

**להיות גלילה רון פדר עמית –  
על לשונה המשתנה של הסופרת  
בין המאה ה-20 למאה ה-21**

**אסנת ארגמן, שוש שקד**

**הקדמה**

סופרת ילדים פורייה, שפרסמה מאות ספרים מצליחים לאורך עשרות שנים, יכולה לספק הצצה מרתקת לשינויים שחלו בסביבתה במהלך עשרות השנים האלה. אנשי הספרות והסוציולוגיה יביעו עניין בשינויים שחלו באופנות הכתיבה לילדים ולנוער ובוודאי במושאי הכתיבה – על מה כותבת גלילה רון-פדר-עמית בשנות השבעים-שמונים של המאה הקודמת, ועל מה היא כותבת היום, בעשורה השני של מאה חדשה. כסופרת שהצליחה במידה דומה לפני ארבעים שנה והיום, ניתן ללמוד באמצעות ספריה המגוונים על סודות הכתיבה לנוער, כתיבה סביב סיפורים אישיים, סביב דרמות המתחברות אל נפשו של כל נער בכל עת, או כפי שמעידה רון-פדר-עמית עצמה בריאיון שהעניקה **ללונס** (מגל, 2014): "ההורמונים הם אותם הורמונים." עוד באותו הריאיון אומרת רון-פדר-עמית בעניין ההסבר שלה להצלחתה, כי היא "סוג של מרָאָה שהילדים משתקפים בה", ושכתיבתה כיום שונה מזו שהיתה. רון-פדר-עמית מתייחסת בריאיון לסביבה שהשתנתה ולכן משפיעה על הכתיבה, ואולם כאנשי לשון אנו יכולים להציץ דרך יצירותיה גם לשינויים לשוניים. דרך התבוננות בשינויים הלשוניים האלה ניתן, אולי, להגיע לתובנות על מהות הנעורים הישראליים בשנים הללו.

רון-פדר-עמית כותבת רבות על ילדים ובני נוער שמתמודדים עם קשיים ואתגרים בחייהם. הקהל שאליו היא כותבת בספרים האלה הוא קהל תואם

של ילדים ובני נוער, ולכן אנו מצפים למצוא בספריה שפה שמשקפת ומייצגת את שפתם של בני הנוער. כתיבתה של רון-פדר-עמית כוללת לרוב שילוב של קטעי סיפר עם קטעי דיאלוג וקטעי יומן. אלה צורות כתיבה שונות זו מזו, אך מכולן ניבטים בני נוער בישראל.

חמישה ספרים שימשו אותנו במחקר הזה, מתוכם שני ספרים מז'אנרים שונים, שנבחרו כמייצגי הכתיבה המוקדמת של גלילה רון-פדר-עמית: **בריחה לילית ממחנה עתלית** (1972), **אח וחצי – יומנו של ניר שדוני** (1982) ושלושה ספרים שמייצגים את הכתיבה המאוחרת, כולם מסדרת "להתבגר": **להיות אני** (2005), **להיות בחרדה** (2009), **להיות מחונן** (2009). בכל אחד מהספרים האלה נעשה שימוש בדוגמאות הלקוחות בעיקר משלושים העמודים הראשונים שלו. לעתים נדרשנו לחזק את הדוגמאות מתוך עמודים נוספים מעבר לשלושים הראשונים של הספר, בעיקר בהתייחסותנו לשיח, הדורש התבוננות רחבה יותר מההתבוננות הסמנטית או המורפולוגית.

ההתבוננות בספרים האלה נעשתה דרך ארבעה תחומים בלשניים – תורת השיח, העוסקת בזיקת היחסים בין הלשון על מבניה ושימושיה ובין היבטים חוץ-לשוניים; הסמנטיקה, העוסקת במילים ומשמעותן; המורפולוגיה, העוסקת במבנה ותצורה, והתחביר, העוסק באופן שבו מילים מצטרפות זו לזו והופכות למשפטים.

## **תורת השיח**

עיון מהיבט סוציו-לשוני ביצירות חותר לבחון את השינויים התחביריים והסמנטיים בין שתי התקופות כמשאב נוסף לבחינת נורמות לשוניות, זיקות ותהליכים לשוניים תרבותיים. המטרה היא להצביע על תופעות קונקרטיות פנים-לשוניות תלויות תרבות בזיקתן להיבטים חוץ-לשוניים ולתנאי השיח.

הספר **בריחה לילית ממחנה עתלית** מסדרת "ילדים אלמוניים" מתאר את קורותיה של חבורת ילדים בפעולה נועזת של הפלמ"ח לשחרור מעפילים

שנתפסו בידי הבריטים והועברו למחנה המעצר בעתלית. התקופה היא לפני מלחמת העצמאות. חבורה בת שישה ילדים בני 12 מגייסת את כל תלמידי הכיתה במבצע נועז לשחרור כל העצורים. התשתית הערכית-אידיאולוגית בסיפור מציבה ערכים ציוניים של מדינה בדרך, תוך מתן הדגשים לערכים של שיתוף ושוויון, קולקטיביות, נאמנות, סולידאריות ווולונטריות. הילד הוא יצור חברתי שנוהג על פי נורמות של איפוק וסובלנות, ורצונו הוא בעשייה למען הכלל. אחד מן הערכים האידיאולוגיים-חינוכיים הבולטים המשרתים את הנרטיב הציוני הוא הרחבת אופקים בהבנה ההיסטורית של תולדות היישוב. בחינת מגוון האסטרטגיות השיחיות מציבה בחזית אסטרטגיה חינוכית-דידקטית שמתבטאת בהיצגים של קטעי נרטיב היסטוריים אותנטיים ובשימוש בפריטי מידע של חיים המעפיל. המטרה היא להציג חוליות אירועים אטרקטיביים, שהמספר מניח שהקוראים לא נחשפו אליהם במסגרות החינוכיות הפורמאליות. פריטי המידע האלה מחדדים את ההתרחשות העלילתית, מעניקים לה נופך של חשיבות היסטורית, מדגישים את הקשיים ואת הגבורה שלצידם, ומסייעים להמחשה טובה יותר של הנדבך הזה בתולדות היישוב. זוהי אסטרטגיה המכוונת באופן עקיף להעשרת ידע העולם של הקוראים, ולעתים אף למילוי פערים במאגרי הידע הלימודי.

כל הסיפורים שסיפרה לנו המורה על אודות הנעשה באירופה הכבושה בידי הנאצים, קמו ולבשו ממדים מוחשיים [...]. בשתי עיניו המבוהלות המביטות בי עכשיו, ראה את הגרמנים אנשי ה-ס.ס. שעליהם סיפר לי אבא. אם הוא מפולניה, ייתכן אפילו שהיה בין מורדי גטו וארשה, זחל בצניורות ביוב, חמק בין בתים ואפשר שגם נשא נשק ואף השתמש בו (בריחה, עמ' 15).

החשיבות של מילוי פערים בידע של תלמידי ישראל בשנת 1972 כה גבוהה בעיני הסופרת **בריחה לילית**, שלעתים קרובות נעשה מילוי פערים לא דרך העלילה המתגלגלת של הסיפור כפי שנראה בפסקה שלעיל, אלא אף באופן

השקוף ביותר, בסוגריים שמכילים פריטי מידע רבים במאמר מוסגר, על מנת לוודא שכל הידע הנדרש יהיה גלוי לקוראים, גם אם לא היה חלק אינטגרלי מהעלילה.

(כאן המקום להזכיר שבאוקטובר 1945 פרצו יחידות של ההגנה את הגדר המשולשת המקיפה את מחנה עתלית. הם התגברו על השומרים הבריטים של המחנה ושיחררו מאתיים ושמונה מעפילים עצורים שסכנת גירוש איימה עליהם. שיירת הניצולים יצאה את המחנה כשהיא מוגנת על ידי המשחררים ופניה לעבר הרי הכרמל. היא הגיעה לבית אורן וליגור ובגלל ההמונים שהגיעו לשני הקיבוצים נאלצה המשטרה לוותר על המצוד ולהניח לבורחים להישאר בני חורין. יש לציין עוד כי יחד עם הבריטים הכבולים נשארו במחנה גם מספר מעפילים שנחשדו בשיתוף פעולה עם הנאצים בזמן המלחמה). (בריחה, עמ' 16).

(עליכם לדעת: בימים שבהם עוסק סיפורי לא הייתה חיפה מיושבת בצפיפות ועשירה בחנויות כפי שהיא כיום, וכדי לנסות את מזלנו בבית מרקחת אחר, היה עלינו להרחיק לכת). (שם, עמ' 34).

אי לכך, בלחשה, סיפר לנו שמהיום שבו התחילו הגרמנים להפציץ את פולניה (ביום ההוא הם עזבו את ביתם בלודז' וברחו אל אחת מערי השדה), מן היום ההוא ועד קץ המלחמה לא אכלו אחיו ארוחות סדירות. (שם, עמ' 42).

"נדמה לי שטעינו קצת בדרך. נכנסנו לשטח של טירה". (טירה הוא כפר ערבי השוכן למרגלות הכרמל. בתקופה שלפני קום המדינה הוא היה אחד הכפרים העוינים). (שם, עמ' 51).

בתשתית הערכית-אידיאולוגית בסיפור **אח וחצי** (1982) מצויים ערכים של הכרת תודה, הערכה, כבוד, אחווה בין אחים, התחשבות, אלטרואיזם וצייתנות, שנחשבים למהותיים במרקם היחסים של התא המשפחתי האידיאלי. ניר שרוני, הבן הביולוגי במשפחה האומנת של ציון כהן, מנסה להתמודד עם גילויי הסדקים בערכים האלה בדינמיקת החיים במחיצתו של האח המאומץ. רגשות של קנאה, כעס והתמרמרות מקבלים את גילוייהם בארגומנטציה של ביקורת מעודנת, המתבטאת באסטרטגיה לשונית

פרגמטית בולטת של יחסי ויתור בין שני חלקים בתחביר הטקסט. באמצעות יחסים סמנטיים פרגמטיים של גרעין-לוויין מבקש הדובר, ניר שרוני, להגדיל את יחסם החיובי של הקוראים כלפי הנאמר בחלק הגרעיני באמצעות לוויין ויתור, שתוכנו אינו מתיישב לכאורה עם הנאמר בגרעין (אזר, תשנ"ט, עמ' 287 בעקבות Mann & Thompson, 1988; אזר, 1999). קשרי הוויתור הנפוצים בסיפור מבוססים על הנחות מוקדמות (טופואים), שקיימות בבסיסו של ידע העולם החינוכי המשותף לכול, ובסיפור הן מרכז הכובד של התשתית הערכית-אידיאולוגית-חינוכית. בכל הדוגמאות שלפנינו מובלעת ביקורת סמויה על חריגות מן הנורמות החינוכיות-ערכיות, חריגות שמיוחסות לאח למחצה, ציון:

לפני חצי שעה, בערך בשלוש וחצי, יצא ציון מן הבית ואפילו לא אמר לאן הוא הולך (אח וחצי, עמ' 7).

מה הוא עשה להם הציון הזה שהם כל כך אוהבים אותו? [...]. הוא רק עושה פרצוף חמוץ, וכבר כולם מתקפלים ושוברים את הראש איך להתחנף. אפילו אמא (שם, עמ' 15).

[...] והנה הוא בורח לו לעכו, חוזר עם איזה כלב עלוב שהוא אפילו לא גזעי, ואמא, כדי לפייס אותו, משאירה את הכלב בבית (שם, עמ' 16).

שוב הרגשתי שכולם נגדי. כל בעיטה שהעיפה את הכדור אל השער של ציון, הייתה בעיטה נגדי [...]. ציון אפילו לא העיף בי מבט, ובכל זאת הייתה לי הרגשה שהוא רוצה להראות לי (שם, עמ' 16).

והוא ניצל את ההזדמנות והשמיץ אותי. ואחר כך אולי אפילו צחק עלי (שם, עמ' 20).

זה היה שקר, אני יודע שזה היה שקר, ובכל זאת לא היה אכפת לי, כי כולם משקרים [...] אז למה שאני אהיה שונה? למה שלא אעשה את עצמי כמו שציון עושה את עצמו? (שם, עמ' 26-27).

אבל אני נאמן לשבועות. אני, שלא כמוהו, מסוגל גם לשמור סודות, אפילו שאני נורא גאה בהם ונורא רוצה לספר עליהם (שם, עמ' 39).

אני מוכרח לציין כאן שבדרך כלל ציון באמת לא עוזר בבית. **אפילו** את הבגדים שלו הוא עדיין לא למד לשים במקום, ואחרי שהוא מתרחץ, כל האמבטיה מלוכלכת (שם, עמ' 42).

לעומת זאת בסדרה "להתבגר", כ-35 שנה מאוחר יותר, הילד מוצג כאינדיבידום (ברוך, 1991). ה"אני" מקבל הדגשים במהלכים נרטיביים, שמנסים לתת ביטוי לרגשות של כעס, שנאה, קנאה, יוהרה ואהבה שמאפיינים את גיל ההתבגרות באופן דינמי ובמעבר אינטנסיבי ביניהם. התשתית הערכית-אידיאולוגית אינה מכילה עוד ערכים של סוציאליזם ושוויון, לא עוד הסתפקות במועט ורצונו של הפרט לתרום לכלל, הילד אינו אובייקט לחינוך ולהקניית ערכים שהיו נהוגים בספרות של שנות השבעים והשמונים. הקדמה והתחרות של המאה ה-21 מובילות לטיפול ערכים אישיים של ביטחון עצמי, מקובלות בחברה והתגברות על מכשולים חברתיים.

באחד מספרי הסדרה מוצג אבנר, נער מחונן מתבגר, העורך מחקר על מערכות קשרי ההתאהבות של חבריו לשכבה, ומוצא עצמו כמי שגם עליו לא פסח רגש ההתאהבות הבלתי נשלט. האתוס של הנער המחונן שמוחו כדבריו "עובד יותר טוב מהמוצע" (**להיות מחונן**, 2009, עמ' 9) נבנה באמצעות דיאלוג מונולוגי עם הקוראים, ובנתחים רבים יש שימוש באסטרטגיית שיח שמזכירה תעמולה אישית. אופנות הלשון הדבורה השלטת בסיפור מכילות באופן טבעי סמני סיגמנטציה רבים (רביד, 2001). סמני הסיגמנטציה הם מהלכים שיחיים מציגניים (המאפיינים שיח אקספוזיטורי) מטא-טקסטואליים המסייעים להבנת רכיבי המבנה של הטקסט, ובתוך כך תורמים לתיהלוכו ולהבנתו. סמני השיח מסייעים בארגון רצף הטקסט באמצעות פעולות דיבור של הצהרה על מעברים בנושאים התימטיים בין יחידות השיח ובתוךן.

בדוגמאות הבאות מתוך הספר **להיות מחונן** (2009), סמן השיח ממלא תפקיד של מאמר מוסגר. מאמר מוסגר הוא מידע שמנוסח בידי הדובר לכאורה כמידע משני הממומש בטקסט כמימר עילי או מטא-טקסטואלי

(שטרית, תשנ"ד). הוא מוגדר גם כמימר על-קווי המשמש כאמירה פרשנית של השיח או כאמירה רפלקסיבית המתייחסת לפירוש עצמי של הדובר. הוא מסייע לדובר להסביר את המעבר למוקד תימטי אחר, ובכך הוא משמש גם כסמן סיגמנטציה שמסייע לארגונו של הטקסט וליצירת קישוריות בין חלקיו.

שנייה! אתם יודעים בכלל איפה אתם נמצאים? **(להיות מחונן, עמ' 9)**.

אבל בואו נחזור שוב אחורה, אל היום הראשון שלי בחטיבה (שם, עמ' 12).

שנייה! אני חייב להפסיק, כי בנקודה הזו שבה אני רוצה להתחיל את הסיפור, אני רואה באי-סי-קיו שיעל מחוברת [...] (שם, עמ' 14).

בתוך שלל האופרטורים השיחיים שהמספר נוקט, ניתן למצוא בתפוצה רחבה פעולות דיבור שכוונתן האילוקוציונית היא לתזכר את הקוראים באתוס המחוננות שהמספר מצהיר עליו. זוהי אסטרטגיה שמעלה על נס את יכולותיו השכליות של הילד המספר, על מנת לעגן את כל הנרטיב המחקרי-מציני המסופר כאן על ידו. כבר בפסקה הראשונה של הסיפור הוא מתאר את מראהו החיצוני ופונה לעולם הידע הספרותי המשותף לקוראים בהשוואה לכאורה להארי פוטר, הדמות המפורסמת מסדרת ספרי הילדים המצליחה ביותר בשלהי המאה ה-20. בהמשך נמצא מבעים שתפקידם הפרגמטי הוא להצדיק את יוזמת המחקר שלו כבעל יכולות רמות:

אם תיקחו את כל בני ה-15 במדינת ישראל, ותדרגו אותם לפי רמת המצוינות שלהם, אני בטוח אצא בין הראשונים **(להיות מחונן, עמ' 7)**.

מובן שאפשר לשפוט אותי ולהגיד שאני שחצן. במקרה כזה אני אציג בפניכם עדויות. בכל המבחנים ההשוואתיים יצאתי למעלה. בכל תחום שתבחרו, אני מצטיין. בשנה הבאה אני עובר ללמוד בתכנית מיוחדת,

שנבחרו אליה עשרה תלמידים בני 15 מכל הארץ, והיא אמורה לשלב הכנה לבגרות עם תואר ראשון באוניברסיטה. אז מה אתם רוצים, שאעשה את עצמי רגיל? שהמחקר שלי יהיה רגיל? שאתכחש ליכולות שלי? אתם הייתם עושים דבר כזה? (שם, עמ' 7).

את המשוואה הראשונה באלגברה פתרתי כשהייתי בן חמש (שם, עמ' 7).

אני חושב שדווקא מפני שהמוח שלי עובד יותר טוב מהמוצק, זכותי להחליט מה אני רוצה לעשות בחיי, כי ההחלטות שלי הרבה יותר שקולות וחכמות (שם, עמ' 9).

אחת אפס לטובתך, אבנר הגאון! שיחקת אותה! (שם, עמ' 19).

[...] כי אני בניתי לה מעמד, אני נתתי לה כוח. אני כיוונתי אותה. סיפקתי לה מידע, הפכתי אותה לדמות מרכזית (שם, עמ' 23).

[...] כי אני התחלתי לכתוב סיפורים עוד לפני שנכנסתי לכיתה א'. אני מבקש להזכיר כאן את העובדה, שהיכולות שלי בלטו מגיל צעיר. בגן חובה כבר ידעתי לקרוא בלי ניקוד ולכתוב בלי שגיאות. גם תווים ידעתי לקרוא עוד לפני שנכנסתי לכיתה א' (שם, עמ' 26).

אסטרטגיית השיח הבולטת בסיפור היא הבניית הארגומנטציה המחקרית של המספר על ידי שימוש בתחבולה של שאילת שאלות ומתן מענה עליהן במבנה של "שואל ומשיב" (לנדאו, 1988). זוהי תחבולה ידועה בריטוריקה הטיעונית שמטרתה לגרום ליצירת עניין אצל הקורא, לספק מוטיבציה למיקוד הקשב, להעניק עילה למספר לדון בנושא ולשמש כמקדם לארגומנטציה ההסברית של רכיבי המחקר ומהלכי המחקר שתכנן המספר. באופן הזה מסתייע בידו של אבנר המספר, עורך המחקר, לגרום להזדהות עם היומרה והתעוזה שהוא נטל לידי בחקירה החושפנית שלו את רגשותיהם של חבריו לשכבה ואת רגשותיו שלו. מיקוד תשומת הלב והגירוי לחשיבה בשאלות המופנות באופן ישיר לקוראים מחזקים את היוקרה שהוא מנכס לעצמו מבחינה אינטלקטואלית.

השימוש הרחב בשאלות ריטוריות שאינן אלא קביעות של טיעונים (Schmidt-Radefeld, 1977) מספק מניפולציה שתכליתה ליצור את

המוקדים התימטיים שיש בכוחם לגרום לסקרנות ולעניין בקרב בני שיחו, הקוראים, ובתוך כך להדגיש את האמיתות הנאמרות בהן ולהביאם לידי הסכמה עמן, כפי שנראה בדוגמאות המייצגות הבאות:

איזה בן אדם מתכנן להיות ללא רגשות? האם לרגע עולה בדעתכם, שחתרתי אל המטרה הזאת ממניעים מרושעים: **(להיות מחונן, עמ' 6)**.

אז מה אתם רוצים, שאעשה את עצמי רגיל? שהמחקר שלי יהיה רגיל? שאתכחש ליכולות שלי? אתם הייתם עושים דבר כזה? **(שם, עמ' 7)**.

מתי בפעם הראשונה קלטתי שזה הייעוד שלי? **(שם, עמ' 8)**.

שנייה! אתם יודעים בכלל איפה אתם נמצאים? **(שם, עמ' 9)**.

הרי יש [...] מה הסיפור הזה? מה קרה לו? יש איזו בת ששווה את החיים שלו לפני שהוא הכיר אותה? יש איזו בת שיכולה להיות שווה את החיים שלי? נראה לכם? **(שם, עמ' 10)**.

לכן אני שואל את עצמי מה זה הסיפור הזה של האהבה? **(שם, עמ' 11)**.

נראה לכם שאהיה מסוגל לשתול בראש של בת שמוצאת חן בעיני אהבה אלי? נראה לכם שאפשר לשלוט בדברים כאלה? **(שם, עמ' 11)**.

מה יצא למימי מהאהבה שלה אל דן? כלום. יום אחד היא קמה בבוקר ובעצמה לא הבינה מה היה הקטע שלה **(שם, עמ' 12)**.

ואיך השגתי את המפתח לחדר שלה? מה נראה לכם, שאם אני מחונן אין לי תחכומים? פשוט מאוד הלכתי ושכפלתי אותו **(שם, עמ' 17)**.

עכשיו תגידו לי אתם, איך זה שבני אדם יכולים להיות כאלה תמימים, אם לא ממש מטומטמים? איך זה שיעל התחילה לעשות בדיוק כל מה שאמרת לה? למה היא לא הלכה לבדוק שום דבר? למה היא נענתה לכל ההמלצות שלי? הרי כשכל אחד יכול לקבל מידע דרך האינטרנט, למה היא הייתה צריכה לסמוך עליי? **(שם, עמ' 21)**.

איך דעה קדומה מתחילה להיווצר? מי מפיץ אותה? מיהו הראשון שיוורה את החץ? האם אפשר לשנות דעה קדומה אחרי שהיא השתרשה

כבר? האם יש בכוחו של מי שגרם לה להתפשט, לעצור אותה או להפוך אותה על פיה? (שם, עמ' 27).  
בשלב הזה של הסיפור, דין הוא אחד שכל הבנים רוצים להיות חברים שלו וכל הבנות מאוהבות בו. בזכות אלו תכונות מכתירים מישהו בתואר הנכסף הזה? בזכות מה כולם רוצים להתקרב אליו? (שם, עמ' 31).

הדוגמאות לעיל מציגות שיח שונה לחלוטין מזה המוצג בספריה המוקדמים של רון-פדר, והן מייצגות עולם שבו הילד מעמיד עצמו במרכז ומקבל לגיטימציה למרכזיותו ולחשיבות רגשותיו.

### סמנטיקה

בריאיון שהעניקה רון-פדר-עמית **לשואל היום** (עמרוסי, 2014) היא מספרת על כתיבתה מחדש של הסדרה "ילדים אלמונים", שאלה שייך הספר **בריחה לילית ממחנה עתלית**, ואומרת: "לא שיניתי את הסיפור, אלא את השפה." לדבריה היתה בטוחה פחות בעצמה כאשר יצאה הסדרה לאור לראשונה: "חלפו ארבעים שנה מאז שיצאה הסדרה. בראשית דרכי הייתה עליי אימתם של העורכים [...] לקח זמן עד שהסגנון התגבש. היה שם יותר מדי פאתוס. על אנשי המחותרות אמרו אז 'טרוריסטים', לא כמילת גנאי... היום יש לזה קונוטציה שלילית. אז החלפתי. או ביטוי כמו 'אייזן בטון', שהצביע על מישהו גזעי, שהחלפתי במילה 'מגניב'. דברים אלה של רון-פדר-עמית מעוררים התבוננות סמנטית בבחירת המילים של הסופרת לאורך השנים.

בספריה הוותיקים של רון-פדר-עמית אפשר למצוא ביטויים המשובצים במילים שקשה לדמיין שקהל הקוראים הצעירים של היום יבין. כך, למשל: "כיוון שלא מצא **נפש**" (**בריחה**, עמ' 5), "שתיקה **כומסת** סוד" (שם, עמ' 5), "שף את כפות ידיו" (שם, עמ' 8), "**הרימונו** את ראשינו" (שם, עמ' 10), "שפתיו **חשוקות**" (בריחה, עמ' 9), "**ניכון** להדוף" (שם, עמ' 12, במשמעות "מוכן להדוף") חלק מהביטויים נעלמו לגמרי מספרות הילדים והנוער, כגון "**התנה** איתן עם שמואליק" (שם, עמ' 11), "**לא תהיה תהילתו על דרך**

**העקשנות** (שם, עמ' 12), והייחודי מכולם: **"זקפתי את גביני בתמיהה"** (שם, עמ' 14).

לעתים נמצאו מילים הנתפסות מורכבות פחות בראייה לשונית עכשווית, ובכל זאת קל יותר לדמיין להן תחליפים בלשון ימינו, כמו למשל: **"לפי שפיה נשאר פעור"** (**בריחה**, עמ' 10), **"בגו כפוף"**, **"בחש בשערותיו"** (שם, עמ' 9), **"נקמצו לאגרופי"**, **"על דרך העקשנות"** (שם, עמ' 12), **"לו הייתי יודע"** (**אח וחצי**, עמ' 8), **"אינני רוצה"** (שם, עמ' 16, **בריחה**, עמ' 9), **"חשתי"** (שם, עמ' 6, עמ' 17), **"נעליים בלות"**, **"פסע"** (שם, עמ' 7), **"היסתה"** (שם, עמ' 7) או **"היסיתי"** (שם, עמ' 11), **"במקצת"** (שם, עמ' 10, עמ' 12, עמ' 17 **"רעד במקצת"** ועוד), **"אולם"** (במשמעות אבל, שם, עמ' 10), **"תחת זאת"** (שם, עמ' 10), המילה **"פג"** בצירוף **"כל כעסי פג"** (שם, עמ' 15), **"אשהה"** (שם, עמ' 17), **"להניח לבורחים"**, **"להישאר בני חורין"** (שם, עמ' 16). המילה **"נשא"** במשמעות של **"החזיק"** או **"לקח"**, **"סחב"**, כמו בצירוף **"בידו לא נשא"** (שם, עמ' 7), **"נושא את ילקוטו על גבו"** (שם, עמ' 8) או **"נשא עמו"** (שם, עמ' 9); **"נטשנו"**, **"לא לפגר"** (שם, עמ' 14), ועוד מילים רבות אחרות שנתפסות כגבוהות, בעלות תחליפים הרגליים, פשוטים יותר.

באופן טבעי נמצאו יותר מילים גבוהות בספר **בריחה לילית ממחנה עתלית**, שאמנם נכתב ב-1972, אך הוא מקושר לתקופה קדומה יותר בחיי העם היהודי, עוד טרם הקמת מדינת ישראל; זאת לעומת הספר **אח וחצי**, שהוא מעין יומן (או סיפור אוטוביוגרפי) של נער צעיר בישראל של שנות השבעים-שמונים.

האם מילים וצירופים גבוהים כגון אלה המוצגים לעיל נעדרים לחלוטין מספריה המאוחרים של רוך-פדר-עמית? התשובה לכך היא לא, ובכל זאת אפשר לראות שפחותם במדגם בן 30 עמודים פחותה. בספר **להיות אני** (2009) ניתן למצוא צירופים כגון **"טומנת את הראש"** (שם, עמ' 24), **"די במשפט אחד"** (שם, עמ' 10), **"להעלות בדעתי"** (שם, עמ' 9), **"חזרתי ביי"** (שם, עמ' 11), **"פיק ברכיים"** (שם, עמ' 28), **"מביטים ביי"** (שם, עמ' 26), **"בקיעת הקול"** (שם, עמ' 11), ומילים כמו **"ראשית"** (שם, עמ' 5), **"קווצה"**,

"מתאגדת", "סלידה" (שם, עמ' 5), "מתעתעות" (שם, עמ' 8), "נמלטת" (שם, עמ' 11), "המבטים התלכדו" (שם, עמ' 22), "גוחנת" (שם, עמ' 24), "לדלות" (להיות בחרדה, עמ' 5), "תצוץ" (שם, עמ' 5), "מקננת בגופו" (שם, עמ' 22), "בקיאה" (שם, עמ' 28) והשימוש התקני בגוף ראשון "אאתר אותו" (שם, עמ' 28), שנשמע כמעט זר בתקינותו לספר החדש, על רקע מילות הסלנג הרבות שיפורטו בהמשך.

נציין רק כי ההחלטה לגבי גובהה של מילה נקבעת על בסיס אינטואיציה של המחברות ביחס למילים שיש להן חלופות הרגליות, פשוטות יותר. זאת מאחר שהוכח כי יש הלימה בין מילים שנתפסות אינטואיטיבית בידי הדוברים כ"מילים יפות" ובין בדיקה מדעית אמפירית של "יופי" זה (ארגמן, 2005).

המילים האלה המודגמות לעיל אינן בהכרח מילים שמוגדרות כגבוהות, אך כשהן משולבות במילים אחרות שהופכות אותן לצירוף או לביטוי, הן נעשות מליציות יותר, גבוהות וספרותיות. כך למשל, המילה "נפש". המילה לבדה אינה יוצרת רושם של מילה גבוהה, אך בביטוי "לא מצא נפש" היא מקבלת משמעות מיוחדת של "אף אחד". כך גם המילה "איש", המקבלת פנים מורכבים, כשהיא משתלבת בצירוף כמו "איש לא מינה אותו" (בדיחה, עמ' 12), שמשמעו גם הוא "אף אחד". גם אם נתבונן במילה "די" כדוגמה מספר חדש של רוו-פדר-עמית, נגלה כי לא המילה לבדה היא שיוצרת את הרושם המוגבה, אלא שילובה במשפט כולו – "די במשפט אחד". המילה "אפשר" נתפסת כפשוטה, אך בתוך הביטוי "אפשר שגם נשא נשק" (בדיחה, עמ' 15) היא הופכת גבוהה, או אולי צירוף המילים כולו נתפס כגבוה: אפשר = אולי, ייתכן.

מילים רבות משמשות בספריה של רוו-פדר-עמית ויוצרות הגבהה סגנונית גם כשאין אנו מתבוננים דווקא בסביבה הלשונית השלמה, אלא במילה (כמילה עצמאית). בספרים הוותיקים יותר אנו מוצאים מילים שיש להן חלופות פשוטות יותר, למשל המילה "הנני" (אח וחצי, עמ' 6) שלא מצאנו בספרים המאוחרים יותר, אפילו מילה כמו "בוודאי" (שם, עמ' 5)

תוחלף בשלב מאוחר יותר ב"בטח". מילת הקישור "אפוא" נמצאת פעמים מספר בספרים המוקדמים (למשל **אח וחצי**, עמ' 6, **בריחה לילית**, עמ' 5, עמ' 14 "זינקנו **איפוא**") והיא נעלמת לחלוטין בשלב מאוחר יותר. צירוף הקישור הארוך "אף על פי כן" (**אח וחצי**, עמ' 10) מוחלף מאוחר יותר בצירוף "למרות זאת" או "בכל זאת". מילת הקישור "על כן" (**בריחה**, עמ' 12, עמ' 17) תוחלף ב"משום כך", "לכן" או "בגלל זה". המילה "השלכתי" (**בריחה**, עמ' 6) תוחלף ב"זרקתי", המילה "הולמת" (**אח וחצי**, עמ' 8) תוחלף ב"מתאימה" או אפילו "ראויה". מילה כמו "הולמת" נשמעת דיסקטית, חינוכית יותר מהמילה "מתאימה", ושינוי זה מתאים לשינוי ברוח התקופה, כפי שהוצג בחלק העוסק בשיח. מילה כמו "השבת" (**אח וחצי**, עמ' 21, **בריחה**, עמ' 16 "השיב לי") מוחלפת מאוחר יותר במילה פשוטה יותר כמו "עניתי". המילה "מתרחשות" (**אח וחצי**, עמ' 12) יכולה להופיע כ"קורות" בספרים מאוחרים יותר, וכך גם לגבי "מתרקמת" (שם, עמ' 12). "תרעומת" (**בריחה**, עמ' 11) תיעלם לטובת "כעס", "לגזול" (**אח וחצי**, עמ' 15, "לגזול ממנו את החברים שהוא גזל ממני") יכולה להיות מוחלפת ב"לקחת". "אשה" ("המחשבה שאשה במחנה עתלית בתור מעפיל להיבה אותי", **בריחה**, עמ' 17) היא מילה שתוחלף ב"אשאר" או "אהיה" או לעתים אף "אכנס ל-". (=אכנס למחנה עתלית בתור מעפיל). "אנדרלמוסיה" ("המאבק יהפוך לאנדרלמוסיה", **בריחה**, עמ' 21) תוחלף ב"בלגן" ולעתים "מהומה"; "להימלט" ("להימלט עם האוצר", שם, עמ' 21) תוחלף ב"לברוח"; "איבה" (שם, עמ' 11) יכולה להיות מוחלפת ב"שנאה" ולפעמים ב"עוינות". המילה "איבה" נשמעת כיום גבוהה, אם כי בתוך הביטוי "מבטי איבה" היא נתפסת כטבעית יותר. "מטמינים" ("מטמינים התלמידים את ספרי ההיסטוריה", שם, עמ' 20) תוחלף ב"מחביאים" או "מכניסים" כפי שהופיע בהקשר הזה (=מכניסים התלמידים את ספרי ההיסטוריה). "יאות" היא מילה שיכולה להופיע בעברית המודרנית בהקשר ציני, אך בספרים המוקדמים מצאנו "אף רוקח לא יאות להסתכן" (שם, עמ' 29). "דרור" היא מילה שקשה מאוד לדמינה

כמילה עצמאית בספרים חדשים. היום אולי אפשר לתאר אותה כחלק מצירוף בין מקבילותיה הנרדפות, כמו למשל "חופש ודרור", אך בספר **בריהה לילית ממחנה עתלית** אנו מוצאים "לאפשר לו ולחבריו הכלואים שם לצאת אל הדרור" (עמ' 17).

השפה שבה משתמשת רון-פדר-עמית בכל ספריה כוללת אלמנטים רבים של העברית העממית, הסלנגית באופייה, כזו הכוללת גם מילים וביטויים המשמשים בכתובה בלתי רשמית, אך הם נחשבים ברורים ומוכרים, וכמעט כל דובר יכול להבינם (נצר, תשס"ח). כאשר אנו בוחנים את כמות הסלנג בספריה של רון-פדר-עמית, נמצא שימושי סלנג בכל ספריה, גם בספרים המוקדמים. ספריה של רון-פדר-עמית פונים תמיד לקהל של נוער, ולכן עולה הצורך בשימוש בסלנג עכשווי, בעיקר כשהדוברים בספרים הם בני נוער בעצמם. כך מצאנו מילים כמו "המון" שנמצאה בצירוף "**המון** כסף" (**אח וחצי**, עמ' 6), "להחזיר לציון" (שם, עמ' 14) במובן של "להשיב לו כגמולו" ובמילה אחרת – לנקום. נמצא אף הצירוף המפתיע "שידליק אותם" (**אח וחצי**, עמ' 7, נאמר ביחס למה הופך סיפור למוצלח ומעניין בעבור הקוראים), ביטוי מפתיע ביחס לשנת הוצאתו של הספר, שבה מילת הסלנג "מדליק" הייתה כנראה מילה פעילה, אך הימצאותה בספרות בכל זאת יוצרת תחושת הפתעה. כמו כן אנו מוצאים ביטויים שבהם המילים אינן סלנגיות, אך צירופן יוצר ביטוי סלנגי כמו למשל "הבתיה ההיא" – אלמנט תחבירי באופיו, של העברת מילה למקום אחר במשפט – יוצר תחושה סלנגית של שימוש עממי. ביטוי שחזר על עצמו כביטוי סלנג, שכנראה הלם את התקופה של שנות השמונים, הוא "ללכת לכל הרוחות" (**אח וחצי**, עמ' 18) ולעתים רק "לכל הרוחות". אמנם מדובר בביטוי סלנג, אך הביטויים האלה נעלמו מן העברית החדשה של שנות האלפיים או לפחות משפת בני הנוער המיוצגת בספרים האלה. ביטויי סלנג נוספים שאפשר למצוא בספרים המוקדמים הם למשל "להוציא את העצבים" (**אח וחצי**, עמ' 16). גם כיום ניתן לדמיין בקלות ביטוי כזה, מה שמוכיח כי הביטוי אינו בן חלוף, "אל תוציא עליי את העצבים" או "עולה לי על

העצבים" (כפי שמופיע ב**להיות אני** עמ' 20) הם ביטויים מודרניים מוכרים בעלי אופי סלנגי. בספרים המאוחרים משתמשת רון-פדר-עמית לעתים בביטויי סלנג שנראים לקוחים מתקופות ותיקות יותר, ואף על פי שהנוער הקורא יכול לפענח את משמעותם, בכל זאת מתעוררת תהייה לגבי שיוכם לרובד המודרני. כך, למשל, המילה "חנטריש" (**להיות בחרדה**, עמ' 12) הנראית שלא במקומה מפאת היותה מיושנת מעט, או הביטויים "הפרצוף שהיא עשתה" (שם, עמ' 17), "מעקמת את האף" (**להיות אני**, עמ' 6), "עולה לי על העצבים" (שם, עמ' 20), "אל תעשי את עצמך" (שם, עמ' 13), שנראים אף הם מיושנים מעט, עם היותם מובנים לחלוטין.

בריאיון ב**גלובס** (מגל, 2014) אומרת רון-פדר-עמית שבכתיבתה כיום יש "יותר דאחקות". אפשר לראות דוגמאות רבות לכך בספרים המאוחרים. בספר **להיות בחרדה** אנו מוצאים ביטויים רבים שמותאמים לרוח הנעורים: "מה זה שווה" (שם, עמ' 6), ובכלל השימוש בביטוי "מה-זה" החוזר על עצמו בהתאמה מוחלטת לשפת הדיבור, למשל: "מה-זה שוויצרית" (שם, עמ' 6), "מה-זה חשובה" (**להיות אני**, עמ' 7) "הוא מה-זה לכלך על-" (**להיות בחרדה**, עמ' 25). ניתן לראות ש"מה זה" כביטוי חלול של הגברה, שאין לו כל קשר לשאלה המקורית "מה זה", יכול לשמש הן לצד שם תואר הן לצד פועל, כמו למשל: "מה-זה התאמצתי" (שם, עמ' 19). הביטוי אינו מצריך עוד סימן שאלה, אלא קרוב יותר ברוחו לסימן קריאה. כדי להדגיש שלא מדובר ב"מה זה" השאלתי, אלא מדובר למעשה במילות שאלה שאינן שואלות (טרומר, תשס"ד), מוסיפה הסופרת את הקו המפריד בין שתי המילים.

מילה ש"שווה עיון" היא המילה "שווה", שמשמעותה בעשור האחרון התחדשה והפכה למעין מילה נרדפת ל"יפה", "נראית טוב". לעתים משתמשים במילה "שווה" גם לתיאור תכונות חיוביות אחרות, שאינן מתייחסות דווקא למראה החיצוני (כמילה נרדפת לטובה מאוד, מעולה), אך בדרך כלל המראה החיצוני המשובח הוא מושא ההתייחסות של "שווה".

עוד נמצא בספר שימוש בצירוף הלועזי שנשאל לעברית "ביג-טיים". הביטוי שמשמעותו הגברה, מופיע בהקשרים שונים, ביניהם "קטע מהמם ביג-טיים" (**להיות בחרדה**, עמ' 30). האנגלית משמשת בערבוביה בתוך העברית כשיקוף של גלישת הלעז לשפה העברית, גם בביטוי כמו "מה הביג-דילי" (שם, עמ' 18). הלעז נכנס אל הטקסטים ואל שפת הדיבור לא רק מהאנגלית כמו שתי הדוגמאות הקודמות, אלא מהספרדית כמו במילה "נאדה" במשמעות "כלום" שאפשר למצוא בספר בעמ' 13: "אני מתקשרת לנוי ולהדס ולספיר, ולא מצליחה לגלות שום דבר. **נאדה**".

הספרדית נעשתה מקור לחיקוי מאז ימי הטלנובלות הארגנטינאיות שגדשו את המסכים; מעניין לראותה בספר נעורים, וזה בהחלט מרחיב את היריעה לגבי שאילת מילים בעברית המודרנית. עוד ביטויים שנתפסו כסוג של "דאחקות", משום שיש בהם קריצה ברורה לעבר הקהל הצעיר, וקשה מאוד לדמיון ביטויים כאלה בכתובה למבוגרים, אלא אם כן מדובר בכתבת שיח בתוך סיפור, הם למשל: המילים "כאילו" ו"כזה" במשמעות של "כביכול", אולי ערפול והפחתה בעוצמת הפעולה (למשל "מכשפת אותו **כזה**", שם, עמ' 6, "זה **כאילו** הייעוד", עמ' 18, "**כאילו** לא יכול בלעדיה", עמ' 23, "בטוחים **כאילו** שהיא עזבה", עמ' 23). השימוש ב"כאילו" וב"כזה" כסמני שיח (Maschler, 2001, 2002) מעיד בדרך כלל על רצון לנסח מחדש, אך בשיח כתוב הם מקבלים משמעות שונה מעט מהשיח הדיבורי, ובעיקר אפשר לראותם כסוג של "דאחקה", פנייה אל הקהל הצעיר.

מילה כמו "הרוסה", כשהיא באה עם מילת היחס על ("הכי הרוסה על-"), שם, עמ' 8, "היא הרוסה עליו", עמ' 24) – מקבלת משמעות שונה מאשר "הרוסה מ-". הצירוף "הרוסה על" הוא ביטוי הגברה של התלהבות ולעתים אף התאהבות רומנטית. השורש ה.ר.ס. משמש כאן למשמעות הפוכה ממשמעותו הבסיסית, השלילית, והמצב הזה מזכיר במדויק את "חולה על-", "מתה על-" שגם אותן ניתן לראות בין ה"דאחקות" החדשות, למשל: השורש ה.ר.ס נמצא גם בביטוי כמו "הגוף שלה הורס" (עמ' 6) במשמעות החיובית של "גוף שנראה מצוי". מילים אחרות שניתן לראות

כסוג של "דאחקה", הן למשל, "נגנבו ממנו" (שם, עמ' 17). שוב מדובר במילה שלילית שהפכה בעלת משמעות חיובית: התלהבו. המטאפורה ברורה – משתמשים במטען המוגבר של המילה כמילה שלילית, ומעבירים את אותו מטען אל הצד החיובי. המטאפורה לסוגיה היא כלי מצוין ליצירת ריגושיות (נצר, תשס"ח), ועל מנת להצליח, הפנייה אל קהל של בני נוער חייבת להיות ריגושית.

מילה שלילית שנשארה שלילית במשמעותה, אבל בכל זאת יש בה מעתק מטאפורי, היא המילה "ללכלך" במשמעות של "לדבר לא יפה" (מילים שהן כמו מלוכלכות פיזית). אפשר למצוא אותה רבות בספר **להיות בחרדה**, למשל "ללכלך עליה" (שם, עמ' 19) או "יסתכלו וילכלכו" (שם, עמ' 6). הביטוי הסלנגי החדש יחסית "על הפנים" הוא מטאפורה שדומה ל"בעננים" או "בשמים" ולעומתם "באדמה" או "בקאנטים", כולן מטאפורות ותיקות. העננים גבוהים, ולהרגיש בעננים משמעו להרגיש גבוה, להרגיש טוב, האדמה נמוכה, וללכת עם האף באדמה משמעו להרגיש רע. להרגיש על הפנים, זה בעצם להרגיש כאילו נפלת על הפנים, כלומר כשפניך כלפי מטה. מטאפורה שמבהירה את חוסר הנעימות שבמצב. בספר **להיות אני** אנו מוצאים את "על-הפנים" (עמ' 23) כצירוף שיש בו אף קו מפריד שמדגיש את הסלנג המטאפורי.

מטאפורות סלנגיות נוספות הן למשל "תמות מקנאה" (**להיות בחרדה**, עמ' 24) שבה משתמשים במטען השלילי של המוות כדי לבטא באופן מטאפורי את המטען השלילי הכבד של קנאתה, או למשל, "החיים שלה דפוקים" (שם, עמ' 18), "דפוקה" ("את דפוקה או מה?", **להיות אני**, עמ' 10). המילה "דפוק" במשמעות זו אינה חדשה, אך השימוש בה באופן שכמעט לא מורגש בייחודו הוא החדש, שכן המילה דווקא איבדה מתחושת הסלנגיות ובעיקר מהמטאפוריות שלה, כפי שקרה למילות סלנג רבות מתקופת הפלמ"ח ומתקופות אחרות, שהשתלבו בשפה באופן שמורגש כתקני (נצר, תשס"ח). צירופים מטאפוריים אחרים, שאינם מורגשים כבר כסלנג הם למשל: "תיקח את כל הקופה" (**להיות בחרדה**, עמ' 18)

במשמעות של תררויח, תצליח, או "מילה אחת הוא לא **זורק**" (שם, עמ' 28), שבו המילה "זורק" מופיעה במשמעותה המטאפורית של "אומר", באופן שמזכיר זריקה, כאילו משליך את המילים אל האוויר. התחושה של "לזרוק מילה" דומה יותר לזריקה פיזית של חפץ מאשר לאמירה. מטאפורה חדשה יחסית באה לידי ביטוי בצירוף "**מסננים** אותי" (שם, עמ' 9), שמתייחס כמובן לפעולת הסינון הטלפונית, שאינה סינון פיזי, כי אם ברירת שיחות. "**השפוט** שלה" (שם, עמ' 23) כולל בתוכו מטאפורה שלפיה הוא מתנהג כמו מי שעלה למשפט, ושאין לו ברירה אלא לנהוג באופן שנגזר עליו במשפט. בספרים החדשים אפשר למצוא גם שימושים לא תקינים בעלי רוח סלגית ומטאפורית, למשל – "הולכת להתעלף" (שם, עמ' 5), שבה אין הכוונה להליכה של ממש על מנת להתעלף, אלא במובן המטאפורי בלבד (כאילו הולכת לפני ההתעלפות, מרגישה כמו כמעט מתעלפת).

תופעה אחרת שקיימת במסגרת התאמת הלשון לרוח הנעורים היא חזרות על מילים. כך למשל "הכי הכי בשכבה" (**להיות בחרדה**, עמ' 6), "ממש ממש קשה" (שם, עמ' 11). באופן כללי אפשר לומר שחזרות על מילים יוצרות ריגושיות רבה יותר בטקסט, מה שעולה בקנה אחד עם מטרות הכתיבה לנוער. ארגמן (2006, Argaman, 2010) קישרה בין חזרות על מילים ובין יצירת רגשיות, בהתבסס על Osgood (1958), שהתייחס לחזרות (repetitions) במחקרו על מכתבי מתאבדים, וסבר שיש קשר בין מצוקתו האישית של אדם ובין נטייתו לחזור על מילים בטקסט ולא להשתמש במגוון רחב של מילות תוכן. במחקר שונה לחלוטין מצאה הייזנר (1994) נטייה של דוברים שמשחזרים טראומה לחזור על יחידות לשוניות שונות (אותיות, מילים ומשפטים) כחלק מעיבוד הטראומה. מרגלית (1999) ראתה בחזרות מרובות סימן לכתיבה רגשית אמיתית, ששונה מדיווח על רגש אחרי זמנו. מטרה זו של יצירת ריגושיות שונה מראייתה של בן שחר (תש"ס) את החזרות ביצירותיו המאוחרות של ס. יזהר כתורמות לעושר הלשוני בפרוזה שלו, ולא דווקא ליצירת אלמנט רגשי שתואם לשון צעירה.

תופעה סמנטית מעניינת שאפשר למצוא בעברית החדשה המשתקפת בספרי רון-פדר-עמית החדשים באה לידי ביטוי, למשל, במילה "קטע", שמשמעותה חלק ממערכת יחסים ("היה לנו קטע") או חלק מתקשורת בינאישית. מילה זו מהווה אף היא מעין סוג של "דאחקה", כמו בצירוף "קטע לא נעים" (**להיות בחרדה**, עמ' 7). למעשה מדובר גם במטאפורה (קטע הוא מושג גיאומטרי שמייצג חלק) וגם מטונימיה, שהיא סוג של מעתק סמנטי, שבו המילה "קטע" מקבלת את משמעות השלם (קטע מתוך מערכת יחסים, קטע מתוך התקשורת ביננו). מילה דומה ל"קטע" היא המילה "מצב", מילה מופשטת, שמוכרת בעיקר מהביטוי "מה המצב" ובעקבותיו "אין מצב" (שם, עמ' 17, למשל), ומקבלת משמעות של השלם, "מצב העניינים". אפשר לראות בספר כמה פיתוחים של המצב, כמו "אין שום מצב שאני-" (שם, עמ' 26).

השימוש של רון-פדר-עמית בשמות תואר בספריה החדשים מהווה אף הוא סוג של חידוש ביחס לספרים הוותיקים. אנו מוצאים שמות תואר שליליים כמו "רכלנית מגעילה" (**להיות בחרדה**, עמ' 9), "נשמע די מטומטם" (שם, עמ' 10) או "עומדת כמו מפגרת מול הראי" (**להיות אני**, עמ' 6). המילה "מגעיל" שכיחה יחסית בספרים החדשים, ומופיעה בהם מספר פעמים לא מבוטל. השימוש בשמות התואר הללו נעשה בפשטות, כחיקוי לדיבור הצעיר, לכן נתפס אף הוא כסוג של "דאחקה". בספרים הוותיקים קשה לראות שימושים כאלה שייתפסו כמקובלים בספרות. מילה נוספת שמתחברת לחלוטין לתחושת ה"דאחקה" שעליה סיפרה רון-פדר-עמית בעצמה היא המילה "שיו" שחוזרת על עצמה פעמים מספר בספר כמילת קריאה (למשל **להיות בחרדה**, עמ' 17, עמ' 24 ועוד), בדומה למילות קריאה ותיקות יותר כמו "וואו" ובמילים אחרות: "אני לא מאמינה": "שיו! מי זה?"; "שיו! מותר לי לספר את זה לגל?" ודוגמאות נוספות.

שימושיה של רון-פדר-עמית בשורש ב.ו.א. בבניין הפעיל (להביא) תואמים את רוח התקופה ומביאים אותנו לעיון בסוגיה ייחודית: כיצד

הפכו צירופים שבמקורם הופיעו עם הפועל "לתת", לצירופים עם הפועל "להביא". בצירוף "תביאי רעיון" (**להיות אני**, עמ' 10) מורגשת צרימה מסוימת, שכן "להביא" נתפס בעברית כפועל שכולל בתוכו פעולה פיזית של הבאה או פעולה מטאפורית שנגזרת ממנה, אך כוללת את האלמנט של הריבוי. אנו משתמשים בצירוף "תן לי את הספר" כשמדובר בספר אחד או אפילו "תן לי את הספרים" כשמדובר בכמה ספרים, אבל אם מדובר בערימה גדולה, טבעי לעבור ל"הבא / תביא לי את הספרים", כאילו פעולת הנתנה היא מוגבלת יותר בהיקפה לעומת פעולת ההבאה. "תביאי רעיון" מזכיר את "להביא חיבוק" ו"להביא נשיקה" השכיחים בדיבור, והם עומדים בניגוד ל"תני לי רעיון" (או חיבוק או נשיקה) שהם בעלי היקף מצומצם שמתאים לפעולה של נתנה ולא של הבאה. בכל מקרה לצירוף כמו "תביאי רעיון" יש "ריח" של דאחקה, שימוש בשפה לא תקינה על מנת ליצור תחושה של שייכות לשפת הנוער.

## מורפולוגיה

בהתבוננות מורפולוגית במבנה המילים בספריה של גלילה רון-פדר-עמית, נמצא שמבנים מספר כמעט נעלמו מספריה, בעוד אחרים תופסים את מקומם. אפשר לראות, למשל, את כי הדימוי המופיעה בספריה הוותיקים באופן אינטנסיבי, למשל: "כמבקש לרמוז לו" (**בדיחה**, עמ' 5), "כמסופר בחלק א" (שם, עמ' 5), "נראה כמי שעומד" (שם, עמ' 8), "נראה לי כעבד" (שם, עמ' 9), "כנכון להדוף התקפה" (שם, עמ' 12), "כלא מאמינים" (**אח יחצי**, עמ' 14) ועוד. בספרים החדשים נמצאה כי הדימוי במקרה אחד במדגם: "כרמז להזדהות אתי" (**להיות אני**, עמ' 17). לתחושתנו, כי הדימוי מעוררת תחושה "חגיגית", אם נשווה אותה ל"כמו" או ל"כמו ש-", שאותה אפשר למצוא ביתר קלות בספרים החדשים: "אם תקבלי את עצמך כמו שאת" (**להיות אני**, עמ' 11), "היא נראתה כמו שחקנית של טלנובלה" (שם, עמ' 15), "נופר נראתה כמו שהיא נראית תמיד" (שם, עמ' 17) ועוד. לעתים נמצא מקרים שבהם כי הדימוי פשוט נעלמת ומפנה מקום למרחב ללא

אותיות שימוש או מילות קישור, כמו בדוגמה: "כל האחרים היו בעיניה אוויר" (**להיות בחרדה**, עמ' 21) או "גם הוא נהיה גמד כשהיא בסביבה" (**להיות אני**, עמ' 17), שדרכן ניתן לראות שהמילה המופיעה כדימוי משמשת כמטאפורה גם ללא כ' הדימוי. משמעות המילה "אוויר", למשל, היא "כמו אוויר", כמו משהו קיים אך לא מורגש; משמעות המילה "גמד" היא "כמו גמד", כמו מישהו קטן שלא רואים ולא חשים בקיומו.

תופעה אחרת שקשורה במבנה המילים היא היעלמותם של קיצורים כתובים שמביעים חיבור בין מילים. כך, למשל, הצירוף "זה למ' שישנת" (**בריחה**, עמ' 8) הוא בעצם חיבור של שלוש מילים – זה למה שישנת – ההופכות לשתיים ומצטיירות כסלנגיות לגמרי, באופן המתאים לתקופה. אין ספק שיש כאן גם אלמנט של אי-תקניות, משום שעל פי כללי השפה לא תיתכן ש' הזיקה אחרי המילה "למה", ולמעשה הצירוף "למה ש" אינו צירוף תקני בשפה העברית. ניתן לראות את ה"למ'ש" במקומות נוספים בספרים המוקדמים, כמו למשל "למ'שלא" ("זה למ'שלא היית בלילה", שם, עמ' 8) שמשמעותה, כמובן, למה שלא, ובשפה תקנית יותר – זו הסיבה שלא. הצירוף המקוצר "אני צריך" (שם, עמ' 9), שמשמעותו "אני צריך" שימש אף הוא בעבור רון-פדר-עמית לסימון הדובר כמי שהעברית בפיו אינה תקנית. בכל מקרה נראה שחיבורים סלנגיים כאלה הופיעו בימים שבהם "אייזן בטון" היה עדיין ביטוי סלנגי ידוע, או לפחות לא היה אז זר כפי שהוא נשמע היום. קיצורים תקופתיים נוספים הם, למשל, "אנילא" (אני לא), "מה זיתומרת" (שם, עמ' 12) ועוד. לגבי כל הצורות האחרונות ניכרת נטייה לקיצור המילה "אני" וחיבורה למה שבא אחריה, בדומה לשפת הדיבור. להערכתנו מדובר בנוסחה, שהיתה מקובלת בספרות של שנות השבעים-שמונים של המאה הקודמת כקיצור מובן, אך היא נעלמת בשנות האלפיים ומפנה מקום לקיצורים אחרים ולצירופי סלנג אחרים, כמוצג לעיל. בספרים המאוחרים של רון-פדר-עמית אנו מוצאים בעיקר את הקיצור "סתכלו עליי" כקיצור סלנגי ברוחו, במקום "הסתכלו עליי" או "תסתכלו עליי" (למשל, **להיות בחרדה**, עמ' 19, 30, **להיות אני**, עמ' 29).

ועדיין נמצא את הקיצור "מה ז'תומרת" כקיצור רווח (למשל **להיות** **בחרדה**, עמ' 23). קיצורים מסוג אחר שאפשר למצוא בספרים המאוחרים הם למשל "איזשהו" ו"איזושהי", שיש להם מופעים מספר בשני הספרים, ואין להם נוכחות בספרים המוקדמים.

שינוי מהותי ניתן לראות באמצעות השוואה בין הספרים המוקדמים למאוחרים בשימוש בכינויים חבורים. כינויי קניין חבורים היו רווחים מאוד בספריה המוקדמים של גלילה רון-פדר-עמית. אין הכוונה לחלק מצירוף סמיכות, אלא לשימוש במילה הכוללת כינוי קניין חבור, לעתים כמאזכר ששולח את הקורא למשפט קודם, למשל: רמיזותיו (ולא הרמיזות שלו), ידיהם (ולא הידיים שלהם), חזיהם, מכנסיו, ילקוטו, שערו (כל אלה בעמוד אחד **בבריחה ממחנה עתלית**, עמ' 5), עיניו, שעונה (שם, עמ' 6), ילקוטו על גבו (שם, עמ' 8), שפתיו, התנהגותך (שם, עמ' 9), ובהמשך – ראשינו, עינינו, צורתו, כפות ידיו, ברכו, חייו, חריקתו, חיי, אצבעותיי, דבריי, לבי, כבודי, הרהוריי, פחדו, אביו, מחברותיו, כיתתנו, בזמן שהותו, קנה רובהו, פניו ועוד רבים אחרים הנמצאים בכל עמוד של הספר. בספר **אח וחצי** נמצאו פחות כינויי קניין חבורים בכל עמוד (ובכל זאת: גובהו, משקלו, יומנו), אך מצד שני לא נמצאו כינויי קניין פרודים רבים, פרט לכמה שחזרו על עצמם – "אמא שלי", "אבא שלך ואמא שלך", "חברות שלה", "ההורים שלו", "ההורים שלי" ועוד. בספרים המאוחרים של רון-פדר-עמית נמצאו כינויי קניין חבורים מעטים: ידו (**להיות בחרדה**, עמ' 12), זכותי (שם, עמ' 13), אוזניהם (**להיות אני**, עמ' 29), עיניי (שם, עמ' 30), "להכפיל במספרם" (שם, עמ' 29), ולעומתם כינויי קניין פרודים רבים, כגון "המעמד שלה בשכבה" (**להיות בחרדה**, עמ' 6), "בגיל שלי" (שם, עמ' 9), "כל העולם שלי" (שם, עמ' 14), "אמא שלי" (שם, עמ' 15), "ליד הבית שלך" (שם, עמ' 16), "ההתנהגות של דין" (שם, עמ' 26), "ברגשות שלי" (**להיות אני**, עמ' 19), "את הראש שלי" (שם, עמ' 20), "בחדר שלי" (שם, מקומות רבים), "החסרונות שלי", "החיבור שלי", "הקול שלי", "התיק שלה" (שם, עמ' 29), "החיבור שלך" (שם, עמ' 30) ועוד. ייתכן שהדמות

המרכזית בספר, זו שהספר נכתב עליה, ובדרך כלל לא רק עליה אלא אף מפיה כיומן אישי, היא שקובעת את מידת השימוש בכינויים פרודים או חבורים. איכות לשונה של הדמות המרכזית, כפי שהיא נתפסת בעיני המחברת, יכולה להיות הקובעת בנושא הזה, ולא דווקא היעלמותם של כינויים חבורים מהעברית החדשה. זאת משום שכל הספרים שנבדקו לצורך המחקר הזה מוגשים כיומני נוער, הן בעברית של שנות השבעים-שמונים הן בעברית של שנות האלפיים. עוד יצוין כי הספר **בריחה לילית ממחנה עתלית** מתאר מפגש של נוער עם אירועים שקרו טרם קום המדינה, כך שלעיתים הדמויות המתוארות מייצגות שפה שאינה שפת שנות השבעים והשמונים, אלא שפה שדוברת בישראל בשנות הארבעים של אותה המאה, ואפשר שזהו ניסיון של הסופרת להחיות צורות ביטוי מסוימות, שמכניסות את הקוראים ביתר דיוק לאווירה הרלוונטית. כינויים חבורים נוספים הם כינויי מושא, שלא נמצאו כלל במדגמים שנבדקו בספרים החדשים, אך היה אפשר למצואם בספרים הוותיקים: "נוהג להכותו" (=נוהג להכות אותו), "פרשו" (=פרש אותו) (**בדיחה**, עמ' 9), "עמדו להכותו" (שם, עמ' 19) "להעבירנו" (=להעביר אותו) (שם, עמ' 30). גם במקרים האלה ניתן להציע שהשימוש בכינויים חבורים מותאם לעברית של שנים מוקדמות במאה הקודמת. עובדתית אין אנו מוצאים שימוש בכינויי מושא חבורים בספרים המאוחרים, ואולי צורה זו נתפסת כקשה להבנה בידי קוראים צעירים בעברית המודרנית של שנות האלפיים.

צורות נוספות שנמצאו בספרים המוקדמים ונעדרות מאלה המאוחרים הן למשל בניין נתפעל, שמקורו בלשון חכמים, שם הוא מצוי באופן תדיר כתחליף לבניין התפעל (שתיל, תשס"ז). שתיל מצוין כי הצורה 'נתפעל' בעברית המודרנית נתפסת כגבוהה יותר מזו של 'התפעל', וכי כיום היא קיימת רק בלשון הספרות וכלל לא בלשון הדיבור (פרט לצורות שהשתמרו כלשונן ומייצגות טקסטים ספציפיים כגון "מה נשתנה"). את בניין נתפעל אנו מוצאים במשפטים "רשימת הדברים הנחוצים הלכה ונתארכה" (שם, עמ' 26), "נשתנתה הבעתו של אריק" (שם, עמ' 20), "מיקי נתרוממה מבין

התלמידים" (שם, עמ' 35) או במשפט "בקומו נתגלה ילקוט מעוך" (**בריחה**, עמ' 9). פרט למילה "נתגלה" נציין במשפט אחרון זה גם את המבנה המיוחד "**בקומו**" – צורה סינתטית שבה מתגלמות שלוש מילים שונות שצורפו לאחת "בזמן/ברגע שהוא קם". זהו מצב קלאסי של חיבור מורפמות, בניגוד לצורה ה"מפורקת", האנליטית. צורות נוספות מסוג זה אפשר לראות, למשל, במילה כמו "**בראותו**" (שם, עמ' 19), צורה סינתטית שמכילה את שלוש המילים "בזמן/ברגע שהוא ראה". צוקרמן (2008) מתייחס לתהליך המעבר מצורות סינתטיות בעברית לצורות אנליטיות ב"ישראלית" (כך הוא מכנה את העברית המודרנית, בוודאי זו שבפי הנוער).

המיליות ומילות הקישור שבהן משתמשת רון-פדר-עמית לאורך השנים משתנות מעט. ניתן לראות כי בספריה המוקדמים נמצאות יותר מילים כמו למשל "אף" במובן "גם", שלא נמצאה כלל בספרים המוקדמים ("הוא אף הוציא את ראשו מן החלון", **בריחה**, עמ' 6). מילה אחרת שכמעט נעדרת מהספרים המאוחרים היא המילה "מן", שמאוחר יותר ניתן למצוא רק כ-"מ", ואילו בספרים המוקדמים מצאנו "הרי הוא נעדר מן ההרפתקה" (**בריחה**, עמ' 5). המילה "עמו", שהפכה מאוחר יותר ל"אתו", נמצאת בספרים המוקדמים פעמים רבות, כמו לדוגמה "השליך לעברנו את עיתון הבוקר המגולגל שנשא **עמו**" (**בריחה**, עמ' 9), "מתחנן לנהוג **עמו** בדרך הרחמים" (שם, עמ' 22) ועוד.

## תחביר

המערכים הלשוניים מכילים מכלול של מבנים וכללים, שהתחקות אחר השימוש בהם בסיטואציות השיח השונות בספרים השונים, מסייעת לקביעת השונות והבידול בין שתי התקופות. בחינת המבנים התחביריים בתקופה הראשונה משקפת שמירה על המסורת הלשונית, על סגנונה ועל הזיקה למקורות. הסיפור **בריחה לילית** שואב את חומריו הלשוניים מהאתוס הציוני ומתולדות היישוב בארץ ישראל טרום הקמת המדינה, ולפיכך יש שימוש רב במבנים תחביריים ובמילות קישור שקרובים

למקורות הקאנוניים ולמסורת הכתיבה הספרותית הנהוגה באותה התקופה.

אחד מהמאפיינים התחביריים הבולטים בסיפור **בדיחה לילית** הוא טרנספורמציה מיקוד בסדר **נשוא-נושא**. שקלול האינפורמציה באופן הזה הופך את הנושא לחזיתי, תוך נישולו ממעמדו התימטי. הנושא הפועלי מקבל את מעמדו כתמה, ובכך מתחדדת חשיבותו בשחזור ההתרחשויות ובקידום הנרטיב. בנוסף ניתן לראות בו סוגל סגנוני המשקף את הנורמות התחביריות של העברית הקלאסית.

ראשון הגיע **אמנון (בדיחה)**, עמ' 5)

במקום להשיב, **השליך לעברנו איתן** את עיתון הבוקר (שם, עמ' 9)

באותו רגע **הופיע גל של ילדים** בשער בית הספר (שם, עמ' 11)

ובניהם **נראו שני בנים** מכיתתנו (שם, עמ' 11)

בקצה המגרש **נראה אותו רגע שמואליק** (שם, עמ' 11)

...**מצא יונתן** הזדמנות להתפאר (שם, עמ' 12)

בהישמע הצלצול, נטשנו איתן ואני את חצר בית הספר (שם, עמ' 14)

"אני מתכנן..." **קטע איתן** את דבריי (שם, עמ' 14)

את אבא ואמא שלו **הרגו הגרמנים** (שם, עמ' 15)

"בבוקר..." **השיב לי איתן** (שם, עמ' 16)

"תרשים הוא ישיג ממנו", **השיב חיים** (שם, עמ' 17)

"חיים יחדור ראשון", **המשיך איתן** לטוות את קורי הרעיון (שם, עמ' 17)

(17)

כמו שחיים הצליח לצאת מפולניה...**נצליח אנחנו** לחדור אל המחנה (שם,

עמ' 17)

עד רדת החשיכה **חייב הכול להיות מוכן** (שם, עמ' 17)

וכל עוד הם נמשכים, לא **יגרשו הבריטים** את המעפילים שנתפסו (שם,

עמ' 18)

אחרי כן **חרק המפתח** בחור המנעול (שם, עמ' 19)

וכשסוף סוף **נפתחה הדלת ניצב לפנינו בחור** צעיר (שם, עמ' 19)

מה ההצגה הזאת? "שאל הצעיר את איתן (שם, עמ' 19)  
עתה נשתנתה הבעתו של אריק (שם, עמ' 20)  
"תיכנסו פנימה, " הזמין אותנו באדיבות (שם, עמ' 20)  
ניכר בו שקצרה רוחו (שם, עמ' 20)  
אך פתח איתן את פיו להסביר... הצצתי אני בשעוני (שם, עמ' 20)  
ובכיתה שלנו מטמינים התלמידים את ספרי ההיסטוריה (שם, עמ' 20)  
אנחנו, לתומנו, בטוחים היינו שאריק יקפוץ... (שם, עמ' 21) – אוגד  
אחרי נשוא.

אני אינני מבין למה אתה מתכוון – בקע קול חלוש מגרונו של איתן (שם,  
עמ' 21)

מלבד זאת, הודיע איתן (שם, עמ' 26)  
עד כה סבור הייתי לתומי... (שם, עמ' 33)

שימוש רווח ומובחן בקשרים לציון יחסים לוגיים-סמנטיים של ניגוד  
במיליות "אולם", "ואילו" לעומת השימוש ב"אבל" בספרות המאוחרת.  
איתן וחיים קרבו והלכו, ובינם לבינינו לא הפרידו אלא פסיעות ספורות  
(בריחה, עמ' 7)

ייתכן שחשב להתקרב אלינו, אולם רמי צעק (שם, עמ' 8)  
אני...., ואילו אתה... (שם, עמ' 14)  
...אשר ישב... המיטה. אולם חיים לא נענה לו (שם, עמ' 21)  
גם אני... כזאת, אולם בחדרו של אריק (שם, עמ' 21)  
רציתי למשוך גם את איתן עמנו, אולם בינתיים הצליח הרוקח לתפסו  
בשרוול חולצתו (שם, עמ' 33)

ברומן המאוחר להיות מחונן לא נמצא כלל שימוש בקשר הניגוד "אולם",  
והמילה "אבל" משמשת ברוב המבנים התחביריים המאוחרים בקשרים  
סמנטיים-לוגיים של ניגוד.

אני יודע.... אבל גם בין אלה שלא מתאבדים... (להיות מחונן, עמ' 10)

יום אחד היא קמה בבוקר ובעצמה לא הבינה מה היה הקטע שלה. **אבל**  
אם שיקול הדעת שלה היה מופעל... (שם, עמ' 12)

לעומת זאת, בספרות המאוחרת יש מבנים מאוחרים א-סינדרטיים. השימוש  
במילות קישור תחביריות-סמנטיות מפורשות הוא מזערי ואף נעדר כליל,  
וכאשר היחסים המבניים מתממשים באמצעות גילויים לשוניים מפורשים,  
מתרחש באמצעות שימוש במילות קישור תחביריות סמנטיות בתפקידי  
איחוי בהיקריות גבוהות יותר מהשימוש בקשרים הממלאים פונקציות של  
שעבוד. יתרה מזאת, מגוון המיליות המשמשות לאיחוי בין משפטים הוא  
רב מאוד בשפה העברית, אך הברירות הסמנטיות-פרגמטיות ביניהן בידי  
הדוברים הן דלות ומצומצמות. מילות קישור מאחות כמו: "לפיכך",  
"אולם", "שכן", "ואילו" כמעט אינן בשימוש בספר **להיות מחונן**.

הבדל תחבירי נוסף בא לידי ביטוי בשחזור סיפור המעשה על ידי  
המספר. בספרות המאוחרת של רון-פדר-עמית אפשר למצוא שהשחזור הזה  
מתבצע פעמים רבות באמצעות צרורות של מבנים תחביריים פעליים  
קצרים ויסודיים המשקפים קיומן של עובדות.

יום אחד הם נפגשו. דן הזמין אותה לפיצה. הוא דיבר על כדורגל **להיות**  
**מחונן**, עמ' 10)

בקיצור, יום אחד דן נעצר. חשדו בו שהוא גנב מהקופה של הפיצרייה.  
אפילו המעצר שלו לא שבר את מימי (שם, עמ' 10-11)

מובן שאפשר לשפוט אותי ולהגיד שאני שחצן. במקרה כזה אני אציג  
בפניכם עדויות. בכל המבחנים השוואתיים יצאתי למעלה. בכל תחום  
שתבחרו, אני מצטיין (שם, עמ' 7)

הייתה לה אפשרות לנתק את הקשר איתי. הרי לא הפעלתי עליה שום  
לחצים. לא איימת. לא דרשתי כלום. לא סחטתי אותה. אבל היא לא  
ניתקה (שם, עמ' 8)

...ותוך כדי כך חושב לעצמי: אם יש מישהי בשכבה הזאת שממש הצלתי  
את חייה, זאת יעל אבן טוב. כי אני בניתי לה מעמד, אני נתתי לה כוח.

אני כיוונתי אותה. סיפקתי לה מידע, הפכתי אותה לדמות מרכזית. (שם, עמ' 22)

...בספרים איתרתי את התופעה. רחיצת ידיים חוזרת ונשנית מצביעה על הפרעה של חרדה. מי שרוחץ ידיים כל הזמן, כאילו מפחד שחיידקים ייכנסו לו לגוף. זה מאוד מתאים ליעל. היא נראית כאילו כל הזמן היא בורחת. כל מי שניגש לדבר איתה מבהיל אותה. נראה לי שאסמן אותה לניסוי שלי. (שם, עמ' 24)

הסמיכות הטקסטואלית הצפופה של המשפטים, המתבטאת בסדר הופעה עוקב, מעידה על רצונו של הדובר להאיץ את קצב שחזורן של פעילויות מסוימות, שמבחינת מעמדן המבני בסיפור, משמשות להיצגים של עובדות שיש בכוחן לייצר גוון אותנטי ומהימן לעבודת המחקר של המספר.

החלת סדרת פעולות במבנים האלה משמשת לביצוע היגדים קצרים, ענייניים ומתומצתים שמבוססים על פרדיקאטים יסודיים בלבד ומשרתים את המטרה ליצור טקסט שמבוסס על עובדות. המבנה הסיפורי המהיר הזה מתקשר לדבריה של רון-פדר-עמית, בריאיון שנתנה ל**ישאל היום** (עמרוסי, 2014), ועל פיהם הספרים שהיא כותבת היום הם "מזפזפים", קצב ההתרחשויות בהם שונה ומהיר. הקצב האחר של ספריה כיום בא לידי ביטוי בין השאר במשפטים הקצרים היוצרים מעין שרשר מהיר, ביחס למשפטים ארוכים יותר ומורכבים (מכילים יותר סימני שעבוד), שהיה אפשר למצוא בספרים המוקדמים:

בכל זאת היא כבר אישה לא צעירה, כך הוא אמר לה, ולהיות בהריון בגיל שלה זה לגמרי לא קל (**אח וחצי**, עמ' 13)

אני יודע שהרבה פעמים אנשים עושים איזשהו מעשה סתם, בלי שום כוונה רעה, ובכל זאת אנשים אחרים חושבים שהמעשה הזה היה מכוון נגדם (שם, עמ' 16)

אני חושב ששום סופר בעולם לא היה מסוגל לכתוב סיפור כשמישהו שוכב במיטה מאחוריו, ומפזם לעצמו מנגינות אהבה (שם, עמ' 21)

מאחר שרשימת הדברים הנחוצים הלכה ונתארכה, עצר איתן בהליכתו והוציא מכיס מכנסיו פנקס קטן (**בריחה**, עמ' 21)

הוא הבהיר לנו שאין זו הגזמה מפני שבהחלט ייתכן שניאלץ לתפוס איזה בריטי ולסתום את פיו בסמרטוטים (שם, עמ' 22)

המשפטים האלה שונים מהמשפטים ה"מזפזפים" בסגנון המהיר, ללא סימני שעבוד ואיחוי, אלא כאלה שמסתיימים בנקודה, כפי שהודגמו לעיל או כפי שאפשר לראות בדוגמאות הבאות:

מצד שני אני מקללת אותה ומאחלת לה משהו רע. תאוונה. לא תאוונה נוראה. תאוונה בינונית בלי נפגעים אבל עם מכונית מרוסקת **(להיות בחרדה, עמ' 15)**

אני שוכבת במיטה ומנסה להבין. אני יודעת שהלילה הזה אין לי שום סיכוי להירדם. המוח לא מפסיק לחפור (שם, עמ' 23)

אני מניחה את הטלפון במקומו, וחוזרת אל הראי. היום הוא היום הגדול בחיי. נופר סידרה שנצא עם דין ואביתר. אביתר בשבילי ודין בשבילה **(להיות אני, עמ' 7)**

נכון. לעיניים של צאלה ולעיניים שלי יש אותו צבע. רק שהצבע לא קובע. יש משהו אחר בעיניים שלה שעושה אותן יפות (שם, עמ' 21)

יום אחד הם נפגשו. דן הזמין אותה לפיצה. הוא דיבר על כדורגל **(להיות מחונן, עמ' 10)**

בקיצור, יום אחד דן נעצר. חשדו בו שהוא גנב מהקופה של הפיצרייה. אפילו המעצר שלו לא שבר את מימי (שם, עמ' 10-11)

על משפטים ארוכים ומרובי פסוקיות, כדוגמת אלה המופיעים בספריה המוקדמים של רון-פדר-עמית, כתבה פרוכטמן (1990) על פי מחקרים שציטטה, כי קיים מתאם ברור בין אופי הטקסט לאורך המשפטים ומורכבותם. המשפטים בלשון העיתונות, למשל, קצרים משמעותית ביחס למשפטים בלשון הספרות. מכאן ניתן להסיק שאם אכן קיים הבדל מובהק בין אורכי המשפטים בין ספריה המוקדמים לספריה המאוחרים של רון-פדר-עמית, לשונה בספרים המוקדמים היא מורכבת יותר, כפי שלשון הספרות מורכבת יותר מלשון העיתונות.

מדד תחבירי מבחין נוסף שראוי להארה הוא שימוש ביסודות לשוניים אותנטיים מהעברית המדוברת, שיש בהם סטייה מהתקן ברומן המאוחר, ואינם בנמצא כמעט בשני הספרים המוקדמים. במקרים לא מעטים יש שימוש בסימן הפיסוק נקודה בין שתי פרופוזיציות, שהקשר הלוגי-סמנטי בהן מציין ניגוד באמצעות המילה "אבל". האוריינטציות הארגומנטטיביות בין שני המשפטים הן מנוגדות, ולפיכך סימן הפיסוק התקני אמור להיות פסיק, ולא נקודה. סטייה מכללי הפיסוק הנורמטיביים יכולה להצביע ברומן **להיות מחונן** על הרטוריקה הפסקנית, הדעתנית, היומרנית ואולי אף המתנשאת, של המספר בהצגת פריטי מידע עובדתיים, שלדעתו הם מהותיים ליצירת מהימנות ואמינות, כפי שנראה בדוגמאות הבאות:

אני יודע שרוב האנשים שמתאהבים לא מתאבדים אם לא מחזירים להם אהבה. אבל גם בין אלה שלא מתאבדים יש כאלה שנכנסים לדיכאון. (**להיות מחונן**, עמ' 10)

...כלומר היא חיה חיים הגיוניים ומסודרים. אבל כשהיא הייתה בת 16, היא התאהבה... (שם, עמ' 10)

יום אחד היא קמה בבוקר ובעצמה לא הבינה מה היה הקטע שלה. אבל אם שיקול הדעת שלה היה מופעל... (שם, עמ' 12)

היא הייתה בטוחה שמעמדה בחטיבה יהיה זהה למעמדה ביסודי. אבל נופר האפילה עליה כבר מן היום הראשון... (שם, עמ' 14)

הוא לא אמר לספק למחקרים שלו רמזים להבנותיו. אבל מצד שני... (שם, עמ' 15)

עם זאת, מכיוון שמילות קישור לא תקניות כמו "אבל" אחרי נקודה נמצאות גם בעוד ספרים מאוחרים, שאינם בונים רטוריקה של ילד מחונן בגיל ההתבגרות (למשל: "הבנתי שאני לא שקטה. אבל איך הוא קלט את זה כבר ביום הראשון...") (**להיות בחרדה**, עמ' 30); "אני פונה לאחור ועומדת

ללכת אל החדר שלי. אבל צאלה זריזה ממני וחוסמת...", (להיות אני, עמ' 21), אפשר לראות בכך מאפיין לשוני של ספרי רון-פדר-עמית המאוחרים. לסיכום ההיבטים הלשוניים, שלושים וחמש השנים המפרידות בין שתי התקופות מלמדות על המרחק שעברו הלשון העברית בכלל, והלשון המשמשת בספרות הישראלית בפרט. צמיחתו של דור חדש של דוברים ילידיים משפיעה על תפיסת השיח וההפך. הנחלת הלשון בדור החדש לא היתה האידיאל שהנחה את הכתיבה, לעומת זאת הוא כנראה היה חלק מהתשתית הערכית בשנות השבעים והשמונים, שכלל גם את הערך של "להיות צבר". עיקר ההבדל בין שתי התקופות נעוץ בתהליכי שינוי חברתי. שינוי בתשתית האידיאולוגית-ערכית של השיח ובתפיסת ה"אני" ומקומו בחברה. הערכים החינוכיים ללאומיות, לאהבת המולדת ולאטרואיזם חברתי-שיתופי של השנים של קום המדינה מפנים מקום לאגוצנטריות ולתרבות קיומית חברתית, המציבה את היחיד במרכז. התהליכים החברתיים-תרבותיים האלה מובילים לשחרור מהכבלים הדקדוקיים הנורמטיביים של הדור הקודם וליצירת נורמות לשוניות חדשות שהן גמישות יותר מקודמותיהן (בן שחר, תש"ן, תש"ס). נציין כי ייתכן שבחירתנו בספרים מאוחרים שלקוחים כולם מאותה סדרה ספרותית ("להתבגר") השפיעה על הממצאים, וכי אילו נעשה שימוש בז'אנרים נוספים (למשל הז'אנר שאליו משתייכת סדרת "משימה עולמית"), היה אפשר לראות דוגמאות שונות במקצת בכל אחד מהתחומים הלשוניים, אך עדיין, לתפיסתנו, השינוי הלשוני הוא מהותי, וניתן לצפות שהשינוי הזה יתגלה כשזור כחוט השני בספריה השונים של המחברת בעשור האחרון.

במקרים רבים ניכר שימוש ברכיבים ובמבנים תת-תקניים שכוללים יסודות ומבנים השייכים לאופנות ההפקה של הלשון המדוברת. אין מדובר בסטיות דקדוקיות נועזות שמטרתן לייצר דרך ייחודית בכתיבה הספרותית (ראו למשל בן שחר, תש"ס), אלא השפה הטבעית מייצגת באופן אותנטי את הדמויות ואת עולמות השיח הנבנים ביצירות המאוחרות. רון-פדר-עמית אינה משתמשת בדפוסים עממיים של שיח כדי להבדיל דמויות ספציפיות

מאחרות או לייצר סגנון ייחודי לחלק מהדמויות (ראו דוגמאות אצל בן שחר, תש"ן), אלא מדובר בסגנון של כל הדמויות, שכן כל דמויותיה בדוגמאות שנבדקו הן צעירות. ספריה של רון-פדר-עמית נכתבים כחלק אינטגרלי מזירות השיח של בני הנוער, ועל כן הם מבוססים על רפרטואר לקסיקלי שמאפיין שפה דינמית חיה ומתחדשת, רוויה ביסודות של הדיבור העממי ובמגוון עשיר של שימושים ותבניות מן הסלנג.

מכיוון שאנו משווים בין השימושים האלה בשנות השבעים-שמונים של המאה הקודמת לשימושים הדיבוריים האלה בעשור האחרון, ניתן ללמוד לא רק על השינוי שבין שפה העונה על דרישות הלשון ובין שפה סלנגית עממית ברוחה, אלא אף על שינויים שחלו בתוך אותה שפת נעורים רעננה, המחקה את דפוסי השפה הדבורה, שאפיוניה השתנו אף הם, כנראה, במהלך עשרות שנים של דיבור ישראלי.

## ביבליוגרפיה

- אזר, מ' (1999). מבנים ארגומנטטיביים. **העברית שפה חיה** (כרך ב'), בעריכת: ר' בן שחר וג' טורי, תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, עמ' 9-23.
- אזר, מ' (תשנ"ט). על הוויתור בעברית בת זמננו. **מחקרים בלשון העברית העתיקה והחדשה**, רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן, עמ' 285-303.
- ארגמן, א' (2005). מילים יפות: מאינטואיציה של הדובר להגדרה מדעית. **בלשנות עברית**, 56, עמ' 49-70.
- ארגמן, א' (2006). **הדנטציות של מילות הרגש והאמצעים הלקסיקליים לביטוי בעברית**. דיסרטציה בהנחיית פרופ' מיכל אפרת, חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- ברוך, מ' (1991). **ילד אז ילד עכשיו**, תל-אביב: ספריית פועלים.
- בן שחר, ר' (תש"ן). **סגנון הסיפורת: הלשון, הסגנון ולשון הספרות**, יחידות 9-10, תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- בן שחר, ר' (תש"ס). סי' יזהר: מאפיינים לשוניים-סגנוניים בספריו המאוחרים. **ספר רפאל ניר**, ירושלים: הוצאת כרמל. 103-124.
- הייזנר ז' (1994). **הרטוריקה של הטראומה**, דיסרטציה, בהדרכת פרופ' רמון-קינן ופרופ' שלו, ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- טרומר, פ' (תשס"ד). מילות שאלה שאינן שואלות. שלזינגר, י' ומוצי'ניק מ' (עורכים), **למ"ד לאיל"ש – קובץ מחקרים במלאות שלושים שנה לאגודה הישראלית לבלשנות שימושית**, ירושלים: צבעונים, 123-139.
- לנדאו, ר' (1988). **הרטוריקה של משלב הנאום הפוליטי בישראל**. תל-אביב: עקד.

מגל, י' (2014). גלילה רוך-פדר-עמית: "לילדים היום יש אייפון וסקייפ, וליגינג'י אין את כל אלה", ריאיון עם גלילה רוך-פדר-עמית. **גלובס**. פורסם ב-27/1/2014. נדלה מתוך אתר גלובס באינטרנט: <http://www.globes.co.il/news/article.aspx?did=1000912416>

מרגלית א' (1999). **השפעת הרגש על השפה: מאפייני הטקסט הרגשי**, עבודת גמר לקבלת תואר מוסמך בהדרכת פרופ' גיורא ופרופ' וולטרס, תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.

נצר, נ' (תשס"ח). **עברית בג'ינס: דמותו של הסלנג העברי**, באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

עמרוסי, א' (2014). "גם היום ילדים אוהבים את הספרים שלי", ריאיון עם גלילה רוך-פדר-עמית, **ישראל היום**, פורסם ב-7.2.14. נדלה מתוך אתר **ישראל היום**: <http://www.israelhayom.co.il/article/155573>

פרוכטמן, מ' (1990). **לשונה של ספרות**, אבן יהודה: רכס.

צוקרמן, ג' (2008). **ישראלית שפה יפה**, תל-אביב: עם עובד.

רביד, ד' (2001). ניצני ההיצג הדבור והתפתחותם ברכישת השיח העיוני. **בלשנות עברית**, 51-50, עמ' 1-39.

רוך-פדר, ג' (1972), הדפסה חדשה (1986). **בריחה לילית ממחנה עתלית**, תל-אביב: ידיעות אחרונות.

רוך-פדר, ג' (1982), הדפסה רביעית (1995). **אח וחצי**, תל-אביב: מילוא.

רוך-פדר-עמית, ג' (2005). **להיות אני**, בן-שמן: מודן.

רוך-פדר-עמית, ג' (2009). **להיות בחרדה**, בן-שמן: מודן.

רוך-פדר-עמית, ג' (2009), **להיות מחונן**, בן-שמן: מודן.

שטרית, י' (תשנ"ד). **השירה הערבית יהודית שבכתב בצפון אפריקה**. ירושלים: משגב.

שתיל, נ' (תשס"ז). מעמדו הסינכרוני של נתפעל. **דברי החוג הישראלי לבלשנות**, 16. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.

- Argaman, O. (2010). Emotion's Intensity and Linguistics Markers. *Journal of Psycholinguistic Research*, 39, 1, pp. 89-99. Also published online (2009), DOI 10.1007/s10936-009-9127 <http://www.springerlink.com/content/g6064161q7667677/>
- Mann, W.C. & Thompson, S.A. (1988). Rhetorical structure theory: Toward a Functional Theory of text organization. *Text*, 8, 243-281.
- Maschler, Y. (2001). "Veke'ilu haraglayim sh'xa nitkaot bifnim kaze" ('and like your feet get stuck inside like): Hebrew kaze ("like"), ke'ilu ("like") and the decline of Israeli dugri ("direct") speech. *Discourse Studies*, 3, 295-326.
- Maschler, Y. (2002), On the grammaticization of *ke'ilu* "like" .lit. "as if". Hebrew talk-in-interaction. *Language in Society*, 31, 243-276.
- Osgood, C.E. (1958). Some Effects of motivation on Style of Encoding. Sebeok T.A.(ed.), *Style in Language*, pp. 293-306, Cambridge: MIT Press.
- Schmidt-Radefeld, J. (1977). On So-Called "Rhetorical Questions". *Journal of Pragmatics*, 1, 375-392.