

ספרות ילדים חרדית ככלי לחינוך אתנוצנטרי –

סיפורים על נושא בית ספר כחקר מקרה

ד"ר רוני ריינגולד וד"ר לאה ברץ

תאריכים: ספרות ילדים חרדית, אתנוצנטריות, בית ספר.

תקציר:

מאמר זה מבקש לבחון את ספרות הילדים הנכתבת בקהילה החרדית. העיקרון המנחה את כותבי הספרות החרדית הוא תפיסת העולם של הקהילה הקוראת אותה, מה שהופך את הכתיבה ככלי לחינוך אתנוצנטרי. מאמר זה מתמקד ביצירות שעניינן המרחב הבית ספרי ומה שקשור בו: משפחה ובית, שכן אלה משמשים גורמים סוציאליזטוריים. הסיפורים כתובים באורח דידקטי שאינו מאפשר לילד להתלבט, וסיומם של הסיפורים טוב. היצירות מתארות מציאות הקיימת לפי אידיאה המוכתבת על ידי גדולי התורה, ומודל זה נועד להיות מודל לחיקוי. גם אם קיימת התאמה של הסיפורים לשינויים הטכנולוגיים, אזי במסר הערכי אין חריגה.

מבוא

האידאולוגיה הרב-תרבותית משמשת קבוצות תרבותיות לא ליברליות (דתיות-אורתודוקסיות ואחרות), כבסיס לגיטימיות של תביעתם לחנך את ילדיהם במסגרות חינוכיות פרטיקולריות. במסגרות אלו לומדים הילדים בנפרד מבני קבוצות תרבותיות אחרות, ומתחנכים על פי תכנית לימודים ייחודית, הנבנית על מנת לעודד את בני הדור הצעיר לדבוק במורשות התרבותיות הייחודיות. נוסף על כך, החינוך החוץ בית-ספרי המתרחש במסגרת המשפחתית והקהילתית, מתמקד אף הוא בקידום הבדלנות התרבותית והערכית.

למעשה, החינוך הנפרד של בני קבוצות אלו איננו רב-תרבותי, שכן אין תכליתו לאפשר לבני קבוצות המיעוט התרבותיות הלא-ליברליות לקיים באזורי גבול תרבותיים (ג'ירו, תשנ"ו) דיאלוג פלורליסטי עם בני קבוצות תרבותיות אחרות, אלא דווקא למנוע מן הצעירים שאיפה ויכולת להשתתף בדיאלוגים בין-תרבותיים. כלומר חינוך פרטיקולרי נשען על אידאולוגיות האקולטורציה והסוציאליזציה (לם, 2005) האתנוצנטריות (יוגב, 2001; גור-זאב, 1999).

סוגיית ההענקה של זכויות ליברליות לקבוצה תרבותית – שאיננה ליברלית – נדונה בהגות תאורטית נרחבת (תמיר, 1998; מולר-אוקין, 1998). כאנשי חינוך חשוב לכותבי מאמר זה שלא להתמקד בשיח הכללי על אודות זכויות קבוצתיות, אלא להתמקד בהיבטים חינוכיים, ולשם כך ייערך חקר מקרה, שיבחן את ספרי הקריאה המיועדים לילדים בגילאי בית-הספר היסודי בחברה החרדית.

מאמר זה מבקש לבדוק כיצד משתקפת המגמה האתנוצנטרית בספרות הילדים החרדית הפונה לגילאי בית הספר היסודי. כחלק מתהליך הבדלנות התרבותית, בודדה קבוצה תרבותית זו (החרדים), את מדף ספרי הילדים שלה מן המדף הכללי של החברה הישראלית. על מדף ספרי הילדים של הקהילה החרדית אפשר למצוא ספרים שעברו תהליך של קונצנזוס על ידי מי שעומדים בראש הקהילה. ספרות המבטאת אידאות או אידאולוגיה שלא על פי אופק הציפיות של גדולי התורה עלולה לעורר יחס חשדני בקרב הקוראים. לכן לא יימצאו ספרים שאינם תואמים את דפוסי החשיבה או את עקרונות האידאולוגיה, המותווים על ידי גדולי התורה. הקורא וסביבתו סמוכים ובטוחים מראש בתיאום העמדות בינם לבין מחבר היצירה. הספר מגיע לילד אחרי שנכתב מתוך מגמה ברורה של היוצר, ויתר על כן, קיימת זהות השקפות בין היוצר לקורא (מלחי, 1992).

שתי הנחות מתוות את התהליך:

א. מהיותו של מגזר זה בעל דפוסי תרבות, ובעל דפוסי התנהלות המייחדים אותו, גם הספרות מתאימה עצמה לאופייה האימננטי של החברה.

ב. היות הספרות סוכן סוציאליזציה. ככזו היא משמשת כמכשיר להעברת מסרים של התרבות. המסרים לא רק משקפים מציאות אלא גם יוצרים מציאות. ילדים בגיל הרך מושפעים מאוד ממגוון של דברים ובהם סיפורים. הם מפנימים את עולם המושגים שהסיפורים מציגים להם, נקשרים לדמויות בספרי הילדים וחשים הזדהות אתם.

בדיון על אודות הספרות החרדית ראוי לשים לב למקומו של הקורא. קורא שאינו שייך לקהילה החרדית חייב ללמוד את הקודים התרבותיים של אותה חברה. מכאן שעליו לקרוא את הדברים באופן זהיר, משום שהקודים ההתנהגותיים והקודים הפרשניים שמביא עמו הקורא עלולים להביא לידי מסקנות שאינן עולות בקנה אחד עם אלה שביקש כותב הסיפורים להנחיל לקורא שלו. ספרים וספרי לימוד הם חלק מן הידע המאורגן של החברה, הם מבנים את המציאות החברתית של הילדים, מנחילים להם אמונות, נורמות, אידאולוגיות, ותפיסות ביחסי העצמי ל'אחר' כמו ביחס לעצמי'. ספרים מדגישים תפיסות מוסר, ומעבירים את האתוס החברתי מדור לדור.

רב-תרבותיות פרטיקולרית לעומת בדלנות אתנוצנטרית

במשך שנים רבות התמודדו משטרים עם המציאות של ריבוי התרבויות החברתיות (רב-תרבותיות דמוגרפית) באמצעות מדיניות חד-תרבותית (אתנוצנטרית) אשר כללה הטמעה (גלויה ו/או סמויה) של חלק מן הקבוצות התרבותיות, ובידול הפלייתי כלפי קבוצות אחרות (סבר, 2001).

האידיאולוגיה הרב-תרבותית, המתקיימת זה מספר עשורים, שואפת לקדם מדיניות אחרת, שבבסיסה עידוד יחסי כבוד בין הקבוצות התרבותיות השונות המרכיבות את החברה (Reingold, 2007).

המחנה הרב-תרבותי איננו אחיד באמונותיו לגבי האופן שבו ראוי לקדם יחסי כבוד בין-תרבותיים. שתי האסכולות העיקריות הן הגישה הפלורליסטית, והגישה הפרטיקולרית. פולמוס מרכזי ביניהן מתמקד במישור החינוכי.

החינוך הרב-תרבותי הפרטיקולרי מבוסס על ההשקפה שכדי להעצים חברי קבוצות מיעוט תרבותיות יש להבנות להם מערכות חינוך נפרדות, אשר במסגרתן תילמד המורשת התרבותית הפרטיקולרית, הנעדרת על פי רוב מתכניות הלימודים בבתי-הספר של הזרם המרכזי. הכרת העושר התרבותי הנסתר מעיניהם תוביל את חברי קבוצות המיעוט התרבותיות לרכוש גאווה קבוצתית ותחושת ערך עצמית חיובית.

החינוך הרב-תרבותי הפלורליסטי יוצא כנגד ההפרדה, ורואה בה מתכון לבדלנות ולחיזוק השסעים החברתיים. הוא מבכר על כן את הדיון משותף של בני קבוצות תרבותיות שונות כבסיס להעלאת רמת הסובלנות הבין-קבוצתית, ולהובלת יחסי כבוד בין התרבויות השונות.

מולפי קטה אסנטה (Asante), מייסדה של הגישה החינוכית הרב-תרבותית הפרטיקולרית בארצות הברית, שצידד בהקמתה של מערכת חינוך נפרדת לאפרו-אמריקנים, כונה על ידי חסידי הגישה הפלורליסטית אתנוצנטרי, גזען ובדלן (Ravitz, 1992; Schlesinger, 1991). בתגובה להאשמות אלו הוא הסביר כי קריאתו להקמת מערכת נפרדת איננה נובעת מסיבות בדלניות. לדעתו, טיפוח ההכרה של האפרו-אמריקנים במורשת האפריקנית וטיפוח הגאווה על היותם קבוצה אתנית נפרדת, לא נועד לקדם בדלנות אפרו-אמריקנית, אלא דווקא לאפשר יצירת סולידריות אמיתית בארה"ב, שכן ללא שלב נפרד שכזה, הניסיונות לקיים דיאלוגים בין הקבוצות התרבותיות השונות נועדו לכישלון (Asante, 1998). הכיתות הרגילות בבתי הספר מאופיינות בהיעדר סימטריה ביחסי

הכוחות הקבוצתיים. מצויים בהן אלה לצד אלה תלמידים בעלי ידע מצומצם אודות תרבותם, ובעלי תחושת ערך עצמי נמוך, לצד בני קבוצות הרוב התרבותי אשר מורשתם התרבותית מהווה בסיס ללימודים המשותפים, ומכאן גם שהם בעלי דימוי עצמי גבוה. בכיתות כאלו בני האליטה בזים לתרבות המיעוט וחברי קבוצות המיעוט, והאחרונים מאמצים דימוי עצמי ותחושות ערך עצמי ירודים. לדעת אסנטה, רק לאחר שחוו חינוך נפרד ורק מתוך היכרותם את העושר התרבותי של קבוצתם, יכולים חברי קבוצות המיעוט התרבותי להצטרף למפגש הבין תרבותי מעמדה של כוח, ולגרום לכך שחברי הקבוצות התרבותיות האחרות יעניקו להם יחס של כבוד והכרה ראוייה.

גישה דומה נשמעת בדבריו של ההוגה הישראלי סמי שלום שטרית. שטרית, שהיה בעברו מורה להיסטוריה ומנהל בית-הספר לקידום המורשת של יהודי ארצות האסלאם, "קדמה", דיבר על "כריית בור לקברה של האינטגרציה" (שטרית, 1999, 25) בישראל, ודרש "היפרדות בחינוך" וקיום "מוסדות חינוך מזרחיים עצמאיים" (שם). אולם עיון מעמיק בחיבוריו מלמד כי מטרתו לא הייתה להוביל לבדלנות מזרחית, אלא הייתה "לגדל מזרחים שלמים וגאים שיכנסו לדיאלוג הרב-תרבותי מתוך עמדת כוח שווה, ולא מעמדת נחיתות והתכחשות עצמית" (שם).

לעומת הגישה המצדדת בהיפרדות זמנית לצורך מפגש אמיתי עתידי, יש החפצים בבדלנות קבועה ומירבית. הפונדמנטליסטים הנוצרים בארצות-הברית (אוונגליסטים כפי שהם מכנים את עצמם, או קבוצות מוסלמיות באירופה), נאבקים למען שימור מערכות הלימוד העצמאיות וכנגד רעיונות של תוכניות ליבה, מתוך רצון לא רק למנוע "השפעה אפשרית של תרבות חיזונית על ילדיהם" (תמיר, תשנ"ח, 89), אלא אף למנוע מילדיהם דיאלוג אמיתי עם בני הקבוצות התרבותיות האחרות. כך גם החרדים בישראל.

אקולטורציה וסוציאליזציה

בטיפולוגיה של אידיאולוגיות חינוכיות, שעיצב צבי לם, אחד מחשובי הפילוסופים של החינוך שחיו בישראל, הוא מנה שלוש פרדיגמות: סוציאליזציה, אקולטורציה ואינדיבידואציה (לם, 2001, 2005).

כסוכן סוציאליזציה (חיברות) או אקולטורציה (תירבות), צריך איש החינוך (המורה או ההורה) להוביל את המתחנכים לאמץ עולמות ערכיים מוכתבים, ואילו ברוח האינדיבידואציה תפקידו של המחנך לסייע לחניכים להתפתח ולגדול ובמסגרת זו, גם להבנות בעצמם תפיסות ערכיות ומיומנויות של עריכת שיקולים ערכיים. ההבדל המרכזי בין שתי הגישות הראשונות הנו, שבמסגרת תהליך

הסוציאליזציה המחנך הגו צינור לערכים ונורמות המוכתבות לו מלמעלה, נורמות שאין הוא מוסמך לערוך שום הכרעות אישיות לגביהן. במסגרת האקולטורציה, לעומת זאת, על המחנך לייצג ערכים תרבותיים בהם הוא תומך, ועליו לשמש דגם להזדהות של המתחנכים עם ערכים אלה.

החברה החרדית בישראל ומאפייניה

החברה החרדית היא חברה מסורתית, המאופיינת בדבקותה בהלכה היהודית ובמחויבותה למסורות שהתפתחו בקרב יהודי מזרח אירופה. חברה זו מאופיינת באוריינטציה שלילית קיצונית כלפי התרבות הישראלית המערבית החילונית, ובחששות הגורמים להסתגרות. כחלק מן הצורך להיבדל, ובשל החששות הרבים מפחד ההיטמעות, האידיאל העיקרי של חברה זו הוא ההתמסרות הטוטאלית ללימודי תורה, הנתפסים גם כאמצעי יעיל לבלימת הסחף מהעולם החרדי אל העולם החילוני (שלהב ופרידמן, 1985).

הציבור החרדי רואה עצמו כמתגונן מול סביבה מאיימת, הסביבה המתפתחת באופן תרבותי, ומפתחת לה אורחות חיים בעיקר בתוך שכונות נבדלות. תהליך ההיבדלות מבחינה טריטוריאלית מבטא ממד ערכי אידיאולוגי, שמבוסס על התפיסה, כי אורח החיים של הקהילה הוא אורח החיים האמיתי, המקורי, ומשום כך יש לשמור אותו.

אחד היסודות הקבועים והמהותיים ביותר בחברה החרדית, הוא הלימוד וההתעמקות בכתבי הקודש, בבחינת "והגית בו יומם ולילה". החברה החרדית, שהורתה ולידתה בגלות, הקפידה הקפדה יתרה לגדור עצמה באורח חיים, שישמור מכל משמר את ערכי היסוד המקודשים ביותר ליהדות. כחלק בלתי נפרד מהשמירה על ערכי היהדות נחשבו הלימוד, והשינון של כתבי הקודש וההתעמקות בהם. לימוד תורה, משנה, גמרא ושאר כתבי קודש, כל אלה היו ועדיין הם יסוד נעלה בהווה החרדית. ביטוי נאמן לכל אלה ניתן למצוא בספרות הילדים החרדית (וילאן, 1993).

הספרות היא מתן ביטוי אומנותי להשקפת עולם כוללת, שאותה מבקש האמן להביע באמצעות יצירתו. מאחר שמאחורי כל יצירה ספרותית עומדת השקפת עולם ברורה, שאותה מתכוונת היצירה למסור, הרי השקפת העולם של היחיד היא השקפת עולם של קהילה שלמה. בקהילת החרדים, השקפה זאת מבוססת על הרעיון הדתי, כי הבורא במרכז, ואילו האדם מתאים את עצמו לחוקיו. האדם האידיאלי הוא זה המגשים בחייו חוקים אלה כמודל חינוכי רוחני.

החברה החרדית חסמה עצמה מפני כניסתה של תרבות צריכה חילונית. בד בבד, היא מנעה כניסתה של ספרות חילונית לתחומיה. היא ראתה בספרות החילונית, ספרות שאינה מחנכת לערכים דתיים, ואינה משקפת את הווי החיים והאידיאולוגיה של הציבור החרדי – אלה עלולים לאיים על השקפת חייו של הילד ולגרורם לשינוי בעמדותיו.

כדי לעמוד מול הסכנה הזו החלו לכתוב לילדים על פי קודים "פנים תרבותיים", ומכאן שהיצירות המיועדות לילדים הן יצירות דידקטיות, שתכליתן המרכזית להורות את הקורא, ללמדו דבר מה על המציאות הממשית, אינפורמציה עובדתית ובייחוד מוסר השכל (אלמוג, 1996)

הספרות הנכתבת היא אמנם מגמתית, אולם הנושאים הנדונים בה הם מאוד ריאליסטיים: חיי הילדים, הווי החיים בחברה, יחסי הורים ילדים (חובב, 1994). וילאן (1993) מדגיש, כי החברה החרדית שמה דגש על לימוד הבנים ולא על לימוד הבנות. לבת ולילדה החרדית צרכי חינוך אחרים, הנובעים ממטרותיה ויעודה של הבת כאישה כשרה וצנועה. גם אם בית הספר נחשב סוכן סוציאליזציה מרכזי, מקומו בספרי הילדים מועט. מלחי (1992) בעבודת מחקר מקיפה על אודות סיפורי הילדים החרדים, מקדישה שתי פסקאות בלבד לעניין בית הספר. היא מציינת, שבית הספר הוא אמנם גורם שמשפיע על חיי הילד גם לאחר שעות הלימודים, ודמות המורה מוצגת כמושלמת במידותיה, אך לא הסופר ואף לא הקורא רשאים למתוח ביקורת שלילית על התנהגותם של מורים, בבחינת "והיו עינך רואות את מוריך".

מתודולוגיה

המתודה המחקרית מבוססת על 'ניתוח תוכן' הנובע מן המושג 'פרשנות'. פרשנות על פי ברזל (1990), היא אופן הסתכלות בכתובים (טקסטים). פרשנות או הרמנויטיקה מאפשרים לבחון את הטקסט מזוויות ראייה רבות ומגוונות. אלטר (2001) מדגיש: "כל תיקשורת מילולית קשורה בבחירת יסודות מסויימים, מבנים מסויימים, מתוך המערכת המשותפת של השפה, האחראים לפרספקטיבה הנוצרת תוך כדי העברת המסר" (עמ' 38). כדי להפוך את הקריאה למקור של הבנה ותובנה יש לעקוב אחר משאבי הטקסט הספרותי: כיצד נבנה סגנון, הדינמיקה של האילוזיה, עיצוב צורני, נקודות תצפית, עיצוב הדמויות ועוד.

הטקסטים שידונו הם טקסטים סיפוריים (Narrative Text). הם ינותחו על פי עקרון תאורית הסכמה, הסוברת, כי הטקסט הסיפורי מתאפיין במבנה עלילתי, משום כך הוא מנצל ידע וניסיון קודם, כדי לממש תהליך של הבנה (שימרון,

1989). בבסיס תהליך הקריאה עומדת ההנחה, שהקריאה הנה האינטראקציה שבין הקורא לבין הטקסט.

בכתיבה למגזר החרדי, נקודת המוצא של הכותב היא ההתאמה לקהל היעד המוגדר מראש. כתיבת הסיפורים נועדה מלכתחילה ל"קורא החזק", דהיינו לקורא המודע לתהליך הקריאה שהוא ניצב בפניו. במקרה הנדון כל הסיפורים מבוססים על תרחישים מעולמו של הילד החרדי, המוכרים לו, ולכן המפגש עמם נהיר לקורא. לא כן הדבר כאשר מדובר בקורא "חלש", שאינו מודע לז'רגון ולא אחת אינו מוכן לקבל את מקבץ הערכים המוטמע בטקסט.

כדי לחשוף תהליכים של הקניית ידע באמצעות קריאה וכתיבה, נבדקו 63 יצירות העוסקות בתרחישים המתרחשים במסגרת מרחב בית הספר והכיתה, או לחלופין בבית ובקשריו עם בית הספר. הסיפורים, כ – 160 במספר, לוקטו מתוך ספריה של מנוחה פוקס, הנחשבת "כמעט" ל"מוסד" בחברה החרדית (הארץ, ללא תאריך).

ממצאים

בניתוח ספרי הילדים המונחים על מדף הספרים החרדי, בלטה העובדה, כי מתוך 63 הסיפורים רק מעט מן הדמויות המרכזיות בסיפור היו בנות (9). ההשערה למצב זה יכולה להיגזר מתוך הרקע התיאורטי, הקשור בתפיסת העולם של המגזר החרדי. מקומו של הבן הוא בחדר או בשיבה. (מיותר לציין שאין כיתה מעורבת, או מפגשים מעורבים בין בנים לבנות).

שמות הסיפורים – בכותרת הסיפור ניתנת הגדרה מפורשת לתוכן הסיפור, כותרת הסיפור מכילה את הרעיון המרכזי שיעלה במהלך הסיפור, או את המסר אותו מבקשת הכותבת להעביר.

רק לעיתים נדירות ניתן לזהות סיפורים, שניתן לכנותם סיפורי פואנטה. מרבית הסיפורים תואמים את הגדרת הכותרת, הנשענת בעיקר על פסוקים המוכרים לילד. דוגמה יוצאת דופן היא הסיפור "בית העכברים". בסיפור זה מסופר על מירה, ילדה הגרה הרחק מחברותיה, שאינן מבקרות בביתה. אחת הילדות אומרת, כי בביתה של מירה מסתובבים עכברים, ולכן היא אינה מזמינה חברות. הילדה המספרת מציינת עד כמה מירה היא מסכנה, שאין לה חברות ואז היא מחליטה לעשות מעשה... היא מתיידדת עם מירה ומחליטה ללכת לבקר אותה. בהגיעה אל ביתה של מירה היא צועדת לאט וחושבת: "בכל זאת לא התלהבתי למפגש עם עכברים". כאשר היא מגיעה ואמה של מירה פותחת את הדלת, היא קופאת על

מקומה. האם אישה נקיה למופת. הבית היה מבריק, הגיבורה מחפשת בעיניה עכברים על הרצפה, אבל למרבה הפלא... אין.

מירה מזמינה אותה לשחק במחשב החדש שלה. היא מציינת שהמחשב מכיל כרטיס קול ועכבר. ומכאן... מתבהרת אי ההבנה. הסיפור אמנם מתאר את הדמויות בצורה סטריאוטיפית, אולם הסיפור מתאים עצמו למרחב הזמן.

חצר בית הספר – מקום נרחב מוקדש לחצר בית הספר. בתוך חצר בית הספר מוארים מושגי יסוד, שהם אבני התשתית של החברה החרדית, כמו עזרה הדדית ואהבת לרעך כמוך, או מה קורה בתהליכים שמשתרבת לתוכם צרות עין או תאוה.

מרחב הפיתה – נפח מילולי רחב מוקדש לתיאור הכיתה. הכיתה מהווה סוכן סוציאליזציה לא פחות חשוב מהבית. הילדים לומדים כי אוירת הכיתה תורמת לא רק לתהליכי ידיעה, אלא היא מקום שם הם נחשפים למושגים הקשורים בעזרה לזולת, ובכיבוד הדדי. בסיפור "השעון של מלכי" (עמ' 55, בתוך "מכתבי שלום") הילדה מאחרת לכיתה, וכדי לא להיענש היא מסיטה לאחור את מחוגי השעון, אבל מיד היא פורצת בבכי כי אינה מסוגלת לשאת את השקר.

דמות המורה – המורה כדוגמה אישית. בסיפור "אדמת הפלא", המורה מביאה לכיתה קומקום ישן אותו נתנה לה השכנה. כדי שלא לבייש את השכנה היא לוקחת את הקומקום, ובאותה שעה היא מחליטה להפוך את המעשה הטוב למעשה טוב נוסף. להקנות לבנות ידיעה אודות תהליך הצמיחה בעולם. בתוך הקומקום מנביטות התלמידות זרעים וכך הן זוכות למצוות כיבוד המבוגר, אך גם ללמידה מתוך גילוי.

המורה מצטיירת כמי שמלמדת מתוך מגמה של "ממני תראו וכך תעשו...". המורה מתחילה סיפור ומבקשת מן התלמידות להמשיכו. המורה מראה באופן מעשי, כיצד יש לכתוב במחברת, מה וכיצד יש לצייר על עטיפת המחברת. יוצא כי המורה אינה מציבה מטרות ערטילאיות, אלא היא מהווה דגם של עשייה, לכן, כאשר אביגיל מגיעה לכיתה א', כולה חששות ופחדים, המורה מצליחה להפיג את החשש ובסופו של התהליך מודה אביגיל לאמה, על כי שלחה אותה למשפחה מקסימה ("שלום כיתה א'", עמ' 69). האנלוגיה בין כיתה לבין משפחה מדברת בעד עצמה.

הקניית תהליכי למידה – הסיפורים נועדו לגיל הרך וחלקם נועדו לעידוד הקריאה, כפי שמציגה הכותבת בפתח לספר, מושגים כמו: שינון, הכנת שיעורי בית, סידור ילקוט, הכנה לבחינה, חוזרים בסיפורים רבים, כדי להדגיש בפני הקורא מהי הדרך הנאותה להשגת ההצלחה בלימודים ומה קורה לילד, שאינו

עושה למען עצמו, וכושל במילוי אחד או יותר מן התהליכים השגרתיים המצופים ממנו. הסיפורים מספקים קנה מידה ראוי לכל מה שקשור בתהליכי למידה: הכנת שיעורי בית, סידור ילקוט, הקשבה, שינון ולמידה למבחנים.

תהליך ההצלחה הוא תהליך תלוי מעשה, שעושה גיבורת הסיפור. בתהליכי הלמידה ההורים אינם עוזרים לילדים בהכנת השיעורים. בסיפור "חנן לומד תורה" מאת יוכבד סקס, חנן כל כך רוצה להידמות לאחיו הגדול שהחל ללמוד בישיבה, עד שהוא מחליט לצאת לדרך ללא ידיעת הוריו. הוא עושה זאת משום, שלדעתו הוא כבר יודע אותיות ומילים, לכן המסקנה המיידית היא "רציתי ללמוד תורה, אני כבר גדול אני קורא ואוכל ללמוד תורה". בתהליך היציאה מן הבית הוא אינו שוכח לקחת עמו את הסיפור החדש. סיפור זה מבליט את תאוות הרצון לדעת, לחקות את האח הגדול, אך בד בבד הסיפור אינו מתעלם מן הצער, שגורם חנן להוריו בכך שהוא נעלם מן הבית. כאן עומדת למבחן המשוואה, מה חשוב יותר: ידע אישי או כיבוד אב ואם. כאשר נמצא חנן הוא אינו נענש על ידי האב, אלא אף זוכה לפרס: אביו קונה לו חומש. קיים שוני מובהק, כאשר הסיפור מתמקד בתהליכי למידה של בנים. בסיפור "הוי זנב לאריות" המצוי בקובץ "בין השורות" מתואר תלמיד חדש המגיע לכיתה. הוא נתפס על ידי הקהילה כעצלן, כחסר יכולת, אך גיבור הסיפור מציע לו ללמוד בחברותא, ומגלה את יכולתו המופלאה של אברהם חברו. הלמידה בחברותא מאפיינת את הלמידה בישיבה והיא זרה לקורא החילוני, אך בקהילת הקורא החרדי, לא די בכך שהאופן בו מתנהל תהליך הלמידה בין שני הבנים הוא שגרתי, אף כותרת הסיפור מכוונת אותו לרציונאל הגלום בסיפור.

עזרה בהכנת שיעורים נעשית על ידי האחים הבוגרים. בסיפור "מחברת חשבון" בתוך "שלום כתה א'", הגיבורה לומדת כי הצלחה היא תוצר של עבודה קשה. אחותה אומרת לה "אם תמשיכי ללמוד יפה כל כך ולהכין שיעורי בית בכל פעם אז.... ודאי תצליחי". התלמידה אכן מפנימה הערה זו ואומרת: "מאז שקיבלנו את מחברת החשבון, אני מקשיבה היטב לדברי המורה ומכינה תמיד שיעורי בית" (עמ' 48). בהמשך הגיבורה מספרת שכתוצאה מהתרגול "כמעט שאינני מתבלבלת". מספר הפעמים בו חוזרת הסיטואציה של הכנת שיעורי בית בסיפורים הוא רב. הכותבת מדגישה כי יש לעשות שיעורי בית במחברת, ומה קורה כאשר תלמידה שוכחת את המחברת בבית ונאלצת להשלים את שיעורי הבית בחופזה, ועוד גרוע מכך להעמיד פנים, כי היא קוראת מתוך המחברת.

עזרה לזולת - הבנות חוזרות מבית הספר וממהרות להכין שיעורי בית, כדי שיהיה להן פנאי לעזור לאימא שלהן בעבודות הבית השוטפות.

גמ"ח – הילדים במרחב בית הספר נעזרים בגמ"ח למכשירי כתיבה. הם מפעילים בעצמם גמ"ח לשיעורי בית. הבנות מנקות את המקלט והופכות אותו למרחב שבו ניתן לעזור לילדים האחרים, לצעירים. התירוץ לעשייה זו: "ה' נתן לנו בינה, כדי שנוכל לעזור גם לאחרים. כך נוכל לעזור לכל מי שצריך מילדי השכנים להכין שיעורים (עמ' 141, גמ"ח להכנת שיעורים).

דיון

ספרות הילדים החרדית היא נרטיב תרבותי, ומטרתה לסייע לילדים להבנות את התנסויותיהם האישיות באופן נכון מבחינה תרבותית, ולהקנות להתנסויות אלה משמעויות העולות בקנה אחד עם הנורמות החברתיות. כלומר היא מהווה אמצעי מרכזי לתהליכי אקולטורציה וסוציאליזציה בקרב הדור הצעיר של חברה זו. תהליך ההבניה של הנרטיב התרבותי, המסופר מתוך דמיון או מתוך מיקום ההתרחשויות על רצף זמן, משקף את הזהות המכוננת בתוך חברה זו. סיפור הסיפור של אותה קהילה עוזר ליחיד להתמודד עם הקונוי שבחברה, וכשמזוהה סטייה חברתית, ניתן באמצעות סיפור הסיפור, להפיק את הלקח ולהחזיר למוטב את החריג או החורג מן הנורמה.

סיפורי הילדים החרדיים משקפים תפיסת עולם חברתית שבה מקבל ה"עצמי" את משמעותו מתוך היותו חלק, מן המכלול החברתי הנרחב. זהותו של היחיד מתעצבת מתוך היותו חלק מקונטקסט ומתוך מכלול קשרים בין אישיים, שהוא מקיים עם האחרים, המשותיכים לקבוצת ההתייחסות שלו (יפה, 2001). משמע, ספרות הילדים נכתבת ונשענת על ידע עולם מוכר וידוע, כך שתהליך הקריאה הופך אמצעי להרחבת ידע העולם, ביסוסו ובסופו של תהליך יש ערך מוסף אסתטי. למרות ההנאה האסתטית, הספר מהווה ספרות מגויסת שמטרתה הראשונית היא לחזק את עולמו הרוחני של הילד. המטרה האסתטית היא בבחינת ערך משני, אם בכלל. נושאי הסיפורים גם הם תחומים בנושאים הרלוונטיים לחיי הקהילה, ל"כאן" ול"עכשיו" של עולם הילדים. השאלות המועלות נוגעות לחיי הקהילה, לחיי הבית. הכותבים מתייחסים לבעיות על ידי הצגת מסרים דידקטיים, המציעים דרכי התמודדות עם נכונות התרבות. יש ניסיון ברור של הכותבים לעצב אצל קוראיהם דרך הסתכלות מסוימת, הנתפסת בתרבות כנכונה, על סוגיות שונות מתוך חיי היום יום (יפה, 2001). כל אחד מן הממצאים משקף את דרך עבודתו של הכותב המתגייס לחזק עולם ערכים זה.

ספרות הילדים החרדית זהירה ביותר בצורתה ובתכניה, משום שיש בה כביכול פלישה לתחום האסור במסגרת החברתית הדתית. על כן נושאי הסיפורים נועדו לשרת את המסר ההרואי-האמוני-חסידי. תפקיד נוסף שנועד לסיפורים, הוא

לסייע בהשפעה על הילדים להעריך ולהאדיר את דמות מנהיגיה הצדיקים (וילן, 1993).

מטרתה של הספרות הנכתבת לילדים היא להנחיל את הערכים והעקרונות אשר הקהילה מקדשת. ערכים שעל היחיד להתחבר אליהם באופן מובהק. היחיד אינו רשאי ואינו יכול לערער על מה שהחברה מציעה לו. משום היותה של ספרות זו ספרות מגויסת, ניתן לזהות קווי כתיבה ברורים ומובהקים העוברים כחוט השני בכל הסיפורים שנכתבו לילדים. ניתן לזהות את ספרות הילדים החרדית על פי מאפיינים חיצוניים כגון: שמו של הסופר – הסופרים אינם מעברתים את שם, ריבוי של פסבדונים כדי לא להזדהות, אם מתוך פחד ואם מתוך חשש מביקורת חברתית. שנית, שמות הספרים מעידים על אופיים ותוכנם (המגויסים), גם שם ההוצאה מעיד על זיקת הכותב או מגמת הכותב. מרבית הוצאות הספרים החרדיות הן פרטיות או עצמאיות, ומפיצות את כתביהן באופן עצמאי (מלחי, 1992).

בספרות הילדים החרדית ניתן לזהות קווים המייחדים ספרות זו, בשל הרקע החברתי תרבותי ממנו היא באה ואליו היא שואפת לחזור.

ראשית, ספרות הילדים היא ספרות דידקטית. כתוצאה מכך ניתן לזהות במבנה הסיפור תבנית סיפורית קבועה. תבנית זו כוללת ארבעה חלקים מרכזיים:

פתיחה – בה מוצגות הדמויות המשתתפות, נושאו המרכזי של הסיפור או שניהם.

דילמה – על הדמויות המרכזיות להתמודד עם דילמה שניצבת בפניהם.

פתרון – לדילמה מוצע פתרון פשוט שמיושם מיידית.

סיום ומוסר השכל – לאחר יישום הפתרון מגיע הסיפור אל סיומו הטוב, ונלווה אליו לקח מוחשי הרלוונטי לחיי הילדים.

הדיאלוגים בסיפור החינוכי הם קצרים, אין עיסוק בהלכי הנפש, אין התלבטויות של הגיבורים עצמם, הסיפור אינו מתרחק לתיאורי מקום (מלחי, 1992).

לדמות הגיבורים תפקיד מוגדר. הדמות היא, בדרך כלל, בעלת קווי התנהגות חיוביים והיא מתוארת ככזו, משום שהיא נחוצה כדי להציג ערכים חיוביים. היא עשויה באופן שידגיש עקרון מסוים ורק עקרון זה. דמות המוצגת כרעה היא דמות שהמספר מבקש להוקיע. הדמויות בספרות המגויסת יהיו בעיקרן דמויות סטאטיות, המתוארות על ידי מראה חיצוני ועל ידי שיפוט של מעשיהן. החדירה לנפש הגיבורים היא על דרך ההיסק (מלחי, 1992, וילן, 1993).

הגיבור בסיום הסיפור הוא גיבור מצליח. ההצלחה נועדה כדי לחזק וכדי להיות דגם חיקוי. הגיבור נתמך כמובן על ידי קבוצת השווים בתוכה הוא נמצא. הסיפור מסתיים באופן סגור או שאינו מותיר מקום למחשבה או לערעור על המסקנה המוצגת בסיום הסיפור.

השפה השגורה בספרות הילדים החרדית היא נמוכה, פשוטה ואף פרימיטיבית. היא נראית לעיתים כמתורגמת מיידיש, שהיא השפה המדוברת ברחוב החרדי, בבתי המדרש ובישיבות, ואף בשיחות החולין. שיבוצי הלשון לקוחים מן המקורות. אין עושר לשוני ואין מטבעות לשון ודימויים היכולים להעשיר את שפתו של הילד (וילן, 1993).

היצירה מתארת מציאות הקיימת לפי אידיאה, ותפקידה להיות מודל לחיקוי. החומר העיוני אמור לחנך את הילד, והוא משרת את המטרה הנעלה, בהעברת המסרים החשובים כל כך לקיום המסגרת החרדית ולהמשכה. (ההדגשה שלנו)

ביחס לכותרת הסיפור, יש הישענות על ידע עולם שהקורא מביא עמו. הכותרת אינה רק מגרה או מסקרנת, אלא מיד נענית לציפייה מוגדרת, על בסיס תוכן וידע המוכרים לילד. כותרות כדוגמת "ערבים זה לזה" או "בזכות המצווה", "חסד של אמת", "והוי זנב לאריות" מאכלסות בתוכן מטען תרבותי, שילד הבא מרקע חילוני, ספק אם ידע את משמעות הביטויים, ויותר מכך את הכוונה העומדת מאחורי הביטוי. הילד החרדי, בן הקבוצה התרבותית הנבדלת והמתבדלת, מתורבת, קרי לומד את מורשת קבוצתו התרבותית על מושגיה וערכיה, לכן התהליך הפרשני שלו יתמקד בערכים הנובעים מן הביטוי. גם התובנות הנגזרות מן הביטויים הללו יתווספו לידע עולם קודם, יעמיקו את התובנות ויאפשרו לו לקבל את המשתמע כמובן מאליו.

ההבנה כי חלק מנינון מבנה האישיות של הילד מתעצב גם מחוץ לכיתה, מאפשר לכותב להאיר תהליכים נפשיים פסיכולוגיים, העוברים על נפשו של הילד, כמו: הפחד מפני בית הספר, הפחד מפני החדש, חוסר היכולת להינתק מצעצועים קרובים, או ממצבים מוכרים, ומעבר אל מצבים חדשים בלתי מוכרים.

מבחינת העיצוב הספרותי, נוצרת דמות מאד סטריאוטיפית, פלקטית, דמות שתדיר חוזרות בה תכונות טובות, שאותן יש להפנים. המורה תמיד מאירת פנים, גם במקום שעליה לכעוס, דוגמת תלמידה המאחרת לכיתה. הענישה היא על דרך של למידה המעצבת התנהגות חדשה, ולא משהו שיש בו משום איום. המורה מלמדת את הבנות על דרך הדוגמה האישית. כפי שצינו, במסגרת האקולטורציה, על המחנך לייצג ערכים תרבותיים בהם הוא תומך, ועליו לשמש דגם להזדהות של המתחנכים על ערכים אלה.

ספרי הילדים שנכתבים בחברה החרדית, גם כשהם עוברים התאמה תוכנית למתרחש בעולם הטכנולוגי, שומרים על ליבת הערכים שהחברה מבקשת להטמיע. תהליך הקריאה של הקורא החרדי מושפע מידע עולם, שהוא יונק עם חלב אמו. ידע עולם זה שונה מזה של קורא שאינו חרדי. לכן ידע עולם זה מאפשר לילד החרדי להבין את "נשמת המילים", דבר המעצים גם את החוויה האסתטית המופקת מתהליך הקריאה. את אלה חסר הקורא הבא אל ספרות זו ללא הקודים התרבותיים המוכרים לחרדים.

הסיפורים חושפים פני חברה הנוהגת באופן המבקש לשמור על ערכיה. מגמת פניה של ספרות הילדים החרדית היא לחזק את העצמי של הילד, בעיקר בקשר שלו עם הקהילה, ופחות לגרום לו לגבש "אני" אותנטי. גם בשעה שהסיפורים מנסים להיות מעודכנים בתכנים שלהם, הדי שהדבר נעשה מתוך הצורך להתאים את הנושא לצרכיו של הילד, החי בעולם אותו הוא מכיר. אין, אף לא באחד מן הסיפורים, חריגה או צרימה, אין התמודדות עם בעיות קשות של מחלה, של אונס, של מוות. כל מה שאין ראוי לו להיות חלק מעולמו של הילד, מושקת.

רשימה ביבליוגרפית

ספרות מקור

1. סקס יוכבד, ללא שנת הוצאה, **חנן לומד תורה**, הוצאת סקסופון, ירושלים. בקורפוס הספרים של מנוחה פוקס התמקדנו בעיקר: פוקס מנוחה, (1994). **יד אל יד**, הוצאת נח"ת ירושלים. פוקס מנוחה, (1995). **שלום כתיב א'**, הוצאת "קו לקו", ירושלים. פוקס מנוחה, (1995). **ספורי ילדים על גמ"ח**, הוצאת "קו לקו", ירושלים. פוקס מנוחה, (1996). **בין השורות**, הוצאת "קו לקו", ירושלים. פוקס מנוחה, (1997). **מכתבי שלום**, הוצאת "קו לקו", ירושלים.

ספרות מחקר

- אלמוג, גי. וברוך, מ' (1996). **ז'אנרים בספרות ילדים**. תל-אביב: הוצאת מופ"ת. ברזל, ה' (1990). **דרכים בפרשנות החדשה**, הוצאת בר אילן.
- גור-זאב, א' (1999). **מודרניות, פוסט-מודרניות ורב-תרבותיות** בחינוך בישראל. בתוך: א' גור-זאב, (עורך), **מודרניות, פוסט-מודרניות וחינוך** (עמ' 7-50). תל-אביב: הוצאת רמות.
- גירון, ה' (1996). **פדגוגיה של גבול והפוליטיקה של המודרניזם/פוסטמודרניזם**, בתוך א' גור-זאב (עורך). **חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי** (עמ' 43-64). ירושלים: הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס.
- הראל, ש' (1992). **הילד והחיים, תבניות ספרותיות וערכים חינוכיים בספרות ילדים**, תל אביב: הוצאת עופר.
- וילאן, י' (1993). **מוטיבים מרכזיים בסיפורי הילדים בעולם החרדי, מעגלי קריאה**, 22, 43-68.
- חובב, ל' (1994). **ספרות ילדים חרדית – ריאליסטית או דידיאקטית? ספרות ילדים ונוער**, 20, 20, 35 –

- יובב, א' (2001). גישות לחינוך ערכי בחברה פלורליסטית. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב וא' שכטר (עורכים), **צומת: ערכים וחינוך בחברה הישראלית** (עמ' 355-379). ירושלים: הוצאת לשכת המדענית הראשית, משרד החינוך.
- יפה א' (2001). "היבטים פסיכולוגיים של ספרות ילדים חרדית: תפיסת הילד ותפיסת העצמי, **מגמות**, מא (1-2), 19 – 44.
- לם, צ' (תשס"א-2001). ערכים וחינוך, בתוך י' עירם ואחרים (עורכים), **צמתים- ערכים וחינוך בחברה הישראלית** (עמ' 664-651), ירושלים: הוצאת משרד החינוך והתרבות.
- לם, צ' (2005). מנהיגות בהקשריה החינוכיים: סוגיה ורמותיה. בתוך **מעשה בחינוך** עורכים מ. ניסן וע. שרמר, ירושלים, מוסד ביאליק עמ' 272 – 284.
- מולר אוקין ס'. (1998). הרהורים על פמיניזם ורב-תרבותיות, **פוליטיקה גיליון מס' 1**, 9-26.
- סבר, ר' (2001). **בוללים או שוזרים? - מסגרת מושגית לבחינת סוגיות של רב-תרבותיות**, גדיש, ז', 43-53.
- מלחי, א' (1992). **ספרות הילדים החרדית כתופעה תרבותית ישראלית**, עבודת גמר לתואר מוסמך, אוניברסיטת בר אילן.
- פוקס, קיד, (ללא תאריך), מנוחה פוקס, סופרת הילדים המצלחה ביותר בציבור החרדי, סברה שהילדות החרדית משמרת את הילדות כפי שהיתה פעם, לפני עידן הטלוויזיה והמחשב/
<http://www.haaretz.co.il/hasite/pages/ShArt.jhtml?more=1&itemNo=876312&contrastID=2&subContrastID=4&sbSubContrastID=0>
- אוחר: ב-14 בפברואר, 2009.
- שלהב, י' ופרידמן, מ' (1985). **התפשטות תוך הסתגרות – הקהילה החרדית בירושלים**, מכון ירושלים לחקר ישראל, 15.
- שימרון, י' (1989). **פסיכולוגיה של הקריאה**. תל-אביב: אוניברסיטה משודרת.
- שטרית, סייש (1999). מתה האינטגרציה יחי השיח הרב-תרבותי, בתוך: סייש שטרית (עורך), **המהפכה האשכנזית מתה** (עמ' 23-26). תל-אביב: הוצאת בימת קדם לספרות.
- תמיר, י' (1998). שני מושגים של רב-תרבותיות, בתוך מ' מאוטנר, (עורכים), **רב-תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית**, תל-אביב (עמ' 79-92). תל-אביב: הוצאת רמות.
- Asante, M. K. (1998), *Afrocentricity*, New Revised Edition, Trenton: Africa World Press.
- Ravitch, D. (1992). *Multiculturalism: E Pluribus Plural*, in P. Berman. (Ed.), *Debating P.C.* (pp. 271-298). New York: Dell Publishing.
- Reingold, R. (2007). Promoting a True Pluralistic Dialogue- a Particularistic Multicultural Teacher Accreditation Program for Israeli Bedouins, *International Journal of Multicultural Education* 9 (1). Retrieved, December, 27, 2007, from