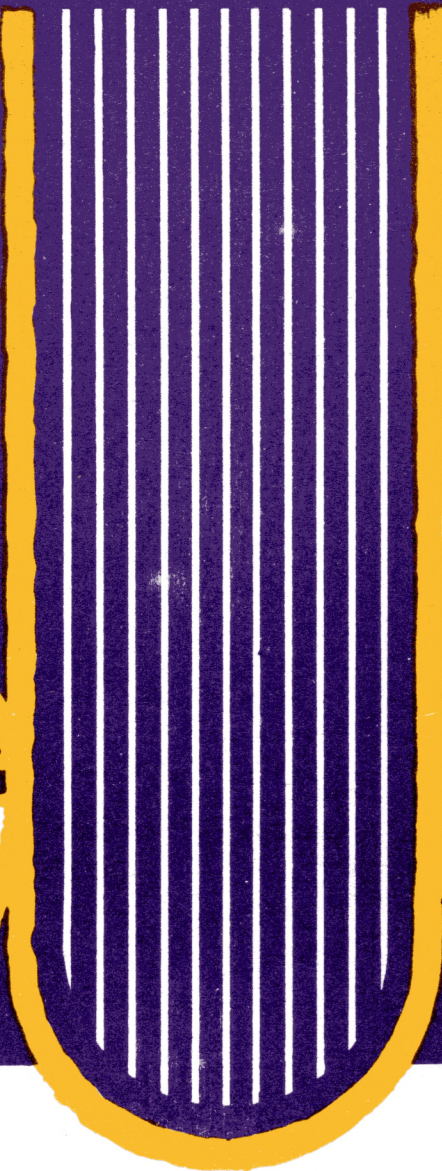


ספרות חברת א (נ"ג)

כח-כח

שנה ארבע-עשרה
חברת א (נ"ג)



אלול תשמ"ז — ספטמבר 1987

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

המערכת: גרשון ברגסון (עורך), ד"ר מירי ברוך (יועץ מדעי), חוה ויזל,
ד"ר אסתר טרסי, אביבה לוי (מזכירה)



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 ז"ל

עיון ומחקר

ביום רביעי, ד' בתמוז תשמ"ז 1.7.87 התקיים הכנס השנתי של קרן בתי-הנשיא שהוקדש לנושא: "ספרים לגדולים על ספרים לקטנים". להלן הרצאותיהם של המרצים או תמציתן.

שלושה מחקרים בתחום ספרות ילדים

מאת ג. ברגסון

1. שלושה דורות בספרות הילדים העברית, הוצאת יסוד.
2. קורצ'אק סופר ילדים, הוצאת ספרית פועלים.
3. צחוק בין קמטים, הוצאת דביר.

על ספרי "שלושה דורות בספרות הילדים העברית".
הספר הופיע בשנת 1966, ומפאת היותו ראשון מסוגו אינו ממצה ולכן היקפו מצומצם. ואף-על-פי-כן דומה שהדברים תקפים גם היום, דהיינו: הסקירה של תולדות ספרותנו העברית לילדים ותחום התקופות, או הדורות על מאפייניהם, חלוקה שלא ערערו עליה שרירה וקיימת. ולכן הרוצה לקנות מושג על השלבים בהתפתחות ספרותנו לילדים במשך שלושה דורות כלומר, מסוף המאה הקודמת ועד שנות החמישים, ימצא את מבוקשו בפרסום זה.

ניתן לאפיין את הדור הראשון בסימני-היכר משותפים והם:
כולם היו מורים וראו בכתיבתם תפקיד של שליחות חינוכית ויצירת כלים לעבודתם החינוכית.

כולם יונקים את נושאי כתיבתם מן העבר ומן המקורות האגדתיים מחד-גיסא, ומן ההווי היהודי בגולה מאידך גיסא.
כולם כותבים בעיקר פרוזה.
רובם המכריע גברים.

השתתפו בכנס כ-250 איש.
לצערנו הרב, האולם של יד בן-צבי לא יכול היה להכיל את כל באי-הכנס ואנשים מספר נאלצו לחזור כלעומת שבאו משום שלא נמצא להם מקום ישיבה.
המקרה המצער נובע מכך שבאו לכנס אנשים שלא הודיעו על השתתפותם חרף בקשתנו ולכן לא נערכנו למספר כה רב של משתתפים.

כולם רומנטיקאים ספוגים רעיונות התחיה הלאומית, צדק סוציאלי, מושפעים מן הספרות העולמית. ומכיוון שכתבו לילדים שהעברית לא היתה שפת־האם שלהם הרבו להשתמש בסגנון המקראי כי הרי הקוראים בכוח או היו קרובים ללשון זו. הדור השני מתאפיין בכך שנטלו חלק ביצירה "האריות" של השירה העברית המודרנית:

ביאליק, טשרניחובסקי שניאור, פיכמן, יצחק קצנלסון ואחרים. גם בדור זה ניכר מקומם של מורים: בן־ציון, ליובושיצקי. סופרי הדור פיתחו צורות חדשות בשירה העברית לילדים, ויש ניצנים של שירה לילדים שלפני גיל הקריאה. מלבד אחד כולם חיו בארץ וכתבו לילדים שהעברית היתה להם שפת־האם. דור זה נזקק פחות לתרגומים מספרות העולם וביצירותיהם שולבו נושאים חדשים — טבע, טכניקה מדע. "המין החזק" עדיין הדומיננטי.

הדור השלישי הניב פרי הילולים ויוצרים בו עשרות סופרים ומשוררים, מהם שנחשבים כרגע לקליסקנים שבספרותנו לילדים.

בדור זה גבר חלקן של משוררות וסופרות: ילן שטקליס, לאה גולדברג, פניה, אנדה ולידן: קיפניס, גוטמן, חורגין ליבנה, עגנון, ברש, שמאלי, שלונסקי, אלתרמן, (לא אמנה את כולם) יש בדור זה מיגוון רחב של ז'אנרים, נושאים, צורות וניכרת תנופה גם בלשון וגם בגרפיקה.

יש בדור זה יצירות מקוריות. הקבוצה יוצרת בארץ־ישראל והווי חייהם של הילדים בהתיישבות ובעיר בא לידי ביטוי בשירה ובפרוזה בכישרון רב. ברצוני להפנות תשומת־לבכם לפרק "העתונות העברית לילדים" שהוא מחקר חלוץ בתחום זה ואלה שכתבו על נושא זה אחרי הופעת הספר הרחיבו והשלימו. מתוך פרק זה אצביע על תופעה מיוחדת במינה המלמדת על קנאות לשפה העברית ועל עוצמת כוחה בראשית תחייתה, וכוונתי לעיתון "החבר".

בשנת 1948 הופיע בוילנה עתון יומי לילדים בשפה העברית "החבר" בעריכת הפרגוג הידוע י. ח. טבוב. אם נביא בחשבון שמדובר בתקופה שבה השפה העברית לא היתה שפת־אם ולא שפת דיבור, נמצא מה רבה היתה הקנאות לשפה, מה נועזים היו היוזמים, שתמימותם חפתה על המציאות. אכן העיתון הופיע רק חודשים מספר, אך עצם ההעזה מלמדת על השאיפות היומרבניות ויש להדגיש שמאז הופעת "עולם קטן", העתון לילדים בירושלים ב־1893 ועד ימינו, הופיעו שבועונים וירחונים וכתבי־עת בעברית כמעט בכל מקום בגולה שבו היה ריכוז יהודי. לצערי איני יכול לומר שתהליך זה נמשך עד היום.

מחקרי השני בתחום ספרות ילדים הוא הספר "קורצאק סופר־ילדים" שהופיע בשנת 1978, במלאת מאה שנים להולדתו.

אני פטור מלהדגיש כי על קורצאק נכתבו ופורסמו ספרים ומאמרים לעשרות ומאות, אך בעיקר הוקדשו פרסומים אלה לקורצאק כמחנך ולמשנתו החינוכית. (פרקים לקורצאק כסופר ילדים פירסמו צבי קורצווייל, צבי שרפשטיין ואחרים) לכן

מצאתי כי מן הראוי להקדיש חיבור מיוחד לקורצאק כסופר ילדים ולנושא זה בלבד. — וכך עשיתי.

בחיבורי עמדתי על ההיבטים השונים של המרכיבים בספרות-ילדים טובה ובדקתי בספריו, באיזו מידה שילב אותם קורצאק. מצאתי ביצירתו הענפה ז'אנרים שונים והוא כותב בתקופות שונות, לסירוגין ספרות ריאליסטית וספרות בדיונית-דמיונית. תשומת-לב מיוחדת הקדשתי בספר למוטיבים היהודיים ביצירתו של קורצאק — גלויים וסמויים — וזאת כהמשך לוויכוח שהתנהל, ומתנהל עוד היום, האם קורצאק היה מתבולל, פולני בנפש, ועבודתו עם ילדים יהודים בבית-היתומים נבעה מגישתו הסוציאלית בלבד, או שאין זה מקרה כי פעל בקרב הילדים היהודים. ניסיתי למצוא גם אספקטים אלה ביצירתו, יש טוענים כי, אכן, בראשית פעולתו נטה להתבוללות מדעת ורק בשלב מאוחר יותר, גילה יחס חיובי לציונות במעשיו. אפשר לסתור תיזה זאת על סמך כתביו, ואפנה תשומת-לבכם לשני קטעים שנכתבו בשנת 1911 בספרו "מושקי יושקי שרולה", שתורגם לעברית בשם "בקיטנה".

"שירה יפה — אומרים האורנים — אבל מדוע המלים לא מובנות? — כי השיר עתיק, מילותיו העבריות חוברו לפני מאות בשנים".

— — — "איכר פולני, הסתכל-נא היטב בנערים, הרי אלה לא ילדים, אלא בחורים יהודים, שאין להם דריסת-רגל בשום גן עירוני, העגלון בשוטו מגרשם מן הרחוב, עובר-ושב רוחפס מן המדרכה, והשומר במטאטאו מגרשם מן החצר. אלה לא ילדים, אלה מושקי, על-כן אל-נא תגרשם בשבתם לנוח מתחת לערבה, שלצדי הדרך, הזמינם לדרך בדרך".

בהמשך אני מוכיח שאין יחסו החיובי ליהדות מתוך "יהודופיליות" — כדוגמת הסופרת הפולניה המפורסמת אוז'שקובה, אלא מתוך תחושה יהודית חזקה, ותחושה זו באה לידי ביטוי ביצירתו הספרותית בעוצמה רבה. והמחקר השלישי שהופיע בדצמבר 1986 הוא ספרי "צחוק בין קמטים", כותרת המשנה היא: סבים ונכדים בספרות הילדים העברית. המחקר מתבסס על היצירה העברית הייצוגית לילדים בתקופה של 100 שנים.

הנחתי שתי הנחות יסוד קודם שניגשתי לעבודה זאת. האחת: דמות הסבים והזקן בספרות הילדים השתנתה במרוצת השנים, מן הסטיריאטיפ של סבא (וכשאני אומר סבא הכוונה גם לסבתא) שהוא בהכרח אדם זקן, חלש פיסית, מין "נעבעך" חדל-אונים, לעתים בטלן, כפוף גו, גם חיצוניותו אחידה ואופיינית — מתהלך בכבדות מרכיב משקפים ונשען על מקל, לבושו מיוחד, תמיד בכיסוי ראש, לעתים קרובות חולני, דתי בהשקפת עולמו ובהתנהגותו — למן סבא זה ועד לסבא של ימינו — צעיר, פעיל, מצוי בהווית עולם מודרני, שווה לצעירים בלבוש, בהתנהגות בידע בטכנולוגיה וכדומה.

הנחת יסוד השנייה היא: שני דורות בארץ גדלו בלי סבים וסבתות. אנשי העליות השלישית, הרביעית והחמישית היו חלוצים — ובני המעמד-הבינוני

— שברובם המכריע היו צעירים. הוריהם נותרו בגולה, וניספו בשואה, (רק מעטים הצליחו כעבור זמן להעלות גם את הוריהם ולא אפרט את הסיבות לכך). גם אלה ששרדו אחרי השואה, אנשי שארית הפליטה, היו צעירים, כי המבוגרים לא החזיקו מעמד, לא במחנות ולא בצעדות הידועות על סף גמר המלחמה, לא בצד הארי, ווראי לא ביערות ובקבוצות הפרטיזנים.

כתוצאה מן האסון הזה גדלו בארץ־ישראל שני דורות — בניהם של החלוצים, שעלו לפני קום המדינה, ובניהם של שרידי השואה שהשתקמו והקימו משפחות — בלי סבים וסבתות.

כותב יהואש ביבר: "בישוב שגדלתי בו לא היו אנשים זקנים... הוריננו... חלוצים שברחו מבית אבא־אמא בגולה... הוריהם נשאר שם ועל כן חסרה בישוב שלנו שכבת גיל שלמה — השכבה הקשישה".

מטעמים אלה לא היו דמויות של זקנים, ובהם סבים וסבתות, ניכרות במציאות הארץ־ישראלית במחצית הראשונה של מאתנו. עובדה זאת נתנה אותותיה גם בספרות לילדים. על העדר נושא הסבות הצבעתי במחקרי והדגשתי את הכמיהה לסבים שאינם ואביא רק דוגמא אחת מני רבות:

"אמא מדוע אין לי סבא? גם אני רוצה סבא... הלואי והיה לי סבא... אילו היה לי סבא היינו שנינו יוצאים לטייל בשעות אחר־הצהריים, סבא היה מספר לי סיפורים מימים שעברו; סיפורים על מאורעות שארעו, על מעשים שהיו...".

(גאולה קדם)

וביטוי פיוטי לכמיהה זאת נתן משה דור בשירו "הרהורים משפחתיים" ושם נאמר:

"לא היו לי סבא וסבתא. לא
מצד האב ולא מצד האם. גם לא
כתצלומים מצהיבים באלבום משפחתי. לא
זוכרון העובר מפה אל פה. הם
נשארו מעבר לים..."

מפאת קוצר הזמן לא אמשיך, אומר רק שיש בשיר שנכתב ב־1985 ביטוי לתחושת העצב ולאכזבה שנגרמה עקב העדר סבים:

— — — "למען האדמה הקשה
הזאת ויתרתי על יתרונות פסיכולוגיים שבסבא
וסבתא... כל כך רציתי לחולל משהו
חדש באדמה הקשה הזאת...
שום כלום לא יצא מזה".

(המשך בעמוד 10)

על הספר "חינוך לקריאה טובה"

מאת מיכאל דשא

עיסוק בספרות ילדים הוא עבודת קודש, יעקב פיכמן אמר פעם: "כתיבת שיר טוב היא בבחינת נס; כתיבת שיר ילדים טוב — היא נס שבנס!".
ספרי: "חינוך לקריאה טובה" המיועד להורים ולמחנכים. מהדורתו הראשונה ראתה אור בראשית 1969 ב"עם עובד" וכך הקדים הספר בחודשים אחדים את ספרה של מרים רות; "ספרות לגיל הרך" — שיצא באותה שנה ב"אוצר המורה". שני ספרים אלה, היו לעניות דעתי, הראשונים מסוגם בעברית, מבחינת היקפם ויעודם, כספרי עזר, להוראת ספרות ילדים במכללות ובאוניברסיטה.
עד מהרה גילו המחברים, כי שני הספרים אינם מתחרים זה בזה וגם "אינם דורכים איש על יבלות רעהו", שכן כל אחד מהם ממקד דיונו בגילאים שונים וכן בהיבטים שונים של ספרות ילדים. וכך משלימים הספרים זה את זה.
הספר "חינוך לקריאה טובה" יצא במהדורה מורחבת בהוצאת "זרעאל", בראשית 1978, והקדים שוב בחצי שנה את ספרו החשוב של אוריאל אופק, ז"ל. "תנו להם ספרים".

עד כאן פרטים היסטוריים, למען החוקרים בעתיד, ועתה דברים אחדים על הרקע לכתיבת הספר, ועל הספר עצמו ויעודו, לפי שיפוטו וראות עיניו של המחבר.
למדתי מנסיון רב־שנים כמורה, שהאמצעים האומנותיים החינוכיים העומדים לרשותם של מחנכים הם: המוסיקה, המחול, הציור והספרות האומנותית: שיר, סיפור ומחזה — הם היעילים ונושאי הפירות הטובים ביותר. שכן, האומנות מחוננת בסגולה של הענקת חוויות־אמת לצופה, למאזין ולקורא, חוויות שבעצמתן נופלות אך מעט מחוויות של התנסות ממשית.

כבר בנעורי הוקסמתי ממפעלו החינוכי של רבינדראנת־טאגורי, המשורר ההודי הגדול, שהקים ב־1901 בבנגל, בשנטיניקטאן, מוסד חינוכי מופלא, שבו התחנכו הילדים בעיקר באמצעות אומנות ויופי. רוב שעות היום הוקדשו למוסיקה לציור, למשחק, לטיולים בין ערוגות פרחים, תוך האזנה לזמרת צפרים; גם הלימודים הכלליים שולבו בתוך האזנה למוסיקה, בטיולים בטבע ובעיסוק אומנותי כלשהו. התוצאות, ע"פ עדותה של שלומית פלאום מישראל, שעבדה במחיצתו של טאגורי

שנים אחדות. היו מופלאות. בוגרי המוסד בשנטיניקטאן, היוו, לדעת רבים, טיפוס אנושי חדש. מאושר, הרמוני ויצירתי אוהב טבע ואדם. כמסקנה מכל אלה גברה משנה לשנה התענינותי ופעילותי בספרות ילדים. כשנוכחתי כי בישראל שדה זה עדיין בור ברובו. הלכתי ללמוד באוניברסיטת ויין במישיגן, ארה"ב, והשתלמתי שם בספרות ילדים במשך שנתיים. בעת ובעונה אחת פרסמתי גם שירים וסיפורים לילדים ברמות שונות. והופעתי פעמים רבות לפני ילדים. השמעתי באזניהם סיפורים בעל פה, קראתי מתוך ספרי, וכן מספרי אחרים, מקוריים ומתורגמים: סיפורים רבים ונפלאים השמעתי מתוך ספר האגדה שלנו. בחנתי בלי הרף השפעת הסיפורים על ילדים בגילים שונים. ציפיותיהם, תגובותיהם ורשמיהם, בלמדי באוניברסיטת ויין הקדשתי את עבודת הגמר למחקר בדבר השפעתם של ספרים שונים על התנהגותם ורמתם הרוחנית של ילדים. המחקר נשען על שאלונים שהוגשו לכ-500 ילדים בגילים שונים ובקבוצות חברתיות שונות: לאחר כל אלה החלטתי לכנס כל הרעיונות, פרי ההסתכלות והגילויים הקשורים בילדים וספרים, לתוך ספר המוקדש כולו לספרות ילדים.

ובראשית שנת 1969 יצא לאור ספרי "חינוך לקריאה טובה" בעם עובד. אין זה, דומני, ספר מחקר מובהק, אלא ספר הגות של מחנך וסופר ילדים הרוצה להתחלק בפרי נסיונו ומסקנותיו עם הורים חושבים, עם ספרנים, עם מורים וגננות. בספר שנים-עשר פרקים, וכן משובצים בו שמונים סיפורים ושירים נבחרים, מקוריים ומתורגמים, לגילאים שונים, בז'אנרים שונים ובנושאים שונים, כהדגמה לפרקי הספר.

ארבע סוגיות עקריות נדונות בספר:

- א. מקומה וחשיבותה של הקריאה החפשית (להבדיל מקריאת חובה בבית הספר) בחייו של הילד והשפעתה על עיצוב דמותו הנפשית והרוחנית של האדם.
 - ב. מניעי הקריאה או הצרכים המחפשים סיפוקם בקריאה.
 - ג. מהותו של המושג חינוך. כיצד ובאיזו מידה יכול תהליך החינוך להיעזר באומנות בכלל ובספרות בפרט?
 - ד. אם המסקנה בסוגיה הקודמת היא, כי לאומנות יש תפקיד והשפעה חשובים בתהליך החינוך, צפה ועולה הסוגיה הרביעית: אומנות מהי? וביחוד: כיצד משתקפת האומנות בסיפור ובשיר?
- שאר פרקי הספר עוסקים בצורות וז'אנרים בספרות הילדים, בתופעות גיליות ובאינטרסים שונים בקריאה בגילים השונים.

אולם נחזור לפרקי ההגות:

- 1) על מהות החינוך;
- 2) על הספרות האומנותית כאמצעי רב עוצמה בתהליך החינוך;
- 3) על יסודות האומנות.

נתחיל איפוא בחינוך. לפי השקפתי החינוך הפנימי, האמיתי משמעו פיתוח היחס החם לבעלי חיים וצמחים, הרגישות ליופי, לפרחים למוסיקה וכו', הרצון והצורך לעזור לזולת לחוש לעזרת פצוע, או לאיש זקן, והנכונות לסכן חיך למען אידיאל כלשהו – ארץ, עם, חופש, צדק. המוכנות להקרבה אף למען רעך, בנייביתך שכניך ומקום מושבך – מוכנות זאת היא בתחום עמוק של הנפש, והישגים בתחום זה ראויים להיקרא חינוך, לשון אחר: פירוש, עיצוב אופי, קניית מידות, הליכות, השקפת עולם וארחות חיים.

סוגיה זו היא נשוא הפרק ג' שכותרתו: כוחה המחנך של הספרות האומנותית לאחר הגדרה של המושג חינוך, התעוררה אצלי השאלה ההגיונית: מה הם הגורמים העקריים בתהליך החינוך, שיש אמנם בכוחם לעצב את אפיו, השקפת עולמו ואורח חייו של אדם, לטוב ולרע? לאחר בדיקה וקריאה בעשרות ספרים על נושא זה הגעתי למסקנה שאפשר להעמיד את האמצעים החינוכיים על שלושה גורמים ראשיים: א. הדוגמא האישית של "הגדולים", אשר הילד חי במחיצתם, אין מתחרה לגורם עתיק ואדיר כוח זה. והיום, כמובן, מצטרפים למושג "סביבה" גם אמצעי התקשורת: הרדיו, הטלוויזיה, הקולנוע, הוידאו וכיו"ב.

ב. ההתנסות האישית-הממשית, כמאמר חז"ל: **אין חכם כבעל הנסיון!** במלים אחרות: מכלול חוויות הילדות: הן גופניות, הן נפשיות-רגשיות והן רוחניות-שכליות – חוויות אלה מהוות את התשתית הרוחנית של האדם ומשפיעות, מדעת ושלא מדעת, לאורך כל החיים כל דרכי ההתנהגות התגובות במצבי לחץ, על היחס לסביבה ובקיצור: על אפיו ודמותו של האדם.

ג. החוויות דרגה ב': הנקנות באמצעות האומנות לכל סוגיה: מוסיקה, שירה, משחק, מחול, מחזה, תמונות אומנותיות ואחרון-אחרון: סיפורים ושירים. החוויות האומנותיות מגיעות לעתים לעוצמה כמעט שווה לזו של חוויות אמת, פרי התנסות ממשית.

לסיכום: אני קובע בספרי, שלאומנות בכלל – ובתוך זה לסיפור ולשיר – נועד מקום נכבד בתהליך החינוך אולי המקום השלישי במעלה, אחרי הדוגמא האישית של הגדולים, ואחרי ההתנסות הממשית. כנאמר לעיל. לכך מוקדש כאמור, הפרק השלישי בספרי: **כוחה המחנך של הספרות האומנותית**, והדגש הוא על אומנותית. ועתה לסוגיה הקשה: יסודות האומנות. מודע אני, כי בדברי אלה הנני מסכן ראשי ונכנס לשדה מוקשים, שכן הגדרת אומנות מהי נתונה בימינו בויכוח חריף: האם ניתן בכלל להגיע להגדרה מוסכמת אומנות מהי? אכן, דוקא לשם הבנת סוגיה זו וחיפוש אחר הגדרה מוצקה, למרות חילוקי הדעות וההשקפות השונות הקדשתי שנים רבות של חיפוש, קריאה, התבוננות ולימוד. קראתי ובדקתי דעותיהם של מאות מבקרים, הוגי דעות ואומנים על מהות האומנות, החל באפלטון, דרך אריסטו, שלי, ביאליק, סארטר, זך, ואחרים.

ולאחר עיון בדיקות וניתוח של מאות מאמרים ומסות על מהות האומנות, מצאתי, להפתעתי, כי למרות השוני והפער העצום בין דעות והשקפות שונות, הנראות

לפעמים כסותרות זו את זו, הנה יש תמצית או תשתית משותפת לכולן. כלומר, יש מספר סגולות יסוד של האומנות, שכל החוקרים, ההוגים והאומנים מכירים בהן, מציינים אותן ומסכימים עליהן, איש איש בסגנונו המיוחד, את התמצית המשותפת הזאת ובה ארבעה יסודות או עקרונות, כינסתי במאמר, שפרסמתי תחילה בהחינוך ואח"כ שיבצתי בספרי זה, בפרק ד' בשם: "יסודות האומנות". ההנחה שלי היא, כי רק יצירה העומדת במבחן האומנות — יש בכוחה לחנך או להוליד חוויה בת־קיימא בנפשם של ילדים. בלשון שירית הייתי אומר רק יצירה שנולדה לידה טבעית ואמיתית, מסוגלת להוליד חוויות־אמת. במילים אחרות: רק יצירה המכילה לפחות אותם ארבעת היסודות המשותפים לכל היצירות הגדולות, שלא התישנו ולא איבדו מכוון עד היום — רק יצירה כזאת מסוגלת לחולל שינוי מהותי בנפש הילד או הקורא בכלל, ולקיים את השינוי לעולם. דוגמאות ליצירות כאלה הן: התנ"ך שלנו, (ליתר דיוק — פרקים רבים בתנ"ך שלנו) וכן רבות מאגדות התלמוד יצירות משוררי יוון ורומא, דנטה, שקספיר, סרונטס, גיתה, פושקין, אנדרסן, ויטמן, טאגור, ומשלנו שירים רבים של אבן־גבירול, יהודה הלוי ואחרים: ביאליק, טשרניחובסקי, רחל, א.צ. גרינברג, אלתרמן ועוד.

לסיום קרא המרצה שורות אחדות מתוך שני הפרקים העיקריים שבספר: הפרק על החושך (פרק ג') והפרק על "יסודות האומנות" (פרק ד').

(המשך מעמוד 6)

במחקרי זה אני זורק אור על היבטים נוספים, רבים, הקשורים בסבות, בזקנה וביטויים בספרותנו לילדים.

אני מסתמך על קרוב למאה פריטים ואוסף עוד זאת: החל משנות השמונים פורסמו ספרים שלמים בנושא שאנו דנים בו: המעיל של סבתא — מרים רות, סבתא סורגת — אורלב, כובע חדש — נירה הראל, חצבים על ניר — יונה טפר, סבא גיבור — אלי נצר, סבא מיקו (סדרה) — גלילה רון פדר ועוד רבים.

גם לפני שנות השמונים פורסמו ספרים בנושא הסבות משל ימימה אבידר־טשרנוביץ, וקיפניס, אבל אלה היו בודדים.

משנות מששים, זכה הנושא לתנופה בסיפורים קטנים ובשירים, והחל משנות השמונים בספרים, והמטמורפוזה של דמות הסב והסבתא מתגלית לעין־כל וזאת הוכחתי במחקרי.

יסודות בשירת ילדים אמנותית

מאת לאה חוכב

בספרי "יסודות בשירת הילדים"¹ ניתחתי את שירת הילדים של לאה גולדברג, כדוגמא לשירת ילדים אמנותית, בכלים הספרותיים המשמשים כיום בחקר הספרות למבוגרים. לשם הדגמת דרכי המחקר שבספרי, ובמקום לסקור פרק פרק והיבטיו השונים, בחרתי להביא שיר ילדים אמנותי משל דוד אגמון, שבו מנסה המשורר להגדיר בדרך פיוטית "מהו שיר טוב?"². באמצעות ניתוח שיר קטן זה, אדגים את היסודות האמנותיים בשירת הילדים כדרך שבאו לידי ביטוי בפרקים השונים שבספרי.

א

מהו שיר טוב / דוד אגמון

מהו שיר טוב?
הוא פשוט, הוא צפוף;
נחבאת, לא נראית
ונגלית במזמור.

מהו שיר טוב?
הוא פרח פורח,
שקבר מרחוק
חשים את הריח.

מהו שיר טוב?
הוא גלוי והוא סוד,
בו שמים מלים
והוא עוד... והוא עוד...

מהו שיר טוב?
הוא פרח פורח,
בו עצב ענן
ושמש זורח.

שירו של דוד אגמון "מהו שיר טוב", מציג את אמנות השיר הטוב בעצם קיומו. אין הוא שיר דידיאקטי, אף שהוא בנוי כאילו הוא בא ללמד אותנו. דברי השיר דנים בפואטיקה של השירה, מתוך ארבעה היבטים. עצם העובדה שהמשורר נזקק

1. חוכב לאה, יסודות בשירה הילדים, בראי יצירתה של לאה גולדברג, כרטא, תשמ"ז.

2. אגמון דוד, "מהו שיר טוב", טל ועלעל, הוצאת יזרעאל, 1967, עמ' 28.

להגדרות שונות, מצביעה על כך שקשה לו להגדיר "מהו שיר טוב" בהגדרה אחת חד משמעית. בכך הוא מצטרף לקבוצה גדולה של משוררים המנסים בדרכים שונות להגדיר "מהי שירה", כפי שהדברים מובאים במאמרה של לאה גולדברג, "חמישה פרקים ביסודות השירה"³. שם מקבלת המשוררת את הגדרת המשורר האנגלי קולרידג': השירה היא "מיטב המלים במיטב סדרן", הגדרה המנוסחת במשפט פרוזאי. ואילו דוד אגמון מגדיר את השירה בדרך פיוטית.

(1) **בבית הראשון** פונה המשורר אל **התמונה והחושים**: "מהו שיר טוב? / הוא פרח פורח". זוהי תמונה, אך היא איננה מוגדרת כלל! לכל ילד ולכל אדם יש בליבו ציור של פרח, וזה ציור רב גוני, שכן בליבנו פרחים שונים. בהמשך מצמצם כביכול המשורר את דבריו ואומר: "שכבר מרחוק / חשים את הריח". זוהי הפניית הקורא אל החושים, אל חוש הריח. משמעות הדברים היא ששיר טוב כבר ניכר מרחוק; הוא כאילו מפיץ על סביבותיו ריח טוב המהנה את החושים. זוהי הגדרה ערטילאית, לא ממשית.

מבחינה ספרותית משתמש המשורר ב**לשון פיגוראטיבית**: "שיר טוב — הוא פרח פורח". זוהי מטאפורה של זיהוי. המשורר שואל אובייקט מתחום הצומח, כדי להגדיר את השירה, שהרי זיהוי זה אינו הגיוני. השיר אינו פרח אלא במובן מטאפורי. גם הריח הוא מטאפורי, במשמעות התבשמות והנאה. אך אל הילדים יש לרבר במונחים קונקרטיים. בפרק הרביעי שבספרי, שבו אני דנה בלשון הפיגוראטיבית שבשירת הילדים, מצאתי דרכים שונות שבהן נוקטת לאה גולדברג כדי לקרב את המטאפורה להבנת הילד. אחת הדרכים היא **קונקרטיזאציה, המחשה, של מטאפורה, שכן, הילד מתקשה בהבנת מטאפורות ותופש אותן כפשוטן**. גם דוד אגמון ממחיש בשיר שלפנינו את המטאפורה: הוא נוטל מן הפרח את אחד המרכיבים שלו, הריח, הקרוב ומוכן לילד. כביכול, הפרח הוא ממשי ויש לו ריח ממשי. הקורא המבוגר תופש את כל העומק שבהגדרה זו, ואילו הילד נשאר ברובד העליון, המוחשי: השיר הוא פרח.

(2) **הבית השני** פותח כמו הבית הראשון. יש כאן עקרון החזרה, החשובה מאד בספרות הילדים בכלל ובשירה כפרט, ועל כך אוסיף דברים בהמשך. תמונת הפרח, שעל ידה מבקש המשורר להמחיש את השיר הטוב, מתפתחת בבית זה; נוספים כאן **רגשות**: "בו **עצב ענן** / ושמש **זורח**". רגשות עצב ושמחה. הרגשות שבשירה עולים מתוא **הנושאים**, התימאטיקה של השירים. היטיב לבטא זאת ה. כ. אנדרסן בסיפורו הידוע "הזמיר של מלך סין"⁴, בו מסמל הזמיר את המשורר: "אני הוצאתי דמעות מעיניך כאשר שרתי באוזניך בפעם הראשונה... הדמעות הן אבני-החן היקרות ביותר לומר". ובהמשך דבריו מונה הזמיר באוזני המלך את **נושאי השירה**: "אני אשיר לך כדי להנעים לך בחיך, וגם כדי לעורר בלבך מחשבות. אני אשיר לך גם על

3. גולדברג לאה, "חמישה פרקים ביסודות השירה", עיונים, חוברת כ"ה, הסוכנות היהודית, עמ' ט.

4. אנדרסן ה. כ., "הזמיר של מלך סין", קסמי אנדרסן, הוצאת זליקוביץ, 1967, עמ' 194-195.

המאושרים וגם על הסובלים, אשר לך על הטוב ועל הרע הנסתרים מעיניך". ובשירו של אגמון: "עצב ענן" הן הדמעות, הסבל, הרע, שהרי ענן מוריד טפות גשם (הדומות לדמעות), "ושמש זורח" הוא האושר. אולם בשיר ילדים זה לובשים רעיונות אלה לבוש מטאפורי, מואנש, שכן ההאנשה קרובה לתפישת הילד: הענן יש בו עצב, והשמש הוא השמח, הזורח.

כאן מובע רעיון נוסף: כשם שהפרח נזקק לגשמי הענן ולקרני השמש כדי לממש את מלוא פריחתו, כך קולטת גם השירה את תחושותיה מן הסביבה, ומבטאה אותה גם יחד. מהו שיר טוב? בו משתקף העולם וליבו של המשורר, הנותן לכך ביטוי. בעולם הילדים, כבעולם המבוגרים, קיימים כל הרגשות: צערו של "הילד הרע"⁵ שאין המבוגרים מבינים לנפשו, או צערה של הילדה הנזקקת ל"כובע קסמים"⁶ שימלא את חסרונה ומשאלותיה. ומאידך גיסא, שמחת האביב, הנוף והטבע בשיר "מקהלה של אביב"⁷, או שמחת ה"מציאה" של הנוף: "חתיכה של שמים / מצאתי ברחוב"⁸. על הנושאים השונים בשירי לאה גולדברג, על הנוף ועולם הילדים, ימצא הקורא בפרק השלישי שבספרי.

3) בבית השלישי מעלה המשורר היבט נוסף: היסוד המלודי, יסוד הזמר שבשיר הטוב. אף כאן הוא משתמש במטאפורה: שיר טוב — "הוא ציפור". ומכל סגולותיה של הציפור (קלות מעוף, חופש, יפי כנפים וכיוצא באלה), מדגיש המשורר תכונה אחת: "מזמור". הוא ממקד רעיון זה בחריזה משמעותית, שהיא אחד היסודות האמנותיים בשירה טובה: צפור / מזמור (על החריזה המשמעותית הצבעתי בספרי במקומות רבים, אותם ניתן למצוא על פי המפתח).

החריזה היא אחד היסודות הפרוסודיים המאפיינים שירה, ושירת ילדים קטנים במיוחד. "בידיו של חרון החרוז הוא רק חיקוי מקרי של צלילים... ואילו בידיו של משורר הוא אחת ממעלות-סולם השלימות", כתבה לאה גולדברג⁹. אף יסוד החזרה שהזכרתי לעיל, בא לידי ביטוי הן בריתמוס-במקצב, והן במשקל ובמצלול. על כך הרחבתי את הדיבור בספרי בפרקים החמישי והשישי.

נאזן לרגע לבית השלישי ונשמע את המזמור העולה ממנו: "הוא פשוט, הוא ציפור / נחבאת, לא נראית/ ונגלית במזמור". המשורר השמיע לאוזנינו על ידי חריזה פנימית חבויה, "לא נראית", את מזמורה של הציפור. כשם ששירה של הציפור הוא טבעי, ספונטאני, לא מלאכותי, כך גם השיר הטוב. אף הוא משמיע לאוזנינו מנגינה, צלילים וחרוזים "היוצאים מן הלב", שפעמים הם נחבאים ונסתרים מעינינו, ועל כן יש לגלותם ולהקשיב להם. השורשים "חרוז" ו"חזר" — יש בהם קרבה

5. גולדברג לאה, "הילד הרע", צריך קטן, ספרית פועלים, עמ' 30.

6. גולדברג לאה, "כובע קסמים", מה עושות האילות, ספרית פועלים, עמ' 68.

7. גולדברג לאה, "מקהלה של אביב", צריך קטן, עמ' 63.

8. גולדברג לאה, "מציאה", מה עושות האילות, עמ' 31.

9. "חמישה פרקים ביסודות השירה", (ראה הערה מס' 3), עמ' כו.

צלילית. החרו הוא החזרה על צלילים זהים; וכשהם מכילים את המשמעות המרכזית, הם מעצימים את השלימות האמנותית. השיר שלפנינו בונה תמונה ההולכת ומתעֶפָה מבית אחד למישנהו, כשם שהשיר הטוב מוסיף משורה לשורה ומבית לבית תמונות, תחושות וצלילים. בבית הראשון והשני ראינו את הפרח, חשנו בריח, ותחושותינו הולידו עצב ושמחה. בית זה הוסיף את הציפור, שאף היא חלק מן הטבע, אולם הוא פונה אל חוש השמע, המזמור. 4) **הבית הרביעי** בא לסכם את השיר ואת ההגדרה הנדונה בו: "מהו שיר טוב?" כאן אין המשורר נוקט בלשון מטאפורית אלא בדברים כפשוטם המכילים את תמצית השירה הלירית. וכדברי לאה גולדברג:¹⁰ "השירה איננה מפרטת את העולם, היא מדחיסה אותו". לליריקה ביטוי תמציתי, הנקרא בגרמנית "דיכטונג". ובשירנו: "בו שתיים מלים / והוא עוד... והוא עוד". השירה היא רב משמעית. כל מלה כמעט ניתן לפרש בדרכים שונות. העמקה בשיר הכרחית כדי לדלות מתוכו את הדחוס בו. לשיר **רְבִידים שונים**. **הרובד העליון**, אותו יבין גם הילד ואולי הקורא המצוי הנתקל בשיר לראשונה, הוא **הגלוי**. אך המשורר מודע גם ל**רובד הפנימי**, הרובד הנסתר מעיני רבים, רובד שהוא **סוד**, או בלשונו של פרופ' דב סדן על סיפורי עגנון: "**המרתף**" שביצירה האמנותית. "בית שיש בו מרתף" הוא מעניין יותר, רב משמעי, מלא סוד. לכן שיר טוב — "הוא גלוי והוא סוד / בו שתיים מלים / והוא עוד... והוא עוד...". "שירת ילדים טובה היא שירה המהנה גם את המבוגרים"¹¹, כי יש בה עוד ועוד, גלוי וסוד, מזמור של ציפור ופרח פורח, "שכבר מרחוק / חשים את הריח".

ב

שירה לירית לילדים והבדליה מן השירה למבוגרים

כדי להמחיש משהו מן הדיונים שבספרי "יסודות בשירת הילדים", בוחרת אני להביא לדוגמא את אחד הנושאים שבהם אני דנה, והוא ההשוואה בין שירה לילדים ובין שירה למבוגרים.

בפרק השני הדן בז'אנרים השונים שבשירת הילדים, מובאת דעתה של לאה גולדברג, שהז'אנר הלירי הולם גם את שירת הילדים, על אף חשיבותו של היסוד הסיפורי. על כן הרבתה לכתוב שירים ליריים גם לילדים, בעוד שירתה למבוגרים היא רובה ככולה לירית.

ברצוני לחדד את ההבדל בין שירה לילדים ובין שירה למבוגרים, דווקא על פי שני שירים ליריים שכותרת אחת להם, ומשוררת אחת כתבה את שניהם. השירים

10. שם, עמ' יב.

11. זהו "כלל הזהב" של ספרות ילדים, על פי דברים שאמרה לאה גולדברג: "ספרות הטובה לילדים חייבת להיות טובה גם למבוגרים". ראה "הסיפור והשיר לילד בגיל הרך", **בין סופר ילדים לקוראיו**, כינסה והקדימה דברים לאה חובב, ספרית פועלים [1978], עמ' 67 (ובספרי, יסודות בשירת הילדים, עמ' 22).

שבחרתי נקראים "שחפים". האחד, לילדים, מופיע בספר "מה עושות האילות"¹², והאחר, למבוגרים, הופיע לראשונה בספרה "על הפריחה", לאחר מכן בספר "מוקדם ומאוחר", ולבסוף כונס ב"כתבים"¹³ שבעריכת טוביה ריבנר.

שחפים / לאה גולדברג

שְׁלֵעִים וַיִּם. שְׁחָפִים יֵשְׁבוּ לָנוּחַ	שְׁלֹהָ קְזָאת עַל סְלַע וְעַל מַיִם,
כַּחַם הַיּוֹם.	בְּחֶדֶשׁ אָב!
הַיָּם כָּחַל, לֹאטְ יֵשֵׁב הַרוּחַ,	הִנֵּה אֶחָד הַמְרִיא, פֶּרֶשׁ כְּנָפָיִם,
מֶרְחָב וַרֵם.	וְעָף.

נתבונן בשיר הילדים שלפנינו, וניתן את הדעת על התמונה הקונקרטית של נוף קיצי על שפת הים. המשוררת מתבוננת בתמונת הנוף שלפניה, שהשחפים הם חלק ממנה, והיא מעלה תמונה זו כדרך ציור המשרטט קו אחר קו, צבע אחר צבע, דמות ואובייקטים המצטרפים לכלל שלימות. אין כל סמלים וסמליות. קיימת אווירה רגועה של תמונה בהווה.

התמונה סטאטית. כמעט אין תנועה. אמרתי "כמעט", כי תנועה קלה קיימת. הן בבית הראשון: "לאט ישב הרוח", והן בסוף הבית השני: "הנה אחד המריא, פרש כנפים / ועף". דווקא מעוף השחף היחיד מתוך קבוצת השחפים שישבו לנוח. מדגישה את הסטאטיות שלהם על ידי השינוי הקל שחל בתמונה.

את הרוגע שבתמונה יוצרים ביטויים ותארים כגון: "לאט", "ישבו לנוח", "שלווה כזאת". גם התחביר ומבנה המשפטים תורמים לבלימת השטף, לסטאטיות: בשיר מצויים משפטים קצרים רבים, הנוצרים על ידי הציזורות, החתך באמצע הטור השירי: "סלעים וים". "הים כחל, לאט ישב הרוח, / מרחב ורם". ובבית השני: "בחדש אב". "הנה אחד המריא, פרש כנפים / ועף".

מרכיב אחר הן ההברות הסגורות הבולמות את התנועה הזורמת שבהברה הפתוחה: "סלעים וים". שחפים... "כחם היום", "מרחב ורם". מלבד ארבע מלים, כל האחרות מסתיימות בהברה סגורה.

התמונה הפותחת את שני הבתים היא מקבילה ואין בה שינוי: "סלעים וים" — "על סלע ועל מים". תמונות מקבילות נוספות בין שני הבתים, כגון: "כחם היום" — לעומת "בחדש אב", "מרחב ורם" — "ועף", יוצרות בקורא הרגשה שדבר אינו משתנה.

האם שיר לירייתאורי¹⁴ כזה הולם את הילד האוהב פעילות? המשוררת ענתה

12. גולדברג לאה, "שחפים", מה עושות האילות, ספרית פועלים, עמ' 102.

13. גולדברג לאה, "שחפים", כתבים, ספרית פועלים, כרך ב', עמ' 64.

14. על הזיגור הלידי לסוגיו וכן על שאר הזיגורים שבשירה לילדים, ימצא הקורא בספרי בפרק השני.

בחיוב בעצם פרסום השיר בספר לילדים. אנו נוסיף ונאמר, שהשיר הולם את יכולת קליטתו של הילד את התמונה המצומצמת, הממשית-מוחשית (בגיל שמונה-תשע ומעלה). כל העצמים הנזכרים בשיר ידועים ומוכרים לילד. הים, הסלעים, השחפים, כחול המים והשמים — בכל אלה עשוי הוא להיתקל בבואן לים. המשוררת מציבה אותם בשיר זה ליד זה, ומפנה את הקורא הצעיר לתמונה ולאווירת השלווה הנוצרת על ידה. עיני המתבונן מופנות קודם לחוף הקרוב — "סלעים וים. שחפים ישבו לנוח"; לאחר מכן למרחק — "הים כחל", ולבסוף למרומים: "מרחב ורם". וכן בבית השני, במקביל. המלים בשיר מלוות כאילו את תנועת עיניו של המתבונן, המלווה את השחף האחד העף במרומים ונבלע ב"מרחב ורם". השורה האחרונה מכילה רק מלה קצרה אחת: "נָעַף", והקורא ממלא את הטור ברחשי ליבו ובעיניו המלוות את מעוף השחף. בכך סגרה המשוררת את המעגל: השיר שפתח ב"שחפים ישבו לנוח", מסתיים במעוף אחד השחפים, כאומר לנו: אין קבע, יש שינוי, יש אחד הפורש כנפים והוא שונה מחבריו וממריא לאי-שם.

שחפים / לאה גולדברג

הַתְּזָכְרוּ, הַתְּזָכְרוּ זָכֵר,	וְרַק בְּשׁוּלֵי רִקְיעַ וּבְעֵז הָאֵוִיר הַמְּלוּחַ
פִּיצֵד, בְּעֹדְנֵי חַיִּים וְקִטְנִים,	עֲדִין חַי הַבֶּקֶר הַנֶּבֶן וְהַשֶּׁב,
בְּבֶקֶר שֶׁל סֵתוֹ, מוֹל יָם שָׁחַר	וְהַלְכְנוּ לְאַרְץ הַיָּם כְּמַפְרָשִׁים בְּרוּחַ
נִשְׂאוּ אֶת קוֹלָם שְׁחָפִים לְבָנִים?	וּשְׁעָרְנוּ רֶטֶב מְרִסְסִיו.
קוֹל מְקוֹנָנוֹת וּבְעֵלוֹת-הָאוֹב	וּלְפִתְעַ וְדַעְנוּ — הִרְחַקְנוּ לְנוֹעַ,
וּזְלַלְת־הַמִּנּוֹת בֵּין עֵינַיִם,	אֶל מַעְבַּר לְכָל הַנוֹפִים,
פִּיצֵד קִלְטָה אֲנֵנוּ מְקָרוֹב	כִּי עֲבָרְנוּ אֶת סֶף הָאֵוִיר הַקָּרוֹעַ
אֶת הַבְּכִי מַעְבַּר לְחַיִּים —	בְּקִרְיַת-יְגוֹנִים שֶׁל שְׁחָפִים.

בשיר "שחפים" למבוגרים אין בכוונת המשוררת לצייר לעינינו תמונה קונקרטית. אלא עיקרו של השיר הן המשמעויות הסמליות שבו. הסמל, כמוהו כמטאפורה, קשה לתפישת הילד. שכן, עליו להבחין בה בשעה בשני אלמנטים: במייצג המוחשי ובמסומל על ידו. שיר זה למבוגרים כולל נוסף לכך מטאפורות רבות הקשות להבנת הילד, כי אין להן פירוש חד משמעי. ביטויים כגון: "הבכי שמעבר לחיים", "מעבר לכל הנופים", "עברנו את סף האויר הקרוע", הם ביטויים מטאפוריים הרומזים למוות, שהוא עצמו נושא הרחוק מן הילד, והם מצריכים בגרות ובשלות כדי לרדת לעומקם.

אך יותר מכל שונה התייחסותה של המשוררת לכותרת עצמה: "שחפים". היא מתמקדת בקולם של השחפים, ובמשמעויות הסמליות הסובייקטיביות שהדוברת בשיר נותנת לקולם. בשיר זה, בהשוואה לשיר הילדים, קיים ניגוד בין עונת השנה

וצבע הים הקודרים, לעומת הקיץ והשלווה הבהירים: "מול ים שחר" כאן, מתואר שם "הים כחל"; "בבוקר של סתו" כאן, "בחודש אב" שם. רקע שונה זה יוצר הרגשה קודרת בדוברת, המכינה את הקורא לאווירת היגון שבשיר.

השחפים הלכנים מסמלים בעבורה את המוות, הקינה והיגון. הפירוש שהיא נותנת לקולם מודגש על ידי חוש השמע: "קול מקוננות ובעלות-האוב / ויללת-המות בין עיים / כיצד קלטה אוננו מקרוב / את הבכי מעבר לחיים". ובסוף השיר בולט המצלול: "כי עברנו את סף האויר הקרוע / בקריאת-יגונים של שחפים". משמעויות אלה הניתנות לאובייקטים בנוף, נובעות מתוך יאוש ופסימיות של הדובר המבוגר הקולט את "הבכי מעבר לחיים", ויודע, ש"הרחקנו לנוע, / אל מעבר לכל הנופים": מסקנה שהילד לא יוכל להבינה כלל.

מעניין לציין, שאף בשיר "שחפים" למבוגרים, מזכירה המשוררת את הילדות. השיר נכתב כזכרון ילדות, ולא כתמונה הנגלית בהווה לעיני המתבונן. זו היא תמונת תשתית שחיה בליבה של המשוררת: "התזכרו, התזכרו זכור, / כיצד בעודנו חיים וקטנים". ובהמשך: "עדיין חי הבוקר הנכון והשב, / והלכנו לאורך הים כמפרשים ברוח / ושערנו רטוב מרסיסיו". תמונה זו על דימוייה ותחושותיה, מקבלת עתה, ממרחק השנים, משמעות סמלית פסימית: השחפים הלכנים בישרו כבר אז, בילדות, את קולות הקינה והמוות.

כמה רחוק שיר לירי זה (שבהמשכו, חלק ב', עוד מתחדדת תחושת היגון). משיר הילדים התמים והרוגע — "שחפים". לאה גולדברג כמשורר אמן, ידעה היטב את הגבולות בין הנמענים השונים. ואף שלכאורה נדמה לקורא שהשירים מעלים נושא זה, מסתבר, שבהענקת סמליות לאובייקטים, מרחיקה המשוררת את הנושא מן הילדים הקטנים. כך בשירי "שחפים", וכך בשירי "לכלוכית"¹⁵ ובשאר נושאים. מכאן, ששירה אמנותית חייבת להיות מותאמת לילדים, הן מבחינת נושאה, והן מבחינת חומרי הלשון וציוריה. כך יוכלו הילדים לקלוט אותה בעומק נפשם ובתפישתם, ולהנות ממנה מתוך הזדהות והבנה.

15. השוואה בין השיר "לכלוכית" לילדים (צריף קטן, עמ' 52) ובין "לכלוכית" למבוגרים (כתבים חלק ב, עמ' 182-184), ראה בספרי יסודות בשירת הילדים, עמ' 196.

“סוכת-שלום”

לכירורם של המושגים: “לייט מוטיב, מוטיב ומוטיבציה”

מאת סלינה משיח

השכיבנו ה' אלוהינו לשלום והעמידנו,
מלכנו, לחיים טובים ולשלום, ופרוש עלינו
סכת שלוםך.

(מתוך תפילת ערבית)

מוסיקליות קצרות, הבולטות באופיין המגובש, ובעובדת היותן חוזרות ונישנות, באותה היצירה עצמה. המונח הוטבע לראשונה על ידי הנס וון וולזוגן, אשר ביקש לתאר נושא מוסיקלי “המזוהה עם דמות, אובייקט, או רגש, באופרות של ואגנר.”¹ יש, והשימוש בלייט מוטיב, מושאל מתחום המוסיקה, ועובר אל תחום הספרות. המגמה במקרה זה היא, לבחון את דרכי העיצוב של הנושא המרכזי ביצירה. נושא, הבא לידי ביטוי באמצעות תבניות ספרותיות חוזרות ונישנות.

המונח מוטיוו (motif) או מוטיב (motive, motiv), רווח בחקר הפולקלור והספרות העממית. שימושו של המונח מגוונים, והם נעשים באופנים שונים,

המעיין בשבועוני הילדים או במקראות בית הספר, יופתע למקרא שפע הסיפורים והשירים הבנויים סביב מוטיב סכת-שלום. מוטיב זה, שנעשה חביבם של סופרים ומשוררים, שב ועולה תדיר, בפרוש חג הסוכות, מתוך סיפורים המבקשים להעביר לקהל הקוראים הצעיר את לקחי החג, מסריו, מוסריו ומסורתו.

מטרת המאמר לרונן במוטיב סכת-שלום, ובה בשעה להבהיר מספר מושגים שנישגרו בחקר הספרות, קודם שהובהרו דיים, ומבלי שהופנמו על ידי ציבור התלמידים והמורים. נפתח לכן בברור מונחים סמוכים, וכמן “מסוכסכים”: לייט מוטיב, מוטיב ומוטיבציה.

המונח לייט מוטיב, (מגרמנית leitmotif), שייך לתחומה של אמנות הפו והצליל, והוא בא לציין נושא מוסיקלי. הנושא, או הרעיון המוסיקלי, מתבטא באמצעות יחידות

1. Shipley, Joseph T. *Dictionary of World Literature*, The Philosophical Library. N.Y. 1943.p. 249

הסתברותם. שכן מוטיבציה, או מניעים שאינם מסתברים מבחינה אמנותית, עלולים לפגום באמינותה של הדמות, וביכולת הקורא להזדהות עמה.

לסיכום: המוטיב הנו מושג המייחד את דרכי העיצוב של היצירה האמנותית בכללה, הן בתחום האמנויות היפות, (ספרות, שירה, מוסיקה וכדומה) והן בתחום האומנויות, (ריקמה, אריגה, עיצור וכדומה). מושג זה בא לציין צלילים, מילים, צורות, (בקו, תנועה או צבע). החוזרים ונישנים בדפוסים קבועים, והמעוררים אגב כך רגשות דומים ואסוציאציות מקבילות. בספרות ובשירה, נעשה השימוש במושג מוטיב למטרות שונות:

א. לציון היחידה הקטנה ביותר של העלילה הסיפורית, אשר יש לה מקבילות ספרותיות נוספות. (מוטיב עלילתי).

ב. לשם הוראת הרעיון המרכזי, החוזר ונישנה ביצירה אחת, או במספר יצירות. ג. לשם הוראת הגורם המניע, והמצדיק את פעולת הדמויות. (מוטיבציה).

ד. לציון עצמים, דמויות, תבניות לשוניות ובדומה להם, המושכים את תשומת לבו של הקורא, בתדירות הישנותם ובתכונותיהם הדומות.

השוואת המוטיבים ביצירות השונות, מגלה את הדומה ואת השונה שביצירות, ובכך מעשירה את הדין בהן. על הדרכים להשוואת מוטיבים שונים, דומים, או אף לבחינתם של אותם מוטיבים עצמם, כותב ע. בן-גוריון: "בשלושה דרכים ניתן להתבונן בסוד המוטיבים ולהקיפו: בניתוח סיפור אגדה

עובדה שאיננה מקלה על הגדרתו החד משמעית, המוחלטת והברורה של המוטיב. כך למשל, מגדיר חוקר המעשיה העממית Max Lüthi את המוטיב "כגרעין העלילה".² הוא רואה במוטיב את היחידה הקטנה ביותר של העלילה הסיפורית, ואין הוא קושר אותו בהכרח לנושא, לתוכן, או לתפישת רעיונית. בכך חולק לוטי על דעתו של חוקר הפולקלור Stith Thompson³ הרואה במוטיב גרעין עלילתי חוזר ונישנה, הכולל גם דמויות (פיות, גמדים, וכדומה). עצמים מאגיים (נעל, טבעת וכדומה), בעלי חיים, אמונות או מנהגים יוצאי דופן, החוזרים ונישנים בסיפורי עמים שונים, ובמרחבי מקום, זמן ותרבות שונים.

כאשר גולש השימוש במושג מוטיב, מן הספרות העממית, אל השירה והסיפורת, יש המשתמשים בו באופן שצויין לעיל, ויש המבקשים לציין באמצעותו רעיון או נושא מרכזי. (מוטיב האדמה, מוטיב הבדידות, מוטיב השואה וכדומה). אחרים, מתכוונים להצביע על אספקטים פסיכולוגיים מסוימים של הדמות, או הגיבור הספרותי. כך הופך המוטיב של הגיבור, למוטיבציה שלו.

מוטיבציה פירושה הגורם המניע, הכוח המדרבן, המכוון את פעולת הדמויות. בחינת המוטיבציה של הדמות, מבקשת לעמוד על אמצעי התיאור של המניעים לפעולת הדמות, ועל מירת

2. Lüthi, Max., *The Fairy-Tale as Art form and Portrait of Man*, Indiana Un., Press. Bloomington. 1984. pp124 169

3. Thompson, S., *The Folktale*, N.Y. 1946 .3

אחד; בצמצום הדיון בצרור מוטיבים מיוחדים לדרגת חיים אחת ויחידה; בכנס אגדות ומסורות שאינן אלא גירסאות ונוסחאות של מוטיב אחד ויחיד".⁴

* * *

בחינת סיפורי ושירי חג הסוכות, המיועדים לילדים, מגלה שחלק ניכר מן הסיפורים, נבנה סביב מוטיב אחד ויחיד, מוטיב סוכת-שלום. אלא שלמרות אחידות המוטיב, השימוש שנעשה בו שונה, ומכאן אופיים, מסריהם של הסיפורים ותכונותיהם השונים.

סוכת-שלום הנו מוטיב מטאפורי הבא לציין שפע של ברכה ושלום. "הפורש סכת-שלום עלינו ועל כל עמו ישראל", נאמר בתפילה והכוונה היא לרוב שלום, שלווה ובטחון. מה שמונע מטאפורה זו מלגלוש אל המליצי והשדוף, הנה סמיכות המילים סוכה ושלום, סמיכות של ניגודים, אשר קיומם במאוחד, כמו קורא תגר על עצם מהותם.

סוכה היא מיבנה ארעי. בית ענפים מט ליפול ורעוע, אשר אינו אמור לעמוד בפני פגעי מזג האויר, או בפני שיני הבעיר. השלום, השלווה והביטחון אינם יכולים לדור בו, כפי שלמד גיבור סיפורו של עגנון, **מאויב לאוהב**, (ברומה לחזרזיר הפיקח שבסיפור **שלושת החזרזירים**), והבין שרק בית לבנים יציב וקבוע, יוכל להגן עליו בפני אויביו. מושג השלום לעומת זאת, הנו מושג טעון, העמוס באסוציאציות הקשורות בכל מה שהוא עומד וקבוע, בטוח ושלו.

4. בן-גוריון, עמוס, **בשבילי האגדה**, מוסד ביאליק. ירושלים, תשל"ל. (עמ' 53).

והנה דווקא השלום, זה הנוסך תחושה של יציבות, בטחון וקבע, חובר אל הארעי, הפגיע והחשוף, על מנת ליצור מטאפור ציורי הנוסך תחושה של ייחודיות ושל חום. סוכת-שלום זו, הנה בית שלומם של אלה אשר אינם חוסים במגדלי שן, ועם זאת הם מוגנים וחסויים, בהיותם ניסככים. אין ספק שזיכרון המילים סכך וסוכך, הם ההופכים את סוכת-שלום לביטוי ציורי המשרה תחושה של יציבות ושלווה, הניפרשים על אלה החוסים — ניסככים בצילה של סוכה, שהיא צילה של ההגנה.⁵

בסוכת-שלום מעין זו, הנאצלת מעם האל, מבקרים ר' יודל ונטע הרכב, לאחר שהם פוגשים בזקן חופר הטיט, המזמינם לקבל את השבת בדירתו. דירתו של הזקן, להבדיל מבית לבנים, הנה סוכה המסמלת את ארעיות החיים מחד, ואת השלום המזומן למאמינים, מאידך. ר' יודל, ונטע הרכב, מבקרים בדירה, שאינה אלא סוכת קסם פילאית, המצויה בטבורו של יער ש"אפילו צורת ישוב" אין בו. לאחר שטבלו, "מיד נראתה כמין סוכה עומדת תחת העץ. ובסוכה עמד שולחן מלא ומפה פרוסה על השולחן ונרות הרכה דולקים שם וזקנה אחת עמדה כפופה ובירכה על הנרות".⁶ הזקן ואישתו חוסים, ניסככים,

5. או צילה של ההשגחה האלוהית. על הפרשנות המטאפורית למצוות הישיבה בסוכה, ראה הויכוח שבין ר' אליעזר ור' עקיבא. לדעתו של ר' אליעזר, הסוכות, "ענני כבוד היום" — זכר לניסים שעשה הקב"ה לעמו, לאחר שיצאו ממצרים. לפרוט נוסף, ראה: אריאל ז. ספר החג והמועד. עם עובד. תל-אביב, 1978. (עמ' 104-107).

6. עגנון, ש. י. הכנסת כלה. שוקן. תל-אביב. תשכ"ז. (עמ' ר"ז).

ולהנציח את הקסם, הפלא והייחוד בסוכה, היכולה להשכין אחווה בין המונים, הגרים רוב ימות השנה בנפרד, ואולי אף שרויים בסיכסוך. שמה של הגיבורה, החזרה על מלת השלום, והישתדלותה של הילדה ליצור פינה מיוחדת ומאחדת, מדגישים את אופיו הפציפיסטי של השיר, ואת הגילגול שעבר המוטיב, מסוכת טנק-שלום, אל סוכת הפלאים משכינת השלום, שבנתה שלומית.

מוטיב השלום, כמי שמסמל קץ למריבות, בא לידי ביטוי פשטני, בסיפור **סכת השלום**, אשר עלילתו בנויה על פרשנות מילולית למוטיב זה. "דני ורתי היו 'ברוגז' ואפילו בראש השנה לא השלימו".¹⁰ כך הפתיחה. ובהמשך, מסרבים הילדים המסוכסכים להשלים, עד שהם מגלים שמצב עניינים זה, אינו עוזר להם בבניית הסוכה. הם משלימים בהדרגה, ותוך כדי כך לומדים להכיר בחשיבותה של אחווה ועזרה הדדית. הקורא אמור, אגב כך, ללמוד מאין שואלת סוכת-שלום את כינויה: "ומאז ועד היום אין עוד חברים טובים כמו דן ורתי, תמיד הם יחד, תמיד עוזרים אחד לשני. ולסכה אשר בנו קרו סכת השלום. כי בגללה השלימו. וכך היא ניקראת עד היום הזה". מוטיב סוכת השלום, כפי שהוא בא לידי ביטוי בסיפור זה, איננו תורם לרמתו האמנותית של הסיפור, אך לעומת זאת, לובש המוטיב פנים אחרות, רגישות ומעודנות, בסיפורו של אשר ברש, **נוי סכה**.¹¹ בסיפור זה, אין מושג סוכת

בסוכת-שלום, שהיא דירת ארעי, אך מוגנת להפליא, שכן היא מעוגנת באמונה העזה בהגנת האל, ברוב טובו, ובשלום המיועד לחוסים בצילו.

שימוש דומה במוטיב זה, בסיפור שהוא שונה עד היסוד, עושה יפרח חביב, בסיפורו **סוכה על הטנק**. סוכת הסמל סְעֵדוֹן, אשר ניבנתה בעיצומה של המלחמה, איננה מסמלת את ארעיות החיים, אך היא מפרשת את מושג השלום, כהגנה, ביטחון וניצחון השמורים למאמינים באל: "תראה, עוד נרסק אותם, את הסורים האלה... עוד נשב בסוכת שלום ברמת הגולן".⁷ אין סוכת שלום זו, הבנויה על מכונת המלחמה, מסמלת את האחווה, ההשלמה וההבנה שבין הניצים, אלא את הרווח וההצלה למאמינים: "פרוש עלינו סכת שלומך; על הטנק הזה, ועל כל הטנקים, ועל כל עם ישראל, הנילחם בחזיתות והיושב בעורף. לניצחון ישראל! לתבוסת האוייב".⁸ ואמנם, הטנק, כדרך של כלי משחית, לא הביא שלום לחיים, וגם לא למתים, אך הציל את המאמינים. בשירה של נעמי שמר, עוסקת שלומית בבניית סוכת-שלום, שהיא סוכת פלאים, שכן יש ביכולתה לאכלס את השכנים כולם, "**ולכלם יהיה מקום**".⁹ אלא שלא כסוכת השלום בסיפור העגנוני, אין סוכה זו טעונה בתפישת עולם דתית-פילוסופית. מטרתה להבליט

7. חביב, יפרח. סכה על הטנק, בתוך מקראות ישראל חדשות. ד. ערך נ. פרסקי. מסדה בע"מ. גבעתיים. 1978. (עמ' 33).

8. שם. עמ' 34.

9. שמר, נעמי. שלומית בונה סכת שלום. בתוך מקראות ישראל חדשות. ב. ערך נ. פרסקי. מסדה בע"מ. גבעתיים. תשמ"ו. (עמ' 42).

10. סכת השלום. בתוך אצבעוני, העיתון לילדים. גליון

231-232. תשרי תשמ"ד. 1983. (עמ' 17-19).

11. ברש, אשר. נוי סכה, בתוך מקראות ישראל חדשות.

1. ערך נ. פרסקי. מסדה בע"מ. גבעתיים. 1980. (עמ' 38).

כפי שהוא בא לידי ביטוי במספר סיפורים לילדים, מצביע על כך, שמוטיב אחד ויחיד יכול לשמש השראה לסיפורים רבים, שונים ומגוונים. בדרך זו ניתגלגלו וניתרבו סיפורי העם, שכן "מספר המוטיבים מצומצם, ואולם השימוש בהם — אין קץ וגבול לו".¹² עם זאת, יש לזכור שאין השימוש במוטיב מסויים משמש ערובה לאיכותו האמנותית של השיר או הסיפור. לא הרי סוכת-שלום של עגנון כסוכת-שלום של טנק מלחמה, ואין סוכת השלום האנונימית (מתוך אצבעוני), כנוי סוכה לאשר ברש. המוטיב לכשעצמו, איננו יכול לשמש מדיר לאיכותה האמנותית של היצירה. הוא נותר מבודד מן המרחב הסיפורי אשר רמתו ניקבעת על ידי קריטריונים אסתטיים נפרדים. ואולם, השוואת המוטיבים, עשויה לעזור לנו לגלות באילו סיפורים ניתגלגל המוטיב אל תוך עיסה ספרותית וולגרית ושטוחה, ובאילו תפח, והיה ליצירה מרהיבה.

השלום מוזכר, אלא בעקיפין, אך משמעות המוטיב ברורה. נוי סוכה הם הילד, גיבור הסיפור, אשר טיפס על הסכך, נפל אל תוך הסוכה, ונישאר תלוי בתוכה עד שבאו להצילו, וגם ההורים והאחות, שחשו לעזרתו, וידעו להפוך את האירוע הכמעט טרגי, לחוויה משפחתית, קומית ומלכדת, שאינה גולשת אל המלודרמטי ולסוחט דמעות. המספר בונה את שרשרת האירועים בנחת, עד לרגע השיא בו מתרחשת הקטסטרופה, אך גם זו נחתמת בשלווה מלבבת, המקרינה אחווה, אהבה וחום. הסיפור מסתיים בנוי סוכה נוסף, בתיאור קישוט היונה, התלוי בדיוק באמצע הסוכה, כשהיונה יפה, ובולטת יותר מכל שאר הציפורים המקשטות את הסוכה. היונה, כסמל לשלום, הופכת גם סוכה זו, לסוכת-שלום, סוכתה של אחווה משפחתית, שהסליחה, התודה וההומור, תופסים בה את מקום המריבה, התוכחה, הטינה והסיכסוך. לסיכום: בחינת מוטיב סוכת-שלום,

12. בן-גוריון, ע. בשבילי האגדה, מוסד ביאליק, ירושלים. תש"ל. (עמ' 57).

על אתרוג מהודר ומכוער

מאת רון צלה

הסיפורים בחומרי המציאות המתוארת ובמיוחד בדרכי העיצוב הספרותי, הן במבנה הפרספקטיבי והן במבנה העלילתי. להלן לא ארון ברמה הספרותית של כל אחד מהם, אלא בעמדות המחברים השונות ובקשרים השונים ביחידות העלילה, המעלים משמעויות לוואי שונות, ואפילו מנוגדות.

א. "האתרוג" לשלום-עליכם

ה"אני המספר", גיבור הסיפור הוא ילד קטן, בשם מיכה, החי בעיירה במזרח אירופה "שמי מיכאל, בבית אבא קוראים לי בשם מיכה, ובבית רבי האריכו את שמי וכינו אותי בשם – מיכה הרחב פיך ואמלאהו". בכל הפרק הראשון, פרק האקספוזיציה,

המאמר ידון בשני סיפורים הנלמדים בבית הספר היסודי, לקראת חג הסוכות, שנושאם הוא האתרוג. בסיפורו הידוע של שלום-עליכם בשם "האתרוג", המתאים לכיתות בינוניות ומעלה ובסיפורה של רבקה אליצור בשם "האתרוג המכוער", המתאים לכיתות בינוניות ומטה.

שניהם סיפורים ריאליסטיים.

הדמויות המרכזיות הם ילדים צעירים, הבאים בעימות עם עצמם ועם סביבתם החברתית והמשפחתית. אורח החיים המתואר הוא יהודי-מסורתי.

הזמן הוא ערב חג הסוכות.

העלילה היא סביב אתרוג.

על אף הדמיון ביניהם, שונים

ראה, תכניות הלימודים החדשות, צוותי לשון וספרות לביה"ס היסודי האגף לת"ל.

1. שלום עליכם, כל כתבי תרגום י"ד ברקוביץ. תרגום חדש לסיפור "האתרוג" לשלום עליכם. הנאמן יותר למקור האידי, ראה: "שלום עליכם" בתרגום י. אהרוני אריה, בתוך ארבעה סיפורים לילדים, הוצאת אלף – ספריית פועלים, ת"א, ה'תשמ"ד.
 2. אליצור רבקה, האתרוג המכוער, בתוך: נחמד מכל ימים, הוצאת המחלקה לחינוך ולתרבות תורניים בגולה, ירושלים תשל"ז.
- ביקורת על הספר "נחמד מכל ימים" ראה: חובב לאה, "שבת ומועדים לילדים", ספרות ילדים ונוער, סיוון תשל"ז, חוב"ב י"ב.

בגולה, על קיום המצוות על ידה, באופן מחוצן, מופרו ולכן נלעג. בסיפור יש תיאור של להיטות והתרגשות של בני המשפחה בקניית האתרוג המהודר, ותיאור ההתייחסות המיוחדת במינה אליו, כמו: "אבא משעשע נפשו בהדר האתרוג ועיניו לא תשבענה לראות", או: "כל הנוגע באתרוג מתחייב כנפשו". או: "נטלוהו וחיתלוהו בפשתן כמו שמחתלים ילד רך ויחיד להוריו. למען יחם לו ולא יצטן ח"ו". ועוד ועוד.

ע"י תיאורים מסוג זה מגלה המחבר את עמדתו האירונית לסיטואציה המתוארת. במישור הגלוי ישנה עמדה תמימה של המספר־הילד המתפעל, בתום לב, מכל המתרחש. אך המחבר העומד מאחורי המספר התמים, קורץ אלינו מידי פעם בלגלוג, שיש בו אירוניה לגבי הדמויות המבוגרות, ובייחוד לגבי ההווי החברתי, תרבותי ודתי, שמיכה מתאר בתמימותו. יש כאן התייחסות מופרזת אל אוביקט (האתרוג) כאל סוביקט עיקרי בבית, וזאת לעומת ההתייחסות ההפוכה אל מיכה הילד, כאל אוביקט שעושים בו מה שרוצים. מכים אותו, מושכים באוזנו ומנקים את אפו וכדומה. היחס הבלתי הומני הזה מעורר בקורא רגשות שליליים כלפי אותה חברה. והצירוף: "אתרוג מהודר" הופך באופן אירוני לאוקסימורון סמוי, המצביע על מה שאינו מהודר כלל.

ההיבט הפסיכולוגי.

לאתרוג משמעות פסיכולוגית גלויה בהצגת העימות הפנימי — האישי של הילד מיכה בעמדו בפני הפיתוי לנשוך את הפיטם של האתרוג. ואכן מאבקי הפיתוי וסיבת אי העמידה בו הוא המסר

מתאר הגיבור את עצמו בחיי היום יום שלו. הוא מציג את הדינמיקה הנפשית וההתנהגותית שלו, בעיותיו, לבטיו ודרכי התמודדותו הבלתי מוצלחות. בעיות אלו קשורות לעימות החברתי הבין־מעמדי ב"חדר", שכינוי השם הוא אחד מסימניו ולעימות במשפחה, בעיקר עם אמו. חייו קשים הן בחוץ והן בבית. מחבריו קיבל מכות וחבורות, וספג עלבונות קשים, בשל מעמדו הנחות "כי אני הקטן החלש והעני מכולם". ובבית קיבל מכות לחי ומריטות און מאמו. ברקע חברתי ומשפחתי זה מקבל אירוע האתרוג משמעות לוואי אירונית, מהיבט חברתי, תרבותי ופסיכולוגי.

1. ההיבט החברתי — התרבותי.

אף כי האתרוג הוא פריט דתי אין לו בסיפור משמעות דתית עמוקה, ואפילו לא משמעות לאומית. אלא הוא סמל למעמד חברתי וכלכלי גבוה, כי "רק עשירים יכולים היו לקנות לעצמם אתרוג". כשמתברר למיכה שאביו מתכוון לקנות אתרוג הוא ממחר לספר לחבריו, להתהדר בהדר האתרוג, כלומר לשפר את מעמדו החברתי. אך בשורה זו מעוררת לעג גדול לרש ומעמדו החברתי מחמיר. מיכה מתנחם אמנם בחלומותיו בהקיץ, בהם הוא רואה את אביו בבית־הכנסת יחד עם עשירים "נכבדי ארץ", אך מצבו הריאלי נשאר עגום. האתרוג המסמל באופן אירוני מעמד חברתי־כלכלי לא מימש את הציפיות של מיכה, בגלל מיכה עצמו, כי בסופו של דבר הוא גרם לפסילת האתרוג. אפשר לראות את האתרוג כמייצג, באופן אירוני, גם את החברה היהודית

הפסיכולוגי העיקרי של הסיפור. אך האתרוג מסמל גם את הדינמיקה הבין אישית המתרחשת בין הילד לבין אמו, שהיא הסיבה העיקרית לפיתוי. קשר זה בולט כבר בשעה שהמספר עובר מתיאור החוטם המסכן שלו, הנתון בשליטתה של אמו, לעניין סיפור האתרוג. אחר שהמספר מתאר את הרהוריו בקשר לאבר משונה זה – החוטם – הגורם לו אי נעימויות, והלואי שאפשר היה בלעדיו, "אלא מה תואר ומה הדר לאדם בלא חוטם?", הוא ממשיך ואומר: "אולם כוונתי הלא היתה לספר לכם מעשה באתרוג ולא בחוטם, והנה נטייתי הצידה, ולכן אני מפסיק שיחתנו באמצע וחוזר אל עצם הענין אשר לפנינו, אל מעשה האתרוג" (סוף פרק א').

אין ספק שאין כאן כל נטייה הצדה. ואמנם כך חושב המספר התמים.

אך לא כן המחבר האירוני, הקשר האסוציאטיבי בין החוטם לבין הפיטם הוא קשר בלתי מודע למיכה הילד, אך מודע מאוד למחבר. כחוטם של מיכה הנתון לשבט ולחסד בידי אמו, כן הפיטם של האתרוג, נתון לשבט ולחסד בפיו של מיכה. כמו כן, מבלי להיכנס לפרשנות פסיכואנליטית, ולגלות קשרים אפשריים חבויים שבין הפיטם של האתרוג לפיטמה של שדי אמו המניקה תינוק, אי אפשר להתעלם מן הקשר הגלוי שבין התגרות אמו לבין מאבקי הפיתוי שלו. מיכה עצמו אומר: "המילים המעטות שפלטתה אמא לאבא: 'תנהו רק לגשת וישך את הפיטם מעל האתרוג, היו לי כמכשול ובאו כרעל בעצמותי, מאותה שעה ננעץ הפיטם של האתרוג במוחי ולא מש משם אף לרגע'. ובחלום מתגרה בו הפיטם עצמו ואומר: 'נשכני

ותאורנה עיניך". גם האנלוגיה שעושה מיכה בין מצבו למצבם של אדם וחוה בגן עדן, שלא עמדו בפיתוי ואכלו מעץ הדעת בגלל האיסור, מחזקת את הקשר בין איסור האם לפיתוי לחטא. התגרות כזו מצד האם נעשית פעם נוספת אחר תיאור עטיפת האתרוג כתינוק. שוב היא אומרת: "יראה אני פן יהרוס המשומד אל הארון וישלח ידו אל האתרוג לנשוך את פיטמו מעליו". מיכה והמחבר שניהם רואים באיסור את הפיתוי לחטא. בעקיפין יש כאן כאילו הצדקה לאי היכולת לעמוד בפיתוי, ואפילו מעין הטלת האשמה על האוסר דוקא המעורר את היצר. מכל מקום, לא היתה למיכה כל סיבה הגיונית לנשוך את הפיטם, כי הרי לא הובטחה לו כל טובת הנאה, להיפך. אלא כפי שנאמר, הסיבה היתה פסיכולוגית. האסכולה הפרוידיאנית תצביע על דחף אירוטי, והאסכולה האדלריאנית תצביע על מאבקי כוח.

עם הלגיטימציה שנותן הקורא למיכה והאמפטיה שהוא רוחש לו בסבלו, אין הוא יכול להתעלם מן הגישה הערכית-המחוצנת, שלוקה בה גם מיכה. זה מתבטא במאבקים הנפשיים של מיכה אחר המעשה. הם מגלים יותר רגשי בושה שמא יתגלה החטא מאשר רגשי אשם. וכשמתברר למיכה שההאשמה מופנית כלפי הנגר הרי הוא מאושר. מיכה רואה בו מציל ופודה, ואין לו כל נקיפת מצפון כשהנגר מתייסר על מעשה שלא עשה. אמנם מיכה מיטלטל בין שמחה על שניצל, לבין צער על צערם של הוריו, ובין השתתפות בתחושת העלבון של הנגר, אך לכדי יסורי-מצפון לא הגיע. כל שכן שלא הגיע לכך

שיתוודה על מעשהו. אם נשתמש במושגיה של רות בנדיקט המבחינה בין תרבות האשם לבין תרבות הבושה³ הרי נוכל לומר, שבסיפור שלפנינו קיימת ראייה ביקורתית לגבי חברה של תרבות הבושה, המגשימה את ערכיה באופן מחוצץ. אם כי לגבי ילד קטן אנו סלחניים יותר.

גם תיאור האתרוג המת, החוזר כמה פעמים בפי כל אחד מהמבוגרים בסוכה, מחזק את האירוניה. האבל על האתרוג, כעל מת בשר ודם, בעוד שעל הנגר, שהוא בשר ודם, מתנפלים ללא רחם, מבליט שוב את היחס הבלתי הומני שדובר עליו לעיל. לרוגמא: רברי האב אל הנגר: "הלוא רצחתי נפש, הלוא קיפחת את חיי, הלוא פסלת לי את האתרוג, הנה מוטל הפיטם על הארץ, ראה גם ראה מה עוללתי לי עוכר ישראל!". והוא עצמו "עמד בפנים לבנים כסיד, כמי שמתו מוטל לפניו".

בסיכום, לפנינו סיפור המציג מציאות פגומה ומעוותת וכן מערכת נורמות דתיות-חברתיות מחוצנות וסטריאוטיפיות. כשהפן ההומני בה לוקה בחסר.

3. הרהורים מהיבט רידאקטי.

אפשר להתייחס לסיפור כאל יצירה פסיכולוגיסטית בלבד, שבה מוטיב הפיתוי הוא במרכז ולטפל בו מהיבט אוניברסלי כשחומרי המציאות של חג הסוכות והאתרוג הם מקריים בלבד. ואז אפשר ללמד סיפור זה לאו רוקא לפני חג הסוכות. אך אם מלמדים את הסיפור לפני סוכות, בשל האתרוג שבו, אזי אין

לנו מנוס מלראות את המשמעות הביקורתית, האירונית, שיש בסיפור זה. לכן לא רצוי יהיה לקרוא את הסיפור קריאה לשם הזדהות, כי הרי איננו מעוניינים שהילדים יזדהו עם המציאות השלילית שהוא מציג. אך אם רצונו להתלמידים יזדהו עם העמדה הביקורתית של המחבר, אין לנו אלא לקרוא תחילה את הסיפור מתוך עמידה "ממול", ולא מתוך המצאות "בתוך". כי אז יוכל התלמיד להבחין בעמדה האירונית של המחבר.

זהו "ריחוק אסטטי", עליו מדברת פפיטה האזרחי,⁴ כמתאים להתבוננות ביצירת אמנות בכלל ובספרות בפרט. רק אז ניתן לדבר על חוויה אסטטית ולא על חוויה ריגשית או מיסטית. ואכן רק קריאה מתוך ריחוק מאפשרת לבדוק כיצד בונה המחבר את הסיפור, כיצד הוא יוצר עמדה של מספר תמים ובו זמנית עמדה של מחבר אירוני. ולראות מה משמעות של הומור ולגלוג כשדנים בנורמות מוסריות, דתיות, וחברתיות, ומה זה עושה לקורא. ולשאל, האם אפשרי שמחבר אחד יתאר אותה מציאות מתוך עמדה שונה, מה ההבדל שבין סיפור שהוא המצאתו של מחבר, על אף שהוא סיפור ריאליסטי, לבין תיאור היסטורי אובייקטיבי, ועוד ועוד. רק "הריחוק האסטטי" מאפשר לתלמיד להבין את ביקורתו של המחבר, ואם יראה את הביקורת כנכונה — גם להזדהות עמה.

יש להבחין גם בין האוניברסלי

3. לענין ההבחנה בין תרבות האשם לתרבות הבושה ראה: Benedict R. The Chrysanthemum and the Sword, 1946.

4. האזרחי פפיטה, הפעילות המתבוננת, הוצאת מגנס, האוניברסיטה העברית, ירושלים, תשכ"ה.

גלויות במישורים שונים, מבחינת המקום והזמן, והתרחשות שלישית סמויה. הראשונה היא מסגרת סיפורית לשנייה. ואמנם במבנה הסיפור שני סיפורים המשולבים זה בזה. סיפור המסגרת מסופר בידי מספר ער, כלי-יודע, המוליך את קוראיו ביד בטוחה ומוסר את רשות הסיפור לאחר, המספר על ההתרחשות השנייה. את המעגל סוגר שוב המספר הער, בתיאור ההתרחשות הסמויה.

1. ההתרחשות הראשונה. בכיתה בישראל, בערב הסוכות, במשך כשעתיים. בחלק זה של הסיפור גם דו-שיח המשולב בתיאור, וזמן הסיפור חופף כמעט לזמן המסופר. הסיפור מתחיל בגבריאלי, תלמיד עולה חדש מרוסיה, המביא לכיתה קופסת כסף נאה, המעוררת סקרנות בלב החברים. כשהמורה נכנסת לכיתה מגיש לה גבריאלי את הקופסה. היא פותחת אותה ומתגלה בה אתרוג מכוער. תגובת הילדים המלגלגת לאתרוג המצומק והקשה אינה מאחרת לבוא. גבריאלי נעלב ומאוכזב קשות. הוא לוקח את הקופסה משולחן המורה, ובורח מן הכיתה. סופה של התרחשות זו היא בחזרתו של גבריאלי לכיתה בלוויית אביו, כשנוצר מפגש מחדש שיש בו פיוס ואהבה.

2. ההתרחשות השנייה. זמנה הוא בעבר הלא רחוק ברוסיה, כשהעלילה

שבתופעה המבוקרת לבין הספציפי שבה, שבמקרה שלנו היא החברה הגלותית המסורתית. במקרה כזה אפשר גם להזדהות עם עמדה ביקורתית כלפי היסוד האוניברסלי שבתופעה, דהיינו חיצון וסטריאוטיפיות של מערכת ערכים, או חוסר הומניות באופן כללי, בכל חברה שהיא מבלי להיות אירוני לגבי החברה היהודית הזאת. כי אפשר ורצוי לראות את תיאור המציאות הגלותית כתיאור פרי ראייה סוביקטיבית של אמן, או כמייצג אב טיפוס של חברה מעין זו. ולא דוקא כתיאור אוביקטיבי של מציאות.

העולה מדברינו הוא שהוראת סיפור זה לפני סוכות דורשת הכנה רצינית של המורה כדי שיוכל לממש את הפוטנציאל הטמון בסיפור וכדי שיוכל להרחיב את תודעת תלמידיו ולתת להם כלים נאותים לגשת לסיפור מתוך ריחוק אסטטי.⁵ ועתה נפנה לסיפור השני.

האתרוג המכוער לר. אליצור

כותרת זו היא כעין צירוף אוקסימורוני, כיוון שבתודעה היהודית המסורתית, מהותו של האתרוג היא יופיו והדרו. אלא שמהסיפור מתברר, שאתרוג מכוער, מצומק, אפור וקשה זה, מקפל בתוכו את מהותו הסמלית של האתרוג בכל הדרו ויופיו. בסיפור זה, האתרוג הוא מוקד לשלוש התרחשויות, שתיים

5. על שלום-עליכם, הסופר האידי ההומוריסטן הגדול ראה: מירון דן — "שלום-עליכם" פרקי מסה, מסדה 1970.
• על סיפורי מסגרת, מבנה ותכלית, עיון בסיפורי רבקה אליצור, ראה: חובב לאה, ספרות ילדים ונוער, תשרי תשמ"א, חוב' כ"ה.

ובחברה אחרת, הרי האתרוג נשתנה באותו מקום ובאותה חבורה. בסיכום: בסיפור הקודם נדף ריחה של גלות עלובה אפילו מן האתרוג המהודר והריחני. בסיפור שלפנינו נודף ריח ארץ ישראל הפורחת אפילו מן האתרוג המצומק.

4. **הרהורים מהיבט דיאקטי.** כיוון שבסיפור זה מוצגת מציאות חיובית, ועמדה תמימה, אם כי לא נאיבית, של מחבר, רצוי שבהוראת סיפור זה נתחיל דוקא בהפעלת ההזדהות, ורק בהמשך אפשר לקראו שנית בריחוק אסטטי. את ההזדהות של הקוראים הצעירים ניתן ליצור ע"י טיפול מכון ברגשות החבויים בסיפור, בדרכים שלהלן.

א. טיפול בחשיפת הרגשות הבאים לביטוי בהתנהגויות של גיבורי הסיפור. הדבר אפשרי בסיפור זה, כי בו דומיננטיים מאוד האיפיונים העקיפים, הדינאמיים הרומזים על רגשות פנימיים. למשל, "גבריאל החזיק בקופסה הקטנה ועיניו לא סרו ממנה". זה רומז על אהבה, זהירות ואחריות למה שהוא חשוב ויקר. "גבריאל חיבק את קופסת הכסף שלו. קם ממקומו צעד אל שולחן המורה והושיט לה את התיבה הקטנה". זה רומז על גאווה, בטחון, אימון, אהבה וכדומה. "גבריאל חטף את האתרוג, חטף את תיבת הכסף, רץ אל דלת הכיתה וברח החוצה". זה מצביע ל התרגשות רבה, תדהמה, אכזבה, מרירות ועלבון. וכן עוד דוגמאות רבות.

ב. ע"י השלמת פערים עלילתיים ופסיכולוגיים המרגימים את הפער שבין הציפיות של גבריאל לבין מה שקרה באמת. לדוגמא, אפשר לשאול: מה

מתמשכת על פני שני דורות. הסיפור נמסר לילדי הכיתה על ידי אביו של גבריאל בתמציתיות רבה, ואין בו כמובן דו־שיח. מתברר שהאתרוג המצומק הוא אוצר יקר־ערך העובר בירושה במשפחת גבריאל מסב לאב וממנו לבן. אתרוג זה קיבל הסב כמתנה מאורח מישראל, שהביא עמו את ריח הארץ, יחד עם ריחו הנפלא של האתרוג, שהיה אז יפה ומהודר. האתרוג גרם לחזרתה של המשפחה ליהדות ולעלייתה ארצה. ריח ישראל לא פג מן האתרוג גם כשהיה כבר קשה ומצומק, וכאילו דיבר אליהם כל הזמן: "ארץ ישראל, ארץ ישראל!".

3. **ההתרחשות הסמויה.** תוך כדי סיפורו של האב חל תהליך סמוי בלבבות התלמידים. חל שינוי עמדות לגבי האתרוג, מראייתו כמכוער, לראייתו כיפה, כמרגלית יקרה. הדרו ויופיו באו לו מתוקף מהותו הסימלית, כסמל לאחדות ישראל (אחד מארבעת המינים המאוגדים יחד ומסמלים את חלקי העם השונים), לארץ ישראל בפריחתה, לזהות יהודית ודתית, למסירות־נפש לקיום מצוות, וכמיהה לארץ. רובם של ערכים אלו מצויים בסיפור באופן מוסווה בלבד ויש לחשוף אותם. בהתרחשות הסמויה עוברת נקודת הראות מן החיצוני אל המהותי הפנימי. תהליך זה הוא עיקרו של הסיפור וכוחו. האתרוג המכוער, כברווזון המכוער של אנדרסן, הופך להיות יפה־תואר. בשני המקרים לא העצם הוא שנשתנה, אלא ההתייחסות אליו היא שנשתנתה. אך אם בסיפורו של אנדרסן הפך הברווזון להיות ברבור יפה תואר במקום אחר

לסגנון הדיבור השונה של העולה החדש ומה משמעותו, וכיוצא בזה.⁶

לסיכום: שני הסיפורים ישמשו דוגמא לניתוח סיפורי חג אחרים. בסיפור אחד הקשר בין חומרי המציאות המתוארת הוא מהותי, כב"אתרוג המכוער". ובסיפור אחר הקשר הוא מקרי וחומרי המציאות הם רק רקע לנושא הסיפור. כמוכן שבסיפור טוב, כ"אתרוג", יש משמעות גם לבחירת הרקע. שני סיפורים אלו מעלים היבטים דקטיים, מתי רצוי לקרוא תחילה את הסיפור קריאה של הזדהות, ומתי קריאה של ריחוק אסטטי. הדבר תלוי, בין היתר, במשמעויות הלוואי הערכיות העולות בסיפור ובמידת מורכבותה של עמדת המחבר, ואף במטרה המודעת של המורה בהוראת אותו סיפור.⁷ על כל פנים יש לאמן את התלמידים בשני סוגי הקריאה, בבחינת "רצוא ושוב", מלהיות בתוך הסיפור אֵל להיות מולו.

הרגיש גבריאל כשהחליט להביא את האתרוג לכיתה? מה הרגיש כשהציג את תיבת האתרוג? מה הרגיש כשצחקו הילדים? מה סיפר גבריאל לאביו כשברח מן הכיתה? מה הרגישו הילדים כשראו את גבריאל בורח מן הכיתה? מה אנחנו מרגישים לגבי ילדי הכיתה ולגבי גבריאל? ועוד.

ג. הגברת ההזדהות ע"י פנייה אל נסיון החיים של הילדים, שיש בו דמיון לרגשות שבסיפור, הקשורים ליחסים בין־אישיים, או ליחסים לעצמים, ולהבחנה בין ראיית הצורה החיצונית בלבד לראיית מהות פנימית או סמלית. רק אחר שלב ההזדהות, ובכיתה מתקדמת אפשר לטפל בסיפור מהיבט ספרותי, תוך ריחוק אסטטי, ולראות כיצד בונה המחברת את הסיפור, באילו אמצעים היא מאפיינת את גיבוריה. מה סוג האיפיון בסיפור: עקיף או ישיר, פנימי או חיצוני? ועוד. כן יש לשים לב

6. עיון ספרותי ודידאקטי מפורט יותר לסיפור "האתרוג המכוער" ימצא הקורא ב"לקט חמד לשלש רגלים", הוצאת משרד החינוך והתרבות, המרכז לתכנית לימודים, הצוות ללשון וספרות לביה"ס היסודי ממ"ד, תש"ם, מדריך למורה, חוברת 1-2.
7. לשיקול דעת בבחירת דרך להוראת יצירת ספרות בדרך ההזדהות או הריחוק האסטטי ראה: רון צלה, "בעיות בקביעת מטרת בהוראת שירה" בשדה חמ"ד, שבט תשל"ו.

עיון ומיתודה

”שנה כי תכלה”¹*

מאת אמירה ברזילי

השיר ”שנה כי תכלה” מאת בנימין טנא הוא שיר משאלות לשנה החדשה. משקל השיר אחיד לכל אורכו: 4 תבניות אמפיבראך (V–V) בכל שורה, כשבתבנית האחרונה חֶסֶר של השפלה אחת. המשקל הוא חלק בלתי נפרד של השיר והוא הבסיס לקצב השירי. המבנה הצורני של השיר מורכב. השיר פותח בבית בן 2 שורות, שהוא משפט שאלה. שתי שורות אלה חוזרות על עצמן עוד 2 פעמים, מעין פזמון.

שנה כי תכלה ושנה כי תחל
במה נברך אז ומה נאחל
שנה... כי תבוא
במה יתברך אז כל איש בלבבו
שנה... כי תחיל
במה נברך איש אחיו כי יוחיל.

לאחר 2 שורות הפתיחה – הפזמון, בא בית בן 8 שורות, ששורתו הראשונה היא: ”היי, השנה הבאה, שנת צלילים” גם שורה זו חוזרת עוד 2 פעמים, כשבכל פעם משתנה המלה האחרונה פעם ”צבעים” ופעם ”ריחות”, והיא פותחת סידרת תשובות החוזרות גם הן 3 פעמים. מבחינת מספר השורות ניתן לומר שהשיר בנוי על יחידה של 2 + 8 שורות החוזרות 3 פעמים, אלא שהבית האמצעי רק בן 6 שורות ושתי השורות החסרות בו מופיעות לפני הבית האחרון, שהוא כאילו בן 10 שורות. 2 שורות אלה, מבחינת התוכן, שייכות לבית האחרון וגם השורה הפותחת שלהן היא

1. בנימין טנא: שנה כי תכלה, בתוך ”מקראות ישראל ד”, הוצ' מסדה 1978, עמ' 22.
* אנו מודעים לעובדה שלא כל מורה בקי, במידה מספקת, בכל המקצועות הנדרשים כדי למוג את כל ההיבטים ליצירה אחת – ספרות, מוסיקה, ציור. הצעתנו היא לעמת את הטקסט עם תחום אחד מן האומנויות הנזכרות או להיעזר במורה מומחה לאחד המקצועות הנזכרים. המערכת.

פתיחה לסידרת התשובות ולפניה הפזמון השואל. אולם מבחינת המבנה המספרי של השורות הן שייכות לבית האמצעי, שבו חסרות 2 שורות ואילו כאן הן עודפות. זו כנראה גם הסיבה להפסקה שביניהן לבין הבית האחרון, כדי לומר שהן שייכות ולא שייכות.

כדאי גם לשים לב שהבית האמצעי, בן 6 השורות, ממוסגר על ידי הפזמון, שלפניו ולאחריו.

ניתן לשרטט את סידור השורות בקבוצות לפי מספרן ולפי עניינן כך:

2	פזמון — שאלה
8	משאלות — תשובות
2	פזמון — שאלה
6	משאלות — תשובות
2	פזמון — שאלה
2	משאלות — תשובות
8	משאלות — תשובות

אחד המודדים לשיר טוב הוא מידת התיאום בין הצורה לתוכן. הצורה היא ביטוי חיצוני לתוכן הפנימי. האני הדובר בשיר מבקש שהשנה המתחילה תהא: (1) שנת **צלילים**, (2) שנת **צבעים**, (3) שנת **ריחות**. אם יתגשמו משאלותיו יחוש זאת בחוש השמע, בחוש הראייה ובחוש הריח. סדר המשאלות תואם את התפישה הפסיכולוגית. הצלילים הם הדבר הראשון הנתפש על ידי חוש השמע, משום שהוא בלתי רצוני, והוא זה שמפנה את תשומת הלב אל הצבעים — זהב, צהוב, אדום — בעיקר, הנזכרים בשיר. קאנדינסקי² אמר: "העין נמשכת יותר ובכוח רב יותר אל **הצבעים הבהירים**", והצבעים מעוררים את שני החושים הקשורים זה בזה קשר הדוק: חוש הריח וחוש הטעם, הנקראים גם החושים הרחוקים, בניגוד לחושים הקרובים (או תחושות עליונות) שנזכרו לעיל — שמע, ראייה (ומישוש שלא הזכר). תפקיד החושים לקיים תקשורת עם העולם החיצון על ידי אספקת אינפורמציה, הזהרה מפני סכנות, והנחלת חוויות אסתטיות³ (מה שקשור לענייננו).

את החושים הקרובים מפעילים המורים בביה"ס, אך את החושים הרחוקים ממעטים להפעיל. חוש הטעם אינו נזכר במשאלות המשורר, אך הוא קשור, כאמור, לחוש הריח עד שזה גורר את זה ומשום כך אולי לא נזקק המשורר להזכירו, ממילא הוא מצוי ליד חוש הריח. ואולי משום כך גם נזקק המשורר ליותר שורות כשהוא מדבר על ריחות, כי בהן שזורים גם הטעמים, ואמנם השיר מציג זאת בברור: **הדבש** הנזכר בבית הריחות הוא סמל **למתקנות** ואין לו כמעט ריח. **ללחם טרי** יש אמנם ריח חזק, אך זה מגרה את בלוטות הרוק ומפעיל את חוש הטעם עד שכמעט לא ניתן

2. קאנדינסקי ואסילי, "על הרוחני באומנות", הוצ' מוסד ביאליק 1984, עמ' 50.

3. "האנציקלופדיה העברית", חברה להוצ' אנציקלופדיות בע"מ, כרך י"ז, עמ' 213.

להפריד ביניהם. גם תפוח לְשׁוּד מעורר יותר את חוש הטעם מאשר את חוש הריח. אין להתעלם מכך שקטעים אחדים בשיר הם אנאכרוניסטים כמו עניין העולים (היכן הם?) הבאים באוניות (והיכן המטוסים?), גם המושג "משלט" כבר לא אומר היום דבר, וההתייחסות הרבה לחקלאות גם היא אנאכרוניסטית ואעפ"כ ניתן לנצל את השיר הזה, לאחר שהוא נלמד על צורתו ועל תוכנו והובן כיצירת אומנות, אחת ממכלול האומנויות, לשילוב אומנויות נוספות. והרי לאומנויות השונות קווים משותפים רבים: מבנה יש גם ליצירה מילולית, גם ליצירה מוסיקלית, וגם לציור. קצב אינו נחלת השירה בלבד, הוא מצוי גם במוסיקה, גם במחול וגם בסרט קולנוע. חזרה ישנה גם במוסיקה, גם בשירה או בפרוזה, גם בציור, גם בריקוד, גם בסרט קולנוע וכו'. מכאן שניתן לקרוא לכל יצירה אומנותית "טקסט אומנותי" ולא רק ליצירה הבנויה על מילים⁴.

רב התכנים הנפשיים של האדם מקורם במידע שסופק לו על ידי החושים. לכל יצירה אומנותית המביעה הלכי נפש ורוח יש מקבילות תכניות, אלא שכל אחת מהן מובעת במערכת סימנים שונה, אם בתווים מוסיקליים, אם בסולם צבעים, או בתנועות מחול, או במילים — כל תחום ומערכת הסימנים שלו. המשאלה הראשונה בשיר היא שנת צלילים. הצלילים הם משני סוגים: (1) צלילים חיצוניים, שמשמעותם המילולית היא צליליות, (2) צלילים פנימיים השייכים למהות השיר.

הסוג הראשון מוצג בשיר במילים: צפירות, טפיפת צעדים, הולם פטישים, זמר, שקשוק, טרטור, הידד, רון והם מייצגים מצבים מהמציאות ומספקים אינפורמציה מסויימת מוחשית. תחילה, רצוי לעמוד על השוני שבין צליל לצליל: צליל גבוה — צפירה, ולעומתו צליל נמוך — הלמות פטישים. צליל קצר — טפיפת צעדים, ולעומתו צליל ארוך — צפירה. צליל צורם — צפירה, צליל ערב — זמר, רון. צליל מפחיד — הלמות פטישים, צליל רוגע — זמר.

ניתן להוסיף צלילים שונים המופקים מעץ, מאבן, מניר, מזכוכית ועוד. (גם כלי הקשה שונים ראויים פה להזכר).

לעומת הצלילים המייצגים מצבים במציאות ניתן להעמיד את צלילי המוסיקה המופשטים יותר, ולהשמיע אחת היצירות כמו: "פטר והזאב" לפרוקופייב, "מחול האש" לדה פליה, "הים" לדביסי, "קרנבל החיות" לסן-סאנס ועוד ועוד... אפשר להיעזר בילדים המנגנים על כלים שונים, או הורים של ילדים שיציגו את כליהם, כדי שהילדים יבחינו בין הצלילים השונים על פי אמות המידה שדוברו לעיל. גבוה — נמוך, ארוך — קצר, צורם — רוגע עולה — יורד, אחיד — משתנה, עבה — דק (קול).

באותן אמות מידה ניתן לתאר קווי עיפרון. גבוה — נמוך (ביחס לדף) ארוך —

4. אוספנסקי בוריס; "הפואטיקה של הקומפוזיציה", הוצ' ספרית פועלים, 1986, עמ' 10.

קצר, עולה — יורד, אחיד — משתנה, עבה — דק. אם כך אפשר לצייר יצירה מוסיקלית פשוטה וברורה בקווים.

הסוג השני, הצלילים הפנימיים: "השיירות פונה אל חושיהשמע. לשון — ליבו של השיר, היא איפוא, לשון השמע — הצליל"⁵ האליטרציה (צלילים חוזרים) של הצליל צ' שבו מתחילה המלה צלילים מהדהד לאורך כל הבית, כמעט בכל שורה בוואריאציות (על פי אותו בסיס חיתוך צלילים — שורקים, שיניים. על פי אותו אופן חיתוך — כולם חוככים, ועל פי הבדל ההיגוי ס' — אטום צ' ז' — קולי) צפירות, צעדי, רציף, מסביב, זמר, קוצרים, חוזרים ואולי גם שקשוק וטרטור.

גם בבית השני ישנה אליטרציה: ירקות יערות / שבלים הבשלה / (בשינוי סדר האותיות) לבלוב, אלון ואלה / סמק, אפרסק קוטף, שוקק / סמק, אפרסק, אגס. בבית השלישי הצליל החוזר הוא הצליל ב' רפה. V:

ובשם, אביב, מפיץ, מנעמיו, וזיו, וריח זהבו, הרטיבו, רבש, ונרקיס, ובשם (פעם שניה), ויסמין, ושושן.

לצלילים הפנימיים שייכים גם החרוזים שמרביתם מלרע ועל כן החרוז מודגש יותר, וגם המשקל האמפיברכי הבונה את הקצב המסויים לאורך כל השיר עם חסר של השפלה באמפיברך האחרון, יוצר סיומת של הרמה, המדגישה את החרוז הדגשה נוספת. (שם, אוכמני).

בהמשך הדיון רצוי להביא שירים שהילדים מכירים, כדי שיגלו את הקצב שלהם על פי הרמות והשפלות, כגון: "בארץ סין" מאת לאה גולדברג⁶ שהמשקל שלו 4 ימבים (V—) בשורות הבלתי זוגיות ו־3 ימבים בזוגיות.

אפשר לערוך משחק: המורה יתן קצב של שיר ידוע והילדים ינסו לנחש מהו השיר. אפשר להשמיע מנגינות של שירים והילדים ינסו לגלות מהו משקל המנגינה. כמו: "נומה בן" / אלתרמן וילנסקי קצב 2/4, "שיר ערש לצבעים" / נעמי שמר קצב 3/4 "קץ צפור" / ביאליק קצב 4/4 וכו'. על פי קצב המנגינות ניתן לחבר תנועות ריקוד וכך משתלבים מילים עם צלילים ועם מחול.

המשאלה השנייה בשיר היא שנת צבעים. הצבעים הנוכרים הם: ירקות, זָהב, אדום סמק, ורדות, צָהב — כל הצבעים על בסיס של צהוב־אדום. גם הירוק הוא תרכובת של צהוב בכחול, כלומר צבעים חמים. כל הצבעים הקרובים לצהוב הם צבעים חמים. כל הצבעים הקרובים לכחול הם צבעים קרים.

השיר מזמן בבית זה הזדמנות להכיר את הצבעים השונים. את צבעי היסוד הנקיים: צהוב, אדום, כחול. ואת הצבעים המורכבים מצבעי היסוד: ירוק, כתום, סגול. כמו כן, ניתן ללמוד מה הם הצבעים הניגודיים: (מה שנקרא במוסיקה קונטראפונקט) צהוב־כחול, אדום־ירוק, סגול־כתום, שחור־לבן. וכן את הניגוד שבין

5. אוכמני עזריאל, "תכנים וצורות לקסיקון מונחים ספרותיים", הוצ' ספרית פועלים 1978. כרך ב', עמ' 206.

6. גולדברג לאה, מה עשות האילות, הוצ' ספרית פועלים 1978, עמ' 56.

7. "שיר לאלף עריסות", ערכו: אסתר לנואל, גיל אלדמע, הוצ' הקיבוץ המאוחד, תשמ"ד, עמ' 40, 44.

צבעים כהים וצבעים בהירים המופקים ע"י תוספת של שחור או לבן לצבע. אדום + שחור נותנים אדום כהה יותר. כחול + לבן נותנים תכלת, כחול + שחור נותנים כחול כהה מאוד.



כדי ללמוד בדרך מעשית את הרכב הצבעים, ניתן לקחת ניר (סופג צבע) בגודל של 15x15 ס"מ, לשרטט בו ריבועים בגודל 5x5 ס"מ. מתקבלים 3 שורות ו-3 טורים של ריבועים סה"כ 9 ריבועים. צובעים בשלושת צבעי היסוד: שורה אחת בצהוב, שורה אחת באדום, שורה אחת בכחול. אחר צובעים טור אחד בצהוב, טור אחד באדום וטור אחד בכחול ומקבלים את שלושת צבעי היסוד צהוב, אדום, כחול, ופעמים את הצבעים המורכבים: כתום — מצירוף של צהוב ואדום, סגול — מצירוף של אדום וכחול, ירוק — מצירוף של צהוב וכחול. כדי לקבל צבעים כהים ובהירים מוסיפים מעט שחור או מעט לבן לצבעים השונים. האפשרויות המתקבלות הן: (1) צבעים קרים (כהים, 2) צבעים קרים בהירים, (3) צבעים חמים כהים, (4) צבעים חמים בהירים⁸. (שם, קאנדינסקי 50–80).

כדי להרגיש כיצד משפיעים הצבעים על הצופה מכינים משקפיים: את המסגרת מכריסטול ואת העדשות מצלופן. משקפיים צהובים ומשקפיים כחולים. מביטים מבעד למשקפים על החדר, על הנוף ומנסים להגדיר מהו ההבדל בין נוף, או חדר, כחולים, לבין נוף, או חדר, צהובים. הצבעים מקנים לנוף את האווירה.

צובעים אותו ציור נתון פעם בצבעים חמים כהים ופעם בצבעים חמים בהירים, פעם בצבעים קרים כהים ופעם בצבעים קרים בהירים. מנסים להבחין — מה עושים הצבעים לציורים (או לצופה בהם). גם בהקשר לציור וגם בהקשר למוסיקה מדברים על "סולם" סולם של טונים במוסיקה וסולם צבעים בציור.

גב' זאכאריין-אוניקובסקי מהקונסרבטוריון של פטרבורג ניסתה לתת לכל צליל בטבע צבע מתאים, כדי לפתח רגישות למוסיקה אצל ילדים מעוטי רגישות מוסיקלית. המלחין סקריאבין הרכיב טבלה המכילה טורים מקבילים של טונים מוסיקליים וצבעים, ידוע כי ישנם ציירים המציירים מוסיקה. למשל סרטו הנפלא של וולט דיסני "פאנטאסיה" מבוסס על יצירות מוסיקליות. כדי ללמד עוורים להשתמש בצבעים מערכבים בצבעים ריחות שונים. בצהוב לימון, באדום תות, וכו'.

קאנדינסקי אמר (שם 49–80) "ששמיעת הצבעים היא מדוייקת מאוד" והוא מציע כלים מוסיקליים שונים לצבעים השונים, על פי התאמת הצבע לצליל. לכחול הבהיר — חליל, לכחול הכהה — צלן, לכחול יותר כהה — קונטראבאס. לירוק (הניטרלי משום שהוא מורכב מצבע חם וצבע קר) צלילי כינור שלוים מתמתחים, בעלי עומק בינוני.

אם יצבע הבית השני של השיר על פי מילותיו — צבע במקום מלה: במקום המילים המפורשות (האומרות בביורור את שם הצבע) — ירוק, זהוב, סמוק, ורוד, צהוב.

8. איטן הנס; "יסודות הצורה והצבע בהוראת האומנות", מוזיאון ישראל אגף הנוער, תשל"ח.

במקום מילים המרמזות על צבעים — "יערות" — ירוק, "שבלים בקמה הבשלה" — צהוב. "לבלוב אלון ואלה" — ירוק — תשארנה רק מילים מעטות ללא צבע, והצבעים שייצבעו הם צבעים חמים, הנותנים לשיר אווירה חמה המקרינה אהבה, טוב ושפע.

מבחינת התוכן אומרים שני הבתים השני והשלישי את אותו הדבר, אלא שנקודת התצפית שלהם שונה. בבית השני נקודת-התצפית היא מבחינת הצבעים בטבע, ואילו בבית השלישי נקודת התצפית היא מבחינת הריחות והטעמים. "סומק תפוח" בבית השני, לעומת "תפוח לְשוד" בבית השלישי — רק לקטוף ולנגוס. "זהב שבולים" בבית השני, לעומת "ניחוח של שחת ולחם טרי". בבית השלישי — ריח וטעם.

שלונסקי כרך את הטעם והריח יחדיו כשומר: "על טעם וריח אין להתוכח"⁹. הקשר בין חוש הטעם וחוש הריח ברור, קשר בין חוש הריח וחוש השמע ניתן למצוא אצל ביאליק בשיר "גבעולי" "שמע ריח". ואצל עגנון ב"אלו ואלו" נשמע ריח. כדי להתנסות בהבדלי הריחות אפשר להביא לכיתה עלים של צמחים ריחניים כגון: הדס, נענע, אקליפטוס, לימון, ער־אציל (דפנה), בצל וכו'. וכן תבלינים שונים המפיצים ריח: קארי, כמון, פלפל שחור, שום, ריחן, זעתר וכו'. אפשר גם להשתמש בבשמים שונים, או בסבונים מריחים. אפשר לערוך משחקי ניחוש. ילד בעינים עצומות ינחש על פי הריח מהו הצמח, או התבלין, או הבשם. כדי להתנסות בטעמים שונים אפשר להביא מאכלים כמו: עוגה, שוקולד, פלאפל, יין מתוק ויין חמוץ וכו'.

וכן תבלינים שונים כגון: סוכר, מלח, לימון חומץ וניל ועוד. את הריחות מתארות המילים: נעים, ניחוח, מבאיש; את הטעמים — המילים: ערב, תפל, מתוק, חמוץ, מלוח, חריף, מר. כדאי גם להזכיר צרופים כגון: טעם המן, טעם גן עדן, טעמו כצפיחית בדבש, טוב טעם, טעם לפגם, מר כלענה.

הביטויים כמו: ריח מתוק, ריח חמוץ, ריח חריף מלמדים שיש כאן שימוש בשני חושים: חוש הריח וחוש הטעם.

מנגינה ערבה — מלמד על שימוש בשני חושים חוש השמע וגם חוש הטעם. ערוב חושים זו ידוע בשם "סינסתזיה".

כתרגיל סיכום ניתן לבקש מהילדים להתאים למילים שונות צבעים, צלילים וריחות ואחר להשוות את התוצאות. ראה טבלה למטה. לאחר ההשוואה יכול כל ילד לכתוב חיבור או שיר ואחר כך לצבוע את החיבור על פי מלותיו המפורשות והמרומזות, כלומר להמיר את המילים בצבעים.

9. יש פתגם עממי הקושר את חוש הראייה עם חוש הטעם: "לְטַעַם וְעֵין כְּבָר אֵין".

המלה	הצליל המתאים	הצבע המתאים	הריח
המתאים ארום כחול יער ים צהוב שמים עננים ארמה שמש קיץ חרף סתו אביב גינה בית.			

לנה קיכלר – זילברמן

מחברת הטרילוגיה מאה ילדים שלי, המאה לגבולם ובית-אמי

הלכה לעולמה

הסופרת הקדישה חייה להצלת ילדים שרידי הגיטאות ואסופי מנזרים,
עשתה להעלאתם ארצה וטיפלה בהם במסירות ובחום של אם

יהי זכרה ברוך

ספרים אוטופיים וסיפורי משל ככלים לחינוך

מאת הרצליה רוז

מוסכמה היא: ספרות יכולה ללמד ולבאר. אך האם יש בכוחה של הספרות גם לטפח אזרח ולחנכו לקראת משטר דמוקרטי? במאמרי זה אבדוק את האספקט בספרות הבדיונית, או בספרות האוטופית לסוגיה.

ש. ברזוניץ¹ מעמיד בספרו את המציאות הישראלית על אנשיה וילדיה כ"מציאות לוחצת" בשל הפנמת השואה, בגלל החיים בתוך מלחמות חוזרות ונשנות, הווית המוות הסמוכה והמתמדת, ומחמת החרדות הקיומיות שהן סיכומם של כל הלחצים הללו.

השאלות שברזוניץ מציג בספרו בתחום המערכת החברתית שלנו מאירות גם את נושא הדמוקרטיה ואפשרות קיומה בתנאי לחץ. עמנו נושא אתו זכרונות קולקטיביים על רדיפות ושואה מזה ועל כוח הישרדות מזה.

הספרות לסוגיה ולזרמיה נותנת ביטוי למציאויות אלה וגם לחלומות. הספרות מבטאה מציאות לאו דווקא ביצירה הריאליסטית אלא בעצם היותו של היוצר בן-זמנו ובן-מקומו.

מתי צומחות אוטופיות? מה תפקידן בחיי הפרט והחברה? מהו הסוג הספרותי הטיפוסי לאוטופיות? צבי לם כותב: "אפשרות קיומו של עולם, בעולם ללא תקוה, זו אוטופיה — זו הכרעה לידידות, לנאמנות, לאהבה, למסירות, למעורבות, ליושר-אישי. בתנאי שתחשוב מי אתה!"².

דבריו מתקשרים לתורת הלוגותרפיה של ויקטור פראנקל³ "אסיר שאבדה לו אמונתו בעתיד, בעתידו, גורלו נחתם".

קלרה אשר פינקהוף, מספרת בספרה "רקדנית בלי רגלים"⁴ איך התגברו נשים ונערות הולנדיות, שנלקחו למחנות, על הרעב והקור. הן היו מספרות האחת לשניה

1. ש. ברזוניץ, פסיכולוגיה חברתית, עמ' עובד.

2. צ. לם — ערכה של אוטופיה בתוך החינוך המשותף, פברואר 1985, דף 92.

3. י. פראנקל — האדם מחפש משמעות, דביר 1970, דף 95.

4. ק. א. פינקהוף — רקדנית בלי רגלים, ספרית פועלים.

סיפורים מימי ילדותן המאושרים ומסרו מתכוני תבשילים זו לזו. אל קולות אלה מצטרף קולו של מיכאל אנדה האומר "כל עולם הדמיון הוא בחינת פיצוי על חסר. לספרות הפנטסיה יש כוח מרפא!". במובאות שהבאתי ישנן תשובות גם לסיבת-היווצרותן של אוטופיות וגם לתפקידן בחיי הפרט והחברה. הספרות עוזרת לאדם להישרד! האדם אינו חי רק בתוך המציאות הקשה והלוחצת, המחבלת; הוא גם חי בזכות ה"חלום הטוב" הנותן לו כוח לקוות לשינויים. בספרו של איטאלו קאלוינו⁵ אומר קובלאי חאן הטאטארי:
"הכל לשוא הוא אם המעגן האחרון לא יוכל להיות כלתיאם עיר התופת, ולשם מטה, במעגלים לולייניים ההולכים ונעשים צרים תמיד גורף אותנו זרם המערבולת".

עונה לו מרקפולו (האטופיסט) "תופת האנשים החיים איננה משהו שיהיה; אם קיימת תופת, הריהי כבר כאן. זו התופת בה אנו חיים יום יום, זו שאנו יוצרים בהיותנו יחד. ישנן שתי דרכים להימלט מן הסבל: הראשונה קלה היא לרבים; לקבל את התופת כפי שהיא ולהיעשות חלק ממנה; עד כדי כך שאין מבחינים בה עוד: הדרך השנייה, הרת-סכנות היא ודורשת תשומת-לב ולימוד מתמיד; לחפש ולדעת לזהות מי ומי בתוככי התופת אינם תופת, את אלה להביא לידי המשך ולהעניק להם מרחב-מחיה".
לעמים חלשים כמו עמנו, החלום הטוב הוא תנאי להישרדות. אם נבדוק את הסיפורים בתנ"כ ואחר כך במשנה ובתלמוד, נמצא מוטיב מתמשך של ה"חלש-המנצח" כליטמוטיב של סיפורי עמנו. החלש מנצח בכוח תושייתו (דוד וגולית, מרדכי במגילת אסתר), בגבורת האיץ-ברירה (שמשון ב"תמות נפשי עם פלשתים"); בכוח הלימוד ("ילדי ירושלים החכמים" ו"תינוק שנשבה" באגדה)⁶;
בכומר הדיבור ובחשיבה המתבטא בפתגם הטיפוסי לעמנו "חיים ומוות ביד הלשון".
הליטמוטיב הטיפוסי "החלש המנצח" מכיל יסוד אוטופי אבל אינו מחייב תפיסה דמוקרטית. נהפוך הוא; בשל חולשתו של החלש הוא אכזרי בנצחונותיו ועקבי בשנאתו "ארור עמלק מדור דור" ו"מחה אמחה את זכר עמלק".

תולדות עמנו ומורשת המקורות העתיקים מהווים קושי לחינוך לדמוקרטיה. אולם אם נסתמך על העקרון, של ה"חלום הטוב" ועל "חפוש הניצוצות" בכל אדם ואדם כדי להעלות את העולם ממצויאות ה"קליפות" וה"סיטרא-אחרא" לעולם טוב ונאצל יותר; תפישה המציגה במרכז את "האדם כנזר הבריאה", ז"א כברי-בחירה ופעולה (וזה גישה יהודית טיפוסית) וכבעל יכולת לשנות את האיוון שבעולם — כי אז יש מקום לחשוף תלמידים לספרות האוטופית ויש אפשרות לחנך באמצעותה. אפשר לחלק את הספרות האוטופית לסוגים, לזרמים ולתת זרמים. יכולה להיות אוטופיה

5. איטאלו קאלוינו — הערים הסמויות מן העין, ספרית פועלים, 1984.

6. "ילדי ירושלים החכמים" — בני ציון היקרים — ספר האגדה של ביאליק ורביניצקי חלק א' סימן רס"ג.

וכן "תינוק שנשבה" — תלמוד בבלי מסכת שבת דף 50 עמ' ב', מדרש עשרת הדברות — דבור ה'.
מיכה יוסף בן גוריון — צפונות ואגדות "ספר בראשית", דף רנ"ד.
ח. נ. ביאליק — "ספר בראשית", בתוך: ויהי היום — דביר.

תיאולוגית; אוטופיה לשונית; אוטופיה חברתית; אוטופיה פסיכולוגית ואוטופיה טוטאליטארית.

האוטופיה על פי הגדרתו של בובר היא "ציור של מה שהוא ראוי להיות" (ז"א ציור של משאלה) ועל פי י. ברונבסקי היא "ערים של חלומות" או "סיפורי מסעות אל שום מקום".

באמצעות ספרות אוטופית אפשר לכתוב ביקורת על העולם הקיים כגון: זו של אורוול ב"חנות החיות" או של א. הכסלי ב"עולם אמיץ חדש". ספרות הביקורת משתמשת באירוניה וציניות או יוצרת עולם גרוטסקי, עולם של קאקוטופיה.

יצירות הכתובות באירוניה וציניות אינן מתאימות לילדים ולנוער בשל השפה התוקפנית והאימתנית שלהן. עולם גרוטסקי עשוי להחריד צעירים חסרי נסיון חיים, העשויים לקבל אותו כמציאות מוחשית. יצירות הכתובות בהומור מאפשרות התיחסות רב-כיוונית ויכולות להרחיב את החשיבה הילדותית הנוטה לסטריאוטיפים ולחד-כיוונית, לחשיבה גמישה ורב כיוונית.

לדוגמא סיפורו של מונרו ליף "הפר פרדיננד"⁷ משתמש בהומור של מצבים וגדלים כדי לספר על פר ענקי ופציפיסט. היצור הגדול שצריך לצאת למלחמה בקורדו יושב לו ומריח פרחים שהוא אוהב⁸.

הסיפור שהזכרתי שייך לסוג ספרותי הנקרא "סיפור-משלי". הסיפור-המשלי דומה למשל (העממי) בכך שגם בו יש יסוד של נמשל. אך הוא נבדל מן המשל בכך שהוא רחב ומבואר יותר ואינו חייב להיות מרכז ומעבה כמו המשל-העממי שהוא בדרך כלל ספור מתומצת יותר. זהו סיפור "שנולד" בכתב!

סיפורו של סטרן⁹ הוא הרחבה ספרותית מבוארת למשל שבתלמוד "מעשה בשנים שהיו מהלכים בדרך ובידם קיתון של מים; אם ישתה אחד יחיה, אם ישתה שניהם — ימותו"¹⁰.

הסופר בנה סיפור בתוך סיפור ובו רב-שיח משלי; חמור, צב ופרפר משוחחים על מה בעיניהם "היפה שבעולם".

כל בעל-חיים מייצג תפיסה אנושית פרוטוטיפית וכל אחד מהם יכול להיות דגם נוח להזדהות. בסיפור הפנימי הציפור מספרת על זוג חיילים שלהם רק מימיה אחת וכל אחד מנסה להשקות את השני; עד ששניהם נופלים חסרי-כוח במדבר. אלא שבסיפור הרחב והילדי: מגיעה פלוגת חיילים ומצילה את שני החברים שהראו

7. מונרו ליף — ספרו של פרדיננד, (תרגום ת. כדורי), עם עובד, 1969.

8. אכזבתם של האנשים מול נצחוננו השקט של הפר רודף השלום מומין עבודה נחמדה בכיתה: משחקי — תפקידים, שיחה ודיון: ביטוי באמצעות ציור אבסטרקטי וגם ליווי מוסיקלי. הטיפול בסיפור מחייב את המתווך. עליו לדעת לקרא את ה"תוכים" שבסיפור ולחפש דרך להביא את אלה לתלמידים.

9. א. נ. סטרן — היפה שבעולם מהו? (תרגום ד. שטוק), עם עובד, תש"ה.

10. מעשה בשנים... — בבא מציעא אס"ב, ספר האגדה של ביאליק ורבניצקי חלק ה' סימן קנ"ח.

מסירות נפש. הציפור סמל הדאייה והראייה — זאת אומרת סמל החשיבה, יודעת לספר לעץ התות רחב-הענפים והמצל, שבין ענפיו בנתה קן (העם הוא סמל לאמהות מגוננה ואוהבת). ש"מסירות-נפש" זה הדבר היפה שבעולם. הסיפור-המשלי, שיכול להתרחב לרומן, מכיל בתוכו תמיד רובד סמוי, פנימי: יש לחתור ולגלות אותו וְלא, לא עמדו על תוכו.

סיפור-משלי עשוי להתאים לצעירי הילדים לחטיבת הבינים ולמבוגרים. (בביבליוגראפיה שבסוף המאמר ימצאו הקוראים מבחר מייצג משני הסוגים). הספרות המקובלת היום על קוראים בני גילים שונים היא ה"סיינספיקשן" (ספרות המדע הבדיוני) והיא מהווה זרם ענקי בספרות האוטופית. בני זמננו זקוקים לבריחה מן "האני" ומן "העכשיו" והם נהנים לקרוא על עולם של שום מקום.

בתוך הזרם הגדול של ה"סיינספיקשן" יש שלושה רבדים, על פי הגדרותיו החשובות של אורציון ברתנא¹¹.

1. פנטסיה הקרובה למיתוס, למעשה ולפנטסיה הלירית.
2. הדמות ההרואית (גיבורים כל יכולים לטוב ולרע).
3. מדע אוטופי (עולם בינכוכבי, גלקסיות: מציאות אל-זמנית...)

הבריחות אל חומר קריאה זה מספקות "התחפשות" מן המציאות הקשה ואולי הבלתי נסבלת. הן עונות על מאוויים כמוסים ועל יצרים מופנמים ומדחיקים והן עשויות לגרות לעידון (לסובלימציה) ולסייע לאדם להמשיך במעשה חייו הקשים. קריאה מונחית שתזמין תלמידים לדיון בספרים שהם קוראים להנאתם עשויה להרחיב ולהעמיק הבנתם בחומר הקריאה ולטפח ביקורת לגבי הכתוב. גם זה וגם זה מגמש-עמדות; מפתח אינטלקט ומצמיח אדם פתוח יותר ורגיש יותר לעצמו ולזולת. להלן רשימה של יצירות העשויות להיות מרכז לחוויה לימודית בכיתות השונות.

הספר "בעל-זוב" לגולדרינג¹², מתאים לדיון ולמשפט ספרותי בכתות הגבוהות שבתוכן וכן סיפורו של אנדרסן "הצל"¹³. סיפור זה יצא בעיבוד מעניין של דודו גבע (המאייר) ואפרים סידון (הכותב) וכדאי לעמוד על המציאות הפנימית שבו דווקא באמצעות הצורות והצבעים של המאייר. דודו גבע בחר להציג באמצעות ניגודים של צבעים וצורות אדם מכוער בנוף יפה. הוא משתמש בצבע הכחול והוורוד לתאר עולם רומנטי יפה, ובצבע חקי הוא צובע את פנים הבית המכוער והמרובע של המלומד החוורין וחסר כושר העמידה בחיים. האנשים כולם מכוערים ובעיקר מטופש פרצופו של המלומד. הסיפור של אנדרסן גרוטסקי. איורו של דודו גבע מוסיפים נופך ומבארים את הגרוטסקה והציניות של אנדרסן. דוקא החרוזים בשפה עכשוית של אפרים סידון עשויים כאילו להגיע גם אל צעירי הילדים. אבל העולם האנדרסני מרבה הרבדים הוא הוא המרכזי בסיפור על אדם שצילו מוציא אותו להורג.

11. אורציון ברתנא — מעריב 1.4.83; 15.4.85.

12. בעל זוב — י. גולדרינג (תרגום א. כספי), עם עובד, 1965.

13. הצל — על פי ה. כ. אנדרסן, כתב: א. סידון, ציור: ד. גבע, עם עובד, 1980.

סיפורו של הרצל¹⁴ — "סולון בלוריה" מצוי גם במקראות של החטיבה ועניינו אוטופיה אירונית על עולם שאפשר להיות בו בלי לעבוד. סופו של הסיפור מצביע על דעתו של המספר ומזמין לקריאה חוזרת ולדיון.

כבר ציינתי בראשיתו של המאמר שיצירות אירוניות, סטירות וגרוטסקיות אינן מתאימות לילדים צעירים וקשות גם לבני הטרומ־התבגרות (גילאי 12–15).

בשל כך נראים לי סיפוריו של אוסקר ויילד מתאימים יותר לחטיבה העליונה. לעומת זה הסיפור "אלוף בצלות ואלוף שום"¹⁵ מלא הומור מתאים לתלמידי החטיבה.

שיעור נחמד על האווירה בממשלה או על "או"ם שמום" יכול להיות באמצעות הפרק על "אספת המלכים" ב"אגדת שלושה וארבעה" נוסח ב' של ח. נ. ביאליק שבתוך ויהי היום. העקיצות וקרבות המלים: תיאור הנאספים ותחבולותיהם; הקנוניות ורכילות והרישעה, יכולים לספק מימד פיוטי מצויין בדיון בנבחר־העם ופעולותיהם.

בכיתות הנמוכות כדאי להשתמש בסיפורים המשליים: "דירה להשכיר" ללאה גולדברג;¹⁶ "המלך צבצב" לד"ר זויס;¹⁷ "המיפלץ" להרצליה רז;¹⁸ "המסע אל האי אולו" של מ. ילן שטקליס¹⁹ וה"שליט וצלו"²⁰ ליצחק שינרה.

כל אחת מהיצירות מזמינה לקריאה חיצונית מהנה ולחשיפת "תוכים" משמעותיים היכולים להוות תרגילים בגימוש־עמדות אמוציונליות וידע אינטלקטואלי.

14. סולון בלוריה — ח. הרצל בתוך: מבחר סיפורים ופיליטונים, מ. ניומן, 1940.
15. אלוף בצלות ואלוף שום — ח. נ. ביאליק — ויהי היום, דביר.
16. דירה להשכיר — ספרית פועלים 1970. יש חוברת עזר של טלויזיה לימודית (חוברת הדרכה למורה), 1980.
17. המלך צבצב — (תרגום ל. גולדברג) — ספרית פועלים.
18. המיפלץ — בתוך: מחברת הקישקושים של אחותי, כתבה: הרצליה רז, עם עובד, 1982.
19. המסע אל האי אולו — מ. ילן שטקליס, דביר.
20. השליט וצלו — י. שינרה, בתוך: בין כוכב ודשא, ספרית פועלים. יש חוברת עזר של טלויזיה לימודית בשם "ספור משלי" ובה עיסוק ב"שליט וצלו" ב"ביצה שהתחפשה" וב"מזוב ועד פיל" גם ב"מדריך למורה" של "תוכניות לימודים" של משרד החינוך והתרבות. יש דוגמאות לעיסוק ב"ספור המשלי".



במבט ראשון

מאת ג. ב.

אבישי וצביקה, כתבה: מאירה בין, ציורה: ליאת בנימיני אריאל, עם עובד 1987,
36 עמודים, מנוקד.

בספר 5 סיפורים קצרים.

בסיפור הראשון "נא להכיר", אנו מתוודעים אל גיבורי הספר כולו — אבישי וצביקה.

כבר בשורות הראשונות אנו מקבלים הסבר לשם הפרק: מיהו אבישי ומדוע קורא לסבו בשמו הפרטי דבר שאינו מקובל — וההסבר מניח את דעתנו. יש בפרק תיאור המשקף הווי בבתים רבים בישראל, בלא הצטעצעות ובלי התחכמויות. המסופר ריאלי, מעורר אמון אמת לאמיתה.

ריאליה זאת אופיינית גם לארבעת הסיפורים בהמשך שבהם יש סיפור-מעשה קצר, קונפלקטים של אבישי עם עצמו ועם הסביבה הקרובה, ובכל אחד מהם סבא צביקה הוא המוצא את הפתרון הנכון, בנועם, והכל מסתדר "כי יש לו סבא כזה נהדר שקוראים לו צביקה".

"לאבישי יש ימים טובים ויש ימים רעים", זהו משפט הפתיחה של הסיפור השני בספר. אם לשפוט לפי המשכם של הסיפורים אין זה מדויק, כי כל האירועים מסתיימים בטוב. לפיכך לא הימים טובים ורעים, אלא בכל יום מן הימים יש רגעים טובים ורעים ומן הדין להפוך את הסדר, רגעים רעים וטובים כי כל אחד מן האירועים מסתיימים בטוב.

אני חייב להניח כי המחברת בעלת השקפת-עולם אופטימית, ו"הסיום הטוב" מאפיין כל אחד מסיפורי המעשה. בדרך כלל אין מעשה זדוני במסופר. כל שקרה לרע אינו מעשה ידיו של אדם, זה מקרי, להוציא את הסיפור האחרון "החלפות" ששבו יש רוע-לב וערמומיות. אך גם סיפור זה מסתיים בטוב מבחינת אבישי, והוא פתוח מבחינת מבצעי הרעה "הוא רק יראה אותי ומיד יחזיר" ... גם את החולצה יחזיר".

סבא בטוח שהגול יחזור, כיצד אין אנו יודעים, מאירה בין משאירה את הסיום פתוח וטוב שעשתה כך.

סיפור על טיול של ארנב וחתול, כתבה: מיריק שניר, ציורים: אבנר כץ,
הקיבוץ המאוחד תשמ"ו, לא ממוספר, מנוקד.

סיפור קצרצר על הכנסת אורחים של הארנב והחתול, כאשר כל אחד מהם מזמין את רעהו לביתו ומכבדו בארוחה. אך דא עקא שניהם אינם מתחשבים בהרגלי המזון של הזולת וכל אחד מגיש תפריט לפי הרגלו הוא. לכן אכל הארנב בביתו הוא את "הר הגזרים" והחתול נאנח "זה אכל לא מוצלח". והחתול בביתו לקק "הר שמנת" והארנב "לעס אותה מעט / ונאנח: / אח / זה אכל לא מוצלח".
ואף-על-פי-כן, יצאו שניהם לטיל יד ביד.

סיפור קצר רב תוכן, דידיקטי, בטעם, באוצר לשוני קליט גם על-ידי פעוטות. ציוריו של אבנר כץ גם הם פשוטים, צנועים, ברורים ומשמשים חומר טוב להרחיב את אשר לא נאמר. הקורא את הסיפור באוזני הילד יוכל להרחיב שיחה על-ידי התבוננות בציורים: מקום המגורים של "הגיבורים", לבושם, הסובב אותם, ועל-ידי כך "יגניב" את ההומור הטמון בהאנשה ובטקסט.

שכול ויתמות והשפעתם בבית ובחברה

על הספר "למי איכפת?" ליוכבד סגל¹

מאת לאה חֹבֵב

נושא המוות והיתמות כבר זכה לטיפול בכמה וכמה ספרים בספרות לילדים. מרבית הסופרים התמקדו בקשייו של הילד הצעיר להתמודד עם המוות, הן מבחינת התפישה הקוגניטיבית והן האמוציונאלית. ברוב הסיפורים או השירים הדנים בנושא, המוות הוא של הורה אהוב או של סבא. ספרו של אורי אורלב, "חית החושך"², סיפורה של מרים ילן-שטקליס "הצחוק הראשון"³, סיפרה של נירה קרן "אבא של אפרת"⁴, "שלום לאבא" של רבקה מגן⁵, "לרותם ולדקלה היה אבא" של לוטה רמות⁶ ועוד ספרים — עוסקים כולם באב שנפל במלחמה, והשאיר אחריו ילדים קטנים שאינם מודעים למוות, ומנסים להתמודד עם אובדן האב בדרכים

1. סגל יוכבד, *למי איכפת? הוצאת מורשת תל-אביב*, תשמ"ו, 103 עמ'.

2. אורלב אורי, *חית החושך*, עם עובד, תשל"ז.

3. ילן-שטקליס מרים, "הצחוק הראשון", *שקר*, עקר, 1968.

4. קרן נירה, *אבא של אפרת*, ספרית פועלים, 1971.

5. מגן רבקה, *שלום לאבא*, עם עובד, תשמ"ג.

6. רמות לוטה, *לרותם ולדקלה היה אבא*, ספרית פועלים, 1976.

שונוות. הגיבורים בספרים אלה הם היתומים הקטנים, הנותרים בחוסר ישע ואולת-ייד בשלב מוקדם בחייהם, כשכוחותיהם הנפשיים אינם בשלים עדיין. פחות ספרי ילדים בספרות העברית מביאים בפני הקורא הצעיר את היתומים המתבגרים, המנסים להסתגל ולהתמודד עם מצבם.⁷ ופחות מכל מצויה בספרות הילדים העברית השפעת מותו של בן במשפחה הן על ההורים והן על האחות הנותרת לבדה. אמנם, הספר "סודי עם אחי הגדול" של אנדה עמיר-פינקרפלד⁸, מספר על האח הקטן היוצא לחפש את אחיו הגדול שנפל בקרב, אך אין בו נפש הילד המתבגר.

ספרה של יוכבד סגל "למי אכפת?"¹ מצטרף לרשימת הספרים שעניינם השכול והיתמות, אך לא כתוצאה ממלחמה. שני סיפורים בספר: "למי אכפת?" הוא הסיפור הראשון והמרכזי, ובו יתמקד דיוננו. הסיפור השני, "ניצוצות חבויים", הוא קצר יותר. בשני הסיפורים מצויות גיבורות יתומות, בנות שלוש-עשרה ארבע-עשרה בקירוב, המתמודדות עם מצוקתן בעיקר בחברה. המיוחד בסיפור "למי אכפת?" הוא, שבו עולה מוטיב השכול והשפעתו על בני הבית.

"למי אכפת?"

בסיפורה של יוכבד סגל "למי אכפת?" מספר ז'אנרים: עם שהוא סיפור הרפתקני מרתק, יש בו סממנים של הסיפור הפסיכולוגיסטי, ואף קווים דידאקטיים מצויים בו, פעמים במובלע ופעמים במפורש. שלושה אספקטים אלה מעלים את בעיית האדישות, הן כנגע חברתי, והן כבעיה אישית-נפשית ביחסי אנוש.

העלילה

הסיפור לוכד את הקורא מראשיתו: בית שבו אירע אסון. הבן, בן השתיים-עשרה, טבע בים. טביעתו בים מותירה את אמו בהלם, ואת אחותו רינה בהרגשה שלאיש "לא אכפת" מה יקרה לה.

ההתרחשות המרכזית בסיפור היא היציאה לטיול השנתי של כיתה ח'. התרחשות זו מלווה בתסבוכת הגורמת למפנה בעלילה: רינה חלתה בטיול, והיא נשלחת לביתה בליווי חברתה רות. אך במקום ללוותה הביתה, סוחפת אותה רות להרפתקה מסוכנת: לנסות ולהדביק את הטיול בדרך לסדום. הן תועות במדבר, רינה נופלת לבור ונפצעת קשה, ורות מזעיקה עזרה. חלק זה נקרא בריתוק. הקורא נסחף אחר העלילה וחרד לגורלה של רינה.

הסיבוך ההברתי הנובע ממעשה זה הוא הכרות החרם על רות על ידי חברותיה. רות היתומה הנותרת ללא בית נקלעת למבוי סתום, ורק מאמצייהם של רינה ושל

7. כדוגמת ספרים בספרות העולם, כגון: תום סויאר למרק טווין; דוד קופרפילד ואוליבר טוויסט לצ'רלס דיקנס;

8. באין משפחה להקטור מלו; האסופית למונטגומרי, ועוד רבים.

8. עמיר-פינקרפלד אנדה, סודי עם אחי הגדול, 1958.

הוריה גורמים ל"האפיאנד": רות מאומצת על ידם, ותפקידה הוא לעזור בשיקומה של רינה הפצועה.

התרת התסבוכת בסיפור זה מזכירה את הפתרון שמצאה לאה גולדברג לגיבורים בספרה "ניסים ונפלאות":⁹ כשם שניסים ואליהוה היתומים מצאו בית חם בביתו של ד"ר כלומברוש ששיכל את בנו, ובכך רווח גם לאב השכול, אף כאן כך; ההורים השכולים מצאו בת נוספת, ורינה מצאה משפחה חמה ואוהבת.

הרקע והדמויות

הרקע החברתי בסיפור "למי אכפת" הוא רקע דתי: בני הבית שומרי מצוות ובית הספר הוא בית-ספר דתי. הדבר בא לידי ביטוי בתיאור ה"שבעה" שלאחר מות הבן, וכן באזכור אגב של קיום מצוות בבית ובבית-הספר. אך המעשים והדמויות שיש בהם מן האנושי-כללי, והם מעוצבים מתוך אמת פנימית, מקרבים את הספר לכל קורא באשר הוא.

שתי הבנות, רינה ורות, הן הדמויות המרכזיות בסיפור. המחברת מעלה באמצעותן את בעיית השכול והיתמות משני עברי המתרס. רינה, הנותרת כבת יחידה לאחר טביעת אחיה, חשה שלאמה כאילו לא אכפת "אם חיה היא או לא? ואולי אפילו מצטערים שזה לא קרה לה במקום...". (עמ' 14). האשמה חריפה זו כלפי ההורים השכולים, ובמיוחד כלפי האם המסתגרת באבלה הכבד ובקושי מתפקדת כאם, מצביעה על הבנתה העמוקה של יוכבד סגל את מצבן הנפשי של הדמויות במשפחה השכולה. ההרגשה של רינה, "למי אכפת" מה יקרה לי, מתבטאה גם באמביוואלנטיות שברצון לצאת לטיול: מחד גיסא היא נמשכת אל חברותיה ואל החוויה המזומנת להן, אך מאידך גיסא רוצה היא שהוריה יאסרו עליה את היציאה לטיול מתוך דאגה וחרדה לגורלה.

רות היא נערה היתומה מאב ואם, הגרה בביתה של סבתה הזקנה. באמצעותה מציגה המחברת את הפן השני שבהשפעת המוות, מות הורים על ביתם הצעירה. כרי להחזיק מעמד בחברה, ומתוך שנאת הרחמים כלפיה, מפגינה רות "שרירים": היא נערה עוקצנית, מרדנית ומעוללת תעלולים. זוהי "הכבשה השחורה" של הכיתה. היא יתומה גאה, הגורמת "כאב ראש" למוריה. עם זאת, מתגלה רות כדמות "עגולה" בעת פציעתה הקשה של רינה במדבר: היא רצה בשארית כוחותיה להזעיק עזרה, ובכך אף מצילה את חייה, לאחר שמלכתחילה נהגה בקלות דעת. גם באמצעותה מעלה המחברת את המוטיב המרכזי שבסיפור: "למי זה אכפת?".

הוריה של רינה, בהשפעת ביתם, אכן מייצגים את האנשים שאכפת להם, והם מונעים מרות מלנקוט בצעד פזיז ולרדת מן הארץ ברגע של משבר. אמה של רינה מתאוששת מן ההלם והאבל עם פציעת הבת, ונרתמת לטיפול בה. בכך מתיישבים ההדורים בין האם לבתה, ואף בעייתה של רות באה על פתרונה הטוב, מפני

9. גולדברג לאה, ניסים ונפלאות, ספרית פועלים, 1954.

ש"אכפת לה". בכך הציגה יוכבד סגל את הפתרון הרצוי ליתמות: לא הכנסת הילד היתום למוסד, אלא קליטתו בבית חם, המאמץ אותו לחיק המשפחה. אילו נסתיים הסיפור כאן, היה, לדעתי, נקלט המסר באופן מפורש וברור, ואף מספק את הקורא המצפה ל"האפיאנדר". אולם לסיפור פרק נוסף, שזמנו הוא כעבור עשר שנים. מטרת הפרק היא דיאקטית, תוך שהוא מוסיף לקורא מה עולה בגורלן של הגיבורות. עיקרו הוא ייסוד ארגון "משאל", ארגון לעזרה הדדית, על פי ראשי התיבות: "מי שאכפת להן".

כמה פגמים יש בתוספת זו. הסיפור בנוי כ"סיפור קצר" בתחום של שנת לימודים אחת, ובזה יופיו. תוספת של מה שאירע כעבור עשר שנים, הולמת את הרומן, ולא את הסיפור הקצר. נוסף לכך, גילוי גורלן של הדמויות נוטל מן הקורא את ההנאה שב"סיום הפתוח", הנותן לדמיונו מרחב ומעוף, ואילו "סיום סגור" בולם את הדמיון. גם מבחינת המסר יש בתוספת הפרק האחרון מגרעת. בכל פרקי הספר עלה המסר הדיאקטי באופן עקיף, מתוך הבנה רבה לנפש ההורים השכולים, לנפש בתם הזנוחה ולנפש הילדה היתומה גם יחד. ואילו בפרק האחרון נמסרים הדברים באופן ישיר, בדרך של כרוניקה ודיווח על הנעשה.

עם זאת, ספר זה הוא תרומה חשובה לנושא המוות והשכול במשפחה, נושא המוצג בריבוי פנים ומנקודות תצפית שונות. הנושאים האחרים, ההרפתקה המרתקת שנבעה מתוך קלות דעת, הסכסוך החברתי שבעקבותיה, בעיות של אחריות הדדית של מורים ותלמידים, הורים וילדיהם, כל אלה הם נושאים שראוי לדון בהם עם הקוראים הצעירים. על כן ראוי ספר זה להיכלל גם במסגרת הקריאה העצמית המונחית, ולהיות נרדף בכיתה.

חלונות צלולים¹

מאת רוני גבעתי

"ובין כל הקולות שמע קול אחד שהיה בודד מאוד, קול שלא היה לו בית, ושלא היו לו קירות להישען עליהם. ותלתלי הקול פזורים". (מעשה בציפור ובקולה').
יש ובקריאה מתגלה צלילות שהיא כמו מרכז של חלוקי נחל הנשקפים מבעד למי מעין. רק את תנועת המים החומקת ניתן לראות ולא את חומר המים המפכים מעל לאבנים. צלילות כזו אני מוצאת בספרה של רבקה מרים לילדים — 'חלונות בהקיץ', ספר דק ובו שישה סיפורים.

1. רבקה מרים, חלונות בהקיץ. הוצאת הקיבוץ המאוחד, תשמ"ז.

נדמה לי שאפשר להוסיף את ספרה זה של רבקה אל ספרי השירה שלה ולמצוא, בדרך המבקשת גם את היותר סמוי, את מעיינות השירה שלה ואת העולם המלווה את שירתה מאז 'כותנתי הצהובה'. הציפור פה והים שאיש בא ממנו, והעין הגדולה, והלידה הבאה מתוך הכליון, וקולה הפיוטי של רבקה שממשיך לשאת בתוכו את קול היקול שלא היה לו בית. אבל אפשר גם לקרוא בו כספר בפני עצמו, או כסיפורים בודדים בספרות היפה. או כפי שרבקה הגישה אותו: ספר לילדים. ובעיני, ספר סגולי לילדים.

פעם ביקשתי מילדה בת שמונה שתחווה דעתה על כתב יד לילדים של יונה וולך. הילדה קראה, ואמרה שהסיפור מעניין וכדאי שאשאל לדעתם של ילדים נוספים, "כי למבוגרים הוא לא ייתפס" — כך אמרה. ואכן כמה מבוגרים ראו בו סיפור מבולבל ומשוגע וקשה לקריאה לילדים. דברים דומים ואחרים שמעתי על ספרים אחרים שנכתבו לילדים, ובעיקר שהם אבסטרקטיים, והשפה והתחביר מורכבים מדי.

אבל מדוע על סיפור לילדים להיות "מובן" או "לא משוגע" או "קל לקריאה"? ומה על מנגינתו של ספר, וקסם הזרות של פגישה ראשונה עם צלילים חדשים שאחר כך מתבהרים כמלים ומתווספים אל עושר שממנו יונקים דרכי מחשבה וביטוי? והרי מתוך הקשבה של פעוטים (ולו פעם אחת) לפרקים לא מובנים בתנ"ך ולשירה ולאגדות, גדלו אנשים אוהבי ספר וכתובה. ובזכות פגישה עם אפשרויות מורכבות וצירופי משפטים ששמע ילד, יתבקעו במחשבתו, כמו עוברי גזול מביצתם, הקשבות לקולותיו שלו ולקולות האמנות.

סיפוריה של רבקה "בחלונות צלולים" כתובים בקווים דקים ומרומזים. הם מספרים על עצב ושמחה, על בדידות וכמיהה לקירבה, עם פליאה לרחשי העולם שהם מחוץ לאדם, שלא הרבה מתרחש בהם, על דברים שאינם ניתנים לרכישה, להוכחה, למישוש. ורמויותיה הן במצוקה אנושית: הגשם המצונן, האיש שהלך לאיבוד מאנשים, הכוכב שלא יכול להירדם מרוב אור, ציפור שאבד לה קולה ונאלמה, איש שנולד מן הים והוא זר בעולם. ויש מישהו, המנסה לעזור להירדם, למצוא את הקול האבוד, להשיב אמון בבני אדם. ויש ילד שהוא דווקא שמוצא את קולה של הציפור, וילד מואס בשלטון שניתן בידיו, וכוכב־ילד עוזר לכוכב־זקן לאסוף את שולי אורו.

וכמו במחשבותיו של ילד שהיא עדיין פחות מלומדת ופחות ממושמעת, ולכן מקורית יותר, כן גם בסיפורים אלה נפרשות יותר כנפי המחשבה, החירות שלה להלך במחוזות לא נראים. לפנינו כאילו אוקיינוס ורבקה בתוכו, והיא יודעת את האין־סופי שבו ואת גבולות יכולתו של אנוש. וכך הולך ונגלה עולם גמיש ועתיר דמיון, שבו יצור מקשיב ליצור יותר מכפי שנדמה לפני שקוראים בסיפורים.

ולסיפורים יופי של שפה. פשטות מיוחדת וקצב משלהם. הנה מעט מזה: "לאט לאט נעצמו טיפותיו". "אביתר היה כבר בתוך המים, חפף את קרניו וקולות רכים יוצאים מפיו". "רק על ידו, אמרו הם, אנחנו יכולים לשיר בקול עמוק מאוד, להרגיש נשימת קיץ אפילו בלב החורף". ששה סיפורים אלה יוצאים מתוך סבלו של אדם או יצור אחר, מלאים במוטיבים מהמקורות היהודיים ובביטוייה האישיים של רבקה, שנהיה כבר לקול האומנותי שלה על צורותיו. וכל סיפור פשוט ועמוק, צלול וקטן בהיקפו, מלא רצון למגע אנושי, לנחמה, לעידוד. וגם פליאה עדינה על מסתרי היקום וקולותיו. אל לא כבוריחה ממצאיות אל שמים, כי אם

מציאת מעט שמים בתוך המציאות, אולי אומרת רבקה שאגדה שוכנת בכל הקיים ומעניקה לו מסתורין ושאר-רוח. ויתר מזה: הדבר שעליו כתב סן אכזיפרי ב"הנסיך הקטן": "הזמן שהקדשת לשושנתך הוא המשווה לה חשיבות כה רבה". וכפי שרבקה כותבת ב'סיפור קטן על גשם כמעט מצונן':

"הוא התרומם אליהם. נתמך בהם וצחק. / — חכה רק רגע! קראתי. במהירות רצתי אליו. / כובע חבשתי לו. ומעיל משובץ. וצעף עם גדילים. / — שלא יהיה לך קר! — אמרתי לו. / ורק כשיצא מן הבית הרגשתי שמרוב הגשם צמחתי פתאום."

בקבוק הבושם של אמא / טפר יונה

מאת עדה קרן

הספר מעלה פרק מחייה של חברת ילדים בקיבוץ המנסה — ומצליחה — להעלות הצגה בכוחות עצמה. היוזמת והמארגנת של מבצע זה, כולל תפאורה, תלבושות, רקודים והפעלת ילדים קטנים יותר — היא שירי, גבורת סיפורנו. שירי, בת יחידה להוריה, עוברת תקופה קשה מאד בחייה. אמה האהובה חולה מאד ונמצאת — במשך כל מהלך הסיפור — הרחק מן הקיבוץ. היא מאושפזת, עוברת בדיקות קשות ולבסוף מתה ממחלתה, אביה של שירי סועד את אשתו ונעדר רוב הזמן מן הבית, והילדה בין הילדים, החברים והשכנים שבקיבוץ — בודדה. ה"אני המספר" הוא שירי. דרכה אנו מכירים את הוריה. היא מתארת לנו באהבה ובחום את מערכת היחסים בינם לבין עצמם ובינם לבינה. פרטי פרטים של לבושה ותסרוקתה של האם הצעירה, הנאה והמוכשרת. אנו מתוודעים אל הדירה הקטנה והמטופחת בקיבוץ ואל געגועיה של הילדה אל אמה. שיחות הטלפון החטופות עם האם והאב בבית-החולים והביקורים הקצרים, הלא ממצים והכואבים של שירי שם — מסופרים ברגישות ובתמציתיות רבים ולכן נוגעים כל כך ללב. אמה של שירי עוזבת אותה. וכצפוי, שירי כועסת על כל העולם — ובעיקר על אביה אשר לא הכין אותה לקראת המצופה, וכמובן, גם על חבריה מן הקיבוץ אשר לא תמיד יודעים איך להתמודד עם מצבה החדש של שירי "אמא שלה מתה והיא עומדת ועושה לה הביתה — אומרת רונית בקול מאשים" (עמ' 131).

ובתוך כל זה הצגת הילדים שנערכת בהתרגשות רבה בפני הורי השחקנים הצעירים וזוכה להצלחה רבה. ושירי, כאמור, בין המארגנים הבולטים וזכה לתשבחות כשבלבה פנימה מועקה רבה.

המחברת, יונה טפר, היטיבה לשזור זה בזה את סיפורה האישי הכואב של שירי בסיפורה של ההצגה. כאשר סיפור העלאת המחזה מקל על הקורא הצעיר את חווית ההתמודדות של שירי עם כאב מחלתה של האם ובדידותה שלה עצמה כל אותו הזמן. הפרטים הלא כל כך חשובים של העלאת המחזה, מרפים את המתח הרגשי והנפשי בו שרוי הקורא המזדהה עם שירי וכאבה.

ואל לנו לשכוח את "בקבוק הבושם של אמא" שעל שמו קרוי הספר: הלא הוא בקבוק הפלאות ובו השיקוי המציל את הנסיכה אשר בהצגה... והוא גם הבקבוק הכחול של אמא המזכיר לשירי את ריחה ויופיה של האם אשר אבדה לה.

המחברת כתבה ספר עצוב, אך חשוב, לקוראים הצעירים. הפרק האחרון שבו הוא פרק מלא תקווה שיעודד גם את הרגישים ביותר מבין הקוראים. אחרי החורף הקר, קר מאוד והעצוב בא אביב חדש גם לשירי ולאביה "אבא החזיק גבעול ירוק בפה, עוד מעט יתחיל לפזם, חשבתי בלבי. כמו בימים של אמא..." (עמ' 138).

תלמידי הכתות הבינוניות והגבוהות, ובעיקר הבנות, יאהבו ספר זה. הוא טוב לקריאה מונחית בכל כיתה ובעיקר בכיתה שיש בה מקרה, או מקרים, דומים למסופר בספר זה.

נישואי קפריסין¹

מאת יעל פרקר

בפתיחה לספר כותבת המחברת: "אינני מתימרת להקיף את הנושא הנרחב הקרוי העפלה ועליה. רצוני רק לתאר באהבה דמויות מעטות מני רבות מנקודת ראות אישית על קורותיהן, מכאוביהן ואהבותיהן ולספר על מאורעות בחייהן".

וזאת אמנם עושה המחברת. בשפה פשוטה וציורית מעלה קטעי חיים ססגוניים, מתארת ומחבבת על הקורא דמויות של מעפילים פליטי השואה. מורים ושליחים מן הארץ ואנשי הגנה והעפלה.

הקורא נסחף בורם מאורעות של העלילה המושכת ומזדהה עם הגיבורים. עלילת הסיפור מתרחשת במחנות קפריסין בשנת 1947; שם נכלאו מעפילים אשר עלו לארץ למרות איסורם של הבריטים. הם ניסו לנצל את זמן שהותם במחנה ללימוד עברית, לאימונים ב"הגנה" ולפעולות תרבות וחברה. היו אלה אנשים צעירים מאד, שנשארו ערירים ובודדים, אחרי שכל משפחתם נכחדה בשואה. הם מצאו סעד ונחמה בקשרי ידידות וחברות שהתפתחו ביניהם ורבים מאד באו בקפריסין כברית נישואיהם. מכאן שם הספר.

1. לאה שנער, נישואי קפריסין, הוצאת רשפים.

הספר מתאר 3 זוגות, הקשורים בעבותות חזקים של ידידות ואהבה, ראובן – שליח מן הארץ, נשוי ואב ל-3 ילדים, מתירד עם זלדה, פרטיונית לשעבר, אשר מלאה במחנות ההשמדה תפקיד המשתמע לשתי פנים. היא נרדפת ע"י אנשי המחנה בקפריסין נקראת כל פעם ל"בירור", לבסוף מוברחת ארצה ע"י מפקד ההגנה, דרך תעלה תת קרקעית, כדי להצילה מידי רודפיה במחנה.

הידידות בין ראובן וזלדה היא עמוקה. אם כי לא חורגת מגבולות המקובל. בכואם ארצה חוזר ראובן למשפחתו וזלדה נישאת לאיש צבא-קבע ומקימה משפחה בת 3 בנים. בתקופה מאוחרת יותר נפגשת היא שוב עם ראובן וידידותם מתחדשת...

הזוג השני הם אניטה ואפולו, גם הוא פרטיון לשעבר. אהבתם הגדולה אינה זוכה להמשך בארץ, מאחר ואפולו נפל במלחמת השחרור. כמו רבים מעולי קפריסין, אשר בקושי הספיקו לדרוך על הרגבים של הארץ וכבר נתנו חייהם על הגנתה. רק בני הזוג השלישי, אבי מלווה אניות וחברתו אמי, הצליחו להמשיך בחיי נישואים אשר החלו בקפריסין.

המחברת לאה שנער, שבעצמה עברה את שנות המלחמה בפולין הכבושה, עלתה ארצה בעליה בלתי ליגלית ושהתה במחנות קפריסין, מציירת תמונה אוטנטית, ידועה לה היטב מהתנסות אישית.

עברה השאיר רישומו עליה והוא מוצא ביטוי בשני רומנים שפירסמה: "עוגת הכלולות" (1984) ו"נישואי קפריסין" העוסק בחיי אנשים במחנות קפריסין ופרשת חייהם והסתגלותם לחיי הארץ. יש לציין, שעל מחנות קפריסין לא נכתבו עד כה ספרים בלטרסטיים.

רבים מן הקוראים בני אותה תקופה ימצאו עצמם בתוך הדמויות המתוארות, יזכרו בחיי המחנות בקפריסין ובלבטי הסתגלות לחיים בארץ. לקהל הקוראים, בני נוער ומבוגרים, נפתח אשנב נוסף להכרת תקופה חשובה בתולדות ימי המדינה שבדרך תקופת העליה והעפלה ומלחמת עצמאות. הספר מומלץ במיוחד לספריות בתי ספר תיכוניים ומוסדות החנוך.

נישואי קפריסין

מאת נירה פרדקין

הספר נקרא "נישואי קפריסין" ולפי הנאמר בו, הכוונה לנישואים חפוזים של אנשים בודדים שנותרו ללא משפחה – אלא שאין סיכוי שיתגלו כנישואים יציבים כי גיבורי הסיפור אף הם אינם יציבים.

יש בספר זוג יציב אחד ויש כאן טרגדיות של אנשים שנקלעו למצבים בלתי אפשריים. (אהבה לגבר נשוי, אישה שלאחר שנות נישואים אינה מוצאת מנוחה וכדו').

לפנינו סיפורי חיים של פליטי שואה, חומר גלם לסיפור מעולה, אך העיבוד הספרותי לא הצליח להעביר את הניסיון האישי הפרטי של המחברת למשהו, שהוא מעבר למקרים הפרטיים. יש בסיפור תקופת חיים שלמה החל ממחנות המעפילים בקפריסין ועד ימינו.

גם הדמויות שנבחרו יכלו לשמש בסיס לרומן: פעיל ההעפלה שבניגוד לחבריו גם הוא פליט שואה ולא יליד הארץ, נערה ששמשה כקאפו כדי להציל את אחיותיה, זוג הוותיקים בקיבוץ כשהגבר הופך לעסקן ויש לו גם רומן בצד. מעניין שהנשים בספר תמיד הסובלות יותר, הנושאות בתוצאות של כל הטרגדיות ואילו הגברים מסתדרים טוב יותר (או שנהרגים במלחמה).

כאמור, כל זה יכול היה להיות חומר לרומן מעולה — וחבל שהספר אינו כזה.

ספר תורת היחסות לילדים *

מאת שיאונה דרור

לעתים יש מי שמספר בפעם המיידוע-כמה על כשלוך-כביכול של אינשטיין בלימודי המתמטיקה... לסיפור הזה אין שחר: הגאון הצטיין בלימודיו בבית-הספר ובשיעורי המתמטיקה, באופן טבעי, הוא פשוט השתעמם, ולכן קצת הפריע... פרט זה ואחרים מתולדות חייו של אינשטיין, החל מגיל 4 ואילך, רווי הומור וצניעות, מוגשים לדור הצעיר בספר חדש "אלברט אינשטיין — סיפור של גאון" ("כתר") בו מציירת בחן סופרת הילדים רות ירדניכץ קווים לדמותו המרתקת. שנתיים עבדה על ספרה. קראה חומר רב שנכתב על אינשטיין גם כאדם, לא רק כמדען, נפגשה עם אנשים שעבדו איתו, פיסיקאים וחברים, בארץ ובקיימברידג', כולם שהעריצו ואהבו אותו "חוץ מדמותו וסיפור חייו, חיפשתי גם נוסחה קלה שתעביר לנוער את עיקרי תורתו. וכאן נעזרתי במומחה פרטי: בעלי, הפרופסור לפיסיקה יוסף כץ. הוא הסביר במשך שעות, ואני הקשבתי, כשהוא בודק מדי פעם אם קלטתי. וברגע שאני, חסרת הרקע בנושא, הבנתי — ידעתי שגם הקורא הצעיר יבין".

וזהו הצימוק בספר: 3 פרקים הדנים בבחירות ב"תורת היחסות" של הגאון היהודי, שחולל מהפיכה בחשיבה האנושית.

* מתוך דברים שפורסמו ב"מעריב".

זהו ספרה השלישי של רות ירדני־כץ. שני ספריה הקודמים: "הגיבור של הכתה" ו"הדודה סופיה והמלאך גבריאל" על קורות חייו של הצייר יוסי שטרן.

סיפורו של גאון¹

מאת נירה פרדקין

ביוגרפיה של איינשטיין. נסיון לספר על חייו, כאילו מפי אחותו. אלא שהפרקים האחרונים אינם מתאימים להישמע מפי אחותו כי אם מפי הביוגרפית. מעניין שברשימת התעודות והמקורות לא נזכרת אחותו ולא ברור למה נבחרה דרך זו. יש כאן נסיון להסביר את הרקע המדעי ואת תגליותיו של איינשטיין. פרק זה בחייו מוגש בצורה טובה יותר מן הפרקים על חייו הפרטיים. בולטת הנטייה לספר בסוף על חייו המדעיים ולא על יחסיו עם ילדיו אולי משום שיש כאן בעיה מביכה. מכל מקום, למרות מגבלותיו יש לספר חשיבות מרובה, כי הסופרת מצליחה לתאר את האיש הבשר ודם לצד איש המדע במחקריו.

עצוב — מאושר²

מאת צפריה גר

"בקדמת החדר, סמוך לרחוב המשתפל, השתרע הגן של הגברת סימקין, כאן כמו בעולם אחר, נפערה מערה צוננת".
שנים אני מנסה להגדיר לעצמי: מה עושה ספר לספר טוב ומה מסווג ספר לקבוצת גיל זאת או אחרת.
נרמה לי שהספר של רבקה קרן, עשוי באמת במתכונת שיש בה תשובות לשאלות שלי.
ראשית רבקה קרן משתמשת בשפה עברית טובה ולא מאולצת. הסיפור שלה הוא סיפור פשוט, אבל יש לו רבדים רבים ונקודות הסתכלות שונות של הגיבורים.

1. אלברט איינשטיין, סיפורו של גאון, כתבה: רות ירדני־כץ, ציורים: דוד סוזאנה, כתר 1986, 126 עמ'.

2. רבקה קרן - קיץ עצוב, קיץ מאושר, הוצאת שוקן, 1986.

"הגיבורים" אינם רבים מדי והעלילה איננה מסובכת מדי, אבל מה שחשוב, שאין בספר דמות מיותרת אחת, כל אדם המופיע בספר הוא נדבך חשוב בבניין סיפור המעשה.

הקוטביות עצוב — מאושר, חרה מאוד ואופיינית לגיל ההתבגרות. לאביגיל, לטניה ליהונתן ואפילו למירה, אין החיים "גן של ורדים". בכל המתרחש בחייהם הצעירים מהול עצוב עמוק הנובע מעולם המבוגרים, עולם פגוע ופצוע של אנשים יוצאי שואה. אנשים שבאו לחיות במושבה — ההופכת לאט לעיר וזכו בה למאבק יום יומי על קיום. קיום דל ואפילו מביש לפעמים (אביה של אביגיל — שומר לילה במפעל, איש שהיה פעם נער במשפחה גדולה ועשירה בחו"ל) סבתה של אביגיל היא ההתגלמות של אותו דור, של הנספים בשואה וחייה בשוליים באיזה פינה רחוקה (ממש כאילו היה אדם מוצא דינוסאור חי בקצה השדה שלו).

הגיבורים המבוגרים אינם אנשים שלמים. כל אחד חי עם "חסר", עם סיפור של תקוות שנתברו. אמה של טניה היא הדוגמה הטובה ביותר לעולם המבוגרים המעורער. דמות של פסנתרנית קונצרטנטית שמתגלגלת למושבה וחיה שם חיים של יוצאת רופן. מישו (שאינו הסיפור מזהה אותו!!), הבטיח לה במושבה, שהוא יסדר את ענייניה וישלח אותה לחו"ל ולאולמות הקונצרטים, בינתיים האשה חיה מן היד אל הפה ובסופו של דבר, "הפחדים" הם הדבר הממשי ביותר שקובע את עתידה, היא יורה בבן של הגברת סימקין. הבן של הגברת סימקין היה באמריקה וחזר ממנה, כדי לחסל את הונה של משפחתו ולרכוש לעצמו רמת חיים ואיכות חיים אחרת. הסיפור מסתיים עם מותה של סבתה, דמות חמימה ויקרה — הדינוסאור המופלא שסוף סוף יוצא מן העולם, יוצא יחד איתה גם חלק מן הקסם והיופי והתקווה שהיו בו בגללה. המציאות? העתיד? אולי האנשים שמבקרים ב"ציפור הכחולה", שותים ואוכלים ורואים סרטים מתחת לכיפת השמים, הם אולי ההתגלמות של העתיד להיות באותה מושבה — עיר עצובה ומאושרת. אף שהשם "פתחתקוה" איננו מוסגר, ידעתי כל הזמן היכן אני ולאיזה חבורה נקלעתי.

אם כן מה מכשיר כל כך את הספר של רבקה קרן לנוער מתבגר?

א) הצימצום בזמן — קיץ אחד.

ב) הצימצום במספר הגיבורים.

ג) הקוטביות והרחיסות של החיים במושבה הנידחת.

ד) ספר קטן המכיל הרבה. הסופרת איננה מקמצת והיא גודשה כל שורה בסערות ההווה ובזכרונות העבר. מה שהרשים אותי במיוחד היא אהבת החיים וחיוכם מעל לכל, השפה העשירה והתיאורים שרק נפש של משוררת אמיתית יכולה לתת לנו.

”למה דווקא אני”*

מאת ירדנה הדס

האחד רוצה לגדול; האחר — סובל בגלל היותו ממושקף; שלישי סובל מבדידות, ורביעית — משתוקקת לאפשרות להתבודד בחדר משלה... עשרים ילדים מופיעים בסיפורים הקצרים שבספר. כל אחד מהם מרוכז בצרתו הפרטית — ומקנא ב”בא אחריו”.

שיר הפתיחה — מנסה את התזה המרכזית, שהיא המסר של הספר: ”אין בעולם אדם מושלם”. עשרים הסיפורונים מוליכים אל מסקנה זאת (”גלגל-חוזר — דשא השכן אינו ירוק יותר”). זהו דרכו של עולם — בצדה של תלונה קיימת המשאלה. כל המשאלות שבספר אינן מתחום המניעים הראשוניים (עפ”י תיאוריית הצרכים של מאסלו)¹ אלא ממשפחת המניעים המשניים, שהוא מכנה ”מניעי גדולה”. בהקדמתו לספר, מונה ד”ר עמנואל חיגר שלושה מישורי-תועלת, שניתן להפיק מן הסיפורים וכדאי לעיין בדבריו.

אין הספר מתיימר להגיש יצירות מופת, המשוחררות מ”חפץ-עניין” חינוכי. נהפוך הוא, אך בנוסף לתועלת שמונה ד”ר חיגר, תוכל המורה לדרבן את תלמידה על-פי דוגמת הספר לתת מבע מילולי בכתב ובעל-פה למצוקותיהם האישיות.

המנויים שלא חידשו את החתימה מתבקשים לעשות כן.

אל:

ספרות ילדים ונוער

דוד המלך 8, ירושלים 91911

מצורף ציק ע”ס 10 שקלים דמי מנוי לתשמ”ח.

חתימה:

כתובת:

* נגה מרון, למה דווקא אני, הוצאת נוער 1986, עמ’ 45.
(זהו ספרה השני של המחברת. הראשון הוא ”מה שקרה לגילי — וגם לי”).
1. ראה: ד”ר יוסף גלנץ, ”יסודות הפסיכולוגיה ההתפתחותית”, אחיאסף 1966, עמ’ 101.

משוט בעולם

“ספרים הם ידידים”

(מסע קצר בעקבות חיפוש דרכים לתגבור קריאת ילדים)

לזכר ידידי מילדות א. אופק שיחד גמענו ראשיתה של ספרות ילדים
באותה ספריה בשכונה — שגם היא איננה עוד.

מאת רות גפן-דותן

א. נחת ושתי פגישות
הכל התחיל מאי-נחת, כאשר גיליתי, חוזר וגלה, כי מספר הקוראים בכיתות ד'
ומעלה פוחת והולך. העידו על כך לא רק “כרטיסייהקורא” הריקים למחצה, אלא אף
דלות לשון הביטוי של ילדים בכתב ובע”פ, והעידו על כך הילדים עצמם!
מצאתי שגם ילדים שאהבו מאד לשמוע סיפור (קצר או בהמשכים) — לא הגיעו
(כמעט) לקריאה עצמית. כמורה לספרות ולספרות-ילדים, חשתי עצמי מתוסכלת
וחסרת אונים. ופטורה אני מלחזור על שבחיו של ספר לילד, או בלשון ימינו, “מה
עושה הספר לקוראו...”

“מאורות האדומים” לא חדלו להבהב, להתריע ולהתמיהה.
יש ילדים ה”מגורים” ע”י קריאת פרק “מותח” מספר, והולכים לספריה ומחפשים
אותו ספר. יש ילדים הרואים סדרה מרשימה בטלוויזיה, ובעקבותיה קוראים את
הספר.

ואף-על-פי-כן שאלנו: מדוע חרוזים ואגדות מתקופת הילדות זכורים כה יפה
ובהתבגרות חלה הפסקה בקריאה?
שאלנו: אולי צריך לעזור לקוראים הצעירים לחפש ספרים המשמעותיים להם?
האם צורת הספר הדפוס — העריכה — האיור, הם הקובעים?
— האם אורך הסיפור (הזמן הנדרש לקראו) מרתיע?
— האם לשון קשה מדי מעכבת?
— האם באמת הזמן (החסר לילד) הוא הקובע?
— ניסינו נסיונות שונים, שינינו דרכי הוראה, גילינו גם כי תוך כדי שיחה, בעקבות
קריאה בכתה על אשר מצא חן בעינינו (וההיפך) על המובן והלא מובן — ביצירה על
מורכבותה ומרקמה — ניתן לעורר עניין לפחות לגבי יצירות דומות ליצירה עליה
שוחחנו.

מצאנו גם כי: ילדים, בכל הגילים, השומעים מפי הוריהם סיפורים — קוראים יותר!

תצוגת ספרים נאה וברורה, קטלוג עפ"י נושאים ותחומי עיון מעודדים קריאה. שיחה אישית עם הילד שהפסיק לקרוא, על נושאים המעניינים אותו ובעקבותם הצעת ספרים, מחזירה התעניינות בקריאה.

ועל אף כל אלה השאלה בעינה עומדת: מדוע כה רבים הילדים **שאינם** אוהבים ספרים ואינם רואים בהם "ידידים"?!.

ואז כמעט באקראי, נתגלגל לידינו בבטאון Horen Book האמריקאי (רבעון לספרות ילדים) "מכתב מחו"ל" פרי עטו של אחד א. צ'מברס — שהציע לנו רעיונות לשיחות על ספרים.

האיש הזמן וביקר אצלנו כאורח "אורנים" — ביה"ס לחינוך של התנועה הקיבוצית — ו"המרכז למחנך" במכללת תל-חי.

בעקבות מפגש זה, עם א. צ'מברס ועם רעיתו ננסי, עורכת הרבעון Signal (רבעון לספרות-ילדים ונוער באנגליה) ואחת היועצות ל"ספר הטוב" ב"בריטיש בוק ליג" — גילינו (בספרים) כי משהו קורה שם בבריטניה הגדולה, וכי שם, מצאו דרכים (שלא חשבנו עליהן).

גילינו, כי אחת הדרכים לעודד קוראים ולהביאם לספריות הנם "ספרי תמונות לאנשים צעירים בגילאי 9-13 — זאת גילינו לא רק מתוך קריאה "על" אלא גם מתוך מפגש (יריד הספר הבינלאומי 1985) עם הגב' אליין מוס — הורתו של רעיון אחרון זה.

כדי לראות את הדברים כמו עינינו נסענו לאנגליה ולהלן רשמנו מן הפעילות בתחום עידוד הקריאה:

שיתוף בין כל גורמי החינוך — כתנאי לקידום קריאתו של הילד. והכוונה לשיתוף הורים, מוסדות חינוך, הספרייה הציבורית, פרסומים בספרות מקצועית, בטאונים, תקשורת אלקטרונית, תערוכות ותצוגות ספרים.

דוגמא הראויה לחיקוי, היא הזמנת הורים לבית-הספר עוד בטרם בוא הילדים לכיתה א', לשם הכירות עם נושא הקריאה, בכיתה המיועדת לילדיהם והתוודעות ל"פינת-הספר" שבה מוצגים הספרים בהם יעסקו הילדים בשליש הלימודים הראשון. כמחצית השעה ניתן להורים זמן להכיר את הספרים ולשוחח ביניהם.

כל הורה, מקבל לידו אגרת שעיקרה: הצעה למעוניינים, כמובן, בקידום ילדיהם לקרוא עם הילד, לפחות כ-10 דקות ביום, גם כשהילד למד כבר את מיומנות הקריאה "הבנת הנשמע". וכך נאמר באותה חוברת: "צליל הקול, ההדגשים, שהם גם הפירוש, עוזרות לילדים להבין חשיבותן של מלים, משמעותן בהקשרים שונים". מודגשת החשיבות של שיחה על הספר, המורה מדגימה להורים דרכים חלופיות לדיון על תכנים וז'אנרים שונים בספרות-ילדים.

פעילות בבית-הספר. שעה ביום מוקדשת לקריאה, בשעה זאת פעילים מתנדבים, חובבי-ילדים-וספרות, הורים, סבים, מורים גמלאים, והם עוסקים בקריאה החופשית

לסוגיה בכיתה ובקבוצות. הפעלת המתנדבים משחררת את המורה לטיפול אינדיבידואלי בילדים הזקוקים לכך.

המתנדבים מלווים את הכיתה, אחת לשבוע, לספריה הציבורית. בספריה הציבורית אגפים מיוחדים לילד ולנוער, ובאגף פעילות ענפה בתחום הקריאה. (מסגרת זאת שכיחה גם אצלנו, על-כן לא אפרט את סוגי הפעולה).
בחנויות ספרים. יש מדורים מיוחדים לספרי ילדים לעיתים מאורגנת תערוכה לרגל יום-הולדת של סופר. לפעילות מסוג זה נתן יד הבטאון Signal, שמפרסם גם מאמרים ורשימות על הסופר האהוב — וכך יש גירוי לדפדף, לקרוא ולעיין בספרי חתן היובל. ויש גם חנויות מיוחדות לספריילדים, וניתנים בהם שירותים נדיבים בדומה לאלה שבספריה ציבורית.

וההורים, מה הם אומרים? הורים גילו, באמצעות קריאה-משותפת, את ילדם; גילו נושאים המעסיקים אותם, גילו את עצמם כמשוחחים על ילדיהם. ומעל ובתוך כל אלה, הסתבר ש"הבנת הנקרא" עלתה, פרט למקרים חריגים, והתסכול בתחום זה סולק.

ב. ספרי תמונות לילדים גדולים מעורדים קריאה טכסטואלית

אנו מורגלים בכך כי ספרי-תמונות נועדו לילדים טרום-קריאתם. ומשלמד הילד לקרוא — עליו לקרוא!

במאמציהם לחדש קשר וגשר בין ילדים לספרים — פנו בבריטניה ל"ספרי תמונות לילדים גדולים" (9-13).

בשנים האחרונות יצאו לאור למעלה מ-80 (!) ספרים כאלה... כולם מאויירים ע"י מאיירים מובחרים. חלקם כתובים ע"י המאייר (או מאויירים בידי הסופר) חלקם פרי עבודה משותפת של מאייר וסופר בצותא.

ייחודם של כל הספרים האלה ראשית כל באופיים האסתטי, בהביאם לקורא סיפור מעניין שקורה בו משהו משמעותי, מגרה לחשיבה, שיחה ול... ועוד.
ספרים אלה גם משמשים "קרש-קפיצה" — בנושאים קרובים ודומים לספרים ממש.

ראיתי — שמעתי — שוחחתי עם ילדים בני 9-10, שבעקבות ספרי-תמונות ביקשו ספר העוסק בבעיה דומה לזו "שקראו-ראו" בספר המאוייר.

בארץ ניתן למצוא ספרים מהסוג הזה, כבר זמן רב, (רק שלא תמיד חשבנו שהם לגיל הנ"ל). (ספרים כמו ספרי לאו-לאונה, קט כחול וקט צהוב; דג הוא דג, ספרו של סנדק [תר' א. אופק] ורבים כמותם).

ג. קלטות וספרים

תוך כדי חיפוש דרכים נוספות לעידוד הקריאה, הגיעו במספר בתי-ספר וספריות-ציבוריות להכרה כי האזנה לקלטת, אכן עוזרת להעמקת להבנת הנקרא וההנאה ממכלול היצירה.

החידוש הוא בכך כי מצאו וגילו כי ככל ש"הקול הקורא" מוכר יותר לילד (קולו של הורה, מורה, אח, סבתא-סבא, ספרנים) – הילד מאזין בקשב רב יותר, ("אינו צריך לעשות היכרות עם קול אנונימי – ולו גם האומנותי ביותר) והוא מתפנה להתבונן בכתוב ולהעמיק בו – דברי מורה בביה"ס לילדים אורגניים בצפון לונדון. כיום, ניתן למצוא בספריות בתי-הספר קלטות וספרים ארוזים בשקית ניילון אותם ניתן לשאול ככל ספר אחר.

ד. הצעות ליישום

נראה לנו כי בנוסף לכל שכבר עושים מחנכים וספרנים רבים, כל אחד בתחומו, עלינו להתרכז בשלוש פעילויות נוספות:

1. יצירת קשר פעילותי והפעלתו בין ספריות ציבוריות, מוסדות-חינוך, מחנכים, הורים ומתנדבים לעיסוק משותף בנושא גם בתחומי ביה"ס וגם בתחומי הספריות. כלומר ליצור קשר בין כל הגורמים שכבר עושים רבות לקידום הקריאה, בעיקר בספריות-ציבוריות, במתנסים ובבתי-ספר ולעבוד ביחד. החשוב מכל, לקרוא להורים ולהדריך אותם בהצעת רעיונות, דרכים והמלצה על יצירות מתאימות לקריאה ושיחה משותפת בחוג הבית והמשפחה.
2. יש לעודד (ולהמליץ) בפני הוצאות הספרים כי יוציאו לאור יותר "ספרי-תמונות" גם לגילאי 9–13. אין לי ספק כי יוצרים רבים, בקרב קהל אמני וסופרי ישראל יכולים לתרום לכך רבות.
3. עלינו לעודד את הילדים הקוראים (!) לשמש כ"שגרירי רצון טוב", מעודדי קריאה וכו' תוך כדי העשרתם של הראשונים בנושאי ספריות ויצירה – מפגשים עם יוצרים שונים מעולם ספרות הילדים ושיחות עמהם. קביעת מועדים ל"שבוע הספר", במיוחד לילדים, ציון ימי הולדת למצוינים שבמספרים תוך שיתוף הרדיו והטלוויזיה וכו'... נראה לי, כי עם כל אלה ובהתמודד בחיפוש רעיונות נוספים נצליח לקדם את הנושא ונצליח אף להוריד את המרכאות מהמשפטים: "ספרים הם ידידים", "עידוד קריאה" וכו' – ובעיקר נביא בפני יותר ילדים עולם אומנותי-ספרותי שיעשיר ויעמיק את חוויותיהם הריגושות-חשיבותיות-אומנותיות-תרבותיות. בנושא האחרון – עידוד הילדים הקוראים, החילונו בעבודה ב"מרכזי-למחנך" והספריה האזורית תלחי ועל-כך ברשימה נוספת.

נתקבלו במערכת

1. אורגד דורית, **כסופו שלי**, צייר: אבי כץ, הקיבוץ-המאוחד 1987, 102 עמ'.
2. איקן ג'ואן, **צפורי לילה בננטקט**, תרגם: יחיעם פדן, איורים: רובין ז'ק, זמורה ביתן 1984, 202 עמ'.
3. בן שזר אלי, **ילד שובב ירושלים**, ציורים: א. א. שוורץ, ספריית פועלים, תשמ"ו, 80 עמ'.
4. גולן צביה, **המיתר האחרון**, עריכה גרפית: מיכל אפרת, הקיבוץ-המאוחד, תשמ"ו, 208 עמ'.
5. דן רודיקה, **מסע הקסם של מיכל + קלטת**, (סיפור וצלילים מחייו של וולפנג אמדיאוס מוצרט), ציירה: מירה פרידמן, ערכה: ריבה בן נר, ענבל 1987, 29 עמ', מנוקד.
6. דן רודיקה, **הצלילים שבלב + קלטת**, (סיפור וצלילים מחייו של לודוויג ואן בטוהובן), צייר: דני קרמן, ערכה: ריבה בן נר, ענבל 1987, 33 עמ', מנוקד.
7. הגרד ריידר, **מכרות המלך שלמה**, עברית: אוריאל אופק, ציורים ועטיפה: אורי פלשבסקי, כתר 1987, 167 עמ'.
8. ירדני כץ רות, **אלברט איינשטיין**, סיפורו של גאון, כתר 1986, 127 עמ'.
9. כהן גרדה, **אחוריים של חמור**, טובית אלמליח, ספריית פועלים 1986, 76 עמ', מנוקד.
10. כהן עמרם, **שודדים בצהרים**, ציורים: אבנר גלילי, הקיבוץ המאוחד, תשמ"ו, 85 עמ'.
11. לוזר יעקב, **הדרקון אפרים**, ציורים: אבנר כץ, ספריית הפועלים, תשמ"ז, 44 עמ', מנוקד.
12. סימו פטר, **הגוף שלנו**, צייר: צ'ק מרפי, פעלולי נייר: טור לוקויג, נוסח עברי: נעמה טל, כתר, יבנה 1986, לא ממוספר, מנוקד.
13. סקיפר מריון, **העץ שליבו היה רך**, נוסח עברי: דורית וינר, ציורים: ר.ו. קילטר, הקה"מ 1987, 102 עמ', מנוקד.
14. פרידמן גרייבסקי גיצה, **פרפר הזהב והאפונות**, צייר: דרור גרינ, כתר 1987, לא ממוספר, מנוקד.
15. **צימט-לוי רגינה**, **מעבר לגשר**, עברית: רפאל אמיר, כתר 1987, 135 עמ'.
16. קלירי בברלי, **רמונה ואמה**, כתר, ראשית קריאה, עברית: עדה פלדור, ציורים: אלן טיגרין, כתר 1987, 132 עמ', מנוקד.
17. קלירי בברלי, **רמונה בת 8**, עברית: עדה פלדור, ציורים: אלן טיגרין, כתר, ראשית קריאה, 1987, 128 עמ', מנוקד.
18. קרמר עדנה, **ובלילה**, איירה: אורה אייל, ספריית פועלים, לא ממוספר, מנוקד.
19. קרן רבקה, **קיץ עצוב, קיץ מאושר**, איורים: אורה איתן, שוקן 1986, 68 עמ'.
20. שטרייט וורצל אסתר, **בן הערובה**, א' ב'. עמיחי, 800 עמ'.

תקון טעויות

לצערנו חלו שיבושים במאמרה של ניצה פרילוק, "מאפייני ההרפתקה בספרי ילדים", בחוברת נ"ב עמודים 13-15.

את הקטע אלעזר ויהודה יש לקרוא כך:

אלעזר ויהודה, חולמים על הרפתקה אחרת: הקמת מלכות דוד. זהו מבצע גדול ומורכב, המצריך כוחות נפש, יוזמה ותושייה בהרפתקה זו, המתוכננת והמאורגנת בקפידה לכל פרטיה. אין המשתתפים בני-חורין לקבוע את "חוקי המשחק", אלא הם נענים למהלכים שנקבעו כבר בעבר, הילדים הירושלמיים פועלים כמשחזרים וכמעתיקים של מציאות רבת-הוד. והחדוה שהעניק להם המבצע נובעת מהיכולת לחיות שוב את גדולת העבר ו"להיכנס לנעליהם" של מנהיגים גדולי-שם גם אם טיבו של המשחק משקף כיסופים לאומיים שהם פרי הערכים של הסביבה הדתית ותוצר מובהק של החינוך — הרי הילדים נלהבים לא פחות מיכולת המימוש של יצר שלטון ומהתמודדות כוחות על המנהיגות בחברת בני הגיל. קסמו של המשחק בכך שהוא מגשר בין שתי משאלות אלה. המשחק המתמשך, תעדר לחיים הממשיים של הילדים וגורם לשינוי בהתנהגות ב"חדר" ואף מחוצה לו. הגשמת החלום של ההרפתקה קשורה במשברים, בוותורים לא מעטים והיא מובילה לבסוף להתפכחות.

הקטע מהמילים "אלא הם" וגו' נשתרבו בטעות לקטע "נחום ורם חברו" בעמ' 14. קטע זה יש לקרוא כך: לאחר המילים: "כיון שאין המדובר (שורה 4), יש להמשיך: במשחק ילדים, (שורה 15).

במפתח לחוברות מ"א-נ"ב שנתפרסם בחוברת נ"ב נשמטו הפריטים דלהלן:

א. ברשימת המאמרים לפי שמות המחברים:

1. ברגסון גרשון: "שירים לילדים ושל ילדים", עו"מ / כ"ט / 17-21.
 2. ברגסון גרשון, "לאה חובב — יסודות בשירת הילדים", "ספרים לגדולים על ספרים לקטנים" / נ' / 34-41.
 3. חובב לאה, "בין אב לבנו — כמשוררים לילדים" (משה ואביטל דפנא) עו"מ / נ' / 17-23.
- ב. ברשימת הספרים לפי שמות המחברים
1. חובב לאה, "יסודות בשירת הילדים, בראי יצירתה של לאה גולדברג", כרטא, תשמ"ז, נ/ 39.
 2. רו הרצליה, "הרפתקה באוטובוס, דביר 1986, מ"ט / 51.
 3. שמה של מחברת הספר "עוגת כלולות" (מס' 22 ברשימת המאמרים, ומס' 248 ברשימת הספרים) הוא: **לאה שנער**, ולא לאה שניר, כמודפס בטעות.

ה ת ו כ ן

עיון ומחקר

- 3 שלושה מחקרים בתחום ספרות ילדים — גרשון ברגסון
7 חינוך לקריאה טובה — מיכאל דשא
11 יסודות בשירת ילדים אמנותית — ד"ר לאה חובב

לקראת חג הסוכות

- "סוכת שלום", לבירורם של המושגים: לייט מוטיב, מוטיב ומוטיבציה
18 — ד"ר סלינה משיח
23 על אתרוג מהודר ומכוער — צלה רון

עיון ומיתודה

- 30 "שנה כי תכלה" — אמירה ברזילי
33 ספרים אוטופיים וספרות משל ככלים לחינוך — הרצליה רוז

ביקורת

- 42 אבישי וצביקה. סיפור על טיול של ארנב וחתול — גרשון ברגסון
43 שכול ויתמות והשפעתם בבית ובחברה — ד"ר לאה חובב
46 חלונות צלולים — רוני גבעתי
48 בקבוק הבושם של אמא — עדה קרן
49 נישואי קפריסין — יעל פרקר
50 נישואי קפריסין — נירה פרדקין
51 ספר תורת היחסות לילדים — שיאונה דרור
52 סיפורו של גאון — נירה פרדקין
52 עצוב מאושר — צפריירה גר

משוט בעולם

- 55 ספרים הם ידידים — רות גפן דותן
59 נתקבלו במערכת
60 תיקוני טעויות
61 תוכן בעברית
62 תוכן באנגלית

SIFRUT YELADIM VANOAR
JOURNAL FOR CHILDREN'S AND YOUTH LITERATURE

September 1987, Vol. XIV No. 1 (53)

8 King David St.

ISSN 0334-276X

Jerusalem, Israel

Editor; G. BERGSON

CONTENTS

Study and Research

Three Researches of Children's Literature in Hebrew *Gershon Bergson* 3

Education for Good Reading *Michael Deshe* 7

Elements of Artistic Children's Poetry *Dr. Leah Hovav* 11

Towards the High Holidays

"Sukkat Shallom", About Lietmotif, Motif, and Motivation *Dr. Salina Masheah* 18

The Splendid Ethrog and the Ugly One *Zila Ron* 23

Methodology

When a Year Ends *Amira Barzilay* 30

Utopian Books and Books of Proverbs as an Educational Media *Hertzlia Raz* 37

Reviews

Bereavement, Orphanacy, on Family *Dr. Leah Hovav* 43

Critic at First Sight

Avishai and Zvika, A Story About a Trip of
a rabbit and a Cat *Gershon Bergson* 42

Clear Windows *Rony Givaty* 46

Mother's Perfume Bottle *Ada Keren* 48

Cyprus Marriages *Yael Parker* 49

Cyprus Marriages *Nira Rira Fradkin* 51

"Theory of Relations" to Children *Siona Dror* 50

A Story of a Genius *Nira Fradkin* 51

Sad-Happy *Zafrira Gar* 52

Why Only Me? *Yardena Hadas* 54

Around The World

Books are Friends *Ruth Gefen-Dothan* 55

Just Arrived 59

Erratum 60

Contents in Hebrew 61

Contents in English 62

המשתתפים בחוברת

גרשון ברנסון — חוקר ספרות ספרות ילדים, משרד החינוך והתרבות
מיכאל דשא — סופר, משורר.
ד"ר לאה חובב — חוקרת, סמינר למורים "אפרתה".
ד"ר סלינה משיח — חוקרת, מרצה, מכללה ע"ש ילין.
אמירה ברזילי — סופרת, חוקרת.
צילה רון — מבקרת, משרד החינוך והתרבות.
הרצליה רו — סופרת, מבקרת, מרצה בספרות ילדים.
רוני גבעתי — סופרת.
עדה קרן — מורה.
יעל פרקר — עיתונאית.
נירה פרדקין — מכללה ע"ש ילין, משרד החינוך והתרבות.
שיאוונה דרור — עיתונאית.
ירדנה הדס — סופרת, סמינר ע"ש שייך.
צפריה גר — סופרת, מבקרת.
רות גפן — מכללות "אורנים", "תל-חי".

"קרן ספרי מרים ע"ש הדסה וד"ר יהודה וילנסקי ז"ל"
מעזבונה של מרים ילן-שטקליס

הנהלת הקרן מודיעה על

פרס מחקר בנושא :

יצירתה לילדים של מרים ילן-שטקליס.

המחקר יכול להקיף את כלל יצירתה, או חלק ממנה כגון : שיריה לגיל מסויים,
נושא מסויים ביצירתה, השוואת ז'אנרים ביצירתה וכדו'.

את כתבי-היד, בשלושה עותקים, יש להגיש עד 15.4.1988 בהיקף של גליון
דפוס וחצי לפחות

הפרס, בסך 1,500 שקלים, יוענק סמוך ליום השנה למותה של המשוררת
מרים ילן-שטקליס (חודש מאי).

הכתובת : משרד החינוך והתרבות, המדור לספרות ילדים, ירושלים, דוד המלך 8.