

אל קוראינו

ספרות הילדים, כענף עצמאי בספרות העברית, צעירה יחסית ורישומה ניכר לכל היותר כמאה שנים.

אך ספרות הביקורת על ספרות-ילדים ומחקרה — במובן הרחב ובהיקף משמעותי — מתלווה אל ספרות הילדים, זה שתי עשרות שנים בלבד.

רבעוננו הנו ביטוי ייצוגי להתפתחותם של ביקורת, מחקר ומידע בענף זה, וקיומו במשך עשר שנים רצופות מאושש את הצורך בהם.

לפני עשר שנים, עם הופעת החוברת הראשונה, הצהרנו שנביא ברבעון דברי-עיון, מחקרים, דברי ביקורת, סקירות הסטוריות ועכשוויות; הצעות לטיפול בנושא ספרות-ילדים מבחינה מיתודית — את יעדנו הגשמו.

עוד הצהרנו אז, שרבעוננו יהיה פתוח לרעיונות, לתגובות ולהצעות של מחנכים, סופרים-מבקרים, מרצים בנושאנו וספרנים — את הצהרתנו כיבדנו.

בראשית דרכנו היו ספקנים לא מעטים, שלא האמינו כי יש לאל ידיו לקיים רבעון זה. לשמחתנו גברה האמונה על הספקנות.

במשך השנים פורסמו והושמעו ביקורות על רבעוננו ואופיו — את הביקורת הקונסטרוקטיבית אימצנו ושקדנו על שיפורו של הבטאון.

בהמשך דרכנו נעשה מאמצים להרחיב את המדורים הקבועים. בחוברת היובל שלפנינו פתחנו שני מדורים חדשים: 1 — מבית-היצור, ו-2 — מדור הדן בהוראת ספרות ילדים במוסדות להשכלה גבוהה ובמוסדות להכשרת מורים וגננות.

חובה נעימה לנו להודות לכל הגורמים, שתודות לעידודם יכולנו למשימה: להנהלת משרד החינוך ולראשי המזכירות הפדגוגית, לחברינו במערכת, לעשרות המשתתפים במאמרים רבי-גוונים וביניהם כשני מניינים משתתפים קבועים, למאות המנויים ואלפי הקוראים שעודדונו להמשיך במשימה. תודות להם הצלחנו, באמצעות הרבעון, לתרום חלקנו בפריחתה של ספרותנו לילדים.

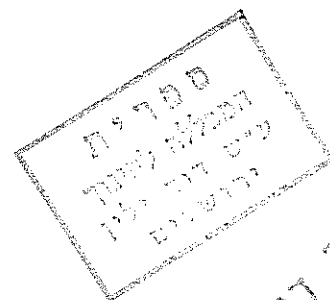
עם כניסתנו לעשור השני הונח בסיס איתן להופעתו הקבועה של רבעוננו ואנו חדורי-אמונה כי נצליח להצעידו לקראת העשור השלישי.

גרשון ברגסון

העורך

ד"ר אוריאל אופק

היועץ המדעי



27 דצ' 1982



מדינת ישראל
שר החינוך והתרבות

ב"ה, כ"ח באדר ב' התשמ"ד
1 באפריל 1984

לכבוד

גרשון ברגסון
עורך "ספרות ילדים ונוער"

גרשון ידידי,

הרבעון לספרות ילדים ונוער נכנס לעשור השני וזה מעיד כי אכן הוא ממלא תפקיד חיוני.

שמחתי לשמוע כי סביב הרבעון התלכדה חבורה מסורה לנושא ספרות ילדים ונוער ויש בעשייה זאת — המתמדת כדי להעשיר את מחנכינו בכל הקשור בהבנת הספרות לילדים ולהרחיב את איפוקיהם בתחום זה.

אך לא רק כותבים נמצאו. נוצר קהל קוראים נאמן ואין לך ראייה טובה יותר להצדקת קיומו.

כאחראים לחינוך הדור מן הדין להעלות דבריו של חכם שאמר: אין זכות לאדם לגדל ילדים אלא אם כן יהיו מוקפים ספרים.

אך אין הדברים נעשים מאליהם. חייבים אנו להקפיד על כך שהספרים שיקיפום יהיו בעלי-ערך חינוכי חיובי ולשם כך דרושים כלים מתאימים, לשיקול, להערכה ולהבחנה. הרבעון מילא תפקיד זה בנאמנות במשך עשר שנים, ואני מברך אותך, את חברי המערכת ומאחל לכם המשך ההצלחה בפעילותכם החינוכית הטובה למען המחנכים, ההורים והנוער.

בכבוד רב ובהוקרה,

זבולון המר

מדינת ישראל
משרד החינוך והתרבות
לשכת המנהל הכללי

א' בניסן תשמ"ד
3 באפריל 1984

למר ברגסון היקר,

אני מבקש לברך אותך ואת חבריך השוקדים על פרסום הרבעון "ספרות ילדים ונוער" ברציפות במשך עשר שנים.

העבודה שלכם סללה דרכים חדשות בעבודה החינוכית שלנו ופתחה צוהר רחב למורים ולמחנכים להבנת הספרות העברית, לעידוד הקריאה החופשית המהנה בבית הספר ובבית.

הרבעון "ספרות ילדים ונוער" הוא אספקלריה מאלפת של המיטב שנתברכה בו הספרות העברית המיועדת לילדים ונוער.

המחקר הספרותי, הביקורת והתיאור הממלאים את הרבעון במשך עשר שנים, הם תרומה מרשימה של הצוות בהנהגתך.

מערכת החינוך שלנו היא מיוחדת במינה, והיא מתמודדת יום יום עם פסיפס רחב ומגוון של ילדים ונוער בני תרבויות שונות שנתחנכו בחלקם בבתים שהקריאה היא חובה בהם ומעשה יום יומי, ואחרים שלמרבה הצער, לא ראו ספר בבתיהם.

אין לי ספק בכך שבמשך העשור האחרון נתרחב ציבור הילדים הקוראים, העושים שימוש בספרות בתי הספר ובספריות עירוניות, הכל בהתאם לנטייתיהם ולכוונת ליבם.

הקניית האהבה לספר והחדרת התודעה הזאת בקרב אלפי המורים קוראי הרבעון הן תרומתכם העיקרית ועל כך רואה אני להודות לכם בשם מערכת החינוך, לחוק את ידיכם שתמשיכו בעבודה ספרותית ברוכה זו.

בברכה
אליעזר שמואלי
המנהל הכללי

כ"ט באדר ב' תשמ"ד

2 באפריל 1984

חובה נעימה לי לכתוב דברי ברכה לרבעון "ספרות ילדים ונוער", במלאת עשור להופעתו.

אנו חיים בעידן טכנולוגיות ההקשורת. הטכנולוגיות הללו מתפתחות בקצב מהיר וחודרות לכל תחומי חיינו, מבלי שניתן את דעתנו מה רבה עוצמתם ומה גדולה השפעתם על אורח חיינו, על התנהגותנו ועל דרכי פעולתנו יש להנחית, שהתפתחויות אלו לא תחלשנה בעתיד, אדרבה ישנם סיכויים סבירים שתהליך זה ילך ויגבר.

בעידן "מהפכת התקשורת" מה יעלה בגורלו של הספר? של הספרות היפה והטובה? מה תהיה דמותו של דור הגדל לא על בירכי הספר, הספרות, אלא על בירכי המחשב ומתחנך לאורן של טכנולוגיות תקשורת? כלום נחרץ גורלו של הספר? כלום יגדלו ילדים ונוער ללא השראה של ספרות קלסית ומודרנית גדולה?

עדיין לא הגענו למצב זה. עדיין נמשכים רבים וטובים, ילדים, צעירים ומבוגרים בקסמי הספרות היפה, שוקעים בה, נהנים ומקבלים את השראתם ממנה. עם זאת קשה לבא מה טומן בחובו העתיד בתחום זה.

יעמדו על הברכה כל אלה שטורחים לטפח את תרבות הקריאה ועוסקים בהאדרתה ובהעמקתה

ב ב ר כ ה

דוד פור

(ברכות נוספות בעמ' 150)

עיון ומחקר

מחקר בקריאה מהנה של תלמידים בכיתות ד'-ו'-ח' - תשמ"ג

מאת גרשון ברגסון ואריה לוי

- א. 1. ההתעניינות בקריאת ספרים עלידי ילדים רבה, עליאף ה"תחליפים" המרובים, אשר לכאורה ממלאים את התפקיד שמילאו הספרים בעבר. עדיין מקובל בעולם התרבות, כי הספר הוא מכשיר חינוכי רבי-עוצמה, וגדי לתו הרוחנית, התקינה, של הילד מושפעת מן הקריאה, היקפה וטיבה. לפיכך — למרות הפעילות הענפה של הטלביזיה, הרדיו ואמצעי תקשורת המונים אחרים — מתפתחות ומתרחבות הספריות הציבוריות וספריות בתי-הספר. אמנם הספריות הרחיבו את שטחי הפעולה ואינן עוסקות בספר בלבד — אך במרכז הפעילות עדיין עומד הספר והוא מהווה קנה-המידה להצלחת השירות הספרייתי: מספר הכרכים בספריה, מספר השואלים ומספר ההשאלות, מספר הקוראים בה ומספר הנזקקים לה — חוקרים ומוסדות — כל אלה מהווים קנה-מידה להערכתה ועל ההישגים בתחומים אלה מתחרים גופים ציבוריים ועסקנים בודדים, ומתגאים בהם.
2. גם בארצנו עוקבים בהתמדה אחרי פעילות הספריות לסוגיהן. בשנת הלימודים תש"ל: ערכנו סקר קריאה בכיתות ד' — ה' — ו' והגדרנו את מטרתו, בין היתר, לבדוק את הרגלי הקריאה של התלמידים, לעמוד על היקף קריאתם ועל טעמם בבחירת הספרים, ולבדוק את השפעת הספרים על הקוראים הצעירים לפי הצהרותיהם הם. באותה תקופה נערך ניסוי לעידוד הקריאה ע"י נקיטת אמצעים שונים בבתי-ספר אחדים, ולכן בדקנו אם אכן בבתי-ספר אלה הקריאה אינטנסיבית יותר בהשוואה לבתי-ספר שקראנו להם רגילים ושבהם לא נעשתה פעולה מיוחדת להרחבת הקריאה.

1. ראה, ספרות ילדים ונוער, חוברת ד', סיון תשל"ה, יוני 1975.

בתש"ג חזרנו על הסקר, אולם לא ערכנוהו לפי קטגוריה של בתי-הספר בניסויי ושל בניסויי; כן לא בחרנו בבתי"ס "מבוססים" ו"ט"ט" כפי שעשינו בסקר הראשון.

דאגנו לכן, שהסקר יקיף בתי"ס מסוגים שונים, אינטגרטיביים, שמקובל לסווגם כמוסדות ברמות שונות.

3. בתש"ל נבדקו 1024 תלמידים ב-12 בתי-ספר, ב-36 כיתות.

בתש"ג נבדקו 1088 תלמידים ב-18 בתי-ספר, ב-39 כיתות.

מספר המוסדות גדל, כי היה צורך ללכת לחטי"ב כדי לבדוק כיתות ח'.

בתש"ג הוספו שאלות מעטות על אלה שבתש"ל ובעיקר לגבי צפייה בטלביזיה, כדי לבדוק אם השעות שמקדישים הילדים לצפייה הפחיתו את הקריאה בספר.

ב. הצהרת התלמידים על יחסם לקריאה

שאלנו את התלמידים שלוש שאלות:

1. אם אוהבים הם לקרוא וביקשנו תשובותיהם בסולם של 4 — עד 1: אוהבים מאוד — 4, אוהבים — 3, אוהבים קצת — 2, בכלל לא — 1.
2. כמה זמן הקדישו לקריאה בשבוע שלפני הסקר.
3. כמה שעות לשבוע מקדישים הם לקריאה במשך השנה. התשובות לשלוש השאלות סוכמו בלוח 1.

לוח 1. יחס התלמידים לקריאת ספרים.

הכיתה	ד'	ו'	ח'
לשאלה 1. הציון הממוצע	3.4	3.3	3.0
לשאלה 2. שעות בממוצע	4.7	5.—	4.4
לשאלה 3. שעות בממוצע	5.1	5.7	5.6

1. אנו למדים, לפי הצהרת התלמידים על יחסם לקריאה, שאין הבדל ניכר בין דרגות הכיתות, אם כי תלמידי כיתה ח' מצהירים באיפוק רב יותר על עוצמת אהבתם את הקריאה מזו של תלמידי כיתות ד' — ו'. מספר התלמידים בשתי דרגות כיתה אלה המצהיר כי אוהב מאוד לקרוא עולה על-זה שבכיתות ח'.
2. תלמידי כיתה ח' הקדישו לקריאה בשבוע האחרון לפני הסקר כחצי שעה פחות מתלמידי כיתה ו'. עלינו לזכור כי מדובר **בממוצע**, ויש כיתות שבהן ההבדל הוא עד שעתיים בממוצע כיתתי (ואצל תלמיד בודד — יותר מזה).
3. בכל הכיתות בולט הבדל בין שעות הקריאה של שבוע הסקר (חודש לפני סיום שנה"ל) לבין מספר השעות שמקדישים לקריאה במשך כל השנה. ההבדל נע בין מחצית השעה עד שעה בשבוע, כלומר התלמידים מצהירים על קריאה רבה יותר במשך השנה מאשר בשבוע הסקר.

(4) הפרדנו בשאלה על הזמן בין "השבוע האחרון" לבין שעות הקריאה בד"כ בצאתנו מן ההנחה, שהתלמיד זוכר טוב יותר את הזמן שהקדיש לקריאה קרוב למועד הסקר, ומדייק פחות בעניין זה לגבי השנה שחלפה. אף-על-פי-כן, כיוון שלא רצינו להסיק מסקנה על סמך נתונים של שבוע אחד בלבד, שאלנו גם את השאלה השניה. מתברר שבאופן עקבי התלמידים גם הם הבחינו בין בין שתי התקופות.

את ההבדל ניתן להסביר בעובדה, שהשבוע לפני הסקר חל כחודש לפני סיום שנת-הלימודים והתלמידים עסוקים אז בפעולות שונות — בחינות, הכנות לחגיגות סיום, הקייץ שיש בו גירויים אחרים. זאת ועוד: התלמידים נוטים אולי להוסיף זמן בדיווחם על שעות הקריאה במשך השנה מתוך ידיעה, כי המבוגרים, הורים ומורים, מצפים מהם למספר שעות גדול ככל האפשר שהם מקדישים לקריאה.

א. ספרים פופולריים

1. בתש"ל מצאנו 41 ספרים שכינינו אותם פופולריים, כשכל אחד מהם נקרא ע"י 50 תלמידים ומעלה, בתש"ג מצאנו בקטגוריה זאת 31 ספרים בלבד.
2. מבין 41 הספרים הפופולריים בתש"ל נותרו 20, שעדיין נקראים ע"י התלמידים בשכיחות גבוהה, 21 ספרים "נעלמו" מרשימה זאת, ביניהם 11 שגם בתש"ל הפופולריות שלהם היתה פחות ממאה קוראים.
3. בדרך כלל, גם 20 הספרים הפופולריים שנותרו מן הרשימה של תש"ל, נקראו בדרך בתש"ג כפי שמשתמע מן הממצאים בלוח 2, בטורים "יחד". הסימנים +, —, מתייחסים לשינויים שחלו בתש"ג.
4. בתש"ל בודדנו 41 ספרים פופולריים ביותר, שנקראו לפחות ע"י 20 תלמידים. בסקר תש"ג מצאנו 65 ספרים שנקראו ע"י מספר זה של תלמידים.
5. הבאנו רשימה של 65 ספרים, שנקראו ע"י 20 ילדים לפחות, מהם 56 ספרים שנקראו ע"י 20 ילדים ויותר בדרגת כיתה אחת; ו-9 ספרים (57—65 ברשימה), שנקראו יחד ע"י ילדי הכיתות ד' — ח', אך באף דרגת כיתה לא נקראו ע"י 20 ילדים.
6. הנתונים מראים כי גם הספרים שהיו בין הפופולריים בתש"ל ושעדיין נקראים בתש"ג, הפופולריות שלהם ירדה, ויש גם ירידה תלולה. השווה בלוח 2 את הטורים "ביחד", הספר ציפופו עיבד 87% מהפופולריות, וספרים אחרים (מס' 2, 3, 4, 5 ועוד) עיבדו מ-33% עד 60% של שכיחותם. רק 4 ספרים, שנקראו בתש"ל, עלו בשכיחות באחוז גבוה (מס' 1, 6, 7, ו-33). אך לא בכל דרגות הכיתה. לעומת זאת נכנסו למעגל הקריאה ספרים שהופיעו אחרי תש"ל וזכו לפופולריות גבוהה. (מס' 31, 35, 36, 37, ועוד).

1. לוחות מפורטים על הזמן המוקדש לקריאה נביא במאמר שני, ב"ספרות ילדים ונוער", ספטמבר 1984.

לוח 2. ספרים פופולריים לפי קריאת התלמידים.

שם הספר	ד'	ה'	הכיתה	השנתי	יחיד	תש"ל
1 חסמבה	140	192	72	404	311	+
2 השביעה הסודית	132	92	28	252	379	-
3 קופיקו	151	43	5	199	301	-
4 נסים ונפלאות	80	31	—	112	207	-
5 דני דין	87	63	—	156	246	-
6 טרון	49	54	18	126	84	+
7 אמיל והבלשים	42	12	56	100	20	-
8 אהל הדוד תום	47	6	3	56	123	-
9 חיית החושך	46	14	4	64	—	—
10 החמישייה	43	72	36	151	177	-
11 שמונה בעקבות אחד	40	56	8	104	100	-
12 גייג'י	54	13	3	70	—	—
13 ילדי הבית המזור	31	4	1	36	—	—
14 יורים על השכונה	29	5	—	34	—	—
15 בילבי	28	14	2	44	—	—
16 הכורסה המתנדנדת	27	3	—	30	—	—
17 היידי	28	25	6	59	—	—
18 דירה להשכיר	37	1	—	38	—	—
19 הכלב גונו	26	1	—	27	—	—
20 רובינון קרוז	26	15	4	45	—	—
21 ילד חוץ	24	27	31	82	—	—
22 גוליבר	23	4	—	27	—	—
23 צ'יפופו	22	11	—	33	264	-
24 המכונת של ירון	22	—	—	22	—	—
25 פינקו	22	10	2	32	—	—
26 שלגיה ושבעת הגמדים	21	9	1	31	—	—
27 הכיתה המעופפת	21	6	2	29	—	—
28 דני הבלש	20	16	7	43	—	—
29 בצל של עץ הערמון	20	—	32	52	—	—
30 שרה גיבורת נילי	19	110	29	158	282	-
31 אורי	9	84	69	162	—	—
32 הבכור לבית אבי	10	62	35	107	—	—
33 הצוללים קדימה	13	64	34	115	88	+
34 יומנה של אנה פרנק	9	47	89	115	245	-

179	122	45	12	35 בחינת בגרות
113	54	44	15	36 מכתבים לבתיה
112	62	47	3	37 לאהוב עד מוות
83	41	36	6	38 ציון ובתיה
83	46	32	5	39 אליפים
59	12	29	18	40 בית קטן בערבה
62	68	30	4	41 אני אתגבר
37	4	27	6	42 יחי האומץ
45	4	29	12	43 אורה הכפולה
76	41	27	8	44 פגיעה ישירה
42	7	28	7	45 שביל קליפת התפוזים
78	41	6	9	46 עשרים אלף מיל מתחת למים
120	46	6	15	47 אי המטמון
51	9	25	17	48 דפי תמר
29	6	20	3	49 מחניים
39	7	23	9	50 כלבם של בני בסקרוויל
38	6	31	1	51 סופה בין הדקלים
30	7	20	3	52 חבורה שכזאת
54	20	21	13	53 עירית
51	34	16	1	54 יעל ואני
41	30	8	3	55 מעבר לכביש
37	25	10	2	56 קארל מאי
35	8	16	11	57 הסליק במעמקי האדמה
30	1	12	17	58 שלשת המוסקטרים
37	6	19	12	59 חבורת הבלשים
24	5	15	4	60 הבריחה
167	31	9	3	61 הילדים מרחוב מאפו
96	39	14	6	62 הצנחנית שלא שבה
28	18	3	7	63 מוטיל בן פייסי החזן
25	—	6	19	64 לאן נעלם קפטן קוק
1	25	6	2	65 פורץ המחסומים

7. בתש"ל היו שני ספרים בנושא השואה פופולריים מאד, אחד מהם — מוכרי הסיגריות — הוזכר בתשנ"ג ע"י תלמידים בודדים לעומת 101 בתש"ל. הספר יומנה של אנה פרנק הוזכר ע"י 115 קוראים לעומת 245 בתש"ל. אמנם נוספו בינתיים ספרים חדשים בנושא השואה, אך נראה לנו, כי ילדינו אינם קוראים מספיק בנושא זה, ודאי לא בהשוואה לקריאתם ספרים בנושאים אחרים.

לוח 3. הספרים הפופולריים ביותר, לפי דרגות כיתה, בסדר יורד

ד'	מספר סידורי	ר'	מספר סידורי	ה'	מספר סידורי
קופיקו	1	חסמבה	1	בחינת בגרות	1
חסמבה	2	שרה גיבורת נילי	2	חסמבה	2
השביעיה	3	השביעיה	3	אורי	3
דני דין	4	אורי	4	לאהוב עד מוות	4
ניסים ונפלאות	5	החמישיה	5	אנה פרנק	5
גינגי	6	דני דין	6	אמיל והבלשים	6
טרון	7	הצוללים — קדימה	7	מכתבים לבתיה	7
אהל הדוד תום	8	הבכור לבית אבי	8	אליפים	8
החמישיה	10	טרון	9	פגיעה ישירה	9
אמיל והבלשים	11	שמונה בעקבות אחד	10	ציון ובתיה	10
שמונה בעקבות אחד	12	אנה פרנק	11	החמישיה	11
דירה להשכיר	13	לאהוב עד מוות	12	צוללים קדימה	12
ילדי הבית המזרח	14	בחינת בגרות	13	הבכור לבית אבי	13
יורים על השכונה	15	מכתבים לבתיה	14	יעל ואני	14
בילבי	17	קופיקו	15	בצלו של עץ	15
הידי	18	ציון ובתיה	16	ילד חוץ	16
הכלב גונו	19	אני אתגבר	17	אני אתגבר	17
רובינזון קרוזו	20	ניסים ונפלאות	18	מעבר לכביש	18
ילדי חוץ	21	אלפים	19	שרה גיבורת נילי	19
גוליבר	22	סופה בן הדקלים	20	35 במאי	20
המכונת של ירון	23	בית קטן בערבה	21	עירית	21
ציפופו	24	אורה הכפולה	22		
פינוקיו	25	שביל קליפת התפוזים	23		
שלגיה	26	יחי האמץ	24		
הכיתה המעופפת	27	ילדי חוץ	25		
דני הבלש	28	פגיעה ישירה	26		
בצלו של עץ הערמון		עשרים אלף מיל מתחת למים	27		
		אי המטמון	28		
		דפי תמר	29		
		הידי	30		
		כלבם של בני בסקרוויל	31		
		עירית	32		
		חבורה שכזאת	33		

(1) בלוח 3 הבאנו את הספרים הפופולריים שנקראו לפחות ע"י 20 תלמידים באותה דרגת כיתה. מתברר שבכיתה ד' נמצאו 29 ספרים כאלה, בכיתה ו' נמצאו 33 ספרים כאלה ובכיתה ח' נמצאו 21 ספרים שנקראו ע"י 20 תלמידים ויותר. שוב מתאמת הנתון, שתלמידי כיתה ו' מרבים לקרוא בהשוואה לתלמידי ד' וח'.

(2) בטור של כיתה ו' וח' הבאנו בסוגריים את המספר הסידורי של אותו ספר בכיתה הסמוכה הקודמת לה. הנתון מצביע, כי בכיתות ד'—ו' יש 9 ספרים, שנקראו ע"י תלמידים בשתי הכיתות ואילו בח' יש 15 ספרים שנקראו גם בכיתה ו'. החפיפה בקריאה מאשרת את ההנחה שכל שהילדים עולים בגיל גובר העניין בספרים זהים. לכן מובן מאליה שמשנתנים המקומות שתופסים ספרים אלה בהשוואה לשתי הכיתות הסמוכות בדרגה נמוכה יותר. מיקומם של הספרים סביר בהחלט בהתאם לידוע בתחום התעניינות של ילדים בספרים לסוגיהם והערכתם לפי מה שקרוי גילאי-קריאה. כך למשל ממקום הספר קופיקו: בד' במקום 1 ובו' במקום ה-15; נסים ונפלאות: בד' במקום 5 ובו' במקום 18, וכן הידי: בד' במקום 17 ובו' במקום 28—29. יש ספר אחד (החמישיה) שקפץ בו' למקום גבוה יותר לעומת מקומו בד'. לעומת זאת, בכיתה ח' החליפו ספרים רבים מקומותיהם ועלו בסולם: לאהוב עד מוות, אנה פרנק, אליפים, פגיעה ישירה ודומה להם. ספרים אלה קרובים יותר לגיל תלמידי כיתה ח', ולכן תופסים הם פה מקום גבוה יותר מאשר בכיתות ו', כי בדרגת כיתה זו מספר התלמידים שבשלים לקרוא ספרים מסוג זה, קטן יותר מזה שבכיתה ח'.

(3) מקור ותרגום. בכיתה ד' אנו מוצאים בין עשרת הספרים הראשונים בטור 3 ספרים שנכתבו עברית — 'קופיקו', 'חסמבה' ו'נסים ונפלאות' ו-7 ספרים שהם מתורגמים. בכיתה ו' אנו מוצאים בין עשרת הספרים הראשונים בטור 6 — מקור ו-4 מתורגמים. בכיתה ח' מספר הספרים המקוריים רב יותר, בין עשרת הראשונים בטור 8 הם מקור ו-2 בלבד תרגום משמע: ככל שעולים בדרגת הכיתה עולה הפופולריות של ספרי מקור. ייתכן כי בכיתות הגבוהות הקריאה מכוונת יותר ע"י המורים ופחות ספונטנית, אך עניין זה מחייב בדיקה נוספת.

לוח 4. מספר הספרים שקראו התלמידים לפי דרגות כיתה באחוזים.

מספר הספרים	ס"ה	ממלכתי	ממו"ד	בנים	בנות
כ. ד'.					
2—0	6%	5	19	6	7
7—3	39%	36	35	11	39
12—8	41%	43	42	42	42
15—13	12%	14	3	11	12
כ. ו'.					
2—0	6%	5	23	12	0
7—3	32%	31	24	37	30
12—8	43%	42	36	38	43
15—13	19%	21	13	13	24
כ. ה'.					
2—0	13%	11	21	23	6
7—3	50%	50	38	35	55
12—8	31%	31	32	25	31
18—13	6%	7	5	7	10

מסתבר כי בכיתה ד' קראו למעלה מ-8 ספרים 53% מן התלמידים. בכיתה ו' 62%, ואילו בכיתה ח' 37% בלבד.

הקוראים החרוצים ביותר, גם לפי לוח זה, הם תלמידי כיתה ו'. המממעים לקראו הם תלמידי ח'. עובדה זאת מתאמת גם באחוז התלמידים שקראו מ-0 עד 2 ספרים. בד' 6%, בו' 6%, בח' 13%.

גם בקצה השני של הטבלה, תלמידים שקראו מ-13 עד 15 ספרים, בולטים תלמידי כיתה ו'. 12% ד', 19% ו', 6% ח'.

לוח 4 מצביע על מספר נתונים נוספים ;

- 1) הקריאה בביה"ס הממ"ד פחות אינטנסיבית מזו שבבי"ס ממלכתי. הדבר בולט בכל דרגות הכיתה במיוחד בקצוות היינו באחוז הגבוה של התלמידים שקראו אפס עד שני ספרים ובאחוז התלמידים הנמוך שקראו מ-13 ספרים ומעלה בהשוואה לממוצע הכללי ובהשוואה לממלכתי.
- 2) ההשוואה בין בנים לבנות מצביעה שאין הבדל, כמעט, בכיתה ד', אך יש הבדל ניכר בכיתות ו' וח' שבהן הבנות קוראות יותר מן הבנים. במיוחד כדאי לשים לב לנתון הראשון. בעוד שבכיתה ו' יש 12% בנים שקראו 0 עד 2 ספרים, אין בקטגוריה זאת בנות בו', ויש 6% בכיתות ח'. גם הנתון האחרון בטבלה מצביע, שהבנות קוראות פי שניים ספרים בדרגת כיתה ו' ופי 1½ בדרגת כיתה ח'.

(המשך יבוא במאמר שני)

"וכל סיפור נעים"

תרומתו של ש"י עגנון לספרות-הילדים

מאת אוריאל אופק

בן שלוש ושבע היה ש"י עגנון, כשכתב מירושלים לרעייתו בגרמניה על השמחה שהביאו לו שתי החוברות החדשות של סיפורי, 'מעשה רבי גדיאל התינוק' ו'הש"ס של בית זקני ז"ל', שהגיעו לידינו: "בכל הימים אני משתעשע בשתי חוברות אלה וכל רואיהן גומרים עליהן את ההלל. אכן לעונג ולנחת-רוח היו לי המחברות האלה, מי יתן ואקבל מעת לעת עוד דברים יפים כאלה". ('אסתרליין יקירתי', עמ' 105).

באותה שנה, תרפ"ה, כבר ביצר עגנון את מקומו בשורה הראשונה של ספרותנו, ועדיין שבע עונג ונחת-רוח למראה שתי חוברות חדשות של סיפורי ילדות פרי עטו. ואם גם מיעט רוב שנות יצירתו לכתוב סיפורים שכוונו במפורש לבני-הנעורים, נתן עגנון דעתו מראשית דרכו לספרות-הילדים ובעיותיה, השמיע מדי פעם דברים קצרים וארוכים בסוגיה זו, ובערוב ימיו אף ביטא את דעתו הברורה על הנעשה בספרות-הילדים שלנו:

מתוך שעשועים עם שרה בתו הקטנה הגיע אבא מנפרד לעיין בשירי ילדים שמצא בין ספריה של תמרה וכן באגדות וסיפורים ובשאר ספרי קריאה שנתחברו לשם התינוקות. עם שהיה ממשמש בהם וקורא בהם היה משתומם על עצמו שכל הימים שהוא דר בארץ ישראל לא נתן דעתו על החומר הרוחני שבו מפרנסים את ילדי ישראל שכאדך ישראל (...). ואם שמע שיר ילדים או נודמן לידו ספר לילדים היה יוצא ודי חובתו כתרעומת אינטלקטואלית, כשהוא אומר: כהבל שכזה מפרנסים הם את הילדים, כהרזים מעושים שאלה מכוונים הם לפתח את הטעם הטוב. (...)

(שירה, עמ' 841).

שורות אלה, וכן הדברים הנלבבים שכתב בשנת תש"ב על שושנה פרסיץ ופועלה בהוצאת 'אמנות', ש"היתה יושבת עם הילדים, ופיה מושך כל מיני מגדים, ולל סיפור נעים" וכו' (ראה "מעצמי אל עצמי", עמ' 296), יש בהם כדי להראות לנו את יחסו המיוחד של עגנון לספרות-הילדים. על דרך ההפרזה נוכל לומר, כי משחר ילדותו נמשך אל הספרות לקטנים, ומשיכה זו נקבעה עמוק בזכרונו, עד שסיפר עליה כמה וכמה פעמים:

בן חמש שנים הייתי כשכתבתי את שירי הראשון. מתוך געגועים על אבא כתבתי, מעשה ונסע

אבא ז"ל לרגל עסקיו. תקפו עלי גענועי עליו, געיתי בבכיה ואמרתי מתוך הכבי בלשון הקודש:

איפה אתה, אבא אבא
ואנכי אהבתיך אהבה רבה. [...]

שירים הרבה עשיתי אהרייך, אם נאים אם אינם נאים; דבר זה אומר, שנים הרבה נראה לי אותו השיר כאותו זיק של אש שהוצאתי בילדותי בפעם הראשונה כיום קיין אחד בין השמשות כשהקשתי במקל של ברזל על גבי אבן כל מאורי אור, של נפט של גז של השמל לא יישו בו. בהיותי כבן תשע עשיתי בלדה על מעשה בבחור אחד שיצא להדליק נרות בליל ראשון לסליחות על הנחל, כאשר היה מנהג הכהנים בימי ילדותי, ותכוא אחת הנערות מנערות הסים ותקעה... מכאן ואילך הייתי כמעין שאינו פוסק וכתבתי כל יום שיר גדול ונורא.

בגיל 15 ראה את יצירתו הראשונה בדפוס — פואמה ביידיש על רבי יוסף דילה ריינה (יידישעס וואכנבלאט, סטאניסלאב 1903); וכעבור שנה, בל"ג בעומר תרס"ד, נדפס בשבועון 'המצפה' (קראקוב) שירו העברי 'גיבור קטן', שיחד עם סימני הבוסר שבו אפשר לראותו כשיר-ילדים מובהק²:

למנוחתה השמש נסעה,	מוריד קשתו ומרימה
זחרי חמה נחבאים,	לכל פאת-ירקיע,
נגה-זיק האחרון גוע	ועל שפתיו שחוק נקמה,
וחיל כוכבי נשף באים	רוממות-רוח יביע.
ועל הדרגש של הקלויז	ואלפי עינים יצאו ממעל,
נצב ילד קטן,	ממרום יתמלטו דמעות.
בידו חצים, קשת ידרוך	ילד קטן! שגיא כח!
יורה כלפי שטן	עוד לעמד תראה נפלאות.

מאז ועד עלייתו לארץ בל"ג בעומר תרס"ה, פירסם עגנון שירים, סיפורים ומאמרים בשתי הלשונויות בכתבי-עת שונים בגליציה, אם בשמו הראשון (טשאטשקיס) ואם בפסידונימים שונים (מזל טוב, עירוני, גליצאני ועוד). עלייתו היתה נקודת-מפנה ביצירתו וראשית גיבושה האמנותי. שיחק לו מזל, שבבואו ליפו נפגש עם ש' בן-ציון ושימש לו זמן-מה מזכיר ומעין 'נושא כלים'. פעמים רבות הזכיר עגנון את השפעתו של ש' בן-ציון הקפדן על כתיבתו ואת הכרת-החודה שרחש לו על שהתקין לדפוס ופירסם ב'העומר' את סיפורו "עגונות", עליו חתם לראשונה בשם עגנון ובו אפשר לראות את ראשית דרכו הייחודית בספרות³.

1. מובאה זו היא צירוף של משפטים, שנלקחו מתוך: דברים שאמר עם קבלת פרס נובל לספרות, כסלו תשכ"ז ('מעצמי אל עצמי', עמ' 86), עם קבלת תואר חבר באוניברסיטת בר אילן, תשרי תשי"ט (שם, עמ' 56), ומתוך מכתב אוטוביוגרפי אל מ"א ז'ק תרפ"ז (שם).
2. ראה זכרונות עגנון על תולדות השיר והדפסתו: 'מעצמי אל עצמי', עמ' 354—358.
3. ראה: עגנון, 'מעצמי אל עצמי', עמ' 119; וכן: גורית גוברין, 'העומר', עמ' 180 ואילך, שם הובאו גם קטעים מן השבחים שחלקו המבקרים ל"עגונות" אחרי הדפסתו ב'העומר'.

במחיצתו של ש' בן-ציון עשה עגנון גם היכרות ראשונה עם ספרות-הילדים ה'רשמית': הוא היה, כעדותו של ר' בנימין, "עוזר לו בעבודתו בחיבור ספר-הקריאה 'בן-עמי'. זה משקיע רוב עמל ואהבה וכוח-יצירה בעבודה זו, וחיבה יתירה נודעת ממנו לעוזרו. עבודת-עזר זו כמו הסיפורים הקטנים הקודמים, תרגילים הם לסופר מתחיל" ('משפחת סופרים', עמ' 281).

קשה לדעת כיום מה היה חלקו של עגנון במקראות 'בן-עמי', ונותר רק לשער שכמה מעיבודי המדרשים הבלתי-חלומים שבהן, הכתובים בסגנון שנמוגו בו לשון חכמים וספרי יראים, היתה בהם אולי גם ידו של עגנון. ואילו ש' בן-ציון, שהכיר טובה לעוזרו הצעיר ברוך-הכשרון שיבין ב'בן-עמי' חלק ד ('בדרך עולם') קטע מתוך סיפורו "עגונות", שנקרא כאן "בעבודת הקודש": מעשה בשר הנדיב אחיעזר, שהקים "מקדש-מעט לתפילה" בביתו ושכר את בן-אורי, הגגר עושה הצעצועים, שיתקין לו ארון-קודש:

(...) אדם זה שתקן היה ונענוע מטבעו, בעל-מלאכה פשוט לכאורה, אבל אינו רוח יתירה היתה נשקפת מעיניו המסתכלות כמו מתוך חלום. הוא, תלולים שחורות לו ככנף-העורב שאינו מסלסל כלל הרי הן פרעות עליו, כאילו פרש ראשו כנפים ורוצה לעוף למעלה למעלה... אף אצבעותיו ארוכות הן ומיושרות מעשה ידי אמן, יושב הוא אדם תמהו זה ועוסק במעשי צעצועים שלו בשתיקה, כאילו כל עיקר מלאכת נעשה פנימה לו... ראהו ר' אחיעזר ועמד עליו ובחר בו למסור לו את עבודת ארון-הקודש [...] (המורד 'לומנים', עמ' 57).

פרק תיאורי-לירי זה, המסתיים בדמעותיו הזולגות של האמן, שביקש "לשפוך שיחו לפני ה", אבל תפילה נאה מזו שבארון אינו מוצא לפיו, היה איפוא לא רק קטע מסיפורו הארץ-ישראלי הראשון של עגנון, אלא גם דבר ראשון שלו, שנדפס בקובץ שכוון לבני-הנעורים.

"ספר האותיות"

בתקופת שהותו בגרמניה (תרע"ג—תרפ"ה), בה שקד עם מרטין בובר על כינוס סיפורי חסידים והתחיל לפרסם את סיפוריו הקצרים בעלי הצביון העממי-אגדי, עשה עגנון נסיון ראשון לחבר ספרים לילדים. באביב תרע"ט החליטה ועדת-התרבות של ההסתדרות הציונית, בראשותו של זלמן שוקן, להוציא ספר מצויר לילדים על האלף-בית העברי ופנתה אל עגנון, שישב אז במינכן, לחבר לו טקסט בו "כל אות ואות תתכבד בשיר המתאר ומפאר אותה לפי מוטיבים אגדיים". האיוורים הצבעוניים הוכנו על-ידי האמנית תום זיידמן-פרויד, וגראה כי השניים עבדו מתוך שיתוף-פעולה הרמוני ואף מצאו ביניהם שפה משותפת; שכן בעודם עובדים על ספרם הראשון, כבר החליטו להכין יחד ספר שני לילדים. "נדברתי עם העלמה פרויד לעשות עוד ספר אגדות בן עשרה דפים", כתב עגנון באמצע יולי 1919 לזלמן שוקן; וכעבור חודש הוסיף וכתב: "בספר האגדות אני רוצה להתחיל ברגע שאברך שפטרני על האותיות. את העלמה פרויד מושכים מאד המוטיבים שהצעתי לה. אנו מעוניינים לתת אגדות מארצות זמנים שונים: הטלאי הצהוב, גלותא הגא וכדומה"⁴.

4. קטעי המכתבים תורגמו מגרמנית בשביל פרק זה על-ידי אמונה ירון, בתו של עגנון. אפשר לראות ב'עשר שיחות לילדים' — ספרם המשותף של זיידמן-פרויד וביאליק מעין הגשמת חלומה של הצעירת "לעשות ספר אגדות על עשרה דפים". וראה פרטים על תום זיידמן-פרויד ושיתוף-הפעולה שלה עם עגנון וביאליק במאמרי "שותפות ושמה אופיר" (מוסף 'הארץ', חנוכה תשמ"ג).

אבל הרף העמל והכשרון שהשקיעו הסופר והציירת בהכנת ספרם המשותף על האותיות, הוא לא ראה אז אור. אפשר שהתנאים לא איפשרו את הדפסתו, ואולי המו"ל לא שבע הצון מן המוצר שהוגש לו — אם מן הטקסט שחסר אחידות הומוגנית, אם מן האיורים המסוגננים בעלי הקו החדשני ואם משניהם גם יחד. כך או כך, הספר לא נדפס והקשר בין עגנון ותוס' זיידמן פריד נותק. אחרי שעלה לארץ שלה עגנון, כנראה, את כתב-היד של 'ספר-האותיות' לביאליק בהצעה שידפיסו בספריית 'עופר'. הדעת נותנת כי לספר זה מכוונים הדברים שכתב המשורר לעגנון באיגרתו מיום כ"ג בסיון תרפ"ח:

שמה אני, כי סיפורך החרוץ שב סו"ס לידך, ודבר הלמד מאליו הוא, כי זכאי אתה לעשה בשלך כרצונך. יפורסם נא איפוא הסיפור הזה קמעא קמעא בעולם הילדים ואחרי כן, אם תרצה, ישמח ה'עופר' להיעשות שליח להולכה ולהמציא את סיפורך זה בצורת מחברת שלמה ומיוחדת לקהל קוראיו הקטנים. (אגרות ביאליק, ד, עמ' קכט).

אבל היצירה לא נדפסה או בדו-שבועון 'עולם הילדים' ואף לא בספריית 'עופר' או בכמה אחרת לילדים. דף-התיקונים, שנמצא מצורף לכתב-היד של 'ספר האותיות' שבארכיון עגנון מוכיח, כנראה, שהסופר התכוון להוציאו לאור, בזמן מן הזמנים, אלא שלבסוף חזר בו — אם משום שלא היה שלם אתו, ואם מפני שגמר אומר שלא לחרוג עוד מתחום הסיפורת. רק בתשמ"ה, במלאות י"ד שנים למות הסופר, ראה אור 'ספר האותיות' בנוסחו הראשון, עם איורים חדשים מאת יוני בן-שלום.

כב 'שירי' 'ספר האותיות' ערוכים בסדר האלף-בית על-פי מסורת ה'אלפונים' בני הדורות הקודמים; כל שיר מוקדש לאות אחת, תוך זיקה ברורה אל סיפורי המקרא והאגדות שנקשרו סביבם והבלטת הקשר בין שם האות והסמל הפיוטי שלה; כגון: ב — בית-המקדש; ג — הגמל שבא אל תיבת-נוח; ד — הדלת שסגרה על יוסף ואחיו; ו — ווי העמודים של אוהל מועד; וכו'. לעתים הקשר עקיף, מעורפל או אף מתוחכם. כך, למשל, מסמל את האות י חזון אחרית-הימים, כאשר 'גמול יפריח' / נחש בריח / ועל חור פתן / ידו הדח' ; ואילו את האות ל מסמלים לא רק הלפידים שהבעיר שמשון בין זנבות השועלים, אלא גם שפע עיצורי ל ששיבץ עגנון במילות השיר: "שלל הפלשתי / ושועל בגבולי / ולל, דלל יבולי ... צהלו וגילו [...]" הילילו וחוללו" וכו'.

הדבר הבולט בעת קריאה רצופה ביצירה עגנונית ראשונה זו לילדים, הוא המבנה המגוון של השירים. אחרי שיר קטן בן 8 שורות קצרצרות ("זיזן") באה פואמה בת 24 שורות ארוכות; שירים המחולקים לבתים באים לצד שירים חסרי בתים; שלא להזכיר את היעדר ההומוגניות במיקצב החפשי ובצורת החריזה. השירים נכתבו, כמובן, בהברה 'אשכנזית' ובין חרוזים המתנגנים גם היום בחן מוצא הקורא גם חרוזים 'גלותיים', הפוגמים בהנאת קריאתם של ה'צברים' (הנביאה — אחיה, עד הנה — התאנה, וכו').

בכל אחד משירי הספר משוקעת, כאמור, אגדה הקשורה בסיפור מקראי; מיעוטן אגדות פשוטות, המובנות לצעירי הקוראים, כגון האגדה על הרועה הבל, שמצא כבשה תועה "ויהי לה לאם" ("הא"), או על הקוף שהגיע עם מלכת שבא להיכל שלמה, "אך חכמה לא למד, / לאכול רק חמד" ("קוף"). שירי אגדה אחדים מצטיינים באותו הומור שגון, שהיה אחר-כך מסימני ההיכר של עגנון, כגון המעשה בעוף שראה שרי-האופים המצרי בחלומו כשהוא חג

מעל סל העוגות, "ואם לא מת עוד העוף / ירעב עד היום, / כי העוגות אשר אכל / היו רק חלום" ("סמך"). ואי-אפשר שלא לציין את השיר ספוג-החן "צדי", הפותח בחרוזים קלים-כצבי אלה:

אני צבי	חכמי ירושלים	וקח ברכה,
קל רגלים,	אמרו לי:	שקדים וצמוקים,
באתי הנה	מעיר לעיר	ותן לילדים
מירושלים.	אוך, רוץ, צבי!	פרות מתוקים.

אף-על-פי שרבים משירי הספר הם בבחינת 'אגוזים קשים' לקוראים שאינם בקיאים במקורות ובלשון חכמים, היה 'ספר האותיות' עם הופעתו המאוחרת שי-הפתעה למוקירי עגנון, יין ישן בקנקן חדש והדור.

"סוד כתיבת סיפורי מעשיות"

באביב תרפ"ה, חדשים מעטים אחרי שהשתקע בירושלים, בא יחיאל הילפרין לביתו של עגנון ודיבר על לבו שיאות לפרסם את סיפורו 'מעשה העו' בסידרת 'סיפורים-ציורים לתינוקות' שיסד באותה שנה; ואף-על-פי שעגנון מסר כבר את הסיפור לפירסום להוצאת 'הדים' וטען כי "חרטה אינה מעשה סוחר" ('אסתרליין יקירת', עמ' 90), הצליח הילפרין לבסוף להעבירו להוצאתו: "אל תשאלו איך ולמה; כשהדבר נדרש למפעלו מוכשר היה אדם רפה-אונים זה להעתיק סלעים ממקומם" (י' פיכמן, במבוא לכתבי י' הילפרין, תש"ד). אחרי 'מעשה העו' נדפסו עוד מסיפוריו של עגנון בספריות לבני-הנעורים 'עופר', 'קופת הספר', 'מגילות' 'ספריה קטנה' (ראה להלן) וכן בעתוני ילדים⁵.

אין זה מקרה אולי, שסיפוריו הלא רבים של עגנון לבני-הנעורים נדפסו בספריות הנזכרות בשנים תרפ"ה-תרצ"ג: באותן שנים הירבה גם לשגר מכתבים ספוג געגועים והומור לבנו ולבתו הקטנים, בתוכם שיבץ מדי פעם חרוזים ספוגי חן תמים; כגון שיר קטן ונלבב זה:

אמונה אומרת	על הר הכרמל	הנה בתי יושבת
אבי אבי	אל מול הים	בשכונת תלפיות
לפני מי אשר	מערת אליהו	אליהו הנביא
אליהו הנביא	עוד ישנה שם	לך עיניה צופיות
מי יקחני	אליהו התשבי	קחה על ברכיך
על הברכים	אליהו הגלעדי	ושיר עמוה שיר
הן אבא עזב	חסד ואמת	אליהו הנביא
את ירושלים...	עשה נא עמדי	עד שובי לעיר.

5. מסיפורי עגנון שנדפסו בעתוני ילדים ונוער: "גר צדק", נדפס ב'הצעיר' גל', א, זלוטשוב תר"ע; "השנים הטובות", 'מולדת' תרפ"ז, גל' ט; "הפרוטה", מוסף 'דבר' לילדים, כ"ד שבט תרצ"ד; "הנגר והתרנגול", מוסף 'דבר' לילדים, כ טבת תרצ"ו; "מעשה רבי גדיאל התינוק", 'הנצנים', ד ניסן תרצ"ו; "צפורי", 'דבר' לילדים, פסח תרצ"ח; "ההדלקה", 'דבר' לילדים, לג בעומר תרצ"ח; "מעשה בתינוק אחד מירושלים", 'הדואר' לקורא הצעיר, נייריורק, יא ניסן ת"ש.

החרוזים שכתב עגנון לילדיו מעלים על לבנו את הפנינה האלגורית "עם לבי" (בתוך 'אלו ואלו'), הפותחת במשפטים ליריים אלה:

לשולמית היפה בבנות הפצתי לשיר שיר, כי אוהב אני את שולמית מכל בנות שם. ועתה כי קרוב יום הולדת את שולמית אמרתי אעשה שיר לשולמית ואענוד אותו בחרוזים, כי כן יעשו המשווררים את חרוזיהם.

ואמנם שר המספר לשולמית היפה בבנות שיר אשר לא שר עד הנה, כי הפעם "לבבי היה עמי ועם פי".

ברבים מסיפורי שיקע עגנון את חיבתו לילדים ולתינוקות של בית-רובן, אם בתיאורים ואם במשפטים כגון "רואים תינוק — מיד מחליקים את לחיו כדי למשוך לבו", או "אני יודע שמאהבתו שאוהב בעל הסינור את התינוקות" ("סינור תפילתי"). את חיבת הסופר לתינוקות נוכל לגלות גם בשיחות-חולין שלו ובדברים שאמר באלול תש"ו, כשהקדיש מחצית מפרס אוסישקין שהוענק לו לחינוך ילדים עזובים: "אפשר שנוכה שתינוק אחד מישראל יגיע על-ידי המעות הללו להתחנך חינוך הגון ויעמוד על הקרקע ויקרא גם בספר". (מעצמי אל עצמי, עמ' 35). מי שנתן דעתו לחיבה זו לא יתמה למקרא הבקשה שכלל בצוואתו: "קברו אותי ליד קברם של מלמדי תינוקות"; כאילו שייך גם את עצמו לקהל מרביצי תורה לתינוקות.

דומה שאין כסיפורי עגנון, המעוגנים ביסוד ה'פרימיטיבי' התמים כביכול של מספרי האגדות הקדומים, בנוסח אגדה או מעשיה עממית שעיקרה עלילה, התואמים את אמות-המידה של ספרות-ילדים במיטבה. והרי גם הוא, שהיה שרוי כל ימיו במחיצתה של ספרות העם העשירה ושאה מאשרתה, ראה עצמו כמי שמבקש לפענח את "סוד כתיבת סיפורי מעשיות". כשאני עומד לכתוב סיפור, התוודה באחרית-ימיו לפני אברהם יעקב בראור, "איני כותב אלא אם כן כל אנשי סיפורי עומדים לפני במחזה, הם ושיחתם, הם ומקומם. הם ומלבושיהם שעליהם, ומונע אני מעצמי מלשים בפיהם מה שהייתי אני מדבר, כלומר נותן אני לאדם את דבריו בפיו לפי טיבו, ואף על פי שפעמים לבי משיאני להגיד את דברי אני מתוך גרונו". (ידיעות גנונים, תש"ל, 70, עמ' 612).

כמעט מראשית דרכו ראה עגנון את סיפורי הקצרים, או לפחות חלקם, כיאים לבני הנעורים. הוא, הסופר ה'מודרניסט' לכאורה, סיפר את מעשיותיו הקצרות בפשטות, כדרך שסיפרו בעלי האגדה בדורות קודמים את מעשיותיהם שלהם — סיפורים שהם שלשלת של אירועים המכילים מזיגה מפליאה של תום עממי ובינת-חיים.

הנה, בראש ובראשונה, 'מעשה רבי גדיאל התינוק', שהוא גלגולה היהודי של אגדת אצבעוני הבין-לאומית, שהלהיבה ומוסיפה להלהיב בכל זמן ומקום את דמיונם של גדולים וקטנים.

6. נדפס לראשונה באלול תר"ף בירחון 'מקלט' (ניו-יורק, ד). נדפס שוב בברלין בראש-חודש סיון תרפ"ה במהדורה בת 500 עותקים "מנחה לחברי חברת שונצינו, לכבוד כנסיתה השנתית הראשונה"; חזר ונדפס בשבועון לילדים 'הניצנים' (ירושלים תרצ"ו, גל' ו'). ראה: אופק, "אצבעוני הקט כורת", בתוך 'סנדל הזכוכית של החתול במגפים', עמ' 60-72; וכן: אורי סאם, "מעשה רבי גדיאל התינוק מאת ש"י עגנון, נוסחיו ומקורותיו באגדות אצבעוני", בתוך 'מוסף פי האתון לאמנות, ספרות וביקורת', אפריל 1972.

כשנולד גדיאל — מספר לנו עגנון — "היה קטן כל-כך, עד שלא היה ניכר אם בן-אדם הוא". מדי בוקר וערב היה אביו מוליכו בכיס בגדו לבית-הכנסת, שם היה עונה 'אמן' בכל כוחו, עד ששום אדם לא היה יודע מהיכן הקול יוצא. תורה היה לומד כשהוא עומד על קופסת הטבק של אביו; וכשנטלו בערב חנוכה צלוחית שמן להדלקת הנר, נפל גדיאל לתוך הצלוחית. בליל-הסדר התחבא בתוך הכוס המלאה של אליהו הנביא, וכשנכנס הכומר הרשע כדי לטפול את עלילת-הדם על היהודים — שתה את היין ובלע את גדיאל. אך כשהתייצב הכומר לפנֵּה המלך כדי להשמיע את עלילת-השוא, דיבר גדיאל מגרונו. לבסוף הצילו אליהו הנביא והחזירו בשלום לבית אביו, ובכך "תם מעשה רבי גדיאל התינוק ולא תמו כל מעשיו". עוד מעט מנפלאות רבי גדיאל הביא עגנון בסוף סיפורו "מעשה עזריאל שומר הספרים" (כרך ג במהדורת תרצ"א, עמ' ריב).

לא קשה לגלות בסיפור-נפלאות עתיר-אירועים זה, המסופר בחסכנות שאין דוגמתה, מו-טיבים המצויים גם באגדת אצבעוני הקלאסית, כגון הטביעה בשמן, השהיה בכוס, הבליעה, הדיבור מתוך גרונו של הבולע; עם זאת נהפך 'רבי גדיאל התינוק' בעטו של עגנון לסיפור עם יהודי קלאסי בסגנונו, באורתו ובתיאוריו וברמזים הקבליים המסתתרים בו. והנה 'מעשה' העז, שיהיאל הילפרין הוציא בהידור בסידרת 'סיפורים-ציורים לתינוקות' (ירושלים תרפ"ה), והוא סיפורה האגדי של העז, שהיתה "מתעלמת מן הבית: יצאו לבקשה ולא מצאוה עד שחזרה מאליה והיו דדיה מלאים חלב מתוק מדבש וטעמו טעם גן-עדן"; וזים אחד קם הבן הצעיר, הלך אחרי העז בגלגול מחילות ומקץ "שעה או שתיים, ואפשר יום או יומיים" הגיע אתה אל הרי הגליל המלאים פרי מגדים, שם היתה העז "אוכלת מן החרובים ושותה ממעין גנים". במהדורת 'סיפורים-ציורים לתינוקות' השמיט הילפרין, מטעמים פדגוגיים, את סיומה הטראגי של המעשיה, לפיה לא מצא האב את הפתק שטמן בנו באוזנה של העז ומסר אותה לשחיטה. שינוי זה, וכן הפישוט הזהיה של הסגנון, נעשו בלא ספק בהסכמתו של עגנון, ואולי אף על-ידו.

בעצם אותם ימים, שבהם העלה את העז מן הגולה לארץ-ישראל, שיגר עגנון את 'המשולח מארץ הקדושה' אל עיירות פולין. סיפור אגדי-סימבולי זה נדפס בתרפ"ה, כמעט בעת ובעונה אחת, בספרית 'קופת הספר' (חוברת נג) וכן בקובץ 'פולין' (הוצאת 'הדים') — שניהם בעריכת אשר ברש. דמיון, קסם וסאטירה נמזגו יחד בנובילה סמלית זו, הפותחת כמעשה שהיה במספר עצמו — "פעם אחת נתגלגלתי לעיר אחת מערי פולין, נכנסתי לעיר ולא מצאתי אדם שם"; מיד אחר-כך הוא עובר אל הפליאה ("לא עמד בי לבי לשאול על מה זה") ומוהל אותה בניצוצות של הומור, כגון המעמד הגרוטסקי של לחיצת הידיים:

נתתי שבה והוריה לשמו ית' שנתן את הקול ליעקב ואת הירים לעשו, שאילו נתן את הירים ליעקב לא נשתתף ימיו אפילו אצבע קטנה.

שיאה הדרמאטי של המעשיה — בית-המודרש הנע עם ספריו ושולחנותיו בעקבות המשולח

7. 'מעשה המשולח מארץ הקדושה', כפי שנדפס בחוברת 'קופת הספר', הוא תדפיס של הסיפור, כפי שנדפס בקובץ 'פולין', ונעשה מאותו סדר עצמו — דבר שהוזיל מאד את הדפסת החוברת.

המזמר בקולו הנפלא. עד שהם נעלמים בנהר — מזכיר את סיפור חליל-הקסם המוליך את הילדים אל הגנה. יש הרואים במוטיב בית-המדרש הנע אצל עגנון ביטוי לתחושתו של המספר כי תקופת הקיום היהודי בפולין מתקרבת לסופה⁸; אבל בניגוד לסיזמה הטרקלי של אגדת 'חליל הקסם', מסיים המספר העגנוני את סיפורו שלו באפילוג של עידוד ונחמה:

מעיד אני עלי שמים וארץ שבית-המדרש כזה ראיתי בירושלים, הוא קדוש ועומד במקום קדוש וישראל קדושים לומדים בו בקדושה תורתנו הקדושה. (...)

חטיבה בפני עצמה מהווים סיפורי הילדות של עגנון, הכתובים בגוף ראשון וכובשים את לב הקורא בנעימתם האלגית. בסיפורים אלה — 'ש"ס של בית זקני ז"ל', 'שני זוגות', 'סידור תפילתי', 'המטפחת' ו'ציפורי' — חוזר המספר אל גר-עדן-הילדות האבוד שלו ומעלה בשפה שנמזגו בה תום ובינה זכרונות ומראות משחר נעוריו: הדורונים שהביא האב לבני משפחתו בשובו מן היריד; קורות זוג התפילין שקיבל לבר-המצוה שלו והן "חביבות עלי בכל יום ויום כיום שהנחתי אותן בראשונה" ('שני זוגות'); ועל ספר המשניות שבא לו בירוששה מעזרון סבו שהלך לעולמו. והנה הסיפור הנוגה 'ציפורי' (ספריה 'עופר', תרפ"ו). העולה אולי על קודמיו כמעשיה לילדים, בו מספר שמואל-יוסף בשפה מקראית פשוטה וכלילת יופי על אחרייתה של הציפור הקטנה, שהטיחה מקורה בחלון ונפלה:

רגע קט אמרתי: שלח אשלח את הציפור, תעוף אל אשר יהיה אתה הרוח ללכת. ואפתח את ידו למען תלך, אולם נלאתה הציפור, לא יכלה לעוף. אז אמרתי: תהיה נא אתי, מפתי תאכל ומכנפי תשתה ובביתנו תעוף ותחי לנו לשעשועים.

אין לכם, כמדומה, ילד שלא יחוש עצמו שותף לחרדתו של שמואל-יוסף הקטן, לדאגתו לציפור הנאבדת על חייה, ליגונו במותה, לנסיגתו התמים להשיבה לתחיה באמצעות הפרוטה המוכנסת לקופת רבי מאיר בעל הנס. גם היום זוכר אני את טעם הדמעות. שנקוו בעיני בילדותי למקרא המלים הרוטטות, החותמות את הסיפור:

ימים רבים הגיתי בציפור, עליה היו כל מחשבותי. ואם גם קברה נשכח, זכרונה לא ימרט מקימתי כי בלבי הקימותי מנצח לציפור, זכרון כאב מנצחתה. ציפורי.

חרף מרכיביו הסימבוליסטיים-מיסטוריים, 'ציפורי' הוא ללא ספק מן השלמים בסיפורי חיל-דיום שלנו.

8. ראה: אריה ויינמן, 'אגדה ואמנות, עיונים ביצירת עגנון', תשמ"ב, עמ' 7; וראה גם מאמרו של אפרים צורף על 'מעשה המשולח מארץ הקדושה' בתוך 'בשדה חמד' יד (שבט-אדר תשל"א, עמ' 304-307: 310).

9. 'שני זוגות' (תרפ"ז) ו'המטפחת' (תרצ"ב) נדפסו תחילה במהדורות מצומצמות, במלואת יג שנה למרדכי שוקן ולגדעון שוקן.

שונה מקודמיו הוא סיפור-העם 'הפרוטה'¹⁰, על העני שעמד בנסיון ולא נגע בפרוטת-הנחושת, אשר נקרתה בדרכו בשובו בליל-שבת מבית-הכנסת לביתו, וסופו ש"בשביל ששמר שבת אחת מעוני זכה לשמור שבתות הרבה מעושר"; אליו מצטרפים הסיפורים האחרים, שיני-קחם ממסורות עממיות וכולם נדפסו בזה אחר זה בממות לילדים: 'השנים הטובות' ('מולדת' תרפ"ז); 'מעשה הרב והאורח' ('ספריה קטנה' תרפ"ז); 'מגילות' (תר"ץ); 'אגדת הסופר' ('מגילות' תרפ"ט); 'מעשה בחוטב עצים' ('מגילות' תר"ץ) — ורובם ככולם כתובים בנוסחו של מספר מעשיות עממי, המוליך את העלילה הדראמאטית לקראת שיאה, חרף הפשטות העממית של סיפור-המעשה והשפה הכמו-עממית, ניכרת גם כאן חתירתו של המספר לשלמות הצורה האמנותית: על הסופר נגזר — כתב עגנון ב'אגדת הסופר' — "לעמוד בבחינת אדם שעומד במי קרח ביום השלג" לפני שהוא ניגש למלאכת היצירה.

אל אלה ראוי לצרף עוד כמה מן הסיפורים המכונסים בקבצים ('מאז ועתה', 'בשובה ונחת', 'ספר המעשים', 'פולין') ובמהדורות המיוחדות לתלמידים; ביניהם 'העכבר והתרנגול', 'שבתאי', 'תחת העץ', ואחרון שהוא ראשון — הסיפור עתיר-האירועים "בלבב ימים", המתאר בלשון חסכנית להפליא, ששולבו בה סיפור בתוך סיפור, את מסע התלאות של חנניה הפלאי, שזכה להגיע לארץ-הקודש כשהוא יושב על מטפחת השטה על פני המים. כולם סיפורים שהאגדה שובצה בהם בתוך מעשה הנראה כמציאות, ואשר גלגולי התפניות והתהפוכות בהם ספוגים רוח של שמחה שלווה וקירבה שבין אדם לנופו ואדם לאלוהיו; סיפורים שהתנוגה הלירית והחומור הדק המואצלים עליהם יונקים ממעינות של חכמה עממית ואשר סגולותיהם הם מסימניה של ספרות-ילדים קלאסית.

סיפורי עגנון והקוראים הצעירים

חרף האמור לעיל, אין זה סוד, שקיים ניכור גובר והולך בין רוב הקוראים הצעירים לבין יצירתו של עגנון; ודומה שאין צורך לחפש בנרות את סיבתו של ניכור זה. הסגנון העגנוני הייחודי, הנראה זר ומוזר בעיני הקורא המצוי, מהווה חיץ המרתיע ילדים ונערים רבים מלקרוא את עגנון להנאתם. יש בו צירופי לשון ומטבעות-לשון המחייבים פירוש, פיסוק בלתי-מקובל, המקשה על הקריאה, וצורת דיאלוג המחייבת ריכוז ומאמץ. אין תימה איפוא, שסיפורי עגנון, חרף יופיים, קסמם ושאר סגולותיהם, מופרים רק ליחיד סגולה מבין הילדים, והרוב הגדול של תלמידי ישראל עושה היכרות קלושה עם יצירתו באמצעות שיעורי הספרות בלבד, והגיעו הדברים לידי כך, שאישי הינוך וספרות הצינו לעשות "עיבוד והתאמה" של יצירות עגנון לילדים¹¹.

(המשך בעמוד 75)

10. הסיפור 'הפרוטה' נדפס לראשונה במוסף 'דבר' לילדים, כ"ד שבט תרצ"ד, עם הקדשה ארוכה בחרוזים לאלכסנדר זיסקינד רבינוץ ('אז"ר') בן השמונים; בהקדשה נלבבת זו כתב הסופר בין השאר: "הא סיפורי הלן / הוי, אחי וזקני, / מוכרת למאז / בינך וביני, / עת ישכנו בין נוה-צדק / ובין נוה-שלום, / אם בנעל היה סדק / בראש היה חלום..." השווה את גרסת עגנון אל סיפור-העם של "לפרץ 'האוצר', בו עמד העני בנסיון ולא עבר את תחום-שבת בלכתו אחרי לשון-האש הקטנה.

11. ראה: גרשון ברגסון, שלושה דורות בספרות הילדים העברית, "יסוד", עמ' 159.

ג' שופמן כסופר-ילדים

מאת נורית גוברין

א. "שם רע"

ג' שופמן לא ראה את עצמו מעודו כסופר לילדים, ואף עורכי כתבי-העת לילדים ולנוער לא ראו בו סופר כזה. הוא לא כתב במיוחד לילדים ולנוער, ואף לא נדרש על ידי העורכים לעשות כן. סיפוריו המעטים, שנכללו במרוצת השנים באנתולוגיות ובכתבי-עת לנוער, נכתבו במקורם למבוגרים. יש לשער, שהסיבה לכך היא, משום שתדמיתו של שופמן, כפי שנתבססה על סיפוריו בתקופתו הראשונה, היתה של סופר המתבונן בעולם בעיניים פקוחות, אינו מנסה לרכך את הדברים, אינו מבקר אלא נותן לדברים לדבר בעד עצמם. אין הוא נמנע מלתאר את אכזריות החיים, את "מלחמת המינים" שבינו לבינה, על כל פרטיה, על כל כיעורה ונקודות האור שבה, ולעשות את "קצווי הכרך" נושא לסיפוריו. שמעו יצא כסופר, שמבקרים הזהירו ממנו את ההורים, שלא יתנו לבניהם ולבנותיהם לקרוא בו, כיוון שהוא עלול לקלקל את בני הנעורים. כך, העיד דוד לאור (מעורכי 'מעריב'), שאביו ש. מ. לאזהר, עורך 'המצפה', שהחמיר מאוד בענייני מוסר, אסר עליו בפירוש את "ההתעסקות" בסיפורי שופמן, אשר לפי דבריו שום טובה לא תצמח מהם.

זאת ועוד: שופמן נודע אז כסופר, אשר ביאליק "צינזר" את סיפורו "קטנות" ו"כיסה את החזה" ש"גילה" שופמן, בטענה ש"אין צורך בגילוי זה, שאפשר גם בלעדיו". הדברים הגיעו עד כדי כך, ששופמן עצמו חשש שחבריו לא יקבלו בעין

1. למשל: סיפורו "כחוס היום" נכלל באנתולוגיה לבני הנעורים 'ספר התשורה' שבעריכת פ' לחובי (וארשה תרע"ב).
2. דוד לאור, 'מסה ומריבה', הוצ' המנורה, 1971, עמ' 50—54. עוד על התנגדותו של ש. מ. לאור לסיפורי שופמן, ולהתנגדותם של אחרים מן הבחינה המוסרית, ראה בספרי 'מאופק אל אופק' — ג. שופמן חייו ויצירתו, הוצ' אוניברסיטת ת"א והוצ' יחדיו, תשמ"ג.
3. 'מאופק אל אופק', עמ' 97—100.

טובה את גילויי "הפורנוגרפיה" שבסיפוריו, כגון כשהוא כותב לברנר, בשעה שהוא שולח אליו את סיפורו "בקצווי הכרך" שבביל 'רביבים' שכבר נערך בארץ-ישראל: "הידבר' הזה מסתפינא שלא ימצא חן בעיניך ביותר" (4.8.1913). אבל ברנר לא רק שלא נבהל ולא נרתע מסיפור זה, אלא אדרבה, התלהב ממנו מאוד וכתב לו: "חושב אתה אותי למבין קטן ביותר, אם נתגנב חשש ללבך שדבר כזה לא יובן לי ולא ימצא חן בעיני! אתה טועה! אחיך אני בהבנה, אם כי לא תמיד ביכולת. אני, בכדי להגיד מה שאתה מגיד, צריך לכתוב גליונות, גליונות, ולבסוף, לא הא! אבל מה לעשות!" (אוגוסט 1913).

מסתבר, שברנר היה צריך לעמוד בלחצים לא קלים, כדי לפרסם סיפור זה של שופמן, שעוד לפני שפורסם, כבי התחילו מתלחשים ברבים על תוכנו הנועז, כדרך שכתב ר' בנימין לאחים שטרייט (ללא תאריך, כנראה לפני פברואר 1914):

סח לי סילמן, שסיפורו של שופמן עוסק בבית-הזנות. הוא לא קרא אלא ברנר סיפה לו והוסיף, שמצד אמנותי הוא מעולה. שמו "בקצווי הכרך". כמדומה, שאם יהא חריף ביותר יהא קשה להפיצו ואפשר שהוא ימיט שואה על "השרון" בכלל. סוף סוף אין הזנות הפרובלמה של הקורא בא"י. בירחון שאני, אבל בקובץ קשה. כמובן, קשה לשפוט לפני הקריאה.

ואם בכתבי-עת לגדולים כך, בכתבי-עת לילדים ולבני נוער על אחת כמה וכמה. וכך, "יצא שמער" של ג. שופמן, כסופר, שלא רק שלא נועד לצעירים, אלא שכל מי שמכין עיתונים, כתבי-עת ואנתולוגיות לנוער, אין לו מה לחפש אצלו, ואף רצוי לו שיתרחק ממנו.

גם שופמן עצמו, דבק בתדמית שיצאה לו, כמי שאינו מתאים להיות סופר לילדים, וכדרכו, הפך תדמית זו לדגל, למעלה, שכן, משורר לגדולים בלבד, הוא משורר רציני ואילו משורר לילדים, אינו כן, ושמצ' של ילדותיות דבק בו.

ב. בין ביאליק לשופמן

לאחר שהוצאת שטיבל נקלעה למצב כספי קשה (תרפ"ד) ולא עמדה בהתחייבויותיה, נמצאו הסופרים שהיו קשורים עמה בכי רע, ובמיוחד אלה, כשופמן, שכל פרנסתם היתה על הספרות. באותה תקופה ישב שופמן עם אשתו, בנו ובתו הרכים בכפר האוסטרי וצלסדורף, וחפץ במות ספרותיות חדשות לפרסם בהם את סיפוריו. על המצוקה שהיה שרוי בה כתב לפ' לחובר ב-29.6.1925:

"אני צפוי כאן לכל הרעות שהדמיון יכול לצייר: פשוט, ישימוני במאסר, בשל החובות העצומים שאיני יכול לסלקם".

4. שם, עמ' 509.
5. מובא בספרה של זהר שביט, 'החיים הספרותיים בארץ-ישראל 1910—1933', הוצ' מכון פורטר והקיבוץ המאוחד, תשמ"ג, עמ' 343.

אולם למרות מצבו הקשה, לא הסכים לפרסם "בכל מחיר". ההזדמנות באה, כאשר הוצע לו להשתתף בירחון המצוייר לבניהנעורים 'עדן', שהחל לצאת בנייריוק, בעריכתו של דניאל פרסקי, כשהמו"ל היא בת-שבע גראבלסקי ושותפתו לעריכה. כתב-עת זה הופיע מניסן תרפ"ד ועד תשרי תרפ"ו (בשנה השנייה ערך אותו י"ד ברקוביץ). עם כינונו של הירחון פנתה המו"ל והעורכת בת-שבע גראבלסקי אל שופמן והציעה לו להשתתף ב'עדן', בתנאי שיתאים את סיפוריו לקוראים, שאלהם הוא מיועד ויסלק מהם ענינים שבינו לביתה. אולם שופמן סירב לפנייה וכתב לדניאל פרסקי ביום 14.2.1925:

המו"ל פנתה אלי בשעתה. אבל אני לא נענית לה, פשוט מפני שדברי, איזו שהם, עם 'אישות' או בלי 'אישות', אינם עניין לילדים בשום אופן. אחרים יכולים להסתכל, לכתוב לשם... אני איני יכול. מביאליק וכו' אין ראה. הללו הם משוררים לקטנים מטבע ברייתם, ואילו אני הנני משורר לגדולי גדולים.

שופמן רומז כאן לניסיון שנעשה לשכנעו לקחת חלק בכתב-עת זה באמצעות הדוגמה של ביאליק, שכן השתתף בו, ואף עשה זאת ברצון. שופמן "לא גרס" את ביאליק, ומדי פעם התבטא כנגדו באמרו: "ביאליק אינו ממשוררי"; והניסיון לשכנעו בדרך זו, רק הרגיזו והביאו להטחת דברים קשים נוספים כלפי המשורר, אגב הבלטת השוני שביניהם, ובינו לבין כל האחרים הכותבים לילדים. ההבדל בין תשובה זו לתשובתו של ביאליק חד וחריף מאד. בתשובה לפנייתה של מערכת 'עדן' כתב ביאליק מתל-אביב ביום כ"ד אייר תרפ"ד (26.5.1924):

הנני מקיים בזה את הבטחתי במכתבי הקודם ואני שולח לכם מעט מאשר באמתהתי. לפי שעה ארבעה שירים קטנים, שתתנו אותם אחד אחד לגליון, בזה אחר זה. בפעם השניה אשלח לכם מעט מן הפרוזה שבידי, אגדות לילדים, מקורות ומתרגומות. [— — —] שמות השירים הרצופים בזה: "מעבר לים", "הגדי בבית המלמד", "מוכה אמרידי", "השה".

המחברת הראשונה 'עדן' עושה בדרך כלל רושם לא רע ואולם עליכם עוד לשכלל את ירחונכם שכלול אחרי שכלול, עד היותו לעזית. ידעתי כי כוחכם עמכם.

בולט ההבדל בין היענותו הנדיבה של ביאליק והעידוד שהוא נותן לעושים במלאכה, יחד עם יחסו הרציני לכתבי-עת לנוער — 'בעתון הערוך לילדים יש לנהוג זהירות יתירה' כתב למערכת 'עדן' מת"א כ"ב אדר תרפ"ה — לבין זלזולו הבוטה של שופמן, בדברים הנכתבים לילדים ובסופרים הכותבים בשבילם.

6. ראה פרטים על הירחון 'עדן' בספרו של גרשון ברגסון 'שלושה דורות בספרות הילדים העברית' עמ' 80; וראה גם אגרות ביאליק, כרך ג, עמ' טז, מכתב תיט ט"ז אלול תרפ"ד וההערה שם. מייסדת הירחון, בת-שבע גראבלסקי (נייריוק 1895 — שם 1932. נקברה על-פי בקשתה בתל-אביב) היתה פעילה מאד בהסתדרות הציונית ובהסתדרות העברית בארצות-הברית, ובביתה התארחו כל ה"מני ומני" שבאו מארץ-ישראל בשליחות, ביניהם ביאליק והרב קוק. (מפי בנה דוד גראבלסקי).

ג. "בן-בלי-בית"

על אף סירובו העקרוני לשלוח סיפור לכתב-עת לילדים בכלל ול'עדן' בפרט, שלח שופמן לדניאל פרסקי, כחודש לאחר מכתבו הקודם, סיפור שהגדירו "דבר קטן, מין שיר בפרוזה, בשביל 'העדן'" (מכתבו מיום 9.3.1925), ושמו "בן בלי בית".

בן בלי בית

תעיתי בשדות, והנה נטפל אלי כלב מבלי שראיתי, מהיכן זה בא. פניתי כה וכה לראות את בעליו — ואין איש! עתה ראיתי: כלב מסואב, מדוכא, מביט תחנונים — כן בלי בית. הוא התחיל מתרפק עלי, מכשכש בזנבו ומתחכך ברגלי, מתאוה, כניכר, לעשותני לבעליו. מדוע לא? מדוע אי אפשר להזקק לאיש באמצע השדה ולקבל את בעלותו?

לא יכלתי להבליג על שאט-נפשי ודחיתיו ממני ככל אשר יכלתי. כאלו יראתי פן תדבק בי מרידות... הוא נשאר עומד במקומו, אבל מכיון שנתרחקתי קצת, התחיל רץ אחרי שוב. שוב מוכרח הייתי לרקוע ברגלי ולהשליך עליו רגבי עפר. וכך נשנה הדבר פעמים אחדות עד שעלה בידי להפטר ממנו.

רע רע באין בית, באין גג, באין מחסה. וקשה אז ביותר זה שאט-הנפש הנורא מסביב.

סיפור זה נדפס בכרך א', חוב' י"ב אדר תרפ"ה (מרץ 1925), כלומר, מיד כשהגיע הסיפור לעורכים. הוא נדפס באותיות גדולות ומנוקדות, וללא ביאורי מלים, שליוו סיפורים אחרים, וזאת, בהתאם להוראות מפורשות של שופמן:

"במטותא להדפיסו בלי שגיאות ובלי באורי המלות, אם אפשר. הציונים למעלה והביאורים למטה, מקלקלים הרבה את הרושם".

הסיפור לוה בציור, הממחיש את "האיש הרע" הרודף את הכלב ומקל בידו, שנעשה בידי האמן הנודע שאול ראסקין (1886—1966), שהיה מציירו הקבועים של הירחון.

זהו סיפור שופמן נאמן לעצמו, ויצא ידי חובת האמת הפנימית שלו בלבד, מבלי בכך נשאר שופמן נאמן לעצמו, ויצא ידי חובת האמת הפנימית שלו בלבד, מבלי להסתגל למקובל בכתבי-העת לנוער.

סיפור זה מתאר כיצד בעט המספר בכלב עלוב שנקלע בדרכו ונטפל אליו, בבקשת רחמים ובתחנונים לחסות, כיוון שהיה בן-בלי-בית. אבל המספר הרגיש כלפיו "שאט-נפש" ודחה אותו, ומכיוון שהכלב המשיך לדבוק בו, זרק עליו רגבי עפר עד שהצליח להיפטר ממנו. והמסקנה:

"רע רע באין בית, באין גג, באין מחסה. וקשה אז ביותר זה שאט-הנפש הנורא מסביב".

דומה, שזהו סיפור בהחלט בלתי-שגרתי ב"נוף" כתבי-העת לילדים, והוא הולם היטב את מצבו הקשה של שופמן עצמו באותו זמן. שלא כצפוי אין המספר מאמץ את הכלב העזוב, אינו נותן לו בית ואף אינו מאיר פניו אליו אפילו לרגע. הקורא אינו יוצא מפנייס ומנוחם עם גמר הסיפור, אלא עצוב ונרעש על גורלו של הכלב שכך אירע לו. זהו עולם אכזרי, ללא אשליות וללא ריכוך, כשברור אפילו לקורא

הצעיר, שהכלב העזב מייצג את האדם העזב, שלא רק שאין לו בית, אלא שאין גם מי שיאיר פניו אליו. ההריפות בולטת במיוחד, כיוון שהסיפור מסופר בגוף ראשון על ידי מי שמספר על מעשיו שלו, ועל יחסו שלו האכזרי לכלב, ובו בזמן הוא ער לטיבה של התנהגותו. אותו סיפור, כשהוא מסופר בגוף שלישי מפי עד־ראיה, לאותו מעשה עצמו הנעשה על ידי אחרים, כשלא היה בכוחו למנוע, היה מקבל אופי שונה לחלוטין. בדרך זו גדולה חומרת המעשה, וגדולה הביקורת על העולם, שכן גם מי שיודע להעריך את חומרתה של התנהגות זו, ואת עוצמתה של הנזק, ללא הזדהות, לא רק שאינו עושה דבר כדי למנוע, אלא אף מצטרף לאחרים ובפך מגביר את הסבל. ואם כך, דומה שאין הסיפור משאיר כל פתח לתקווה ולנחמה, כדרך, שרגילים לדרוש מסיפור לילדים ולנוער.

יושם לב למלים: "פניתי כה וכה [— — —] — ואין איש!" המעוררות את האסוציאציה המקראית לפרשת הריגת המצרי על ידי משה: "ויפן כה וכה וירא כי־אין איש" (שמות, ב' 12). בשני המקומות מלים אלה הן הכנה למשהו וע שעומד לקרות.

סביר להניח, שהעובדה ששופמן לא השתתף יותר בכתבי־עת זה מעידה, שהעורכים לא שבעו נחת מסיפור זה, ואולי אף נמתחה עליהם ביקורת, על שנתנו מקום לסיפור "אנטי־חינוכי" כזה. ואולי אפילו מזיק "לנפשו הרכה של הילד".

על אף ההזהרה החמורה: "במטותא, להדפיסו בלי שגיאות", נפלה שגיאת־דפוס חמורה למדי, בסיפור, שנשלח למערכת בכתבי־ידו המעוקל והקשה לקריאה של שופמן, כדרך שנפלו שגיאות כאלה ברבים מסיפוריו ומרשימותיו, כיוון שהעורכים והמגיחים לא הצליחו לפענח כהלכה את כתבי־ידו.

במכתב למערכת 'עדן' (מיום 13.5.1925), זמן קצר מאד לאחר שנדפס סיפורו, העיר על שגיאת־דפוס "רעה מאד" כלשונו: במקום המלה "ערירותו" נדפסה המלה "מרירותו" באופן, ששיעורו הנכון של המשפט צ"ל: "לבל תדבק בי ערירותו", מלה שהיא מלת־המפתח לסיפור כולו.

סיפור זה לא כונס שנית בכתבי שופמן, אם משום הקושי הטכני, הידוע גם ממקורות אחרים, לחזור ולמצוא את כתב־העת עם הסיפור, ואם משום ששופמן לא היה מרוצה ממנו.

ד. שופמן בבית־הספר

דומה, ששוב לא פנו עורכי כתבי־עת לילדים ולנוער אל שופמן בבקשה להשתתף בהם, להוציא נסיון נוסף, שלא עלה יפה, שנעשה בידי יעקב פייכמן, בשעה שחידש את הירחון "מולדת" בעריכתו. בתשובה לפנייתו (שלא הגיעה ליד) ענה לו שופמן, במכתב מיום 17.9.1927: "כל דבר היוצא מקולמוסי עתה — נדמה לי תמיד שאינו בשביל 'מולדת'. אני מחכה ליום, שבו תעמוד בראש ירחון אמיתי, כדי שאוכל להיות בעוזריך הקבועים".

גם במקרה זה, בולט זלזולו של שופמן בכתבי־עת לנוער, על דרך הדגשת הניגוד:

כתבי־עת אלה אינם "ירחון אמיתי", ולכן אין הוא יכול לקחת חלק בהם, על אף מצבו החומרי הקשה. בתקופה זו התדרדר עוד יותר מצבו הכלכלי ובעקבות זה גם מצב רוחו. הנושים רדפו אחריו, והמעקל היה אורח קבוע בביתו. ביטוי למצבו החמור באותן שנים ניתן בסיפוריו מאותה תקופה, ובמיוחד ב"עיניים ונהרות" (1927) — סיפור הפסימיות והיאוש המוחלטים, שבסופו טורף הגיבור את נפשו בכפא, שבמצב רוח כזה, אפילו מתוך הכרח כלכלי, לא יכול היה שופמן להתפשר עם עצמו ולכתוב אחרת מכפי שהרגיש, ומה שהרגיש, לא התאים כלל לנוער, לפי תפיסתו ותפיסת העורכים.

ואולם, אם שופמן לא כתב במיוחד לנוער, להוציא סיפור יתום זה, הרי לא יכלו עורכי הכריסטומטיות לבתי־הספר לוותר על נוכחותו, וכללו בהן כמה מסיפוריו, שלא נכתבו במיוחד לילדים; מביניהם ראוי להזכיר את: "השניים" (תרפ"ט); "הנשיקה" (ת"ש); "שלו נעליכם" (תש"ט). הראשון פורש, בדרך כלל, כביטוי לאופטימיות ולאמונה באדם, כדי "שיתאים" לתלמידים ולנוער, בניגוד מפורש לרוח כתיבתו הפסימית והצינית; עם השני "אפשר לחיות", כיון שהוא נותן ביטוי "מתון" לקשר הארוטי בין המולדת והאשה; ואילו השלישי, שנכתב במלאות שנה להקמת מדינת־ישראל, נותן ביטוי מתפעם להרגשת הגאווה והקדושה המ־הולות בכאב של "חוויית המדינה", והוא יוצא דופן בכלל כתיבתו של שופמן, המתנזרת בכל כוחה מן הפאתוס. ואכן 'שלו נעליכם' חזר ונדפס גם ב"דבר לילדים", בירחון לנוער "עתידות", ובאנתולוגיות רבות, אבל כחריג בכתיבתו, ואין לראות בו דוגמה מייצגת נאותה לדרך יצירתו של שופמן.⁷

7. ראה ניתוח מפורט של סיפור זה בספרי "מאופק אל אופק", עמ' 359—364.

8. נושא זה של "שופמן בבית־הספר" עומד בפני עצמו, והוא גם חלק מן הנושא הכללי על הוראת ספרות יפה בבית הספר, ובעיקר על פירוש המושגים: ספרות חינוכית וחינוך באמצעות ספרות.

ההומונימים בשירת הילדים של ביאליק*

מאת לאה חובב

מתאם פוגשים במלים תאומות,

כמו: פר

(שעליו חולמים חלומות)

וקר

(כשנרטבים עד העצמות).

ע' הללו.

א

כיום כבר מסכימים הכל כי למצולל העשיר חשיבות מרובה בשירה לילדים. במיוחד רב ערכה של החזרה הצלילית לסוגיה השונים. לא רק החזרה על המלים בשיר חשובה לילד הקטן ונוסכת בו ביטחון, אלא כל חזרה לשונית ורית-מית מהנה את המאזין הצעיר. בין סוגיה של החזרה הצלילית נכללים החרוזים השונים, שהבולטים ביניהם הם החרוזים הצמודים, שבהם החזרה תכופה ונקלטת היטב על-ידי השומע. **המישחק הלשוני**,

* ח' נ' ביאליק, שירים ופזמונות לילדים, דביר, תל-אביב, מהדורת תשכ"א.

1. ע' הלל, "לקרוא ולכתוב", בספר "אותי לראות" אף אחד לא יכול", מסדה 1967.

2. ראה קורניי צ'וקובסקי, From Two to Five, University of California press, 1974, pp.

149—150.

3. שם, עמ' 153.

הערות המערכת: מסיבות טכניות לא יכולנו להקפיד על הניקוד המלא כדרוש ועם הקוראים הסליחה.

הוגן. החזרות הריתמיות יוצרות את "המנגינה הפנימית" של השיר הנקלטת כבר בגיל הרך ביותר, כאשר משמעות המלים עדיין אינה מובנת לשומע.

אחד המישחקים הלשוניים הנפוצים בספרות בכללה ובמיוחד בשירה הוא השימוש **בהומונימים** — זוג מלים או קבוצת מלים **השוות בכתיבן או בהגייתן ושונות בהוראותיהן**. יש שמדייקים ומבחינים בהומונימים בין שני סוגים: בין המלים השוות בכתיבן ובהגייתן ושונות בהוראותיהן, כגון: פר-פסת, ופר-פכר, לבין המלים השוות רק בהגייתן אך שונות בכתיבן ובמשמעותן, והן נקראות **הומופונים** (שוויון צליל), כגון המלים שצוטטו במוטו, פר — קר.

הבחנה זו משמעותית לגבי הילד והבנתו את השיר, שכן, אם השומע הוא ילד בגיל הרך שאינו יודע לקרוא, יקשה עליו להבין את כל סוגי ההומונימים, בין אם כתיבן שווה ובין אם כתיבן שונה. בגיל הן קולט הילד רק מתוך שמיעה, על כן המלים השוות בהגייתן עלולות לבלבל אותו דווקא משום שהוראותיהן שונות. לא כן הילד הקורא. הוא יראה בספר את המלים ההומופוניות שכתובן שונה ויבין את הוראתן בהתאם להקשר. הצליל השווה יפתיע אותו ויהנה אותו במישחק הלשוני שבו, ובהומור הנוצר על-ידי הח-

4. ראה גד בן-עמי צרפתי, סמנטיקה עברית, ירושלים, תשל"ח, פרק ה'.

5. על ההומור הנוצר ממלים הומופוניות ראה מאיה אנמון-פרוכטמן, "מלים שוות-צליל ושונות-משמעות כיוצרות הומור בספרות הילדים", ספרות ילדים ונוער, שנה תשיעית חוברת ד' (ל"ו), סיון, תשמ"ג.

לפת המשמעויות וטעויות ההבנה העלולות ליצור בלבול קומי. אך גם ילד זה עלול להתבלבל כאשר ייתקל במלים הרמוניות הזרות גם בכתיבן. צמד כזה יוצר מעין חידה לשונית, ורק ילדים שאוצרם הלשוני עשיר, יוכלו להבין בעצמם את ההוראות השונות של המלים הזרות וליהנות כפליים, הן מן החזרה הצלילית והן מן התייחסות שבמישחק הלשוני שיצר המשורר.

ב

שירת הילדים של ביאליק עשירה בצלילים חזרים מסוגים שונים. ניכר בה שהמשורר היה מודע לחשיבות המישחק הלשוני בכלל ולחריזה העשירה בפרט. בין החרוזים מצויות מלים הומונימיות רבות מסוגים שונים, כי החרוז הוא מקומו של הצליל החוזר בשיר, ויש בו מן הדומה והשונה גם יחד, שהן הן התכונות האופייניות להומונימים. ביאליק מפתיע את הקורא והמאזין בחזרות על הצליל הדומה, ואינו חושש מלהכביד על הבנת הילד, כשם שלא חשש להשתמש ב"שפה קשה", וראה בכך דרך להתפתחות הילד וקידום הבנתו בלשון: "ילמדו הילדים את שיניהם לפצח אגוזים קשים קצת ותתחזקנה". אף על פי כן, ניכרת "התחשבות" כביכול, והסוג המרכזי שבו מרבה ביאליק להשתמש בשיריו לילדים הוא ההומופונים, הקרובים במהותם יו-

6. על חריזתו האמנותית של ביאליק כבר עמדו לאה גולדברג בניתוח שירו "בין נהר פרט ונהר חידקל", האומץ לחולין, ספרית פועלים, עמ' 51—53.

7. אגרות ח' נ' ביאליק, חלק ג', עמ' נט.

תר להגדרת החרוז, כלומר, קיים בהם השוני בצד הצליל הדומה, והם מובנים יותר לילד הקורא.

1. ההומונימים

(א) **הצליל האונומאטופאי**, וביחוד הצליל המחקה את קולותיהם של בעלי-החיים, הוא המובן והקרב ביותר לילד הרך. כדי להרבות בצלילים אונומאטופייים יוצר ביאליק חרוזים הומונימיים, בהם האיבר האחד הוא בעל משמעות עניינית בהקשר, ואילו האיבר האחר הוא חיקוי קולו של בעל-החיים שהוא נושא השיר, חיקוי החוזר ונשנה בטור כולו. כך הדבר בשני שירים שנושאים הם התרגול:

עורה, למה תישן, ריקא,

קוקוריקא, קוקוריקא!

תרגול (כט)

וכן: הטובה עצתי, אם דבר ריק הוא —

קוקוריקו, קוקוריקו!

התרגולים והשועל (קסב).

וכך הדבר בשירים שנושאים הם הגדי:

עליכן אזעק, ובכל פה:

מה-מה-מה, מה-מה-מה,

מה חטאתי ומה פשעי,

בין שבעים זאבים (נט).

ובשימוש דומה בשיר נוסף:

שנה ושלוש מה, מה, מה.

מה ביום ומה בלילה

מה למטה, מה למעלה.

הגדי בבית המלמד (נה).

8. זהו אמנם צירוף הומופוני, אך הוא משתלב

בחיקוי האונומאטופיי. החרוז מורכב — בעל שתי מלים.

בשני השירים חוזר ביאליק על מלת-הש-אלה "מה", כדי להמחיש ולהעצים את הצליל המחקה את קול הגדי: מה-מה, ובשני השירים מקומו של ההומונים אינו באיבר החרוז משום היותו מלת שאלה שמקומה התחבירי לפני הפועל או השם. בשיר "הגדי בבית המלמד" השימוש מור-כב יותר ודורש שמעי בטור האמצעי, "מה ביום ומה בלילה", וניתן לפרשו הן כפ-ליל אונומאטופיי, כדרך שאנו מפרשים את הטור שקדם לו, והן כמלת שאלה — כפי שמשמע מן הטור שלאחריו: "מה למטה מה למעלה". אך בכך לא תם המישחק. בשיר זה מלמד הילד את הגדי לקרוא: "מם וסגול" — כלומר: "מה". וזו המשמעות השלישית לצליל "מה", שהיא פשוטו של השיר. הילד יתנה מן ההומור הדק, שכן גיבור השיר "הצליל" במשימתו, והגדי ההומה "מה-מה" למד כביכול לקרוא... המישחק בלשון עצמה, צירוף האותיות לתנועות והגייתן, משרת כאן את הפונקציה הפיוטית ומעמיק את החידוד שבשיר.

צליל אונומאטופיי נוסף המחקה כלי זמר משובץ בהומונימים בשיר "מיכה אומן יד" (עד). הקול המחקה הוא קול החליל, המומחש באמצעות צלילים רבים הפזורים במלים נוספות:

עמד ועשה חליל לי,

חליל יפה להלל,

ליילילי, ליילילי,

9.

הומונימים אלה מצויים גם בשירו של ע' הלל "מה הייתי עושה", בספרו "אני פשוט": "מה הייתי עושה / אילו הייתי ש / אילו הייתי ש / עושה הייתי מה /".

כה החליל יחלל.

אי, חלילי,

אה, חלילי.

מלת היחס "לי" חורזת בצלילי החליל "לי-לי-לי", ואף בנסית השם "חלילי" שומעים אנו חזרה הומונומית על המלים "חליל לי" שבטור הראשון. הצליל L חוזר ומדגיש את צלילי החליל גם במלים האחרות שבקטע, ומנגינת החליל נשמעת לאוזן באופן בולט.

(ב) הומונים קשה יותר להבנת הילד הוא **ההומונים המורפולוגי**, שבו נגזרו המלים משני שורשים שונים בשני משק-לים שונים, ונוצרה מלה זחה בכתיבה ושונה במשמעותה. ביאליק ממעט להש-תמש בסוג זה. דוגמא לכך נראה בשיר "עבים חושרים" (קז), שהוא שיר תיאור-רי קשה להבנת הילד, גם בגלל שימוש בהומונימים נוספים, כפי שנראה להלן; את השיר מסיים ביאליק בהומונימים מורפולוגיים:

ועלים זרויים, רוח נשלים,

לוחשים דומם: גם ונשלים!

האיבר הראשון נוצר מן השורש "נשל" בבניין פיעל (נשלים — דגש חזק בע' הפר-על), שפירושו — סילק, הרחיק, הפיל אותם; ואילו האיבר השני נוצר מן השר-רש "שלם" בבניין נפעל, ופירושו כאן נגמר, מלה נרדפת ל"תם". איבר זה יובן ביתר קלות בגלל הצירוף הכבול "תם ונשלים". (ג) שימוש בשם עצם זהה **אך דו-משמעי** מצוי בשיר "המכוננית". אף כאן

10. על דרך זו ליצירת הומונימים עמד גד ברעמי צרפתי, "דוגמאות מיוחדות של הומונימיות", לשוננו לעם, מחזור לד, קונטרס ח (שלח), תמוז, התשמ"ג, עמ' 167—173.

צריך השומע להיות בעל אוצר לשוני מפותח כדי להבין את המישחק ההו-מונימי:

ארחות-אידי ובלחות רגע —

שקוד, נהג, עלידי ההגה!

מיל — ניד עין, מיל — בן-הגה! (קט).

השם "הגה" באיבר הראשון מובן לכל ילד מתוך המציאות וכאן מתוך ההקשר, שהרי הנהג אוזח בהגה כדי לכוון את המכוננית. קשה יותר להבין את האיבר השני הניתן על דרך הסמיכות: "בן-הגה". כאן מובנו של השם הגה — "קול" ¹⁰, אולם הצירוף "בן-הגה", הנדרף ל"בן-רגע", הוא בלתי מצוי ומפתיע. ההקשר מיקל על ההבנה: המלה "רגע" שבחרוז הקודם רומזת לכך, ואף המחצית הרא-שונה של הטור הבנוי בתקבולת מלאה משמשת הסבר: "מיל — ניד עין, מיל — בן-הגה". משמע: המכוננית טסה כהרף עין, גומאת מרחקים ("מיל") במהירות השמעת הקול.

שעשוע הומונימי אחר יוצר ביאליק בצ-לילי האלפא-ביתא. השיר "הגדי בבית המלמד" (נד) פותח בספירה של אותיות האלף-בית:

אלף, בית, גימל, דלת —

מי זה בא בסף הדלת?

10. דב סדן (שטוק) מפרש כאן "מחשבה", במאמרו "שעשועים בשירת ביאליק", מאזנים, שנה ד, גליון כח-כט, טבת תרצ"ג. ואילו במאמרו על שירי הילדים של ביאליק, "בבית היוצר" (דבר לילדים, כרך כא, חוב' 47-48, תמוז, תשי"א), מפרש סדן: "הגה ראשון כל-ינהיגה; הגה אחרון מלשון הגיון ופירושו דיבור או מח-שבה". הוא אף מביא הומונים זהה מן השיר "קטינא כל-בו" (קמו): "ובן-רגע, וכמו הגה / והנה מוכן גם ההגה".

כדי ליצור הומונימי שירה ביאליק את ניקוד שם העצם "דלת" על פי המקובל בסוף פסוק וניקודו "דלת", ובכך נוצרה זהות צלילית לאור הרביעית — "דלת". אף כאן מפרשת הסמיכות את המשמעות: "סף הדלת", צירוף המעוגן יפה בשיר ופותח את עלילתו.

שימוש נוסף באלפא-ביתא בא בהמשך שיר זה: "טית, יוד, כף, למד / הבה אהיה לך למלמד." / אולם כאן אין זה הומונימי אלא **חרוז הד** (בסדר מהופך), שכן האיבר הראשון של החרוז כלול בשני, והמלה בכללותה שונה בהגייתיה.

2. ההומופונים

כבר אמרנו לעיל שההומונימיים השונים בכתוב — ההומופונים — הם הסוג הרווח ביותר בשירי הילדים של ביאליק. מעניין לראות כיצד הוא יוצר סוג זה ומה הן הסיבות להיווצרות סוגי הומורפונים שונים.

כאשר מדובר בצליל-שווה חייבים אנו לזכור, כי הצלילים ששמעו ביאליק או בני דורו בתקופה שבה נוצרו שירים אלה, אינם זהים לצלילים שאנו שומעים כיום בקראנו את שיריו. ההטעמה האשכנזית המלעילית השפיעה הרבה על הגייתן של

11. ראה חריזה דומה בשיר "אלף-בית" (צב): "טית, יוד, כף, למד — / תחילה תלמד אחר תלמד." / חרוזי-הד נוספים המדגישים את הקירבה הצלילית מצויים בשיר "מיכה אומן יד" (עז): המנענים / ננעים (בהטעמה האשכנזית אין שומעים את הע' הראשונה); ובשיר "הנער ביער" (קנב): אמרה / מרה, ועוד הרבה.

מלים רבות מחד גיסא, ומאידך גיסא הבלעתן של האותיות הגרוניות והגוי בלתי מדויק של מלים שונות — יצרו הומופונים בחריזה של ביאליק, ואילו בקריאה כיום שוב אין הם מהווים יותר הומופונים כלל.

(א) ההומופונים "הקלאסיים" נוצרו בעברית החדשה על-ידי טשטוש ההבדל שבין הגייתן של אותיות ממוצא אחד עד שאין הבדל בין פ ל-ק, בין ט ל-ת, בין ב ובין ו, ואף בין הגרוניות כד: א = ע. בשיר "עבים חושרים" (קני) חורז ביאליק:

עבים חושרים, עבים פוברים:
את השמש המה קוברים.

שני הפעלים — פוברים / קוברים — הם שווי צליל לחלוטין הן במבטא דורו של ביאליק והן בימינו.

טורים אלה קשים להבנת הילד לא בגלל ההומופונים בלבד, אלא משום שהפועל "פוברים", מלשון פברה, הוא פך על נדיר, כשם שהפועל "חושרים" נדיר. הציור המטאפורי בבית כולו אף הוא קשה לתפישת הילד. מבין זוג ההמופונים

12. השימוש בפעלים "חושרים" ו"קוברים" כאחד מבוסס על שני מקורות: בראשית רבה פר' יג: "והעננים מתגברים מן הארץ ועד הקוץ ומקבלין אותן (את המים) כמימי הנה" וחושרין (מטפטפין, מזליין) אותן כמין כברה". ובמסכת תענית ט: "ומנוקבות הן (העננים) ככברה ובאות ומחשרות מים על בני קרקע". שלא כביאליק שהיה בקיא במקורות, הקורא הצעיר כיום זר להם, והוא מנוע מהבנת משמעות הדברים ללא אמצעי עזר.

נים יתפוש הילד את האיבר השני, קוברים, ויחוש שהמשורר חזר כאילו פעמים על אותה מלה. טעות זה תתגבר בהמשך קריאת השיר, בהיתקל הקורא במטאפורות "פגרים מתים" ו"אלמן ויתום". נוצרת תחושה שהמוות משתלט על הכל, ואפילו השמש "נקברה". בשיר ניכרת, כמובן, היגררות של המשורר עצמו אחר המשחק ההומופוני שבו פתח את השיר, משחק מטעה, הקובע את אוירת השיר כולו.

בשיר "מעשה ילדות" יש מספר הומורפונים, כגון דוגמא נוספת לאותיות פ-ק:

צלצל פתאום; מן הקול
הקיצותי — גז הפל... (קנב).

האותיות ט'-ש' אף הן יוצרות הומופונים עם חילופי הגרוניות א-ע:

ווצאו כולם למסע
ובמהם המשא.

התרנגולים והשועל (קסה).

סוג ההומופונים זה אינו מיוחד לדור ביאליק.

13. כגון: בשירי אלתרמן בספרו "ילדים" מצויים במיוחד ההומופונים מסוג זה. בשיר "האפרוח העשירי" (עמ' 17): "אי תלית / את הטלית"; בשיר "היורה" (34): "ועצים עומדים בטל, / מי בהר ומי בתל. / אך בחורף באה עת / לעסוק באת ועט". ב"ירי אביטל דפנא בספר "הודי חמודי", בשיר "החיפזון" (10): "ההולך לאטו / נושא את ביתו / תמיד-תמיד אתו, / בבואו, בצאתו — / יבוא בעתו". ובשיר "חסי-דה" (שם, 6): "אהיה שומרת / על חקו. / כן. כן. וכן בשיר "לי טלה" של משה דפנא (שם, 8): לפעמים אילול בתו, / אז ירעד טלה קטן". ועוד רבים.

ליק והוא מצוי הרבה גם בשירת הילדים בארצנו.

(ב) אותיות נחות יוצרות אף הן טש-טוש, והגייתן נשמעת כצלילים שווים:

ואני אמרתי לו —
מה? לא אזכור — לא ולא!

מעשה ילדות (קכה) 14

(ג) הבלעת הגיים, במיוחד גרוניים, מטשטשת את ייחודן של המלים גם במבטא המלרעי כיום; על אחת כמה וכמה בולט הטשטוש בהטעמה האשכנזית המדגשה את המלעיל, ונוצרים הומופונים שרק השומע את הקריאה האשכנזית יחוש בהם, כי בכתוב המרחק הוא רב, כגון:

בית המדרש למה לך?

לתפלה טהורה

ולתלמוד תורה. אליהו הנביא (צ).

כיום, שום קורא לא יראה בצמד טהרה / תורה ההומופונים. אך בהטעמה האשכנזית אין שומעים את ה"הא" שב-

14. בצמד ההומופוני לא / לו משחק שלונסקי בשיר "למה כן ולמה לא? או מעשה בשני גורו" (אני וטלי, 48—50), ולאה גולדברג בשיר "סבא של יוסי" (בואו עננים, 42). בשני השירים חוזרים חרוזי "כן" ו"לא" בשיר כולו במשחקים מונוניים ובמשמעויות שונות. ראה מאמרי: "החריזה והמשמעות בשירי ילדים מדור שלונסקי-אלתרמן", מעגלי-קריאה, חוברת 9, ניסן תשמ"ג, עמ' 61—70. (דוגמא נוספת לאותיות נחות בשירה החדשה: בשיר "החסי-דה" לאביטל דפנא (הודי חמודי, 6): "בראש / עץ ברוש", ועוד).

מלה "טהורה". הוא הדין בהבלעת ה"ע"
בהומופונים הבאים:

ועתה הגידו לי ואדעה,

בפני עם ועדה: התרגולים והשועל (קסב).

(ד) אי-הגייית הנכונה של האותיות הג'
גרוניות, במיוחד א' רע', יוצרת הומופון
נים רבים:

אזון לא שמעה,

לא ראתה עין,

פרח לו משה,

פרח ואין. הנער ביער (קנא).

צמד המלים ההומופוניות "עין / אין"
חוזר גם בשיר "אלף-בית", אולם שם יש
משמעות אחרת לשם "עין", והיא אחת
מאותיות האלף-בית (עמ' צב)¹⁵. שימוש
הומופוני יוצר ביאליק גם בצמד המלים
בעלות האותיות הגרוניות א"ע: "ענה",
החורזת באיבר מתוך הצירוף הכבול
"אנה ואנה" (הנער ביער, קנב). בשיר
אחר יוצר ביאליק אינוורסיה תחבירית
כדי לחרוז, ונוצרים הומופונים באותיות
גרוניות: "גם התרגול העז / עמד על
הגדר א"ז" (מעשה ילדות, קלב).

מישחק הומופוני משולש מורכב ומפ-
תיע של חילופי הגרוניות יוצר ביאליק
בשיר "קטינא כל-בו" (קמו):

ובבית-קבעם שם פהון

המשוטים על האון;

שמה שכח את העון?

15. ביאליק יוצר הומונימים נוספים בעלי הוראה
אחרת מן המלה "עין" בשיר "לבנות שפיה",
שנדפס בכל שיריו במדור מזמורים (עמ' שד):
"לא בנות, כי פוארות עלי עין... / הבחור
אל תישן, שא עין". מישחק מלים זה מצביע
על העושר הלשוני שבשירת ביאליק, והשימוש
הרבי-משמעי במלה אחת.

האיבר השני "אוגן" אינו מצוי בש-
מוש, ופירושו: שפה מסביב לכלי.

אי דיוק בהגיית הח' הגרונית יוצרת
אף היא הומופונים:

אך זאת אוגד, ילד חן,

מה-שהיה אחרי כן: מעשה ילדות (קלו).

טשטוש ההגייה של הגרוניות מאפיין את
שירתנו החדשה בכללה ואינו שייך רק
לדור ביאליק, על כן מצויים הומופונים
רבים מסוג זה גם בשירת הילדים החד-
שה¹⁶.

(ה) דרך נוספת ליצירת הומופונים
היא מיזוג ההטעמה האשכנזית עם חרוז
מורכב. בחרוז המורכב יש שתי מלים
באחד מאברי החרוז, וכך נוצר צליל שווה
אך בכתיב שונה:

אך געז

נגבו נבחי וכדור (מב).

בקריאה מלרעית לא היינו מבחינים ב-
שויון הצליל.
במקרים אחרים ניתן לקרוא את ההר-
מופונים בעלי החרוז המורכב גם במלרע,
ושויון הצליל ישמור:

הידד, מא-גד!

בן בידלי

בי לא מגד! כרכרי (קיא).

16. כגון בשירי ע' הלל: "במשביר לצרכן / תינוק
צרחן" ("למה חנוכה? מפני שקונים", בתוך
אני פשוט); "וההרים מה? / מאומה /
והרכבות? / מהומה" (אני שואל, בוקר
טוב, 17). כן מחליף ע' הלל א' ביע' ונוצרים
הומופונים כגון: "הכובע עף... / מלוא האף"
(סתו, שם, 6); "יאים ונאים! / וחסד

חרוז זה הוא ודאי מפתיע, כי השימוש
בשם העצם "גד" בהוראת "מזל", אינו
רווח כיום. חרוז מפתיע נוסף יוצר ביא-
ליק בהטיית השם "נבל" ובצירוף מלת
היחס "לי" לשם "ניב":

אי, פן-נבלי,

אח, פן-נבלי,

פה לסבלי,

בורא ניב לי.

ניב-לי, ניב-לי, ניב-לי.

מיכה אומן יד (עו)
החזרה ההומופנית כאן מבליטה את
הקרבה המשמעותית שבין שני האיברים,
וביאליק מדגיש זאת במפורש: הנבל הוא
פה לסבל, הוא כלי מבע, בורא ניב למנגן
בו. לכן השם "נבלי" רומז בהוראתו לצי-
רוף "ניב לי", ולא רק זהה לו בצליל.

(ו) הומופונים מסוג נוסף הם המיו-
חדים לקריאה האשכנזית בלבד, ולכן
חרז אותם ביאליק כאחד, ואילו כיום
אין הם נחשבים כלל להומופונים. הכור-
נה היא להשפעת קריאת העיצור ת' רפה
כמו ס' (ת = ס), קריאה שאיננה נוהגת
בהברה הספרדית:

ערבני נחל — מרים מתיס,

דרוסי רגל מבלי משיס.

עבים חושרים (קיו).

וכן:

למרחקת

יוד את רוג,

מן הלולב

זרים אסרוג,

קינה על האתרוג והלולב (קטו).

לחברים ו / נעים! ("שכחה-יהלנו
בהצלחה!", אני פשוט). גם בשירי הילדים
של לאה גולדברג מרבית ההומופונים הם
תוצאה של אי-דיוק בהגיית הגרוניות, כגון:

הומופונים "אשכנזיים" אלה יראו בעיני
הקוראים כיום כחרוזים רגילים, ובאוזני
השומעים לא יקשו על ההבנה כלל. הקר-
רא כיום יפסיד לחלוטין את יופיו של
מישחק המלים.

קריאת הקמץ כחולם בהברה האש-
כנזית יצרה אף היא הומופונים "אשכנ-
זיים" שכיום יראו כחרוז מורכב גרידא
(על ההומופונים הנוספים בקטע שלהלן,
לא / לו, עמדנו לעיל):

לא גואל לו בלתי,

לא אחות, לא אה לו.

מידי רק ירצה

משקה ואכל לו. עופר (לד).

ההומופונים מן הסוג הנדון כאן מיוחדים
לדורו של ביאליק. הקריאה בשירי ביא-
ליק בהברה ספרדית פוגמת אם כן לא
במשקל ובריתמוס בלבד, אלא אף מישחקי
המלים הולכים לאיבוד בחלקם. אולי
בכך "ירויח" הילד המתקשה להבין את
ההומופונים השונים, אך שכרו יצא בהפ-
סדו.

ג

אביא כאן ניתוח לשיר "הדג בחכה" (מה)
כדוגמא לשימוש מירבי בהומונימים על
פני שיר שלם, שיר שבו הגיע ביאליק
לפסגה אמנותית בעושר הצלילי, אך ער-
שר זה מקשה על הילד הקורא להבין
את השיר. שיר זה ראוי ללמדו ולפרשו
בבית-הספר, ולהעמיד את התלמידים על
הבחנה במשמעויות הרבות של ההומר-
נימים, ועל תרומתם לרעיון המרכזי ב-
שיר.

עין — אין ("הסיפור שקרא הרוח", צריף
קטו, 18); נוגע — נוגה ("יום יפה", שם, 87);
אים — היום ("דוב דובוני", מה עושות
האילות, 94) ועוד.

בן-תולע ? האה !
 ולפדת, אה !
 מפי לא תצצל,
 נפלת בפח !
 רק עצל בן-עצל
 עליך יפסה.
 אך מה-זה ? מקדת ?
 מרצע ? אה, אה !
 אוי, חקי ! אוי, חקה
 ובלעי הקה !
 חח חח, חח חח...
 ימשך הדג
 בחקה : בא קח
 דג נוצץ ומפרפר -
 צלי אש על האה !

הדג הדובר בשיר אינו מודע למצבו. זאת מביע המשורר בצלילים הממחישים את אי-ההבנה והבלבול, במלים הומונימיות שניתן לפרשן בהוראות שונות. בשני בתי השיר יש דוברים שונים : הדג הוא הדובר המרכזי ודבריו מובאים בלשון מדבר בבית הראשון הארוך ; ואי-לו בבית ב הקצר יש שני דוברים ; המשורר ר-המספר מדבר בגוף שלישי : "וימשוך הדייג" ... והוא מביא את דברי הדייג הפר נה בדיבור ישיר אל משהו בלתי ידוע : "בוא קח..." מבנה זה אף הוא מכביד על הבנת המתרחש בשיר, נוסף על הקושי המרכזי, הבנת ההומונים "אה", שהיא לקסמה רבערית. שלוש הוראות למלה "אה" בשיר : "נלכדת, אה" — בהוראת אחוה, רעותה ; 17. בשיר "ביום קיץ יום חום" כבר שיבץ ביאליק את שמות העצם "אה" בשתי הוראות מתוך

"מרצע ? אה, אה ! — בהוראת אוי, אבוי, קריאה אונומאטופיית המחקק את קולו של הנאנח ; ובסוף השיר — "צלי אש על האה ! — על התנוה, נוסף על כך פותח השיר במלת הקריאה "האה", שהוראתה הידד, ואף היא מצ-טרפת למשחק המלים ההומונימי. צמד הומונימים נוסף המצטרף בצלילו לחזו AH (+ ה) הוא שם העצם "חח" בהוראת וו חד שבראש החכה, החורז עם הצליל האונומאטופיאי, כביכול, שמש-מיע הדג הנחנק : "חח חח, חח חח..."

בכך לא אמר המשורר די : בשיר כולו שולט החרז AH בגיוון רב בעשרה מטורי השיר, פעמים בחריזה צמודה ופעמים במסורגת, מלבד החזרות הרבות הפני-מיות בתוך הטורים : בפח, יפסה, קח וכו'. הדיפתונג "מקדת" מדגיש אף הוא את החרז ומצטרף אל ההומונים השולט בשיר, תוך חזרה על המלה "אך" שבראש הטור : "אך מה זה ? מקדת", וכך נוצר משחק הומופוני : אך — אה.

בפתיחת השיר שוררים שמחה ובטחון עצמי של הדג הסובר שהתולע נפל בפח. כאשר הדג מרגיש שלא הכל כשורה, שם המשורר בפיו שאלות קצרות המעידות על מבוכה. הצליל "מה" חוזר ומדגיש את אי ההבנה בה שרוי הדג הדובר : "אך מה-זה ? מקדת ? / מרצע ?" ורק אז פורצות קריאות הכאב "אה, אה". הקורא שנתקל במלה זו בהוראה שונה בראשית השיר לא יבין מה קרה. ביאליק עצמו נותן פירוש להומונימים אלה במ-

השלוש שבשירנו : "על האה בוער אש, על השולחן הנר — / אצלי שב והתחמם, אה אובד !"

לים נרדפות המשולבות בלשון נופל על לשון : "אוי, חכי ! אוי, חכה". התחושה קדמה למסקנה ההגיונית, ורק עתה "מ-בין" הדג מה קרה, באמרו : "ובלועי החח !" ובכך ממחיש הדובר שאירע לו מה שחשב לעשות לרעהו — "נלכדת, אה !", ונתקיים בו מאמר חז"ל (אבות ב, ז) : "על דאטפת אטפוך". דברי הדג בסוף הבית מסתיימים בקולות של חנק, כביכול, "חח חח, חח חח..." שלאחריהם באה שתיקה. לכן מסתיים הבית ומתחל-פים הדוברים בשיר. השמחה שבראשית השיר מסתיימת בניגוד חריף : במות הדג. הביטויים "נלכדת", "נפלת בפח" — מתקבלים כאירוינה, שכן, הדג השמח לאידו של התולע-הכתיון, אינו יודע ש-הוא הוא הנופל בפח.

בהומונים המרכזי ממוקדת המשמעות של השיר ותמצית העלילה : "האה ! — שמחה לאיד, "אה !" — אוי ואבוי, וסופו של הדג "אה, אה" — אוי ואבוי, וסופו של הדג — "צלי אש על האה". הקרבה הצלילית שבין קריאת שמחה לבין קריאת כאב ממחישה את המהפך המהיר בגורלו של הדג (ושל כל יצור חי...), את הבלבול ואי ההבחנה במצבו האמיתי, האשליה, תחושות המועצמות בשיר באמצעות ההר-מונימים. כך יצר ביאליק הרמוניה שבין תוכן וצורה, לבוש ותוך, בין צלילי השיר ומשמעותם.

ד

המוטו שהבאנו בראש דברינו מתוך שירו של ע' הלל מעמיד אותנו על מודעות לקושי של הילד להבין צמד ההומונים, או בלשונו : "מלים תאומות" — פר / קר. פתרון לבעיה נותן המשורר באמצעות הסבר בסוגריים. בכך שהדברים מושמים

בפי דובר-ילד, יוצר המשורר "פונקציה מטא-לשונית"¹⁶, בה מביע הילד הלומד קריאה את דעתו על הלשון עצמה, ומס-ביר את ה"צופן" המטושטש עקב השוויון הצלילי.

שירו של ע' הלל כתוב בסגנון פרוזאי בעל נימה דידאקטית. הסגנון הפרוזאי אופייני לשירת הילדים החדשה ושונה הרבה מן הכתיבה הביאליקאית, שבה מודגשת הפונקציה הפיוטית על כל המש-תמע ממנה. בשירת הילדים המודרנית משוחח הילד על הכל ושואל על הכל, כולל על הלשון עצמה. בשירת ביאליק הילד הדובר הוא תמים יותר, גם אם הוא שובב ("מעשה ילדות) וגם אם יברח מן החדר ("הנער ביער"). הלשון היא כלי מישחק בלבד בידי המשורר למען הילד, והילד לא יביע במפורש את ספקו-תיו ואי הבנתו את הנאמר בשירים, כשם שהמשורר לא ימצא לנחוץ להסביר לו זאת בשירים עצמם.

הקושי להבין את מישחק המלים ה-הומונימיות הוא קושי לשוני בכל הגילים. קל יותר למאזין הצעיר להבין הומונימים אונומאטופיניים, ואילו הילד הקורא יתמודד בהצלחה עם ההומופונים. אך כמו שהראינו, עשירה שירת הילדים של ביאליק גם בהומופונים "אשכנזיים", המוסיפים חידוד ועושר צלילי בשיר. הומופונים אלה ילכו לאיבוד בקריאה בהטעמה "הספרדית" הרווחת בארצנו, והשיר יפסיד מיופיו, כשם שהוא מפסיד בקריאה כזו גם את הריתמוס המתנגן שבשירים.

(המשך בעמוד 64)

16. ראה רומאן יאקובסון, "בלשנות ופואטיקה", הספרות ב-2, ינואר 1970, עמ' 276-278.

שלמה ואשמדי - על הסיפור ומקורותיו

מתוך ויהי היום מאת ביאליק

מאת נירה פרדקין

אגדות "ויהי היום" הן עיבודים של אגדות ממקורות יהודיים אך גם יצירות מקוריות של ביאליק. עיבודים — משום שנכתבו לפי אותן אגדות. יצירות מקוריות — משום שביאליק הוסיף פרטים משלו והגישן בעיבוד לשוני חדש. בכל אחת מהאגדות שעובדו נעשו כמה שינויים: תורגמו מארמית לעברית, שוכתבו מלשון חכמים ללשון המקרא וביאליק הכניס בהן שינויים עד שנוצרה יצירה חדשה. ניקח לדוגמה את האגדה "שלמה ואשמדי" — סיפור על גלותו של שלמה שנדד עני ואביון ומישהו אחר, (במקורות שונים זה אשמדי או מלאך), לבש את דמותו ומלך במקומו. אגדה זו מופיעה גם בספר האגדה לביאליק ורבינצקי בשם "שלמה — מלך והדיוט" (פרק ו' — שופטים מלכים ונביאים). מה השוני בין המקור בגמרא ובמדרשים לבין הנוסח שבספר האגדה "ויהי היום"?

מקורותיה של האגדה

מרדכי בן יחזקאל מונה שלושה מקורות עיקריים לסיפור אגדה זה: תלמוד בבלי — מסכת גיטין דף ס"ח ע"א; מדרש תנחומא, מהדורת בובר, פרשת "אחרי" אות ב'; ספר אגדות ומעשיות "בית המדרש" שערך ילינעק; ובו הסיפור "מעשה בשלמה המלך ע"ה" בחלק ב'. מקורות אחרים שמונה בן-יחזקאל הם תלמוד ירושלמי, סנהדרין פרק ב' הלכה ו', בבלי סנהדרין דף כ"א ע"ב' ו' ומקורות תלמודיים אחרים לפרטים שונים בסיפור. כמו כן ספרי אגדות ומדרשות מהם שהתפרסמו במאה ה-19 כמו "ספר המעשיות" בגדד תרנ"ב. האגדה הורכבה איפה ממקורות מגוונים מתקופות שונות.

בספר האגדה מובא הסיפור לפי גיטין ומדרש תנחומא.

1. בן-יחזקאל, מרדכי — ספר "ויהי היום", כנסת ו' תש"א, עמ' 29—63.

וכן ספר ביאליק — יצירתו לסוגיה בראי הבקורת, ערך ג' שקד, תשל"ד.

2. ילינעק — בית המדרש, הופיע לראשונה וינה תרל"ח. את הסיפור על שלמה ונעמה אפשר למצוא בממקור ישראל, בעריכת מיכה יוסף בן-גוריון, (ברדיצ'בסקי), דבר עמ' ס"ה. בספר זה הובאו גם אגדות אחרות לנושא שלמה ואשמדי.

מעניין איפוא, לבדוק כל פרט, או עניין ב"שלמה ואשמדי" ומאיה מקור הוא לקוח.

תוכן הסיפור (סדר הפרקים לפי הסיפור ויהי היום)	ויהי היום	מסכת גיטין	תנחומא הקדום	בית המדרש	ספר האגדה
פרק א' שלמה נוקק לשמיר לשם בניין ב"חמ"ק	+	+	-	+	+
שלמה שאל את השדים למי קומו של השמיר	-	+	-	-	+
שלמה כתש את השדים זה בזה	-	+	-	+	-
פרק ב' בניו בן יהוידע תפס את אשמדי	+	+	-	לא צוין מי בדיוק תפסו	+
פרק ג' אשמדי עשה מעשים מוזרים	+	+	-	-	+
פרק ד' אשמדי מודיע את שלמה איך למצוא את השמיר. שרי שלמה תופסים אותו והעוף האחראי עליו נחנק.	+	+	-	-	+
פרק ה' אשמדי מסביר פשר מעשיו המוזרים	+	+	-	-	+
פרק ו' אשמדי זורק את שלמה לארץ גזירה ומולך במקומו	+	+	+	מלאך ולא אשמדי	+
פרק ז' שלמה חולם 3 חלומות ומבין מדוע נענש, כי הרבה נשים, סוסים, כסף וזהב (דברים יז)	+	-	-	-	-
שלושת חטאיו של שלמה: הרבה כסף וזהב, הרבה סוסים, הרבה נשים.	+	-	+	+	-
שלמה נודד, נחשב למשוגע ונרדף.	+	+	-	-	+

תוכן הסיפור (סדר הפרקים לפי הסיפור ויהי היום)	ויהי היום	מסכת גיטין	תנחומא הקדום	בית המדרש	ספר האגדה
פרק ח' שלמה עובד כמלצר אצל מלך עמון. בת המלך מתאהבת בו ואביה מגרשם.	+	-	-	+	-
פרק ט' בהיותם במדבר חוזרת אל שלמה טבעתו.	+	-	-	+	-
שלמה מגלה לנעמה את זהותו ומבטיח לה שבנה יהיה יורשו.	+	-	-	-	-
פרק י' שלמה חוזר לירושלים והחב' מים מבררים את זהותו.	+	+	-	-	+
פרק י"א שלמה עורך משה לכווד נישואיו עם נעמה.	+	-	-	-	-
מגישה עם אביה של נעמה (שמחה).	+	-	-	ה ק ד מ ה : דברי תוכחה של שלמה	-
נעמה יולדת את רחבעם, לילוד דמות מלך. הוא ימלוך ובימיו נחלקה ממלכת ישראל לשתיים.	+	-	-	-	-

האגדה בספר האגדה בהשוואה למקורותיה

האגדה במסכת גיטין כתובה ארמית. מה עושים ביאליק ורבינצקי? לתרגום הם מוסיפים לעתים מלים שאינן בגיטין, כנראה כדי לעשות את הכתוב ברור יותר, כמו "הלך והביא שמיר והניח על גבי הזכוכית כדי שיתבקע זרקו בו צרור עפר באו ונטלוהו", במקום הניסוח המקורי "הלך והביא שמיר והניח על גבי הזכוכית זרקו בו צרור עפר". לצד התוספות יש פה ושם השמטות, אם משום שהעניין מסובך ולא מובן לציבור הרחב כמו פלפול של רב ושמואל, ואם משום שיש שם ביטויים הנחשבים גסים בעיניהם של עורכי ספר האגדה, כמו התנהגותו המחפירה של אשמדאי בענייני אישות עם נשות שלמה ועם אמו. ההשמטה גרמה לכך שהושמטו דברי גנאי על אשמדאי.

השינוי המשמעותי נעשה על ידי צירוף רכיבים מגיטין ומתנחומא. באגדה

הושמט החלק הראשון שמנה את חטאיו של שלמה שעבר על משפט המלים (לפי ספר דברים יז). החלק השני המספר על סבלותיו של שלמה מידי אנשים הוכנס לתוך האגדה מגיטין (ובגיטין עניין זה לא נזכר) ואחר כך מסתיימת האגדה לפי הנוסח מגיטין על שובו של שלמה למלכותו, דבר שלא סופר בתנחומא.

האגדה ב"ויהי היום" בהשוואה למקורותיה

"ויהי היום" כתוב בלשון המקרא ולא בלשון חכמים. בחלק הראשון של הסיפור הלך ביאליק בעקבות האגדה מגיטין תוך שהוא משנה פה ושם פרטים, מרכז ומוסיף משלו. כך אינו מספר ששלמה כתש את השדים, כדי לגלות היכן אשמדאי, ומעשים אחרים של שלמה שעלולים לעורר ביקורת. הוא מספר שאשמדאי עשה "תועבות" (דבר שלא מפורט ב"ספר האגדה") אך אינו מסביר מהן — אולי מתוך התייחסות לקורא הילד.

ביאליק מוסיף בתוך הסיפור הערות מסוג "ואשמדאי עודנו עצור בבית המלך" (פרק ה) — משפטים שאולי עושים את הסיפור ברור יותר, אך גם מדגישים את העובדה ששלמה מוסיף להחזיק בשבוי למרות שכבר השיג את מבוקשו.

לאחר שהוטל שלמה לארץ גזרה, מוסיף ביאליק תיאור דרמטי וציורי מאוד של שלושה חלומות לפיהם מסיק שלמה שחטא כלפי ה'. שלושת החטאים הנזכרים כאן נסקרו בתנחומא ובספר "בית המדרש" אך לא בגיטין. לפי הכתוב שם שלמה עבר על משפט המלך (דברים יז 15—17) והרבה נשים, סוסים וכסף וזהב.

הציו השני של הסיפור הוא לפי הספר "בית המדרש", אלא שהתיאור ב"ויהי היום" הוא דרמטי יותר. במקור יש בתחילה הערות הרומזות על סופו: "בסוף שלוש שנים רצה הקב"ה לרחם עליו למען דוד עבדו ולמען הצדקת נעמה... שיצא ממנה משיח בן דוד...". ביאליק השמיט עניין זה וכך נשמר המתח של הסיפור. רק לקראת סוף הנדודים (פרק ח') אומר ביאליק "במלאת שני נדודיו". כלומר הקורא יודע שצפוי שינוי. הסיפור המקורי מזכיר כל פעם שכל הנעשה משמייס נעשה. באגדה ב"ויהי היום" עובדה זו הודגשה בעקיפין בדבריו של שלמה. סיפור הנדודים במדבר הוא ארוך ומפורט יותר ב"ויהי היום".

דמותם של שלמה ואשמדאי

שלמה רצה לבנות בית-מקדש, מעשה של יראת שמים. כדי לבצע את המצוה ככתבה וכלשונוה הוא נזקק לשמיר שיקציע את האבנים. על מנת לתפוס את השמיר הוא גורם לאירועים הבאים:

- כותש שידה ושירות זה בזה.
- שובה את אשמדאי בתחבולות ערמה.
- מביא למותם של התרנגול (או הדוכיפת) שחנק עצמו ושל ילדיו, שנותרו מתחת לזכוכית.

בסיפור אין כל תגובה על מעשים אלו, אך הרושם המצטבר הוא שנעשו כאן שלושה מעשי עוולה. (בעיבוד ב"ויהי היום" נותרו שניים כיון שלא סופר על כתישת השדים). אולי אפשר לומר שיש כאן מצווה שבאה בעבירה.

אשמדאי בדרכו לירושלים מבצע מעשים מוזרים שמאוחר יותר יסביר את פשרם. מוטיב המעשים המוזרים מוכר מסיפורי עם רבים, אלא שלא כנוהג שם המעשים המוזרים והתמיהה עליהם אינם עיקר סיפורנו ואין משבר כאשר צריך להסביר את פשרם. רק לאחר שהשמיר נתפס, הסיפור חוזר לפרש אותם מעשים. הבנת פשרם של המעשים נותנת לנו תמונה מעניינת על דמותו של אשמדאי:

א. הוא בעל כוח רב:

1. גופני — יש בכוחו להפיל בתים ולעקור עצים חסונים.
 2. נבואי — יודע מה יקרה לאנשים בעתיד (החתן וקונה הנעליים ימותו).
 3. יודע מה נאמר למעלה על אנשים שונים (הסומא צדיק, השיכור רשע).
 4. בעל כוח חושי על טבעי — רואה מה שעין-אדם אינה רואה (אוצר באדמה).
- ב. אשמדאי מלך השדים סמל הרע, יש בו מידת רחמים: לא הפיל את ביתה של הזקנה שהתחננה לפניו, בוכה על גורלה של הכלה שומרת היבם (ב"ויהי היום" מדובר על אלמנה צעירה ולא על שומרת יבם).
- ג. אשמדאי ניהן בשכל ישר — יודע שיש להיזהר משיכרות.
- ד. אשמדאי נוהג לפי נורמות של יראת שמיים: עוזר לסומא משום שנאמר עליו כי מי שיעזור לו יזכה לעולם הבא (יש כאן אבסורד משום שאשמדאי אינו בן-תמותה רגיל וממילא הוא שוכן שאול). לעומת זאת הוא גורם לרשע שענשו יגדל וכך "יאכל עולמו בחייו".

את אשמדאי, שהראה את תכונותיו וכוחותיו, שואל שלמה "הראני במה כוחך גדול". לעומת זאת אינו מנסה לבקש ממנו את השמיר ללא דרכי עזרמה. מי יודע אולי, לפי מעשיו המוזרים, היה נותנו בלי שייגרם כל אותו סבל?

שלמה מתגבר על אשמדאי רבי-העוצמה בזכות טבעת ושלשלת ששם המפורש חקוק עליהן. הוא מתגבר עליו לא בזכות כוחו שלו, אלא בזכות הכוח שניתן לו על ידי הקב"ה. כאשר שלמה מוסר למלך השדים את נושאי הכוח האלוהי, לא רק שהוא חושף עצמו לסכנה, הוא גם מתעלם מחלקו של מי שנתן שמו על השלשלת והטבעת. יש כאן אולי אמונה ב"כוחי הוא אשר עשה לי". אלא מי ששמו חקוק על הטבעת והשלשלת גורם כאן לשינוי בגורלו של שלמה.

בעימות בין שלמה ואשמדאי קורה דבר מענין: לכאורה אשמדאי מלך השדים הוא הקוטב השלילי ושלמה בחיר האלוהים, הקוטב החיובי. אלא שבסיפור קורה מעין היפוך התפקודים: אשמדאי נוהג בתבונה, מתחשב בזולת מתוך ציות לנורמות אלוהיות. שלמה אינו מתחשב בסבלו של הזולת, יש בו יוהרה שגוברת על התבונה שבו והוא אף מתעלם מבוראו. הכוח השלישי במשולש הכוחות בסיפור זה הוא הקב"ה. במהלך כל הסיפור בגיטין ובעיבוד שב"ויהי היום" הוא אינו מופיע

(בתנחומא ובסיפור ב"בית-המדרש" הוא נזכר במפורש), אינו מדבר, אינו נזכר — אך השפעתו ניכרת במהלך כל הסיפור — ובתהפוכות שחלו בגורלם של גבוריו.

החטא והעונש בסיפור

בתנחומא בספר "בית-המדרש" מדובר במפורש על החטא שחטא שלמה ועל עונשו. בגיטין, אף כי החטא אינו נזכר במפורש, הרי נראה שכל האגדה היא על נושא זה. אם כי יתכן ששלמה אינו מכיר בכך. כאשר הוטל לארץ גזירה הוא מגיב "מה יתרון לאדם בכל עמלו". — מהערה פילוסופית זו שצוטטה מקוהלת עשוי להשתמע ששלמה אינו מבחין שיש כאן עונש על חטא. יש כאן סבל, אך אין חזרה בתשובה. אולי משום כך סופה של האגדה הוא ששלמה חוזר לכסאו אך אינו משתלט יותר על אשמדאי.

על שבייתו של אשמדאי מסופר גם בספר "בית המדרש", אך רק במשפטים ספורים כרקע, כדי להסביר איך זה קרה שאשמדאי השליך את שלמה לארץ גזירה. אשמדאי התגבר על שלמה משום ש"גבר החטא", כלומר אשמדאי הוא כלי בידו הקב"ה להעניש את שלמה ולכן התנהגותו של שלמה כלפי אשמדאי אינה חשובה ואינה גורמת למה שיקרה. שלמה נתן לאשמדאי את טבעתו, שעליה כתוב שם השם, לאחר שהבטיח לגלות לו סוד נורא ולא משום שרצה לדעת במה כוחו של אשמדאי גדול. כלומר בהתנהגותו של שלמה במסופר ב"בית המדרש" יש פחות יהירות בהשוואה לנוסח שבגיטין. נוסף לכך אומר המספר ששלמה "האמין כן היתה סיבה מאת ה' לשלם לו כפעלו על שעבר..." — כלומר שוב פעם האמונה שאשמדאי הוא כלי שרת בידו השם. ב"ויהי היום" הולך ביאליק לפי נוסח גיטין, שם אשמדאי הוא דמות פעילה יותר לכן להתנהגותו של שלמה כלפיו יש יותר השפעה על התוצאות. שם גם בולטת יותר לא רק יהירותו של שלמה, אלא גם התנהגותו הלא זהירה ולא נבונה של מי שמכונה "החכם באדם".

סיפור מעשיו של שלמה בבית מלך עמון ונישואיו לנעמה מסופר רק ב"בית המדרש". ביאליק הולך לפי מקור זה, רק פה ושם הוא משנה פרט זה או אחר המשפיע על המסר. כך במקור מסופר שבת מלך עמון התאהבה במלצר. ביאליק מוסיף הערה שהיתה זו בת יחידה. כלומר כאבו של האב בולט יותר. יתר על כן, הבת היחידה שהתאהבה במלצר העני תגלה שהיא אחת מנשיו הרבות של מלך ישראל.

לפי "בית המדרש", שלמה שלמד את מלאכת הטבחות, ביקש וקיבל רשות להכין את ארוחת המלך וכתוצאה מכך הסיר מלך עמון את המלצר מכהונתו ושם את שלמה במקומו. כלומר — בדרכו של שלמה חזרה לירושלים נגרם עוול לעוד אדם אחד. ב"ויהי היום" צויין פרט זה.

ב"ויהי היום" השאיר ביאליק את הסיפור בעיקרו, כפי שסופר במקורותיו. לעתים ריכז ולעתים הוסיף משפטים מסוג "ואשמדאי עודנו עצור" שמסבירים מה שקרה, וגם מדגישים ששבייתו של אשמדאי נמשכת, למרות שכבר אין צורך להחזיק

בשבוי. מאחר וביאליק חיבר את שלוש האגדות לאחת, הוא ציין וסיפר את החטאים המסופרים בכולן. שלמה עבר על משפט המלך, כפי שסופר בתנחומא וב"בית המדרש"; גם השיג את השמיר תוך גרימת סבל רב כפי שמסופר בגיטין; וגם גרם עוולות לכמה אנשים כפי שסופר ב"בית המדרש". עצם הצירוף מעניק לכל אחד ממעשיו עוצמה רבה יותר מאשר לו סופר כל מעשה לחוד.

שלמה בגירסת ביאליק מכיר בכך שחטא ומתחרט על חטאיו, אלא שהודאתו היא על חטאים שראה בחלומו, כלומר הקשורים בכך שעבר על משפט המלך, אך אין הוא מתייחס למעשיו כפי שסופרו. אם באגדה שבגיטין יש הרגשה ששלמה חטא ואינו מודע לכך, הרי ב"ויהי היום" יש הרגשה ששלמה מכיר בחטאו אך רק בחלק ממנו.

על סופה של האגדה

האגדה ב"ויהי היום" התחילה, כדרך של אגדות, בתיאור מצב קיים — עוצמתו של שלמה, היא התגלגלה למשבר — גלותו של שלמה ונדודיו — והסתיימה בהחזרת האזיון. הסוף הוא סוף טוב, שלמה חוזר למלכותו ונעמה היא אם היורש. לכאורה הכל טוב ויפה רק שהמשפט האחרון ב"ויהי היום" הוא כאילו לא שייך: "ושם הילד רחבעם, הוא רחבעם בן נעמה העמונית, אשר מלך תחת שלמה אביו, ובימיו נחלקה ממלכת ישראל לשתיים".

הערה זו היא לכאורה הערה אינפורמטיבית המספרת מה שידוע לנו מספר מלכים. הערות מסוג זה כבר מצאנו לאורך הסיפור כמו "ואשמדאי עודנו עוצר בבית המלך", וראינו שיש להן משמעות מעבר למסר התמים. כאן מספר ביאליק מה שעומד לקרות בימי רחבעם, שלמעשה יסיים את תקופת העוצמה של שלמה — חלוקת הממלכה. עד כמה נחשבה חלוקת הממלכה לאסון נורא, אנו למדים מפסוק בישעיהו. בדברו על האסון הנורא ביותר העתיד לקרות הוא אומר: "יבוא יהוה עליך ועל עמך ועל בית אביך ימים אשר לא באו למיום סור אפרים מעל יהודה..." (פרק ז', 17).

למה מסתיים הסיפור במשפט זה הפוגע בתחושת הסוף הטוב? אולי כדי להצביע שאפילו אם האגדה נסתיימה לכאורה בסוף טוב, הרי בטווח ארוך אין הסוף שונה. עיון במקורות שונים הראה לנו גם ששלמה לא חזר בתשובה באמת, לא שינה דרכיו ועניין העונש נשאר פתוח. אולי זה יהיה העונש או התוצאה. כלומר, אם זו התנהגותו של שלמה — הרי לעוצמתו לא יהיה המשך זמן רב. ההתפרקות תבוא דווקא בימיו של אותו בן, שבא לעולם כתוצאה ממהלך הדברים המסופר לנו כאן.

על יצירות הנונסנס העבריות לילדים*

מאת מירי ברוך

בתרגום מילולי, "נונסנס" משמעו חוסר מובן. אולם הכותבים בז'אנר הספרותי המכונה עצמו בשם זה, לא התכוונו לספרות חסרת מובן ומשמעות. התמודדות עם הבעיה הסמנטית לצורך הגדרת מהותו של "משפט חסר משמעות", אם היא קיימת בכלל — היא מיותרת, שכן מלכתחילה ברור, ש"חוסר משמעות" הוא תואר תלוי-הקשר. הקביעה "משפט פיתגורס הוא ירוק" אינה חסרת משמעות מכל וכל, אלא חסרת משמעות רק בהקשר האכסיומות וההגדרות של הגיאומטריה, המשפט האמור אינו ניתן לקביעה ע"י חוק השלישי הנמנע, דהיינו, איננו אמיתי ואיננו שקרי. לעומת זאת, חוסר משמעות של צירוף הברות מקרי כמו "קישפצוץ איננו כחול", הוא משפט חסר משמעות בהקשר שפת היומיום. כגון אלה מלכנה שפת היומיום, דימויים או משפטים כחסרי מובן אם הם נוגדים את אופק מוסכמות הדיבור והמחשבה של לשון בני-אדם.

לפי אלה, גם בלשון היומיום וגם בז'אנר הספרותי שאימץ לו שם זה, עומד הנונסנס לא בניגוד ל-Sense סתם אלא בניגוד ל-Common Sense או ל-Been Sense דהיינו, בניגוד לשימוש המקובל בדימויים, בצלילים ובשפה.

ספרות הנונסנס אינה איפוא ספרות של קשקוש או ספרות המבטלת יחסים קבועים בשפה בצליל ובדימויים, ספרות זו, כפי שמציינת, בדין, א. סיואל בספרה: 'הנונסנס' היא ספרות של משחק בעל כללים מוגדרים מאד. זהו משחק דיאלקטי בהפקעת דימויים ומלים מהקשרם הרגיל ופיוולת תחת סדר שרירותי אך קוהרנטי. ככל שהסדר החדש נראה קוהרנטי יותר, למרות שרירותו, כך מעניינת יותר יצירת הנונסנס. בתוך הנונסנס מצוי, בדרך כלל, אפקט קומי, הנוצר בלא אמצעים קומיים מכוונים. קומי זה נוצר בעיקר בשל מומנט ההפתעה והמשחק שבו.

* בעברית ניסו לכנות ז'אנר ספרותי בשמות אחדים: "יצירות הבאיי", "אייגיון", "שטות" ואחרים. נראה לי שהשם המתאים לסוג זה הוא שירי "ההגיון האחר", אך בשל כובדו של הביטוי כדאי להשאיר את המונח נונסנס, שכן הוא מושג מוכר ומקובל.

1. Sewell. E. The Field of Nonsens, London Catto & Windus 1952

אליזבט סיואל המגדירה, אף היא, את הנונסנס כמשחק, קובעת שהקורא צריך לדעת שהוא משתתף במשחק, ושלמשחק זה יש חוקים מוגדרים מאד. המשחק על-פי סיואל מוגדר כך:

"מניפולציה של חפץ מסויים, (ממשי או דמיוני), בגבולות זמן או מקום מוגדרים, לפי חוקים מוגדרים כאשר אין לה (למניפולציה) תועלת מחוץ לעצמה והתוצאה נוצרת למרות ההתנגשות של היסודות המנוגדים זה לזה".

סיואל טוענת, כי לפי כללים אלה, ניתן לבקר את יצירת הנונסנס ככל יצירה ספרותית אחרת. עיקר הבדיקה במקרה זה, תהיה בדיקת כללי המשחק, בדיקת המלים, או הדימויים, שהוצאו מהקשרם, וכן בדיקת המבנה וההגיון הפנימי של היצירה, כיצירה ספרותית בכלל, וכיצירת נונסנס בפרט. יסוד אחר, עליו עומדת סיואל, היא הימנעות כותב הנונסנס מעיצוב רגשות מחד, והימנעות משמוש במושגים מופשטים, מכל סוג שהוא מאידך.

הנונסנס עוסק בדרך כלל בחפצים ובמושגים מוחשיים, ואם אין הם כאלה מיסודם, הם ייהפכו לכאלה כשהם מעוצבים ביצירת הנונסנס. כך לגבי החייאת ספרות, אותיות, סימני פיסוק, וכך לגבי מלים ומשפטים.

על-פי אלה ניתן להעלות ארבע תכונות עיקריות של יצירת הנונסנס:

- 1) זוהי יצירת משחק בהפקעת מלים וביטויים מהקשרם ב-"Common Sense" וה"באתם לכדי יצירה חדשה בעלת הגיון פנימי משלה. המשחק העיקרי הוא בניית הקשר שבין המלה או הדימוי לבין הדבר שאותו היא אמורה להביע. מרכז המשחק הוא ביחסים שבין המלה לבין משמעויותיה השונות. המשחק הוא עיקר השיר ואין הוא מרמז לשום השקפת עולם או לחוויה שמחוצה לו.
- 2) בשל אלמנט ההפתעה שבמשחק, מצוי ביצירת הנונסנס אפקט קומי כלשהו, הנובע בעיקר בשל ההפתעה שבצירוף.
- 3) בדרך כלל אין ביצירת הנונסנס מעורבות רגשית או עיצוב חוויה, אך לעתים הוא מצליח להפעיל תחושות בדרך של ניכור, התחפשות או היתממות.
- 4) בבחירת האובייקטים, נמנע מחבר הנונסנס להשתמש במושגים מופשטים, הוא מטפל בעיקר במושגים מוחשיים או במושגים כשהם מומחשים, שאותם הוא מנתק מן הניסיון ומן הלוגיקה המקובלת.

בשירת הנונסנס למבוגרים יש קריאת תגר על ההגיון האנושי, זוהי שירה הפוכה לאנשים שהנורמות והקונבנציות נעשו שגורות ומשומשות. ברוב המקרים נוצרה ספרות הנונסנס בצל מלחמות, כשמחבר היצירה חש, שהכלים הנורמטיביים של הדיבור אין בהם כוח לתאר את הדברים. יצירות נונסנס אחרות נוצרו בעקבות תחושת משבר השפה, כשיוצרי הנונסנס הניחו שהשפה האנושית בלאו הכי, הן בשל היותה משומשת והן בשל היותה מוגבלת, אינה יכולה להביע דברים עוד. דוגמא

מצויינת לשימוש בנונסנס כזה היא אסופת שירתו של כריסטיאן מורגנשטרן — 'שירים לעולי הגרדום' ובשפה העברית, כמה משיריו של נתן זך.

את משחקי הנונסנס ניתן לחלק, בצורה גסה, לשלוש חטיבות.

א) יצירות הנונסנס שאינן מאמינות בכוחה של המלה כמצע קומוניקטיבי, יצירות אלה מחפשות תחליף למלה כאמצעי לומר דברים; ואז, אם מופיעה המלה, היא משמשת במשחק הנונסנס כאמצעי ציורי או צלילי, אך אין להתייחס אליה כאמצעי סמנטי.

ב) יצירות הנונסנס המנסות להחזיר למלה את "כבודה האבוד", משחקים בהפקעת הביטויים והמטפורות ונסיון להחיותם מחדש כדי לשמוע טוב יותר את משמעויותיהן לאחר שאלה אבדו להן מסיבות שונות.

ג) יצירות המשחקות בשבירת ההגיון המקובל; שבירת משפטים והיגדים לוגיים, הפיכתם וארגונם מחדש, כשהמשחק מופנה לדמיון תוך נסיון לערער את כל האמיתות המוחלטות.

ספרות הנונסנס לילדים איננה ספרות דווקאית כזו של הנונסנס למבוגרים. אין צורך לשבור לילד את הקונבנציות משום שאלה עדיין לא דבקו בו. מאידך גיסא, מתאימות יצירות הנונסנס לחשיבה ילדותית מסיבות רבות:

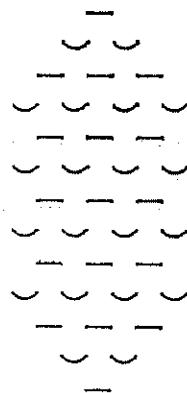
הן שואלות כמו ילד, על האטימולוגיות של הביטויים או המלים ועונות על "הלמה" הילדותי, כשהילד עדיין לא מקבל את השפה כמערכת סימנים שרירותית וסבור שלכל מלה, ביטוי או צירוף יש הסבר הגיוני, המשחק בשבירת ההגיון המקובל, גם הוא מתאים לילד, מאחר ויצירות אלה פונות לדמיון ומעורבות ניסיון החיים המקובל, כשזה האחרון, עדיין אינו מצוי בעולמו של הילד הקטן ולכן הילד מוגבל בחשיבתו ובדמיונו. גם הקונבנציה של כתיבת שיר במלים דווקא עדיין אינה מוכרת לילד הקטן ומכאן שלא מפריעות לו יצירות הנכתבות אחרת מאשר בדרך המקובלת (כציור או כמוסיקה למשל).

מכל אלה מסתבר שבעוד שיצירות נונסנס למבוגרים הן יצירות מתוחכמות הדורשות מן המבוגר לשבור את כללי החשיבה המקובלים, ולנסות לפתח את דמיונו, הרי שלילדים, יצירות מעין אלה הן טבעיות מתאימות ומשרתות את עולמם הלשוני, הדמיוני, וההגיוני.

ספרות הילדים העברית אינה עשירה בספרות נונסנס לילדים, בין היתר נובעת אי-הפופולריות של הז'אנר בכך, שהמבוגרים אשר בוחרים את הטכסט לילד רואים ברוב המקרים "קשקוש" אלא אם כן הם מכירים את חוקיות הז'אנר.

יצירת נונסנס מתוחכמת כמו השיר דלהלן היא דוגמה מצויינת לפער בין אפשרויות מחשבתו של המבוגר לבין אלה של הילד:

2. מיירי ברוך, הרומנטיקן והמר, בשיריו של יונתן זך, הוצאת אלף 1979, פרק ראשון.



מבוגרים שראו שיר זה צחקו תחילה, ערערו על היצירה כשיר, ולכל היותר היו מוכנים לראות כאן סימנים פרוזודיים (—) תנועה מוטעמת, (v) תנועה בלתי מוטעמת או בסימנים רתמיים: טי (v) וט (—) כשאז נראית המוסיקה מושעממת מאוד ובסופה נרדם הנמען.

ילדים שקיבלו יצירה זו לידם העלו אפשרויות רבות מאוד:

- 1) שהסימנים מציינים את פקחת העין וסגירתה (של הדג), ולבסוף הוא נרדם.
 - 2) שהסימנים מציינים את פיה של אם הדג, הפותחת וסוגרת ומשמיעה קולות מסוג זה דווקא. הסבר זה נתחדד על-ידי כך שהדג אינו יודע לדבר, לכן אי אפשר לכתוב שיר-ערש לדגים במלים, וכל שניתן לו לומר הוא באמצעות פתיחת הפה וסגירתו (שאיבת חמצן ופליטתו).
 - 3) שהסימנים הם גלייהים, המלטפים את הדג עד שהוא נרדם.
 - 4) שהסימנים הם הקשקשים של הדג, ושבעצם לשיר כולו יש צורת דג, ועוד ועוד. צורת נונסנס זו, היווצרות משמעות בשיר ללא מלים (אך בהתייחסות לכותרות) אינה קיימת בספרות העברית, אך משחקים במלה כאמצעי ויזואלי, ז.א. המלה כציור ולא כאמצעי סמנטי קיימת בשירים אחדים בשירת הילדים העברית.
- 'הבטן של הרצל האופה', של יונתן גפן, הוא שיר הבנוי בצורת בטן, ילד שאינו יודע קרוא ונמסר לו שם השיר, מבין את הדברים **מצורת עימוד המלים** על פני הדף, והכרס הגדולה של הרצל האופה מצטיירת לו גם ללא המשמעות המילולית. דומה לו הוא גם השיר האחר של גפן לג'ירף יש צואר ארוך. וגם שני שיריה של נורית זרחי; אשה בתוך אבטיח וכן שני הדובים עצו בלי.

3. מתוך: Cristian Morgenstern: The Gallows Songs, (Galgelieder) A. Selection University of California press 1964, Berkely and Los Angeles. p. 30—31.

4. יונתן גפן, הבטן של הרצל האופה, הכוכבים הם הילדים של הירח, הוצ' נושי, ללא ציון תאריך.

5. יונתן גפן, לג'ירף יש צואר ארוך, הכבש הששה עשר, הוצ' נושי, ללא ציון תאריך.

6. נורית זרחי, אני אוהב לשרוק ברחוב, הוצ' דביר 1967, עמ' 8.

7. נורית זרחי, הנמר שמתחת למטה, הוצ' מסדה 1976, עמ' 18.

בשיר השני, קיים משחק כפול, גם נונסנס וורבלי וגם נונסנס ציורי. בסיום השיר כשהדובים נעלמים, נעשות אותיות הדפוס חלשות יותר עד שהדובים דהיינו, אותיות הדפוס נעלמות. כאן משרת הצד הטכני את הצד הסמנטי, ומי שאינו בקי בחוקי הז'אנר עשוי לחשוב שיש בספר פגם בדפוס...

של ילדים קטנים. אלה שואלים על משמעות הצירופים הכבולים, מקורות המלים כאלו יש לכל מלה הסבר אטימולוגי. יצירות הנונסנס משרתות צורת חשיבה זו, ומשחקות עם הילד תוך כדי מילוי צרכיו "האינטלקטואליים". ביצירתו של שלונסקי אני וטלי בארץ הלמה, מצויים יסודות נונסנס אף כי היצירה אינה משחק אלא משחק בתוך שיר ריאליסטי (הליכה לצד אברם, טיול בחמסין, טיול על-יד השלולית וכו'). יצירת נונסנס מובהקת לילדים, כתבה ל' גולדברג תוך נסיון למימוש הביטוי "ראש השנה". זוהי יצירה אבסורדית המתארת את העגל (הטיפש) הסבור, כי לשנה יש ראש וזנב, כמו שיש לו לעצמו. אך אין הוא מבין מדוע יש לחוג חג לראש, ואם יש צורך לחוג גם חג לזנב. המשחק ממשיך באבסורד עד שבאה הפרה ומסבירה את הביטוי ואומרת כי "הראש הוא גם ראשית בשפה האנושית", ומכאן שהראש אינו איבר אלא מושג, שמשמעותו התחלה. המשחק בתחום הסיטואציה האבסורדית מתמשך עד סיום השיר, אולם המשחק הורבלי נשבר בשל המגמה הדידקטית של לאה גולדברג להסביר לנמען-הילד, באמצעות משחק בעלי-החיים, את משמעות הביטוי ראש השנה, יצירה זו היא יצירה מוקדמת מאוד של ל' גולדברג, כשהיצירות המבוססות על הומור וורבלי מעטות מאוד, מאוד לא מתוחכמות. בתקופה מאוחרת יותר, 1945-6, כתבה את "מר גוזמאי הבדאי" ושם שיחקה ביצירות הנונסנס משחק לשמו בלי הסבר דידיקטי אלא מימוש ביטויים לשמם, הפקעתם, החייאתם ומשחק בהם, כפי שמחייבת יצירת הנונסנס. כך למשל:

... שלושים מלצרים לי הגישו בסד
שלושים טבחים לי בישלו במטבח
אמנם הביתה באתי
קרני אסון: התפקעתי
אך בא הרופא והדביק את בטני
ושוב רענן ושמה אני.

הן הסיטואציה והן מימוש הביטוי הם מתחום הנונסנס. מר גוזמאי הבדאי אכל עד כדי שבטנו התפקעה (בממש). אך הרופא בא הדביק את הבטן, והאיש שלנו שוב בריא. אלא שיש כאן מימוש הביטוי של אדם שבע "אני מתפקע", וההסבר ניתן תוך כדי משחק אבסורד ולא תוך אמירה ישירה.

8. ראה: מירי ברוך, היסודות החומוריסטיים ביצירת לאה גולדברג, ספרות ילדים ונוער, סיון תשמ"ג, עמ' 13—16.

הסוג השלישי של יצירות הנונסנס, שמטרתן לשבור את ההגיון המקובל, לשחק בו ולהביאו לידי אבסורד, מצוי ביצירות עודד בורלא, יוצר הכותב מאז שנים נונסנס לילדים, ושמרבית שמות ספריו הם יצירות נונסנס עצמאיות: שלוש ועוד כחול (חיבור מין בשאינו מינו) שירים מכל הצבעים (סינסטזיה) בתוך הבחוף (אוכסימורון) ואחרים.

ביצירותיו מפעיל ע' בורלא את שני סוגי הנונסנס הן את הוורבלי, כמימוש למשל "מה עושה טונג"? (מימוש) ומשחק בשם מאוץ'הטונג ולצידו משפטי אבסורד כמו "פעם היה לי חבר ששיחק במחבואים, והוא התחבא כל כך טוב, עד שעד היום לא מצאו אותו".

בשירה, כתבו יצירות נונסנס המבוססות על היקשים מוטעים, (לאה גולדברג בעיקר ביצירותיה אורי מורי ואורי כדורי). משחקים המבוססים על לוגיקה דמיונית מרבה לכתוב גם נורית זרחי, כדוגמא השיר הבא:

ילדה מזלג וילדה כף ¹⁰	אך התברר אחרי הכל,
ילדה מזלג היתה דוקרת	שעכשיו אין להם במה לאכול
תמיד כשהיתה עוברת	לא עוגות
ילדה מזלג היתה נועצת	לא בשר
בכל אחד מלה עוקצת	לא דגים
תפסו אותה האנשים באף	לא ירק
והפכו אותה לילדה כף,	ובוקר ערב וצהריים
ויצאו במחול...	הם אוכלים אך ורק
	מורק,

יצירות הנונסנס מקובלות מאוד בספרות הילדים של אירופה. שירי "האמא אווזה" (Mother Goose) הם מן השירים שכל ילד באירופה ובארה"ב מצטט ושרי: אצלנו מוועטים מאוד, יחסית, שירים מז'אנר זה.

רבות יותר הן יצירות הנונסנס שבפרוזה ואלה בעיקרן הן כאמור יצירותיו של עודד בורלא. עם זאת המרובעים וחמשירי הנונסנס האנגליים הפכו להיות חלק מן הספרות העברית בעיקר, בשל התרגומים המעולים שלהם המקפידים על המצלול, המשקל והחריזה, וכך גם ילדי הארץ מצטטים את שירי הנונסנס כמו כל ילד אירופי:

קשת דבשת ישב על גזר	או: חתול חתול איפה היית?
קשת דבשת נפל לחצר	נסעתי ללונדון לבקר את המלכה
חילות המלך וכל פרשיו	חתולה חתולה ומה עשית?
את קשת ניסו להרכיב, אך לשוא.	הפחדתי עכבר קטן מתחת לספה

9. וראה: לאה חובב, שירי הבאי, מצויירים ועיצובם בשירת הילדים של לאה גולדברג, "ספרות ילדים ונוער", סיון תשמ"ג, עמ' 12-3.

10. נורית זרחי, הנמר שמתחת למטה, מסדה 1976, עמ' 7-6.

11. וראה: אוריאל אופק, תנו להם ספרים, פרק י"א, הוצ' ספרית הפועלים 1978, עמ' 141-126.

אמצעים צורניים בשירת יהונתן גפן

מאת אמירה ברזילי

מקריאה ראשונה בשירי י. ג. ניתן להתרשם כי הוא נוהג חופש רב ביחסו למבנה הצורני של שיריו, אולם עיון נוסף מלמד שלא כך הדבר. אמצעים צורניים אופייניים לשיריו הם: א) ביטוי או משפט חוזרים בשיר. ב) שורה בעלת מלה בודדת הנושאת משמעות מיוחדת. ג) בית חריג במספר שורותיו משאר הבתים בשיר. וכן משקל התואם את המסר.

המאמר יעסוק בשירים משני ספריו של י. ג. (1) שירים שענת אוהבת במיוחד. להלן: "שירים". (2) הכוכבים הם הילדים של הירח, להלן: "הכוכבים" — כדי לבדוק על פיהם את האמצעים הצורניים.

א. ביטוי, או משפט חוזרים בשיר

כאשר ביטוי משמעותי מופיע בשורה נפרדת, או חוזר לאורך השיר הוא ביטוי ממקד. תביטוי "קמו לאמא" ב"שיר עצוב" ("שירים" 44) מתעבה לאורך השיר על-ידי כך שהוא מופיע חמש פעמים בצורה אפיפורית וזאת כדי לחדד את הפואנטה "אין אמא".

ב"נמרוד מדבר אל חבר של הסוסה יעל" (שם, 30). הביטוי החוזר בצורה אנאפרית, רית, בשלושת הבתים הראשונים, הוא "סוס —" כשבסופו קו מפרד. ההפרדה הכפולה, של מיקום ושל פיסוק, מדגישה את בידודו של הביטוי, והיא אמצעי רווח בשירים.

כותרת השיר "איזה צבע הכי יפה?" (שם, 32) היא הביטוי החוזר, המופיע בבית הראשון בשינוי קל: "הכי הכי" (במקום "הכי" אחד), להדגשת השאלה. בשאר שלושת הבתים נעדרת מלת השאלה "איזה" ונשאר רק הצירוף הלשוני "הצבע הכי יפה בעולם".

צירוף לשוני נוסף, אנאפורי, הוא "אומר/ת" הפותח כל אחד משלושת הבתים האחרונים. (על אמצעי נוסף בשיר זה ראה להלן).

ב. מלה בודדת בשורה

טור של מלה בודדת שכיח הוא. לעתים, יוצרים טורים אלה שלמות משמעותית. כותרת השיר "איזה צבע הכי יפה?" (שם, שם) מציגה שאלה שבסופה גם סימן שאלה, (ראה גם "איך צובעים דב?" הכוכבים, 16). השיר כולו מנסה לענות על

1. "שירים שענת אוהבת במיוחד", הוצ' דביר, תל-אביב, 1969.

2. "הכוכבים הם הילדים של הירח", הוצ' דביר, תל-אביב, 1974.

השאלה שבכותרת, הבית הראשון בו — הוא פתיחה מסבירה. בשורה השנייה של הבתים הבאים מופיעה מלה בודדת, והיא שם אחד הצבעים: "שכחול" / ... שירוק / ... שלבן / ...". כל המלים הבודדות מלמדות שאין תשובה לשאלה שבכותרת, כל צבע הוא "הכי יפה".

"איך מציירים איש" (שם, עמ' 15). על פי המבנה התחבירי נראית הכותרת כשאלה, כי בראשה מלת שאלה "איך" אך אין בסופה סימן שאלה. גם תחילת השיר מלמדת שאין זו בהכרח שאלה, אלא מעין אמירה "איך מציירים איש, כך מציירים". ואמנם חמשת הבתים הראשונים מלמדים איך מציירים איש כשהמלה האחרונה בכל בית היא טור, וכל המלים הבודדות יחד יוצרות את התמונה: פנים. / ... עינים. / ... אף. / ... פה. / ... השערות".

שלא כמו בשיר "איזה צבע הכי יפה". (שם, 32) שבו היה בית של פתיחה, כאן יש בית מסכם, מה שמחזק את ההנחה שאכן הכותרת לא היתה הצגת שאלה, אלא הצגת דרך. אין להתעלם גם מהשורה שלפני האחרונה בכל בית, שבה ביטוי חוזר: "ואומרים ש...". ביטוי בסגנון ילדי.

ג. בית חריג במספר שורותיו

בית חריג במספר שורותיו מושך את תשומת-הלב וממקד אותה לעניין מסוים שבתוכו.

"איך מציירים איש" (שם, 15), מספר השורות זהה בבתים ראשון ואחרון, ובבית השני וזה שלפני האחרון. יש כאן מעין עלייה הדרגתית משלוש שורות לחמש וירידה הדרגתית חזרה לשלוש שורות. הירידה מהירה מעט מן העלייה ומבנה הבתים כדלהלן: 3, 4, 4, 5, 4, 3.

"הילד הצהוב" (הכוכבים, 6), הבית השלישי בשיר זה, האחרון, הוא החריג בשש שורותיו. בבית השני נשמר המספר של ארבע שורות, אולם יש שבירה באיזון של אורך השורות — מה שתואם את התוכן. בשורה ראשונה: "כי הוא לא יושב בשקט, ילד שובב". לעומת שורה שניה "וגבוה, ויעל" כשהיא מבודדת היא חסרת משמעות. בית זה הוא מעין מעבר לבית החריג בין שתי השורות.

"הילד האדום" (שם, 7). חמשת הבתים הראשונים שווים במספר שורותיהם שהוא ארבע. המלה "אדום" מופיעה בכל אחד מהם פעם אחת, ובשני בתים מופיעה גם המלה "אדומים". הבית החמישי נראה כאילו הוא סוף השיר, סוף טוב: "והוא חייך אלי / חיוך אדום". למעשה הסוף ברור, ואף על פי כן יש עוד בית ששי החריג במספר שורותיו, חמש. כדי להמשיך את המסופר שכאילו כבר הסתיים יש חזרה על השורה הראשונה של השיר, בתוספת של "אותו", שהרי עתה יודעים במי המדובר. הילד האדום הסתמי, שבחמשת הבתים מקבל בבית זה, האחרון שם: "יוסי".

"איך צובעים צב?" (שם, 16). הבית האחרון חריג במספר שורותיו, 5, ובאורכו. גם תוכנו שונה, הוא מעין סיכום של הבתים שקדמו לו: המספרים על תהליך הציור ואלו כאן התבוננות בציור הגמור בשביעות רצון.

על חבורות הילדים של ימימה טשרנוביץ-אבידר

מאת רות גפן-דותן

לימימה, לרגל זכייתה
בפרס ישראל לספרות ילדים

בתגובתה למברכיה, בתוכנית "ערב-חדש", בחודש שעבר, עת רואיינה ימימה אבידר ונשאלה על מטרות כתיבתה, אמרה בין השאר, כי מטרתה היא גם לחנך את הילדים להכות שורשים עמוקים במולדת.

ברגע הראשון הרגשתי לא בנוח למשמע הגדרה זו. מה קורה כאן? — האם ימימה מדברת על "ספרות מגויסת"?!

חזרתי, איפוא, לקבוצת ספריה ל"ילדים הגדולים" — לספרי החבורות שלה, ותוך כדי הזכרות וחידוש הקשר עמהם (עם הספרים והילדים כאחד) גיליתי, אכן, שמשמעותו של אותו משפט, פירושה סיפורים על ילדי הארץ, ילדים רגילים, יומי-מיים, אך גם מאד לא סטריאוטיפיים, כחבורות מיובאות (נוסח החמישיות והש-ביעיות הידועות לכל), שעצם ההיכרות עמהם ועם מעלליהם, מביאה אותך לרצון להכיר ילדים אלה וכאלה יותר טוב, להיות שייכת לחוג ידידיהם, אולי גם לחקות אותם ועצם הדברים האלה (אם כי יש גם נוספים) "מחנכים" לאהבת הארץ על ילדיה, יושבי בה.

בחרתי בארבעה מתוך ספרי החבורות שלה, ובמודע לא את המפורסם והידוע ביותר, (הלא הוא "שמונה בעקבות אחד"), והם "אחד משלנו", "במעגל הסתרים", "הביתה" ו"מבצע 52".

1. "אחד משלנו", ימימה אבידר-טשרנוביץ, איורים: נ. גוטמן, הוצ' טברסקי, תש"ז 1947. — גיבורו של ספר זה הוא גם גיבורו של שמונה בעקבות אחד.
2. "במעגל הסתרים", ימימה אבידר-טשרנוביץ, איורים: י. שטרן, תשט"ו 1955. — ספר זה אינו ספר חבורת ילדים בלבד, אלא ספר שבו מעורבים גם ילדים וגם מבוגרים והוא נכתב בעת שליחותה של המחברת בברה"מ.
3. "הביתה", ימימה אבידר-טשרנוביץ, איורים: זרה אייל, עם עובד, תשי"ח 1958.
4. "מבצע 52", ימימה אבידר-טשרנוביץ, איורים: זיוה שישא, מסדה, תשל"ח 1971.

[לקטגוריה זו של סיפורי א"י שייכים גם ספריה "מגדלים בירושלים", "באמת" ו"רכב-אש", אך הם נושא לרשימה אחרת. וראה גם ספרות-ילדים ונועה, חשון תשל"ט].

המשותף לרביעיית הספרים

- א. כולם, כאמור, ספרי "חבורות", בכולם ישנה **קבוצת** גיבורים, בכל השלושה (פרט ל"הביתה"). החבורות הן חבורות ילדים, שגילם 12—13 שנים.
- ב. בכל ארבעת הספרים, "החבורה" מתקבצת לצורך מטרה מוגדרת, וחבריה הנם ילדים ממקומות שונים בארץ (ערים, מושבים, קיבוצים).
- ג. בכל הארבעה, מטרת החבורה הינה עזרה לחלשים, ליוצאי דופן, עשייה למען הזולת, שלא על-מנת לקבל פרס, ששכר הגיבורים הנו בעצם ההתנדבות, כאשר עולמם של ה"עושים למען" מתעשר. הגיבורים לומדים להכיר את עצמם ואת זולתם, תוך כדי דרכם אל מטרתם. בתום הסיפור הילדים-הגיבורים — גדלו והתבגרו ואירע אף משהו חיובי להם עצמם. (לרוב — הכירו את חולשת האדם וחולשותיהם הם — ולמדו, ש"היחד" והדבקים במטרה, נותנת כוח וסיפוק לעושיהם). למדו שגם ילדים בכוחם לעשות!
- ד. בספריה של ימימה, הילדים אינם פעילים בסביבתם הם, אלא כולם קשורים למבוגרים (הורים, קרובי משפחה, ידידים, מדריכים וכד') שגם אם אינם יוזמי הפעילות ו"הדוחפים", הם מאפשרים לילדים לפעול בדרכם הם ונחלצים לעזרתם, בהבנה, באהבה ובידידות אמת במקרים קיצוניים בלבד. המבוגרים בספריה של ימימה אינם אותם מבוגרים "שוטים" (בלשון המעטה) שרק בגלל מוגבלותם **חייבים** ילדים לפעול, "להציל" את העולם, כמקובל ברוב ספרי החבורות, אלא מבוגרים תומכים, מבינים ומאמינים בכוחם של הילדים. הם יודעים כי כדי שילד יצמח ויתפתח, עליו להתנסות בעצמו במסות לא קלות.
- ה. כל הסיפורים מסופרים על רקע הארץ ונופיה כשכולם כרקע, פרשה בתולדות הישוב בארץ. כולם מלווים בנופי אדם ונוף — אוטנטיים-מציאותיים לתקופה בה מעוגן כל אחד ואחד מהסיפורים.
- ו. אין בסיפורים "גיבור עליון כלי-כול" — אלא אך ורק ילדות וילדים רגילים רגישים וחושבים, כמותם ניתן לפגוש בכל זמן ומקום, שכוחם, תושייתם ועשייתם באה להם גם מעצם היחד, גם מתוך היכרות עמוקה ומעורבות רחיי הישוב וגם מתוך דבקות במטרות אותן הציבו בפניהם. גבורינו הם ילדים רגילים בכך שהם נכשלים (מדי פעם) גם בוכים. גם כועסים — בקצרה — גיבורי בשר ודם.
- ז. כל הספרים הנ"ל הנם מותחנים בסוגם, שייחודם בהרפתקה הרודפת את רעותה, כשכולם ספוגים הומור ואהבה רבה.

5. ב"הביתה", ישנו גם נוף זר ואחר — שכן הסיפור נע בין ישראל—ברזיל—לישראל.

וכסוגם — סופה של ההרפתקה הגדולה הנו לא רק פתרון תעלומה אלא אף פתרון בעייה (או בעיות) אישית, כאשר הסוף הוא גם "סוף טוב ו!".

לסיכום: — כל הסיפורים הנם סיפורים של ילדים ישראלים שאיכפת להם! — רקעם הוא נוף הארץ ותרבותה, ופעילותם — תוצר של עצם היותם בנות ובנים בישראל, שעצם החיים בה (מסתבר) הנם הרפתקה רצופת אמונה, ושניתן להתגבר על קשייה בחוט של הומור וחיוב.

בעידננו, בו יותר ויותר אנו שומעים וקוראים (לצערנו) על הסתגרות הפרט בתוככי עצמו, על אנשים (וילדים) הדואגים בראש ובראשונה לעצמם ולגופם הם, טוב לשוב ולהיפגש עם ילדים ומבוגרים המוכנים להשליך את נפשם מנגד למען זולתם. משב רוח רעננה היא, עצם המפגש עם ילדים שהמונח ארץ-ישראל יפה — (תרתי משמע) היא נר להשקפת עולמם ולדרכם כאחד. מי יתן ואכן יהיו, מחדש, מושא לחיקוי לקוראים בני זמננו.

אזכורי אירועים ומקומות בתולדות הארץ והישוב

שיטת כתיבתה של ימימה אבירד בארבעת הספרים הנ"ל, הינה, כאמור, שזירת אירועים ונופים, כחלק אינטגרלי בעלילת הסיפור. מסתבר (וזו עובדה בה אנו נתקלים יום-יום ושעה-שעה) שקל מאוד לשכוח את הדברים והמעשים **היפים**, האנושיים, רצופי אהבת האדם והעזרה לזולת שליוו את תולדות היישוב היהודי בארץ מאז — כן עתה. גם אם "חינוך ילדים להכות שורשים עמוקים במולדת" — אינו יכול להיות מטרת הספרות (כל ספרות) — הרי הדוגמא האישית כשהיא מצלצלת כסיפור-היסטורי, מעוררת גם מחשבה וגם רגשות הזדהות עם גיבורי העלילה.

ספריה של ימימה אינם "רומנים היסטוריים" או כרונולוגיות לתולדות ארץ-ישראל, אך אזכוריהם של מאורעות היסטוריים מגרים גם לחיפוש הסיפור, הרקע, כפי שאכן אירע וקרה. קוראים רבים מאוהבי הרומן-ההיסטורי והביאוגרפיות והאוטוביוגרפיות האישיות מודים, כי רומן זה או אחר גירה אותם ללמוד את התקופה שעליה כתוב בספר. הם הכירו את רקעה החברתי הגיאוגרפי, על גבוריה ואירועיה דרך הספר, כך גם שולחת אותנו רביעיית ספרים זו, שעליה אנו דנים, אל אירועים ופרקים חשובים בחיינו: הילדים לומדים על קליטת ילדי שארית הפליטה בהתיישבות העובדת, עם תום מלחמת העולם השנייה; על שליחותם של מגויסי א"י בצבא הבריטי בהצלת ילדים אלה והתגייסות הישוב כולו (במיוחד ילדיו) למשימה קשה וקדושה זו. ב"אחד משלנו" וגם "במעגל הסתרים", אנו נתקלים בקשיי קליטתם של ילדים; בבעיות שיקום של נפגעי צה"ל; ועוד עשרות אירועים ופעילויות המביאות לתודעה רוח של מסירות והקרבה במאבק ובבנייה. דווקא בימים אלה, בהם מתנתצים מיתוסים על פעלם של אנשים רבים ומעללי-גבורה ולבו הפצוע נרפא, טוב ומשיב נפש, לשוב ולהיזכר, לחזור ולקרוא קטעים כמו: השיחה בין רוני ואמה רחל ("אחד משלנו") על יוסף הילד הניצול שאומץ

על ידם וזכה לאהבה. יש לו ליוסף פצע בלב בשל אותה ילדות ללא שמחה, שעברה עליו.

בפעולות ההצלחה היתה הבנה מלאה בין אבות לבנים. וגם אתגר מתאים לילדים. מצב דומה מצטייר בעזרה שהגישו הצברים לישובי העולים בשנות החמישים. דומה ש"רנה" של שנות ה-50 היא "רוני" או "עדנה" של שנות ה-40 — הן, הבנות, הפעילות בחבורות של ימימה כאישיות בפני עצמן (ולא כמישהי "נשית" בחבורות ה"סטריאוטיפיות" האחרות) הן, וחבריהן הבנים חבורה אחת המבקשת להעניק משלה לזולתה, הנזקק לעזרתה. רגישות גבוריה של ימימה היא "חובת הלב" ובלא לב — הן גם חיים אין!

המועשים על רקע הנופים; (והן אמר המשורר: "האדם אינו אלא תבנית נוף מולדתו"...) כשם ששזורים הספרים באזכורי מעשים כך הם מעבירים אותנו אל נופים במפת הארץ, כאשר מדי פעם מתעכבת הסופרת לשתף אותנו בהתפעמותה מנקודות החן שנקרו על דרכם של גיבוריה "יפה הוא העמק בלילה" (אומרת רוני ב"אחד משלנו") יפה הוא העמק שלנו גם ביום וגם בלילה ואילו היו משטחים לפני את כל כדור הארץ ומציעים לי לבחור בארץ הגדולה והיפה ביותר, לא הייתי בוחרת בארץ אחרת "יפה היא ארצנו הקטנטונת" (שם עמ' 61).

תיאורי נוף מרובים ועשירים הם אופייניים לספריה והתפעמות מיופיים ודאי מדביקה את קוראיה.

ואת פתח לו...

גיבוריה של ימימה הם כאמור ילדים מאד רגילים — ומאד ישראלים. כולי תקווה שילדי ישראל של היום, יחזרו להכירם — על אף, שבחלק מהספרים ישנם קשיים לשוניים, של שפה ולשון — דיבור (בעיקר) שהשתנו תוך השנים הרבות מאז נכתבו חלקם של הספרים.

כל ארבעת הספרים, ראויים אף ראויים כי ייקראו, לפחות קטעים מהם, בכיתות ביה"ס, כדי שהקוראים הצעירים יוכלו לקראם בעצמם. ככתוב ו"את פתח לו", כדי לגלות את העולמות החבויים בספרים צריך לפתוח אותם. אנחנו, המחנכים, צריכים לפתחם לילדים, וזאת כדי שייפגשו עם עמיתים וידידים, שהם ילדים לכל עת.

ספרות לבני הנעורים

מאת אלכס זהבי

שלא כמו באנגליה, לא נתעוררה אצלנו השאלה, האם קיימת ספרות מיוחדת לבני הנעורים, ואם אכן יש צורך בספרות כזו*. עד ראשית שנות ה-70 הסתמכו החוקרים והמחנכים המעטים, שהתייחסו אל הבעיה, על ההנחה שרווחה גם באירופה, לפיה החל מגיל 12 נערים פונים לקריאת ספרות מבוגרים (אופקי, גולדברג, רגבי, הנחה זו רווחה בארץ, גם כאשר במחקרים שנערכו בארצות-הברית ובארצות אחרות (קוויט, 1970; פרוס, 1973) נמצא שלמתבגרים יש צרכי קריאה מיוחדים. משהחלו להופיע בארץ רומאנים למתבגרים, דוגמת "אורי", "אליפים", "סופה בין דקלים", "חבורת עלומים", "לאהוב עד מוות", נוצרה עובדה — ענף מיוחד של סיפורת, המכוון בעיקר למתבגרים החל להתפתח. ההיענות הרבה של הקוראים, ואולי גם איכותם הספרותית המתקבלת על הדעת של רוב הספרים, ואי-חריגתם מן הנורמות המקובלות, גרמו לכך שהתופעה נתקבל כמובנת מעצמה, בלי שתזרה לבחינה עיונית כלשהי. הצלחתה של ספרות זו, אשר בעשור הקודם סירבו להוציאה לאור (וידוע סיפורה של א' שטרייט-וורצל, אשר כתב-ידו של "אורי" הוחזר לה עלידי מו"לים ידועים בטענה שאין קונים לספרים "עבים" לבני-הנעורים), עוררה אצל סופרים ידועים צורך נסתר להציע משהו מיוחד, לרוב פרק אוטוביוגרפי, לבני הנעורים. לצד "סומכ" של עמוס עוז, אשר הופיע ללא קשר עם תופעה זו, נכתבו וראו אור "אהבת נעורים" של א' מגד, "בדרך לגימנסיה" של א' אופק (אשר פירסם זמן קצר קודם את הגירסה, לפיה בני 12 ומעלה פונים לקריאת ספרי מבוגרים), "פגיעה ישירה" של דבורה עומר ו"החצר השלישית" של בנימין טנא (ספר מופת, אשר לא זכה, לצערי, להערכה הראויה) וספרים אחרים. מאז ראשית שנות ה-70 נוספו למדפי המתבגרים עשרות אחדות של רומאנים ונובלות, ואלה הצטרפו לספרים בודדים שנכתבו קודם לכן.

* לנושא זה הוקדש כרך של דיונים שיצא לאור ב-1979 (קנדי, 1979).

לפני שנדון במאפייניה של ספרות זו, ראוי לבחון, אם אכן היא עונה על צורך אמיתי של קוראים. נוסף לתשובה הנשענת על נסיון מצטבר של מו"לים, מורים וספרנים הטוענים, שיש דורש לספרים מסוג זה (וראוי היה לבחון בחינה מדויקת ושיטתית עד כמה הם נדרשים ועל-ידי מי), העוסקים בהפצת הספר, מדגישים כי עד שלא התפתח ענף זה, התקשו מתבגרים למצוא ספרים מעניינים, אשר עונים על צרכי הקריאה שלהם (הומר, סנדברג 1979), לכן ראוי לנסות ולבחון מה הם צורכי הקריאה של המתבגר הצעיר, ומה עמד לרשותו במעבר מקריאת ספרות ילדים לקריאת ספרות קאנונית, או בלשון פופולארית יותר — ספרות שנכתבה למבוגרים.

בעת המעבר מילדות לנעורים אין מתחולל שום שינוי מהפכני ברמת הבנת הנקרא של הקורא, במיומנותו בקריאת טקסטים המתייחסים אל רבדי משמעות אחדים בוזמנית, ובוודאי שלא בנסיון החיים שלו. לעומת זאת, הוא נקלע לאי-שקט פיזי ונפשי, המשפיע על מידת הריכוז שלו ומגביל את נכונותו לקרוא טקסטים אשר עונים על צרכים מידיים, בעלי תבנית ברורה והכתובים ברצף אחד; הוא מתמודד עם מערכת בעיות חדשה הן מתחומי זהותו האישית, שינוי יחסו למבוגרים הקרובים אליו והתעוררות צרכים חברתיים חדשים, והן כתוצאה מן הפער הנוצר בין התפתחותו השכלית והגופנית לבין המשך התייחסות הסביבה אליו כאל ילד. כן משתנים הרגלי בילוי הפנאי שלו, והוא מרבה לבלות בקבוצה מחוץ לבית, יותר מכל בן קבוצת גיל אחרת (אדוני ושדמי). מכל הנרמז כאן ברור, שמעטים הם הספרים, אשר נכתבו למתבגר, העשויים להיות קומוניקאטיביים עבורו ולענות על צרכיו לגיטימאציה של מצבו ולהכרת עצמו. אמנם, קיימת ספרות שלמה על התבגרות, רומאנים על חניכות, דוגמת אלה של ת' מאן, ר' מוסיל, ה' הסה, או מריו יוסה, אולם, זו נכתבה מלכתחילה מנקודת תצפית של כותב, אשר בוחן היבטים מסויימים של תהליך ההתבגרות השלם של הגיבור, ולא דווקא את אלה המעניינים קוראים צעירים. עלילתם של רוב הספרים הללו מורכבת ולשונם עמוסה כך, שגם הספרות הקאנונית, אשר עוסקת בנושאים המעסיקים לכאורה את המתבגר, אינה עונה על צרכיו.

קיימים ז'אנרים מעטים, לא קאנוניים, שהם מעין מוטבציות של ספרות הילדים — אלה נותרים קומוניקאטיביים לקוראים בגיל זה. כוונתי לסוגים מסויימים של ספרות-הבלש והמדע הבדיוני (בעיקר הפשטנים) ולרומאנים מסויימים מן הז'אנר של "הרומאן הרומאנטי". ז'אנרים אלה עונים חלקית על צרכים של קבוצות קוראים, אבל אינם מעניקים את אותה חווית קריאה מספרות טובה שזכו לה בילדותם. ההזדקקות המעטה, יחסית, לז'אנרים אלה כיום (וזכורה להיטותם של מתבגרי שנות ה-40 וה-50 ל"רומן הזעיר" ול"בלש" וכו') מוסברת בכך שיש לה תחליף. מה שספרות זו יכולה להציע למתבגר, מגיע לביתו בשפע על-ידי הטלוויזיה,

על-ידי חלק ממוספי העיתונים ועל-ידי שבועונים למיניהם, ואילו צורכיהם העמוק קים אינם נענים.

מעשרות מחקרים על הרגלי הקריאה וצורכי הקריאה של צעירים בראשית תקופת התבגרותם, ובשיאה (חלק מהם רוכז בספרה של קוויט 1970, מחקר משווה מעניין ב-9 ארצות הוכן ע"י פרוס, 1973), מסתמן באופן כללי, שבנים נוטים לקרוא טקסטים, שהיסוד הלא-בדיוני דומינאנטי בהם, או ליתר דיוק — טקסטים החושפים קטעי מציאות לא-מוכרים, פעילות פיזית והתמודדויות פיזיות, הכתובים במתכונת של רפורטז'ה, ביוגרפיה או אוטוביוגרפיה, או במתכונת ספרי עלילה "מציאותיים" (משום כך, חביבים עליהם ספרי אליסטר מקלין וג' פלמינג; ואצלנו — ספרי י' העליון, א' קהלני וספרים דומים). בנות נוטות לקרוא ספרות בדיונית, ששנייה תמורות ברגשות, יחסים בינו לבניה ויחסים בתוך המשפחה — כשאופיינית להן הנטייה לטקסטים תבניתיים. יחד עם זאת, שכיחה יותר ויותר התופעה של בנות ה"חודרות" לתחומי הקריאה של הבנים, וקוראות ספרות פעולה לא-בדיונית. המשותף לספרים המועדפים על-ידי הקוראים משני המינים הוא, שעל-לוחיהם גלויות ובעלות רצף אחד, שהמציאות המעוצבת בהם מתווכת היטב ושלשו-נם אינה טעונה קונוטאציות ספרותיות, ואינה עמוסה רבדי משמעות.

ממצא אחר חשוב הרבה יותר עשוי להסביר את פריחתה של הספרות לבני הנעורים בארצות-הברית ואצלנו. מתבגרים משני המינים להוטים לקרוא סיפורת אשר עוסקת בעולמם הרף המתירנות שפשתה באמת או רק לכאורה בחוגים רחבים של האוכלוסיה המערבית, וחרף העיסוק הגלוי בבעיות ההתבגרות המינית והחברתית. רוב המתבגרים מוצאים את עצמם מתמודדים לבד עם בעיותיהם, כשהם אינם מצליחים להידבר עליהן עם דמויות משמעותיות עבורם, דוגמת הוריהם, מדריך או מחנך ההופך מושא הזדהות, וודאי שלא — עם בני גילם*. יתר-על-כן, נראה שדווקא בעשורים האחרונים גוברות תופעות הניכור בתוך המשפחות, והתמוטטותן של מערכות החינוך הלא-פורמאלי גורמת שיעלמו דמות המדריך או המחנך, המחליף את ההורים בעת המעבר לבגרות. הצורך בלגיטימציה של רגשות ושל צרכים פיזיים, בניסוח מצבים בינאישיים ובראיית תופעות ספציפיות כחלק מתהליכים, הוא צורך עז.

מאפייני הספרות לבני הנעורים

רוב הסיפורת לבני הנעורים כתובה במתכונת הרומאן הלא-מורכב. פעילויות וביטוי רגשות באים בה אלה לצד אלה. סיפורת זו היא ריאליסטית לרוב, ומחבריה שוקדים על שיקוף מהימן של המציאות המתוארת באמצעות מעשי הגיבורים ודיבוריהם. בהיותה מכוונת לאוכלוסיית קוראים מוגדרת, ספרות זו מתחשבת

* ביטוי מעולה למצב זה בישראל ניתן ברומאן האחרון של יצחק אורפז, "העלם", עם עובד 1984.

במגבלות קוראיה, ונזקקת ללשון קומוניקטיבית (ועד כמה תיתכן לשון טובה, עשירה ומהנה וברבזמן גם קומוניקטיבית, למדנו מן המיטב של ספרות הילדים העברית והעולמית, למשל: נ' גוטמן, ל' גולדברג, ב' טנא ונ' יונתן; או צ'וקובסקי, מילר, לינדגרן ומולודובסקי), כן היא נזקקת למילה מוכר מן הניסיון הישיר או העקיף. בתור שכזו היא עונה על צורכי הקריאה של בנים ובנות, ונקראת על-ידי שני המינים. יש להניח שתבנית הסיפור הזכורה לבנים שקראו את "אורי" או את "אליפים" כוללת יותר את פרקי הפעילות של הגיבור או הגיבורים, ואילו לבנות זכורים יותר הפרקים העוסקים ביחסים שבינו לבינה וביחסים בין הגיבורים לבין הוריהם. אולם, אלה ואלה זכו, שרגשות בדידות ומצוקה, שהימשכות אחר גירויים והתפרצויות, או שהתקשרויות לא ברורות אל בן המין השני — האופייניים למציאותם, מוצגים במהימנות, בפירוט ומתוך ייחוס חשיבות לאותם היבטים החשובים בעיני הגיבורים, משמע גם הקוראים.

פאול זינדל, סופר פורה הכותב למתבגרים, ואשר זוכה להערכה בארצות הדוברות אנגלית, טוען ב"אני מאמין" שלו (אצל קנדי), שעלילת הרומאן לבני הנעורים מתרכזת סביב בית-הספר, שהוא מרכזם החברתי של כל המתבגרים בחברה העירונית. מעניין, שגם עלילות חלק ניכר מהספרים העבריים מתרכזות סביב בית-הספר, אם כי, ותופעה זו ייחודית לרומאן הנעורים הישראלי העכשווי, רובן מתרחשות בשנות ה-40 וה-50, תקופה שבה היו מסגרות התייחסות נוספות לצעירים, דוגמת תנועות נוער וארגוני מחתרת.

עד כמה חיונית לקוראיה ספרות זו, העוסקת בעולמם של צעירים, לעיתים בראשית התבגרותם ("קיץ של צוענים", "כיתה אחת", "אורי"), ולעיתים — בשלביה המאוחרים יותר ("לאהוב עד מות", "בדרך לגימנסיה"), מתברר מכך שזו אומצה על-ידי הקורא הישראלי, למרות שלרוב אינה משקפת את המציאות הקונקרטית הנוכחית של חיים ביישוב עירוני גדול במדינת ישראל. העלילות, ברוב הספרים, מתרחשות ביישובים קטנים, בפרברים, או במוסדות חינוך בתקופה של טרום-מדינה, וגם בחו"ל (בפולין — ספרי ב' טנא, בבגדד אצל סמי מיכאל, בהונגריה — אצל ר' קרן), אולם, מתברר שחרף השינויים הכבירים, שחלו במבנה החברה, בנורמות הרווחות בה, בדפוסי בילוי הפנאי ובסממני תרבות הנעורים, בעיותיו של המתבגר לא השתנו שינוי יסודי (כך מוסבר, אולי, כיצד אימצו צעירים במערב ואצלנו את הרומאנים של הסה), כשם שכנראה התמורות שחלו במערכות היחסים המשפחתיים והחברתיים היו קטנות בהרבה מן התמורות הטכנולוגיות, הכלכליות והמדיניות. מכל מקום, אנו עדים לסיפורת שתכניה רב גוניים ביותר: סיפורים על ההתקשרות הראשונה בינו לבינה (כמו ב"קיץ של צוענים", "סופה בין דקלים", או "קטי"), על ואריאציות של משיכה אל המין השני מינית ו"רוחנית" (ב"דרך לגימנסיה"); סיפורים על אהבה תמימה, משיכה אל המסתורי והאלים, או אל המבוגר המשמש תחליף-אב — (אליפים) ועל אהבה בוגרת ובשלה — ("לאהוב עד מות"); אנו קוראים על מערכות מורכבות של יחסים בין בני דורות

שונים: בין בנים לבין הורים ומחנכים על רקע של מתחים טבעיים בין נטייה לפטרוניות לבין מאבק לעצמאות ("אורי"; "אליפים"), או על רקע תמורות חברתיות ותרבותיות (ב"הבריחה", ב"קורות כיתה אחת", ב"סופה בין הדקלים" וגם ביחסי המנהלת עם הניכיה ב"אליפים"); מוצאים אנו סיפורים על פעילות עצמאית במרחב מחוץ לבית וב"הסיפור על הסיפור על צ'ופצ'ה". כן הסתמנה בארץ תופעת סקרנות כלפי העבר הקרוב, שביטוייה היה בעיקר באימוץ סיפורים ביוגרפיים, שגיבוריהם הם דמויות חריגות, פעילות וחד-משמעיות כדוגמת וינגיט או יצחק שדה. ספרים אלה התקבלו בין השאר, גם משום היותם סיפורי עלילה מציאותיים, דמויי רפורטז'ה, החביבים כל כך על נערים.

מעטים עדיין הספרים העבריים, אשר מתמודדים התמודדות מורכבת, אך קומור ניקאטיבית, עם בעיות יסוד בחיי המתבגר, דוגמת זו שב"החצר השלישית" (שם עומדים אב וילדיו מול שיבת האם אל אהבת נעוריה סמוך לפטירתה ממחלה אנושה), ומגיבים באורח לא-מקובל ברומאנים סטריאוטיפים, אך מהימן מאוד פסיכולוגית, מעמיק ומשכנע. יש הבדל בין דרך הצגת הבעיה ברומאן זה לבני הנער רים, שערכו האמנותי אינו נופל משל טקסטים קאנוניים רבים, לבין הרומאן הקלאסי. ברומאן הקלאסי וגם המודרני, נושא כזה מואר מבפנים מנקודת ראותה של הגיבורה, כשהוא מפורק לשלבי התהליך, ועיקרו — עיצוב הדינאמיקה של היחסים. אצל טנא, לא רק שהפרק הטראגי, הכולל גם את תגובת האב (אדם ירא שמים) מואר מנקודת ראותם של הבנים, אלא שגם א מנוסחת לאחר מעשה, וגם אם אין זו תגובה שגרתית — הרי ניסוחה ברור וחד-משמעי. האינטרפרטציה המקורית והיחס העמוק למצב טראגי אינם חייבים לבוא תמיד באמצעות תיאור מפורט המשקף זרימה של תחושות, הרהורים ותגובות — תיאור שכזה אֵינו נקלט על-ידי הקורא הצעיר. הסיפור הבהיר והמובנה אינו בהכרח פשטני וסטריאוטיפי, הוא נקלט על-ידי הקורא בגלל מתכונתו ובגלל דרך הצגתו ולא בגלל מורכבות יחסו של המספר אל ההתרחשות.

מגבלות הקורא המתבגר נובעות, איפוא, מניסיון חייו ומנסיונו כקורא, מאי-השקט האופייני לשלבים הראשונים של ההתבגרות ומהתמקדות התעניינותו בנושאים מסויימים — חלקם הקשורים בעולמו הפנימי וחלקם — בסקרנותו כלפי העולם שמחוץ לו, ובצורך שלו לבנות לעצמו תבנית חדשה של ראיית עולם. המודעות למגבלות אלו תוחמת בפני הסופר תחומים מסויימים של תמטיקה, מחייבת אותו למודעות, למגבלות מסויימות של לשון, להיכרות עם נסיונו הבלתי-אמצעי של הקורא ולנסיונו המבוסס על קליטת מסרים מאמצעי התקשורת ומאמנות. אמנם, אלו הן מגבלות, אך אין מניעה מסופרים-אומנים ליצור יצירות בעלות ערך, גם כשהם נתונים במגבלות צורניות, לשוניות ואחרות.

יש להניח, שהימצאותה של ספרות נעורים ענפה לא רק שעשויה לצמצם את תופעת הפסקת הקריאה להנאה של מתבגרים, הנובעת, בין השאר, מהקושי למצוא ספרים, שעונים על צורכיהם, אלא שגם תחזיר לקריאה צעירים התרים אחר כלים להתמודדות עם עולמם שלהם ועם העולם הסובב.

ביבליוגרפיה

1. אופק אוריאל, **תנו להם ספרים**, ספרית פועלים 1978. בספר זה המחבר מציג הנחות שונות.
2. גולדברג לאה, הבחינה הספרותית של ספרות הילדים, **אנציקלופדיה חינוכית**, משרד החינוך והתרבות ומוסד ביאליק 1959.
3. רגב מנחם, **ספרות ילדים, וכיצד לטפח את הקריאה בה**, משרד החינוך והתרבות ומכון סאלד 1968.
4. Adoni H., Shadmi E., The portrait of the reader as a young man, *Reading Research Quarterly*, 1, 1980.
5. Kennedy, p. (ed.) *Teenage Reading*, ward book Education 1979.
6. שם מופיעות עבודות סנדברג, הומר וינדל.
7. Kujoth, J. S. (ed.), *Reading Interests of Children and Young Adults*, Searevow Press 1970.
8. Purves, A., C., *Literature Education in Ten Countries*, John Wiley 1973.

ההומוניזם בשירת ביאליק — (המשך מעמוד 39)

מכאן, לדעתי, מוטל על המורה או ההורה המצוי בשירה, תפקיד של מתווך בין השירה לבין הילד. כדי להעמיד את הילד על יופיה של שירה, לגרום לו הנאה ולהעשיר את אוצר לשונו, אנו כבר קוראים לפניו יצירות ספרותיות בגיל הרך, ומנתחים את השירים בהגיעו לבית הספר. **קריאת שיר היא החייאתו מחדש על כל מרכיביו**; קריאת שיר של ביאליק תהיה שלמה יותר רק אם תיקרא בהט-

עמה האשכנזית. הילד ישמע את המנגינה הפנימית ויקלוט את מלות השיר גם אם לא יבין את כל המלים. על כך, אין רע אם בהגיעו לבית הספר, יקרא לפניו המורה את השיר גם בהטעמה אשכנזית, נוסף על הקריאה בהברה הספרדית ש- היא שמובנת לו, ויפרש את הטעון פירושו. כך יישמר מישחק המלים ההומונימיות ויעשיר את לשון הילד מתוך הנאה.

לאה חובב

על האיורים של רות צרפתי*

מאת סבינה שביד

עולמו החוויתי של האדם מבוסס על התנסויות שתחילתן בקליטה חושית, כגון ראייה, שמיעה, מישוש, ריח או טעם, המרכזות סביבה תגובה רגשית ושכלית מורכבת ומגוונת. חוויות כאלה כאשר הן מתרחשות בתקופת הילדות הן חזקות וראשוניות מאוד וזכרוןן מהדהד בנו שנים רבות ומשמש מעין רקע, או מעין תיבת תהודה להרבה חוויות מאוחרות יותר.

ביטוי ספרותי ועדות אישית למה שנאמר קודם נמצא בקטע מפורסם של פרוסט בספרו "בעקבות הזמן האבוד". גיבור הסיפור מעיד כך: "מדוכא מיסורי יום שעבר ומסיכויי מחר עצוב הגשתי אל שפתי כפית תה שבה טבלתי פרוסה של עוגה. אולם ברגע שלגימת התה עם פרוסת העוגה נגעו בחכי, נדעזעתי מופתע מכל המתרחש בתוכי. הנאה נפלאה נשתפכה בי, נבדלת, דומה ללא כל סיבה מסוימת... ולפתע פתאום עלה הזכרון והופיע לפני. טעם זה היה טעמה של פרוסה קטנה של עוגת Madeleine שבה היתה מכבדת אותי הדודה ליאונה בכל יום ראשון בשבוע בקומברה..."

...שעה שמן העבר הרחוק לא נשמר עוד דבר, לאחר מותם של יצורים חיים, לאחר הריסת חפצים, נשארו רק הם, הפריכים יותר, המופשטים יותר, העיקשים יותר, הנאמנים יותר — הטעם והריח נשארים עוד זמן ממושך, כמו הנשמות, כדי להזכיר את עצמם, לצפות, לקוות, על הריסות כל השאר, — לשאת ללא הפוגה על גבי הלגימה הקטנה והבלתי מוחשית כמעט, את בניינו העצום של הזכרון".

הזכרון יכול להדהד בנפשנו צלול ועז, בבחינת חוויה רעננה, מקורית ואישית, שיש בה כדי להצילנו מן האפרורית והשיגרה, או לשקוע בשיגרת החזרה הנוטלת מן החוויה הראשונית את ברקה ומעניקה לה מראה שדוף כשל שבלונה שחוקה. אולם ישנם אנשים המצליחים להעלות למעננו מנבכי הזמן האבוד זכרון רענן של החוויה הראשונית. הם מצליחים לגאול למעננו מעולם השיכחה של הסכמות המתוות את זכרון הראיה הראשונה.

* המאמר פורסם בהד הון חוברת א' כסלו, תשמ"ד.

האמנית רות צרפתי היא אמנית כזאת. בהקדמה לספר שיצא לא מכבר, מספרת האמנית חלום: "מצאתי באדמת הגינה את קלשון החפירה של אבא. אני חופרת ועודרת בו בגינה ומעלה מתוכה רגבי-עפר גדולים ודשנים. אני שואלת את עצמי, איך זה שעד כה לא השתמשתי בקלשון הזה, והוא כלי פלא מאין כמוהו. אני רואה לפני שטחי אדמה חדשים ובלתי מעובדים והם — רחבים מכל מה שראיתי עד כה". באיורי הספרים של רות צרפתי לשירי משוררים כמו נורית זרחי או ע. הלל וכן לספריה שלה, מתגשם כאילו חלומה של הציירת. היא מצליחה לחפור מנבי הילדות חוויות שהן כמו "שטחי אדמה חדשים ורחבים", שרעננות ראשוניות, כנותם ואמיתותם החוויתית מרעידה בלב המתבונן עולם רדום וקסום חיוני וצבעוני שבעברה השני של השגירה.

פעולה יום-יומית כגון קריאה וכתיבה מה מן המרגש עדיין טמון בה? אנשים המבלים את רוב ימיהם בפעילות זו אינם מוצאים בה אלא שיממון. אך בציור של רות צרפתי המלווה את שירו של ע. הלל "לקרוא ולכתוב", אנו טועמים את טעמה הראשוני של חוויית הקריאה ואז:

"פתאום

סוף סוף

מרגישים כמה טוב

כשיוצאים לקרוא וגם לכתוב".



תמונה מס' 1 לקרוא ולכתוב

ובציור, פתאום, מתוך בליל הצורות המצופפות כמו פקעת... סוף סוף... מתחילות להיפרד צורות מובחנות של מלים בעלות משמעות וצירופי מלים מוכרים ומובנים. במרכז הציור אנו רואים אמנם פקעת עצומה של כל מיני אותיות שמתוכה, כמו קצהו של חוט מתחילות להפרד מלים ברורות. המשמעות המגולמת בציור האר-תיות היא רק הפן האחד שלהן. בעצם טמונות באותיות תמונות של ממש. ה"ע" המופיעה באיור היא עין ממש עם אישון וריסים וה"ב" איננה אלא בית, ה"א" עדיין מקרינה את קרני האלוף, ה"מ" יש בה גל כמו במים וה"כ" היא כף וה"ו" היא ו. המלה פיל איננה אלא ציור של חיה שמנה בעלת חדק, שרק צריך להשלימו קצת ע"י הוספת רגליים וזנב. זכור סיפורו של ביאליק מתוך "ספיח" על ציורים שהיה רגיל לראות באותיות בהיותו ילד, כמוהו בעצם כל ילד חווה את חווית הקריאה הראשונה כפיענוח ציור. שנות קריאה רבות אולי סונטות לנו סנוקרת כמו זאת שסונט המלאך גבריאל לכל תינוק למען ישכח את מראות גן העדן, אך בציור כמו זה של רות צרפתי מתעוררת בנו שוב אותה חווית ילדות רעננה.

גם בנופיה של רות יש משהו ראשוני חושני מאד וגם מלא דמיון. אצלה "יוון היא כמו אמא גדולה והאיים ילדיה שיצאו לשחק במים". על רקע הכחול — ירוק טורקיז ותכלת, רובץ לו חצי האי האגאי כמו גוף גדול תפוח גבעות ושזוף שמש ומסביבו האיים אף הם שזופים ותפוחים, אך קטנים וכאילו מפזזים סביב יחד עם הסירות הצבעוניות הפזורות כמו צעצועים בתוך המים. התחושה הראשונית של נוף זהוב, שחום, של איזור הים התיכון שיש בו מרכזו של בעל חיים גדול ועצל הרובץ על בטנו ומפנה לעומתנו את גבו הרחב ואת אחוריו הרכים. "בתי האיים הקטנים מצטופפים על מורדותיו ומביטים אל הים בעיניים — חלונות". "הכל מסביב בוהק והלבן ניגר מן הקירות ונוזל בין אבני המרצפת". תחושת הלבון הבוהק בשמש הים תיכונית הזוהרת בולט בכל דף וממש ניגר ממנו לתוך צבעי הכחול של שמיים ומים שנעשים דהויים ובהירים יותר.

הציור בצבעי המים נותן את תחושת השקיפות, הבהירות, האור שבנופיה הים-תיכוניים של יוון ולא רק של יוון אלא גם של ארץ-ישראל. כמי שגדלה בגן של אבא שהיה כמו תמונה ממוסגרת, כמי שהתרגלה לראות מבעד לחלון הפתוח "חמדת הירוק והסגול, להבחין בכתמי הכתום והצהוב אל מול השטחים האדומים והוורודים והחלמון, אשר נשפך בערוגות הוורדים, לראותם אלו מול אלו בהרמונית צבעים מושלמת תואמת להפליא...", כמי שהרגישה תמיד שכל "פיסה קטנה אחת כזו של אדמת-בור שקקה אין סוף יצורים זעזעריים ומופל-אים", כמי שחווה כל אלה בילדותה ממשיכה רות צרפתי להעביר בציוריה חוויות נוף רעננות לפליא. שפע הצבעים, הטכסטורות, רחש הצמיחה, הפריחה ושקיקת החיים נמסרים לפעמים בצבעי פנדה עזים, לפעמים בצבעי מים עדינים, לפעמים בנופי עיר ולפעמים בנופי כפר.

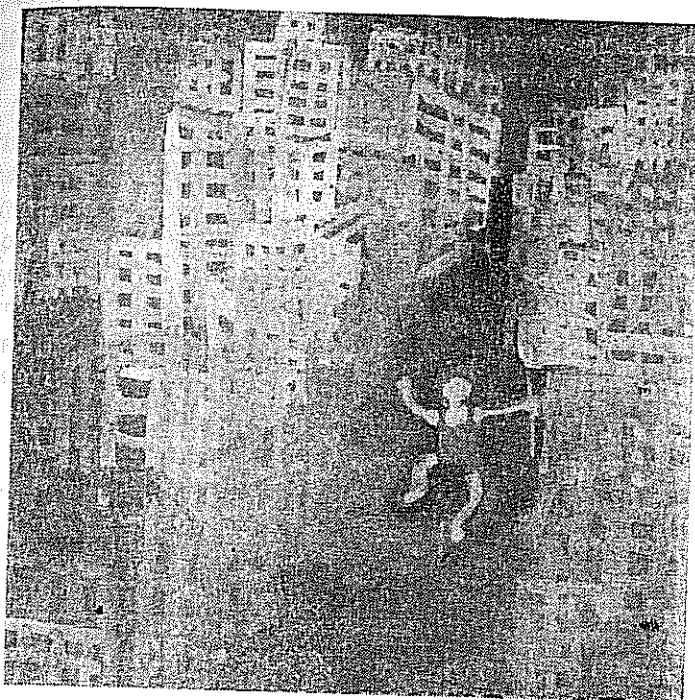
כמעט בכל ציורי הנוף של רות צרפתי קיימת ערבוביה של התרשמות חזותית ושל חוויה רגשית המלווה אותה. למעשה מתמזגות שתי החוויות זו בזו עד שאין

בציור אחר באותו ספר "כשהשמש בוכה", אנו רואים את אותה התערבות של קילוחי מים הניגרים על שטח שקוף וחלק ומאידך הדימוי הפיזי הנפלא של המראה המחוק של שמש רטובה המנוגבת ברישול בכף יד לא נקיה, "נזילות" של קילוחי מים הניגרים על שטח שקוף וחלק ומאידך הדימוי הפיזי הנפלא של נורית זרחי בהמחשתה של רות צרפתי:

"כשהשמש בוכה
אני מנגב לה את הלחי
כמו מנהרה בתוך הבכי,
ומה נחשף?"

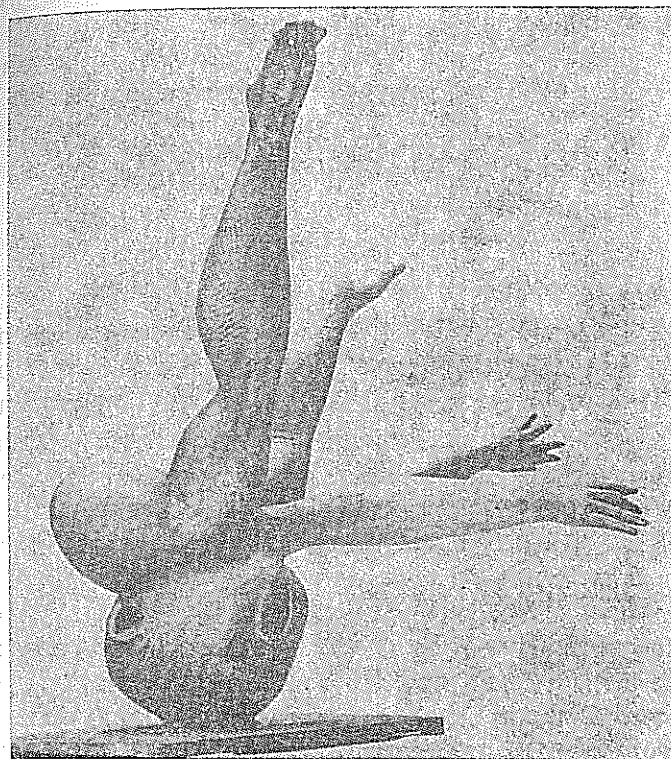
במנהרה שבתוך הבכי נחשפים מעברה האחד של השמש הבוכה, פנים חולמניים של ילדה ובעברה השני, נוף קסום, זוהר בצבעים בהירים ומכוסה בצבעים כהים. זכרון מרמזות של רוגע, חום ונעימות הצף ועולה מתוך הבכי העצוב. לא רק בנופים, גם בחדרים זנוחים, בכלי-מטבח וכמובן בשמי העננים מתרחשת התחיה, ע"י עירבוב החוויה הדמיונית בעולם המראות. לפעמים נדמה תוך הסתכלות בציורי רות צרפתי שהיא חיה באמונתה מעין עולם סינקרטיסטי, בו הדומם, הצומח, החי, הילדי והבוגר דומים זה לזה וחדורים אותה רוח. בספר "הגן"³⁰ מסופר חלום הממחיש במלים את מה שאנסה בהמשך להראות בתוך הציורים והפסלים. מתוך חלום: "לא הרחק מכאן אני רואה את עץ הדובדבן, פירותיו מוזרים והם דומים לבקבוקים, פיסות נייר לבנות דבוקות לבטנם ועליהן מודפסות שורות שורות של אותיות שחורות. מכל הגן עולה יופי מוזר... אני רואה... בקבוק גדול וירוק שבטנו עגולה ופחוטה. אני מרימה את הבקבוק בשתי ידי ומבחינה בכעין ידיים צומחות לו מזה ומזה. על חלקת חזהו ניבטות פטמות זעירות ועל שיפולי בטנו מסתמנות וצומחות כעין רגליים. ובעודני מחזיקה את הבקבוק בזרועותי, הוא נהפך ומשתנה לפסל אשה הדומה להפליא לפסלי הנשים שפיסלתי בעת האחרונה. והוא משתנה לנגד עיני עד שנהפך לתינוק. התינוק מפזז בזרועותי בשמחה מניע רגליו לכאן ולכאן כמו מוסר עצמו לי... ואני מאמצת את התינוק בחוזקה אלי וחשה במתיקות רבה הניגרת ממנו המציפה אותי... ואני יודעת אל-נכון שהבקבוק הזה ניתן לי מאבא". ממש כמו בחלומה, כך גם בציוריה של רות צרפתי קיימת מעין מטמורפוזה מתמדת של הדומם והצומח למשהו חי ילדי ואנושי. כדי לעמוד על האופי הזה של יצירתה, אני מעדיפה להתייחס לסידרת פסלים של רות שנשואם תינוק — ילדה — נערה.

בניגוד לאיורים שבהם מוכתב כביכול נושא היצירה ע"י הסופר, הרי סידרת הפסלים חושפת את עולמה הפנימי של האמנית ללא שום קשר לאולת. כאמור נושא הסידרה הוא התפתחות הילד, אך למתבונן מתברר מהר שלא מדובר רק בילד. בפסל "תינוק" מ-1970, על כן נמוך הנוגע כמעט ברצפה, אנו רואים מעין ראש גדול של תינוק. מראש זה צומחות הגפיים הפשוטות לכל העברים. הידיים וה-



תמונה מס' 2
פס על כל העיר

להפרידן. למשל הציור המלווה את השיר "פס על כל העיר" מתאר רחוב העובר בין בתים קובייתיים כחולים ורודים לבנבנים ירקרקים. הצבעים, שוב צבעי מים, מתמזגים זה בזה ומטשטשים קצת את צורת הבתים הברורה. הרחוב הופך בציור למעין נהר של צבע. בתוך הצבעוניות העדינה מרחפת לה דמות של ילד ומעברו השני של הדף פס צבע אדום בולט, חוצה את הדף במקביל לקומפוזיציה של הדף שממול. הניגוד בין הקו הנראה קונקרטי כל כך, למרות היותו המצאה ציורית מופשטת לבין ציור הבתים הסולידיים כביכול, אך בציור זה מתפשטים מגשמיים נמוגים לתוך הרקע הצבעוני, מבטא בצורה נפלאה את התחושה המוזרה התוקפת אותנו למראה נופי ילדות. לפעמים זכרון המשחק, התחושה הפיזית ממש של מקום המחבוא, של מגע החבל, או של היד האוחזת במקל ומדלגת על פני סורגים, עזה בהרבה מזכרון הבתים, הגדרות ואפילו החברים איתם שחקנו. לכן אין בתי העיר של רות צרפתי מיבנים מוגדרים ביותר, אלא מין הרמוניה צבעונית המזכירה צלי-לים רחוקים.



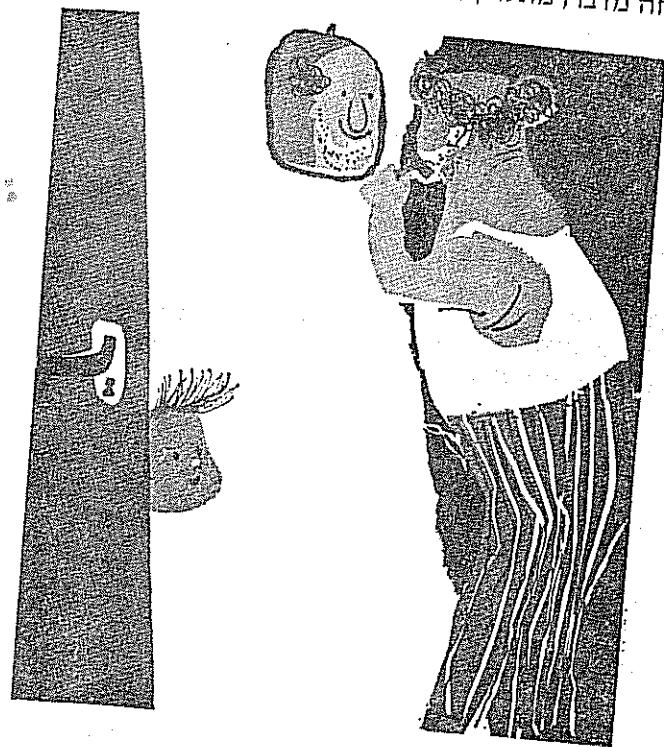
תמונה מס' 3

פסל של תינוק

רגליים מתפרשות לצדדים כמו ענפים ופרחים הנובטים וצומחים מגלעין ענק, מפרפרים בחלל וממלאים אותו תנועה וחיים. התינוק בפסל זה מופיע כתערובת של ילד-צמח, ילד נבט. ב"קומפוזיציה על נושא ילדה פסל ברונזה" מ-1968 רואים כאילו שלב נוסף בהתפתחות. בליל האברים המתפשטים לכל צד, כאילו הסתדרה התמותה כלפי מעלה ועתה בין פיגומי הגפיים המתוחים אל-על מטפס הגוף הקטן והראש הגדול מעלה, מעלה כמו על סולם. בפסל "דמותה של נערה" מ-1969 מתגבשת הדמות למשהו בעל אופי אנושי ואפילו נשי, בעל שוקיים מתעגלות, מתנייים מודגשות ואולי אפילו שדיים. עדיין נישא הראש אל-על בין שתי זרועות פשוטות למעלה, אך מראה האשה גובר. כאן על כל אסוציאציה חזותית אחרת. בפסל אלומיניום מ-1970 שוב מתערבבים כל המראות ביחד — בפסל "חגית של פרחים" — כאן לפנינו מעין "ילדה, פרפר, פרח, או סתם צורה שהיא תערובת של כל אלה, כמו לקוחה מחלום הגן המצוטט קודם.

למעשה, כל המאפיין סידרה זו, מאפיין את ציוריה של רות צרפתי, ביחוד אלה המופיעים כאיורים לשירי נורית זרחי וע. הלל. ייתכן מפני ששירים אלה מזמינים שיר של נורית זרחי האומר: "העשבים בצד הדרך הם השער הירקרק של המלכה הישנה" ממש מזמין ציור של דמות נשית שפניה פרח ושערה צמחים. או שיר אחר מאותו הספר על המרבד: "מרבד יקר והוא היה שטוח בארמון הצאר ושם פסעו עליו רגלי רוזנים והנסיכות ובלילות רקדו עליו גם שפחות", גם הוא מזמין את תמונות הנסיכות והמשרתות הנראות כחלק ממארג השטיח, או אולי להיפך, אין ארמון הצאר קיים — אלא כמארג צבעוני שרק בו עדיין מרקדים הנסיכים והמשרתות.

שיר של ע. הלל "כשדודי שמחה מתגלח": הוא מעין קריצה לקורא הצעיר, בה קורץ הילד השובב המסתתר לא רק מאחורי הדלת, אלא בתוך גופו הבוגר של הדוד. הדוד שמחה מדבר, מתלוצץ, מגדף את עצמו ו"לפתע — הופ



תמונה מס' 4

כשדודי שמחה מתגלח

אלי יסב... הא קוף
יצאת מן הראי סוף סוף ?

בהשתקפות הלגלגנית ממחיש הדוד את שהילד חש כלפי המבוגר ועשיותיו "הר-ציניות", והוא רומז גם כמה אמייתי ורציני באמת משחקו הבדוי של הילד. בציורים של רות צרפתי מופיע הדוד שמחה למרות הקרחת והקמטים, הכרס והסנטר הכפול, כילד מגודל. דמות תמימה, בעלת חיוך שובב ועיניים צוחקות, דמות המזכירה מאד את הדיוקנאות המפוסלים והציורים של אביה של הציירת.

היופי המיוחד בציוריה מלאי הדמיון של רות צרפתי שיש בהם לא רק מראשוניות החוויה, אלא גם סגנונם מאד מזכיר את ראשוניות ציורי ילדים. בציורי הפנדה העזים מושקע מרץ וטמפרמנט בכל קו, בדומה לציורי הילדה חגית שאחדיים מציוריה מופיעים גם כן לצד ציוריה של רות. הדמיון כאן איננו מתבטא בצורת הציור, אלא בשמחה המורגשת בכל משיכת צבע עזה על גבי נייר לבן, משיכה המשאירה אחריה עקבות צבעוניים, עליזים, וממריצה את המצייר לשרבט ולקשקש במרץ.

גם מהצבעוניות הבלתי מרוסנת של כתומים וסגולים, אדומים וירוקים, צהובים וורודים, מנשבת אותה רוח שמחה של צבע חזק ונקי המרוח על פני הדף בקו "שמך" ובקשקוש עליז. מספיק אם נדפדף בספר זה ונשווה את קוי וצבעי "הגברת" של חגית בשיר "שתי חברות משוחחות", לציור זנבה המרהיב של בת היענה, של רות, מן השיר "ציפור משונה" — כדי שנעמוד על הקירבה הנפשית בין שתי הציירות המתבטאת "בכתב היד" שלהן ובצבעוניות.

אך לא רק באלה מתבטאת הקירבה. ידוע שהילד מדגיש ומגזים בציוריו את מה שנראה לו חשוב. כאשר הוא מצייר את המשפחה הוא נוטה לצייר את הדמויות לא לפי קנה מידה אובייקטיבי של גודלן היחסי, אלא לפי חשיבותן בעיניו ולפי היחס שיש לו אליהן.

אם נחזור לציור "הגברת" של חגית נראה מיד שהמאפיין את הגברת הוא לדעתה, או לפי הרגשתה כובע גדול, ענק, רחב שוליים, סל המגיע עד הברכיים. שמלה ארוכה עם שובל, וכמובן חיוך רחב ופורח על הפנים. הפריטים החשובים שמניתי מוגזמים מאד בציורה של חגית ואנו רואים שרות חוזרת ממש על אותו ציור, כאיור לשיר של נורית זרחי "גיליתי חתולה בסבך". אין כאן העתקה מיכנית של ציור הילדה, ראשית מפני שהראשון הוא ציור פנדה והשני בצבעי מים. ציורה של רות הרבה יותר פיוטי, הן בגלל המדיום (צבעי מים) והן בגלל שביל החלב האדום, המושך כחבלי קסם את החתולה אל הילדה-הגברת, אבל ההגזמות ועיוות הפרופורציות לקוח ישר מציור הילדה.

גם בציור המלווה את השיר "לו היתה לי טבעת" מוגזמת היד הנושאת את הטבעת, כדי שכולנו נדע "שלו היתה לי טבעת עם אבן מוטבעת הייתי רוחצת ידיים כל פעם".

בפורים, בטוח, אתחפש לגברת.
יתרם זה קריא, גם עניין גם.
לכדי טיפשי אני יסעם אכילא עוקרתי



תמונה מס' 5

בפורים בטוח אתחפש לגברת

למעשה, אם הייתי רוצה להיזקק ללשונם של מבקרי אמנות, הייתי יכולה לומר שרות צרפתי משתמשת בקו, בצבע ובעיוות, כדי להבליט את המשמעות הסובייקטיבית של המראות. באופן זה אפשר ודאי לסווגה אל הציירים האכספר-סיוניסטים החוזרים כיום למודה.

נראה לי שכל נסיון קטגוריזציה עלול לפגום ולטשטש את המיוחד והחד-פעמי בעולמה הרוחני-ציורי של רות צרפתי אותו ניסיתי להסביר בכל שנאמר עד כאן. ובכן, מה באמת מוסיפים האיורים של רות צרפתי לתמליל? האם יפים הם לקורא הצעיר? במיפגשים הרבים שנודמן לי לקיים עם הורים, גנות ומורים נשמעת לעתים הטענה שאמנם ציוריה של רות צרפתי יכולים לקסום למבוגרים המבינים את רזי הציור המודרני, אך ספק אם יש בהם כדי לענות לצרכיו של הילד. כאשר אני מנסה לעמוד על טיבם של ה"צרכים" האלה, אני נתקלת בטענה שהילד צריך ציור "יפה", ויפה הוא היפוכו של ה"מקושקש", רצוי ציור חלק ב"צבעי גלידה" פסטליים בסגנון "ריאליסטי", זאת אומרת משהו פלקטי לגמרי, מורגל ונדוש, שכל לחלוחית של חוויה נסחטה ממנו והשבלונה שלו נעשתה ברבות הימים מוכרת כל כך, עד שהיא נראית לרבים יותר ריאליט מן הריאליה.

אין מקומו של מאמר זה לדון בתיפקודו של האיור מבחינת סיפוק צרכי הילד. מאמרים על נושא זה נכתבו: וודאי ייכתבו עוד. ברצוני לעמוד כאן רק על צורך אחד שיש לילד ושצוירה של רות צרפתי מספקים אותו, והוא הצורך באישה. בכל יום בגן ובכיתה עוסקים הילדים בצויר, בדרך כלל באופן ספונטני וללא הכוונה. בסוף היום אוספת הגננת את ציורי הילדים, לפעמים לתוך תיק, ולפעמים היא תולה אותם לקישוט קירות הגן. בדרך כלל היא מציינת בפני הילדים כמה היא מרוצה מעבודתם וכמה יפים הציורים שלהם. במשך זמן מה מאמינים הילדים בתום לב למחמאות הגננת ורואים בהן אישור כנה ליצירתם, אך במשך הזמן, כאשר הספרים הנקנים לספריה והתמונות הנקנות לקישוט החדרים, בכלם תמונות שונות משלהם, נוטות יותר לסוג ה"חלק" "בצבעי גלידה" וכן לסוג ה"ריאליסטי" — ובכן, במשך הזמן לומדים הילדים את האמת... לפחות את האמת על טעמה של הגננת... הם לומדים שהגננת אוהבת ומעריכה ציורים שונים מציוריהם. הם לומדים שהציורים שלהם יפים בעיני הגננת מפני שהילד "התעסק" בהם כל הבוקר ואולי מפני שהם פשוט יפים לגיל 4—7, אבל אין בהם שום יופי שיכול להאיר את עולמו של המבוגר.

ברשימה זו רציתי להצביע על ייחודם של ציוריה של רות צרפתי בשני תחומים, האחד הקשור בעולמו של המבוגר והשני הקשור בעולמו של הילד. רציתי להראות שבעולמו החזותי הציורי של הילד יש הרבה יופי אמיתי, רענן, יופי המבוסס על חוויה עזה, הבא לידי ביטוי בקו, בצבע ובצורניות מיוחדת ואופיינית. רציתי להראות שגם בציוריה של רות צרפתי אפשר למצוא עולם חויתי עשיר זה והוא בא לידי ביטוי הן בנושאי הציורים והן באופיים הציורי. ועוד רציתי להוסיף שבציוריה יכול למצוא הילד אישור מגובש ומנוסח היטב לגישושי הספונטניים, והמבוגר יכול למצוא בהם משהו מטעם ילדותו הנשכחת.

ביבליוגרפיה

1. מ. פרוסט — בעקבות הזמן האבוד (תרגום זמורה). מחברות לספרות, עמ' 50—52.
2. רות צרפתי — חושחושית. עם עובד, 1964.
3. רות צרפתי — 10 סיפורים לקטנים. הקיבוץ המאוחד, 1964.
4. רות צרפתי, ע. הלל — דודי שמחה. הקיבוץ המאוחד, 1965.
5. רות צרפתי, ע. הלל — אותי לראות אף אחד לא יכול. מסדה, 1967.
6. רות צרפתי, ב. תמוז — חיי הכלב רוזי. דביר, 1971.
7. רות צרפתי, ע. הלל — קול דודי שמחה. הקיבוץ המאוחד, 1972.
8. רות צרפתי, נ. זרחי — פס על כל העיר. מסדה, 1975.
9. רות צרפתי, נ. זרחי — כף עץ וקדרה שטוחה. מסדה, 1976.
10. רות צרפתי, ד. עומר — קין והבל. לוי אפשטיין, 1976.
11. רות צרפתי, י. שביט — יותם והיפופוטם. יריב, 1977.
12. רות צרפתי, מ. סנונית — טל ומיה וכל החבריה, 1977.
13. רות צרפתי, ב. טנא — אלה תולדות מור. ספרית הפועלים, 1977.

14. רות צרפתי, נ. זרחי — משושים. מסדה, 1977.
15. רות צרפתי, נ. זרחי — ישנונה. כתר, לי, 1978.
16. רות צרפתי, נ. זרחי — אלף מרכבות. ספרית הפועלים, 1979.
17. רות צרפתי — אל אי התתולים אשר ביוון. עם עובד, 1980.
18. רות צרפתי, בשבים זינגר — גבורת האור. ספרית הפועלים, 1981.
19. רות צרפתי — שלוש משאלות. ספרית הפועלים, 1981.
20. רות צרפתי — הגן, פרק אחד מחייו של אבא. מסדה, 1982.
21. י. שוארץ — הקשרים בין התמליל והאיור בספרות הילדים. הדהגן, כרך ל"ח, תשל"ד.
22. שרף ולטר — סיפורי תמונות מודרניים, הצרכים הנפשיים של הקורא ותשובות הזמן. יד לקורא, כרך י"ב, 1971.

וכל סיפור נעים — (המשך מעמוד 23)

לא כאן המקום לדון בהרחבה אילו דרכים ראוי לנקוט כדי לקרב את עגנון וסיפוריו אל הקורא-אדם הצעירים; אבל אין ספק, שיצירתו של סופר-אמן זה גדולה ומיוחדת כל-כך, ומעשירה כל-כך את הקורא, עד שיש לנסות כל דרך אפשרית כדי להביאה אל הילדים והנוער. ספק אם עיבוד והתאמה, והירים ככל שיהיו, הם הדרך הנאותה, מה גם שעגנון עצמו התנגד לכל שינוי בסגנונו. צדק אפוא מי שאמר, כי "דווקא השוני הלשוני הייחודי של עגנון בחלק מסיפוריו הוא אשר עשוי למשוך את עינו ולבו של הקורא הצעיר במקוריותו, באקוויטיקה שבו".

לא אוצר-המלים מקשה על הקורא הצעיר, כי אם צירופיהן הופך לעתים את הידוע לבלתי-ידוע, וייחוד זה אין בו כדי להרתיע את הקורא המבקש לטעום טעמה של לשון עשירה וגבוהה יותר משפת היומיום הרגילה והשיגרתית. אותם קוראים, שהוכנו מראש למיפגש עם יצירת עגנון ידעו להתמודד עם סגנון סיפורי; ובאביב תשמ"ב ישבתי בקהל צופים מופתעים, שהיו עדים להתלהבות הכנה, שבה קיבלו ילדים בני שמונה, תשע ועשר את המחזה "ש"י מעגנון", שהכיל כמה מסיפוריו הקצרים ("הפרוטה", "מעשה העז", "ציפורי" ועוד); היתה זו חוויה שעוררה בלב רבים מהם רצון להכיר מקרוב גם את עגנון שבכתב. ונער כבן עשר, שיטול אחר-כך לידי סיפור כגון "המטפחת", אי-אפשר לו שלא יתענג ממקרא שורות פשוטות-לכאורה, בעלות ייחוד וספוגות נוי כגון אלו:

כל אימת שחזר אבא מן היריד הביא לנו דורונות הרבה. הכב גדול היה אבא והיה יודע לכוון למה אנו מתאווים והיה מביא לנו. אז אפשר שבעל החלומות היה אומר לאבא מה שהראה לנו בחלום ומביא לנו. לא כל הדורונות נתקיימו בידינו. בדרך כלל חפצי העולם הזה לא היה להם קיום. אתמול היו ידינו משתעשעות בהם והיום הם מוטלים כאשפה. אפילו סידורי הנאה נתקרע, שעל כל דבר שהיה לי לעשות הייתי פותחו ושואל בעצתו, לבסוף לא נשתתרו הימנו אלא שמות. אבל מתנה אחת שאבא הביא לאמא נתקיימה שנים הרבה, ואפילו לאחר שאבדה לא אבדה מלכי ועדיין אני הוגה בה כאילו היא קיימת.

המתנה שהעניק ש"י עגנון לספרות-הילדים שלנו תוסיף להתקיים תמיד, רעננה כביום גתינתה. **אוריאל אופק**

ספר, ספרות וטלוויזיה

מאת איה לובין

יש הרואים בטלוויזיה את ההמצאה המ-
שכפלת הגדולה והחשובה ביותר מאז
המצאת הדפוס. ובכך מסמיכים הם ספר
לטלוויזיה. האמנם הם צודקים?
מה עשתה המצאת הדפוס לספר? היא
שכפלה את המוצר המוגמר, והפכה אותו
לזול, עממי ונפוץ, בתחילה בבתיהם של
המשכילים — יודעי קרוא, ואחר כך למור-
צר שווה לכל נפש המצוי בכל בית.
גם הטלוויזיה היא המצאה משכפלת
ומסלולי השכפול הם שניים:

המסלול הראשון: אפשר לשכפל את
המוצר המוגמר (המשדר) ולהפיצו על
גבי קלטות בבתי-ספר, מרכזים קהיל-
תיים, ספריות וגם בבתים פרטיים. עדיין
לא כולם יכולים להרשות לעצמם לרכוש
את אחד מאלפי השכפולים — אך זה
רק עניין של זמן. קלטת הווידאו תהיה
בעתיד הלא רחוק נפוצה בדומה לתקליט
ולספר.

המסלול השני: אפילו עוד בטרם נגיע
לתקופת השכפול הזול והשווה לכל נפש,
אפשר כבר היום להתייחס למישדר, המור-
פיע מעל מרקע הטלוויזיה, כאל מוצר
מוגמר ומשוכפל, המגיע תוך כדי הקרנתו
לרבבות בתים בעת ובעונה אחת.
בזאת (בין היתר) טמונה עוצמתה של
הטלוויזיה, ויש אומרים גם הסכנה שבה,
ומתכוונים בעיקר להיבטים פוליטיים-
חברתיים.

ובכן, מבחינה זו מצאנו קרבה בין
הספר לטלוויזיה.
ויש גם היבט אחר: את המשדרים
בטלוויזיה אפשר לחלק לפי הסוגים
(הז'אנרים) הבאים:

- אקטואליה
- תעודה
- תרבות ואמנות
- בידור

למעשה אלה הם גם התחומים בהם
עוסקת הספרות במשמעותה הרחבה.
וכשם שיש ספרים טובים וספרים פחות
טובים, כך יש גם תוכניות טלוויזיה (בכל
ז'אנר וז'אנר) טובות יותר, ויש טובות
פחות.

אלא שבתוכניות הטלוויזיה, הכל בא
בעוצמה גדולה יותר. זאת בגלל הצירוף
של המלה והתמונה המסבירות ומש-
לימות זו את זו, בגלל הקלות היחסית
שבה מגיעה האינפורמציה אל הצופה;
ובגלל תחושת האמינות שהתמונה הזו-
רמת מול עיני הצופה, מקנה לאירוע.
בגלל שני היבטים אלה יש המשווים
את הטלוויזיה לספר אלקטרוני ענק,
שהתוכניות השונות הן פרקיו.

ובכן, כל שעלינו לעשות הוא לדפדף
בדפי ספר זה, להגיע אל הפרקים המעני-
ינים אותנו, ואז נצא נשכרים, כאילו
קראנו ספר — האמנם?

לא כל כך פשוט.
ראשית — תוכנית טלוויזיה משך חייה
קצר הוא, כמשך הזמן שהיא מופיעה על
המסך, וזאת לעומת משך חייו הארוך
יחסית של הספר.
ושנית — הספר, ככל יצירה אמנותית,
הוא יצירה מאד אינטימית. הוא נוצר
על-ידי אדם אחד — האמן; — מבטא
את עולמו הרגשי, הבדיוני והאידיאלי של
אדם אחד — הקורא. לא שיש רק קורא אחד
לספר. קוראים, אנו מאמינים ומקווים
יש הרבה, אלא כשם שתהליך היצירה
(הכתיבה) הוא אינטימי — בין האדם
ליצירתו, כך גם תהליך הקריאה הוא
אינטימי — בין הקורא לספר, הייתי
אומרת כמעט תהליך של התייחדות*.

אינטימיות זו, הקיימת בזמן הקריאה,
המנתקת את הקורא מן העולם הסובב
אותו, היא המאפשרת לו ליצור, תוך
כדי קריאה, ובעזרת הספר, את עולמו
שלו, של הקורא; את עולמו האישי ביר-
תר. בכך הופך הקורא לשותף בתהליך
היצירה.

תוכנית טלוויזיה, וגם זו "הספרותית",
כלומר זו המבוססת על ספר, היא תוכנית
שנוצרה על-ידי צוות, ושותפים לה: ה-
תסריטאי — מעבד הספר או ממחזי,
הבימאי, התפאורן, המוסיקאי, המפיק
והשחקן. כל אחד תורם את תרומתו
האישית בחבנת הסיפור, ובתרגומו לש-
פת הטלוויזיה. כלומר, אנו מבחינים פה
בשני תהליכים ברי-זמניים (זמניים מבחי-
נת זמן ההפקה): תהליך האינטרפרטציה

* ראה מאמרה של שולמית הר-אבן "היש קורא
בקהל", מעריב 9.12.83.

של הקורא האחד (המפיק או הבימאי,
למשל), כשהוא מצטרף לתהליכים שונים
או דומים של קוראים נוספים (יתר
העוסקים במלאכה), ותהליך של תרגום
ממדיום אחד למדיום אחר, מן המדיום
הכתוב — המילולי (הספר), אל המדיום
החזותי (הטלוויזיה).

מה עושה תוכנית טלוויזיה המבוססת
על ספר, לספר עצמו? במקרה הטוב,
נאמר עליה שהיא אינטרפרטציה — אחת
מתוך כמה אפשריות — של הספר, וב-
מקרה הקיצוני — שהיא יצירת אמנות
חדשה, חזותית, שיש לה שפה משלה
וזכות קיום משל עצמה. יצירה זו, החזו-
רית, משתמשת בחומרים שונים המצויים
ביצירה הספרותית (באחד מהם או בכור-
לם): בעלילה או בחלקיה, בדמויות או
בחלק מן הדמויות ובמסר של היצירה,
כפי שהוא הובן על-ידי יוצרי תוכנית
הטלוויזיה.

וכשם שיצירתה של תוכנית טלוויזיה
היא בצוות, כך גם הצפייה בה חסרה את
האינטימיות של הקריאה.

כי הרי אין דומה קורא המחזיק את
הספר בידיו, מעלעל בדפיו, פעם ושתים
להנאתו ובזמן שהוא בוחר, לצופה היושב
על כסא מול מכשיר טלוויזיה וצופה
בתוכנית הרצה מול עיניו, "רצה" ונע-
למת, ואיננה יותר. ואין זה הבדל טכני
בלבד, אלא השוני הוא גם ובעיקר במער-
כי נפשו של הקורא, השונים מאלו של
הצופה בתוכנית טלוויזיה.

אין פלא, איפוא, שברגע שמסתיימת
הקרנתה של התוכנית בטלוויזיה מרגיש
הצופה בה מין חסר שאין הוא חש בו
משגומר הוא את הקריאה בספר. חסרים

לו אותם יחסי אינטימיות קורא-ספר ; חסרה לו האפשרות לעלעל בספר או במבחר מפרקיו פעם שניה ושלישית ; חסר לו הקשר הבלתי אמצעי, ללא תיווכם של אחרים ; חסרה לו היצירות האישיות תוך כדי קריאה, זו העושה אותו שותף לתהליך היצירה.

א. תוכנית טלוויזיה המבוססת על ספר

כשמכנינים משדר טלוויזיה, המבוסס על ספר, יש לתת את הדעת קודם כל ליצירה הספרותית עצמה, ויש להשתדל להתאים את הפורמט הנכון לסוג ולאופי של הספר, בבחינת שלמות בין תוכן לצורה. ספרי הרפתקאות ועלילות סוערות, כגון "רובינסון קרוזו" או "אנשי ברא-שית" — רצוי להמחזי. ההמחזה נותנת לעלילה את התמיכה הקצבית, ומהווה את הצורה הנאותה והמפרשת לתוכן המורכב, הסוער והגדוש בעימותים דרמטיים.

המעשייה והאגדה, לעומת זאת, ככל שתהא עלילתה מורכבת, ניתנת להיות מסופרת על-ידי שחקן, הממלא את מקרמו של מספר המעשיות משנים עברו. זאת בעיקר בגלל הקיב האפי שלה (של המעשייה) והמבנה הקבוע החוזר על עצמו. הילד מודע למבנה זה, היוצר מקצב שקט ונינוח, למרות מעשיהם הרעים והמפחידים של המכשפים והקוסמים. כך נותן הילד את עצמו להיות מופחד, משום שהמבנה הקבוע והמרגיע מבטיח לו את הסוף הטוב.

המעשייה המסופרת בטלוויזיה יכולה שתהיה מעוטרת על-ידי תמונות או ציורים ואפילו אפשר שתיעזר בשחקנים המתנועעים ומנהלים ביניהם דיאלוגים

קצרים, ועדיין המסגרת האפית-סיפורית של המעשייה אינה נפגמת.

למרות כל זאת, כפי שכבר נאמרה, תוכנית טלוויזיה היא תוכנית לעצמה, החייבת להחזיק את עצמה כחי שלם שיש לו התחלה — אמצע — וסוף, והחייבת להתחשב במעלות ובחסרונות של המדיום. צורך זה מאלץ לעיתים את העושים במלאכת התוכנית, להשמיט קטעים או דמויות מן הסיפור, להדגיש קטעים אחרים, ואולי גם לשנות את סדר התפתחות העלילה בסיפור. והמרחק בין הסיפור ובין תוכנית הטלוויזיה הולך וגדל.

אין זה תיאור והסבר של מצב הכרחי, אלא תיאור קיצוני של מצב אפשרי: מצב שיש אפשרות שייווצר בגלל האופי השונה של מלאכת היצירה של ספר — מכאן, ושל תוכנית טלוויזיה — מכאן, החסר בסיפוק של הצופה במשדר הטלוויזיה והמרחק שנוצר בין הספר ובין משדר הטלוויזיה, הם המביאים בסופו של דבר את הילד והנער לרצון לקרוא בספר עצמו לאחר שתוכנית הטלוויזיה הסתיימה (עובדה המתאשרת על-ידי ספרנים ומורים).

אין זה אומר שתוכנית טלוויזיה אינה יכולה לגרום לצופה בה חוויה רגשית או אינטלקטואלית. בהחלט כן. אך תהיה זו חוויה ממין אחר ואין היא משמשת תחליף לסיפוק שמקבל הקורא מן הקריאה האינטימית בספר.

ב. תוכנית על-פי ספרים בטלוויזיה — למה ?

לאור כל האמור לעיל נשאלת השאלה הפשוטה: ספרים בטלוויזיה — למה ?

אפשר לענות על כך בכמה דרכים.

(1) מפני שהטלוויזיה קיימת ואי-אפשר להתכחש לה. היא נמצאת בכל בית, בכל בית-ספר, בכל מתנ"ס ומרכז קהילתי ואולי גם בכל ספרייה. אז למה לא ?

למה לא לנצל אותה למען דברים חיוביים שימלאו את זמנו הפנוי של הילד, הנער (וגם המבוגר) ?

(2) ההמחשה הטלוויזיונית מפרשת ומבארת דברים הטעונים פירוש וביאור. ילדים רבים, המתקשים בקריאה, או מתקשים בהבנת הנקרא, זקוקים לפירוש ולפישוט הטכסט הספרותי.

דוגמא אחת להמחשה. התוכנית "מז' בוב ועד פיל", על-פי שירו של ע. הלל, צולמה בטכניקת ההנפשה (אנימציה). בעלי-החיים שבשיר מופיעים על המרקע, אמנם מצויירים, אבל מתנועעים ומדברים ככניי-אדם. עצם בחירת האנימציה כטכניקה לביצוע טלוויזיוני של השיר, יש בה יותר מפירוש לז'אנר המשל. יתר על כן, בשיר של ע. הלל מעלה כל אחד מבעלי-החיים, המופיע בשיר-שרשרת זה, שורה של טענות על מר גורלו — מכאן, ושאיפה להיות לבעלי-חיים אחר — מכאן ; המשדר מציג כל אחד מבעלי-החיים בשני מצבים ; האחד : כפי שהוא רואה את עצמו — עלוב ומסכן ; והשני : כפי שאחרים עשויים לראות אותו — גאה, יפה ומצליח.

האפשרות שנוצרה בתוכנית הטלוויזיה לתת נקודות ראות שונות לגבי מצבו של כל אחד מבעלי-החיים — מוסיפה מימד מפרש לשיר.

בטלוויזיה הלימודית התמודדנו עם הפקתם של למעלה ממאתיים ספרים (במשך כחמש-עשרה שנה) בסדרות שק-

ראנו להם : "דף מספר", "ספרים מספרים" (שתי סדרות לגילאי 13—9) ו"סיפור שאהבתי" ו"טיול בארץ האגדות" (סדרות לגילאי 9—6).

בכל תוכנית קראו שחקן או שחקנים סיפור קצר או קטע מתוך ספר ארוך, וקריאתם היתה מעוטרת ציורים או תמונות רלבנטיים למסופר.

אין פלא שהמטרות שהצבנו בפנינו בהפקת תוכניות אלו היו :

— להציג בפני ילדים ובני-נוער ספרים ממיטב ספרות הילדים.

— לעודד ולכוון את הקריאה החופשית.

— לטפח תרבות פנאי נאותה.

— לפתח טעם טוב וחוש ביקורת ספרותיים.

— להעשיר את עולם המושגים ואת עולם הדמיון.

— להגביר את העושר הלשוני.

— ליצור תשתית נאותה להגברת הבנת הנקרא.

אמנם אלו הן מטרות "חוץ-ספרותיות", אבל על-מנת להגיע לרמה של קריאה "שלמה", המקשיבה לא רק ל"מה שביצירה הספרותית אלא גם ובעיקר ל"איך" ; המגלה את האמנות שביצירה הספרותית אלא גם ובעיקר ל"איך" ; המגלה את האמנות שביצירה תית, חייבים להניח תשתית רחבה וגדולה ככל האפשר של אהבת הקריאה, התינוקות בקריאה מגוונת והיכרות רבה ככל האפשר עם ספרים שונים ויוצריהם. וכאן גדול, ואולי אפילו ייחודי הוא חלק קה ותפקידה של הטלוויזיה.

על-מנת להשיג מטרות אלה — המורכבות בילות בסופו של דבר אל הקריאה היצירה

רתית, יש להקפיד כי הספרים שייבחרו כבסיס לתוכנית טלוויזיה יהיו ספרים טובים.

מה הוא ספר טוב?

כמעט ואיני יודעת הגדרה קשה מזו. ספר טוב אפשר להגדיר לפי חומרי המציאות המרכיבים אותו או המצויים בו; אפשר להגדיר לפי התבנית האמנריתית שגובשה בו; לפי עושר לשונו והמטפוריקה שבו; לפי מבנה דמויותיו; לפי המסר הטמון בו; לפי מאגר עולם הדמיון הנקופל בתוכו בהשוואה לעולם המציאות.

אין ספק שבעיית גילו של הקורא הוא רב-משמעות לגבי הגדרת הספר הטוב וסוגו. ושאלה נוספת שמציקה לי כאשר אני באה להגדיר "ספר טוב" היא: ספר שהילד בחר בו כספר טוב, לפי טעמו האישי, לפי התפתחותו ולפי סביבתו חברתית, או ספר, שאנו המבוגרים בחרנו בו משום שחשבנו שהוא ספר טוב בשביל ילדים ובני-נוער.

יתכן ויש יותר מהגדרה אחת לספר הטוב. בכל הנוגע לתוכניות טלוויזיה עפ"י ספרים, אני מציעה כאן הגדרה שונה. לא לפי מרכיבי הספר אלא דווקא לפי מי שקורא בספר, או נכון יותר לפי מה שזה עושה לקורא — ולענייננו, לפי מה שזה עושה לצופה בתוכנית הטלוויזיה.

ובכן: ספר טוב להכנת תוכנית טלוויזיה הוא ספר המעורר סקרנות ומעלה אצל הקורא בו שאלות.

מדוע הגדרה זו נראית לי טובה מהגדרות אחרות, כשאנו מדברים על **ספרות ילדים המשודרת בטלוויזיה**?

בעיית "המשודרת בטלוויזיה" היא

המשמעותית ביותר, כי המדיום (הטלוויזיה) אינו רק המסר (כפי שנוהגים לאמר) אלא הוא זה המכתיב גם את המטרה של המשדר, והמטרה היא זו הקובעת את האיכות.

הבה נסביר זאת:

המורה, האם, הספרנית המכוונים את הילד או הנער לקריאתו של ספר מסוים — עושים זאת מתוך היכרות עם הילד, כך הם יכולים להתאים ספר טוב לטעמו ולרמת התפתחותו. ואילו לגבי העושים במלאכת הכנת תוכנית טלוויזיה, הצופה הפוטנציאלי, עם כל היותו אישיות בפני עצמה, הרי הוא אלמוני, או נכון יותר: הרבה, הרבה אלמונים, בני גילים שונים, בעלי רגישויות שונות ובעלי רמות הבנה שונות.

ההגדרה שלנו לספר הטוב מספקת לא רק את כל השוני שיש בספרים, אלא גם את כל השוני שיש בקוראים ובצופים.

אבל הדבר החשוב הוא כי באמצעות הסקרנות והשאלות המתעוררות בעקבות **הקריאה בספר** הטוב, מגיע הקורא לפי תוח אישיותו אל עולם רחב של חוויות והתנסויות, ואל הבנת עולם רחב של מושגים והתייחסויות.

ובאמצעות הסקרנות והשאלות המתעוררות בעקבות **הצפייה במשדר** מגיע הצופה לרצון לקרוא בספרים נוספים העוסקים באותו נושא, או ספרים נוספים משל אותו סופר. כך מגיע הוא להרחבת הדעת, להעשרת עולמו ולהתקרבות אל עולם הספר והספרות.

בהגדרתנו את הספר הטוב אין חיפוש והליכה אל המכנה המשותף הנמוך או הגבוה, אלא קביעת מכנה משותף חדש: ספר טוב הוא ספר היוצר גירויים להמשך

הדעת והקריאה. וכזה יהיה אף משדר טלוויזיה טוב שהוכן על-פי ספר.

לסיכום: בפרק הראשון דיברנו על החסר שבמשדר טלוויזיה לעומת הקריאה הבלתי אמצעית, ללא כל מתווכים. חסר זה, אמרנו, וכך גם מראה המציאות על-פי עדויותיהם של מורים וספרנים, יוצר אצל הצופה במשדר גירויים ורצון לקרוא את הספר עצמו.

בפרק השני דיברנו על כך שבגלל אופייה המיוחד של הטלוויזיה ושל המשדרים המבוססים על ספרים, נוצר צורך לבנות מערכת חדשה של מטרות שתענינה על אפשרויותיו וייחודו של המדיום: הדרכת בקריאת ספרים, עזרה בהבנת הנקרא, יצירת מוטיבציה לקריאה בספרים נוספים, — כל אלו המניחים תשתית רחבה לקריאה יצירתית נכונה.

בכל מה שקשור לספר ולספרות הבה ונראה בטלוויזיה מה שיש בה ולא מה שלא יכול להיות בה.

היא יכולה להיות תחליף לספר האינפורמטיבי והדוקומנטרי, ובגלל עוצמתה,

הרי שבתוכניותיה הטובות יש לה לעתים אפילו עדיפות עליו.

אין היא יכולה להיות תחליף לספרות כיצירה אמנותית (מה שנוהגים היום לכנות "ספרות נטו"), אבל יש בה כוח רב של הפצה ויש בה היכולת לכוון ול-הדריך את הצופה אל הספר הטוב. לשם כך יש צורך לחנך קהל של צופים, האמון על הצפייה הביקורתית בטלוויזיה, ועל היכולת להסיק מסקנות מן הצפייה.

כשם שמלמדים ומאמנים תלמידים בבתי-ספר, מקנים להם את מיומנות הקריאה, הבנת הנקרא וביקורת ושיפוט היצירה הכתובה, כך יש צורך בימינו להקנות לתלמידים, והחל מהגיל הצעיר ביותר, את מיומנות הצפייה בטלוויזיה, את ההבנה של היצירה החזותית ואת ביקורת ושיפוט היצירה הזו.

ואז לא נצטרך להתלבט בבעיה: מה עדיף — ספר או תוכנית טלוויזיה, אלא שבשני התחומים נחפש את המוצד הטוב, שתמיד יהיה עדיף על מישנהו בעל ה-איכות הירודה.

ילדי קיבוץ, כפי שהם משתקפים בספרות לילדים הישראלית¹

מאת אסתר טרסי-גיא

קצת למעלה משבעים שנה, זהו ותקו של הניסיון החברתי המהפכני, הנועז, הסיכוני והמבורך, ששמו התנועה הקיבוצית בישראל. זהו גם ותקו של החינוך המשותף — שיטת החינוך הקיבוצית. שבעים שנה אלו הניבו כשבעים ספרים, משנות השלושים, שבהם מהווים חיי ילדים בקיבוץ את תוכנם העיקרי, או רקע לעלילה או לדמויותיה. מרביתם של ספרים אלה הם קבצים של סיפורים קצרים ומיעוטם ספרי שירה וסיפורים בודדים, ארוכים יחסית.

אפיונה הכללי של הספרות על ילדי הקיבוץ

הסיפורים מאופיינים בעיקרם בתמונות קטנות של הווי ילדי, לעתים ספציפי להווי קיבוצי, ללא תנופה ועומק מספיקים כדי לצייר דמות כלשהי וגיבוריהם אינם מהוקצעים דיים. אין הם משמעותיים אף כי פה ושם מעניינים. ההווי הקיבוצי אינו חלק אינטגרלי של הסיפור, אלא מעין תפאורה חפוזה להצגה חולפת שאינה נשארת בזיכרון, להוציא ספר אחד או שניים הזכורים לטובה. הסיבה לרדידות זו היא רמתם האמנותית הנמוכה.

שונה הדבר בפרקי השירה, זו אמנם מועטת ומסוייגת לגיל הרך, אך איכותה מעולה, שכן היא פרי עטם של משוררים באמת, כמו למשל של פניה ברגשטיין, זאב, אותה תמונה קטנה ולכאורה לא משמעותית, אבל מוארת בנוגה רך של פיוט, מדברת ישירות לתום ולתמימות של הקורא, או המאזין הצעיר, ואולי מהווה

1. הרצאה שהושמעה בעידה של הארגון הבינלאומי IRSL שהתקיימה בספטמבר 1983 בצרפת.
2. הקבוצה הראשונה, דגניה א, נוסדה ב-1910.
3. ספריהן הראשונים של מרים זינגר פניה ברגשטיין ועוד.
4. כגון: שחם — כבר מותר לגלות, ס' הפועלים, תשי"ט.

יסוד, שעליו תיבנה אח"כ יכולתו לקלוט חוויות אסתטיות. הנה כך בבית האחרון של "בועות סבון".
"הנה הלפה, התעופפה, נמוגה ואיננה..."
החלק הנכבד של הספרות הזאת, שבה משתקפת דמותו של הילד בקיבוץ, הן היצירות המהוות כל אחת ספר נפרד, לגילים 10—14.

נושא הקליטה בקיבוץ ומחוצה לו

הנושא הדומיננטי בספרים אלה הוא ילד חוץ, הבא לקיבוץ כדי להיקלט בחברת הילדים בו, (וזה השכיח יותר) או להיפך, ילד היוצא מקיבוץ לחיות במסגרת קונבנציונלית. בשניהם סיטואציה דומה, קשה מבחינה אובייקטיבית, דורשת הרבה כוח נפשי מן הנטע החדש על קרקע זרה, קשיי הסתגלותו של הילד החדש בחברה זרה הם מרכזיים בתוכם של ספרים אלה. לקורא מזומנת ראיית הקיבוץ והווי ילדיו בעיני הילד החדש, המוקף זרות, לעתים אכזריות של חברה מלוכדת, פעמים אי הבנה עמוקה של הכוחות החיוביים בחברה, שאינם מגיעים אל המטרה, על אף המאמצים הכנים לעזור לחדש. הנה, דווקא החלטתה של המטפלת להושיב את הילדה, עולה ממרוקו, על יד ילדה שהגיעה גם היא מאותה ארץ, מתוך רצון להקל על הקליטה, פוגעת קשות בכבודה של הילדה החדשה, בהרגישה שהישיבה עליה שכנתה ממרוקו רומזת על שיוך למעמד נמוך. (ברוב הימים תלמד, שכבודו של אדם בעיני החברה ובעיני עצמו הוא דווקא במגעיו הטובים והשווים עם כל זולת).

הפגישה עם חיי הקולקטיב

הילד החדש מסתגר בתחילה בבדידותו, בדרך-כלל, וסביבתו החדשה בקיבוץ נראית לו, בצדק או שלא בצדק, עוינת. אחדותו של הקורא ניתנת לגיבור הסובל, כאשר הילד החדש אגרסיבי ובוטח בעצמו ללא כיסוי מוסרי, מצטרף הקורא למחנה שמנגד ומעמיד את החדש התוקפני על טעותו: "איש לא בחר בכך כמנהיג" אומר ילד הקיבוץ לחדש, המנסה להשתלט על החברה שלא ביושר. בחברת-ילדים המחקה את נורמות התנהגות של חברת המבוגרים, המתנהלת ללא שליט, ללא משגיח וללא שוטר, שה"דיקטטורים" היחידים שבה הם רק השעון ודעת-הקהל, יתקשה החבר בה להבין איך מתנשאים פתאום ללא תהליך דמוקרטי. החיים המתוכננים והמאורגנים בקפידה בחיי הקולקטיב מובנים מאליהם לילדי הקיבוץ, אולם הם הם שמעיקים על הילדים והנערים הנקלטים. ניתן להבחין בספרים שלפנינו, ואולי בין השיטין, שהקולקטיביות מעיקה, שלא מדעת, לעתים, גם על אנשי הקיבוץ הוותיקים. חברת-הילדים המלוכדת בכל בית-ילדים, המופיעה

5. פ' ברגשטיין — שיר ידעתי, הקיבוץ המאוחד.
6. ל' גולדברג — מלכת שבה הקטנה, ספרי צבר, ת"א 1956.
7. ר' קריץ — בוקר חדש, ספרית פועלים (נעורים) 1955.

מול הילד החדש כיחידה אחת, גם בה מזדקפים פה ושם אינדיבידואליסטים, שחומת הקולקטיב אטומה בפניהם והכרעת דעת הקהל הוא בשבילם מצב קשה מנשוא⁸.

הפגישה עם העולם מחוץ לקיבוץ

ספרים, אמנם מעטים בלבד, מעלים מצב הפוך — פגישה של ילדי קיבוץ עם סביבה לא קיבוצית כגון: מעשה בילדת קיבוץ, שמבקרת אצל סבתא בשכונה דתית בירושלים⁹, או בילדת קיבוץ היוצאת עם הוריה לארצות-הברית¹⁰. בספר 'אצל סבתא נינה' מופנית תשומת לבו של הקורא יותר למתרחש בלבה של האורחת בסביבה הזרה, מאשר לסביבה עצמה. גם הקורא אינו מבין במה הרגיזה הנכדה האורחת את דרי השכונה, ולא טורחים כל כך להסביר לנו זאת, אבל אנו מזדהים מאוד עם רגשות העלבון והתדהמה של הילדה, המתקשה להבין את פשעה: "בלי גרביים ברחוב, בחנות מכולת?" הפער בין המושגים וההרגלים כה גדול, שאין פתרון. הילדה חוזרת הביתה. מציאות עצובה. מה טוב, שהסופרת לא הרכיבה שום הפייאנד מלאכותי, "חינוכי" כביכול לסיפור אמיתי, שהרי כידוע האמת בלבד היא המחנכת.

דומים לכך רגשותיה של ילדת הקיבוץ, השוהה בחוץ-לארץ, הם שתופסים את הקורא וחושפים לפניו ישותה והרהוריה המבוטאים ביומנה: "חברה אין לי, אינני יודעת איך פתאום מתחילים ליצור לעצמך חברה. שם בארץ גדלתי עם החברים שלי מבית התינוקות"¹¹. זוהי הספציפיות, הטומנת אפשרויות רבות מחד-גיסא אך גם סיכונים מאידך-גיסא בעולמם הפנימי של ילדי קיבוץ.

קליטת העולה החדש בקיבוץ

מבין הסיפורים, שתוכנם ילד חדש בקיבוץ, מקום מיוחד שמור לסיפורו של יאנוש קורצ'אק¹².

גם פה תואר הקיבוץ מנקודת הראות של הילדה העולה, על כל זרותו ופחדיו אי-ההבנה האמיתיים והמדומים שלה.

יש פה קונפליקט בין אם לבת, שזה עתה עלו ארצה, באשר לשאלה, איפה יקבעו את מקום מגוריהן. הבת — שהתנסתה בקשיים בעבודתה כעוזרת למטפלת בפעוטון

ומצאה סיפוק רב בכך* — בוחרת בקיבוץ. האם אינה רוצה בכך. לא נרמז בספר מדוע, אבל אפשר להניח, שחיים בין חברי בעלה המנוח עלול להעיק על אכלה. לא פתרון הבעיה חשוב בסיפור הזה, אלא השיעור המאלף בתורת הסובלנות שקורצ'אק מעניק לקורא והעובר לקורא הצעיר, כל אחת בפלוגתא מחליטה, למען השלום, לחיות זמן מה בדרך המוצעת על-ידי השניה במקום ריב יש שיטה, ללא צורך בכפייה.

הרקע הטרגי של גיבורי הסיפור

נייחד את הדיבור לשני סיפורים, שבהם מגיע סבלו של הגיבור המרכזי לממדים טרגיים.

בספר "פגיעה ישירה" נהרגה אם צעירה בצירוף מקרים מוזר. הקורבן הוא בעצם בתה, שכן את כל חייה אופפת אווירה של סוד, באשר לנסיבות מותה של האם, שהיו כרוכות בפעולת המחתרת של היישוב. מכאן הצורך ההכרחי להשתיק את הפרשה במשך שנים רבות. בכל משטר חברתי היה מצבה של הנערה הסובלת קשה דיו, אבל במסגרת חיים משותפים כמו זו של הקיבוץ, הדבר מקבל עוצמה יתירה. אפשר לומר שכוחה של חוויה רגשית, הן זו האינטימית והן זו של הכלל מורגשת בחיי צוותא חזק יותר; היא מוכפלת כביכול, במספר הנפשות החיות סביבך ואתך. השמחה מרקיעה שחקים, הצער מצער שבעתים.

עלילה בכיוון הפוך, של יליד עיירה, אמנם פחות טרגית, אבל דרמטית ביותר היא זו של גיבור הסיפור "ילד חוץ"¹³. בן למשפחה הרוסה, נודד ממִוסד לבית מאמצים וחוזר חלילה. באחת התחנות הקצרות של נדודיו הוא מגיע לקיבוץ, הוא מצליח אפילו להקסים את ילדי הקבוצה, במיוחד אחד מהם, המתכנן אותו בריחה לילית, כשהוא עצמו אינו מראה כושר היקלטות; אדרבא, כאן, יותר מאשר בכל מקום קשה עליו תחושת אי-השייכות — דבר שבהיפוכו כה משופעים ילידי הקור לקטיב הקיבוצי המלוכד. סיפור זה נגמר בהפי אנד. הנער המגודל חוזר לעיירת מולדתו ומתקבל על-ידי סבתו וחבריו לשעבר בזרועות פתוחות.

מן הראוי לציין אגב, שככל שמורכבת יותר הסיטואציה הנפשית של הגיבור, נדרש מן הסופר תיאור ופירוש פסיכולוגי מעמיק יותר, ובסיפורים הנ"ל, אף כי הם כתובים ע"י סופרות ידועות, נמצאת ההנמקה הפסיכולוגית רדודה ולעתים לא משכנעת. יתכן והקוראים הצעירים אינם מרגישים בכך, ובכל-זאת אין זה מקטין את הפסול שבחוויה האסתטית.

* כדאי לציין, שבדומה לקורצ'אק, גם אצל ל' גולדברג "מלכת שבא הקטנה", הפתרון לקשיי ההסתגלות וההתגברות על המשבר, נמצא אצל גיבורות הסיפור ברגע שהן מוצאות לעצמן מקום עבודה אהוב.

13. ג' רורפדר — ילד חוץ, הוצ' מילוא 1977.

8. ד' עומר — פגיעה ישירה, שרברק 1981.

9. ע' עמיר-זוהר — אצל סבתא נינה, ספרית פועלים 1980.

10. ד' עומר — שלום לך אמריקה, מתוך דפי תמר, עמיתי 1981.

11. י' רוזמן — עיניים קטנות בארץ גדולה, מסדה 1981.

12. י' קורצ'אק — בני אדם הם טובים, יסוד, הוצאה שביעית 1973. תורגם לעברית לאחר ביקורו של קורצ'אק בא"י.

ביצירות, שבהן העלילה אינה מבוססת על מקרה קשה יוצא דופן, תיאור חייהם ותכונותיהם של הילדים אולי מרתק פחות, אבל מהימן וטבעי יותר. נושא היתמות — אבא שנפל במלחמה — מופיע נדירות ובאמצעות השירה הטובה, היודעת איפוק מהו¹⁴.
על הכל כידוע יכפר ההומור הטוב ולכך דוגמה בולטת בספרו של ר' קריץ.

חברת הילדים במרכז העלילה

בספרו של קריץ העלילה אמנם שגרתית, ילד עולה מגרמניה מגיע לקיבוץ בלוויית אביו ונשאר בו בעת שאביו מחפש עבודה בעיר. הילד החדש הוא לכאורה במרכזה של העלילה והוא איפוא הגיבור הראשי. אבל צריך מיד לתקן את הרושם המטעה: שהגיבורה האמיתית למעשה היא חברת-הילדים על יציבותה וחיוניותה. לילד החדש שמור אמנם מקום מרכזי בתודעתו של הקורא ודמויות אחדות שבחברה בולטות כבעלות ייחוד משלהן, ואף-על-פי-כן, נכון יהיה לומר שהגיבור הראשי של הסיפור הוא אב-טיפוס לכל "ילדי-חוץ". עיקר התוכן בספרים בנושא זה נסוב על קשיי הסתגלותו של הנקלט ועל נכונותה או אי נכונותה של החברה לקבלו. אבל שלא כמו ברוב הספרים, בספרו של קריץ, הילד מן הקיבוץ המלווה את החדש, המגוייס להראות לו את המשק, עושה את מלאכתו כבר מן היום הראשון, בהומור ובמזג טוב. דבר זה עשוי לכפר על הרבה קשיים. נימת ההומור נדירה ברוב הסיפורים, וכשהיא מופיעה היא מרנינה את הנוף.

דמויות המבוגרים

בכל הסיפורים, הגיבורים הראשיים הם ילדים או חברת ילדים. המבוגרים המופיעים כנפשות פועלות הם מטפלות, מורים-מחנכים, לעתים רחוקות הורים ובעיקר הורים של "ילדי חוץ" ופה ושם סתם חברי קיבוץ. המטפלת היא דמות דומיננטית בהווי הבית. המבוגרים מאופיינים ברגש אחריות ומסירות לתפקידם ודבקות במסגרות הארגוניות. לתכונות אלו מתלווים למטפלת קווי אופי נוספים, הצובעים את דמותה בעיני הילדים ברוך או בחומרה, באינטואיציה חינוכית חיובית או בחוסר הבנה. המגעים ההדוקים מדי עם המטפלות הם לעתים מעמסה כבדה על ילדים רגישים הן על ילדי הקיבוץ והן על ילדי החוץ. ביטוי נוקב לכך באימרתה של אחת הבנות כשהיא מבחינה בכנפי פרפר יפה... "מה זה, את בוכה?" — שואלת המטפלת. — איך להסביר לה, שאפשר לבכות על יופי?¹⁵
טיפוסי המורים, המופיעים כמחנכים, בראש ובראשונה, מבלים עם חניכיהם במידה רבה מחוץ ללימודים. תפקידם הדידקטי הוא טפל לעומת תפקידם החינוכי.

14. זאב — פרחי בר / אבא שלי / הקה"מ, תשמ"ב 1981.

15. נ' זרחי — ילדת חוץ, הוצ' זמורה-ביתן 1978.

דוגמה לכך הם המורים של יפרח חביב ור' קריץ¹⁶. דמויות הורים של ילדי הקיבוץ נעדרות כמעט. בולטים רק הוריהם של ילדי החוץ המופיעים לעתים תוך הסכמתם או בעימותם עם המחנכים או בהתנגדותם לכל. טיפוסיים לעניין זה הם, האם המיוסרת מסיפורו של קורצ'אק, המתנגדת לרצון ילדתה, אביו של רפי, העדין והקשוב, בעל אינטואיציה חינוכית בסיפורו של קריץ; לעומתו, האם המתעקשת להוציא את בנה מן הקיבוץ, מהשפעתו הברוכה של המחנך אצל חביב. כאן העימות בא על פתרונו השלילי ואחרי שנים רבות בא המחנך על שכרו המוסרי.

הילד — תבנית נוף חברתי

מהו איפוא פרצופו של הילד בקיבוץ המשתקף בספרי-ילדים ישראלים? התכונות האופייניות לגיל זה (9—14) שבו עוסקים הספרים הנדונים, בנוסף על אלו האינדיבידואליות, הן במידה רבה פרי מובהק של השפעת החינוך המשותף, האידיאלים החברתיים והווי השיתוף. מה הן איפוא התכונות הספציפיות? — קודם כל ראיית דפוסי חייהם כצורת החיים הטבעית ביותר המובנת מאליה. אזכיר כאן כבדיחה, תגובה אוטנטית של ילדי הגן בדגניה א', לאחר ששמעו מפי הגננת, שאדם וחוה היו האנשים הראשונים והיחידים בעולם — "אז הם ישבו לבדם בחדר האוכל הגדול?" — פרצו בשאלה ספונטנית. לכאורה זו אילוסטרציה משעשעת לתמימותם של ילדים קטנים. אבל לא! התכונה הזאת — תפיסת צורת החיים שלהם כטבעית וצודקת, טבועה עמוק, גם כאשר לומדים הילדים בביה"ס על משטרים חברתיים אחרים, גם כשמתגלה להם עולם אחר בטיוליהם, או מפי הורים או ילדי חוץ ואפילו עם הבגרות, בתקופת הצבא והאוניברסיטה. עולמם הוא עולם של טבע, טבעיות, פשטות, שובע, חופש, עבודה, לימודים, משחקים ואתגרים משותפים.

חברת הילדים סופגת את האידיאלים מחברת המבוגרים. לכבוד ולאחדה זוכים בעלי כושר ההתמדה, היושר, הפשטות והטבעיות, החברתיות ובעלי היכולת לבצע משימות. תחושת ערך העבודה כה מושרשת, עד כי גם סימניה החיצוניים מהווים ערך לא מבוטל. "אבא, בפעם הבאה תבוא אלי בלי עניבה", מבקש ילד-חוץ מאביו, שבא מן העיר לבקר.

התנהגותו של הילד מונחית ע"י עקרונות החופש, היי השיתוף והטבעיות של קהילת המבוגרים. הוא רשאי לפעול, ליזום ולבצע, בתנאי שאין פעילותו פוגעת בטובת הכלל זאת במיקרוקוסמוס של ביתו, בית-הילדים, דרך הקיבוץ ועד למיקרוקוסמוס של המדינה, של העם, של האנושות. טובת הקולקטיב היא המכרעת. גם בהסתגרותו בנקודת הישוב הקטן, אוזנו כרויה להתרחשויות שונות בהיקף רחב. אחד הערכים הבסיסיים בעיני ילד הקיבוץ הוא כושר ההסתגלות לחברה. בהקשר זה כדאי להזכיר את נסיונה של הילדה לחיות בבדידות גמורה זמן מה, בריחוק

16. יפרח חביב — דודיק, הוצ' מסדה 1966.

משאר הילדים, מצויידת אמנם בכל האביזרים הנחוצים לקיום ובלווית כלב נאמן לשם ביטחון, כדי להוכיח תושיה רובינזונית מחד גיסא אך להבין מאידך גיסא עד תום עד מה שלילית היא שלילת החברה¹⁷.

לא, האינדיוידואליסטים אינם אהודים, אם יש בהם כוח לחימה, הם אולי מכובדים, אבל אינם מקובלים. כזה הוא גיבור הסיפורים של ביבר¹⁸.

על רקע חיי השיתוף והשוויון צומחת אישיותו של הדור השני והשלשי בקיבוץ כאשר תחושת השייכות תופסת מקום מרכזי.

גם אם הביטוי לתחושת השייכות אינה מופיעה במפורש ובמודע, זוהי הרוח הנושבת בלי משים מבין השיטין בכל הספרים הטובים שנושאם הוא חברת-הילדים בתנועה הקיבוצית.

התמיכה הכללית לא תהיה נאמנה, אם לא יודגש, שספרים רבים, יחסית, מכילים דפים קודרים על סבלם של ילדים רגישים מול לחצה של החברה המלוכדת; געגועים לפינה, לחפץ או לבעל-חיים "משלי" והלחץ הנפשי להיות חשופים תדיר כבחלון ראווה. אופייני מאוד ומשמעותי לעניין זה הוא הספר "כלב ציד משלוי", שהוא גם שם וגם חלום שכה קשה להגשימו, כל אלה אינם אלא המחיר הפסיכוכי לוגי היקר, שהתנועה הקיבוצית חייבת לשלם בשביל כל החיוב שבהישגיה.

אילו לפני למעלה משבעים שנה היה איזה נביא אומר למייסדים של התנועה הקיבוצית, שכה יהיה בעתיד המאזן בין החיוב והשלילה בחיי הקיבוץ, גם אז לא היו נרתעים מלהגשים את חזונם. ואולי היו אף מופתעים לטובה ושמחים לפרפורציה המבורכת.

17. י' רוזנר — הכל בגללם, מסדה 1982.

18. י' ביבר — כלב ציד משלי, עם עובד 1982.

האם ספרים יכולים לנחם בזמן אבלות ?

מאת הרצליה רז

אחד מתיאורי המוות היפים ביותר בספרות מהזכורים לי, הוא הסיפור על ג'ון הזקן, אחד ממשפחת פורסייט — כשהוא בא לבקר בגן המלבלב עם אביב, בביתה של איירין (הגבורה היפה שבסוגיה הזו) ושם, ביושבו על ספסל, מת לו מוות מופלא כשהוא מחכה לפגוש באשה שאהב בסתר.

הספרות יודעת לספר על מוות ומתים וגם עוסקת הרבה בחייהם של אלה שנשארים להתמודד עם החיים.

עניין המוות, שהיוונים קראו לו "הדס" והקצו לו שאל תחתיה, קשור להווית החיים של האדם מאז היבראו.

המוות הוא דמות אנושית בסיפור-העממי אצל כל העמים וגם בעמנו. אנטרר-פולוגים וסוציולוגים מדווחים על מנהגי-אבלות כאמצעי קטריטי במאבקו של האדם במוות וחוקרי הפולקלור עוסקים במחקר-משווה של מנהגים טכסים ואמונות שהתרבות האנושית יצרה, תוך נסיון להתמודד עם חוסר השיבה ממוות.

הסיפור העממי ובעקבותיו הספרות הכתובה נתנו ביטוי רב-פנים לחוסר היכולת של האדם להבין את הסופיות של מצב-המוות. האמונות השונות באו לעזור למי-אמיניהן בעניין גיהנום וגן-עדן; נירוונה; גילגולי נשמות וחיי-נצח.

בספרות העממית ובבלדות יש טשטוש בגבול שבין החיים למוות. החיים והמוות נתפסים במציאות וחלום, והם הוויה אחת.

הצרפתים קוראים לשינה "petit mort" — מוות קטן, והם מסמיכים את השינה והיקיצה למוות ושיבה לתחיה.

בדרך כלל מתייחסים הילדים הקטנים בערך עד גיל ארבע לשינה כמו אל מוות. הם אינם בטוחים שמחר יבוא יום חדש.

2. ח. שורצבאום — מלאך המוות בפולקלור היהודי והמוסלמי — הקונגרס למדעי היהדות, תשכ"ט

1. גולסוורתי — ההגדה לבית פורסייט.

באגדה שלנו יש ביטוי לנשמה שעוזבת את הגוף בזמן השינה וחיה לה אז חיים עצמאיים משלה.

המוטיב "שינה כמוות" מוצא את ביטויו בסיפור על חוני המעגל שנרדם במושר-ניתא (בסלע) וכשקם לא הכיר את העולם והעולם לא הכיר בו עד שביקש רחמים ומת.

בסיפור יפני ישנו נרדם כזה בשם הירושימה³ ובאמריקה ידוע הסיפור על ריפ ואן וינקל שנרדם בהר שבעים שנה⁴.

גם הסיפור על "היפהפיה הנמה" קשור לעניין מוות ויקיצה. הפסיכולוגים מן הזרם הפסיכואנליטי תופסים מוות ויקיצה כאלה, כמשברי התבגרות.

יש מי שמנסה להתייחס לצורת המיתה ולקבוע שסוגי מוות שונים יוצרים מצבי אבל שונים. אבל המשפחה כשמת בה אדם זקן ושבעי-ימים שונה מאבל על מותו של ילד.

מוות אחרי מחלה ממושכת מתקבל אחרת מאשר מוות פתע. מותם של אנשים בשואה שונה ממותם של חיילים בקרב.

ייתכן שסוגי המוות השונים הם עניין לענות בו לאנשי המחקר. בספרות לסוגיה יש התייחסות למוות דרך עיניו של הפרט. כל אַבֵּל ודרכו שלו באבל... אין מידה שווה באבלות.

עמנו, שההיסטוריה שלו מלאה ורוויה צער לא גיבש נוהגים טכסיים אחידים לאבל ובולטים מנהגים שונים ודרכי-האבל שונות בבית-הקברות ובבית אצל עדות שונות.

במאמר זה הכוונה להתרכז בעיקר, באבלם של ילדים ונוער בארץ⁵. מאז מלחמת השיחרור ואחרי כל גל של נופלים, עולה נושא השכול והאבל לדיון.

מחנכים, פסיכולוגים ומלומדים למיניהם חוקרים את דרך הפניה והטיפול באבלים, ומרובים הספרים, מאמרים ומחקרים על נושא זה⁶.

ספרות הילדים שלנו בארץ עוסקת הרבה בילדים שאבותיהם נפלו בקרב. אבל ישנם גם סיפורים ושירים על פגישה של ילדים בבעלי-חיים מתים, ועל אבל במוותו של צמח⁷. אלי ונלי התאומות היתומות מאמן, בסיפור "ילדות", קוברות את הפרח האדום שכה התאוּ לו, בצל האורן. הן קוברות אותו כמו שקברו את אמן.

3. ע. אולסונגר (אסף ותרגום מיפנית) — מוקשו בנשו — אחיאסף תש"ז (דף 36).

4. ושינגטון אוירונג — ריפ ואן וינקל בתוך: Reader 5, London 1951.

5. אבלם של ניצולי השואה חורג מתחום מאמר זה לכן לא יעלה נושא זה במאמר.

6. ר' רשימה ביבליוגרפית במערכת.

7. מ. ילן שטקליס — ילדות — עקד, 1966.

ה. חימנז* מתאבל על חמורו האהוב, אבל לירי עמוק וכך גם מתאבלים כנראה ילדי נחל עוז על העיר שלהם, ששלחה להם גננת, אשר שיכתבה את דברי הילדים. במכתב שאני מצרפת כאן.

שלום לך הרצליה!

אנחנו ילדי הגן בנחל-עוז, כותבים אלייך, כי שמענו שאת סופרת שיוועת לכתוב סיפורים, ושאת אוהבת ילדים ולכן את כותבת סיפורים לילדים.

קרה אצלנו מקרה עצוב, בפינת החי שלנו "במשק הילדים", מת החמור.

"במשק הילדים" ישנם: טוסים, תרנגולות, פסיון, פניניות, ארנבות, חזיריים, ברבורים, ברוזים, אתון ועוד.

כל הימים עמדה האתון לבדה בחצר שלה. היא גם היתה החלוץ הראשון שהגיע למשק החי שלנו. היה לה עצוב, ואנחנו ילדי הגן עשינו לה זר פרחים ושרנו לה שירים שלא יהיה לה עצוב.

דרך-אגב: קוראים לה סקוטית, כי היא קמצנית ואוכלת תמיד קודם כל את החציר שנשפך על הארץ ואחר-כך מתחילה לאכול מן האבוס.

קיבלנו אותה ממושב שכן בנגב. צבעה חום והיא נמוכת קומה. יום אחד הביאו לה חבר, חמור אפור וחביב. שניהם היו חברים טובים וסקוטית היתה מעכשיו שמחה. יש להם כרכרה אליה הם נרתמים וילדי ביה"ס נוסעים איתם לכל מקום ומביאים בכרכרה אוכל לכל החיות.

ביום גשם אחד באנו אל "משק הילדים", והנה החמור שוכב על הארץ, עיניו פקוחות, רגליו פשוטות והוא אינו זז. סקוטית עומדת בפינת החי בחצר, אינה מביטה בנו, אינה מחרחרת לקראתנו, רק מנענעת את זנבה בעצב.

מיד אמר גיא, שהוא חבר וידיד של כל הכלבים והחתולים במשק — "החמור מת". חשבנו שכדאי להביא אותו לבית חולים של חיות ולרפא אותו, אבל חנ'לה הגננת שלנו אמרה שאי אפשר לרפא שום דבר לאחר שהוא מת. היא סיפרה לנו שיותר הוא לא יעמוד אף פעם ולא יראה ולא ישמע ולא ישחק עם סקוטית. היינו מאוד עצובים וגם סקוטית שעמדה בצד היו לה דמעות בעיניים. אנחנו ליטפנו אותה ורצינו לנחם אותה אבל גם אנחנו היינו עצובים, ולא רצנו אל הטוסים ואל הפני-

ניות לחפש נוצות צבעוניות כפי שאנחנו עושים תמיד.

(אחרי כמה ימים שחר אמר — אפשר להביא אותו לבית חולים ולרפא אותו, וכשאמרתי לו: אני חושבת שאי אפשר, כבר הוא אמר לי: זה אני רק חושב, אני יודע שאי אפשר אבל אני כך חושב לי את זה).

רצינו לשמוע סיפור על חמור, ואפילו על חמור שמת, אבל חנ'לה אמרה שאין סיפור כזה בדיוק. לכן אנחנו מבקשים ממך, אולי את יכולה לכתוב סיפור על משק ילדים ועל חיות ועל מקרים עצובים ושמחים...

* ח. חימנז — פלטרו ואני — עם עובד תשט"ז (נכתב בספרדית ב-1917), עמ' 129—133.

תודה רבה ולהתראות,

אנחנו מזמינים אותך לבוא אלינו לבקר ולראות הכל כמו עיניך.

ילדי גן רימון, נחל-עוז

שלום הרצליה !

מות החמור היה חויה מכאיבה לילדים. אך גם מעוררת שאלות, וגם מבחילה, וגם פסקנית מדי לנפשם הרכה של הילדים.

שחר מנסה להתגבר עליה ע"י דמיון — הלואי. הוא מתנחם במחשבה שיביא אותו לבית-חולים וירפאו אותו והוא יודע יפה שזוהי רק מחשבה. גם האחרים עושים זאת בודאי אך אינם אומרים כמוהו. (גם המבוגרים עושים זאת בודאי). ילדים אחרים אולי מפתחים רגשות אשמה: "ראיתי, ניר דהר איתו מהר מדי אתמול", אחרים עלולים לפתח פחדים מסוג אחר. נעמדתי בפני בעיה: איך עלי למלא בעיה זו בגן.

מצד אחד רציתי לרכז את הכאב, אך רציתי גם להבהיר את העובדות, כפי שאני מעמידה את הילדים בפני רוב עובדות החיים המתגלות להם. על כל פנים הרגשתי שנשאר פה משקע שלא עובר ולא הובן כהלכה ושזוהי בעיה שאין לעבור עליה לסדר היום.

פניתי אלייך, אנחנו לא ניעלב אם לא תוכלי למלא את בקשתנו. אבל ודאי תוכלי לומר את דעתך על נושא זה בגן, או להמליץ על סיפורים שיתכן ואינני יודעת עליהם.

אני מודה לך מאד מאד, להשתמע ולהתראות

חנה.

שנים רבות עברו מאז ביקורי בנחל-עוז, שבעקבותיו קבלתי את המכתב הזה. הילדים ההם כבר מבוגרים היום והגננת חנה אולי כבר איננה שם בכלל. אך הפעולה החינוכית המבורכת שנעשתה על ידי הגננת הנבוכה, נראית לי ראויה לתזכורת עד היום.

במבוכתה, הקשיבה הגננת לילדים האבלים, אפשרה להם לבטא עצמם, רשמה את הדברים וכך ארגנה אותם.

שיכתוב המכתב על מות החמור, יצר תנאי מתאים לשיחת-חזרה על המוות. הילדים ביטאו את הקושי שלהם לקבל את המצב הזה. הם הציעו ש"אולי החמור יתרפא" אף כי שמעו מפי הגננת "שהוא לא יעמוד אף פעם ולא ישמע, ולא ישחק עם סקוטיית".

הגננת הנבוכה מצאה לה שלוש דרכים לגיטימיות להתמודד עם המצב. ראשית, דובבה את הילדים ורשמה מפיהם (כך גרמה לילדים להכיר בחשיבות ערכה של השיחה). שנית שלחה את דבריהם רחוק החוצה, וכך פרקה את נטל הכאב והעמיסה אותו על כתף של אדם שכולם העריכו.

מרחק הזמן והמקום הוא בעל משמעות תרפויטית במקרה זה. שלישית, בקשה קומפנסציה; סיפור במקום החמור שמת.

כאן חוזרת על עצמה שאלת היסוד — האם סיפור יכול לנחם במקרה זה? נדמה לי שבמקרה של הילדים בנחל-עוז, בעצם שליחת המכתב היה טיפול בצערם של הילדים, ועד אשר חזרה והגיעה התשובה, לא יהיו הילדים נזקקים לה עוד.

איך לטפל בילדים אבלים? היש לקחת ילדים לטכסי קבורה? האם לשתף אותם בטכסי האבל של המבוגרים? הלשוחח אתם על מתים? איך לגלות להם על מותו של אדם קרוב?

סיכום תמציתי של המחקרים בעניין זה מלמד על הצורך לשתף ילדים באבל ובטכסי אבל ולא להעלים מהם עובדות המוות.

א. אריקסון בספרו "ילדות וחברה" מספר על "משבר נוירולוגי של נער קטן". סבתו של הילד נפטרה וההורים סיפרו לו שנסעה רחוק. הילד כמעט מת בשל חוסר האמון שנוצר בו. הוא לא יכל להבין איך סבתו האהובה נסעה מבלי לספר לו על כך ומדוע אינה כותבת אליו ממרחקים. רק כשהתבררה האמת על מות סבתא יכול הילד להשתקם.

ג. זרחי בשיר "לעולם" כועסת על אבא שאיננו, אינה יכולה לסלוח לאב החסר. ביטוי כזה קיים אצל ילדים. הם אינם מבינים איך יכול היה האדם האהוב להסתלק. הם אינם מבינים לאן נעלם, לעתים קרובות הכעס והזעם משמשים להם לעזר בחרדת ההיעזבות. מה שהוא נרמז גם בספרו של א. אורלב — אח בוגר⁸. יעל של מ. ילן שטקליס בסיפור "הצחוק הראשון"⁹ מחפשת את אביה בתמונות. היא מתקשה להזדהות אתו, כי היא שונה מתמונה לתמונה והוא חסר לה בתוכה. היא לא הצליחה להפנים אותו

הזיכרון האחרון שלה על אביה בבית החולים הוא זכרון זה כי "לא היו לו הפנים של אבא ולא היו לו הידים של אבא ובכל זאת זה היה אבא... עכשיו אני יודעת".

אמה של יעל לא ידעה לעזור לה להפנים את אביה והתזכורת המיוסרת שלה כשהיו שתיהן מסתכלות בתמונה שעל הקיר "מיידלה, כך הוא קרא לך" אינה מספיקה לילדה.

יעל חיה בחרדה מתמדת. כל רוח וכל חושך מזכירים לה אותו לילה נורא כשהתעוררה והיו שני בחורים בבית ואמה לקחה אותה לנסיעה ארוכה, מבלי

8. אריקסון — ילדות וחברה — ספרית פועלים 1961, עמ' 16.

9. ג. זרחי, ישנונה, כתר, 1978.

10. א. אורלב — אח בוגר — כתר, 1983.

11. מ. ילן שטקליס — הצחוק הראשון — עקד, 1966.

שתתיחס לילדה ומבלי שתראה אותה. "היא אינה רואה אותו" חוזרת הילדה על הטראומה של אותו לילה. הילדה אבדה באותו לילה את אביה ואמה כאחת. דווקא כשהיתה זקוקה לאם יותר מכל, חדלה האם לתפקד בשל חלם השכול והילדה נעזבה בתוך הלווין הנורא — והפנימה את הפחד.

בסיפורו של א. אורלב "חיית החושך" הילד מצליח להתגבר על פחדיו בשל אביו החכם והרגיש שטיפל בכך בעודו בחיים. הילד, גיבור הספר, בריא בנפשו כי זכה להפנים את דמות אביו שנפל במלחמת יום הכיפורים.

ילד זה אינו מחפש את אביו בתמונות; האב קיים בתוכו קיום עמוק ואיתן. בשל כך הוא מסוגל לקשור קשר ענייני וישיר עם שלמה, החבר של אביו שנכנס לחיי האלמנה ובנה בקיץ.

היצירות הללו נותנות תשובה מסויימת לענין ההתמודדות עם המוות. מי שזוכה להפנים את המת, נושא אותו בתוכו כעולם חושני, ריאלי.

הפנמה כזו מגשרת מעבר לגבולות של חיים ומוות, היא היוצרת את חיי הנצח של המת בלבו של האדם החי.

נתן אלתרמן נתן לכך ביטוי חזק ביותר ב"שמחת-עניים"¹² בבלדות האלה המת חי כל הזמן לצדה של הרעיה ובתוכה, הוא חלק מרכזי בהוויתה הקיומית.

מ. מטרלינק בספרו הצפור הכחולה¹³ מפגיש את טילטיל ומיטיל עם סבא וסבתא שלהם בארץ הזכרון. כשהילדים שואלים את הזקנים אם הם חיים עונה סבתא "ומדי חשבכם בנו אנו מקיצים ורואים את פניכם" (עמוד 46).

א. לינדגרן "במיו מיו שלי"¹⁴ מאפשרת לבו וילהם אולסון, הילד היתום והנעזב אצל דודה קשוחת-לב, לחלום על "אבא מלך". באמצעות ההזיות על המיפגש המופלא עם אב חלומי ממשיך הילד להתקיים גם במציאות.

גם בספר של נירה קרן "אבא של אפרת"¹⁵ יש רמזי הזדהות והפנמה עם האב שלא חזר ויש ביטוי לכוח הפנימי שהילדה שואבת מכך.

היצירות שהזכרתי פונות אל הקורא והשומע בשני מישורים, במישור הריאליסטי הן מרמזות ומלמדות על הצורך לטפח את הקשר עם האדם האהוב שמת. הן מספרות על כך שלא די לתלות תמונה שלו, יש לספר בו חזר וספר. לתת לילדים לגעת בחפצים האישיים שלו, להריח ריח בגדיו. להעלות דמות-רב-פנים שלו בצורה חרשנית ביותר.

12. נ. אלתרמן — שמחת עניים — מחברות לספרות, תשי"ג.

13. מ. מטרלינק — הצפור הכחולה — שטיבל תרפ"ח (מערכה שלישית "ארץ הזכרון").

14. א. לינדגרן — מיו מיו שלו — מ. לספרות, ל. אפשטיין, 1972.

15. נ. קרן — אבא של אפרת — ספרית פועלים, 1971.

במישור החלומי מופיע המת כחי. המציאות החלומית היא מציאות פנימית; היא מנחמת, מסייעת ותומכת, היא הנותנת כוח לחיים בלעדיו. האם הספרות יכולה לנחם?

היא יכולה ליצור פסק זמן של מנוחה. אדם קורא ו"מתחפש", בורח מן המציאות לעולמות אחרים, מזדהה עם מצבים שונים משלו או מזדהה דוקא עם מצבים דומים לשלו — הוא נח מן ההווה ומתרפק על העבר או על העתיד. חשוב "מי מספר" ו"איך מספרים" יותר מאשר "מה שמספרים".

ילדים אבלים השומעים סיפור, מוצאים נחמה בחיקו של הספר. לקטנים יותר הסיפור יכול להיות טבעת הקסם המקשרת בין השומע למספר. אפשר לפתח שיחה באמצעות סיפור או שיר. בעבודה טיפולית יכול המטפל לבחור בסיפור שיאפשר למטופל להזדהות אתו או להתנגד לו.

הסיפור עשוי לדובב את המטופל. אם המטפל בעל אוזן קשבת וידע מקצועי הוא עשוי לעמוד על מקור הסבל (תוך כדי קריאה משותפת) ולהגיש עזרה.

ילדים חולים ונכים בורחים אל מילוי משאלות כמוסות של אומץ ופעילות. הם מחפשים להם גבורי-על חזקים וכך הם בורחים לעולם שונה משלהם וזוכים לחוויות של עלילות גבורה ומעשים נועזים. היגואר הקטן של ע. בורלא¹⁶ מתמלא עוז כשהוא זוכר שהוא יגואר (אמנם יתום) ויוצא לדרכו בחיים; לצוד צייד.

יצירות ספרותיות אינן יכולות להחזיר את המת לחיים. אבל הן יכולות לזמן מפגש פנימי בין המת לחי והן יכולות לרכז את הגבול הנוקשה המבדיל בין שני עולמות אלה.

גיבוש העמדות שבין חלום ומציאות ושבין חיים ומוות, מאפשר לקורא ולשומע להזדהות עם המצבים הספרותיים ולהפנים אותם על פי צרכיו, וכך נוצרת נחמה פורתא. המטפלות בילדים מאפשרים להם לפרוק תיסכולים באמצעות הזמנה אל יצירות מתאימות. הלגיטימציה שנותנים לילד — לכעוס, לבכות, ולהתאבל, חשובה! החזרה אל המת בהליכה לבית הקברות, בשיחה, במשחק-סימולציה, בשמיעת סיפור באה להחדיר את העובדה הבלעדית — המת לא ישוב לעולם. הוא מתקיים רק בתוכנו ורק שם אפשר וצריך לחפש אותו.

מכיון שהצעירים ממהרים לשכוח דמות שנעלמה מתוך המשפחה, ברור שצריך לחזור ולספר להם על אותה דמות ולהמחיש להם מציאותו של המת בחיי הזר-כרים. משפחה שאינה משחזרת ומספרת על אנשים שחיו בתוכה ונפטרו, גורמת להם להמחק ולהשחק מלבם של הילדים.

בארץ ישנה בעיה של שחיקת זיכרם של הסבים והסבתות. רבים מיוצאי השואה מתקשים לספר לילדיהם על ביתם שנחרב. ילדיהם ונכדיהם גדלים מדולדלי שרשים משפחתיים.

16. ע. בורלא — בתוך הבחוש — היגואר הקטן — עם עובד.

חלוצי הארץ (בעיקר בעליות הראשונות) לא ספרו לילדיהם על ביתם שבגולה, משום שקשה היה להם להתנדפק על זכרונות ילדותם ולפתוח פתח אל געגועים ורגשי-אשם שנשארו אתם.

שירו של א. מאנגר "על השביל עץ עומד"¹⁷ מספר על הצפרים שהתפזרו ברוח והשאירו את העץ, האם, לבד בסופות ובשלגים. על צעיר הבנים שומרת האם ואינו מסוגל להתעופף. אותו שיר שהגיע לארץ עם העולים ממזרח אירופה התלבש בלבוש שונה לחלוטין בארץ¹⁸ והושר בפיה של יפה ירקוני על שקמה בנגב. האם, השקמה שולחת את ילדיה לקרבות ואינה שומרת אותם בצילה.

שירם של פניה ברגשטיין ודוד זהבי "שתלתם ניגונים"¹⁹ הפך להיות להיט רק אחרי קום המדינה, אף כי נכתב זמן רב לפני כן.

היתה בארץ תופעה של "סגירת דלתות" בפני העבר. החלוצים השתדלו שלא לספר בקול על געגועיהם, על הרעב לאחבה, ועל סבל הניתוק מהבית. התוצאה ממצאות זו גרמה לילדי הארץ לגדול כדור חסר-שורשים; דור שאינו יודע על הסבים והסבתות שלו. בעולמם הפנימי של ילדי הארץ חסר הרצף המשפחתי ההיסטורי ולכן יש בהם נתק בתפיסה היסטורית כוללת והם מתקשים לראות עצמם כחוליה בשרשרת הדורות של עם ישראל.

זרם החיפוש אחר השורשים שהתגלגל אלינו מאמריקה, מצא אצלנו קרקע פוריה רק עכשיו. ראשית משום שאחרי קום המדינה מותר היה להתנגע לבית שחרב, לבית שבגולה. שנית סייע מרחק הזמן לספר על סבים וסבתות (ומשפחות שלמות) שנספו בשואה.

מעט מעט גם צמחו משפחות עם סבים וסבתות בארץ ובספרות הילדים מתחיל לצמוח מוטיב הקשר בין הדורות. יש עדיין מעט יצירות העוסקות בקשרים שבין סבים, סבתות ונכדים, אבל ישנה ראשית כזו.

ישנה מגמה לשלוח את בני ובנות המצווה לחפש את השורשים ובודאי שיש לברך על כך. אך החינוך לקשר הזה צריך לבוא בגיל הרך ביותר ולהמצא בסיפורי ההורים על עצמם כשהיו קטנים. הקשר עם המשפחה הרחבה, במציאות ובספרות, צריך למצוא ביטוי ביצירות הגיל הרך; שם צריך לנבט הנבט של הקשר בין הדורות.

לסיכום:

מתים, הם אותם אנשים ונשים שאין מי שילווה אותם בדרכם האחרונה ואין מי שידבר בהם, יתגעגע אליהם ויחלום אודותיהם. האחרים, נפטרים או הולכים לעולמם, אך חוזרים ומתקיימים בצאצאיהם וביצירותיהם. הם שמורים בלבם של אוהביהם ופוקדים אותם בהקיץ ובחלום.

17. א. מאנגר — על השביל עץ עומד — שירים ובלדות (ת. בנימין טנא) על המשמר, 1969.

18. ש. פישר — "שיר על עץ", שרה יפה ירקוני בתקליט מס' 991 "הד ארצי".

19. פ. ברגשטיין, דוד זהבי — שתלתם ניגונים בו — בספר "שלא יגמר לעולם" — קבוץ מאוחד, 1981.

כדי לגדל ילדים בקשר עם דורות שעברו יש לטפח קשר שלהם עם אנשים יקרים שהלכו לעולמם. צריך לספר להם ולחזור ולספר להם, יש להפגיש אותם עם יצורי רוחם של אלה שאינם, עם החפצים שלהם ועם מציאות חושיית שלהם. חשוב שהילדים יזדהו ויפנימו עולמם של יקיריהם שאינם אתם, על מנת שיהיו חלק מעולמם הרוחני והנפשי.

לענין הקשר שבין הדורות יש לספרות תפקיד עצום. לכך משמשות הסגות, מסופרים המיתוסים ומועברים סיפורי-העם ושירי-העם.

חשוב לפתח ולטפח "סיפורי-משפחה" הנקראים היום "סיפורי-מקום" ולעסוק בהם מן הגיל הרך ביותר.

כדי לסייע לאבלים להתעצם מול אבלם, יש לחפש לכל אחד יצירה ספרותית העונה לצרכיו האישיים.

יהיו כאלה "שיברחו" אל סיפורי הרפתקאות, אל ספרות-בדיונית ואל חלומות-בהקיץ ויהיו כאלה שיחפשו גיבורים אבלים כמוהם ויזדהו דווקא אתם.

אנשים וילדים הרגילים לקרוא יחפשו לעצמם משען בספרים, כל אחד לפי צרכיו, יכולתו ואופיו.

ביבליוגרפיה

א. מבחר מאמרים ומחקרים על מוות ושכול

ע. אילון — אל מול פני המוות — תיק חירום, הצילו! — משרד החינוך (חיפה) 1978.

נ. הראל — איך לחיות ולחנך באבסורד של מציאותנו הבטחנית — איוורים להורים (נובמבר, דצמבר), 1969.

ש. סמילנסקי — תפיסת המוות בעיני ילדים — אחי 1981.

ש. סמילנסקי וט. דיסקל — הסתגלותם של ילדים יתומים בביה"ס היסודי — מגמות 1977 (כרך כ"ג).

א. קלוגמן — ילדים במצבי לחץ ומשבר — אוצר המורה.

ב. ספרות על ספרים העוסקים במוות ושכול

ל. חובב — על "חיית החושך" לא. אורלב — ספרית ילדים ונוער (מאי) 1979.

מ. רות — מה לספר לילדים בזמן חירום — הד הגן (יוני) 1974.

ע. שינר — לעימותה של אגדת ברוריה אשת ר' מאיר (על מות בניה) — מחקר המרכז לחקר הפולקלור (כרך ב') 1972 — מאגנס.

במערכת מצויה רשימה ביבליוגרפית מורחבת לפי הנושאים הנ"ל, המעוניינים יכולים לפנות ישירות למערכת.

יוצרים ויצירותיהם

עלילות סימוני הבוקר

מאת יפרח חביב

לפני זמן לא רב שבקה חיים לכל חי מטילדה...

זקני הישוב, וגדיים שהיו לתיישים, הזילו דמעה...

גדיים שטרם בגרו, וחדשים זה מקרוב באו — רביס-רבים בבית קשת, תמהו כן תמהו; "פרה הולכת לעולמה בדיר עגלים, ומה ההתרגשות?"

אפס, משסופר להם על כל עלילות מטילדה ודני, ועל ימי סימוני המפורסמים — או אז הבינו פשר העצב הקוסס... ובשומעי, כי הלכה מטילדה לעולמה, אמרתי בלבי: "טוב-טוב כי הצבתי לה, לבנה דני ולכל חברותיה ורעותיה בעדר הבקר לבשר מצבת-זכרון בדמות ספרי: "עלילות סימוני הבוקר".

וכדי לא להלאות את הקורא רבי-יתר, אתחיל מיד "בסיפור שמאחרי הסיפור".

✱

"— איך אתה יודע לכתוב גם על פרות? על התלמידים בכיתה מילא; על ימי ילדותך בכפר גבתון ליד רחובות; על נעורייך ובחרותך; על מלחמת השחרור, על ימי הפלמ"ח ועוד ועוד..."

הכל אני יכולה להבין. אבל — ספר שלם על פרות?! איך הצלחת לכתוב ספר כזה?!"

זו היתה תגובתה של ידידה אחת, סופרת ומשוררת ילדים, לאחר שקראה את ספרי הנ"ל. ואז סיפרתי לה את כל קורות סימוני הבוקר ופרותיו.

✱

איש היה בבית-קשת, וזכרו שמור היטב בלב רבים מאתנו, וסימוני שמו; הוא בא אלינו בראשית שנות ה-50, כחבר בגרעין צפון-אפריקאי; מוצאו של סימוני מספרד. לא ידענו הרבה על עברו וביתו, והוא אף לא הרבה לספר על כך.

סמוך לבואו החל לעבוד ברפתות ול-ימים התמסר לדיר העגלים בכלל, ולעדר הבקר לבשר בפרט. תמהוני היה; מתברר דו, זר ומוזר בכל הליכותיו — ועל-אף כל אלה מן הדמויות המופלאות שפגשתי במרוצת חיי (וזה לי נ"ד שנים, שהנני מהלך עלי אדמות, תר ומחפש אחרי דמויות בנות השראה שתהיינה מפרות עולמי, מתסיסות הווייתי ומרות צמאוני לטוב, ליפה ולנאצל בדמיון הספרותי).

רבים ראו בסימוני פיטר פן מודרני; הקרובים לו ביותר היו הילדים, וככל שהלך והתבגר — דומה היה למחלל מהמליין! אך יופיע בחצר ואשכולות-אשכולות של ילדים ייטפלו אליו, יתלו אליו, ייתלו עליו, והוא מספר להם עלי-לות בשדות המרעה, סיפורי פרות ועגלים, והם שותים דבריו בצמא, ואין קץ לצמא-אונם, ורוויה לא תבוא, אלא אם כן יתוספו עוד סיפור ועוד סיפור...

ואני — כלום אינני ילד מגודל, הרואה עולם-יה בעיני ילד, שאינו חפץ להתבגר? וכמו נמשכנו סימוני ואני, איש לרעהו בעבותות רעות הבנה ואחוות הבודדים, שאינם הפצים להתבגר, להיות "כמו כולם", ולכן עולמם פתוח למרחביה, לנוף, לאהבת פרה ועגל, שיח ועוף, סלע וואדי, וכל אשר לכל סביבנו...

אט אט החילותי יוצא עמו אל שדות המרעה, להתבשם, להתרשם, להבין צור מכורתו וזר המרעה של סיפוריו לילדים. ובלכתנו יחדיו חשתי, עד מה מקורב הוא אל כל עץ, כל שיח, כל גבנון, וכל סלע וכל ואדין! לא היתה פינה נסתרת הימנו, וכל אשר הכיר דרך רגליו הגיע אליו. לא איש הגה היה, אף לא קאובוי רוכב על סוס, וסוסים וג'יפים היו אז לרשות הבוקרים, כשם שהם מצויים גם כיום; אפס-לדבריו; "רק מי שהולך ברגל יודע להוביל ולהבין את העדר".

והפרות הובילוהו אל כל קפל קרקע; אל כל חביון סלע, מסתור ומחבוא... לא היתה מערה, ממאות המערות בשטח, שזרה היתה לו; לא היה משטח סלעי כלשהו בואדיות המבוותרים, שלא שימש לו שולחן למאכלו, ולימים — למאכלי התאוה של בת טיפוחיו, מטילדה הנר-

דעת-בשערים...

אט אט גמלה בי ההחלטה; סימוני ופרותיו יהיו לי כר דשא להרביץ בו עטי ומקור לספר חדש, מתסיס, חי, ער, נר-שם... כסימוני זה... צלול כאוויר-פסגות זה, של הררי הגליל התחתון...

ומשהחלטתי, החילותי לנסות כוחי... תחילה — "בשרטוטי פחם" עדינים, רי-שומים של הווי... והדבר עלה יפה;

סיפורי סימוני הראשונים ראו אור בעיתוני ילדים שונים, ולימים קובצו שניים מהם; "המלחמה בצפעונים", "מר עשה בעגל גנב", בספרי "פעמון הקיבוץ". וסימוני, בראותו את הסיפורים בשבוער נים, נוהר כולו; עכשיו — ספרו: ספר שלם!

זאת נעשה בקרוב — סחתי לו.

ומשניגשתי למלאכה זו נתברר לי, כי לא קלה תהא המשימה... שכן ההומור הטבעי של סימוני; אורח תפיסתו את הטבע, יחסו אל הפרות; שטף תיאורו את חוויותיו, סיפוריו לילדים ועוד ועוד — טרם הותכו כראוי בכור ההיתוך של כתיבתי הספרותית...

לפיכך החלטתי:

"אצא עם סימוני לגיחות ארוכות! ימים תמימים!" ומשנסתייע הדבר בידי, יצאתי עמו לימים תמימים, כמשקיף אובייק-טיבי, והוא לי מורי לספרות, מקור הש-ראה, וכאחד מאדני-השדה, קשור בכל רמ"ח אבריו ושס"ה גידיו אל השדות והפרות...

אנו חוזרים מן המרעה, וסימוני מספר סיפוריו לילדים; המה סביבו, ואני עמם, כאחד מהם...

לא פעם ולא פעמיים היו סיפוריו מסו-

פרים על הדשא הגדול של חדר האוכל, אנו יושבים סביבו במעגל, ועל המדרכה חולפים עוברים אנשי המעשה, המבוגרים... רואים הם את המראה, מנידים כתף ואומרים; אה, ה"בובע-מייסס" של סימוני...

ויש שהיו מרחמים עלי, על כי מש-חית אני זמני לשווא, והם באים אלי וסחים לי, חרש חרש;

— אין לך על מה לבזבז זמנך?
— פרות קוראות עיתונים... נו-נו...
— מלחמה בחיל האוויר של הצרעות?
— איזה מין שטויות...

ואני עונה להם, מניח וביה, באוזני הילדים וסימוני; "סימוני הוא מספר אמיתי! הוא מורי, והוא פרופסורי לספרות".

"יפרח אמר, שאפשר לכתוב ספר מכל הסיפורים האלה" — מקנטר מאן דהוא מן הילדים את המבוגר ה"מבין דבר".

— ספר — מזדעזע ה"מטיף בשער" — איזה מו"ל ידפיס שטויות כאלה?

אני עונה לו, והלה מושך בכתפיו ופר-רש מאתנו, נד לגורל כל החבורה... בכלל, ולגורלי שלי — גורל של סופר רודף רוח-פרט...

משהיכרתי מעט את העדר, התחלתי לבחור, בעזרת סימוני, את "גיבורות" ו"גיבורי" הסיפור.

הגיבור הראשון, שהיה מוכר וידוע לכל בר-בירב היה, כמובן, בן טיפוחיו של סימוני, "כלב שעשועיו" — "נגריטו", עגל שבויית והיה אצלו לבן-בית, עד אשר נרמס ונדרס למוות בקרניה וטלפיה של "אריה" הנוראה...

אחר כך, כמובן, נטלתי את מטילדה ודני, שכן סימוני הסמיך מאמר למעשה,

ומציזבטים סתם על מלכת דיר העגלים הקים "בית ספר לרכיבה" לילדי בית-קשת, קבע שעות ותור, הכין הדום לרגלי הילדים, לטפס על גבה של מטילדה, וזו — "הר של פרה", על קרניה האימתניות וחזותה המעוררת חרדה ופלאות רעד גם אצל גיבור שבגיבורים — ככבשה רפה היא בידי סימוני, סובבת הולכת, אט-אט, בזהירות ובאהבה, עם המטען היקר על גבה — הילדים הרוכבים בסיבובים מעבר לגדר דיר העגלים.

וסימוני — מנהל בית-הספר לרכיבה (כשם שהיה, קודם לכן, מנהל בית-הספר "לעגלים גנבים", להבדיל אלף הבדלות), קורן כולו, מקרין אורו הפנימי על מטילדה, על הילדים ועלי, ורק אנו חשים בכך, ומי שמזדמן מרחוב — מחייך בסלחנות, מושך בכתפיו ומגיב כפי שהגיב על רעיון הספר.

לימים נוספו עוד ארבע דמויות, מתוך המאות, לתשתית הספר... חלק מהווי-תן, עולמן, הליכותיהן ומנהגיהן רשמתי בשדות, ואשר החסרתי ולא ידעתי — השלמתי בחדרו של סימוני. אני שואל והוא עונה; אני מטייט רשימותיי — והוא מרצה לי על אילן יוחסיהן של הגיבורות, עלילות שאירעו להן באמת, ועלילות שהיה שווא-מוזר אגב סיפור, ועטי אפרץ על הנייר, ממלא הדפים, והחומר לספר תופח והולך...

עתה היתה בידי רשימה מלאה של שבעת גבורי הספר: חמש גיבורות; שני גיבורים — וסימוני חופף עליהם ברוחו בהתייעצות עמו סיכם כי למטילדה ודני יוקדש החלק הנכבד של הספר, כי הם הם לזו שדרתו! על השאר יסופר בתחילת הספר, "ומטילדה ודני" יחתמו.

הטיוטות היו מוכנות; אבל, והוא העי-קר: באיזה סגנון?

בעוד אנו מתלבטים יחדיו, הועלתה הצעה מעניינת ע"י מר יצחק ברש ז"ל, והיא: לכתוב רק על מטילדה ודני, אך כקטעים מקשרים לסידרת צילומים, דהיינו — יהא זה ספר מצולם! אספנו את טובי הצלמים בבית-קשת של ראשית שנות הששים, סימוני כבר תר נקודות טבע ונוף מקסימות "כאתרי צילום", והרעיון קרם עור וגידים... ברם, מסיבות שונות לא נסתייע הדבר...

או אז חזרנו לרעיון המקורי: לכתוב ספר שלם, על כל ה"שבעה", כשהבכורה תישמר, כמובן, למטילדה ובנה. פתחתי בטיוטה הראשונה, ולאחר דפים אחדים חשתי: "לא! זה לא זה..."

סימוני שנוצר בגוף שלישי היה חיזור, מגומד, מכווץ — צל צלו של סימוני האמיתי שבשדות המרעה ובדיר! החומר היה ממש אנמי, נטול כל התוסס, פורץ, שועט וחי שבהוויית סימוני...

נטשתי רעיון הכתיבה הזו, ועברתי לגוף ראשון, שבו אני מתאר אשר ראיתי וחשתי... ושוב — "לא הלך"... התוצאה בסיבוב השני דמתה לזו של הסיבוב הראשון...

הנחתי לכתיבה ונתתי לה ל"התבשל" — ואז צץ לי רעיון חדש: יהא סימוני מספר את סיפורו בגוף ראשון, כ"טוביה החולב", וימוזגו בבוקר הזה כל אשר תואר בו: הטילאולנשפיגל, הפיטר פן והדוליטל של הפרות והעגלים!

יקום סימוני ויכתוב לילדים, החפצים לשמוע סיפוריו שוב ושוב, את כל עלי-לותיו בספר... ואהיה אני דמות משנית, המסייעת לו בכתיבה ובעצה טובה, רק

כאשר יבקשנה.

אהיה לו תנא דמסייע ותהיה דמותי שם בדמות מורה לתנ"ך מן הקיבוץ ומסגנון. והיה — אם יתמנה הילדים לפרש היוולדו של סימוני חדש — סופר בישראל — יקדם להם הקדמה כללית, יתנצל על שנטל עט ונייר; "תשע מח-ברות! שנים-עשר 'רפילים' ושלושה גלר-בוסים, וכל זה רק לפתיחה..."

וכאשר צץ לי המספר הזה; תשע המחברות, תריסר הרפילים ושלושת הגל-לובוסים, שנאלץ סימוני להשתמש בהם רק לפתיחה — עלה חיוך על שפתותי וחשתי: "הפעם זהו זה!"

או אז, כמאליו, זרמו המלים מעטי שלי, וכך פתחתי את הספר:

"מי אני, סימוני בן סימוני, שאהיה נוטל העט וכותב? אין אני סופר, ולא בן-סופר אלא בוקר אני, וכל עיסוקי — בדיר עגלים, בשדה, בגדירה, בשוק, במ-זון, בבהמות ותסלחו לי — גם בזבל..." אותה שעה נתרכז מעגל של ילדים סביבי בדמיוני כי רב, וסימוני בתווך, יושב ומספר להם, והוא — סימוני — חי, תוסס, ער, צוחק, תוחם תחומין שלי — ונחים הציזבטים, והוא מביא עמו ריחות אלונים ואלות; עוזרדים ושיזיפים; ליבנים ושקדים — נושם אגורא-דגלילא תחתונה, ובמחיצת הילדים (כשאני צופה מן הצד; אך כולי מעיך-רשמקול-עטי), הריהו מצוי הרחק הרחק מן הבריות, משאן ומתנן, טורחן וריבן, קטנוניותן וקנאותן...

ומאליו זרם הקטע הבא בפתיחה; וכאשר אני עוזב את גדר המשק ויוצא אל השטחים — האם יש כמוני מאושר בארץ? מי ידמה ומי ישוה לי? — כל

פרי היכרותנו, שיחותינו, פגישותינו, טיור
טותינו — כל אשר לכל זרם והלך, הותך
בספר, שהיה פרי חלום משותף, בהש-
ראתם, דירבונם ועידודם של הילדים,
המאזינים לסיפורי סימוני, העומדים
בתור לרכיבה והחיים בעוצמה בלתישוער
כל מלה ומלה מפיו; כל הגה, כל קריצה
וחיוך — — —

משנתקשה סימוני בדבר-מה, בכתובת,
היה סר אל המורה... וזה מסייע לו...
למשל: כאשר בא סופו המר והנמהר
של נגריטו האומלל — כותב סימוני:
"ואז — הסתערה עליו פתאום והרגה
אותו בקרניה במכת מוות בראשו". וה-
מורה מייצץ לו להוסיף נופך: "חשך
עולמי בעדי"... וסימוני מודה לו.

ידעתי כי נוצרה סינתיזה מופלאה בין
סימוני לבין מחבר הספר, שאלמלא היא,
לא היה נולד כלל וכלל...

יתר על כן: אולי גם סימוני הוא המ-
בוגר היחיד (או בין הבודדים), המבין
ללבו של מי שחפץ להכניף כנפי דמיון
ולראות בכתובתו? — — —

✱

תם תור "חמשת המופלאים"; באיתורם
של מטילדה ודני, המתחצית השניה של
הספר. כאן נעצרה מעט הכתיבה, והיוצר
מתלבש ופותח שוב בהקדמונות:

"כיון שיש לי המון מה לכתוב, אחלק
את דברי לסיפורים-סיפורים קטנים, פר-
קים פרקים, כמו שמלמד המורה לתנ"ך.
מכאן ואילך — שוב זרם החומר וגיבור
חדש משתלב בכתובה: הד"ר פקטורוב-
סקי, וטרינר האזור. ואין מחבר הספר
יכול להתאפק, ובשם ד"ר פקטורובסקי,
וחבר המלומדים הוטרנירים, זוהי סי-
מוני — על כל פועליו, מעלליו ו"אילוף

הסוררת" מטילדה — לקבל תואר ד"ר
כבוד לוטרניניה עם סרט אדום! דיפלר-
מה של ממש. וכאשר מקבל סימוני את
התעודה הזו: "הפטרון (הלא הוא מרדכי
הדיר החכם ויודע כל, שגם ממנו לומד
סימוני הרבה), כמעט שהתפקע ופדהלה
וניסומוף (חבריו של סימוני בצוות דיר
העגלים) לא ידעו איפה לשים את עצמם,
והשכנים שלי בחדר כמעט והתעלפו...
ורק הילדים עשו לי מסיבה "על באמת".
הם לא קינאו ולא התפקעו הם מבינים;
להם יש לב! בקטע הזה חשבתי לסיים
את הספר, אולם אירוע נדיר ביותר, הקר-
רה, לדברי הבדואים באיזור, אחת ל-20
שנה (!), ואשר סימוני סיכר לי עליו
הרבה, תבע ממני לכלול בספר.

ומעשה שהיה — כך היה:

באחד הימים בחודש אפריל בשנת
1964 נפתחו ארובות השמיים מעל בית
קשת; תחילה היתה הרוח מגלגלת עננים
והולכת, ומזג האוויר נעשה סגרירי. הרדיו
הודיע על גשם, אולם איש לא ציפה למה
שאירע לעת ערב! לפתע החלה סערת
ברקים נוראה! ברק ורעם; ברק ורעם,
ללא כל עייפות, ממש מבול פשוט כמש-
מעו! תוך שעותיים ירדו 120 מילימטר
מים, כל הואדיות גאו. נהרות נהרות
זרמו, מליוני קובים ניתכו על אגן הניקוז
הקטן של האזור — למן התבור ועד הרי
נצרת — ושטף אדיר נתגלגל והלך ב"נחל
השבעה", (הואדי שלרגלי בית הקשת,
על שם 7 חברי הקיבוץ, שנפלו במלחמת
השחרור). והזרם מגלגל וסוחף עצים,
צינורות, גדרות, סלעים וכל הניקרה על
דרכו... ובמבול הזה — כך סיפר לי סי-
מוני — אף הוא לחפש את העדר; לראות
מה שלומם...

(המשך בעמוד 105)

איך נראית סופרת?

מאת נירה הראל

השעה שמונה בבוקר ואביטל מתרגשת.
בעוד שעותיים תבוא לכיתתה הסופרת
שהיא אוהבת. מזה חודש ימים מצפה
אביטל לפגישה הזו. בראשית החודש היא
לא ידעה אפילו שישנה סופרת כזו ועכ-
שיו היא אוהבת אותה. בדרך כלל, אין
אביטל שמה לב לשמותיהם של סופרים.
ספרים היא דווקא קוראת, אבל רק
דקים, "שנגמרים" מהר, עם אותיות גדר
לות. יש לה מספיק מה לעשות במשך
היום, חוץ מאשר לקרוא.

אבל בחודש החולף היא קראה המון
ספרים; את כל הספרים שכתבה הסופרת
שתפגוש היום, הסופרת שהיתה נושא
החודש בכיתה. אביטל קראה את כל
הספרים, כתבה עליהם חיבורים, ציירה
להם ציורים, וגם הכינה הצגה קטנה עם
שתי חברות על אחד הסיפורים שמצא
חן בעיניה במיוחד.

ועכשו היא מחכה. אביטל מצטערת
שלא לבשה משהו חגיגי לכבוד הפגישה.
סתם תלבושת אחידה! בידיה דף נייר
גדול, עליו רשומות עשר שאלות שהכינה
לסופרת. הלוואי שתצליח לשאול אחת
מהן לפחות! כל הילדים יבואו עם דפים

כאלה, לא רק היא.
את השאלה המעניינת אותה ביותר,
איך נראית הסופרת לא רשמה כלל. את
השאלה הזו לא תצטרך לשאול. היא
תבוא בעשר ואביטל תראה אותה. בכל
פעם שקראה אחד מספריה, ניסתה אבי-
טל לתאר בדמיונה את מראה פניה של
הסופרת, ניסתה ולא הצליחה — היא
צעירה? היא זקנה? היא יפה? מה היא
לובשת? רואים עליה שהיא סופרת?

✱

השעה שמונה בבוקר והסופרת מתר-
גשת. בעוד שעותיים תפגש עם תלמידים
בבית-ספר רחוק. "ספריך יהיו נושא
החודש בכיתתנו. אנו מקווים שתסכימי
לבוא לפגישת היכרות" נאמר במכתב
ששיגרה לה המורה. "אבוא בשמחה",
כתבה הסופרת למורה ולעצמה הוסיפה
"וגם בחשש". היא מביטה בספריה, הני-
צבים להם על המדף. פרורים פרורים
משל עצמה, לבושים במילים, מאויירים
בצבע, מודפסים וכרזים לתפארת, הם
עומדים להם שם, כולם יחד. וכל מי
שרוצה, יכול לפתוח, לאסוף את הפרורים
אחד לאחד ולהכיר אותה — במה היא

מתעניינת, מה קרוב ללבה, איך היא מתבטאת.

המבוכה שגורמת לה השקיפות הבלתי נמנעת, מפנה את מקומה לספקנות. ואיך יוכלו להכיר אותה? הרי זו שכתבה את הספרים הראשונים, לפני שנים, אינה עוד זו שכותבת את הספרים החדשים, היום. הסגנון השתנה, התכנים השתנו, הדעות השתנו. הזמן עשה את שלו והיא התבגרה. הספרים נשארו צעירים. עומד זים להם על המדפים בספריות, בבתי ספר, ובגניילדים בחנויות ובבתים, ממש כפי שעמדו בעבר ומדי שנה מגלים אותם ילדים חדשים, שגדלו בינתיים. האם אותה הם לומדים להכיר מן הפגישה עם ספריה?

היום היא יודעת יותר טוב מאשר אי פעם איך להתייחס לכתיבת ספר. מלאכת עשיית הספר אינה עוד בבחינת פלא בעיניה, כפי שהייתה בעבר. התהליך כבר ידוע ומוכר לה על כל שלביו, למן החרדות הראשונות אל מול הדפים הלבנים, הרי קים, דרך הציפיה המתוחה להחלטת בית ההוצאה ועד לעבודה משותפת עם המאייר. אפילו המלים "איכות הדפסה" הפכו להיות חלק מעולמה.

אילו יכלה, היתה משנה היום כמה מספריה. פה היתה משמיטה מלה, שם היתה מחליפה משפט, פה ושם היתה מעיזה יותר, מחליקה פחות. לפעמים היא מצטערת שאינה יכולה לעשות זאת, אבל בתוכה היא מרוצה שכך הדבר. הרי לו יכלה לשנות, לא היתה חדלה לעולם. תמיד היתה מוצאת עוד משהו ועוד משהו, והספרים לא היו ספרים.

האם ילדים מסוגלים להבין זאת? עכשו היא עומדת מול הראי ומסתכלת

בעצמה. בעוד שעתיים יסתכלו בה הילדים, המצפים לה מזה חודש ימים. למי הם מחכים? האם שאלו את עצמם איך נראית מי שכתבה את הספרים שהיו נושא החודש בכיתה? האם הם מתעניינים בה?

שעה ארוכה היא מבלה מול ארון הבגדים הפתוח, מתלבטת מה ללבוש לפגישה. האם כפי שהיא תארו לעצמם הילדים בדמיונם כשקראו את ספריה?

בצהריים עולה הסופרת לאוטובוס ומתיישבת ליד החלון. היא עייפה. גרונה כואב מעט. על ברכיה אלבום גדול, כרוך בכריכת בריסטול ורודה ועליה הקדשה באותיות מרובעות. היא מדפדפת באלבום, קוראת חיבורים ושירים שכתבו לה, מסתכלת בציורים שציירו לכבודה, מחייכת אל השאלות, אל הברכות, אל הבקשות. מדי פעם היא נושאת מבט נבון אל הנוסעים באוטובוס ושבה לחייך.

איזו פגישה!
היא עוצמת את עיניה ורואה שוב את פני הילדים הנלהבים לקראתה, את העיניים השוקקות, את האצבעות הקטנות, המייחלות לתשומת לב.

והסקרנות שלהם! לו היא במקומם, היתה שואלת את אותן השאלות — בת כמה היא? איפה היא גרה? יש לה ילדים? למה ואיך ואיפה ומתי היא כותבת? מאין באים לה הרעיונות? והסיפורים, אמיתיים או דמיוניים? ומתי כבר תכתוב ספר חדש? מתי?

בתחנה הסופית יורדת הסופרת מן האוטובוס וממשיכה הביתה ברגל בדרך היא נכנסת לסופרמרקט, לקנות משהו לארוחת צהרים למשפחה. בתור ליד הקופה היא פוגשת את המורה של הבן

ושומעת שלאחרונה הוא מפטפט בשעריים. בכניסה לחדר המדרגות מקדם את פניה השכן מהוועד, שמוכיר לה לשלם מיסי בית. היא פותחת את הדלת בדיוק בזמן לקבל צלצול טלפון. "לא, האדון איננו בבית", היא משיבה לקול זר, "זו אשתו. אפשר להשאיר לו הודעה". כלבה הרעב מתרפק עליה בשמחה. ארררת הצהרים שלו מובטחת. היא מחייגת למשרד, מבררת אם היה משהו דחוף, אם חיפשו אותה.

אחר כך היא נכנסת לחדר השינה ומחליפה בגדים. כשתגמור להכין ולעשות

ולטפל בכול, תשב ליד שולחן הכתיבה. בסל הניירות שמתחת לשולחן, כבר נמציאות חמש טיוטות של ספר חדש, שטרם מצא דרך לצאת מתוכה אל הנייר. היא מניחה את האלבום הוורוד עם ההקדשה על השולחן. היום, כך היא מרגישה, יהיה לה כוח לנסות בפעם השישית.

במרחק של שעת נסיעה באוטובוס, הולכת אביטל לספריה. אביטל עדיין לא החליטה איזה ספר תיקח, אבל היא רוצה שזה יהיה ספר עבה. פתאום יש לה חשק לקרוא.

עלילות סימוני — (המשך מעמוד 102)

חויה זו — לא חויתי עמו, אבל בספר ר' לי אותה, שיבצתיה בפרק המסיים על מטילדה ודני... סימוני הולך לחפש; מטילדה ודני מסתתרים "במערות מוגלי", מצפון בית הקשת, וסימוני עייף ויגע חרד לגורלם, מוצא גם הוא מסתור במערה... בינתיים חרדים לגורלו הפטרון ופדה'ה וניסימוף, והם יוצאים לחפשו... בסופו של דבר סבורים האם ובנה, כי סימוני איבד חברתו (כי נרדם עייף ויגע, במערה) ומטילדה מזה, ודני מזה, מלקים את סימוני ובמצב זה מוצאים את השלישיה, כתום חיפושים ארוכים, פטרון העדר וצוותו. וברוח זו, רוח אחווה ורעות, אהבת הפרה ואהבת האדם — סיימתי את ספרי, וחשתי, כי יצרתי את אחת היצירות יוצאות הדופן, במרוצת עשרות שנות כתיבה, אך כלום אין סימוני יוצא דופן בין הבריות, וכלום אין עולמו שלו מופלא עד אין קץ? — — —

סיימתי דברי תשובתי לידידתי, וזו קרה: הכל טוב ויפה, אבל: הפרות! הפרות! הלא הן ממש חיות בספר, נושמות, משוטטות בין העמודים... רק גע בהן — והן לפניך... מנין לך כל אלה?

חמש-עשרה שנה חייתי במושב, סחתי לה, וגדלתי בין הפרות! למן שחר ילדותי, בגיל שלש, ועד גיל 18 לערך, וכיצד לא אכירן? בעלי-חיים לא היו זרים לי מעורלם — נחוץ היה רק למצוא אחד כסימוני — ואז — יתמזגו הפרות והאדם למזיגה אחת; יותכו בכור ההיתוך היצירתי — ויהיו ל"זהב נזל" ול"כסף מזוקק"...

ומעל לכל: נמצא גם נמצא, בסופו של דבר, המו"ל, שהבין לנפש סימוני וסיפורו: "החברה להגנת הטבע"... וכלום יש אכסניה טובה מזו ל כן בה את סימוני ופרותיו?

יפרח חביב

מותה של הנסיכה הרעה

דיון בסוגיית המוות בסיפורי אגדה לילדים

מאת דורית אורגד

מבקשת הייתי להקים בזאת בימה לשירה בין סופרים הכותבים לילדים, לבין חוקרים בשדה החינוך ואנשי ספרות. אף שיצירה ספרותית, גם זו הנכתבת לילדים, היא אוטונומית ואינה כפופה לתכתיבים חוץ-ספרותיים, ישנן לדעתי נקודות שהסופר הכותב לילדים חייב להיות מודע להן בכתיבתו, כמו, למשל, נושא המוות.

המחשבה בנושא זה התעוררה אצלי בעקבות מפגש עם ילדי כיתות ד', שקראו סיפור אגדה שכתבתי בשל "אבטיחים שלא בעונה".

בסיפור זה, כמקובל באגדה, מתמודדים הטוב והרע, והתוצאה — מות הנסיכה הרעה. במהלך העלילה מעוררת נסיכה זו ברשעותה התנגדות עזה אצל הקורא, ולפיכך ניתן היה לצפות שמותה יתקבל בתחושת סיפוק על הצדק שנעשה, ואף בתחושת הקלה בשל מיגור הרע. והנה, שאלה שחזרה ונשנתה בפי הילדים

היתה: "מדוע היתה הנסיכה הרעה צריכה למות?"

ניסיתי לברר אצל הילדים את מקור אי-הנחת, ונוכחתי שהם ראו במוות עונש חמור מדי, והדבר אל נכון הפחידם. בטרם ארחיב את הדיבור על מהות התופעה, אתאר בקצרה את השתלשלות המאורעות. בסיפור שבו מדובר, הטוב והרע מוצגים באופן תלת-מימדי: לצד המלך הרע (טינר), הנסיכה הרעה (טיני), ולצד המלכה הטובה (בוניטה) הנסיכה הטובה (ביני), שהיא תאומה זהה לטיני. הזהות החיצונית בין שתי הנסיכות היפהפיות, מאפשרת זיטואציות של הטיני. טיני שואלת את זהותה של ביני כדי לנתץ את התדמית החיובית של אחותה התאומה. היא מתעללת בגן זקן וחסר ישע, רמזי, בהעמידה פנים שהיא ביני. וביני שואלת את זהותה של טיני, כדי להציל את הגן, שטיני — באישור אביה — גזרה עליו גזר דין מוות.

1. דורית אורגד, "אבטיחים שלא בעונה", מסדה, רמת גן, 1980.

גחמנותה של הנסיכה הרעה, הדורשת מן הגן לגדל אבטיחים שלא בעונתם, כלומר: מצווה לקיים דבר המנוגד לחוקי הטבע, מביאה בסופן של התרחשויות לעיוורונה, ולאובדן מאור עיני אביה המלך. (באמצעות פטריות רעילות, שהן, אגב, מציאותיות).

הגן יודע להפיץ תרופה נגד העיוורון הזה משיח בעל ענבות רעילות. הנסיכה הרעה סבורה שהתרופה מצויה בענבות, אוכלת אותן ומתה. המלך נותר עיוור, (ברוב זעמו ציווה לעקור את צמחי הגן שהביאו מוות על בתו האהובה), והוא שולט עתה בעזרת אשתו ובתו הטובה. כיוון שהן משמשות לו עיניים — עד שהוא חוזר לראות בעצמו — משתנות אט-אט השקפותיו, וכשהוא נרפא מעיוורונו, שוב אינו אותו מלך רשע.

כאמור, לא נתקבל מותה של הנסיכה הרעה בסיפוק, או בהקלה. ואני שאלתי את עצמי: מדוע ראו הילדים במותה עונש חמור מדי?

חזרתי לקרוא בספרו הידוע של ברונו בטלהיים, ומצאתי כתוב:

"בניגוד למתרחש ברבים מסיפורי-הילדים המודרניים, באגדות, הרע קיים בדיוק כמו הטוב. למעשה, בכל אגדה מתגלים הטוב והרע בדמויות מסוימות ובמעשיהן, כפי שגם בחיים מצויים הטוב והרע בכל, והנטייה לשניהם קיימת בפנימיותו של כל אדם. שניות זו היא היוצרת את הבעיה המוסרית ואת המאבק לפתרונה. לרע יש כוח".

2. ברונו בטלהיים, "קסמן של אגדות ותורות להתפתחות הנפשית של הילד", עברית: נורית שלייפמן, הוצאת ספרים רשפים, תל-אביב, 1980.

משיכה משלו — ולעיתים קרובות ידו, זמנית, על העליונה". (עמ' 13)

הבה נשליך דברים אלה על סיפורנו ונשאל: האם קסמה לילדים רשעותה של הנסיכה הרעה כדי כך שהם חסו עליה, ונרתעו מפני חומרת גזר-הדין?

בהמשך כותב בטלהיים:

"אין זה עונשו של החוטא בסופו של כל סיפור, ההופך את הקריאה באגדות לחוויה מוסרית, אף שהוא חלק ממנה. באגדות, כבחיים, כוח-ההרתעה של העונש מוגבל בלבד. לא עובדת נצחונם של הטוב, בסוף האגדה, היא שמעודדת את המוסריות, אלא האהדה שרוחש הילד לגיבור, ההזדהות שהוא מגלה כלפיו בכל מאבקיו..." (שם).

המחבר מתכוון כמובן להזדהות עם הגיבור הטוב, ואני חוזרת בהקשר זה לכוח המשיכה של הרע, ושואלת: האם לא התרחשה בעת קריאת הסיפור דווקא הזדהות עם הרע, ולכן נוצרה ההרדה?

במקום אחר (עמ' 35) אומר בטלהיים על האגדות שהן מסופרות תמיד כדבר רגיל לחלוטין, כדבר היכול לקרות לי או לך. "אפילו המפגשים המוזרים ביותר מתוארים באגדות בדרך מקרית ויומ-יומית". מכאן שהנסיכה-הרעה אינה יושבת בארץ שומקום, אלא בארץ קוני-קרטי המוכרת לילדים. והסיום הטוב, שהוא אופייני לאגדה, "זהו (הסוף הטוב) ההבדל המכריע בין אגדה לסיפורים אחרים" (שם), אינו הטוב השלם והגמור בסיפור זה. שכן באיכרון ממשיכה לקסום אותה נסיכה רעה, זאת שאיננה עוד, כי לא היה לה תיקון!

יש סברה, כי "נסיך" באגדה, מסמל שלב התפתחותי שלפני הבגרות, בשלב זה חלים בו שינויים עד שהוא מגיע לבג-

רות שהיא, מזווית התבוננות זו, מהווה שלמות. אך בסיפורנו לא הנסיכה, הילדה, היא העוברת תיקון בדרך לבגרות, אלא המלך — זה המבוגר שלכאורה הוא מושלם, דווקא בו חלים שינויים והוא שמגיע לתיקון.

מרצה בכירה לפסיכולוגיה ולפילוסופיה, יה, פרופ' א. אמדו לוי, שקראה את סיפור-האגדה אבטיחים שלא בעונה, אמרה: הסיפור הזה מוכיח שרשעות ונשיות אינן יכולות, כאידאה, לדור בכפיפה אחת. וזו, לדעתי, טענה מעניינת מאוד. להוציא את המכשפות הרעות, ששייכות לתחום המאגי, (בסיפור הנדון אין מאגיה ואין תופעות על-אנושיות אחרות), דומני שהנשים הרעות באגדות אינן "רשעות מקצועיות". רשעותן אינן לשמה, כי אם תוצאה ממשוהו ולצורך מסויים, ולכן היא זמנית. ואילו הנסיכה הרעה שבה אנו מדברים כמו נולדה להרע, ומרתה נגרם באופן טבעי על-ידי רוע זה. הייתכן שהתקוממות הילדים נובעת ממסקנה דומה, לפיה הוכחשה במות הנסיכה הזכות הקיומית של "להיות רע". דבר זה מהווה ניגוד ללגיטימציה העקיפה שניתנת ל"ילד הרע" בשירה של לאה גולדברג, או זו הניתנת ל"ידידי טנטן" של מרים ילן-שטקליס.

בשני שירים אלה, וביצירות אחרות שמוטיב זה מופיע בהן, הרע הילדותי, הגחמני, הוא מעין "רע מולד", שכן אינו תוצאה של משהו ואינו מוסבר בצורה אובייקטיבית וראציונאלית. ובכל זאת

אינו גורר סאנקציות חמורות. הסבר זה, לפיו נובעת ההתנגדות למות הנסיכה מן המסקנה שמותה מכחיש את הזכות הקיומית של "להיות רע", משלים לדעתי את ההסברים הקודמים. מכיוון שהרע המולד שייך לפנימיות האדם, (ויש לו קסם משלו), לא ייתכן להכחידו בענישה. "הסוף הטוב" חייב, איפוא, לכלול תיקון, ולא הכחדה.

אני מודעת לתהליכי היצירה של סיפורי זה, אך ייתכן שקטילת הרע בעודו באבו, נבעה מראייה אופטימית מדי של המציאות. בבחינת: ביעור הרע מתוכך בעודך ילד מהווה ערובה לבגרות טובה. אולם הילדים מתקוממים, וכאילו אומרים: מדוע להכחיד את הרע, והלא אפשר להמשיך ולחיות אתו.

וכך אני מגיעה למסקנה שאם אין מדובר במפלצות, מכשפות רעות וכיו"ב, יש להיזהר בענישה, ובמיוחד בענישת נסיכים ואפילו הם רעים. מסתבר שגור דין מוות הוא אכן עונש חמור מדי, בשל הפחד שהוא מעורר אצל הקורא. שכן הילד עלול לומר לעצמו: שמא יקרה גם לי, שאני רחוק מלהיות צדיק גמור, מה שקרה לאותה נסיכה רעה באגדה!

מאידך, ממשיכה אני לשאול את עצמי: האם מהווה הפחד — כפי שהוא מצטייר כאן — גורם הרסני? ואולי הוא דווקא חיוני להתפתחות הנפשית הבריאה של הילד?

שירו של רבינדראנאת טאגור "על פחד המוות", מתחיל במלים: "הרשני שלא

4. מרים ילן שטקליס, "שיר הגדי", הוצאת דביר תל-אביב.

3. לאה גולדברג, "צריך קטן", ספרית פועלים, תל-אביב, 1971.

להתפלל להיות מוגן מפני סכנות, אלא להיות חסר פחד להתמודד אתן". להיות חסר פחד אין פירושו להיות מוגן. בספרה "השנים המופלאות", מספרת סלמה ה. פרייברג, בפרק "אגדה מודרנית" (עמ' 15) על נער, בשם דני, שהוריו דאגו מאוד להתפתחותו הנפשית:

"הם קראו והתעמקו בספריהם של מומחים לחינוך, שמעו הרצאות בנושא זה והיו בקיאים בכל החוקים והכללים המקובלים בימינו בחינוך וילדים... סיפורי מעשיות ושירים לילדים נבדקו על ידי ההורים ותוקנו... איש לא שבק חיים בסיפורי המעשיות וכן לא בעולמו של דני... לאחר

שנקטו כל האמצעים הללו, סבורים היו הוריו של דני כי הנער לא יידע פחד מהו. אף על פי כן נתקף דני פחדים".

האין זאת משום שהם (הפחדים) חיוניים להתפתחות הנפשית, בהיותם דרך להתמודדות מחשלת?

בהמשך ספרה של פרייברג נאמר: "כל יצור מצוייד מבחינה נפשית ופיסילוגית באמצעי התגוננות נגד סכנות, וביכולת להתגבר על פחדיו".

אף שאני משאירה את השאלה פתוחה, חזקה עלי שאמנע להבא מענישה מחמירה מדי של הרע הילדותי בסיפורי אגדה.

עולמו של עורך עתון לילדים

מאת שלמה ניצן

לילדים אין לכתוב — לילדים יש לפנות ✕ בשעת כתיבה אני מדמה לעצמי ילד מעברו השני של השולחן — ואני פונה אליו ו"מדבר" אליו בעטי

מה מייחד עורך עתון (או ספר) לילדים — מעורכים אחרים? מי שעוסק שנים רבות בספרות ובעתונות לילדים, מוכרח שיקרה לו אחת מאלה: או שהילד-שבקירבו השתמר באורח-פלא ועל-ידי כך שרירה וקיימת בתוכו ההבנה הסמויה, לו גם המשוערת, בינו לבין רצונותיו וטעמיו של הילד; או שאלוהים חנן אותו במנה גדושה של אינפנטיליות ונאיביות, אשר, למרבה המזל, עיכבה את גידולו הגס והמהיר אל תוך עולמם של המבוגרים, ותודות לכך נקשרים נימים של קירבה יתרה בינו לבין קוראיו...

5. סלמה ה. פרייברג, "השנים המופלאות", ספרית פועלים, תל-אביב, 1964.

הנימה הבדוחה שבקביעה זו אינה צריכה להטעות אותנו: לילד-המשתמר באישיותו של-העורך נועד תפקיד נכבד בעשיית עתון לילדים, בעיקר בשיפוט וב-חירת החומר, מה כן לפרסם ומה לא. הקריטריונים נקבעים אחר-כך. שכן בניגוד לטקסטים למבוגרים, אשר בקשר אליהם רשאי העורך לנהוג לפי שרירות טעמו ומושגיו, חייב עורך של עתון לילדים, וכן גם של ספרים לילדים, לכוון את עצמו לא לפי שרירות טעמו הוא, אלא לפי הבנתו את טעמים וצרכיהם הרוחניים-נפשיים של הקוראים הצעירים.

כאן אפשר להקשות: הבנתו את טעמים של קוראיו — לפי מה? מנין לו היכולת או הסגולה אם תרצו לכוון לטעמים של קוראיו הצעירים, ביחוד שלפי גילו הוא נימנה, בדרך-כלל עם דור אחר — ועל-פי הטעם והמזג הרוחני המושג "דור" בארצנו קצר ביותר, ואם יאמר אותו עורך שהוא למד על טעמים של קוראיו מהשיחות ומהמיפגשים הרבים, שכל עורך לילדים מקיים במערכת, הרי מתוך נסיוני אני טוען, לא די בכך.

כאן אין לנו ברירה אלא לשוב אל מה שנאמר בתחילה: נוסף להיקפו הרוחני והכולל של אישיות העורך, פועל כאן הילד **שבתוכו** בהנחה שאותו ילד משתמר בקירבו יותר מאשר אצל מבוגרים אחרים. ביחוד ניכר הדבר בתהליך השיפוט ובחירת החומר, שהוא מרכיב חשוב ביותר בעבודתו של עורך טקסטים לילדים. לכן ייתכן מאד, כי אין זה מקרה שעורכי עתוני-הילדים אצלנו — החל מ"עולם קטון" (1893), "החבר", ועד עורכי עתוני הילדים בארץ-ישראל ובמדינת-ישראל — היו והינם ברובם סופרים לילדים.

מה בין כתיבה למבוגרים לבין כתיבה לילדים?

יש כאלה, שבכותבים לילדים, הם "יורדים" אל הקורא הצעיר, משתדלים לדבר בשפתו, **"מתילדים"**. למרבה השמחה, סוג זה של כותבים לילדים הולך ונעלם מהנוף הספרותי שלנו.

אחרים, ובתוכם אף המשוררת לאה גולדברג, שתרומתה **המתקיימת** לספרות לילדים שלנו נכבדה ביותר — סבורים, כי לילדים יש לכתוב בדיוק כמו שכותבים למבוגרים. כלומר, כמו שאדם כותב לעצמו. וכל המוצא עניין בדבריו, יבוא ויקרא. כל עוד אמורים הדברים בכתיבה למבוגרים, דעתי כדעתם של אלה. אולם בקשר לכתיבה לילדים, דעתי אחרת. וקודם-כל, משום שלילדים בכלל אין לכתוב, לילדים יש **לפנות**. ואני מתכוון בפירוש לכל סוגי הכתיבה: שיר, סיפור, כתבה, מאמר, חיבור תשבצים וכו'. בשעת כתיבה אני מדמה לעצמי ילד מעברו השני של השולחן — את גילו אני קובע לפי העניין — **ואני פונה אליו**, "מדבר" אליו בעטי.

הפנייה הישירה הזאת אל הקורא-המדומה שלי מכתיבה לי את הסיגנון, את ברירת המלים (ועקיפת מלים "קשות"), את מיקצב המשפטים, את האיזון הנכון בין קטעי-תיאור לקטעי-עלילה, את הצורה של איפיון-דמויות חסכוני, פלאסטי ומשכנע וכו' וכו'. הפנייה הישירה הזאת שומרת עלי מכתיבה נוסח מצוות-אנשים-מלומדה, לצאת ידי חובת הנושא הנדרש בעיתון (ובכך חוטאים רבים). **הפנייה**

הישירה אל הקורא המדומה-האמיתי-מאד שלי מבטיחה את שיתופו הפעיל, החווייתי, בשעת קריאתו את הכתוב. לא, איני רשאי לכתוב לפי שרירות טעמי, ככל העולה על רוחי; כתיבתי היא פרי **הפנייה הישירה** (ואפילו המשווערת) אל הקורא הצעיר, שמלכתחילה אני מכוון את עצמי אליו.

בהקשר לכך מתעוררת בעייה אחרת: מצד אחד, חשוב מאד שזיקתו של הילד לעתונו תהיה — אולי שלא כמו בבית-הספר — זיקה חופשית, זיקה שבהנאה ובעניין. מצד שני, יש נושאים ותכנים שהעורך מעוניין להקנות לקורא. כיצד מייש-בים סתירה זו, שאולי אינה מדומה כל-כך כפי שסבורים רבים?

להלכה אין קל מזה. קובעים נוסחה האומרת: יש להקנות לקורא הצעיר את אשר מבקשים להקנות לו באמצעות עתונו — לא על-ידי הטפה-מלמעלה, ולא על-ידי כפיית-קריאה, אלא בדרך הטבעית של ההנאה והחווייה והמישחק. כאמור, קל להגיד (או לנסח) זאת; אולם מההלכה אל המעשה — והלא בכך אנו עוסקים שנים רבות שישה ימים בשבוע — פתרונות קלים אינם בנמצא.

לשם מה בכלל צריכים עתון לילדים?

קודם כל — עובדות: עתונות לילד בקרב היהודים — תחילה בגולה ואחר-כך בארץ-ישראל — מפותחת ביותר. אין לך כמעט יומון (באחרונה אף הצהרונים), שאינו רואה חובה וכבוד לעצמו לגדל "אח" קטן. כך "הארץ", "דבר", "על המשמר". גם ל"הצופה" ול"הבוקר" היו בשעתם מוספים לילדים. תשומת-הלב הזאת, הטיפול המיוחד הזה של עתון וספר לילד, ראויים לציון. יתכן שהנטייה הזאת למצוא מסילות אל לב הילד כקורא צעיר מקורה עוד במסורת היהודית, ב"חדר", בבתי-אולפנא של תינוקות דבית-רובן.

מכל מקום, ככל שידוע לי, אני מעז להסתכן ולומר גם על-פי כתבי-עת לועזיים לילדים המוכרים לי (להוציא את ברית-המועצות וארצות מזרח-אירופה), כי הרמה של עתוני-הילדים בישראל היא מהגבוהות ומהרציניות ביותר בעולם בארץ מפר תחת כמו גרמניה, למשל, כל הנושא הזה של ספרות ועתונות לילדים ממוסחר כמעט לגמרי. מופיעים שם עתונים לילדים מלאים סקס, באיצטלה של "הסברה מינית" כביכול, ומובאים בהם סיפורי-אימים על מעשי-אונס בילדים, בכסות של דברי הסבר כיצד להתגונן. הגיעו הדברים לידי כך, שקבעו שם פרס שנתי מיוחד, **שלילי**, לספר-לילדים הגרוע ביותר. על כך שמענו לפני שנתיים בביקור במערכות-עתונים בפראנקפורט. אם הפרס השלילי הזה אכן השיג את מטרתו — איני יודע.

כדאי לזכור כי התקופה שבה נהגו לראות בילד "איש קטן" בתבנית איש מבוגר, אינה רחוקה כל-כך. די בהצצה חטופה בתמונות של הימים ההם, המראים לנו את הילד בלבוש של מבוגר, בחליפה ובעניבת-פרפר. בתקופת הילדות לא ראו תקופה לעצמה, עם צרכים משלה, אלא תקופת-מעבר, יש לקצרה ככל הניתן ולמהר ולהגיע

דמויות

ישראל זמורה, איש המחברות לספרות

מאת אוריאל אופק

"אני עצמי מוותר בלב שלם על תואר הכבוד רבי-החשיבות 'מבוגר', ובלבד שלא אוותר על קריאת ספר מובחר, המיועד לבני הנעורים, ועל קריאת שירי ילדים מובחרים, שקראתים כמה וכמה פעמים ונהנית מהם לא פחות מאשר אילו קראתי שירים וסיפורים חשובים, המיועדים מראש לגילי המכובד". דברים רבי-משמעות אלה חזרו ונאמרו כמה פעמים, אם בכתב ואם בעל-פה, על-ידי **ישראל זמורה**, המבקר, המתרגם והמו"ל, שמת בחורף זה בשנה ה-84 לחייו.

עלם צעיר היה זמורה כשעלה לארץ-ישראל עם חלוצי העליה השלישית. הוא נולד בעיירה הקטנה פוצ'ימבאוצ'י שבפלך בלא (בסראביה) באביב תרנ"ט (1899). בצעירותו למד ב"חדר" ובישיבה, אך אחרי גיל הבר-מצוה גילה את עולם הספרות היפה, ובגיל 15 פירסם את ביכורי שיריו בשבועון הילדים "הפרחים", שערך והוציא י"ב לבנר. אחרי שהשלים את השכלתו בפקטוריה ובאודיסה עלה ב-1925 לארץ, ובמהרה מצא את דרכו אל חוג הסופרים הצעירים, שנתכנה "חבורת כתובים" (על-שם השבועון "כתובים", שערכו אברהם שלונסקי ואליעזר שטיינמן). מאז היו חייו קודש להרחבתה ולהעשרתה של הספרות העברית היפה. אחרי הפילוג שחל בחבורת "כתובים" יסד את הרבעון והוצאת-הספרים "מחברות ספרות" והיה המו"ל והשושבין של קבוצת משוררים וסופרים צעירים, ביניהם נתן אלתרמן, בנימין גלאי, יונתן רטוש, אהרן אמיר, בנימין תמוז וכותב השורות האלה. בשנת 1960 ערך זמורה את ספרית "שחרית" שליד משרד החינוך והתרבות, שהוציאה ספרי ילדים מובחרים. אחר-כך ערך את הירחון "מאזניים", ואת המדור לספרות של "קול ישראל".

כל שנות פעילותו הספרותית הקדיש זמורה מרץ ומשאבים לטיפוחה של ספרות-ילדים מובחרת. היה זה הוא שהביא לקוראים העבריים הצעירים את "הרוח בערבי הנחל" מאת קנת גרהם, את "פו הדב" ושאר ספרי א"א מילן, את "פיטר פן", את "סנדל הזכוכית" וספרי אלנור פרז'ן נוספים. הוא ההדיר ספרים עבריים

מן הפרוזה הזוהר אל עולם המבוגרים, שהוא העיקר, הוא החשוב והוא הנותן. המודעות בעולם לצרכיו הנפשיים והרוחניים המיוחדים של הילד — היא חדשה יחסית.

על כל פנים, מודעות זו הולידה ומולידה ספרים לילדים, תיאטרון לילדים, סרטים לילדים, עתון לילדים, סדנאות-יצירה לילדים לאמנויות פלאסטיות ולמחול. לא לחינם מכנים פדאגוגים את המאה העשרים — "המאה של הילד".

ילד, המתרגל לקרוא עתון מיד עם רכישת הקריאה, חזקה עליו שיזדקק לעתון גם כאשר יגדל. תפקיד הקריאה בעתון לילדים לפתח בו, בין השאר, את העירנות והסקרנות למתרחש בסביבתו הקרובה והרחוקה בתחומי התעניינות רבים ושר-נים — זה במדע ובטכניקה, וזה בארועים חברתיים-ציבוריים — פוליטיים; זה בספרות (שירים, סיפורים, אגדות), וזה דווקא בארכיאולוגיה או בסרטים. מדורי הביקורת המצויים בעתוני הילדים על ספרים, סרטים, תערוכות, הצגות-תיאטרון וכו' — נועדו לעורר בקורא הצעיר את עצמיותו, להרגיל אותו להתייחס אל החברה שבה הוא חי **מתוך אישיותו שלו**. הזיקה לעתון משלו מכשירה את הקורא הצעיר, בדיעבד ובמתכוון, להיות בבוא היום פעיל ומעורב בחברה, צרכן בעל דרישות, טעם ורמה בתחומי-יצירה-ועשייה רבים.

העתונים היומיים שלנו מודעים, כפי הנראה, לתפקיד הנכבד ורבי-האנפין שהעתון נות לילדים ממלאת בחברה שלנו. אחרת אין להסביר את קיומם המתמשך של עתוני-הילדים בארץ-ישראל — "דבר לילדים" 52 שנים, "משמר לילדים" 38 שנים, "הארץ שלנו" 32 שנים — וזה למרות ה"רווחים" הקשים שהם גורמים לבעלי המאה. אין לנו אלא לקוות שמסורת יפה זו תישמר גם בעתיד.

חווית הקריאה

"אחד מסיפוריו הקצרים של ה. סינקביץ "הניה", השפיע עלי אף לחבר אופרה, שהתחלתי לעבוד עליה בהתלהבות". (ע' 20).

בנובלה "הניה" של סינקביץ הצעיר, מחבר הטרילוגיה המפורסמת "באש ובחרב", מצויים כבר כל הסממנים של אמן גדול: המבנה, הציוריות, תיאורי הדמויות והנוף. "הניה", הוא סיפור על ידידות, אהבה, קנאה ואצילות. הוא מתפתח כמעט כמו רומן, מאידיליה כפרית של שני צעירים וצעירה אחת, הקשורים בידידות של טרום אהבה, לדרמה חריפה של שנאה, עד כדי דו-קרב ולבסוף לאסון: הנערה היפהפיה מאבדת את יופייה במחלת האבעבועות. שני ידידיה הצעירים מציעים לה נישואין למרות כיעורה. אולם היא בוחרת בחיי נזירות.

לא ייפלא שסיפורו של סינקביץ השפיע על רובינשטיין הצעיר עד כי ביקש לבטא את התרשמותו העמוקה בצלילים. סיפור חטיפת הנערה בליל סופה, והאמוציות הקשורות בחטיפה — מבקשים להיות מתורגמים לשפת המוסיקה.

ייתכן גם שלא רק השפעה אסתטית היתה כאן. מן הקטעים הבאים, המצוטטים במקביל, מרובינשטיין ומסינקביץ, ניתן להסיק שההזדהות עם רגשותיו של הגיבור הספרותי המוסיקלי, נבעה מהתנסות ביוגרפית, מסויימת, בחייו של רובינשטיין, הדומה כל כך לסיטואציה שב"הניה".

סינקביץ

"... ולבסוף, לאחר שילדה בת, — מותה. שם בתה היה הניה. היא היתה בת גילי. ילדה נאה, אולם חלשה... טובת לב היתה ורכה כמלאך" (ע' 9).

"אחר כך ביקש הגוסס, סבא של הניה, לראות אותי. קשה לי למות לחש, היהנא פטרון ליתומה זו. האלוהים יגמול לך כפעלך..." (ע' 20).

רובינשטיין

"חיי אני... חלו בהם מופנה חדש עם הופעתה של ילדה קטנה נחמדה ומתוקה, נעמי, בת דוד שהיתה בדיוק בת-גילי... נעמי נראתה כמלאך שצויר בידי רפאל עם פניה העגולים, המעוטרים תלתלי זהב, עיניה הכחולות הנוצצות בהבעה שלא מן העולם הזה, ועורה הנחמד, הרך. היה לה מוג טוב ונוח, ואנחנו אהבנו זה את זה כל כך, שאי אפשר היה להפריד בינינו. העובדה שאיבדה את אמה שלה בעת הלידה, ...הסבה לי שאחוש כי עלי לדאוג לה".

(ע' 15).

1. מתוך "שנותי היפות", לארתור רובינשטיין כרך א', הוצאת שוקן.

ישנים, שיש להם שייכות לספרות-ילדים ("משלי שועלים", "משל הקדמוני", "צמח צדיק", "סיפורי פלאים" ליעבץ), אף פירסם ספרי-ילדים מקוריים חדשים ותירגם בעצמו יצירות-מופת לבני הנעורים: "עלילות הברון מינכהוזן" מאת בירגר, "ער-מונית" מאת צ'חוב, מסיפורי פרישווין, טולסטוי, אושינסקי, ממשלי איסופוס ועוד. לכמה מן הספרים שהוציא, או ההדיר, כתב מבואות או "אחרית דבר".

זמורה היה אדם חסר-פשרות, ועם זאת מסביר פנים ולבבי. כאשר החליט להוציא ספר חדש לילדים או למבוגרים, עשה זאת רק בשל ערפו הסגולי של הספר והתעלם לחלוטין מן הצד המסחרי. על כן היה מצבה של הוצאת "מחברות לספרות" דחוק רוב השנים, אבל המו"ל שלה, ישראל זמורה, היה גאה ומאושר: הנה הצליח להוציא עוד ספרים חדשים, שיביאו חוויות לא נשכחות לקורא הצעיר והמבוגר. עד ימיו האחרונים עקב זמורה אחרי המתרחש והמתחדש בעולם הספרות וספרות-הילדים, אף הירבה להביע את דעתו על בעיות הקריאה והספרות. באדר תשל"ו (פברואר 1976) פירסם ב"ספרות ילדים ונוער" את מאמרו החריף "ספרות ילדים", בו כתב בין השאר דברים נכוחים אלה:

"סיפור לילדים ושיר לילדים אינם סיפור ואינם שיר, אם אינם מעניינים גם את הגדולים. ואשר על כן, סיפור שעיקרו שובבות סתם, או הרפתקנות חסרת היגיון אנושי לצורך הנפש, סיפור המשבח את הקפיצה והריצה והקונדסות בלי המאור שבגילויים טבעיים אלה — לא סיפור הוא, אלא חנופה משחיתה ועשיית שקר... אנו מגדלים עכשיו את עצמנו מחדש, אנו מחנכים את עצמנו מחדש; חובה עלינו להקפיד הקפדה רבה לגבי ספרות המוגשת לילדינו".



על שני ספרים לקטנים

מאת מרים רות

לעתים רחוקות מופיעים ספרים המתאימים לבני 2—3, בתוכם, בצורתם ובעיצובם. מכאן — שכל ספר כזה ראוי לציון ונותן הזדמנות להבהיר מה הוא ספר טוב לקטנטנים שצועדים את צעדיהם הראשונים על שבילי הספרות. זה מקרוב ראו אור שני ספרים כאלה הראויים לתשומת לב.

1. **"לילה טוב ירח"**, הוא סיפור-ערש במובן הנפלא ביותר של המלה... — כך כתוב על כריכת הספר, שראה אור בשנת 1947 בארה"ב ונאז ידוע, אהוב ומבוקש. הסיפור שקט ומרגיע, כמעט מונוטוני. אין בו עלילה ואין בו הרפתקה. זהו מסע היכרות לילית בתאורה של לפני-שינה, על פני חדר וחפציו, שדרך חלוננו נראים שמיים מכוכבים וירח.

החדר שקירותיו ירוקים מתואר שלוש פעמים בשלמות ועוד ארבע פעמים בחלקיו. חלקים בחדר מרכזים את המבט על עצמים מסויימים, מוגדלים במקצת, כשהתמליל עוזר במציאת כל חפץ מוכר ובזיהויו בתאורה הלילית. החלק הראשון מונה חפצים: תמונות, "יובית של בובות ועכבר קטן מאד, מסרק, מנורה, דייסה בקערה... עיני הילד מטיילות על גבי עולם של "פה ועכשיו" — של ארנבת קטנה המרדימה את עצמה תוך התבוננות בסביבתה. תמונות של "טבע דומם" ללא צליל וללא תנועה. בתחילת הקטע כיסא-נדנדה ריק, בסיומו — תיאור ארנבת ישישה יושבת בכסא הנדנדה: גברת ישישה שלוששת 'שה'.

כאן מתחיל מסע חוזר על פני החדר. אם המסע הראשון היה מסע היכרות הרי המסע השני הוא פרידה מהחפצים המתשטשים והולכים ולבסוף נמוגים בחשיכה. קודם פרידה מהחדר כולו: "לילה טוב חדר שינה", אחרי כן פרידה מכל חפץ וחפץ שכבר מוכר לשומע מתחילת הספר. מנייה חוזרת של החפצים עם התוספת

1. "לילה טוב ירח", כתבה: מרגרט וייז בראון, צייר: קלמנט הרד, תרגם: יהודה מלצר, הוצאת אדם, ירושלים 1983.

"לא ראיתי את נעמי מזה שני ימים. היא היתה חולה הוגד לי... חשתי הכל: נמוטקה איננה, נמוטקה הקטנה שלי מתה!" (ע' 17).

"חרש הגשתי את שפתי אל תלתל-שערותיה של הניה ונשקתי. לא היה בכך כלום מן הגשמי מיות, כי גם אני, גם נשיקתי טהורים היינו ותמימים. כמה אחבתה!" (ע' 37).

אכן, אופרה, אולי כתבניתה של "הניה" ולאזכר האהבה הענוגה, אהבת הילדות. ולהלן קטע נוסף מאותה אוטוביוגרפיה של רובינשטיין, המצביעה על להיטותו אחרי קריאה בספרים, גם כשצריך היה הוא לעמוד בתחרות אדירה — המוסיקה.

"...תאוות הקריאה שלי החלה להפריע לעבודת ההכנה שלי ביחוד לגבי השיעורים של פרופ' בארט".

במקום שעתיים של תרגילים כל בוקר כמצווה, הייתי נועל את דלתי, שם את "אנה קרנינה" שלי ברוסית, או איזה ספר של סינקיביץ בפולנית, מימיני, וכמה חתיכות שוקולד משמאלי, ומתחיל לנגן כמה תרגילים מכניים בשמאלי בלבד, בעוד אני מושט ידי החפשיה אל השוקולד והופך את הדפים של הרומן שלי!

אחרי שעה של סידור מסובך זה הייתי מחליף את הידיות, הימנית מנגנת, וחשמלית בוחרת את הממתקים... בני הבית סברו, שמעולם לא היטבתי יותר לעבוד". (עמ' 60).

2. פרופ' למוסיקה.

החוזרת: "לילה טוב", ובסוף — התמונה של החדר יוצאת ממסגרתה הסגורה: "לילה טוב כוכבים, לילה טוב עולם, לילה טוב כולם כולם".

החדר מחשיך, הארנבת הקטנה נרדמה במיטתה וכיסא הנדנדה ריק. התמליל והתמונות מהווים שלמות אורגנית ואי אפשר להפריד ביניהם. התמונות המתארות את החדר צבעוניות. הן מכילות הרבה פריטים. בין התמונות הצבעוניות יש עמודים מצויירים בשחור-לבן, שבהם מתוארים הפריטים בהגדלה מ"קרוב": קערה, בית בובות, חתולים ועוד. התמונות בשחור-לבן מגרות את הילדים לחפש כל פריט שוב ושוב בתמונה הצבעונית הכוללת ומראה כל חפץ במקומו. העריכה הזאת מזמנת התבוננות חוזרת.

הקצב של מניית חפצים ודיפדוף מרדימים כמעט כמו ניענוע של ערישה. הפרידה מהחפצים חוזרת כמעט באותו הסדר, אך המבט מגלה חפצים נוספים, כמו "לילה טוב ששון ועוד ששון" — "לילה טוב דף ריק". התבוננות חוזרת מולידה תגלית חדשה ומאריכה את "טכס" הפרידה.

הסופרת מרגרט וייזבראון מכירה היטב את קהל השומעים. היא מתחיה בעולמם של קטני-קטנים ומתארת את האווירה המיוחדת של הילד לפני השינה. זו שעה של בדידות בה החושך משנה את פני העולם המוכר. דממה מסביב ובמקום הסביבה האנושית נותרה רק סביבה של חפצים דוממים. קריאה חוזרת של הסיפור לפני השינה מקילה על הפרידה ומציגה טכסיות מרגיעה לשגרה יומית. בווידאו יהיו ילדים שיאמצו את השיטה ואף הם ימנו את פריטי חדרם ויפרדו מהם על פי הסדר.

אכן, זה סיפור-ערש אידיאלי נוסף בטחון. מניית המוכר פעמיים, מסע חוזר בסביבה מוכרת — פעמיים. חזרות בשביל סיפורי ידוע ומוכר דומה לכיבוש טריטוריה אולי של סביבת חיים. ככל שהשביל יותר מוכר — יותר קל ויותר נעים לטיל בו. ועוד: יחסם של קטנים אל חפצים כיחסם אל עצמם ואל דמויות אנושיות. טבעי להם להיפרד בלילה טוב מקערה, מסרק, תמונה — הרי גם הם שייכים לעולמו הקרוב של הילד. הפרידה מהעצמים הולמת את דרך החשיבה הילדית, לפיה כשעניינו שלו נעצמות והוא ישן — ישנים עמו כל החפצים וכל היקום.

לסיכום: "לילה טוב ירח" היא יצירה קטנה, מיניאטורית, אך היא מתארת בפשטות ובאמינות את עולמו של הילד הקטן ועוזרת להבינו. נסו לספר את הסיפור לבני שנתיים-שלוש ותיווכחו.

2. "גדי קטן": לפניו קובץ של שירים קצרים בני ארבע שורות כששתיים מהן מתחרזות. הצליל, הקצב והמשקל של השירים מבטיח שהשירים ייפכו חיש מהר ל"שירי אמירה" בפי הקורא המבוגר, וגם הקטנים ילמדו חיש מהר ויעזרו בהיגור דם. הספר מכיל 20 שירים קטנים תיאור אפיזודות קטנות שאובות מחיי הילד

2. "גדי קטן רוצה חבר", כתבה: חיה שנהב, איורים: אורה איתן, הוצאת מסדה 1983.

הקטן ומוכרות לו היטב. שני שירים שילוו את שיגרת יומו של הילד אל שולחן האכילה ואל נטילת הידים של לפני האכילה:

המרק בסיר רותח,	רוחצים את הידים
כל הבית מלא ריח,	מסבנים, שוטפים במים,
השולחן ערוך, מוכן,	מנגנים היטב היטב.
והאוכל — מצויין!	עכשו לארוחה נשב!

שירים אחרים ייאמרו בהזדמנויות מתאימות בטיול:

בשמחה ליאור אומר:	בשדה הצב זוחל,
"הנה צפור על הגדר!"	מסתכל ומסתכל
מציצת הצמור:	ופתאום הוא נעמד,
"ציף-ציף-ציף, שלום ליאור!"	מה ראית צב נחמד?

שירים אחדים על בעלי-חיים מאונשים פועלים בהתאם לחשיבה הילדית: "גדי קטן רוצה חבר" — "כל כך חולים השועלים" — "הארנבת החרוצה את ילדיה רחצה" — "איפה גר העכברון?" ושיר אחד, יפה, מתאר עולם דמיוני:

הנה בית על ענן,	כל היום קורא, כותב,
בבית גר גמד קטן.	אף פעם לא יירטב.

חרוזי אמירה הם הסוג הספרותי הראשון שהתינוק שומע בחייו. צליל החרוזים, קיצבם ומשקלם גורם להנאה ונקלט בלא-יודעין עוד טרם יבין התינוק את משמעותן של המלים. המבנה המסודר השירי שונה ונבדל מכל דיבור אחר שנשמע בסביבתו המילולית של התינוק ויחדו השירי מתנגב לאוזן, מעורר תגובות ריגושיות ומוטרי ריות ללחן המיוחד של הדיבור החגיגי המובנה. מכאן שחרוזי אמירה אינם נשכחים. הם עוברים גילגולים בתקופות חיים שונות: בראשית — נקלט הקצב והלחן; אחרי כן בוקעים מהטכסט המלים המוכרות, והנה מבינים את כל השיר ומסוגלים לחזור עליו ולהגידו מתחילתו ועד סופו. בזמן רכישת הקריאה שמחים לפגוש את המוכר בספר — כמי שפגשו מכרים קרובים וטובים המעוררים אסוציאציות נעימות המובילות לאמא או לאבא שהשמיעו לו את השירים בראשית חייו.

כך קורה, שהורים שנושאים עמם שירי אמירה מילדותם מושרים אותם בלא יודעין לילדיהם: החרוזים נשלפים ממעמקי אוצר הזכרונות ונושרים מהשפתיים בהזדמנויות המתאימות. פעם — לשעשוע — "עגריחו ברווזים" (מ. ילך-שטקליס) "זה הדב הצהוב..." (ל. גולדברג) לעתים כסיפור: "רצה הקיפוד עם מישהו לרקוד" (אנדה עמיר), לעיתים להרגעה: "הס הרוח, שקוט הרוח! אל תבכה ותן לנוח..." (ל. גולדברג); לעתים לנחמה: "רצתי, רצתי ונפלתי..." (פ. ברגשטיין), לעתים למשחק: "ננדנה עולה עולה..." (פ. ברגשטיין). האווירה של ההיגוד משתנה לפי השיר ולפי המצב, אך המלים תמיד רוויות אהבה ואינטימיות.

מצאתי בין האימהות אחת, שחזרה ואמרה את שירו של ח. נ. ביאליק :

"היש כעוללי ?	וראוינא חן שפתינו	היש כעוללי ?
היש כנוללי ?	חכמתו הרבה,	היש כאפרוחי ?
מי יתן וכפניו	בצפצפו 'אמא' !	אשרי שבני הוא
כך יאיר מזלי	ובמלמלו 'אבא'	ואמו אנוכי !"

בשומעי את קולה העמוק המזדמר בדיבור כמעט מונוטוני, רציטיבי — הרגשתי שאני עדה לוידי אהבה חרישי הבוקע מתקופה אחרת ומזמן אחר ונושא עמו עבר רחוק של זכרונות ילדות קדומים. אפילו המבטא היה מלעילי ובקולה שלה רטט של קול אמא. "עוללי" — "גוללי" — "מזלי" — שהתגלגלו בפיה ברכות של "האיל-ליל" העתיק של שיר הערש. היא לא בחנה את המלים "הקשות" של שירי ביאליק. היא שפעה את המלים שחיו בלבה ומסרה את אשר היא קבלה.

חרוזי האמירה מהווים מעין שער כניסה לספרות. האוסף היפה של חיה שנהב יצטרף לחרוזי האמירה שנשמעים בקרבנו כמו יצירות עממיות שנמסרות בעל פה. כשיצא הספר "בואו עננים" (לאה גולדברג, הוצאת ספרית פועלים 1983), אנשים רבים גילו בו שירים שעד הדפסתם בספר לא ידעו שהם נכתבו על ידי ל. ג. נאחל למחברת "גדי קטן רוצה חבר", שגם השירים האלה ייאמרו בעליפה, יחדרו ללב הילדים ויחיו בפיהם.

עיצובו של הספר

הספר עשוי ברוחב לב, באהבה ובהבנה. יש איזון מושלם בין השיר לבין התמונה: מצד אחד — השיר באמצע העמוד וסביבו שטח לבן, ריק. אמצע העמוד שממול השיר — תמונה צבעונית שרומזת על תוכן השיר, וסביב התמונה — שטח לבן וריק. הילד שומע את השיר ומתבונן בתמונה וכך נוצרת סינכרוניזציה מצויינת בין מראה עינים למשמע אזנים. המשטח הלבן שמסביב לתמונה מרכז את המבט. התמונות אינן "ממוסגרות" ויוצרות את ההרגשה הטובה, כאילו צוירו זה עתה. התחושה הזאת מתגברת כשענפי עץ, נמלים ועוד עצמים יוצאים מהתמונה. החלוקה הזאת — תמונה מול שיר — היא קו רתמי לאורך כל הספר, יוצר שיווי משקל נעים לעין ולאוזן ומייחס תפקיד שווה למשוררת ולמאיירת. כל שיר מתקשר עם התמונה המלווה וכל תמונה מעוררת את מילות השיר. כל ילד יכול למצוא את השיר האהוב עליו על פי התמונה או לחזור ולהתבונן בתמונה האהובה עליו ולבקש לשמוע את השיר הקשור לתמונה.

המאיירת מצאה גם דרך יפה לקשט את העמוד בו מודפס השיר: כל שיר מתחיל באות מוגדלת ומקושטת. גדי קטן עומד על שתי רגליו ונשען על האות ג'; גמד קטנטן יושב על האות המוגדלת ה' וקורא בספר; בשיר אחר המתחיל באות ה' יש מרקיה מהבילה על האות.

הקישוט הקטן יוצר גירוי לעינים ומציין קשר מוחשי בין התמליל לבין התמונה

(המשך בעמוד 125)

במבט ראשון

מאת ג. ב.

1. כנור הפלא

איש צעיר בשם פטריק קנה כינור. כשניגן קרה דבר מוזר מאד, "הדגים החלו לקפץ מן הבריכה ולהתעופף באויר". המוזר מכל היה שהם היו בשלל צבעים ושרו לצלילי המוסיקה". וזהו רק התחלה לשינויים בסדרי בראשית שחולל פטריק בעזרת כינורו. דג מעופף ושר — היא תופעה בולטת הנוגדת את חוקי הטבע, ככל שאלה ידועים לנו ולילדים. הכל יודעים שדג מסמל שתיקה, וכי כוחו רב בשחייה ולא במעוף. על כן אנו מסתקרנים לדעת מה יהיה המשך פעולת הקסמים של פטריק בנגינתו. כי הרי זה העיקר. הכינור לבדו אינו מחולל פלאים, בנגינה ובה טמון כוח זה. וכך אנו מצטרפים לשרשרת של מעשים טובים, מהנים, מביאים אושר לאדם ולחי. כל הנהגים מצטרפים לתהלוכה של מאושרים ושמחים שהולכת וגדלה. וכולם מספיקים לחזור הביתה לפני רדת החשכה, ללמדך כי כוחות השחור לא יפריעו להם עוד בחייהם.

אוטופיה עשירה במלה ובצבע, מעלה חיוך על השפתיים ומשרה מצב-רוח טוב ולוא לרגעים.

2. ספר הבגדים

הספר כתוב בנוסח של ערך אנציקלופדי כגון: "בימות הקיץ הבחירים / חייבים לכסות את הגוף / כדי לגונן עליו מפני קרני השמש".

"האנשים הקדמונים גרו במערות ועטו פרוות; לים הוא לובש בגד ים".

"האסקימוסים לובשים שם פרוות עבות ומחממות; היפניות לובשות קימונו".

ועוד מידע רב על בגדים, בתקופות היסטוריות שונות ובארצות שונות.

"גיבור" הסיפור הוא נפתלי ו"הוא ילד קטן" מה מבינים ילדים קטנים כשמספרים

להם על הלבוש במצרים "העתיקה", ו"בימי הביניים", ו"תקופת הרנסנס" וכדומה

1. כנור הפלא, כתב וצייר: קונטן בלייק, תרגמה מאנגלית: עדנה צחור, מנוקד, בצבעים, עם עובד.

2. ספר הבגדים, כתבה וציירה: אלונה פרנקל, מנוקד, צבעוני, פורמט קטן 15.5X16.5 ס"מ, מסדה 1983.

מושגים? — לא כלום. אלא הצד האסתטי של הספר מרשים ומפצה על ההיגדים שהילדים בגיל הרך אינם מבינים. אלא שאין זה קנה-מידה, כי אילו היינו מביאים לילדינו, בגילים השונים, רק מה שהם מבינים ברגע זה ומפנים — היינו נשארים יחד עמם בעולם צר אופקים. לכן מעיז אני להמליץ על הספר לילדים בכל הגילים.

3. ירמי לא רעב³

סיפור פשוט, קצר, ברור, ללא התחכמויות, לא בסיטואציה ולא בלשון. אמו של דודו מבקשת את עזרתו בהשגחה ובטיפול באחיו הקטן ירמי, עד בואו של השמרטף. האם ממחרת לבית-הספר, על-כן מטילה היא על דודו את התפקיד של מבוגר להאכיל את ירמי.

דודו מוכן ומפגין רצון טוב. גם האם, על-אף לחץ הזמן שגורם לעצבנות, מפגינה אורח-רוח ומגיבה על התקלות, והן מרובות, תגובה רגועה ו"חינוכית". אך היא אינה יודעת להעריך נכונה את יכולתו של הילד לבצע את המשימות שהיא מטילה עליו ובכל פעם מסתבכת יותר. יש בסיפור הקצר הרבה הומור בסיטואציות והשיא הוא בסיום, כאשר כל המאמצים והשמירה על כללי ההיגיינה לא נתנו פרי והנה ירמי אוכל בכוחות עצמי... את האוכל שעל הרצפה.

הלקח ברור:

א. אילו תכננה האם את מעשיה כהלכה לא היתה מפסידה זמן לריק, ובמקום לתקן תקלות, שגרמו להפסד זמן, היתה משיגה מטרתה במועד.

ב. הערכה נכונה את היכולת של הזולת הכרחית בהטלת משימות, שיקול דעת מאוזן עדיף על-פני פזיזות.

בספר טקסט מצומצם מלווה את האיורים, שהם תופסים את רוב השטח ומספרים היטב את המתרחש.

4. קסם אחד⁴

בסידרה "קסטות וסיפורים מובחרים" והיא מיועדת לילדי-הגן. סוג זה של חומר, סיפור וקלטת, אינו חדש בשוק וכבר הצבעתי על הצדדים החיוביים שבו (ראה ספרות ילדים ונוער שנה שביעית כ"ז).

3. ירמי לא רעב, כתבה: ברברה ויליאמס, ציירה: מרתה אלכסנדר, תרגם מאנגלית: אברהם יבין.

עם עובד, 1983, 32 עמ', (לא ממוספרים), מנוקד.

4. סדרת קסם 1, עם עובד 1983.

את ארבעת הסיפורים שבקסם 1 אפשר לחלק לשני סוגים — האחד: סיפורים על בעלי-חיים, (במקרה שלפנינו תרנגולת שועל ארנב), מעולם זה מובאים שלשה סיפורים. הסוג השני — סיפור אחד על ילד ושמו דודי, שממלא תפקיד המוטל עליו באחריות ובתבונה. שלושת הסיפורים מהסוג של משלי-שועלים בדמיון יסודם, אינם משקפים ריאליה, יש בהם האנשה, משום מה בכל השלושה ממלאים התרנגול או התרנגולת תפקיד נכבד. הנושאים בשלוש החוברות אינם חדשים ונכתב עליהם הרבה.

יש חן בסיפורים על בעלי-חיים וילדים אוהבים סיפורים אלה, אך ספק הוא אם צריך להעדיף, היום, סיפור על דגירה של תרנגולת על-פני נושא אחר, כי הרי המדגרה חיסלה מזמן את הדגירה, אבל יש בסיפור זה לפחות מידע מדויק ליד סיפור-האנשה על האפרוח.

בעיני, הטוב שבסיפורים הוא של נירה הראל. בחומר מוגש סיפור ריאלי, כל שופר בו יכול להיות במציאות. יש בו ידיקטיקה מוסתרת מועילה ומתקבלת על הדעת. ילדים רבים ירצו לנהוג כדודי או בדומה לו וזה חשוב.

5. אתה יודע מה קרה אחר כך⁵

ספר על חיי חתול ואורח חייו. הכל יודעים של"ראש חתול" קונוטציה שלילית. המשתמש בניב זה מתכוון לומר שבעל "ראש חתול" שכחן מטבעו, או זכרונו פגום, ולעתים גם בוגדני, כי יש אומרים שחתול — לא יתקשר לאדם, לכל היותר יזכור את המקום בו חי בניגוד לכלב שמוענק לו התואר "נאמן" ו"רע האדם".

חנה הורן מספרת לילדים על הצד החיובי שבחתול, מזוהר בחתול עזוב, שאינו שייך לאף אחד, אך בני-אדם — ילדים ואף מבוגרים — מרחמים עליו, מאמצים אותו ודואגים לו.

החתול שבסיפור דואג לעצמו. הוא מספיק נבון ומוצא דרכים לספק את צרכיו... הוא גם נוהג שלא על-פי נורמה רצויה, ולפעמים קופץ לבית כדי לחטוף אוכל, אך רק לפעמים. ואין אני יודע אם הוא עושה כך משום שמטבעו אינו "גנב" אלא עושה כך רק כשהגירוי של הריחות חזק או, משום שאינו מגלה חלונות פתוחים אלא לפעמים.

נוטה אני על-סמך הטקסט להניח — כי לא המצפון שמעכב בעדו לקפוץ לבתים לעיתים קרובות ולא לפעמים בלבד.

אך יש בסיפור הקצר מסר אחר בסיום: כשאתה בצרה אל תתיאש, עשה משהו,

5. את יודע מה קרה אחר כך, כתבה: חנה הורן, ציירה: ליאת בנימיני אריאל, דביר 1983, 35 עמ', מנוקד, בצבעים.

ואף כי אינך יודע מראש את התוצאה אל תשב בחיבוק ידים. אתה עשוי ליצור לעצמך, או בשבילך, משהו שיסייע בידיך לצאת מן המצוקה.

החתול לא התכוון להפוך את השמנת שבחבית לגוש מוצק שיעזור לו להינצל, אך שמנת זו שהיתה בעוכריו היא שהפכה למקור הצלה, ובלשון המספרת:

"החתול המסכן" לא ידע שבו בזמן שהיה מסתובב כך, היה גם בוחש את השמנת... והשמנת נעשתה קשה יותר ויותר. (ראוי לציין כי מוטיב זה ידוע על צפרדע שנפלה לתוך שמנת).

אם תרצה תסיק מסקנה בניסוח פילוסופי: ברע טמון הטוב, אך לא תמיד במודע מגלים אותו.

הספר, מבחינת הצורה והיחס שבין הטקסט לציורים, מיועד לגיל שלפני הקריאה, מבחינת התוכן — קביל גם על גילים גבוהים. הציורים של ליאת בנימיני אריאלי משרתים נאמנה את המלה הכתובה.

6. הזקן והמדבר⁶

על משקל "הזקן והים" נכתב הספר "הזקן והמדבר", אך השם אינו סגולה להצלחה. כפי שמשמע מן הטקסט, הכוונה של המחבר היתה לכתוב ספר על בניית העיר אשדוד ע"י "הזקן", כלומר בהשראת בן-גוריון.

אך ב-46 השורות שבספר לא הצליח המחבר למסור את המסר של בניין עיר במדבר "מאד בודד ומשעמם".

איני יודע מדוע אשדוד הוצבה במדבר. והרי היא במרכז השפלה, ומאז ימי הפלשתים ידועה כעיר גדולה, אף אם בתקופות שונות ירד קרנה. על-כל-פנים במדבר לא שכנה מעולם.

אך נניח למחבר להשתמש במליצה, אולם אין הוא רשאי לייחס ל"זקן" אי דיוק והרי כך נאמר בספר.

"היה פעם מדבר.

הוא היה מאד בודד ומשעמם.

יום אחד בא אליו איש זקן

"שמי בן-גוריון": אמר לו.

ואח"כ דיאלוג קצר בין השניים, והזקן אמר ועשה. הסיפור הקצר אינו מדגיש את האופייה של בניין אשדוד, הקשיים מתוארים כך: "ה'פרנסה היתה קשה. עכברי השדה ונחשים ויתושים ניסו להבריחם הם לא הצליחו".

6. הזקן והמדבר, רד ורדורן, איורים: גרשון שלמה, "סער" ת"א 1983, מנוקד.

רבותא! בעלי-חיים קטנים, טרדנים (להוציא הנחש) לא הצליחו! ולאחר מכן פשוט בתכלית; "המעברה הפכה לעיירה"... המדבר שמח והיה מאושר". עוד פעמיים "המדבר שמח והיה מאושר" ופעם... "מת הזקן... בכו העובדים ובכה המדבר".

התוכן נמסר במשפטים קצרים, ב-46 (!) שורות ובהן ממוצע 8.5 מלים לשורה. לפי הצורה — טקסט מועט ורישומים הרבה — הנמען הוא ילד. אך כדי להקנות לילד את קורות לידתה מחדש של אשדוד יש להגיש סיפור שיש בו מתח וסיפור מעשה, ופיוט העשייה, ומשברים וכוחות נפש עילאיים שגברו עליהם.

כמעט עלילות גבורה. אולם הדברים על ה"זקן" והמדבר נמסרו בפשטות, בדלות, בקלילות ללא יחס למעשה האמיתי שמאחוריהם. וחבל שנשמטה ההזדמנות להעשיר את הקוראים הצעירים בפרשה אחת מני רבות בתולדות המדינה.

על שני ספרים לקטנים — (המשך מעמוד 120)

שממולו ורומז על תוכן השיר. הקישוט — מתאר פריט מהתמונה השלמה או תוספת לה. מעניין לראות איך חוגגים הקטנים כשהם מגלים את הציורים הקטנים: אפרוח אחד, קטנטן, עומד על אות, כאילו עזב את חמשת אחיו שמטיילים על דשא ממול, או את המזלף המצטרף לאת ולמגרפה.

"בטנת הספר" בפתיחה ובסיום זוכה לתשומת לבם של הילדים אחר שהתקשרו לספר לשיריו ולתמונותיו הם משתמשים באותיות המסמלות את השירים, כפי שמבוגר משתמש בתוכן עניינים: מחפשים בין האותיות המקושטות באיורים את השיר האהוב ומזמינים לקרוא אותו קריאה חוזרת. אל נחפש בשימוש האותיות חוקיות דידקטית! המטרה — דקורטיבית בעיקרה והיא מוסיפה ליופיו של הספר ולכוח משיכתו.

לסיכום: כתבתי בהרחבה על שני ספרים יפים המתאימים לקטנטנים. באמצעות התייחסות לספרים טובים ניתן להסביר עקרונות המאפיינים הבנה ספרותית של בני 2—3. נעים לדעת שיש ספרים ומאיירים שמסוגלים להלביש מחלצות ספרותיות על אירועים קטנים של יום ויום ולגרום להנאה ספרותית. טוב שיוצרים שיר מחומרים פשוטים, שיר בעל קצב, צליל ומשקל שמהדהד באוזני הילדים ומעורר אותם לדבר שיר.

מרים רות

שריפה!

שריפה! עיון מדוקדק מדי, בעמוד הראשון של ספרה של בלה ברעם

"הכבאים באים"¹

מאת שמואל הופרט

מול הכית הבוזר, בככר,
עמד שוטר על המשמר,
ראה עשן עולה אל השמים,
עשן סמיך ולהבות של אש.
מיהר אל הירקן אפרים,
ביקש:

— חייג אל מכבי האש!

4 2 2 2

בלה ברעם פותחת את ספר השירים בתיאור מעמד דרמאטי: בית עולה בלהבות. המחברת אינה מוסרת את הרקע לאירוע. אין יודעים מדוע פרצה הדליקה. האם מקרה הוא או יד זדונית בה. "האני הדובר בשירים" מתעלם במודע מן האירועים שקדמו להתרחשות שבה צופה השוטר. בדרך זאת, ממש, פותח המשורר

שאל טשרניחובסקי את הבלדה "בעין דור":

"...ובחשכת הליל בלי קשת ושלח

על סוס קל עין־דורה בא שאל המלך".

שורת הפתיחה נטועה בלב האירוע. אין דברי הקדמה או הסבר. המיתר מתוח מאותו רגע שבו ממקד המשורר את מבטו בדמויות ובאירועים.

התיאור, החזונית־החושי, נמסר דרך עין ניו של השוטר, הרואה את העשן ואת להבות האש. העשן סמיך והאש גדולה. השימוש המתוחכם בפעלים מבליט את המעבר המהיר מן המצב הנינוח־הסביל אל מצב המחייב פעילות דחופה. הקבוע והציב מומר, בפרק זמן קצר, במשתנה ובפעיל. רק פעולה דרמאטית תציל את

יושבי הבית. שני הפעלים הראשונים (עמד ראה) הם בבניין קל. הם מציינים את הפעולה הסטאטית. שלושת הפעלים הבאים הם בבניין פעיל (מיהר, ביקש, חייג), המציין פעולה אקטיבית, מהירה. השימוש בציווי מבטא הן בקשה והן צו. פתיחה סוערת לשרשרת של פעולות דחור פות שתבצענה בהמשך העלילה.

וכך אנו עדים לפיתוחה של תבנית שירים דרמאטית: בית בוער. השוטר, שעמד על המשמר, ננער מעמידתו הקפדנית אה ורץ אל הירקן אפרים. הוא מצווה על הירקן לחייג אל מכבי האש.

האם יגיעו הכבאים בזמן? האם יצילו את רם הפעוט? (הנזכר בעמודים הבאים) סימן השאלה מבטא את הסקרנות, המר לווה דאגה אנושית־חמה. הסקרנות והדאגה יוצרים את המתח.

כבר בנקודה זאת ברור שהמחברת אינה מבקשת לעזע את הפעוטות, שלהם מיועד ספרה. שהרי בעיר, שבה עומד שוטר על המשמר, יש מי שיציל את הילד מן הלהבות. אותו בטחון, הנרמז בשורות הפתיחה, מהווה מעין איזון ליסודות הדרמאטיים שבתשתית היצירה.

בשמונה שורות הפתיחה החריזה מגוונת. שתי השורות הראשונות חורזות חריזת צמדדים. התבנית המקצבית של חריזת צמדדים. התבנית המקצבית של חריזת צמדדים היא אנאפסטית (בפפר / המשמר). כל תיבה כוללת יחידה מקצבית שלימה. בכך מודגשת האיכות הקבועה הסטאטית של הנציאות המתוארות. ההטעמה מלרעית וממילא החריזה זכרית. בשש השורות הבאות, עם גבור המר תח, חל שינוי בחריזה. יש כאן חריזה מסורגת עם גיוון של חריזה סוגרת. השו-

רות נחרזות: אאבגנגב. בתיבות הנחרזות (השמים, / אש, / אפרים, / ביקש: / האש / 2 / 1) מציין המצלול האונאמאטור פאי את שני היסודות המרכזיים בספר כולו: המים והאש. שנים מתוך ארבעת היסודות שמהם מורכב העולם על־פי המיתוס הקדום. מים ואש. חיים וחורבן המתמודדים מאז ומעולם. האש נזכרת פעמים בצורה מפורשת ופעם נכללת במובלע בתיבה ביקש. המים, שבשלב זה מצויים רק בגדר הנכסף והמצופה, נרמזים בתיבה השמים (=שם מים), בשמו של הירקן — אפרים ובחזרה, המרובעת על הספרה שתיים.

חרוזי האש האלימים הם חרוזים זכריים (מלרעיים). ואילו חרוזי המים הם חרוזים נקביים (מלעליים). מכך ניתן אולי להסיק שהמחברת רומזת למתח אירוטי בין היסודות. וזאת למרות העובדה שלא כל הפעוטות עשויים לקלוט את האיזכור התנכי ("שיר השירים" ח, 7): מים רבים לא יוכלו לכבות את אש האהבה.

המקצב אינו אחיד. הוא תואם את התפתחות האירועים שבשיר הפתיחה. כך, למשל, מתקצרת השורה השישית לתיבה אחת, שהיא יאמב שלם: ביקש: מלה מתחננת־צועקת שבעקבותיה בא הציווי לירקן.

השורה האחרונה אינה כתובה במלים — אלא בספרות. חמש ספרות שהראשונה מאופקת (יאמב בהטעמה מלרעית — זכרית) ואילו ארבע הספרות הבאות חוזרות על עצמן, תוך הדחוד של הקריאה הנואשת למים (המקצב: טרוכאי, בהטעמה מלעילית — נשיית).

השריפה מתרחשת במקום הניתן לזי-

1. בלה ברעם, "הכבאים באים", הוצאת דביר, תל־אביב, תשכ"ג.

הוי. בכיכר של עיר עברית (ר' בהמשך) עומד שוטר ורואה את הבית הבוער. הזהות העברית נרמזת בשמו של הירקן: אפרים. שם עברי-מקראי.

ניתן לייחס לתיאור שלפנינו גם **משמעות סמלית**. הבית הבוער עשוי לסמל את העיר, את המדינה או את העולם העולים בלהבות. אש האורבת למין ה"אנושי כולו מכוחות הרסניים חיצוניים או מכוחות אלימים פנימיים. אש הכליון והיצר.

המחברת, המודעת, ככל הנראה, לת"מונה המסויימת שהיא מתארת, בטוחה שניתן להתגבר על כל המכשולים. בטחון זה ניתן לתארו כאמונה בהשגחה, במובן המסורתי-הדת. שהרי מי שמתאר את השוטר, העומד על המשמר, מתכוון, בקומת המרתף (כהגדרתו של סדן) גם לנאמר בתהילים (קכ"א 4): הנה לא ינום ולא ישן שומר ישראל. השומר הוא הד"מיו המסורתי של הקב"ה. של ההשגחה האלוהית. מצב התנומה והשינה מסמל

את המצב הלילי, שבו שולטים כוחות הסיטרא אחרא. מן השינה אך כפסע אל המוות. העירנות היא סמל החיים.

בהקשר זה ניתן להסתייע גם במצלול, שיש לו משמעות סמנטית. התואר — הבוער כולל את הצליל — ער (צליל המצוי גם בתיבה שוטר) וכך, בתוך תוכה של הבעירה, מתקיימת גם העירנות, שממנה ובה תבוא הגאולה. שהרי עירנות השוטר היא שתציל את יושבי הבית.

השומר-השוטר שומר על ישראל. על העיר העברית. וממילא נרמזת גם **הגאולה במישור הלאומי**.

יש בוודאי קוראים העשויים להציע פיענוח אחר, אולי מורכב יותר, לשמונה שורות אילו. הרשות, כמובן, נתונה. מעניין היה לשמוע את חוות דעתם של בני השלוש והארבע, שלהם כתבה בלה ברעם את ספרה. אלא שבחינה של התגובות של הפעוטות, ואולי גם של האמהות והגננות, היא עניין למאמר נוסף.

היום אני אינני*

מאת שלומית רוזינר

זיק בעיקרון זה, כאשר הילדים חולכים וגדלים, היסודות של הסתפקות במועט, קרבה לטבע, אהבת הארץ, — הטמונים מאחוריו, עדיין שמורים בחיי המשפחה ובחינוך הילדים. והגישה לחיים שיש בהם פשטות וצניעות ניכרת, כמובן, גם במבע השירי של המשוררת.

"היום אני אינני", הוא שמו של קובץ שירי הילדים הראשון של עדולה, הקרוי בשמו של השיר הראשון הפותח את הספר.

את השירים המכונסים בספר אפשר לחלק, על פי אופיים, לשלושה מדורים: א. שירים "פנימיים", "שירי נפש", כמו — היום אני אינני, הדרקון והפנינים, כאב ממש, ריב, כשאני סגור ועוד — שירים, שבהם מופנה מבט הילד פנימה, לחקר נפשו שלו. לדוגמא, נענין בשיר הראשון:

"היום אני אינני" — איפה אני? —
"לבשתי חליפת כורים וירדתי לתור בתוכי".

שני אלמנטים, הקשורים זה בזה, מרכיבים שיר זה: לתור, מכרה. בעזרתם, בלשון ציורית ובכל זאת פשוטה ותמציתית מאוד, מצליחה עדולה למסור את ההתנסות העצמאית בהכרה עצמית: "כי לכל אחד, גם לילד, יש בפנים אוצרות

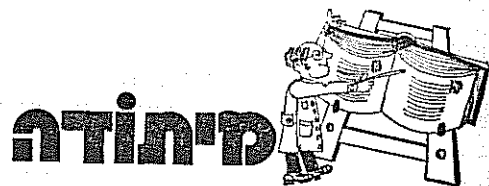
בעודה נערה, לאחר שנפגשה המשוררת סבינה מסג עם נוף הכנרת והוקסמה ממנו, קראה סיפור על נערה בשם עדולה, שחייתה על שפת הכנרת. הכנרת עצמה, והסיפור, בתוכנו ובאווירה שלו, עם הנערה המיוחדת שתוארה בו, הרשימו את סבינה ועוררו בה הזדהות כזו, שלימים, כשהחלה לכתוב ולפרסם את שיריה, היה לה מובן מאליו, ששם-העט שלה יהיה — עדולה. ואמנם, סבינה ובעלה, הצייר אהרן מסג, יוצאים מדי שנה עם ילדיהם לנופש ממושך על שפת הכנרת. שם, בין טבילה לשחיה לגלישה, בצל האוהל שמקימה המשפחה בין העצים — מצייר אהרן את ציוריו וסבינה — חורזת את שיריה.

אין ספק, שמשוה מניחוחה של הכנרת, טמון ברקע של רבים משיריה. והרי בשיר זה "ביתי על שפת הכנרת" סיפרה ש:

למרות שביתי על שפת הכנרת
והיא מתחת לפני הים,
אני קרובה שם לשמים
יותר מבכל המקומות בעולם.

משפחת מסג חיה כיום במושב חמד. המשק הצנוע שסבינה ואהרן הקימו להם, הושתת על עקרון של — אספקה עצמית של הצרכים. ואף כי קשה להח-

* "היום אני אינני", כתבה: עדולה, הוצאת מסדה, 1982.



עד כה נהגנו לפרסם, במדור זה, רשימות והצעות הקשורות בהוראת ספרות ילדים בבתי-הספר. מפאת חשיבות הנושא אנו מותחים את דפי המדור לנושא זה, למורים ולמורים בסמינרים ובמכללות.

הרהורים על הפרובלמטיקה בהוראת ספרות ילדים בסמינר

מאת נחמה ניצן

התוצאות העגומות של מבחני הבנת-הנקרא, ותהא מהימנותם של מבחנים אלה, יחסית ככל שתהיה — מחייבות אותנו לתת את הדעת על מצב הדברים בהוראה בכלל, ובהכשרת מורים בסמינר בפרט. משמע, שיפור וטיפול עמוק ומקיף יותר בהכשרת המורים במיוחד בתחום הקשור להבנת הנקרא ומקצוע ספרות ילדים הוא אחד האמצעים המובהקים לכך.

השיפור וההעמקה בהוראת ספרות ילדים יכולים להיעשות בשתי דרכים:

- א. לבחון מחדש את התוכנית הקיימת.
 - ב. לבדוק את האפשרות להקדיש למקצוע זה יותר משנה אחת המקובלת עתה. ראוי שמקצוע זה ילווה את הסמינריסט בכל שנות הכשרתו, במגמה לצייד אותו בידע, התאמצות, כושר הבחנה וביכולת יישום מעשי בעבודת ההוראה העתידה שלו בבית-הספר. דבר זה ראוי שיעשה על תשתית היכרות רחבה ומקיפה ככל האפשר ולשם כך, שוב יש להקדיש זמן מירבי למקצוע זה שהוא מורכב יותר מכפי שרבים סבורים, לו גם על חשבון מקצועות אחרים, שכן ספרות ילדים הוא הכלי המרכזי המכיל ומקיף בלמידה תחומים הומניים ואינטלקטואליים כאחת. מסקנה ראשונה המשתמעת מכך, היא איפוא — תוספת שעות הוראה. ומכאן — לכמה הרהורים על הקשיים והפרובלמטיקה בהוראת-ספרות ילדים בסמינר.
- ספרות ילדים היא, בעצם, מקצוע המכיל קודם-כל שני אספקטים בסיסיים: **ספרות** כספרות, המאבחנת טקסטים ספרותיים כתבנית ומרקם אומנותי על כל סוגיו, ומתייחסת אליהם ואל כל המשתמע מכך: עיון במרכיבים השונים של השיר

של, כותבת עדולה —

"...או בגלל שאיש לא מכיר אותי פה פתאום נעשיתי טובה שכזו?
כי אם אין יודעים שהיית עצלנית
מה איכפת לך עכשיו להיות

גאונית?"

ג. שירים שהם צרוף של שני הסוגים הנ"ל: תאור חיצוני כלשהו + התייחסות רגשית-נפשית. כמו — הבית ממנו החושך יוצא, סבתא, פית האש, לב הבית, להיות רך לב, היום הנוף פתוח במיוחד, עצוב — חם ועוד.

בדברים שקרא פסח מילין, מאגודת הסופרים, בשם הועדה שהחליטה להעניק לספרה זה של עדולה את "פרס למדן", פרס עיריית רמת-גן לספרות ילדים, תשמ"ג — נאמר בין השאר:

"עולם המבוגרים על תהיותיו ושאלותיו מועבר אל עולם הילדים... גם כאן יש שאלות, אך כבר בתוכן אנו מוצאים את התשובות ואת מוסר ההשכל שעמן ועם שאנו נמצאים בתחום שירת הילדים, הרי תיאוריה המלווים שאלות, הופכים ממשויות מתחום שירת המבוגרים... יד האמן של המשוררת בונה לנו תבניות נוף, תמונות של מושגים, כגון — אור ואויר, ירח וים, בצורה כה חיה, כאילו יכולים אנו למשש אותם..."

"היום אני אינני" — הוא ספר, שכל שיר בו הוא מגערך, ליטוף אוהד. שכל שיר שבו יש מבע רגיש ומבין לעולמה הפנימי כחיצוני, של הילד.

עלומים. אז נא ללבוש בגדי כורים ולרדת! ובודאי נעלה מחצבים נדירים..." — הני פש כמכרה, על שלל הקונוטציות הקשורות במושג זה. הנפש, כמקום שיורדים לתור בתוכו. וכש"לתור" פירושו, (ע"פ המלון העברי המרוכז של אבן-שושן).

1. סיר, עבר במקום כדי להתבונן ול-
הכירו מקרוב. 2. רגל, חקר מקום מסוים כדי לגלות את מקומות התורפה שלו או את סודותיו. 3. חקר, דרש. המושג "לתור" בהקשרו כאן, מועשר, ונותן לסי-
טואציה שבשיר, יתר עומק ומרחב.
גם בצרוף "מחצבים נדירים" גלומות אפשרויות, אסוציאציות רבות, שמתייחדות אל התכולה הנפשית האינדוידואלית של כל אחד. גם היכולת להגיע לתכולה זו והיכולת לדלות אותה ממעמקי הנפש, היא אינדוידואלית:

"...ובודאי נעלה מחצבים נדירים;

מי הרבה,

ומי מעט.

מי פתאום!

ומי לאט לאט..."

ב. שירים "חיצוניים", כמו — לסוס יורד דם, אבא ירח, שערים, בבית הספר החדש, צרופים, מול האח, החדר התכול, האורח השתקן ועוד, — שירים בהם מביט הילד אל מעשיו ואל הנעשה בסביבתו. שירים המתארים חוויות "חילור-ניות" של ילדים בתוך עולמם, או שנותנים ביטוי שירי לזווית-ראייה של ילדים. בשיר המתאר את ההזדמנות הנפתחת בפני ילדה המגיעה לבית-ספר חדש, למ-

והמרכיבים של הסיפור, תוך כדי לימוד התכנים, הצורות והתבניות ומושגי יסוד של ספרות.

וכאן מתעורר הקושי הראשון: הרי עיון ביסודות הספרות חופף הן בהוראה בספרות למבוגרים, והן בספרות ילדים. כיון שהקבוצות הלומדות הן קבוצות הטרוגניות, כבר רכשו חלק מהסמינריסטים, המשתתפים בחוג לספרות, ידע בסיסי בחוג לספרות, ואילו חלק אחר של התלמידים, המשתתפים בחוגים אחרים — חסרים ידע בסיסי ספרותי זה. אף על פי שקושי זה הוא, אמנם, טכני, אי אפשר להתעלם ממנו.

האספקט הבסיסי השני במקצוע זה הוא העיון והדיון הספציפיים בטקסטים המיועדים לילדים מתוך אותם יסודות של תורת הספרות שצריכים לענות על הצרכים של ילדים בהתאם לגילים, לשלבי התפתחותם ולמטען נסיונם. כלומר: ההיבט עובר מהספרותי הצרופ אל זווית ראייה פסיכולוגית, ונקודת המוצא היא: ילד וצרכיו, והספרות הופכת, כביכול, להיות אמצעי מסייע להתפתחות ה"אני" של הילד, לעתים עד כדי אמצעי תיראפויטי. במלים אחרות: **נוסף** לטיפול ביצירה כיצירה ספרותית, ניצבת בפני המחנך השאלה: **מהי תרומת היצירה לילד.**

כפי שראינו נובעת הפרובלמטיקה הזאת מנקודת המוצא של: ספרות כתורת מדע הספרות, או העברת הדגש קודם כל לילד ולהתפתחותו והתאמת הספרות לצרכיו בשום פנים אין כוונתי לומר שיש להעדיף אספקט אחד על השני, אלא להסב את תשומת הלב לנקודות המוצא ולהדגשים השונים. מובן מאליו, שהדגשים אלה מכתיבים לנו את בחירת היצירות הנלמדות בסמינר בדגמים מייצגים. וכדי שהעיסוק בהיבט זה לא יפגע בטיפול מעמיק ביצירה כתבנית ספרותית ואין הדברים נאמרים בה, מה הם הצירופים האמנותיים, מירקם המילים וכו' וכו'. יש להקדיש לספרות-לילדים, כפי שכבר נאמר, יותר משנה אחת.

הבעיה המתודית

הסמינריסטים הלומדים ספרות ילדים בסמינר הם ציבור אינטרסנטי: הם מעוניינים לא רק בהכרת היצירה לעצמם, אלא כיצד להפגיש אותה עם הקורא הצעיר. וכן קיימת בעייה מתודית דידקטית: המיפגש עם היצירה ברמה של הסמינריסט, מצד אחד — וכיצד ובאילו אמצעים יעביר הסמינריסט בבוא הזמן את היצירה לילדים מצד שני.

נכון, דרך הוראת ספרות הילדים והלמידה של הסמינריסט משמשים דגם התייחסותי "איך ללמד ילדים" והעיקרון של למידה נכונה היא כמובן, למידה מעורבת והתנסותית, קרי — במקרה שלנו — עיון בטקסטים בדרך מעמיקה ובהיקף רחב — יצירות רבות ככל האפשר ומסוגים שונים. כמובן, שדבר זה לא ניתן מחמת קוצר הזמן ולכן יש לערוך מבחר מייצג של מירב סוגי היצירה מצד אחד, ומצד שני — לשים דגש על יצירות המעלות בעיות נפשיות של הקוראים הצעירים. משתמע מכאן, שבחירת החומר איננה רק לפי סוגי יצירה ורמתם האיכותית בלבד, אלא גם לפי נושאי היצירה, כגון: בעלי-חיים בספרות ילדים, הפחד (אגדות אימה

כן או לא), השכול והמוות, וכו' וכו'.

הצרכים בנושאים אלה מכתיבים את בחירת היצירות וכן זה אמור בבחירת סוגי היצירה — שיר, סיפור, אגדה וכו'. בהתאמה עם שלבי התפתחות הילד. ואז השיר והסיפור נלמדים בעת ובעונה אחת בהתאם להתפתחות ה"אני" ושלבי ההתעניינות שלו.

כמו כן, יש לקחת בחשבון בשעת בחירת החומר את הצורך והרצון לטפל ביצירות של **סופר מסוים** וזו כבר נקודת מוצא נוספת.

נקודה נוספת בבחירת החומר היא האבחון בין: א. יצירות שמכוונות לקריאה **מודרכת** עם מורה בכיתה, יצירות הקשורות בנושאים לימודיים (חגים, עונות שנה וכו'). ב. בין יצירות שמוגשות בקריאה **מונחית**, או ג. עיון ועיסוק ביצירות המיועדות **לקריאה חופשית** של ילד. זאת ועוד — בשעת הבחירה של החומר יש צורך להביא יצירות קלסיות מהספרות העברית והעולמית וכן הספרות ההווית השוטפת, טיפול בספרים חדשים ("ממדף הספרים"), תוך כדי הבחנה בין הטוב והפחות טוב ואף הקלוקל. הבחנה זו היא תקפה גם כלפי התרגום של היצירות הקלסיות שלעתים קרובות הולכות לאיבוד תוך כדי העיבוד של המתרגם.

הנה ציינתי את הבעיות והקשיים המתעוררים בשעת בחירת החומר הספרותי אם "מעט על הרבה" כלומר להקיף יצירות רבות ככל האפשר מתוך רצון להפגיש את הסמינריסטים עם יצירות רבות, שאולי הם עצמם לא קראו בילדותם, או להסתפק ולעסוק ביצירות מעטות **כדגם מייצג** ולהעמיק בהן תוך כדי התנסות ועיון ותוך כדי כך להקנות גם מושגים בסיסיים באמנות ובתורת הספרות דרך יצירות בודדות, בעלות ערך אמנותי גבוה באופן, שאפשר יהיה להקיש מהן על יצירות רבות אחרות. אלא מה, גם בגישה סלקטיבית זו מתבקשת פגישה עם יצירות רבות, בגלל **ריבוי נקודות** הראות והמוצא כפי שצינתי לעיל.

ולבעיית היישום המעשי דידקטי, כלומר, איך וכיצד להפגיש את הילד עם היצירה למרות, שדרך ההפגשה של הסמינריסט הוא דגם של הפגשת החומר גם עם הילד, אין זה מספיק, ו"הבעיה המתודית" בעינה עומדת: לא ניתן לעסוק בבעייה זו בהרחבה תוך כדי עיון ביצירה אלא להתוות כיוון בלבד.

אי לכן בשנה אחת בלבד להוראת ספרות ילדים אין מספיקים להקיף ולמצות את כל אלה על כן אני מציעה:

- א. להוסיף לפחות שנה נוספת להוראה סדירה של ספרות ילדים.
- ב. להרכיב סדנאות מתודיות מיוחדות מבוססות על יסוד הכרת היצירות הספרותיות.
- ג. ללוות את המורה בשנות העבודה הראשונות בהדרכה ובהנחייה בנידון.
- ד. להקים וועדה **פעילה** בין-סמינרית לספרות-ילדים, שתבדוק את כל הבעיות שניסיתי להעלות בזה, וכן בעיות שיעלו אחרים — כדי לנסות להתמודד אתן בצוות. — הצעה זו מכוונת למשרד החינוך.

לקראת קריאה נבונה ומהנה

מאת צילה רון

פתיחה

פעולות רבות ומבורכות נעשות בבית הספר ומחוצה לו, כדי להביא את הילד, לא רק אל הספרייה, אלא אף לעורר בו את הרצון לקרוא בספר ולהבין אותו ולהנות ממנו.

כמו כן, אנו מודעים לעובדה שספרות הילדים בימינו עשירה בסוגים שונים של טקסטים בתחומים שונים, כספרות המבוגרים ועוד יותר. החל מסוגים שונים בתחום הספרות היפה בטהרתה וכלה בספרות האינפורמטיבית בטהרתה, כשעל פני הרצף מצויים סוגים שונים של טקסטים המעורבים מזה ומזה, בדרכים שונות ומגוונות, שכל אחד מהם מחייב התייחסות מיוחדת ודרך קריאה שונה**.

אך האם עשינו די, כדי להביא אף את הקורא הצעיר למודעות ולהבחנה בתחומים השונים ובסוגים השונים של הטקסטים, שהוא חשוף להם? האם נתנו לו מספיק כלים שיאפשרו לו להתמודד עם הסוגים השונים של הטקסטים כדי להנות מכל אחד מהם בהתאם לסוגו? השאלה הזו מחריפה במיוחד כשאנו דנים בילדים המתקשים בהבחנה ובהבנת הנקרא, ושלרוב

* על פעולות מסוג זה, ראה במאמרים שונים שנתפרסמו במשך השנים בכתב העת "ספרות ילדים ונוער" במדור מיתודה. לדוגמה: ניסן תשל"ה, סיון תשל"ז, כסלו תשמ"ג, תשרי תשמ"ג, ועוד ועוד.

** על סוגי טקסטים שונים ראה מאמרים שונים "בספרות ילדים ונוער" כמו:

— ג. ברגסון, "פובליציסטיקה לילדים ולנוער בלבוש סיפורת", תשרי תשמ"ג, עמ' 16—22.

— ג. ברגסון, "ספרים לילדים שאינם סיפורת", סיון תשמ"ג, עמ' 24—27.

— הרצליה רון, "ספרי מידע לילדים", סיון תשמ"א, עמ' 15—17.

— גירה פרדקין, "על ביוגרפיות משולבות סיפור ומידע", סיון תשמ"א, עמ' 21—22.

— שולמית רוזיגר, "סדרת גלגל ודע", סיון תשמ"א, עמ' 23—24.

— גירה הראל, "מי שנכנס להנות ספרים", תשרי תשמ"ג, עמ' 59—61, ועוד ועוד.

הם אלה, נעדרים המוטיבציה לקריאה עצמית. תלמידים אלה, זקוקים להתערבות מיוחדת בקריאתם, לטיפול ההבנה וההנאה, ע"י עידוד ההבחנה, המודעות וההתייחסות המתאימה לסוגים השונים של הטקסטים.

נראה לי, שבענין זה יש לפנות אל המורה בכיתה ולראות מה עשוי הוא בדרכי הוראתו, להכין את תלמידיו לקראת קריאה עצמית נבונה ומהנה. דווקא עתה, כשהכל עסוקים בפיתוח הבנת הנקרא, ובהשגת המטרה המוצהרת: "להבין טקסט על המאפיינים המיוחדים אותו על-פי סוגו ולהגיב עליו בהתאם" (ת"ל), ניתן לבדוק מה נעשה בכיתות ומה ניתן להיעשות.

במאמר זה, ברצוני להצביע על בעייה מסוימת הקשורה בניסוח השאלות לתלמיד, בהוראת טקסטים שונים, כשהמורה אינו ער דיו לתחומים ולסוגים השונים של הטקסטים. מדובר בשאלות העשויות להכשיל דווקא את הילד המתקשה בהבנת הנקרא, מתוך חולשת כושר ההבחנה וההפשטה והתלות היתרה בסמכות הכתוב. ישנה חשיבות לדרך הצגת השאלה ולניסוחה, כי זו עשויה להשפיע על הלומד בקריאתו העצמית, ועל השאלות שהוא אמור לשאול את עצמו. כדי להבהיר את הבעיה העומדת לדיון, אביא דוגמאות לשאלות לטקסטים ספרותיים מסוג השירה והמשל, המצויות בעבודות לתלמיד.

א. שאלות לשיר "הספסל הבודד" (אנדה עמיר, מתוך "כוכבים בדלי").

— על מי מסופר בשיר, — מה מסופר עליו? — מה היתה הרגשתו של הספסל אשר עמד בקצה הגן ואיש לא ניגש אליו? — הגם בני-אדם יכולים להרגיש כמו הספסל?

ב. שאלות לשיר "בנינת הירק" (ביאליק, שירים ופזמונות).

— מה עושים הירקות בשיר? — תארו זוג ירקות רוקד, מי רוקד עם מי? — נסה להסביר מדוע האפון המסכן אינו רוקד?

ג. שאלות לשיר "פרת עציין" (ביאליק).

— מדוע העציץ עצוב? — האם טוב לפרת העומד לבדו על החלון? — האם קרה גם לך פעם שהיית לבדך כמו הפרת בשיר?

ד. אחת מן השאלות למשל: "האריה והעכבר"

— בסיפור זה לימד העכבר את האריה שגם העכבר החלש יכול לעזור לאריה החזק. גם אנו יכולים ללמוד משהו מסיפור זה. מה למד?

על הבעיה

דוגמאות מעטות אלו מצביעות על תפיסה כללית ואחידה בטיפול הבנת הנקרא, ביחוד כשמדובר בילדים המתקשים במיומנות זו. תחילה מטפלים בתוכן הגלוי של הטקסט, ו"א שואלים שאלות ברמה המילולית (לפי המודל של סמית)¹, ורק כשלב שני, שואלים שאלות שהן ברמה של פירוש. (כשבמקרים שלפנינו אף רמה זו תלויה בתוכן הגלוי כמו: "מדוע העציץ עצוב?" או "מדוע האפון אינו רוקד?" ורק לבסוף שואלים שאלות ברמה הישומית, כשאף אלו צמודות לתוכן הגלוי כפי שהוא: "האם גם בני-אדם יכולים להרגיש כמו הספסל?" ולעיתים רחוקות מגיעים לרמה של הקריאה הביקורתית והיצירתית.

1. ג' סמית, "הפנים הרבות של הבנת הנקרא" (1972), מתוך: עקרונות ומעשים בהוראת הקריאה.

האוניברסיטה הפתוחה, יחידות 7—8, עמ' 50—59.

כמובן שאין לזלזל בתפיסה זו ההולכת מן הקל אל הכבד, שלב אחר שלב לפי המודל של סמית. אלא שההליכה בעקבות המודל הזה, ללא הבחנה בין סוגי הטקסטים, וללא הבחנה בטיבו של התוכן הגלוי, עלולה אף להכשיל את הלומד ולעכב את הבנת הנקרא, וממילא גם את ההנאה. אם מדובר בטקסט מסוג השירה, המשל או סיפור-אגדה, רצוי לדלג על השלבים הראשונים של רמות הקריאה, הצמודים לתוכן הגלוי, בין אם מדובר בפיתוח הבנת הנקרא ובין אם מדובר בהוראה הטיפולית, המתבססת על ההזדהות. ועל אף שהדבר נשמע פרדוקסלי, יש לטפל או דווקא ברמות הקריאה היישומית הביקורתית והיצירתית. שאלות ברמה המילולית והמפרשת, ללא הבחנה בטיבה של האמירה הגלויה, וללא הבחנה בטיבה של דרך החשיבה של הלומד שבו מדובר, יוצרות בעיה שבה נדון עתה.

השאלות לתוכן הגלוי, הופכות את הטקסט הספרותי, ללא כוונה כמובן, לטקסט שימושי, ולטקסט שימושי גרוע, כי הוא מסולף ומעוות. בקטעי שירה משל וסיפור-אגדה אין האמירה הגלויה עומדת, בכללי ההגיון של המציאות הממשית. בקטעים כאלה קיים משחק מכוון ומודע בכאילו, האומר: "דרשני" והמהווה אתגר לחשיבה, בין אם אותו משחק ב"כאילו" הוא רציני או הומוריסטי, ובין אם הוא ביטוי לרגשות, לתחושות או למחשבות של המשורר, במפגשו עם תופעות שונות של המציאות.

יוצא אפוא, שילדים הזקוקים לעידוד ולפיתוח כושר ההבחנה וההפשטה והזקוקים לתמיכה במשחק הכאילו, מתקפחים עוד יותר על ידי שאלות שהן ברמה המילולית, אפילו אם המורה רואה אותן רק כשלב ראשון, כל שכן אם אלו הן לרוב השאלות הבלעדיות.

השאלות ברמה המילולית מטשטשות את ההבחנה שבין האמירה הגלויה לבין האמירה הסמויה, שהיא בעצם העיקר כשמדובר בספרות יפה, בה הדימויים והמוצגים הם המחשה למושגים. נוסף לכך השאלות הללו מצמידות את הלומד ל"המחשה" הדמיונית, ומחזקות את התלות היתירה באמירה הגלויה, שהיא במקרים שלפנינו גם אי הגיונית. צמידות זו מחזקת גם את החשיבה האנימיסטית ומקשה על תהליך החיפוש וגילוי המשמעות וההגיוניות ההבויות. דווקא בפני התלמידים המתקשים בהבנת הנקרא, יש לחשוף בגלוי את המהותי לסוג הטקסט שלפנינו. להר-אות להם את משחק הגומלין שבין שתי האמירות — הגלויה והסמויה, הבלתי הגיונית וההגיונית ולעזור לתלמידים בפיענוח אותה "עמימות אסתטית" הנוצרת ממשחק גומלין זה. לדוגמה, שאלה שניתנה לשיר של אלתרמן: "האם מקרה כזה כמו זה שקרה לאותיות יכול לקרות גם אצל בני-אדם?" יש לבסח באופן שונה ומנוגד: "אילו מקרים העשויים לקרות אצל בני-אדם", או "אילו מקרים הקשורים בהתנהגות בני-אדם, מתאר אלתרמן בסיפור הדמיוני על האותיות?"

את אותו תהליך פנימי אינטואיטיבי, המתרחש אצל ילדים המשחקים באופן ספונטני בכאילו, יש להביש במלים ולבנות אותו באופן גלוי עם אותם תלמידים שמדובר בהם, מתוך מודעות והבחנה.

מתוך ראות זו של המהותי לסוג הטקסט שלפנינו ושל הלומד שמדובר בו, נחזור לדון בשיר "הספסל הבודד", ומן הדיון בו ישתמע הכיוון גם לשאר השירים.

• "מעשה בפה סופית".

2. על הבעיה ועל דרכי פתרונה בהרחבה ראה: צילה רון, "הוראת שירה וסיפור-אגדה", הוצאת ז'ק תשל"ח, חלק ג — הניסוי.

על פתרון הבעיה

א. "הספסל הבודד"

כבר נאמר לעיל, שהאמירה הגלויה אינה עומדת בכללי ההגיון של המציאות הממשית. הספסל אינו עצוב, אינו מרגיש בודד, הספסל אינו יכול להרגיש, הוא רק מתואר כאילו הוא עושה זאת. אלא השיר מבטא רגשות של בדידות, עצבות ושיעמום של אדם, המשליך רגשותיו על הספסל. האנשת הספסל, זוהי ההמחשה לרגשותיו של המשורר במצב מסוים. ובעקפין גם של הקורא המכיר מצב כזה. הספסל היחיד המצוי בירכתי הגן, שאיש לא ישב עליו, עורר את דמיונה של המשוררת, והיא בחרה בו כדי לבטא באמצעותו את אותם הרגשות שהיא חשה, או שעשוי לחוש אדם מבודד שאיש אינו נגיש אליו. המשוררת אינה באה לתאר את הספסל כפי שהוא, אלא לתאר את הרגשות ואת המחשבות שהוא עורר אצלה במפגש אתו. אמת זו יש לומר גם לקוראים. אפילו לאותם קוראים שמבחינים בכאילו, וזאת כדי לגלות להם מה משמעות הכאילו. ולכן עדיפות שאלות מסוג אחר, שאלות המאפשרות את הטיפול בשתי האמירות בו-זמנית וכשהדגש מוסב על זו הסמויה. למשל:

אפילו אותה שאלה שפסלנו תחילה: "על מי מסופר בשיר?" עשויה להיות טובה, בתנאי שאיננו מתכוונים לאמירה הגלויה בלבד (לספסל), אלא מתכוונים לעורר באמצעותה קונפליקט קוגניטיבי אצל הקורא, בהפניית תשומת ליבו גם לאמירה הסמויה (אדם). השיר אינו מתכוון לתאר ספסל עצוב, אלא אדם עצוב. השיר מספר על רגשות של בני-אדם הבאים לביטוי באמצעות האנשת הספסל.

להלן שאלות נוספות, אחרות, העשויות לפתח את העיון בשיר בדרך המוצעת לעיל:

- מה אתה חושב או מרגיש כשאתה קורא את השיר הזה?
- אילו רגשות מבטא השיר? או: אילו רגשות מבטאה המשוררת באמצעות הספסל?
- האם השיר מתאר ספסל בודד או אדם המרגיש כך? מה אתה חושב?
- ילד אחד אמר, שהשיר טיפשי, איזו שטות היא להאמין שספסל מרגיש כמו בן אדם. מה דעתך? מה תענה לו?
- באיזו דרך מבטא השיר רגשות של בדידות, עצבות או שיעמום? (פרט את הדברים).
- האם הצליחה המשוררת להעביר אלינו את הרגשות והתחושות הללו?
- מדוע לדעתך בחרה המשוררת בספסל העומד בירכתי הגן, כדי לבטא את הרגשות של בדידות, עצבות, שיעמום וכו'?
- האם לדעתך הבחירה הזו מוצלחת? האם יש לך רעיון אחר?
- האם אתה מכיר שירים אחרים המתארים רגשות דומים לאלה הבאים לביטוי בשיר הזה. אך שהם מתוארים באמצעות האנשתם של תופעות אחרות? (דומם או צומח או בעל חיים?)
- אם תרצה, תוכל לבחור בספסל המצוי בתוך הגן ולתאר מצב שונה או מנוגד לזה המתואר בשיר. תאר באמצעות האנשה, רגשות שונים או מנוגדים לאלה שאותם מתארת המשוררת.
- אם תרצה, תוכל לבחור בדומם, בצומח או בבעל-חיים, כדי לתאר באמצעותם רגשות שלך, שבדרך כלל אינך רוצה לגלותם בצורה גלויה ומפורשת.

בסיכום: שאלות מסוג זה, שהן ברמה הביקורתית והיצירתית, הנראות קשות לילדים המתקשים בהבנת הנקרא, דווקא הן מתאימות להם יותר. כי שאלות אלו עוזרות להם לפתח את ההבחנה ואת המודעות לסוג הטקסט שלפניהם. בדרך זו אנו מגלים לקורא את משמעותו של הכאילו, ואת משמעותה של האומנות בכלל, אם נגדירה במונחים פסיכולוגיים. כ"מבנה בעל שני תהליכי חשיבה, ראשוניים ומשניים כאחד", מבלי להשתמש כמובן במונחים מדעיים אלה.

יש לקוות, ששאלות ברמה הביקורתית והיצירתית, עשויות לעורר סקרנות ורצון לקריאה שירים וסיפורי-אגדה אחרים. כמו כן עשויות שאלות כאלה לפתח הבנה טובה יותר של השירים האחרים אותם הזכרנו: "בגינת הירק" ו"פרח עציץ".

גם בשירים אלו מתארים רגשות של בדידות ותסכול, רגשות שהם כמעט דומים לאלו המתוארים בשיר "הספסל הבודד", אלא שבכל אחד מהם הדגשים וגוונים שונים. אין תחושת הבדידות באמצעות האנשת הספסל כתחושת הבדידות באמצעות פרח עציץ או האפון שבגינה. עצם בחירת מוצג זה ולא אחר, הוא משמעותי. כל אחד מהם מעורר אסוציאציות וקונטציות שונות, הן בשל עצמו והן בשל שילובו בתוך המבנה הכולל של השיר. אותה תחושת בדידות וכמיהה לחברות, שמבטא השיר "פרח עציץ", מקבלת גוון מסוים בשל היות העצם המואנש צמח, שיש לו שורשים, ועל אף שהוא נותק ממקום חיותו ומחבריו בנ, הריהו ממשיך לגדול ולצמוח מכוחו הוא. כמו כן, האפון המסכן שעמד בצד ולא רקד, מפני שתמריליו עדיין ריקים, מעורר תחושת בדידות ותסכול מסוג אחר לגמרי, במיוחד כשכל השיר מתאר את השמחה היצרית המשתוללת של אלו שהבשילו פירותיהם ומתפקעים מפוריות.

השאלות הפונות לרמות החשיבה הגבוהות, העוסקות בהבחנה ובחשוואה בדומה ובשונה, במשמעות האמירה החבויה שבכל אחד מן השירים, הנובעת מן המשמעות של האמירות הגלויות השונות, עוזרות בזמנית לשני סוגי תלמידים: לאלה העלולים להאמין שאכן מדובר בספסל, בעציץ או באפון ואינם ערים להאנשתם (בשל התלות בסמכות הכתוב או בשל החשיבה האני-מיסטית), ולאלה המבחינים בהאנשה, אך בשל כך הם דוחים שירה וסיפורי-אגדה, מתוך נימוק שהדברים הללו הם ילדותיים ומתאימים לילדים שבגן.

באמצעות השאלות המפנות את התלמידים לחיפוש המשמעות והגיבויות החבויות מאחורי האמירות הבלתי גיבויות, הנראות לעין, אנו מעוררים אתגר לפיענוח ה"עמימות האסתטית" הקיימת בספרות היפה ומפתחים היענות מתאימה לסוג זה של טקסט. יש לקוות שדרך זו תעורר אף רצון ואתבה לקריאת יצירות כאלה, וילדים בגילים השונים לא יסתייגו מהם.

כמו כן, נראה לי, שפיתוח המודעות וההבחנה למשמעותם של הדימויים והסמלים אפילו בשירה הלירית, לא יפגום במטרתה של ההוראה הטיפולית, המתבססת על ההזדהות עם הרגשות והתחושות שבשיר, כי דרך זו שמה את הדגש על הרגשות והתחושות שמבטא המשורר.

נוסף לכך, ההכוונה ליצירתיות בתחום המילולי, מאפשרת לילדים להתנסות לא רק בדרכי היוצר, אלא מאפשרת לילדים המתקשים לבטא את רגשותיהם בגלוי, לתת להם ביטוי באופן סמוי, בתחושת כמשורר.

Kris E. Psychoanalytic Explorations in Art, Interlational University Press, New York, 1952.

ב. דיון בהבנת המשל "האריה והעכבר"

מנקודת ראות זו של מהות השיר, נטפל גם במשל, אך נטפל במימד נוסף המהותי לו כלסיפורי-עם, הנמסרים בעל-פה בהזדמנויות חברתיות שונות. נדגים דרך זו באמצעות משל "האריה והעכבר" כדוגמה לטיפול במשלים אחרים. נתחיל בהבהרת ההגדרה של המשל.

אחת ההגדרות המקובלות למשל מסוג "האריה והעכבר" היא: "סיפור חיות עם מוסר השכל שבו מופיעות חיות כמאפיינים בני-אדם, בדיבור ובהתנהגות". הגדרה זו, המתחילה בתיאור האמירה הגלויה, אינה טובה לילדים הנתפשים לחלקה הראשון בלבד. התלמידים בטוחים שאכן מדובר בסיפור על חיות שיש בו מוסר השכל, כשהכוונה לחיות, אך גם בני-אדם יכולים ללמוד ממנו. מסקנה מוטעית זו, מתחזקת ע"י השאלות הפונות לתוכן הגלוי של הטקסט, כדוגמת אלו שהצגנו לעיל: "מדוע צחק האריה? מה לימד העכבר את האריה? והאם גם בני-אדם יכולים ללמוד מן הסיפור הזה וכו'.

לכן, נראה, שרצוי להגדיר את המשל באופן המנוגד להגדרה המילונית, ו"א להתחיל בתיאור האמירה הסמויה כגון: "המשל הוא סיפור על בני-אדם! או המתכוון לבני אדם, הרוצה להעביר להם מוסר השכל, אלא שיגבירו מופיעים בתחושות. לפעמים בתחושת של בעל חיים, ולפעמים בתחושת של צומח או אפילו של דומם".

הגדרה זו מקיפה את רוב המשלים ולא רק משלי חיות והיא עשויה לעזור לילדים להבחין מיד, שמדובר בשתי אמירות: אמירה גלויה — שהיא התחושה לאמירה הסמויה, ושבה אנו בעצם דנים.

המשל שלפנינו מספר כאילו על אריה ועכבר, אך לאמיתו של דבר הוא מספר על בני-אדם בתחושת של אריה ועכבר. יש להדגיש שבחירה זו אינה מקרית והיא משמעותית להבנת המסר המסווה, שהמשל מעוניין למסור לשומע.

מתוך נקודת ראות זו ננסה שאלות אחרות, שתתקנה את הלומד מן הצמידות להמחשה המשלית ותפנינה אותו לראיית האריה והעכבר כתחושת המייצגת טיפוסים חברתיים שונים.

אפשר אמנם להתחיל בשאלה כמו: "על מי מסופר בסיפור?", אך רק בתנאי שהיא שאלה פרובוקטיבית, שתפקידה לעורר קונפליקט אצל הלומד. אמנם מסופר על אריה ועכבר, אבל מסופר על בני-אדם, כיצד אפשר ליישב זאת? שאלה זו מובילה למושג התחושה.

מושג התחושה מאפשר פעילות חשיבתית ודמיונית כאחת, אם נפנה את הלומד לשאלות כגון אלו:

- לאיזה סוגי בני-אדם מתכוון המחבר במשל, האריה והעכבר?
- מה אנתנו מרגישים, או חושבים, כשאנו רואים לפנינו דמות של אריה או דמות של עכבר?
- מה חושב או מרגיש ילד שמתחפש לאריה? למי רוצים להתחפש, לאריה או לעכבר? מדוע?

שאלות מסוג זה מאפשרות להעלות אסוציאציות וקונטציות שונות, אישיות, חברתיות ותרבותיות, המרחיבות את תחומי ההשוואה המנוגדת, מעבר לתחום הצר של הזק לעומת חלש, כפי שמקובל לעשות, בעבודות לתלמיד.

3. מילון אבן שושן, ערך משל.

משמורכר באריה אנו חושבים על: אצילות, כוח, יופי, עוצמה, שליטה, גבורה, גאווה, מלכות, משהו המעורר הערצה, כבוד ורצון להידמות לו וכו'. בקיצור: משהו בעל-ערך ומכובד.
משמורכר בעכבר אנו חושבים על: משהו קטן, עלוב, מסכן, פחדן, מכוער, דוחה, משהו שאין רוצים כל-כך להידמות לו. בקיצור: פחות-ערך ונכלה.

(יתכן וילדים שיווהו את העכבר הרגיל עם המיקימאוס של וולט דיסני, יחשבו אחרת, אך גם אז, יבלוט הניגוד בממדים שונים. בדרך כלל רואים את העכבר כמי שמאוס ולא כמיקימאוס). בכל אופן, בדרך זו קיימת האפשרות לבדוק מה מרגישים הילדים כלפי החיות הללו, ואפשר להשוות רגשות אלה עם הקוגנטאציות התרבותיות של מחבר המשל.

הניגוד שבין האריה והעכבר על גווניו השונים, מופיע לאורך כל המשל. האריה נשאר אריה והעכבר נשאר עכבר. מה שמשנתנה הוא המצב בו כל אחד מהם היה נתון. בתחילה היה העכבר במצב של חוסר אונים, שבוי בכפו הגדולה של האריה ונתון לחסדו. אחר-כך היה דווקא האריה במצב של חוסר אונים, כשהוא שבוי בתוך הרשת של צייד (וזאת אולי דווקא בשל חשיבותו), ונתון לחסדו של העכבר.

מתברר, שהנחות (העכבר), דווקא הוא עשוי לשחרר את בעל הערך (האריה) משביו. גם מי שהוא כל-יכול כאריה, זקוק לפעמים לעזרת הקטן ממנו, או: גם הקטן, המסכן והחלש יכול לעזור ולהביא תועלת לחזק ממנו שחושב שהוא לא זקוק לאף-אחד, כי הוא השליט, או הוא החשוב וכו'.

כדי להבליט את המשמעות של בחירת בעלי-החיים האלה דווקא ולא בחירתם של בעלי-חיים אחרים, רצוי לשאול:

— האם מדי לבטא את הרעיון הזה של המשל, או את מוסר ההשכל שרצה למסור, אפשר היה להביא כתחפושת בעלי חיים אחרים? (שהם שונים או מנוגדים).

הנסיון להעמיד זה מול זה בעלי חיים אחרים, המנוגדים זה לזה בתכונות שונות כמו: פיל וזבוב שהם שונים בגודל, או צב וצבי שהם שונים בזריזות וכו', מפעיל את הדמיון של התלמידים. כמו כן, הפעלת הדמיון מאפשרת את ההשוואה וההבחנה בין ההצעות לבין המקור, ומבליטה את העושר בתכונות המנוגדות, שנוצר בהעמדת אריה מול עכבר דווקא. מתברר שהבחירה היתה משמעותית ומוצלחת מאד. בגלל העושר הרב בתכונות המנוגדות, אפשר לספר את המשל הזה בהודמניות חברתיות שונות, כשבכל הזדמנות מקבל המשל משמעות קצת שונה, על אף המסר הדומה.

בהזדמנות זו כדאי לציין את תפקידו של המשל בחיים החברתיים, כמי שמעביר מסר מסוים בהסוואה ברורה, כשמדי פעם מתגוון המסר בהתאם ל"הקשר ההיגודי". לכן רצוי להוסיף שאלות כמו אלה:

- באיזה הקשר חברתי היה כל אחד מאתנו מספר את המשל הזה? למי? ומתי? ומה אנו מתכוונים לומר באמצעות סיפור המשל? או:
- באיזו הזדמנות מתאים לדעתכם לספר את המשל הזה? או: מי עשוי לספר למי? וכו'.

4. ראה מאמרי: "על הוראת הסיפור העממי", "ספרות ילדים ונוער", תשרי תשמ"ב.

או: אפשר להבליט את הרגשות השונים שמעורר משל כזה כשמספרים אותו בהקשרים שונים כמו:

— אם אנשים מסכנים ועלובים מספרים את הסיפור הזה בינם לבין עצמם, מה הם מרגישים? מדוע חשוב להם לספר משל כזה לעצמם?

— אם מלך זקן, לפני שהוא מעביר את מלכותו לבנו, מספר לו את המשל הזה, מה הוא בעצם אומר לו? מה הוא רוצה שממלא מקומו ירגיש? מה זה עשוי לומר על המלך הזה? וכו' וכו'.

— אב שיש לו שני בנים, אחד לא יוצלח והשני מוצלח מאד, מספר לבנו המוצלח את המשל הזה. מה הוא רוצה לומר לו בסיפור המשל?

— אב מספר את המשל הזה לבנו הקטן והחלש, חסר בטחון המפחד מהילדים הגדולים והחזקים. מה רוצה האב למסור לבנו באמצעות המשל הזה? מה אתם חושבים, האם המשל הזה יעודד את הילד? מדוע?

— מדוע, בכל המקרים הללו, העדיפו האנשים לספר את המשל במקום לומר את המוסר השכל שלו בגלוי?

הילדים בעצמם, מתוך נסיון אישי שלהם, יוכלו להעיד מה עשה הסיפור הזה להם, ומה עושה יותר רושם. כמו כן יתברר, שה"תחפושת" מאפשרת לראות במשל גוונים שונים, ומאפשרת לכל אחד מן הקוראים לראות בו את עצמו, מבלי שמישהו יטיף לו מוסר בגלוי. המשל מפעיל את הדמיון, את הרגש ואת המחשבה כאחד, ואינו מעורר התנגדות.

דיון כזה עשוי להוליך לקראת משימות יצירתיות: לחבר משל שיש בו תחפושת לבני-אדם במצבים שונים, הרוצה למסור מוסר השכל מסוים וכו'.

נראה לי שעיון כזה במשל, פותח פתח להבנת משלים אחרים, בונה התייחסות מתאימה לסוג הזה ועשוי אף לעורר רצון, ענין והנאה בקריאתם, גם באופן עצמאי; ללא חשש של ערבוב תחומים, תחום הספרות היפה ותחום הספרות האפורמטיבית. נעבור עתה לקטעים השימושיים.

על סוגי טקסטים בתחום הספרות השימושית

הכל מסכימים, שכדי לפתח הבנה והתייחסות מתאימה לטקסט, יש להבחין בין טקסטים שהם בתחום הספרות היפה לבין טקסטים שהם בתחום הספרות האפורמטיבית השימושית היומיומית והמדעית. אך ראינו, שנוסף לכך רצוי להבחין גם בסוגי הטקסטים שבתוך תחום הספרות היפה. כגון: להבחין בין הטקסטים שאמירתם הגלויה תואמת את חוקי המציאות הממשית לבין הטקסטים שאמירתם הגלויה אינה תואמת אותם. וזאת כדי לא להכשיל את הלומד, המתקשה בהבחנה, בשאלות שאינן מתאימות.

באותו כיוון עלינו ללכת גם כשאנו עוסקים בתחום הטקסטים השימושיים למיניהם. אפ אין הבחנה מספקת בין סוגים שונים של טקסטים בתחום זה, אנו מבבלים, את הקורא המתקשה

5. דוגמה מעין זו לעיבוד "דירה להשכיר", ראה ספרי "הוראת שירה וסיפור אגדה", עמ' 236—268.

בהבחנה, ויוצרים בעיה כדוגמה זו שהצבענו עליה, בדיון על השירים והמשלים. אך בבעיה זו יש לטפל באופן שונה, בהתאם לתחום בו אנו עוסקים.

בדרך כלל, אנו מצפים מטקסט שימושי כל שהוא, שיהיה ברור ושקוף, חד-משמעי ומדויק, לא היינו רוצים למצוא בטקסט כזה עמימות כל-שהיא, וביחוד לא "עמימות אסתטית", אך מתברר שדווקא בספרים לילדים מצויים טקסטים אינפורמטיביים רבים, שאינם שקופים אלא שהם משחקים בעמימות. למשל, קטעים רבים שכוונתם למסור מידע מדויק על תופעות טבע, כתובים בדרכים "ספרותיות המושכות את הלב". אין לפסול טקסטים מסוג זה, הם קיימים ויש ביניהם מוצלחים מאד. אלא שעלינו להיות ערים להם, בשעה שאנו נותנים אותם לקריאה לתלמידים או מנסחים להם שאלות לפיתוח הבנת-הנקרא. כבר נאמר, שדווקא לילד המתקשה בהבנת-הנקרא יש לתת כלים ברורים להבחין בסוגי הטקסטים כדי שיתייחס אליהם בהתאם, מתוך הבחנה, הבנה ומודעות.

נדון כאן בשני סוגים בולטים בתחום זה: האחד — שאפשר לקרוא לו: טקסט שימושי "מעורבב", שהוא הבעייתי ביותר והשני — שאפשר לקרוא לו טקסט שימושי "ממוסגר".

הסוג הראשון הוא טקסט המתכוון למסור מידע אובייקטיבי ומדויק, אלא שהוא מוסר זאת בלשון פיוטית, מלאה האנשות. אם נשתמש בדימויים של ראובן קריץ כמו: "ויטראו" לעומת חלון ראווה שקוף⁶, להבחנה בין הטקסט הספרותי לשימושי, הרי הטקסט "המעורבב" הוא בבחינת חלון ראווה אך שאינו שקוף, אלא מכוסה פה ושם בכחמי צורה צבע, בצפיפות זו או אחרת. במקרה זה אין ל"ויטראו" יומרות אומנותיות, וערכו אינו בו עצמו, כבקטע ספרותי. להיפך, על הקורא להתעלם מן ה"ויטראו", כדי לחשוף את מה שהוא מסמן, שהיא האינפורמציה הנכונה והמדויקת, החבויה בהאנשה.

אם בטקסט הספרותי, האמירה הגלויה האי-הגיונית, היא בבחינת "תחפושת" ייחודית וחד-פעמית לרגשות, לתחושות ולמחשבות של המשורר, הרי בטקסט "המעורבב" הלשון משחקת כ"תחפושת" למידע אובייקטיבי ומדויק. כמו כן לניסוח לשוני זה אפשר לעשות פרפרוזות שונות, כי אין משמעות מיוחדת לניסוח זה או אחר, כפי שיש לניסוח אמנותי.

ילדים בעלי כושר הבחנה ובעלי יכולת לראות שני אספקטים בור-זמנית, מבחינים מיד במשחק הלשוני, ותוך כדי קריאה הם "מנקים" את כחמי הצבע מעל זכוכית חלון הראווה ומבחינים במידע המדויק שבקטע, בהנאה רבה. אך התלמידים המתקשים בהבחנות, מקבלים הכל על אותו מישור, גם את האובייקטיבי וגם את הסובייקטיבי, ה"ויטראו" מכשיל אותם.

הסוג השני — אף הוא טקסט המתכוון למסור מידע מדויק, ואומנם מוסר אותו, בלשון מדעית מתאימה ללא האנשה, אלא שהמידע נתון בתוך מסגרת ספרותית — סיפורית או שירית. אם נמשיך להשתמש בדימויים של קריץ, הרי לפנינו חלון ראווה שקוף, אך הנתון במסגרת מקושטת. קטעים כאלה אינם בעייתיים כקטעים מן הסוג הראשון, כי הכל מדויק וברור, אין "ויטראו", יש רק מסגרת מקושטת. אך גם במקרה כזה, יש לבדוק מתי המסגרת הסיפורית גדולה ועבה מדי ומכסה חלק גדול מן החלון, ומתי היא רק תורמת להסב את תשומת הלב של הקורא למידע אותו התכוון הקטע למסור. בקיצור, יש לבדוק מתי המסגרת "גונבת את ההצגה" ומפריעה, ומתי היא תורמת ועוזרת.

6. ר' קריץ, "איך לנתח יצירת ספרות", הוצאת פורה, תשל"ב.

יש חשיבות רבה להבחנה בין סוגי קטעים כאלה הנתונים במסגרת ספרותית, לבין סיפורים ושירים שהם בבחינת ספרות-יפה. הבחנה זו מאפשרת לקורא לשאול את עצמו שאלות שונות המתאימות לכל אחד מהם. אך מן הנסיון, מתברר שהבחנה כזו אינה ברורה אפילו למורים. קטעים שימושיים, במסגרת שירית של חרוז ומקצב, התקבלו כשירים, כמו כן התקבלו כקטעי ספרות יפה, אותם הקטעים השימושיים הכתובים בלשון פיוטית, המלאה האנשות, בעוד ששירה מודרנית, הכתובה ללא חריזה ובלשון כאילו יומיומית, התקבלה כקטע אינפורמציה. לדוגמה: על קטע הפרסומת: "איזה יופי איזה יופי פרי, אם תאכל תהיה בריא", ציינו מורים אחדים שהוא שיר. ועל שיר של עמיחי "סונט הבנינים", או שירו של פגיס "דור-רגל", ציינו מורים שהם קטעים המוסרים מידע. כי לא הבחינו במשמעויות האסתטיות הסמויות שנגרמו משבירת הקונבנציות הלשוניות והמדעיות שבשני השירים, שאין בהם חריזה.

נחזור לדון בסוג הראשון של הקטעים המוסרים מידע בלשון פיוטית. סוג זה מצוי הרבה בספרות הילדים וחשוב לתת את הדעת, על הבעיות שהוא עשוי לעורר ועל הדרך לפתור אותן.

דוגמאות לסוג הראשון — קטע שימושי מעורבב

1. "הכדן". קטע זה מצוי באחד מספרי הטבע, ונבחר לטיפול באחת החוברות לפיתוח הבנת-הנקרא. הקטע מתאר את פרח הכדן כפרח קטן וצנוע, שאינו מעורר תשומת לב, ושהוא אוהב צל ואדמה לחה. לכן הוא גדל בגנים ובפרדסים, בצל העצים וכו'. הוא מתעורר משנתו רק אחרי שהאדמה רוותה מים וכו'. (אגב, בקטע זה הויטראו אינו צפוף ומידת הערבוב קטנה).

להלן אחת מן השאלות לקטע זה: "מדוע גדל הכדן בצל העצים?" שאלה זו, הנראית לכאורה שאלה טובה, עשויה להוביל לתשובה המצויה בקטע: "כי הוא אוהב צל ואדמה". תשובה כזו מחזקת את החשיבה האנימיסטית. כאילו באמת יש לפרח רגשות וכוונות כמו לבן-אדם. בדרך זו אנו מחזקים את הנטייה להאנשה הקיימת בלאו הכי אצל הילומד שמדובר בו. מתברר, שלא כל שאלה הפותחת במדוע היא שאלה המעוררת חשיבה. (מחקר בהוראת מדעי הטבע, מצביע על הצורך להדגיש בהוראת הביולוגיה את התהליכיות במקום את התכליתיות, וכי עניין זה חיוני במיוחד לילדים המתקשים בהבחנה. בפניהם יש להדגיש שאין התכלית אחראית להתרחשות התהליך, אלא שיש לחפש את הסיבה במנגנונים הפיזיולוגיים, העצביים וההורמונליים).⁷

קטעים כאלה מסוגו של "הכדן", שהקורא נפגש עמם ללא עזרה מכוונת של המורה, עשויים לחזק את הנטייה להאנשה, כאילו גם לצמח וגם לבעל-החיים יש כוונה, מטרה ותבונה כמו לבן-אדם. המצב מחמיר כשהשאלות הניתנות לסוג כזה הן ברמה מילולית או פרשנית, אם היא משועבדת לכתוב, כבדוגמה הבאה.

2. "הכבשה וצמורה". זהו קטע המתכוון למסור מידע על הגן, כיצד אנו מקבלים את הצמר, ומה השימוש בו וכו'. הקטע האמור להיות בבחינת חלון ראווה שקוף, מלא האנשות, ובו תיאור מרגש של הכבשה הנפגשת בשיח קוצים המורט מן הצמר. ותיאור הרועה הגנוז את הצמר, כשהם מדברים זה עם זה. גם הצומח וגם בעל-החיים פועלים, מרגישים וחושבים כמו בן-אדם.

7. ח' בריטוב, "האנשה ותכליתיות בהוראת הביולוגיה", מתוך: מדע, כרך כ"ד, מס' 3, 1981.

השאלות לקטע זה:

- מה ביקש השיח מן הכבשה? מדוע מרט השיח מצמר הכבשה?
- מה אמר הרועה לכבשה? מה היא ענתה לו? — מדוע הסכימה הכבשה לתת מצמרה?
- וכו' וכו'.

כמובן, ששאלות אלו שהן ברמה המילולית מטשטשות את ההבחנה ומחזקות את הבעיה עליה דיברנו. ואם כן, מה הן האפשרויות האחרות?

דוגמאות לשאלות המתחשבות בסוג הטקסט

להלן דוגמאות לשאלות אחרות המתחשבות בסוג הטקסט. כבר נאמר, שעדיף לנסח שאלות שהן ברמה הביקורתית והיצירתית, דווקא כשמדובר בילדים המתקשים בהבחנה, כדי לאמן אותם לקרוא טקסט כזה מתוך הבנה. לדוגמה:

- הקטע הזה מתכוון למסור לנו ידיעות על... מה מן הידיעות נראות לך כנכונות ואילו לא? מדוע? נמק.
- בקטע זה, המתכוון למסור לנו מידע על... יש הרבה ביטויים שאינם מתאימים כשמדברים על פרח או על... שים גרשיים ליד הביטויים הללו. נמק את עשייתך.
- נסח את הקטע שלפניך, כפי שמנסחים בספר מדעי.
- מדוע לדעתך השתמש המחבר בלשון מלאה האנשות?
- מה היתה כוונת המחבר בניסוח הקטע בלשון כזו?
- מה מניח המחבר מראש לגבי הקורא, כשהוא משתמש בהאנשה?
- איך אתה מעדיף? או: מה אתה אוהב לקרוא? קטע המוסר מידע בלשון פשוטה ובהירה, או קטע המוסר מידע תוך משחק לשוני של כאילו? (יש לתת לגיטימציה לכל אחת מן המועדפות).
- האם בקטע כזה יש להאנשה אותה מטרה כמו בקטע ספרותי?
- כתוב את המידע שבקטע הזה, ללא כל התוספות הסיפוריות, הדמיוניות.
- האם הקטע הזה הוא סיפור דמיוני, או שהוא קטע המוסר מידע מדויק, אלא שזור אותו בסיפור דמיוני? נמק את דעתך. האם הסיפור מוצא חן בעיניך?
- אם תרצה, תוכל לכתוב בעצמך את הידע שלמדת על... בצורה של משחק בכאילו.
- בחר את אחד הקטעים מתוך ספר טבע, המנוסח באופן מדעי מדויק, וכתוב אותו בלשון המשחקת בהאנשות. למי, לדעתך, מתאים קטע כזה? או: הלבש עליו סיפור דמיוני.
- האם תוכל להבחין בין קטע המוסר מידע בלשון פיוטית לבין משל או סיפור-אגדה המתבסס על מידע, אך רוצה להעביר באמצעותו מסר אחר לגמרי?
- השווה קטע זה עם משל "הדגים והשוכל". מה הדומה שבשניהם אך מהו המהותי הייחודי השונה?

8. דוגמאות רבות לטיפול בקטעים מסג זה. ראה ספרי על "הוראת שירה וסיפור אגדה", לדוגמה: עמ' 233—236, 279.

— קרא את המשל: "הדגים והשוכל" ואת המשל: "מדוע הולך העורב ברקידה", מה ההבדל ביניהם? (הפניית תשומת הלב לסוג הסיפור "האטיולוגי").

להלן דוגמה לשאלות לסוג השני של קטעי המידע הנוחנים במסגרת סיפורית:

- חלק את הקטע שלפניך לשניים: באחד — כתוב את המידע בלבד, ובשני — כתוב את הסיפור בלבד.
- האם חשוב היה, לדעתך, לכתוב סיפור, כדי למשוך את הקורא למידע שלפניך? נמק מדוע אתה חושב כך?
- האם בקטע שלפניך, הסיפור "גונב את ההצגה" מן המידע או להיפך, עוזר לך לקלוט את המידע?
- מה היית מציע לכותב הקטע הזה, להוסיף או לשנות או אפילו להשמיט? נמק את דעתך.
- אם תרצה, תוכל לכתוב מסגרת סיפורית שונה למידע שלפניך.
- האם תוכל להבחין בין קטע המתכוון למסור מידע, אך הוא כתוב בתוך מסגרת סיפורית, לבין קטע שהוא סיפור ממש, אפילו אם יש בו קטעי מידע מסויימים? אם כן, מהו ההבדל? (הפניית תשומת הלב להבדל במשמעות או אי המשמעות בעשיית שינויים או קיצוצים בטקסט ובניסוח פרפרזה או סיכום, במקרים השונים).

בסיכום:

שאלות מסוג זה שהן ברמת הקריאה הביקורתית והיצירתית, עשויות להכין את הקורא לקריאה נבונה של ספרים רבים מתחום הספרות השימושית, שיצאו לאור לאחרונה, לילדים ולנוער. בין אם אלו ספרי בישול ובין אם אלו ספרי אמנות המכוונים ליצירת יצירות מחומרים שונים ומגוונים, ובין אם אלו ספרים לצרכנות נבונה המדריכים את הקורא, כיצד לקנות מה, ומתי? ובין אם אלו ספרי מידע שונים על ארצות וימים ועל תופעות שונות בעולם הדומם, הצומח והחי. כמו כן, עשויות שאלות אלו לכוון לקריאה נבונה יותר של ספרים מתחום הספרות היפה, המתבססים על מידע מתחום מדעי הטבע, אך המתכוונים להעביר מסרים חברתיים שונים בצורת משל או אלגוריה או כדי לשחק בדמיון במשחק הכאילו ולהעביר רגשות, מחשבות ותחושות אישיות של המחבר, או של הקולקטיב (אם מדובר בסיפור-עם) וכו'.

אם לא נחדד את ההבחנה בין סוגים שונים של טקסטים, בהבדל בדרכי כתיבתם ובמטרתם העיקרית, יש ספק אם הטיפול בקריאה נבונה ומהנה יהיה יעיל ומתוך כך, יש ספק אם נעורר אצל הילדים מוטיבציה אמיתית לקריאה עצמית של ספרים, הן מתחום הספרות היפה לסוגיה, והן מתחום הספרות השימושית לסוגיה.

כמו כן, ההבחנה הזו בין סוגי הטקסטים, מאפשרת בסופו של דבר להעמיד קריטריונים שונים להערכת כל טקסט בהתאם לסוגו ולתחומו הוא. לא הרי קריטריונים להערכה ספרותית בתחום הספרות היפה, כקריטריונים להערכה בתחום הספרות השימושית, האינפורמטיבית, העיונית או הנותנת הוראות לביצוע. ללא הבחנה כזו, אנו עשויים להעריך טקסט שימושי בקריטריונים ספרותיים ולהיפך, ובכך לעשות עוול בשני הכיוונים.

9. לענין הסיפור האטיולוגי ראה: "הוראת שירה וסיפור-אגדה", עמ' 231—232, 219—218, 214.

על חינוך לקריאה

מאת אורי בלום

א

במאמר דלהלן ידובר על אפשרויות של חינוך לקריאה ולחיבת הספר של הילד, לקריאה מרצון וללא אמצעי כפייה, כהטלת חובת קריאה של קבע, כתיבת תקצירים מתוכן המסופר וכיו"ב סממני אילוצים לקורא. קריאת הילד בספר היא כרגיל מקרא-עונג ואילו כפייה עלולה להשיג היפוכו של דבר, להשניא את הקריאה ואת הספר.

המתווך הטוב בין הילד והספר הוא ברוב המקרים המורה (לעתים ההורים). הוא הוא שמשוגל לשלב את הד"הספר המתאים בעבודתו החינוכית והלימודית מתוך כוונה ותכנון ועל אף זאת ללא דרישה כפייתית. המחנך יודע להתאים את הספר לנטייתם הטבעית של חניכיו לקרוא, שהרי בעצם כל ילד רגיל, העולה בדרגות האופניות של התקדמות בקריאה — שליטה בטכניקת הקריאה, מיומנות, הבנת משמעות הנקרא וכיו"ב — יכול להיות גם בעל מוטיבציה ומוכנות לקרוא, ובהמשך אף ברכושר למתן ביטוי עצמי כלשהו בתהליך ההאצלה מתוכן הנקרא.

בכל שטחי החינוך הננו מבקשים להגיע להישגים רציניים, ולשם כך הננו שואפים לפגישה נאותה של שני אספקטים: האספקט הפסיכולוגי (דרגת התפתחותו הנפ־שית של הילד) והאספקט הענייני (הבחינה התפקודית). ולעניין החינוך לקריאה — אם אמנם קיימים קשרים חזקים בין הילד הצריך לקרוא ובין חומר הקריאה הנכון לגילו, להתעניינותו ולצרכי התפתחותו, אם אמנם ישנה פגישה מתאימה כזאת, אזי קיימת ערובה רצינית להצלחת המאמץ החינוכי.

שתי בחינות אלה — הבחינה הפסיכולוגית והבחינה הספרותית — מעלות את את השאלה הפדגוגית הפשוטה: לשם־מה בעצם עלינו לחנך את הילד בתקופה טכנולוגית כתקופתנו־אנו לאהבת הקריאה? מה זה יוסיף ויתן לו עכשו? האין הוא זקוק עתה לסוגי־בילוי יותר מועילים בזמנו החפשי? קיים עולם ומלואו של חמורי־משחק ועבודה טכניים מתוחכמים, מותאמים לגילי הילדים השונים, המהווים גם

איזה בסיס מקצועי לעתיד־לבוא. כלום יש טעם להשפיע על הילד, כי ירצה "סתם" לקרוא?

התשובה על שאלה זו היא די פשוטה. גם בתקופתנו הטכנולוגית הכבירה דרוש חינוך לקריאה, הן למען היחיד והן לצרכי החברה הדינמית ולרמתה התרבותית. מטרת החינוך לאהבת הספר לא נשתנתה גם עכשו. תכליתה הנכספת ורב־הפנים ידועה לכאורה לרוב המחנכים; אף־על־פירכן מן הנכון לחזור ולפרט פרטי מטרה חינוכית זאת, גם אם הדבר ייראה כאמירה באנאלית.

הקריאה מעשירה את עולמו של הילד הקורא; היא משפיעה טובת־הנאה לטווח קצר ומקדמת את התפתחותו הרוחנית של הצעיר לטווח רחוק; היא משמשת בסיס לטיפול לשוני טוב ומפתחת את טעמו הספרותי והאסתטי. עולם הספר מקרין על הצעיר הקרנה מוסרית ומעצבת את דמותו החברתית. חינוך לקריאה כולל כמובן את שמחת אהבת הספר לשמה.

מטרת החינוך לקריאה היא אפוא הרבה מעבר להתקדמות בטכניקה של קריאה ולהישגים שימושיים. כלולה בה השאיפה להגיע לדרגה של פיתוח יחסים פנימיים בין הצעיר הקורא ובין הספר, יחסים שמשתנים רק עם שינויים שחלים בחיי הנפש של הקורא.

ב

בחיבור לועזי אחד קראתי מימרה שיש בה מעין גלגל חוזר בלתי פוסק: ילדים רבים אינם קוראים ספר משום חוסר ידיעה מספקת בקריאה, ולא מעטים מהילדים אינם שולטים בקריאה, כי אין הם קוראים ספר.

גם הנסיון היומ־יומי מוכיח, כי תלמידים רבים העוברים לחטיבת־הביניים מבי־אים עמם מעט מוכנות ושמחת קריאה. ואם נשאל מורים העובדים בכיתות אלה, לסיבת הדבר נקבל תשובות שונות (חוסר תרבות קריאה בבית, הטלביזיה שגוזלת את זמנו הפנוי של הילד, חוסר תשומת לב של מורים בכיתות־היסוד וכיו"ב). תשובות שונות אלה אינן נאמרות רק מחמת ההבדל שבין בית הספר בעיירת־הפיתוח לבין זה בשכונה מבוססת מבחינה כלכלית בעיר הגדולה; הן נעוצות ככל הנראה בראש ובראשונה בשוני הגישה של מחנכים לענייני הקריאה החפשית של התלמיד. קיימים הבדלים רציניים ברצון ובהתמסרות של מורים לשלב בעבודת הכיתה את נטייתו של הילד הרגיל לקרוא; אחדים משלבים שילוב מירבי ככל האפשר את דבר ספר־הקריאה ואילו אחרים אינם נותנים דעתם על כך כלל וכלל.

1. בהתעסקותה של העיתונות היומית בבעיות אי־הבנת הנקרא בולטים לא מעט שטחיות וחוסר הבנת העיקר.

מחנך הכיתה הוא אפוא גורם קובע חשוב המשפיע על הילד שלוקח ברצון ספר ליד וכן על זה שאינו חפץ לקרוא. ואל נא יהא הדבר קל בעינינו — אין זה תפקיד פשוט להגיש לילד ולצעיר את הספר המתאים ובזמן הנכון. אין כאן המקום לציין את רוב דרכי החינוך לקריאה; נדגיש אך את חשיבות **נסיון המורים** בתחום חינוכי זה, בהיעדר מחקר רציני מקורי (ואמנם לא מעט נחקרו בארצות-חוץ בעיות פסיכולוגיות ופדגוגיות אלה).

נביא להלן כמה מפרטי העבודה המעשית ונציין בהבלטה את **חשיבותה של הקריאה הדמומה העצמית בכיתה**. קריאה שקטה מאורגנת זאת, החל בכיתות הראשונות, ברכה רבה בה לאי-ערוד, גם לילד שאין ליבו נוטה לקריאה. שעת הקריאה הדמומה המאורגנת בכיתה מהווה גורם מעורר ומדבק לקרוא, אם אמנם נוקט המורה אמצעים מחנכים נאותים. ברי שמדובר במורה אוהב ספר, בקי בספרות-ילדים וחפץ בחינוך הילד לקריאה.

רוב בני האדם קוראים קריאה דמומה, היא השכיחה בחיים, ומחקרים פסיכολוגיים הצביעו על תועלתה והישגיה בתרבות של קריאת ספר. קריאה זו עלינו לטפח בכיתה.

הזכרנו אפשרויות ההשפעה של מחנך הכיתה על ילדים שאינם רוצים לקרוא באמצעות שעת הקריאה הדמומה. והנה מקרא-עונג זה מחייב כלים והחשוב ביניהם היא **ספריה כיתתית** עשירה ברוב כיתות בית הספר. באין ספריית כיתה ראויה לשמח יקשה על המורה לארגן את שעת הקריאה הדמומה וכמובן את השאלת ספר קריאה לילד הביתה. הספריה הכללית בבית הספר אינה מהווה גורם חשוב בחינוך לקריאה. הנסיון הוכיח, כי תועלתה מרובה בעיקר לתלמיד שהינו ממילא אוהב ספר.

מחנכים בעלי נסיון מוצאים דרכים נאותות לעשות את הספר למכשיר מחנך, ולגרום לאהבתו. קריאתו היא בכיתה, קריאת תלמידים מתאימה באזני חבריהם, גילוי פרק ראשון בספר מרתק ומעורר סקרנות, שיחה על סיפור, יחס המחנך לספריה המקומית או לבית-ספריות — באמצעים אלה ובנוספים עזר-לאימץ בתחום חינוך זה.

האמנם מתחרים מכשירי התקשורת ובמיוחד הטלוויזיה בספר? פה ושם מתלוננים על הזנחת הלימודים מחמת עובדת שידוריהם ובאיזה מקום השמיעו קול נחי על

2. קראתי על מנהג יפה בבתי ספר אחדים באנגליה. הונהגה בהם שעה שבועית לקריאה דמומה, המקיפה את כל הנמצאים בשעה זו בבית הספר, למן התלמידים, המורים והמנהל ועד לשרת ולמזכירה.

3. פסיקה זאת אינה מקובלת עלי, נסיוני והסקרים שבידי סותרים את דבריו של בעל הרשימה. מי שמחייב ספריה כיתתית — אינו יכול לקיימה כהלכה ללא ספריה בית-ספרית. העורך.

גסיסת תרבות הקריאה. טרם נחקרה בישראל מהות השינויים שחלו עת שלטת הטלוויזיה בבתים רבים. ובאמת מצב הדברים אינו שפיר באלה, כי שעות הרבה מבליים ילדים בצפייה במרקע, ובדרך הטבע אין זמן זה מוקדש לקריאה, למשחק וכו'.

ייאמר ברורות: זכותו של הילד ליהנות הנאה נפשית וחושית בצפייה בסרט מהנה משודר, אך מכאן ולהשתעבדות למרקע רב המרחק. ובאמת בלא מעט משפחות קיימת בעיה זו וההורים מגיבים באורח שונה על התופעה. יש וסוגרים את המכשיר ברוגז, אחרים מוותרים מתוך יאוש ואילו הורים מסויימים דוחפים בכיול את הילד לצפייה מרובה למען יזכו ב"מנוחת-נפש".

צפייה בטלוויזיה מהווה תחרות לספר? כתשובה על שאלה זאת ננסה לבדוק בראש ובראשונה את **העשייה החינוכית המקיפה**; לבקש להכיר את מצבו הנפשי הכללי של הצעיר, את עמדתו בחיים ותגובתו על המתרחש בחברתו. באלה גורמים משפיעים חשובים, הנותנים ביטויים גם בתחום היריבות: קריאה-צפייה בטלוויזיה. המעשה החינוכי המקיף מאציל גם כאן על יישור ההדורים. ריבוי הצפייה הפחית את התפיסה הנכונה במשמעות החיים ויש בו כדי לטשטש את היכר המציאות. ואילו תפקיד החינוך הוא לסייע לצעיר למצוא דרך-חיים ערכית והווייה משמער-תית. שאיפתו של כל מחנך תהיה אפוא לגלות במציאות שלנו כיוונים של **השלמה** (ולא של יריבות), השלמה הדדית בין שידורי המדיום הויזואלי ואפשרויותיו ובין חוויות הקורא בספר.

אין על כן הרבה סיבה הגיונית בהשוואת-סתם בעלמא בין הטלוויזיה לספר. סוף-סוף מכלול הבעיות אינו בעצם קיומם של מכשירים אלקטרוניים אלה, כי אם באופי השימוש בהם. תקופתנו תובעת יותר גורמים מעוררים, המשמשים פיתוי להתעסקות אינטלקטואלית כלשהי, והטלוויזיה יכולה לשמש מכשיר-שידול לאהבת הספר, דווקא בתקופתנו המתוחכמת.



קצר המצע מהשתרע. בהזדמנות אחרת נשוחח על עניינים נוספים בתחום החינוך לקריאה, כגון: הכשרה רצינית של המתלמד בבית המדרש למו"ג לתפקיד מחנך מהימן לקריאה ולאהבת הספר, השפעת המשפחה, על השוני בחוויית הספר, גם אצל הצעיר וגם אצל המבוגר ועוד.

בראשית דברינו הזכרנו את שתי הבחינות, הקובעות את שיעור ההישג החינוכי: הבחינה הפסיכולוגית (התפתחות נפשית של הילד) והבחינה התפקודית (משמער-תית-ספרותית). אם נצליח לבנות בעת שבתו של הילד בביה"ס בסיס מורכב משני אספקטים אלה, אזי נצליח לפתוח את לב האדם הצעיר לאהוב את הספר ולחוות את חוויית הקריאה.

ביבליוגרפיה: פרקי הוראה לכיתות היסוד — לימודי הלשון והספרות. הוצאת "אורים", תשי"ז. עיין במיוחד במאמרים הדנים בבעיות הקריאה העצמית של הילד, בקובץ זה. Richard Bamberger: Jugendliteratur und buchpädagogik, wien, 1971.

**משרד החינוך והתרבות
אגף החינוך הדתי**

ב"ה, א' בשבט תשמ"מ
5 בינואר 1984

לכבוד

ה' גרשון ברגסון
עורך ספרות ילדים ונוער

א"נ,

אם חמש שנים הן תחנה הראויה לציון בדרכו של בטאון כשלכם, עשר שנים לא כל שכן. ואם במלאת לכם חמש שנים ציינתי במכתבי אליכם את ההתמדה ואת הרמה הגבוהה, עתה אני מציין את ההתמדה בשמירת הרמה. שכן לרוב שוחקת ההתמדה את הרמה, ולא כן אצלכם.

המשיכו ועלו.

בברכה,

אברהם רון
מנהל אגף החינוך הדתי

**משרד החינוך והתרבות
המזכירות הפדגוגית
הוועדה לחינוך יסודי**

כ"ח באדר ב' תשמ"ד
1 באפריל 1984

לרבעון לספרות ילדים ונוער

במלאת העשור הראשון לרבעון ועם הכניסה לעשור הבא, אני מתכבד לברך את היוזמים, את העורך ואת העושים במלאכה בברכת מחיל אל חיל:

מ-"י" שנים ל-"י" שנים.

מכתב עת חשוב לספרות ילדים לחינוך ילדים לקריאה לאחר התבססות כתב העת ורכישת המוניטין הגיעה העת שהמעיינות יפרצו חוצה וישמש הרבעון לחומר קריאה חיוני לכל מורה ולמאגר רעיונות לנצול ספרות הילדים לחינוך.

בברכה

יוסף בן-רחמים
יו"ר הוועדה לחינוך יסודי

**לגרשון ברגסון
עורך 'ספרות ילדים ונוער'**

שלום וברכה

לכתב העת "ספרות ילדים ונוער",

המתמיד להביא אל ציבור המתנכים והקוראים עיונים ודיונים במבחר היצירה הספרותית לילדים ולנוער —
במלאת עשר שנים לקיומו מיטב ברכות ואיחולים לעשור הבא.

הוועד המרכזי של
אגודת הסופרים העברים במדינת ישראל
נתן יונתן
יו"ר

✱

**משרד החינוך והתרבות
מנהל מחוז חיפה**

י"ט בשבט תשמ"ד
23 בינואר 1984

מר גרשון ברגסון,

הגיע לידיי גליון טבת תשמ"ד של "ספרות ילדים ונוער".
החבורת מעניינת, ערוכה בטוב טעם ומבטיחה לע"ד קריאה מהנה ומאלפת.
יישר כוחך יה"ר שיעמדו לך כוחותיך הטובים להמשיך במפעל יפה זה.

בברכה

יוסף גולדשטיין

✱

אני שולחת את ברכתי החמה לחג העשור של הופעת הרבעון "ספרות ילדים ונוער".
ברכתי למר ברגסון ולכל השותפים למלאכת ההוצאה.
משאלתי שנזכה בהמשך רצוף לקראת העשור הבא.

מרים רות



בית הוצאה כתר — ירושלים

לגרשון ברגסון ולכל מערכת "ספרות ילדים ונוער"

מיטב הברכות

על עשר שנות עיון, כתיבה, ביקורת והנחייה

ספרי כתר לילדים ולבני נוער:

— ספרים לגיל הרך.

והסדרות: — כתר-לי (לבני 3—7).

— ראשית קריאה (לבני 7—11).

— ספרי דוקטור סוס.

— כותרת (ספרי מקור לבני הנעורים).

— כתרי (ממיטב הקלסיקה העולמית).

— חיי אישים (לבני הנעורים).

— ספרי טבע, מדע ומשחקי חשיבה לילדים.

כתר

בית היוצר לספר הטוב

מיטב הברכות

לגרשון ברגסון

למערכת ולצוות העובדים

השוקדים בהוצאה לאור של הרבעון

"ספרות ילדים ונוער"

בהוקרה על שיתוף הפעולה

התאחדות הוצאות ספרים בישראל

המו"ל, יחדיו, מעלות.

יהושע אורנשטיין הוצאת ספרים "יבנה" בע"מ

שפע ברכות למערכת "ספרות ילדים ונוער" למדור לספרות ילדים במשרד החינוך ולעובדיו המסורים והמחוננים.

"יבנה" שוקדת על הוצאה לאור של ספרות ילדים זה חמישים שנה ומעלה ומוציאה לאור בין היתר את הסדרות:

ספריית מט"ל, תמונות מספרות, וולט דיסני, (גם סידרה חדשה עם קסטות), סידרה חינוכית "ושמחת בחגך", חוברות צביעה לחגים, וסדרות רבות לנוער.

הוצאת ספרים "מסדה"

לכתב העת

'ספרות ילדים ונוער' בחג העשור להופעתו

מיטב האיחולים

להמשך פעולה פוריה
בעידוד הקריאה ובעידוד היצירה הספרותית
והעלאת איכותה של
ספרות הילדים

ספרים מומלצים לילדים ולנוער שיצאו לאור ב"מסדה":

דו קרב — דויד גרוסמן, זכה בפרס זאב.

הכל בגללם — יעל רוזמן, זכה בפרס זאב.

עיניים קטנות בארץ גדולה — מינה איתן, זכה בפרס ברנשטיין.

היום אני אינני — עדולה, זכה בפרס למדן.

הבית בין הגבעולים — חיה שנחב.

רגע — עוזי פז. עיצב: איזיקה.

מחברת מזמרת — גיל אלדמע, אסתר לנואל.

בית ספרית פועלים

מברך את מערכת הרבעון

"ספרות ילדים ונוער"

שבהוצאת משרד החינוך והתרבות וקרן בית הנשיא

בעשור לקיומו

ומאחל לו שיוסיף להיות בן-לוויה נאמן ליצירה הספרותית

מתוך מבחר ספרי ילדים ונוער שבהוצאת ספרית פועלים:

ספרי לאה גולדברג לילדים: דירה להשכיר, ידידי מרחוב ארנון, מה עושות האיילות, מר גוזמאי הבדאי, ועוד.

ספרי אוריאל אופק לילדים ונוער: אין סודות בשכונה, חמש דקות פחד, בדרך לגימנסיה, ועוד.

ספרי שבביס-זינגר: גדא וביש גדא, מדוע בחר נח ביונה, גבורת האנר, ועוד.

ספרי נחום גוטמן: הרפתקאות חמור שכולו תכלת, סיפורים מצוירים ועוד.

ספרי דינה דז'טלובסקי: 7 ספרי בובות מצולמים, מעשה ידיה של המחברת.

ספרי מירה מאיר: אלינה היא אילנה, פעם היה ילד שלא רצה לישון לבדו, ועוד.

ספרי מרים רות: הבית של יעל, מעשה בחמישה בלונים, תירס חם ועוד.

ספרי מרים עקביא: גליה ומיקלוש ועוד.

אליעזר שמאלי: בשכנות טובה.

ז'ול ורן: ילדי רבי-החובל גרנט א' ב'.

יגאל בן נתן: תלג'ה ארסאן.

שלום עליכם: ארבעה סיפורים לילדים.

הוצאת הקיבוץ המאוחד

מברכת את

העורך מר גרשון ברגסון

ואת חברי המערכת

במלאת עשר שנים

להופעת הרבעון "ספרות ילדים ונוער"

"גורים" — ספרייה לתחילת הקריאה.

סיפורים קצרים באות גדולה מנוקדת בלוויית רישומים וציורי צבע.

הענק וגנו — אוסקר ווילד

אורי, שורי וגורי — משה טבנקין

דשנקה — קרל צ'פק

איך נוצרו הכוכבים — בנימין תמוז

המערה — דורית ויגור

הזאב הלבן — רוני גבעתי

נוח — יורם טהר לב

"אופיר" — ממיטב ספרות הילדים.

מבחר תרגומים לגילאי תשע עד שלוש-עשרה.

שנים נגד שנים — צ'רלס דיקנס

כנף בונה — רות אנדרהיל

שוחת השועלים — איבן סאוהול

הד — ויליאם ה. ארמסטרונג

רהב — דב גריזלי — ארנסט ת. סטון

מעבר לרוח צפון — ג'ורג' מקדונלד

ציבי — בלא סנש

סיפורי נסיכות — מחברים שונים

הוצאת ספרים עם עובד בע"מ

ספרים חדשים לילדים

ברכת ההוצאה שלוחה לרבעון "ספרות ילדים ונוער"
ולעורכו, גרשון ברגסון, במלאת עשר שנים להופעת הרבעון.

קסם — קלטות וספרים מובחרים, סידרה לילדי הגן בעריכת נירה הראל
4 ספרים ראשונים בסידרה:

גולת תרנגולת הולכת למכולת — חיה שנהב, שועל ארנב ותרנגול —
מרים ילן-שטקליס, אפשר להשאיר הודעה — נירה הראל, האפרוח
שרצה לברוח — רחל חצור.

ילדים שואלים — סידרה מדעית מצולמת לקוראים צעירים, עתירת
תמונות וידע

5 ספרים ראשונים בסידרה:

מטוסים, התינוק, גן החיות, כוחות טבעיים, שמש ירח וכוכבים.

ספרי איכות מצוירים —

ללטף גב של צב — לאה נאור, מכתב לחבר נמר — ינוש, המחבוא
של הרוח — שלומית כהן, דנדוש והמכבש — אהרן קומס,
מיקי תפסיקי — נירה הראל.

הוצאת ספרים יוסף שרברק בע"מ

מברכת את מערכת הרבעון

"ספרות ילדים ונוער"

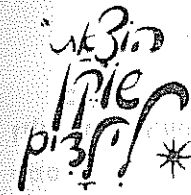
במלאות עשר שנים לקיומו

ומאחלת לו, ולכל העושים במלאכה, המשך הופעתו הסדירה

התורמות לפיתוח הקריאה החופשית של ילדי ישראל.

הוצאת ספרים שרברק שוקדת על פירסום מיטב הספרים

לילדים ולנוער



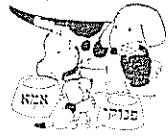
ברכות במלאת עשור לכתב-העת "ספרות ילדים ונוער" מהוצאת שוקן

ספרי ילדים בהוצאת שוקן

פינוקי — סדרת רביימכר לפעוטים.

ספרי-משחק לגיל הרך.

1. איפה פינוקי?
2. פינוקי יוצא לטיול
3. יום-הולדת לפינוקי



צופית — סדרת טבע לילדים.

ספרי טבע מקוריים לילדים
מהגן עד כיתה ה'.

סיפורים חזויתיים רצופי מידע
על טבע ארצנו, בליווי צילומים
צבעוניים מרהיבי עין.



צופית

1. הרואים ואינם נראים — פנחס אמיתי
2. חרקים בבית ובחצר — פנחס אמיתי
3. סיפורים על ציפורים — עמוס בר
4. הרפתקות עם צמחים — רחלי עינב
5. הרפתקה בים סוף — יעקב דפני
6. מלכת הלילה — פנחס אמיתי

שחק — ספריה לנוער.

אבא של גידי קיבל עונש — שאול רוזנפרל
אוצר הבאר הראשונה — אהוד בן-עזר
בעקבות יהודי המדבר — אהוד בן-עזר
גילי ואני — אברהם נוה
הולי הובי — רייצ'רד דובלמן
הרפתקה בחלל — יואל פרץ



הוצאת שוקן
ירושלים ות"א

מפתח

חוברות כ"ט — מ' *

(תשמ"ב — תשמ"ד)

- א. רשימת המאמרים, שנדפסו במדורים לסוגיהם, לפי שמות המחברים
- ב. רשימת הספרים, שנסקרו בכתב-העת, לפי שמות המחברים.

רשימת המאמרים לפי שמות המחברים**

1. אבידרייטש-רובינץ ימימה, דברים בפרס זאב, מש"ב / ל"ד / 57—58
2. אבירם איטו, למה לא התחתן המלך מארץ שמלך, ב' / ל"ה / 53
3. אורגד דורית, מותה של הנסיכה הרעה, עו"מ / ל"ט—מ' / 109—106
4. אופק אוריאל, יעקב פכמן — במלאת מאה שנה להולדתו, ד' / ל' / 41—37
5. אופק אוריאל, לכל שיר יש שם, עו"מ / ל"ב / 19—16
6. אופק אוריאל, "משתלה" קצרת ימים, עו"מ / ל"ג / 8—3
7. אופק אוריאל, הסופר ירחמיאל ויינגרטן, ד' / ל"ג / 37—36
8. אופק אוריאל, הקונגרס ה-18 לספרות ילדים ונוער, מש"ב / ל"ד / 52—51
9. אופק אוריאל, שלמה סקולסקי ז"ל, ד' / ל"ד / 35—34

- * בחוברת י"ג (אלול תשל"ז, ספטמבר 1977) נדפס מפתח לחוברות א — י"ב.
- * בחוברות י"ט — כ (אייר תשל"ט, מאי 1979) נדפס מפתח לחוברות י"ג — כ'.
- * בחוברת כ"ט (תשרי תשמ"ב, ספטמבר 1981) נדפס מפתח לחוברות כ"א — כ"ח.
- ** מקרא: ראשי התיבות = המדור (עו"מ) = עיון ומחקר, ד = דמויות, ח"ק = חזוית הקריאה, מ = מיתודה, ב = ביקורת, מש"ב = משוט בעולם, האות השניה = מס' החוברת. המספר = מספר העמוד. (לדוגמה: עו"מ / י"ג / 3—11 — פירושו: המאמר נדפס במדור "עיון ומחקר", בחוברת י"ג, בעמודים 3—11).

10. אופק אוריאל, חנניה רייכמן ז"ל, ד' / ל"ד / 35—36
11. אופק אוריאל, אפרים תלמי ז"ל, ד' / ל"ד / 36—37
12. אופק אוריאל, מחזות ראשונים לילדי ישראל, ע"מ / ל"ה / 3—10
13. אופק אוריאל, ביאליק כמתרגם סיפורי ילדים, ע"מ / ל"ו / 27—31
14. אופק אוריאל, רפאל ספורטה ז"ל, ד' / ל"ו / 32—33
15. אופק אוריאל, רבקה גורפיין ז"ל, ד' / ל"ו / 34
16. אופק אוריאל, "לא לרדת אל הילד אלא להגביה קומתו", משנת ספרות הילדים של ח. נ. ביאליק, ע"מ / ל"ז / 30—36
17. "לפתור בעיות חינוכיות אנג הגשת חומר קריאה", 40 שנה ל"ספריית פז" לילדים, ע"מ / ל"ח / 3—10
18. אופק אוריאל, אלחנן אידלמן ז"ל, ד' / ל"ח / 32—33
19. אופק אוריאל, "וכל סיפור נעים", תרומתו של ש"י עגנון לספרות הילדים, ע"מ / ל"ט"מ / 15—23
20. אופק אוריאל, ישראל זמורה ז"ל, איש המחברות לספרות, ד' / ל"ט"מ / 112—113
21. אייזנקרפט דלית, תוארי הגדול ומטענם הרגשי בשירתה של מ. ילן שטקלים, ע"מ / ל"ב / 3—9
22. בלום אורי, על חינוך לקריאה, מ' / ל"ט"מ / 146—149
23. בן-יוסף אריה, הילד והשכול, ב' / ל"ח / 46—47
24. ברגסון גרשון, דמות המתבגר בספרותנו לנוער, ע"מ / ל' / 1—13
25. ברגסון גרשון, במבט ראשון (ביקורת) אדם ועולמו / אמא מבולבלת / סיפורי הבית המשותף / זרעים של חלומות, ב' / ל' / 46—49
26. ברגסון גרשון, תקן של חצות / מחברת מומרת / מיני כלבת הגישוש / שמלת קסמים, ב' / ל"א / 41—43
27. ברגסון גרשון, ספרים לילדים שאינם סיפורת, ע"מ / ל"ב / 24—27
28. ברגסון גרשון, במבט ראשון (ביקורת), הרפתקאות בני משפחת וומבל / שיר מזמור לאמהות / גלגלים / אוהבת לא אוהבת / דובי יוצא לדרך / עיניים קטנות בארץ גדולה, ב' / ל"ב / 34—38
29. ברגסון גרשון, פתיחות וסיומים בספרותנו לנוער, ע"מ / ל"ב / 27—35
30. ברגסון גרשון, הערכים החינוכיים בשירה המודרנית לילדים, ע"מ / ל"ד / 3—10
31. ברגסון גרשון, במבט ראשון (ביקורת), אל ראש החר / עוג הגדול ועוג הקטן / הכל בגלגלם / פרבוס / שלושה בבומל, ב' / ל"ד / 40—43
32. ברגסון גרשון, סידרת ספרים לנוער ע"ש קורצ'אק, ע"מ / ל"ה / 21—26
33. ברגסון גרשון, מן המיצר, ע"מ / ל"ה / 28—29
34. ברגסון גרשון, במבט ראשון (ביקורת), מתי אדע לקרוא / סידרה לגיל הרך ויישום לגבוה יותר / כלב ציד משלי / גילי ואני / מה אספר לילד / משלי שועלים / במערב אין כל חדש, ב' / ל"ה / 44—47
35. ברגסון גרשון, במבט ראשון (ביקורת), רגע, שירים לילדים / הרפתקה במזיאון / זנבה האדום של הקשת / חתול זולל עכברים / פנדה / בני אופרמן / העולם של אתמול, ב' / ל"ו / 37—42
36. ברגסון גרשון, מוטיבים של אחדות-ישראל במבחר יצירות שבספרותנו לילדים, ע"מ / ל"ז / 4—11
37. ברגסון גרשון, במבט ראשון (ביקורת), הלילה הקצר / טיטי מחפשת בית ב' / ל"ז / 45—48

38. ברגסון גרשון, במבט ראשון (ביקורת), כל אחד היה פעם ילד / סל של חרזים / בתוך הגן / גמדי לילה / לפעמים עצוב לפעמים לא, ב' / ל"ח / 41—45
39. ברגסון גרשון, במבט ראשון (ביקורת), כנור הפלא / ספר הבגדים / ירמי לא רעב / סידרת קסם / אתה יודע מה קרה אחר-כך / הזקן והמדבר / ל"ט"מ / 121—125
40. ברגסון גרשון, לוי אריה, מחקר על הרגלי קריאה מהנה לתלמידים, ע"מ / ל"ט"מ / 7—14
41. ברגסון גרשון, שמואל, השואה כרקע לספר הרפתקאות, ע"מ / ל' / 30—32
42. ברוך מירי, על טון הדובר בספרות למתבגרים, ע"מ / ל' / 14—18
43. ברוך מירי, קוים מאפיינים את שירת אנדה עמיר, ע"מ / ל"ד / 21—25
44. ברוך מירי, יסודות הומוריסטיים ביצירת הילדים של ל' גולדברג, ע"מ / ל"ו / 13—16
45. ברוך מירי, מיווג עדתי לאחר שלושים שנה: עיון חזר ב"אופק נטוי" להיים הזו, ע"מ / ל"ז / 24—27
46. ברוך מירי, עוד משהו על עובונה של ל' גולדברג בספרות ילדים, ע"מ / ל"ח / 29—31
47. ברוך מירי, על יצירות הנונסנס העבריות לילדים, ע"מ / ל"ט"מ / 47—52
48. ברזילי אמירה, על שני שירים ותרשים אחד, ע"מ / ל' / 24—26
49. ברזילי אמירה, ילדי ש"י מגלים תושיה, ב' / ל"ג / 52
50. ברזילי אמירה, פגישה שניה, ע"מ / ל"ה / 29—30
51. ברזילי אמירה, ג'ורג' הבודד ולבני הקרנף מעמק שומאיש, ב' / ל"ז / 52—54
52. ברזילי אמירה, אמצעים צורניים בשירת יהונתן גפן, ע"מ / ל"ט"מ / 53—54
53. ברזילי חמוטל, שני שירים על ירושלים, ע"מ / ל"ז / 21—23
54. גוברין גורית, ג' שופמן כסופר ילדים, ע"מ / ל"ט"מ / 24—28
55. גפן דותן רות, על חבורות הילדים של ימימה טשרנוביץ-אביר, ע"מ / ל"ט"מ / 55—58
56. גר צפרירה, יומן נעורים, ב' / ל' / 50—51
57. גר צפרירה, באור ובסתר, ב' / ל"א / 45
58. גר צפרירה, יומנו של שרונה או סודי בהחלט, ב' / ל"א / 46
59. גר צפרירה, חברתי טיקה, ב' / ל"ב / 41
60. גר צפרירה, על סיפוריו של אהוד בן-עזר, ב' / ל"ג / 48
61. גר צפרירה, את בוגר, ב' / ל"ז / 54—55
62. גר צפרירה, מומה, ב' / ל"ח / 53
63. גרין אברהם, אברהם שלונסקי והקורא, ע"מ / ל"ד / 11—15
64. דגן שרה, הבכור לבית אבי, מ' / ל"ב / 29—33
65. הדס ירדנה, הרהורים על תיאטרון ילדים וספרות ילדים, ע"מ / ל' / 27—29
66. הדס ירדנה, געגועיו של דחליל, ב' / ל"א / 44
67. הדס ירדנה, על תמור שזכה לחיי נצח, ב' / ל"ב / 44—46
68. הדס ירדנה, סינדרלה מסרבת להינשא, מש"ב / ל"ד / 52—54
69. הדס ירדנה, דליה סולקין, "עתה", עיון בשיריו של זאב, ע"מ / ל"ח / 11—14
70. הופרט שמואל, הצעה לקריאה מודרכת של הספר, "יד ביד עם תומי", ע"מ / ל"א / 27—30
71. הופרט שמואל, סיפורי דודים, מ' / ל"ג / 40—44
72. הופרט שמואל, שריפה, עיון מדוקדק מדי ב"ככאים באים", ב' / ל"ט"מ / 126—128

110. כהן ויולט, שמות תואר לוואיים ונשואיים בשירי יונתן גפן, ע"מ / ל"ו / 22—26
111. כרמי לניאדו מאירה, דויד — נסיון שיקומי, ב' / ל"ד / 44—47
112. כרמי לניאדו מאירה, רחוק ואחזות או השתקפותה של הפילוסופיה הדיאלוגית בשירי דוד אגמון, ע"מ / ל"ב / 10—15
113. כרמי לניאדו מאירה, מ' לוינגר, שינוי הדמוי העצמי הנמוך באמצעות ספרות ילדים, ע"מ / ל"ה / 20—24
114. לבין איה, מופע ספרותי או מופע תיאטרלי, ע"מ / ל"ה / 18—20
115. לובין איה, ספר ספרות וטלוויזיה, ע"מ / ל"ט"מ / 76—81
116. לוי אריה, ברגסון גרשון, מחקר על הרגלי קריאה מהנה לתלמידים, ע"מ / ל"ט"מ / 7—14
117. לוי סימה, גליה ומיקלוש: ניתוק יחסים, ב' / ל"ה / 52
118. לוינגר מירה, כרמי-לניאדו מאירה, שינוי הדימוי העצמי הנמוך באמצעות ספרות ילדים, ע"מ / ל"ה / 20—24
119. לוינגר מירה, התמודדות עם בעית המוות והשכול בספר סוד המטמון, ע"מ / ל"ה / 31—34
120. מרכוס אליעזר, ממעשיה להצגה, ע"מ / ל"ה / 11—17
121. ניצן נחמה, הרהורים על הפרובלמטיקה בהוראת ספרות ילדים בסמינר, מ' / ל"ט"מ / 131—133
122. ניצן שלמה, עולמו של עורך עתון לילדים, ע"מ / ל"ט"מ / 109—111
123. סולקין דליה, ירדנה הדס, "עתה", עיון בשירו של זאב, ע"מ / ל"ה / 11—14
124. פלס נחמה, ניסוי בהוראת הנסיך הקטן מ' / ל"א / 49—51
125. פרוכטמן-אגמון מאיה, בין ספרות ילדים לספרות מבוגרים, ע"מ / ל"א / 3—8
126. פרוכטמן-אגמון מאיה, אספקטים לשוניים בשירת הילדים, ע"מ / ל"ד / 16—20
127. פרוכטמן-אגמון מאיה, מלים שוות צליל ושונות משמעות כיוצרות הומור בספרות ילדים, ע"מ / ל"ו / 17—21
128. פרדקין נירה, כיפה אדומה ביער התרגומים, ע"מ / ל"ח / 25—28
129. פרדקין נירה, שלמה ואשמדי — על הסיפור ומקורותיו, ע"מ / ל"ט"מ / 40—46
130. רוזינר שלומית, ספר זכרון כספרות יפה, ע"מ / ל"א / 34
131. רוזינר שלומית, אח בוגר, ב' / ל"ח / 44—45
132. מכר זמורה על מדף הספרייה, ב' / ל"ג / 50—51
133. רוזמן יעל, דברים בפרס זאב, מש"ב / ל"ד / 59
134. רז הרצליה, הסיפור של רחל ואלה, ב' / ל" / 52—53
135. רז הרצליה, שכול ויתמות בסיפוריה של מ' ילן שטקליס, ע"מ / ל"א / 31—33
136. רז הרצליה, קסמן של אגדות ותרומתן להתפתחות הנפשית של הילד, ע"מ / ל"ב / 20—23
137. רז הרצליה, עמק שומאיש, ב' / ל"ב / 47—48
138. רז הרצליה, מסיפור עממי לסיפור ילדים, ע"מ / ל"ה / 38—39
139. רז הרצליה, רמונה הולכת לכתה א' והנרי מחלק עתונים, ב' / ל"ו / 42—43
140. רז הרצליה, צ'רלי בממלכת השוקולד, ב' / ל"ו / 43—44
141. רז הרצליה, נעורים בשלכת, ע"מ / ל"ה / 27—28
142. רז הרצליה, זה, ב' / ל"ז / 55—56
143. רז הרצליה, אני דוד, ב' / ל"ח / 48—50

73. הירשפלד אריאל, "הסבתא של המאהב" על פי א. ב. יהושע, ע"מ / ל"ז / 28—29
74. הראל נירה, מי שנכנס לחנות ספרים, מש"ב / ל"ג / 59—61
75. הראל נירה, איך נראית סופרת? ע"מ / ל"ט"מ / 103—105
76. הראל שלמה, על כמה משיטות ההכוון הדידאקטי בשירי ילדים, ע"מ / ל"א / 9—19
77. הראל שלמה, "מלכת שבא הקטנה" (ל' גולדברג) עיון בסיפור אקטואלי, ע"מ / ל"ז / 12—20
78. הרצברג עדה, כל דומם... מלך, ב' / ל"ח / 52
79. ויזל חוה, טרסי-גיא אסתר, מתוך תומס מאן, ח"ק / ל"ג / 38—39
80. ויזל חוה, טרסי-גיא אסתר, מתוך כלב ציד משלי, ח"ק / ל"ו / 35—36
81. ויזל חוה, טרסי-גיא אסתר, ארתור רובינשטיין, ח"ק / ל"ט"מ / 115—116
82. וייל מאיר, השואה בספרים לילדים ולנוער, ע"מ / ל" / 33—36
83. זהבי אלכס, סיפורי הבית המשותף, ב' / ל"א / 47
84. זהבי אלכס, למה אני אוהב את ימימה טשרנוביץ, מש"ב / ל"ד / 60—61
85. זהבי אלכס, דו קרב, ב' / ל"ו / 44—45
86. זהבי אלכס, מציאות קרובה רחוקה בספרות ילדים, מש"ב / ל"ה / 39—50
87. זהבי אלכס, ספרות לבני הנעורים, ע"מ / ל"ט"מ / 59—64
88. חביב יפרה, עלילות סימוני הבוקר, ע"מ / ל"ט"מ / 98—102
89. חובב לאה, על גלגולן של אגדות, ע"מ / ל" / 42—45
90. חובב לאה, ילדים וספרותם כראי לשואה, ע"מ / ל"א / 20—26
91. חובב לאה, הדיאלוג והבלתי ריאלי בסיפורי שבטים זינגר לילדים, ע"מ / ל"ד / 26—33
92. חובב לאה, שירים על ילדי קיבוץ, ב' / ל"ה / 48—49
93. חובב לאה, שירי הבאי מצויירים ועיצובם בשירת הילדים של ל' גולדברג, ע"מ / ל"ו / 3—12
94. חובב לאה, עוד על יסודות הומוריסטיים ביצירת הילדים של ל' גולדברג, ע"מ / ל"ז / 37—44
95. חובב לאה, חלום הבריחה, ע"מ / ל"ח / 15—19
96. חובב לאה, ההומוניזם בשירת הילדים של ביאליק, ע"מ / ל"ט"מ / 30—39
97. טנא בנימין, דברים בחלוקת פרס זאב לשנת תשמ"ב, מש"ב / ל"א / 38—40
98. טרסי גיא אסתר, ציד המכשפות, ב' / ל"ב / 39—40
99. טרסי גיא אסתר, ספרים לילדים של קורצ'אק, מש"ב / ל"ב / 55—57
100. טרסי גיא אסתר, חוה ויזל, מתוך תומס מאן, ח"ק / ל"ג / 38—39
101. טרסי גיא אסתר, מתוך ל' גולדברג ועמוס עוז, ח"ק / ל"ד / 38—39
102. טרסי גיא אסתר, אסטרדי לינדגרן, ד' / ל"ה / 41—42
103. טרסי גיא אסתר, ילדי קיבוץ כפי שהם משתקפים בספרות לילדים הישראלית, ע"מ / ל"ט"מ / 82—88
104. טרסי גיא אסתר, חוה ויזל, מתוך כלב ציד משלי, ח"ק / ל"ו / 35—36
105. טרסי גיא אסתר, חוה ויזל, ארתור רובינשטיין, ח"ק / ל"ט"מ / 115—116
106. יונאי שלומית, דו קיום בשלום, ב' / ל"ב / 42—43
107. יונאי שלומית, ככוס מים קרים ביום חמסין, ב' / ל"ג / 49—50
108. יונאי שלומית, הטיפול בנושא מות האב אצל ילן וזאב, ע"מ / ל"ה / 35—37

144. רז הרצליה, קלמר הזכובים, ב' / ל"ח / 50-51
145. רז הרצליה, האם ספרים יכולים לנחם בזמן אבלות? עו"מ / ל"ט"מ / 89-97
146. רון צילה, עיון בסיפור: "הדינר הגזול" ל. בורלא, עו"מ / ל"ג / 19-26
147. רון צילה, לקראת קריאה נכונה ומהנה, מ' / ל"ט"מ / 134-145
148. רות מרים, ספר לכל גיל, עו"מ / ל' / 19-23
149. רות מרים, לקטנים האוהבים גלגלים, ב' / ל"ג / 45-47
150. רות מרים, חגיגה שניה של שירים, ב' / ל"ז / 49-51
151. רות מרים, על שני ספרים לקטנים, ב' / 117-120
152. שביד סבינה, על האוירים של רות צרפתי, עו"מ / ל"ט"מ / 65-75
153. שמאלי אליעזר, עליתי לרגל אל ביאליק, ח"ק / ל"ב / 28
154. שמיר ורדה, על ההדרכה בספריית העיון, מ' / ל"ה / 43
155. שפר סימה, אודיסיאה בחצר ורשאית, ב' / ל"ה / 50-51
156. שריג תקוה, פרס זאב לשנת תשמ"ב, מש"ב / ל"א / 40

רשימת הספרים לפי שמות המחברים

1. אבידור-טשרנוביץ ימימה, רכב אש, ברונפמן, 1979 / ל' / 56
2. אבידור-טשרנוביץ ימימה, דובי יוצא לצפון, ספריית פועלים, 1982 / ל"ב / 37
3. אבידור-טשרנוביץ ימימה, אחד משלנו, טברסקי, תש"ז / ל"ט-מ' / 55
4. אבידור-טשרנוביץ ימימה, במעגל הסתרים, י. שטרן, 1955 / ל"ט-מ' / 55
5. אבידור-טשרנוביץ ימימה, הביתה, עם עובד, תשי"ח / 1958 / ל"ט-מ' / 55
6. אבידור-טשרנוביץ ימימה, מבצע 52, מסדה, 1971 / ל"ט-מ' / 55
7. אביעם אור, סידרה להכרת יסודות המדע והסביבה, מסדה, 1981 / כ"ט / 48
8. אבן-גור ישראל, בית מול הר נבו, הקיבוץ המאוחד, תשמ"א / ל"ב / 52
9. אבן-טוב ישראלי אילנה, זנבה האדום של הקשת, כתר, 1983 / ל"ז / 38, ל"ח / 35
10. אגמון דוד, גשם ראשון, דביר, 1959 / ל"ב / 14
11. אדלר סיני, בגיא צלמות, יד ושם, תשמ"א / ל"ה / 23
12. אהרונוף תנית, גבעת ההיפופוטם, ספריית פועלים, תשמ"ג / ל"ח / 54
13. אולמן פרד, פגישה שניה, אדם, 1982 / ל"ה / 29
14. אופק אוריאל, אין סודות בשכונה, ספריית פועלים, 1975 / ל' / 13
15. אופק אוריאל, סנדל הזכוכית של החתול במגפים, גלגול של אגדות, דביר, ספרי רשפים, 1981 / ל"ה / 13
16. אופק אוריאל, ספרות הילדים העברית - ההתחלה ת"א, תשל"ט / ל"ה / 5
17. אופק אוריאל, חמש דקות של פחד, ספריית פועלים, 1974 / ל"ג / 29
18. אופק אוריאל, ליל הגשרים, הקיבוץ המאוחד, תשמ"א / ל"א / 55
19. אופק אוריאל, שבע טחנות ועוד תחנה, יבנה, 1980 (מהדורה ראשונה 1956) / ל"ג / 29
20. אופק אוריאל, אלכה לי אל הילדים - פועלו של ביאליק בספרות הילדים, דביר, תשמ"ד / ל"ז / 30
21. אופק אוריאל, (כינס) בתוך הגן, סיפורים לילדים מתורגמים בידי ח"ג ביאליק, דביר, תשמ"ג / ל"ז / 27, ל"ז / 35, ל"ח / 42
22. אופק אוריאל, מעבר לגבעת הלוחות, כתר, 1983 / ל"ז / 60

23. אופק אוריאל, תנו להם ספרים, ספריית פועלים, 1978 / ל"ט-מ' / 64
24. אורגד דורית, חברתי טיקה, הקיבוץ המאוחד, 1981 / ל"א / 53, ל"ב / 41
25. אורגד דורית, אורחת לשנה אחת, כתר, 1982 / ל"ד / 50
26. אורגד דורית, אל מקום חדש, דביר, 1983 / ל"ז / 61
27. אורגד דורית, אבטיחים שלא בעונה, מסדה, 1980 / ל"ט-מ' / 106
28. אורלב אורי, סבתא סורגת, מסדה, 1981 / כ"ט / 49
29. אורלב אורי, ראש העיר תן לשיר, מסדה, 1981 / כ"ט / 50
30. אורלב אורי, חיילי עופרת, ספריית פועלים, 1967 / ל"א / 20
31. אורלב אורי, תור הכנפיים, מסדה, 1981 / ל"א / 53
32. אורלב אורי, אח בוגר, כתר, 1983 / ל"ז / 54, ל"ח / 44, ל"ט-מ' / 93
33. אורלב אורי, האי ברחוב הציפורים, כתר, 1981 / ל' / 31, ל"א / 21
34. אורן משה, כיבוי אורות, ספריית פועלים, תשמ"א / ל"ד / 9, ל"ה / 48
35. אורפז יצחק, העלם, עם עובד, 1984 / ל"ט-מ' / 59
36. אטלס יהודה, הילד הזה הוא אני, כתר, 1977 / כ"ט / 21
37. אטלס יהודה, הילד הזה הוא אני, ל"ד / 10
38. איקן ג'ואן, מזימות אפלות בבטרסי, זמורה-ביתן-מודן, 1982 / ל"ב / 51
39. איתן אורה, עפה צפה מטריה, עם עובד, 1981 / כ"ט / 49
40. איתן אורה, אבא שלנו היה, הקיבוץ המאוחד, 1982 / ל"ז / 47
41. איתן מינה, עיניים קטנות בארץ גדולה, מסדה, 1981 / ל"א / 54, ל"ב / 38, ל"ז / 6
42. אכופרי סנט-אנטואן, הנסיך הקטן, עם עובד, 1962 / ל"א / 24, ל"א / 49, ל"ח / 18
43. אלדד אריה, שכרון סיני, כתר, 1982 / ל"ד / 50
44. אלדמע גיל, לנואל אסתר, מחברת מצוירת, מסדה / ל"א / 42
45. אלון מרים, משקפים ורודים, כתר, 1981 / ל"א / 52
46. אלון עזריה, אלף בית של קיבוץ, הקיבוץ המאוחד, 1982 / ל"ה / 54
47. אליאב לובה, קפיצת הדרך, עם עובד, 1970 / ל"ז / 11
48. אליגון-רון תלמה, החתול שמיל, כתר, 1983 / ל"ז / 60
49. אלמוס ח, בורביץ י, הרפתקה במוזיאון, מוזיאון ת"א ומסדה, 1983 / ל"ז / 37
50. אלתרמן נתן, שמחת עניים, מחברות לספרות, תשי"ג / ל"ט-מ' / 94
51. אמברלי אד, הקוסם מארץ אופ, הקיבוץ המאוחד, 1980 / כ"ט / 47
52. אמונדסן רואלד, המסע אל הקוטב, אלישר, 1982 / ל"ב / 51
53. אמיר-פינקרפלד אנדה, על מה תודה?, דביר, 1981 / ל' / 55
54. אמיתי פנחס, מה עושים החדרונים, מסדה, 1980 / ל"ז / 55
55. אמיתן לאה, במדינת הגמדים, טברסקי, תשי"ח / כ"ט / 8
56. אמיתן לאה, הילד עילם, היונה והמבול, דביר, 1980 / ל' / 56
57. אנדה מיכאל, מומו, זמורה-ביתן, ל"ח / 53
58. אנדרהיל רות, כנף בונה, הקיבוץ המאוחד, 1982 / ל"ג / 57
59. אריקסון, ילדות וחברה, ספריית פועלים, 1961 / ל"ט-מ' / 93
60. ארמסטרונג ויליאם, הד, הקיבוץ המאוחד, תשמ"ג / ל"ז / 48, ל"ז / 55
61. בהט יעקב, אברהם שלונסקי, חקר ועיון בשירתו ובהגותו, יחדיו - דביר, 1982 / ל"ד / 15
62. בובר מרדכי מרסין, בסוד שיח אני ואתה, מוסד ביאליק, 1963 / ל"ה / 32
63. בונד מייקל, אולגה דה פולגה ובוריס, זמורה-ביתן-מודן, תשמ"ג / ל"ז / 48
64. בונרס זוסן, פנדה, ספריית פועלים, 1982 / ל"ז / 40
65. ברוכוב נינט, כמו ידיך - לילדים, מסדה, 1982 / ל"ב / 25
66. בורלא יהודה, קסמי מולדת, יבנה, תשי"ד / ל"ג / 19
67. בורלא עודד, שירים מכל הצבעים, עם עובד, ל"ח / 23
68. בורלא עודד, בתוך הבתון, עם עובד / ל"ט-מ' / 95

69. בטלהיים ברונג, קיסמן של אגדות ותרומתן
להתפתחות הנפשית של הילד,
רשפים, 1980 / ל"ב / 20, ל"ג / 27, ל"ה / 13,
ל"ח / 26, ל"ט—מ' / 107
70. ביאליק חיים נחמן, שירים ופזמונות,
דביר, תשס"ו / ל"א / 10, דביר תשכ"א /
ל"ט—מ' / 30
71. ביאליק חיים נחמן, ויהי היום,
דביר, תש"ט / ל"ד / 29
72. ביאליק חיים נחמן, ורבניצקי, ספר האגדה,
דביר, תרל"ז / ל"ח / 23
73. ביבר יהואש, כלב צייד משלי,
עם עובד, 1982 / ל"ג / 55, ל"ה / 45, ל"ו / 35,
ל"ט—מ' / 88
74. ביבר יהואש, עלילות סיירת רימון,
עם עובד, 1974 / ל"ג / 31
75. ביבר יהואש, המפקד הראשון ליהודה,
שרברק, 1978 / ל"ג / 32
76. בירגר גוטפריד, הרפתקאות הברון מינכהאוזן,
מסדה, 1983 / ל"ח / 56
77. בלסמן רעיה, סיפורים על דוקה, מי זאת באפי,
/ ל"ו / 47
78. בלייק קוונטיין, כנור הפלא,
עם עובד, 1983 / ל"ט—מ' / 128
79. בנוימן חגית, כשאמא היתה קטנה,
דביר, תשל"ז / כ"ט / 21, ל"ד / 48
80. בנוימן חגית, כשאבא היה קטן, דביר ל"ה / 54
81. בנוימן חגית, למה לאמא מותר ?
כתר, 1979 / כ"ט / 21
82. בן-גור נעמי, מתנות לא ארוזות,
כתר-לי, 1983 / ל"ז / 58
83. בן-דוד דתיה, שירים שובבים,
הקיבוץ המאוחד, תש"ס / כ"ט / 39, ל"ו / 19
84. בן-ינאי מוטי, סודות הכנעאידים,
מסדה, 1981 / ל' / 56
85. בן-ישראל יונתן, אנשים במדבר,
עמיתי, 1962 / כ"ט / 14
86. בן-נר יצחק, קישוניה,
עם עובד, 1978 / ל' / 18, ל"ג / 28
87. בן-נר יצחק, בעקבות מבעיר השדות,
כתר, 1980 / ל"ג / 28
88. בן-נר יצחק, ידידי עמנואל ואני,
כתר, 1980 / ל"ג / 34
89. בן-עזר אהוד, בעקבות יהודי המידבר,
שוקן, תשמ"ג / ל"ח / 56
90. בן-עזר אהוד, מי מספר את הספרים ?
יבנה / ל"ג / 48
91. בן-עזר אהוד, אוצר הבאר הראשונה,
שוקן / ל"ג / 48
92. בן-שאול משה, איש יקר שכזה,
מסדה, 1982 / ל"ד / 50
93. בן-שאול משה, הסיפור על הסיפור על צ'ופצ'ה,
מסדה, 1981 / כ"ט / 44
94. בן-שאול משה, סוד המלים הבודדות
מסדה, 1970 / ל"ג / 35
95. בן-שחר מלכה, מסע טייגר היל,
מלוא, 1980 / ל' / 57
96. בן-שלום יעל, הענן של ערן,
הקיבוץ המאוחד, 1980 / ל"ה / 59
97. בקשיי-פולמן ליאורה, בגן של שולה
כתר, 1982 / ל"ב / 49
98. בר עמוס, אניה בוערת בלב ים,
הקיבוץ המאוחד, 1970 / ל' / 18
99. בראון רוני, אבא שלנו היה,
הקיבוץ המאוחד, 1982 / ל"ז / 58
100. בראל עדינה, קראנו לו טכסי,
הקיבוץ המאוחד, תשל"ז / ל"א / 34
101. ברגמן דבורה, רצח בעין כנרת,
דביר — קרני, 1983 / ל"ח / 56
102. ברגמן תמר, שמלת הקסמים,
כתר, 1981 / ל"א / 43
103. ברגמן תמר, הילד מ"שמה", עם עובד / ל"ז / 61
104. ברגמן תמר, כל אחד היה פעם ילד,
ספריית פועלים, 1983 / ל"ח / 41, ל"ח / 55
105. ברגמן תמר, שיניים צוחקות,
כתר, 1980 / ל' / 54
106. ברגסון גרשון, שלושה דורות
בספרות הילדים העברית,
/ ל"ה / 10, ל"ח / 8, ל"ט—מ' / 26
107. ברגסון הנרי, הצחוק,
ראובן מס, תשל"ה / ל"ז / 39
108. ברגשטיין פניה, שיר ידעתי,
הקיבוץ המאוחד / ל"ט—מ' / 83
109. ברוך מירי ופרוכטמן מאיה, לכל שיר יש שם,
פפירוס, 1982 / כ"ט / 3, ל"א / 3, ל"ב / 16, 3
ל"ו / 13, 18, 26, ל"ז / 38
110. ברון בתיה, פרס ראשון,
הקיבוץ המאוחד, 1975 / ל' / 3
111. ברזילי אמירה, פילי והילי,
כתר, 1981 / ל' / 56

154. דוחן ריבה, פרבוס, ספריית פועלים, 1982 / ל"ד / 42
155. דניסלובסקי דינה, דני הקטן והשוטר נסים, ספריית פועלים, תשכ"ח / ל"ח / 15
156. דיקנס צ'ארלס, שניים נגד שתיים, הקיבוץ המאוחד, 1981 / ל"א / 54
157. דפנא משה ואביטל, הודי חמודי, הקיבוץ המאוחד, תשמ"ב / ל"ג / 53, ל"ד / 6
158. דרוס אימי, ג'ורג' הבורד מעמק שומאיש, כתר, 1983 / ל"ז / 52
159. דרוס אימי, לבני הקרנף מעמק שומאיש, כתר, 1983 / ל"ז / 52
160. הברון רנה, הירדן — מסע מדן אל ים, עם עובד, 1981 / ל"ה / 56
161. הדס ירדנה וקשתי מטעמי (לקטו וערכו), מה אספר לילד? עמחי, תשמ"ב / ל"ד / 48, ל"ה / 46
162. הולם אן, אני דוד, ספריית פועלים, 1983 / ל"ח / 48
163. הופרט הילדה, יד ביד עם תומי, ספריית פועלים ומורשת / ל"א / 27
164. הופרט שמואל, סיפורי דודים, ספריית פועלים, תשמ"א / ל"א / 55, ל"ג / 40
165. הורן חנה, אתה יודע מה קרה אחריכך, דביר, 1983 / ל"ט—מ' / 130
166. הוז חיים, חגורת מזלות, עם עובד, 1958 / ל"ז / 24
167. היל אריק, איפה פינקי, שוקן, 1983 / ל"ז / 57
168. הכט בן, החתול שקפץ מן הסיפור, כתר, 1983 / ל"ה / 55
169. הלל ע', אותי לראות אף אחד לא יכול, מסדה, 1967 / ל"ט—מ' / 30, 75
170. הלל ע', דודי שמחה, הקיבוץ המאוחד, 1965 / ל"ט—מ' / 75
171. הלל ע', קול דודי שמחה, הקיבוץ המאוחד, 1972 / ל"ט—מ' / 75
172. המילטון עדיה, מיתולוגיה, מסדה, 1982 / ל"ה / 56
173. המינגווי ארנסט, משל האריה הטוב, עם עובד, 1981 / ל"ב / 50
174. הסטרין מיכל, החוט שלי, דביר, 1983 / ל"ז / 57
175. הראל נירה, צרות, מסדה, 1980 / כ"ט / 21, ל' / 54

176. הראל נירה, דוקא כן ואי אפשר, עם עובד, 1981 / ל"ה / 59, כ"ט / 38
177. הראל נירה, סיפורי הבית המשותף, כתר, 1981 / ל' / 48, ל"א / 47, ל"ז / 8
178. הראל נירה, העזה עליזה מסתכלת באלבום, כתר, 1983 / ל"ז / 59
179. וייז בראון מרגרט, לילה טוב ירח, אדם, 1983 / ל"ט—מ' / 116
180. וייט א. ב., תרועת הברבור, זמורה-ביתן-מודן, 1982 / ל"ב / 51
181. וולטרי, הכלב והסוס, עם עובד, 1981 / ל' / 55
182. וולניץ דליק, טולפ ואני, אדם, 1983 / ל"ח / 54, ל"ז / 38
183. ויליאמס ברברה, ירמי לא רעב, עם עובד, 1983 / ל"ט—מ' / 129
184. וייז מרגרט, לילה טוב ירח, אדם, 1983 / ל"ה / 54
185. וילד אוסקר, הענק וגנו, הקיבוץ המאוחד, תשמ"ב / ל"א / 52
186. וינר דורית, המערה, הקיבוץ המאוחד / ל"ז / 60
187. ויינריב מלכה, גמדי ליל ואני, יסוד, / ל"ח / 42
188. וינשטוק-כרמל שפרה, כנגד ארבע בנות, טרקלין, 1982 / ל"ז / 48
189. וישניצר נעמי, ילדה שגדלה, הקיבוץ המאוחד, 1976 / ל' / 3
190. ויידורן רד, הזקן והמדבר, סער, 1983 / ל"ט—מ' / 131
191. ורן זיל, מיכאל סטרוגוב, זאב, פרחי בר, אבא שלי, הקיבוץ המאוחד, 1981 / ל"ט—מ' / 87
193. זוהר-עמיר עליזה, אצל סבתא נינה, ספריית פועלים, תשמ"מ / ל"ז / 6, ל"ט—מ' / 84
194. זרחי נורית, אני אוהב לשרוק ברחוב, מסדה, 1967 / כ"ט / 9, ל"ד / 8
195. זרחי נורית, הילדה רובין-הוד, ספריית פועלים, תשמ"ג / ל"ה / 56, ל"ז / 8
196. זרחי נורית, אם את לא יכולה לדבר יפה תשחקי, ספריית פועלים, 1981 / ל' / 3, 58
197. זרחי נורית, פס על כל העיר, מסדה, 1975 / ל"ט—מ' / 75

198. זרחי נורית, כף עץ וקדרה שטוחה, מסדה, 1976 / ל"ט—מ' / 75
199. זרחי נורית, משושים, מסדה, 1979 / ל"ט—מ' / 75
200. זרחי נורית, ישנונה, כתר, 1978 / ל"ט—מ' / 75
201. זרחי נורית, אלף מרכבות, ספריית פועלים, 1979 / ל"ט—מ' / 75
202. זרחי נורית, ילדת חוץ, זמורה-ביתן-מודן, 1978 / ל"ט—מ' / 87
203. חביבי יפרת, דודיק, מסדה, 1966 / ל"ט—מ' / 88
204. חביבי מעוז, לחזור ויהי מה, שרברק, 1979 / ל"ז / 6
205. חביבי מעוז, חברות במבחן, הקיבוץ המאוחד, 1979 / ל' / 18
206. חייכמן משה, מיני כלבת הגישוש, הדר, 1981 / ל"א / 42
207. חימנז ח', פלטרו ואני, עם עובד, תשט"ז / ל"ט—מ' / 91
208. חקק הרצל ובלפור, כרמלה נדמה לה, אלישר, 1981 / ל"ב / 50
209. טבנקין משה, אורי גורי ושורי, הקיבוץ המאוחד, תשמ"ב / ל"ד / 49
210. טהרלב יורם, נוח, הקיבוץ המאוחד, 1982 / ל"ה / 55
211. טנא בנימין, אלה תולדות מור, ספריית פועלים, 1977 / ל"ג / 30, ל"ט—מ' / 75
212. טנא בנימין, ידיד בצרה, עם עובד / ל"א / 35, ל"ג / 30
213. טנא בנימין, החצר השלישית, עם עובד, 1982 / ל"ג / 32, ל"ה / 50
214. טנא בנימין, בצילו של עץ הערמון, ספריית פועלים, 1973 / ל"ג / 28
215. טנא בנימין, אל עיר נעורי, עם עובד, 1982 / ל"ג / 30
216. טננבאום נה, מי שהוא הציל נסיכה, זמורה-ביתן-מודן, תשמ"ב / ל"ג / 49
217. טפר יונה, רגע שקשה לשכוח, הקיבוץ המאוחד, תשמ"ב / ל"ה / 55
218. יהושע א' ב', המאהב, עם עובד, / ל"ז / 30
219. יובל נורית, קלמר הזבובים, כתר, 1983 / ל"ח / 50
220. יונתן נתן, ועוד סיפורים בין אביב לענן,

- ספריית פועלים, 1971 / ל' / 7
221. יונתן נתן, אל הנירים האפורים, הקיבוץ המאוחד, / ל"ג / 15
222. ילין-גינת יהודית, אני מקשט, צבע נייר ומספרים, אורנשטיין — יבנה, 1982 / ל"ב / 24
223. ילין-שטקלים מרים, הצחוק הראשון, עקד, 1966 / ל"ט—מ' / 93
224. ילין-שטקלים מרים, אצו רצו גמדים, דביר, / כ"ט / 10
225. ילין-שטקלים מרים, ספר דני, דביר, 1957 / ל' / 24
226. ילין-שטקלים מרים, בחלומי, דביר, 1957 / ל' / 24, ל"ב / 3
227. ילין-שטקלים מרים, יש לי סוד, דביר, 1957, / ל' / 24, ל"ב / 3
228. ילין-שטקלים מרים, שיר הגדי, דביר, 1957, / ל' / 24, ל"ב / 3, ל"ט—מ' / 68
229. ילין-שטקלים מרים, ילדות, עקד, 1966 / ל"ט—מ' / 90
230. ילין-שטקלים מרים, חיים וגלום, קרית ספר, 1978 / ל"א / 31
231. ילין-שטקלים מרים, שקר, הוצאת עקד, 1966 / ל"א / 31
232. ירושלמי שרה, לגיטו לא חזרתי, יד ושם, תש"ם / ל"ה / 24
233. כהן אלבר, שיר מומור לאמהות, זמורה-ביתן-מודן, 1961 / ל"ב / 35
234. כהן ב' דליה, עיר כחולה, מסדה, 1981 / כ"ט / 37, ל"ג / 56
235. כהן ב' דליה, אורי וסמי, מסדה, 1981 / ל"ב / 42
236. כהן מרים, מתי אדע לקרוא, עם עובד, 1981 / ל"ה / 44
237. כהן שלומית, מחשבות שאינן רוצות לישון, הקיבוץ המאוחד, תש"ם / כ"ט / 21
238. כהן שלומית, הצמיקקים הם ענבים עצובים, הקיבוץ המאוחד, תשמ"ב / ל"ד / 50
239. כץ-ירדני רות, הניבור של הכיתה, אלישר, 1981 / כ"ט / 36
240. כרמי-לניאדו מאירה, סוד המטמון, ש"י, 1981 / ל"ה / 31
241. כרמי-לניאדו מאירה, השקפות עולם והשתקפותן בספרות ילדים, דביר, 1983 / ל"ח / 20

288. סידון אפרים, (עפ"י אנדרסון), בגדי המלך
החדשים.
- עם עובד, תשמ"ג / ל"ז / 60, ל"ח / 46
289. סידון אפרים, הגן על הקרחות.
כתר, 1983 / ל"ז / 58
290. סילברסטיין שלי, העץ הנדיב,
דביר, ספרי אדם, 1980 / ל' / 19
291. סנונית מיכל, טל ומיה וכל החבריה,
1977 / ל"ט-מ' / 75
292. סנונית מיכל, אני ויואב מטיילים עכשו,
ספריית פועלים, 1976 / ל"א / 53
293. סנונית מיכל, יורם והגור הקטן,
מסדה, 1981 / כ"ט / 12, ל' / 54
294. ספירי יונה, היידי, כ"ט / 29
295. ספירי יונה, היידי, כנרת, 1981 / ל"ז / 59
296. ספירי יונה, היידי בת ההרים,
כתר, 1983 / ל"ז / 59
297. עדולה, היום אני אינני,
מסדה, 1982 / ל"ח / 22, ל"ט-מ' / 128
298. עוגן צפירה, הסוד של רחל ואלי,
רשפים, 1981 / ל' / 52, 58
299. עוז עמוס, סומכי,
עם עובד, 1978 / ל"ג / 32, ל"ז / 4
300. עוז עמוס, באור התכלת העזה,
עם עובד, 1979 / ל"ג / 38
301. עומר דבורה, על הגובה,
שרברק, 1974 / ל"ג / 32
302. עומר דבורה, אני אתגבר,
שרברק, 1970 / ל' / 5
303. עומר דבורה, קול קורא בחשכה,
זמורה-ביתן-מודן, 1980 / ל"ג / 29
304. עומר דבורה, מעבר לכביש,
שרברק, 1972 / ל' / 6
305. עומר דבורה, הבכור לבית אבי,
עם עובד, 1967 / ל"ג / 3
306. עומר דבורה, קין והבל,
ליון אפשטיין, 1976 / ל"ט-מ' / 75
307. עומר דבורה, פגיעה ראשונה,
שרברק, 1981 / ל"ט-מ' / 84
308. עומר דבורה, שלום לך אמריקה, דפי תמר,
עמיחי, 1981 / ל"ט-מ' / 84
309. עזי פ', רגע, שירים לילדים,
מסדה, 1982 / ל"ז / 37
310. עמירפינקרפלד אנדה, שירי ילדים,
דביר, 1933 / כ"ט / 10, ל"ד / 21
311. עקביא מרים, נעורים בשלכת,
יד ושם, 1982 / ל"ה / 27
312. עקביא מרים, גליה ומיקלוש — ניתוק יחסים,
ס"פ, 1982 / ל"ה / 27, 52, ל"ז / 6
313. פאול משה, ציורים מחדר הילדים,
אלישר, 1981 / ל"ב / 49
314. פדלי אתל, דוט והקנגורו,
מסדה, 1981 / ל"א / 53
315. פויכטוונגר ל', בני אופרמן,
זמורה-ביתן, 1983 / ל"ז / 40
316. פוקס נאווה ודביר אורה, הופ חשבת,
מסדה, 1981 / כ"ט / 49
317. פין, מר אל כאן אנה,
זמורה-ביתן-מודן, 1979 / ל"ח / 12
318. פלאת סילביה, ספר המטה,
עם עובד, תשמ"ג / ל"ח / 52
319. פלד ציונה, אל ראש ההר,
מלוא, 1982 / ל"ד / 40
320. פנטילב בלייך, הרפובליקה שקיד,
מסדה, 1981 / ל"ב / 52, ל"ג / 50
321. פעיל חסידה, בואו נספר על יום הולדת,
ספריית פועלים, 1981 / ל"ב / 50
322. פרוכטמן מאיה וברוך מירי, לכל שיר יש שם,
פפירוס, 1982 / כ"ט / 3, ל"א / 3, ל"ב / 3
323. פרז'ן אלינור, חרמשנית הכסף,
זמורה-ביתן-מודן, 1980 / ל"ז / 20
324. פרייברגר סלמה, השנים המופלאות,
ספריית פועלים, 1964 / ל"ט-מ' / 109
325. פרנקל אלונה, ספר הבגדים,
מסדה, 1983 / ל"ט-מ' / 128
326. פרץ ש"גאל, סימני דרך,
הקיבוץ המאוחד, תשמ"א / ל"א / 55
327. פרץ שלום יואל, הרפתקה בחלל,
שוקן, תשמ"ג / ל"ח / 56
328. צוויג סטפן, העולם של אתמול,
זמורה-ביתן, 1982 / ל"ז / 41
329. צ'קובסקי קורניי, משתים עד חמש,
הוצאת אוניברסיטת קליפורניה, 1968 / ל"ז / 38
330. צוקר נילי, בלי שום סיבה מיוחדת,
ספריית פועלים, 1981 / כ"ט / 21, 40
331. צור, רוחמה, הצריך שעל גבעת הכורכר,
אלף, 1982 / ל"ב / 51

242. לבני שרה, הצר הגרוטאות,
אלישר, 1981 / כ"ט / 48
243. לובל ארנולד, צפרדי וקרפדי כל השנה,
אדם, 1982 / ל"ה / 55
244. ליון לריסה, למה לא התחתן המלך מארץ שמלך,
רשפים, 1981 / ל"ה / 53
245. לונדון ז'ק, פנג הלבן,
כתר, 1982 / ל"ז / 48
246. ליאוני ליאה, בגן הארנבונים,
עם עובד, 1982 / ל"ג / 53
247. ליבמן אירנה, פיקי זה אני, עמיחי / ל' / 18
248. ליבמן אירנה, המון חברים,
הקיבוץ המאוחד, תשמ"ב / ל"ג / 54
249. ליכטנזון זאב, אוהבת לא אוהבת,
כתר / ל"ב / 37
250. לינדגרן אסטרד, נוריקן סאן הילדה מיפן,
ספריית פועלים, 1957 / כ"ט / 11
251. לינדגרן אסטרד, סיאה הילדה מאפריקה,
ספריית פועלים, 1957 / כ"ט / 11
252. לינדגרן אסטרד, לילבס ילדת הקרקס,
ספריית פועלים, 1961 / כ"ט / 11
253. לינדגרן אסטרד, נואי הילדה מתילנד,
ספריית פועלים, 1967 / כ"ט / 11
254. לינדגרן אסטרד, דירק הילד מהולנד,
ספריית פועלים, 1970 / כ"ט / 11
255. לינדגרן אסטרד, אלה קרי הילדה מלפלנד,
ספריית פועלים, 1954 / כ"ט / 11
256. לינדגרן אסטרד, תעלוליה של מדיקן,
זמורה-ביתן-מודן, 1983 / ל"ז / 59
257. לינדגרן אסטרד, מיו מיו שלי,
מחברות לספרות ל' אפשטיין 1972 / ל"ט-מ' / 94
258. לנואל א', אלדמע ג', מחברת מציירת,
מסדה / ל"א / 42
259. לרמן ישראל, הלילה הקצר,
עם עובד, 1983 / ל"ז / 45
260. לרמן ישראל, קיץ של צוענים,
עם עובד, 1977 / ל' / 13
261. מאן תומס, טוניו קרגר, אומנות / ל"ג / 38
262. מגד אהרן, אהבת נעורים,
דביר, 1979 / ל' / 18
263. מגן רבקה, הצמיד של אופירה,
עם עובד, 1981 / כ"ט / 45, 50
264. מגן רבקה, ראשונים מספרים,
מלוא, 1977 / ל"ג / 9
265. מגן רבקה, שלום לאבא,
- עם עובד, תשמ"ג / ל"ז / 60, ל"ח / 46
266. מואט פרלי, קורו ספינה נאמנה,
זמורה-ביתן-מודן, 1982 / ל"ב / 50
267. מולד צביה, לפעמים עצום לפעמים לא,
אלף, 1983 / ל"ה / 43
268. מושון לבנה, זרעים של חלומות,
ענבלים, 1981 / ל' / 49
269. מטרלינק מ', הצפור הכחולה,
שטיבל, תרפ"ח / ל"ט-מ' / 94
270. מיטיב בני, הטירה שבדרך,
עם עובד, 1980 / ל' / 18
271. מיין-ריד תומס, הרפתקה ביער המוצף,
כתר, 1981 / ל"א / 55
272. מיין-ריד תומס, ספינה במצוקה,
כתר, 1981 / ל' / 57
273. מיכאל סמי, פחונים וחלומות,
עם עובד, 1979 / ל"ז / 9, ל' / 18
274. מילן א', שירים מבית פו הדוב,
מחברות לספרות, 1962 / כ"ט / 22
275. מירון ראובן, הדחליל של ד"ר גבעולי,
סימן קריאה,
- הקיבוץ המאוחד, תש"ם / ל"א / 44
276. מלארון יונה, עוד תצאי מכאן,
יד ושם, תשמ"א / ל"ה / 24
277. מנוחה ב', ילדי ש"י מגלים תושיה,
הוצאת המחברת, תשמ"א / ל"ג / 52
278. מראס יצחק, מול פנס הרחוב,
הקיבוץ המאוחד, תשל"ה / ל"א / 20
279. נאור לאה, גן החיות עבר דירה,
כתר, 1982 / ל"ד / 49
280. נאור מרדכי, השבת השחורה,
הקיבוץ המאוחד, תשמ"א / ל"ב / 52
281. נוה אברהם, גילי ואני,
שוקן, תשמ"ב / ל"ה / 45
282. נחשוני-פיש תמר, אור ונור,
עמיחי, 1981 / ל"ב / 26
283. נחשוני-פיש תמר, בגן שלנו שמת,
עמיחי, 1982 / ל"ב / 49
284. סאותהול איבן, שוחת השועלים,
הקיבוץ המאוחד, תשמ"ב / ל"ד / 49
285. סדן דב, הבית הטפסי בשירי עם ביידיש,
הקיבוץ המאוחד, תשל"ז / ל"ז / 38
286. סטייג ויליאם, הגנב האמיתי,
עם עובד, תשמ"ב / ל"ג / 56
287. סידרת צופית, שוקן, 1983 / ל"ז / 61

390. שמוש אמנון, אחותי כלה, מסדה / ל"ז / 10
 391. שמוש אמנון, קנה וקינמון, מסדה, 1979 / ל"ז / 10
 392. שמיר משה, במו ידיו, עם עובד, 1951 / ל' / 4
 393. שנהב חיה, טיול בספארי, עם עובד, 1981 / כ"ט / 49, ל"א / 52
 394. שנהב חיה, הבית בין הגבעולים, מסדה, 1981 / ל' / 55
 395. שנהב חיה, גדי קטן חצה חבר, מסדה, 1983 / ל"ט-מ' / 117
 396. שנהב עליוזה, מסיפור עממי לסיפור ילדים, אוניברסיטת חיפה, 1982 / ל"ה / 38
 397. שניר מיריק, גלגלים, ספריית פועלים, 1982 / ל"ב / 36, ל"ג / 45
 398. שפירא לאה, תקון של חצות, מורשת, ספריית פועלים, תשמ"ד / ל"א / 41
 399. שפירא הדסה, שוקולד עם אגוזים, כתר, 1982 / ל"ג / 54
 400. שריג תקוה, זוארה בראס מוחמד, מסדה, 1981 / כ"ט / 13, 42, ל"א / 35
 401. שריג תקוה, איזה חלמאים, מסדה, 1981 / ל"ג / 56
 402. שריג תקוה, כלוב מלא עוף, עם עובד, 1981 / כ"ט / 50
 403. שריג תקוה, (ליקטה), כולם בסנדלים, סיפורי סף העשרה, הקיבוץ המאוחד, 1973 / ל' / 5
 404. תירוש-אילן סמדר, למה חור, כתר, 1982 / ל"ג / 57
 405. תמוז בנימין, הנשמה השנייה, הקיבוץ המאוחד, תשמ"א / ל"א / 55
 375. שהם נתן, כבר מותר לגלות, ספריית פועלים, תשי"ט / ל"ט-מ' / 82
 376. שולביץ אורי, מעשה באוצר, הקיבוץ המאוחד, 1981 / ל"א / 53
 377. שטאל א', מרכוס א', הסיפור העממי, מוסד סאלד, 1971 / ל"ה / 12
 378. שטנדל אורי, המדבר בוער, אלישר, 1980 / ל' / 56
 379. שטרייט-וורצל אסתר, אורי, עמיחי, 1976 / ל' / 5
 380. שטרייט-וורצל אסתר, אליפים, עמיחי, 1980 / ל' / 18, ל"א / 35, ל"ד / 44, ל"ז / 7
 381. שטרייט-וורצל אסתר, מן המיצר, עמיחי / ל"ד / 49, ל"ה / 28
 382. שלו מאיר, הילד חיים והמפלצת מירושלים, הקיבוץ המאוחד, תשמ"ב / ל"ד / 50
 383. שלונסקי אברהם, עוף לי גוף לי, ת"א, 1974 / ל"ו / 19
 384. שלונסקי אברהם, ספרות ילדים או ספרות ילדותית, ספריית פועלים, 1960 / ל"ו / 16
 385. שלונסקי אברהם, אני וטלי או ספר מארץ הלמה, ספריית פועלים, 1957 / ל"ד / 14
 386. שלונסקי אברהם, עלילות מיקימה, ספריית פועלים, 1971 / ל"ד / 12
 387. שילוני רחל, איך השמש צוחקת, רשפים, 1982 / ל"ו / 47
 388. שמאס אנטון, השקן הכי גדול בעולם, כתר, 1982 / ל"ה / 54
 389. שמאלי אליעזר, סיפורים וציפורים, עם עובד, 1980 / ל"ב / 28

332. צפק קרל, דשוקה, הקיבוץ המאוחד, 1982 / ל"ז / 57
 333. צרפתי רות, חושחשית, עם עובד, 1964 / ל"ט-מ' / 75
 334. צרפתי רות, עשרה סיפורים לקטנים, הקיבוץ המאוחד, 1964 / ל"ט-מ' / 75
 335. צרפתי רות, אל אי החתולים אשר ביוון, עם עובד, 1980 / ל"ט-מ' / 75
 336. צרפתי רות, שלוש משאלות, ספריית פועלים, 1981 / ל"ט-מ' / 75
 337. צרפתי רות, הגן, פרק אחד מחייו של אבא, מסדה, 1982 / ל"ט-מ' / 75
 338. קוך ארנסטינה, ללה ואבא שללה, שוקן, 1983 / ל"ח / 55
 339. קופר אליזבט, היום של רמי, עם עובד, 1981 / כ"ט / 49
 340. קורן גידי, ספר זכרונות, ספר לקינוח בלבד, ספר יום הולדת, בן לוקה בת, — סידרה, יבנה, תשמ"ג / ל"ה / 42
 341. קורצ'אק יאנוש, בני אדם הם טובים, יסוד, 1973 / ל"ט-מ' / 84
 342. קלונצקי אריה, יומן אבי אדם בית לוחמי הגיטאות, הקיבוץ המאוחד, תש"ל / ל"א / 22
 343. קלירי בברלי, הנרי מחלק העיתונים, כתר, 1982 / ל"ו / 42
 344. קלירי בברלי, רמונה הולכת לכתה א', כתר, 1983 / ל"ו / 42
 345. קמינגס א' א', הזקן שאמר "למה", ספריית פועלים, 1982 / ל"ג / 54
 346. קרומטון ריצמאל, ויליאם המנצח, זמורה-ביתן-דמודן, 1982 / ל"ה / 56
 347. קרטיס ססיל, עמק שומאיש, כתר, 1981 / ל"ב / 47
 348. קריץ ר', בוקר חדש, ספריית פועלים, 1955 / ל"ט-מ' / 83
 349. קריץ ר', איך לנתח יצירות ספרות, הוצ. פורה, תשל"ב / ל"ט-מ' / 141
 350. קרמר עדנה, שפה סודית, ספריית פועלים, 1982 / ל"ד / 49
 351. קרו נ', אבא של אפרת, ספריית פועלים, 1974 / ל"ט-מ' / 94
 352. קרן רבקה, לילי הפרועה, ספריית פועלים, 1978 / ל' / 13
 353. קשתי מטעמה והדס ירדנה, (לקטו וערכו), מה אספר לילד? עמיחי, תשמ"ב / ל"ד / 48, ל"ה / 46
 354. רביקוביץ דליה, אמא מבולבלת, כתר, 1981 / ל' / 47
 355. רגב מנחם, (בחר ערך), חגיגה של שירים, עם עובד, תשל"ח / ל"א / 10
 356. רגב מנחם, (בחר ערך), חגיגה של שירים ב', עם עובד, 1983 / ל"ז / 49
 357. רגב מתי, החתול שאהב עכברים, שרברק, 1982 / ל"ו / 39
 358. רגלסון אברהם, מסע הבובות לארץ-ישראל, ספריית פועלים, 1981 / כ"ט / 34
 359. רובינשטיין ארתור, שנותי היפות, שוקן, 1983 / ל"ט-מ' / 114
 360. רוזמן יעל, הכל בגללם, מסדה, 1982 / ל"ד / 42, ל"ט-מ' / 88
 361. רוזמן יעל, עיניים קטנות בארץ גדולה, מסדה, 1981 / ל"ט-מ' / 84
 362. רון מרדכי, סרפדים, מסיפורי צפת, הקיבוץ המאוחד, 1980 / ל' / 58
 363. רון צילה, הוראת שירה וסיפור אגדה, זק, תשל"ח / ל"ט-מ' / 135
 364. רוזן-פדר גלילה, באור ובסתור, אלישר, 1981 / ל' / 58, ל"א / 45
 365. רוזן-פדר גלילה, יומנו של שרונה או סודי בהחלט, מלוא / ל"א / 46
 366. רוזן-פדר גלילה, בחינת בגרות, אדם, 1981 / ל"ג / 57
 367. רוזן-פדר גלילה, ילד חוזק, מילוא, 1977 / ל"ט-מ' / 86
 368. רוזן גבריאל, מוצי ומוצו גמיר, תשמ"ג / ל"ז / 57
 369. רות מרים, המעיל של סבתא, דביר, 1981 / ל' / 54
 370. רות מרים, טבעת הקסמים, ספריית פועלים, 1980 / כ"ט / 39
 371. רז הרצליה, מחברת הקישקושים של אחותי, עם עובד, 1982 / ל"ה / 55
 372. ריכטר, האנס פטר ושמו היה פרדריק, יד ושם, תשמ"א / ל"ה / 22
 373. רמארק אריך מריה, במערב אין כל חדש, זמורה-ביתן, 1982 / ל"ד / 41
 374. שביט זוהר, החיים הספרותיים בארץ-ישראל, הקיבוץ המאוחד, תשמ"ג / ל"ט-מ' / 24

חווית הקריאה

115 . . . על ארתור רובינשטיין — ד"ר אסתר טרסיגיא וחיה ויזל . . .

ביקורת

117 . . . על שני ספרים לקטנים — מרים רות
במבט ראשון: 1. כנור הפלא; 2. ספר הבגדים; 3. ירמי לא רעב;
4. סידרת קסם; 5. אתה יודע מה קרה אחר-כך;
6. הזקן והמדבר — גרשון ברגסון . . . 121
שריפה! עיון מדוקדק מדי ב"כבים באים" — שמואל הופרט . . . 126
היום אני אינני — שלומית רוזינר . . . 129

מיתודה

הרהורים על הפרובלמטיקה בהוראת ספרות ילדים בסמינר —
נחמה ניצן . . . 131
לקראת קריאה נכונה ומהנה — צילה רון . . . 134
על חינוך לקריאה — אורי בלום . . . 146
המשך ברכות לעשור . . . 150
ברכות המול"ים . . . 152
מפתחות . . . 159
תוכן באנגלית . . . 176

3. Yirmi Isn't Hungry 4. A Series: Magic
5. You Know What Happened Next 6. The "Old
Man" and The Desert. G. B. 121

Fire! An Analytical Look at "The Firemen Are Coming" - Shmuel Huppert 126
Today I Am Gone Shlomit Rosiner 129

Methodology

Thoughts On the Problems of Teaching Children's Literature
in Teacher's Seminaries Nechama Nitzan 131
Meaningful and Pleasurable Reading Zila Ron 134
Education Towards Reading Uri Bloom 146
Greetings 150
Greetings From The Publishers 152
Index to Issues 1981 - 1984 (29 - 40) 159
Contents In English 176

ה ת ו כ ן

3 . . . אל קוראינו — גרשון ברגסון וד"ר אוריאל אופק . . .
4 . . . ברכות לעשור לספרות ילדים ונוער . . .

עיון ומחקר

7 . . . מחקר על הרגלי קריאה מהנה — ד"ר א. לוי וגרשון ברגסון . . .
15 . . . "וכל סיפור נעים", תרומתו של ש"י עגנון — ד"ר אוריאל אופק . . .
24 . . . ג' שופמן כסופר ילדים — פרופ' נורית גוברין . . .
30 . . . ההומוניזם בשירת הילדים של ביאליק — ד"ר לאה חובב . . .
40 . . . שלמה ואשמדי — על הסיפור ומקורותיו — נירה פרדקין . . .
47 . . . על יצירות הנונסנס העבריות לילדים — ד"ר מירי ברוך . . .
53 . . . אמצעים צורניים בשירת יהונתן גפן — אמירה ברזילי . . .
על חבורות הילדים של ימימה אבידר-טשרנוביץ —
רות גפן-דודן . . . 55
ספרות לבני הנעורים — אלכס זהבי . . . 59
על האיורים של רות צרפתי — סבינה שבייד . . . 65
ספר ספרות וטלויזיה — איה לובין . . . 76
ילדי קיבוץ כפי שהם משתקפים בספרות לילדים הישראלית —
ד"ר אסתר טרסיגיא . . . 82
האם ספרים יכולים לנחם בזמן אבלות? — הרצליה רז . . . 89

על יוצרים ויצירתם

98 . . . עלילות סימוני הבוקר — יפרח חביב . . .
103 . . . איך נראית סופרת? — נירה הראל . . .
106 . . . מותה של הנסיכה הרעה — דורית אורגד . . .
109 . . . עולמו של עורך עתון לילדים — שלמה ניצן . . .

דמויות

112 . . . ישראל זמורה ז"ל — ד"ר אוריאל אופק . . .

המשתתפים בחוברת

- ד"ר אוריאל אופק — סופר, משורר וחוקר ספרות ילדים.
 דורית אורגד — סופרת ילדים, המכללה ע"ש לוינסקי.
 אורי בלום — עורך וחנוכאי.
 גרשון ברגסון — חוקר ספרות ילדים, משרד החינוך והתרבות.
 ד"ר מירי ברוך — האוניברסיטה העברית, בית-הספר לחינוך.
 אמירה ברזילי — המכללה ע"ש דוד ילון.
 פרופ' גורית גוברין — אוניברסיטת תל-אביב.
 רות גפן-דותן — מכללת "אורנים".
 שמואל הופרט — סופר ומבקר.
 נירה הראל — סופרת ועורכת.
 אלכס זהבי — מבקר ספרות.
 חות ויזל — משרד החינוך והתרבות.
 יפרח חביב — סופר.
 ד"ר לאה חובב — חוקרת, סמינר אפרתא.
 ד"ר אסתר טרסי-גיא — מבקרת.
 איה לובין, — הטלוויזיה הלימודית.
 פרופ' אריה לוי — אוניברסיטת תל-אביב.
 נחמה ניצן — סמינר הקיבוצים, תל-אביב.
 שלמה ניצן — עורך "משמר לילדים".
 נירה פרדקין — משרד החינוך והתרבות והמכללה לחינוך ע"ש דוד ילון.
 שלומית רוזינר — סופרת ועורכת.
 צילה רון — מבקרת, משרד החינוך והתרבות.
 מרים רות — סופרת, חוקרת.
 הרצליה רז — סופרת, חוקרת.
 סבינה שביד — מכון להכשרת מורים "כרם".

SIFRUT YELADIM VANOAR JOURNAL FOR CHILDREN'S AND YOUTH LITERATURE

May 1984, Vol. X, No. 3-4 (39-40)
 ISSN 0334-276X

Editor: G. BERGSON

8 King David St.
 Jerusalem, Israel

CONTENTS

To Our Readers	Gershon Bergson	3
Greetings		4
<i>Study and Research</i>		
Research on Leisure time Reading Habits	Prof. A. Levy & G. Bergson	7
Agnon's Contribution to Children's Literature	Dr. Uriel Ofek	15
G. Shofman as Children's Author	Prof. Nuriel Govrin	24
Homonyms in Bialik's Children's Poetry	Dr. Leah Hovav	30
Shlomo and Ashmedai - The Story and its Origins	Nira Fradkin	40
About Hebrew "Nonsense-Verse" For Children	Dr. Miri Baruch	47
Formal Devices in Y. Gefen's Poetry	Amira Barzilai	53
Bands of Children in Yemima's Stories	Ruth Gefen-Dotan	55
Teen - Age Literature	Alex Zehavi	59
Ruth Zarfati's Illustrations	Sabina Shweid	65
Books, Literature and Television	Aya Lubin	76
Kibbutz Children in Our Literature	Dr. Esther Tarsi Guy	82
Can Books Be a Comfort to Mourners ?	Herzlia Raz	89
<i>About Authors and Their Works</i>		
Adventures of Simoni the Cowboy	Yifrach Haviv	98
What Does an Authoress Look Like ?	Nira Harel	103
The Death of the Wicked Princess	Dorit Orgad	106
The World of the Editor of a Children's Magazine	Shlomo Nitzan	109
<i>Personalities</i>		
The Late Yisrael Zmora	Dr. Uriel Ofek	113
<i>The Experience of Reading</i>		
About Arthur Rubinstein	Dr. Esther Tarsi-Guy and Hava Visel	115
<i>Reviews</i>		
Two Books for Youngsters	Miriam Roth	117
At First Sight : 1. The Magic Violin 2. A Book About Clothes		