

ספרות ילדים ומבוגרים

תל-אביב

שנה שתיים-עשרה
חוברת א' (מ"ה)



תשרי תשמ"ו — ספטמבר 1985

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

המערכת: גרשון ברגסון (עורך), ד"ר אוריאל אופק (יועץ מדעי), חוה ויזל
ד"ר אסתר טרסי, ענת בן ישי



כל הזכויות שמורות

בהוצאת משרד החינוך והתרבות, המדור לספרות ילדים, ירושלים,
דוד המלך 8 טל' 02-238202/4

ISSN 0334 — 276 X

דפוס רפאל חיים הכהן בע"מ, ירושלים
מיצבו בנו משה זיל

תרומת הספרות היפה לחינוך לדמוקרטיה

הכנס השנתי לספרות ילדים ונוער, ביוזמת "קרן בית הנשיא" והמדור לספרות ילדים במשרד החינוך, והוקדש השנה לנושא "תרומת הספרות היפה לחינוך לדמוקרטיה".
אנו מביאים את דברי המרצים, לפי סדר הופעותם, בהשמטות קלות.

מר יוסף יונאי, מנהל מחוז ירושלים, ברך את באי הכנס ואת יוזמיו. הוא ציין לשבח את ההתמדה בארגון הכנסים מזה עשרים שנה ואלה תורמים להעמקת התודעה בערכים של ספרות ילדים.

מר יונאי ציין, כי מן הדין שהדיון לא יתמקד בבעיות פילוסופיות של הדמוקרטיה כי אם בבעיות המעשיות הקשורות בחינוך לדמוקרטיה. המורים עצמם נמצאים במבוכה ולא נהירים להם, במידה מספקת, מה לומר לחניכיהם וכיצד לחנכם להתנהגות דמוקרטית, הוא מאמין שהמשתתפים בכנס ישובו לעבודתם מצויידיים במידע רחב יותר בנושא זה, אף כי הספרות אינה אלא אחד האמצעים שיכולים לתרום לקידום החינוך לדמוקרטיה.

הרצאת פתיחה / אליעזר שמואלי

אדבר קצת על התופעה עצמה, על המתרחש, כדי ללמוד אותה אתכם, לנתח ולהסיק מסקנות, ואצביע על כמה תופעות שהדיון שלנו נדרש להן לאמור: בעיות בתחום החינוך לדמוקרטיה כפי שהן משתקפות בספרות לילדים.
אני חושש מאד שבדיונים מסוג זה אין בהירות מספקת בהגדרת נושא הדיון, וחושש אני מאד, שהציבור, שנקלע לחרדה מסויימת, מערבב ומחליף יוצרות שבין תוכנו וצרכיו. יש התרגשות גדולה, לעתים, בקרב מחנכים החרדים שהנוער אינו מקבל את הדמוקרטיה, למרות שיש קונצנזוס לאומי לגביה כמשטר אידיאלי. הרושם שלי הוא שאופי המשטר, שאנו דנים בו היום, הוא לא הדבר המעסיק אותנו. אפשר לדון במוסדות חינוך — בשיעורים באזרחות, אפילו בהווי של ביה"ס — במנגנוני הדמוקרטיה כדבר מקובל ותקין. אפשר ללמד על הרשויות, להסביר מה כוחו של רוב ומה מעמדו של מיעוט, אפשר להסביר מהי הטכניקה שהדמוקרטיות קובעות במנגנון הממשלתי או הממשלי שלה ולהגן עליה. אלה דברים שאפשר ללמד בביה"ס. הרושם שלי הוא, שבכך אין סחף במערכת החינוך. אם יינתן מבחן לתלמידים, בסיימם את בית-הספר התיכון, או היסודי, על אושיות הדמוקרטיה — הכל יכתבו דברים מקובלים ונשמעים מקובלים.

מה אם כן הבעייה? מה קורה שבמקום כלשהוא המוחג בשעון הזה התחיל "להשתולל", והוא מדליק נורות, והוא יוצר סיטואציה אשר מחייבת את כולנו לבוא ולבדוק את עצמנו, פעם נוספת, כדי לבחון אם אמנם מה שאנחנו עושים נכון הוא וטוב?

אנחנו מאד ליברלים בגישה החינוכית שלנו. מותר לומר שמערכת החינוך במדינת ישראל, על פי תפיסותיה ונוהליה, היא מערכת ליברלית. היא קבעה מדיניות שעל-פיה הילד במרכז התהליך החינוכי, ההנחה הבסיסית היא ההכרה, שככל שנשקיע בילד יותר, נטפח אותו, ניתן לו הזדמנויות רבות יותר, הוא יגיע למיצוי מלא יותר של יכולתו האישית והאינטלקטואלית. המורה בישראל עפ"י חינוכו הוא מחנך ליברלי, דמוקרטי. שברנו מוסכמות בנושאים חינוכיים שאיפיינו ארצות רבות באירופה ואפילו בארה"ב. אין לנו דוכנים המגביהים את המורה מתלמידיו, הוא אינו מדבר מן הדלפק, ברבים מהמוסדות הוא נקרא בשמו הפרטי. יש לתלמיד גישה בלתי אמצעית אל מורהו. נמצאו גם מחנכים שהגבילו את המורה בסמכויותיו כסמכות אוטוריטטיבית בתוך היחידה שהוא שולט בה. יש דברים שאסור לו לעשות, ולעתים עולים האיסורים על ההיתרים. אם ניטול את שני הדברים יחד, החופש שאנחנו מחנכים בו, בהכרה, ובידיעת ילדינו, המגבלות שנטלנו על עצמנו כמחנכים בהתייחסות שלנו לתלמידינו — יצרנו, בדין, סיטואציה חינוכית (ביטוי שמורי ד"ר ברנר נהג לחזור עליו), אווירה חינוכית חיובית ונינוחה. אך לדעת, ככל שחולפים הימים, מחריפה והולכת הסיטואציה הזאת, ההגבלות גדלות, "הפינוק של ילדינו" מעמיק והולך, ילדים חשים עצמם חופשים יותר להגיב בחוצפה, לדבר בצורה שאינה יפה. יש הרגשה, לעתים, גם לתלמידים בביה"ס, שלא יאונה להם כל רע בגלל התנהגות חורגת זאת. כללו של דבר, מסגרות נוקשות של סוף המאה הקודמת, ותחילת המאה הזאת, נתגמשו, נתגמדו עד שהגיעו למצב חינוכי, שבו הכל מותר (ואני מודע להגזמתו), יש נטייה להשלים עם הכל. זהו פן אחד של הסיטואציה בחינוך. ויש פן שני, שהוא חלק מהאווירה החינוכית בחברתנו, גם בבית וגם מחוצה לו: למדתי פעם שלפנק משמע **לוותר** **מתוך נקודת חולשה** (מחנכים והורים מייחסים למושג זה משמעות אחרת). אני יושב בביתי וקורא לי עתון-ערב בשעות אחה"צ, בני "מנדנד" לי והוא רוצה כסף לגלידה. אני חושב שהוא לא צריך לאכול גלידה ברגע זה, אבל אני רוצה לקרוא עתון. הוא אינו נותן לי מנוח. אני רוצה לנוח והוא ממשיך "לנדנד" ואני מוותר. באותו הרגע שאמרתי לו: "הא לך האגורה, לך וקנה" אני אינני עומד על דעתי, **אני מוותר**. הוויתור הזה הוא פינוק ולכך התכוונתי בהשתמשי בפועל פינוק לצורך ענייננו.

החברה שלנו, במיוחד בגלל האופי המיוחד שלה, הגיעה להכרה ברורה שיש לבוא לקראת הילד והוא עיקר העיקרים בתהליך החינוכי שלה — ונמצאה למדה שהיא מפנקת את הילד, מאפשרת לקבל מה שהוא צריך ואינו צריך, לא מתוך הכרה חינוכית מוצדקת, לא מתוך ידיעה שזה טוב לו, אלא מתוך חולשתה, מתוך התפרקות מאחריות: "הא לך, לך ועשה מה שאתה רוצה ובלבד שתניח לי".

נדמה לי שהגענו לרגע קריטי בתהליך החינוכי. נמצאו רבים וטובים בינינו, חסידי הפדוצנטריות, שאמרו: זו המאה של הילד, צריך לנהוג בחינוך הילד עפ"י התפיסה של הפסיכולוגיה ההתפתחותית, הילד בכל תקופה עומד ברשות עצמו ויש להתייחס אליו בתור שכזה. אילו השקפות אלה היו נשמרות, תוך שמירת מעמדו של המחנך מול המתחנך, תוך שמירת מעמד ההורה, תוך ההקפדות שכל דושיח יובלטו גם המגבלות — בדמוקרטיה יש משטרה, בתי דין ועונשים — אם היו שומרים על כך, הדברים היו נראים אחרת. אני רוצה לסכם ולומר מהו המסר שלי: נתרופפה, לצערי הרב, המשמעת החברתית של כולנו.

אני זוכר כמה תופעות בביתי שלי כילד, ידעתי שבלי-שבת אני חייב להיות בבית בשעה מסוימת, כשאבא עומד לקדש על היין.

כמתבגר היו לי כמה עיסוקים שלכאורה מנעו ממני להיות בבית בשעה זו. אך זה היה קודש קודשים, אבא מחכה ב-7 פחות עשר דקות, אני חייב להיות מוכן ודוגמאות רבות דומות לה גם בביה"ס.

היום קמים מן השולחן — ואולי גם לא מגיעים אליו כלל — ללא משטר ונוהג. הכל מותר ומאחר שהכל מותר, בלי ספק, מישהו משלם מחיר של מתירנות זאת. וכדי למנוע אי-הבנות אדגיש: איני מדבר, על חינוך לאזרחות ללא דמוקרטיה. ואינני מדבר כרגע על תורת האזרחות ועל שיעורים על חלוקת סמכויות ברשויות לסוגיהן, אני טוען שדמוקרטיה, לצורך העניין שלנו, זוהי מסגרת מוסכמת שיש לה מספר צלעות ואם הן אינן נשמרות בגודלן הנכון המצולע הזה צולע. אם אין התייחסות של כבוד ושמירה על סמכות, ואני מתנצל בפני המחנכים על מלה קשה זאת, מאותו רגע יש פינוק, לפי שיטתי או הגדרתי. במקרה זה הדמוקרטיה הופכת ל"יתן לעשות", למשהו שהכל מותר, ואז כמובן אתה יכול לראות נהיגה רשלנית, וצעקות, ודברים שנראים מוזרים מאוד, אך אם אין אכיפה של חוק בביה"ס, בבית, בגן הציבורי, ברחוב, משתלטת הפקרות ואנחנו נתונים לדעתי בתוך תהליך שעלול להוביל למצב הזה. יש בלי ספק תווית מיוחדת לחברה שלנו, היא בהחלט חברה לא נורמלית, בקצב ההתפתחות שלנו, במרכיבים שלה, בתהליך ההתמזגות, בחרדות, במטענים הפסיכולוגיים שנושאים מה שהם נושאים בלבותיהם, בין במשך פחת השכול או בציבור הנושא את זכרונות השואה וזוועותיה. זאת חברה מיוחדת ואין לי ספק בכך, שאי אפשר להתעלם מן המוטיבים הפסיכולוגיים החינוכיים האלה שעה שאנו מתדיינים בנושא זה.

נושא אחר: אורבת סכנה גדולה לדיון מסוג זה בשימוש בקלישאות נדושות, סכנה טמונה במוסכמה שאנחנו דמוקרטים ומי שלא בעד דמוקרטיה אנו נרעץ אותה אנו נילחם בו. אך אם אמרת כך לא אמרת כלום, כי מעבר לדיון הראשון אנחנו עומדים מול בעיות חדשות והן בעיות של דו-קיום. באופן כללי, אני טוען שחלק מבעיות אלה נובע מהפרק הראשון של דבריי. הבעיות של דו-קיום מתבטאות בחוסר סובלנות, יש תפיסה אגוצינטרית של אני ואפסי עוד, מה שטוב לי זהו הטוב ומה שטוב לאולתי פחות מעסיק אותי. ואז, כמובן, זאת קרקע פוריה מאוד לאנשים כמו כהנא ואחרים דומים לו, שהיו ועוד יהיו במערכת.

גם כאן כמובן זוהי תוצאה של מצב פוליטי, אומרים לי (אני לא בקי בזה) שככל שמתרבות פעולות חבלניות בתוך המערכת, התגובות כנגד ערבים הן הרבה יותר קיצוניות וקשות. ביקרתי בבתי-ספר יהדיים וערביים לפני סיום שנת הלימודים וגילגלתי את השיחה, שלא בנוסח שמצפים ממנכ"ל שיבוא ויתן כמה נוסחאות שדופות על נושא דמוקרטיה — אלא בשיחה עם קבוצת ילדים בבית-שמש או קבוצת ילדים בבית-ספר דתי בקרית אתא. התגובות בהחלט קשות מאוד. ואני משתמש בכל הזהירות בביטויים שלי, התגובות מחרידות. אני שומע ילד יהודי, דתי, ואין הדבר שונה אצל ילד לא דתי — זה פשוט היה בבית-ספר ממלכתי דתי. ילד משתמש בביטויים באוזני מחנכיו ובאוזני, (אני איזה דוד כזה שיושב בירר שלים והוא משהו חשוב) פתוח, גלוי, אומר דברים שהם קשים לי לשמיעה. "להשמיד, להרוג, להרוס" בלי שום נקיפות מצפון, ואז אני שואל, מי ילד לי את אלה? מאין זה צומח? בשה"כ מחנכי ישראל אינם חשודים בכך שהם עומדים ומטיפים להרס, נאמר, רובם של המחנכים שלנו הם פחות או יותר גזורים עפ"י דימוי שיש לי מהם ועליהם. אני מודע לכך שבהחלט יש קיצוניים גם בין המחנכים, ואז נשאלת השאלה מאין יונקים ילדים ונוער תגובות מסוג זה? מישהו יגיד, הנה זה מקום לבדוק את הספרות, (פרופ' אדיר כהן מאוניברסיטת חיפה, הוא מנקש יבלית בתוך ספרות הילדים) להשמיט מתוכה או להרחיב בה כי הציבור אינו יודע למה הכוונה.

בעתון ערבי של המפלגה הקומוניסטית נתפרסם מאמר שיטנה נגדי, לא ידעתי מאין זה בא לי. "המחנך א. שמואלי אמר..." וכן ציטוט מתוך ספרו של שמואלי... והכותרת היתה "לפוצץ את הערבים". מנכ"ל משרד החינוך אמר כך. כזאת הדמות של החינוך, הוא אמר... "לפוצץ את הערבים נשים וטף ללא הבחנה". אבל זה מופיע אצל א. שמואלי בהקשר מסויים של המאורעות של 1936—39.

אתה בוחן בתוך הספרות בכלל, בתוך המתח הדרמתי שבה, ומתבררת תופעה מעניינת מאוד: הערבי הוא חסר דיוקן, אין לו שם, אין לו כתובת, הוא ערבי. ואגב כתוצאה מזה הלך ונשתרש ביטוי שהוא נפוץ במקומותינו "ערבי מלוכלך". ועל מה אתה מתרגש? הרי יש גם פרנק פארה, "וואוואים" וביטויי גנאי אחרים, אני מודע לכך. אני רוצה לנסות ולקבוע, אם כי בלי למדוד שעוצמת הביטוי ערבי מלוכלך גדולה מעוצמתם של ביטויים אחרים (פרנק, וואוואים וכו'). ביטויים אלה שלובים בספרות שהיא לעתים אינה מבוקרת (לעתים באה לקהל). יש ספרים המגיעים לביה"ס על-פי המלצתנו, אך יש ספרים רבים שאינם מומלצים על ידינו ובכל זאת מגיעים לביה"ס (אנו דוחים את הכתוב בהם), אבל אתם יכולים למצוא דברים שליליים הגם שמלכתחילה נאמרו בחיוב באהבה (בסיפורי ילדים בגיל-הגן): כאשר קבענו תווית של עוזרת למזל, והשמש בביה"ס היה יחיא, היחס אליהם היה של אהבה רבה. אבל, ברגע שמדען בסיפורי ילדים הוא בעל שם שמוביל לאסוציאציה עדתית מסויימת והעוזרת בעלת שם שמוביל לאסוציאציה עדתית אחרת, אתה יוצר דעות קדומות, אתה בונה אותן בבית כשם שאתה בונה בו את הביטויים האחרים המובאים לבית-הספר. באוניברסיטת חיפה אספו את כל

היבלית הזאת לערימה אחת בבחינת "קונצטרטער עוגמת נפש", לפי ביטוי של ארן המנוח, ואין לי ספק שלריכוז מסוג זה יש השפעה. אני עצמי קורבן של דעות קדומות, תופס עצמי אומר ביטויים שדופים, חושב על פי דפוסי חשיבה, שהם, בלי ספק, תוצר של דעות קדומות שנתגבשו מקריאה, גם מקריאת עיתונים. כי אם מה שנקרא עתונות יומית היא גם ספרות, אין לי ספק בכך שאנחנו יוצרים חשיבה בלתי דמוקרטית. אם לסיפור על מעשי אונס ורצח מצרפים את מוצאו ועדתו של אותו אדם, אנחנו קובעים דעות קדומות שבמרוצת הזמן הן יכולות לשמש קרקע פוריה לצמיחתן של דעות קיצוניות המחרידות ומזעזעות אותנו.

יש חוקרים הטוענים, שחולשתה של המפלגה הסוציאל דמוקרטית בגרמניה בשנות השלושים, ועלייתה של התפיסה הנאציונאל סוציאליסטית, נוצרו על רקע חולשתה של דמוקרטיה. אני לא נזקקתי לתהליכים היסטוריים, אני נזקקתי בדברי הפתיחה שלי לדבר שנדמה לי כי כמחנכים אנו חייבים להיות מודעים לו: אתה יכול לטמון את הזרע פשיזם, וגזענות. אם יש קרקע פוריה הוא יצמח חלילה להיות הלוחם בעד, ותפקידנו לכוון את הנבט להיות הלוחם נגד. לפיכך יש חשיבות עליונה ליצירת אווירה מתאימה בתוך ביה"ס. (אגב: מי שהוא איש חינוך וכל חייו עוסק בזה, יכול לחוש, להריח מה שנקרא אווירה חינוכית בביה"ס אני לא צריך לבקר חודש ימים בבי"ס כל-שהוא כדי להתרשם מהאווירה החינוכית שבו). בכל בי"ס שורה אווירה. האווירה החינוכית בביה"ס, לטוב ולרע, מכתובה גם היא את מה שאני דן בו היום. אין לי ספק בכך שאם אנחנו נחליט במשרדנו שנועיד שעה ללימוד הדמוקרטיה, לא עשינו כלום. אינני רוצה ללמוד דמוקרטיה. חשוב לדעת את העקרונות והעיקרים, באלה הרי נבחנו התלמידים בבחינות בגרות, הם חייבים לדעתם. אני רוצה לטעון שיש צורך לעשות שימוש בלתי נלאה במה שנקרא לימודי אגב בתוך ביה"ס, כדי להעמיק את כל הטוב שאני הייתי רוצה שתהיה נחלתו של הילד. זה יכול להתבצע ולהתרחש, לא בשיעור מסויים. אתה יכול ללמוד מהי מלחמה נגד דעות קדומות, אתה יכול לטפח ערך האדם, שיויון האדם, אתה יכול לתרגם את מגילת העצמאות לשפת יום יום לא על ידי שיעור שאתה נותן כי בכך לא סגי, הוא ילמד וישכח.

יש צורך ליצור אווירה חינוכית שאתה מטפח בה יום יום. אמר היו"ר יונאי הספרות היא מכשיר אחד, בהחלט רק אחד. יש חשיבות לדרך הילוכו ודיבורו של המורה וההורה, דרך הילוכם של אלה, שאנו אמורים לחקות אותם, כל אלה — יחד עם ההליכה לספר, שמירה על מה שקוראים תפקידו של כל אחד מאתנו בתוך הרב שיח הזה יאפשרו לנו לחנך לדמוקרטיה. אחרת כל הדברים שנאמרו וייאמרו, יישארו בגדר תגובות ראשוניות, לעתים מתוך צער, לעתים מתוך כעס, אך לא מתוך למידה ובחינה אמיתית של תהליכים פסיכולוגיים, ציבוריים, חברתיים, חינוכיים, שהם בסופו של דבר משפיעים על התנהגותו, על הלך הנפש, על בניין אישיותו ותגובותיו של הילד. בלא הפעלת כל הגורמים אין טעם לפעולתנו, כי בסופו של דבר, תהיה השפעתה של הספרות אשר תהיה, גם היא רק מרכיב אחד של כלל ההשפעות הבלתי מודעות שלנו על תהליך החינוך.

ספרות יפה וחינוך לדמוקרטיה

בספרות העולם מצויים סיפורים או יצירות רבות, שעיקרן הוא חייהם של חבורות נערים, בין אם ההימצאות בחבורה היא מתוך אילוף, כמו "בעל זכוב" של גולדינג או "אי הילדים" של מירה לובה, ובין אם ההימצאות בחבורה היא בבתי-ספר שקיימת בהם פנימיה. בתי-ספר כאלה ביצירות ספרות הם מסוגים שונים, כמו: פנימיות לעבריינים ברוסיה (באלה מפורסם הספר "פואימה פדגוגית" של מקרנקו — ולא נעסוק בו) "רפובליקה שקיד" של ג' בייליק ול' פנטליבו (שם בדוי. השם האמיתי הוא אלכסיי איוואנוביץ יירמייב) וכן ספרים על חיי פנימיה באנגליה, שמצויות בה פנימיות לרוב בעיקר שהן פנימיות לבני עשירים. הקמת הפנימיות באנגליה היא חלק מתפיסת עולם לפיה יש במוסדות מסוג זה כוח לחישול האישיות. אחת הדוגמאות לסיפור על פנימיה כזאת הוא "זקני ביה"ס בוילבי" מאת טלבוט ביינס ריד, או בתרגום החדש של אוריאל אופק "אלופי וילובי"².

גם ספרי נוער מקוריים על פנימיות בארץ מצויים אצלנו אך לא נדון בהם כאן. בכל ספר טוב, מושם הדגש על עיצוב האופי של כל אחת מן הדמויות. הספרים ה"רוסיים" על מוסדות לעבריינים מדגישים את השוני של כל נער, שראשיתו עברייני וסופו אדם מועיל בחברה לאחר "התיקון" המוסרי — בעיקר בזכות אישיותו של מנהל ביה"ס, אך גם בזכות האדיאולוגיה הקומוניסטית.

הילדים ב"רפובליקה שקיד" מוצאים לעצמם עניין בהצטרפם ל"קומסומול". אמנם הם עושים זאת בהצבעה, בצורה דמוקרטית. הם מחפשים עניין חדש מעבר לביה"ס, דנים באפשרויות השונות העומדות לפניהם ומגיעים למסקנה שכדאי להם להצטרף ל"קומסומול".

אופייני לעלילות המתרחשות בפנימיות הוא קיומה של אסיפת נערים שמחליטה או פרלמנט של ילדים. השלטון העצמי של חברת הילדים הוא בדרך כלל בן דמותו של השלטון במדינה (בעיקר כמובן בספרות האנגלית שנדון בה) שמחוץ לביה"ס, שלטון פרלמנטרי המגיע להישגים חשובים. אלה הישגים אמיתיים הנובעים מתוך רצונם והבנתם של הילדים ולא מתוך כפייה של המורים.

"רפובליקה שקיד"

ב"רפובליקה שקיד", למשל, יש כלים לניהול חברת הילדים וע"י קריאה מודרכת של תלמידים ניתן לדון בכלים הללו, לבקר או לאמץ את הגשתם אם באופן מלא אם באופן חלקי.

1. 'רפובליקה שקיד', מאת ג' בייליק ול' פנטליבו, תרגם מרוסית: מ. אבישי, הוצאת שטיבל, ברלין—תל-אביב. (הוצאה חדשה, מסדה 1981).

2. 'אלופי וילובי', מאת טלבוט ביינס ריד, תרגם מאנגלית: אוריאל אופק, ספרי כתר, כתר, ירושלים 1980.

מכיוון שכל ביה"ס הוא מדינה בזעיר אנפין, יש בו חוקים ומערכת חוקים מלווים תמיד בשכר ועונש. נשים נא לב לקטע ב"רפובליקה שקיד" — קטע המספר על הפנקס, שבו נרשמות העבירות של כל נער ונער (133). מערכת החוקים מוכתבת מגבוה. עם זאת רוצה המנהל להקים "ממשלת עם" של אסיפה. הרעיון אמנם בא מגבוה, אך התלמידים מאמצים אותו וכך נעשה שלהם (79). שיאה של עבודת הפרלמנט מצוי אולי בתפקיד הקשה והאכזרי ביותר — הוצאת ילדים מבית הספר, דבר שעשוי להרוס חיים (312)*.

הפרלמנט או ההחלטות של נערים, בעניינים שיש בהם כדי לקבוע גורלות של חברים, מצריכים חינוך לאחריות אישית. אין ה"דמוקרטיה" בספרות זאת פן של חיי המון, אלא להיפך: עיצוב האישיות מהיבט מוסרי, היבט פסיכולוגי (בעיקר אחריותו) והיבט אינטלקטואלי. כל אלה מכשירים למעשה את הנער להשתתף בשלטון עצמי. כמובן, בפנימיות הדברים נעשים בחסות המנהל, שהוא דמות חיובית, מיוחדת במינה, דמות של מנהיג-אב. גולת הכותרת של החינוך לדמוקרטיה ב"רפובליקה שקיד" היא עתון ביה"ס. גם כאן היתה יד המנהל. הוא היה זה שהציע הכנת עיתון לביה"ס. אח"כ קיבלה התופעה חיים עצמיים ותנופה משלה. העיתון, לא זו בלבד ששיקף את הנעשה בביה"ס, אלא גרף את העוסקים בו ליצירתיות. ה"שקידים" נסחפים לבולמוס של כתיבת עיתונים — בלשון הספר זו "מגפת העיתונאות" (172). יש כאן בולמוס מצד אחד והתחרות מצד שני. הדבר מביא להתפתחות של סוגי עיתונים, רציניים, גדושי שירים ויצירות ספרות אחרות, וכן תיאורים של הנעשה ("אספקלריה") ואפילו עיתונים היתוליים ("יתוש"). שמות העיתונים הם למעשה חיקויים לשמות הקיימים בחברה הסובבת כמו "כוכב", "השחר האדום", "ידיעות" וכדו' (186-187).

תחושת הניהול העצמי של החיים נובעת בהחלט מכתבת הילדים בעיתונות (24). כותבים על כל נושא שמעניין את התלמידים, גם המנון. אמנם המנהל משפץ את שיר המנון, אך בכל זאת הוא נכתב ע"י בן שקיד. זוהי דמוקרטיה מאד מודרכת, אך מחנכת לביטוי עצמי ולטיפוח חופש הביטוי — לפחות היתה זאת התקווה מיד לאחר המהפכה. הכלים — פרלמנט, עיתונות, ביטוי עצמי, דברי ביקורת, אחריות אישית ואחריות קולקטיבית — כל אלה הם למעשה חינוך ראשוני לדמוקרטיה.

אלופי וילובי

ספר שונה מאד על אף הפרינציפ הדומה במבנה הפנימייתי, הוא "אלופי וילובי". כאן החינוך אינו מביא לבחירת אידיאולוגיה. אנגליה — ארץ הפרלמנט הראשון בעולם — משרה דמוקרטיה על ביה"ס. גם פה יש דמוקרטיה מודרכת. המנהל הוא הבוחר את ה"ממונה" על התלמידים על פי הקריטריון של ההישגים הגבוהים ביותר בלימודים. גם המנהל גם הממונה נותנים דוגמה אישית. מעולם היה הממונה התלמיד הטוב ביותר והספורטאי הטוב ביותר ועל כן לא היו עוררין על בחירתו. הסיטואציה המרכזית בספר היא בבחירת ממונה שהוא התלמיד הטוב ביותר ולא הספורטאי הטוב ביותר.

* מראה מקומות לפי הוצאת שטיבל.

התלמידים ערערו בדרך לא דמוקרטית, נסיון להכשלת הממונה ע"י חיתוך הגה סירתו לקראת תחרות אלא שטעו בסירה ונכשלו, ובדרכים דמוקרטיות ע"י הגשת עצומות, בחירות בממונה נוסף מטעם פרלמנט הילדים. השיטות הן כמו מחוץ לביה"ס נאומים ארוכים בפרלמנט להכשלת הליכים (פיליבסטר, 214).

בוילובי, כמו בכל מדינה יש חוקי יסוד המגינים על הדמוקרטיה מפני עצמה, כמו בחירת הממונה ע"י המנהל, כמו מקומות בילוי שהם מחוץ לתחום לתלמידים. כל נסיון לשנות זאת נכשל. גם במציאות המדינית בעולם יש חוקי יסוד. יש מקום לדון על מהות חוקי היסוד כדרך להגן על הדמוקרטיה מפני הרצים לנצלה בדרכה שלה.

כאשר ב"שקיד" היתה תחושת שובע מתעלולים פנו הילדים ללימודי היסטוריה ואידיאולוגיה — למעשה הגיעו בדרך דמוקרטית מודרכת לעקרון הסביבה בה יחיו. בוילובי, כאשר עייפו הנערים מתעלולים וגם ממעשים רעים (חיתוך ההגה) הם מתחרטים. הדמוקרטיה האנגלית מעצבת את אישיותו המוסרית של הפרט והנערים משנים דרכים, וחוזרים ללימודים ביתר עוצמה. אישיות חזקה במובן המוסרי-חברתי והאינטלקטואלי מסוגלת לשמור על הדמוקרטיה. וקיומה של הדמוקרטיה בוילובי היא למען האדם החי בה.

וכפי שאומרים הפסיכולוגים, בעיקר ההתנהגותיים, המשחק מכשיר לחיים גם בני אדם וגם בעלי חיים. כך גם המשחק בדמוקרטיה. בלשון בוטה כך גם משחק החתולה עם גוריה כדי להכשירם לצוד עכברים.

בעל זבוב

עם כל האמור עד כאן, אין הדברים כה פשוטים, כפי שהם נראים בספרים שהזכרנו. ניתוח בעל חשיבות, ניתוח אכזרי מאד של חברת-ילדים מצוי בסיפור "בעל זבוב" של גולדינג.³ מסופר על ילדים שניצלו מתאונה והגיעו לאי. הם התכנסו לאסיפה ובחרו להם מנהיג (ראלף), סמל השלטון הפרלמנטרי שהיה בידי הוא הקונכיה — הפטיש הפרלמנטרי, אלא שאט אט נשמת השלטון מידי ראלף הנבחר ועבר לג'ק, הפרא, חסר המעצורים והמוכשר לצוד חזירי בר ולהאכיל בהם את חבריו. המנהיג הנבחר, האסיפה והחלטותיה הפוכים לעניין גלעג. הילדים עוזבים (בשלבים) את מנהיגם הנבחר ועוברים לקבוצת הציידים שג'ק הוא מנהיגם. למעשה עובר על הילדים תהליך התקרנות והם נשמעים למנהיג החדש, שבידיו הכוח, מתוך פחד ואימה. קורים בסיפור שני דברים נוראים: משחק שעשועים בצייד כאשר באחד משמש הילד כחיה הנצודה, משחקים בו בפראות עד לרציחתו. הקטע אינו מתאר רצח בלבד אלא את חולשתה הנוראה של הדמוקרטיה וכשלונה. וכך נאמר בעמודים 142—145:

"כל אחד אכל כאוות-נפשו?"

מנעימת קולו נשמעה אזהרה שיטודה בגאות הבעלות. [...] ג'ק דיבר: "הגישו לי משקה". הנרי הושיט לו קליפה והוא שתה, [...] כוח ביצבץ מתיפוחי ורועותיו השחומות מרות ישבה על כתפו וליהגה באזנו כזקיף.

3. 'בעל זבוב', מאת ויליאם גולדינג, תרגמה מאנגלית: אסתר כספי, עם עובד, תליאביב 1965.

[...]

"מי רוצה להצטרף לשבט שלי? אני נתתי לכן מזון", אמר ג'ק "והצמידים שלי יגנו עליכם מפני המפלצת. מי מצטרף לשבט שלי?"

[...]

"מי רוצה להצטרף לשבט שלי ולהשתעשע?"

[...]

ג'ק קפץ אל החול.

"לרקוד את הריקוד שלנו! התחילו לרקוד!"

[...] רוג'ר היה לחזיר [...] בעוד רוג'ר מחקה את חרדת-האימים של החזיר. [...]

"הרוג את המפלצת! שחט אותה! שפוך דמה! חסל אותה!"

האי-ראציונאליות בולטת כאן. הריקוד — פולחן פרימיטיבי, והמצאת מפלצת כדי לטעת פחד עמוק ועל ידי כך — משמעת של כניעה. על ההכנות למעשה זה אנו קוראים בעמוד 109:

"דרוש לזה חזיר" אמר רוג'ר, "כמו בציד אמיתי".

"או שמישהו יתראה כחזיר", אמר ג'ק. "מישהו שיתחפש לחזיר ויחקה את — אתם יודעים, יעמיד פנים שהוא מפיל אותי, וכל זה —" "דרוש לזה חזיר אמיתי", אמר רוברט, "מפני שבסופו צריך להרוג אותו".

"נקח זאטוט", אמר ג'ק, "והכל צחקו".

לא היה זה מקרה של השתלבות אלא משחק מתוכנן של רצח.

אחרי הרצח, לשם שעשוע, בא רצח חד וחלק של חורזיר. החכם הזהיר קודם לכן ואמר באחת האסיפות "אולי החיה היא בתוכנו" (83) ואחריו ניסו אף לרצוח את ראלף, אך הוא ניצל בזכות אניה שהגיעה לאי. השתלטותו של ג'ק היא ממש על פי המודל המכונה מקיאוויליום המנוסח היטב ב"הנסיד" של מקיאווילי, היינו השלטון כמטרה המקדשת את כל האמצעים. זהו השלטון שניצח ב"בעל זבוב".

ספר זה מתריע בשני תחומים הנוגעים מאד לעניין החינוך לדמוקרטיה. האחד — הסכנה שאורבת לדמוקרטיה שבעצם מהותה ועוצמתה טמונה גם חולשתה, בעיקר במצבים קיצוניים, והיא עשויה להתנפץ או להיכבש ע"י כוחות שטניים, אפילו בדרכים דמוקרטיות, ומכאן שהדמוקרטיה זקוקה לטיפוח ולהגנה.

וכמובן התיבט השני הוא הדגשת הסכנה שבשלטון יחיד, ששולטים בו פחד וכניעה, ולא אחת מעשים גוראים ונפסדים, כדי להיותר בחיים בתוך עולם יצרי ואי-ראציונאלי. אולי צריך ספר זה, כמו למשל גם "חזות החיות" ו-"1984" של אורוול, להיות ספרי חובה שישמשו ללימוד ולעריכת משפטים בחברות ילדים על מהות השלטון הדמוקרטי ולעומתו על מהות השלטון הלא דמוקרטי והלא ראציונאלי, על המנהיג הלא-דמוקרטי שנוטל לעצמו סמכות לשחק להנאתו בחיי אנשיו.

מקצוע הספרות עשוי לשמש שדה התמודדות אינטלקטואלי וריגשי בנושאים אלה.

בעיות בחנוך לדמוקרטיה בניה"ס היסודי

1. הבעיות של הדמוקרטיה מספקות כל-כך הרבה עניין, מחלוקת ויגיעה לפילוסוף הפוליטי ולפוליטיקאי (בין שהוא פילוסוף ובין שאיננו כזה), עד שאפשר לשאול מה לו לפסיכולוג שיוסיף קושי על קושי. ובאמת צריך לומר "קושי" — כי הדברים אינם קלים; כי יצר לב האדם איננו דמוקרטי מנעוריו וכי הדמוקרטיה איננה מיומנות לעצמה כגון שחיה או נגינה, מיומנות שאפשר לתרגל. אבל אפשר לאדם שלא תצלח הנגינה בידיו, ואפשר לחברה גם אם רבים מחבריה אינם מן הלזיים — אבל אי אפשר לחברה שירבו מדי אזרחים שבה שאינם מוכנים כהוגן להייהם דמוקרטיים. זהו נימוקי האישי כאזרח שאני מבקש לתרום דבר לעניין הכנס, אבל יש לי גם נימוקים פסיכולוגיים כבדי משקל בזכותה של הדמוקרטיה ואחד מהם אציג בפניכם מבלי להכחיש כי הוא פרובלמטי וקשור בדילמה בלתי נמנעת: הסדר הדמוקרטי, בהיותו בנוי על עקרון זכות הבעת דעה, מאפשר ליחיד ליהנות מהיתרון החשוב כל כך לבריאות הנפשית שאין הקולות האחרים, בתוך היחיד ובתוך החברה, מוחנקים וכי יש להם ביטוי. הביטוי יחסי אמנם לכוחם של המחזיקים בו ולאפשרותם לתת לו קול — אבל בעיקרון הוא קיים ונשמע. עולה כאן דילמה, כי יש תקופות בהן קול המון כקול שדי אף-על-פי שאין הוא קול שדי אלא קול העם ברעה, ככתוב במעשה העגל. אבל, כפי שהפרלמנט הלאומי הוא מעין ביטוי חיצוני לפרלמנט הפנימי של האישיות, כך משברים בחיי העם דומים למשברים בחיי היחיד בהם יש ומכריע את הכף כוח שמן הראוי היה שיהיה מרוסן ולא המוליך את הדברים. גם נימוק מועט זה, מחזק את תפישתי שהדמוקרטיה והחינוך לדמוקרטיה ראויים לסיוע של שיקולי דעת פסיכולוגיים שאנסה לפתח לפניכם.

2. שיקול הדעת הראשון עוסק בשאלת החופש הפנימי — להשתכנע ולשמע את הזולת. הדמוקרטיה נותנת את העוצמה בידי התבונה והדעת ולא בידי השררה והכוח הפיזי, לאמור: באמונו של העם יזכה מי שישכנע ולא מי שיכפה. עניין השכנוע הופך אפוא להיות עניין מן המעלה הראשונה. אבל קיימת לצדם סכנה, כי השכנוע יכול להיות הוגן ויכול להיות מסלף ומטעה ומנצל את חולשות הנמען הבלתי מוכן, וכאלה הם רוב הילדים.

אמרה מפורסמת היא "אם יכולתו של האדם להיות צודק מאפשרת דמוקרטיה הרי דווקא נטייתו לעשות את הרע מצריכה אותה". הדמוקרטיה מהווה תריס ובלם כנגד חולשות האדם בהעמידה מערכות בקרה ועיצוב לשלטון ולעולם היא מאיימת על השלטון בהחלפתו אם לא יעמוד בבקרה. באותה רוח צריך לומר כי חינוך ביותר לפתח גם פתיחות לשמיעת הזולת ביחד עם שיקול דעת ושיפוט נאור שיפעלו כתריס ובלם כנגד שכנוע כוזב. זהו חיוב דמוקרטי וגם הומני והפסיכולוגיה יכולה להאיר את עינינו בסוגיה זו.

בראשית החיים אין בעולמו של הילד הרך אלא מה שהוא חש ויודע; אפשר לומר כי הוא נתון בסד של האגוצנטריות ואיננו יכול לתפוש דבר אלא על פי רצונותיו, הבנתו ועל פיהן

בלבד. היכולת להשיג אפשרויות אחרות והבנות משלו היא הישג התפתחותי איטי הנקנה בעמל רב. גם כשהוא נקנה, והמבט האגוצנטרי איננו עוד היחיד שבאפשר, לעולם משתמר — גם באישיותו של המבוגר — מקום גדול או קטן לאותה תפישה קנאית האומרת "אני יודע שזה כך, ואני בטוח בזה וכל דבר אחר בטל ומבוטל". הרגשה כזאת אוטמת את האדם בפני דעה אחרת ובפני הצעה לשנות את דעתו, ז"א בפני נסיון שכנוע.

שלוש הדוגמאות שלהלן מדגימות כולן את הבטחון הזה שאיננו יודע אפשרות אחרת: ילד בן שנה רואה את אמו מחייכת בעת קריאת ספר או שיחת טלפון והוא בטוח שאמו מחייכת אליו ולמענו ואין אפשרות אחרת עולה כלל על דעתו; — ילד בן שבע הקורא בבטחון גמור "יוסי גבב לי את העיפרון" אותו עיפרון שיימצא בעוד רגע בתחתית נשכחת של תיקו; אדם בוגר המודיע נחרצות כי רק הקומוניסטים, הדתיים, המערך, הליכוד (מחק את המיותר) אשמים במשבר זה או אחר (השלם את החסר).

הילד בכיתות הבינוניות של בית-הספר מסוגל כבר לשקול כמה תפישות ואף לשנות עמדות, אבל היכולת לניצול הפתיחות לתפישת אפשרויות אחרות לשם שינוי עמדה והתנהגות, או בקיצור יכולת ההשתכנעות שהיא חיונית לחיים הדמוקרטיים, חשופה לקשיים ולסילופים רבים. כך אנו יודעים על כוחה העצום של ההזדהות עם דמות הורה ונגזרותיה — מדרך, מורה, מנהיג, שפירושה קבלת דעות ומתן אמון רב בקלות רבה מדי. אבל אנו יודעים גם על התופעה המיוחדת של הזדהות עם התוקפן, הזדהות פרדוקסלית מתוסר ברירה דווקא עם מי שמעורר פחד ורצון להתרחק ממנו. אנו יודעים גם על התמרדות ונטייה לדחייה, שאפשר בהקשר שלנו לקרוא לה הזדהות שלילית, כי היא מביאה לנטייה חזקה לא-אמון ולדחייה של דעותה של דמות — למשל דמות פוליטית. אנו יודעים על תופעת הפיצול, שפירושה הוא נטייה ליפות מאד דמות ולראות בה דמות שכולה טוב ולעומתה נטייה משלימה את הקודמת להשחיר דמות אחרת ולראות בה דמות שכולה רע; אנו יודעים גם על הפיתוי המתוק של היסחפות בהמון ועל השיכרון להתמוגג בהרגשת אחדות עם קבוצה אנושית, קטנה או גדולה, וכך לקבל באופן בלתי מובחן את כלליה וציווייה.

יוצא איפוא, שההזדהויות והבחירות הפוליטיות, הפתיחות הסלקטיבית לשדרים שלהם ומאיך הדחייה והביטול של אפשרויות אחרות, הנטייה לקצוות הפוליטיים והקשיחות או הגמישות שבשינוי עמדות — כל אלה יכולים לבטא לא רק את פרי השיפוט והתבונה אלא גם דרגות שונות של בשלות התפתחותית ובריאות גפשית. הילד, כנוקט עמדות פוליטיות וחברתיות, חשוף פי כמה מן המבוגר להשפעות המסלפות האלה והוא זקוק על כן לתנאים הטובים והבהירים ביותר לפיתוח הפתיחות, השיפוט והבחירה של עמדות, הבנות ותפישות חברתיות ופוליטיות.

אני מבקש להביא בפניכם ביתר הרחבה תופעה אחת שנחקרה היטב ע"י הפסיכולוגיה ויש לה השתמעות פוליטית ברורה. לקסנופוביה — פחד מפני זרים, יש קרובת משפחה — שנאת הזרים. שנאת הזרים המטילה על יחידים וקבוצות תכונות שליליות ובדרך של הכללה רבתי: "כל הצוענים הם גנבים"; ככל שהיא משחירה את הזר כך היא מקלה על השונא אותו: הרי זה כאילו אומרים "נכון יש מידה רעה בעולמנו ובחברתנו, מן הדין הוא לבערה והנה היא שם, אצלו, אצלם", ובין כה וכה אין אנו המצביעים על זולתנו כפויים לפשפש במידותינו שלנו שהרי הנה היא שם המידה הרעה! על מי לא נאמר הדבר? על היהודים ועל הערבים, על הדתיים

ועל החילונים, על הקומוניסטים ועל הקפיטליסטים, על אנבערים מדעת ועל הפרופסורים, כל גמל יכול לומר זאת על דבשת הברו.

רעה חולה היא בשנאת הזרים שהיא משרתת צרכים נפשיים, וככל שרבה המצוקה ועמה נטייה לתוקפנות — כך יש סיפוק רב יותר, אם כי נלוו ומסולף, במציאת הזרים הרעים. את כל הדברים האלה יודעים היטב תועמלנים, פרסומאים, אנשי יחסי ציבור ויועצים לפוליטיקאים. הם גם בקיאים היטב במה שלימדה אותנו הפסיכולוגיה החברתית החל מטכניקות תמימות לשינוי עמדות והתנהגות (כמו למשל כאשר מבקשים לשנות ולשפר הרגלי למידה של סטודנטים) וכלה בשטיפת מוח, טכניקה שבתנאים מסויימים, שלמזלנו הם נדירים, נושאות תוצאות לא מבוטלות.

נחזור עתה מן הפסיכולוגיה אל הדמוקרטיה שכלי נשקה העיקרי הוא השכנוע. כשהשכנוע נעשה מתוך כוונה לסלף את האמת, או להשתמש בחולשות האנוש של הנמען כדי להשיג תוצאה אשר לו הוצגה האמת בהגינות לא היתה מושגת, אנו מדברים על דמגוגיה. דמגוגיה זאת פסולה משתי בחינות: היא פסולה מבחינה מוסרית בהיותה מכוונת למען הדמגוגוס ולא למען הדמוס, בדיוק כפי שפרסומת מסוג מסוים מכוונת למען בעל העסק ולא למען הצרכנים; היא פסולה גם מבחינה פסיכולוגית בהיותה שואפת לנסיגה ולעיכוב מבחינת התפתחות האדם והשתלמותו: היא פוגה אל החלקים הילדותיים והחלשים, אל היצרי והרגרסיבי והיא עוקפת, בדרכי חלקות ומרמה, את ביקורתו של האני וכלי עבודתו; השכל, הביקורת, השיפוט וקנה מידה ערכיים.

מול הדמגוג של העתיד צריך להתייצב הפדגוג של ההווה. מהן אם כן ההמלצות המעשיות לאיש החינוך על מנת לקדם פתיחות וביקורתיות כדי לאפשר מידה טובה ובריאה של כושר השתכנוע?

לדעתי יש לפתח כבר בחטיבת הגיל הרך אפשרויות להתקדם מאגוצנטריות בלעדית לכיוון הכרה ואמפטיה עם עמדות אחרות. משחקי הדמייה (סימולציה) של מצבים פשוטים במשפחה ובכיתה יכולים לספק הזדמנות מצויינת להכרת נקודות מבט שונות ופרשנויות אחרות לאותו אירוע עצמו; החלפת בעלי התפקידים אלה באלה יכולה לקדם את החווייה החשובה: אפשר לחשוב כך — וגם כך אפשר לחשוב.

עבור ילדים מכתה ג' ואילך מומלץ מאד לפתח פרלמנטריום ער ומועדוני ויכוחים בקשר לחיי חברת הילדים בבית"ס, וכן השתתפות באירועים כאלה שעורכים תלמידים בוגרים מהם, עבור ילדים מבוגרים יותר הדרך הטובה היא הדמייה של החיים הפרלמנטריים של המדינה בהשתתפות מוריהם. חשוב מאד להדגיש את הגישות השונות ולהצביע על הפתרונות הדמגוגיים והחולשות הטבעיות שלהם.

גם ספרות הילדים והנלמד בכיתה יכולים, מתוך שימוש נכון, להיות לעזר לפיתוח השיפוט הביקורתי והמאוזן שהוא כעין זריקת חיסון כנגד מחלת הדמגוגיה:

ראשית כל הספרייה של בית-הספר צריכה להיות פלורליסטית ופוליאידיאית; ויכוחים, דיונים ומשפטים ספרותיים לאחר קריאה עדיפים פי כמה על סינון מוקדם של ההיצע הספרותי שגלומה בו התנכלות לחופש. שנית — הספרות מאפשרת תרגול לקראת החיים בהביאה לפני הקוראים מצבים אנושיים שאפשר לדון בהם. זה יכול להיות מבוא מצויין לחוויות ולדיונים בפועל על

אירועים שהתלמיד חווה בעליל. אבל אני צריך לומר שחוויות החיים החברתיים בבית"ס הן הן ההזדמנות החשובה ביותר לתרגול לקראת חיים בדמוקרטיה והספרות איננה אלא פרוזודור לטרקלין זה.

3. שיקול הדעת בשאלת הוויתור והתקווה.

סוגיה שנייה שאני מבקש להביא בפניכם היא זו הדנה בפסיכולוגיה של הוויתור. אפשר להתבונן על כל חיי האדם כפרשה של התפתחות מהמצב הינקותי של התינוק בעל הרגשת הכל-יכול, שאין לו כלל כל אפשרות להשיג מושגים כמו: "לא", "אין", "אחר כך", "אחרת", ובמיוחד "לא עוד" המייצג את הפרידה הסופית והמוות. כזאת היא נקודת המוצא של חיינו שהמסע בהם מפגישנו עם הצורך לוותר, להילחם נגד הוויתור, לעמוד על חוסר יכולתנו לשמר את הרגשת האומניפוטנציה הילדותית ואחר-כך להתמודד עם הוויתור ע"י הרחבת — האני הרואה אפשרויות אחרות, הלומד להשלים, לדחות סיפוקים, לערוך פשרות, לשנות, להחליף מטרות ודעות, לפתח דרכים קצרות וארוכות להגשמתן. החיים החברתיים, בתחילה במשפחה, ואחר-כך בחברת הילדים, הם בית-הספר, בהא הידיעה, המלמדנו יותר מכל, כי אין מגוס מן הוויתור, ואין מגוס מללמוד שיש "אחרות", משמע חלופה ואפשרויות אחרות. הדמוקרטיה היא הביטוי המסונגן ביותר למתן תוקף לאחרות מבלי להפוך את החיים לתוהו ובוהו.

אין טעם לבחון את הדמוקרטיה כשהיא נוחה לך ואינה דורשת ויתור. מבחננו האמיתי של הדמוקרט הוא לכל הפחות כשהוא טוען: "אלחם — ולו עד טיפת דמי האחרונה — על זכותך להביע, בכתב ובעל-פה, את דעותיך שאני מתעב ביותר".

אבל האימרה השנונה הזאת נאמרת מתוך עמדה נוחה יחסית קשה פי כמה לטוען: "אין לי אפשרות לומר את דברי מבלי לסכן את חיי", וקשה שבעתיים לאדם הטוען "עלי לוותר על המשאלה שרצוני יתמלא כרגע מפני שהרוב איננו מחזיק בדעתי, אמשיך להתחזק בדעתי ולהלחם עבורה, אשתדל להטות את פני הדברים לכיוון שאני חושב לנכון". בנקודה זאת אנו נפגשים עם מה שמהווה את משקל הנגד הפסיכולוגי לוויתור — הלא זאת התקווה; ברקמת חיינו הסבוכה והמורכבת קיים תמיד העיקרון שאי אפשר לוותר רק מתוך חולשה וחוסר ברירה, צריך שמנגד תהיה תקווה.

המתח בין הוויתור לתקווה יכול להשתרע מרמה נמוכה, שבה ילד מוותר על קנייה מיידית בדמי הכיס שלו — אבל יודע שהוא שיוכל ליהנות מהם מחר (כמובן בתנאי שהאינפלציה לא תשים לאל את תקותו) — ועד רמה גבוהה כמו זו המודגמת ע"י איוב המוותר על הצטדקות האלוהים בפניו, אבל זוכה בהבנה עמוקה ביותר בטבעם של העולם והאדם; או כמו מצבו של האדם הנפרד מחייו מתוך השלמה עמוקה. ובאמת אין כמוותרים וכבעלי-המצוקה היודעים באמת כמה גדול כוחה של "עוד לא אבדה תקוותנו". לדמוקרטיה יש פן אופטימי בזה שהיא אומרת לנו תמיד: עוד יש תקווה וסיכויי שדעותי ורצונותי יטו יותר את הכף. על כל פנים היכולת לוותר מתוך פרספקטיבה של סיכוי ותקווה לשינוי היא מבחן פסיכולוגי מכריע בחיי הפרט במשטר דמוקרטי, וללא התנסות בהם אין התנסות של אמת בדמוקרטיה. אבל איך נאפשר לילדי בית-הספר התנסות דמוקרטית כזאת? הלא גם המשפחה ממנה באו וגם בית-הספר אליו באו הם מערכות של שלטון בלתי-דמוקרטי מעצם טבען: אין משקל שווה למשתתפים; המבוגרים, גם אם הם מיעוט מבוטל בקהילות הילדים, כמו המורה בכיתה, לעולם הם המחוקקים,

השופטים והמבצעים, הם אינם נבחרים ע"י הילדים, קחו למשל את הזכות "לעזוב את המדינה שאיננה נראית לי" חסומה כמעט לגמרי בפני הילד במשפחתו. כמוכן, התהליך האיטי של התפתחות הילד לקראת עצמאות ואי-תלות מחייב שהאחריות לחייו, שבסופו של דבר תימסר לידי, תועבר אליו רק בהדרגה. בית-הספר צריך ללוות את התהליך בהדרגה של העברת סמכויות שמתפתח והוא הדין לגבי האחריות על חברת הילדים המתנהלת על-פי עקרונות דמוקרטיים; לתהליך זה יש ערך רק אם נמסרים לילדים נתחייבים משמעותיים בחיי בית-הספר: מועצת תלמידים המדקלמת אמן ומוסמכת לבחור ועדת קישוט בלבד מזכירה יותר מועצות-עם של הדמוקרטיה העממיות מאשר פרלמנט דמוקרטי אמיתי.

תהליך כזה מחייב העזה רבה ואמון במסירת אחריות לידי התלמידים, אבל בלעדיו הדיבורים על חינוך לדמוקרטיה הם מס שפתיים בלבד.

אבל היכן אתה מוצא מצב שכל האחריות לחייהם של הילדים נמסרת אך ורק בידיהם? סיטואציה זאת מוצאים, בינתיים, רק בספרות, כאשר מטילים קבוצת ילדים, ללא מבוגר עמם, לאי בודד ונותנים להם ללמוד על בשרם את עניינה של האמנה החברתית, זו המפצה את היחיד על ויתורו מרצון על חופש הפרט שלו — בהבטיחה לו סיכוי טוב להתגונן נגד פגעי הטבע והאדם. מהו הסדר שיבחרו בו הילדים על האי? האם יהיה זה שיעור בלידתו של סדר דמוקרטי?

4. ילדים על האי.

מאלפת הקריאה בשני ספרים: הראשון ספרו למבוגרים של חתן פרס נובל, ויליאם גולדינג, "בעל זנב" והשני סיפור לילדים של כלת פרסים לרוב, מירה לובה, "אי הילדים". שני סיפורים אלה, האחד כולו אידיאליזציה של הרפתקה, חיים בחיק הטבע ואופטימיות, והשני — פסימי, קודר ומתאר ללא רחמים את שחיקת הסדר על-ידי היצר, למרות ההבדלים הרבים שביניהם עוסקים הם כאחד בתיאור צמיחת המנהיג והדרך שבה עולה בידו השלטון מול תלאות ופגעי המציאות הפיזית והאנושית. המנהיג באי-הילדים של מירה לובה הוא ג'נטלמן צעיר. בנאום הבחירות שלו הוא אומר:

"שמי אוליבר קולברידג ואני בן 15... רוצה אני להיות מהנדס... הן ראיתם בעליל את אשר אדע לעשות. כיוון שאני הגדול בחבורה הרי טוב שאהיה לכם ל... (הוא רצה לומר מנהיג או מנהל אך החליט להשתמש בשם אחר) הרי מוטב שאהיה לכם לאח בכור אשר ינהל את העניינים. יתכן שברבות הימים יימצא ילד אחר בחבורה, ילד שמטיב לעשות זאת ממני ואז אמסור לידי את השלטון. רק עוד זאת רוצה אני לומר לכם: בלא סדר לא נוכל להגיע לשום דבר".

בהיתקלו בילד סדיסטי ופורק-עול הוא חושב לעצמו:

"מה אעשה כנער זה... אינני אוהב אותו מהרגע הראשון... אך אסור להפלות אותו לרעה... הן אנוכי הבכור בחבורה ועלי מוטלת האחריות וטובת הכלל לנגד עיני... ויתכן שנהיה זקוקים דווקא למעשים אכזריים סאלה! מי יודע אולי צפויים אנו לרעב פה באי השומם? יש להתיחס אליו בסבלנות למען מדינת הילדים!"

על האי העגום של גולדינג "בוחר" ראלף, נער בן 12, את עצמו למנהיג; אף עליו להתמודד עם נער אכזרי, שאיננו מתיירא לצוד חזירים, והוא מעביר לצדו, אט אט, את רוב החבורה, את השלטון, את האש — וכאשר תאוות השלטון גוברת אצלו נרצחים ילדים, הפקרות משתלטת, התרבות המערבית מתחלפת בטכסים קמאיים וסוף דבר, שהאי עולה באש כשהמצילים באים. אצל לזבה נגמר הסיפור בגעגועים לימי הקסם באי, אצל גולדינג פורץ ראלף בבכי על "קין התום, על השכת לב אנוש ועל נפילת הרע הנאמן".

שני סיפורים אלה מסמנים היטב את התקווה שהדמוקרטיה תהיה לאדם לאוטופיה ומצד שני את החרדה שאין תקנה כנגד רוע לב האדם.

זהו באמת התחום בתוכו מטלטלות תקוות האדם וחרדתו באשר לסדר החברתי שהוא מכונן; מוטב שנהיה במרחק שווה משני הקצוות האלה, אבל יש לטרוח הרבה כדי להישאר שם. מסקנתי העיקרית היא, כי דיונים בקטעי ספרות מתאימים הם מבוא מצויין, אבל מבוא בלבד; התנסות בחוויות האופייניות לחיים דמוקרטיים חיוניים עבור החינוך לדמוקרטיה, אבל התנסות כזאת תיתכן רק אם יאורגנו חיים כאלה בבית-הספר, מתוך התאמה הדרגתית לגיל הילדים. למי שחושש מעט מן העשן העולה מן האי של גולדינג ואיננו מאמין ברצינות להמנון מדינת הילדים של לזבה — אצה הדרך. המלאכה מרובה והזמן קצר.

— — — — —

לאחר הפסקה קצרה נפתח המושב השני של הכנס. ישב ראש מר בן-ציון לוריא, עורך "בית-מקרא".

שוויון בחינוך לדמוקרטיה

הרהורים בעקבות הספר "הילדה רובין הוד", מאת נורית זרחי

אחד העקרונות שחרטה הדמוקרטיה על דגלה היה, השוויון בחינוך וחינוך לכול. אולם כאשר באו הוגי החינוך לממש את העיקרון, ולהוציאו מן הכוח אל הפועל, נמצא כי השוויון בחינוך הוא בעייה מורכבת ומסובכת, ולא אחת הופך דווקא שוויון זה לאקט אנטי דמוקרטי. בשנות הששים והשבעים התערור שוב ויכות על מהותו של השוויון בחינוך — אם הוא אפשרי ובאיזו מידה הוא דמוקרטי — וזאת על רקע מינוי ועדת-פרוור, ב־1963, והצעת תוכנית הרפורמה עד אישורה ע"י ועדת הכנסת ב־1968.

בשנת 1963 קבע צבי לם, במאמרו "שוויון ושוויונות בחינוך"¹, כי שוויון בחינוך משמעו שוויון בתוצאות ולא בנקודת המוצא. מכאן משתמע שהשכבות הנחשלות זקוקות לחינוך אחר ולפעולות נוספות כדי להגיע לשוויון, ולכן יחס אמיתי אל שוויון מחייב העדפה. דהיינו, יש כאן אוכסימורון; ועל מנת להגיע לשוויון יש לנקוט באנטי שוויון.

אהרן קלינברגר, במאמר בנושא, הקרוי "הרהורים על השוויון בחינוך"², סוקר את סוגי השוויון השונים בחינוך ומראה באיזו מידה שוויון טוטלי בחינוך הוא אנטי דמוקרטי במהותו. קלינברגר טוען כי "העקרון שצריך להנחות מדיניות חינוכית דמוקרטית אינו עקרון השוויון, שאין לו שחר בחינוך, אלא חובה מוסרית של אהבת כל אדם — אהבה פעילה המסייעת לו להעלות את רמתו האנושית עד כמה שסגולותיו (כשריו) ותנאי חייו מרשים זאת".

הקשר בין דמוקרטיה ושוויון בחינוך עלה שוב ושוב במיוחד לאחר שהוסקו המסקנות הראשונות מן ה"רפורמה" בחינוך, ומאמרים רבים — אוהדים יותר או פחות, מסכימים או שוללים — חוזרים ועוסקים בנושא. כמעט עשרים שנה לאחר מחקריהם של לם, קלינברגר ואחרים, ולצד מחקרים מדעיים העוסקים במהותו של השוויון בחינוך, ערכה נורית זרחי, באמצעות גיבורת ספרה "הילדה רובין הוד", חשבון נוקב עם ארבע מערכות חינוך שחרטו על דגלן את עקרון השוויון בחינוך. שתיים מהן עכשוויות: בית וביה"ס, השלישית מן העבר — של אבא הקיבוץ, והרביעית היא מערכת אוטופית שבונה גיבורת הסיפור רובין, מערכת הנקראת "אחוות החופש".

ארבע המסגרות הנדונות ברומן הן מסגרות של חינוך שוויוני למינהו, כשכל מסגרת כזו סופה כשלון בעיני גיבורת הסיפור.

1. צבי לם, שוויון ושוויונות בחינוך, "מולד" 1963, עמ' 175-176.
2. א. ס. קלינברגר, הרהורים על שוויון בחינוך, מגמות — 4-3, 1965.

בספר, הבנוי כרומן התבגרות, מפורז החומר ההגותי העוסק במערכת החינוכית, בתוך העלילה המרתקת של חיי הנערה המתבגרת, רובין הוד, ואחותה הצעירה — צלה. אך לצורך דיוגנו, נאספו כל מראי המקורות העוסקים בסקירת המערכות החינוכיות כך, שניתן מתוך כך ללמוד על אופייה ועל מחדליה של כל מערכת מנקודת הראות של גיבורת הסיפור.

1) מבחינת ה"משך" הכרונולוגי של הטכסט, המסגרת החינוכית הראשונה הנסקרת בו, היא מסגרת הקיבוץ שבו שהה האב בילדותו. הקיבוץ מנקודת מבטו של האב היא "חברה שוויונית, קיצונית המוחקת את האינדיבידואל לטובת החברה". בקיבוץ, ניתן חינוך שווה לכל הילדים לאחר שכל ההבדלים הסביבתיים, מבחינה דמוגרפית, כלכלית, מעמדית ותרבותית בין משפחות הילדים — הוסלו. אך האם זוהי באמת חברה שוויונית? אין כאן התחשבות בכשרים ובצרכים האינדיבידואליים³. אדם ילמד באוניברסיטה מקצוע שהקיבוץ רוצה וצריך, ולא מה שהוא עצמו רוצה, זוהי חברה שוויונית כפייתית, שאינה מקיימת את הזכות השווה של כולם להיות שונים זה מזה.

אביה של רובין, שהוא צייר, המקיים בהווה אורח־חיים בוהמי — שתיה בפאב, פעילות בשעות לא קונבנציונאליות וחוסר רצון להתאים עצמו למסגרת כלשהי — מתאר את הקיבוץ כמקום, שבו כל אחד אחראי לכל אחד ולכל דבר, אך מאז שהוא יצא משם, הוא לא מסכים להיות אחראי לאף אחד, אפילו לא לרגע, בקושי לעצמו. הכישלון של החברה הקיבוצית מסתבר נעוץ בקיצוניותו.

השוויון בחברה הקיבוצית מדכא את האינדיבידואל ואת כשריו וצרכיו. זהו שוויון שאולי טוב לחברה אך רע ליחיד. עודף האחריות והחובות הקולקטיביים מוגזמים ומחניקים לגבי היחיד, ובמיוחד לגבי יוצאי הדופן — האמנים והמחוננים. במסקנתה הקונסטרוקטיבית של רובין לגבי כפר "אחוות החופש" שלה, היא אומרת שבכפר שלה יקבל כל אחד את החופש להיות הוא, זה יהיה כפר שלא ימחק את האינדיבידואלי לטובת החברה, כמו שקרה בקיבוצים.

2) מסגרות החינוך שבהווה, הנסקרות מנקודת התצפית של צלה ושל רובין הן ביה"ס והבית. הסיפור נמסר בגוף ראשון מפיה של צלה אחותה הצעירה של רובין, אך ברוב המקרים היא משמיעה את הדברים מפיה של רובין. הבית, שהוא מיקרוקוסמוס של החברה הוא בית המושתת על יחסים שוויוניים בין ארבע הנפשות המתגוררות בו.

האם פסיכולוגית, האב צייר, והבנות, רובין וצלה, (רובין ע"ש רובין הוד שרצה לבנות חברה שוויונית וצודקת יותר, רצה לקחת מן העשירים ולתת לעניים; צלה — הצל של רובין).

בבית דוגלים ההורים בחינוך לשוויון המהופך מזה של הקיבוץ. זוהי התפיסה האינדיבידואלית אלטיסטית ביותר של שוויון המקנה לכולם את הזכות השווה למצות עצמם, להיות שונים זה מזה בלי שום חובות כלפי הקולקטיב.

רובין קוראת להוריה בשמותיהם הפרטיים (גדי וורד). כל אחד מנהל את חייו כפי שנראה לו הגיוני, כשאינו מפריע לזולתו משום כיוון שהוא למשל: האם מטפלת בילדים

3. ראה ילדי כוכבים, מאת ברוננו בטלהיים.

4. שככל שהיבט הדמוקרטי חזק יותר — הצרכים הייחודיים ביחסים הבינאישיים הולכים ומתמעטים.

בעייתיים בביתה ושום חובת אמהות אינה חלה עליה. אף לא שמיעת צרות בנותיה שלה. היא ממצה עצמה ואת ענייניה. האב, כנ"ל, עושה מדיטציה, ויש לכבד את השקט שדרוש לו, גם אם הבנות זקוקות לו מאוד באותה שעה. אין מחוייבות של הורים לילדים, הם כולם חיים כחברים שותפים שווים-זכויות. כשרובין מתחילה לארגן את האוטופיה של "חוות החופש" והדבר מצריך מקום פיזי (ספרים, פגישות), אמא מפנה לה את חדר הטיפולים ועוברת למקום אחר. בבית קיימת התחשבות של יחידים ביחידים. אולם לעקרון החופש והשוויון הזה יש פוטנציאל של הסתאבות עצמית. כך למשל, האב, המבלה בפאבים עם חבריו, מספר על חבר שלו, גיטריסט, המתגרש עכשיו ומשנה את כל אורח-חיו, "הוא מרגיש עכשיו כמו ציפור דרוור מפני שהילדים אצל אמא שלהם, והוא ממש חוזר לימי בחרותו" (15), הבת שואלת בבהלה אם גם אביה מתכוון להיות ציפור דרוור ולנטוש אותן, והוא מסביר, שהוא נשאר בבית לא משום חובה שהיא אלא זה מה שנראה לו טוב לעצמו. השוויון, עם שמירת זכויות האנדיבידואליות נראים אידאליים בעיני המבוגרים שבבית, אולם הצעירות שבבית והנמען של הספר רואים לאן שוויון כזה עשוי להוביל. הבת מדברת עם ההורים בחוצפה, מרשה לעצמה להוכיח אותם כך למשל: "אתה [אבא] כמו אמא, שניכם מרובעים ואגואיסטים... אנחנו לא יכולים לחשוב שכולם מטומטמים, זה מגעיל אותי, אתם מגעילים אותי" (43). או דברים לאמא: "אני לא רוצה שתאשי אותי ותראי לי שזה לא מציאותי, לא ריאלי, מה את חושבת, שהעולם הריאלי של החברות שלך הוא כל כך מוצלח? זה שאת יושבת בעולם מחורבן ולא מנסה לתקן אותו זה לא אומר שאת ריאלי, זה אומר שאת מרובעת ושפנה" (53).

לילדים אין שום אוטוריטה, שום יד מכוונת או מנחה, ולכן כשהאם מנסה למנוע מרובין לעשות משהו הבת אינה נענית, אינה נשמעת. המסגרת של "שוויון לכל" בבית אינה נראית גם לצלה, הרוצה באבא ואמא, בדומה לאחרים, אנשים אוטוריטיביים, שיגידו לה מה לעשות, שלא ישאירו תמיד את ההחלטות בידיה, היא רוצה מחוייבות הדדית ולא חופש טוטלי והיא אומרת: "אני לא מראה להם מה שאני באמת חושבת, כדי שלא יתפכו אותי לחברה שלהם" (9). היתרונות והחסרונות של התפיסה האינדיבידואליסטית ביותר של השוויון בחינוך מוצגות באמצעות מסגרת חינוכית זו. כתיאוריה היא נראית אידאלית, אך במימושה היא מסתאבת ומובילה לאגואיזם קיצוני, לחוסר מחוייבות ולחוסר אחריות, לזלזול ולחוצפה. מסקנתה של רובין מכל אלה היא, שככל שהגיבט הדמוקרטי חזק יותר — הצרכים הייחודיים ביחסים הבינאישיים הולכים ומתמעטים. אין היא חייבת דבר במישור האמוצינאלי, השאיפה לשוויון היא התכונות פורמלית וכזו היא מתנתקת מן ההבדלים האמוצינאליים שמתקיימים במערכת משפחתית, רובין אינה חייבת דבר במישור האמוצינאלי כפי שאביה, אמה או אחותה אינם חייבים דבר. המערכת מתקיימת באופן פורמלי ונוגדת את המערכת הרגשית.

3) המערכת השלישית המוצגת בספר היא בית-הספר שבו לימדת רובין ובאמצעות הצגת המערכת מועלות מרבית הטענות שהועלו כלפי הרפורמה, האינטגרציה והלימודים בחטיבת הביניים.

א. הביקורת הראשונה של רובין מתייחסת לעצמה. "אין לי מה ללמוד שם ממילא אני לא לומדת שם כלום". (רובין היא מן המחוננים והיא יכולה לקבל ציון טוב-מאד בלי להתכונן ובלי להקשיב).

המערכת הזו, בנסותה להיות שוויונית ע"פ החוק, עוצרת את התקדמותם של התלמידים המחוננים בכשרים שכליים גבוהים, כשגם האווירה במוסדות אלה אינה מהווה עבורם אתגר ראוי לשמו. כיתות אינטגרטיביות חייבו הנמכת הדרישות והאטת קצב ההתקדמות, כדי שגם תלמידים חלשים יוכלו להתחזק מעמד ובאופן כזה נפגעו המחוננים.

ב. הביקורת השניה מתייחסת למבנה החברתי של ביה"ס: רובין טוענת שבאמת, מנהלים את ביה"ס כמה ילדים עשירים, שנוסעים כל שנה לחו"ל ובאים בג'ינס ובנעלים הכי אופנתיים להרגיז את האחרים. מטבע הדברים, בדמוקרטיה של בחירות ישירות, ייבחרו לוועדות ולהנהגת הכיתות ילדים שהם תלמידים טובים יותר, מתלבשים לפי צו האופנה האחרון והוריהם — מן המיוחסים שבחברה. מתוך כך גם אם האינטגרציה חייבת, בתוקף חוק, את השוויון בין ילדי הצפון לילדי הדרום, השוויון הזה הוא חיצוני בלבד: תלבושת אחידה, ישיבה בביה"ס אחד זה לצד זה. וזכות בחירה שווה. אולם זהו שוויון מעושה, בלתי טבעי, שהרי האפשרויות הכלכליות של בני הצפון טובים יותר. גם הרקע המוקדם של הבית עושה אותם לתלמידים טובים יותר, ואז "כשיורדים האינטגרציה מן האוטובוס, בדיוק אחרי שהילדים מן הצפון מגיעים באוטו המפואר של ההורים — הולכים האינטגרציה להקבצה ג', כשכל היתר הם בהקבצה א', כאילו חילקו אותם לפי אזורים" (17). למרות ההקבצות רובין המחוננת נשארת משועממת בביה"ס, החטיבה הורידה את רמת הלימודים, כדי להגיע ככל האפשר לממוצע ועל-כן נפגעים התלמידים הטובים יותר.

מבחינה חברתית לא פתרה האינטגרציה דבר, ואולי חידדה את ההבדלים. כשעושים מסיבה בצפון מזמינים את כולם חוץ מהדרומיים (17). הישיבה בצוותא רק מחדדת את הכאב, הדרומיים הרואים את הפערים יומיום ושעה שעה נעשים ממורמרים יותר ויותר.

רובין יודעת את האמת בהיותה בתוך המערכת והיא קובעת: "כולם אומרים שאין הבדל בינינו, אבל זו סתם צביעות, סתם אחיזת עיניים. בזה שאומרים שלמישהו אין פצע — לא מרפאים אותו" (63). צריך לראות את הפצעים וצריך לנסות לרפא בצד של ההוראה והלימודים, ויותר מזה — במערכת החינוכית. רובין רוצה שוויון מסוג אחר. שוויון אפשרי, כשנקודת המוצא של כולם תהיה אחת (בלי רקע מוקדם, דעות קדומות וכו'). את שיחתה עם "האינטגרציה" היא חותמת: "אף אחד לא דפק את הספרים, לא עזרו להם לצאת מן הבוץ, אבל הם הביאו את זה לעצמם אף אחד לא יוכל למכור לך שאתה נחות אם אתה לא משתף אתו פעולה" (66).

4) לאור כשלון המערכות החינוכיות הקיימות, ובשל בעיות שלה עם עצמה, מעלה את האוטופיה של כפר "אחוות החופש" בבסיס מחשבתה לשוויון סוציאלי, בעיקר בדבריה אל "האינטגרציה" היא אומרת אני חושבת שכולם אותו הדבר. אני חושבת שלכל האנשים מגיע אותו הדבר אני מוכנה להיות בשוויון עם מי שמוכן להיות בשוויון אתי ולכן אני מקימה את "חוות החופש".

רובין איננה מרוצה משוויון בין מערכות גילאיות שונות, הורים צריכים להיות הורים, וילדים — ילדים. שוויון על פיה אפשרי רק בין שכבה גילאית אחת, והיא בונה את "אחוות החופש" כחברת נוער של ילדים בגילאי 13—16. החזון שלה מתייחס לכשלונות של החווה והיא רוצה להקים בחווה שלה מה שאינו קיים במציאות הקונקרטי.

1. מכנה משותף גילאי והשכלתי, כולם בוגרי בית-ספר יסודי.
2. מוצא, דת, מין וזנע אינם גורם לסלקציה. כל מי שרוצה – יתקבל, אבל התנאי הוא שצריך להסכים לעקרונות החיים השוויוניים שהיא מגדירה.
3. קבוצת הנוער שתקים את "אחוות החופש" תתיישב בנגב, תעבד את האדמה וביבול שיתקבל – "נקיים את עצמנו בשיתוף".
אנשים יתחלקו ביניהם שוה בשוה בכל, זו תהיה שיבה לציונות, למסורת, לעבודה אמיתית ולא יהיה הבדל בין בת ובן, בין אשכנזי וספרדי, בין חילוני ודתי (77).
4. שם כל אחד יקבל את החופש להיות הוא. זה יהיה כפר שלא ימחק את האינדיבידואל לטובת החברה כפי שקרה בקיבוצים.
5. הקבוצה הוו תתקן את החברה עפ"י חזונות, ערכים של ציונות ומסורת. הקבוצה תחזיר את האיכפתיות לאנשים, איכפתיות לגבי הארץ, לגבי היהדות והציונות.
6. המורים שיבואו ללמד שם, מתוך שיהיה איכפת להם מה מתהווה בחברה וירצו לתקן אותה, יעשו זאת חזים (38). אלה יהיו מורים, שאיכפת להם מן החומר שאותו הם מלמדים. אך האוטופיה וכפר "אחוות הנופש" של רובין אינם מתממשים. היא מפרסמת מודעות בעתונים. פונה לתנועות נוער, נפגשת עם נציגים של הנוער והחלוץ, אך אין לה מועמדים "הנדלקים" לרעיון.
קבוצת "האינטגרציה", ובראשם מנוף המאוהב בה נואשות, מוכנים להצטרף, אך הם נוקטים בשיטות אלימות שאינן נראות לה. הם אינם מצטרפים לקבוצה משום שהם מאמינים באוטופיה שלה, אלא רק משום שמנוף מאוהב בה, ומוכן לעשות שתהיה מאושרת.
הכישלון במישור האידיאלי מקביל לכישלון במישור האישי, של רובין. סיום הסיפור פסימי מאד, רובין נמצאת פצועה ע"י אמה ואחותה על חול בשפת הים כשלא ברור אם היא נפלה בעצמה או הופלה ע"י מנוף וחבריו, לכאורה סיום פסימי ומר מאד, כל מערכות החינוך נכשלו, למעשה, יש להבין שמסר הסיפור אינו חותר למסקנה זו.
הבנת המסר של הסיפור קשורה בהכרח הו'אנר אליו משתייך הספר. זהו ספר על גיל ההתבגרות. הגיבורה שבמרכזו, נערה מתבגרת הסובלת מאי נחת עצמית, מורדת כלפי ביה"ס והבית, עוסקת יתר על המידה בבעיות של מוסר וצדק אבסולוטיים וחווה גם חוויה של אהבה ראשונה. כל המוטיבים הללו, וכן הקורלציה בין גילה של גיבורת הסיפור לגיל הנמען הפוטנציאלי של הספר, מעגנים את הספר בקטגורית ספרות למתבגרים.
בתור שכזה, עלינו להבין שנקודת התצפית שממנה נמסרים הדברים – צובעת הנערה המתבגרת הכל בשחור. אין היא רואה את הנקודות החיוביות גם באותן מסגרות שהיא עצמה בודקת.
עניין גיל ההתבגרות חוזר שוב ושוב גם מבחינה פסיכולוגית. האם הפסיכולוגית מגדירה את הבעיה כך: "גיל ההתבגרות הוא גיל מסוכן שבו האישיות צריכה לעבור תהליכים מורכבים וליצור לעצמה שלמות מחדש" (53).
רובין אינה רואה מה שרואה הקורא בה. היא שונאת את עצמה, את צורתה החיצונית ואת חוסר התאקלמותה בחברה. היא מבקרת את המסגרות החינוכיות שניסו לחנך אותה ולדעתה

נכשלו. כמתבגרת היא קיצונית בכל צורות מחשבותיה, היא מעמידה את כל המסגרות החינוכיות בצורה טוטלית בהתפתחות הקיצונית השלילית שלהם, בין אם זה רעיון הקיבוץ, המשפחה, ביה"ס או הכפר האוטופי. את טעויותיה של רובין מסוגל הקורא להבין אם הוא יודע משהו על המתבגרים, הקורא מבין, שהדרך היחידה להתמודד עם חשיבה כזו היא לפתח אצל בני הנוער הללו את המודעות שאין הכרח להוביל את ההנחות עד אבסורד, ויש צורך לחפש גם את הצד החיובי שבדברים. החשיבה הביקורתית השחורה של רובין, הטוטליות והקיצוניות הנדרשים על-ידיה הם תוצר של גיל, חלק ממאפייני גיל ההתבגרות וממאפייני הז'אנר המתאר את בעיות הגיל. הסיום הפסימי, הניסיון להוביל כל שוויון עד אבסורד וחוסר האפשרות לראות אור בקצה המנהרה קשור לקונצפציה של ספרות זו.

כך למשל, כשמדובר בדמוקרטיה, אין הכוונה לשוויונות פורמלית מוחלטת, כי שוויונות בגלל קיצוניותה איננה שוויון, שהרי התלמיד המוכשר והתלמיד הבלתי מוכשר לא יתקדמו באותו אופן. הערך העליון הוא הסובלנות, יש להבין שקיים שוני בין בני אדם והשוני הזה דורש הכרה פורמלית והקצאת משאבים בהתאם. לא כולם צריכים להתיישר באותו קו. וכמובן, אין לכפות אידאולוגיה אלא, לפתח זכות קיום של האינדיבידום תוך כיבוד זכותם של אחרים לחשוב אחרת את זה רובין אינה יודעת.

הקורא המבוגר יותר לעומת זאת רואה דווקא את הצלחתן של המסגרות החינוכיות — הן הבית והן בית-הספר. אותה אוטופיה של בניית חברה שוויונית, עבודת כפיים, החזרת כבודה האבוד של הציונות, חינוך לאהבת היהדות, חינוך לנתינה, כיבוד זכותם של אנשים שונים לחשוב אחרת, התחשבות בזולת, מודעות לפערים-סוציאליים, ראש פתוח וחושב, שאיננו רק שואל אלא מנסה באופן קונסטרוקטיבי לתקן פגמים ולעורר גם את האחרים לעשייה חיובית. כל אלה מלמדים דווקא על הצלחת מערכת החינוך לגבי רובין. לו היו רבים כמותה, ודאי הייתה החברה שלנו נראית אחרת.

הקורא המתבגר, המזדהה עם רובין או המבוגר, היודע לראות את גיבורת הספר במסגרת שכבת גיל בעייתית, שניהם, באמצעות מעשיה ומחשבותיה, נעשים מודעים מחדש לנושאים שהציניות והאי-איכפתיות העכשויים השתלטו עליהם. נורית זרחי מאלצת את הקורא בספר לתת את דעתו מחדש על אותן בעיות, שלכאורה השלמנו עם נוכחותן וקיומן: הרפורמה בחינוך, יחסים בין הורים לילדים, ציניות לגבי ערכים חברתיים והשלמה עם אי-השוויונות חברתית. הדברים המותקפים כאן בעוצמה רבה, מחייבים חשיבה והתמודדות עמוס מחדש, גם סיסמאות שהפכו קלישאות כמו: שוויון ודמוקרטיה מנותחים כאן לעומק, כשהמסר המשתמע הוא שוויון בחינוך אינו דמוקרטי. בין אם הקורא מסכים עם המסר ואם לאו עיקרו של הספר בנענוע ובפקיחת-עיניים וראש לגבי החברה בה אנו חיים ובוה כוחו.

השתקפות המאבק על הדמוקרטיה בספרות ילדים ונוער

אני מאמין בכוחה של הספרות ולכן אנו מתרכזים היום בנושא: תרומתה של הספרות היפה לחינוך לדמוקרטיה. החינוך לדמוקרטיה אינו סוגיה עיונית — ואנו כמחנכים, צריכים להיות מודעים לכך — החינוך לדמוקרטיה זהו אורח־חיים ואינו קשור דווקא בשלטון ובסדריו. בכל דמוקרטיה יש שולטים ונשלטים אין מנוס מכך, וככל שעולים בדרג השלטוני מספר השולטים הוא קטן ביותר ביחס למספר הנשלטים, אחוז השולטים, היינו מקבלי ההחלטות ומטילים על מישהו לבצען, ביחס לאוכלוסיה, גם במדינות דמוקרטיות, נע בין שתי אלפיות האחוז לבין שבע אלפיות אחוז. למשל: בארה"ב מספר האנשים מקבלי ההחלטות הוא 1,000, ביחס לאוכלוסיה הם 0.007%. מספר השולטים במדינת ישראל הוא 120, היינו הכנסת כולל השרים. מקבלי ההחלטות ביחס לאוכלוסיה הם הם 0.003%. זוהי עובדה, אין מנוס ממנה. ככל שאנו יורדים בדרג החיים החברתיים, השולטים רבים יותר, ולכן בביה"ס אנו יכולים להגיע למשטר דמוקרטי יותר, שבו אחוז השולטים הרחב משקף יותר את החברה מאשר בדרג השלטוני־ממלכתי. כיוון שכך זהו אורח־חיים ויש בו כמה מן העקרונות שלדעתי אנו צריכים לשים לב אליהם, ולא־דווקא בתחום בחירת המנהיגים והמוסדות, לא זה מה שחשוב מבחינת החינוך לדמוקרטיה.

הוזכרו כאן היום כמה איפיונים לחברה הדמוקרטית שאינם קשורים בשלטון, כי בעצם, מבחינת השלטון, בכל מדינה שולטים היחידים וכוחם כמעט שווה גם במדינות דמוקרטיות וגם במדינות של שלטון יחיד דיקטטורי, ההבדל הוא בתהליך הבחירות, אבל אח"כ, בשעת קבלת ההחלטות כמעט אין הבדל. ושלא אובן שלא כהלכה. אני מודע לאפשרות של ביקורת השלטון, של החלפת השלטון, והשוני בתחומים אחרים שבין שני המשטרים.

האיפיונים של שלטון דמוקרטי הם: קודם כל המחשבה העצמאית של האדם ויכולתו לא להיות נגרר אחרי אחרים או לא להיכנע לדעות קדומות.

האדם הדמוקרטי ניחן ביכולת סובלנות, ויכולת לכבד את דעות הזולת. מחשבה עצמאית אנו יכולים כמובן לפתח גם אצל ילדים צעירים. אמנה כמה מן התכונות והאיפיונים שאנחנו יכולים לפתח גם בגיל הצעיר, אף בביה"ס היסודי, הדרושים כדי לחיות אורח-חיים דמוקרטי. תכונות אלה באות לידי ביטוי בספרות היפה, במקור ובתרגומים, וכל אחד הספרים יכול לשמש לנו אסמכתא לדיון על התנהגות יומיומית, דמוקרטית, ואיני מתבייש לומר שהם, הספרים, בעלי השפעה.

אם אכן הזכות למחשבה עצמאית, במשטר דמוקרטי, הוא דבר ראשוני במעלה, ממילא זו גם זכות להיות שונה מאחרים. זו זכות לבקר את הזולת, גם את הממונים עלי, זו זכות לא לקבל תמיד את דעת הרוב, והזכות להשפיע על קבלת ההחלטות ע"י הרוב. אך יש כמובן גם חובות, והחובות הם, כמובן, כיבוד כללים וחוקים. וחייבים אנו בכל מסגרת של חיים דמוקרטיים לדעת, שיש מסגרות שמחייבות אותנו גם אם אני כפרט אינני משלים איתן, אחרת הדמוקרטיה לא תוכל להתקיים. החובה לקבל משמעת של הרוב, המחוייבות כלפי הזולת, ההכרה כי אורח-חיים דמוקרטי פירושו לא רק לקבל אלא גם לתת; ההכרה בשלטון המוסדות הנבחרים, תהליכי בחירות, ההכרה שיש ניגודי אינטרסים בין יחיד לחברה, ובין קבוצה לקבוצות, ואין פתרון אחר מאשר ויתורים. אורח-חיים דמוקרטי משמעו מחוייבות מוסרית, ובביה"ס יש עימות בתחום זה החל מן הגיל הנמוך ביותר. הנושאים מופיעים במאות ואולי אלפי סיפורים. כגון: מציאת אבידה שלא הוחזרה לבעליה, בגיל גבוה יותר הבחינות וביקורת עליהן, העתקות בסתר והימנעות ממתן עזרה בגלוי. גם הזכות והחובות ביחידה החברתית הראשונית — המשפחה. נעייך לדוגמא בזכות ובחובה לכבד את הזולת ואת החוקים החברתיים. הנושא והבעיה הכרוכה בו עולים בספר "אבא של גידי קיבל עונש" מאת שאול רוזנפרל, הוצ' שוקן 1983.

מסופר על אדם שחשוד בפלילים, רכישת מכשירי טלוויזיה גנובים ומכירתם, וחיפושים הנערכים בבית. במרכז הסיפור עומד הילד, איך הוא מגיב? מה הרגשתו? איך נוהגים בסביבה ובבית לגבי אותו עניין שבו האב נכשל ומסתבר שהוא אכן נכשל — עד שאנו מגיעים אל צו החיפוש, שמשמעותו חדירה לתחום הפרט. הילד, האב והאם מתמרדים נגד העובדה שבאים זרים, משטרה, לביתם ומחפשים. הילד אינו מבין את התופעה ואינו יודע כיצד עליו להגיב. ההסבר שניתן בספר לגבי צו החיפוש והצדקתו, מובילים את הילד למחשבה, שאכן יש סדר וחוק ואי אפשר בלעדיו.

בספר מופיע אלמנט נוסף הקשור בדמוקרטיה ובחיים דמוקרטיים: בית-המשפט, החוק, ההירארכיה של בית-המשפט, כתב אישום, הגנה, ערעור וכן הלאה. אנו לומדים על התנהגות הסביבה והתייחסותה אל החשוד ואל הנאשם, לאחר מתן גזר-דין. בספר מדובר בכל אלה בגילוי לב, ומבחינתנו חשובה המחשבה ההגיונית, העצמאית, המופיעה שם בדין ודברים שבין הילד וסביבתו הקרובה ואני מצטט: "אתה שקרן, הרי גם אביך גנב דברים ואתה למדת ממנו". מודבק לילד תו בגלל

חטאיו של אביו ("אבות אכלו בוסר"...), הסניבה — הילדים, החברים מסיקים מסקנות מן העובדה האחת, שהיא אמת, ומשליכים אותן לתחום אחר, שאינו אמת, כי הילד באמת לא גנב, את הגניבה בכיתה ביצע ילד אחר. (נושא הגניבות נפוץ מאד אצל ילדים ויש לו ביטוי נרחב בספרות לילדים).

בספר עניין נוסף — ובגילים גבוהים יותר ניתנת לנו אפשרות לטפל בו — והוא העיתונות. פירסום שם החשוד בה הוא עניין בעל משמעות דמוקרטית ממדרגה ראשונה. זכות הצבור לדעת ועיצוב דעת הקהל. אך היכן הגבולות, מהו הנזק הנגרם לפרט בשם המקודש "עיתונות חופשית" ?

בביה"ס הדבר נדון ומהדהד. ויש אפשרות ליצור בו התנסות ראשונית של עתונות חופשית. אנו עוסקים בתיאור של מגזר בחברה בישראל וכל הקשור בו — גניבת טלוויזיות צבעוניות על-ידי אזרח, שבעצם לא גנב, אלא קנה סחורה גנובה ומכרה כדי להגיע להישגים חומריים.

אתעכב על ספר אשר בו המשך לאפיון הראשון שהזכרתי, הזכות והחובה למחשבה עצמית, והגיבור הוא הצעיר שאינו נגרר אחרי דעת הקהל. בספר דוגמא קלאסית לבעיית דעת הקהל ולבעייה של דעה קדומה. כוונתי לספר "הגל" של מורטון רו הוצאת עם עובד 1984. (יש גם סרט בנוי על הספר).

הסיפור פשוט. בבי"ס תיכון בארה"ב, נעשה נסיון ע"י מורה, שרצה לעשות תרגיל בפסיכולוגיה ולבדוק באיזו מידה הקבוצה כקבוצה משפיעה על אחרים ומושפעת בעצמה מעצמה. המורה התחיל בתרגיל לגמרי תמים והגיע למשטר טוטאליטרי מוחלט, יש בו אפיונים המשקפים את המשטר הנאצי. תרגיל זה מסביר לנו ההתהוות של המשטר. הוא ראי מהימן של מה שהתחולל בגרמניה. אנו מתחילים להבין דבר שקשה היה להבין: איך יכול היה עם שלם להגיע למה שהגיעו בהשפעת הלחצים הפסיכולוגיים של המשטר שפעל ?

הסיפור המתחיל בתרגיל תמים מוביל צעד צעד להכרה ולהבנה איך כיתה שלמה, ואח"כ בי"ס שלם, נדלק מההשפעה החיצונית המהדהדת, עדי הגיעו לעיוורון, לקנאות והפך לעדר ממושמע, למצביעים פה אחד, הכל בהשפעת אפקטים חיצוניים, שהתחילו כאילו לטובת החברה. למשל: הם אמרו שיש להם אמביציה לעשות דבר זה או אחר ובחרו בסיסמה "כוחנו במשמעת, כוחנו באחדות". לעומקה של מהות המשמעת והאחדות לא חדרו, את הסיסמא כבר לא ניתחו, הסיסמא הראשונית הפכה להיות העיקר. דבקו בה, נתפסו לה, הילדים ראו, כי אכן זה טוב, ומועיל לגבי משחק כדורגל למשל, ומכאן ואילך הלכו ואיבדו את עצמאותם באופן מוחלט, מכאן ואילך הכתיבו את צעדיהם ואת התנהגותם הקנאות וההתייחסות להבות, אלה גרו יצרים ליזום מצידם צעדים להגביר את המשטר הטוליטארי הזה ולראות בו חזות הכל. נער אחד כבר ביקש להיות שומר ראש של המנהיג. אבל נמצאה צדקת אחת בסדום. הדברים לא נתקבלו עד דעתה של נערה, שהיא עורכת עיתון ביה"ס. היא הפסידה את חברה האהוב עליה מפני שהוא נדבק כליכך בקנאות למשטר הטוטאליטרי הזה עד כי הפסיק את קשרי החברות עמה, אבל היא לא נכנעה.

לשמחתנו, נוכחו לדעת בהמשך הפעילות, כי הדבר פסול והשתחררו מהסתבכות שבה נסחף המוסד בזרם מיכניזם וחדל לחשוב, כולם איבדו את המחשבה העצמאית שלהם, וזהו עניינה של הדמוקרטיה המחייבת אותנו להרגיל את הנער, ואת הילד, לא להיגרר אחרי דעת-קהל, ולעמוד איתן על שלו בהפעילו מחשבה עצמאית. בידוע, כי לעתים מאבדים את המחשבה העצמאית כתוצאה מלחץ של דעה-קדומה הפועל עלינו. לעתים אנו נתונים להשפעת הסביבה והרוח הנושבת בה ומקבלים את הלוך-הרוח "ולא צריך לחשוב".

לעניין הדעה הקדומה אפנה את תשומת לבכם לספר 'נאדיה' סיפורה של תלמידה ערבית, מאת גלילה רון-פדר, הוצאת מילוא 1985.

נערה ערבית, שגמרה ב"ס יסודי בכפרה, נרשמה למוסד חינוכי פנימייתי יהודי. אביה כבר השתחרר קצת מאורח-חיים מסורתי, הוא משתמש כבר בטכנולוגיה מודרנית ומחליט שהבת צריכה להיות בעתיד רופאה. הנערה רוצה להיות רופאה משום, שהרופאה המבקרת בכפרה היא בעיניה דמות שכדאי, וצריך, לחקותה. הרופאה היא סמל הקידמה, קידמה לה ולסביבה, אך כדי להתקבל לאחת האוניברסיטאות העבריות, הסיכויים הם טובים יותר אם תהיה לה תעודת בגרות מבית-ספר עברי, ע"כ המסלול הקל ביותר הוא ללכת לבי"ס פנימייתי יהודי, כי בקרבת מקום אין בי"ס יהודי שתוכל להגיע אליו יום-יום ללא קשיים. וכאן עולות כל הבעיות הכרוכות ביחסי יהודים ערבים, לא אביא הרבה מן ההיגדים המפוזרים בספר במקומות רבים, המתייחסים לעניין השוני, הזרות, הדעות הקדומות, אתעכב על שתיים שלוש נקודות.

הנערות העבריות, שצריכות לקבל את נאדיה לחדרן, לגור יחד, משוחחת ביניהן על "הערביה המלוכלכת" ואינן יודעות שנאדיה שומעת את דבריהן. נאדיה ערה לסיטואציה ומהרהרת:

"נשכתי את שפתי, אם היתה שואלת אותי משהו בקשר לשם שלי זה היה הרבה יותר קל הייתי אומרת, אני ערבית, וזהו, כי היא הרי שאלה, אבל עכשיו היא לא שואלת אז מה פתאום אני אגיד את זה? אני עוד עלולה להישמע כאילו אני מצהירה הצהרה, או כאילו זו עמדה או חס וחלילה כאילו זו הזהרה, תשמעי יא תמי, כדאי לך להתרחק ממני כי אני..." (סוף ציטוט).

נאדיה מבטאת רגש הנחיתות שלה, והיא מרגישה נחיתות בצעדיה הראשונים, הלבטים הם גדולים וקשים מאוד ותוך כדי שהייתה בפנימייה אנו שומעים על דעות קדומות. נורית אומרת לחברתה:

"בחייך תמי, היא באה מכפר ערבי, יש לה בטח... מנהגים לגמרי אחרים מאשר לנו, את יודעת בדיוק למה אני מתכוונת, מנהגי נקיון, ריח, כל מיני דברים".

בלא להכיר את הנערה יש להן כבר דעה מגובשת מה צפוי, או במה הן יכולות להתקל אם יגורו יחד עם נאדיה. ותמי מגיבה "מה עובר לך בראש את חושבת שהיא מלוכלכת". הוויכוח הזה, ובדומה לו, מתנהל לאורך כל התקופה הראשונה שבה הנערה צריכה להיות נקלטת בפנימייה.

כל הסיפור כולו משתרע על פני 8 חודשים, יש בו עליות וירידות, מופיעים בו קונפליקטים שבאים לידי ביטוי בצורה החריפה ביותר ואביא דוגמא אחת:

"הערבים הלומדים בארזים", כך אמר מנהל ביה"ס במפגש הראשון שלו עם תלמידיו "הם אזרחי מדינת ישראל בדיוק כמו חבריהם היהודים. נכון אמר דוד גורן הם מיעוט, אך אנחנו שהיינו מיעוט במשך 2000 שנה יודעים עד כמה קשים הם חייו של מיעוט. אני מבקש בכל לשון של בקשה מן התלמידים היהודיים, של ביה"ס לכבד רגשותיהם של התלמידים הערביים ולהתייחס אליהם כשווים אל שווים".

הוויכוח הזה חוזר אח"כ לעתים קרובות: היחס למיעוט, זכויות המיעוט ויחס הרוב היהודי אל המיעוט הערבי. בקיצור בעיית יהודים-ערבים בעייה שהיא אק"טואלית כבר כ-100 שנים.

הספר יכול לשמש בסיס לדיון בנושא זכויות וחובות של מיעוט במדינה, אם כי לדעתי, הספר איננו ממצה את הפרובלימטיקה של המיעוט הערבי במדינת ישראל. מפני שמתעלם מכמה אספקטים בסוגיה זאת ואתעכב על שניים: כשאנחנו היינו מיעוט סובל בגולה, מעולם לא הכרזנו, לא דרשנו, ולא שאפנו להשתלט על הרוב שבקרבו חיינו.

חיינו למעלה משלושה מליון יהודים בפולין. נאבקנו ותבענו זכות מיעוטים אך איש לא העלה על הדעת שנהיה שווים בשלטון, והעיקר לא היתה צפויה סכנת קיום לרוב. לא היתה סכנה שהמיעוט הזה ייהפך לרוב. בשום מקום בעולם המיעוט האתני לא שאף לשנות את ההרכב הדמוגרפי במדינה שבה חי וכתוצאה מכך להביא לשינויים פוליטיים. אצלנו המצב שונה ולא רק בסיסמאות אלא גם במעשים לכן נדמה לי שמהאלמנט הזה המחברת התעלמה.

ועוד הערה לעניין הקיפוח של המיעוט:

בשום מדינה לא נהנה המיעוט היהודי מזכויות שוות בתחום החינוך והתרבות, כפי שנהנה מזכויות אלה המיעוט הערבי במדינתנו — ובדין.

המיעוט היהודי במדינות העולם — בעבר ובהווה — קיים ומקיים את מערכת החינוך שלו על חשבונו (להוציא את ליטא בין שתי מלחמות העולם), והרוצה לתת לבנו חינוך יהודי חייב לשלם מכיסו טבין ותקילין, וזאת אף כי חובות המיעוט היהודי בתחומים אחרים היו שווים לחובותיהם של האזרחים האחרים למשל: יהודים מלאו את השירות הצבאי ואף נלחמו זה בזה מפאת היותם אזרחים במדינות יריבות, נאמנותם למדינה, שבה חיו, גברה על הסולידריות הלאומית-אתנית. לא הבאתי הערותיי אלה אלא כדי להדגיש, כי הנושא לא טופל בהיקפו המלא.

נחזור לעניין הדעה קדומה ביחס לבני המיעוטים. בסופו של דבר מגלים היהודים יחס סובלני אל הנערה הערביה. המנהל, החברה והמדריך קיבלו אותה כראוי. נוצרה הבנה בין הצדדים וגוברת ההכרה של זכות האדם להיות שונה מזולתו. הזכות להיות שונה, כיבוד השוני ובעיות חברתיות המתעוררות בהקשר זה

מופיע בספר של עמי גדליה "יורדים מעבר להר" הוצ' דביר 84. לא ארחיב דברים על ענין זה — הבעייה היא בעיית הפער החברתי בין העדות בישראל בכלל ובגיל מתבגר בפרט. הקונפליקט עולה בחריפות המלאה, וכיון שדשו בו אני פטור מלהתעכב עליו.

ברצוני להצביע על סיפור של חנני "אחד נגד כולם". השם מרמז על התוכן. חנני מרבה לתאר, הווי ילדים וקונפליקטים שלהם בבית-הספר. בסיפור הזה — "אחד נגד כולם", אומר הילד: "אם אני צודק, לא איכפת לי להיות יחיד. אתם עושים עוול לחיים", היינו לאחד הטיפוסים שנגדו מושטת אצבע מאשימה. "אחד נגד כולם" הוא סיפור על עמדת היחיד מול החברה, עד כמה הוא מחוסן ומסוגל לעמוד על דעתו שלו ולא להיגרר מכנית אחרי אחרים. יש שם אפיזודה מעניינת מבחינה חינוכית והיא: תגובת המחנך לחטאו של אחד הילדים, להתחצפותו בשל העזתו לנקוט עמדת מוצא אחרת. מדובר כאן בסטירה. הוויכוח הוא על נקיטת אמצעים שאינם מקובלים בסיטואציה הנתונה, כשצריך היה להגן על כבודו ועל סמכותו של המחנך. כדי לא לערער את כל אושיות המסגרת והשלטון סטר המורה על לחיו של החניך והסטירה נראית בעיניו מוצדקת. אחר כך הצטער. אבל התגובה המיידית — סטירה. הערת אגב: ככלל, בחינוך אסור לתת לדברים להידחק, התגובה המיידית עדיפה על פני שתיקה מוחלטת, או התעלמות, או אי הגבה, מדובר היה על הטלת משמעת באמצעים דרסטיים כדי למנוע הדרדרות.

אומר מלים מספר על בעייה שמופיעה בספר "חמש דקות של פחד" של אוריאל אופק. גם שם נידון עניין של ערעור המשמעת וסיטואציה של לינץ', אחד הדברים החשובים במשטר דמוקרטי, ההחשדה, העלבה והטלת עונש בעקבותיהן. יש נחפזים בהוצאת גזר-דין ולוקחים מיד את החוק בידים. זהו נוהג מסוכן ומערער סדר דמוקרטי תקין. ילד אומר למורה:

"אין לך רשות להעיף סטירות לילדים אמר כרמי למורה", — "אין לי רשות", אומר המורה ומרים את קולו, "על מעשה זה שעשיתם אין לי רשות לכבד אותך ואת חבריך בסטירה, מי אתה שתלמדני אם אין לי או יש לי רשות? אתם הרשיתם לעצמכם לעשות מעשה ברברי ולי אין רשות להעניש אתכם עליו אפילו בסטירה? מה ההבדל בין תפיסת יהודי בחוצות ברלין וגילוח מחצית זקנו לבין תפיסות ילד בביה"ס והורדת מכנסיו, ומדוע בחרתם דווקא את ברלה מכיתה ד' ולא ילד מהכיתה שלכם מכיתה ח'?"

הסיטואציה העולה היא, שילדים מתאכזרים לחלש מהם, בשם הקבוצה רומסים את אחת מאושיות הדמוקרטיה, מותר לי כאילו לנצל את כוחי ולהתעולל במישהו חלש ממני, ועל זה מגיב המחנך ואומר אתם גיבורים ביחס לחלשים מכם. מדוע אתם לא מנסים להתמודד עם אלה השווים לכם.

אורח החיים הדמוקרטי הוא ההתמודדות בין שווים לשווים ועיקרון זה צריך להנחיל גם במסגרת חברת הילדים ולהחדיר בהם, שאלה הם מן הדברים העיקריים. ברצוני להסב תשומת לב לבעיות הדמוקרטיה בחברת הילדים במוסד פנימייתי יהודי. יש בספרותנו המקורית ספרים שדנים בחינוך הפנימייתי העברי והמשטר

הפנימי בבית-ספר שבמוסד זה. אחד הספרים שבהם הנושא עולה הוא "אליפים" מאת אסתר שטרייט-וורצל, הוצ' עמיחי. השם "אליפים" מרמז על תלמידי שנה א' הנקלטים במוסד על-ידי התלמידים המבוגרים יותר. הספר הזה, מלבד היותו ספר המתאר את ההווי הפנימייתי, מצביע על הבעיות של המשטר החברתי בחברת נוער. זהו, נדמה לי, מקום אידאלי המאפשר לנו לעקוב אחרי ההתנסות של נוער בחברה דמוקרטית במסגרת חברת ילדים.

גם שם יש הירארכיה. המדריך הוא בעל כוח רב יותר מהחברה כולה. גם אם משחקים את המשחק של שלטון עצמי, וחופש ההחלטה, וחופש ההכרעה וכדומה, מתברר שהחברה מוגבלת מלכתחילה, וקיבלה על עצמה סייגים לאמור: עד כאן גבולות השלטון העצמי. הם מכירים גם במודע, אך גם שלא במודע, בסמכות והיא כל כך חזקה, שגם הנבחרים, ה"מנהיגים", יודעים שלא כדאי לעשות דברים על אפס ועל חמתם של המבוגרים הממונים עליהם, כי הם, הצעירים, מכירים בתבר-נתם ונסיגונם בחיים. ולפעמים, בעוונותינו הרבים, הם מקבלים את דין המבוגרים גם בגלל חנופה. הנבחר ע"י החבורה שלו לשמש מנהיג, בשל תכונות מסויימות, הוא המנהיג הסמכותי ביחס לחברה, אך ביחס לממונים עליו — היחסים שונים לגמרי והוא בעמדה אחרת, ומכאן רק צעד אחד לתופעה אחרת הנקראת בפי הילדים הלשנה. זהו דבר חמור מאד בעיני הילדים. הסולידאריות מחד גיסא וההלשנה מאידך גיסא. ההלשנה נקראת בפיהם לעתים בגידה — ועליה יש עונשים חמורים ביותר. החברה איננה סובלת בגידה, אינה סובלת שמישהו פורש ממנה, בעיקר כשזה גורם לרעתה. יש בספר הזה תיאור קונפליקטים בין החברה והמנהיג, תכונות המנהיג ועניין המלשינים, שכאמור נחשבים לבוגדים ומוטלים עליהם עונשים חמורים מאד. ויש בספר אלמנט נוסף והוא "הרוב קובע", אין לך ברירה אלא לקבל החלטת הרוב. מדובר על אורח-החיים בחדר שבמוסד הפנימייתי שגרים בו ארבעה, יש במוסד מעגלים מעגלים חברתיים ודמוקרטיים. היחידה הקטנה ביותר — החדר וגרים בו 3-4 חניכים, היחידה החברתית, ובראשה מדריך; במקביל היחידה הכיתית, ויכול ילד להשתייך לכמה מעגלים בעת ועונה אחת והוא עד לקונפליקטים בכל אחד מהם. הוא חניך במוסד כולו והקונפליקטים הולכים ומתרחבים ככל שהיחידה החברתית גדולה יותר. בספר עולה הבעייה של היחס אל השונה, יחס של סובלנות אל מי שחושב שזכותו להיות שונה, לא לקבל את דעת הרוב. הנה אפיזודה: החברה החליטה לרכוש טלוויזיה למועדון הקבוצה בעזרת המדריך. חנה המנהלת אומרת, שהנהלה תשתתף בהוצאות אם הקבוצה תצא לעבוד בשכר ויהיה לה למטרה זאת סכום משלה. ילד אחד, טיפוס ייחודי, שבא מבית הרוס, עצמאי במידה מסויימת, ממורמר ושונה מכלל חבריו, אומר: "אני רוצה להצהיר שלא אעבוד למען הטלוויזיה, אני מתנגד לכל העניין, אינכם יכולים לכפות עלי את דעתכם". מיד פרצה סערה כמוה לא היתה עוד. מה פירוש לא אעבוד, מה פירוש אתנגד, הכך נוהגים בדמוקרטיה? הרוב קובע, אם זה מוצא חן בעיני דודי או לא. דודי אינו יכול לפרוש מן הציבור. הבעייה

באה אח"כ על פתרונה, וזו דוגמא לדיון אימתי רשאי היחיד לפרוש ולעמוד על דעתו ואימתי הוא חייב לקבל את דעת הרוב. בכל משטר דמוקרטי אנחנו עומדים בפני דילמה זאת.

אסיים בספר הנקרא "אוטובוס גדול כמו כל העולם" מאת מריו סימל, תורגם מגרמנית. הייתי מוסיף לשם מלה ואומר "כמו כל העולם הדמוקרטי", כי אכן בעיות הדמוקרטיה בעולם הילדים מרוכז בסיפור קטן זה. השם של הספר אומר כל העולם היינו מתכוון למקרו. מסופר על ילדים בגרמניה, שיצאו לטיול ומלווה אותם אשה מבוגרת. האוטו נתקע בדרך מפאת שלגונים המתגלגלים מההרים. יש צורך לארגן את החיים, להזעיק עזרה לילד חולה שצריך להביאו ליישוב הקרוב ביותר. הילדים צריכים להישאר לבדם, אי אפשר להשאירם ללא ממונה עליהם ואז צריך להחליט מי הממונה ולקבל את מרותו. לשם כך צריך לערוך בחירות ועולה השאלה של קריטריון לפיו בוחרים. על פי אילו תכונות? ואיך בוחרים? המועמד אומר: "אם איני מוצא חן בעיניכם בחרו מישהו אחר". ומתחיל לחץ על הסביבה, הייבחר ילד בעל כוח פיסי, או מי שיש בו תכונות של מנהיגות, או אחד בעל תכונות אחרות: תבונה, מתינות, יכולת השפעה. העניין מתפתח בצורה יפה ומבליטה סידורי דמוקרטיה תקינים. ויש אחד שמתמרד ואינו מקבל את דעת הרוב. הקבוצה מנדה אותו ואחר-כך הוא מתחרט. מגיעים לבעייה של מחסור במזון וחלוקתו. צפויה סכנה שלא יהיה להם מה לאכול. המבוגרים הלכו עם הילד החולה, נער אחד עומד בראש החבורה, עושים קופה משותפת של האוכל, ואחד, בריון, שמן אומר: "אני את שלי לא אתן, כלום צריך אני לרעוב בגללכם?" ועולה השאלה של שוויון בעת צרה, אנו עדים לרוגז ולוויכוחים בעת משבר. השכנוע מביא לסיום טוב והכל מסתדר בצורה טובה וחיובית, הספר משקף פרובלימטיקה של דמוקרטיה: בעיות של שוויון, דעת קהל, מאבק של האגואיסט של הבודד בכלל, הכרעת הרוב, בעיות ואפיונים של תכונות המנהיג, סדרי בחירות, אחריות של ילדים לגבי עצמם, האמביציה החולנית של האחד אשר גורמת מבוכה בקרב החברה כולה, בעיות מסוג זה המשקפות את העולם כולו באוטו הקטן, והם חיים אותן, רגע רגע. זוהי התנסות בחיים דמוקרטיים ונוצרת הזדמנות של הזדהות והתנסות. זהו אורח-חיים דמוקרטי, ולכך התכוונתי בפתיחה באומרי שבמוסד החינוכי לא הדיון העיוני חשוב אלא אורח-החיים הדמוקרטי.

הספרות היפה משלימה את שאין אנו יכולים ליצור ממש במוסד, לפיכך ניעזר בה וזו תרומתה לחינוך לדמוקרטיה.

עיון ומחקר

“הצפירה” וקהל הקוראים הצעירים

מאת חנה לוק

המדור “לבני הנעורים”

“הצפירה” (1862–1931, בהפסקות) היה כתבי־עת עברי ראשון בפולין. בין המדורים החדשים היה גם מדור לא קבוע ולא בולט בשם “לבני הנעורים”. “הצפירה” היה בין כתבי העת הראשונים, (יתכן שהוא הראשון), שייחדו מדור לנוער.

ש.ל. ציטרון מצטט את דברי סוקולוב:

“בו יבואו סיפורים ומשלים קצרים, שיש בהם תועלת ורעיון מוסרי, כתובים בשפה צחה וקלה מאד, ביד אנשים היודעים בטיב הפידאגוגיא, בפרק הזה, אשר יבוא לעתים מזומנות, יביא תועלת לאלה מחותמי “הצפירה”, החפצים לשנן לבניהם דעת שפת עבר ולקח טוב”¹.

ציטרון מוסיף ואומר: “אפשר שהרעיון היה יפה בעתו, אבל אופן הגשמתו לא. אמנם היו בו גם סיפורים, משלים קצרים, חידות, מכתמים, אבל היה בכול טעם של זקנים”.

“פניני ים התלמוד” אמרות ופתגמים

לפותרי החידות בשנת 1889 הובטח כפרס “ספר הזכרון לסופרי ישראל הנדפס כעת”, שאיננו ספר לילדים, אם כי בעל ערך חינוכי. אין בחידות ובליקוטי האמרות דבר מיוחד מיועד לנוער, כפי שניתן לחשוב למקרא הכותרת המפורשת: “לבני הנעורים”, אבל חשיבותו של נסיון זה איננה נמדדת רק בהצלחתו, אלא בראשוניותו. עברו שנים, וסוקולוב עבר ממדור לבני הנעורים בתוך “הצפירה”, לחוברת מיוחדת: “הצפירה לילדים”. ובמניפסט לראשית השנה נאמר:

“מראשית 1914 נותנת ‘הצפירה’ הוספה מיוחדת חדשית בשם ‘הצפירה לילדים’, שתהי מוקדשת כולה לעניינם, לחינוכם ולהתפתחותם של הילדים העברים. בהוספה זו יבואו:

1. ציטרון, ש.ל. “רשימות לתולדות העתונות היהודית”, העולם, שבועון, לונדון, שנה שבע עשרה, 27 ספטמבר 1929.

מאמרים בסגנון יפה ונוח לילדים, שירים, סיפורים, ציורים וידעות נחוצות לילדים, חידות ושיחות וחילופי מכתבים עם הקוראים הקטנים, שיחות הינוכיות ולימודיות, שתבאנה בצורת שיחה בין הסבא ונכדיו. ההוספה הזאת תצא מדי חדש בחדשו וכל חותמי 'הצפירה' יקבלוה חנם. על ההוספה לבד אין החתימה מתקבלת וגם לא תמצא למכירה בלי 'הצפירה'."

הגליון הראשון של 'הצפירה לילדים' הופיע ביום ו' י"ז בשבט תרע"ד, 13 פברואר 1914. בסך הכל יצאו 6 חוברות חודשיות. החוברת האחרונה יצאה ביום ו' ט"ז תמוז תרע"ד, 27 יולי 1914, ערב מלחמת העולם הראשונה. כותרת הירחון היתה מעוטרת בציורים. החוברת הראשונה נפתחה במאמר מניפסטי: "אל קוראינו הצעירים", העורך כותב:

"העולם הצנוע של הילדים משך תמיד עליו את עיני הסופרים הגדולים והוגי המחשבות היפות. אותם האנשים, שנפשם ערה תמיד והיא מקשיבה לכל רחש ולכל תנועה שמסביבה, ללחש האילנות, לצפצוף הצפרים ולהמית הרוח, אותם האנשים מתבוננים גם אל עולם הילדים הרחוק כליכך משאון הרחוב ומהמולת השוקים".

זו תפישת עולם רומאנטית, המתארת את הסופר כאדם שראייתו זכה כראיית הילדים. מה מאפיין את עולם הילדים? (שם, גל' א').

"גן-עדן צנוע, יפה ושל, ובו אתם מתהלכים, הילדים הקטנים, ככרובי שחק. רק פרחים מסביב לכם ורק נגינות צפרים תקשבנה אזניכם, ורק תכלת-עמוקה פרושה מעל ראשיכם מלמעלה. הידעתם הכרובים, את האושר אשר הנחיל אתכם אלוהים?"

הילד הוא מעין אמיל טהור שעולם המבוגרים עדיין לא הצליח להעכיר. בניגוד לאמיל הנמצא בטבע ממש, מהלכים הילדים בגן מטאפורי במקום הטבע ממש (רוסו אסר על קריאת ספרים, פרט ל'רובינזון קרוזו'), ספרות המתארת את הילדים בטבע עולם מטאפורי "בוטני" זה מתאים לגליון הראשון המוקדש לט"ו בשבט, אך מעבר לכך יש בו משום עדות לתפיסה שהיתה קיימת בספרות ההשכלה בכלל ובספרות הילדים העברית בפרט.

מחוץ לשערי גן עדן הילדות נמצא עולם המבוגרים שהוא "עמק עכור" מלא "מגור ופחד, מלחמת איש ברעהו ואיבה נוראה". עולם של "קוצים" ושל "ברקים".

לכתב העת שלוש מטרות מוצהרות:

- א) לאפשר למבוגרים לשאוף שנית מעט רוח צחה של גן העדן.
- ב) להכין את הילדים לקראת מה שצפוי להם מחוץ לשערי הילדות.
- ג) מטרה לאומית:

"פה בגן הילדים אתם חיים כולכם יחד. רגש האחדות תוקף את כולכם, אין ביניכם רחוק וקרוב, עשיר ורש, גדול וקטן...
ואולם אנחנו היינו רוצים, שהאחדות הזאת, השוררת ביניכם עתה, תהיה שרויה ביניכם

תמיד, כל ימי חייכם, כי על כן ילדים עברים אתם, בני אותו העם, אשר רק האחדות
החזקה היתה יכולה להציל אותו מכליון".
מטרות אלה רחוקות, כידוע, מתפיסתו של רוסו.

איך תפנה 'הצפירה לילדים' לקוראיה ?

"אנו רוצים לדבר אתכם בלשונכם אתם. אנו רוצים, — אבל אפשר כי לא יעלה
הדבר הזה בידינו, משום שאנחנו כבר שכחנו כמעט את לשונכם. בכל אופן נתאמץ.
ואולם אתם יכולים לשאול אותנו את כל הדבר הקשה".
בפיסקה זו מוצגת בעיית הלשון כבעייה הנובעת מן השוני שבין הילדים והמ-
בוגרים. שאלת הלשון עתידה להעסיק את הירחון מאספקטים אחרים.
יש לזכור שאת 'הצפירה לילדים' קראו בעיקר באירופה המזרחית. רוב הקוראים
הצעירים דברו יום יום בלשונות אחרות בעיקר יידיש. עיון במכתבי הילדים ובת-
שובותיו של "הסבא" מלמד עד כמה סוגית לימוד השפה העברית היתה חשובה.
בגל' ג' (יום ו' י"ד ניסן, 10 אפריל 1914, עמודה מס' 14) עונה ה"סבא" לילד
יוסף סרעבראוויץ: "עיר ממין נקבה. צריך לומר: עיר גדולה. חבל מאד, שבעירך
אין ביבליותיקה עברית. הסיפורים של פרישמן יהיו טובים למקרא. דבר עם חבריך
שיתחברו לאגודה של "דוברי עברית".

באותו גליון הוא מעיר ל"נכד" אחר: "מכתבך כתוב צחות". הילדה חנה מקיוב
כותבת לו: "אני אוהבת את השפה העברית מכל השפות, אבל סלה נא לי סבא
יקר שאני בשגיאות כותבת לך. כשאני אבוא לארץ ישראל אני אכתוב לך בלי
שגיאות".

בגל' א' מספרים לקורא במדור ה"כרוניקה" אודות התלמידים הקטנים בארץ
ישראל שמרדו בבתי הספר שאינם מלמדים בעברית ואודות ייסוד בתי ספר עבריים.
בגל' ד' מגיבים התלמידים והתלמידות של ביה"ס "עבריה" בדווינסק לכרוניקה
זו ומספרים על מגבית שנערכה בבית ספרם לטובת התלמידים העבריים. את תגור
בתם הם מסיימים בתקווה להתראות "בהגמנסייה העברית, בטכניקום העברי או
בהאוניברסיטה העברית, אשר תבנה למעננו בארצנו".

נושא הלשון העברית הוא עיקר בהתכתבויות ה"סבא" ונכדיו. לעתים קרובות
הוא מתייחס רק ללשון המכתבים ולאופן ניסוחם, מבלי להגיב על תוכנם.

תפוצת 'הצפירה לילדים' והתקבלותה

בגל' 1, פונה ה"סבא" לנכדיו ואומר להם:

"ועליכם לדעת, כי הצפירה הקטנה הזאת, שאני מוציא בשביל נכדי, מתפשטת
כמעט בכל העולם. היא מגיעה לארצות אסיה, אמריקה, אפריקה ואוסטרליה,
ולכן אתם יכולים על-ידיה לבוא בחילופי מכתבים עם רעיכם הרחוקים מאד מכאן".
"ועוד זאת לכם לדעת, כי בארץ-ישראל, ארץ אבותינו הקדושה יקראו נכדי
אשר שם בחפץ גדול את כל מה שתכתבו אתם אלי, כי הם משתוקקים מאד

לדעת את מעשיכם ועיניכם פה בארצות הגלות" (שם, עמודה 14-15). לבד מן
ההצעה לילדים לבוא בקשרי מכתבים, רעיון שמטרתו להגשים את אחת ממטרות
כתב העת: אחדות העם, יש בפיסקה זו משום עדות לתפוצה.
ה"סבא" קיבל מכתבי ילדים מבואנוס-אייירס, ניו-יורק ואפילו מטוניס, פרט
למכתבים מאירופה.

בגל' ב' (יום ו', ט"ו אדר תרע"ד, 23 מרץ 1941), מספר ה"סבא":
"במשך שלושת השבועות הראשונים לחודש זה קבלתי אלף ושמונה מאות
ושבעים וחמישה מכתבים!"
"קיבלתי עוד מלבד המכתבים האלה מכתבי ברכה ותודה רבים מאת קוראים
וידידים".

החלוקה למדורים

תבנית הגליון הראשון שימשה כדגם לכל הבאים אחריו.
'הצפירה לילדים' מתחלק לשני חלקים: חלק א' — מאמר פתיחה "אל קוראינו
הקטנים" ובו עניינים אקטואליים.
את העמוד השני והשלישי חוצה קו רוחב, בדומה לקווים שיצרו את מדור
הפיליטון בעתוני המבוגרים. במדור ש"מתחת לקו" מופיע **סיפור ארוך בהמשכים**.
פרט לשיר ולסיפור בהמשכים, שהופיעו באופן סדיר, כלל חלק זה קטעי פרזא, שירה
ואפילו מחזה לפורים.

חלק ב': פינת סבא

'הצפירה לילדים' הכילה 8 עמודי דפוס, (מתחלקים לעמודות כפולות), פינת סבא
הכילה כ-3 עמודים, כמעט מחצית החוברת. גם לפינה זו מתכונת קבועה:
שיר קצר מאת יוסיפון (י. הפטמן), שיחה בלשון פשוטה וברורה **על פרשת
השבוע**, שיר נוסף או אגדה, למשל: אגדה מפי יהודי הררי מקוקז, שנמסרה לדפוס
ע"י אח"ז (ז. ח. ארצקין), "חד-גדיא" שיר מאת קצנלסון ועוד.
ו"הדאר של הסבא" — תשובותיו של "הסבא" לילדים, שהם "נכדיו". לעתים
פירסם סבא כמה ממכתבי הילדים. בפורים (גל' ב') לא הופיע מדור המכתבים
בשל המחזה הארוך.²
חידות — בדרך כלל נתנו שתי חידות: חידה בחרוזים וחידה מצויירת. הפת-
רונות לא ניתנו תמיד בגליון העוקב.

2. צורת המכתבים נבחרה אולי בהשפעת מסורת האגונים לילדים בתקופת ההשכלה, שכן כתיבת
מכתבים היא דרך "לחנך ילדי בני ישראל לכתוב בעט סופר מהיר ולדבר צחות" (פועלי צדק,
פרסבורג 1842). בצורה זו, מטעמים וצרכים אחרים, בחר דוד פרישמן ("מכתבים על דבר
הספרות"). יתכן שהרעיון עלה בהשפעתו של פרישמן, שכן הוא וסוקולוב היו עורכי "הצפירה"
היומית בשנים 1910—1917.

תשומת לב מועטת ביותר נתנה ל"כרוניקה". הנושאים של הגליונות השונים נקבעו לפי החג שחל בחודש הופעת הגליון. בגליון השישי והאחרון הופיע מדור חדש המיועד לפעוטות בשם "אל הקטנים" שנכתב ע"י ש. שניידר. מדור זה הודפס באותיות מנוקדות גדולות במיוחד. מבחינה חינוכית יש חשיבות למדור של "האחים הקטנים" דווקא בעבור הגדולים. ד"ר מ. גלבע כותבת:

"מתוך לימודי 'ספרות הילדים' נודעות השלכות למבנה עתונות הילדים, שהיא צריכה לתת לילד את ההרגשה שהיא פונה לילד גדול, אך עם פינה לילד קטן... גם ילדים גדולים זקוקים עדיין לספרות של גילים נמוכים יותר, אבל לפעמים "מתחת לשולחן". העתונות שלנו לגדולים, שאיננה מקצה מקום לקטנים, חוטאת לילדים הגדולים, הרוצים לקרוא את מדורי הילדים הקטנים, ולא בעתונות לקטנים, אלא דווקא בעתונות לגדולים³.

נסינות חימוש 'הצפירה' לילדים'

עקב פרוץ מלחמת העולם הראשונה הצטמצמה מתכונתה של 'הצפירה' היומית מ-6 גליונות דפוס גדולים ל-2. לא היתה אפשרות להוציא את התוספת החודשית. באותה תקופה, שהו סוקולוב, פרישמן, הפטמן וטשרנוביץ מחוץ לגבולות פולין ואת העתון ערך ע. נ. פרנק. היה עליו להתמודד עם קשיים מרובים כמעט לבדו. במודעות שפורסמו בראשית שנת 1915 (בכל הגליונות הראשונים בעמוד האחורי ובגל' 63 בעמוד הראשון, באופן בולט), מסבירה מערכת 'הצפירה' את הקשיים כך: "...הכל יודעים, כי לפי שעה נסגרו בעדנו מחוזות, מדינות וארצות שלמות. רבים מחותמנו וגם רבים מחובבי הצפי' ומוקיריה, אשר היו עמלים תמיד להרבות לה חותמים וקוראים הלכו למלא את חובתם לממלכה; רבים מהם כבר במתים נחשבו. מודעות של סוחרים, שהן אחד היסודות שעליהם נשענת כל הוצאת עתון, אפסו בשעת חירום ואינן, רבים מסופרינו הגדולים נקרעו מאיתנו ואינם יכולים לעבוד אתנו כאשר עבדו לפנים וכאשר ישונו לעבוד בהצפי' כתום ימי המהומה. ...הכנסותיה של הצפי' כמעט תמו, גדלו הוצאותיה יותר מאשר לפנים כי מחיר הנייר ומחיר מכשירי ההדפסה עלו מאד" פרט לכך מציינת המודעה קשיים של קבלת חומר, בשל שיבושים בדואר. בגל' 52, 1915, מבשרת מערכת הצפי' על כוונתה לחדש את הופעת 'הצפירה לילדים':

"מפני צוק העתים הופחתה מידתה של 'הצפירה' ויצאה במשך חצי שנה רק

3. גלבע, מ. "ספרות לבני הנעורים", 'עיונים בחינוך', ניסן תשל"ד, מרס 1974, עמ' 109-113.
4. פרטים על התנאים בהם פורסמה 'הצפירה' בין שתי מלחמות העולם ראה: רמבה, א. "העתונות העברית היומית בפולין בין שתי מלחמות עולם", 'עתונות יהודית שהיתה'; הוצ' האיגוד העולמי של העתונאים היהודיים, ת"א, תשל"ג 1973, עורך: יהודה גוטהלף.

בשני עמודים, אולם מראשית 1915 שבנו להוציאה במתכונתה הרגילה — בארבעה עמודים, ואם יגדל מספר החותמים נשוב לתת את ההוספות השבועיות הרגילות (כלומר המוסף הספרותי של יום ו' — ח. ל.)... וגם את 'הצפירה לילדים'."

'הצפירה' היומית שבה אמנם למתכונת רגילה, אך התוספות הספרותיות וגם 'הצפירה לילדים' לא חודשו. ב-14 ינואר 1927, הבטיחה המערכת בהודעה מיוחדת, להגשים את המשאלה של המורים בבתי הספר העבריים ושל ההורים, "ולהוציא את 'הצפירה לילדים' בצורה נאה ובתוכן לתעודתו". אבל לא יצאה כל חוברת לילדים עד שנת 1931. במשך תקופה זו עברו על העתון למבוגרים גלגולים רבים וגם שנים של סגירה. "הצפירה" היומית שחודשה בוורשה בשנת 1931 היתה "העתון העברי היחיד בגולה".

ביום ג', ג' סיוון תרצ"א, 19 מאי 1931, גל' 52, הודיעה 'הצפירה' לקוראים על הופעת גליון שבועות חגיגי שיכיל תוספת: " 'הצפירה לילדים'. הוספה מיוחדת, מנוקדת ומצויירת".

בניגוד ל'הצפירה לילדים' הקודמת שהיתה ספח ל'הצפירה', היה הגליון החדש עתון הניתן לרכישה נפרדת.

'הצפירה לילדים' הופיעה יחד עם גל' מס' 54, החגיגי והמוגדל, גליון חג השבועות, בתאריך: ה' סיון תרצ"א, 21 מאי 1931.

בגל' 58, של העתון היומי מתפרסמת מודעה: "בשורת הצפירה לקוראיה": " 'הצפירה לילדים' — הגליון הראשון, המנוקד והמצויר של 'הצפירה לילדים' שיצא בתור גליון לדוגמא, נתקבלה בהתלהבות רבה ע"י קהל הקוראים והוכיח לנו כי הוספה זו צריכה להופיע בקביעות מדי שבוע בשבוע. אנו עושים את ההכנות הדרושות לשם ארגון ההוצאה הקבועה הזאת ובימים הקרובים תהיה לנו כבר האפשרות להכריז על **הצפירה לילדים השבועית** אשר תינתן בתור פרס חינם לחותמים, ובמחיר 5 גרושים לקוני גליון השבת של 'הצפירה'."

ההודעה הזו חוזרת גם בגל' מס' 59, בעמוד האחרון.

אבל, הופעת העתון לילדים לא חודשה.

במחצית אוגוסט 1931 הופיע הגליון האחרון של 'הצפירה' למבוגרים. היה זה קיצו של כתב העת העברי הראשון בפולין.

יחסי אהבה של ילדים אל בעלי-חיים

מאת מרים רות

— השוואת האינטרפרטציה של שתי מאיירות שונות שאיירו את "עופר האי-ליס". להלן אביא קטעים של פגישות ופרידתות בשבעה סיפורים שמבליטים את המוטיב המשותף שבהם. השוני שבין הסיפורים יתברר מתוך קריאה אינטנסיבית והתעמקות.

פגישות

אורי — מכר ישן. הכרנו אותו ואת חבריו מהחברות של ספריית דרור, בהוצאת הקיבוץ המאוחד ("אורי גורי ושורי" (תשי"ז), "אורי, גורי ושורי והסייחה" (תשי"ט) "אפורי והחבריא" (תש"ח). פגשנו אותם בלבושם החדש ב"גורים" ספריה לקורא הצעיר (1984) — השלושה — בגרו בינתיים, אך הסיפורים על ילדותם מתקבלים באהבה. נעים לפגוש את "אורי והארנבת" שראה אור זו הפעם הראשונה — מעדונו של משה טבנקין ז"ל. זה אורי —

בקוראי את הספר "אורי והארנבת" שראה אור לא מכבר, נזכרתי בששה סיפורים נוספים שדנים באותו המוטיב: ילדים נפגשים עם בעל-חיים, מתקשרים אתו תוך טיפול מסור ונפרדים ממנו תוך הבנה עמוקה את שאיפתם לחופש. בדקתי את התוכן הריגושי-חושי של ה"פגישות" הראשונות, ואת ה"פרידות" המסיימות תקופה של טיפול מסור, וגיליתי את הקווים הדומים המאפיינים אותן. גילוי המוטיב השווה מפנה מקום נרחב לטפל בערכים הספרותיים הייחודיים השונים בכל סיפור וסיפור. בעבודתי עם קבוצת תלמידות מבוגרות עבדנו על בעיות שונות:

— סגנון כתיבה ייחודי של כל אחד מהסופרים;

— רמתן הלשונית של כל יצירה ויצירה והתאמה גילאית של היצירות השונות;

— היכרות עם הדמות המרכזית, תוך בדיקת התנהגותה ופעילויותיה;

— התבוננות באיורים השונים המתלווים לסיפורים: טיבם האמנותי של האיורים, שילובם לטקסט, עיצוב ועימוד;

1. טבנקין משה: **אורי והארנבת**, איורים: קרמן דני, הוצאת הקיבוץ המאוחד 1985.

שרכב על שחורי-חמורי, זה אורי, שעזר לרפא את הסייחה, זה אורי — אחד מהחבריא. אורי מוצא על יד מטתו הפתעה ארוזה בכובע של אבא. אבא עבד בלילה... מה הוא מצא? אורי סקרן לגלות את הסוד, אך מפחד ומעורר חששות. סקרנותו גוברת על פחדיו:

"הרים אורי בזהירות את קצה המטת, פחת, הציץ פנימה בסקרנות ובפחד — והנה, מה הוא גילה? לא קפוד דוקרני, לא חתול שורטני, לא נחש מכיש רעל, לא כלב נשכן, לא עורב נקרן, לא עקרב עוקצני, אלא מה? ארנבת! קטנטונת, חמודונת עם שערות רכות-רכות ואזניים ארוכות. הוציא אורי את הארנבת, נשא אותה בזהירות בשתי כפות ידים קטנות ושמח מאד מאד."

היכרות ראשונה כזאת יוצרת קשר ריגושי עמוק: הפחד מפנה מקום לאהבה, לטיפת השער הרך גורמת הנאה והיצור הקטן והחלש זקוק לטיפול. סיפור העלילה מתחיל עם פעילותו החקרנית של אורי: נסיונות להגשת מזון מתאים, ריצה לרפת, הבאת חלב, הנקת הארנבת באמצעות מטפחת נקייה טבור לה בחלב, בניית כלוב, ביחד עם חברים לכיתה, שמחת ההצלחה, — ממש חגיגה.

הארנבת גדלה, קשרי האהבה בין הילד והחיה העמיקו. אורי הרגיש שלא רבת חסר החופש והיא אוהבת חופש בדיוק כמוהו. הוא נפרד מידידתו ומשחרר אותה.

הפרידה הוא מעשה טוב, אך גורמת צער וגם שמחה: ...[אורי] מהר לצאת מחצר הארנבות ו...את השער השאיר פתוח. עמד, נשען על גזע אחד העצים בעיניים עצומות, מקשיב גם לרוח... כש

פקח את עיניו, ראה את הארנבת שלו מתרחקת בקפיצות עליזות בין עצי החורשה אל השדות... העיניים שלו מלאות גם שמחה וגם דמעות... חוזר ואומר בשקט: "שלום ארנבת חמודה שלי, שלום ולהתראות". (עמ' 34—35—36).

הסיפור כתוב בחריזה. יש קטעים בהם החריזה קלה ומתאימה, כשורות שלעיל, בעוד שמקומות אחדים בטקסט החריזה מאולצת — ומכבידה על התחברות ביר ועל הקילוח החופשי והזורם של העלילה — וחבל.

המוטיב: ידידות ואהבה בין בעל חיים לבין הילד המטפל בו עד כדי כך, שהוא מוכן לשחררו.

נבדוק את הקווים השווים והשונים הקיימים בסיפורים אחדים.

הפגישה הראשונה משמעותית: הארנבת של אורי היא מתנתו של אבא והגידע בהפתעה. רכות שערותיו, הזדקקותו לטיפול עוררו חובה ופעילות נמרצת.

"שמוליקיפוד!" בא לבקר את גדי החולה ולהפיג את בדידותו:

"[גדי] שמע רשרוש בחלון. הוא הסתכל וראה כדור עם קוצים וראש קטן מציץ מלפנים.

— בוא אלי — אמר גדי בשמחה. הכדור נכנס לחדר והתקרב אל המטה. גדי הושיט לו את ידו דרך סורגי המטה.

הכדור עם הקוצים התקרב לאט לאט הוא הושיט את ראשו הקטן, חייך ונגע בידו של גדי."

2. כוש, כתב וציר: שמוליקיפוד, הוצאת ספרית פועלים 1964.

האורח הרצוי מגיע ברגע הנכון ומיד מתנהלת "שיחה" בינו לבין מארחו: קודם שיחת היכרות ראשונה, אחרי כן משחק משותף, סעודה ושינה. את הקיץ פוד אי אפשר ללסוף, אך ראשו הקטן, רגליו הקטנות, כדוריותו, תנועותיו מושכים ומקסימים. גדי מצא בקיפוד חבר בשעה שחבריו הילדים לא באו לבקרו בחוליו.

אורי של ע. הלל: עד למחזה מחריד: חתולה טורפת מחזיקה גוזל בציפרניה. אורי מחליט להציל את הציפור, פורץ החוצה. החתולה בורחת ואורי: "גהר ושלח ידו אל תוך הסבך הדוקרני, ואכן, ננעצו החוחים בידו, גם סרטוה, אך רחמיו גברו על רשעתם והוא גישש וחיפש עד אשר חש את נוצותיה הרכות של הציפור בין אצבעותיו.

אט אט ובזהירות חלץ את הציפור מהסבך כשדמה נגר על כפו וליבה הולם בחזקה, בקצב אחד עם לבו שלו". המציל והניצל נקשרו בבית דמים ובילו "בזמר ובשיח" שעות רבות וארוכות.

ב"מעשה בארנב קטן", הדובר הוא מבוגר. הוא יוצא לשדה בעגלה רתומה לפרד זקן. בגן על-יד עץ האגס ראה ארנבת-אם והיא ברחה והשאירה ארנבון אחריה.

המספר מתאר את פגישתו עם הארנבון כך:

3. ע. הלל, **הבולבול הפצוע**, איורים: אראלה, מתוך: "רים צפרים צפרים ציפ, הוצאת הקיבוץ המאוחד 1973.

4. גלעד זרובבל: **מעשה בארנב קטן**, איורים: איל וירה, הוצאת הקיבוץ המאוחד, ספרית דרור תשי"ז.

"אני רואה בין העשבים — ארנבון קטן, עורו אפרפר, צמרו מתולתל וכולו מבוהל ורועד. לקחתי אותו בידי. ליטפתי את ראשו, דגדגתי לו קצת מאחורי האזניים — ונרע. אפילו חייד קצת כשהוא עוצם את עיניו ומושך את שפתו כלפי מעלה ומגלה טורשיניים זעירות לבנבנות. מיד אהבתי אותו". הלטיפות הדגדוגים המרגיעים את הארנבון ומעוררים את חיוכו, גורמים הנאה גם למבוגר. ההדדיות שבהנאה במגע הפיזי עוררה אהבה. רמי מצא את העורב קלמן. בגינה מתחת שיח שושנים.

"עורב אפור ועיף ששכב בלי נוע ולא קם לציץ עם כל הצפרים"... העורב ניסה לנתר כמה נתורים עלובים, אולם כוחו עזבו והוא צנח שוב לרגלי השושנה. רמי נכנס לגינה והרים את העורב בכף ידו. "נשמע מה יש לך להגיד" — אמר לו רמי — "איך הגעת הנה בכלל?"

העורב שתק והוסיף לפרכס באופן מעורר רחמים בכף ידו של רמי.

רמי פונה בשאלה עניינית אל העורב, אך פרכסיו מעוררים רחמים בלבו — והטפול המסור מתחיל: הגשת מים ומזון, דאגה לשנתו של העורב כשכל הפעולות מלוות פניה ישירה של רמי אל העורב כאל שווה לשווה. יותם וכלבו יצאו לטייל ביער.

"עוד הם [יותם והכלב] מתאמצים לעבור בין שיחים ועשבים מטפסים, שמעו ציוץ.

5. רביקוביץ' דליה: **קלמן של רמי**, איורים: צלה בינדר, הוצאת ספרית פועלים — ספרית חלון 1961.
6. טהרלב יורם: **הגוזל**, איורים: פרנקל אלונה, הוצאת מסדה — ספרית קשב, 1980.

הם נעצרו. לרגליהם, על האזמה הרטובה, היה מונח גוזל קטן.

יורם הרים את הגוזל והתבונן בו. היה זה גוזל צעיר מאד, יותם הרים את הגוזל וליטף את ראשו⁷.

יותם מאכיל את הגוזל בפירורי לחם שלעס בפיו ומיד מחפש קן עבור הגוזל. רצונו עז לעזור ליצור קטן חסר אונים והוא מטפס על עץ גבוה, עד לענפים הדקים המתנועעים ברוח כדי להחזיר את הגוזל לקן.

אברשקה הביא עופר אילים מהשדה ומסר אותו לילדים⁷. נירה חשבה: "אב־רשקה האיש הכי טוב בעולם". ועוד היא אמרה: "אם יש לו אמא שכזאת שלא משגיחה עליו — אז אנחנו נהיה אמא שלו..."

"...יותר מכולם אהבה אותו [את העופר] נירה. היתה ניגשת אליו מדי פעם, ... שוכבת מולו על בטנה ומסתכלת בו. העופר היה נחמד מאד. פרוותו רכה ועדינה, רגליו דקות כמו גבעולי נרקיסים זנבו שובב ומצחיק. יותר מכל אהבה נירה להסתכל בתוך עיניו. הן היו גדולות ואפלות ומתנוצצות כמו כוכבים בלילה. ונירה היתה מביטה לתוכן וחולמת. את ידה הקטנה היתה מושיטה ומלטפת את ראשו. והוא לקק את היד ולשונו היתה רטובה ומדגדגת".

קווים אופייניים דומים בפגישות

אורי מקבל את הארנבת הקטנה במתנה מאבא (1). אברשקה — האיש הטוב והאהוב מביא את עופר האילים לקבו־

7. ע. הלל: מעשה בעופר אילים, אירורים: פרנקל אלונה, "שלום לך פרת משה רבנו", הוצאת עם עובד 1977.

צת ילדים (7). הקיפוד בא ברגעי בדידות לנחם ולשעשע את גדי (2). אורי, רמי ויותם — מצילים יצורים ממוות. (א) מעשי ההצלה דורשים התגברות על פחד: אורי — מוציא גוזל פצוע מסבך דוקרני, יותם — מטפס על עץ גבוה כדי להחזיר גוזל לקנו (6). רמי מרפא עורב אפר ברגעי אזלת כח (5). (ב) פעור לות הגבורה והמסירות — כשבעל חיים קטן וחלש תלוי בחסדו של המטפל.

(ג) בעלי החיים קטנים ורכים בגילם מעוררים רחמים. (ד) מורגשת עליונותו של הילד מול היצור החלש ממנו. ההרגשה — שהוא, הילד — המטפל והמושיע ולא המטופל על ידי מברגים — משנה את תדמיתו העצמית, מרוממת אותו בעיני עצמו ומגבירה את יכולתו לשאת בעול הטיפול. (ה) הקרבה הפיזית בין הילד לבין היצורים הקטנים משמשת יסוד מוחשי לקשרי האהבה. מלטפים בהנאה את השערות החלקות, את הפלומה הרכה, מחבקים בכף היד גוף קטן וחשים את דפיקות לבו ואת חום גופו — התחושות מעוררות גלי אהבה ורגשי האחריות והעליונות ניזר נים מאהבה שנוצרה בין המטפל לבין המטופל.

(ו) הפגישות בין הילדים לבין בעלי החיים מעוררות "אהבה ממבט ראשון" אהבה — למגע ראשון. נוצרת קירבה פיזית, מתעוררות הרגשות חמלה ורחמים. התוצאה: ילדים מאמצים חיה כבת־טיפוחים. הקשרים הראשונים מתחזקים. בילוי הזמן היום־יומי מעמיק את ההיכרות ומזמן תגליות מעניינות וחשובות. המעקב אחרי התנהגותו של בן הטיפוחים מעורר שאלות רבות ומג־

ביר את סקרנותו של המטפל. הקשרים מתפתחים לידידות.

(ז) **הילד — מנסה לפענח את התני הגותה של החיה** במושגים אנושיים המונעים על פי חשיבתו האגוצנטרית. הוא מגלה חיוך, עצב בעיניים, געגועים לחופש, להורים ולחברה של בני מינו. ילדים מדברים אל חית הטיפוחים — כשוים אל שוים ונדמה להם שהם גם נענים — מקבלים תשובות.

(ח) בשלב זה האהבה מגיעה לשיאה והמטפל האוהב מוכן **לשחרר את בן-טיפוחו**, לגרום לו אושר מלא.

כיצד נפרדים?

גדי ושמוליקיפוד (2) משחקים יחד, מ־חלקים ביניהם את התות, משוחחים. שעת הפרידה מגיעה:

"[גדי] שם את שמוליקיפוד על ידו ושאל אותו: מה יש לך? אנחנו חברים, לא?"
'בודאי' — ענה שמוליק — אבל עצוב לי. אני צריך לחזור הביתה. אבא ואמא שלי מחפשים אותי ודואגים לי.
'אני מבין' — אמר גדי — 'אני מבין אותך. לפעמים גם אבא ואמא שלי מחפשים אותי ודואגים לי.
הוא לקח את שמוליק החוצה והוריד אותו לארץ.

"...הוא עמד והסתכל שמוליקיפוד הלך, הלך, הלך, הלך, הלך."

גדי מבין את הקיפוד — חברו למש־חק — לפעמים גם אבא ואמא שלי מחפ־שים אותי ודואגים לי. רק ההזדהות המלאה עם מצבו של הקיפוד מאפשרת את הפרידה.

המניעים של אורי (3) דומים לאלה של גד (1) הוא מחליט:

"...אתן לו חופש. אני לא רוצה שהבלבול

יהיה בכלוב. הוא בטח רוצה לעוף לו בשמים ולשחק עם הבלבלים, החברים שלו, כמו אני עם החברים שלי. הנה! והוא הרים ידו והעיף את הבלבל השמימה...
...עיני אורי שלפני רגע עמדה בהן דמעה, הבריקו כשתי שמשות קטנות".

עצב הפרידה מהול בשמחה ובהרגשת סיפוק.

רמי מנהל שיחה ארוכה עם העורב הא־פור ונפרד ממנו (5).

"העורב קלמן ציץ בעצב קורע לב.
'אתה בוכה?' — שאל רמי בתמהון וקם ממיטתו.

'קרי, קרי' — אמר לו קלמן בשפת העור־בים. 'אני לא יכול להתאפק'.
'מה קרה לך?' — שאל רמי בדאגה.
'אני נוסע מפה'.

'אני מוכרח' — השיב לו העורב בבכי. 'כל העורבים האפורים נוסעים באביב. היל־וואי שהייתי חתול, אז הייתי יכול להישאר אתך כל השנה'.

'טוב טוב, אל תבכה' — אמר לו רמי, אבל גם בעיניו עמדו דמעות. אחר כך הוסיף:
'אם אין לך ברירה, אז אין ברירה'.

רמי ילד גדול. למד את הכל על עור־בים אפורים ונרגש מהפרידה עמו. ליותם יש נסיון עם גוזלים. הוא מכ־ניס את הגוזל הרך בכובעו ומעלה אותו לקן שבראש העץ:

"אני יודע שאתה רוצה אל אמא" — אמר יותם — אני אחזיר אותך אל הקן, אל תדאג. 'הוא המשיך להתבונן בעצים הגבר־הים עד אשר גלה בראש אחד מהם קן קטן. יותם לא היה בטוח שזה הקן של הגוזל. בכל זאת החליט לנסות ולטפס אליו...
'הקן היה מעליו. הוא נאחז בגזע הדק, הוציא את הגוזל מהתרמיל, התמתח ובר־

נירה אהבה מאד את עפר האילים (7).
— רק האהוב באמת מסוגל להרגיש את
מחסורו של האהוב ולמלא את משאלו־
תיו. נירה "רצתה לבכות את הבכי הזה,
שלא ידעה, אם הוא בכי של שמחה או
שמחה של בכי".

"...במקום להתעצב, הרגישה שלבה מתפעם
בחזרה גדולה. והיא רצה, רצה! אל המר־
חקים! ונדמה היה לה שלא במבי הוא
הרץ לקראת החפש, אלא היא, נירה, יוצאת
לחפש!

[ובערב]... נירה לא הקשיבה לסיפור, עיניה
היו נעוצות בשמי הלילה האפלים, שהמוני־
המוני כוכבים מתנוצצים בהם. ונדמה היה
לה שכל כיופת השמים זרועה עינים — עיניו
של במבי המסתכלות בה באהבה".

תמו "הפגישות", הסתיימו "הפרי־
דות". הבאתי אותן כלשונן, כי רק על
ידי קריאה בטקסט ניתן להתרשם מ־
הייחוד הסגנוני ומהביטוי האישי של
כל אחד מהסופרים. החומרים המהווים
את עלילת היצירות דומים. המניעים
הריגושיים והתחושות שווים. המוטיב
מתגלגל מסיפור לסיפור כשהדמות המר־
כזית ניכרת בהתנהגותה, תגובותיה, נס־
יון חייה ופעילותה.

ספרו החדש־הישן של משה טבנקין
ז"ל עורר בי את האסוציאציות הספרור־
תיות. הגעתי למסקנה שכל המרכיבים
השווים והדומים משחררים את הלומד
מעיסוק חוזר במרכיבים המשותפים ומ־
חדדים את ההתעמקות בשוני שבין
היצירות.

הירות רבה הכניס אותו אל הקן. הוא לא
יכול היה לראות את פנים הקן אך שמע
מתוכו ציוצי שמחה, וידע כי הגוזל חזר
הביתה".

"ובלילה כאשר הלך לישון, הוציא את
הכובע מתוך תרמילו, שם אותו ליד הכר,
התכרבל חזק בתוך עצמו בלילה הריח את
הגוזל".

ריח הגוזל נשמר עם יותם ומזכיר את
מבצע האומץ של הטיפוס הנועז על העץ
הגבוה ומפצה על הפרידה.

הדובר המבוגר מתכוון לתת את האר־
נב הקטן שמצא בגן, מתנה לילדים. הוא
בעל נסיון. מספק לארנב הקטן את כל
צרכיו, אך היצור הקטן מסרב לשתות
ולאכול וגם תפנוקים אינם מעודדים
אותו (4). הפרידה עצובה — אך
הכרחית.

"בבוקר, עוד לפני שצלצל הפעמון מהרתי
אל הארנב. הוא רבץ בדיוק במקום שהש־
ארתי אותו אתמול ובאוכל שלפניו — לא
נגע. אפו רועד בחד — ובעיניו עצב נורא.
לא השמיע קול, לא זז ממקומו, רק הביט
בי בעיניו העצובות עד כי לבי חשב להשבר.
לא טוב לו אתנו. הוא מתגעגע למשהו,
אולי לאמא שלו? אולי לשדה? לא, שוב
אין הוא שמת, כאשר היה אתמול.

הגענו לגן השכבתי את הארנב הקטן בין
העשבים ליד עץ האגס והתרחקתי מן המ־
קום. עדיין הביט בי הקטן בעינים העצובות
שלו ולא ידעתי מנוחה. פתאום הופיעה
מבין העצים ארנבת זקופת־אזניים... אותו
רגע ראיתי והנה הארנב הקטן קופץ מבין
העשבים ובעיניו נדלקות שלהבות קטנות
של צחוק חם".

דמויות

בזכותם של קטנטנים

תרומתו של שאול טשרניחובסקי לספרות-הילדים

מאת אוריאל אופק

"העולם / בזכותו של מי קיים? / בזכותם של קטנטנים,
בכל מקום ובכל הזמנים".

טורי שיר אלה, שכתב שאול טשרניחובסקי באחרית ימיו (דבר לילדים, י"ח אדר ב ת"ש), מביעים את החיבה שרחש המשורר כל שנותיו לעולם-הילדות ואל המראות הראשונים, כפי שהם משתקפים בעיניו של הילד: "נקי וטהור ורך — כן יפקח עיניו הילד"... ("לביבות"). וכל-כך ראה עצמו המשורר קשור בטבורו לעולם הילדות, עד שעוד בטרם מלאו לו עשרים כבר ספד לאביב-ילדותו, הנוטשו ללא שוב, וביקש לעצמו ילדות מחודשת:

נא השיבו לי ילדותי,
תור השירים, גיל עולמים,
שרמות זהב ושמי טוהר
וימות ילד, ילד תמים. [...]

ואם לא זכה ששיבו לו את ילדותו, עם "תור השירים [...] שירי נועם, רעי אתי כטוב ראו", לא ארכו הימים והוא עצמו התחיל מחבר שירים לילדי ישראל, בהם — כלשונו של פיכמן — "נתגלתה המהפכה בחיינו: הילד העברי נראה כולו באור-שמש" ("שירי הילדים של טשרניחובסקי" 'להורים', תש"ו, עמ' 64).

ילדותו של טשרניחובסקי (קרים, 1875 — ירושלים, 1943) עברה עליו בכפר מיכאילובקה, שם ספג מהוריו שומרי המסורת את מורשת הגבורה של הוריהם; ומאחר שילדותו שטופת-שמש זו היתה שונה כליכך מילדותם של רוב המשוררים העברים בני דורו, היו גם שירי הילדים שלו שונים מרוב השירים לבני הנעורים שנתפרסמו בראשית המאה — שירים ראשונים שהיו, כניסוחו של יוסף קלוזנר, "שירי ילדים ממש". כשלמד עברית בבית הוריו בכפר מפי מורים פרטיים עשה היכרות ראשונה עם ניצני שירת הילדים העברית: "בתור ספר קריאה", סיפר בזכרונותיו, "היה לנו 'גן שעשועים' לרוזנפלד, וידעתי את כל השירים היפים שבו." ("אבטוביוגרפיה", 'השלוח', תרע"ח, עמ' 500). שיריו אלה של אהרן רוזנפלד — משירי הילדים הראשונים בשפה העברית — שהנער שאול למד בעל-פה, אי-אפשר שלא ישפיעו על המשורר-לעתיד; ואמנם

אפשר למצוא בשירי-הנעורים שלו "נצאה נגורה שאננים" הד ברור משירו של רוזנפלד "נצא השדה, / נשוח באחו" (א'גן שעשועים' א, עמ' 16); ובשירי-הילדים המוקדם שלו "באביב" ('עולם קטן, תרס"א, עמ' 3) נוכל למצוא את השפעת "באביב" של רוזנפלד (על-פי היינה). עודו נער צעיר מילא מחברות שלמות ב"יצירות" פרי עטו: בין השאר חיבר פואמה מקראית בשם "אוריה החתי" ותרגם את המקראה 'אדמת מולדת' של הפדגוג הרוסי קונסטנטין אושינסקי. שיריו המודפסים הראשונים — "בחלומי" ('הפסגה', כ כסלו תרנ"ג) ו"משאת נפשי" ('השרון' א, תרנ"ג) — אינם אלא נסיונות פיוטיים מהוססים של עלם בן שבע-עשרה, ששולבו בהם דרכי-ביטוי מובהקים של שירי ילדים. מוטיבים וצלילים ברורים של שירי ילדים אנו מוצאים גם בכמה משיריו הבאים, כגון "הצפצה", "ילדי אדמה", "שיר עריסה" (= "שיר ערש", בנוסח המתוקן) ועוד. אבל רק אחרי שהגיע ב-1900 להיידלברג ללמוד רפואה, קיבל הזמנה מ-בן-אביגדור להשתתף בשבועון לילדים 'עולם קטן', שעמד להופיע בהוצאת 'תושיה'; וטשרניחובסקי ענה, לפניית המו"ל שלו ושלת אליו כמניין שירים, שהחלו להידפס בזה אחר זה בגליונות השבועון: "בערב" (גל' 2), "באביב" (גל' 3), "השלג הראשון", "בסתיו". היו אלה שירי נוף ספוגי עליצות ושמחת-חיים, בהם קרא המשורר לילדי העיירה לצאת ולהיות עדים לכל הנפלאות המתגלות ומתרחשות סביבם:

צאו והתמרו	וזמזום הרכורים
מה יפה היום,	הבא עד הלום
ספיר השמים,	מתוך הכוורת בננה! [...]
האורה, החום,	"באביב" ² .

נאמנים עלינו דברי פיכמן, כי "שירי טשרניחובסקי הראשונים, שנתפרסמו ב'עולם קטן', נעשו נקודת-הקסם שבעתון-ילדים מצוין זה"; שכן במיקצבם ובסגנונם, "בכל העליצות המלאה, גילה התפרצות של חדוה, חדוה ללא טעם, שרק לילד חלק בה. [...] לא העולם בלבד, כי אם המגע הישר, הקרוב, הבלתי-אמצעי, היה חדש בפי פייטן עברי". ('להורים', ב, עמ' 64-65). רוב השירים הללו — ביניהם הפיוט היפהפה "פיגת סתר" (נקרא אחר-כך "גינה לי"), המספר על גינה-פינה במסתרים, שהולחן והיה לזמר פופולארי — שבו ונדפסו בחוברת 'שירים לילדי ישראל' (ביבליותיקה 'ניצנים', תרס"ז). כן נדפסה בהמשכים ב'עולם קטן' כרך א (תרס"א) הפואמה האלגורית הארוכה "מעשה בזאב בן זאב", המגוללת בחרוזים מבריקים מתובלים בהומור שנון את הרפתקאותיו של זאב צעיר בעל "יחוס יהודי", שיצא לבוש "טלית קטן" ("לבל ישלוט בו השטן") להביא תרופה לאביו החולה ונתקל בדרכו בצידד. חרף אריכותו

1. בן-אביגדור הוציא את קבצי שיריו הראשונים של טשרניחובסקי, 'חזיונות ומנגינות' ('תושיה', תרנ"ט-תרס"א).

2. בקובץ 'החליל' שונה שם השיר ל"צפורת הגן". וטעה פיכמן כשציין כי "צפורת הגן" הוא "שיר הילדים הראשון של טשרניחובסקי" ('להורים', ב, עמ' 64); שיריו הראשונים לילדים, שהופיעו בדפוס, הם: "הצפצה" ('לקט פרחים', ב, תרנ"ו) ו"בערב" ('עולם קטן', ב, תרס"א). "באביב" (= צפורת הגן) נדפס ב'עולם קטן' ג.

היתרה, משכה היצירה את לבות הקוראים הצעירים הצמאים לסיפורי הרפתקה, והיא שבה ונדפסה באנתולוגיה השירית 'הכנור' (כרך ב, וורשה, תרס"ג).

רעננותם של שירים אלה משכה את עינו של ביאליק, והוא פנה אל טשרניחובסקי והזמין אצלו שירים אחדים בשביל הקובץ 'הזמיר' שעמד להוציא אז בהוצאת 'מוריה'; והמשורר שלח אליו שבעה שירים ספוגי חן, ביניהם השיר המשעשע "ברלה אומר", — מונולוג של ילד שאינו יודע להגות כהלכה את העיצורים ג, ק, ר, ש ואומר:

סָלוֹם וְאַמְלָתָם : מִי?
בְּלָלָה הַטָּטֵן סָמִי.
טֵן, לְבוֹתִי, וּמְמִילָא —
אָבִי דְלִסוֹן וְאִמִּי בִילָא. [...]

מאז הלך וגבר מעיין יצירתו, והוא נעשה משתתף קבוע ברוב עתוני הילדים בגולה ובארץ, מ'החיים והטבע' (וילנה, תרס"ה-תרס"ו) ועד 'עדן' (ניו-יורק תרפ"ד-תרפ"ה) ודבר לילדים'. כשנוסדה במוסקבה, ב-1917, הוצאת-הספרים 'אחינוער', לציון חצי יובל שנים לפעילותו הספרותית של ביאליק, התכוונו עורכיה לחנוך אותה בקובץ שירי ילדים של טשרניחובסקי, שניתן לו השם 'צפורת הגן' (ראה הערה 2). כתב-היד נשלח לדפוס, התוצאה נתנה לספר פרסום, ועוד לפני שהוא ראה אור קידם אותו יוסף קלוזנר במאמר ארוך עתיר-שבחים: "[...] שירי הילדים שלו הם שירי ילדים ממש. אין הוא משתפל ויורד אליהם, כמו שאינו מראה להם ברמז, שהוא עולה עליהם. הוא אינו נעשה להם לא "דוד" ולא "סבא". לבו שלם עמהם. תמים הוא כמותם ואף "פיקח" הוא — פיקחות של ילד — כמותם. [...] יש בהם [בשירי הילדים שלו] איזו עליצות פנימית, שבאה לא כל-כך מן התוכן כמו שהיא באה מן הצורה ומן הריטמוס הפנימי הנוגד על ידה. כי טשרניחובסקי יודע את גפש הילד. יודע הוא, שגשמה קטנה זו צמאה לשמחה [...] ועל כן כל שיריו צוהלים ורוקדים וכל חרוזיו כאילו מוחאים כף". ('השלוח', אלול תרע"ח. חתום: פדגוג ארעי)³.

אבל הקובץ 'צפורת הגן' לא הופיע במוסקבה, בעטייה של המהפכה. רק כעבור שש שנים (1923) הופיע הספר בהוצאת 'דביר' שזה אך נוסדה בברלין, ובשינוי שם — 'החליל' — מלווה באיוריו של נחום גוטמן⁴.

בשנה שבה הופיע קובץ שירי 'החליל', התגורר טשרניחובסקי בברלין והתקיים בדוחק על עבודות כתיבה ותרגום. בין השאר תירגם בשביל הוצאת 'עת לבנות' ארבעה ספרים לנוער:

3. הרשימה נדפסה שוב בספרו של קלוזנר 'שאל טשרניחובסקי, האדם והמשורר' (תש"ז, עמ' 226—234). נראה שטשרניחובסקי שלח לקלוזנר, ידידו ומעריצו, את יריעות ההגהה של 'צפורת הגן' עוד לפני הופעת הספר.

4. 'החליל' היה קובץ-השירים הראשון שאייר גוטמן, ואף עבודתו הראשונה בספרות-ילדים (לצד איור 'כתבים לבני הנעורים' מאת אביו ש' בריציון).

הפואמה "אבנג'לינה" מאת הנרי לונגפלו, שתורגמה על-פי הזמנת המו"ל⁵, ואפשר לראות בתרגומה מעין השלמה ל"שירת היאותה" ללונגפלו, שתירגם טשרניחובסקי עשר שנים קודם לכן בשביל הוצאת 'מוריה'; 'קורות וילהלם טל ורעיו' מאת הנריאטה אליזבת מרשל, 'שוכני העצים' מאת קתרין אליזבת דופ ו'ז'אן ד'ארק' מאת אנדרו לאנג. שלושת הספרים הראשונים הופיעו בשנת תרפ"ג, ואילו הספר הרביעי — 'ז'אן ד'ארק' — שהמו"ל הודיע על הופעתו הקרובה, לא יצא בגלל התפרקותה הפתאומית של ההוצאה, וגורלו של כתב-היד נשאר עלום.

השתתפותו של טשרניחובסקי בעתונות-הילדים תכפה לאתר שעלה ב-1931 לארץ-ישראל ונתמנה רופא בתי-הספר העירוניים בתל-אביב. מגעו היומיומי עם הילדים, שהביא לריקמת חיבה הדדית בין הרופא-המשורר לבין "מטופליו" הקטנים, היפרה ללא ספק את מעיין שירתו. שבועות מעטים אחרי עלייתו התחיל מפרסם ב'עתוננו' את סיפורי האלגוריים, שכינס סמוך לפטירתו בספר 'אשר היה ולא היה' (תש"ב. ראה להלן). בהדרגה הלך ונתהדק שיתוף-הפעולה של המשורר עם השבועון 'דבר לילדים', בו פירסם, לצד שיריו הקצרים והקלים, גם סיפורי ילדות נוסטאלגיים ספוגי הומור לירי: "איך נשארתי בלי מצות לפסח", "אני עם כל החלות" ועוד סיפורים "ממה ששמעתי בילדותי", שנותרו משוקעים בדפי השבועון ולא כונסו בספר. בכמה משיריו המאוחרים לילדים, שפירסם בעתוני הילדים בארץ-ישראל, ניתן לעקוב אחרי המעבר ההדרגתי שעשה המשורר מכתובה בהברה אשכנזית "גלותית" לכתובה בנגינה הספרדית ה"נכונה". יש שירים, שפירסם בשניים-שלושה נוסחים, כשמדי פעם הוא מתקן ומלטש את המיקצב, התריזה ואף את דרכי הביטוי. הנה דוגמה אחת מרבות: תשע שנים אחרי שפירסם בדו-שבועון 'עולם הילדים' (ירושלים תרפ"ז) את שירו הקטן "הבובה", שינה את מיקצבו ליאמבי והדפיסו בשינוי שם במוסף 'דבר' לילדים:

הגיובה	גיובתה של רבקה
גיובה קטנה יש לרבקה.	גיובה יפה יש לרבקה,
כל הבקר תָּמַר, תבכה...	היא כל היום פכה בוכה.
"איך אנחמד, איך בבתי ?	איך אנחמד, איך, בבתי ?
מה-לך, בתי, מה יונתי ?"	מה לך, בתי, מה יונתי ?
למה תבכי, תשתחחי ?	מה את בוכה תשתחחי ?
הרצית כסום של אחי ?	אולי רוצה כסום אחי ?
או לשוח בשוקי-האופים,	אולי לשוח בשוק אופים,
או במעשה במלד-קופים ?	או במעשה כשרי-קופים ?
הט, בלי נדר ועין רעה	הט, בלי נדר ועין רעה —
השבוע את נישאה!"	את השבוע נישאה!

(מוסף 'דבר' לילדים, טבת תרצ"ו)

(עולם הילדים, תרפ"ז, גל' 7)

5. ראה דברי המו"ל, ישעיהו פירסובסקי (ספריאל): "פניתי לטשרניחובסקי בהצעה לתרגם לעברית את 'אבנג'לינה'; אמרתי לו שמטרה חינוכית ישנה בדבר. 'מטרה חינוכית?' התפלא משוררנו, 'אני תרגמתי את 'היאותה' [עשר שנים קודם לכן] רק משום היופי שבה'". (מתוך הקדמת העורך. חתום: אחד הבונים).

אלא שגם נוסח מתוקן זה לא הניח, ככל הנראה, את דעתו של המשורר, ובדין, והוא ראה לנכון לכתוב את השיר כולו מחדש בנוסח שלישי, ארוך מעט יותר ושלם מבחינה מוסיקלית ואמנותית:

בבתי הולה

מעשה שאת חוככת	לי ככה, ככה טפשנת!
כמלך של קופים בתופת?	מה קרה לה, לקטנטנת?
לא! אולי בסנדך כואבת?	בוכיה היא, מתיפחת.
ויילי! ויילי! אי צנצנת	כל הכוקר אין לי נחת.
הרפואות? את ממאנת?	בבתי, ככה טפשנת,
כלום נפלת? אפך — פצוע?	הצרה לך הכתנת?
הסי, הסי! ובלי נדר	מה לתת לך, סוס אחינו?
תנשאי — עוד השבוע —	או רוצה את וקנינו
לכחור רועה העדר.	בשוקי-אופים עוגת הנופת?

נוסח שלישי זה נדפס לראשונה ב'דבר לילדים' (כב אייר ת"ש) ונכלל אחר-כך בקובץ 'שירים לילדים', שהמשורר קיווה להוציא עוד בחייו, אך ראה אור שנתיים אחרי מותו ('יבנה', תש"ו), מלווה אף הוא באיוריו של נחום גוטמן.

עיון במכלול שירי הילדים של טשרניחובסקי — אלה שכונסו בקבצים 'החליל' ו'שירים לילדים' ואלה שנתרו משוקעים בעתוני הילדים ומצפים לכינוס⁶ — יגלה לנו משורר פתוח ומתפתח, אמן החי את ילדותו והמשכלל בלא הרף את דרכי ביטויו. הילדות המתוארת בשיריו היא אידיאה חוגגת שטופת שמש, שיש בה התפעמות ממראות הטבע ויצוריו, קונדסות טבעית עם זיקה למורשת האומה. האני-הדובר בשיריו הוא מעין סייר קטן, היוצא אל העולם הבלתי-נודע וחותר לגלות פינוט-סתר בגן ובחורש; וכשהוא מגלה "פנה במסתרים" הריהו מכריז עליה בשמחה כבושה:

סוד זה נודע לי, אך לי, / לי ולזוג צפרים. ("גנה ליי")

יצורי הטבע כולם הם מודעיו של הילד-המשורר, הוא חש קירבה אינטימית אליהם, ואין פלא שהוא אינו מדבר בשיריו על ציפור ופרח סתמיים, אלא יודע לכנות כל אחד ואחד מהם בשמו (דבר שהיה בבחינת חידוש בשעתו); אנו פוגשים בשיריו לילדים עפרוני וירגזי, אנקור וקיכלי, שרקק וקוקיה, פרג וכלנית, צפצפה ואלון-בכות ועוד. הטבע כולו, כתב קלוזנר, מתמזג אצלו "באנושיות התמימה, העלזיה, זו שאנו קוראים לה ילדות". הוא מקדם בשמחת צהלה את הפרחים ששבו לפרוח אחרי צינת החורף הארוכה:

פקחתם עיניכם האורות / של לבג, של זהב, של כחול. ("אל הפרחים")

הוא מזמין את האנקור לאכול פירורים מכף-ידו ומזהירו מן החתול האורב לו ("אל האנקור");

6. שירי טשרניחובסקי, שנדפסו בעתוני הילדים "הכוכב", "עדן", "אלומה", "שתילים", לא פונסו בספר.

הוא דוחק בשפנים לברוח מגינתו, פן יצא הכלב ממאורתו ויקום את נקמתו ("הגנן הקטן"); והוא חרד לשלומה של צפורת-הגן [= הפרפר] ודוחק בה כי תימלט מן הפח אל הדשא הרך... הילד והילדה אוהבי הטבע נמשכים גם אל משחקי דמיון ומשובה; וטשרניחובסקי היה אחד המשוררים הראשונים בספרותנו, שהעניקו לילדים שירי שעשועו וקונדסות: הוא תיאר את הילדים הפורצים מבית מדרשם אל הרחוב ורוכבים על הגדר ("השמש איננו"); והוא קרא לילדים לצאת אל הרחוב ולפזז עם פתיתי של השלג הראשון (א), על-פי הגירסה הארץ-ישראלית המתוקנת: עם טיפות הגשם הראשון); והוא חיבר שירי משחק וחרוזי מניין ספוגי חן והומור, שרווחו בשעתם בין ילדי הגנים:

אחת ואחת — שתיים הן,	ליושו, ליושו ילדי הן,
ואם עוד אחת — שלש;	שימו בתנורים,
מי אשר ערבה לו	חלות שבת, רקוקי הן,
הוא הבצק ילוש.	רקוקי הן לפורים. ("אחת ואחת")

והוא, המשורר שנחשב "גויי" בעיני רבים, כתב כמה משירי החג הראשונים לילדי ישראל, שירים שינקו ממסורת העם וממנהגיו: "לסליחות", "חג הסוכות", "חג בעיר", "קרובות לפורים", והשיר המשעשע על משחק האגוזים, הפותח בחרוז העממי "שלשה שעומדים ביחד / הרי אני נדחק לשם", ומסתיים בחרוז האונומטופיאי של האגוזים המידרדרים:

קליקלקיקלק! קליקלקיקלק! / אגוזים לי מלוא השק.

עם עלייתו ב-1931 לארץ-ישראל ניכרה מעין התזדשות בשירת הילדים של טשרניחובסקי. לא רק שאימץ לעצמו את הנגינה הספרדית — דבר שהתקשו לעשות רוב המשוררים בני דורו — אלא ששיריו התחילו מקבלים אותה צלילות רעננה, אותה אווירה ארץ-ישראלית אפופה פשטות מרעננת, שכבשה את לבות הילדים. הנה שירו הפסטוראלי "הטלה", שנדפס יחד עם תצלום המשורר החובק "טלה זה מדפנה, / מארץ בני דן" (דבר לילדים, ד אדר ב ת"ש); והנה השיר הקרקסי המבדר "אם הקוף / מכה בתף, / מה עושה הדב?" והנה "שיר הבדיחותא" הוירטואוזי, המושתת כולו על צמדי מלים הומופוניות ועל שעשועי לשון המפליאים בורימתם הטבעית:

אד ואד	דב ודב	קוף וקוף
עדים השנים	דובבים בנחת	כופים לכרוח
כי יש מים	איך לקחת	את האוז —
כמקום.	את הרבש.	הפורף...

דומה שאין עוררין על זכויותיו הראשוניות של טשרניחובסקי בשירת הילדים שלנו. קלוזנר הכתירו כיוצר שיר-הילדים העברי ואבי המעשייה המחורזת לילדים — ושני אלה "נתעלו ביצירתו למדרגה של אמנות גמורה"; ופיכמן קבע "שאפילו לביאליק לא נתגלה קסמו של שיר-ילדים אמיתי אלא לאחר שקרא את שירי הילדים הראשונים של טשרניחובסקי" (להורים, ב, עמ' 68). על כן צר כי שיריו לקטנים — גם אלה שהולחנו והושרו בשעתם ("גינה ליי", "הגנן הקטן", "אנקור קטן" ועוד) — נשכחו במידה רבה ולא זכו להיות נכס חי וקיים בספרות-הילדים שלנו.

שונים באיכותם ובתוכנם הם כ"ה הסיפורים הקצרים, שפירסם טשרניחובסקי בעתוני הילדים בגולה ובארץ, ואשר רק מיעוטם כונס לספרו 'אשר היה ולא היה' (תש"ב. שלוש מעשיות עממיות נדפסו כ'נספח' בסוף ספרו 'שירים לילדים'): יש ביניהם סיפורים המושתתים על זכרונות ילדות ("תולדות", "מעשה בנעליים", "אני עם כל החלות"), סיפורי עם ("הבת החכמה", "מעשיה שמחה", "מעשה באגוז") וכן אגדות ואלגוריות סאטיריות. חרף אותו גיוון ושוני, מקשר את רוב הסיפורים יסוד ההנפשה וההאנשה, כאשר המשורר מעניק רוח-חיים, תכונות וכוח-דיבור לעצמים הדוממים ולבעלי-החיים; שכן, כתב בפתח סיפורו 'האבנונים', "אין לך דבר בעולם, שאין לו שפה ולשון משלו". הכדור החצוף מסרב לחזור לידי הילדה המשחקת בו, "אלא קופץ לכאן, מדלג לכאן, נוגע בזה, פוגע בזה" ("הכל במידה"); המכשירים השונים בנפחיה מתווכחים ביניהם כיצד יחוגו את הסוכות ומי יעלה לתורה, "ואך המקבת היתה שרויה בצער, כי היא לא עלתה לתורה ואותה לא צירפו למנין; זה אי-אפשר היה כלל וכלל, כי על כן אשה היא, ואין מצרפים אשה למנין..." ("מועדים לשמחה"); אפרוח החסידה מקבל "שיעור בחשבון", שהוא פארודיה משעשעת של "אחד מי יודע" ("אחד קננו שבין השמים ובין הארץ..."); ואבא ברווז מלמד את זאטוטיו כיצד להבחין בין ברווזי בר לברוויי בית ("ספר היחש"). אין בסיפוריו אלה עלילות מרתקות וגם לא מתח דרמאטי של ממש, אך יש בהם דמיון צבעוני, נוי סגנוני עם מיקצב פנימי, הומור רך עם לגלוג סלחני על חולשות אנוש. אחד היפים בסיפוריו הוא האלגוריה "האבנונים", המספרת על אותם יצורים אגדיים זעירים, המתגוררים בתוך האבנים "והם מגררים, מפצחים, משפשפים ורוחצים את האבן, שהם גרים בתוכה, והאבנים מזהירות ונראות כאילו זה אך רחצו אותן במים"... והנה יום אחד יצאו האבנונים מתוך אבניהם והלכו לשחק בפרדס, ובינתיים באו חלוצים והסיעו את האבנים למקום אחר; על כן יש אבנים שהן נקיות וחלקות, ואחרות מזוהמות ומחוספסות. והמשורר חותם את סיפורו הסמלי במשפט חייכני רב-משמעות זה: "הגדולים אינם יודעים מה בין אבנים אלה לאלה, אולם הקטנים יודעים". בכל מה שכתב טשרניחובסקי לקוראיו הצעירים נוכל איפוא למצוא אותה מזיגה נדירה של חיבה, רעות וכבוד. הוא מעולם לא הנמיך עצמו בשעה שבא לספר להם ולשיר בעיניהם, אלא התייחס אליהם כשווה אל שווים, שכן האמין בכל לבו כי "בזכות קטני עולם / העולם קיים". והמשוררים בני דור ההמשך, שכתבו לילדים, כבר צעדו בנתיב שכבשו קודמיהם.

צ ב י ל י ב נ ה (ליברמן) ז"ל

עם סגירת החוברת הגיעתנו הידיעה על מותו בשיבה טובה של **צבי ליבנה** (ליברמן), מאבות ספרות-הילדים בארץ ומחברם של עשרות ספרי-ילדים ונוער.

מערכת "ספרות ילדים ונוער" מביעה את רגשי השתתפותה בצער המשפחה.

בחוברת הבאה נפרסם דברי הערכה על דמותו ופועלו.



במבט ראשון

מאת ג.ב.

לכיתות נמוכות

אבי כץ, גמד ביער-עד, ציורים: גל כרמי, הוצ' "מסדה" 1984, 44 עמ', מנוקד, בצבעים.

סיפור פשוט בתכלית. גמד, כמו כל הגמדים הסטיריאויטיפים, מסייע לזולתו. בגנו שלו, ביער, חי בנעימים, מקבל אורחים, וכך חולפים הימים בשגרה. אך מתעוררת בו סקרנות לראות מה מעבר לסביבתו הקרובה, והוא יצא למסע, למרחקים. במסעו מתוודע לדברים "מוזרים" שגורמים לו התרגשות. הוא נפחד ונדהם.

הגמד, שבא מן היער, הוא פרימיטיבי, ורואה את העולם בעיין גמדית. האנשים — ענקים, אווירון — הוא ציפור פלדה, הבתים — הם ג'ירפות מבטון, העיר אינה לרוחו של גמדנו, בעיניו זה "יער מגרדי שחקים / מי לגור בהם מסכים" ? השליכה של העיר הגדולה נשמעת: "שאון אבק, עשן שחור / אולי כדי לשוב אחור" ?

מסתתרת בסיפור הקריאה של רוסו לשוב לטבע.

אהרן קומס, דנדוש והמכבש, ציורים: יפתח אלון, הוצ' עם עובד 1984, 24 עמ' ללא מספור.

סיפור קצר על שני ילדים, דנדוש ואבינועם חברו הטוב, שמגיעים לגן-הילדים שלהם כשהם מוסעים על גבי מכבש.

גם ילדים אחרים מגיעים לגן ברכב, הם מובאים לשם באמצעי תעבורה מגוונים, מדורגים מן הקל אל הכבד: אופניים, אופנוע, פיאט אדום, אוטו של תנובה ומשאית. אך השיא הוא מכבש. קומס מספר בפשטות על קנאה ילדית, מובנת, ועל היענות אביו של דנדוש לבקשתו כדי לספק את שאיפתו ולצַפס את רגש הקנאה.

הציורים הודפסו בצבע אחד, ולכאורה מטושטשים אך הילד ימצא בהם השתקפות מהימנה להווי שלו בגן.

אהבת בעל-חיים הוא מסימני ההיכר של דורית אורגד. סיפור משכנע, האהבה אינה של ילדה בלבד, אמה של שרון מספרת על אהבתה ארנבת בהיותה חיילת, האם התכוונה דורית אורגד לומר שרגש זה עובר בתורשה, או התכוונה לומר שרגש האהבה אל בעל-חיים רך ועדין טמון בלבו של אדם ללא הבדל גיל? לא כך. לא כל המבוגרים, שעליהם מסופר אוהבים ארנבות — אך כל הילדים מתייחסים במידה שווה של חיבה אליהן. יש קונפליקטים בסיפור.

קונפליקט בין ילדה שאוהבת ארנבת לבין השאיפה של בעל-חיים הנתון בשבי לצאת לחופשי. ההבנה לחופשה או בווריאנט אחר, ליצור תנאים דומים בארנבוניה, מתקבלת על דעת המטפלים בבעל-חיים ונקשרו בהן. בסופו של דבר מתברר שאין אפשרות לביית את בעל-חיים שנולדו לחופש ואין אפשרות לשחק בהם כי הם "פראיים".

הספר מודפס בשני סוגים של אותיות. מה שמספרת שרון הילדה — מודפס באות גדולה יותר מן האותיות של סיפור האם. שימוש בשני סוגים של האות מוסיף גוון ומשמעותי.

לכיתות בינוניות

סמדר שיר, המון דברים קרו בקיץ ההוא, ציורים: אבנר כץ, הוצ' כתר 1985, 103 עמ'.

אפיזודה אחת קטנה של קיץ אחד, שסביבה נרקם הסיפור, מוליכה את הקורא אל הווי חיים של ילדים בשכונה תל-אביבית. הטכניקה היא העלאת פרטים, ע"י גיבור הסיפור, יונתן, שהוא האני המספר, בדרך אסוציאטיבית. הסיפור מתחיל במעשה קונדס של ילד שובב, שרצה להרגיז את שכנתו, רות השמנה, ילדה כבת עשר. וכיצד יעשה זאת? הוא יטפס על עץ שליד חלונה, יציץ למקלחת וידע את צבע תחתוניה. באפיזודה זאת מתחיל הסיפור, אך בפרקים הבאים אנו זונחים את הקוריוז ומתרכזים סביב בעיות העומדות ברום עולמם של ילדים בגיל רות ויונתן — נקמה, חברות, הלשנה — עד ההפתעה שבפרק השביעי, שבו אנו קוראים על דמותה האמיתית של רותי, שהיא שונה מכפי שהצטיירה בעיני חבריה, שכניה וילדי גילה. מסתבר שמעשה טוב של ילד אחד בכוחו לשנות עמדות של קבוצה גדולה ולגרור אחריו שינוי בהתנהגות וביחסים שבינם לבין עצמם. האיורים של אבנר כץ, בסגנון קריקטוריסטי, בשחור לבן, לא שבו את עיני.

1. האה מאמרה של מרים רות, עמ' 38. — העורך.

ציפי אלדר, בצל הקוקוס ובקצב הרגאי, בית הוצאה אלישר 1984, לא מנוקד, 78 עמ'. המחברת שהתה עם משפחתה בג'מייקה, אי בים הקריבי, ונתגלה לפניה עולם חדש. את רשמיה מביאה בסגנון כתבה עתונאית. בספר 23 פרקים שבאמצעותם אנחנו מתוודעים אל ההווי שבאי זה, אורח החיים של תושביו, התנאים הגיאוגרפיים — אקלימיים וכל זה בתמציתיות שמ' סייעת לרוץ בקריאה שאינה מעייפת. יש פרקים שיש בהם מתח כגון, הפרק על הפירטים במפרץ. ילדים חובבי מרחבים ימצאו עניין במסופר ויעשירו ידיעתם על פינת חמד בעולם הרחב. את הרפורטז'ה מלווים צילומים אותנטיים וחבל שאיכותם גרועה.

נטע מרחוב הורדים, שולה איתן, ציורים : חוה עמית, שחור־לבן, כתר 1985, 143 עמ', מנוקד. תקופת "החופש הגדול" מעוררת דאגה בלבבותיהם של ההורים, ואישקט אצל הילדים המתפנים מעולה של תורה. מה יעשה ילד בתקופה זאת כדי לא לשקוע בים של שעמום ולהיגרר לעיסוקים שסכנה בצדם מבחינה בטיחותית ואולי גם מוסרית. פתרון חלקי לבעייה מוצאים הורים בעלי־אמצעים כספיים והם שולחים את בניהם לקייטנות, לחוגים לסוגיהם, מסיעים אותם לבילויים, לקרובי־משפחה, ויש גם כאלה אשר בידם לערוך טיולים בחוף־לארץ. אך מה יעשו ילדים שהאמצעים הכספיים של הוריהם מוגבלים ? שולה איתן מנסה לתת תשובה על שאלה זאת. ב־24 פרקים שבספרה "מגלה עולמות" ומסבה תשומת־לב הקורא לעיסוקים שאולי לא חשב עליהם. "לטיל ברחוב אחד — גם זהו ענין. אך לא ידעתם, ילדים, מה מסתתר בכל הבנין" (30). הילדים מגלים בסביבתם הקרובה אתרים ובעיקר אנשים שבחברתם אפשר לבלות זמן מתוך ענין, עד כי "...שזיף כחול, אדמוני וצהבהב חברו יחד והביאו שמחה ללבב" (61).

לכיתות גבוהות

הלינה בירנבאום, ניגון פנימי, הוצאת "טרקלין", תשמ"ה. המחברת, ניצולת השואה חוזרת אחרי 40 שנה אל התקופה ומהרהרת בחוויות שעברו עליה בהיותה ילדה בת 10 בפרוץ מלחמת העולם השנייה. במבוא לספר כותב פרופ' שמאי דוידסון : "בשיריה מתייחסת הלינה למאורעות ולשברירי מאורעות והרגשות המתלווים אליהם. היא מספרת מה פירוש הדבר לחיות כילד לפני המלחמה, לחיות בגיטו, במחנה ריכוז, לחיות ניצולת השואה, לחיות עם מספר מקועקע על זרועה, להיאבק עם זכרונות מייסרים".

הספר מוקדש לבנציון וחיה ישראל, אנשי העליה השנייה, תולדותיהם ומעשיהם המפוארים שהחלו לפני מאה שנה בערך. אך יש בספר הרבה מעבר לביוגרפיה כפולה. סביב אישיותם של השניים, נשזרת עלילת העלייה השנייה והתפתחותו של היישוב על מאורעותיו ולבטיו, מאבקיו, משבריו, והישגיו במשך עשרות בשנים. במרכז עומדים כמובן אנשים, כמו בנציון וחיה, נחושים בדעתם, איתנים באמונתם, מחושלים כפלדה, ומדביקים את סביבתם הקרובה והרחוקה בעוז רצונם, בשאיפותיהם ובתקוותיהם. קשה לתמצת את תוכנו של הספר, אביא מספר כותרות לפרקים שימחישו את אופיו ויבליטו את היקף הבעיות המקופלות בו: "נשמתי פרח לירושלים" "לו היו לי כנפיים" "עם בוסל בסוכה בחברת נחשים" "אדון אני! מלך אביון", "ערגת לב"; "עם רחל [המשוררת] על הגורן" "להשביר לחם לרעבים" "גאולה או משיחיות של שקר", "להעלות את טבריה לראש ההרים". בדומה לאלה מאות פרקים (אמנם קצרים) מעוררים סקרנות ו"מאלצים" אותך לקרוא בכתוב, ותמצא כי על שפת האגם, כביכול שקט, החיים סואנים וסוערים. אין מוקדם ומאוחר בספר. מי שמכיר, ולו במקצת, את תולדות היישוב ימצא עניין בכל דף שבספר ואינו נזקק לקריאה רצופה מהתחלה ועד הסוף, וזה יתרון. הספר עשיר במסמכים ובמקורות אותנטיים ואלה עשויים לשמש מקור לא אכזב למחנכים, שיעמידו לפני חניכיהם אישיות מופת לשם הזדהות.

אלונה פרנקל, בעלת החלומות, "מסדה" 1984

מאת לאה חובב

זוהי שערוריה. אין הספר ראוי להמלצה. כך סוחטים כספים מילדים תמימים ומהוריהם! 5 עמודים עם "סיפור" — 32 עמודים לבנים על נייר משובח המזמינים את הילדים לצייר חלומות לנסיכה המסכנה שהמכשף הרע גזל את חלומותיה... והרי יותר זול לצייר במחברת-ציור בלי כריכה קשה! כנראה שלתאוות הבצע אין גבול, והכל כשר, גם ללמד ילדים "לקשקש" בספרים. לספר נלווה דף הסבר, שבו המחברת מצדיקה את המעשה...
העלילה הקצרה מלאכותית ומסלפת את מושג החלום, שהוא לא מובן גם כך לילד.
הפיה הטובה היא המבקשת מהילדים לצייר חלומות לנסיכה האומללה... המחברת גייסה למבצע את העל-טבעי...

גורל ובחירה

בספרה של לאה שנער "עוגת הכלולות", "רשפים" 1984

מאת יפה בנימיני

נראה, כי עיקר החידוש בספר הוא בשימוש המגוון של הסמכות הסיפורית ובהתאמתה לתוכן המסופר ולתקופה המתוארת.

הרומן פותח בסיפור אישי, הניתן מפי הגיבורה הראשית, סוניה פרסטר: "כשהייתי נערה אהבתי סיפורי אהבה. סיפורים אלה תיארו את הגיבורה, את תלאותיה ואת המכשולים שעמדו בדרכה, ומסתיימים ברגע המאושר בחייה — כלולות עם איש אשר אהבה.

בפרק הראשון הנקרא "טבעת נשואין" מספרת סוניה פרסטר, "גיבורת רומן", בעצמה ועל עצמה בסגנון שאימצה מן הרומנים שקראה.

היא תספר כיצד מאז יום היוולדה, הכל סבב סביב נשואיה העתידיים כמו בכל בית יהודי. אבל למרבה דאגתם של ההורים עד גיל עשרים ושלוש למדה ולא התחתנה.

אחר־כך היא תספר כיצד הכירה במסיבת חברים את קובי, התאהבה בו ספונ־טנית, אבל הוא, כמו כל גיבורי "הרומן הרומנטי", תחילה נהג בה שחצנות, אך לבסוף הציע לה נשואים.

אחר־כך תספר סוניה על המתרחש בעולם הגדול.

חשוב היה לה לספר שסוף סוף, אחרי טיול רומנטי היא נכנסת להריון, וחושבת על המסיבה הגדולה, שתיערך ביום השנה הרביעי לנשואיה. ואז נאמר: "אך הגורל רצה אחרת, בראשון בספטמבר 1939 פרצה המלחמה וצבאות של היטלר פלשו לפולין".

מעתה ישלוט הגורל האכזר בחיי הגיבורה ובמשפחתה.

בפרק השני הנקרא "טבעת חנק" (שם הלקוח מסיפור רפאים של הנרי גיימס), נמסרים אירועים בעולם ובחיי הגיבורה דרך שרשרת מכתבים. הקורא למד מהם על יציאת הבעל והאח למלחמה, על הלידה ומסירת הילדה לידידה נוצרית, ובעיקר על השתלטות האכזרית של הגרמנים על חיי הפרט ברחבי העולם.

המחברת אינה נכנסת לתיאור כל הזוועות, שאירעו במחנות ההשמדה. היא העדיפה לתת בספרה בעיקר את סיפורי הבורחים, שניצלו. הסצינה בה היא נפרדת מן ההורים מסופרת בגוף ראשון, וזו אחת הסצינות החזקות בספר (עמוד 68—71).

בפרק "העצמות היבשות" שוב מתחלפת הסמכות הסיפורית, ומוצגים על ידי המספר "הכל יודע" שלושה סיפורים על שלוש דמויות מקובצים בקסרקטין (מחנה צבאי עזוב), אבל מצפות לתחייתם, לעלייתם לארץ ישראל.

בארץ מתחילים חיים חדשים, כפי שמרמז שם הפרק. ואז גם חוזרת זווית הראייה של הגיבורה סוניה. היא מספרת כיצד מתחילה להירקם ידידות ואהבה בינה ובין ויטק ובין שני ילדיהם, אהרן ובתיה.

היא גם מספרת על קשיי הקליטה בארץ. ביקורת נוקבת נשמעת כאן על דרכי הקליטה מצד אנשים, "המגישים חשבון" על כל הטובות, הכופים את עצמם ואת דעותיהם על אחרים ואינם מגלים שמץ של ידידות וחיבה כלפיהם.

יש גם קושי בקבלת "צחוק הגורל". "הם, הפליטים, נכנסים לבתי ערבים, שהפכו מעתה פליטים. אבל הקושי הגדול הוא בעובדה, שאין היא יודעת מה גורל בעלה, והנה היא וויטק מאוהבים. כאשר סוף סוף היא מחליטה להתחתן אתו, שוב מתערב הגורל, והבעל מופיע.

מרחק של אירועים סוערים, של עשר שנים ושל אהבה לאדם אחר, מפריד ביניהם. מובן, שמוסכמות חברתיות יכריעו, אבל הלב נמצא כל הזמן במקום אחר. המחברת מצליחה היטב להעביר את תחושת המבוכה ותסכול ואת כל הדרמה, שהיא מעתה מנת חלקה של סוניה.

הספר אמנם מסתיים באופטימיות, כאילו נעשה "תקון לגיבורים על ידי שני ילדיהם, שגדלו והתחתנו. אבל הגורל המתעתע כל הזמן בגיבורים מעמיד שוב את השאלה הגדולה: "האם אנו בעלי בחירה? ובאיזו מידה?" (עמוד 197).

הספר כולו ערוך היטב וקריא. שמו "עוגת הכלולות" הולם אותה, שכן הוא מנקז אליו שלושה רגעים קריטיים ביותר, בהן נאפות עוגות כלולות. בסך הכל כרומון בכורה הוא ספר מעניין ומבטיח.

למה עגול למה כחול?*

מאת נעמי וישניצר

הספר ראוי לתשומת לב מיוחדת. החרוזים העדינים מכוונים היטב למה ש-(לדע' תינו) מתרחש בנפש הילד. המורים של כיתות היסוד המחפשים חומר לקראת חגי ישראל — ימצאו בו חרוזים רגישים שישמשו אותם. האיורים של תרצה טנאי משכיחים את העובדה שהם רק בשחור לבן. דעתו של אוריאל אופק ע"ז מובעת על גב הכריכה וכך נאמר שם: "שלוש אהבות תמימות מאפיינות את שירתה של רחל שילוני: אהבה לטבע ולשמש הצוחקת, אהבה עזה לירושלים, ואהבה למורשת ישראל, לחגים ולמועדים, חג חג וניחוחו. כל אלה באים לביטוי בקובץ שיריה בשפה צלולה וחרשית, בתיאורים ציוריים שופעי כנות ובמקצב פנימי כובש לב".

היהו ודאי רבים שיצטרפו לדעתו של המבקר.

* כתבה: רחל שילוני, איירה: תרצה טנאי, הוצאת "רשפים" 1985, 32 עמודים.

ספר הרפתקאות "גדוש" ערכים

(על ספרה של רוני גבעתי "אור בארץ הענקים")

מאת שלומית יונאי

בספר "אור בארץ הענקים" יש שילוב מקורי ונדיר בין סיפור הרפתקאות שהוא חגיגה של זמיון ופיוט, קסמים ומתח — ובין ספר חינוכי לילדים בגיל הרך. הספר מתמודד עם בעיות שמציקות להרבה ילדים (ומבוגרים). בעיה אחת — מה שמכונה בפסיכולוגיה "חרדת העזיבה". ילד מרגיש זנוח ובודד כי הוריו נסעו. גיבורי סיפורנו הם שלושה יצורים שכל אחד מהם סובל מבדידות ועצב. הילדה אור, המתולתלת, כחולת-העין, מרגישה עזובה ומוזנחת בראשית הסיפור. היא מאד כועסת על הוריה שנסעו לכמה ימים. לאיזה ילד לא קרה דבר כזה? ברגע מסויים "כשהתחילו להופיע נקודות של חושך הפך הכעס לגעגועים" ואור יצאה לדרך בעקבות הוריה. אך יעדה משתנה; בדרך קורים לה דברים מעניינים ומוזרים. היא פוגשת את הגמד כפתור שמרגיש נעזב כי חברתו פרח עזבה אותו והלכה אל גמד אחר — סרת. שניהם פוגשים את הענק העצוב ששון, שמרגיש גלמוד ובודד כי נאלץ לעזוב את מולדתו — את ארץ הענקים. אך במקום להתמכר לצער לוקחים שלושת ידידינו את גורלם בידיהם ונאבקים. כבר מהתחלה מכוונת אור את הגמד כפתור לחשיבה חיובית וקונסטרוקטיבית: "במקום ששינוי נבכה נחשוב מה אפשר לעשות". מתברר שביחד כוחם רב יותר והם עוזרים "גמד לרעותו". כשאור נתקלת בשיח הצבר וקוציו יש יתרון לחבר קטנטן — קל לו מאד לשלוף את הקוצים מגופה. בעית הבדידות נפתרת וגיבורינו מגלים את היתרונות שבעזרה הדדית, הכנסת אורחים ופעולות משותפות. רק ההחלטה לבנות בית מעודדת: "מצב הרוח שלי מתחיל להשתפר. יש מה לעשות, יש לנו משימה חדשה!" ובאמת בעזרת תכנון, עבודה קשה (ומעט קסמים) הם בונים בית לתפארת שמתאים לכל אחד משלושתם (ואל יקל הדבר בעיניכם, זכרו את הבדלי הגודל!). כשאף אורח לא מגיע לנשף חנוכת הבית, במקום להתמסר לצער הם מביאים "במו ידיהם" אורחים, הם בוחרים בעשייה ומשפרים את מצבם.

בעייה אחרת מעולם הילד — "הפחד מפני "הגדול" — נפתרת כאן בדומה לסיפורו של אוסקר וילד "הענק וגנו". הענק המפחיד מתגלה כיצור עדין, טוב-לב הבוכה מצער ומבדידות. לילדים המקנאים בגדולים מראה הסיפור, כי גם להם בעיות

1. "אור בארץ הענקים", מאת רוני גבעתי, הוצאת ספרית פועלים, תשמ"ד 1984. (סדרה בעריכת מירה מאור ועדנה קרמר).

משלהם: עליהם להיזהר תמיד שלא לפגוע, לרמוס ולדרוס את כל הקטנים הנקרים להם בדרכם. אפילו בתזוג למחולות קשה לו, לענק למצוא; ואם בעייה קטנה זו בעיניכם — לא כך בעיני אור וכפתור היוצאים לארץ הענקים להביא לענק בת זוג.

יש פה רמז להתמודדות עם אכזבות. כשהבית לא מצליח לפי התוכנית — יש לכך פתרון — עצה ותושיה. ואם הקסמים עוזרים — הם ניתנים במשורה, גם בהם יש לנהוג בחיסכון ולא בפזרנות.

החיות והאנשים — (כלומר, אור, הגמד והענקים) נעזרים אלה באלה. גם העוזרים נזקקים לעתים לעזרה. הקופים, שעזרו לגיבורינו (בדומה לקופים בדוליסל הרופא ומאורעותיו) מאד זקוקים לעזרתם בהשגת התרופה לכן מנהיג הקופים החולה, והדבורים המשחררות את אור מ"אזיקי" הפרח — זקוקים לתרופה לעצירת בכי עבור גזע העץ בו הן גרות. כן, גם עצים בוכים כאן.

לספר מסר חיובי ואופטימי: בכוחם של קטנים לבצע דברים שאולי יש מי מהמבוגרים (והילדים) חושב כי נבצר מהם לעשותם. בידיהם לשפר את מצבם, ותמיד כדאי לנסות — אפילו לפרוץ חומה בעזרת חליל.

"הפעם לא חשה עצמה חלשה ובודדה. היא לא היתה אור שאביה נסע והיא בורחת מביתה, היתה זו אור שהלכה לארץ הענקים ועברה דרך יער הקסמים והצליחה להביא לידידה הענק בת זוג".

אבל, יש מגבלות ולא הכל אפשרי, הילדה צריכה באיזה שהוא שלב לבחור אם לחזור לארץ הקסמים, ללכת לבית הדוד או לחזור הביתה. ואור בוחרת — הביתה. הספר מאד עדכני ומודרני. לילדים בעידן הקסטות מוזכר סרט הקלטה של שירת הצמחים שהקליט הענק אך שמח. יש אף סרט קולנוע עם חתנוה — בין אבקנים לעלי בתוך פרח.

הספר מחנך לסלחנות ואי נקמנות. אור מבקשת מהמעיין לשחרר את הענקים הרודפים אחריה מהכישוף. גם הענק הרע הוא בתוך לבו ילד המתגעגע לשירתה וליטיפים של אמו. הרע אינו מוחלט:

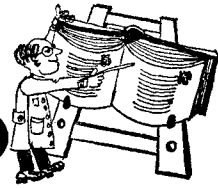
"אור ידעה שענקים בתפקיד ככל שהם רעים ומרגיזים לפעמים, הרי כשהם מבטיחים הם עומדים בהבטחתם ומקיימים אותה".

הספר כתוב בשפה עשירה עם דימויים יוצאי דופן.

"כששמחה אור התעוררו בלחיה גומות חן ובתוך בריכות התכלת קיפצו דגיגים ונצנצו כוכבי זהב. כשהתעצבה, היה הבית שותק והבריכות עולות על גדותיהם בדמעות מלוחות"... כשאור מספרת בסוף את סיפורה המלים מתגלגלות כחרוזים מתפזרים ורודפים זה אחרי זה.

תיאור ארץ הממתקים ממש מרהיב עין, ושביל הסוכריות הצבעוניות הרי זה חלומו של כל ילד. התיאור מזכיר במקצת את ארץ הבובות ב"מסע אל האי אולי" של מרים ילן שטקליס; כפי שאור בארץ הגמדים מזכירה במקצת את גוליבר.

פיתוח



מיכל שרף, בואו לארץ האגדות, שעת סיפור בספרית הילדים, מרכז ההדרכה לספריות
ציבוריות, תשמ"ה, 58 עמודים.

זהו ספר שאפשר לשייכו לספרות העוסקת במתודה. אם נצטט קטעים מן המודפס
על גב הספר אמרנו כמעט הכל על הכלול בו :

"הספר משמש מדריך בסיסי למספר ולמספרות בספריה הציבורית, בגן-הילדים,
במרכזי-הנוער ובחיק המשפחה". המחברת עומדת על חשיבות הסיפור לילד,
מיעצת לבחור סיפור מתאים לילדים בגילים שונים, עומדת על השלבים באמנות
הסיפור ומציגה דרכי עזר לסיפור : שימוש בשקופיות, סרטונים, תקליטים וכדו'.
אך בכוונה תחילה ציינתי "כמעט הכל", כי יש בתוכנו מעבר לנאמר לעיל, כמו
למשל הרמזים לגבי "דמות המספרת", או הפרק "מהם השלבים בלימוד אמנות
הסיפור", והרבה עצות טובות ל"שעת הסיפור".

יש בספר גם נסיון להתמודד עם בעיות מהותיות של הספר לילד, התאמת
הסיפור לפי דיפרנציציה גילית, הבחנה לפי ז'אנרים. בבעיות מסוג זה קיימת
ספרות ענפה, בעברית ובשפות לועזיות, ויש מקצת מן התמימות בנסיון לעסוק
בהם במסגרת מצומצמת של 6 עמודים, אין לראות בפרק אלא גירוי להרחבת
הידע בתחום זה.

הנמען בספר הוא הספרנית, מחברת הספר מצדיקה פנייה זאת באחוז "הגבוה
מאד של הספרניות", לעומת האחוז הנמוך של הספרנים. אך אין לייחס חשיבות
יתר לפנייה זאת וההדרכה הניתנת טובה גם לספרן, למורה ולכל המעריך את
הסיפור בע"פ ורוצה לדעת את הכללים ואת הטכניקה של דרך חינוכית טובה
ויעילה זאת.

אסתר יפתח, תלמיד ספר וספריה, הוצ' מרכז ההדרכה לספריות ציבוריות תשמ"ה, 144 עמ'.

הספר מיועד לספרנים שרוצים "לפתח מערכת של הדרכה ביבליוגרפית לתלמיד
המוסד", הכוונה לבית-הספר העל-יסודי.

ואכן, הספר בנוי כמדריך למורה, פרי עטה של ספרנית וותיקה ומנוסה ומכירה
היטב את נכחי החיפוש של תלמידים — ואולי אף של מורים — בספרייה.

הלמידה בימינו מבוססת, יותר מאשר בעבר, על עבודה עצמית של התלמיד
ועל יכולתו לברור מים המידע את הרלבנטי ביותר לנושא שעוסק בו.

המלאכה של הגעה למקורות אינה קלה ולימוד היא צריכה, לפיכך יש בספר-
הדרכה זה תרומה חשובה למורה, לספרן ולתלמיד כאחד.

ג. ברגסון



לכיתות נמוכות

ספרון לגיל הנמוך וטקסט בו מועט, כיאה לגיל שלפני הקריאה. נושאי השירים והגשתם ברורים, פשוטים ללא התחכמויות. כגון: הלו אבא / אתה בא? הלו אמא / מה נשמע? או: יש לי שתי רגלים / עם שתי ברכים באמצע / ברך אחת בלי פצע / ברך אחת עם פצע. הציורים נחמדים לעין, הילד ייחנה מהם ומהטקסט.

בספר 23 שירים. שמו של השיר הראשון נקרא על הספר כולו, אך החומרים של השירים אינם המשפחה, כפי שאפשר להניח, אלא הטבע: פרחים, חג העומר, ארבעת המינים וכדומה.

שיריו של מיכאל דשא, ארוכים יותר מאלה שאנו מוצאים היום בשירים לילדים.

השירים מצביעים על חיבה לטבע והם כתובים בלשון עשירה.

מחרוזת שירים קצרים שנושאים הווי הילד. החומרים: חיות, צעצועים, תיקה של סבתא, סיוע לאמא בנשיאת הסל הכבד, שיחה טלפונית וכדומה. חרוזים קולחים ופשוטים — ציורים ברורים ומלבבים.

הילדה מיה רוצה להיות בת 4 ואין לה סבלנות לחכות עד הגיעה לגיל זה "בעוד חצי שנה".

סבא וסבתא מציעים למיה לצאת למסע, כדי שהזמן יחלוף מהר יותר ולהתקרב לגיל 4 בלא ציפיה מעצבנת, המסע מלווה הרפתקה מסוכנת, קטנה, הקשורה בשמיכה של מיה, והסוף טוב.

קטנים קטנים, כתבה: מיריק שניר, ציירה: מיכל אפרת, הקיבוץ המאוחד 1985, בצבעים, 30 עמ'.

אבא תן לי יד! כתב: מיכאל דשא, איירה: בנימיני-אריאל, "דביר" 1985, 32 עמ'.

יום אחד שלי, כתבה: ריבה דותן, ציירה: נורית צרפתי, עם עובד 1965, 22 עמ'.

מסע לגיל ארבע, כתב: אורי אורלב, ציירה: אורה איל, עם עובד 1985, 22 עמ'.

סיפור מאונש על בעלי-חיים המייצגים את החברה תוך סטירה דקה. בעלי-חיים מוכנים "לקנות" כאב של חבריהם ו"למכור" כאבם שלהם. אך מסחר מסוג זה אינו מצליח. נושא המ- חלות מעסיק בעיקר מבוגרים אך ההגשה בצורת האנשה מתאימה לילד קטן. בסיפור הומור דק.

בקיץ זה יעבור, כתבה: חמוטל ברייזוף, ציורים: דודו גרשטיין, כתב-לי 1984.

לכיתות בינוניות

סיפור הרפתקאות המתרחש במאה ה-17, נער ירושלמי, פרחיה דה-סילוה, בורח מארצו ומצטרף למורו, שאותו הוא מעריץ, כדי להגיע למרוקו. הספינה בה הם נמצאים נכבשת על-ידי שודדיים ומכאן ואילך נודד הנער על פני ימים וארצות.

בסיפור עולים כפטריות אחרי הגשם "גיבורים" חדשים, וגם נערה יפהפיה מופיעה. כל המתרחש גובל ב"נסים" ואינו מעורר אמון. הקורא הצעיר האוהב ספרות הרפת- קנית, ייסחף אחרי ההתרחשויות, ויירתק למסופר, אך טוב שיכוון לקריאה ביקורתית.

פרחיה בין שודדי ים, כתב: דן צלקה, ציורים: אהרן אלקלעי, עם עובד, 192 עמ', לא מנוקד, שחור-לבן.

סיפור שרקעו קנאה של אחות בכורה באחותה הצעירה. הקנאה מעבירה את יעל על דעתה וגורמת לחבלה רצי- נית באחותה שהצטיינה כספורטאית.

הספר מרמז להורים כי עליהם להיות מאופקים בביטוי אהבה לאחד הילדים, שיכולה להתפרש שלא כהלכה: "לפעמים, ברגעים כאלה של עצבות ויאוש ובדידות וקנאה אני חושבת על משפחות אחרות"; והאחות הבכורה מעלה במחשבותיה את מצבה היא לעומת אחותה הצעירה ממנה, ש"עולה על אחותה הגדולה ביופי, בכשרון, בגובה, באהבה שרוחשים לה הוריה, בכול...".

הספר מעלה בגילוי-לב ובכנות את הבעייה של קנאה בין אחיות והנושא ודאי מעורר עניין אצל רבים מן הקור- אים הצעירים.

יש רגעים, כתבה: סמדר שיר, ציורים: ליאת בנ- ימיני אריאל, "דביר" 1984, 64 עמ', לא מנוקד.

בספר 4 אגדות. שמה של האגדה הראשונה נקרא על הספר כולו, יש בספר גם מסר חינוכי בולט והוא: יש לעזור לחלשים ולעניים. בסיפור מוקדשת תשומת לב לשכונת עוני בתל-אביב. המלאך גשמיאלון עשה נפלאות ו"ראה סביבו מאות בנאים וטייחים ונגרים ופועלי בנין, עמלים כדבורים בכוורת ובונים בתים בשכונת "רחמים".

האגדות מגמתיות, השפה לעתים גבוהה מדי, אך גם ילדי כיתות בגיד ייהנו לקרוא בספר.

גשמיאלון, כתב: יפרח חביב, ציורים: יואל גלינסקי, 'כתר' 1985, 100 עמ', מנוקד, שחור-לבן.

לכיתות גבוהות

עמנואל, אחיה של איה, המוכרת מהספר איה הג'ינג'ית, מתאר שנת-לימודים בבית-ספר, אך מרחיב את היריעה ואנו קוראים על אירועים משפחתיים — מריבות, בילויים וכדו'.

לפנינו "דמות" של משפחה ממוצעת טיפוסית, ואין בה שום דבר ייחודי. בתיאור הומור רב.

סיפורה של צעירה יהודיה בתקופת הנאצים, מאבקה על הישרדות במחתרת הולנדית מלא תושיה ואומץ-לב. מסופר על קונפליקטים במחתרת, במיוחד בקרב מפקדיה שהנסיבות מחייבות אותם להיות קשוחים ולקבל החלטות קשות. על אף התלאות, הסבל והסכנות שעוברים על הנ"ערה אינה נתפסת ליאוש, אדרבא, יש בספר מסר הספוג אמונה באדם ובחיים.

הספר הוא אוטוביוגרפיה של נערה יהודיה בת העיר צ'נס"טוחובה בפולין. את סיפורי התלאה מלווים איורים של שולמית זיידמן וצילומים שהם מוסיפים לתחושת האותנ"טיות. בספר 45 פרקים ושמותיהם אינם מותירים ספק לגבי תוכנו: "סרט לבן ומגן-דוד כחול, הגיטו הגדול, האקציה, בבונקר, הסלקציה הגדולה" ועוד כהנה וכהנה מונחים ומושגים ידועים לבני דורנו.

המחברת מתארת אירועים והתרחשויות, שהן מציאות אך לאור הנסיבות לעתים נראים בעיני הקורא כאגדות. כחוט השני שזורים בספר ערכים חינוכיים — קשרי משפחה הדוקים והרצון לכיבוד החיים.

האח הקטן האמין של איה הג'ינג'ית, כתב: פוצ'ן, איירה: אראלה, מסדה 1984, 121 עמ', לא מנוקד.

הצבעונים אדומים, כתב-בה: לישה רוז, תרגמה: אופירה רהט, "יד ושם", תשמ"ד, 210 עמ', לא מנוקד.

כוכב בעלטה, כתבה ואיירה: רות זיידמן-דזוב'ס, הוצאה עצמית 1984.

משוט בעולם

מחקר על קריאה ורכישת ספרים ב־1983 בארה"ב

סיכום דו"ח שהוגש ע"י ספרית הקונגרס בארה"ב, באפריל 1984

(המחקר הוזמן ע"י התאחדות המולי"ם — אך אין הם אחראים לתוצאות)

בעידן המחשבים האישיים ומשחקי האלקטרוניקה, הספרים בפריחתם.

למרות התחרות הגוברת על זמנם הפנוי של האמריקאים, הספר והקריאה בו שמרו על הייחוד שלהם. 55% מהאוכלוסייה הבוגרת היו קוראי ספרים ב־1978, ו־56% מהאוכלוסייה קוראים היום. למרות שאחוז קוראי הספרים בקרב האוכלוסייה הבוגרת נשאר יציב לאורך חמש השנים האחרונות, המספר הממשי גדל בשמונה מליון, כתוצאה מהגידול באוכלוסייה, נוספה אוכלוסיית קוראים גדולה של גילאי 30 עד 39 שנים, שהם תוצאה של גידול הילודה הטבעית לאחר המלחמה. אוכלוסיית קוראי הספרים היום התרחבה בהשוואה לשנת 1978. אחוז המרבים לקרוא עלה מ־18 ל־35. התזוזה הזאת מלמדת, שקוראי הספרים במשך חמש השנים האחרונות, נהנו מחווית קריאה חיובית. יש עלייה במכירות ספרים.

המחקר מעלה ש־21% מכלל הספרים הנקראים מושאלים וזה בתוספת לנתונים המצויינים לגבי מכירת ספרים. האיש המתנסה בתכנון במחשב או במשחקי וידאו, במחשבו האישי, או בהאזנה לרדיו, בנוסף לכך יבלה כשעה־שעתיים בקריאת ספר הסטוריה. האשה המפעילה את מכשיר הווידאו שלה להקלטת סרט בשעה שהיא יוצאת לריצה או לביקור אצל חברים, בשעות היום, בוודאי תבלה כשעתיים בקריאת רומן. אמריקאים — עסוקים, פעילים, חברותיים — מוצאים או יוצרים לעצמם זמן לקריאה. והסיבה המופלאה לקריאתם היא, לדבריהם, ההנאה שלהם מן הקריאה. הנתונים הם תוצאות מחקר שנערך בסוף 1983. והוא מאפשר לראשונה, לבדוק גישות והתנהגות לגבי קריאה ורכישת ספרים.

המחקר בודק גם את קריאתם של צעירים בגילאים 8 עד 13, ושל קשישים מששים ומעלה. המחקר מגלה שיש ירידה בקריאה של אוכלוסיית הבוגרים, מ־65 ומעלה, אך מדובר באנשים בעלי־השכלה נמוכה. מכיוון שהחינוך הגבוה (קולג') נוטה לפתח הרגלי קריאה יש סיכוי שאחוז הנושאים באוכלוסייה המבוגרת ידעך, ככל שהאחוז בעלת חינוך גבוה יגדל. ממצאים מדאיגים הם, שהעלייה באחוזי הקריאה, מיוחסת "לקוראים הכבדים" לא "לקוראים הקלים". יש קו ירידה בקריאה בקבוצה של גילאי 21 ומטה מ־75% ב־1978 ל־63% ב־1983. התמונה הכללית של רוכשי וקוראי ספרים היום היא בריאה ויציבה, למרות התחרות החזקה של אמצעי תקשורת השונים.

בחינה מדוקדקת של תוצאות המחקר עוזרת לתעשיית הספרים לפתח אסטרטגיות למניעת נשירה של קוראים ורכישה מחדש של אלה שכבר נשרו.

מאנגלית: ענת ביישי

נחנך מרכז לספרות ילדים "בית ימימה" בבית ברל

במסללת בית-ברל הוקם "בית ימימה", הנושא שמה של כלת פרס ישראל לספרות ילדים, ימימה שטרנוביץ-אבידר. לרגל האירוע נערך יום-עיון חגיגי ורב משתתפים. המרכז אמור להיות צומת-מפגש לכל העוסקים בחקר ספרות-ילדים ובהוראתה באגפים ובמסלולים השונים של המכללה.

המרכז מכיל חדרי לימוד, סדנאות וספרייה. מרוכזים בו כתבי-עת, מחקרים ופרסומים מקצועיים שונים: כריסטומאטיות ואנתולוגיות, כתבייד של סופרים ומשוררים, וכן עבודות מצטיינות של תלמידים בתחומי ספרות-הילדים.

ניתן יהיה לעיין בכל אלה בימים שייקבעו במיוחד לצורך זה.

במרכז זה נפגשים תלמידים ומורים עם יוצרים וחוקרים בתחום ספרות ילדים. המרכז מתכנן ומבצע ימי-עיון מקיפים, המוקדשים לנושאים ולהיבטים המגוונים של ספרות ילדים. סגל המרכז כולל חוקרים ומורים, שעוסקים בספרות-ילדים מזוויות ונקודות-מוצא שונות (תורת הספרות, הבנת הנקרא, גישה טיפולית, והאיור, יצירתיות ועוד).

חברי הנהלת המרכז הם: ד"ר שלמה הראל (ראש המרכז המחוזי להשתלמות מורים וגננות), מר גרשון ברגסון (ראש המדור לספרות ילדים, במשרד החינוך והתרבות ועורך הרבעון "ספרות ילדים ונוער"), ירדנה הדס (משוררת, סופרת, עורכת). וד"ר יוסף רוט.

ימי-העיון הקרובים יוקדשו לנושאים: "חגי תשרי בספרות הילדים", ו"הדמוקרטיה בראי ספרות הילדים והנוער".

ה ת ו כ ן

- 3 אליעזר שמואלי — החינוך לדמוקרטיה
- 8 ד"ר מנוחה גלבוש — ספרות יפה וחינוך לדמוקרטיה
- 12 רמי ברגיורא בעיות בחינוך לדמוקרטיה בביה"ס היסודי —
שוויון בחינוך לדמוקרטיה, בעקבות הספר "הילדה רובין הוד" —
- 18 ד"ר מירי ברוך השתקפות המאבק על הדמוקרטיה בספרות ילדים ונוער —
- 24 גרשון ברגסון

עיון ומחקר

- 32 חנה לוק "הצפירה" וקהל הקוראים הצעירים —
- 38 מרים רות יחסי אהבה של ילדים אל בעלי-חיים —

דמויות

- "בזכותם של הקטנטנים", תרומתו של טשרניחובסקי לספרות
44 ילדים — ד"ר אוריאל אופק

ביקורת

- 51 ג. ב. במבט ראשון —
- 54 ד"ר לאה חובב בעלת החלומות — ד"ר לאה חובב
- 55 ד"ר יפה בנימיני גורל ובחירה בספר "עוגת הכלולות" —
- 56 נעמי וישניצר "למה עגול למה כחול"? —
- 57 שלומית יונאי "אור בארץ הענקים" —

מיתודה

- שעת סיפור — מיכל שרף ; תלמיד ספר וספריה — אסתר יפרח,
59 ג. ברגסון
- 60 ממדף הספרים
- 63 ענת בן-ישי משוט בעולם —
- 65 תוכן בעברית תוכן באנגלית
- 66

SIFRUT YELADIM VANOAR
JOURNAL FOR CHILDREN'S AND YOUTH LITERATURE

September 1985, Vol. XII, No. 1 (45)
 ISSN 0334—276X
 Editor; G. BERGSON

8 King David St.
 Jerusalem, Israel

CONTENTS

Education for Democracy	Eliezer Shmueli	3
Fiction and Educ. for Democracy	Dr. Menucha Gilboa	8
Problems in Educ. for Democracy in the Elementary School	Rami Bar-Giora	12
Equality in Educ. for Democracy (based on "The Girl - Robin Hood")	Dr. Miri Baruch	18
The Struggle for Democracy in Children's & Youth Literature	G. Bergson	24
<i>Study and Research</i>		
"Hatzfira" and its Young Readers	Hana Luk	32
Love Attitudes of Children Towards Animals	Miryam Roth	38
<i>Personalities</i>		
Tchernichovsky's Contribution to Children's Literature	Dr. Uriel Ofek	44
<i>Reviews</i>		
At First Sight :	G. Bergson	51
The Dreamer	Dr. Leah Hovav	54
Fate and Choice in "The Wedding Cake"	Dr. Yaffa Benyamini	55
"Why Road — Why Blue"	Naomi Wishnitzer	56
"Light in the Land of Giants"	Shlomit Yanai	57
<i>Methodology</i>		
Story Telling ; Pupil, Book and Library	Gershon Bergson	59
<i>From the Bookshelf</i>		60
<i>Around the World</i>		
Research about Reading in the U.S.A. 1984, Library of Congress	Anat Ben-Ishai	63
Contents In Hebrew		65
Contents In English		66

המשתתפים בחוברת (לפי סדר המאמרים שבחוברת)

- אליעזר שמואלי — משרד החינוך והתרבות, מנכ"ל.
רמי בר-גיורא — פסיכולוג קליני, משרד הבריאות.
ד"ר מנוחה גלבוש — אוניברסיטת תל-אביב.
ד"ר מירי ברוך — האוניברסיטה העברית ירושלים.
גרשון ברגסון — משרד החינוך והתרבות, חוקר ספרות ילדים.
חנה לוק — אוניברסיטת תל-אביב.
מרים רות — סופרת, חוקרת ספרות ילדים.
ד"ר אוריאל אופק — סופר, משורר וחוקר ספרות ילדים.
ד"ר לאה חובב — סמינר "אפרתה", חוקרת ספרות.
ד"ר יפה בנימיני — אוניברסיטת תל-אביב.
נעמי וישניצר — סופרת.
שלומית יונאי — גנזך המדינה.
ענת בן-ישי — משרד החינוך והתרבות.