

## הפוטנציאל הרב-אמנותי של טקסט ספרותי ומימוש –

### עיון, עיצוב דרכי-קריאה ודרכי-הוראה

1\*

#### תקציר

המאמר מתבסס על התאוריה של אי-מוגדרותו של הטקסט הספרותי (איזר), על תפיסת הקורא – כאמן מבצע (צורן והולברוק), על תפיסות פוסט-מודרניות של הקריאה ככתיבה מחדש, ועל הגישה, שהטקסט הוא תלוי-קורא, והוא נוצר רק במפגש עם הקורא.

המאמר טוען, שביצירות-ספרות רבות מצוי פוטנציאל אמנותי נסתר שניתן לזהותו – על-פי מאפייני-הטקסט הספציפי, ולממשו באמצעות אמנויות, כגון: דרמה, פנטומימה, מוזיקה, ציור וכדומה.

באמצעות מתודה זו ניתן לחזור ולעיין ביצירה ולגלות פרשנות מקורית ותובנות רעננות, שלא היו עולות בניתוח ספרותי רגיל. ממתודה זו נגזרת קריאה פעילה של טקסט במונח רחב, שיש בה משום "קום ועשה"; וכן משתמעת ממנה הוראה יצירתית, המתבססת על ערנות להוראות-קריאה סמויות שמצויות בטקסט.

המתודה עשויה לטפח ולפתח אצל הקורא מעין ראייה תלת-ממדית של הטקסט הספרותי, בהקשר הפוטנציאל האמנותי הנסתר שמצוי בו. כמו-כן, מצביע המאמר על קריאה פעילה בקהיליה ספרותית, וכך הוא מהווה נדבך נוסף לצד מודל הקריאה המקובל.

המאמר מציע דוגמאות להפעלת מתודה זו.

**תאריכים:** פוטנציאל רב-אמנותי של טקסט ספרותי; מטפורה אינטרטקסטואלית; מוטיבים בטקסט ספרותי כהוראות-במה; חשיפת מבנה בינרי; חשיפת תבנית סמויה.

**מילות-מפתח:** פוטנציאל רב-אמנותי של טקסט ספרותי; מטפורה אינטרטקסטואלית; מוטיב כהוראות במה; פריצת גבולות הטקסט; חשיפת מבנה בינרי; חשיפת תבנית סמויה; פעילות על טקסט; משירי הבן האובד / ל' גולדברג; ארוחת בוקר / ז' פרוור; אתרוגו של אותו צדיק / ש"י עגנון; דני גיבור / מ' ילן-שטקליס; אמא שומרת / י' אטלס; משהו חמור עומד לקרות בכפר הזה / ג' מרקס.

1. מאמר זה הנו המשך ופיתוח של המאמר: א' אזולאי, 'הפוטנציאל של הטקסט הספרותי ומימושו בדרך יצירתית', עלון למורה לספרות, 11 (תש"ן), עמ' 91-99.

## 1. מבוא

### 1.1 כללי

ביצירות ספרותיות רבות קיים פוטנציאל פרפורמטיבי אחד או יותר שניתן לממשו. במאמר זה אני מבקשת להצביע על מתודת-עיון יצירתית בטקסט ספרותי. מתודה זו מנסה לזהות בטקסט יסודות, שיש בהם פוטנציאל למימוש הטקסט באמצעים אמנותיים שונים, כגון: דרמה, פנטומימה, ציור, מוזיקה ועוד. שיטה זו מכינה את הטקסט לצורך מימושו הספציפי – על-פי היסוד האמנותי המצוי בו, וקוראת את הטקסט תוך מימוש הפוטנציאל שזוהה.

הפוטנציאל הוא כוח מסוים של סוגי-אמנות שונים, כגון: דרמה, פנטומימה, ריקוד, ציור, מוזיקה, שהטקסט הספרותי עשוי לטמון בחובו. את הפוטנציאל הזה ניתן לאתר ולזהות, ואז להכין את היצירה לקראת מימושה על-פי אותו כוח או כוחות נוספים שזוהו בו; למשל, המחזה של טקסט, שמצויים בו יסודות דרמטיים, או ציור של טקסט אחר, שניכרים בו יסודות ציוריים. מימוש הפוטנציאל האמנותי הספציפי ממחיש את היסוד האמנותי הייחודי, שחבוי בטקסט הספרותי שעוסקים בו, ומוסיף היבטים חדשים לפרשנותו.

המתודה, המוצעת במאמר זה, מאפשרת הבנה מחודשת של היצירה בדרך-לימוד, המשתפת את הקורא בתהליך יצירתי, שנובע מהטקסט עצמו. היא מובילה לתובנות רעננות חדשות על היצירה ומזמנת גם דרכי-הוראה מגוונות, אשר הקוראים משתתפים בהן. התובנות, העולות מהשימוש במתודה, לגיטימיות בתורת הפרשנות, ואי-אפשר להתעלם מהן, כאשר מכינים את הטקסט לקראת מימושו. תובנות אלה לא עולות בהכרח במהלך עיון, שמבוסס על פרשנות על-פי תורת הספרות. למעשה, מתודה זו תואמת, במידה מסוימת, את עניין המפתח הדידקטי<sup>2</sup> (ריבלין) ואת המפתח הפרשני של הטקסט.<sup>3</sup>

המאמר מניח אפשרות לקיומה של קריאה פעילה, בקהיליה של תלמידים או סטודנטים לספרות, שעוסקים יחדיו בקריאת-טקסט, והוא ענף, הקשור לתאוריה של תגובת הקורא (reader response).<sup>4</sup> שיתוף-הפעולה בין הקורא ליצירה על-פי מתודה זו אינו מתמצה בהנאה אסתטית בלבד, אלא תובע, כאמור, את זיהוי הפוטנציאל האמנותי הספציפי, שמצוי ביצירה מסוימת, הוכחת קיומו, הכנת הטקסט לקראת מימושו ומימוש פוטנציאל אמנותי המצוי בטקסט. להשלמת שיתוף הפעולה בין הקורא לטקסט – מוצא הקורא את עצמו עובר ממצב סביל כקורא – למצב פעיל ויוצר באופן אמנותי.

2. ראו: א"א ריבלין, **מפתח דידקטי**, אוניברסיטת תל-אביב תשכ"ט, עמ' 3.

ריבלין מגדיר את המפתח הדידקטי כך: "המפתח הדידקטי מעוצב על-פי יסוד ספרותי המצוי באספקט מסוים של היצירה בעוצמה כזאת, שיש בה משום יכולת הקרנה על כל היצירה כולה. יסוד ספרותי חזק זה יכול להיות מוטיב, או דמות, שם היצירה, שמות הדמויות, רקע ביוגרפי... הנחת היסוד היא שאכן מצוי מפתח כזה בכל יצירה"

3. ראו: ו' טוהר וא' אזולאי, 'מראה, מראה ומראות שתייה – דרכי קריאה במחרוזת שירי "ילדות" ללאה גולדברג', **שאנן**, יב (תשס"ז), עמ' 135-111.

4. ראו: ו' איזר, 'אי מוגדרות ותגובתו של הקורא בסיפורת', **הספרות**, ו (21) (תשל"ה), עמ' 15-1.

R. Ingarden, 'Artistic and aesthetic values', **The british journal of aesthetics**, 4 (1964), pp. 198-213.

ר' אינגרדן, ערכים אמנותיים ואסתטיים, מ' ברינגר, **סובב ספרות: מאמרים על גבול הפילוסופיה ותורת הספרות והאמנות**, ירושלים תש"ס, עמ' 276-264.

הגישה המוצעת בזה – עשויה לפתח ולטפח ראייה תלת-ממדית ומרחבית של הקורא את הטקסט, ואף פונה אל הכוח המדמה שלו. העבודה בטקסט בדרך זו עשויה להביא לפלורליזם מחשבתי, ותמנע את השתעבדות היצירה הספרותית לשבלונות מסורתיות. ניתוח הטקסט במתודה זו פותח אפשרויות נוספות לפרשנות, הנובעות מפערי-מידע, אשר על הקורא (היוצר) להשלימן, פעמים – בשל אי-מוגדרותו של הטקסט. השלמה אישית זו מאפשרת כיווני-מחשבה רבים מקוריים, שלא תמיד יעלו בדרך של ניתוח ספרותי רגיל.

עלי להדגיש, שאין בכוונתי לומר, שמתודת-קריאה זו באה במקום מתודת-קריאה מקובלת, אלא היא נדבך לעיון שונה, שעשוי לזמן רובד פרשני מקורי.

לשם הדגמת המתודה המוצעת – אשתמש בדוגמאות, שחלקן מבוססות על יצירות-ספרות, שמקובל לראות בהן ספרות קלסית, וחלקן – על יצירות, שנמנות על ספרות-ילדים קלסית ומודרנית.

## 1.2 זיהוי המאפיינים של כל פוטנציאל והתבוננות, שניתן להפיק ממימוש

נראה לי, שלכל 'פוטנציאל', האמור להתגלות ביצירה ספרותית כפי שהנחתי – יש דרכי זיהוי על-פי המאפיינים שלו, הנובעים ממהותו וטבעו. באמצעות 'המימוש' שלו – ניתן להגיע לתבונות חדשות, המאפיינות את הפוטנציאל הספציפי. כך, למשל, את 'הפוטנציאל' של **הדרמה** ניתן לזהות על-פי מאפיינים של דיבור ישיר; על-פי התרחשות בהווה בזמן מוגדר ובמקום נתון; על-פי קיומו של קונפליקט בטקסט ועוד. באמצעותו ניתן יהיה לשבור את 'הלינאריות' של הטקסט ולזהות קונפליקטים ודיסוננסים, החבויים בלבם של הגיבורים.

'פוטנציאל' של **פנטומימה** ניתן יהיה לזהות בדרכים הבאות:

באמצעות קיומו של האני הרואה וגיבור אחר שמצוי בטקסט; באמצעות ריבוי של תנועות רבות מוגזמות עם מתן פשר לאותן תנועות.

ניתן יהיה להגיע לתבונה של ייצור מערכת יחסים באמצעות שפת-גוף, ובמיוחד – מצבים של ניכור ולעג.

'פוטנציאל' של **ציור** ניתן יהיה לזהות על-פי תיאורים חזותיים מפורטים של דמות, מקום או חפץ; או על-פי צורה גרפית של שיר, שאותה ניתן לזהות תוך הסתכלות במבנה הגרפי של הטקסט; או תוך הסתכלות בטקסט על-ידי הפיכתו לכיוונים שונים. כך ניתן יהיה לעמוד על הקשר בין התוכן לבין המבנה הגרפי או הציורי של השיר. לעתים הטקסט של השיר מצייר ציור, שאם נלך בעקבות התיאור, או נדמיין אותו – נוכל לזהות ציור מוכר וידוע, שחבוי בין שורות הטקסט.<sup>5</sup>

'פוטנציאל' **מלודי** ניתן יהיה לזהות, כאשר טקסט ספרותי מזכיר לנו טקסט אחר בעל לחן מוכר; ניתן יהיה להבחין בכך לפי שורות דומות בטקסט של שיר מסוים ובטקסט של שיר אחר בעל לחן מוכר; או לפי משקל דומה בין שני השירים; או לפי דמיון בסיטואציות בין שני השירים: דמיון

5. במקביל לכך, יכול להיות פוטנציאל סיפורי לציור, כאשר הציור מספר סיפור, שאותו ניתן לזהות בין השאר לפי כותרת הציור או על-פי קשר בין מספר אלמנטים בציור או על-פי התפתחות דינמית של העלילה שבציור.

במשפטים הראשונים; דמיון במילות מרכזיות או קשר אחר בין שני השירים. ההשוואה בין שני השירים עשויה ליצור מטפורה באמצעות השיר האחר<sup>6</sup>, והמנגינה יכולה ליצור הדגשה של שורות **חשובות בשיר** – באמצעות חזרות על שורות אלה.<sup>7</sup>

לסיכום: על-ידי מימוש 'פוטנציאל' דרמטי, פנטומימי, ציורי ומלודי – ניתן לשבור את הלימוד הלינארי של הטקסט הספרותי ולהעשירו באלמנטים, שמאפיינים סוגי-אמנות אחרים, שאינם יכולים לבוא לידי ביטוי בטקסט הספרותי בגלל אופיו ומגבלותיו.

לפוטנציאל פרפורמטיבי זה אפשר לקשר את האינטרטקסטואליות, הטוענת לעירוב של טקסטים שונים בתוך יצירה ספרותית אחת.

במאמר זה אנסה לעמוד ביתר-פירוט על המאפיינים של 'הפוטנציאלים' שהזכרתי לעיל תוך הדגמתם; תוך זיהוי המאפיינים המיוחדים של כל פוטנציאל; תוך התייחסות לתובנות, שניתן להפיק ממימוש הפוטנציאל של תחומי-אמנויות שונים, שמצויים בטקסט הספרותי.

נראה לי, שבנוסף, ניתן לחשוב על גילוי פוטנציאלים פרפורמטיביים נוספים ועל תובנות נוספות, שניתן להפיק מכל פוטנציאל, וניתן יהיה לפתח תאוריה עיונית בעקבות הממצאים.

### 1.3 התאמה לתאוריות עיוניות

הצעתי לזיהוי 'הפוטנציאל הפרפורמטיבי' בטקסט הספרותי לשם הכנת הטקסט לדרמה או לפעילות כלשהי למימושו על-ידי הקורא – עומדת בהתאמה לתאוריות, שדנות בקשר בין קורא לטקסט ובמקומו ובתפקידו של הקורא במערכת זו.

בהקשר זה ראויות לציון מספר גישות מודרניות ופוסטמודרניות על יחסים בין טקסט לקורא ועל המנדט, שניתן לקורא בבניית הטקסט הספרותי, כגון: הגישה, שהטקסט תלוי-קורא, שלא קורא אין טקסט;<sup>8</sup> שכל קורא מביא את עולמו ואת ידיעותיו אל הטקסט; שאין טקסט, שעומד בפני עצמו, אלא רק טקסט ליד טקסטים אחרים;<sup>9</sup> שהטקסט הוא תלוי-קונטקסט;<sup>10</sup> שהקורא הוא אמן מבצע<sup>11</sup> (רחל צורן וג'קסון הולברוק). זהו היבט מיוחד, שנגזר במידה מסוימת מאי-מוגדרותו של הטקסט ובעקבות גישתו של אינגרדן, העוסק ב"קריאת יצירת הספרות כמימוש"<sup>12</sup>.

6. זוהי מטפורה אינטרטקסטואלית, שנוצרת באמצעות הדהוד של טקסט בטקסט אחר. להרחבת מושג זה ראו א' אזולאי, **יצירה ביצירה עשויה: אינטרטקסטואליות ברומנים של עמוס עוז**, נתיבות תשס"ו, עמ' 293-295.

7. חיבור המנגינה לשיר – מאפשר את הפנמת השיר וזכירתו.

8. R. Barthes, 'Theory of the text', R. Young (ed.), **Untying the text**, Boston 1981, p. 42;

R. Barthes, **Selected writings**, London 1983.

Kristeva J., **Revolution in poetic language**, New York 1984.

9. G. Genette, **Palimpsestes**, Paris 1982, p. vi.

10. R. Beach, 'Constructing real and text worlds in responding to literature', **Theory Into Practice**, 37, 3 (1998), pp. 176-185.

11. ראו ר' צורן, **הקול השלישי**, ירושלים תש"ס, עמ' 80-81. ראו גם J. Holbrook, **The reading of books**, London 1946.

12. ראו לעיל הערה 4.

ביץ'<sup>13</sup> איננו מסתפק בגישה, שניתן להבין טקסט כלשהו ליד טקסט אחר, אלא הוא דן גם בטקסט, שמצוי ב'קונטקסט' כלשהו. במאמרו הוא עוסק ב'קונטקסט' של כיתה, של קבוצת קוראים שדנה בטקסט. להערכתו, 'קונטקסט' יכול להיות רחב יותר, עשוי, כמובן, להיות קשור גם לטקסט, לספר, שמצוי בו הטקסט, או קשור לז'אנר, שעליו הוא נמנה. 'הקונטקסט' עשוי להיות קשור גם לקורא, לקהל ספרותי רחב, שקורא את הטקסט, וגם למציאות, שבצלה נכתב הטקסט, או שבצלה קורא הקורא את הטקסט.

לעתים, אירוע, שהתרחש בזמן מסוים ובמקום מסוים, קובע דרך קריאה מיוחדת ופרשנות מקורית, והטקסט מואר מכוח זה באור חדש ומתפרש מתוך הקונטקסט הספציפי. ביץ' עוסק, כאמור, בקונטקסט של כיתה ושל קבוצת קוראים, אשר יחדיו דנים בטקסט.

גם מאמר זה ידון בתהליך זיהוי הפוטנציאל הפרפורמטיבי ומימוש בקונטקסט של קבוצת קוראים.

אוסטין<sup>14</sup> טוען, שמצויות מילים מפעילות בעלות פוטנציאל פרפורמטיבי.

הוא מציע בספרו תפיסה חדשנית לגבי תפקיד המילים:

על-פי התפיסה המסורתית נראה היה, שצריך לתפוס את המילים בראש ובראשונה כמייצגות דברים בעולם, ואת המשפטים – כמעבירים תוכן אמיתי או שקרי.

אוסטין "ממיר" בספרו את התמונה הזאת של השפה בתמונה אחרת, המציגה באופן משני את העובדה, שטוענים טענות עם מילים ומצביעים על העולם בעזרתן.

לפי אוסטין, בראש ובראשונה עושים דברים עם מילים, ולכן יחידת המשמעות המהותית להבנת השפה אינה מילה או טענה, אלא "מעשה דיבור"<sup>15</sup>.

מאמר זה טוען, שניתן "לעשות דברים", דהיינו, לממש טקסט ספרותי באמצעות ז'אנר אמנותי אחר על-ידי זיהוי 'הפוטנציאל' האמנותי בטקסט הספרותי והכנתו לקראת מימוש הפוטנציאל הספרותי שמצוי בטקסט.

אוסטין שואל:

איך "עושים דברים" עם מילים?

מאמר זה אכן ינסה להראות, איך עושים זאת עם טקסט ספרותי.

בהקשר זה ראוי לציון ספרה של פטרישה אוסבורן "*Poetry by doing*",<sup>16</sup> שמציג פעילויות (למשל, דרמה, ציור וכדומה) על השירה. היא מציגה בספרה דוגמאות שונות לכך, וגם מאמר זה יציג עשייה בטקסט ספרותי וחזרה אליו עם תובנות פרשניות חדשות.

13. ראו: ביץ' (לעיל הערה 10).

14. J. L. Austin, *How to do things with words*<sup>2</sup>, Cambridge 1975.

ג"ל אוסטין, *איך עושים דברים עם מילים*, תל-אביב תשס"ו.

15. שם (גב הספר).

16. P. Osborn, *Poetry By Doing: New Approaches to Reading, Writing and Appreciating Poetry*, Illinois 1991.

ח' פדייה טוענת טענה דומה על אודות עיון בטקסטים קבליים: לדבריה, בטקסטים קבליים נדרש הקורא 'לדמיין' את הטקסט. לפי דבריה, "היכולת לאסוף בהקשבה את כל הפרטים ואחר להיפרד מן הסדר בו נמסרו ולהיות מסוגל לחוותם באופן חזותי מידי, ראשוני, כאחדות תמונתית היא יכולת ההקשבה לחיבור הקדוש. בה גם טמונה יכולת ההתגלות מחדש".<sup>17</sup>

לטענתי, דבריה של פדייה נכונים גם לגבי טקסט ספרותי. ואכן, גם כאשר הקורא מעיין בטקסט ספרותי, הוא צריך לפעול פעולות כלשהן – כדי לדמיין את הטקסט לצורך פרשנותו. פדייה עוסקת במאמרה בדמיון וביכולת להיפרד מן הסדר, אשר בו נמסרו הדברים, ולארגנם בסדר אחר.

להלן אנסה להוכיח את התקפות של עניין זה גם לגבי טקסטים ספרותיים אחרים, ואנסה לשרטט במאמר דרכים מגוונות להתבונן בטקסט ולדמיינו, תוך שימוש בפוטנציאל שקיים בטקסט ובמימושו. במאמר זה אצביע על אפשרות לשבור את הלינאריות של הטקסט הכתוב ועל דרכים מגוונות לדמיין את הטקסט הספרותי, על-פי כוחו המהותי.<sup>18</sup>

## 2. פוטנציאלים רב-אמנותיים של טקסטים שונים

### 2.1 פוטנציאל דרמטי

#### 2.1.1 כללי

ברצוני לפתוח בהצגה של המימוש הדרמטי של טקסט ספרותי. לשם כך בחרתי במחזור השירים "משירי הבן האובד"<sup>19</sup> ללאה גולדברג. לשם עיון בפוטנציאל הדרמטי בשירים אלה – אפתח בהגדרה של דרמה: הדרמה היא יצירה ספרותית, הכתובה בצורת דו-שיח (דיאלוג), הנותנת ביטוי אמנותי לעלילה מרוכזת ורב-מתיחות, שעיקרה – התנגשות (קונפליקט) בין הנפשות הפועלות.

17. ח' פדייה, "שבת שבתאי ומיעוט הירח – החיבור הקדוש: אות ותמונה", ח' פדייה (עורכת), **המיתוס ביהדות**, באר שבע תשנ"ו.

במאמרה "שבת שבתאי ומיעוט הירח", העוסק במיתוסים ובכתבים קבליים, היא טוענת, ש"העיון בכתבים קבליים מעלה כי הם מציינים תמונות. בתמונות אלה יש קווים התפתחותיים ועלילתיים קצרים, אך עיקר כוחם הוא בהעלאת תמונת מצב ויחסים, אשר מיד מוחלפת ומועמקת על-ידי תמונה אחרת הצפה ועולה מתוכו. זוהי תופעה עקרונית (למשל) להבנת ספר הזוהר ולהבנת יצירות המתייחסות אליו, במקביל לעצם ההשראה מן הספר ולהבנת רוח הדברים. ההתקדמות בסיפור המיתוס – לא רק שאיננה עלילתית במובן הלינארי הפשוט, אלא שעל-פי רוב גם אין התקדמות מסולסלת. דהיינו התקדמות של רצוא ושוב. יש כאן רצון למסור כמה תמונות הנצפות במקביל או אחת ברקע של השנייה, ורק מפאת העיכוב שבאופן המסירה המילולי הן נמסרות בזו אחר זו. המיתוס פורש תמונה אחת, ולאחר מכן – מעלה עוד תמונה. התמונות, מטבע דרך מסירתן של המילים, מתוארות בזו אחר זו, אבל הבנתן האמיתית תלויה ברגישות לכך שלעיתים תכופות מדובר בתמונות חופפות, בצורות ציור שונות של אותו הדבר עצמו, בהתרחשות אחת המתרחשת בכמה זמנים או בכמה מקומות במקביל או שגיבורה הוא בעל כמה ישויות.

18. דברים אלה מזכירים את דרך הקריאה של הפרק "למנצח בנגינת מזמור שיר" (תהילים ס"ז), שנכתב בסידור הספרדי בצורה של מגורה בעלת שבעה קנים, והמתפלל מונחה לדמות לעצמו את צורת המגורה על-ידי קריאת כל פסוק מפסוקי המזמור "טוב לומר 'למנצח בנגינות' בצורת המגורה. ואם אין לפניו צורת המגורה די בכך שיאמר המזמור בציור השכל". **סידור יחווה דעת השלם**, תשנ"ה, עמ' מ"ה-מ"ו.

19. ל' גולדברג, **מוקדם או מאוחר**, תל-אביב תשי"ט, עמ' 209-211.

"הדרמה היא יצירה ספרותית, שנכתבת במגמה להציג בפני הצופים דמויות פועלות של בני-אדם, ולחשוף באמצעות המשחק ובאמצעות דיאלוגים את גורלותיהם ואת הקונפליקטים שביניהם. האמנות הדרמטית היא בעלת ייחוד משלה, בעיקר – מבחינת היותה שפה, המעבירה מסרים בין בני-אדם לאו דווקא באמצעות המילים אלא באמצעות תנועות הגוף, המימיקה והמבט... על אף מורכבותה של הדרמה יש לדרמה יסודות ייחודיים משלה כמו הקונפליקט הבא לידי ביטוי במעשה ובדיאלוג... מאחר שרוב העלילה נרקמת באמצעות הדיאלוגים הנאמרים בזמן הווה, נראה בדרמה (אפילו בזו הנקראת מתוך ספר) שהכל מתרחש עכשיו לנגד עינינו. נוכחות זו של הדברים מושכת את הצופים כאילו לתוך ההתרחשות, עד כדי יצירת אשליה שהם – הצופים – משתתפים בדברים ומעורבים בהם רגשית, שכן אין מדובר בדבר שאירע פעם אלא בדבר העומד לנגד עינינו ממש. הרגשה זו מעניקה לדרמה כוח חזק ביותר".<sup>20</sup>

כבר מקדמת דנא התייחסו ליסודות דרמטיים, שמצויים בטקסט ספרותי. אריסטו, למשל, משבח את הומרוס, שבאפוס שלו מצויים יסודות דרמטיים.<sup>21</sup>

## 2.1.2 "משירי הבן האובד" / לאה גולדברג

### הקדמה

ניתן לפרש מחזור שירים זה על-פי פרשנות של תורת-הספרות, וכן ניתן לבחון את הטקסט גם מתוך העובדה, שבשירי הבן האובד קיים פוטנציאל דרמטי, המתבטא בכמה אופנים. במחזור שירים זה מצויים מאפיינים שונים, שתואמים את הגדרת הדרמה, כפי שראינו לעיל. ואכן בשירי הבן האובד מצויים מאפיינים דרמטיים מגוונים: מצויים גיבורים שונים; קיימות מערכות של דיאלוגים בין השחקנים; מצוטטים דברי הגיבורים השונים; מתקיים עימות בין השחקנים; בטקסט מצוי דו-שיח; קיים קונפליקט, ומצויות הוראות-במה שמסמנות פעילות. הטקסט מוסר אינפורמציה גם לגבי מקום ההתרחשות ופוזיציה מוגדרת. לכן מסתבר, שלדמויות בשיר ניתן להתייחס כאל שחקנים, ואל שורות שונות כגון: "אכלה האחות את פיתה כזית...". – כאל הוראות-במה. הדיאלוג או המונולוג בשיר הוא בצורה של שיח ישיר, המתנהל על במה: למשל, "האתה תחזור אל ביתך הנשכח?" הטקסט עצמו מביא משפט זה כציטוט ומשתמש לצורך זה במרכאות. בטקסט מצוי קריין, שגם לו יש תפקיד בדרמה, כגון "אמרה האחות, אמרה הכלה". הקריין יכול לשמש בתפקיד של משורר יודע-כל, שגם יודע לספר מה בלבה של האם; הדובר-הקריין מציג את המתרחש בדרך, וגם – את המתרחש בבית, כאשר הבן מצוי בדרך; הוא יודע גם מה חושבת האם; בשיר קיימים ציוני-מקום שאופייניים לדרמה. מחזור שירים זה הוא בן שלושה חלקים, שניתן, למעשה, לראותם כמערכות, כאשר כל מערכה מתרחשת במקום אחר: בדרך, בבית, ועל סף הדלת (בתשובתו).

20. ד' לנדאו, עידונה של שאגה, אוניברסיטת תל-אביב תש"ן, עמ' 36-39. הגדרה נוספת – ש' הלפרין, על ה"פואטיקה" לאריסטו, תל-אביב תשל"ח, עמ' 14-18. הגדרה זו נבחרה מבין הגדרות רבות אחרות, כי היא מדגישה את היסודות, שארצה לדון בהם.

21. הלפרין, שם, עמ' 15.

ראו גם אריסטו, על אומנות הפיוט, מ' הק (מתרגם), תל-אביב תשכ"ד, עמ' 20, 122.

**"משירי הבן האובד" – דרמה בשלוש מערכות**

בשיר א' – "בדרך", שבחרתי לקרוא לו מערכה ראשונה, מוצג השחקן הראשי, שהוא הבן האובד, שהולך בדרך פוגש עצמים מסוימים, המתייחסים לעובדה, שהוא עומד לחזור לביתו. למעשה, נעשית פרויקצייה כפולה של מצבו על-ידי העצמים הבאים: האבן, השיח, ציוני-הדרך והעין; כל אחד מאלה, אשר הבן פוגש בדרך, מוסיף פרטים אקספוזיציוניים לדמותו של הבן:

למשל, מצד אחד, האבן מסיבה את תשומת-לבו של הבן ושל הצופה לכבדות-הליכתו ורומזת על היעד ועל העובדה, שלפני זמן רב הוא עזב את הבית. מצד שני, היא רואה את צעדיו הכבדים – מתוך תכונה אימננטית של כבדות-האבן.

בבית ד' הוא כורע ליד המעיין, שותה ממימיו ובוכה. כל אלה הן פעילויות, שמיוצגות באמצעות הוראות-במה. מהאמור מסתבר, שאת השיר ניתן 'לתרגם', בהתאמה מלאה, לדרמה וללמד אותו תוך מימוש של הפוטנציאל הדרמטי שגולם בו.

נראה לי, שזיהוי הפוטנציאל הדרמטי של הטקסט, הכנתו להמחזה ומימושו של הפוטנציאל הדרמטי הטמון בטקסט, כחלק מתהליך לימודו – עשוי להביא להבנה מחודדת יותר של הטקסט, שלא תמיד מושגת בתהליך-הלימוד הרגיל.

אוכיח את טענתי: הכנת הטקסט לצורך המימוש הפרפורמטיבי – מאפשרת בראש ובראשונה "לשבור" את האופי הלינארי של הטקסט. בעוד שהשיר יכול להציג בזו אחר זו את שתי המערכות הראשונות: זו שבדרך, וזו שבבית, הרי ברור לנו, שהמימוש באמצעות הדרמה עשוי להעלות את שתייהן בו-זמנית, משום שהבן הולך בדרכו לביתו, בשעה שהמשפחה יושבת בבית לאכול את ארוחתה.

דרך הצגה זו מאפשרת לערוך הקבלה מיידית ואינטואטיבית בין הסיטואציה של ההליכה בדרך וההימצאות של הבן בחוץ – לבין המשפחה, שאוכלת ארוחה משפחתית בתוך הבית; בין האלמנטים, המוזכרים בדרך (האבן, השיח, ציוני-הדרך והעין) – לבין הדמויות שבבית: האח, הכלה, האב והאם; בין העין ובין האם, שמקבלות את הבן ואמפתיות כלפיו; ובכלל, בין ארבעת בתי שיר א' לבין שיר ב'.

הקבלה זו מחדדת את תחושת-הדאגה, שמרחפת בחלל הבית, לגורלו של הבן ואת התחושה המוקדמת של בני-הבית, שהבן עומד לשוב הביתה, ובעיקר – מחדדת את התחושה המוקדמת של האם, שפותחת את הדלת (לסופה), משום שחשה באינטואיציה, שבנה עומד להגיע. היא פותחת את הדלת למרות העובדה, שהאב אמר קודם לכן, שהוא לא יפתח את הדלת. דבר זה מסמן את הקשר הרגשי הטלפתי בין האם לבנה. מימוש פרפורמטיבי של הטקסט עשוי לחדד ביתר-שאת באופן דיאלקטי את מערכת-הניגודים בין בני המשפחה השונים ואת הקונפליקטים הסמויים ביניהם. העמדת שני השירים, הסצנות הראשונה והשנייה, זו לצד זו, באופן סימולטני – מחדדת בעוצמה רבה את הסופה גם במשמעותה המטפורית, שיבת הבן, ואת ההקבלה בין העין לאם – ביחסם החם לבן האובד. זאת – בשונה מיחסם של שאר בני הבית, ובשונה מיחסם של האבן, השיח וציוני-הדרך, שמצויים בשיר א' – "בדרך".

עניין חשוב נוסף, שמתחדד מן האפשרות להעמיד את שני השירים זה לצד זה באופן סימולטני, הוא, שלפי השיר "בבית", הרי בעקבות השיחה של בני-המשפחה – מסתבר, שבחוץ מתחוללת סופה. דבר זה מדגיש את העובדה, שכאשר הבן הולך לביתו (שיר א'), הוא הולך בשעת סופה קשה. מידע זה לא נמסר בשיר "בדרך". אינפורמציה זו מצביעה על מכשול קשה, שנוסף



למכשולים הרבים, שעמדו בפני הבן בדרכו לביתו, ומעצימה את הקושי שלו בהליכתו לביתו. מסתבר, שלא רק האבן, השיח וציוני-הדרך. מקשים עליו את ההליכה הביתה, אלא גם הסופה מערימה קשיים נוספים בדרכו.

בנוסף, ראוי להזגיש את העובדה, שאף-על-פי שהסופה מתחוללת בחוץ, הבן שם-לב לעצמים שונים, שמדברים אליו, כביכול, בדרכו: האבן, השיח וציוני-הדרך. דבר זה מחדד ביתר-שאת את תחושותיו הקשות של הבן, את היסוסיו ולבטיו בדרכו לבית הוריו. בדרך כלל, כשאדם הולך בסופה חזקה, הוא מכונס בעצמו ואיננו מודע לחפצים המצויים בדרכו; הוא ממוקד במטרתו להגיע ליעד במהירות מקסימלית. לעומת זאת, כאן, למרות הסופה החזקה שבחוץ הוא מודע לדברי העצמים השונים – דבר, המצביע, כאמור, על קשייו ועל היסוסיו בדרך אל ביתו.

דבר נוסף, שבולט בשעת הכנת הטקסט להמחזה, מתבטא בשיר א': מְכַלל תגובתו ופעולתו של הבן ביחס לדברי המעיין, ומהעובדה, שהוא כורע, שותה מהמים ובוכה – נוכח הקורא לדעת, שהטקסט הספרותי לא מוסר כל אינפורמציה על תגובת-הבן, כאשר האבן, השיח וציוני-הדרך מדברים אליו. בשעת ההכנה להמחזה נדרשים הקוראים למלא פער זה ולהחליט, מה יהיו מעשי הבן ותגובתו לנוכח דבריהם: האם ילך בדרכו, כאילו לא אכפת לו וישמור על כבודו, או שמא יגלה סימני-עצבנות וכעס. החלטה זו תורמת לעיצוב דמותו ואופיו של הבן על-פי הבנת הקורא, שממחזי את הטקסט.

העובדה, שבמערכה ג' (שיר ג' בתשובתו) מסופר, שהבן שוכב על הסף לאורך כל הסצנה, בשעה שבחוץ מתחוללת סופה, ואיננו נוהג כאדם רגיל שמגיע לבית, לאחר שהלך בסופה (נכנס לביתו וסוגר באופן טבעי את הדלת) – מורה על תחושותיו הקשות של הבן, וכן – על התחושה, שהסופה שבחוץ חודרת גם היא לבית, שדלתו פתוחה לרווחה. עניין זה מדגיש את הסופה הדו-משמעית שחודרת הביתה. השכיבה על הסף, בעוד הדלת פתוחה (כאשר נכנסים רוח, חולות וגשם אל תוך הבית) – מעצימה את התמונה הקשה של הבן, שלאורך כל הסצנה שוכב על סף הדלת, ואינו מסכים להיכנס הביתה, ואינו מתחשב בבני-משפחתו.

כמו-כן, מסתבר, שהבן הגיע לביתו, לאחר שהעין קראה לו והציעה לו בטובה לשתות ממימיה. אף-על-פי שהבן מתרכז לנוכח הצעתה של העין, ואם כי הוא כורע על ברכיו, שותה ובוכה מהתרגשות, הרי הוא ממשיך לעמוד במריו: הוא מגיע הביתה, בעודו מתנהג בנוקשות ובצורה פרובוקטיבית. הבן, שהתרגש מפנייתה של העין, לא התרכז בפגישה עם בני-משפחתו.

עניין פרשני נוסף, שלא ניתן להתעלם ממנו, בשעה שמכינים את השירים להמחזה, הוא עניין הסיום הפתוח: במערכה השלישית (שיר ג' – בתשובתו) בעת הכנת הטקסט להמחזה, נתקלים הקוראים הממחיזים ב"בעיה": מסתבר, כי הסיטואציה בשיר מתרחשת, בשעה שהבן שוכב על ספו של הבית, והאם, שהיא דמות משמעותית לַבן, מבקשת מהבן לקום מהסף, להיכנס לבית ולקבל את סליחת-אביו.

בשיר – הסיום פתוח:

לא נאמר, אם הבן קיבל את הצעת אמו ונכנס וקיבל מחילה, או שמא נשאר על ספו של הבית, או שמא בכלל נכפתה עליו כניסה לבית או כל אפשרות אחרת.

"הסיום הפתוח" של השיר חשוב ביותר להבנתו, כיוון שכל בחירת-סיום אפשרי "צובעת לאחור" את מחזור השירים כולו, ומביאה לקריאה שונה של הטקסט, ומותירה את הקורא בתחושה שונה

– של פיוס או תסכול. בשעה שהקוראים הממחיזים מכינים את הטקסט למחזה, עומד בפניהם קושי טכני, ואז עולה ביתר-שאת השאלה: אילו הוראות-במה לתת לבן.

לדעתי, כאשר הטקסט מומחז, מודגשת בעיית הסיום הפתוח ביתר-שאת, כיוון שפתאום, באופן הפשוט ביותר, רואים הקוראים הממחיזים דמות, השוכבת לאורך כל המערכה על סף הבית, כשחלק מהדמויות עומדות סביבה, והם צריכים למלא את הפער ולהחליט, מה יעשה הבן. (השוכב על סף הבית ומדבר על השמים ממעל; "ועדים השמים ממעל שתמיד הייתי אשם ועדים השמים ממעל שדבק בבשרי החטא". דבר זה מוסיף לתמונה מעמד של גיחוך וסרקזם). בקשת-האם מבנה שיקום – מעידה על כך שהוא ממשיך לשכב לאורך כל המערכה. כיוון שהסיום פתוח, הוא הופך לקושי טכני. לכן על הבמאי או על השחקן להכריע בין הוראות-במה סותרות:

האם עליהם לתת הוראת-במה של סגירת-השיר או פתיחתו?

האם עליהם לתת לבן, השוכב על הסף, הוראת-במה של: "קום ושמע בקול אמך" או "המשך לשכב על הסף", או לתת לבני-הבית הוראה למשוך אותו מן הסף פנימה, או לבעוט אותו החוצה או להוריד מסך או אפשרויות להוראות-במה נוספות, שעולות על דעת הבמאי או השחקן שמציג או הקורא?

לכן מסתבר, שבאמצעות מימוש פרפורמטיבי של היסוד הדרמטי בשיר – נהפך המושג של סיום פתוח ממושג תאורטי – למשהו מוחשי, באופן חווייתי, הדורש פתרון מעשי והכרעה ביצועית. הקוראים הממחיזים מגיעים עד-מהרה למסקנה, כי כל אפשרות, אשר הם בוחרים בה, מחייבת אותם בקריאה שונה של השיר – תוך הדגשת ניואנסים אחרים. ברור, כי השאלות, שמעמיד הסיום הפתוח בפני הקוראים הממחיזים או הבמאים, מפגישות אותם עם מטענים אישיים וחוויית פרטיות באופן חווייתי חזק. ראוי לציין, כי גם החלטת הקוראים והבמאי, כאשר ממחיזים את תגובת-הבן, היא אפשרות, שאינה מובנת מאליה, אלא אחת האופציות האפשריות; ברגע שבחרים בה, פוסלים את האחרות. הבחירה במימוש אחת מתוך האפשרויות הקיימות – מעצימה או מרככת את מערכות הקונפליקטים בין הדמויות, והיא עשויה להדגיש, מחד גיסא, את המתח בין גיבורי השיר, כשהיא פותחת חזית נוספת בין האם ובנה, בכך עשוי להתפתח ולהתעצם קונפליקט נוסף בין הבן לאמו, שהרי אם יחליט שלא לקום ממקומו על הסף ולא לנהוג על-פי בקשת אמו, ייווצר קונפליקט נוסף, קשה במיוחד, בין האם לבנה – קונפליקט, שעלול להתעצם לנוכח קבלת-הפנים החמה והמקבלת של האם.

מאידך גיסא, האפשרות, שהבן יקום ממקומו, ייכנס לביתו ויבקש את ברכת אביו – עשויה להשאיר את הקורא בתחושה של פיוס וקבלה. כאשר מממשים את הפוטנציאל הדרמטי במחזור-שירים אלה (באמצעות המחזתם), אי-אפשר להתעלם מהסיום הפתוח – למרות העובדה, שעוצמתו של השיר מתבטאת דווקא בחוסר-ההכרעה.

עניין הסיום הפתוח עשוי כמובן, לעלות, גם בקריאה רגילה, אך יש לציין, שהשיר מצניע במידה מסוימת את קיומו של הסיום הפתוח, משום שהאם, שהיא הדוברת האחרונה בשיר, שמחה לקראת בנה ומקבלת את פניו במאור-פנים; היא מוכנה לקבל אותו בכל תנאי ולגבי הצהרתו, שהוא עדיין הבן האובד – היא אומרת: "היינו הך אם צדיק או פושע ובלבד שחזרת בני".

'הסיום' סגור לגבי האם, שהרי, כאמור, היא מקבלת את בנה ללא תנאי. לגבי האב קיים בטקסט פער: כאשר האם שולחת את בנה לקבל מאביו את "ברכת חרונו האוהב", לא ברור לנו, אם הבן יפנה אל אביו, ואם כן יפנה – כיצד יגיב האב על פנייתו. הדבר אמור במיוחד גם לגבי הבן, כאשר

הסיום פתוח, כי לא נאמר בטקסט כיצד יגיב. בתכנון השירים לצורך המחזה – אי-אפשר להימנע מהשאלות, מה יעשה הבן. בדרמה הוא חייב לפעול באופן כלשהו.

### 2.1.3 "אתרוגו של אותו צדיק" / ש"י עגנון<sup>22</sup>

גם בסיפור הקצר של עגנון "אתרוגו של אותו צדיק" קיים פוטנציאל דרמטי מובהק: במרכז-הסיפור מצויים שני מפגשים קצרים, טעוני-מתח, בין הצדיק לאשתו, המתקיימים בחדר-ההתבודדות של הצדיק. בשני המפגשים מתוארים, ובמפורט, התנהלות הדמויות ומעשיהן תוך כדי ציטוט דבריהן. בדיבורו הארוגנטי פוגע הצדיק באשה, כשהוא, למעשה, עסוק רק בעצמו. המפגשים הללו הם סצנות דרמטיות בגוף הטקסט, ההולמות את שלוש האחדויות: זמן, מקום ועלילה.

גם בסיפור זה קיים קונפליקט בין הצדיק לבין אשתו. קונפליקט זה ניתן להמחזה באמצעות הטקסט הסיפורי.

בנוסף, מצויות בסיפור דמויות, שניתן להתייחס אליהן כאל שחקנים: מדובר בחסיד ובאשתו, שמנהלים דו-שיח בהקשר של קונפליקט ביניהם; כמו-כן, יש בסיפור 'דובר', שאליו ניתן להתייחס כאל קריין. בסיפור מפורטות פעולות-הגיבורים ודרך-עשייתן, כלומר, בטקסט מצויות הוראות-במה, וגם מתוארות התחושות המתלוות למעשים. לדוגמה, לאחר שיחת-האישה עם בעלה, החסיד, נשקה את המזוזה ויצאה בפחי-נפש. הטקסט מעצב את אופי עזיבתה של האשה ואת תחושותיה.

לדעתי, הכנת הטקסט הסיפורי לצורך מימושו כמחזה, תגביר תופעות אחדות ביתר-חריפות: ראשית, את הניכור והניתוק של הצדיק מבני-ביתו ומצורכיהם הפיזיים והרוחניים; שנית, תבליט את חוסר-היכולת לפשר בין עמדות קיומיות שונות של החסיד ואשתו; שלישית, המחזת-הטקסט תעלה באופן מפתיע את אי-הבנתו המהותית של הצדיק בהלכות שמחת יום טוב.

בהכנות לקראת מימוש הטקסט, יתברר, שפעמיים, בשתי הסצנות, כאשר האישה נכנסת לחדר ההתבודדות של בעלה, הוא ממשיך בעיסוקיו ואינו מפנה כל מבט לעברה. כך, לפני שהאישה פנתה לראשונה אל הצדיק, היא, למעשה, מדברת בינה לבין עצמה, שהרי בטקסט כתוב "אלך ואודיע לבעלי". היא מסקמת ואומרת, כי תלך ותודיע לבעלה על המצב. ומכיוון שהיא אחראית לניהול-הבית, היא מוצאת עצמה כמי שאין לה ברירה אלא להפריע את התבודדותו של בעלה – כדי לידע אותו על המצב. היא גם מוסיפה ומבארת את הציפיה שבלבה: "ישמע וידע את צערי".

כאשר מכינים את הטקסט להצגה, בולטת התמונה הבאה:

כאשר האשה פונה אל בעלה, הוא, למעשה, רכון על ספרו, עטוף בתפיליו ובטליתו, והיא מדברת אליו, כאשר ראשו רכון על הספר. מסופר, שרק לאחר ששטחה לפניו את מצוקתה, הוציא הצדיק ראשו מטליתו, הניח את ידיו על תפיליו, וזאת – כדי להעיר לה על שמפריעה לו בעיסוקו. כגודל

22. ש"י עגנון, **האש והעצים**, תל-אביב תשכ"ו, עמ' קטו-קיו.

הציפיה של האשה – כך גודל האכזבה. תגובתו של הבעל הייתה "את דואגת לבשר ודגים ואני דואג לאתרוג שעדיין אין לי". לכאורה, די בעובדה, שהאשה מדברת לאיזה אדם (שמתנהג כעב"ס), שאינו מפנה אליה כל מבט, מזלזל בדאגתה לסעודת-החג, ופוגע בה – כדי להבין, עד כמה עצום וגדול הפער ביניהם. הקורא הקָגיש ער לניכור ולחוסר-האמפתיה של הצדיק כלפי אשתו, כלפי מצוקותיה וכלפי שאר בני ביתו. אולם המימוש הדרמטי מאפשר לחדד את התחושות הללו, משום שהוא מבליט אותן באמצעות תנועות-גוף של שתי הדמויות, שקיים ריחוק פיזי ביניהן – בהיותן מתפקדות בשתי סְפירות שונות.

המחזות הטקסט מעצבת מערכת-ניגודים כפולה: הציפיה של האשה, שבעלה יבין את מצוקתה וישתתף בצערה – לעומת תגובתו המילולית הארוגנטית והמזלזלת, ולאחר מכן – תגובתה המאופקת (ללא מילים): "נשקה את המזוזה ויצאה בפחי-נפש".

מוטיב הרמת-הידיים והורדת-הידיים – בולט, בשעה שממחיזים את הטקסט, משום שהוא מתפקד כהוראת-במה.

כך, בפגישה השנייה, כאשר האישה שומעת, שבעלה קנה אתרוג בכל הכסף, שהיה לו ממכירת-התפילין היקרות, היא מבקשת לראות את 'המציאה'. הצדיק מוציא את האתרוג, פותח בהדרת-קודש את עטיפותיו, מתבשם מריחו וממראהו ומשבח את הבורא, שנתן לו כל מחסורו.

כאן ראוי להתעכב על תפקיד הפעילות המדוקדקת והטרחה סביב חשיפת האתרוג ועל האפשרות להמחזיז זאת. לאחר מכן, האישה, לוקחת את האתרוג, כדי להתבונן בפרי היקר המיוחד, שנקנה במחיר של תפילין מהודרות. אותה שעה היא מבינה, שלא נשאר בכלל כסף לקניית מזון לחג, חושבת על בניה הרעבים, ואז, "נתמוטטו ידיה מחמת צערה ונשמת האתרוג ונפל" – והאתרוג נפסל.

המגמה, השולטת בסצנה זו לגבי האשה, היא 'ירידה' כלפי מטה, נפילה, ואילו כשהחסיד ראה שנפסל האתרוג: "שטח כפיו הקדושות דרך ייאוש ואמר..." כלומר, בעיניו המגמה היא של 'עלייה' כביכול, כלפי מעלה. השוני בין מצב הידיים שלו ושלה הוא, למעשה, מטונימיה חשובה, שבאה לידי ביטוי באופן בלתי-מילולי (בתנועה) – דבר, המבטא את ההבדל העצום בין מצבם הנפשי של החסיד ואשתו.

במימוש הדרמטי מתבטאות בעיקר הפעולות שעשה הצדיק, לאחר שאשתו שטחה בפניו את מצוקתה ואת מצוקת בני ביתם: "הגביה", "הוציא ראשו", "הניח ידיו על תפיליו"; ולעומתן – הפעולות שעושה האשה: "נשקה את המזוזה", "התמוטטו ידיה". פעולות אלה מתפקדות כהוראות-במה.

דבריו הקשים של הצדיק – גם הם יכולים להיאמר באופן ארוגנטי ובוטה.

החסיד ואשתו נמצאים במצב נפשי קשה, מצב של ייאוש. ההבדל והשוני ביניהם בולט בשעת המחזות-הטקסט: האישה מצטערת ומבליעה דמעותיה, ואילו הוא מתפרץ, עולב בה, צועק וכוועס. אולם בכל זאת, לגבי האישה קיים תואם מוחלט בין מצבה לתנועותיה בכל שלב ושלב של הסיטואציה, ובמיוחד – בסופה, כשהיא נותרת ללא מצרכים לחג וגם ללא אתרוג. לעומתה, הצדיק מסתפק בהושטת-כפיו קדימה – דבר, שעשוי גם להתפרש כהתרסה כלפיה וכלפי המצב, ואולי גם כלפי הכל-יכול. במהלך הושטת הידיים הוא אומר: "תפילין אין לי, אתרוג אין לי, לא נשתייר לי אלא כעס, אבל אני לא אכעוס אני לא אכעוס".

הוראת-במה אפשרית: דברי הצדיק צריכים להיאמר בקרשנדו, ששיאו הוא הניגוד בין הוראות-

הבמה לבין המלל, כלומר ניגוד בין הכעס העצום שלו, שעשוי להתבטא בהעוויות-פנים, בטון-הדיבור ובשפת-הגוף – לבין תוכן-דבריו, שהוא לא יכעס. הכעס העצום מתבטא, למעשה, גם בעובדה, שהוא חוזר פעמיים על אמירה זו, משום שהוא כועס. בכך בא לידי ביטוי דיסוננס, שהצדיק מצוי בו: הוא אומר דבר מסוים, אך חש תחושות מנוגדות.

הכנת טקסט זה להמחזה מדגישה את הביקורת, שקיימת בסיפור על הצדיק, היא מחדדת את התכונות האגואיסטיות שלו ומצביעה על אצילותה של האישה. בעיקר היא מעצימה את בעייתיות הקשר הזוגי של הצדיק ואשתו. סוגיה מעניינת עולה בעת ההכנה להמחזה של הטקסט: אילו הוראות-במה ניתן לאישה, בזמן שהצדיק אומר את דבריו בסיום?

ראוי לציין, שבשעה שמכינים טקסט סיפורי לצורך המחזה, מתעוררות שאלות קרדינליות, כגון: מי אומר משפט מסוים?

לגבי הסיפור הנידון נשאלת השאלה: מי אומר את המשפט: "צדיק אמיתי כשהוא לוקח חפץ של מצווה אינו עומד על המקח, כל שכן לגבי אתרוג, שנאמר בו ולקחתם לכם (וגו') ושמתם לפני השם אלוקים": האם הקריין אומר זאת, או האתרוג או החסיד מדבר אל עצמו (והוא משכנע את עצמו), ואז ייתכן, שבכל זאת נחשפת התייחסות כלשהי לדילמה שלו, אם לקנות אתרוג במחיר גבוה כל כך; ושמה דווקא מוכר האתרוגים אומר זאת, והוא משדל בכך את הצדיק לקנותו במחיר גבוה כל-כך. הצורך להחליט, בהמחזה, מי אומר משפט זה – צובע את הטקסט במשמעויות שונות.

כך – גם לגבי הסיום: יהיו קוראים, שיעדיפו לפרש את דברי-הצדיק כפשוטם: הם ינסו להראות, שהצדיק התעלה לבסוף על עצמו, כבש את כעסו והוכיח, שהוא אכן צדיק אמיתי. ואפשר, שכעס כעס גדול, ואף הטיח דברים כלפי מעלה, כפי ששיערנו לעיל. תקפותה של כל אפשרות – תיבחן לאור הדברים, שעולים מן הטקסט בכללותו.

ראוי לציין, שסיפור זה נמסר מפי עדת-ראייה, שהייתה נוכחת באותו אירוע, והרבי, ששמע את דבריה, ביקש לשומעם מחדש. בהעלאת הסיפור כמחזה, יש, למעשה, משום שחזור של אותו מעשה, שאכן אירע בפועל בנוכחות-הכלה, שהיא הקהל שצפה באירוע. ואכן, בסיפא של הסיפור משתמש הרב במילה מעשה, ולא סיפור אירוע או מאורע או מקרה. ניתן להבין, שיש כאן יסוד של עשייה ופעילות, שתואמים את הימצאות הפוטנציאל הדרמטי.

זאת – ועוד: כאשר ממחיזים סיפור זה, מתעצמת בעית הקשר הזוגי של בני-הזוג, ומובלט הקונפליקט ביניהם, בעוד שקריאה רגילה מתמקדת בעיקר בדמות-הצדיק ובהבדלים בין דמותו, המצטיירת בקריאה ראשונה של הסיפור, לבין הדמות המצטיירת בקריאה שנייה – ובביקורת עליה.<sup>23</sup>

---

E. Azulay & S. Leibowitz, 'Agnon's Etrog transmuted literature from folklore', *Jewish Review*, 5 (1) (1991), pp. 13-17.

#### 2.1.4 "דני גיבור" / מרים ילן-שטקליס

דוגמה נוספת לחשיבות מימוש דרמטי של טקסט – נראה בשיר הילדים "דני גיבור" של מרים ילן-שטקליס.<sup>24</sup>

נראה, שיש בו שלושה גיבורים: דני, אמו ונורית. האם ונורית הן גיבורות 'משותפות'. המחזות שיר זה מעלה אפשרות להציגו כמחזה יחיד, כמונודרמה קטנה, כאשר דני משחזר אירוע מכאיב שחוה. עצם השחזור של הסיפור לנוכח נמען כלשהו, או קהל כלשהו – מַזְמֵן סצנה דרמטית הן בשל הפנייה אל הקהל והן בשל ההצפה הרגשית של הגיבור.

ניתן, כאמור, להתבונן בשיר כבמחזה יחיד, כשדני הוא הגיבור הראשי, גיבור בגוף ראשון. עיון בשורות החוזרות: "זה רק הדמעות... הדמעות... הן בוכות בעצמן" – מעלה את האפשרות, שדני מספר את סיפורו, תוך כדי בכי, ולכן הטקסט חוזר על המילים ומפסיק ביניהן באמצעות שלוש נקודות – רמז לכך שדני בוכה ומתייפח.

גם ההסבר האפולוגטי, או השאלה האפולוגטית: "למה אמא למה, זולגות הדמעות מעצמן?", שנשאלת בזמן הווה, תומכים באפשרות, שהוא מספר את סיפורו בשעה שהוא בוכה.

העובדה, שדני משחזר סיפור זה, שבו הוא פונה לנמען כלשהו, לקורא – תוך כדי בכי – ומספר את סיפורו, יוצרת סיטואציה דרמטית, שמצביעה על עוצמת הכאב. דני מאוכזב מנורית, ובמיוחד – מאמו, ומתוסכל מכך שאיננו יכול לבכות על כתפיה. דני מבקש למצוא אמפתיה מצד הקורא.

האפשרות להמחזי את השיר – תוך בכייה והתייפחות של דני – מעצבת ומעצימה את תחושת הדיסוננס הרגשי והקוגניטיבי, שדני מצוי בה, כאשר הוא מצהיר פעמיים – תוך כדי בכי – שאיננו בוכה אף פעם. כאן מודגש ניגוד בין טקסט מילולי – לבין הוראת-במה אפשרית, של בכי הדובר לאורך השיר כולו. אפשרות של המחזה כזו תיצור אמפתיה של הצופה, הקורא, כלפי דני הבוכה. הקורא ער לכאבו של דני, לכעס העצמי שלו ולתחושת הבושה, שדני חש על כך שהוא בוכה. הנימה האפולוגטית, שמתבטאת בשאלה "אך למה זה, אמא, למה בוכות הדמעות מעצמן?" – מתחדדת ומודגשת גם היא. בו-בזמן, נוצרת גם אצל הקורא/הצופה תחושה קומית לנוכח אותו דיסוננס, שילד בוכה מצהיר תוך כדי בכי, שאיננו בוכה אף פעם; דיסוננס רגשי זה בא לידי ביטוי, בשעה שהטקסט מומחז.

הדיסוננס הרגשי של דני משפיע, כאמור, על הקורא, ויוצר גם אצלו דיסוננס, כאשר מחד גיסא, הקורא מזדהה עם דני ומבין ללבו, ומאידך גיסא, הוא מחייך לנוכח המראה הקומי.

המחזה כזו, או דקלום השיר על-פי הוראת-במה, שדבריו של דני ייאמרו תוך כדי בכי – עשויים לעורר ביתר עוצמה רגש של אמפתיה ורחמים כלפי דני, שנפגע מנורית וגם מאמו, ובו-בזמן עלולים להתעורר גם כעס וביקורת על אמו של דני: היא איננה מבינה את כאבו, ואיננה מנסה להבין את מצוקתו, אלא נוזפת בו ומאשימה אותו כשהוא בוכה ורואה בו תינוק בכיין.

גם הניכור של האם כלפי דני מתבלט בשעת המחזות הטקסט, כאשר דני מספר לנו, שהיא מדברת אליו בגוף שלישי בזמן שהוא בוכה, ואומרת: "ילדי הוא גיבור... ילדי לא יבכה אף פעם כְּפִתִי קטון". הקורא נרתע מאותה אם, שאיננה מתרגשת מכך שבנה בוכה, איננה שואלת אותו, מהי

24. מ' ילן-שטקליס, שירים וסיפורים: יש לי סוד. תל-אביב תשנ"ו, עמ' 45-46.

הסיבה לבכיו, ואיננה מנחמת אותו, אלא אומרת לו דברים, שיכולים להשתמע גם כך: אתה אינך ילדי, כי ילדי הוא גיבור ונבון, ואילו אתה בוכה, ולכן אינך גיבור, אינך נבון, אינך בני, ולמעשה, אתה פתי קטון. האם תורמת את חלקה למצוקתו הרגשית הקשה של דני. לאימא זו יש נוסחה ברורה, מה צריך להיות הילד שלה; לה יש תנאי הכרחי ומספיק להגדיר, מי ראוי להיות בנה. דני שבוכה איננו הולם את נוסחת הילד הרצוי בעינייה, ולכן, בעצם, איננו בנה. הילד מושם במצב, אשר בו הוא צריך להתנצל, על שהוא בוכה, ולמצוא אָשם אחר לבכיו, הדמעות שבוכות בעצמן. התחושה הקומית, שעשויה אף היא להיווצר בלב הקורא/הצופה, לנוכח הדיסוננס, אמורה, מחד גיסא, לרכך את המצוקה, שעולה מן הטקסט, ובו-בזמן, מאידך גיסא, לחדד ולהמחיש את מצוקתו של דני.

### 2.1.5 "משהו חמור עומד לקרות בכפר הזה" / גבריאל גרסיה מרקס

דוגמה נוספת לערך מוסף בהיבט שונה, שעולה ממימוש הפוטנציאל הדרמטי של הטקסט, נוכל למצוא באמצעות העיסוק בסיפור הקצר: "משהו חמור עומד לקרות בכפר הזה" לגבריאל גרסיה מרקס.<sup>25</sup>

בצד עיון מקובל בטקסט על-פי תורת הספרות – ניתן להבחין גם בפוטנציאל דרמטי שטמון בו: בטקסט מצויים גיבורים שונים; מתקיים רב-שיח בין הגיבורים, אנשי-הכפר; קיים קונפליקט, ומצויות בסיפור הוראות-במה, תפאורה ועוד.

בשעת הכנת הטקסט להמחזה או לקריאה מוטעמת בתפקידים – ניתן להבחין בכך שמצויים ביצירה גיבורים רבים וקולות מרובים. הסיבה לכך היא, שלמעשה, מהדהדים ביצירה קולותיהם של רבים מאנשי-הכפר. נקודה זו ראויה לציון מיוחד, משום שאנו עוסקים ביצירה, שנמנית על הז'אנר 'סיפור קצר', שבדרך כלל מאופיין באמצעות מיעוט גיבורים. ואכן, בסיפור קיימים גיבורים ראשיים ספורים, אך, למעשה, ישנם גיבורים משניים רבים, וכן – קולות רבים נוספים, והם מעצבים, כאמור, את הקולות של בני-הכפר כולו; ולמעשה, הכפר בשלמותו, על כל תושביו, מתייצב לנגד עיני הקורא.

אם ננסה לסווג את מגוון-הקולות, שנוטלים חלק בסיפור, נבחין בעובדה, שרוב-הקולות הם קולו של ההמון, שמסכים באופן גורף לתחושה, שמשהו חמור עומד להתרחש בכפר. הקול הזה מסמן את פחדיו של ההמון וחששותיו ממה שצפוי להם בהמשך. הגיבור האחד דוחק בחברו לעזוב את הכפר, והאחר חוזר ומשכנע לשרוף את בתי-הכפר. הפסיכולוגיה של ההמון הופכת במהלך-הסיפור לפסיכוזה המונית. לעומת זאת, מצויים בטקסט גם קולות ספורים בלבד, שמצויים, למעשה, בוויכוח עם אותם קולות רבים. הקול האחר, שיוצא כנגד קולו של ההמון, טוען, שתמיד יש ציפורים בכיכר הכפר ו"שתמיד חם בכפר בשעת הצהריים".

בסיום היצירה מצטרף גם קולה של אותה זקנה, שחלמה, שמשהו חמור עומד לקרות בכפר, לאותם קולות בודדים, ובסוף הסיפור היא אומרת: "אמרתי שמהו חמור עומד לקרות בכפר הזה ועוד אמרו שאני משוגעת".

25. ג"ג מרקס, 'משהו חמור מאוד', עיתון 77, 29 (1981), עמ' 11.

התבוננות בשוני-המגמות של הקולות ביצירה – מצביעה על כך שהיצירה מיטלטלת בין שני קטבים בינריים מובהקים: בין קול גבורה של ההמון לבין קול ענות חלושה של ההיגיון. בכך מעוצבת ביתר עוצמה הפסיכוזה של ההמון, שגורפת ושוטפת ללא היגיון כלשהו את אנשי הכפר. קול-ההיגיון איננו מסוגל לעצור מגמה זו. קולו של ההמון גדל ומתעצם ככדור-שלג, רומס כל חלקה טובה וזורע הרס ממשי ומורלי בכפר. ברקע נשמע גם קול נוסף, קולו של המספר, שפונה אל הקורא בתחילת הסיפור, ואומר לו לדמיין את הסיפור. גם קול זה מצטרף למקהלת-הקולות שבסיפור. הוא מצטרף במידה מסוימת לקול ההיגיון, שנותר קול ענות חלושה בסיפור קצר זה. קול זה יוצא נגד קולה של הפסיכוזה ההמונית ומבקר אותה, אך לא יכול לה.

מעניין, שבשעת חלוקת-השיר לתפקידים הייתה במליאה תמימות-דעים לגבי כל דובר, ומה הוא צריך לומר – למעט המקרה של מי שאמר, שתמיד חם בשעה זו, ושתמיד יש ציפור בכיכר. לגבי אמירות אלה, נשאלה שאלה: האם זה קול של אדם אחד או קולות של שני גיבורים, ואז נוכחנו לדעת, שקולות אלה דומים הם, והנם קולו של ההיגיון.<sup>26</sup>

ולבסוף: פתיחת הסיפור "דמיין לעצמך כפר ובכפר ישנה זקנה..." – תומכת בדרך המוצעת של הכנת היצירה לדרמה, שהרי נאמר לקורא, שניתן לדמיין את הכפר ואת מה שקורה בו, ולמעשה, ניתן לדמיין זאת באמצעות דרמה, וניתן לדמיין גיבורים שונים בעלי קולות שונים. למעשה, מצויה בפתיחה הוראת-קריאה – לדמיין את הנקרא, כלומר: קיים רמז לכך שניתן לדמיין את הסיפור, אולי – גם כדרמה.

שוב נמצאנו למדים, שניתן לדמיין טקסט בעל פוטנציאל דרמטי על-ידי הכנתו להמחזה; ניתן לחלקו לתפקידים, ואפשר לנסות לקוראו בתפקידים ולהמחזו. באופן כזה ניתן לקרוא קריאה יוצרת, קריאה רב-גונית, ובאמצעותה ניתן להגיע למבנה-עומק ולמשמעות-עומק של הטקסט.

למעשה, היצירה עוסקת בנבואה, שמגשימה את עצמה, ובתחושה מסוימת שמתגשמת ומתממשת. אף הקורא, בשעה שקורא קריאה פעילה, מממש את הפוטנציאל של הטקסט ומגשים את הוראת-הקריאה לדמיין את הסצנה. באמצעות הניסיון להמחזו את הטקסט – אי-אפשר להתעלם מריבוי-הקולות ביצירה וממשמעות הקולות השונים ותרומתם לטקסט – עניין, שסייע לחשיפת מערכות הניגודים הבינריות שמצויות בתשתיתו ונענה להוראת-הקריאה שמצויה בראשיתו.

### 2.1.6 "הקיץ של אביה" / גילה אלמגור – מימוש נובלה לסרט ולדרמה

רווח נוסף, שמושג מהפיכה של טקסט ספרותי לדרמה או לסרט – ניתן להדגמה באמצעות עיון בספר "הקיץ של אביה".<sup>27</sup> אביה, הגיבורה, מספרת את סיפורה כילדה, בגוף ראשון, על הקונפליקט הקשה. בספר קיים זיהוי בין הסופרת, שכותבת בגוף ראשון, ובין הילדה, גיבורת-

26. חשיפת מערכת ניגודים בינרית זו – תניע את הקורא לנסות לחשוף מערכות-ניגודים נוספות, שמצויות בתשתית היצירה, קלוד לוי שטראוס, שעסק בסטרוקטוראליזם בינרי, טען, שניתן למצוא מערכות ניגודים בינריות מגוונות בתשתיתו של הטקסט הספרותי. ואכן, מערכת בינרית נוספת המצויה בטקסט קשורה ליחס לאמונות טפלות: מצד אחד, מופגן בתחילת הסיפור לגלוג על אמונות טפלות (התייחסות ילדיה של הזקנה לתחושותיה), ומצד שני, פחד קמאי ואימתני – מהתגשמותן של האמונות הללו. בעניין סטרוקטוראליזם בינרי – ראו גם ה' ברזל, דרכים בפרשנות החדשה, רמת-גן תש"ן, עמ' 163-233, ובעיקר עמ' 184-186.

27. ג' אלמגור, הקיץ של אביה, תל-אביב תשמ"ח.



הספר, מה גם שהסופרת, גילה אלמגור, סיפרה, שסיפור זה הוא גם חלק מחייה שלה.<sup>28</sup> בסרט ובהצגה, שמימשו את הפוטנציאל הדרמטי של הטקסט הסיפורי, גילה אלמגור עצמה משחקת את דמות האם, ולעתים אנו שומעים את קולה של גילה אלמגור, כאשר הילדה מהרהרת וחושבת.

עיון בספר ובסרט יחדיו – מצביע על תופעה פסיכולוגית מרתקת, שמתקיימת ביחס לגיבורת-הסיפור, אביה, ולגיבורת הסרט, האם. למעשה, מתקיימת מעין דינמיקה פסיכולוגית, המתנהלת בין היצירות מהזיאנרים השונים: הדינמיקה קיימת בין הכותבת, כאשר היא מופיעה בספר כילדה – כגיבורה בגוף ראשון, שחיה חיים קשים, בעיקר – בגלל הקשר הפתולוגי הקשה, שמתקיים בינה ובין אמה, ובין אותה שחקנית, שהופכת בסרט לאימא, לאותה אם חולה ובעייתית. כאמור, גילה אלמגור, הילדה בסיפור, משחקת, בסרט את דמות האם, נכנסת לנעליה ומזדהה עמה.

### 2.1.7 מסקנות ביחס לפוטנציאל הדרמטי

אינני מתיימרת לומר, שלא ניתן להגיע לתובנות שהצבעתי עליהן בניתוח היצירות שהבאתי – באמצעות קריאה סטרוקטורליסטית, קריאה צמודה, קריאה אינטרטקסטואלית או קריאה אחרת. הכנת הטקסט לצורך מימושו לאחר זיהוי הפוטנציאל שבו – העלתה נקודות אלה על פני השטח, ולא כולן היו בהכרח עולות בדרך שונה של עיסוק בטקסט, אך אי-אפשר להתעלם מהן, כאשר מכינים את הטקסט להמחזה.

מסקנה נוספת שחשוב לציין היא, שתהליך הכנת-הטקסט לקראת-מימושו להמחזה – חשוב לא פחות ממימושו על הבמה, ואולי – חשוב אפילו יותר ממנו, כי כך אנו משלימים פערים באופנים אפשריים שונים. עניין זה הוא יסוד עיקרי בגישה המוצעת למימוש הפוטנציאל הרב-אמנותי (של הטקסט), שניתן להבעה באמצעות אמנויות שונות.

שאלות מזווית-ראייה של במאי – לא תמיד מתעוררות אצל מבקר-ספרות, ואפשרויות שונות להמחזי את הטקסט בדרכים מגוונות – אפשרויות בעיקר בפורום של קוראים או בפורום, שיש בו משתתפים רבים, שיכולים להתחלק לקבוצות שונות ולהציע וריאציות אפשריות שונות למימוש אותו טקסט. נושא הבימוי של הטקסט והתובנות, שעולות בעת בימויו, נדון בהרחבה בספרה של לאגררוט: "בימוי במפגש עם דרמה וחברה"<sup>29</sup> גם היא טוענת, שבאמצעות הכנת הטקסט לצורך מימושו – ניתן להגיע לרובד פרשני נוסף. אין ספק, שבניתוח הסיפור "אתרוגו של אותו צדיק", למשל, מתחדדת ביתר-עוצמה מערכת-היחסים של הצדיק ואשתו, לא רק כאמצעי לעיצוב דמותו של החסיד, אלא כנושא בפני עצמו.

נראה לי, שהכנת טקסט לקראת מימושו הוא מפתח פרשני נוסף להבנת-טקסט ספרותי.

ניתן לומר, שמימוש פוטנציאל דרמטי של טקסט – תורם בעיקר לחידוד הקונפליקט הסמוי

28. ג' אלמגור, ברדיו לרגל ההודעה על קבלת פרס ישראל, 2004.

29. א' לאגררוט, שטוקהולם תשל"ח. שני פרקים מוקדשים לבירור מושג הבימוי, ובעיקר – לטרנספורמציה של הטקסט הכתוב להצגה על הבמה. עניין זה חשוב במיוחד בתאוריות, הרוצות לדון בדרמה גם כז'אנר ספרותי וגם כדרמה מבוצעת. שאלה מרכזית, שהחוקרת דנה בה, היא היחס בין מחזה כתוב לבין הצגה, המוצגת על הבמה.

והגלוי בטקסט, לחשיפת הדיסוננס הרגשי של הגיבור, לחשיפת מערכות-ניגודים בינריים, שמצויים בבסיס סיפורים בעלי פוטנציאל דרמטי. מסקנה זו מוסקת מכוח העובדה, שהדרמה מבוססת במהותה על קונפליקט, ומצויות בה מערכות שונות של ניגודים.

## 2.2 פוטנציאל של פנטומימה

### 2.2.1 שירי ז'אק פרוור

לעתים מצויים טקסטים ספרותיים בעלי פוטנציאל של פנטומימה: למשל, לז'אק פרוור ישנם מספר שירים בעלי פוטנציאל של פנטומימה: השיר "ארוחת בוקר"<sup>30</sup> והשיר "אצל מוכרת הפרחים"<sup>31</sup> הם בעלי פוטנציאל כזה.

בשיר "ארוחת בוקר" מצויים שני גיבורים, שאינם מחליפים מילה ביניהם. השיר מתאר בפרוטרוט את פעולותיו של הגיבור ואת דרך הכנת הקפה שלו – תוך התבוננות של גיבור שצופה בו.

שיר זה ניתן למימוש באמצעות פנטומימה – דבר, המעצב את חוסר-התקשורת המילולית בין בני-הזוג ואת תחושת-הניכור שביניהם. לא מתקיים ביניהם שיח כלשהו, ואפילו – לא קשר עין, ואין כל התייחסות לאדם שממול. הקפה חשוב יותר מן הדובר. גם כאשר מובעים בשיר רגשות (של הדמות, שצופה בגיבור הראשי), הרי הם באים לידי ביטוי בפעולות:

"ואני אז

תפסתי ראשי בידי

ובכיתי".

מתן-הדעת על הפוטנציאל של פנטומימה בטקסט – מעלה ניסיון דיאלקטי מרתק שמתקיים בשיר, ניסיון לעצב מערכת-יחסים בין שני אנשים, באמצעות שפת-גוף, אך, למעשה, המדיה של השירה היא המילה. ובכך מתקיים אפוא ניסיון, לעצב באמצעות מילים, שפת-גוף, שנועדה לעצב (ללא מילים, כמובן) מערכת-יחסים בין שני אנשים, מצב של זרות וניכור תהומי בין בני-זוג.

בכך מתבטא מאבק בין המדיה לבין גבולותיה ומגבלותיה, וניסיון של שירה, אשר היא מילולית במהותה, לעצב במילים מצב קיומי, שהוא בלתי-מילולי במפגיע, מתקיים כאן עיצוב של משהו, שאמור לעצב משהו אחר.

כאשר מביימים את הפנטומימה, עולות אפשרויות שונות, שחייבים להכריע ביניהן באופן כלשהו. אפשרויות אלה קשורות בפערים שבטקסט ובאי-המוגדרות שלו:

למשל, מיהו הדובר? האם בפנטומימה קיימת דמות של דובר או דמות של צופה? איך ניתן לעצב את דמותו, כאשר מממשים את הטקסט? מיהם הגיבורים בשיר הספציפי: האם מדובר בגבר ואישה או בשני גברים? מה קרה קודם? מהם היחסים בין גיבורי השיר? האם צריך להעמיד קריין או להסתפק בדובר עצמו? כיצד לביים את דמות הדובר בשיר?

למעשה, התיאורים של הגיבור מתבטאים באמצעות הפריזמה של הגיבור, אך קיימת בעיה: כיצד

30. ז' פרוור, משירי ז'אק פרוור<sup>2</sup>, א' אמיר (מתרגם), תל-אביב תש"ך.

31. שם.

לעצב את דמות הדובר; בין היתר, משום שהשיר פנטומימה?

מכל מקום, התהייה כיצד לביים את דמות-הדובר, שמתאר את הנגלה לעינינו – ממחישה ביתר-עוצמה את הניסיון המתקיים בשיר – לאפס את דמות האדם, שצופה במעשי הגיבור, שפועל את פעולותיו.

קיים צופה, שהוא, למעשה, עד למתרחש, אך אין כל יחס בין האדם, ששותה את הקפה, לאדם שנמצא לצדו. כאשר מתוארת בטקסט ספרותי מערכת-יחסים כלשהי באופן מילולי, מתקיימות זיקות כלשהן בין הגיבורים: אפילו מריבה, נזיפה, קללה – מצביעות על קיום אינטראקציה כלשהי בין אנשים. הפנטומימה מאפשרת לתאר אדם, שאיננו מתייחס כלל לאדם השני שנמצא לידו, ומאפשרת לעצב ניכור בין גיבורים.

העובדה, שקיימת בעיה לעצב את תפקיד "הדובר", שהוא גיבור חשוב בשיר – מצביעה על ניסיון מעניין שנעשה – כדי לאיין את הדמות הספציפית. יש לציין, שהמושג דובר איננו קיים בשיר בעל יסודות של פנטומימה, שהרי, למעשה, בשיר אין כל דיבור, אלא עשייה; דמות הדובר איננה קיימת, ויש להתחשב בדמות הצופה או המתבונן בלבד.<sup>32</sup>

גם בשיר "אצל מוכרת הפרחים" של ז'אק פרוור – מעוצבת סיטואציה באמצעות פעלים ועשייה, שהרי שום מילה לא נאמרת על זהות הגיבורים ורגשותיהם בשיר. למעשה, מעוצבת ביצירה מיני-דרמה – באמצעות פעולות של אדם, שבוחר פרחים, שנועדו, כנראה, להיות מוגשים כשי למישהו מסוים (אולי – לרגל מאורע משמח), אך, למעשה, הוא קונה פרחים, שאולי ישימו אותם בסופו של דבר על קברו, שהרי בסיום השיר האדם – גווע, הפרחים נופלים, והכסף, שמגלגל את העולם, ממשיך להתגלגל ללא הפסקה.

## 2.2.2 "היד העיוורת" / א' שלונסקי<sup>33</sup>

גם בשירו של שלונסקי: "היד העיוורת" – מצוי יסוד של פנטומימה, כאשר היד הכותבת היא אוטונומית לחלוטין, והמטונומימה של היד העיוורת הופכת להיות מרכז השיר. השיר כולו מעצב פעולת-כתיבה של שיר, שהיה צריך להיות ממוען לאמא היקרה. אך היד מציירת על הנייר – מפלצות, "היד חורזת מכאוב". הדובר בשיר בא לידי ביטוי רק באמצעות דמעה אחת, שהיד מוחה מן העין. השיר – כמו ציור של פיקאסו – מעצב יד, שמנסה, כנראה, לכתוב שיר לאם. הדובר אינו מצוי בשיר, ולמעשה, הוא גיבור משתמע; היד מייצגת את הכל; היד אוטונומית לחלוטין, הדובר איננו מצליח לשלוט בה בשעות כה מאוחרות; אינו מצליח להתבטא בכתב; הביטוי היחיד שלו הוא בדמות טיפה אחת שנמחית והיד שצונחת. בשיר מעוצבות לאות וחוסר-יכולת לפעול, באמצעות שפת-גוף, והמטפורה אזלת-יד באה לידי מימוש. בשיר זה מעוצב חוסר-היכולת לפעול פעולה רצונית-משמעותית דווקא באמצעות פעולה. כך מתבטא מתח בין חוסר-

32. התייחסות נוספת לשיר זה – ראו אזולאי (לעיל הערה 1), וכן א' אזולאי, 'הכתיבה בעיני המספרת הכותבת ב"מיכאל שלי" לע' עוז', **עלון למורה לספרות**, 14 (תשנ"ג), עמ' 24-30; אזולאי (לעיל הערה 6), עמ' 57-62; במקורות הנ"ל יש התייחסות לכתיבה בפרוזה, שעושה שימוש של הפיכת השיר הנ"ל – לפרוזה, ולמעשה, יש בכך מימוש פוטנציאל פרפורמטיבי, משום שהיצירה החדשה מממשת את הפוטנציאל הסיפורי הטמון בשיר.

33. א' שלונסקי, **שירים: ספר שלישי**, רמת-גן תשל"א, עמ' 59.

היכולת לפעול והפעולה עצמה, ובין הניסיון לכתוב שיר על חוסר-יכולת לכותבו. ראוי לשים-לב גם למטפורה של יד עיוורת, שאיננה יכולה, כביכול, להשתמש בחוש-ראייה. יד זו, כביכול, מגששת את דרכה – מכוח-הנעה של חושים חדים אחרים. המפלצות, שיד זו מציירת, הן אותנטיות, ומבטאות נאמנה תחושות ראשוניות, תחושות של אימה. ראינו אפוא, שמצויים טקסטים בעלי פוטנציאל של פנטומימה, שמתארים פעילות אינטנסיבית של גיבורי-היצירה, שלא מתנהלת ביניהם כל אינטראקציה מילולית, וניתן לעצבם כפנטומימה. אם ניתן את דעתנו על תופעה זו, הרי היא תצביע, כאמור, על ניכור בין הדמויות, שמתבטא בחוסר-יכולת לתקשר קשר מילולי, על ניסיון לאיין דמות מרכזית ועל כך שהכנת הטקסט לקראת הפיכתו לפנטומימה – מְזַמַּנֶת השלמת פערים רבים שמצויים בטקסט. בשיר "ארוחת בוקר" תופעה זו בולטת בעיקר בשל פתיחתו באמצע עניין (*in medias res*).

### 2.3 ציור

פוטנציאל חשוב נוסף שעשוי להיות בטקסט ספרותי הוא פוטנציאל הציור. סימונידס טוען: "ציור הוא שירה אילמת ושירה היא תמונה מדברת".<sup>34</sup> לדברי הורציוס: "השירה כמוה כציור".<sup>35</sup> לסינג טוען, שהציור הוא "אמנות של חלל, ההתבוננות בציור מאפשרת לתפוס אותו כשלמות בבת-אחת. הספרות אמנות של זמן, נתפסת במקוטע, באטיות יחסית עם התקדמות הזמן".<sup>36</sup>

#### 2.3.1 יצירה ספרותית מציירת ציור, שיח בין יצירה לציור

היסוד הציורי מתבטא באמצעות תיאור מדויק לפרטי-פרטים של חפץ, אדם או מטפורה כלשהי, שלעתים מתעבה, מתעצמת ומתפתחת באמצעות תיאורים נוספים. פוטנציאל ציורי טמון לעתים בגוף טקסט ספרותי כלשהו ומעצב לעתים מטפורה חשובה בטקסט. קיימים טקסטים שמציירים תמונה, ואין לקורא אלא לקחת נייר ועפרון ולצייר בעקבות הטקסט. לעתים הטקסט מעצב ציור או תבנית גרפית בצורה גלויה, עיצוב, שתואם לכותרת השיר ולתוכנו, כגון שיר הילדים "הבטן של הרצל האופה" של יהונתן גפן<sup>37</sup> – השיר נראה כבטן ענקית, והלחמים, שמסופר עליהם בשיר, מונחים בבטן שורות-שורות. גם שירו של גיום אפולינר (שתורגם על-ידי מאיר ויזלטיר), שנקרא "גשם ממטיר"<sup>38</sup> – מצייר ציור של גשם ומודפס כך. שירים אלה ודומיהם יוצרים בו-זמנית יצירה, שהיא גם שיר וגם ציור.

34. ש' זנדבנק, *מזשיר*, ירושלים תשס"ב, עמ' 225.

35. הוראטיוס, *איגרת אל הפיונים או על אמנות הפיוט*, י' ברונובסקי (מתרגם), תל-אביב תשמ"ג, טור 361.

36. ג'א' לסינג (1983). *לאוקון או על גבולי הציור והשירה*, ד' ארון (מתרגם), תל-אביב תשמ"ג.

37. י' גפן, *שירים שיהונתן אוהב במיוחד*, תל-אביב תשנ"ד, עמ' 44.

38. א' גיום, 'גשם ממטיר', ש' זנדבנק, *מזשיר*, ירושלים תשס"ב, עמ' 222.

תופעה זו, של שיר המעוצב בצורת ציור נקראת שירה גרפית. גיום אפולינר מתייחס לכך בספרו קליגרמות.<sup>39</sup> משוררים רבים נוספים<sup>40</sup> משתמשים בכתיבה גרפית.

לא תמיד השירה היא שירה ציורית או גרפית מובהקת, לעתים היא סמויה, ועל הקורא לעיין בטקסט ולעשות פעולות נוספות – כדי לחשוף תבנית גרפית, שחבויה בטקסט הספרותי; ורק באמצעות פעילות על הטקסט נחשפת התבנית הגרפית שבשיר.

אחד הפוטנציאלים, שמצויים בטקסט הספרותי, הוא המבנה הצורני-הגרפי של הטקסט, שעשוי להתבטא במיוחד בשירה ועשוי לבוא לידי ביטוי במבנה ובצורה, שנוצרים כתוצאה מאורך השורות ומההשתקפות הצורנית, המבצבצת ממבנה-השיר, ובהתבוננות עליו מזוויות שונות. לדוגמה, ניתן לראות את הדבר, כאמור, במבנה הידוע של המנורה בעלת שבעת הקנים, שמשקף ממזמור ס"ז בתהילים, עד כדי כך שנקבע בסיפור הספרדי כדרך לקריאת הפרק תוך דימוי המנורה בציור השכל.<sup>41</sup> הדבר מזכיר לנו אותה חידה, שמצויה בעיתון ובה מתבקש הקורא לחפש דמות או חפץ, ועל-ידי הפיכת הציור לצדדים שונים, מגלים את החסר. בדרך זו ניתן על-ידי התבוננות צורנית בשיר מנקודות שונות – כגון הפיכתו לצדדים שונים – לגלות תופעות חדשות הגלומות בטקסט, שהן פוטנציאל שלו. לעתים יש להתבונן בצורת-השיר, להפעיל דמיון גרפי, להפוך את הטקסט ולמצות את היכולת המרחבית והצורנית בזוויות שונות – כדי לאתר תופעות מגוונות, שהמבנה הצורני של הטקסט טומן בחובו.

### 2.3.2. "הנר שלי" / נתן יונתן<sup>42</sup>

לשם הדגמה של חילוץ תבנית גרפית סמויה מטקסט ספרותי – נבחר את שיר הילדים של נתן יונתן "הנר שלי".

השיר – בן שני בתים: בחלק הראשון ישנן שורות, שפותחות באנפורות מסורגות:

הנר שלי אדום הוא כרימון

הנר שלי צהוב הוא כמו לימון.

שלי הנר ירוק כמו עלי חצב

שלי הנר סגול כמו פרח סתיו.

נר שלי כחול כמו שמיים

לנר שלי יש תכלת של עיניים.

הנר שלי כתום כמו שקיעת חמה

שלי לבן הוא כיונה תמה

שלי כמו כולם ממש – אבל קוראים לו השָׁמֶשׁ.

השורה האחרונה בבית הראשון של השיר היא, למעשה, משפט ארוך יותר מקודמיו, משפט

39. G. Apollinaire, Calligrammes, Paris 1918.

40. א' עמיר-פינקרפלד, גדיש ועמור: שירים, תל-אביב תשכ"א.

41. ראו לעיל הערה 18.

42. נ' יונתן, 'הנר שלי' (לא נמצא מקור).

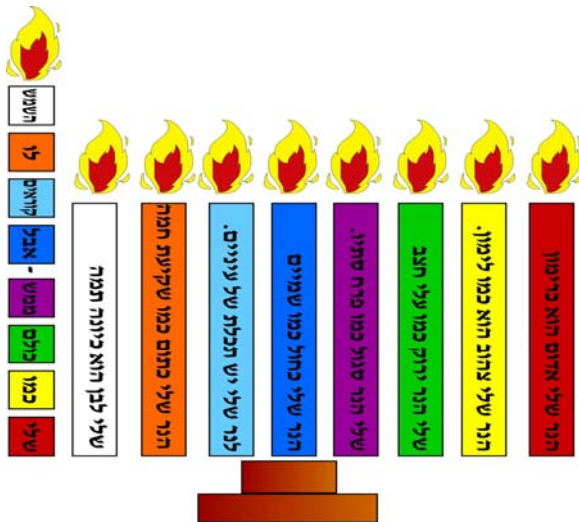
מחובר, שמורכב משני משפטים, שקשורים זה בזה קשר מסייג ומייחד: "שלי כמו כולם ממש – אבל קוראים לו הַשְּׁמֵשׁ"; זאת – בשונה מהשורות הקודמות, שכל שורה היא, למעשה, משפט חיזוי, שעומד בפני עצמו.

לכאורה, זהו שיר ילדים פשוט. במסגרת פעילות על טקסט, החלטנו (בכיתות נמוכות) לצבוע (בטוש זוהר) כל שורה על-פי הצבע שמופיע בה, משום שכל שורה מדברת על נר בצבע שונה, ומשום שגם הנר וגם השורה הם קווים ישרים.

כמו-כן התאמנו את הצבעים לפי הכתוב בכל שורה – לצורך הבנת הנקרא.

בנוסף, רצינו ללמד כיצד מערבבים צבעים, וכן ליצור אינטראקציה חיובית בין התלמידים, שישאלו צבעים זה לזה.

למעשה, ניסינו להרוויח פעילות מהנה ומרגיעה. לאחר שמתחנו קווים בכל שורה בהתאמה, וספרנו את השורות, עלה בדעתנו, שהבית הראשון הוא בעל תבנית גרפית של חנוכייה, וראינו, שאם נטה את הבית הראשון של השיר בתשעים מעלות בכיוון השעון, תתגלה החנוכייה בצורה ברורה, על שמונת הנרות שבה, ועל השמש הארוך מיתר הנרות, כי הוא מורכב משתי שורות מחוברות.



פעילות זו חשפה את התבנית הגרפית של החנוכייה, שמצויה בסמוי בשיר, וחשפה דבר נוסף, את זהותו של הדובר, שפותח כל שורה במילים: "הנר שלי". אם תהינו קודם לכן ושאלנו, מיהו הדובר בשיר, הרי החנוכייה שזיהינו ענתה על שאלה זו. ואם לא תהינו מלכתחילה על זהותו של הדובר, הַצְּבִיעָה החנוכייה, שהתגלתה בבית א', על כך שלא שאלנו שאלה חשובה כל כך: מיהו הדובר בשיר – מי אומר בכל שורה: "הנר שלי"?

מסתבר אפוא, שקריאה פעילה תוך כדי סימון השורות – עשויה לחשוף תבנית גרפית חשובה שמצויה בטקסט, והיא, שגורמת לידיעתנו, שהדובר בשיר הוא חנוכייה, או פן של כל נר בחנוכייה. חשיפת תבנית החנוכייה מאירה באופן מקורי גם את הבית השני של השיר: למעשה, הבית השני הוא השלהבת של הנרות הצבעוניים הדולקים: אף-על-פי שכל אחד הוא בעל צבע שונה, אורם מתלכד לכלל להבה אחת, בעלת צבע אחד.

עכשיו תראו דבר מפליא  
את הנרות כולם נדליק  
צבעים אין ספור  
אבל לאור צבע אחד  
והוא מאיר בחשכה את ליל החג.

שנתון "לע" – תשס"ט – כרך י"ד

בית זה של השיר אכן מזכיר את החג, אשר בו מדליקים נרות רבים בצבעים שונים, וגם הוא מאשש את קיום תבנית החנוכייה שבבית הראשון.

עיסוק בטקסט ספרותי בדרך זו הוא דוגמה לעשייה על טקסט לצורך חילוץ תבנית סמויה באמצעות קריאה פעילה, דינמית – על-ידי מתחת קווים בהתאם לצבע המוזכר בשורה, ועל-ידי הזחת הטקסט ועימודו באופן מיוחד.

גם את הבית השני נוכל לעטר בשלהבת, להזיחו ולשימו מעל הבית הראשון. בדרך פעילות כזאת נדרש הקורא לקריאה שאיננה מקובעת: אין הוא מתבונן בטקסט ממרחק, באופן סטרילי; הטקסט איננו טקסט בעל אופי של "אל תיגע ביי"; הקריאה איננה רק קריאה לינארית. הקורא מממש את הטקסט, נוגע בו, צובע אותו, ואפילו הופך את הדף ומתבונן בו בכיוון אחר. בכך נוצר מגע בלתי-אמצעי, מקורי בין הטקסט לבין הקורא. זוהי קריאה רחבה יותר, יוצרת ופעילה.

### 2.3.3 "פתחו את השער" / קדיה מולדובסקי<sup>43</sup> ו"גאוה" / דליה רביקוביץ<sup>44</sup>

בשיריהן של קדיה מולדובסקי ודליה רביקוביץ "גאוה" – מצויה תבנית גרפית סמויה: אם נסובב את השיר "פתחו את השער" של קדיה מולדובסקי תשעים מעלות כנגד כיוון השעון, ניוכח, שמעוצבות בשיר תבניות של שני שערים ותבנית נוספת של שער שאיננו שלם.

תבנית השערים תואמת את הקריאה בראשית השיר: "פתחו את השער פתחוהו רחב". נוסף-על-כך, נרמז הרעיון, שפתיחת שער אחד תפתח שערים נוספים.

הוא הדין לגבי השיר "גאוה":



אם נסובב אותו תשעים מעלות נגד כיוון השעון, נראה, שנוצר מבנה מלבני, שהצלע העליונה שבו היא ישרה, ואילו זו שבתחתית – חרוצה וסדוקה.

תבנית זו תואמת, למעשה, לתיאורו של הסלע שבשיר, שנראה מוצק ושלם בצד העליון, בחלקו הגלוי, אך בחלקו הסמוי, בתחתית הסלע, המצוי בלב-ים, ישנם בקיעים, שמעוצבים באמצעות השורות הארוכות והקצרות לסירוגין שמצויות בשיר. תבנית זו תואמת

את העובדה שזכרת בשיר, שהסלע נראה, לכאורה, חזק, שלם ובלתי-פגיע, אך, למעשה, כדברי הדוברת בשיר, בקרקעית הים – הסלע פצוע, ונבעים בו בקיעים בלתי-נראים.<sup>45</sup>

43. ק' מולדובסקי, פתחו את השער, תל-אביב תש"ה, עמ' 6.

גם כאן – כמו בשיר של נתן יונתן, "הנר שלי" – מצויה התאמה בין תוכן השיר לצורתו. דבר זה מצביע על קוהרנטיות בשיר. בשירים הללו מסתתרת תבנית גרפית, שיש לחשוף אותה ולחלץ אותה מבין השיטין. תבנית זו איננה גלויה כמו תבניות בשירים גרפיים שונים, למשל, בשיר "הבטן של הרצל האופה"<sup>46</sup>, ובשירים גרפיים נוספים, שלגביהם בולטת לעין העובדה, שהם נמנים על ז'אנר זה.

#### 2.3.4 זיהוי ציורים המשוקעים בטקסט

לעתים היוצר מצהיר בגלוי על כך שיצירתו מנהלת שיח עם ציורים מוכרים.<sup>47</sup> תופעה זו נקראת אקפרסיס – שירת התמונות והפסלים. בשירת האקפרסיס מופיע, בדרך כלל, בכותרת או בגוף-הטקסט, שם הצייר או שם הציור, שהיצירה הספרותית קשורה אליו, באופן ברור, ידוע ובמוצהר. לעתים השמות הללו מופיעים יחדיו בטקסט.

במאמר זה אני מצביעה על תופעה נוספת, שונה, של שימוש בציור או בסדרת-ציורים באמצעות רמיזה בלבד. תופעה זו מצויה באופן סמוי בטקסט, ויש לחושפה ולחלצה ממנו.

תופעה זו שונה מאקפרסיס, כי רק לאחר גילוי הציור וזיהויו – ניתן לראות יצירה זו כאקפרסיס. בשני המקרים כפוף הטקסט לכללי-עיבוד, המבוססים על אינטרטקסטואליות. הוויזואליזציה היא פועל יוצא מהתיאור, שגורם להיזכרות של הקורא ביצירות ולזיהוין. כאשר מתקיימת תופעה כזו, נדרשת התייחסות סימולטנית של הקורא אל הטקסט ואל הציור – כדי להגיע לרובד פרשני נוסף.

הרומן "קופסה שחורה"<sup>48</sup> של עמוס עוז מצייר ציורים שונים.

לדוגמה: אילנה, גיבורת-הרומן, מתארת את בעלה הקודם, גדעון:

"מקיפה אותך תמיד במחשבותיי כמו תא של חללית אשר בתוכה אתה מטלטל בלי הרף מיבשת ליבשת. והאש הבושרת באח, ומראה גופך הנזירי וראשך המלבין".<sup>49</sup>

במקום אחר היא מתארת אותו "בתוך חדר מוארך, מלא ספרים יושב ליד מכתבה שחורה, ומולך משתרעים מישורים... כל התמונה היא בשחור לבן".<sup>50</sup>

תיאורים אלה מציירים במילים תמונה ברורה, ואפילו מעידים על עצמם במפורש, שהם תמונה בשחור-לבן. לפי זה, נוכל לשוות לנגד עינינו דמות של גבר מאפיר-שָׁעָר בתא של חללית, שיושב ליד שולחן-כתיבה בחדר, שמצויים בו ספרים רבים. תיאורים אלה תואמים לסדרה של עבודות

44. ד' רביקוביץ, **הספר השלישי**, תל-אביב תשכ"ט.

45. על הוויכוח בין התפיסה הנשית של רביקוביץ לבין התפיסה הגברית של טשרניחובסקי ועל ההסתכלות השונה על הסלע – ראו: א' אזולאי, 'עיון אינטרטקסטואלי בשיר 'לא רגעי שנת, טבע' ובשיר 'גאווה', **המדעת**, ד (תשס"ג), עמ' 90-97.

46. גפן (לעיל הערה 37), עמ' 44.

47. למשל: ו"ק ויליאמס הכותב שירים על-פי ציוריו של ברויגל ומכנה את שיריו בשמות של ציורים ספציפיים של ברויגל. משוררים שונים – כגון משה דור ועוזי שביט – כותבים שירים על ציורים שונים דוגמת "הצעקה" של מונק. מ' דור, **וכבר בהתחלה**, תל-אביב תשמ"ד, עמ' 52; ע' שביט, 'שני רישומים: א. לא קומפוזיציה של צבעים. ב. הצעקה', **הדואר**, ג (תשמ"ה), עמ' 15.

48. ע' עוז, **קופסה שחורה**, תל-אביב תשמ"ו.

49. **שם**, עמ' 38.

50. **שם**, עמ' 7.



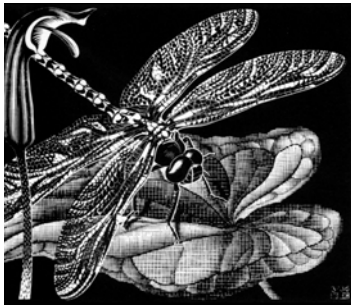
גרפיות של מ"ק אשר, אשר בהן מצוי גבר נזירי, מאפיר-שָׁעַר, שמצוי בתוך בקבוק עגול או משתקף בכדור-מראה (אשר), ולמעשה, מציירים את התמונות הללו.

לאחר זיהוי הציורים, שמצויים בסמוי בטקסט הספרותי – ניתן לנהל שיח בין עבודותיו הגרפיות של אשר לַתְּאוּרִיָּה של אילנה את גדעון, גרושה. נוכל לראות, שלמרות הניתוק בין בני-הזוג – אילנה רואה את גדעון תמיד בעיני-רוחה – כציור של אשר, והיא אפילו מתארת אותו כציור מוכר. גם גדעון, הגרוש שלה, שמנסה לשקף מקסימום אלמנטים בכדור-מראה – כדי לעקוב תדיר אחריה ואחרי בנם המשותף, מצליח, למעשה, לשקף רק את עצמו, והוא מצוי תדיר בכל ציור ומשקף על גרושתו. עובדה זו תואמת את תחושתה של אילנה, שהוא משקף עליה ממסך-הרדאר שלו.<sup>51</sup>

ואמנם, זווית-הראייה שלו ממעוף-הציפור – כמו בכדור-מראה שבציור – מאפשרת לאמת את תחושתה זו. למרות זאת, נראה, שגדעון כל כך דומיננטי ולוקח חלק חשוב כל-כך בחייה, שהרי על-פי הציורים שמצטיירים ביצירה – דומה, שהוא רואה רק את עצמו, וגם כאשר אילנה מתבוננת בכדור-המראה, שאמור לשקף אותה, היא רואה מולה רק את דמותו.

עיון במטפורה נוספת ב"קופסה שחורה", שגם היא מציירת במדויק ציור של אשר, מצביע על תרומת-הזיהוי של הפוטנציאל הציורי והציור הספציפי – לטקסט.

גדעון מתאר את אילנה, גרושתו, כפרח טורף: "אלה הצמחים הנקביים, היודעים להפיץ מרחוק ניחוח של עסיס משגלים והחרק השוטה מקילומטרים רבים יִסְחָף אל תוך הלוע העתיד להתהדק סביבו".<sup>52</sup> תיאור זה מתאים לציור של אשר, שנקרא *Libellula* או *Dragonfly*.<sup>53</sup>



בציור אכן מתואר חרק, שעף לכיוון פרח פתוח: בצד שמאל של הציור – מצוי פרח סגור. נראה, שהפרח הסגור בציור הספיק כבר לבלוע את החרק, אך לא נודע, שהחרק בא אל קרבו. הפרח נראה סגור ותמים למראה. התבוננות בשני הטקסטים זה לצד זה, כלומר, התבוננות בתיאור של עוז, לצד התמונה של אשר – מצביעה על כך שעוז מתייחס בתיאור אל הפרח, ואילו אשר מתייחס אל החרק, ואף מכתיר את הציור בשם: "שפירית" (*Libellula*); זהו החרק שמצויר בציור. הטקסט הסיפורי מוסיף לציור את תיאור הריח, שהפרח מפיץ "ניחוח של עסיס משגלים" – תיאור, שלא יכול לבוא לידי ביטוי בציור.

אם נתבונן בציור ובטקסט הסיפורי יחדיו, נראה, שהפרח טורף חרק. ראוי לציין, שהחרק על-פי כותרת הציור הוא שפירית, וידוע, שהשפירית הנה חרק טורף.<sup>54</sup> מעניין, שהפרח לפי הציור, ובמיוחד – על-פי דבריו של גדעון, הנו פרח טורף. עיון בשני הטקסטים הללו יחדיו – מראה,

51. שם, עמ' 8.

52. שם, עמ' 85.

53. S.H. Bool, J.R. Kist, J.L. Locker, F. Wierda & M.C. Escher, *His Life and Complete Graphic Work*, New York 1957, p. 267, ציור 281.

54. ראו: מילון אבן שושן, ערך שפירית.

שנוצרה כאן סיטואציה לא-מילולית של פרח טורף, שטורף חרק טורף. כלומר, עולה תובנה של **טורף טורף טורף**.

עיקרון זה הוא, למעשה, הליבה של הספר "קופסה שחורה", שטוען, ש"תופסי חרב-בחרב יפלו"<sup>55</sup>.

ספר זה מעמיד במרכזו מאבק בין גבר לבין אישה; מלחמת-נצח ביניהם, צחצוח-חרבות בלתי-פוסק בין גבר לאישה, שהתגרשו זה מכבר, אך עדיין קשורים זה בעבותות של אהבה סימביוטית דורסנית.

מכאן נראה, שטקסט ספרותי טומן בחובו לעתים עבודה גרפית מפורסמת ומופרת או ציור מופך, והוא מצייר אותו במילים. עיון בטקסט ובציור, שהטקסט טומן בחובו, מעניק ערך מוסף להבנת-הטקסט ומעצב תובנה חדשה. אם נקדיש תשומת-לב ליסוד הציורי שבטקסט, נוכל לדעת לעתים, מהיכן שאב הסופר או המשורר את דמויות-גיבוריו, מהן מערכות-היחסים ביניהם, ואפילו מהיכן נחל את המטפורות שלו. מכאן נראה, שלעתים, המטפורות הן חיקוי או תיאור של ציור, שגם הוא מחקה בדרך כלל מציאות. נראה אם כן, שמטפורה ספרותית היא לעתים חיקוי של חיקוי, ואפילו מטפורה מופשטת עשויה להיווצר לפעמים מציור ממשי.

עד כאן עמדתי על ציור מופך, שמצוי בטקסט באופן סמוי ושהקורא נדרש לזהותו ולנהל שיח בינו לבין הטקסט. ראוי לציין, שהפיכת טקסט ספרותי לתבנית גרפית או זיהוי של ציור מסוים או תבנית גרפית, המצויים בסמוי בטקסט – מאפשרים לשבור את הלינאריות של הטקסט, כאשר מתבוננים בטקסט – בציור, כשכל חלקי הציור מצויים בו-זמנית.

יש לציין, שקיים גם תהליך הפוך:

אם נעניין מחדש בתיאור של עמוס עוז את הציור שפירית של אשר, נראה, שעמוס עוז מחלץ את הסיפור של הציור, כלומר, הציור *Libellula* (שפירית) של אשר מספר סיפור. באמצעות פסקה סיפורית-מילולית שחזר עוז מחדש את הסיפור. הסיפור, אשר, למעשה, היה בסיס לציור והתממש באמצעותו – מתעורר מחדש לחיים כסיפור, בבחינת סיפור נושן, שיש לו רגע מחודש של הולדת.<sup>56</sup>

לסיכום עניין הפוטנציאל הציורי של הטקסט – אני שבה וטוענת:

כאשר הקורא נוקט את המתודה המוצעת, הוא עשוי לפתח ראייה תלת-ממדית ורב-ממדית בהקשר של טקסט ספרותי. נוסף על כך; הוא עשוי לחדד את יכולת-ההתבוננות הציורית, המדמה, ואת היכולת לחלץ מתוך הטקסט אובייקטים גרפיים או יצירות מופרות. גישה זו פונה ליכולת-הדמיון ולדמיון של הקורא.

55. עוז (לעיל הערה 48), עמ' 108.

56. לעיון נוסף בתופעה זו – ראו: אזולאי (לעיל הערה 6), עמ' 190-226.

## 2.4 פוטנציאל מלודי – לחן של שיר מוכר

### 2.4.1 "אמא שומרת" / יהודה אטלס<sup>57</sup>

שיר הילדים והנוער "אמא שומרת" – פותח בשורה: "השער שלנו גדול וירוק ואמא יושבת לה שם ושומרת".

שורה זו מופיעה גם לקראת סיומו של השיר. שיר זה מזדמר כמעט מאליו במנגינה של שיר-הילדים הידוע "האוטו שלנו"<sup>58</sup> מתחילתו ועד סופו. למעשה, מתקיים קשר אינטרטקסטואלי בין הטקסטים מכוח האנלוגיה בין השורה הראשונה של השיר לבין השורות של שיר-הילדים. קשר זה מתחדד ומתעצם כתוצאה משימוש במילה 'ברקסים', שמופיעה בהמשך השיר. באמצע השיר פונה האם אל המורה וטוענת: "בְּיָמֵי כָל מוֹרָה יָדְעָה, שְׁצָרִיךְ קֶצֶת לְשִׁלוֹט עַל הַבְּרֻקְסִים". שימוש במלה ברקסים בקורפוס שירי – אינו מקובל במיוחד: אפילו בשירה מודרנית לא מרבים להשתמש במילים משדה סמנטי של מכוניות ומוסכים. אף-על-פי ששיר זה מערב מילים מתחומים שונים ומרובדי-לשון מגוונים, כגון: מילים בפולנית או ביידיש (פאץ', סמרקץ'), סלנג ישראלי (למה עשית לו ברז), ומילים לועזיות (פריזורה, פיגורה), הרי המילה ברקסים היא מילה בולטת בטקסט. האנלוגיה, שנוצרה בין אימא השומרת לבין השיר "האוטו שלנו", והמילה ברקסים, שמופיעה בלב השיר, ומעצימה אנלוגיה זו – יוצרים מטפורה אינטרטקסטואלית,<sup>59</sup> כאשר האמא בשיר אנלוגית לאוטו מ"האוטו שלנו גדול וירוק", ולמעשה, האמא היא לא סתם אוטו, אלא היא אוטו ללא ברקסים, כי היא חסרת-מעצורים.

הָאֵם פֹּנָה לְכָל מִי שֶׁזָּז בַּחֲצַר בֵּית הַסֵּפֶר, מְטִיפָה מוֹסֵר לְכָל, נוֹזֶפֶת בְּכֹלָם לְלֹא לֹא, לְלֹא הַפְּסָקָה, רוֹמֶסֶת וְדוֹרֶסֶת בַּהֲבֵל-פִּיָּה אֶת כָּל בְּאֵי בֵּית הַכֶּפֶר. אִמָּא – "אוטו ללא ברקסים" – ניחנה גם בחוצפה יתרה ומטיפה מוסר למורה על כך שצריך קצת לשלוט על הברקסים. בולטת הסצנה, אשר בה היא פוגשת את המורה ומטיפה לה מוסר (בשיר מהדהדים בסמוי הפתגמים "קשוט עצמך תחילה, ואחר – קשוט אחרים" וכן "טול קורה מבין עיניך, טול קיסם מבין שיניך"). יש להוסיף, שבאמצעות אנלוגיה וקשר אינטרטקסטואלי בין שני שירים – ניתן לממש שיר, שאין לו לחן – כמו "אמא שומרת" באמצעות מנגינה של שיר אחר, ובעיקר להבחין בקיומה הסמוי של מטפורה אינטרטקסטואלית, מטפורה מרכזית בשיר, שמחזקת ומאששת את האפשרות לשיר את השיר על אותה אימא שומרת – במנגינה של השיר על האוטו. הקריאה בשיר זה הופכת לקריאה סימולטנית.

נראה, שהלחן, שניתן לשאול מהשיר "האוטו שלנו" ולהדביק לשיר "אימא שומרת" – מחזק את המטפורה אימא-אוטו, ומעניק למטפורה את הקצב של האוטו, הנוסע ומגביר את קצב הנסיעה של "אמא אוטו". זאת – בעיקר בעקבות הלחן עצמו, שיוצר קצב ובעקבות הריטואל של "האוטו שלנו", שנוסע בבוקר ובערב הלך ושוב. עניין זה מעצים את המטפורה אימא-אוטו ללא ברקסים שמעוצבת בשיר, אותה אימא, שרומסת ודורסת כל מי שנמצא בסביבה, ובעיקר – את בנה.

57. י' אטלס, 'אמא שומרת', מוסף ידיעות לילדים (תשמ"ה).

58. פ' ברגשטיין, 'האוטו שלנו', ת' אליגון וד' גרדוש (עורכות) מאה שירים ראשונים, תל-אביב תשמ"א, עמ' 38.

59. ראו לעיל הערה 6.

גם שירים נוספים עשויים להתנגן במנגינה מוכרת של שירים אחרים; גם שיר-הילדים והנוער "חתונה בגינה" של מירי צלזון<sup>60</sup> מתנגן על-פי המנגינה של "במדינת הגמדים".

שירה של לאה גולדברג "נפרדנו כך"<sup>61</sup> – מתנגן על-פי הלחן של השיר "יצאנו אט, חיוור היה הלילה", וזאת – בשל המשקל הזהה של השירים והמבנה הדומה, שהרי עניין הדמעה והפרידה – משותף לשני השירים.

הניסיון לשיר את "נפרדנו כך" בלחן של "יצאנו אט" – תורם לחיזוק ולהדגשת השורה האחרונה בבית ג', ובעיקר – להדגשת שתי השורות האחרונות בבית ד'. אולי בכל זאת "זו הייתה דמעה", כי השיר "נפרדנו כך" קצר יותר (בן שלוש שורות בבית השלישי – לעומת ארבע שורות ב"יצאנו אט"). לכן כאשר שרים אותו במנגינה האמורה, יש לחזור פעמיים על השורות האחרונות של הבתים האחרונים – דבר, המדגיש את השורות הללו ומבליט את שינוי-המשמעות, שהדובר מעניק לטיפה. ברישא של השיר – הדובר היה בטוח, שהטיפה היא טיפת-סגריר "וודאי היא לא דמעה", ובסיפא הוא חושב "אולי בכל זאת זו הייתה דמעה". עניין זה מדגיש ומעצב את השוני בזווית-הראייה של הדובר ואת תחושתו.

שירים שונים של רחל – ניתנים להזדמר בלחן של השיר "שם הרי גולן". האפשרות להתאים מנגינות ידועות באופן כמעט אוטומטי – לשיר אחר שלא הולחן, או לשיר שהולחן, אך הלחן לא התקבל, הוא חלק מפוטנציאל מלודי שטמון ביצירה.

כוח זה נבנה מאנלוגיה מילולית או קצבית עם שיר ידוע בעל מנגינה מוכרת. זה עניין פרזודי, שקשור למשקלו של השיר, למקצבו הפנימי ולנושא משותף או לשורה דומה. כוח זה ניתן למימוש, ובאמצעות התאמת לחן משיר מוכר לשיר חדש – נוכל להגיע לפרשנות מרעננת של השיר, שהרי הלחן גם הוא פרשנות.

## 2.5 מתח בין יצירה לגבולותיה באמצעות דיסציפלינות שונות

מתח בין היצירה לגבולותיה – עולה, כאמור, כאשר מממשים את השיר "אמא שומרת", מכוח-השיח בין שיר זה לשיר "האוטו שלנו גדול וירוק". גבולות-הטקסט נפרצים, הלחן מצטרף לשיר החדש ונוצרת מטפורה מיוחדת של "אמא-אוטו". האפשרות לאמץ את המנגינה של השיר "האוטו שלנו" – מעצימה את המטפורה "אמא-אוטו", באמצעות הקצב של האוטו, הנוסע על-פי הלחן המוכר לכל של השיר "האוטו שלנו".

גם בטקסט של עוז, שניהל שיח עם הציור "שפירית" (ראה לעיל), נפרצו גבולות הרומן הוורבלי ונשקו את המדיה של הציור: הרומן מצייר ציור מוכר, והעיון הבו-זמני בציור של אשר ובטקסט של עוז – בנה אפשרות לניסוח מערכת יחסים, שמאפיינת את גיבורי היצירה בחינת טורף טורף. זיהוי פוטנציאל אמנותי בטקסט ומימושו בטקסט הספרותי – מאפשר לפרוץ את מגבלות המדיה של היצירה הספרותית ואת גבולות הציור ולהוסיף, למשל, תיאור של ריח לציור. אם מממשים יצירה באמצעות דיסציפלינה אמנותית אחרת – כציור, כדרמה או כפנטומימה – ניתן להרחיב את גבולות-היצירה ולהתגבר על מגבלות-המדיה.

60. מ' צלזון, חתונה בגינה, באר-שבע תשמ"ט.

61. ל' גולדברג, מוקדם ומאוחר. תל-אביב תשי"ט, עמ' 199-200.

בשיר, שהפוטנציאל הפרפורמטיבי שלו הוא פנטומימה, קיים מתח בין השפה המילולית לבין שפת-הגוף – דבר, המצביע על פריצת גבולות המדיה.

מתח בין מדיה לבין גבולותיה ומגבלותיה הוא יסוד, שמאפיין את האמנות המודרנית והפוסטמודרנית. מתח זה בא לידי ביטוי גם בציוור של אָפֶּר "יד מציירת יד"<sup>62</sup>, כאשר כל יד מנסה לצייר את היד האחרת על דף, אך היד המציירת חורגת מתחום הדף. כאן מתקיים ניסיון לפרוץ את גבולות דף הציוור.

גם ביצירה "הקיץ של אביה"<sup>63</sup> – מודגם ניסיון מאבק של מדיה בגבולותיה, כאשר הפרק, שהיה אמור להיות הפרק הראשון (מבחינה כרונולוגית – לידתה של אביה) של הספר, איננו מופיע בתחילת-היצירה או בגוף-היצירה, אלא, למרבה הפלא, דווקא בכריכה בגב הספר, שקוראים אותו לאחר סיום הקריאה בספר. זוהי עדות למאבק על מיקומו של הפרק: למעשה, פרק, שהיה צריך להיות בתחילת הספר, לא יכול היה להיות במקום זה, פרץ את גבולות הספר ומגבלותיו, ולכן הוא מצוי על גב הספר.

ראינו, כי האפשרות להפוך ספר לסרט – יכולה ליצור ולעצב דינמיקה פסיכולוגית מרתקת ומעצבת-תחושה של דיסוננס רגשי של הגיבור.

עיון בסרט ובספר "הקיץ של אביה" – מצביע על תופעה מעניינת, שקשורה לילדה – גיבורת-הסיפור – אביה, ולגיבורת-הסרט, האם. הגיבורה בגוף ראשון, שמופיעה בספר כילדה ואמללה, שכאבה נובע בעיקר מהקשר הפתולוגי הקשה, שמתקיים בינה ובין אמה – משחקת בסרט את דמות-האם. גילה אלמגור, שכותבת את "הקיץ של אביה" כילדה, המספרת בגוף ראשון – משחקת בסרט את דמות האם, "נכנסת לנעליה" ומזדהה עמה.

### 3. תובנות ומסקנות

#### 3.1 פעילות בטקסט

בעקבות טענתי, שראוי לבחון טקסט גם על-פי הפוטנציאל היצירתי שלו, להכינו לקראת מימוש ולממשו בהתאם לכך – ברור, שהקורא נתבע בדרך זו לפעולה, המתווספת לקריאת הטקסט – פעולה, ששונה מקריאה לינארית, שהכרנו עד כה.

בדרך כלל הקריאה היא עיבוד קוגניטיבי וחוויתי של טקסט מילולי.

מאמר זה מוסיף את הנושא של הפעילות בטקסט על-פי מה שהטקסט מְזַמֵן, ותורם נדבך נוסף להתייחסות אל הטקסט. אכן, מחקרים מודרניים ופוסט-מודרניים שונים, העוסקים בתופעות שקשורות בטקסטים – מתייחסים גם הם לטקסט כאל אקט של פעולה, ולא דווקא כאל אובייקט.<sup>64</sup>

62. מ"ק אשר, אשר והייו, תשי"ז, עמ' 294, ציור 355.

63. אלמגור (לעיל הערה 27).

64. בארט (לעיל הערה 8) ואוסטין (לעיל הערה 14) דנים במילה או בטקסט פרפורמטיבי, שבאמצעותם נוצר מצב נתון.

זיוה בן-פורת מצביעה על יחסים בין-טקסטואליים בין טקסט לטקסטים אחרים וטוענת, שהם תוצרת של תקשורת רב-מערכתית בטקסט, שמנהל יחס אינטרטקסטואלי עם טקסט אחר. ראו: ז' בן-פורת, 'בין טקסטואליות', הספרות, 1 (2) (1985), עמ' 170-178; הנ"ל

בכל יצירה ויצירה – יכול הקורא לאתר את הפוטנציאל הייחודי לה. לדוגמה, אם מצוי בה פוטנציאל דרמטי, נתבע הקורא לפעולות ולהחלטות מסוימות. הכנת טקסט בעל פוטנציאל דרמטי להצגה – מחייבת הבנת-הנקרא, אינטרפרטציה, החלטה על זהות-הגיבורים, השלמת-פערים ועיצוב-תפאורה. העיסוק בשאלה למי ניתן לייחס שורה מסוימת "במחזה" – לא תמיד הוא קל וחד-משמעי. לעתים נראה, שהיגד מסוים עשוי להתייחס ליותר מגיבור אחד, ואז מגיעים לפרשנות עמוקה נוספת לטקסט ורואים את מורכבותו.

שאלה נוספת, שמתעוררת לעתים קרובות, בשעה שמכניס את הטקסט לקראת מימושו כמחזה, היא, אם יש מקום לתפקיד של קריין או שניתן לוותר עליו, בשעה שבאופן דרמטי אנו מממשים טקסט כלשהו.

כמו-כן, ההתלבטות, כיצד ניתן לעצב במחזה סצנה של מחשבה והרהורים פנימיים – גם היא חשובה להבנת הטקסט. ניסיון לעצב שתי סצנות בו-זמנית, חיפוש מוזיקת רקע ואפקטים שונים – עשויים גם כן להציע רובד פרשני נוסף ולחדד אלמנטים חשובים.

דוגמה נוספת: כשמצוי ביצירה פוטנציאל ציורי, אזי הקורא יצייר את הציור בעיני רוחו (לפחות) ויבחן את היצירה לצד הציור שהצטייר בה.

למעשה, נדרשת מהקורא הבנה אמיתית של הנקרא, שצומחת ממנה תועלת מעשית-ממשית.

יש לציין, ששלב הכנת הטקסט הספרותי לדרמה או לפנטומימה או תכנון ציור כלשהו – חשובים לעתים יותר מהמימוש בפועל של הטקסט, והדיון כיצד לממש את הטקסט הוא דיון פורה, שמעלה שאלות רבות ומקוריות על הטקסט. שאלות אלה אינן מתעוררות בהכרח במהלך עיון שגרתי על-פי תורת-הספרות, אך אי-אפשר להימנע מהן, בשעה שמממשים את הטקסט.

יתרה מזאת, הפעילות בטקסט יכולה להתבצע הן אצל קורא יחיד והן בפורום של קוראים רבים; למשל, בזמן שיעור עם סטודנטים. זוהי קריאה ספרותית, שמתבצעת בפורום של אנשי-ספרות, והיא שונה מקריאה של קורא יחיד, הנמנה על קהילייה ספרותית כלשהי.

בעניין זה דן ריצ'רד ביץ', כאשר עסק במאמרו בטקסט, בקורא ובקונטקסט<sup>65</sup>: מאמר זה – אף הוא דן בקוראים, שעוסקים יחדיו בקריאת יצירה בקונטקסט של קבוצה, מתכננים איך לביים הצגה, מציינים ציורים מגוונים על טקסט, מבצעים משחקי-תפקידים בקשר לדילמות מוסריות שמתעוררות ביצירה, תורמים לסיעור-מוחות מגוון בקשר לשאלה, שנשאלת לגבי הטקסט ולגבי השלמת-פערים ועוד.

נראה, שניתן לראות את הפעילות, שמממשת את הטקסט, כקריאה אקטיבית ויוצרנית –

<sup>65</sup> 'הקורא, הטקסט והרמיזה הספרותית', **הספרות**, 26 (1978), עמ' 1-25; הנ"ל, 'הופעת יפת באוהלי שם', **הספרות**, 29 (1979), עמ' 43-34; ג'רר ג'נט (לעיל הרעה 9) מציג קריאה בו-זמנית של טקסט ושל טקסטים ומקורות המצויים בו. בעקבות בארט מציינת דליה אופיר את העובדה, שהיצירה נתפסת בשלמות, אך הטקסט מתפתח בקורא כמעין רשת, והקורא נתבע לקריאה פעילה. היא דנה במפגש בין יצירת-אמנות לבין תודעת-הקורא וטוענת, שמפגש זה דורש מעורבות פעילה של הקורא, שמוסיפה להתרקם גם לאחר סיום קריאתה של היצירה. ראו: ד' אופיר, 'אינטרטקסטואליות כתופעה ברומן של שלהי המאה ה-20', עבודת מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן, תשנ"ב. טובה כהן עוסקת בקריאה סימולטנית של קורא, שמעיין בטקסט ובטקסטים שמבצבים מתוכו. ראו: ט' כהן, 'הקריאה הסימולטנית, טכניקת מפתח להבנת העימות עם התנ"ך בשירת אד"ם הכהן', **מחקרי ירושלים**, ז-ח (תשמ"ה), עמ' 71-89; שקולניקוב טוענת, שהטקסט הוא תוצר של הכותב ושל הקורא. ראו: ח' שקולניקוב, "בין-טקסטואליות, אנכרוניזם ובין-תחומיות": המקרה של תום סטפורד', **אלפיים**, 7 (תשנ"ט), עמ' 79-90; קריסטבה מציינת, שקריאה אינטרטקסטואלית, למשל, היא קריאה אקטיבית, ראו לעיל הערה 5.

65. ראו: ביץ' (לעיל הערה 10).

בהתאם לתפיסה הפוסט-מודרנית, שהטקסט הוא אינסופי, תלוי-קורא, ושללא קורא – אין טקסט. בקריאה כזו ניתן להגיע לפרשנות רעננה של היצירה, לבחינת מבנה-העומק שלה, לחשיפת תבניות סמויות המצויות בה ולתובנות מקוריות, שלא בהכרח היו עולות באמצעות ניתוח טקסט בכלים מקובלים.

### 3.2 היצירה מזמנת את דרך ההוראה של עצמה ואת דרך הקריאה ומעצבת את סוג הקורא

ממה שנאמר לעיל – נראה, שהיצירה הספרותית מזמנת לעתים את דרכי-העיון בה, את דרכי-הפרשנות המתאימות לה ואת דרכי-ההוראה שלה. נראה, שאם נהיה קשובים לטקסט הספרותי, נוכל ללמוד מתוכו כיצד ללמד אותו; לעתים נוכל אפילו להבחין בהוראות-קריאה סמויות שמצויות בו.

נראה לי, שהטקסט מאותת לנו כיצד לקרוא אותו וכיצד ללמדו; הוא מזמן את המתודה הספציפית, אשר בה ניתן להורותו, וכל זה – מכוח הפוטנציאל שגלום בו. דבר זה תואם את מושג המפתח הדידקטי, שטבע ריבלין במאמרו<sup>66</sup> ומאחד אותו עם המפתח הפרשני של הטקסט.

ראוי לציין, שאיתותים אלו יתגלו בדרך כלל לעין הקורא לאחר קריאה ופרשנות של הטקסט על-פי תורת-הספרות, ולעתים – כבר בקריאה ראשונית. למעשה, הטקסט עושה מניפולציה על הקורא.

### 3.3 הוראות-קריאה סמויות, שמצויות בטקסט ספרותי

כשם שבדרמה מצויות הוראות-במה, כך בטקסט הספרותי מצויות הוראות-קריאה: בדרמה – הוראות-הבמה גלויות בדרך כלל, ואילו בטקסט הספרותי הוראות-הקריאה מופיעות לעתים בסמוי.

בספר "קופסה שחורה" מאת עמוס עוז – נאמר באחת הרצנויות, שמצויות בקשר לספרו של פרוף' גדעון, "בשעת הקריאה יש שנדמה לך שאתה מתבונן בציור של הרונימוס בוש".<sup>67</sup>

הערה זו עשויה להיות הוראת-קריאה סמויה, שאמורה לאותת לקורא, שקיימים ספרים נוספים, שניתן לקרוא אותם בליווי ציורים של צייר כלשהו. באופן ספציפי יותר נראה, שזוהי הוראת-קריאה סמויה שרומזת לקורא, שניתן לקרוא את "קופסה שחורה" בליווי ציוריו של אשר, וזאת – משום שהספר "קופסה שחורה" מצייר בסמוי סדרה של ציורים של אשר ומנהל עמם שיח.

בסיפורו של עגנון "אתרוגו של אותו צדיק" – קיימת בשולי הסיפור הוראת-קריאה סמויה, שיש לשמוע סיפור זה שתי פעמים:

סיפור זה נקרא בפי הרבי ששמע אותו – בשם מעשייה, שהשורש ע.ש.ה כלול בה, ואולי גם בכך קיים רמז לעשייה בטקסט ולהכנתו לדרמה. ואכן, אם נקרא סיפור זה פעמיים, נראה, שבקריאה ראשונה נראה הצדיק – צדיק אמיתי, ואילו בקריאה שנייה צצה ועולה ביקורת נוקבת עליו,

66. ראו: ריבלין (לעיל הערה 2), עמ' 3.

67. ראו: עוז (לעיל הערה 48), עמ' 70.

ודמותו נראית דמות של אדם אנוכי, חוטא, אדם שפוגע באשתו, אדם, שאיננו פועל על-פי ההלכה. בקריאה, שמימשה את הפן הדרמטי, עלתה סוגית-המערכת הזוגית של הצדיק ואשתו.

בסיפור "משהו חמור עומד לקרות בכפר הזה" – מצויה הוראת-קריאה גלויה:

"דמיין לעצמך" – כלומר, שווה בנפשך מחזה כלשהו. למעשה, הוראות-הקריאה הסמויות הללו ואחרות – רומזות לקורא איך לקרוא את הטקסט וכיצד לבנות את הטקסט הבלתי-כתוב.<sup>68</sup> לדעתי, הטקסט הבלתי-כתוב עשוי לפעמים להיות מעוצב ומשוחזר באופן פרפורמטיבי.

יתר על כן, בצד הדמויות, שהסופר מעצב בספרו, הוא מעצב גם את דמותו ואת דרך-הפעולה של הקורא, שקורא את היצירה הספציפית:<sup>69</sup>

למשל, אדם, שקורא ספרות בלשית, הופך במהלך-הקריאה לשותף למלאכת-הבלשות שמצויה בספר, ועוסק יחד עם הבלש בזיהוי הרוצח או בזיהוי המניעים לרצח ובפענוחו. לעתים הופך הקורא להיות סנגור או קטגור של דמות, ולעתים הוא קורא שיפוטי, כאשר אירע עוול ביצירה. למעשה, נדרש הקורא להשלים פערים ולעצב לעצמו סיטואציה אפשרית, אשר בה מתרחש הסיפור. לעתים ידיעת-הקורא גדולה מידיעת-הגיבורים ביצירה, והקורא הופך שותף של המחבר או של מספר-הסיפור. הקורא קורא את היצירה במבט אירוני, מודע לאי-הבנתם של הגיבורים ולא-ההבנות, שעשויות להיווצר בסיפור, חס על הגיבורים, או – יחד עם המספר – מביט במבט משועשע על המתרחש ביצירה. הקורא והמספר נהנים, לפעמים, מעדיפותם על הגיבורים, וקשר סודי סמוי של שיתוף וידע עשוי להתרקם ביניהם.<sup>70</sup>

נראה לי, שהטקסט איננו קובע רק את אופן-הקריאה ולא רק את סוג-הקורא, אלא גם את דרך-ההוראה, שאמורה לנבוע ממנו, בהתאם לאופן, אשר בו מעצב הטקסט את הקורא, את החוקר ואת המורה המעיינים ביצירה. כאשר מצויה בטקסט דילמה, ניתן ללמד אותו באמצעות משחק-תפקידים, ואפילו להחליף תפקידים – בלי להכין מראש את השחקנים. כך יבחין הקורא בשני צדדיה של הדילמה. בטקסט בעל פואנטה – ניתן להסתיר את הפואנטה ולנסות לנחש אותה. בכך אנו זורמים, למעשה, עם דרך-קריאה סמויה, שהטקסט מכתוב אותה – בגלל העובדה, שבסופו מצוי גורם מפתיע. בכך מעוצב ומועצם היסוד המפתיע, שהטקסט מזמן לקוראיו, הפתעה, שמתגלה עם סיום היצירה, או באמצעות צירוף מיוחד שמצוי בה.

לעתים פותחת היצירה בשאלה, או שבכותרתה מצויה שאלה: הקורא נדרש, למעשה, לשער תשובה אפשרית ולחשוף ידע קודם. רק לאחר קריאת היצירה – מסתבר, שהיצירה מציעה תשובה מקורית שונה לחלוטין על שאלה – תשובה, שהקורא לא חשב עליה. על-ידי כך הפואנטה זוהרת ומאירה באור מפתיע וביתר-עוצמה את השאלה, שנשאלה בכותרת-היצירה.<sup>71</sup>

68. ראו: כהן (לעיל הערה 64).

69. ש' רמון-קוינן, **הפואטיקה של הסיפורת בימינו**, תל-אביב תשמ"ד, עמ' 112; סומרה טוען, שהטקסט מעצב אפילו את דמותו של הקורא לא רק כקורא, אלא גם כאדם, שמגבש זהות ואישיות בעקבות קריאת הטקסט. D. J. Sumara, 'Fictionalizing Acts: Reading and the Making of Identity', *Theory Into Practice*, 37, 3(1998), pp. 203-210.

70. ניתן לראות דוגמה לכך ביצירה "והיה העקוב למישור" של עגנון, המספר משתף את הקורא בידעה, שאשתו של מנשה-חיים נישאה לאדם אחר, לאחר שהותרה בטעות מעגינותה, והיא אפילו בהיריון, בה בשעה שמנשה-חיים, גיבור-היצירה, איננו מודע לכך, והרהוריו בדרכו הביתה על הסגולה שיקנה לאשתו, כדי שתוכל להרות – הופכים להיות מגוחכים נוכח-הידיעה על מצבה של אשתו. ראו: ש"י עגנון, **אלו ואלו**, ירושלים תשכ"ז, עמ' קיה-קכא.

71. דוגמה לכך ניתן לראות ביצירתו של עגנון "**מה גרם לו לבעש"ט שנתפרסם בעולם**". בעקבות השאלה שבכותרת – נדרש הקורא



לעתים ניתן גם להשמיט מספר מילים, שמופיעות בצירוף מפתיע, גם מגוף היצירה ולתת לקורא לנסות לשער את המילים המושמטות. לדוגמה: בשיר של אלתרמן "פגישה לאין קץ" – ניתן להשמיט את המילים: "קְבוֹת" ו"אצניח" בשורות "עוד אבוא אל סיפך בשפתיים כבות, עוד אצניח אליך ידיים".

#### 4. הרהורים על הוראת-הספרות בבתי-הספר

ראוי לשאול, מה מקומה של שיטת-עיון זו – כמוצע כאן – במסגרת לימוד ספרות בבית-ספר יסודי, בחטיבת-הביניים, ובמיוחד – בבית הספר התיכון, כאשר לימוד-הספרות מתמקד באלמנטים מרכזיים שונים, שנגזרים מבחינות-הבגרות.

למעשה, השאלות בבחינות-הבגרות דורשות גישה מסוימת ליצירות שונות ופרשנות אחידה למדי. נדמה, שקיים פער בין ההצעה לעיון על דרך המימוש הפרפורמטיבי, לבין דרך-ההוראה, שנגזרת מבחינות אלה. המתודה שהצעתי איננה מתודה ממוקדת בגישה מרכזית אחת, אלא מתודה תלוית-קורא, תלוית-קבוצת-קוראים, תלוית-טקסטים, שמביאה פרשנויות שונות לידי ביטוי.

לדעתי, דרכי הוראת הספרות בבתי-הספר צריכות להשתנות.

כמו-כן, אין להסתפק עוד בדרכי-ההוראה הקיימות, המסתפקות במניפולציות של הלשון הספרותית, אלא יש להוסיף עליהן דרכי-ההוראה יצירתיות או דרכים המכוונות ליצירתיות, שנובעת מהפוטנציאל הגלום בטקסט. המתודה שהצעתי באה נוסף על דרך הפרשנות הפורמלית, והיא יכולה לעמוד לצדה.

להערכתי, ראוי לשקול מחדש חלק מהשאלות, שנשאלות בבחינות-הבגרות, וראוי, שגם מחבריהן יתנו את דעתם על תפיסות פרשנויות מודרניות ופוסט-מודרניות, ויכללו גם שאלות, שיכולות להביא לידי ביטוי את התלמיד המקורי והיוצר ואת הפוטנציאל הפרפורמטיבי של הטקסט. בכך גם יזכה התלמיד לכבוד הראוי לו – מעצם היותו הקורא של הטקסט, שראוי לתת לו את המנדט החשוב בפרשנות-הטקסט, שהרי בלעדיו, למעשה, אין טקסט. בכך תבוא לידי ביטוי האינטראקציה בין הלומד לבין הטקסט.

הערך המוסף של פעילות כגון זו הוא, שהניסיון להכין את הטקסט לצורך מימוש – מצמיח לעתים תובנות עמוקות יותר לגבי הטקסט.

בנוסף, מתפתחת אצל הלומד קליטה חושית מועצמת לאימאזיים שמעצבת היצירה, והמתודה מפתחת יכולת-ביטוי אמנותית אצל הקורא עצמו ומטפחת ראייה מרחבית.

לסיום, נחזור לעניין הקריאה בקונטקסט של מליאה של קוראים:

העובדה, שמורה עוסק עם תלמידיו בעיון בטקסט ספרותי, מאפשרת להיענות לטקסט על-פי כוחו ועל-פי הוראות-הקריאה שבו ומאפשרת דרכי-מימוש שונות של אותה יצירה ודרכי-הבנה

---

לחשוף את הידע הקודם שלו לשם מתן תשובה על השאלה. יש להניח, שמרבית-הקוראים יחשבו, שהבעש"ט התפרסם בזכות תכונותיו התרומיות ובזכות היותו אבי תורת החסידות וכו', ואילו היצירה מגלה רעיון מפתיע: הפרסום הנו תגובה על הטא מסוים, שהבעש"ט הטא בינקותו, ולא פָּרַס, כפי שנטינו לחשוב, בגלל השאלה שטמונה בכותרת. כמו-כן, עולה ביקורת מרומזת על השם שלו – בעל שם טוב – שהפרסום נערץ בו, כי מהסיפור מסתבר, שהפרסום הנו דבר שלילי. ראו: ש"י עגנון, **האש והעצים**, ירושלים תשכ"ו.

מגוונות של הטקסט. מתודה זו מבטאת אלמנטים רבים שמצויים ביצירה. ריבוי אפשרויות של מימוש הפוטנציאל של הטקסט בשיעור, כאשר כל קבוצה מעצבת תוצר שונה, שנובע מהיצירה עצמה – מאפשר הימנעות מקיבוע של גישה אחת לטקסט, שמומש באופן ספציפי, ומעשיר את העיון הקריאטיבי ביצירה.