון שלה. כך האוריינות שאנו מבקשים להקנות ללומדי עברית כשפה שנייה במוסדות להשכלה גבוהה לא תתקיים ברמת הביצוע בלבד, אלא תבוא לידי ביטוי גם בכשירותם האקדמית, החברתית והתעסוקתית – הן זו שבעל פה הן זו שבכתב – בתוך החברה הקולטת.

ביבליוגרפיה

חן, מ' (תשל"ב), מבטאה של העברית הישראלית, לשוננו 36: 219-212, 285-300.
לאופר, א' (2008), פרקים בפונטיקה ובריטון פונטי, ירושלים: מאגנס.
רבין, ח' (תשל"ג), השמטת הפוצץ הסדקי בעברית המדוברת והתגבשות קבוצת תנועות חדשה, בתוך: ע' אורן (עורך) מקראה לתורת ההגה, ירושלים: האוניברסיטה העברית: 230-233.

שורצולד, א' (תשמ"ה), מבטאו של הדור הצעיר בישראל, שבט ועם י: 66-75.
Amir Coffin, E., and Bolozy, S. (2005), *A Reference Grammar of Modern Hebrew*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Beheydt, L. (1987), The Semantization of Vocabulary in Foreign Language Learning, *System* 15(1): 55-67.
- Ben-Dror, I., Frost, R., and Bentin, S. (1995), Orthographic Representation and Phonemic Segmentation in Skilled Readers: A Cross-Language Comparison, *Psychological Science* 6: 176-181.
- Bitchener, J. (2008), Evidence in Support of Written Corrective Feedback, *Journal of Second Language Writing* 17(1): 102-118.
- Bolozky, S. (1978), Some Aspects of Modern Hebrew Phonology, in: R. A. Berman *Modern Hebrew Structure*, Tel Aviv: Universities Publishing Projects: 11-67.
- Bolozky, S. (1997), Israeli Hebrew Phonology, in: Alan S. Kaye (ed.) *Phonologies of Asia and Africa* 1, Winona Lake: Eisenbrauns: 287-311 .
- Geva, E., Wade-Woolley, L. and Shany, M. (1993), The Concurrent Development of Spelling and Decoding in Two Different Orthographies, *Journal of Reading Behavior* 25: 383-406.
- Graham, S., and Santangelo, T. (2014), Does Spelling Instruction Make Students Better Spellers, Readers, and Writers? A Meta-Analytic Review, *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 27(9): 1703-1743.
- Laufer, A. (1990), Hebrew, *Journal of the International Phonetic Association* 20: 40-43.
- Laufer, A. (1991), The 'Glottal Fricative', *Journal of the International Phonetic Association* 21(2): 91-93.
- Leki, I. (1991), The Preferences of ESL Students for Error Correction in College-Level Writing Classes, *Foreign Language Annals* 24(3): 203-218.
- Mann, V. A. (2000), Introduction to Special Issue on Morphology and the Acquisition of the Alphabetic Writing System, *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 12: 143-147.
- Ravid, D. (2012), *Spelling Morphology: The Psycholinguistics of Hebrew Spelling*, New York: Springer.
- Selinker, L. (1972), Interlanguage, *International Review of Applied Linguistics* 10: 209-231.
- Shimron, J. (1993), The Role of Vowels in Reading: A Review of Studies of English and Hebrew, *Psychological Bulletin* 114: 52-67.
- Stahl, S., and Fairbanks, M. (1986), The Effects of Vocabulary Instruction: A model-Based Meta-Analysis, *Review of Educational Research* 56: 72-110.
- Straub, R. (1997), Students' Reactions to Teacher Comments: An Exploratory Study, *Research in the Teaching of English* 31: 91-119.

Sugita, Y. (2006), The Impact of Teachers' Comment Types on Students' Revision, *ELT Journal* 60: 34-41.

Weinberg, W. (1966), Spoken Israeli Hebrew: Trends in the Departures from Classical Phonology, *Journal of Semitic Studies* 11: 40-68.

Dalia Cohen-Gross

Bar-Ilan University

2.

כותב המאמר טוען במאמרו כי נוכחותן של אותיות גרוניות שונות (א', ה', ע') בכתב והתמזגות ביטויין לצליל יחיד בדיבור, מדגישה את תפקידה של האוריינות בעברית או לכל הפחות משנה את מאזן חשיבותה בעברית המדוברת. הכותב טוען כי לאוריינות תפקיד מעבר לקריאה וכי סביר להניח שדוברים ושומעים אוריינים מזהים עמדות עיצורים תיאורטיות "בעזרת רמזים שמקורם בקונפיגרציות על-פני השטח". זיהוי האותיות הגרוניות חשוב שכן, "שיבושים בסימון האורתוגרפי של הגרוניות-לשעבר מוקיעים את הכותב כחסר-השכלה, ומקשים על עיבוד נכון של הטקסט על ידי הקורא." מעבר לכך, זיהוי נכון של הגרוניות בכתב ובקריאה חשוב ביותר כיוון שהוא מסייע בהבחנה בין צורות הומונימיות ומסייע בהבחנה נכונה ומדויקת של מילים בעלות שורש זהה, מוספיות וכדומה. למרות זאת, טוען כותב המאמר, שכאשר נוגעים הדברים להקפדה על הבחנה באותיות הגרוניות בזמן הוראת עברית כשפה זרה, גורלן שונה.

אוריינות "בסיסית", השונה מאוריינות "מלאה" בכך שאינה מקפידה על אופי האות הגרונית אלא יותר על הימצאותה, מספיקה בזמן הוראת שפה. כלומר, אין צורך להקפיד על הגרונית המדויקת: א', ה' או ע' אלא על עצם העובדה שלומד השפה זיהה את העמדה העיצורית. הכותב מציע שהרכישה של הגרוניות תיעשה בשני שלבים, רכישה של העמדה העיצורית, ללא הקפדה על איזה מהגרוניות תתפוס עמדה זו, ובשלב השני ילמדו הרוכשים את האופי של הגרונית שתופסת עמדה ספציפית. לעומת זאת, יאמרו מקפידים ודקדקנים, ניתן להתווכח שלא כדאי להניח ללומדי שפה זרה לרכוש צורות לא נכונות ולא מדויקות שהרי מאוחר יותר הם יצטרכו לעבור תהליך של unlearning, שבו הם יצטרכו לשכוח מה שלמדו וללמוד את הצורה הנכונה במקומה. לכן, יש מקום להתעקש על הוראה של הגרונית הנכונה כבר בשלבים הראשונים של הלימוד כדי לחסוך ללומד את שלב ה-unlearning מאוחר יותר. כך, תיעשה רכישת הגרונית, אם בכתב, בקריאה או בדיבור, בפעם אחת ולא בשלבים. זאת על-ידי תיקון טעויות והתעקשות על איות נכון של הגרונית הנכונה. במקרים מסוימים, ייתכן ויבחר המורה להתעקש על היגוי שונה של הגרוניות בשלבים הראשונים כדי לסייע ללומדים אך שיטה זו ניתנת לבחירתו של המורה.

Rina Kreitman

Columbia University

3.

עניין ההגייה השונה של ח' וע' ידוע, וכבר נדון הרבה בעבר. ידוע, שהטענה שביצוע החית היה לוועי בלבד איננה לגמרי נכונה מבחינה היסטורית, וראוי שוב להזכיר כמה עניינים.

התעתיקים היווניים מלמדים אותנו על ההגייה של העברית (המקראית) שבסוף תקופת המקרא, ובשימוש בקריאת המקרא לאחר תקופת המקרא, והם מראים שעדיין הגו את שתי החיתים הפרוטושמיות האלה הגייה נפרדת, אף כי אולי לא באופן מוחלט. זה תופס לגבי חלק גדול מהמופעים של העיצור ח' בעברית (שהוא חלק מהמאמר של שמואל בולוצקי), וכך הדבר גם לגבי העיצור ע', כמשתקף בתעתיקים היווניים (ע' גרונית = ע1 לעומת ע' = ע2 כמו ב"עזה" = Gaza).

שוב, בתעתיקים היווניים אנחנו מוצאים עקיבות מסויימת בהתייחסות לשני סוגי הח' האלה כעיצורים נפרדים ושונים, הנהגים אחרת. הח' הלוועית איננה קיימת ביוונית, ולכן מתעתיקים אותה לפי הופעתה, מה שמעיד על הגייתה האותנטית. לפעמים היא נעלמת, או סתם מיוצגת כתנועה, ולפעמים היא משתקפת כעיצור קרוב (הא). להלן כמה דוגמות להשתקפות העיצור הלוועי – ח'1:

מלחמה = malama; ; לוחמי – loamai; ; זוחלת – zoelet; ; נחתה – naata; ; זנחת – zanata; ; בטחתי – batati; ; שמחו – samou; ; זרח – zara; ; נחש – naas; ; נחת – naath; ; אבל מחולה – maola (וגם maoula); ; נחושה – neousa; ; מנחם – manaem; ; חנן – anan; ; חשב – asab; ; יחבל – iebal; ; יפתח – iephta; ; אפתח – ephta; ; יבחר – iebaar; ; תרחק – tarak; ; נחשב – nesab; ; אשמח – esma; ; אחלל – aalel; ; אתחנן – etannan; ; בוטח – bote; ; חנה – hana; ; חומה – homa; ; חולמים – olemim; ; חרוץ – arous. וידוע כמובן הצירוף הצליחה נא – aslianna.

והנה דוגמות להשתקפות של ח'2 באות "ח"י" (x) ביוונית:

אח – ax; ; חבר – xaber; ; אבל אחז – axaz; ; יחרדו – ixardou; ; חורב – xoreb; ; חובה – xobba; ; חותם – xotham; ; חפה – xoppa; ; חיל – xail; ; חלק – xelek; ; חלקת – xelkath; ; רחל – raxel.

ובכן, העיצור ח' (יותר נכון – העיצורים ח') נהגה בשני אופנים שונים, לפי מקורו הפרוטושמי, כבר בתקופה קדומה, וחשוב לשוב ולהזכיר זאת בכתיבה על הנושא. העובדה שהתעתיקים היווניים תואמים את הממצאים בשפות שמיות אחרות (ובשבילנו בעיקר הערבית הקלאסית) מוכיחה שאין כאן משהו בלתי-עקיב.

באשר לעיקרון, אני בהחלט מסכים שהישראלים לא שואלים איפה יש ח' ואיפה יש ע', אבל חשוב להדגיש שהמודעות להם חשובה מאוד. כולנו יודעים שא' וע' מתנהגות אחרת, ולכן הישראלים באופן אוטומטי, ומתוך מודעות להתנהגות הזאת, יגידו "שומַעַת" בשני פתחים, ולא "שומַעַת" בשני סגולים. לעומת זאת, כולם יגידו "קורַאת" בתנועת הצירי, ולא פתח. באופן דומה "לשמועַ" לעומת "לקרוא", והדוגמות רבות מאוד.

המסקנה היא כמובן שיש מודעות להתנהגות השונה, בלי צורך להגדיר את התנהגות העיצורים הגרוניים, שהרי ממילא רוב האנשים לא יודעים מה זה בכלל עיצור גרוני. הם פשוט מודעים להתנהגות שלו. לכן יהגו אחרת "לסמוך" לעומת "לשמוח".

על היחלשות העיצורים הגרוניים נכתב הרבה. אני מבין שיש סיבה לכך שהמאמר קצר ואיננו כולל פרטים כאלה, אבל אם אפשר להוסיף פרטים, כדאי! המאמר בהחלט חשוב לתיאור העברית החדשה!

ההמשך כאן הוא משהו שכתבתי לאתר של מופ"ת, בעיקר בשל הזדהות הע' והא'

בעברית החדשה, אף כי אני דן דווקא בא' ובה', ולא בח' ובע':
השמטת העיצור אל"ף (באנגלית קוראים לתופעה ההשמטה syncopated) במקרים כגון "יתן תיעט" נפוצה מאוד בעברית החדשה, והיא מאופיינת על ידי רבים כסלנג מודרני. השמטה זו באה הרבה בכתב בספרות החדשה, וכידוע אינה נחשבת "תקנית". ובכל זאת, למה נשמטת האות אל"ף הזאת?

הסיבה להשמטה היא פונטית. העיצור אלף קשה להגייה בהקשרים מסויימים. באופן תקני יש שהוא נכתב ואינו נקרא (קרא, ראשים). בעיקר קשה ההגייה כשהעיצור אל"ף צריך לבוא בתנועה אחרי שווא. במקרים אלה, כמעט בקביעות, הוא נשאר "אילים" (אם קריאה) והתנועה שלו עוברת לעיצור שאחריו, למשל "מאתים" (אל"ף בקמץ!).

או בהגדרה של כלל (לאלה שאוהבים כללים): כשהאלף מונעת (יש לה תנועה לעצמה, למשל "אן") ובאה אחרי שווא (למשל "שאל"), השווא יתבטל, ותנועת האלף תעבור אחורה במקום השווא (בדוגמה שלנו: "שאלן").

עכשיו הביטו נא בטקסט הבא משמואל א' ל"א, ותבינו למה "בית שאן" נקראת גם "בית שן": (10) וַיֵּשְׁבוּ אֶת-כָּלֵי בֵּית, עֶשְׂתָּרוֹת, וְאֶת-גִּוְיָתוֹ תָּקְעוּ בְּחֹמֶת בֵּית שָׁן... (12) וַיִּקְוּ מִכָּל-אִישׁ חֵיל, וַיֵּלְכוּ כָל-הַלֵּלָה, וַיִּקְחוּ אֶת-גִּוְיָת שָׁאוּל וְאֶת גִּוְיָת בָּנָיו מִחֹמֶת בֵּית שָׁן וַיָּבִאוּ בִּבְשָׁה וַיִּשְׂרְפוּ אֹתָם שָׁם.

והשוו למשל: *ראשית תהיה "ראשית" (בדברים י"א 12: מרשית); "ראשים" תהיה "ראשים". אתם ודאי מכירים את עניין ה"מאתיים" – ירושלמים ואחרים? "מאתיים" או "מאתיים"? יש הרבה מאוד כאלה.

כיוון שהעיצור לא נהגה, התחילו כבר בתנ"ך להשמיט אותו גם מן הכתב במקרים שהיום נחשבים כ"לא-תקניים". אפשר להשוות למשל את המילה "ותזרני" בשמואל ב' כ"ב 40 למקבילתה "ותאזרני" בתהילים י"ח 40 (כדאי להשוות את שני הפרקים האלה עם התלמידים, לא רק בגלל ה"פלגיאריזם", אלא להוראת שינויים [או שיבושים] שחלו בטקסט המקראי). אילו לא היה לנו הטקסט המקביל בתהילים י"ח, איך היינו מבינים או מסבירים את המילה ותזרני?

אחרי הכול, במה אנשי המקרא היו שונים מאיתנו?

וכך עוד בתנ"ך: "תומים" (בראשית כ"ה 24 = תאומים), "כלו" (שמואל א' ו' 10 = כלאו), "חמה" (איוב כ"ט 6 = חמאה) ועוד הרבה פעמים. במלכים ב' ב' 22: וַיִּירָפוּ הַמֶּמֶס עַד הַיּוֹם הַזֶּה כְּדָבָר אֲלִישֶׁעַ אֲשֶׁר דִּבֶּר. "בירמיהו ח' 11: וַיִּירָפוּ אֶת-שֹׁבֵר בֵּת-עַמִּי עַל-נִקְלָה לְאֹמֶר שָׁלוֹם שָׁלוֹם וְאֵין שָׁלוֹם." ואיזה שורש היינו נותנים למילה "תרופה"? למה העניין הזה חשוב ללומדי מקרא (ולמלמדי לשון המקרא) ולאובהי עברית בכלל? כדי להבין הרבה תופעות, אבל גם כדי להבין טקסטים מכל התקופות.

למשל: "טרפה לא-הבאתי אליך. אנכי אֲחַטָּנָה, מִיָּדִי תִּבְקָשָׁנָה" (בראשית ל"א 39). באיוב כ"ט 6: "בְּרַחֵץ הַלֵּיכִי בְּחֶמָה, וְצוּר יִצּוֹק עֲמָדִי פִּלְגִי-שָׁמָּן." יש פה כעס או חמאה? שימו לב לטקסט הבא מספר חגי:

(1) בְּשָׁנָה שְׁתַּיִם לְדָרְיוֹשׁ הַמֶּלֶךְ, בַּחֹדֶשׁ הַשְּׁשִׁי, בְּיוֹם אֶחָד לַחֹדֶשׁ, הָיָה דָּבָר-הַ' בְּיַד-חֲגִי הַנְּבִיא אֶל-זָרְבָבֶל בֶּן-שָׁאֲלִימָאֵל פַּחַת יְהוּדָה, וְאֶל-יְהוֹשֻׁעַ בֶּן-יְהוֹצָדָק הַכֹּהֵן הַגָּדוֹל, לֵאמֹר... (12) וַיִּשְׁמַע זָרְבָבֶל בֶּן-שָׁאֲלִימָאֵל וַיְהוֹשֻׁעַ בֶּן-יְהוֹצָדָק הַכֹּהֵן הַגָּדוֹל וְכָל שְׂאֲרֵית הָעָם בָּקוֹל הַ' אֱלֹהֵיהֶם (14) וַיַּעַר הַ' אֶת-רוּחַ זָרְבָבֶל בֶּן-שָׁאֲלִימָאֵל פַּחַת יְהוּדָה, וְאֶת-רוּחַ יְהוֹשֻׁעַ בֶּן-יְהוֹצָדָק הַכֹּהֵן הַגָּדוֹל, וְאֶת-רוּחַ, כָּל שְׂאֲרֵית הָעָם... [פרק ב': (2) אָמַר-נָא, אֶל-זָרְבָבֶל בֶּן-שָׁאֲלִימָאֵל פַּחַת יְהוּדָה, וְאֶל-יְהוֹשֻׁעַ בֶּן-יְהוֹצָדָק, הַכֹּהֵן הַגָּדוֹל--וְאֶל-שְׂאֲרֵית הָעָם, לֵאמֹר...

ונשלים את החסר מספר עזרא:

ג' 2: וַיָּקֶם יְשׁוּעַ בֶּן-יְהוֹצָדָק וְאֶחָיו הַכֹּהֲנִים וְזָרְבָבֶל בֶּן-שָׁאֲלִימָאֵל וְאֶחָיו. ג' 8: וּבְשָׁנָה הַשְּׁנִית לְבֹאֵם אֶל-בֵּית הָאֱלֹהִים לִירוּשָׁלַם בַּחֹדֶשׁ הַשְּׁנִי הַחֲלוּ זָרְבָבֶל בֶּן-

שאלתיאל וישוע בן-יוצדק ושאר אחיהם הפהנים והלויים וכל-הבאים מהשבי... (וכך גם עזרא ה' 2 ו' 18)

שאלתיאל או שלתיאל? יהוצדק או יוצדק?

בישעיהו כ"ט 7: "והיה כחלום חזון לילה, המון כל-הגוים הצבאים על-אריאל; וכל-צביה". נניח שלא היתה לנו המילה "צבאים" באותו פסוק – איך הייתם מסבירים את "צביה"? בשמואל א' 17: "ויען עלי ויאמר: לכי לשלום, ואלהי ישראל יתן את-שלתיך אשר שאלת". שוב, באותו פסוק ממש! השמטת האלף אינה, אם כן, תופעה "מודרנית".

במכתבי בר-כוכבא (133 לסה"נ) כתוב "תעפר" בצד "את העפר", "תשבת" = את השבת, "תמקום" = את המקום, "תמי" = את מי, "תחטין" = את החטין. "סלנג" טהור? אין ספק, שהכתיבה העממית כאן משקפת את הגיית הכותבים. כמה מאלה שקוראים את זה כרגע הוגים "רופאה"? וכמה לא שמעו "אני קורא לו, והוא לא בא"?

תופעה כזאת בדיוק, ומאותן סיבות, מצויה גם בעיצור ה"א (כמו שאמרו למעלה על יוצדק ועל יהוצדק). אלא שכאן ההשמטה הפכה "תקנית" יותר, וכמעט קבועה. לא כותבים או הוגים "בהבוקר", אלא "בבוקר" (אף כי יש לא מעט דוגמאות הפוכות בתנ"ך, ובספרות הרבנית ובספרות ההשכלה נהגו לכתוב כאן ה"א כמעט תמיד). והנה כמה דוגמות:

כי-לא בחרב ובחנית יהושע ה" (שמואל א' י"ז 47); "משלו יהלילו" (ישעיהו נ"ב 5), "ומשירי אהודנו" (תהילים כ"ח 7), "על-בן עמים יהודוך" (תהילים מ"ה 18). והנה, לא הפלא ופלא, אנו מוצאים כבר בתנ"ך עשרות דוגמות של השמטת הה"א (בכתב!) גם במקומות שאין השמטה ברגיל: "לגיד" (מלכים ב' ט' 15 = להגיד), "לביא" (ירמיהו ל"ט 7 = להביא), "לשבית" (עמוס ח' 4 = להשבית) ועוד ועוד. והתופעה הזאת נפוצה בכלל בספרות העברית למיניה ולשכבותיה ולתקופותיה. נראה שכך גם נולדה המילה "למרות" (ישעיהו ג' 8 - כי-לשונם ומעלליהם אל-ה', למרות עניי כבודו; ותהילים ע"ח 17: ויוסיפו עוד, לחטא-לו, למרות עליון בציה [שימו לב לתקבולת! = להמרות]).

כאמור, בשמות הפרטיים מוצאים ערבוב צורות: יהונתן - יונתן, יהורם - יורם, יהואחז - יואחז וכיו"ב.

על ההבדל בקיום או בהשמטה של ההא במקרים האלה בממלכת ישראל לעומת ממלכת יהודה ניתן ללמוד מהטקסט הבא ממלכים ב' ח':

(16) ובשנת חמש, ליוֹרם בן-אחאב מלך ישראל ויהושפט, מלך יהודה מלך יהוֹרם בן-יהושפט מלך יהודה... (21) ויעבר יורם צעירה... כג ויתר דברי יורם וכל-אשר עשה... (25) בשנת שתים-עשרה שנה ליוֹרם בן-אחאב מלך ישראל מלך יהוֹרם בן-יהוֹרם מלך יהודה... (28) וילך את-יוֹרם בן-אחאב למלחמה עם-חזאל מלך-ארם ברמת גלעד, ויכו ארמים את-יוֹרם. (29) וישב יורם המלך להתרפא ביזרעאל... ואחזיהו בן-יהוֹרם מלך יהודה, ירד לראות את-יוֹרם בן-אחאב ביזרעאל כי-חלה הוא.

מכל הכתוב למעלה יובן (אני מקווה) למה נהוג בלשון הדיבור, ואפילו גם בכתב בספרות החדשה, לומר (או לכתוב) צורות כגון "לביא תיעט", "רוצה לגיד", ובשמות הפרטיים "יודה" = יהודה, "יודית" = יהודית (אך לא "יודי" במקום "יהודי"), ואפילו צורות כמו "רופא", "קורא" (בהגייה, = רופאה, קוראה).

בעניין הח' והע' אני מציע לקרוא את מאמרו של ישי נוימן ב"הארץ" (ראו באתר הזה: <https://achva.academia.edu/YishaiNeuman/Haaretz-articles>). הוא מביא סקירה של עניין העיצוריים, במיוחד העיצור ח'.

Yaakov Levi

4.

אין ספק שמעמד אותיות א'ה'ע' (ובהרחבה – אהו"י וע') בעברית החדשה מעניין ביותר, כפי שהציג הכותב במאמר. השאלה היא מה פירוש "מעמד" מבחינה תיאורטית ואמפירית? בתגובתי הקצרה אציע, שהראיות לקיומה של ישות לשונית ולמהותה הן בתפיסה של דובר/כותב השפה, כפי שעולה מניסויים וממחקרי קורפוס, ובמיוחד כפי שעולה ממחקרי רכישת השפה על ידי דוברים/כותבים ילידיים. גישת הלמידה הסטטיסטית של הלשון רואה בה מערכת ייצוג קוגניטיבי, המתארגנת ומיוצגת בקוגניציה תוך אינטראקציה מתמדת עם תשומה סביבתית. ההתארגנות לכלל מערכת קטגוריאלית הירארכית היא תוך לחץ סביבתי מתמיד, הנובע מן האופי המשתנה של הנתונים הזורמים אל התודעה בכל פרק זמן נתון. יעילות הלמידה ואיכות הייצוג של המערכת נגזרים מיחסי גומלין בין סדרה של גורמים כמו שכיחות הפריטים, הקטגוריות, הדפוסים והמערכות, ושכיחות הקשרים ביניהם; שקיפותם, כלומר הקשר הברור בין צורה לבין משמעות או פונקציה; סדירות הייצוג, עקביותו והדמיון בין הפריטים (Landauer & Dumais, 1997; Saffran, 2003). לכך יש להוסיף את העובדה שידע השפה והחשיבה על השפה של דוברים בחברה אוריינית כוללים הן את השפה הדבורה והן את השפה הכתובה (Olson, 1994). לכן אולי נכון יותר להתייחס לישויות הלשוניות המדוברות כאל ייצוג של צומת קוגניטיבי שבין הפונולוגיה, המורפולוגיה והאורתוגרפיה. את הקורא המתעניין אפנה אל שני פרסומים, שבהם חקרתי את צומת הגרונות/אהו"י לעומק - רביד (2011) ו-Ravid (2012). מכל אלה, משמעו של דבר עבור למידה לשון שנייה/זרה הוא שייצוג צומת זה תלוי במידת החשיפה לשפה ובשימוש בה.

מראי מקום

רביד, ד'. 2011. כותבים מורפופונו(לוגיה): הפסיכולינגוויסטיקה של הכתיב העברי. בתוך ע' קורת וד' ארם (עורכות) *אוריינות ושפה: יחסי גומלין, דו לשוניות וקשיים*. ירושלים: מאגנס, 190-210.

Landauer, T. K. and Dumais, S. T. 1997. A Solution to Plato's Problem: The Latent Semantic Analysis Theory of Acquisition, Induction and Representation of Knowledge. *Psychological Review*, 104, 211-240.

Olson, D. 1994. The World on Paper: *The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ravid, D. 2012. Spelling Morphology: The Psycholinguistics of Hebrew Spelling. New York: Springer.

Saffran, J.R. 2003. Statistical Language Learning: Mechanisms and Constraints. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 110-114.

Dorit Ravid

Tel Aviv University

5.

המאמר מעלה טיעון נכון באשר למעמד הגרוניות בעברית הישראלית: בלשון המדוברת לא קיימות בתודעת הדובר גרוניות ספציפיות. קיימת רק עמדה עיצורית גרודה בלתי מסומנת ושתפקידה העיקרי להצביע על שיוך צורות חריגות למשקלים סדירים.

בעקבות הנחה זו מציע הכותב הבחנה טובה בין:

אוריינות תפקודית בסיסית, המאפשרת שיוך למשקלים בדיבור/שמיעה מבלי להזדקק להבחנה בין הגרוניות השונות לשעבר, כל עוד הן מזוהות כעמדות עיצוריות במשקלי תצורה.

לבין:

אוריינות מלאה, המחייבת הבחנה אורתוגרפית ברורה בקריאה ובכתיבה. להבחנה זו, שמציע הכותב, יש גם השלכות אפשריות להוראת העברית כשפה זרה/נוספת.

הפסקה האחרונה של המאמר מתייחסת להשלכות האפשריות להוראת העברית כשפה זרה/נוספת: ברמה הבסיסית – לא להקדיש תשומת לב רבה מדי לשגיאות תלמידים המבלבלים בין הגרוניות; ברמות המיומנות הגבוהות אין להתעלם מבלבול בגרוניות, בעיקר בלימוד השפה ככלי להבנת טקסטים אקדמיים, ספרותיים ואחרים.

Pnina Trommer
Tel Aviv University

HEBREW EXEGESIS WORKSHEETS

Michael B. Shepherd

Louisiana College in Pineville, Louisiana

ABSTRACT

It is normally not enough for students to prepare translations of passages for biblical Hebrew exegesis courses. This does not necessarily give them a sense of what kinds of questions they should be asking of the text. After all, exegesis is about knowing what game is being played and how to play it. To some degree the in-class discussion of the text will provide this guidance, but a resource that helps students to ask the right questions on their own will make them more independent and better prepared to interact. Exegetical worksheets give students a model to follow and a reference tool for when they teach the text in the future. These worksheets also provide a way for students to maintain their Hebrew reading over summer and winter breaks.

INTRODUCTION

Students in a typical biblical studies program will ordinarily take two or three semesters of elementary and/or intermediate Hebrew before their biblical Hebrew exegesis courses. These initial courses of basic language learning are often the most challenging not only because many students find the new language difficult but also because it is hard for many of them to see what the benefit of all this work will ultimately be. Some students, of course, understand the value of the language from the beginning, but these are the exceptions. Hebrew professors must make an effort to give their students a sense of the contour of their education so that they do not expect too much in the beginning or too little in the end.

One way to encourage students in their biblical Hebrew studies is to have them read from the biblical text as soon as possible. It is important to learn the rules and paradigms, but the rigor of that memorization needs the satisfaction of actual contact with the literature of the Bible itself. Once the student is reading simple prose and poetry with a fundamental grasp of the syntax, he or she is ready to begin the process of acquiring an essential set of exegetical tools and skills to be maintained and developed over the course of a lifetime: e.g., textual criticism, grammar and syntax, semantics, compositional analysis, intertextuality, etc.

When students enter their exegetical courses, a fuller appreciation of the necessity of biblical Hebrew for Bible study should start to materialize. The gap between translations of the Bible and what lies behind them becomes much more obvious. It is normally not enough for students to prepare translations of passages for these exegetical courses. This does not necessarily give them a sense of what kinds of questions they should be asking of the text. After all, exegesis is about knowing what game is being played and how to play it. To some degree the in-class discussion of the text will provide this guidance, but a resource that helps students to ask the right questions on their own will make them more independent and better prepared to interact.

THE EXEGETICAL PROCESS

Exegesis primarily involves five areas in which the exegete must acquire skill: textual criticism, grammar/syntax, semantics, compositional analysis, and intertextuality. These areas do not constitute steps in the exegetical process but distinguishable disciplines that often affect one another in the interpretation of a given text. They are textual in nature and thus belong to hermeneutics proper and the study of meaning of literature. Historical background information, on the other hand, belongs to the realm of apologetics and corroborative evidence. It answers questions about those things to which the text refers.

TEXTUAL CRITICISM

The goal of textual criticism is to establish the text that stood at the beginning of transmission before the introduction of intentional and unintentional scribal errors that now occupy our textual witnesses. Intentional “errors” also provide insight into the early history of interpretation of the text and in some cases offer interpretations that are consistent with the original text (e.g., the Septuagint of Amos 9:12). The primary textual witnesses include the Dead Sea Scrolls, the Samaritan Pentateuch, the Septuagint, the Targums, the Latin Vulgate, and the medieval Masoretic manuscripts. Although it is not always easy or even possible to trace the linear development of variant readings, analysis of these witnesses helps the critic to return to the text in its final stage of composition on the canonical level sometime during the third and second centuries B.C.

Since the various textual groupings were all found together in one geographical location and from the same general time period at Qumran, internal evidence is foremost in textual criticism of the Hebrew Bible. The basic idea is to determine the reading that best explains the origin(s) of the other reading(s). In other words, the reading that apparently gave occasion for the existence of any variants is most probably original. For example, the shorter reading tends to be the original due to the fact that scribes preferred to add rather than delete text. The more difficult reading also tends to be the original since scribes preferred to make texts more understandable rather than less so. But these are not hard and fast rules. Sometimes the more difficult reading is also the longer reading. Thus, it is important to take into account all contextual factors and the overall character of each of the textual witnesses. In some cases the evidence is equally convincing between variants.

The text of Gen 2:2 provides a good example of textual variation. The Masoretic Text indicates that God completed his work on the seventh day and rested on the seventh day. The Samaritan Pentateuch, Septuagint, and Syriac, however, indicate that God finished his work on the sixth day. Since the Samaritan Pentateuch is a Hebrew text, it appears that the reading “sixth” in the Septuagint and Syriac versions was not the invention of the translators but the reading of the Hebrew text from which the translations were made. But the reading “sixth” does not explain the existence of the reading “seventh.” On the other hand, if “seventh” is the original reading, it is easy to see why a scribe would have changed the text to “sixth.” The Masoretic Text raises the question, “If God completed his work on the seventh day, how could he have rested on the same day?”

One of the most fruitful recent developments in text-critical study of the Hebrew Bible has been the identification of variant literary editions of passages, sections, and whole books.¹ Textual criticism proper works its way through intentional and unintentional scribal errors on the micro-level in an effort to establish the text that stood at the beginning of transmission. The combined evidence of the Septuagint and the Dead Sea Scrolls, however, has forced critics to examine the macro-level deviations from the Masoretic

¹ Emanuel Tov, *Textual Criticism of the Hebrew Bible*, 3d ed. (Minneapolis: Fortress, 2001), 283–326.

Text. Such differences in arrangement and length constitute earlier and later editions that stood at the beginning of separate processes of transmission.²

Two examples will have to suffice. The well-known story of David and Goliath in 1 Sam 17:1–18:9 is extant in two versions: the shorter version of the Septuagint minus 1 Sam 17:12–31, 41, 48b, 50, 55–58; 18:1–6a and the longer version of the Masoretic Text. The Masoretic Text fills out the story with extra information about David’s arrival on the scene (1 Sam 17:12–31) and his encounters with Saul and Jonathan after the victory (1 Sam 17:55–18:6a). It is fairly obvious that the Septuagint in this case has the earlier, more original edition of the story, and there is no evidence that a scribe or the translator has shortened the account. Rather, the second edition has simply made some major additions, and both editions have since enjoyed a life of their own.³

The second example features variant editions of an entire book – the book of Jeremiah. This book is roughly one sixth shorter in the Septuagint than the Masoretic Text. The longest continuous passages that do not appear in the Septuagint are Jer 33:14–26 and 39:4–13. This edition of the book also contains a significant alternative arrangement of the text (e.g., the nations corpus, which appears in the following order after Jer 1:1–25:13: Jer 49:34–39; 46:2–28; 50–51; 47; 49:7–22, 1–6, 28–33, 23–27; 48). Furthermore, a Hebrew fragment of Jeremiah from Qumran (4QJer^b 9:21–10:21) agrees with the Septuagint in shortness and arrangement (see also 4QJer^d). One major difference in content between the Septuagint and the Masoretic Text is the identity of the enemy from the north (Jer 1:14) in Jer 25:1–13. The Septuagint leaves this enemy unidentified, but the Masoretic Text

² According to Eugene Ulrich, individual variants within these texts may or may not have large scale ramifications: “But again, texts and their variants have a rich life, and individual variants can and do cross the boundaries between variant editions. Thus those who say simply that texts exhibiting different editions should not be used to correct individual variants in the other begin with a good premise but are also likely to be mistaken as often as they are correct” (*The Dead Sea Scrolls and the Origins of the Bible* [Grand Rapids: Eerdmans, 1999], 110).

³ “The suggestion that the Septuagint or the Hebrew text behind the Septuagint shortened the longer text in order to remove difficulties has its basis in modern perception of problems that would not have occurred to ancient readers. For example, it is said that the description of David to Saul in 1 Sam 16:18 makes Saul’s question about David in 1 Sam 17:55 problematic. Therefore, the Septuagint omits 1 Sam 17:55. But someone in Saul’s position would have had little reason to remember trivial information about the father of one of his servants. It was only after David came to the foreground in his defeat of Goliath that such information became important to Saul. Thus, he required Abner to refresh his memory” (Michael B. Shepherd, *The Twelve Prophets in the New Testament* [New York: Peter Lang, 2011], 77, n. 3). For the proposal that the second edition combines two independent versions of the story, see Emanuel Tov, *The Greek and Hebrew Bible: Collected Essays on the Septuagint* (Atlanta: SBL, 2006), 333–62.

historicizes the text and consistently identifies the enemy with Nebuchadnezzar and Babylon (Jer 25:1, 9, 11–12), tying Jeremiah's prophecy of seventy years to the sixth century. Thus, the Septuagint represents a shorter, more open-ended edition consistent with the interpretation of Jeremiah's prophecy in Daniel 9 and Ezekiel 38–39, while the Masoretic Text represents a longer, more historicized edition of the book.⁴

It is not always the case that the Septuagint represents the shorter, more original edition. For instance, the final eight chapters of the Septuagint of Proverbs appear in the following order: 24:1–22; 30:1–14; 24:23–34; 30:15–33; 31:1–9; 25–29; 31:10–31. This version has translated away the names of Agur (Prov 30:1) and Lemuel (Prov 31:1) and displaced their words to a less prominent position in the book. Such an attempt to deemphasize this distinctly Gentile element of the book's conclusion is most likely secondary. Another example from the wisdom literature is the book of Job. The Septuagint of Job is roughly one fifth shorter than the Masoretic Text, but the evidence suggests that this shorter version is due to the work of the translator.⁵

GRAMMAR AND SYNTAX

Knowledge of biblical Hebrew is not simply a matter of “doing word studies.” Individual words by themselves do not communicate the message of the Hebrew Bible. This is again why it is imperative for the exegete to be a reader of the Hebrew Bible and not merely a user of biblical language tools. Such tools in the hands of someone who is ignorant of what is happening beyond the level of individual words can do more harm than good. The exegete needs to be able to provide an explanation for the network of relations that exists between the words.

The tree diagram is a helpful heuristic device when it comes to analysis of the individual clause.⁶ This involves identification of the subject and the

⁴ See Michael B. Shepherd, *Daniel in the Context of the Hebrew Bible* (New York: Peter Lang, 2009), 39–44, 95–99.

⁵ “...when we find major deviations from the MT in a faithful translation, they probably reflect a different Hebrew text. On the other hand, if a translator was not faithful to his parent text in small details, even paraphrasing it occasionally, he could have inserted major changes in the translation” (Emanuel Tov, “The Septuagint as a Source for the Literary Analysis of Hebrew Scripture,” in *Exploring the Origins of the Bible*, ed. Craig A. Evans and Emanuel Tov (Grand Rapids: Baker, 2008), 33.

predicate and their respective modifiers. Adnominal elements can be appositional, coordinate, prepositional, construct/absolute, or attributive (including prepositional phrases). Verbs relate syntactically to direct objects, indirect objects, and various other adverbial elements (including prepositional phrases).

A block or line diagram can help to show relationships between clauses, especially in a more hypotactic language like Koine Greek. But for biblical Hebrew and Aramaic narrative, clause tagging is perhaps a more appropriate way to study syntax beyond the level of the individual clause. It is also a great way to do database analysis of the language, which allows for retrieval of information on a large scale.⁷ Features to tag include but are not limited to: (1) the presence or absence of *waw* at the beginning of the clause, (2) the presence or absence (x) of a verbal predicate in first position, (3) the form of verbal predicate, (4) the type of clause (verbal, nominal, or inverted), and (5) the communication level (1 narration, 2 discourse, 3 narration within discourse, 4 reported discourse, etc.).⁸

SEMANTICS

Semantics is more than a study of etymology or comparison with cognate languages. Users of a language at any given point in time are not necessarily aware of the origins and derivations of their words or the relationship of every word that they use to a similar word in a cognate language. But users of language do have at least a basic awareness of how their words relate to one another according to current usage, and the meaning of words in this sense should be the goal of biblical semantics. Usage and semantic field are

⁶ See Francis I. Andersen, *The Sentence in Biblical Hebrew* (Paris: Mouton, 1974); Christo H. J. van der Merwe, Jackie A. Naudé, and Jan H. Kroeze, *A Biblical Hebrew Reference Grammar* (Sheffield: Sheffield Academic Press, 1999), 60–62.

⁷ See John H. Sailhamer, “A Database Approach to the Analysis of Hebrew Narrative,” *Maarav* 5–6 (1990): 319–35; Michael B. Shepherd, *The Verbal System of Biblical Aramaic: A Distributional Approach* (New York: Peter Lang, 2008), 64–74.

⁸ In Hebrew, the *qatal* gives background information, but if it occupies first position, then the clause is verbal (foreground). This simply means that the verb is the focus of the background information. The term “foreground” is more appropriate for *wayyiqtol* (narration) and *weqatal* (discourse) clauses. The *yiqtol* is more frequent in discourse than *weqatal* due to the fact that it is syntactically more flexible (i.e., it can stand outside of first position). *Weqatal* (like *wayyiqtol*) is ideal for sequences. It is possible for the narrator to engage in discourse with the reader (e.g., Exod 33:7–11). In such a case the usual discourse forms (*yiqtol/weqatal*) will appear. Sailhamer (“A Database Approach,” 328–30) also suggests tagging changes in actant, time, and place.

better guides to authorial intention (i.e., verbal meaning) than etymology and comparative philology.⁹

The controversial term עלמה in Isa 7:14 serves as a good example for a word study. A survey of the word's usage yields the following definition (the standard lexicons provide glosses rather than definitions): "a young woman who does not have a husband." The Septuagint's translation of this term as "virgin" (parthenos) is not at all out of bounds given the fact that a young woman who does not have a husband would be a virgin under ordinary circumstances. Why did the writer choose this word instead of a different one? This is where analysis of the semantic field (including antonyms) is usually very helpful. Besides the more general terms for "young woman" and "girl," the word בתולה, which means "a young woman who has not conceived," is of particular interest. Since the young woman in Isa 7:14 is pregnant, בתולה would not have been a good choice of terms. עלמה and בתולה describe two different facets of a young woman. They can even have the same referent in some contexts (e.g., Gen 24:16, 43), but the referent does not define the words. Words have meaning according to usage and according to their relationship to other words.

It is important to take into account what a word brings to the context and what the context brings to the word. Does the word have a denotative or connotative meaning? Does the word have a technical meaning of some sort? Does the context indicate use of a figure of speech?¹⁰ For example, the story of the first Egyptian plague says that "all the water in the Nile turned into blood" (Exod 7:20b). The narrative genre suggests that this is a literal account. On the other hand, the poetry of Joel 3:4a (Eng., 2:31) involves the use of a metaphor: "The sun will turn into darkness, and the moon into blood." Here the word "blood" is non-literal. It is a figurative way to speak about darkness.

COMPOSITIONAL ANALYSIS

Compositional analysis is the study of how the parts of a text fit into the whole. It examines the overall strategy of an author. Compositional analysis

⁹ See James Barr, *The Semantics of Biblical Language* (Oxford University Press, 1961); *Comparative Philology and the Text of the Old Testament* (Oxford: Oxford University Press, 1968; reprint, Winona Lake, Ind.: Eisenbrauns, 1987).

¹⁰ See E. W. Bullinger, *Figures of Speech Used in the Bible* (London: Eyre and Spottiswoode, 1898; reprint, Grand Rapids: Baker, 1968).

differs from other forms of criticism:

Literary Criticism:	identifies points of unity and disunity
Source Criticism:	isolates individual sources
Form Criticism:	analyzes the structure and genre of pericopes
Tradition Criticism:	traces the oral and written stages of a document
New Criticism:	a reaction against 19 th century Romanticism
Structuralism:	treats the text as an autonomous object
Deconstruction:	emphasizes the endless deferment of texts
Text-linguistics:	observes how the text functions and produces meaning
Canonical Criticism:	studies the effect of canon consciousness on a writing
Phenomenology:	examines the effective history of a text

Compositional criticism presupposes a text theory that recognizes the composite nature of texts within the Hebrew Bible and then asks how the pieces fit together.¹¹

Composition is not the same as redaction, at least not in the original sense of the term. Redaction was originally a term for activity on lower levels of the text and did not apply to the work that gives a text its overall shape and theological message. The book of Psalms is a good example of a text where recognition of composition or the lack thereof has made all the difference in the history of interpretation. Those who isolate the individual psalms and attempt to set them in their “historical” context usually miss the point of the historical author who composed the book of Psalms in the post-exilic period and intended the individual psalms to be read in light of the whole structure of the book. In other words, the final composer took collections of psalms from various authors of different times and places and arranged them in such a way as to communicate a message that is larger than any one psalm alone.

For instance, the first two psalms of the Psalter form an introduction to the main themes of the book: Scripture and the Davidic king (cf., Pss 18–19 and Pss 118–19). These two psalms lack superscriptions and feature several verbal links between them (e.g., Pss 1:1, 6; 2:1, 12). Whatever life Psalm 2 may have had on its own, the anointed one in the psalm is clearly not a historical Davidic king in the final composition of the Psalter. For the post-exilic composer of the book there is no Davidic king other than the ideal, eschatological king of the messianic age. It is no accident then that the

¹¹ See John Sailhamer, *Introduction to Old Testament Theology* (Grand Rapids: Zondervan, 1995), 86–114.

description of the king in Psalm 2 matches so well with the messianic hope of the Prophets. The author intends the reader to study the book through this lens, which is why he places “messianic” psalms along the seams of the five books of Psalms (Pss 40–41; 72; 89; 110). It is thus imperative to understand any one particular psalm within this larger framework.

INTERTEXTUALITY

Intertextuality involves verbal linkage between texts in such a manner that one text presupposes knowledge of another. For example, when Daniel uses the technical phrase “at the end of the days” in Dan 2:28, the eschatology of his interpretation of Nebuchadnezzar’s dream assumes the larger context of revelation about the end of the days in the Pentateuch and the Prophets (Gen 49:1; Num 24:14; Deut 4:30; 31:29; Isa 2:2; Jer 30:24; Ezek 38:16; Hos 3:5). Sometimes intertextuality involves interpretation of one text by another (e.g., Gen 1 and Ps 8) or the use of a parallel text in a new context (e.g., 2 Sam 22 and Ps 18). The phenomenon of intertextuality is a large part of what gives the Hebrew Bible a sense of unity. By means of composition and intertextuality the Bible essentially interprets itself.¹²

In addition to the above considerations, it is important to keep in mind the variety of literary forms within the Hebrew Bible: e.g., narrative, poetry, law, prophecy, etc. A good hermeneutics text or introduction to the Old Testament will provide an overview of the literature.¹³ But there is no replacement for the reading and rereading of the texts themselves. It is in the multiple readings of the texts that the reader gains competency and learns what questions to ask. Ultimately the goal is better alignment with the intentions of the biblical authors.

EXEGETICAL QUESTIONS

Students who come from a faith-based background will be accustomed to asking questions like, “What does the Bible say about certain topics or issues?” or “What does this have to do with my life?” It will require

¹² See Michael Fishbane, *Biblical Interpretation in Ancient Israel* (Oxford: Oxford University Press, 1985).

¹³ E.g., Grant Osborne, *The Hermeneutical Spiral* (Downers Grove: InterVarsity, 1991); Tremper Longman III and Raymond B. Dillard, *Introduction to the Old Testament*, rev. ed. (Grand Rapids: Zondervan, 2006).

something of a paradigm shift for them to begin asking questions that have to do with authorial intention (i.e., verbal meaning). That is, the question of what the Bible says is very different from the one of what the Bible says about something. Exegetical worksheets give students a model to follow and a reference tool for when they teach the text in the future. These worksheets also provide a way for students to maintain their Hebrew reading over summer and winter breaks. Here are some examples from the Pentateuch, Prophets, and Writings:

Genesis 1:1–2

1. How does Genesis 1:1–2:3 introduce the reader to the Pentateuch (and the Tanakh) as a whole?
2. What does the word ראשית (Gen 1:1) mean? Look up its occurrences in BDB and formulate a definition (not a gloss or translation equivalent). Compare and contrast this word with other words in the same semantic field: תחלה and ראשון. See also the antonym אחרית.
3. Is ראשית in the absolute or construct state (see Rashi)? How does this decision affect the syntactical relationship of Gen 1:1 to Gen 1:2? See the TEV translation of Gen 1:1 (“In the beginning when God created the universe”). See also the beginning of the Babylonian creation story *Enuma Elish* (“When on high no name was given to heaven, nor below was the netherworld called by name”). Cf., Gen 2:4b.
4. What does the verb ברא mean? Who or what is always the subject of this verb’s action in the Tanakh? Does it mean creation “out of nothing” (*ex nihilo*)? See 2 Macc 7:28: “I beg you, my child, to look at the heaven and the earth and see everything that is in them, and recognize that God did not make them out of things that existed. {Or [God made them out of things that did not exist]} And in the same way the human race came into being” (NRSV). Cf., Heb 11:3. Why does the LXX use ποιεο instead of ktizo? Does this reflect עשה in the translator’s *Vorlage* (check Hatch and Redpath)?
5. What does Gen 1:1 “reveal” about God (אלהים)? What does it presuppose about God?
6. What is meant by the collocation את השמים ואת הארץ (see Deut 3:24; 4:39; 1 Kgs 8:23; Isa 1:2; 49:13; 66:1; Jer 23:24; Pss 96:11; 113:6; 148; 1 Chr 29:11)? What is שמים in Gen 1:20, 26, 28, 30? What is ארץ in Gen 1:9–13?

7. See *Targum Neofiti*: “In the beginning, with wisdom, the Son of the LORD completed the sky and the land” (cf., Jer 10:12; 51:15; Ps 104:24; Prov 8:22–31; 30:1–6; John 1:1–3; 1 Cor 1:24, 30; Col 1:13–20).
8. Tag and diagram Gen 1:1. Is this verse foreground or background? Is Gen 1:1 a title/heading/summary (cf., Gen 2:4a; 5:1; 6:9; 10:1; 11:10, 27; 25:12; 25:19; 36:1, 9; 37:2)? Tag Gen 1:2. What does the syntax tell you about the verse? Is it foreground or background?
9. Remember the meaning of הארץ in Gen 1:9–13. What is the meaning of תהו ובהו? See Deut 32:10; Isa 34:10–15; 45:18; Jer 4:23–29. How do most English translations render this expression (cf., LXX: “unseen and unformed”)? See Plato’s *Timaeus*: “when He took over all that was visible, seeing that it was not in a state of rest but in a state of discordant and disorderly motion, He brought it into order out of disorder, deeming that the former state is in all ways better than the latter.” But see also *Targum Neofiti* of Gen 1:2: “And the land, it was uninhabitable and deserted of humanity and livestock and empty of all work of plants and of trees. And darkness was spread over the surface of the deep. And the Spirit of compassion from before the LORD was blowing over the surface of the water.”
10. What is חשך in Gen 1:2 according to Gen 1:5? What is תהום in Gen 1:2a according to Gen 1:2b (see also BDB)? See Ps 24:2. Does רוח אלהים mean “the Spirit of God” or “mighty wind” (cf., Gen 8:1)? See the usage in Gen 41:38; Exod 31:3; 35:31; Num 24:2. What does it mean that the Spirit of God “hovers” over the water (see Deut 32:10–11)? What does the use of the *wayyiqtol* form at the beginning of Gen 1:3 tell the reader (see GKC §111a)?

Isaiah 1:1–9

1. What is the role of the book of Isaiah in its place at the head of the Latter Prophets (Sir 48:20; cf., *b. B. Bat.* 14b)? Outline the book of Isaiah in 4–7 parts.
2. Compare and contrast Isa 1:1 with Isa 2:1; 13:1. See other prophetic superscriptions (e.g., Jer 1:1–3; Ezek 1:1–3; Hos 1:1).
3. Translate Isa 1:2a (cf., 1:10). In what kind of context does the call for creation to listen appear elsewhere (Deut 4:26; 30:19; 31:28; 32:1; Jer 2:12; Mic 6:1–2)? See also Deut 17:6.
4. What kind of parallelism is in Isa 1:2b (hint: note the “x + *qtl*” word order in both clauses)? What kind of relationship between God and his

- people does the word בָּנִים imply? Where else inside and outside of Isaiah can you find this metaphor (e.g., Isa 30:9; Mal 1:6)?
5. What can you say about the shift of metaphor in Isa 1:3a (cf., Isa 5:13; Jer 8:7; Hos 4:6, 16)? What is elided in part B of the parallelism? Does the plural of בָּנִים have a plural or singular meaning (see BDB, 127)?
 6. Where else in Isaiah and the Prophets does הוֹי appear (Isa 1:4a)? See GKC §147d. Do a concordance search for קְדוֹשׁ יִשְׂרָאֵל (Isa 1:4b). Explain the textual variant in *BHS* at the end of Isa 1:4 (cf., Ezek 14:5).
 7. What does עַל מֶה mean (Isa 1:5)? Why does Isa 1:5 switch to *yqtl* forms? What is Isa 1:5b talking about (cf., Isa 53:4)? The metaphor continues in Isa 1:6 (cf., Job 2:7). Is there parallelism in Isa 1:6?
 8. What historical background do most commentators presuppose for Isa 1:7? Is this relevant for interpretation of the text in its final form (see Calvin, Childs)? What is the basis for the editor's textual suggestion for Isa 1:7 (see Deut 29:22; Isa 13:19; Jer 49:18; 50:40; Amos 4:11)?
 9. What is meant by the image of the סִכָּה in Isa 1:8 (cf., Isa 4:6; Amos 9:11)? Explain the textual variants in Isa 1:8 (*BHS*).
 10. What is the meaning of לוֹלִי (Isa 1:9)? Do a concordance search for יְהוָה צְבָאוֹת in Isaiah. What is the meaning of כִּמְעַט (cf., Isa 26:20)? See the textual note in *BHS*. What is the point of the comparison with Sodom and Gomorrah? Where else does this comparison occur (e.g., Isa 3:9; 13:19; Jer 23:14)?

Psalms 19

1. What is the relationship of Psalm 19 to Psalm 18 (see James L. Mays, "The Place of Torah-Psalms in the Psalter," *JBL* 106 [1987]: 3–12)?
2. For the superscription of Psalm 19, see BDB, 664.
3. Psalm 19 is a combination of two poems (Ps 19:2–7 and Ps 19:8–15). What is the meaning of their juxtaposition?
4. What is the structure of the parallelism in Ps 19:2?
5. How can Ps 19:3 say that each day pours forth speech when Ps 19:4 says that there is no speech? How does the LXX render Ps 19:4 (cf., Calvin, Delitzsch, Bullinger)?
6. What are the textual variants listed in *BHS* for Ps 19:5a?
7. What is the imagery of Ps 19:5b–7? How does the LXX differ from the MT? What does the image tell the reader about general revelation (cf., Rom 1:20; 10:18)?

8. How are the synonyms in Ps 19:8–10 used elsewhere in the Hebrew Bible? Is there a discernible structure in these verses?
9. How does the desirability of the Torah in Ps 19:11 relate to the prevention of sin in Ps 19:12–14?
10. How can the psalmist be pleasing to YHWH (Ps 19:15; cf., Ps 1:2)?

REALISTIC AND EFFECTIVE PRACTICE AND ASSESSMENT SYSTEM FOR THE BIBLICAL HEBREW INTRODUCTORY COURSE

Rahel Halabe

ABSTRACT

An introduction to Biblical Hebrew (BH) and its accompanying practice and assessment system should enable students to independently access straightforward original biblical texts by the end of the course. Though demanding, such a course is shorter, and its objectives are different than those of Modern Hebrew courses. The practice and assessment system described here reflects a rigorous but realistic curriculum, which gives priority to proficiency over linguistic competence and teach grammar as a vehicle for comprehension rather than as an end. It draws from pedagogical principles developed for the acquisition of modern second (or additional) language *only* to the extent they are relevant for the teaching of a classical language and when adapted to it. Among the principles guiding this practice and assessment system in the BH introductory classroom are: learning language in context, learning through massive exposure to authentic text, preference for identification over production, reinforcement of familiarity with the most frequently occurring vocabulary and grammar, and attempts to reduce the affective filter. The application of such principles in graded translation exercises and detailed parsing charts, as well as in exams and quizzes, will be demonstrated. Also, a method for using biblical texts to create practice and assessment materials for different stages of the course is proposed, while considering issues such as: distribution of various grammatical elements in the text, didactic layout, and the use of ‘tools’ and lexicon.

INTRODUCTION

The question of how the basics of Biblical Hebrew should be taught involves issues such as the order in which grammatical topics are presented, the depth to which grammar is taught, the presentation style (traditional frontal or interactive), as well as what type of practice best supports students’ learning, and how their achievement should be assessed. In this article, I discuss the latter two issues, and occasionally touch on the others. The examples are drawn from the *Hinneḥ* textbook (Halabe 2011) and the additional unpublished material (i.e., exams, quizzes) supplementing it. These examples reflect the practical objectives of the curriculum: enabling students to independently read texts of different genres, which are complex in content but grammatically straightforward, by the end of the introductory

course, as well as, demonstrate their comprehension by producing sound translations of these texts.

Creating this curriculum was inspired by several relevant fields: learning theories (Feuerstein et al., 1981), functional grammar (Halliday 1993) and pedagogical grammar (Halabe 2008). Also, it was informed by the extensive research in modern additional language¹ acquisition and its resulting progressive pedagogies and innovations². However, it is important to emphasize that these literatures and methods, as beneficial as they are for teaching modern languages, are not all necessarily suitable for teaching classical languages. A major objective of teaching a modern additional language is communication, (understanding what is heard and read, as well as, responding in speech and writing), while the main objective of teaching a classical language like Biblical Hebrew, is limited to reading and comprehension. In the former, the ability to write well, speak fluently, and read high level original, un-adapted texts is a long and slow process. Advanced modern language students may meet such expectations only after many class hours³. In the latter, students are expected to access highly sophisticated ancient texts by the end of a much shorter introductory course⁴. Therefore, Biblical Hebrew (BH) introductory curricula and their complementing practice and assessment systems should be planned economically while seriously considering time constraints. When developing the *Hinneh* curriculum, I carefully looked for what could be drawn from both the rigorous, linguistically and competence oriented academic methods used in the teaching of BH (i.e., Lambdin 1973, Kittel et al. 1989, Kelley 1992) and the more practical, proficiency oriented methods used for the teaching of Modern languages. I chose what I deemed to be the golden mean in order to impart the basics of Biblical Hebrew, and achieve the above mentioned practical objectives.

In order to plan the practice and assessment tools for a BH introductory course, instructors should acknowledge what is to be realistically expected from students. In other words: what can they learn and practice as well as what level of comprehension can they demonstrate in the given limited time period? The principles that guided me were:

- giving priority to proficiency (skills) over linguistic competence (theoretical knowledge of grammar). In other words, using grammar

¹ second or foreign language.

² e.g., immersion (ulpan), Total Physical Response (TPR), culture based learning , to list a few.

³ According to syllabi of 6 ulpan levels of Rothberg International School, The Hebrew University of Jerusalem <https://overseas.huji.ac.il/hebrewlevels>, about 560 class hours are required to complete up to level 4 (low-advanced) in which students *start* reading authentic un-adapted texts.

⁴ about 150 class hours.

knowledge as a vehicle, leading to comprehension, rather than an end in itself;

- learning in context;
- providing a large amount of scaffolding through various aids (i.e., frequently occurring vocabulary lists, color coding, didactic layout, easy to access lexicon);
- grading of authentic texts used for teaching, practice and assessment;
- focus on form identification and analysis rather than on creation and production.

These principles informed the practice and assessment tools created for *Hinneḥ* as well as others created to complement the program. Thus, right from the beginning, the exercises (with their various aids, which will be discussed below) facilitate the reading and comprehension of graded authentic texts. Moreover, students are expected to learn the various paradigms, but are not required to reproduce them with complete vowels; they are not asked to assign vowels to Hebrew words or texts; they are not expected to speak BH⁵ or translate English sentences into Hebrew; finally, they are certainly not expected to demonstrate competence in theoretical grammar rules.

INPUT

Input consists of authentic language samples together with practice material which is accessible to the students. According to the *Input Hypothesis* (Krashen 1982) second language acquisition requires input which is

- interesting (meaningful),
- natural (authentic)
- comprehensible⁶.

This hypothesis offered for the acquisition of modern languages may still apply to a large extent to the learning of classical languages. However, it is admittedly not always easy to find meaningful authentic biblical passages that are also comprehensible and compatible with different stages of a graded introductory program. This is why some BH textbooks resort to offering only, or mostly, artificial sentences as examples and practice material tailored to the grammatical subject presented. Unfortunately, this

⁵ Artificial Hebrew ‘conversations’ are offered in the first half of *Hinneḥ*, Volume Aleph. They are meant to demonstrate new grammatical concepts when read aloud in class. Replicating them as actual conversations is suggested only as an *option*, if time allows, and to help lighten the atmosphere and reduce possible initial apprehensions of what may be perceived as a difficult course.

⁶ In the context of learning a classical language, the notion of comprehensible input should include various study aids and practice tools.

practice often results in contrived language and uninteresting content. In contrast, students reading original passages right from the beginning greatly appreciate and feel rewarded by a more meaningful experience. A curriculum in which presentation of grammatical subjects is well sequenced - taking both frequency and 'learnability' into account - allows for level-appropriate passages to be presented more easily. Such passages can demonstrate not only the currently taught grammatical topic, but often contain previously learned topics, thus offering more opportunities for review and consolidation. As the course progresses, the growing of vocabulary and of *variational* and *developmental* grammatical subjects⁷ makes the task of finding suitable and meaningful authentic passages progressively, and sometimes surprisingly, easier. The following two translation exercises demonstrate the three features conducive to effective learning according to Krashen's input hypothesis. These exercises are offered after the basics (i.e., possessive suffixes, verbless clause, construct chain, prepositions) have been learned, and before the verb has been introduced.

<i>And he charged the first one, saying</i> <i>"When Esau my brother meets you and</i> <i>asks you, saying</i> _____ <i>you shall say,</i> _____ _____ (Genesis 32:18-19)	<i>Ya'aqov is talking to his servants, to</i> <i>prepare for his meeting with Esav.</i> וַיֹּצֵא אֶת הָרָאוּשׁוֹן לֵאמֹר "כִּי יִפְגְּשְׁךָ עֶשָׂו אָחִי וּשְׂאַלְךָ לֵאמֹר 'לָמִי אַתָּה...' וְלָמִי אַלֶּה לְפָנֶיךָ' וְאָמַרְתָּ לְעַבְדְּךָ לְיַעֲקֹב מִנְחָה הוּא... לְאֹדְנִי לַעֲשׂו וְהָיָה גַם הוּא אַחֲרֵינוּ' (בְּרֵאשִׁית ל"ב, יח-יט)	1
(Judges 19:19)	וְגַם תָּבוֹן גַּם מִסְפּוֹא יֵשׁ לְחִמּוֹרֵינוּ וְגַם לֶחֶם וַיִּין יֵשׁ לִי וְלֹאֲמַתְךָ וְלַנֶּעֶר עִם עַבְדֶּיךָ אֵין מִחְסוֹר כָּל דָּבָר (שׁוֹפְטִים יט, יט)	2

⁷ Nunan (1994) distinguishes between 'developmental' grammar items that emerge from one another and occur in a learner's productive repertoire in a set sequence, and 'variational' items that can be learned at any time. It might be more helpful, though, to determine the nature of the various grammatical systems on a continuum, from the more developmental to the least developmental, namely, the variational. Learning the Hebrew possessive suffix, for example, depends on familiarity with only a few concepts: person, gender, and number. It should be considered much more independent (variational) than the hi'fil prefix form of the hollow verbs, for example, which requires familiarity with many more grammatical concepts (the above three, together with root, stem, root groups, interpretation of the verb on the time line, etc.). There can be much more flexibility, therefore, in timing the teaching of the former than of the latter (Halabe 2008).

These authentic biblical texts - the first, taken from a formative patriarchal story (Yaàqov preparations to meet with his brother Esav), and the second depicting elements of a biblical scene (fodder, donkeys, bread, wine, maidservant, servant) - are interesting on different levels. In the first example, context conducive to comprehension is offered through an introductory note in English, and translation is provided for the parts that are beyond-level. In the second example, context is not needed in order to reach good understanding. Still, if students are curious, they may follow the reference offered and read the complete (morally disturbing) story of the concubine in Giv'ah from which the passage is drawn. In addition to its contribution to comprehension, authentic context adds relevance to language study which cannot be achieved through artificial material. Classes in some settings may take advantage of the opportunities provided by the material offered to discuss the literary, theological, historical, moral and other issues raised by the text.

COMMON VOCABULARY

Practice with authentic passages, while focused on the grammar learned in any particular lesson, eventually accumulates into massive exposure to the common vocabulary in the biblical text. Familiarity with frequently occurring vocabulary is important, since a relatively small number of common words accounts for a large percentage of the entire biblical text⁸. *Hinneh*, does not offer a vocabulary list for each lesson; rather, the basic vocabulary is provided in the Tool Box volume in comprehensive lists of frequently occurring words arranged by categories (nouns, prepositions, verbs etc.). Students are expected to use these lists as well as their lexicon while working through their translation exercises; in this way, they familiarize themselves with commonly occurring biblical vocabulary and learn how to look up less common words.. For example, see below parts of the frequently occurring noun list 5 out of the **110**), and the frequently occurring prepositions list (5 out of 22).

⁸ For example, the 200 most frequently occurring words account for about 60% of the entire biblical text; the 1000 most frequently occurring words account for close to 80%, etc. (הרמתי 1983).

Frequently Occurring Nouns

Plural Pronoun				Singular Pronoun				Noun in Construct State	Noun	
3fp	3mp	2fp	2mp	p1	3fs	3ms	2fs	2ms	1s	
משפטים	משפטים	משפטים	משפטים	משפטים	משפטים	משפטים	משפטים	משפטים	משפטים	judgment, law, justice, custom
משפטיהם	משפטיהם	משפטיהם	משפטיהם	משפטיהם	משפטיהם	משפטיהם	משפטיהם	משפטיהם	משפטיהם	
נביאיו	נביאיו	נביאיו	נביאיו	נביאיו	נביאיו	נביאיו	נביאיו	נביאיו	נביאיו	prophet
נביאיהם	נביאיהם	נביאיהם	נביאיהם	נביאיהם	נביאיהם	נביאיהם	נביאיהם	נביאיהם	נביאיהם	
נחלתו	נחלתו	נחלתו	נחלתו	נחלתו	נחלתו	נחלתו	נחלתו	נחלתו	נחלתו	property, inheritance
נחלותיהם	נחלותיהם	נחלותיהם	נחלותיהם	נחלותיהם	נחלותיהם	נחלותיהם	נחלותיהם	נחלותיהם	נחלותיהם	
נעריו	נעריו	נעריו	נעריו	נעריו	נעריו	נעריו	נעריו	נעריו	נעריו	child, youth
נעריהם	נעריהם	נעריהם	נעריהם	נעריהם	נעריהם	נעריהם	נעריהם	נעריהם	נעריהם	
עבדו	עבדו	עבדו	עבדו	עבדו	עבדו	עבדו	עבדו	עבדו	עבדו	slave, servant
עבדיהם	עבדיהם	עבדיהם	עבדיהם	עבדיהם	עבדיהם	עבדיהם	עבדיהם	עבדיהם	עבדיהם	

Frequently Occurring Prepositions

Plural Pronoun				Singular Pronoun				Preposition	
3fp	3mp	2fp	2mp	1p	3fs	3ms	2fs	2ms	1s
אצלן	אצלם	אצלן	אצלם	אצלנו	אצלם	אצלם	אצלם	אצלם	אצלם
אתן	אתם	אתן	אתם	אתנו	אתם	אתם	אתם	אתם	אתם
בן	בנים	בן	בנים	בנינו	בנים	בנים	בנים	בנים	בנים
בניהם	בניהם	בניהם	בניהם	בניהם	בניהם	בניהם	בניהם	בניהם	בניהם
בן	בנים	בן	בנים	בנינו	בנים	בנים	בנים	בנים	בנים
בניהם	בניהם	בניהם	בניהם	בניהם	בניהם	בניהם	בניהם	בניהם	בניהם
בניהם	בניהם	בניהם	בניהם	בניהם	בניהם	בניהם	בניהם	בניהם	בניהם
בניהם	בניהם	בניהם	בניהם	בניהם	בניהם	בניהם	בניהם	בניהם	בניהם

Right from the beginning of the course, heavy use of both the Tool Box and the lexicon is expected in order to find and interpret common and less common vocabulary from the biblical passages studied. Thus, for the above two passages, students alphabetically find in the Tool Box:

- the common nouns, אדון, עבד, מנחה, לחם, נער, דבר
- the common prepositions לפני, אחרי, ל-, עם

Less common vocabulary in such authentic biblical passages (here: תבן, מחסור, חמורינו, מספוא) is often encountered, and students learn how to use the lexicon early in the course. The lexicon recommended for this purpose is the simpler William Holladay's *A Concise Hebrew and Aramaic Lexicon of the Old Testament* (1971).⁹

GRAMMAR – NOUNS AND PREPOSITIONS

Grammar too, should be learned and practiced in context. Thus, while working on the above two passages, students are expected to use detailed parsing charts in order to parse declined nouns and prepositions. These Noun & Preposition parsing charts are intended to lead the students to the appropriate entries in either the Tool Box or the lexicon and to ensure that they take context in consideration. Often, learners can mechanically and accurately parse lexemes, but are not able to relate their results to the role of the parsed elements in the verse. Therefore, column 4 in *both* parsing charts below inquires:

To whom/what does the possessive/pronominal suffix refer?

⁹ If instructors insist on introducing their students to the more challenging BDB lexicon [(1979). *The New Brown-Driver-Briggs-Gesenius Hebrew and Aramaic Lexicon*. Massachusetts. Hendrickson Publishers.], I strongly recommend that they do so towards the end of the introductory course.

Noun Parsing Chart

9	8	7	6	5	4	3	2	1
Translation of Word as in Text	Translation of Dictionary Entry	Singular (Dictionary Entry)	Plural (without any prefix/suffix) Only if appears as plural in the text <i>Vowels not required</i>	Absolute in Construct Chain? yes/-	To Whom/What does the Possessive Suffix Refer?	Person in Suffix	Possessive Suffix	Word as in the Text
for your servant	servant	עֶבֶד			Esav	2ms	ָ	לְעֶבֶדְךָ
for my master	master	אֲדֹנָי			Yaakov's servant	1s	ִי	לְאֲדֹנָי
for our donkeys	donkey	חֲמֹר	חֲמֹרִים		the Levite, his concubine and his servant	1p	ֵם	לְחֲמֹרֵינוּ
and for your maidservant	maidservant	אִמָּה			the old man	2ms	ָ	וְלְאִמָּתְךָ
your servants	servant	עֲבָדִים	עֲבָדִים		the old man	2bs	ָם	עֲבָדֶיךָ

Preposition Parsing Chart

6	5	4	3	2	1
Translation of Preposition as in the Text	Preposition without the Pronominal Suffix <i>Vowels not required</i>	To Whom/What does the Pronominal Suffix Refer?	Person in Suffix	Pronominal Suffix	Preposition as in the Text
In front of you	לפני	Yaakov's servant	2ms	ָךְ	לְפָנֶיךָ
Behind us	אחרי	Yaakov's servants	1p	ֵנוּ	אַחֲרֵינוּ
for me	לִי	The Levite	1s		לִי

To answer the questions in column 4 of both parsing charts, students have to go from verse to parsing chart, and back. They have to ensure that their results in all columns agree (i.e., gender, form, syntactic role in clause, tense) and are compatible with the context. Only then can they integrate all the information and reach sound understanding and good translation. Parsing charts should be considered as scaffolding, supporting students'

developing understanding of grammatical concepts and proficiency. They may be gradually removed when the analysis process is well internalized.

GRAMMAR – THE VERB

Similarly, when studying the Hebrew verb, students are assisted by verb tools and graded verb parsing charts offered in the Tool Box. Consider the following three examples from three different stages:

(Genesis 24:20)	<i>About Rivqah and Avraham's servant</i> וַתֵּרֶץ עוֹד אֶל הַבְּאֵר... וַתִּשָּׂאב לְכָל גְּמָלֶיו (בְּרָשִׁית כד, כ)	1
<i>Before I formed you in the belly</i> _____ _____ _____ _____ (Jeremiah 1:5)	<i>The LORD to Yermiyahu:</i> בָּטַרְם אֶצְרָךְ בְּבֶטֶן יִדְעִיתִיד וּבָטַרְם תִּצָּא מִרְחֹם הַקֶּדֶשׁ שְׁתִּיד נִבְיָא לְגוֹיִם נִתְתִּיד (יִרְמְיָהוּ א, ה)	2
_____ _____ <i>Let us</i> _____ _____ _____ _____ (Exodus 1:9-10)	<i>Par'oh to his people:</i> הִנֵּה עַם בְּנֵי יִשְׂרָאֵל רַב וְעַצוֹם מִמֶּנּוּ הִכָּה נִתְחַכְמָה לוֹ כֹּן יִרְבֶּה... וְנוֹסֵף גַּם הוּא עַל שְׂנְאֵינוּ וְנִלְחַם בָּנוּ וְעָלָה מִן הָאָרֶץ (שְׁמוֹת א, ט-י)	3

- The first example is offered after learning all of the qal prefix and suffix forms, the major qal root groups, and the short prefix form,
- the second - after learning the hif'il stem,
- the third - after learning all of the stems - at the completion of the introductory course.

To help students identify the verbs in such passages the Tool Box offers verb paradigms of the seven stems, as well as those of the major qal root groups. For example, see the hif'il paradigm:

הפעיל hif'il			
'Strong' Verbs שְׁלִימִים			
Participle בִּינוּנִי	Prefix Form קְטַל	Suffix Form קְטַל	
מִשְׁלִיכִים מִשְׁלִיךְ	אֶשְׁלִיךְ	הִשְׁלַכְתִּי	אני
מִשְׁלַכְתּוֹ מִשְׁלִיכֹת	תִּשְׁלַכְתָּ	הִשְׁלַכְתָּ	אתה
Passive Participle בִּינוּנִי סָבִיל	תִּשְׁלַכְתָּ	הִשְׁלַכְתָּ	את
Imperative צוּרִי	יִשְׁלַךְ	הִשְׁלַךְ	הוא
הִשְׁלַךְ הִשְׁלַכְתָּ	תִּשְׁלַךְ	הִשְׁלַכְתָּ	היא
Infinitive מְקוּרִי	בִּשְׁלִיךְ	הִשְׁלַכְנוּ	אנחנו
הִשְׁלַכְנוּ הִשְׁלַכְתָּ	הִשְׁלַכְתָּ	הִשְׁלַכְתָּ	אתם
construct	הִשְׁלַכְתָּ	הִשְׁלַכְתָּ	אתו
absolute	הִשְׁלַכְתָּ	הִשְׁלַכְתָּ	הם
הִשְׁלַכְתָּ	הִשְׁלַכְתָּ	הִשְׁלַכְתָּ	הנה

Note the short prefix form, mainly for הָאָה & הִיא :

יִשְׁלַךְ ← יִשְׁלַךְ
תִּשְׁלַךְ ← תִּשְׁלַךְ

Gradually introduced throughout the course are also frequently occurring verbs lists for all of the prefix and suffix forms, imperative, participle, and infinitives of the five major stems (*qal*, *nif'al*, *pi'el*, *hif'il*, *hitpa'el*). While studying each stem, form, and weak group, students carefully color each list (not printed in color in the textbook) according to detailed color coding instructions given in the relevant lesson (e.g., pink for ל"ה, yellow for פ"נ, green for ע"י & ע"ו). For example, see below for a partial list of the *qal* prefix form (20 out of 55 verbs):

Frequently Occurring *gal* Verbs – Prefix Form

Color Code	green - צ"ח	light green - צ"ח & צ"ח	pink - ר"ח	light blue - 1"ח	royal blue - 2"ח	yellow - 3"ח	grey - נ"ח	brown - guttural 9				
Prefix Form + Past 3ms, 3fs *	3fp	3mp	2fp	2mp	1p	3fs	3ms	2fs	2ms	1s	Root	
	תאבדנה	תאבדו	תאבדנה	תאבדו	תאבד	תאבדו	תאבדו	תאבדו	תאבדו	תאבד	אבד	be lost
						תאכלו	תאכלו	תאכלו	תאכלו	תאכל	אכל	love
	תאכלנה	תאכלו	תאכלנה	תאכלו	תאכל	תאכלו	תאכלו	תאכלו	תאכלו	תאכל	אכל	eat
יאמר, ותאמר	תאמרה	תאמרו	תאמרה	תאמרו	תאמר	תאמרו	תאמרו	תאמרו	תאמרו	תאמר	אמר	say
	תאספה	תאספו	תאספה	תאספו	תאסף	תאספו	תאספו	תאספו	תאספו	תאסף	אסף	gather
	תבאנה	תבאו	תבאנה	תבאו	תבא	תבאו	תבאו	תבאו	תבאו	תבא	אבא	come
יבנה, ותבן	תבניה	תבנו	תבניה	תבנו	תבנה	תבנה	תבנה	תבנה	תבנה	תבנה	אבנה	build
ינהי, ותנהי	תנהינה	תנהיו	תנהינה	תנהיו	תנהי	תנהינה	תנהינה	תנהינה	תנהינה	תנהי	אנהי	be
	תלכנה	תלכו	תלכנה	תלכו	תלך	תלכו	תלכו	תלכו	תלכו	תלך	הלך	go, walk
	תמרהנה	תמרו	תמרהנה	תמרו	תמר	תמרו	תמרו	תמרו	תמרו	תמר	המר	kill
	תזכרה	תזכרו	תזכרה	תזכרו	תזכר	תזכרו	תזכרו	תזכרו	תזכרו	תזכר	זכר	remember
	תחזקה	תחזקו	תחזקה	תחזקו	תחזק	תחזקו	תחזקו	תחזקו	תחזקו	תחזק	חזק	be strong
יחיה, ויחיה	תחיהנה	תחיו	תחיהנה	תחיו	תחיה	תחיהנה	תחיהנה	תחיהנה	תחיהנה	תחיה	חיה	be alive
	תדענה	ידעו	תדענה	ידעו	ידע	ידעו	ידעו	ידעו	ידעו	ידע	ידע	know
	תלדנה	ילדו	תלדנה	ילדו	ילד	ילדו	ילדו	ילדו	ילדו	ילד	לד	give birth
	תצאנה	יצאו	תצאנה	יצאו	יצא	יצאו	יצאו	יצאו	יצאו	יצא	צא	go out
	תיראנה	יראו	תיראנה	יראו	ירא	יראו	יראו	יראו	יראו	ירא	ירא	fear
	תירדנה	ירדו	תירדנה	ירדו	ירד	ירדו	ירדו	ירדו	ירדו	ירד	ירד	go down
	תירשנה	ירשו	תירשנה	ירשו	ירש	ירשו	ירשו	ירשו	ירשו	ירש	ירש	inherit, displace
	תשבנה	ישבו	תשבנה	ישבו	ישב	ישבו	ישבו	ישבו	ישבו	ישב	ישב	sit, dwell

*Only יחיה, ויחיה & ידע, וידע verbs (as well as verb אבד) in which changes from their regular prefix form are very obvious are presented in this column.

The colorful results of each list (and eventually, all lists of 5 major stems and all forms) allow learners to create the larger picture of the complex Hebrew verb system and internalize it. These frequently occurring verbs lists

are continuously used when reading passages such as the above three examples.

The verb parsing chart shown below, leads students to the right entries for verbs found in the above example passages in either the Tool Box or the lexicon. Here too, students are expected to work thoughtfully, not only mechanically, and reflect on the questions asked:

- *Who/what is the subject of the verb* (Column 6),
- *Who/what is referred to by the pronominal suffix?* [if applicable] (Column 3),
- *Where is the verb on the time-line?* = tense or mood¹⁰ (Column 11).

¹⁰Answers for the various irreal moods need not utilize formal linguistic terms, but such words as: command, promise, blessing, possibility, condition, worry, etc., which demonstrate students' understanding of the passage and its context. For the *Hinne* way in teaching the biblical 'tense' system, see (2010 חלבה).

Verb Parsing Chart

12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Translation of the Verb in the Text Considering both Parsing and Context	Where is the Verb on the Time Line? or In What Mood?	*	Stem	Root	Short Prefix Form ? Yes/-	Who/What is the Subject of the Verb	Person of Subject	Grammatical Verb Form	Person in D.O.S. & To Whom/What it Refers	Direct Object Suffix (D.O.S)	Verb as in the Text
she ran	past	a	קל	רץ	yes	Ruqah	3fs	prefix			רָצָה
she drew (water)	past	a	קל	טב		Ruqah	3fs	Prefix			טָבְּחָהּ
I knew you	past		קל	ידע		The LORD	1s	suffix	2ms Yimeyah	ה	יָדַעְתִּי
you came out	past		קל	נצ		Yimeyah	2ms	prefix			נָצַח
I sanctified you	past		הפעיל	קדש		The LORD	1s	suffix	2ms Yimeyah	ה	קִדְּשָׁתְךָ
I appointed you	past		קל	טן		The LORD	1s	suffix	2ms Yimeyah	ה	טָנַחְךָ
let us be wise/shrewd	consecutive		הפעיל	חכם		the Egyptian	1p	prefix			חָכַמְנוּ
they may multiply			קל	רבה		עם בני ישראל	3ms	prefix			רָבּוּ
they may be added	worry, possibility	b	נפעל	סף		עם בני ישראל	3ms	suffix			סִפְּנוּ
they may fight		b	נפעל	לחם		עם בני ישראל	3ms	suffix			לָחֲמוּ
they may rise, come up		b	קל	עלה		עם בני ישראל	3ms	suffix			עָלּוּ

* a. 1 past (consecutive) + prefix form: רָצָה, b. 1 consecutive + prefix form: רָצָה, c. 1 consecutive + suffix form: רָצָה, d. 1 consecutive + other forms

Thus, with the help of various tools and parsing charts, students can integrate their knowledge of grammar and vocabulary, take context into account, understand the text, and provide sound translation.

ASSESSMENT

The three graded parsing charts (nouns, prepositions and, particularly, verbs) are also invaluable for instructors, who will find them excellent assessment tools. When regularly checking and correcting students' translations and their corresponding parsing charts, in homework as well as exams, instructors can:

- monitor students' progress,
- spot problematic issues and discuss them in class
- evaluate students work and mark it.

QUIZZES

Practice through original biblical texts, together with heavy use of the Tool Box reinforces students' familiarity with common vocabulary and its different categories (nouns, verbs of the various stems and root groups etc. (This reduces significantly the need for rote memorization and, in turn, saves much time and energy looking up vocabulary when practicing and writing exams, as well prepares students for studying beyond the introductory course. Still, instructors may occasionally choose to construct context-less quizzes to ensure that their students are familiar with the frequently occurring vocabulary. The following example is taken from a quiz given when completing the study of the five major stems in all forms (6 out of 100 common verbs offered in the quiz).

<i>Translation – Infinitive only</i>	<i>Stem</i>	<i>Root</i>	<i>Hebrew Verb</i>	
to believe	הפעיל	א.מ.ן	הֶאֱמַנְתִּי	1
			שָׁמְרָנָה	2
			בִּקְשׁוּ	3
			וַיִּשָּׁבַע	4
			אֲשַׁתְּחֶנָּה	5
			הוֹשַׁעְתָּ	6

Unlike translation exercises and exams, the expectations from students for answering quizzes of this kind are limited. Students are only expected to demonstrate their familiarity with common vocabulary and an ability to identify it at a glance. In the above quiz, for example, they are asked to identify only the root, stem and meaning of each entry (English infinitive),

not the person or tense. When writing a quiz, students are *not* allowed to use the lexicon or the Tool Box.

EXAMS

When drawing to the conclusion of any major stage in the introductory course, longer biblical passages than those offered in the textbook may be offered for review-practice and in exams. These may be meaningful formative passages of any genre, whether narrative texts retelling the journeys of the patriarchs, the wandering of the Israelites, and the lives of judges, kings and prophets; legal texts, including those related to Shabbat and holidays, or poetic sections from Prophets or Psalms.. The choice of content may depend on students' and instructor's interest, school objectives, approaching holidays, topics discussed in related courses etc. Students find satisfaction and encouragement when working on longer meaningful texts.

When looking for a longer text for review-practice or exam, one should try to find a text with a good distribution of the grammatical items recently studied and others previously learned. The following method, applied to ISamuel 19, is helpful to the instructor when examining the makeup of any text and the distribution of its components.

שמואל א פרק יט

(ט) **וַתְּהִי רוּחַ ה'** רָעָה אֶל שָׂאוּל וְהוּא בְּבֵיתוֹ יוֹשֵׁב וַחֲנִיתוֹ בְּיָדוֹ
 וְדָוִד מִנְּגֵן בְּיָדוֹ:
 (י) **וַיִּבְקֹשׁ שָׂאוּל לְהַכּוֹת בְּחִנִּית בְּדָוִד וּבִקִּיר וַיִּפְטֹר מִפְּנֵי שָׂאוּל
 וַיֵּן אֶת הַחֲנִית בִּקִּיר וְדָוִד נָס וַיִּמְלֹט בְּלִילָה הוּא:**
 (יא) **וַיִּשְׁלַח שָׂאוּל מַלְאָכִים אֶל בֵּית דָּוִד לְשַׁמְרוֹ וּלְהַמִּיתוֹ בְּבִקֵּר
 וַתֵּגֵד לְדָוִד מִיכָל אִשְׁתּוֹ לֵאמֹר אִם אֵינְךָ מִמְּלֶטֶת אֶת נַפְשְׁךָ
 הַלֵּילָה מִחַר אֶתָּה מוֹמֶת:**
 (יב) **וַתֵּרָד מִיכָל אֶת דָּוִד בְּעֵד הַחֲלוּן וַיֵּלֶךְ וַיִּבְרַח וַיִּמְלֹט:**
 (יג) **וַתִּשָּׂא מִיכָל אֶת הַתְּרָפִים וַתִּשֶׂם אֶל הַמִּטָּה וְאֶת כְּבִיר
 הָעֲזִים שָׂמָּה מִרְאשֵׁיתוֹ וַתִּכְסֶּה בִּבְגָד:**
 (יד) **וַיִּשְׁלַח שָׂאוּל מַלְאָכִים לְקַחַת אֶת דָּוִד וְתֹאמָרָה חֲלָה הוּא:
 (טו) וַיִּשְׁלַח שָׂאוּל אֶת הַמַּלְאָכִים לִרְאוֹת אֶת דָּוִד לֵאמֹר הֲעָלוּ
 אֹתוֹ בַּמִּטָּה אֵלַי לְהַמִּיתוֹ:**
 (טז) **וַיָּבֹאוּ הַמַּלְאָכִים וְהִנֵּה הַתְּרָפִים אֵל הַמִּטָּה וּכְבִּיר הָעֲזִים
 מִרְאשֵׁיתוֹ:**
 (יז) **וַיֹּאמֶר שָׂאוּל אֶל מִיכָל לָמָּה כָּכָה רַמִּיתִנִּי וַתִּשְׁלַחִי אֶת אֵיבִי
 וַיִּמְלֹט וַתֹּאמֶר מִיכָל אֶל שָׂאוּל הוּא אָמַר אֵלַי שְׁלַחֲנִי לָמָּה
 אֲמִיתִךָ:**
 (יח) **וְדָוִד בָּרַח וַיִּמְלֹט וַיָּבֹא אֶל שְׁמוּאֵל הַרְמָתָה וַיֵּגֵד לוֹ אֶת כָּל
 אֲשֶׁר עָשָׂה לוֹ שָׂאוּל וַיֵּלֶךְ הוּא וּשְׁמוּאֵל וַיֵּשְׁבוּ בְּנֵי־וֹת:**
 (יט) **וַיֵּגֵד לְשָׂאוּל לֵאמֹר הִנֵּה דָוִד בְּנֵי־וֹת בְּרַמָּה:**
 (כ) **וַיִּשְׁלַח שָׂאוּל מַלְאָכִים לְקַחַת אֶת דָּוִד וַיֵּרָא אֶת לִהְקֵת
 הַנְּבִיאִים נִבְאִים וּשְׁמוּאֵל עֹמֵד נֹצֵב עֲלֵיהֶם וַתְּהִי עַל מַלְאָכָיו
 שָׂאוּל רוּחַ אֱלֹהִים וַיִּתְּנָבְאוּ גַם הֵמָּה:**
 (כא) **וַיִּגְדּוּ לְשָׂאוּל וַיִּשְׁלַח מַלְאָכִים אַחֲרֵיהֶם וַיִּתְּנָבְאוּ גַם הֵמָּה
 וַיִּסָּף שָׂאוּל וַיִּשְׁלַח מַלְאָכִים שְׁלֹשִׁים וַיִּתְּנָבְאוּ גַם הֵמָּה:**
 (כב) **וַיֵּלֶךְ גַּם הוּא הַרְמָתָה וַיָּבֹא עַד בּוֹר הַגְּדוֹל אֲשֶׁר בְּשֹׁכוֹ
 וַיִּשְׁאַל וַיֹּאמֶר אֵיפָּה שְׁמוּאֵל וְדָוִד וַיֹּאמֶר הִנֵּה בְּנֵי־וֹת בְּרַמָּה:**
 (כג) **וַיֵּלֶךְ שָׁם אֶל נְיוֹת בְּרַמָּה וַתְּהִי עָלָיו גַּם הוּא רוּחַ אֱלֹהִים
 וַיֵּלֶךְ הַלּוֹךְ וַיִּתְּנָבְאָ עַד בָּאוּ בְּנֵי־וֹת בְּרַמָּה:**
 (כד) **וַיִּפְּשֹׁט גַּם הוּא בְּגָדָיו וַיִּתְּנָבְאָ גַּם הוּא לִפְנֵי שְׁמוּאֵל וַיִּפֹּל
 עָרִם כָּל הַיּוֹם הַהוּא וְכָל הַלַּיְלָה עַל כֵּן יֹאמְרוּ הַגִּם שָׂאוּל
 בְּנִבְיָאָם:**

By differently marking the various components, one gets a clear idea of the frequency of each grammatical element in the text under consideration, and thus how suitable it may be for the specific stage of the course. This can be done by:

- highlighting verbs color coded by stems: *qal*-yellow, *nif'al*-green, *pi'el*-red, *hif'il*-blue, *hitpa'el*-purple,
- encircling possessive suffixes,
- arrows to declined prepositions and pronouns,
- bold fonts for construct chains,
- underlining verbless clauses.

Looking at the make-up of the above chapter, one can see that it well represents the above mentioned grammatical items, including the five major

stems, which appear in different verb forms and root groups. This text may, therefore, be suitable for practice and exam towards the end of the introductory course.

Once a text is chosen, it needs further preparation before being offered to students. First, it may have to be shortened to fit the time frame available for the assignment or exam. However, this should not interfere with the flow and cohesiveness of the text. For example, when preparing I Samuel 19 (originally consisting of 15 verses and 272 lexemes) for an exam, I used only 70% (13 verses and 195 lexemes), but kept the narrative flow:

שמואל א פרק יט

(ט) ותהי רוח ה' רעה אל שאול והוא בביתו יושב וחנניתו בידו ודוד מנגן ביד:
 (י) ויבקש שאול להכות בחנית בידו ויפטר מפני שאול ויך את החנית בקיר ודוד נס וימלט בלילה הוא:
 (יא) וישלח שאול מלאכים אל בית דוד לשמרו ולהמיתו בבקר ותגד לדוד מיכל אשתו לאמר אם אינך ממלט את נפשך הלילה מחר אתה מומת:
 (יב) ותד מיכל את דוד בעד החלון וילך ויברח וימלט:
 (יג) ותקח מיכל את התרפים ותשם אל המטה ואת כביר העצים שמה מראשיתיו ותכס בבגד:
 (יד) וישלח שאול את המלאכים לראות את דוד ...
 (טו) ויבאו המלאכים והנה התרפים אל המטה וכביר העצים מראשיתיו:
 (יז) ויאמר שאול אל מיכל למה ככה רמיתני ותשלחי את איבי וימלט ותאמר מיכל אל שאול הוא אומר אלי שלחני למה אומיתך:
 (יח) ודוד ברח וימלט ויבא אל שמואל הרקמה ... וילך הוא ושמואל וישבו בניות:
 (יט) ...
 (כ) וישלח שאול מלאכים לקחת את דוד וירא את להקת הנביאים נבאים ושמואל עמיד ... עליהם ותהי על מלאכי שאול רוח אלהים ויתנבאו גם המה:
 (כא) ויגדו לשאול ...
 (כב) וילך גם הוא הרקמה ...
 (כג) ... ברקמה ותהי עליו גם הוא רוח אלהים וילך הלוח ויתנבא ... על כן יאמרו הגם שאול בנביאים:

To avoid unnecessary obstacles and facilitate analysis and comprehension, the text should also be didactically laid out. *Didactic Layout* (1993 הרמתי) presents a text in a more transparent and easier to grasp format. It allows efficient use of the limited time available and therefore the reading of longer and more interesting texts.

Didactic layout, as used here for either shorter or longer passages, could be regarded as scaffolding which eventually (beyond the introductory course) will be removed. A didactic layout is created in the following manner:

- complex sentences are broken up to clauses, each in its own line;
- English notes are added to explain context (mostly for shorter passages);
- beyond-level parts of text, helpful for context, are not omitted, but rather printed in different font with their English translation added;
- depending on the stage in the course, beyond-level parts of text (not essential for context) are removed and replaced by [...],
- familiar forms are added in brackets to words with unusual/difficult formation or spelling (for example: (ההוא) הוא וימלט בלילה הוא (ההוא));
- certain words or elements may be printed in bold or larger fonts for emphasis;
- quotation marks are added;

A text with a good distribution of the required elements, may be didactically laid out and made compatible with various stages in the course. Thus, for example, the above text may be used each time with fewer grammatical elements omitted, and more text left untranslated. The following are the same four verses (excerpt of the 13 above verses) didactically laid out for three different learning stages¹¹:

a. After all the basics (e.g., the verbless clause, noun, possessive suffixes, preposition, construct chain) have been learned, and before the verb has been introduced:

<i>And _____ was _____</i> <i>And David was playing _____</i>	וַתְּהִי רוּחַ ה' רָעָה אֶל שָׁאוּל וְהוּא בְּבֵיתוֹ ... וַחֲנִיתוֹ בְּיָדוֹ וְדָוִד מַעֲגֵן בְּיָד	1
<i>And Saul sought to strike _____</i> <i>but he slipped away _____</i> <i>And he struck _____</i> <i>And David fled and escaped _____</i>	וַיִּבְקֹשׁ שָׁאוּל לְהַכּוֹת בְּחִנִּית דָּוִד וּבִקְרִי וַיִּפְּטֹר מִפָּנָיו שָׁאוּל וַיִּדָּ אֶת הַחֲנִית בִּקְרִי וְדָוִד נָס וַיִּמְלֹט בַּלַּיְלָה הוּא (ההוא)	2
<i>And Saul sent _____</i> <i>to watch him and to kill him _____</i> <i>And Michal _____ said _____</i> <i>Unless you save _____</i> <i>_____ will be killed.</i>	וַיִּשְׁלַח שָׁאוּל מַלְאָכִים אֶל בֵּית דָּוִד לְשָׂמְרוֹ וּלְהַמִּיתוֹ בַּבֶּקֶר וַתַּגֵּד לְדָוִד מִכָּל אֲשֶׁתּוֹ ... אִם אֵינְךָ מַמְלֹט אֶת נַפְשְׁךָ הַלַּיְלָה מִיָּד אֲתָה מוֹמֵת	3

¹¹ Please note: actual translation exercises are offered to students in a much clearer fashion than the way they appear here due to space limitations.

And Michal let David down _____ And he went, and he fled, and he escaped	וַתַּרְדּוּ מִיכָל אֶת דָּוִד בְּעֵד הַחֲלוֹן וַיֵּלֶךְ וַיִּבְרַח וַיִּמָּלֵט	4
--	---	---

b. After the *qal* prefix and suffix forms with all their major root groups are introduced:

_____ _____ _____ And David was playing _____	וַתְּהִי רוּחַ ה' רָעָה אֶל שָׁאוּל וְהוּא בְּבֵיתוֹ ... וַחֲנִיתוֹ בְּיָדוֹ וְדָוִד מִנְּגֵן בְּיָד	1
And Saul sought to strike _____ _____ And he struck _____ _____ ...	וַיִּבְקֹשׁ שָׁאוּל לְהַכּוֹת בְּחִנִּית בְּדָוִד וּבִקְרִיר וַיַּפְטֹר מִפָּנָיו שָׁאוּל וַיִּךְ אֶת הַחֲנִית בְּקִיר וְדָוִד נָס ... בַּלִּילָה הוּא (הָהוּא)	2
_____ _____ To watch him and to kill him _____ And Michal _____ said _____ Unless you save _____ _____ will be killed.	וַיִּשְׁלַח שָׁאוּל מַלְאָכִים אֶל בֵּית דָּוִד לְשָׂמְרוֹ וּלְהַמִּיתוֹ בְּבִקְרִיר וַתִּגְדּוּ לְדָוִד מִיכָל אִשְׁתּוֹ ... אִם אֵינְךָ מְמַלֵּט אֶת נַפְשְׁךָ הַלִּילָה מִחַר אֶתָּה מוֹמֶת	3
And Michal let David down _____ _____	וַתַּרְדּוּ מִיכָל אֶת דָּוִד בְּעֵד הַחֲלוֹן וַיֵּלֶךְ וַיִּבְרַח ...	4

c. When almost all of the Hebrew verb system with its five major stems (not the *pu'al* and *huf'al*) have been learned:

_____ _____ _____ _____ _____	וַתְּהִי רוּחַ ה' רָעָה אֶל שָׁאוּל וְהוּא בְּבֵיתוֹ יוֹשֵׁב וַחֲנִיתוֹ בְּיָדוֹ וְדָוִד מִנְּגֵן בְּיָד	1
_____ _____ _____ _____ _____	וַיִּבְקֹשׁ שָׁאוּל לְהַכּוֹת בְּחִנִּית בְּדָוִד וּבִקְרִיר וַיַּפְטֹר מִפָּנָיו שָׁאוּל וַיִּךְ אֶת הַחֲנִית בְּקִיר וְדָוִד נָס וַיִּמָּלֵט בַּלִּילָה הוּא (הָהוּא)	2
_____ _____ _____ _____ _____	וַיִּשְׁלַח שָׁאוּל מַלְאָכִים אֶל בֵּית דָּוִד לְשָׂמְרוֹ וּלְהַמִּיתוֹ בְּבִקְרִיר וַתִּגְדּוּ לְדָוִד מִיכָל אִשְׁתּוֹ לֵאמֹר אִם אֵינְךָ מְמַלֵּט אֶת נַפְשְׁךָ הַלִּילָה מִחַר אֶתָּה מוֹמֶת (killed)	3
_____ _____ _____ _____ _____	וַתַּרְדּוּ מִיכָל אֶת דָּוִד בְּעֵד הַחֲלוֹן וַיֵּלֶךְ וַיִּבְרַח וַיִּמָּלֵט	4

Students, mostly in Jewish and Christian seminaries, who through their first language translations are already familiar with the Hebrew Bible and its

formative texts, have an advantage when reading such texts in the original Hebrew. They already have the outline of such a story and its context in mind when trying to decipher it in the original language. Students that lack this background may find the content very foreign. They are, therefore, advised to read any English translation of the *whole* chapter from which the text was drawn (in our example all of the 24 verses of ISamuel 19, not only the 13 offered) before starting their work on the assigned text. On the exam, they receive the English translation of the *whole* chapter on a separate sheet to read for a few minutes only, and then hand it back. Now, with a general idea of the topic, they can start reading and interpreting the assigned Hebrew text.

During exams, as during practice, students should be permitted, and in fact expected, to use both the Tool Box and the lexicon. This allows them to demonstrate their ability to independently¹² and efficiently integrate their knowledge with the use of these resources, and demonstrate what they know, their skills, and their common sense in interpreting the text, culminating in their ability to create a solid translation. Hopefully, they will keep using the same strategies while reading the Hebrew Bible beyond the introductory course.

REDUCING AFFECTIVE FILTER

The affective component of learning was seriously considered when creating the *Hinneh* curriculum and its practice and assessment system. Many students are intimidated by the Biblical Hebrew course, perceiving it as insurmountable or at least difficult. It has been argued that in the process of learning an additional language stress and anxiety could act as a *filter* which blocks, or impedes, the absorption of even comprehensible input, and prevents learners from effectively attending to it (Krashen 1987). Exaggerated expectations, not compatible with the time available, whether for the introductory course as a whole or for any specific assignment, may cause stress and create filters that obstruct learning and good performance. While designing practice and testing material for the *introductory* level, instructors should therefore avoid, or reduce to minimum, unnecessary requirements such as:

- recreation of paradigms with vowels;
- English to Hebrew translation exercises;

¹²And yes, I would like to emphasize, that ‘independently’, as far as I am concerned, means: *with* the help of such aids.

- memorizing vocabulary with no context;
- text layout lacking transparency;
- prohibiting use of lexicon and tools during exams.

The goal is not only to reduce stress, but also to allow students to concentrate on what is important at the introductory level: building their proficiency and confidence in accessing straightforward biblical texts. Moreover, reduced stress frees up time and energy to deal with longer and more challenging texts.

CONCLUSION

The practice and assessment system for the introductory level described in this article reflects realistic, but high expectations. It fosters students' independence when reading and interpreting complex but straightforward biblical texts. This system also allows the instructors to get a clear picture of the students' progress, their understanding of the material learned, and the quality of their interpretation work.

BIBLIOGRAPHY

- Feuerstein, R., Miller, R., Hoffman, M., Rand, Y., Mintzker, Y. & Jensen, M. R. (1981). Cognitive Modifiability in Adolescence: Cognitive Structure and the effects of Intervention. *The journal of special education*. Vol. 15/No. 2.
- Halabe, R. (2008). Ancient Languages are Still Around, But Do We Really Know How to Teach Them? *SBL Forum*:
<http://sbl-site.org/Article.aspx?ArticleID=756>
- (2011). *Hinneah – Biblical Hebrew the Practical Way*. Jerusalem: The Hebrew University Magnes Press.
- Halliday, M. A. K. (1993). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Kelley, P. H. (1992). *Biblical Hebrew, an introductory grammar*. Grand Rapids, Michigan. William B. Erdmans Publishing Company.
- Kittel, B. P., Hoffer, V., Wright, R. A. (1989). *Biblical Hebrew*. New Haven and London. Yale University Press
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford. Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1987). *The Input Hypothesis: Issues and Implication*. London & NY. Longman.
- Lambdin, T. O. (1973). *Introduction to Biblical Hebrew*. London. Darton, Longman and Todd Ltd.
- Nunan, D. (1994). Linguistic theory and pedagogic practice. In Odlin, T. (Ed.), *Perspectives on Pedagogical Grammar* (pp. 1-22). Cambridge: Cambridge University Press.
- הרמתי, ש. (1983). הבנת הנקרא בסידור ובמקרא. ירושלים. המחלקה לחינוך ולתרבות תורניים בגולה של ההסתדרות הציונית העולמית.
- (1993). הנחיות למורים. בתוך: *טפוח הבנת התורה – בראשית*. תל-אביב. הוצאת ספרים 'יבנה' בע"מ
- חלבה, ר. (2010). הוראת היזמנים' במקרא לתלמידים שאינם דוברי עברית. *חד האולפן*, גליון 97, עמ' 26-3
- http://meyda.education.gov.il/files/AdultEducation/EdAulpan97/3_RAHEL_HALBA.pdf

שיקולים לשוניים ותוכניים בכתיבת ספרי לימוד בעברית: עדויות מן השטח

אסתר סימונס

אוניברסיטת אמורי, אטלנטה, ג'ורג'יה
בית ספר לתלמידי חו"ל, האוניברסיטה העברית, ירושלים

1. הקדמה

ספרי הלימוד בבית הספר ללימודי חו"ל באוניברסיטה העברית בירושלים נכתבו על ידי מורי היחידה ללימוד עברית. הם נכתבו עבור לומדי עברית: הן סטודנטים במכינה המעוניינים להתקבל לאוניברסיטה, והן עבור סטודנטים הבאים לזמן קצר כדי ללמוד עברית במסגרת האוניברסיטה. ספרי היחידה ללימוד עברית מתחלקים לשש רמות לימוד, מרמת המתחילים ועד רמת המתקדמים.

הרמות הן כלהלן: שתי רמות מתחילים (נמוכה וגבוהה), שתי רמות ביניים (נמוכה וגבוהה) ושתי רמות גבוהות (נמוכה וגבוהה), שבגבוהה שבהן, הסטודנטים נבחנים בבחינת פטור בעברית.

המחקר הזה מתבסס על ריאיונות שנערכו בבית הספר לתלמידי חו"ל באוניברסיטה העברית, ירושלים. הריאיונות נערכו עם שבעה מורים מנוסים לעברית הכותבים ספרים וחומרי לימוד, המשמשים ביחידה ללימוד עברית (להלן: היחידה) מרמת המתחילים ועד הרמות הגבוהות. ספרי הלימוד המשמשים ביחידה מאופיינים בטקסטים בנושאים שונים המזמנים אוצר מילים רחב, בשילוב נושאים דקדוקיים העולים מתוכם. החומר הדקדוקי נקבע על ידי חוברת הפריטים, שבה מופיעים כל הנושאים הדקדוקיים - תחביר ופועל שיש ללמד בכל רמה ועליה נבחנים בסוף הקורס. נושאים אלה מחייבים את מורי הרמה בבחינות סוף הסמסטר והן את ועדת הבחינות שכותבת את הבחינות לכל רמה. אולם לגבי הטקסטים עצמם אין הוראה מחייבת וכל כותב רשאי להדגיש נושאים ואוצר המילים הנראה לו מתאים לרמת הלימוד. לאור קיומה של חוברת הפריטים, נראה על פניו שגם בחירת הטקסטים בכל רמה מוגבלת, שכן על בוחר/ת הטקסטים להתאימם לנדרש בחוברת הפריטים, כך שיזמנו את אוצר המילים ואת החומרים הדקדוקיים הנדרשים בכל רמה. אולם השערת המחקר הייתה שייתכנו שיקולים נוספים בבחירת החומרים, ואם אכן יש כאלה, מעניין לגלות את מאפייניהם ואת הסיבה שבגינה הובאו בחשבון מלכתחילה.

2. המחקר

2.1 מטרת המחקר: מטרת המחקר הייתה לחשוף את השיקולים המנחים את כותבי הספרים בבואם לכתוב ספר לימוד.

2.2 המתודולוגיה והחומרים: מדובר במחקר איכותני, הכולל ריאיונות "חופשיים" ושאינו מקדד את התשובות שניתנו על-ידי המרואיינים או מנתח אותן סטטיסטית. כל מורה רואיין בנפרד. השאלות נשאלו בסדר זהה, והתשובות נכתבו כלשונן. להלן השאלות:

- א. כיצד קובעים מהו אוצר המילים המתאים לרמה?
- ב. כיצד נבחרים נושאי הטקסטים?
- ג. מה הם התכנים המתאימים לרמה?
- ד. מה היחס לטקסט ספרותי?
- ה. היחס לתחביר ולפועל בכל רמה?
- ו. מה מטרת ספר הלימוד ומי התלמידים שאליהם פונה הספר?

2.3 המשתתפים :

שרה ישראלי, ממחברות עברית מן ההתחלה א' וב', ספרים לרמת המתחילים; מזל כהן, מחברת אגדה של שפה, ספר לרמת הביניים; גוני טישלר, מחברת קריאת ביניים, ספר לרמת הביניים; גלי הומינר, ממחברי בין השורות, ספר לרמת הביניים הגבוהה; צוקי שי, ממחברי בין השורות, ספר לרמת הביניים הגבוהה; כרמיה שובל, עדכון חוברת הפריטים; גרשון לנצברג, בחינות מיון לקביעת הרמה¹.

2.4 הממצאים

א. דירוג סמנטי: כיצד קובעים מהו אוצר המילים המתאים לספר ולרמה: התשובות הראשוניות של הכותבים היו: "האינטואיציה שלנו" (שרה ישראלי), "תחושות בטן" (גרשון לנצברג), "זה עבד די באינטואיציה" (מזל כהן), "אני מפתחת רגישות לדעת אילו מילים מתאימות" (גלי הומינר), "מפתחים רגישות למשלב" (צוקי שי). התשובות הראשוניות היו אם כן, אינטואיציה, תחושת בטן, ניסיון בהוראה, "תורה שבעל פה" וגם תשובה על דרך השלילה: "אני יודעת מה לא מתאים לרמה" (מזל כהן).

בהמשך הכותבים נתנו גם תשובות נוספות:

- **שכיחות:** גובה המשלב נקבע לפי שכיחות המילים בשפה המדוברת ולאחריה בשפה הכתובה. כך למשל, "אנחנו" שכיחה בדיבור יותר מאשר "אנו" או "עכשיו" שכיחה יותר מאשר "עתה". (שרה ישראלי, גוני טישלר). כיצד קובעים את השכיחות? גוני טישלר ציינה את "גוגל" או "גוגל וירטואלי", המהווה חלק מהידע המנטאלי של כל דובר וכן ציינה את החוש הלשוני של דובר שפה ילידי או של מורה מנוסה המאפשר להם לדעת מה מהווה חלק ממשלב גבוה בשפה ומה מהווה חלק ממשלב יומיומי, מה נוטה להופיע בשפה כתובה, ואפילו ספרותית, ומה הולם יותר דיבור יומיומי. (גוני טישלר).
- **מילת גג:** מילה שבעזרתה ניתן להסביר משמעות של מילים אחרות, בעלות משמעות 'ספציפית' יותר. זאת, משום שמשמעות מילת הגג מהווה חלק בהגדרתה של אותה מילה בעלת משמעות 'ספציפית'. כך, למשל, ניתן להסביר את "לצפות ב" בעזרת "לראות", אך לא להפך. "לדבר" היא מילת גג של "לשוחח", ואפילו של "להתדיין" (גוני טישלר). אם כן, מילת הגג היא מילה במשלב נמוך יחסית אשר עשויה לשמש בצורה פחות מדויקת ביותר הקשרים. אפיון זה מתקשר, כמובן, גם לשכיחות של אותה מילה.
- **בחירה במגוון של נושאים:** בחירה זו מכתיבה אוצר מילים מסוים המתקשר לשדות סמנטיים שונים. למשל: רופא – חולה. עם זאת יש לשים לב מי אוכלוסיית היעד ולהתאים את אוצר המילים ללומדים. יש הבדל בין צורך של רופאים באוצר מילים רפואי לצורך של סטודנטים (שרה ישראלי).
- **אוצר מילים לפי נושאים:** חלק מהכותבים מחלקים את ספרי הלימוד לפרקים על פי נושאים ומנסים לתת מספר טקסטים באותו נושא: קיבוץ, שואה, כלכלה, אקולוגיה וכו', וכך נוצר מאגר אוצר מילים המתאים לאותו נושא שיכול גם לחזור על עצמו.

¹ הערה: חלק מכותבי הספרים כתבו יותר מספר אחד, אבל התייחסתי בראיונות בעיקר לספרים ולחומרים אלה.

עם זאת יש לזכור כי לפעמים בטקסט המיועד לרמה נמוכה תופיע מילה המיועדת בדרך כלל לרמה גבוהה יותר וזאת מכמה סיבות:

– אם אין לה מקבילה קלה יותר, תופיע המילה הגבוהה, למשל, "אחריות" ברמה ג', "גניזה" או "חקלאות" ברמה א'. מזל כהן מסבירה, "זה לא סוף העולם ללמד מילים גבוהות, זה לגיטימי. אבל אין צורך להרחיב את משפחת המילים מעבר לנדרש לצורך פיענוח הטקסט". וכך, גם הפועל "נולד" שנלמד ברמה א' לצורך טקסט מסוים, איננו מורחב ואין מלמדים את הנטייה של הפועל מעבר לשימוש באותה רמה.

– לפעמים התלמידים עצמם תורמים מילים גבוהות עקב חשיפה לחדשות, לפרסומת או לשיר, או בעקבות ידע מהמקורות. כך למשל, תלמידים ברמה ג' הכירו את המילה "שוויון" מתוך "שוויון בנטל" שהופיעה בחדשות, כשברור שהמילה "נטל" איננה מילה שכיחה (מזל כהן). ניתן לומר, אם כן, שלא תמיד רואים דירוג לשוני לפי שכיחות או רמת קושי אולם זאת השאיפה של כותבי הספרים.

דרך נוספת להתמודד עם אוצר המילים היא יצירת מילון. המילון יופיע בסוף יחידת לימוד או בסוף טקסט מסוים, ובמספר ספרים אפילו לצד הטקסט. הפונקציה של כל מילון היא שונה. מטרת המילון בסוף יחידה היא להדגיש ולסכם את אוצר המילים הנלמד בצורה מאורגנת ומסודרת. התלמיד יכול לראות את המילים שהוקנו בטקסט לפי קטגוריות: שם, פועל, תואר וכו'. הן מורים והן תלמידים מאוד אוהבים אוצר מילים בסוף כל יחידת לימוד כי "זה סוגר להם קורפוס ונותן להם בסיס. התלמיד יודע בצורה מוגדרת באיזה אוצר מילים צריך להתמקד" (גוני טישלר). אולם למילון הזה יש גם חיסרון. לכאורה, התלמיד יודע בסיום ספר הלימוד של רמה ג' את כל אוצר המילים של רמה ג', אבל קשה מאוד לקבוע את תוכן המילון, כי המילונים לא תמיד יכללו הכול, שהרי אוצר המילים של ספר קשור ונטוע בסופו של דבר בטקסטים שיש באותו ספר. "קשה מאוד לקבוע מסמרות באוצר המילים, מספיק שיש מסמרות בנושאי הדקדוק" ו"עניין אוצר המילים הוא קצת נזיל ולא לגמרי סגור" (גוני טישלר).

במילון הממוקם לצד הטקסט ולא בסוף יחידת לימוד שלמה, המטרה היא אחרת: אם מוסיפים מילון לצד הטקסט, הטקסט כנראה כולל מילים במשלב גבוה יותר מהמשלב הנדרש ברמה זו. מטרת הכותב/ת, במקרה זה, היא להביא טקסט מעניין או חשוב בלי להתעכב על אוצר מילים באופן אינטנסיבי. הכותב מעוניין שהתלמיד יקרא טקסט שאיננו מבין את כולו וייעזר במילון לשם כך. המילון, אם כן, הוא כלי עזר לפיענוח הטקסט, וכתיבתו לצד הטקסט חוסכת מהתלמיד את הזמן הכרוך בחיפוש המילה במילון 'רגיל'. המילים לצד הטקסט אינן מילים שהתלמיד חייב לזכור או לדעת לצורך בחינה. כלומר, יש הבחנה בין אוצר מילים הכרחי לכל רמה, ובין אוצר מילים נלווה שהתלמיד צריך להכיר ברמה הפסיבית. כותב הספר מצפה מהמורה בכיתה המלמד את הטקסט להבחין בין מילים הכרחיות ומילות מפתח בטקסט שאותן הוא מלמד, לבין מילים שהמורה אינו מקנה והן משמשות אך ורק לצורך פיענוח הטקסט. כותב הספר מספק למורה תרגילים באוצר מילים כדי לבדוק את המילים החשובות, והמילון עוזר לתלמיד רק לקרוא ולהיזכר במשמעות של המילים שאין צורך לדעת אותן בצורה אקטיבית (גוני טישלר).

ב. כיצד נבחרים נושאי הטקסטים, ומה היחס לתרבות היהודית והחברה הישראלית? בכל הספרים יש טקסטים המדברים על החברה הישראלית, התרבות והמסורת היהודית. אולם יש הבדלים בדגשים: בחלק מהספרים מעודדים ויכוח ובאחרים לא. ההתלבטות של כותבי הספרים היא האם ללמד בעיקר על החברה והתרבות היהודית או להתחבר לפן האוניברסלי, המודרני. ספרי הלימוד הרי מיועדים לתלמידים מכל הדתות ומכל התרבויות (שרה ישראלי, צוקי שי). אם בוחרים להתמקד בחברה ובתרבות היהודית, השאלה היא האם יש לתת ייצוג גדול לתרבות הנוצרת בארץ ולשקף

בעיות בחברה הישראלית, או להתעלם מהבעיות ולהתייחס בעיקר למקורות ולהיסטוריה. אם החליט הכותב לעסוק בנושאים שנויים במחלוקת בחברה הישראלית או בנושאים ערכיים, השאלה שתטריד אותו תהיה אופן ההתייחסות אליהם: האם להראות רק את הצד היפה או להתייחס לנושא מצדדים שונים של הבעיה ולא להתעלם מהקשיים שהנושא מעורר.

שרה ישראלי מסבירה כי חשוב לה לדבר על החברה הישראלית, "כי העברית נוצרה בארץ ישראל, וכי זה המקום היחיד שבו שפת האם היא עברית, וכי התלמידים מתעניינים בנושאים האלה". עוד היא מוסיפה, כי "אנחנו לא מומחים לתרבויות אחרות, וניתן להוציא את ההבדלים התרבותיים מתוך התלמידים". כלומר אם מדברים על חתונה יהודית מעברית מן ההתחלה א', תלמידים יכולים לתאר חתונות אחרות מתוך תרבותם. הגישה של שרה ישראלי היא: "רק על עצמי לספר ידעתי", רק את תרבותי אני מכירה, התרבות החדשה (או הישנה-חדשה) היא המעניינת את התלמידים, ותרומתם של התלמידים תהיה שיחה על הבדלים תרבותיים או תיאור הבדלים כאלה. מזל כהן חוששת מ"ראייה צרה" של הנושאים וכן מהאשמתה בהטפה פטריסטית. היא טוענת, ש"זו לא הכוונה של כותבי הספרים". אם בספר אגדה של שפה מופיעים מכתבי יוני נתניהו בשפה מאוד פטריסטית, הדבר אינו משקף את עמדותיה ככותבת, אלא את התקופה שבה המכתבים האלה נכתבו. כלומר, היא מנסה להציג את העברית מתוך ראייה היסטורית, ואם כך דיברו ב-1967, כך היא מביאה זאת בספר.

בספרים החדשים, כגון *בין השורות*, התכנים יותר אוניברסליים. אמנם מדברים על החברה הישראלית, אך לא מתוך גישה היסטורית ורצון לתאר את תולדות המדינה, אלא מתוך מטרה להכיר לקורא את החברה הישראלית בימינו. שינוי נוסף בספרים החדשים היא נטייתם לזנוח את הגישה של "אנחנו" ולהעדיף על פניה את גישת ה"אני". זאת ועוד, ספרים אלה מרחיבים בהשוואה לתרבויות העולם ובהדגשה של נושאים עכשוויים יותר: זוגיות, חינוך, אינטרנט וכו' (צוקי שי).

כלומר, הספרים הישנים מדגישים יותר את התרבות היהודית ואת החברה הישראלית לדורותיה בבחירת הטקסטים בעוד החדשים מעדיפים נושאים המדגישים צדדים מודרניים בחברה הישראלית המקבילים למה שקורה בעולם תוך הדגשת המבט הישראלי על הנושאים האלה. "פחות נרטיב ישראלי ויותר ערכים דמוקרטיים" (צוקי שי).

רוב הכותבים דיברו על בחירת נושאים הקרובים לטעמם, אך הדגישו גם עניין ורלוונטיות, דהיינו הטקסט צריך לעניין את התלמידים ולעורר דיון בכיתה. למשל, "מה הם מחפשים שם" מתוך עברית מן ההתחלה ב', המדבר על טיולי צעירים ישראלים בעולם. כלומר, בוחרים בנושא מעניין או שנוי במחלוקת שניתן להרחיב אותו לדיון, לשיחה ולהבעת דעה. המורים רואים עצמם כסוכני תרבות הרוצים להרחיב את האופקים ואת עולמם של הלומדים מעבר להתעניינות בנושאים מוכרים כגון טלפונים סלולריים (צוקי שי). שרה ישראלי מוסיפה שלא תמיד ניתן לכוון את העניין לכל התלמידים: "מעניין זה בעיני המתבונן". כלומר, לא תמיד ניתן להתאים כל נושא לטעמו של כל תלמיד.

ג. כיצד כותב הספר יודע איזה טקסט מתאים לאיזו רמה?

ניתן להראות התאמה של הטקסט לרמה מבחינת אוצר מילים ומבנים תחביריים (מילות קישור, למשל) וכן מבחינה רטורית. הטקסט ברמה הגבוהה יהיה קשה יותר מבחינת אוצר המילים, מורכב יותר מבחינה תחבירית וגם ארוך יותר בהקפו. אף על פי שיש מספר ספרים ביחידה, בכל רמה ניתן לראות התאמה של קושי תחבירי ואוצר מילים בין הספרים שמיועדים לאותה רמה, אף שנכתבו בידי כותבים שונים, שכן כולם השתמשו באינטואיציה או בניסיון בהוראה ובגורם השכיחות שצוינו קודם.

ד. מה הם התכנים המתאימים לרמה?

בכל ספר הטקסטים הראשונים יהיו קלים יחסית וקרובים לרמה הקודמת והאחרונים יהיו קשים יותר וקרובים לרמה הבאה. המעבר בין הרמות הוא מטקסטים פשוטים למורכבים מבחינה רטורית, מקונקרטיים למופשטים, מטקסטים קצרים לארוכים, מטקסט יומיומי, אינסטרומנטלי, לאקדמי ולספרותי ומדיבורי לשפת הכתיבה. (צוקי שי, גלי הומינר).

עם זאת בכל הספרים יש טקסטים דיבוריים של דיאלוגים ושפת יומיום וטקסטים בעלי תוכן גבוה יותר. כבר *בעברית מן ההתחלה א'* המיועד למתחילים יש שאיפה להגביה את המשלב כמו את עולם התוכן הנדון. לצד הדיאלוגים מחיי היוםיום יש טקסטים מאתגרים כגון: קיבוץ הרדוף, הגניזה בקהיר, הרמב"ם. טקסטים אלה נשענים על חומר דקדוקי שנלמד באותו פרק והמטרה היא העשרת עולם התוכן והצבת אתגר ללומד. ההנחה היא שרבים מהסטודנטים הם משכילים וזקוקים ליותר מאשר לשיחות "דני ורותי" (שרה ישראל).

האתגר של כותבי הספרים הוא עיבוד הטקסטים כך שיתאימו לספר ולרמת הלימוד. גרשון לנצברג מסביר: "לוקחים טקסט מעניין ורלוונטי ומעבדים אותו. ואז בודקים שלא יהיה גבוה מדי מבחינת אוצר המילים ולא גבוה מדי במילות הקישור או בפועל בנטייתו. צוקי שי אומר: "דבר ראשון לקצר, להוציא את הדברים העיקריים, להבדיל בין עיקר לטפל. ההתפתחות של הטקסט צריכה להיות הגיונית, לא טקסט מסורבל אלא בעל מבנה סגור ומאורגן".

והוא מוסיף: "דבר נוסף, הטקסט צריך להיות רלוונטי, אך כזה שניתן ללמודו שוב ושוב בספר בלי שיאבד מרעננותו, ולכן הוויכוח אם להשמיע את המוזיקה של וגנר הוא רלבנטי שכן הוא עדיין לא הסתיים, ועדיין לא משמיעים את וגנר בארץ".

ה. מה היחס לטקסט ספרותי?

הטקסטים בספרים נחלקים לטקסטים מעובדים ולטקסטים מקוריים שלא עובדו. בחלק מהספרים מעובדים קלות סיפורים, אך לא שירים כדי להתאימם לרמת הכיתה ("לשבור את החזיר", *בעברית מן ההתחלה ב'*), ובאחרים לא ("מכתבי יוני נתניהו", *באגדה של שפה*).

הטקסטים הלא מעובדים הם קטעי ספרות, שירה, שירים וטקסטים ממקורות דתיים. ערכם של הטקסטים האלה הוא ההתמודדות של הלומד עם טקסט מקורי המצליח לרגש הודות לחוויה שהוא מעניק לקורא או בזכות הערך התרבותי שלו.

ו. מה היחס לתחביר ולפועל בכל רמה?

בכל ספרי הלימוד מופיעים גם תרגילי דקדוק בתחביר ומורפולוגיה, ובכל טקסט יש מודעות לנושא הדקדוקי העולה ממנו. בספרי היחידה הנמוכים אין הפרדה בין פועל לתחביר, ואילו בספרים המיועדים לרמות הביניים ולרמות הגבוהות, הפועל מופיע בספר נפרד. לכן כאשר בוחרים טקסט, הכותב צריך להיות מודע גם לצד התחבירי שלו. כלומר, בוחרים טקסט שיזמן גם נושא דקדוקי. רמת הדקדוק נקבעת מראש על ידי *חוברת הפריטים*. חוברת זו מחלקת את הדקדוק (תחביר ומורפולוגיה) לפי רמות הלימוד. החוברת נכתבה במקור על ידי רון כוזר ועודכנה על ידי כרמיה שובל וצוות מורים מכל רמה. החוברת מתעדכנת כל הזמן בעזרת משוברים של תלמידים ומורים, מה שמאפשר להגיע למגוון רחב של נושאים דקדוקיים. "החוברת הזאת היא הבסיס לכל בחינות הרמה בסוף הסמסטר" (כרמיה שובל), הן המורים והן כותבי הטקסטים מכוונים את הרמה הדקדוקית על פי הפריטים האלה. על פי חוברת הפריטים נקבע מה ללמד ברמה אחת ומה ברמה אחרת. עם זאת אין תמימות דעים מלאה בקשר לפריטים. "לפעמים הדרישה ברמה ו' היא כל כך גבוהה שאפילו "ישראלי בר דעת" לא מכיר ולא יודע פריט זה או אחר" (גוני טישלר).

עם זאת, כותבי הספרים הפנימו את הדרישות הדקדוקיות של כל רמה וכך ניתן לראות שהטקסטים בספרי הלימוד מזמנים נושאים דקדוקיים על פי החוברת.

ז. מה מטרת ספרי הלימוד, ומי התלמידים שאליהם פונים הספרים?

רוב הכותבים ענו שהספרים פונים לסטודנטים המעוניינים ללמוד באוניברסיטה. מטרת הספרים היא "להכין את התלמידים לאוניברסיטה" (גלי הומינר). להגיע לרמה שתאפשר כניסה לאוניברסיטה (שרה ישראלי, צוקי שי, גוני טישלר) ולהצליח בלימודים. תשובה נוספת היא לדעת עברית של יומיום אך גם עברית גבוהה, לעבור משפת דיבור לשפת כתיבה (צוקי שי). רק מזל כהן אמרה שספרה מיועד לכל לומד עברית, והמטרה היא לימוד השפה, הקניית ידע ויצירת עניין, אך לאו דווקא הכנה ללימודים באוניברסיטה. הדבר יבוא כמובן מאליו, שכן כל מי שעובר את רמת הביניים בעברית זכאי להתקבל ללימודים באוניברסיטה, אך זאת איננה מטרתה המקורית. הספר שלה, *אגדה של שפה*, עומד בפני עצמו כספר ללומד עברית. כותבי הספרים הדגישו שהספרים צריכים לעורר עניין כי התלמידים צריכים להיות מאותגרים כדי ללמוד את השפה.

3. סיכום

נושאי הדקדוק והתחביר נקבעים, אם כן, על פי חוברת הפריטים. אוצר המילים נקבע על פי הניסיון ומגוון הנושאים, ואילו התכנים נקבעים על פי הבנתם וטעמם של כותבי הספרים, כיוון שאין הגדרה מחייבת לגבי הנושאים או סוגי הטקסטים. אוצר המילים מתקדם מהדיבורי והשכיח ברמות הנמוכות אל אוצר המילים המיוחד למאמרים וללשון הכתיבה, המתאים לסטודנט המתעתד להבין הרצאות באוניברסיטה ולכתוב עבודות בשפה העברית.

אוצר המילים המוגבל ברמות הנמוכות הופך פתוח וחופשי ככל שמתקדמים ברמת הלימוד. גם הטקסטים מדורגים ומעובדים לפי הרמות השונות: מהפשוט והקל אל המסובך והקשה.

כותבי הספרים מייחסים חשיבות רבה לתוכן הטקסטים הן מבחינת העניין ללומד השפה והן ככלי להכרת התרבות היהודית והחברה הישראלית. טקסטים אלה הם האמצעי המשמש ללימוד השפה העברית בכל הרמות.

ביבליוגרפיה

כוזר רון, רשימת פריטי מורפולוגיה ותחביר להוראת עברית בשש רמות. אקדמון, ירושלים 1991.

שי צוקי, הצבר שהשיר את קוציו, תמורות בייצוגי הישראליות בספרי לימוד עברית, פנים, גיליון 66. הוצאת הסתדרות המורים בישראל, יוני 2014.

BOOK REVIEWS

Modern Hebrew: The Past and Future of a Revitalized Language. By Norman Berdichevsky, McFarland & Company, 2014.

מה ניתן לעשות בכדי לשמר זהות יהודית ותודעת ייחוד כאשר חישוקי המסגרות הקהילתיות מתרופפים תחת לחצי המודרנה? תשובתו של הסופר אברהם מאפו (1808-1867), איש תנועת ההשכלה בליטא, לשאלה זו היתה השפה העברית:

שפת עבר הדרושה לחפץ משכילי הרבים, הן קולה לישראל תקרא לאמר: היקבצו בני יעקב, יושבי קצוות, והיאחזו בעמוד התווך, **כי עת היא להודיע ולהיוודע, כי אתם עם, גוי מעולם**, ועתה למה יבוש יעקב, הן עוד שפתו אתו רבת העלילה מדור דור ורוחה היא קיבצם, ואם הרחיקו בניה ללכת, איש לעברו תעו, היא תשיב נידחים לביצרון במשאות נעימות ובחידות מני קדם, **והיתה לרוח העם המחיה אותם וליתד תקועה במקום נאמן**, ונאספו אליה תופשי תורה, נבונים חקרי-לב, יודעי בינה לעתיד ודוברי צחות בלשון עם ועם, ונפגשו חליפות דעותיהם, והיו לאותות בקרב העמים, **ונבנה בית ישראל בתבונות כפיהם ונמלט ממלצות העתים**, וראו בעמים ואמרו - - - 'אשרי העם שככה לו'...¹

באמצעות השפה העברית ניסה מאפו להוביל לתחייה לאומית. השפה נושאת את הזיכרון הטקסטואלי והנוף החזוני של נופי המולדת ועל כן תשמש ככוח המניע של החזון הלאומי: היא שתביא לקיבוץ גלויות רוחני, תאפשר את הופעתו המחודשת של העם על במת ההיסטוריה, ותאפשר עיצוב מרקם חיים אירופי-מודרני. ברומנים התנ"כיים שלו בנה מאפו ארץ-ישראל רוחנית ומטפורית, הנוצרת ומתקיימת בשפה. השילוב של שפה, ארץ ומיתוס, נועד לעצב את הציבור היהודי כלאום אירופי. אך מאפו אינו מציב את הטריטוריה במוקד, אלא עושה שימוש בארץ כמטפורה לבניית החברה היהודית באירופה. בחזונו של מאפו השפה העברית היא מולדת העם היהודי, והרעיון הלאומי שלו אינו מבוסס על שיבה אלא על תחייה. מאפו ראה בשפה אמצעי לחינוך העם והכשרתו להשתלבות מבוקרת תוך שמירה על ייחוד לאומי. לכן לא שאף להפוך את העברית לשפת היומיום של הציבור היהודי, אלא לשמרה בטהרה כשפה לאומית שבחסותה ישתלבו היהודים בחברה הסובבת מבלי לאבד את שייכותם האתנו-תרבותית.

לא היו אלה רעיונותיו של מאפו לבדו. לשפות בכלל, ולשפה העברית בפרט, נודע מקום מרכזי בהתפתחות תנועת ההשכלה במזרח אירופה ובהפצת רעיונותיה, ומקום חשוב בתהליכי אקולטורציה: המבקש להשתלב אמנם נדרש ללמוד את שפת החברה הקולטת; אך תהליך האקולטורציה כרוך בתיחום זהות אישית וקבוצתית. זו היתה מטרת המשכילים בפעילותם החינוכית והספרותית: העברית נועדה לשמר ייחוד אתני וליצור זהות יהודית לאומית נבדלת, לצד עידוד השתלבות מבוקרת במדינה ובכלכלה שלא על בסיס השיח לשיווי זכויות בלבד. היה זה ניסיון לגיבוש לאומי שבמרכזו עמדה ארץ-ישראל רוחנית כגורם סמלי התומך בעיצוב תודעת ייחוד לאומי של חברי הקהילה, ללא מימושה בטריטוריה פיזית. בעוד שהישוב היהודי הממשי בפלשתינה נתפש בעיני המשכילים כסמל לחברה היהודית המסורתית שעל תיקונה עמלו; שימשה ארץ-ישראל בהגות המשכילית מטאפורה לקיום היהודי באירופה ולמימוש חזון חברת המשכילים בה. העלייה לארץ-ישראל

¹ אברהם מאפו, מכתב ליהודה ליב רוזנטל (יוני 1864), בן-ציון דינור (עורך), *מכתבי אברהם מאפו*, ירושלים 1970, עמ' 220. (ההדגשות שלי) המכתב היה מזכיר 'חברת מפיצי השכלה' בטרבורג, אשר היה לה מקום במימוש החזון שהציג מאפו.

ובנייתה מחורבותיה התקיימו רק באמצעות השפה העברית, בעבודתם הספרותית והחינוכית של אנשי ההשכלה.

שאלת תפקיד העברית בעיצוב ושמירת הזהות היהודית תקפה גם כיום בחיי קהילות יהודיות המהוות מיעוט בארצותיהן, והיא עומדת בתשתית הספר שלפנינו. הספר מהווה שער למגוון תהליכים חברתיים ופוליטיים בחיי השפה, פורש בפני הקוראים את הסיפור הפנומנלי של הפיכת העברית לשפת דיבור ומצביע על התפקיד שמילאה בחיי היהודים במאה וחמישים השנים האחרונות. הספר מבטא את תפקיד השפה בעיצובן השונה של החברה בגולה ובישראל, ומצביע על תפקיד השפה בעיצוב מודלים שונים של לאומיות יהודית. הספר מתחיל בתיאור הנסיגה בלימודי עברית מודרנית בקרב יהודים מחוץ לישראל בכלל ובארצות הברית בפרט, בקשיים בהוראת השפה למי שאינה שפת אמו, ומכאן לחששות מפני התבוללות ואובדן הייחוד התרבותי של יהודים וקהילות יהודיות. בהמשך עוסק הספר בהיסטוריה של התפתחות השפה העברית בכלל ובעידן המודרני בפרט, וכן בעברית של הישראלים, באתגרים המעסיקים את דוברי העברית במדינת ישראל ובסוגיות בתכנון הלשון בה. סיומו של הספר מציע את רעיון הרפובליקה העברית בישראל כמצע רעיוני להתמודדות עם אתגרי החברה בישראל.

הספר מתכוון להציג בפני הקורא את תפקיד העברית בעיצובה של מדינת ישראל, ואת תפקידה כשפה הבינלאומית של היהודים. אולם מחצית אחת מצויה בחסר ביחס לאחרת: התוכל העברית לשמש תשתית לזהות יהודית, אתנית ולאומית, עבור יהודים לא אורתודוקסיים מחוץ לישראל? תכנון ומבנהו של הספר מוכוונים למעמדה והתפתחותה של העברית בישראל. ואכן לא ניתן לעסוק בעברית מודרנית מבלי להעמיק בקהילה הגדולה של דוברי עברית ילידיים היושבת בישראל. אך לא ברור מה ערכה של העברית בישראל, משגשגת ובעלת חיוניות ככל שתהיה, עבור יהודים בעולם. זאת במיוחד לאור התפקיד השונה שממלאת השפה כשפת רוב רשמית בישראל אל מול תפקידה כשפתו של מיעוט יהודי בשאר העולם. שאלה זו מחריפה לאור הנסיגה שמציג הספר עצמו במעמד ישראל כמודל הזדהות וזהות לצעירים יהודים בעולם. להזרה זו תורמת ההישענות על מיתוס השפה המתה שהוחייתה בידי אליעזר בן-יהודה ושותפיו המעטים בארץ-ישראל. למיתוס כוח רב, אך הבחירה לקבל את הנרטיב ההיסטוריוגרפי הציוני ולהתחיל את הסיפור בבן-יהודה בשנת 1880 משדרת פרטיקולריות ציונית וממעיתה מחלקה האירופי של המודרניזציה של העברית. בכך מוזנחים כמה ממדים חשובים לדיונו:

1. העברית המודרנית נבנתה על תשתית רחבה – אנושית, עיונית ומוסדית – שהתקיימה בעיקר באירופה ובארץ-ישראל ואשר אליה הצטרף מפעלו של בן-יהודה. מארג אדיר זה של אישים, מנגנונים ומוסדות שפעלו בתחום החינוך, הספרות, העיתונות והחברה התפתח במקומות רבים בהתאם לצרכים ולאפשרויות, ולא היה תלוי בפועלו הבלעדי של אדם זה או אחר. מאבקיו של בן-יהודה לא היו שונים ממאבקייהם של מורים ופעילים רבים למען העברית מתקופת ההשכלה והלאה, כנגד מי שהתנגדו לחילון שפת הקודש.² לכן לעצם העניין חשוב להכיר ברשת של מורים, סופרים, מו"לים וארגונים מכל רחבי העולם היהודי שבחרו ללמד עברית ובעברית, להקים מוסדות לימוד ותרבות, לפתוח סניפי אגודות לשוחרי השפה בכל עיריה, שנאבקו על כתיבה, תרגום, הדפסה והפצה של עיתונים, כתבי עת וספרים בעברית למרות קשיים ואיסורים, ובעיקר יצרו בעברית ואת העברית המודרנית.

² לימוד השפה העברית והשימוש בה היה נתון לפולמוס. המצדדים טענו שגיבוש זהות דתית פוזיטיבית מחייב נגישות ישירה למקורות ושיבה אל השפה העתיקה. מבין המתנגדים ראו השמרנים בלימוד העברית חילון של שפת הקודש, והרדיקלים מקרב חוגי המשכילים ראו בה גורם מפריע בתהליך האקולטורציה של היהודים לתרבות הרוסית. מרדכי זלקין, *אל היכל ההשכלה: תהליכי מודרניזציה בחינוך היהודי במזרח אירופה במאה התשע-עשרה*, בני-ברק 2008, עמ' 149-158.

2. קבלת המיתוס מבודדת את המעשה מההקשר הרחב שבו התקיים. הסביבה התרבותית בה צמח בן-יהודה הכילה זרמים שונים בהם נסחפו צעירים יהודים ששילבו מחויבות לאומית ברוח ההשכלה המוקדמת עם שאיפות השתלבות בחברה האירופית וחלומות מהפכניים.³ במקרה סמלי זה, שנת האפס שנבחרה, 1880, תובן טוב יותר על רקע המפץ הסמלי שחל בה בין כמה נתיבים היסטוריים ובהם: צמיחה חסרת תקדים במערכות החינוך, הספרות והעיתונות העבריים באירופה (בהם עוסק הספר במידת מה); ההגירה הגדולה של יהודים ממזרח אירופה לארה"ב; וכן ראשית ההגשמה הציונית של העלייה הראשונה ובן-יהודה בתוכה.

3. התפתחות העברית המדוברת בסוף המאה התשע-עשרה וראשית המאה העשרים הושתתה על יסודות העברית המודרנית שהחלה להתפתח עם תנועת ההשכלה במרכז אירופה למן מחצית המאה השמונה-עשרה, וביתר שאת עם התפשטות ההשכלה במזרח-אירופה בשליש השני של המאה התשע-עשרה. לא נכון להתייחס אל העברית בתקופת ההשכלה רק כשפת קהילה אינטלקטואלית צמאה לידע חילוני (עמ' 77). ללא השאיפות הלאומיות לא הייתה לפעילות המשכילית סיבה להתקיים בעברית דווקא. תשתית זו לא רק אפשרה את התפתחות העברית המדוברת, אלא העמידה בעצמה חזון לאומי יהודי מודרני שלעברית נועד בו תפקיד ראשי. בן-יהודה עצמו עבר תהליך של התמשכלות שהעניקה לו את תשתית ידיעותיו הכלליות ובחקר הלשון, את הסביבה התרבותית של קהילת משכילים, ספרות ועיתונות, ואת צמיחתו וגיבוש דעותיו הלאומיות.⁴ הספר מדגיש את מקומם של יהודים ליטאים בחידוש העברית (עמ' 109), וגם כאן מושתת מפעלו של בן-יהודה על יסודות ההשכלה בליטא:

בעיני משכילי ליטא [הייתה] שפת-המקרא פולחן. השפה לעצמה, ללא שים לב לתוכן, נעשתה לאידיאל רם; לה, "לשפה היפה, השרידה היחידה" שרו שירי-תהילה, ותכופות היתה היא כל תוכנה של ההשכלה, והמשכילים ראו עצמם ככהנים העובדים לה עבודת קודש.⁵

ההתפתחויות החשובות בתכנון הלשון שהתרחשו בארץ-ישראל למן סוף המאה התשע-עשרה הושתתו על התפתחות השפה והתרבות העברית באירופה. עם צמיחת ארץ-ישראל כמרכז של תרבות עברית חל פיצול בין צרכים שונים שנועדו למלא הלשון ובעקבות זאת באופייה של התפתחות הלשון. השפה העברית באירופה המשיכה להיות רכיב זהות המאפשר בידול והשתלבות, בעוד שהעברית בארץ-ישראל נועדה להיות שפה מדוברת, ילידית, "אופפת כל". מתוך כך מובן כי העברית המדוברת בישראל שונה מן העברית שלומדים ומכירים יהודים בחו"ל; וכי היכולת לגבש תחושת יחד בין מרכזים שונים בהם פועלים דיאלקטים שונים בעלי מקורות משותפים היא מוגבלת. אין זה רק הבדל בהתפתחות שפה אחת במרכזים שונים, אלא הבדל בתפקיד אותו ממלאת השפה עבור הקבוצה, מעמדה ביחס ללשונות אחרות הפועלות בסביבתה והאקלים התרבותי שבו התפתחו הדיאלקטים השונים. הספר עצמו מצביע על כך כשהוא דן בהבדלים בתפקיד שמשרתת העברית עבור יהודים אמריקאים בני מהגרים מאירופה לבין בני "יורדים" בארה"ב. לכאן גם משתייכת השאלה הנדונה בספר אודות השפה המדוברת בישראל. בין שנקרא לה עברית או ישראלית מובן כי היא איננה אותה עברית המתקיימת בקרב היהודים בארה"ב ובמקומות אחרים בעולם.

³ השפעת הזרמים המהפכניים על בן-יהודה נדונה בספרו של רון כוזר על בן-יהודה ועיצוב השפה העברית המדוברת:

Ron Kuzar, *Hebrew and Zionism: a Discourse Analytic Cultural Study*, Berlin 2001

⁴ יוסף לנג, *דבר עברית – חיי אליעזר בן-יהודה*, ירושלים 2008, עמ' 4-11.

⁵ צינברג, ישראל. *תולדות ספרות ישראל*, תל-אביב 1955-1971, עמ' 227. צינברג מתייחד בין חוקרי הספרות העברית בדורו, כמי שעסק בספרות היהודית שאינה רק עברית.

התפתחות והתבססות הדיבור העברי בארץ-ישראל מאתגרים את מקומה ותפקידה של העברית בגולה, כשם שהם מאתגרים את הזהות היהודית כולה. זאת משום שקיומה של מדינת ישראל ובה מרכז תרבותי גדול של יהודים דוברי עברית המחובר פיזית אל המיתוס הלאומי של הארץ מהווה אתגר לזהות יהודית המבוססת על דחיית מימושו של מיתוס זה. בכך טמון הכשל של "וקטור התשוקה" (כפי שכינה זאת יגאל שוורץ) המובנה בספר, ומשקף את אחיזתה הבלעדית כמעט של ישראל בשפה העברית. העברית כמענה לצרכי זהות והזדהות של יהודים ברחבי העולם אינה יכולה להיות העברית של הישראלים הספוגה בנופי המקום, ריחותיו וקולותיו, והעושר האנושי בו. לשם העמדת העברית כמקור זהות יהודי בינלאומי היא צריכה לחזור ולצמוח מן המקורות שמהם היא מהדהדת לקהילות היהודיות ברחבי העולם: המקרא, התפילה, היצירה והתרבות הפופולרית.

הפער הלשוני בין יהודי ארה"ב וישראל יוצר ריחוק, אך הוא בעיקר מבטא את המרחק הפיזי והתרבותי. אפשרות הרפובליקה העברית שמציע הספר כפתרון לשאלות פנים ישראליות באמצעות השפה, היא למעשה החלת הדגם היהודי הגלותי על הערבים בישראל: העברית תאפשר השתלבות מבוקרת בחברה הישראלית תוך שמירה על ייחוד ובידול באמצעות הערבית. העיסוק בסוגיה זו מבטא ויתור של הספר על סגירת מעגל והתמודדות עם האתגר שמוצג בראשית הספר: עתיד העברית בתפוצות כמרכיב באופי הזהות היהודית המתעצבת בגולה וההתבוללות. קיומה של מדינת ישראל מקשה על יצירת ומימוש חזון של לאומיות יהודית גלונית. אך מדינת ישראל אינה התשובה לשאלה המעסיקה יהודים בגלות מאז ימי ההשכלה: מהו תפקידה של העברית בקיומה של קהילה יהודית? או במילותיו של מאפו:

ומה אנחנו, אם אין שפתנו אתנו, או אם נסתם ממנה חזון? הן אחינו בני ישראל באשכנז ובצרפת התבוללו בשכניהם, שפה אחת ודברים אחדים למו! ולא יפלא, כי שפת אבותם זנחו.⁶

Eran Buchaltzev

Ben Gurion University of the Negev

⁶ אברהם מאפו, הקדמה לחלק השלישי של 'עית צבוע' (1863), כל כתבי אברהם מאפו, תל-אביב תשכ"ד, עמ' שיב'.

קשרים A TEXT BOOK FOR ADVANCED LEARNERS OF

HEBREW מאת אביטל פויר, טל נורמן, שירלי מליחי, רינה קרייטמן ומיכל כהן, בהוצאת University Press of Maryland. 2014. 189 עמודים. כריכה רכה. \$ 33.25

הספר בעיקרו מושתת על גישת Communicative Language Teaching* ומטרתו להקנות ללומד כלים כדי לתפקד בשפה בחברה הישראלית, או מחוצה לה, במצבים פורמליים ובלתי פורמליים. הספר מחולק לעשרה פרקים, ובהקדמה לכל פרק מצוינים הנושאים, הפעילויות והמטרות בו בעברית ובאנגלית.

אלה שמות הפרקים לפי סדר הופעתם בספר: אנשי ישראל, מנהגים וחגיגות, איכות הסביבה, הממשלה של ישראל, חדשנות ישראלית, אישיות ויחסים, תקשורת, הבעה עצמית, חיי האוניברסיטה ותרגומים.

מבנה כל פרק כמעט זהה. הוא פותח ב**חימום ודיבור** קצר בהתאם לנושא הפרק, ואחר כך ממשיך ב**טקסט עדות** (בן חצי עמוד לעמוד) של צעירים ישראלים שונים. נראים שטקסטים אלו הם פרי יצירתן של כותבות הספר, ואינם מבוססים על דמויות אמיתיות. בסוף כל **טקסט עדות** יש טבלת מילים לפי סדר הופעתן בטקסט, בצורתן ובמשמעותן רק באותו טקסט. טבלה כזו יכולה להכיל בין שמונה לשלושים וחמש מילים (ממוצע של כשש עשרה מילים לטבלה). ההגדרות למילים אלה בתשעה פרקים הן באנגלית, ורק בפרק אחד הן בעברית. משימות הכתיבה לטקסטים אלו הן בדרך כלל שאלות הבנה פתוחות.

בכל פרק יש גם עיסוק בפועל, המלווה בהסברים בעברית ובטבלות נטייה, הכוללות אף את שם הפעולה. פרק אחד עוסק בשלמים, ופרק שני עוסק בגזרות של אותו בניין. כלומר, חמישה פרקים עוסקים בפועל השלם וחמישה פרקים בגזרות. צורות הפועל הנטויות כתובות לרוב בכתב מלא מנוקד (סיפר, סופר). אחרי כל טבלת נטייה יש רשימה של שמות פועל ולצדם המשמעות באנגלית. בספר יש שלושים ושתיים טבלות פועל. לדוגמה, בפרק 1 יש שתי טבלות: האחת, מציגה את נטיית בניין פיעל לצד פועל בשלמים, ולאחריה חמישה משפטים לתרגול. הטבלה השנייה מציגה את בניין פיעל לצד פועל במרובעים, ולאחריה חמישה משפטים לתרגול. אחר כך, ניתנת רשימה של שלושים וארבעה שמות פועל מתורגמים לאנגלית בגזרות השלמים והמרובעים, ולאחריה תרגיל סגור מסכם בן עשרים וחמישה משפטים. התלמידים אמורים להשלים בתרגיל את צורת הפועל המתאימה לפי אותיות השורש (ות"ר, עי"ף ועוד).

חלק אחר שחוזר בכל פרק הוא **תפקוד**, שמטרתו ללמד את התלמיד איך לתפקד בשפה בהקשר מסוים. להלן התפקודים לפי סדר הופעתם בספר: מילוי אחר הוראות, שימוש בגינוני שפה (לדוגמה, לחגים, לימי הולדת, להזמנה, ועוד), הוראות הגעה, נאום ועימות, הבעת דעה, תיאור אישיות ויחסים, תקשור בדרך פורמלית ולא פורמלית (מכתב, אי מייל, צ'אט), הבעה עצמית תוך שימוש ביצירות ספרותיות מסוגה שונה, סיכום טקסטים אקדמיים ותרגום מהשפה העברית לאנגלית, וההיפך.

הפרקים מסתיימים בפינת סלנג, להוציא את פרק 4, המסתיים בהסבר על מקור המילים "שעון" ו"מילון". בדרך כלל, למילות הסלנג שנבחרו יש קשר לנושא הנלמד. החלוקה בכל פרק ברורה מאוד לתלמיד בגלל השם והמספור של כל חלק: (1) חימום ודיבור (2) טקסט עדות (3) תפקוד (4) דקדוק ועוד. המשימות לתלמיד כתובות בלשון ציווי

* Nation, I.S.P. and Macalister, J.(2010). *Language Curriculum Design*. Oxford, Routledge.

רבים, והן בעיקר במיומנויות הקריאה, הכתיבה והדיבור. אין שום פעילות בספר, שמפתחת את אסטרטגיות מיומנות ההאזנה.[†]

הספר מלווה בחומרים מקוריים מהארץ וכולל ארבעה בולים, שמונה כרזות, שני טפסים, שתי מפות, חמישה שירים (עוזי חיטמן, יהונתן גפן, רחל), סיפור ("מה יש לנו בכיסים" מאת אתגר קרת), ארבעה מאמרים ונאום כתוב (יצחק רבין, 4 בנובמבר 1995). היצירות לתרגום מאנגלית לעברית ולהיפך שבפרק 10 לא נכללו ברשימה זו.

המחברות פיתחו אתר אינטרנט במקביל לספר, שמטרתו להרחיב את התרגול של החומר הנלמד, ואף הוא מחולק לעשרה פרקים. נראה שהאתר בתחילת דרכו. (<http://ksharimtextbook.blogspot.com>).

הערותי יתייחסו לשלושה עניינים בספר: אורתוגרפיה, תרגום לאנגלית ורצף התקדמות. בראש ובראשונה, אתיחס לעניינים בתחום האורתוגרפיה. השיטה בספר היא של כתיב מלא לא מנוקד, אך צורות הפועל הנטויות כתובות בכתיב מלא מנוקד (לדוגמה, סיפר, סיפר). יש המצדדים בְּנוהג של כתיב מלא מנוקד, ויש המתנגדים לו, אך אין ספק שנוהג זה הולך ומתפשט בספרי לימוד להוראת העברית כשפה שנייה/זרה. תהא הבחירה אשר תהא, חשוב שתהא עקבית ואחידה. לפי כללי הכתיב המלא צורות שם הפועל, הציווי והעתיד בבניין נפעל נכתבות ביו"ד: להיכנס, היכנס, אכנס, תיכנס, ייכנס ועוד. נטיית הפעלים האלה בספר בציווי ובעתיד היא בכתיב חסר מנוקד (הִכְנֹס, אֲכַנֶּס, תִּכְנֹס) בניגוד לנוהג הכללי בו, ואילו שם הפועל בכתיב מלא מנוקד (לְהִכְנֹס). כך בחמש הטבלות של בניין נפעל (עמודים 117-119, 136-137), אך לא בטבלה בעמוד 135; שם היו"ד מתקיימת לאורך הנטייה, כלהלן: אִינֹלֶד, תִּינֹלֶד, יִינֹלֶד, הִינֹלֶד, לְהִינֹלֶד. מדויק יותר אם האות ו"ו היתה מוכפלת לפי כללי הכתיב המלא (להיוולד) והיו"ד היתה נשמטת בגוף הראשון (אוולד). חוסר העקביות ממשיך גם בטבלות הנטייה של פִּעַל פ"א עתיד (אֲכַל במקום אוכל, עמ' 182), פִּעַל פ"נ עתיד וציווי (תִּטּוֹל, נִטֹּל, תִּגַּע, יִגַּע – במקום תִּטּוֹל, נִטּוֹל, תִּיגַע, יִיגַע, עמ' 183) ובשם הפעולה של פִּעַל ל"ה (קִנְיָה – במקום קִנְיָה, עמ' 186). לא אדון בשאלה אם יש צורך לציין את הדגשים החזקים ובאילו תנאים. גם פה אין עקביות בספר.

טבלות הפעלים מנוקדות, אך טבלות מילות היחס ככלל אינן מנוקדות (עמ' 46). איך ידע התלמיד להגות את נטיית "בִּעַד"? על בסיס המילה ביחד, בוודאי, יהגה בִּעַדִּי, בִּעַדֶּךָ. הניקוד הכרחי פה כדי לעזור לתלמיד בהגייה: בִּעַדִּי, בִּעַדֶּךָ. מה יקרה בהגייתו את הנטייה של מילת היחס "לִפְנֵי"? יאמר לִפְנֵיכם או לִפְנֵיכם מתוך אנלוגיה לצורות הנטויות לִפְנֵי, לִפְנֵיךְ? כך לגבי הנטייה של מילת היחס מ/מן, בה התנועה באות מ"ם משתנה בגלל האותיות הגרוניות שאחריה ("ממני" לעומת "מאתנו", "מהם"). הוספת התנועות למילות היחס האלה תהיה ללומד לעזר בהגייתו צורות אלה.

באשר לתרגום מילים ופעלים לאנגלית כדאי לשקול מה נחוץ, אם בכלל. כמי שדוגלת בשיטת הפיענוח מתוך הקשר תחבירי וסמנטי, מתוך מבנה דקדוקי של מילה ואפילו מתוך ידע עולם, קשה לי להסכים עם ההחלטה של רשימות מילים, לפעמים ארוכות מידי, המתורגמות לאנגלית. אני מצפה מתלמיד ברמה מתקדמת, ציבור היעד של ספר זה, לפענח, למשל, מילים כמו: חובות, תדריך יציאה, מושב בכנסת ומקומי. אם בכל זאת ההחלטה היא לתרגם, כי אז יש לשקול בכובד ראש אילו מילים לכלול ברשימה. לא ייתכן לכלול מילים שתלמיד ברמה מתקדמת אמור כבר לדעת ("קשר", עמ' 20 ועוד) או לכלול, למשל, ברשימת הפעלים של בניין נפעל (עמ' 117, 118, 119) שמות פועל כמו להיכתב, להילמד, להישאל, להיאכל, להילקח ועוד. משמעותו הסבילה של בניין

[†]פעילות ההאזנה היחידה בספר היא כשהתלמידים מתבקשים להאזין לטקסט כתוב (לשיר "תודה" שמילותיו כתובות בספר). פעילות האזנה, המפתחת אסטרטגיות שמיעה, לא כוללת טקסט כתוב. באתר לא מצאתי קטעי האזנה בעברית.

נפעל הוסברה יפה ביחס לפעלים מקבילים בבניין פעל (עמוד 116), ומתוך הנחה שתלמיד ברמה מתקדמת יודע את המשמעות של כתב, למד, לקח, אכל, שאל, אין סיבה לתרגם לו את צורות הסביל של פעלים אלה. אני מציעה לקצר את רשימת הפעלים המתורגמים לאנגלית, ולהוסיף יותר תרגול מפעיל לסביל ומסביל לפעיל. בנוסף לכך, הספר עמוס בטבלות פועל, שאילו היתה ננקטת גישת הפיענוח, היה אפשר לוותר על חלק מהן. אין סיבה לכלול, למשל, את טבלת המרובעים בפועל, משום שכבר ישנו הסבר טוב בספר על המעבר משורש בעל שלושה עיצורים לארבעה.

בקשר לרצף ההתקדמות, נכתב בהקדמה לספר שהפרקים בו הם ברצף, ודרגת הקושי בהם עולה. כלומר, מבחינה פדגוגית-דידקטית יהיה קושי לדלג על פרק מסוים ומורה, למשל, לא יוכל ללמד את פרק 7 בלי ללמד את ששת הפרקים הקודמים לו, אך לא כך הם פני הדברים. בפרק 7 (עמוד 111), לדוגמה, אין שום פעילות שמתבססת על הנלמד בפרקים הקודמים מבחינה סמנטית-לקסיקלית, מבחינה מורפולוגית ומבחינה תחבירית. 1) הפעילות **חימום ודיבור** אינה מצריכה ידע מיחידות קודמות. 2) **טקסט עדות** לא בנוי על ידע שנקנה ביחידות הקודמות. 3) **תפקוד - כתיבת מכתב רשמי** היא מיומנות חדשה הנלמדת ביחידה זו. 4) **דקדוק** – בניין נפעל יכול להילמד ללא קשר לקבוצות פועל אחרות שכבר נלמדו, משום שהתרגילים לא כוללים אוצר מילים או מבנים שנלמדו ביחידות הקודמות. אוצר המילים פשוט ולא מתאים למשלב הגבוה של שימוש בסביל. 5) **דקדוק – משפטי תנאי בטל וקיים** יכולים להילמד ללא קשר לנלמד בפרקים הקודמים. המשפטים לתרגול הם ברמה נמוכה מזו של ציבור היעד, ואינם מתבססים על אוצר מילים מפרקים קודמים. התלמידים מתבקשים לזהות משפטים בתנאי קיים או תנאי בטל, ואחר כך להפוך משפט תנאי קיים למשפט תנאי בטל, ולהיפך. הנה חלק מהמשפטים בספר: *אם תשתה הרבה מים, תהיה בריא. אם תלך לסרט הזה ברגל, תאחר. אילו נפגשת איתנו, היינו מספרים לך הכול. אלמלא היה רעש בחוץ, הייתי נרדם קודם.* כדי ליצור רצף בהתקדמות הייתי מצפה לראות משפטים המתבססים על אוצר המילים שנלמד בפרקים הקודמים, כמו למשל, במשפטים הבאים: *אם היוזמות החדשות של הממשלה יטפלו באזרח הקטן, המפלגה תתמוך בהן, או, אילו הסטודנטים הקפידו למלא את חובותיהם לקורס, המרצה לא היה מדווח עליהם לאוניברסיטה* (המילים המסומנות בקו נלמדו בפרקים קודמים). אם כוונת המחברות ליצור דרגת קושי עולה, אני מציעה לשקול שוב את רמת התרגילים ולהתאימם לשאיפה הזו.

עניינים נוספים שכדאי לתת עליהם את הדעת:

1. ברשימות המילים והפעלים אין עקביות בכתיבת מילות היחס המוצרכות (להגיע ולפנות עמ' 35, להתאכזב, להתווכח ולהתגעגע עמ' 41, נחשב ותומך עמ' 75, ועוד רבות אחרות). כדאי לעשות בדיקה מקיפה של כל טבלות המילים והפעלים ולהוסיף את מילות היחס המוצרכות במקומות החסרים.
2. תרגול מילות היחס בספר (עמודים 48, 49) עוסק במילות יחס שהתלמידים אמורים כבר לדעת ברמה זו (ל, עם, את), ואינו מתרגל מספיק מילות יחס אחרות, המתאימות לרמתו של התלמיד המתקדם (בלעד, אל, כמו, לפני, ועוד). התלמידים מתבקשים להשלים ארבעים ושמונה מילות יחס בטקסט "הסיפור של כיפה אדומה" (עמ' 48). שמונה עשרה ממילות היחס הן "ל" בצורה פרודה או נטויה, אחת עשרה "של", שמונה "את", שש "עם", אחת "אל", שתיים "מ", שתיים "ב". ברמה מתקדמת היחס צריך להיות אחר, ושילובן של מילות יחס כדוגמת "בלעד" צריך להיות רב יותר. כמו כן, אין הסבר או תרגול למילת היחס "אל". כדאי לסמן לצד שם פועל את השינוי שחל במילת היחס המוצרכת "ל" בנטייה בפעלים מסוימים, כמו למשל, לפנות ל<אל, להתגעגע

ל-אל, ועוד.

3. ההוראות לתרגילים בדרך כלל מובנות, אך לפעמים חסרות. הן חסרות באופן קבוע בתרגילי הפועל המסכמים (למשל, עמ' 11). הניסוח "תרגיל מסכם לפועל" אינו הוראה. צריך להוסיף הוראות ברורות, ודווקא משום שהתרגילים כוללים צורות פועליות ושמניות. הן גם חסרות בחלק **תפקוד - שימוש בגינוני לשון** (עמוד 20), שם יש רשימה של גינוני לשון, אך אין משימה לתלמיד. כדאי גם לשקול ניסוח מחודש לתרגיל בעמוד 103.

4. ברשימות המילים החדשות צריך לשקול מחדש את המידע שהתלמיד מקבל. אם המילה ביחיד ואין לה רבים, כדאי לציין זאת (נשק, עמ' 3), אם למילה יש צורת ריבוי לא צפויה, כדאי לציין זאת ("שלטון", עמ' 25, "קול", עמ' 65), ואם המילה משמשת במשמעות אחת בטקסט, אך יש לה משמעות נוספת, כדאי לציין ("לחצות", עמ' 35).

5. כמה הערות לגבי הפועל:

א. המחברות מציינות בצדק שהמעבר מפעיל לסביל אינו אוטומטי, אך אמירה כזו אינה מספיקה. התלמיד צריך לדעת באילו פעלים יש נטייה מלאה, ובאילו פעלים יש נטייה חלקית. ברשימת הפעלים של פועל-פועל כתוב שם הפועל "לאבד" ולדובר אנגלית זה יהיה רק טבעי לתרגם את המבע I was lost - ל- אובדתי. לכן כדאי לחלק את הפעלים לשלוש קבוצות: לאלה שיש להם נטייה מלאה בסביל (כמו "לטפל ב"), לאלה שיש נטייה רק בגוף שלישי (כמו "לשדר"), ולאלה שיש נטייה רק בהווה (כמו "לאחר"). ואז, כדאי להרבות בתרגילים. התרגול מפעיל לסביל וההיפך מתחיל רק מעמוד 120, וצריך שייעשה קודם לכן.

ב. הפעלים "לגלות" ו"לכבות" הם בבניין פיעל ל"ה, ולכן צריך להוציאם מן הטבלה פֶּעַל ל"ה (עמ' 186).

ג. הפועל "ניגש" אינו רק פֶּעַל. הוא רוקד על שני בניינים: בזמן עבר ובהווה על דרך נפעל (הנו"ן בצורה "ניגשת") אינה מאותיות השורש, והעתיד על דרך פֶּעַל (עמ' 184).

ד. רשימת הפעלים אחרי טבלות הנטייה הן בסדר אקראי, ואולי כדאי לארגן אותן מחדש לפי סדר האל"ף-בי"ת.

6. טבלת מילות הקישור (עמ' 78) מחולקת למילות הדגשה, ויתור, אופן, ניגוד, השוואה, תנאי, סיבה והשערה. מילות הניגוד בטבלה הן: "עם זאת", "בניגוד לכך". מילות ההשוואה הן: "כמו", "בדומה ל", "יחסית ל", "בהשוואה ל", "ואילו", "לעומת זאת". שלוש המילים האחרונות מביעות ניגוד ולא דמיון, ולכן מקומן עם מילות הניגוד. אולי כדאי לאחד את מילות ההשוואה והניגוד לטבלה אחת.

7. טעויות שונות שנפלו בספר ומן הראוי שיתוקנו במהדורה הבאה:

ניאמר (עמ' 9, צריך להיות נֶאֱמַר), דויד בן גוריון (עמ' 55, דוד), הערבים הישראלים (עמ' 56, הערבים הישראליים), עקרון (עמוד 62, כתוב פעם ללא יו"ד ופעם ביו"ד, עיקרון), אם זאת (עמ' 63, עם זאת), שלושת הרשויות (עמ' 63, שלוש הרשויות), פיתרון (עמוד 64, פתרון), אחד... שתיים (עמ' 64, אחת... שתיים), תלמידים ישראלים (עמ' 69, ישראלים), ייפגעו (עמ' 89, יִפְגְּעוּ), יילחצו עלי (עמ' 91, יִלְחָצוּ), שמיים (עמ' 89, עמ' 103, שמים), בעייה (עמ' 93, בעיה), בבניין פעל ל' הפועל א' (עמ' 187, ל' הפועל ה'). במפת קו 5 תל אביב חסרים ציוני מקום, ולכן קשה למלא את המשימות (עמ' 36). את הצירופים ביחד עם (עמ' 55), את אותו הדבר, את אותם הדברים (עמ' 91) אשאיר למחברות להחליט אם לתקן אם לאו.

8. ההסברים הדקדוקיים בספר ארוכים, ואם הם מיועדים לתלמיד, כדאי שיקוצרו ויפושטו.

אני מברכת את המחברות על הוצאת הספר ומעריכה את המאמץ שהושקע בו. הייחודיות במבנה ובתוכן בולטת. אני מקווה שהערותי יילקחו בחשבון והספר במהדורתו הבאה יהיה נקי מחוסר עקביות ויהפוך למדויק יותר, ובכך תגדל תרומתו להוראת העברית ברמת המתקדמים.

Ruth Ben-Yehuda Adler
Brown University

AN ONLINE NEWSPAPER FOR HEBREW LEARNERS:

<http://ae.lms.education.gov.il/course/view.php?id=61> חדשון בעברית קלה

When I accepted the assignment to review *Chadshon*, I had no idea that the newspaper *Sh a'ar La'matchil*, which I used extensively in my Hebrew classes, is no longer published. A Google search revealed the following announcement: “The much beloved Easy Hebrew, *Sha’ar La’matchil* newspaper that has been used by new immigrants to Israel since 1956 has been discontinued. The last edition was published the first week of April 2012....” (The entire story can be found through the following link:

thehebrewlanguage.com/general/easy-hebrew-newspaper-goes-out-of-print

It was very disappointing indeed, but I quickly discovered that the Israeli Ministry of Education is issuing a very attractive newsletter called *Chadshon* (חדשון בעברית קלה). The URL of this excellent new journal is ae.lms.education.gov.il. It is published monthly and is very much a web oriented newsletter. The Home Page (to which the above link will take you) displays a very well organized collection of links. I have tried *Chadashon* using the latest version of Firefox and all the links worked as required. I assume the same will be true for Internet Explorer, Chrome and Safari.

The middle of the page is devoted to headlines, which do not seem to lead to a detailed story. However, the right column also consists of a list of topics. Clicking on each topic will get you to a more detailed but quite brief narrative in Hebrew. Many of the words in the narrative are highlighted in blue and clicking on each of these words leads to a dictionary definition of the word and some usage pointers. These words appear with *nikkud* in both the text and the dictionary. This material can serve as a basis of Current Events discussions in class, a use I made regularly of *Shaar Lamatchil*.

The left column consists of links to various topics of interest accompanied by an audio playback and followed with relevant materials from the *Sha’ar La’matchil*’s archive. Thus, for example, under a picture of Efraim Kishon (“Ten Years to the Death of the Father of Jewish Humor”) there is a link to an extensive interview with Kishon (“באחד האמשים”) as well as additional information about Kishon. It is all presented in Hebrew and many of the words are with *nikkud*. This column is followed by a dictionary and by access to a collection of articles published in *Shaar Lamatchil* over the years.

In short, the *Chadshon* is a very useful tool for teachers of Hebrew. It correctly assumes that current students are highly web literate and provides them with a rich source of information about Israel, its culture and its

language. I did not find in *Chadshon* the equivalent of page 16 of *Shaar Lamatchil*, which presented “News in easy Hebrew”, and was very popular with 3rd semester students. However, the easy access to a large number of reports is a very fair compensation.

Highly recommended.

Rina Donchin
University of South Florida

Poetic Trespass: Writing between Hebrew and Arabic in Israel/Palestine. By Lital Levy, Princeton University Press 2014.

Lital Levy's *Poetic Trespass: Writing between Hebrew and Arabic in Israel/Palestine*, recipient of the Association for Jewish Studies Jordan Schnitzer Book Award (2014), constitutes a tour de force of literary and historiographical scholarship. Levy's elegant combination of literary analysis and socio-historical commentary situates *Poetic Trespass* as part of an interdisciplinary conversation on a topic that has been largely elided in the critical discourse on Israel/Palestine, namely the "de facto political, cultural, and linguistic realities of a binational collective" (2). *Poetic Trespass* inhabits the realm of the counterintuitive. Instead of looking at Israel/Palestine in terms of animosity, Levy explores the notion of intimacy. Far from being a copacetic state, intimacy encompasses a whole range of contradictions, silences, tensions, and taboos. The profound innovation of *Poetic Trespass* rests in Levy's exploration of the "present absentee" as a function of language and cultural production. In dialogue with David Grossman's *Sleeping on a Wire: Conversations with Palestinians in Israel*, activist forums in Israel such as "Cultural Guerilla," and literary ventures such as "Two," a bilingual Hebrew-Arabic anthology spearheaded by Almog Behar, *Poetic Trespass* sketches the contours of a Hebrew literary landscape inhabited by a silent Arabic presence. Levy's methodology, a sophisticated weave of socio-linguistics, literary theory, historiography, and textual analysis, situates the literary work as both a "barometer of social and cultural change" and a major driving force behind such change (14). As Levy notes, the prospect of introducing the poetry of Mahmoud Darwish to the Israeli high school curriculum sparked enough controversy to dissolve a government. This astounding reflection attests to the power of poetic histories and linguistic afterlives to trespass the boundaries of deeply entrenched national narratives and throw into question the very foundations upon which these narratives are built.

The opening chapter of *Poetic Trespass*, "From the 'Hebrew Bedouin' to 'Israeli Arabic': Arabic, Hebrew, and the Creation of Israeli Culture," addresses the ambivalence surrounding the role of Arabic in the nineteenth century revival of Modern Hebrew. The breadth of Levy's research emerges in her discussion of the pre-state *yishuv* and the oscillation, among early Zionist ideologues, between the desire to embrace Arabic as a model of "authenticity" and the anxiety over the possibility of Arabic exerting an "Oriental" influence over the Hebrew psyche. Ashkenazi authors of Hebrew literature writing in Ottoman Palestine, as Levy notes, produced a "subgenre

of Hebrew Orientalist literature” that would have far-reaching implications for present-day Palestinian citizens of Israel and Mizrahim (31). This distinctly Hebrew brand of Orientalism posited the Arab as both a paragon of indigenous values and a slippery slope toward a Levantinization of the Jewish collective. In the following chapter, “Bialik and the Sephardim: The Ethnic Encoding of Modern Hebrew Literature,” Levy reads history against the grain by demonstrating how H.N. Bialik, the “national poet” of the fledgling Hebrew state came to function, perhaps unwittingly, as the focal point of a multigenerational Sephardi response to his 1927 assertion that the artistic “soul” of Hebrew literature had migrated from the centuries-old Sephardic poetic tradition and inhabited a new creative paradigm born of the European Jewish Enlightenment and the revival of Modern Hebrew. Levy’s detailed attention to the correspondence between Bialik and his Jewish contemporaries in Baghdad and Cairo sheds light on a literary exchange that was expunged from the annals of Zionist historiography. By looking at the ways in which Bialik’s poetry and persona have figured in the Hebrew writings of Jews in the Arabic-speaking world and Mizrahim in Israel, Levy displaces the notion of a mute Sephardic periphery and illuminates a dynamic realm of literary production.

The third and fourth chapters of *Poetic Trespass* attend to the notion of “bilingual entanglements” in Arabic and Hebrew writings by Palestinian and Arab Jewish authors in Israel. “Exchanging Words: Arabic Writing in Israel and the Poetics of Misunderstanding” offers a nuanced exploration of the subversive and creative potential of mistranslation, auto-translation, and false cognates in the works of Emile Habiby and Samir Naqqash. Ever careful to distinguish the linguistic situation in Israel/Palestine from “X-ophone” models of postcoloniality, Levy notes that the power differential between Hebrew and Arabic stems from proximity rather than distance. By tracing a thematics of “communicative failure” in the works of Habiby and Naqqash, Levy illuminates a literary intervention into the unstable logic of entho-national lines of demarcation. Her chapter, “Palestinian Midrash: Toward a Postnational Poetics of Hebrew Verse,” attends to a lacuna in the critical scholarship on Hebrew writing out of Israel/Palestine, namely the body of Hebrew poetry written by Palestinian authors in Israel. Levy’s original use of the term “Palestinian Midrash” points to a literary endeavor by a group of authors who write from within a language that neither belongs to them nor feels totally alien. By self-consciously writing from this cultural and linguistic “no-man’s-land” and engaging tropes from Biblical and Midrashic sources, authors such as Anton Shammas, Na’im ‘Araidi, and

Salman Masalha challenge the assumption that language can map neatly onto ethnicity or religious affiliation.

Poetic Trespass closes with two chapters devoted to the “afterlives” of Arabic in the writings of contemporary Mizrahi authors. “Along Came the Knife of Hebrew and Cut Us in Two: Language in Mizrahi fiction, 1964-2010” offers valuable insights into the processes that underwrite a Mizrahi poetics of loss and re-signification. Levy traces the means by which first generation Mizrahi immigrants, having made the switch from Arabic to Hebrew, represent the traumatic break from their cultural and linguistic moorings. Levy’s final chapter, “So You Won’t Understand a Word: Secret Languages, Pseudo-Languages, and the Presence of Absence” explores the ways in which second and third generation Mizrahi authors dissociate Israeli Hebrew from its ideological substrate and splinter Hebrew into multiply-inflected, sometimes phantasmagorical, Hebrews.

Levy’s clear, concise prose and thorough contextualization of sources renders *Poetic Trespass* accessible to a wide readership. For the reader versed in Hebrew and/or Arabic, her meticulous philological approach offers a thought-provoking glimpse into a group of texts that present challenges even to native speakers. For the reader unfamiliar with the political and cultural dynamics of Israel/Palestine, *Poetic Trespass* offers a nuanced look at a history of entanglements that predate the Israeli-Palestinian conflict and continue to shape present circumstances. Scholars of comparative literature and cultural studies will appreciate Levy’s commitment to a departure from paradigms that frame the situation in Israel/Palestine in terms of dueling nationalities. By focusing on a historical arc that traverses multiple languages, ideological formations, and visions of community, *Poetic Trespass* offers a significant contribution to the fields of Middle Eastern and Mediterranean Studies, Jewish Studies, and Israel Studies.

Michal Raizen

Ohio Wesleyan University

The Languages of the Jews: A Sociolinguistic History. By Bernard Spolsky, Cambridge: Cambridge University Press 2014, xiv+361 pages (ISBN 9781107699953 [paperback; £22.99], 9781107055445 [hardback; £66.00])

Spolsky's book *The Languages of the Jews: A Sociolinguistic History* is a significant contribution to the growing interest in the research of Jewish languages. The book includes a historical survey of the Hebrew language, and looks at its development and uses by the Jewish people. It also describes the various locations in which the Jews settled and developed Jewish languages.

Spolsky introduces two terms for his theoretical discussion: historical sociolinguistics and sociolinguistic ecology. Historical sociolinguistics is the study of the relationship between language and society within its historical dimensions; for instance, how the use of Hebrew changed over time in different Jewish communities, or how Jewish languages emerged and developed. Sociolinguistic ecology examines the relationships between the diverse forms of a language and the groups of people who speak them; for instance, the relationship between a country's language and the languages used by the Jews in that country along with the role of Hebrew in this relationship.

Many factors determine language usage in regard to its speakers: nativity – are the language users native speakers or not? Origin – what is the speakers' own country of origin or their ancestors'? Place of living – do the speakers live in rural or urban settlements, in cultural centers or in the periphery? Education – what is their level of education? Occupation – what professions do the speakers have and what kind of work do they perform? Religion – to which religion do they belong? Religiosity – how religious are they? Status – are they permanent or temporary residents in a certain location? Circumstances – where is the language being used (e.g., at work, at home, in liturgy, etc.)? Ethnicity – to which ethnic group do they belong?

The interaction between these factors creates socio-economic groups and regulates the uses of language, creating varieties between speakers of the same language. For instance, Hebrew native speakers of Ashkenazi or Mizrahi origin, or speakers residing in cities or in the periphery speak differently. Speakers of more than one language vary in their language use as in the case of diglossia or even triglossia. For instance, Russian immigrants in Israel use Hebrew at work and in school and when contacting other Israeli users, but they use Russian at home and with friends; *Haredim* use Yiddish among themselves, Modern Hebrew with the authorities and with other Israelis, and traditional Hebrew when praying.

The book includes a preface (pp. xi-xii), sixteen chapters (pp. 1-268), an appendix, notes, a list of references and an index. The first chapter starts by asking the question of whether Hebrew is an endangered language and answers this by saying that it cannot be endangered as long as new born babies are raised speaking it – it is their first and in many cases their only language. The following three chapters describe the language spoken by Jews in ancient times: the emergence of Hebrew in Canaan; the state of competition with Aramaic in late biblical times; and Hebrew under the Greek and Roman invasions in Rabbinical times (Ch. 2-4). The most important part of the book focuses on the development of the languages of the Jews in the diaspora from historical, linguistic, and sociological perspectives (Ch. 5-15). Chapter 5 is concerned with the linguistic changes that occurred when the Jews became a diaspora community scattered around the world. The following chapters describe the location of the Jews' dispersion: Arabian and African territories, including Yemen and Ethiopia (Ch. 6); Islamic territories in the Middle East (Ch. 7); France (Ch. 8); Spain (Ch. 9); Loter-Ashkenaz and the birth of Yiddish (Ch. 10); Greece and Italy (Ch. 11); Slavic lands (Ch.12); The Jews within European emancipation and assimilation (Ch. 13); Britain, its colonies and the Americas (Ch. 14); and Arab and oriental countries (Ch. 15). The final chapter (16) describes the return to Zion and the status of Hebrew in Israel today.

The Appendix contains an estimate of the current status of Jewish languages in various locations rated on a 1-10 scale (from national to extinct) established by Joshua Fishman, and is presented along with an assessment of the number of speakers in each community (pp. 269-272). Endnotes classified by chapter numbers appear at the end of the book, after the Appendix (Notes, pp. 273-310). A detailed and exhaustive list of references follows this (pp. 311-341). A detailed index of terms, locations, languages and important people mentioned throughout the volume is also given at the end the book. The only authors mentioned in this index are those that have made special statements about the languages of the Jews; there is no full list of authors, except for the references.

Each chapter begins with a general theoretical introduction related to the topic addressed in that chapter with detailed accounts of relevant historical, geographical, political, and social conditions, followed by a linguistic overview of the languages used in the given areas at the period being discussed. The descriptions are accompanied by eleven maps which indicate the area under discussion highlighting the important cities in which the Jews had settled.

The book embraces large volumes of data on the history of the Jews, including dates, names of rulers, important Jewish sages and intellectuals, state of changes like exiles and voluntary movements from one country to another, economy and social status, and Jewish literature written in

different places and at different times. It starts with the history of Hebrew in Canaan and continues with the exile to Babylon and the return to Palestine, when the Jewish people turned into a bilingual society using Hebrew and Aramaic. The Greek conquest of Palestine introduced another language to the Jewish people. During this time Jews acquired the Greek language and with Hellenizing trends they started moving to other countries. Hebrew was still used by the Mishnaic Sages and the Talmudic scholars, but Aramaic and Greek were gradually replacing Hebrew. The dispersion of the Jews with their multi-language knowledge led to the development of various languages used by the Jews, the first ones were Judeo-Aramaic and Judeo-Greek. Later on in the Middle Ages, Jews settled in various places in Europe, Arabia and North Africa, and some subsequently moved to the New World and the Far East. As mentioned earlier, the final chapter discusses the return to Israel and the status of Hebrew among other languages in Israel, including Jewish languages, especially with regard to Yiddish.

The second chapter describes the difficulty of researchers – linguists, anthropologists, sociologists – to establish when and where language communities started in general, and when Hebrew was established as an independent language in Canaan in particular. Spolsky uses a large variety of sources to establish the facts, e.g., history, archeology, epigraphy, literature, linguistics, and sociology, among others.

Bible scholars agree that parts of the Bible were composed at different times, and that the language proves this as well. Moreover, the scriptures do not concur with the time of the actual events but followed them; therefore the identification of the beginning of the language cannot be clear. Apparently, Hebrew (referred to as *yehudit* or *sfat kna'an*) developed as a variety or varieties of the Canaanites languages used by various tribes, and Israel as a nation was only established during the kingdoms of David and Solomon. After this, Hebrew became the language that accompanied the Jews throughout the ages.

The theoretical issue of how to define a Jewish language is raised several times in the book in Chapters 5, 9 and 16. In Chapter 5 entitled "From Statehood to Diaspora", Spolsky discusses the question "What is a Jewish language variety?". In this section he raises the dispute about the definition of language ("a dialect with an army and a flag") and a dialect, and claims that the linguistic differences are expressed grammatically, phonetically and lexically. Since the Jews were in constant contact with a variety of languages, borrowings and code-switching were common among them, but this did not make the form of language they used either a dialect or a language. Therefore Spolsky prefers the term Jewish language variety at this stage. He raises a few questions, which are considered by many scholars as the identifying features of Jewish languages: the number of

Hebrew words in the foreign language variety; different pronunciation; publication of texts and communication in Hebrew letters; lack of understanding by non-Jews; recognition as a Jewish language (by the speakers or by non-Jews); and being diglossic with Hebrew.

The formation of the languages of the Jews is described as pidginization-creolization (my terms - ORS): speakers of one language either move to or are invaded by another linguistic society. They adopt the new language but their substrate language interferes with the acquisition of the new language. They also continue using their mother tongue in certain circumstances, thus the new language is influenced by the former language affecting its pronunciation and grammar. Moreover, words penetrate from the mother tongue to the new language, thus changing its vocabulary and morphological structure. The syntactic structures affect the new language creating a language variety which is different from the original new language. The next generations already absorb this mixed language and continue using it, thus forming a stigmatized new language variety with its own pronunciation, grammar and vocabulary.

The issue of what constitutes a Jewish language is raised again in Chapter 9 ("The Jews in Spain and their Languages") in the section "Jewish Languages and Judeo-Spanish", part of which is devoted to Yiddish. Spolsky promotes once more the question of the definition of language and dialect (this time the citation is "a dialect with a flag and a navy"). He claims that Yiddish had been considered a jargon until Mendele Mocher Sforim (Shalom [Sholem] Yaakov [Yankev] Abramovich, not as written on p. 141, but as correctly stated on p. 189) used it for literary secular purposes and thus lifted its status. In fact, a rich liturgical and religiously oriented literature had been written in Yiddish long before the twentieth century (as described in Chapters 10 and 12). The languages used by the Jews were only considered as spoken vernaculars, with no grammar and dictionaries, and in many cases could not be considered as Jewish languages. Regarding the languages used by the Jews in Spain, Spolsky agrees that Judeo-Arabic existed in medieval Spain but claims, following H.V. Sephiha, that Judeo-Spanish (also called Judezmo among other names) did not exist until after the Expulsion from Spain (a claim made by others as well, which are not mentioned, like Minervini, Penny, and Quintana). He claims that the language spoken by the Jews was the same Hispano-Romance used by non-Jews with some borrowings from Hebrew and Aramaic, a view which is not accepted by all Judeo-Spanish scholars.

The last chapter in the book is devoted to the emergence of spoken Hebrew. Spolsky, like many other scholars, does not see the revival of Hebrew in speech as a miracle as the use of Hebrew never died out among the Jews during their long history. The Jews never stopped using Hebrew throughout the centuries of exile: it was part of the education of each child;

it was used for liturgical purposes, although it was pronounced differently in each community; it was the language of communication between various Jewish communities; it was the language of publication by individuals who wanted their words to be spread in the Jewish world. The change in Palestine at the end of the nineteenth century and the beginning of the twentieth century was the use of Hebrew (spoken as well as written) for general daily purposes. Spolsky calls this revernacularization and revitalization. These processes had already started in Europe with Hebrew secular literature in the late eighteenth and early nineteenth centuries. Novels and newspapers were published in Hebrew (Spolsky sees some influence of *Kitzur Shulchan Arukh* on Modern Hebrew, which I doubt). Following the emergence of the Zionist movement, Jews immigrated to Palestine from different locations, especially from Europe. They joined the local Jews who had already been there for generations thus forming a multi-lingual society. Traditional Hebrew had many pronunciations and each member of the society was proficient at Hebrew at different levels. Men generally knew more Hebrew than women because of their traditional education; therefore, woman and men without any traditional education had more difficulty acquiring Hebrew at the beginning. The situation changed with the establishment of a Hebrew educational system in Palestine.

Spolsky describes the distribution of languages among the inhabitants of Palestine, Jews as well as non-Jews. Each community mastered more than one local language for daily purposes. However, Hebrew gained precedence among the Jews for ideological as well as practical reasons because it was commonly known to them. The Language War in the second decade of the twentieth century was aimed at imposing Hebrew as the only educational language in Palestine. Competing languages were German in the Technion and the Ezra Schools established by the German Jews, English in schools such as Evilina de Rothschild, and French in Alliance Israelite Universelle schools. Jewish languages were rejected as well (not only Yiddish), and the common slogan was *Ivri daber Ivrit*. Yiddish is emphasized as being very influential on Hebrew although its influence was strong only after the Second Aliyah (1904-1914); before this, Judeo-Spanish was more significant on the formation of the language, a fact that has been overlooked in this book (as well as by many others). Hebrew was proclaimed an official language in Palestine alongside Arabic and English in 1920, and since the establishment of the State of Israel, Hebrew and Arabic have been the two official languages.

Spolsky refers again in this chapter to the issue of Jewish language by asking "Is Hebrew a Jewish Language?" If Jewish language is based on Rabin's definition "a language variety (a religiolect) that exists in a diglossic situation with Hebrew" (p. 264), then the answer is negative, unless one considers Hebrew of the classical, traditional sources as another

kind of Hebrew. However, there are other features in the definition of Jewish languages as presented above which do not fit the identification of Hebrew as a Jewish language. For instance, its name does not include the Jewish component as in many Jewish typical languages (Yiddish, Judezmo, Judeo-X); it is not necessarily viewed by non-Jews as a Jewish language because many non-Jews, Israeli citizens, use the language fluently, therefore it is not a marker of identity, etc. It should be noted though that the revernacularization and revitalization of Modern Hebrew resembles in many ways the creation of Jewish and many other languages (e.g., Afrikaans).

Spolsky's book is very interesting. The writing is far from a dry academic study. It depicts some stories about other researchers, personal experience, and impressions from various authors. It clarifies the sociolinguistic development of the languages of the Jews during three thousand years of history, and it analyzes the various causes that led to certain developments in each time and location.

I have appraised here just a few issues in this book which are of special interest to me. There is much more additional information to be found regarding the languages of the Jews. I only have a few factual criticisms to make about the book. The biblical manuscripts found in the Dead Sea Scrolls at Qumran are linguistically late compared to the biblical text (p. 20). *Shuk* is a biblical word, not a borrowing from Arabic (p. 72). *Kupat holim* is a health maintenance organization rather than a health fund (p. 72). The equivalent Hebrew expression of *resh galuta* is *rosh hagola* (p. 75). England is discussed in the chapter about the Jews of France. In the discussion about the Jews of Spain, the creation of *muwashahat* is ignored. *Muwashahah* was a bi-lingual secular poem written in one language with the *harjas*, the concluding rhymes, written in another language. The languages used by the Jews involved Arabic and Hebrew in Moslem times, and Hebrew and different forms of Hispano-Romance (Judeo-)Spanish after the Reconquista, all written in Hebrew script. In this context, the author was unaware of an excellent article written by Yom Tov Assis on the languages and script of the Jews of Spain as an expression of their religious and cultural identity (*Peamin* 132 [2012], pp. 57-116; see Ch. 9). I was also surprised to find my name as a source regarding the estimated number of Ladino (Judezmo) speakers in Israel.

Ora (Rodrigue) Schwarzwald

Bar-Ilan University, Israel

LEARNING BIBLICAL HEBREW INTERACTIVELY. Instructor Edition. By Paul Overland. 2 vols. 565, 555 pp. Sheffield: Sheffield Phoenix Press, 2014. Paperback, £26/\$39.50/€29.50. Hardback, £40/\$60/€45, List price per volume.

One of the greatest challenges facing teachers of written languages such as biblical Hebrew is helping students internalize the language. Biblical Hebrew is often classified as a so-called “dead language,” much like other ancient Near Eastern languages such as Akkadian or Ugaritic. This terminology is based on the fact that the language is no longer spoken in the same form by an existing speech community. The treatment of biblical Hebrew as a non-living language is further supported by the fact that competency exams often require only recognition—parsing and translation. Therefore, the need to decode is stronger than the need to be able to speak the language or produce correct forms in written assignments. The problem with this realization—for both students and teachers—is that it can mean students finish their studies without moving beyond recognition, which is only the first stage in language learning. Paul Overland’s *Learning Biblical Hebrew Interactively* seeks to address this issue in a thorough and practical manner, preparing students for the standard requirements in biblical Hebrew competency while simultaneously putting the language in its larger context and offering frequent opportunities for students to practice the element of the language they just learned.

In his introduction for instructors, Dr. Overland explains that his book is a response to teachers requesting resources to implement Second Language Acquisition (SLA) insights as they teach biblical Hebrew. A number of SLA pedagogical practices are included in *Learning Biblical Hebrew Interactively*. One of the goals of a SLA approach is to target multiple learning styles. An example of Overland’s application of this is the vocabulary practice exercises, which give students the opportunity to say the words verbally, and write them on a picture in which each word is represented (for an example, see vol. 1, pp. 52-53). Another essential aspect of a SLA approach is consistently giving students opportunities to use what they’ve learned as well as to recognize it when they see it already written. Throughout the book students are asked to speak and write biblical Hebrew, using simple constructions to address classmates and composing phrases and sentences in the homework exercises. A serialized story based on the biblical Jonah narrative provides continued opportunity for students to use new vocabulary as they learn it. And vivid pictures, even portraying action and feelings, allow students to visualize the language as they read. Cultural and

historical snippets included throughout the book give students the context they need to further picture and internalize the language. For instance, following the Jonah episode in which cargo is tossed overboard, there is a “Did you know that...?” segment explaining the use of large clay vessels called amphorae to transport various goods in the ancient world (vol. 1, pp. 254-266).

One of the more difficult concepts in biblical Hebrew is the verbal system with the various *binyanim* and what can seem to new students like multitudes of exceptions in forms. Overland takes the usual approach of first introducing verbless sentences, and later the G, or *qal*, conjugation of the strong verb. In vocabulary lists, verbs are introduced in their most common forms or the forms used in the exercises for that unit, with the *shoresh* provided in brackets. This equips students to use the words right away in their conjugated forms and to avoid memorizing less common forms (for instance simply memorizing the sound of the root in *qal* perfect 3ms as is so often included in vocabulary lists, even when other forms such as the narrative prefix conjugation are far more common). Questions and opening phrases relevant to the Jonah episodes of a given unit allow students to produce simple sentences using the verbs and verb forms they have just learned (for examples, see vol. 1, pp. 286 and 431). Questions that would logically arise during an explanation of verbal forms are treated in an almost “stream of consciousness” way, with simple explanations provided as confusing or exceptional elements are encountered. This models to students that irregular forms need not disable their use of what they have learned so far. It is only in Volume 2 that the other *binyanim* are introduced (and while the other reference material is the same in both volumes, the full paradigms of the other *binyanim* appear only in vol. 2), as well as forms such as the narrative *wayiqtol*, vav-conversive and jussive. Overland seems to take a primarily tense-based approach to the verbal system, though his explanations of *wayiqtol* and vav-conversive forms as essentially portraying sequential action directs students to a useful way of thinking about translating without being thrown off by different nuances. Overall, the interactive approach for learning verbal forms provides students a learning environment conducive to internalizing the workings of the Hebrew language in a way that is impossible with traditional “parse and translate” approaches.

A number of accompanying online resources are available for both students and teachers. Most significant, especially for students first learning to read the language, are the recordings of the vocabulary and readings. Video files corresponding to each segment provide audio coinciding with the segment material from the book. Each story segment is included in a

PowerPoint presentation that shows the sections of the story with individual audio files embedded, so students can listen as many times as they need in order to master the pronunciation. Like the exercises throughout the book, the online resources appeal to multiple learning styles. Visual learners can see the text and accompanying pictures, aural learners can hear the texts read, and verbal learners can repeat the pronunciation and practice talking about the pictures. Because the online resources are basically scans from the textbook, the primary way they add to the books is by providing the audio in an easily accessible format. For instructors, additional limited-access resources are available by contacting Dr. Overland via the website www.learningbiblicalhebrewinteractively.com. These include evaluation materials, additional exercises, and vocabulary audio files. The vocabulary audio files will soon be available online.

Paul Overland offers the most thorough and involved presentation of biblical Hebrew to date using a SLA approach. His is not, however, the first or only such presentation. Cook and Holmsteadt's *Beginning Biblical Hebrew* also takes SLA principles as the basis for their grammar and illustrated reader. Theirs is a more concise presentation, with 50 lessons covered in only 139 pages. Grammar presentations are complemented by exercises in the accompanying reader, which is replete with color pictures, readings and exercises based on well-known narrative passages from the book of Genesis. Overland's *Learning Biblical Hebrew Interactively* offers a far more comprehensive presentation, walking students through the language step by step with enough detail that one could feasibly "teach themselves," as long as a tutor was available to provide feedback on assignments. I have to admit, when I first opened these books, the sheer volume of information seemed daunting. There are only eleven units, but each unit includes multiple modules, and each module includes multiple segments. Once one spends some time in the volumes, however, they begin to feel like home. The exercises and explanations draw the reader into the learning process, making these volumes a wonderful choice for any instructor seeking an interactive textbook for teaching biblical Hebrew at the college level.

Jody Washburn

University of California Los Angeles

מדינת ישראל משרד החינוך האגף לחינוך מבוגרים פרסומי האגף

הד האולפן החדש, גיליון 102 – קיץ תשע"ד 2014

העורך: ד"ר עידו בסוק
יושבת ראש המערכת: מגי קורן
חברי המערכת: ד"ר שרה רובינשטיין, ד"ר ריקי בליבוביץ, רינה זסלבסקי, יהודית גיגי, יהודית אסרף, בלהה נעים, אפרת גובר, ציפי מזר

תוכן העניינים

נושא במוקד: עלייה וקליטה של יהודי אתיופיה

שרה רובינשטיין – אתגרי קליטתם הלשונית של עולים מבוגרים יוצאי אתיופיה בשנים 1998-2003

אורלי קיים – חסמי לשון אצל עולות מאתיופיה בנתניה – ניתוח-מקרה
רונית וינטראוב - פדגוגיה בהוראת עולים ממוצא אתיופי – מבט אישי
ריקי בליבוביץ – שני סיפורים על תלמידים מאתיופיה
'גשר לעבור גאולים' – יצירת הבנה הדדית בין העולים מאתיופיה לחברה הישראלית – ראיון עם הרב מנחם ולדמן
תלמיד-עולה שהפך למורה ושליח – ראיון עם אגרו קאסה, מורה ליהדות לפלאשמורה באתיופיה ובארץ

מחקרים בקליטת העלייה

אורלי יעקובזון ואיילה כהן - פרקטיקת מדיניות לשילובם התעסוקתי של עולי הפלאשמורה המתגוררים במרכזי הקליטה באמצעות הכנת 'מערך תעסוקה'

מחקרים בלימוד הלשון ורכישתה

טובי רומנו – התועלת בשימוש בטקסט מנוקד בהוראת עברית כשפה זרה למבוגרים דוברי אנגלית (מחקר תאורטי)
שרון ערמון-לוטם – להיות ילד דו-לשוני: מיתוסים בראי המחקר

דרכי הוראה

אמנון ברוק ואלנה בריסביץ' – 'כואב לי ראש' – על הקניית השימוש בתווית היידוע ללומדי עברית ששפת אמם רוסית
אירנה בלנקי וברוריה מרגולין – פרויקט מקוון בינלאומי 'לומדים עברית' – יוזמה משותפת לוינסקי-אמסטרדם'
תמר ס' דרוקר – בלי פוליטיקה, בבקשה – האומנם?

חיי האולפן

גירמי ביימה – מורים לעברית ששפת אמם אינה עברית

העברית שלנו

אריה אולמן – חלומות באספמיה או chateaux en Espagne?

לשון בראי הספרות

רות בורשטיין – לשונן של מטפלות זרות במחזאות ובספרות

תולדות הנחלת הלשון

יפה ישראלי – כינויי עובדים בראי ספרות חז"ל בטקסטים ללימוד עברית כשפה חיה
בכורדיסטאן האיראנית
צפורה שחורי-רובין – 'מפי עוללים וינקים יסדת עז': כיצד תרמו ילדי הגן בירושלים להפצת
הלשון העברית

ספרים

ריקי בליבוים – בדק הלשון וחיזוק יסודותיה (על *בראשית היה השפה* מאת עוזי אורנן)
רחל טוקטלי - דינמיקה של חליפין? היבטים חדשים בהתערות עולי רוסיה בארץ (על *'דושים'
בישראל – הפרוגמטיקה של תרבות בהגירה*, קובץ מאמרים בעריכת יוליה לרנר ורבקה פלדחי)
חגית חובב - מדבריות סודן וצחיחות השיכונים: הסתגלותם של העולים מאתיופיה לחיים בארץ
מנקודת ראות פסיכולוגית ופסיכיאטרית (על היבטים חברתיים, תרבותיים וקליניים של עולי
אתיופיה בישראל, קובץ מאמרים בעריכת נמרוד גריסרו ואליעזר ויצטום)

מדינת ישראל משרד החינוך האגף לחינוך מבוגרים פרסומי האגף

הד האולפן החדש, גיליון 103 – חורף תשע"ה 2015

העורך: ד"ר עידו בסוק
יושבת ראש המערכת: מגי קורן
חברי המערכת: ד"ר שרה רובינשטיין, ד"ר רבקה בליבוים ז"ל, רינה זסלבסקי,
יהודית גיגי, יהודית אסרף, בלהה נעים, ציפי מזר

תוכן העניינים

דבר ראשון

העורך – עלייה המונית, על אף הכול

נושא במוקד: גלי העליות האחרונות

ואדים דוברומיסלין – השתלבות מהגרים בישראל: מבט השוואתי על גלי ההגירה האחרונים
רן יורסקי – העלייה בת זמננו מאמריקה הלטינית לישראל: אידאולוגיה, אתניות ודת
מאיה שורר-קפלן – קהילת אורוגוואי, מהגריה ועוליה: מאפיינים ומגמות מרכזיות
העורך - קליטת עולים מצרפת באשדוד (כתבה)
סבטלנה צ'אצ'אשווילי-בולוטין וסבינה ליסיצה – נייר עמדה: תלמידים יוצאי צרפת במערכת
החינוך בישראל

מחקרים בקליטת העלייה

אנה קוטיקוב-אוליאל – התקשורת בשפה הרוסית בישראל – משא ומתן על זהות
גילזה דקס – משחקי מראות: לבטי זהות וצריכת 'חדשות' בקרב עולים בישראל
אורלי קיים וטיאנה הירש – בחירות קשות: מדיניות השפה בקרב משפחות עולים דוברי אנגלית
בישראל

סוגיה לדיון

אילנה שפיזמן – הפרטת עידוד העלייה

טכנולוגיה בהוראה

ציפי מזר – חדשון בעברית קלה במרשתת
דולי לוי ודרורית רם – קידום מיומנות השיחה בעברית כשפה נוספת בקרב סטודנטים
ממדינה אחרת בסביבה מתוקשבת

הוראת עברית בחו"ל

רונית אנגל – הקניית התרבות הישראלית ללומדי עברית בארצות הברית

שפה וחברה

אושרי זיגלבוים – בין גלובליזציה לשמות פרטיים: השתקפות הגלובליזציה בבחירת שמות
פרטיים לילדים יהודים בישראל מתחילת המילניום
אסתר בהט – אכילה ושתייה – מטפורות לתאבון

תולדות הנחלת הלשון

ורד טוהר – של מי הסיפור הזה? הבניית אתוס לאומי באמצעות סיפור עממי במקראות ללימוד עברית

דרכי העברית

אריה אולמן – למה קראו לשפת העם 'לשון חכמים'?
אורה (רודריג) שוורצוולד – ישן, חדש ומתחדש בעברית בת-זמננו

עולים יוצרים

מיכאל מירושניק – שירים ('אינני יודע אם יש כאן תקווה', 'רווק', 'בית עלמין', 'אזופ')

סקירות ספרים

סמדר ברק – סדנא דאישה חד הוא... (על נשים והגירה: אמנות ומגדר בעידן טרנס לאומי מאת טל דקל)
רחל טוקטלי – הצבר הקוצני מחפש זהות (על פנים: כתב עת לתרבות וחברה, גיליון 66)
רחל טוקטלי – גישושי התקרבות באינטרנט (על הגירה, גיליון 3)
עדה הרצברג – הגאון שלא מיצה את עצמו (על חמש עטרות: ד"ר אהרן מזיא, 'רופא הלשון העברית', מאת סמדר ברק)

על מות

על ד"ר רבקה (ריקי) בליבוים ז"ל – גלי הומינר ושרה ישראלי; שרה רובינשטיין

כנסים וקורסים עתידיים

כנס 'עברית בקוונה תחילה'
קורסים של אקדמיה מקוונת



חלקת לשון

כתב עת לבלשנות עיונית ושימושית

גיליון 46

תשע"ד
(2014-2013)

חלקת לשון | a

תוכן העניינים

דף	נושא אילני ופנינה טרומר	דבר העורכות
ה'	הנחיות להגשות מאמר לפרסום בחלקת לשון	
4	פרופ' רפאל (רפי) ניר ז"ל – דברים לזכרו	
5	מאיה פרוכטמן	
	רחל רוזנר	
	העברית הקלאסית	
8	אירנה בלנקי	פועלי קיום במקום בלשון התנאים
28	ליאורה גרילק	שמות חתומי י: במכללתא דרבי ישמעאל
	העברית של ימי הביניים	
39	יפה ישראלי	עונ שער רצון בארמית-יהודית חדשה בניב סקיד
	העברית החדשה והעברית בת ימינו	
58	אבי גבורה ורמה מנור	סמן השיח בעצם בראשית שלוחות פונקציות מבניות, קוגניטיביות ואינטראקטיביות
86	בת-ציון ימיני	תמורות בתחביר השירה המאוחרת של לאה גולדברג והשפעתן הפואטית
114	אורה (רוזריק) שורצולד	מילים נדירות ונצרות מיוחדות בזרם העברי
	העברית ושפות אחרות	
137	נטלי אקון	מעמד השפה העברית בעידן הגלובליזציה – עין משווה בין הוראת הלשון העברית בישראל ובין הוראת הלשון הצרפתית בצרפת
	הוראת כתיבה אקדמית	
157	ברוריה מרגלית וחנה עזר	איכות הכתיבה הטיעונית של סטודנטים יהודים (L1) ושל סטודנטים ערבים (L2) במכללות לחינוך בישראל
	סקירת ספרים	
179	אלדעה ויצמן	על: זהר לבנת, Dialogue, Science and Academic Writing
188	לבה חרל"פ	יהודה חיוג' – אבי הדקדוק העברי המדעי על: עלי ונדד ודניאל סיון / שלושת ויבורי הדקדוק של ר' יהודה חיוג' במקורם הערבי ובתרגומם לעברית חדשה – מהדורה ביקורתית
196	עדנה לאוזון	חיבת נוח לשוניות על: מרית כרמל (עורכת) מילון בן יהודה שטראסה - ייקית מרוברת בארץ ישראל Sabre Deutsch - Das Lexicon der Jeckes
D-M	תקצירים באנגלית	



HELKAT LASHON

A JOURNAL FOR THEORETICAL AND APPLIED LINGUISTICS

VOLUME 46

2013-2014

TABLE OF CONTENTS

Noga Ilani and Pinna Trommer Editors' Preface

Instructions for Article Submissions

In Memory of Prof. Rafael (Rafi) Nir

Maya Fruchtman

Rachel Rosner

Classic Hebrew

Irena Blanki Verbs of Existence in the Place in Tannaitic Hebrew

Liora Grilak Nouns Following the Pattern qatlan/meqattelan
in Mekhilta of Rabbi Ishmael**Medieval Hebrew**Yaffa Israeli The Piyyut (Liturgical Poem) Et Sha'are Ratson
in the Saqqiz Dialect of Jewish Neo-Aramaic**Modern and Contemporary Hebrew**

Avi Gvura The Discourse Marker Be'etsem – On Television

and Rama Manor Interviews: Structural, Cognitive and Interactive

Bat-Tziyon Yemini Functions Syntactic Changes in the Late Poems of
Leah Goldberg and Their Poetic AffectsOra (Rodrigue) Rare Words and Special Forms in Israeli Folksongs
Schwarzwald

Hebrew and Other Languages

- Nathalie Akun The Status of the Hebrew Language in an Era of
Globalisation: A Comparative Analysis between
Hebrew-Language study in Israeli Schools and
French-Language Study in French Schools

Teaching Academic Writing

- Bruria Margolin The Quality of Argumentative Writing of
and Hanna Ezer Jewish (L1) and Arab (L2) Student-Teachers in Israel

Book Reviews

Abstracts



חלקת לשון

כתב עת לבלשנות עיונית ושימושית

גיליון 47

תשע"ה
(2015-2014)

חלקת לשון | a

תוכן העניינים

ד"ר	נוגה אילני ופנינה טרומר	דבר העזרות
ה'	הנחיות להגשת מאמר לפרסום בחלקת לשון	
	העברית הקלסית	
	שירן רמנו	מי לית שאלה – מילת השאלה מי בפונקציות הלא-שואלות שלה בתורה
1		
	העברית החדשה והעברית בת ימינו	
26	אורנה בן-נתן ואבי גבורה	על משמעות הצירוף כמה שלא בעברית המדוברת והמקוונת
45	ברוריה מרגולין	יצירת קישורות בלשון הסיפורת העברית החדשה – הלכה ומעשה
69	עדיה שר	"יש מלים, יש מלכודת": עין ביצירתו של שלום עליכם
	אוריינות לשונית	
97	חנה אבני-שיין	תפיסת האוריינות של ילדים בבית הספר היסודי: מבט התפתחותי
	חקר השיח	
120	והר לבנת	דיאלוגיות בשיח הפוליטי: אל מי דיבר נתניהו במאום בר-אילן?
	מדיניות לשון	
143	עירית השכל שחם ומזל שינאק	הוראת לשון בישראל – בין חזון למציאות
189	שלמה כרמי	הגות של מדיניות לשונית
	סקירת ספרים	
225	רות בורשטיין	"אני הלשון", תומכיו ומתנגדיו: הפולמוס על תחזית הדיבור העברי בדיקת לאידאולוגיה הציונית
242	קרן דובנוב	על: גלילה מור / כיצד מתארים: עיוני תחביר ומשמעות בעברית בת ימינו
	אילאיל יציב-מליבר	על: מלכה מוצניק וצבי סדן (צגיה סאסאקי) (עורכים) / מחקרים בעברית החדשה ובלשונות היהודים
253		מוגשים לאורה (חדרש) שורצולד
		על: אליעזר בן-רפאל ומרים בן-רפאל / Sociologie et sociolinguistique des francophonies israéliennes
0-0	חקצרים באנגלית	



HELKAT LASHON

A JOURNAL FOR THEORETICAL AND APPLIED LINGUISTICS

VOLUME 47

2014-2015

TABLE OF CONTENTS

Noga Ilani and Pnina Trommer	Editors' Preface	ד'
Instructions for Article Submissions		ה'

Classic Hebrew

Shiran Romano	Who that Doesn't Ask a Question	1
---------------	---------------------------------	---

Modern And Contemporary Hebrew

Orna Ben Natan and Avi Gvura	The Phrase Kama She'lo in Spoken and Online Hebrew	26
Bruria Margolin	Cohesion in Modern Hebrew Prose	45
Edith Sher	"There are Words, and There are Words!": A Study of Avraham Shlonsky's Children Writings	69

Language Literacy

Hana Avni Schon	Perceptions of Literacy among School Children of Different Ages	97
-----------------	--	----

Discourse Analysis

Zohar Livnat	Dialogicity in the Political Discourse: Who Was Netanyahu Addressing in his Bar-Ilan Speech?	120
--------------	--	-----

Language Policy

Irit Haskel Shaham and Mazal Sheniak	The Unfolding of a Language Policy	143
Shlomo Karimi	"Vaad ha-Lashon" and the Controversy about the Revival of Hebrew in the Light of the Zionist Ideology	189

<u>Book Reviews</u>	225
----------------------------	-----

<u>Absracts</u>	D-O
------------------------	-----

INFORMATION FOR CONTRIBUTORS

Hebrew Higher Education welcomes manuscripts of articles concerned with the methodology and pedagogy of teaching modern and biblical Hebrew language and literature. Manuscripts may be in English or in Hebrew. All articles must be accompanied by an English abstract of 100–200 words. Hebrew Higher Education is a peer-reviewed journal. Manuscripts submitted for publication may not have been published elsewhere.

All manuscripts must be submitted as Word documents. Font: For English – Times New Roman font, and for Hebrew – David font. Font size: 14. The alignment of the text should be justified, and the line spacing should be exactly 16. Do not use tabs, but indent first line by 0.25". The margins should be 1.25" on each side. Indexes and tables should be submitted in the same manner, but if not possible, authors should fit the information into a standard sized page and send a hardcopy to the editor in addition to the electronic version. Citations and notation should be numbered and spaced conventionally, and be placed as footnotes at the bottom of the page. Contributors should send their articles as a Word attachment to an email to HHE editor, Adina Ofek: aofek@binghamton.edu. Revisions and corrections should be sent in the same manner.

Footnote format and general rules of style should follow the University of Chicago's *A Manual of Style*. Hebrew and Greek quotations should be in the original scripts, except for isolated words and book titles. Words can be vocalized to the extent necessary for comprehensibility.

Individual articles from Hebrew Higher Education may be freely photocopied for personal use and for use in non-copyrighted reading packets, so long as the source is acknowledged. Authors may freely reprint their own articles in other copyrighted publications, if they acknowledge the source and send notice of the reprinting to the editorial office.

