



ספרות

ילדים

דנוע

כתב-עת

קרן בית הנשיא משרד החינוך והתרבות עיריית ירושלים — המחלקה לחינוך
המרכז לספרות ילדים

המערכת: גרשון ברגסון (יו"ר), ד"ר מנוחה גלבווע, אלכס זהבי,
ד"ר אסתר טרסי, רות כץ (מזכירה)

בהוצאת משרד החינוך והתרבות, המדור לספרות ילדים, ירושלים דוד המלך 18.

בסיוע הקרן לזכרה של ליבי ברקסון ארה"ב

עיון ומחקר

הביצה שנתחפשה *

מאת: צילה רון

פתחים באופן נורמלי להכיר יותר ויותר באיפרנסונליות של החפצים והחוקים בעולם, ונטיתם להאנשה נחלשת. לכן תמנע מקוראים אלה מעורבות רגשית חזקה במתרחש בסיפור, ואפשר יהיה לכוונם לקריאה מעמיקה יותר.

בקריאה מעמיקה — הכוונה היא להבנה מלאה יותר של המסד והרחבתו, ולהתייחסות ליסודות המרכיבים את הטקסט. בכך מופנים גם הקוראים הצעירים למשמעויות של הסיפור, המתגלות תוך חשיפת היסודות המצויים בכל ספרות יפה, והם: הברירה של החומר מרים וארגונו.

בדרך זו, ילמדו הקוראים שאפשר ליהנות מסיפור שכבר קראו אותו, אפילו הוא ילדותי, ולגלות בו מדי פעם משמעויות נוספות. כקטנים, יחיו את הרפתקאותיה של הביצה המסכנה המעוררת רגשי אהדה והזדהות למרות כשלונותיה הרבים, ויחוו סיפוק והרגעה ברגע שהביצה הפכה לאפרוח, ומצאה את תיקונה. כמו כן יהנו, אם כי באופן לא מודע, מן החזרות הקצובות של האיורים ומגיוונם, מן הלשון המתנגנת וה-

לפנינו סיפור בידיוני השזור אלמנטים שיריים אשר העלילה שבו, דרך הצגתה, הסגנון, המראה החיצוני, ההדפסה, האיורים וכו' מעידים על כך שהוא נועד לילדים קטנים בגיל הגן, או לכל היותר לקוראים בכיתות א, ב, בבית-הספר היסודי. אך ככל סיפור בידיוני, שאיננו מתכוון רק לשעשע או "למתוח" אלא מתכוון לרמוז בעיקר על משמעויות מופשטות שהן מעבר לאמירה הגלויה, מכיל גם הסיפור שלפנינו משמעויות לוואי שניתן לחשוף אותן רק בגיל מבוגר יותר. ייתכן שאפשר לעמוד על משמעויות אלו, כבר בכיתות ג'—ד' בבית-הספר היסודי, מתוך הנימוקים הבאים:

1. הסיפור הגלוי, פשוט ומובן גם לילדים קטנים, לכן לא יהיה צורך להשקיע מאמצים רבים להבנת התוכן הגלוי ואפשר יהיה להתפנות לדיון מעמיק יותר.

2. בגיל זה מתחילים הילדים המת-

* הביצה שנתחפשה, סיפור וציור דן פגיס. הוצאת עס'עובד 1973.

הקשיים שיתעוררו. אך רשימתנו זאת מוקדשת לניתוח היצירה ולא להנחיות הדידאקטיות.

ב. המוטיב שבסיפור.

מקריאה ראשונה נדמה לנו שלפנינו עי-בוד נוסף של מוטיב ידוע בספרות; אי שביעות רצונו של יצור כלשהו מגורלו, ונסיונו להיות משהו אחר, אך בסופו של דבר מתברר שלהיות משהו אחר אין זה כלל טוב יותר אלא להיפך. לרוב, הדמות המתאוננת או המתנסה בגלגול אחר היא בעל-חיים, לעתים צומח, ובסיפור שלפנינו — היא ביצה (דומם).

כדברי המספר: "היה היתה ביצה שלא רצתה להיות ביצה מפני שלא ידעה, לא לעמוד, לא לקפוץ ולא ללכת. וכל זה מן היתה רק מתגלגלת ומתהפכת".

בהמשך הסיפור מתוארים גלגולי הביצה והתפוכותיה, כיצד היא מנסה תחילה להתחבר עם עצמים אחרים עגולים כמוה — כדור הפינג'פונג והבלון, אך שניהם מזלזלים בה ומשאירים אותה לנפשה. מתוך יאוש מחליטה הביצה להתפש לעצמים שונים אחרים, אך ללא הועיל. ביציותה מתגלית מבעד לכל תחפושת. היא אינה מצליחה להיות לא פרח, לא פטריה, לא כד ולא ליצן. "את סתם ביצה מחופשת אמרו לה". לבסוף מצאה אותה אמה התרנגולת ובעל כורחה של הביצה זגרה עליה, וכך מצאה הביצה את תיקונה. היא כבר אינה ביצה, היא אפרוח. ואנו מוסיפים בדמיונו את הסיום לפי הפתיחה: "ועכשיו היא יודעת לעמוד, לקפוץ וללכת".

אך מעיון נוסף בסיפור ומניתוח היסודות המרכיבים אותו מתברר, שאין

צלילית, ומן האילוסטרציות המשתבצות באופן אורגני בטקסט.

כגדולים יותר, עשויים הם ליהנות מגילוי המשמעויות שבסיפור, ומראייתו כמשל לבעיות ולהתלבטויות שלהם עצמם. כבכל משל, גלום גם בסיפור זה "מורסר השכל" מוסווה שאם יבוא למודעות הקוראים, אגב הניתוח הספרותי, יהפך סיפור זה לאמצעי חינוכי בעל ערך בהתפתחות האישיות הכוללת של התלמיד, ולא רק כאמצעי לפיתוח קריאה מעמיקה של קטעי ספרות יפה. עם כל החיוב שצינינו לעיל, אי-אפשר להתעלם מן הבעיות העלולות להתעורר בקריאת סיפור זה בכיתות ג'ד' בבית-הספר היסודי, כגון:

א. כיצד להתגבר על הדחייה הראשונה שסיפור זה עלול לעורר בילדים בגיל 8-9, משום שהוא יראה להם תינוקי.

ב. כיצד להביא ילדים בגיל זה להבנת המשמעויות שבסיפור, הדורשות חשיבה מופשטת שהיא ברמה שמעבר לרמת חשיבתם, והדורשות התנסויות רבות יותר בחיים.

ג. כיצד להביא סיפור זה בפני ילדים טעוני-טיפוח, שחשיבתם היא אני-מסטית ואנטרופומורפית גם בגיל זה, ושכושר ההבחנה שלהם אינו מפותח דיו.

ד. כיצד לנתח את היצירה מבלי לפגום בשלמותה ומבלי לפגום בהתרשמות האסתטית הכוללת שהיא עשויה לעורר.

חזקה על המורה, שידע להתגבר על

כאן עיבוד אחר של המוטיב הידוע שנזכר לעיל, ו"הביצה שהתחפשה" איננה עוד גיבור הנוסף לרשימת הגיבורים המופיעים בסיפורים בעלי מוטיב זה, אלא שלפנינו חידוש. עצם בחירת הביצה כגיבור הראשי ובחירת התחפושת כמוטיב המרכזי בו, הופך את הסיפור הזה לבעל משמעות שונה לחלוטין מן המשמעות הנובעת בסיפורים דומים. (ראה למשל בספר האגדה "העורב והיונה").*

ג. משמעות בחירת הביצה כגיבור הראשי

הביצה מגלמת בצורה המוחשית ביותר את הרעיון של **משהו הנמצא בכוח והיכול לצאת אל הפועל** (כמובן בתנאים הסביבתיים המתאימים למהותי שבו). ולכן בחירת הביצה כגיבור הראשי איפשרה למספר לסיים את העלילה באופן אופטימי. משאלתה של הביצה, להיות לא ביצה, נתממשה. היא הופכת להיות אפרוח ויכולה לעמוד, לקפוץ וללכת, כל אותם הדברים שכה רצתה לעשותם קודם ולא יכלה. ולא עוד, אלא אף תוכל לעשות דברים מפליאים אחרים. לכשתגדל תוכל להיות שותף בהבאת אפרוחים נוספים לעולם.

השינוי נתפס כאן כמשהו המעיד על צמיחה, גדילה והתפתחות. כך הופכת הביצה להיות סמל לתהליך של שינוי מעין זה. הרצון לשינוי הוא לגיטימי. והדבר מתבטא באי שביעות הרצון מן הקיים ובחיפושי דרך לזהות העצמית. כמו כן, בחירת הביצה כגיבור מדגישה

אספקט משמעותי נוסף. השינוי החיובי מתרחש רק כאשר היצור גם חוזר אל עצמו, אל המקור שבו. ולא על-ידי חיקוי או התחפשות למשהו אחר. החזרה אל המצב הקודם, שיכולה להיראות כאילו נסיגה הבאה לאחר יאוש ובלית ברירה, היא דווקא החזרה המאפשרת את השינוי. כי זוהי חזרה המאפשרת התכנסות פנימה אל "הביציות" של היצור. כך, שיבה אל המקור ו"דגירה" גורמים לכוחות הגלומים בכוח לצאת אל הפועל. זהו בעצם שלב הכרחי בכל תהליך של יצירה; התכנסות פנימה והשתתות על מנת שיתרחשו כל אותם השינויים הסמויים שבבוא העת מתגלים גם כלפי חוץ.

ואמנם, רק לאחר הדגירה הרגישה הביצה "שמשו נע בה, וזו בה, וזע בה", ובסופו של התהליך הגיעה למימוש עצמי. היא יצור חי בעל יכולת של התפתחות וכך משתקף הדבר בסיפור מן הדילוג אלוג שבין הביצה ואמה "מה קרה לי אמא? ... משהו מנסה בי לבקוע, לפתוח, לפרוח! כמובן, אמרה אמא, כמובן, סוף סוף אתה אתה! אפרוח".

משמעות זו של חשיבות החזרה אל המקור, אל המהות הטבעית על מנת לגדול, מתחזקת בבחירת התחפושת כמוטיב המרכזי שבסיפור.

רק אז, כשחדלה הביצה להשקיע את האנרגיה שלה בחיקוי או בהתבוללות, נתאפשרה צמיחת האני.

ד. משמעות בחירת התחפושת כמוטיב המרכזי בסיפור

התחפושת מגלמת בצורה המוחשית ביותר את השינוי החיצוני בלבד, את

* מתוך ספר האגדה של ביאליק ורביצקי, עמוד תרל"ז, אגדה כ"ז, הוצאת דביר ת"א (מהדורה מיוחדת לקוראי מעריב).

הבינה "שלבִיצה קשה לחיות אם היא רוצה להיות לא היא אלא אחת הפטריות", כלומר, לא רק קשה להתחפש לאחר, אלא גם החיים בתחפושת הם קשים. כי המות הטבעית לא מגיעה כך לסיפוקה.

משפט זה אודות הביצה יכול ליהפך למוטו, כי הוא מתאים לכל מקרי התחפושת. אך מעניין שהביצה עצמה אינה מגיעה למסקנה כוללת זו. לאחר כל כשלונותיה היא עדיין רוצה להמשיך להתגלגל בעולם, אלא שהתרנגולת כרפה עליה להתנהג כפי שמתאים למהותה הפנימית (האין זה רומז לנו על תפקיד המבוגרים בחיי הילדים?). ההבחנה הזו שבין המהותי שבדבר מסויים לטפל שבו, בולטת אף בבחירת העצמים שהביצה התחפשה אליהם.

ה. המשמעויות הנובעות מבחירת העצמים שבחרה הביצה

א. לראשונה בוחרת הביצה בכדור הפירנג-פונג והבלון כחברים, ובכך היא מדגישה את הרצון להידמות להם, והיא אומרת: "אנחנו כל כך דומים, שנינו עגולים ולבנים, בוא נתגלגל יחדיו". האמנם הם דומים? הדמיון הוא חיצוני בלבד, הצורה והצבע, שהם טפלים בהשוואה למהותי שבביצה. הביצה אינה מבחינה במהרה תה אלא רואה את חיצוניותה בלבד. גם בעצמים אותם בחרה לתחפושות השונות, מצויה הצורה הבסיסית המעוגלת. הביצה מוסיפה פריטים מסוימים, מעלה עליה איפור וה-

הפניה אל החוץ. זהו תהליך הבולם את התפתחות הכוחות הגנוזים, ולא עוד אלא גורם להמעטת העצמיות ולנסיגה בלתי פוסקת מן השינוי המבוקש.

כמו כן, בחירת התחפושת כמוטיב מרכזי בסיפור מאפשרת הבחנה נוספת כמו: ההבחנה שבין המהותי למקרי הדבר בולט מן הדרך בה מוצגת התחפושת של הביצה ובמיוחד מן התגובות לתחפושות.

לדוגמה:

א. כשהביצה התחפשה לפרח, הביחנו הילדים מיד שאין היא פרח. כי המהותי שבפרח היה חסר — האבקנים והרית. "אין לו ריח והוא קרח... ", והילדים בורחים מפני הביצה המחופשת.

ב. התחפושת של הכד אף היא נעשית על-ידי הצורה החיצונית בלבד. המהותי שבכד הוא ערכו השימושי. הפתח שדרכו אפשר להכניס ולהוציא דברים שונים. במקרה זה המגיב הוא חתול: מה זה, האם אתה כד, אין לך פתח ובכלל אי אפשר לשמור בד חלב, חבל" (תוספת זו של החתול מעידה על נקודת הראות הסובייקטיבית של המגיב).

ג. כשהתחפשה הביצה לפטריה לא קיבלו אותה הפטריות באהבה רבה אלא בתמהון, כי לא היו בה הדברים המאפיינים את הפטריה. מכאן, כשמישהו רוצה להיות אחר הוא לא הוא, והוא גם לא מישהו אחר, כי חסרה בו המהות של האחר. נוסף לכך מצוין המשורר שהביצה

תחפושת מוכנה, התעניינות הביצה הוא בחוץ ובחיצוני.

ב. בחירת העצמים — כדור הפינג' פונג והבלון — כבאים בעימות עם הביצה, יוצרת גם משמעות אירונית, דווקא הכדור והבלון שאין בהם מאום, דווקא הם מתרברבים כלפי הביצה. והכדור עונה לנסינונות הח" ברות של הביצה: "אני קופץ ואני רץ ואת רק מתגלגלת". והבלון בכלל לא עונה מתוך יהירות גדולה עוד יו- תר. שניהם מזלזלים בה. (למראית עין הביצה היא דומם ככדור וכבלון, וכדוממים הריהם בעלי תכונות עדי- פות, הן מבחינת הצורה והן מבחינת יכולת התנועה).

האירוניה גדלה כשהביצה עצמה בטו- חה שאכן היא נחותה מהם. ובטוחה כי צורתה החיצונית הביצית בעוכריה, בה בשעה שהיא בכוח מלאה חיים. המשמ- עות האירונית מתחזקת על-ידי ביטויי לשון שהם בעלי מובנים כפולים, כגון: הביטוי "ריקן" לגבי הכדור, והביטוי "מנופח ורודף רוח" לגבי הבלון. הביטוי יים נראים כמתארים את האובייקטים האלה באופן מציאותי — כסימנים למ- סומנים בלבד, אך יחד עם זאת הם הופי- כים כאן לסמל. הם מתארים דברים שאין בהם תוכן, שאין בהם ממש.

חוסר ההבחנה של הביצה בין המהותי ללא מהותי, ואי ידיעתה את מעלותיה בהשוואה לעצמים הדוממים והריקים, אינה מעוררת בנו לגלוג, אלא רחמים וסימפטיה ואנו רוצים לנחם אותה ולר- מר לה: טפשונית שכמוך, אומנם אינך יו- דעת לקפוץ ככדור ולעוף כבלון. אך הס-

תכלי פנימה, בתוך עצמך, ותגלי עולם ומ- לואו. שני העצמים שאת כל-כך רוצה בחברתם — ריקים הם ואין בהם מאום. ולא עוד אלא שמגבלותיך כרגע הן יתרון. לו ידעת לקפוץ היתה כל מהותך נפגמת, למזלך את יודעת רק להתגלגל, ולהתגל- גל בקושי.

גם בחירת העצמים אליהם רצתה הבי- צה להתחפש, יוצרת מצב אירוני. כי אף אחד מהם אינו מסוגל לעשות יותר ממה שהביצה עצמה יכולה לעשות. הם לא פחות מוגבלים ממנה ביכולת התנועה. לא הפרח, לא הפטריה ואף לא הכד, יכולים ללכת, לקפוץ או לעוף. ואם הם מסוגלים לעמוד, לא כולם מסוגלים אפילו להתגל- גל כמוה. הרצון להיות לא היא והמאמ- צים שהיא עושה לשם כך, משכיחים אפי- לו מעצמה את המטרה שלשם השגתה היא עושה את נסיונותיה הרבים. ולא עוד, אלא שלאט לאט, בהדרגתיות, מג- בילים אותה נסיונות אלה יותר ויותר עד שהיא הופכת כמעט לאפס, ללא כלום. הדרגתיות זו תבלוט יותר אם נפנה לס- דר הופעתם בסיפור.

ו. המשמעות הנובעת מסדר הופעת הע- צמים בזה אחר זה

בארגון הנ"ל, נוכל לראות מעין הדרג- תיות גם כלפי מעלה וגם כלפי מטה. הי- אוש של הביצה ההולך וגדל, בעוד שהס- בלנות והזמן שהביצה משקיעה בתחפור- שת הולך וקטן. כמו כן, הולכת וגדלה המעטת דמות עצמה מתחפושת לתחפור- שת. התחפושת הראשונה דרשה הוספות ושינויים רבים יותר מאשר דרשה התח- פושת השלישית והרביעית. וביחוד זו

האחרונה — "ציור המעגל על הלוח". בתחפושת האחרונה, פוגמת הביצה בעצמה עד כדי כך, שהיא הופכת להיות בעלת מימד אחד בלבד, ואף זה רק ברישום גבולותיה. היא עצמה קיימת כבר בקושי. היא הפכה ממש לאפס. הקצב בה פועלת הביצה בנסיונות האחרונים של התחפור שית הולך וגובר עד הגיעו לשיא החידלון, בתחפושת האחרונה.

ז. המפנה בעלילה

מן השיא שבכשלונות, מן האפס, מתחיל המפנה אל הפתרון, אל היש. קיים כאן מעבר אל המצב בו הביצה מתעלמת מצורתה החיצונית באופן חיובי, וחוזרת אל עצמה, אל מהותה. עד שהצורה החיצונית מיותרת בכלל, והקליפה נשברת ומתגלית המהות שצמחה בסתר. אך המפנה לטובה, אינו בא ביוזמתה של הביצה עצמה, אלא התרנגולת שמצאה אותה עוזרת לה להגיע למימוש העצמי בצורה המתאימה למהותה.

ח. המבנה הכללי של הסיפור

במבנה הכללי של הסיפור נוכל לגלות שלושה שלבים הבאים זה אחר זה: **חי-קוי, התבוללות ועצמאות** (עצמיות). **החי-קוי** מתבטא ברצון הביצה להתחבר עם הכדור והבלון. בכך היא מדגישה את הפקעתה מחברת הביצים ומבליטה את הרצון להיקלט בחברה אחרת. **ההתבוללות** מתבטאת בנסיונות ההתחפשות, הביצה רוצה להתבולל בעצמים האחרים שלא יכירוה כלל. **העצמיות** מתבטאת בחזרה אל המקורי והמהותי שבביצה אז מתגשם המימוש העצמי.

מבנה זה של הסיפור מחזק ומבליט את המשמעות המיוחדת עליה דיברנו. הוא מחדד את ההבחנה שבין שינוי חיצוני שהנהו תהליך פנימי של צמיחה הנובע מן המהות הטבעית והיחודית לבין שינוי חיצוני, שהוא תהליך של חיכוך מהויות אחרות או התבוללות בהן, המביא לידי אובדן העצמיות.

בעוד האגדה "היונה והעורב" והשיר הסיפורי "מזבוב ועד פיל" ודומיהם, מציגים לפנינו את השינוי החיצוני ומזהירים אותנו בפניו, הרי הסיפור שלפנינו מציג גם את הפתרון החיובי. דבר החשוב במיוחד לילד הקטן הרוצה לגדול ולרכוש יכולת רבה יותר.

כמו כן, גם הנסיונות של הביצה בחי-קוי ובהתבוללות, שלא עלו יפה, מצטיינים לפנינו כחיפושי דרך לזהות העצמית, שהם חיוביים לכשעצמם.

השתלשלות העלילה בתוך המבנה הכיילי של הסיפור שצויין לעיל, יוצר מצב פארדוקסלי. בעוד שבשני השלבים הראשונים: "חי-קוי" וה"התבוללות", פעלה הביצה ביוזמתה היא, הרי הפנייה לקראת השלב השלישי, שלב המימוש העצמי, נעשתה דווקא על-ידי כפייה מבחוץ. מתוך כך קיימת התנגשות בין הרצון של הביצה להיות לא היא, לבין המהות הטבעית שנכפתה עליה מכורח צו עליון. כך שהסיפור המוליך לקראת סוף אופטימי יכול להתפרש כטומן בחובו, גרעין טראגי המאפיין מנקודת ראות מסויימת, את החיים בכלל.

אי אפשר להתכחש לעובדה, שהיצור רים נולדים בעל כורחם, ובעל כורחם הם נולדים כך ולא אחרת וכך עליהם להמשיך להתפתח לפי מינם ולפי ייחודם

בתוך המין שלהם. אך הרואים בהתפתחות ובצמיחה בהתאם לגזירת הטבע, ייעוד המביא עמו ברכה וסיפוק, לא יר-חמו על הביצה המסכנה שאמה התרנגור-לת כפתה עליה את מינה. להיפך, הם יר-או בדרכי התרנגולת, הכרח למימוש הסי-פוק הזה, מימוש שאליו שאפה הביצה בלא יודעין וללא יכולת להגיע אליו בכר-חות עצמה. הביצה היתה זקוקה לאם אוהבת וקפדנית כאחת, על מנת להפסיק להתגלגל בעולם, מצב שהיה עבורה טרא-גי הרבה יותר. יתר על כן, בכך ממלאת אף התרנגולת את הייעוד שהועיד לה הטבע כאם, לעזור לצאצאיה לממש את עצמם.

בדיקת היסודות השונים שבסיפור וגי-לוי דרכי התקשרותם, מאפשרים לנו לר-אות את המשמעות האופטימית שבסי-פור, משמעות המתאימה בייחוד להת-פתחותם הנפשית של הילדים.

רק בגיל מאוחר יותר ניתן להראות לילדים אף את נקודת הראות הטראגית ולהכניס אותם בסוד הוויכוח הפילוסופי על מהות החיים ועל הזכויות והחובות שהם טומנים.

ט. יסודות שיריים שבסיפור

כפי שנאמר במבוא, לפנינו סיפור הש-זור אלמנטים שיריים בתחומים השונים.

א. **בתחום המצלול:** חריזה; צלילים ממקדים ואונומטופיאיים וצרופי לשון מוסיקליים אחרים המפוזרים במקומות שונים בסיפור.

ב. **בתחום המקצב:** משהו מן המשקל, חזרה וגיוון בסיטואציות ובמבנה של-הם, אינברסיה ופסיחה.

ג **בתחום הלשון הפיגורטיבית:** התמר-נה הלשונית שכולה דמיון והשאלה, כפל משמעויות ומטונימה.

להלן דוגמות אחדות:

בתחום המצלול

1. בתגובת הביצה לצורתה החיצונית אנו שומעים את הצליל רע. זוהי תחושתה של הביצה ברגע זה. רע לה והיא מיר-אשת. "איזו צורה מוזרה יש לי, ממש צרה צרורה". הצליל ממקד את תשר-מת-לבנו לתוכן ובכך מחזק את המש-מעויות שאותה קיבל מן התוכן. (אגב, קיים כאן כפל לשון — "צרה צרורה" כמו צרה-צורה'. הצורה היא צרתה).

2. "יום אחד היתה לה הרגשה מוזרה משהו נע בה וזע בה וזז בה". פה אנו שומעים את התזוזה שבתנועה. אנו שומעים רחש מסוים בתהליך ההתי-פתחות, כאילו שומעים את קול שבי-רת הקליפה החיצונית ויציאת האפרוח.

בתחום המקצב

1. פסיחות: במקומות מסוימים קיימת סטייה ביחסי שורה, משפט כמו:

א. הדף הראשון כולל משפט אחד, המ-חולק למספר שורות ארוכות וקצרות לסירוגין. החלוקה מבליטה ומדגישה דברים שהמחבר התכוון להדגיש אר-תם, כך הופך ה'איך' להיות גם ה'מה'. על-ידי הקיטוע מודגשת כל יחידה וי-חידה לחוד. הדבר מודגש בייחוד בשו-רות הקצרות שבכל פעם מודגשת המ-לה "לא" המופיעה בתחילת כל שו-

3. **ריתמוס הנוצר על-ידי חזרה וגיוון :**
המתבטא בעיקר בהתנסויות השונות
ולעיתים גם בחזרה על אותן המילים.
בנסיונות התחפושות קיים מבנה קבוע
החוזר על עצמו.

בתחום הלשון הפיגורטיבית

1. **כפל משמעויות** — על הביצה נאמר
שהיא : "מתגלגלת ומתהפכת", מש-
מעות ראשונה — מסמנת תיאור תנו-
עה. משמעות שנייה מסמלת ורומזת
על הרפתקאותיה של הביצה, גלגולה
ותהפוכותיה ואף יכול לרמוז על תכו-
נת הביצה שהיא הפכפכת ואינה יו-
דעת מה היא בעצם רוצה.

2. **מטונימיה :** התחפשה לליצן : "חבשה
מצנפת עם גדיל וציירה על עצמה
גבות, עיניים, אף וצחוק". צחוק במ-
קום פה. שם הפעולה, במקום המקור
של הפעולה.

רה. אנפורה זו מבליטה את הרגשתה
הרעה של הביצה מאי-יכולתה לעשות
כל כך הרבה דברים. כמו כן, הקיטוע
מבליט כל פעולה ופעולה לחוד כשב-
כל פעם התנועה מתרחבת, כמו : **לע-**
מוד, לקפוץ וללכת.

ג. בדף הבא קיימת פסיחה במשפט הא-
חרון : "בוא נתגלגל יחד". המלה
"יחד באה במבודד ובכך היא מורגשת
מאוד. היות **יחד** היה דבר חשוב מאוד
לביצה. ועם זאת עולה אירוניה דקה
מן ה"**יחד**" הבא במבודד. בשני המק-
רים הללו גרמה הפסיחה לקטיעת כל
יחידה ויחידה לחוד. במקרה הבא,
באה הפסיחה ליצור מתיחות והתרג-
שות, כמו בעמוד שלפני האחרון.

2. **משקל ימבי :** במקומות מסוימים בן-
לט המשקל הימבי :

א. היה היתה ביצה / שלא רצתה
להיות ביצה וכו'.

"הילדה אילת" לקדיה מולודובסקי

מאת: לאה חובב

(הצעה לניתוח ולהוראה)

א.

במאמר זה מבקשת אני לייחד דברים על השיר "הילדה אילת", בספרה של קדיה מולודובסקי "פתחו את השער"**, ולהציע דרכים לניתוחו ולהוראתו. נראה לי כי שיר זה הוא בחינת דוגמא לשיר ילדים טוב, היכול לפתוח אשנב לעולם השירה ולקרבו אל הילד.

אף על פי ששיריה של קדיה, המכונים בספר "פתחו את השער", מתורגמים מאי־דיש, אפשר להתחסס אליהם כאל שירה מקורית, לפי שתירגמום משוררים־אומנים. (ר' בעניין זה לאה גולדברג בדבריה על ספרות־ילדים**) לא בכדי זכה ספר זה להיכלל בין מבחר שירי הילדים בעברית.

נושאה של קדיה קרובים לילד. כגונת וכמורה לילדים רכים ידעה להבין לנפשם ולשיר את עולמם. העוני והדלות בהם נתקלה בעבודתה כמורה בוארשה, מצאו ביטוי רחב בשיריה. אך גישתה האופטימית לחיים והרצון לעודד ולנחם, משליטים בשירתה את היסוד ההומוריסטי. (ר' יעקב פיכמן שכתב "סיפור על המשוררת", בסוף הספר***)

רוב שיריה של קדיה יש בהם עלילה. יסוד סיפורי זה קרוב הוא לילדים, והם נמשכים לדעת את הסיום. הגיבורים הם אנשים פשוטים שהילד רואה כמותם בסביבתו הקרובה: האבות הינם בעלי־מלאכה — סנדלר, חייט, נפח, טוחן וסבל. אף האמהות, המטופלות בילדים רבים, מתוארות בשירים בצבעים ריאליסטיים. ועם זאת נכנס יסוד הדמיון, הנס והפלא כמרכיבים מרכזיים, כחלק טבעי של החיים עצמם. הגיבורים נזקקים לעולם הדמיון לשם פתרון בעיותיהם במציאות. הבריחה באמצעות הדמיון לעולם אחר, טוב יותר, הפותר את המצוקה הנפשית והגשמית כאחד,

* "פתחו את השער", קדיה מולודובסקי, הוצ' הקיבוץ המאוחד 1966, עמ' 7—14.

** ספרות־ילדים, אנציקלופדיה חינוכית כרך ב', משרד החינוך והתרבות ומוסד ביאליק, 1959, עמ' 954.

*** "פתחו את השער", עמ' 84.

היא אמצעי המקובל על כלל הילדים. גבולות המציאות הם גבולותיו של האדם המבוגר. הנס והפלא מצויים בעולם האגדה, עולם שהילד מקבלו בתמימות ובשלימות.

ב.

1) מהם היסודות שבשיר "הילדה אילת" המקרבים אותו אל הילד ?

2) מה הם המרכיבים את השיר הזה העלולים ליצור קשיי הזדהות בין השומעים את השיר לבין גיבוריו ?

3) כיצד להביא את השיר לילדים, להתגבר על הקשיים, ולחבב עליהם את השירה ? על שאלות אלה אנסה להשיב בדברי הבאים.

נושא השיר הילדה אילת" הוא מן הנושאים המצויים בעולמם של כל הילדים : התנגשות בין החובות המוטלות על הילד בבית, לבין מאווייו שלו. ולפי שהדמיון הוא דרך לפתור בעיות בעולמו של הילד, מחפש הילד מפלט מן המציאות הסובבת אותו, בעולם הדמיון המובן לו ולא להוריו. וכך נוצרת התנגשות בין המציאות על בעיותיה לבין עולם הדמיון. "השמישה הכלחלת" שבשירנו, מסמלת את המחיצה שבין שני העולמות. כשצר לה לאילת בת השש ועול הבית המוטל עליה כבד עד לבלי שאת,

פּוֹתַחַת לָהּ אֵילֶת	וּבֵית לָהּ וַגַּג
שְׁמִשָּׁה כְּחֻלְחֻלָּת,	וְאַזְוִים (צַפְרִים, גִּלְגָּלִים) לָהּ לְמִשְׁחָק.

האמצעי הוא אחד, המשחק בלבד משתנה בהתאם למצוי בסביבתה של אילת. נושא זה מדבר אל לב הילדים, השומעים הצעירים יזדהו עם אילת ויבינו ללבה. עולמה — עולמם ; מאווייה תואמים את מאווייהם.

רובו של השיר כתוב בגוף שלישי, פרט לדברי האב הנאמרים בגוף ראשון. יש בשיר עלילה קצרה, החוזרת על עצמה בשינויים, והיא מובנת בפשטותה לגיל הצעיר. המשחקים הרבים, שאילת מנסה לשחק בהם, מוכרים לילדים וקרובים אליהם : "ללוש עוגות בחול", להתבונן באוזים ובצפרים בעלי הכנפים, היכולים לנדוד בחופשיות למרחקים. ואף הכפתורים ההופכים בדמיונה לגלגלים, משמשים לה למשחקים מגוונים ורבים*. כל אלו הם תחליף לצעצועים שכלל אינם מצויים בעולמה של אילת. אך העדרם של צעצועים לעולם אינו מונע מן הילד לשחק. והוא הדין באילת. וממילא מובנת אף מציאות זו לילדים רבים, הנהנים ממשחקים בגרוטאות, ומוצאים עניין בדומם ובחי הסובב אותם.

מיבנה השיר הוא מחזורי. אחר הפתיחה הכוללת (עמ' 7), המציגה בפני הקורא

* משחק הכפתורים תפש מקום רב בין משחקי הילדים בגולה : עגנון, שלום-עליכם, מנדלי ועוד.

את המקום והדמויות, ומעלה ברמזים אפיים את המתח שבין ההורים העניים ובתם אילת, בנוי השיר בצורה כמעט סימטרית. ארבע פעמים חוזרים בו אותם היסודות: (א) עולם הדמיון המתבטא במשחקה של אילת. (ב) עולם המציאות, בדמות האם והאב, קולותיהם ורשימת החובות והעזרה הדרושה בבית. (ג) הסתגלות למציאות, אילת מתחילה למלא חובותיה. (ד) רצון לברוח מן המציאות לעולם הדמיון, על ידי משחק חדש, שבו מהווה השמשיה מחיצה בין שני העולמות. כאן נסגר המעגל, תוך שילובו במעגל חדש, הבנוי במתכונת דומה; כי המשחק הבא, הפותח מעגל חדש (א) יש בו כבר מן הבריחה לעולם הדמיון (ד), שממנו מנסה האב לנתקו בכל פעם על ידי הקריאה הפותחת במלים: "הביתה חיש" (ג).

בסיום השיר אין אילת חוזרת למציאות. הקולות הקוראים לה לשוב לחובותיה חלשים מקולות המשחק: "הגלגלים מצלצלים, קוראים בשמה, משתחווים אליה", והיא מפליגה בדמיונה בעזרת הכפתורים שהפכו לגלגלי-רכבת, למרחקים... הרחק מן החובות והעול המוטל על כתפי ילדה בת שש. לכן שלב רביעי, במתזויות שבשיר איננו זהה לקודמיו: איננו שומעים את רשימת החובות מפי האב, כדרך ששמענו בשלוש הפעמים שקודם לכן, כי אילת "לא רוצה לשמע". מגיע לאוזניה רק קולה של האם, "קול ענות", וקול הקורנס שהאב מטיח בו. אך לבה ואוזניה אטומים לדברים עצמם. כמו כן אין עוד נסיון להסתגל למציאות. בניגוד למשמעת שגילתה ולכניעתה בשלוש הפעמים הקודמות, אילת מתמרדת. המשוררת מדגישה זאת בחזרה על מלת השליה "לא": "אבל אילת לא רוצה לשמע, לא רוצה לשאת מפה רגליה" (עמ' 13).

אף מבנה השורות בבית זה שונה מכל השיר: הן ארוכות מאד, וישנה הרגשה כי בכוונה האריכה המשוררת בדברים, כדי שנחוש שאילת אינה רוצה להינתק מן המצב בו היא נתונה ומעולמה הדמיוני. תחושה זו מתגברת בנו בהמשכו של הבית, בשורה ארוכה לא פחות:

"הגלגלים מצלצלים, קוראים בשמה, משתחווים אליה".

הפעולות הרבות שעושים הגלגלים הם בניגוד לאפס הפעולה שמבטאה השורה הקודמת: שם מצויירת השליה — אי רצון לשמוע ולזוז, וכאן מצויין החיוב — מצלצלים, קוראים, משתחווים, וכל זאת היא שומעת ורואה. ואם סברנו שאילת "לא רוצה לשאת מפה רגליה", בא הבית האחרון ומספר שאילת "נוסעת", אך לא למקום שביקשו הוריה שתבוא אליו. אלא נסיעה דמיונית שהיא ביטוי לבריחה מן המציאות ולהתגשמות המאוויים בעולם הדמיון.

החזרות בשיר זה מרובות מאד ומגוונות. המיבנה המחזורי, שעמדנו עליו למעלה, יוצר חזרה עניינית, אך איננו גורם בהכרח לחזרה מילולית. ואילו בשיר שלפנינו רבות מאד החזרות המילוליות. קטעים רבים חוזרים במדויק, ואחדים — בשינויים קלים. בכך נאמנה קדיה לנפשו של הילד ולדרך קליטתו את השירה. שכן, כלל גדול הוא בשירת הילדים, שהחזרה, לבד מתרומתה למוסיקאליות של השיר, היא בעלת חשיבות פסיכולוגית מרובה. "החזרה מקילה על הילד את עומס הקריאה

שעדיין לא הורגל לה, היא מבססת את המושגים החדשים שקנה, היא מעגנת אותו בהעלותה את הידוע, היא מעוררת בו בטחון, ומשעשעת אותו בתנודותיה הריתמיות שאזנו הורגלה להן".*

השיר "הילדה אילת", הנראה במבט ראשון ארוך מאוד, נראה פחות ארוך, ואפילו קצר, משעומדים על החזרות המרובות שבו, וממילא קליטתו קלה. הילד המאזין לשיר מלווה את הקטעים המוכרים לו בהנאה, נעשה שותף פעיל לקורא באזניו, ואף מצפה לשוב אליו עוד ועוד כאל ידידים ותיקים. קולות ההורים חוזרים ארבע פעמים:

קֹרְאָה הָאֵם לְבֵת בְּקוֹל-עֲנוֹת, וְגַם הָאָב שְׁחֹר מְפִיחַ.
מְצַלְצְלִים הַחֲלוֹנוֹת. בְּקִרְנֵסוֹ מְטִיחַ. (עמודים 8, 10, 11, 13)

ואם בתחילה מזדעזע השומע מן הקולות הרמים, הרי בהתרגלו אליהם, יעלה חיוך על שפתיו.

אף בדברי האב אל אילת ורשימת החובות שעליה למלא, רשימה המשתנה מדי פעם, ישנה מסגרת קבועה: תמיד הוא פותח בקריאה "הביתה חיש ו!" ומסיים בחובתה ללמוד ובאיום:

"וְקָצַת לְקֹרָא בְּטַעַם, / וְקָצַת לְכַתֵּב בְּטַעַם, / זְכָרִי, כִּי מִן הַבֵּית אֲנִי שֶׁן הַפַּעַם!"
עמודים 9 – בשני קל, 10, 12)

אומנם הגירוש מן הבית אולי מפחיד בתחילה, אך הילדים לומדים שזהו איום שוא; הוא חוזר כפעם בפעם, ומתלווה לדאגתו של האב להתקדמות בתו בלימודים: וכך מתחזק בשומעים רגש הבטחון, על אף האיום...

המבנה המחזורי של שירנו והחזרות המילוליות הרבות, יוצרים בקורא ובשומע את ההרגשה של סדר חיים קבוע, מצב החוזר על עצמו מדי יום ביומו, ואין מפלט ממנו. אך הסיום של השיר, בו שוברת אילת את המציאות הקבועה, גוברת על החובות, מנצחת בדמיונה העשיר את האפרוריות של חיה, סיום זה הוא אופטימי. הוא מקנה עידוד לילד ומשרה בו בטחון בכוחו של הגיבור הקטן לנצח את המבוגרים. הילדים מזדהים עם אילת "הנוסעת למרחקים" ושמחים שהסיום הוא טוב.

הריתמוס בשיר הוא קליל וקבוע, ותורם אף הוא לחזרות במיבנה השיר. המשקל הימני הולם שיר ילדים. מקצבו אהוד על הילד, שכן הוא דינאמי ביסודו. התנועה הפנימית הרבה מתגוונת על ידי אי-חפיפה שבין יחידת המשקל ובין אורך המלה, וכך נוצרת מתיחות פנימית בין הריתמוס והמשקל, כגון:

* אדיר כהן, זרכים בהוראת השירה, הוצ' עקד, עמ' 26.

שֵׁם גִּזְרָה הַיְלֵדָה אֵילָת
 וְיֵשׁ לָהּ שֵׁם שִׁיָּה כַחֲלֻקָּתָהּ.

גיוון נוסף בריתמוס נוצר על-ידי הסיימות השונות של השורות, מהן רכות (נשיות – בלתי מטעמות) כגון: אֵילָת, מְפִיחַ, בהן מטעמת ההברה שלפני-האחרונה, ומהן סיומות קשות (גבריות – מטעמות) כגון: נִדְחָה, עֶשֶׂן, בעלות סיום מלרעי.

אורך הבתים מגוון אף הוא : רוב בתי-השיר הם בני שתי שורות, ומיעוטם ארוכים יותר. בכל טור מסתיים הרעיון והוא מהווה יחידה עניינית וצורנית כאחד, ואין בהם פסיחות. עקרון זה מתאים לתפישתו של הילד : "כל שורה ושורה בשירי ילדים צרי-כה לחיות את חייה שלה ולהיות 'גוף עצמאי' . . . שכן פועל אצל הילד דופק-המחשבה בד בבד עם שירת החרוז"^{*}.

קדיה שומרת בשיר זה, כמו בשיריה האחרים, על עקרון החרוזה הרצוף-פה " * * . כך נחרת השיר ונשמר בזכרונם של הילדים הקטנים (אף מלאכת התרגום הנאמנה של נתן אלתרמן שמרה על עקרון זה, והעבירה לנו את כל סממני הקישוט).

קלות התנועה המתבטאה בריתמוס של השיר, באה לידי ביטוי הארמוני אף בנפ-שה של הגיבורה : משחקיה מלאים תנועה. נמשכת היא אל החי והדומם המסוגלים לנוע ; התמונה שהיא רואה בסביבתה נעה :

"רואה היא : אַוְוִים הוֹלְכִים . / מֵרַת אֹוֹת מְהֻלְכֹת / שוֹרָה שֶׁל אֶפְרוּחִים גְּמֻשְׁכֹת" (עמ' 9)

ושוב

"רואה היא : סִדְרוּ שוֹרָה כְּמוֹ רֶכֶבֶת בְּמָרוֹם,
 צִפְרִים עָפוֹת. וְעִלְיָהּ – גִּבְהָ! – אֹוִירוֹן." (עמ' 11)

גם הרכבת וגם האווירון הם כלי-רכב נעים. יש כאן רמז לגעגועיה של אילת על נסיעה, ובמיוחד על תמונת הרכבת בסוף השיר. המשחק האחרון, משחק הכפתורים הנהפכים לגלגלים, הוא המשחק החי, התוסס והדינאמי ביותר. כל בית בן שתי שורות הוא משחק לעצמו. המשחקים מתחלפים

* מ' אביגל, שלשה עשר עיקרי יצירה למשוררי ילדים (על פי צ'וקבסקי), לשון וחינוך. בגרסה הילדים, "אורים", ת"א, חשט"ז, עמ' 192.

** שם, עיקר ששי, עמ' 190.

במהירות, ומותאמים למספר הגלגלים ולתפקידם השונה :

זְכֹרֶת כְּפֶתֶר הוּא כְּבֶר גִּלְגָּל, שְׁנֵי גִלְגָּלִים יְרִיצוּ אוֹפְנִים!
וּגִלְגָּלִים עָפִים בְּמַעְגָּל. שְׁלֹשָׁה נוֹשָׂאִים חֲבִית שֶׁל מִים.

אֶחָד בְּרָחוּב בֵּיעָף דוּהַר. וְאֶרְבָּעָה, בַּתוֹךְ הַבְּהֵלָה,
אֶרְצוֹ מוֹכִיל הוּא חִיש־מֵהַר. רָתְמוֹ עֲצָמָם בְּעֵגְלָה. * (עמ', 12-13).

את התנועה המהירה מדגישים הביטויים: עפים, ביעף דוהר, חיש מהר, יריצו ובתוך הבהלה. משחקי הגלגלים לקוחים מתוך תמונות המוכרות לאילת מן הרחוב. בניגוד למשחקה הקודמים, שבהם היא יוצאת מן הבית החוצה, רואה בחוץ תמונות ומפליגה בעזרת השמשיה לעולם דמיוני משלה, הרי כאן יושבת היא בבית "כפתורים לתפור", והכפתורים הפוצחים בשיר "מתפזרים על פני העיר". גופה בבית, אך נפשה נמשכת החוצה, ותמונה רודפת תמונה. בניגוד לתנועות הגלגלים "רוצה אילת כבר לעמוד / עד שהיום יחשיך מאד מאד". בקטעים המקבילים נאמר: "רוצה אילת עם האוזים (צפרים) לנדוד". ואולי כאן חל שינוי: לעמוד. המשוררת מבינה את נפש הילד. התנועה הרבה שמסביבה של אילת קוסמת לה כל כך, עד שאינה רוצה להינתק ממנה. רק בעמידה על מקום אחד ישמר החזיון שבנפ-שה. אך עמידה זו אינה נמשכת הרבה. הגלגלים-הכפתורים הופכים בדמיונה לגלגלי רכבת מתפתלת.

לתמונות הפלאסטיות החיות נגד עיניה-עינינו, מצטרפים הקולות המביעים את השמחה בנפשה של אילת:

"פְּתָאִם פּוֹרְצִים הַכְּפֶתֶרִים בְּשִׁיר" (עמ', 12)

ובהמשך: "הגלגלים מצלצלים קוראים בשמה" (עמ' 13) — במקביל לקריאת האם ולצלצול החלונות. ולבסוף מתגברת על כל הקולות שריקת הרכבת:

"וּבְקוֹל שׁוֹרְקַת הַרְפָּכֶת"...

שריקה זו מחרישה את כל יתר הקולות הממלאים את עולמה של אילת, וביחוד את קול הקורנס של אביה הנפח.

השימוש בחושים מדבר אל הילד הקטן, התופש את הסובב אותו דרך חושינו. קולות ותמונות נקלטים אצלו במהירות. דרך המחשבה של הילד היא ציורית ולכן

* מ' אביגל, שם, עמ' 188.

"שירים הנכתבים לילדים צריכים להיות ציוריים"*. קדיה נאמנה לעיקרון זה. כבר בבית הראשון של השיר מצטיירת לעינינו תמונה:

בְּצֶה, חֲצֵר וּבֵית שָׁח (עמ' 7)

שוב :

תמונת העוני בבית הולכת ומצטיירת בפרטות בבתים שלאחר מכן, הן בכלי הבית והן בתאור הבית עצמו. אך כדי שהתמונה תהיה שלימה, כמו רומזת לנו המשוררת גם ליופי הגובל בכיעור, והיא אומרת:

הֵגַע רְעוּעַ וְגוּחַן / וּמְתַחֲתוּ צְפוּרַ בְּקֶן. (עמ' 7)

הטבע בא לסתום את הפרצות, כביכול.

מן הראוי להדגיש כיצד משתמשת קדיה ב צ ב ע י ס . התמונות הצבעוניות נוספות חיים בשר; אך למתבונן בהן יתגלה הצד הסמלי שבצבעים ובחלוקתם: השמשיה של אילת היא כחלחלת. כבר ציינו שהמשוררת מרבה לחזור על הביטוי "שמשיה כחלחלת" — חמש פעמים ביצירה! הצבע הכחלחל הוא צבע השמים הבהירים, התקווה, החלום, המרחקים. צבע התואם את מאווייה של אילת. צבע זה כבר נזכר לראשונה בבית השני שבשיר, תוך הקבלה ניגודית מדגשת הן לבית הראשון והן לזה שלאחריו. המשוררת שפתחה בתיאור הקודר של הבית השת, מדגישה מיד את נקודת האור שבו:

שָׁם נָרָה הַיְלֵדָה אֵילַת / וַיֵּשׁ לָהּ שְׁמֵשִׁיָּה כַּחֲלָחֶלֶת. (עמ' 7)

ההדגשה במלים "ויש לה" היא הדגשת הצד החיובי. בולט יותר הניגוד לבית השלישי:

הָאֵם נֶפֶח שְׁחוּר מְפִיחַ.

הצבע השחור מדגיש כאן פי שלושה, כי רואים אנו לנגד עינינו את תמונת הפיח, וכלשון נופל על לשון באה המלה נפח ומדגישה את הפיח השחור. אף ארובת העשן של הבית, הנזכרת בבית החמישי, מוסיפה על הצבע השחור השולט באב ובמה שקשור לבית. ואם עדיין לא ברור לקורא שעולם זה קודר, באה המשוררת בהמשך דבריה ומדגישה את הניגוד:

וּבְחוּץ אֹר לָרֵב / וְהַחֹל צָהֵב (עמ' 8)

מה הפלא, איפוא, שאילת נמשכת החוצה? בחוץ מאירים הצבעים ובהירים, ובכל תמונה המתגלה לעיניה רואה אילת את הצבעים הססגוניים, ועמה רואים אותם

אף אנו הקוראים את השיר. החד־גונית שולטת בצבע הבית ובאב המסמל אותו, ואילו בחוץ צבעים רבי־גונים, המתחלפים עם כל תמונה. הצבעים בשיר מתחלקים איפוא לשתי קבוצות, בית וחוץ:

כדאי להזכיר צבע נוסף המובא בשיר כדימוי, צבע שערה של אילת:

”כָּכָר בְּחוּרָה בֵּת יֵשׁ
עַם תְּלָתִים כָּאֵשׁ.” (עמ, 8)

צבע בווער זה, הוא המשך אסוציאטיבי "לשמשיה", והוא בחינת ניגוד מוחלט לצבעו של האב "השחור מפיח". ניגודי צבעים אלו מסמלים את השוני המהותי בין האב והבת, המבוגר והילדה, המציאות והדמיון. המשוררת מעמידה זאת בראש השיר ברמז, והשיר כולו מהווה הדגמה והדגשה של הניגודים הללו.

שלוש הן הדמויות בשיר, אך שתיים הן הדומיננטיות: הילדה אילת והאב. האם נשארת ברקע. קריאתה הרמה "בקול ענות" (על פי הפסוק בשמות לב, יח: "קול ענות אני שומע" — קול תרועה) מעוררת הדים וקולות נוספים: "מצלצלים החלור־נות". אך הם אינם מגיעים לאזניה של אילת, ואף לאזנינו אין תוכן דבריה מגיע. המשוררת כבר אומרת בתחילה:

”הָאֵם יְדִיהָ לֹא תִנְיַח”, (עמ, 7)

ואת פירוש הדברים לומדים אנו מדברי האב, המונה את העבודות הרבות שיש לעשות בבית. מכאן, שידי האם מלאות עבודה והיא כורעת תחת העול. נוצרת אהדה אליה והשתתפות בסיבלה ובקשייה. מאידך גיסא, מצטיירת לפנינו האם לא בתוארה ובמראה החיצוני, אלא דרך חוש השמיעה בלבד. רק קולה הרם מהדהד באזנינו, והוא דוחה וצורם.

דמות האב, לעומת זאת, שלימה יותר. אמנם צבעו "שחור מפיח", אך אין זו דמות ב"שחור־לבן". המשוררת מציינת אותו כאיש עמל, נפח, העוסק במלאכתו הקשה, אך איננו שוכח לדאוג לבתו ולחינוכה:

”וְקִצַּת לְקָרָא בְּטַעַם / וְקִצַּת לְכַתֵּב בְּטַעַם” (עמ, 10, 12)

יפה עשתה המשוררת שלא שמה את דברי האב באורח ישר בפיו. היא אינה אומרת: "אמר האב לאילת". אילת שומעת את קול הקורנס בו מטיח האב, ומקולו, נשמעים לה דברי האב, כביכול, קול הקורנס העולה באזניה מוציא אותה מעולמה הדמיוני, מחזירה למציאות ומזכיר לה את חובותיה. בכך מרככת המשוררת את הציוויים הרבים. לא הכל מוטל רק על אילת:

”צָרִיךְ שִׁיר עֲרֵשׁ לְזַמֵּר לָאֵחַ, / צָרִיךְ לְשַׁטֵּף סִירִים וְכִלֵּי־מִטְבָּח...” (עמ, 8)

"צריך, צריך" . . . אילת עצמה היא המרגישה ויודעת שצריך, לא "את צריכה", אלא :

יֵשׁ לְבַשֵּׁל אֶת הַמָּרֶק . . . (עמ' 10)

כך מנסחת המשוררת את החובות, וכך מצדיקים אנו, יחד עם אילת, את האב. אך משפט אחד החוזר בפי האב, ובו איום ישיר על אילת הקטנה, מקומם את השומעים הצעירים :

יְזַכְּרֵי, כִּי מִן הַבֵּית אֲנִי אֶרְשֵׁף הַפְּעִים!

הילדים חרדים מפני איומי ההורים, והבית, שהוא סמל הבטחון, חשוב ויקר להם. כבר אמרתי בראשית דברי, כי איום זה שאיננו מתבצע, נשמע כדיבור גרידא, והילד השומע מתרגל אליו ומתמלא בטחון שהאב לא יבצע את איומו. אילת הממושמעת תורמת אף היא לבטחון זה, כי מעשיה אינם מצדיקים עונש. הילד יבין את הגבורה הנקרעת בין חובותיה ובין מאווייה. ביתה הכחלחל, המקורה בשמשיה כחלחלת, ילווה את הקורא ויצטייר לפני עיניו, וישמש לו סמל למאווייו שלו, לתחום לעצמו פינה נפרדת בה יוכל לעמוד ולחלום כאוות נפשו.

ג.

אעמוד בקצרה על הקשיים שבשיר, ועל הדרך להתגבר עליהם. ה ל ש ו נ , שהיא האמצעי המרכזי שבידי הסופר בכל יצירה בה הוא מעביר אל הקורא את רגשותיו ורעיונותיו, עשויה גם ליצור מחיצה מין היצירה והקורא, שעה שלא תובן די הצורך. בשירת הילדים במיוחד, חייבת הלשון להיות מובנת וברורה לילד הקורא, שאם לא כן, לא ידבר השיר אל לב הילד. בשירנו, בדרך כלל, אין הלשון קשה כל עיקר, אלא שכבר בשורה הראשונה קיים קושי :

בְּרִשָּׁה, בְּפִרְוֹר נִדְחֵי.

פרוור מהו? מה פירוש המלה נידח? יש עוד מספר מלים קשות בשיר (עשר בערך — לילדים בני עשר-אחת עשרה), שאותן חייב המורה-המדריך להסביר, ובזאת יסלק את הקושי, והיצירה תובן לילד.

קושי מסוג אחר הוא ה**בנת מושגים**. האם כל ילד בארצנו יודע היכן היא וארשה? רצוי להסביר זאת עוד לפני קריאת השיר. אך מקום הסיטואציה בשיר שהוא בחוץ לארץ, וזמנה של היצירה — שאיננו מציין הווי של ההווה אלא לפני שנים, גוררים אחריהם אי-הבנת מושגים נוספים הנזכרים בשיר, כגון :

צְרִיף לְשֵׁאב דְּלֵי מַיִם, (עמ' 8)

צְרִיף קְסָמִים עוֹד לְבִקְעָה (עמ' 10)

שתי מלאכות אלו אינן מעידות על העוני בלבד, אלא על הווי החיים לפני שזרמו המים בברזים והאש דלקה בכירת-הגז. בבעיה זו נתקל הילד ביצירות רבות שרקען הוא העבר, ויש להכינו ולקרבו לכך. הדרכים שונות הן: על-ידי הרחבת היריעה מתוך סיפורים שונים, או בדרך בלתי אמצעית, על-ידי הפגשתו עם תנאים אלו הקיימים עוד היום בירושלים העתיקה, למשל, או בישוב ערבי.

אף לימוד הקריאה והכתיבה שמלמד האב את בתו בבית ולא בבית-הספר, הוא מסימני העוני וההווי בחוצה-לארץ. על המורה להיות מודע לאי-הבהירות במושגים אלו, ויסלק את הקשיים ע"י הסבר הולם.

אורכו של השיר, המשתרע על פני שבעה עמודים, אין בו כל קושי. הסברתי למעלה, שהיסוד הסיפורי שבשיר והחזרות המרובות, מקילות על קליטתו, ומביאות את השומע ליטול חלק בקטעים החוזרים כבר בקריאה ראשונה.

כיצד ניצור מוכנות נפשית ומוטיבאציה מתאימה לקראת השיר?

השיחה המכינה, הקודמת לקריאת השיר בקול, תעלה את המשותף בין אילת ובין כל הילדים באשר הם: הצורך למלא חובות בבית, לעומת הרצון לשחק ול-גשים מאויים שונים. אם יעורר המורה — המדריך את הילדים להביע את חוויר-תיהם שלהם על נושא זה, יוכשרו הלבבות להבין לנפשה של אילת. יוסרו אז מחיצות של מקום וזמן, ויורגש המשותף לנפש הילד בכללה.

הקריאה בקול, בהטעמה אך בלי פאתוס, תחיייה את השיר על צליליו, מקצבו ותוכנו. "אין לה ליצירה קיום מלא ומוחש, עד שאין לה קורא אמיתי, שיבצע את הרפרודוקציה שלה בחומרי קולו ונפשו", כדבריו של א' ל' שטראוס*.

השיחה שתתעורר אחר קריאת המורה, תקשר את השיר עם השיחה המכינה, תוך שימת לב לעוני שבבית, לדמויות שבשיר, למשחקה של אילת, לתפקידה של השמ-סיה ולמלאכות ש"צריך" לעשות בבית. יש להסב את תשומת-לב הילדים לצבעים, לקולות, לתנועה הרבה ולחזרות שבשיר. ע"י קריאת הקטעים החוזרים על-ידי הילדים, תוצר הזדהות והנאה (אין מקום בשיר זה לקריאה ב"תפקידים").

ניתן לפתח את החשיבה של הילדים ע"י מיון המלאכות הרבות הנזכרות בשיר. אפשר ליצור טבלה בעזרת הילדים.

מיון המלאכות שצריך לעשות בבית לפי סוגים

עבודות מטבח	עבודות ניקיון	עבודות תפירה	טפול באח	שונות
-------------	---------------	--------------	----------	-------

טבלה מעין זו מפרטת ומסווגת ומעמידה את הילדים על הגיוון הרב שבעבודות הבית. פה מקום להדגיש את השונה והדומה בין המלאכות שבשיר לבין אלו המור-כרות לילדים בארץ.

(המשך בעמוד 35)

* בדרכי הספרות, מוסד ביאליק תשי"ט, עמ' 16.

הרגלי קריאה של ילדי כיתות ד'-ו' בבתי ספר באזור תל-אביב

מאת: ד"ר רות מ. שטיין (ארה"ב).

מבוא

מטרת המחקר היתה לבדוק את הנושאים האהובים בקריאה חופשית ואת הרגלי הקריאה של ילדי כיתות ד', ו כפי שנרשמו ע"י הילדים עצמם.

המחקר בדק את:

1. מספר הספרים שנקראו בזמן נתון וזיקתם למין, לכיתה ולסטטוס חברתי – אם יש כזאת.
2. מקורותיהם של הספרים שנקראו.
3. הספרים הפופולריים ביותר המשותפים לכיתות, למינים ולשלושת סוגי האוכלוסיה שבבית הספר.

האוכלוסייה

אוכלוסיית המדגם כללה ילדים בבתי-ספר יסודיים בתל-אביב וחולקה לשלוש קבוצות לפי הסטטוס החברתי: כלכלי נמוך, בינוני וגבוה. בכל בית-הספר נבדקו שתי כיתות, אחת ד' ואחת ו'. הלוחות שלהלן עובדו לפי שלוש הקטגוריות.

לוח 1 מספר הילדים שרואיינו

סימן ביה"ס	סטטוס חברתי-כלכלי	כיתה	בנים	בנות	סה
1	נמוך	ו'	17	7	24
		ד'	14	14	28
2	נמוך	ו'	4	18	22
		ד'	10	11	21
3	בינוני	ו'	15	13	28
		ד'	18	13	31
4	בינוני	ו'	12	13	25
		ד'	20	15	35
5	גבוה	ו'	18	22	40
		ד'	16	15	31
6	גבוה	ו'	17	14	31
		ד'	17	23	40
		סה	178	178	356

נתוני לוח 1 מגלים ש: מספר הילדים בקבוצה הנמוכה היה כ-25%. מספר הילדים בקבוצה הבינונית היה כ-35%, מספר הילדים בקבוצה הגבוהה היה כ-40% מכלל המדגם.

מערך הפריקה

חולקו שאלונים לכל התלמידים בשנים-עשר בתי-ספר. כל תלמיד מלא את השאלון ארבע פעמים במרווחי זמן של שבוע כלומר, במשך ארבעה שבועות. בכל שבוע מלא שאלון אחד. בשאלון התבקש התלמיד לציין את שמות הספרים שקרא בשבוע האחרון ואת המקור ממנו השיג את הספר.

התלמידים השיבו על שלוש שאלות שונות, שנוסחו כך:

1. רשום שם של ספר (ראשון, שני, שלישי, וכו') שסיימת לקרוא בשבוע האחרון.
2. רשום שם ספר (ראשון, שני, וכו') שהתחלת לקרוא בזמן האחרון והפסקת בלא לסיים את קריאתו.
3. אם אתה כעת באמצע הקריאה של ספר רשום את שמו.

ממצאים

לוח 2 – מספר הספרים שנקראו במלואם בתקופת המחקר

	ד, נמוך	ו, נמוך	ד, בינוני	ו, בינוני	ד, גבוה	ו, גבוה	סה"כ
בנים	115 (24)	115 (21)	315 (33)	249 (27)	278 (33)	285 (35)	1397 (178)
בנות	219 (25)	232 (25)	259 (28)	220 (26)	311 (38)	302 (36)	1543 (178)
סה"כ	374	347	574	469	589	587	2940

(המספרים בסוגריים מציינים את מספר הילדים בתוך כל אחת הקבוצות).

הבנים, שהם מחצית מדגם האוכלוסייה, קוראים – כ-48% מהספרים. והבנות, לעומתם, קוראות כ-52% של הספרים במלואם.

אך בנייתו מפורט בכיתות מסוימות נמצאים הבנים גם בקבוצה הממעטת לקרוא וגם בקבוצה המרבה לקרוא.

אמנם לא קיימים הבדלים ניכרים בין כמות הקריאה של בני מעמדות חברתיים בקרב הבנות, אך יש לציין, שבנים בני מעמד נמוך קוראים באופן ניכר פחות מאשר בנים ביתר שתי הקבוצות.

המקורות בהם השיגו הילדים את ספריהם.

לוח 3 – מקורות הספרים לפי התפלגות חברתית-כלכלית.

מס, ספרים שנקראו	מס, ספרים שנקראו	מס, ספריות צבוריות	ספריות פרטיות	ספרים שנקנו	ספרים שנשאלו	מתנות	ספריות ביה"ס	בבית	לא ידועים
723	גמוך	95	107	14	158	76	225	0	83
1041	בינוני	119	416	70	207	112	121	8	30
1176	גבוה	132	264	40	162	98	261	60	73

על סמך ממצאים בלוח זה, אין להצביע על קשר ישיר בין ההשתייכות לשכבה חברתית לבין מקור הספרים שבקנייה. נהפוך הוא. אם לדון עפ"י הלוח הרי הילדים בשכבה הנמוכה והבינונית קנו יותר ספרים מאשר הילדים שבשכבה הגבוהה.

לוח 4 – מקורות ספרים לפי דרגות כיתה.

כיתה	תלמידים	ספריה צבורית	ספרית ביה"ס	ספריה פרטית	קנייה	שאלים	מתנה	בבית
ד	186	394	304	45	321	162	157	17
ו	170	393	303	79	215	193	129	52

הרבה ילדים לא כתבו את מקור הספרים שקראו. לפי הרשום, הקטנים יותר קיבלו יותר ספרים כמתנות וקנו ספרים כמעט כמס' הספרים ששאלו מספריית ביה"ס. מסתבר שאין הבדל בין שתי דרגות הכיתה מבחינת דפוסי השימוש בספרייה הציבורית ובספריית ביה"ס. הילדים הגדולים יותר קבלו פחות ספרים כמתנות וקראו יותר ספרים המצויים בבית. הם השתמשו בספריות פרטיות במידה רבה יותר.

לוח 5 – מקור הספרים לפי מין התלמיד.

מספר	מס', ספרים	ספריה צ',	ספרית ביה"ס	ספריות פרטיות	קנויים	שאלים	מתנות	בבית
בנות	178	1543	341	390	44	261	169	45
בנים	178	1397	446	217	80	266	117	23

בהתחשב בהבדל במספר הספרים שנקראו, השתמשו הבנים בספריות ציבוריות הרבה יותר, בעוד שהבנות העדיפו את ספריות בתי-הספר. הבנים השתמשו בספריות פרטיות כמעט במידה כפולה מן הבנות.

הספרים הנקראים

אחרי שכל ספר נזכר ע"י ילד בעאלון, הוא נרשם לפי הכותרת, הכיתה, המין והמעמד החברתי-כלכלי של הקורא. החוקר גם רשם, כל אימת שנתאפשר, היכן השיג הילד את הספר. לנוחיות הרישום, הזמן והמחשב נרשמו סדרות ספרים תחת שם אחד (ראה בלוח). במספר מקרים ספרים של אותו סופר מוזגו יחדיו, כמו במקרה של ז'ול ורן וקרל מאי. דבר זה קרה כאשר הילדים בעצמם נקבו בשם המחברים. דבר זה גם סייע בהקצאת הכותרות ונעשה כל אימת שהיתה אפשרות לכך. גירסאות שונות של סיפורי עם ואגדה טופלו באותו אופן, כשרק היתה הצדקה לכך.

במחקר זה היה זה בלתי אפשרי להבחין בין 5 ספרים שנקראו ע"י אדם אחד ו-5 ספרים שנקראו ע"י 5 קוראים שונים, או בין צירוף של שתי סיטואציות. כמורכב ספרים, שאולי נקראו שנית, הושמטו, היות שלא היתה כל דרך להבחין בין קריאה שנייה לבין שגיאה מצדו של הילד.

ברשימת 2948 הספרים שנקראו הופיעו 1032 כותרים שונים. מתוכם 571 נקראו ע"י ילד אחד. 17 ספרים נקראו ע"י 20 ילדים לפחות.

שמות של 17 ספרים אלה מופיעים 800 פעם ברשימותיהם של הילדים הקוראים, ומתוכם כ- 1/3 מכל חומר הקריאה שזוכר. ספרים אלה ייקראו מעתה הפופולאריים והם מופיעים בלוח 6.

לוח 6 - הספרים הפופולאריים ביותר במחקר

ס"ה	מתנה שאולים קנויים							סטטוס חב' - בלי			כיתה		שם הספר		
	ספריות	ספריות	ספרית	קנויים	שאולים	קנויים	מתנה	במוך	בינוני	גבוה	ד, ו	ד, ו	מין	זכר	נקר
107	—	2	36	2	23	13	12	19	50	40	35	72	41	66	קופיקו
94	—	6	44	8	18	10	4	17	45	32	39	56	45	48	דני דין
93	1	3	25	10	29	11	12	37	44	12	46	47	54	41	חסמבה
54	1	2	31	3	3	10	1	11	16	25	12	42	23	35	ציפופו
51	—	2	10	1	18	16	3	14	33	4	16	35	17	33	טרון
															סיפורי
51	—	1	4	9	14	10	7	6	9	36	15	36	26	33	אגדה
50	3	4	1	—	16	22	—	35	11	4	38	12	42	8	בילקטר
45	—	1	—	1	25	10	4	3	5	36	17	26	16	28	הגים**
43	—	—	17	11	2	7	1	22	11	10	14	29	20	22	החמישה
42	—	—	17	7	4	8	2	12	25	7	16	25	22	20	השבעייה
25	—	4	12	—	2	2	—	2	20	3	5	19	12	12	תוקידס
24	1	3	3	—	9	7	2	15	5	4	17	7	16	8	רינגו
21	—	3	13	—	3	—	2	10	10	1	15	6	15	6	הימאים
20	1	3	5	4	1	3	2	10	9	1	13	7	15	5	זול ורן
															עולם
20	—	—	7	5	3	1	3	3	7	10	12	8	11	9	התנ"ך
															משפחה
20	1	1	6	5	2	3	1	9	8	3	6	14	9	11	שכזאת
															חבורת
20	—	4	9	2	—	1	5	8	10	2	5	15	10	10	מופיק

* כולל סיגנדרלה, היפהפיה הנרדמת, כיפה אדומה, עלי באבא ואלף לילה ולילה.
 ** כולל סיפורים על הגים דתיים ולאומיים.

שלושת השמות הפופולריים ביותר הם ספרי סדרות: קופיקו, סיפור דימיני על קוף; דני דין, סיפור דימיני על ילד שיכול, בין היתר, להפוך את עצמו לבלתי נראה. חסמבה, סדרת הרפתקאות ריאליסטית על חברת ילדים בישראל. שלושה כותרים אלו לבדן צוינו בתדירות הגבוהה ביותר ומגיעים ל-38% מקהל הקוראים של 17 הספרים הנקראים ביותר ע"י 20 או יותר ילדים. הם נקראו ע"י בניו והן ע"י בנות.

בעוד קופיקו משך את בני כיתה ד', השניים האחרים נקראו ע"י שתי הכיתות כמעט במידה שווה. קופיקו ודני דין היו פופולריים בעיקר בשכבות החברתיות-כלכליות הנמוכות והבינוניות, בעוד שחסמבה נקרא בעיקר ע"י בני השכבה הגבוהה והבינונית.

למעלה מ-50% מהשמות הנ"ל נקראו ע"י כיתות מעורבות. שלושה ספרים מהרשימה משכו בעיקר את בני השכבה החברתית-כלכלית הגבוהה – ביל קרט, רינגו והחמישיה, ואלה משכו בעיקר בנים, גם סיפורי ז'ול ורן משכו לרוב את הבנים.

סיפורי האגדות, סיפורי הגיגים וציפופו (של מחבר קופיקו), מושכים את בני הכיתות מהשכבה החברתית-כלכלית הנמוכה. נראה שהם אהודים במיוחד ע"י בנות כיתה ד'. קופיקו וטרון אף הם ספרים האהודים על בנות. רק שני ספרים מהסוג הלא-בדיוני הופיעו ברשימת ה-17, והם: אלה שטיפלו בחגים, ואלה שטיפלו בנושאים ובגבורים תנכיים.

בספריה הציבורית השתמשו בעיקר כדי לשאול ממנה 11 מתוך 17 מהספרים הפופולריים שצוינו. ספריית בית-הספר מילאה תפקיד זעיר בקריאה של ספרים מיוחדים אלה. 7 מהספרים שברשימה (לרוב) נקנו. ספרי טרון וביל קרט – נשאלו. במספר רב של מקרים נקראו ספרים ע"י 5 או 6 קוראים בכיתה מסוימת, ולא נזכרו כלל ע"י כיתה אחרת כלשהי, אף לא באותו בית-ספר. הסיפורים של ז'ול ורן, כל סיפורי אגדות התנ"ך וסיפורי החגים נמצאו ע"י המבוגרים ראויים לקריאה ובעלי ערך. כל יתר הספרים שנזכרו אופינו ע"י הספרנים, המבקרים, המורים וההורים כ"זבל", ואלה הביעו פליאה על-כך שהילדים לא התביישו להודות שהם קוראים ספרים מהסוג הזה.

הכללה אחת שמחקר זה נוטה לתמוך בה היא שילדים יקראו ספרים שהיו מצויים קרוב להם. הכללה שנייה – אם תינתן להם גישה קלה לספרים, הם יקראו יותר. כפי שצויין במחקר זה בחירתם נראית מושפעת ע"י בני גילם יותר מאשר ע"י כל גורם אחר. השלילה של המבוגרים של הספרים שצוינו כ"זבל" מצריכה בדיקה נוספת. כשנשאלו ספרנים אם להוציא ספרים אלה מהספרייה נתנו תשובות שונות. כמה מהן מצוטטות להלן:

- "אם לא נחזיק ספרים כאלה בספרייה, יפסיקו הילדים לבקר בה".
- "אחרי שיקראו ספרים אלה, יגיעו הילדים לרוויה וילכו לספרים טובים יותר".
- "קריאתם תגרום לכך שלא יוציאו כספים עליהם לקנותם. ויקנו ספרים טובים יותר".
- "המורים יפשוטו רגל אם הספריות לא יזמינו ספרים אלה, ואחרי הכל המורים מוציאים גם ספרים טובים".
- "איננו מאמינים בצנזורה".
- "לנו אין מה לומר על בחירת ספרים".
- "אם ילדים אוהבים אותם – מדוע לא ימצאו מקומם בספרייה?".

(המשך בעמוד 49)

קריאה חופשית מתוך רשימה של ספרים

מונלצים מטעם נושרד החינוך*

מאת: עזרא מורד

המטרה :

מטרת עבודה זו לבדוק את שיעור הקריאה של תלמידי כיתות ז' במוסד מבוסס ובעיירת פיתוח, לזהות את הספרים הנקראים ביותר על-ידי תלמידי כיתות ז' באזור זה, לבדוק את הזיקה בין קריאה חופשית וגורמי סביבה המפורטים להלן :
מידת ההשפעה של גורמים שונים על הקריאה החופשית — מוצא האב, השכלת האב, הרגלי הקריאה של האב ; לזהות דפוסי הבחירה של ספרי הקריאה. ולזהות את הגורמים המפריעים לתלמיד לקרוא יותר ספרים.

האוכלוסיה

המדגם כלל 171 תלמידי כיתות ז' באזור כפרי בדרום הארץ. שני מוסדות חינוך ממלכתיים נבחרו לבדיקה. בי"ס אחד הוא בי"ס מקיף אזורי בישוב כפרי מבוסס (בישוב זה לומדים גם תלמידים מכפרים שהאוכלוסיה בהם נחשבת ט"ט), ובי"ס זה נבדקו 44 בנים, 56 בנות.
בי"ס שני הוא בי"ס מקיף בעיירת פיתוח — 38 בנים ו-33 בנות הלומדים בשלוש כיתות מקבילות.

הכלים :

השאלונים הכילו שני חלקים :
בחלק ראשון היו שאלות המתיחסות אל האב — השכלתו, ארץ לידתו, ומידת הקריאה שלו. השאלון הכיל גם שאלות כגון : כיצד בוחר התלמיד את הספר ? האם הוא מחליט בעצמו או נעזר בספרן, במורה בהורה וכו' מהם הגורמים המפריעים לתלמיד לקרוא יותר ספרים ? לתלמיד הוצגה רשימה שהכילה 12 פריטים כגון : העדר פנאי, העדר שקט בבית וכו', — ורשימה של 50 בטאוניס, שבועונים, ירחונים, וכו', על

* קטעים מתוך עבודה מורחבת שהוגשה באוניברסיטת בר-אילן.

התלמיד היה לציין, איזה מתוך רשימה זו הוא ו/או אחד מבני משפחתו קורא בקביעות או לפעמים.

חלקו השני של השאלון הכיל רשימה של 312 ספרים, שהופיעו ברשימה של ספרים מומלצים ע"י משרד החינוך והתרבות לכיתות ה'ו'ז'ח'.

רשימת הספרים נלקחה מתוך "ספרי קריאה לילדים" — מדריך וקטלוג מנומק בהוצאת "יחדיו" ומשרד החינוך והתרבות, המזכירות הפדגוגית לחינוך יסודי ולהכשרת מורים, הודעה לספרי קריאה ת"א, תשל"א, עמודים 150 — 158. ליד שם הספר הופיעו שלושה קטעים קצרים שתיארו תוכנו. התוכן של כל ספר חובר ו/או תומצת במשפט אחד, על-פי המדריך לספרי הקריאה ממנו נלקחה הרשימה (עמודים 9—122 של המדריך הנזכר).

להלן דוגמה של פריט כזה :

שם הספר	תוכן הספר
אהל הדוד תום.	א. סיפור על עולה חדש מתקופת האהלים והמעברות בשנות החמישים בא"י.
	ב. בעית עבודת הכושים בארה"ב של אמריקה.
	ג. הדוד ג'מס שלקח את תום לטיול ביערות אפריקה והרפתקותיהם.
	312 הספרים המומלצים היו מסווגים על-פי הקטלוג לנושאים הבאים :
	הילד בחברתו / בעלי החיים / ספרי א"י ומידע על בנינה / היי עמים / נושאים הסטוריים / השואה / ספרי ביוגרפיה ואוטוביוגרפיה / ספרי מידע.
	התלמיד התבקש לציין אם הוא קרא ספר מסויים, וכן לסמן את המשפט המתאר את תוכן הספר. המבדק נערך בימים האחרונים של שנת הלימודים תשל"ג, והוא נותן תמונה ברורה על קריאת התלמידים באזור במשך שנות לימודיהם בכיתות ה'ו'ז'ח' היינו במשך שלוש שנות לימוד.

התוצאות :

שעור הקריאה של תלמידי כיתות ז'

א) מתוך רשימה של 312 ספרים מומלצים על-ידי משרד החינוך, לגילאי 10—14, לכיתות ה'—ח', קראו התלמידים בממוצע 22 ספרים, שהם כ-7% מכלל הספרים שברשימה שהוגשה.

ב) 80% מהתלמידים קראו פחות מ-30 ספר. מעניין לציין שכ-10% מן התלמידים קראו יותר מ-50 ספרים.

התפלגות השכיחויות של מספר הספרים שקראו התלמידים מופיעה בלוח 1.

לוח 1. מספר ספרים שקראו	אחוז התלמידים
לא קראו	2.3
1 — 10	30.1
11 — 20	28.5
21 — 30	19.3
31 — 40	10.0
41 — 50	1.2
51+	9.1
ס"ה	100.0

שיעור הקריאה לפי בתי"ס

קיימים הבדלים ניכרים בשיעור הקריאה בבתי-ספר שונים.

א) ממוצע הקריאה לתלמיד בביה"ס האזורי המבוסס הוא — 28.5, לעומת 13.8 הממוצע בביה"ס התיכון המקיף בעיירת פיתוח. תלמיד כיתה ז' בביה"ס התיכון האזורי קורא כמות כפולה של ספרים מזו של תלמיד במקיף.

ב) קיימת נטייה אצל הבנות לקריאה רבה יותר מהבנים. מתוך 30 הספרים 14 הם מקור. תחום ההתעניינות של ילדי האזור הוא בנושאים ארץ ישראליים, אך טבעי הוא שהם קוראים ספרים מתורגמים מן המפורסמים שבספרות הילדים.

הספרים הנקראים ביותר (לוח 2)

מס'	שם המחבר	שם הספר	מס' % התלמידים הקוראים שקראו את הספר
1	גור מוטה	עזית הכלבה הצנחנית	102 59.6
2	סטיבנסון רוברט לואיס	אי המטמון	90 52.2
3	נייט אריק	לסי חוזרת הביתה	89 49.8
4	סטאו ביצ'אר	אהל הדום תום	85 49.3
5	בצר עודד	הצנחנית שלא שבה	84 47.7
6	מרק טווין	תום סויאר	83 47.3
7	קרול לאיס	עליזה בארץ הפלאות	74 43.9
8	מרק טווין	היקלברי פין	67 38.9

37.1	64	שרה גיבורת נילי	עומר דבורה	9
34.8	60	אי הילדים	לובה מירה	10
33.0	57	הבכור לבית אבי	עומר דבורה	11
32.4	56	רובינזון קרוזו	זיפו דניאל	12
30.7	53	הנסיך הקטן	אנטון דה סנט אכזופר	13
30.1	52	טוביה החולב	שלוש עליכם	14
30.1	52	אוצר הפחה הטורקי	ביבר יהואש	15
28.6	48	אנשי בראשית	שמואלי אליעזר	16
26.1	45	הבלשים מכיתה וו	חורגין יעקב	17
25.5	44	הילדים מרחוב מאפו	נשמית שרה	18
24.9	43	הלן קלר	לורנה א' היקוק	19
24.3	42	חייו של תומס אדיסון	אייל מידובקרופט	20
24.3	42	וינסטון צ'רצ'יל	מאלקריס אלידה סימס	21
24.3	42	הרפתקאות עמרי במקסיקו	עומר דבורה	22
24.3	42	המצחיקה עם העגילים	רוזמן יעל	23
23.2	40	צוללים קדימה	עומר דבורה	24
22.6	39	חייו של מוצרט	קאופמן הלן ל'	25
22.0	38	אבא ארץ הרגלים	ובסטר ג'ון	26
		מוכרי הסגריות מכיכר	זמיאן יוסף	27
21.4	37	שלושת הצלבים		
19.7	34	שירת רחל	רחל	28
19.7	34	עלילות הבארון מינכהוויזן	בירגר אבגוסט גוטפר	29
19.7	34	דפי תמר	עומר דבורה	30

יש לציין שרשימה זו מכילה את הספרים הפופולאריים מתוך הרשימה המומ-
לצת ואינה משקפת את העדפותיהם של התלמידים.

הזיקה בין הקריאה החופשית לבין משתנים המאפיינים את האב :

קיימת זיקה בין ארץ מוצא ההורים וקריאת ספרים אצל ילדים. אלה שאבותיהם נולדו בישראל, באירופה, או באמריקה, קוראים יותר מכמות כפולה של ספרים מזו שקוראים בנים שאבותיהם נולדו באסיה – אפריקה.
בקבוצה הראשונה קוראים בממוצע 37 ספרים ואילו בשניה רק 14.
כמו כן יש זיקה בין השכלת האב ושיעור הקריאה של הבן.
כ-54% מן האוכלוסיה אבותיהם למדו עד 6 שנות לימוד וממוצע הקריאה של בני-
הם הוא ביחס ישר לרמת השכלת האב : 10 ספרים בממוצע לבני אבות שאינם שול-
טים בקריאה, 12 ספרים בממוצע לבני אבות שלמדו עד 4 שנות-לימוד. 19 ספרים

לבני אבות שלמדו 6 שנות-לימוד. 21.6% תלמידים שאבותיהם למדו 9 שנות-לימוד — ממוצע קריאתם הוא 25 ספרים, ואילו 24.6% בניס לאבות בוגרי תיכון וגבוה — הממוצע הוא 39 ספרים. ככל שעולה השכלת האב עולה שעור הקריאה אצל בנו.

הרגלי קריאת האב

התלמידים אשר העריכו כי הוריהם אינם נוהגים לקרוא ספרים, ממוצע קריאתם הוא נמוך ומגיע רק ל-8. לעומתם, אלא שציינו כי הוריהם קוראים לעתים רחוקות הגיעו לממוצע של 23. ואילו התלמידים שציינו כי הוריהם קוראים לעתים קרר בות ובתמידות — ממוצע קריאתם גבוה ומגיע ל-26. קיים קשר לחיוב או לשלילה להרגלי קריאת ההורים על הילד. אך אין זה בהכרח גורם דומיננטי. נמצאו תלמידים אשר ציינו כי הוריהם לא נוהגים לקרא בכלל, ובכל זאת קריאתם כמעט סבירה.

איך בחר התלמיד את ספר הקריאה ?

80% מהתלמידים שנבדקו ציינו כי הבחירה היא עצמית. מבחינה זאת אין הבדל בין שני בתי"ס. גורם שני בבחירת ספר הוא המלצת החברים (כ-44 אחוז מציינים זאת), 30 אחוז של התלמידים נעזרים בספרן ו-20 אחוז נעזרים בהורים ובמורים. יש לזכור שתלמיד אחד יכול היה לציין יותר ממקור אחד לסיוע בבחירת ספר. קיים הבדל בין מידת הסיוע שמקבלים תלמידים בבי"ס מבוסס בבחירת ספר לבין מידת הסיוע שמקבלים תלמידים בבי"ס בעיירות פיתוח. בקבוצה הראשונה מקבלים 48 אחוז של התלמידים סיוע מהספרן ו-25 אחוז מההורה לעומת 4 אחוז ו-8 אחוז בקבוצה שניה.

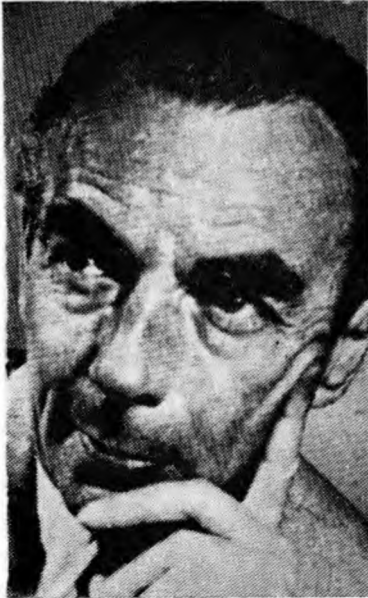
גורמים המפריעים לתלמיד לקרוא יותר ספרים לפי דעת הנבדקים :

תלמידים התבקשו לציין שני גורמים מן הרשומים כאן המפריעים להם בקריאה : העדר פנאי / רעש ילדים קטנים בבית / עבודה במשק הבית / הטלויזיה / ההא-זנה לרדיו / העדר ייעוץ / העדר פנה שקטה / אין בבית אחרים שקוראים / מת-קשה בקריאה.

מעניין לציין ש-45% של האוכלוסייה הנבדקת בביה"ס האזורי ציינו **העדר פנאי** כגורם ראשי ורק 15% של האוכלוסייה הנבדקת בביה"ס המקיף ציינו גורם מפריע זה. שכיחות הגורמים לפי סדר יורד היתה : העדר פנאי, רעש ילדים קטנים, עבודה במשק הבית, הטלויזיה.

(המשך בעמוד 49)

דמויות



“עולם מאיר פנים יותר”

על אריך קסטנר ויצירותיו לילדים

מאת : אוריאל אופק

יום אחד נשאל אריך קסטנר על-ידי עתונאי, מהו לדעתו סוד הצלחתם של ספריו הרבים, שהם אהובים כל-כך על הילדים ברחבי העולם. הסופר הפופולארי קימט את מצחו, הרהר רגע קל והשיב במשפט קצר וקולע :
”שורשו של העניין הוא אולי בכך, שחוננתי להעלות בתמונות חיות את ילדותי שלי”.

ב-29 ביולי 1974 הלך לעולמו האיש, שחונן בכושר “להעלות בתמונות חיות” את שנות-ילדותו, ואשר העניק למיליוני ילדים שעות בלתי-נשכחות של הנאה שלר-בה בערכים אנושיים — אריך קסטנר, שנחשב בצדק גדול סופרי הילדים בדורו. עיון בספרו האוטוביוגרפי המקסים “כאשר הייתי נער קטן” יוכיח, כי ילדותו של קסטנר לא היתה שונה בהרבה מילדותם של מיליונים מבני דורו : הוא נולד בדרזדן, סאקסוניה (23.2.1899) לאביו הרצען ולאמו הספרית. בדומה להוריו של אמיל, גיבור ספרו, עמלו גם הוריו שלו קשה כדי להעניק לבנם חינוך נאות ; ובדומה לאמיל היה גם אריך-אמיל (זה שמו המלא של הסופר — והרי לכם עדות נוספת לזהות שבין קסטנר לגיבורי יצירותיו) היה בן צייתן וסקרן. “אהבתי מאוד ללכת לבית הספר”, סיפר, “בכל שנות-לימודי לא החסרתי אפילו יום אחד. הדבר גבל עם רדיפה אחרי שיא”... .

מכתיבה מקרית — לפרס אנדרסן

אחרי שסיים את הסמינר למורים היה קסטנר מורה בעיר-מולדתו ; אבל כעבור

שנת-הוראה נטש את משרתו זו והיה לפקיד בנק ומשורר חובב. בגיל 21 זכה הפקיד-המשורר במילגת השתלמות ונסע ללמוד היסטוריה, פילוסופיה ותיאטרון באוניברסיטת לייפציג. לאחר שהוכתר בתואר דוקטור — נושא עבודתו היה: התגובות על יצירתו של פרידריך הגדול 'הספרות הגרמנית' — עבר לברלין, הוציא את קובץ שיריו הראשון והצטרף למערכת השבועון המתקדם "וולטבינה". יום אחד הציעה המו"לית אדית יעקבסון לסופר הצעיר והשאפתן כי ינסה לחבר ספר לילדים. ברגע הראשון הופתע קסטנר מ'רעיון-הבל' זה, שכן ספרות-הילדים היתה עד אז בבחינת נעלם רחוק בעיניו; אבל הוא החליט להתמודד עם אתגר זה והשיב: "אנסה; וכי למה לא? סקרן אני לגבי כשרונותי. אילו הצעת לי, למשל, לכתוב תמליל לאופירה, הייתי מנסה את כוחי בזאת"...

הנה כך, כמעט במקרה, נעשה קסטנר לסופר-ילדים; ואיזה סופר! אבל ההתחלה לא היתה פשוטה. לאחר נסיון-נפל לחבר סיפור-הרפתקאות דמיוני על איי הים הרחוקים, נוכח לדעת כי תפארתו לא תהיה על הדרך הזאת; על כן בחר לבסוף לכתוב סיפור "על עניינים שאתה בקי בהם, כמו למשל על מקום-מגוריך, או על הילדים העוברים יום-יום על פניך, שגם אתה היית פעם אחד מהם". הנה כך נולד ספר-הילדים הראשון שלו — "אמיל והבלשים" (1928) — שאין כמעט מי שלא קרא אותו לפחות פעם אחת בילדותו. בסיפור רענן ומרנין זה — אולי הידוע מכל ספריו — יצר קסטנר בבלי דעת סוג חדש בספרות-הילדים: הרפתקה המ-עוגנת בחיי יומיום, שגיבוריה חברות ילדים. ההצלחה המידית הפתיעה אף את הסופר עצמו. הספר תורגם לשלושים לשונות, הומחז והוסרט פעמים רבות* והוא עד היום אחד מספרי הילדים הידועים ואהובים בעולם כולו.

ואחרי "אמיל" באה שורה ארוכה (כעשרים במספר) של ספרי ילדים רבי-קסם, הכתובים בכשרון מופלא. ברוב סיפוריו השכיל הסופר לשוות עלילה מציאותית, יומיומית כמעט, ועם זאת מקורית ומפתיעה בהתפתחותה, כשהיא משולבת לא פעם בביקורת על עולם המבוגרים. הוא הראשון שסיפר לילדים על אב ואם המז-ניחים את ילדם ("פצפונת ואנטון"), על הורים שנפרדו והתגרשו ("אורה הכפר-לה"), על קשיי החיים ובדידות האדם ("הכיתה המעופפת"); והוא סיפר על כך בסגנון אישי שובה לב, הספוג הומור תוסס, מלווה בקריצה שובבה, כשמאחורי קליפת ההומור השנון מסתתרת חוכמת-חיים אנושית, לעתים עגומה, אך תמיד אופטימית. אם תרצו, נוכל למצוא גם מוסר-השכל, המשותף לרוב יצירותיו והוא — טוב-לב והבנה הדדית יביאו את האושר לבני-האדם.

אבל לא רק סיפורים ריאליסטיים כתב קסטנר. הוסיפו לאלה את עיבודיו המר-נינים-ומהנים לאגדות הקלאסיות, את סיפוריו הדמיוניים ואת חרוזיו השנונים ותבינו אולי את סוד הפופולאריות העצומה שלו, שהביאה לו תהילה, תוארי כבוד

* בארץ הועלה "אמיל והבלשים" ארבע פעמים לפחות על הבמה העברית ופרק ממנו אף הוקרן בטלוויזיה הישראלית, בגרסה ערבית.

ופרסים — ביניהם "פרס אנדרסן" הבין-לאומי לספרות-ילדים, שהוענק לו בטקס חגיגי בלוקסמבורג בשנת 1960.

לוחם אנטי-נאצי וידיד ישראל

מאז התחלתי במחקרי על ספרות-הילדים ויוצריה תהיתי — כמוני כרבים אחרים — מה היו מעשיו של אריך קסטנר בשנות השלטון הנאצי. הביוגרפים שלו ציינו, כי הוא עשה שנים אלו בגרמניה, בלא לפרט כמעט מה היו פעולותיו בתקופת-אימים זו. לפני שנים אחדות הוזמנתי לתקופת השתלמות בספריית הילדים הבין-לאומית במינכן (עיר מגוריו האחרונה של קסטנר) ושם נודעו לי פרטים אלה :

ערב עלות הנאצים לשלטון חיבר קסטנר סאטירה מצליפה, ששמה ללעג את היטלר והעלתה את חמתם של הרודן ומרעיו. כעבור שנה נכללו יצירותיו בין הספרים, שהועלו על המוקד בכיכרות של ערי גרמניה. הסופר עצמו הוזמן פעמים אחדות לחקירה בגסטאפו ואחר-כך גורש מאגודת-הסופרים הגרמנית. נראה כי בשל הפופולאריות הרבה שלו לא העזו הקלגסים הנאציים לפגוע לרעה בגופו של הסופר, אבל הם אסרו עליו כל פעילות ספרותית וציבורית גלויה. אבל הוא הוסיף לכתוב — בעיקר לילדים — ומעט ממה שכתב אז נדפס בשווייץ. כל השנים התרוועע קסטנר עם סופרים ואמנים יהודים ; ביניהם הצייר הנודע וולטר טריאר (נולד פראג, 1890, נפ' טורונטו, 1951), שעיטר רבים מספרי קסטנר בקו נמרץ וחייכני. הסופר אף שמר על קשרי ידידות ועבודה עם ידידו הצייר, גם לאחר שנמלט בשנת 1936 מגרמניה ועבר לאנגליה.

בעת שהותי במינכן הוזמן קסטנר לפתוח תערוכה של ציורי ילדים מישראל ונשא במעמד זה דברי ידידות שופעי חן לארץ התנ"ך ולעם התנ"ך, הבונה מחדש את מורדתו לאחר השואה שירדה עליו באירופה.

כל מי שקרא בילדותו את ספריו של קסטנר, לא ישכח את טעמים הקסום גם בהגיעו לבגרות ולגבורות : הוא יזכור בהנאה את גיבוריו הצעירים ובעלי התושיה, שהם דומים לו (לקורא) כל-כך ; את שמחות-החיים המפעמת בהם ; את ה'הקדמות' הקסטנריות המלבבות, הפותחות כל ספר וספר ; את משפטי ההרהור החכמים, המשובצים בין הפרקים ; למשל : "קנה-המידה של הזמן אינו השעון, אלא הערך ; ובעלת הערך הרב ביותר — אם עליזה ואם ענוגה — היא הילדות. אל תשכחו את אשר לא ניתן להישכח. דומני שאי-אפשר להעניק עצה זו מוקדם מדי".

באחת מהרצאותיו האחרונות נשא קסטנר באזני מאזיניו דברים כנים ונרגשים, הנשמעים כתמצית ה"אני מאמין" הספרותי שלו ; וראוי לשננם באזני כל מי שספירת-הילדים יקרה ללבו :

"הסופר הכותב לילדים יודע, שקיימים בעולמנו כמה ערכים טהורים, אפילו אם קשה לראותם לעתים : מצפוננו של אדם, דמויות המופת שלו, מולדתו, העולם הגדול, ידידות, חרות, זכרון, דמיון, אושר והומור. כוכבים אלה זורחים עדיין מעלינו. והאדם המספר עליהם לילדים מראה להם את השביל מעולס-הדממה שלהם אל עולם

מאיר-פנים יותר, אשר אנו — המבוגרים — רואים אותו, אך איננו מסוגלים עוד לבוא אליו... לא, אין בכוחנו להוריש לדור הצעיר דברים רבים יותר, או שונים יותר מאשר רקיע מכוכב זה וברכותינו למסעם אליו".

ביבליוגרפיה :

Enderle, Luiselotte: Erich Kästner. Hamburg, Rowohlt, 1966

Bodlákowá, J.: Erich Kästner. Praha, 1960.

אופק, אוריאל: "משלגיה עד אמיל" (הפרק "תפסו את הגנב", עמ' 133—144), "מסדה" תשכ"ז.
לפמן, יאלה: "על אריך קסטנר", אורים כרך י"ח, תשכ"א (עמ' 558—564).
דור, משה: "אריך והילדים", "ימים ולילות" 2.8.1974.

נספח

אריך קסטנר בעברית

ספרי הילדים של קסטנר, שתורגמו לעברית, ערוכים לפי סדר הופעתם.

(בסוגריים — שנת-ההופעה במקור. כל הספרים נדפסו בניקוד).

אמיל והבלשים (1928). תר' אלתר אילי, בעריכת אברהם שלונסקי. צייר ולטר טריאר. "יזרעאל" 1935. 184 עמ'. — חבורת נערים ברלינאים מסייעת לאמיל ללכוד את בעל-המגבעת ששדד את כספו.

פצפונת ואנטון (1931). תר' אלישבע קפלן, צייר ו. טריאר. "אחיאסף" 1954. 140 עמ'. — אנטון העני וההגון מחלץ את פצפונת התמימה, המוזנחת על-ידי הוריה העשירים, מידיהם של נוכלים.

שלושים וחמישה במאי. או זני [במקור: קונראד] רוכב אל הים הדרומי. (1931). תר' א. קפלן, צייר ו. טריאר. אחיאסף 1947. 80 עמ'. — מסע דמיוני בחברת סוס אל העיר האוטומאטית ופלאי הקו המשווה.

הטלפון הכשוף (1931), תר' חנניה רייכמן, צייר ו. טריאר. "יזרעאל" 1968. 47 עמ'. — סיפורים בחרוזים על תעלולים ושאר מעשי משובה.

הכתה המעופפת (1933). תר' א. קפלן, צייר ו. טריאר, אחיאסף 1955. 148 עמ'. — יחסי אחוה, ידידות ועזרה הדדית נרקמים בין צעירים למבוגרים בין כתלי פנימיה ובסביבתה.

אמיל והתאומים [במקור: "—והשלישיה"] (1934). תר' מ"ז ולפובסקי, צייר ו. טריאר. "יזרעאל" 1937. 189 עמ'. — אמיל וחבריו מסייעים לשלישיה קרקסית להחלץ ממצב הביש שנקלעה אליה, ולנער צעיר להגשים את חלומו.

טיל אולנשפיגל (1938). תר' א. קפלן, צייר ו. טריאר. "אחיאסף" 1955. 56 עמ'. — תריסר ממעללי ההרפתקן העליז, מסופרים מחדש.

עצרת החיות (1949). תר' מרים ילן-שטקליס, צייר ו. טריאר. "אחיאסף" 1958. 79 עמ'. — בעלי-החיים החליטו לשים קץ למלחמות שעורכים ביניהם בני-האדם.

אורה הכפולה (1949). תר' א. קפלן, צייר ו. טריאר. "אחיאסף" 1951. 156 עמ'. — אחיות תאומות שהוריהן נפרדו, עורכות מבצע לאיחוד המשפחה.

- החתול במגפיים** (1950). תר' לאה גולדברג, צייר ו. טריאר. "מקרא סטודיו" 1958. עמ' 36 — האגדה הידועה, מסופרת מחדש.
- הרפתקאותיו המוזרות של הברון מינכהאוזן** (1951). תר' ש. ספיבק, צייר ו. טר-יאר. "אחיאסף" 1960. עמ' 42 — מסעותיו של הגוזמאי הנודע, מסופרים מחדש.
- חכמי שילדה** (1954). תר' א. קפלן, צייר הורסט למקה. "אחיאסף" 1960. עמ' 44 — פרקים עליזים של 'חכמי חלם' הגרמניים.
- עלילות דון-קישוט** (1956). תר' י. טרפי. צייר הורסט למקה. "אחיאסף" 1960. עמ' 48 — הרפתקאותיו של האביר מלמאנשה, מסופרות מחדש.
- כאשר הייתי נער קטן** (1957). תר' שושנה אוילר, ערך יעקב עדיני. צייר ה. למקה. "יזרעאל" תשכ"ו. עמ' 203 — סיפור אוטוביוגרפי על ילדותו של המחבר ואילך-היחוסין שלו.
- התיש אצל הספר** (1962). תר' י. עדיני וח. רייכמן. צייר ה. למקה. "יזרעאל" 1964. עמ' 120 — 15 סיפורים (מהם 5 בחרוזים) מחיי הילדים.
- האיש הקטן** (1963). תר' פינחס אלעד, צייר ה. למקה. "אחיאסף" 1964. עמ' 232 — הרפתקאותיו המופלאות של ננס שהיה לשולית קוסם.
- האיש הקטן והעלמה הקטנה** (1967). תר' אלה אמיתן, צייר ה. למקה. "אחי-אסף" 1968. עמ' 208 — קורותיו הנוספות של הננס, עם ידידתו הפעוטה, בבריגנ-זונה ובמקומות אחרים.

(המשך מעמוד 20 — הילדה אילת)

כדי להמחיש את התמונות והצבעים שבשיר, יוכלו הילדים לצייר במחברותיהם (או על גליונות לשם תלייה על הקיר) תמונה על פי אחד הקטעים שיבחרו מתוך השיר. תערוכת-תמונות מעין זו בכיתה או במועדון, תחיה את היצירה ותיצור הזדהות מלאה. ניתן אף להפוך זאת למעין "חידון תמונות", ולהצמיד מתוך השיר לאחר-מכן את השורות המתאימות לתמונה.

נושאים לכתיבה, אחר לימוד השיר, יחזקו מצד אחד את חוויית ההזדהות עם הסיטואציה שבשיר, ומצד אחר יפתחו את הדמיון. לסוג הראשון אפשר לתת נושא כגון: "שיחקתי בחוץ בשעה שאמי קראי לי" (מעשה שקרה). ולשני: "נסעתי למרחקים (בדמיון, בחלום) וכדומה.

הנאה וחווייה, הנוצרים מתוך קריאת שיר בצוותא, מעוררים את הילדים להת-עניין במשוררת שהסבה להם הנאה זו. על כן יש לספר משהו על היוצר, וליצור יחס אישי אליו. טוב יעשה המורה-המדריך אם יתן בידי הילדים את ספר השירים כולו, ולא רק העתק היצירה הנידונה. הילד ידפדף בספר, יתעניין באיורים המלווים את השירים, וירצה לקרוא בו עוד ועוד. גדולה תהיה שמחתו אם ישוב המורה וייתן בידיו כעבור זמן את הספר המוכר, וימצא בו את השיר שלמד ואהב. תהיה זו פגישה עם ידד ותיק.



לזכרה של מרים כרמון

מרים כרמון ז"ל, ריכזה את הספריות לילדים מטעם קרן בית הנשיא קרוב ל-20 שנה, אני מתייחדת עם זכרה של מרים והרגשה לי שאני משוחחית איתה על ספרות-ילדים. באוזני עולה קולה הצלול ולנגד עיני מבט עיניה מלא התבונה. שנים על שנים ניהלנו יחד בהתנדבות את הקרן, אותה יסדתי בבית הנשיא בחנוכה 1954.

כאשר נבחר אישי המנוח לנשיא, והקימונו את צריף "בית הנשיא" בירושלים, שקעתי עמו בבעיות על תוכן בית הנשיא. בשביל בן-צבי טבעי היה להרבות בכינוסי שבטי ישראל ברוח "הרציפות של קשר עם ישראל עם אדמת המולדת". יקרה וקרובה היתה לי מגמתו זו, ובשבילי טבעי היה לחפש אחרי המשך הקשר עם ילדי ישראל, קשר שקיימתי כמורה, כמחנכת, במשך שנים רבות בהכשרת ילדי הארץ להתישבות, בקבלת ילדינו פליטי הנאצים ממזרח אירופה ומארצות המזרח.

למן הימים הראשונים הקימותי ועד מתנדבים. הרביתי לבקר במעברות ובאתי במגע קרוב עם המתנדבים שלנו בהתנחלות בלכיש, ביניהן מרים כרמון. בין חברי הועד היו מראשית יסוד הקרן ועד היום החברה אסתר טרסי, פרופ' יצחק קלוגאי ובן-ציון לוריא, ובתחילה משפחת רבקה ומרדכי גובר. התחלנו בהענקת מכשירי ספורט לילדים והתמסרנו להענקת ספרי קריאה לילדים בבתי הספר.

בשנה הראשונה פעיל היה עמנו בן-ציון גת שמחונן היה בחוש מיוחד להבנת נפש הילד, אך חלפה רק שנה אחת לפעולה משותפת עמו והלך לעולמו, ואני נזכרת איך שקעתי באבל, מי ימלא את מקומו של בן-ציון ביצירת ספריות לילדים? ופתאום הופיעה לפני מרים כרמון שהכרתי משנים; קרובות משפחה היינו, וידעתי את רוחה של מרים האוהבת לפעול בהתנדבות, בצנע. ידעתי שהיתה מהראשונות שהלכה להפצת השפה העברית בכפרים החדשים בלכיש, והנה באה מרים ובפשטות אומרת לי: — "ארכז אני את הפעולה של הספריות בקרן בית הנשיא". כמה יקרה לי פעולתה של מרים. איך ידעה לגלות כל ספר חדש המתאים לילדים בכל כיתות בתי הספר הע-

ממייים. איך ידעה לפעול ללא ליאות בעזרת מזכירה יחידה שכירה — שושנה, שלמדה אף היא מרוחה של מרים לגלות התנדבות בפעולתה בקרן.
דבר קטן לכאורה, אך מיוחד למרים: בערב שבת היתה נוסעת לילדיה לצהלה, ובכדי לא לאחר בשעות הבוקר ביום הראשון היתה נוהגת לחזור לירושלים במוצאי השבת.

כמה טוב היה להתייחד עם מרים בבעיות הקריאה של הילדים. כמה העריכה הופעת כל ספר חדש לקריאה ושמחה לקראתו. כמורה מנוסה ידעה מה רב כח ההשפעה של קריאת ספר טוב. בחיפושיו של הילד אחרי מחשבה מחודשת בספר ובעבודתו העצמאית ראתה עדיפות על פני שיעור בכיתה.
כאשר זכינו להכרת המפעל ע"י משרד החינוך ולעזרתו התקציבית, הרבינו ביסוד ספריות והגענו ליותר משמונה מאות ספריות בבתי-הספר העממיים ובמועדוני הנוער.

מרים הרבתה תמיד לחפש אחרי דרכים חדשות להעניק יותר ספרי קריאה לילדים ולהגיע עמם לדיון על הספרים שקראו. עם מרים מרבים היינו לסדר סימפוזיונים ברבים מבתי הספר בארץ ובעיקר בבתי הספר טעוני הטיפוח במושבי ההתישבות, בקריות הפיתוח ובפרברי הערים. התרכזנו בכיתות ז' ו—ח'.

מה מאד אהבה מרים לבקר בבתי הספר בראשית שנת הלימודים. היתה מפתיעה את המורים בתביעתה להפעיל בהקדם את הספריות, בהציעה ספרים חדשים לקריאה. מרים לא ידעה ליאות במגעה עם המורים ועם הספרנים. מרים היתה חותרת כל הזמן אל רעיונות חדשים וכך הגיעה לרעיון הוצאת קטלוג מיוחד של ספרי הקריאה לילדים, אותו אנו שולחים בעיקר לבתי הספר טעוני הטיפוח.

בשנה האחרונה לחייה התאמצה מרים לשמור על כל יום וכל שעה בעבודתה המסורה. ובפגישה קצרה איתה, בשיחה טלפונית עמה, הייתי חשה בצער שכוחותיה עוזבים אותה, אבל היא הוסיפה לחיות את מפעל הספריות כאילו אין כל גבול לכוחות האדם ואין סוף לשנות חייו. כאשר הגעתי לבית החולים לבקר את מרים, עמוק היה צערי בראותי אותה במצבה הקשה, והיא לא חדלה לדבר על פעולתנו בקרן. מתוך חרדה העליתי בפניה רעיון לצרף חברה מתנדבת נוספת אליה — ומה נפלא היה לראות כשפני מרים אורו. היא הכירה את המתנדבת החדשה, את הדסה נועם-בריל, ושמחה כמוני להצעה.

מרים הוסיפה לחיות את המפעל גם לאחר שעברה את הניתוח וכשכוחותיה הלכו ופחתו.

עמדתי בקשר עם בני ביתה הקרובים. לא היתה סבתא יקרה ומסורה כמרים לילדי בנה דודיק-דוד שהלך לעולמו לפני 5 שנים, ובעצם, הלכה מרים בנפשה כבר אז אחריו. לא יכלה להמשיך לחיות אחרי שבנה יחידה הלך במיטב שנותיו.
מרים הוסיפה לחיות את הקרן לאחר שכולנו היינו כבר מיואשים מחייה. והרגשה לנו שרוחה של מרים עדיין עמנו ותוסיף לחיות בה כל עוד תתקיים הקרן.

רחל ינאית — בן-צבי

מרים שלנו

במשך עשרים שנה פחות שנת המחלה ושנת השהות בחו"ל — אפשר היה לראות מדי בוקר ברחובות רחביה, המובילים לבית הנשיא הקודם, אשה מזדקנת ונאה, לבושה יפה בהדגשת הצבעים השקטים בלבד, שעד השיבה שלה מבצבץ מהכובע האפור ועוטה בעדינות פנים מחוטבים ועדינים, המביעים סבר עם שמץ מן החומד-רה, המעוררים כבוד.

בחמש דקות לפני שמונה, בדרך כלל, ולכל היותר בחמש דקות אחרי שמונה, היתה פותחת את דלת קרן בית הנשיא ופותחת ביום עבודתה המגוון: עיסוק עם מו"לים השולחים את ספריהם, ספרי ילדים ונוער, ואת חשבונותיהם, לספריות הקרן; מגעים עם מורים וספרנים, הבאים לבחור ספרים לתלמידי בתי-הספר שלהם; שיחות עם מנהלים, המכינים במוסדותיהם סימפוזיונים על ספר ילדים טוב שנבחר למטרה זו; הזמנת סופרים ומרצים לאותם הסימפוזיונים של הילדים או לכנסים עם מורים בבתי-ספר, שהקרן היתה שולחת אליהם את ספריה; עריכת רשימות ספרים מומלצים וסיווגם לפי כיתות, וכן משלוח הספרים עצמם — והכל בשקט, בסבר פנים מרוכז, במעשיות, בהחלטיות, במילים קמוצות, כדי לא להפסיד זמן, כדי לא לגרוע מן הפעילות הנמרצת, ההכרחית, המודעת כהכרחית. אך, בשעה 12 בצהריים, בבית הקפה הסמוך, הקטן, ברחוב קרן קימת, "חרמון", אפשר היה לראותה גם אחרת, יושבת שעה קלה ומפטפטת, אפילו על נושאים שאינם קשורים בעבודתה, ושאינם רציניים וגם על נושאים משפחתיים. ואז היו נפלטות מפיה מלים מאופקות על הבן, תוך תחושת תפקידו הכבדים ודברים על הנכדים ששפכו חיוכים על פני סבתא, פנים הנושאים עדיין סימני היכר של יפי-נעוריה. ואם מותר היה להשיב בחיוך על נושא הנכדים, ברור היה לגמרי, שבתגובה על נושא עבודת הבן אסור היה לשאול שאלה כלשהי בנוסף על מה שאמרה בעצמה בקמצנות, ובחתימת ההמשך. — בעצם, לנושאים "משפחתיים" שייכות היו גם "רכילויות" נלבבות על ותיקי ירושלים, על המחזור הראשון של הסמינר למורים ולגננות, קטעי היסטוריה על ירושלים התמימה, שהיא היתה חלק ממנה, מסופרים בטון שקט, בהימנעות מסגנון סנטימנטלי, במתינות. כזאת היתה מרים שלנו, מרים מן הקרן.

לעתים לא מצאתיה בקרן. היה זה בימי ביקוריה בבית-ספר בירושלים ומחוצה לה — מקרית שמונה ועד באר-שבע — בכל אותם מקומות, שלהם העניקה הקרן את משלוח ספריה הראשון והוסיפה והמשיכה לשלוח "מלויים", מבחר ספרים

לבית ספר מסויים, ראתה מרים חובה לבוא לשם אישית, לבדוק מה נעשה בספריים, האם שוכנו במקום נכון האם עמדו במבחן טעמים של הילדים, האם עשויים חדשים שהופיעו לאחר המשלוח הראשון. חודשים אחדים, לאחר שנשלחו הספרים היו להיות גם לטעמים של המחנכים. אולי גם בסדר הפוך: קודם לטעמים של המחנכים — שמא ריקים מתכנים ערכיים? — ואחר־כך לטעמים של הילדים.

מרץ רב השקיעה בארגון מפגשים של ילדים או של מורים, דבר שנדרש בו מאמץ גדול ועקיב. אבל במעמד אותו סימפוזיון או אותו כנס, שהיא טרחה לה־כינו ביד חרוצה, היתה היא עצמה ממעטת לדבר. בקושי היתה תופסת מקום ליד שולחן הנשיאות, מדוחות את ההכרחי ביותר. ורק כשנדרש ממנה, במקרה, להופיע ולשאת את דבריה, כדי להשלים את מה שלא נאמר על ידי אחרים, או להעלות משהו חשוב שנשמט, — היו דבריה הלא־מוכנים מראש אמורים בסדר מופתי ובנחת, תוכנם בהיר ומשכנע, כאילו היו מוכנים מראש, וע"כ תמיד **בכובד־ראש**.

הזמן שבלתה בארצות־הברית ושפיצל את עבודתה בירושלים לשתי תקופות לא־שוות, היה, כמובן, מנוצל גם הוא, לנושאי הקרן. הביאה עמה גישה קרובה יותר לעניין חינוכו של הילד היהודי בגולה, הבנה למצוי ולרצוי בחלקו של המפעל "מילד לילד", שלוחת הקרן. לא שמענו מפייה, באותו הקשר, דברים רבים על המתרחש שם, אבל ידענו שהקדישה זמן וכוח להסתכלות, ושהסתכלותה נעשתה ודאי ביסודיות האפיינית לה, ובכושרה להסיק מסקנות למען המעשה. באותה תקופה, ידענו גם להעריך את כוחה הנפשי עת נשאה לבד את כאב אסון מותו של הבן, בלא להעמיס על הזולת את ההשתתפות בצערה.

קשה להבליג ולהמנע מלומר מלים מעטות, שאילו שמעה אותן בודאי לא היו לרוחה, על הרושם שהשאירה חיצוניותה. היא נמנתה עם אותן נשים, אשר יפין היה מביא אותן במבוכה. כאילו התביישו, שצד זה של אישיותן, הפרט הלא־חשוב הזה, זוכה לשימת־לב ולשבחיהם של אנשים. מבטן לשמע שבחים אלה היה אומר, כביכול: "אתם מעליבים אותי! וכי רק זה מצאתם בי, ולא שום ערך פנימי ומהותי אחר?"

ולמבטה זה תמיד היה רצון להשיב:

יפי פנייך אינו עומד בנפרד ממהותך הנפשית, הוא משקף את מהותך זו, יפי־רוחך ויפיתוארך משמשים זה את זה ועושים את דמותך שלמה, מאוחדת.

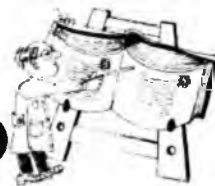
ויחד עם זה היתה ענותה מתישבת עם בלתי־אמצעיות, עם כנות מירבית, עם יכולת לומר בעת הצורך את האמת הערומה.

ביום הקבורה של הבן בירושלים, לא ראתה צורך להוסיף משהו למראה, כמקור־בל, אף לא צבע שחור ללבוש, בעמדה לפני הקבר הפתוח.

נפטרה ארבע שנים אחרי מותו, ביום שקדם ליום מותו, וכך נטמנה למחרת, ביום השנה שלו, כשהמלוים את ארונה בצהריים, באים בו ביום אחר הצהריים, לטקס הענקת פרס לזכרו של הבן באוניברסיטה.

יהי זכרון שניהם לברכה. אסתר טרסי

מיתודה



ההיגד הפולקולורי – דרך לעידוד הקריאה

מאת : אליעזר מרכוס

הרבו לדבר ולכתוב אצלנו על הבעיות הכרוכות בעידוד הקריאה בקרב ילדים טעוני טיפוח. ספרי־קריאה טרם חדרו לבתים רבים בישראל — מסיבות רבות ומגוונות: סיבות תרבותיות (הורים אנאלפבתיים, הורים שאינם קוראים עברית, הורים שאינם נזקקים לספר כחלק ממערכת תרבותם, וכו'), סיבות כלכליות (שתלכנה ותחרפנה בימים אלו — כשמחירו של ספר הופכו למצרף מותרות) וסיבות אחרות. נראה לי כי במסגרת החיפושים אחר דרכים לקרב את הספר אל הילד, זנחנו לחלוטין את אחת הדרכים החשובות לקרוב בית ההורים יוצאי ארצות האיסלם אל ספרים שיביאו להם משהו מרוח התרבות אליה הם קשורים בכל נימי נפשם. בארצות אלו, במשך דורות רבים, לא היה הספר מקור חינוך, בידור והנאה כבארצות המערב. אמנות הקריאה הייתה נחלת מעטים, אלו שקראו עברית הסתפקו בקריאת ספרות דתית בעיקרה. התפתחה כאן תרבות פולקלורית מסועפת — מנהגים, הוויי, לבוש, מאכלים, ספרות עממית (מעשיות, אגדות, שירי־עם, משלים ופתגמים, בדיחות ומהתלות), אמנות עממית (של קודש ושל חול), מוסיקה עממית, רפואה עממית ועוד. סיפור־העם לגווניו ולצורותיו היה מקור בידור וחינוך לגיטימי ורבי־ערך. בחברה שיש בה זמן, שאין בה טכנולוגיה מפותחת, הקובעת את קצב חייה — לסיפור יש ערך רב. הסיפור העממי היה חלק מהווי המשפחה הפטריארכלית. בהזדמנויות שונות התפתחו ההיגוד והמסירה של סיפורי־העם; בערבים — עת הת־כנסה המשפחה בביתה, בחגים, בשבעת ימי משתה כלולות, בעת ניחום אבלים (וראה ספר כ"חיבור יפה מן הישועה" לרבנו נסים מקיריאן, טוניס, מאה 11 — כולו בנוי על "סיפורי נחמה"), בעת דרשה של הרב ובהזדמנויות שונות אחרות. אמנות ההיגוד פותחה בשני מישורים: במסגרת המשפחתית — כאשר אחד מראשי המשפחה (סב, אב, דוד) היה ידוע כמספר מובהק, והמשפחה חיכתה בקוצר־רוח

לחלקו המרתק במהלך הערב, המסיבה, החג. במסגרת הקהילתית — היו מספרים-אמנים אשר היו מוזמנים בהזדמנויות שונות וידעו לרתק קהל גדול בסיפוריהם. היו אלו אנשים בעלי זיכרון מצויין, רפרטואר עשיר, כשרון דרמטי, יכולת אימפרוביזציה — ובכוחם היה לכבוש את הקהל, לעניינו ולבדרו. כשהאמצעי הקומוניקציה היו כה דלים בארצות האיסלם אין פלא שאמנות ההיגוד בדומה למוסיקה העממית, כבשו מקום מרכזי הן בקרב היהודים, הן בקרב העמים בקרבם ישבו.

גם הרפרטואר היהודי הפך להיות דואליסטי: מחד גיסא — גלגולי סיפורים ומוטיבים אשר מקורם בספרות היהודית הדתית (תלמוד, מדרשים ועוד) ומאידך גיסא — סיפורים (בעיקר מעשיות שהן באופיין אוניברסליות) שנפוצו בקרב הערבים עמם היו ליהודים יחסים כלכליים, חברתיים, תרבותיים. נוצרו הרבה "סיפורי תערובת" (קונגלומרטים, בשפה המקצועית) אשר יש בהם יסודות יהודיים וערביים ממוזגים זה בזה, לעתים ללא היכר.

אחת הסכנות בתהליך החינוכי האינטנסיבי שעוברים הילדים טעוניהטיפוח (ועל כך עמדו חוקרים רבים) היא עקירה מוחלטת של הילד מתרבות בית הוריו, התנכרות לקרקע גידולו — ודבקות קיצונית, עיוורת, בכל החדש שמביאה עמה "תרבות בית-הספר" (מה היא בעצם?). הדבר גורם ללבנטינות, להתפארות חיצונית בסמלי התרבות (תלבושת, עריכת חתונה שבמרכזה תזמורת ג'אז רועשת, וכו') בלי הפנמה של התרבות עצמה. הבעיטה בבית-ההורים, פריקת עול איסוריהם — אינה בהכרח התערות מהירה בתרבות המערב, אלא על פי רוב בריחה נחפזת אל הנוצץ, כשבמוק-דם או במאוחר עולה שאלת "לאן" הקלסית במהדורתה החדשה.

על ביה"ס לסייע במציאת דרך-ביניים בין תרבויות שונות: מחד-גיסא — יש להקנות כושר חשיבה מופשטת, לעודד ספקנות וביקורתיות כשלבי הכנה לגישה מדעית, להכשיר את הבסיס לספציאליזציה מקצועית, לקרב את הילד לקלסיקה של ספרות הילדים (ומאוחר יותר ספרות המבוגרים) המערבית. מאידך-גיסא — יש לסייע לילד לדעת את תרבות הוריו, להיות גאה במנהגיהם, במאכליהם, בסיפוריהם, דבר שסייע לשמירת בטחונו העצמי של הילד והרגשת השתייכותו למשפחה, ל"חמולה", אפילו לעדה. כשם שאין עדיפות לפולקה על ריקוד תימני, לסופגניות על בורקס, לנוסח תפילה זה על אחר, כן אין עדיפות לאגדה יפנית או פולנית על אגדה תימנית או פרסית, למעשייה מזרח-אירופית על מעשייה צפון-אפריקאית.

הסיפור העממי המזרחי (כמו זה שביידיש) עדיין לא מת: הקולנוע, הטלביזיה, מחישים את גסיסתו. אך אם זה הקריטריון הבלעדי — כמה קוראים יש לספרות יפה מקורית? על המורה להכיר את סיפורי-העם (ובאמצעותם חלק מהתרבות) של הורי תלמידיו, למען שתי מטרות מרכזיות:

1. סיפור העם הינו מכשיר להכרת העדה, מבטא את ה"אני" שלה בנאמנות רבה, את אמונות-העם, דרכי החשיבה, הדמיון, עולם האסוציאציות. לכך אפשר לקשור את דברי פרופ' פרנקנשטיין (במאמרו "בית-הספר ללא הורים"): "יש

משמעות להוראה רק במידה שהיא מבוססת על הכרת הדפוסים התרבותיים והרקע המשפחתי הקובעים את האסוציאציות של הילד ואת תגובותיו".
מתוך סיפור-העם צפים ועולים הווי, מנהגים (חתונה, ברית-מילה, קבורה ואבל, חגים, לבוש, אוכל) — אשר יש חשיבות להכרתם ע"י המחנך.

2. הכרת סיפורים ומנהגים עממיים מאפשרת שילוב חלק מהם (תוך בירור ולעתים עיבוד ועידון) בעבודה החינוכית. סיפורים מקומם אינו רק בחוג לפולקלור הבנוי על "עבודת שדה", איסוף, רישום, עריכה — גשר בין תרבות ההורים לבית הספר, סיפורים יכולים להשתלב ב"קבלת שבת" (הבאת הורה-מספר) בחגים, בהוראת לשון, ספרות, הסטוריה, גאוגרפיה ועוד. על התלמידים להכיר ספורי עדות שונות כדי להכיר יופי, מסורת, מסתורין — הזרים להם.
לסיפור העממי של יוצאי ארצות האיסלאם כמה תכונות שקופות ומאפיינות :

1. הגבור בסיפורים רבים הינו רב, קדוש. יש צורך עצום בהזדהות עם בעל כאר"י זמה דתית. עצם היות אדם בעל תואר דתי — מביא לאבדן יכולת הבחנה או שיפוט לגבי מעשיו (לכך יש חשיבות כשמדובר בחינוך ערכי ובעיוות ערכים).

2. סיפורים רבים עוסקים בעימות בין יהודים לגויים. חלקם עוסקים בקולקטיב ובמנהיגו (עלילות דם, גזירות, הצלה פלאית של קהילה) וחלקם בפרט, כגון: היהודי הפקח מנצח את הגוי הטפש. גם כאן יש אפשרויות לאקטואליזציה ולמודעות לגבי מטען רגשי אותו יונקים הילדים בבית הוריהם.

3. בסיפורים אלה היסוד העלילתי דומיננטי: אין כמעט תאורים, אין הדגשה לצדדים פילוסופיים או פסיכולוגיים שבסיפור. ריבוי של פעולות ופעלים מאפיין את הסיפור העממי של היהודים יוצאי ארצות האיסלאם. הסיפורים מצטיינים בפשטות סגנונית מחד-גיסא ובאריכות רבה, נטייה לפרט ולהסביר כל שלב, נטייה להאריך במוסר ההשכל ולהסביר אפילו סיפורים הומוריסטיים — מאידך-גיסא.

4. הווי החיים המזרחי משתקף בסיפורי-העם: החיים בחמולה, שיתוף פעולה כלכלי, נישואי קרובים; העקרות — הגדולה בצרות. בן זכר — שיא השאיפות; ההורים משיאים את ילדיהם; טקס החתונה מגוון, ארוך, וכו'. הסיפורים ספוגים בהווי דתי: מקומות התרחשות אופייניים — בית כנסת, ישיבה. לרב — סמכות בלעדית. יש ימי חג מיוחדים (ה"מימונה", "פורים קטן" של קה"ל-לה); יש הבדלים חשובים גם בתחום הערכי: דרכי אבל קיצוניות, אמוציונליות רבה — בניגוד לאיפוק האירופי. אמונות עממיות (עין-הרע, קמיעות, שדים); כבוד המשפחה והגנה עליו; דברי-שבח הנחשבים בעיני בן התרבות המערבית כ"חנופה"; מקום חשוב יש לשבועה בחיי הפרט והקהילה; גישה פאטליסטית ("הילד נולד עם ככר לחמו מעל לראשו" — פתגם יהודי תימני); יחס גלוי-לב ללידה ולענייני מין.

השאלה העומדת לפנינו היא : היש חומר מוכן, מודפס — שאפשר לרכשו לספריית בית-הספר כך שיעמוד לרשות המורים והתלמידים ? אנסה להצביע ברשימה זו רק על מבחר קבצי סיפורי-עם של עדות ישראל שיצאו אחרי קום המדינה. קיים בחיפה ארכיון הסיפור העממי (אסע"י) שמייסדו ומנהלו הוא פרופ' דב נוי ומקומו במוזיאון לאתנולוגיה ולפולקלור, רח' ארלוזורוב 19. בארכיון זה מצויים יותר מ-10,000 סיפורי-עם שנרשמו ע"י מתנדבים (ביניהם תלמידים רבים) מפי מספרים בני כל עדות ישראל. נושאי הסיפורים רבים ומגוונים, חלקם בלשון עלגת ואחרים — בלשון ספרותית, כפי שסופרו. חלק גדול מהסיפורים נמצא במרכז לחקר הפולקלור שבאוניברסיטה העברית בירושלים, מבין סיפורים אלו (+ סיפורים של אספנים פרטיים) יצאו לאור בדפוס כ- 1,500 סיפורי-עם אשר רבים מהם ימצאו הילדים והמורים עניין. מן הראוי לייחד בספריית כל בית ספר מדור לקבצים אלו ולעודד את הקריאה בהם*.

ארכיון הסיפור העממי עצמו הוציא קבצים רבים, ספרים וחוברות — בחלקם מבחר סיפורים משל עדות שונות, בחלקם — מוקד-שים למבחר סיפורים משל עדה אחת : כל שנה יוצא קובץ "חדש חדש סיפורים" — 12 סיפורים נבחרים מבין אלו שנרשמו באותה שנה (עד כה יצאו קבצים לשנים 1961 — 1970). הסיפורים, כבכל כתבי אסע"י מלווים בתולדות הרושמים, המספרים, הערות מדעיות-השוואתיות מפתחות שונים וכן מאמרים על איסוף סיפורי-עם שהופיעו בעתונות.

קבצים אחדים מיוחדים בכך שהרושם-המלקט הוא אחד בעוד המספרים רבים ומגוונים. כאלו הם הקבצים :

"האילן שסג דמעות" בעריכת י. אביצוק, שרשם רוב סיפוריו בקרית-מלאכי.
"ששים ספורי עם מפי מספרים באשקלון" ו**"מדור לדור"** — שני קבצים שנלקטו ונערכו ע"י הרושם והמספר זלמן בהרב. קבצים אחרים שהוצאו ע"י אסע"י מיוחדים ללקט סיפורי קהילה, גלות ועדה.

ספרות עם מקהילות אירופיות :

"סיפורי-עם מהונגריה" — גרשון בריבר (14 סיפורים)
"סבתא אסתר מספרת" — י"ח סיפורי עם שרשמה אסתר וינשטיין ז"ל, ממשפחה אשכנזית צפתית.

"אל תאמר נואש" — שבעה סיפורי-עם שרשם הסופר יפרח חביב מפי עליזה אנידג'ר מטאנג'יר, מרוקו הספרדית.

"שבעה ספורי עם" — מרים ישיבה ז"ל (רובם סיפורי עם מרומניה).

"סיפורי עם מבוריסלאוו" — שבעה סיפורים שרשם פישל סידר.

"סיפורי עם מסאנוק" — י"ד סיפורים שנרשמו ע"י ש. ז. פיפע.

"כיבוד אם" — 12 סיפורי-עם מבוצ'אץ' שנרשמו ע"י מלכה גוטר.

"שבע חבילות זהב" — 7 סיפורי-עם מליטא שנרשמו ע"י דבורה פוס.

* בחוברת הבאה יפורסם מאמר על הדרכים לעידוד הקריאה.

סיפורי-עם מקהילות בארצות האיסלם :

"בישישים חכמה" — 40 סיפורי עם מפי יהודי פרס, נרשמו ע"י המורה חנינא מזרחי (מחבר הספר "יהודי פרס").

"הגלימה החדשה של מולא אברהם" — 5 סיפורי-עם מפרס, נרשמו ע"י מ. נחמד.

"הקמע הקדוש" — סיפורי משפחה תימנית, שרשמה הגננת הירושלמית רחל סרי.

שלושה קבצים בעלי יחוד שיצאו ע"י אסע"י הם :

"סיפור ומנגינה בו" — מאיר נוי, חמישה סיפורים ממזרח אירופה והמנגינות השלובות בהם.

"אגדות-עם שומרניות" — י"ב אגדות, רשמן רצון דצקה, מראשי העדה השומרנית בחולון.

"מן המבוע" — 44 סיפורי-עם רשומים ע"י תלמידי בית-הספר האיזורי "מבועים" בנגב. מבואות, מפתחות, והערות בעריכת אליעזר מרכוס. זהו ניסיון ראשון של הוצאת קובץ של מבחר סיפורי-עם שלוקטו ע"י תלמידים מפי הוריהם וקרוביהם.

בעזרת אסע"י, אך בהוצאות אחרות, יצאו קבצים חשובים שמוקדו סביב עדות :
"שבעים סיפורים וסיפור מפי יהודי מארוקו". "שבעים סיפורים וסיפור מפי יהודי טונסיה", "שבעים סיפורים וסיפור מפי יהודי לוב". אלו הם שלושה קבצים חשובים, כולם בעריכת פרופ' דוב נוי, בהוצאת "בתפוצות הגולה", המדור לחקר התפוצות של הסוכנות היהודית. בכל קובץ — מדגם של סיפורים בנושאים שונים משל מספרים שונים בני אותה עדה, מבוא, ביבליוגרפיה, מפתחות, צילומים ולוחות. אין ספק שאלו הם ספרי-מפתח להכרת יהודי צפון אפריקה באמצעות הרפרטואר העממי שלהם.

"הנערה היפיפיה ושלושת בני המלך" — 120 סיפורי-עם מפי יהודי עיראק ; בעריכת דב נוי, בהוצאת "עם עובד". הסיפורים מלווים הערות השוואתיות ויש כאן פסיפס עשיר של המסורת הסיפורית של יהודי בבל.

סדרה הנקראת "יחד שבטי ישראל" בעריכת ברוך רנד, מיוחדת בכך שהינה משוכ-תבת בעברית קלה. מנוקדת, ביוזמתה ובפיקוחה של המחלקה להנחלת הלשון במשרד החינוך והתרבות. כאן 7 חוברות נעימות לקריאה של סיפורים מפי יהודי בבל, מרוקו, פרס, תימן, קורדיסטן, פולין ורומניה. לכל חוברת מבוא הכתוב בצורה פופולרית ומספר על העדה ועלייתה ארצה. בכל ספרון 6—9 סיפורים. הוא מלווה בציוורים והערות לסיפורים. הספרונים מלווים בהסברי מלים קשות, דבר המקל מאד על הילד את הקריאה בהן. מנסיוני אני יכול להעיד כי ילדים בולעים בצמא ספרונים אלו ואולי כדאי לתת את הגירוי הראשוני להכרת סיפורי-עם של עדות. דומה להם הספרון "גולה וארץ-ישראל" בעריכת דב נוי, הוצאת "שער" — ספריה בעברית קלה. יש בו 17 סיפורים משל עדות שונות, מלווים בהערות והסברי מלים ויחודו בהתמקדותו בנושא פופולרי והשתקפותו בסיפורי עדות שונות.

בהוצאות אחרות (בחלקן פרטיות) פורסמו סיפורי־עם אשר רובם כונס באסעי: **"מפי העם"** — קיג' סיפורי־עם אשכנזיים בעיקרם (רבים מהם — סיפורים חסידיים), נרשמו ע"י מלכה כהן והוצאו לאור ע"י "ידע עם" בלוויית הערותיו של החוקר ח. שוורצבאום.

"בת המלך שהפכה לזר פרחים" — זהו מבחר של כ-120 סיפורי עם משל יהודי אפגניסטן שנרשמו ונערכו ע"י ז. קורט — מחלוצי רישום סיפורי אסעי, הוצאת "יהודית", ת"א.

"מזקנים אתבונן" — סיפורים ומעשיות מפי זקני תימן בעריכת מישאל כספי, יצא בהוצאת מדרשת שדה בוקר, כשאת כתב יו"ר הכנסת מר ישראל ישעיהו.

"האוצר" — לקט של 50 סיפורי־עם ואגדות משל יהודי בבל וקורדיסטן, בעריכת א. בן־יעקב, חוקר ומחנך, מנוקד, מלווה בהערות, בהוצאת "יבנה".

"מעשיות עם לבני קדם" — ספרו של י. מיוחס הכולל מעשיות ספרדיות (בְּעִיקָר פרסיות ותימניות) ויצא בהוצאת "דביר".

מפעל מיוחד במינו הינו הלקט **"אוצר המעשיות"** (עד כה — 3 כרכים) בעריכת ראובן נענה, בעל חנות גלנטריה בשוק מחנה־יהודה, אספן ורושם ותיק של סיפורי־עם.

"עדות מספרות" — ספרו של ד"ר א. שטאל, מקיף לקט סיפורים, מעשיות־עם ופת־גמים ממקורות שבכתב ובע"פ, צורתו נאה, מתאים מאוד לעבודה עם תלמידים ויצא בהוצאת "תרבות וחינוך".

"הסיפור העממי" — בעריכת א. מרכוס וא. שטאל, יצא בהוצאת "הספריה לחינוך משלים" מכון סאלד, ומיועד למורה ולמדריך. בקובץ י"ח סיפורים וניתוחם, מבוא מודגם על תכונותיו, מקורו ותכליתו של הסיפור העממי, איסוף סיפורי־עם בישראל, סיפורים עממיים ממקורות שבכתב, הצעות לארגון חוג לפולקלור ולפעילות חברתית בתחום הפולקלוריסטי וביבליוגרפיה שימושית.

מן הראוי להזכיר ברשימה זו את קבצי הסיפורים החסידיים של המספר־הרושם דוד כהן ("אגדות מתנגדות", "רנת נעורים" ועוד). כמו כן ראויים לציון קבצים אחדים של סיפורי־עם ערביים בעברית (מלבד מפעלו המונומנטאלי של פרופ' ריבלין — תרגום "אלף לילה ולילה", כ"ד כרכים). קבצים אלו מאפשרים השוואה ובדיקת השפעת הספרות העממית הערבית על סיפורי־עם של יהודים יוצאי ארצות האיסלם: **"משיחות ערב"** — א. ברש, הוצאת "מסדה".

"בדרך לארץ האושר" — מ. סתוי (אבו־נעמן), הוצאת י. שרברק.

"סיפורי ערב" — דאוד אל נטור (אליהו נאוי), הוצאת "ספרית מעריב".

הביוגרפיה האישית של היוצר ומקומה בהוראת ספרות הילדים בביה"ס

מאת: ירדנה הזס

היסודי. לפתע מתגלה לו מימד נוסף בה-בנה האנושית העמוקה, שהקנתה לו הא-גדה: כיעורו של הברז "היה באמת". האנשתו של בעל הכנף הדחוי יש לה סי-מוכין בחיי הנפש של הסופר. היא מעין פתיחת צלקת נושנה, שלא נרפאה כליל מעולם. ראייה זו, המפנה את הקורא הצ-עיר אל הסמל בספרות, תחזק רגישותו לגבי העתיד. הוא יביט בעיניים נבונות יותר בשונה בחבורה. הוא יזדהה עם אה-בת האם, המגוננת על פרי בטנה הנפלה ורואה מה נפלא הוא. הוא יבין, שתגובת 'שאר הברזים' היא טבעית ואנושית (הרי אנדרסן אינו מדביק להם מילת גנאי כל-שהי) אך צריכה ריסון.

בשנים האחרונות נתעשרה ספרות הי-לדים שלנו בסיפורים ביוגרפיים רבים על אנשים ופעולותיהם בתחומים שונים. בתחום הספרות, נסתפק בציון שלושת ספריו של אוריאל אופק — "מרובינזון עד לובנגולוו", "משלגיה עד אמיל", ו"מ-טרזן עד חסמבה" — בהם מתאר המח-בר לידתן של יצירות ספרותיות חשובות

הרומאן הביוגרפאי, העוסק בהנס כריס-טיאן אנדרסן, "בן הסנדלר"¹, פותח כל אחד מפרקיו בציטוט מתוך אחת האג-דות, שיצר גיבורו. אנדרסן, שהיה 'ברוזון מכוער' בילדותו ובנעורו, העלה את סב-לו האישי לדרגת סמל, החי באחת האג-דות הנפלאות, שנכתבו אי-פעם.

"וכל שאר הברזים קראו בקול רם: 'מה נורא ואיום מראהו של ברז זה! לא נוכל לשאת אותו'. ומיד עט אליו אחד הברזים ונשכו בצוארו."
"הרפו ממנו", קראה האם. 'הלא אינו פוגע באיש מכס'."

מובאה זו, הלקוחה מתוך 'הברוזון המכוער', מקדמת עיני הנער הקורא, בפ-תח הספר.

הילד, המזדהה עם סבלו של הברוזון בהיותו עדיין קורא צעיר יחסית, חוזר אליו בשנותיו האחרונות של בית הספר

1. "בן הסנדלר" מאת ק. ב. בורנט, בתרגומו של מ. בראליעזר, "שחרות", "עם עובד", דפוס "דבר", תש"ד.

ומעגנן בביוגראפיות של היוצרים.²
כנגד אנתולוגיות אלה עומדים רומא-
נים ביוגרפיים, הממשיכים דרכו של פי-
כמן ב"חיים למופת" שלו. אחד הבולטים
בהם הוא "בן המוזג" מאת שרה גלזמן,
השוטה חייו של ביאליק לפני הקורא.³
חזקה על המומנט הביוגראפי, שהוא
מקרב את הילד אל היצירה, ובלבד שיוגש
באורח המושך את הלב, ולא יהפוך לד-
רשה של 'אלה תולדות'. מעניין ומאלף
העיקוב אחרי האמצעים האומנותיים,
שנקטו יוצרי ביוגרפיות שונות, על מנת
לחבנן על הקוראים:

בורנט מתחיל את ספרו **בעימות** אירוני
ומגרה בין הערכה 'מקצועית' של אבי
אנדרסן לבין הערכתו האנושית, שהיא
בחירת חזות, שאין עמה עדיין ביסוס עוב-
דתי. וכן דבריו:

"האנס אנדרסן לא היה הסנדלר המ-
עולה באודנזה, אולם היה האיש הנעלה
בבני עירו".⁴ משפט זה מעורר תמיהה,
המתחזקת על ידי נימתו האירונית קמ-
עא: הלא היה זה בסך הכל 'סנדלר צעיר'.
על מה מתבססת הקביעה, שהוא 'האיש
הנעלה ביותר בבני עירו'? העימות נמשך.
השאיפה להשכלה והכיסופים לספר נש-
ברים אל המציאות הכלכלית הקשה.
"ספרים היו דברים שבמותרות לסנדלר
עני".⁵

ההזדהות, הנוצרת בנער הקורא בעק-
בות הסקרנות הראשונה, תוביל אותו

להמשך הקריאה ותעניק לו את הסיפוק,
שעה שבן הסנדלר יקיים משאלות לב
אביו מעל ומעבר לחלום הנועז ביותר.
שרה גלזמן נוקטת בדרך אחרת, בדו-
קה אף היא. היא משתמשת ביד נדיבה
(אך לא בהפרזה) **בדיאלוג** לסוגיו. בעזרת
שאלות אינפורמטיביות של עובר-אורח
ותשובות עליהן, בסיוען של קריאות הת-
פעלות, שמחה ותפילה מפי הנפשות השו-
נות — אנו לומדים להכיר ולאהוב את
מרוסיה, יבדוחה ודינה-פריבה. ובעודנו
נהנים מההיכרות עמהן, אנו קולטים בב-
לי דעת את הנפשות, המאכלסות את
"מראות השתייה" שבשירת המשורר.⁶

אף לאוריאל אופק דרך משלו: הוא
פונה אל **הווידי האיש**, ומעמיד עצמו
במקומו של הקורא הצעיר. הוא מוליך
אותו בבלי דעת אל התיבה, שהוליכו אל
סיפורם הביוגראפי של הסופרים. לכש-
יחדלו אלה להיות דמויות ערטילאיות
לגבי אוריאל הילד, יעמדו כמו חיים לפ-
ני קוראו הצעיר:

... "עיני הביטו אל שמי הכוכבים וב-
ראשי התרוצצו שאלות לאין סוף: מי-
הו האיש קולודי, שכתב ספר נפלא כל-
כך? מתי נולד במוחו הרעיון לכתוב
את הספר הזה? האם הכיר את ג'פטו
הישיש? מדוע כתב דוקא סיפור על
בובת עץ, שקמה לתחייה? ומה פשר
השם פינוקיו? — כיצד כתב קולודי
את הספר הזה?"⁷

(מרוביטון עד לובנגולו, עמ' 7).

2. שלשת הספרים, בהוצאת "מסדה" בשנים.
תשכ"ג, תשכ"ז, תשכ"ט.

3. בן המוזג — הוצאת שרברק ת"א 1970, ראה
המוטו מתוך "פרידה", עמוד 4.

4. "בן הסנדלר", עמ' 7.

5. באותו נושא ראה "נשמת המשורר", מאת
אוריאל אופק, "דבר לילדים" ד, 42. סיפור בעל
יסוד ביוגרפי, על "ואם ישאל המלאך" מאת
ביאליק.

כל סופר, הנפגש עם ילדים יודע, כי אמת רבה טמונה ברשימת השאלות, שהטרידו את הכותב בילדותו. הסיפורים, המכילים תשובות לקושיות אלה, יירצו וייקראו בצמא על ידי ילדים.

מאליו יובן, שהדוגמאות לאמצעים האמנותיים, שהובאו כאן, נלקחו מפתיחות הספרים, המכילות, בדרך הטבע, את האקספוזיציה של הגיבור-הסופר או המשורר. אך כוחם של הספרים בכך, שאיכותם מושכת הלב נשמרת לכל ארכם. אף מבחינת המבנה קיים גיוון רב בסיפורים הביוגראפיים. המתכונת היא רומאן או סיפור-מסגרת, שעלילותיו מהוות מענים לשאלות, שהוצגו בפתיחתו. הסוגים הספרותיים מגוונים אף הם. אנו יכולים להגיש לתלמידי בתי הספר נובלות קצרות בצד סיפורים משובצים קטעי יומן⁶.

דומה. שהתנאי החשוב ביותר לאיכותה של הביוגראפיה האמנותית-בלתי טריסטית מנוסח בדרך הברורה והניירה ביותר כדלהלן:

הצורה של ביוגרפיה אומנותית, האורטונומיה של התיאוריה של האסתטיקה, התפיסה של יחסיות האמת, הדומיננטיות של צורות שונות של ספרות סיפורית — כל אלה הנם במידת-מה הסיבה

להתפתחות החדשה הזאת, המבוססת על מודעות של העיקרון של יצירת אשליה של החיים כפי שהם, תוך שימוש בכל האמצעים של ספרות סיפורית⁷.

מעניין לבחון, מה נעשה בעולם בשטח זה של עידוד הזיקה האישית של התלמיד לסופר. חידוש נאה ורב-ערך הונהג באנגליה. ואותו נביא כדוגמא לעשייה פדאגוגית, המפעילה את הילד, מעוררת את יכולת הניתוח שלו ומעוררת בו מעורבות רגשית חזקה.

הנער מקבל לידי תיק נאה, המכיל תעודות הסטוריות, תצלומים, סקירות, הצעות לפעילות (בכללן: פענוח קטעים מכתבי-היד של היוצר), שאלות, וכו'.

לפני מונח תיק כזה, הנושא את השם "שקספיר הצעיר". בין היתר, רואה היילד לנגד עיניו תחריט, המתאר משחק הכדורגל, כפי שהיה נהוג בימי המחזאי הדגול, ומבין את המיטאפורות, השאובות מתוכו, והמצוטטות בעמוד נפרד. הוא חוזה בתצלום בית הספר, בו למד שקספיר, ושואב מתוכו הבנת האוירה, בה גדל האיש, שיצירותיו מלוות אותו במשך כל שנות לימודיו. הוא חוזה בתצלומי מקורות, מהם שאב שקספיר את עלילות סיפוריו. הוא יכול להשוות את עיצובן הספרותי של הדמויות לתיאורן במקורות שבכתב ובציור, שהיו בידי המ-שורר, ושצילומיהם נמצאים עתה בידי מספר המוצגים אינו רב מדי, והם מגוונים במידה הנאותה, (שמונה במספר בתיק שלפנינו). בצד השאלות, המוצעות לילד, מצויה הצעה מצומצמת ועניינית

7. ראה "Dictionary of World-Literature", ערך "Biography", עמ' 39 — 41.

6. יתכן להשוות סיפור אמנותי ביוגרפי עם ערך מילוני-אנציקלופדי, על מנת להקנות לילדים הבנת ההבדל בין כתיבה אינפורמטיבית לאמנותית. האנציקלופדיה לספרות ילדים "עולם צעיר" מאת אוריאל אופק, מסדה, 1970, מכילה פרטים על היוצרים, והיא חביבה על הקוראים הצעירים.

של ביבליוגרפיה (7 ספרים) *
יפה היה, לו יכולנו להעניק לתלמי-
דים ציוד דומה בצד ספרי הביוגרפיה
של היוצרים. עם שהילד קורא על ההר-
פתקה הנפלאה, שבחיי כל יוצר, טוב
שיהיו "מראות השתייה" לנגד עיניו. הא-
דם אינו אלא תבנית נוף מולדתו", כדברי
טשרניחובסקי. האם לא ייטב, אם דג-
מים אחדים מתבנית זו יזינו את עיני

הילד, בצד סיפור ביוגרפי נאה על חייו?
אפשר, שעלינו לתת דעתנו על "הש-
אלה צמודה" ככל האפשר (אם רק ניתן),
של הסיפור הביוגרפי על היוצר בצד
ספרים מפרי עטו. אפשר, שעלינו לעמת
יותר דברי עדות של היוצר על עצמו עם
סיפורי אחרים עליו.

אולם בכל אשר נפעל, נזכור לשמור
על עיקרון אחד, המחייב את כל המגיש
ספרות ילדים: אין כוונתנו ללמד תו-
לדות. כוונתנו — בראש ובראשונה —
להנות את הקורא הצעיר. כל המעלות
הנוספות, שנמנו כאן, הן משניות, על אף
חשיבותן המרובה.

Jackdow no. 9, "Young Shakespeare" A .8
collection of contemporary documents, compiled
and edited by John Langdon-Davies, Jonathan
Cape, Thirty Bedford Square, London.

(המשך מעמוד 25 — הרגלי קריאה)

סיכום:

קיימים באזור פערים בשיעור הקריאה בהתאם למגוון האתני של האוכלוסיה.
גורמים שונים עומדים בזיקה עם שיעור הקריאה והחשוב ביניהם: מוצא האב,
השכלתו, והרגלי קריאה של ההורים.
מתוך 318 ספרים המופיעים ברשימה של ספרים מומלצים מטעם משרד החינוך
קורא תלמיד בממוצע כ-22 ספרים. 80 אחוז של התלמידים מציינים שהם בעצמם
בוחרים את ספר הקריאה, אך 44 מציינים שהם מסתייעים בעצת חבריהם. למבור-
גרים שבסביבה (לספרן, למורה להוראה) יש תפקיד משני ביעוץ בבחירת ספר.

(המשך מעמוד 30 — קריאה חופשית)

תוצאות משאל מוגבל זה נוטות להצביע, לפחות על כך, שכמה מן הדיעות המובעות על טיב
הספרים והערכותם, מבוססות על הסתכלות מאוד מוגבלת ועל אמונות המבוססות על דיעה קדומה,
יותר מאשר על מחקר נסיוני.
מחקר זה ישמש כראשיתה של חדירה עמוקה יותר אל מה שהילדים קוראים, השימוש בספריות,
תפקידיהם של המורים, ההורים והספרנים (בנושא זה), וסוגי ספרי-ילדים היוצאים לאור בישראל.
אפשר לומר בבטחה כי הילדים הישראלים בגילים שנסקרו כן קוראים ללא הבדל של מין
והשתיכות לשכבה חברתית-כלכלית, בניגוד למה שנהוג לחשוב ובניגוד לתחרות מצד הטלביזיה
והכדורגל. האתגר האמיתי הוא להביא את הספר המתאים לילד המתאים בזמן המתאים.



“לגדולים הכל מותר”*

מאת: יוסף חנני

בתערוכה הבינלאומית של ספריילדים ונוער שנערכה בדיסבורג, גרמניה, זכה הספר “לגדולים הכל מותר”, בפרס לשנת 1973. פרס זה, הוא הפרס הספרותי היחיד שאותו מעניקה ממשלת-בון כל שנה לספר תמונות, ספריילדים, ספר נוער, או ספר שימושי לנוער, הן אם הכתוב עוסק ביצירה אשר לשונה הלאומית היא גרמנית של סופרים בני זמננו והן בתרגומים לשפה הגרמנית.

פרס זה, נחשב כאחד האמצעים החינוכיים לעידוד ספרות הילדים והנוער. ויתירה מזו: זה נועד לכוון מבוגרים בבחירת ספר מתאים לילד. הצוות האחראי לבחירת הספרים ואף להרכב חברה-השופטים, הכין רשימת ספרים מתאימה להורים ולמחנכים מחפשי דרכים ולקוראים המבקשים חומר ספרותי לילד.

הספר “לגדולים הכל מותר”, נכתב בידי הסופרת ההונגאריה אווה ואניקובסקי. בן-ארצה לסלו ראבאר אייר אותו. הספר הופיע בבודאפסט בשנת 1965 ובשיתוף פעולה עם “קורבינה” בבודאפסט ב-1973 בגרמנית.

הספר ההדור על תוכנו וצורתו, פותח פתח נוסף למחשבה מחודשת על מהותה של ספרות — ילדים. אין אנו יכולים להתעלם מן העובדה, כי את ספרות הילדים כותבים המבוגרים. בין ה“מחברים” למיניהם, נמצאים גם כאלה אשר שכחו מזמן מהו עולמו של הילד, או שאין להם כל זיקה להווייה הילדית. הדבר קשה, כמובן, יותר אם שני הגורמים האלה מצטרפים יחד. אחת הבעיות “בכתבת” המבוגרים לילדים היא ההצצה דרך “חלון חממה שהעלה דוק של אדים פדגוגיים”. זו יש בכוחה לעיתים מזומנות תוך כדי הבלטת המגמה החינוכית, לבלוע אל קירבה את הביטוי האמנותי על צורתו ותוכנו גם יחד.

בספר של אווה ואניקובסקי “לגדולים הכל מותר”, יש צירוף מופלא של “צורה ותוכן”, הציורים של לסלו ראבאר עומדים על גבול הציור הילדי וכל קורא צעיר, עיניו

* “Große dürfen alles”, Eva Janikovsky, illustrationen von László Reber. Anrich.

ולבו נמשכים אחרי הקווים הטעונים מטען ריגושי מאופק וביטוי אמנותי עמוק. הציורים מתמזגים באופן הרמוני בתום של עמקות ותחושת עולם-הילד למשפטים הקצובים, הקצרים של הסיפור.

הספר אין בו "עלילה" במובן המקובל של המושג הזה, אך יש בו מירקם סיפורי (ואף זה בנורמות לא רגילות!) המצטיין בהבלטת עולמו הנלבט של הילד שהמבוגרים מקימים עליו חומות של איסורים וחרמות, המחריבים עליו עלומו התמים והעשיר בהרפתקאות. זהו סיפור על ילד תוהה על סביבתו הקרובה ביותר; על אביו ואמו, המבקשים ללא הרף לכוון אותו לפי הבנתם המבוגרת ולסמן לו ציוני-דרך בהילוכו ובדרך התפתחותו הטבעית.

מתוך התבוננות ועצב רב, מגיע הילד למסקנה, כי להיות ילד זה עניין מביך ביותר. כי יפה וטוב יותר להיות מבוגר. המבוגרים מטיפים תמיד "מוסר" לילדים והם נהנים כאשר הקטנים מתנהגים כילדים טובים. השאלה המטרידה ביותר היא: "מה יוצא להם מזה?"

הילד שנדחסים עליו כל מיני תחומי-איסורים, מבקש להבין אותם. הוא רוצה לפרוץ את ה"איסורים" הכובלים עליו. ההורים, שהם אנשים מבוגרים אינם עושים מה שישיר בעיני הילד. השאלה שנשארת ללא מענה, מעיקה על הילד. תוך כדי תהייה על איסורי ההורים ועל קביעת נורמות של התנהגויות לו ועל אופן השגתם את עולמו, הוא נמצא למד גם את עצמו המתבונן, המתקומם.

הצורה הגראפית בספר זה, היא בעלת חשיבות ממדריגה ראשונה, מאחר שספר זה, חורג מן המסגרות המקובלות של עמודים, בשורות וציורים. המשפטים הקצרים, הרמוניים, מאוירים באיורים שהם לא רק משלימים את הכתוב — כפי שהננו רגילים לומר — אלא חלק אורגאני מן המסופר. מן הפסוק הכתוב ומן האווירה הכללית של צירוף שהננו מכנים בשם ס פ ר .

הסיפור פותח (העמודים בלתי מסומנים ואף לכך משמעות!) במשפט: "כל הילדים יודעים / וגם הקטנים / כי הרבה יותר שמח להיות בלתי מחונך / ולא להיות ילד טוב". בין הפסוקים הקצרים (שאינם מופיעים בסדר זה שהבאתים כאן!) מופיעים ציורים של ילדים וילדות — וביניהם ציור צבעוני של ילד בקו ילדי מופלא, המשנה את הבעת פניו ותנועות גופו בהתאם לתוכן המשפט. אין אתה יודע איזה ביטוי אמנותי גובר פה, המלים במחברן, או הציורים בקומפוזיציה שלהן. הפשטות, התום, הקווים הטעונים מטען אמונותי רב שובים את העין ואת הלב. להיות ילד טוב* זה משעמם נורא. זה מעייף. כאשר יושבים על הכסא, נרדמות הרגליים. כשהולכים לרחוץ את הידיים, כמצווה, כבר מסובים הכל לשולחן, קודם שגמרת את הרחיצה שלך.

כשאהיה גדול, חולם הילד, לא אשב על כסא. תמיד אכרע ברך כשאהיה גדול, אנעל תמיד נעלי התעמלות, אשתה מים לאחר אכילת המרק. ברחוב אלך לאחור. אך בינתיים, מוסיפים ההורים לחנך אותו לפי דרכם שלהם: אל תהיה "בלתי מחונך".

* בגרמנית: brav, שעניינו — הגון, חשוב ונכבד.

היה ילד טוב (brav). עשה מה שמצווים עליך. אל תכסוס צפריים. עליך לברך "בשלוש" בקול נעים ורך, ללכת לישון דוקה בשעה שבטלזייה סרט מעניין. אסוף צעצועיך המפוזרים. ועוד כל מיני איסורים ההופכים את חיילך לעינוי ומקוממים אותו נגד המבוגרים שאינם מבינים ללבו ודוחסים בנפשו סבכים לעתיד לבוא.

המשפטים הקצרים מפוזרים על פני העמודים המצויירים, לאורך ולרוחב; פסוקים מלוכסנים וישרים. מהם באותיות קטנות ומהם באותיות מאירות עיניים, הבאות להדגיש את הטעון הדגש בעיניו של הילד — המחברת.

הנה למשל דף אחד (בלתי ממוספר !):

— הגדולים יכולים לעשות מה שהם רוצים.

— הילדים חייבים לעשות מה שהגדולים רוצים.

הגדולים אומרים תמיד לילדים:

— לבש את הסודר !

— רחץ את הידיים !

— אל תכסס את ציפרייך !

— השגח בדרך !

— אסוף את צעצועיך !

קומפוזיציה של אותיות קטנות וגדולות, קהות ומאירות יותר המתנגנת בתוך הרמוניה של מלים וציורים. על יד כל משפט מופיע הילד המצוייר, המגיב בהבעת פנים, בתנועות-ידיים וגוף על האיסורים המותזים עליו מכל עבר בידי האם והאב. לשני ההורים "המחנכים" פנים גרוטסקיים. לכף-היד שלהם אצבע — "איסורית" כסימן קריאה מוכיח ומזהיר.

כאשר הילד איננו טוב, מיד זה "נחשב" בעיניהם והם מרבים להוכיח בעונג מטריד את הילד הקטן:

"כמה פעמים עלי לומר לך שאתה צריך לרוחץ את הידיים שלך?! ככה אינך יכול לשבת לשולחן!" המוטיב הזה חוזר, כמו ביצירה מוסיקאלית, בוואריציות שונות כשהוא נשאר הדומיננטי בהן. בדף מנגד, אנו רואים את הילד עומד למטה, בירכתיים, כמי שהוטל לעומק תחת עומס המשפטים והאיסורים ופסוקים כקרניים ניתזות סביב ראשו הנבוך באותיות בולטות — מאירות וקטנות יותר: "כמה פעמים עלי לומר לך?!" מלים אלה ערוכות בחן גראפי המושך לא רק את עין הקורא, אלא גם תובע ממנו את הזדהותו עם עולמו הנפגע של הילד.

הגדולים חוזרים כל כך הרבה פעמים על האיסורים שלהם, עד שהילד נעשה "טוב". הגדולים חוזרים כה הרבה פעמים על האיסורים שלהם, עד שהילד נעשה "טוב". הוא רוחץ את ידיו. לובש את הסודר שלו. משגיח בדרך. הוא לא כוסס את הצפריים שלו. מסדר את הצעצועים המפוזרים שלו. אז שמחים הגדולים ואומרים: "הרואה אתה ילדי, הרי יכול אתה להיות גם ילד טוב!" אבל ישנם גם אחרים המניעים ראש ואומרים: "למה זה היית קודם לא מחונך, ילדי?" הגדולים שמחים רק אז, כאשר נהיים טובים.

מה יש להם מכל זה ? !

אבל כשאהיה גדול, אהיה שונה בהחלט.

אעשה הכול מה שאני ארצה.

ואמנם נוהג "הגדול" עם הילדים שלו בשינויים רבים ממה שנהגו בו הוריו.

אך מאחר שגדול הנהו וחזק והם קטנים וחלשים, זוכה הוא תמיד במשחקים.

הקטנים גאים על זכייתו. כשהאב המבוגר, קונה בלונים צבעוניים לילדים שלו,

הבלון שלו הוא הגבוה. בקיץ, כשהוא קונה לילדים גלידה, רק המנה שלו, היא

השמנה במנות, מפני שהוא הגדול, האב. הוא גם עולה על תל-השלג הגבוה ביותר,

מפני שרגליו ארוכות וחזקות יותר.

הדוגמאות ש"הקטן" חולם עליהן לעשותן כאשר יהיה גדול הן "מתקדמות"

וחינניות. הן ניזונות מן השיעורים הרבים אשר ניתנו לו ושימשו לו לקח טוב. אך

בינתיים — הוא קטן ועד שיהיה מבוגר, עליו עוד לגדול כל כך הרבה.

וכשאהיה גדול :

— אז אשב בידיים מלוכלכות לשולחן.

— אלבש חולצה בשרוולים קצרים.

— לא אשגיח בדרך ואפול על אפי.

— אכסוס את הצפרניים.

— אפזר את הצעצועים בכל מקום.

ועוד הרבה דברים שאני לא רוצה בכלל לדבר עליהם.

ובסיום :

— אני שמח שאהיה גדול.

— רק דבר אחד אני לא מבין :

— אבא ואמא הם גדולים.

— הם רוחצים את הידיים.

— הם לובשים את הסודרים שלהם,

— שמים לב בדרך,

— לא כוססים את הצפרניים,

— ומסדרים את כל החפצים שלהם.

— לשם מה ? ! אני אשאל אותם פעם.

וטוב כי ישנה שאלה.

"כל דורות בני-האדם הם בגדר אדם אחד הקיים תמיד והשואל בלי הפסק", אמר

פסקאל. אווה יאניקובסקי יודעת לשאול בחכמה שאלה, תוך כדי מתן "צורה"

ל"תוכן". תבנית הספר "לגדולים הכל מותר" תלוייה בנקודת המוצא של

המחברת — "הילד השואל". הצייר העניק ל"תוכן" את ההתבוננות הברוכה.

וכמו להרבה בעיות יסוד, אין תשובה גם לזו שבפי הילד פרט להד האמנותי

המהדהד בנפשנו עם סיום הקריאה.

המהדד בנפשנו עם סיום הקריאה.

אף זו היא תשובה !

ועוד סיפורים בין אביב לענו

מאת: יוסף שה-לבן

מעיד נער הרועים הערבי :
"השגתיו באחד הערוצים : תחילה נב-
הלנו ... אחר-כך ירדה עלינו שתיקה
כמו צל. מסביב היה ישימון של גבעות
וקוצים. ואנו עמדנו זה מול זה — שני
ילדים שותקים ועצובים. ואז הגיש לי
את השי היחיד, שי של עוני. שהיה
בידיו : מקל-הרועים שלו, הנבוט ; הושיט
לי את הנבוט ביד שחורה, רועדת". (עבד
— נער-הרועים).

חמלה עמוקה שבעתיים ממלאה את
לב הנער, בראותו את הנער היהודי,
ידוע-העוני ועלוב-החיים, שנתפס ע"י
ילדי הכיתה, לאחר שגנב את הכסף מה-
קופסא הכחולה : עמד יחיד, רצוף וש-
בור—ושתק, כאילו לא אליו צעקו ; פת-
אום פתח את עיניו, הרחיב אישונים ...
ואמר : "אין כבר כסף, הלך הכסף". הוא
לא שב עוד לביה"ס. ראינו אותו באחד
הימים ... הוא דחף עגלה זר-אופנית
עמוסה ארגזים ואביו הנבל, השיכור,
המר אחריו בצעקות צרודות "גנב קטן".
הנער שלפנינו מאוהב בכפרו, בברושי
ובאורניו, במחסוף רגביו ובביכורי שתי-
ליו ; בכל רכס וגבעה, שהשתרע עליהם
אותו יש, שנוצר בתום עמלן החרושי של

יש גילוי יתר בסיפוריו הקצרים והמלור-
טשים של נתן יונתן : התערטלות זו
של הנפש עשויה, אולי, לפגום ביצירה,
שהכיסוי יפה לה מהגילוי, אלא שהלי-
בוב הוא המעדן גם את העורטול.

סערות הנעורים, זהב החלומות, ההע-
פלה אל הפסגות — כל אלה היו בשכבר
הימים, ועכשיו הועם בארגמן, שהזהיב
את אופק חייו של המחבר, ובמקומו —
שקט, ענווה, סליחה על הזדון של האל,
צידוק הדין. בתום נפשו זוהר ובניב
שקוף סח כאן נתן יונתן על עולמו הפ-
נימי בימי ילדותו ונעוריו, על ההרגשות
של נער ישראלי, הנובעים מגלוי היופי
בנוף הטבעי ובנוף האנושי שמסביב לו,
ומתעב לגילוי הכיעור, שניתקל הוא
בהם.

העצבת היתה נסוכה בנפשו של הנער
המתואר לפנינו : עם זאת נצנצו בנפשו
לעתים מזומנות גם זהרורי אחווה ורי-
עות וגיל-חיים. עמוקים הם הרחמים,
השוטפים את נפש הנער, עם היפרדו,
בעל-כורחו, בימי הדמים, מרעו הטוב,

* ועוד סיפורים בין אביב לענו מאת נתן יונתן,
ספרית פועלים ת"א.

הכפיים, ובעצם הימים של חרדה ומגור, ומתוך איזה ניחוש, המתנבא ליחיד, שי-חול באותה הפינה הנפלאה לאין גבול. בסיפורים שבספר המחבר הוא שלי-חו הנאמן של ציבור העמלים, הדבקים, כמו הנער, בתפארת ביתם הכפרי ומר-צאים בו, כבחיק רחום של אם, מפלט מאושר ורוגע ;

"אייר הביט אל עדנה, אח"כ אל אבא ואמא, וראה שהמים נוזלים על פניהם, ואין לדעת — אם הוא גשם או דמעות ; עלה בו עצב על עוניים הרב, ועמו שמי-חה עמוקה, כי הם כולם עומדים יחד וחוגגים. אז נשא את נרו אל נוכח החלון, והוסיף לשיר את ברכת הנרות של שוכ-ני-הצריפים : "כמו כוכב האירי נא / של-הבת ענוגה / גם בצריפים תהיה רינה / בחג החנוכה." ("נר עניים").

ניתנה בסיפורים האלה האמהות כח-וויה הנפשית העמוקה ביותר של האישה, כמקור עדנה ונועם, כמזמור לבריאה. האם בכפר העברי בארצנו ממזגת את כל הווייתה בהוויית ילדיה והם נס חייה. יסומן עוד הסיפור "ספר ראשון", המ-

תאר את הרטט הנפשי של הילד, בהיתק-לו בסיפור מתוך האפוס הפיני — "קא-לוולה" : "לא ספר-לימוד, שמעתיקים" ממנו פסוק-עונשין, ולא ספר שעשועים של יום הולדת, אלא ספר מלא רזים כיער, ויש בו מלים יפות וישנות." כן נפתח לבו של הנער לעולמה של הספ-רות היפה, שהפך לעולמו הפנימי, עם התבגרו.

הספר שלפנינו הוא רב משקל בהבעתו האמנותית, בציורים החיוניים של הנוף ושל ההווי, בלשונו הרצופה דימויים וה-שאלות פיוטיים ובעיצוב דמות הנער וד-מויות האב והאם ודמויות-למכביר של הילדים והמבוגרים, שהתרשם מהם המ-חבר בימי נעוריו.

אכן הסיפורים הם רבי-עניין גם משום כוחם המחנך : הם מדריכים את הקורא הצעיר לקירבת נפש לשכוחי חסד, לני-דחים ולנותנים בצל השיכחה, לכל אלה שמנע מהם הגורל קצת אושר בחייהם. הסיפורים מקרבים את הקורא הצעיר לשמירת אמונם לאנשי התום ובאדמה, לבני מושבות, מושבי-עובדים וקיבוצים.



סקירות ספרים לכיתות נמוכות, בינוניות וגבוהות

גוטליב, הוצאת "אחיעזר" ירושלים, 1974, 70 עמודים (מנוקד).

סיפורים על ילדים קטנים בני עדות המזרח, ניסן ורחמים, ועל מאורעות קטנים ומשמעותיים בחייהם. הרקע — בית מגורים בשיכון, יחסי שכנות, מעללי ילדות, תגובה על מאורעות "מבחוץ", הווי אומות, הסיפורים מוכרים ומלבבים, שידרו בקול ישראל. הספר מתאים לכיתות א — ב.

לכיתות הבינוניות

החבריה הטובים חוזרים

כתב: מרדכי נאור, צייר: זאב, ההוצאה לאור — משרד הבטחון — "מערכות", 1974, 139 עמ'.

ספר שני בסדרה (הראשון — החברה הטובים). שלושה נערים בני 14 שבעייתם מתחילה ב"שבת השחורה" ב-29 ביוני 1946. היסטוריה של טרם-המדינה — עליית מעפילים, פריצת ההסגרים הבריטיים, עליית יהודים מארצות ערב דרך גבולות יבשתיים, מעצרים על-ידי הבריטים, ציפיה להקמת המדינה. הספר מתאים לכיתות ד — ז.

לכיתות הנמוכות

הרפתקאות דב דבדבן

כתבה: חיה שנהב, ציירה: אליזביטה, הוצאת "דביר" (מנוקד). שלושה ספרי ציורים לילדים בלי טקסט מילולי, מאת אליזביטה. חיה שנהב חיברה לציורים הפיזיים סיפורים מחורזים ספוגים שירה. חשיבותו של הספר בכך, שהוא מפתח בצד הדמיון את כושר ההבעה וה-סיפור שבע"פ.

שמות הספרים הם:

1. חידות של יום קיץ, או דב-דבדבן הקטן הכלבלב וגם הירח.
 2. יום על חוף הים, או דב-דבדבן הקטן והצפור.
 3. תעלומת הנעלים הקטנות, או — דב-דבן הקטן והפרפר.
- הוצאת "דביר" הגישה את הספרים בצורה נאה וראוייה לשבח. הספר מתאים לגן ולכיתות א — ב.

ניסן ורחמים משיכון ב'

כתבה: רעיה בלטמן, ציירה: תלמה

לכיתות הגבוהות

ספרית פועלים, תשל"ד.

חרוז כחול של מזל

כתבה : נעמי ושניצר, ציירה : תרצה. ספ-
ריית פועלים, 1973, 138 עמודים.
הווי ארץ-ישראל בשנים 7-1946, כפי
שהוא משתקף בחיי יום-יום של אסתר-
זכיה, הילדה העולה מחלב שבסוריה.
חייה בעולם החדש והזר היו מלווים בת-
חילה בקשיים נפשיים רבים.. בינה ובין
יונתן בן המשפחה המאמצת, נוצר קשר
יפה. קשיי הקליטה מלווים אותה גם
בבית-הספר, עד שמופיע המורה אלקנה,
המצליח למצוא דרך ללבה תוך כדי המ-
רצת כשרון הכתיבה שלה. החרוז הכחול
של המזל הוא הקמע, הקשור לצווארה
של אסתר, וממנו איננה נפרדת.
עם כל סבלותיה של הילדה ועם בעיות
הסתגלותה לכפר העברי — אנו נושמים
ניחות שדות וריח חציר וירק, העולים
מן התיאורים.

אי המטמון

כתב : ר' ל' סטיבנסון, תרגם : אוריאל
אופק, צייר : ין האבה. הוצאת "כתר",
1974, 180 עמודים.
תרגום חדש, קריא מאוד, של ספר
מפורסם. סיפור הרפתקה לגילוי מטמון
שהוסתר ע"י שודדי ים באי בודד. המחפ-
שים — אנשים הגונים, כמעט נופלים
בפח, שטומנים להם חבריו של בעל המט-
מון המתחזים כברנשים הגונים. במרכז
הסיפור עומד נער, שבעזרתו נגלה דבר
האוצר והוא החושף את מזימת המרד,
ומסייע בהתגברות עליו.

המחבר מספר לנו על עצמו בהיותו נער
בשכונת ילדותו, היא שכונת בורוכוב.
חלק בלתי נפרד מן הסיפור מהווים מש-
פחתו, חוג חבריו, בית-הספר והווי הש-
כונה המיוחד לימים ההם, אשר כל מי
שגדל בימי המנדאט הבריטי בארץ-ישר-
אל מכיר אותו כחטיבה מזכרונותיו שלו
והוא חלק מנוף ילדותו. לילדים שנולדו
במדינת-ישראל העצמאית, נראים הדב-
רים כלקוחים מן ההיסטוריה, אלא שאין
בכך כדי לגרוע מן הקסם של המבוגר
המספר בכנות ובתום ומתוך חיבה בלתי-
אמצעית על ילדותו. הטון האינטימי והל-
בבי הופך את המסופר למשהו, שהקורא
חש כלפיו מעורבות רגשית בלתי-אמצ-
עית.

הגשמים מגבול הצפון

כתב : עודד בצר, ציירה : אלישבע לנדאו.

הוצאת "י' שרברך", 1952, 105 עמודים.
ספורים של ילד וכלב במושב בגבול
הצפון. על רקע מאמצי הילד להפוך כלב,
שקיבל מאביו, לכלב גישוש, נגלים ההווי
הריאלי של מושב גבול בימי החמרת מצב
הבטחון, יחסי שכנים, יחסי התושבים עם
חיילי המילואים, הלימודים בבית-הספר
ויחסי ילדים בינם לבין עצמם. התיאור
הוא סולידי ואמין מאוד, וכך אפיין הגי-
בורים. למרות שמו ה"מפוצץ" של הספר,
הריהו ספר של "אנטי-גיבורים", ויש כדי
להרגיע ילדים בזמן חירום, ולהנחותם
כיצד לנהוג בעת פעולות איבה.

לא נודעו עקבותיהם

כתב: פנחס פרת. הוצאת הקיבוץ המאוחד תשל"ה.

המחבר מספר קורותיה של משפחת מולא פנחס בטהרן והרפתקאות עלייתה ארצה.

ברקע — הווי החיים היהודיים בטהרן. אנו מתוודעים למאבקים היום-יומיים על קטנות ועל גדולות; החינוך היהודי לילדי פרס, אורח החיים בכוח אב, מנהגי החגים היהודיים והערגה לארץ-ישראל פותחים אשנב רחב ליהדות שורשית.

קול קדומים ; אודיסאה בצפון

כתב: ג'ק לונדון, תרגום: משה צור, צייר: צ'ארלס פיקרד. הוצאת "כתר", 1975, 211 עמודים.

הסיפורים רבי עצמה — על מאבק באיתני הטבע ובבני מינו. הכלב בק נחטף מביתו הנוח בדרום ונשלח לאיזור הארקטי, שם למד את חוק האלה והשן, ושם הוא חוזר יותר ויותר אל טבעו הקדום-טבע הזאב, עד שהוא מצטרף ללהקת זאבים.

הסיפור השני הוא על ראש שבט באי הקטן אקטון, שכלתו נחטפה ממנו, והוא מחפש אותה ואת חוטפה על-פני ארצות וימים. כאשר לאחר מאבקים נוראים וסבל נורא הוא משיג אותה, הוא נוכח כי אינה רוצה בו! התיאורים חזקים ומרשימים, ולעיתים הסגנון הוא של שירה, שירה על סבל ומאבק. הציורים משקפים את אוירת הספר; במיוחד מרשימים ציורי הכלבים.

משוט בעולמנו

הסימפוזיון כאמצעי לעידוד הקריאה

כלם בחרו בספרו של נ. שחם "עכשו מותר לגלות". היו לי די עותקים לקבור צת הילדים שלפניי. לא רציתי לצנן את התלהבותם ומיד קיבל כל אחד ספר וי- שב לקרוא. עזבתי את חדר העיון. חזרתי עם גמר השעור. הילדים היו שקועים בק- ריאה והפצירו בי שאשאיר בידם את הס- פר. לזה בדיוק ציפיתי וקיויתי.

כל יום היה ילד אחר נגש אלי ומספר ע ד כמה הוא נהנה מהקריאה.

— אם כך מדוע לא נספר לכל היל- דים שיהנו גם הם? שאלתי.

התוינו דרך כיצד נספר: נציג את הסו- פר, את גבורי הספר הראשיים ואת גבורי המשנה. נציג רקע, תקופה, נוף. קטעים נבחרים ונדבר על הלשון, על צורת ההג- שה וכו'. שבעת הילדים שהיו בקבוצה ישבו בשעור אחד, לפני הכתה ופשוט שו- חחו ביניהם. נתחו, התוכחו, קראו קט- עים.

וכך נולד הסימפוזיון הראשון שלנו. הספר נהיה מבוקש ע"י כל הכיתה. כל פעם נוסף תלמיד שרצה להצטרף לקור- אים.

טיפלתי בכל תלמיד.

לאור העובדה שהילדים קוראים מעט ואף הקריאה המונחית מתנהלת בעצל- תיים, ערכתי נסיונות שונים כדי לקדמה. הבאתי לכיתה ספרים רבים, הנחתים לפני הילדים ובקשתי שיבחרו מהם ספרי חובה.

נתקלתי באלם ובהבעת שעמום.

טמנתי את ערמת הספרים בארון וא- מרתי:

— לא, אינכם מקבלים ספרים — בכל אופן לא כולכם.

המילים האחרונות "לא כולכם" הע- בירו רחש בכתה. הן הבטיחו שיש מקום ל"נבחר", ונבחרים — הם אוהבים לה- יות.

נצלתי התעוררות זאת, ראיתי כמה זר- גות עינים שנדלקו וזכרתי אותם.

למחרת קבלו ילדים אלה הזמנה בכ- תב להמצא בשעה קבועה בחדר העיון. (בבית הספר ישנו חדר עיון מאורגן יפה). הם באו ומצאו אותי שם. אמרתי להם, שהתרשמתי שהם רוצים לקרוא. ואם כי אין זה לפי עקרונותיי, אתן רק להם בתור פרס ספר קריאה.

התכסיס הצליח. הם רוצים מאוד לק-

רוא.

הגיעה השעה ש"קבוצת הקוראים" הכילה את כל הכיתה.

כל שבועיים היה נערך סימפוזיון על ספר אחר ע"י קבוצת ילדים שונה.

הילדים ציפו ליום הסימפוזיון. היה משהו חגיגי באוירת אותו יום. הילדים התחילו לקרוא מתוך רצון חופשי. הכיתה התחלקה לקבוצות. החלוקה היתה לפי רצון הילדים. החברים התחלפו עם כל סימפוזיון, התכוננו לציון, קבעו מנחה והופיעו לפני הכיתה. כולם קראו אותו הספר והיו מוכנים להשתתף בשיחה.

אחד הסימפוזיונים היפים היה על הספר אלוף משנה פנג לא' תלמי.

פנג היה כלב שיחידת הטייסים אימציחה אותו. הוא התגלה ככלב אינטליגנטי מאוד. יודע להוריד פצצות במקום הדרוש, יודע למנוע מבעליו להוריד מטען חומר נפץ כשבשדה הלחימה עומדות בובות מטעות.

פעמים אחדות הוא מציל את בעליו ממוות. הוא מקריב את חייו למענו.

הספור פותח בתמונה המתארת פלוגת טייסים מודאגת היושבת ליד דלת חדר ניתוחים ומחכה בחרדה לשלום החולה המנותח.

אומרים לנו שפנג הוא הפציאנט. מיהו פנג? איננו יודעים שהוא כלב. אנחנו בטוחים שהוא חבר טוב ויקר. את הסימפוזיון ניהלה תלמידה שש-

מה איריס. היא פתחה את הדיון במילים אלה:

הפעם יהיה זה סימפוזיון על כלב ששמו פנג. בראשית הספור לא ידענו שזה כלב. מדוע לא ידענו? התשובות היו רבות ויפות. הודגש היחס האנושי החם של הטייסים, המתח בציפיה לתוצאות הניתוח והשמחה כשהתוצאות היו טובות. הטיפול החם כבאדם אהוב.

תלמיד אחד דיבר על האנשה. השווה לספורים אחרים שבהם מצאנו מצבים דומים. תלמידה אחת, שבכלל שכחה, כי המדובר הוא בכלב, כפי המקובל בחברה, התחילה להתייחס אליו כאל אדם.

דיברו על רגעי הנאמנות של הכלב לידו הנבחר הטייס.

התווכחו מתי מתגלה הכלב בכל גדר לתו וחקמתו, האם ברגעים שהוא מציל את רעו ממות או ברגעים שהוא מונע ממנו לעג? (שלא יזרוק חומר נפץ על בובות שהעמידו חבריו דרך צחוק). הדעות נחלקו. גאוה, כבוד עצמי, נאמנות, אהבה, חיים, חכמה, האנשה — כל אלה היו לויכוח סוער כשפנג עומד בתווך.

שעה וחצי של סימפוזיון והילדים יצאו או מתוך הרגשה שלא מיצו את הכל. נראה לי שזאת אחת הדרכים לעורר את הילדים לקריאה ולהבנת הספר. ניתוח עמוק של כמה ספרים מכשיר את הילד להבנת ספר בכלל. מכשיר לביקורת או להזדהות.

יעל ויסמן

הקורס לספרנים צעירים בירושלים

ביוזמתו של משה חלפן ז"ל, שכהן כמפקח על בתי-הספר הממלכתיים במחוז ירושלים הוקם קורס לספרנים צעירים, שהוא מפעל משותף למשרד החינוך והתרבות, למחלקת החינוך של עיריית ירושלים ולספרייה העירונית הירושלמית.

מטרת הקורס היא להפגיש תלמידי כיתות ו' מכל בתיה"ס הממלכתיים והממלכתיים-דתיים בירושלים, להקנות להם מושגי-יסוד בספרנות, להסביר להם מהי מלאכת הספרן ולתת להם הכשרה קצרה כיצד לעזור למורה בטיפול בספריית ביה"ס. מאז 1965 פועל הקורס ברציפות זו השנה התשיעית. משתתפי הקורס, למעלה ממאה, נקבעים לפי בחירת הנהלת בתיה"ס, בשיתוף מחנכי כיתות ו'.

הקורס מתחיל באוקטובר כל שנה, מיד אחרי החגים, ונמשך עד חופשת הפסח, הפגישות נערכות פעם בשבוע בין השעות 15.00—17.00 אחה"צ. הקורסים נערכים בבית-העם בקרבת הספרייה העירונית, המשמשת כעין מעבדה לתרגילים שונים. את השעורים נותנים ספרנים מקצועיים בצורת שיחות, כדי שלא להכביד על התלמידים הצעירים, הלומדים בביה"ס במשך כל הבוקר ובאים לקורס אחרי ארוחת הצהריים.

התוכנית, שהוגשה בזמנו למשרד החינוך ואושרה על ידיו הוכיחה את עצמה ואנו נוהגים לפיה בשינויים קלים עד היום הזה.

ואלה נושאי הקורס:

תפקידי הספרן / מלאכת הספרן : צורות קטלוגים, הבדלים בין קטלוג מחברים ובין קטלוג לפי שמות הספרים, תרגילים, כירטוס, תרגילים, מיון הספרים לפי דיואי, מותאם לילדים, תרגילים. / ספר טוב מהו : שיחה עם הדגמות. הכנות לקראת הפגישה עם הסופר. / פגישות עם הסופר. / ספרי אמנות ואוסף אמנותי / כתבי עת וסידורם / הספר והסרט / פינת המוסיקה בביה"ס : שירים לחגים ולמי-סיבות, תקליטים וספרים על מחברי המוסיקה. / כיצד לספר סיפור / הכרה עם ספרי עזר / תרגילים : חיפוש בספרי עזר ע"י חידון / ביקור מודרך בבית הספרים הלאומי והאוניברסיטאי ; ביקור בספריות ציבוריות אחרות. קישוטים ותערוכות ספרים לכיתה : פינת הספר המומלץ, תרגילים. / ספריות מפורסמות בעולם בליווי תמונות ע"י אפידאסקופ. / הספרייה הביתית / ביקור בבית דפוס. / כיצד לשמור על ספרים, תיקונים פשוטים של ספרים. כיצד להדביק ניירות בצורה נאותה. נימוסים בספרייה / שיטת השאלה מתאימה לבית-הספר.

יוזמי הקורס נוכחו, שבכל שנה מתגבשת במהירות קבוצת תלמידים מכל החוגים והשכבות המתייחסת ברצינות רבה לתפקידיה ואנו שמחים לשמוע מפי המנהלים והמחנכים שאחרי גמר הקורס מסייעים בוגריו לא מעט להתפתחות הספריות בבתיה"ס.

SIFRUT YELADIM VENOAR
JOURNAL FOR CHILDREN AND YOUTH LITERATURE

No. 3
18 King David St.

April 1975
Jerusalem

SUMMARIES

“The Egg that Disguised Itself” by Dan Pagis, a review by Tzela Ron (p. 3)

“The Girl Named Ayelet,” a poem by Kadya Molodovski; review by Lea Hovav (p. 9)

Two Studies on Children’s Reading, by Dr. Ruth M. Stein (U.S.A.) and Ezra Morad (pp. 21, 26)

Eric Kestner and his Literary Work for Children, by Uriel Ofek, (p. 31)

“To the Memory of the Late Miriam Karmon,” by Rachel Ben-Zvi-Yanait and Esther Tarsi (p. 36)

“The Message of Folklore — a way to encourage reading,” by Eliezer Marcus (p. 40).

“The Personal Biography of the Author and its place in the teaching of Children’s Literature,” by Yardena Hadas (p. 46).

“All is Permitted to Adults”, by Eva Yanikovski, a review by Yosef Hanani (p. 50).

“More Stories Between the Spring and the Cloud,” by Natan Yonatan, a critique by Yosef Seh-Lavan (p. 54).

“From the Book Shelf” — a review of new Books (p. 56).

The Symposium as a Method of Encouraging Reading (p. 59).

The Course for Young Librarians in Jerusalem (p. 61).

ה ת ו כ ן

עיון ומחקר

- 3 "הביצה שנתחפשה" מאת דן פגיס — צילה רוך
11 "הילדה אילת" לקדיה מולודובסקי — לאה חובב
21 הרגלי קריאה של ילדי כיתות ד' — ו' — רות מ. שטון
26 קריאה חופשית — עזרא מורד

דמויות

- 31 עולם מאיר פנים — אוריאל אופק
36 מרים כרמון — רחל ינאית בן-צבי
38 מרים שלנו — אסתר טרסי

מיתודה

- 40 ההיגד הפולקלורי, דרך לעידוד הקריאה — אליעזר מרכוס
הביוגראפיה האישית של היוצר ומקומה בהוראת
46 ספרות ילדים בבית-הספר — ירדנה הדס

ביקורת

- 50 "לגדולים הכל מותר" — יוסף חנני
54 "ועוד סיפורים בין אביב לענף" — יוסף שה-לבן

ממדף הספרים

- 56 סקירת ספרים לכיתות נמוכות, בינוניות וגבוהות

משוט בעולמנו

- 59 הסמפוזיון כאמצעי לעידוד הקריאה — יעל ויסמן
61 קורס לספרנים צעירים בירושלים
62 שמות המאמרים באנגלית

מן התוכן שבחוברת הבאה :

דרכים לעידוד הקריאה בעזרת ההיגד הפולקלורי / מחקר נוסף על הקריאה החופשית של תלמידים בכיתות ד' — ו' ח' / האיור והציור בספרי-ילדים (מאמרים על נושא זה שאמורים היו להת-פרסם בחוברת ג' יפורסמו בחוברת ד') / אהרון והעפרון הסגול — ניתוח הספר.