

מן המריבה אל הפיוס

מריבה ופיוס, ומה שביניהם, תופסים מקום מרכזי בחיי ילדים, והם נושאה של קבוצת השירים המוצעת כאן כבסיסה של יחידת הוראה בשירה לילדים. במרכז דבריי התובנות שמציעים השירים בעניינים אלה, והילבושי הספרותי-שירי שלהן. תיאור דרכי המבע השירי והעיצוב האמנותי של תובנות פסיכולוגיות, קוגניטיביות וחברתיות בשירים - מבקש להראות כיצד ניתן להיעזר בספרות למטרות פדגוגיות, ולהצביע על התרומה החינוכית של ספרות כאמנות. ככזה משיק המאמר בתחום החינוך האמנותי-אסתטי.

ילדים מוצאים את עצמם לא פעם מול עצמם ומול האחר במצבים מפתיעים ולעתים מפחידים: משהו שלא הכירו ולא ידעו שהוא בהם הציץ, ושוב אי אפשר למחוק אותו ולהתכחש לו. מה עושים? איך מתמודדים 'אתו'? טוב לפגוש 'אותו' ביצירה בדיונית, לגלות שאינך היחיד שמרגיש, חושב ומתנהג כך. ספרות מזמנת לקוראה מפגש עם עצמם בתיווכו של אחר ומציעה להם מראה לא פרסונלי, אך מעוררת רגשות. כאן מצויים רגשות שלא יפה להרגיש, רגשות מפחידים בעצמתם, אלה שאסור או לא נוח להודות בהם; כאן אפשר לחוות אותם וגם להתבונן בהם מפרספקטיבה כפולה: מבחוץ - שלא מתוך נטילת חלק, ומבפנים - בהזדהות ובאמפתיה או בדחייה ובהסתייגות. השילוב המיוחד והיפה של חוויה וחשיבה בספרות - הוא שילוב מפרה אישית ומבטיח חינוכית.¹ לשם כך יש ללמד ילדים לקרוא ולחשוב ספרות. אנסה להראות איך חושבים ספרות.

באסופת השירים סוגות ספרותיות שונות: אלגוריה, ליריקה וידויית ותיאורית, שירה סיפורית ועוד, אך עקרון הארגון שלה איננו צורני אלא פסיכולוגי-תמטי. זה לאחר זה וביחד, במהלך פדגוגי הניתן למימוש בכיתה, מובילים השירים מן המריבה אל הפיוס. ההתכוונות אל הפיוס הדריכה אותי בבחירת השירים ובסידורם. המבחר פותח בשירים שמציגים את הריב בצורה מצחיקה, המגחיכה אותו ואת הנוטלים בו חלק. ואז מופנה המבט אל הדמויות המתקוטטות: אל הנכונות הזהירה והמהוססת להודות באשמה (באשמתיו!), אל המפגש עם העצמי הפגוע והפוגע באחרים, ועם רגזו המתפרע והבלתי נשלט של האחר. ומן הרוגז - על איוולתו ועל המחיר שהוא גובה - אל הפיוס וקשייו ואל ההשלמה המבורכת, שאין פשוט ומתבקש ממנה. ולסיום שיר חיבוב, המחזיר אל שיר הפתיחה וסוגר את האסופה, במעין אחרית דבר המחליפה סיכום.

השירים נבדלים ברמת המורכבות, אבל התמה המשותפת שלהם מאפשרת להביא את כולם לאותה קבוצת גיל. בידיו של מורה מיומן שירים 'קלים' ו'קשים' ייארגו במכלול, וישתלבו בו בהתאם לצורכי הנושא וליכולת התלמידים.² מה שיוראה כאן נועד למורים, מה מזה יובא לכיתה ואיך - נתון לשיקולו של המורה. השירים יידונו ברמת פירוט שונה, אך תמיד במגמה להצביע על הדרכים הספרותיות הבונות את התמה, ומשרתות את עיצובה.

בִּבְטֹן גָּרוּ שְׁתֵּי שְׁכָנוֹת

6 מקצה הבִּטֹן האחת אל השנייה היתה צועקת:
 "הגידו לא יתנה פה פגם שקט!"
 והשנייה בקצה קולה היתה עונה:
 "צפוף לך פה?"
 לכי לגור באפונה"

בִּבְטֹן גָּרוּ שְׁתֵּי שְׁכָנוֹת
 שלא מצאו מרגוע,
 למרות שקבר היו פמעט זקנות
 הן לא חדלו לרנע
 זו בזו לפגע.

בשיר המשעשע של נורית זרחי יש נשים שהן זרעים של בוטן, קטטה קולנית שכל-כולה כרכוש של זרעים בבוטן, שקשוק לא רצוני שנעשה רצון מכוון להציק ולפגוע. יש בשיר חרוזים פיקנטיים המלגלים על הדמויות: "שכנות/זקנות", "מרגוע/לפגוע", "צועקת/שקט"; משחקי לשון מסוגים שונים: דיבור מקצה הבוטן בקצה הקול, שקשוק רועש כבקשה לשקט, היגד שנון השולח כלואה בבוטן להתרווח באפונה.³ בעזרת אלה מגחך השיר על טיפשות אנושית ולועג למריבה, שאין בה לשנות שכנות כפויה שאי-אפשר להינתק ממנה, שהיא המולידה התחככות שאין לה סוף. ההפיכה של הבוטן לבית מגורים של שתי שכנות מאפשרת לשיר למזג את הקצוות ולהציג בצורה רצינית ומשעשעת גם יחד תופעה אנושית כה נפוצה כמו ריב. 'רצינית' מפני שהשיר מבקר את השכנות הניצות ואת המריבה הארסית שלהן, 'משעשעת' מפני שהמריבה הנוקבת הזו היא כרכוש וקשקוש ותו לא.

אבלט בדבריי את העמדה הביקורתית של השיר המכוונת את אופן הקליטה של הקורא. לכאורה מוסר השיר עובדות כהווייתן, לאמתו של דבר הוא מוסר עובדות צבועות ביחסו של המספר אליהן. היצג הדמויות באקספוזיציה "שתי שכנות / שלא מצאו מרגוע" ו"לא חדלו לרנע / זו בזו לפגוע" מתרכז במגרעות ובתכונות

2 שיר שיקלוחי עשויה להיראות לתלמידים כאות של זלזול ביכולתם, ברמתם ובעיקר בגילם - נראה אחרת לאחר דיון ספרותי תמטי שהעיר מורכבות שהתלמידים לא ראו בו מעצמם. ולעומת זאת, מאבד שיר 'קשה' מן הקושי שלו כשהוא מוצמד לנושא מוכר והמורה מסייע בקליטתו.

3 כדאי לוודא שהילדים ראו תרמיל של אפונה ואגוז אדמה, שהוא שמו התקני של מה שהכול מכנים 'בוטן', כינוי שאינו ערך במילון אבן שושן (תשנ"ז). מילון ההווה (1995) ומילון ספיר המרוכז והאנציקלופדי (1997, 1999) מפנים לערך 'בוטנה'.

שליליות בלבד: חוסר מנוחה ועצבנות, קנטרנות והתגרות. השיר מקפיד לציין שהנשים זקנות (זקנים אינם אהודים על ילדים), ואינו מסתיר שהיה מקום לצפות שתלמדנה משהו במשך השנים, אבל השכנות "למרות שכבר היו כמעט זקנות" - בשלהן. דעתו של המספר על התנהגותן מקופלת בניסוח השלילי המקצין את ההיצג "לא חדלו" מדגיש את ההתמדה הבלתי נלאית של הזקנות, ותיאור האופן המפליג - 'לרגעי' ("לא חדלו לרגעי")⁴ - מבליט את דחיסות העשייה של הזקנות, היממלאה שורה (והשוו לאפיון חיובי מקביל ונייטרלי 'הן כל הזמן פגעו זו בזו'). סידור המילים ופיצול השורה (הנלמד מן החרוז "מרגוע / לפגוע") מוסיפים לתיאור הלא מחמיא ומדגישים את הנאמר בכל חלק של הפסוקית: "לרגע" שבסוף השורה "לא חדלו לרגעי" משאיר בחלל האוויר את השתאותו של המספר מן הנחישות וההחלטיות של הדמויות, ומזמין התייחסות גם מצד הקוראים. היפוך סדר המילים בחלק השני של הפסוקית "זו בזו לפגוע" (במקום 'לפגוע זו בזו הרגיל) מוסיף לפגיעה התכוונת והופך אותה לפגיעה מכוונת, שהשורה שהיא מקבלת מבליטה אותה עוד יותר.

ולאחר האקספוזיציה - המריבה, בחלקו השני של השיר הניכר במבט עין.⁵ הסגנון הברור של חלקי השיר מכאן ואי ההפרדה שלהם מכאן, מלמדים על רצון שלא להאט את הקצב, כביכול היה הדיווח - על מקצבו והמתח הנוצר בו - שיקוף של המתיחות הבלתי פוסקת שבין השכנות. שעל כן מסמן השיר את יחידות העניין והמבנה שלו, אך גולל אותן בזו לאחר זו ברצף וללא השהייה. עיצוב הקטטה מוסיף לחריפותה. הדמויות, שקודם הוצגו במשותף והן ומעשיהן באו שזורים: שורה לדמויות ושורה למעשיהן, וחוזר חלילה בחריזה משורגת ("שכנות / מרגוע / זקנות / לפגוע"), מועמדות עכשיו זו מול זו והן מוצגות בנפרד כל אחת ושורותיה, הצמודות זו לזו גם בחרוזן: "צועקת / שקט", "עונה / אפונה", מנהלות ממקומן - בבוטן ובשיר - דו-קרב מילולי מושחז.⁶ דומות עד כדי זהות, כך שרק המספר הסידורי (הנקבע לפי סדר הדיבור שלהן) והחרוז 'שלהן' הם תגי הזיהוי המבדלים אותן - "האחת" צועקת "מקצה הבוטן" "והשניה" עונה לה "בקצה קולה". השימוש ב'קצה', לציון הנקודה הרחוקה ביותר במרחב הדירה והנקודה הגבוהה ביותר במנעד הקול, מחדד את הדמויות של השכנות, שהרי מן ההיבט הפיזי הצועק מקצה המרחק צועק בקצה קולו, ולהפך; וההיבט הרגשי שמקופל בקצוות מתאים לשתיהן. "קצה ה-" מבליט את הצעקנות והזלזול, העצבנות והמתח, העייפות והמיאוס ההדדי - שכולם מקופלים מטונימית ומוחשית בנקודת הקצה (קצה הסבלנות וקצות העצבים), על שיווי המשקל הרופף שהיא מסמנת.

4 על מבירים לסוגיהם, לנדאו (1986, עמ' 43-46).

5 השורות הקצרות הכוללות לעין מסמנות את גבולות החלקים.

6 ולכן נחלת בחלק זה תבנית החריזה. החריזה המשורגת מבליטה את ההזדויות, הצמודה - את ההתבצרות והעימות.

העימות המומחז בשיר אינו הדגמה של ריב מסוים, אחד מרבים, ואף אינו שיאו של הריב - הוא הריב האחד של השכנות, החוזר על עצמו שוב ושוב ללא הפוגה. "האחת..הייתה צועקת" "והשניה..הייתה עונה" אומר השיר, מציין בפועל 'הייתה' את האספקט ההרגלי או התדיר של הפעלים 'צעק' ו'ענה'. ועם זאת בתוכנו, בצורתו ובנימתו יוצר הריב תחושה ברורה של סיום. ואכן, השיר מסתיים בסוף התפרצות אחת של הריב, מה-שאיין-כן המריבה. מאחר שהקרבה היתרה וחוסר המוצא, הצפיפות והרעש, שהם עילותיה של המריבה - בעינם עומדים, היא תשוב ותתפרץ בעימות נוסף. אחת השכנות (איזו?) תשוב ותצעק "מקצה הבוטן" והשנייה (מיהי?) תשוב ותענה לה "בקצה קולה"; כמו לא היו דברים מעולם, כמו לא הגיעו כבר למבוי סתום, כאילו צפוי איזה שינוי ו"יהיה פה פעם שקט". יש משהו מצחיק, ואם תרצו גם טרגי, במריבה הבוטה שהיא נואשת ומתגרה כאחת, בעייפות שה"אחת" משדרת ובקוצר הרוח העולה מדברי "השנייה", במריבה של שתיים הממלאות לחלופין, כל אחת בתורה, את תפקידה של זו שפותחת את העימות ("האחת") ואת תפקידה של זו שמסיימת אותו ("השנייה").

די להתבונן בסימני הפיסוק הנחלפים במהופך בדברי השכנות - סימן קריאה וסימן שאלה אחריו בדברי הראשונה, וסימן שאלה וסימן קריאה אחריו בדברי השנייה (! + ? ; ? + !) - כדי לעמוד על חריפותם של חילופי הדברים, שזה תזמורם הטונלי. סימן הקריאה (במקום פסיק, כנהוג) בפנייה "הגידי!" הופך אותה לפסוקית של התפרצות אמוציונלית, בעוד התביעה-תחינה המתגרה וחסרת הסיכוי "לא יהיה פה פעם שקט?" מתנסחת בשאלה נגיבית, שצופה מראש את דחייתה (שימו לב ל"פעם"). וכבתמונת ראי, פותחת השנייה בפסוקית שאלה מיתממת, אמפתית כביכול: "צפוף לך פה?"⁷ ומסיימת בתשובה צינית "לכי לגור באפונה!" (פסוקית הציווי היא הדיבור היחיבי היחיד בשיר). התשובה הניצחת הזו שאיננה מאפשרת תגובה, מפני שאינה רציונלית ואינה ממין העניין, מסיימת באבסורדיות המצחיקה והפוגעת שלה את הריב - לפעם זאת.⁸ בפעם הבאה יתחיל הכול מחדש ויחזור ויסתיים באקורד החזק, המלעיג על הבזבוז שבמריבה חסרת תוחלת, שהמגווח והטרגי הם שני פניה.

ולסיום: "שכנות", ולא 'שכנים' כפי שמתבקש מן ההקבלה הדקדוקית לבוטנים, בהתאם לראייה הרווחת כי מעשרה קבין של פטפוט שירדו לעולם - תשעה נטלו נשים. (ואם כל אישה כך, שכנות המצויות כל היום בביתן טרודות ומשועממות, עד שהריב הוא להן עיסוק ומפלט גם יחד - על אחת כמה וכמה). ובאשר לחשש החינוכי שכך מקבעים בילדים התייחסויות ודעות, יש לומר בבירור שמוסכמות, ובכללן גם מוסכמות מגדריות, הן חלק מן המאגר התרבותי שיוצרים נוטלים

7 "פה", החוזרת בדברי השתיים, מדגישה את המקום (תא הבוטן) שאי-אפשר להיחלץ ממנו.

8 חילופי הדברים של השכנות שיהיו רבותי - הם בהווה הא-זמני.

ממנו לצורכיהם. במאגר הזה יש לא מעט מוסכמות שגויות או שנויות במחלוקת, אך הן חלק ממורשת התרבות. וזו ההזדמנות להעמיד תלמידים על ההבדל שבין תרבות ואמנות מכאן ומציאות וחיים, מכאן.

אמרה התרנגולת החומה לתרנגולת הלבנה:
 "מתי כבר תהיה בינינו הבנה?"
 אמרה התרנגולת הלבנה לתרנגולת החומה:
 "אבל הכרבלת שלי יותר אדומה!"

את הריב המשתלט על משתתפיו, בולע אותם ומוחק את ייחודם, המחישו הדמויות הזהות בבוטן. שירו של יהודה אטלס מצביע על היסוד האישי דווקא, ונותן בדמויותיו-תרנגולותיו סימנים המבחינים אותן זו מזו: האחת - לבנה, האחרת - חומה; הבדל מספיק כשבתרנגולות מדובר, והבדל נושא מטען כשבצבע העור מדובר. השיר הוא מיניאטורה של דיאלוג מדומה, כל כולו אמירה ואמירה שכנגד של שתי דמויות, שדומה אינן שומעות זו את זו. דברי המספר מצטמצמים לאינפורמציה מינימלית הכרחית, קודם דברי הדמויות, "אמרה התרנגולת החומה (או הלבנה) לתרנגולת הלבנה (או החומה)", שלו צפינו בהן או בהמחזה של הדו-שיח שלהן, רואים ושומעים אותן - לא היה בהם צורך. בהציבו בראש הפסוקית את פועל ההיגוד "אמרה", מפנה המספר את הזרקור לאמירה, ונותן נופך דרמטי גם בדבריו (והשוו לפתיחה בדמות: 'התרנגולת החומה אמרה לתרנגולת הלבנה', המעמידה אותה במרכז ונשמעת סיפורית). המיקוד הדרמטי באמירה נתמך וגם ניכר בחריזה הצמודה של נמענת והאמירה המופנית אליה. החריזה - הקושרת שומעת ואומרת שאין ביניהן שפה משותפת, ומציבה אותן זו כנגד זו - רומזת על עימות שאין לו פתרון: התרנגולת החומה מבקשת מן ה"לבנה / הבנה"; התרנגולת הלבנה אומרת לעומת זאת "חומה / אדומה" יותר הכרבלת שלי - חילופי דברים מצחיקים, בשל התגובה הבלתי צפויה שכלל אינה הולמת בקשה להבנה הדדית. תשובה-לא-תשובה זו ממחישה את האירציונלי שביחסי אנוש ואת אי-הנמנעות של חיכוכים ואי-הבנות בשל אי-היכולת להתגבר על דחפים פנימיים ולוותר על צרכים אישיים, שכמוהם כ"היפופוטם במרק" (כשם הקובץ ממנו לקוח השיר). הבלטות המשעשעת של התגובה שיעל-ידי, ליד העניין אך לא לעניין, מדגימה באופן בלתי אמצעי איך מאי-הקשבה נולדת אי-הבנה (ואולי להפך?), העשויה להוביל לריב. די 'לשמוע' את נימת הקול של התרנגולת המתהדרת בכרבלתה, בלשון דבורה "אבל הכרבלת שלי יותר אדומה!" - כדי לדעת⁹. לא נושא הדיאלוג חשוב כאן, אלא עובדת היותו דיאלוג מדומה בשל צרכים מתנגשים: הצורך בחברות ובהבנה מכאן והצורך בהכרה

9 הצורה התקנית היא 'אדומה יותר'. כל קורא 'שומע' את ההנגנה שלו, אך כולנו 'שומעים' את הקולות.

או בהתבלטות אישית מכאן. ההראיה המוחשית של חוסר תקשורת בוטה כל-כך בשל עמדות נפשיות שונות, ואולי מנוגדות, קורעת צוהר למה שאינו גלוי ומואר בדרך כלל.

השיר מאפשר, ואולי גם מזמין, קריאה נוספת המתייחסת באופן שונה לטענת התרנגולת הלבנה בדבר יתרון הערך של כרבותה. ה"אבל" שבו היא פותחת את דבריה מלמד אולי שהשיר פותח מן האמצע, מאמצעה של התנצחות שהדיאלוג שלפנינו הוא חיתומה. כשנדמה היה לתרנגולת החומה שאולי כבר יכולה להיות ביניהן הבנה, ואולי כשמתוך עייפות וקוצר רוח היא מייחלת להבנה כזו, דוחה אותה התרנגולת הלבנה הטוענת לעלינות וגם תובעת הכרה ביתרונה. האפיזודה המצחיקה התלושה מהקשר נראית בקריאה זו כריב מתמשך וכבד משקל. ומאחר שלצבע הכרבות של תרנגולת לא נודע ערך, ברור שהשיר מלעיג על יתרונה המפוקפק של מה שאינו ניתן לבחירה ולשינוי, ואינו פרי של השתדלות ומאמץ אישיים.¹⁰ ובכך דומה כבר חרגתי מעולמן של תרנגולות לעולמם של בני אדם וילדים בכללם, שאליו מתייחסת המיניאטורה האלגורית הזו.

הגחכתו של הריב היא הצעד הראשון במסע החינוכי המבקש להבין את הריב ולמנועו. השתתפותו הספונטנית של הקורא בראייה המגחכת הזו היא תולדה של הסוגה הספרותית של השירים, האלגוריה, שגיבוריה הם גיבורים לא אנושיים: תרנגולות זרעים, למשל. הלא אנושי האלגורי נוהג בדרך כלל כמו היה אנושי: הוא מדבר וחושב, חש ומרגיש כאדם; ויש, כמו בשיר הבוטן, שהוא אפילו לובש דמות אדם ומשקף את העולם האנושי על אורחותיו ומוסכמותיו. ובאמת 'אלגוריה' פירושה 'לדבר אחרת'. ו'לדבר' על האנושי 'אחרת' - הוא לדבר על דומם, צומח וחי ולהתכוון לאדם. מובן אפוא שההאנשה היא האמצעי הספרותי המהותי והבסיסי של הסוגה, המייחסת לתרנגולות רצונות וצרכים של ילדים (האם גם לתרנגולות רצונות וצרכים כאלה?). כוחה של האלגוריה והאפקטיביות שלה הם במרווח שבין פני השטח שלה ומה שמתחתם. מתוך שאינה מציבה במרכזה בגלוי את האנושי ואינה מתייחסת אליו במישרין, מאפשרת האלגוריה קליטה בהירה והיענות חפה מפניות אישיות. היא מצחיקה, מבקרת וגם מעודדת ביקורת ללא שתחייב התבוננות עצמית (כפי שיודעים הסטיריקונים ושומעיהם). די שתתאר תרנגולת, ואפילו היא תרנגולת מאונשת, כזו שהיא כסות לאנושי - וכבר הרחקת מן העצמי האנושי, והעוקף הביקורתי שנקלט בחדות אינו מופנה פנימה. הרחקת המבט וההיצג מן הקורא וה'אני' שלו בשירים האלגוריים המובילה לראייה חופשייה, ביקורתית ולא מעורבת - היא נקודת מוצא נוחה להתבוננות באי-הבנה ובריב, והיא סוללת את הדרך לעיסוק ישיר וגלוי בילדים ובעולמם. גיבורי שני השירים

10 הבחירה בתרנגולות, ולא בתרנגולים, באה אולי לתאר אלימות של בנות, שגילוייה עקיפים והיא נוטה אל קנטור, הצקה והעלבה.

הוידוויים הבאים הם ילדים, המדברים על עצמם בגוף ראשון וחושפים את ההתלבטויות והקשיים, המגבלות וחוסר הניסיון שלהם. לקוראים ילדים קל להזהרות עם גיבורים בדמותם, שלפעמים עולים עליהם, ולפעמים יודעים אפילו פחות מהם, ובכל זאת אינם חוששים לחשוף את עצמם בחולשתם ובקוצר ידם, בעולם זה של מבוגרים יודעי כול.

מי אָשֶׁם?

<p>15 ואיני מביטה בך קלל. ונם היא מתנפחת, ואיננה סולחת, ונחבל, נחבל. פי עכשו 20 בָּבֶר קֶשֶׁה לְבָרֶר מי אָשֶׁם יוֹתֵר, ומי התחיל בְּקִטְסָה: אָחוֹתַי אֲתִי, או אָנִי אֲתָה?</p>	<p>נְאֻנִי לֹא שְׁתַּקֵּתִי. 5 היא קרָאָה לי שם-גָּנָאִי נְאֻנִי חוֹל בָּהּ זְנִקְתִּי, ומיֵד תִּינֵנוּ בְּרָגָז, נְדִי. נְלִמָּה! ומדוע? – בְּאֶמֶת לֹא יָדָע. 10 נְעַכְשֹׁו בְּשֶׁהִיא עוֹבְרֶת - אָנִי מִקְשָׁלֶקֶת. בְּשֶׁהִיא מְדַבֶּרֶת אָנִי שׁוֹתֶקֶת,</p>	<p>א מה לעשות, ואיך לברר מי אָשֶׁם פְּחוֹת ומי אָשֶׁם יוֹתֵר, 5 ומי רב עם מי: אָנִי עִם אָחוֹתִי, או היא עִמִּי? ב היא אֶמְרָה דְּבַר-מָה - ואני צְחִקְתִּי, היא בְּרָעָה לִי צְמָה -</p>
---	--	--

"מי אשם!" שואלת כותרת שירה של פניה ברגשטיין, ומלמדת על רצון לדעת ועל כוונה לברר ולבדוק. השורות הפותחות "מה לעשות, / ואיך לברר" קובעות זיקה בין בירור ועשייה. ההקבלה המבנית של שמות הפועל "לעשות" ו"לברר" המלווים מילת שאלה ומוצבים בסוף השורה¹¹ מצביעה על ההקבלה המשמעית שלהם,¹² ומובילה לראיית הבירור כסוג של עשייה. חקר היחסים הסמנטיים של שאלות עוקבות מבהיר כי השאלה "איך לברר" משיבה על השאלה שקדמה לה "מה לעשות" וממשיכה אותה (ראו את ו"ו החיבור) כך: ימה לעשות? לברר; ואיך לברר?¹³ כך מתגלגלת העשייה לבירור, וכמאליו ובבלי משים מציע השיר לקורא צעיר אפשרות עשייה מנטלית, שזירת ההתרחשות שלה פנימית. נימת הדיבור העניינית והשקטה של הילדה מראה כיצד אפשר להתבונן בלא התרגשות גם במעשים לא מוצלחים שלך, ולבחון אותם בצורה מפוקחת, בהגינות (וכמעט) ללא משוא פנים. המבנה הסדור וההגיוני של דברי הילדה, המתחקה אחר דרך היווצרותו של הריב (כדי לברר את תרומתה ואת תרומת אחותה), שב ומראה כי הדרך שהשיר מתאר ומדבר בשמה אכן ניתנת למימוש. קשה להפריז בחשיבות שיש לעצם היצגו של

11 ודוק, בסוף השורה ולא דווקא בסוף פסוקית השאלה. סופה של פסוקית השאלה "ואיך לברר" הוא לאחר שתי שורות נוספות.

12 יאקובסון (תשמ"ו, עמי 155).

13 בורשטיין (תשנ"ט, עמי 116-118).

הבירור כאופציה של התנהגות, ולהדגמה של אופן המימוש שלה בשביל ילדים. דמותה של גיבורת השיר מתאפיינת ביכולת הכרתית אבל לא ביכולת פסיכולוגית: היא רוצה להבין ולדעת, היא שמה לב ומבחינה, אבל רק (או כמעט רק) בחיצוני; מה שמתחת לפני השטח - נסתר מעיניה.¹⁴ הגם שהיא הדוברת בשיר לא אתלוה אליה, במקום זה אנסה להראות כיצד מוליך המחבר את הילדה הקטנה שהבנתה מוגבלת, והיא רואה את המעשים ולא את הרגשות שמאחוריהם, לתובנות עמומות שאינן מתנסחות מפני שהן מעבר ליכולת ההמשגה שלה, אך הן עולות ומשתמעות מדבריה ומשאר דרכי העיצוב, וקורא (גם צעיר) שלא בו דברים אמורים - עשוי לקלוט אותן.

בדומה להכרה באחריות האישית והנכונות לשאת באשמה שאינן מתנסחות במפורש והן משתמעות מדרכי המבע והשיר, התובנה שההדדיות היא ממהותו של ריב ולכן אין בו אשם יותר או פחות אינה מתנסחת בשיר אף על פי שהיא אחד ממסריו, והיא מושארת להיסקו של הקורא. מהלכו של השיר מבהיר "כי עכשיו / כבר קשה לברר / מי אשם יותר, / ומי התחיל בקטטה" כפי שאומרת הגיבורה בסיום, אך הטעות הבסיסית שבשאלותיה מיתקנת רק במעט וטיבן השגוי כמעט עומד בעינו, ובכך דווקא קונה השיר את אמינותו ואת יכולת ההשפעה על נמעניו: על אלה שעדיין אינם יודעים כי בקטטה מתחילים כולם, וכולם רבים עם כולם; ולא לה שכבר יודעים הוא מאפשר הפנמה. בתיאור זהיר ומדויק מאד שאינו נוקט עמדה, מוליך השיר את הילדה, ועוד יותר מזה את הקורא, אל הראייה המבוקשת. כזה, למשל, הוא הניסוח הניטרלי: "היא אמרה דבר מה - / ואני צחקתי", המוסר את העובדות בכלליותן מבלי שיגדור את אופן האמירה ("דבר-מה" הוא ביטוי סותר) ואת טיבו של הצחוק,¹⁵ אף על פי שמן העובדות שבהמשך (פריעת צמה, קריאה בשם גנאי וזריקת חול) ברור שהאמירה והצחוק לא היו תמימים. למריבה, מראה התיאור, נחוצים שניים, שניים שנכונים לריב.

הדוברת אמנם רוצה לבדוק "מי רב עם מי", אך בדבריה היא מציגה את אחותה כמי שהצעד הראשון היה שלה. על כך מעידה התבנית החוזרת "היא... - ואני...", שריו החיבור והקו המפריד (בין מעשי אחותה ומעשיה שלה) הבאים בה מתפרשים כמסמנים יחסי מוקדם ומאוחר, יחסים שנתפסים אינטואיטיבית כמצביעים על יחסי סיבה ותוצאה.¹⁶ אם סדר הדברים המטיל את האחריות על האחות חושף את תפיסתה של הדוברת, הרי הניסוח הפתוח שאינו מטיל אחריות (ומשקף את הראייה החוציית שלה) "היא אמרה דבר מה - / ואני צחקתי", יוצא בבלי דעת נגד

14 אולי מפני שהתבוננות הרטרוספקטיבית שלה אינה מרוחקת מן ההתרחשות, ואין לה שהות לגלות את הקשר בין חוץ ופנים ואת הזרימה המטונימית שלהם, אך ספק אם היא מסוגלת לכך בכלל.

15 וכך גם בהמשך "לא שתקתי" (ב 4) במקום: 'צעקתי עליה או יזופתי בה'.

16 *post hoc, ergo propter hoc* 'אחריי ועל-כן בגללי'. "פסק-היגיון מוטעה הגורס שהמאוחר הוא תולדת המוקדם רק משום יחסי הזמן שביניהם", פינס ופינס (תשליז).

נקודת הראות שלה ומאזן אותה. כך מונע השיר את האפשרות להטיל את האשמה על אחת מן האחיות: ייתכן שהאמירה (של האחיות) הציתה את הקטטה, וייתכן שהצחוק (של הדוברת) הצית אותה.¹⁷ בין כך ובין כך השתיים, המועמדות זו מול זו, מתואמות ומכוונות זו כלפי זו כבריקוד, והשיר שומר בקפידה על האיזון בצעדיהן בכל מהלך ומהלך, מציג מעשה ודיבור זה כנגד ובשווה לזה: "היא פרעה לי צמה - / ואני לא שתקתי"; "היא קראה לי שם-גנאי - / ואני חול בה זרקתי". מעשה מול דיבור ודיבור מול מעשה, ללמד שהשתיים אינן טומנות לא את ידן ולא את לשונן בצלחת, ודיבורן ומעשיהן שקולים, פוגעים ואלימים באותה מידה,¹⁸ עד שאין כאן צד אחד שרב, ואמנם "ומיד היינו ברוגז, ודי".

והתגובה "ולמה? ומדוע? - / באמת לא ידוע" שבה ומאירה, ואפילו מדגישה בצמד חרוזיה "ומדוע / (לא) ידוע", את רצונה של הילדה להבין ואת צערה על אי-היכולת להבין. ולאחר התגובה, תיאורו של ה'ברוגז' הכעוס והלא סולח (10-17) שהדוברת מובילה אותו בהפגנתיות, כפי שמראה התבנית החוזרת "כשהיא... - אני...", על הקו המפריד שמנכיח את הבו-זמניות ומבליט את העשייה היזומה של הדוברת: "כשהיא עוברת - / אני מסתלקת. / כשהיא מדברת - / אני שותקת, / ואיני מביטה בה כלל".¹⁹ ורק אחרי שתיארה את מעשיה שלה (ואל תשכחו שהשיר הוא 'שלה') היא עוברת לתאר את אחותה שאינה נשארת חייבת "וגם היא מתנפחת / ואינה סולחת" (מילת החיבור "גם" והתיאור הכללי שאינו מפרט מחזקים את התחושה שהאחות רק מגיבה). יושרה וכנותה של הדוברת מרשימים עד כדי התפעלות, וחושפים יותר משהיא יודעת. בתארה את עצמה כדומיננטית ב"ברוגז" היא מייחסת לעצמה, ללא שתאמר זאת, את האחריות להימשכות הקטטה, במקביל ובדומה לאופן שתלתה באחותה את האחריות להיווצרות הקטטה. מתוך כך מתערערת בה וודאות עמדת הפתיחה שלה, שראתה באחות "שרבה" ("מי רב עם מי") את הגורם העיקרי למריבה. שינוי שגם הוא אינו מנוסח, רק נרמז ונחשף בכל שבא בשיר מנקודה זו ואילך.

הוא נרמז בתגובה הרגשית (הראשונה בשיר) של הדוברת "וחבל, חבל" שבפיסוקה היא שורה לעצמה, אך היא נקשרת תחבירית גם לתיאור הברוגז שקדם לה,²⁰ וגם להמשך המדבר על הקושי שבבירור האשמה: "וחבל, חבל. / כִּי עכשיו / כבר קשה

17 המתח שבין סדר ההיצג ומילותיו הוא 'שלי המחבר, הצר את הדמויות שם מילים בפיהן וקובע את סדרן.
18 בימים שמרבים לדון בטיבן של אלימות פיזית ואלימות מילולית, כדאי לראות איך מיוחסת מידה שווה של אלימות למעשה ולדיבור.
19 והשוו להדדיות (היא - ואני) שבעשייה ובדיבור של האחיות בחלק הקודם, שתבניתו התחבירית היא משפט מאורח שפסוקיותיו עצמאיות, כל אחות והפסוקית שלה. תיאור הברוגז, לעומת זאת, בא במשפט מורכב: הפסוקית הראשית עוסקת בדוברת ובמעשיה, מעשי האחיות באים בפסוקית מצב משועבדת (ויהיו שיראו בה פסוקית זמן), ואף על פי שהם מתוארים תחילה הם רקע בלבד: "כשהיא - אני".
20 החרוז החובק "כלל / חבל" (15, 18) מפגיש את צערה עם קיצוניות התנהגותה ("ואיני מביטה בה כלל"), שהיא מושא; השורה הזו מושכת תשומת לב מפני שנתוספה על השורה האחת שהוקצתה עד כה לכל אחות.

לברר / מי אשם יותר". הזיקה של "וחבל, חבל" אחורה וקדימה - מלמדת על הכרתה של הדוברת בקרדינליות של מעשיה בזמן היברוגז, שבהם היא תולה (אם גם לא במוכרז) את החבלה באפשרות הבירור. גם מילת הזמן "עכשיו", הפותחת (כשורה לעצמה!) את תיאור היברוגז: "ועכשיו / כשהיא עוברת" (10-11) וחוזרת שוב בתחילת קטע הבירור שבסיום "כי עכשיו/ כבר קשה לברר" (19-20), מעבה את הקישור של מעשי הדוברת לקשיי הבירור.²¹ בניסוח החוזר של שאלות הבירור בסיום שואלת הדוברת רק "מי אשם יותר",²² וממירה את "ומי רב עם מיי" (5) ב"מי התחיל בקטטה" - חושפת כך את הכרתה באשמתה (כבר אינה שואלת מי "אשם פחות") ואת תקוותה שלא תהיה מי שהתחילה שהיא, לתפיסתה, האשמה יותר (כאילו היה הממשיך חייב להמשיך). גם מיקומן של האחיות בפסוקיות השאלה משתנה: בפתיחה מציינת הדוברת את עצמה תחילה ורק אחר כך את אחותה "מי רב עם מי: / אני עם אחותי, / או היא עמי?", מה שמורה על נכונותה לשאת באשמה ולא להטילה על אחותה.²³ ועם זאת, ביפג פונגי של "היא - ואני" היא מציגה את אחותה כגורם המניע של הקטטה. בסיום נחלף המיקום:²⁴ האחות מצוינת תחילה והדוברת בסוף "מי התחיל בקטטה: / אחותי אתי, / או אני אתה?", באופן שהיא ואשמתה האפשרית הם החותמים את השיר ונשארים בזיכרון.²⁵

השיר פותח וסוגר בשאלות שאותן מבקשת הדוברת לברר לעצמה. וביניהן - הבירור בדרך של שחזור מה שאירע מן ההתרחשויות המובילות ליברוגז אל העכשיו של היברוגז ושל הבירור. שני שלבי ההתרחשויות מלווים בתגובה של הדוברת.²⁶ בתגובה הראשונה מודה הילדה שאינה יודעת "למה ומדוע" מצאו את עצמן היא ואחותה ב"ברוגז" ("ומיד היינו ברוגז, ודי", שימו לב לחפזה שבפריצת היברוגז ולמוחלטות שלו), חושפת כך את מה שאינה יודעת לראותו ולנגוע בו והוא חומק מהכרתה ומהבנתה: רגשות, חולשות, נקודות תורפה ואתרי פגיעות - שסקירת האירועים שלה אינה מתייחסת אליהם כלל. אם בתחילה נדמה לילדה שהבירור אפשרי, השחזור מבהיר לה כי לאחר מה שאירע הבירור קשה יותר משחשבה. ואפשר

21 ושוב קישור של עשייה ובירור, בווריאציה אחרת.

22 כיוון השאלה ניכר גם במספר השורות. ארבע שורות הפתיחה הן כאן צמד, שחוזר על אחד מחרוזי הבית הפותח "לברר / יותר".

23 ציון האחיות בסוף סולל, תחבירית ועניינית, את הדרך להיצגה בתור "מתחילה". המעבר החלק הזה, המשתלב בחישוב הדמות, הוא של המחבר.

24 חילוף הגורר שינוי בהרזים אבל לא בתבניתם.

25 מדרכי השיר - לייחס חשיבות למיקום. לא דומות שורות אחרונות בבית, שהוא עצמו חלק מרצף, לשורות אחרונות בשיר שיש להן אפקט של חיתום.

26 חוליות המבנה ניכרות גם בחריזה, שתבנית היסוד שלה היא החריזה המשורגת, והשינויים החלים בה מסמנים מהלכים של מבנה.

שבתגובת הצער שלה (לאחר שעמדה על חלקה ב"ברוגז") נרמזת ראשיתה של תובנה כי גורמי המריבה הם מעשים שיצאו מכלל שליטה.

מטעמים של אמינות ספרותית ופסיכולוגית ומתוך רצון להשפיע על הקורא בחרה ברגשטיין להפריד בין שאלות ותשובות, והציגה את השאלות, בהתאם למידת ההבנה והעיבוד הפנימי של ילד קטן יחסית, מבלי להגיע לתשובות. לכן חסר השיר בית מסיים, במקביל לבית הפותח, וקטע הסיום שלו (18-24) הנלווה לשחזור (שבבית השני), חוזר - בכעין הודאה בתבוסה שבאין תשובה - על שאלות הביורור במעטפה המקוצרת.²⁷ השיר אינו מגיע להבנת המריבה, הבנה שהייתה משנה כאמור את השאלות, אבל הוא מקרב אליה בדברים שהוא שם בפי הילדה הישרה והחושבת, שהיא הגיבורה שלו, שהם לפעמים טעונים יותר משהיא ערה לכך. כפתיחת השיר מסמנת השאלה שבכותרת "מי אשם?" את טיבו של הביורור שייערך בו, ומלמדת על מידת ההבנה של הגיבורה השואלת מי אשם, כמו יש אשם אחד בריב. בסיום השיר היא מסמנת את השלב התודעתי-הכרתי שהגיבורה עומדת על ספו, שאלמלא שאלה מה ששאלה וביררה מה שביררה לא הייתה יכולה להגיע אליו. בשירה למבוגרים כותרת שמעידה על פער של הבנה או תודעה בין המחבר וגיבורו היא לרוב כותרת אירונית. כאן מסמן הפער את ההבדל בין המבוגר לילד, אבל גם את המרחק שהילדה עוברת מנקודת ההתחלה של הביורור עד סיומו - הפסקתו. הדרך הגדולה הזאת מקופלת בכותרת הפתוחה של השיר.

בְּשִׁפְטֵי אֶנִי קְגוֹר

<p>ב זאת-אומרת, קמו איזה דרך או קפוד; בשפתיים, אני רק עקב קטן, בשקגור, אני מסב, מסב:</p>	<p>א פתאם אני קגור, קמו בדור. רק שאיני עגל וקופץ - כי-אם קלא זנות ועופץ.</p>
--	--

שירה של עדולה מעתיק את זירת ההתרחשות פנימה, אל האיני שחש את עצמו מפנימו ומשתדל לתאר את תחושתו אל נכונה. בגוף ראשון מתאר האיני את תחושת העצמי ה"סגור" שלו, שאני רואה בה תוצאה של היפגעות (דימוי הקיפוד מוכר לכל מי שאי פעם נפגע וכעס), אך הוא אינו שואל לגורמיה ואינו מכנה אותם בשם. הסגירות שבהיפגעות המולידה תוקפנות ופגיעה באחר קושרת את השיר לתמה של המבחר.

27 'מעטפה' היא תבנית של חזרה (בווריאציות שונות) בראש בית או שיר שלם ובסיומו, פרמיניר (1965).

דימויים מעולמם של ילדים תופסים מקום מרכזי בשיר, בעזרתם מנסה ה'אני' לדייק בתיאור טיבה וביטוייה של תחושת הסגירות שלו, מחפש ותר אחר 'דומה' הולם.²⁸ החיפוש אחר ה'דומה' מלמד שהסגירות שה'אני' מוצא בה את עצמו "פתאום", שלא מבחירתו וללא שיידע מדוע ולמה, איננה המצב הרגיל שלו. "אני סגור כמו כדור" הוא אומר, ומיד מתברר לו שהכדור כ'דומה' מיטיב אמנם להמחיש את האטימות הפנימית ואת אי-היכולת לקלוט את מה שמחוץ לו (כמובלט בחרוז הפנימי "סגור / כדור"), אבל תכונות אחרות של הכדור אינן מתאימות לתחושתו, והוא ממהר לתקן: "רק שאינני עגול וקופץ". ה"רק ש" הדיבורי מטעים את החשיבה במהלכה, שמיד לאחר שבחרה ב'דומה' היא מסתייגת ומסייגת אותו, יודעת שהעליזות והשמחה שבקיפוצו של הכדור והשלמות הידידותית המסומנת בעיגולו אינן הולמות את הילד הסגור, שמתוך פחד ועוינות הוא "מלא זוויות ועוקץ".²⁹ כשמחליף הילד את העגילות המקפצת של הכדור בזוויתיות ובעוקצנות, הוא תופס שה"סגור" הזוויתי והעוקץ הזה הוא, בעצם, 'דומה' אחר: "זאת-אומרת, כמו איזה דרבן". אבל כשמתמחשת לו דוקרנותו בדמותו של הדרבן, נבהל הילד ממה שירואות עיניו, ומוסיף מיד "או קיפוד". מיד מתברר ש"או" זה משקף את המבוכה של הילד, שאינו יכול להשלים עם אף אחד מן ה'דומים' הללו וגם לא לדחותם. הדרבן כ'דומה' אמנם הולם את תחושת הסגירות האלימה והתוקפנית של הילד, אך הוא מפחיד אותו ומאיים עליו בממדיו הפיזיים ובעצמותו, וסותר הן את התדמית העצמית הרגילה שלו (ראו העכבר בהמשך) והן את תחושת הפגיעות שלו, שאותם הולם כ'דומה' הקיפוד, שמתפזר כשהוא מאוים. הכפילות הבלתי מוכרעת הזאת מעוצבת בכפל ההוראות של "או" ששתיהן בשיר, ובחריזה הפונטית 'דומה' אחד ודוחה את האחר. הדרבן כ'דומה' מוחלף בקיפוד ("או" מתפרש כ'זה ולא זה') ולמרות זאת הוא נשלב בחירוז של הבית (כאילו מורה "או" על 'זה וגם זה'). הקיפוד, לעומת זאת, אמנם בא כ'דומה' במקומו של הדרבן, ובשורה לעצמו, ובכל זאת אינו נשלב בחירוז כאילו היה מיותר, באופן שהשניים: הדרבן והקיפוד מתקבלים ונרחים גם יחד.³⁰ הדילמה מתבטאת בחירוז: "דרבן / קטן / מסוכן" על היחסים הסמנטיים המורכבים של תואם וניגוד המתקיימים ביניהם.

השיר מסתיים בהודאה בכוח הזר, הכוח להרע, שהילד מוצא בעצמו כשהוא סגור, כוח שלא רק שאינו מאפיין אותו ברגיל אלא שהוא חסר אותו בכלל. הניגוד בין

28 'דומה' הוא כינויו של מה שדומה לנושא, שאותו מבקשים לתאר בדימוי; המינוח הוא של אורקן (תשכ"ב).
 29 עימוד השורה "מלא זוויות / ועוקץ" (ראו בשיר) מבליט את הזוויתיות הפורצת מדי אמותיו של היחיד אל החוץ ועוקצת.

30 בהוראה המוציאה (או - או) "או" מחליף את הדרבן בקיפוד (לא דרבן כי אם קיפוד); בהוראה שאיננה מוציאה (גם וגם) הקיפוד הוא 'דומה' נוסף לצד הדרבן, וכאמור השיר עושה את השניים: מחליף ולא מחליף את הדרבן, מוסיף וכאילו לא מוסיף את הקיפוד. על 'או', טרסקי (1966, עמ' 19-20).

שני האיניים' שלו בשני מצבים שלו: האיני הפחדן, החששן וההססן מטבעו והיאני המסוכן שיש להיזהר ממנו ומכוחו - הוא אקורד הסיום של השיר. ובלשונו "כשפתוח, אני רק עכבר קטן, / כשסגור, אני מסוכן מסוכן!". ההקטנה וההגדלה, ההפוכות במקביל, של כל אחד משני האפיונים העצמיים מחריפות את הניגוד והריחוק שלהם זה מזה. מכאן: מילת הגבלה מצמצמת "רק" ותוספת התואר "קטן" לעכבר (הקטן מטבעו), ומכאן הכפלה ילדית כדי הגדרה אחת "מסוכן מסוכן" (לעומת: 'מסוכן מאד') שמגדילה את הימסוכנות שלו. ואף על פי שהוא רואה את עצמו מסוכן כל כך, הילד אינו שב להזכיר את הדרבן במקביל לעכבר, כמתבקש מהמבנה התקבולתי הניגודי, ומתיאורו שלו את עצמו "מלא זוויות ועוקץ".³¹ הילד העדין והרגיש אינו יכול להסכים ולהסכין עם ראיית עצמו כדרבן, ואפילו שעה שבחר בדרבן כ'דומה' הקדים לו את "איזה", כינוי סותר, מסתייג וגורע ("כמו איזה דרבן") ותיקן אותו ב'דומה' חליפי (הקיפוד³²). אך עם שלא ויתר עליו הוא נרתע מן הזיהוי המטפורי המאיים עם הדרבן ('אני דרבן מסוכן') ונמנע ממנו.³³ מה שנכון עבורו בעכבר "כשפתוח, אני רק עכבר קטן", הוא בלתי נסבל עבורו (אפילו הוא נכון) בדרבן, ולכן הוא בוחר בתיאור הישיר, שלא בדימוי או במטפורה, "כשסגור, אני מסוכן מסוכן!", שהוא הנועל את השיר. "מסוכן" החורז, כאמור, עם "דרבן" ו"קטן" משקף בזעיר אנפין את טיבה של הסגירות שהילד מבקש לתארה, ההופכת ילד פגוע לתוקפן מסוכן לאחרים המפחיד גם את עצמו.

מטפורת העכבר שבה ומאירה את הדימויים בשיר, שלא באו אלא לצורך אפיונו של הלא שכיח והמוכר פחות, והם ממחישים את הקושי שבתיאורו של מצב נפשי, גם זה המוחש בבהירות פנימית בלתי אמצעית כהיות סגור, שהוא כינוי מטפורי שהילד משתמש בו בטבעיות כמו היה נתון של עובדה - עד שהוא מבקש לתאר ולאפיין אותו. ומאד נוגעת ללב (וממחישה אמת פסיכולוגית) הסתייגותו של הילד מדימוי הדרבן, שהיא הסתייגות מדמות עצמו הנשקפת לו דרכו, ומן הסגירות היעושה אותו לכה.

31 ומצד המשקל והחרוז ניתן היה לכתוב: 'כשסגור, אני דרבן מסוכן, על-משקל "כשפתוח, אני רק עכבר קטן" או: 'אני מסוכן כדרבן.

32 הוספתו בשורה שלאחר מכן היא תוצאה ועדות לחשיבה, תוך כדי דיבור, שבוחנת את ההלימה והדיוק של דבריו ושל הידומים' שבחר.

33 המטפורה מזהה את הינושא' וה'דומה': 'א הוא ב', ולא: 'כמו ב'. בהכללה גסה, מטפורה היא דימוי שאיבד את ציין הדמיון (יכמור) ונעשה - זיהוי.

בְּרִנּוֹ

א למה תרצה המסלֵקֶת, קל הבקר מתבטֵלֶת מתנדנדת פמטטֵלֶת, בין אמבטיה ומטבח? 5 לבדה על המרפֵסֶת ורוננות וכועֵסֶת, מרגיזה לא מתפִיֶסֶת – "סתם – כך!"

ב היא בְּרִנּוֹ על פֶלֶם, על תִּקְלָב עֵדֶלֶם, על יוֹכָדֵד הַקְּטָנִיטֵת השמחה והשמִנְמִנֵת, על יֶחֶק וְעַל מְרִים – על פ – לֶם!

ג ואחיה דן בן עֶשֶׂר, הפֶּסֶם פְּרֹזֶפְסוֹר, הקורא בְּלִי נְקֻדּוֹת ספורים גְּדוּלִים מֵאֵד, 5 הוא נֶגֶשׂ אֶל הַמְרַפֵּסֶת: "תרצה, למה את פועֵסֶת? איזו נְכֵרֶת מִפְּנֵסֶת! עם מְרִים לא משחֵקֶת! התפִיֶסִי אֶתָּה מֵהֵר 10 וְנִלְךְ אֶל הַחֶצֶר."

ד אָבֵל תִּרְצֶה הַקְּטָנָה עוֹנָה: "חֲמוֹרֵתִים בְּלִי אֲזַנִּים!"

ה כֵּן... ותרצה המסלֵקֶת מתנדנדת פמטטֵלֶת, נרננה ומתבטֵלֶת, מזמזמת קְמוֹ זָבוּב.

ו בִּמְטֵפֵחַ בְּבֶה שׁוֹכֵבֶת, עם מְרִים הִלְכָה יוֹכָדֵד. תִּרְצֶה לְבִדָּה יוֹשֵׁבֶת. ע - צוּב!

את המחיר שגובה מבעליה הסגירות הדוקרנית והתוקפנית, שפגשנו בשירה של עדילה, מציגה לאה גולדברג בשיר שבמרכזו ילדה רגוזה ומרגיזה, המופעלת על-ידי רגשותיה "סתם-כך" ונופלת קרבן להם, מפני שאינה יודעת או אינה יכולה להסביר את הפועל בה ומפעיל אותה מפנימה.³⁴ הרונן ככוח נפשי משתלט, שהילדה הנוהגת כרדופת שד היא שבויה חסרת אונים שלו, מובלט בשיר: "מתנדנדת כמטוטלת / נרגזה ומתבטלת", "ברוגז על כולם".³⁵ "כשאני סגור" נמסר מפי החווה בלשון דובר בעדו, "ברוגז" נמסר בגוף שלישי מפי מספר המדווה על מה שראה ושמע, לפי התרשמותו והתייחסותו. המספר מבקש להציג את עצמת הכעס, להפנות תשומת לב לשלילה שבו, ולהעיר את חוש הביקורת של נמעניו, שהמצב וודאי מוכר להם מהתנסות אישית. הוא עושה זאת בכל מהלך ובכל רובד, מן המילה הראשונה ועד לאחרונה ממש.

לאחר כותרת מגדירה פותח השיר בשאלה גריינית - מעוררת סקרנות, מזמינה התבוננות ומעודדת חשיבה. ניסוח משפט השאלה בגוף שלישי (השואל על תרצה ולא את תרצה), שיש בו גוון של ריחוק והסתכלות מלמעלה (כך מדברים גדולים

34 "סתם - כך" יכול להתפרש גם כאי-רצון לחשוף את סיבת הרונן, שאז זו ילדה מודעת, המכירה את הסובבים אותה.

35 מילית היחס 'עלי' בצירוף 'ברוגז עלי' מחזירה למטבע הלשון הילדית 'ברוגז עם' (ברוגז אתי/אתך) את ההוראה של יְרוּזָה עלי. 'ברוגז' הוא ערך לעצמו אצל אבן-שושן (תשנ"ז), והוא מעיר שם "בלשון הדיבור, על-פי הצורה הרווחת באידיש" (והכוונה ל'ברוגז עלי'). במילון ההווה (1995) ובמילון ספיר המרוכז (1997) זה צירוף תקני (ללא התייחסות ללשון הדיבור) הבא כערך משנה של יְרוּזָה; במילון ספיר האנציקלופדי (1998) הוא ערך לעצמו, וגם כאן ללא התייחסות ללשון הדיבור.

על קטנים, יודעים על שאינם יודעים וכד') הופך את קוראי השיר לנמעניו (ללא פנייה מפורשת אליהם) ומשתף אותם בתהייה על-אודות תרצה ומעשיה יוצאי-הדופן.³⁶ מכאן ואילך מתאר השיר ברוגז משכנע באותנטיות שלו, והנמענים - ששולבו בשיר - נקראים להתבונן בגיבורה מן הצד ולבחון את התנהגותה.

ברוגז "על כו-לם", "רוגזת וכועסת, / מרגיזה לא מתפייסת" - כזו היא תרצה כל אותו הבוקר, מתחילת השיר ועד סופו; ולכן פותח השיר וסוגר באותן עובדות עצמן, מעוררות תמיהה בפתחה, מוכרות וידועות בסיום. ובין פתיחה לסיום, ללא המתקה או ריכוך, בביקורתיות גלויה יותר או פחות, מועלים רוגזה של תרצה, אי-השקט וחוסר המעש שלה, ההתנגדות שהיא מעוררת, עד שגם אחיה המבקש לסייע לה נוזף בה יותר משהוא מסייע, וזוכה לקיתונות של שופכין, וגם הוא כאחרים עוזב. (אחד לאחד מונה המספר את כל מי שתרצה דוחה ומסלקת: את "הכלב עדולם", את "יוכבד הקטנטונת", את יצחק ומרים, את אחיה דן [שאתו היא רבה] ואפילו את בובתה ["במטבח בובה שוכבת" זנוחה], עד שהיא נותרת לבדה.)

גילומו המוחשי של המצב הבלתי משתנה, שהשיר יוצא ממנו וחוזר אליו - הוא בתבנית המעטפה (הכמעט שלמה) של בית הפתיחה ושני בתי הסיום.³⁷ בשני קצות השיר שמונה שורות בתבנית חריזה אחת: א, א, א, ב, ג, ג, ב, (בהבלט - חרז זהה), שבפתיחה הן בית, ובסיום - שני בתים נפרדים וקשורים בחרוז השורה האחרונה שלהם ("זבוב / עצוב", ב' בסכמה). הראשון בבתי הסיום חוזר כמעט במדויק על השורות הראשונות של השיר, וקובע את תבנית המעטפה, המאותתת צורנית ותוכנית על סיום.³⁸ הבית האחרון, המתאר את לבדותה העצובה של תרצה, מחדש בפרטיו ומשנה את נימתו, שהיא החותמת את השיר. צורתה המיוחדת של המעטפה בסיום מסמנת גם סגירות שאין ממנה מוצא וגם פריצה אפשרית שלה. בפיצול הצורני ובהפרדה התכנית שלהם, המותירים לנמען שהות לשוב ולחוש, להרהר ולהפיק לקח - מובילים בתי המעטפת שבסיום, המציגים בזה לאחר זה את הריגזון ואת תוצאותיו, אל ספה של המסקנה המובלעת בשיר, היקוראת לאי-קבלה ולשינוי.

מראשיתו מבקש השיר להביא את קוראיו לגינוי דרכה של תרצה; לגינוי דרכה ולא לגינויה שלה, שאף על פי שמעשיה לא רצויים היא עצמה חמודה ורצויה, כפי שמלמדים שמה וכינויה. "תרצה" מן השורש 'רצה', ו"מסולסלת" שהוא גילום מטונימי של חן שובבי, וחיוניות קפריזית משהו,³⁹ שבשיר מתגלות מצדן השלילי,

36 אלמלא היו כאלה לא היה מה לשאול עליהם.

37 על שולי השיר, באומגרטן-קוריס (1979).

38 פכים קטנים, המתחייבים מן המיקום בפתחה או בסיום, משתנים. ציוני הזמן: "כל הבוקר" והמקום: "בין אמבטיה ומטבח", למשל, נחוצים באקספוזיציה ומיותרים בסיום. ולעומת זאת, התוספת "מזומזמת כמו זבוב" (ה) מתארת את עצבנותה של תרצה לאחר הקטטה.

39 כך בשעתו, השיר נדפס בתרצ"ח / 1937 (חובב, תשמ"ז), ואולי גם כיום.

דווקא. לכן פותח המספר, התמה על החיוניות שהפכה חרון שוצף, ושואל: "למה תרצה המסולסלת...". האהדה לתרצה אינה מונעת ביקורת על רוגזה, המוצג בהבלט ובהגזמה שיש בה מן המניפולציה, שהרי ככל שהרוגז משכנע יותר, השלילה שבו ברורה יותר. לכן מעדיף המספר שלא להאיר את תרצה מפנימה, ובוחר לראות אותה ואת רוגזה מבחוץ.⁴⁰ לכן הוא מעמיד במרכז השיר את הקטטה בסצנה דרמטית, ומצדד בדרך (האח הגדול) תוך התעלמות מחוסר האמפתיה שלו ומן העמדה השיפוטית המוכנה עמו מראש ("דך" מן השורש 'דון' שממנו 'דין', וכשמו כן הוא). "תרצה, למה את כועסת?" - הוא נדמה כשואל ומוסיף - "איזו גברת מפונקת!", מבהיר שלא הייתה זו התעניינות אלא נזיפה וקריאה לסדר, שלשם הדגשה התנסחה בשאלה רטורית.⁴¹ מבוצר בעמדתו וחסר סבלנות הוא מגנה את תרצה, וכאח גדול הוא מבקר ומחלק הוראות מבלי שיתעניין בה; אולי התעייף מן הרוגז המתמשך שלה מאז הבוקר. והמספר שלא נפגע ולא התעייף - מה אתו? הוא אינו תומך בתרצה מפני שאינו רוצה לעורר אהדה אליה, מפני שהוא רוצה בדיוק בהפך.

כשהשיר נותן לתרצה את רשות הדיבור, והוא עושה זאת פעמיים, הרי זה לא כדי לאפשר לה להסביר את עצמה, אלא כדי לספק לשיר המחשה, אותנטית יותר מכל תיאור אפשרי של המספר, של הכעס הבלתי מוצדק שלה. כאלו הן הנאצות שהיא מטיחה בדרך המדברות בעד עצמן, וכזה הוא ההסבר לכעסה "סתם-כך", שכל כולו סיתום וחוסר קומוניקציה (מעין הרמת כתפיים של ילדים), והוא מובא משמה שלא בטובתה, אך בהחלט לטובת השיר המבקש לשכנע בתיאור הכעס כדי לצאת נגדו. ולא קשה לצאת נגד התנהגותה של מי שאינה רוצה או אינה יכולה לפרוש את טענותיה, והיא כועסת על כולם ודוחה אותם "סתם-כך".

המהלכים הללו משפיעים על הקורא ומטים אותו לראות את תרצה כאשמה, ובזה כוחם; ואם תרצו, כוחה של ספרות הפועלת על הקורא במישרין ובאופן בלתי אמצעי, מטה אותו כחפצה ללא שתתעורר בו התנגדות.⁴² קחו למשל את מילת המשפט הלקונית שלאחר סצנת הקטטה המלווה בשלוש נקודות: "כך...", שהכול מבינים שהיא תגובה של המספר לחלקה של תרצה באותה סצנה, אבל תגובה שתוכנה עלום, וכל קורא יכול לפרשה כהבנתו וכיחסו הוא לתרצה. 'באמת...', 'נו באמת...' הם תחליף אפשרי; 'לא פחות ולא יותר' הוא מה שאני שומעת ב"כך...", שהנאמר בו מקופל באינטונציה שאתה נותן לו ולשלוש הנקודות שלו. אבל ויז החיבור שבראש פסוקית ההמשך "ותרצה המסולסלת / מתנדנדת כמטוטלת"

40 על המיקוד, רמון-קינן (תשמ"ד).

41 על שאלה רטורית, לנדאו (1988, עמ' 68-77).

42 זוהי בלתי אמצעיות יומה, המכוונת את הקורא לקלוט ולהתייחס בדרך רצויה לשיר ולמגמותיו.

קושרת בבירור את מצבה של תרצה להתנהגותה באמצעות "כך... ", הנתפס עכשיו כתגובת 'אהה' על יחסי הסיבה והתוצאה - שזה עתה התנהרו - בין מעשיה של תרצה ומצבה. כך קונה לה השאלה-קביעה "למה תרצה..." שמפתחת השיר (שפסוקית ההמשך חוזרת עליה) את צידוקה גם אצל הקורא, וזוכה באישורו, לאחר שיצפה בקטטה וישמע את מתקפתה שלוחת הרסן של תרצה, שהמספר הנכיחן לפניו.⁴³

מונע מקוראיו לחוש את תרצה מכאן ונוטע בהם התנגדות למעשיה מכאן, מציג השיר בבית המסיים את תרצה מתוך אמפתיה(!) אליה ולמצב שהיא נתונה בו: לגמרי לבדה, ללא חברה למשחק, לא מוצאת נחמה אפילו בבובה - "תרצה לבדה יושבת".⁴⁴ לאמתו של דבר, יכול היה השיר להסתיים כאן. מה עוד יש לומר על תרצה ביסוף אותו בוקר של רוגז? מה יש עוד להבין שלא הבנו? אלא שהשיר אינו מסתפק בזאת, וכמו להבטיח את תגובת קוראיו ולמנוע ולו צל של ספק מוסיף המספר וגודר את המצב רגשית "ע - צוב", וחותר את השיר בתגובת הגדרה זו, שאינה משאירה דבר ביד המקרה. ההתייחסות האמפתית המפורשת, היחידה בשיר, לאחר היצג 'הפסדיה' של תרצה - שהם עניינו וגם חידושו של הבית האחרון - מבטאה רגשית את מה שהשיר מבקש להטעים: יש מחיר לרוגז, והרוגז הוא שפורע אותו. שבויה ברוגזה תרצה אינה מסוגלת לראות מעבר לו (הגם שהיא חשה את התוצאות על בשרה), מה שאין כן הקוראים העשויים להסיק מסקנות, דווקא מתוך האמפתיה לתרצה שנתעוררה בהם והרצון שלא להגיע למצבה.

הטלת ספק בהגיונו ובכדאיותו של הרוגז - היא האסטרטגיה של השיר המבקש להביא למחשבה שניה ומתקנת על רוגז ואולי גם לשינוי פנימי בעקבותיה. כל מהלכי השיר נגזרים ממטרה זו ומכוונים אליה: החל במבנה הסיפורי, ההגלל בהווה ובגוף שלישי, ההיצג הדרמטי בדיבור ישיר בסצנה המרכזית, שילוב הקוראים בשאלה הפותחת וניווט יחסם אל תרצה, תוך ניצול הסתייגותם ואהדתם גם יחד, וכלה בתבנית המעטפה על חיטובה המיוחד.⁴⁵ מכאן מתנו המודגש של הסוף המר שתרצה הביאה על עצמה כתוצאה מוכרחת של התנהגותה, וניסוחו המפורש במילה אחת מוטעמת, על ידי החלוקה להברות "ע - צוב", באמצעה של שורה נפרדת, השורה האחרונה בשיר.

43 לכן נמסרת הקטטה בדיבור ישיר בסצנה שהקוראים כמו עדים לה, ודברי המספר הם הערות בימיו בלבד.

44 "עם מרים הלכה יוכבד" מדווח המספר, מבליט בניסוחו את הצוותא של מי שהלכו ואת התחליף, מי הלך עם מי במקום, והשוו לימרים ויוכבד הלכו.

45 ההזדהות עם ההיפגעות של תרצה מובילה לתובנה שלא רצוי לנהוג כמוה, כפי שהזהדות עם מי שתרצה פגעה בהם מולידה ההתנגדות אליה. בין כך ובין כך מגייס המספר את רגשותינו לתכליתו.

רִגְזוּ

ב נהוא רוגז, נהוא פועס,
 ולא ירצה להתפייס,
 ולא אכל, ולא שתה,
 ולא טטי, ולא טטה,
 5 נרק שרוי ברִגְזוּ.
 רִגְזוּ, רִגְזוּ, רִגְזוּ!

א רִגְזוּ, רִגְזוּ, רִגְזוּ!
 שרוי חתול ברִגְזוּ!
 שרוי ברִגְזוּ על חבר,
 על חתלתול אפר אחר,
 5 על בַּס, על בַּס, על בַּמבּוּלָם –
 בר־רִגְזוּ על קָלָם!

ומן הרוגז אל הרוגז, המגולם בדמותו של חתול אלגורי, בשירה של ילן-שטקליס. השיר המבקש לשלול את הרוגז מכול וכול בוחר בדמות 'קולבי שאינה מעוררת מינייה וביה אמפתיה (כמו דמות ילדית) וכבר ראינו עד כמה 'טרחה' ל' גולדברג למנוע ואחר כך לעורר אהדה לגיבורה הרוגזת שלה. בעל חיים אלגורי הוא לגבי ילדים 'אחר', שאינו מעורר הזדהות מידית וגם לא חשד מידי באשר לתפקיד שהוא ממלא, גם כשהוא מואנש. החתול המוכר לילדים מקרוב נתפס על ידיהם, מכוח החשיבה האנתרופומורפית שלהם, כחתול רוגז באמת ובתמים, ולא כחתול אלגורי שהוא ילד בתחפושת, וכשהוא נתפס ככזה (אם בכלל) כבר הם נתונים בעיצומה של ההגחכה. אצל היודע למשוך בחוטים, וילן-שטקליס אכן יודעת, מושגת כך כמאליה הסכמת הקורא עם הנאמר והמוראה.

כוחו של השיר בשימוש המושכל והוירטואוזי במצלול ובמקצב, הצרים את הרוגז ומעצבים אותו כיש סטיכי. פתיחת השיר "רוגז, רוגז, רוגז!" מציגה את הרוגז כיש ממשי קיים לעצמו, על-ידי: (א) הבחירה בשם 'רוגז' (ולא 'כעס', למשל) והחזרה המשולשת על השם הקצר, המוטעם בראשו וניתז בסופו; (ב) הפיסוק התכוף היוצר חדות ועצבנות שכמו ממחישות את הרוגז. בטלו את הפסיקים והוסיפו ו"ו: 'רוגז ורוגז ורוגז' ואז נעלמת העצבנות והרוגז החרירי והחד נעשה רוגז סיפורי הולך ונערם. (ג) הבלעדיות - בשורה דגושה בסימן קריאה, המקנה לרוגז ממשות בלבדית, כמו אין בעולם דבר מלבדו. וכשהרוגז מעוצם עד כדי היות יש נקלט לעצמו, מתברר ש"שרוי חתול ברוגז!"⁴⁶ סימן הקריאה מסמן ההיפּעלות בסוף השורה מלמד על החתול ועל מתארו גם יחד, הוא מעצים את הרוגז והופך את התרשמותו של המתאר - המעניקה לאינפורמציה גוון אמוטיבי - לחלק מתיאורם של החתול והרוגז. שעל כן חוזר השיר על השורה הזו, והפעם בטון סיפורי נינוח כחלק ממסירת המידע באקספוזיציה: "שרוי ברוגז על חבר, / על חתלתול אפור אחר."⁴⁷

46 ומכוח השורה הקודמת מתממש הצירוף "שרוי ב", ומקבל ממד מוחשי.

47 הנינוחות ניכרת בהפסק ובחזרה "על... על...". בנוסח המולחן (ויילנסקי-שטקליס - ביאל, תשי"ז) אין חזרה. השורה השלישית שם היא: "ברו - רו - ברוגז על חבר", ומכוחה מתמחש רוגזו של החתול מיד עם אזכורו.

הרוגז המוסב ויוצא החוצה ("ברוגז על") מרוכך מעט בהשוואה לזה שבפתיחה, כניכר גם במסירתו של המידע לשיעורין, הגם שניתן לטעון שבמקום שאני רואה ריכוך יש לשמוע את נשיפות הרוגז של החתול. כך או כך, מיד מתלהטת האינפורמציה.

החתול רוגז על חבר דומה לו, להוציא הבדל אחד שהוא חתלתול - כי כך הוא מכונה - וכינויו מעיד על אהדה לקטן ולמותקף, וזה 'שלנו' קרוי חתול - כינוי המזכה אותו בחסרונות של גדולים וקטנים גם יחד. כגדול הוא אמור שלא לרגוז עד כדי כך על חתלתול חבר. כקטן, הרוגז האנרגטי שלו מוחש כגדול ממנו, ונעשה מצחיק עוד יותר. ובאמת החתול הזה יודע רק רוגז, ואיזה! רוגז שהולך ומתרחב הולך ומתפשט עד שאין לו כתובת ואין בו הבחנה, והוא מתבית על מי ומה שלא יהיה. "על בים, על בם, על בימבולם", על מה שישנו ועל מה שאיננו, ש"על כולם" הוא "ברו-רו-רוגז"⁴⁸ די לשמוע את מילות השרק, על קצביותן הסוחפת והצליליות השפתית, העמומה והמהדהדת שלהן, כדי לחוש ברוגז העולה על גדותיו, נשפך על סביבותיו - ולצחוק. וכבר אנו מסתכלים מלמעלה על הרוגז הזה, שאף-על-פי שאין בתיאורו סימנים ומסומנים מוסכמים הוא מעלה תמונה נושאת משמעות של רוגז חובק כול - ואולי עובד על ריק.⁴⁹

הרוגז מתמחש בחזרה המשולשת על ההברה הראשונה של המילה 'רוגז', המשחזרת אונומטופיית ("ברו-רו-רוגז") את ההמהים הסונורי של החתול, על תנועות האיוס המלוות אותו.⁵⁰ הירי הלשוני, הנשמע כירי חתולי מתמשך ומפוסק ("רו, רו"), נטוע בצירוף המילולי ונארג בטבעיות במשקל הַמְבִּי הַזֹּגִי המטעים אותו חליפות ("בֵּ / רֹ / רֹ - רֹ / רֹ - גֹ / עֵל / כֹּ לֵם"⁵¹), עד שהגל העולה ויורד נדמה מממש את הרוגז ומקנה גם למילה "רוגז", שהחתולי והלשוני חוברים בה, גון אונומטופאי.

הבית השני מתאר את רוגזו של החתול שעומד כולו על ה"לא", על מה שהוא לא רוצה ולא עושה, וכולו שלילה - במשמע, במובן ובלשון. הפתיחה, שתחילתה חיוב וסופה שלילה, מציגה את הרוגז כפעילות אקטיבית, הנשמעת צלילית ומוחשת קצבית בחזרה התחבירית הנשפת שלילה "והוא רוגז, והוא כועס, / ולא ירצה להתפייס". שומעים את ז', יס', יצי' ואת AYES, OES, OEZ השורקים כעס ונעשים תמוניים עד שאנו שומעים - ורואים(!) - את החתול. ומאי-הרצון להתפייס, שצליליו נשמעים כביטוי של רוגז, נמשכות ובאות עשיות נגטיביות נוספות, המאזכרות זו לאחר זו בתכיפות חסרת מנוח, שמחקה רטורית את הרוגז המתנחשל של החתול.⁵²

48 'ברוגז על' (ולא 'עס') בדומה לגולדברג, כמקובל בזמנו; השיר נדפס ב-1939 (אלמוג, 1995).

49 מכוח מיקומן נתפסות מילות הצליל כמייצגות שמות עצם (שאינן לדעת מה טיבם).

50 בנוסף המולחן זהו כבר פירוק חוזר.

51 קו מסמן הטעמה, סהר - אי-הטעמה, ולוכסן - את הימבים.

52 מכוח וי' החיבור הפותחת את כל הפסוקיות כולן וסודרת אותן ברשימה. אפילו הפסוקית הראשונה - שבראש הרשימה והבית - פותחת בו"ו: "והוא רוגז".

השיר מונה את העשיות הנגטיביות של החתול בפסוקיות קצרות בנות שתי מילים דו-הברתיות שהטעמתן מלרעית ו"לא" מוטעם בא בראשן, והן רודפות זו את זו ("ולא...") וגם נערכות בתקבולת ובשורה שתיים שתיים, וקצביותן נדגשת על-ידי התואם שבין מילה ומשקל, כך שמילה ותחביר, משקל ומקצב מבליטים יחד דחיפות רגשית אובססיבית: "ולא אכל, ולא שתה, / ולא טטי, ולא טטה!"⁵³ החזרה הרטורית הקצובה והרצופה על אותה יחידת מבנה תחבירית: "ולא + פועל או מילת צלילי, בתוך השורות ובשורות עוקבות, יוצרת מערך תבניתי מתחזק והולך שמבליט את אי-משמען של מילות הצליל וגם מקנה להן משמע הקשרי, שפירושו: 'לא ולא', 'לא חשוב מה', 'לא זה וגם לא זה', 'לא זה ולא ההוא', עד שאתה תופס שה"לא" הגורף הוא הביטוי העיקרי של הרוגז. האינטי המטורף הזה, החוזר על עצמו כמנטרה, מגיע לשיאו ב"ולא טטי ולא טטה", מילות צליל חסרות הוראה ובעלות משמעות (דגושה בסימן קריאה) שהן מניפסטציה מדהימה ומצחיקה של טירוף המערכות שברוגז ללא מצרים.⁵⁴

שרשרת העשיות הנגטיביות "ולא..ולא...ולא...ולא...ולא..." מסתיימת ב"ורק שרוי ברוגז", החוזרת ומצביעה על הרוגז כדבר היחיבי היחידי שהחתול עושה.⁵⁵ החיוב והשלילה בלשון, המורים על עשייה ועל הימנעות מעשייה, מלמדים על האקטיביות הנחרצת שברוגז שפעם היא מתגלה במישרין ("והוא רוגז") ופעם - בעקיפין, בעשייה נגטיבית ("ולא אכל"). ההתמסרות לרוגז הנעשה חזות הכל עד כדי אי-יכולת לעשות דבר שאיננו רוגז - היא המומחשת על ידי ההן והלאו שבלשון ששניהם אומרים רק "רוגז, רוגז, רוגז!" (הניסוח שלי השוזר את השלילה והחיוב מבקש להמחיש את המצב הנדון כאן). שעל כן מסיים השיר ברוגז, שעצמתו ועצמותו כיש עוטפת את השיר.⁵⁶ המעטפת ששורותיה מצטלבות, בהתאם להגלל התחבירי והלוגי של השיר, מסמנת בדומה לזום אין ואאוטי של מצלמת הקולנוע את תנועת המבט פנימה והחוצה. יוצאת מן הרוגז אל החתול וחוזרת ממנו אל הרוגז, היא משרטטת עיגול שפנימו חתול (רו - חתול - גזי) והיקפו רוגז שאין לו סוף.

53 בכל הפסוקיות שתי מילים, להוציא "ולא ירצה להתפייס", שגם היא נחלקת על ידי הפזמון לשניים: "ולא ירצה להתפייס". הפסוקיות נערכות ברצף תומך ומדגיש (קוגל 1981, עמ' 53-54) של תקבולות: תקבולת נרדפת: "רוגז, כועס"; משלימה ניגודית: "רוגז, כועס/להתפייס"; ומשלימה מתגברת: "אכל/שתה" וגם "טטי / טטה". ה"לא" הראשון ("ולא ירצה להתפייס") מעביר מן התבנית התחבירית: "זהו+פועל בנינוני" ("והוא רוגז והוא כועס") אל התבנית השנייה ("ולא אכל, ולא שתה").

54 "ולא טטי, ולא טטה", שלא כמילות הצליל הקודמות, אינן יצוקות בתבנית מורפולוגית מזוהה. יכול שמיקומן לאחר שורה של פעלים מושך לכיוון זה. להבנת התצורה הלא מזוהה מבקשת להמחיש את הסתוללות הרוגז השובר את הכלים ואת המסגרות.

55 לעשיות הנגטיביות אופי אנושי: אי-רצון להתפייס, אי-אכילה ואי-שתייה. השלכה של האנושי על הלא אנושי אופיינית לאלגוריה, והיא מתאזנת בשיר על ידי המצלול והמקצב האונומטופיאיים.

56 השיר כולו הוא ימבי, מלבד שורת הפתיחה והסיום השקולות בטרז'אקי (רו - גז), המייחד ומבליט אותו.

הברגו

ומתנפחת
ובסוף היא
10 מתפז...
מתפז...
מתפוצצת
ונשכחת.

כמו בועת סבון
הנשלחת למרום
ועולה
ומתמתחת
משמינה
ומתפתחת
מוסיפה

ואחרי שיאו של הרוגז - ההשתחררות ממנו הקורית מעצמה ביברוגזי ילדי, שלפי שירו של אלי סָט, הוא עניין זמני שאין בו הרבה ממש והוא נפוג מאליו כמו בועת סבון. כמות יוצא הברוגז משליטת יוצריו, וקונה לו קיום משל עצמו, אך לאחר שהוא הולך וגדל, הולך ומתפתח הוא מתפוצץ, מתפוגג ונעלם; מה שהוליד אותו והריגוש שהוא עיקרו מתנדפים.⁵⁷

השיר מתאר את בועת הסבון ולא את ה'ברוגז', את ה'ידומה' ולא את ה'ינושא', מעתק שנראה יפה בפסוקיות ההולכות ומרחיבות את חלקו השני של משפט השוואה שכולן בנקבה (ולא בזכר כמתאים ליברוגזי) וכולן מתארות את בועת הסבון.⁵⁸ מעתק זה מרחיק רגשית מן ה'ברוגזי', מנטרל את סערת הרוחות המתלווה אליו ומקנה לו גוונים של שקט. הריגוש הנפשי הטורד של ה'ברוגזי' נחלף כאן בריגוש המוכר, המתוח והמהנה שבמעקב אחרי בועת הסבון (מתח מוכר, כפי שיודעים הכול, מהנה). המעקב מתמחש בשיר בפסוקית לוואי מאוחה, ארוכה ורבת-איברים. המָשך הרציף של ריחוף הבועה במציאות בא בשיר כשהוא מפורק למשכי זמן קליטים של הרף עין, מושהים ומתמשכים גם יחד, נמתחים בין שתי שורות.⁵⁹ קצביותם של משכי הזמן הקצרים נוצרת על ידי ההפרדה של הפעלים זה מזה והצבתם בשורות נפרדות, ועל ידי איחוי כל שניים מהם, הקשורים עניינית, בו"ו החיבור "משמינה / ומתפתחת / מוסיפה / ומתנפחת",⁶⁰ ובחרוז אחד: "הנשלחת / ומתמתחת / ומתפתחת / ומתנפחת / ונשכחת", כך שהם נתפסים כשלבים בהתרחשות מתקדמת בזמן. כך נוצרים בשיר תנועה וזמן של התבוננות ומעקב (בעלי סממנים פסיכולוגיים, שהבולט שבהם הוא "מתפז... / מתפז...") הממחישים את מָשך חייה הקצר של הבועה מרגע שילוחה עד פקיעתה.

57 עבור סָט 'ברוגזי' (ברוגז עס') הוא שס-עצם לכל דבר, וככזה ניתן לידעו.

58 'משפט השוואה' הוא הכינוי הנוהג שאינו מבדיל בין השוואה לדימוי.

59 להוציא הסיום שמטעמים מובנים מתארך. השורה הראשונה שמתווספת (10) מסמנת את השלב הסופי ('ובסוף היא...'), שתי האחרות ("מתפז... / מתפז...") משהות את ההתפוצצות שבסוף ואת השיבה לתבנית התחבירית של שני נשואים (פעלים) מאוחים.

60 מטעמים של רצף תחבירי פותח גם הצמד הראשון בו"ו: "כמו בועת סבון / הנשלחת למרום) / ועולה / ומתמתחת".

השיר כתוב בגובה העיניים של ילדים, הוא נשען על התנסות ילדית ומפעיל אותה במעקב אחרי היבועה אל סופה הצפוי, הנצפה על ידיהם מראש. ההשהיה לקראת סיום, רגע לפני התפוצצות הבועה (על-ידי קיטועו של הפועל ומתן חציו בלבד "מתפו..."), סומכת על ההתנסות האישית שלהם בהפרכת בועות סבון, וגם על היכרותם את חרוזי הטף על התפוח ש"נפל מראש העץ", "נפל והתפו-צץ", שהיגודם יוצר המתח המהנה אומץ על ידי גננות והורים.

לבד מדימויו לבועה אין בשיר ולו מילה על ברוגז. האם דומה ברוגז לבועה, כפי שקובע השיר? האם 'קורותיה' של הבועה, המתוארות בשיר במוחשיות דמוית-מציאות, הולמות ברוגז? השיר מסתפק ב'דומה' ובתיאורו, משאיר לקורא את השאלות והתשובות. הוא אינו מביע יחס לברוגז ומקבל אותו כעובדה נתונה. בתיאור מקופלת כמובן תפיסה של ברוגז, כגון שבדומה לבועה - שהיא אוויר יותר משהיא חומר ומעיקרה אינה כבדת משקל - ברוגז הוא ריגוש שלובה ונופח מעבר למידותיו, וכמה שנולד מ(כמעט) כלום והתנפח סופו להתכלות לאחר זמן קצר, ולחזור אל הכלום. לךבר מאלה אין השיר מפנה את שימת לבו של הקורא, שאליו איננו מתייחס כלל, עד שדומה שאפילו אינו ער לקיומו. מה שיש לשיר לומר - נאמר ונשלח (כמו הבועה) לחלל העולם; מי שיקרא - יקרא, מי שישמע - ישמע, ומי שיחשוב - יחשוב. האם תפיסת ה'ברוגז' של השיר שקופה דיה? האם עשויים ילדים לעמוד על קווי הדמיון הלא מפורשים שבדימוי? האם הם יכולים לנסחם לעצמם? האם יש בכלל צורך בכך? ואולי די בקליטה בלתי אמצעית, הנשענת על ניסיון אישי בברוגז ובהפרכת בועות סבון? כל השאלות כולן הן מחוץ לגדרו של השיר, המשאיר הכול פתוח, סומך על קוראיו שיקלטו לפי יכולתם ודרכם. והמורה, היילך בדרכו של השיר? הידון וימשיגו? הכול לפי הבנתו ושיקול דעתו.

שימו לב, ראו, זכרו

שימו לב, ראו, זכרו,	5 לא נושכים הם
גם הקלב גם החתול	מבינים הם
חברים ואין קלבל.	מה שפעיני פשוט:
לא רבים הם	כל המלחמות - הן פטות!

ולאחר שיר תיאורי שדבר אין לו עם נמענו, שיר דיבורי שמופנה לכל הנמענים כולם, ומכוון לתועלתם, שיר שיודע מהי הדרך יבורו להם ילדים לגבון להם, והוא מציע אותה בבטחה של מורה-הוראה.⁶¹ בשיר-נאום קצר שיוצא נגד ריב וברוגז, מביא הדובר לידיעת מאזיניו - שהוא קורא להם להקשבה, לתשומת לב ולזכירה - ש"גם הכלב גם החתול", שניהם וכל אחד מהם (ומכאן החזרה על "גם"), לא

61 מורה-הוראה הוא מי שמוסמך לפסוק הלכה בענייני איסור והיתר.

רבים ולא נושכים(!); "מבינים הם" "כל המלחמות - הן שטות!", הוא אומר ומציב אותם כמודל לחיקוי. הדוגמה של יריבים מבטן ומלידה שנעשו "חברים ואין בלבול" אמורה להבהיר בקיצוניותה ולהוכיח באבסורדיות שלה את אמת החיים הבסיסית שהשיר מטיף לה. ואם חתול וכלב מצליחים להבין את העיקרון הכללי וליישם ולממש אותו, ילדים שהם בעלי יכולת הבנה והיסק לא כל שכן. שעל כן נקראים הנמענים לא רק לשים לב ולראות אלא גם לזכור (היום היינו אומרים 'להפנים') את המקרה המדגים של הכלב והחתול שְבִדְיָם הווה עוֹבְדָא (=שָׁפָם היה המעשה).

הדובר מבקש להחדיר בנמעניו את "מה שבעינינו) פשוט" והוא עושה זאת בפסקנות פשטנית. השקיפות והבולטות של המסר הן עבורו עיקר. ולכן מחליף הטיעון הלוגי אינדוקטיבי את הנאמנות למציאות ובא בשיר במקומה, באופן שההתאמה לרעיון קובעת את העובדות. ואם העובדות משפצות קצת את המציאות - אין רע בכך, ובלבד שהן מבהירות את הרעיון.⁶² ההצהרה היא תו האפיון הבולט של השיר, המכריז בקריאה לציבור על עצמו, על נתוני העובדה שלו, ועל האמת שלו בפשטנות בוטחת ("אין בלבול") ובקול גדול. אין בשיר הראיה (showing) ואין בו ניסיון לשכנע או לשַׁדֵּל, אבל יש בו מסר דידיקטי ואמירה (telling)⁶³ סמכותית תובעת הקשבה וקבלה.⁶⁴

לא אהבתי את ההטפה הקולנית לקהל אנונימי מזדמן ומקרי, שאולי הוא ילד אחד קטן. הפער בין הקורא, יחיד לרוב, והפנייה אליו בלשון רבים כאילו הוא קהל גדול - מיטיב להמחיש את הבומבסטיות של השיר.⁶⁵ כזה הוא גם הניגוד בין מה שמתחיל בהפניית תשומת לב ונגמר בתביעה למחויבות, שבמקום התייחסות שוות ערך לנמען יש בה התנשאות. האמת של השיר אינה מחפה בעיניי על התייחסות שאינה מכבדת את הריבונות והערך האנושי של הקורא הילד. ילדים אהבו (אוהבים?), כנראה, את השיר הכלול באנתולוגיה "שירים שאהבנו" (מיכאלי, 1984), ששם נתקלתי בו לראשונה, ללמדנו שבדומה לטעם ולריח גם היחס לסמכות, לילד וליפה הם תלויי מקום וזמן.⁶⁶

62 לכן אין לתמוה על חברותם של הכלב והחתול, על יכולת ההבנה וכושר החשיבה, ההכללה וההפשטה שלהם.

63 על הבחנה זו, בנות' (1961, עמ' 3 - 20; 211-240).

64 ומכאן הפנייה והציווי המאפיינות תקשורת קוֹנְטִיבִית 'פיקודית' (צרפתי, תשלי"ח, עמ' 9) המכוונת אל הנמען ('אקובסון, תשמ"ו, עמ' 142). ובאגב, הדובר מייחס לעצמו הבנה שהיא נחלת כלל המבוגרים "מבינים הם/מה

שבעיני פשוט: כל המלחמות - הן שטות"; ניסוחה - הוא שלו.

65 מאחר שהעזפתי תיאר ממחיש של הטון, צורת הדיבור, האופי והאווירה של השיר החלפתי את הפונקצייה התאורטית של הנמען השירי בקורא הממשי. נהגתי כך גם בשירים אחרים.

66 על כך, ברוך (1991).

זָרָת, זָרָת לְשָׁלוֹם

ב לא אָפָה וְלֹא תִקָּח
 לֹא אָבְקָה וְלֹא תִבְקָה.
 אִם תִּבְנֶה – לֹא אֶחְרִיב.
 נִשְׁחַק וְלֹא נָרִיב.

א זָרָת, זָרָת לְשָׁלוֹם!
 קָל הָרִיב הָלֵה חָלוֹם.
 חֲבָרִים טוֹבִים אֲנַחְנוּ –
 כָּבֵר הַשְּׁלֵמָנוּ וְסִלְחָנוּ.

"ברוגז" של סָט, היודע כי סופו של היבואי מונאיו, ו"שימו לב, ראו, זכרו" שמחברו האנונימי קורא לחברות ולשלום מעבירים אל שירי הפיוס. שירו של רפאל ספורטה הוא שיר ביצוע, שאמירתו המכריזה על ההשלמה של היריבים מכוונת את השלום.⁶⁷ "זרת, זרת לשלום!" אומרים כורתי הברית, מלווים בנוסחה המילולית⁶⁸ את האקט הסימבולי של שילוב הזרות הנוהג בטקס ההתפייסות, ומבטיחים חגיגית כי זנחו את דרך האלימות ושוב לא יכו זה את זה, ולא יחבלו זה במעשי זה. בהצהרות הפותחות שלהם מתייחסים המשלימים לעבר שנמחק "כל הריב היה חלום" ותוקן "כבר השלמנו וסלחנו" ומכריזים על כוונותיהם, שאמירתן היא מימושן, "חברים טובים אנחנו" (עכשו ולא בעתיד). לאמירות המשותפות (בלשון רבים) של היריבים לשעבר מתווספת בבית ב' התחייבות אישית של כל אחד מהם בלשון דובר בעדו להימנע להבא מאלימות. "לא אָפָה וְלֹא תִקָּח / לא אבכה ולא תבכה. / אם תבנה - לא אחריב", הם מבטיחים ותובעים במקביל, מודיעים על נכונותם לקבל על עצמם סייגים אישיים וחוקים של חברות,⁶⁹ ומסיימים בהכרזה המשותפת: "נשחק ולא נריב".

כאמירות שיש עמן ביצוע, עומדת כל הכרזה לעצמה, אך חיטובן הדומה מגביר את האופי ההצהרתי של האמירה ותורם לחגיגות המעמד.⁷⁰ הכרזות הצדדים מתאפיינות בהקבלה ניגודית משלימה אֶהְדָּי ("אם תבנה - לא אחריב"), שבולטת במיוחד באמירות זהות שרק תחילית כינוי הגוף נחלפת בהן: "לא אכה - ולא תכה. / לא אבכה ולא תבכה". ההכרזות מתקדמות במדורג מן השוויון הבסיסי בהתחייבויות 'לא אני ולא אתה', אל ההליכה לקראת האחר 'אם אתה - אני לא', ומכאן אל המצב הנשאף של השותפות והיחד של 'אנחנו שנינו' "נשחק ולא נריב".

67 על משפטי ביצוע, אוסטיץ (1962).

68 סימן הקריאה, הבא בנוסחת הפיוס בלבד, הוא שהופך אותה לדיבור של ביצוע, בשונה מן הכותרת שרק מאזכרת את הנוסחה.

69 הכבי המכריזי על היפגעות יכול להתפרש כאקט ראשון ועצמאי של ריב, או כהמשך ותוצאה של אקט קודם (המפות), שהוא שפתח את הריב, במקרה זה הם מתחייבים לשמור על הקו השני ולא להכריז על היפגעות, גם אחרי קריסתו של הקו הראשון.

70 כל ההכרזות בבית ב' מסתיימות בנקודה, והן ערוכות בשני מבנים של תחביר: זה שבשורות 1-2; וזה שבשורות

הן יוצאות מן הנגיטיבי אל הפוזיטיבי, אך גם שיאן משלב את החיוב והשלילה, את הבחירה בעשייה מסוג אחד ואת ההימנעות המכוונת מעשייה מסוג אחר. שהרי זה טיבה של ברית שלום שמצוות לא-תעשה שלה חשובות לא פחות ממצוות עשה שלה. לפיכך מסתיים השיר הטקסי ב"נשחק" החיובי שניגודו השלילי "ולא נריב" מצורף לו, לא כתנאי אלא כחיזוק שבעשייה שעיקרה אי-עשייה. שילובם של השניים הוא המבטיח שלום חם של חברות, שזה עתה ובמילים אלו שבה ומכוננת.

התפייסות

9 אני מחיג שלוש ספרות ראשונות
ומחסי.
ושוב מרים את השפופרת וחושב:
איך להתפייס?
אחר-כך אני מחיג בלי הסוס
ויונתן עונה: "חגיגתי אליך
קשו שקלך תפויס."

אני רוצה להתפייס עם יונתן
ולא יודע איך.
אני כותב לו מכתב, כותב את האמת
את הדף מקמט.
5 אני בחדר מתחלך. צעד גדול, צעד קטן
שורק את השריקה שלי ושל יונתן
השקפון מצלצל ואני ממחר לצנות
אבל זה לא יונתן.

"אני רוצה להתפייס עם יונתן / ולא יודע איך" אומר בגילוי לב גיבור שירה של שלומית כהן-אסיף, שהוא מבוגר מכדי להסתייע במנטרה הנוסחאית "זרת, זרת לשלום!", שפגשנו בה זה עתה. היאני מספר על קשייו ועל ניסיונותיו המהוססים עד שהוא מוצא את הדרך ועושה את הפשוט מכול (שהוא קשה במקרים אלה, כפי שיודעים גם המבוגרים שבינינו) ומצלצל לחברו. העובדה שערורץ הקשר היומיומי של זמננו שבו הפתרון - הוא האחרון שעלה בדעתו, מיטיבה להמחיש את התחושה המקובלת, שהיא גם תחושת הדובר, שלהתפייסות נדרשת עשייה מיוחדת ולא די בשיחת טלפון רגילה.

על המבוכה והלבטים שבכינונו המחודש של קשר שנחבל אנו שומעים היישר מפיו של היאני המנסה "להתפייס עם יונתן". ושימו לב: נמען היעד מכונה בשם, מה שאין כן המנסה ומחפש הדרך, הוא היאני של השיר. המהלך הזה מאפשר לשני הילדים הניצים למלא את שתי העמדות ואת שני התפקידים גם יחד: כל אחד מהם הוא 'אני' כשהוא עומד 'מולי' יונתן, והוא 'יונתן' כשהוא מי שעמו רוצה היאני ההוא להתפייס. זהו אפוא שיר ראי שהדובר שלו הוא מחפש הקשר אל הזולת. ולדבר בשמו של מחפש הדרך הוא לדבר בשם של שני הילדים, שכל אחד מצדו רוצה להתפייס; וזה אחד ממסריו של השיר.

השיר פותח בקושי שהיאני עומד בפניו - איתור הדרך ליצירת המגע עם יונתן, והוא מתאר את חיפושיו על ההסתייגויות המלוות אותם, תוך כדי מעשה. "אני כותב לו מכתב, כותב את האמת" ומיד, בשורה הבאה הקצרה יותר (הנשמעת לכן החלטית) "את הדף מקמט". החרוז "אמת / מקמט" טעון: האמת - שכדי להכיר בה לעצמך ולהודות בה בפני האחר בכתב צריך יושר ואומץ לב - גקמטת; לא המכתב הוא הדרך לפיוס. "אני בחדר מתהלך. צעד גדול, צעד קטן / שורק את השריקה שלי ושל יונתן" - איזו הליכה מהורהרת וכבדה המגייסת את הימגיה לעזרה. כדי לסייע למחשבה: להתרפק על היקר? (זו הרי חברות קרובה) ואולי יונתן ישמע? ובמצב זה של חוסר כיוון "הטלפון מצלצל ואני ממחר לענות - שומעים את הלמות הלב? - אבל זה לא יונתן". הצלצול המאכזב מבהיר לילד כי המגע הממשי עם יונתן הוא שחסר לו, והוא חשוב יותר מהסברים והתנצלויות (לא במקרה שרק את השריקה שלהם לאחר שפסל את המכתב) ולטלפן יכול גם הוא.

צלצול הטלפון המקרי, הבא באמצעו של השיר ומחלק שווה בשווה את שלפניו ואחריו (שש שורות), הוא קו פרשת המים של השיר, שמן הצד האחד שלו מה שלא צלח ואין בו תועלת, ומן הצד האחר שלו מה שצולח. הוא מסמן את המעבר מן החיפוש אל האיתור של ערוץ קשר שיש בו מגע מידי, בו-זמני ומשותף של מוען ונמען (בשונה ממכתב). מיד אחריו "אני מחייג שלוש ספרות ראשונות", ובהתאם לתבנית של התקדמות ונסיגה שנסתמנה בשיר, מגיע עכשיו תורה של הבלוימה (בשורה קצרה) "ומהסס", אבל שלא כמו במקרים הקודמים - ללא נקודה בסוף השורה, כי הוא שב ומנסה שנית, בזהירות ובלא להיחפז. "ישוב אני מרים את השפופרת (אך אינו מחייג עדיין) וחושב: / איך להתפייס?" (והחרוז "ומהסס / להתפייס" גודר את הקושי). זו עצירה אך לא נסיגה, השתהות לשם חשיבה-שלפני-עשייה, כפי שמראות: (א) ההצטרפות של הפועל "וחושב" להרמת השפופרת באותה שורה⁷¹ (ב) הנקודתיים שבסוף השורה המושכות אל ציונו של מה שמעסיק את המחשבה "איך להתפייס?" שבשורה הבאה. "אחר-כך אני מחייג בלי היסוס", ובשורה הארוכה(!), האחרונה בשיר - הפרס: "ויונתן עונה: חייגתי אליך / הקו שלך תפוס".⁷²

ההעזה השתלמה, ויותר מ'השתלמה', מתברר עכשיו שגם יונתן רוצה להתפייס, כפי שקיווה בסתר לבו (כשציפה שיונתן יהיה המטלפן כשצלצל הטלפון), גם הוא ניסה לחדש מגע! שני החברים עברו אפוא תהליך דומה והגיעו לאותו פתרון עצמו (החרוז "בלי היסוס / תפוס" מדגיש את הפתרון הזהה). ואולי היה גם התהליך זהה?⁷³ השיר הרי מוסר את הצד המתלבט, ומי משני החברים הוא זה המתחבט ומדבר בשיר?

71 לו נדקה "וחושב" לשורה הבאה היה מורה על נסיגה במקביל ובדומה ל"מקמט" (4) ול"מהסס" (10).

72 העימוד של "הקו שלך תפוס" שמאלה מהמרכז מסמן שהייה קלה ושינוי טונל.

73 יונתן לא טלפן בזמן שהיאני התהלך בחדר ושרק, ולא כשכתב את המכתב. הוא טלפן כשהקו היה תפוס: בעת הצלצול האלמוני, או בעת שהיאני חייג, בפעם הראשונה או השנייה.

בְּבִסְבֵּד
 וְזֶה שְׂמוֹל
 אֹמֵר לְזֶה שְׂמוֹלוֹ:
 זֶה הַשָּׂפָם שְׁלִי
 אֵךְ זֶה לֹא.

וּכְשׁוֹף סוֹף מְצַלִּיחִים אֶת עַצְמָם לְהַתִּיר
 זֶה לְזֶה מְמַהְרִים הֵם לְהַקְבִּיר
 שְׂזָה עַל זֶה אֵינּוּ כּוֹעֵס
 וְזֶה אֶת זֶה מְפִיֵּס.

אֵיךְ מִתְפַּיֵּסִים שְׂפָנִים?
 בְּאֶפְוֹנִים...

בָּמָה נִפְגָּשִׁים שְׂפָנִים?
 בְּאֶפְוֹנִים.

הֵם מְחַכְכִּים אוֹתָם
 זֶה בְּזֶה,
 מִנְעֲנְעִים.

כָּל שָׂפָן אֶפּוֹ מְרַטֵּט
 בְּלִמְרָ:

שְׂמַחְתִּי לְרֵאוֹת אוֹתְךָ,
 בְּשִׂפְנוֹת.

וְאֵיךְ הֵם נִפְרָדִים?

כִּי:

שָׂפָם קָשׁוּר בְּשָׂפָם

ולסיום ובמקום סיכום שיר חיבוב אלגורי של נורית זרחי, הממחיש את פריכותו של הגבול שבין חיבה ומריבה, ללמדנו שכעס ופיוס הם קודם כול עניין של קרבה. כקרבה של השכנות בבוטן, של התרנגולות בלול, של החתול הרוגז "על חתלתול.. אחר", של אחיות, אחים וחברים שרבים וגם מתפייסים. כאלה הם השפנים השמחים זה לקראת זה באֶפְוֹנִים וגם מתפייסים זה עם זה באֶפְוֹנִים. ובין פתיחה של שמחה וסיום של פיוס - סיבוך השפמים שנקשרו זה בזה בעת התחככות האפונים בפגישה, וכלל לא פשוט להתירם: את השפמים (וגם) את השפנים. "וכששוף סוף מצליחים את עצמם להתיר / זה לזה ממהרים הם להסביר / שזה על זה אינו כועס / וזה את זה מפייס". או אז מתחיל הסיפור מחדש, כי שפנים כאמור מתפייסים באֶפְוֹנִים.

השיר הוא שיר משחק שזנבו נושק לראשו (החל בשורה השנייה) בחזרה מעגלית שאין לה סוף. עם זאת קשה שלא לעמוד על התכוונותו האלגורית שעה שמילים כמו "שמחה", "סבך" ו"התרה", "הסבר", "כעס" ו"פיוס" באות בו בתיאורן של פגישה ופרידה, שחיבוב הסתבכות ופיוס כרוכים בהן. נכון, אין בשיר מריבה של ממש, השפמים הקשורים זה בזה "כבסבך" מותרים באסרטיביות ידידותית, והפיוס בא להבטיח ולאשש את הרעות, שלרגע נסתבכה, אך לא הופרה. אם תרצו יש כאן רק אהבה וידידות, שמכוחן מתיישבות גם הסתבכויות בהבנה וברוח טובה.

אני מבקשת להפנות את המבט אל ההדדיות שמאפיינת את השפנים בכל מעשיהם: בשמחת המפגש ובהסתבכות, בהתרה הזהירה ובפיוס - שהיא הדדיות של נבדלים שווים ושל דומים שונים, המכירים בערכם ובערך זולתם ומכבדים זה את ריבונותו של זה. לכן אין כאן פוגע ונפגע אף-על-פי שיש כאן סיבוך ועמידה של שניים זה מול זה (שהשיר מבליט אותה) "זוה שמול / אומר לזה שמולו: / זה השפם שלי / אך זה לא". המשורר הזה של יחיד ורבים, של נבדלות ויחד, שהשיר מיטיב לבטאו, והשפנים טורחים לקיימו ויודעים לשמרו - הוא סוד הליבוב והנלבבות של השפנים, והוא סודם ומסדם של יחסי אנוש.

ביבליוגרפיה

שירה

- אטלס, יי (1995), היפופוטם במרק, תל אביב.
 ברגשטיין, פי (1953), שיר ידעתי, תל אביב.
 גולדברג, לי (1975), מה עושות האיילות, תל אביב.
 וילנסקי-שטקליס, מי ואי ביאל (תשי"ז), שירי - לי, מירילי, תל אביב.
 זרחי, ני (1961), כף עץ וקדרה שטוחה, רמת גן.
 זרחי, ני (1975), פס על כל העיר, רמת גן.
 ילן-שטקליס, מי (תשי"ח), שיר הגדי, תל אביב.
 כהן-אסיף, שי (1982), אחרי שלבשתי פיגימה, תל אביב.
 מיכאלי, רי (מלקטת ועורכת), (1984), שירים שאהבנו, תל אביב.
 סט, אי (1969), מהו מה, תל אביב.
 ספורטה, רי (1952), יש לי עבודה רבה, תל אביב.
 עדולה (1981), היום אני אינני, רמת גן.

מחקר

- אורנן, עי (תשכ"ב), "שיטת ניתוח של דימויים ביצירות ספרותיות", לשוננו כ"ו, 47-40.
 אלמג, גי (1995), תפיסות עולם וגישות חינוכיות ביצירתה של מרים ילן שטקליס לילדים, ח"מ.
 באומגרטרן-קוריס, אי (1979), אמצעים ספרותיים בשירתה של לאה גולדברג (עבודת דוקטור), ירושלים.
 בורשטיין, רי (תשנ"ט), דרכי השאלה והתשובה בעברית הכתובה בת ימינו: היבטים תחביריים, סמנטיים ופרגמטיים (עבודת דוקטור), רמת גן.
 ברוך, מי (1991), ילד אז - ילד עכשיו, תל אביב.
 חובב, לי (תשמ"ז), יסודות בשירת הילדים בראי יצירתה של לאה גולדברג, ירושלים.

טארסקי, אי (תשכ"ז), מבוא ללוגיקה ולמיתודולוגיה של המדעים הדדוקטיביים, ירושלים.

יאקובסון, ר' (תשמ"ו), סמיוטיקה, בלשנות, פואטיקה (מבחר מאמרים), עורכים: אבן-זהר, אי ו'י טורי, תל אביב.

לנדאו ר' (1986), הרטוריקה של מישלב הנאום הפוליטי, תל אביב.

פינס, ד' וקי פינס (תשל"ז), מילון לועזי-עברי המורחב, תל אביב.

צורן, ר' (תש"ס), הקול השלישי (איכויותיה המרפאות של הספרות ואפשרויות יישומן בדיאלוג הביבליותרפי), ירושלים.

צרפתי, ג' ב"ע (תשל"ח), סמנטיקה עברית, ירושלים.

רמון-קינון, שי (תשמ"ד), הפואטיקה של הסיפורת בימינו, תל אביב.

Austin, J. L. (1965), *How to Do Things with Words*, Oxford.

Booth, W. C. (1961), *The Rhetoric of Fiction*, Chicago & London.

Kugel, J. L. (1981), *The Idea of Biblical Poetry*, New Haven.

Preminger, A. (1965), *Encyclopedia of Poetry and Poetics*, Princeton.