

סיון תשנ"ט - מאי 1999

ספרות ילדים ונוער

ש

נ

ת

ה

25

חוברת

1999

100

1974

משרד החינוך והתרבות, המזכירות הפדגוגית, המזור לספרות ילדים
קרן ספריות לילדי ישראל מיסודה של רחל ינאית בן-צבי

המערכת: גרשון ברגסון (עורך), ד"ר מירי ברוך (יועץ מדעי), נחמה בן אליהו
משה לימור, עדה קרן, דליה שטיין
מזכירת המערכת: חיה מטבייב



כל הזכויות שמורות

בהוצאת משרד החינוך והתרבות, המזור לספרות ילדים, ירושלים,
רח' דבורה הנביאה, בנין לב-רם טל' 02-5603801/2

ISSN 0334 - 276 X

דפוס "חורב" רח' עדני 3 ירושלים טל. 5829688 5814690 - 02

כ"ה/3
תש"ס

במקום הקדמה

אני עביא את הקדמתי לחוברת ראשונה של "ספרות ילדים ונוער",
לפני 25 שנה, עמי 1974. את שהבעתנו ב"פנשר" - קייפנו, ולכן אנו
חוגגים את גליון ה-100 של רבעוננו.
אני מקווה שאלה שיבואו בעקבותי יזכו לחוג גליון ה-200.
ג. ברנסון

ספרות הילדים והנוער שלנו לא זכתה עד היום לבמה מיוחדת, אך מערכת הבעיות
הקשורה בה מחייבת תשומת-לב מיוחדת ועיון מיוחד. כתב-העת שלפנינו בא לספק
צורך זה. מטרתנו להביא חומר עיוני, מחקרי, דברי-ביקורת, ניתוחים-ספרותיים והצעות
מתודיות לציבור הנתון לסוג ספרותי זה. החוברת שלפנינו היא ניסיון ראשון בארץ
בתחום זה, ואנו מזמינים את ציבור הסופרים, המבקרים, המחנכים - והורים בכללם -
להשתתף בהרחבתו ובפיתוחו.

לידתה של החוברת הראשונה לא היתה קלה, אך אנו מאמינים שיעלה בידינו
להעשיר את החוברות הבאות בתוכנן ובצורתן.

אנו מתכוונים להתמיד במדורים שהתחלנו בהם ולהוסיף עליהם מדורים חדשים,
כגון: למורה הספרן; טיפוח הקריאה החופשית; ספריית בית-הספר; עיצוב הספר
ואיורו; מידע על ספרות-ילדים בעולם.

כתב-עת זה יהיה פתוח לכל המחנכים המעוניינים לבטא את מחשבותיהם
ורעיונותיהם בשדה ספרות הילדים והנוער, ונשמח לעיין בהערות ובהצעות לשיפורו.
אנו מבקשים לשרת את ציבור המחנכים וההורים המתלבט בבעיות הקריאה של
חניכיהם ובניהם ולהקל עליהם את ההערכה והברירה.

ספרות-הילדים והנוער התרחבה בתקופה האחרונה ויש לסייע בידי הילד
ומוריו-מדריכיו למצוא את דרכם בשפע זה המביך לעתים.

בדורנו, דור הרדיו והטלוויזיה, זקוק הספר לעידוד מיוחד, מכשירי התקשורת
החדשים עשויים להפיץ את ידיעת הספרים ולהרבות קריאה בהם, והם גם
עלולים לדחותם לקרן זווית.

אנו מבקשים להעלות את החינוך לקריאה, את הספרייה בבית-הספר ואת הספרן-המדריך
כגורם המגביר את הזיקה לספר בתנאים החדשים של קליטת ידע וחווייה.

חברי-המערכת מאמינים, כי הם מניחים יסוד לכלי-חינוכי חיוני שיקדם ויפתח
את ספרות הילדים והנוער וירבה לה קוראים נלהבים.

חובה נעימה לי להודות ל"נחשונים" - המחברים שנענו לפנייתי, שלחו מפרי-עטם
ועודדני בהוצאת כתב-עת חדש זה.



ברכות לחוברת ה-100



מדינת ישראל

משרד החינוך והתרבות והספורט

המנהל הכללי

ברכת המנכ"ל

יובל המאה ל"ספרות ילדים ונוער" הוא חג לילדים, לבני הנוער ולמחנכים בישראל. חיים אנו בדור בו קבוצות גדולות והולכות של ילדים ובני-נוער מתרחקות באורח מדאיג מהמושג היהודי הנפלא "עם הספר". הספרות היא הבשם של חיינו בעולם - אמר הראי"ה קוק זצ"ל. ילדים הזוכים להתחנך ולגדול על ברכי ספרות יהודית - ישראלית עשירה, חוויית ערכים, ספוגת אהבה ורכת השראה - צפוי שיגדלו להיות אזרחים נאמנים לעמנו ולמדינתנו. "ספרות ילדים ונוער" - תרם וימשיך לתרום לכך תרומה חשובה, ועל כך יבורכו כל העוסקים במלאכת קודש זו. ברכה חמה ומיוחדת לאיש החנוך בכל רמ"ח איבריו, מר גרשון ברגסון - המנוע העומד בראש המדור לספרות ילדים ונוער. כה לחי ויישר כוחך.

בכבוד רב,

בן-ציון דל
המנהל הכללי

לכבוד מר גרשון היקר!

הברכה והשלום לך

קבל את תרומתי הצנועה לקראת החוברת החגיגית של "ספרות ילדים ונוער", שעומדת להופיע בקרוב.

בחרתי לציין את השתתפותי בקטע הקטן המצורף המספר על "חשיבותם של חרוזי אמירה", כי זה נושא שהיה מאוד חביב עלי וחשוב לי שמחנכים והורים ירגישו בחשיבות ל"דבר שירה".

מקוה שזה יעזור לך.

בברכה, אחולי בריאות,
המשך פעילות וחג שמח וכשר
מרים רות

מר ברגסון היקר,

ו...שוב ברכות! -ה-מו-ן! יישר כוחך!!!

בחיי, שלך מגיע פרס אמיתי!!!

כל טוב וד"ש מכולנו, כאן,
רות גפן-דותן

מאה חוברות ראויות בהחלט לציון מיוחד - וכל הכבוד לעורך הנאמן, שמטפח את ספרות ילדים ונוער עד עצם היום הזה!

באיחולי המשך נפלא, הרבה סיפוק והצלחה,

בהוקרה ובברכה,

מרים עקביא

יו"ר העמותה לקידום קשרי ידידות ישראל-פולין

למר ברגסון, שלום רב!

אני שולחת את מאמרי ואני מקווה שידפס ב"חוברת היובל",

מסור בשמי לצוות "יושר-כוח"!

ולך -הלואי ותזכה לעסוק ב"ספרות ילדים ונוער" עוד הרבה שנים טובות.

בברכה!

הרצליה רז.

אנחנו שמחות אתכם באמת ובתמים וחושבות שהרבעון שלכם הוא תרומה רצינית לספרות הילדים העברית. המשיכו!

להתראות

עדנה ומירה

ספריית פועלים

לחוברת העאה

מאת: דורית אורגד

והגדולה שקועה בעצמה,
לא מתוכה יבוא הגואל לאחות הקטנה.
מירושלים הוא בא, מעיר הבירה,
קם והיה לפני עשרים וחמש שנה.
כתב-עת רענן,
ש"ספרות ילדים ונוער" נקרא:
יריעה רחבה, ססגונית, מחכימה,
פֶּרֶשׁ המייסד והעורך גרשון ברגסון
לאחות הקטנה.
עתה, בצאת גיליון המאה,
נרים לכבודו כוס של תודה, וברכה
להמשך עשייה פורייה.

אמרה ספרות המבוגרים לאחותה הקטנה -
מי שכותב לילדים לא נחוצה לו כמה.
הלא האטוסטים אינם נחשבים
תנו להם את אשר תתנו והיו מרוצים.
אז באו ימי מצוקה לספרי הנוער והילדים,
חדלו ארחות - קריאת-ספרים, חדלו,
ובני תשחורת, ילדים תמימים,
רותקו לקסם מסכים וציגים -
מרוכ צפיה במסך המרובע
התנונו שרירי דמיון, מחשבה,
שפת הטף נתדלדלה והלכה.
אמרה ספרות ילדים לאחות הגדולה
עוד מעט ונכרת הענף שבו את תלויה -
עתודת קוראים צעירים
ערוכה היא לקוראים בוגרים.

על ספרות ילדים ונוער ביום חגה

מאת: ירדנה הדס.

דרכם של כתבי-עת, שהם צצים לפרקים, מופיעים לפרק-זמן מסויים, נושאים
עמם מסרים החשובים לקהל-היעד - ונעלמים כלעומת שהופיעו.
הסיבות לקוצר-ימיהם רבות מספור: יש הקשורות בהם עצמם, בטיבם,
בדרכי-עריכתם, בנאמנותו של קהל-היעד, במצב הכלכלי... מקצת כתבי עת
מאריכים ימים ושנים, קונים להם חסידים וקוראים נאמנים - ואף נמסרים ברבות
הימים מדור לדור במשפחות קוראיהם. יש בהם הכוח לנטוע רגשי שייכות

נאמנה, סקרנות וחיבה שאינה נעלמת.

עם אלה האחרונים נמנה ספרות ילדים ונוער.

אחד ממאפייניו העיקריים של כתב-העת הזה שלנו הוא - דבקותו בנושאו: ספרות לילדים ונוער. רבים מאוד הכותבים בו. מהם-סופרים, ספרנים ומבקרי-ספרות, מהם - מורים לספרות ילדים במכללות, בסמינרים ובאוניברסיטאות, מהם גננות ומורים בשדה-החינוך. קשה לתאר עבודתו הרצינית של אחד ה"מתווכים" הללו של ספרות-הילדים בלא כלי-עזר נאמן זה, שלא רבים "מתחריו" בישראל.

הקורא הנאמן של ספרות ילדים ונוער יודע כיצד לחפש בו את מבוקשו. המפתחות, החוברים של כתב-העת, מסייעים לו בכך. למדוריו הקבועים: "עיון ומחקר", "ביקורת", "מיתודה", "משוט בעולם" או "משוט בארץ" - נוספים מדי פעם תקצירי-ההרצאות, הניתנות בכנסים החצי-שנתיים והשנתיים - וכן מאמרים ורשימות, המוקדשים לאירועים מיוחדים ולימים רבי-משמעות (כגון: יום-השואה) - ומביאים לידי ביטוי את הדיהם המופנים אל קהל-הקוראים הצעיר בסיפורת, בשירה ובמחזות המתאימים להם. לעתים ניתנים לקורא דברים המתאימים לתקופת-השנה, בה יוצאת החוברת לאור (ביבליוגרפיה של יצירות העוסקות בסתיו, למשל) או לחג המתקרב ובא.

אף חדשות על כנסים ספרותיים הנערכים בעולם מוגשים לקורא, לרבות כנסים מיוחדים, כגון "כנס סופרים פולנים וישראלים באושוויץ", שדיווחה עליו בשעתו הסופרת מרים עקביא.

כידוע, מיגוון-הדעות באשר לספרות בכלל ולספרות ילדים בכלל, הוא גדול ורחב. יפה נוהג העורך (והמייסד!) של כתב-העת, שהוא נותן לכל הדעות במה התבטאות. - והקורא ישפוט מהי הדעה המקובלת עליו. הוא גם יבור לו מבין הביקורות את זו, שעמה הוא יכול ורוצה להסכים. המתבונן באוסף-החוברות שעל המדף לא יתקשה לשייכן לשנתון "שלהן": צבעי הכריכות מסייעים לו בכך. תוכן העניינים שבכל חוברת ובסופה של כל שנה מפרט לו היכן ימצא את מבוקשו.

ספרות ילדים ונוער מקבל בדרך-כלל במאור-פנים את פשרם של ספרים חדשים, שזה עתה באו אל המדף. מאור-פנים זה שמור אף לכותבים, למבקריהם ולסוקריהם של הספרים.

תודתם של גננות, מורים, הורים, אנשי-ספרות ואוהביהם של ילדים וספרים נתונה לכתב-העת הנאמן הזה.

לו יצעד בגאון לקראת "יובל" המאתיים.

אמא שלי אוהבת לקרוא - פאת דותי שילד

מוקדש בברכה ובהוקרה לגרשון ברגסון

ואז היא מחייכת אליי,
עם ניצוץ בעיניים, וחיוך שובב,
ואומרת:

"אתה לא תאמין מה עשיתי עכשיו.
קראתי כל הבוקר.

הספר היה כל כך מעניין,
פשוט לא יכולתי להפסיק."

אמא שלי אוהבת לקרוא,
ולכן גם אני אוהב לקרוא.

בעינינו התענוג הכי גדול,

הוא להיכנס מתחת לפוך עם ספר טוב.

ולפעמים כשאבא נכנס לחדר,

הוא נראה מאד מופתע.

מה?

הילד לא ישן?

ואז אנחנו מחייכים אליו,

עם חיוך שובב,

וניצוץ בעיניים,

ואומרים:

"הספר היה כל כך מרגש,

פשוט לא יכולנו להפסיק."

אמא שלי אוהבת לקרוא
בעיניה התענוג הכי גדול
הוא להתכרבל על הספה,
או להיכנס מתחת לפוך,
עם ספר טוב.

אמא שלי אוהבת לקרוא.
לפעמים כשהיא קמה בבוקר,

היא נראית נורא עייפה.

ואז היא מסתכלת עליי,

עם חיוך שובב,

וניצוץ בעיניים,

ואומרת:

"אתה לא תאמין מה עשיתי אתמול.

קראתי עד שתיים.

הספר היה כל כך מרתק,

פשוט לא יכולתי להפסיק."

אמא שלי אוהבת לקרוא.

לפעמים כשהיא באה לאסוף אותי

מבית הספר,

היא נראית מאד מרוצה מעצמה.

עיון ומוחקר

"ואני לעולם לא אסלח על אבא שלי"

מאת: מנחם רגב

"הואיל והיעלמותו של אבי מן
התמונה בגיל צעיר הותירה אותי
כמידת-מה לאדם שלא אדע
מי הוא. כמובן זה גם קשה
יהיה לי להבין את עצמו"¹.

"כנראה שניטל עלינו ללמוד
לאהוב את המתים ללא כעס
על שעזבו אותנו. מזמן גילתי
שמי שלא מסוגל לאהוב את מתיו
קשה לו לאהוב את אלו החיים".

סדר עולם פגום

העדר האב, שהוא יסוד אוטוביוגרפי מרכזי בחייה של **נורית זרחי**, מקבל משמעויות חברתיות ונפשיות שונות בחיי הנפשות הפועלות ברבות מיצירותיה. הנושא מואר בצורות שונות על פי אופייה של הגיבורה, ועל פי מערכת היחסים החברתית, במשפחה ומחוצה לה, שהיא מצויה בה. לא פחות חשוב, כמובן, הוא הלבוש האמנותי של כל יצירה ויצירה, המשווה לה את אוירתה המיוחדת.

התפיסה המרכזית היא שהיעלמות האב (גם אם היא זמנית!) מטילה מהומה בנפשות הנותרים ומשנה את חייהם. בשיר **לעולם**, שמתחיל במלים שאותן בחרתי לכותרת המאמר, נאמר, בין השאר:

כי איך ילדה יכולה לשחק
ולצחוק עם כולם בחצר,
ואחר כך הביתה לחזור
כאילו דבר לא חסר.

[...]

אלוהים, הרי תיכנת את העולם
לפי חוקים מדודים,
והנה יצאה לך ילדה
לא לפי תוכנית הילדים.

אלוהים, אם תיכנת לכל ילד שני הורים
אסור לך לעשות שינויים אחרים, כך.
ואני לעולם לא אשכח.²

הבורא עצמו "אשם" באסון שבא על הילדה. הוא הרי קבע את סדר העולם, ועל פיו זקוק כל ילד לשני הורים. היא אינה יכולה להתחזק בדברי אמה, שאומרת לה: "בתי, איך אנחנו מתגברים". היא מרגישה שעולם שחסר בו אחד המרכיבים החיוניים אינו עולם שלם. והיא אינה מבינה איך אותה ישות שקבעה את הסדר בעולם, היא זו, שלדעתה, פגמה בו. היתמות בעולם היא איפוא תוצאה של סדר קוסמי פגום. האם אפשר "לתקן" (במובן הקבלי של המושג) את מה שנפגם, ולהחזיר את האבות לבנים? על כך ידובר בסעיף נפרד. בספר אחר של זרחי, **הילדה רובין הוד**, לא מדובר על יתמות, אך יש בו קטע המתחבר לדברים. גיבורת הסיפור, ילדה מתבגרת, שומעת על אב שאנס את בתו. אביה של רובין הוד אינו מבין מדוע זה עיסקה, ועל כך היא עונה: "היא (הבעיה) שלי, אמרה רובין בלעג, אם היא לא שלך ולא שלי, אז איזה מין עולם זה? עולם שעושים בו דברים כאלה לילדים וכל אחד אומר שזו לא הבעיה שלו, ואתה ככלל (פונה לאב) מה אתה עושה בעולם חוץ מלשבת ולצייר ציורים, תגיד לוי"³ ובאמת, הגיבורה מנסה ליצור קהילה של בני נוער שיחיו על פי עקרונות של שוויון ואחוזה. היא אמנם נכשלת בסופו של דבר, אבל האיכפתיות שלה והסיכונים שלקחה על עצמה, כובשים את לבו של הקורא.

הסיפור **יוני והסוס**, מתחיל במלים: "אביו של יוני מת בתחילת הקיץ. קודם לכן היה הכל בסדר גמור". את המלה "סדר" יש לקרוא בהקשרים שהובאו לעיל: עד שמת האב התנהל העולם על פי הכללים הקבועים והברורים. לאחר מותו נוצר לגבי יוני "עולם חדש", שזר לו. יוני מתרעם: "אני רק רוצה לדעת למה, זה פשוט עניין של צדק. זה היה אבא שלי. למה דווקא הוא?"

בהמשך הסיפור עולה זעקתם של כל היתומים: "אנחנו לא מסכימים! שלא יהיו יותר ילדים שאבותיהם ימותו במלחמות ובמחלות ובכל מיני שטויות כאלה. שילדים לא יצטרכו להיפרד ממה שהם אוהבים. [...] שילדים לא יצטרכו לשרת את צער אבותיהם. שלא יהיו יותר ילדים שיגדלו בצער."⁴

אחוות יתומים זו מופיעה גם ביצירות אחרות של הסופרת: בסיפור **ילדת חוץ**, שבו עוברות האם ושתי בנותיה, לאחר מות האב, לחיות בקיבוץ, חשה הגיבורה היתומה זרות ובדידות. האובדן הפרטי שלה מתחבר לאורח-חיים שהוא זר לה, ובמלים אחרות: סדר עולמה שנפגם עם מות האב, מקבל משמעות קשה נוספת בחיי חברת הילדים בקיבוץ המושתתים על כללים שאינה מבינה אותם, ואינה מוכנה להסתגל אליהם. עם מי היא יכולה להתיידד בעולם שבו היא חשה זרה ומנוכרת? "גם לנומה (ילדה בקיבוץ) אין אבא, הן לא דיכרו על כך אף פעם אבל כאילו יש להן סוד משותף. רק שנומה שונה ממה מאוד."⁵ היתמות, כמו כל אסון

מוגדר אחר, יוצרת מין אחווה של צער. לא רק סדרי העולם נפגעו, גם הפגועים חושבים שגם בהם עצמם הוטל פגם, משום שהם חסרים משהו חיוני, שיש לאחרים. האחרים האלה, שעולמם שלם, הם בבחינת "זר לא יבין".

עונות וזיכרון

מהי מהות המוות? מה נותר אחרי מותו של האב האהוב? האם אפשר להעלות את דמותו בזיכרון? הסתלקות האב בכמה יצירות של זרחי מתנה את מערכת היחסים של הגיבורים עם הסביבה. בראשית הסיפור *זרע החיים* מתואר הרקע לסיפור: "אבא לא היה להם, ואמא שלהם נסעה לקורס בחיפה, ואת אורי השאירה תחת השגחתה של עמליה."⁶ כך גם תחילתו של יוני והסוס: "אביו של יוני מת בתחילת הקיץ. קודם לכן היה הכל בסדר גמור. שבעה ימים לא בא יוני לבית הספר וביום השמיני חזר. המורה אמרה נבוכה: "כולנו משתתפים בצערך, יוני, ובצער אמך. הילדים הביטו בריצפה כשעבר בין הטורים לחזור למקומו."⁷ *ילדת חוץ* מתחיל בסיפור העקירה מן העיר לקיבוץ וההיקלעות של דפנה לכללים ומנהגים שמדכאים אותה: את מיטתה הפרטית מעבירים למחסן, את הפסנתר מעבירים למועדון, ודפנה עצמה צריכה לבלות זמן מה בחדר-בידוד מחשש הדבקה. עדיין לא נאמר דבר על גורלו של האב (דפנה עברה לקיבוץ עם אמה ואחותה) רק ש"הפסנתר היה של אביה". רק בעמוד שלושים, כשזמירה עומדת לגלות לדפנה מה אמרה עליה אחת האימהות, היא מבקשת מדפנה שתישבע שלא תגלה את הדברים. דפנה נשבעת, ואז: "במה", שואלת זמירה, "בחיי אבא שלך, הא, שכחתי הוא מת. טוב, מילא, נותר לך, רק תזכרי שלא תגלי."⁸ בסיפור הזה מתקיימת עקירה כפולה: האחת היא מות האב שגורם לגירוש דפנה מעולם הרמוני ושלם, והשנייה מביאה את דפנה לעולם שאינה רוצה ואינה יכולה להשלים עמו.

הספר *משחקי בדידות*, שיצא לאחרונה, הוא מעין אוטוביוגרפית-מפתח הפותחת לנו אשנבים לנושאים שחוזרים והולכים בכלל יצירתה של זרחי. הפרק הראשון נקרא "האיש היושב ליד שולחן הכתיבה" (אביה של נורית זרחי היה סופר). האם היא זוכרת את אביה? הזיכרון אינו משהו רציף ולא תמיד הוא קוהרנטי, אך הוא האלמנט היחיד שבו אפשר להיאחז: "אותו זיכרון - כקרן אור בלתי עקבית, מרפרפת, מזהיבה פעם פינה זו ופעם אחרת - מציל ומעלה מן השקיעה המוחלטת קטעים מן היבשת האבודה, הקרויה ילדות."⁹ ובמקום אחר בספר היא מתארת את הרגע שבו נודע לה על מות אביה: "אמא מתקרבת. למראנו (הילדה ואחותה) היא פורצת בככי שקט. דודתי בוכה איתה גם היא בכי חרישי. [...] הן לא אמרו שמת. ייתכן שנשאר לגור מאחורי גבינו בירושלים?"¹⁰ סופיותם של אנשים אהובים אף

פעם אינה נתפסת ממש, הם הרי תמיד מלווים את החיים בדרך זו או אחרת. הזיכרון המקוטע הוא שמעלה את דמותם, האמיתית או הדמיונית, לתודעה. הזוריאציות השונות של העדר האב, בסיפורים השונים, הם אולי הנסיונות הנואשים לחזור ולשחזר את מה שסופו להיטשטש ולהישכח.

דוגמה לכך הוא הקטע הבא בספר הזה: "והיה בבואי אל הבית, אל כל בית כו אגור, אם אכנס אל החדר ולא אזכור שמת, אראה אותו יושב שם בכורסה, מניח רגל על רגל כמנהגו. אבל בדורכי על המיכתן אני תמיד נזכרת." ¹¹ יש כאן כאילו התנגשות בין הרצון לראותו, ובין הזיכרון המחזיר אותה לקרקע המציאות. בספר **ילדת חוץ** מופיעה התחושה הזאת ביתר הרחבה: "... משחקת עם עצמה משחק, אם תבוא לחדר ולא תחשוב על זה, לא תחשוב על זה בכלל, אולי תיכנס ואבא שלה יושב על הכסא, הוא יישב עם הגב, וכשתיכנס יסתובב לאט לאט, אבל תמיד כשהיא מתקרבת לחדר היא נזכרת, ולכן כשהיא פותחת את הדלת, מזדמנת לה אכזבה." ¹² אלו הן שתי וריאציות על נושא ההיזכרות, כשהראשונה שבהן היא המאוחרת והתמציתית יותר המופנית לקורא המבוגר. הקטע השני, שהוא המוקדם יותר ומבטא את עולמה של ילדה, המשחקת עם עצמה מין משחק מאגי, מתוך תקווה שהפעם יצלח הדבר בידה, דווקא מתוך היסח-דעת מכוון. בשני המקרים גאלצת הדוברת להתמודד בפעם, המי יודע כמה, עם חוסר-האונים של ההיזכרות.

הספר **יוני והסוס**, שתחילתו ריאליסטית לגמרי ("אביו של יוני מת בתחילת הקיץ."), מתפתח למין מעשייה, בעלת סממנים פולקלוריים, שבה מנסה יוני להשיב את אביו לארצות החיים. מתגלה לו סוד שאסור לגלותו לאחרים (כמו במשחק המאגי של הגיבורה בסיפור שהובא לעיל): "עליך לחפש את האבן לריסון התהום. היא האבן שבכוחה לעצור אנשים בנפילתם או להעלותם למעלה." ¹³ אך לאחר מאבק מסוייט במכשפה ובעוזריה מסתבר, שיוני אינו יכול להחזיר את אביו לחיים, עליו להשלים עם הפגם שהוטל לתמיד בעולמו. בסוף הסיפור מסבירה לו אמו: "הצער, יוני, אין צורך לשמור עליו. הוא לעולם לא חדל, הוא רק משתנה. ההרגל הוא שמשנה אותו. הוא שוקע בזמנים מסויימים, ובאחרים גובר, אבל אינו עובר לעולם. הוא שם תמיד - מעורב בזיכרון ובאהבה. 'יוני מנסה להסביר את מאמציו, ומגיב לדברי אמו: 'אני רק רציתי לדעת למה...', אני לא יכולתי להבין...' את הדיאלוג הקשה והכואב הזה 'מסכמת' האם: 'אי אפשר להבין את זה, [...] אי אפשר לעולם.'" ¹⁴ בסיפור **זרע החיים** מתיידדים עמליה ואורי עם ציבי מההכשרה, שאחר כך נופל במלחמה. ציבי הראה להם את סיפרי הצמחים שלו, ומספר להם על סיוריו הבוטניים: "ואני רואה עץ שאיש מלבדי לא מכיר, אורי שעסוק במחשבות לגבי אביו שנפטר, שואל אותו אם זהו "עץ החיים".

כן, הוא עונה לשאלתנו של ציבי, הוא רוצה למצוא את העץ המופלא הזה. כאן מגלה המספרת את הסוד הכמוס: "הוא רוצה להחזיר את המתים לתחיה; עמליה יודעת שהוא רוצה, בגלל אבא שלהם, והיא אינה מתערבת." בהמשך הסיפור, לאחר נפילתו של ציבי, מגלים הילדים בין חפציו זרע, שהם טומנים אותו באדמה, ומקווים שמה שנבט ממנו הוא "זרע החיים". אבל בסוף הסיפור הם מתפכחים ומבינים שאין למאמצייהם שום סיכוי: "ציבי לא יחזור, וגם אבא שלהם לא."

אבל כשיגדלו, הם מבטיחים זה לזה: "שנינו נחפש אותו (את זרע החיים) ביחד, ככל העולם."¹⁵

בסיפור **העורב** יוצרת עמליה "קשר" עם אביה המנוח דרך ספר ישן שהיא מוצאת בספריה שלו, זהו "העורב" מאת אדגר אלן פו בתרגומו הקלאסי של ז'בוטינסקי. העורב המצוייר בראש העמוד, הופך לציפור ממשיית המובילה את עמליה בלילה אל המלך המקבל אותה בברכה. במהלך הקמת הגשר המיסטורי היא פוגשת את הצבי הלבן, ומבקשת ממנו להציל את אביה המלך. הם מגיעים אל המלך ועמליה נופלת על צווארו. שיאו של הסיפור, המזכיר באווירתו את **יוני והסוס**, הוא בריקוד הגשם של הצבי ושאר החיות: "וכל החיות מתמלאות עליזות ופראות. עמליה רוקדת עם המלך אביה במרכז המעגל. הוא מחבק אותה ומרים אותה בזרועותיו. הוא מבטיח לה: "תמיד אהיה אביך. [...] תמיד אנו אב ובתו, על עד אין דור" ('עד אין דור' הוא משפט חוזר בשיר, שהופך בסיפור למילת כישוף פותחת עולמות). בסוף הסיפור, כמו בשאר הסיפורים, חוזרת עמליה אל המציאות, אך בעקבות כל מה שקרה לה, זו מציאות שונה, שהקסם נגע בשוליה:

"עמליה הניחה את הנוצה בספר של אביה, בתוך הארון עם הריח הישן. בינתיים היא שומרת אותה, מפני שניתנה לה על ידי אביה, ששלח לה את העורב לקרוא לה, מפני שלעולם יהיה אביה, כל עוד תחסר אותו, כל עוד ייסוב כדור הארץ, על עד אין דור."¹⁶

כל הסיפורים שהובאו, נטועים בתוך המציאות. ההפלגות אל עולמות פנטסטיים חוזרות תמיד אל נמל-הבית, החיים. המספרת יצרה כאן מעין "תיאולוגיה מנחמת": גם מאמצי ההחייאה שעלו בתוהו מחזקים את הגיבורים. מעתה ילמדו לחיות עם הכאב בתוך המציאות ולא מחוצה לה. האב הנעדר אומנם לא שב לחיות, אך הוא ממשיך לחיות בצורה אחרת שתמיד תמיד תלווה את אלה המתגעגעים עליו, ובלשון הכתוב: "מפני שלעולם יהיה אביה, כל עוד תחסר אותו."

הוא עתיד לחזור

אימרה ידועה היא שבכל פרידה יש משהו מן המוות. בסיפורים אחרים של נורית זרחי האב אינו מת, אך הוא נוטש את המשפחה מסיבה זו או אחרת ומביא בכך לתוצאות קשות. האב שהוא ראש המשפחה, ובלשון אחד הסיפורים, "המלך", מתכחש לאחריותו וגורם כמעט להרס הממלכה שהוא מופקד עליה. האם כשיחזור, תשוב המשפחה לתפקד כמו פעם? ואם לא ישוב, מסיבה זו או אחרת, האם תוכל הילדה להסתגל לתחליף-אב?

הסיפורים שיזובר בהם הם וריאציות על היעדרות האב. אלא שהפעם אין המדובר במות האב, אלא בכך שנטש את משפחתו, מסיבה זו או אחרת. האם יש לראות בדרך הצגת הנושא כתב-אשמה? כמובן שכל סיפור הוא שונה, ומכאן גם התייחסות הגיבורים למצב החדש, והבלתי נסבל, שנוצר כתוצאה מכך שראש המשפחה נטש את משמרתו וחובותיו כלפי משפחתו. הסיפורים האלה, יחד עם קודמיהם, הם ביטוי לניסיון בלתי נפסק להתמודד עם הכאב הנמשך על סדר העולם שהופר. אבל אפשר לראות בהם גם ביטוי לחרדת אובדן ונטישה, שנובעת אומנם מן האוטוביוגרפיה של המספרת, אך הסיפורים מבטאים רגשות כאלה הקיימים אצל הקוראים הצעירים ושלעולם לא ייעלמו כליל.

כבר נוכחנו לדעת שראשית הסיפור של נורית זרחי קובעת את הנושא הזה, וכל מה שיתרחש אחריה הוא המשך ומסקנות בתחום המציאות והדמיון ובחיים הנפשיים והחברתיים של הגיבורים. הפתיחות יודגמו על פי כמה מן הסיפורים. לאחר מכן נדון בשניים מן הסיפורים, ונראה כיצד "פותרת" המספרת את הקונפליקט שלתוכו נקלעה הגיבורה. יצויין שברוב המקרים מדובר על ילדה, שהיא, אולי, וריאציות על הדרך שבה המספרת רואה, או רוצה לראות, את עצמה. ובכל זאת תהיה זו טעות לראות במכלול הספרים והסיפורים רק אבני-יסוד בבניית הביוגרפיה של המספרת. ההבזקים האוטוביוגרפיים הם רק חלק מראיית היוצרת את חייה שלה, כוחה הוא דווקא בריבוי הפנים של החוויה האנושית לא רק כפי שקרתה באמת, אלא כפי שיכלה להיות.

ראשית דבר

* "היא (מרגול) לא באמת הילדה של חסיה וכן, היא ילדה של אבא שנסע לחו"ל עוד לפני שנולדה, ושל אמא שנסעה לחפש אותה ולא חזרה" (אותה קיבלו חינם).¹⁷

* לפני שנה בערך גרתי בעיר עפולה, בבית נמוך, מוקף דשא מוזנח, שכוסה על ידי עשבי בר. אבי עבד כנהג "אגד", עד שנפגע בתאונה, והוחלט שעליו לנסוע לחו"ל כדי לקבל שם טיפול מתאים. זה היה בתחילת שנת הלימודים, ימים אחדים אחרי חג

הסוכות, לכן לא לקחו אותי אתם. נוסף לכך היה הטיפול יקר, ולא היה ביכולתם לשלם גם עבור נסיעתי.[...] אמרה אמי: 'נשלח אותו לירושלים, הרי שלושה אחים יש לי שם.[...] 'בנו', הוא (האב) אמר לי: 'אין ברירה, זה מצב שאין לומר עליו, לכן קשה להתרגל אליו, כשם שמתרגלים לרבים מן המצבים החדשים, דרך שיחה. הלוואי ולא היינו נאלצים לנסוע ולהשאיר אותך לכדך.'"¹⁸ **(בית על סף השמיים).**

* "פעם היו שתי אחיות, שלדעתן, לא היה להן מזל מפני שאבא ואמא שלהן התגרשו. 'ראי', אמרה האחות הקטנה לגדולה, היא עוד תתחתן עם איש זר, ויהיה לנו אבא חורג ורשע." (האם מציגה לפני שתי האחיות את האב החורג): "הילדות חשבו איזה איש

זה, כזה נמוך, לא כמו אבא שלהן, שהוא גבוה ויפה" **(לא לגרש את נני).**¹⁹

* "אני אתחיל ביום בו בא אבא הביתה והודיע שהוא נוסע לשיחות לצרפת, לעיר פריז.

[...] 'יוסי', היא (האם) אמרה (זה שמו של אבא שלנו), 'ואותנו אתה משאיר פה?' [...]' שתיים עשרה שנה את נשואה לאיש צבא ועדיין אינך מכינה מה זו פקודה?! איש צבא אינו עושה ככל שיעלה בדעתו, רוצה לנסוע - נוסע, רוצה להישאר - נשאר, איש צבא...[...]' אבל אמא לא נסחפה לדון בנושא המפורסם הזה. - 'לא מסדרים דברים כאלה, לבד. היית צריך לשתף אותי בהחלטה, לשוחח אתי קודם, ואתה ככה ישר לילדים', היא נאנחה, 'נו מילא, שיהא בהצלחה, חבל על הדיבורים, כמה פעמים כבר דיברנו על זה...'"²⁰ **(ורד אל הנשק לי במוח).**

בכל ארבעת הסיפורים נוטש האב בנסיבות שונות: נעלם עוד בטרם נולדה הגיבורה, נאלץ לנסוע למטרות ריפוי, מתגרש מהאם, נוסע לחו"ל בענייני עבודה. אבל כל זה אינו מעניין את הנשואים החשים כאילו נבגדו, כאילו עולמם חרב עליהם. כבר צויין שהפרידה, גם כשהיא זמנית, נתפסת כמו משהו סופי. הדבר בא לידי ביטוי בהירהוריה של הילדה המספרת בסיפור **ורד אל הנשק לי במוח**:

"בבית הגדול היו החדרים חשוכים, אם כי בחוץ עוד היה אור. גילי שכבה כמיטה, ראשה על זרועותיה והביטה בתמונתו של אביה. 'האם הוא באמת קיים?' חשבה. כמו שהוא זכור לה, עכשיו הוא בארץ רחוקה, הולך, יושב, מדבר. נדמה היה לה שזה בלתי אפשרי, נדמה היה כאילו מעולם לא היה לה אבא, כאילו האיש ההוא שעל הנייר מוכר לה מאיזה זיכרון רחוק. - 'אבא!', היא אמרה בקול אל תוך החדר הריק."²¹

החזרת הסדר על כנו

(עיון בשני סיפורים)

* **ורד אל הנשק לי במוח**: לאחר נסיעתו של אבי המשפחה, בשליחות בטחונית, לצרפת, מתמוטטת המערכת המשפחתית. האווירה והעלילה בנויות על שני

יסודות מרכזיים: הראשון הוא מעמדה הרופף של האם: הדברים נאמרים על ידי הבן, גילי, כבר בשורות הראשונות: "אני לא יודעת מאין הסיפור הזה מתחיל. מהזמן שאמא היתה ילדה קטנה, כשהיא התחתנה עם אבא שהיה אז קצין מתחיל והיום הוא כבר סגן-אלוף בצה"ל, כשילדה את רונן אחי הגדול או את בתה הצעירה, גילי, אותי?" (ע' 5). כבר צויין בסעיף קודם שהאם חוששת מאוד מנסיעת האב, ומבטאת חרדת נטישה אמיתית. לאחר שהאב נוסע, מפסיקה האם לתפקד: היא אינה מכינה אוכל לילדיה, אינה שואלת אם הכינו שיעורים. גם בהופעתה החיצונית חל שינוי מפליג, שמפחיד את גילי: "כרגע הראשון לא הכרתי אותה. היא לבשה מכנסי ג'ינס, זיהיתי, של רונן, ואיזה סוודר ישן של אבא. את השיער היא אספה בגומי, כמו שהיא אוספת לי. הרגשתי הרגשה לא נעימה: לאמא היתה צורה של ילדה. רק מקרוב ראיתי את הפנים המוכרות של אמא שלי" (ע' 10). בתוקף הנסיבות הופכת גילי לראש המשפחה, הדואגת לתיפקוד היומיומי של המשפחה.

התפקידים המסורתיים התחלפו: האם הופכת לילדה חסרת-אונים, והילדה הופכת ל"אם", שכמעט מתמוטטת תחת עול האחריות שמעיק עליה. היסוד השני הוא הקשר המיוחד הקיים בין גילי לאביה: "אבא גאה בי שאני מכינה עניין" (ע' 6). גילי מנסה, לשווא, להתנער ממצבה החדש: "אבל כשאבא איננו, אני לא יכולה להתנהג כאילו שאני האחות הבכירה שלה" (ע' 19). לאחר שורה של אירועים מוזרים ומשבר, חוזרים הדברים לקדמותם "לפעמים אני מצטערת על הכל. 'הרי היא היתה כמו ילדה, כמה זה היה משעשע. יכולנו להיות ממש חברות, ואני, באשמתי, הפסדתי את זה. אבל רק לרגע אני חושבת ככה ואני מפסיקה. זה לא היה כך, עובדה" (ע' 73-74). הסיפור כולו מסתיים בחזרה לשיגרה, אלא שזו שיגרה שטומנת בחובה פוטנציאל של משברים בעתיד: "אבא הקדים לחזור. אמא שוב אוספת את השיער שלה בתסרוקות גבוהות. האם זהו סוף הסיפור? אולי כן ואולי לא, איני יודעת. ואיך באמת אפשר לדעת איפה הסיפורים נגמרים?" (ע' 74).

כמו ביצירות אחרות מודגש היחס המיוחד שבין הבת לאב: נוסף להיותה בת, היא גם חברה של האב. ואולי היא חשה שהיא בת תחרות של האם באהבתה לאב? התפקיד הכפול הזה מלווה את הסיפורים השונים, וצובע בצבע מיוחד את היחס העמוק והמתמשך לאב, זמן רב לאחר שכבר הלך לעולמו.

* לא לגרש את נני: הורי שתי הבנות התגרשו, מי הוא "האב החדש" שהאם מתעתדת להתחתן איתו? מבחנו הוא ביחסו לכלבה האהובה נני. היחס הזה הוא בעצם כיסוי לגעגועים לאב הביולוגי ומבטא את האיבה לחבר של האם. דורי (הילדה המספרת) תמהה, ואולי אף מתאכזבת, על יחסו הטוב לכלבה: "מה, גם הוא אוהב את נני? האם זה ייתכן? האיש הזר הזה? אבל נני היא שלה, רק שלה. דורי

לא רוצה שהיא תתרגל לאף אחד" (ע' 30) שיא "שבירת הקרח" הוא ביחסו הדואג של גבי, החבר של האם, לכלבה שנפגעה על ידי מכונית. לאחר הביקור אצל הרופאה הוטרינרית עובר משהו על דורי:

"גבי עוצר גם הוא בהיסוס. דורי מביטה בו רגע ואחר כך ניגשת אליו וכורכת את ידיה סביב צווארו ומחבקת אותו חזק בכל הכוח. אמא מביטה בשניהם. זו לא התיקרה שגבהה הפעם? הרי הם נמצאים בחוץ. דורי מרגישה כאילו הפעם השמים הם שגבהו" (ע' 55). דורי, למרות המשבר המשפחתי, מרגישה שיש בה מספיק כוחות של אהבה, כדי להעיתיר אותם, מתוך החלטה שלה, גם על "האב החדש". בסיפור **ילדת חוץ**, שעליו דובר בסעיפים קודמים, התיתמה דפנה מאביה, ואמה מספרת לה שהיא עומדת להתחתן. ועל כך מגיבה דפנה: "ואני אצטרך לקרוא לו אבא? שאלה דפנה. - לא, תעשי מה שתרגישי, אבל איש לא יוכל להחליף את אבא שלך" (ע' 86). דפנה חולמת על שריפה שבה היא פוגשת את אביה החדש. הכל רצים לכבות את האש: "והאיש חוצץ את האש, מגיע אל העבר השני שבו היא מתעופפת, זה האיש, האיש שאמא שלה בחרה בו להיות לה לאב. ודפנה יורדת (מחלום הרחיפה שלה) למטה בדיוק אל זרועותיו" (90). האין זו סצינה דומה למה שהתרחש בסיום המפוייס של **לא לגרש את נני!**? פיסקת הסיום של הספר, לאחר תיאור עולמה הכואב והעצוב של דפנה, פותחת לפני הקורא תמונה שונה לגמרי שכולה פיוס והשלמה אוניברסליים:

"גם היא הולכת לבית הילדים, מצידה האחד אמה, מצדה השני אביה החדש, ומאחוריה הילדים. הם נכנסים ישר למיטות, המטפלת הגדולה הרשתה להם היום לישון בלי להתרחץ. אמא נשקה לה, ואביה החדש גם הוא נפרד ממנה ב'לילה טוב'. והיא שכבה במיטה, והקשיבה איך הגשם שוטף ויורד, שוטף ויורד על הגגות, על המדרכות במשק, על הגינות ועל השדה השרוף, יורד ומעורר נבטים זעירים חדשים עמוק בחיק האדמה." (ע' 90) הפיוס הוא כמעט קוסמי: הגשם שוטף, כביכול, את כל הספקות והתיסכולים. והכל נעשה כמו בחגיגה גדולה בנוכחות המטפלת וכל הילדים. זהו גשם שמבשר התחלה חדשה: "יורד ומעורר נבטים זעירים חדשים עמוק בחיק האדמה".

עם סיום הדברים אני חוזר אל נקודת התצפית של הסופרת המבוגרת, שעורכת מין סיכום של הנושא שמעסיק אותה ביצירות רבות. הדברים אינם טעונים פירוש:

"וזה שגדלתי בלי אבא לא גרם לי בזמנו להיות ילדה בודדה. רק מבחינה מסויימת. או רק בזמנים מסויימים. מרבית הזמן הייתי מוקפת חברת ילדים, ועסוקה בפעילויות הקשורות בכך. טקסים, ימי הולדת, משחקים, מועדוני סתר, חבורות סודיות. במסדר בו גדלתי, באופן פיזי אף פעם לא נמצאת לבד. וחברת הילדים היתה כחברת אחים-למחצה, יחד עם ההגנה שזה מקנה למשתייך. אפילו

אם היתה חיצונית, לא ידעתי את זה בזמנו, ואת אי-הנוחות תפשתי כשייכת לעצמי".

אם מתבוננים רואים, שלאמיתו של דבר ילדים חיים בעולם משלהם. יש להם רק מושג מעורפל איפה הם נמצאים ולאן הם הולכים. וכל מה שמתרחש בחייהם, אפילו מכת גורל, יש בו לגביהם משום עניין שבהפתעה, והם מסוקרנים לגביו ממש כשם שהם מסוקרנים לגבי כל תופעות אחרות של החיים. יש בילדים משהו סטואי כמו בעולם היווני, כשראשוניות משמשת מעין הגנה חלקית, ומעניקה יכולת לשאת כאב ללא עיפוף. או אם אדייק, מבלי לדעת שזהו כאב. רק במאוחר יותר הבנתי שהיעדרותו של אבי היוותה מין חסר חסר תיקון. קשה להצטער על מה שחסר, מפני שקשה לדמיין אותו" (משחקי בדידות, ע' 113; ההדגשות שלי - מ"ר).

הערות

- | | |
|---------------------------------------------------|--------------------------------------|
| (1) נ"י זרחי, משחקי בדידות, ת"א, 1999, ע' 12, 16. | (14) נורית זרחי, שם, ע' 70. |
| (2) " ישנונה, ירושלים, 1978. | (15) " זרע החיים, ע' 41-42, 44-45. |
| (3) " הילדה ויובין הוד, ת"א, 1982, ע' 12. | (16) " "העורב", בתוך: חובשת כתר |
| (4) " יוני והסוס, ת"א, 1975, ע' 4, 3, 55. | הנייר, ירושלים, 1981, ע' 70, 71, 72. |
| (5) " ילדת חוץ, ת"א, 1978, ע' 26. | (17) " אותה קיבלו חינם, ת"א, 1995, |
| (6) " "זרע החיים", בתוך: חובשת כתר הנייר, | ע' 10. |
| ירושלים, 1981, ע' 36. | (18) " בית על סף השמים, ת"א, 1974, |
| (7) " יוני והסוס, ע' 3. | ע' 5-6. |
| (8) " ילדת חוץ, ע' 30. | (19) " לא לגרש את נני, ת"א, 1979, |
| (9) " משחקי בדידות, ע' 10. | ע' 7. |
| (10) " משחקי בדידות, ע' 26. | (20) " ורד אל תנסק לי במוח, ת"א, |
| (11) " שם, ע' 26. | 1974, ע' 5-9. |
| (12) " ילדת חוץ, ע' 29. | (21) שם, ע' 66. |
| (13) " יוני והסוס, ע' 6. | |

פסוקים מן המקרא באגדות "ויהי היום" לביאליק

מאת: לאה חובב

פתיחה

שתי דמויות היסטוריות הן גיבורי הספר **ויהי היום** שכתב ח' נ' ביאליק: דוד המלך ושלמה בנו. לדוד המלך הקדיש ביאליק שתיים-עשרה אגדות, ושלמה המלך הקדיש עשרים ואחת אגדות. בהקדמתו לספר כותב ביאליק: "האגדות הן כולן פרי עיבוד ספרותי של אגדות שלמות ושברי אגדות, שאובים ממקורות שונים, רובם ממקורות שבכתב, עבריים ולועזיים, ומיעוטם גם - שבעל-פה, מסיפורי העם.¹

את המקורות לאגדות חשף מרדכי בן-יחזקאל במאמרו הרחב והמעמיק - "ספר **ויהי היום**"² שבו דן בסוגי האגדות, ובכל אגדה על מקורותיה השונים.

עיקרם של המקורות לקוחים מן המדרשים ומתוך התלמוד. בן-יחזקאל לא עסק בפסוקי המקרא המופיעים באגדות, אם כי פה ושם ציין את מקורם.

במאמר זה אבדוק את מקומם של פסוקי המקרא המשולבים בסיפורים. אעמוד על תרומתם לאגדות ולעלילה שבסיפור. אין בכוונתי לנתח את סיגנון כתיבתו של ביאליק, שיש בו שיבוצים רבים מן המקרא, שיברי פסוקים, וכן אלוזיות רבות למקרא המעשירות את העלילה. אתמקד בציטוט הפסוקים השלמים או במקורות מקראים שתרמו לעלילה הסיפורית.

דרכי השימוש בפסוקי המקרא

בן יחזקאל מחלק את האגדות ב"ויהי היום" לשני סוגים מרכזיים: מדרשי-אגדה וסיפורי-אגדה. הסוג הראשון דורש ומבאר, והשני מספר ומסביר. "מדרשי-אגדה הם מאמרי מוסר, הנובעים מן הכתובים לפי דעת הדורשים, או ביאורים למעשי אנשים חשובים ולמאורעות היסטוריים, ואין בהם מן הסיפור כלל" (שם, עמ' 346). ואילו סיפורי-אגדה "ברובם יש להם אחיזה באיזה פסוק...אין הם דרשות גרידא, אלא יש ביסודם משהו של סיפור מעשה" (שם). הסיפורים "דוד הרועה", "דוד והמשוגע", "דוד והצרעה והעכביש" ועוד, הם דוגמאות לסוג השני.

1. הפסוק כגורעין סיפורי שממנו נבנית האגדה

הפסוקים המובאים מן המקרא הם תמציתיים, והעלילה בהם אינה מפורטת. ביאליק הרחיב והמחיש את הגרעין המצומצם של העלילה שבפסוק. לעיתים צידף פסוק ממקור נוסף ועליו נבנית העלילה המורחבת, כפי שנראה בסיפור הבא.

באגדה "דוד הרועה"³ מאפיין ביאליק את דוד בשני אופנים, האחד, בדרך תיאורית המסתמכת על המדרשים, שלפיהם רואים אנו את הנהגתו של דוד ברעיית הצאן ודאגתו לחלשים. האופן השני הוא סיפורי: מאורעות שאירעו לדוד בשעות רעייתו את צאנו. חלקו השני של סיפור האגדה הוא סיפורי ומקורותיו בפסוקים שבספר שמואל א' יז, לד - לז: "ויאמר דוד אל שאול, רועה היה עבדך לאביו בצאן, ובא הארי ואת הדוב ונשא שה מהעדר. ויצאתי אחריו והכיתיו והצלתו מפיו, ויקם עלי והחזקתי בזקנו והכיתיו והמיתיו. גם את הארי גם את הדוב הכה עבדך. ה' אשר הצילני מיד הארי ומיד הדוב הוא יצילני מיד הפלישתי הזה".

ביאליק הופך את דברי דוד אל שאול לסיפור התרחשות חי וממשי, תוך שהוא מוסיף פרטים הממחישים את הסיפור, אך מבלי לשנות את הגרעין המקורי: "ויבוא דוב וישא שה מן העדר... ויך את הדוב ויהומהו ויצל את השה מפיו, ויקם עליו הדוב, ויחזק דוד בזקנו ויכהו וימיתו... והנה דוד שב העירה ועור דוב גדול ממנו פי שלושה עמוס על כתפו, וישתאו לו כל רואיו".

את סיפור הצלתו של דוד מן הארי כורך ביאליק במקור מקראי נוסף ומשלב את העלילה בסיפור הצלתו מיד ראם שרבץ וישן בין השיחים ודוד חשבו לגבעה וישב עליו. הפסוק בתהילים כב, כב: "הושיעני מפי אריה ומקרני רמים עניתני", המפורש במדרש "שוחר טוב", מעשיר את העלילה שבה מציל הקב"ה את דוד גם מן הראם וגם מן הארי "הנורא והעצום שנקרה שמה". חלק זה בסיפור מפרט את האמירה הכוללת שבדברי דוד אל שאול שאין בהם פירוט: "גם את הארי גם את הדוב הכה עבדך", תוך שינויים והכנסת מתח בעלילה.

בסיפור האגדה "דוד והמשוגע"⁴ משולבים כמה וכמה פסוקים, מהם נבנה הגרעין הסיפורי של העלילה, ומהם פסוקים מכתמיים שיש בהם הגות ורעיון. סיפור זה והבא אחריו, "דוד והצרעה והעכביש"⁵, מעלים תמיהות על תכלית בריאתם של דברים הנראים כמיותרים: לשם מה נברא השגעון? ולאילו תכלית נבראו העכביש והצרעה?

כדי שלא יראה דוד כמטיל דופי בדרכיו של הבורא, משלב ביאליק את הפסוק מתהילים קד, כד: "מה רבו מעשיך ה', כולם בחכמה עשית". פסוק זה מביע

תהילה לה' ואין בו כל גרעין סיפורי. כדי להוכיח את התועלת שבשיגעון מביא ביאליק את הסיטואציה שבה דוד הזדקק לשיגעון, בביריחתו מפני שאול אל אכיש מלך גת. על פי המסופר בשמואל א', כא, יא-טז: "ויקם דוד ויברח ביום ההוא מפני שאול ויבוא אל אכיש מלך גת, ויאמרו עבדי אכיש אליו הלוא זה דוד מלך הארץ, הלוא לזה יענו במחולות לאמר: 'הכה שאול באלפיו ודוד ברבבותיו' (שמואל א', יח)". ביאליק מצטט גם פסוק זה בסיפורו כדי לחדד את העיונות של שאול כלפי דוד. דוד פונה בבקשת עזרה מאת ה', מעט מן השיגעון. תשובת ה' מובעת אף היא בפסוק הלקוח ממשלי יג, יג, "הוא אשר דברתי: בז לדבר יִקְבֵּל-לו", שבו סיכום רעיוני למה שאירע לדוד, הנענש באותו דבר שלו בז, השיגעון.

סיום הסיפור מתאר את התנהגותו של דוד ודבריו של אכיש: "החסר משוגעים אני כי הבאתם את זה להשתגע עלי", גרשוהו! פסוק זה מעלה שאלה שאין עליה תשובה במקרא: מי הם המשוגעים שאכיש רומז להם? ביאליק מפרט ועונה בסיפור מומחש: בת אכיש ואמה היו משוגעות. סיכום הסיפור אף הוא בפסוק הסוגר את המעגל הרעיוני: "אברכה את ה' בכל עת" (תהילים לד, ב) - בעת חכמה ובעת שיגעון.⁶

גם בסיפור "חלב הלבביאה"⁷ משובצים פסוקים משני סוגים: גרעין סיפורי ופסוק פתגמי-רעיוני. סיפור זה ארוך ומורכב, ולא כאן המקום להאריך. חלקו הראשון הוא מעין הרפתקאה דרמטית, שבו פונה מלך מואב החולה אל המלך שלמה שיעזור לו למצוא חלב-לבביאה כדי להירפא. שלמה מטיל משימה זו על שר צבאו בניהו בן-יהוידע, המופיע ברשימת גיבורי דוד בשמואל ב, כג. בפסוק כ' מסופר עליו: "ובניהו בן-יהוידע בן איש חי רב פעלים מקבצאל, הוא הכה את שני אריאל מואב והוא ירד והכה את האריה בתוך הבור ביום השלג". גרעין תמציתי זה הופך בידי ביאליק לעלילה רחבה ומרתקת, המספרת על נצחונו של בניהו בן-יהוידע על שני אויביו, שני אריאל מואב, ועל הריגת האריה שאיפשרה לו להתקרב אל הלבביאה המינקת גוריה, בעזרת עשר העיזים שהשליך אליה, ואף לחלוב איתה.⁸ חלקו השני של הסיפור, חלומו של הרופא על ריב האיברים בדבר יתרון האחד על חבריו, מוביל למכתם רעיוני המובא בפסוק "מוות וחיים ביד לשון" משלי יח, כא). בין שני חלקי הסיפור הקשר רופף, מלבד פליטת הפה של הרופא, שאמר "חלב כלבה" במקום "חלב לביאה", דבר שעלה לו כמעט בחייו. כך מוכחת אמיתותו של הפסוק במשלי, המסכם את הסיפור.

2. פסוקים המאפיינים את דמותו של שלמה

כפתיחה לסידרת סיפורים על חכמתו של שלמה וידיעתו את לשונם של כל חיה

ועוף, מביא ביאליק את חלומו של שלמה בגבעון במלכים א, ג, ה-יד. בפסוקים אלה מבקש שלמה מה' "לב שומע לשפוט את עמו ולהבין בין טוב לרע" (פסוק ט). פסוקים אלה מאפיינים את דמותו של שלמה ומסבירים את הנפלאות הקורות עימו כמו שהן מסופרות בסיפורים רבים שלאחר הקדמה זו.

אולם ביאליק אינו מסתפק בפסוקים והוא מרחיב ומפרט: "גם על החיה ועל הבהמה ועל העוף תפרוש ממשלתך, ושמעת את לשונם ואת שיחם".⁹ פירוש זה "לחוכמת" שלמה הוא הבסיס לסיפורים רבים, כגון "הנשר הלבן", "האריה הלבן", "שלמה המלך והדבורה" ועוד.

נראה לי, שציטוט הפסוקים לפני האגדות בא לתת אסמכתא במקור תנכ"י לתכונותיו העל טבעיות של שלמה, ולהצביע על המקור האלוקי של יכולתו הפלאית.

3. פסוקים הגותיים - מכתמיים המסכמים רעיון מרכזי באגדה

בסיפורים רבים (שמונה במספר) מופיעה תבנית ספרותית זהה: סיפור אגדה שעלילתו מנותקת מן המקרא, אולם בסופו של הסיפור מופיע פסוק המסכם את הרעיון המרכזי שבו. כביכול, כל הסיפור לא נוצר אלא להוכיח את אמיתו של הפסוק. והרי כמה דוגמאות.

בסיפור האגדה "מחֶשְׁמָה מלכת הצפרדעים"¹⁰ מתפאר שלמה שהוא הגדול בכל הארץ, ושירתו לאלוקים רבה מכולם, על כך משיבה לו מלכת הצפרדעים בשני פסוקים המצטרפים כאחד, ומבטאים את הרעיון המרכזי שבסיפור, את אפסותו של האדם: "כי עפר אתה ואל עפר תשוב" (בראשית ג, יט), "ומה יתגאה אנוש רימה" (איוב כה, ו). וביאליק מסכם: "ויבוש שלמה מדברי הצפרדע ויפול על פניו ארצה".

הסיפור "בארמון הפלאים"¹¹ מתאר את פלאותיו של ארמון פלאים. כיד דמיונו של ביאליק מתואר העושר הרב והאבנים הטובות שבארמון, אך בסופו של הסיפור מופיע עלם יפה תואר האומר בין השאר: "ואת מלאך המות לא יכולתי". כתוצאה מכך קורא שלמה במר נפשו: "הכל הבלים הכל הבל!" (קוהלת, א, א). זהו סיכום רעיוני לסיפור הממחיש את הפסוק המפורסם.

שונה במקצת השימוש בפסוק בסיפור "עוזיאל וחנה".¹² אף כאן בא הפסוק לסכם רעיון מרכזי באגדה, אולם ביאליק מביא את הפסוק כבר בתחילת הסיפור, וכל העלילה באה להוכיח את צדקתו. לבסוף חוזר הפסוק בסיום, כסיכום לאמיתת הרעיון, ויוצר מבנה של מסגרת לאגדה.

"אדם אחד מאלף מצאתי - ואשה בכל אלה לא מצאתי" (קוהלת, ז, כח). פסוק זה משמיע שלמה את הזוג עוזיאל וחנה. עוזיאל עמד בניסיון ולא פגע באשתו אם ילדיו,

ואילו חנה נתפתתה והניפה את החרב על בעלה. שלמה בחכמתו נתן בידה חרב עשויה בדיל, והמזימה סוכלה. הסיכום שבפסוק הוא נגד הנשים, כמובן, "ואשה בכל אלה לא מצאתי". ראוי לציין שמרבית הפסוקים לקוחים מספרי משלי וקוהלת, המיוחסים לשלמה המלך, ובהם הופך הפסוק המופשט, ההגותי, לסיפור מוחשי באגדה.

4. שילוב פסוקים בתוך העלילה כסיכום רעיונות והמחשבתם

האגדה "שלמה ואשמדי"¹³ מורכבת וארוכה, ואינה סובבת סביב רעיון אחד שניתן לסכמו בפסוק אחד. מבנה זה גורם לשילוב פסוקים אחדים הבאים לסכם רעיונות שונים. כמה מן הפסוקים מצויים כבר במקור שממנו שאב ביאליק את העלילה¹⁴, והם משובצים באופן אמנותי באגדה. כגון: כאשר אשמדי מוצא יין בבור שחפר במקום מים, הוא אומר: "לץ היין, הומה שָכר, וכל שוגה בו לא יחכם" (משלי כ, א). פסוק זה יוצא נגד שתיית היין וסכנת השכרות, שעליה התריע אשמדי אך לא נזהר ממנה.

הפסוק "לשון רכה תשבור גרם" (משלי כה, טו) מומחש באגדה באופן ממשי: אשמדי נענה לתחינותיה של אלמנה ענייה ואינו פוגע באוהלה, אך בנטותו "ותקע לו עצם מרגלו, ויצלע". כסיכום למאורע הוא אומר את הפסוק הנ"ל.

החלום המשולש שחולם שלמה על הררי כסף והררי זהב, על מרכבות סוסים אין מספר ועל המון נשיו ופלגשיו המחוללות סביבו, מביאו למסקנה: "כי פקד עלי ה' את שלוש חטאותי, אשר הרביתי לי כסף וזהב, וארבה לי סוסים, ונשים הרביתי לי" (עמ' קנח). כל אלה מבוססים על הנאמר בדברים יז, טז: "רק לא ירבה סוסים... ולא ירבה לו נשים... וכסף וזהב לא ירבה לו מאד". את מצבו הוא מסכם בפסוק מקוהלת א, ג: "מה יתרון לאדם בכל עמלו". זהו מכתם כללי המתפרש כאן באופן אישי.

כמוטיב חוזר מופיעים באגדה דברי שלמה שגורש על ידי אשמדי מן הארמון: "אני שלמה מלך הייתי בירושלים" דברים אלה מבוססים על הפסוק "אני קוהלת הייתי מלך על ישראל בירושלים" (קוהלת א, יב). פסוק זה יש בו גרעין סיפורי, ואינו בא לסכם רעיון. הוא הדין בפסוק משיר השירים ח, ה: "מי זאת עולה מן המדבר, מתרפקת על דודה", אותו שרות בנות ירושלים לשלמה ולנעמה בת מלך עמון כלתו. הפסוק משולב בסיטואציה חיה ומוחשית של החתונה.

הפסוק האחרון בסיפור אף הוא פתגם המסכם רעיון. דבריו של שלמה למלך בני עמון אף הם פסוק ממשלי כב, כט: "חזית איש מהיר במלאכתו, לפני מלכים ותיצב", והם משתלבים יפה בעלילה, רומזים למאורעות שעברו על שלמה אצל מלך בני עמון, ומסכמים את העלילה.

5. מפסוק נוסחאי לעלילה סיפורית

אסיים דברי בפסוק הנראה לכאורה כבא לסכם סיפור ורעיון, מבנה שעמדנו עליו לעיל, אולם ככל שמעמיקים בו מסתבר שלא כך הדבר.

את "אגדת שלושה וארבעה" (נוסח אחד)¹⁵ מסיים ביאליק באומרו: "על כן יאמר כמשליו: 'שלושה המה נפלאו ממנו וארבעה לא ידעתים, דרך הנשר בשמים, דרך נחש עלי צור", דרך אוניה בלב-ים ודרך גבר בעלמה' (משלי ל, יח - יט)". מבנה הפסוק, שלשה וארבעה, הוא מבנה נוסחאי, וכמוהו יש פסוקים רבים. אין בפסוק זה סיכום רעיוני לסיפור, אף על פי שהוא ממוקם בסופו. הרעיון המרכזי מובא קודם, בדברי שלמה: "עתה ידעתי כי אין חכמה ואין תבונה ואין עצה לנגד ה'" (שם, עמ' קצב).

הפסוק מסכם את העלילה שבסיפור, ומדגיש את פלאותיה, שאין האדם יכול להסבירן. ביאליק עצמו במכתבו לד"ר יעקב נאכט¹⁶ כותב: "בכותבי את 'אגדת שלושה וארבעה' (נוסח שני) נסמכתי בעיקר על קיצור האגדה במכוא של בוכר לתנחומא הקדום, ועל השערתי, שאגדה זו צמחה בהשפעת הכתובים במשלי, 'שלושה המה נפלאו' וכו'. השערה זו נתאמתה לי אחרי כן בהזדמן לי לשמוע פרטים נוספים מפי אשתי... ששמעה בילדותה מפי אשה זקנה, שהנחש תפס מקום באותה אגדה. על יסוד זה רקמתי לי את האגדה ושכללתיה שכלול אמנותי".

דברי ביאליק מצביעים על הגרעין הסיפורי שבפסוק שלפנינו, שממנו צומח סיפור האגדה. בנוסח א' אין הנחש מופיע כלל, אף על פי שבפסוק הוא מופיע. ואילו בנוסח השני מרחיב ביאליק את היריעה, וכל אחד מארבעת היסודות שבפסוק מתרחב ומתפרט באופן אמנותי, ובתוכם גם הנחש המשמש לגיבור כעין שלבי סולם לטפס בהם על העץ ולהגיע אל הנערה שבמגדל. כאן מדגים ביאליק את הגרעין הסיפורי שבפסוק המתפתח ל"נובילה שלימה רבת עלילה", ואף מסביר את צמיחתו של הסיפור הקדום מתוך פסוק זה שבספר משלי.

סיכום

ראינו באגדות ויהי היום כמה סוגים של פסוקים: פסוקים סיפוריים המספרים סיפור בתמציתיות, ובאגדה הם מפותחים ומורחבים; פסוק יחיד שיש בו גרעין סיפורי, אותו מפתח היוצר; פסוקים הגותיים, כעין משל או מכתם, שיש בו רעיון כללי, והמחבר קושר אותם לרעיון המרכזי של הסיפור. כמו כן מצאנו פסוקים הבאים לאפיין דמות וליצור בסיס לסיפורים אחרים.

מקומם של הפסוקים שונה, לפי סוגם: הפסוקים הסיפוריים משולבים בתוך העלילה, ואילו הפסוקים ההגותיים באים לרוב בסוף הסיפור ומסכמים אותו.

לעיתים מצוי מבנה מסגרת, אותו פסוק בא בתחילת האגדה ויוצר כעין חידה, ובסופה הוא בא כסיכום הגותי למסופר. הפסוק הנוסחאי בא בסוף הסיפור כסיכום, אף על פי שעניינו הוא סיפורי.

הערות:

1. חי' נ' ביאליק, ויהי היום, דביר, תל אביב, תשי"ט.
2. מרדכי בן-יחזקאל, "ספר ויהי היום", בתוך: ביאליק, אנתולוגיה, בעריכת גרשון שקד, מוסד ביאליק, ירושלים 1974, עמ' 372-377 (מתוך: כנסת, כרך ו' תשי"א).
3. ויהי היום, עמ' טו יז.
4. שם, עמ' יז-כ.
5. שם, עמ' כ-כב.
6. בן יחזקאל במאמרו (הערה מס' 2) מביא את המקורות המדרשיים לסיפור. שם, עמ' 353.
7. ויהי היום, עמ' צו קה.
8. בן-יחזקאל מציין שחלק זה שבסיפור הוא פרי דמיונו של ביאליק ואין לו כל מקור במדרש. שם, עמ' 364.
9. הקדמה לסיפור "הנשר הלבן", ויהי היום, עמ' ס'.
10. שם, עמ' פה-פז.
11. שם, עמ' פז-צב.
12. שם, עמ' קט-קטור.
13. שם עמ' קנ-קסו.
14. בבלי גיטין סח, ע"א ע"ב, על פי בן-יחזקאל.
15. ויהי היום, עמ' קפו-קצג.
16. ראה אצל בן-יחזקאל (הערה מס' 2), עמ' 369.

"ילדות" ו"ילד": מטאפורה פיוטית והבנייה תרבותית ואידיאולוגית

מאת: ד"ר סלינה משיח

בסיפרו "הילד החדש: אמנות בריטית ומקורות הילדות המודרנית" 1730-1830, (1) סוקר ג'יימס סטיוארט את הגילום החזותי של דמות הילד, באמנות. לדעתו, חרף העובדה שייצוג ילדים רווח באמנות האירופית, הרי שלראשונה, ובמחצית המאה ה-18, הוחלף דימוי הילד כקדוש (ישו התינוק), וכקופיד עירום ומכונף, בייצוגי ילדים "טבעיים" ומשתעשעים. בד בבד, נע דיוקן הילד משולי הציור אל טבורו, חובר אל סצינת הפורטרט המשפחתי, כשהוא מלווה בחיות מחמד ובצבעי האחו. דיוקנאות אלה כמו עידערו על תוקפה של ההיררכיה המשפחתית המסורתית, תוך שהציגו דגם תרבותי חדש, המוכר לנו היום, כדפוס הילדות המודרני.

נידמה, שלאחר המהפכה שחולל ז'וזף רוסו בנורמות החינוך של ילדים, גילתה החברה את ה"ילדות", ונתנה לה ביטוי בתוצרי התרבות, בציור, במוסיקה ובשירה. אך מה משמעות ה"ביטוי" המודרני של הילדות? האם שיקף את חיי הילדים במציאות? וכי ביטא יחס חדש כלפי הילד, או הצביע על אבולוציה רגשית, שצמחה לפתע בלב הוריו?

האם "הילד" שעוצב בציור הגרגוריאני ולאחריו בתקופה הוויקטוריאנית, ייצג את ילדי כל המעמדות, או שמא "תום", "חן" ו"טבע" יוחסו לילדי הבורגנות והאריסטוקרטיה בלבד, ולא לילדי הפועלים, שמקומם נפקד מקטגוריית הילדות הטהורה, האידיאלית והאידיאלית?

המצדדים בעמדת פיליפ אריאס בדבר "גילוי" הילדות (2), מתנערים לא רק ממחקרים הסותרים את הנחות היסוד שלו (3), אלא אף מאופיו המכליל והגורף של דפוס הילדות. דפוס המתכחש למאפיינים פרטיקולריים, ומבטא דגם ילדות מונוליתי וסטריאוטיפי המסתיר היבטים המדגישים הבדל, שוני וייחוד. היבטים אשר בהם ניכר הילד כאדם, ולא כאיקונין תרבותי, המתערבל בכור הדמויים המתין את "כל" הילדים, כעדר חסר זהות, המוצג כמהות ילדית אוניברסלית. לכן, יש המערערים על ממשותו של הדגם התרבותי האולטימטיבי, הנידמה עתה כמיתוס, יותר מאשר כמציאות. ג'יימס סטיוארט, המוזכר לעיל, מעגל בסיפרו סימני שאלה בפני קיומה של זיקה ישירה בין הדימוי התרבותי של ה"ילד", ובין היחס האקטואלי כלפיו בחיי היום-יום. הוא מצביע על שתי תופעות, המתקיימות

זו לצד זו, מבלי שהן מעידות בהכרח זו על זו. התופעה האחת משקפת את ההיסטוריה התרבותית של ה"ילדות", ואילו השנייה את ההיסטוריה החברתית של הילדים: את חייהם, הרגלי הטיפול בהם, עיסוקיהם, התפלגותם הסוציו-אקונומית, מחלותיהם, מעמדם והיחס הממשי כלפיהם במציאות. יחס זה ניכר אף בימינו במירקמו האמביוולנטי, הכולל מצד אחד חינוך, פינוק וטיפוח, ומאידך: עבודת ועבודת ילדים, נטישת פעוטות, ניצול כלכלי והתעללות מינית. לנוכח מציאות זו, הרווחת כאמור אף בעידן המודרני, ש"גילה" כביכול את הילדות, נידמית ההנחה בדבר "גילוי", או "אובדן הילדות" (4), כמופרכת. שכן הילדות איננה אובדת, גם לא מתגלה. בשמשה כמטאפור פיזי וכהבנייה (קונסטרוקט) תרבותית ואידיאולוגית, ה"ילדות" משתנה ברוח התרבות, ולרוח כל תקופה ותקופה. מכאן שהתופעה שאנו עדים לה בסוף המאה ה-20, איננה "אובדן הילדות", אלא אובדן הרלבנטיות של מטאפור ה"ילדות", שגילו כ-250 שנה. מטאפור העובר מדפוסי תרבות אחת לאחרת, ומהעידן המודרני, לבת-מודרני. תקופת מעבר ודימדומים מעין זו, מאופיינת בקריאה ביקורתית של טקסטים מן העבר, בהרס המיתוסים הישנים, ובהכשרת הקרקע לנביטתם של נראטיבים ואתוסים חדשים, המגלים את הנושן אל "רגע של הולדת". כאמור, יותר משתהליך הכרחי זה מצביע על "גילוי", או "אובדן" הילדות, הרי שהוא על התמורה העומדת להתחולל בגילומה התרבותי.

הספרות העברית לילדים, שראשיתה על סף המאה ה-19, וימיה כמעט כימי ה"ילדות" המודרנית, עשויה להצביע יותר מכל על הגילום התרבותי של ה"ילדות", דהיינו: על אופייה כהבנייה אסתטית ואידיאולוגית. שכן אין לה ולא כלום עם התפתחות ריגשית או יחס חדש כלפי הילד היהודי במציאות, אלא עם ביטוי אוונגרדי לנורמות הקיום המשתנות של החברה היהודית במיפגשה עם העולם המודרני. מפגש שעורר בה את הדחף להידמות לקהילה אירופית נאורה, מבלי שתחדל לדבוק במורשתה. שעורר אותה לעמוד על זכות ההגדרה העצמית שלה, ואשר זירז את המאבק למימוש חלום הלאומיות הנושן, שלבש דמות טריטוריה קונקרטית ומולדת. בכל אלה, היה לספרות העברית לילדים תפקיד מכריע שעה שתרמה את חלקה, בבנין "ילד", ו"ילדות" עברית, שנירממו לעגלת הלאומיות.

לפינו מספר יצירות שניכתבו לילדים בשנים 1899-1938. באמצעותן אבקש להצביע על התפקיד שגילמה ה"ילדות" בכינון הלאומיות העברית המודרנית. להאיר את מירקמה כהבנייה תרבותית ואידיאולוגית (5), ולתאר את דיוקנו של הילד כמטאפור ספרותי ובדוי, אשר שימש דגם מופת לילדים הקוראים, שניקראו לראות בו את בבואתם המדומינת.

אפתח באלגוריה ה"מתקנת" את חזון הנביא יחזקאל, ומציגה את העצמות היבשות, כפנטזיה של אומה הנולדת מחדש בדמות "ילד". בהמשך אתאר את היצירות שהיו שופר לאידיאולוגיה הלאומית, והפיצו את "קול" התרבות העברית האוונגרדית, שיצקה זיקה בין הולדת אומה, ובין מיתוס "הולדת הגיבור", הילד. מנגד, אתאר את האנטי-מיתוס, ביצירות שחתרו תחת אושיות האידיאולוגיה המרכזית, וסופן שניבלעו אל קירבה, מבלי שהותירו את חותמן על התודעה הקולקטיבית. אך יש, והקולות הנעלמים הללו משמרים את צל הדיהם. בשבר המיתוס, ולנוכח ההכרה המצווה עלינו היום להתמודד עם מציאות תרבותית, חברתית והיסטורית חדשה, מגלים הסיפורים את רוחם הרעננה, ואת המסר הרלבנטי, המבקש שנטה לו אוזן, אף שהוא דובר אלינו מתוך העבר ומבעד לתווה השיכחה.

צ. לוין: "העצמות היבשות" (1899).

בסוף המאה ה-6 לפנה"ס, תיאר הנביא יחזקאל (ט"ז.ד) את עם ישראל בדמות תינוקת נטושה, מתבוססת בדמה, והולדת-עם כסצינת לידה ואימוץ. באורח מקביל צויירה גלות העם ואובדן עצמאותו הלאומית והטריטוריאלי, כמוות מטאפורי, כהתפוררות וחנק רוחני-סופני, אשר רק נס אלוהי עשוי לבטל את אי-הפיכותו: "ותקרבו עצמות עצם אל עצמו, וראיתי והנה עליהם גידים ובשר עלה ויקרם עליהם עור מלמעלה ויחיו, ויעמדו על רגליהם, חיל גדול מאד מאד" (יחזקאל לז. ז-י). המענה לגלות ולמוות לאומי היה אם-כן, תחייה קולקטיבית מן המתים, מטמורפוזה שתביא להמשך הקיום הלאומי במקום שבו ניקטע, ולחידוש הקשר שבין האל-האב, הילד-העם (או הבעל-אשה) והארץ. ובלשון הנביא: "והעלתי אתכם מקברותיכם, עמי, והבאתי אתכם אל אדמת ישראל... והנחתי אתכם על אדמתכם וידעתם כי אני ה' דברתי ועשיתי, נאום ה' (לז. יב-יד).

על סף המאה ה-20, ובספרות העברית לילדים, שב סופר הילדים י"צ לוין, ומיחזור בסיפורו האלגורי **העצמות היבשות**, (6) את סצינת התחייה של האומה המואנשת, המתוארת כגל עצמות. כיחזקאל לפניו, גידרש לוין לפרסוניפיקציה, כתחבולה מרכזית בבניין התיזה הרעיונית, המדמה עם לאדם וגלות לבר-מינו, והוא קורא למאזיניו הקטנים בגלות אירופה, להאזין לחזון התחייה הלאומית בארץ ישראל: "ילדים קטנים/היושבים בגנים/ ומשחקים בשושנים/... כואו אלי והטו אזניכם/ ואספר לכם מעשים שהיו:/ בעצמות יבשות שקמו וחיו."

במהלך הסיפור מחדד לוין, את זהותם הקולקטיבית, הלאומית והניבדלת של הילדים, ומזכיר להם את מעמדם כתושבים זרים בארצותיהם. כמו כן, הוא נוטע בתודעתם את זכר המולדת המדומיינת, ציון, מדגיש את תפקידם בתהליך

התחייה הלאומית, ומבטיח שמה שהיה הוא שיהיה: גולי אירופה כגולי בבל, ישובו לארצם ויחיו "במשכנות מבטחים ובמנוחות שאננות... רואים מנוחה כי טוב ואת הארץ כי נעמה".

אלא, שבניגוד ליחזקאל המציג את חידוש הקיום הלאומי כאקט של תחייה, וכהתעוררות הממשיכה את החיים הלאומיים באותה נקודת זמן ומקום שבהם הוקפאו ושותקו, מבטא לזין את הרעיון, שתחייה לאומית איננה בבחינת התעוררות מן המתים, אלא - לידה. כאמור: ישות חדשה המכילה את הישנה, שנוי שיש בו המשכיות.

על-מנת להבהיר זאת נידרש לזין למטאפור ה"ילד" וה"ילדות", אשר שימש אף את התנועות לשחרור לאומי של עמי אירופה, שיצקו זיקה בין לידה (natio), ולאומיות (natioinolism). מטאפור זה איפשר לזין להעתיק את חזון העצמות היבשות לזירת הלאומיות העברית המודרנית, המוחקת את זיכרון הקיום היהודי הגלותי, מבנה זיכרון ודיוקן אומה הנולדת מחדש בדמות ילד. וכך, בשעה שיחזקאל חוזה את חידוש הרצף ההסטורי-לאומי ומדמיין אומה מבוגרת ומתה הקמה לתחייה בדמות אומה מבוגרת אך חיה, רואים לזין ובני דורו בטרנספומציה קולקטיבית ובלידה - תנאי מקדים והכרחי לקיום רצף זה.

מכאן מחיקת זיכרון הגלות ודיוקן העם המואנש בדמות נווד יהודי זקן, תלוש, מת-חי וחסר שורשים. ומאידך, הבניית אישיות לאומית בדויה, תואמת תקופת ה"ילדות" ההיסטורית של האומה, המגולמת בדמות ילד טבע מקראי, משתעשע, דובר עברית, פרודוקטיבי, תמים ואידיאלי. "ילד" שיש בו עבר ויש לו עתיד, המסמל את הרצף שבשינוי.

על-מנת לבטא באורח קליט ונגיש לדמיון את המטמורפוזה, שהתחוללה בפרסונה היהודית הקולקטיבית, העמיד לזין שתי קבוצות גולים, המקיימות דיאלוג טרנס-היסטורי במרחב האלגוריה, המתרגמת טקסט מהמאה ה-6 לפני הספירה לתודעה המודרנית. וכך, קבוצת גולים אחת, "בני ישראל" ובתוכה הנביא יחזקאל, מתגוררת בעיר תל-אביב שבגלות בבל. קבוצה זו זוכרת את ימי ילדותה הלאומית בארץ ישראל המיקראית וההיסטורית, ומצפה לגאולה. ומנגד, קבוצת גולים שנייה, החיה בבקעה שבפרברי העיר, ומייצגת את יהדות הגולה באירופה של שנת 1890, המתוארת במילים: "עצמות יבשות אשר הקיצו וחייו על-ידי נס מן השמים... בטלנים סרוחים על משכבותם ומאומה אינם עושים... בטלנים שוממים, בלי תורה ובלי מלאכה... מימי קדם מתים." קבצנים אלה, אנשי הבקעה, מגלים להוותם שבעיני גולי ישראל הם נחשבים למתים, לקהילה חסרת זיכרון וחפת ילדות. שכן, כפי שהסבירו להם הגולים הזוכרים היטב את ימי ילדותם

הלאומית בארץ ישראל, לא "בדמות ילדים... כי מעצמות יכשות הקיצכם אלוהים ויחיה אתכם בדמות אנשים מגודלים פתאם; על-כן אין לכם היום זכרונות ימי ילדות, ימי שמחה ושעשועים, כי אם רק זכרונות נשיכת כלבים ומכות מקלות. גם תורה לא ידעתם ומלאכה לא הסכנתם, יען כי לא הייתם ילדים וצעירים, כי רק הילדים בימי ילדותם הצעירים בימי צעירותם ילמדו תורה ומלאכה."

וכי מה הם ילדים? שואלים יהודי הגולה, "מדוע האנשים הקטנים היפים האלה משתובכים ומרקדים בבקעה כתיישים?"... "מדוע הם רוכבים על מקלות... ולא ישימו לב לשיחות האנשים הגדולים?"...

לאחר שאנשי הביקעה, גולי אירופה, מתודעים אל האנומליה שבחייהם, הם מייחלים לנס, ומבקשים בכל מאודם להיוולד מחדש כילדים. ואכן, לאחר אלפיים וארבע מאות שנות גלות, נעתר להם האלוהים, מרדים ומעיר אותם אל תוך עולם חדש ומודרני, "ופני אדם פניהם כבראשונה, אך בזאת שונו, כי נהפכו מזקנים לילדים." כיאה למי שעברו מטמורפוזה לאומית-קולקטיבית, שבמהלכה זכו בזיכרון ובמודעות חדשים, שב העם ה"זקן" וה"מת", שנולד מחדש כילד, אל חיק אמא טבע ומולדת: "בדמות ילדים, כהיוולד כל העם... ומי יתקלס במ לאמור: מתים אתם?"

אומת ילדים בועטת וחיה זו שבה למולדת ומתחברת בטבעיות לאדמת המולדת, הטבע שהיה לה לבית. ואילו התינוקות, ה"עם הקטן" וה"טבעי" שנולד בארצו - גדל במרחביו כצמח, כי מינקות "חמדו לשכון רק תחת רקיע השמים בחוץ". לכשבגרו הילדים, עבדו את האדמה והיו לכורמים וליוגבים "בני חיל, משכילים לכל דרכיהם גם בתורה וגם בעבודה."

סופה של האלגוריה בתיאור בני רחל, אם האומה ההיסטורית, הממשיכים לאחר אלפי שנות גלות את הרצף המיקראי. הם חיים בכפר "נווה שלום", ומכתיבים למחבר את סיפור ימיה המודרניים והקדומים של אומה, שהתחילה את הביוגרפיה החדשה שלה מ"ילדות", ובאלבום הפותח בתמונת הזקן שמת ונולד מחדש בדמות ילד.

אומת "עצמות יבשות", זקנה ומתפוררת, שאיננה מעוררת לתחייה כקהילה פוליטית מבוגרת, אלא כעם שהוא בה בשעה "ילד", היתה לאחד האתוסים המרכזיים בתודעת הלאומיות העברית המודרנית. תודעה שהשתמשה ב"ילד" וב"ילדות", כמטאפורות ספרותיות וכהבניות אידיאולוגיות, על מנת לבטא את הכרת השותפות הקולקטיבית של הפזורה היהודית באירופה, ולגלם באמצעותה את תפיסת הלאום ודמות היהודי כ"אדם חדש". ואם הדבר ניכר במעשית ה"עצמות היבשות", שפורסמה כשנה לאחר הקונגרס הציוני הראשון, הרי שהבשורה עולה באופן גלוי מתוך היצירות שניכתבו לילדים מאוחר יותר, ובארץ ישראל.

שלוש היצירות הבאות, מעמידות במרכזן ילדים גיבורים: **משה וילדי השדה**, **ילדי העברים** ו**שמשון הגיבור בילדותו**. יצירות אלה קושרות את רעיון "הולדת אומה" במיתוס "הולדת הגיבור", ואת ארכיטיפ "הילד הגואל" בהשתקפויותיו המשוכפלות: ילדים גיבורי עם, גואלי המדומיינים בעבר ובהווה. אופיינית ליצירות אלה התפיסה, שתקופת הילדות איננה שלב בהתפתחותה הנפשית והפיזית של הדמות, שבבגרותה תבצע מעשי גבורה. שכן הגיבור הינוקא איננו מתבגר. הוא מוקפא בפרקי ילדותו, ועליונותו הפיזית והרוחנית עולה על זו של המבוגר, חרף כל מה שידוע למחברים על ילדים במציאות.

רפאל ספורטה: **עשה וילדי השדה** (1950 לערך)

במחזה קצר לילדים, שנכתב בשנות החמישים והופיע בחוברת בשם "פסח חג החרות", יצק רפאל ספורטה מיספר אנלוגיות, שבאמצעותן הציג את העבר כמשל להווה, וכאות לעתיד. **במשה וילדי השדה** הידק את הזיקה שבין סיפור הולדת משה ומיתוס "הולדת הגיבור", בין משה הילד וילדי העברים, שהאדמה היתה להם על-פי המדרש לאם ולמגן, ובין משה המנהיג העברי הלאומי הראשון, והרצל, המנהיג הלאומי המודרני. מטרת הרישות האסוציאטיבי: הבניית דמותו של הילד העברי כיהודי חדש שורשי ומיתולוגי ולכידת מיתוס "הולדת הגיבור" באספקלריה מודרנית לילדים. לאמור: הצגת הגיבור בקלסטרון של ילד.

ספורטה המחזאי, העלה על בימתו את המנהיג המיקראי בגילגולו המודרני, משה-הרצל, הנאלץ להתמודד עם עדה המסרבת להיפרד מכור העבדות באירופה. בדומה למסופר במידרש מוצגים לפנינו ילדי הדור, שלא היו נגועים בעבדות, שצמחו כמאמר הרצל "מתוך האדמה", וזירזו אותו להפוך אגדה למציאות. האנלוגיה בין "ילדי השדה", המסמלים את ילדי ארץ ישראל במציאות, ובין ילדי המידרש המיתולוגיים, שיוותה אף לראשונים הילה אגדית, וראתה בהם את דמות "הילד הגואל" והשתקפויות של מיתוס "הולדת הגיבור". שכן כמשה, גיבור המיתוס במקרא ובפסיכולוגיה, תוארה אף לידתם במדרש כפרי "קיום יחסי מין כחשאי בשל איסור" (7). היא לוותה באקט של נטישה, הישרדות חרף צו ההרגיה, ושיבה קולקטיבית אל המשפחה. סופה: מילוי היעוד ההיסטורי וההירואי המוטל על כתפי הגיבור, העלם.

בנוסח המידרש, ביקש פרעה למנוע את הילודה בקרב בני ישראל, ולכן ציווה להפריד בין הגברים לנשותיהם. אלא שהגשים ה"צדקניות", מצאו דרך משלהן לקיים מגע אינטימי עם בעליהן, באמצעות דגים קטנים שהיקרה בפניהן הקב"ה. וכך, היו "מוליכות אצל בעליהן ושופתות להם שתי קדרות, אחת של חמין ואחת

של דגים. ומאכילות אותן ומרחיצות אותן וסכות אותן ומשרות אותן. ונזקקות להם בין שפתיים... וכיון שמתעברות באות לבתיהן" (8).

בשל גזירת פרעה, ננטשו הילודים בשדה (לא בתיבה ובמים), אך חייהם ניצלו בזכות מלאכי מרום ואמא אדמה, שמילאו בדרמה המידרשית את מקום האשה בת המעמד הנמוך, או החיה המיניקה, שבמיתוס "הולדת הגיבור": "וכיון שהגיע זמן מולידיהם הולכות ויולדות בשדה תחת התפוח... והקב"ה שולח מלאך משמי מרום ומנקה אותם, ומשפר אותם כחיה זו שמשפרת את הוולד... ומנקט להם שני עגולין אחד של שמן ואחד של דבש... וכיון שמכירין בהן המצריים רצו להרגם. ונעשה להם נס ונבלעין בקרקע. ומביאין שוורים וחורשין על גביהן... ולאחר שהולכין מבצבצים ויוצאין כעשב השדה". בסופה של האגדה, שבים הילדים אל הוריהם הביולוגיים, המתגלים כעם גיבחר, ועומדים כחיל חלוץ, בראש המחנה הניגאל. "וכשנגלה הקב"ה על הים הם הכירוהו תחילה שנאמר זה אלי ואנוהו". בכך מציין המידרש את מעמדם הרם של מי שהיו ילדים נטושים, המכירים ראשונים בסמכותו של אב עליון ואלוהי, זוכים לחסותו, והופכים בבגרותם לחיל חלוץ הכובש את הארץ. מיתוס "משה וילדי השדה" בנוסח ספורטה, הממחזר את המידרש, לא רק שהוא משכפל את מיתוס "הולדת הגיבור", אלא, שברוח הזמן הוא הופך את הגיבור לגיבורים, ומגייס את הילדים כגיבורים לזירת הלאומיות הקולקטיבית הנדרשת לחינוך הילדים כגיבורים ומבקשת לראות בהם גואלים. הדרמה שחיבר ספורטה, פותחת בסצינת "ילדי השדה" הנועזים, המהתלים בשוביהם המצריים, ובכך כמו ממשיכים את המידרש הקדום במקום שבו הסתיים. "משוטט הייתי בן השבלים בשדה", מספר ילד אדמה אחד לחבריו, "והנה איש מצרי. אך ראני-התחיל רודף אחרי. הוא רץ-ואני רץ... המצרי רץ אלי נושף ושואף בככדות ועיניו כעיני שור בצהרי-תמוז. כמעט שלח המצרי ידו לתפשני - פתאם נפתח לי הסלע כשער" (9).

ילד אחר, החושף בפני הצופים אינפורמציה נכספת בדבר אופיים הנועז והנחרץ של הילדים הגיבורים, מוסיף ומתפאר: "מצרי אחד התנפל על האדמה והתחיל מכה אותה במקל בכל כוחו. מצרי אחד הביא מחרשה והתחיל חורש את האדמה. הם בכה-ואנחנו-בכה, מבצבצים וצוחקים".

ילד שדה ד': "ככל אשר יענו אותנו כן נרבה ונפרוץ". ובשעה שהילדים החופשיים והשובבים מתפארים ביכולתם המאגית ובכישוריהם העל-אנושיים, נשמעת זעקת השבר של אבותיהם, בני ישראל הנאנקים תחת עול המצרים: "עד מתי?" הם זועקים. אך אם נידמה היה לצופים שהזעקה נשמעת מארץ מצרים, הרי שכאן הם מגלים, שלפניהם תמזיג המוהל זיכרון צליל קמאי במודרני, ומציג את גלות

מצרים כגלות אירופה. שכן משה, המנהיג הלאומי, נעלם. "אין איש יודע איפה משה. זה שנים רבות נעלם ואיננו", ועל-כן, ממשיכה המציאות הבימתית להשתקף מתוך מראה היסטורית כפולה: עבר והווה, המצטלבים בהופעתו של משה המקראי, המתגלגל עתה בדמותו של הרצל, המנהיג הלאומי המודרני.

משה: "מי אתם? זקופים ויפים אתם, אין פניכם כפני עבדים".

ילדי השדה: "ילדי ישראל אנחנו, הדור החדש".

משה: "ולמה זה בשרכם ירקרק כצמח השדה?"

ילדי השדה: "ילדי השדה אנחנו. בשדה ילדה אותנו אימנו וכצמח השדה גדלנו".
"בכפות רגלינו חודי שורשים. כשאנו רעבים אנו עומדים על אדמה רטובה ויונקים ממנה כח ולשד...."

ילדים-שורשים שבשרם ירקרק, מזרזים את הרצל-משה להביא את הגאולה, ולהנהיג את העם לחיי חירות במולדת, "כי טובה היא". ואילו המנהיג העצוב מסיים בהבטחה, שיש בה משום עידוד לעצמו, לילדים ובעיקר אולי מבוגרים: "אכן יש תקוה לעם הזה ואני לא ידעתי. בזכות ילדי אדמה אלה יגאלו גם אבותיהם". ובכך הוא מכריז על הולדת הגיבורים, "כילדים, בני שדה אמיצים שכדמותם הובנת אומה".

וריאציה על נושא "משה וילדי השדה", נוכל למצוא ביצירתו של דוד שמעוני: **ילדי העברים**. פואמה זו הקדימה את הנוסח הדרמטי של רפאל ספורטה, אך בדומה לו, היא מאירה את דיוקן ה"ילדות" במימד מדומיין.

1. Steward, J. Ch. *The New Child British Art and the Origin of Modern Childhood, 1730 = 1830*. Berkeley, Uni. of California, 1955.
2. ראה לדוגמא: שביט, זחר, מעשה ילדות, מבוא לפואטיקה של ספרות ילדים, ת"א, האוניברסיטה הפתוחה, מהדורת עס-עובד, 1996.
3. דיון במחקרים אלה, ראה: משיח, סלינה, "מעשה במעשה ילדות", *ספרות ילדים ונוער* ספטמבר, 1996, ע"מ, 30-40.
4. פוסטמן, ניל, *אבזן הילדות* תל-אביב, ספרית הפועלים, 1986.
5. נושא זה נידון בהרחבה בספרי, *ילדות ולאומיות*, שיראה אור בהוצאת צייריקובר.
6. לויק, י.צ. העצמות היבשות ספור אגדה לילדים, פיעטרקוב, הוצאת "תושיה", תרנ"ט (1899).
7. המובאות מתוך ספר זה. Rank, O, *The Myth of The Birth of the Hero*, Vintage Books, N.Y. 1959, p. 65.
8. מדרש רבה. שמות, פרשה א'. י"ב. המובאות מתוך מדרש זה.
9. ספורטה, ר, "משה וילדי השדה", חג ומולדת כרך ג', הוצאת "תפוח", ללא ציון שנה, עמ. 67.

המשך המאמר בחוברת הבאה.

תמורות בשימוש בספרים הכתובים בסגנון "שאלות ותשובות": מספרי לימוד לספרי קריאה

מאת: אריה לוי

הספרים הראשונים הכתובים בסגנון של שאלות ותשובות שימשו כספרי לימוד לתלמידי בתי ספר. הופעתם של ספרים כאלה כספרי קריאה (כלומר ספרים לקריאה עצמית ללא זיקה ללימוד פורמלי) היא תופעה חדשה יחסית בהיסטוריה של כתיבת ספרים והפצתם.

ספרי לימוד נועדים לשימושם של מורים על מנת להקנות ידע לתלמידיהם בתחומים שהחברה מייחסת להם ערך וחשיבות, ונועדים גם לשימושם של תלמידים - ללמוד ולזכור מה שלימדו המורים.

ספרי לימוד נכתבים, בדרך כלל, על ידי אנשים בני סמכא, שדעותיהם משקפות אמונות ודעות מקובלות בחברה. ספר-הלימוד מהווה כלי עזר בידי הלומד לשנן ולשמור בזכרונו את הכתוב בספר, ובנוסף לכך הוא אמצעי המאפשר להפעיל בקרה על עבודתו של המורה. הוא מבהיר למורה מה הוא צריך ללמד, ומה צריכים תלמידיו לדעת. נמצא שתפקידו של ספר הלימוד בידי המורה שונה מתפקידו ביד התלמיד.

המורה חייב להיצמד לכתוב בספר, והתלמיד חייב לשנן וללמוד את הטקסט. על מנת להצליח למלא תפקיד כפול זה, ספרי הלימוד הראשונים נכתבו בסגנון של שאלות ותשובות.

הצגתו של חומר לימוד באמצעות סידרה של שאלות ותשובות מכונה 'סגנון קטכיסטי', והספר עצמו המכיל את הטקסט 'קטכיזם' או קטכיזיס או קטכיסיס. מקורו של ביטוי זה הוא המילה היוונית קטכיזיס, שפירושו המילולי הוא ללמד או להציג שאלות. מפועל זה נגזרה המלה קטכיסיס.

במלון אבן-שושן (1969) מופיעה ההגדרה הבאה:

"ספר לימוד של יסודות הדת, כתוב על פי רוב, בצורת שאלות ותשובות". הוא מוסיף בהשאלה, "כיניו לספר הכולל הוראות יבשות ונוקשות".

המלון מביא שני ציטוטים בהם מופיע הביטוי 'קטכיזם':

- 1) "ספר זה שמילא תפקיד כל כך מעצב בחייהם של יהודי גליציה הוא קטכיסיס טיפוסי" (מדברי י. קלואזנר).
- 2) "מין קטכיזיס דל ויבש, ללא טעם וריח, וכלי כל רוח חיים" (מדברי ביאליק). במאמר זה יוצגו דוגמאות של שימוש בסגנון קטכיסיסטי בשלושה סוגי כתיבה: א. ספרי לימוד לדת היהודית שנועדו לתלמידים יהודיים בבתי ספר: הקטכיזם היהודי.
- ב. עלוני הדרכה בסגנון קטכיסיסטי המסייעים לקורא לבצע פעולות שונות בחיי יום-יום, מעין מדריכים בסגנון "עשה זאת בעצמך".
- ג. ספרי קריאה להרחבת ההשכלה וההתעניינות הכתובים בסגנון קטכיסיסטי.

א. ספרי לימוד קטכיסיסטיים לדת היהודית

ספרים המכילים סיכום שיטתי של עקרונות דת מסוימת לשימושם של תלמידי בית ספר נכתבו לראשונה על ידי אנשי כמורה נוצריים. ספרים אלה נכתבו בסגנון של שאלות ותשובות. ספרים ראשונים כאלה הוכנו במאה השמינית (לוי 1994).

חשיבותם של ספרים אלה, שכונו בשם קטכיזיס, גדלה עם התגברות הנטייה הפלגנית בנצרות. המעצבים הרוחניים של פלגים נוצריים שונים טרחו להכין קטכיזיס התואם את עקרונות התפיסה שלהם. לותר הגיש בפומבי את הקטכיזיס הגדול והקטן שלו ב-1529. מאוחר יותר, ב-1536, סיים קלווין את כתיבת המהדורה הראשונה של הקטכיזיס שלו. התשובה הקתולית באה ב-1566, כאשר בעקבות ועידת טרנטו (איטליה) הוכן הקטכיזיס הקתולי המחודש.

לא עברו שנים רבות, וב-1580 פורסם בוונציה הקטכיזיס היהודי הראשון. מחברו היה אברהם יגל ממונציליסי (איטליה) והכותרת שלו היה 'לקח טוב'.

מאז זכה ספר זה במהדורות רבות. הביבליוגרפיה של רפל (1995), המכיל רשימה של כל ספרי לימוד לדת היהודית שפורסמו בשנים רמ"ת-תרע"ח, מביא פרטים על כ-20 מהדורות של ספר ובנוסף לכך על תירגומים ללטינית, יידיש, גרמנית ואנגלית.

כדי להמחיש את טיבו של הספר יוצגו כאן שורות אחדות מדיאלוג הפתיחה:
 ת. ה' עמכם.

ר. יברך ה'. מי אתה בני?

ת. עבדך אנכי ואת ה' אלוקי השמים אני ירא ומהלל ומשבח שכראני בצלם אנושי ועשני בצלם יהודי.

ד. אלהים יחנך בני. אמור נא לי, לאיזו תכלית בראך אלוקים בזה הצלם הנכבד?
ת. הכול ברא לכבודו. ואני נבראתי לשמש את קוני, ולאהבה ליראה מפני כבודו.
ולעשות נחת רוח לפניו שלא על מנת לקבל פרס. אף על פי שסוף השכר לבוא
בעולם שכולו ארוך, ולחיות לפניו בנעימות נצח.

ד. ואיך יבטח אדם יליד אישה לבוא אל המנוחה והנחלה מהאושר הנצחי המקווה
לעולם הבא?

ת. צדיק באמונתו ובביטחונו בה', ובקבלת עול תורתו אשר שם משה לפני בני
ישראל בעולם ההוא.

ד. ומהו שורש האמונה ושורש התורה?

(אברהם יג"ל 1595; לפי ההוצאה מ-1802, ורשה, דפוס ר' טוביהו הכהן, עמ' 5).

רפל (1995) העיר שמבנהו של הספר "לקח טוב" הושפע רבות מקטכיזמים
נוצריים. ואכן, נציג כאן דיאלוג פתיחה של קטיכיזם קתולי שיצא לאור
בבודפשט (Magyar Katolikus 1990), המייצג דמיון לרעיון המובע ל"לקח
טוב".

שאלה: מי הוא האדם?

תשובה: האדם הוא ישות שנוצרה בדמות אלהים, ויש לו גוף ונשמה.

שאלה: מהו היסוד של כבוד האדם?

תשובה: היסוד של כבוד האדם היא העובדה, שאלוהים העניק לו תבונה רצון חופשי
לפעול, ורצה להעניק לו גם חיים נצחיים.

מעניין לציין שבמאה ה-19 פורסמו הרבה ספרי לימוד לדת היהודית בסגנון
קטכיסטי. בכתב עת מדעי מופיעה ב-1884 רשימה של יותר מ-160 ספרי קטיכיזם
יהודיים הכתובים בשפות שונות בהן דיברו יהודים (גרמנית, יידיש, הונגרית,
צרפתית, אנגלית, הולנדית, לדינו, איטלקית, פולנית (Kanfmann 1884)).

באחד מספרים אלה מופיעים דברי ברכה והקדמה מהרב משה סופר (המוכר לפי
כותרת ספרו בשם "חתם סופר"). הוא היה הרב הראשי של קהלת פרסבורג (היום
ברטיסלבה, בירת סלובקיה). ההקדמה נושאת תאריך של 1831, נכתב בעברית
ותורגמה לגרמנית. היא כלולה בקטכיזם הכתוב בגרמנית ונועד לבתי ספר לבנות
(ראו Horowitz 1833).

ב. עלוני הדרכה בסגנון קטכיסטיי לפעולות במתכונת "עשה זאת בעצמך"

על הפופולריות של סגנון כתיבה זה ועל תפוצתו גם בנושאי לימוד אחרים מעיד קטע הלקוח מסיפורו של הסופר הצרפתי פלובר:

"בערב בשעת הסעודה הכריז אביו, שבחור בגילי חייב ללמוד את אומנות הציוד, והוא הלך והביא מחברת ישנה, ובה, בצורת שאלות ותשובות, כל הלכות הציוד. מורה מלמד שם את תלמידו איך מאלפים כלבים ואיך מאלפים את הבזים, איך טומנים מלכודת, איך מכירים את הצבי לפי גלליו, את השועל לפי עקבותיו, את הזאב לפי טביעת כפותיו, איזוהי הדרך הטובה להבחין בין נתיכותיהם, כיצד מחרידים אותם ממאורותיהם, היכן מוצאים להם בדרך כלל מקום מסתור, מהן הרוחות הנוחות ביותר, וגם רשימת הקריאות וכללי חלוקת הקרביים לכלבים".

(פלובר 1992, עמ' 59)

אכן גם נושא פרקטי כמו הציוד נלמד באמצעות ספר קטכיוזם.

ספרי לימוד בסגנון של שאלות ותשובות הופיעו בתחום מקצועות לימוד שונים, ובהם דקדוק ומתימטיקה. ספרו של Robert Recorde להוראת אריתמטיקה, הכתוב במתכונת קטכיוזם Ground of Art הופיע לראשונה ב-1543, והיה בשימוש רב במשך יותר ממאה שנים. לדעת מחברו, המתכונת של דיאלוג היא הדרך הקלה ביותר של לימוד, מכיוון שהתלמיד יכול להציע שאלה לגבי כל נושא שאינו ברור לו, והמורה עונה לו בפשטות (עמ' 20, Newton 1990).

הקטכיוזם לא נכחד עד היום. עדיין נמצאים בשימוש ספרי מדריך למורה המכילים דיאלוגים מדומים בין המורה לתלמידו.

דוגמה אחרת של שימוש במתכונת שאלות ותשובות דנה בטיפול בוירוס המסכן את תקינות המחשב.

זו אירונייה של ההיסטוריה, שכן מידע לטפל בתקינותו של המחשב אגב שימוש בסגנון תקשורת ששימש במשך מאות בשנים להוראה של עקרונות הדת.

חברת אלישים פותחת מדור חדש בסקיורעטון בו ישיבו אנשי החברה ללקוחות אלישים בכל שאלה בתחום אבטחת מידע ואנטי וירוסים, להלן מבחר מהשאלות שהתקבלו בחברה במשך הרבעון האחרון.

שאלה: האם אפשר להשתמש בגירסת Virusafe לדוס גם עבור Windows?
תשובה: לא! צריך גירסת Virusafe נפרדת לכל מחשב ולכל מערכת הפעלה.
גירסת Virusafe עבור דוס עובדת בסביבת 16 ביט ואינה מזהה וירוסים במערכת הפעלה Windows 95 שעובדת בסביבת 32 ביט. לכן יש צורך בגירסה המיוחדת

שאלה: האם ניתן לבדוק וירוסים במחשב שלא מותקנת בו תוכנת אנטי-וירוס?
תשובה: כן. כל דיסקטי Virusafe בכל הגרסאות, יש בהם קובץ Vremove שאפשר להפעילו מהדיסקט על כל מחשב, אפילו לאחר שהתוכנה כבר הותקנה במחשב אחר.

שני סוגי שיח קטכיסטי שנדונו עד כה שונים זה מזה מבחינת התכלית וגם מבחינת זהותו של שואל השאלות.

באשר לתכלית, הקטיכיזם הדתי מטפל בתוקפם של עקרונות, אמונות ודעות, בעוד שעלוני ההדרכה מטפלים בהיבטים פרגמטיים של מצבים מסובכים. הוא שואף לעזור לקורא לסלק תקלה ולאפשר לבצע משהו חשוב לו.

כאמור, קיימים הבדלים גם בזהותו האמיתית של שואל השאלה. בקטיכיזם הדתי שואל השאלה הוא המורה. שאלותיו אינן נובעות מהתעניינותו של הנשאל, ואילו בעלון ההדרכה השואל "האמיתי" הוא התלמיד המתקשה לבצע משימה מסויימת. כפי שמציין העורך, המדור "שאלה ותשובה" עונה בלי קול לשאלות "שהתקבלו בחברה במשך הרבעון האחרון", תוך הנחה שקוראים רבים נתקלו וממשיכים להיתקל בשאלות אלה, ולא ידעו אל מי אפשר לפנות לקבלת תשובה. אך בכל זאת, זו שאלה משמעותית עבורם, וגם אלה שלא שאלו בפועל, יפיקו תועלת מהתשובה.

ג. ספרי קריאה הכתובים בסגנון קטכיסטי במטרה להרחיב ידע ולחזק התעניינות

סוג שלישי של כתיבה בסגנון קטכיסטי הוא ספרי קריאה הנועדים לבילוי בשעות הפנאי. תכנם עשוי להעביר ידע בעל ערך תרבותי לקורא, וגם פרטים אנקדוטליים בזיקה לנושאי מידע מרכזיים. הם לא נועדו לשמש כמקור ידע על נושאים הנלמדים בבתי ספר. יתרונם של ספרים כאלה הוא בכך, שהם מכילים קטעים שניתן לקרוא כל אחד מהם במנותק מאלה הסמוכים לו.

הקטעים מסודרים במדורים לפי נושאים כלליים ומקצועות, אך יחד עם זאת, כל קטע מכיל מידע העשוי לרתק או לשעשע את הקורא. הקורא יכול לעלעל בספר, לבחור לקריאה בקטע העוסק בנושא מעין בעיניו, ולפסוח על קטעים שאינם נראים לו.

דוגמה לספרים אלה הוא ספרו של לבנון (1959). ספר זה נושא את הכותרת על **כל שאלה תשובה: אלף עניינים ומאות תמונות**. מדוריו העיקריים של הספר הם: היסטוריה - גיאוגרפיה, בעלי חיים, החלל, היקום, המצאות, כלכלה, כלים ובגדים, מקומות, שיאים, אגדות, אומנויות וכו'.

נביא כאן שאלה ותשובה מספרו הראשון של לבנון (1956).

ש. מתי התחילו בני-האדם להשתמש במטריות?

ת. תופתעו לשמוע, כי חפץ מועיל זה, שבו מגינה האישה שבתמונה על בגדיה ועל גופה, שימושו הונהג באירופה רק לפני ארבע מאות שנה. אולם במזרח השתמשו במטרייה כבר לפני אלפי שנים, קדם בשמשייה, כלומר להגנה בפני קרני השמש. לא לכל אדם הורשה להשתמש בשמשייה, זכות זו היתה שמורה לנסיכים ולאצילים, וכך סימלה השמשייה את חשיבותו של האיש. אחר-כך התפתחה השמשייה והיתה לאפיריון של נסיכים, ולאחר שהאפיריון הוכנס לשימוש, לא נשללה מפשוטי העם הזכות להגן על עצמם מפני גשם ושמש על ידי המטרייה-השמשייה (עמ' 179).

מעט ידוע לנו על יחסם של קוראים צעירים לספרים כאלה. על כל פנים הם קוצרים הצלחה מסחרית. האם הצלחה זו היא סימן לכך שילדים אוהבים לקרוא בספרים אלה? או שמא סימן לכך שמבוגרים חושבים שספרים כאלה מתאימים לשימוש מתנה נאה לרגל אירועים משפחתיים.

להלן קטע **מספר מתנה** אחר (סטיל 1997):

"האם למדו הילדים בבית הספר לפני שנים רבות?

הילדים לא הלכו לבתי ספר לפני שנים רבות, לפחות לא בתי ספר כמו שיש לנו היום. הם למדו להילחם בקרבות? והראו להם איך להשתמש בחרבות בקשתות ובחצים; הם למדו לטוות ולארוג ולעבד את האדמה; היו ילדים שלמדו לעבוד במלאכה ובמסחר. אלה היו השליות; נזירים וכמרים למדו חלק קטן מהילדים לקרוא ולכתוב; ילדים יהודים למדו כבר מגיל שלוש לקרוא ולכתוב ב"חרר".

לפי הדיווחים השבועיים של מוסף "ספרים" לעיתון "הארץ", הספר של סטיל (1997) היה ברשימת רבי המכר של ספרים לנוער במשך כ-40 שבועות, ורוב הזמן הופיע במקום הראשון בדירוג.

במאמר זה תוארו שלושה סוגים של פרסומים הערוכים במתכונת של שאלות ותשובות. במשך מאות בשנים (החל מהמאה השמינית עד ימינו אנו) השתמשו וממשיכים להשתמש להוראת הדתות הנוצריות השונות בספרים הבנויים במתכונת זו. במערכות חינוך מודרניות שאפו להתאים את השאלות והתשובות לרוח הזמן, וכך למשל בצרפת פורסמו ספרי לימוד לדת הקתולית, בהם גם השאלות וגם התשובות משובצות בציורי קומיקס, כאשר הטקסט מופיע בתוך ציורי בלונים היוצאים מפיותיהם של הדוברים (Kieffer et al 1986). בהשפעת ספרי לימוד קטכיסטיים להוראת הדתות הנוצריות נכתבו ספרים במתכונת שאלות ותשובות גם להוראת הדת היהודית וגם להוראת מקצועות לימוד אחרים. בימינו לא מייחסים ערך לאיסטרטגיית הוראה זו. מומחים לחינוך בימינו טוענים שספרים אלה מעודדים את הלומד לזכור טקסטים המאופיינים בניסוחים נוקשים, ואנו מעוררים חשיבה וגמישות בתהליך ההוראה והלימוד. שיטה זו שוללת את הזכות לחשיבה עצמאית וליזומה. השיטה מבטלת את חופש הפעולה של המורה ושל התלמיד (Watson 1921).

יחד עם זאת, בימינו מופיעים על מדפי הספרים שני סוגים חדשים של ספרים הבנויים לפי מתכונת של "שאלות ותשובות", והם: עלוני הדרכה לפעילות יומית, וספרי קריאה אינפורמטיביים הנועדים ללמד דברים שהקוראים מעוניינים לדעת. מעט ידוע על כוחם של ספרים אלה מלבד העובדה שהם נמכרים בשוק בכמות המצדיקה את פרסומם המסחרי. נושא זה ראוי לבדיקה מעמיקה יותר. לקורא המתמצא בספרות עברית לדורותיה יש להעיר הערה נוספת. בספרות העברית קיימת סוגה של ספרים המכונה **ספרי שאלות ותשובות** ובראשי תיבות "ספרי שו"ת".

אין לספרי שו"ת כל קשר ואף לא דמיון לספרי קטכיזם הכתובים בסגנון שאלות ותשובות. הספרים הקטכיסטיים מציגים לתלמיד את הדרישה לזכור את הטקסט-התשובה לשאלה שנכתבה על ידי מחבר הקטכיזם. כלומר אין כאן קומוניקציה אמיתית בין השואל ובין המשיב. לעומת זאת בספר שו"ת הקומוניקציה בין השואל והנשאל היא אותנטית. השואל פונה אל פוסק בר-סמכא לקבל תשובה לשאלה אמיתית בה הוא נתקל, הוא זקוק לתשובה על מנת לדעת כיצד לפעול.

המשיב חייב לחקור את הנושא בו עוסקת השאלה, הוא חייב לסקור פסקי הלכה רלוונטיים לעניין השאלה, להציג נימוקים, להוכיח את צדקת טענתו ולשכנע את

השואל ואת כל אלה העשויים לקרוא בעתיד את דבר פסיקתו.
ספרי שו"ת עוסקים בשאלות הלקוחות מעולם המעשה, והתשובות מתקבלות
תוך אינטגרציה של ספרות רלוונטית עם שיקול דעת המתחשב עם צורכי הקיום
של השואל.

ביבליוגרפיה

- אבן-שושן, אברהם, 1969, *המלון החדש*, כרך 6. ירושלים קרית ספר.
גייל, אברהם, 1595, *לקח טוב*, לפי הוצאה משנת 1902, ורשה דפוס טוביהו הכהן.
לבנון, יצחק, 1956, *עולם ומלואו בשאלות ובתשובות*, ירושלים אחיאסף.
לבנון, יצחק, 1959, *על כל שאלה ותשובה*. תל-אביב, עמיחי.
לוי, אריה, 1994, *הספר ומקומו בבית הספר, הלכה למעשה בתיכנון לימודים*, גליון 9, עמ' 62-78.
סטיל, פיליפ, 1997, *הספר הראשון של השאלות והתשובות*, תירגום: עידית שריר, כנרת בית הוצאה
לאור.
סקיור עתון, ידיעות ללקוחות אלישים, 1997 דצמבר-פברואר, גליון 21 עמ' 4. כתובת: רח' האשלג
22, ת.ד. 35333; חיפה, 31250.
פלובר, ג', (1992) *אגדת הקדוש יוליאנוס*, בתוך *שלושה סיפורים*, תל-אביב, עם-עובד.
רפל, דב, 1995, *ביבליוגרפיה של ספרי לימוד יהודיים (רמ"ח-תדע"ח) ת"א*, אוניברסיטת ת"א, הארכיון
לחינוך יהודי בישראל ובגולה ע"ש אביעזר ילין, סדרת *זוד לזוד*, כרך ח'.
Horowitz, L. (1833), *Benoth Zion, Ein Handbuch zuni Unterrichte in der
Relligion und Sittenlehre fur izrael. Madchenschulen*, Pressburg, Snischek.
Kaufmann, David, 1884, *Zsido Katek Magyar Zsido Szemle* [קטכיזמים יהודיים]
vol. 1, pp 107 - 114, 183, 500.
Kieffer J, Marchon, B, Mourvillier, 1986, *La Passion de Jesus*, Paris, Centurion
Magyar Katolikus Katekizmus [Hungarian Catholic Catechism], 1990, Budapest,
Az Apostoli Szentszek Konyvkiadoja.
Newton, Douglas P. (1990), *Teaching with Text: choosing, preparing and using
Textual materials for instruction*, London, Kogan Page.
Watson, Foster (ed.) 1921, *The Encyclopedia and Dictionary of Education*,
London, I. Pitman.

המבוגר והילד בשירי זאב ומרים ילן שטקליס לעומת שירי י. אטלס וחגית בנזימן

מאת: שולה איתן

כולנו מודעים לשינויים בין דורנו לדור נכדינו. למן השמלה החגיגית ועד לג'ינס הקרוע ומשופשף (בכוונה), ועד לשיער שהיה אסוף ומסודר ועתה פרוע קוצני או מגולח, כולל נושאים שהיו 'חסויים' מן הילד הקט שעתה הם נחשפים לעינינו בחופשיות מעל מסך הטלוויזיה. שינויים אלה מצאו את מקומם בספרות שלא פעם הינה בבואת המציאות. אנו נעמוד כאן על השוני בתפיסת הילד והמבוגר, בין הדורות, בספרות.

זאב

בחרתי בזאב משום שלדעתי הוא היה אחד מגדולי משוררי הילדים שלנו, וכי בשל השינויים הנ"ל כולל התרדדות השפה הוא כמעט משתכח.

למרות שזאב היה מחנך וממורי בית החינוך - נפשו ורוחו היו שלובים בטבע. וגם כשעסק בדמויות אנוש עסק בהם דרך הטבע או בקשר שלהם עם הטבע.

בין הדמויות האנושיות אצל זאב מצויים - הילד הקט, התמים, בעל הדמיון, אחיו או אחותו הגדולים המפוכחים, האב, האם וכן דמויות המייצגות את הווי הישוב דאז: השומר, הרועה, הבחורים "שלנו" מעין חרוד, וה"דוד" מנהלל...

דיאלוג אופייני בין הילד התם ואחותו ואחיו הרחוקים מן הטבע והפיוט מתקיים בשיר הידוע "כולם רוצים להיות גדולים": הילד מנסה ללקט רסיסי טל ואילו אחותו מלגלגת "נמוג הוא ביד". הילד 'רואה' שבילים כחולים שמשאירות הציפרים באוויר, ואחיו, כאחות, מפזר אשליותיו.

כשיש לאחותו יום הולדת "איך ענדתי את הזר לראש אחותי" - הילד לא פונה לחנויות לחפש לאחותו שי, כי אם אל פרחי הגן. והוא שוהה בגן ומשתכר ממראהו עד אשר הוא מאחד למסיבה, ואולם הזר שבידיו שובה את האחות והשיר מסתיים בקשר עמוק בינו לאחותו דרך פרחי הגן.

כן יש לזאב שיר בשם 'משורר', בו המשורר בא לעיר ומביא עימו את הפיוטיות. ואז - הסבל חש בריח השדה, האבן גאה להיבנות, ונער קטן זוכה לראות "חוט" אש דק... הקושר אדמה לשמים". מעניין לציין כי לעומתם "האדם הפשוט"

משתומם כי: "צומחים העצים בכל יום, ואיני יודע!"

אמנם - כס ב"כולם רוצים להיות גדולים", תוקף הילד - הדובר את המבוגרים כי: "הגדולים אינם רואים... לגדולים אין זמן... ואמנם למבוגרים הממהרים לדרכם ולפתרון בעיותיהם אין אותו זמן (זמן נפשי, פנימי) שיש לילד הקט להתבונן ולהשקיע בטבע. הילד שם מפרש את אטימות המבוגר לפלאי הטבע בחוסר זמן אך אנו יודעים כי על מנת להאזין לעץ מבלבל אין די בזמן טכני, אלא יש צורך בנפש ולב קשובים!

נעבור לדמויות משפחתיות. האב - המכיר את בנו, מוצג חיובית בהציעו לבנו לתת לאחות החוגגת יום הולדתה כשי - זר מפרחי הגן. האב מוצג כמסייע לבנו גם בשיר הידוע: "אבי לימד אותי לשחות". ואילו האם, ב"מיכל ירדה לדבר עם השדות", היא זו הילדה, שהטבע על שדותיו המתגבהים, על ברק והרעם שבו, גרמו לה להתפעמות כזו עד שנאלמה מכל דיבור, הרי, עתה בהתקרבה אל האם, היא חשה באותו ביטחון, שחסר לה בחוץ והיא מצליחה לבטא את רחשיה: "דיברתי בלשון השדות הנובטים - באין קול".

הילד המסמל אולי יותר מכל את תום הילדות והקשר אל התהייה והדמיון הוא "תום רם". זהו נער אשר "נעור עם שחר... כולו דרוך, כולו קשוב... חלום חלם, או קול שמע... והוא לא ידע מה". נער אשר "שט בנהר, ושחה ביס/ וכנה על החוף ארמונות מחול רטוב / וכל גל שבא וארמונו שטף, ברוך לטף"... כלומר גם כאשר הטבע הורס את מה שהנער בנה, חרי לב הנער מלא עדיין בלטיפות רכות לטבע זה.

גולת הכותרת של יחסים יפים בין מבוגר וילד אצל זאב היא, לדעתי, בסיפורו "אחות ואחות" - בו שתי ילדות קטנות, אחיות, רואות את המחלל, שכאשר חילל ברחוב פניו צהלו והנה הוא חוזר לביתו הבודד, המט לנפול, ופניו אבלות. כי עני הוא ו"מעטים מאד הדברים אשר בבית, מעטים מאד. ישב האיש לאכול את לחמו, לחם יבש. והגיל חלף מעל פניו..."

האיש יוצא אל הילדות הצופות בו מן החוף, ומספר להן סיפור שלמעשה הוא תולדות חייו. ומאז היו הילדות באות יום יום לביתו, עוזרות ומטפלות, והן שהשיבו את הניגון אל חייו.

הפירוש שלי לסיום הסיפור - מפגש בין אחיות ילדות למחלל בודד, הוא במלים אחרות - יש תקווה! המבוגרים אינם עדיין, השבח לאלוהי האנושות, אטומים ומיובשים כליל. וניתן להחזיר אל ליבם את ה'ניגון' - ניגון שאולי יהיו בו אהבת הטבע, שמחת החיים ופיוט שבלב.

מרים ילן שטקליס היא מן היחידות בנות דורה ששיריה חיים בפי ילדינו ונכדינו! לדוגמה: "חכיתי, חכיתי ומי לא בא? - מיכאל..." "עיפה בובה זהבה" ו"אינני בוכה אף פעם... זה רק הדמעות הן בוכות בעצמן!"... שיריה מביאים לפנינו לא אחת ילדה במצוקה - "לבדי, מעשה בילדה בודדה", "מעשה בחתול ובשוטר". הילדה חשה בדידות ללא חסות המבוגר עד להיזדקקות למלה חדשה: "לבדיתי".

יש לפנינו תיאור של שתי אמהות לכאורה: האם האוהבת ותומכת ב"חברות, וב"גי'ינג'י" והאם שאינה מבינה ללב בנה והיא נוזפת בשיר "האניה". ואולם הילדה, גם כשאומרים לה "זה אסור וזה אסור" ו"עתה אין לי פנאי" חוזרת הביתה בדמיונה (ב"מעשה בילדה בודדה"). ומכל השמלות של אימה אוהבת היא, כמובן, את החלוק המסמל לה את הישארותה של אמא עימה בבית. סיפור נפלא מבחינה פסיכולוגית הוא הסיפור "שתים עשרה, המתאר אכזבת ילדה תמימה ממוכר - נוכל. לכתחילה הוא מפתה אותה להתקרב אל דוכן ההגרלות והפרסים ("גברת קטנה..." - הוא קורץ לה וקורא בקול מתוק...), אך משזוכה היא בבובה היקרה - עיניו הופכות קטנות ורעות והוא מגרש אותה משם, דבר המתסכל אותה משום שהיא בטוחה כי הוא יודע בלבו שהוא מרמה אותה. הסיפור נפלא מבחינה פסיכולוגית כי בלילה, בחלום, בו המאווייט הכמוסים מתגשמים לא פעם, נפתחת הדלת ואותה בובה מקסימה שלא קיבלה בפועל, באה אל מיטת הילדה, והילדה הופכת להיות לה לאם אוהבת.

גם בשיר נוסף הנחמה באה בליל, בעזרת דובי הצעצוע שהילדה מחנכת "דוב גדול אף פעם לא יבכה/ דוב גדול ישב בשקט ויחכה/..." יש לפנינו היפוך תפקידים ברור כשהילדה "מטיפה" לדוב, ועם זאת: "אבל למה אמא שלי הולכת/ ואני לבד?..." והיא חוזרת: "לבדיתי/ובכיתי".

אנו רואים שילן חודרת בשיריה לרגשות - אמת של ילדים במשפחה, ואולם גם בשיריה קיים ה"ייצוג היישובי", אם ניתן לכנותו כך: בשיר "האניה" הנ"ל, הילד הוא לא סתם רב חובל אלא רב חובל של אניה המביאה את נוסעיה "לחוף ארץ ישראל - אביא אתכם לבטח" כדבריו. וכן הילד דני בשיר "תפילה" בו פונה דני אל האלוהים: "שלום אדוני, אני דני, אתה זוכר אותי ודאי!..." בשיר זה לא מבקש הילד עט נובע, כדורגל או אופניים אלא אך ורק אווירון. ותשאלו לשם מה? - כי הוא רוצה להיות כיהודה המכבי ומתתיהו גיבורי האומה ולהביא באווירונו "עולים יהודים לארץ ישראל".

כך גם בשיר "אביך גיבור" מוצג האב הגיבור כ"קם לנקום את נקמת הדם, קם לגאול שארית העם"...

אלא שמוטיב 'קולקטיבי' זה מצוי פחות בהרבה מאשר אצל זאב ונטמע לחלוטין
ביתר הרגשות ומערכות יחסי האנוש - בהם המשוררת עוסקת.

ולעניין אחר - אופייני לרוח הדורות הקודמים השיר "יש אחות לגור", שיר בו
הילד מתחייב לשמור על אחותו הקטנה, כשכל רגשות הקנאה אשר מוכרים לנו
כמחלחלים בלב הילד הבכור המקבל אחות קטנה, כמו לא היו מעולם.

ובציטוט "אבא אמא ישמחו כה (בתינוקת) / סבא סבתא יתברכו כה / אך לשמור
את הילדה / מי לשמור אותה ידע?" - וכאן באה ה'תשובה': "גור ישמור, כי גור
גבור". כל רגשות הקנאה והתסכול, התחושה המרה של אפליה, של איפה ואיפה,
שבלב הקטנים, רגשות אשר משוררים מודרניים במרכאות או בלי (כיהודה
אטלס וכחגית בניזמן מביעים) - נעלמו מכאן כליל.

יתכן כי השוני בתפיסות נובע גם מהיות זאב מורה ומחנך, ומהיות מ. ילן
מוסמכת מדעי הרוח ויהדות, שעבדה שנים בספריית האוניברסיטה העברית,
ואילו אטלס הוא עיתונאי וח. בניזמן היא פסיכולוגית, אך המרכיב העיקרי
המפריד בין תפיסותיהם, הוא, לדעתי, התקופות השונות וההבדלים בסולם
הערכים שלהן.

יהודה אטלס

יהודה אטלס מספר, לפי לקסיקון אופק, כיצד הגיע אל שיריו - חרוזיו. הוא ישב
ושוחח עם בן זקוניו בן השש וחצי, תבונת הגיל של האב לעומת תמימות הבן
הצעיר, יצרה, לעניות דעתי, את הפתיחות המרה עד אירונית, שבשירי אטלס.

אטלס כותב תוך שימוש בלשון ילדים, דבר היוצר בקורא המבוגר ובילד תחושת
אותנטיות.

אלכס זהבי, בספרות ילדים ונוער, כותב - "אטלס איתר ואולי שיחזר מצבים מחיי
הילד, בהם הוא חש לא בנוח, או שהוא חש שאין מבינים אותו, או תחושות של עונג
הסמוי מעיני המבוגרים, והציג אותם לילד". לדעת זהבי יצירות אלה הינן
מונולוגים קצרים ואולם אינם זוכים לכתר של שירה. הילד מדבר על מצבים
משמחים או מטרידים, שבגלל קוצר הזמן שלהם (לפי זהבי) אין הוא מדבר
עליהם עם המבוגרים. לדעתי אי דיבור ישיר על חלק מהסיטואציות האטלסיות
נובע מחמת מעצורים הקיימת עדיין גם במשפחות הרואות עצמן כמודרניות.
והספר, לדעת זהבי ולדעתי, נותן למעשה לגיטימציה לילד למה שהדור הקודם
היה קורא "להתחצף למבוגר", או לפחות "לא לכבד"...

דוגמאות? הן רבות מספור, ונחלק אותן לנושאים -

1. **איפה ואיפה** - "תמיד, כשהאוכל מוכן/ אתם אומרים לי: לרחוץ ידיים, בבקשה! אז איך זה/ שאתם כבר יושבים ליד השולחן/ והמגבת עוד יבשה?"
"בטיול השנתי כשהגענו/ להר הכרמל/ קנו שם בקיוסק לכולנו/ קרטיב צהוב ונוזל.
אחרי כמה זמן/ ראינו/ שהמורות בצד/ עומדות ואוכלות בעצמן/ ארטיק לוקס שוקולד".
2. **חוסר התייחסות של אמת** - "כשאני מספר לך משהו/ ואתה כל הזמן/ רק 'ופי, ופי' משיב/ אני יודע/ שאתה לא מקשיב."
3. **להיות קטן** (ולא יוצלח) - "כשאמא מקלפה תפוז/ יוצא לה שלם ונקי ויבש/ אבל כשאני מקלף/ תמיד יוצא קבץ", לדעתי זהו ממש מוטו לשיריו.
4. **וככלות הכול עדיין ילד** - "אפילו כשאני כבר אהיה סבא/ אולי בן שמונים שנה/ תמיד אני אבקש מאבא/ שיקרא לי לפני השינה..."
"בין הרבה אנשים/ אני תמיד מפחד/ שאמא שלי תיעלם/ ואני איאבד".
"כשאני רוצה להתפנק קצת/ ואבא לא שם לב/ אני בא ונעמד/ לו מתחת ליד/ ומניע ת' ראש מצד אל צד/ וככה בכיף/ הוא אותי מלטף".
5. **צפיה ואכזבה**: בשיר הארוך יחסית - "אל העיר באה גברת".

חגיגת בניזימן

אולי משום שחגיגת היא אשה ואולי משום שהיא גם פסיכולוגית - מרבית שיריה בנושאי התיסכול והכעס של הילד נגד המבוגר - יותר מעודנים.
הזכרנו קודם את שמחת הילדה לחזור ולפגוש את אמא בשיריה של ילן על הילדה והחתול. וכאן שיר של בניזימן על אמא ה'נוטשת', את ילדתה מבלי שלמעשה תתרחק ממנה צעד: צריך לעשות מהומה כדי שאמא תשמע. בשיר זה האם פוגשת חברה ומתחילה לדבר ולפטפט איתה עד אשר היא 'שוכחת' את ילדתה. וזו - בלית ברירה - "מושכת לה בתיק" ו"אומרת 'נו, כבר', אך ללא הועיל. ורק "כשאני מפריעה" או "לגמרי מתלכלכת" - מגיעה הפרידה המצופה והאם אומרת 'שלום' וממשיכה ללכת.

הדוגמאות לתחושות הילד בשירי בניזימן (ב"כשאמא היתה קטנה", הוצ' דביר), מרובות ועל כן נביא גם אותן לפי נושאים:

1. **איפה ואיפה** - לאבא 'סולחים' כשהוא עסוק ומאחר לארוחה, בטיעון: "אני

תיכף גומר", ואילו לילד "אסור לומר 'עוד רגע' - אפילו לא אחד".
בשיר "מה עושים כשכועסים" מוצג הצד של הילד שכאשר הוא פגוע ורותח מכעס "תמיד אומרים לי 'תרגע ותתאפק ואל תגע".

ואילו ב"צביטת לחי", ביטוי המזכיר לא במקרה את הביטוי "סטירת לחי" - תמה הדובר על "הגברת פוזנר", המרשה לעצמה לצבוט בלחיו של אחיו יובל, כשברור כי אילו היו צובטים כך לה "היא בודאי היתה פורצת בכי". ונשאלת השאלה: "למה היא צובטת... בלי שום סליחה בכלל?"

2. **בכ"ז עדיין ילד** - בישר "כשאגדל" הילד בטוח שבגרותו - ינהג במכוניתו יבין "מלים קשות כמו: ממשלה וכנסת", ועם זאת "אם אלך להצגה של הבימה ויהיה חשוך בחוץ - אני אחזור אל אמא!... וכן ב"מיצים הם סתם תרופים", - הילד 'משגע' את אמא אבל לא יכול להירדם בלי נשיקת הלילה טוב שלה! או ב"נא להכיר", שמות החבה שלו "חמודי" ו"צ'וצ'ון" חשובים לילד מהפרטים שהאם מוסרת לגנת.

3. **קריצה לעולם המבוגרים** - קיימת בשיר "ביקור החסידה".

4. **הולדת אח** - הזכרנו קודם את גישת מ. ילן לנושא זה. אצל בניזמן שני ילדים שלשניהם "נולד פתאום אח" - שואלים: "כשהביאו לו דובון, הוא המשיך לישון... כשנתנו לו חליפה, לא הביט אם היא יפה", והם מתרעמים: "למה הם נותנים רק לו? למה לו ולנו לא?"

כעין סיכום:

א. בשעה שאצל זאב ואצל ילן מערכת היחסים ילד - מבוגר נתפסת כנחוג בדורם - שהילד מצפין רגשותיו, בעיקר אם הם מופנים נגד המבוגרים, אצל אטלס ובניזמן הילדים פוצים פיהם וכל כעסם, עלבונם ותיסכולם (הנובעים מהתנהגות המבוגרים) פורצים במרירות או בתמימות.

ב. זאב השוזר לרוב את דמויותיו בעולם הטבע) ומ. ילן (העוסקת לא מעט ברגשות משפחתיים) משייכים את 'גיבוריהם' לדמויות ייצוגיות מחיי הישוב. ואילו אטלס ובניזמן עוסקים בסיטואציות העשויות להתרחש בכל בית.

אהבה מנורית תזרח, ולה הילה ללא כתם

מאת: צביה ולדן

דני קרמן בחר את הצירוף הבא: "סיפור ואיור- שילוב מנצח" ככותרת לדברים קצרים אך מעוררי מחשבות ארוכות שנשא בבית- אריאלה ("להיות ילד", /1699/3). סידרת מאמרים זאת מוקדשת לשילוב נשי כזה - נורית זרחי והלה חבקין - תוך קריאה בשלושה מספריהן המשותפים. להלן שמות המאמרים והספרים בהתאמה:

כי מנורית תזרח השמש ולה הלה זוהרת - **אמורי אשיג אטוסה** (ספרית פועלים, 1992); שמלה נתתי לנורית ולה חוטים כהלה - **בוטיק סיגי וחוט** (הקיבוץ המאוחד, 1995); האהבה מנורית תזרח ולה הלה ללא כתם - **אהבה: כתם כתר קטשופ** (משכל, 1998). מאמר זה עוסק באחרון מביניהם.

הסוגה

אהבה: **כתם כתר קטשופ** הוא ללא כל ספק ספר מסוגה מוגדרת nonsense. להלן הפתיחה של הספר, שבה ניכרת רוח השטות החיננית שלו:

"מה זה? זה כתם. / על הראש? /

מה פתאום כתם? / זה כבש. /

מה פתאום כבש? / זה לא כבש. זה כתר. /

זה הכתר של המלכה. / מה פתאום? זאת באמת מלכה, /

אבל על הראש יש לה קטסוס. / מה פתאום קקטוס? (זה קרטיב) /"

את שם הסוגה ניסו לתרגם בדרכים שונות. נראה לי כי ריבוי תרגומים מקשה על התקשורת, שכן אף מונח איננו מקובל על הכל. בעניין שלפנינו אומרת (ברוך תשמ"ו, 1985) "בעברית ניסו למצוא שם אחר למלה "נונסנס", כגון "אי-גיון" או "יצירות הבאי", "שטות", "הבלים" ועוד. השם המתאים לסוג שירים זה הוא 'שירי ההיגיון האחר'". (שביט תשנ"ו, 1995) משתמשת ב'איגיון' כמלה אחת. (ליטוין ליר, 1996) משתמשת בה בצורת הרבים: "שירים מצחיקים: ספר איגיונות טרי". אני מצטרפת לדעתה של ברוך וגורסת שאי-גיון אין פירושה בהכרח שלילת ההיגיון; ניתן גם לפרש אותה כאי של היגיון, אי במשמעות של מקום שבו שולטים חוקי היגיון אחרים, ואולי משום כך הוא מבודד. כמו כן אני מציעה תרגום נוסף, בהשראת דתיה בן-דור, שטבעה: "שטו"זים" שטויות בחרוזים

(1993). שטו"זים אמורים להיות כתובים בחרוזים מעצם הגדרתם. לעומתם "שטותים", או "שטותות" משמרים את רוח השטות, ומבוססים על עיקרון גפון בסוגה זאת, והוא משחק המבוסס על תופעה שרירותית כביכול של השפה, במקרה זה נטיית הרבים.

בין קליגרפיה לטיפוגרפיה

בספר זה, כמו בשני הספרים האחרים שציננתי לעיל, השילוב בין המאיירת לבין המספרת הוא, אכן, שילוב מנצח. נפתח בבחירה לכתוב את הטקסט בכתב-יד. במילים אחרות: הכתוב מצוייר; לכל אורך הספר אין אף אות אחת בדפוס; לא מדובר בשימוש בגופן (Font) של כתב-יד, אלא פשוט בקליגרפיה, באותיות מצויירות. רק הכריכה מודפסת, וחבל..

למעשה בולטת בספר תופעת השותפות עד כדי התמזגות, או אם תרצו - טשטוש הגבולות, בין השתיים. יותר מפעם אחת אנחנו רואים כיצד הטקסט עובר מן הכתוב אל האיור ונהפך לחלק אורגני לחלוטין ממנו. בחמש כפולות של עמודים מתוך ארבע-עשרה שיש בספר כולו רואים תופעה זאת. (ר' צילומי דוגמא בסוף המאמר).

ומאחר שבטיפוגרפיה עסקינן, הייתי מבקשת להפנות את תשומת הלב של הקוראים לעיצוב, למשל, של האות הפותחת המשמשת בראש כל משפט, כמקובל בשפות לועזיות, ולא רק בראש דף או יחידת משמעות גדולה יותר ממשפט, כפי שנהוג לראות בטקסטים עבריים (ראה דוגמא בסוף המאמר).

הטקסט מנוקד הרבה מעבר לנדרש לצורך הגייה, כמעט הייתי אומרת - לתפארת הקריאה, ולפעמים על-פי היגיון לא ברור, כמו במקרה של 'מה' המנוקדת בקמץ כמקובל בהפסק, ולא בפתח- כמקובל במלה פותחת. גם השימוש בסימני הפיסוק שונה מן המקובל: הכותרת על הכריכה מופיעה כשני חלקים, מהם הראשון אהבה- מודגש, ואילו רצף הביטויים מובא באות קטנה יותר, ללא כל סימן הפרדה ביניהן. בתוך הספר הכותרת הפוכה: שלוש המילים מופיעות באות גדולה- ללא סימני הפרדה ביניהן- ואילו האהבה, מתחתיהן, באות קטנה יותר. קשה לדעת אם הבחירות האלה מכוונות, או שמא אינן אלא תוצאה לא מתוכננת,

בין לשון ללצון

המבנה התחבירי של הטקסט הוא אופייני לסוגה: משורשר כסידרה של שאלות, שהתשובות עליהן, יותר משהן מסבירות, הן משיימות (נוקבות בשם): "מי שפך פה צבע? זה בכלל לא צבע, זאת עוגת קצפת עם תות";

"טוב, אז ליום ההולדת של המכשפה. / לא, מה פתאום? /

למכשפה אין בכלל יום הולדת, היא נמוכה מדי."

ספירה פשוטה מגלה, כי מבין כ-330 מילים, 'זה' מופיעה כ-30 פעם. אותה ספירה מגלה גם, כי מתוך 34 השאלות שבטקסט, 19 הן "מה פתאום". עדיין נשארת פתוחה השאלה: הקול של מי שואל את כל השאלות האלה. נראה כאילו זה קול העם; כל המשפטים פשוטים במבנה שלהם ובנויים האחד על השני, כשיח דבור, אלא שהם ערוכים כרצף של היגדים ולא על-פי המוסכמות המקובלות בציטוט שיח רב משתתפים, המובא כלשונו.

גם התחביר החסר אופייני יותר לשפה דבורה: בשני מקומות חסרות המיליות המציינות את המושא; השלמתי אותן בתוך הסוגריים המרובעים:

"מה פתאום ספגטי?"

המלך הזמין [אותם] במיוחד והוא שפך עליהם קטשופ."

"זה בכלל לא צבע, זאת עוגת קצפת עם תות,

המלכה הזמינה [אותה] בחנות העוגות ליום ההולדת."

החלק המעניין יותר של הספר, ואף המיוחד והחדשני בו, הוא השימוש בצירופים או ברצפים המבוססים על היגיון פנימי, השונה מזה המוכר לנו - איגיון. המלים: 'כתם כתר קטשופ' יוצרות רצף מרתק הן מבחינת הלשון, והן מבחינת הדימון. אך בטרם אסביר את דברי, עלי להציע הבחנה בין הכתוב לבין הנשמע. עבור דובר העברית קיים דימון רב בין המילים שלהלן: קטל, כתם, כתר. כל עוד שומעים אותן בלבד. משמעלים אותן על הכתב, מייד נחלקת השלשה לזוג - כתם, כתר - מזה, וליחידה קטל מזה. מה שמעניין הוא שאלה הם הרצפים היחידים האפשריים בעברית: אין אף מילה נוספת במילון העברי, שהיא מלעילית (ההברה לפני האחרונה מודגשת) ושני העיצורים הראשונים שלה הם כת... או קט... או כט... או קת... ולכן 'קטשופ' כל כך מפתיעה. שהרי גם היא מלעילית, והיא פותחת באותם שני עיצורים צלילים, אלא שהיא לועזית בתכלית. על כך, אגב, מעידה הפ"א הדגושה שבסופה. במילים אחרות, נודית זרחי היטיבה לבחור צמד מזערי בעברית (צמד פריטים הדומים בכל ושונים רק בפרט קטן; שיש ביניהם הבדל מזערי). ומאחר שהיא בחרה צמד מזערי, אין המילה כבש מתאימה לצורך זה. ואמנם 'כתם' מופיעה 11 פעמים, 'כתר' - 10, ואילו 'כבש' רק 4 פעמים.

קקטוס וקרטיב, אף הן מהוות צמד, אלא שהוא איננו מזערי. במקרה זה שתי המילים דומות בצליל הפותח בלבד. אך בשונה מן הכתם והכתר, דומים הקקטוס והקרטיב בצורתם: שניהם מזדקרים, כאילו מתריסים אל מול השמיים, אם כי הם

מעוגלים בצורתם. באחד האיורים ניתן לראות את המלכה, שהכתר שלה מתעופף מעל הראש, הקרטיב מונח על מצחה כלולינית בתנוחה של שיווי משקל, והיא 'מוציאה לשון' כנגד קקטוס המיתמר בעציץ דקורטיבי (רצוי לצרף כאן את הצילום של עמוד 11). הצורה היא גם המכנה המשותף בין הצמדים: כתם ושלולית, מצד אחד, וספגטי ותלתלים, מצד שני.

רכיב נוסף המשמש בסיס ליצירת רצף הוא הצבע, וכך הוא מקשר בין השלשה המרכזית: כתם וכתר צבועים בכתום, שהוא מעין צבע הזהב, כמו התפוז. ואילו קטשופ ואהבה צבועות באדום כצבע הדם. בשני המקרים מקושרים איפיונים נשיים לאסוציאציות פונקציונליות: התלתלים אל הספגטי, והדם לקטשופ.

בין איגיון לעיפרון - רבדים בטקסט

אלמנט הומוריסטי חביב מושג, כאשר המאיירת נותנת פירוש מילולי לכתוב, שאז רואים את המכוניות תקועות הלכה למעשה - בתוך פקק, וכאילו לא די בכך מוסיף הכתוב ומתחייך, והפעם המילה פקק משמשת במשמעות הראשונית שלה: "כל המכוניות תקועות בפקק ענקי."

מי תקע את הפקק?

המלכה. היא רצתה למלא אמבטיה, לשטוף את הכתם."

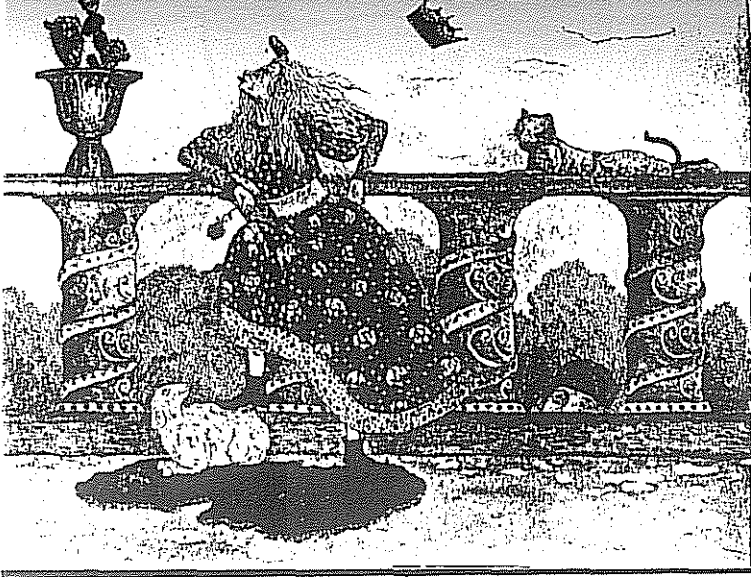
שיתוף הפעולה בין היוצרות לא רק מעלה חיוך, אלא גם מעלה מחשבות והרהורים, למשל, באשר ל"מה יגידו" המפורסם. עניין התדמית כלומר הפער בין החפץ המסומן לבין הדרך בה הוא נתפס מקבל כאן משנה תוקף. שהרי הגיבורים העיקריים של הספר הזה הם האנשים הקטנים, ציבור העוברים ושבים, האנשים מן הרחוב. הם מציצים לתוך ביתו של המלך באמצעות משקפת, ואפילו משתמשים בזכוכית מגדלת, באיור אחד נראית אישה המחזיקה בידה ספק מצלמה ספק מסרטה. מתוך החלונות הנשקפים כרצועה בכריכה הפנימית מציצות שתי דמויות שאת קולותיהן הבלתי מזוהים שומעים לכל אורך הטקסט: האחת היא של חתול - וחתולים, כידוע, מייללים - הדמות השנייה מרכיבה על ראשה כבש. האם היא מרמזת לשתיקת הכבשים?

הנופים מאוכלסים בדמויות שאינן נזכרות כלל בכתוב; בטקסט נזכרים המלך והמלכה, השוטר, הרופא, הבלש, המכשפה, נער שליח, החתול עם השמלה, וכמובן כלאחד. אליהם מצטרפות באיורים כתריסר דמויות נוספות, שאינן משוימות בטקסט. דמויות אלה מעניינות במיוחד הן כולן לא ישראליות במראן, ונטועות בנוף זר, ספק אנגלי, ספק מארץ הסיפורים. עובדה זאת איננה מפתיעה בהתחשב בכך ששירי האיגיון המפורסמים ביותר הם אנגליים (ליר, 1996; קרול, 1999).

הדמויות מופיעות תמיד כקבוצה בזוגות (עמ', 10 עמ', 20) בשלוש (עמ', 5 עמ', 29) ואפילו תשע בשורה (עמ' 26). מן האיורים, כמו מן הכתוב, ברור, כי הקבוצה פועלת כגוף אחד - תשע הדמויות, למשל, מחוברות ודומות כולן. שלוש דמויות המופיעות כחטיבה חובשות יחד כתר אחד. מעניין ש'כלאחד' הכתוב כמילה אחת נזכר לראשונה לקראת סוף הסיפור, כשמה של קבוצת הדמויות; על-פי האיורים הוא מתייחס פעם לקבוצה בת תשע הדמויות, ופעם שנייה, לקבוצה בת שלוש דמויות. בין הדמויות מתבלט החתול "עם השמלה" (כלשון הטקסט), שלא נעדר מאף תמונה; הוא יוצר את עולם הפנטסיה דווקא באנושיות שלו, וקשה לעמוד בפני הקסם שלו. פרטי האיורים הם רבים ומוקפדים: והם חוזרים בהרכבים שונים ובגדלים שונים, משולבים בצירופים מקוריים, נעוצים או מרחפים. בעמוד 15, למשל, הקרטיב נעוץ בעציץ, המזלג תקוע בתלתלים של המלכה, ואילו הקקטוס, הקטשופ והכתר מרחפים באוויר. בעמוד 23, הקרטיב נעוץ בפי הכבש, בעוגת הספגטי תקועים נרות, הקטשופ והקקטוס מונחים על השולחן כמוכנים לשימוש. באותו דף עומדים המכשפה והחתול על שטיח, שאיננו אלא הכתם המפרסם. לכל אורך הספר איך המלכה לובשת פעמיים אותה שמלה, וכמוה אף המלך, לבוש במחלצות שונות בכל עמוד ועמוד, בגדרנות שוויונית שתשמח לב כל פמיניסטית. בסוף הספר לובשת המלכה את עוגת הקצפת עם התותים, כלומר שמלתה של המלכה עשויה מהמרקם של העוגה, שנזכרה מספר עמודים לפני-כן. באופן לא מפתיע נראה המלך בכל האיורים - פרט לאחד - נמוך מן המלכה. קשה לי להימנע מן ההערה, כי הספר הזה מומלץ לראשית קריאה, למעשה, לחינוך לאהבת הקריאה (ולדן ולנדאו, 1993) וזאת בזכות החן וההומור האופייניים לסוגה, בה הלשון היא כחומר ביד הכותב שניהם אהובים על הילדים. איפיונים נוספים העושים אותו מתאים למטרה זאת טמונים במבנים התחביריים הפשוטים ובחזרות הרבות על מילים, וכמובן, בשילוב המנצח בין הכתוב לאיור (ולדן, תשנ"ג).

שלושה המה נפלאו פעני

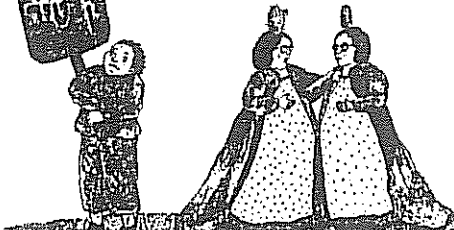
הלקח הגדול של הספר הקטן הזה הוא שהאהבה איננה רציונלית. בסופו מופיעה השאלה "מה פתאום המלך נתן למלכה כתם", אבל הקורא, כמו המאזין, מפרש "כתר". התשובה הניצחת והמנצחת לשאלה זאת איננה "למה כובע" אלא היא: "כי הוא אוהב אותה". ועל כן נשוב ונאמר את שאמר החכם מכל אדם: שלושה המה נפלאו ממנו: דרך קטשופ בעלמה. מה פתאום? קשה כמו קטשופ האהבה.



מה פתאום? זאת באמת מלכה,
אבל על הראש יש לה קקטוס.



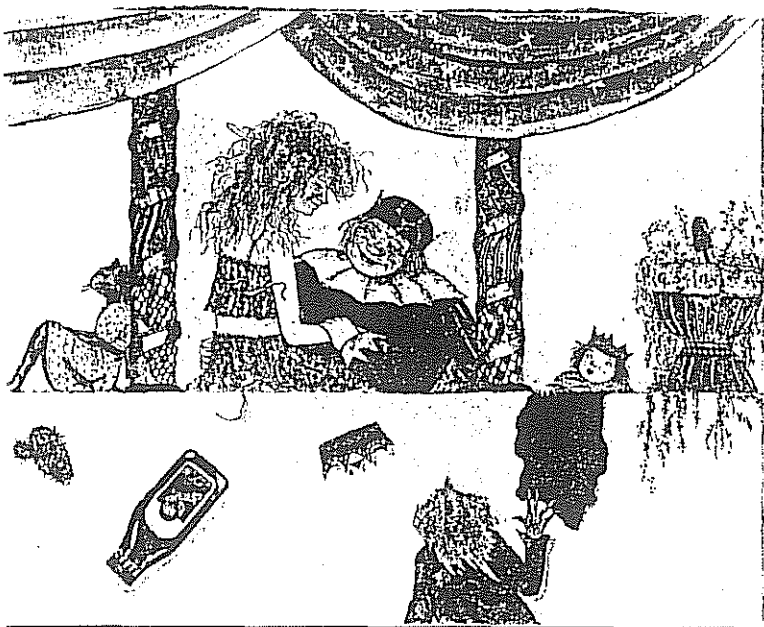
מה פתאום קקטוס?



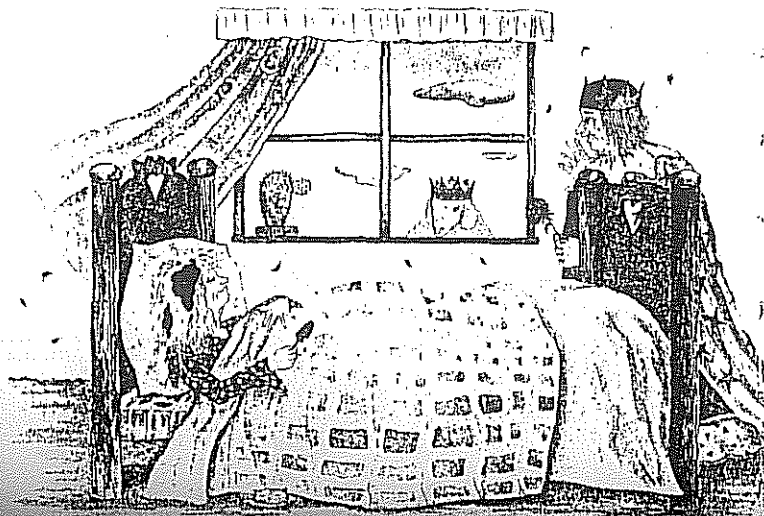
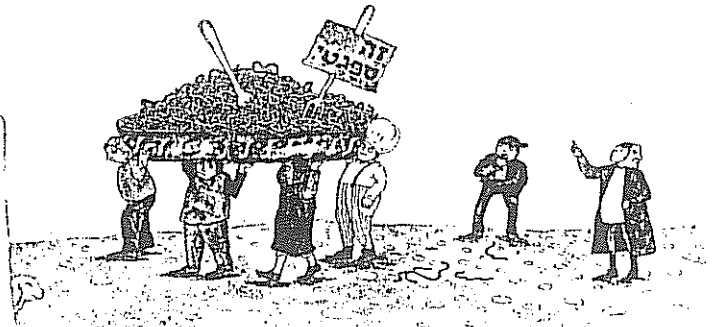
מה פתאום? זה לא כתר,
זה כתם.
מאיפה יש לה כתם?
המפלגה נתן לה את הכתם.

כי הוא אהב אותה





מה פתאום קטשופ על הראש?
 כנדי שיהיו לה תלתלים.
 מה פתאום? זה בכלל לא תלתלים.



מה פתאום סבטי?
 תפלה הזמין במזבד והוא שפך עליהם
 קטשופ.
 מה פתאום? זה לא קטשופ, זה קתם של דם.
 קתם דם, זה נזחא מפיחיד. אזי נאבו, מי נקצע?
 צריה לקרא מהד לרופא.



מראי מקום: (המשך למאמרה של צביה ולדן)

בן-דור, דתיה - (1993). **שירים שובבים**. תל-אביב: רשפים.
ברוך, מירי (תשנ"ו, 1985). **סוגיות וסוגים בשירת ילדים**. תל-אביב: משרד הביטחון.
ולדן, צביה (תשנ"ג). "ללמוד לקרוא מתוך קריאה מזוע, כיצד ואיך?" **מחשבות כתובות**, 4.
בית-ברל: מל"ל. נדפס שנית ב**לקט מחשבות ומאמרים** (תשנ"ד).
ולדן, צביה ולנדאו רתל (1993). **קריאת תפל ותרבות של קריאה**: על השימוש בחומרי קריאה מלאכותיים בשלבים הראשונים של רכישת הקריאה והלשון הכתובה. **מעגלי קריאה**, 22.
אוניברסיטת חיפה.
ירדני, עדה (תשנ"א, 1991). **ספר הכתב העברי**. ירושלים: כרטא.
ליר, אדוארד (תשנ"א, 1991). **ספר האיגיון של אדוארד ליר**. אור-יהודה: הד ארצי.
קרול, לואיס (1999). **מבעד למראה ומה אליס מצאה שם**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
שביט, זהר (תשנ"ו, 1996). **מעשה ילדות**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

מדוע חלה המלך?

פחטבות על קריאה אינטרעקסטואלית בעקבות "הפלך חידדה"
של נעמי בן גור¹

מאת: נירה קרן

לכאורה זכו המלכים, השליטים, הנסיכים ושאר מכובדי החצר שבמעשיות (באגדות, כלשון העם) בכל העושר והאושר האפשריים. הם גרים בארמונות פאר, מוקפים במשרתים, יועצים, שרים ואיצטגנינים, מלכתם על פי רוב יפהפייה וטובה, הם לבושים מחלצות תפורות משי ורקמה, מאכליהם טעימים להפליא, ואם הם שולטים בתבונה יחסית, הרי עמם אוהד אותם ונותן להם כבוד עד אין סוף. אלא שעיון יותר מדוקדק במעשיות המלכים מצביע על סדקים ובקיעים באושר האידילי הזה:

* מצאנו בארמונות עקרות;

* מצאנו גם צאצא אחד ויחיד שמועד לפורענות כלשהי ויש לשמרו מכל משמר, ועל כן רוזיה האווירה בארמון במתח ובחרדה וגם בעצב ובתסכול;

* מצאנו שליטים שמחוייבים לצאת למשימה מסוכנת מעבר להרים ועליהם לנטוש את משפחתם וביתם ולהתעמת עם כוחות עליונים;

* מצאנו גם הרבה, הרבה מחלות.

מלך מואב ב"חלב הלבאי" של ביאליק בויחי היום חלה אנושות.² 'בבשרו שולח רזון ושארן הלך וכלה מיום ליום'. בדומה לו, אף מלך פרס בילקוט שמעוני (שהוא כפי הנראה אחד המקורות מהם שאב ביאליק את גרסתו) חלה, אם כי מחלתו לא זכתה בתיאור עסיסי כמו זו של עמיתו המואבי בויחי היום.³ בלקט של האחים גרים, במעשייה על מי החיים, מדובר שוב במלך שנפל למשכב, כאשר איש לא האמין שיחזור עוד ויקום מחוליו. במעשיות-עם רוסיית מכבב מלך מזדקן שעניו כהו.⁴ זוהי אמנם דרך הטבע, אך הסיפורים מתייחסים אל התופעה כאל מחלה, שאם תימצא לה תרופה יבוא הכל על מקומו בשלום. אצל אנדרסן ב-הזמיר מלך סין נופל למשכב וחולה אנושות, כי הזמיר המלאכותי נשבר, ואילו הזמיר האפור, הטבעי, המצטיין בשירתו נעלם.⁵ גם אצל שלומית כהן אסיף ב-השיר הראשון בעולם המלך חלה כי לא ידע מהו שיר.

שיר, מלה מסתורית שבאה לו בחלומו, ואיש מאנשי הפמליה שלו לא יכול היה לפצח את התעלומה.⁶ יהודה אטלס מספר את סיפורו של השולטן התורכי ב"מיהו מאושר", והוא מסתמך על זיכרון הילדות שלו (שהוא בוודאי לא מהימן מדעית אך מעניין אנתרופולוגית).⁷ השולטן הוכרז חולה כי לא יכול היה להירדם בלילות, והתרופה המוצעת היא ללבוש כותונת של איש מאושר. והמלך חידדה של נעמי בן גור, חלה, כחש, התעצב ועולמו חרב עליו, ויחד עמו ירדה עננה כבדה על הממלכה כולה, כי לא הייתה בעולם חידה שלא הצליח לפותרה, ואצל מלכים גם זו סיבה טובה להתחלות קשה. ואפשר להמשיך בדוגמאות ולהביא עוד ועוד, מימי המעשייה המסורתית ועד עצם היום הזה, אך הרעיון מובן, ועל כן נפסיק בכך.

נשאלות שאלות אחדות בנושא המדיציני-מלכותי הזה: מה פשר המחלות הללו, מה טיבן, ולאיזה צורך המציאה אותן המעשייה. השערה אחת היא, שהמחלה באה להצביע על כך שהמלך, באשר הוא ולא חשובה מה עמדתו ומה כוחו אף הוא בסופו של דבר בשר ודם, חלק מן ההוויה האנושית ולא שייך לספירות השמימיות. כמו בן אנוש רגיל, הוא נופל למשכב מבלי שיש לו שליטה על שלמותו הגופנית. אפשרות נוספת שעולה על הדעת היא, שאם כי לכאורה אין המלך חסר דבר, הרי תמיד עולה וצצה איזו משאלה, מתעוררת אצלו איזו תשוקה, ואלה מצביעות על חסר בחייו כנגד כל השפעה המזומנת לו והמצויה אצלו. במקרים אלה מביא המלך על עצמו מרוב עוגמה מחלה פסיכוסומטית, כזאת התוקפת בני אדם על האדמה הזאת בכל אתר ואתר.

אם נתבונן בעניין מזווית אחרת, אפשר לטעון שסיפור המעשייה עצמו זקוק למחלה לצרכיו הספרותיים. במקרים אחדים יש צורך ברענון, בתפנית במהלך

העלילתי שלה, ומחלת המלך היא קו השבר. עד כה התנהלו חייו המסופרים של המלך בשיגרה סבירה: ארמון, יועצים, פגישות, נשפי חצר וכן הלאה. כאשר הגיעה המעשייה לרוויה במהלך הזה, חייב להתרחש אירוע שיזעזע את אושיות הממלכה. באה מחלת המלך ובעקבותיה שינוי דרמטי בכיוונו של הסיפור. אנשים יתרוצצו, יחפשו מוצא, יבקשו תרופה, יצאו למרחקים, ישימו נפשם בכפם. העיקר למצוא את הפיתרון הנכון. ואז לא רק המלך יירפא, אלא הסיפור עצמו יצא נשכר. ישנם לעומת זאת סיפורים אחרים שנקודת הפתיחה שלהם היא מחלת המלך, מבלי שניתנים לנו כל פרטים עליו ועל חייו הקודמים, החוץ ספרותיים. באלו אין לפנינו מבנה של חלק מתון. קו שבר ודרמה, אלא דגש מאד חזק דווקא בנקודת הזינוק של הסיפור והצהרה שהתחלה זו, דהיינו, המחלה, היא היא העילה לכל מה שיתרחש לאחר מכן.

זה המקום והזמן להתרחק מעניין המחלה ולהעיר משהו בעניין הקריאה **בהמלך חידדה**.

הסיפור על המלך חידדה יכול היה להיקרא כסיפור יחיד, הרמטי, עומד בפני עצמו, על מלך וחידות ומחלה, וילד מושיע. אך אז הוא היה נותר בבדידותו, עוד סיפור באוצר אין סופי של מעשיות. אך מה שהתרחש באמת הוא, שהקריאה בו פתחה פתח נרחב אל טקסטים אחרים ורבים, מכיוון שמשוקעות בסיפור תבניות קודמות המושרשות בתודעה התרבותית-ספרותית שלנו, ושייתכן שבאו לידי ביטויין, אפילו בבלי דעת מכוונת של הכותבת.

איך אם-כן פותחים את אותו פתח אל הספרויות האחרות? שאלה קשה שהתשובה עליה לא פחות מורכבת. ראשית, על ידי ההכרה שהטקסט הספרותי הבודד, איננו נכתב בחלל תרבותי וספרותי ריק. אלא שהוא חוליה, מאד ייחודית אמנם, אבל חוליה במסורת ארוכת שנים של כתיבה ויצירה, שהטביעה חותמה על מה שהיה ועל מה שיהיה. שנית, קריאה ועוד קריאה ועוד קריאה בונות עולם אסוציאטיבי רב נדבכים. צריך לקרוא, כדי להיזכר, כדי לקשור קשרים, כדי לשייט אל טקסטים אחרים. או אז מקבל הסיפור הבודד, **המלך חידדה** לענייננו, משמעויות שמצויות גם מעבר לו.

ועכשיו בחזרה אל הסיפור ואל מוטיב ההצלה. כמו במעשיות רבות מתבצעת הצלת המלך גם ב-**המלך חידדה** על ידי ילד קטן, שאיננו שייך כמובן לפמליית היועצים והידענים. זהו לרוב ילד אנונימי, שבכוח התכונות שהוא מגלם מצליח להביא ישועה. הילד הזה, אלו תכונות הוא מגלם ואת מה הוא מייצג? ומדוע דווקא הוא מצליח

במשימה שגדולים, חכמים, מנוסים ומלומדים ממנו לא עמדו בה?

אכן, הילד הזה מייצג במעשייה את כל מה שנמצא בקוטב האחר אל מול החצר המלכותית. הוא הינו גילום הספונטניות, הראשוניות, האנטי למדנות, האינטואיציה, הנאיביות, ההבנה הבלתי אמצעית, הכנות ואי העמדת הפנים, המוכנות להיפתח ולהסתכן, האותנטיות. תפישת החיים מזוויות חדשות. צאו וראו אותו בבגדי המלך החדשים של אנדרסן, או היפגשו עם שכמותו, בנערת המבשלים הקטנה בהזמיר, שהיא היחידה אל מול צבא שלם של אנשי החצר המתורוצצים והמבוהלים, שידעה את מקומו של הזמיר המיטיב לשיר. גלו את הילד גומו בשיר הראשון בעולם אשר יוצר בתמימותו ובורותו החיובית את התשובה לשאלה מה זה שיר. ועירון-ילד כפרי בהמלך חידדה היחיד שמצליח להציג בפני המלך חידה שהוא אינו יודע לפותרה, ובכך לפדותו ממחלתו.

בעצם ממלאת דמותו של הילד בו זמנית שתי פונקציות שונות: האחת כמו שאמרנו, ייצוגן של אידיאות, והשנייה, דיון במעמדו החברתי. במעשיות בנות זמננו משתקף הילד שזכה במעמד מאד מרכזי בתרבותנו. במובן זה מעמדו הסיפורי כגואל ומעמדו החברתי-מציאותי זהים ותואמים. במעשייה המסורתית לא נמצא זהות כזו, כי היו אלה ימים שבהם הילד נחשב לדמות שולית שמיקומה בשולי המסגרת החברתית. האם נכון יהיה לומר שבספרות של אז התרחש מעין מאבק בין היצירה לבין החיים על מעמדו של הילד? האם נכון יהיה לומר שבמידה מסויימת הייתה זו ספרות חתרנית כנגד המהלך המקובל, שאיפשרה לו לילד יוזמה וכוח שלא היו לו במציאות?

בסיכומו של דבר תיאורו של הילד, כמו של כל הדמויות במעשייה, נעשה בקווי מיתאר מאד גולמיים. זהו אינו ילד שנפגוש ברחוב, שעיצובו מדוקדק ומפורט ומנסה להיות שיקוף של הילד מן הריאליה, אלא ילד סכימטי.⁸

ואם כבר עלה בדיון כאן נושא של מסורת ומודרנה הרי במלך חידדה מתחדד המפגש הזה מאד. אל מול המלך חי איפה שהוא מתי שהוא, באל-מקום ואל-זמן, על פי מיטב המסורת, ניצב בחלקו השני של הסיפור עירון, שרק על פי שמו הוא מכאן ומעכשיו, וכך גם מרבית איפיוניו.

* לארוחת הבוקר אוכל עירון לחם בשוקולד,

* ולארוחת צהריים צ'יפס (ואיפה השניצל)?

* האב נוהג לשלחו מעל פניו ב'אחר כך', כל אימת שעירון פונה אליו. מי מאתנו לא שמע שיגרת-לשון זו מפי אביו ולא השתמש בה לילדיו שלו?

בתוך סיפורו של עירון חבויים שני טקסטים מצוטטים:

אבא חזר מן העבודה

והביא לעירון מתנה,

שהוא חלק משיר הערש המפורסם, ושירו של עירון,

דג לי - דג לי

גג לי - גג לי

חג לי - חג לי,

הלקוח כאילו ככתבו וכלשונו מאִלְפּוֹנִי של כיתה א'. בן גור יוצרת שילוב מעניין בין שתי ההוויות, המסורתית והעכשווית, ומכנסת אותן למציאות ספרותית אחת אופיינית ליצירה של ימינו. האם נעז ונאמר שאנו מוצאים כאן פוסט-מודרניזם, במילונים מוקטנים עד מאד, כדי לאפשר לקוראים התנסות ראשונית באופני כתיבה עכשוויים?

ובסיכום, למה חלה המלך חידדה? כמובן שמכל הטעמים שצינו קודם, אך גם כדי להראות את זיקתו לסיפורים שקדמו לו. כי אלמלא הזיקה הזאת הייתה מחלתו מקרית וסתמית. רק הקריאה החוצה טקסטים ומגלה תבניות שחוזרות על עצמן מאפשרת לשאול את השאלה על פשר המחלה מחד, ולתת תשובה משמעותית מאידך. והוא חלה גם כדי לתת הזדמנות נאותה לספרות הילדים להוכיח את הקשר הבלתי נפרד, האימננטי, בינה לבין היצירה הספרותית מאז ועד עצם היום הזה.

הערות

1. נעמי בן-גור, **המלך חידדה**, מסדה שלום קריאה, 1992.
2. ח.כ. ביאליק, **ויהי היום**, תל אביב: דביר, תשט"ו.
3. "יתהילים ל"ד, מדרש על תורה נביאים וכתובים", ילקוט שמעוני, ירושלים, תש"ס.
4. למשל "מעשה בבחור בן-חיל, תפוחי העלומים ומי החיים", וסיליטה היפה, **מבחר מעשיות רוסייות**, תירגמו נילי מירסקי ואילנה רייכורגר, תל אביב: הוצאת עגור, תשמ"ט (1989).
5. הנס כריסטיאן אנדרסן, **הזמיר**, תרגם נתן אלטרמן, תל אביב: הוצאת דביר, ללא תאריך.
6. שלומית כהן-אסיף, **השיר הראשון בעולם**, חצי גלימת מלכות ספריית פועלים, 1990.
7. יהודה אטלס, **מיהו מאושר, סיפורים שאהבתי**, תל אביב: שבא הוצאה לאור, 1985.
8. דיון מעמיק יותר על התפתחות מעמדו של הילד ראה במחקרה של זוהר שביט, מעשה ילדות: **מבוא לפואטיקה של ספרות ילדים**, רמת אביב: האוניברסיטה הפתוחה, 1996.

ינוש קורצ'אק - ופוליטיקה

מאת: מרים עקביא

מוקדש

לגרשון' ברגסון, החוקר הבלתי נלאה של ספרות ילדים ונוער, הדואג והשומר הנאמן על הספרות הזאת בישראל,

בהוקרה רבה, בתודה

וביודעין, עד כמה קורצ'אק קרוב ללבנו.

מרים עקביא*

מה עוד אפשר לכתוב, שלא נכתב עדיין, על ינוש קורצ'אק? כה רבות נכתב על חייו המופתיים ועל מותו ההירואי; על דרכו האחרונה, הנוראה והעצובה בדרכים, הלא מפוענחת עד תום, הלוטה בערפל של ידיעה חלקית בלבד, של אי-אפשרות לתפוס ולהבין?

חוקרים רבים בארץ ובעולם - ביניהם גרשון ברגסון עצמו (שלכבודו נכתבת הרשימה הזאת), כאיש בקי בקורות חייו של הדוקטור הזקן, שמכיר ויודע את כתביו - ניתחו את ספריו ואת אמירותיו, התעמקו וחקרו כל שלב בביוגרפיה של האיש היהודי, הנריק גולדשמיד, אשר נכנס לתודעה הבין-לאומית בעולם כולו כינוש קורצ'אק.

קורצ'אק לא עסק בפוליטיקה.

כרופא - שנשבע שבועת היפוקרטס להביא עזרה ומרפה לכל אדם נזקק באשר הוא אדם - בוודאי לא זקוק היה לעמדה פוליטית כלשהי.

כמחנך וכסופר היה קורצ'אק הומניסט, חופשי בדעותיו, ומעולם לא שירת שום מפלגה פוליטית. היה נאמן לערכים כלל-אנושיים - וטובת ילד נגד עינוי - בלי הבדל מין, מעמד, דת או לאום.

אך שני המשטרים הטוטליטריים ששלטו באירופה בתקופת חייו של קורצ'אק, במאה העשרים הזו המתקרבת לקצה, לא החזירו לו במטבע דומה.

המשטר הפשיסטי הנאצי, בעודו קורצ'אק בחיים, בשואה וגם לפניה, הפלה אותו לרעה בגלל היותו יהודי.

יהיום יייר עמותה לקידום קשרי תרבות וידידות ישראל פולין

המשטר הקומוניסטי הסטליניסטי, לאחר מותו, פסל את רוב ספריו. אביא כאן קטעים ממאמרו של פרופסור פולני Wieslaw Theiss, מהמחלקה הפדגוגית באוניברסיטת ורשה;

"(...) העמדה הרשמית כלפי ינוש קורצ'אק השתנתה בצורה יסודית בתקופה הסטליניסטית (1949-1959). בשנים הללו בצורה חד-משמעית הורד קורצ'אק לדרגה של הוגה-דעות בורגני, והמשמעות היתה אחת: כמחנך הוא סולק מכל עשייה פדגוגית, הן בתיאוריה הן במעשה. אפילו אנשים שבעבר עבדו במחיצתו, פנו לו עודף. (...)

בשנת 1954 בוצע פסק-הדין, שעד אז נדחה מדי פעם, כי לא העזו לבצעו: רוב ספריו של ינוש קורצ'אק הוגדרו כעוינים את המשטר הקומוניסטי וניתנה הוראה לסלקם מספריות בתי-ספר. למסקנה זאת הגיעו המבקרים-הלקטורים, שעבדו לפי הזמנת הוועדה מטעם משרד החינוך, "ועדה לבחירת ספרים המתאימים לספריות בתי-ספר". המומחים הללו, הדואגים לניקיון אידיאולוגי של בתי-הספר והתלמידים, הגדירו את ספריו של הדוקטור הזקן - **ז'ק הקטן יוסקים, יאשקים, פראנקים זכות ילד לכבוד** - כספרים עוינים, שאינם מתאימים לבתי-ספר... בחוות-הדעת הללו, שעד אז איש לא שמע כמותו, השתמשו המבקרים המכורים לאידיאולוגיה בנימוקים כמו: (1) "אין הדגשה למקור העוול החברתי שנגרם לילד", (2) "לא מופנית אצבע מאשימה לבורגנות כמקור הרע", (3) "חרות הילד וזכויותו נתפסים ע"י המחבר בנפרד מזכויותיו של קולקטיב", (4) "אין הכוונות ברורות, שאמורות לגרום ליחס חיובי ריאלי כלפי ילדים" (...). "אי-לזאת הספרים הללו צריכים להישאר רק בספריה מדעית, כתעודה על חוסר אונים של איש בודד, אציל אמנם, אך כלתי מודע למכניזם של ההיסטוריה..." (...)

פסק-הדין הזה מתייחס גם ליצירתו החשובה של ינוש קורצ'אק: "זכות ילד לכבוד", יצירה, שמשמשת אבן יסוד בספרות הפדגוגית של המאה העשרים, בעולם כולו.

(...) מטילדה טמקין לפני המלחמה עבדה עם ינוש קורצ'אק ועם אידה מרז'ן. כאשר בשנת 1956 היא חזרה לוורשה והתחילה לחפש עקבות של הדוקטור הזקן, מצאה חורבן. לא רק עפר ואפר של הבניינים השרופים. ב"בית היתומים" ברחוב כרוכמלנה היא מצאה ביי"ס לעיתונות; אף לא סימן לנוכחותו הקודמת של קורצ'אק, אף לא לוח קטן לזכרו. במקום אחר, אליו נהג קורצ'אק לשלוח את חניכיו להבראה, היתה עכשיו מסגרייה (...)

סתיו 1956 הביא לפולין הקלה פוליטית מסוימת ורהביליטציה לאנשים, שהשלטונות פגעו בהם בשנים הקודמות. הגיעו זמנים טובים גם למורשתו של הדוקטור הזקן. שוב התחילה לפעול "אגודת קורצ'אק בפולין" והתחילו להוציא

לאור את ספריו (...)

ברם, מפנה חדש בדרך העקלקלת של היסטוריה. בשנת 1968, מלחמת ששת הימים בישראל הובילה לגיתוק היחסים הדיפלומטים בין ורשה ותל-אביב. ינוש קורצ'אק נמצא על הכוונת במשא האנטישמי. "אגודת קורצ'אק" בפולין שוב נסגרה, ואחדים מפעיליה נאלצו לעזוב את פולין. (...)

"לא יאמן", כתב משורר פולני-יהודי תומש יסטרון: "בשנת 1968 ינוש קורצ'אק בעצמו, והאגדה על חייו, הפכו לאויב של פולין העממית, וזאת רק משום ששמו האמיתי הוא: גולדשמיד".

בשנות השבעים התבסס המשטר הסוציאליסטי הריאלי, נרגעו רוחות האנטישמיות, ושוב עלתה ההתעניינות בדמותו ובחשיבותו של ינוש קורצ'אק. לשיאה הגיעה הפעילות הזאת בשנת 1978, מאה שנה להולדת קורצ'אק. שנת 1978 הוכרזה ע"י אונסקו: שנת קורצ'אק. (...) היתה זאת הזדמנות טבעית וניטרלית מבחינה פוליטית, להזכיר בפולין את דעותיו של קורצ'אק ולהפיץ את ספריו; להראות את האקטואליות של רעיונו הגדול "חינוך ואהבה", וגם להרכין ראש לפניו, לכבדו כהוגה-דעות גדול, מן הגדולים של זמננו.

עד כאן קטעים מדבריו של פרופסור ויטלב טהסט. המאמר בשלמותו התפרסם ב"רבעון פדגוגי" תחת הכותרת: ינוש קורצ'אק: דיוקן פוליטי.

נראה לי, שפרשנות לדברים אלה - מיותרת.

אך חשוב, ואף חובה, להכיר גם את הפן הזה בהתייחסות לדמותו ולמורשתו של ינוש קורצ'אק, כמו שחובה להכיר את העבר, שינוש קורצ'אק מסמל, בחייו ובמותו.

לאנשים צעירים היום, תקופת היטלר ותקופת סטלין (לא ברצון אני שמה שני רבי-המרצחים הללן בכפיפה אחת), הן כבר היסטוריה רחוקה. אך אנו, שהתנסינו ושזוכרים, חובה עלינו להאיר כל צד וכל היבט באפילה המבישה והנוראה הזאת, כדי לנסות לחפש לקחים וכדי לנסות להטיק מסקנות.

על רקע הברוטליות של המשטרים, ועל רקע האבסורד והגיחוך בהתנהגות משרתיהם אכולי השנאה, מתבלטים כלפידים המאירים באופל, כקרני-אור זוהרים המפלסים לעצמם דרך בחשיכה, ערכים, שאותם לימד אותנו קורצ'אק: הזכות לכבוד והחובה לכבד; השאיפות להידברות; הסובלנות, האחוה והידידות בין בני-אדם באשר הם בני-אדם.

כל אלה בשום אופן אינם צריכים להיות מושפעים מפוליטיקה זו או אחרת. נהג לפיהם; לא נחנך לשנאה עיוורת כלפי אף ציבור ואף עם, למרות - ואולי דווקא משום - שהאחרים הפעילו אותה נגדנו.

ההפתעה שמעבר לכריכה: דפי פתיח וסיום

מאת: תור - רות גונן

במאמרים רבים הודגשה חשיבות רמתו האמנותית של הספר המאויר לגיל הרך במונחים של הרמוניה, שלימות, חידוש והפתעה, תוך עירור תחושות, אסוציאציות תרבותיות ומסרים ערכיים, ותוך הפנית תשומת לב מיוחדת לעובדה שלכל אלמנט ויזואלי וחומרי בספר יש אימפקט על המתבונן (גונן, 1995, גונן, 1997).

מאמר זה יתמקד בתופעה וויזואלית-אסתטית רעיונית וחומרית כאחת, שבדרך כלל הקורא-המתבונן נוטה להתעלם ממנה הן במהלך העלעול הראשוני בספר הילדים המאויר והן במהלך השלב השני של התבוננות מעמיקה יותר, והוא - דפי הפתיח והסיום, ובעגה המקצועית "פורזן" או כפי שמכנה אותם רייך, בספרו - "עלי בטנה" (בגרמנית: Vorsatz או באנגלית - End papers). (רייך, 1999 ע' 304).

דפי פתיח וסיום הינם הדפים המודבקים לצידה הפנימי של הכריכה בקידמת הספר ובסופו, וניתן לומר שהם בעלי תפקיד כפול: תפקיד פונקציונלי-פיזי, ותפקיד ויזואלי שהינו אסתטי-דקורטיבי, תכני או רעיוני.

מבחינה פונקציונלית - תפקידם של דפי הפתיח לחבר את דפי גוף הספר לתושבת הספר ולהדביקם לכריכתו תוך כדי הסתרת התפרים שבעזרתם הודקו קונטרסי הספר.

מבחינה וויזואלית - דפי הפתיח מהווים מעין גשר בין הכריכה ובין הדף הראשון בספר, שהינו בדרך כלל השער או אחד מדפי השער (העשויים להכיל גם דף של חצי-שער או עמוד הקדשה) וגשר בין סוף הספר והכריכה. דפי פתיח "מכניסים" את המתבונן אל הספר ו"מוציאים" אותו וככאלה הם עשויים למלא תפקידים ויזואליים, תכניים או רעיוניים שונים להכניס את הקורא-המתבונן לאווירת הספר, לעטר, לספק מעבר הרמוני או להוות שבירת-הפתעה בין חוץ הספר (הכריכה) לפנימיותו, לספק דימויים מעשירים המתפענחים במהלך הספר, או להיות חלק ממסקנת הסיפור.

על מנת להיות פונקציונליים, דפי הפתיח חייבים להיות עשויים מגייר חזק ועמיד בפני קריעה, ולקחת בחשבון הן את עוביו של הספר ומשקל דפיו, והן את קהל היעד הילדי שאליו מופנה הספר, שאינו מצטיין בעדינות מוטורית יתרה ומתייחס

לספר כאל צעצוע מבלי להתחשב באופיו המתכלה. בספרי ילדים ישראלים ולועזיים עכשוויים רבים לא נוכל עוד למצוא את דפי הפתיח במשמעותם הפיזית, כמייצבים את דפי הספר בתוך תושבת גב-הספר, כמחברים בין גוף הספר לכריכה וכמגינים מפני היתלשות השניים זה מזה כעבור מספר עלעולים. הם נעלמו ומה שנותר מאלמנט מסורתי זה הוא הרעיון הוויזואלי בלבד, של גשר ויזואלי בין הכריכה לגוף הספר. לעתים, דווקא דפי הפתיח והסיום יבדילו בין המו"לים באשר למידת השקעתם בספר: אצל המהדר הם קיימים במתכונתם הפיזית המסורתית ועשויים מסוג נייר שונה וחזק משאר דפי הספר; אצל זה המקפיד - הם קיימים אך סוג הנייר שלהם זהה לזה של דפי הספר, ואצל זה החסכן - הם לא יופיעו כלל. בספר שבו נחסכו דפי הפתיח נראה את התפרים החשופים המחברים בין גוף הספר ובין הדף הרציף המודבק ישירות לכל אורך כריכתו הפנימית של הספר, או דף פתיח שחלקו האחד מודבק אל הכריכה בעוד חלקו השני מהווה חלק אינטגרלי מקונטרסי הספר. במקרים אלו נפגמת יציבותו של הספר כיחידה והוא יתפרק תוך זמן קצר לשני מרכיבים: כריכה וגוף הספר. בעוד דפי הפתיח נעלמו בחלקם כאלמנט פיזי-מגן מספרי-ילדים העכשוויים, האלמנט הוויזואלי שלהם נותר ואף התרחב במחצית השנייה של המאה ה-20 מבחינת תפקידיו האסתטיים והרעיוניים, וכיום הוא הפך משמעותי, מתוחכם ובולט ביותר.

מאחר שאין חוקיות גרפית קבועה נמצא דפי פתיח חלקים בצבע לבן או בצבעוניות אחידה, דפי פתיח מעוטרים בדגם דקורטיבי חוזר, דפי פתיח המציגים דימויים שהקשרם לסיפור מתברר לאחר קריאתו, או דפי פתיח המכילים סצינות שונות.

כדפים לבנים הם עשויים להוות אתנחתא בין הכריכה והשער. מסורת הבחירה בדפים מסוג זה מוכרת לנו היטב מספרי הילדים הישראליים של שנות קום המדינה ואף עד ימינו. דפי פתיח צבעוניים בעלי צבע אחד, העשויים להקדים ולבטא את אוירת הספר באופן הרמוני או להיות דפי שבירה מפתיעים או אף דרמטיים באופן הקשור לתכני הספר מבחינה אסוציאטיבית, היו מקובלים בספרות הילדים הלועזית והחלו להופיע בסוף שנות ה-70 בישראל. חשוב לבחון את ההצדקה לצבעוניותם בהקשר לצבעוניות הכריכה והן בהקשר לתכנון ולצבעוניותו של הספר. ניתן למצוא בספרים רבים דפי פתיח רבים צורמים מבחינה צבעונית או חסרי כל קשר לכריכה ולספר כולו, כשהסיבה היחידה להיותם שם היא החלטה שרירותית או עודפי נייר בלתי מנוצלים במחסני המו"ל. כמו כן, יש להקפיד על הבחירה הנכונה ועל עיצוב דפי הפתיח, משום שדלותם

החומרית, הצבעונית או הוויזואלית תבלוט ותאכזב לאחר כריכה עשירה ומבטיחה, ובכך תיפגם שלימותו האמנותית של הספר כולו.

בספרן של קתרין הולאברד והלן קרייג, *אנג'לינה בלדינה*, המספר על הגשמת חלומה של עכברה קטנה להיות רקדנית בלט, דפי הפתיח הוורודים עונים באופן הרמוני הן על צבעי שמלתה של הגיבורה והן מבחינה רעיונית על "החיים בוורוד" לאחר הגשמת חלום. לעומת זאת, בספרם של *Eve Bunting & David Weisner - Night of the Gargoyles*, המצוייר באופן דרמטי בצבעי שחור-לבן ומספר על מרזבי-מפלצות הקמות לתחיה בליל ירח מלא, דפי הפתיח בצבע ארגמן אחיד ועמוק מהווים הפתעה דרמטית, במיוחד, בהיותם הדף הצבעוני היחידי בספר כולו (הערה מס. 1א, 1ב). הפתעה דרמטית זו לאחר כריכה בצבעי שחור-לבן (בעלת קוי ארגמן דקיקים בכותרת הספר, הקושרים ורומזים בין הכריכה ובין דפי הפתיח) מכניסה אותנו לאווירת אימה ואסוציאציות של אש גהינום. דפי פתיח שחורים, המאפיינים חלק מספריו של המאייר *Chris Van Allsburg*, הנם נדירים בספרי ילדים, אך מרשימים באפקט-גורם-הלם אצל המתבונן ומכניסים אותו במיידיות לאווירת הספרים שבהם המסתורין ממלא תפקיד חשוב.

יש שדפי הפתיח יהיו רצופי דגמים דקורטיביים חוזרים שישמשו כעיטור אסתטי (איור מס. 1), ויש שהם יכילו דימויים שיתמצנו את הנושא המרכזי בספר (איור מס. 2), עצמים המאפיינים את הגיבור או אף את הגיבור עצמו. בכך הם ירמזו עם פתיחת הספר על העומד להתרחש ויהוו מעין הקדמה. דוגמה לכך נמצא בספרה של סוזי בודל "סלינה, פומפרניקל והחתולה פלורה", בו דפי הפתיח מציגים בפנינו את גיבורי הסיפור באופן חידתי ובלתי מובן, בעזרת "אטריבוטים" המשותפים לכולם: "זנבותיהם" המתנופפים של החתולה, העכבר וקצות סינרה של פלורה. אלו מכניסים אותנו בתנופה אל הספר, בעוד חזרה זהה שלהם בדפי הסיום, בהם התבהרה לנו משמעותם, מוציאה אותנו מן הסיפור תוך המחשה תמציתית של פתרון הסיפור (איור מס. 3).

המוטו הרעיוני של הספר כולו, העלילה והגיבור המרכזי מתומצתים עבור הקורא כבר בדפי הפתיח בספרה של יפה טלרק *תום והתול הכחול*, בהם מתואר באופן סמלי מסע הטיפוס האמיץ של הגיבור ושינוי מצבו הקיומי בכוחות עצמו. גם בספר *אינכזה והמלוכלך* מאת מירה מאיר ואבנר כץ, מציגים דפי הפתיח מלכתחילה את התמון הדומם ואת גיבוריו המרכזיים תוך הדגשת מצבו הקיומי הבודד של הגיבור (איורים מס. 4-5).

לעיתים, דפי הסיום מציגים סיום נוסף ושונה מזה של סוף הסיפור בגוף הספר,

ובכך הם מהווים הזדמנות לאמירה אישית של המאייר אודות הספר, כעין "הערת מאייר" אינדיבידואלית, ויש ספרים שבהם דפי הפתיח שונים מדפי הסיום מבחינת הדימויים המופיעים בהם, ובכך הם הופכים חלק אינטגרלי מתוכן הספר, מפתרון הקונפליקט, מערכיו וממסקנותיו. באופן כזה, דפי הפתיח בספר Ginger מאת Charlotte Voake, מציגים את שני גיבורי הספר ברגע היכרותם הראשון, על חששה והסתייגותה של החתולה הוותיקה ג'ינג'ר לנוכח גור החתולים הזר, בעוד בדפי הסיום מוצגת קרבתם תוך צפייה לעתיד משותף טוב יותר (איור מס. 6).

יש ספרים שבהם דפי הפתיח פורשים פנורמת נוף או מפה הממקמת את הקורא-המתבונן באופן מקדים בסביבה הגיאוגרפית שבה יתרחש הסיפור ומספקים לו על ידי כך אוריינטציה, כפי שנמצא בספרן של נורית זרחי והילה חבקין **המטפחת** (איור מס. 7). לעומת זאת, בספרן של לאורה לאוק ואורה איתן **לילה בא** - בהם מציגים דפי הפתיח גלריה מגוונת של סקיצות אלטרנטיביות-נסיוניות, המקבילות לסצינות שנבחרו לאייר בסופו של דבר את הספר עצמו - הופך הקורא-המתבונן לשותף בתהליכי האיור והעשייה האמנותית של הספר, ולומד על שלבי ההתלבטות בבחירת האיור הסופי (איור מס. 8).

לכל אלמנט בספר הילדים המאויר יש איפוא אימפקט בעל מסר אינפורמטיבי, רגשי או ערכי, ומהות התחושות והתובנות המתעוררות במתבונן הן פועל יוצא של שילוב בין רמת מודעותם, החלטותיהם ומיומנויותיהם המקצועיות והיצירתיות של המו"ל, הסופר, המעצב והמאייר ובין יכולת הקליטה והתובנה של המתבונן.

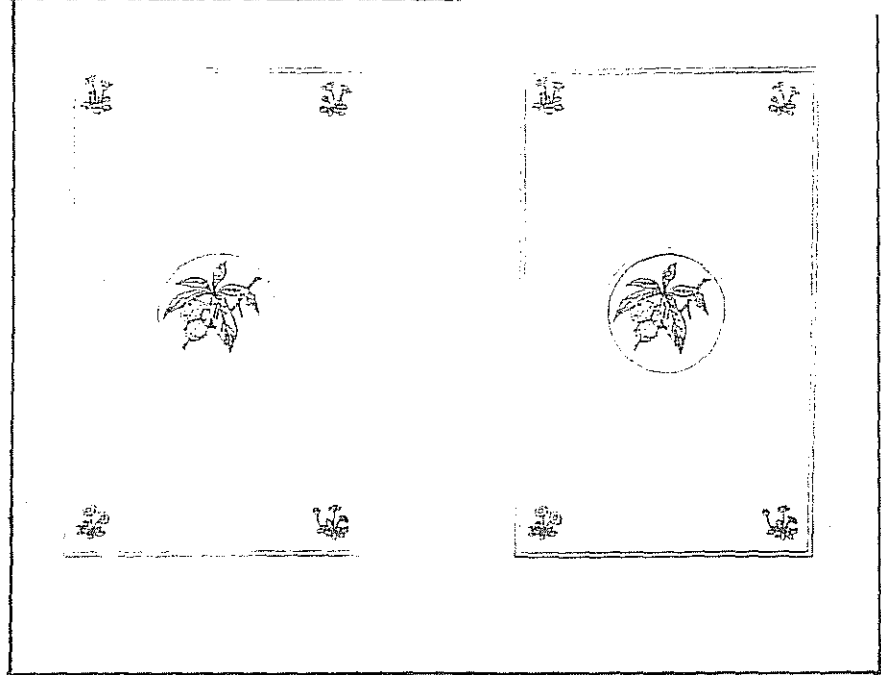
ביבליוגרפיה

- גונן, ר. (1995) - "מסרים ערכיים בספרי ילדים ישראלים מאוירים לגיל הרך בין השנים 1984-1984". **מעגלי קריאה** כרך 23-24. עמ. 53-94.
- גונן, ת. (1998) - "ספר ילדים מאויר איננו טקסט מלווה בתמונות: קריטריונים לניתוח מוצר צריכה המוגדר כחפץ אמנות". **ספרות ילדים ונוער**, כרך 24 חוברת 4, עמ. 1-10; כרך 25 חוברת 1, עמ. 34-44.
- רייך, צ. (1999) - **להוציא לאור, מדריך מקיף**. הוצאת תמיר ירושלים.

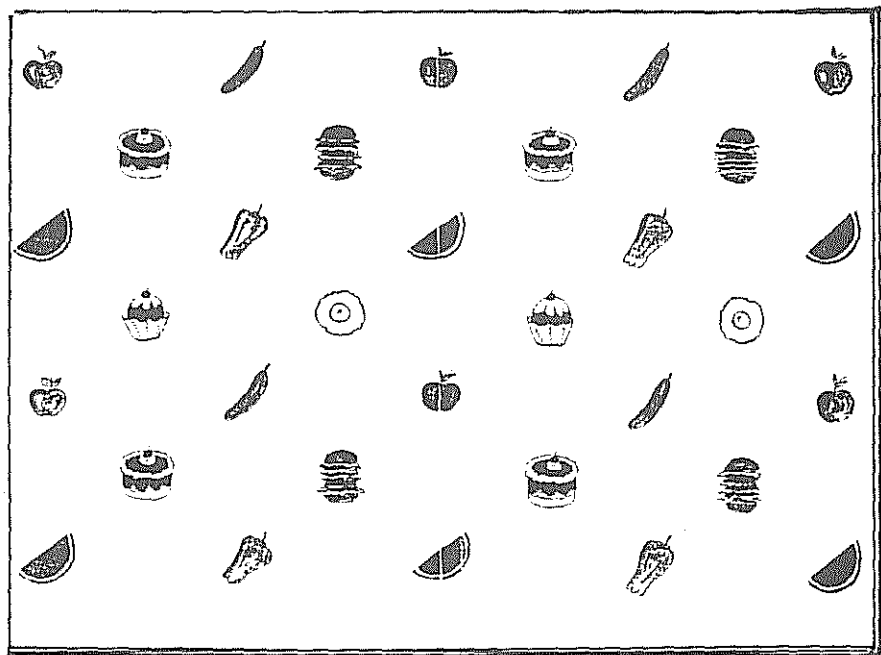
הערה מס. נא: Buntion, Eve - *Night of The Gargoyles*, Illustrated By David Wiesner, Clarion Books. N.Y. 1994.

Gargoyle - מפלצת דמיונית או חיה פנטסטית שהופיעה באמנות הדתית של ימה"ב. מקומה הנחות מבחינה היררכית על גבי האורנמנטים מעיד על היותה כפופה לכוחות ספיריטואלים רבים מעליה. הפסל הינו מרוב מפוסל בצורת דמות גרוטסקית של אדם או חיה, הממוקם על גגות בניינים וקתדרלות בצרפת במיוחד.

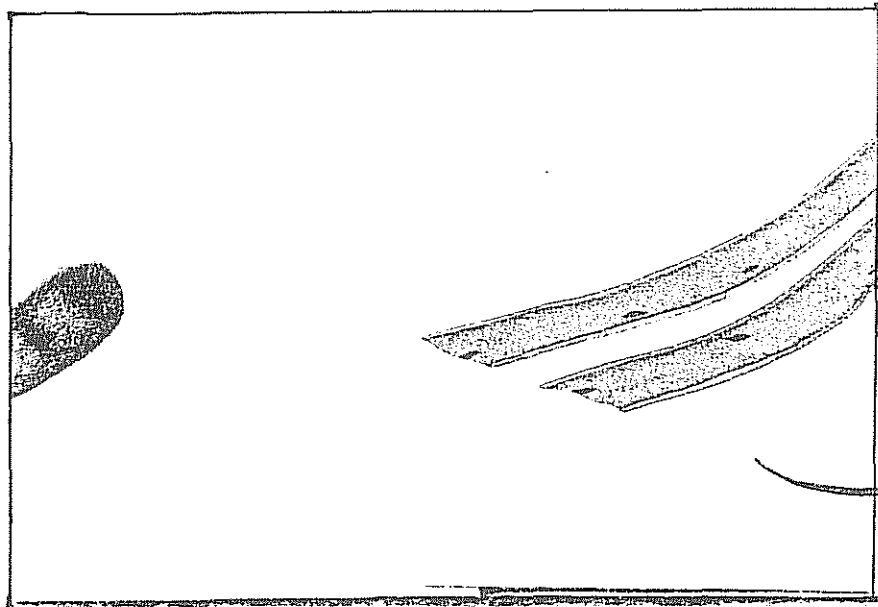
הערה מס. 1ב: הולאברד, קתרין - **אנג'לינה בלרינה**. איירה: הלן קרייג. כרם. ת"א. 1987. יצא לאור לראשונה באנגלית ב-1983.



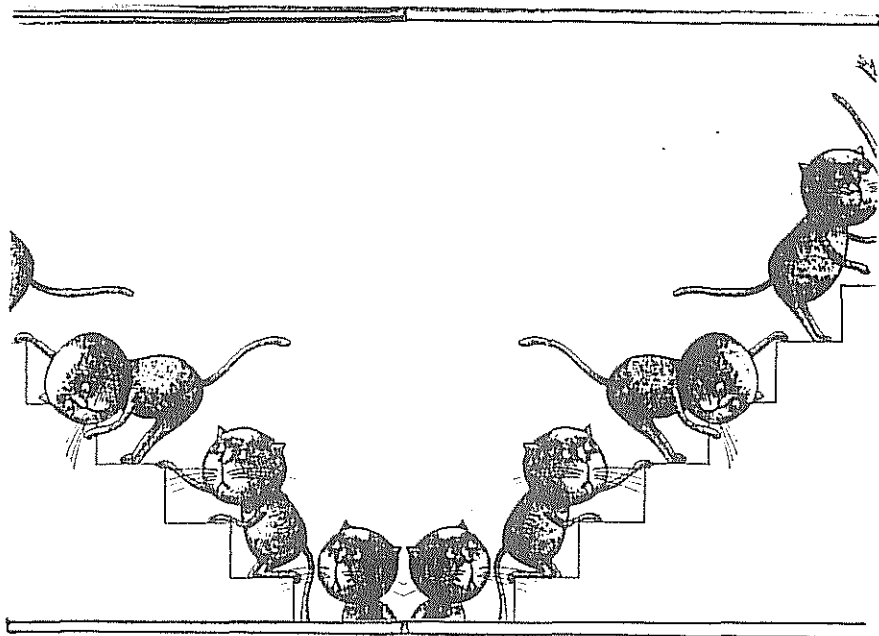
1. ON 111C



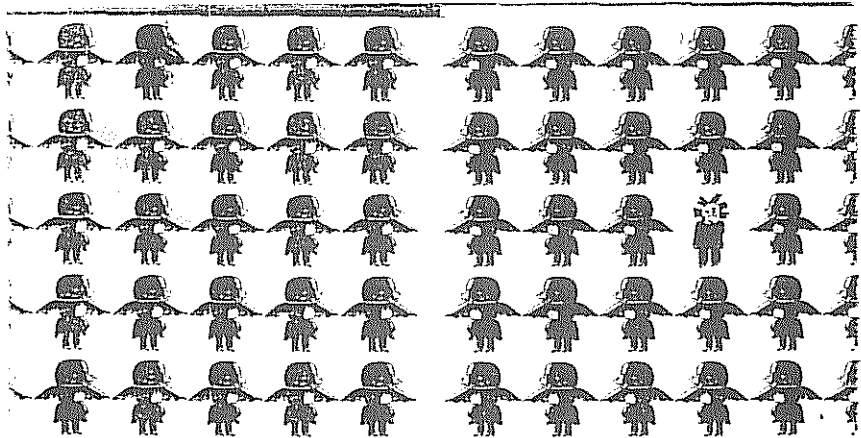
2. ON 111C



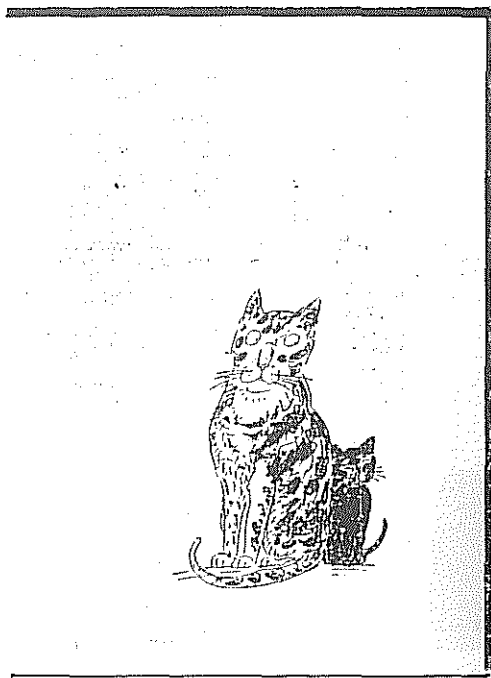
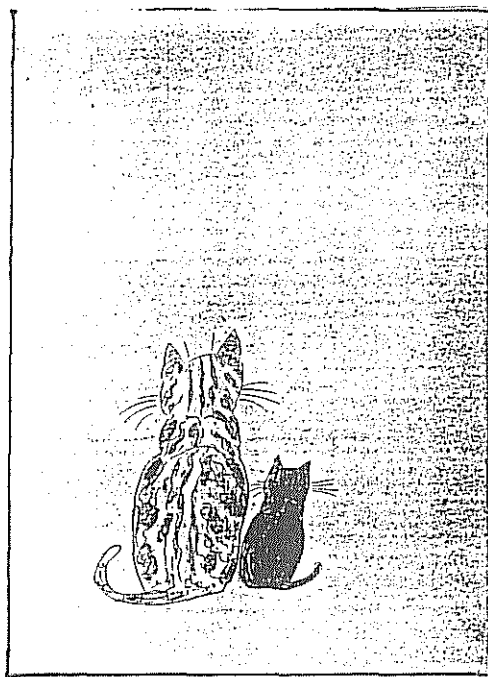
3 .ON 311K



4 .ON 311C



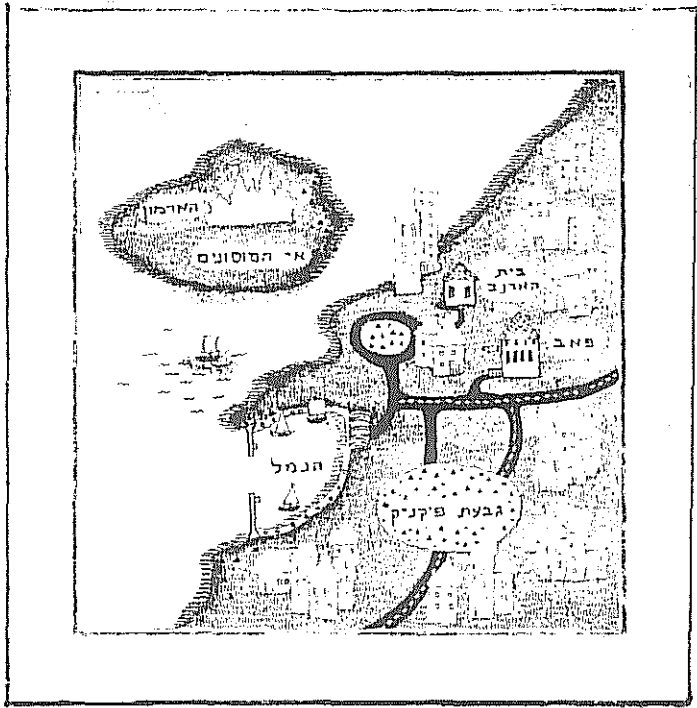
5 .ON 311C



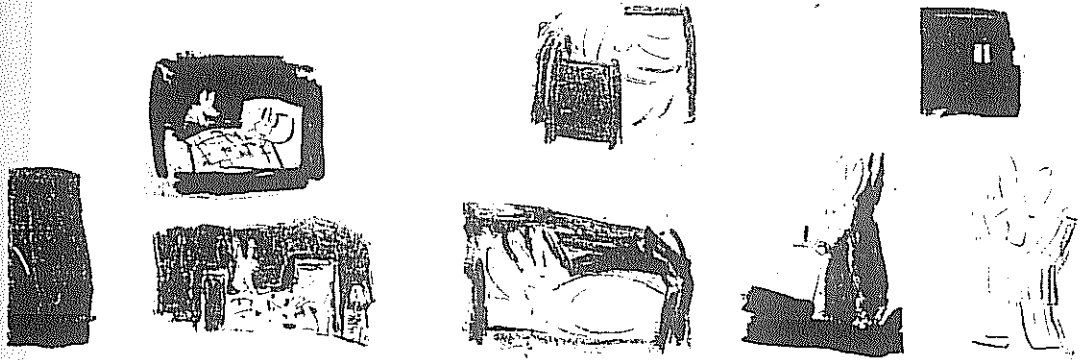
6 .ON 311C

67

אייל 7.01



אייל 8.01



Mother Goose - Illustrated by Kate Greenaway, Frederick Warne, 1. איור מסי London & N.Y. (1881.)

איור מסי 2. בר-אל, עדינה - גולה. איירה: גיל-לי אלון קורטאל. יסוד. ת"א. 1994.
איור מסי 3. בודל, סוזי - סלינה, פומפריניקל והחתולה פלורה. איירה: סוזי בודל. נהר. ת"א. 1983.
יצא לאור לראשונה בגרמנית ב-1981.

איור מסי 4. טלרק, יפה - תום החתול הכחול. איירה יפה טלרק. נוגה. ת"א. 1990.
איור מסי 5. יאירי, דליה - אינכזה והמלוכלך. אייר: אבנר כץ. ספרית מעריב.
איור מסי 6. Voake, Charolotte-Ginger. illustrated by Charlotte Voake candle wick press cambridge, U.S.A. 1997.

איור מסי 7. זרחי, נורית, הגטפחת. איירה: הילה חבקין. מודן. ת"א. 1996.
איור מסי 8. לאוק, לאורה - לילה בא. איירה: אורה איתן. שבא. ת"א. 1995. יצא לאור לראשונה באנגלית ב-1994.

אנשי המדור לספרות ילדים ונוער

מתאבלים על מותו של מיכאל דשא,

שהלך לעולמו בערב רה"ש תשנ"ט.

מיכאל סופר ומשורר עברי, סיים ביה"ס החקלאי במקוה ישראל ובוגר בית-המדורש למורים בבית-הכרם, בוגר הפקולטה למדעי הרוח באוניברסיטה העברית. היה מבין הראשונים שהשתלם בספרות ילדים באוניברסיטת מישגן בארה"ב.

לרעייתו יעל ובני משפחתה תנחומים מעומק הלב.

פיתוח תודעה דמוקרטית אצל ילדים בגיל הרך

מאת: רות וולף

המציאות הישראלית קשורה בבחירות באופן תכוף ונשנה. לא מזמן לקחה המדינה חלק בבחירות לרשויות המקומיות. ערים ויישובים כוסו במודעות ענק. החדשות התמקדו בנושא ועתה אנו עומדים לפני בחירות לכנסת. אחת מהמטלות העיקריות של סוכני הסוציאליזציה הוא לקרב את הילד לעולם המבוגרים, אלא שמושג הבחירות קשה להמשגה לילדים בגיל הרך.

מדינת ישראל מתגאה במשטרה הדמוקרטית. בבחירות שנערכות על פי חוק בחירות, המכבד את עקרון השוויוניות, כל קול שווה לקול אחר. הבחירות הן אף חשאיות וכלליות. עיקרים אלו שביסוד המשטר הדמוקרטי ניתן לנסות להעביר לילדים עוד בגיל הרך.

פיאז'ה (Piaget, 1980-1986) הירבה לעסוק במבנה הידע והחשיבה של הילד, שהיא תלויה גיל. לטענתו, הילד עובר בתהליך התפתחותו משלב חשיבה אחד לשני באופן רציף. מעבר לגורמי בשלות, חשיבות רבה יש להתנגשותו של הילד עם העולם הסובב אותו, עם זולתו ולקשריו עם בני גילו. קשרים אלו מביאים אותו לאינטראקציות חברתיות, ולמצבים המקנים לו חוויות מהעולם הסובב אותו. פיאז'ה טוען, שעם התפתחותו, רוכש הילד מושגים על העולם, על עצמים ועל פעולות בעולמו. השפה היא דגם לעולם ההסמלה של הילד. בתהליך רכישת השפה, קל להבין כיצד רוכש אדם מושגים על עצמים מוחשיים כמו כיסא, שולחן, גן, בית וכו'. אלה הם מושגים קונקרטיים, מוחשיים, ניתן לגעת בהם. הקושי של הילד הוא בתפיסת מושגים מופשטים, כמו שוויוניות, דמוקרטיה, חופש וכו'.

לדעת פיאז'ה רוכש הילד את עולם המושגים שלו, אם עבר בעצמו פעילות הקשורה לעולם מושגים זה. הילד תופס מושגים הקשורים לעצמים, הנראים לעין ומוחשיים למגע, באופן ממשי וחזותי. אך הבנה של מושגים מופשטים, שאינם מוחשיים ואינם נראים לעין באופן קונקרטי תיתכן, לדעת פיאז'ה (Piaget 1963, 1980), רק בתהליך שיוביל את הילד לחוויה שבה יהיה לו קשר עם מושגים אלו. לדוגמא: במצבים של חיברות עלול הילד להיתקל במצבים של חוסר שוויוניות, לדוגמא באפליה ובחלוקת משאבים לא צודקת בינו לבין חבריו, בני משפחתו, או קבוצות חברתיות אחרות. במצבים אלו עשויה להתעורר אצל הילד עירנות לשוויוניות והכרה בדבר נחיצותה. אך מושג זה יתבהר לילד רק אם ייחשף למצב שבו יעלה עניין השוויוניות תוך כדי התקשרותו החווייתית עם המושג, תוך כדי התמודדותו עם מצבים המזמנים את מצב

השוויוניות. רק כך יכיר הילד ויבין את המושג. בשלב הבא ייתכן שהוא אף ירכוש מושג זה ויטמיע אותו בתוכו.

פיאז'ה הדגיש שילדים רוכשים את המושגים שלהם באמצעות מעשים, באמצעות פעילויות. למידת העקרונות של שוויוניות ושל מושגים מופשטים אחרים תיתכן רק תוך כדי עימות עם מצבים שיש בהם חשיפה למצבים אלה, וזה יתאפשר במהלך האינטראקציה החברתית של הילד. פיאז'ה מדגיש, שעל-מנת לרכוש מושג, יש לבנותו תחילה בתודעה, להבינו. יש לעבור קודם-כל את המנגוונים שיובילו את היחיד להכיר את המושג (Piaget 1932/1948).

אחד האמצעים העיקריים להקניית מושגים אצל ילדים הוא באמצעות חוויה אישית. כיוון שמצבי חיים אמיתיים אינם מזמינים לילדים תמיד אירועים הקשורים בבחירות דמוקרטיות, ניתן לנצל את אפקט החוויה הסיפורית ולהקנות לילד מושגים אלו באמצעות הזדהותו עם הסיפור.

סיפור מתאים להעברת חווית הבחירות הדמוקרטיות לגיל הרך ואף לשנים הראשונות של בית הספר (כיתות א'-ב'), הוא סיפור 'אריק מלך החיות' (הוצאת דני ספרים)¹. הספר מעביר לקורא את הצורך בבחירת מלך - אוטוריטה שתציג את החיות בפני בורא עולם, ומדגיש בדרך עקיפה ומעניינת את עיקרי חוק הבחירות. ייחודו בכך שהוא מפרק את מושג הדמוקרטיה למרכיבים שונים ומעביר לילד את עיקרי הרעיון הדמוקרטי - שוויוניות, כלליות וחשאיות באופן מענין וברור.

החיות החליטו לבחור להן מלך. רק מלך יהיה בעל סמכות לקבוע חוקים, לקבל החלטות, לברר עניינים, לשפוט ביניהן וליצג אותן בפני האלהים.

החיות רצו שהמלך ייבחר ברוב קולות, מרצון חופשי וללא חשש שהחיות הגדולות ישליטו את דעתן על החיות הקטנות מהן. על-כן החליטו לקיים את הבחירות בהצבעה חשאית: כל חיה תצביע בסתר עבור המועמד הראוי, לדעתה, לנהל את ענייני הממלכה (עמ' 4).

קטע זה מסביר את הצורך בחשאיות הבחירות. הצורך להימנע מלחץ חברתי כל שהוא ולאפשר בחירה אמיתית, שהיא פרי החלטתו של האדם עצמו.

וכיוון שבחירות הם עניין הדורש טוהר מידות, יושר וזהירות רבה, וכיוון שיש חשש של הטית בחירות - מתייחס הספר גם לאופן שבו נערכו הבחירות פיזית. כל חיה הוזמנה להיכנס אל הקלפי, לשים את האגוז המייצג את המעמד שלה במעטפה ולמסור את המעטפה לוועדת הבחירות.

גם חברי ועדת הבחירות נבחרו פה אחד, בהסכמת כולם, כדי שיכהנו בה רק בעל-חיים ישרים, שוחרי צדק וטהורי מדות, כאלה שאפשר לסמוך עליהם שלא

ירמו אחר-כך, כשיספרו את הקולות שקיבל כל מועמד (עמ' 6-7).
מהות המשטר הדמוקרטי, שהוא קביעה לפי תוצאות הרוב, מוצעת בסיפור בעמ' 22.
ההתרגשות היתה גדולה. היו אפילו חיות שביקשו להצטלם עם מעטפת הבחירות בידן!
כל אחת הרגישה שהיא תורמת ומשתתפת בקביעת המלך, והבחירה היא שלה ורק שלה.
דעת הרוב תקבע, וזה הוגן וצודק, כי לא יתכן שכל החיות תהיינה בדעה אחת.
עם ערב הסתיימו הבחירות, וועדת הקלפי התכנסה לבדוק את התוצאות. חבריה
פתחו את כל המעטפות ומיינו את האגוזים לסוגיהם. הם מנו את האגוזים,
והתברר שנספרו הכי הרבה... אגוזי-אדמה!

כל החיות השתתפות בבחירות, אחת לא נעדרה.

הסיפור מדגיש אף את אחריותו של האזרח הרגיל - הבוחר, מול האזרח הנבחר.
ומציג לילד את האופן שבו בחירות נולדות מן היסוד. מסופר כי כעבור מספר
שנים התקוממו החיות מול שליטתו הממושכת של המלך - האריה, והציעו לזמן
בחירות מחדש, כדי לאפשר הזדמנות גם לאלו שרוצים לקחת חלק בשלטון.

קולות כאלה הלכו ורבו ביער, והיו שמועות שעומדים לערוך בחירות חדשות.
השמועות אמרו שכל הרוצים להיבחר למלך או למלכה מוזמנים להציע את עצמם
לתפקיד, אך עליהם להכין מצע, כלומר: הצעה מסודרת, בה יפרטו את כל
התכונות הטובות והמועילות שלהם, את יתרונותיהם על-פני המועמדים האחרים,
ואת התכונות שירצו להגשים, אם יזכו בתפקיד.

עוד אמרו שהמשרה הנכבדה פתוחה בפני כולם, והפעם יבחרו לא רק במלך או
במלכה, אלא גם בשרים ובסגנים.

הרבה חיות שמחו על הכבוד להשתתף בבחירת מלך - אף שבעצם העדיפו
להישאר אזרחים רגילים ולא להיות שליטים. הן הבינו שאין הן מתאימות להנהיג
אחרים, והסתפקו בהתרגשות הרבה על ההזדמנות שניתנה להן לתת את קולן
ולהשפיע על הבחירה (עמ' 12).

הסיפור ממחיש לילד שבחירות אינן עניין של מה בכך, והנוטל על עצמו להיות
מועמד חייב להבין שעליו לגלות מסוגלות ויכולת לעמוד במשימות שהועידו
אותו לכך. הסיפור מציג מועמדים שונים והתייחסות החברה אליהם. להלן יוצגו
חלק מדברי ההתפארות של מועמדים אלו:

הנמלה מלמלה:

"אני עסוקה בקן-הנמלים. זה כבר די והותר בשבילי!"

כלב הרועים נבח:

* וולף, רות (1995), אריק מלך החיות, הוצאת דני ספרים, קרית גת עמ' 1-24.

"אני מטבעי נאמן לאדון. אין לי שום צורך בשלטון".

הנחילאלי קפץ, נתר וציץ:

"אינני יכול לקחת על עצמי את עניני המדינה! הרי אני עוף נודד, וחצי מכל שנה אני נמצא בחוץ-לארץ".

היו גם חיות, שהציעו את עצמן לתפקיד - אף שידעו בסתר לבן שהתפקיד לא מתאים להן. היה צריך להסביר להן בעדינות שהן אינן מתאימות.

העורב, למשל. הוא היה בטוח שהוא מתאים להיות מלך והכריז במצע שלו:

"אני מתאים, כי יש לי קול ערב וחוש ריח מצויני!"

הצב אמר לו בעדינות:

"אנחנו זוכרים היטב איך התפארת בקולך הערב - והפסדת אפילו את הגבינה שלך. איך תדאג לעניינים של כל הציבור?"

אחרי השיחה הזו הבין העורב שמוטב לו להסיר את מועמדותו (עמ' 14-15).

הנמר הכריז שאין להמר בענין חשוב כזה. הוא מועמד טבעי לתפקיד, מפני שיש לו גם כוח אדיר וגם מח בקדקדו.

החזקות שבחיות, כמו הפומה, הטיגריס ושאר בני משפחת החתוליים, הודו שהנמר אמנם חזק וחכם, אבל כדאי לזכור שהוא עלול להשתמש בכפו החזקה לא רק למעשים טובים.

הצבי הציג את המצע שלו בנאום מליצי, והדגיש את תפארת קרניו ואת ריצתו המהירה.

הנשר הציג בפני הציבור את מוטת כנפיו הגדולות ואת עיניו החדות, היכולות לראות מלמעלה כל מה שמתרחש בממלכה למטה על האדמה (עמ' 18).

ניתן לנצל קטעים אלו להכוונת דיון ושיחה בקרב הילדים, על אודות הכרת האדם על ידי עצמו. אחריותו לחברה, ערכים, מוסר וטוהר מידות. כן ניתן להעביר רעיונות הקשורים ליכולת הפרט, להתבוננותו בעצמו.

עריכת בחירות באופן הוגן וישר מטעינה את הילד בעיקרים הקשורים לטוהר מידות, יושר ומוסר. ניתן איפוא לנצל את האירוע הקשור לבחירות לפיתוח דיון בנושאים הקשורים לקונפליקטים מוסריים בהקשר לבחירות ובכלל.

קולברג וטוריאלי (1971) אף מציעים את הדיון ככלי להעלאת רמת שיפוט מוסרי אצל הפרט. פיתוח שיחה, ויכוח ודיון קבוצתיים בנושאים ערכיים מוסריים חושף את הילדים למגוון דעות, ויש סיכוי רב שהדבר יסייע להביא את הפרטים להכיר את ערכיהם. ערעור עמדות והעלאת חילוקי דעות בנושאים הקשורים לחברה, לקבוצה, חשיפה לקונפליקטים לדילמות מוסריות, מביאים את הפרט לבדיקת ערכיו מול ערכי אחרים.

ניתן לציין כי חשיבות רבה לדיון דווקא בקרב קבוצות עמיתים (T groups) בהיות הקבוצה בעלת רמה קוגניטיבית דומה. סוכן הסוציאליזציה - הגננת או המורה - יכולים להרחיב את הדיון בדילמות המובלעות בטקסט, תוך כדי הפעלת הילדים בגיתוחן ובהדגמתן.

קולברג (1830) מציין כי ילדים, אף על פי שאינם יודעים לבטא שלבי מחשבה גבוהים יותר מזה שבו הם מצויים, כשהם מבינים שלב גבוה משלהם, הם נוטים להעדיף אותו על שלהם. עובדה זו מוכיחה בעליל את הצורך בחשיפת הפרט להבנה של אחריות מוסרית, לרמות חשיבה מוסריות גבוהות יותר (Kohlberg 1976).

תפיסה זו של קולברג מחייבת את הדיון, הוויכוח והפולמוס, כשיטה להנחלת ערכים. בשלב ראשון של הדיון נראה כי הילד בוטח בדעותיו, יש לו תפיסה משלו. יכולתו להיחשף לדעות ותפיסות אחרות, מחייבת אותו לשקול ולבדוק שוב את תפיסותיו שלו מול אלו שאיתן הוא מתעמת. קולברג וטוריאל (1971) מדגישים כי אי הסכמה, ויכוחים וקונפליקטים מחשבתיים עשויים להוביל לשלב גבוה יותר של הבנה חברתית, ובדרך זו מתגבשת אצל הפרט תפיסה שאינה מונחלת לאדם באופן הטרונומי, אלא היא נובעת מתוכו. הפרט מובל להפוך ולפשפש במחשבותיו ולגבש לו את התפיסה החברתית-ערכית שנראית כמתאימה ביותר עבורו.

המטרה בדיונים מעין אלו היא לסייע לילד להעלות לתודעתו את מירב הרעיונות והרגשות שהשיחה מעוררת בו. על הגננת או המורה לעודד את הקבוצה לבטא את תפיסותיה, ובכך לסייע בידי כל פרט לעבד את הדברים באופן אישי, תוך ניצול החוויה שהדיון מעורר בהם.

דרך מוצעת אחרת החשובה לפיתוח תודעה דמוקרטית היא שסוכני הסוציאליזציה, הורים, גננות, מורים - יאפשרו לילדים ליטול חלק בחוית הבחירות באופן פעיל. רצוי ליזום במוסדות החינוך (אפילו בגיל הרך) מעין בחירות מקדימות לתפקידים שונים במסגרת הקבוצתית - כמו תורני מטבח, תורני חדר אוכל, תורני קישוט ועוד. גננות ומורים אמורים להסביר את מהות הבחירות ולאפשר לילד להטמיע את עיקרי הרעיון אחד לאחד, זאת כדי לאפשר לילדים לקחת חלק בחוית הבחירות באופן פעיל ולסייע בהטמעת המושג בקרבם.

תהליך זה מסתמך על רעיון שפיאז'ה הדגיש, שעל-מנת לרכוש מושג, יש להבין תחילה, לבנותו בתודעה. הבניית מושגים תתאפשר דרך התמודדות עם החוויה, עם ההתנסות הקשורה לאותו מושג. דרך תהליך האינטראקציה החברתית מומלץ שהילד יגיע להתנסויות חברתיות רבות, שיאפשרו לו תפיסת מושגים מופשטים על העולם בו הוא חי. ברונר (Bruner 1960) הדגיש את הצורך בלמידה בדרך הגילוי - גילוי כזה אפשרי באמצעות חווית בחירות שיקחו בהם חלק ילדים.

גם ברייטר וסקרדמילה (1980) הדגישו שהעברת מידע באופן פסיבי לאחר, אינה מאפשרת את מיצוי ועיבודו המקסימלי של המידע, לעומת מידע שנקלט אצל הפרט באופן אקטיבי, ואשר הפרט עושה לו הקשרים תוכניים ואסוציאטיביים עם תכנים הנמצאים כבר בסכימות שלו. למידה כזו, שניתנה לה משמעות וקישור עם תכנים חבויים אצל הפרט עצמו, היא אפקטיבית יותר וניתנת לשליפה ויישום באופן יעיל יותר. יוצא איפוא, שפעילות הקשורה לבחירות דמוקרטיות בגן או בבית הספר יסייעו לילד לרכוש את מושג הדמוקרטיה מהר וברור יותר.

על סוכני סוציאליזציה כמו הורים, גננות, מורים ובני משפחה אחרים לדאוג לא רק ללמידה מכוונת של תחומי ידע ותוכן מהסוג הנלמד בתוכנית הפורמלית, אלא גם ללמידה חברתית, זו הקשורה לאינטראקציה של הילד עם בני גילו. קשר כזה עשוי להוביל את הילד למצבים ולהתרחשויות שונים אשר יסייעו לו להבנות מושגים, לגבש תפיסת עולם לגבי החברה שבה הוא חי. יש תקווה איפוא, כי תפיסת מושגים מופשטים אלו המובעים בסיפור בדרך מוחשית, והדיון הבא בעקבות הקריאה, יצעידו את הילד להפנמת מושגים כמו שוויוניות, חופש, יושר, בחירות הוגנות ודמוקרטיה.

מקורות

וולף, רות, (1993). חשיבות האינטראקציה החברתית של הילד לתפיסת מושגים מופשטים. *החינוך וסביבו*, עמ' 84-81.

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1980). From Conversation to Composition: The Role of Instruction in a Developmental Process. In R. Glaser (Ed.). *Advances in Instructional Psychology* Vol. 2 Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruner, J.S. (1960). *The Process of Education*. Harward University Press. Cambridge, Mass.
- Kohlberg, L., & Turiel, E. (1971). Moral Development and Moral Education. In: G.S. Lesser (Ed.) *Psychology and Educational Practice* (Ch. 15). London Scott, Foresman and Company.
- Piaget, J. (1932\1948). *The Moral Judgment of the Child*. London, Kegan Paul.
- Piaget, J. (1963). The Attainment of Invariants and Reversible Operations in the Development of Thinking. *Social Research*, 30, 283-299.
- Piaget, J. (1980). Intellectual Evolution from Adolescence to **Adolescent Behavior and Society Adulthood**. In: R.E. Muuse (Ed.) *A book of Readings*, 3rd Ed., New York, Random House.

חשיבותם של חרוזי אמירה

מאת: מרים רות

קצב החרוז וצורתו מהנים את הילד.

ילדים חוזרים בהנאה על מילים הנחרזות בקצב ומספרות על קטעי חיים ידועים להם היטב.

"סיפור" בחרוזים נעים לשמיעה וקל לחזור עליו בגלל קביעות הצורה השירית.

לדוגמא:

הכל אכל, אשר מצא
פעם פגש חתול שחור
מאז לא חזר יותר לחור".

"היה היה עכבר אפור
כל היום ישן בחור
ובלילה - הס! עכבר יצא

(כתבה: בלהה יפה)

עלילה דרמטית שלמה מקופלת במספר שורות ומאפשרת לילד להשתתף ב"סיפור" המעשה באופן פעיל.

גם חרוזי פטפוט משעשעים את הילדים.

מילות החרוז מתנגנות ומזדמרות באוזניהם ומהנות את פיהם, כמו:

פת במלת יש לה טעם
זה אתה תצא הפעם"

"פלח קלח, מתושלח
קח וטכול הפת במלח!

(כתב: אברונין)

ילדים קטנים אינם מבינים את פירוש המילים אך נעים לחזור על קצב האמירה כפי שנעים לשיר מנגינה ידועה פעמים רבות זו אחר זו.

הילד מלווה את אמירת החרוזים בתנועות ידיים, רגליים, וראש. קפיצותיו הריתמיות, נידנודו על נדנדה, משחקו בכדור מעוררים אותו לדיבור ריתמי:

כמו:

נדנדה ירוד יורדת
ואניני מפחדת" (פניה - נסע אל השדה).

"נדנדה עולה עולה
ואני גדולה גדולה

תנועות הגוף נשמעות בהנאה לקצב החרוז - והחרוז מעורר לתנועה קצובה.

משחקי אצבעות מעוררים את התענינות הילד בחלקי גופו ואמירתם המשותפת עם האם או עם המטפלת יוצרת שותפות אינטימית וחמה.

אומרים את השיר ונוגעים באצבעות הקטנות של היד המושטת בשמחה. ובסיום בקשת העוד פעם המלווה בהושטת יד בפעם נוספת ואינה מאחרת לבוא לדוגמא:

"אגודל זה - כלל אינו רזה!
אצבע זאת - טובה מאד.
אך, מה לעשות עם הקמיצה הזאת?
נחבר אותה עם הזרת - הנה ילד עם
אמה האמצעית - זקופה היא תמיד.
גברת".

חרוזים אינם מתאימים לקריאה באוזני הילדים.

השירים צריכים להיאמר ברגע הנכון במצב מתאים לאמירתם. הם באים לעורר לפעולה, ללזותה, לסכם חוויה, או לעודד משחק.

לדוגמא: לפני השמעת סיפור או מעשייה מתאים להגיד קטע משירו של ביאליק:

זוהי פתיחה חגיגית לפני סיפור
קטע מלאה גולדברג:
לדוגמא: לפני השכבת ילד לישון.
"הם הרוח שקוט הרוח
מעבר לים מעבר לים
אל תבכה ותן לנוח
התדעו צפורים את הדרך לשם"...

לדוגמא: ביום חם - קטע משלונסקי ועלילות מיקי מהו:

"לא ביום ולא בלילה
לא מלמטה לא מלמעלה
לא מהודו לא מסין
בא לפתע יום חמסין".

לדוגמא: שיר שטות שכתב שלונסקי לפני ספירה:

אין צווי דרי פיר
ושבר את הבקבוק
מנדלה שתה כפיר
ואמר ינעל אבוק - ז'וק
הילדים משתמשים בשיר זה כחרוז לפני ספירת חפצים.

לסיכום:

דיבור מתובל בחרוזי אמירה משתף את הילדים. הם מצטרפים לאמירה, ושיגרת היום מלווה פה ושם בטקסטים קטנים שנעים להגיד אותם.

הוכחה חותכת לכך שהיום, אנחנו ערים לכך שהילדים לומדים מהר מאד את כל הפרסומות בטלוויזיה, הם יודעים אותם על פה, אוהבים להציג את זה, ובעיני זהו סוג של חרוזי אמירה.

ההבחנה בין ילד ומבוגר במקורותינו

מאת: גרשון ברגסון

מהו 'ילד' לפי העקרונות?

בחברת ימי הביניים לא היה מושג 'ילד' במובן המקובל בימינו. כלומר, לא היתה תפיסה שיש לילד טבע מיוחד המבדיל בינו לבין המבוגר. לפיכך, מרגע שהילד יכול היה לחיות ללא הפיקוח המתמיד של אמו או של אומנתו הוא נכנס לחברת המבוגרים. לא היתה מילה או הגדרה מיוחדת לילד, ולא היתה הפרדה בין הגילים השונים בפעילויות החברתיות: משחקים, אמנויות, לחימה או עבודה. מהמאה ה-14 והלאה החלה לבוא לביטוי התפיסה של ילד כיישות בעלת תכונות מיוחדות. (זוהר שביט, 66)¹.

כך בסיכומה של פרופ' זוהר שביט. אך לא כך בתפיסת עמנו. אני רוצה להוכיח שההבחנה הגילית נפוצה אצלנו מקדמת דנא, והבדילו הבדל היטב בין הילד לבין המבוגר.

במקרא (שמות יג' 8) נאמר: "והגדת לבנך", משמע שיש לספר לבן את שקרה ביציאת מצרים, כי הרי למבוגר אין צורך לספר ולהבהיר, הרי ההגדה מיועדת לו. מה שצריך להדגיש זה, שהבן ידע גם הוא את קורות עמנו, ולכן מודגש "לבנך". יכולה להתעורר השאלה מי הוא "בן"? בן כמה שנים? לאיזה גיל הכוונה? לכן אפרט את המושג "הבן" בתקופה קדומה:

בנים - הכוונה גם לגיל נמוך:

"האב זקוק לבנו להאכילו, להשקותו, לרחצו, לסוכו, להלבישו", (במדב"ר י"ז). ברור ש"להאכילו, לרחצו" וכו' לא מדובר בבן מבוגר, אלא לבן בגיל נמוך.

במקורות חז"ל יש עוד מספר אמירות המוכיחות שמושג "הבן" מתייחס לגיל נמוך:

"האב חייב בבנו למולו (מילה), לפדותו (פדיון הבן) וללמדו תורה, להשיטו וללמדו אומנות". (קידושין - כט). "היו לו בנים בילדותו - יהיו לו בנים בזקנותו" (יבמות ס"ב) הגדול לפי גדלו, הקטן לפי קטנו (יומא ע"ה). הגדולים מוזהרים ע"י הקטנים (במ"ר י'). במקורות השתמשו, איפוא, במושג בנים, לילדות וגם לגדולים, לקטנים, לינקות והמושג היה מובן:

"הזן בניו ובנותיו כשהן קטנים" (כתובות ג).

"הלומד מן הקטנים למה הוא דומה? לאוכל ענבים קהות" (אבות ד').
"הלומד תורה לבנו ובן בנו שוב אינה פוסקת ממנו" (תולדות תנחומא). חייב אדם לתת כל ממונו ללמד תורה לעצמו ולבניו (תנחומא 13 יד)
במבוא לספר **בעיות החינוך בהתפתחותן ההיסטורית**² כותב המתרגם: "אבל גישת היהדות לחינוך בתקופת המקרא והתלמוד, הן להלכה והן למעשה, ודאי שיצאה מתחת ידו לקויה בחסר, לעיתים אפילו בסירוסי-מה".

לעידה

"אם למדת תורה בנעורתך - למד בזקנותך, שאין אתה יודע איזו תורה מתקימת".
"אם אין תלמידים - אין חכמים" (ב"ר).

"גדולה תורה יותר מן הכהונה ומן המלכות".

המלכות נקנית ב-30 מעלות והכהונה - ב-24, והתורה - ב-48, וכאן מונה המשנה 48 מעלות: בבינת הלב, באימה, ביראה בענוה, בשמחה וכו'. (אבות פרק ו).
בלמידת התורה השתמשו במחנכים נוספים, וקראו להם "פדגוג": למה הדבר דומה? למלך שכעס על בנו והכניסו לקיטון ומתחיל לבקש להכותו וצועק "הניחה לי ושאכנו, והיה פדגוג עומד בחוק, המלך מבקש שאלך ואפייסנו" (שמ"ר מב).
ועוד אמירה: "שכעס על בנו והפדגוג מצאו בוכה ומזמר" (מדרש תנחומא).

לקחים ען הלימוד

"דומה לתלמיד שהלך עם רבו. ראה גחלת מושלכת, סבר שהיא אבן טובה, נטל - ונכווה. לאחר זמן ראה אבן טובה חשב שזו גחלת והיה מתירא לנגוע בה. (דברים רבה)".

למה התלמיד הלך עם רבו? ניתן להסיק שרבו (המלמד) אינו מסביר לתלמיד מתי להיזהר ומתי לא להתירא.

חוק ליעוד חובה

"מי שיש לו אב - מלמדו תורה. מי שאין לו אב - לא היה לומד תורה, התקינו שיהיו מושיבין מלמדי תינוקות בל פלך ופלך, עד שבא יהושע בן גמלא ומושיבין מלמדי תינוקות בכל מדינה ובכל עיר ועיר".

באבות ה'-כא' א' נאמר:

"בן חמש שנים למקרא, בן עשר שנים למשנה, בן-שלוש עשרה למצוות, בן חמש עשרה לתלמוד" וכו'. בי"ס למקרא ובי"ס לתלמוד ומשנה, (ירוש, כתובות יג'). משמע שיש הבחנה ברורה. "אך חז"ל הבחינו בין הגילים וקבעו את דירוג הלמידה לפי יכולת התלמידים. המקרא - בהתחלה שהוא קל לתפיסה בהיות הילד בן חמש. אח"כ המשנה, בן שלוש עשרה - שהוא תחלת הבגרות של הילד, ומה שידוע מאוחר יותר המעבר בין ילדות-לבגרות המצוות (בר-מצוה). וכשהגיע מגיע לחמש עשרה מותר לו ללמוד תלמוד, שזה כמובן גם מבחינת השפה (ארמית) וגם מבחינת התוכן הקשה יותר.

אך הלמידה אינה מתחילה בגיל חמש. אנו מוצאים גם אמירה: 'בן שלוש שנים לאותיות'. הכוונה שבהגיע הילד לשלוש שנים חייב האב ללמדו אותיות התורה. "הלומד ילד למה הוא דומה? לדין כתובה על ניר חדש", למה? כיוון שהדין נספגת וקשה למחקה.

כשם שחייב ללמדו תורה כך חייב ללמדו אומנות. כדי שאדם יפרנס את עצמו, הכוונה כמובן שאין אדם יכול להתקיים רק בלימוד תורה. "חייב להכין עתידו מלימוד אומנויות". וכך גם נאמר במקום אחר: "כל תורה שאין עמה מלאכה סופה בטלה" (אבות ב, ב).

"כשיגיע בןך ללמוד אל תקנה לו אלא רב חכם וירא שמים" (ספר חסידים). לפי התפיסה אז טיב ההוראה קשור באיש המלמד - גם חכם וגם ירא שמים. "אם ראית תלמיד שלימודו קשה עליו כברזל" - בשביל משנתו שאינה סדירה עליו, בשביל רבו שאינו מסביר לו פנים" (תענית). אם בקשת ללמד בןך תורה - למדהו בספר מוגה.

חז"ל הבחינו בין 'דברי תורה', פשוטו כמשמעו, לבין המפרשים והמבארים שנקראו דברי סופרים.

בעירובין כא' נאמר: "בני, הזהר לך בדברי סופרים, יותר מדברי תורה. למה נאמר סופרים? שסופרים כל אות שבתורה, ודורשים אותן" (תנחומא בשלח), ועל כן אין הצדקה לדברים אלה שסופרים ודורשים.

היום היינו אולי מסבירים סופרים את שכר הסופרים, ואולי גם סופרים את הכמויות, כי יש סופרים המייחסים למספר הספרים חשיבות עליונה. כמה ספרים הסופר הספיק ליצור ולפרסם.

בהמשך לזיכרון על 'דברי תורה' מ'דברי סופרים', או 'דברי סופרים' מ'דברי

תורה' - 'דברי סופרים חביבין מדברי תורה.' (ירוש, סנהדרין).
מדוע אלה חביבין? כי מהם, מהסבריהם הדברים מוסברים היטב, ולא צריך לדרוש כדי להבינם.

תינוקות

תינוקות של בית רבן - ילדי ביה"ס, (אבן שושן ילד קטן עד גיל 7-8).
כשהתינוק מתחיל לדבר, אביו מדבר עמו לשון הקודש, "ומלמדו תורה". (ילק"ש א) "אין לך עניינים וסופרים ומלמדי תינוקות אלא משמעון". (הכונה לשבט שמעון שהיו מלמדי תינוקות).

"אלולא התינוקות שקורין בסדר הקרבנות לא היה העולם עומד" (ת' 13) "אם אנשים באין ללמוד, "נשים לשמוע, טף למה באין?" "כדי ליתן שכר למביאייהן", (חגיגה)

"דרך התינוק לטפח (להתעסק בעיסה), רבי מאיר מטהר ופוסל" (טהרות ב).
הכוונה שאין העיסה כשרה כיוון שהתינוק נוגע בדברים שאינם כשרים.

בנות

היחס ללמידה היה ברור מקטנות ועד זקנה. אך התעוררה בעיה: היש יחס שווה לבנים ולבנות?

השאלה עוררה מחלוקת.

אנו עדים לאימרה: (בסוטה) "כל המלמד בתו תורה כאילו לימדה תפלות".

בני עניים

"בני תורה שנראים כעורים ושחורים בעולם הזה - בעולם הבא בלפידים".

'כעורים ושחורים' הכוונה מרוב עוני, ושחורים - מחוסר תזונה" (ויקרא, רבה יט-ג).

"הזהרו בבני העניים שמהן תצא תורה" (נדרים).

מדוע דווקא בבני עניים? כלום אפשר להבחין בכשרונותיהם של לומדי תורה מן הצד הסוציאלי, עשירים ועניים?

אך חז"ל ידעו להבחין בעין חדה בין הבנים של שתי האוכלוסיות. לדעתם העשירים עיניהם נתונה לצבור נכסים עניים בחומריות, ואינם מתמקדים בלימוד התורה, ואילו בני העניים פנויים ללימוד ואינם נתונים לדברים שמחוצה להם. לכן אמרו: הזהרו, שמרו את עצמכם כדי לא לפגוע בהם, כי יש ערך עליון לבניהם, שמהם תצא תורה. 'ואחריהם גם בניהם ינהגו כך'. אולי יש פה רמז

לתורשה ולגנים שעוברים מדור לדור.
ולעניין זה של עוני יש לנו עוד הרבה אימרות:

"הלל מחייב את העניים" - (יומא ל"ה)
"כל המקיים את התורה מעוני - סופו לקיים מעושר. וכל המבטל את התורה מעושר, סופו לבטלו מעוני" (אבות ד'-יא).
אימרה זאת של רבי יונתן מחזקת את הנאמר בפתגם שבנדרים, כי העושר הוא הגורם לביטול תורה, ולכן הזהרו בבני עניים.

בר-מצוה

"חייב אדם להטפל בבנו עד יג' שנה", בימינו - חגיגת הבר-מצוה.

בחגיגת בר-מצוה אומר האב: "ברוך שפטרני מעונשו של זה". ולפי שיטת הרמב"ם אומר זאת הבן, כי עד יג', הוא נחשב קטן ואין עליו עונש אלא האחזיות על האב, וכשהגיע ליג' נפטר האב מאחזיות זאת.

בתלמוד, משמעות "ישראל בר-מצוה", להבדילו מעבד שאינו בר-מצוה, כלומר בן שלוש-עשרה למצווה, ואפשר לצרפו לגדולים, כשם שאפשר לאשרו למתן עדות. רק במאה ה-14 קבעו ביטוי זה לנער בן שלוש-עשרה ויום אחד לחגיגות בר-מצוה. הגם שיש טוברים שמנהג זה נפוץ לפני כן.

בדברים כב ו-ז' נאמר:

(ו) "כי יקרא קן צפור לפניך בדרך בכל עץ או על-הארץ אפרוחים או ביצים והאם רובצת על האפרוחים או על הביצים, לא תקח האם על הבנים".

(ז) "שלח תשלח את האם ואת הבנים תקח לך, למען ייטב לך והארכת ימים".

בוויכוח על בר-מצוה נשאלה השאלה מה הדין לגבי נער שמצא את הקן לפני יג' שנה, כשהיה קטן, ונטל את האם על בניה, האם חייב לשלח את האם? או פטור הוא מלמלא מצווה זאת משום שהיה בעת המעשה קטן.

בקהלת ד' יג' כתוב: "טוב ילד מסכן וחכם ממלך זקן וכסיל אשר לא-ידע להזהר עוד".

לענייננו: מסכן - עני, מדלת העם: טוב - מאושר. ילד צעיר בעל כשרונות.

יש פה הנגדה ברורה: עני לעומת מלך הידוע בעושרו.

ילד קטן לעומת זקן, חכם לעומת כסיל. והכוונה: היזהר מעריצותו ושטויותיו של המלך שסומך על שלטונו, והילד הקטן - שלא יפול ברשתו.

חז"ל אמרו "כי יצר הטוב מופיע אצל האדם ביום כניסתו לעול המצוות שלא

כיצר הרע הנטפל לאדם משעת יצירתו" (סנהדרין צ"א), כפי שנאמר בקהלת רבה על הכתוב לעיל: "ילד מסכן וחכם - זה יצר הטוב, ולמה נקרא שמו ילד? כי אינו מזדווג לאדם אלא מבן יג' שנה ומעלה".

סיכום:

נמצאנו, איפוא, למדים שבכל תחומי החיים: משפחתיים, חברתיים, סוציאליים ותרבותיים, ידעו להבחין בין הגילים החל מהינקות ועד הזקנה; דאגו לחינוך חובה (יהושע בן גמלא); עמדו על טיב ההוראה (הגבלה של מספר תלמידים וריש דוכנא); הקפידו להכין את התלמידים לקראת עתידם מבחינה כלכלית (תורה ומלאכה); דירגו בלמידה בין קל וקשה, הקדישו מחשבה לבני עניים (בני עניים), הבחינו בין המינים (בנות); סיפקו חומרי למידה בהתאם לגילים (תורה ודברי סופרים, אגדות); דאגו לתוכנית לימודים והקניית ערכים. שלא כמו אצל אומות העולם, ברמת החינוך - לא היכו לפי מקורותינו למאה ה-14, אלא זו היתה מקדמת דנא החל מן המקרא דרך משנה ותלמוד ועד לעת החדשה, הבחינו בין הגילים וראו בלמידה ערך עליון.

ביבליוגרפיה

- 1) מעשה ילדות, מבוא לפואטיקה של ספרות ילדים, זוהר שביט, מהדורת עם-עובד 1966. במבוא לפרק השני באותו ספר מציינת פרופ' זוהר שביט: ספרות הילדים התפתחה (...). כמעט רק בתחילת המאה ה-20. האופוזיציה בין ספרות לילדים וספרות למבוגרים (...). החלה להתגבש בשלהי המאה ה-19.
- 2) בעניין זה ראה א) מבוא לתולדות החינוך בישראל חלק א' מאת צבי שרפשטיין. ב) לתולדותיה של ספרות ילדים העברית, שער ב', שלושה דורות בספרות הילדים העברית, "ייסודי", תשכ"ו.
- 3) ג.ס. ברובאכר, 1965, הוצאת יחדיו, עברית: ד"ר חיים ברור.
- 4) כנגד כולם, פדגוגיה של חז"ל, אשר א' ריבלין, ספרית פועלים 1985.
- 5) מכלול המאמרים והמתנגמים, מ. סבר, מוסד הרב קוק, י-ם, תשכ"א.

ה"סיפור המשלי" לסוגיו

כתבה: הרצליה רז

סיפורי משל, אגדות-אמנותיות, אגדות-מודרניות, אלגוריות-ספרותיות, כולם שמות של ז'אנר המצוי בספרות העולם (למבוגרים ולילדים) מאז ומעולם.

היסוד ה"משלי" של הז'אנר הוא בריבוד הרב-שכבתי הקיים בו. "סיפור משלי" שלא כמו "המשל" הוא יצירה ש"נולדה בכתב". זוהי יצירה אלגורית המחויבת לפחות בשתי פנים והיא יכולה להיות רומן, שיר, מחזה או קטע בתוך יצירה כלשהי.

ביצירה אלגורית הפן החיצוני כביכול, תמים ופשטני, אך יש בה מסר סמוי שהוא הגרעון האמיתי של היצירה, פן פנימי זה מחויב בחשיפה ורק אז מובנת היצירה על כל רבדיה.

היסוד האלגורי שביצירה יכול להיות בעל גוונים שונים, הוא יכול להיות פנטסיה כמו בספרו של ל. אפוליאוס **חמור הזהב** (נכתב ע"י יוני במאה השנייה לספירה ותורגם ע"י עמוס קינן מאנגלית). הוא יכול להיות אוטופיה כמו סיפורו של הרצל **סולון בלודזיה** (נכתב ב-1900 ותורגם ע"י דב קמחי). הוא עשוי להתלבש בנונסנס, כשהומור סטירה וסרקזם מארגנים את הרבדים הפנימיים של היצירה כמו **בעליסה בארץ הפלאות** (תורגם מחדש זה עתה על ידי רינה ליטין) של לואיס קרול.

ביצירותיו של אפרים סידון האלגוריה היא סטירה פוליטית גם כשאלה כביכול ספרים לילדים. ברבות מיצירותיה של נורית זרחי האלגוריה מקבלת גוון לירי - פנטסטי או הומוריסטי.

מכס-נורדאו (בן דורו של הרצל) כתב באגדות **למכסה** סיפורים אלגוריים בעלי משמעות מודרנית ביותר וחבל שאינם מתורגמים מחדש לשפה העכשווית. קפקא השתמש באלגוריה בדרך סרקסטית-אירונית. אוסקר ויילד הסווה את הסרקזם באמצעות פנטסיה.

סיפורי האליגוריים של אנדרסן ברובם הומוריסטיים פנטסטיים, כשהיסוד הסטירי מסווה בהם. בשל כך טועים רבים לחשוב שסיפוריו הם סיפורים לילדים.

הזכרתי בכוונה יוצרים נודעים שכתבו למבוגרים וילדים. נדמה לי שאילו היו מְמַפְּים את יצירותיהם של כל יוצרי תבל, היינו מגלים שכל יוצר השתמש

באלגוריה לסוגיה כדי להרחיב ולהעמיק את עולמם הפנימי של יצירותיו. בספרות למבוגרים נבחנת כל יצירה לרוחבה ולעומקה, על פי יכולת הפיענוח של הקורא המיומן. כל קורא חושף ביצירה רבדים, על פי השכלתו, נסיון-חייו וטעמו האישי.

בספרות הילדים היסודי האלגורי מרחיב את עולמה הפנימי של היצירה מעבר ליכולת הקליטה של הנמען הילד.

הסיפור המאויר של דן פגיס הביצה שהתחפשה (שיצא בהוצאת עם-עובד 1973) מגיע לילדים הצעירים רק בפן החיצוני שלו. צילה רון החוקרת המיומנת כתבה אודותיו מחקר מעמיק החושף רבדים שונים לסיפור ה"כביכול ילדי" הזה. הוא זכה גם לכמה דיונים מעניינים על ידי חוקרים אחרים.

ספורו של ס. יזהר "תבו ופוזו" (יצא בספרית פועלים ב-1976) מצויר על ידי אשתו נעמי סמולנסקי ומופיע באותיות גדולות ומנוקדות. הספר משמש לגנות כסיפור ריאליסטי, הן מלמדות באמצעותו את הדרך של התפוז מהפרדס, לארזיה ולאווניה. ברובד הפנימי שלו זהו סיפור על אהבה טרגית: הוא סיפור יזהרי נפלא לגיל הנעורים. הלבוש ה"ילדי" החיצוני שלו, מונע בעדו מלהגיע ולהשפיע על קהל יעד רחב ומתאים לרבדיו הפנימיים.

רבות מיצירותיה של נורית זרחי מחויבות ב"מתווך". בלי עזרה מפענחת ומאמרים דידקטיים מתקשות מורות להציע לתלמידים את "זולפינאה מומי בלוס" (מסדה 1986) ואינן מכירות את הסיפורן המיוחד במינו "אמורי אשיג אטוסה" (ספרית פועלים 1992). זהו סיפור התבגרות של מכשפונת שצריכה ללמוד לקבל אחריות. שני הג'וקים המופלאים שיצרה לא בכוונה, מלמדים אותה לקחת אחריות ולהתבגר.

נורית זרחי מפתיעה תמיד. האלגוריות שלה רבות-רבדים גם בשירה וגם בסיפורת לילדים.

בשל כך הקריאה ביצירותיה קשה לרבים.

ספריו של ד"ר זויס המתורגמים בעיקר על ידי לאה נאור, הם כולם אלגוריים, והם נקראים במישור החיצוני בלבד. הסיפור הפוליטי המלך צב צב שתורגם על ידי לאה גולדברג ויצא לפני כשלושים שנה (אין תאריך להוצאה) בספרית פועלים, איננו מהווה אמצעי להוראת דמוקרטיה, וחבל.

סיפורה הידוע כל כך *דירה להשכיר* (ספרית פועלים 1959) של לאה גולדברג, חשוב במיוחד להבנת קשרים בינאישיים. ככזה היה צריך לעסוק בו בחטיבת הביניים. היונה (יונת-השלום) הזוכה בדירה מדווחת בעצם על "בדידות מזהירה" בין שכניה. רק כך, במיפגשים חיצוניים ובשמירה על טריטוריה פרטית, יכולה

(לדעתו של הסיפור הזה) להתקיים שכנות טובה. הרובד העומק הזה מסתתר בתוך ספור קליל, מתחרז, שהחזרות הרבות שבו מסייעות לו להגיע לקטנטנים. מבחינה ערכית צורנית וסימלית הוא סיפור עמוק ומסובך. ספרים משליים רבים אינם מגיעים לקהל היעד המתאים להם. עולמם הפנימי וגרעונם הסמוי אינם נחשפים כראוי.

רובם מתאימים לבני-נוער ולאנשים צעירים בעלי ניסיון בחיים ובעלי כושר הפשטה. סיפורים משליים מצויינים להוראה עם עולים חדשים וצעירים המתקשים בקריאה. הסיפור החיצוני הפשטני או השיר הסיפורי ה"קל" כביכול קריא ונוח. העולם הפנימי שבו מעשיר את העוסקים בו ומתאים לעולם הפנימי של בני נוער ומבוגרים המחפשים אתגר רוחני. מעטים מן הספרים המשליים זכו בהצלחה על המדף, כמו ספרו על אנטואן דה אכזופרי **הנסיך הקטן**. רובם "מחלקים בין הכסאות" ויפים הפנימי אינו מתגלה.

ישנם יוצרים המשתמשים בשני כלים ליצירת האלגוריה: מלים וציור. מוריס סנדק כותב ומצייר אלגוריות (סיפורי משל). הספר **ארץ יצורי הפרא** הוא אחד הנודעים ביותר בארצנו. ק. ג'ונסון כותב ומצייר ספרים כגון **אהרון והעפרון הסגול** וסילברסטיין נודע אצלנו בספרו הכתוב והמצוייר, **העץ הנדיב**.

האירוניה הדקה והתרופה של האלגוריה הזו טמונה בקו התפר שבין שני הסיפורים, הכתוב והמצויר. (את הסיפור הכתוב תירגם יהודה מלצר והספר יצא בהוצאת "אדם" ב-1946).

רק מי שמתמודד בו זמנית עם המסר הכפול שביצירה, קולט שהסיפור הכתוב עוסק ב"ילד מאושר", "ילד" לאורך כל הסיפור. הסיפור המצויר עוסק בשינוי פיזי שחל ב"ילד". הוא גדל לנער, לאיש ולזקן. פיזית הוא מזדקן, נפשית הוא נשאר ילד. לכן כ"ילד" הוא רק לוקח, לוקח... העץ הוא כמובן סמל למקור אהבה ונתינה. בסופו של הסיפור ה"ילד הזקן" שלא בגר בנפשו אף פעם יושב עצוב על גזע העץ הכרות. נפשו דומה לאותו גדם-עץ שהזקן יושב עליו.

הבעיה הכללית של **סיפורי משל** לילדים היא איך יגיע המסר הפונים לנמענים המיועדים.

בשל אי ההתאמה בין העיצוב הגרפי והפורמט של הספר לבין התוך הפנימי שלו לא נוצר עימות נכון עם היצירה.

ברצוני להביא דוגמאות לדברי באמצעות שני ספרים משליים ישראלים שיצאו לאור לאחרונה.

ספר של תמר אדר בשם **הענקטון יהושע** (איורים ילנהאל, יסוד 1992).

ספרה של עפרה גלברט-אבני בשם **המלך שידע הכל** (איורים: דוד קדם. הקבוצה המאוחדת 1998).

ספרה של תמר אדר כתוב בלשון עניינית, עכשווית, כולו כביכול סיפור ריאליסטי על משפחה בעלת-עסק המשתמשת באמצעים מודרניים (פקס, טלפון, מחשבים). ויש ילד מפונק ומשתולל האוהב לשחק, כמו כל הילדים.

היסוד הפנטסטי-הומוריסטי הוא בשימוש האוקסימורוני במלים ובמושגים ובבלבול מצבים.

המשפחה גרה בטירה עם אריה מאומץ וגור דרקונים בן מאה ועשרים. התינוק נקרא "ענקטן" וההורים בעלי העסק המייצר מחלות הם "ענקי רוח" בשם "סגורר וערפלה". מראשית הספר ועד סופו יש משחק שובב של שני עולמות. עולם ריאלי עכשווי, מובן לכל ילד ועולם פנטסטי, מטורף, מצחיק בבילבולים הנוצרים בו. ענקטן יהושע משחק (כמו כל ילד), הוא נושף חורף ומושך פס אור מתוך חור שבשמיים ומביא אביב. המשחק מבלבל את העסקים של המבוגרים ואת סדרי-העולם. הילד המשחק מנצח! הקוראים הצעירים מזדהים עם נצחונו מבלי להבחין בארגון הקצב הדוהר, מבלי לתת את הדעת על תשתית אירונית לביטוי "ענקי-הרוח" ומבלי להבחין באור, סימורונים המבדחים כגון "גור דרקונים בן מאה ועשרים" "ענקטן", "החורף יהיה קשה והעונה מוצלחת" (ביצירת מחלות) ועוד...

סיומו של הסיפור מזמין את הקוראים לחבר לו המשך, כי הסיום פתוח. הספר מאויר לתפארת באופן ריאליסטי ביותר. הבלבול שבין הריאליה והפנטסיה יוצרים הומור עם בושם דק של אירוניה (למי שמבין). הוא משעשע ועשוי להיות מובן ביותר מאשר רובד אחד לנמענים שהוא מיועד להם, לילדי ראשית קריאה. האחרים, המבוגרים, יתענגו על רמזים ורבדים נוספים, כי הספר מזמין למשובת-רוח.

ספרה של עפרה גלברט אבני הנקרא **המלך שידע הכל** הוא בעיקר אירוני. שמו של הספר אירוני משום שכבר בעמוד הראשון ברור שהמלך "רצה שכולם יחשבו שרק הוא לבדו יודע הכל". אישיותו השנויה במחלוקת של המלך הטירן, הוא מרכזו של הספר הזה. ילדים צעירים קולטים הומור ואוהבים לצחוק. אירוניה מחייבת בשלות מחשבתית ואינה מגיעה בקלות לצעירי הילדים.

ספר משלי זה טיפוסי לספרים בסוגו ו"נופל בין הכסאות" בשל הפער שבו בין הצורה והתוכן.

הספר כתוב באותיות גדולות, מנוקדות. הוא מאויר בצבעים ויש בו מרווחים גדולים. אוצר המלים עשיר והשפה גבוהה, גם צירופי הלשון ותבניות הלשון קשות.

דוגמא: דילמה, תחבו, נערף, כהו, פסיקות... שוכנע, מוצא פי-המלך, חבר נבערים, בלי שהיות, יורד לטמיון.

הלשון מחוייבת בידיעה רבה ובבשלות מחשבתית. גם האיורים אינם פשוטים ומחייבים פיענוח. אין התאמה בין הצורה לתוכן גם בשל החריזה. סיפור מחורז מתאים בדרך כלל לקהל קוראים צעיר.

זהו סיפור-משלי רב רובדי, העוסק בחירות המחשבה כתנאי להתפתחות רוחנית ונפשית של הפרט והכלל. המלך הרודן אינו מרשה לשאול, וכך הוא הופך את בני ממלכתו למשותקי נפש ושכל. עניין ה"חירות לשאול" הוא יסוד מוסד לעמנו ומקבל משוב מרכזי בחג הפסח ובהגדה.

הביטוי האירוני לכוחו של המלך ההופך את עמו לעדר נמסר בספר זה במלים גבוהות ובלשון שאינה מתאימה לנמענים.

ילדים בכיתות ה' ו' אינם אוהבים סיפור מחורז ומנוקד והם עשויים לעסוק בספר משלי זה, רק באמצעות "מתווך" ואמצעים דידיקטיים.

סופו של הסיפור מרמז על אור הבוקע לעתיד טוב יותר. הסוף שייך לחלום "המשאלות הכמוסות" המלווה כל אדם וכל עם, והוא סיום הכרחי בספר לילדים. שני הספרים שעסקתי בהם הם דוגמאות מעניינות לשני צידי המתרס של הז'אנר. הקורא הילדי מגיע רק לרובד החד-צדדי של היצירה והקורא המיומן יודע לחשוף רבדים ולהפוך לקחים בקריאת היצירה.

הסכנה המאיימת לכותבים בז'אנר זה היא הנפילה לתחום הדידיקטי, כשהיצירה בעלת מסר של לקח מעשי ופשטני, השימוש באלגוריה מאולץ והספר הופך לבלתי מעניין.

מאמרים נבחרים לענין הז'אנר:

- דבורה בן-שחר - לגברת כלומה לא היה מאומה. עיון אקסיסטנציאליסטי ביצירתה של נורית זרחי - מעגלי קריאה 1998 25-26 (מאי).
- סלינה משיח - הז'אנר האלגורי וספרות לילדים - ספרות ילדים ונוער (מרץ) 1987.
- מנחם רגב - ספרות ילדים כמשל פוליטי וחברתי - מעגלי קריאה 21 (יולי) 1992.
- דינה שטרן - אהרון והעיפרון בסגול כמעשייה מודרנית - מעגלי קריאה 13-14 (ספטמבר) 1985.
- צילה רון - בתוך מדריך למורה משרד החינוך והתרבות (מהדורת ניסוי) תשלי"ה.
- תדריך למורה - סיפורים משליים (מישדרים לבית הספר היסודי) - טלויזיה לימודית 1981.
- תדריך למורה - זירה להשכיר הז'אנר (איור) תש"ל.
- הרצליה רז - ספרים אוטופיים וסיפורי משל ככלים לחינוך - ספרות ילדים ונוער (ספטמבר) 1987.

הרהורים על התכר שבין כתיבה לילדים וכתיבה למבוגרים

מאת: חוה חבושי

"כי כך דרכם של המבוגרים: תמיד צריך להסביר להם הכל." מתוך 'הנסיך הקטן' מאת אנטואן דה סנט-אכזופרי.

את הנסיך הקטן הקדיש אנטואן דה סנט-אכזופרי לידידו ליאון ורת. ומיד בפתח הספר הוא מתנצל ואומר: "אתכם הסליחה, ילדים, על כי הקדשתי ספר זה לאדם מבוגר. אך טעמי עמי: אדם מבוגר זה הוא הטוב בידידים שיש לי בעולם. טעם אחר: אדם מבוגר זה מסוגל להבין הכל. אפילו ספרים שנועדו לילדים." אותו ידיד היה לפניו ילד, ממשיך אכזופרי להצטדק ולהסביר. הוא אומר: "כל האנשים המבוגרים היו לפניו ילדים קטנים, אם כי מעטים מכיניהם זוכרים את הדבר הזה."

המשפט הזה, כמו אמירות אחרות הפזורות בספר הקסום הזה אשר הגעתי אליו בגיל מבוגר יחסית, העסיק אותי רבות. אני מוכנה להודות שהוא הפריע לי. יש בו לכאורה משהו חנפני, מעין קריצה לעבר קהל הילדים. כיוון שקראתי אותו כבר כ'מבוגרת', לא יכולתי להתעלם מנימת הזלזול כלפי וכלפי 'עמיתי' המבוגרים, ונעלבתי.

האם ילדים ומבוגרים ניצבים בהכרח משני צידי המתרס?

הנסיך הקטן, על אף הביקורת שהבעתי, איננו ספר חנפני. הוא גם לא נזקק לסניגוריה שלי, ובכל זאת אני רוצה להדגיש את הכנות שבו, ואת האותנטיות. הוא שזור תהיות פילוסופיות על משמעות החיים והמוות, משמעות האהבה, הידידות והנאמנות. הוא שופע משפטים פיוטיים צובטי לב ואמירות מורכבות שיש בהן תום ויחד עם זה הן דו משמעיות, ואפילו רב משמעיות, עד שנשאלת השאלה: האם הספר הזה באמת מתאים לילדים?

מכאן אני מגיעה לשאלות המטרידות אותי, לא רק ברמה האקדמית, אלא במישור המעשי. מה היא בעצם 'ספרות ילדים'?

האם זוהי סוגה (ז'אנר) הניתנת לתיחום ולהגדרה מדויקת?

ובסופו של דבר, ההיבט האישי שלי - האם אני כותבת ספרות ילדים?
כדי להתייחס לשאלה הראשונה - מה היא ספרות ילדים - כדאי להתחיל
במושגים כמו 'ילד' ו'ילדות'.

יש מחקרים הגורסים כי עד המאה ה-17 לא היתה התייחסות למושגים הללו.
ילדים כמובן היו, אבל אלה היו ילדים ללא 'ילדות'. הילד היה חלק מחברת
המבוגרים והשתתף בכל הפעילויות שלהם. הוא היה שותף מלא בכל הוויות
החיים של המבוגרים: אהבות, מחלות, מין, מוות. על-פי המחקרים הללו רק במאה
ה-17 התחילה להיווצר ההכרה כי לילד יש צרכים משלו, והחלה ההפרדה בין
ילדים ומבוגרים במשפחה ובחברה. מכאן התפתח המושג 'ילדות', ולאט לאט
החלה התייחסות והתחשבות בהוויה ובצרכים של הילד. במשך הזמן נוצרו
מקבילות בכל צרכי החיים: אוכל, ביגוד, שעשועים, וכמובן גם ספרים.

מתברר אפוא, כי ספרות הילדים נולדה מתוך הכרה בצרכי המיוחדים של הילד.
הגדרת הצרכים האלה עברה בעצמה התפתחות ושינויים, לבשה ופשטה צורה
במשך הדורות, ועד היום נמצאת במצב השתנות מתמדת ומואצת. גישות שהיו
מקובלות לפני עשרים שנה, עשר שנים, אפילו חמש שנים - נוטות להתחלף
ולעבור מהעולם.

בכל מקרה, העובדה שספרות הילדים נולדה מתוך הכרה בצרכי הילד, מהווה
במידה רבה את עקב האכילס של הז'אנר. היא נתפסת בעיני רבים ככלי
להתפתחותו של הילד. אמנם כלי מכובד ונחוץ, אבל עם כל נחיצותו היא 'רק כלי'
ולא דבר העומד בפני עצמו. זהו המקור לדימוי העצמי ה'נמוך' וה'פשוט' שהודבק
לספרות ילדים. מכאן גם התווית הקלילה והמזלזלת שמתלווה שלא בצדק
לכתיבה לילדים.

לפי עניות דעתי, כמי שהתנסה בכתיבה גם 'לא לילדים', הכתיבה לילדים מחייבת
יותר ותובענית יותר. אני מתכוונת ל'ספרות טובה' לילדים. היא צריכה להישפט
על פי כל אמות המידה של ערכים ספרותיים, ללא הנחות, העלילה חייבת להיות
משכנעת, והדמויות - אמינות, ונדרשת התרחשות מעוררת חוויה. ספרות טובה
חייבת ליצור איזו שהיא התפעמות או עניין אינטלקטואלי. אבל יחד עם זאת,
שלא כמו בכתיבה למבוגרים, היא חייבת לקחת בחשבון את צרכיו של הילד (ולא
רק את טעמו והעדפותיו!), וגם את מידת בשלותו. מנסיוני, לעתים זו משימה לא
פשוטה.

האם ספרות הילדים ניתנת להגדרה ותיחום מדויק?

אם יוצאים מתוך הנחה שילדים הם בעלי עולם משלהם, עם צרכים מיוחדים

ועולם חוויות יחודי, הכתיבה לילדים נדרשת לקחת בחשבון את הדברים הללו. מכאן אפשר לעשות צעד נוסף, ולהגדיר ספרות ילדים כספרות המתאימה בנושא עיסוקה, בתכניה ובסגנונה לעולם המושגים של הילדים. על פי הגדרה זו היינו אמורים די בקלות לסווג ולתחום את גבולות ספרות הילדים. ואכן יש ספרים המוגדרים באופן מובהק כ'לא לילדים', ואחרים, המתאימים אך ורק לילדים.

ובכל זאת, יש ספרים לא מעטים, העוסקים בעולם המושגים של ילדים אבל רחוקים מליחשב ספרי ילדים. ספרים כמו **ספר הדקדוק הפנימי** מאת דויד גרוסמן; **מי פירסט סוני** מאת בני ברבש; **עונת המלכים** מאת אמנון נבות; **ספר יוסף** מאת יואל הופמן, לדוגמא, נכתבו בגוף ראשון של ילד ועוסקים בהוויה, אומנם קשה, מורכבת, מתוסבכת, אבל הוויה של ילד, ובכל זאת לא יעלה על הדעת לסווגם כספרי ילדים.

מצד שני, ספרים רבים אחרים שלא נכתבו לילדים, כמו **מסעות גוליבר** של סויפט, **רובינזון קרוזו** של דפו, וספריו של דיקנס **דייזי קופרפילד**, ו**שתי ערים** - נחשבים היום כקלאסיקה של ספרות ילדים.

והיכן נמקם ספרים שנכתבו במפורש לילדים כמו ספרי **אליס בארץ הפלאות** ו**אליס מבעד למראה** של לואיס קרול (שרק לאחרונה זכו לתרגום חדש ומועד על ידי רינה ליטוין בפורמט למבוגרים), **מר אל, כאן אנה** מאת פין, **ההוביט** של טולקין ואפילו **הנסיך הקטן** עצמו? אינני מכירה הרבה ילדים שהצליחו להתמודד עם הספרים הללו.

הנסיגנות להגדיר ולתחום ספרות ילדים בגבולות נוקשים איננו נכון ואף מיותר. אם כן, אילו ספרים הם ספרי ילדים ואילו - לא?

על משקל אותה הגדרה מתחמקת באלגנטיות וגם משעשעת לגבי אומנות - כדבר שמוצג במוזאון, אני יכולה להציע הגדרה: ספרי ילדים הם הספרים שמעמידים על מדף ספרי ילדים.

מאחר וספרי (לפחות חלקם) נמצאים על מדף ספרי הילדים, על פי ההגדרה המחוייכת שהצעת, הם אכן ספרי ילדים. יחד עם זאת 'הואשמת' לא אחת כי אחדים מספרי הנמצאים על אותו מדף, למעשה אינם מתאימים לילדים.

בלי להתיימר להיות אובייקטיבית, אנסה לנתח את מהות הספרים הללו על פי הקריטריונים שציננתי.

כאשר רעיון מסוים תובע את תשומת ליבי וכופה עצמו עד שאני נאלצת לשבת ולכתוב, אף פעם אינני מנסה לדמיין לעצמי את הקורא העתידי. אומנם לעתים קרובות אני בוחרת לכתוב בגוף ראשון של ילד, נער או נערה, אך כמו שכבר

הצבעתי על כך, אין בעובדה זו כשלעצמה די כדי לקטלג ספר כספר ילדים. התכנים של ספרי, (אותם ספרים ה'מואשמים' באי התאמה) על אף היותם כבדים (סדקים, חשבונות בלתי פתורים ובגידות בחיי משפחה, מחלות נפש, מין ומוות) קיבלו זה מכבר לגיטימציה בספרות הילדים. גם העובדה שאינני מבטיחה בספרי 'סוף טוב' ולא בהכרח מנדבת 'מוסר השכל' או פתרונות קסם - אינה חורגת מהמוסכמות.

נותר איפוא, לתרץ את 'האשם' בסגנון ובדרך הכתיבה.

מקובל לחשוב כי הכתיבה לילדים חייבת להיות בהירה, ברורה, מובנת וחד משמעית. באחדים מספרי, אני מודה, קיים עירפול וטשטוש מכוון. הקריאה באותם ספרים דורשת עבודת פיענוח ושיתוף פעולה של הקורא במילוי חללים וגם יכולת קריאה בין השורות. אבל האמביוולנטיות של הספרים הללו נובעת בעיקר משום שהם מאפשרים פרשנות ברמות שונות של תובנה, בהתאם למבנה עולמו, בשלותו ונסיון-חיו של הקורא.

ספרי קשה להרוג קקטוס, שיצא בהוצאת מעריב בסדרה 'קריאה ראשונה', נכתב במקור כסיפור למבוגרים והתפרסם ב"עתון 77". הסיפור המקורי הורחב מעט ונוקד, אך פרט לכך כמעט ולא הוכנסו בו שינויים. למרות שהספר זכה לאהדה והצלחה, היו מי שחזרו וטענו כי על אף הלבוש החדש - אותיות גדולות, ניקוד ואיורים - ה'קקטוס' רק מתחפש לספר ילדים.

האם כך הדבר? ככותבת, אני כמובן טובייקטיבית ביחס לספרי. כמו שציינתי, אינני רואה לפני את הקורא הפוטנציאלי בשעת הכתיבה. אני כותבת ספרים, או לפחות מנסה לכתוב ספרים, מהסוג שהייתי רוצה גם לקרוא. למי מיועד הספר? האם הוא מתאים לילדים ו/או למבוגרים? אלה שאלות שאני עוסקת בהם רק בשלב מאוחר יותר ובדרך כלל משתדלת לגלגל את 'כאב הראש' הזה לעבר הוצאות הספרים. עד כה הוצאות הספרים פסקו חד משמעית - ספרי מיועדים לילדים.

בכתיבה כזו, 'על התפר' שבין ילדים למבוגרים, יש מן הפינוק. זה מאפשר חופש לכתוב ללא אילוצים וחוקים כובלים ומגבילים. העובדה שנוסף לילדים גם מבוגרים 'מסוגלים להבין' את הספרים (כפרפראזה על דברי אכזופרי) ויכולים להינות מהם בדרכם הם - נוסכת בי תקווה כי על אף קביעותיו של אכזופרי, מבוגרים לא שוכחים את ילדותם, וכי ילדים ומבוגרים יכולים לחצות מיתרסים.

מאת: רוני גבעתי

בחוף ים המלח, בין האבנים, מצאתי אבן ירוקה, מלוטשת ומצופה מלח, שקופה-עמומה. לקחתי אותה, סובבתי באור, חשתי את החספוס, את טעמה המלוח, חפנתי אותה בכף ידי, כמו פעם. אמרתי: "מצאתי זכוכית-ים", וידעתי שיחייכו ויגידו לי שזה רק שבר-בקבוק שמישהו השליך, שהחלק ברוח ובמי המלח, שכמוהו יש מליון. אבל גם אני חייכתי, כי עבורי היא היתה ונשארה אבן-יקרה, שהעלתה, בדרכו הפתלתלה והפותחת-עולם-ומלואו של הזכרון, רסיס מהזמן האבוד שלי, שאמנם לא יוכל לשוב ולהיות כפי שהיה, אבל בהיותו אבוד הוא גם הפך להיות זה אשר אבד לי, קנייני לעד, כדברי רחל, נוגע בראשוניות של רשמי ילדותי, ושום הכרה מה הוא "באמת" כבר לא תקלקל את ערכו כדולה את הזכרון רווי הפליאה של ילדה שרצה, גופה הרטוב נוצץ מחול ומלח אחרי ששכבה על החול וחיכתה לגל, בתוך שורה של שמונת ילדי כיתתה, שהתחרו ביניהם מי ימצא ראשון, כשישוך הגל, בין הצדפים והאצות ובגומות שבחול, זכוכית-ים נכספת שתבוא ממעמקי הים, חומה או ירוקה או תכולה, ואשרי מי שימצא אותה, את אחותה של עוגית מדלן של פרוסט, ושל זכוכיות הים של כל אדם שנושא בתוכו את ילדותו, רסיסים שבזכותם נמשך שובל אישי וסמוי של זכרונות, משויפים כשבר הזכוכית במי-הזמן, וביניהם ישנם גם אנשים שכותבים סיפורים על ילדותם, לילדים או למבוגרים, ועליהם רציתי לחשוב קצת, לכתוב קצת כאן, על הכתיבה על הילדות שערכה לא יסולא בפז, כפי שכתב נבוקוב ב"דבר זכרון":

"מה קטן הוא היקום (כיס של קנגרו יכלונו) קל ערך וננסי בהשוואה לתודעה האנושית, כהשוואה לזכרון אחד ויחיד, וביטוי במלים! אפשר שאיני כרוך במידה יוצאת דופן אחרי רשמיי הראשונים, אבל הרי לא לשווא אני אסיר תודה להם. הם הוליכו אותי אל גן עדן, פשוטו כמשמעו, אל תחושות של ראייה ומישוש..."

למה רק במאוחר הגעתי לכתוב על הילדות? מהו שעיכב? באמת, אינני יודעת. אבל נדמה לי שפחדתי. הם נדמו לי כתיבת פנדורה. אבל חיכיתי לבואם, אולי כפי שכותב אהרן אפלפלד: "רציתי לכתוב על חיי כאן ועכשיו, אבל העט הוליך אותי למקום אחר... לא הבנתי כי הליכתי לנפכי הילדות היא הליכה הכרחית, ואם תרצו: כפויה."

הלכתי אל כמה ספרים לילדים על הילדות, מהרגישים והיפים שבספרי הילדים שלנו, ונוכחתי שגם אותם כתבו הסופרים לא מיד בתחילת דרכם, ושבעצם הם לא שונים במהותם הפנימית מספרים למבוגרים על ילדות, גם אם הם שונים בכסות ובבחירת המלים, כי הם נוגעים בחוויות האינטימיות והכנות של האדם, כשברגעי חסד נוצר ניצוץ בין המבוגר המביט לילד שבתוכו ולביטוי באמנות, ונוצרות יצירות כמו **מורד הזמיר** של גבריאל צורן, **הדג החמישי הוא שלך** של מאיה ירון-לוי. **ילדת חוץ** של נורית זרחי, **סומכי** של עמוס עוז, **גנבים בכפר** של חיה שנהב, ואחרים שלא הזכרתי פה.

במאוחר כתבתי את ספרי לילדים על הילדות - **ברבורים מאגם אחר**.

ומשאלות חורף, אחרי שנות הדחקה וספרים אחרים, אולי מתוך רצון להתרחק, להשליך את המלבוש הישן, לא לגרור את שובל הבושות של הילדה שהייתי, אולי מחוסר אונים לגעת באותה פקעת מודחקת של יופי עם כאב. עד שהעזתי, או התחזקתי בנפשי לתפוס חוט מהילדות המושכת, שעם התרת החוט גילתה עוד ומשכה יותר, עם הרצון להגיע לעומק, לגרעין של הדברים, לברר אזורים בנפשי, חריפותן של תחושות ראשוניות, של צלילויות, פליאות, פחדים, של המוסתר, הלא-נעים, כפי שכתבה נטאלי סארט בספרה **ילדות**: "תגידי, את באמת עומדת לעשות זאת? להעלות את זכרונות הילדות? המלים האלה לא נעימות לך...כן, מה לעשות, זה מושך אותי"... אולי התעכבתי, כי לא נעים היה לי להביט בבושות ופחדים, אבל גם לא נעים היה לי לספר רק על עצמי, מין גרורת-נפש של החינוך שקיבלתי שלא יפה לחשוב על עצמך ולדאוג לעצמך, שעלינו לעשות רק למען הזולת, למען הכלל, החברה, הקיבוץ, המולדת הנבנית והנאבקת, תחושה שמלווה אותי עד היום בכתבי על עצמי, אבל אולי בגללה אני נמשכת, ככפויה, לספר בסופו של דבר, בגלוי או בכיסוי, "רק על עצמי".

אני מושיטה יד אל ילדותי, כמהה להחיות אותה בסיפור, אבל היא חומקת ואיני מצליחה. מה קורה לילדות בלכתה אל הסיפור? מדוע אף פעם לא אצליח לכתוב עליה כפי שהיא בשאיפה? "פרשני הספר טוענים, שכל הספרים שואפים אל המקור, חיים אך חיים שאולים, אשר ברגע של התעלות חוזרים אל צור מחצבתם. דהיינו שהספרים פוחתים בעוד המקור מתעצם", כתב ברונזו שולץ **בבית המרפא בסימן שעון החול**. תסכולי הולך וגובר; אני כותבת ומוחקת, בתחושת זיוף, הצגה, מלים נבובות, ידי נשאר מושטת ולא מגיעה. "אני רוצה לשוב ולהיות ילד", כתב ינוש קורצ'ק בספרו **כאשר אשוב ואהיה קטן**, אבל אחרי שמשאלתו התגשמה, הוא מגיע למסקנה: "חזרתי, נתפתיתי לזכרונות, והנה חדרתי לאפרוריות

של ימי הילדות ושכועותיה, לא זכיתי בכלום" ... אבל מדוע ממשיכים לנסות, ומדוע ככל שאגסה יותר, כן אתרחק יותר? האם זוהי מהות הכתיבה, הניסיון, המאבק, עם מה שיש, בקוצר ידנו ובחיבוטי כנפי דמיוננו, ליצור את המשפט, הקטע, הסיפור, לפעמים מגומגם, כמרבד של פנינים ואפר, שאמת ובדיה בלולים בו והוא רווי סיטו וגעגוע, כפי שכתב אורי אורלב ב-**שעון החול**: "זמן רב נשמר הכפר בזכרוני כגן עדן, גן העדן האבוד. יום אחד הגיע קרון אדום גדול רתום לשני סוסים בלגיים ענקיים... עברנו לעיר כדי שאתחיל ללמוד בבית ספר. אמא הבטיחה לי שנחזור ונבקר בכפר, אכל מעולם לא קיימה את הבטחתה". ואני ממשיכה לכתוב על הילדות, גם כשנדמה שכבר כתבתי עליה הכל, והנה מתגלה עוד פירצה, דבר גורד דבר, רגע נפתח מתגלה כמבוע, הסיפור הגמור מתגלה כבסך-הכל סיבוב מפתח, הרמת מכסה, חיטוט בגלד, סופה של דרך היא התחלה, ואני הולכת בה ומגלה עוד שבילים, ותועה בהם....

אבל מדוע דווקא על המכאובים? מה החיטוט החולני הזה, מדוע לא אודה שילדותי היתה מוגנת, ללא מחסור, עתירת חוויות, חגים יפים? אני תוהה על דרכם הבררנית של הבחירה והזכרון, מדוע כותבים הרבה על מכאובי הילד, למשל, בספרים הנפלאים **ילדות של גורקי**, ו**אולי שינה של הנרי רות**, ב**סיפורי הילדות של שלום עליכם**, "**דיקנסי**", **מרים ילן שטקליס**. וחשבת: אולי הכותב, כמבוגר שווה בין מבוגרים, בא סוף-סוף לתבוע את עלבונו של הילד שבו ובאחר, שחש נחות וחלש ומושתק וצריך להתנצל ולציית ולבקש סליחה ולא מאמינים לו, מול כוחו וגודלו של המבוגר? ואולי יש סיבה נוספת מדוע במקום לכתוב על דגלים, וחגים, וטיולים שבהם כל חיפושית ושפירית ונמלה-גוררת-קליפת-גרגר ריתקו אותי, כתבתי על לילות בדידות ופחד בבית הילדים, על תחושות של נחיתות, עליבות, נטישה, אהבה נכזבת? אולי זהו הרצון לבטא את מה שבמחשכים כדי לתת להם ביטוי, לזקוף את גבם, לתת להם ליטוף, לומר להם שהם נחשבים, מותרים, שהם הפנינים שבאפר, שכמה רב בלב ערכם של הקטן, הנפחד, המכוער, המוכה, הנלעג, הנרדף, הנכשל, שבלעדיהם החיים והסיפור באמת עלובים, ריקים, מגופחים. שבשבילם שווה לאדם הכותב סיפורים להתאמץ, כפי שכתב **אהרן אפלפלד**: "מי יפדה מן המחשכים את הפחדים, את הכאבים ואת היסורים... מי יוציאם מתוך האפלה ויעניק להם מעט חום וכבוד, אם לא אמנות זו, הטורחת כל כך בבחירת המלים"... ואולי ישנה עוד סיבה: שאחרי שנבטא אותם בסיפור, יתפנה מקום, כמו מתחת לאבן כבדה, אל היפקחות הילד אל העולם, אל יופי שבמצוקתו נעלם מעיניו, אל התפעלות מחרוזי טל על קורי

עכביש או רקמת כפור על אדמה או עולש שפורח בעינו התכולה רק יום אחד.

לפעמים שואלים אותי: "למה את כותבת על ילדותך?" "זה באמת קרה, או המצאתך?" "את לא פוחדת להיחשף ככה?"

אני לא יודעת לענות לשאלות האלה. אני רק יודעת שבאשר לפחד, כבר אינני פוחדת להיחשף, ואינני רוצה להסתתר. הלוואי ויכולתי להסיר עוד מסוויים, ומחיצות, ומסכים, ולהתקרב עוד, לגעת בלבם של דברים, מה שלצערי כמעט ולא עולה בידי.

ובשעת כתיבה בכלל, ועל הילדות בפרט, אני חותרת במודע ולא במודע אל איזו תמצית של ביטוי, שעד שלא אגיד "זהו זה, זה מיטב יכולתי", לא אחדל. והביטוי הזה נמצא קרוב ורחוק, חשוף או עטוף, חומק ברוח או עומד כבית ומקלט. ובדרך אליו יש הכרח גם להיחשף וגם לומר אמת, לאו דווקא האמת העובדתית. "שום חשש, גם לא החשש להיות ללעג ולקלס, לא יעצור מבעדי לכתוב את השורות הללו שיראו אור. אני נוטלת עלי את הסיכון הזה," כותבת קולט בספרה **הולדת יום**.

ואשר לבדיה, שאני שואלת את עצמי מדוע אני זקוקה לה: נדמה לי שהיא מגוננת עלי, אבל יש לה סיבה נוספת, שלא קשורה לחשש, אלא לכמיהה: אותה כמיהה שבנו, לקומה נוספת, ולהתמזגות ביקום, שגם בשבילה ישנם סיפור ואגדה, מסתורין ודמיון, ששייכים לשאר רוח, ואפשר למצוא אותה במבט הילדות, למשל, בגחליליות בעשב, בבועות סבון שמגלגלות את צבעי הקשת, בבבואות שמש שילד לכד בשבר ראוי ומרקיד מעלה-מטה.

אני מאמינה בסיפור שנכתב באהבה, ובמיוחד על הילדות. אינני חושבת שניתן לכתוב בלב חשוך וחסוך לגמרי, בלי לאהוב ולו דמות אחת בסיפור. אפשר שיאפפו את הילד קור ואפלה ורשע, אבל די באדם אחד, שנמצא, או קיים בידיעה או בזכרון, והוא בעדו, כדי לעמוד בסבל ולומר לחיים "הן", או ליצור סיפור גמיש וחי, כמו למשל, **בואולי שינה** של הנרי רות, שמעלה את אימי הילדות בנפשו של דויד הקטן, שדמות אמו גניה המגוננת והחמה נותנת לילד ולסיפור את עומקו ההומני והמנחם ונותן הכוח, או דמותה של ננסי שמסתכנת למען אוליבר הנרדף במאורת הגנבים **באוליבר טוויסט**, או **בילדה מהגשם** של חיה שנהב, בחלחול העדין והאיטי של האמון בין הילדה והדוד חיים.

תמיד ראיתי בנקודה הזאת מעין גרעין פנימי שמאפשר לכתוב. אינך מסוגלת לכתוב רק על רוע והתנכרות, כי אז את נובלת, לכודה בידי השלילי, נהיית

קורבנו, מתאבנת. וכשאני קוראת ספר שנכתב באהבה, חשים אותה, בפתיות הכתיבה, ביכולת להיות רבגוני ומורכב ולהביט במבט אנושי, גם אל הטוב וגם אל הרע.

פעם חשבתי שאותו עוגן חייב להיות אדם, ואילו עכשיו נדמה לי שאפשר שיהיה גם מקור אחר לחום ונחמה, למשל שדה שילדה שוכבת בין עשביו ורמשיו על האדמה החמימה ומרגישה שהוא הבית, או פינה על שפת הירדן מתחת לערבה זקנה ששם ידידיה הם פשושים, שלדגים, עכבישי מים, דגיגים, או פרה ברפת שעד היום אני חשה את השעירות הרכה והפועמת של הבטן שלה מול לחיי אחרי שברחתי לשם מבית הילדים.

כשהייתי ילדה, אהבתי את ספיה מהעיריה של ביאליק, מבלי להבין כל מלה שם. מרים, שבאה אלינו כעולה ממרוקו, התלהבה במיוחד משלום עליכם. עכשיו, אני מביטה בספרים על ילדות, המלאים זוטות יקרות, ומבינה את ערכן לחיי, שאינו קשור לגודל או קשר למאורעות הימים הגדולים ההם, או לחשיבותם בעיני הזולת, או להיותם שוליים או טפלים. מישהו פעם העיר לי, לאחר קריאת ספר שלי: "עליך לכתוב על **אני והעולם**". אבל הרי הכל עולם, עולם בעיני ילד אינו קטן מעולם בעיני מבוגר. ערכה של הילדות כמזינה את חיי וכתובתי, הוא כערכה הסגולי של הזכוכית השבורה שמצאתי על שפת הים, שמציאתה היתה עבורי, בזמנו, לא פחותה מהכרזת המדינה, או שמחת החברים על שובו של חבר מהשבי הירדני. אין דברים גדולים ודברים קטנים. אנחנו נותנים להם ערכם, כפי שעושה הילד במבטו, מבט מקרוב, כפי שכתב סופר מופלא, ברוננו שולץ, בסיפורו **בית המרפא בסימן שעון החול**, בפיסקה שנדמה לי שטרם ירדתי לעומקה:

"מאורע מסוים יכול להיות דל ואפסי בהתחשב במוצאו ואמצעיו. ובכל זאת, במבט מקרוב, יכולה להיפתח בקרבו פרספקטיבה קורנת ואינסופית, מן הטעם שקיום ברמה גבוהה יותר שואף למצוא בו את ביטויו, ומבהיק בו בכל עצמתו."

מחווה נוסטלגית למעודדי קריאה ומיידיה דפי זיכרון

מאת: רות גפן - דותן

בברכה, אהבה והערכה רבה ליוצרי הרבעון ספרות-ילדים ונוער
העושים שנים כה רבות לעידוד קריאת ילדים, למחקריה, אישיה
ותוצריה.

"המבוגרים הנדירים שהעניקו לי את מתת הקריאה, נזהרו תמיד
לעמוד בצל הספרים ונמנעו מלשאול אם הבנתי מה כתוב בהם.
איתם כמובן, נהגתי לשוחח על הספרים שקראתי..."
(דניאל פנק - כמו רומן את הוצ' שוקן תשנ"ז - 1997)

לעתים קרובות, במסגרות ומיפגשים שונים, הקשורים בפעילות יידוד ילדים עם
ספרים, אני חוזרת ושומעת משפטים וקביעות כי רק בימינו, הנשלטים ע"י
הטלוויזיה, המחשבים על כל אוצרם, "הילדים אינם קוראים". לכן, חובתנו לעודד
קריאה. ואכן, בשנים האחרונות גברה המודעות לנושא. חלה עלייה במספר
הקוראים ואיכות קריאתם, לא מעט בזכות חוברות ספרות ילדים ונוער על
עורכן המסור ג. ברגסון, חברי מערכתו, עורכיו והעוסקים בנושא ברחבי הארץ.
כיום, ניתן ביתר קלות מאשר לפני כ-10-15 שנים לענות לקביעה:

"אבל הילדים אינם קוראים!" גם בשאלה: "לא קוראים? תלוי מי, מתי? היכן?
ניתן גם, כמובן, לשאול את עצמנו, ביושר: האם כל הילדים בימים אחרים
ורחוקים קראו, ללא עידוד ויידוד? ולא היא, ולא היו, דברים מעולם. כלומר, גם
בימים הרחוקים מאוד של שנות ה-30 המאוחרות, בהן כל חבני ואני עדיין דרדקי
ביה"ס היסודי, אי-שם, בשכונה שנבלעה בעיר גבעתיים - הלא היא שכונת
בורוכוב. (ראה גם מסיפורי השכונה. והנחל היה הגבול מאת א. אופק).
כבר אז, אלמלי גירו ו"משכו" אותנו לבכיר, להאזין, לקרוא, לחזור ולעיין, לחשוב,
ולהרגיש, ספק אם היינו קוראים ואוהבי ספר עד עצם היום הזה.

אביה של שעלת השבת של חנה'לה הקטנה

מורה היה לנו, מורה-סופר ומחנך - יצחק שוויגר שעִיברת את שמו, מאוחר יותר
ל"דמיאל".

דמות מעניינת פנים סגופות מעט וחרוצות בקמטים בולטים. לבוש מרושל מעט, בבגדים תכולים - אפורים, לראשו דבלול שניר לבן, לעיניו הכחולות - מתחת לגבות עבותות-לבנות - זוג משקפיים - כדי לראותנו - משקפיים עבות זוגיות, שהורמו למצח בעת קריאה ועיון. תמיד נשא תיק עור ממורטט שמתוכו הוציא את אוצרותיו - ספרי הלימוד ו- ספרי "יום שישי".

מדי יום שישי, בשעת הלימודים האחרונה, ננעל השבוע בהשמעת ובקריאת יצירה ספרותית. בטקס קבוע היה פותח את אבזמי התיק, מוציא ספר, מתיישב על שולחנו וקורא. מורנו יצחק קרא בעגווה רבה, בקול שמעולם לא הורם לכדי צעקה או לווה בתנועות משחק, רק המשקפיים שעל המצח נעו לקצב הקריאה והמילים - המשפטים - הקורות זרמו אלינו. היצירות הנבחרות היו קצרות. יצירה - לשיעור מהחל ועד כלה. מתוכן זרמו אלינו ענווי העולם של "יהי חלקי עמכם" לח.ג. ביאליק מחזור ה"נשמות האלמות" של י.ל. פרץ. ה"צדיק הכפרי" של ש. אש. דומיהם.

בתום הקריאה - נסגר הספר בשקט. הוכנס לתיק ו-"שבת שלום - ילדים". מעולם נשאלנו מה הבנו? לא נוסף משפט כלשהו. לאחר דממה בת דקה-שתיים, היינו מתפרצים החוצה. הביתה! מלווים בדמות הסיפור. יום שישי אחד נכנס יצחק לכיתתנו והוציא מתוך תיקו לא ספר, אלא מחברת! מחברת פשוטה, אפורה, כמחברותינו באותם ימים.

כדרכו, בלי אומר ודברים פתח וקרא: "שמלת השבת של חנה'לה הקטנה". שלא כהרגלו, לא קרא בשם היוצר. מהרגע הראשון, אנחנו ילדים מכיתה ז', על סף בר-המצוה שלנו, האזנו לסיפור שנועד (לכאורה) ל"ילדים קטנים". הקשבנו, הזדהינו בכל לב עם הילדה שזכתה לשמלת-שבת מיוחדת. אני זוכרת שניסיתי לבדוק את עצמי אם אני, כדי שלא לצער את אמי, הייתי "מתנדבת" לעזור לפחמי הזקן? כשזרחו וזהרו, בסופו של סיפור, הפחמים השחורים ההם, ניתן היה לשמוע את אנחת הרווחה של הכיתה כולה!

וכשהזדהה יצחק ככותב הסיפור - לא יכולנו אלא להביט בו בהערצה. כיום, ממדומי שנותי אני, כמובן, יכולה להצביע על הסיפור ההוא, כנושא חסרונות ספרותיים, כאלה ואחרים... אבל אז האמנתי בכל לב לנס שקרה בסיפור ההוא כפי שקרה גם בסיפורו: "עיזים הביאו דובונים" אף הוא מסיפורי יום השישי שלנו... אני זוכרת גם שיחה אחת, על הדרך בה יתגלה ה-אדם! בכוונתו, במעשיו, וכי כדי לגלות אנשים ומעשים צריך לחפש בספרים. אני יודעת שהדברים מצטלצלים (אולי) כיום, כאגדה, אבל חברי ואני נשאנו את הדברים בלבבנו. לא פעם דברנו על כך, בכנס - מחזור על חווית גיבורי הספרות של

סך-נעורינו" ועל, שבעצם הוכונו לחפש ולמצוא את ה"כתמים - הזוהרים", בעקבות המעשים בחיים כבספרים.

דוד כהן - הפספר שהאטין כי בכוחה של האגדה והמעשייה - להתוות דרך חיים לתנועת נוער עובדת ובונה

אם מישהו יספר כי מי שהיה בין מייסדיה מנהיגיה ומתווי דרכה של תנועת הנוער העובד בארץ ישראל של טרום המדינה - עשה זאת באמצעות סיפורי מעשיות, אגדות-קדומים וחסידיים, צדיקים ונערים קשי-יום בעבר ובהווה - וודאי יקשה להאמין לקביעה הנ"ל. אבל עובדה! - דוד כהן, שבעינינו נראה זקן מאוד, וקולו היה צרוד - תמיד, הביא לכל קצוות סניפי הנוער-העובד בארץ, אגדות מתואמות ומתוזמנות תמיד הן לנושא האקטואלי-המדיני-היישובי באותה עת והן לשעת היממה בה סופרה האגדה או המעשייה!

תמיד בשעות לילה מאוחרות - שנסתיימו עם עלות השחר. כך גם בוועידות, מועצות, מחנות... באולמות דחוסים כולם רוויי מתח שלאחר הכרעה והחלטה, או ליד מדורות מבליחות למרגלות ה"בית-האדום" שאז היה לב-לבה של התנועה. והיום הוא רק שלט באזור מלונות רח' הירקון בת"א. המעשיות - תמיד ייחודיות זרמו אלינו, על צלע הר בזכרון-יעקוב בימי גירוש ספינות מעפילי עלייה ב'... למרגלות האריה השואג בתל-חי, "בקור המקפאי של שחר גלילי, לאחר "עלייה לרגל" ב"א באדר. באגדות ההן נפגשנו עם ענווי-עולם, גיבורי-רוח אלמונים, שניצחו בכוח אמונם בצדקת דרכם.

דמויות - שאהבנו. רצינו להידמות להן וחיפשנו אותן בדפי האגדה ובדרך החיים.

ו... דור לדור עגלה אותם עחדע

"ספרים הם דברים מופלאים. כל הילדים בהם קוראים. מצעצועים הם יותר טובים ות'טלוויזיה הם עוברים כן, זה ספרים."

כתב: תום שפירא, כיתה ד', קיבוץ "עמיר"
ביה"ס "לב העמק" תשנ"ח - 1998

...אם הצלחתי להנחיל לתום ולחבריו ילדי **ספרים-הם-ידידים** בגליל העליון) שורות אלה, ללא ספק הן מורשת השנים שכתבתי עליהם... ועוד אחרים, שאולי פעם נספר גם עליהם".

קטעים מזיוגרפיה

מאת: הרצל ובלפור חקק.

קבוצת נש"ר

בהיותנו בני עשר הקמנו קבוצת ילדים בשם "נשר". למה "נשר"? (בעצם למה לא?) הסיבה לשם "נשר" נעוצה היתה בהערצתנו כילדים לקבוצת חסמב"ה, השם חסמב"ה הוא כידוע ראשי תיבות: חבורת סוד מוחלט בהחלט. הערצנו אז את הסופר יגאל מוסינזון ואת החבורה שיצר, ורצינו להידמות להם. לקבוצה שהקמנו קראנו נש"ר: נערים שומרי רז. חילקנו את הקבוצה לשתי פלוגות, וכל אחד פיקד על פלוגה. הדפסנו חברים כרטיס חבר, הענקנו דרגות וגם קיימנו פעילות חברתית מדי ערב. לבלפור היה תפקיד מיוחד: הוא "מספר הסיפורים" של הקבוצה. כל ערב היה עליו לספר סיפור. יצאנו יחד לטיולים רגליים, וגם ביימנו הרפתקאות מדומות. כך יצאנו בשבת אחת לליפתא וסיפרנו לילדי השכונה שאנו יוצאים אל מעבר לגבול לכפר ערבי. הילדים זחלו לעבר המעיין על קוצים ועשבים והסתתרו מאחורי סלעים.

בפעם אחרת יצאנו לעבר הכניסה לירושלים וראינו בית בודד בלב השדה. סיפרנו שזה בסיס של מרגלים, והערב עומד להגיע לכאן מרגל ולמסור חומר לערבים. חילקנו את הנערים למשמרות, וכל כמה שעות התחלפו השומרים. הם היו צריכים להסתתר מאחורי סלע ולהודיע מתי מגיע המרגל. מובן שלא הגיע שום מרגל, אך הילדים רעדו מפחד וצפו אל עבר הבית.

כשהיינו בני שלוש עשרה פרסמנו את הסיפור "קבוצת נש"ר לוכדת מרגלים" והוא פורסם ב"דבר לילדים", בעריכתו של אוריאל אופק. לאחר שהסיפור פורסם רצינו מאד שהוא ישודר ברדיו. הלכנו למשרדי "קול ישראל" ברחוב הלני המלכה וביקשנו מהשוער להיפגש עם מר יוסי גודארד, שהיה אז מנהל התכניות לנוער. השוער לא הסכים אך אמר לגודארד באינטרקום: "יש כאן שני תאומים שרוצים להיפגש איתך". להפתעתנו, גודארד ענה לו "תכניס אותם". הגענו לאולפן אל יוסי גודארד והראינו לו את גיליון "דבר לילדים" שבו התפרסם הסיפור. גודארד התרגש מאד ואמר: "תביאו את כל ילדי השכונה והם יופיעו ברדיו בתסכית על סיפורכם". ואכן כך היה: הגענו לאולפן הרדיו של "קול ישראל" עם ילדי השכונה האותנטיים, שעליהם נכתב התסכית. ואכן התסכית כולו בוצע, כשאנו עצמנו וילדי השכונה משחקים את התפקידים הראשיים. בין פרק לפרק של סיפורנו שודר קטע ראיון עם שנינו, והמראיין היה כתב צעיר של הרדיו בשם: איתמר אלבוחר. הפרסום העלה את קרנינו

בעיני כל הילדים בכיתה ובבית הספר וזו בעצם הייתה הופעת הבכורה שלנו ב"קול ישראל".

עכונת הדפוס עובדת

סמוך לשכונתנו, במקום שבו עומד היום שוק אגריפס החדש (שוקניון), עמד בית דפוס קטן. מדי בוקר היינו עוברים במקום בדרכנו לבית הספר ומביטים בפועלי הדפוס בקנאה. חשבנו בתמימות של ילדים, שפועלי הדפוס הם הסופרים והמשוררים, והם פשוט עומדים ליד המכונות, מושכים בידית ומתוך המכונה האדירה נפלטות ידיעות נייר מודפסות. כמה שקינאנו בהם בפועלים: הם עמדו בבגדים שחורים ומפויחים והביטו ביריעות המודפסות של יצירות שזה עתה כתבו! התפללנו אז שיום יבוא וגם אנו נוכל לעבוד בדפוס, ולראות את יצירותינו נפלטות מיד מן המכונה. וכך מדי יום באנו לדפוס, והם לא הבינו מה מעשנו שם.

יום אחד שאלו אותנו: "תגידו מה אתם עושים כאן כל הזמן? מה אתם רוצים?" בושים אמרנו: "אנחנו רוצים להיות סופרים כאן בדפוס כשנגדל". הפועלים צחקו ואמרו: "טוב, נשמור לכם מקום כאן. ובינתיים עד אז, הנה לכם מטריצות של דפוס בלט", היום בעידן המחשב בקושי ניתן לראות כאלה. כה גאים היינו במטריצות שקיבלנו, וגם למדנו מהם עיקרון חשוב: כל האותיות במטריצות היו הפוכות! א' הפוכה, ב' הפוכה וכו'. אחרי מספר ימים, עלה בראשו רעיון גאוני: לבנות מכונת דפוס פרטית משלנו. הכיצד? קנינו עשרים ושבעה מחקים, וגילפנו מהם את כל אותיות האלפבית. בעזרתן ובעזרת כרית חותמות הטבולה בדי שחורה הדפסנו עיתון שכונתי. פשוט הדפסנו את העיתון אות אות, וכל עותק מחדש הודפס אות אחר אות. שערנו בנפשכם כמה עמל היה צריך כדי להדפיס עיתון שכונתי, כלומר להדפיס כל עותק בנפרד!

הייתה זו עבודה מפרכת וקשה, אך משתלמת בהחלט. כל עיתון שיצא תחת ידינו נמכר במחיר של שילנג אחד. ילדי השכונה רכשו אותו, וכלם היו סקרנים לדעת מנין לנו מכונת הדפוס. לא יכולנו לעמוד בלחץ וסיפרנו שיש לנו מכונה שקיבלנו מהדוד באמריקה. הלחץ גבר, והחבר'ה רצו לראות את המכונה. ואז אמרנו: "חבר'ה, את המכונה אי אפשר לראות, אבל אפשר לשמוע אותה". וכך, התאספו כל ילדי השכונה ועמדו מעבר לחלון הבית שלנו. כמו חלונות בבתים רבים בירושלים, כן גם חלון ביתנו התברך באדן רחב - שם עמד הרצל. בלפור עמד בתוך הבית - הכה בחוזקה, במזלג על סיר, פעם אחר פעם, והרצל קרא מעבר לחלון: "מכונת דפוס עובדת! מכונת דפוס עובדת".

בילדותנו היינו לא רק סופרים ועיתונאים, היינו גם קולנוענים. מגיל צעיר ייצרנו סרטי קולנוע. לא בדיוק סרט קולנוע אמיתי שרואים על מסך. זה היה קולנוע שיוצר בבוטיק לנעלים: פשוט לקחנו קופסת-נעלים, ניקבנו פתח במכסה הקופסה. השחלנו שני גלילי עץ בקופסה,,ולגלילים אלה הדבקנו ניירות ארוכים. אמא היתה מייצרת עבורנו דבק מיוחד מקמח ומים להדביק את הניירות. כל בוקר היינו קמים מוקדם ומתמסרים לחיבור עלילות הקולנוע שלנו. הרצל היה מצייר ובלפור חיבר את העלילות, וכך ציירנו וכתבנו יחד סרט קומיקס שלם. כשהיצירה הראשונה נשלמה - פרסמנו בכל השכונה מודעות בזו הלשון:

הרצל ובלפור חקק גאים לבשר על
הולדת סרטם הראשון:
"ג'ימי בערבות אפריקה"

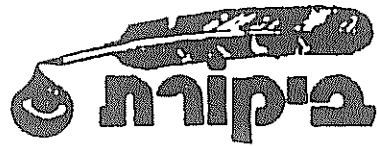
וכך נקבעו יום ושעה, והילדים ישבו בכסאות ליד חצר ביתנו. כל ילד שילם עבור כרטיס (שהוכן גם הוא במכונת החדפסה שלנו), ואנו העמדנו את סרט-הקולנוע על שולחן קטן. גלגלנו את גלילי העץ, ואז סיפרנו את מהלך העלילה, תוך שאנו משמיעים את כל פעלולי הקולות: קול של ג'יפ, קול של מטוס, קול של רכבת, קול של פגז וכי"ב.

מיד אחר-כך ציירנו את הסרט: טרזן ובנו. וכך משנה לשנה ייצרנו סרטים, והשנים חלפו, ואיננו מבינים עד היום הזה מדוע לא הזכרנו בין יוצרי הסרט העברי. גם לנו יש חלק ונחלה בהולדת הספר העברי, לא פחות מיעקב בן דב וברוך אגדתי...

הספר הטכונתי

אחד הסיפורים בספרנו **תאומים זה סיפור מצחיק לפענמים** הוא על הביקור במספרה השכונתית בשכונה שלנו "בתי סיידוף", היה ספר בשם יצחק כהן והמספרה שלו עמדה (למעשה, עדיין עומדת) ברחוב יפו סמוך לשכונה. הוא היה תמהוני ולא הבחין ביננו כתאומים.

יום אחד הרצל נכנס למספרה והסתפר, וכעבור שעה הגיע בלפור. הוא נחרד ממש: "מה קרה? כבר צמח לך השיער?". סצינה משעשת זו זכתה לפיתוח בסיוע דמיוננו הפורה. בסיפור הכתוב הספר מספר את מידד (כלומר, בלפור) וזה פונה לדרכו. וכאשר מגיע אלדד (כלומר הרצל) הספר זועם עליו: הוא חושב שעשו לו כישוף וכבר צמח לו השיער ולכן מסרב לספר אותו. כאשר רואה הספר את שני התאומים סמוך למספרה הוא מנסה למשוך את אלדד חזרה למספרה, אך שניהם נמלטים.



האם מגיע לו?

על הספר *עגיע לו* של נעמי בן-גור

מאת: רננה גרין שוקרון

ספרה של נעמי בן גור *מגיע לו* (ספרית פועלים, 1998) הוא ספר עכשווי מאד, שמשקף את רוח המקום והזמן, ועם זאת הוא ספר אוניברסלי, שמתאים לכל מקום ולכל זמן. הסיפור מתאר את מעורבותם של הילדים בימינו בנושאי כסף וצרכנות, את הרדיפה הבלתי פוסקת אחר ממתקים וקניות, את התיאבון שאינו יודע שובע, את דרישתם של הילדים לעצמאות, ואת מוכנותם לוותר על היושר והאמת לטובת סיפוק צרכים באופן מיידי - כל אלה מאפיינים את תקופתנו ואת חברת השפע שלנו. מעבר לכך הספר עוסק בנושאים המוכרים מאז ומתמיד, של יחסים במשפחה, כבוד הילד וזכויותיו, הקונפליקט בין אמירת אמת לשקר, אתריות ואמינות, ונטייתם המתמדת של ילדים אחר המתוק.

הספר עוסק במצבים המוכרים לילדים מחיי היום יום ומבקש להעביר מסרים מחנכים, ואולי לסייע בהתמודדות עם בעיות. נשאלת השאלה האם הוא מצליח בכך, או שמא הסיפור מגביר את הבלבול ומותיר את הקורא מתוסכל. הקונפליקט המרכזי נרמז כבר בשם הספר, המעורר תהייה וסקרנות בטרם הקריאה. התהייה מלווה את הקורא גם בסיום הקריאה. האם גיבורי הסיפור קיבלו מה שמגיע להם? למי מגיע מה?

גיבורי הסיפור הם האח והאחות, רון ואיילת, שהפרש של שנה יוצר ביניהם פער משמעותי: איילת תלמידת כיתה ד', היא האחיות הגדולה, על כל מה שמשתמע ממעמד מכובד זה. היא המחזיקה במפתח הבית, בכסף שאמא נתנה לשניהם לקניות במרכז, ("אמא אמרה שאצל איילת הכסף יותר בטוח כמו שנותנים לה תמיד לשמור על המפתח" ע' 20). ובכלל, היא מקבלת מהוריה דמי כיס גבוהים יותר, וכאשר רון מתמרמר על כך מסבירים לו הוריו "שאיילת יותר בוגרת ויש לה יותר צרכים" (ע' 13). איילת עומדת על סף גיל ההתבגרות: היא עסוקה במראה חיצוני שלה, מתעניינת בבנים, מתחילה להתפתח באופן פיזי, ועומדת

באסרטיביות מול האם ואף ממרה את פיה. ממרום מעמדה היא מתנשאת על אחיה: "לך עוד לא מרשים ללכת לבדך למרכז" (ע'15), "תפסיק, אני לא אקח אותך יותר" (ע'37) ובמספר הזדמנויות היא אף מכנה את אחיה תינוק לעומת איילת המפגינה ביטחון עצמי והחלטיות, רון האח הצעיר, תלמיד כיתה ג' שרוי במצב של התלבטות מתמדת. הוא נמצא בשלב המעבר שבין ילד צעיר ומתבגר. הוא מהסס בקבלת החלטות ומתקשה להתאפק ולא לשתף את אמו בדברים שקרו ובמעשים שעשו בניגוד להוראותיה.

אמם של רון ואיילת היא מתוכנת דירות, עובדת במשרד המשפחות, בשעות לא שגרתיות וקבועות. היא מצטיירת כאם תומכת, מבינה ומאפשרת, ובעיקר - מחנכת. מפיה ישמעו הקוראים את כל המסרים החינוכיים. האב מזכר ברקע הסיפור, ונעדר מן הבית לרגל שירות מילואים.

הדמויות אינן מורכבות ואינן בעלות עומק. בולטת במיוחד דמותו החד-מימדית של המוכר בחנות הממתקים. דמותו השלילית עומדת בניגוד חד לממתקים הממלאים את חנותו, או כפי שמתאר זאת רון: הדבר היחידי בחנות "הכי מתוק" שהוא לא מתוק זה המוכר. כשילד נכנס לחנות שלו ובוולע בעיניים את שלל הממתקים, הוא צועק: "ילד, או שתקנה או שתצא!" כשרוצים לבחור ממתק מתוך אחת הצנצנות הגדולות שעומדות על הדלפק הוא כועס: "אסור לבחור. הכל אותו דבר!" בנוסף ליחסו המעליב לילדים הוא גם מרמה אותם: "כשילדים נכנסים לקנות לבדם, הוא מעלה את המחיר וגם מרמה אותם בעודף" (ע'28). דמותו הסטריאוטיפית מלווה במראה חיצוני תואם להתנהגותו ולאופיו, ותיאורו מזכיר מראה של מכשפה מסיפורי המעשיות: המוכר הוא איש מכוער, בעל קרחת מבריקה, שצומחת עליה בלוטה ענקית.

הדמויות הללו נוטלות חלק בעלילת הסיפור, הכתוב בסגנון ריאליסטי ומסופר בגוף ראשון על ידי רון. מבנה הסיפור אינו כרונולוגי. הסיפור בנוי משני חלקים, כאשר הסצינה שנמסרת לקוראים בפתחת הספר, היא למעשה תמונת הסיום של חלקו הראשון. כמקובל בספרות המיועדת למתבגרים צעירים, הקורא מוכנס מיד לזירת ההתרחשות, המתח וחוסר הוודאות, על מנת לפתות אותו להמשיך ולקרוא. הפתיחה מעוררת סקרנות ומעלה שאלות: מה קרה? מה הילדים מנסים להסתיר? מהו המעשה האסור שעשו? פתיחת הסיפור בנקודה זו מחדדת את הקונפליקט הנמצא בבסיס הסיפור ומלווה את האח והאחות לכל אורכו, ושמה אותו בקדמת הבמה ובאור הזרקורים. שמו של פרק א': "הסוד שלנו", והוא מתאר את רון ואיילת העושים את דרכם בחזרה מן המרכז המסחרי הביתה. איילת מאיצה ברון לסיים לאכול את ממתק השוקולד לפני שיגיעו הביתה. רון אומר:

"אבל לא גנבנו אותו מהחנות. זה לא נקרא שגנבנו", ואיילת מזכירה לו: "הרי החלטנו שלא נספר לאמא". בסוף הפרק מוסיף רון המספר: "איילת היתה בטוחה שאמא תכעס אם היא תדע מה שקרה". הדילמה של הילדים כפולה" מחד - מעשה "הגניבה", ומאידך - ההתלבטות האם לשתף את האם או להסתיר מפניה את האירועים שקרו.

לאחר שהקורא קיבל מיקוד לדילמה המרכזית של הסיפור, הוא יכול להתוודע לאירועים בסדר הופעתם במציאות, ולמעשה מפרק ב' - הסיפור מסופר כסדרו, ועיקרו להלן:

האם מבטיחה לילדיה שתשוב מוקדם מן העבודה ותלך אתם לאכול במרכז. כשהיא מאחרת ומסבירה להם שלא תוכל לצאת עימם, הם דורשים שתסמוך עליהם ותיתן להם כסף כדי שיוכלו ללכת לבד לבילוי המתוכנן. האם מתרצה אך מציבה להם גבולות: "פיצה, גלידה ומיץ זה מספיק בהחלט" (ע' 20) "אל תלכו בדרך הקיצור שבשדה הקוצים" (ע' 21). אמא נותנת את הכסף לאיילת ומציעה לה לשים את הארנק בתוך תיק קטן כדי שלא תאבד אותו. איילת מבטיחה שלא תאבד, וכדרך של אזהרות אמהיות הן מתפקדות כנבואות שמגשימות את עצמן. איילת מובילה את אחיה מן הדרך האסורה, מה שגורם לו ליפול ולשפשף את ברכו. בהגיעם למרכז, יוזם רון שינוי בתכנית המקורית, ומציע לוותר על קניית שתייה, ובכסף שיוותר - לקנות ממתק. בשלב זה של הסיפור הסופרת נוקטת במדיניות של שכר ועונש, מזמנת דבורים שמפריעות לילדים לאכול בנחת, אך הם מתגברים על המכשלה ופונים לקניית הממתק הנכסף. בהכירם את המוכר הרמאי הם מנסים להימנע מלהיכנס אל חנותו. אך לאחר שניסו בחנויות אחרות ולא מצאו את מבוקשם, הם מתקרבים בלידת ברירה לחנות "הכי מתוק", כשריח הממתקים משכר אותם ומושך אותם לחנות בחבלי קסם. להפתעתם במקום המוכר הנוקשה הם מוצאים שם מוכרת צעירה שעסוקה בשיחת טלפון, ולאחר שהם משלמים לה ומושיטים לה יד לקבל עודף, היא מחזירה להם מבלי משים את כל הסכום ששילמו וממשיכה לשוחח בטלפון. רון מושך מושך את איילת החוצה והם רצים לחנות הגלידה ובכסף שנותר בידיהם קונים גם פחיות מיץ. בנקודה זו מסתיים חלקו הראשון של הסיפור, שנפתח כזכור, בסצינת החזרה הביתה.

הילדים הקוראים את הסיפור שבויים בשלב זה בהזדהות מוחלטת עם הטעם המתוק שבפי גיבורי הסיפור ועם תחושת הניצחון והרווה, אך כאן מחכה להם אמא עם הפתעה ומודיעה שלפני כמה דקות צלצלו מהחנות. איילת, מסתבר, יודעת בבירור שהיא אחראית למעשה לא ראוי שנעשה, וכנגב שכובעו בוער על ראשו היא מתחילה לגמגם ולהתנצל: "זה היה במקרה, התבלבלתי. הוא משך אותי

החוצה, אחרת הייתי מחזירה. אני מבטיחה שיותר זה לא יקרה" (ע' 40). אמא מנחמת את איילת מבלי להבין על מה היא מתנצלת ומדווחת על כך שהמוכר מחנות הגלידה צלצל לומר שאילת שכחה בחנותו את הארנק והוא שומר אותו עבורה. רון המופתע מסגיר פרטים חסויים מזירת הפשע וחושף את כל העבירות שביצעו אחת לאחת (שינוי תכנית הקניות, ההליכה מדרך הקיצור ונפילתו, אי התשלום עבור הממתקים וגם את הכוונה המקורית לא לספר מה שקרה).

נושא הכסף שזור בסיפור לכל אורכו. בפרק הראשון מגדיר רון את הסוד המעיק עליו כ"סוד על הכסף" ומדמה את השמש השוקעת למטבע שוקולד ענקי עטור בנייר זהב. בהסעה הביתה הוא מתאר איך אחד הילדים, יותם, מפקיע מחירים ומוכר מסטיקים בודדים לילדים הנוסעים במחיר של חבילה שלימה הוא מתלונן על האפלייה הנהוגה בביתם בנושא דמי הכיס וטוען בצדק ש"מסטיק עולה אותו דבר לכל גיל" ולכן אין סיבה שאחותו הגדולה תקבל דמי כיס גבוהים ממנו. כשהוא משחק בבית במשחק המונופול עם אחותו, חושב רון שחבל שהכסף של המונופול לא אמיתי, כי אז היו יכולים ללכת למרכז ולבזבז כרצונם. הילדים יודעים שמחויבותה של אמא ללקוחותיה קודמת לתכניות המשותפות שלהם, כיון שהמשפחה תלויה בפרנסה שמספקים הלקוחות. כל האיזכורים הללו מדגישים את מקומו המרכזי של הכסף בחיי הילדים ומבליטים את העובדה שהילדים המכירים את "כללי המשחק" ידעו שהם עושים מעשה לא ישר בכך שלקחו את הממתקים מבלי לשלם.

כאמור, אמא נושאת בפיח את המסרים החינוכיים שמגיש הסיפור לקוראיו. לאחר ששמעה מילדיה את סיפור את סיפור המעשה, הם מנהלים דיון בנושא אמת, שקר והתנהגות ישרה ומוסרית.

איילת טוענת שבעל חנות הממתקים הוא רמאי ועל כן מגיע לו שירמו אותו חזרה. אמא עונה: "אם הוא רמאי, מגיע לו שלא תקנו אצלו", ומוסיפה: "ויותר והגיונות זאת תכונה יפה שיש לכם בפנים, ולא כדאי לקלקל אותה בגלל מישהו אחר, שהוא לא כל-כך ישר והגון". כאשר רון מתקשה להשלים עם הערכים שמציגה אמו, היא ממשיכה: "כסף הולך וכסף בא". לפעמים מפסידים ולפעמים מרוויחים. אבא ואני יודעים את זה יפה מהעסק שלנו. אבל הלב של האדם נשאר אתו תמיד ולכן הכי חשוב זה לדאוג שיהיה טוב וישר". אמא מבינה ללב ילדיה ולקושי שלהם לעמוד בפיתוי. עם זאת היא מציעה שילכו בתחילת השבוע לחנות ויחזירו את הכסף. היא אף מבטיחה להם שהמוכר יעריך את המעשה הישר ויעניק להם ממתק חינם לאות תודה.

אולם במציאות הדברים אינם מתרחשים כמו בתסריט ההגייוני שאמא הבטיחה.

המוכר הרמאי והמעליב אינו משנה את עורו באופן פתאומי לכבוד המעשה הטוב שהילדים נשלחים לעשות. בבואם לחנותו, מתוחים ונרגשים, (לאחר שאוויר כבד ומעיק ליווה אותם, ועננים כהים הגיחו מכיוון הים כמו מפלצת מאיימת (ע'46), הוא מרעים עליהם בקולו וקוטע את דברי ההסבר של איילת: "אין לי זמן לסיפורי ילדים, פלט המוכר בקוצר רוח והניח את ידו כמו שמגרשים זבוב. העודף שקיבלת היה בסדר גמור. הכסף בטח נפל לך". רון המאוכזב שולח את ידו קדימה ומפיל לא בכוונה צנצנת ממתקים ולמשמע צעקותיו של המוכר נמלטים האח והאחות המבוהלים על נפשם. במנוסתם שוטף אותם גשם חזק שמתערבב בדמעותיהם וברעד שאוחז ברון.

הילדים שבים הביתה מתוסכלים ומבולבלים. הם חשים שרומו שלוש פעמים: לראשונה, כשהמוכר רימה אותם בעבר, בשנית, כשהתנהג אליהם בגסות גם כשבאו להשיב את הכסף, ובשלישית - ע"י אמם מעוז הצדק, ההיגיון והביטחון שלא צדקה, ושלחה אותם למקום שהכאיב להם ופגע בהם.

שם הסיפור מגיע לו נגזר מתוך עלילת הסיפור ומדבריהם של איילת ורון. איילת טוענת שהמוכר רמאי ומגיע לו שירמו אותו בחזרה. אמא גורסת שמגיע לו שלא יקנו אצלו, ושרמאותו אינה מצדיקה סטייה של הילדים מדרך הישר. ואילו רון, כאשר הוא מגלה שאיילת לא נתנה למוכר את המטבעות שהיו בידה, ממרר בבכי ואומר: מגיע לו! ומתכוון שמגיע למוכר שהתשלום לא הושב לו.

הסיפור מסתיים כביכול בסוף טוב. אמא מנחמת את רון בצנצנת ממתקים, מחזקת אותו ואומרת לו שהוא ילד טוב וטעם מתוק מתפשט בפיו, אך הקוראים נשארים עם טעם מריר.

נעמי בן-גור העזה לשבור בסיום הסיפור את הקונבנציה המקובלת, המחייבת שסיפורי ילדים יסתיימו בסוף טוב, המעניק שכר לצדיק ועונש לרשע. בן-גור העזה לכתוב סיום מציאותי ואמין, לפיו האיש הרע לא משתנה והופך במטה קסם לאיש טוב. עם זאת היא עדיין מעבירה מסר חינוכי חשוב: על התנהגות ישרה לא זוכים תמיד בפרס מייד. התגמול האמיתי הוא בתחושה הפנימית של האדם, שנהג על פי צו מצפונו והוא שלם עם עצמו.

הטעם המריר שנותר בסיום הקריאה, מחייב את הקוראים לחשוב על סיום הסיפור, על האירועים שקדמו לו ועל השאלות שהוא מעורר. הסיפור קריא ומעניין ומזמלץ לילדים בכיתות ב'-ה', בשנת "הזכות לכבוד והחובה לכבד" וכמובן גם בשנים הבאות.

על כוחה ההרסני וכוחה הזונה של האהבה

על ספרה של יונה טפר פתאים לך ככה שאת צוחקת

מאת: שלומית רוזינר

היתה כמעט שעת חצות כשסיימתי את פרק חמישה-עשר. "מקסים, ממס מקסים!" אמרתי בקול. כיביתי את האור וזמן רב עוד שכבתי על הגב בעיניים מלוחלחות בדמעות-ריגוש, מתמסרת לחווית הקריאה.

הדוורית התקשרה מלמטה: "יש כאן מכתב רשום עבור סלמת רוסנר" (שיבשה את שמי). נכנסתי ללחץ: מכתב רשום? ממי? על מה? אך כשהגיעה לדלתי ומסרה לי חבילה קטנה ולא מכתב, נרגעתי. ניכר היה שספר הוא הטמון במעטפה ואני מיהרתי לפתוח אותה בלהיטות סקרנית. - יונה טפר "מתאים לך ככה שאת צוחקת". ספר חדש בסדרת "עשרה פלוס" שבהוצאת "הקיבוץ המאוחד".

מה אפשר לצפות מספר שכזה הוא שמו? האם הוא ספר מבודד? משעשע? האיור שעל הכריכה, שמיתכנן טלאים שפני נער ונערה שזורים בה, אינו מציע זאת. הפכתי את הספר, קראתי את הנאמר עליו על הכריכה האחורית ועיני מלאו דמעות: "כשהייתה רוני בת 14 נרצחה ליה, אחותה החיילת, על ידי המחזר הקנאי שלה" ... ספר, שבגרעין שלו - מאורע טרגי נורא; משהו שלמעשה לא הייתי מצפה שידונו בו בספרות לבני הנעורים. אבל כיוון שלצערנו זוהי תופעה קיימת, לגיטימי לעסוק בו גם בספרות כזאת. מה גם שהספר מסופר בגוף ראשון, מפי נערה בת 16, בלשון של בת 16 והוא משקף היטב את התמודדות המשפחה כולה עם האסון, ובמיוחד את התמודדות גיבורת הספר - רוני.

ספר, שברקע שלו מקרה רצח במשפחה, בשום אופן איננו ספר הומוריסטי, אבל אין לומר על הספר שהוא עצוב מאוד, או טראגי. זהו ספר שמוליך בהדרגה, בהבנה, בטוב-טעם, בידע פסיכולוגי ובתפישה ריאלית של המציאות בנסיבות אלה, את הגיבורה, ועמה את הקוראים, מייאוש וצער עמוק, הסתגרות, חוסר אמון, מרי והתקוממות, להשלמה, להתעוררות, לפתיחות ו-לאהבה, אהבה בונה ומרפאה. ללמדך, שיש אהבה כולאת, קנאית, רכושנית, שתלטנית והרסנית, כמו זו שהביאה לרצח האחות הגדולה - ליה, אבל יש גם אהבה שהיא רעות אמיתית, ובה - הקשבה, תמיכה, עידוד, סבלנות וסובלנות. לאט לאט, בזהירות, בהתחשבות, כובש עידן את לבה של רוני, רוכש את אמונו ופותח אותו לאהבה. ואהבה זו, היא שגוברת על המכשולים, היא שמנצחת.

חלקו הראשון של הספר מסופר, כפי שהגדרתי זאת לעצמי, בהשחה של קדימה ואחורה.

המחברת כגוללת את מהלך חייה של רוני בצל האסון, ומדי פעם, ב-Flash חוזרת לסיפור אהבתם של ליה וירדן: דמויותיהם, מערכת היחסים הקשה והסבוכה שנרקמה ביניהם, אירועים שונים שרוני נזכרת בהם... ומתוך הדברים הולכת ומתבהרת התמונה, שבתחילת הקריאה מעוררת שאלה וסקרנות, של מה שקרה ואיך שקרה.

שמו של הספר מעורר תמיהה: מה בינו לבין האסון וההתמודדות אתו? - במבנה המשפט: "מתאים לך ככה שאת צוחקת", ניכר שציטוט הוא מובאה בלשון מדוברת; משהו שמישהו אמר למישהי. ואמנם, זה מה שאמר עידן, הנער המנסה להמיס את גוש הכאב העוטף את לבה של רוני, ועושה זאת בהירות, בעדינות ובהתחשבות רבה. פעמיים נזכר משפט זה בספר ויש בו כדי להצביע על ההתפתחות הנזכרת לעיל. עידן ורוני נפגשים באורח בלתי צפוי בקיסריה, מקום בו מקים אביה של רוני, אדריכל נוף גן, ורודו של עידן הוא אחד הגננים העובד איתו. "איזה לוי?" שאלתי מתוך הרגל והתחלתי לצחוק. 'מורדוך, הוא עוסק בגינון מאז שאני זוכר אותו', ענה עידן. הוא נעץ בי את עיניו החומות והחמות ופתאום אמר כבדרך אגב: 'מתאים לך ככה שאת צוחקת'. הלב שלי החסיר פעימה. זה היה כל־כך פתאומי ולא צפוי, שהסמקתי וכבשתי את עיני בקרקע." (עמ' 46)

ואחר-כך, כותבת רוני "הגיגים" במחברת שקיבלה מבן-בסט, הפסיכולוג המטפל במשפחה. המחברת ניתנה לה, מן הסתם, כדי לפרוק פחדים ומצוקות, אבל היא מתחמקת בהכניסה בה רק דברי התרשמות פיוטיים. וגם הפעם היא כותבת דברי פיוט על הים: "ים. המון ים. אין סוף ים. לפרוש ידיים ולחבק את הכחול, להתעטף בו כבסדין... כחול למטה, כחול למעלה, כחול עד קצה הסוף, מים ושמים כחול וחול.. רציתי גם לכתוב איך מראה הים מלא אותי בדידות, אבל גם עזר לי לסלק את הכובד והעצב, כאילו הים הגדול, האדיש והאינסופי, יכול לשמש תחבושת ענקית ללב". (עמ' 47) והיא מוסיפה וכותבת עוד על הים, ורק כבדרך אגב נוגעת במצוקתה האישית " (עמ' 48), "להתנדנד על הגלים ולשכוח את כל מה שקרה... ולבסוף, בדחף רגע הוספתי בשולי הדף 'מתאים לך ככה שאת צוחקת'. כתבתי את זה באותיות קטנטנות, כמעט בלתי נראות, כי הבטחתי לעצמי (...) שלא אזכיר בכלל דברים הקשורים בחברות או ידידות עם מישהו, כי בדברים האלה אני ככלל לא מאמינה. אבל עשיתי לי הנחה..." (עמ' 48).

וכך, באצבע הססנית ומגששת עדיין, מצביעה המחברת על נקודת המפנה. וכששוב חוזר משפט זה ומופיע, ממש לסיום הספר, הוא כבר מצביע בביטחון על קשר אמיתי והדוק; על הפיצוי והנחמה שיש באהבה. "מתאים לך ככה שאת צוחקת", קרא כשהאוטובוס זז... לאות מתוקה הציפה אותי. אחר־כך, כשאהיה בגלריה לבדי, חשבתי, (...) אוכל לספר לליה על עידן. כמה הוא נחמד ועדין, מה אני מרגישה כשאני אתו ואיך הבטיח לי

שלעולם לא אצטרך לפחד ממנו ולדאוג כמוהו. 'את יודעת שצריך שניים לאהבה', לחש לי כשישבנו על החוף מאזינים לגלים, 'ובלי שתאהבי אותי, כמו שאני אוהב אותך, זה לא יהיה שלם...' (עמ' 165). ובודאי לא במקרה מוזכרים שוב החוף והים, אבל הסיטואציה לא עוד מהוססת, אלא בשלה, רפויה ונרפאת.

אותה התפתחות הדרגתית שמביאה למפנה בהתייחסות של רוני אל-החיים-לאחר-האסון, ניכרת גם בחלקים הדנים בהוריה. לא אכנס לפרטים, כשם שלא אגע כלל בדמויותיהן של סבתא זהר והחברה הטובה-יערה, למרות שהן משמעותיות ביותר במהלך העלילה. אך מן הראוי לציין, שגם ההורים, המוכים ושוברים כל כך בתחילת הסיפור, מגיעים להישגים שיש בהם מרגוע ומרפא, בסיומו. האם - מציגה את עבודות הטלאים שלה, אמנות שהיא יוצרת ומתבטאת בה ("הצבע השחור הוא אוקיאנוס של כאב" מגדירה רוני את עבודות אמה שנעשו לאחר רצח ליה), בתערוכה בגלריה נכבדת. וכאן יש לומר, שהמחברת מגלה בקיאות והבנה באמנות זו ומצליחה להציג אותה בגישה שמעוררת אצל הקורא כבוד והערכה לסוג לא-כל-כך-נפוץ, כמדומני, של אמנות. והאב - חונך את הגן שהקים על חוף הים, והתחושה הכללית היא - שיש הישגים. שהחיים, למרות הכל, נמשכים!

בספר יש כמה וכמה נקודות אשר, נדמה לי, רק אדם בוגר יבינו. כך, למשל, בפרק השמיני, המספר על "יום השנה" של ליה. רק מבוגרים, או כאלה שהתנסו בעצמם בחווית מוות-במשפחה, יזדהו עם סיטואציה של "מלים שאמורות לנחם, אבל אותי הן דוקא הרגיזו, כי בשבילי הרצח של ליה לא קרה לפני שנה. הוא קרה היום, אתמול, לפני חודש, מאז שאני זוכרת את עצמי. הרגשתי בוודאות שהזמן שעבר, והזמן שעוד יעבור, לא הפך ולא יהפוך אותנו לחזקים יותר" ... (עמ' 53). או עם סיטואציה בה באים חברים ומדברים על כל דבר שבעולם, כאילו לא למפגש-זיכרון הגיעו. מצב בו יש בכל זאת נחמה, כי - החיים נמשכים וטוב שנמשכים, אך עצם נוכחותם מוכיחה שגם הם זוכרים...

אין ספק שגם מבוגר יקרא בספר בעניין והזדהות רבה, ובכל זאת זהו ספר לבני הנעורים בעיקר, כאמור, משום שנכתב בגוף ראשון מפי נערה בת 16 בלשונה ובתפישת העולם שלה. לדעתי, זהו ספר קלאסי ל"קריאה מונחית", לדיון ושיחה בכיתות, בספרייה, במפגשי קוראים. זהו ספר שנועד לנוער, אבל יגיע גם לילדים מכיתות ה' ו', כי הוא שייך לאותם ספרים אשר ילד-ממליץ-לילד, שילד משוחח עליו עם ילד, וכך הוא מפלס דרכו ונעשה מבוקש.

ואכן, ראוי הוא מתאים לך ככה שאת צוחקת, שייגיע לקהל קוראים גדול, שידונו בעניינים הרבים והשונים שבו, הטובים והרעים, ונקווה שיצליח לטלטל ולזעזע מערכות-יחסים שליליות ולהאיר באור חיובי את כוחה של האהבה הפתוחה.

הטרדה מינית - ביטוי בספרות לילדים - כיצד?

מאת: רבקה גלשטיין

1. מי מצלצל בדלת? כתבה - חנה טרומר, איורים - אלישבע געש ספרית פועלים 1998 מנוקד. לא ממוספר.

2. איש שלא מכירים כתבה - נעמי בן גור איורים - הנה אדלן הוצאת רכגולד 1998, 36 עמ', מנוקד.

שני הספרים מטפלים באותו נושא: הטרדה מינית של ילדים בגיל צעיר. במציאות הקיימת היום - בה נחשפים גילויים לא רק של הטרדה מינית, אלא אף של התעללויות קשות - נודעת חשיבות להוצאתם לאור של ספרים אלה. אם פעם נושא זה של הטרדה, התעללות מינית, גילוי עריות וכו' היה בבחינת טאבו - נושא שאין מדברים עליו ואין כותבים עליו - הרי שהיום כשהילד חי בחברה מתוקשרת בה המידע זמין והוא נחשף לנושא באמצעות הטלוויזיה, העיתונות והרדיו, הטאבו הזה הופר, ומתרבות ההתייחסויות לנושא בספרי הילדים. ברצוני לבדוק כיצד הנושא בא לביטוי בכל אחד מהספרים.

מי מצלצל בדלת - זה ספר ילדים לגילאי 5-6, מאויר, מנוקד, הטקסט די מועט, בהחלט לא לילדים אשר עושים צעדיהם הראשונים בקריאה, אלא לילדי גן. מטבע הדברים הספר יוקרא על ידי ההורה. הליווי של ההורה הוא גורם תומך, מסביר ומרכז את מפגשו של הילד עם סיטואציה כמו זו המתוארת בספר.

מטרת הספר היא לא רק לספר סיפור אלא גם להזהיר את הילד מפני היקלעות למצבים כמו זה המתואר בספר ולתת לו כלים התנהגותיים להתמודדות עם מצב דומה. הספר יצא בהתייעצות עם גורמים מקצועיים - נעמ"ת, מרכז קליני, פסיכולוג,

עינב. היא בת 6 ונישאת לבדה בבית אחרי שאמה מכינה אותה לכך שהיא תישאר לבדה, כי היא יוצאת לסיזורים. עינב, רוצה להישאר לבד, כשהיא גדולה. היא נישאת עם חטיפים מוכרים. ומתחילה לצייר ציור, ואז לפתע נישמע צלצול בדלת. לשאלתה "מי שם?", האיש מאחורי הדלת שואל אם אבא או אמא בבית.

עבור מבוגר או ילד בגיל בוגר יותר, זהו סימן אזהרה, אולם לא עבור עינב. היא עונה על השאלה בשלילה, והאיש משכנע אותה לפתוח את הדלת. היא פותחת את הדלת לכדי סדק לא יותר, כי כניראה משהו בו מחשיד, היא גם זוכרת את דברי האזהרה של אבא, היא לא רוצה לתת לו להיכנס, אולם הדלת כבר לא סגורה, וזה מספיק לאותו אדם לפותחה לרווחה ולשכנע את עינב שזה בסדר אם הוא יכנס, כי אבא מכיר אותו וישמח אם הוא יחכה לו בחדר האורחים. לעינב בכל מקרה אין אפשרות להתנגד. האיש כבר בבית.

הוא יושב לצידה על הספה, מרגיע אותה בקולו ובעצם "מרדים" את עירנותה וחששותיה.

הוא מספר לה שהוא ואבא מכירים מהצבא, אחר כך מראה לה אינציקלופדיה ומציג את עצמו כסוכן ספרים, הוא מציג בפניה תמונות צבעוניות. תמונה של פרפר עם כנפיים צבעוניות לוכדת את תשומת ליבה והוא אומר שהיא דומה לפרפר, ומפתח את הדימוי כדי להחמיא לה על פניה היפות, על שיערה, ובמישור הסמוי מאותת רמזים מיניים. אולם עינב היא בסך הכל ילדה ואינה תופשת את משמעות המחמאה. הוא ממשיך, והאיתות המיני הסמוי הופך לגלוי בשעה שהוא מלטף אותה.

דמיזנה של הילדה הופך את האקט הלא נעים והכפוי של ליטוף גופה בידי זר למגע של חיה. היא מדמה כי מולה ניצבת חיה רעה-זאב, יש לו עיניים מפחידות והוא נוהם. בנקודה הזאת כל גופה מתקומם והיא נוקטת בפעולה שכבר בהתחלה היתה צריכה לנקוט - היא קמה, דוחפת את האיש הזר אל מחוץ לדלת ובורחת החוצה. סוכן הספרים נימלט, עינב חוזרת הביתה מפוחדת ומבולבלת. בינתיים אמא שלה חוזרת. עינב מספרת מה שקרה, האם מחבקת, מרגיעה, תומכת. היא מסבירה כי האיש הוא אדם חולה האוהב לגעת בילדים.

גם האב מגיע. הם משכיבים אותה לישון, למחרת הולכים ההורים יחד עם עינב למשטרה להגיש תלונה. על פי תיאוריה של הילדה מרכיבים את הקלסתרון של האיש והוא ניתפס. הוא חשוד בהתעללויות נוספות בילדים בשכונה. הסוף טוב - כולם חוזרים הביתה, הילדה מצטיירת ציור יפה ובזאת מסתיים הסיפור.

בראש וראשונה זהו ספר ילדים וככזה עליו לציית לחוקי הבדיון הספרותי. הוא חייב לבנות עולם מלא ואמין על מנת שהילד יזדהה עם הכתוב, ואולי יפיק ממנו תועלת מעשית, וכאן - באימוץ כללי התנהגות בכל הקשור לזרים. אמנם נושא הזהירות במגע עם זרים מועבר על ידי ההורים אך הספר מדגים שאין בכך די, כי עינב, למרות שאבא הזהיר אותה ביחס לזרים, פותחת את הדלת לאיש הזר כדי סדק. כלומר האזהרה לא הופנמה דיה, ויש לחזור וללמד את הילד והכלי המתאים

להעברת המסר הוא הכלי הסיפורי.

דווקא בשל חשיבות הנושא מהמחברת נדרש לדייק בפרטים כך שיהיו אמינים ומתקבלים על הדעת. לאור זאת עולות השאלות הבאות:

1. אם ידוע כי ישנו סוטה בסביבה המתחזה לאדם מוכר ונכנס בכוח הביתה - כיצד משאירה אותה האם לבד?

2. כיצד ייתכן שעניב מצליחה לחמוק ולדחוף איש גדול כמוהו לעבר הדלת ומחוצה לה? סביר להניח כי אם הניח עליה ידיים והחל ללטפה - אחיזתו בה תוקפנית!

3. כיצד ילדה בגיל צעיר, אשר עברה חוויה כזאת, יכולה למחרת המקרה ללכת עם הוריה למשטרה לתאר בפרוטרוט את האיש כך שניתן להרכיב קלסטרון ומייד לתפשו, וכל זאת ללא סיוע של גורם טיפולי. לרוב בשלב הראשוני הקורבן בהלם וקשה להציל ממנו מידע שלם ואמין. מה עוד שמדובר בילדה בת 6. מעבר לתמיכה של ההורים, יש צורך בהתערבות גורם מטפל-פסיכולוג, משטרתי אולי, אשר יחד עם הילדה היה מגיע לאותה תוצאה של הרכבת קלסטרון, אבל בשלב מאוחר יותר. כן מתעוררת בי התמיהה לגבי החוסן הנפשי היוצא דופן של אותה ילדה, אשר עקבות החוויה הטרייה לא הותירו בה משקע. מייד עם הדיווח במשטרה, חוזרת הילדה לשיגרת חייה, מציירת ציור הרמוני. בציוריה ניתן לגלות קיומן של ישויות לא רצויות. האיש הצליח להפחידה עד שראתה אותו בדמות זאב, רישומו של אותו זאב בטקסט אינו מודגש.

ספרה של נעמי בן גור - **איש שלא מכירים** - הוא ספר לגילאים 8-10, לאחר שהילד רכש את מיומנויות הקריאה ויכול לקרוא בעצמו את הספר. הספר בהיקף גודל יותר - הוא כולל 6 פרקים, וישנם קווי דמיון ושוני בין שני הספרים.

המעשה האסור וההתחזות:

גם בספר זה מפתה איש זר את במבי - הילדה בסיפור - לעשות מעשה אשר היא יודעת שאסור לה לעשות. היא לוקחת מידי של איש זר שוקולד ומסכימה ללכת איתו לראות תיאטרון בובות. הזר מתחזה לשחקן בתיאטרון בובות. הוא מדבר על בובות, הצגה, במה קטנה. הקורא לא יודע, כמו גם במבי הילדה, מה יש לו בשק. בשלב הראשוני, נוטה הילדה, כמו הקורא, להאמין כי בשק בובות של תיאטרון בובות, אולם עם התפתחות העלילה, אמון זה מופר - האיש הזר מתגלה כמפחיד ומאיים.

אולם כאן קיים גורם נוסף, הבובה רינה היא זו המסיתה את במבי להתעלם מהידע שהפנימה הילדה אודות זרים. במבי יודעת שמסוכן להתלוות לזרים, כי

הם יכולים לנשק ולחבק - אבל הבובה רינה היא היצר הרע, הקול המסית ומדיח לעשות את מה שאסור והיא אף מוצאת לכך נימוקים משכנעים:
"איזה דברים רעים האיש יכול לעשות? תמהה (הבובה) רינה"
"הוא יכול לצבוט, לשרוט, או ללטף ולנשק", השיבה במבי
"ללטף ולנשק זה דוקא דברים טובים", פסקה הבובה.
"לא תמיד", הנידה במבי בראשה, "ולא מכל אחד",

(שם, עמ' 12)

במבי בהתחלה מסרבת לקחת שוקולד מידיה של הזר, ואומרת לבובה רינה שהיא מאוד רוצה לאכול את השוקולד, אך חוששת שהוא ירדים אותה, וכשהיא תתעורר היא תמצא את עצמה רחוק. גם כאן מנצחת הבובה רינה המלגלת על פחדה של במבי, כאילו האיש הזר יאכל אותן כאילו היו דגים שבלעו פתיון. מובלט הרעיון כי גם בספר זה - למרות שהילד יודע, והזהירו אותו כיצד מתנהגים עם זרים - הוא לא הפנים כללי זהירות אלה כשהדבר נדרש. האדם הופך לחיה:

גם בספר זה המעשים שהזר עושה לבמבי, הופכים אותו בעיניה לחיות לא חיה אחת. בספרה של חנה טרומר האיש הופך בעיניה לזאב נוהם, ואילו כאן האיש הופך בעיניה לזאב, שועל ואריה גם יחד, אשר מלקקים את ידיה, צובטים אותה ושרים לה שירים שלא שרים לילדים. דמיונם של הילדים פעמים רבות מסייע להם להתמודד עם גורמי מציאות שקשה להתמודד איתם. כל מעשה תקיפה ובמיוחד של ילד, הוא מעשה בלתי ניסבל. שתי המחברות נעזרות באותו מנגנון שמסייע להתמודד עם תכנים קשים - והוא מנגנון ההדחקה, והדמיון אשר ממיר תכנים קשים לכאלה שניתן להתייחס אליהם ביתר קלות: בעלי החיים הללו מרבים להופיע בספרות הילדים. אליהם הילדים יודעים ויכולים להתייחס. כאן - בשני הסיפורים - גם אם הם אינם מבינים מה האיש הזר עשה לילדה, הם יכולים לדמיין דמות כל חיה-ספק אדם שמלקק (מישור החיה) וצובט (מישור האדם).

בתחילת סיפורה של נעמי בן גור במבי מציגה לפני אמה בתיאטרון הבובות את כיפה אדומה, אולם את דמות הזאב היא מחליפה בדמות ארנב כי היא פוחדת מזאבים. למרות שאמה מרגיעה אותה ואומרת כי "זאבים נעולים בין דפי סיפורים", במבי עומדת על קיומם של זאבים, למשל, הכסא עליו יושבת אמא הופך בלילה לזאב, ובהמשך, הסיפור - ההצגה שהציגה לפני אמה - לא סייע להימנע מלהיקלע לחברתו של זאב בדמות אדם.

אחרי חיפושים, ובעזרתה של הבובה רינה, מוצאים ההורים המודאגים את במבי בגן המשחקים, והאיש הסוטה ניבהל ובורח.

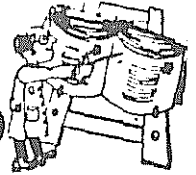
רישומה של החוויה:

במבי אשר עברה חוויה קשה, בשלב הראשון אינה מספרת להורים שרוצים לדעת אבל אינם לוחצים. מי שדורש ממנה לדעת היא הבובה רינה, אולי כפרסוניפקציה של ההכרה אשר רוצה לדעת מה בעצם עשו לילדה. הילדה אשר לא מסוגלת לספר בשפה הפורמלית הישירה אפילו לעצמה, מה קרה, מתחמקת מתשובה לבובה, אבל זו מוצאת דרך לדובב אותה - באמצעות משחק "שלום לאדוני המלך". אז מגלה הילדה לבובה, ובעצם לעצמה מה קרה, ובשלב הבא - בבית הקפה - היא מסוגלת לספר להוריה מה בדיוק קרה.

אבל גם בבית הקפה, הילדה עדיין תחת רישומה הקשה של החוויה שעברה. כך למשל, שם העוגה שאמא מציעה לבמבי - הוא "היער השחור", שם שמעביר בה צמרמורת ומעלה בה כניראה את התמונה של עצמה והזר בגן המשחקים אשר בחורשה, כשהיא על הסחרחרת והוא מסובב אותה והופך לחיות הנוגעות בגופה. כך גם הצעתו התמימה של המלצר הנותן לה מטבע שוקולד, הנתקלת בהסתייגות. עתה היא חוששת לקבל ממתק גם בסיטואציה בה אינה צריכה לחשוש. אולם היא עדיין תחת הרושם של מה שקרה, ומבחינה זאת הצליח ספרה של נעמי בן גור, לשרטט דיוקן מלא של ילדה אשר עברה חוויה קשה. אם היתה מועלית בסיפור אפשרות של פנייה אל גורם מטפל, בעקבות המקרה, הדבר היה בהחלט עולה בקנה אחד עם התנהגות הילדה בעקבות המקרה.

בנקודה זו של השפעת החוויה על הילדה, שונים שני הסיפורים, הראשון - מקל, ובשני יש התמודדות מוצלחת יותר עם רשמי החוויה, אולי כי הוא מכוון לקבוצת גיל בוגרת יותר והיקפו מאפשר לפרש את התהליך הנפשי אשר עובר על הילדה. הבונה.

מיתודה



עם משלחת נוער לפולין

מאת: לאה שנער

נולדתי בפולין, בקרקוב. היתה לי שם ילדות מאושרת וראשית נעורים מאושרים, שנפסקו עקב מלחמת עולם שנייה - ואני אז בת 15.

החיים התגלגלו כפי שהתגלגלו - גיטו קרקוב, פלשוב, אושוויץ-ברקנאו וברגן-בלזן, שם השתחררתי יחד עם אחותי, היחידה שניצלה מכל המשפחה הענפה, ואנו שתינו על סף הגסיסה. עם הצלב האדום הועברנו לשבדיה ומשם, אחרי שהשתקמנו עלינו ארצה.

בעלי אף הוא נולד בקרקוב ועבר את המלחמה בפולין הכבושה. לקראת שנות ה-80 בערך התחלנו לדבר על נסיעה לפולין, כדי לראות עוד פעם את עיר הולדתנו, שאהבנו. אבל לא היה לנו אומץ להתעמת עם זכרונות עבר, ולא נסענו. אחרי מותו הפתאומי נסעתי לבדי, לסגור את המעגל, כביכול. ראיתי את הבית בו גר בעלי, את בית-הסוהר בו היה כלוא בזמן המלחמה ומקומות אחרים. נפרדתי מן העיר בה נולדתי, בה חייתי עם המשפחה, ומן הגימנסיה העברית בה למדתי אני וידידי, שרק מעטים מהם נשארו בחיים.

חשבתי שזאת פעם אחרונה שאני מבקרת בפולין. אבל הגורל רצה אחרת. הספרים שלי יצאו בפולין ועקב אירוע זה נסעתי עוד פעמיים. למחנות לא נכנסתי, כי לא מצאתי כוחות נפש הדרושים לכך, "זה לא בשביל אנשים כמוני, שהיו שם אז" אמרתי לעצמי. לו ילדיי היו אתי, הייתי מתגברת, מנסה להסביר להם, לשתף אותם. אבל הם לא היו אתי. התברר, שגם בשבילם זאת חוויה מפחידה, כואבת.

וכך עברו שנים. יום אחד הצייע לי משרד החינוך להתלוות למשלחת נוער בתור אשת עדות. התלבטתי. מצד אחד ידעתי שהתפקיד יתן לי כוח, אבל האם באמת יספיקו לי כוחות נפש? כל כך הרבה זוועות עברתי במקומות אלו, במאמץ עילאי. הצלחתי להדחיק חלק של זכרונות הכואבים כדי שאוכל להמשיך לחיות. האם כדאי להעיר רוחות רפאים אלו, לפתוח פצעים שהקרום המכסה אותם הוא דק ושביר?

נוסף לכוחות נפשיים דרושים גם כוחות פיזיים והם מדולדלים אצל אשה בגילי. בדו-שיח שניהלתי עם עצמי הסברתי לעצמי שגם אנשי עדות אחרים חייבים להיות בערך בגילי ואם הם יכולים - אולי גם אני אוכל. ראיתי זאת כאתגר, ובסופו של דבר יצאתי עם משלחת המורכבת מ-120 בני נוער, מלווים ע"י מורים, מדריכים ואנשי ביטחון וחוף ממני - עוד איש עדות אחד, פרטיזן לשעבר.

התכנית היתה גדושה מאוד. כאשר היגענו אחרי טיסת לילה לוורשה כבר חיכו לנו אוטובוסים שלקחו אותנו למחנות. רק מאוחר בערב היגענו למלון, לארוחה ראשונה מסודרת, אחרי ארוחת לילה במטוס. וכך במשך שבוע ביקרנו במחנה טרבלניקה וטיקוצ'ין, באושוויץ-ברקנאו, ובמיידנק, בגיטו קרקוב ובגיטו ורשה בקילצה ובקצת עיירות בהן נמצאים בתי-כנסת ובתי קברות.

הסיפור שלי בתור אשת עדות התייחס למקומות בהם הייתי: גיטו קרקוב, פלשוב, ואושוויץ-ברקנאו.

הילדים נתפסו מאוד לדברים אותנטיים, לסיפורי האישי, למראה בית בגיטו בו גרתי, לצריף בברקנאו עליו הצבעתי כמקום בו הייתי וכיוצא באלה דברים.

איך עמדת אני בשיחזור עברי הכאוב?

את המשבר עברתי עוד לפני הנסיעה, כאשר דליתי שברי זכרונות מלפני 50 שנה, זכרונות ששן הזמן לא יכלה להם וגם זכרונות כאלה, שקויותי שיקברו דהויים וחיוורים מרוב יושן בתחתית תודעתי.

אבל לא על עצמי רציתי לכתוב ברשימה זאת, אלא על הילדים.

היתה זאת קבוצה טובה, תלמידים של כיתות י"א וי"ב, מבתי ספר בחיפה, מהקריות ומעפולה. היתה להם הכנה טובה, הם למדו את הנושא. היו להם ודאי רגעים קשים לעמוד מול שרידי המחנות, מול עדות לחורבן יהדות אירופה.

אני תהיתי: האם, כאשר באים שבעים וחופשיים, יכולים באמת לדמיין ולשחזר מה היה כאן באמת.

האם בני נוער אלה יכולים לדמיין לעצמם את המובלים לכאן, המורדים מקרונות חתומים, במכות של קתות רובים, מבוהלים, מורעבים, מתייצבים מול המות האופף אותם מכל הצדדים?

אושוויץ - היא היום מוזיאון מתוחכם. ערימות של נעלינו ומשקפיים ומזוודות נראו למכביר בתמונות ובסרטים, ואולי חלה איזו אינפלציה בהתרשמות. אולי ברקנאו - הרוסה כמעט לגמרי: צריפים בודדים, כמה מגדלי שמירה וגדרות תיל וסביב - שדות ירוקים.

פלשוב - אחו גדול ועל הגבעה, שעליה היו מתבצעות הוצאות להורג המוניות, מתנוססת אנדרטה מרשימה.

אבל, כאמור, היתה לצעירים אלו הכנה טובה, המורים והמדריכים השקיעו עבודה רצינית להכין אותם למסע ולכל מה שיראו. וגם סיפור אישי של אנשי עדות הוסיף נופך של אמינות, ומעל לכל היה להם רגש ורצון כן להזדהות ולנסות להבין.

טרבלינקה - היה כאמור המחנה הראשון שראינו.

שריד לא נשאר מכל שהיה כאן, לא צריפים, לא קרמטוריום - לא מאומה.

רק שממה זועקת, שממה מוקפת עצי יער ובתוך השממה - פסי רכבת חותכים את העשב הירוק. פסי רכבת - הם האנדרטה מלאת ההבעה. כדי להגיע עד אליהם - הלכנו רגלי מן הכביש דרך היער, בין עצים ירוקי עלים, בדרך בה הלכו קרבנות בדרכם האחרונה. האם ידעו שהולכים הם לקראת המוות? מה חשבו ברגעים אחרונים אל של חיהם? ודאי לא יכלו לדעת שבעוד חמישים שנה ילכו בדרך זאת בני נוער ישראלי נושאי דגל ישראל שבאו ממדינת ישראל עצמאית, לכבד את זכרם ולהזדהות עם סבלם. ועלו בזכרוני מלות שיר:

אל נא תאמר הנה דרכי האחרונה	זה יום נכספנו לו עוד יעל ויכא
את שמי היום הסתירו שמי עננה.	ומצעדינו עוד ירעים: אנחנו פה.

על יד פסי רכבת, על יד בורות בהם ירו למות המונים מבני עמנו הדליקו בני נוער נרות נשמה ועשו טקס נוגע ללב. ומסביב 17,000 אבנים לזכר 17,000 קהילות ישראל שנכחדו כאן. ושמם חמימה, אבל אדישה לסבלם של בני אנוש, שפכה את אורה על העולם.

מביקור באושוויץ, אזכיר רק אפיזודה אחת קטנה. יש באושוויץ אולם, ובתוך האולם ישנו עיגול ובעיגול זה בוערת אש תמיד.

בני נוער התיישבו מסביב לעיגול, הדליקו נרות זיכרון ובקול חנוק קראו שמות של בני המשפחה מרשימות שהביאו מן הבית. היו אלה שמות של בני משפחה שניספו בשואה, שמות של סבים ודודים ובני דודים אותם לא הכירו, אבל ההתרגשות חנקה את גרונם והם בכו. וגם אני.

ביקורים במקומות אלו יכולים להיות דפרסיביים, אבל לא הייתה זו כוונת משרד החינוך מארגני המשלחת לשבור את הנוער ולהביא אותו לדיכאון. התכנית בנויה כך, שאחרי יום קשה ומדכא ישנו יום קל יותר, וכך אחרי ביקור בטרבלינקה היה ביקור בוורשה, שכלל חוץ מוורשה היהודית גם פגישה עם נוער פולני וטיול לדובע יפה וציורי של העיר.

אחרי הביקור באושוויץ - היה בקור במכרות המלח בווייליצקה - ואחרי הביקור בגיטו פגישה עם חסידי אומות העולם, פגישה נוסכת אופטימיות ותקוה בלב. המחנה האחרון בו ביקרנו - היה מיידנק, שם נמצא הר של 70 טון אפר של יהודים, שהוכנסו לתאי גזים ונשרפו בקרמטוריום.

הדבר נעשה חי ומוחשי, כי תמונות של הקרבנות, שהורדו כפי הנראה מתעודות זהות היו תלויים על הקירות, תמונות אלו הפכו את הקרבן האלמוני לבעל דמות ופנים.

ליד שרידי הקרמטוריום ערכו בני נוער טקס קורע לב.

הביקור במחנה מיידנק חתם את הסיור בפולין. משם נסעה המשלחת ישר לשדה תעופה בוורשה כדי לטוס חזרה לישראל. כולם ציינו, שביקור בפולין ביגר אותם ונתן להם דבר-מה שקשה לנסח במלים.

הייתי עם נוער זה שבוע ימים. ניסיתי להעביר אליהם מתחושתי והם ניסו להתחלק אתי ברגשותיהם. ראיתי אותם ברגעי תהייה על רוע לב אדם וברגעי רצון כן ותמים להעריך את הטוב והאצילי שבו, וברגעי תהייה על דרכו של אלוהים בעולם. וברגעי משובת נעורים.

פלאית היתה בעיני התופעה של הקשר העמוק שקשורים צעירים אלו לדור הסבים, ולבני משפחה שנכחדו. זכרתי את חוסר ההבנה הגובל בהתנכרות בה נתקלנו אנחנו, שרידי חרב בבואנו ארצה והשויתי עם ההבנה וההזדהות של דור הנכדים. כאן מגיעים דברי הוקרה למחנכים ששוקדים לטפח את תודעת העבר. לילדים שלנו לא היו סבא וסבתא, אבל הם רוצים לדעת עליהם, ידיעה שיש בה אהבה. האהבה לסבים שאינם ולאלו שישנם היתה מורגשת בבני נוער האלו, ואותי, בתור סבתא, ריגשה תופעה זאת עד מאוד.

הנוער חזר ארצה ואני נשארתי בפולין לעוד תקופת מה. ראשית כל שמתי פעמי לקרקוב (עיר מולדתי) לוועידה ארצית של מורים להיסטוריה בבתי ספר תיכוניים, אליה הייתי מוזמנת. הוועידה התקיימה בצנטרום תרבות יהודית, מקום מכובד ומטופח, באוירה תרבותית וידידותית. בוועידה השתתפו כ-150 מורים כשפני רבים הושבו ריקם מפאת חוסר מקום. אני הייתי יחידה מישראל שהוזמנתי (בגלל צירוף מקרים) כי הוועידה התנהלה על טהרת השפה הפולנית למורים פולנים בלבד.

הדיונים היו רציניים וענייניים והמשתתפים שפעו רצון טוב.

נושא הוראת השואה אינו קל גם בישראל, ואני התבקשתי לשתף אותם בניסיון המוצלח שלנו בנדון.

התקיימו סדנאות להכרת מנהגים ותרבות יהודי פולין באלף שנות ישיבתם בארץ זאת. גם אני השתתפתי באחת הסדנאות ונודעו לי פרטים שאף אני לא ידעתי אותם.

היתה שם תערוכה מרשימה של ספרים וספרי לימוד בנושא.

רבים מן המורים ניגשו אלי ודיברו אתי. הם הביעו באוזני דברי הערכה על (כפי שהם התבטאו), הפנומן שעם ישראל החזיק מעמד ללא טריטוריה במשך דורות רבים למרות כל הרדיפות ובנה את עצמו ואף החיה את שפתו הקדומה.

מספרים שהוצגו לפני ראיתי, שמשרד החינוך ומוסדות למיניהם מנסים להילחם בדעות קדומות ובסטריאוטיפי השלילי של היהודי. שאלתי את המורים כיצד הם מצליחים במלחמה זאת?

הם הודו לפני, שאין זאת מלאכה קלה, כיון שהרי על חינוך ילדים משפיע גם בית, משפחה וסביבה, ובה חיים עדיין סטריאוטיפים הללו.

יצאתי מן הוועידה ברגשות מעורבים: ברגשי קנאה שתמיד הנימוסים האירופאים וההליכות המהוקצעות משפיעים עלי ותהייה בלב, האם לפחות המורים הצליחו להשתחרר מן הדעות הקדומות. הם נשמעו כל כך כנים, ומי יודע מה בלבם?

וכאן אני רוצה להתחלק עם הקורא ברשמים הנוגעים לתופעה שאני קוראת לה: פולין - שתי פנים במראה.

ועידת מורים בקרקוב רוממה את רוחי.

גם הביקור בוורשה, בקפה "אילת" רומם את רוחי. קפה "אילת" הוא משכנה של הליגה לידידות פולין-ישראל, ואני הזמנתי על ידי חברי הליגה לרגל הופעת ספרי בלשון פולנית ולרגל חג ראש השנה.

חברי האגודה, כולם גויים, אולי תמהוניים, מסורים בלב ובנפש לאגודה זאת, שבראשה עומד, כחבר כבוד, פרופ' ברטושבסקי, דמות ידועה בציבור הפולני, אסיר אושוויץ לשעבר, פעיל ב-Zegota (מחתרת פולנית שעזרה ליהודים והצילה רבים). אחרי שחרורה של פולין כיהן פרופ' ברטושבסקי במשרות חשובות של ממשלתו. הוא ידיד ישראל ומשרה על האגודה מיוקרתו. יושבת ראש בפועל היא יואנה ברנסקה, שאף היתה המוציאה של כתב-העת "פולין-ישראל", הליגה לידידות אירגנה ביוזמתה ערב ראש-השנה נעים וטעים ואנכי ועוד אורחת אחת מישראל היינו יהודיות יחידות.

יש לאגודה סניפים בכמה וכמה מקומות ברחבי פולין והרבה תכניות ותקוות. כך שאפשר לומר, שהבא מישראל לפולין יראה שתי פנים של אותה ארץ גדולה, תלוי איזו פולין הוא מחפש ואיזו פולין יש לו מזל למצוא.

הוא יכול להיתקל באנשים שיסבירו לו פנים ויפליאו אותו בבקאותם בהיסטוריה ובעניינים יהודיים, ירשימו אותו במספר ספרים שקראו וקוראים על נושאים יהודיים וירגשו אותו במסירותם הכנה לעניין ידידות ורצון לגשר ולתקן מה שעוות במשך הזמן. ובכל מיני הזדמנויות, בכל מיני מקומות נמצאים אנשים ידידותיים, המגלים יחס חם ולבבי לישראל. לעומת זאת, ישנו חלק של אוכלוסייה בה חיים סטריאוטיפים, חי הפחד מפני היהודי, מפני השתלטות של יהודים על מוסדות האומה ועל מי יודע מה - פחד אבסורדי, הנובע משנאת הזר (קסנופוביה) ומדעות קדומות.

ישנם פלגים לאומניים-ימניים שביוזמתם (ובמימונם) מופעל ערוץ טלוויזיה ורדיו "מריה", שהוא למעשה בלתי ליגלי אבל אין סוגרים אותו, והוא שופר של תעמולה של חוגים ימניים-קתוליים, הפועלים אף נגד האפיפיור, שהוא ליברלי מדי לדעתם. בהתערבותו של האפיפיור הועבר המנזר השנוי במחלוקת מאושויץ למקום אחר, ואילו ביוזמת חוגים ימניים מוקמים בקדמת מחנה אושוויץ צלבים רבים, דבר שמעורר תרעומת גם בציבור הפולני. אבל אין פעולה נגדית נמרצת, אולי בגלל שהבחירות באופק עם כל המשתמע מכך.

אישית היה לי מזל לפגוש בפולין אנשים ליברליים, אנשי חינוך ואנשי ספרות, אבל אני מודעת גם לפנים אחרות של הציבור הפולני. אין סטטיסטיקה היכולה לאמוד מהו החלק הזה לעומת קודמו.

בסוגריים יאמר, שתמיד היו לפולין שתי פנים בקשר לבעיה הנדונה:

מלכים הנוטים חסד ונותנים זכויות ופריולוגיות, ובפולין בין שתי מלחמות עולם - (בייחוד בימי המרשל פילסודסקי) - הממשלה נתנה שוויון זכויות מלא ואוטונומיה מלאה בכל העניינים הקשורים לדת ולתרבות, ומנגד - היתה אנטישמיות של הרחוב, של הכנסייה ושל העם.

וגם היום, למרות שאין בפולין יהודים (כי הם 10,000 או 20,000 יהודים לעומת 40,000,000 (ארבעים מליון) פולנים, יש אנטישמיות, שאינה זקוקה ליהודים כדי להראות את פרצופה המכוער.

מלכודת של ספרים

איך אפשר לנסות ולהכין כדי להביא את הסוס (הקוראים הצעירים), אל השוקת (ספרי הקלסיקה הפתורגעים שהיו לנוער של פעם תרבות העולם).

מאת: בינה אופק

"בבית הספר בוויילביי רבה התכונה שלא כתמול שלשום. על המגדל הישן של בית הספר המעולף קיסוס, מתנופף הדגל האנגלי. חדרי המחלקות ריקים מאדם. צלילי תזמורת נישאים מרחוק. לאורך האפר הקטן, המכונה כפי התלמידים בשם הכיכר הראשית, פשט טור כפול של מרכבות. הזקנה גוללון, זו שמוכרת מיני מתיקה, דחופה ורדופה ואינה מוצאת ידיה. החניכים רצים, מתרוצצים איש אל עבר פניו. מהם לבושים חזיות של פלניל וסרטים על השרולים, מהם לבושים בגדי חג. רבים הולכים ובאים שלובי זרוע עם אחיותיהם וקרוביהם והכיכר הומה מאדם רב, מלאה חיים ותנועה."

זוהי הפתיחה של הספר 'זקני בית הספר בוויילביי', שיצא לאור בשנת 1943 בספריית 'שחרות', הוצאת 'עם עובד'. שם הסופר, כך כתוב שם, הוא ר. טלבוט והספר תורגם בידי סמיאטיצקי. בני דורי קראו אותו בשקיקה. קראו, אבל באמת, ממש, לא הבינו.

באנגלית נקרא הספר 'דה ולובי קפטנ'ס'.

'זקני' בית הספר הם הקפיטנים, ראשי הכיתות, בני שבע עשרה, שמונה עשרה, לכל היותר עשרים, המתרגם הנכבד החליט לקרוא להם 'זקנים' ואנחנו ראינו אותם בדמיוננו, כפי שראינו זקנים. זקנים.

לבוגרים, בני הכיתות העליונות, היו 'שמשים' מן הכיתות הצעירות, שנקראו באנגלית 'פאג'. בספר העברי היה לכל 'זקן', שמש פג, שמשמעותו - תינוק שנולד טרם זמנו וכך ראינו אותם בדמיוננו. פגים. אני חייבת להודות שהתקשיתי מאד לדמיין אותם ממלאים שליחויות ופקודות.

בספר הזה יש אירועים מרכזיים אחדים. ראשית, יש איזה מקום איום וגורא בסביבת בית הספר, שלתלמידים אסור באיסור חמור להיכנס אליו, הוא ה'אקווריום'.

כשקראתי את הספר הזה, לא יכולתי להבין מה רע באקווריום, דבר שהיה משאת נפש לכולנו, ולמה צריך להתגנב לשם ולפחד שמא יסלקו אותך מבית הספר בגלל ביקור חטוף, בעיקר כשמנהל בית הספר הכפרי שלנו, הבטיח לקנות לנו אקווריום גדול אם נהיה טובים.

ובכן, פשוט מאד. המתרגם החליט שלפאב השכונתי, שם מוכרים בירה ושותים לשכרה, ייקרא בספר הזה 'אקווריום'. ככה התחשק לו. נו, תארו לכם כמה שעות נוספות עבר הדמיון שלנו, בעיקר כשבתוך אקווריום יש המון מים ודגים, שלא הזכרו שם בכלל.

העניין הגדול השני היה 'התרדפה על הנהר', לקראתה התחרו בני המחלוקת, הן הכיתות בבית הספר ובסופה נקרע ה'יתר' של אחת הסירות, אבל מיד אחר כך, דבר נורא, הסתבר שמישהו 'חרץ את היתר'. הספר הזה מלא עניין ומתח, אבל מה זה עזר לי, כשלא יכולתי להבין מהו 'יתר' ולמה כשהוא נחרץ זה היה אסון נורא. ההסבר, שהתחוויר לי אחרי שנים רבות, הוא פשוט מאד. היתה תחרות סירות על הנהר, אחד מהבלי ההיגוי נקרע ואחר כך הסתבר שנחתך בכוונה ובזדון. גם המתרגם חתך כאן, בכוונה מכוונת, את הבנת הנקרא שלנו.

בשנת 43, השנה בה יצא הספר הזה לאור, כבר היתה לנו שפה מדוברת לא רעה, אבל המתרגם, כמו רבים אחרים בזמנו, חשב שספרות, גם לילדים ואולי דווקא להם, צריך להגיש אך ורק בשפה גבוהה, אף כי באנגלית, כתוב הספר בשפה מדוברת לגמרי. הוא גם החליט לקצר את שם המתרגם, ששמו הפרטי הוא טלבוט ביינס ושם משפחתו ריד, וקרא לו ר. טלבוט.

כדי להגיע אל הספר המקורי, נעשתה עבודת בילוש בלתי רגילה, בספריית הקונגרס בארצות הברית. אז נתגלה שמו הנכון של הסופר וכך נמצא גם המקור ותורגם מחדש בשנת 1980 בידי אוריאל אופק, בשם 'אלופי וילובי', עבור הוצאת 'כתר'.

אנחנו קראנו בילדותנו כל ספר שיצא לאור בעברית, כי לא היו הרבה. קראנו גם את **שלושה בסירה אחת מלבד הכלב**, מאת ג'רום ק. ג'רום, שבאנגלית הוא נקרא 'טרי מן אין א בואוט, טו סיי נטינג אבאוט דה דוג'. הספר יצא לאור בהוצאת אמנות, פרנקפורט א. מיין, מוסקווה אודיסה, בתרגומו המופלא מאד של א. אפשטיין, בשנת 1924.

בספר הזה קונים תרופות אצל האפותיקר באפותיקה, משתמשים באלונטית ובורית במקום מגבת וסבון, נוסעים בקייב, היא הכרכרה, ומשלמים בליטראות במקום בלירות. אני מרשה לעצמי לקרוא לפניכם את הפתיחה, חלק מתוך הפרק הראשון. "ארבעה היינו באותו מעמד - ג'ורג', וויליאם סמיואל, האריס, אנכי ומנומורסי. ישנו בחדר הקבינט שלי והיינו משוחחים תוך עשון, דורשים איש את עצמו לגנאי, כלומר, לענין בריאות הגוף. שלושתנו יחד היינו חשים בגופנו מאד והעצבים נהרסו עד היסוד. האריס סיפר, כי יש אשר תאחזהו סחרחרות פתאום, מעשיו נטרפים, עושה ואינו יודע מה הוא עושה. ג'ורג' העיד על עצמו שאף הוא כך ואנכי חשתי בכבדי. ידעתי נאמנה שכל הקלקלה הזו אינה אלא הכבד. דבר זה למדתי לדעת ברור מתוך מודעה

אחת על דבר תרופה חדשה למחלת הכבד. במודעה זו נמנו כל הסימנים שעל פיהם ראוי כל בשר ודם לדון לעצמו, אימתי כבדו שלא כשורה. כל הסימנים הללו נמצאו בי, אחד מהם לא נעדר.

וראה, אין לך כל מודעה ומודעה הבאה לפני, על דבר תרופה חדשה למחלה פלונית אלמונית, שלא אהיה לומד ממנה תיכף ומיד, כי גם אנכי חולה אותה מחלה ולא חולה סתם, אלא חולה מסוכן, שכיב מרע. בכל כגון אלה פרשת המחלה עולה בד בבד עם כל תחושותי שאני חש אותה שעה.

זכורני יום אחד הייתי חש קצת בגופי, זו היתה לכאורה קדחת קלה, ונכנסתי אל המוזיאום הבריטי על מנת לעיין בספר הרפואות, למצוא את הסגולות המועילות לקדחת. מצאתי את הספר ועברתי בו על הענין שהעסיקני באותו רגע. אחר כך התחלתי, מתוך בטלה, לדפדף בספר, קורא ומעיין בפרשת המחלות בכלל. איני זוכר עכשו מה הוא הדבר שננעץ לראשונה בעיני, אולם יודע אנכי כי זה היה מין פגע רע, משחית ומכלה, אחד מפגעי בני האדם הקשים ונוראים. בטרם אקרא את סימני המחלה עד תומם והנה אני רואה עין בעין כי הגע המשחית הזה מקנן בי גופי.

אימת מוות נפלה עלי ודמי קפא בעורקי. זמן מה ישכתי דומם, בלי נוע. אחר כך, מתוך יאוש, שכתי לעיין בספר. נתקלתי במחלת הטיפוס, עיינתי בסימנים והנה, אין זאת כי חולה טיפוס הנני, חולה ואינו מרגיש זה ירחים אחדים. כדאי איפה לפשפש ולראות אם לא דבק בי עוד דבר ממסכת הגעיים. הגעתי לפרשת המחלה 'מחול ויטה הקדוש' וכך הווה - כל הסימנים בעין, כולם במספר. הדבר נגע עד לבי והחלטתי לשתות את כוס התרעלה עד תומה. קראתי על דבר הקדחת החוזרת ומצאתי כי גם היא שוכנת בתוכי, אלא שתקופתה הישנה חסרה עוד שבועיים.

המחלה של ברייט מצאתיה בגופי, אך לאושרי, בצורה נוחה וקלה. כגון זו, אפשר להאריך ימים על הארץ. כנגד זה היתה יד החולירע כבדה עלי בתוצאותיה הקשות והמרות והאסכרה, כנראה, היתה תקועה בי מלידה ומבטן. קצרו של דבר, בדקתי באמונה ובעיון רב בכל מיני המחלות, לפי סדר האלף בית ובאתי לידי מסקנה כי רק מחלה אחת פסחה עלי והיא - צרעת נושנת של השוקיים.

מתחילה ראיתי קצת עלבון בדבר, כאילו פגעו בכבודי. הכיצד? למה יפקד מקומה של מכת השוקיים? במה גרועה זו משאר המחלות? ואולם, לאחר שעיינתי קצת בדבר, התנחמתי. הלא חוץ ממחלה זו ישנן בי כל המחלות המנויות בספרי האפרמקולוגיה. חייב אדם לכבוש את יצרו ולהסתפק במתנת חלקו. פודגרה קשה אכלה את בשרי ואנכי לא הרגשתי כלל במציאותה. הגרענת לא פסקה מתוך עיני מראשית ימי ילדותי. הגרענת היתה המחלה האחרונה בספר המלים וממילא תם ונשלם גם תוכן רשימת מחלותי אני. עד כאן.

את הספר הזה צריך כל אחד לקרוא, אבל רק את התרגום הישן הזה, או את המקור, באנגלית.

אגב, 'צרעת נושנה של השוקיים', הוא תרגום ל'האוס מייד'ס ניי', לשון נקייה של המחלה 'דלקת הרחם'. ממש פלא איך פסחה המחלה הזאת על גיבור הספר.

שלושה בסידה אחת הוא הספר הכי מצחיק שקראתי עד היום. אנחנו קראנו ונהנינו, כי זה מה שהיה ובאמת נורא השתדלנו. אז רץ הסוס אל השוקת ושתה מה שיש.

הקורא של היום לא צריך להשתדל ולחפש. הוא מוקף המון חומר קריאה, מכל הסוגים, וזה מבלבל מאד.

ילדים וגם הורים, אולי לא מבינים מה טוב מתוך כל השפע ובמה כדאי לבחור, אבל מי שיודע מה הם מפסידים, צריך גם צריך להשתדל מאד ולפחות להביא את השוקת אל הסוס.

היום אנחנו יודעים שהעולם הוא כפר קטן, לפחות העולם המערבי. יש טלוויזיה ואינטרנט. יש מוסיקה, רדיו וסרטים, הכל מגיע מיד לכל פינה בעולם וכולם שותפים לאותה תרבות. אבל עדיין, מה שמשותף לי ולמישהו בן גילי בארץ רחוקה, בתרבות שונה כל כך משלנו, הוא הקלאסיקה שקראנו בילדותנו. כולנו יודעים מיהו רובינזון קרוזו ומי הם אוליבר טוויסט, הלורד פונטלרוי הקטן, הדוד תום ובת מונטסומה. מי הם פספרטו, הרוזן ממונטה קריסטו, קפיטן נמו וז'אן ולז'אן.

קראנו את הספרים, בכינו, חרדנו ושמחנו ביחד עם הגיבורים, כשאנחנו מפעילים את הדמיון, מפנימים עד כדי היכרות אינטימית ונושאים אותם בתוכנו, רכוש הנפש והנשמה שלנו, עד היום.

אז בשבילנו, לפני כל הטכנולוגיה המתקדמת הזאת, יש קודם כל ספרים ואנחנו רוצים שגם ילדינו ונכדינו יכירו אותם וייהנו מהם. איך עושים את זה?

הילדים של היום מכירים, למשל, את הגיבורים של 'עלובי החיים', מפני שז'אן ולז'אן הוא גיבור של מחזמר מצליח בשם 'עלובי החיים', אבל הגיבור הוא של כולם, אין בו שום דבר מן הדמיון הפרטי של הילד ולכן גם איננו שייך אינטימית אל נפשו.

הם מכירים את מוגלי מתוך ספר הג'ונגל, כי וולט דיסני יצר סרט כזה, אבל אין שום קשר בין מוגלי של דיסני למוגלי של קיפלינג או מוגלי שלי. הילדים גם מכירים את הילד מרקו. מתוך איזה ספר? הלב? מה פתאום. הספר **הלב** נכתב בידי

אדמונד ד'אמיציס בשנת 1884 והגיבור שלו הוא נער בן תשע, בשם אנריקו. מרקו הוא גיבור אחד הסיפורים הקצרים, אחד מתוך תשעה סיפורי החודש של **הלב וישמו מן האפנינים ועד האנדים**, בו יוצא הילד מרקו האיטלקי לחפש את אמו, שנסעה מגנואה לדרום אמריקה, לעבוד כמשרתת בבית עשירים.

הספר **הלב** עצמו, הוא כרך עב כרס, נכתב כיומן כיתה של אנריקו בן התשע ובו שזורים גם מכתבים שכותבים הילד ואביו זה אל זה. במשך תשעה חודשי הלימודים מכניס הילד ליומן סיפור אחד בכל חודש, שסיפרה המורה בכיתה, תשעה בסך הכל. אלה הם סיפורים חינוכיים ומלאי מוסר השכל, ברוח התקופה, אבל בכל זאת, הסיפורים מעניינים. לעומתם היומן והמכתבים קשים לעיכול, מלאים הטפות מוסר של האב הסמכותי והבטוח בעצמו וחרטות מלאות אשם של הבן הצייתן.

מישהו החליט לעשות סרט מצוייר מן הסיפור התשיעי ומאז חושבים הילדים שהם מכירים את הספר **הלב** שהוא עצמו ממש לא לעניין.

יש מי שהוציא את תשעה הסיפורים האלה מתוך הספר הגדול, קיבץ אותם לספר אחד וקרא לו **ספר סיפורי הלב**. מומלץ.

הספר **רובינזון קרוזו**, שנכתב בידי דניאל דפו בשנת 1719 מוכר וידוע, אבל רוב הקוראים מכירים רק את הנושא ולא הרבה יותר מזה. הספר המעניין הזה מלא הטפות מוסר נוצריות ורגשי אשם של בן שלא שמע בקול אביו ולא עבד את אלוהיו כמו שצריך. הוא מציג כל אסון שקרה לו, כעונש משמיים על דרכיו הרעות, חוזר ומטיף לעצמו מוסר דתי פעמים אחדות בכל פרק וגם מנסה בכל כוחו ללמד את ששת הפגאני לזנוח את הרגליו הפראיים ולהיות נוצרי טוב.

כדי שילדינו החכמים וחסרי הסבלנות יסכימו לקרוא את הספר החשוב הזה, צריך להוציא ולנפות ממנו את הטפות המוסר הדתיות והמשעממות.

נשים קטנות, שנכתב בידי לואיזה מיי אלקוט האמריקנית, בשנת 1868, מספר על ארבע בנות שנתרו בבית עם האם, אחרי שאביהן הכומר יצא להשתתף במלחמת האזרחים.

המשפחה ענייה מאד, לכן יש לה רק משרתת אחת זקנה שמשרתת יומם ולילה ארבע בנות בריאות ואמא בריאה לא פחות וזה ברור, כי נשים לבנות ברמתן לא נועדו לעבודות הבית. הן נורא עניות ומתרגשות מכך שהן מביאות תרומת אוכל לשכנות מסכנות וחולות. בחג המולד מעניקה האם לכל בת מתנה מופלאה - ספר תפילות קטן, והבנות, איך לא, שמחות ומתרגשות עד דמעות. הן מכינות לכבוד החג הצגה על מסע צלייני לארץ הקודש, ולפחות רבע מהספר עוסק בטקסט

הדתי - נוצרי המשעמם הזה ובהתלבטויות הפורטיטניות של האם והבנות, אם נאה ויאה לחשוף קרסול או מרפק. זה ממש יכול להרדים כל קורא. אז אם לא רוצים לוותר על הספר הזה, צריך לעשות עבודות ניפוי.

הספר המקסים שאנחנו מכירים בשם **ווילסון הטמבל**, שנכתב בידי מרק טווין בשנת 1896, ובמקור נקרא בשם **הטרגדיה של ווילסון הסתום**, או זוג **התאומים**, עוסק בבעיה בלשית מופלאה, אבל בהחלט דוגל באפליה גזעית. על פי הספר הזה, לא יעזור שום דבר - הכושי, גם אם יתחפש ללבן יישאר רמאי ושקרן, והלבן, גם אם יתעללו בו ויגדלו אותו כעבד מגיל אפס, יתגלה כמלאך עדין וצחור כנפיים. את הספר הזה אפילו אי אפשר לשנות, אבל אפשר בהחלט להוסיף לו הקדמה מאירת עיניים.

השפה שלנו משתנה במהירות רבה. אין פלא שספרים, שתורגמו לפני ארבעים וחמישים שנה, אינם מתאימים עוד לקריאת ילדים, כי הם כתובים, כמו שאומרים, בשפה תנ"כית, או ב'עברית של שבת'.

ספרים רבים תורגמו שוב ושוב, כמו למשל, **פיטר פן**, שכתב ג'יימס מתיו בארי בשנת 1904. פיטר פן הוא הילד שאינו מוכן להתבגר בשום אופן ורוצה להישאר ילד נצחי, אבל בשנת 1963 חזר ותירגם את הספר הזה, עבור הוצאת 'מחברות לספרות', הסופר בנימין גלאי, אמן השפה העברית, ועשה לו 'תלתלים' כאלה, שאפילו מבוגרים לא מסוגלים להתגבר עליו. אני מצטטת קטע מקרי לחלוטין:

"צהלת משובתם של פוחזים אלה! עליזה שבכולם היתה מרת דרלינג, שהפליגה בכרכורים, עד שלא שרדה ממנה, אלא חתימת נשיקה. שעה זו יכולת לעוט עליה ואם רזיז היית למדי, יכול שהיית נשכר וזוכה בה. לא היתה עוד בארץ משפחה פשוטה, מאושרת כל כך, עד שקפץ עליה לפתע רגזו של פיטר פן. לראשונה שמעה מרת דרלינג את שמו, בשעה שהשליטה סדר בהרהורי לב ילדיה. מעשה שבכל יום הוא, כי אם אוהבת הפכת בנפש בניה ומשכינה בה, עד שהם נמים על משכבם, סדר טוב ומשטר נכון למחר וכך היא עושה מעשה: כל הגיג שנתהגג ונתעה במרוצת יום החולין, מקומו המיועד לו, היא צורתו ומושיבתו על מכונן."

ובאנגלית השפה כל כך פשוטה!

ספרי ז'ול וורן העוסקים במדע בדיוני, החלו להופיע בשנת 1862. הוא כתב על הצוללת נאוטילוס, הנמצאת במעמקי הים ומונעת בדלק אטומי, על מסע אל בטן האדמה, מסע אל הירח, מסע בכדור פורח ומסעות מופלאים אחרים, שהיו

בדיונים ובלתי מתקבלים על הדעת באותם ימים.

כשכתב הסופר המהולל את הספר הפחות בדיוני מכולם, **סביב העולם בשמונים יום**, צריך היה להסביר לקוראים את עניין קווי האורך והרוחב, כי אחרת לא היו מבינים את הפואנטה. ההסברים האלה מיותרים היום ומסרבליים את הספר החמוד והמקסים הזה, לכן יש צורך להוציא ולנפות אותם מתוך הטקסט, כדי שגם ילדינו ונכדינו יאהבו את פיליאס פוג האלגנטי ואת המשרת הצרפתי המקסים ורב החן, פספרטו.

רוב הספרים שהזכרתי ועוד רבים וטובים, כארבעים במספר, יצאו לאור מחדש, בסוף שנות התשעים, בהוצאת 'עופרים', מותאמים לשפה ולסבלנות של ילדינו, ילדי המאה העשרים ואחת.

הילדים של היום הם שונים משהיו הוריהם והורי הוריהם. השפה שלהם שונה כל כך, עד שלעתים קרובות אינה מובנת לנו. הם לובשים בגדים שונים משלבשו הוריהם כשהיו בגילם. הם מסתפרים בצורה מוזרה, מתקשטים באופן שגורם לנו כאב בטן. הם גם מתעניינים בדברים שונים מאלה שהתעניינו בהם הוריהם בשעתם, והם קוראים ספרים שונים, אם הם קוראים בכלל.

נסיבות החיים השתנו, הדרישות של החיים השתנו ורק את הספרות הקלאסית לא נתאים?

לכן הותאמו הספרים הקלאסיים, נכסי צאן הברזל של מיטב הספרות העולמית, לצרכנים הצעירים של היום ואנו מוסיפים ומתאימים ספרים חשובים אלה עבור דור ההמשך שלנו.

נקווה שכך הצלחנו וגם נוסיף, להביא את השוקת אל הסוס.

עבודת כיתה על הספר:

האי ברחוב הצפורים של אורי אורלב

הכינה: יעל ישועה

עם הביאנו ספר כלשהו לעבודה בכיתה, נקצה לו מקום על אחד מקירות הכיתה. החומר ילך ויתוסף לכל אורך העבודה.

1. עבודה טרום קריאה:

שיחה על שם הספר. מה הוא אי? איזה אי נמצא ברחוב? ומדוע דווקא השם "צפורים" לרחוב?

התבוננות בכריכה. האם יש מחשבות נוספות?

את כל ההשערות נכתוב (בנוסף ללוח) על פתקים עם שם הילד המשער ונתלה בפינה המיועדת לכך.

קריאת שלושת הפרקים הראשונים בפני הכיתה. לפני שנחלק להם את הספרים לקריאה נבקש מהם למצוא תשובות לשתי שאלות.

בעמ' 12 כתוב כי לברוך היה סכין והוא אמר לאלכס "לפחות גרמני אחד ישלם את החשבון..."

בעמ' 26 מצוין כי רחל החובשת היתה עם אלכס וברוך בשלישייה.

השאלות: האם באמת גרמני כלשהו שילם לברוך את החשבון?

מדוע הזכיר הסופר את רחל החובשת?

2. עבודה תוך כדי קריאת הספר:

עם נתינת הספרים לילדים לקריאה נבקש מהם בקשה נוספת: כל ילד שמחזיר את הספר לכיתה ישאל את הילדים שאלה אחת מתוך הספר. השאלה תירשם על פתק עם שם השואל. אם בכיתה יודעים את התשובה, תיכתב התשובה עם שם המשיב. לא ידעו - נבקש מהקורא הבא, בנוסף לשאלה שיביא לכיתה, צריך למצוא גם תשובה לשאלה שהובאה לכיתה. (פתקי השאלות והתשובות יתלו בפינת הספר וישמשו כחידון מתמשך).

3. עבודה לאחר הקריאה:

א. התייחסות ליצירה בשלמותה: העלאת אסוציאציות חיוביות ושליליות שהספר עורר. (שימת לב לדברים שחוזרים אצל ילדים רבים).

- ב. עבודה קבוצתית: מיון החומר: דמויות, תיאורים, אירועים, מיוחדים... (הדפים של הקבוצות ייתלו במקום המיועד).
- ג. כדאי לברר עם הילדים מושגים שונים הקשורים בשואה ולראות אם הם ברורים להם.
- ד. מיהו הדובר בסיפור? דובר בגוף ראשון. איזה סוג של דובר אנחנו אוהבים, דובר בגוף ראשון או דובר כל-יודע ואולי דובר עד?
- נימוקים בעד ונגד. אפשר לקרוא עם הילדים את פרק ז' (או כל פרק אחר) "אני רעב, אבל גם הם רעבים", לנסות להשלים פערים על הדמויות המופיעות שם: האב, האם והבת. אח"כ לכתב את הפרק מנקודות ראות של כל אחד מהם, או מנקודת מבטו של הסופר הכל-יודע.
- ה. הקשר עם החורים וברוך: עמ' 19-20, 35, 47-48. החורים וברוך מלווים את אלכס לכל אורך הדרך. הם משמשים לו במחשבותיו ובהרהוריו יועצים ומכוונים. האהבה שהרעיפו עליו נותנים לו את תחושת הביטחון.
- ו. אנחנו מגלים שאלכס חי בבית תרבותי ואוהב ספר, הוא מזדהה עם גיבורי הספרים והם עוזרים לו לא פעם, ומשמשים לו כדוגמה.
- ח עמ': 16, 28, 34, 46, 50, 59, 65, 85, 88, 91, 94.
- ז. אלכס מכיר היטב את הספר: "רובינזון קרוזו" ואפשר לנסות ולהשוות אותו עצמו לרובינזון. בעמ' 90 מתאר אלכס את תחושתו כאילו הוא על אי, ואיך המשקפת עוזרת לו לראות את העולם.
- ח. גורמים מעכבים: שיחה עם הילדים על המעברים בין חלקי העלילה: תיאורי נוף, מחשבות וכד'. נתינת לגיטימציה לדילוג על הגורמים המעכבים מחד, ומאידך - שיחה: מה בתיאורים אלה יכול להוסיף לנו. בעמ' 22, למשל, באמצע המתח של החיפוש שעורכים הגרמנים בבית החרושת, מופיע קטע על מחשבותיו של אלכס. למעשה, מבחינת העלילה, אפשר לדלג עליו. אך כמה אפשר ללמוד ממנו על דרך חשיבתו של אלכס ועל אמונתו הבסיסית שבני אדם אינם יכולים להיות אלוהים ולהחליט למי מותר לחיות ולמי לא.
- ט. שפת הספר: לדוגמה: עמ' 7, הקטע על האם. או בעמ' 118, הקטע על מחלתו של הנריק.
- קטעים מאד דרמטיים, אך אורי אורלב כותב עליהם בפשטות, ללא דרמטיזציה וללא ניגון על רגשות. אפשר כמעט לא להתעכב עליהם, אבל כל כך הרבה מסתתר מאחוריהם.

י. הקשר עם העכבר: רעיון מאד מקורי, המפיג את רגעי הבדידות. בבדידותו, אלכס מרעיף עליו אהבה רבה. בעמ' 17 אבא הגדול והחזק דואג לאלכס, ובעמ' 41 אלכס דואג לשלג העכבר.

י"א. האיורים של אורה איתן: בטכניקה: שרטוט ב"עט לא נקי". האם איורים כאלה מוסיפים לתחושת הכתוב? אפשר לצלם את האיורים ולסדרם ברצף. האם כדאי להוסיף איורים?

יב. המסר בסיפור: לאלכס היה הרבה מזל, אך גם הוא, בחוכמתו ותושייתו עזר למזלו. עמ' 36 .

4. עבודות נוספות:

א. בכתב, בהמחזה או בעזרת רשם-קול: פגישה עם הדמויות שבספר לאחר המלחמה.

ב. רשימת כל הדמויות איטתן נפגש אלכס. הקשר של הדמויות עם אלכס בעזרת ציור, תרשים זרימה, כתיבה ועוד.

ג. כתיבת תוכן הספר, חלוקת התוכן לקטעים. כל ילד יעתיק קטע ויאיר איור מתאים. חיבור הקטעים לרצף.

לקרוא, להרגיש ולהתרגש

כתבו: חיה דקל ואודיה מל

החברה בעשורים הקרובים תאופיין בשינויים מהירים ודרמטיים בתחומי הפוליטיקה, הכלכלה, החברה, האומנות והידע. לשינויים המהירים הללו שלוש פנים: השינוי מתחיל להיות מטרה בפני עצמה. השינוי התכוף יוצר מציאות חדשה, הדורשת הסתגלות בלתי פוסקת; מהירות השינויים מחייבת מעורבות של הפרט, הנדרש ליזום חידושים, כלומד, כמתכנן, כפועל וכד'. את תחילתו של התהליך ניתן למעשה לראות כבר היום. החברה הפוסט-מודרנית מאופיינת בפלורליזם רעיוני וערכי ובתהליך התפרקות הדרגתי מערכים מוחלטים, תוך התגברות הספק באשר לקני-מידה וקריטריונים מוסכמים, אשר באמצעותם יכול הפרט לשפוט ולהכריע.

בעידן זה מהו ה"תוצר" הרצוי שמערכת החינוך שלנו צריכה להפיק? רבים יציעו לאפיין את "בוגר המערכת הרצוי" באמצעות פירוט הידע החינוכי שיהיה ברשותו ושבזכותו ייקרא הבוגר "אדם משכיל". אך בימינו פירוט זה הוא בעייתי, רשימת התכנים החשובים ארוכה מאד, ואם רוצים ללמד את כל התכנים, התוצאה היא תכנית לימודים עמוסה, שבמסגרתה כל תוכן נלמד בשטחיות. נוסף על כך, נראה כי בעולם שבו הידע מתרבה ומתחלף בקצב מהיר מאד, חינוכי שהאדם יהיה מסוגל לאתר את הידע המתאים כשיש צורך בו, וחיוניות זו גדולה מחיוניותה של צבירת הידע.

לכן, אנשי חינוך הגיעו למחשבה כי "בדרך לחינוך הילדים להצלחה מספיק ללמדם לטעום מ"עץ הדעת", ויש לתת את הדעת לצורך שלהם ושלנו להכיר ולהתנסות בטעימה גם מ"עץ החיים" (ד"ר יוסף לוי "בינת הלב") ידוע כי בחיים מונחים האנשים גם עפ"י רגשותיהם ותחושותיהם והדרך האמיתית לבחינת האינטליגנציה של הלומד היא לא רק ע"י ה-I.Q. ולא גם ע"י ה-E.Q.*, הפן הרגשי באישיותו. ד"ר דניאל גולמן בספרו "אינטליגנציה רגשית" טוען כי "חינוך הרגשות" או "אוריינות רגשית" מביא לתיפקוד אינטלקטואלי רגשי וחברתי טוב יותר. הכישורים הרגשיים משלימים את הכישורים השכליים באישיות הילד והמבוגר וניתנים לגילוי ולטיפול. אם נקדיש תשומת לב שיטתית רבה יותר לאינטליגנציה הרגשית להגברת המודעות העצמית, לניהול יעיל יותר של

Emotional Quality = E.Q. Intelligent Quality = I.Q.*

הגדלת היכולת לאמפתיה ודאגה, לשיתוף פעולה ולקשר חברתי - העתיד עשוי לעורר תקוות רבות יותר.

הספרייה היא מנוף להטמעת המאפיינים של האינטליגנציה הרגשית בקרב הקוראים הצעירים. בספרייה ניתן ליצור תרבות פדגוגית שעיקרה אקלים אנושי אחר. מעין "אי של רוגע", "מצע של אהבה" (ד"ר יוסף לוי, "בינת הלב").

בספרים יש משהו שאין בשום מדיום אחר. בצד פיתוח הדימיון, יש בספרים יכולת לחדירה עמוקה אל נפש האדם. יש מאלה גם בתיאטרון, בקולנוע ובאומנויות אחרות. אבל באלה משך ההצגה מוגבל, ויש להגיש לקהל עוד מרכיבים - כמו אקשן, ויזואליה וכו'. ספרים יכולים להעמיק לחפור ולהגיע אל תהומות ומרתפים, אל עליות גג ולהעלות אוצרות. וככל שיירבו הכלים, שיסייעו לנו לחדור עמוק אל הנפש, כן נוכל להשביח את הבנתנו זה את זה. הרחוק את הרחוק, השונה את השונה.

לאור התפיסה הנ"ל, נוכל להציג דגם לעבודה עם ילדים, שתשלב פעילות ספרותית ופעילות חוץ-ספרותית, כשהדגש הוא על רגשות. בחרנו בספר: **ועלי לא אכפת לך** מאת הסופרת יונה טפר.

שם הספר: **ועלי לא אכפת לך**, שם הסופר: יונה טפר, אירוס: כריסטינה קדמון, הוצאת: הקיבוץ המאוחד, גיל היעד לקריאה: ג-ה

"אני זוכר מתי החלטתי להיות מכשף!

הרבה זמן דחיתי את המחשבה הזאת, אבל היא לא עזבה אותי. זה היה כאילו מישהו יושב בתוכי ולוחש בלי להפסיק: "אם אמא שלך מכשפה, כדאי גם לך להיות מכשף. כדאי לך... כדאי לך!"

כשאהיה מכשף, חשבתי, יהיה לי כוח לשנות מה שארצה: אמא לא תקרא לי עכברון, הילדים בבית הספר לא יציקו לי, והכי חשוב: אוכל לעשות קסם שאבא יחזור..."

לנח קשה. הוא מתגעגע לאבא שעזב את הבית, אינו מבין למה אמא פוגעת ומעליבה אותו, וסובל בכיתה מהילדים שמלגלגים ומציקים לו. כשאבא מתקשר ומגלה לו היכן הוא נמצא, מחליט נח לברוח אליו.

סיפור מרגש שתחילתו עצב, קושי וגעגועים וסופו-תקוה לשינוי.

מטרות:

1) העלאת בעיה של התמודדות ילד מול אמא וחברה והדרכים השונות לפיתרון.

Emotional Quality = E.Q. Intelligent Quality = I.Q.*

- 2) זיהוי הרגשות שהסיפור מציג בפני הקורא.
- 3) * טיפוח אמפתיה של הקורא לתחושות הזולת.
- דרכים לקריאת הספר: א) קריאה אינדיבידואלית.
- ב) קריאה בקבוצות.
- ג) קריאה מונחית - לכיתה כולה.
- ד) קריאה בהמשכים ע"י המורה.

הצעות לפעילויות עם התלמידים:

- עבודה מכינה לקריאה (טרום-קריאה):
- עבודה מכינה לקריאה (טרום-קריאה):
- 1) עריכת מילון רגשות - "מילון חברתי-רגשי".
- הילדים מעלים מידע אישי שמות רגשות שונים מתוך סיטואציות שנתקלים בהם בחיי היום יום. (אהבה, פחד, קנאה...)
- 2) המחזות סיטואציות מהמציאות ודיון בכיתה: איזה רגש הועלה בהמחזה.
- 3) הצגת תמונות - בהן הבעות פנים מגוונות. התייחסות הילדים לרגש המופיע בתמונה. בחירת התמונה שאיתה מזדהים ומדוע! (ניתן לחבר סיפור קצר המתאים לאחד הרגשות).

הצעות ופעילויות לדיון בספר (לאחר הקריאה):

- 1) ילדים יתארו דמות מכשפה כפי שהם רואים אותה, על סמך סיפורים, סרטים והצגות.
- 2) קריאת הפתיח מהספר: "אמא מכשפה זה הדבר הכי גרוע שיכול לקרות לילד. אני יודע את זה, כי אמא שלי היא כזאת".
- הילדים ידונו בדמות האם, כפי שמדמה אותה נח ויביעו את דעתם.
- 3) ציור מכשפה "אמיתית" וציור האם "המכשפה" לפי הספר.
- 4) ילדים יבחרו סיטואציה מהספר (לדוגמא: מבעיותיו של נח) ינתחו את האירוע: המחשבות, הרגשות והפעולות ויציעו דרכי תגובה שונות לפתרון.
- 5) מיומנו של נח: הילדים יכתבו דפים ליומן, הנותנים ביטוי מילולי (או גרפי) לרגשותיו, לפרשנויות שלו לגבי אנשים ואירועים וכן יעלו הצעות לשינוי מצב הרוח שלו ולדימוי עצמי חיובי יותר.

- 6) סיפור אישי: הילדים יכתבו סיפורים אישיים בעקבות סיפורו של נח (כיצד הם היו מתמודדים במצבים דומים).
- 7) משחק סימולציה: בצורת המשדר "קשר משפחתי" בטלויזיה. יופיעו: אמא, אבא, נח, אורן, תמרה.
- 8) כתבה לעיתון: דיווח על אחד מאירועי העלילה. לדוגמא: "בריחתו של נח", "גורי חתולים נמצאו מתים".
- 9) שיחות טלפון בין גיבורי הספר לגיבורי ספרים אחרים, החווים חוויות דומות. לדוגמא: א) אמא של נח משוחחת עם אמא מהספר: **וולפינאה מומי בלוס**. ב) נח משוחח עם מילי מהספר **רק בשביל מילי**.
- 10) פתיחת אתר באינטרנט: העלאת בעיות רגשיות מתוך ספר זה (ואחרים), וילדים מציעים פתרונות להתמודדות.
- 11) מפגש עם הסופרת יונה ספר. הצגת שאלות ובמיוחד - כיצד הגיעה לכתובת ספר זה.

ביבליוגרפיה:

- אינטליגנציה רגשית / ד"ר דניאל גולמן / הוצאת מטר, 1995.
- "בינת הלב" כאורה היים הינופי / ד"ר יוסף לוי - חוברת שהוצאה ע"י לשכת מחוז ת"א של משרד החינוך. מרץ 1998.
- תכנית האוריינות לטיפוח "בינת הלב" באמצעות טקסטים / משרד החינוך, מחוז ת"א.

משוט בארץ

התרשמה ורשמה: עדה קרן

א. מוזיאון גוטמן בנווה-צדק בתל-אביב

במלאת 100 שנה להולדתו של נחום גוטמן הוקם בנווה-צדק מוזיאון ובו מיטב יצירות האמנות של גוטמן מסוף שנות העשרים ועד למותו בשנת 1980. המוזיאון ממוקם בבית אבן יפה ומיוחד בתוך שכונה של תל אביב הקטנה המשוחזרת בשנים אלה.

בתצוגה - ציורי שמן וצבעי מים גדולים וקטנים המתעדים ומתארים את ימיה הראשונים של ת"א וימי החלוצים הראשונים בארץ. ציורים אפוניים לגוטמן: השמש החזקה הבוהקת, החול והירוק של הפרדסים בצד הדמויות הדשנות ובעלי החיים האופייניים למזרח - הגמלים והחמורים.

גוטמן שהגיע עם משפחתו ל"אחוזת בית" בגיל 11 תיעד בציורים רבים את תל אביב בראשיתה: הפועלים ותושבי העיר, פנס הרחוב, הים, החולות ואפילו ריב השכנות בבתיה הראשונים של העיר.

דיוקנאות רבים בתצוגה, בעיקר של אשת האמן, דורה, ושלו עצמו. וכן ציורי דומם של פירות ופרחים.

מעניינים לא פחות הם הרישומים בשחור-לבן וקטעי הספרות וההגות של גוטמן המפוזרים בין התמונות ומלווים את הדמויות השונות.

בכניסה למוזיאון תצוגה קטנה של ספרי הילדים של גוטמן ובקומה השניה מוצגים האיורים שנעשו לספרים "ביאטריצ'ק" ו"הרפתקאות המור שכולו תכלת" וכן איורים מתוך "דבר לילדים". כמו כן, חדר מיוחד המשחזר את האטליה של האמן עם המכחולים, הצבעים והכנים ששמשו אותו.

בקור עם תלמידים במוזיאון יכול להתמקד בכמה מישורים:

(1) בצד האמנותי, שהוא העיקר והחשוב בבקור במוזיאון זה: לדוגמא, התמונות של סוף שנות העשרים בהשוואה לתמונות של סוף שנות השישים - נושאים, צבעים, התפתחות הציור, השפעות אמנים מן העולם וכו'. או צבע וצורה בציורי גוטמן, נוף ואנשים בעבודתו וכדומה.

(2) הבקור ה"ספרותי" יכול להיערך אחרי קריאה בסיפורי גוטמן: האיורים המלווים את הספורים, מה תפקידם בצד הסיפור, גוטמן כמאייר ספרים שלא כתב בעצמו

(שירים ופזמונות, ויהי היום לביאליק, שמונה בעקבות אחד - ימימה אבידר וכו').
הלוא כך אמר גוטמן: "גם במילים אני אוהב לצייר" ו"כאשר יש בי הרגשה של
שפע, של טעם החיים - אני כותב או מצייר". ואין כמו מוזיאון זה כדי להנציח את
האיש של ציורים ומילים.

ב. פגישת מנחות

פגישת המנחות לספרות ילדים המתקיימת אחת לשנה התקיימה בחדש מרץ
ונערכו בקורים בשלש ספריות בבתי ספר במרכז הארץ.

בביה"ס האזורי בית יצחק ספריה מאד מסודרת המשרתת את הקהילה כולה ולא
רק את בית-הספר שבמקום. התלמידים עובדים כעת על הספרים המופיעים
השנה בפרויקט מצעד הספרים.

לכל ספר תיק מיוחד ובו עבודות והצעות שונות לעבודה על הספר. תלמידים
ספרו והמחיזו מתוך הספרים וכמו כן מפעילים את המחשב בנושא זה. בביה"ס
נעשית עבודה יפה בשילוב של מוסיקה ואמנות.

בביה"ס ממ"ד ע"ש שכטרמן בכפר יעבץ - ספריה חדשה יחסית אשר הושקעה
בה מחשבה ועבודה יום-יומית מסורה. יש תצוגה יפה של ספרים המשתתפים
בפרויקט מצעד הספרים. כל אחת מן הכתות א'-ו' מגיעה אחת לשבוע לפעילות
בספריה והתלמידים מקבלים הדרכה בנוגע לספרים וסופרים, התמצאות בספרים
וכן נעזרים בספרים להכנת עבודות ושיעורי בית.

על מנת לעודד קריאה יצא ביה"ס במבצע "הקורא המצטיין" שבו מתבקשים
תלמידים מכתות א'-ד' לקרוא 10 ספרים.

המיוחד בספרית ביה"ס שיפר בפתח תקווה הוא שילוב של מועדון הקוראים
במצעד הספרים: כל מורה בוחר ספר אחד ודן עליו עם התלמידים הקוראים
אותו. כמו כן יש פעילות של תלמידים מכיתות ה'-ו' הדנים עם תלמידים מא'-ב'
על ספרי קריאה (בהדרכת מורים).

בספריה תצוגה של פרסומות לספרים, ספרי מתכונים, ספרים על עצים הצומחים
בשכונה ואגדות על צמחים - כל אלה נכתבו ע"י תלמידים.

בביה"ס ספרים ועיתונים זמינים לתלמידים בפרוזדורים ובכיתות עצמן.
תודה למנהלי בתי הספר על קבלת הפנים הנאה ולמנחה עפרה יבין על ארגון
היום. סיכמה את פגישת המנחות עדה קרן.



"עמיהי" הוצאת ספרים בע"מ

רח' יד הרוצים 19, אזור התעשייה נתניה דרום

נתניה 42505, ת.ד. 8448 טל' 09-8859099, פקס: 09-8853464

הוצאת "עמיהי" שמחה להודיע, כי לקראת שבוע־הספר יצא לאור ספרה החדש של

אסתר שטרייט־וורצל: אדי מלך המסטולים

בעלילה קולחת ומרתקת מתארת המחברת את מאבקו של אדי־אדוארד, יליד יפו, נרקומן בן נרקומנים, בהשפעה ההרסנית של השימוש בסם ואת חתירתו העקבית להיגמל ול"התנקות".

כל זה על רקע יריעה רחבה הכוללת עלילות משנה, דמויות משנה שבאמצעותן טווה המחברת וחושפת את הווי־החיים ב"חצר האחורית" של ההווייה הישראלית: אלימות, פשע, זנות וסמים, אך גם יחסי־אנוש חמים, חברות הדוקה וחיפוש ערכים.

על הרקע הזה צומחת ומתפתחת אהבתם של אדי וענת, בת־מושב שמביאה אל חייו החשוכים "צליל של מנגינה אחרת". מכוחה של אהבה זו, שפרייה הבן אבנר, שואב אדי כוח לנצח את מדוחי הסם ולפתוח בחיים חדשים.

מומלצים גם ספריה האחרים של המחברת:

"אורי" ו"אליפים" (זכה בפרס זאב), שהפכו במשך השנים לחלק מהקלאסיקה של ספרות הילדים והנוער בארץ, וכן "שחר", "תפילת הנזיר" ו"הבריחה" – זוכי פרס מצעד־הספרים.

ניתן לרכוש את "מן המצר", "מכתבים לצופיה", "בני דניאל", "בן הערובה" (שני כרכים), "רגעי האור" – כולם רומנים לבני־הנוערים, שזכו לתפוס מקום של כבוד בקרב הקוראים הצעירים, בהיותם בבואה נאמנה להתמודדויותיהם בדרך לעיצוב אישיותם הבוגרת.

לגיל הרך (בעצם, לכל הגילים): "הבובה מן הבית הקטן" – ספר פילוסופי – פיוטי בלבוס סיפור לילדים, ובנוסף לו "צ'ירי בירי מארץ צ'יריבום" ספּוֹרְטִיִּים על עלילותיהם המשעשעות של הגמד הקטנטן וחברתו טל.

אסתר שטרייט־וורצל היא כלת פרס ראש־הממשלה לשנת תשנ"ב.



25 מרץ, 1999

למר גרשון ברגסון
לחברי המערכת
"ספרות ילדים ונוער"
משרד החינוך והתרבות
המזכירות הפדגוגית - המדור לספרות ילדים ונוער
רח' דבורה הנביאה 2
בני ברק
ירושלים 91911

מרכות חמות להפצת חוברת האהב של "ספרות ילדים ונוער"

ספרים חדשים בהוצאת הקיבוץ המאוחד

לפעוטות:

- *אני בעונות ובחנים - אסופה לפעוטות; עורכות: יונה טפר ומיריק שניר - איורים: גיל לי אלון קוריאלי
- סידרת "ספרייה קטנה שלי" מאת מיריק שניר:
- *יש לי בגד עם כיסים - איורים: יערה אשת
- *סתם וילון - איורים: אליאור שניר
- *יום הולדת - איורים: יפעת נחשון
- *למה השמיים לבנים היום? - איורים: נדיה עדינה רוז
- *צב - איורים: אבנר גלילי
- *קופסת קרטון - איורים: מיכל פרומר

לילדי גן וכיתות א' - ב':

- *כמתרגלים קשה להפסיק - נירה הראל; איורים: טלי קריבולט
- *הולך בין הצורות - תמר שרון סבון; איורים: פפי מרזל
- *אורה - מיריק שניר; איורים: ים שניר
- *עונת הפלאים - קדיה מולודובסקי; איורים: דני קרמן; מיידיש: מיריק שניר
- *מותק - כתבה ואיירה: שושה גורפינקל

הוצאת הקיבוץ המאוחד בע"מ



מערכת הוצאה: רח' הירקון 23 בני ברק / ת.ד. 1432 בני ברק 51114

לקוראים הצעירים:

- *המלך שידע הכל - עפרה גלברט אבני; איורים: דוד קדם
- *קמילה ובלוט הפלא - רות אלמוג; איורים: הלה חבקין
- *אינה עפה עם הציפורים - תמר ברגר; איורים: כריסטינה קדמון
- *שוק המראות הקטנות - שלומית כהן אסיף; איורים: נעמה גלומב
- *רים, הילדה מעין חוד - תמר ורטה / עבד אלסאלם יוניס (מהרורה עברית ומהדורה דו-לשונית ערבית-עברית)
- *מאין באת פרפר יפה? - עמוס בר; סידרת "טבע שלי"; צילומים: יצחק מובשוביץ; איורים: נורית צרפתי

לנוער:

- *המסע שלי עם אלכס - רות אלמוג; איורים: אבי כץ
- *עוד הזדמנות אחת ודי - אורית רו; עטיפה: ברכה אלחסיד גרומר
- *מנגינה שאין לה סוף - עמי גדליה; ; עטיפה: ברכה אלחסיד גרומר
- *מתאים לך ככה שאת צוחקת - יונה טפר; ; עטיפה: ברכה אלחסיד גרומר
- *הלב שחיפש - הלב שמצא - דורית אורגר; ; עטיפה: ברכה אלחסיד גרומר

בברכה,
סל שנת
ב/מיניה
יונה טפר
מדור ספרות ילדים ונוער

פגישה ראשונה עם גדולי האמנים בעולם

הסדרה "פגישה ראשונה עם גדולי האמנים בעולם", שכתב ואייר מייק ונציה, כבר קנתה לה מעריצים רבים. הטקסט התמציתי והקצר, שפע ההומור והתצלומים של היצירות החשובות ביותר של כל אמן – יוצרים ביחד ספרים מושלמים להיכרות ראשונה עם האמנים ואמנות בכלל.

מייק ונציה, יוצר הסדרה, הוא בוגר המכון ללימודי אמנות של שיקגו, עוסק בהוראת אמנות ומאמין שהדרך הטובה ביותר לחבב אמנות על בני האדם היא להפגישם איתה בגיל הצעיר ביותר. הסדרה המקורית נמכרת בחנויות ובמוזיאונים רבים בכל רחבי ארצות הברית.



חיתולוגיה יוונית לילדים

כתבה: רקפת זהר / אייר: אבנר כץ

סוף סוף זוכים גם ילדי הגן והכיתות הנמוכות להכיר את גיבורי יוון הקדומה ואליה, האבותיהם והרפתקאותיהם, בשפה המובנת להם. הביקורת קיבלה את ספרי הסדרה בהתלהבות גדולה, והילדים לא מפסיקים לבקש עוד ועוד סיפורים. רקפת זהר עיבדה את הסיפורים המרתקים והחשובים האלה בשפתה הקלילה והמשעשעת. אבנר כץ, מבכירי הציירים בארץ, אייר אותם באיורים שהם חוויה בפני עצמה.



לקראת שבוע הספר עומדים לראות אור עוד ארבעה ספרים:
• המסע אל גזת הזהב • נקמתה של הרה • פגסוס, הסוס המעופף • סיפורים מהאולימפוס



ספר-לכל

שיווק והפצה בע"מ רחי ברזילי 7 תל-אביב טל': 5608289, 03-5603083 פקס: 5602247
ספר-לכל רחי ליסנסקי 9, אזור התעשייה החדש, ראשלי"צ טל': 03-9617765 פקס: 039525548
סיטונאות רחי תל-גיבורים 5 תל-אביב בית ספר טל': 03-5181604-6 הנה"ח: 5181738 פקס: 03-5181544

הפנת ספרים מכל חוג ההוצאה בארץ ויזון, לספריות לבתי ספר ולמוסדות

ספר-לכל הוצאה לאור

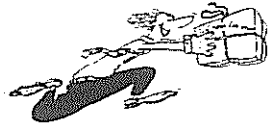
חברת ספר-לכל קיימת זה 30 שנה ולה נסיון רב בענף הספרים כהוצאה לאור וכספק ספרים לחנויות ספריות, לבתי-ספר ולמוסדות ציבור.
לספר-לכל חברת-בת ש.זימון בע"מ המוציאה לאור מבחר ספרי ילדים (קלאסיים וחדשים).



קונים הכול בספר - לכל

אפשרות א'

בקרו בחנויות הספרים ספר-לכל הנמצאות במרכז תל אביב, ברחוב ברזילי 7 (ליד בית אמפא).
החנות פועלת בימי א-ה' בין השעות 08:00 - 16:00 ביום ו' בין השעות 08:00 - 13:00.
או בחנות ספר-לכל הנמצאת ברחוב ליסנסקי 9, "חונים קונים" אזור התעשייה החדש, ראשלי"צ.
החנות פועלת בימי א-ה' 09:00 - 21:00 ביום ו' בין השעות 09:00 - 15:00. מצאת בשבת עד 22:00.
בחנויות מאות מטרים של תצוגת ספרים עדכנית : ספרי ילדים ונוער, ספרי לימוד, סיפרי עיון, קריאה, שירה, ספרים באנגלית, ספרי מחשב, מילונים, אנציקלופדיות, אטלסים, גלובוסים, קלטות וידאו, קלטות אודיו, מולטימדיה, ציוד משרדי, וציוד רחב לספריות.
בספר - לכל מעניקים ייעוץ והדרכה, גם בטלפון, בהקמת ספרייה ובהרחבתה.
אנו ידועים בשירות האדיב, המסור והחם שאנו מעניקים ללקוחותינו.



אפשרות ב'

שגרו אלינו הזמנות בפקס בכל שעות היממה, או בטלפון בשעות העבודה.
גם בטלפון אנו נותנים ייעוץ והדרכה, הטיפול בהזמנות מתבצע במהירות, ביעילות ובדייקנות.

אספקה מרוכזת של ספרי לימוד

ההזמנות מתקבלות בדואר, בפקס בכל שעות היממה או בטלפון בשעות העבודה.
שירות מקצועי, מהיר, אדיב ואמין.

תקציבים

אספקת ספרים לספריות ולבתי ספר בהנחות מיוחדות.
מכירת הספרים מתבצעת גם למוסדות ובתי - ספר בעלי תקציבי משרד החינוך ותקציבי מ.נ.א.מ.

הניסיון שלנו בשבילכם ולשרותכם בכל עת נשמח לראותכם בקרוב נסו ותוכחו !

SIFRIAT POALIM
p.o.b.37068 kibutz galuiot 24
Bet merkazim gate no.3
Tel-Aviv 61369
tel.03-5183143 fax 03-5183191
<http://www.s-poalim.co.il>



ספריית פועלים ת.ד. 37068
מיקוד 61369
בית מרכזים קיבוץ גליות 24
תל-אביב
סל. 03-5183191 פקס 03-5183143
<http://www.s-poalim.co.il>

**לספרות ילדים ונוער
עם הופעת גליון ה-100 ברכות חמות!
בית ספריית פועלים**

ספרים שיצאו בספריית פועלים לאחרונה ומתאימים לנושא המרכז:

הסיפור של נילי - אראלה שרפיאן/והר ענבר
סיפור מאויר על השואה, מיועד לגיל הצעיר

ילד של שוקולד - חגית כהן, איורים: כריסטינה קדמון. סדרת פשוש.
ילד שבצע עורו כחה נתקל ברתיעה מצד חברתו לגן.

הילדה שברחה מהמלחמה - מאירה בייך - רות קמארה, איורים: יעקב גוטרמן. סדרת ניצן.
ילדה יהודיה בסרייבו המופצצת נאלצת להתנתק מביתה ומהוריה ומגיעה לישראל.

מי מצלצל בדלת - חנה טרומר, איורים: אלישבע געש
סיפור לבני 6 ומעלה בנושא הטרדה מינית. יכול לשמש נקודת מוצא לשיחה
עם ילדים.

זכותי - עמי גדליה, איורים: אלכס לויטס. סדרת הילד הקורא.
10 סיפורים בנושא זכויות הילד עם הקדמה מאת ד"ר יצחק קדמון.

והסוף היה טוב - אלה שגיא, איורים: אלכס לויטס. סדרת הילד הקורא.
איתי מדמה שיש לו שתי אמהות: טובה ורעה. "הרעה" מתעללת בו עד
שחייבים להוציאו מהבית. לבסוף מוצא איתי בית חם אצל משפחה מאמצת.

רוח בהדי האנזים - אורית עוזיאל, איורים: אבי כץ, סדרת נעורים.
סיפור קורותיו של צלם אינדיאני, משקף יחסי שולט נשלט ומבליט את שוויון
ערך האדם.

ספרי מתנה
אני סופר ומספר - מספרים באומנות. בחרה וערכה לויטס מיקלתוויט
יגעתי ומצאתי - בעלי חיים באמנות. " " " "
יצירות אמנות של ציירים ידועי שם מעוררות את הסקרנות ואת יצר המשחק של הילד.

החלום הוא צייר גדול - לאה גולדברג
מבחר משיריה הקלטיים של המשוררת, מאוירים בידי אבנר כץ.
לבוש חדש ורענן לשירים המוכרים והאהובים.

ספרי ילדים ונוער מבית הד ארצי הוצאה לאור

ספר לי משהו נחמד לפני שארדם
לגילאי 3-6 מאת ג'ויס דנבר
ספר "לילה טוב" קסום, על כל
הדברים הנפלאים שמחכים לנו
בבוקר. איורים נהדרים
וטקסט חכם ומרגש.

סדרת "צמרמורת"
לגילאי 8-12 מאת ר' ל' סטיין
סדרת המתח והמיסתורין
שהחזירה את הילדים
אל עולם הקריאה.
יותר מ-30 כותרים
שמדברים אל הילדים
גבוה העיניים.

היגלטי פיגלטי פופ!
לגילאי 8 עד 80 מאת מוריס סנדק
קלאסיקה מבית-היוצר של
מוריס סנדק, מחבר הספר
"ארץ יצורי הפרא". ספר
משעשע ומחכים על משמעות
החיים, לכל גיל.

סדרת "אמבר בראון"
לגילאי 7-10 מאת פולה דנציגר
קורותיה של אמבר בראון,
ילדה מקסימה, נבונה
ומצחיקה, שלא מפסיקה
להיקלע להרפתקאות וגם
לצאת מהן, על רקע גירושי
הוריה.
שנון, מרגש ומצחיק עד
דמעות.

סדרת "הטלטאביז"
לגילאי 1-3
על-פי סדרת הטלוויזיה
שכבשה את לדה העולם.
ספרים חינוכיים המקנים
מושגים בסיסיים.

סדרת "אנימורפס"
לגילאי 10-13 מאת ק' א' אפלגייט
סדרת מתח שמשלבת
מדע בידיוני לילדים
אוהבי טבע ובעל-חיים.
תיאורים עוצרי נשימה
של העולם מנקודת מבטה
של החיה.

תיק הפלסטיק הסגול של לילי
לגילאי 5-8 מאת קווין הנקס
לילדים שאוהבים את
בית-הספר, וגם לאלה
שלא. תיאורים מלאי הומור
של הרפתקאותיה של לילי
העכברונת בבית-הספר.

משפחת ווטסון נוסעת לברמינגהם – 1993
לגילאי 12 ועד בכלל מאת כריסטופר פול קרטיס
ספר מופת, עתיר פרסים,
המביא את סיפורה של משפחה
שחורה בארה"ב, בתקופת
המאבק על שוויון הזכויות.
נושא רציני הכתוב בהומור
ומצחיק עד דמעות – חובה
לכל מי שכבוד האדם וחירותו
חשובים לו.

הד ארצי הוצאה לאור

יוני נתניהו 3א' אור יהודה 60376

טל: 03-538-3333

הוצאת ספרים "נעם"

רמת-גן, לויטה 12, ת.ד. 628 מיקוד 52105
טלפון 03-5718552 פקס 03-5718034

מי אמר שילדים אינם רוצים לקרוא?
נגה מרון כותבת ספרים שילדים אוהבים!

ספרי נגה מרון לילדים ולנוער

- מלכי הכיתה - סיפורים על נאמנות, כבוד הדדי ומאבקי שליטה בכיתה 48 ש"ח
- המפלצת של כיתה ה' - הרפתקאות של כיתה שנשלטה על ידי מורה עריץ למה דווקא אני - סיפורים בחרוזים על השלמה עם מגבלות אישיות. והמסקנה היא כי "הדשא של השכן אינו ירוק יותר" 40 ש"ח
- קוצים בישבן - סיפורים על רגשות והתלבטויות בדילמות מוסריות 47 ש"ח
- הרפתקה לילית - על קינאה בין אחים, ועל האפשרות לדו-קיום בין עמים 40 ש"ח
- בסוד תיק המחבלים - הרפתקה בלשית על רקע יחסי ישראל ערב לרשות המורים עומדת גם חוברת הפעלה בנושא השלום עם שכנינו. החוברת הוכנה ע"י מס"ח לפי ספר זה. מחיר החוברת 35 ש"ח. 40 ש"ח
- מה שקרה לגילי וגם לי - סיפורים מחיי יום של קטנים

ספרי נגה מרון למבוגרים

- קפה הפוך עם חמותי - סיפורים על לבטים בתוך המשפחה 25 ש"ח
- המפלט האחרון - רומן על יחסי אם ובנה על רקע בגידת הגוף החולה, שבועיים של אהבה אחרת - אפרת יוזמת הרפתקה רומנטית לבעלה, בתקווה לחלץ אותו מדיכאון היציאה לפנסיה 35 ש"ח
- 59 ש"ח

מוסדות ועובדי חינוך יוכלו לרכוש את הספרים ישירות מאתנו בהנחה של 30% על ידי הזמנה בכתב לפי הכתובת דלעיל. התשלום אחרי קבלת החשבונית מאתנו. תנו להם מספרי נגה מרון והם יהיו מרותקים עד העמוד האחרון

מיתודה

117	עם משלחת נוער לפולין - לאה שנער
123	מלכודת של ספרים - בינה אופק
130	עבודת כיתה על ספרו של אורי אורלב האי ברחוב הציפורים - יעל ישועה
133	לקרוא, להרגיש ולהתרגש - חיה דקל ואודיה מל
137	משוט בארץ - עדה קרן
139	פירסומי הוצאות ספרים
149	תוכן בעברית
151	תוכן באנגלית

רשימת המשתתפים

אופק בינה - סופרת. איתן שולה - סופרת, מרצה. גבעתי רוני - סופרת. ד"ר תור-רות גונן - חוקרת ספרות ילדים מאירת, מכללת לוינסקי. גלשטיין רבקה - סופרת. גפן-דודן רות - חוקרת ספרי ילדים, מכללת תל-חי. גרין-שוקרון רננה - ספרנית. דקל חיה - מנחה לספרות ילדים במחוז ת"א. הדס ירדנה - סופרת, מבקרת, מכללת בית ברל. ד"ר ולדן צביה - מרצה בספרות ילדים. וולף רות - מרצה. חבושי חוה - סופרת. ד"ר חובב לאה - חוקרת ספרי ילדים. חקק הרצל ובלפור - סופרים. ישועה יעל - מנחה לספרות ילדים במחוז חיפה. פרופ' לוי אריה - אוניברסיטת ת"א. מל אודיה - מנחה לספרות ילדים במחוז ת"א. משיח סלינה - חוקרת ספרי ילדים. עקביא מרים - סופרת. קרן נירה - מרצה לספרות ילדים במכללת ילון. קרן עדה - משרד החינוך והתרבות. רגב מנחם - סופר וחוקר ספרות ילדים. רוזינר שלומית - סופרת, מבקרת. רות מרים - סופרת. רז הרצליה - חוקרת ספרות ילדים. שנער לאה - סופרת.

תיקון טעות

בחוברת 99 בדף 'תוכן העניינים' יש לקרוא את שם המאמר: **אמריקאי בפריס ופריזאית באמריקה: במלמן ומדלנה** - ד"ר תור-רות גונן.

SIFRUT YELADIM VANOAR
JOURNAL FOR CHILDREN'S AND YOUTH LITERATURE

June 1999, Vol. XXV, No.4 (100)
ISSN 03334 - 276X
Editor: G. BERGSON

Devorah Haneviah St.
Lev Ram Bldg.
Jerusalem, Israel

CONTENTS

100th Issue Jubilee Greetings	-		1
 Study and Research			
"And I will never forgive for my father"	-	Menahem Regev	7
Biblical Quotations in Bialik's legends			
"Veyehi Hayom"	-	Dr. Leah Hovav	17
"Child" and "Childhood" - poetical metaphor and cultural - ideological construction	-	Dr. Selina Mashiah	24
Using catechistic style in textbooks and in commercial books for children	-	Dr. Arieh Lewy	32
Children and Adults in the poems of Ze'ev and Miriam Yellen Shtekelis compared to the poems of Y. Atlas and H. Ben Ziman	-	Shula Eitan	40
The love from Nurit will shine and will have an unblemished halo	-	Tzivia Walden	46
Why was the king sick? - thoughts after reading "Hamelech Hydada" by Naomi Ben-Gur	-	Nira Keren	53
Yanucz Korczak and Politics	-	Miriam Akavya	58
The Promise beyond the book cover -- the opening and concluding pages	-	Dr. Tor-Ruth Gonen	61
Nurturing democratic consciousness in young children	-	Ruth Wolf	70
The importance of spoken rhymes	-	Miriam Roth	76
Children and Adults in our literary inheritance-		Gershon Bergson	78
The fable and its different types	-	Herzlia Raz	84
Thoughts about the borderline between writing for children and writing for adults	-	Hava Haboushi	89
Nostalgic gestures for friends of books and reading	-	Ruth Gefen-Dotan	98
Biographic fragments	-	Herzl and Balfour Hakkak	101

Reviews

Does he deserve it? About Ben-Gur's book "Magiya Lo"	-	Renana Green-Shoukron	104
On the destructive and constructive power of love	-	Shlomit Rosiner	109
Sex harassment and how it is expressed in children's literature	-	Rivka Gelstein	112

Method

Accompanying the youth delegation to Poland	-	Leah Shin'ar	117
The "book trap"	-	Bina Ofek	123
Readers' questionnaire at Kiryat Amal school in Tiv'on	-	Yael Yeshua	130
From Round and About	-	Ada Keren	137
Advertisements			139
Contents in Hebrew			149
Contents in English			151