

אלול תשמ"ט — ספטמבר 1989

י ת
לחינוך
ד ילין
לים

ספרות ילדים ונוער

שנה שש-עשרה

חוברת א (ס"א)

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

המערכת: גרשון ברגסון (עורך), ד"ר מירי ברוך (יועץ מדעי), נחמה בן-אליהו.
ד"ר אסתר טרסיגיא, אביבה לוי, דליה שטיין.



כל הזכויות שמורות

בהוצאת משרד החינוך והתרבות, המדור לספרות ילדים, ירושלים,
דוד המלך 8 טל' 02-238202/4

ISSN 0334 — 276 X

דפוס רמאל חיים זכמן בע"מ, ירושלים
מיצבו בנו משה ז"ל

לקראת שנת הלשון העברית — תש"ן

87/17P

14/50

1/10/50

מקורות לנושא: תש"ן שנת הלשון העברית

הרצאת גרשון ברגסון

בדרכנו, מדי שנה, בכנסים לסיום שנת הלימודים, אנו מקדישים חלק מהתוכנית לנושא השנתי של השנה הבאה עלינו לטובה. כך נעשה גם היום. הנושא שלפנינו, באורח טבעי, יטופל בבית-הספר, בהתאם לדיפרנציציה גילית מבחינה מתודית ותכנית, ובהתחשב בעובדה שתלמידינו יתקשו לתפוס את "הרעש" שמקימים המבוגרים בקשר ל"שנת-הלשון". שכן הילד נולד לתוך השפה העברית למן רגע היוולדו.

הנס של "תחיית הלשון" אינו נתפס, וקשה להמחישו, כי הרי הילד הישראלי, כמו כל ילד בכל מדינה אחרת, קולט את השפה באופן טבעי, וציון תאריך כלשהו לתחייתה תמוה ובלתי מובן.

גם ציון 100 שנה ל"ועד הלשון", שהפך לאקדמיה של הלשון העברית, גם אירוע זה קשה להמחיש, אקדמיה ללשון אינה עולם התוכן של הילד, לא אצלנו ולא של ילד בארץ אחרת.

ריכוז תשומת-הלב לטוהר הלשון, לחידושי-הלשון, לשעשועי לשון, אינו עניין של שנת הלשון דווקא, ובאלה עסקו — באינטנסיביות שונה ובהזדמנויות רבות — לפני "שנת-הלשון" ויעסקו בהם אחרים. אך העובדה שקשה להעביר את המסר, מבחינה מתודית, אינה משחררת אותנו מעיסוק בסוגיה. יש בסיפור על תחיית הלשון מסר חינוכי, מתח, גאווה לאומית; סיפור על מאבק על התמדה על קורבנות, שהביאו להישגים שהדהימו את העולם כולו. לכן בשנת-הלשון, בבית-הספר, לא נעמיד במרכז את תולדות האקדמיה, אלא את המסכת הרחבה של הפיכת שפה מתה לשפה חיה, תופעה שאין לה אח ורע בעולם כולו.

לא אתעכב על הספרות היפה העוסקת בנושא זה. הדברים ברורים ומובנים מאליהם, אסתפק ברשימה ביבליוגרפית בסוף הרצאתי. אצביע לכן על כיוונים שונים, לטיפול בנושא ושוב בהתחשב ברמת התלמידים וגילאיהם.

1) תולדות האקדמיה, ותפקידה, החל מאגודת "שפה ברורה", דרך ועד הלשון, ועד להפיכתה למוסד ממלכתי, מעוגן בחוק¹.

2) העברית - שפה מדוברת, ניצנים ראשונים

אמנם, אנחנו מציינים 100 שנה לועד-הלשון, אך טוב להדגיש שהיו פעולות שקדמו לוועד זה.

נביא לדוגמא את הספר של נטע הנובר "שפה ברורה", שהופיע ב־1660, באנגליה. זהו מילון, עברי, יהודי, אנגלי, איטלקי לטיני, שמצביע על חיות מסוימת של העברית. לאחר מכן, ב־1837, שוב בלונדון, יצחק ליאון מלמד "שיח לילדי העבריים". ב־1842 הופיע מילון עברי אנגלי ואנגלי עברי עם "דו־שיחים בעברית ובאנגלית" של אביגל לינדו. (מהדורה מורחבת ב־1846) בהקדמה למהדורה של 1842 מודיעה העלמה לינדו, שהוסיפה "מלים וצירופי לשון שמשתמשים בהם הרבה בדיבור הרגיל". אביא מספר דיאלוגים שיחזקו את ההנחה כי אכן לשם דיבור רגיל חובר מילון זה. חלק מן הצירופים נלקח מן המקרא, או בעיבוד קל כגון: **צר לי מאד**, (שמואל א', כח, 15), **קח נא את ברכתי** (בראשית ל"ג, 11), **איעצך ויהי אלהים עמך** (שמות י"ח, 19), ויש ביטויים שאינם לקוחים מפסוקים: **אראה מה לעשות**, **אכל את לחמו**, **אמת לא ידבר ועוד**.

ועוד לדוגמא מספר משפטים שימושיים מחיי יומיום: **שב אדוני, אני הולך ברגל**, **אני צריך לילך**, **אני רוצה לכתוב אגרת**.

פרופ' רבין במאמרו "עברית מדוברת לפני 125 שנה" (2), מביא גם שורה של משפטים, שהם מצביעים על תרגום מאנגלית: **אני הולך לרכוב**, **אני חושב שאהיה מוכרח לצאת**, **אני אשמח מאד לראותך**, **אל תאחר לבא**, **כמה ימי שני חייך?**

עיינו נא במאמר "עברית מדוברת לפני 125 שנה", (2) בלשונו לעם אדר תשכ"ג ותמצאו חומר מעניין ביותר כרקע לדיון בנושא זה.

3. **עברית — שפת דיבור בפזורה היהודית**, אך גם אם פה ושם דיברו עברית — הרי היו אלה קבוצות קטנות. מן הראוי להזכיר גם אם היו אפיוזות חולפות, אולם, לשם דיון בהחייאת השפה, שהביאה אותנו עד הלום, עלינו לחזור לסוף המאה הקודמת. לתקופה של תר"ן — 1890 — התקופה של ועד הלשון. בן יהודה נתן את האות לדיבור עברי עם עלייתו בשנת 1892 — אך בחוברת לשוננו לעם קמג'קמו, משנת תשכ"ד, אנו קוראים על חלוצי הדיבור העברי בארצות הגולה, מאת ישראל קלויזנר. (8) בתקופה זאת, תקופה של חיבת-ציון, היו התארגנויות של אגודות ששמו לעצמן מטרה לדבר עברית.

בשנות ה־80 של המאה ה־19, נולדו אגודות אלה ספונטנית, במקומות שונים, תחת שמות שונים, ובמקרים רבים היו אלה יוזמות של בודדים, אפשטיין, רל, רודוביץ בילנא, אגודת "קידוש השם" ב־1885 ומשפחת זאב יעבץ בורשה.

"בניציון" באודיסה (תרמ"ט), "שפה ברורה", במינסק, בפיונסק, בורשה, בקוקו. אך היתה זאת תנועה שהתפשטה והלכה.

4. **העברעאייסטיס ואיידישיסטיס**, אולם מן הדין להצביע על המאבק והמתח שהיו בין ה"העברעאייסטיס" ו"האיידישיסטיס" בתקופה ההיא. אנו עדים להתפתחותה של השפה העברית בכתב, שהשתחררה מן התדמית של "לשון-קודש", ופריחתה של ספרות עברית חילונית באופייה, עד כדי הגיעה לעיתונות יומית.

ב-1886 הופיע העיתון העברי היוםי הראשון "היום", אך לפני כן היה שפע של כתבי-עת חרדיים, מעורבים, וכלליים: "פרי-עץ-חיים" 1691, המאסף — 1784, בכורי-העיתים — 1820 התחיה — 1850, החלוץ — 1852 המגיד — 1856, המליץ — 1860, הצפירה — 1862, חבצלת — 1863, השילוח — 1896, הדור — 1901, המעורר — 1906, העולם — 1908, הדואר — 1921 והזכרתי רק מעט.

במאניפסטים ספרותיים, של פרופ' גורית גוברין (20) מופיעים שמות של 100 כתבי-עת. אך כל זה מצביע על שימוש השפה שבכתב. לגבי החייאת העברית כשפת-דיבור היו ויכוחים לא רק בין חובבי-ציון לבין מתנגדי הרעיון הציוני, אלא בתוך חובבי-ציון עצמם. אידיש היתה אז שפת ההמונים, והיתה גם עדנה לשפה זו בספרות. הוויכוח נמשך תקופה ממושכת.

את נימוקי המתנגדים לסוגיהם אפשר לסכם במשפט אחד: עברית לשון מתה, היא, לשון-קודש ומשמשת לטקסים ובמקרה הטוב לכתובת טקסטים מסויימים.

המחייבים טענו שיש ספרות עברית חילונית שנושאה השכלה כללית וגם ספרות יפה בלשון זו. הם טענו שלכל אומה יש לשון אחת ואילו לעם ישראל לשונות הרבה וזוהי אנומליה.

ובאשר לקשיים של החיאת השפה הועלה הנימוק: "כשם שיחיד יכול להתחיל בלשון שלא דיבר בה, כך גם קיבוץ, שהוא הרכב של יחידים יכול להתחיל מחדש".

אליעזר בן יהודה במבוא למילונו טוען:

"היהודים אינם יכולים להיות עם חי כאמת אלא בשוכם לארץ האבות, כן אינם יכולים להיות עם חי אלא בשוכם ללשון האבות ולהשתמש בה לא בלבד בספר בדברים שבקדושה אלא בדבור פה. מגדולם ועד קטנם, נשים וטף בחור ובתולה בכל ענייני החיים ובכל שעות היום והלילה ככל הגויים". (4)

ואף לאחר שכבר נראו סימנים ברורים לתחית השפה כשפת דיבור בארץ ובגולה, פירסם ד"ר ברנפלד שמעון מאמר חריף נגד תחיית השפה וזה לשונו:

"אבל לעשות את השפה העברית שפה מדוברת במובן הרגיל זה לפי דעתי נמנע גמור. עוד לא אירע זה לשום שפה בעולם... כלי זכוכית שנשבר שוב אין לו תקנה, ושפה שחרלה התפתחותה הטבעית ופסקה להיות חיה בפי העם, תהיה, לפי הדוגמאות ההיסטוריות, שפה היסטורית, ספרותית, דתית, אבל לא שפה חיה עממית. באירופה אירע בשנות המאה הי"ט, כי קמו כמה שפות לתחייה, ובדוגמאות האלה משתמשים בעלי התחייה שִׁבְנו להקיש גם על השפה העברית. אבל זוהי טעות גמורה. רק התפתחותן הספרותית פסקה, כי לא השתמשו בהן המשכילים בחייהם הספרותיים, ומכיון כי דיבר העם בשפתו הלאומית, ואפילו להמשכילים היתה היא השפה המדוברת, חזרו אליה אחרי כן ועשו גם לשפה ספרותית. מטעם זה אפשר להאמין כי השפה היהודית [כלומר אידיש] תיעשה לשפה ספרותית, ובמקצת נהייתה כבר לשפה ספרותית, אלא כי אינה שפתנו הלאומית, ההיסטורית, הנצחית... (12)

ומתוך המתנגדים, או לפחות הספקנים אזכיר גם את אחר-העם שבשנת 1893 כתב:

המתפארים ביותר ברוחם הלאומי רואים את הרוח הזה בדיבור פה בלשון העברית ובלימוד כל המדעים גם כן בעברית. מרחוק כל זה יפה ונעים, אבל השומע באזניו איך יגמגמו בלשונם המורים והתלמידים יחד מחסרון מלים ומבטאים הוא מרגיש מיד כי 'הדיבור' הזה לא יוכל לעורר בלבו של המדבר או השומע רגש של כבוד ואהבה אל השפה המצומצמת, והשכל הרך של הילד (הלומד עם זה על הרוח גם צרפתי) ירגיש עוד ביתר עוז גם את הכבלים המלאכותיים אשר ישים עליו הדיבור העברי...

אך אחה"ע חזר בו מהתנגדותו כעבור שנים בתרע"ב (10) הוא מודה "כי אמנם מהפכה נהייתה בארץ והמורה העברי נצח".

5. "ועד הלשון" פועל לא רק בארץ אלא מרחיב את השפעתו גם בחו"ל, דוד ילין מרצה בווינה בועידת ההסתדרות לשפה ולתרבות העברית, על פעולת ועד הלשון.

בשנת 1913, בקונגרס הציוני הי"א (בכנסייה הציונית, האחת עשרה) מביא אוסישקין בהרצאתו את תפקיד ועד הלשון:

"לשמש מרכז להעבודה לתחיית הלשון העברית והתפתחותה" "לשמש מרכז שממנו תתפתח בעתיד האקדמיה הפילולוגית והספרותית של הלשון העברית". (1)

על הפעולה הרחבה שבה נתון הוועד אפשר ללמוד מן הרשימה של ועדות מקצועיות שבתוכה: חקלאות, מתמטיקה, מכניקה, פיסיקה, כימיה, בוטניקה, זואולוגיה, רפואה, פסיכולוגיה, ארכיאולוגיה, כלכלה, סטאטיסטיקה, נגרות, נפחות, מסגרות, חשמלאות, פנקסנות, מוסיקה, התעמלות, מלאכת דפוס, אריגה, בישול ומקצועות אחרים.

הרחבת הלשון, קביעת מונחים, שאלת ההגייה, שאלת הכתיב, כל אלה היו, ומהווים עד היום, שדה נרחב לפעולות הוועד-האקדמיה, ולא ארחיב עליהן.

אציין שני תאריכים:

א. בטופס המנדט על א"י, שנערך בלונדון 24.7.1922 כתוב: אנגלית, ערבית ועברית תהיינה הלשונות הרשמיות בא"י. כל מודעה או כתובת ערבית על כולי דואר או מטבעות בא"י צריכה לבוא גם בעברית, ולהיפך. (נכנס לתוקף 29.9.1923, וידוע הסיפור על המאבק לשלוח מברקים בעברית בתקופה מאוחרת יותר).

ב. בשנת 1953 נתקבל בכנסת חוק המוסד העליון ללשון העברית תשי"ג—1953, האקדמיה ללשון העברית.

6. "מלחמת השפות"

ועל אף ההצלחות וההישגים פורצת מלחמת השפות, בשנת 1914, בסמינר למוורים של "עזרה" בירושלים ובטכניון בחיפה. האפוטורופסים על המוסדות של יהודי גרמניה, חברת "עזרה", התכוונו להכניס את הוראת המדעים בשפה גרמנית. והמוורים הצעירים התמרדו — וניצחו. אך אין בכך רבותא. בתקופה זאת כבר פעלה מערכת החינוך העברית לפי העיקרון של "עברית בעברית" בכל רחבי הארץ, בגני הילדים ובבתי-הספר גברו המורים על מתנגדיהם. יהודית הררי, שמחה חיים וילקומיץ, דוד ילין, יצחק אפשטיין, דוד יודלביץ, אליעזר בן יהודה, יוסף ויתקין, א. מ. ליפשיץ כבר הניחו יסודות איתנים לחינוך העברי בארץ וכל הנסיגות לקעקע את הבניין התנפצו אל מול המציאות האיתנה. בסוף שנות העשרים ובראשית שנות השלושים, עם העלייה הרביעית הגיעו לארץ המוניעם דוברי אידיש, ובתוכם אידיאולוגים — אידישיסטים והיה חשש פן תידחה השפה העברית והידיש תשתלט על הרחוב, גם הלעז גבר — שלטים בלועזית לדוגמא. קם אז "גדוד מגיני השפה" שניהלו מלחמה, בחלקה אלימה, נגד תופעות אלה "הגדוד" מנה כמה מאות צעירים בלבד, נחרצים בדעתם, ענדו תגים על דשי בגדיהם. מלחמתם נבעה יותר מחרדה מאשר מתופעת אמת מסכנת, אז גם נאבקו ברעיון שהגה ד"ר מגנס נשיא האוניברסיטה העברית, שרצה להקים קתדרה לאידיש. אוסישקין, פרופ' קלויזנר התנגדו לרעיון, ביאליק, כצנלסון — חייבוהו, הקמת הקתדרה נדחתה עד לאחר השואה, אבל זו פרשה בפני עצמה.

ראוי לציין כי המאבק על השלטת השפה עלה שוב עם העלייה ההמונית לאחר קום המדינה. אבל מאבק זה לא היה אידיאולוגי אלא פרקטי מתודי, ולשמחת כולנו השפה העברית שגורה בפיות זקן, נער וטף. כיום המאבק הוא על טוהר השפה, על חדירת לעז, על התפשטות העגה לסוגיה — תופעה חברתית-תרבותית, ושנת הלשון אולי תסייע, לפחות לצמצם את החקיינות אם לא למגרה כליל.

המאבק על תחיית השפה לא הצטמצם בגבולות ארץ-ישראל. בראשית דבריי הצבעתי על הניצנים בערים שונות ברוסיה, אמשיך כאן ואזכיר את התנופה שחלה בארץ זאת מ"חובבי שפת עבר" ל"תרבות" חברה לחינוך ולתרבות עברית. מתוך כוחות פנימיים של התנועה הציונית וודאי בהשפעת ההתפתחות בארץ — צמחה התנועה העברית בגולה, ופותחה מערכת חינוך ענפה ותוססת ברוסיה עד מהפכת אוקטובר, ובתנופה רחבה באירופה כולה, ביתר שאת באירופה המזרחית, ובעיקר בפולין ובלטיא בין שתי מלחמות העולם.

לא ארחיב את היריעה בעניין זה. אדגיש רק מספר נקודות ראות: (א) אף כי שפת ההמונים היתה יידיש — פריחה מערכת חינוך בשפת הוראה עברית, בפולין. כל המקצועות, כולל מדעים כלליים ומקצועות-עזר — ציור, מלאכה, חינוך גופני, זמרה — הכול נלמד בעברית למעט שלושה מקצועות: פולנית, היסטוריה של פולין וגיאוגרפיה של פולין — בפולנית. בחינות הסיום בגמנסיות ובסמינרים למורים — היו בעברית.

(ב) תוכנית הלימודים אושרה על-ידי המינסטריון הפולני, הפיקוח היה פנימי של "תרבות" ליד מפקחים מטעם הממשלה.

אפיזודה מעניינת: בכיתה א' הלימודים התנהלו בעברית. פולנית התחילו מכיתה ב' — בהנמקה פדגוגית שאין ללמד שתי שפות "זרות" בעת ובעונה אחת. בבית-הספר שבו עברתי ביקשנו מאת המפקח הפולני רשות ללמד פולנית בעל-פה, 3 שעות בשבוע, בכיתה א' — הוא סירב...

(ג) שפת ההוראה העברית היתה גם בבתי-הספר יבנה של תנועת המזרחי.

(ד) עברית לימדו בהיקף רחב בבתי-ספר דו-לשוניים בעיקר בגמנסיות. (ה) מערכת החינוך העברית פירנסה עצמה בכל הדרגים, החל מגן-ילדים דרך בייס יסודי, גמנסיות, סמינרים למורים, והמכון ללימודי היהדות שע"י האוניברסיטה בורשה הכשיר מורים בעלי תואר שני להוראה בבתי-ה"ס העל-יסודיים ובסמינרים.

(ו) כל בתי-הספר היו בחזקת פרטיים ללא תמיכה ממשלתית וההורים נשאו בעול החוצאות, כולל מבנים שבנו בכספם והיו לתפארת.

(ז) בליטא היו בתי-ס אלה ממלכתיים, ומיניסטריון מיוחד היה מופקד על מוסדות "תרבות".

(ח) מערכת החינוך העברית השכילה לספק לעצמה ספרי-לימוד בכל המקצועות, עיתוני ילדים, עיתונות פדגוגית, עיתונות פרוידית וספרות-יפה. המו"לות העברית פריחה וכשתבדקו תמצאו שספרי-לימוד שהופיעו בפולין הזינו בחלקו גם את המערכת בארץ.

ט) כל ההישגים נרשמו על-אף המאבק עם היידישיסטים שפיתחו גם הם מערכת חינוך בשפת הוראה יידיש, אלה היו אנטי-ציונים, בעיקר, אך גם ציונים פתחו רשת בתי-ספר בשפת הוראה יידיש בטענם שזוהי השפה המדוברת ושפת העם.

י) הפריחה של "תרבות" והסתעפויותיה הגיעה עד כדי כך, שקמו בעיירות גדודי "בן-יהודה", שהקפידו על דיבור עברי גם מחוץ לבית-הספר, ואילצו חנוונים לדבר עברית ולא — יחרימו התלמידים את עסקיהם. ובעיירה דוד-גרודק הצהירו במשאל עם, רוב תושביה, שעברית היא שפת אמם.

8. על סף מהפכת אוקטובר

אך הדרמה טעונת המתח על חייה של הלשון העברית התחוללה ברוסיה הסובייטית לאחר מהפכת אוקטובר. אני ממליץ להקדיש לתקופה זאת, במסגרת "שנת הלשון", תשומת-לב רבה, כי יש בסיפורים על מלחמה זאת, מתח, הקרבה, התמדה, מאבק עם שלטון אדיר ומסירות שקשה להפריז בהערכתה. זוהי מלחמה של הצדק לעומת השחיתות, השרירותיות, והמכאיב ביותר זוהי "מלחמת יהודים ביהודים", כאשר המניע האידיאולוגי של "הבונד" והקומוניסטים היהודים מעורב עם יצר השלטון.

הרדיפה את השפה העברית ותרבותה לאחר מהפכת אוקטובר התאפשרה תודות למלחמת השפות שהתחוללה ערב המהפכה בקרב יהדות רוסיה. התנועה הציונית בסיוע נציגים של יהודי ארצות אסיה — סמך-קנד קנקז קרים, צדדו בהשלטת העברית בבתי-הספר לילדי יהודים. "הקרימצי'אקים" וחבריהם טענו בוועידה הציונית השביעית של יהודי רוסיה בפברואר 1917, כי אין הם זקוקים לשפת יידיש המדוברת, ואין להם לשון קדושה וזולת העברית. ובוועידה זאת נתקבלה החלטה ברוב קולות לאמור: "מתוך הכרה שהלשון העברית היא הלשון הלאומית היחידה של העם העברי, והיא צריכה להיעשות ללשון החינוך התרבות והדיבור של כל העם כולו, קובעת הוועידה הציונית השביעית:

(א) לשון ההוראה לכל הלימודים בבתי-הספר ובמוסדות חינוך של הציבור העברי צריכה להיות הלשון העברית, מכלל זה יוצא רק לימוד לשון המדינה ושאר לשונות;

(ב) הלשון הרשמית של כל המוסדות הציבוריים של העם העברי צריכה להיות ה"לשון העברית", ובדומה לכך החלטות בזכות העברית. (17) אך באותו זמן באפריל 1917 נתקיימה ועידת "בונד" העשירית, בפטרוגרד, ודגה בבעיית "האוטונומיה התרבותית הלאומית", והרי זוהי אבן היסוד מלבד הסוציאליזם של האידיאולוגיה הבונדיסטית, לא ריכוז טריטוראלי של העם העברי אלא אוטונומיה בכל הפזורה — ההחלטה

אומרת כי "שפת ההסתדרות התרבותית הלאומית היא שפת יידיש", וכך על סף המהפכה ב־1917 מצאו האנטי־ציונים קרקע פוריה לנהל תעמולה והסבר שהשתלטות הציונים על הציבור היהודי היא של בורגנים, קלריקלים, "שונאי הרבולוציה והחופש הפוליטי" אלה החלו להלשין על הציונים ופעולותיהם וכך החלה הרדיפה את השפה העברית, ונתאמתו דברי הנביא "מהרסיין ומחריביין ממך יצאו".

9. לשון עומדת על נפשה

המאבק של הלשון העומדת על נפשה, כלשונו של יהושע גלבע, היה אכזרי וממושך ואין באפשרותי לסקור את כל מורדותיה ועליותיה, אסתפק לכן בזרקור על אירועי מפתח בתחום זה.

א) המאבק נגד העברית והגזירות הקשורות בו לא היו מעוגנות, לא בתיאוריה הקומוניסטית, לא במדיניות הלאומית הכללית, לא במציאות ובפרקטיקה הלשונית, לא מסיבות של כדאיות כלכלית, לא בשל יעילות כלשהי בתחום כלשהו, אף לא מחמת הזהות או זיהוי של הבורגנות היהודית עם העברית — אלה עזבו את רוסיה מהר מאד.

ב) הגזירות גם לא היו מעוגנות בחוקה כלשהי.

ג) הרדיפות והגזירות נבעו אך ורק משום שהיבסקציה פסלה את העברית מסיבות של שנאה עצמית ובאופן שרירותי לחלוטין. תמיד מצאו אמתלאות, תירוצים ותואנות שלא להרשות שום דבר שיש לו יחס וקשר לעברית.

ד) החוק לא הפריע לשום קבוצה לפתוח שעורי־ערב למבוגרים ללמוד שפות מתות כגון לטינית וכדומה. אך לגבי עברית שאני, בין היתר נימקו התנגדות בכך שאין ספרים מתאימים, כי הרי הספרים שחוברו לפני המהפכה ספוגים אידיאולוגיה בורגנית ולאומית.

ה) ההתנכלות היתה לכל אורח החיים היהודיים: שחיטה, מילה, בתי־כנסת, חופה וקידושין. הנימוקים, טכניים, סניטריים, סטנדרטים של בטיחות, מנהגים פראיים, ואגב־כך ניצלו בתי־מדרש והפקעתם לשם חיסול אנאלפבתיות, כביכול.

ו) הקומיסריון לענייני יהודים פרסם ב־1918 חוזר בדבר בתי־ספר המבקשים סובסידיה שצריכים למלא אחרי התנאים; לשון הוראה חייבת להיות לשון האם (יידיש) אין ללמד עברית בכיתה א', בכיתה ב' — שש שעות בשבוע, בבתי־ספר חדשים מכיתה ד', הוראת הדת אסורה בהחלט — כך התנ"ך.

אספר עוד כי בקיץ 1919 נפגש הרב מזא"ה עם לונצ'ארסקי, הקומיסר

* ובסקציה = הסקציה היהודית במפלגה הקומוניסטית.

להשכלה ושאלו: החוק מאשר כי כל קבוצה לא פחות מעשרים וחמישה איש יכולה לייסד בית-ספר לכל סוגי לימודים שהיא בוחרת בהם, למה ייגרע חלקה של העברית מכל השפות. לונצ'ארסקי הגיב כי זה נגדליזם אך ציין "וגדליזם זה לא משלנו אלא משלכם".

ומן הראוי לציין דבר נוסף: דימנשטיין, שנתמנה קומיסר מרכזי לעניינים יהודיים התבטא ב־1918.

"אין אנו גם קנאים של לשון יידיש... הלשון כשלעצמה אינה חשובה לנו. ייתכן שהלשונות של העמים היותר חזקים והיותר מפותחים ידחקו בעתיד הקרוב את לשון יידיש. אנחנו הקומוניסטים לא נוזל על כך דמעות ולא נעשה דבר כדי להפריע לתופעה זאת." (17)

בתקופה מסויימת נזקק סטאלין בכבודו ובעצמו לעניין הלשונות הלאומיות ובשנת 1930 אמר בין היתר: "צריך לתת לתרבויות הלאומיות את האפשרות להתפתח ולשגשג" לשון לדידו הוא כלי שרת, כשם שמכוונות יכולות לשרת גם את הסוציאליזם (ולא רק את הבורגנות).

ואם כי אין בתיאוריה המרכסיסטית משהו נגד הלשון, היבסקים נהגו אחרת, וכאחד הפרסומים כתבו (1932):

"עברית היא לשון אשר כבר מתה. איש אינו מדבר בלשון זאת כבר למעלה מ־2000 שנה... היא רק שמשא לצרכים דתיים, הבורגנות נסתה לאחרונה להחיות את הלשון הזאת לצרכיה הנאציאליסטיים-הפאשיסטיים... והמלים העבריות שחדרו ליידיש גם הן תוצאה של "קשר" בינלאומי של היהודים לצורכי מסחר".

אין גבול לרשעות, לעם-ארצות, לשנאה שפתחו היבסקים נגד העברית ומאבק זה נמשך עד פרוץ מלחמת העולם השנייה ובמהלכה כשכבשו הרוסים את פולין המזרחית, על-סמך הסכם מולוטוב-ריבנטרופ, אסרו מיד על הוראת העברית, בבתי-ספר "תרבות" שהיו נפוצים מאד באזור זה. תלמידים התארגנו ושמרו במחתרת על הספרים העבריים שעמדו השלטונות להחרים.

אציין עוד זאת: במשך כל התקופה הזאת היו תופעות של בודדים, קבוצות שנאבקו בעמדת היבסקים, והמשיכו לכתוב בעברית והגניבו מיצירותיהם אל מחוץ לגבולות רוסיה, אלה ניסו להפעיל את השפעתו של גורקי אבל הזמן שעומד לרשותי אינו מאפשר הרחבה בסוגיה זאת.

10. "הבימה"

אולם תופעה אחת יש להרגיש לחזור ולהרגיש, בתוך כל המאבק הזה למן פרוץ המהפכה האוקטובריאנית ועד 1926 — פעלה במוסקווה כתיאטרון ממלכתי "הבימה", בשפה העברית, וזכתה לתמיכה רחבה מצד אומנים גדולים — סטניסלבסקי ווכטנגוב.

"היבסקציה" פעלה נגד התיאטרון "בלשון שכבר מתה מזמן ואשר המוני הפועלים היהודים אינם מבינים מלה ממנה", "הבימה" אינו אלא תיאטרון לציונים ושאר הבורגנות היהודית והפת השחורה שלה. על-אף ההסתה וההחלשנות, התפתחה הבימה ואף דובר על העברתה לאולם גדול יותר כדי שתוכל להפיק הצגות גדולות. כל הצגותיה של "הבימה" בתקופה זאת מבוססות על רפרטואר של חיי היהודים — גם תרגומים מיידים, ב-1926 עזבה "הבימה" את מוסקבה לסיור באירופה כדי לשוב לאחר חצי שנה, אך גורמים שונים ובחלקם מלחמות פנימיות — מנעו שיבה של "הבימה" למקור מחצבתה. האיפופיאה של "לשון עומדת על נפשה" ברוסיה הסובייטית, ראויה, איפוא, לתשומת-לב מיוחדת, ומפאת המטען הרגשי, ליד המתח שבמלחמת ההעברעאיסטים הקשורה במאבק, אפשר לעורר בקרב התלמידים סקרנות ואף הזדהות — ולכן זהו נושא קביל לשנת הלשון.

לסיכום:

- העיסוק בנושא שנת הלשון יפוצל לנושאי משנה:
 - (א) המעבר משפה שבכתב לשפה מדוברת
 - (ב) המעבר מספרות הקשורה בדת לספרות חילונית
 - (ג) גיצני השפה המדוברת בעבר הרחוק
 - (ד) תחיית השפה בסוף המאה התשע-עשרה ובראשית המאה העשרים בגולה ובארץ
 - (ה) המאבק במערכת החינוך על עברית בעברית
 - (ו) החיפושים אחרי מונחים עבריים במדעים ובתחומי החיים היומיומיים
 - (ז) תהפוכות הלשון בספרות בכלל, בספרות לילדים, ובשירה לילדים בפרט
 - (ח) חידושי לשון ע"י ועד הלשון או והאקדמיה ללשון בימינו.
 - (ט) המלחמה נגד תחיית הלשון בגולה ובארץ "מלחמת השפות", "גדוד מגיני השפה"
 - (י) המאבק להקניית השפה להמוני העולים
 - (יא) לשון עומדת על נפשה ברוסיה הסובייטית
 - (יב) תיאטרון עברי בתוך ים של שנאה.
- להלן רשימה ביבליוגרפית מצומצמת של ספרות יפה ושל ספרות תיעודית.
- ספרות יפה

הבכור לבית אב"י — אליעזר בן-יהודה, עם עובד
 אחותי כלה — אמנון שמוש, מסדה
 קנה וקנמן — אמנון שמוש, מסדה
 השפה העברית שלנו — מירי ברוך, מאיה פרוכטמן, "יסוד" 1989

שביתת המלים — שוש וינברגר, "עקד" 1987
 מר קו וגברת נקודה — חגית בנוימן, דביר 1986.
 אל משואות לכיש — רבקה גובר
 דבר עברית והבראת — רבקה גלערי, ש. זק ושות' 1989

ספרות תעודית

1. זכרונות ועד הלשון, מחברות א.ב.ג. מהדורה שניה תרפ"ט
2. לשוננו לעם, עברית מדוברת לפני 125 שנה, חיים רבין תשכ"ג
3. היוצר ויצירתו (אליעזר בן יהודה, פנחס נאמן תשל"ד
4. אליעזר בן-יהודה ותחיית הדיבור העברי, " " " "
5. ראובן סיון " " " "
6. דוד ילין, מורה הלשון וחוקרה, א. זיידמן תשכ"ד
7. משה שולבויס, חוקר ובלשן, מ"א טנגבלאט תשכ"ד
8. יוסף הלוי, בלשן וחוקר ציון, שלמה הרמתי תשל"ו
9. חלוצי הדיבור העברי בארצות הגולה, " " " "
10. ישראל קלוזנר " " " "
11. שמונים שנה תר"ן-תש"ל, ראובן סיון תשכ"ד
12. הלשון הירושלמית והתגבשות הסגנון החדש תש"ל
13. האקדמיה ללשון העברית, תש"ם
14. לקט תעודות, לתולדות ועד הלשון והאקדמיה ללשון העברית תש"ל
15. הפעמון מצלצל והפסקה אין, גרשון ברגסון, אוצר המורה 1980
16. הראשונים, מרדכי גאור, עם עובד 1983
17. מלחמת השפות, ד"ר יעקב בן-יוסף, אוצר המורה 1984
18. תולדות החינוך בישראל, צבי אפשטיין, כרך שני, ראובן מס תש"ך
19. פרקים בתולדות החינוך העברי, נח פניאל, עק"ד 1981
20. לשון עומדת על נפשה, יהושע גלבוע, ספרית פועלים 1977
21. תחיית הלשון העברית, אדם אקרמן, גור טיימס 1989
22. לקסיקון העיתונות העברית במאה XIX, תשמ"ו
23. מנוחה גלבוע, אונ. ת"א תשמ"ד
24. מאניפסטים ספרותיים, נורית גוברין, אונ. ת"א
25. לשוננו לעם, קונטרסים עממיים לענייני לשון
26. כל הסדרה המקיפה עולם ומלואו: "לקט מונחים" לשוניים של סופרים, מקורש לחול, מלשון ימינו ועוד ועוד.

שימושים מובדלים בלשון שירי הילדים על שלוש מגמות יסוד בהתפתחות ההיסטורית

מאת שלמה הראל

א. הערת פתיחה

שיגרת לשון אומרת שהסגנון הוא האדם, כל שכן האמן המשורר. עובדה היא, שלא תמיד ניתן לזהות באופן "עיוור" טקסט בפרוזה (ללא ידיעת שם הסופר), בשעה שקל יחסית לזהות. למשל, טקסט "שירי" מאת י' אטלס. השאלה היא: מהם סימני ההיכר המייחסים אותו? ובמה הוא מיוחד לעומת שירי שלונסקי וביאליק לילדים? האם אפשר לדבר על "סגנון שלונסקאי" ב'עלילות מיקי מהו', ואם כן, מהי הפואטיקה המובדלת העומדת מאחוריו ומזינה אותו? שהרי, המאגר הלקסיקאלי קיים לכאורה ועומד, והוא פתוח באופן אובייקטיבי לפני י' אטלס בה במידה שהוא ב"הישג־ידם" של ע' הלל, ש' כהן, נ' זרחי ואחרים; ובכל־זאת, הרשות נתונה, וכל משורר נוטה לשימוש שונה במאגר הזה, הלכה למעשה. ניתן "ללוש" בתוך מערכת לשונית נרושה ולחזור על המוכר משכבר, אפשר "לשבש" בכוונת־מכוון, אפשר לחדש ולשפץ ואפשר להמציא; אפשר להעדיף את הנורמה המדוברת ואפשר לפנות אל רובד אחר (תת־תקני, למשל). מעניין לעקוב — במבט לאחור — לאן פנו, מה העדיפו ומה עשו בתחום זה שלושה משוררים מרכזיים (ומותר לומר בדיעבד "מהפכניים") בתולדות השירה העברית לילדים: ח"נ ביאליק, א' שלונסקי וי' אטלס. מעקב כזה עשוי להיות מעניין הן מבחינה פינומנולוגית (התופעה כשלעצמה), הן מבחינת ההתפתחות ההיסטורית של המונחים בפואטיקה והן מבחינת מושגים ערכיים־שיפוטיים. מובן, שמחמת קוצר־היריעה אגע כאן בהיבטים חלקיים ובטקסטים נבחרים בלבד.

ב. "קטינא כל־בו" ובעיות הלשון של ביאליק

את ההתמודדות של ביאליק עם בעיות הלשון השירית בכלל, ושירי ילדים בפרט, יש לשפוט על רקע נסיבות זמנו ובהקשר של המצב האנומאלי בו

נתונה הייתה הלשון העברית בסוף המאה ה-19. ביאליק מצא עצמו בשלב כניסתו אל במת הספרות העברית כמעט ללא מסורות ותקדימים, שניתן ללכת לאורם, בתחום השירה לילדים; למעט א' לובושיצקי (למען אחי הקטנים — תרנ"ט) לא נכתבה כלל בעברית שירה לילדים, ויש להרגיש מיד, כי גם שירים אלה היו בעייתיים ביותר ורחוקים מאד מהאידיאל של ביאליק. יתר על כן, לא הייתה בזמנו כלל לשון ילדים במערכת ה"תיקשורת" העברית בכללותה. בניגוד לחברות ותרבויות לאומיות אחרות ("נורמאליות"), שיצרו הבחנות של ממש בין לשון אצולה, לשון עיתונאית, לשון מדוברת, לשון צבאית, לשון טכנית-מדעית, לשון עגה ולשון ילדים, כשבתווך הלשון הקלאסית, הרי שבעברית נתקיימה "דיגלוסיה אנומאלית". לא היתה בה היבדלות רבגונית ופונקציונאלית ודברים הגיעו כדי כך שכמעט לא נמצא הבדל בין לשונם של שירי לובושיצקי, אשר נכתבו במפורש לקוראים המבוגרים בשלהי תקופת היהשכלה ו'חיבת ציון', לבין אלו שנכתבו לילדים כמו "מיכאל וסוסתו", "בקצב המארש" ואחרים. ללובושיצקי הייתה בלי ספק כוונה טובה בבואו לממש את תביעתו של ד' פרישמן: "ייתכן נא ספר שירים ליריים ביד בני-הנעורים. רק הדבר הזה הוא אשר יתן לבנינו ולבנותינו איזה טל-תחייה, איזה רך ועדן..." (במבוא לתרגומו ליהגדות וסיפורים מאת אנדרסן); אבל בגסיבות של היעדר לשון ילדים לא יכולה הייתה לצמוח ספרות ילדים אמיתית, וצריך היה ליצור אותה כמעט בבחינת "יש מאין". לשון המקרא שימשה כמובן עדיין כלשון הקלאסית, ומלים רבות סבלו מעמימות סימאנטית (עירפול, ריבוי משמעויות וחוסר דיוק באיצפוע) משום העדר דנוטאציות ברורות ומובחנות.

נראה לפיכך, שאין להתייחס לנורמה הסגנונית של 'שירים ופזמונות לילדים', שנכתבו בידי ביאליק בראשית המאה הנוכחית, ללא זיקת הרקע, כמוטעם לעיל. בדרכו של ביאליק חברו יחד כישרון ורגישות משובחים שחסרו ככל-הנראה לקודמו, והמהפכה המגולמת בשיריו הייתה בסופו של דבר פרי של סינתזה הכרחית (או מוטב לומר: בלתי-נמנעת). בין החסר האובייקטיבי בלשון טבעית וחייה, לבין הנורמה הסגנונית העצמית של ביאליק וכושר האילתור והמציאה שלו. מעל כל אלה עמדה באופן מושכל ונחרץ השקפתו של ביאליק, לפיה אין "לרדת" אל הילד ומוטב להגביהו ולקרבו אל שפת השירה; ומתוך "פיצוח האגוזים הקשים" שבלשון, הוא יתחשל, ישכיל ויעלה ברמתו.

את המיגבלות והאילווצים האובייקטיביים בזיקה להתמודדות ולגישה האישית של ביאליק בבואו לפתור את בעיות הלשון, אפשר להמחיש היטב בשירו "קטינא כל-בו". שיר זה, שעשוי לשמש מעין פאראדיגמה סגנונית, פורסם לראשונה ב-1917 (ב'שתילים' א"ב, 2-16 ביוני, ואחר-כך שוב

ב'מולדת' וב'צפיריים' (1920). בפרק א', המכוון להתוודעות אל ה"גיבור", בדרכה של אקספוזיציה, ניתן לעמוד על טיבו, זהותו, נטיות-לבו ועולמו. איפיוניו של קטינא נמסרים כאן (כמו גם ביתר שירי ביאליק לילדים; ועל-כך בהמשך הפרק) באמצעות תבניות תחביריות אמפאטיות: "אמן הוא...", "רואה הוא...", "יד אמונה לו...", "ובצלחתו כלי מלאכתו..." וכיו"ב. ביאליק — כדרכו — מעדיף לרמוז ולייצג משמעויות דקות באמצעות תיחלופים בשפת המטונימיה: קומתו של קטינא ("גדלו אצבע") מטונימית לכל מהותו וזהותו, כמין שד פאנטאסטי זעיר; ידיו מייצגות (כסינקדוכה: "יד בכל לו") את כל הווייתו ועולמו, הלא הוא עולם של עשייה מתמדת, והריהן מטונימיות לברכה ונחת ("מזל-ברכה רואה הוא בכל מלאכה"); אמתחתו מטונימית למשלח-ידו ("אמן הוא") ו"צלחתו" מטונימית לאופיו הילדותי; המדינה ("לא לחינם שמו במדינה...") מטונימית ליושביה תושביה, שכן הוא מכונה "קטינא כל-בו" בפי התושבים בני-האכס ושמו הולך לפניו ונישא בפי "אזרחי המדינה", ולא בפי המושג הסוציאל-פוליטי (המופשט) "מדינה", ועוד; ואשר לצירופי הלשון המסוגגנים, שנועדו לעיצוב "אישיותו" של קטינא, הרי אלה ברובם מבוססים על מאגר המקורות המסורתיים ומפעילים הידושים קונוטאטיביים בהתאם, למשל: "חֶמֶט קֶטֶן" — פירושו: מין לטאה שצווארה קצר ורגליה קצרות — נזכר בתורה בין השרצים הטמאים (ויקרא' י"א 30); "בכור שטן" — ביטוי שהוראתו: חריף ועומד על שמועתו — מקורו בדברי ר' דוסא בן הורקנוס בתלמוד הבבלי: "אח קטן יש לי, בכור שטן הוא, ויונתן שמו, והוא מתלמידי שמאי, והיהרו שלא יקפח אתכם בהלכות" (יבמות, ט"ז); ויש מקורות נוספים המלמדים שביאליק השתמש באירוניה גרוטסקית ההולמת את דמות ה"גיבור" ואת רוח השיר כולו.

"קטינא כל-בו" מעוגן כמובן במוטיב ה"אצבעוני", הרנוח כל-כך במעשיות הילדים ברחבי העולם (גרים, אנדרסן ואחרים), והיה מוכר וודאי לפחות (1) בכמה מגילגוליו השונים — עממיים ואמנותיים — גם לביאליק. המאפיינים המשותפים לגיבורו של ביאליק ולדמות העממית של "אצבעוני" הם כמובן ממדיו הזעירים (קומתו כגודל אצבע) וכן פעלתנותו הרבה. אך מעבר לזה שונות הן הדמויות זו מזו תכלית השינוי. בעוד ש"אצבעוני" העממי הוא ספק ילד ספק צעיר-מתבגר, הוא שוחר נדודים והרפתקאות, נמשך למצבי סכנה, נוטה להיות טפילי ושונא עבודה ועמל (וראה בהרחבה: שטרן, 1985), הרי ש"קטינא" של ביאליק הוא ילד-נער בעל "ידי זהב", המיטיב לבטא עצמו בעשר אצבעותיו, יצירתי ומפליא לעשות במלאכה. יש לו "ארגז כלים" עשיר הכולל מכשירים ושבריי-כלים היאים ל"בעל מלאכה" של ממש. השאלה, לענייננו כאן, היא: מאין לו — לביאליק — הבקאות המופלגות הזו בעולםם של בעלי-מלאכה ובכלים הספציפיים

של "אנשי-מקצוע" מבעלי ה"צוארון השחור"? שכן, ביאליק עצמו לא היה מעולם בעל סדנה (נפחייה, מסגרייה או נגרייה), וכן לא מי מבני משפחתו ומקורביו. ספק אם יכול היה למצוא דוגמה חיה לסדנה שכוו (בית-מלאכה) ברחוב היהודי של מזרח-אירופה בזמנו. ובכן, מסתבר, שביאליק השתמש לצורך השיר בכל ה"מגירות" המקצועיות המוכנות שבמאגר המקראי, ממנו הוא שאב את מיגוון המונחים שנוקק להם, ורק קירבם בסמיכות קונטקסטואלית כך שיתקבלו תכונות ה"גיבור" ("איש עבודה" מסודר עד להפרזה, שר משחת) ויווצרו האפקטים האמנותיים-תחביריים, פרזודיים-ציליים-אקספרסיביים (ריבוי סמיך ופונקציונאלי של האותיות ז,ס,צ,ש) ואירוניים.

את הרושם של "מקצועיות לעילא" יוצר ביאליק קודם-כל על-ידי החזרה על פעלים רודפים רבים מהם נרדפים וקרובים ("חותך, גוזר"), מהם "מוזרים" משהו כמו "שף" (בבינוני) הקרוב יותר ל"משייף" בעברית בתימינו, ופירושו: שיפוף, מחץ, גרד ומרט, על בסיס הפסוק המקראי הנודע "הוא ישופף ראש ואתה תשופנו עקב" (ס' בראשית, ג' 15), ומהם כלליים-סתמיים ובלתי מובדלים כמו "מתקן"; אבל, יותר מפירוט הפעולות, תורמת לרושם הזה התכולה של אמתחתו המקצועית (ובלשון ימינו ייאמר: ארגז כלים): "מקצוע" — ספין מיוחד לחיתוך קציעות ולפי ההכפלה הלשונית כאן ("במקצוע ובסכין") סביר שהכוונה לכלי נגרים, המשמש להקצעת עצים ולהחלקתם; "מעצד" — כלי של נגרים מעין מפסלת או מקצועה, המשמש גם כן להקצעת קרשים ולהחלקתם (עפ"י ישעיהו, מ"ד, 12), או קרדרום לכריתת עצים (עפ"י ירמיהו י', 3). גם לכלי זה, כמו לקודמו, תבנית להב סכין האחוז בשתי ידידות; "פצירה" — שופין, קנה-פלדה מחורץ, העשוי לשוף ולהשחיו כלי ברזל (עפ"י ישמואל א', י"ק, 21 "והיתה הפצירה וכו').

יוצא אם כן, שלפחות חלק מהפלים דומים זה לזה ואיזכורם החוזר ברצף מותיר מקום למחשבה על עודף מיותר, לכאורה. ניתן לתרץ עובדה-טענה זו באפשרות הסבירה, שביאליק כלל לא הכירם כאמת מקרוב ולא יכול היה להבחין ביניהם, לפי שלא התבונן כלל ב"ארגז כלים" אמיתי של "איש-מקצוע" בזמנו. תחת זאת הוא התבונן היטב במקורות המקראיים, וברר מלשונם את שמות הכלים ומינוחי המכשירים, באשר הם אזורי עבודה ובאשר הם הולמים את רושם הפעלתנות המופרזת של קטינא ואת העיצוב הקאריקאטוראלי שלו כ"בעל מלאכה".

אפשר לעמוד באמצעות אותם חלקי טקסט של "קטינא כל-בו" גם על בעיית הפוליסמיות הבלתי-נמנעת (= רב-משמעיות המוליכה עירפול ועמימות) עקב השימוש (הבלתי-נמנע) במלים חסרות בידול דנוטאטיבי, כגון: ה"יתד", הנזכרת בין כלי מלאכתו של קטינא, והיא חרט, עט, עיפרון,

מכחול, או שמא איזמל ומפסלת? ה"שרד" הוא קרט לשירטוט, קנה לחריטה, שבר-כלי כלשהו (בבחינת שריר ופליט, או יתרה שנשארה מבלי שנשבר זה מכבר) או אולי כינוי לכלי עבודה רב-שימושי ורב-תכליתי ("פלבוניק", בבחינת שרת), ואולי דווקא חתיכת בגד (כמו סמרטוט לניגוב ידיים מלוכלכות) שנגזר מבד אשר שימש פעם בגד יוקרה ("בגדי שרד"?); וכן ה"יד" שהוא גם שר, גם פטמת השד, גם פטמת האתרוג וגם זרבובית עם מגופה, כעין פרו (עפ"י 'יומא' ג'–י'). ברור, שביאליק מסתמך במקרה כזה על כוחה של מסגרת-ההקשר, לנטרל משמעויות פוטנציאליות לא רלוונטי; וכי איך אפשר להכניס שר של אשה ל"ארגז כלים", ומה כבר יש לו לעשות שם בכלל; והוא הדבר לגבי ה"שפופרת", שהיא הן צינור, קנה חלול, הן אזנית טלפון והן בית קיבול למשחה; וכן לגבי ה"גרגרת", שהיא גרון, צוואר, קנה חלול המחבר את הגרון לסימפונות וגם סתם קנה חלול כלשהו (שמחוץ לגוף-האדם, מפח או ממתכת, עפ"י 'חולין', ב', ד').

ואם לא הספיק לו — לקטינא — כל המיכלול המבשירני השופע הזה, הרי שצריך היה ליצור "כינויים מקצועיים" חדשים לאבזורים המשוונים על-פי מראה-העיניים כפשוטו, למשל: קשת חתוכה (ממתכת, פח או ברזל), ששני קצותיה אינם מחוברים ואינם מאפשרים למעגל להיצמד ולהיסגר לגמרי, ולפי שנשאר לה פה פתוח (כמו בפעולת המלקחיים), הריהי בפי ביאליק — על-פי מראה-עיניים בלבד — "פי טבעת" (לפי 'בבא קמא', צ"ב). כיום, משמש הצירוף "פי הטבעת" אותו מנגנון לשוני, המתבסס על חזונו הריאלית של האבזר חסר-השם, הוליד גם את און המחט, שאין בו בשום אופן (בהקשר הנתון) כדי לאפיין בנימה סאטירית אוזני אדם שהן בעלי-מחט בצורתן חלילה (על משקל "אוזני חמור").

קטינא הוא, אפוא, מעין קוסם, שר משחת "כל-יכול", המחזיק בידיו מעין חנות "כל-בו" לכלי-עבודה טכניים, ואלה משמשים את עולמו האגוצנטרי המופלא (רב-תושיה ורב פעלולים), ואת האפקט הקומי-פלאי (איך יצור כזה קטן נושא כלים כל-כך רבים? כל גדלו "אצבע" ולפי תכולת אמתחתו צריך כמה וכמה ידיים לשאתה...). עיקרו של התיאור אינו בזיהוי ובדיוק הספציפי של כל כלי וכלי, בשלעצמו, אלא באפקט המצטבר של המיכלול. למען המיכלול הזה "נכנסו" אפוא לטקסט מסמנים מינוחיים רבים, שרובם אינם מובחנים דיים ואינם מופרים כלל לילד הקורא (לא כל שכן בן-ימינו), ומקצתם אפילו מקשים ומעכבים קמעה את שטף הקריאה (לפחות בראשונה).

לאור אבחנה-טענה זו יקל להבין, כמדומני, את דרכו של המשורר זאב, כעבור כמה עשרות שנים, בשיר "ישראל עשה ארון" ('פרחי בר', 1951):

ישראל עשה ארון

ישראל עשה ארון,	וכשהציב הדלתות	מסביב ילדים
גדול ורחב —	נכנס לתוכו,	עומדים שואלים:
והכל בידיו.	בראשו ורבו	"ישראל, מה-יש,
	והתחיל לרקד.	האינך מתבייש?
מודד ונסר	שר וצחק,	מה הרעש והשאוק?"
הקציע, החליק,	נפנף בידיו,	והוא —
בלי-אף-מסמר	צפצף ושרק	האינכם רואים?
בדבק הריבך.	ורקע ברגליו.	עשיתי ארון.

אמנם זאב חפץ ליצור את הילד היצירתי שלו, — ישראל "גיבור" השיר — בנימה הומוריסטית קלה ובחן שובבני, אבל על בסיס המציאות האפשרית (בעולמם של ילדים, כמובן), וללא גלישה לקווים קאריקאטוראליים-גרוטסקיים של שד, לנגד עיניו עומד הקורא הצעיר בן-ימינו והרובד הסגנוני הקביל לזמנו. לפיכך, צריך היה לנטרל את הטקסט ממטענים ארמזיים קדומים, ומקונוטאציות שליליות של הכנת מיני פסלים ועבודת אלילים, ולבנות בהתאם סגנון "נקי" ומדויק. לכן, ישראל לא עושה משהו ערטילאי או כללי כמו "רהיט" או "כלי איחסון" אלא "ארון" (משהו חד-משמעי ושימושי). ובמקום הצירוף הכמור-מקראי "יד בכל לו", שזכה לו קטינא מאיפיוני ישמעאל, כותב זאב ו"הכל בידיו". אין ספק, שלא רק שיקולי חריזה ("גדול ורחב / והכל בידיו") עמדו לנגד-אוזניו של זאב, כי אם המגמה העקבית לדבר בשפה מתאימה למציאות העכשווית (לזמנו), מדויקת ומובנת: ישראל עשה אם כן כל מה שעשה בידיו הוא, פשוטו כמשמעו, וכמו שאומרים בשפה המדוברת — הוא לבדו "בעשר אצבעות" עשה את כל הארון מאֵלף ועד תיו. זאב מוותר על המאגר המקראי העשיר ועל פעלים גבוהים כמו "שָׁף", וכן על מינוחים ארכאיים של כלים מקצועיים כ"מעצד", שָׁרָד, דָּד וכיו"ב (וראה ביאליק, לעיל), והתוצאה היא טקסט שירי בשפה טבעית-דיבורית. אמנם הטקסט פשוט ודל-משמעות, יחסית, אך הוא עומד על מלים ברורות, המסמנות פעולות מובחנות הניתנות להגדרה ולשיחזור מדויק. הוא חומק מסכנת הריבוד הארכאי והפוליסמיות, וכן מסכנת אי-האמינות ה"מקצועית", ומעל לכל — זהו טקסט קריא וקומוניקאטיבי, שמציב ציון-דרך בדרכי ההתמודדות עם גישת ביאליק, ומצוין פרק בהתפתחות הלשון העברית מאז ועד עכשיו.

לאור כל זאת מותר לומר, כי רבים מהניבונים וצירופי-הלשון בשירי ביאליק, העשויים לכאורה לעודד את הקורא בן-ימינו להתייחס אליהם כאל רמזות או כ"תחבולות" לשון לתבנות בין-טקסטואלי (מצומצם או מקיף), אינם מצדיקים מימוש כזה, למעשה, בהתחשב בהקשר התרבותי-לשוני בשלב ההיסטורי שבו נכתבו.

ג. קו השבר השלונסקאי והתחלת הנמכת הנורמה

ככל שתהליך ההתחיות של השפה העברית מתפתח והולך במהלך השנים הרבות, נראה כי המשוררים משתחררים יותר ויותר מן המאגר וה"לקסיקון" הביאליקאי. פרק בפני עצמו הוא שירתם של נאלתרמן וא' שלונסקי, הניכרים בחריפותם הלשונית, בהברקות מקוריות ובמשחקי-לשון (קלאמבורים) עשירים.

אשר לשלונסקי, אין להתעלם מהעובדה שהתרחק עד-מאד מלשון הדיבור והיה אמון על המחשות תמונתיות ועל המוסיקאליות של הלשון, מיקצביה וחרוזיה בעקבות המודלים המודרניסטיים שהשפיעו על שירתו ה"קאנונית", ובעיקר הסימבוליזם והפוטוריזם הרוסי (א' בלוק, ס' יסנין ובמידה מסויימת גם מאיאקובסקי). בכתבתו לילדים, ובעיקר ב"עלילות מיקי מהו" (לעם, ת"א, תש"ז), דומה שהוא הרחיק לכת ב"תרגילים" ריטוריים מתוחכמים ומבריקים, עד כי השירים נראים (ויותר מכך — נשמעים) כ"קירקוסים" מילוליים גרידא. למשל: "מה תבין, אם לא נסית / עוד לגמור אוניברסיטה? // יסיטה — שמיטה! / סתם שטויות! / אין בכלל מלה כזאת! / קח פפירוס של תנילוס, / שכתב חכם הנילוס, / קרוקדילוס הגבן, / שם, בדף קשקש, תקרא בו".

עולמו של מחזור השירים — 'עלילות מיקי מהו' — הוא עולם הקירקס ("מין קרקס אשר ביבר הוא, / או ביבר שהוא קרקס, —"), אשר מעצם טבעו ומהותו הריהו היצג רבי-פעלולים, "SHOW" ססגוני ויצירתי. מסתבר, שמבנה הלשון של השירים, הן ברובד הסמאנטי, הן בפן המורפולוגי (צורות ותצורות) והן בהיבט הפרוזודי-מוסיקאלי, משקף מציאות "קירקסית" קסומה, דינאמית וסוחפת. בכל אלה חופך המשורר עצמו, אמן הקולל, המצוי מאחורי הקלעים של מיקי-מהו, לקוסם המשחק במלים (המצאות, משחקים והפתעות) ומפגין את שליטתו הבלתי מוגבלת ב"מגרש" האישי שלו. המערכת הלשונית, באמצעות כל הרכיבים המופעלים כאן, יוצרת ריתמוס מיוחד, כמו-מאגי, המבליט ווירטואוזיות ביצירת חרוזים, קאלמבורים וחידושי מלים (ניאולוגיזמים, ודינומינאטיבים) בשיעור חסר תקדים בתולדות ספרות הילדים העברית עד לשלב הנדון. וגם מעבר לו. התוצאה, הלא היא היצירה, פועלת בסופו של דבר כחרב פיפיות. שכן, מצד אחד, נתפס הרובד הלשוני כמטונימי לתחום ה"מציאותי" המומחז (מוצג) ומשקף אותו ביחס ישר; אך מצד שני, נדמה לעיתים כי המשורר עצמו נסחף ונשבה בכוחה ובקסמיה של אמנות המלים, ומתוך מודעות למיומנותו הייחודית יצר שפה לולינית, השולטת בסופו של דבר על בעליה-מולידה. השפע הגואה של משחקי-לשון "קישקושים" והיפעלויות דיבוריות, שאינם אומרים לעיתים קרובות דבר, נעשה גורם מנוכר ומנכר, החוסם בעד הקליטה (והעניין) של הילדים. נוצרת אם כן סתירה בין

התימאטיקה ההולמת את ההווייה והחווייה הילדותי (= הקירקס) לבין העיצוב הלשוני "הרץ" הרבה לפנייה ומתרחק מהם. ובמלים אחרות: המסמנים המילוליים, להבדיל מהמסומנים, הסיים ההצגה גופא בהקשר זה, והסיים הגונבים את ההצגה, הגם שלא תמיד לטובתה*.

מכל מקום, יש לזכור שהקירקס (כמו גם המצאות משונות של ילד-פלא) הוא הצגה חגיגית, שמתלווה לה לרוב תחושת התעלות, התפעלות והתרוממות-רוח, המבחינה אותו מחיי היום-יום והשיגרה האפרורית. לפיכך, גם הלשון המייצגת אותו משלבת במירקם מורכב אחד את הגבוה (פיוטי) והנמוך, המזור והמדובר, העל-תקני והתת-תקני. מלים וצירופים כמו "נחל (אכל) חרבון", "מנדנד על הגשמה", "איוון (ברזל) בטון", "היא מטומבלת", "שוב קשקשת", "גולם", מצבר-רוח "מוזפת", "על-באמת" וכיו"ב, שהיו בלתי-אפשריים לחלוטין מבחינת שירת ביאליק, תופסים מקום של כבוד בטקסט של "עלילות מיקי-מהו". נראה כי צמד הטורים "רק הבור אזי שואל: יש מלה 'להיטמבל'?" (עמ' 71) מוליך למעשה אל ההשקפה הכללית-העומדת ביסוד כל היצירה הזו. שלונסקי מדבר בה-זבאמצעותה — בזכות התחיות השפה, המלים החדשות והמחודשות, בזכות השאיבה ממאגרי לשון בלתי-מנוצלים ומתן לגיטימציה בלתי-מעורערת ליצירת תישלובת חיה ומדוברת, רב גונית ופונקציונאלית. ואכן, שלונסקי, עם כל הסתייגויותיו מהארכאיות הביאליקאיות ומגמתו לחלן את השפה, לא נתנור משימוש במאגר הביטויים והמוטיבים המקראיים, הגם שאופן השימוש שלו שונה במהותו ובמגמתו. למשל: "אם אשמאילה לא אימינה" (עמ' 17; "בראשית" י"ג, 9); "זה בכה וזה בכה" (עמ' 23, מלכים א', כ"ב, 20); "לא יראה אדם וחי" (עמ' 24; "שמות", ל"ג, 20), "זאב עם כבש" (שם, בעקבות "ישעיהו", י"א, 6); ועוד כמותם הרבה.

אבל, כאמור, שלונסקי לא נצמד ל"קונקורדאנציה" זו או אחרת וכנגד השימוש במאגר "מן המוכן", העדיף הוא את הבסיס של הלשון הטבעית המתהווה והזורמת, ועל גבה תבע ועודד לשון הבוראת מלים חדשות. את רוח השקפתו היצירתית אפשר לנסח על משקל אימרתו המפורסמת של הפילוסוף דה-קארט ("אני חושב, משמע אני קיים") באלה המלים: אם משתמשים בפועל במלה כלשהי, תהא לא-תקנית ומזוהה ככל שתהא, משמע יש בה צורך, ואם יש בה צורך, משמע שהיא קיימת ומותרת, ואין לשאול אם היא "חוקית", אם לאו. ובקיצור: אני ממלמל (מקשקש) מלה. ואפילו לכאורה קלוקלת, משמע אני קיים והיא קיימת: "כי חשוב לי, שידעו

* אמנם יש שמתוך משחק המלים עצמו עשוי הילד-הקורא לעמוד על פשרה של מלה חדשה וזרה; וראה, למשל, לאופן המשחק — פירוק ומישמוע על דרך השעשוע — במלה מלאנכוליה: "זה סימן שמר כרבולי / נהפך למלנכולי / (מין של חולי הוא... כמעט: / מצב רוח — מופת)", עמ' 174.

/ כל קוראיו של מיקי־מהו / בפירוש־שבפירוש, / כי אצלנו אין קשקוש! //

אם אמרתי יוֹג או פֶּרֶט / אז זה כך ולא אחרת!

אפשר לתפוש את 'עלילות מיקי מהו' כ"דיאלוג סמוי" של שלונסקי עם ביאליק. האלטרנאטיבה שהעמיד שלונסקי אל־מול "נוסח ביאליק" אינה מתמצית אם כן בשילוב (אמנם לא בלעד־יטהור) של תבניות תחביריות בלתי־אמפאטיות ("הוא היה נפלא..."), "כי עכשיו נתחיל לשמוע...", "נחל חרבון"..., "איני בטוח...", "יש לי בהחלט נימוק...", "רק הבור אזי שואל...", "אין לי פנאי...", "יכולם קבלו קדחת..." (עמ' 70–80), וגם לא בהרשאה של "לקסיקון לא־פיוטי", הכולל "בארבאריזמים" לשוניים למיניהם ("לגמור אוניברסיטה", "אִינֶן־בֶּטוֹן", "פפירוס", "קרוקודילוס" ועוד ועוד), כי אם ביכולת להמציא ולהצמיח עוד ועוד חידושים על משקל ה"נגזרות" של ביאליק. אם "קטינא" של ביאליק, שנולד מארמית, הוא יותר קטן מקטן ופירושו: כינוי חיבה לילד פעוט, הרי שעל אותו משקל אפשר — מבלי להזדקק למאגר הקיים — לגזור "תנינא" מתנין ונינא מנין, וכן אפשר להשתמש ב"תנתנין" (כינוי חיבה לתנין קטן, פעוט, אולי הנין של התנין?), "תניא" ו"משפחת תנינאי". ואם מקובל להשתמש בלשון העגה של ימינו לצורך העצמה סופרלאטיבית בנוסח: "הוא לא סתם שָׁמן (רשע, קמצן וכו'), אלא האבא של השמנים (הרשעים, הקמצנים וכו'), הרי ששלונסקי הקדים והפך את היוצרות עוד לפני היוצרות (אלא אם הסתמך על התקדים של "קל וחומר ב־בנו של קל וחומר") לכיוון ההקטנה המצטמצמת והולכת, בנוסח "הבן של הקטנים": "מי שם? מי שם? / תנתנין! / תנינא קטינה בר בריטנא, / נין ונכד לתנין!; רגע! רגע! איזה פגע! / פוּט־פֶּתִי פֶּטְפוּטִין! / איזה קטינא?! איזה נינא?!".

גם בספר 'אני וטלי בארץ הלמה' (ספרית פועלים, תשי"ז) באות לידי ביטוי תכונות־היסוד של הלשון השלונסקאית, הגם שכיוונו התימאטי השונה של הספר הזה הכתיב מטבע הדברים את גבולות־היחס של השימוש במאגרים הנבדלים וברמות המינון שלהם. בבסיסו של הספר משוחזרת סדרת דיאלוגים בין טלי, הילדה השואלת, לבין אברהם (שלונסקי, המשורר), המשיב לשאלותיה בהתחכמויות טיפוסיות. בניגוד לריטוריקה השאלתית בשירת ביאליק לילדים, אשר נבעה כאמור מהמגמה לייצג באופן נאמן את עולמו של הילד (ריאליזם פסיכולוגי), הרי ששלונסקי עושה "צעד אחד נוסף", ומנצל את העובדה הזו כדי להפגין גם את כשרונותיו (הוא) היצירתיים בתחום הלשון. בעוד שאצל ביאליק נועדה הלשון לשרת את בניית "העולם", הרי שאצל שלונסקי העולם קיים ועומד, ויש בו כדי לשרת את הלשון המתחייה ונבנית. הוא יוצא משאלותיה של טלי כנקודת־מוצא וכ"עילה" בלבד, ולפי שנשאלה השאלה, הוא מוצא "הודמנות" להשתעשע במשחקים מבריקים בגבולי הז'אנר האַטימולוגי (שורשי מלים ודרכי

היוצרות) והאטיקומי, המשלב שאלה נכבדה מתחום הטבע האובייקטיבי, ותשובה בדחנית-קומית, כגון: "מדוע הדג אלס?" — כי ראשו תמיד במים, וכי איך אפשר לדבר כשהראש בתוך המים, כשבקושי אפשר לנשום... (תגסו!); ו"למה זה נקרא חמסין?" — מחמס! כי חומס הוא את הלח / מכל רגב וזלזל / מייבש כל ציץ פורח / וחומס ממנו טל. / וחומס בלי נימוסין. — / ומזה השם חמסין! אבל טלי מתעקשת, שצריך היה לומר "חמסין". אברהם מתגונן באומרו שמקורו בסין. טלי שוב תוקפת ומקשה, שאם כך, צריך היה לומר "חומסין"; ומשנסתתמו כל טענותי-מענותיו של אברהם, לא נותר לו אלא להוציא את ה"שפן האטימולוגי" האחרון משרוולו: "החמסין נקרא חמסין, / כי השם שלו חמסין!" (הבינותם?); וכך: למה יש חרטום לעגור? או: מדוע הוא עומד על רגל אחת? ועוד.

ד. המהפך הלקסיקאלי — חילופי רבדים ו"קונקורדאנציות" בשירי י' אטלס

מלים וצירופים גבוהים נעלמו לחלוטין מ"מפת הלשון" של יהודה אטלס וחגית בניזמן. הראשון עשה הצעד הגדול והקיצוני ביותר לקראת חיקוי לשונו הטבעית של הילד. הוא מקליט כביכול את הילד בשעת דיבורו במציאות ומשמיע את ה"תקליט" במסגרת השיר. לפיכך, שופעים שיריו בכל השיבושים ובכל התופעות הלשוניות, סימאנטיות ומורפולוגיות, הרווחות בתחומיו של ה"סלנג" הישראלי, הנשמע בעיקר בחברת הילדים. למשל: "בטח היה חושב", "תירגליים", "בשביל לבעוט", "בא לי פתאום..." "נורא נהנה", "בשביל שהיא לא תתעורר", "מה-לדבר-המון", "מתכנן עליי", "קֶכֶץ", "אהלן", "וככה בכף", "לא-שווה", "עם בגדים והכול" (והילד הזה הוא אני); וכן: "והכי מהכול", "הבן-אדם", "אנילא יודע", "אני משתגע לשבת", "להתפלח", "שמונצים", "קשקוש", "מפספס", "תוקע גול", "שלוך", ועוד (גם הילד הזה הוא אני). והוא הדבר בשירה של ח. בניזמן: "אמא מיד שואלת המון", להשוויץ בפני כל הילדים, "שבכלל לא שווה", (למה לאמא מותר?); וכן: "מין כזה מנומס", "זה בכלל לא פייר", "אמא חושבת שהכי העיקר", ועוד (כשאמא היתה קטנה!).

אין להתעלם אם כן מהרושם הכללי, שלשון זו התרחקה מן הפיגוראטיביות, האופיינית לשירי הילדים ואף ביטלה כמעט לחלוטין את התופעה הדומינאנטית בתחום זה, היינו ההאנשה. תחת זאת היא שופעת חיוניות עממית בדמות ביטויים עוקצניים ועסיסיים. אבל יותר מכל בולט בה מיגוון השיבושים הרווחים בעברית התת-תקנית, כגון: "בטח" — במקום ודאי; "בשביל" — כדי, לצורך; "נורא" — מאוד; "המון" — הרבה; כמו כן בולט השימוש הנואל במליות היחס, או שימוש תכוף במלים סתמיות וריקות (הסחת הפירוט: "ניסיתי המון — ותמיד סתם..."), או צירופי קניין

מיותרים וייתורי שם הגוף, או המרתו של ביטוי חריף ובלתי-נעים בלשון "נקייה" יותר או התבטאויות-נפל ביחידות המשמעות הגדולות יותר, כפי שהודגם במרבית ההיגדים שלעיל.

אפשר, אפוא, להמחיש את הרוחק בין שתי "מפות-הלשון" באמצעות ציון זיקותיהן השונות. בעוד זו של ביאליק קשורה ישירות לקונקורדאנציה של התנ"ך והתלמוד, הרי שהאחרונה צמודה לתצורות ולמילתון של הרובד העממי-ישראלי בן-ימינו (ד' בן-אמוץ ונ' בן-יהודה, 'מילון עולמי לעברית מדוברת', א' לוין-אפשטיין, ירושלים, תשל"ד; והשווה גם: ילדות קלה — שירי ילדים, שירי עם ורחוב, ליקט וערך אורי סלע, מסדה, 1974). כסנונית המבשרת על התפשטות המגמה האחרונה אפשר לראות את השיר של מ' מאיר "כשאני אומר" (החותם את הקובץ 'מה עושים הדגים בגשם?', 1970).

ה. דומינאנטים סגנוניים

מלה עשויה שתהא "דומינאנט" אם היא מלת-מפתח, דהיינו: מלה המחזיקה במשמעותה, בתחום המציאות, שממנו משמעות זו לקוחה, אפילו בצלילה (אם יש בו משמעות מיוחדת). צד חשוב שבמהות כלשהי — מהות של אידיאה, אסתטיקה, פסיכולוגיה וכו' — והיא חוזרת פעמים הרבה די הצורך, עד שבעצם חזרתה מחייבת את הקורא המקשיב, ביודעים או שלא ביודעים, להתרשם ממהות זו. מנקודת-מוצא זו מהווה בחינת הדומינאנטים מיתודה, המורה כיצד סופגת הלשון חומרים — בחתך טקסטואלי מסויים — יותר מאחרים, ובדרך זו להאיר על כמה מהיסודות העיקריים שבאידיאולוגיה, המונחת ביסודו של הטקסט הנחקר. נראה לי, כי אפשר להרחיב את תחומי ההתבוננות באותה רוח, ולהחילה על גושים של טקסטים (קובץ, קבצים, ספרות של דור), ובכך לנצל בגללי רגיש למדי (בצד האחרים, כמובן) של חילופי נורמות בתחום המוגדר במסגרת פואטיקה היסטורית.

האזנה קשובה למבנה המשפט ואופיו בשירים הנדונים מעלה רושם, שאכן חל בתחום זה שינוי משמעותי מביאליק עד אטלס. בדיקה כמותית של תיבות-המפתח הפורמאליות במשפט עשויה לאשר זאת. המשוררים ה"קלאסיים" (ביאליק, טשרניחובסקי, פיכמן, כהן ואפילו ל' גולדברג ואחרים) ניכרים בין היתר בשפע מליות-השאלה שבשירים: "מה...", "מי...", "אי...", "אן...", "לאן...?". יש והתיבות מה/מי מתפקדות גם כתחליפי שם-עצם או כמימוש האיבר הנשואי; ויש שמעמד התיבות — על כל גווניהן — קשור בתפקודן כאלמנטים, המעצימים את האפקט הדראמאטי ב"סיטואציית הדיבור" שבשיר. מכל-מקום, מידת תפוצתן בשיריו של ביאליק אינה מניחה להתעלם מהן: וראה למשל: עמ' ד', ז', ט', י"ב, י"ד, י"ח, י"ט, (שירים ופזמונות לילדים).

אצל המשוררים המאוחרים יותר נשארה אמנם הנטייה בעינה, ואפילו רווחים שירים שבהם משמשת מלת-השאלה אבן-יסוד לאירגון השיר השלם (וראה, למשל, בכל שירי השער "המון שאלות" בחגיגה של שירים, והשווה גם, עם כל ההבדלים המייחדים, לתבניות-היסוד ולמגמה העיקרית. בספרות של א' שלונסקי 'אני וטלי או ספר מארץ הלמה', 1957); אלא שבטקסטים הללו קשורה התופעה יותר בכוונה לייצג את הפסיכולוגיה של הילד. זה נוטה כידוע לשאול שאלות בצרורות עמוסים לעיפה. כמו-כן, בולטת באלו ההסבה כלפי מטה, בהתאם לכיוון הכללי של העיצוב הלשוני, המביאה בדרך הטבע לדומיננטיות בלתי-מערערת של מלת השאלה בנוסח ה"למה?"; ואפשר להיווכח בכך, בין היתר, בחגיגה של שירים 2, 6, 9, 12, 15, 20, ועוד. תופעה זו נשענת אס-כן על נטיות הילד, בעיקר בשלב "הילדות התיכונה" (מגיל 3 עד 6), עת המציאות עדיין אינה מובנת לילד כראוי. על אחדות מהשאלות הוא מנסה להשיב בכוח עצמו, בעזרת יצירי דמיונו, ועל אחרות הוא מרבה לבקש סיוע מן המבוגרים (איזקס, 1930; כהן-רוז, תשכ"ו, עמ' 139–144). את "תפקידי" המבוגרים נוטלים לעצמם המשוררים ולא אחת מנצלים זאת לצורך בדחנות קומית (כגון א' שלונסקי כנ"ל, ובאופן אחר גם ע' הלל).

בנגד משוררים אלה, ניכרת ירידה דראסטית ברמת השכיחות של משפטי-השאלה בשירי התקופה האחרונה. אצל י' גפן הם נעלמו כמעט כליל; ואילו אצל ח' בנזימן (בעיקר בקובץ 'למה לאמא מותר?' וי' אטלס, באותן מסגרות הקשר, שבהן שרדו כינויי-השאלה, הרי הם מובאים, כמו-כן בנוסח ה"למה?" — על דרך ההנמכה האופיינית; ויש לשים לב לכך, שכמעט בכל המקרים האלה מופיעה תיבת ה"למה" (?) רק כשאלה ריטורית במסגרת "ווידוי אישי" של הילד(ה) — הדובר(ת) או שהיא מתייחסת דווקא לחיפוף ולמיפוי חולשותיהם של ההורים (שכן, לרוב אמא היא זו השואלת!), ולא במסגרת מבנה דראמאטי-דיאלוגי. מה שמאפיל על ה"דומינאנט" הזה בשירי האחרונים הוא הנטייה להשתמש בכינויים רומזים כתחליפי שם: "זה...", "זאת...", "זהו...", "זוהי...". יש שאלה באים כמימוש אחד האיברים במבע, בחלקם קונקרטיים, ומקצתם כלל וכלל לא, כלומר: הם מבטאים משהו סתמי או שמסמנים התייחסות כללית ביותר, בלתי-מפורשת, לדבר שאוצף או נרמז בהקשר השירי.

ושוב: התחלה מהוססת בכיוון זה מובחנת כבר ב"הנמר שמתחת למטה" של ג' זרחי (1976, למשל עמ' 10, 14, 34). תיבות-לשון אלו נמצאו שכיחות עמידה מופלגת — כ"דומינאנט סגנוני" — אצל ח' בנזימן, למשל בקובץ 'כשאמא היתה קטנה' (19, עמ' 9, 11, 12, 18, 23), והן פוזרות כמעט בכל שיר משירי י' אטלס. לפיכך אסתפק כאן בהצגת שתי דוגמאות טיפוסיות בלבד: "דווקא יום-ההולדת שלי, / שלו בל-כך חיכיתי, / היה יום עצוב בשבילי — / ואפילו בכיתי, /

ככה זה תמיד: / מרוב שאני מקווה, / בסוף — זה יוצא לא־שווה" (והילד הזה הוא אני).
(ההדרגות שלי — ש"ה).

רמת התפוצה של ה"זה" מכוונת מן הסתם ליצור רושם של לשון ילדים מדוברת וטבעית (להבדיל מלשונו המסוגננת של המשורר), גם אם בדרך כלל נשמר ההתאם, של מין או מספר בין הכינוי הרומז לבין הדבר המאובצע. עם זאת, אין להתעלם מן ההשלכות של "הדומיננטים הסגנוניים" על דמות המעוצבת של הילד(ה) "הדובר בשירים השונים. אצל המשוררים ה"קלאסיים" מוטעמים הקווים של פאתוס, סקרנות טבעית ומבוכה, ואילו אצל האחרונים זוכים להטעמה יתירה דווקא הקווים של פיכחות, ידיעת רזי העולם וביטחון עצמי "ממזרי".

דומה אפוא, שאילו י' אטלס רוצה היה לכתוב כיום את השיר ה"קלאסי", למשל "פָּרֶשׁ" לביאליק, ניתן לנבא — פחות או יותר — את המבנה הלשוני של התוצר שיצא מפרי־עטוֹהוא (וגם אם יש בזה "שעשוע דידאקטי" גרידא, הרי הוא עשוי להצביע על סימפטומאטיות של המגמה):

נוסח ביאליק	"נוסח אטלס" (משוער)
רוץ בן־טוס	רוץ יה בן־טוס, נאללה.
רוץ ודהר	רוץ כבר וטע, נו.
רוץ בבקעה	טוס.
טוס בהר	רוץ ועוף כבר,
	הלאה.
	טוס בבקעה, יה בן־טוס.
רוצה טוסה	אז רוץ כבר, נו עוף.
יומם וליל	מה אתה עושה פתאום דאווין.
פָּרֶשׁ אני	זה לא זמן עכשיו לתפוס שלנה.
ובן — חיל.	אני סטיב מקנוין.

1. סיכום

מעקב אחר התפתחות השירה העברית לילדים בהיבט דיאכרוני כמוהו כראי של התפתחות הלשון העברית. על בעיית החסר והעמימות של הלשון בזמנו — ה"דיגלוסיה האנומאלית" — ניסה ביאליק להתגבר באמצעות "השתלות" מארמית, חיקוי צלילים ושימוש באנומאטופיאות אופייניות ובעיקר שאילה "מן המוכן" מהמאגר המסורתי (המקרא, חז"ל, אגדה ומדרש). בעוד שהמטאפוריקה, ובעיקר ההאנשות־הרבות שיצר ("חקיניות" ומקוריות), איפשרו לו היפעלויות דמיוניות והנכחה כביכול של הפלגות מופלאות בהתאם לתימאטיקה הילדותית ולעולם הרומאנטי, הרי ששפת המטונימיות, ובכלל זה הסינקדוכות, שכה הצטיין בה בר בכר,

איפשרה לו להישאר בתחומי הקונקרטי והריאליסטי. השילוב הייחודי של הקונקרטי והפאנטאסטי, ובמקביל — המטאפורי והמטונימי, הוא מסימני הייחוד המהותיים ביותר של שירי ביאליק. נדמה, כי הרושם הנוצר מלשונו הארכאית-מוזרה" (במידה מסויימת אפילו לדירו של הילד בזמנו) מקביל לרושם המוקרן מן העולמות הגבוהים וה"מוזרים" המיוצגים על ידה ומשתלב בו בהתאם. ביאליק השפיל אפוא לבנות קורלאציה בין לשון לעולם, כמתבקש, ומצא את היחס ההולם בין יצירת לשון ילדים (בנסיבות של כמעט "יש מאין") לתבניות לשון היוצרות עולם של ילדים.

א' שלונסקי, כמו ביאליק, הבין שעולמו של הילד שונה ונבדל מזה של המבוגר. כמוהו הוא נוכח לדעת שהיבדלות זו מחפשת וראויה לבוא לידי ביטוי. שלונסקי ביטא בשירתו כמיהה ל"משהו", שאמור להגביה את החיים ולעשותם ססגוניים, מרתקים ו"חגיגיים" יותר, וממילא גם יותר משמעותיים ממה שיש בהם ביום-יום. בין היתר, אם לא בעיקר, מצא את ה"משהו" הזה בלשון עצמה, שהיא "חגיגה לאוזניים". בשיריו לילדים נוצר גם כן מיתאם בין הלשון לעולם, אבל מכיוון אחר, שאפשר להגדירו כקורא תיגר על דרכו של ביאליק. ב"דיאלוג" הסמוי הנוצר ביניהם, בין השיטין, אפשר לשמוע, כביכול, את שלונסקי מגנה ומבטל את ההזדקקות למאגרים לשוניים קפואים ואת התלות המגבילה (אם לא מדכאת) ב"קונקורדנציה" המקראית והתלמודית. הוא אינו מתעלם מהבעיות האובייקטיביות שהכבידו על ביאליק, אך הפתרון שלו מחייב יצירתיות. מרחבי המציאות המעוצבים

בס"ד ט"ו בסיון תשמ"ט

18 ביוני 1989

למר גרשון ברגסון היקר,
שלום וברכה,

ישר כח על החוברת המורחבת של "ספרות ילדים ונוער" ועל התמורה
והתחדשות במשך 15 שנה של הופעת הרבעון.

מאחל לך המשך פעולה מבורכת

בכבוד רב ובהוקרה,
זבולון המר
שר הדתות

השפה כחומר גלם וכמוצר מוגמר

מאת יוכי דיין

חדשים משלו מחד-גיסא ומאידך גיסא — מוצא בה בקיעים בשל חוסר התאמה, אי בהירות, מסתורין, ניגודיות ועוד. על כך יעידו כל סובביו של הילד הרך: הורים, גננות ופסיכולוגים, וכן יצירות ספרות רבות אשר ברגישותן הרבה הנציחו את הרגעים הללו ועליהן בעיקר מסתמכים דברי חיבור זה.

לשפה פנים רבות. היא בנויה ממילים המשמשות אותה כחומרי גלם ויוצרת בעזרתן את מוצרה הסופי — התקשורת. ארגים להלן חלק זעיר מביצועיה:

1. יש מילים בשפה, בכל שפה, המייצגות דבר מסוים בעולם בעזרת אונומטופיאה. ביצירות רבות לגיל הרך מובלט מובן של מילים אלה, שכן החיקוי הצלילי מקל על הילד לפרש לעצמו בכוחותיו משמעותה של מלה. לעומת זאת רוב המילים נקבעות באופן שרירותי ולכן אינן מרמזות כלל על משמעות העצם או המושג אותו הן מייצגות. ייצוג אונומטופיאי שמור רק לדברים שיש בכוחם להשמיע, לייצר או לקלוט רעשים. כך למשל הצלילים "מו—מו—מו" ידברו אל לבו של הילד

כולנו נולדנו לתוך עולם של מילים, מילים מוכנות, כמו דברים רבים אחרים שנקבעו עבורנו עוד בטרם היותנו: נימוסין, מבנה משפחתי, אופנות לבוש ועוד ועוד.

בגיל ההתבגרות כאשר אנו נעשים מודעים יותר לתהליכים החברתיים סביבנו, תוך כדי ניפוץ מיתוסים ותוכניות דמיוניות ומרקיעות שחקים, שבנינו לעצמנו בילדות, רובנו נוטים לקבל גם את השפה כעובדה, כערך קבוע ואפילו נוקשה וחסר דינמיות. בכך משלים המתבגר שבנו את תהליך ה"מרובעות" לו ונעשה למבוגר.

לא כן הילד הרך, שעבורו כל יום הוא תגלית חדשה בכל התחומים, כולל השפה. רובם של המבוגרים אינם מהרהרים במילים שבשפה; לא במקורותיהן, במשמעויות הלוואי בצליליהן ובאופן הגיתן, ואף שהילד הרך מגיב על תופעות לשוניות מסויימות, בהתרגשות, בסקרנות ובתהייה. ברגע שהוא רוכש עצמאות מינימלית בשפה הוא מתחיל לגלות בה מקור אין סופי ליצירת מילים וביטויים

הרך מהר יותר מאשר המלה "פרה", שהיא חסרת משמעות עבורו בתחילת הדרך.

שיר המנסה לבחון את העולם דרך מסגרת הקולות שלו, ולהתגבר על שרירותיות הלשון ועל ייצוגה הדל את המציאות הוא שירה של שולמית הר-אבן "מדבר ביתית". השיר מעלה עובדה שאינה ידועה לכל: גם לעצמים יש שפה. ידע זה שמור, על פי דברי הילדה שבשיר, רק למי שאוזנו כרויה לשמוע, למי שניחן ברגישות. ואין לחשוד בכך במבוגרים... הילדה אינה מתעלמת מכך שגם לבני-האדם יש שפה, אולם בעוד שהאבזורים השונים בבית משמיעים קולות וצלילים וזוכים לתגובתה הנרגשת, לה אין עם מי לשוחח על פחדיה המתעוררים בדממת הליל, או בשעת הארוחה, המתנהלת בשקט כזה עד כי נקישות כלי האוכל נשמעות בבירור. מצוקתה זו בולטת עוד יותר דווקא על רקע שליטתה בשפה, שליטה המאפשרת לה להמציא מילים חדשות, ולשכלל את תקשורתה עם הסביבה, אך במקביל אין לה עם מי לשוחח או בלשונה "אבל לא כל אחד שומע".

יש תרבה שפות, אולי עשר או מאה,
שוקעים סכומי-מית, צלחתית וסירית,
אבל לא כל אחד שומע.

ואפשר להגיד שמדברים פה תמיד
בשפה הספילית ונם קומקומית.

בבקר מקדיול יוצא למסע,
מדבר אוטואית בקול רם ונשא.

אינה שרירותית, אלא מעוגנת בתבניות מוכרות, כגון עברית — "סכומית", ומתמודדת עם הקושי להמציא עוד מילים אונומטופיאליות. העובדה שהקורא מבין את חידושי הלשון הללו ללא כל תיווך מבליטה את הדינמיות של השפה מעבר לגבולות המילון והאקדמיה.

וכך, בעזרת דמיון מפותח ויכולת לשונית גבוהה מיוצגים בשיר אופני דיבור שונים המבטאים סוגי אופי שונים: למקרה יש חוש-הומור, הברז מדבר בלחש ומותח את שומעיו ואילו המשאית "מקדיול" מדברת בקול רם. ואם נראה בכל אלה האנשה, הרי שמיצגים כאן סוגים שונים של אנשים, שלא תמיד מצליחים בעזרת מילים ליצור גם תקשורת.

2. בשפתנו, לא רק שרוב המילים הינן סימנים שרירותיים אלא שפעמים רבות, גם אם יש להן משמעות, אנו, המבוגרים, כלל לא שמים אליה לב, זאת בעוד שהילד הרך עדיין חש בה. על תופעה זו מבוסס סיפורה של נירה הראל "אפשר להשאיר הודעה".

למרות שדווקא בעברית נותנים אנו שמות בעלי משמעות לנו ולצאצאינו, הרי שמשמעות זו תוקפה זמני בלבד, בעולמו של המבוגר, והיא נשחקת עד כי אין אוזנו רגישה עוד למשמעות הליטרלית או המטפורית של השם. השם הופך לגבינו לתג זיהוי בלבד, ומשמעויותיו נעשות שקופות, פשוט בלתי נראות. רק סופרים וילדים רכים נשארים נאמנים למשמעויות אלה.

לכן אין זה מפתיע, שכאשר מטלפן אדם בשם זאב בוחר הילד שאינו יודע עדיין דרכה של הילדה ליצור מילים חדשות

לכתוב, לצייר להוריו הודעה כשבמרכזה זאב אמיתי מטייל להנאתו ביער. וכשלאילה, החברה של אמא, נולד ילד גיבורנו בטוח כי שמו בישראל יהיה עופר, כי איך אפשר אחרת? סבתא שומעת את דברי נכדה, תחילה מפני שהיא אינה מבינה ואחר-כך מפני שדבריו מתקבלים על ידיה כפרי דמיון פורה.

3. הקושי להשלים עם שרירותיות הלשון, עם ריחוקה מן הדבר שהיא מייצגת, מעסיק יוצרים רבים. כך למשל בשיר "כלבלב" של אלי סט. גיבור השיר הוא כלב ארוך מאד, ודווקא משום כך מפריעה לדובר העובדה שהמלה "כלב" קצרה כל-כך ומונעת ממנו את האפשרות ליצור דמיון כלשהוא בין הכלב לבין תיאורו בשפה. הדרך שבה מתמודד הדובר עם קושי זה היא על-ידי יצירת מלה חדשה, כלבלבלב, הנשמעת לקורא בראשונה כ"קשקוש", אשר נשארת נאמנה בצליליה למלה "כלב" אך גם מייצגת נאמנה את תיאורו של הכלב המסויים בשיר.

שירי ילדים רבים מתמודדים עם קשיים דומים, בדרכים מגוונות, תוכניות וצורניות.

4. חוץ מהתמודדות עם אספקטים שונים של המלה הבודדת נמצא בספרות הילדים חומר רב העוסק בתהליכי תקשורת מילולית, בין בני-אדם, בין בעלי-חיים ודוממים, ובכל מיני צירופים שלהם, החל בדרך של שיחה וכלה בדרך

העץ הקטן דומה לילד הרך התוהה על דרכי העולם, ואילו העץ הזקן דומה לסבא העונה לנכדו בטבעיות, בשקט ובאחריות, וכך, למרות פער הדורות והנושא הכבד, מצליחה התקשורת לשמור על אופי חיובי.

ראינו אספקטים שונים של השפה העברית בראי יצירות ספרות לילדים, המבטאים כולם יחד את חיותה של השפה, את גמישותה ואת רגישויותיה ואשר יוכלו ללוות את שנת הלשון העברית.

"מה אעשה כשלא אהיה כבר עץ?"
שואל העץ הקטן את העץ הזקן.
— "אתה ואני נהיה קרשים
קצת ענפים וקצת חרשים."
"ואחר-כך?"
— "...אולי נהיה נר ונעוף הרסק מִכָּאן."
"זה מסבֵּךְ?" שואל העץ הקטן.
— "לפעמים לא, לפעמים כן", עונה העץ הזקן.
"מי ספר לך את הדברים?" שואל העץ הקטן.
— "גם אני הייתי פעם קטן,
ושאלתי כל הזמן..."

עיון ומחקר

ערכם של האיורים בספרים לילדים

מאת אילנה סונין

א

מדוע איורים ולא ציורים. מה ההבדל? אמן הלוקח כלי מלאכתו, ומתייצב מול כן הציירים, הבד, הנייר או האבן, מצייר או מפסל את אשר הוא מרגיש, רואה, חושב, מתרשם מאנשים ומסביבתו. הוא יוצר את אשר הוא רוצה. המחויבות היא לעצמו ולאומנותו. יצירה היא שלמות לעצמה. לא — כן המאייר. איור — מהשורש להאיר, כלומר, לשפוך אור על משהו מעבר לעצמו, בנוסף למה שהאמן מבטא ביצירתו. איור מתייחס ליצירה מוגמרת, ומתיימר להאירה באופן כלשהו שיוסיף ויעשיר אותה במימד כלשהו, במדיה כלשהיא. האיור יכול להתבצע במדיות שונות, באמצעים שונים: מוסיקה, שיר סיפור, איור יכול להיות צילום, קולאז', רישום, מיגזרות נייר וכו', כפי שמאייר בוחר. באיור מן הראוי להיענות ליצירה המקורית באותה שפה או באותו תחום בהם היא נוצרת, כדי שיהיה בסיס לתקשורת בין היצירה והאיור שלה. אנו עוסקים בספרות לילדים. ספרות היא בתחומי האומנויות היפות, ואנו מצפים מהמאיירים שייענו אף הם בשפת האמנות¹.

כדי להמחיש את הנחתנו נעיין בפתיחה של מירה מאיר לספר "אני אוהב לצייר"²: "ידידי הצייר גילה יום אחד / ...תיק עבה קצת עתיק, המלא ציורים / אבל אין זה מספיק / כל ציור וציור משתעמם בלי סיפור. קרא לי ידידי הצייר / וכך אמר / — את רואה, זה עצוב — / רק שהציורים / ישמעו ספורים / ויצאו לאויר / וישירו גם שיר / ואולי זה יכול להיות נחמד / גם לילדים, ולכל אחד. טוב, הסכמתי, לקחתי הכל אלי / הסתכלתי בציורים — מאה פעמים אולי / הקשבתי למה שיש להם לספר / מאה פעמים ואולי יותר / האם זה מה שהציור רצה? / תראו מה שלי יצא —".

בספר זה השירים הם האיורים לציורים של נחום גוטמן. מירה מאיר חושפת כאן תהליך של מאירת המסתכלת ביצירה מאה פעמים ואולי יותר, מחפשת מה משתמע מתוך היצירה, מה היא אומרת לה, ומחפשת בחרדת קודש סיפור-שיר שיוסיף לציורים של נחום גוטמן. בסופו של התהליך, ברוב רגישותה ואחריותה אין היא

1. מאיר מירה: "ציור או בעל מלאכה" בתוך: "עיונים בחינוך" 3.

2. נחום גוטמן צייר, מירה מאיר כתבה: "אני אוהב לצייר".

בטוחה שאכן זהו האיור הטוב והמתאים ביותר ליצירה. והיא שואלת "האם זה מה שהציור רצה?"

זאת אולי השאלה המהותית למאייר לשאול את עצמו, בתהליך האיור שלו. נענין בשתי דוגמאות של שירים של מירה מאיר לציורים של נחום גוטמן, נראה מה איכות האיורים והשילוב ביניהם.

דוגמא ראשונה: מירה מאיר ראתה ציור נוף ובו שתי דמויות קטנות צועדות. שלושה צבעים לרקע: שליש תחתון ירוק, שני שלישים עליונים סגול, כאשר את הסגול חוצה פס רחב צהוב, חלוקה למשטחי צבע לא רגילים. התמונה משלבת בתוכה היבט של מציאות בשתי הדמויות ההולכות יד ביד בנוף, ובאווירה מיוחדת הנוצרת, מהצבעוניות וחלוקת המשטחים המיוחדת. לשיר שחיברה לציור הזה, קראה "שעה בין ירק לסגל"³.

"הערב ירד לו

צבע את הכל בצבע כזה — בין ירק לסגל

נהיה קצת קריר, מאחר כבר עכשו,

במרום השמים קורץ לו כוכב

וכן על השביל, בין יום לבין ליל

אני עם אבא מטייל.

טובה השעה בין ירק לסגל

טובה השעה של כוכב.

עם אבא אפשר לדבר על הכל

כי יש לו פנאי בשבילי, עכשו — — —

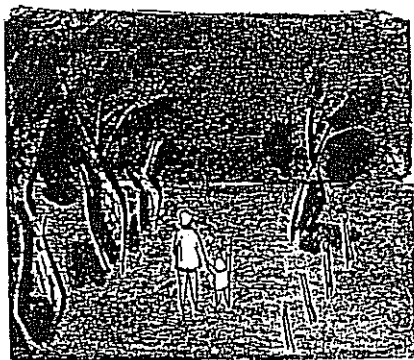
במשך היום פשוט שוכחים

שיגיע הערב, ואפשר יהיה

בשקט

לדבר

על הכל".



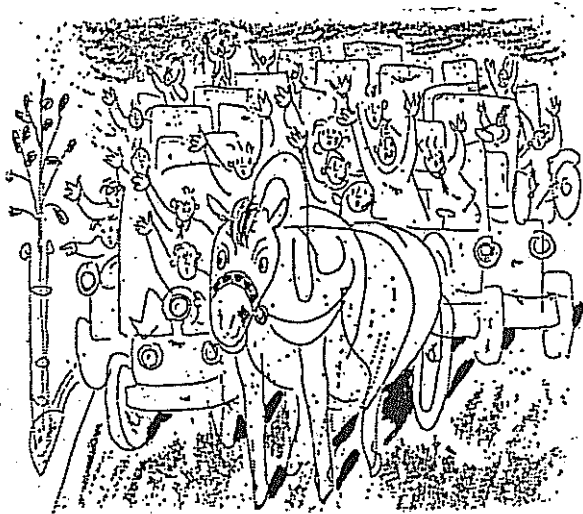
השיר שכתבה מוסיף לציור עלילה על אבא וילד ההולכים לטייל, בשעה מוגדרת, ומוסיפה את מערכת הרגשות והיחסים שמבטא הילד כלפי אביו; הציפייה לשעה זו וייחודה בשבילו. הציור התעשר בסיפור, באווירה, במערכת רגשות וחוויות שנוספו למתבונן הקורא.

דוגמא שנייה. מירה מאיר חיברה שיר "סוס באמצע הכביש" לציור של נחום גוטמן².

"תראו סוס

הוא לא יוזן

3. בספר: "אני אוהב לצייר" כנ"ל.



עומד בכביש ביום תמוז.
"הכביש פנוי, אפשר לנסוע!"

— — —
ומתחילים לצעוק, לצרוח

— — —
מתנפלים על זה הסוס

אבל הסוס —

עצוב כזה —

בכלל לא שם לבו לזה.

— — —

ולא אכפת לו כלום, לא כלום.

...אולי נזכר הוא בגמלים

שחול היו כאן מובילים

— — —

אולי נזכר שזה הכביש

בעצם הוא דבר חדש.

ולמכונית ולאוטובוס

קדמה העגלה עם סוס.

— — —

ואיך הוביל חצץ וחול לכן

כדי לבנות בתים, כבישים בעיר הזאת.

—

עומד סוס באמצע הדרך, סביבו גודש של אנשים ומכוניות, קווים אנכיים רבים — ירי האנשים המורמות. וקווים אפקיים רבים — המסמנים את גגות המכוניות. הציור כמעט ללא צבע — הרקע השולט צהוב בהיר, מתחת לסוס צל שחור חזק. ברקע קו כחול רק של הים. פה ושם מעטר את פני האנשים קו אדום. מירה מאיר הוסיפה בשיר שלה לציור, דיבורים, קולות, צעקות. את חוסר הסבלנות של האנשים ואת העולם מזווית עינו של הסוס, מה הוא חושב ומרגיש, היא חשה שאינו מסתדר טוב עם העידן החדש של המכוניות, הכביש הסלול, הגודש... זו הארה משלימה לציור. היא מוסיפה לו קולות, עלילה ורגש. כך נוצרת שלמות חדשה: ציור שהשיר משלים אותו, וציור המשלים את השיר. נוצרה שלמות של שתי אומנויות אשר כל אחת מוסיפה באמצעיה היא ליצירה המשותפת.

כאשר מירה מאיר מדברת על תהליך יצירת האיוורים שלה ב"סוף דבר", היא אומרת: "לא תמיד יש לי מה לומר ליצירה, ולא לכל יצירה, קיבלתי תיק מלא ציורים ולא לכל ציור מצאתי סיפור, אבל אתם יכולים לחבר לחם את הסיפור לפי ראות

עיניכם. זאת אמירה המתייחסת בכבוד ובאחריות לתפקיד המאיר, מבינה את ערכו של האור כמפרש, כמוסיף אמירה ליצירה המקורית, ואם אין מה לומר כמאיר רצוי לא לומר, לא בכל מחיר.

מירה מאיר "איירה" בשירים את ציורי נחום גוטמן. הדרך היותר מצויה בספרי ילדים היא דרך האור הויזואלי, דרך המאירה במימד חזותי את המילים, של ציירים ואומנים המאירים בציורים, רישומים, צילומים מגזרות נייר וכו'.

ב

דרך נוחה להמחיש את ערכם של האורים בספרים לילדים היא, לקחת יצירות שאליהם התייחסו כמה מאירים, לבדוק ולראות מה יכול לעשות כל אור לאותה יצירה. רבות האפשרויות להאיר, להתייחס, ולהעשיר את היצירה המקורית. נקח לדוגמא את השיר: "הילד הרע".

זהו שיר על ילד הנאבק עם עצמו. הוא רוצה להיכנס לגורמות של עולם המבוגרים, רוצה להיות כמו שמצפים ממנו — ילד טוב שאומר שלום ותודה ויושב בשקט. אך בפנים יש לו רחמים ויצרים הפורצים ממנו ללא רצונו ושליטתו. השיר מציג התייחסות שני עולמות של מבוגרים אל הילד: המבוגרים בסביבתו הקרובה של הילד — הורים, דודים, שכנים, שדורשים ומצפים מן הילד 'להתנהג יפה' על פי הנורמות והציפיות שלהם, והמשוררת — מבינה את הילד, משמשת לו לפה, ומסבירה שזה בעצם 'לא בכוונה' ומעודדת בסוף "אולי כשקצת אגדל יעזוב אותי וחסל".

איורים שונים לקטסט הזה.

אריה נבון מאיר פנים וחוש: ⁵ "הילד הרע" ו"הילד הטוב". לילד הטוב, פנים חביבים ומתוסכלים, בקווי מתאר בלבד — "לבן", מאחוריו דמות הילד הרע, שחורה, גדולה יותר, פנים כעוסים, הדמות צמודה לילד הטוב, מעט מאיימת, גראית כמשתלטת על הילד הטוב הנראה חסר-אונים. האור יחד עם מיקומו במקביל לשם השיר, מרמז למסר ולמהות שבשיר, שהילד הרע אינו חד משמעי רע, ויש דילמה.

אורה איתן⁶ מחלקת את השיר לשלושה חלקים על-פי תכנו: 1. הילד ועולם



נסתי' לה לנחת בגולה
כתי אלקה נכתי גיולה
וחיוני יודע איר זה קרה
קטע נקום כי כולל קרע
נסתי' אלקה נתיא נקלה.

ואקט ש'לה קטקה ואקרה:
"פכא אקום אים וקראנו"
נסקמא ש'לה נצאה ואקרה:
"אל חככי, סת יודעת, ש'ני ילד רעו"
או אקרהי לה: "סמכרהו"
באקרה, זה אים: הם אים סכרים —

זה כולל קרע ש'קום לי כקום.
קסיר ווא נקום כי קלי קל סקרה.
כולל קרעו

"ילד כפחתי" קני קבכש אוחו,
כי אני רוצה לקרש אוחו.
סל וקל וקל
קבר נסתי כול, ש'ל איר לי כנה.
מה לשמח בו. דילר ררשו

4. בספר: "צריך קטן", לאה גולדברג.

5. בספר: "צריך קטן", לאה גולדברג.

6. בחוברת "מחרוזות" מס' 11.

המבוגרים; 2. האירוע עם יוכבד; 3. הילד עם עצמו.

כל חלק פרוס על דף כפול נפרד. האיור הראשון מתאר את הילד ועולם המבוגרים. בעמוד הימני בצדו, לכל אורכו מופיע זוג ההורים, הנראים כצמד מאוחד עומדים כנטועים על עומדם, על פניהם הבעה של חוסר אונים וחוסר שביעות רצון בהיטם אל הילד המופיע בצד שמאל, בפינה המרוחקת מהם. הוא צועד כשידיו בכיסים, תמים למראה ואליו צמוד צל שחור גדול. אין קשר ותקשורת בין המבוגרים לילד, הם בעמוד אחד, והוא באחר. אורה איתן השתמשה בשתי טכניקות שונות, להורים ולצל — מגזרות נייר, בקווים ישרים גזורים חדים. האם כדי להדגיש את העמדה, הדרישות הנוקשות, החד משמעיות? את הילד ציירה בקווי רישום מעוגלים כשהוא נמצא בתנועה.

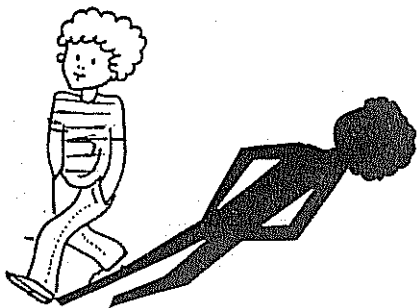
פילד קבע

ואת לאה קבע

הייתי קובעל כביט מולך,
הייתי "קובעל" ואסרתי "קובעל",
הייתי "קובעל" ו"קובעל",
הייתי קובעל "הייתי קובעל" שם "קובעל"
והייתי קובעל, הייתי קובעל זה קובעל -
לחשט קובעל בי קובעל קבע
ואסרתי "הייתי קובעל"



ואתה קובעל קובעל קובעל
"קובעל" קובעל קובעל קובעל
קובעל קובעל קובעל קובעל
קובעל קובעל קובעל קובעל
קובעל קובעל קובעל קובעל
קובעל קובעל קובעל קובעל
קובעל קובעל קובעל קובעל
קובעל קובעל קובעל קובעל
קובעל קובעל קובעל קובעל
קובעל קובעל קובעל קובעל



תמונה שנייה (עמ' 36) — הסצנה עם יוכבד. בדף הימני מצוירת יוכבד כשהיא נפלה בצד שמאל, הילד כשאצבעו בפיו — תוהה ואולי לא מבין איך זה קרה. הצל השחור מאחוריו, גדול ממנו אך עם אותה תנועה — יד ימין בפה, ואגרופ שמאל מאחורי גבו. גם הילד וגם הצל נראים לא מרוצים ממראה עיניהם.

7. דף כפול — הכוונה לשני עמודים הפרוסים זה ליד זה.

זה תלך גרע שנקנס לי בנקנס,
קסיר ווא נקנס בי בלי קל אונקניה,
תלך קסע



שקסיי אונטול קסיר עם יונקיר
נמתי זל איטל שילי ונכניה,
נמתי זל לונטול נקלה
נמתי אונקיר נמתי נדלול
נמתי יונקיר, זל זל נמתי -
למתי נמתי בי תלך קסע,
נמתי אונקיר נמתי נקלה,

נמתי שילי קסע נמתי
"קסע-קסע" זל נמתי
נמתי - זל נמתי נמתי
זל נמתי, זל נמתי, זל נמתי
זל נמתי זל "נמתי"
נמתי, זל נמתי נמתי -



התמונה השלישית מבטאה את
תסכולו ומחשבותיו של הילד
בסוף. שתי סצנות לאיור הזה:
בעמוד הימני יושב הילד
מהורהר, לחיו נשענת על ידו,
עיניו עצומות, הצל עומד איננו
חוזר על תנועת הילד. יש ניסיון
להתנתק מהילד הרע שעדיין
עומד מאחוריו (כצל). — כמאיים
עם אגרוף קמוץ. 'הוא נטפל
ונטפל'... בצד שמאל מביע האיור
את התקווה שאולי יעזוב אותו:
נראות רק רגליו של הילד,
כשהוא כולו יצא מהתמונה —
מהדף, הילד הגיע ליכולת
להתרחק, כשהצל בכיוון המנוגד
הולך ומחויר, לא מאיים יותר,
למרות גודלו. לקראת קצה הדף
הצל כמעט ונעלם.



"לך סתו"י אי קבש אונקיר,
בי אי דלך קבש אונקיר -
נמתי זל נמתי נמתי
נמתי נמתי, זל נמתי -
נמתי נמתי, זל נמתי -
נמתי נמתי, זל נמתי -
נמתי נמתי, זל נמתי -

אורה איתן הוסיפה הרבה איורים לשיר שמלווים את הטקסט מבחינה תכנית, היא מרגישה את מערכת היחסים של הילד עם הוריו, חוסר התקשורת וההבנה ביניהם. ממחישה ומבטאה את חוסר ההבנה ותחושת המאבק של הילד עם עולמו הפנימי, את חוסר שביעות הרצון שלו מהמצב. מבטאה את רצונו של הילד להינתק מהילד הרע, או שהוא ילך או שאני אתנתק, ומסייעת למתבונן המבוגר להבין לכו של הילד, ולילד המתבונן באיורים נותנת תחושה שמבינים אותו, ונותנת בלבו תקווה שיום אחד יתנתק ממנו.

גם אלישבע געש⁸ מחלקת את הטקסט לשלושה חלקים, כמו אורה איתן, ומאירת כל חלק לעצמו. היא משתמשת בטכניקה של רישום בקווים עדינים, עם תוספת גוון כחלחל פה ושם, האיורים גדולים וממלאים חלק עיקרי של הדף, על אף זאת אינם משתלטים על הטקסט.

מלמד קסה אלף טוג קמיוק
איר מסייר לנס שנה לא אנו
זה תלך נרע, שונקס לי בקנים —
ממיר הוא נקנס כי קלי שום אונקיה,
תלך נרע.



שאלתי ממיר: "זה ממיר אף מןשהו"
מאני ירע, כיצד זה נרע —
לפסח נקנס כי תלך נרע
מאמתי: "אף טקשהו"



תמונה ראשונה מציגה את הנפשות שבהן מדובר. הדודה, אבא, אמא והילד יושבים בחדר האורחים מתכבדים בתיאובעוגה. תמונה משפחתית. התמונה סימטרית בצד אחד אמא והדודה, בצד שני האב והילד. למעשה נראים שלושת המבוגרים צמודים זה לזה, והילד נראה מבודד. יושב בקצה הכורסא, לבושו מסודר, שערו מסורק, וסרט קשור לצווארו. ראשו מורכן כמו נכנע. לרגליו פזורים פרורים. על אף לבושו המכופתר והמעונב ושערו הסדור נראה שהוא לא במקומו ולא מרגיש נוח. האב — מגניב אליו מבט לא מאושר אולי כי הבחין בפרורים שנוצרו מהאופן בו אכל הילד את העוגה.

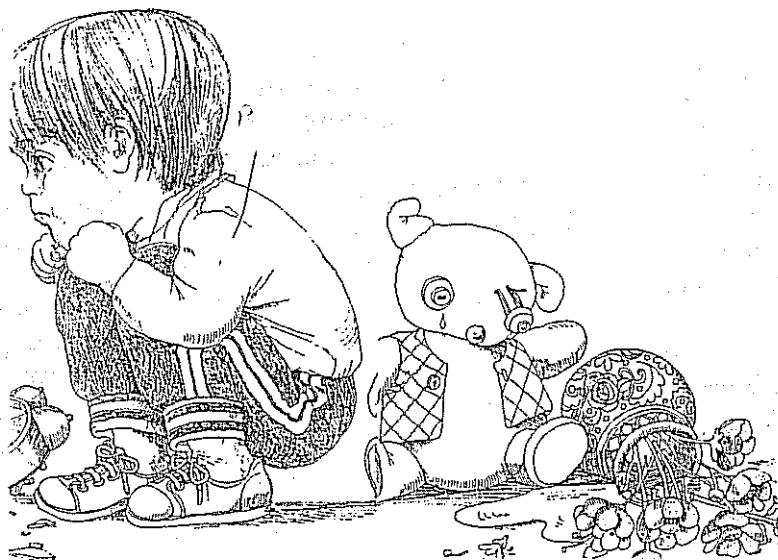
8. בחוברת: "ילדים בשירים", ת"א.

המאיירת בחרה את זווית הראייה של הילד ומבינה ללבנו. היא מוסיפה רקע של מקום ההתרחשות ופריטים מוחשיים הנוטעים את הסיפור במציאות, (תמונות על הקיר, צורת הכורסאות, החתול וכו'). כמו גם סצנת שתיית התה, אלה דברים לפי בחירה של המאיירת שהם 'בין השורות' המעשירים את השורות.



תמונה שניה, האירוע עם יוכבד. יוכבד מצויירת כשהיא מתרחקת בוחילה ובצרחות. לא מופיע כאן הצל שזהו פיתרון ויזואלי ברור ליחוי' ולפנים' של הילד. המאיירת מתמודדת עם ביטוי רגשותיו דרך הבעת פניו ותנועות גופו. פניו פני ילד חביבים בעלי הבעה של תסכול, גבות מכופות, עיניים מושפלות, וידיים שלובות כמבטא "אינני יודע כיצד זה קרה". יש תוספת רקע למקום ההתרחשות בחוץ בטבע, כאשר צעצועים פזורים סביב, בובה, גולות, אוטו הפוך, רמז לחפצים שבהם שיחקו הילדים קודם לכן.

בתמונה השלישית, מופיע הטקסט בצד ימין, והילד כובש את כל העמוד השמאלי. יושב שפוף, כשידיי חובקות את ברכיו, ישיבה מהורהרת "אולי יעזוב" אך פיו מכווץ ואגרופיו קמוצים, תנועות המבטאות החלטיות, 'די, שיעזוב אותי וחסל! הילד מצוייר בליווי הרבה פריטים ריאליים: נעלי התעמלות, מכנסי טרנינג, שיער לא מסודר, (בהשוואה לתמונה הראשונה), פניו נעימות, ילד בעל עיניים גדולות וטובות, ילד כבל הילדים. אופן איור זה של הילד וכן גודלו הרב יחסית, מסייעים לקרבו ללבנו ולחבבו עלינו, זאת, למרות פריטי הרקע שמוסיפה א. געש, כדי להמחיש את "הילד הרע" שנכנס לו בפנים: שעון שזכוכיתו נשברה, עציץ הפוך, דובי קטוף עיין. בשימוש באמצעים פשוטים ומינימליים, מוסיפה א. געש ומעשירה את השיר. מוסיפה רקע, נוטעת את הסיפור במציאות והווי מוחשיים של ילד, מוסיפה התייחסות רגשית, מבינה את הילד, מבטאה את עולמו הפנימי ולבטיו, היא מאירה לקורא את השיר ואת הדילמה שבו ומסייעת לקורא הצעיר להזהרות ולהתעורר



שאוהבים אותו, שיודעים שזה לא לתמיד, ושהוא לא רוצה להיות ילד רע.
 ראינו שלושה מאיירים שהתייחסו לשיר: אריה נבון מתייחס לשם השיר ומצייר
 את הבעייה של 'טוב' ו'רע', משתמש בסמלים ברורים של צבעים: שחור ולבן לסמל
 טוב ורע. אורה איתן ואלישבע געש, מתייחסות הן לתכנים, והן לדינמיקה הפנימית
 רגשית שמתבטאת בשיר, הן ביחסי הילד עם עולם המבוגרים, והן במאבק של הילד
 עם עצמו. השוני הוא בסיגנון האומנותי בדגשים ובתוספות. א. איתן, נוקטת
 בטכניקות שונות: מגורות נייר, רישום, חציית הדמויות בדף והשימוש המוכר בצל
 השחור כמבטא את הילד הרע. א. געש משתמשת בקו רישומי דק עם צבע כחלחל
 פה ושם, מתמודדת עם ביטויי רגשות ועולם פנימי דרך הבעות פנים ותנועות גוף,
 מוסיפה לשיר רקע, מקומות התרחשות ריאליים ואבזורים. המקרבת לקורא
 ומסייעת להבנה והזדהות.

ג

נעבור לשיר מוכר וותיק "עציץ פרחים", ח.ג. ביאליק.⁹

כל החלון / פרח עציץ	כל חבריו / שם בן
כל היום / הגנה יציץ	הוא לבדו / עומד כאן.

שיר תיאורי, פשוט לכאורה, המתאר מצב של פרחים בגינה וחברם הנמצא בבית,
 ליד החלון. מילים ספורות נותנות לסיטואציה משמעות טעונה ריבודיות רגשית:

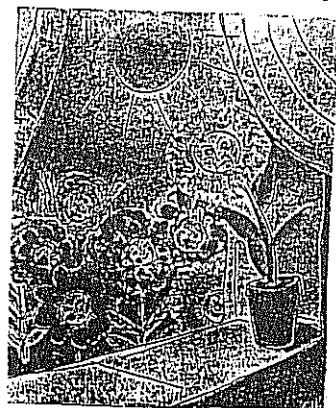
9. בספר: "שירים ופזמונות לילדים" ח.ג. ביאליק, אייר נ. גוטמן.

"יציץ", "לברו", "בל", "חבריו", למה ואיך מציץ? בהסתר, מבושה, מזווית נחותה? לברו מול חבריו מעורר אסוציאציה אנושית של "לא טוב היות האדם לבדו". האיור של נחום גוטמן לשיר נדפס לראשונה ב־1933 עליו גדלנו. גוטמן מציע לשיר הקטן הזה איור צבעוני בצבעי מים בעמוד נפרד, על כל העמוד (האיור והשיר אינם מעומדים זה לעומת זה וחבל). גוטמן מוסיף פרשנות לשיר, מסיק מסקנות מן המילים הטעונות, העציץ עצוב כי הוא לבדו עומד כאן. וחבריו כולם בגן. את המונח "חבריו" מבטא גוטמן בצורתם הדומה אליו. הוא בוכה והם צוחקים. זוהי פרשנות איורית, גוטמן טען את המלה "לברו" באסוציאציות שליליות. הרחיב את הטקסט בתגובת החברים מהגינה. האיור מעצים את הטרגדיה של העציץ הבודד שאפילו השמש השולחת קרניים מלטפות לראשו לא מצליחה לרכך.

מהות האיור היא פרשנות רגשית למצב, וביטויי רגשות הגיבורים. האיור של אורה איתן אינו עוסק בפירוש שונה לטקסט. איתן מתייחסת למילים ואת האיור באותו עמוד, האיור בחציו השמאלי של העמוד, גדול יחסית לשטח שהטקסט תופס, השתמשה ברישום טוש דק. היא בחרה לאייר את העציץ במרכז מסגרת החלון המקושת, הדור ונאה עם ניצן מתפתח, מורם ונישא מעם חבריו שם בגן, שאינם נראים כה הדורים. הוא נראה כנסיך, המסתכל ממרום שבתו על הנמצאים למטה, נבחר. פיזית הוא מטופל ומתפתח יפה, עם שפעת עלים וניצן — יפה מכולם. זו זווית ראייה והעמדה שונות של הגיבור — העציץ. העציץ מצוייר מגבו, איננו רואים את פניו, אולי הוא בוכה? אולי הוא צוחק? מה שמאפשר לקורא המתבונן להגרר לאסוציאציות וההבנה שלו את המצב. האם טוב להיות נבחר ומורם מעם, אולי לא טוב?

אורה איתן מביאה תיאור מצב, ולא טוענת ברגשות. האיור שלה מעורר שאלות להרחבת המצב הפיסי והרגשי. מדוע העציץ בחלון? מי שם אותו שם? מתי? מי הם חבריו, מדוע דווקא הוא נבחר, מה הוא מרגיש, מה הם מרגישים וכו'.

האיור של אורה איתן אינו עוסק בפירוש שונה לטקסט, היא מתייחסת למילים

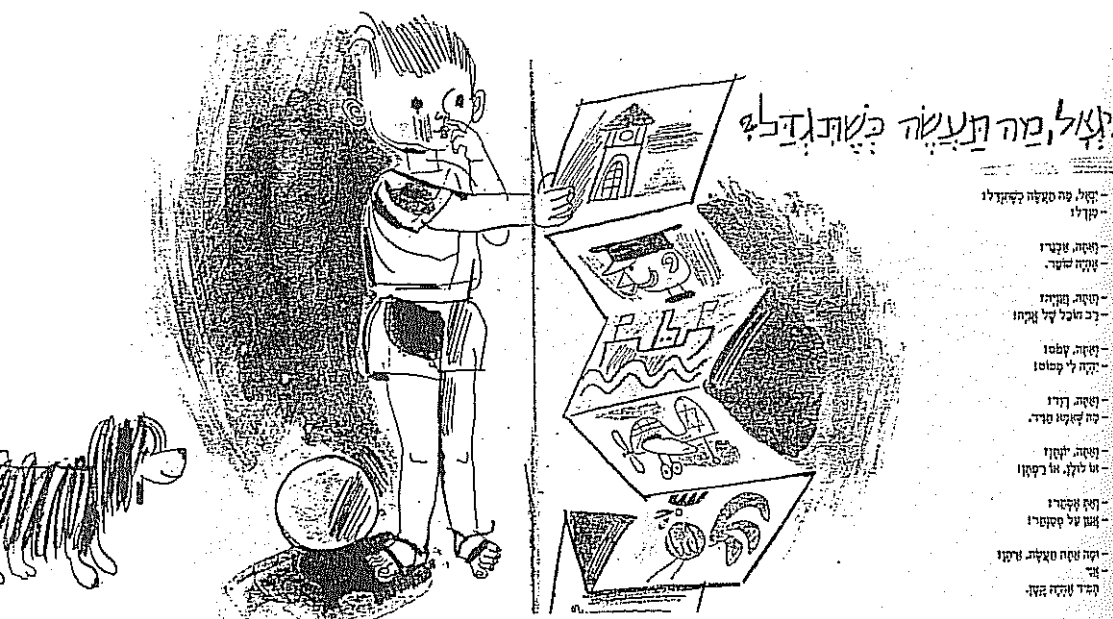


כל הנני עם גן, וזה לבד עומד נני.
גוטמן נחום

הטעונות בהרחבה, פותחת אפשרויות לקורא להיות פעיל, ומעלה השערות בהתייחסו ליצירה. לעומת גוטמן, המפרש חד משמעית את המילים הטעונות — יש ספרים לילדים שגדלנו עמם, או שהקשר בין הכתוב והאיור הם מאד אינטגרליים וקשה לנו מאד לקבל אותם בלבוש חדש, זהו ניסיון מעניין של א. איתן המעשיר את השיר ואת גישתנו אליו.

ד

השיר של ע. הלל "יגאל מה תעשה כשתגדל" ¹⁰, שיר קליל מתייחס בהומור לנושא מוכר לילדים הקטנים כאשר הגדולים שואלים אותם "מה תרצה להיות כשתגדל"? הגדולים מצפים לתשובה ברורה לשאלה, הילדים, חלקם מתוך מודעות למה שההורים רוצים שיהיו, או מה שההורים עצמם עושים, עונים לרוב תשובה ברורה ופסקנית. בשיר נשאלים ילדים שונים ועונים: יגאל — יבנה מגדל, אבנר — יהיה שוטר, חנניה — רב חובל של אוניה, — — — דוד — מה שאמא תגיד, — — אסתר — תגן על הפסנתר, רק איתן בסוף השיר שובר את הנורמה והציפיות המקובלות: "אני — תמיד אהיה קטן".



יגאל, מה תעשה כשתגדל?

יגאל: מה תעשה כשתגדל?
— קטן

אסתר: שוטר.
— יגאל: מה תעשה?

חנניה: רב חובל.
— רב חובל של אוניה.

אבנר: מגדל.
— יגאל: מה תעשה?

דוד: מה שאמא תגיד.
— יגאל: מה תעשה?

איתן: תגן על הפסנתר.
— יגאל: מה תעשה?

איתן: תגן על הפסנתר.
— יגאל: מה תעשה?

איתן: תגן על הפסנתר.
— יגאל: מה תעשה?

איתן: תגן על הפסנתר.
— יגאל: מה תעשה?

10. בספר: "חגיגה של שירים, עורך: מנחם רגב, איורים: אורה איתן.
11. בספר: "בולבול למה ככה" ע. הלל, איורים: שמוליק כץ.

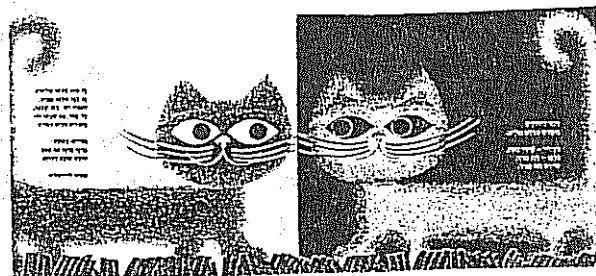
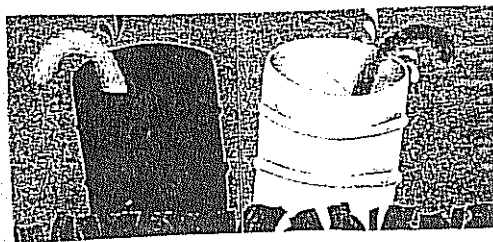
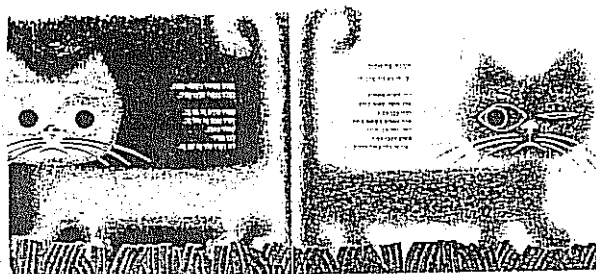
שני איורים לשיר, של אותו מאייר, שמואל כץ, בתקופות שונות. ראשון, בספר "בולבול למה ככה" ¹¹. השיר מופיע בעמוד הימני לכל אורכו, בצד, האיור משתרע על העמוד וחצי הנותרים. טכניקה של רישום בטוש, עם כתמי צבע פסטל בהיר, צהבהב וירקרק פה ושם. מצוייר ילד לכל אורכו של העמוד, יד אחת מחזיקה אסופת תמונות מתקפלת, כאשר בכל תמונה מצוייר פריט אחד מתוך השיר, (אוניה ומגדל וכו') האצבע של ידו השנייה בפיו — ביטוי ויזואלי להיסוס וחוסר יכולת להחליט. האיור מפרש את השיר כך: לפני ילד אחר, אולי איתן, מובאות אפשרויות שונות, הוא אינו יכול להחליט, ואז אולי בוחר באפשרות להשאר קטן — רמז הכדור והכלבלב שלידו.

בספר: "יוסי ילד שלי מוצלח" ¹² מאייר שמואל כץ את אותו שיר. הטקסט, אף הוא בצדו הימני של הדף, כמו בעמוד 80, האיור ממלא את העמוד וחצי הנותרים. האיור צבעוני מאד, בצבעי מים. תוכנו — ילדים רבים, כמספר השמות בשיר, כאשר כל אחד עושה, ולבוש כדמות שבחר להיות כשיגדל. הבית האחרון העוסק באיתן מופיע בצדו השמאלי של הדף ליד איתן, שגם כאן הוא עם האצבע בפה, עומד מבודד מהאחרים. באיור הראשון — ילד אחד שצריך לבחור, באיור השני — בחירה של כל אחד. נראה שהאיור השני קולט במדויק יותר את תוכן השיר ואופיו שאכן פונה לילדים שווים, אותו מאייר שתי תפיסות של השיר.



12. בספר: "יוסי ילד שלי מוצלח" ע. הלל, איורים: שמואל כץ.

השיר "מעשה בחתוליים" מאת ע. הלל¹³ 14. זהו סיפור מעשייה, מלא פעילות, התרגשות והתרחשות עד לסוף הרגוע כאשר נפתרו הבעיות. בשיר מסופר על חוסר שביעות רצון של שני חתולים מהצבע שלהם, אחד לבן ושני שחור, למרות שכלפי חוץ אמרו "אני הכי הכי...". לאחר שרבו ונעלבו זה מזה, הרהרו בסתר ליבם אולי... באמת הצבע של השני הוא היפה יותר? ואז — קפץ הלבן כסיד לחבית מלאה זפת, והשחור — לחבית מלאה סיד. "ויצא השחור לבן כסיד, יצא הלבן שחור כזפת"... "ולא ידעו מה הוא מי... איזו מהומה, מיאו מיאו מיאו", ואז כל אחד סבל מאד, הזפת נדבקה והסיד גרד "ייללו החתוליים" ורצו להתרחץ היטב בים. וכאשר יצאו הרגישו מצוין חזרו להיות עליונים, מרוצים מעצמם ומצורתם, התפייסו זה עם זה, ונעשו שוב חברים.



13. בספר: "חגיגה של שירים, עורך: מנחם רגב, איורים: אורה איתן.

14. בספר: "בולבול למה ככה?" ע. הלל, איורים: שמוליק כץ.

זהו שיר סיפור מלא התרחשות, מלא חוויות, מלא צבעוניות קולות רגשות של ברוגז ושולם, רעשים, מהומה, צעקות. חבית של סיד, של זפת, גרודים, ריצה לים ורגיעה — לאחר שהשלימו עם עצמם באה ההשלמה עם זולתם. האיורים של אלונה פרנקל בספר: "מעשה בחתולים"¹⁵. א. פרנקל בחרה לחלק את הטקסט לשלושה חלקים, כאשר כל חלק מאייר על פני כל הדף, האיורים צבעוניים מאד, גדולים, בכולם מופיע פס רצף ירוק בתחתית העמודים, בולט המשחק בצבעים לבן ושחור: חתול שחור על רקע לבן, וחתול לבן על רקע שחור. כל חתול על פני עמוד נפרד. באיור ראשון שני החתולים זנב אל זנב, באיור השני שתי חביות גדולות לבנה ושחורה זנב מציץ מתוכן בצבע ההפוך להן. באיור השלישי החתולים עומדים פנים אל פנים.

האיורים סימטריים מאד. הכל בתנוחה, גוף החתול שטוח מלבני לא מזכיר גוף של חתול, התחושה של כל האיורים האלה היא של סטרליות, של ניקיון, גם כאשר ניתזות טיפות זפת וסיד, הן נראות נקיות ואסתטיות. אין התייחסות לכל המהומה, לכל המעשיה שמתרחשת תוך כדי ההתקדמות בקריאה. אין הצגת הבעייה של חוסר שביעות הרצון, של תהליכים פנימיים וחיצוניים שמתרחשים בסיפור. נראה שמה שהנחה את המאיירת בעיצוב ובבחירה של האיור, הוא הזכרת שמות העצם והתואר, 'חתול שחור' ו'חתול לבן'. אכן המשחק הצבעוני האסתטי הזה, הוא השולט בכל שלושת האיורים, אין הם מוסיפים, מאיירים או ממחישים את הכתוב. מה גם, שטעם לפגם הוא שהחתול השחור מצוייר באיור ראשון עם עיניים ירוקות, ובאיור אחרון עם עיניים צהובות (ילדים שמים לב לכל פרט ופרט), כאשר לא ברור מה המשמעות ומה הקשר לשיר המעשה.

מאייר נוסף לאותה יצירה — שמואל כץ, בספר "בולבול למה ככה"¹⁶. גם כאן מחלק המאייר את הסיפור לשלושה חלקים, מאייר כל חלק בנפרד לכל רוחב הדף. הטכניקה היא של רישום עם כתמי צבע מים בהירים, של תכלכל, צהבהב, סגלגל, וחום אפור, ללא מסגרת. באיור הראשון, שני חתולים פונים זה לזה, בתנועות קרב, הגוף מקומר, הזנב מורם, בתנועה האופיינית לחתול העומד להסתער, בצד שמאל שתי חביות אחת סיד ואחת זפת, כשמסביב הכל מלוכלך בכתמי סיד וזפת. באיור השני מאיירות שתי החביות במרכז הדף, חבית הזפת הפוכה, לכלוך רב סביבה, ונתזי זפת עפים החוצה לכל עבר, עם קפיצתו של החתול הלבן-שחור החוצה, כל הדף נראה מותז ומלוכלך. מחבית הסיד קופץ השחור-לבן, בזינוק פראי, וניתזי הסיד הדליל יותר אף הם עפים עד השמים כך שהציפור בורחת. איוז מהומה והתרחשות מתבטאים באיור. באיור השלישי שהוא על עמוד אחד בלבד, נראים שני

15. בספר: "מעשה בחתולים", ע. הלל, מאירת: אלונה פרנקל.

16. בספר: "בולבול למה ככה", ע. הלל, אייר: שמואל כץ.



החתולים יושבים, רגועים, מסודרים, עם הבעה של שביעות רצון בעיניהם ובזוית פיהם.

האיורים מתאימים עצמם לאופי וסוג הטקסט, סיפור עלילתי מהיר מאד, הם מעשירים את הכתוב, ומעצימים אותו. הכתוב משמיע את הקולות "מיאו", "מהומה", קפץ קפץ". האיור מאיר את זירת ההתרחשות, מחדד את עמדת הקרב של שני החתולים, את הקולות, את החביות המתהפכות, את הקפיצות והן את ישיבתם הרגועה לאחר ההשלמה.

לסיכומם של הדברים

ספרי ילדים רבים נרפסים היום בארץ חלקם אסטטיים מאד, עם איורים יפים. ילדים נכבשים לספרים מאוירים בגלל התמונות, מפני שהן מדיה קרובה יותר לילד מאשר המלה המופשטת, אך גם בגלל העיצוב היוזאלי-גרפי-צבעוני, המגרה את חוש הראייה מידית וגורם להנאה חושית.

אין זה מספיק שהאיור 'יפה'. במאמר זה התייחסנו למושג 'איור' ולמחויבות הנובעת מכך שאומן מאייר יצירה של אומן אחר.

בדקנו איורים שונים לאותה יצירה, ביצירות אחדות. ראינו שאיור טוב, מרחיב, מפרש ומעצים את המפגש עם היצירה של מי שקורא אותה מאוירת.

ילד, הקורא את השיר, מושפע בהבנתו את השיר, מהגישה והפרשנות האיורית המופיעים לצד הקטסט. לעיתים, קשה להשתחרר מהתפיסה וההבנה הראשוניים האלה. לכן, אולי מן הראוי להמליץ להפגיש את הילדים עם איורים שונים לאותה יצירה, ולדון עמם בגישות השונות המשתמעות מן האיור לגבי היצירה, מדת התאמתן לאופי ורוח היצירה, ייחודן ומה תורמות.

ראינו הרבה דרכים, אופנים וגישות הפתוחים בפני מאיירים לאייר את היצירה, על פי אישיותם, סגנונם והבנתם. דברים אלה התבטאו במה שבחרו לאייר מתוך היצירה, באיזו טכניקה השתמשו, מקום האיור בדף, יחסו לטקסט, ויכולתו האמנותית של המאייר.

כך, שיש למאייר חופש להוסיף ליצירה אופי פרשנות והרחבה, אך עליו לשאול את עצמו כל הזמן 'האם זה באמת מה שהיצירה ביקשה?'

ביבליוגרפיה

- גוטמן, נחום: "איך עברתי עם ביאליק על הציורים לספריו", "מאזניים", כרך ט' עמ' 147-150.
מאיר, מירה: "ציור או בעל מלאכה", "עיונים בחינוך", מס' 3, הוצ' בי"ס לחינוך אוניברסיטת חיפה, 1974.
סונין, אילנה: "על המחויבות והאחריות שיש למאורים בספרי ילדים", "מעגלי קריאה", מס' 19, הוצ' הספרים של אוניברסיטת חיפה, 1989.
שביד, סבינה: "איורים בספרי ילדים של ביאליק", "ספרות ילדים ונוער", ד' יוני 1975.
שוורץ, יוסף: "ההקשרים בין התמלול והאיור בספרות הילדים", "הד הגן", תשל"ד, מרץ 1974.
שוורץ, יוסף: "מהימנותו של האיור בספרי הילדים לתפקודים החינוכיים של החומר", "החינוך", יוני 1969.
שוורץ, יוסף: "השפעתו החינוכית של המאייר", "הד הגן", גדר, 1968.
שוורץ, יוסף: "ציורים ואיורים בספרי ילדים", רברי סיכום, "עיונים בחינוך" מס' 3, הוצ' בי"ס לחינוך של אוניברסיטת חיפה, 1974.
Shwarcz, J. H. "Ways of the Illustrator", Visual Communication in Childrens' Literature. Amieican-American Library Association. Chicago. 1982.

בין כנס לכנס בספרות הילדים

חדש וישן בספרות לגיל הרך — תשמ"ט

מאת לאה חובב

"אל תסתכל בקנקן אלא במה שיש בו,
יש קנקן חדש מלא ישן, וישן שאפילו חדש
אין בו".

(אבות, פרק ד, בז).

במחצית השנה האחרונה ראו אור ספרי ילדים רבים, ביניהם ספרים לגיל הרך ולכיתות הנמוכות. המגמות והכיוונים של מרבית הספרים מצביעים על חדש וישן המשמשים בערבוביה: עם ההמשכיות בנושאים ובמוטיבים, קיימים גיוונים וואריאציות. לא כל ספר חדש מכיל סיפור חדש. יצאו מהדורות חדשות של סיפורים ישנים בכלים חדשים, כגון כמה וכמה סיפורים של לזין קיפניס¹, או של י"ד קמזון², שניתנו בכלים נאים וצבעוניים, לנוחיותם של הילדים הקטנים. הנושאים המצויים בספרים החדשים יש מהם המעובדים בדרך מודרנית, אך פה ושם מצוי גם חידוש, שיש בו מאותות הזמן.

כהד לעידן הטיסות בחלל קוראים אנו סיפור בדיוני, הקורץ למבוגר, אולי יותר מאשר לילד. כוונתי לספר "מישהו מוצא כתר", שסיפר וצייר אבנר כץ וכתבה רתיה בן-דור³. מסתבר, שאף ספר זה אינו חדש לחלוטין, אלא נוסח שני של ספרון קטן, שסיפר אבנר כץ וכתבה מירה מאיר, וראה אור בהוצאת כתר בשנת 1979⁴. בנוסח א' היה הטקסט קצר יותר, באיורים שחור-לבן, ולא היה בו זכר לחללית ולכוכבים אחרים, אך הרעיון הכללי ביסודו דומה.

הנוסח החדש מכניס את הקורא לעידן החלל: מישהו, הגר על כוכב אחר,

1. לזין קיפניס, שישה בשקיק אחד, זמזון, 1989; לזין קיפניס, אלועזר והגזר, זמזון, 1989; לזין קיפניס, איך טס טלי, זמזון, 1989, ועוד.

2. י"ד קמזון, ילד קטן הולך לגן, זמזון, 1989.

3. אבנר כץ—רתיה בן-דור, מישהו מוצא כתר, הוצאת אורבך, 1989.

4. ראה: יהודה אטלס במדורו "ילד גדול" (ידיעות אחרונות, כ' בסיון, תשמ"ט, 23.6.89, עמ' 39).
"מישהו מוצא כתר". אטלס מביא אחו' הנוסח הראשון ואיוריו.

נוחת בחללית על כדור הארץ ומוצא כתר, שהוא בעיניו "חב"מ": חפץ בלתי מזוהה (על משקל עב"מ), חובשו לראשו, ובעיני האנשים הוא מלך שיביא להם עושר. הספר מעמידם במצב מגוחך ואירוני. הגיבור בורח מן ההמון, חוזר לכוכבו ומשליך את הכתר לחלל.

אולי הבין המחבר שהוא הגזים וסילף אמת פנימית בנוסח א': האם אין יודעים על פני כדור הארץ מהו כתר? על כן העביר את הגיבור לכוכב אחר המצוי בחלל, ויצר מעין משל באביזרים מודרניים. עצם שמות הגיבורים, "מישהו" ו"מאן-ידהו", מורים על חתירה להכללה ואוניברסאליזציה, המובנים יותר למבוגר מאשר לילד. הביקורת על החברה הסוגדת למראה עיניה, העושה המיוצג בדמות הכתר, הוא המסר המרכזי. בכוכבים המצויים בחלל החיצון אין יודעים מהו כתר ומהו מלך, וחיים שם אלפי שנים... האם יבינו הילדים את כוונת המחבר? בגיל הרך — ודאי לא! בכיתות הבינוניות — ייראה להם הספר המאוייר בצבעוניות כספר תינוקי. יש כאן החמצה בכלים מודרניים...

*

בין ספרי השירה אביא שני ספרים. האחד, קנקן חדש מלא "חדש", והאחר "קנקן ישן מלא ישן". הראשון הוא ספרה של תלמה אליגון, "ילד שלא פוחד אין כזה דבר"⁵, והשני הוא ספרה של לאה גולדברג, "מה נשקף בחלוני"⁶. השוואה בין שני הספרים מעמידה אותנו על ההבדלים הגדולים בין השירה לילדים בשנות הארבעים, שכיום אנו רואים בה את השירה הקלאסית, ובין השירה המודרנית שהחלה להופיע משנות השבעים ואילך, עם הופעת ספרי יהודה אטלס. ההבדלים ניכרים בתוכן, בלשון ובצורה גם יחד. הילד בשירה המודרנית מודע לעצמו ולמצבו, מגדיר הגדרות מפורשות את מראה עיניו ותחושותיו, ונותן להם ביטוי ישיר ופרוזאי. יחסו למבוגרים הוא ביקורתי ואף עוקצני. שירים רבים הם פסיכולוגיסטיים עם מגמה תיראפויטית מובהקת. תפישת העולם של ילד זה היא מבוגרת יותר, והוא אף מגדיר מושגים מופשטים.

שיריה של תלמה אליגון הם בנוסח יהודה אטלס, אם כי יש בהם יותר תיאורי טבע. רבים מן "השירים" הם אמירות קצרות מנקודת מבטו של ילד קטן, כגון השיר "ככה זה": "דג / הוא במים / צפור / בשמים / ואני בבית". או השיר המסיים את הקובץ: "ילד שלא פוחד / אין כזה דבר. / אין כזה גם / מבוגר".

5. תלמה אליגון, ילד שלא פוחד אין כזה דבר, כנרת, 1988. ציירה אורה איל.

6. לאה גולדברג, מה נשקף בחלוני, לקטה ובחרה לאה חובב, ספרית פועלים, 1989. איורים: רות צרפתי.

יש כאן קביעת עובדות. האם זוהי שירה? יש אמנם חרוז פה ושם, אך בעיקר זוהי אמירה פרוזאית בשורות קצרות. כדי להיות אובייקטיבית, אביא שיר מורכב יותר, שיש בו גם הומור נעים. השיר מבטא את תפישת המושג "זמן" בעיני ילד קטן, בלשונו ובדימויו הילדותיים:

"זמן"

זמן זה מין דבר כזה
שלפעמים הוא בִּי שָׁמָן
ולפעמים ממש רָחָה.
זמן זה מין דבר כזה
שכשאני רוצה שלא יוזז
או הוא דוקר כמו סוס,
וכשאני רוצה שכבר יבוא מִקָּדָר
או פְּקִידֹם הוא נעצר.

ההומור הדק שבשיר נוצר על ידי הדימויים והמטאפורות הילדותיים, שבהם מסביר הילד הקטן את עולמו הקונקרטי (שָׁמָן, רָחָה) ומזהה אותו עם המושג המופשט (זמן). הלשון בשיר דלה ונמוכה, ואופיינית לשירת הילדים המודרנית: חזרה על מילות כגון או, זה, מין דבר כזה. גם המבנה התחבירי מחקה את לשון הילד הקטן: כשאני רוצה... אז...

כנגד זה, הילד בשירת הילדים הקלאסית הוא ילד תמים יותר, סקרן מאוד וחותר להבין את העולם ומרבה בשאלות. אין הוא "יודע כל"; אין הוא מגדיר ומסכם את מראה עיניו. הוא מכיר את מקומו ושואף להיות "גדול" כמו המבוגרים. הוא מעריץ אותם ואינו מותח עליהם ביקורת עוקצנית ולעגנית כמו הילד "המודרני", שדמותו היא בעצם ביטוי למשבר הערכים שבעידן החדש.

גם הלשון בשירה זו גבוהה יותר, ספרותית. המשוררים גרסו כביאליק שאמר: "ילמדו הילדים לפצח אגוזים ושיניהם תתחזקנה". הם לא חששו לשבץ בשירים ביטויים קשים הטעונים הסבר ופירוש. כתיבה זו מעלה את הילד כלפי מעלה, מעשירה את לשונו, ואינה יורדת אל שפת הרחוב ואל דלותו הלשונית של הילד הקטן, תוך חיקוי העגה והעלגות, כפי שעושים המשוררים "המודרניים".

ספרה של לאה גולדברג, "מה נשקף בחלוננו", שבו ליקטתי שירים ישנים שלא כונסו עד היום, מכיל שירים בנוסח הישן, שבו שולטים הקצב, המשקל והחרוז. נביא את שיר "הבוגנוויליה" (שם, עמ' 8) כדוגמא טיפוסית לילד הסקרן השואל בלי הרף, וכהמחשה ללשון הגבוהה האופיינית לתקופה.

הבוגנויליה

אולי יונה ופת־כנף יושבת?
אולי קבע שם מישוהו שבשבת?
או בלילות, כשאנו לא ערים,
אולי לשם הכוכבים נושרים?

מה שם, מה שם חבוי על גמרפסת?
מה שם הבוגנויליה מחפשת?
הנה אלך מיד, אקח סלם
ואטפס לי גם אני לשם!

על הגג האדם של מרפסת
בוגנויליה סגלה מטפסת.
למה לה לעלות על הגג?
באמת, מה היא שם מחפשת?

אולי שם בלבול גר על ראש הגג?
אולי שם נתנגלגל כדור־משחק?
אולי שם חתלתול לכן יושב?
אולי שם גר גמד או מבשף?

ראוי לציון ספר חדש נוסף, "גן שלנו חי צומח" שערכה מירי ברוך⁷, ובו שפע של יצירות חדשות גם ישנות, בפרווה ובשירה גם יחד.

המגמה התיאוראפוטית בספרות הילדים נמשכת. אף זו מאותות "המודרנה". כיום כותבים בגלוי ובאופן ישיר על הכל: הורים גרושים, אב המצוי במאסר, סמים, זקנה ומוות. עתה מצוי בידניו גם ספר הבא להזהיר את הקטנים מפני הסכנות שברחוב ומפני התפתות אחר "איש שלא מכירים". ספר בשם זה כתבה נעמי בן־גור⁸, וכוונתו הדידאקטית בולטת. יש כאן סיטואציות מפחידות הממחישות את הסכנה שמהווה אדם זר שאינו הגון. טוב עשתה המחברת ש"הצילה" את הגיבורה בעוד מועד ולא עברה את הקו האדום. אין לי ספק שקריאת הספר אכן תשפיע על זהירותם של הילדים.

גם בספרות על נושא השואה יש חדש לגיל הרך. ככל שהנמענים צעירים יותר, כך הסיפור עדין ו"מתוק" יותר, אם אפשר להתבטא כך על נושא כל כך כאוב. ספרה של רבורה קיפניס, "ילדי יער"⁹, שהוא ספרה השני בנושא זה (הקודם: "האם הנועה"), יש בו רמזים בלבד לאימה, בריחה ליער, וסוף טוב שבו מתאחדים כל בני המשפחה ועולים לישראל. הגויים המתוארים הם חסירי אומות העולם, המוכנים להסתכן ולגדל תינוק בביתם ללא בקשת תמורה. התמונה שמביא הספר היא חלקית ביותר וחד־צדדית. האם היא מהימנה? האין זה סילוף לשואה? ואולי כך צריך לספר על השואה לילדים קטנים? תמהנני.

ספר נוסף בנושא השואה, לגיל הבינוני, המתאר אף הוא גויים טובים בצ'כיה, הוא ספרה של אנוה אָרְבֵּן, "אמא ספרי לי, את היית שם"¹⁰. גם ספר

7. מירי ברוך (עורכת), גן שלנו חי צומח, עם עובד, 1989. עיצוב: שמעון ונדהאוז, איר: אורה איתן.

8. נעמי בן־גור, איש שלא מכירים, רבגולד ושות', 1988. ציור: מוטי קידר.

9. רבורה קיפניס, ולדי יער, רקל ליד זמזון, 1989. איורים: פוית מלר־דושי.

10. אנה אָרְבֵּן, אמא ספרי לי, את היית שם, הקיבוץ המאוחד, 1988. הספר צללים באפלה, שכתב אברהם דניאלס (שלג), 1989, אף הוא זכרונות מהשואה, אך נמנעו מבוגרים יותר (כיתות ו-ח).

זה אינו מרבה לתאר זוועות, ואף בו ניצלת הגיבורה ועולה ארצה. הספר סופר לילדים בכיתה ה'. אך די בכמה סצנות באושביץ ובצעדת המוות, כדי להמחיש את האימה. לא לקטנים!

בספרות הדמיונית יצא זה מקרוב הספר של אבא קובנר, "משהו על לויתנים"¹¹. ספר זה הוא מעין מעשייה פיוטית, מעשייה שיש בה מוסר השכל; האהבה לזולת, הוויתור והמסירות, מגדילים את כוחו של הנותן. והוא הופך לענק. היותו ענק מעניק לו כוח והישרדות נגד המצוקה והאימה המגולמות כאן בקרה. הקטנטנים הפכו לענקים ונצחו במאבק. ספר יפה.

בספרות האוטוביוגרפית ברצוני לציין את ספרו של ע' הלל, "ענן ביד"¹². בשמונה עשר הסיפורים החוויתיים הקצרים שבספר, עולה ריח ימים עברו, ימי ילדותו של המשורר במשמרה-עמק. סיפורים על עולמו התמים של ילד, ועל הגננת חוונה המבינה לנפשו ועוזרת לו לפתור את בעיותיו. זו גננת הראויה לשמש דוגמא בגישתה הנכונה והאהבת, לכל גננת באשר היא. ההומור הנעים המלווה את הקורא הצעיר מהנה גם את המבוגר.

ואם מדובר בהומור, אביא ספר חדש של דוד גרוסמן, "השפה המיוחדת של אורי"¹³, שבו יש נסיון להצחיק את הקורא על ידי הגזמות ופירושים אבסורדיים, שבהם נכשלים המבוגרים ואינם מבינים את שפתו של הילד הקטן בן השנתיים, המדבר בהברות סופיות במקום במלים ברורות. הנסיון, לדעתי, נכשל. אולי הצליח המחבר במגמה נוספת בספר, להבליט את כשרונו של האח הגדול, המבין את שפתו של הקטן יותר מן המבוגרים. המוטיב המובא כאן רחוק מאוד מלהידמות בעיבודו לכשרונו של שלום עליכם בסיפורו הידוע על "טופלי טו—טו—רי—טו". הלעג למבוגרים, שהוא מסימני ספרות הילדים המודרנית, אינו מהנה כאן כלל וכלל.

מספרות המידע ראוי לציין ספר יפהפה, המביא לילד את העולם התת-ימי, עולמם של צוללים היורדים לנבכי הים. זהו ספרו של שאול גבעולי, "עולמו הקסום של איתי"¹⁴, שבו צילומים מקסימים מן המצפה התת-ימי באילת. אין זה סיפור "ספרותי". הכיתוב לתמונות מספר, מסביר ומתאר, כדרכם של ספרי מידע לילד, את הצלילה ואת המראות שבמעמקים. ההמחשה הוויזואלית יוצרת אמינות ומהנה את הקורא.

אסיים סקירה זו ב"שלום". אין זו אמירה לשם פרידה, אלא זהו שמו של ספר חדש של אילן שיינפלד¹⁵, המתיימר להשיג מטרה כה נשגבה כ"שלום"

11. אבא קובנר, משהו על לויתנים, ספרית פועלים, 1989.

12. ע' הלל, ענן ביד, ספרית פועלים, 1989. איורים: יעקב גוטרמן.

13. דוד גרוסמן, השפה המיוחדת של אורי, מסדה, 1989. איירה: אורה איל.

14. שאול גבעולי, עולמו הקסום של איתי, הוצאת ים, 1989. צילום: דוד פילוסוף.

15. אילן שיינפלד, שלום, הקיבוץ המאוחד, 1989. ציורים: רות צרפתי.

בעזרת ספר קטן לילדים, שיש בו מעט מאד משפטים. וכך הוא מצהיר
בפתיחת הספר:

ספר זה מביא מיד

עכשו. היום

ולעולם נער

שלום.

הכרזה כה נשגבה וכה בוטחת בעצמה מגרה את הקורא לראות כיצד היא
מתממשת בספרון קטן לילדים... מסתבר שזוהי אשליה והונאה! אין בספר
שום סיפור, ואלמלא ציוריה הנפלאים של רות צרפתי, ספק אם היה מישוהו
מתייחס אליו בכלל. יש בספר אמירות והטפה רידאקטית: אמירת שלום
לאנשים, לעצים, לבעלי חיים, ובניית בית ועל ידו זית. האם כל אלה מביאים
מיד שלום? יש פה יומרות גדולות אך שטחיות וחינוך לשטחיות. המסר —
כביר, אך הדרך והביצוע קורצים למבוגר ולא לילד. המלה "שלום" מודפסת
בשפות שונות, כגישה אוניברסאלית... אף זה מסימני המודרנה: ספר יפה
שאין בו כיסוי להצהרה, הנמכר במחיר רב ומוליך שולל את הילד והוריו גם
יחד!

לסיכום אדגיש ואומר שוב: לא כל הלבוש חדש ונוצץ, אכן מכיל יין ישן
שטעמו משובח. האמצעים החדישים בהפרדת צבעים מביאים לילדים
ספרים נאים המושכים את העין. המבוגרים מושפעים מן המראה ומן
הטקסט הקורץ למבוגר. על כן יש לבחון היטב, אם גם הילד, הנמען, יהנה מן
הטקסט המופנה אליו ויזדהה עימו.



א' בתמוז תשמ"ט

4 ביולי 1989

לכבוד

מר גרשון ברגסון

אני מלא פליאה על הפעילות הרבה שלך בתחומי ספרות הילדים.
יש לציין שבתקופתך זכה שטח זה לפריחה והנאה רבה לקוראים הצעירים.
אני מצטרף למברכים לאריכות ימים ועשייה מרובה.

בכבוד רב,

משה טמיר

מפמ"ר ויועץ השר לאמנות

ספרים חדשים למתבגרים

מאת אלכס זיהבי

בישראל הורחבו גבולותיה של ספרות הילדים והנוער בלי שנערך בירור עקרוני מה מייחד ספרות המכוונת במישרין למתבגרים או ל"מבוגרים צעירים" (Young Adults). כפי שקבוצת קוראים זו מכונה ע"י המו"לים, בהשוואה לקורא המבוגר הרגיל, שהספרות היפה הקאנונית מכוונת אליו. במסגרת שהוקצתה לנו לא ניתן לערוך בירור זה, אך לצורך הצגת הספרים ראוי לסמן צרכים ספציפיים אחדים של הקורא המתבגר, גם של זה שעבר את שלב ההתבגרות הראשון, ואת מגבלותיו כקורא המכבידות עליו בפגישה עם הספרות הקאנונית ("ספרות המבוגרים").

תשומת לבו של הקורא המתבגר ממוקדת בו זמנית בשינויים החלים בו בעצמו ובראייתו את עצמו (כתוצאה מהצמיחה, מההתפתחות המינית, מההתעצמות הפיסיות ומהתמורות במראהו) ובדרך בחינתו את סביבתו (ראייה כוללת ודיכוטומית; תחושת מרי נגד השלמה, בניעה וחוסר החלטיות; בחינה מחודשת של יחסים עם המעגלים הקרובים: הורים, חברים, מורים), ואל אלה מצטרפים החיפושים אחר מושאי הזדהות חדשים, אחר מסגרות המציעות תשובות מוחלטות על שאלות של זהות ועל בעיות חברתיות ואחר בן זוג — חיפושים שמניעיהם ומרכיביהם אינם ברורים די הצורך למחפש.

המתבגר, כמו קוראים אחרים, תר בין השאר אחר קבלת לגיטימציה למצבים שנקלע אליהם, אחר ניסוח של הבעיות המטרידות אותו כפי שהן נגלות מנקודת הראות שלו, או מזו המובנת לו; ואחר עלילות המסייעות לו להתוודע אל קטעי עולם המעוררים בו סקרנות.

לכאורה, חלק מהספרות הקאנונית עונה על צרכים אלה. ואכן מתבגרים קוראים גם ספרים שנכתבו במיוחד עבורם וגם ספרות קאנונית קומוניקטיבית וספרות לא-בדיונית שנועדה לקוראים מבוגרים. אך, למעשה, רוב הספרות הקאנונית העוסקת בנושאים המעניינים אותו, דוגמת ההתבגרות, בוחנת אותם ברטרופסקטיבה של המבוגר. סיפורי החניכות של ת' מן, ר' מוסיל, ז' פ' סרטר, מ' יוסה, י' קנו, ד' שיץ ואחרים, מתמקדים במשמעויות שיש לתקופה זו על התפתחות דמותו של הגיבור כמבוגר. חלק

ניכר מן הספרות המתמודדת עם בעיות זהות והשקפת עולם מעוגן בתרבויות לא מוכרות, או מתארות סביבה זרה, כשהמחברים מניחים מראש שההיכרות של הקורא עם תרבותם ועם רקע הדברים מובנת מעצמה. המתבגר זקוק לטקסטים המנסחים בבחירות את נקודת המוצא שלו ואשר מתרחשים בסביבה מוכרת או בקונטקסט שמתברר מתוך הטקסט.

בקטגוריה של הקורא המתבגר מצויות שתי קבוצות: זו של הצעירים שעל סף הבגרות, וזו של המתבגרים הצעירים שדפוסי קריאתם רומים במידה רבה לזו של ילדים, אם כי סקרנותם גדלה וראיית העולם שלהם מתרחבת והם מסוגלים לפרוץ מעבר למציאות שלהם, וכן נגלים אצלם תחומי עניין חדשים. ספר ישן-חדש לקבוצה זו הוא "הקנאים הצעירים" מאת י' חורגין. אין זה סיפור חבורה, אם כי רוב הגיבוריו הם נערים, אין זה סיפור היסטורי במתכונת המקובלת — אין בו יומרה לשחזר תקופה או להציע כרוניקה במסגרת בדיונית. יותר מכל זהו סיפור מרתק, שעלילתו מתרחשת בתקופה של משבר (המרד ברומי) ובתוך גופי הגליל. חורגין פרץ את הדפוסים של סיפורים מלודרמטיים שרווחו בשעתו, ובמרכזו של הסיפור עומדות התמודדויות של הגיבורים הצעירים בשאלות קיום וקביעת סדר עדיפויות ובפעולותיהם ניכרים שיקול דעת ואומץ לב. מעשי הגיבורים מונעים על-ידי תבונה, מוטיבאציה גבוהה להשגת מטרות ספציפיות ועל-ידי גילויי רעות אופיינים לצעירים. סיפורה של התקופה מתברר ממהלך העלילה.

גיבורת הספרים של יעל רוזמן² ומיה ירון³ הן ילדות, הנקלעות להתמודדות מורכבת עם עולם המבוגרים, ובאמצעותן מוארים מצבים מורכבים ורעיונות חברתיים באור מקורי. ב"קליידוסקופ", מאת יעל רוזמן, נבחן נסיונם של מבוגרים לממש רעיון אופייני לאידיאליסטים צעירים ולבגין-נוער — הקמת קומונה עירונית, המונחית על-ידי עקרונות של שוויון, השתלבות בקהילה והתקרבות אל הטבע ואל המקורות הראשונים של האדם. דווקא לילדה בת ה-13, זו שנשאה תמיד בעול החזקתו של הבית (אמה השחקנית נמצאה שעות רבות מחוצה לו), יש כלים לבחון את הרעיון ואת מימושו בצורה ריאלית. יש כאן היפוך תפקידים: המבוגרים נתפסים כמשחקים במשחקי נעורים, ואילו הילדה ממלאת את תפקיד הבוגרת, אם כי היא מוצאת את עצמה נתפסת לחלק ממשחקי החבורה ומושבותיה. ב"הרג החמישי הוא שלך" מאת מיה ירון מוצג מאבקה הנואש של ילדה לשימור משפחתה, במתכונת שהיתה לפני עזיבתם את הקיבוץ.

1. הקנאים הצעירים, י. חורגין.

2. קליידוסקופ, יעל רוזמן.

3. הרג החמישי הוא שלך, מיה ירון.

והשתקעותה בכפר-נוער, שהוריה עובדים בו כמחנכים. סיפור הסתגלותה של הילדה מתרחש בשתי חזיתות: בתוך קבוצת בני גילה — שם המאבק מתקיים במתכונת המוכרת — ובבית — שם עומדת ילדה מול דעיכתה של אם ומול עמידתו חסרת האונים של אב, הנאלץ לקיים את המשפחה ולהחזיק בית. הילדה הצעירה על פי גילה היא בוגרת על פי נסיונה. אותה תערובת של ילדותיות ובגרות מקנות לה ידיד תומך לא צפוי — מתבגר שמרד בכל, ומבלה את ימיו על שפת הים. התמיכה בילדה הצעירה מחזירה אותו אל שיקול הדעת הנורמטיבי, ומסייעת לילדה להסתגל למציאות הקשה.

גם במרכזה של "התנגשות חזיתית", מאת נירה הראל⁴, עומדת משפחה במשבר. אם המחפשת את ה"הזדמנות השנייה", אב שאינו משלים עם התמורות שבבית, אחות בוגרת שנמלטת אל המחזור שלה, והגיבורה — מתבגרת צעירה, העומדת מבולבלת מול המתרחש. תאונת דרכים שבה האם נפצעת, ולאחריה היא מאושפזת תקופה ארוכה בחוק מהבית, משפיעה על סדר העדיפויות של בני המשפחה. הזעזוע של הפגישה עם מראה האם ועם התמודדותה חושף רגשות אמיתיים, ומחייב את בני המשפחה לשקם את הקשרים ביניהם. חיי המשפחה "שלפני" וחיי המשפחה "שאחרי" אינם דומים, והגיבורה המספרת מדגישה את התמורות בסיפורה.

סיפורם של ד"ר ז' ברמן וג' רון פסר "למרות כל האכזבות"⁵ מכוון מלכתחילה למתבגרים בוגרים — בעיקר לבנים, ויש בו יסודות רבים מן הספרות התראפויטית, שנדבק בה לא מעט מהספרות הדידקטית, אלא שזו אינה מוסרנית אלא מתמקדת בהיבט מחיי הקוראים הראוי לבחינה ולשינוי. התאבדותו של מדרך נערץ בזמן שירותו הצבאי מוזעזת את חניכיו-חבריו, וגוררת עמה דיכאון וייאוש. משמתבררות סיבות ההתאבדות מתנפץ הדימוי של נער מושלם העונה על הציפיות של החברה הגברית הישראלית, ומתגלה לחניכיו שהעמדה החד-צדדית שגיבשו כלפי הוריהם וכלפי בנות המין השני, והדרישות שהציגו לעצמם, נבעו יותר מבריחה מהתמודדות מאשר מעמידה מול המציאות. התמקדותו של הספר בהיבט אחד של חיי הצעירים והתעלמות מחבריו מהפרובלמטיקה של ההידברות בין צעירים, ממרכיבים אחדים של בעיות הזהות האישית, מהפער בין הדימוי הרווח בתקשורת של היחסים בין המינים לבין אופיים האמיתי של אלה ומבעיות אחרות — אלה הופכות אותו לאירוע מורחב — מעניין, אך דו ממדי. למרות ליקוי זה אין ספק שניסוח הבעיות והניסיון להתמודד עמם עונה על צורכי מתבגרים רבים.

4. התנגשות חזיתית, נירה הראל.

5. למרות כל האכזבות.

בין כנס לכנס

ספרים לגיל הבינוני

מאת נירה פרדקין

אני קיבלתי על עצמי את תפקיד "הסנדוויץ'" — לדון בספרים המיועדים לגיל בינוני. בין הספרים שאדון בהם ייתכן שנמצא מתאימים לגיל הרך, ויש ביניהם מתאימים לנוער. התאמה לגיל היא תמיד לא מדויקת ותלויה במשתנים רבים. אפשר להיווכח בכך, כשמשווים את ההמלצות בשתי רשימות ספרים, כמו למשל "ספרי קריאה לילדים ונוער" (קטלוג מנומק בהוצאת המדור לספרות ילדים ונוער במשרד החינוך, מספר 5), שחוברת השלמה לו הופיעה זה עתה, ולירו "כף הקריאה הטובה" בהוצאת האגף לתכניות לימודים. המלצה על רשימת ספרים קצרה. לא תמיד ההמלצות לגיל יחפפו בשני הפרסומים הללו.

מה התחדש עלינו בחצי השנה האחרונה? מה הופיע במקור ומה בתרגום? אין ביכולתי לעקוב אחר כל המתחדש ועוד פחות מזה לסקור את הספרים כאן. מתוך עלעול ורפרוף ברשימות ספרים, נדמה לי, שאחד הנושאים הבולטים בספרי מקור שראו אור בחצי השנה האחרונה הוא סיפורים על תולדות עם ישראל בכלל ועל תולדות היישוב בפרט. אנסה לסקור כמה מהם לפי שמם בלבד עוד לפני

שקראתי אותם.

אלישע — מאת רעיה בלטמן, הוצאת כתר/ראשית קריאה. (אגב, מתי תשנה סדרה זו את שמה המטעה כל-כך?) סיפור על ילד, על רקע מצור ירושלים בתש"ח.

ארבעה ימים על הנהר — מאת יצחק נוי, הוצאת כתר. סיפור על הבריגדה, על השואה וגם על מלחמת השחרור.

כאדיה — יונה עמיר והב"לוי, הוצאת זלמן שזר. סיפור על היהודים בתימן מראשית המאה ועד עליית יהודי תימן לישראל לאחר הקמת המדינה.

אהבה בפרדסים — גלילה רון פדר. ספר על יהושע כהן שהתפרסם הן כאיש לח"י והן כאחד מראשונה שדה בוקר. הספר הוא אחד מספרי הסדרה בשם "ראשונים בארץ" מפעל משותף של הוצאת עם עובד ויד בן צבי.

ספִּיטִי (מסתרי המדינה שבדרך) — מאת תמר בורנשטיין לור. סדרה על פרשיות שונות מלפני חמישים שנה. עריכה, עדכון ותוספות — נפתלי ארבל. לפי הפרסומת הרבה שליוותה את הסדרה, התוכן מבוסס על מחקר ועל עזרה של אנשים הבקיאים בתקופה או אף היו פעילים אישית באירועים המתוארים בה.

כאן המקום גם להזכיר ספר חדש ישן, **הקנאים הצעירים**, מאת יעקב חורגין. רוב הספרים שציינתי מצביעים על שיתוף פעולה בכתובת הסיפור ההיסטורי לילדים בין סופרים וחוקרים — סופרים והיסטוריונים, הוצאות ספרים ומכוני מחקר.

כתיבה של סיפורים היסטוריים אינה תופעה חדשה. אבל נדמה לי שבשנים האחרונות, ובמיוחד בשנה האחרונה, גדל הן מספרם של ספרים אלו והן חלקם בספרות המקורית. זה אולי ביטוי לצורך שלנו להכיר את עצמנו ואת עברנו טוב יותר. תופעה זו היא אולי חלק מתהליך רחב של פעולות שנועדו לחזק את הכרת העבר הקרוב, שכוללת הן פרסום ספרים כמו אלו שהזכרתי והן פעולות לשימור ולהכרה של בתים ואתרים הקשורים בתולדות היישוב.

מוסכמה היא, שסיפור היסטורי מקרב את הקורא אל התקופה יותר מאשר מחקר היסטורי, ובמיוחד את הקורא הצעיר. מובן שגורלה של דמות אחת קרוב ומשמעותי יותר מאשר גורלו של ציבור שלם. דווקא משום כך עומד בפני הכותבים אתגר קשה — על הספר להיות אמין וגם מעניין. יש לשלב את הרקע ההיסטורי, צריך שיהיו אלמנטים בדיוניים (שיחות בין אנשים, אולי גם דמויות בדיוניות) שיהיו נאמנים לרקע ההיסטורי וגם חלק בלתי נפרד מהעלילה. אחרת יישאו קטעים אלו אופי של הרצאות על נושא היסטורי שהקורא מדלג עליהן. הדמויות, הן ההיסטוריות והן הבדיוניות (אם יש), צריכות להיות אמינות מבחינת העובדות הידועות וגם משכנעות כבני אדם. מהימנות

היסטורית אינה משתלבת תמיד עם אמינות ספרותית, במיוחד במקרים שהערצה לדמות, ולמפעלה מקשה על התייחסות אליה כאל בשר ודם. פרשה היסטורית, ייתכן שיש עליה חילוקי דעות, וככל שהפרשה קרובה יותר לימינו — כך חילוקי הדעות קשים ומרים יותר. איך נתמודד עם שאלה כזו בסיפור לילדים? שכן אין זה מחקר שאפשר להתחיל להשוות בו גרסאות, זה אמור להיות סיפור לילדים, ועוד סיפור שיש בו מתח והרפתקאות, ואז הדרך הכמעט יחידה היא לבחור בגרסא אחת. אמנם מוכרים לנו פתרונות מעניינים אחרים לשאלה זו, כמו "הרומן שלי עם בן גוריון" ופנינה, מאת יעל רוזמן וכן "היומן של אמא", מאת אלינור ברגר. אלא שהפתרון שם הוא, שהסיפור מתמקד לא בדמות ההיסטורית ולא בפרשה ההיסטורית, אלא בדמות הידועה על פי שמועה.

סיפור היסטורי מעצם כתיבתו יש לו מסר. עצם כתיבתו מעידה שכותבו חשב שראוי לאותה פרשה היסטורית, או לאותה דמות, שתהיה מוכרה יותר. בדרך כלל הכוונה להציג את הדמות ומפעלה כמופת. השאלה היא אם המסר הובן והאם נקלט באותה רוח, או אולי נקלט אצל הילד דווקא ה"אנטי".

עד כאן הכותבים. אנו, המורים, תפקידנו להדריך את הילדים להבחין בין סיפור היסטורי לבין ספר היסטוריה. מעניין יהיה לקרוא את הספרים שציינתי ולראות איך התמודדו הסופרים והחוקרים שכתבו אותם בשאלות אלו ואחרות.

ומה בתרגום? כאן נדמה לי שלפחות

במה שנוגע לגיל הזה, בולטים דווקא הסיפורים הכלל אנושיים, וכמעט שאין רומנים היסטוריים או סיפורים על רקע ספציפי של ארץ מסוימת.

אנו מוצאים בתרגום, בין השאר, קבצים של מעשיות עמים; כמו: הפיל הלבן של המלך — סיפורים מארץ הודו, תרגום מאנגלית מנחם רגב. הוצאת קסט. איורי צלליות שצייר אלסוורת' יאנג שולבו ונלקחו מהספר האנגלי שלפיו תורגמו המעשיות. וסיליסייה היפה — (מבחר מעשיות רוסיות שתרגמו מרוסית נילו מירסקי ואילנה רייכנר), מבחר של 14 מעשיות מן האוסף של אלכסנדר אפנסייב (המקביל הרוסי של גרים), מלווה באיורים של איון ביליבין (על איורים אלו כתבה רות גונן בכתב העת "משקפיים" בחוברת המוקדשת לנושא המעשיות). הספר יצא בהוצאת עגור, הוצאה שמתמחה בעיקר בפרסום קבצי מעשיות. העורך הוא שלמה אבס, אלא שהפעם הוא אינו המתרגם. חלק ניכר מהמעשיות בקובץ זה מוכר לנו בזכות הספר "תפוחי העלומים" מאת מרים ילן-שטקליס, שנכתב, כנראה, גם כן לפי אפנסייב, אלא שמרים ילן-שטקליס היא מעבדת יותר ממתרגמת, ובסיפוריה ניכרת יותר ההתייחסות לקהל קוראים צעיר, ואילו בקובץ זה נראה, שהוא תרגום מדויק יותר ללא עריכה.

שני קבצים אלו חשיבותם רבה בזכות שהם מקרבים אותנו אל תרבות העולם. שילוב האיורים בכל קובץ אולי מדגים את אחד העקרונות של בחירת איורים כפי שאילנה סונין הדגימה בהוצאתה. וספר מסגנון אחר שאבקש להתעכב

עליו הוא "האינדיאני בארון" מאת לין רייז בנקס — Lynne Reid Banks תרגום שרה כהן; עמרי קיבל צעצוע מפלסטיק, דמות של אינדיאני. והנה מתברר, שדמות הפלסטיק הופכת בדרך פלאית, לאדם בשר ודם, אינדיאני בן המאה ה-18 ושמו שור הבר. עוד מתברר לעמרי, שבאותה דרך יש ביכולתו להחיות גם את שאר צעצועי הפלסטיק שלו וגם להחזירם למצב הצעצועי.

יש לנו כאן אפוא שילוב של פנטסיה וסיפור ריאליסטי. את ספרי הפנטסיה המודרניים לילדים אולי נוכל לחלק לשני חלקים עקריים:

א. פנטסיה מלאה כמו ב"האחים לב הארי" מאת אסטרד לינדגרן או "35 במאי" מאת אריך קסטנר.

ב. ספרים שהסיפור בהם הוא ריאליסטי לגמרי חוץ מפריט אחד פנטסטי — במקרה זה צעצועי הפלסטיק הקמים לתחיה. דוגמאות לספרים כאלו: "קאייטוש המכשף" מאת יאנוש קורציאק, "עלילות וויפללא", מאת אני שמידט וגם סדרות טלוויזיה מפורסמות כמו "אלף" או "שובה של האנטילופה", המשודרת כעת.

המשותף לכל היצירות שהזכרתי הוא שהגיבור, החי חיים נורמליים, נתקל באלמנט שנחשב אל-טבעי ומסיבות אלו ואחרות עליו לשמור זאת בסוד. הצורך לחיות את חייו כרגיל וגם לשמור על סודו מחייב אותו בחיים כפולים — כפילות זו משפיעה על היצירה שתהיה דרמטית יותר או גורמת לאי הבנות הומוריסטיות וגם, כמו בספר שלנו, לשתי התופעות.

ובכן נחזור לספר שלנו: עמרי זכה בחוויה מסעירה, אבל חוויה זו גם מטילה עליו אחריות עצומה — אחריות לשלומו של אותו אינדיאני זעיר. אם יספר, לא יאמינו לו, ואם יאמינו, שור קטן בסכנה — עלולים להפכו ליצור קרקס ולא לתת לו לחיות את חייו. שור קטן אינו מתחשב בקשיים של פטרונו, אולי משום שאינו מודע להם (בניגוד לגיבורי "עלילות וויפללא") והוא דורש עוד ועוד — כולל סוס ואחר כך גם אישה. ועמרי חייב גם בפרנסתם. כדי להבין את האינדיאני טוב יותר, בלי לשאול אחרים, הוא מחפש ספרים על חיי האינדיאנים, ואז מתברר לו, שכל מה שראה בסרטים וקרא בספרי המערב הפרוע — אינו נכון.

יש כאן אפוא רמז גם בנושא של סטיריאוטיפים. הדאגה למי שגורלו נתון בידיו מקרבת אותו אל האינדיאני הקטן המתחבב עליו יותר ויותר למרות ואולי משום כל הצרות והטרדות שנופלות עליו בעטיו. אפשר אולי לומר, שיש גם מעין תהליך של התבגרות, התבגרות כתוצאה מכך שאתה אחראי לגורלו של מישהו אחר.

גם לשמור בסוד, גם להשיג כל מה שצריך, גם להתפנות כדי להיות עם האינדיאני שלו — כדי לעמוד בכל אלו,

עמרי מתעמת עם כל סביבתו — עם הוריו, עם מוריו ועם חברו הטוב פטריק. יש כאן בדידותו של היודע שאינו יכול להתחלק בדיעה עם אחרים.

כאנטיתזה לעמרי הספר מעמיד את חברו הטוב פטריק, היחיד שלו הוא מגלה את הסוד. פטריק אינו נחן באותה אחריות ורגישות כעמרי — עניינו הוא רק בחוויה המסעירה, ולא בעובדה שעסקו בבני אדם ממש, והוא מאלץ את עמרי להחיות עוד צעצוע, של קאובוי, כדי לחוות את העימות ביניהם... התוצאה של התנהגותו חמורה מאד הן לשור קטן והן לקאובוי.

זה המשבר שבו מתברר לעמרי שאין ביכלתו להחזיק בשור קטן שכבר התחבב עליו כל כך. הבגרות והאחריות של עמרי מתבטאות הן בהחלטה שצריך להיפרד מחבריו הקטנים, משום שאי אפשר להחזיקם בחדר, באנגליה של המאה ה-20, והן באמצעים שהוא נוקט כדי להבטיח שבני חסותו יחזרו בשלום לארצם ולתקופתם.

הספר מתחיל כספר פנטסטי שמשחק בדמיון ובמציאות — נמשך בפרקי הרפתקאות ואי הבנות, כשרצינות והומור משמשים בהם בערבוביה, ומסתיים בפרידה נוגעת ללב.

אוניברסיטת חיפה

15 ביוני 1989

גרשון היקר,

זה עתה הגיעתני ההזמנה לכנס, בה לחי על מפעליך הברוכים!

בברכה חמה

דינה פיטלסון

נעמי וישניצר ז"ל



ב־9.8.89, ח' באב תשמ"ט, הלכה לעולמה הסופרת נעמי וישניצר, ונטמנה במושב אביגדור.

נעמי וישניצר נולדה ב־1925, בצ'כוסלובקיה. ב־1938 עלתה ארצה והתחנכה בכפר הנוער בן־שמן. לאחר נישואיה התיישבה במושב אביגדור והרחיבה את השכלתה, הוסמכה כמורה, והעשירה את ידיעותיה בעברית, כשחשה שיש באפשרותה להביע רגשות והגיגים החלה לפרסם סיפורים.

הנושא המרכזי ביצירתה הוא עימות עם סביבה זרה והסתגלות לתנאים החדשים שאליהם נקלע הצעיר.

ספריה: חרוז כחול של מזל או קחו אותי הביתה (1973 חוצ). ספרית הפועלים) זכה בפרס יציב.

גנשה מחפש אוצר, סיפור של נער בהודו בימינו (1974, מסדה) ילדה שגדלה, סיפורה של חיה־לילה (1976, הקיבוץ המאוחד). זכה בפרס זאב.

חזי פרא אדם, (1977, הקיבוץ המאוחד). אמא נויזאוס וילדיה — למבוגרים (1977, אגודת הסופרים העברים ליד "מסדה"). נחל חבר, סיפור בשני חלקים מתקופת בר־כוכבא (1978 ספרית פועלים), זכה בפרס אקו"מ.

נעמי וישניצר הצטיינה בכתיבה פשוטה. תיאוריה בשפה בהירה, הקלו על הקורא הצעיר ואפשרו לו לרוץ בקריאה מהנה.

לא רבים הם הסופרים שמחצית יצירותיהם זכו בפרס.



במבט ראשון

ג. ברגסון

מסעות הפלא, הוצאת "דביר"

הוצאת "דביר" מוציאה לאור סדרה חדשה בשם "מסעות הפלא" המיועדת "לילדים רואים חושבים ורגישים". על-פי הצהרתה מתכוונת ההוצאה לפרסם בסדרה ספרים לילדים המתעניינים "בתרבות, בתופעות טבע, בעניינים חברתיים ובבני-אדם והם ערים לטובב אותם ושמחים על כל דבר המגרה את דמיונם".

הנחת היסוד של המו"ל היא, שהילד בשל לקרוא ספר בדומה למבוגר, ואין הכרח להגיש לו מעשי ילדות דווקא, או "סיפורי הרפתקה מפלסטיק". על יסוד הנחה זאת מוגשים שני הספרים הראשונים בסדרה: "איטליה — סיציליה" ו"הודו — נפאל". שני הספרים משל יגאל תומרקין שמביא רשמי מסע שלו, על מקומות שבהם ביקר ושהוא חושב שראוי לתארם. הרשמים קצרים ביותר ומלווים צילומים.

יגאל תומרקין רוצה לגרות את דמיונם של הילדים, ולכוונם לראות את האתרים שהוא מתאר "באופן לא שגרתי". וכך הוא מביא בספריו תיאורים קצרים-קצרצרים בעמוד שמימין הספר, ומשמאלו — צילום של מראה כללי של כפר, צילום של אתר, של פסל, של מקדש, של בית נכיוצא באלה. התיאורים המובאים והידע המובלע בתוכם, מטרתם "להעשיר את עולמם של הילדים ולהעמיק את הבנתם". אך אני מטיל ספק אם אכן כך פני הדברים. הקורא הצעיר צריך להיות בעל סקרנות אינטלקטואלית גבוהה כדי שיהיה מגורה מספיק לקרוא בספר, משום שהוא נתון עדיין בסביבתו הקרובה — והודו הרחוקה, או מקדש שנבנה לפני 1000 שנה, או אפילו ונציה, אינם עומדים במרכז עולמו. העובדה שהספרים הם בשחור-לבן גם היא אינה תורמת לגירוי.

למשל: בספר איטליה מובא תיאור וזו לשונו:

"ציוויטה דה ביונג'יי".

זהו כפר השוכן בראש מצוק כמעט עזוב לחלוטין. הוא אינו נמצא על הדרך הראשית. ויושב בבדידות מזהירה. העלייה אל הכפר אפשרית ברגל בלבד, והוא נראה כאילו לא נגעו בו זה 500 שנה.

יושביו ספורים למרות יקביו המובחרים, השייכים לגברת זקנה, ילירת המקום, הממלאת כאן את כל התפקידים הציבוריים. כשהכומר שיכור, היא זו המצלצלת בפעמון הכנסייה".

בצר שמאל צילום כללי של הכפר על המצוק, שחור, מעורפל במקצת, מאוד לא אטרקטיווי. ההומור על הכומר השיכור לא ייתפס אצל הקורא הצעיר ללא הסבר נוסף, וספר שמחייב הסברים בנוסף לטקסט אינו מושך. הרשימות על הודו-נפאל מגוונות יותר. יש בהן מן האקזוטיות ולא מעט מן ההעשרה, כגון הרשימה פסלים או פרה: "מאתים מיליון פרות (בערך) מתרוצצות בין מיליון הודים רעבים". כאמור, בשני הספרים הטקסט מועט, ואת רובו תופסים תצלומים. בספר הודו, 55 עמודים, מהם רק בעשרים טקסט, והיתר תצלומים. בספר על איטליה 64 עמודים ובתוכם 6 עמודים בכתב ידו של תומרקין בכתוב חסר, בלתי מנוקד, לעתים ללא אבחנה בין יו"ד לבין וי"ו שמקשה על הקריאה וגם בתוכן אין שום דבר מיוחד.

הרעיון להוציא ספר חזיונותי, מלווה תמונות תצלומים וטקסט בו מועט — רעיון טוב הוא, אך המערכת חייבת לשקול היטב את התאמת המודפס לגיל הנמען.

נשיקות של אמא, כתבה: סמדר שיר, עיצוב ואיור: איריס שביט, "דביר" 1989, מנוקד, 40 עמ'.

השם מגלה את תוכן הספר. ילד מספר על המון נשיקות שיש לאמא; "לא מליון", אבל הרבה מאד. נשיקותיה של האם מלוות את הילד מבוקר עד ערב. בצאתו לדרך ובשובו. בעת כאב — "הנשיקה מגרשת כאבים". ובעת מחלה — לעיתים נזקקים גם לעזרת רופא. ויש נשיקה "אדומה" כשאמא יוצאת, ויש נשיקות "לא נורא" ונשיקות "אין כסף", מי ימנה את כולן? ואעפ"י שהן רבות, הילד בערב "רעב" לנשיקה ואינו יכול להירדם בלעדיה.

הספר מבטא את היחס ההדדי הלבבי שבין הילד לאמו, וביטוי לו — נשיקה. אין רווייה בנשיקות. ואין גבול לרובגוניות שלהן. ספר פשוט וקריא.

ילדי-יער, כתבה: דבורה קיפניס, איורים: פזית מלר—דושי, הוצאת דקל ליד הוצאת זימזון, ת"א, 34 עמ', מנוקד.

זהו ספרה השני של דבורה קיפניס בנושא השואה, כתוב, בצורה ובתוכן, לילדים בכיתות הנמוכות של בית-ספר היסודי.

הסיפור קצר: הגרמנים גירשו, באכזריות את היהודים מבתיהם וריכוזם בבית-הכנסת.

משפחת לוי ברחה ליער, ושם נפרדו: סבא, סבתא, אבא והילדים הגדולים

המשיכו בדרכם, האם והתינוק יוסליה נשארו ביער. משפחה פולנייה מגישה להם סיוע רב ותורות לה שררו. הסיפור מתרכז בעיקר בקורותיהם של האם והתינוק. קורות המשפחה ותלאותיה נמסרות בקיצור רב. בתום המלחמה נפגשים כולם בעיירה. כולם ניצלו. אין אנו יודעים מה קרה בשואה למשפחות האחרות, איך ניצלו האחרים, ושום דבר על השואה ועל זוועותיה. כאן עולה השאלה הבסיסית, איך להגיש את נושא השואה לילדים בגיל הרך, אם בכלל.

דבורה קיפניס אינה מטילה ספק בכך שיש לטפל בנושא השואה גם בכיתות הנמוכות, ולפי טעמה טוב להתרכז במשפחה אחת שהיא נושא להזדהות, וקורותיה נתפסות גם על-ידי ילדים קטנים, המוחשי בולט וקליט, ובכוונה נמנעת מלתאר את זוועות השואה מתוך הנחה שאלה יוגשו לילדים בגיל גבוה יותר.

ה"סוף הטוב" גם הוא עיקרון חשוב בספרות לגיל הרך. אך לי נראה שלא הכרחי לאמצו בטיפולינו בנושא זה, כי אין זו אמת שהכל נסתיים בטוב. הישרדות של משפחה שלמה — תופעה נדירה היתה, ואין הכרח להסתיר את האסון גם מפני ילדים רכים.

שלום, כתב: אילן שינפלד, ציירה: רות צרפתי, הקיבוץ המאוחד, 24 עמודים, מנוקד, בצבעים.

ספר "פוליטי", הוא "מביא, מיד, עכשו, היום ולעולם ועד, שלום. אך אין להיבהל, לא מוזכרים הערבים (רק שני בתים המסמלים את היהודים ואת הערבים), לא האנטיפאדה ולא תושבי השטחים, יהודים או ערבים, בכלל אין שום מונח המזכיר את המאבקים בימינו. אבל הרמו ברור, ופשוט צריך "להשלים בין בית לבית". הטקסט בספר מצומצם ביותר על-פי רוב 4-6 מילים בעמוד. את עיקרו של הדף תופסים הציורים הנאים של רות צרפתי. הספר מיועד לגיל הרך, אך כל אדם קורא-ספר יהנה בדיפדוף מפאת החיוך והרוח הטובה העולה מן הטקסט ובעיקר מן הציור, מומלץ.

לכיתות הגבוהות

גשר בין צוקים, כתבה: צביה שרף-ברמון, "דביר", 1989, 140 עמ'.

בכותרת משנה כתוב: רומן לבני הנעורים. מה ראתה המחברת בספר שהוא ייחודי לבני-הנעורים? במחצית השנייה של הספר, מופיעה דמות נערה,

אורנה, שהייתה מכורה לסמים בהשפעת מתנדרו בקיבוצה, שמו פיטר. פיטר זה סחף אותה למדבר.

גבי גיבור הספר, מצא אותה על חוף הים מעולפת, ומרגע זה החל מטפל בה עד שהחזירה לבריאות טובה ככל המובנים — בגוף ובנפש. גבי עצמו, ברח למדבר ממאסר. הוא הצדיק את בריחתו בכך שנשפט על לא עוון בכפו, והראיות להפלתו היו מעשי מרמה של פושע שהוא אמנון, והוא פיטר שהונה גם את אורנה, ואותו אנו פוגשים בסוף הסיפור. על אף הכתוב בגב העטיפה, אין לראות את הספר כעין רובינזון, והגרמו, שגבי "חי לו שם בחברת בידואים מעטים כמו רובינזון קרוזו של המאה העשרים" — מטעה בהחלט.

אין שום דבר משותף בין גבי גיבור הספר לבין גיבורו של דניאל דיפו רובינזון, לא בנסיבות הגיעם למקום הראשון — לאי והשני — למדבר; לא בתנאי המאבק עם הסביבה על הישרדות, וודאי לא באורך התקופה. רובינזון חי באי מבודד עשרים ושמונה שנים וגבי חי במדבר תקופה קצרה, כשהוא בחברת בידואים וטכנולוגיה מודרנית לעזרתו — הגייפ שנמסר לשימוש של אבורחסן ומסייע לו באספקה.

הספר שייך אפוא לספרות בלשית: תעלומות, מתח, בריחה, מסתורין, תחכום, אנשים טובים ורעים בשרטוט שחור לבן וסוף טוב. הכל בא על פתרוננו.

יש בספר תיאורי הוויי מפורטים של הבידואים. המדבר ואנשיו הם מקלט טוב לבורחים מן העיר הגורמת עוול, או מן העולם התרבותי בכלל. העירונים ו"התרבותיים" חוזרים למקום מוצאם והבידואים, שלהם נועד המדבר, נשארים במקומותיהם. אך גם בתחום זה אין דבר נצחי. אבורחסן, המשתף פעולה עם משטרת ישראל, אינו נשאר במדבר, ואינו כבול עוד בשרשרות של אורח חיים בידואי. הוא מסמל את השינויים שחלו גם בחברה זאת.

דמות נוספת שראוייה לציון היא ליילה, הבידואית שמעוררת מתח וציפיות ביחסים שבינה לבין גבי, אך הסכרים לא נפרצים וכל אחד מן השניים נשאר במסגרתו שלו.

מדריך לנערה, כתבה: מריה סטופארד, תרגמה: סמדר מילוא, עריכה מדעית למהדורה העברית: פרופ. גני ויגשטיין, כתר, 1989, 136 עמודים.

ספר הדרכה לנערה מתבגרת, כתוב על-ידי רופאה, המסבירה שינויים גופניים בתהליך ההתבגרות, אך גם נוגעת בשינויים הנפשיים והרגשיים המתהווים בתקופה זאת.

שמות הפרקים מצביעים על תוכן הספר: בגרות מינית, להיות יפה, חי החברה שלך, משברים במשפחה, חברות בין בנים לבנות, הכל אודות המין, אמצעים למניעת היריון ובדומה להם.

כל פרק מחולק לפסקות. בפרק "בגרות מינית" נמצא על: המחזור החודשי, אפיונים מיניים, מחזור הווסת, תגובות לווסת, היגיינה בימי המחזור, הפרעות במחזור החודשי, בקשת עזרה בנושא הפרעות במחזור, וכך גם בפרקים אחרים.

בספר הרבה צילומים, שרטוטים, לוחות ופירוט רב בהדרכה ועצות לגבי התנהגות בסיטואציות שונות — כלליות וייחודיות. הספר מאפיין את השינוי שחל בחינוך המודרני ואינו מטאטא מתחת לשטיח שום אספקט. הנערה המודרכת תמצא פרק על אוננות, לסביות, מין בלא מגע מיני, מגע מיני, היריון, הפלה, אונס ובדומה להם. כל מה שהיה פעם בבחינת טאבו — היום גלוי, ומוגש בצורה ברורה, אף כי יבשה, בלשון פשוטה ועניינית.

השפה העברית שלנו, לקטו וערכו: מירי ברוך ומאיה פרוכטמן, הוצאת "יסוד" 1989, בספר 80 עמ'.

כותרת המשנה שבספר: אנתולוגיה לנושאי הלשון העברית בספרות הילדים.

בלקט 47 יצירות (5 בפרוזה). מאת משוררינו לילדים הקלאסיקנים והעכשוויים, יש פה ושם יצירה שנכתבה במיוחד ללקט זה. רובן של היצירות הן שירה, שבהן הנושא המרכזי הוא בעייה לשונית. שמות השערים, ושמות השירים, בהם, מעידים על כך: שער ראשון: מלים (מינצור יערי). המלים הן (שלומית כהן-אסיף). מלים של פעם (חגית בן-זימן). משחק מלים (עודד בורלא). יופי של מלים (יעקב סתר); וכן השער השני אותיות, או שם של אות — כשם של שיר: (קיפניס, שמר, ביאליק, אלתרמן ועוד). כך גם שמות השערים האחרונים: "איך נוצרות מלים", "צרופי לשון בכל הגוונים".

הבחירה של העורכות נעשתה בקפדנות ובמטרה למסור למורה כל-י-עזר שייאחו בו בעת הטיפול בבעיית הלשון ומנקודת ראות שונה. לשם כך דאגו העורכות לתת כיסוי לאספקטים שונים ולגיוון הנושא כגון: אטימולוגיה של מילים, אונומטופיה והומונימים, שורשים, משקלים וצירופים. האנתולוגיה מלווה מדריך למורה שיכוון אותו בניצול החומר. העיצוב של הספר נאה לעין. האיורים נעשו במיוחד לספר זה. לכן גם הם רב גוניים.

מיכל בת שאול / לאה שנער*

מאת תרצה נאורי

מעטות הן דמויות הנשים הדרמטיות בתנ"ך, הנשים המיוחדות, האמיצות, הנלחמות והמתמודדות, האוהבות והסובלות.

מילים מועטות בלבד מוקדשות למרים, אחות משה שסחפה בריקודיה ובשיריה את כל העם בשעות משבר; וליעל, אשת חבר הקיני, שבתושייתה הושיעה את ישראל.

ובת יפתח? דמות טראגית וסוחטת דמעות אף היא לא זכתה לתשומת-לב מיוחדת בסיפור התנכי, שהוא תמציתי וחוסך מילים ומשאיר דמויות נשים בצל. גם למיכל בת שאול מקדיש הכתוב שורות ספורות בלבד ואינו מספר על רגשותיה, על מחשבותיה ועל נסיבות מעשיה.

לאה שנער בספרה החדש "מיכל בת שאול", הוציאה את מיכל בת שאול מן הצל וקרעה פתח בערפל האופף אותה. בשפה נעימה, פשוטה וברורה, שמילותיה היפות נוגעות ולא נוגעות בשפת התנ"ך, מכניסה אותנו לאה שנער לעולם קסום, בלתי ידוע ומרתק. היא מקרבת אותנו למיכל, דמות טראגית,

המחפשת דרכה בין שני המלכים, ע אביה ודוד אהובה ומאבדת את ע ביניהם.

פתאום אנו רואים לפנינו את ה הרכה, שבמרי נעוריה התוססים בהרים עם חברתה לרעות את ז ומספרת לה את סוד אהבתה, הרועה, שהקסימה בחלילו.

סוד אהבתה זה היא מסתירה מ של אם דואגת. אהובי נפשה נ בסבך רגשות עזים וסותרים: נא בגידה, אהבה ושנאה ורחמים, אב ונקמנות, נאמנות ומסירות.

הספר שופך אור על נפש מורכב אישה רגישה ואמיצה, שנפלה לאכזריות ולאלימות של סביבתה ו ניתבה את דרכה לאור.

גם דמות דוד המלך מופיעה ב של לאה שנער באור חדש, שו המוכר לנו עד כה.

תקופה גורלית של ראשית ה בישראל קמה לתחייה בפני ה והדמויות קורמות עור וגידים. כדאי וחשוב לקרוא ולהעמיק זה, הוא מעניין ומרתק.

מי הוא שלקט?*

מאת מרים רות

זה טבעו של סיפור אלגורי. כל קורא מבין אותו על פי נסיון חייו ועל פי הרגשותיו האקטואליות. איש מבוגר אומר: "כך זה קורה בחיים" וזקנה מוסיפה: "זה סיפור על זקנה, מחלה, מוות". יש אחרים שמנסים לסכם את מוסר-ההשכל שבמשל ואומרים: "מי הוא מאושר? השמח בחלקו". או: "בכל דבר קטן ניתן למצוא יופי... ומי שמסוגל לגלות את החיוב — יאהב את החיים". בעיני זה סיפור אהבה: העלה נבחר על ידי האוהב והוא נראה הירוק ביותר בין כל העלים, וזוכה לטיפול מסור. שלקט אוהב את העלה ואת האהבה שהשקיע בו.

אני נזכר ב"נסיך הקטן": "אשרי האוהב פרח אחד ויחיד" (עמ' 21) ומוסיפה הדוברת את דברי השועל החכם שבאותו הספר: "...אין לראות את הדברים היטב אלא בלב בלבד. כי הדבר החשוב באמת סמוי מן העין... הזמן שהקדשת לשנתך הוא המשוה לה חשיבות כה רבה...". (עמ' 68). ועוד נזכרתי בווידיאו האהבה של טיטניה אל האהוב המכושף לחמור?²

שלקט הוא איש שלו, שאנן, שמח ומאושר. "היה לו עלה אחד, שהיה רק שלו, בעץ היחיד באותה ארץ". שלקט טיפל בעלה שלו, נהנה ממנו, התבונן בעורקיו לאור השמש. שלקט התאהב בעלה שלו ואפילו הפגמים שנראו בו לא פגעו באהבתו. כל שינוי שחל בעלה הגביר את שמחת האוהב. גם הפרידה מהעלה התקבלה ברוח טובה: "...השלקט הרגיש נפלא, כי העלה שלו עף הכי רחוק מכל העלים שבעץ".

סיפור קטן, שלו ושאנן ומעורר תגובות שונות בקוראים השונים. ילדה בת 14 קראה, חזרה וקראה את הסיפור. אחרי קריאה חוזרת סגרה את הספר, אחזה בו בשתי ידיה ואמרה: "זה סיפור אהבה נהדר!" והוסיפה: "תני לי את שלקט במתנה!".

ילדה בת 12 הגיבה: "שלקט תמיד מאושר ואפילו הדברים העצובים אינם מקטינים את שמחתו ואת אושרו...". והוסיפה: "הלוואי ואני הייתי כמוהו! בעיני לפעמים גם הדברים הטובים והיפים אינם גורמים לשמחה".

* שלקט, מאת: יורם עבר-הרני, איורים: נעמה גולומב, הוצאת ספרית פועלים, 1988.

1. הנסיך הקטן, מאת: א' דה סנט-אכזופרי, תרגום: אריה לרנר, הוצאת עם עובד, תשי"ב.
2. חלום ליל קיץ, שיקספיר, תרגום: ש"צ דיודוביץ, ספרית תרשיש, ירושלים תש"י.

"בוא, שב נא כאן בין ערוגות הבשמים,

אני אלטף את לחייך הסמוקות,

ובחלקת ראשך ציצי ורדים אשים,

אשק מנשיקותי פי אזניך ארוכות" (עמ' סה).

אכן — אהבה עיוורת ומסנוורת
והופכת את הפגם לתכונה חיובית
ראוייה להערכה ולפליאה.

האיורים — רישום עדין — של נעמה
גולומב, תואמים להפליא את התמליל
המינימליסטי ורומזים בעדינות על
המשמעות החסוייה. "השלקט השמח
ביותר" אמנם דומה לשאר השלקטים של
ארצו: לבושו כלבושם, פרצופו
כפרצופם, אבל האחרים עוסקים

בענייניהם בזמן שהשלקט עף ומרחף
באוויר מרוב אושר.

רק עלה אחד ירוק בין העלים הרבים.
כי העלה הזה היחיד האהוב, הראוי
לטיפול מסור ולאהבה ורק הוא מובלט
בייחודו המשתנה: חי, צומח, משנה את
צבעו, קמל, נושר ונעלם באופק.

בציורים העץ אינו משתנה מתחילת
הסיפור ועד סופו ומבליט את העלה
היחיד בלבד. גם המתבונן בתמונות
נמשך לעלה האחד וקולט את רקמת
היחסים שבינו לבין שלקט.

ספר יפה, סיפור יפה. מומלץ למרחב
גילאים: מגיל 8-9 ועד 120!

בדירה *

מאת עדה קרן

סיפור חייה המופלא והמיוחד של מניה שוחט, משנות ילדותה ובחרותה —
כבת למשפחה בעלי אחווה ברוסיה — ועד לפעילותה רבת השנים,
ולהישגיה ב"השומר" בא"י.

דבורה עומר כותבת, כדרכה, בצורה מרתקת מאוד. פעולות, מחשבות
ויחסים בין הנפשות הפועלות המועלים בספר זה בצורה מפורטת ומוסברת
היטב. מניה "דוהרת", בהיותה בת שלוש-עשרה — שונה מסביבתה
ומיוחדת — וממשיכה לדהור בא"י. תמיד קדימה למילוי משימותיה. וזאת
על חשבון אושרה הפרטי. כאדם מבוגר, שהתקופה מעניינת אותו, קראתי
ספר זה בנשימה עצורה ובעניין רב. מסופקני אם בנייה עשרה בימינו יוכלו
או ירצו להתמודד עם ספר רב יריעה זה.

הספר מומלץ מאוד לקריאה מונחית ומכוונת בכיתות הגבוהות. וכחומר
ספרותי בעת לימוד תולדות עמנו בא"י לפני ובעת פעולות ארגון "השומר".

משוט בעולמנו

מערכת "ספרות ילדים ונוער" שמחה לברך את ד"ר לאה חובב, ואת הגב. צילה רון, על זכייתן בפרסים על יצירותיהן המבורכות.

פרס לייב יפה ז"ל לשנת תשמ"ח

נימוקי השופטים *

חבר השופטים של פרס יפה החליט, פה אחד, להמליץ לפני הדירקטוריון של קרן היסוד לחלוק פרס יפה לשנת תשמ"ח לד"ר לאה חובב על ספרה "יסודות בשירת הילדים".

תורת השיר לשירת הילדים עדיין אינה בנויה, ואף לא הונחו היסודות לבנייתה. אף על פי שרבים שירי הילדים שכתבו משוררים במשך הימים בארץ-ישראל, ותחילה ברוסיה, בפולין ובלטא, בעוד היו היהודים קיימים שם, והיו קיימים שם ילדי ישראל, ועתונים וכתבי עת לילדים יצאו לאור שם, ויוצאים לאור היום בארץ-ישראל — אף על פי כן לא נקבעה בחקר הספרות העברית פינה לחקור את שירי הילדים, ואין העיסוק בהם אלא עראי.

מִשָּׁל עֲמָנוּ לשירי הילדים: במשנה סדר זרעים, הטו החכמים אונם לשיחת דשאים ולשיחת זרעים, וסיפרו לנו מה שמעו מהם. אמרו להם הזרעים: רצוננו לדור בגן לעצמנו, כי קשה עלינו לדור בשכנות ובכלאים עם האילנות, שאינם מבינים לנפשו של גבעול, ואינם יודעים לשחות אל סבולת ולהאזין לבקשתה, שישלך האילן לשעה את ציצת ענפיו, בשביל שיגיעו קצת קרני חמה לשבולת. ועוד רצונם של הזרעים שמעשר ממה שיביאו, יגיע אל שלחן עניים. ועוד דברים אחרים מספרות המשניות שבסדר זרעים משיחת דשאים וממשאלות לבם. — בסדר זרעים וכגבעולי התבואה והדשאים כן הילדים ושיחם. באלה עוסקים השירים. ושירי הילדים חכמים הם, ויודעים לספר שיחות עוללים ויונקים. פעיית התינוק זה הדיבור של הנפש החיה הממללה, שהבורא נתן באדם, ועדיין אין היצר סוכן בו, ועוד לא הספיק לסכסך את לבו, ולשלח את הרצון בתאוה ולסכסך יחד, ולשגשג את דרכו. זה מעשה אצבעותיו של הקב"ה שעדיין לא נפל אבק החיים עליו. מן המשוררים בעלי המדרגה — לאה גולדברג היא אשר מדי פעם

אנו מביאים את הדברים בכתבם, כלשונם וככתובם.

משוט בעול מנו

מערכת "ספרות ילדים ונוער" שמחה לברך את ד"ר לאה חובב,
ואת הגב. צילה רון, על זכייתן בפרסים על יצירותיהן המבורכות.

פרס לויב יפה ז"ל לשנת תשמ"ח

נימוקי השופטים:

חבר השופטים של פרס יפה החליט, פה אחד, להמליץ לפני הדירקטוריון של קרן היסוד לחלוק פרס יפה לשנת תשמ"ח לד"ר לאה חובב על ספרה "יסודות בשירת הילדים".

תורת השיר לשירת הילדים עדיין אינה בנויה, ואף לא הונחו היסודות לבניינה. אף על פי שרבים שירי הילדים שכתבו משוררים במשך הימים בארץ-ישראל, ותחילה ברוסיה, בפולין ובליטא, בעוד היו היהודים קיימים שם, והיו קיימים שם ילדי ישראל, ועתונים וכתבי עת לילדים יצאו לאור שם, ויוצאים לאור היום בארץ-ישראל — אף על פי כן לא נקבעה בחקר הספרות העברית פינה לחקור את שירי הילדים, ואין העיסוק בהם אלא עראי.

מִשָּׁל עֲמָנוּ לשירי הילדים: במשנה סדר זרעים, הטו החכמים אונם לשיחת דשאים ולשיחת זרעים, וסיפרו לנו מה שמעו מהם. אמרו להם הזרעים: רצוננו לדור בגן לעצמנו, כי קשה עלינו לדור בשכנות ובכלאים עם האילנות, שאינם מבינים לנפשו של גבעול, ואינם יודעים לשחות אל סבולת ולהאזין לבקשתה, שיסלק האילן לשעה את ציצת ענפיו, בשביל שיגיעו קצת קרני חמה לשבולת. ועוד רצונם של הזרעים שמעשר ממה שיביאו, יגיע אל שלחן עניים. ועוד דברים אחרים מספרות המשניות שבסדר זרעים משיחת דשאים וממשאלות לבם. — כסדר זרעים וכגבעולי התבואה והדשאים כן הילדים ושיחם. באלה עוסקים השירים. ושירי הילדים חכמים הם, ויודעים לספר שיחות עולליות ויונקים. פעיית התינוק זה הדיבור של הנפש החיה הממללה, שהבורא נתן באדם, ועדיין אין היצר סוכן בו, ועוד לא הספיק לסכסך את לבו, ולשלח את הרצון בתאוה ולסבכם יחד, ולשגשג את דרכו. זה מעשה אצבעותיו של הקב"ה שעדיין לא נפל אבק החיים עליו. מן המשוררים בעלי המדרגה — לאה גולדברג היא אשר מדי פעם

אנו מביאים את הדברים ככתבם, כלשונם וככתיבם.

בפעם היתה שבה אל בית אביה בנעוריה, ומוצאת את הילדות והילדים חבריה עומדים בילדותם כאשר היו. והיו מחשבותיה בעת ההיא מחשבות ילדה, ודבריה דברי חכמת ילדות זכים ורכים. ובשירה תהיותיהם של ילדים על בריאה חדשה הנגלית להם, על עולם ממרה שאינו עושה רצונם, ועל כל אשר גמול ידו הדה, שם נתנה המשוררת עיניה — לאה גולדברג הידועה בשירה, אשר אזניה כקטון כגדול ישמעו, ואשר ראתה ואשר שמעה כתבה בשיר.

ועתה שירי הילדים האם שיטה להם שעל פיה הם מתיסרים להיות שירים? האם כללים לשירים, לצרף כתיבתם, או פרודים הם לפרטיהם? האם שירי הילדים נפלגים לסוגים, ופרצוף פנים לשירים, או כאן כל הפנים שוות? האם גם טבע השירים משתנה לפי שנוי העתים וטעמיהם? ומה תבנית השירים ומה צורת חרוזיהם? האם כולם חרוזיים או יש בהם גם אלחרוזיים. ורוח השיר היוצאת היא במשקל? ומה הם אבני המשקולת? והציורים המרוקמים בשירים והדמויים והדוגמאות והמשלים האם משטר להם וסדר? דברים אלה אין להם תלמוד ערוך, ואינם כתובים בספר, ואין לומדים אותם כמעט בבתי אולפנא, ואינם נודעים — והנה היא לאה ד"ר חובב קמה וחקרה ושאלה ודרשה בכל השאלות הללו, ועוד שאלות אחרות הנלוות עמה. חקירתה — בשירי המשוררת לאה גולדברג, שהיא אם לשירת הילדים, ובשירי שאר משוררים, ודימתה דבר אל דבר בהיקש ובצד השווה שמצאה בין דברים הרחוקים זה מזה, וחילקה בין דברים הנראים שווים כדי שיהיו מסקנותיה חתוכות ומסוימות וברורות. ועשתה את מלאכתה במידת השלמות עד שלא הניחה ענין שלא דנה בו, ומידת השכלול בפנים המחקר, המצטיין ביושר הסברא, בדקות ההבחנה ובחריפות השכל, ובצלילות ההסברה. עד כי הוצאה מתחת ידה משנה ברורה.

הספר של ד"ר חובב ראשון הוא בחקר הספרות העברית. על כן כשבאה לכתבו לא מצאה לפניו מחקרים להיות לה למשען, אלא הוצרכה להעמיד את כל בניינה בידה. ובכוח עצמה היה עליה לעשות עשייה ראשונה את פרטיו, ואף להתקין את כלי המדידה. על כן הלכה אצל מחקרי השירה לגדולים, ולמדה דבר מתוך דבר, עד שנהיו הדברים מכוונים אצלה, ויסודי מחקרה איתנים, והרבה דעת סל ספרות שוקקת בו. ועד שלומדי שירה לגדולים באים אל ספרה ללמוד מהבחנותיה. ונמצא משלמים לה כמידתה, שלומדים על שירת גדולים משירי הקטנים. זו תרומת סגולתו של הספר שהרים במחקר השירה העברית.

זו הפעם ניתן פרס יפה לאשה. ויפה לפרס כי ניתן לחיבור שהמחברת קרובה אליו מצד עצמה. רובי השירים שהספר דן בהם נכתבו בידי לאה גולדברג ונחקרו בידי חובב לאה. זימון זה הטבע מחייבו שגשים העוסקות

בילדים יעסקו בשיריהם. והפרס הניתן למחברת על ספרה, יש בו גם זכרון כבוד למשורר לאה גולדברג.

מן הטעמים האמורים למעלה החליטו חבר השופטים להמליץ כי ינתן פרס יפה לשנת תשמ"ח לד"ר לאה חובב.

נאם פרופ' חיים ביינארט, יו"ר
נאם פרופ' אברהם גולדברג

פרופ' אהרן מירסקי

פרס על שם ליברמן, לגב' צילה רון

ביום ה' בניסן תשמ"ט (10.4.89), קיבלה צילה רון, באולם האקדמיה הלאומית למדעים, את פרס הפרופ' שאול ליברמן ז"ל, שהיה גדול החוקרים בחכמת ישראל בדורנו. פרס זה הוקצב על-ידה, לזכרה של אשתו המנוחה ד"ר יהודית ליברמן, שהייתה מחנכת דגולה. הפרס ניתן אחת לשנה, לנשים שהצטיינו בחינוך היהודי בארץ או בחוץ לארץ. הזוכות הראשונות היו הפרופ' נחמה ליבוביץ והגב' גיין שטרן מניו יורק, והגב' שושנה איתן מחלוצות מפעל האולפנים.

חבר השופטים, בראשות הפרופ' אפרים א' אורבך, החליט להעניק השנה את הפרס לגב' צילה רון על:

הצטיינותה כמורה בחינוך היסודי ומוסדות להכשרת מורים, ועל שבתש"ח התנדבה לדרת מירושלים, למעברת עזתה שבנגב, ללמד שם את ילדי העולים החדשים מצפון אפריקה, ומאז לא חדלה לפתח דרכים בהוראת טעוניתופוח, ואף חיברה להם מקראות מיוחדות, שזכו בפרס של משרד החינוך והתרבות.

על תרומתה לחמ"ד ולחמ"מ בהרצאותיה בהשתלמויות מורים, במסגרות שונות, כביה"ס לחינוך של האוניברסיטה העברית, מפעלי השתלמות של משרד החינוך והתרבות ושל הסתדרות המורים.

על חלקה הנכבד בפיתוח תכניות לימודים בלשון ובספרות בצוות לביה"ס היסודי, ואח"כ בצוות לביה"ס היסודי המ"ד, שהייתה ממניחי היסודות לשניהם. ועל חלקה בפיתוח תוכנית לימודים חדשנית בהוראת תושב"ע לביה"ס היסודי המ"ד.

על ספריה ומאמריה החשובים בתחום הוראת מקצועות היהדות והספרות, כולל הבנת הנקרא וספרות הילדים והנוער, שנתפרסמו בכמות נכבדות.

על כך שלאחרונה העמיקה לחשוב ולכתוב על התאמת שיטת "ההוראה המשקמת" של הפרופ' פרנקשטיין למציאות החדשה של ריבוי הכיתות ההטרוגניות, ובמיוחד בחמ"ד, מה שהצריך גם התמודדות השקפתית — פילוסופית ודירקטית.

כל האמור לעיל היה תוך שילוב נדיר של כושר ניתוח מעמיק עם יצירתיות, מקוריות וחדשנות.

מפגש־רעים במלאת 15 שנה להופעת

"ספרות ילדים ונוער"

לרגל הופעת חוברת היובל של הרבעון קויים בירושלים רבי־שיח על הנושא: "הספר, הקורא הצעיר והביקורת".

מסביב לשולחן ערוך ישבו חברי המערכת, המשתתפים הקבועים ברבעון, נציגי הנהלת המשרד והמוכירות הפרדגוגית, סופרים ואורחים מוזמנים.

פתחו את הרב־שיח: שמאי גולן — יו"ר התאחדות הסופרים, ד"ר לב גולדברגר — יועץ שר החינוך והתרבות, הסופרת ימימה טשרנוביץ־אביר וד"ר שלמה הראל.

השתתפו בדיון: אלכס זהבי, דוד הכהן וירדנה הדס. גרשון ברגסון, סיכם את הדיון והודה לכל המשתתפים הקבועים ברבעון והמסייעים להופעתו: הנהלת המשרד, המוה"פ, קרן ספריות לילדי ישראל.

הנחה את המפגש, דוד פאינס — סופר ועורך "כולנו".



בריסל, 12.6.89

לגרשון, השלום והברכה!

היום קיבלתי את החוברת לציון 15 שנה להופעת הרבעון, והתרגשתי. התרגשתי, מפני שאני עדיין זוכרת את הופעת החוברת הראשונה ובשבילי כל החוברות, שבאו אחריה, הן חלק אינטגרלי מחיי הספרותיים כמחנכת ויוצרת.

מִי־התבונני בהן אני חושבת בלבי: אוצר בלום. תמיד אני חולמת להתפנות ולהספיק לקרוא את החומר, שעדיין לא הספקתי לקרוא, או לחזור ולעכל את אשר קראתי ורציתי לחזור ולקרוא, כשאני עושה זאת אני מגלה תמיד מחדש, שהחומר רענן. הנה נכתב אתמול, והוא כל כך אקטואלי גם היום.

15 שנה של עמידה בתחום הספרות לילדים עם יד על הדופק.

15 שנה של התאמת הנושאים והתוכן לעולמו של הילד הישראלי ולצרכים בחינוכו לקריאה ואהבת הספרות.

15 שנים של מיוזג עולם הספרות ועולם החינוך תוך הכרה מעמיקה של שני העולמות.

15 שנות מבע של כותבים ומשתתפים בחוברת, שצרכי שדה החינוך נהירים להם ויחסם לערך הספרותי והאומנותי של הספרים, שהופיעו בתחום הספרות לילדים בארץ, הוא יחס של אמת.

15 שנות אהבה, הבנה ומסירות, שהצלחת להרעיף על שדה החינוך, על מחנכים, מבקרים וסופרים באמצעות מפעל חשוב ונפלא זה של פרסום כתב העת "ספרות ילדים ונוער".
הנה הוספתי עוד ורד לזרים הרבים, שבוודאי כבר קיבלת. קבל נא אותו עם הערכתי הפנה והרבה.

ר ב ק ה מגן

15.6.1989

למר ברגסון הנכבד,

שלום רב לך,
מן החוברת האחרונה, שקבלתי רק אתמול, למדתי שמגיע "מזל טוב" לרבעון, וכמובן, לך אישית, מר ברגסון, בתור עורך ורוח-חיה של המפעל. קראתי בסיפוק את כל הברכות ואני מצטרפת אליהן בלב שלם.
מן העיון בחוברת ראיתי, שהיא עשירה בתוכן ומעניינת ביותר, כיאה לחוברת של יובל.
יבואו כל המשתתפים על התודה והברכה.

בברכה

ל א ה ש נ ע ר

ט"ו בסיון תשמ"ט

18 ביוני 1989

מר ברגסון היקר,

מיטב הברכות עם צאת החוברת נ"ט-ס' לספרות ילדים ונוער במלאת 15 שנה להופעת הרבעון אשר אתה מייסדו ועורכו והמפיח בו רוח חיים.
כל חוברת אשר מגיעה לידי, מעוררת בי התרגשות מחודשת על רמת הכתבות הגבוהה, ועל המיגוון הרחב של הכתבות. אני מקווה שהרבעון אכן מגיע אל כל מחנך ומורה.

ולך אני מאחלת עוד הרבה הרבה שנים של עבודה פוריה ובריאות.
בברכה חמה

ר ו ת י פ ה

מנהלת מרפ"ד עפולה

SIFRUT YELADIM VANOAR

JOURNAL FOR CHILDREN'S AND YOUTH LITERATURE

AUGUST 1989, Vol. XVI No. 1 (61)

8 King David St.

ISSN 0334-276X

Jerusalem, Israel

Editor: G. BERGSON

CONTENTS

HEBREW LANGUAGE YEAR — 5750

Background: 5750 — Hebrew Language Year	<i>Gershon Bergson</i>	3
Special Usage of the Language in Childrens' Literature	<i>Dr. Shlomo Harel</i>	14
The Language as Raw Material and as Finished Product	<i>Yochi Dayan</i>	28

STUDY AND RESEARCH

The Value of Illustration in Childrens' Books	<i>Ilana Sunin</i>	31
---	--------------------	----

FROM CONFERENCE TO CONFERENCE

Old and New in Kindergarten Literature — 5749	<i>Dr. Leah Hovav</i>	47
New Books for Teen-Agers	<i>Alex Zahavi</i>	53
Between Conferences on Childrens' Literature	<i>Nira Fradkin</i>	56

PERSONALITIES

Naomi Vishnitzer (Dec.)		60
-------------------------	--	----

REVIEWS

At First Sight	<i>Gershon Bergson</i>	61
Michal Bat-Shaul — Leah Shinar	<i>Tirza Naori</i>	66
The Collector	<i>Miriam Roth</i>	67
At a Gallop	<i>Ada Keren</i>	68

IN OUR WORLD

The Leib-Yaffe Award for 5748		69
The Lieberman Award		71
15 Years of "Sifrut Yeladim Vanoar" — Reactions		73
Contents in English		74

ה ת ו כ ן

- לקראת שנת הלשון העברית — תש"ן
 מקורות לנושא: תש"ן — שנת הלשון העברית — גרשון ברגסון . . . 3
 שמושים מובדלים בלשון שירי הילדים — ד"ר שלמה הראל . . . 14
 השפה כחומר גלם וכמוצר מוגמר — יוכי דיין . . . 28

עיון ומחקר

- ערכם של האיורים בספרים לילדים — אילנה סונין . . . 31

בין כנס לכנס

- חדש וישן בספרות לגיל הרך — תשמ"ט — ד"ר לאה חובב . . . 47
 ספרים חדשים למתבגרים — אלכס זהבי . . . 53
 בין כנס לכנס, ספרים לגיל הבינוני — נירה פרדקין . . . 56

דמויות

- נעמי וישניצר ז"ל . . . 60

ביקורת

- במבט ראשון — מסעות הפלא; נשיקות של אמא; ילדי יער; שלום; גשר
 בין צוקים; מדריך לנערה; השפה העברית שלנו — גרשון ברגסון . . . 61
 מיכל בת שאול / לאה שנער — תרצה נאורי . . . 66
 מי היא שלקט — מרים רות . . . 67
 בדהרה — עדה קרן . . . 68

משוט בעולמנו

- פרס לייב יפה לשנת תשמ"ח . . . 69
 פרס ע"ש ליברמן . . . 71
 15 שנה לספרות ילדים — תגובות . . . 73
 תוכן באנגלית . . . 74

ה מ ש ת פ י ם ב ח ו ב ר ת

ברגסון גרשון — חוקר ספרות ילדים, משרד החינוך והתרבות. דיין יוכי — מדריכה לספרות
 והבנת הנקרא, מרכזיה פדגוגית, אשכול, נגב. הראל שלמה, ד"ר — מרצה, חוקר ספרות,
 מכללת בית-ברל. זהבי אלכס — עיתונאי, מבקר ספרות. חובב לאה, ד"ר — חוקרת ומרצה,
 כימ"ד למורות וגננות "אפרתה". נאורי תרצה — מורה. סונין אילנה — מרצה, מכללת
 סמינר הקיבוצים. פרדקין נירה — מכללה ע"ש ילין, משרד החינוך והתרבות. קרן עדה —
 משרד החינוך והתרבות. רות מרים — סופרת, חוקרת ספרות ילדים.