

כסלו תש"ע - דצמבר 2009

ספרות ילדים ונוער

חוברת 130

המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין
קרן ספריות לילדי ישראל מיסודה של רחל ינאית בן-צבי

המערכת : ד"ר סלינה משיח (עורכת), פרופ' מירי ברוך (יועצת מדעית),

ד"ר בתיה מעוז, רננה גרין-שוקרון

המייסד והעורך הראשון : גרשון ברגסון ז"ל

כתובת המערכת : המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין, רח' מעגל בית המדרש 7,

ת.ד. 3578, בית הכרם, ירושלים 91035.

טל' : 02-6558179



כל הזכויות שמורות

ISSN 0334 - 276 X

תוכן הענינים

1 ואולי הקדמה – ד"ר סלינה משיח

לזכרם

2 גרדה ויוחנן כהן ז"ל – הרצליה רז

עיון ומחקר

4 "דוד שמחה מארגנטינה ודודים נוספים" - ד"ר עדינה בר-אל

"האופן שבו גננת חושפת את ילדי גנה לספרות הוא האופן

15 שבו היא מתחברת לתחום" – ד"ר אילנה אלקד-להמן

40 המאיירת מיכל אפרת – יש פרפרים פה! – סבינה שביד

54 שפה פשוטה ושפה גבוהה בספרות ילדים – ד"ר רות וולף

ספרים וסופרים: רשימות ורשמים

61 "מעשה בצב, כלב ושני ילדים": בעל חיים ו"אחר" – רבקה מגן

66 חבורה שכזאת היינו: ריאיון עם פוצ'ו לרגל צאת ספרו החדש – נגה מרון ...

ביקורת

77 חמישה חברים יצאו לדרך – הגיעו ארבעה – ד"ר משה גרנות

82 חייטים עניים, מעילים וגלגולים – נירה קרן

89 "איפה הדב": על ספרה החדש של פנינה פרנקל – סמדר איל

מלי מילים: מילת ביכורים

"מזבוב – פיל". סיפור מאת ליטמאן - תרגום חופשי מידיש:

93 ד"ר עדינה בר-אל

96 ממדף הספרים

ואולי הקדמה

הניתן להפוך זבוב לפיל?... ילדים יתהו על קנקנו של הביטוי הלשוני, שאיננו עולה בקנה אחד עם המוכר להם במציאות.

והמבוגרים? – הניתן להפוך נערה לפרה (איו, במחזה של איסכלוס), נער לפרח (נרקיס), אישה לנציב מלח (רעיית לוט), איש לסלע? (מרקוריוס, גונב בני הבקר של אפולו). מקדמת דנא רווחו תמורות בלתי הגיוניות בדמיון המבוגר, והן תוארו באורח ריאליסטי, כמו היו מסתברות במציאות. לא ייפלא על כן, שהילד שלמה'לה נוטה להאמין לדוד שמחה, היודע להפוך זבוב לפיל בקסם, המשתווה רק לפלא גלגול הדמות הספרותית העולצת, ביצירות שני סופרים שכתבו לילדים: האחד בארגנטינה בראשית המאה, השני, בישראל. על הדוד שמחה המתכתב עם שתי תודעות ובדמיונם של שני יוצרים שונים, כותבת הד"ר עדינה בר-אל במאמרה ובסיפור שתרגמה לעברית מהידיש.

הד"ר אילנה אלקד-להמן מפרסמת בחוברת זו את ממצאי מחקרה, שעסק במקומה של ספרות הילדים בגן הילדים בישראל. מסקנותיה רלבנטיות לכל העוסקים בהכשרת מורים לכיתות הגיל הרך ולמוסדות החינוך המופקדים על תוכניות הלימודים. התמורות המופלאות בחייה של המאיירת והאמנית מיכל אפרת, אינן נופלות מאלה שממציא לנו הדמיון. מאמרה של סבינה שביד* מציג בפנינו את הקסם שבחיים ובאמנות, תוך שהיא סוקרת את יצירותיה של מאיירת ספרי הילדים, בתוכן ספרי ע. הלל, שהעניק לילד הישראלי את "הדוד שמחה". עוד נמצא בחוברת הסברים על נסיבות גלגולו המחודש של הספר המוכר "חבורה שכזאת" לפוצ'ו, תמורות וגלגולים של מעיל בן-מחט הנרקם ברשימתה של הסופרת נירה קרן, התוהה על מקום הגלגול בספור ובאמנות. דבריה שבים ומהדהדים במילים המכשפות זבוב לפיל, בחרוזי ספרה של פנינה פרנקל:

"לולי – לול, לולי – לול,

בוני – בון, בוני בון,

דבי – דב, דבי – דב...

נאחל לכל קוראינו אך טוב,
שלכם,
סלינה משיח

* המערכת מתנצלת על הטעות שנפלה ב"תוכן הענינים" בחוב' ספרות ילדים ונוער מס' 129 (יולי 2009). שם המאמר של סבינה שביד: המאיירת אראלה (ע' 65-47).

לזכרם

גרדה זיוחנן כהן

הרצליה רז

חברתי גרדה נפטרה לפני שבועיים. האיש שלה, שאהבה כל חייה, הנס (יוחנן) נפטר כמה חודשים לפניו.

נעלמו שני אנשים זקנים, מוותיקי קיבוץ אילון, שהלך והתפרק לנגד עיניהם. זכיתי להכיר את גרדה הסופרת, לפני כעשרים שנים.

עם הקמת "סומליון" רצינו לקרב את היוצרים החיים רחוק מהמרכז, אלינו, למרכז. כך הכרתי יוצרים רבים שגרו בגליל ובנגב, בקיבוצים, במושבות, במושבים ובעיירות הפיתוח.

גרדה טריידל, הנערה בת ה-16, ברחה מבית הוריה בגרמניה לסניף החלום בברלין, וכעבור שנתיים עלתה לארץ למשק הפועלות בעפולה. משם עברה לחולתה ועבדה כרפתנית.

במלחמת העולם השנייה, קיבלה מכתב ראשון מקיבוץ אילון, מהנס (יוחנן), שהתנדב לבריגאדה. הוא כתב לה בעקבות שיר שפרסמה והגיע לידו. הנס גדל בבית יתומים בפולין והיה רווק בודד באילון ואיש בודד בעולם. גם גרדה הרגישה עצמה בודדה. מרגע שנפגשו קשרו את גורלם זה בזה. גרדה עברה לאילון עם יוחנן שלה והפכה להיות "המבשלת" במשק. יחד הם גידלו חמישה ילדים. יוחנן אהב לעבוד עם ילדים והפך למורה הראשון באילון, ואחר כך ניהל את בית-הספר היסודי שם.

גרדה שתרגמה יצירות קלאסיות מגרמנית לעברית, התחילה לכתוב ספורים ויוחנן ערך אותם. רוב ספריה ראו אור בספרית פועלים, ולימים פורסמו ספרים שלה בהוצאת ירון גולן.

כל מה שכתבה רווי הומור, מלא תיאורים חושניים וצבעוניים טבולים באהבה ובתום.

ספריה הם "סיפורי-מקום", סיפורים ריאליסטיים על חיי יום-יום בנופים שמסביב.

כעשרה ספרים ראו אור, ברובם לילדים. ארבעה ספרים קשורים באוטוביוגרפיה של גרדה ומשפחת כהן:

"ילדה מאוהבת" (ספרית פועלים, 1995), "מחזירה חיוך" (ספרית פועלים, 1999), "לחיות עם אגם" (ספרית פועלים, 2001), "אבא עם כיסים" (הוצאה עצמית, 2003).

הספר "מעשיות מבושלות" שיצא בהוצאת ירון גולן בשנת 1994, הוא תוצר טיפוסי לגרדה. יש בו מתכונני בישול מתובלים בזיכרונות מהבית, גדושים ריחות, צבעים וטעמים, ומלווים הומור ואירוניה.

גרדה גם כתבה וביימה מחזות לילדים בקיבוץ אילון ולילדי הגליל המערבי. היא ידעה לספר סיפורים והמשיכה לספר אותם גם במוסד המוגן, כשהייתה חולה מאוד.

היה בה כושר נתינה עצום, והיא חילקה אהבה לרבים רבים.

אהבת חייה היה בן זוגה יוחנן, שהיה איש משכיל ומחנך דגול.

יוחנן כתב ספר בשם "מקרא-חול", שהוא ספר עיון והדרכה בהוראת תנ"ך.

בגרדה ויוחנן התממש חלום הציונות באופן התמים ביותר. שניהם היו אנשים צנועים מאוד שכל עולמם היה נתינה לזולת. "העבודה היא חיינו" הייתה סיסמתם שהגשימו.

חרף תנאי החיים הקשים טיפחו בביתם עולם רחב של תרבות.

יוחנן ידע מספר שפות והיה איש ספר מובהק. גרדה הביאה אתה קלאסיקה גרמנית.

שניהם היוו מרכז תרבותי וערכי לילדיהם ולכל מי שנתקל בהם.

יהי זכרם ברוך!

5.8.09



עיזן ומחקר

דוד שמחה מארגנטינה ודודים גוספיים

ליטמאן, ע. הלל, ינץ לוי

ד"ר עדינה בר-אל



"דודי שמחה אוהב אותי. דודי שמחה מביא לי בכל פעם משחקים וממתקים והוא משתובב עמי, מספר לי סיפורים ומלמד אותי שירים. גם אני אוהב את הדוד שמחה. כאשר הוא בא, נעשה לי שמח ואני רוצה באותה עת רק לרקוד, לרוץ, לקפוץ ולצרוח. אתמול היה אצלנו הדוד שמחה ולקח אותי 'איל' ורץ למכור אותי תוך כדי צעקה: מי רוצה לקנות שק קמח?"

משפטים אלו נכתבו במקור בשפת היידיש. הם מופיעים בפתיח הספר **פעטער סימכעס שפאסערייען: קינדער מייסעס¹** [מִהַתְּלוֹת הַדּוֹד שְׂמַחָה: סִיפּוּרֵי יַלְדִים], שיצא לאור בבואנוס איירס בשנת 1936, ונכתב בידי ליטמאן.

ליטמאן – תולדות חייו וכתביו²

ליטמאן ג'לטמן (ביידיש נכתב: ליטמאן געלטמאן. להלן: ליטמאן) נולד במזריץ' אשר בפולין באוקטובר 1898. אביו עסק במסחר זעיר. הוא למד בנעוריו בישיבות קולנו, סלונים ומזריץ'. בין השנים 1918-1922 שירת בצבא הפולני והשתתף

¹ לפי הכתיב התקני המודרני ביידיש, יש לכתוב מילים עבריות ששובצו בטקסט ביידיש בכתיב העברי שלהם. כלומר: "שמחה" ולא "סימכעס", "מעשיות" (סיפורים) ולא "מייסעס", "לבנה" (ירח) ולא "לעוואָנע". אולם ציטוט הכותר הנ"ל, וכן שאר הציטוטים במאמר זה הם בדיוק כמו שנכתבו בספרים הנדונים במאמר זה, שנדפסו בבואנוס איירס במחצית הראשונה של המאה העשרים. כל התרגומים מיידיש לעברית במאמר זה הם בתרגום חופשי.

² מקורות: **לעקסיקאָן פון דער נייער יידישער ליטעראַטור**, באנד ז', ניו-יאָרק 1956-1981, ז"ז 4981981-497; ש. פריילעך, **קינדער: געזאַמלטע שריפן**, ב.א. 1947, ז"ז 3-4.

בקרבות שבין פולין לרוסיה. החל לכתוב בשנת 1915 בענייני חינוך ומפלגות, ופרסם את רשימותיו בעיתונים בפולין, אנגליה (לונדון) וקנדה.

בשנת 1920 סיים קורס מורים מטעם רשת בתי הספר ביידיש ציש"א.³ והיה מורה בבתי ספר יהודיים.

ליטמאן היגר לארגנטינה בשנת 1924. היה חבר מערכת העיתון "די פרעסע" [העיתונות], ופרסם בו הומורסקות, פיליטונים וסיפורים. הוא חיבר מחזות שהוצגו על בימת תיאטרון יידיש בארגנטינה. כאשר הועלתה על הבמה הצגת הבידור פרי עטו "אָ נאַכט אין סוכה" [לילה בסוכה], נכתב עליו: "הוא אחד הפיליטוניסטים וההומוריסטנים הגדולים בארגנטינה".⁴



החל משנת 1931 הקדיש עצמו לכתובה לילדים ופרסם מספר קבצי סיפורים לילדים.⁵ סיפוריו נדפסו בכתבי-עת לילדים בארגנטינה, פולין, אמריקה ועוד. הביקורות בעיתונות היללו את ספריו. הוא ביקר בארץ ישראל והעלה את רשמיו בספר "ארץ ישראל אין 1937" [ארץ ישראל ב-1937], (בואנוס איירס 1938). ביולי 1926 נפטר ליטמאן באורח פתאומי בבואנוס איירס.

הוא השתמש במשך חייו בכמה שמות ופסבדונים. כאמור, שמו היה לִיטְמָן גֶלְטְמָן (ליטמאן געלטמאן). כך הוא נקרא בפולין. כאשר עבר לארגנטינה בחר להיקרא ש. פריילאך. ש. – תחילת השם "שמחה". פירוש שם התואר ביידיש "פריילאך" הוא שמח. כלומר: ש. פריילאך הוא "שמחה השמח". על כל יצירותיו לילדים הוא חתם בשם "ליטמאן", ואילו על יצירותיו למבוגרים, וגם בחיי יום-יום, הוא השתמש

³ ציש"א – צענטראלע יידישע שול-אַרגאַניזאַציע [ארגון מרכזי של בתי הספר ביידיש]. ראה ספרי: **בין העצים הירקרקים: עיתוני ילדים ביידיש ובעברית בפולין 1918 – 1939, ירושלים 2006**, ומאמרי: "החינוך החילוני ביידיש בתחילת המאה העשרים ומקומו בהתפתחות ספרות הילדים", **דור לדור**, כג, תשס"ד 2003, אוניברסיטת תל-אביב, עמ' 7 – 16; "בית ספרנו הוא הפינה המאירה ביותר בעיירה שלנו: הווי בבתי הספר ביידיש בפולין", **דור לדור**, לד, אוניברסיטת תל-אביב, עמ' 179 – 194.

⁴ מתוך גזיר עיתון שנמצא בתיקו של ליטמאן בארכיון יוואָ (YIVO) בארגנטינה, ללא ציון תאריך ושם כתב-העת.

⁵ ספריו שכללו סיפורים לילדים: **פון אלע זיבן זאכן** [מכל שבעת הדברים], בואנוס איירס 1933; **אָ ליכטיקע וועלט** [עולם מאיר], ב.א. 1935; **פעטער סימכעס שפאסערייען** [מהתלות הדוד שמחה], ב.א. 1936; **מעשהלעך**, [סיפורים], ורשה 1938; **פאַרשטעלונגען** [הצגות], ורשה 1938; תרגומו לספר **פינוקיו** מאת פ. קולודי, ורשה 1939; **מיינע העלדן** [הגיבורים שלי], ב.א. 1944. לאחר מותו יצא לאור **קינדער: געזאַמלטע שריפטן** [ילדים: אוסף כתבים], ב.א. 1947.

בשם "ש. פריילאך"⁶ היו לו עוד פסבדונים, בהם השתמש ברשימותיו ובפיליטונים שכתב למבוגרים ואשר נדפסו בעיתונים שונים⁷.

ביקורת אוהדות על כתיבתו לילדים

לאחר שהספר על הדוד שמחה יצא לאור בבואנוס איירס בשנת 1936, הוא הופץ כספרים אחרים ביידיש בארצות אחרות, בהן חיו דוברי יידיש בכלל וילדים קוראי יידיש בפרט. אלו האחרונים היו תלמידי בתי ספר ברשתות חינוכיות ששפת ההוראה בהן יידיש. באחת ממודעות הפרסום לספר נקבצו כמה קטעי ביקורת על ספריו של ליטמאן לילדים⁸.

ישראל שטערן כתב בעיתון "היינט" [היום] בוורשה על ספרו "אַ ליכטיקע וועלט" [עולם מואר]: "...ספר ילדים אשר מאפשר לילדים להתבונן בעצמם כמו בתוך ראי. זה באמת ספר עבור הילדים. הפעילות, הדיאלוגים, הדמיון, הכול הוא מתוך העכשוויות הילדית".

שמואל ניגער⁹ כתב בעיתון "דער טאָג" [היום] בניו-יורק: "... לליטמאן יש הומור, והוא אוהב ילדים, והוא יודע איך לספר להם סיפור: הוא יודע שסיפור עבורם הוא משחק. הוא משחק. יש לנו מעט מדי סיפורים משחקיים כאלו כמו "פון אַלע זיבן זאָכן" [מכל שבעת הדברים].

אברהם רייזען¹⁰ כתב בעיתון "די פעדער" [הנוצה] בניו-יורק על הספר החדש "מהתלות הדוד שמחה": "... זה באמת ספרון חביב, חכם ובכלל מוצלח. גם השפה, גם התוכן. ילדים ייהנו ממנו."

⁶ מצאתי בתיקי ארכיונו - אשר נמצא ביו"א בבואנוס איירס - מסמכים, מכתבים, גזירי עיתונות עם כתבותיו. מכל אלו הסתבר לי שאכן בפולין הוא נקרא ליטמאן געלטמאן. כך נכתב בכתובת שהופיעה על גלויות ומכתבים שנמענו אליו, ובשמות אלו פנו אליו מועניו. לעומת זאת במסמכים מתקופת חייו בארגנטינה, מופיע בעיקר השם ש. פריילאך (ולעיתים בכתוב: פרייליך או פריילעך). כך הוא חותם על מכתביו וכך פונים אליו כמעט כל מועניו. השם "געלטמאן" מופיע בעת היותו בארגנטינה במסמכים מעטים יחסית. לעיתים רחוקות מופיעים כל השמות יחדיו. כמו לדוגמא במסמך מיום 7.9.1938, שנשלח מארץ ישראל, מ"תיוור וטיול: לשכה להדרכת אורחים", ובו מודה לו ע. ברושי על תיאור רשמי ביקורו בארץ בספר ומבקש ממנו שני עותקים של הספר. המכתב מתחיל במילים: "ליבער חבר ליטמאן געלטמאן (ש. פרייליך) שלום!"

⁷ בין הפסבדונים שהשתמש: "נביאיש" [נבואי], "דאָסיזער" [זהו הינו] וכן "ל. מעזריטשער" [ל. (ליטמאן) ממזריץ' (עיר הולדתו בפולין, כזכור)].

⁸ מצאתי את המודעה על גזיר עיתון באחד מהתיקים של ליטמאן בארכיון יו"א בבואנוס איירס, ללא שם כתב-העת בו נדפסה וללא תאריך.

⁹ שמואל ניגער (1883-1955), פסבדונים של שמואל טשאַרני. סופר, עורך ומבקר ספרות. נולד ברוסיה הלבנה והיגר לאמריקה. בין מפעליו השונים היה גם עורך עיתון הילדים "קינדער זשורנאַל" בניו-יורק.

¹⁰ אברהם רייזען (1876-1953) משורר, סופר ועורך. נולד ברוסיה הלבנה והיגר לאמריקה. אחיהם של המשוררת שרה רייזען והסופר והעורך זלמן רייזען.

ביקורת נוספת נדפסה בעיתון הניו-יורקי "מאָרגנזשונאל" [עיתון המחר]. כתב ד"ר א. מוקדויני: "...ליטמאן מכיר את כל הקפריזות הילדיות¹¹, כל ההעוויות הילדיות וההתחנכויות¹² הילדיות. ניתן לומר שליטמאן הוא כותב-סקיצות של חיי הילדים. יש לו בשני ספריו החוכמות הילדיות, הפטפוטים הילדיים וההמצאות הילדיות הטובות ביותר".

עדות לאופן בו התייחסו הילדים אל הסיפורים יש במכתב, שכתבה לו ילדה בשם לאה'לה בשנת 1941 בארגנטינה. להלן תרגום מכתבה¹³:

"סופר יקר,

אתה מבין את חיינו: חיי הילדים. אתה מתאר אותנו היטב. את מה שאנו חושבים, את השיחות ואת המעשים. כאשר האמהות קוראות לנו לעשות משהו, אנו עושים עצמנו חירשים. למשל, הסיפור שהיה בעמוד הילדים¹⁴: "ילדה חירשת, כאילו..."¹⁵ אותו דבר כמעט קורה אצלנו בבית. כאשר קראתי בקול את הסיפור, אמי צעקה ללא הפסק: "בדיוק כמו הילדה שלי!".

לכן החלטתי לכתוב לך מכתב ולשאול: עבור מי אתה כותב? עבור הילדים או עבור האמהות?

אני מאוד אוהבת לקרוא את סיפוריך. אפילו את הפיליטונים שאני לא מבינה היטב אני אוהבת לקרוא¹⁶, כי הטון ההומוריסטי גורם לי לצחוק. אני מאוד אוהבת לצחוק. ומכיוון שאני כל-כך אוהבת לקרוא את סיפוריך, אני חייבת היום למחות: מדוע באמצעותך יש לנו צרות מהאמהות? לאה'לה"

עלילותיו של הדוד שמחה הארגנטינאי

הסיפורים על דוד שמחה מהווים חטיבה ראשונה בת שנים-עשר פרקים בספר **פעטער סימכעס שפאָסערייען** [מהתלולות הדוד שמחה]. הם מסופרים בגוף ראשון

¹¹ בידיש: "קינדישע" – של הילדות.

¹² בידיש: "כיינדלעך". נראה שהמקור הוא המילה העברית "חן", שהשתרשה בידיש.

¹³ נמצא בכתב ידה בארכיון ייווא בארגנטינה.

¹⁴ הכוונה, כנראה, למוסף לילדים בעיתון "די פרעסע" [העיתונות] למבוגרים. החל משנת 1931 ערך את המוסף לילדים בעיתון זה הסופר, המחזאי, העורך והמשורר לילדים אביגדור שפיצ'ר (1898-1952 בואנוס איירס).

¹⁵ במקור: "אָ טויב מיידעלע, נעבעך..."

¹⁶ הכוונה להומורסקות שהוא כתב למבוגרים, ואלו נדפסו בעיתונים, בעיקר בעיתון "די פרעסע" [העיתונות], שראה אור בבואנוס איירס והוא היה אחד העורכים.

מנקודת מבטו של הילד שלמה'לה (שלוימעלע ביידיש), שהוא אחיינו של הדוד, בן אחותו.

בספרו של ליטמאן על הדוד שמחה אין סיפורים מגובשים. הסיפורים הם בעצם פרקים בספר. בכל פרק יש נושא מרכזי אחד, אך לעיתים נלווים לו אירועים נוספים הקשורים בדוד שמחה.

דוגמאות: בקטע הפתיחה מגיע לבקר לייזר, ילד אדום שיער. ואז מסביר הדוד שמחה לשלמה'לה, שלילד האורח יש שיער אדום, כי הוא מסתרק במסרק אדום; וכי לו, לשלמה'לה, יש שיער שחור, כי הוא מסתרק במסרק שחור. לשאלת אחיינו, האם אנשים זקנים בעלי השיער הלבן מסתלקים במסרק לבן, עונה דוד שמחה: "בוודאי". ומיד מחבר שיר קטן על הנושא, המסתיים בהמלצה: "צחק, ילדון, צחק הרבה ככל האפשר".

בפרק "פעטער סימכעס דיריזשבלען" [הכדור הפורח של דוד שמחה] הוא מביא לילד הרבה סוכריות קְרַמֶּל וטוען שהן צומחות על עצים. כאשר הילד מתעקש שהסוכריות נעשות בבית החרושת, צוחק דוד שמחה צחוק גדול, המזמין ומקבץ את כל אנשי הבית. אזי הוא פונה אליהם ואומר: "שמעו נא, מה הילדון הפתי אומר: קְרַמֶּלִים עושים בבית חרושת!... עוד מעט יגיד, שגם אווזים וברווזים עושים בבית חרושת." הילד ממשיך לטעון שהוא מעולם לא ראה קְרַמֶּלִים צומחים על העצים, והדוד עונה לו: כי הם צומחים בלילה.

השיחה נמשכת עד אשר עובר מטוס בשמים, ואז אומר דוד שמחה: "אתה רואה את המטוס הזה, הא? זהו המטוס שלי. אני שלחתי אותו למעלה כדי לפזר את העננים בשמים". ועוד הוא מוסיף וטוען, שיש לו בביתו גם כדור פורח, שהוא מחזיק מתחת למיטתו.

בפרק "די לעוואָנע האָט פֿאַרבלאָנדשעט" [הלבנה הסתבכה (איבדה את דרכה)], מספר הדוד שהוא ביקר במקום רחוק, ושם ראה את הלבנה (הירח). כאשר שאל אותה מה היא עושה במקום זה, היא ענתה לו שהיא איבדה את דרכה. ואז הדוד שמחה, לפי עדותו, קשר אותה בחבל דק והביא אותה חזרה למקום מגוריהם.

הפרק "צוגעגאָנוועט דעם טייך" [הנהר נגנב], מתחיל בהצעתו של הדוד שמחה לשלמה'לה לצאת לטיול. שלמה'לה מציע ללכת לגן הזואולוגי, אבל הדוד שמחה מסרב. ומה הסיבה? הוא ברוגז עם האריה, שלא ענה לו על ברכת ה"בוקר טוב" שלו. בהמשך מזכיר הילד חיות נוספות שניתן לבקרן בגן, אבל לדוד שמחה יש מגוון סיבות לסירובו לבקר כל אחת מהן. אז מציע הילד לדודו ללכת אל נהר לא-פלאטה. גם רעיון זה נפסל. הדוד טוען שהנהר נגנב, ילדים מילאו את כיסיהם במים וגנבו חצי מכמות המים. המחצית האחרת נשרפה בשל גפרור.

הצעתו האחרונה של שלמה'לה היא ללכת לקולנוע, אבל אז טוען הדוד שצ'ארלי צ'אפלין לא יכול לשחק היום בסרט, כיוון שהוא מצונן. והוא ממשיך ומציין שגם לורל והארדי ("השמן והרזה"), לא יופיעו הערב בקולנוע, כי אתמול, בסרט, הם נפלו ושברו את אפיהם. לבסוף מחליט הדוד שמחה שהם ילכו לגן הבוטני. לפני צאתם מהבית הוא ניגש לטלפון, מחייג וצועק: "הלו? הגן הבוטני? האם אתה מתגורר עדיין באותו המקום? טוב מאוד". והוא לוקח את שלמה'לה בידו ואומר: "בוא, הגן הבוטני מחכה לנו".

בפרק "פעטער סימכעס געבורטסטאָג" [יום ההולדת של הדוד שמחה] טוען הדוד שהוא, הדוד עצמו, בן ארבע. הוא היה צריך להיות בן שש, אבל הכניס שנתיים לכיסו ואיבד אותן. אזי מתחיל דיון על ימי השבוע: וכאשר אחיינו מעיר לו שהיום יום שלישי ומחר יהיה יום רביעי, צוחק הדוד שמחה ואומר: "...יודעים רק שהיום יום שלישי, אולם אם מחר יהיה יום רביעי, עדיין לא יודעים, בדיוק כמו שלא יודעים אם מחר תזרח השמש או שיהיה מעונן." הדוד שמחה מחליט לשאול את החבר שלו, מהו היום שיגיע למחרת, שכן החבר "גר בקומה השישית", ולפיכך "הוא עולה על הגג ומביט למטה הרחק הרחק, והוא רואה אם מגיע יום רביעי או חמישי...". לאחר שקיבל מן החבר אישור טלפוני, קורא דוד שמחה לשלמה'לה ולוחש לו באוזן: "מחר באמת יום רביעי, אך זכור, אל תספר לאף אחד".

בפרק "די זון איז מיט מיר ברויגעז געוואָרן" [השמש נעשתה ברוגז עמי], קוראת אימא לדוד שמחה, שיבוא וישכנע את בנה החולה לבלוע תרופה מרה (אבקה). דוד שמחה מגיע ומספר לשלמה'לה שכובעו ונעליו עצובים, כי הוא חולה ואינו יכול להשתמש בהם, ויותר מזה – השמש, הירח והכוכבים אינם יוצאים מבתיהם. הם מתעצלים לצאת ומחכים שהוא יבריא. כעבור כמה ימים, כאשר שלמה'לה חש טוב יותר, אך במצוות הרופא עליו להישאר עוד כמה ימים בבית, מספר לו דוד שמחה בפרק "ווען איך וועל געזונט ווערן" [כאשר אני אבריא], שהשמש היום מאוד לא רגועה. היא יוצאת לרגע, נותנת מבט על הרחוב ונעלמת, מאירה ומסתלקת. והכול בגלל ששלמה'לה חולה ואין לה עם מי לשחק.

ואכן לאחר ששלמה'לה הבריא, הגיע הדוד שמחה לקחתו לטייל בחוץ, כמסופר בפרק "מיט דער זון אָף אַ שפּאַציר" [בטיול עם השמש]. דוד שמחה מגיע לבית אחיינו ביום יפה, חמים, שטוף שמש. הוא מצהיר שביום זה חייבים כל הילדים להיות בחוץ. וזאת כי "כשהשמש רואה שהילדים אינם ברחוב, אזי גם היא נכנסת הביתה". לשאלתו של הילד אם גם לשמש יש בית, עונה שמחה "בוודאי", וכי הוא עצמו ביקר אצלה בבית. ועוד מוסיף שמחה ומספר, שהשמש גרה עם הלבנה. אולם בבית זה יש רק מיטה אחת, בה הן ישנות בתורנות. "ומה הן עושות ביום מעונן, כששתיהן בבית?" שואל הילד. והדוד עונה שהן מתרחצות, מתקשטות,

משחקות שח או דומינו... זאת ועוד, דוד שמחה מציין שלא כל האנשים יודעים שהשמש והלבנה מתגוררות בבית, אשר נמצא בבואנוס איירס. הוא מתרה בילד לא לספר זאת, כדי שלא ייווצר מצב בו כל אנשי העולם ירצו להגיע לבואנוס איירס לבקר את השתיים.

אחד הדיאלוגים המאפיינים את ספרו של ליטמאן, מופיע בתחילת הפרק "א רעגן אף פאסט" [גשם בדואר]:

פעם, ביום חם, הגיע דוד שמחה ושאל אותי:

"נו, קיבלת?"

"מה קיבלת?" – אני שואל אותו.

"מה ששלחתי לך".

"מה שלחת לי?"

"אינך יודע? אני שלחתי לך גשם בדואר".

אני צחק.

"איך אפשר לשלוח גשם בדואר?"

"מה זאת אומרת? לוקחים גשם, שמים אותו בתוך מעטפה, רושמים

את הכתובת, מדביקים בול, ומשלשלים לתוך תיבת הדואר".

בפרק "פארביטן די בילעטן" [הכרטיסים הוחלפון], לוקח הדוד שמחה שמונה ילדים, בתוכם שלמה'לה כמובן, לטיול. הם מתחילים את מסעם ברכבת. הדרך אינה עוברת בשקט. לפתע, באמצע הנסיעה, טוען הדוד בבהלה, שהוא שכח לומר לרכבת מה מחוז חפצם. אזי הוא מתכופף מבעד לחלון החוצה וצועק את שם המקום המיועד. בפרק "באזאלצן דעם ים" [הים הומלח], הדוד שמחה והילדים בילו יום נפלא על שפת הים. הם רחצו במים, רצו, שיחקו במחבואים, חפרו תעלות בחול. בדרך הביתה הוא מספר להם סיפור אטיולוגי, שמסביר מדוע הים מלוח: יהודי אחד, אשר אשתו לא המליחה די את הדגים שהגישה לו לארוחה, הגיע לשפת הים עם סיר מלא מלח ושפך את תכנו לים, כדי שהדגים יבלעו את המלח ויהיו מלוחים יותר.

כשהגיעו לעיר, הם ירדו מן הרכבת ועלו לאוטובוס. אז ביקש דוד שמחה מהילדים לא להביט מבעד לחלון החוצה, כדי שהחשמלית לא תראה אותם ולא תתעצב, שהם בחרו לנסוע באוטובוס ולא בה. ועוד הוסיף וסיפר להם, שהרכבת התחתית ברוגז עם החשמלית, כי גם היא רוצה לנסוע למעלה, ולא מתחת לאדמה, אבל היא פוחדת מהחשמלית...

הפרק האחרון "פון א פליג – א העלפענט" [מזבוב – פיל. (כלומר: להפוך זבוב לפיל)], שונה מן האחרים, כיוון שהוא סיפור מגובש, סובב סביב עניין אחד והוא:

הילד שלמה'לה שומע את אביו אומר לאמו: "אחיך יודע לעשות מזבוב פיל", והוא מקבל זאת כפשוטו.¹⁷

של מי הדוד הזה?

למקרא מהתלות הדוד שמחה מארגנטינה, עולה במחשבתנו מטבע הדברים, דמות הדוד שמחה בסיפוריו של ע. הלל (1926 – 1990), מגדולי היוצרים של ספרות הילדים העברית. אי אפשר להתעלם מזהות השם "דוד שמחה", ומהדמיון באופי ובהתנהגות הדמות הראשית. גם אצל ליטמאן וגם אצל ע. הלל מתואר אדם הבורא עבור אחיינו עולם דמיוני, בלתי שגרתי, מנוגד למוסכמות המבוגרים. דברי הדוד בלתי הגיוניים, ולעתים הוא פועל בניגוד למצופה ממנו כאדם מבוגר. בבסיס יצירתם של ליטמאן ושל ע. הלל ניצב הגיבור המכונה "דוד שמחה", ואצל שניהם שולט היסוד ההומוריסטי והאבסורדי.

אצל שני היוצרים נמצא ביטויים או מצבים דומים. לדוגמא: מישהו גר בקומה השישית. אצל ע. הלל זהו הדוד שמחה בעצמו ("כשהדוד שמחה שר"), ואצל ליטמאן, זהו חברו של הדוד, שמודיע לו איזה יום יגיע למחרת. כמו כן, שניהם כתבו סיפורים שנושאייהם הם זבוב קטן ולעומתו פיל גדול. (ע. הלל - "מזבוב ועד פיל")¹⁸.

סיפוריו של ליטמאן על הדוד שמחה נתפרסמו ראשונים, בשנת 1936, ואילו שיריו הסיפוריים של ע. הלל על הדוד שמחה נדפסו ונתפרסמו עשרות שנים מאוחר יותר¹⁹. נשאלות השאלות: האם ע. הלל הכיר את סיפוריו של ליטמאן? האם שמע את סיפורי הדוד שמחה בילדותו? ויותר מכך, האם הכיר את האיש עצמו? ליטמאן אמנם התגורר בארגנטינה הרחוקה, מעבר לאוקיינוס, אך הוא ביקר בארץ ישראל בשנת 1937, כאשר ע. הלל היה כבן 11.

לא מצאתי הוכחות או רמזים לכך שע. הלל הכיר את ליטמאן. גם לא מצאתי הוכחה שאביו בנימין עומר (חתולי) – שהיה מוזיקאי, איש חינוך ואיש ציבור – הכיר את ליטמאן ואת סיפוריו. זאת למרות שליטמאן ערך, כאמור, סיורים בארץ ישראל, וביקר גם בעמק יזרעאל (בו התגוררה משפחת עומר). ליטמאן פגש בארץ אנשים רבים, כפי שמתואר בספרו הנזכר לעיל, הכולל את רשמיו מהביקור.

¹⁷ ראה תרגום מלא של הסיפור בגיליון זה.

¹⁸ אמנם השינוי הוא בעלילה ובמסרים. אצל ע. הלל הדגש הוא על דימוי עצמי, ואילו אצל ליטמאן – ילד נותן פירוש כפשוטו לביטוי מטאפורי בו משתמשים מבוגרים.

¹⁹ מספרי ע. הלל: **כשהדוד שמחה שר** (1960), **דודי שמחה** (1964), **קול דודי שמחה** (1976).

גם לגבי השאלה, האם ע. הלל שמע בילדותו את סיפוריו של ליטמאן, קשה לענות תשובה חד משמעית. האם קיימת אפשרות כלשהי, שהוא שמע בילדותו סיפורים ביידיש (או את תכניהם בעברית)? ע. הלל מעיד בספרו "תכלת וקוצים" (1987), שאביו היה "משוגע לעברית". הוא הקפיד לדבר רק בעברית למרות שרעייתו, אמו של ע. הלל, דיברה מדי פעם פולנית ויידיש.

מוטיב הדוד: ישן וחדש

התופעה של מוטיבים עלילתיים, המשותפים ליוצרים ממקומות שונים בעולם ומזמנים שונים, ידועה בעיקר בספרות העממית²⁰, אך מקומה לא נפקד גם מתוך הספרות היפה. נראה, שהדוד המזדהה עם עולמו של הילד ולא עם עולם המבוגרים, הוא אחד ממוטיבים אלו²¹.

דוד נוסף, חדש יחסית במחוזות ספרות הילדים העברית, הוא דוד שמספר על הרפתקאותיו ברומניה.

המדובר הוא בספר "הרפתקאות דוד אריה בערבות רומניה", שכתב ינץ לוי ואייר יניב שמעוני (זמורה-ביתן 2007). הספר מציג משפחה: אימא, אבא, אח בכור, אח צעיר והדוד אריה, שהוא גוזמאי ובדאי. המסגרת החיצונית משקפת את המציאות. משפחה הזוכה לביקור הדוד בכל יום רביעי בשבוע. האח הבכור ינון אינו מאמין אף לא למילה מסיפוריו של הדוד אריה, ואילו האח הצעיר צפריה, אשר מספר את האירועים בגוף ראשון, מאמין לכל מילה שלו. בתוך מסגרת זו משובצים סיפורי הגוזמאות של הדוד אריה בערבות רומניה. כל פרק בנוי סביב אירוע אחד, המשולב בעלילה מותחת. בלב כל עלילה נקלע הדוד אריה לצרה מסוימת, ובסופה הוא ניצל ממנה. זהו, אכן, כפי שמצוין על כריכת הספר: "ספר גוזמאות ומעשיות, מתובל באיורים מפולפלים ומרהיבים, גלגולו המודרני של הברון מינכהויזן". ההומור בספר אינטליגנטי ביותר, השפה עשירה, תקינה ומשלביה מתאימים לדמויות השונות. בסיפורים אלו הדוד מספר כיצד נורה מתוך לוע תותח בקרקס, וניצל בזכות ארבע שערות ראשו, שנתפסו בעץ. הוא מספר על ארץ היפכאל, אליה נקלע ובה, כפי שהסתבר לו, האנשים הולכים על ידיהם ואוכלים ברגליהם. הוא נתקע על ענן וגם מציל את הסיפורים משד, שבולע סיפורים.

²⁰ ראה לדוגמא מאמרי: בר-אל, עדינה, "גלגולו של סיפור עממי: 'אצבעוני יהודי'", **מעוף ומעשה**, המכללה האקדמית לחינוך אחוה, תשנ"ט
²¹ ויש אפילו דודה, שאמנם אינה גוזמאית ואינה שארת בשר, אך היא עושה יד אחת עם הילדים: זוהי הדודה של שום-איש בספר **ניסים ונפלאות** מאת לאה גולדברג.

מה ההבדלים בין שלושת ה"דודים"? הדוד שמחה מארגנטינה מבטא את ההומור בעיקר בדיבורים²² ובהסברים אבסורדיים לתופעות. הוא מנכס לעצמו דברים שאינם שלו, קושר עצמו לאירועים בטבע שאין לו שום קשר אליהם. לעומתו הדוד שמחה של ע. הלל לא רק מדבר, אלא גם עושה. הוא הרבה יותר פעיל. אין הוא מספר סיפורים ומסביר הסברים בענייני דיומא. הוא "זורק" חידודים לשוניים, אך גם פעיל ביותר בעשיית דברים בלתי מקובלים. הוא מתנהג בדרך שלא כל המבוגרים מתנהגים – משתטה, מגיע להומור של חבטות, לקללות "חינניות". הוא מפקיע עצמו מהתנהגות של מבוגר, הוא במחנה אחד עם הילד כנגד הוריו וכנגד עולם המבוגרים השקול והמחושב. כל אלו מופיעים, לדוגמא, ביצירתו "דודי שמחה בייביסיטר"²³.

בדומה לדוד מארגנטינה, הדוד אריה מרומניה מדבר בלבד. הראשון, מתמקד בתופעות טבע, בבעלי חיים ובעצמים מציאותיים ונותן להם הסברים משלו, שעה שהדוד אריה מרומניה הוא גוזמאי של ממש – כמו מינכהויזן. בדרך כלל אינו "יוצא" מחיי היום-יום של הילד, אלא מביא את הילד, באמצעות הדמיון המופרז, לעולמות אחרים ושונים. זאת ועוד, בניגוד לדוד שמחה מארגנטינה המצרף מספר נושאים בכל סיפור, הדוד מרומניה בונה סיפור מראשיתו ועד סופו סביב אירוע אחד, סיפור שיש בו דמויות, עלילה ומתח.

ברקע סיפורי שלושת הדודים מצויה משפחת הילד. בסיפורי ע. הלל היא מצויה במידה מועטה ביותר. לעומת זאת, המשפחה של האחיינן המאמין לדוד, נזכרת גם אצל הדוד מארגנטינה וגם אצל הדוד מרומניה. אצל הדוד מארגנטינה המשפחה משמשת כתפאורה גרידא (חוץ מהסיפור "מזבוב – פיל"). לעתים אימא ואבא משתפים פעולה עם הדוד בהתעיית הילד, כמו בניסיון לשכנע אותו לבלוע תרופה, שעה שאצל הדוד מרומניה המשפחה מבטאת את הצד ה"שפוי", הרציני. במיוחד האח הבכור שאיננו מאמין כלל לדוד.

לסיכום

דוד שמחה הארגנטינאי מאניש את גרמי השמים ואת תופעות הטבע – השמש, הירח, הכוכבים, הגשם. יתר על כן, הוא טוען שהם ידידיו האישיים ועושי דברו, ולפיכך הם גם מתייחסים אל שלמה'לה כאל מישהו חשוב להם, מי שהם רוצים לבלות עמו ולגרום לו הנאה. אמצעי התחבורה – אוטובוסים, חשמליות ורכבות

²² מעניין שאין בספר זה איורים.

²³ על סוגי ההומור לגוניהם, ראה: ברוך, מירי, "הסיפור ההומוריסטי", ז'אנרים בספרות ילדים לגיל הרך, מפ"ט, תל-אביב 2000, עמ' 75-84.

– מואנשים אף הם, וגם לגביהם טוען דוד שמחה שיש להם רגשות, וכי הם פועלים על פי מה שהוא מורה להם לעשות. דוד שמחה הארגנטינאי "רק" מדבר. עושה פעולות נורמטיביות – נוסע ברכבת עם הילדים, קונה כרטיסים ועוד. אך מלווה כל דבר ודבר בפרשנויות משלו ובהסברים אבסורדיים, ועוד מוסיף על אלה גוזמאות משלו.

הדוד אריה מרומניה אף הוא "רק" מדבר. לא משתולל עם הילד, מתנהג ככל מבוגר אחר, מלבד סיפור הגוזמאות. אבל הוא, בניגוד לדוד שמחה מארגנטינה, בונה עלילות שלמות, בהן הוא עצמו מככב. העלילות מנותקות מן המציאות, אם כי פה ושם הן נרקמות כתוצאה מאירוע במציאות, כמו זו שהילד לא רוצה להסתפר, ואז הוא מספר לו איך ארבע השערות שלו הצילו את חייו... גם דוד זה איננו יוצא כנגד ההורים.

דוד שמחה של ע. הלל גם משתטה. עושה פעולות אבסורדיות, מקלל לעיתים, חובט, קופץ, מיילל. ממש שובר מוסכמות של התנהגות של מבוגר. דוד זה עושה יד אחת עם הילד כנגד עולם המבוגרים המעונב והנימוסי בכלל, וכנגד הורי הילד בפרט (מזימת הבייביסיטר, החיות שממלאות את הבית וכד').

אצל שלושת היוצרים המדובר בדוד, שמבקר לעיתים קרובות בבית. בניגוד להורים שצריכים לחנך את הילד וללמד אותו דברים "רציניים", הדוד, שאפשר ואין לו אישה וילדים משלו, מייצג מעין מבוגר משתטה, חבר לילד: דוד הגורם לילד ליהנות, לצחוק, ולמצוא מרפא בסיפורי הדמיון והנונסוס.

"האופן שבו גננת חושפת את ילדי גנזה לספרות הוא האופן שבו היא מתחברת לתחום"¹

ד"ר אילנה אלקד-להמן

תקציר

המחקר הנוכחי בוצע באמצעות מתודולוגיה מעורבת: מחקר כמותי במערך מתאמי, ומחקר איכותני. מטרת המחקר ללמוד על מקומה של ספרות הילדים בגן הילדים בישראל. במחקר השתתפו 54 סטודנטיות להוראה לגיל הרך ו-52 גננות מאמנות מ-50 גני ילדים בישראל. כלי המחקר היו שאלון לסטודנטיות ושאלון למאמנות, שפותחו במיוחד לצורך המחקר. ביקשנו לבדוק במחקר מה הן עמדות הגננות כלפי ספרות הילדים, כיצד נבנו הידע והעמדות כלפי ספרות הילדים במהלך הכשרתן המקצועית ומה מטרות הוראת ספרות הילדים בגן.

הממצאים מלמדים כי ספרות הילדים נתפסת בידי כל הגננות כמקור זמין ללמידה על חגים ועונות השנה, להקניית ערכים, למפגש עם התרבות העברית. כמחצית מהגננות מודעות לתרומת ספרות הילדים בתחום השפתי, הקוגניטיבי, הריגושי והערכי. כל הגננות יודעות ומבינות כי ספרות לילדים עשויה להוות תשתית לאוריינות, אך מרבית הגננות אינן מתייחסות לספרות במימד האמנותי והספרותי. בעבודה בגן שיש בה זיקה לספרות ילדים, למעלה ממחצית הגננות אינן מתייחסות לעולמו של הסופר וזאת, גם אם נלמדות יצירות אחדות של אותו הסופר. דומה שהסיבה נעוצה בהעדר ידע ואי הבנה של מטרות ההתייחסות לסופר ולעולמו בגן הילדים.

המחקר מלמד על חשיבותה של ההכשרה להוראה בביסוס הידע בספרות ילדים, ועל הצורך בהמשך הפיתוח הפרופסיונאלי של הגננת בתחום ספרות הילדים. לפי ממצאי המחקר, המכללה מהווה מקור ידע עיקרי על ספרות ילדים לסטודנטיות ילידות ישראל ומקור ידע כמעט יחיד למי שלא נולדו בארץ. לכולן, סטודנטיות וגננות, זהו מקור הידע האקדמי הפרופסיונאלי היחיד על ספרות ילדים, בעוד שמקורות ידע אחרים נובעים מחיי יום-יום ומהעבודה. גם לגננות בפועל, המכללה היא מקור הידע האקדמי היחיד כמעט על ספרות ילדים וזאת, כיון שמרבית הגננות אינן מקבלות הדרכה כלשהי בתחום ספרות הילדים.

¹ דברי אחת המשתתפות במחקר. המחקר בוצע בתמיכת ועדת המחקר הבין-מכללתית במכון מופ"ת. תודה לד"ר יצחק גילת על עזרתו, תודה לסטודנטיות ולגננות המשתתפות במחקר.

לפתיחה

במהלך המחצית השנייה של המאה העשרים התבסס מעמדה של ספרות הילדים כתחום מחקרי באקדמיה בארץ ובעולם, תוך שינוי מעמדה. בו זמנית, גברה תפוצתה המסחרית ועלה מספר הכותרים הרואים אור מדי שנה. במקביל – חלה עליה בשימוש באמצעי התקשורת האלקטרונית, הממירים במידת מה את ספרות הילדים.

גם בחינוך הקדם-יסודי השתנה מעמדה של הספרות לילדים. את העדרן של תכניות לימודים בתחום האוריינות והספרות לגן (משנות ה-50 ועד שנות ה-90), תפסו תכניות המסגרת לחינוך הקדם-יסודי (לומברד, 1995; קליין, 1995). בתכנית הלימודים לגן הילדים הוצע מקום נכבד לאוריינות בגן (לוי, 2005), אך מקומה של ספרות הילדים נותר בתכנית עמום: אין תכניות לימודים לתחום זה, ואין רשימת יצירות להוראה בחינוך הקדם יסודי. לנוכח עובדה זו, ראוי יהיה לבחון כיצד תופסות הגננות את מקום ספרות הילדים בחיי הגן. האם ספרות הילדים נתפסת ככלי להקניית ידע כללי, ככלי לחינוך לערכים ולעיצוב זיכרון קולקטיבי, ככלי במערך כולל של אמצעים שנועדו לחשוף את הילד לאוריינות, או שמא נתפסת הספרות כתחום תרבותי-אמנותי מובחן, שעיקרו טיפוח שלמותו התרבותית, הרוחנית והנפשית של הילד? ואפשר שראייתה של הגננת היא כוללת (הוליסטית)? ואם כן, כיצד באות עמדות אלה לידי ביטוי בפועל בחיי הגן?

במאה העשרים נתפס מקומה של ספרות הילדים באורח מסורתי, כשרוי בשולי המערכת הספרותית. מעמדה היה תקף בעיקר בתחומי החינוך וההוראה והעיסוק המחקרי בה זכה ללגיטימציה רק לקראת סוף המאה. כרב-מערכת ספרותית (אבן-זהר, 1973, 1984) היא מכילה טיפוסים קאנוניים ולא-קאנוניים, כשגורמים מתחומים שונים משפיעים על ההתקבלות וגם על הקאנוניזציה שלה: גורמים ספרותיים, גורמים מתווכים, גורמים היסטוריים-ספרותיים וכן מנגנוני תיווך מסחריים ומסחריים למחצה.

בעשורים האחרונים, עם השינוי שחל במעמדה של הספרות לילדים – היא נתפסת גם כמושא לעיון מחקרי-אקדמי. מעיסוק בסקירת יצירות והצעות להוראתן (רות, 1977, 1984; אופק, 1983; רגב, 1984) התפתח מחקר ספרותי-פואטי. קמו מחלקות אוניברסיטאיות להוראת ספרות ילדים, מכוני מחקר מיוחדים, וכתבי עת ייחודיים. התפתח מחקר המדבר על פואטיקה של כתיבה לילדים ומתעמק בסוגות, בעולמם של יוצרים או בסוגיות בינתחומיות (שנהר,

1982; ברוך ופרוכטמן, 1982; ברוך, 1985; הראל, 1983, 1984; חובב, 1986; משיח, 2000; שמיר, 1986; שביט, 1996; דר, 2006; אלקד-להמן, 2006).

המחקר הענף מציין כי קיים קושי להגדיר מהי "ספרות טובה לילדים": באיזו ספרות מדובר, בזו העומדת בתנאים בסיסיים מההיבט הספרותי? החינוכי? הפסיכולוגי התפתחותי? הפסיכולוגי ריגושי? או אולי ההתקבלות?

מנקודת מבט ספרותית יצירות ספרות טובות, לילדים ולמבוגרים, אינן נקלטות על כל רובדיהן במהירות ובקלות, להפך. היצירה הטובה תתגלה לקורא בפנים מרובות ושונות עם הישנות הקריאה בה ועם התפתחות הקורא (גילו, ניסיון חייו, ניסיון הקריאה שלו ועוד). יצירות לילדים הנראות לכאורה פשוטות ותמימות, זכו לאהדת ילדים, שנענים להן ספונטנית בשל הפוטנציאל הריגושי או החברתי הטמון בהן. בד בבד זכו יצירות אלה לעיון מחקרי בשל היותן יצירות מורכבות. לעתים היצירה היא מלכתחילה בעלת "שתי קומות" (ברוך ופרוכטמן, 1982): היא פונה בעת ובעונה אחת לנמענים שונים, לילד ולמבוגר, מתוך ידיעה ברורה שהילד אינו מסוגל להשיג את הרובד המיועד למבוגר. הפנייה למבוגר נעשית באמצעות אלוזיות, מבנים לשוניים רב משמעיים, או סיטואציות מורכבות, שהילד והמבוגר מפרשים אותן באופן שונה. הילד, בשל מגבלות עולם הידע שלו, אינו מסוגל לקלוט את "הקומה השנייה", אלא את "הקומה הראשונה" המתייחסת להיבטים המוחשיים של החוויה הספרותית, מבחינת התוכן והצורה. זהר שביט (1996) מדברת על "ספרות אמביוולנטית": יצירת ספרות שנוצרה מלכתחילה עבור קהל שונה מהקהל שהיא פונה אליו בגלוי. "סופר לילדים אינו מייעד את הטקסט לילד, אלא משתמש בו כפסבדור-נמען, כדי לכתוב טקסט שמכוון בעיקר למבוגרים" (שם, עמ' 183).

ההורים או המחנכים עומדים בפני הכרעות לא פשוטות בעת הבחירה ביצירות ספרות ראויות לילדים (שיפרין, 1995; אבירם וארם, 2007), תוך שעליהם להתייחס לפונקציות האסתטיות, הפסיכולוגיות, החינוכיות, החברתיות והערכיות של ספרות הילדים.

ספרות ילדים ואוריינות

הישגים דלים במבחני קריאה בארצות הברית ובעולם, גרמו להפניית תשומת הלב המחקרית לתהליכי רכישת מיומנות הקריאה, לקשיים ולגיבוש הצעות שונות להתמודדות עם התופעה (ריד לאיון, 2000). בהמלצות שהוצגו בפני ועדה של בית הנבחרים של ארה"ב נאמר: "צריך להשקיע מאמץ רב כדי ליידע את ההורים ואת הקהילות החינוכיות והרפואיות בדבר הצורך לערב ילדים בקריאה, מהימים הראשונים של חייהם. להעסיק ילדים במשחקי לשון על ידי חרוזי ילדים,

סיפורים ופעילויות כתיבה; וכמו כן לספק לילדים התנסויות שעוזרות להם להבין את מטרות הקריאה ואת הפליאה והשמחה שיכולות לנבוע מכך" (בתוך ריד לאיון, 2000, 201). ספרות ילדים מסייעת באופן שאין שני לו בחשיפה לשפה, על ההיבטים הפונטיים, המשמעותיים והגרפיים. אמנם אין בכך עדיין ערובה ליכולת קריאה אצל הילד, אך חשיפה כזאת מעניקה לילד יתרון בולט, ובלעדיה הוא עלול להימצא בקבוצת סיכון המועדת לכישלון בקריאה.

דויד הנאור, בספרו "הגישה המאוזנת להוראת הקריאה" מציע הוראת קריאה העוקפת את המאבק שבין אנשי השפה כמכלול לאנשי הקו הפונולוגי בהוראת קריאה. גישתו המשלבת בין שתי השיטות גורסת "הוראה מפורשת שיטתית של פענוח ושל בניית משמעות בהקשר של סביבה עתירת אוריינות" (הנאור, 2003, 21). סביבה זו עשירה בספרות ילדים וספרות בכלל. לדידו, לקריאת סיפורים לילדים ושיחה עליהם, ל"קריאת" ספרים על ידי הילד בהקשר חברתי, ל"כתיבת" סיפורים בתיווך מבוגר, להתייחסות לאיורים תפקיד חיוני בתהליכים אורייניים ובבניית משמעות מהנקרא. מחקרה של עפרה קורת, העוסקים בספר ובספר האלקטרוני, מלמדים אף הם על חשיבות הספרות לילדים ועל חשיבות התיווך ההולם שלה (Korat & Shamir, 2008; Korat, Ron & Klein, 2008).

מחקרים מצאו כי חשיפת ילדים לשירי פעוטות (Nursery rhymes) תורמים לפיתוח מודעות פונולוגית אצל הילד, ומלמדים כי למשקל ולחרוז בשירים אלה תרומה לרכישת השפה הכתובה (Bryant, MacLean, Crossland, & Bardley, 1989). הממצאים מתייחסים לאנגלית וגם לעברית (Bentin & Leshem, 1993).

שתי חוקרות מומחיות לאוריינות ולראשית קריאה, לסלי מנדל-מורו ולינדה גמברל, מציגות במאמר מקיף את מקומה של הספרות בכלל וספרות הילדים בפרט, בהוראה בגן הילדים ובכיתות א-ג בארה"ב (Mandel Morrow & Gambrell, 2001). הן מציינות כי משנות ה-80 המאוחרות מסתמנת בארה"ב מגמה של שינוי דרמטי באשר לסוג החומרים, המשמשים להוראת קריאה וכתיבה (באנגלית). שעה שבעבר ההוראה נעשתה בעזרת ספרים וחוברות שחוברו במיוחד לצורך זה, הרי שבהווה משמשת ספרות ילדים באיכות גבוהה, סוגות סיפוריות וגם אקספוזיטוריות, להוראה המכונה בארה"ב *literature-based instruction*. המצע התיאורטי לתכניות הלימודים שהתפתחו הוא גישת תגובת הקורא (Reader response theory) (איזר, 2006), ופיתוחה לחינוך ולהוראה כפי שנעשה הלכה למעשה, בידי לואיז רוזנבלט משנות הארבעים ואילך (Rosenblatt, 2005). לפי גישה זו, הקורא הוא הבונה את משמעות הטקסט הספרותי, לאור ניסיון חייו והידע הקודם שלו, ולטקסט כשלעצמו אין משמעות נתונה ומוכתבת מראש. לאור תיאוריה זו, ההנחה היא כי בבחירה מושכלת

הטקסטים הספרותיים הם טקסטים המתאימים יותר מכל ללמידה בראשית קריאה, שכן הם תואמים את תפיסת עולמו וניסיונו של הילד, מתאימים לאוכלוסייה רב-תרבותית, (גם למי שאנגלית אינה שפת אימם), ויש בהם פוטנציאל לעורר מוטיבציה בקרב הלומדים. בגישה זו, שנכנה להלן "ספרות כבסיס להוראה", תכניות ההתערבות וחומרי הלמידה מושתתים על קריאת יצירות ספרות בקול. הקריאה בכתה מתבצעת על ידי המורה, והתלמידים מופעלים בפעילויות תיווך הכרוכות בקריאה, המשמשות כפיגומי-תמיכה בהתפתחות האוריינית של התלמיד. הכותבות סוקרות מחקרים רבים שבדקו את הישגי הלומדים בגישת ספרות כבסיס להוראה, לעומת ההוראה/למידה המסורתית. המסקנות מלמדות שלמרות שאי אפשר להוכיח בוודאות כי הוראה ולמידה של קריאה בעזרת טקסטים ספרותיים יעילה יותר מלמידה בגישות אחרות, ההישגים של הלומדים בעזרת טקסטים ספרותיים (אוצר מילים, הבנה, פרשנות, חשיבה ביקורתית, שימוש באסטרטגיות ועוד) וגם המוטיבציה ללמידה ולקריאה עצמית – מצוינים. מחקרים שונים תוהים האם הספרות היא זו שמאפשרת את ההישגים הללו, או שמא האינטראקציה המתרחשת לפני, במהלך ולאחר הקריאה. האינטראקציה והתיווך (ויגוטסקי, 2007) שהקריאה הקולית מזמנת – מבססים את הקריאה כתהליך שהוא בראש ובראשונה אינטר-פסיכולוגי, ולאחר מכן אינטר-פסיכולוגי (Teale, 1984). הלומד בונה משמעות לטקסט מתוך האינטראקציה ולאחריה. מחקרים כמותיים ואיכותניים מלמדים שלהוראה המבוססת על קריאה קולית של יצירות ספרות בכיתה באופן קבוע יש השפעה חיובית על מוטיבציה, על היחס לקריאה, על הנכונות לקרוא ועל תכיפות הקריאה. עם זאת, המחקרים מלמדים גם על מגבלותיה של השיטה: הוראה כזאת תובעת הקצאת זמן מיוחד לקריאה קולית וגם זמן מיוחד, קבוע ורב, לקריאה אישית של הלומדים ולאינטראקציה קבוצתית. בנוסף, סביבת הלמידה חייבת להיות עשירה בספרים, והילדים יכולים לבחור באופן חופשי מה יקראו. כשקיימת אינטראקציה ותחושת הצלחה בקריאה, הלומדים מגיעים להישגים נאים וברמה גבוהה.

בהוראה בה הספרות משמשת כבסיס לרכישת שפה שנייה, יש חשיבות מיוחדת באוכלוסיות רב-תרבותיות. הספרות משמשת בסביבה כזאת כמכנה-משותף בין-תרבותי, שמהווה נקודת מוצא טובה ללמידה: הילדים מכירים את הנורמות של הספרות העממית ושל המבנה הסיפורי המאפיין אותה, וכך הלמידה מושתתת גם על ידע קודם וגם על סקרנות ועניין. מחקרים שניסו להציב את התנאים להצלחה ברכישת שפה שנייה באוכלוסיות רב-תרבותיות (Cummins, 1989; Krashen & Terrell, 1983) גרסו שזו תתרחש אם הנלמד יעניין את הלומד [וספרות, לדעת

הכותבות, מעניינת ילדים מתרבויות שונות]. ללומד מושג בסיסי על הנלמד, והחומר הנלמד מצוי מעט מעל לרמה הלשונית של הלומד. על בסיס זה ניתן לבחון את תכניות הלימודים של "ספרות כבסיס להוראה" בתכנית ההתערבות, שנערכה באוכלוסייה של מהגרים בגבול טקסס מכסיקו. המחקר אכן מאשש את הישגיה של גישת "ספרות כבסיס להוראה" בהוראת שפה שנייה.

משמעות המחקרים הללו סוברות מנדל-מורו וגמברל (Mandel Morrow & Gambrell, 2001), בכך שהם חושפים את הצורך בהכשרה ובפיתוח מקצועי של מורים, המתמקדים במפגש ובהיכרות עם ספרות ילדים. מורים בארה"ב אינם מכירים במידה מספקת את ספרות הילדים, והמחקר מלמד כי היכרות זו היא חיונית להצלחת ההוראה בגישת "ספרות כבסיס להוראה". למותר לציין, שהכרחית ליישום הגישה היא ספרייה כיתתית עשירה, גדולה ומגוונת.

תכניות לימודים בישראל: אוריינות? ספרות ילדים?

במשך שנים רבות, ומסיבות שונות, לא עוצבה במערכת החינוך הישראלית תכנית לימודים מחייבת לחינוך הקדם-יסודי. מחנכות בחינוך לגיל הרך, כמרים רות, כתבו ספרות ענפה על הוראת ספרות ילדים בגן, מפקחות כתבו הנחיות ותדריכים לגננת, נכתבו חוברות הדרכה לגננת ששימשו מקור ידע להוראת כמה וכמה נושאים אורייניים וכתב העת "הד הגן" שימש ועודנו משמש במה לחומרי הוראה לגננות. אופיים של החומרים הללו היה פרקטי-מתודי. בשנת 1960 פרסם משרד החינוך "מדריך לתכנית העבודה בגן הילדים". המדריך מקיף תחומים רבים בחיי הגן, אך למרבה הצער אין בו התייחסות לספרות ילדים. אף שיש בו פרק העוסק במבנה הגן ובסביבה הלימודית, המדריך אינו מציע את הספרייה כחלק מהסביבה הלימודית בגן, ואין אזכור לשילובן של יצירות ספרות, למעט הצעה שבתחום הלשון ולקראת החגים אפשר לקרוא סיפורים ושירים. בבמות מסוימות פורסמו רשימות של יצירות מומלצות לספרייה בגן או לעבודת הגננת. רות (1983), למשל, הציעה לגננת רשימת ספרים מומלצים, אך ציינה: "המבחר הספרותי נקבע על ידי הגננת" (שם, 49). תדריך לגננת שנושאו פיתוח היענות ורגישות לשיר ולסיפור, מציע לשלב בעבודת הגננת יצירות מסוימות (רייזמן, דליות, ניסים ושיטאי, 1984) ובחברת לפעילות לשונית בגן, המעודדת שאילת שאלות מובאות בתור דוגמה יצירות ספרות (ניסים, שיטאי, בר, דליות וכהן, חש"ד, עמ' 46-48).

בשנת 1995 ראו אור שתי תכניות: תכנית למסגרות חינוך לבני שנתיים עד שלוש, ותכנית מסגרת לעבודה בגן. בשתיהן אין התייחסות לרשימת ספרים או סופרים, שעם יצירתם מוצע להפגיש את ילדי הגן. "הספרות על מאפייניה הייחודיים

מעבירה מורשת תרבותית ומסרים חברתיים וחינוכיים. ספרות היא אמצעי לרכישת ידע, כלי להרחבת העושר הלשוני ומנוף לפיתוח מודעות לרכיבים צורניים של הלשון: היא מעוררת חוויות וגורמת הנאה, עונה על צרכים אישיים ומסייעת בהכרת הסובב ובהכרת עולמות רחוקים" (לומברד, 1995) – כך מוגדרת הספרות בתכנית המסגרת לגן לגילאי 3-6. נקודת המוצא היא תרבותית-ערכית, תוך התייחסות להיבטים ריגושיים ואסתטיים שמזמן העיסוק בספרות ילדים. התכנית מציבה מטרות להוראת ספרות ילדים, ונותנת בידי הגננת כלים להתאמת יצירות לילדים, בעזרת התייחסות להתפתחות הילד, למאפייני הטקסט תוך דירוג יצירות ספרות לפי מורכבות, לפי הסוגה ואפיוני האיור. בתכנית לימודים נוספת לגן, "תשתית לקראת קריאה" שטיטה שלה ראתה אור בשנת 2005 (לוי, 2005) מוקדש מקום נרחב לטיפול תרבות אוריינית בגן ובכלל זה לספרות ילדים, ללא התייחסות ליצירות מוגדרות או ליוצר זה או אחר. עם זאת, התכנית מתייחסת לחשיבות טיפוח הקריאה ואהבת הקריאה מהגיל הרך, ולתרומת הקריאה לעולמו של הילד. בנוסף, התכנית מתייחסת לתהליכים קוגניטיביים ותרבותיים בקריאה, ולחשיבות הכרת סוגות ומבנים ספרותיים כתופעה המשפיעה על ההבנה, תופעה המכונה בתחום הספרות ארכי-טקסטואליות (Gentle, 1997).

הרושם המתקבל מהתכניות לחינוך הקדם יסודי הוא, כי הגישה הכללית מציגה מעבר מראיית הספרות ככלי לחינוך ערכי, כלי להעשרה לשונית, וכלי לידע (גבריאלי, 1996) לחינוך אורייני במובן הרחב של המילה, בתחום הקוגניטיבי והריגושי.

תיווך וספרות הילדים

מחקרים מלמדים באופן חד-משמעי על השפעת הרגלי הקריאה ומודל הקריאה, שהילד מפנים בביתו על כלל התנהגותו האוריינית כבוגר (אדוני ונוסק, 2007; פוזנר, 2007). ילד אינו יכול להגיע בכוחות עצמו לטקסטים ספרותיים, אלא לאלו שיתווכו לו במישרין על-ידי מבוגר. מכאן האחריות הרבה המוטלת על המתווך בין הספרות לילד, חשיבות עמדותיו כלפי ספרות ילדים והידע שיש לו בתחום.

פעילויות של תיווך של ספרות באמצעות המבוגר נעשות בכמה מישורים. ראשית, בעשייה בעת הקריאה או ההקראה בבית, בכיתה ובגן. תיווך בא לביטוי גם במכלול התנהגויות המבוגר ובעיצוב סביבת למידה הולמת (Korat & Shamir, 2008; Korat, Ron & Klein, 2008) לתיווך ההורים והמחנכים בגיל הרך השפעה מכרעת על יכולות אורייניות בגיל הרך, והוא עשוי להפוך אמצעי מסייע לקליטה, או גם גורם מעכב (אבירם וארם, 2007; ויגוטסקי, 2007). גן הילדים עשוי להוות מסגרת

החושפת לא רק את הילד לספרות ילדים אלא גם את משפחתו, באמצעות ספריית השאלה ומעורבות של הורים בספרייה ובגן (גבריאלי, 1996).

ילדים נהנים מסיפורים ומשירים עוד בטרם רכשו יכולת דיבור, וההנאה גדלה, מתפתחת ומשתנה עם התפתחות הילד (גארדנר, 1995). תפקיד המתווך לדאוג שלא תאבד. מתווך עשוי ליצור חוויה משמעותית, שתשפיע על עמדת הילד כקורא מבוגר (פנק, 1997), ולתמוך בלמידה משמעותית (פרקינס, 1998).

תכניות העבודה והלימודים השונות לחינוך הקדם-יסודי בישראל, הותירו מאז ומעולם את הבחירה ביצירות ספרות בידי הגננת (לומברד, 1995; קליין, 1995; לוי, 2005). ניתן לראות בכך מחד גיסא, ביטוי לאוטונומיות הגננת ולאחריותה הפרופסיונאלית, אך מאידך גיסא, חירות זו עלולה להוביל גם לעשייה רדודה או לאי-עשייה. האוטונומיה יוצרת מצב בו בחירה בספר משקפת ידע (או העדרו) בספרות ילדים, הבנה (או אי הבנה) של חשיבותה לגבי הילד. הבחירה של הגננת היא קריטית ביחס לעיצוב ידע ויחס כלפי ספרות ילדים בקרב ילדים ובקרב הוריהם. כמו כן, היא מחוללת תהליכים דינמיים של קנוניזציה ודה-קנוניזציה באשר למקומם של סופרים לילדים (אלקד-להמן וגילת, 2006).

במערך הכשרת המורים פותחו כלים ייחודיים לפיתוח מודעות בבחירת יצירות ספרות מתוך שיקולים פסיכולוגיים ריגושיים, קוגניטיביים, לשוניים (שיפרין, 1995), וכן לאור שיקולים ספרותיים (גרון וסנפיר, 1993). מורים לספרות ילדים במכללות לחינוך מקדישים תשומת-לב מרובה לסוגיות אלה, ועל כן מלמדים חומרים תיאורטיים ומתודיים שנכתבו עבור הסטודנטים להוראה (אלמוג וברוך, 1996; ברוך, 2000; גרון, 2004; יסעור וקרמר, 1998; רות, 1977, 1984; ואחרים). עם זאת, היקף שעות הלימוד של ספרות ילדים במכללות לחינוך מוגבל למדי, ורק לעיתים רחוקות זוכה המחנכת לעתיד, בהשכלה רחבה בספרות ילדים במהלך לימודיה במכללה. היעדר ידע רחב והבנה מעמיקה בספרות ילדים מביאים לכך, שלעיתים המתווך מתפתה לבחור בטקסט שאפשר "להבין מיד" (כלשונה של נורית זרחי ביצירתה "בוטיק סיגי וחוט"): טקסט פופולארי או פשוט מאוד מבחינת לשונו ותכניו, ללא עומק ספרותי או פסיכולוגי, מתוך ויתור על טקסט מורכב ואיכותי מבחינה ספרותית. לעתים זו בחירה הנובעת מחוסר ידע, לעתים זו בחירה הנעשית מתוך רצון להקל על הילד, להתחבר לעולמו, אולי מתוך מחשבה שכך תתחבב הספרות על הילד. אין ספק כי ראוי להפגיש ילד עם יצירות ספרות מגוונות ושונות ברמתן, וודאי שיש להתאים את היצירה ליכולת הלשונית והקוגניטיבית של הילד. ויתור על ספרות מורכבת הוא מקח טעות: ספרות נטולת עומק רוחני, ספרותי ולשוני היא "ספרות לרגע", שאינה מותירה חותם, ואינה מעניקה לקורא בה את התרומה הרוחנית שלה ניתן לצפות מספרות טובה,

שאליה ניתן לשוב במהלך החיים משום שהיא מעניקה תעצומות נפש לקורא בה. בחירה בספרות קלה מתגלה, בסופו של עניין, כסיבה לכך שאין רוצים לקרוא ואין אוהבים ספרות.

תיאור המחקר

המחקר שיוצג להלן בוצע במתודולוגיות מעורבות (mixed method): מחקר כמותי במערך מתאמי, ומחקר איכותני וספרותי הבוחן את מקומה של הספרות לילדים בגן. במחקר ביקשתי ללמוד על עמדותיהן של גננות כלפי ספרות ילדים, על מקורות הידע של הסטודנטיות ושל הגננות באשר לספרות ילדים וכן להבין מה ניתן ללמוד מהממצאים לגבי הכשרת מחנכות לחינוך הקדם-יסודי ולפיתוחן המקצועי בתחום ספרות הילדים.

שאלת המחקר שהוצבה היא: מה מקומה של ספרות הילדים בחינוך הקדם יסודי בישראל?

שאלות המשנה הן:

1. מהם מקורות הידע של הסטודנטית והגננת על ספרות ילדים?
2. מהן עמדותיהן של הגננות כלפי מקומה ותפקידיה של ספרות הילדים בגן?
3. כיצד באות לביטוי עמדות אלה בתרבות הגן?
4. מה הקשר בין נתונים דמוגרפיים ו/או תרבותיים, לבין הממדים הנחקרים באשר למקומה של ספרות ילדים בעולמן התרבותי והפרופסיונאלי של הגננות?

במחקר השתתפו 54 סטודנטיות להוראה לגיל הרך, הלומדות ביחידה להסבת אקדמאים להוראה במכללה במרכז הארץ, ו- 52 גננות מאמנות.

הסטודנטיות ערכו תצפיות ב- 50 גני ילדים, ואת ממצאיהן הציגו בשאלון שמילאו. הרקע האקדמי הקודם של הסטודנטיות הוא: ל- 15.6% תעודת B.Ed, ל- 69% תעודת B.A. וליתר תעודות אחרות. גילן הממוצע הוא 30 שנה, הצעירה ביותר בת 20 והמבוגרת בת 44, סטיית התקן היא 5.4. מבחינת מצבן המשפחתי 61% מהן נשואות, 31% רווקות. מעל מחצית הסטודנטיות המשתתפות במחקר 55.6% - הן אמהות, ל 39% יש יותר מילד אחד. מבחינה תעסוקתית בזמן שהשיבו על השאלון 66.7% היו מורות, 15.6% היו גננות, ו- 17.8% עסקו במשלח יד אחר, כולל עיסוק בתחום האקדמי הקודם (עורכת דין, עובדת סוציאלית, מעצבת

טקסטיל ועוד). 64% מהן נולדו בישראל, ו- 36% במקומות אחרים. 15% מהסטודנטיות ניתן להגדיר כעולות חדשות, (שוהות בארץ פחות מ-7 שנים). עברית היא שפת האם של 53% מהסטודנטיות, רוסית – 30%, ערבית 9.4% וליתר שפת אם אחרת. 66.7% מהן למדו בגן ילדים בישראל, ו- 72.5% למדו בבית ספר בישראל, משמע שמרביתן קיבלו את חינוכן במערכת החינוך הישראלית. עם זאת, בולטת העובדה כי למעלה מ 25% מהסטודנטיות המבקשות להיות מחנכות בחינוך הקדם-יסודי, לא התחנכו בישראל ועברית אינה שפת האם שלהן.

המשתתפות הנוספות במחקר הן 52 גננות, שנבחרו כמתאימות לשמש מאמנות על-ידי צוות ההדרכה לגיל הרך במכללה. הגננות רואיינו על ידי הסטודנטיות, ומילאו יחד את השאלון. גילן הממוצע של הגננות הוא 41.5 שנים, והוותק הממוצע שלהן בהוראה הוא 16.5 שנים. מרביתן נשואות 74.5%, ו- 85% מהן אמהות לילדים. מרבית הגננות, 69%, הן בעלות תעודת B.Ed., ל-25% תעודת B.A., ול- 4% מהן תואר שני. גננת מאמנת אחת הייתה חסרת תואר אקדמי. מבין הגננות, 88% הן ילידות ישראל, וגם מי שאינן ילידות הארץ נמצאות בישראל למעלה מ 10 שנים. שפת האם של 81% מהגננות היא עברית, 11% ערבית, ו-4% רוסית.

לצורך המחקר פותחו שני שאלונים, שאלון לסטודנטית ושאלון לגננת. בשניהם חלק סגור וחלק פתוח. כלי המחקר עוצבו על ידי החוקרת, מומחית לספרות ילדים, תוך התייעצות עם שתי מומחיות לחינוך בגיל הרך, ועם מומחה לשיטות מחקר וסטטיסטיקה. אף הסטודנטיות שותפו בחשיבה על כלי המחקר במסגרת השיעור בספרות ילדים. הסטודנטיות התבקשו לתצפת בגן על פעילויות בספרות ילדים, ולקיים עם הגננת המאמנת שיחה על הפעילות, ובמהלכה למלא עם הגננת את השאלון שלה. הגננות השיבו על השאלות באופן אנונימי מתוך הסכמה וידיעה כי השאלון משמש למטרת מחקר בלבד, ושהשיחה מהווה חלק מתהליך ההנחיה של הסטודנטית. זכויות המשתתפים במחקר הובטחו כמקובל, לפי כללי האתיקה במחקר בחינוך.

הנתונים בתשובות על השאלון עובדו סטטיסטית. הניתוח מורכב מסטטיסטיקה תיאורית שמציגה את השכיחויות, ממוצעים וסטיות. נבחנו הקשרים בין עמדות הנשאלות לבין מאפייני רקע כמו גיל, ותק ושפת אם. נעשה ניתוח תוכן של התשובות המילוליות, כבסיס לקטגוריזציה שלהן.

ממצאים

גני הילדים במחקר

8% מהגנים מצויים במגזר הערבי (בכפרים ובעיר), והיתר – במגזר היהודי, בערים שונות וכן בישובים קטנים: 18% מהגנים בתל אביב, 16% מהגנים בראשון לציון, 14% מהגנים בנתניה, 6% מהגנים בחולון וברמת גן, וכן גנים יחידים בפתח-תקווה, חדרה, רעננה, קריית אונו, מבשרת ירושלים, נווה מונסון, מושב בשרון ובישובים נוספים. 20% מהגנים הם גני ילדים לא גדולים מבחינת מספר הילדים, מתחת ל- 26 ילדים. ב- 80% מהגנים יש 30-36 ילדים בכיתת גן. ב- 24% מהגנים הילדים צעירים בני פחות מארבע שנים, וביתר הגנים האוכלוסייה היא של בני 4 ומעלה, בתמהילים שונים (חד גיליים או רב גיליים).

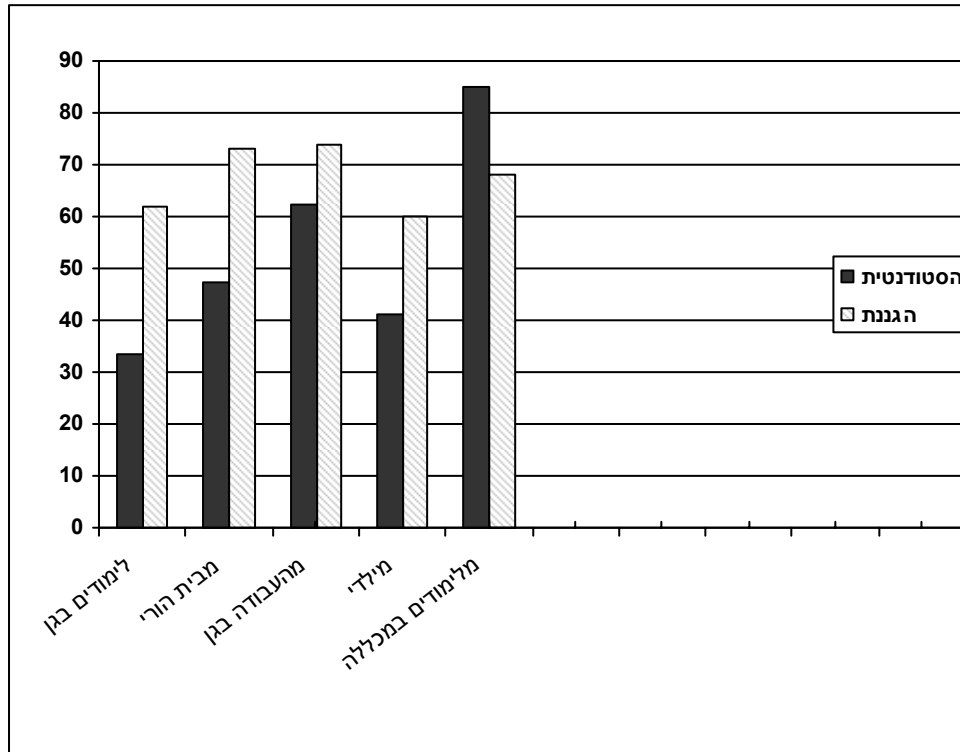
לאור תיאור הגננות, על כמחצית מהגנים ניתן לומר כי אוכלוסייתם באה ממעמד סוציו אקונומי בינוני-גבוה, ורק כ- 8% מהגנים הוגדרו במפורש כגנים בהם האוכלוסייה היא ממעמד סוציו אקונומי נמוך, או אוכלוסיית מצוקה.

מקורות הידע בספרות ילדים

המשתתפות במחקר נשאלו מה מקור ההיכרות שלהן עם ספרות ילדים, ויכלו להשיב על יותר מתשובה אחת: ההיכרות היא מבית ההורים, מילדיהן, מעבודתן בגן, מלימודיהן במכללה או ממקור אחר. להלן ממצאי מקור הידע של הסטודנטית על ספרות ילדים (תרשים מס' 1).

התרשים מראה שמקור הידע העיקרי עבור 85% מן הסטודנטיות הוא המכללה. ממצא זה מפתיע למדי, לנוכח העובדה שמרבית הסטודנטיות שהשתתפו במחקר עוסקות בהוראה בבית הספר או בגן, ומעל מחציתן אמהות לילדים – שני תחומים בהם מצופה כי תהיה חשיפה ספונטנית לספרות ילדים. העבודה בגן מהווה מקור ידע עבור כ- 60% מן הסטודנטיות. שלושה מקורות נוספים – לימודים בגן, בית ההורים והילדים של המשיבה צוינו כמקורות על ידי כ- 40% מהן. סטודנטיות יחידות ציינו מקורות ידע נוספים: אחת למדה ספרות ילדים לתואר הראשון, אחת הייתה סייעת למורה, אחת למדה מחברה, אחת מציינת כי מקור הידע שלה הוא "מקריאה כשהייתי קטנה". סטודנטית שציינה כי מקור הידע הבלעדי שלה הוא המכללה הוסיפה להבהרה: "למדתי בחוץ לארץ". היא עלתה לארץ בשנת 2002, ושפת אמה היא רוסית.

לוח מְצָלָב של נתונים (cross tabulation) של ממצאי תשובה זו עם נתוני ארץ המוצא מלמד כי בעוד של- 79% מילידות ישראל המכללה מהווה מקור ידע עיקרי על ספרות ילדים, 94.7% ממי שלא נולדו בארץ רוכשות ידע על ספרות הילדים במכללה.



תרשים מס 1: מקור הידע בספרות ילדים בקרב הסטודנטיות (N=54) ובקרב הגנות (N=52)

בשונה מתשובות הסטודנטיות, אצלן נמצא מקור דומיננטי של ידע (המכללה), הופיעו אצל הגנות חמישה מקורות בשכיחות של 60% לפחות. מקור הידע העיקרי בספרות ילדים בקרב 74% מהגנות, הוא העבודה בפועל בגן, אך באותה

מידה משמש בעדויות הגננות בית ההורים 73.5% מקור משמעותי לידע על ספרות ילדים, בשונה מהמצב בקרב הסטודנטיות. הלימודים במכללה, אף שתמו פורמאלית לפני שנים, לפי נתוני הגננות, מהווים מקור ידע חשוב בקרב 68% מהן.

כמקור ידע נוסף התייחסו רק גננות מעטות, הן כתבו: "מאהבה אישית לתחום שהתפתחה עם השנים"; "מהתיכון"; או: "לא למדתי ולא יודעת ספרות עברית".

אשר ללימודי המשך והשתלמויות למיניהן, מתשובה לשאלה אחרת, למדנו כי 73% מהגננות אינן מקבלות הדרכה כלשהי בתחום ספרות הילדים. 17% מהגננות מקבלות הדרכה ממדריכה, ממפקחת או ממרכזת. למעט גננת אחת, שציינה כי היא מקבלת הדרכה בספרות ילדים, ההדרכה שמקבלות הגננות מתמקדת בנושאי אוריינות וספרייה, למשל: "אני מקבלת הנחיה בנושא לקראת קריאה, שעוסק גם בנושא ספרייה. אך ספציפית לספרות ילדים אינני מקבלת הדרכה". 11.5% מהגננות ציינו כי השתתפו בהשתלמויות בתחום, למשל: "עוברים השתלמות של שפה במסגרת ביה"ס". במסגרת תכנית הלימודים החדשה נערכות השתלמויות באוריינות, אך לאור תשובות הגננות השתלמויות אלה, כנראה, אינן מתייחסות לספרות הילדים. 9.6% ציינו כי הן לומדות בעצמן על ספרות ילדים "דרך כתבות המתפרסמות בקשר לנושא ובהן כתבות המלמדות על ספרים חדשים", "קריאת מאמרים בנושא בהד הגן ובאינטרנט".

עמדת הגננת כלפי ספרות ילדים

כדי ללמוד על עמדותיהן של הגננות כלפי ספרות ילדים נבנה שאלון, המכיל היגדים המנוסחים בלשון שלילה ובלשון חיוב על ספרות ילדים. ביקשנו ללמוד מתשובות הגננות כיצד הן מבינות את תפקידיה של ספרות הילדים, את מטרות השימוש בה בגן, את הזיקה שבינה לבין אוריינות. כמו כן, ביקשנו להבין באיזו מידה הספרות נתפסת כמקור להנאה או לקושי בעבודת הגננת.

הגננת התבקשה לענות על סדרת שאלות. המספר 6 מצביע על הסכמה גבוהה עם ההיגד, המספר 1 מציין אי הסכמה עמו. תוצאות המציגות את ממוצעי התשובות של הגננות באשר לעמדותיהן ואת סטיות התקן ראו להלן בלוח מס' 1.

הממצאים מלמדים כי הגננות נהנות לקרוא בקול, וחשות כי ילדים נהנים מספרות, ומעוניינים לשמוע שירים וסיפורים. הן חושבות כי ספרות ילדים מפתחת את הדמיון, משמשת כלי בחינוך לערכים, ומפתחת את הילד מבחינה קוגניטיבית. הן אינן חושבות שספרות ילדים עלולה להזיק לילד. הן מאמינות

בחשיבותה של הספרייה בגן, ובהוראת סוגות שונות בספרות בגיל הגן, ולא חושבות שיש לדחות את הקריאה בספרות לבית הספר. בתשובות לשאלות הללו התקבלו ערכים המעידים על עמדה חיובית גורפת בנוגע לתפקיד של ספרות הילדים בגן.

מרבית הגננות אינן רואות בהכנה של פעילות בספרות ילדים, פעילות המחייבת אותן בהשקעה רבה, אך סטיית התקן בתשובה זו מלמדת על השונות שביניהן, וכן, אף שמרביתן אינן מעדיפות על פניה אמנויות, יש מי שחשות כך.

כל הגננות מייחסות חשיבות עליונה לסוגיות אורייניות, ומרביתן (אם כי לא כולן) מבינות את הזיקה שבין אוריינות לספרות. עם זאת, מבעד לתשובות נוספות מתברר כי לא כולן מייחסות ערך למפגש אינטנסיבי עם יצירת סופר אחד בגן. תשובת הגננות מצויה גם בזיקה לעמדות כלפי יצירה של יוצר קלאסי כמו ביאליק: כלפי קלאסיקה לגננת אין בהכרח עמדה קודמת חיובית.

ממצא מעניין הוא כי הגננות מסויגות ממתן חופש לילד בבחירת ספר הקריאה. ייתכן כי הגננת תופסת את תפקידה כמי שמחנכת ומכוונת את הילד, וייתכן שאינה מודעת לחשיבות הבחירה החופשית של הילד לעידוד היחס החיובי לספר ולקריאה (פוזנר, 2007; Krashen, 1993), ולצורך שלו בקריאה חוזרת של מה שכבר מוכר. סטיית התקן מלמדת על שונות גבוהה למדי בין הגננות באשר ליחס הכללי למאמץ הנתבע מפעילות בעקבות ספרות ילדים בגן, בהשוואה לתחום כמו אמנות. גם באשר לשילוב ההורים בפעילויות הקשורות בספרות ילדים, סטיית התקן מלמדת על שונות גבוהה למדי בין תשובותיהן: חלקן מסויגות מכך, וחלקן פועל כך. זה ממצא מפתיע במידה מסוימת, לאור מאמץ שהושקע בהכנת חומר עזר לגננות בנושא שילוב ההורים בפעילות על ספרייה בגן, חומר המצוי בהישג יד כבר יותר מעשר שנים (גבריאלי, 1996).

לוח מס' 1: ממוצעים וסטיות תקן של עמדות גנות כלפי ספרות ילדים (N=52)

הגד	ממוצע התשובה שניתנה	סטיית תקן
א	5.86	0.601
ב	5.80	0.530
ג	5.73	0.723
ד	1.06	0.311
ה	1.65	0.955
ו	6.00	0.000
ז	4.37	1.468
ח	3.52	1.681
ט	5.58	0.548
י	5.71	0.855
יא	2.11	1.320
יב	2.18	1.424
יג	1.04	0.195
יד	5.94	0.238
טו	5.59	0.638
טז	1.20	0.670
יז	5.69	0.713
יח	4.17	1.338
יט	5.31	1.103
כ	4.82	1.535
כא		
כב		

גננות שהוסיפו בסעיף כב היגדים משל עצמן משקפות קירבה לספרות, והבנה של חשיבותה הפסיכולוגית והאוריינית: "הספרים מלמדים ונותנים ביטוי לרגשות שונים ומוצאים פורקן"; "החשיפה לספרות בילדות תורמת מאוד ליחס אליה בעתיד".

הקשרים בין עמדות הגננות לבין גיל וותק בעבודה נבדק באמצעות מקדמי מתאם של פירסון, לא נמצאו קשרים מובהקים. נערכו מבחני t למדגמים בלתי תלויים אשר השוו בין גננות, ששפת האם שלהן עברית לגננות ששפת האם שלהן אינה עברית, בנוגע לכל אחת מהעמדות. נמצאו הבדלים מובהקים ($p < 0.05$) לגבי ארבעה היגדים:

באשר להגד יט, "הילדים בוחרים מה הם רוצים לקרוא", דוברות העברית כשפת אם מייחסות לו פחות חשיבות מאשר הגננות האחרות.

באשר להגד כא, "חשוב לשלב הורים בפעילות על ספרות" – מי ששפת האם שלהן אינה עברית מייחסות חשיבות רבה יותר לשיתוף הורים בפעילות על ספרות בגן מאלה הדוברות עברית. אני מניחה שהסיבה נעוצה במודעות האישית שלהן לשונות של ההורים, אולי לרקע התרבותי השונה שלהם אשר בשלו אינם מכירים את הספרות בשפת הגן, ובמגזר הערבי – לסוגיות אורייניות כלליות עליהן העידו הגננות והסטודנטיות בהיגדים בחלקים הפתוחים של השאלון, למשל, אמרה סטודנטית: "גן ערבי. הורים לא משקיעים בספרות ילדים". והגננת באותו הגן: "גן ערבי [...] אין שיתוף פעולה מההורים".

גם ביחס להגד י, "חשוב שילד יכיר את התרבות העברית" – ניכרים הבדלים תרבותיים בין מי ששפת האם שלהן אינה עברית לאלה ששפתן עברית. ברור שבמגזר הערבי לא מיוחסת חשיבות להכרת התרבות העברית, אך כנראה שגם בקרב העולות הנושא אינו נתפס כחשוב.

להגד יב, "לא כדאי להקדיש זמן מיוחד למשורר/ת סופר/ת אחד בגן" מי שאינן דוברות עברית חושבות שההיגד נכון יותר ממי שדוברות עברית. ייתכן כי ההסבר לכך טמון במקום המרכזי שיש לספרות עממית (ולא לסופר) בתרבות הערבית ובתרבויות נוספות, או בהיעדר ידע בספרות ילדים ובריחוק מספרות הילדים העברית של העולות.

כשאלה אחרונה שאלנו עוד את הגננת: "האם ברצונך להוסיף משהו על ספרות ילדים בגן?". מעניין כי 42% מהגננות השיבו על שאלה זו. תשובתן, במרבית המקרים, היא מעין "אני מאמין" שלהן באשר לספרות ילדים בגן, המשקף את עמדותיהן. כל ההיגדים הללו מוינו ל-5 קטגוריות, והן: תרומת ספרות הילדים לילד בתחום שפתי, קוגניטיבי וערכי וריגושי; ספרות הילדים כחלק מחיי יום-יום

בגן; התייחסות לחשיבות הבחירה הראויה של ספרים בגן; חשיבות התיווך בקריאה; וכן תשובות המשקפות הבט ריגושי: אהבת הגננת לספרות והשפעת תחושתיה על יחסם של הילדים לספרות.

להלן מספר דוגמאות לכל קטגוריה:

תרומת ספרות הילדים לילד בתחום שפתי, קוגניטיבי, ערכי וריגושי:

"ספרות ילדים היא אחד הדברים החשובים ביותר להתפתחות השפה, ההבנה ואוצר המילים של הילד. אני מקפידה לקרוא בכל יום בגן סיפור."

"ספרות מחנכת ומהנה לילדים."

"ספרות ילדים נותנת הרבה התפתחות שפתית, שכלית

וחשיבה. ונותנת הרבה דמיון."

"לדעתי, גם אם ספרי ילדים נועדו לשעשע וגם אם מטרתם

להעביר מסר - בשני המקרים הילד יוצא מרווח!"

ספרות הילדים כחלק מחיי היום-יום בגן:

"נושא הספרות מהווה חלק חשוב ומרכזי בעבודה בגן."

"ספרות ילדים מלווה את כל התכנים בגן."

"הספרות לילדים, השפה והאוריינות משתלבת בחיי הגן בכל

יום, בכל רגע ובכל משחק שבו הילדים נמצאים."

התייחסות לחשיבות הבחירה הראויה של ספרים בגן;

"אני חושפת את הילדים למגוון הסוגים השונים בספרות ילדים

כולל מעשיות, אגדות, ספרות מודרנית וספרות קלאסית. אני

ביקורתית [...] ולא כל ספר נכנס לגן.

"לכל קבוצת גיל יש ספרים המתאימים לה."

חשיבות התיווך בקריאה:

"בלימודי ספרות חשיבות רבה לדרך לספר סיפור."

היחס הרגשי לספרות:

"פינה מאוד אהובה על הילדים ועלי."

"ספרות ילדים מהנה ומענגת גם אותי כאדם מבוגר. ישנם

ספרים [...] שאני תמיד אוהבת לחזור אליהם ותמיד תמיד אני

מגלה משהו נוסף, חדש, מפתיע."

לסיכום: בולט כי בקבוצה של המשתתפות במחקר, כמעט למחצית הגננות יש

הבנה טובה של חשיבות הספרות והעיסוק בה בגן ועמדה אוהדת כלפיה.

פעילויות בהקשר לספרות ילדים

הסטודנטית התבקשה לצפות בגן, ולאור תצפיותיה לסמן את סוגי הפעילויות המתקיימות בגן בהן משולבת ספרות ילדים. הוצעה לה רשימת פעילויות, ועליהן יכלה להוסיף עוד. הרשימה שניתנה לה כללה: קריאה בקול; דקלום; ציור, כוור, הדבקה בעקבות היצירה; שירה בקול; ריקוד; צפייה בטלוויזיה; משחקי חברה; משחקי מחשב; המחזה; תיאטרון בובות; שילוב בחגיגות; שיחות עם ההורים; אסיפות הורים; פוסטרים; פינת ספרות/פינת סופר; שילוב בנושא חגים; שילוב בנושא טבע/עונות שנה, או נושא אחר; רבות מהפעילויות מעידות על קיום פינת סופר בגן או בספרייה.

תשובות הסטודנטיות מלמדות כי בצפייתן בגנים 96% מזהות קריאה קולית של יצירות ספרות, 79% התייחסו לשירה בקול, 77% ציינו קיום פעילויות יצירה בחומרים, 68% התייחסו להמחזה ועוד 41% לתיאטרון בובות. כמו כן, נעשה שימוש אינטנסיבי בספרות כמקור תוכן ללמידה על נושאים שונים כמו חגים – 89%, עונות שנה ותופעות בטבע 74%. הסטודנטית לא נשאלה מתי מתקיימת הפעילות, וגם לא מי יוזם את הפעילות.

הגננת נשאלה שאלה דומה, אך זו הייתה שאלה פתוחה שנוסחה תוך הדגשת הבחירה שלה בפעילויות בעלות ערך מיוחד ביחס לספרות ילדים. היא נשאלה: ערכי רשימה של 3 סוגי פעילויות, שנראות לך חשובות, בהן את משלבת ספרות ילדים. הגננות המאמנות מנו פעילויות דומות לאלה שהוצעו לסטודנטיות בשאלון הסגור, אך הוסיפו הצעות לפעילויות הממוקדות בעשייה של הילד עצמו, בשיתוף ההורים והקהילה, ופעילויות בעלות היבט אורייני ו/או ספרותי מסוגים שונים. התקבלו 150 היגדים שיש בהם תיאור של פעילות שנעשית בגן בזיקה לספרות ילדים, אלה מוינו ל-12 קטגוריות, בחלקן נכללו פריטים דומים אחדים (למשל: הפעלה דרמטית כללה משחק דרמטי, המחזה, תיאטרון בובות, הצגה וכו'). להלן פירוט הקטגוריות:

1. קריאה קולית של הסיפור על ידי מבוגר
2. דקלום
3. יצירה
4. שילוב אמנויות (מוזיקה, שירה ואמנות)
5. תנועה ומחול
6. הפעלה דרמטית: המחזה, תיאטרון, תיאטרון בובות, משחק דרמטי
7. העשרת שפה: עיסוק באוצר מילים

8. פעילויות שאופיין ספרותי ו/או אורייני: לשחזר את הסיפור; לסדר אירועים לפי רצף; עיסוק בגיבור; עיסוק במבנה הסיפור; סופר החודש; חרוז, צליל; מבנה ספר; "לכתוב סיפור"
9. פעילות עידוד קריאה /ספרייה
10. שיחה: שיחה על רגשות; לספר סיפור אישי
11. עיסוק תמאטי: לימוד נושא בעזרת ספרות ילדים; הקניית הרגלים או חינוך לערכים
12. פעילות עם הורים

ערכנו חישוב של ההצעות לפעילות מכלל ההצעות של הגננות. הממצאים מבליטים את מרכזיות ההפעלה הדרמטית שצוינה ב- 54% מההיגדים של הגננות, פעילות ציור ויצירה שאוזכרה על ידי 40% מההיגדים של הגננות. השימוש בספרות להוראה של נושא עלה בקרב 38% מההיגדים. כלל הפעילויות האורייניות והספרותיות שהוצעו הגיעו ל 50% מהיגדי הגננות, זאת, למרות שהפעילות מלכתחילה כרוכה בספרות ילדים, ומאפשרת במישרין התמקדות באוריינות ובספרות. מעניין כי קריאה קולית לא אוזכרה על ידי יותר מ- 21% מהיגדי הגננות כפעילות (אולי לא ראו בה פעילות ייחודית), מקומה השולי של השיחה (למרות חשיבותה הרבה בתיווך!) 10% בלבד, והשימוש הנמוך בספרות ילדים בפעילות עם הורים, כ-8% בלבד.

מה חושבות גננות על ספרות ילדים?

מהממצאים עולה כי ספרות הילדים נתפסת על ידי הגננות המשתתפות במחקר כמקור טוב ללמידה על חגים ועונות שנה, להקניית ערכים, למפגש עם התרבות העברית. אך רק גננות מעטות שיקפו בתשובותיהן קירבה ויחס רגשי כלפי ספרות, אף שמחציתן, בערך, מבין יפה את חשיבותה.

מההיגדים החופשיים של הגננות ניתן ללמוד כי כמחציתן מודע לתרומת ספרות הילדים לילד בתחום שפתי, קוגניטיבי, ערכי וריגושי; יש ביניהן המציינות כי ספרות הילדים מהווה חלק מחיי יום-יום בגן; מעטות מתייחסות לחשיבות הבחירה הראויה של ספרים בגן, ולחשיבות התיווך בקריאה. גננות מעטות מציינות כי יחסה של הגננת לספרות ילדים משפיע על הילדים, ועל מקומה של ספרות הילדים בגן.

עם זאת, לא כל הגננות יודעות ומבינות כי ספרות לילדים עשויה להוות תשתית לאוריינות כפי שמלמד המחקר (Mandel Morrow & Gambrell, 2001), ויש

להצר על כך. בשנים האחרונות בעקבות תכניות הלימודים לחינוך הקדם יסודי (לומברד, 1995; לוי, 2005) הפיקוח מדגיש את חשיבות האוריינות ואני מתרשמת כי הגננות מפרשות את המסר כי האוריינות חשובה מספרות הילדים, אולי בגלל המאבק שהיה כנגד גישת השפה כמכלול בהוראת קריאה. אך ראוי להדגיש, כי זו אינה תחרות בין שני גורמים מתחרים, ושיתוף שבין החינוך לאוריינות והחוקרים שעיקר עיסוקם באוריינות, לאנשי ספרות הילדים עשוי להניב תוצאות אורייניות טובות (Mandel Morrow & Gambrell, 2001).

הפעילויות השונות שנמנו על ידי הסטודנטיות ועל ידי גננות מלמדות על כך, שיש עשייה בעקבות ספרות ילדים, אך זו אינה בהכרח עשייה שמעידה על שימוש בידע בספרות. הפעילויות שהציעו הגננות מדגימות את האופן בו הן מבינות את ספרות הילדים ופועלות בסביבתה. לאור זאת, ניכר שמרבית הגננות תופסות את הספרות כאמצעי מוביל לתכנים שונים, וקל להן ליזום פעילות דרמטית או פעילות יצירה, אך כלל הפעילויות האורייניות והספרותיות לסוגיהן נמוך מההפעלה הדרמטית. תכנון וביצוע הפעלה בעלות אופי אורייני, תיווך ספרותי או התמקדות בבניית משמעות של יצירת הספרות, מושתתים על ידע קודם מבוסס של הגננת, על התנסויות חיוביות קודמות שלה ועל יכולות בתחומים אלה.

תשובות הגננות מעוררות את ההשערה שהמקור לעמדותיהן טמון בסוגיית הידע (החסר), ובהעדר הבנה של הסיבות והמטרות שבהתייחסות לספרות ילדים כחלק מחינוך אסתטי וחינוך יצירתי. ידע קודם בספרות ילדים, הוא תנאי ליחס חיובי כלפי יצירתו הספרותית של סופר. מפגש עם ספרות ילדים כאמנות, משמעותו תפיסה של ההיבט האמנותי שבספרות הילדים, שייחודו גם בקשר ההדוק שבין השפה הכתובה לשפת האיור, וכניסה למטא-ספרות: לתהליך של יצירה, כתיבה, איור הספר, הפקה של ספר, מפגש קוראים עם הספר ו/או עם היוצר. הבנה ספרותית מתפתחת כתוצאה מלמידה, מבניית ידע על טיבה של ספרות בכלל וספרות ילדים בפרט, תהליך שאינו יכול להתרחש באופן ספונטני ללא למידה מתמשכת.

מרבית הסטודנטיות (85%), מציינות כי מקור הידע העיקרי שלהן בספרות ילדים הוא המכללה. הדברים נאמרו בסיום קורס סמסטריאלי ראשון בו נחשפו לספרות ילדים. מרביתן היו אמורות ללמוד רק עוד קורס אחד בספרות ילדים. אחוז הסטודנטיות העולות, המציינות כי המכללה היא מקור הידע על ספרות ילדים גבוה ביותר: 94.7%. משמעות נתונים אלה היא שלמכללה אחריות מרכזית בכל הקשור לידע בספרות ילדים של הסטודנטיות המכשירות עצמן להוראה בחינוך הקדם יסודי. בבניית תכנית לימודים לסטודנטיות אלה ראוי להיות מודעים לכך, שזה תחום דעת שלא נלמד בעבר, ולמעט היכרות אישית עם ספרות ילדים, שאין

לראות בה ידע ברמה פרופסיונאלית, לסטודנטיות אין ידע ואין יכולת להפעלת שיקולי דעת מקצועיים. לסטודנטיות העולות אין פרט למכללה שום מקור ידע אחר בספרות ילדים.

אשר לגננות, הממצאים מבליטים את הידע הפרקטי היומיומי של הגננת כמקור ידע מרכזי על ספרות ילדים, וכן את הידע שיש לה עוד מבית הוריה. מקור ידע נוסף הוא הלימודים במכללה, לימודים אשר תמו לפני שנים. למרות חשיבותם של מקורות הידע האישיים, תפיסה של הוראה בחינוך הקדם יסודי כפרופסיה, מניחה למידה של ספרות ילדים ברמה אקדמית. לימודיהן של הגננות נמשכים גם בהשתלמויות, אך ממצאי המחקר מלמדים כי 73% מהגננות אינן מקבלות הדרכה כלשהי בתחום ספרות הילדים אף במסגרות אלה. במסגרת תכנית הלימודים החדשה נערכות השתלמויות באוריינות, אך לאור המחקר, השתלמויות אלה, ברובן, כנראה אינן מתייחסות לספרות הילדים ואינן מקשרות בינה לבין אוריינות, וזאת למרות הצלחתן של גישות *literature-based instruction* בהן ספרות היא חומר התשתית ללימודי קריאה וכתובה בכיתות היסוד של בית הספר (Mandel Morrow & Gambrell, 2001).

כיון שמרבית הגננות אינן מקבלות הדרכה בספרות ילדים – ראוי לחשוב על תכניות השתלמות ראויות, שתפגשנה את הגננת עם ספרות הילדים ברמה אקדמית ועדכנית. המחקר באקדמיה על ספרות ילדים כתחום דעת בפני עצמו, מלמד עד כמה הידע בספרות ילדים מורכב ומרובד, ואינו מתמצה בהיכרות עם יצירות שמקורן בילדות בבית (ברוך ופרוכטמן, 1982; אלקד-להמן, 2006; דר, 2007). ספרות הילדים היא רב-תחומית באופייה, ומחייבת ידע בספרות, בפסיכולוגיה, באמנות ובחינוך. חיבור הידע הפרקטי לידע התיאורטי עשוי להניב תוצאות מרשימות (צלרמאיר, 2005).

ידע בספרות ילדים עשוי להעצים את הגננת ולבסס את תחושת המסוגלות שלה בתחום. גננות שהעמיקו את הידע שלהן בספרות ילדים בהשתלמויות מקיפות, בלימודים להשלמת תואר ראשון ובלמודי התואר השני, תיארו כיצד השתנה אופיין של הפעילויות הקשורות בספרות הילדים. אלה הפכו לעשירות ומורכבות יותר מבחינת ההיבטים הספרותיים, הלשוניים, הריגושיים והקוגניטיביים. ספרות הילדים הפכה נושא מרכזי בפעילויות בגן ובאסיפות ההורים. לפי ממצאי המחקר לספרות הילדים מקום מסוים בחיי הגן, אך מקום שולי באינטראקציה עם ההורים.

הכרחי לבסס אצל הגננת ידע, היכרות עם הפרטואר רחב ועדכני אך גם קלאסי, הבנה ויכולות להפעיל שיקולי דעת מושכלים בבחירת ספרים לגן. הידע יהווה

נקודת מוצא לפעילות משמעותית יותר עם הילדים בגן. לאור הקלות שבהפקת ספר מבחינה טכנולוגית וכלכלית בזמננו, יש נטייה גוברת של אנשים טובים שאינם סופרים או גורמים מסחריים שונים לכתוב ספר לילדים. חלק מהספרים הללו גרוע ורובם ככולם אינו ראויים לכינוי "ספרות ילדים". כיצד תדע הגננת מהי ספרות ילדים ראויה? לכך אין נוסחה שניתן ללמדה בתוך רגע. התנאי לבחירה ראויה היא ידע, היכרות עם ספרות ילדים, הבנה ויכולת להפעיל שיקולי דעת.

לידע חשיבות בעיצוב עמדות כלפי הספרות כבר בגיל הצעיר. לאור ממצאי המחקר המלמדים על החשיבות שיש לקריאה בכלל על סיכויי ההצלחה של ילדים, ועל הישגיהם בלמידה בכל התחומים (פוזנר, 2007), פיתוח של עניין בקריאה ואהבת ספר בחינוך הקדם יסודי הם בעלי חשיבות עליונה לקידום הילדים במערכת החינוך.

לסיכום: חשיבות המחקר

לממצאי המחקר חשיבות בהבנת ערכה של הוראת ספרות ילדים בהכשרה להוראה לחינוך הקדם יסודי, לייזום פעילויות לפיתוחן הפרופסיונאלי של גננות, וכן לעיצוב של חומרי הוראה ולמידה ותכניות לימודים בנושא הוראת ספרות ילדים.

המחקר משקף את העובדה שהידע של הגננת בספרות הילדים הוא גורם המעצב את עמדותיה כלפיה. באמרי "ידע" איני מתכוונת רק לידע שבונה הסטודנטית בהכשרתה הראשונית, אלא ללמידה לאורך חיי הגננת. ספרות הילדים היא תחום דינמי: יצירות חדשות נכתבות ומתפרסמות חדשות לבקרים, הגננת נחשפת לספרים על ידי גורמים משווקים, ששיקוליהם אינם שיקולי איכות או ערך. לאור אלה, עולה חשיבותן של השתלמויות איכותיות בספרות ילדים, מפגשים סביב ספרות ילדים עם חוקרים, שיחות ומפגשים עם יוצרים.

אחת הגננות סיכמה את עמדתה בתשובה הפתוחה בסוף השאלון: "האופן שבו גננת חושפת את ילדי גנה לספרות הוא האופן שבו היא מתחברת, אוהבת ונחשפת לתחום". אהבת ספרות ו"התחברות" אליה אינה עניין אינטואיטיבי. היא תוצר של קריאה רבה ולמידה בעקבותיה. על המומחים לספרות ילדים, העוסקים בהכשרת המחנכות לגיל הרך ובפיתוחן המקצועי מוטלת האחריות לחשוף את הסטודנטיות והגננות לספרות הילדים באופן כזה ש"תתחברנה", ותהיינה מסוגלות להעניק לילדים בגן מפגש של עניין עם הספרות, שיעורר תחושה שיש בספרות משהו ייחודי ומשמעותי לחייהם, ויהיה תשתית לאהבה הקריאה.

עם זאת, ראוי לעמוד על מגבלות המחקר: המחקר מקיף מספר לא גדול של נבדקות ושל גני ילדים, ולכן לא ברור עד כמה ניתן להכליל את ממצאיו על אוכלוסייה רחבה של גננות וסטודנטיות. אוכלוסיית הסטודנטיות בהסבת אקדמאים להוראה, היא אוכלוסייה מיוחדת מבחינות רבות, בשל נתוני ההשכלה התחיליים, ובשל אחוז העולות החדשות הגבוה יחסית בהכשרה להוראה. בכך אינן מייצגות את כלל האוכלוסייה בהכשרה להוראה בחינוך הקדם יסודי. זאת ועוד: כל הגננות וגני הילדים נמצאו על ידי המדריכות הפדגוגיות כראויים לשמש גנים מאמנים, משמע: כנראה שענו מלכתחילה על קריטריונים של רמה טובה. מכאן, שאינם מייצגים מצב כללי בארץ, אשר יש להניח כי הוא פחות טוב, אך קשה לדעת במה וכמה. דווקא לאור זאת, הממצאים מעוררים דאגה ממשית: מה תמונת המצב בגני ילדים ובקרב גננות, שאינן עומדות בקשר רציף עם סוכני שינוי דוגמת המכללות לחינוך? מה מקומה של ספרות הילדים וכיצד מתעצבת תרבות הגן שלהן?

רשימת מקורות

- אבירם, ס', ארם, ד' (2007). לפני שמתחילים לקרוא, או: כיצד אמהות בוחרות ספרים לילדיהן? **עולם קטן**, 3, 176-158.
- אדוני, ח', נוסק, ה' (2007). קולות הקוראים. **מעשה הקריאה בסביבת התקשרת הרב-ערוצית**. ירושלים: מאגנס.
- אלמוג, ג', ברוך, מ' (1996). ז'אנרים בסיפורת לילדים. תל אביב: מופ"ת.
- אלקד-להמן, א' (2006). לבדה היא אורגת - קריאה ביצירת נורית זרחי. ירושלים: כרמל.
- אלקד-להמן וגילת, (2006). קנון הספרות במערכת החינוך בישראל מקרה מבחן: יצירתו של חיים נחמן ביאליק - מה אנחנו זוכרים ומדוע? דו"ח מחקר. תל אביב: מכון מופ"ת.
- ברוך, מ' (1985). סוגיות וסוגים בשירת ילדים. תל אביב: משרד הבטחון ההוצאה לאור.
- ברוך, מ' (2000). ז'אנרים בספרות ילדים לגיל הרך. תל אביב: מפ"ט עמל.
- ברוך, מ' פרוכטמן, מ' (1982). לכל שיר יש שם. תל אביב: פפירוס בית ההוצאה אגודת הסטודנטים אוניברסיטת ת"א.
- גבריאלי, י (עורכת) (1996). מעורבות הורים בספריית גן הילדים. ירושלים: משרד החינוך, המנהל הפדגוגי, האגף לחינוך קדם יסודי, המחלקה לתכניות הורים וקהילה.
- גרון, ר' (2004). לחוות ספרות בגיל הרך – עיון בלקט יצירות נבחרות ועיבודן להוראה. תל אביב: מכון לוי קיפניס ומכללת לוינסקי.
- גרון, ר', סנפיר, מ' (1993). יסודות בשירת ילדים כמפתח להוראתה. תל אביב: מכון מופ"ת, משרד החינוך והתרבות.
- דר, י' (2006). ומספסל הלמודים לוקחנו. ירושלים: מאגנס.
- דר, י' (2007). למה נרדמת המזמר ביער? שאלו פי זמיר נערה ונער. הארץ ספרים, 23 ביולי, עמ' 6.
- דר, י' (2007). הזדקויות בין-דוריות בספרות הילדים המודרנית: המקרה הישראלי. **עולם קטן**, 3, 30-13.
- הנאור, ד' (2003). הגישה המאוזנת להוראת הקריאה. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- הראל, ש' (1983). מביאליק עד אטלס. בתוך: אדיר כהן (עורך). **עיונים בספרות ילדים**. חיפה: אוניברסיטת חיפה, בית-הספר לחינוך, עמ' 5-32.

- הראל, ש' (1984). רכיבים ותבניות משירתו "הקאנונית" של ביאליק ב"שירים ופזמונות לילדים" . בתוך: מירי ברוך, מאיה פרוכטמן (עורכות). **מחקרים בספרות ילדים**. אוצר המורה, 116-140.
- הראל, ש' (1992). **הילד והחיים**. תל אביב: עופר. פרק ג': על כמה מהשיטות הראשיות להכוון דידיאקטי-ערכי בשירי ילדים. 63-86.
- חובב, ל' (1986). **יסודות בשירת הילדים בראי יצירתה של לאה גולדברג**. ירושלים: כרטא.
- ויגוטסקי, ל' (2007). **חשיבה ודיבור**. ערכה: בלה קוטיק, תרגום: רחל גלבאום. ירושלים: מאגנס.
- יסעור, ח', קרמר, ע' (1998). **לגדול עם ספרים**. חיפה: הוצאת אח.
- יסעור, ח', קרמר, ע' (2002). **לגלות את מעשה היצירה**. חיפה: הוצאת אח.
- לוי, א' (יו"ר וועדה) (2005). **תשתית לקראת קריאה וכתיבה - תכנית לימודים לגן. טיוטה**. ירושלים: משרד החינוך, האגף לתכניות לימודים.
- לומברד, א' (1995). **תכנית מסגרת לגן הילדים: הממלכתית והממלכתית-דתי הערבי והדרוזי (גילאי 3-6)**. משרד החינוך התרבות והספורט, האגף לתכניות לימודים.
- ניסים, ר', שיטאי, ר', בר, מ', דליות, נ', כהן, ר' (ללא שנת פרסום). **יש לי שאלה - השאלה נמכשיר להבנת קשרים בין תופעות**. ירושלים: מעלות, האגף לתכנון לימודים.
- משיר, ס' (2000). **ילדות ולאומיות**. תל אביב: צ'ריקובר.
- פוזנר, מ' (2007). תקרא - תצליח. **הד החינוך, פ"א, 7, 108-110**.
- פנק, ד' (1997). **כמו רומן**. ירושלים ותל-אביב: שוקן.
- פרקיס, ד' (1998). **לקראת בית-ספר חכם מאימון הזיכרון לחינוך החשיבה**. ירושלים: מכון ברנר וייס לטיפוח החשיבה ומשרד החינוך והתרבות.
- צלרמאיר, מ' (2005). הויכוח על Evidence-Based practice והשתמעויותיו לעניין Scientifically based Research, **שבילי מחקר, 12, 30-34**.
- קליין, פ' (יו"ר וועדה) (1995). תכנית למסגרות חינוכיות לבני שנתיים עד שלוש. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט, האגף לתכניות לימודים.
- רגב, מנחם (1984). **מדריך קצר לספרות ילדים**. ירושלים: כנה. עמ' 84-94.
- רות, מ' (1977). **ספרות לגיל הרך**. אוצר המורה, הסתדרות המורים.
- רות, מ' (1984). **מבחר ספרותי - לגילאי הגן וראשית הקריאה - מאמרים**. אוניברסיטת חיפה, בית-הספר לחינוך של התנועה הקיבוצית.
- ריד לאיון, ג' (2000). אוריינות של ילדים. **דפים, 30, 194-202**.
- רייזמן, ע', דליות, נ', נסים, ר', שיטאי, ש' (1984). **היה היה... פיתוח היענות ורגישות לסיפור ולשיר**. ירושלים: מעלות, משרד החינוך והתרבות.
- שביט, ז' (1996). **מעשה ילדות - מבוא לפואטיקה של ספרות ילדים**. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה, עם עובד.
- שיפריין, ז' (1995). **שיקולים פסיכולוגיים חינוכיים בהתאמת יצירות ספרות לילדים**. תל אביב: מכון מופ"ת, משרד החינוך והתרבות.
- שנהר, ע' (1982). **מסיפור עממי לסיפור ילדים**. גסטליט, חיפה.
- שמיר, ז' (1986). **שירים ופזמונות גם לילדים לחקר שירת ביאליק לילדים ולנוער**. פפירוס ת"א.
- Bentin, S. & Leshem, H. (1993). On the interaction of phonological awareness and reading acquisition: It's a two-way street. *Annals of Dyslexia*, 43, 125-148.
- Bryant, P. E. MacLean, L., Crossland, M. J. & Bradley, L. (1989) Nursery Rhymes, Phonological Skills and Reading. *Journal of Child Language*, 16, 2, 407-428.
- Cummins, J. (1989). **Empowering minority students**. Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education.
- Korat, O., Ron, R. & Klein, P. (2008). Cognitive mediation and emotional support of fathers and mothers to their children during shared book-reading in two different ses groups. *Journal Of Cognitive Education And Psychology*, 7, 2, 223-247.

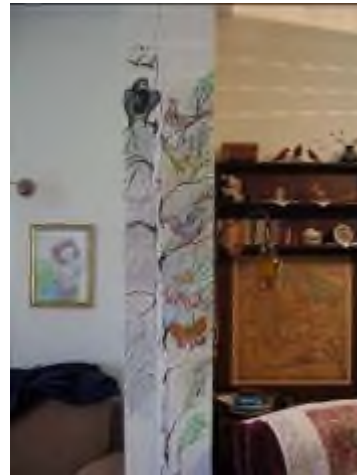
- Korat, O. & Shamir, A. (2008). The Educational Electronic Book As A Tool For Supporting Children's Emergent Literacy In Low Versus Middle Ses Groups, *Computers And Education*, 50, 1, 110-124.
- Krashen, S. D. (1993). *The Power of Reading; Insights from the Research*. Englewood, CO: Libraries Unlimited, Inc.
- Krashen, S.D. & Terrell, T. D. (1983). **The natural approach: language acquisition in the classroom**. Englewood Cliffs, NJ: Alemany Press.
- Mandel Morrow, L. & Gambrell, L. B. (2001). Literature-based instructios in the Early Years. In: S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Edi.). **Handbook of Early Literacy Research** (Vol. 1 pp. 348-359). New York London: The Guilford Press.
- Rosenblatt, Louise M (2005). **Making meaning with texts: selected essays**. Portsmouth, New-Hampshire : Heinemann

חמאיירת מיכל אפרת – יש פרפרים פה!

סבינה שביד



(תמונה 2) מיכל אפרת



(תמונה 1) ציור קיר בביתה של המאיירת

"היום חלמתי על פראג", במילים אלה קיבלה את פני מיכל אפרת, המאיירת, (כאשר באתי לצלם את ציורי הקיר שעל קירות ביתה בקיבוץ גבעת חיים (מאוחד).

קירות ביתה של מיכל מכוסים ציורים נפלאים, צבעוניים, עליזים ומלאי דמיון והם "זורמים" ממנו לכל פינות הקיבוץ. נמצא אותם בחדר האוכל, במועדון, על קירות מעון ילדים, בבית של חברים, על קיר מחסן כלים ועל סתם קיר או תיבה של חברת חשמל. כי למרות ההפרטה, הקיבוץ כולו הוא ביתה של הציירת, ובכל מקום ניכרת טביעת אצבעותיה (תמונות 3 ו 4). יתרה מכך, מוטיבים מתוך הציורים הגדולים הללו, "זורמים" הלאה אל עשרות הספרים שאיירה החל משנות החמישים של המאה הקודמת ועד היום... אבל ייתכן שהקדמתי את המאוחר, ומוטב שאתחיל את סיפורה של מיכל מן ההתחלה.



(תמונה 4) "עונות השנה" ציור על חלון חדר האוכל



(תמונה 3) ציור קיר בביתה של המאירת

מיכל נולדה ב-27.4.1926, בצ'כיה, בחבל מורביה שעל גבול פולין, אזור בעל נופים מקסימים, הנראים כאילו נלקחו מספרי אגדות. משפחתה הייתה אמידה, בעלת עסק לייצור שוקולד, מה שעשוי היה להבטיח לילדה הקטנה ילדות מתוקה. ואמנם למיכל היה טוב! טוב בבית וטוב בבית הספר. היא עשתה חייל בלימודיה, הצטיינה כקריינית טובה וכספורטאית לא רעה, אהבה לרקוד ולמדה בלט וגם ציור... ילדותה היתה מאושרת.

המציאות השתנתה כאשר צ'כיה נכבשה בידי הגרמנים הנאצים בשנת 1939. בספטמבר 1942 גורשה מיכל יחד עם משפחתה לגטו טרזין ובדצמבר 1943 לאושוויץ - בירקנאו. היא הועברה משם למחנות אחרים והשתחררה בחודש אפריל בשנת 1945 ממחנה ההשמדה ברגן בלזן. כל משפחתה נספתה. היא נשארה לבדה. המתבונן בציוריה של מיכל ובמרבית איוריה של מיכל לא ינחש, שכאלה היו תולדות חייה, שמגיל שלוש עשרה ועד גיל שמונה עשרה, שנים שבהן ילדות עוברות, בדרך כלל, מהמשחק בדובי האחרון אל ההתאהבות בנער הראשון, התנסתה היא בניסיונות שקשה אפילו לדמינם.

אזכור לעבר החיים הקשה ניתן למצוא רק במעטים מציוריה. אחד מהם נמצא בביתה (תמונה 1), ובו מסתיר הציור סדק שנפער בדרך מקרה בקיר חדרה. קרע הסדק עורר במיכל את זיכרון השבר הגדול בחייה. היא ציירה משני עבריו גזע של עץ לבנה, המסמל נעורים וטוהר ומעורר זכרון רחוק של שם מחנה ההשמדה "בירקנאו" (לבנה). צידו השמאלי של העץ נראה ערום ושדוף, ורק העורב השחור מקנן בו. לעומת זאת בצידו הימני של הגזע, כבדרך נס, מבלבלים פרחים, מתעופפים פרפרים ומזמרות להן ציפורים.



(תמונה 6) מתוך "אין פרפרים פה" ציור ילד מטרזין



(תמונה 5) קולז': המגורשים לטרזין והדובי המיותם

לילדות קסם משלה שאינו תלוי רק במציאות החיצונית. אפילו בטרזין שאליה גורשה הציירת בילדותה, המשיכו הילדים המגורשים להתגעגע אל הדובי המיותם, שנשאר ללא "אבא" וללא "אימא", וגם בטרזין הם המשיכו לצייר פרפרים, גם אם אלה לא נראו לעין (תמונה 6). בהגיעם ארצה, ניסו חלק מן הילדים הללו, שבינתיים היו לנערות ונערים, לפצות את עצמם ואת ילדיהם על החסך ההוא. אין מי שידע להעריך את הנופים הפורחים של הכפר, כאדם שראה את הכפר בהיותו פועל כפייה. אין מי שיזדהה יותר עם ציפור או עם פרפר, החופשיים לעוף באשר תשא אותם הרוח, כמי שגדרות תיל חסמו את כל דרכיו והחירות נשללה ממנו, ואין מי שזוכר ומתגעגע אל מנעמי הילדות, כאותו אדם שילדותו נקטעה באיבה. לכן, אין פלא שנופי הילדות שנקטעה וצבעי השפה, שפת האמנות שאפיינה את "מולדתה החורגת" של מיכל, ממשיכים להדהד ביצירתה.

בתום מלחמת העולם, בשנת 1945, חזרה מיכל לפראג. אנשים טובים עזרו לה, והיא התחילה ללמוד בבית הספר הממלכתי לאמנות גראפית בפראג. זמן קצר לפני סיום לימודיה, בשנת 1949, עלתה ארצה והצטרפה לקיבוץ גבעת חיים שרבים מחבריו היו עולים מצ'כיה. אחרי הפילוג הפוליטי בתנועה הקיבוצית, בחרה להישאר בקיבוץ גבעת חיים מאוחד ובו היא חיה עד היום.

בקולאז' שכותרתו "המגורשים לטרזין והדובי המיותם" (תמונה 5), מבטאת מיכל את מורכבות חוויתם של העולים שהגיעו מאירופה אחרי השואה. כי אלה שהגיעו לארץ ישראל אחרי השבר הגדול של יהדות אירופה, רצו וגם הצליחו להתערות במולדתם החדשה, אך המולדת החורגת שהתכחשה להם במשך כל שנות שלטונו של היטלר, נשארה נטועה בליבם, כי אין אדם יכול לוותר על ילדותו ועל שפת אמו למרות הזיכרונות הרעים.

כישרון הציור של מיכל התגלה זמן קצר אחרי הגיעה לקיבוץ. היא קיבלה על עצמה את הכנת הקישוט לחג הפורים ומיד ניכר כישרונה. הקיבוץ היה לעוד בית

טוב עבור מיכל. כאן ניתנה לה ההזדמנות הראשונה להוכיח את כישרונה כמאיירת וכמעצבת גראפית. בשנת 1952 הוזמנה חברת הקיבוץ מיכל אפרת, לאייר קובץ שירים של חברת קיבוץ אחרת המשוררת פניה.

הוצאת הספרים של הקיבוץ המאוחד מסרה לידי העולה החדשה קובץ שירים של המשוררת הפופולארית והאהובה פניה ברגשטיין (1908-1950), שקובץ שיריה הראשון היה מנכסי צאן הברזל של כל בית שהיו בו פעוטות, ילדים וגנון. המשוררת פניה כתבה לילדים את שירת העמק. היא סיפרה להם על סביבתם הקרובה, על הפרפר והפרח, על הפרה והכבשה, על הבית ההולך ונבנה, על עונות השנה המתחלפות ועל העגלה והעגלון. היה זה עידן בו הילדים נסעו בעגלות, הכירו עגלונים ולא חשבו שעגלון הנו עגל קטן (גוברין, 2008). פניה ברגשטיין סיפרה על כל אלה בעברית יפה ובחרוזים פשוטים ומתנגנים (הירשפלד, 2008), שהילדים והוריהם קלטו בשמיעה ראשונה, שרו ודקלמו בכל עת בלי שיידרשו לספר עצמו.

במהדורה הראשונה של הספר "בוא אלי פרפר נחמד" נדפסו השירים על נייר מבריק ואוירו בידי אילזה קנטור (ברגשטיין, 1945).



(תמונה 8) איור של חיים האוזמן ליהי ערב



(תמונה 7) איור של אילזה קנטור לבוא אלי פרפר

הספר השני של פניה ברגשטיין "ויהי ערב" (על-פי אנדרסן) אויר על ידי חיים האוזמן (ברגשטיין, 1945, ב'). שני המאיירים שאבו השראתם מהסרטים המצוירים של וולט דיסני וחקייניו. הם נצבעו בצבעים עזים וססגוניים, ונראו בהם ילדים בלונדיניים מתוקים, פרחים דוגמת ציורי ה"פרסים", שהועתקו מהסרטים המצוירים. הילדים אהבו את הציורים והיו מוכנים להתבונן בהם, להעתיק אותם, ולבקש שציורים כאלה ודומים להם יקשטו את קירות חדריהם.

לאה גולדברג, כמו התייחסה לסגנון זה, כשכתבה על הצורך לעידון טעמו ה"אמנותי" של הילד וטיפוחו באמצעות החינוך לאמנות: "אם תגישו לילד לבחירה את המדונה של רפאל וציור פרסומת לסבון (ראש אישה צבעוני ויפה עד בלי די) ותשאלוהו מה יפה יותר, הרי בתשעה מקרים מעשרה יבחר בפרסומת סבון... המעלה הגדולה שבטעם הילדים היא זו, שהוא גמיש, שהילד הוא בעל דמיון מטבע ברייתו, ושיש אפשרות לחנך ולכוון את טעמו בכיוון הרצוי. ולשם כך דרוש לא אמון עיוור בטוב טעמו, אלא ידיעה ויכולת לנצל את גמישות טעמו. חינוך הנוער בענייני ספרות ואמנות, ממש כמו חינוך הנוער בענייני מוסר והשקפת עולם, הוא בידי מחנכיו ומדריכיו" (חובב, תשל"ט).

הוצאות הספרים הם בין הגופים המשפיעים ביותר על "חינוך הנוער בענייני ספרות ואמנות", במיוחד כאשר מדובר בספרי ילדים. החומר הספרותי והאמנותי שהילד מפנים בגיל הרך הוא כמעט בבחינת הטבעה, מצלול השפה והחרוז של ה-"Nursery Rimes" המופנם בילדות הרכה, סגנון הציורים וצבעוניותם, יישארו חביבים ומועדפים לתמיד, גם אם במשך השנים נכיר ונאהב מצלולים אחרים וסגנונות ציור שונים. לכן אני חושבת, שהוצאת הספרים של הקיבוץ המאוחד ועורכיה עשו מעשה ראוי כאשר מסרו בשנת 1951 את קובץ השירים "נסע אל השדה" לפניה ברגשטיין, למאיירת הצעירה, מיכל אפרת, בוגרת בית הספר לאומנות גראפית בפראג, שהגיעה ארצה זה לא מכבר. הדבר השפיע בראש ובראשונה על עיצוב הספר החדש וברבות הימים גם על איור ספרים אחרים.

ספרה החדש של פניה ברגשטיין נדפס על נייר פשוט, לא מבריק, כראוי לספר שאיננו בבחינת "פרסומת לסבון", ובאופן זה קיבלו חרוזיו המתנגנים את הביטוי החזותי הראוי להן. בשורות מתחרזות דוגמת: "אין עוד גשם, אין עוד בוך. \ טוב לרוץ וטוב לקפוץ. \ ובשמש חם כל כך - \ כל החלונות נפתחו." (ברגשטיין, 1952), ניתן לשמוע את ציקצוק הבוך מתחת למגפיים ואפשר לחוש את הנשימה העמוקה ואת ה"אח!" המתלווה אליה, כאשר סוף-סוף החלון נפתח והאוויר החם חודר אל תוך החדר המחניק.



(תמונה 9) דף מספרה של פני ברגשטיין "נסע אל השדה" עיצוב ואיור מיכל אפרת

האיור של מיכל היה בבחינת החלון שנפתח, ודרכו פרח השיר אל קוראיו בלבוש הראוי לו.

בניגוד לספרים שהזכרתי קודם לכן, בספר זה לא הופרדו הכתוב והמצויר (תמונה 9). ציור הגדר המתחיל בצד ימין, נמשך גם בצידו השמאלי של הדף ושני הציורים, זה הצבעוני וזה בשחור לבן, מהווים מעין תריס שנפתח והשיר מגיח מתוכו. גם הציור כמו השיר מבטא את תחושת החירות. האיור מבטא את החופש בדמותו הפתוחה והקופצנית של הילד, הפונה לעולם שטוף האור, ממש כמו תריסי חלון הבית וכמו "כל החלונות" שבשיר. גם כתמי הצבע הצפים על פני הדף, כמו נוטלים חופש לעצמם ומשייטים על פני הדף ללא קווי מתאר, וקריאת ה"אח!" השמחה, עולה לא רק מחרוזי השיר, אלא גם מן השמש הזורחת המשתקפת בפירותיו הצהובים של העץ, מהקיר הלבן ומפרחי החמנית שמעבר לדף, זו שלמרות שצוירה מטעמי חיסכון בשחור-לבן, וחרף הגדר המקיפה אותה, קורנת בשפע עלעליה, וכמו מבקשת מן הילד "צבע אותי!".

מיכל הביאה אל ספרות הילדים המיועדת לקטנטנים משב חדש ומקורי, רענן וגם מקצועי. היא חידשה בתחום העריכה הגראפית של דפי הספר ובתחום סגנון האיור. "רצייתי תמיד להביא לילד את הטוב ביותר" סיפרה בראיון לחיים מאור (מאור, 1987), וה"טוב" נשא את חותם האמנות הגראפית הצ'כית בשנות החמישים של המאה הקודמת.

המאיירים הפופולאריים והמקוריים ביותר בצ'כיה במחצית הראשונה של המאה ה-20 היו יוזף לדה ויוזף צ'פק. ציוריהם הצטיינו בקו מצטנע, בצורות פשוטות נטולות פרטים מיותרים, ובוותור על צבעוניות מתוחכמת, כמעט כמו בציורי הילדים או בציורים העממיים של בני ארצם (תמונות 10, 11).



(תמונה 11) יוזף צ'פק



(תמונה 10) יוזף לדה, "קיץ" 1944

חרף החסכנות, יש בציורים אלה חיוניות רבה המעניקה אופי אישי לדמויות ולסביבה בה הן פועלות. לדה ולצ'פק הייתה השפעה רבה על התפתחות האיור והגרפיקה בצ'כיה, ורבה הייתה השפעתם על עבודותיה הראשונות של מיכל. מיכל אפרת למדה משני האמנים הללו. היא למדה מהם לפשט את הצורות, לתת לכתמים לזרום בחופשיות או לפזרם באקראיות על פני התמונה, להקפיץ ולהריץ את הדמויות בחן על פני התמונה. כמו בציוריו של צ'פק, כך בציוריה של מיכל אפרת, שמחה ואופטימיות משתקפים במראות הנוף, בדמויות ואפילו בבעלי החיים.

לקורא בן זמננו, המתבונן באיוריה של מיכל אפרת בספר "נסע אל השדה" (1952), נראו האיורים יפים ומלאי חיים. עיצובם הולם את התמליל, כשהטקסט המילולי והמאור מתכתבים זה עם זה בצורה הרמונית, ואין האחד מנסה להאפיל על חברו. לא מצאתי סקירות על איוריה מאותה העת, אך מיכל נזכרת שהם לא התקבלו באהדה. אפשר, שהדמויות והנופים המסוגגנים נראו "מופשטים" מדי, אפשר שהיו אלה צבעי המים שהונחו בעדינות וברגישות, ונראו דהויים בהשוואה לצבעים הבוהקים של קנטור והאוזמן (תמונות 7, 8), ואפשר שרישומיה לא דמו כלל לאלה של גוטמן, נבון, תרצה טנאי וצילה בינדר (תמונה 12), המאיירים הידועים והאהובים של שנות החמישים. אך קהל הקוראים אהב את שיריה של פניה ברגשטיין, ובמשך הזמן למד לראות גם את חנים של האיורים של מיכל אפרת.



1952 (תמונה 13) מיכל אפרת, רצתי



1960 (תמונה 12) צילה בינדר, רצתי

האיור והגרפיקה לא היו עיסוקה העיקרי של מיכל אפרת. לפרנסתה עבדה כצבעית בקיבוץ. היא צבעה את החדרים של בתי הילדים בצבעים ססגוניים וכדבריה "הילדים מתו על זה". באחד המפגשים של גרפיקאים מקיבוצים שונים היא פגשה את הגרפיקאי דן גלברט מקיבוץ אלונים, והוא המליץ עליה כמאיירת. המלצתו התקבלה ומיכל התחילה לאייר את ספרה הראשון. מכאן ואילך התגלגלה הקריירה האמנותית שלה כמו מעצמה. במשך עשרים שנים הייתה מיכל אפרת אחראית על ספרי ילדים בהוצאת הקיבוץ המאוחד, ציירה לעיתון "על המשמר", לימדה גרפיקה במכללת "אורנים" וכל אותה העת המשיכה לאייר ספרי ילדים.

מיכל לא קפאה על שמריה. אם משווים את המהדורה הראשונה של הספר "נסע אל השדה" משנת 1952 (סה"כ 28 מהדורות), אל המהדורה המחודשת, שיצאה באותה הוצאת ספרים בשנת 2003, ניווכח בהתפתחותה של המאיירת הן מבחינת הבנת הטקסט ופרשנותו, והן מבחינת סגנון הציור והעריכה.



2003 (תמונה 15) מיכל אפרת, איור לאותו שיר



1952 (תמונה 14) מיכל אפרת

באיור לשיר "בן ארבע" (תמונה 14) משנות החמישים, מתייחס האיור לשורה המזהירה את הילד שלא יגע בעוגה עד שלא יפתור את החידה: "מה כתוב על העוגה?" הילד שבציור נראה מכונס בתוך עצמו, מבויש ונבוך. הוא מחזיק את הסוכרייה קרוב לחזה, כאילו מתוך חשש שגם היא תילקח ממנו. השיר אמנם "חבוק" בין שני חלקי הציור, איור הילד והעוגה, אך הציור הוא בשחור לבן והוא נטול שמחה.

במהדורה החדשה של הספר (תמונה 15), האיור מדגיש את השורות: "אך אני אני טיפש \ ויודע לנחש: \ שוקולד, שקדים, ריבה, \ כתובת-נופת: בן ארבע!" האיור נצבע הפעם בשלל צבעים, כמקובל בימינו. הילד צועד בביטחון על השטיח הצבעוני שנפרש לרגליו. ידיו פרושות לחבק את העולם, חיוך שפוף על פניו, הסוכרייה שבידו מונפת אל על, והדובון, חברו הטוב, מחייך לעומתו. בציור השני של השיר ניצבת עדיין אותה העוגה, אך ארבעת הנרות דולקים לצידה, והשיר מתמלא אור ושמחה, כראוי לשיר שקיבל ביום הולדתו ה-50 שמלה חדשה.

ההתפתחות בסגנונה של מיכל אפרת ניכרת גם מתוך השוואת האיורים הראשונים שערכה לספרו של ע. הלל "בוקר טוב" (ע. הלל, 1974), לאיורי המהדורה שיצאה בשנת 2004 (ע. הלל, 2004), והוא הסגנון המאפיין גם את האיורים לספריה הקלילים של מיריק שניר משנת 1991 (שניר, 1991), (תמונה 16).



(תמונה 17) איור ל"אמא הולכת לכתה א" 1976



(תמונה 16) איור לשיר של מיריק שניר "לקטנטנים גדולים"

איוריה של מיכל משרים על שירה של שניר אוריה לירית ופיוטית. לא רק ש"העלה השקוף... קליל יעוף ורואים... דרכו את כל הפרצוף", אלא שהילדה עצמה נישאת ברוח בקלילות, יחד עם עלי השלכת שעה שהעלה המתעופף מתמזג עם דמות הילדה.

ברבות השנים נעשו איוריה של מיכל משוחררים, צבעוניים ומגוונים יותר מבחינה גראפית ומבחינה פרשנית. ספרה של תרצה אתר, למשל, "אמא הולכת לכתה א" (אתר, 1976), צויר על מחברת שורות, מחברת של כיתה א' (תמונה 17).

הוא נעשה חביבם של כל ילדי כיתות א', במידה רבה בזכות איוריה של מיכל אפרת. הספר המצויר בעפרון על שורות של מחברת, קיבל מיד אופי מוכר ואינטימי, בייחוד בשנים שבהם עדיין כתבו במחברות ולא רק בחוברות מודפסות, או על מקלדת המחשב. גם דמויות הילדים שבספר הזכירו בסגנונם הפשוט את סגנון ציורי הילד. בזכות השיר של תרצה אתר, מקבל הטקסט המשעמם שבמקראה: "דנה קמה. דנה באה. דנה תורנית", משמעות אישית, ובזכות האיורים של מיכל אפרת, נעשו המילים המודפסות של המשוררת, מילותיו של הילד עצמו. הן כתובות במחברתו, מקושטות בציורים "תמימים" הדומים לציוריו ונקראות בקלות ובשמחה.

גם ספרם המשותף של משה ואביטל דפנא, "הודי חמודי" (דפנא, 1981) זכה לאיורים מיוחדים, שרוח האיור המרכז אירופי ניכרת בהם. בתי הכפר הטובלים בירק, פרחי הפעמונית ואפילו הקיפודן המועתק בדיוקנות מן הטבע ומשובץ בתוך וינייטה מסוגננת, נראים כלקוחים מנוף אחר (תמונות 18 ו-19).



(תמונה 19)

איור לשיר "הקיפודן" של אביטל דפנא 1981



(תמונה 18)

איור לשיר "הודי חמודי" של משה דפנא 1981

ספר מקורי אחר בעיצובה של מיכל אפרת הוא הסיפור המחורז של קדיה מולודובסקי, "הילדה אילת" (מולודובסקי, 1986). באותה עת הכרנו את יצירת מולודובסקי באיוריה העדינים של תרצה טנאי, שהתפרסמו בקובץ שיריה של קדיה "פתחו את השער" (מולודובסקי, 1979). איוריה של תרצה הדגישו את הצד החברתי והמעמדי של הדמויות, צד שהיה גם קרוב להשקפת עולמה של המשוררת הסוציאליסטית (תמונות 20-21).



(תמונה 21)
"הילדה אילת", איור תרצה



(תמונה 20)
מעשה בגיגית, בספרה של קדיה "פתחו את השער" איור תרצה

איוריה של מיכל אפרת נעשו ברוח אחרת. מיכל מתייחסת באיוריה לשני המישורים הקיומיים שבהם מתנהלים חייה של הילדה איילת, המישור הראלי של חיי היום יום הקשים והאפורים, והמישור של חיי הדמיון, שאליהם היא בורחת בכל רגע הזוי.



(תמונה 23)
איור של מיכל אפרת ל"הילדה אילת" 1986



(תמונה 22)
איור של מיכל אפרת ל"הילדה אילת"

המציאות שבה מתרחש הסיפור של אילת מתוארת בצבעים קודרים בחדר צר ואפלול, שרק אור העששית מאיר את חשכתו (תמונה 22). מבעד לחלון נשקף

אמנם עולם אחר, עולם של חופש בו ציפורים מתעופפות בשמיים, אך על אילת מוטלות מטלות רבות והיא חייבת להפנות את גבה אל המראות שבחוץ. עליה: "...קיסמים עוד לבקע, \ צריך את התינוק לנענע, \...וקצת לקרוא בטעם, \ וקצת לכתוב בטעם \ ולא! "מן הבית אגרשך הפעם!" אך כאשר החיים נעשים קשים מדי וחסרי תקווה, אילת בורחת אל עולם הדמיון. עולם זה מיוצג הן בשיר והן באיוריה של מיכל אפרת כעולם מלא אור, מוכתם בצבעים מרהיבים (תמונה 23). לא רק השמשייה הכחלחלת בהירה, אלא שכל עולם הדמיון של אילת צבוע כולו בצבעי עפרונה המרהיבים של הציירת מיכל אפרת. פרשנותה החזותית מוציאה בדרך זו את השיר של קדיה אל מעבר לגבולותיו של מעמד הפועלים העניים. ככל הילדים גם אילת מתקשה להסתגל לדרישות החברה, לקבל תפקידים הדורשים אחריות, זמן ותשומת לב. לכן היא בורחת לפעמים אל עולם הדמיון, אשר בו היא הבוראת, היא המולכת והיא השולטת. בפרשנותה של מיכל, גם המבוגרים בני כל המעמדות והגילים, מוצאים את עצמם אחוזי געגועים לאיזו שמשיה כחלחלת, אשר בעזרתה יוכלו להימלט מן המציאות "למרחקים לארץ לא נודעת". בפרשנותה החדשה של מיכל זכתה "הילדה אילת" להצלחה רבה וזיכתה את המאיירת בפרס נחום גוטמן.



בסגנון דומה מאויר גם ספרה של עדולה, "מילים מלטפות" (עדולה, 2002). בספר זה מצטיירים חזותית לא רק הילדים, אלא גם בני משפחה אחרים: הורים, אחים, סבים ודודים. באיור לשיר "משהו בשביל משהו" רואים ילדה שגבה מופנה אלינו. היא מחבקת בובה. מעליה מתנוססת שורת "פורטרטים" של סבתות, סבא, ילד (אולי אח) וגבר צעיר (אולי אב או דוד). במרכז הדף מרחפת לה מכשפה רכובה על מטאטא, מסוג המכשפות שאנו מכירים משוק המזכרות של פראג.



24) תמונה איור לשיר "משוהו בשביל מישהו" בספר "מילים מלטפות" של עדולה 2002

ישנו פורטרט עצמי מפורסם של הצייר הפלמי ורמר, שבו הוא נראה מצד גבו בדיוק כמו הילדה יעל שבתמונה. הצופים מוזמנים "לצייר" את דיוקנו על פי הציור שלו, על פי יכולותיו כצייר מיומן, ועל פי הסמלים המשובצים בציור. איורה של מיכל אפרת גם הוא מסתיר את פני הילדה ואנו מוזמנים לדמיין לעצמנו את דיוקנה על פי מילות השיר. אולי פניה הם פני "פצפונת" כדברי סבא? אולי היא דומה לבובה החבוקה בזרועותיה ואולי היא מין מכשפה חמודה וחייכנית המצליחה להטיל כישוף על כל בני המשפחה. (תמונה 24)

בספר זה, האיורים זורמים כמו מעצמם על פני הדפים הכפולים. הם מחברים בין שני שירים ובין הדמויות השונות. משום מה יש למתבונן הרגשה, שהמאירת הרשתה לעצמה חופש רב יותר וגם שובבות ושמחה מיוחדת הזורמים ביתר שאת. פרפרים ופרחים זורמים גם הלאה, אל קירות הקיבוץ ומכריזים בגוונים ססגוניים ש"יש פרפרים פה!"

על קירות בתי הקיבוץ מצטרף מקצועה השני של מיכל כצבעית, למקצועה כמאירת, וכאן באה לידי ביטוי ה"קיבוצניקיות" שלה, רצונה להעניק לכלל מיכולתה ומכשרונותיה. כאן נמצא לא רק פרפרים, אלא דגמים דקורטיביים שלמים, שניטעו לפני שנים רבות בדמיונה של הילדה מיכל, אי שם באוסטרווה ובפראג, והיא שבה אליהם באהבה גם היום, כמו רבים מן העולים אשר שורשיהם התרבותיים נטועים בשתי ארצות מולדת.

בעמדי בתחנת האוטובוס של הקיבוץ גבעת חיים, בצילם של עצי אקליפטוס ותיקים, נזכרתי בשיר יפה של אחד העולים הללו, המבטא באורח קולע ומזוכך ביותר, את אופי יצירתה של מיכל אפרת.



כי ליום הולדתי
לא ביקשתי אלא
את עיני הדשא הירוקות הללו,
המרדימות אותי כמו כדורי-ארגעה,
מבעד ליום הפונה אל גון הנחושת
העיפה –
עת קולטות אזני את קולות הילדים
מעבר לאמצע חיי,
בין שני עצי אקליפטוס
הניצבים בשולי השמחה הדקה
של פיסת האדמה המרחפת
ממני והלאה – בעוד אני מותר אט-אט על יום הולדתי
לטובת הילדים." (יעוז-קסט, 1976)

ביבליוגרפיה

- אתר, תרצה (1976). **אמא הולכת לכתה א'**, איורים: מיכל אפרת. הקיבוץ המאוחד.
ברגשטיין, פניה (1945). **בוא אלי פרפר נחמד**, איורים: אילזה קנטור. הקיבוץ המאוחד.
ברגשטיין, פניה (1945). (על פי אנדרסן) **ויהי ערב**, ציורים: חיים האוזמן. הקיבוץ המאוחד.
ברגשטיין, פניה (1952). **נסע אל השדה**, איורים: מיכל אפרת. הקיבוץ המאוחד (הוצאה ראשונה 1952, איורים חדשים 2003).
גוברין, נורית (2008). "הדלות הנוראה של הביטוי", בתוך: **מאזנים**, גליון 2, כרך פ"א, עמ' 2.
דפנא, משה ודפנא, אביטל (1981). **הודי חמודי**, הקיבוץ המאוחד.
הירשפלד, אריאל (2008). "מעל חשכת התהום", מוסף **הארץ**, 21.3.2008.
הלל, ע (1974). **בוקר טוב**, איורים: מיכל אפרת, הקיבוץ המאוחד. (הוצאה ראשונה 1974).
הלל, ע. (2004). **בוקר טוב**, איורים: מיכל אפרת, הקיבוץ המאוחד. (הוצאה חדשה 2004).
חובב, לאה (1987). **בין סופר ילדים לקוראיו**. ספרית הפועלים, עמ' 78-79.
יעוז-קסט, איתמר (1976). **דו-שורש**. עקד.
מאור, חיים (1987). ראיון, בתוך: **על המשמר** 2.1.1987.
מולודובסקי, קדיה (1979). **פתחו את השער**, איורים: תרצה טנאי. הקיבוץ המאוחד.
מולודובסקי, קדיה (1986). **הילדה אילת**, איורים: מיכל אפרת. הקיבוץ המאוחד.
עדולה (2002). **מילים מלטפות**, איורים: מיכל אפרת. קוראים.
שניר, מיריק (1991). **לקטנים גדולים**, איורים: מיכל אפרת. הקיבוץ המאוחד.

שפה פשוטה ושפה גבוהה בספרות ילדים

ד"ר רות וולף

יצירות ספרותיות מסייעות לילדים לארגן את עולמם ולתאר את חוויותיהם. משוער שבאמצעות חשיפה לסיפור, ילדים מבינים ואף בונים את המשמעות של חייהם. ילדים מארגנים את חוויותיהם בסיפור, כמו המבוגרים, כדי שיוכלו להבין את מה שקורה להם ומה שקורה בסביבתם. חשיפה לספרים וקריאה משותפת של מבוגר וילד, עשויה גם לסייע לילד בהתפתחות הדקדוק, התקשורת ואולי אף להתפתחותן של מיומנויות אורייניות מאוחרות יותר.

תיאורטיקנים, מחנכים וסופרים מייחסים חשיבות לסוג השפה הכתובה ביצירות ילדים, לשפה נמוכה או לשפה הגבוהה בהן כתובות היצירות השונות, ולהשפעתן על הילדים. שפה נמוכה היא שפה דלה, שבדרך כלל אין לילד קושי בהבנתה. זוהי שפה הכוללת מספר מצומצם של כמה מאות מילים השייכות למאגר המילים, שהילד נוהג להשתמש בהן בדרך כלל. לעומת זאת, שפה גבוהה נחשבת לשפה, שלשון הטקסט שלה איננה שגורה בפי הילד וחלק מאוצר המילים שבה, שנועד להרחיב את הידע הלשוני של הילד, זר לו.

יש הטוענים, שחשוב דווקא לחשוף את הילד באמצעות הספרות לשפה גבוהה (ברגסון, 1989; גולדברג, 1978, 1963; חובב, 1990; ילן שטקליס, 1970; שלונסקי, 1960). זאת כדי לסייע לו בפיתוח אוצר מילים עשיר, ולהעשיר כך את לשונו. אחרים מעדיפים לחשוף ילדים ליצירות בעלות שפה פשוטה (אטלס, 1994; גרוסמן, 1989; הלל, 1967; הרמתי, 1994; מירוז, 1998; רות, 1978; שניר, 1985). טענתם היא כי יש להתאים את השפה לקורא הצעיר, ועל כן ראוי לעיתים להוסיף לטקסט מימד של שעשוע והיתול.

שפה פשוטה ביצירות ילדים

יצירות ספרות רבות בימינו נכתבות דווקא בשפה פשוטה. שפה זו מאופיינת על פי רוב באוצר מילים, במשמעויות ובביטויים הקרובים לעולמו של הילד. יש הכותבים בשפה פשוטה בעגה המשעשעת לילדים. שפה זו משולבת לעיתים בביטויים המחקים את שפת הילד, ואת שפת היום יום שלו. זוהי שפה הדומה לזו שבה הילד מדבר, על טעויותיו המושגיות ושגיאותיו הלשוניות. בשפה פשוטה

נמצא בדרך כלל חריגות לשוניות כמו טעויות תחביריות, טעויות דקדוקיות, טעויות היגוי וכתוב.

לעתים שפה זו מחקה ממש את שפתו של הילד. זוהי שפה דלה ללא אוצר מילים רב, ללא ניבים, ויש והיא מתאפיינת גם בשימוש בסלנג, מעיין לשון חיה, כזו שמשתמשים בה הכל. זוהי שפת היומיום ואף שפת הרחוב. דוגמא לשפה כזו נמצא גם ביצירותיו של הסופר והמשורר יהודה אטלס.

"חמור אחד כעס נורא
הגיש תלונה במשטרה
"בכלל לא פייר"...

(אטלס, "היפופוטם במרק", עמ' 30).

בשיר זה, הסופר משתמש בעגה השגורה בפי הילדים ואף בסלנג, כדוגמת המלה "פייר". אין ספק שהשיר נשמע משעשע, קריא ונקלט, ויש לציין שילדים אוהבים מאד שפה זו.

"תקלחי לי ת'ראש
תקלחי לי ת'אזניים
"....."

(שם, עמ' 26)

היא דוגמא אחרת לטקסט הכתוב בשפה פשוטה, מתוך אותו הספר. בטקסט זה הסופר כותב בלשונם של ילדים ממש ואף בצליל לשונם. דוגמאות נוספות לכתיבה בשפה פשוטה נמצא גם בספרו של ע' הלל, שהפליא להמציא פעלים ולשלבם בשפה:

"ובינתיים הסלט **מסטלט** לאט לאט..."

(הלל, ע. בוקר טוב, עמ' 28).

גם המשורר והסופר עודד בורלא, השתמש בשיבושים פונטיים ביצירותיו וזאת כדי לחקות את אופן הדיבור של הילד:

"אבא **סלי** הוא הכי חזק... יותר **מסמון** הגבור"

(בורלא, "מכתבים לליאורה", עמ' 11).

דוגמאות שפה ממגוון יצירות לילדים מציגות, אפוא, טקסט רענן, קליל וקליט המיועד להבנת הילד. הטקסט מחקה דיבור של ילדים ויש בו ממד של שעשוע והיתול.

דוגמאות ליצירות בהן מעורבים גם לשון מדוברת וגם סלנג ניתן למצוא אצל מספר סופרים. ע' הלל למשל בספרו: "אותי אף אחד לא יכול לראות", הציג לשון מדוברת בשיר "צפור משונה וגם משכילה". גם המשוררת נורית זרחי (1975) שילבה מילים משובשות ובלתי תקניות בשירה.

מרים רות (1967) מעדיפה אף היא שפה פשוטה. זו מציגה, לדעתה, דיבור על פי לשון הילד. לדעת ברוך ופרוכטמן (1982) דיבר פשוט זה, יש בו אמירה אלמנטרית המתאימה לילדים ולפעוטות שניסיונם הלשוני עדיין דל. לדידן, יצירה בשפה פשוטה היא בדרך כלל קלה להבנה ובכך היא מתייחסת ומכוונת לעולמו של הילד.

א' מירוז (1988), מחייבת אף היא כתיבת ספרות לילדים שאוצר המילים שלה מצומצם, מוגבל בהיקפו וחוזר על עצמו. אוצר מילים המתייחס לעצמים יומיומיים, בסיסיים, שכיחים בחיי הילד, שהרי באופן טבעי אוצר מילים זה לקוח מעולמו הקרוב של הילד, והוא מותאם לשלבי החשיבה הקונקרטיים בגיל הרך. שפה פשוטה, על-פי מירוז היא כתיבה בעלת אוצר מילים מצומצם, תחביר פשוט כפי שהולם את שפת הילד, ולעיתים אף כתיבה בהומור הכולל טעויות לשון ילדותיות.

ש' הרמתי (1994) מתייחס באופן כללי ל"שכתוב דיאקטי" של טקסטים. לדעתו, זוהי שיטה המבוססת על מודל תיאורטי לשם הקלת ההבנה של טקסטים והתאמתם לקורא המיועד – הן מבחינת התוכן והן מבחינת הלשון. לפי הרמתי ל"שכתוב הדיאקטי" מספר אפיונים וביניהם אוצר מילים, שהוא הגורם העיקרי הקובע את אופי הקושי של הטקסט. לפיכך, כאשר מספר המילים הקשות בטקסט הוא גבוה, ומספר החזרות עליהן או על מרביתן קטן, יהיה הטקסט קשה להבנה.

הרמתי טוען שכאשר הטקסט מכיל הרבה מילים מופשטות ונדירות, הוא יוגדר כטקסט קשה להבנת הילד. לדעתו, דווקא המחנכים והפדגוגים הם המתייחסים בהרחבה להבנת הנקרא (כנראה אף יותר מהתייחסות הסופרים עצמם לנושא), ולכן ביצירותיהם הם לוקחים בחשבון את חשיפת הילד לשפה פשוטה. לפיו, לשון בעלת אוצר מילים פשוט ומשפטים המוכרים ללשונו של הילד, עשויים להסב לילד הנאה ושעשוע רב יותר, בהיותו מבין כך את הכתוב.

הרמתי מתייחס גם להכרח לפשט את שפתם של ספרי הלימוד, אך באנלוגיה לספרי הלימוד ניתן להבין מדבריו, ששפה פשוטה עשויה להיות מובנת ולכן מועדפת יותר על הקורא הצעיר.

שפה גבוהה ביצירות ילדים

בטקסט הכתוב בשפה גבוהה, קיימות מילים מורכבות וקשות יותר להבנת הילד. זהו טקסט בעל אוצר מילים גבוה בדרך כלל, הכתוב על פי כללי הדקדוק והתחביר התקניים. משתלבות בשפה זו בדרך כלל מילים קשות כדוגמת: "שביל מתפתל", "דרך תלולה", "דרך סלולה" וכו'.

קיימים סופרים והוגי דעות, הרואים בכתיבה בשפה פשוטה, ירידה לרמתו של הילד. הם מעדיפים להציג יצירות ספרותיות בשפה גבוהה (גולדברג, 1963, 1978; חובב, שוורצוולד, 1988; אופק, 1983). גולדברג, לדוגמא, יצאה בזמנו נגד "הכתיבה הקלוקלת" כלשוונה, ביצירות ילדים – הן מבחינת התוכן והן מבחינת הצורה הסגנון. על פי גולדברג, כתיבה שנועדה לילדים אמורה לשמור על אופייה העילי, ולא להיכתב בדלות.

גולדברג טענה, שסופר המגביל את אוצר המילים שלו ומתאימו לילד קטן, כותב למעשה באופן פשוט, והוא ממלא תפקיד של אדם שלא התבגר דיו. היא מכנה כתיבה זו כסוג של "התיילדות". כתיבה כזו מולידה יצירות בעלות תוכן דל ובלשון המסתגלת למילונו של הילד. גולדברג טענה, כי יש לשלב מילים חדשות דווקא בטקסטים של שירה לילדים. היתרון בשירה הוא כי באמצעותה, הילד קולט את המילים ומוסיפן לאוצר לשונו. הקצב והריתמיקה של השירה מקלים על הבנתה ולכן כדאי לכתבה בשפה ראויה.

שני נימוקים קיימים, לדעת גולדברג, לשילוב מילים חדשות בשירה ובסיפורת:

(א) דרכו של הילד לקלוט את השלם מביאה לכך, שמבלי משים נכנסות המילים החדשות לאוצר לשונו בין שאר המילים, וכך הוא קולט אותן.

(ב) הקצב בשירה מקל על קריאת הטקסט, והמוזיקה של הלשון עשויה להיקלט בזיכרון הילד. גולדברג ראתה בביטוי הלשוני הקפדני והמדויק מטרה בפני עצמה, והיא הדגישה שעל מחנכים להבנות אצל הילדים דרך ארץ ללשון.

מרים ילן שטקליס (1970) אף היא חייבה כתיבה בשפה גבוהה. ביצירתה "הסבון בכה מאוד" היא כותבת: "צר להם על האזניים...", "והדסה הקטנה **תסתתר** בפינה...".

("אצו רצו גמדים", עמ' 10).

שפתה גבוהה, שכן מילים כגון "תסתתר", אינן אופייניות בדרך כלל לשפת הילדים בגיל הרך.

לדעת שטקליס (תשט"ו), גם יצירה ספרותית הכתובה בשפה גבוהה, עשויה להיות מחנכת ומשעשעת עבור הילד, והיא עשויה להקנות לו אוצרות נפשיים ושכליים.

שטקליס לא ראתה הבדל מהותי בין ספרות המבוגר לספרות המיועדת לילד, כשם שלא ראתה הבדל מהותי בין נפש המבוגר לנפש הילד. היא הזהירה לבל נחשוש מפני מיעוט הכמות, אלא נחשוש מפני מיעוט האיכות, והיא ביטאה זאת באמרה: "יקרה יצירה טובה אחת מעשר בינוניות" לפיה, יצירה אומנותית מעולה עשויה לפתח טעם טוב. היא מעשירה את האוצר הלשוני של הילד ומעמיקה את עולם הרגשות שלו.

חוקרת ספרות הילדים א' שוורצוולד (1988) מציינת שהלשון היא כלי הספרות. ספרות מעשירה בעקיפין גם את הידע והמיומנות הדקדוקית של הילד. כתיבה במשפטים בנויים כהלכה, מבנים תחביריים תקינים וצורות לשון הקיימות בשפה העברית, כאלו שאינן בשימוש יום יומי, עשויות להעשיר את הקורא ולהרחיב את שפתו.

ג' ברגסון (1989) טען, כי ספרות הילדים והספרות בכללה, הם אחד הכלים החשובים ביותר להענקת ידע לשוני לילד ולהעשרתו. לפיו, החשש לחשוף ילד ליצירה, בעלת אוצר לשוני שיתכן והילד לא יבינה, עלול להשאיר אותו בדלות לשונית. הוא טען כי אי אפשר לצמצם יצירה ספרותית ולהכניסה לתוך מסגרת של כמה מאות מילים שימושיות, יומיומיות, וזאת מתוך חשש, שמא הילד לא יבין יצירה זו. לדידו, ניתן להגיש יצירה ספרותית לילדים גם אם יש בה מילים שעדיין לא מובנות וברורות לו, ומתוך ההקשר הסיפורי אפשר שהילד יבין את משמעות המילים וכתוצאה מכך, יעשיר את האוצר הלשוני שלו.

ניר (1997) טוען אף הוא שדקדוק קלוקל, אוצר מילים דל ושימוש באוצר מילים שגוי עלולים להשחית את שפתו של הילד. הוא טוען שיש לעג בשפה שכתובה באופן שכזה. פרוכטמן (1985), התייחסה ללשון הנדרשת בספרות הילדים. לטענתה שירת ילדים מועדת יותר לביקורתם של מחנכים וחוקרי ספרות הילדים, הרואים טעם לפגם בהחדרת לשון נמוכה ותת-תקנית לשירה המיועדת לילדים. לדעתה במקום להעשיר את שפתו של הילד הקורא במילים חדשות ותקניות, יש הכותבים בשפה פשוטה אשר מחזקת את היסודות הוולגאריים בספרות. היא טוענת כי לשיר, למשל, יש תפקידים דידיקטיים ולימודיים – עליו להעשיר את אוצר המילים של הילד, לחנכו לערכים ולהקנות לו מידע בתחומים שונים, ועל כן ראוי ששירה דווקא תיכתב בשפה גבוהה.

קיימת טענה שחלק מהספרים שנכתבו עבור מבוגרים בשפה המתאימה להם, אומצו על ידי קוראים צעירים והפכו לנכסי צאן ברזל בספרות ילדים. ספרים כמו "הנסיך הקטן", "רובינזון קרוזו" ועוד. מכאן ניתן להבין את האפשרות והכדאיות, שילדים יחשפו לשפה גבוהה. שוורצוולד (1988), מציעה לפיכך, לכתוב לילדים

בדפוסי לשון גבוהים, לשלב ניבים ומשחקי מילים בטקסטים המיועדים לקורא הצעיר, וזאת כדי להעשיר את לשון הילד. לדבריה, גם אם הילד אינו מבין בהתחלה את משמעותם של כל המילים והביטויים, הוא מבינם בהמשך בגלל הקשרם.

המשורר אברהם שלונסקי טען, שלמרות שקהל היעד של ספרות ילדים הם קוראים צעירים, אסור שכתובתו של הסופר תושפע מכך. על הסופר להתמיד לכתוב בשפה תקנית וברמה מתאימה. גם חובב (1990) מחייבת שפה גבוהה בכתובה עבור ילדים, והיא מציגה אף את דבריה של גולדברג, אשר טענה כי ספרות ילדים ניתן לבחון על פי מספר היבטים – היחס הכן המבוטא ביצירה, יחס רציני ואוהב ויחס כבוד לילד. כן חשוב לדעתה, שהספר והכתובה לילדים יהיו בבחינת אומנות הסופר, וסופר אמור לכתוב עבור ילדים ממש כפי שהוא פונה אל מבוגרים.

יוצא, אפוא, כי תפקידה של לשון ספרות הילדים לרומם ולהעשיר את שפתו של הילד. גם אם הילד אינו מבין בהתחלה את משמעותם של כל המילים והביטויים, אפשר שמתוך ההקשר תתברר לו משמעותם, ומאוחר יותר יוכל להשתמש בהם בפועל. משמעות הדבר היא שאם הילד ייחשף באמצעות הספרות לאוצר מילים גבוה ומגוון, תהיה בכך תרומה להתפתחותו הלשונית. עם זאת, נראה לי שדווקא כתיבה בלשון פשוטה, היא השכיחה יותר בקרב סופרים ותיאורטיקנים בימינו. זאת, בשל היותה מושכת את תשומת לבו של הילד ומגרה את סקרנותו. ואמנם נראה לי שיש חשיבות רבה לכך, שיצירות עבור ילדים יעשירו את חיי הילד, את אוצר המילים שלו והידע שלו על העולם בכלל. שיתוף פעולה של הילד עם תכנים מוכרים – כולל השפה, עשוי לשעשע את הילד ולחבב עליו את החומר הכתוב ביתר שאת.

מקורות ראשוניים

- הלל, ע., השועל והחסידה, מתוך: **מעשה בחתולים ושאר החיות של ע' הלל**, כתר לי, (ללא ציון עמ').
- הראל, נ., (1996). טיול עם אבא, מתוך: **הספר הגדול של נירה הראל**, תל-אביב: גרפיקה אמנים, עמ' 109.
- זרחי, נ., (1997). הדודה מרגלית, מתוך: **הספר הגדול של נורית זרחי**, תל אביב: עם עובד, עמ' 78.
- טהר-לב, י., (1993). האביב שיחק תופסת, מתוך: **הספר הגדול של יורם טהר לב**, תל אביב: עם עובד, (ללא ציון עמ').
- כהן-אסיף, ש., (2000). אי הו ואי הא, מתוך: **נשיקה בכיס**, תל אביב: לולו, עמ' 8.
- נאור, ל., (1995). שבר ענן, מתוך: **סיפור לכל יום 2**, תל אביב: גרפיקה אמנים, עמ' 31.
- עומר, ד., (1995). תסרוקת כמו של אריה, מתוך: **הספר הגדול של דבורה עומר**, תל אביב: עם עובד, ללא ציון עמ'.
- שניר, מ., (1997). **סבא אפרים**, תל אביב: גרפיקה אמנים.

מקורות משניים

- אגמון-פרוכטמן, מ' (1984). הלשון המדוברת כמאפיינת סגנון בשירת הילדים העברית, מתוך: **מירי ברוך ומאיה פרוכטמן (עורכים), מחקרים בספרות ילדים**, תל-אביב: אוצר המורה, 185-195.
- אופק, א' (1983). **תנו להם ספרים**, תל אביב: ספרית פועלים.
- ברגסון, ג' (1989). קווים כלליים להערכת ספרות ילדים, **ספרות ילדים ונוער**, 15, 5-11.
- גולדברג, ל' (1963). הבחינה הספרותית של ספרות הילדים, מתוך: **ל. חובב, בין סופר ילדים לקוראיו - מאמרים בספרות ילדים**, תל אביב: הקיבוץ הארצי השומר הצעיר.
- הרמתי, ש' (1994). פישוט הכיתוב - למה וכיצד, **ספרות ילדים ונוער**, ירושלים: משרד החינוך והתרבות, 5-19.
- וולף, ר' (1993). חשיבות האינטראקציה החברתית של הילד לתפישת מושגים מופשטים, **החינוך וסביבו**, 81-83.
- חובב, ל' (1986). תורת ספרות הילדים של לאה גולדברג, מתוך: **יסודות בשירת הילדים**, ירושלים: 15-45.
- חובב ל' (ללא שנה). עקרונות הכתיבה האמנותית לילדים, מתוך: **בין סופר ילדים לקוראיו**, תל אביב: הקיבוץ הארצי השומר הצעיר, 18-35.
- ילין-שטקליס, מ' (תשט"ו). על ספרות לילד, **אורים, יב**, 310-314.
- מירוז, א' (1998). רכישת שפה בהקשר תרבותי: ספרות לילדים בשירת הקניית עברית למבוגרים, **חלקת לשון**, 26, 93-96.
- ניר, ר' (1997). עברית גרועה, השחתת השפה ושאר מרעין בישין, **בלשנות עברית - כתב עת לבלשנות עברית, תאורית, הישגית וישמית**, 41-42, רמת גן: אוניברסיטת בר אילן, 87-94.
- שורצולד, א' (1988). הלשון בספרות הילדים: מסה על הלשון ותקנתה, **באמת! מאסף לעיון**, הוראה ומחקר בספרות ילדים, 21, תל אביב; מרכז ימימה לחקר ספרות ילדים והוראתה, 162-155.

ספרים וסופרים: רשימות ורשמים

"מעשה בצב, כלב ושני ילדים": בעל חיים ו"אחר"¹

רבקה מגן



קולו של הצב צ'ק צ'ק, גיבור ספרי "מעשה בצב, כלב ושני ילדים", הוא קולו של בעל החיים בספרות הילדים, המייצג את ה"אחר".

בעלי חיים התחילו להופיע לראשונה בסיפורי בעקבות המעשה הבא.

באחד הימים הושיט לי חתני את מפתחות המכונית וביקש שאשגיח על גור הבוקסרים שלו.

"קחי אותו לטיול על שפת הים בבת גלים", הציע ומיהר לעבר שער בית-החולים רמב"ם, בחיפה. באותו היום נולדה שם נכדתי מור.

"יופי של רעיון!" שמחתי. בת גלים מעוררת בלב כל מי שילדותו עברה עליו בחיפה זיכרונות נעימים: ים גלי, שחייה בבריכה רחבת ידיים, שחיינים קופצים בתנועות לולייניות מהקומה הראשונה, השנייה והשלישית, ושקיעה מרהיבה אל תוך הים.

יתרו, זה השם שבחרו בני משפחתי לגור הקטן, היה קצת מסכן באותו היום. הוא היה בתקופת ההחלמה מניתוח קל להשגת ה"לוק", שהיה נהוג באותם ימים אצל בוקסרים: אוזניים קצוצות!

וכך נראה היה: שני מקלות ניצבים הזדקרו כמו אנטנות על ראשו. תחבושות סובבו את המקלות ומסביב לצוואר עיטר אותו צווארון פלסטיק לבן, גדול וקשיח.

מיהרתי להיכנס למכונית והתנעתי אותה. יתרו, שעד לאותה העת עמד על המושב שלידי, קפץ קפיצה קלה, והופ, ניצב על רגלי. המשכתי לנהוג כשהעיניים שלי מפלסות דרך בין התחבושות, המקלות והצווארון.

מידי פעם הרחקתי את יתרו ממני, אבל הוא שב וקפץ עלי. הייתה זו נהיגה קשה ומסוכנת ונשמתי לרווחה כשעצרנו לבסוף על שפת הים.

¹ הרצאה בכנס שהוקדש לנושא "להשמיע את קולו של האחר". הכנס התקיים במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין ביום ה- 3.7.2005.

"עכשיו נטייל קצת על הטיילת" הודעתי ליתרו, לאחר שהידקתי לקולר שלו את הרצועה החדשה שקנה לו חתני. התחלתי לצעוד לעבר קטע הים בו עלתה על שרטון אוניית המעפילים "חיים ארלוזורוב". אבל עצרתי מיד. הרצועה אמנם נמתחה, אבל יתרו נשאר במקום. אם אתה לא רוצה לכאן נטייל לשם!" הצבעתי לעבר הצוק המרהיב של סטלה מאריס. "זו בדיוק הנקודה שבה הכרמל בים יבוא". הוכחתי לו את בקיאותי במקורות, והמשכתי לדבר אליו כדבר אל אחד האדם, כנהוג במשפחתי. הפיתויים לא עזרו, ולא נותר לי אלא להרים אותו על הזרועות, מה שלא היה כל כך פשוט מפני שגם גור של בוקסרים הוא גור כבד, והנחתי אותו בזהירות ליד הספסל שעמד מול בנין הקזינו. התיישבתי על הספסל ויתרו השתרע למרגלותיי. התבוננתי בו. עיניו היו עצובות. מידי פעם גנח. "כלב מסכן שלי!" ליטפתי אותו על הגב.

הפניתי מבט לעבר הקזינו הנטוש והפרוץ. בילדותי היה הקזינו בניין מפואר ומלא חיים. אבל בשבילנו, ילדי חיפה, הוא היה מחוץ לתחום. "לא להתקרב לשם! חס וחלילה!" נהגו האימהות להזהיר, "מפני שלשם באים רק אנגלים ובחורות יהודיות שיוצאות עם אנגלים". האיום הזה הספיק, אבל כשיום אחד התגנבתי פנימה, הצבעוניות והפאר של המקום הממו אותי ונדמה היה לי, שאני נמצאת בארמון הכי מפואר בעולם.

כששוקעים בנוסטלגיות הזמן עובר מהר. העפתי מבט בשעון. "יתרו, הגיע הזמן לחזור" הודעתי לו והתלבטתי איך חוזרים בלי לסכן חיים על הכביש. שיתפתי חייל שעבר לידי בהתלבטות, והוא הודיע: אין בעיה!", מיהר והידק את יתרו ברצועה למושב האחורי של המכונית.

יצאתי לדרך. אבל מיד עצרתי בחריקה. קולות חנק החלו להישמע מאחור.

שתי נשים שעברו במקרה על המדרכה קפצו בבהלה, ואני זינקתי מהמכונית ומיהרתי בהיסטריה לעבר המושב האחורי. הייתי בטוחה שקרה משהו ליתרו. מחשבות שחורות חלפו במוחי. מה אומר לבני משפחתי? ובעיקר לחתני שאוהב בעלי חיים בכל נפשו ומאודו. וזה גם החתן שאני מפחדת ממנו. ואיפה האחריות? הידיים רעדו כששחררתי במהירות את יתרו, ורק כשיתרו חזר לנשום, נרגעתי. נעלתי את המכונית, הרמתי אותו על הזרועות. וכך, כשאני מאמצת לגופי בחום בוקסר קטן וכבד, שצווארון פלסטיק על צווארו ומקלות ותחבושות מעטרות את ראשו, צעדתי ברגל בחום היום של חודש אוגוסט 1988, בדרך העוברת מבת גלים בואכה בית-החולים רמב"ם בחיפה. יתרו היה דווקא מרוצה מכל העניין, והיה רגוע כל הדרך. הגעתי לבית החולים אדומה, רטובה ותשושה והעברתי את יתרו בריא ושלם לזרועות חתני.

לימים הפך יתרו לבוקסר גדול, חזק ואציל, עם אוזניים קצרות וקצוצות, שהיו נדרכות למשמע כל איוושה חשודה. את קורות אותו היום יתרו לא שכח, ולאורך כל חייו חלק לי כבוד גדול.

וגם אני לא שכחתי, מפני שבאותו היום נכרתה ברית ביני לבין בעלי החיים, והם התחילו להופיע בסיפורי.

כך גם הגעתי לכתיבת הספר "מעשה בצב, כלב ושני ילדים": שני ילדים, גיא ונאור, משחקים בגן השעשועים. צב חום צהבהב מופיע מבין שיחי היסמין. הם משחקים אתו, מציירים פרחים אדומים על משבצות השריון שלו, כדי שכולם ידעו שהוא שלהם, ומאכילים אותו בעלים ובפרחי חרדל. לפתע מופיע יובל, חבר שלהם, עם כדור חדש. שחור-לבן כמו של גדולים. הם מתפתים לשחק אתו, אבל מפחדים שהצב יברח. נאור מציע להפוך את הצב על גבו. גיא מזהיר: "עופר הגנן אומר, שצבים סובלים כשהופכים אותם. נאור מבטיח שזה "רק לקצת" וגיא מתפטר. הסיפור מעלה את סבלו של צ'ק צ'ק, הצב ההפוך. "מה קרה לאדמה? צ'ק צ'ק נבהל וניסה להתהפך. שעה ארוכה השתולל והניע ראש ורגליים בפראות, אך לשווא. הוא רק הסתובב סביב עצמו על הגב..." צ'ק צ'ק נהדף על ידי כלב סקרן וניצל הודות לתושייתה של איילת, שצפתה במעשה מעל הנדנדה, והזעיקה את עופר הגנן. עופר הגנן הביא צינור והזרים מים על שריון הצב. הפרחים האדומים נעלמו ועופר הניח על האדמה צב חום-צהבהב, נקי ומבריק. בינתיים חזרו הילדים. "חיפשו.. חיפשו.. וצ'ק צ'ק איננו. עופר, עופר, אולי ראית צב?", שאלו. עופר הצביע על הצב וסיפר להם את שארע. הסיפור מסתיים במשפט: "גיא ונאור היו עצובים..."

כתיבת הספר הייתה בשבילי גם אתגר וגם חוויה. אתגר משום שספר זה, הנו הספר הראשון שכתבתי לגיל הרך. הייתי בטוחה שהמעבר מכתובה לגיל הבינוני לגיל הרך, תהיה פשוטה וקלה, אבל עד מהרה נוכחתי לדעת כמה קשה לכתוב לילדים רכים. כתיבת הספר ארכה שנה תמימה, ואנו, סופרי הילדים, אומרים תמיד "ספר קטן הוא כמו נס גדול..."

בכתיבה לגיל הרך, לכל מילה יש חשיבות, והמילה "הדף", למשל, במשפט: "והדף את הצב עם האף", עשויה לשמש כדוגמה.

אבחן את הספר משלוש זוויות ראייה, או מתוך שלושה היבטים המתייחסים לייצוגו של "האחר", באמצעות בעלי חיים. ההיבט החברתי, ההיבט המוסרי וההיבט המדעי-מידעי.

ההיבט החברתי

שני הילדים גיבורי הספר הם חברים טובים. נאור המתוחכם, הכוחני ובעל התושייה, וגיא הרגיש והתלותי, הם ילדים רגילים ועכשוויים, החיים בעולם דינאמי, משופע בפיתויים. גם בסיפור זה מופיע הפיתוי בדמות יובל, הפורץ לעלילה המתגלגלת לה עד אז באווירה פסטורלית, ובידו כדור חדש. כניסתו מובילה את הילדים לידי קונפליקט: הם יודעים, שאם יעזבו את הצב הוא יברח, והם נקרעים בין הרצון לבעלות על הצב, לבין הרצון להיות חלק מהחבורה ולשחק בכדורגל. הכוח החברתי מנצח, ועל מנת שהצב לא יברח, הופכים אותו על גבו. הפיכת הצב היא מעשה תוקפני שיש בו משום פגיעה, התעללות וחוסר רגישות כלפי סבל הזולת, הוא האחר. "האחר" העשוי להיות גם ילד, שכן האנלוגיה לעולם הילדים אמנם סמויה, אבל קיימת בספר.

שעות ארוכות ישבתי עם הוטרנר ד"ר רפי קישון, ונחרדתי כשהעלה בפני את סבלו של צב הפוך. מצב המצוקה שלו מקביל למצבי מצוקה קשים ביותר של האדם. לחץ הדם שלו עולה, הנשימה משתבשת והוא בחרדה קשה. הנעת הרגליים ההיסטרית, תוך רצון לחזור ולעמוד על האדמה מתישה אותו. לכן, לדעתי, התיאור הפיסי, הרגשי והסביבתי (שמש וחום) בו שרוי הצב יש בו כדי להביא את הקורא לאמפטיה ולגילוי חמלה כלפי סבל האחר. מצוקתו של ה"אחר" מתעצמת לנוכח העובדה שצב הוא בעל חיים חסר אונים. כלב היה נושך את גיא ונאור, חתול היה שורט. אבל הצב הוא חסר אונים, וזה מאדיר את הטרגדיה שלו. גם בחברת הילדים קורבן התוקפנות, הפגיעה וההתעללות הוא תמיד החלש וחסר האונים. כשעופר הגנן מספר לילדים מה אירע אחרי שחזרו מהמשחק, הם עצובים... המשפט מסתיים בשלוש נקודות, ושלוש הנקודות האלה מעבירות אותנו לאספקט המוסרי של הסיפור.

ההיבט המוסרי

הסיפור הוא סיפור מוסרי פתוח. אילו העניש עופר הגנן את הילדים הייתה הפרשה מסתיימת, שכן העונש היה משחרר אותם מרגשות האשם. אך אז, היה הסיפור הופך לסיפור דידקטי. העדפתי לסיים בסוף שאיננו דידקטי. הסיפור הוא סיפור מוסרי. עופר הגנן איננו מעניש את הילדים, אלא משאיר אותם וגם את הקוראים עם תחושת המצוקה. קריאת הקטע על סבלו של הצב יוצרת תחושת אי נוחות ורגשות אשם לנוכח המעשה המביש שנעשה. ילד קטן שקרא לאחרונה את הסיפור, הצביע על החזה ואמר לי: הרגשתי כאן כמה כאב לצ'ק צ'ק בלב.

הסיפור המוסרי נחלק מבחינת העלילה לשתי יחידות זמן. ביחידה הראשונה האדם עושה מעשה מוטעה, לפעמים במודע ולפעמים שלא במודע. ביחידה

השנייה המתרחשת ממרחק הזמן, הוא מפעיל שיקול דעת באשר למעשה שעשה ולתוצאותיו. וזה מה שרציתי: רציתי שהקוראים יפעילו שיקול דעת, כשם שעשו גם גיבורי הסיפור. עליהם לדעת שגם בעלי חיים, כמו ילדים שהיו קורבנות התעללות נשאים נכים, פגועים ובעלי צלקות רגשיות עמוקות.

ההיבט המדעי-מידעי

כל כתיבת ספר מעשירה את הסופר בחוויות. התחקיר שלי על הצבים היה בשבילי חוויה מיוחדת. צפיתי בצבים, העמקתי בהבנת אורחות חייהם והחכמתי. לא רק שהצב אחר בתוך עולם בעלי החיים, אלא שהוא עשוי לייצג את האחרות בתוכנו. לא ידעתי, למשל, שלצב היבשה יש תמיד שלוש עשרה משבצות במרכז השריון. חשבתי שהצב איטי תמיד. טעות! ברגע שהוא מזהה נקבה מרחוק, הוא יודע גם לרוץ ומהר... לאחר מכן בא החיזור בהקשות שריון בשריון. איזו מוסיקה...

לא ידעתי שהצב בהיותו כבד שמיעה מזהה סכנה באמצעות גלי האוויר, ולא ידעתי שבשעת סכנה הוא מכניס תחילה את הראש, ואחר כך רגל על רגל, בתנועות מעוגלות, כדי להגן על הראש ברגליים. סבלו של צב הפוך קשה מנשוא והקורא הרגיש יבין וישליך מתוך סבל זה גם על סבלו של כל קרבן התעללות באשר היותו אחר.

לסיכום: בצד החוויה האומנותית יש ליצירה הספרותית פוטנציאל לעורר בקורא מערך מורכב של תגובות נפשיות. אני מקווה, שהספר "מעשה בצב, כלב ושני ילדים" יעורר בקוראים הצעירים אמפטיה, יחס של כבוד, אחריות וחמלה כלפי בעלי החיים, ויעורר אותם לרגישות ולפתיחות כלפי סבל הזולת, בכל צורות החיים עלי אדמות.

ריאיון עם פוצ'ו לרגל צאת ספרו החדש

נגה מרון

מזה שנים אני חשה שבני דורי, דור תש"ח, אשר חווה על בשרו את ראשית תקומת עם ישראל בארצו, עדיין לא סיים את תפקידו. על הכותבים שבינינו מוטלת, לכל הפחות, חובה מוסרית להעביר לדור הצעיר שמץ מן החוויה שזכינו בה, ואשר עיצבה את רוח העם במאבקו על הקמת המדינה.

אכן, גם תכנית הלימודים אינה מקפחת את קורות היישוב מאז העליות הראשונות, גזירות המנדט הבריטי, ההתגייסות ההמונית, המחתרות, ההעפלה, הכרזת המדינה ומלחמת העצמאות. אני עצמי הייתי מעורה במערכת החינוך הישראלית מיום היווסדה, וידוע לי היטב שבתי הספר שלנו עשו, ועדיין עושים כמיטב יכולתם בנדון. מספר ספרים משובחים שנכתבו על התקופה מוגדרים אף כספרות חובה, ודורות של תלמידים נבחרים על פרקי המאבק המדיני, ועל האתוס של "מעטים מול רבים". אלא שלמרבה הצער, החלק הארי של החומר הנלמד נשכח זמן קצר לאחר הבחינה. ככל שנוקפות השנים נוקף הלב לנוכח הבורות בפרקי ההיסטוריה של מדינת ישראל, בקרב בני הדור שבשבילו המדינה היא עובדה מובנת מאליה.

מסתבר, שצעירי המאה העשרים ואחת אינם מסוגלים להפנים את התכנים שעיצבו את תפיסת עולמם של בני הדור הראשון, ולא אמנה כאן את הסיבות לתופעה המתסכלת בעיקר אותנו, הדור ההולך וכלה.

לכאורה, המורשת קיימת לעד בספרים הרבים שנכתבו על התקופה. ספרים אמורים להיות בני אלמוות! אולם רובם מעלים אבק על מדפי הספריות. מי יכול לקרוא היום ספרים דוגמת "אנשי בראשית" שכתב אליעזר שמאלי? לתומי האמנתי שרק לשונו של הספר היא שהשתנתה מאז נכתב, אך כשניסיתי לעבד אותו מחדש נוכחתי שהבעיה נעוצה בתכנים שאבד עליהם הכלח. אף אני איבדתי עניין בספר המכונן שעיצב את נעוריי. גם סופרי "דור בארץ", ס. יזהר, משה שמיר, יגאל מוסינזון, בנימין תמוז ואחרים, כבר אינם נקראים כיום, אף שהחוויה הספרותית שהעניקו לנו בשעתו, היא אשר העשירה את לשוננו והאירה את עולמנו.

צריך להשלים עם העובדה שעם חלוף העיתים משתנה גם הטעם הספרותי. אולם אף שבעידן הטלוויזיה והמחשבים נותר לצעירים פחות פנאי לקריאה, הם עדיין קוראים, גם כיום, ספרים עתירי דמיון על העולם העתידי, דוגמת ספרי "הארי פוטר", ורבים יותר מתעניינים בספרים המשקפים את הוויית החיים של המתבגרים כאן ועכשיו (ראו רב המכר: "חוכמת הבייגלה"). למרבית הצעירים כיום אין אורך הרוח לקריאת תיאורים ארכניים, אין להם סבלנות לשקוע בהלכי נפש מפותלים, בזרם התודעה. את לבם שובה ספרות מסוג אחר: ספרות שעלילתה מתפתחת מהר והיא מתובלת בהומור ורצופה בדיאלוגים שנונים.

ספרו המחודש של פוצ'ו, (ישראל ויסלר), "חבורה שכזאת היינו", עונה על הקריטריונים האלה. בתוך כך הוא גם מעניק לצעירים את ניחוח התקופה, שאנו בני אותו הדור, משתדלים להחיותה בתודעתם. אני מאמינה שספר זה יקראו בהנאה לא רק בני דורנו המתגעגעים ומבקשים להתרפק על נעוריהם, אלא גם בני הדור שלא ידע את יוסף. הספר הוא, למעשה, גרסה חדשה ומעודכנת של ספרו "חבורה שכזאת", שנכתב זמן קצר לאחר מלחמת העצמאות. "חבורה שכזאת" זכה בפרס ספרותי, היה לסרט מצליח, הפך לרב-מכר, ונדפס במהדורות רבות.

בריאיון שלפנינו מעיד פוצ'ו על מניעיו לכתוב הספר המקורי "חבורה שכזאת", ועל הצורך שהתעורר בו לאחרונה לעדכן אותו, ולשכתבו במתכונת חדשה, שכותרתה: "חבורה שכזאת היינו". להלן הריאיון:

נגה: פוצ'ו, סיפרת לי פעם שאת הספר "חבורה שכזאת", אשר גרם לדור שלם להתגלגל מצחוק, כתבת כשהיית בן עשרים ומשהו. איך עלה בדעתך לכתוב ספר כזה?

פוצ'ו: הרעיון לספר ננעץ בראשי כחמש שנים לפני שכתבתי אותו הלכה למעשה. הייתי בן 14 כשבאתי לביקור בקיבוץ גבעת חיים. ראיתי אוהלים בפאתי הקיבוץ, ולשאלתי ענו לי ששם גרים פלמחניקים. זו הייתה הפעם הראשונה ששמעתי את המילה פלמ"ח וכבר הצליל כבש את לבי. שאלתי מי הם ומה הם עושים. ואמרו לי שלפני הצהריים הם מתאמנים ואחרי הצהריים עובדים, ובלילה הם סוחבים תרנגולות ועושים קומזיצים. זה כל כך תפס אותי, שבו ברגע החלטתי שבגמר הלימודים אני הולך לפלמ"ח וכותב ספר על הווי האוהלים הזה. הצרה הייתה שכאשר הגעתי לפלמ"ח פרצה מלחמת העצמאות, ועל חוויית הכיף של תקופת ההכשרה שמעתי רק מסיפורי צ'זבאטים של אחרים סביב המדורה.

בלעתי את הסיפורים האלה, ותיכף לאחר המלחמה, כשעלינו להתיישב בכפר הערבי הנטוש בית נטיף (לימים קיבוץ נתיב הל"ה) מצאתי לי חרבה עזובה ונסתרת, ושם הייתי כותב את הסיפורים שמילאו לי את הבטן.

נגה: זאת אומרת שאתה הצטרפת לפלמ"ח ונלחמת בלי לעבור את תקופת ההכשרה שאותה תיארתי בספרך?

פוצ'ו: הייתי בהכשרה מסוג אחר. הגרעין שלנו התארגן במחנה אוהלים בקיבוץ עין חרוד, ושם עברנו את אותן חוויות של הכשרה מגויסת, שכללו עבודה במשק, קומזיצים, מתיחות וסחיבות. את אימוני המלחמה של הפלמ"ח החלפנו באימוני התחלה עם בנות וזה היה קצת יותר קשה.

נגה: ואיפה אתה בכל הסיפורים האלה?

פוצ'ו: בספר המקורי "חבורה שכזאת" אני כמעט לא מופיע, משום שכאמור נזרקתי למלחמה בטרם עברתי את ההכשרה המגויסת. לכן דמות המספר כמעט שולית בעלילה, ואפילו שם לא נתתי לה. הרגשתי שלא אהיה הוגן אם אתהדר כחבר הכשרת פלמ"ח, כאשר באותה תקופה הייתי עדיין תלמיד גימנסיה בתל אביב. בספר החדש "חבורה שכזאת היינו" הצלחתי להשתחרר מהתסביך הזה, ונתתי לדמותי את הכינוי סָפִי, אחד מחמשת היוספים שעליו הלבשתי כמה מחסרונותי, כדי שהדמות תהיה יותר אנושית.

נגה: כל חמשת גיבורי הספר נושאים את השם יוסף. מדוע?

פוצ'ו: באותה תקופה מגוון השמות הפרטיים שנתנו הורים לילדיהם היה מצומצם, ובאופן טבעי בכל קבוצת נערים היו הרבה שמות זהים. אולי זאת אחת הסיבות לשפע הכינויים שהיו בפלמ"ח, וגם בקבוצות נוער אחרות. לי הייתה מטרה נוספת לשם אחיד זה: רציתי להדגיש את המשותף בדמותם של הפלמחניקים, שלצופה מן החוץ נראו כולם כאיש אחד: יפי בלורית, אמיצים, אוהבי מולדת, כולם יוספים. אבל במבט מעמיק יותר ניכרים ההבדלים האישיים: יוסף אחד הוא מין יוסיניו כזה של אמא, אחר הוא יוס'קה המנהיג המרשים – נסיך המחנה. יוסי-פס הוא הנער השמן שמחפה על רגשות הנחיתות שלו בעזרת תעלולים ליצניים, ויוס'לה התמים וחסר ההומור, הוא זה שאת יומנו הרווי חלומות רומנטיים, מגלה החבורה וקוראת אותו בשקיקה והזדהות נסתרת, מוסווית בפרצי צחוק.

נגה: והכנסת גם את הרשל, הפליט הבודד שחי בצריף קטן, לא רחוק מן החבורה בפאתי הקיבוץ. מנין שאבת את הרעיון לדמות הזאת?

פוצ'ו: אני בעצמי לא יודע מניין. אולי מתחת לסף ההכרה רציתי להנציח את הרשל בן דודי שנספה בשואה. במחנה שלנו לא היה אדם כזה. הוא נוצר בתהליך הכתיבה, כשהרגשתי צורך לשלב בין בני הארץ גם דמות של פליט מהגולה, מאלה ששרדו והגיעו לקיבוץ כבודדים. מפוחית הפה של הרשל ידעה להפיק רק מנגינות עצובות, עד שברגע של דיכאון בהכשרה היא זאת שפוצחת במחול עליז ומרקידה את כל החבורה, הקולטת את הבחור הבודד והמיוסר. היה זה איזון מסוים לסיוס העצוב של הסיפור עם נפילתו של הקורבן הראשון – יוסיניו.

נגה: האם באמת היו אתך במחנה אנשים דומים לאלה שאתה מתאר בספר?

פוצ'ו: כל אחת מהדמויות שבספר מורכבת מכמה טיפוסים שהכרתי. למשל, יוסי-פס, התעלולן של החבורה, הוא שילוב חיצוני ופנימי של שניים מחברי הפלמחניקים, אליעזר פומרנץ ויעקב חי. יוס'קה המנהיג היפה, מורכב מכמה מבכירי ההכשרה שלנו, והיו לנו הרבה כאלה. כשכתבתי על יוסיניו חשבתי על יהודה פיינגולד שהיה אתי בקורס מכ"ם בג'וערה, ונהרג בתחילת המלחמה בגיל 17. הרבה קוראים באו אלי בטענות על שהרגתי את יוסיניו. ואני התנצלתי והסברתי שלא אני הרגתי אותו, אלא המלחמה. הספר נפתח בסצנה שבה חבורת הנערים שוחטת כבשה ומוצאת בבטנה עובר של טלה. אלגוריה על אותם נערים צעירים שחרב המלחמה פוגעת בהם בטרם הספיקו לחיות. ואמנם בתחילה קראתי לספר בשם "שחיטה בלתי חוקית". אולם שיניתי את שם הספר לפי דרישת הוצאת "מסדה". הם טענו שאף אחד לא יקנה כמתנת בר מצווה ספר בשם זה, פרט אולי לחברי התאחדות הקצבים.

נגה: ופשיטת העור של הכבש השחוט חותמת את הספר. ובנעימה נוגה זאת אתה סוגר את מעגל הדמים חסר התוחלת שגובה המלחמה על כל נוראותיה. האם כיום, בראייה לאחור, יש לך גם הרהורי ביקורת על ספרך?

פוצ'ו: לי לא, אבל מישהו הסב את תשומת לבי לעובדה שתיארתי כקריקטורות את רוב חברי הקיבוץ שבו התאמנה ועבדה החבורה. בספר מלגלים הפלמחניקים על אופן דיבורם של הותיקים, ומנסים להתל בהם. ואמנם כיום אני חש שיחס כזה לא הגיע למי שהיו החלוצים האידיאליסטים שהקימו יש מאין את ההתיישבות השיתופית בארץ. נראה לי שהצגת הדמויות בצורה הומוריסטית

נבעה מתוך נטייתי הטבעית לחפש ולתאר את המגווח והמצחיק בכל מצב, ועם זאת לעולם לא לשים אף אחד ללעג.

נגה: אילו סופרים השפיעו על כתיבתך?

פוצ'ו: בכיתה ו' גיליתי את הספר "חיי אדם" של שלום עליכם, ואחריו בלעתי את כל ספריו. נתפסתי לסגנון המיוחד המתאר חיי עוני ועליבות של יהודי העיירה הגלותית, ומעורר בקורא שילוב של חמלה ופרצי צחוק גם יחד. ספר נוסף שהשפיע עלי הוא "מחניים" של פרנץ מולנר. המתאר משחקים של חבורת נערים, שלכל אחד מהם תפקיד פיקודי, רק אחד מהם, נמצ'ק הקטן, נשאר חייל פשוט, והוא מוצא את מותו באחד התעלולים. יכול להיות שבעקיפין הושפעת מדמותו כשתיארת את יוסיניו.

נגה: מה גרם לך פתאום להחליט להתיישב ולכתוב מחדש את הספר?

פוצ'ו: יכולה להיות תשובה טכנית פשוטה – הוצאת "מסדה", שהפיקה את הספר במשך השנים והוציאה כ-20 מהדורות, פשטה את הרגל (לא בגללי) ופשוט חשבת, שעדיין כדאי שהוא ימשיך להיות מודפס. אבל לאור הערות שספגתי במשך השנים חשבת שצריך להוסיף גם חומר קרבי לתוכן הספר, ובהזדמנות זאת גם לעדכן את לשונו. רבים מאנשי הפלמ"ח קבלו על שכתבתי רק על קטעי ההווי. חסרו להם סיפורי פעילות של מבצעי הפלמ"ח שלא נזכרו בספר המקורי. האומנם? איך זה קרה? גם אני הופתעתי. וההסבר שנתתי לעצמי הוא שאולי לא מצאתי לנכון לשבץ את עלילות פלמ"ח, משום שלא ראיתי בכך צורך, כי בתקופה שבה כתבתי את הספר כל היישוב בארץ היה מודע להן. אולם לאחרונה כשאני נפגש עם תלמידים בבתי ספר, אני שומע אותם ואת מוריהם מתלהבים ואומרים: "איזה כיף היה בפלמ"ח! כל היום קומזיצים ומתיחות וסחיבות!" ואז הגעתי למסקנה שהגיע הזמן לאזן את פרקי ההווי, ולהוסיף לספר החדש תכנים על פעולות שביצע הפלמ"ח.

נגה: אילו תכנים הוספת?

פוצ'ו: בחרתי עלילות שיכולתי להכניס בהן זיק של קונדסות, שאפיינה את הספר כולו.

נגה: למשל?

פוצ'ו: שחרור מעפילים ממחנה המעצר של הבריטים בעתלית. הפעולה התבססה על תרגיל שהפלמ"ח עשה לשומרי המחנה, כאשר הקדים והצליח לנטרל את הרובים שלהם, שלא פעלו ולא ירו על המשחררים. או הפעולה של פיצוץ גשר בנות יעקב, שבו התחפשו כמה פלמחניקים לחיילים בריטיים ששמרו על הגשר. או העלאת מעפילי האוניה "שבתאי לוז'נס'קי" שבה התערבבו חברי פלמ"ח בין המעפילים והגיעו יחד איתם לקפריסין.

נגה: על גב הספר כתוב: "כחמישים שנה חלפו מאז ראה אור לראשונה הספר 'חבורה שכזאת'. הספר שזכה לאריכות ימים, החליף ארבע פעמים את לבושו החיצוני, אך לא את תחתוניו. עכשיו לקראת צאת המהדורה הנוכחית חשבתי שלא ייתכן ללכת חמישים שנה עם אותם התחתונים. האופנה השתנתה והשפה השתנתה."

האם כתבת לגמרי מחדש את הספר?

פוצ'ו: כן ולא. דווקא השתדלתי לשמור על הסגנון התמים שהיה מסממני התקופה. ולצורך השוואה הנה קטע מהספר המקורי, מול אותו קטע בספר החדש:

"זיוה חזרה לשַׁבֵּת, אנו המשכנו להציע את מיטותינו. לאחר כמה דקות שהייתה בוהה ביריעות, החלה לכעכע, אזרה אומץ וקמה –

– 'למה' – ? שאל יוסי – 'שבי עוד קצת'.

– 'לא, אני צריכה לקום מחר. משמרת בוקר. לילה טוב'.

– 'חכי' – הוסיף יוסי. – 'אל תלכי לבד בלילה. שמישהו יקום ללוות אותך. – יוסיניו, גש ללוותה לחדרה!'

יוסיניו הסמיק וקם נבוך ממקומו.

– 'לא לא אין צורך' – אמרה – 'אני יודעת את הדרך בעצמי'.

יוסיניו טלטל בכתפיו וחזר למיטתו."

ובספר החדש:

"זיוה חזרה והתיישבה. אנו המשכנו להציע את המיטות בדממה. לאחר דקה היא החלה לנוע באי נוחות ולבסוף אזרה אומץ: 'אז אני הולכת'.

'למה?' שאל יוסי. 'שבי עוד קצת'.

'לא. אני צריכה לקום מחר מוקדם. משמרת בוקר. לילה טוב'.

'חכי', הוסיף יוסי. 'אל תלכי לבד בלילה. שמישהו ילווה אותך. יוסיניו, אתה לא רואה שהיא מסתכלת עליך?'

האמת היא שזיווה הסתכלה דווקא על יוס'קה, אבל נדמה לי שחוץ ממני איש לא הבחין, בייחוד לא יוסקה שישב וחלץ את סנדליו.

יוסיניו הסמיק וקם במבוכה, מסתכל חליפות על זיווה ועל יוסי. 'לא, לא, אין צורך' אמרה, 'אני יודעת את הדרך בעצמי.'

יוסיניו טלטל כתפיו וחזר למיטתו.

וקטע נוסף בגרסתו הקודמת:

– "חכית לה הרבה זמן?" – שאלתי.

– 'שטויות. כשהגעתי למקום כבר הייתה שם. חששה כנראה שהתלתי בה.'

– 'ועם החיפנית שלך גמרת, כפי שאני מבין.'

– 'כן. לא. בעצם לא. מה אגיד לכם? אחרי הכל – שלוש שנות חברות זה לא צחוק.'

– 'אז תחזור לחיפנית?'

– 'למה אחזור? מתי עזבתי אותה? רציתי סתם להשתעשע לילה אחד. אסור לי?'

– 'מותר, מותר', – אמר יוסקה. ואף אנו הנענו ראשינו לאות הסכמה.

ובספר החדש:

"חכית לה הרבה?" שאלתי.

'שטויות. לא הספקתי להגיע והיא כבר הייתה שם.'

'אז עם החיפנית שלך גמרת?'

'כן. לא. בעצם לא. מה אגיד לכם? אתמול זה היה סתם ככה. חד פעמי.'

'אז תחזור לחיפנית?'

'למה לחזור? מתי עזבתי אותה? אסור לי פעם אחת קצת לגוון?'

'מותר, מותר', אמר יוסקה, וכולנו הנענו ראש לאישור.

כאן, בנוסח החדש יש תוספת לדיאלוג זה, שמטרתו להקדים רמיזה לסוד משותף שהיה בעבר בין זיווה ליוסקה, סוד אשר יתגלה בהמשך העלילה.

גם החלפתי צירופי לשון ארכאיים בביטויים מקובלים. במקום, "איזו דאבה!" כתבתי, "איזה חרבון!" ושורות כמו "לא תיארתי לעצמי שיש בך נשמה של שרץ", העדפתי למחוק בכלל.

נגה: אתה הרי יודע שהנוער של היום שונה לגמרי מהנוער של שנות הששים, שקרא ספרים בשקיקה. בטח חשבת על זה, לא?

פוצ'ו: הנוער לא שונה אולי, אבל סדרי העדיפויות שלו שונים. וגם המושגים שלו שונים. הרבה מילים שבזמננו היו שגורות על כל לשון אינן מוכרות כלל לנוער של היום. כשנכדתי בת ה-17 קראה את כתב היד היא הפתיעה אותי בשאלות: "סבא, מה זה הכשרה?" "מה זה הווי?" "מי זאת טוריה?" ועוד מילים שלא עלה על דעתי שנעלמו מהשפה העברית.

לאור זאת הוספתי הערות שוליים למילים רבות, וגם זאת בהומור, כמובן. לדוגמה:

"למגינת לבו – לצערו. (ולא סטנט המורכב ליד הלב לאחר צנתור)."

"פרימוס – כלי בישול קטן, שבסיסו מיכל נחושת, שלתוכו מכניסים נפט ודוחסים אליו אוויר במפוח צמוד. אדי הנפט הפורצים מראש הכלי בוערים תוך רחש בלתי פוסק של טש. טש. "פרימוס" קראו גם למי שאתרע מזלו להיות דייר שלישי בחדרו של זוג נשוי. אני זכיתי להיות "פרימוס" בקיבוץ "נתיב הל"ה" אבל בני הזוג בקשו להחליפני באחר, אחרי שגילו שהנחירות שלי הן מלאכותיות."

"חרמש – מוט ארוך שבקצהו חרב מעוגלת. המשמש בעיקר לקציר ירק, או כאביזר הכרחי למי שמתחפש למלאך המוות."

נגה: סיפרת לי שאתה פוגש תלמידים רבים, שלדעת מוריהם כדאי שיכירו את הסופר שמאחורי ספריך. האם ניסית לבדוק את הנוסח החדש במפגשים כאלה? התלמידים מתעניינים בתקופה שאתה מתאר?

פוצ'ו: הם בעיקר שואלים על קטעים מסוימים האם זה היה באמת? למשל, האם באמת נכנסתם לנוח בחנות נעליים? האם באמת נסעתם ברכבת חמישה אנשים בכרטיס אחד? האם באמת הייתם נוסעים שלושה על זוג אופניים אחד, כששניים רוכבים והשלישי רץ אחריהם? ואני עונה שהדברים שנשמעים פנטסטיים הם בדרך כלל הדברים שבאמת קרו. למשל, המקרה של לייזר, שנשלח בלילה לרוקן את המימייה שלו, וכולנו שמענו את המים המכים על הסלע, ואחר כך הסתבר שהוא אפילו לא הצליח לפתוח את המימייה. זה מקרה שקרה באמת ללייזר שלנו. גם את המסטיק המשלשל ניסינו הלכה למעשה על אחד מחברינו בהצלחה רבה. הסיפור על נער שנפל לבור השתן של הפרות, אני מודה ומתוודה

שהוא אמצאה שלי, אבל לימים התברר לי שזה קרה למעשה לידידתי חסידה פעיל.

נגה: הספר הקודם "חבורה שכזאת" זכה למהדורות רבות. אולם הספר המחודש יצא לאור בהוצאה פרטית – "הוצאת לשון" – ששמה מעלה לא רק חיוך, אלא גם נימה סרקאסטית. מדוע החלטת לעשות זאת?

פוצ'ו: למרות השינויים שחלו מאז התחלתי לכתוב, עלי לציין שמערכת היחסים שבין הוצאות הספרים לבין היוצרים לא השתנתה. לאחר שהספר נמסר להוצאה והודפס, ההוצאה אינה מתייחסת לסופרים ואין להם מושג מה קורה לספר שלהם. רק אחרי כחצי שנה, במקרה הטוב, אנו מקבלים דו"ח על מספר הספרים שנמכרו, ותמלוגים מגוחכים שלא מאפשרים לסופר להתפרנס מכתבתו. עכשיו אני יכול להשתעשע באשליה שאני שולט בגורלו של ספרי.

נגה: לאחר "חבורה שכזאת" כתבת עוד שני ספרי המשך: "אני פחדן אני!" ו"יוסל'ה איך זה קרה?" על אותה חבורת נערים בראשית קום המדינה. האם חשבת לכתוב ספר רביעי על המשך חייהם של בחורי החבורה?

פוצ'ו: לא.

נגה: אולי כדאי שתחשוב?

פוצ'ו: אולי. יש לי עוד המון זמן להחליט, אני אפילו עוד לא בן שמונים.

שתי שאלות משולחן המערכת:

בקריאה אחרת, מתוך סרגל הזמן בו אנו מצויים היום, אני ערה במיוחד לשכונת הקומי והמגוחך, עם הרצין והנעלה בספרך. התמהיל, שאיננו נופל בפח ההרואיזם המשכר, מציג דלפוניות מהתלת חבוקה בחמלה סולחת ואוהבת ואלה מחדירים בספר משב ביקורתי.

האם בקשת לשלב בספרך גם סאטירה חברתית? האם היית ער לביקורת הסמויה העולה במודע או שלא במודע, מתוך העלילה, הדמויות והווי חיי היום-יום הטובלים באונות-אין אונות, התקלסות לצד הקרבה?

האם קוראיך היו ערים לעמדה הביקורתית/מהתלת או שנסחפו ברוח ההרואית, שעטפה כשלייה את בני אותו הדור?

ושאלה נוספת:

מתוך קריאת הספר עולה בי התחושה שאתוס הרעות והאחוזה, המייצג סגולות נעלות, ניזון גם מערכים העשויים להיתפס בעת אחרת, באורח שונה: חיפוי, השתקה, חישוק, הימנעות מביקורת, היסחפות אחר מי שמעז לבצע יותר מכל מעשי תעלולים, (הגובלים לעיתים בהתעללות), הצנעת ה"אני" לטובת ה"אנחנו" וכד'. האם כל אלה היו בלתי נמנעים בחברה הנלחמת על חייה ומבקשת לשרוד? ספרך מתכתב, לא במקרה, עם נמצ'ק מ"מחניים" ו"איזהו גיבור". העקדה ושחיטת התמימים ממסגרת את העלילה. דומה שיש כאן אמירה חברתית מאוד מאוד נוקבת. האם היית ער לכך כשכתבת את הספר? והיום? האם אינני קוראת את הספר נכון?

פוצ'ו:

נתחיל מהסוף.

אכן רציתי לגמור את הספר באמירה נוקבת, והיא אולי האמירה היחידה שכתבתי במכוון: מסר נגד המלחמה. אמנם לא הייתי תמים עד כדי להאמין, שניתן לעצור מלחמה על ידי ספר, אבל אולי ניתן בעזרתו להכניס לראש הקורא את ההכרה, שהנעורים והתעלולים לא יחיו לנצח, ואי פה אי שם מרחף מעל ראשנו אותו מגל, שיום אחד יונף ויסגור את המעגל.

אנשי החבורה שלי, אותם פלמחניקים מהוללים, הם בעצם מלאים חסרונות כרימון, (חוץ אולי מיוסיניו הקטן שעוד לא הספיק להתקלקל). זאת חבורה קטנה מתוך חבורה גדולה יותר, ומה שמאחד את חבריה הוא האוהל, שבו הם גרים והשם המשותף לחמישתם. בניגוד להם, ב"מחניים" יש חבורה שלה מנהיג, ויש לה מטרה ויעוד – איסוף מְרָק המדביק את החלונות. לפנינו סאטירה ברורה, המודגשת בשפע המפקדים של החבורה, שיש בה רק חייל אחד. לעומתה – בחבורה הקטנה שלי אין מפקד מוצהר, ואם יש מטרה ואכן יש – הריהי מוצנעת בתוך סיפורי עלילה המתרחשים בזה אחר זה.

אם בכל זאת מצאת בספר סאטירה או ביקורת חברתית, זה קרה שלא במכוון במהלך הכתיבה. אם ניחנתי במשהו, זה אולי רק בחוש הסתכלות, הבורר לו את המצחיק שבכל מצב. אם, למשל, השיעור הראשון בנשק, זה שהכול מתרגשים לקראתו, מסתיים לבסוף בכך, שבסליק הסודי נמצא רק כדור אחד של רובה, הרי זו סאטירה הנובעת מתוך המציאות של אז. השתמשתי בה לא כדי לעקוץ, אלא כדי לציין עובדה מצחיקה, אשר למעשה צריכה להדאיג.

תוך קריאת השאלותיים, לא יכולתי שלא להתפעל מתיאור הרוח ההרואית, שעטפה כשלייה את אותו דור, שמצד אחד "אומתם לא הייתה להם אם / לא ידעה בצאתם לדרך", כנאמר בשיר "מסביב למדורה" של אלתרמן. באותה תקופה האומה וגם הלוחמים, היו בטוחים בצדקת דרכם, בניגוד לפיצול הדעות המלוות את דרכי הלוחמים כיום.

לא פלא, שלא ראיתי שום צורך להבליט ביקורת על הדרך והמטרה, שעמדו מול חבורת הפלמ"ח, והקורא הרוצה לחפש את הביקורת הסאטירית אצלי, מוטב שיצטייד בזכוכית מגדלת.

ביקורת

חמישה חברים יצאו לדרך – הגיעו ארבעה

על ספרו של פוצ'ו (ישראל ויסלר), "חבורה שכזאת היינו"
הוצאת "לשון", 2009, 300 עמ'
ד"ר משה גרנות*



הספר שלפנינו הוא מהדורה מורחבת ומבוארת של הספר "חבורה שכזאת", שראה אור בשנת 1957.

מורחבת – על שום שפוצ'ו הוסיף חמש פרשיות עלומות, בהן היו מעורבות המחותרות בימי המנדט הבריטי על ארץ ישראל: שחרור המעפילים מעתלית, מעצר חבורת פלמ"חניקים במשטרת ג'נין, הורדת מעפילי האונייה "שבתאי לוז'נסקי", פיצוץ גשר בנות יעקב וניסיונות השחרור של עצורי רפיח. לזכותו של פוצ'ו צריך לציין, ש"התפר" עם עלילת האם נעשה באמנות כזאת, שפשוט לא ניתן לחוש בו כלל.

מבוארת – על שום שהסתבר לו לפוצ'ו, שנכדתו בת השבע-עשרה התקשתה להבין מילים כגון "הכשרה", "הווי", "טורייה" – ולמען הדור הזה, שלא הכיר את ההווי הוא, הוסיף ביאורי מילים כיד ההומור הטובה עליו.

הספר מתאר הווי חיים של מחלקת פלמ"ח, ששכנה באוהלים במתחם קיבוץ עין-חרוד, שבעמק. למרות שהמדובר בהווי קבצני של ממש, מתוארת בפנינו חבורת צעירים עליזה ואופטימית ללא תקנה. לצעירים הנלבבים האלה לא היה כסף לקניית כרטיס נסיעה באוטובוס, למשקה גוזז, או לכרטיס נסיעה ברכבת, שעל כן, חמישה חברים קונים כרטיס רכבת אחד (ברכבת העמק!). הנשק הבסיסי של בני החבורה היה מקלות קפא"פ, שגם אותם צריך היה "לגיר" במפגש עם

* ד"ר משה גרנות, מפקח כללי במשרד החינוך.

המשטרה הבריטית. בשיעור הנשק מראים להם בדחילו ורחימו, כדור של אקדח! הקורא נפעם ונדהם מהאופן בו חבורות נלבבות כאלו, שחיו בדלות כזאת וללא כל ציוד של ממש, היו לכוח המחץ של היישוב העברי והביאו בסופו של עניין לתקומת ישראל.

הספר גדוש בהומור חם הבוקע מלב אוהב, מטוהר מסיגי התנשאות או הצלפה. הומור טוב וחכם הוא בראש ובראשונה הומור עצמי. הגיבורים כמו אומרים: "חבורה שכזאת היינו". היינו מתנדבים אך גם בטלנים ומשתמטים, תמימים וגם תחמנים, משופעי הורמונים ובה בשעה בתולים כרוניים...

אנרי ברגסון לימד אותנו בספרו "הצחוק", שההומור מתבסס על האזהרה שמזהירה התודעה את האדם, הירא מפני איום ההתמכנות וסכנת הדה-הומניזציה האורבת לו בכל פינה. הצחוק מזכיר לאדם שהוא אמור להיות יחידאי, ואל לו לגלוש לתבניות, שכן רק מכוונות חסרות בינה אנושית מפיקות תוצרים זהים (מטבעות, בקבוקים, קופסאות). גודש עשוי, על כן, להעלות חיוך על השפתיים, שכן הפרט מאבד בו את הייחודיות שלו.

ובאשר לגודש: בספר שלפנינו יצאו חמישה חברים לדרך, והצטרפו למחלקת הפלמ"ח. למרבה המבוכה, לכולם קוראים יוסף, להוציא את הגיבור המספר שקוראים לו אסף, אבל בקיצור – סָפִי, ולכן מתבלבלים לחשוב, שגם כינוי חיבה זה נגזר מהשם יוסף. היצירתיות שלהם ושל הסובבים אותם הובילה לחיפוש תחבולה, שתייחד כל אחד מהם, ואמנם לאחד קראו יוסי, לשני יוסקה, לשלישי יוסלה, ולרביעי יוסיניו!

מרבית חברי הקיבוץ מתוארים בספר כמעין קריקטורות, היבט המוסיף לספר מימד הומוריסטי. למותר לציין, שבשנות החמישים של המאה הקודמת, היה צורך בלא מעט אומץ לכתוב כך, כאשר הנהגת המדינה הייתה נתונה רובה ככולה, בידי ההתיישבות העובדת. והרי דוגמאות:

גוטהרץ הייקה, שמחליף סמ"ך בז"ן, משוכנע שכל מעשה גבורה של המחותר בוצע בידי בני המחלקה שבעין-חרוד, אלה שאינם מפסיקים "לסבן" אותו בכל הזדמנות. גוטהרץ כמו עוצב בקולמוסו של אנרי ברגסון עצמו, על מנת להדגים אוטומטיות מהי: הוא רואה את אימא של יוסיניו במקלחת של הבנים (רוצה לסבן לו את הגב...), חושב שטעה, והולך למקלחת של הבנות (עמ' 98). במשחק כדורגל שבין הפלמ"ח לחברי המשק, הוא שוכח שהקבוצות התחלפו בשערים, ומכניס גול עצמי (עמ' 238). לא רק הפלמ"חניקים מתעללים בו בשל הייקיות שלו, אלא גם חבריו בקיבוץ: בתחרות על רתימת סוסים בעיניים קשורות, מביאים לו פרה במקום סוס... (עמ' 233-234; וראו עמ' 40 ואילך).

לחבר קיבוץ אחר, שמו אידלקנק, מכניסים לכיס האחורי (תוך שהוא שר שירי מולדת...) גזיר גופייה טבול בנוזלים, שנלקחו מאחוריה של כלבה מיוחמת, וכל כלבי הקיבוץ מבקשים לעשות עמו סקס... (עמ' 281 ואילך; וראו גם עמ' 52, 60, 63). חידת הזקן בן השבועיים של הפרדסן דקל, באה לידי פיתרון כאשר מתגלה השפם של אשתו שפרה, הרפתנית (עמ' 60; ראו גם עמ' 61, 65).

דוד רותם העסקן, המתלונן שעליו להתרוצץ בתל-אביב במקום לעבוד בטורייה, כפי שהיה מעדיף (כביכול), מתגלה כמי שמתהלל עם חברה בתל-אביב, שעה שאשתו, אף היא איננה טומנת ידיה בצלחת ומזמינה לחדרה בלילות את מסגר הקיבוץ.

הדמויות העיקריות בסיפור, חמשת "היוסלעך", מעוצבות באופן סטאטי. אין התפתחות ושינוי בקווי האופי שלהם, אבל כל פרק חושף קווי אופי חדשים, שלא שיערנו קודם לכן, ומכאן סוד העניין שהקוראים מוצאים בספר:

ספי, הגיבור המספר, מאמין שהוא חסר צבע, נגרר, חסר תכונה בולטת, אבל על פי רוב, העצות והאזהרות שלו מסתברות כנכונות.

יוסל'ה, רומנטיקן הכותב יומן בו הוא מגולל את קורות החבורה, וגם את חלומותיו הרומנטיים הכמוסים, באשר לבנות הקיבוץ ולבנות ההכשרה של הפלמ"ח. הרומנטיקן הזה מתגלה כמסגר אומן, הפועל בהצלחה לשחרור המעפילים ממחנה עתלית. אל יוסל'ה זה מתחברת כלבה, שהחבר'ה מכנים אותה בשם "זוזי בינתיים", ולמען הקיצור "זוזי", המזדווגת למגינת ליבו, עם "צרעת", הכלב מוזנח והמכוער ביותר בין אלה, שחיזרו אחריה.

יוסיניו הוא הצעיר מכולם, (בעוד תשעה חודשים ימלאו לו שמונה-עשרה!), הגיע האחרון לחבורה, ועל כן הכול מתעללים בו. אמו מגיעה לקיבוץ ועושה לו בושות גדולות. הוא סבלן כלפי המתעללים בו, ותמים עם בנות עד כדי גיחוך, אך דווקא הוא, זוכה בחיבתה של זיוה היפה בבנות ההכשרה, ובזכותו נוצר הקשר של בני החבורה, עם הבנות הלומדות אצל חנה מיזל בנהלל.

יוסקה הוא המושלם שבין החמישה: הוא גבוה ויפה, מוסרי ובוגר יותר מכל חבריו. הוא יודע אנגלית שוטפת, אחראי מאוד כלפי חבריו, בעיקר כלפי הצעיר שבהם, הלא הוא יוסיניו. הוא חבר אמת: כשסידרו את יוסיניו וגרמו לו לעשות לעצמו קרחת, יוסקה, בעל הבלורית היפה, גילח גם את שיער ראשו, כאות הזדהות עם יוסיניו, וכמחאה כלפי התעללות החברים. הוא זה שמגלה לחבורה עד כמה יוסיניו מוכשר בכתיבה. הוא קורא רק ספרים "טובים": "הגיבן מנוטרדם", "עלובי החיים", "ז'אן כריסטוף". כשהוא וחבריו עדים למעמד מביך בו שרוי יוסי, זה שמתחמן את כולם, הוא משיבוע אותם שלא לספר על כך, ומזהיר

את יוסלה, שלא יזכיר זאת ביומנו. (יומן, שהחברים מעיינים בו מבלי שיידע). כל הבנות נושאות אליו עיניים אך הוא מתייחס כלפיהן בקרירות. קו האופי השלילי היחיד, המכתים את התנהגותו היא דרכו לראות בבחורות אובייקט מיני הנזנח כלאחר יד. כך אירע לזיוה ולרינה, וכך היה קורה גם לשולה, אילו התרצה לה.

המדהים מכולם הוא יוסי, בחור שמן וחסר כושר גופני, המשתמט מכל משימה מסובכת, או מעייפת, אבל ניחן במוח מבריק לתעלולים עתירי דמיון המאירים מצידם, את הדמיון המדהים של פוצ'ו, המחבר, שהמציא דמות כזאת, ואותם!

ספרתי כעשרים (!) תעלולים כלפי בני החבורה, כלפי חברי הקיבוץ, כלפי אנשי חוץ ... לא מצאתי ולו פעם חזרה על אותו התעלול. מוחו של יוסי פועל עובד ללא הפסקה! והרי דוגמאות אחדות: יוסיניו מגיע לבסיס הפלמ"ח ויוסי משים עצמו מפקד. הוא דורש מיוסיניו להתפשט לצורך בדיקה רפואית, ומזמין את החבר'ה להציץ... (עמ' 13 ואילך); כנזכר למעלה, הוא שם גזיר גופייה טבול בנוזל, שנלקח מאחוריה של הכלבה המיוחמת זוזי, בתוך כיס מכנסיו האחורי של אידלקנק, וכל כלבי הקיבוץ נטפלים אליו (עמ' 181). הוא "מסבן" בעלת קיוסק בחיפה המעניקה משקה גזוז לכל החבורה (עמ' 201), מכניס את חמשת היוסלעך לרכבת העמק בכרטיס אחד (עמ' 202-203), מצליח להשיג טרמפ במשאית בדרך חזרה מהסחנה, כשחבריו, שחשבו להריצו אחריהם, מדווחים על אופניים (עמ' 213, 219), משים עצמו נפגע מאבן שעפה כביכול עד לגבו, בעת פיצוץ גשר בנות יעקב, כל זאת כדי שישאו אותו על אלונקה בעלייה הקשה מאפיק הירדן (עמ' 226-227), גורם לכך שיכריחו אותו לצאת לחופשה, כי כביכול, העסק של אביו עלה באש. הוא "נכנע" להפצרות, ורק אחרי שחזר, הסתבר שלא מדובר כלל בעסק של אביו, אלא בזה של מישהו אחר, בעל אותו שם משפחה (עמ' 228-230), ועוד ועוד – כל תעלול – מלאכת מחשבת, שגורמת לפרצי צחוק בלתי נשלטים (ראו גם עמ' 270, 275, 282-291, 292).

הספר ארוג באירועים היסטוריים ידועים, ומוזכרות בו דמויות מובילות מהימים של טרם מדינה: חנה מייזל, אברהם הרצפלד, יצחק רבין, אורי יפה, בני מהרשק, חיים וויצמן, יוחאי בן-נחום ואחרים. נקודת התצפית היא של מספר עד, הלא הוא אסף – ספי, אך יש בספר גם כתיבה מנקודת תצפית של מספר כל-יודע, כגון תיאור ילדותה ונעוריה של זיוה היפה (עמ' 162 ואילך).

לא כל הספר מתובל בהומור. לקראת סיום מתלווה נימה רגשנית מאוד, כאשר יוסקה ("המושלם") מאיר את עיני החברים באשר ליתרונותיו של יוסיניו, וזיוה היפה פותחת את ליבם כלפי הרשל, ניצול השואה הבודד, שהיה תמיד מושא להתעללות וללעג מצד הצברים (עמ' 290-296; וראו עמ' 67, 93, 144, 161, 273,

292). סוף הספר, הסוגר מעגל עם נושא הפתיחה – עצוב ממש. חמישה יצאו לדרך – והגיעו רק ארבעה, כי מלחמת השחרור, לקראתה התאמנו הצעירים הנלבבים האלה, הייתה עקובה מדם, ורבים וטובים הקריבו חייהם כדי לזכותנו בחירות ובקוממיות.

הספר "חבורה שכזאת" ריגש בזמנו מדינה שלמה, ואני משוכנע שהמהדורה העכשווית רק היטיבה עמו. אני, מכל מקום, אסיר תודה על חוויית הקריאה.

חייטים עניים, מעילים וגלגולים

נירה קרן

ספרו המקסים של שלמה אבס, "חייט, מעיל וסיפור"¹ (איורים לא פחות מקסימים של דני קרמן) עורר אצלי אסוציאציות ספרותיות אחדות שבהן רציתי לשתף את קהל הקוראים. לצורך זה אדגים בקצרה כמה קטעים משמעותיים מן הסיפור עצמו ועליהם ארחיב את הדיבור לאחר מכן.



הסיפור מתחיל כך: "איש עשיר נתן לחייט עני יריעת בד גדולה ואמר לו: "הרבה שנים אתה תופר לי בגדים, ואילו אתה עני ואין לך אף פעם בגד חדש. הרי לך יריעת בד, שתוכל לתפור פעם אחת בגד יפה לעצמך."

לפנינו התחלה יוצאת דופן. חייטים עניים ולעיתים גם תופרות ואורגות עניות מאכלסים בעיקר את הספרות העממית. הללו מחייטים ותופרים לשליטים, למלכים ולאנשי שררה, ואילו הם עצמם אינם לובשים את מעשה ידיהם. על מצב דומה שהתרחש מחוץ לסיפורנו, בספירה החוץ-ספרותית, מספר לנו האיש העשיר בהערת אגב, ללא פיתוח של עובדה זו.

בסיפורנו מתרחש אם כן היפוך: האיש העשיר מראה נדיבות יוצאת דופן ומאפשר לחייט העני לתפור מלבוש לעצמו.

אבס מודע למתכונת המסורתית של חייט עני תופר לעשיר, והופך את הקערה על פיה. בכך הכניס גוון אישי ויצירתי אל תוך מסגרת שבדרך כלל שומרת על מרכיביה האופייניים. מעתה מעניין לצפות ולראות כיצד החייט בר המזל יתפקד במצבו הבלתי צפוי.

בשני סיפורים ידועים של ש"י עגנון בענייני מלבושים, חייטים ותפירה, נמצא את המוטיב המסורתי שהזכרתי לעיל. הסיפור "המלבוש"² מתחיל כך:

¹ שלמה אבס, **חייט, מעיל, סיפור**, עגור הוצאה לאור בע"מ, ללא תאריך.
² ש.י. עגנון, "המלבוש", מתוך **עד הנה**, עמ' שה-שכ, הוצאת שוקן, תש"ך.

"חייט אחד היה יושב ועוסק במלבוש עם פנות היום. המלבוש עשוי היה לשם השר והאריג מובחר שבמובחר... החייט זקן היה ועיניו לא שימשו כל צורכן ואף ידיו רפויotes היו, והחמה כבר עמדה לשקוע והמלאכה עדיין לא נגמרה."
בסיפור השני "שלוש אחיות"³ ההתחלה היא כזאת:

"שלוש אחיות דרו בבית אפל והיו תופרות כלי לבן לאחרים. מאור הבוקר עד חצות לילה, ממוצאי שבת עד ערב שבת עם חשיכה לא זזו מאצבעותיהן לא מספריים ולא מחט ולא פסקה גניחה מליבן, לא בימות החמה ולא בימות הגשמים. אבל ברכה לא ראו בעמלן... פעם אחת נתעסקו בעשיית כתונת נאה לכלה עשירה."

איזו אווירה שונה בסיפורו של אבס לעומת שני סיפוריו של עגנון. בסיפור של אבס החייט עני באופן מסורתי, אבל הוא נהנה מיחסו של האיש העשיר אליו ובעקבות זאת נוצר ההיפוך הספרותי שהצבעתי עליו קודם לכן. החייט העני יתפור לעצמו ולא למיחסים ממנו. זהו סיפור של אופטימיות מרנינה כבר מתחילתו, סיפור ששובר סכימה ספרותית מסורתית. ואילו בשני סיפוריו של עגנון, החייט והתופרות הם עניים מרודים וכל מלאכתם היא למען אחרים, מבורכים מהם. הסיפורים הללו צבועים בצבעים קודרים ואפלים. הם מתרחשים תוך כדי מתח עצום ומאמץ שלא יצלח לסיים את מלאכת התפירה. באין יכולת לעשות כן, כבר מן ההתחלה אפשר להניח שהסיפורים הללו ייגמרו בקטסטרופה. החייט העני והשמח של שלמה אבס תפר לעצמו בתחילה מעיל ארוך ומפואר. כעבור ימים רבים המעיל הארוך נשחק והתבלה. ישב ותפר מעיל קצר ומהודר. משגם זה התבלה תפר לו עליונית, ממנה תפר לו כובע, ומן הכובע השחוק תפר כפתור. משזה התבלה רצה החייט לזרוק את הכפתור,

"אך פתאום ראה שיש בכפתור עוד מספיק בד טוב לעשות ממנו סיפור. לקח מספריים, חתך אחת ושתיים, ואז תפר, תפר, תפר, ועכשיו היה לחייט סיפור נהדר, לא יאומן כי יסופר, והחייט סיפר וסיפר את הסיפור, סיפר אותו פה וסיפר אותו שם, וסיפר אותו בכל מקום שאפשר. ומשום שהיה זה סיפור נהדר, הוא אף פעם לא התבלה ותמיד תמיד נשאר."

³ ש. ג. עגנון, "שלוש אחיות", מתוך **אלו ואלו**, עמ' קצו-קצז, הוצאת שוקן, תש"ד.

סופו של הסיפור כבר אינו עוסק בחומרים מתכלים. הוא מתרכז באמנות וביצירה שאינם נכחדים ואינם מתבלים. ישנו בסיפור אם כן מעבר מן החומר אל הרוח, מצד אחד התבוננות באיכותו המשתנה והנגמרת של החומר ומצד שני פליאה והערכה אל מול היצירה והאמנות התמידיות.

בספרה של נורית זרחי "בוטיק סיגי וחוט"⁴ שבו העכבישה סיגי אורגת שמלת חתונה לנסיכה תמי, ישנה התייחסות דומה לעבודתה של העכבישה. גם פה, לקראת סוף הסיפור, מתברר שתפירת השמלה היא יצירה אמנותית מיוחדת במינה ועל כך אומרת סיגי: "זה העניין עם אמנות, מי שטווה פעם טווה תמיד." במלים אחרות יצירת האמנות איננה מסתיימת לעולם.

ואולי גם סיגי, שהיא עכבישה עם שם אנושי, היא מעין התופרת הענייה, אך גם אמנית ויוצרת, "שתופרת", אך למען נסיכה. בסולם ההירארכי העכבישה היא רק עכבישה והנסיכה – בת מלכים מיוחסת. באופן עקיף נכנס לכאן, כמטען תרבותי, מוטיב החייט העני והלקוח המכובד.

בתחילת ספרו של אבס נאמר שהסיפור מסופר מחדש על פי מקור אחר. השאלה הנשאלת היא מהו מקור הטקסט הזה. אחר חיפושים מצאתי את ספרו של סימס טבק "המעיל המופלא של יוסף"⁵ שדומה מאד בתוכנו ובמבנהו לספרו של אבס ונותן תשובה חלקית לשאלה זו. כותב סימס טבק לקוראיו: "כשהייתי ילד קטן אהבתי שיר אחד בידיש "האב איך מיר מאנטעלע", או בתרגום לעברית "היה לי מעיל קטן". לפני שנים כתבתי בהשפעת השיר ספר שנקרא "ליוסף היה מעיל קטן" (זהו השם במקור האנגלי. בתרגום העברי "המעיל המופלא").



⁴ נורית זרחי, **בוטיק סיגי וחוט**, הוצאת הקיבוץ המאוחד, 1995.
⁵ סימס טבק, **המעיל המופלא של יוסף**, כנרת בית הוצאה לאור, 2001.

והרי בקצרה תוכנו של הספר הזה:

"היה לו ליוסף מעיל ארוך, שחוק, ישן ובלוי. מעיל משבצות. מה אפשר לעשות? אז עשה ממנו מעילון עליון ומיהר לו לשוק של יום ראשון. משנשחק זה עשה אפודה, ואחר כך צעיף מהודר; וממנו עניבה וממנה מטפחת לצוואר. אחריה כפתור, אותו חיבר לזוג מכנסיים בצד, כפתור שנפל ונעלם. כפתור משבצות, מה אפשר לעשות? "עצוב לספר, עצוב גם לומר, מהמעיל של יוסף לא נשאר שום דבר. אז ישב יוסף וכתב על זה סיפור קצר."

בשונה משלמה אבס, מתהליך הבליה של המעיל לאחר גלגוליו השונים לא נשאר ליוסף דבר. אצל אבס מן המעט שנשאר יוצר החייט סיפור, שריד של חומר שהופך למעשה אמנות. אצל סימס האין והכליה דוחפים אותו לכתוב סיפור על... סיפורו של סימס נובע אם כן ממקורות אחרים ומצרכים שונים.

אליהו הכהן, מומחה וידען בתחום השירה המושרת, כותב לי בתשובה על שאלתי על מקור הסיפור: "המקור הוא שיר עם שטרם הובררה זהותם של מחברו ומלחינו. הוא נמנה עם קבוצת שירי העם היהודיים אודות בעלי המלאכה השונים וכרוך בהווי ה"שניידערלס", החייטים היהודים של מזרח אירופה. זהו שיר על חייט, ככל הנראה מתמחה, שהיה לו מעיל חדש לא מוצלח ועל כן ניסה לעשות ממנו מיני לבוש אחרים. לאחר שרשרת ניסיונות כושלים הצליח בסופו של דבר לעשות ממנו כיס".

אליהו הכהן תירגם את השיר תרגום חופשי ואף הוסיף הערות בסופו. והנה תוכנו של השיר:

היה לי מעילון מבד חדש שלא היה מתאים (בתרגום מילולי:
שאי אפשר להחזיקו ביד), על כן נמלכתי בדעתי ועשיתי ממנו
קפוטה, אלא שגם הקפוטה לא יצאה מתאימה ועל כן נמלכתי
בדעתי ועשיתי ממנה מכנסיים, וכשגם הם לא יצאו ראויים
נמלכתי בדעתי ועשיתי מהם חזייה, ולאחר שגם החזייה לא
יצאה מוצלחת נמלכתי בדעתי ועשיתי ממנה כיס.

ממשיך וטוען אליהו הכהן: "השיר הזה מבוסס לדעתי על סיפור עממי, שבו המעיל עובר גלגולים רבים יותר מאלו שנמנו בשיר ואינו נגמר בכיס כמו בשיר אלא בכפתור... אגב, עד כמה שהסיפור נראה תמים ונאיבי יש בו לא מעט מוסר השכל ואמיתות אוניברסליות."

אליהו הכהן מצביע על שיר העם האנונימי כיסוד לספריהם של אבס וסימס. אלא שהוא מוסיף וטוען שהשיר עצמו התגלגל לו מסיפור עממי נאיבי ותמים, לכאורה, כמו שאופייני לסיפורי עם שונים.

מעניין ובלתי ברור לי מהיכן שאבו הן אבס והן סימס את סופם של הסיפורים שלהם על אודות יצירת הסיפור, שממלא את החלל בעקבות כליית החומר. אין כל ספק שכל אחד בדרכו הוסיף נדבך חשוב ומשמעותי למקור. תוספות אלה חורגות מן המהלך של הטקסט העממי ומאפשרות ביטוי אישי ויצירתי. כפי שניסיתי להראות עד כה מכיל הסיפור של אבס שני מוטיבים בולטים: האחד הוא החייט העני התופר לבני עשירים כמסורת הסיפור העממי והשני הוא מוטיב הגלגול.

למוטיב הגלגול יש הופעות אחדות. קודם כל וראשית לכל מקורם של כל הסיפורים הן של אבס והן של סימס, וכן של קדיה מולודובסקי ב"גלגולו של מעיל" ואצל יורם טהר לב ב"המעיל" (שעליהם ארחיב מאוחר יותר), בשיר או בסיפור עממי, שהזיהוי של מחברם וזמנם אינו פשוט וקל. המקור הצמיח אם כן ענפים אחדים, והתגלגל לו לנוסחים אחדים של סיפורים ושירים.

הפנים האחרות של הגלגול נוכחות בתכני הטקסטים עצמם. אולי הביטוי ההולם ביותר לכך הוא שם היצירה של קדיה "גלגולו של מעיל".⁶ בכל הטקסטים המדוברים לעיל, המעיל, שהוא גיבור היצירה, עובר מטמורפוזת גמורה עד להתכלותו המוחלטת. אצל אבס וסימס ואצל יורם טהר לב מתגלגל המעיל מהווייתו המקורית עד לסיפור ועוד סיפור ושיר. אצל קדיה הסכימה הזאת שונה. המעיל נשאר לכאורה מעיל, שעובר מיד ליד, מילד לילד, אבל תוך כדי גלגולו הוא משתנה ומתכלה לקראת היעלמותו המוחלטת. גם כן גלגול, אבל בנוסח שונה.

אצל טהר לב⁷ הופך המעיל הישן של האב ממלחמת העולם, בידי האם הכל יכולה, לחולצה, לילקוט, לבגד ים, לממחטה ולשום דבר:

"ויום אחד נכנס אלי האומץ לחזה
וממש משום דבר עשיתי את השיר הזה...
ואם ירצה השם עוד יזמרו אותו כולם
יקנו את התקליט שלי באהבה וגיל
ואולי אני אעשה קצת כסף ואקנה גם לי מעיל."

⁶ קדיה מולודובסקי, **פתחו את השער**, הוצאת הקיבוץ המאוחד, 1995, ע' 41-36.
⁷ יורם טהר לב, "המעיל" (אמא לא זורקת שום דבר). הלחן: עוזי חיטמן.

יש בשירו של טהר לב ניחוח של עולם מודרני ממוסחר, שבו הכסף יכול לקנות מאויים, ולהחיות חוויות ראשוניות.

הצד הנוסף של הגלגול מוצא את ביטויו בתהליך ההתכלות של החומר ועד להפיכתו לישות רוחנית. כך בשלושת הטקסטים שעסקתי בהם קודם לכן. האין הופך ליש ובכך מודגשים ערכם ומשמעותם של הנכסים התרבותיים והרוחניים.

נחזור ונתבונן בנוסחים השונים של הטקסטים:

אצל אבס הופך המעיל הארוך

למעיל קצר ומהודר

לעליונית,

לכובע,

לכפתור.

לסיפור.

אצל סימס, המעיל ארוך, שחוק ובלוי, מעיל משבצות, הופך

למעילון עליון,

לאפודה,

לצעף מהודר,

לעניבה,

למטפחת לצוואר,

לכפתור,

לשום דבר

לסיפור על...

השיר האידי מתחיל
במעילון מבד חדש,
הופך לקפוטה,
למכנסיים,
לחזייה,
לכיס.

ואצל טהר לב
ממעיל ישן ממלחמת העולם,
לחולצה,
לילקוט,
לבגד ים,
לשום דבר,
לשיר.

הרעיון בגלגולו של מעיל הוא: הצטמצמותו של שלם עד להיותו פריט קטנטן או שום דבר. או עד להיותו "משהו" בספירה אחרת. כי אין בעולמנו כליה טוטלית. לסיכום :

ברשימה זו ניסיתי להסב את תשומת ליבם של הקוראים לשני מוטיבים שנמצאים בספרו של שלמה אבס. האחד, מוטיב החייט העני שתופר לעשירי עם, ועיצובו בטקסטים שונים. המוטיב השני הוא גלגולו (של מעיל) על הופעותיו המגוונות. כמו כן, ניסיתי לתפור יחיד מעילים, חייטים, גלגולים וסיפורים ולהצביע על כך, שלא כמו המעילים, שמתבלים ומתכלים, היצירה האמנותית עומדת איתנה ומעשירה את חיי הרוח והנפש שלנו לתמיד.

”איפה הדב?״: על ספרה החדש של פנינה פרנקל

סמדר איל

ספר חדש יוצא לאוויר העולם – מה טיבו של הרך הנולד?

מהו?

איזהו?

ניטול ספר ונתבונן בו: מן הכריכה מביטה אלינו ילדה קטנה, על פניה הבעת תמיהה ואפשר דאגה. ידיה מושטות קדימה כשואלות: ”איפה הדב?”

”איפה הדב?” תמהה-מכריזה כותרת הספר, תוך שהיא מציינת במילים את מה שהעין מגלה באיור.

הילדה המצוירת מוקפת צבעים עזי-מבע: אדום, צהוב, כחול, ירוק. הצבעוניות הרבה השולטת בכריכת הספר מפיגה את תחושת חוסר הנחת, שהילדה מקרינה ומבשרת על פתרון אופטימי לבעיה.



נעלעל עתה במהירות בין דפי הספר: בכל עמוד – שתיים עד ארבע שורות קצרות. כך יאה לסיפור לפעוטות. אל הטקסט הכתוב נלוות תמונות המעבירות תחושה של פעלתנות ושל שימחת חיים: ילדה מחייכת, ילדה צועדת כשבידה הדובון, ילדה ואם פוסעות באון, ילדה ישנה בנועם כשאימה מחבקת אותה בחום. והנה...מה זאת?

ילדה יושבת במיטתה כשעל פניה הבעת דאגה ואולי מצוקה! בעמוד שלצד הציור – הולך הטקסט ומתארך, עד שהוא הופך לשני בתי שיר-סיפור המכילים שמונה

שורות! אין זאת אלא שנפל דבר בעלילת הסיפור, אירוע שקטע את הסדר הקודם, הטוב והנעים.

ואז – בעמודים הבאים שוב חוזר הקצב הראשוני, המבטיח: הפעם האם היא הפעלתנית, היא הרצה, המתכופפת, המחפשת, שעה שהבת עוקבת אחריה כשחיוך קטן הולך ומתפשט על פניה, שב ומתעצם לכדי צחוק גדול! בצחוק זה מסתיים הדפדוף הראשוני בין עלעלי הספר.

נחזור עתה בשנית אל הסיפור ונקרא את אשר אומרות המילים. והנה התמונה המתקבלת:

דנה היא ילדה קטנה כבת שנתיים – שלש.
חבריה הטובים הם שלוש בובות – חתלתול, ארנבון ודובי.
חברים אלה מתלווים אליה במהלך היום:
עם החתול – יוצאת היא לטיול,
עם הארנבון – תלך לגנון
והדובון – במיטה עם דנה.

ניתן להבחין שכל יום מתחיל ומסתיים בטקס קבוע – טקס השכבת הבובות לישון וטקס ההתעוררות וההכנה ליום חדש. טקסים חוזרים ונשנים אלה משקפים את סוגי הפעולות הקבועות, הנוסכות תחושת ביטחון ויציבות בחיי הילד.

הכל טוב ונעים בחייה של דנה. האיורים מעידים כי חבריה הצעצועים מרוצים, הן ביום והן בלילה. דנה עצמה מתוארת כילדה עצמאית ומלאת שמחת חיים, שְׁלֵה אם תומכת, השותפה לשמחות ולדאגות בתה. כך, עד שבוקר אחד, כמקובל בסיפורים רבים, מתעוררת הבעיה המעכירה את אוירת הנועם ששררה עד כה:

איפה החתול?

איפה הארנב?

איפה הדב? שואלת דנה בבכי גדול. דבר מה השתבש בשגרת

החיים המבורכת של חיי הילדה, והיא מתקשה להתחיל את

יומה, ללא המגע הנעים והבטוח של חבריה – בובותיה.

השאלה "איפה?" היא שאלת יסוד המלווה פעוטות וילדים בוגרים יותר, והיא טומנת בחובה פחדים וחששות מפני היעלמות הדבר החשוב והיעדרותו מן החיים.

"איפה אימא?", "איפה אבא?" הן מהשאלות המרכזיות שהורים לילדים קטנים חווים שוב ושוב, ושאלות אלו מתרחבות ומופנות לעבר דמויות נוספות ומשמעותיות בחיי הילדים.

נראה ששאלת ה"איפה", אם כן, היא העומדת במרכז ספרה של פנינה פרנקל, והיא זו המעלה חווית יסוד בחיי כל ילד – פרידות, עזיבות, נטישות, הישארות לבד.

מכיוון שהספר שלפנינו מיועד לפעוטות, הרי שנושא היעלמות האדם או החפץ נדון בפשטות, בקלילות ובקיצור רב: הילדה דנה איננה מוכנה לקום ממיטתה בבוקר, ללא שליטת "מלאכיה". החתול והארנבון נמצאים במהרה על ידי האם, והדב? איפה הדב? בכייה של הילדה הופך חיש קל לצחוק גדול כאשר היא מגלה כי:

"אימא, אימא שכחה...
הדב ישן כאן במנוחה
איתי מתחת לשמיכה".

הדובון הישן במיטת הילדה הוא תחליף לרצונה של הילדה לישון במיטת הוריה, אלא שכאן התפקידים מתחלפים – הילדה הופכת לאם המגוננת על תינוקה ובאמצעות משחק התפקידים, היא גם מעניקה וגם מקבלת את תחושות הביטחון והחום, שהיא זקוקה להן.

הספר מאפשר לילד הנמען לחוות לרגע קל (בלבד), את תחושת המועקה בעקבות היעלמות הדובון, אך ה"סוף-הטוב" שבא במהרה, נושא עמו תחושת שחרור ושמחה הן עבור דנה, גיבורת הסיפור, והן עבור הילד ה"קורא", המאזין לסיפור. ניתן, אם כן לראות, כיצד בספר קטן זה מתרחשים להם, זה בעקבות זה, מצבי חיים שונים, המעלים בעקבותיהם הלכי נפש שונים: שמחה ורגיעה – הפרת האיזון ומועקה – מתח – פתרון והרפיה – ושוב שמחה.

לאחר שהתבוננו בטקסט הכתוב והמצויר, הגיע הצעד החשוב מאין כמותו: קריאת הספר לפעוט בן שנתיים.

הילד המאזין מתעניין מאד בצעצועים של דנה, ובמקום בו הם נמים את שנתם. תוך כדי האזנה לסיפור, הוא מושיב סביבו את צעצועיו שלו כשהדובי שלו מונח בחיקו.

תוך כדי סיפור הוא חוזר בהנאה על המילים-צלילים החוזרים על עצמם:

"לולי-לול, לולי-לול"
"בוני-בון, בוני-בון"
"דבי-דב, דבי-דב"

כשדנה הילדה בוכה על היעלמות בובותיה, מצטיירת גם על פני המאזין הקטן
ארשת דאגה. הקטנטן המאזין לעלילות דנה וצעצועיה, מחכה בקוצר רוח לסוף
הטוב, וכשהדובון נמצא, מחבק אף הוא בהתרגשות רבה את דובונו שלו.
סוף טוב, הכול טוב – גם לדנה שבספר וגם לילדון ולילדונת המאזינים לספור.

מלי מילים: מילת ביכורים

מזבוב – פיל

סיפור מאת: ליטמאן

מתוך הספר: פעטער סימכעס שפאסערייען [מִהַתְלוֹת הַדּוּד שְׂמַחָה], בואנוס איירס, 1936¹

תרגום חופשי מידיש: ד"ר עדינה בר-אל

אבא של שלמה'לה שוחח פעם עם אמו אודות דוד שמחה ואמר:
- "את יודעת? אחיך יכול לעשות מזבוב פיל".

שמע זאת שלמה'לה ואוזניו הזדקרו.

- "באמת?" – הוא שאל.

- "מה?" – ענו לו בשאלה.

- "דוד שמחה יכול לעשות מזבוב פיל?"

- "מה, לא ידעת?"

- "לא".

- "נו, מעכשיו תדעי".



באותו יום ציפה שלמה'לה לבואו של הדוד. חסר סבלנות הוא חזר ושאל את אימא:

- "אמרי לי, זו אכן אמת? דוד שמחה יכול לעשות מזבוב פיל?"

אימא צחקה וענתה:

- "בחור פתי. מה אני יודעת? כשהוא יבוא, תשאל אותו".

באותו ערב לא הגיע דוד שמחה, ושלמה'לה לא הצליח להירדם. הוא שכב במיטה, וכל העת הרהר וחשב, איך יכול הדוד שמחה לבצע קסם כזה ולעשות מזבוב פיל?

¹ ראה המאמר: "דוד שמחה מארגנטינה ודודים נוספים" בגיליון זה.

שלמה'לה נרדם רק באמצע הלילה. ואז הוא חלם, שהבית מלא בזבובים וביתושים; והנה נכנס דוד שמחה, נושף ימינה, נושף שמאלה ו... כל הבית מתמלא בפילים! פיל אחד עומד על המנורה, שני על האגרסול, שלישי על קופסת הסוכר והרביעי על השעון.

הפילים החלו להסתובב כה וכה עם חדקיהם, רועשים, אבל דוד שמחה כלל לא פוחד. בכל מקום בו הוא רואה זבוב, הוא נושף ועושה ממנו פיל. ומיד מתמלא הבית בפילים. ושלמה'לה רואה פילים על הקירות, על התקרה, על הרצפה, על השולחן, על הכיסאות. שלמה'לה רוצה להתיישב, אך אין לו מקום. כל הכיסאות והספסלים נתפסו על ידי פילים, והוא צועק: "די, מספיק, דוד! לשם מה אתה צריך כל כך הרבה פילים?"

אבל דוד שמחה צוחק וממשיך לנשוף, ושלמה'לה רואה איך הבית מתמלא באלפי אלפים של פילים.

בבוקר, כאשר שלמה'לה התעורר, הוא היה רטוב מזיעה. אימא שאלה אותו: "מדוע צעקת כל-כך בשנתך?" והוא סיפר לה את חלומו. אימא צחקה מאוד ואמרה: "הו, בחור פתני, הרי לך סיפור על פילים".

באותו ערב הגיע דוד שמחה. ברגע שהוא דרך על סף הבית, רץ אליו שלמה'לה ושאל:

"דוד שמחה, האם זו אמת, מה שאבא אמר?"

- "מה הוא אמר?"

- "שאתה יכול לעשות מזבוב פיל".

דוד שמחה צחק וענה:

- "שאלה יפה. מה, לא ידעת זאת?"

- "לא".

- "זה חידוש. איך זה יכול להיות שלא ידעת? את זה יודע אפילו ילד בעריסה".

- "ועשית כבר הרבה פילים?"

- "איזו שאלה? את שני הפילים בגן הזואולוגי ראית?"

- "כן".

- "הם היו פעם זבובים ככל הזבובים".

- "נו?"

- "אז אני נשפתי עליהם והם נעשו פילים".
 - "אבל, איך, דוד" – שאל שלמה'לה – "איך ניתן לעשות פיל מזבוב?"
 - "אתה רוצה לראות?"
 - "כן".
 - "לך ותפוס זבוב עבורי, ומיד תראה".
- שלמה'לה הסתכל סביבו וראה על הקיר זבוב. הוא רצה לתפוס אותו, אבל הדוד שמחה לקח את ידו ועצר בעדו:
- "חכה, רגע אחד. מקום כדי להחזיק בו את הפיל יש לך?"
 - "לא".
 - "פיל, הרי אתה יודע, הוא גדול. הוא לא ייכנס הביתה. חוץ מזה, עליך לדעת, שפיל זה ירוץ אחריי לכל מקום וגם ירצה לאכול".
 - "אז תיתן לו".
 - "ואתה חושב שאפשר לספק פיל בפרוסת לחם עם חמאה, או בשלוש כפיות מרק? פיל יכול לאכול מאפייה שלמה בפעם אחת".
 - "אז מה?"
 - "אז היכן ניקח כל כך הרבה כסף לשלם? הא?"
- שלמה'לה התעצב אל לבו.
- "אכן, אתה צודק", אמר.
- דוד שמחה ראה כי לשלמה'לה עצוב, הוא אחז בידו ואמר לו:
- "אבל, אל תדאג, ילד. כאשר אחסוך מעט כסף, נוכל לשכור דירה גדולה עבור הפיל ולקנות עבורו מאפייה. אז תראה איך אני אעשה אחת ושתיים מזבוב פיל, ואשלח לך אותו במתנה".



לילדי הגן

תרנגול יוצא לראות את העולם.

אריק קרל. תרגום: מירה מאיר. ספרית פועלים, 2009, ע' 22, מנוקד.

התרנגול החליט לצאת לדרך כדי לראות את העולם. הוא לא הספיק להתרחק וכבר הרגיש בודד. לכן הזמין בעלי חיים שפגש בדרכו להצטרף אליו. כשירד הערב והשמש שקעה התחילו החיות להתלונן על רעב, קור ופחד. בהדרגה פרשה כל קבוצת חיות ושבה לביתה, וגם התרנגול שנותר לבדו, חזר לביתו. הסיפור מלמד את הפעוטות לספור עד חמש בסדר עולה ויורד, כאשר כל מספר מוצג בשלוש דרכים: בכינוי המילולי (שני חתולים, שלוש צפרדעים...), בקוביות הממחישות את התוספת הכמותית ובאמצעות תמונותיהן הצבעוניות והיפהפיות של החיות השונות. זהו ספר נוסף בסדרת ספרי הקרטון לפעוטות שמוציאות הוצאת ספרית הפועלים והקיבוץ המאוחד בשנים האחרונות, ביניהם יצאו עוד השנה: **הדבון בלע סבון** – שירי אנדה עמיר-פינקרפלד מאויירים בהומור ע"י יוסי אבולעפיה; **האוטו שלנו גדול וירוק** – משירי פניה ברגשטיין בליווי איוריה של גיל-לי אלון קוריאלי; **הודי חמודי** – שירו המפורסם והמולחן של משה דפנא, הנפרס על פני ספר שלם ומאוייר ע"י מיכל אפרת.

אכלתי תפוח מ – א' עד ת'.

נעמי בן-גור. איורים: דני קרמן. הקיבוץ המאוחד, 2008, ע' 22.

סיפור מחורז המפגיש את הילד עם האותיות העבריות בדרך ייחודית: תחילת הסיפור וסופו כתובים במשפטים, הנפתחים באותיות המסודרות על-פי סדר האלף-בית. תוכן הסיפור האבסורדי עוסק בילד שאכל תפוח, בלע את הגרעין וחושב שבבטנו צומח עכשיו עץ תפוחים. המבוגרים, שמתפעלים מן הילד, שואלים כיצד אסף ילד אחד לעצמו את כל המתיקות. הילד עונה להם בחידה ומזמין אותם לנחש מה אכל. המבוגרים מונים מבחר של מאכלים מתוקים, המופיעים, גם הם, לפי סדר

הא"ב. בסיום חוזר הילד על תחילתו של הסיפור ומספר שוב שאכל תפוח. האותיות מובלטות בצורה המושכת את העין והילד המצוי בשלב ראשית הקריאה מוזמן לתרגל את היכרותו עמן. הסיפור עליז, משעשע ומתנגן וכולו טובל באהבה ובמתיקות.

סיפור שממחיש את דרך חשיבתם והבנתם של ילדים קטנים, שעשויים להתייחס למשמעות מילולית של מילה כשאינם מכירים את משמעותה, או לפרשה בעצמם. הסיפור עוסק בתהליך רכישת חברים. זהו סיפורו של שועלון, שיושב משועמם בחדרו ומבין שעליו למצוא חבר. הוא רוצה ללכת לתפוס חברים בעזרת רשת הפרפרים שלו, אבל אמו מסבירה לו ש"חברים רוכשים". שועלון אינו מבין את משמעות המילה ותוהה עליה: "איך רוכשים חברים? הוא חשב, "ומה זה בכלל לרכוש? אולי זה כמו להכין?" הוא אוסף ענפים, תפוח ואגוזים ובונה מהם פסל. אבל הפסל אינו מגיב לניסיונותיו להידבר אתו. כשעובר שם ארנב, השועלון מבקש את עזרתו והם עובדים יחד. כשגם הפסל החדש אינו עונה, הם מצרפים אליהם את הסנאי ומנסים יחד לבנות חבר חדש. רק כשאמו מגיעה, מבין שועלון שבעצם כבר רכש חברים חדשים.

הדב חולה ואין לו כוח לשחק ולהתנהג כרגיל. ידידיו הטובים – עכברון, ארנב וחפרפרת נחלצים לעזרתו ומטפלים בו עד שהוא מחלים. הסיפור כתוב במשפטים קצרים ומחורזים ומלווה באיורים צבעוניים וחמודים. ספור מנחם לימי מחלה, המדגיש את חשיבותם של חברות, הדדיות וביקור חולים ומבטיח שמחלה היא מצב זמני וחולף.

סיפור התמודדותה של פעוטה עם אובדן הבלון האהוב, מסופר במשפטים קצרים ומחורזים. הסיפור נמסר מפי הילדה הקטנה, המספרת שקנו לה בלון וקשרו אותו בעזרת חוט לידה, כדי שלא יעוף ויאבד. בבית שחררו את הבלון והוא עף עד לתקרה. אמא הציעה להוסיף לו משקל וקשרה לו כף. כשראתה הילדה שכך הבלון אינו עף, יצאה איתו החוצה. היא מניחה את הבלון האהוב מולה, קוטפת לו פרחים וקולעת לו זר. אך לפתע

שועלון רוכש חברים.

אדם רלף. תרגום: חגי ברקת. דני ספרים, 2008, ע' 25, מנוקד.

הדב מרגיש לא טוב.

קרמה וילסון. איורים: ג'ין צ'פמן. תרגום: רמונה די-נור. כנרת, 2009, ע' 30, מנוקד.

הבלון הצהוב.

קומאקו סקאי. תרגום: יעל רם ולאח נאור. צלטנר, 2009, ע' 34, מנוקד.

נושבת רוח חזקה והבלון עף ונכרך על ענף. הילדה מדמיינת מה היתה עושה עם הבלון לו שב אליה, תוך שהיא מאנישה אותו ומתייחסת אליו כאל חבר. הסיפור מסתיים בנימה אופטימית, כשהפעוטה מתבוננת מבעד לחלון ורואה את הבלון מעופף בחוץ בקלילות, קשור לענף. היא רגועה ומסוגלת לשמוח בבלון גם כשאינו בהישג ידה. בצד ההתמודדות הרגשית, מלווה עלילת הסיפור גם את דרכי הלמידה של הילד הצעיר בדרך של ניסוי וטעייה והסקת מסקנות. הסיפור החמוד מאויר ברישומים רכים וממחישים, שאינם עמוסים בצבע ובפרטים, אך ממקדים את הקשב של הפעוט בעיקר הסיפור וברגשותיה של הגיבורה.

זוזו, גור הזברה מתכונן לצאת לקייטנה הכוללת שינה. הוא מודאג מכך שיצטרך להתרחק מהוריו והם מכינים לו קופסת נשיקות, ובה ניירות קטנים שעליהם מוטבעים סימני השפתיים שלהם. הוריו מלווים אותו לתחנת הרכבת וזוזו משתדל לא להראות עד כמה קשה לו הפרידה מהם. בעוד הרכבת עושה את דרכה הוא מרגיש שהוא צריך נשיקה. הוא פותח את הקופסה ומצמיד נייר אחד ללחיו. גור זברה קטן אחר מתחיל לבכות וזוזו מציע לו להיעזר בנשיקות שיש לו בקופסה. מתברר שהשיחה שלהם מעניינת גם את שאר הגורים וכולם מבקשים סוכריות נשיקה. בבוקר, כשזוזו מתעורר, הוא מגלה שהוא מוקף בחברים ושאינו זקוק לנשיקות. למרות שחווית הקייטנה הרחוקה מהבית אינה מוכרת לילדים צעירים בארץ, הסיפור עוסק בקשיי הפרידה ומציע פיתרון מעשי ומקורי. פתרון כזה יכול לנחם גם ילדים שמתקשים להיפרד מהוריהם בסיטואציות אחרות, כמו הליכה לגן, נסיעה של ההורים, לינה אצל סבא וסבתא וכדומה.

גילי אוהב לאסוף דברים ולשמור אותם בכיסו. הוא מספר לאמו סיפורים דמיוניים שהוא יוצר סביב החפצים שמצא. השרוך בעיניו הוא זנב של אריה שברח מגן החיות, הגולות הן אבנים יקרות מתיבת אוצר, פקקי הבקבוקים הם קונכיית מהים והעלה הופך בדמיונו לכנף של פיה. כשאמא מנסה להשתתף במשחק הדמיוני של גילי ואומרת שענף שמצאה הוא

קופסת הנשיקות

של זוזו.

מישל גאי. תרגום:
אבירמה גולן. אנונימה
(דניאלה די-נור), 2008,
24 ע', מנוקד.

בכיסים של גילי.

איריס ארגמן. איורים: איה
גורדון-נוי. מטר, 2009,
34 ע', מנוקד.

שרביט של קוסם, גילי מגיב בביטול ואומר לה: "זה רק בדמיון". לאחר מחשבה חוזר גילי ומרים את הענף ומצרף אותו לאוספיו, ובכך מסמן שהוא מוכן לשתף את אמו במשחק שלו. הסיפור ממחיש את עולם הדמיון העשיר של הילד, המשולב במשחקיו, ואת העובדה שהילד יודע להבחין בין המציאות ליצירי דמיונו. הסיפור מעודד חשיבה יצירתית וסיפור סיפורים ע"י הילדים. האיורים עושים שימוש בטכניקה של קולאז' משלבים תמונות גזורות, חפצים יומיומיים וצמחים, ומדגימים לילדים איך ליצור בסגנון דומה.

לכיתות א'-ב'

הודעה חשובה לסילונית הסנונית.

ג'וליה דונלדסון. איורים:
פאם סמי. תרגום: שהם
סמיט ואמנון כץ. כנרת,
2009, ע' 29, מנוקד.

סילונית הסנונית וצוף השחרור הן ציפורים צעירות שלומדות להכיר את העולם. כשהן נפגשות, כל אחת מספרת לחברתה על הדברים שצפויים לקרות בעתיד, אך הן סילונית והן צוף מתקשים להאמין כי הדברים אכן יתרחשו. כשסילונית עפה לאפריקה הרחוקה, צוף השחרור רוצה לספר לה על הפירות הקטנים שהופיעו על העץ הפורח שבו גר. הוא מבקש את עזרתן של החיות, שחוצות נהרות וימים, מדבריות ויבשות, כדי להעביר לסילונית את ההודעה החשובה. הדולפין צולל בים ומעביר את המסר אל הגמל שעל החוף, אך הוא מתבלבל מעט ומוסר הודעה חדשה. הגמל צועד במדבר עד שהוא פוגש תנין בנהר ומוסר לו את ההודעה, שגם הוא שינה מעט. גם התנין מבצע את שליחותו, ומוסר לקוף הודעה משונה. כשסילונית מקבלת אותה, היא מתפלאת, אך ממילא מגיע זמנה לעוף חזרה. בשובה היא פוגשת את צוף, שהתבגר והשתנה ושומעת ממנו את הודעתו המקורית. סיפור משעשע וחיביב על אודות מחזור החיים בטבע, חילופי העונות, נדידת הציפורים, תקשורת וחברות.

סיפור מקסים להרגעת חרדות: אילי היה ילד דאגן. הוריו ניסו להרגיע אותו ולהבטיח לו שהוא מוגן, אבל אילי לא נרגע ודמיונו ייצר עוד ועוד מצבים מפחידים. לילה אחד כשנשאר לישון אצל סבתו, לא הצליח להירדם מרוב דאגות. סבתא עודדה אותו ואמרה שגם היא דאגה כמוהו כשהייתה בגילו ואף

לאן הולכות

הדאגות.

אנתוני בראון. תרגום:
אירית ארבי. כנרת, 2008,
ע' 23, מנוקד.

הציעה לו פיתרון מעשי. היא העניקה לו בובות דאגה ויעצה לו: "פשוט תספר לכל אחת מהן דאגה אחת שלך ושים אותן מתחת לכרית. הן ידאגו במקומך בזמן שתישן". אילי אכן נעזר בעצה של סבתו וישן מצוין בלילות הבאים. אבל באחד הלילות החל שוב לדאוג שמא הבובות דואגות. הוא מחליט ליצור בובות דאגה עבור בובות הדאגה שלו. בעזרת דמיון ויצירתיות הוא מצליח להתגבר על פחדיו ולגלות את הכוחות הטמונים בו, ואף לסייע לחבריו. מקורן של בובות הדאגה בגואטמלה ויצירת הבובות בידי ילדים היא מנהג עתיק בארץ זו.

סיפור המתאר את מקומו של הדמיון בחשיבתם ובחיייהם של ילדים ואת התמודדותו של ילד עם הקושי לספר את האמת: התלמידים בכיתתו של מתי אוהבים את שעת הסיפור, כי הילדים מספרים בה על דברים שהביאו מהבית. כשהגיע תורו של מתי, הוא רצה לספר משהו מרתק ומפתיע, אבל לא מצא בביתו שום דבר מיוחד. כשהמורה שואלת מה הביא, הוא עונה: "יש לי אריה!" הילדים מתלהבים ומציפים אותו בשאלות. מתי רוצה לומר לילדים שזהו רק סיפור שהמציא, אך במקום זאת מתאר את האריה ועונה לשאלות הילדים. בהמשך הוא נאלץ להתחמק מבקשות חבריו לבוא לבקרו ולראות את האריה. מתי מתלבט איך להיחלץ מן המצב המביך וכיצד לספר לילדים את האמת. לבסוף עולה בדעתו רעיון יצירתי: הוא כותב את הסיפור על האריה ומלווה אותו בציורים. למחרת הוא מביא את הספר ומראה לילדים את התמונות. ברגע הראשון הילדים מביעים אכזבה, אך בעידודה של המורה הוא קורא בפניהם את סיפורו ובהמשך אף מציא סיפורים והרפתקאות חדשות על האריה שלו. הסיפור מעודד את הילדים לחבר, לאייר, לספר את סיפוריהם, ולשתף בהם את חבריהם.

אורה הסוריקטה (סוג של נמיה) היא בת למשפחה גדולה. בני המשפחה עושים הכל בצוותא: עובדים, משחקים, אוכלים, לומדים וישנים יחד. לפעמים אורה מרגישה שהם קרובים מדי ושהייתה רוצה לחיות במקום אחר. היא כותבת מכתב פרידה למשפחתה ומודיעה בו שהיא יוצאת לחפש לה מקום מגורים חדש ושבכוונתה לבקר אצל קרובי משפחה. מכל מקום בו היא

האריה של שעת ספור.

ברברה אברקרומבי.
איורים: לין אבריל-קרבת,
תרגום: עדנה קרמר.
הקיבוץ המאוחד, 2008,
34 ע', מנוקד.

גלויה מהנמיה.

אמילי גרבת. תרגום: קטיה
בנוביץ'. כנרת, 2008, 24
ע', מנוקד.

מתארכת היא שולחת הביתה גלויה מצוירת, הכוללת גם פרטי מידע הקשורים בזני נמיות ומאפייני חייהן. אורה אינה חשה שייכות במקומות השונים שאליהם היא מגיעה ולאחר ההתלהבות הראשונה מן השינוי, מצב רוחה והתלהבותה פוחתים והדבר מתבטא גם בגלויות שהיא כותבת. בסיום המסע היא שבה הביתה, מתקבלת בחום ובחגיגות ע"י בני משפחתה ומגלה שזהו המקום המושלם עבורה. הספר מעוצב בפורמט אלבומי וכולל גלויות מצוירות שניתן להרים כדי לקרוא את תוכנו ולגלות את הציור המסתתר מתחתיהן. הוא מקנה לקוראיו ידע בתחום הזואולוגיה. בנוסף מעניק הספר לגיטימציה לתחושות שלא תמיד נוח לבטא, וחוזר ומאשר שהמקום המתאים ביותר הוא הבית והמשפחה.

סיפור מחורז והומוריסטי על יחסי הורים וילדים. חמש חברות טובות משוות בין האימהות שלהן: אמא של מאיה – היא הכי דאגנית בעולם, אמא של דנה – הכי עצבנית בעולם, אמא של נגה – הכי סדרנית, אמא של נעמה – הכי עובדת ואמא של גילי היא בעיניה האמא הכי טובה בעולם – מחבקת, מקשיבה, חכמה, טובה ויפה. החברות מרגישות לא בנוח מול קביעתה הנחרצת של גילי, עד שהיא מזמינה אותן לביתה והן נפגשות עם אמותיהן האוהבות שבאות לקחת אותן בסיום היום. הבנות משנות את הערכותיהן כלפי האימהות ואילו גילי שנדרשת לסדר, לאכול, להתרחץ וללכת לישון, חושבת פתאום שאמא שלה היא הכי נודניקית בעולם...

הזאב הרעב נאלץ לאכול לארוחת הערב מרק ירקות, אך חולם על שווארמה עסיסית שיכין מבשר כבש. בדיוק אז דופקת על דלתו כבשה קטנה המחפשת מחסה מן הסופה והקור שבחוץ. הזאב מכניס אותה לביתו וזומם לטרפה, אך אז הוא מגלה שהכבשה קפואה, רעבה ומשהקת. הוא מטפל בה, במטרה להשביח את ארוחתו, אבל לאחר שהכבשה הקטנה מתכרבלת ונרדמת בזרועותיו ואחר כך מתעוררת ומנשקת אותו, הוא מרגיש שלא יוכל לאכול אותה. בניסיון להתגבר על עצמו הוא מגרש אותה מן הבית, אבל בהמשך נתקף בייסורי מצפון ורץ לחפשה. סיפור מלא הומור, ההופך את הסטריאוטיפים

אמא שלי היא הכי...

אלינוער קר. איורים: מישל קושקה. כנרת, 2008, ע' 22, מנוקד.

הכבשה שבאה לארוחת ערב.

סטיב סמולמן. איורים: ג'ואל דרודמי. תרגום: תומר קרמן. כנרת, 2008, [24] ע', מנוקד.

המקובלים בספרות העממית ומתאר את השפעתה החיובית של היכרות מקרוב בין שונים, גם אם הם נחשבים לאויבים.

סיפור בנושא פחדי לילה של ילדים, הנותן לגיטימציה לחרדות ובנוסף מעניק חום, אהבה וביטחון. אח ואחות נשארים לישון בבית סבם, אך לאחר כיבוי האור בחדרם הם מתמלאים פחדים. כשהם משתפים את הסב בחשש שיש משהו מתחת למיטה, הוא מספר להם על פחדי ילדותו, ותוך כדי כך הם מבינים מנין באים הפחדים שלהם. הסב מספר על מראות, רעשים ותחושות שחווה והילדים מספקים הסברים הגיוניים: "שמעתי קולות נוראים... יצורים קטנים ומוזרים, מגעילים כאלה, קפצו שם בחוץ על קביים. תיק-תק, תיק-תק." "תגיד סבא, לא היה שם בחדר במקרה שעון גדול על הקיר?" הסב האוהב שמיטיב להכיל את הרגשות של נכדיו, מפנק אותם בצלוחית גלידה מרגיעה ובהבטחה שהוא נמצא שם כדי להגן עליהם, בדיוק כפי שסבו וסבתו היו איתו בילדותו. הסיפור משלב מעברים בין פחד והרגעה המתובלים בהומור ודמיון ומאפשר לילדים לחוות ולעבד את הפחד במינונים קטנים ובתנאים מוגנים.

קרפצון הצפרדע בעל הקול הנפלא אינו מסתפק בהערצת חבריו שוכני הביצה. הוא רוצה להתפרסם בעיר הגדולה. הוא יוצא למסע לאורך הירקון ונופי תל-אביב, עד הגיעו למחוז חפצו. אך כאן מצפה לו אכזבה. דרי העיר ספונים איש בביתו וקרפצון אינו מוצא קהל שיאזין לשירתו. הוא מסיק את המסקנה המתבקשת ועושה את דרכו חזרה, אל ביתו ואל חבריו היודעים להעריכו. הסיפור הסמלי, מעלה שאלות על הדחף והצורך בפרסום ובהכרה של החברה בכישרון האישי ועל הכמיהה להיות נאהב. הוא מלווה בציורים מרהיבים בצבעי מים של האמנית רות צרפתי, המעניקים לצופה חוויה אמנותית ואסתטית.

יש משהו מתחת למיטה שלי!

ג'ימס סטיבנסון. תרגום: יהודה אטלס. קלסיקלטה, ספרים שאהבתי, 2008, ע' 36, מנוקד.

מסע קרפצון אל העיר הגדולה.

רות צרפתי. ציורים: רות צרפתי. ספרית פועלים, 2008, ע' 31, מנוקד.

אני והאופנים שלי.

אנדר יה. תרגום: אפרים
סידון. עלטנר, 2009, 62
ע', מנוקד.

ספרו של הסופר והמאייר הסיני מציג סיפור בעל מספר רבדים. ברובד הגלוי זהו סיפורו של ילד עני הרוצה באופניים משלו. סבו מספר לו שהקומקום הישן שלו הוא מנורת קסמים והילד מפנה אליו את משאלתו. בינתיים הוא רוכב על האופניים הישנים של סבו ומשתף את הקוראים במצוקותיו, בתחושת הנחיתות שלו מול חבריו ובקנאתו בחבר שקיבל אופניים חדשים. באופן מפתיע מן הקנאה מתפתחת חברות, והשניים נהנים יחד מן האופנים החדשים של החבר. לקראת סיום, הילד נאלץ להתמודד גם עם האכזבה בעקבות קוצר ידה של האם, שהבטיחה לקנות לו אופנים אם יצליח בלימודיו. ברובד הסמוי, מתברר שרצונו של הילד באופניים הוא למעשה רצון לשליטה, לביטחון עצמי, לקבלה עצמית וחברתית, לחופש ולמרחב. בתהליך השינוי שעובר עליו הוא לומד לבטוח בכוחותיו, להעריך מה שיש ברשותו, ליזום ולקבל את עצמו. השימוש בטכניקת האיורים הקולנועיים ממחיש את מראות הכפר ואת הטיפוסים האנושיים. הסיפור הסיני הופך להיות סיפור אנושי אוניברסלי, מעורר הזדהות וחשיבה.

אין אריות בתל-אביב.

תמר אדר ואהובה דורון.
איורים: יאנה בוקלר. אגם,
2009, 36 ע', מנוקד.

יערה מבקרת אצל סבתה בתל אביב וכשהן יושבות בשדרה, הסבתא מספרת לנכדתה על ילדותה בתל-אביב. היא מתארת את גן החיות העירוני בו נהגה לבקר ובמיוחד מרחיבה ומספרת על אירוע שבו ברח אריה מהגן והסתובב בשדרות קרן קימת, עד שנלכד בידי מטפלי הגן. סיפור לכידת האריה המתואר לפרטיו הוא מותח ומרתק. הוא מלמד את הילדים שיעור בהתייחסות לבעלי חיים ובתגובות שונות של בני אדם.

השועלון האסופי.

ארינה קורשונוב. איורים:
ריינהרד מישל. תרגום:
אברם קנטור. ספרית
פועלים, 2009, 47 ע',
מנוקד.

סיפור נוגע ללב המיועד לילדים צעירים, שכבר קוראים בעצמם. במרכזו גור שועלים שאמו אבדה לו ביער. שועלה זרה מבחינה בו וניגשת אליו. היא מחממת ומיניקה אותו, אך עליה לשוב אל גוריה המחכים לה. היא מחליטה לקחת את הגור איתה בפיה, אבל אז נתקלת בכלב ציד מאיים. השועלה מצילה את הגור תוך שהיא מסכנת את עצמה ומאמצת אותו כבנה הרביעי, למרות ביקורת השכנים. הסיפור מטפל בעדינות

וברגישות בנושא האימוץ ומעלה ערכים של נתינה, עזרה לאחר, טוב לב וקבלת השונה. הספר מלווה באיורים יפהפיים ועדינים של בעלי החיים ושל היער בו הם שוכנים.

לכיתות ג'-ה'

עלילות נמה.

עדנה קפלן-הגלר. איורים:
דוד גרשטין. כנרת, 2009,
150 ע', מנוקד.

הוריה של נמה הנמלה יצאו עם נמלים נוספות לאסוף מזון לאחר השיטפון הגדול, אך לא שבו ממשימתם. נמה אינה מוכנה לקבל את הסבריה של סבתה על כך שההורים בודאי נהרגו בידי הנמלים הצהובות, אויבות השבט. ביום הולדתה האחד-עשר היא מחליטה לצאת לברר מה עלה בגורלם. בדרכה היא נאלצת להתמודד עם הסכנה שתיפול גם היא בשבי. היא עומדת בפני דילמות קיומיות וחייבת לקבל החלטות קשות. היא נחלצת לעזרת צוק, נמל פצוע מן השבט האויב, לאחר שהבינה שהוא זקוק לעזרה ולא בא כדי לפגוע. בהמשך היא תיעזר בו כדי לחדור למחנה האויב ולאתר את הוריה ובני שבט השבויים בו. נמה מגייסת לצדה שני בעלי כוח – החיפושית השחורה והעכביש האפור ובעזרתם מצליחה להשיב את הוריה וחבריהם ואף להביא את מלך הנמלים הצהובות לכרות ברית שלום עם בני שבט. זהו סיפור הרפתקה קריא ומותח, עשיר בתובנות אנושיות, שבמרכזו גיבורה אמיצה ונחושה, טובת לב ונדיבה, המעיזה למרוד בסמכות המבוגרים למען השגת מטרה חשובה וצודקת. מעבר לעלילה הגלויה מעלה הסיפור שאלות של דמוקרטיה, מנהיגות, פדיון שבויים, עזרה לזולת, מלחמה ושלום.

סיפור דמיוני שמתרחש במסעדה בפריז ובמרכזו נערה צעירה שנאלצת לעבוד במסעדה של דודה, שהוא בריון גס ומפחיד. הדוד אינו מרשה למדלן לממש את כישרון הבישול שלה ומטיל עליה לשטוף כלים מבוקר עד ערב. יום אחד, כאשר מדלן נשלחת ע"י דודה להביא את המאכל האהוב עליו, היא מגלה חנות קטנה שבה נמכרים מאכלים מוזרים, נדירים וטעימים בצורה יוצאת דופן. כך היא מתוודעת למאדאם פמפלמוס שנותנת לה צנצנת של פטה מיוחד. המאכל זוכה להצלחה אדירה בקרב הסועדים במסעדה והדוד מתפרסם בזכות המעדן

מאדאם פמפלמוס

והמאכלים

המופלאים.

רופרט קינגפישר. איורים:
סו הלארד ; תרגום:
מאירה פירון. טל-מאי,
2009, 111 ע'.

שלא הוא הכין. הוא מגיע לחנות כדי לקנות מלאי נוסף ובמקום תשלום משאיר את מדלן כדי שתעזור לבעלת החנות. כוונתו האמיתית היא שמדלן תרגל עבורו ותגלה את המרכיבים הסודיים של המעדן. בפני מדלן עומדת דילמה מוסרית, האם לבגוד באישה שמיטיבה עמה או להסתכן באי מילוי דרישותיו של הדוד המאיים. בסיום הסיפור האמת יוצאת לאור ומדלן זוכה לשבחים ולפרסום בזכות התבשיל שהכינה.

שבעה ילדים

ועיתון.

פילאר לוזאנו קרבאיו.
מספרדית: מיכל גרסטנר.
שוקן, 2008, 117 ע'.

אלחנדרו, תלמיד כיתה ו' בבי"ס בספרד רוצה להיות עורך עיתון. הוא תולה מודעה ומגייס צוות עיתונאים צעירים. אמנם אלה לא הילדים המקובלים שרצה לצדו והם וחסרי ניסיון בתחום העיתונאות, אך הם מלאי התלהבות ונכונות. יחד מתמודדים הילדים עם הקשיים המקצועיים – מציאת שם לעיתון, גיוס תקציב, אימת העמוד הריק, מציאת מרואיינים ובעיקר התגברות על התנגדותו של המנהל לפרויקט שלהם. לאחר שהם מפיצים שאלונים על רמת המזון המוגש לתלמידים, הילדים מגלים שהעיתון יכול לשמש כלי רב כוח ליצירת שינוי בתוך בית הספר. בנוסף הם חושפים כוונה של חבר הנאמנים לסגור את בית הספר ונאלצים להתמודד עם לחצים ואיומים של בעלי אינטרס. הסיפור כתוב בסגנון אירוני ומשעשע, מקנה מידע וממחיש שגם לילדים יש כוח לחולל שינוי חברתי.

הנערה מכנרת.

משה גרנות. דני ספרים,
סדרת הופכים דף, 2009,
94 ע'.

סיפור ילדותה ונערותה של נעמי שמר המשוררת, נפרס על רקע נופי הכנרת ובאמצעות אירועים ודמויות שהשפיעו עליה. הספר מלווה את נעמי וחבריה מימי ילדותם בבית החינוך בדגניה, כשנעמי היתה פותחת כל בוקר בתרגילי נגינה בפסנתר, והעבודה היתה הערך המרכזי עליו התחנכו הילדים. עוד מתוארות דמויותיהם של מוריה, הוריה וכן של סבה וסבתה. שנות נעוריה עוברות בצל המידע המגיע לארץ על השואה המתחוללת באירופה, ועל רקע גירוש מעפילים בידי הבריטים למחנות מעצר בקפריסין, פעילותן של המחתרות והאירועים הביטחוניים ששיאם במלחמת השחרור. בסיום המלחמה יוצאת נעמי ללימודי מוזיקה ובהמשך לשירות צבאי ובכל מקום תורמת את חלקה בהכנת מסיבות ומופעים. הספר

מסתיים בהיותה משוררת ומלחינה מפורסמת ובנסיבות חיבור השיר "ירושלים של זהב".

לאורך הספר משובצים בתים משיריה המפורסמים ומתואר הרקע לכתיבתם. בנוסף להיכרות עם דמותה והישגיה של נעמי שמר, מעשיר הספר את קוראיו בתיאור רוח התקופה וערכיה.

ארבע אחיות (בנות 4-12) יוצאות עם אביהן לחופשת קיץ באחוזה יפהפייה. כשסקיי האחות הנמרצת נתקלת בג'פרי, בנה של בעלת האחוזה, נפתח החלק המעניין של החופשה. האחות מתיידדות עם הילד שמתגלה כשותף מושלם למשחקים והרפתקאות. הבעיה היא שאמו היא אישה קרה ומתנשאת שאינה מבינה ללבו של בנה ועסוקה בטיפוח גני האחוזה לקראת תחרות הגנים, לכן היא אוסרת על הילדים לשחק שם. הבנות מתוודעות גם לג'פרי, הנחלץ לעזרתן ושובר את לבה של האחות הבכירה, ולטבחית האחוזה, המפנקת אותן ומשמשת להן תחליף לאמן המנוחה. הן תומכות בג'פרי כשאמו וארוסה מתכננים להוציאו מן הבית ולרשום אותו לפנימייה צבאית, עד שהוא מגלה את הדרך הנכונה ללבה של אמו. בסיום החופשה מתברר שכל אחת מהאחיות למדה משהו על עצמה במהלך החופשה וגם הלכידות המשפחתית שלהן התחזקה. הסיפור המודרני מתכתב עם סיפורן הקלאסי של "נשים קטנות". הוא קריא מאוד ומעורר הזדהות וחיוך.

סיפור על התמודדויות חברתיות ועל חברות מיוחדת: מנדי סובלת מהתעללות של מספר בנות בבית הספר ומאבדת את הביטחון העצמי שלה. היא מנסה להימלט מהבנות ברחוב ונפגעת בתאונת דרכים. בעת ההחלמה בבית היא מתוודעת לטניה, נערה שמתגוררת בשכנות לה. טניה שמשפחה התפרקה, שוהה אצל השכנה במסגרת של אומנה. השתיים מתיידדות ומבלות יחד למורת רוחה של אמה של מנדי. כשהשתיים יוצאות לשוטט בין חנויות, מנדי מגלה שטניה גונבת מחנויות ולמרות ניסיונה אינה מצליחה למנוע זאת. לאורך כל העלילה זוכה מנדי בתמיכה מצד ארתור, בן כיתה, המבקש את חברתה ואינו נרתע מן הלחץ החברתי ומתגובותיהם של ילדים אחרים.

בנות פנדרוייק.

ג'ין בירדזול. מאנגלית:
יעל ענבר. ידיעות
אחרונות, פרוזה עשרה,
2009, ע' 284.

ילדות רעות.

ג'קלין ווילסון. איורים: ניק
שרת. תרגום: איטה
ישראל. ידיעות
אחרונות-ספרי חמד,
סדרת פרוזה צעיר, 2009,
ע' 197.

מנדי מתמודדת גם עם הקושי לקבל את אמה כפי שהיא ולהבין את הלחצים בהם היא נתונה. הספר קריא מאוד ומעורר הזדהות.

לכיתות ו'–חט"ב

רסיסים.

נעמי שמואל. איורים: אבי כץ. יד ושם, 2008, 118 ע'.

הספר נפתח בשנת 1938 בגרמניה, לפני ליל הבדולח. אנה בת ה-15 מספרת את הקורות אותה, את אחותה ואחיה הגדולים ממנה, מאז החליטו הוריהם לשלוח אותם מגרמניה לאנגליה, במסגרת ה"קינדר-טרנספורט" – משלוחי הילדים. בכנות ובכאב היא מתארת את האירועים שעברו עליהם וחושפת את עולמה הפנימי – הרגשות, המחשבות, הפחדים, העלבון, הבדידות ומשבר האמונה. אנה מתקשה להשתלב בחברת הילדים בפנימייה ונשארת בשולי הקבוצה, בעוד אחותה תופסת מקום מרכזי. לאחר שליזה, האחות, עולה לארץ, אנה עוזבת את הפנימייה ופותחת בחיים עצמאיים כשהיא עובדת לפרנסתה. הספר מסתיים באופן אופטימי, כשאנה עולה לארץ ומתאחדת עם אחיה ואחותה, במטרה להתחיל חיים חדשים. הסיפור מבוסס על קורות חייה של המשוררת קרן גרשון ז"ל – אמה של הסופרת נעמי שמואל. בספר משולבים שיריה של קרן גרשון ובסוף הספר מצורפת סקירה היסטורית, המשמשת רקע עובדתי לסיפור האישי והמשפחתי. חשיבותו של הספר בחשיפת קוראיו לפרק פחות מוכר בהתמודדותם של ילדים בתקופת השואה.

להחביא את אדית.

קאת'י קייסר. תרגום: גיא הרלינג. שוקן, 2008, 137 ע'.

סיפור מרגש של עזרה לילדים יהודים והצלתם במלחמת העולם השנייה, נמסר באמצעות קורותיה של הילדה אדית שוואלב. אדית שנולדה בוינה נמלטה עם הוריה לבלגיה ב-1938, לאחר שאוסטריה הפכה מסוכנת ליהודים בעקבות פלישת חיילי גרמניה הנאצית. בהמשך המשפחה נאלצת לברוח גם משם ועוברת לדרום צרפת. ב-1942 לאחר השתלטות היטלר גם על איזור זה ומעצרים של גברים יהודיים, נשלחים אדית ואחיה הקטן לבית הילדים בעיירה מואסאק, המנוהל ע"י תנועת הצופים היהודים בצרפת. בבית הזה התגוררו עם ילדים

יהודים שהגיעו מכל רחבי אירופה. תושבי העיירה וראש העיירה ידעו את סודו של בית הילדים ושמרו עליו, תוך סיכון חייהם. ילדי הבית למדו בבית הספר בעיירה וזכו ליחס אוהד ונעים. בכל פעם שראש העיירה קיבל הודעה על פשיטה קרובה של הנאצים, היה מזהיר את מנהלת הבית, והילדים שהוכנו לכך מראש, היו יוצאים לטיול מחנאות בן כמה ימים ברוח מחנות הצופים. בשנת 1943 מודיעים מנהלי הבית על סגירתו בשל הסיכון הגובר והילדים נשלחו לבתים פרטיים ולפנימיות בזהויות חדשות ובמסמכים מזויפים. בסוף המלחמה נאספו כל ילדי הבית במואסאק ממקומות המסתור ואדית ואחיה התאחדו מחדש עם אמם ועם אחותם הבכורה. הסיפור ממחיש את הקשיים שאיתם נאלצו ילדים להתמודד בתקופה זו – בריחה, פחד, פרידה מהורים ומאחים, אבדן, הסתתרות, חיים בזהות בדויה והתבגרות מוקדמת. עם זאת זהו סיפור אופטימי המעלה על נס את טוב לבם של אותם אנשים שסייעו ליהודים לשרוד ולהינצל.

רומן מתח היסטורי, שעלילתו מתרחשת במצרים בסוף שנות החמישים של המאה העשרים, ובמרכזו סיפורו של המרגל הישראלי וולפגאנג לופ. בתקופה זו הזמינו המצרים מדעני טילים גרמניים, שעבדו בשירות הנאצים בתקופת מלחמת העולם השנייה, לסייע להם בפיתוח נשק להשמדתה של מדינת ישראל. המדענים מצאו במצרים מקום בטוח מפני המצוד שהתנהל אחריהם באירופה. סיפורו של מדען אחד ושל בני משפחתו משולב בתיאור פעילותו של המרגל הישראלי המשדר ידיעות למטה המוסד בתל אביב, שולח מעטפות נפץ כאזהרה למדענים הגרמנים ומעורב בשחרור חטופים ישראליים ממטוס שנאלץ לנחות נחיתה אונס בקהיר. בנוסף, נער ישראל מן החטופים מגלה קשר מפתיע לבתו של המדען הגרמני שמיודד עם המרגל לופ. עלילת הספר משלבת אירועים, דמויות ועובדות מן המציאות עם אירועים בדויים. הספר קריא מאוד ובסופו מצורף דבר ההיסטוריון המרחיב את הרקע ההיסטורי של הסיפור.

פרשת מעטפות הנפץ.

אורה מורג. איורים: נדב
נבו. ידיעות אחרונות,
סדרת פרוזה עשרה,
2009, 348 ע'.

אנדימיון ספרינג.

מתיו סקלטון. תרגום:
איריס ברעם. כתר, 2008,
ע' 346.

ספר הרפתקה מותח המשלב שתי עלילות המתפתחות במקביל: בלייק ואחותו דאק מגיעים לאוקספורד עם אמם, השקועה בקריירה האקדמית שלה, ובמשך קיץ ארוך ומשמים הם נגררים אחריה מספרייה לספרייה. באחת מהספריות האלה מתחילה ההרפתקה הגדולה של בלייק: אחד הספרים תוקף אותו ופוצע את ידו ובלייק מנסה לפענח את סודו האפל של הספר. העלילה השנייה מתרחשת בגרמניה במאה ה-15, בתקופת המצאת הדפוס ע"י גוטנברג, וגיבורה הוא נער השוליה האילם של הדפוס גוטנברג. גורלו של בלייק נקשר באורח פלא בגורלו של אנדימיון ספרינג, נער חכם ורב תושייה שכבר הציל את הספר פעם אחת, ועכשיו הוא זקוק לעזרתו של בלייק כדי להצילו בשנית. אנדימיון עורך מסע מעיר הולדתו מיינץ שבגרמניה לאוקספורד, ואילו בלייק יוצא למסע בכיוון ההפוך. הספר המשלב מציאות ופנטזיה מעשיר את קוראיו במידע הקשור לתולדות הדפוס, ספריות וכתבים עתיקים.

לא מרשמו ולא

ציפורים...

חזה חבושי. הקיבוץ
המאוחד-ספרית פועלים,
סדרת צעירים, 2009,
ע' 228.

גיבורי הספר הם נתיב, תלמיד כיתה ט' ושתי בנות כיתתו ירדן ועילי, החולקות שם משפחה משותף. כל אחד מהם מתמודד עם קושי בביתו: ירדן מתקשה להתמודד עם הידרדרות מצבה של סבתה הלוקה באלצהיימר. נתיב מוטרד בשל היחסים בין הוריו הפרודים. עילי, בת יחידה להורים מדענים שעובדים במעבדה בביתם, מגלה שאביה מעורב בזיוף תוצאות מחקר, במעשי מרמה ובניסויים בבעלי חיים. נתיב וירדן מנסים לסייע לעילי לברר מה מתרחש בביתה ובתוך כך מתקרבים זה לזה והופכים לזוג. העלילה מגיעה לשיאה כשעילי נעלמת ומוכרזת כנעדרת וכל חברה נחקרים במשטרה במטרה לסייע במציאתה. הספר עוסק גם בנושא המחקר המתפתח בתאי גזע ובתרומותיו המצופות למדע ולרפואה. זהו ספר התבגרות מושך לקריאה, המתאר הווי חיים ישראלי עכשווי של נערים ונערות ואינו חושש לגעת בנושאים כואבים, תוך העמדת החברות כמשאב כוח וכחוויה משמעותית של הגיל. הספר מסתיים בסוף פתוח ומטריד, כפי שקורה פעמים רבות גם במציאות.

ג'ולי של זאבים.

ג'ין קרייחד ג'ורג'.
הקיבוץ המאוחד-ספרית
פועלים, צעירים, 2009,
ע' 123.

סיפור על אומץ, עצמאות והתמודדות של נערה אסקימוסית, חסרת הורים, המחליטה לברוח מבית משפחת בעלה, לשם נמסרה בהיותה בת 13. כאשר הבעל – הנער, הלוקה בשכלו, מנסה לתקוף אותה מינית, אורזת ג'ולי תרמיל ויוצאת לדרך של נדודים בשממת הקרח. היא נתקלת במשפחת זאבים, צופה בהם ולומדת לתקשר איתם. ג'ולי מצליחה לשרוד בזכות הזאבים המשתפים אותה במזון שהם צדים ובזכות השימוש שלה במיומנויות המסורתיות שלמדה בכפרה. מטרת מסעה להגיע לשדה תעופה ולטוס אל חברה-לעט המתגוררת בסן פרנסיסקו. בסיום המסע כשהיא מגלה שאביה חי בכפר אסקימוסי מודרני, עליה להכריע היכן תרצה להמשיך לחיות. הסיפור גדוש תיאורי טבע ובעלי חיים והוא מרתק לקריאה עבור קוראים מיומנים וסבלניים. הוא מעשיר מאוד בידע לגבי חיי האסקימוסים ומסורותיהם, חיי הזאבים ובעלי חיים אחרים ולגבי השינויים התרבותיים המתרחשים ביבשת הצפונית. בנוסף, הספר מעמיד דוגמה פמיניסטית מרשימה של נערה הלוקחת את גורלה בידיה בהחלטיות ובנחישות. הספר שנכתב בידי סופרת וחוקרת טבע אמריקנית, זכה בפרס ניוברי.

לחטיבה העליונה

מבעד לעור.

אדריאן מריה ורטוס.
תרגום: נילי לוי. הקיבוץ
המאוחד-ספרית פועלים,
סדרת "צעירים", 2009,
ע' 222.

דוני, נער בן ארבע עשרה, מספר על מחלת האנורקסיה שהביאה למותה של אחותו הגדולה ממנו בשנתיים, ועל האירועים והתהליכים הכואבים והמפחידים שהתרחשו בבית המשפחה. היחסים בין ההורים מתוחים מאוד ומלווים במריבות רבות, במהלכן התרגלו האח והאחות לצאת מן הבית ולחכות בחוץ. האב עוזב את הבית וכל ביקור שלו מכניס את כל המשפחה למתח וללחץ. בתגובה להתרחשויות אלה, קארן מפתחת הפרעות אכילה ואילו דוני מצמצם את נוכחותו ובוחר להיות "שקוף", בניסיון למנוע את פירוק המשפחה ולהציל את אחותו. הוא אינו משתף את בני המשפחה בבידוד החברתי שלו בבית הספר ובחששותיו. בסיום הספר ניכר שדוני התבגר והתחזק: הוא מבין את התנהגותו בעבר, מסוגל לומר להוריו בצורה ברורה מה הוא מרגיש ואף יוצר קשר חברתי עם זוג

תאומים הלומדים בכיתתו. הספר לא קל לקריאה מבחינה רגשית ומכיל התייחסויות לנושאים מיניים, תיאורים מעיקים של מריבות ההורים, דאגה למצבה של קארן ותאור מותה. עם זאת המדובר בסיפור שארועיו מוכרים למתבגרים רבים מתוך חייהם.

אודרי תלמידת כיתה י"א החליטה להיפרד מהחבר שלה, זמר בלהקת רוק מקומית, כיוון שחשה שיחסייה אינם שוויוניים. בתגובה לכך הוא כותב שיר המספר על פרידתם. השיר מצליח להעפיל לראש מצעדי הפזמונים ואודרי זוכה בתשומת לב שמוקדשת בדרך כלל לסלבריטאים. עיתונים כותבים עליה, בני נוער מצלמים אותה ומבקשים את חתימתה וחברות מציעות שתפרסם את מוצריהם. בנוסף לכך, אודרי מוטרדת גם מהצעות מגונות ומוצאת את צילומיה המתעדים אותה מתנשקת עם נגן בלהקה אחרת, מופצים באינטרנט. חברתה הטובה ויקטוריה נמצאת לצדה ותומכת בה, אך בשלב מסוים אודרי חשה שויקטוריה מבקשת ליהנות ממעמדה החדש ואינה קשובה באמת לרגשותיה. הוריה דואגים לה ומנסים לגונן עליה, אך היא מתקוממת על כך שמגבילים את תחושת החופש שלה. בתוך התקופה הסוערת בחייה נרקם קשר קרוב בינה ובין ג'ימס, הנער איתו היא עובדת בגלידריה. ג'ימס מתגלה כחבר טוב, כמחזר עדין, ואיתו חווה אודרי לראשונה אהבה משמעותית. במהלך התקופה לומדת אודרי שיעור חשוב על מחירו של הפרסום ועל חברים אמיתיים. הספר מתאר מציאות חיים של נוער אמריקאי ליברלי, אך יעורר עניין והדהות גם בקרב קוראים ישראליים. ספר גיל התבגרות קליל והומוריסטי.

אודרי, חכי!

רובין בנוויי. תרגום: איטה
ישראל. ידיעות
אחרונות-ספרי חמד,
סדרת פרוזה עשרה,
2009, 398 ע'.