

ניסן תשנ"א — מארס 1991

13/כ

ספרות ילדים ונוער

שנה שבע עשרה
חוברת ג (סז)

משרד החינוך והתרבות, המזכירות הפדגוגית, המדור לספרות ילדים
קרן ספריות לילדי ישראל מיסודה של רחל ינאית ברצבלי

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,
רח' דבורה הנביאה, בנין לברום טל' 02-293801/2

ISSN 0334 — 276 X

דפוס רפאל חיים הכהן בע"מ, ירושלים
מיצבו בנו משה ז"ל

קריאה וטלויזיה

(לכנס ספרות ילדים)

מאת אליעזר מרכוס

צר לי על כי בגלל התחייבויות קודמות לא אוכל להשתתף ולשאת דברי בכנס אותו אני מחשיב מאוד. המדור לספרות ילדים ונוער וכתב העת אותו הוא מוציא הנם תופעה חשובה במערכת החינוך. דווקא בעידן כל כך טכנולוגי, הקשר בין קריאה לצפייה, שהוא נושאו של כנס זה הנו נושא רלבנטי, אמיתי-ישיש לעסוק בו.

ארצה לפתוח את דברי בקטע מתוך ספרו של רואלד דאל, המחבר האנגלי שנפטר לפני שבועות אחדים. דאל, שכתב ספרי ילדים מקסימים כ"ג'ימס ואפרסק הענק" או "מר אייל המהולל", כתב גם את התסריטים לסרט ידוע ומוצלח כ"ציטי ציטי בנג בנג" ולסידרה "לא יאומן כי יסופר". בספרו "צירלי בממלכת השוקולד" הוא מתייחס לנושא שלפנינו. קריאה וטלויזיה באירוניה רבה.

הביאו נא מכשיר אחר
את ילדינו לבדר!
במקום תשובה לבעיה
נשאל אתכם קשיה שניה:
כיצד הם אז בדרו עצמם,
לפני שזה בא לעולם?
למי ששכח — נזכיר מיד:
ספרי קריאה לקחו ליד!
היו ספרים על המדף,
היו ספרים בידי הטף,
והם קראו, קראו שעות
פרקי פלאים ומסעות
על חוף נדח ואי-מטמון,
ועל בת-מלך בארמון,

הם לא שוברים ולא מכים,
גם לא רבים או צועקים...
אך נא לזכר מה מעוללת
הטלויזיה לכל ילד:
היא מעוותת הגיון,
היא מחטלת הדמיון,
היא מעוררת, מבלבלת,
ובלי בוש הנה גוזלת
מן הילדים והילדות
את קסם ארץ-אגדות.
וכך הילד הבוהה
מפסיק לחשב... הוא רק רואה.
עכשו תגידו בהחלט:
אך אם נרחיק את המקלט —

הקשיבו נא היטב, כל אב ואם
הדואגים לאשר ילדיהם:
הטילו עליהם אסור תקיף
אל מסכי הטלויזיה להשקיף!
בכל דירה, בכל צריף-עץ או פח
יושבים הנם בוהים מול המסך
והם צופים, צופים, צופים
כפוכי-קומה כמו קופים,
והם יושבים ומסתכלים
כמו ישישים מתסכלים,
והם סופגים כמין תורה
את כל הרעל הנורא...
נכון, יושבים הם בדממה,
לא מקימים כל מהומה,

ועם קריאה נדלק הזיק	ובמקומו קבעו מדף	על הפלגות, על ציד-פילים,
ולא ירצו עוד להפסיק,	ובו ספרים לכל הטף!	על שודדים ונפילים,
כי בממלכת הקריאה	ואם יהיו בכיות, סקנדל —	על לובנגולו, פו הדב,
ירו ספוק והנאה,	אל נא תשימו לב בכלל;	על טרזן, על ילדי-הרחוב...
ויתמהו (לשם רוויזה) —	שכן, אין צרך לנחש —	הן, איזה יפי של ספרים
מה הם מצאו בטלויזיה.	לפתע פלא יתרחש,	קראו אז כל הנערים!
ואז תודה יאמרו לכם	משעמום, או תהיה,	על כן, זו העצה כעת —
ופי מיליון יאהבו אתכם!	הם אט יתחילו בקריאה,	סלקו החוצה המקלט,

אין ספק שהאירוניה בולטת ודאל כמו כולנו יודע שהאנושות עשתה קפיצת דרך אדירה והטלויזיה חולשת על כשלוש וחצי משעותיו של ילד ישראלי ביום ממוצע בגיל ביה"ס היסודי. שעות הצפייה בטלויזיה עד סיום כיתה ח' עולות על כל שעות הלימוד של הילד בביה"ס. ואף על פי כן, יותר מ-22 שנים לאחר כניסת הטלויזיה הממלכתית לבתינו — אין עדיין תוכנית לימודים לטיפול בנושא. אני שמח לציין כי בשנים האחרונות חל מפנה וועדות לתוכניות לימודים מכינות עתה תוכניות רשות לכל שלבי הגיל.

במסגרת מחקרים שנערכו בארה"ב בעקבות ריבוי גילויי האלימות בקרב ילדים ובני נוער עלו הממצאים הבאים שפורסמו בסיכום בשם "טלויזיה והתנהגות" שתמציתו מובאת באנתולוגיה "ילדים וטלויזיה" בעריכתי (הוצאת ביה"ס לעובדי הוראה בכירים):

1. ילדים המכורים ממש לטלויזיה (וגם אצלנו כ-15% מתלמידי יסודי צופים 5 שעות ויותר ביום) — הישגיהם בהבנת הנקרא נמוכים יותר. ילדים שאינם קוראים בכלל — צופים הרבה יותר בטלויזיה.
2. אצל רוב הילדים יש תקופת צפייה רבה בטלויזיה שהולכת ופוחתת. במקביל לכך עולה גם כמות הקריאה, בעיקר בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה.
3. תוכניות על ספרות כגון: אצלנו "סיפורים בראש", "מה שנקרא" והתוכנית בטלויזיה החינוכית — מגבירות בצורה משמעותית את הקריאה באותם ספרים. כשמוקרנת סדרה הקשורה בספר ("הלב", "אוליבר טוויסט", "הד-בורה מאיה", "אי הילדים" המוקרן בימים אלו) קיימת הצפה של בקשות ומאבק של ילדים על הספרים.
4. תלמידים מבוססים צופים בסרטי טלויזיה באופן יותר סלקטיבי וקוראים הרבה. ילדים איטיים — ככל שצפו יותר בטלויזיה כך גדל מספר "סוגי

מתוך: "צ'רלי בממלכת השוקולדה"

מאת רואלד דאל, תרגום: אוריאל אופק. (עמ' 129-132)

הדברים" (קרי: ז'אנרים) שאהבו לקרוא. ילדים טעוני טיפוח צופים בעיקר בתוכניות למבוגרים.

המחקר היחידי הרחב שנערך בארץ ע"י גרשון ברגסון ופרופ' אריה לוי פורסם ב"ספרות ילדים ונוער" מ-מאי 1984.

מסקנותיו העיקריות:

— הטלוויזיה אינה תחליף לקריאה. קיים לחץ של הורים וביה"ס לקרוא. כמו בעולם גם אצלנו אחרי שנות צפייה אינטנסיבית וירידה בקריאה, קיימת חזרה לקריאה אינטנסיבית.
— ילדים הזקוקים למתח והרפתקה — מקבלים זאת הן מהטלוויזיה והן מספרים שבחרים לקרוא. אלו הזקוקים (או בעיקר: זקוקות) לרומנטיקה, עידון משפחתיות, רגשות — מוצאות הספרים והתוכניות העונים לצרכים אלו.

מסקנותי:

— הטלוויזיה אינה אלוהים אף לא שטן. היא עובדה קיימת המשפיעה על ילדים. כדאי להביא לכתה תוכנית מוקלטת של ספר ו/או סדרה ולהראות את הספר לתלמידים לגרותם לקוראו. כנ"ל גם לגבי תסכיתי רדיו בתוכניות לילדים. חלק גדול מההורים אינם מכירים את הקלסיקה ותפקידו של ביה"ס לגרות לצפות בסדרה קלסית ולקרוא הספר עליו היא בנויה.
— כדאי לשוחח עם ילדים על העברת תוכנית ממדיה למדיה ולהראות איד הצילום מחליף את התיאור, מה המעלות ומה החסרונות של כל מדיה.
— כשמציגים סדרה קלסית מעניין לקרוא הפרק הבא בספר ולשער במשותף מה יהיה התסריט, על מה יוותר ומה ידגיש, ולאחר הצפייה לקיים דיון חוזר.

— כדאי לעבוד על הכנת תסריטים ו/או תסכיתים עפ"י יצירות קלסיות. ע"י כך מתעכבים לא רק על הבדלים בין סוגי המדיה השונים, אלא על עיקר ותפל, גיבור ראשי או גיבור צדדי, עלילה, זמן, מקום וכו'.
— כדאי לעודד הורים לשוחח עם ילדים בעקבות סרט או ספר, כדאי לתת כלים לכך בערבי הורים.

במלים פשוטות: תוכניות הילדים בטלוויזיה בנויות על חומר ספרותי רב. הבה ננצל אהבת הילדים למדיה — כדי לקרבם לקריאה, להכרת המקור. ע"י כך נחدد חושיהם ונשפר אבחנתם הן לגבי הספר והן לגבי הסרט.

המעשיה העממית בעבוד דרמטי לטלוויזיה:

על טכנולוגית ה"אין" ועל טכנולוגית ה"יש".

מאת סלינה משיח

המעבר מהמעשיה העממית במתכונתה הספרותית, אל הדרמה הטלוויזיונית, הוא מעבר ממדיום של "אין" למדיום של "יש". מטכנולוגיה של מלים מודפסות שהיא בבחינת מערכת קודים סמלית ומופשטת, שאין לה קיום ממשי, כלומר חושי או תלת-ממדי, לטכנולוגיה של תמונות צבעוניות, ההופכות את הנסתר לגלוי, את ה"אין" הלשוני, ל"יש" חושי, מרחבי ומוחשי. המלה "גשם" לדוגמא, היא בבחינת "אין". היא מעוררת בנו את זכרון הגשם, אך בה בשעה מצביעה גם על איננותו, שפן המלה "גשם" איננה הגשם עצמו. צלום של עיר שטופת גשם, לעומת זאת, אינו מרטיב את התמונה, אך גורם להנכחת האירוע, ומשמש עדות לקיומו, שכן הוא נקלט באמצעות החושים. אנחנו רואים את הגשם בתמונה הדוממת, מליים את שטף זרימתו בסרט הנע, ואף שומעים את תיפוף טפותיו בפס הקול. לכאורה, נראה כמו תמונה אחת שווה אלף מלים, שכן אלף מלים ויותר לא תוכלנה לשוות את האיננות הלשונית, לעוצמת ה"יש" התמונתית.

יותר מכל תקופה אחרת, אנו חשופים עתה לתהום הנפערת בין אופני הייצוג השונים, של אמנויות המבקשות לבטא את המציאות באמצעות טכנולוגית ה"יש", הקשורה לאמצעי התקשורת האלקטרוניים-חזותיים, וטכנולוגית ה"אין", המיוצגת על-ידי אמצעי התקשורת הלשוניים, המסורתיים, ובעיקר הדפוס. לראשונה בתולדות התקשורת האנושית, מצליחה הטכנולוגיה האלקטרונית ליצור קשר באמצעות שדר המוני, שהוא גם שדר חזותי. להישג זה ייחלו כל אמצעי התקשורת הקדומים, ובמיוחד התקשורת המלולית, אשר שאפה תמיד להפוך את שדריה הלשוניים והאבסטרקטיים, לתמונות חזותיות, באמצעות חתבולות ממחישות כגון הדימוי, ההאנשה, המטאפורה והסמל. כך הגיע היום שבו מציעים הקולנוע והטלוויזיה תחליף חזותי המבקש להטמיע בתוכו את היצירה הספרותית. שפן, מי ישכנע את הילדים, שפינוקיו המקורי היה בול עץ שלא ירד מהחוטם, ואף לא הכיר את השיר "בקר טוב עולם, / מה שלום כלם / אני יורד מהחוטם / אני כבר ילד אמיתי".

על החוט הדק הזה, המקשר בין טכנולוגית ה"אין" לטכנולוגית ה"יש", ואשר עליו טופפות המלים שבמעשייה עד שהן הופכות לדמויות צלולוד, של דרמה המתרחשת בתוך קופסת טלוויזיה, הייתי מבקשת להרחיב את הדיבור, אך לא לפני שאקרא בפניכם קטעים

משירה של נורית זרחי, מה שיש בגן יש בגן. השיר עשוי להדגים בפנינו את הפרובלמטיקה של "יש" ו"אין", החוברים יחדו, בהצגת שתי שיטות קומוניקציה, שהם שני אופנים שונים לייצוג המציאות, ושתי דרכים נבדלות לתפישתה.

מה שיש בגן יש בגן

זה הגן.

ומה שיש בגן יש בגן

ומה שאין אין בגן

ועל אחד העצים

שם המלכה תרז

בסבין תרט אותו המלך מזמן.

אך שם המלכה תרז בגזע עמק נתקן.

לעולם לא ישפח אותו המלך

עד פמה שינפה

כי הוא גדל עם הנשם השמש

את פני כל הגזע בקפה.

זה הגן. מה שיש בגן יש בגן

ומה שאין בגן אין בגן

ותרז בגזע העץ שם

המלכה שאיננה ישנה כאן.

(נורית זרחי, אלף מרכבות, ספרית פועלים, עמ' 68)

נורית זרחי, שלא כמוני, איננה טרודה במעבר הטראנס — ז'אנרי ממדיום אמנותי אחד למשנהו, אך שורות השיר שכתבה שולחות אצבעות ארוכות אל מה שיש בגן התפישה האנושית, ומה שאין בו, ואלה חייבים, לדעתי, לעמוד במרכזו של כל דיון העוסק במעבר מטכנולוגיה תקשורתית אחת לאחרת. משום, כפי שכבר נאמר, המלים המופשטות מטבען, מציינות את האין יותר משהן מנכיחות את היש, אך הן עשויות בפתן הןשואה והמנגנון המופלא של הדמיון שהן מכוננות בנו, להנציח את היש, גם כשהוא עלום. התמונה לעומת זאת, בהיותה הדבר עצמו, איננה רומזת אל מה שמעבר לה. "אתם רואים את מה שאתם מקבלים"¹, יאמר האמן פרנק סטאלה, ובכך יצמצם את טווח הראייה, וישטח את הדמיון, הנבלם על-ידי החושים הרואים ושומעים את מה שיש בגן, אך אינם ערים למה שאין בו.

המלכה... זו שאיננה בגן... לא נמצאת בו. אולי כבר מתה, ואולי הפכה לשפחה או לצפרדע קמוטה... אך קיים מלך... שעבורו היא ישנה גם באיננה. זאת מפתח שם התיקוף על גזע עץ, מתוקף שם שהוא מלה, מלה שהיא זהות, וזהות שהן אסוציאציות וזכרונות דמיון, שעוצמתו עולה על כל היש הנראה והגלוי לעין. שכן מלים המעוררות אותנו לחשיבה דמיונית וקונספטואלית, לאמר הנסיך הקטן, עשויות לייצג בדרך נאמנה פי כמה את המציאות, ולברוא "יש" שהוא אמיתי יותר מכל תמונה הנקלטת באורח פאסיבי וחושי, ואשר איננה מעוררת אסוציאציות, או צליל — הד של ז'פּרֶן, בהיותה הדבר עצמו, בלבד. מכאן, שהבעיה המרכזית הניצבת בפני המעבד, המעתיק ומשתיל חומרים השייכים למדיום אמנותי אחד, שהוא בעל אמצעים מסויימים לייצוג המציאות, איננה

¹ Pelfrey Robert & Pelfrey Mary-Hall: *Art and Mass-Media*. Harper & Row. N.Y. 1985. pp. 289-290

הורקת התכנים מכלי אחד והעברתם לכלי אחר, אלא מציאת בטוי אקוניאלינטי ההולם את שפת האמנות האחת, בפּאָפּה וּפּתח־בּיר האמנותיים המייחדים את המדיום האחר. נבדלות המדיום הספרותי, שהוא מדיום של מילים כתובות הפונות אל דמיונו באורח מופשט לחלוטין, לבין המדיום הדרמטי-טלוויזיוני, שהוא מדיום חושי, המלווה במלים קוליות, מחוות נחזות, מוסיקה נשמעת, ובעיקר תמונות נראות, באה לידי בטוי במספר הבדלים יסודיים, המתחיים קו מפרד בין הספרות, לבין הדרמה והטלוויזיה:

1. הפעולה הדרמטית-חזותית בטלוויזיה, למול הפעולה הלשונית במעשייה הספרותית.²

2. הדימוי והתיאור הלשוניים-ספרותיים, לנוכח התמונה האלקטרונית-חזותית.
3. דרכי ההפנמה השונים של המדיום הספרותי הנקרא, ושל המדיום הטלוויזיוני הניצפה.

מוֹדָעוֹת להבדלים יסודיים אלו, עשויה להאיר את הקושי המתעורר במעבר ממדיום אמנותי אחד למשנהו, ובתוך כך אף להצביע על הזיקה שבין ההשתלה הטראנס־ז'אנרית, ודרכי ההפנמה השונים של המדיום הנראטיבי, שהוא אבסטרקטי ונתפש והמדיום הדרמטי-טלוויזיוני, שהוא מוחשי ונקלט.

לצורך הדיון נתייחס אל המעשייה העממית, כפה אדומה, השבה וממוחזת עד אין סוף, מבלי שהעוסקים בה יהיו ערים לעובדה, שלמרות שהסיפור מרובד ביסודות דרמטיים למכביר, הרי ש"אין הוא עשוי, ואף לא קורץ מהחומר של הדרמה"³. בדומה למרבית המעשיות העממיות, מתאימה כפה אדומה, למשחק דרמטי ספונטאני ובלתי פורמאלי, אך לא להמחזה מעשית.

ככל מעשייה, נפתח גם הסיפור שלפנינו בהיה הֶיָה... "היו היתה ילדה כפרית קטנה, שהיתה יפה מכל ילדה אחרת. אִמָּהּ הקפידה על לבושה, ואילו סִבָּתָה פינקה אותה אף יותר, ותפרה לה כיפה קטנה, אדומה, שהלמה אותה כל-כך, עד שהכל קראו לה כפה אדומה".

ילדה — כפה אדומה... האם ניתן לתרגם את המטאפור הלשוני הזה, שהוא בעת ובעונה אחת גם רעיון המבטא יופי, התבגרות או יהירות, וגם דמות הפועלת ומרגישה, לדגם טלוויזיוני בן דמותה של שחקנית בשלה המגלמת תפקיד של ילדה?... בשום פנים ואופן לא, שכן מטאפור לשוני יכול להתממש רק בתמונה חזותית בעלת ערך מטאפורי דומה. הפיכת הרעיון המגולם בדמות כפה אדומה, לכפה אדומה בשר ודם, מרוקנת את התבנית הלשונית מהמימד המטאפורי שלה, ומציגה בפנינו אשה, המגלמת תפקיד של ילדה, הנהנית להתנשק עם הַנָּס למורת רוחו של אביה.

2. על הבדלים בין הפעולה הספרותית והדרמטית, ובין דרמה לדרמטי, ראה סלינה משיח: "אלמנטים של דרמה בספרות לילדים", ספרות ילדים ונוער, אדר תשמ"ח, מארס 1988, עמ' 28-34.

3. Allen, John: *Drama in Schools; its theory and practice*. Heinemann Educational Books. London. 1979. p. 52.

יופים של הדימוי והמטאפורה הלשוניים עולים דווקא משום הניגוד שבכונותיהם הפנימיות. מצד אחד הם סוכנים של העין, ואמורים לגרום לנו ל"ראות" את העצם המתואר, לעצב עבורנו אשלייה של מילים, שכמו היו מראות. מאידך, ההמחשה היוזאלית אינה אלא המחשה רוחנית-רעיונית, שנתעוררה בעקבות מאגר לשוני, שאין לו כל קיום ממשי — ומכאן מטענו הפיוטי.

הסיפור כפה אדומה מזרו את הקורא ליצור מירקע טלוויזיה דמיוני, שעליו יטיל את התמונות העולות בעיני רוחו. כל קורא וכפה אדומה פרטית משלו, כל קורא והמטען האסוציאטיבי השמור עמו. עם הסיפור, הופך הקורא לבמאי, לתפאורן, לצייר ולמממש הבלעדי של הטקסט הספרותי — הנותר ברמת הדמיון, מחוסר כל קיום ממשי. עם המימוש הדרמטי, במדיום החזותי, עולה תחושת האכזבה בקורא הצופה לראשונה, ביצירי דמיונו הלוכשים עור וגידים, על הבמה ובטלוויזיה. במעבר שבין הדימוי הלשוני, לךמות, לעצם, או לתמונת הנוף החזותית, ניראה כמו הדמיון מתגמד, והעין הרואה את היש, עדה לראשונה למגבלותיו. הזאב הקרמר מתחנף, משתנה ומתחפש, בולע וטורף, נקלט בחוש הראייה כשחקן בשר ודם, ולא כמטאפור ציורי ורעיוני, המסמל את הרע הקוסמי האורב לפתחו של התום. המפגש הזה עם ה"יש" — מאכזב שכן אין די במצלמה המתקרבת אל מסכת השחקן הזאב, מגדילה את חלל המלצעות והשיניים, ובחיתוך מהיר קובעת: "זה היה טוב... הסעודה הטובה בחיי... כל כך צעירה ועסיסית..." הסיטואציה הטראגית מעלה בצופה חיוך, בהיותה בלתי מסתברת ונטולת כל אמינות אמנותית.

מכאן שבמעבר ממדיום אמנותי אחד למשנהו, עולה השאלה, באיזו מידה ניתן לתרגם את הדימוי והתמונה הלשוניים, הנתפשים באורח קונספטואלי-רעיוני, לעצמים בימחיים, חזותיים, הנקלטים באמצעות חוש הראיה והשמיעה, שהרי הדימוי הלשוני, המשולל קיום ממשי, עשוי להתפשט כאמין בהיותו חלק ממדיום מופשט ומלולי, אך עלול להתגלות כשיקרי, במדיום המתרגם את ה"אין" המופשט, למונחים חלת-מדמדים, לצבע ולצורה. על-מנת להימנע מפגיעה בהסתברות האמנותית של היצירה המומחזת, יש על-כן למצוא ביטוי אקוילנטי, ברוח המעשייה, אך בפתחיר האמנותי של המדיום הקולט, כך שהדימוי הלשוני המושלל בגוף המדיום החזותי, יזכה לתרגום הולם. אלמלא כן, מה שנתפש קאמין מבחינה אמנותית במדיום אחד, עלול לאבד מהסתברותו, בהתגלגלו במדיום נוסף, המתייחס אל מימד הזמן הנחוזה במעשייה הספרותית, ובדרמה הטלוויזיונית. הקורא השקוע בקריאת העלילה הנראטיבית, חש שהמדובר בהתרחשות עלילתית עמוסת ארועים. תחושה זו נובעת משום אשלית הזמן המעופה, שמקורה בפעילות דמיונית איטנסיבית, הכוללת את צרור הדמיון, חידוד ההבנה, השלמת הפערים והפנמת התאור האבסטרקטי-לשוני. פעולת הקריאה מחייבת לא רק מיומנות טכנית, אלא השקעה של אנרגיה נפשית ואינטלקטואלית, המתורגמת למונחים של זמן עמוס, וגודש חווייתי. אך בדיקה מדוקדקת העלה שמספר האירועים במעשייה, מוגבל למדי. יש והצמצום קרוב בהישתנותם התלת-פעמית של אותם אירועים עצמם, או במספר הפונקציות המוגבל שהדמויות יכולות לבצע. כפפה אדומה, המשוללת חזרות, מתפתחת העלילה על

פני שש אפיוזדות בלבד, המלוות את כפה אדומה מרגע צאתה את הכית, עד רגע הבליעה והשיבה הביתה. אלא שתחושת הזמן המעופָה, הגדוש באירועים, עומדת ביחס ישר למאמץ האינטלקטואלי המושקע בהפנמת האירועים האלה ואילו זה, עומד כאמור ביחס הפוך, למספרם האוביקטיבי של האירועים.

במעבר אל המדיום הטלוויזיוני, הממחיש את האירועים באורח ויזואלי, מתגלה ששעון הזמן של הדרמה, מתקתק בקצב מהיר הרבה יותר, מזה של השעון הספרותי. שכן המלים הנשמעות, נקלטות מהר יותר מאלו הנקראות, שעה שהקליטה החושית והבלתי אמצעית של הנופים, הדמויות והמְרָאות, איננה כרוכה עוד במאמץ אינטלקטואלי רב. "עם הטלוויזיה", כדברי מרשל מקלוהן, "הצופים הם המירקע"⁴. ואכן, פאסיביות זו גורמת לתסכון באנרגיה נפשית, וכמו תורמת לתחושת החסכון בזמן. הצימצום העלילתי של המעשייה הספרותית הופך לפתע לרועץ, ומגלה שוב, שתכונה המקנה למדיום אחד את איכותו האמנותית, מהווה מכשול למדיום האחר.

פער הזמנים הנובע מדרכי התפישה הנבדלים של אירועים המיוצגים על-ידי טכנולוגיות שונות, יוצר איפוא עבור הבמאי והמעבֵד בעיה כפולה: מצד אחד מזמן הפער מְלִי ותיגבור על-ידי אירועים שאינם מצויים במקור הספרותי, ומאידך, עוֹלָה שוב שאלת ההסתברות האמנותית. האם התוספת תורמת ליצירה המומחזת, או שמא היא גורעת? בהפקה הטלוויזיונית לכפה אדומה, הוסיף הבמאי סצנות רבות שאינן מצויות בטקסט המקורי, אך יש בהן כדי לעבות את העלילה. כפה אדומה המתבגרת עוסקת בהכנות ממושכות למסיבת יום ההולדת, היא נהנית לקבל את השכמיה האדומה, מגלגלת ויפוחי גיל-התבגרות עם אביה, שוקעת סצנות רומנטיות בחברת נער, שאביה כמוכן מסרב לקרבו, ועוד כהנה וכהנה. אלא שבדומה לשאר העיבודים של הסידרה הטלוויזיונית הכושלת של תיאטרון האגדות, אין התוספת תורמת דבר לדרמה, גורעת מן המקור, ופותרת באופן טכני בלבד, את הבעייה המתעוררת בשל פערי הזמן, הכפופים לאופני התפישה השונים של שני המדיומים. הפתרון לבעיה טמון אף במקרה זה, במציאת בטוי אקויוואלנטי הולם, העשוי לעבות את עלילתה של היצירה הדרמטית, מבלי לפגום ברוחה של היצירה המקורית.

לְסָפּוֹם: המעשייה העממית הכתובה, והדרמה הטלוויזיונית, הן שתי טכנולוגיות שונות, בעלות אמצעים שונים לייצוג המציאות ולבריאת המושא המדומה. הטכנולוגיה האחת בוראת מוֹשָׂא מדוּמָה באמצעות מלים שהן בבחינת "אֵינ", בהיותן משוללות קיום חושי-מוחשי. ואילו הטכנולוגיה האחרת משתמשת באמצעי המחשה חושיים, הפונים אל הָרָאָה והשמיעה ישירות, ובכך יוצרים את אשליית הקיום המוחשי, ואת ה"יש". אם נניח שתפקיד האמנות הוא לייצג את המציאות ברמה רעיונית-מושגית ועל-חושית, ולא להסתפק בהצגת המציאות כגירוי חושי לעין ולאוזן, הרי שעל המדיום

McLhuan Marshall: *Understanding Media; the extension of man*. McJraw-Hill Book .4 Company. N.Y. 1965. p. 313

החזותי לערער את שיווי המשקל של התכונות הפנימיות המובלעות במרכיביו, על מנת להעלותם מהמוחשיות אל המופשטות.
לשון הספר תמצא לה, לכן, בטוי אקוויוואלנטי הולם, רק בַּמְדִּיּוּם מוחשי, אשר מרכיביו שואפים לבטוי מושגי ומופשט.

בחנוכה תשנ"א התקיים בירושלים הכנס החציי־שנתי של מחנכים וספרנים שהוקדש לנושא: הספר ואמצעי תקשורת להמונים (תיאטרון, קולנוע, טלוויזיה).
מר בנימין אמיר, סמנכ"ל משרד החינוך והתרבות ומנהל המינהל הפדגוגי בירך את הקהל הנוחים. הסופרת גילה אלמגור ריכזה תשומת־לב הקהל ברגישות ובכושר שחקנית, וסיפרה על כתיבתה את "הקיץ של אביה" ועיבודו לתיאטרון ולקולנוע.
דבורה עומר, עמדה על ההבדל בין סיפור והמדיה והביאה הדגמות ל"מלך מתיא הראשון" של קורצ'אק ו"שרה גיבורת נילי".
רות דובנו מהטלוויזיה הכללית, איה לובין — מהטלוויזיה החינוכית — הסבירו את הבעיות העולות מהפיכת ספר למדיה על כל האספקטים שלהם.
גרשון ברגסון ופרופ' אריה לוי, הביאו תמצית מן המחקר על התוכנית "מה שנקרא" בטלוויזיה הכללית.
כן הוקראה הרצאתו של ד"ר אליעזר מרכוס, שתמציתה מובאת לעיל.

אנו מברכים את חברתנו למערכת

ד"ר מירי ברוך

עם הופעת ספרה

ילד אז — ילד עכשיו

עיון משווה בספרות ילדים
בין שנות ה-40 לבין שנות ה-80

בהוצאת ספרית הפועלים

הטלוויזיה כמכשיר לעידוד הקריאה

מאת איה לובין

א. הטלוויזיה היא ספר אלקטרוני

לפני שנים אחדות התפרסם מחקרם של אלוף הר־אבן ומכון ון־ליר על הקריאה (כל קריאה שהיא) בעידן הטלוויזיה. המחקר נשא את השם "עם הספר הפך לעם הטלוויזיה".

היה זה מחקר שהיה מבוסס על משתנה אחד: הזמן הממוצע המוקדש לקריאה, לעומת הזמן הממוצע המוקדש לצפייה בטלוויזיה. בתחרות זו זכתה הטלוויזיה. ויש לזכור שהיו אלה ימיה הראשונים של הטלוויזיה במדינת ישראל). אם יוצאים מתוך ההנחה שהטלוויזיה נחותה מהספר — אז באמת יש מקום לדאגה!

אבל האמנם כך? האמנם ספר או ספרות — היא יישות או מהות אחת מוגדרת? יתר על כן, המחקר בדק שעות קריאה. האם קריאה, כל קריאה, הכוללת גם עיתונים — היא מהות מוגדרת? נדמה לי שהתשובה תהיה שלילית. וכשם שאלה (הספר והקריאה) אינם מהות או יישות אחת. כך גם נאמר לגבי תכניות הטלוויזיה.

הקדמה קצרה זו באה לאמר, כי מחקר אינו יכול להתבסס על משתנה אחד בלבד. במחקר המוזכר לעיל היה חסר משתנה אחד חשוב: — איכות, כלומר, מה קוראים — (איזה ספרים קוראים?) ובמה צופים, כלומר: באילו תכניות טלוויזיה צופים?

מבלי לחלק ציונים יש לאמר שכשם שיש ספרים שונים במהותם כך גם לא נשווה תכנית טלוויזיה על יצירות אמנות, או על גיאוגרפיה וטבע, או על החיים בארצות רחוקות, או על ביאוגרפיה של אישיות חשובה על רקע תקופתה. לתכניות המכונות "אופרת סבון", לאנימציות צרחניות על שוטרים וגנבים, לתכניות של אלימות, נתייחס אחרת.

אם כך נסתכל על הדברים נוכל לאמר כי הטלוויזיה היא מעין ספר אלקטרוני של תקופתנו: הן בשלל הנושאים בו היא עוסקת, הן בשלל הגי-

רויים שהיא שולחת לצופים בה, הן בשלל האינפורמציה שהיא משגרת והן בחוויה שהיא יכולה ליצור בתכניות מסוימות.

ואם כך, אז הכותרת: "מעם הספר לעם הטלוויזיה" תהיה כותרת המצביעה, לדעתי, על שינויים טכניים הנובעים מההתפתחות האלקטרונית הכלל-עולמית, אבל לא מן המהות האנושית: הצמאון של האדם לדעת, להתנסות לחוות ולהעשיר את עולמו.

ב. ואעפ"כ לא נוותר על הקריאה

ואעפ"כ לא נוותר על הקריאה ולא נפחית מערכה אפילו בתקופתנו, תקופת המהפכה התקשורתית, עם הכנסת "קופסת הפלאים" לביתנו, לבית ספרנו ואפילו לספרינו ועם השתלטותה על חיינו.

כי במה ערכה של הקריאה לעומת תכנית טלוויזיה? חשיפה מאסיבית לתכניות טלוויזיה יוצרת הרגלים של קליטת המראות, העולה מן המרקע והפנמתו. קריאה בספר וצפייה בתכנית טלוויזיה מגייסות אנרגיות-פנימיות שונות אצל האדם, הצפייה בטלוויזיה יכולה לפתח תלות בעולם המראות "הכמו ריאלי" שהוא עולמה של הטלוויזיה, ומי יודע, שמא אין היא "מחבלת" בטווח הארוך ביכולתם של "המכורים למסך" להתרכז בקריאה בספר ולצאת יחד עמו לאותו "מסע הרפתקאות בו שותפים היוצר בכתיבה והנמען (הקורא) בעולם דמיונו"?

הנה הערך המוסף של הקריאה, מסע הרפתקאות המשותף לכותב (היוצר) ולקורא.

כשנגשנו להכין את הסידרה הטלוויזיונית לעידוד הקריאה החופשית של ילדים ובני נוער "קריאת כיוון" — העמדנו לעצמנו מטרות אלה, מתוך ידיעת ערכה של הקריאה על פני הצפייה בטלוויזיה.

— ליצור אצל הצופים גירויים לקריאה חופשית בשעות הפנאי.

— לכוון את הקריאה של הצופים לספרים מתאימים וטובים הן מבחינת הנושא, והן מבחינת דרכי הכתיבה.

— להביא את הצופה בתכנית הטלוויזיה לידיע של קריאה מבקרת: קריאה הגורמת הנאה — מכאן, והמפרשת במובן הרחב — מכאן.

— לפתח את עולם הידיע הכללי ועולם הדמיון, המביאים לעיצוב אישיות ערכית.

— להעשיר את שפת הקורא, עולם מושגיו ורצף האסוציאציות שלו.

— להביא את ילדי ישראל לכלל מכנה משותף תרבותי, המורכב מאוצר של ספרי יסוד.

— אבל גם ללמד את הצופה לקרוא ולהבין את שפת המראות של תכנית טלוויזיה ולפתח בו חוש הבחנה וביקורת של תכניות טלוויזיה.

ג. המאבק בין הטלוויזיה ובין הספר על הזמן הפנוי
איך עושים זאת? או איך פותרים את הפרדוקס של המאבק בין הטלוויזיה והספר על זמנם הפנוי של ילדים ובני נוער, כך שתוכנית הטלוויזיה עצמה תביא לנצחוננו של הספר במאבק זה?
א) כולנו מכירים את טיבה ואופייה של הטלוויזיה כ"מקדמת מכירות" בעזרת תשדירי שירות ופירסומת, ואת "עולם הזוהר" של הטלוויזיה כמקור לחי-קוי של כלל האוכלוסיה, אם כך, אמרנו לעצמנו, יכולה הטלוויזיה לשמש גם כ"מקדם קריאה" מצויין וגם כמכוון אל הספר הטוב.
כך מתוך ידיעת כוחה של הטלוויזיה להיות מפיצה של רעיונות, כמו של ספרים; מתוך הכרת ייחודה של תכנית טלוויזיה ליצור חוויה ריגושית חזקה, אצל הצופה המשמשת כמוטיבציה וכגירוי חזק לרצון להמשיך בקריאה; וכן מתוך ידיעה כי המשדר הטלוויזיוני יכול לפנות בעת ובעונה אחת הן אל הרציו והן אל הרגש — נגשנו להפיק את הסידרה "קריאת כיוון" שהיא עוד נסיון אחד (מתוך נסיונות רבים שנעשו בעבר) לעודד ולכוון את קריאתם של ילדים ובני-נוער.

ב) תכנית טלוויזיה אינה בשום פנים ספר, היא אפילו לא תרגום אחד לאחד של ספר או של קטע מספר. תכנית טלוויזיה היא יצירה בפני עצמה שחלים עליה חוקים אחרים מהחוקים "השולטים" בספר. ולכן בנינו תכנית טלוויזיה שתענה לנו על הצרכים שמנינו בראש הפרק. וכך עשינו זאת:

ד. הסידרה "קריאת כיוון"

או: נסיון נוסף להשתמש במשדר טלוויזיה כמכשיר לעידוד קריאה
מבנה הסידרה

העלילה של כל תכנית ותכנית בסידרה "קריאת כיוון" מתרחשת בתוך חנות ספרים שכונתית, שהיא גם ספרייה והיא גם מועדון. בראש החנות עומד המנחה המבוגר שהוא בעליה של החנות, אבל הוא גם מעין "אח בוגר" ומדריך לילדים, המתכנסים סביבו בחנות מתוך אהבת הספר והקריאה, ומתוך הרצון לשתף את המוכר המבוגר בבעיותיהם ובחוויותיהם.
כל תכנית מציגה נושא או ז'אנר ספרותי, ויש בה שלושה ספרים. בחירת הספרים נעשתה בעזרת רשימת הספרים המומלצים שהוציא משרד החנוך

והתרבות, ובעזרת הקטלוגים המנומקים בהוצאת משרד החנוך והתרבות. אחד העקרונות שהנחה אותנו לבחור בגישה זו של הנושאים היתה הראיה את הספר כנציג של מכלול, ולא כיחידה מקרית. בדרך זו נפרשו הספרים ואורגנו בקבוצות של שלושה ספרים לפי נושא משותף מעולם הילדים, או עולם המעניין באופן מיוחד ילדים ובני נוער, כגון: חברים, משפחה, הרפת-קאות וכו', ספרים אחרים אורגנו על פי היותם שייכים לז'אנר ספרותי משותף כגון: רובינזונדות, בלשים, רומאן הסטורי וכו'.

כל תכנית שיש בה שלושה ספרים נותנת, איפוא, נקודות מבט שונות של הנושא או הז'אנר הספרותיים. כך נפרשת רשת רחבה ומגוונת. ועל כן גם יותר מעניינת של נושאי קריאה, ודרכי ההתייחסות של סופרים שונים בת-קופות שונות או בארצות שונות. כאמור כל תכנית "מטפלת" בשלושה ספרים: שניים מהם מקבלים טפול דרמטי. כלומר: על מנת לעורר את סקרנותם של הצופים בתכנית בספרים, וליצור מוטיבציה לקריאה, הבאנו בתכנית רק קטע קצר מכל אחד משני הספרים בצורה דרמטית, ולא את העלילה בשלמותה. הספר השלישי טופל בתוכנית בדרך אחרת, לא דרמטית אלא ע"י שיחה עם הסופר או המאייר, או אפילו עם אחת הדמויות מן הספר. הילדים, המנחה והאורח בחנות הספרים, שואלים שאלות ומביעים את דעתם בסוגיות שונות הקשורות לספר או לנושא התכנית. כך נוצרים בתכנית שני מסלולים.

1. **מסלול הספרים:** מסלול זה כוללאת העלילות של הספרים שקטעים מהם מוצגים בדרך דרמטית, וגורמים לחוויה בזמן הצפייה, לריגושים ולמוצי-בציה לקריאת הספרים.

2. **מסלול ההתרחשות בחנות הספרים:** בחנות הספרים מתרחשת דרמה קטנה בין הילדים לבין עצמם או בין הילדים לבין מוכר הספרים. התרחשות זו משמשת כקטעי קשור ומעבר בין הספרים השונים. חשוב יותר הוא שעלילה "כמו ריאליסטית" זו, הנותנת ביטוי לחיי היום יום ולבעיות המתעוררות אצל הילדים, מתקשרת לנושא של התכנית ומעלה את פן המציאות בהשוואה לפן הבדיוני העולה מן הספרים.

נקודות המגע בין שני המסלולים הם רבים ומגוונים ועוזרים לצופה להבין טוב יותר את הספרים, להבין את הקשר בין הספרים השונים, כמו להבין בעיות יסוד בספרות.

(המשך בעמוד 50)

"מה שנקרא" בטלויזיה הישראלית

מאת ג. ברגסון וא. לוי

א

משום כך הוחלט לסכם את הנאמר במכתבים אלה ולבדוק מהם מהספרים המומלצים בהם, מה אופיים, ומה הנימוקים של הכותבים להצדיק את המלצותיהם. בהתאם למצופה, במכלול של כ-850 מכתבים, היו ספרים שהוזכרו רק ע"י כותב יחיד והיו אף כאלה שהוזכרו על-ידי כותבים אחדים. על מנת לצמצם את היקף הנתונים הוחלט להתעלם מאותם המכתבים בהם הוזכרו ספרים פעם אחת בלבד. במלים אחרות בניתוח המתואר להלן נכללו ספרים שהוזכרו לכל הפחות בשני מכתבים והסיכומים המובאים להלן מבוססים איפוא על 481 מכתבים בהם הוזכרו ספרים כאלה, כלומר ספר שלכל הפחות הוזכר על-ידי שני קוראים.

זהות הכותבים

נתונים על זהות הכותבים נגזרו מהמכתבים בלבד, החתימה של הכותבים על מכתביהם איפשרו לזהות את מין התלמידים: פרט ל-17 מקרים בהם היתה חסרה החתימה, או השם שבחתימה והטקסט של המכתב לא הכיל עדות על מין הכותב. במקרים שהמכתב הכיל עדות כגון "אני ממליץ" או "אני ממליצה" אפשר היה לזהות את

הטלויזיה הישראלית מקיימת תוכנית דר-שבועית "מה שנקרא", ובמסגרתה היא מציגה לצופים הצעירים ספר מספרות הילדים המצוייה בשוק.

במסגרת תוכנית של 30 דקות מובאים קטעים מומחזים מן הספר, קריין סוקר ספר, או ספרים, המומלצים לקריאה ומושמעים קטעים מתוכו והוא מוסיף עליהם דברים משלו. מטרת התוכנית היא לעורר בקרב הצופים רצון לקרוא את הספר המוצג, אך סביר להניח שגם אלה שכבר קראו את הספר שהוצג, נהנים לצפות בקטע המומחז, שכן הוא מעמיק את הבנת הספר, ולפעמים אף מגלה בפני הצופים הביטויים מסויימים של הסיפור שקודם היו נעלים מעיניהם.

לפני סיום התוכנית פונים העורכים אל קהל הצופים ומזמינים רשימת ספרים מומלצים לקריאה.

בפרק זמן של דצמבר 1988 יוני 1989, ענו למעלה מ-850 צופים לפנייה זו. ההמלצות הוקראו בתוכנית בהדגשה שאלה ספרים שהומלצו ע"י ילדים.

האינפורמציה שבהמלצות רבת ערך, שכן היא מצביעה על טעמים של הכותבים וגם על מופלריות של ספרים שונים בקרב ילדי ישראל.

לפי הכתובת אפשר היה למיין את הכותבים לפי סוג הישוב בו הם גרים.

לוח 2. סוגי הישוב משם נשלחו מכתבים (באחוזים*)

הישוב	אחוז הכתובות הידועות
עיר	62
עיירה	9
מושב	9
קיבוץ	20
סה"כ	100

מכיון ששיעור המכתבים שהגיע מכתובת בלתי מזוהית גבוה באופן יחסי (32%) ראינו לנכון לחשב אחוז הכתובות גם לפי ס"ה הכתובות המזוהות. לפי נתונים אלה יוצא ששיעור הכותבים מהקיבוצים גבוה בהרבה (20 אחוזים) משיעור של בני הקיבוצים באוכלוסייה.

הספרים שנבחרו

בלוח מס' 3 מובאים פרטים על ספרים שהומלצו על ידי שני כותבים לכל הפחות הבחירה המירבית שניתנה לספר הוא 15, ארבעה ספרים זכו בהמלצות ברמה גבוהה כזאת והם: אורה הכפולה, ג'ינג'י, שרה גיבורת נילי, הקיץ של אביה, אפשר לומר שאלה הספרים הפופולריים בעיני הכותבים. רצוי להזכיר עוד שבעה ספרים שמספר הממליצים שלהם היה בין הבחירה המירבית שניתנה לספר הוא 15, ארבעה ספרים זכו בהמלצות ברמה גבוהה כזאת והם: אורה הכפולה, ג'ינג'י, שרה גיבורת נילי, הקיץ של אביה, אפשר לומר שאלה הספרים הפופולריים בעיני י" לא הובאו בחשבון מספר מכתבים שכתובתם לא היתה ברורה.

מינו של הכותב מבלי להתייחס לחתימה. נמצא ש-362 מן המכתבים נכתבו על ידי בנות ורק 102 על ידי בנים. ייתכן וחלוקה זו רומזת על כך שהתוכנית מושכת יותר בנות מאשר בנים ואם כי ייתכן גם שההבדלים משקפים את הנטייה החזקה יותר של הבנות לכתוב מכתבים, וההבדל של מין הכותבים אינו משקף הבדל דומה של הצופים בתוכנית. אין אינפורמציה על גיל הכותבים, מעטים התלמידים המצויינים באיזו כי-תה הם לומדים, אך לפי הכתב וגם לפי סגנון הכתיבה סביר להניח שרובם של הכותבים הם בגיל 9-13, כלומר תלמידי כיתה ד'-ח', אם כי יש אחדים המזוהים את עצמם כתלמידי כיתה ט'.

מעניין לציין שיש בין הכותבים גם כאלה שרמת ההישגים שלהם בכתוב וב-כתיבה נמוכה מאוד, דבר המעיד על כך שבקרב גילאים אלה מגבלה זו אין סיי-בה מספקת לכך שתלמיד יימנע

מלכתוב.

נעשה ניסיון לתת "ציון" למכתבים לפי רמת הכתיבה וגם לפי צורת הכתי-בה, הסיכומים מובאים בלוח 1.

לוח 1. ציונים בכתיבה ובצורת המכתב (באחוזים)

רמת הציון	הנושא	כתיבה	צורה
מצויין		4	5
בינוני		40	47
חלש		56	48
סה"כ		100	100

לוח 3. מספר הספרים לפי מספר הממליצים

מספר הממליצים	מספר הספרים
15	4
14	—
13	1
12	1
11	1
10	1
9	3
8	—
7	4
6	5
5	8
4	14
3	35
2	49
סה"כ	126

הכותבים. רצוי להזכיר עוד שבעה ספרים שמספר הממליצים שלהם היה בין 9-13 והם: אני אתגבר, נאדיה, לאהוב עד מוות, הבכור לבית אבי, אורי, הילדה שנשארה לבד, פרידה.

קשה לזהות איפיונים משותפים ל-11 ספרים פופולריים אלה, נציג כאן כמה מכתבי המלצה וביניהם כמה מכתבים המתייחסים לספר זה. מן הראוי לציין שרשימת הספרים המומלצים לא נגזרה מתוך הרשימה המלאה של ספרים פופולריים, שכן הכותבים לא יכלו להמליץ על ספרים שהוצגו בתוכניות הטלוויזיה "מה שנקרא", במועדים לפני כתיבת המכתבים, ואומנם בתוכניות שקדמו לכתיבת המכתבים הוצגו בטלוויזיה ספרים

כגון שהם פופולריים בקרב קוראים צעירים וסביר להניח שאילמלא הצגתם בתוכניות הטלוויזיה הקודמות היו בודאי זוכים לאיזכור רב במכתביהם של הילדים. אם נוסיף לרשימה של 126 ספרים שנזכרו לכל הפחות בשני מכתבים את 120 ספרים נוספים שהוזכרו רק במכתב אחד, הרי כל הכותבים מתייחסים ל-250 ספרים בערך.

איפיונם של הספרים שהומלצו

במכתביהם התייחסו הכותבים אל הנושאים הנידונים בספר ואף הביאו נימוקים מדוע כדאי לקרוא את הספר. ששה נושאים הופיעו בשכיחות גבוהה, באופן יחסי, ובסיכום נתייחס אליהם. התחומים הם: הרפתקאות, עולם ביה"ס, חברים, משפחה, שואה, וארץ ישראל. יש לזכור שבזיקה לספר יחיד הוזכרו לפעמים נושאים אחדים ולכן אין התאמה בין מספר הספרים לבין מספר הנושאים שאוזכרו. בלוח מס' 4 נציג את שכיחותם של איזכור התחומים בנפרד לפי רמת הפולריות של הספרים.

נתוני לוח 4 מגלים שהנושאים העיקריים הם הרפתקה, חברים ומשפחה. לעומת זו הנושא ביה"ס ונושאים מהיסטוריה וא"י, כולל שואה, זוכים לאיזכור מועט באופן יחסי. למעשה ספרים מועטים מתחומים אלה מופיעים ברשימת הספרים המומלצים אך יש לציין שאחד הספרים העוסקים בנושא א"י מומלץ על-ידי 15 קוראים.

לוח 4. נושאים לפי פופולריות של ספר

מספר ההמלצות לספר

נושא	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	ס"ה
הרפתקה	3	13	2	1	1	3	2						2		33
ביה"ס	4	5	1												11
חברים	13	4	3	4	1	1	2			1	1		2		32
משפחה	8	8	2	2	3	2	2		1				2		30
שואה	1	2	1	1	1										6
א"י	2	2	2	1				1					1		9

121

מעניין, מותח, מהנה, מדליק, ומלא הומור. התכונות הסתמיות מעניין ומהנה, שאינן מפרטות את אופיים של הספר המומלץ מופיעות בשכיחות גבוה יותר מאשר תכונות המאפיינות את ייחודו של הספר.

סיכום

הצופים של תכנית הטלוויזיה הישראלית "מה שנקרא" הוזמנו לשלוח המלצות על ספרים שלדעתם ראויים להיקרא.

בכ-600 מכתבים שהגיעו למערכת המליצו הכותבים על כ-250 ספרי קריאה מהם רק 126 ספרים הופיעו לכל הפחות בשני מכתבי המלצה, וכמספר דומה של ספרים הופיע במכתב המלצה אחד בלבד. כותבי המכתבים היו בעיקר תלמידי כיתות ג' ח', כשלוש רבעים של כותבים, היו בנות.

בין כותבי המכתבים היה ייצוג יתר לבני הקיבוצים, וייצוג נמוך באופן יחסי לבני עיירות פיתוח.

רק 11 ספרים הוזכרו לכל הפחות

ולבסוף נציג את התכונות שצויינו על-ידי התלמידים על מנת להצדיק את המלצתם.

בלוח 5 מצאנו נתונים על שכיחותם של תארים אלה וכן מספר הספרים לגביהם השתמשו הממליצים בתארים אלה.

לוח 5. תכונות המצדיקות את ההמלצה

התכונה	מס' הספרים	מס' איזכורים
מעניין	42	54
מותח	28	33
מהנה	41	48
מדליק	2	2
הומור	8	9
סה"כ	*121	*146

הכותבים מאפיינים את הספרים באמצעות התכונות דלקמן:

* ספר אחד עשוי להיות מאופיין על-ידי תכונות אחדות או להיות מתואר בלי איזכור של אחת מן התכונות האלה.

המדגם ייצג את אוכלוסית התלמידים בכיתות ד, ה' ו' של מערכת החינוך בישראל. השאלון פוזר ב־11 בתיספר שהיו ממוקמים בחמישה מחוזות אדמיניסטרטיביים של מערכת החינוך. ענו 714 תלמידים, מהם 181 מכיתה ד', 266 מכיתה ה', ו־264 מכיתה ו'.

בסקר רצינו לעמוד על היקף הצפייה בתוכנית "מה שנקרא", ולבדוק מה הן התכניות שנבחרו בזכרונם. ומה השפעות של התכניות על התלמידים.

היקף הצפייה

לוח מס' 6 מכיל נתונים על שיעור הצפייה בתוכנית "מה שנקרא" בקרב תלמידי כיתות ד', ה', ו'.

לוח 6 הרגלי הצפייה.

שאלנו את התלמידים: האם אתה רגיל לצפות בתוכנית "מה שנקרא"?

הרגלי הצפייה/ הכיתה			
ד	ה	ו	
2	3	2	לא צופים בתוכנית
17	9	17	לפעמים
40	46	51	הרבה תוכניות
41	42	29	רובן של התוכניות אחוזים*
184	266	100	מספר המשיבים
2	—	1	לא ענה

לפי הנתונים המובאים בלוח 6 מסתבר שבכיתה ו' חלה ירידה בצופים

* האחוזים חושבו מס' המשיבים תוך התעלמות מאלה שלא השיבו.

ב־9 מכתבי המלצה ומהם ארבעה ספרים, הוזכרו ב־15 מכתבים, כל אחד מספרים אלה הם אורה הכפולה, ג'ינג'י, שרה גיבורת נילי והקיץ של אביה. אפ"ש לראותם כספרים הפופולריים ביותר בקרב בני הגיל של הכותבים² אך יש לציין, כי ייתכן מאד שספרים פופולריים מסויימים אינם מופיעים ברשימת המכתבים כי הם הוצגו בתכנית במועד סמוך לכתיבת המכתבים ולכן לא היה טעם להמליץ עליהם.

הספרים הפופולריים עסקו בעיקר בנושאים של הרפתקאות, חברים ומשפחה, ומיעוטם רק עסקו בנושא ביה"ס ובנושאים לקוחים מהיסטוריה של עם ישראל. אך בכל זאת אותם ספרים מועטים שנלקחו מהיסטוריה של עם ישראל (כגון שרה גיבורת נילי) זכו לשיא פופולריות. התארים בהם מאפיינים התלמידים את הספרים הם סתמים כגון: מעניין, מהנה, ותארים ספציפיים המעידים על ייחודו של הספר המומלץ מועטים ביותר.

2

בסוף שנת הלימודים תש"ן (1988/9) הופצו שאלונים לתלמידי כיתות ד', ה', ו', כדי לבדוק את תגובתם לתוכנית הטלוויזיה "מה שנקרא". בבדיקה זו מוקד ההתענינות היה לא התגובה הספונטנית של התלמידים, אלא תגובתם כמענה ליוזמה של החוקרים. בתיספר נבחרו לפי עיקרון ייצוגי מאוזן לכל שכבה סוציאקונומית ולכל סוגי ישוב, כלומר: עיר, עיירה, מושב, וקיבוצים. לפי שיפוטם של עורכי הסקר

של תוכניות המופיעים בתשובותיהם של לא פחות מ-7 תלמידים (שהוא אחוז אחד מכל אלה שהשיבו לשאלון). בלוח זה מופיעים נתונים לגבי תלמידי דים בדרגות שונות, וכן לגבי בנות ובנים בנפרד.

ראשית יש לציין ש-21 תכניות הוזכרו לכל הפחות על-ידי אחוז אחד של תלמידים. תוכניות שהוזכרו על-ידי שני עור גבוה של תלמידים (יותר מ-20 אחר זים). הן מועטות ומגיעות לשבע תוכניות מהן בשלוש תכניות נזכרו יותר מ-50 אחוז של התלמידים.

קשה לפרש מה מאפיין את התוכניות שהיו פופולריות, וייתכן שתכניות אלה שודרו סמוך לפני מילוי השאלונים, ומשום כך הן היו טריות בזכרונם של התלמידים. אך יכול להיות גם שתכנון או בימויים הרשימו את הצופים.

עיון באחוז התלמידים שהזכירו את התכנית, בכל דרגת כיתה, מצביע על דפוסים שונים ומגוונים. יש תכניות (כגון זו שטיפלה בספר "בקבוק הבושם של אמא") שפופולריות שלהן יורדת עם עליה בגיל. בכיתה ד' 61 אחוזים של התלמידים מזכירים אותה, ובכיתה ו' רק 44 אחוזים של התלמידים מזכירים אותה. דפוס דומה מופיע גם לגבי התכנית על הספר "ולפינאה מומי בלום", אם כי הפופולריות הכללית של תכנית זו נמוכה יותר מאשר זו של "בקבוק הבושם של אמא".

לעומת זו התכנית על הספר "הנער מסיביליה" מהווה דוגמה לדפוס של פופר-

בתוכנית של "רובן של התוכניות" 29% לעומת 42% בכיתות ד"ה" אך מספרם של "הצופים בהרבה תוכניות וברובן" ביחד, עדין גבוה ומגיע ל-80%.

תוכניות שהרשימו את התלמידים
 התלמידים התבקשו לציין מספר תכניות שצפו בהם וזוכרים אותן. בשאלון הוקצו 5 שורות למתן תשובה לשאלה זו, ולמעשה אפשר לומר שהיה בכך רמז שהם מתבקשים לציין 5 תוכניות בלבד, ואמנם רבים עשו זאת.

לוח מספר 7 מכיל נתונים על מספר התכניות שהוזכרו בשאלון על-ידי התלמידים.

מספר התכניות	אחוז התלמידים
0	7
1	8
2	10
3	12
4	17
5	49

נתוני לוח 7 מגלים שרק 7 אחוז מן התלמידים לא זכרו או לא הזכירו בשאלון אף תוכנית אחת. רובם של 7 אחוזים אלה כנראה שאינם צופים בתכנית. לעומתם 49 אחוזים של התלמידים הזכירו מספר מקסימלי של תוכניות (כלומר חמש תוכניות), בהתאם למספר השורות בשאלון.

בנוסף להיקף הצפייה היה ענין לבדוק מה הן התכניות שנחרתו בזכרונם של התלמידים. בלוח 8 מוצגים שמותיהן

לוח 8, תוכניות שהוזכרו בשאלון (אחוז התלמידים)*

שם התכנית	הכל	ד	ה	ו	בנים	בנות
אל עצמי	1	—	—	3	—	2
אורה הכפולה	1	1	1	—	—	2
הילד מ"שמה"	10	12	8	—	8	13
הילדה מ"שם"	2	—	—	7	2	3
האי ברחוב הציפורים	1	1	—	1	—	1
כמעט אבוד	7	8	5	9	5	9
כובע חדש	17	22	11	20	18	17
רון וג'ודי	7	5	7	8	6	7
שרה גיבורת נילי	23	20	20	27	20	25
בקבוק הבושם של אמא	52	61	54	44	43	61
המצחיקה עם העגילים	63	62	69	60	50	75
כתר הדרקון	45	51	54	32	47	44
תום סויאר	45	34	51	48	46	45
הנער מסיביליה	34	27	34	39	35	34
זו קרב	25	30	21	24	30	20
גרשונה שונה	9	7	7	13	7	12
פחונים וחלומות	4	4	2	5	5	3
וולפינאה מומי בלום	8	12	9	5	9	7
אבא ארוך רגלים	1	—	—	1	—	2
פרימדונה	1	—	3	—	1	—
הנסיך השחור	2	8	—	—	2	—
מספר התלמידים	714	181	266	264	272	373

* (לגבי שלושה תלמידים אין נתונים של המין ולגבי 69 תלמידים לא סומן המין, ולכן לא נכללו בנייתוח שנעשה בנפרד לבנים ולבנות.)

אחוז בנים הזכירו את התכנית על ספר זה. שיעור האיזכורים של התכנית היה גבוה יותר אצל הבנות גם לגבי התכניות על "בקבוק הבושם של אמא", "שרה גיבורת נילי", ו"גרשונה שונה". רק ספר אחד היה באופן ניכר פופולרי יותר אצל

לריות עולה במקביל עם עליית הגיל. הנתונים של לוח 8 מעידים על כך שרק תוכניות מועטות עוררו תגובה חזקה יותר אצל אחד המינים, בנים בנות. הבולט בין אלה הספר "המצחיקה עם העגילים". 75 אחוז בנות לעומת 50

בנים מאשר אצל בנות, והוא הספר "דר-קרב". אך יש לציין שלגבי רוב המקרים הפופולריות של ספר אצל בנים ובנות דומה מאד.

תגובות לתכנית

מכיוון שתכנית הטלוויזיה באה לעודד את הצופה לקרוא את הספר, נראה שהתכנית אינה נועדה לאלה שכבר קראו את הספר.

על מנת לברר איך מתנהגים תלמידי דים שהוזמן להם לצפות בתכנית על ספר שכבר קראו, נמצא נתונים על כך בלוח מס' 9.

לוח מס' 9 תגובות לתכנית על ספר שהצופה כבר קרא (אחוז התלמידים)

מה קרה	כיתה		
	ד'	ה'	ו'
לא היה סגרתי	37	23	24
נהנית	32	45	49
עזרה להבין	25	25	20
קראתי שוב	4	5	6
אין תשובה*	16	15	7

מנתוני לוח 9 מסתבר שבערך רבע מן התלמידים לא נתקלו במצב שצפו בתכנית על ספר שכבר קראו, יחד עם זאת רק צופים מעטים סגרו את הטלוויזיה, גם אם כבר קראו את הספר (2-1 אחוזים), רוב הילדים מציינים שהם המ-

* האחוזים חושבו לפי ס"ה המשיבים, אלה שלא ענו על השאלה לא נכללו בחישוב.

שיכו לצפות בתוכנית. התגובה השכיחה היתה: "נהנית" ו"עזרה להבין".

בסיכום אפשר לומר שהתכנית מעוררת עניין גם בקרב אלה שקראו כבר את הספר המוצג בתכנית.

היבט אחר של תגובה לתכנית היא החלטתו של הצופה לקרוא את הספר שהוצג בתכנית. על מנת לענות לשאלה זו מופיעים נתונים בלוח 10.

נחזרו בלוח 10 על הנתונים שהופיעו גם בלוח 7.

בכל אחד מהטורים שבהם מופיע מספר הספרים, הוא תוצאה של מכפלה של מספר התלמידים במספר הספרים המופיע בטור הימני של הלוח. כך, למשל, לפי הרשום בטור השני, 70 תלמידים רשמו בשאלון שני ספרים כלומר יחד 140 ספרים. או לפי הטור "קראו בעקבות ות" 51 תלמידים קראו כל אחד שלושה ספרים בעקבות התכנית, כלומר הם קראו או 153 ספרים.

מתוך נתוני לוח 10 714 תלמידים רשמו בגליונות תשובה שלהם 2656 כותבים. כמוכן לא כותבים שונים.

כותבים אחדים, כפי שהוצג בלוח מס' 8, הופיעו פעמים רבות. בכל מקרה שתלמיד רשם שמו של ספר בגליון התשובה, הוא התבקש לציין האם הוא קרא את הספר לפני שצפה בתכנית הטלוויזיה. כפי שציין בשורה האחרונה לוח 10, מתוך 2656 ספרים שנרשמו בשאלון, ציינו התלמידים שהם קראו את הספרים 820 במספר עוד לפני הקרנת תכנית הטלוויזיה. יוצא שנתרו 1836

לוח 10, החלטה לקרוא בעקבות התכנית

קראו בעקבות		קראו מקודם		מספר צפה ורשם בשאלון קראו מספר תכניות מס' התלמידים		
מס' תלמידים	מס' ספרים	(4)	(5)	(2)	(3)	(1)
187	187	191	191	36	36	1
242	121	254	127	140	70	2
153	51	207	69	249	83	3
88	22	168	42	476	119	4
80	16	—	—	1755	351	5
0	317	0	280	0	49	0
750	714	820	714	2656	714	הכל

בלוח מספר 10 הבאנו נתונים לגבי מספר התלמידים ומספר הספרים.

של מקרים בהם צפה מישהו בתכנית על ספר שעדיין לא קרא, ובעקבות התכנית הוא הלך וקרא את הספר, או אחוז, לפי פסקה אחרונה.

יעילות זיפראנציאלית של תכניות לעידוד הקריאה

תוכניות אחדות עודדו שיעור גבוה של צופים לקרוא ספר, ואילו תוכניות אחרות היו פחות יעילות, והשפיעו באופן יחסי על מעט צופים לקרוא את הספר. את שיעור היעילות מצדנו באמצעות אחוז הצופים שלא קראו את הספר לפני הצפייה בתוכנית הטלוויזיה ובעקבות הצפייה קראו אותו. כך, לדוגמה: בתוכנית על "שרה גיבורת נילי" צפו 163 תלמידידים. מהם 82 צופים קראו את הספר מקודם 45 קראו אותו בעקבות התוכנית כלומר התוכנית השפיעה על 55% ללכת אל הספר שעדיין לא קראו אותו.

ספרים רשומים בגליונות התשובה (מספר זה מתקבל כתוצאה של הפעולה 2656-820) שרושמייהם לא קראו אותם עדיין. לגבי 750 ספרים נרשם שהתלמידים קראו את הספר אחרי התכנית. פירוש הדבר שב-40 אחוז של המקרים בהם רשם תלמיד שם של ספר שעדיין לא קרא אותו לפני הקרנת התכנית. אפשר לומר שיעילות התכנית לעידוד קריאה מגיע ל-40%.

דרך אחרת למדוד את מידת היעילות של התכנית לעידוד הקריאה היא לבדוק כמה תלמידים העידו על עצמם שבעקבות צפייה לתוכנית טלוויזיה החליטו לקרוא ספר.

מסתבר שמתוך 714 תלמידים, רק 317 שענו שלא קראו ספר בעקבות צפייה בתכנית, כלומר שיעורם של אלה שקראו ספר בעקבות התכנית מגיע ל-56 אחוזים של התלמידים. שני מדדים אלה (כלומר 40 אחוזים

לוח מס' 11, יעילות התכנית לעידוד הקריאה

מספר התלמידים

שם הספר	הזכירו	מקודם	קראו בקלות	קראו לא שיעור	היעילות
שרה גיבורת נילי	163	82	45	36	55%
בקבוק הבושם של אמא	375	100	93	182	33%
המצתיקה עם העגילים	453	165	140	148	48%
כתר הדרקון	325	48	59	218	21%
תום סוויאר	326	122	100	104	49%
הנער מסיביליה	244	49	52	143	27%
דז'קרב	178	45	42	91	31%

צמצמו בהן וזוכרים את שם הספר הנדון בהם. בגליון התשובות היו חמש שורות לציין תכניות שונות, ואמנם כמחצית התלמידים לא ציינו שם של אף תכנית אחת. הסתבר שתלמידים אוהבים לצפות בתוכניות גם אם הם קראו את הספר הנדון בתכנית עוד לפני שידורה של התכנית. ואמנם מתוך 2656 שמות ספרים שנרשמו ב-714 שאלונים (הכוונה לרשימה שוטפת שכללה מספר רב של שמות שהופיעו פעמים רבות, כלומר לא מדובר כאן על כותרות ספרים שונים) ב-25 אחוז של המשיבים, ציינו התלמידים שהם קראו את הספר עוד לפני שידור תכנית עליו, השיגו את הספר אחרי השידור וקראו אותו.

בסכום אפשר לומר שהתכנית מעוררת התענינות ומניעה את התלמידים לקרוא ספרים שהוצגו בפניהם בתכנית. היא מרתקת גם צופים שקראו לפני השידור את הספר ומגבירה את הנאתם מן הספר ואת הבנתם אותו, ובכך משיגה התכנית את מטרתה.

הנתונים בלוח 11 מגלים ששיעור היעילות של התכניות לעידוד הקריאה על התלמידים נע מ-21% עד 55%.

יש לציין שהבדלים בשיעור יעילותם של תכניות אינם מוסברים על-ידי טיבן של התכניות בלבד. סביר להניח שקיימים גורמים מת-עריבים, כגון זמינות הספר, הזמן שעבר מעת שידור התוכנית עד מועד מילוי השאלון, וכן אינפורמציה ממקורות שונים, מחוץ לתוכניות הטלוויזיה, על ספר שהוצג. יש להביא בחשבון שהקריאה אחרי התוכנית תלויה גם בהתאמת הספר לדרגת הכיתה.

סיכום: סקר באמצעות שאלון.

תלמידי כיתה ד' ה' ר'ו' מרבים לצפות בתכנית הטלוויזיה "מה שנקרא". כ-80 אחוז מהם מציינים שהם צופים בהרבה תוכניות או במרביתן. בקרב תלמידי כיתה ו' חלה ירידה מסויימת בצפייה. התלמידים התבקשו לציין תכנית

עיון ומחקר

"כל סיפור וסיפור — משתעמם בלי ציור".

מחוות הציירים למרים רות

מאת סבינה שביד

לפני שנים רבות יצא ספר ילדים ושמו "אני אוהב לצייר"¹. בפתיחת הספר כתבה המשוררת מירה מאיר על מצוקת ציוריו של נחום גוטמן שהיו מונחים "בתיק קצת עתיק... ואיך כל ציור וציור, משתעמם בלי סיפור"². ישבה המשוררת וחיברה שירים לציורים ונתנה אותם מתנה לצייר, כדי שמח אותו ואת ציוריו.

כשם שיש ציורים המשתעממים בלי סיפור, כך יש שירים המבקשים לעצמם ציור. כאלה הם שיריה של מרים רות.

שיריה של מרים לפעוטות עוסקים בחוויות ראשוניות של ילדים. חוויות ראשוניות אלו הן חושניות, מלאות ועשירות. קשה לנתח אותן למרכיביהן השונים. הן קשורות לחפצים, לצלילים ומקצבים, לריחות וטעמים, לנופים וליצירי דמיון רבים. כאשר מרים מספרת לילד על חפץ כלשהו, כגון מגפיים או מעיל של סתבא, הבית של יעל או המעשה בעכבר, אי אפשר להפריד בין מראה החפץ לצבעו ולטכסטורה שלו, ולכן אין להסתפק בתאורם המילולי. סיפוריה "משתעממים" ללא הציורים המשלימים אותם.

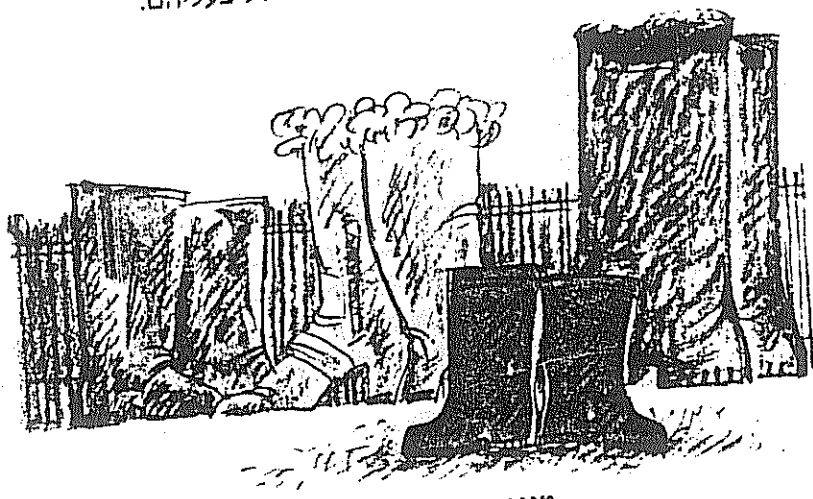
הנה למשל הסיפור "המעשה במגפיים"³. לא די לשמוע על תשוקתו של הילד למגפיים משלו ועל שמחתו כאשר קיבל אותם וקיפץ בהם בתוך השלוליות. צריך לראות במה מדובר. החפצים אינם רק עצמים דוממים. בני אדם נקשרים אל חפציהם האישיים קשר אמיץ, ובמשך הזמן מקבלים החפצים הרבה מן התכונות של בעליהם. כמו בעלי חיים המבלים זמן רב

1. מירה מאיר ונחום גוטמן — אני אוהב לצייר. ספרית פועלים 1972.

2. שם. ראה דברי הפתיחה

3. מרים רות — מעשה במגפיים. איורים מאת מיכל אפרת. ספרית פועלים 1975.

במוחצת אותו אדם, כמו בני משפחה החיים ביחד, כך החפצים הללו הם מקבלים את הצורה, הטכסטורה, הריח והאופי של בעליהם.



מגפיים. אירה מיכל אפרת

"המגפיים" שציירה המאיירת מיכל אפרת הם חלק בלתי נפרד מ"מגפיה" של מרים רות. באמצעותם אנו חשים את אופיים המיוחד של מגפי אבא הכבדים, מגפיה הגנדרניות-טופפות של אמא ומגפיו האדומים, השובבים, השמחים של הילד. למעשה מתברר מיד שהמגפיים הם המכתיבים לאדם את התנהגותו. כמו שאמרה וירגיניה וולף: "יש טעמים רבים להשקפה האומרת כי הבגדים לובשים אותנו ולא אנו אותם" (אורלנדו). כך גם ה"מעיל של סתבא", ציור המעיל היא מתנתו של יעקב עברי לספורה של מרים רות. כי המעיל בסיפור מקבל את משמעותו המלאה רק על ידי הציור. המעיל סופג לתוכו את רכותה העצום המסוגל לשאת אותה יחד עם הנלווים אליה הרחק אל מעבר לעצמם ולמצוקותיהם.

הציור הוא המעניק לחפצים את אופיים כ"אובייקטים". כלומר — דברים שאנו נותנים עליהם את דעתנו באופן מסויים. "כל 'האובייקטים' הם 'דברים', אך לא כל הדברים הם 'אובייקטים' עד שיפול עליהם מבטו של המתבונן... ואז יוכלו להיות אובייקט קישוטי, צעצוע, או אובייקט

4. מרים רות — המעיל של סתבא. איורים מאת יעקב עברי. דביר 1981.

לחקירה מודעית... לפיכך שאלת האובייקט באמנות נעשית בראש ובראשונה שאלת הסטטוס של מבטנו אנו".⁵

כיוון שמרים רות מתבוננת באובייקטים בעיניו המתפלאות של הילד, הם הופכים בסיפוריה ליצורים בעלי תכונות מגיות, מלאות קסם. כך קרה לשולחן ולארגז ב"בית של יעל"⁶, כך קורה גם לבלונים ב"מעשה בחמישה בלונים"⁷. כאשר אורה אייל נוגעת בצבעיה בשולחן הפשוט הוא הופך לעולם צבעוני: כחול, ירוק, סגלגל, עולם השונה כל כך מן האפרוריות של השלחן הפשוט או הארגז המשעמם. כל התמונות מתמלאות סוד, ורק אז אנו מבינים מדוע "זחלה יעל מתחת לשולחן הגדול..." מדוע "שמחה יעל: איזה בית יפה, איזה בית נעים!" ללא דמיונו של הילד וללא הציור שיפרה את דמיונו אין באחילה מתחת לשולחן שום דבר יפה ונעים במיוחד.

חוויה אחרת, הבולטת בכמה מסיפוריה של מרים רות, היא חווית הצליל והקצב. כל הקורא עם ילדים את הסיפור "תירס חם"⁸ חווה יחד איתם את הנאת הקצב:

יום אחד יצא אופיר לטייל,	לתופף ולשיר
ביד אחת — קופסה, ביד שניה מקל,	בים — בים — בים!
איזה כיף!	תירס חם
במקל לתופף	תירס חם
זה כביר	בים — בים — בים.



תירס חם. איורים אורה אייל

5. קרוליין כריסטוב — באקארגייב — לשאוף למקום, להתבונן באובייקטים. קטלוג מוזיאון ישראל 1990 "בגודל טבעי".
6. מרים רות — הבית של יעל. איורים מאת אורה אייל. ספרית פועלים 1977.
7. מרים רות — מעשה בחמישה בלונים. איורים מאת אורה אייל. ספרית פועלים 1974.
8. מרים רות — תירס חם. איורים מאת אורה אייל. ספרית פועלים 1978.

ממש מרגישים את ההנאה שאנו נהנים "כך סתם לשיר, ואם גם אין תירס בסיר".

איוריה של אורה איל מדגישים את הקצב הקיים, אך מוסיפים עליו מעבר לכתוב גם עלילה וחיים פנימיים. בכל דף מתווספות דמויות חדשות, שונות זו מזו. הן נעות לפי קצב השיר, הן משנות כיוון ומשחקות תפקיד. יש הפתעות! יש השלמות! מופיעים טיפוסים ודמויות חיות. אפילו הדובי שלא נזכר כלל בשיר מצטרף אל החבורה כדי לבטא את חוויות הילד, שהוא הגיבור הראשי של הסיפור.

כשם שהעצמים אינם קיימים כאובייקטים אלא על ידי ההתייחסות של הצופה, כך גם המקצבים מקבלים את מלאותם רק כאשר מישהו מסוגל לחוש בהם ולנוע לפיהם. איוריו של שמוליק כץ לספרה של מרים "פופוקטפטל"⁹ גם הם קיצביים. אך הפעם קיצביותם שובבה וקופצנית, כפי שמתבקש מחרוזי הסיפור. הציורים כמו מקפצים מדף לדף, בכלל בלי התחשב בגבולות המפרידים ביניהם. הצייר, כמוהו כילד, אינו מוותר לאף אחד. כולם חייבים לעלות להר שלו — פופוקטפטל: "הי חילזון! אל תהיה טיפשוני זו גבעת חול ולא החרמון!" ולמרות שמרים רות מרשה לחילזון שבשיר להתעייף ולהסתובב מוליך אותו שמוליק הלאה אל מעבר לפיסגת ההר, ורק אז הוא מרשה לו לרדת לאט... לאט...

איוריו של כץ מפיחים בסיפור חיים פנימיים על ידי צורת סידורם. אין אצלו רצף של איורים הבאים זה אחר זה ו"נקראים" זה אחר זה, אלא הוא זורק סצינות מלאות חיים והן רצות מעמוד לעמוד כאילו מתחרות עם הטכסט השובב.

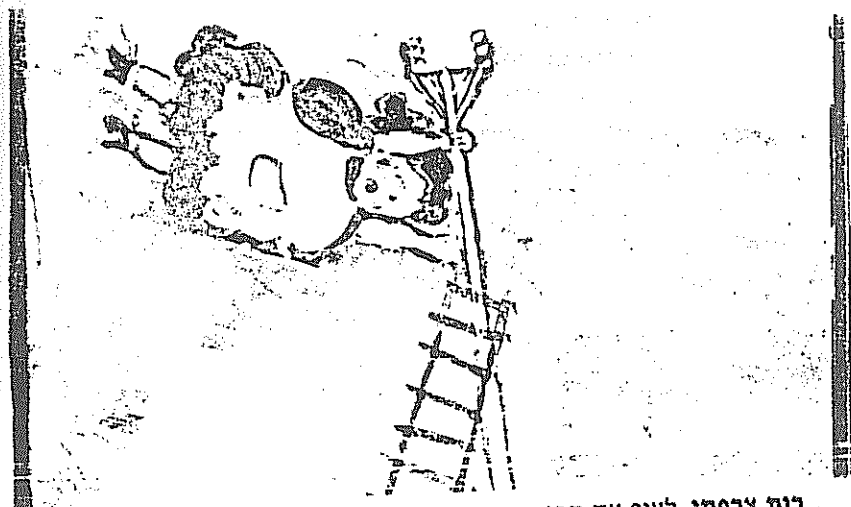
ברוב סיפוריה של מרים נמצא משהו ממאפייני הסיפור העממי. המקצבים, החזרות, הפזמון החוזר, החריזה הפשוטה. אפילו אם אין הם מספרים על החתול במגפיים או על השועל ובת האיכר, עדיין צלילי הסיפור העממי מתנגנים בהם. אך הסיפור "מעשה בעכבר"¹⁰ הוא לא רק דמוי סיפור עם, אלא הוא סיפור עם ממש — אחד מסיפורי אמה של מרים השמורים בליבה עוד מימי ילדותה. הילה חבקין, שאיוריה מעטרים את הספר, החליטה, איפוא, לשמור בסגנונם את הרקע העממי שממנו נשאלו. היא העניקה לסיפור של מרים רות את ריח שדות הפרחים והאחו של מזרח אירופה. היא מיקמה אותו בין הבתים הכפריים על עיטוריהם האופייניים.

9. מרים רות — פופוקטפטל. איורים מאת שמואל כץ. ספרית פועלים 1990.

10. מרים רות — מעשה בעכבר. איורים מאת הילה חבקין. ספרית פועלים 1988.

היא שחזרה את דמויות האנשים, את צורת הלבוש ואת הכלים האופייניים. היא אפילו שיוותה לספרה של מרים את צורת הספרים היפים שבהם הדפיסו אגדות עם כאלה, כגון ספרי האגדות המאוירים על ידי הצייר הרוסי ביליבין.¹¹

ראינו שכל אחד ממאירי ספריה של מרים העניק לה את מתנתו. כל אחד מהם התייחס אל כך אחד בסיפוריה. יש מי שהתייחס לגיבוריה, ויש מי שהתייחס למקצביה ולמיזגה הסוער ויש מי שהעלה למענה ולמענגו משהו מנופיה — נופי ילדותה. בספר "לעוף עם הרוח"¹² שאויר על ידי רות צרפתי נמצא את כל המרכיבים הללו ואולי גם משהו נוסף. הסיפור הוא על אודות הגנת מירה שרוח השרקיה העיפה אותה "מעל גגות אדומים, מעל שדות ירוקים, מעל פרדס, מטע בנות ומכורת... אולי עד ים כינרת?"



רות צרפתי. לעוף עם הרוח

בשביל ילד קטן המעוף ברוח אינו רק תעלול הדמיון. הרוח חזקה — בייחוד שרקיה — מעיפה אותו ממש. לפעמים היא מפילה אותו ארצה. אך חלומות המעוף הם לגבי הילד ממשות גדולה מן המציאות. מי הילד שלא

11. ראה איוון ביליבין (1876-1942) — קטלוג של מוזיאון ישראל 1986. פנינים בספרי ילדים מאוירים.

12. מרים רות — לעוף עם הרוח. איורים מאת רות צרפתי. ספרית פועלים 1984.

חלם שהוא עף ומרחף? איזה ילד לא התעורר מתוך הפליאה: "האמנם עפתי?
האם קרה לי נס?" אך בדרך כלל הרגשת הנס מתפוגגת למול המבטים
הספקניים של המבוגרים המסבירים בהגיון שילדים אינם יכולים לעוף.
לא כן רות צרפתי. בציוריה נעשה הדמיון ממשי כל כך עד שהוא משכנע גם
מבוגרים באמיתותו. בציורים הללו השרקיה לא רק "עצים עוקרת / ענפים
שוברת, / מרימה עלים, ניירות ופסולת / הכל מסובבת במערבולת".

אלא באותה מידה של אוטנטיות היא מעיפה את הגנת מירה מעל
לגגות אל על לראשו של עמוד הטלפון.

כיצד היא מצליחה בכך? במה כל כך משכנעת השרקיה המצויירת
באמיתותה? נראה לי שמלבד התיאור המושלם של התנועה הסוחפת,
ה"מנשבת" בפועל ממש מכל דף ודף, הוסיפה רות צרפתי את ההפעלה
המיוחדת של צבעיה, כדי שנחוש בדיוק כשם שמרגישים בתוך שרקיה.

מה לא נכתב על האור המיוחד של ארץ ישראל? מה לא נכתב על האור
הבוהק המיוחד לירושלים, או על האור של תל-אביב המעניק מעין תכלת
של אובך לכל אופקיה? כמה ציירים ישראלים הקדישו את עבודת חייהם
לחיפוש האור המיוחד הזה, שהוא לדעתם תמצית "החוויה
הארצישראלית"¹³ בציוריה של רות צרפתי מקבל מושג האור משמעות
מוחשית ולא רק תיאורטית. אצלה אפשר למצוא באמת את הניואנסים
הדרמטיים בין האור העמום, המעורפל, הבוקע מבעד לאובך המדברי, לעומת
האור הבהיר הים תיכוני המתוק לעיניים של יום חורף זוהר. כיוון שהנוף
והאור ממשיים כל כך בציוריה של רות צרפתי נראים גם שאר מושאיה
ממשיים ואמיתיים באותה המידה. אם קיים אור כה מופלא בעולם, אתה

שואל — האם לא ייתכן הריחוף באויר?
אמנם כן. בציוריה של רות צרפתי הריחוף מתארע בפועל, כמו צבע על
גבי הנייר, והוא משכנע באותה המידה שמשכנעת את שומעיה הקטנים הגנת
המספרת סיפורים כמו מרים רות. מספרים טובים כמוהם כקוסמים
המקסימים את שומעיהם, והקוסמים — כידוע — יודעים לרחף.

למרים רות

בהגיעה לגבורות המשך הצלחה ביצירה

מאחלת מערכת ספרות ילדים ונוער

13. גילה בלס — אופקים חדשים. פפירוס 1980.

מרגרט-אן, מרגלית ואסתר

מאת מנחם רגב

כל משורר ועולם הילדות שלו. עולם שהוא אחד מיסודות אחרים המרכיבים את מנסה לשחזר ולעצב ביצירותיו. זהו עולם העולם שעולה מן המסכת היצירתית של מורכב: יש בו זכרונות והבהקיזכרונות היוצר.

על ילדותו; יש בו רגעים שרוצים ושמחים הירחורים אלה עולים לעת עיון להיזכר בהם, ורגעים שרוצים לשכות. צב- מחודש בכמה משיריה של נורית זרחי עיו של אותו עולם הם המשקפיים שדרכם שבמרכזן ילדה. אם יש מכנה משותף מתבונן הסופר בילדותו המתרחקת והול- ברור לשירים שידובר בהם, הרי היא כת. עולם הילדות שיוצר המשורר בשיריו ההתמודדות עם עולם המבוגרים. אלא אינו בבואה מדוייקת של ילדותו האמי- תית. וזאת גם משום שהזיכרון מתעתע בלא מעט הומור.

האם נוזפת בילדה: "כל היום את מדברת מה לא סוגרת" הילדה רוצה שיאהבו אותה, היא רוצה לחיות לפי הכללים שהמבוגרים קובעים, והיא מחליטה להתגבר ולהמעיס בדיבור. והרי הדיבור (היא אינה מציינת על מה היא מדברת) הוא הקשר שלה עם העולם. מה עושים? הרי אי-אפשר להשת- נות. הרי הדיבורים נובעים ממהו. אולי אותו אפשר לצמצם! לכן יש לה רק מוצא אחד:

'אלוהים' — אני מבקשת, תן לי מחשבה אחת פחות,
או לפחות אתה יכול
לתת לי מחשבות שלא חושבות בקולו'
(מדברות)

יש שהדברים נובעים מן הדרך שבה הוא, כאדם מבוגר, מתבונן בילדיו שלו ובילדים שסביבו. שיר על יל- דות אינו בהכרח שיר אוטוביוגרפי. אך במקבץ שירים אפשר להניח שיש יסודות אוטוביוגרפיים. אך, כאמור, זהו רק יסוד

היא יודעת שזו בקשה אבסורדית. הרי בא הטון המעליב והפסקני של המורה באמת אינה רוצה לא להפסיק לחשוב ולא להפסיק לדבר. אך כדי לרצות את הגדולים, אפשר לשחק ב'כאילו'...

אבל יש דרך יותר מתוחכמת והיא להכות את המבוגרים במגרשים שלהם. הם הרי מעריכים ספרים ומאמינים שמה שכתוב בהם הוא נכון ומדויק. הם מעירים לילדה לא לשים רגליים על השולחן ולא לאכול בידיים. והנה מגלה הילדה שבספרים כתוב שכך יושבים באמריקה ושמלכת אנגליה אוכלת עוף בידיים. מתברר לה שהמושג "ילדה מושלמת" הוא יחסי מאוד. ולכן "וכל פעם שלי מעירים / אני מחר פשת ישר בספרים". הספרים, היא כאילו אומרת ברוח הומוריסטית, הם שיצילו אותה מביקורת המבוגרים: "כי ודאי אי-שם בעולם / ארץ קיימת, / שם ילדה כמוני / נחשבת למושלמת". (מושלמת)

אבל לא כל הקונפליקטים נפתרים ברוח טובה ונעימה. הילדה נשלחת אל השכנה כדי לבקש חלב שאמה זקוקה לו לשם אפיה. בלי לומר זאת, ברור שההליר-כה הזו היא שליחות בלתי נעימה ומביכה. מסוג השליחויות שמבוגרים מטילים על ילדים בלא כל מחשבה. ואולי כי להם לא נוח לעשות זאת בעצמם... וכשהשכנה פותחת את הדלת היא "חייכה מעבר לפניה / ובקול שכמו לא השתמשו בו כל היום". העובדה שהיא אומרת שאין לה חלב, היא פחות חשובה מן הטון הקר והענייני. ואז מגיעה הילדה להחלטה: 'לא אלך יותר לשם', אמרתי לאמא / 'אפילו אם לא תאפי עוגה'. (בסוף אני הלכת)

ובהמשך לגישה המנוכרת של השכנה

בא הטון המעליב והפסקני של המורה לריקוד: "את, אמרה המורה / לעולם לא תהיי פרימה. / בשביל אומנות צריך להתאמץ". כאן אי אפשר לברוח לספרים או לעולמות של דמיון. והרי הדילמה של הילדה — כמו של ילדים רבים — שהיא רוצה להצליח עפ"י מה שקבעו המבוגרים. היא מתאמנת בבית כדי להגיע להישגים. אבל התוצאות מייאשות: "מה איתי, דבוקה לאדמה / נופלת ישר כמו לוח! / ואולי איני יודעת להתאמץ / מתוח יותר מתוח..." (שיעור ריקוד) ניכר שהילדה משתמשת כלפי עצמה בתבניות הדיבור של המורה. עכשיו כבר הפנימה את הנזימות: אולי באמת המורה צודקת, והיא אינה יודעת להתאמץ!

מה הפתרון למעמד הנחות הזה של הילדה בעולם המבוגרים? אותם המבוגרים שדורשים לרוחץ ידיים ולגוזז ציפורניים. דרישות חוזרות ונישנות שממדי איסות על הילדה את החיים. אבל אולי תהיה מוכנה לעשות זאת בתנאי: "לו היתה לי טבעת / עם אבן מוטבעת / הייתי רוחצת ידיים כל פעם!" ומדוע טבעת? כי זו תשנה את מעמדה בחברה. אנשים ישאלו מי היא בעלת הטבעת היפה שהתגלתה לפתע: 'והיכן היית כל הזמן מסתתרת? והיחס אליה ישתנה מן הקצה אל הקצה לא עוד פקודות ונזיפות, אלא "ועדין עדין ילחצו כף ידי, / כמו חוששים לגעת". אם המבוגרים רוצים שתמלא את הוראותיהם, עליהם לרצות אותה: 'אבל אם לא יקנו לי טבעת / לא ארחץ את ידי לעולם — / אני נשבעת'.

ראוי לשים לב לכך ש'הטבעת' שהיא דק תכשיט צריכה לנצח את הגישה התועלתנית המשעממת של רחיצת ידיים...

אות. אין היא מספרת לנו מה הן קוראות,

כל הילדות בשירים, (או אולי היבטים שונים של ילדה אחת!) היו עצמאיות, פשוט קוראות לשם הנאה?

מקוריות ומוכנות להתמודד, בדרכים שונות, בכללים מעיקים ומכבידים. אך ישנה ילדה אחרת, שונה. "היא ילדה לא מאושרת" מתליטים השכנים. היא חיוורת ותסרוקתה 'כמו אצל מבוגרת'. גם שמה הוא זר מדיף ניחוחות של עולמות אחרים: 'מרגרט' אן, השכנים אומרים, / היא ילדה אחרת. מבוגרים חושבים לא פעם שהם יכולים לקרוא בילד כמו בספר פתוח, שהכל ידוע להם עליו. ומן ההתנשאות והאטימות הזאת נובעים הרבה קונפליקטים. מרגרט אן היא מין ילדה חידתית ומסתורית. לשכנים איכפת, הם רוצים לעזור, אבל אינם יודעים כיצד:

"האם פגע בה מישהו מבלי שנדע או היא נולדה בלי חיוך מלידה מרגרט אן, השכנים אומרים, האם היא בכלל ילדה".

(מרגריט אן)

נראה, באמת, שגיבורות השירים שהיא באנו, הן ילדות בדרך להתבגרות, בדרך להבנת העולם המורכב שבו הן חיות דיברנו על הילדה שקוראת ספרים כדי להביס הנחיות של מבוגרים. נורית זרחי עורכת לנו היכרות עם שתי ילדות אחרות. מה שמשותף להן זו הקריאה האובססיבית בספרים. הן הרי מקיימות את צו החברה: חשוב מאד לקרוא! ובדרך כלל מוסיפים הסברים והנמקות: להרחבת אופקים, להעשרת לשון, להכרת דמויות ותקופות מפורסמות ולספיגת ערכים. שתי הבנות שזרחי מספרת עליהן, פשוט קור-

אל תתפלאו שכך קרה. / מרגלית שום ספר עד היום / עוד לא גמרה. (מרגלית)

לעומת מרגלית שפר גורלה של אסתר. היא כבר קוראת ותיקה. הקריאה בשביל לה היא אורח חיים. כל מה שהיא עושה מתובל בקריאה. היא קוראת ברחוב, במיטה, בזמן האוכל, בכיתה. בקיצור: 'אסתר קוראת בכל מקום. / קוראת כל היום'. האם עליה אין מטילים תפקידים? האם לא קוראים לה לאכול כמו שקורה למרגלית? אולי היא פשוט מתעלמת מכל נסיון להפריע לה, ולכן בניגוד למרגלית, היא

יכולה לסיים ספרים! לאסתר יש בעיה אחרת לגמרי:

אסתר קוראת גם באמבטיה.
קוראת כשהיא מכינה שיעורים.
ואין לה אף פעם מה לקרוא —
כי אסתר גמרה כבר
את כל הספרים.

הייתי רוצה לשאול את אסתר מהו סוג הספרים החביב עליה? אבל אני חושב שלא אזכה לתשובה של ממש. אבל אני יודע מה שכתב אריך קסטנר באוטוביו-גרפיה שלו: 'כאשר הייתי נער קטן' אין לי ספק שאסתר היתה בדיוק כמוהו. וכל מי שהיה אי-פעם 'חולה-קריאה' (כמו כו-רב שורות אלו) יזדהה עם שניהם הזדהות מלאה. וכך כותב קסטנר:

קראתי וקראתי וקראתי. אף אות לא היתה בטוחה מפני. קראתי ספרים וחוברות, מוד-עות, שילטי חברות תעשייה, שלטים עם שמות פרטיים, תוכניות, הוראות לשימוש במיצרכים שונים, כתובות על גבי מצבות, לוח 'חברת צער בעלי-חיים', תפריטי מסע-דות, את ספר הבישול של אמא...
... קראתי, משל היתה הקריאה צורך

נשימה. כאילו בלעדיה הייתי נחנק. קראתי את שהבינתי ואת שלא הבינתי.

(כאשר הייתי נער קטן)

עידן הילדות, שהיבטים ממנו מופיעים בשירים שהובאו כאן, אינו "תור הזהב" דווקא, אך גם אינו רק מחוז של כאב ומ-רירות. כמו בחיים יש בו מזה ומזה.

גורית זרחי כתבה פעם על ילדותה שלה: 'ילדותי האישית היתה קשה, רצופת מאבקים. מהתבוננות באחרים אני מסי-קה שלא ייתכן שהיו קלות. 'למידת העו-לם ולמידת עצמך אינה יכולה להיות פטורה מכאב הסתגלות ומקושי'.
(מתוך: מחשבות מיותרות של גברת).
(הרגשה שלי — מ"ר)

המשפט האחרון הוא הקו המשותף לילדות בשירים שהבאנו. היכולת הנפלאה של גורית זרחי להתחיות בעול-מות שהולכים ומתרחקים, ולראות בצד הרציני והמכביד גם את ההומור ואף העורמה הסימפאטית שבה מתמודדים עם מחנה של גדולים מצוויים — בזה קי-סמם של השירים האלה ששוני ודמיון בי-ניהם משמשים בעירבוביה.

מקורות

- * גורית זרחי, ישננה, כתר, 1978: 'מדברתי'.
- * הנמר שמתחת למיטה, מסדה, 1976: 'מושלמת', 'אסתר'.
- * אלף מרכבות, ספרית פועלים, 1979: 'בסוף אני הלכתי'.
- * הפרה שרצתה להיות זמרת, דביר, 1985: 'שיעור ריקודי', מרגלית.
- * פס על כל העיר, מסדה, 1975: 'לו היתה לי טבעת'.
- * הפתעה, עם עובד, 1981: 'מרגרט אן'.
- * אריך קסטנר, כאשר הייתי נער קטן, יזרעאל, 1985, עמ' 89.
- * גורית זרחי, מחשבות מיותרות של גברת, הקבה"מ, 1982, עמ' 10.

סיפורים מאיי הודו המערבית

מאת לאה חובב

"עמים שונים סיפרו סיפורים שונים, לא רק מפני שלכל עם יש לשון אחרת, אלא גם מפני שכל עם יושב בארץ אחרת, הנבדלת משאר ארצות... הטבע של כל ארץ משתקף באגדותיה. ולא רק הצמחים. הרי כך הוא גם לגבי החיות..."¹

דברים אלה שאמרה לאה גולדברג, מסבירים את הצורך של כל עם לספר אגדות שונות, את השוני בין סיפורי עם ועם, ואת הקשר ההדוק בין טבע הארץ והסיפורים הנרקמים בה.

על הסיפורים המכונסים בספר "עננסי ורוח הים"² מעידה מירה מאיר; "הסיפורים סופרו במקורם בעל-פה בשבט ה"אשנטי" שבאפריקה. בתקופת העבדות נדדו עם אניות העבדים לאיי הודו המערבית. במשך השנים נרשמו והודפסו בספרים. אלה אם כן סיפורי-עם, שעברו את הגלגולים האופייניים לספרות העממית, ואף נדדו עם בעליהם מארץ אחת ליבשת אחרת. זו דרכן של אגדות עמים, המסופרות תחילה בעל-פה, עוברות מדור לדור בעם עצמו, ולבסוף נמצא מי שמעלה אותן על הכתב.

בסיפורים אלה חש הקורא משהו מרוח המרחקים. דבר זה כבר ניכר בכמה מן הפתיחות האופייניות לאגדות עם: "פעם באביב הזמנים, בשעה שהכל היה חדש" (עמ' 25), או: "לפני שנים רבות, כאשר העולם היה צעיר והזמן היה צעיר" (עמ' 40). סגנון זה יוצר אצל הקורא תחושה של ימים קדמונים, כביכול, קרוב לבריאת העולם. אין כאן סימון מדוייק של הזמן; אדרבה, יש כאן ריחוק וערפול היוצרים מעיין ציפייה למה שעתיד להתרחש באגדה.

- 1 גולדברג לאה, "על שירי עם ואגדות עם", בין סופר ילדים לקוראיו, כינסה והקדימה דברים לאה חובב, ספרית פועלים 1978, עמ' 161-162.
- 2 עננסי ורוח הים, סיפרה מחדש על פי המקור האנגלי — מירה מאיר, ספרית פועלים 1988, איורים: אבנר כץ, 96 עמ'.

כל הגיבורים בסיפורים הם בעלי חיים מואנשים, או מכשפות. תופעה מעניינת בספר היא השימוש בשמות פרטיים לבעלי החיים, בלי תוספת ה' הידיעה. יש באה קירוב הדובר והפיכתו לבעל-חיים מסויים ולא לנציג טיפוסי של בני מינו בלבד.

הגיבור הראשי בספר הוא עכביש, עננסי. הוא קטן, אך מצליח להערים ולהפיל בפח חיות חזקות וגדולות ממנו. הוא מתוחכם ושנון, ועולה בידו להשיג את מבוקשו, לא תמיד ביושר. בדמותו מוצג החלש הגובר על חזקים ממנו. הילד הקורא יזדהה עם דמותו ויהנה מתחבולותיו. כפעם בפעם שוכח הקורא כי מדובר כאן בעכביש, שכן הוא נוהג כבן אדם, ואף אשה יש לו, קרוקי שמה, ושלושה ילדים, עננסי משיג הכל, אך כאשר הוא מפריז ועובר את הגבול, הוא בא על עונשו.

אולם בסיפורים מתואר העונש בדרך הומוריסטית. ההומור, על פי רוב, הוא הומור של סיטואציה, המובן גם לילדים קטנים. יסוד ההפתעה ואף יסוד הגוזמה הם הגורמים להומור, דרך משל: כאשר מנסה עננסי להערים על רוח הים, בריזה, היא נותנת בידו מקל קסמים, ועליו רק לומר את מילות הקסם: "הסתובב מקל גדול, ופעל". ואכן, "המקל קפץ והחל להכות את עננסי", שציפה לקבל אוכל מהמקל. ובבית המשיך המקל להכות את כל בני הבית, "עד שכולם רצו לנהר, והמקל שכב בשקט על שפת הנהר וחיכה להם"... (עמ' 39). הסיטואציה ההומוריסטית מתקבלת כטבעית, שהרי עננסי ראוי היה לעונש, ומקל הקסמים הוא כלי-כול. וכך עוד הרבה.

בסיפורים הדמיוניים מעורבת אמת מציאותית. יש בהם יסוד אתולוגי, והקורא מתוודע לתכונות של בעל-חיים, תוך מתן הסבר דמיוני ועל-טבעי להיווצרותן. כגון: בסיפור "מריבה" מוסברת הסיבה לכך שהעכביש חי ברשת וצד זבובים, אורג קור ועוד קור ונתלה עליהם (עמ' 89). כן יש הסבר להימ-צאותו של העכביש בגג בין הרעפים (עמ' 96). ובסיפור "איך קיבל הסרטן את שריונו", יש טעם דמיוני לחלוטין לתופעה הנדונה בשם הסיפור (עמ' 32). גישה אתולוגית כזו מצויה לרוב בסיפורי עמים רבים המנסים לתהות על מראה עיניהם.

בין בעלי החיים שוררת בדרך כלל אחווה, גם בין אלה שאינם שווים ברוחם. דבר זה מתבטא גם בכינויים: "האח כלב", "האח נמר". יש בכך יסוד של שוויון ורעות, אולי יותר מאשר בין בני האדם... אך כאשר עננסי פוגע באחווה זו, יודעות החיות להשיב לו כגמולו, והצדק נראה בעליל. כמה מוטיבים עממיים, המוכרים לנו מסיפורי עמים אחרים, מצויים גם כאן, כגון: מפת פלאים המביאה אוכל (עמ' 35), סיר קסמים המבשל מאליו (עמ' 38). אך כאשר אין ממלאים את אחד התנאים, פג הקסם. בכך

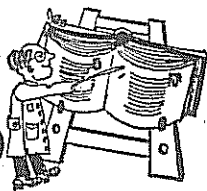
מודגש ערכם המוסרי-חינוכי של הסיפורים. גם התגובה שמגיב עננסי אחרי שהקסם פג, תגובה שיש בה כפיות טובה וזלזול, "המפה הזאת לא שווה כלום", דומה לתגובת השועל במשל העם "השועל והכרם". זוהי תגובה אנושית-פסיכולוגית, המועברת לבעל-החיים, הן בסיפור והן במשל העממי.

מוטיב עממי נוסף מצוי בסיפור "טבעת זהב ללטאה" (עמ' 40). כיצד להצחיק את בת המלך. הצד הפסיכולוגי שבהומור בולט בסיפור זה. הרגיל והמצוי אינו מעורר גיחוך, ובת המלך נשארת שוות נפש. אך כאשר מתחולל מחזה יוצא דופן, שבו נושרים בגדיה של האנפה המקושטת בזה אחר זה, מעוררת הסיטואציה ההומוריסטית גם את צחוקה של בת המלך, ולטאה זוכה בטבעת. אף כאן מסתיים הסיפור בהסבר אתולוגי לתכונותיהם של כמה בעלי-חיים: "כל אחד הולך בדרכו הוא: אנפה בשדות המרעה, עננסי בפינות הגבוהות והאפלות ולטאה על פני הקרקע, מניעה ראשה מעלה מטה. לפעמים רואים את טבעת הזהב, כאשר לטאה ואחיותיה מנפחות את צוארן, עד היום הזה" (עמ' 45).

סיפורי-עם אלה משלבים את שני העולמות: עולם המציאות, שבו מתנהגים בעלי-החיים כבני אדם מחד גיסא, והם נשארים נאמנים לתכונותיהם מאידך גיסא. ואילו עולם הדמיון המיוחד לאגדות ומעשיות הוא עולם של קסמים, כישוף, חפצים על-טבעיים המספקים את צרכיו של הרעב ושאר משאלות ליבו הכמוסות. אף המכשפה הכלי-יכולה סופה שנכשלת, כשהיא נתקלת בבעל-חיים העולה עליה בחמתו.

בשילוב של המציאות בדמיון, יש אמת פנימית. לאה גולדברג ניסחה זאת כך: "כל דבר העולה לשמי שמים של הדמיון, צומח מקרקע האדמה. גרעין המציאות הוא זה שממנו צומחים הפרחים הססגוניים של הדמיון". העולם המוצג מבעד לסיפורים אלה הוא עולם מוסרי, משעשע ומלא חכמה ושנינה. הסיפורים מעניינים ביותר ומהנים את הקורא בכל גיל, שהרי הסיפור העממי לא חובר מלכתחילה לילדים, אך ילדים בדמיונם המפותח ובאמונתם בעולם הקסם, יודעים ליהנות ממנו. טוב עשתה מירה מאיר שליקטה ונתנה בלשון העברית את עולמם הקסום של יוצאי אפריקה המתגוררים באיי הודו המערבית.

מיתודה



על "מיכאל" של מרים ילן-שטקליס

מאת אסתר טרסי

הקדמה.

אולי יהיה משום יהירות להציע במדור מתודה — אי-מתודה. כלומר, לבנות את השעור לספרות — שיעור בשירה — על ספונטניות של תגובות התלמידים. מיד ייאמר כאן, שיש בכך סכנה, וגם סיכוי, אבל אם מדובר בספרות, ובעיקר שירה, חומר השופע והמשפיע קודם כל על הריגוש, לא רק שגישה ללא מתודה, ללא תכנון מראש היא הנכונה, אבל היא היחידה, שהולמת את טיב החומר הקפריזי המתחמק לעתים מקטגוריות של ההיגיון והשכל; ויש כאן עוד טעם רציני להפעלת שיטה — לא-שיטה, והיא: האינדיווידואליות של הקורא; כל קורא. וביחס לספרות ילדים נראה הגורם הזה כחשוב ביותר. כמספר קוראים (שומעים) כן מספר התגובות האפשריות לשיר, ו"ניווט" בים זה, כלומר ניהול שיעור, אינו מלאכה קלה. המורה צריך להיות מוכן להפתעות רבות, כולל אפתעה מרה ביותר: אדישות. פה לא יואילו שום אמצעים, פחות מכל הסבר החומר, וצריך להודות בכישלון. כישלון הבחירה של היצירה, אולי אי-התאמה לגיל.

הרי יתרונו היחיד של המורה, המשמיע באזני כיתתו את השיר הנבחר, לעומת כל קריין אחר, הוא זה, שקהל שומעיו אחיד מבחינת הגיל, ומוכר לו, ואכן חוזרת השאלה ליכולת בחירה מתאימה לגיל מתאים.

שוב עלינו על סכנה מסויימת, ושוב ברצוננו להפעיל סיכון נועז, האומר שיצירה ספרותית טובה — טובה לכל הגילים. יהיה כאשר יהיה שוני התגר-

1 באחרונה שוב עלתה קרנה של מ. ילן בקרב אוכלוסיה החדשה, הרי הם עולי רוסיה, בעיקר הקשישים שבהם; אלה מהם שבמקרה זוכרים עדיין את ביקורה של מ. ילן אצל צ'וקובסקי, סופר ילדים המוכר לנו מתרגומי יצירותיו "לימפופו" ו"ברמלאי" לעברית לפני שנים. לקראת ביקור מרים ילן תרגימה אחדות מיצירותיה (בשירה ובפרוזה) לרוסית, וכללה גם תרגומי שירים מן השירה העברית המודרנית, וכן צרפה פרקי אוטוביוגרפיה. (הוצ' עם עובד — "Bembu").

בות. שהרי לניסיון-חיים תפקיד לא מבוטל בקליטת יצירה אומנותית, לרבות ספרותית.

אחרי הקדמה מייאשת זו נעיז ונעשה ניסיון. נציג דוגמא, תיאורטית בלבד. (שכן המאמר אינו מבוסס על ניסיון בכיתה כלשהי)
נתיחס לשיר של מרים ילן "מיכאל"

אי שם, בחביון לבו של המורה קיימת השאיפה, שבסוף תגיע המלה הגואלת, מפתח לריגושי השיר, והיא: אכזבה. אכזבה, שאינה ניגוד לתקוה, (ואולי כן?) אלא יותר נכון: אי התגשמות של התקוה. ושיפי השיר נובע לא רק מן התוכן העצוב, אלא גם מצורת הכתיבה מצורת בנייתו של הנושא מן ה"בא" המודגש. "מי לא בא?", שכן כרגיל שואלים אחרת, שואלים על-פירוב מי בא? מי בא?

אפשר להתחכם קצת ולהתפלסף: איזו שאלה משונה: "מי לא בא?" — מליון אנשים לא באו, ואיך למנות אותם? במהרה יסתבר, שכל המליונים שלא באו, אינם מעניינים כלל את מי שמחכה; כי הוא מחכה רק לאחד, למיכאל. אם היא לא תבוא קודם, המלה המפרשת "אכזבה" מפי הילדים, אפשר לסכן שאלה כזאת, שאלת עקיפין: שם השיר "מיכאל", אבל אולי יתאים לו השם: "שיר אהבה"? התגובות עשויות להיות רק חיוביות ומובילות לשרשי התוכן: אהבה, געגועים, ציפיה, עיסוק בזמן הציפיה... "את הבבות השכבתי..."

מפי מורים וילדים בודדים שמעתי תגובות כאלו.

יחסי הקוראים לילדה, גבורת השיר, שונים מאד, היינו: רחמים, השתתפות, הזדהות, כעס, זלזול.

האם יצליח הניסיון כבר בכתה ב'? פשטות השפה, בהירות המצב, מוטיב-בציה של הפעילויות, כנות ההתנהגות, מרשים להניח, שזה יובן. כלומר יורגש. אבל אולי זוהי בכל-זאת דרישה גדולה מדי מבני שבע, וצריך להעלות את הנושא לכתה ג'.

גם לבני שמונה ניסיון חיים יכול להכתיב את הבנת השיר. פשוט, למי שהתנסה בתקוה כוזבת. האמנם לא ייזכר כאסוציאציה ברגשות שחווה במצב דומה, כשאמא לא באה למיטה, לומר "לילה טוב", כשהדוד האהוב לא קיים את ההבטחה לבוא לביקור. מעניין, האם לשאלה של השוואת הרגשות המצב הריגשי של גבורת המעשה (המציאותי או הספרותי) תהיה זהות, ויהיה סיפוק המתלזה לתודעת זהות זו שבין המציאות והבטוי האמנ-תי.

2 מ. ילן-שטקליס — בחלומי "מיכאל" — הוצ' דביר.

כבר בכתה ג' הייתי מסכנת את השאלה: מה הרגישה הילדה, כשהוא לא בא? השורות האחרונות של השיר מצביעות על תשובה אחת וחד-משמעונית: עצב.

קשה לוותר על ההרגשה, שבתכנים של יום מחר "...ואשב לי ואבכה לי כל הזמן...". הבכי המתוק! ובכל זאת, גם בעצבות הרכה יש גם טון של תרעומת: "...והוא הבטיח פעמים..."

בכתה ז' הייתי מתחילה משאלה פרובוקטיבית: "האם זה שם נכון? מיכאלי?"

אולי אפשר להמציא שם, שיביע יותר טוב את מה שקרה בשיר? אם הופתעתי בראשית השיר מן הצורה המשונה — מי לא בא! הרי לקראת הסוף אנו שומעים צורה רגילה, אפים, קובעת את העובדה: והוא — לא — בא פעמיים!! והוא — לא — בא.

למרות שיופיו של השיר בקומפקטיות שלו, בנושא הבלעדי האחד, שלא סוטה לצדדין — אין להוציא מכלל חשבון, שבכיתה יתעורר החשק, להרחיב את היריעה, ולפנות לגבור עצמו. (אם כי הוא משני, הילדה היא הגבורה העקרית, הדוברת) וקצת לתהות על קנקנו. למשל, האם יש בפיו תשובה, למה לא בא, אולי שכח (אדישות מול אהבה), אולי מסיבה בלתי צפויה לא יכול היה לבוא? אולי הצטער, כמו הילדה המחכה, שלא הספיק להודיע... לא! בכל-זאת מתקבל על הדעת יותר, שלא ייחס לביקור חשיבות כה רבה: לא ענה לאהבה באותה מידה של הגיבורה, לא הבין, או הבין והתייחס בזלזול. יותר ויותר נוטים ליחס לשורות אלו "רומן" רגיל במובן המקובל של המלה הזאת, ואין כל ספק, שבאכספרסיביות שלו, הוא אינו נופל מרומן מבוגרים. אין לדעת, איפה הריגוש חזק יותר בילדות, או בגילים המתקדמים ובוגרים.

בכתה ז' הייתי מעמידה את השאלות הראשונות על בסיס, כביכול פסי-כולוגי: איזו ילדה היא זאת המספרת? רצינית, עליזה, בכינית מעשית, גנד-רנית? שיקולים לעתיד, שאינו בשיר: מה היא תעשה, כשתפגוש את מיכאל, אם היא גאוותנית, אם היא תמימה, אם היא רגזנית? האם תהיה אתו ברוגז? האם לעולם לעולם לא תזמין ילד לביתה?

שאלות כלליות לכיתה: מי כאן העיקר, בשיר הזה? מיכאל או הילדה? ושוב לסוף התיזה שהוצעה לכתחילה העיקר בעבודת המורה הוא: להק-טיב לתגובותיהם החופשיות של הילדים ואת הניתוח לבסס בהתאם. בכל מקרה, ובכל גיל ובכל יצירה השאלה הפותחת, לדעתי צריכה להיות: האם השיר מצא חן בעיני התלמידים. אם הרוב עונה בשלילה, צריך לוותר על הדיון.



במבט ראשון

מאת ג. ברגסון

שולה מודן, הפחד ליאור והחור, איירה: אלישבע געש, מנוקד, בצבעים, 52 עמ' (ללא תאריך).

הספר מיועד למנוע בקרב הילדים פחד מרופא-שיניים. המחבר רוצה לעודד אותם, כאשר מתגלה חור בשן, לא להזניח את המצב ולקבוע תור אצל הרופא. הרופא, ד"ר מאיר, סימפטי, יודע להתהלך עם ילדים להפיג את הפחד ועלידי טיפולו ושיטתו ידע גם להרחיק פחדים אחרים.

יש בספר דיאלוג בין ליאור והפחד. הפחד מנסה להפחיד: "דע לך שסתימה זה דבר נורא, כואב" — הסתימות לוחצות בולטות, מעצבנות ומפריעות" (28). אף בת לא תאהב אותי עם סתימות (30).

וליאור הודף את כל הנימוקים של הפחד: כאב פיסק, אמוציה — יש בידינו נימוקים משכנעים. גם הדובון מנסה לעזור להפחיד אבל ליאור לא נכנע "ובאותו רגע החליט ליאור, שגם הפעם הוא ינצח את הפחד" — וכך גם קרה.

הציורים של אלישבע געש, בצבעים, מלוים בנאמנות את הטקסט, הם מתארים את הסיטואציה שבכל עמוד. אלישבע געש מציגה את רגשותיו של הילד ליאור, ממחישה את הפחד ונותנת ביטוי יפה לנצחון של הילד. ספר חינוכי בלי קיטש.

הזוג המוזר או מה שהמלים מעוררות לעלילה. כתב: יואב לורד, אייר חנן קמינסקי, מודן, 1990, בצבעים, מנוקד, 44 עמודים.

לא רק "הזוג המוזר", אלא גם הספר מוזר: זהו סיפור על זוג שגר בקצה העיירה, וכל העלילה — שהיא פרי דמיון מבוססת על כך: שמבחינה מסוימת ניתן לומר שהמילים הן אלה שהזמינו את העלילה. כלומר העלילה התפתחה

לפי האותיות שבסוף השורה בבית מסוים שחוזרת בחלקן בבית השני לדוג-
מא:

בבית הראשון: בחור אחד צעיר, בבית השני "הרחק בקצה העיר", וכך
נמשכה העלילה לפיכך זכה הספר בשם: "מה שהמילים מעוררות".
הרוצה לשחק במילים, ולא יותר מזה, יזדקק לספר, כי אין בו יותר מזה.

על חיות אנשים וחוקים, לאה לאיזה הראל הוצאת המחברות, 28 עמ'.
אין ציון שנת ההוצאה.

10 סיפורים קצרים על בעלי-חיים, תוכן הסיפורים תואם את שם הספר.
כל סיפור מלווה באיור על פני דף שלם, איור צבעוני המהווה כעין מבוא
למסופר. הסיפורים מיועדים "לאוהבי החיות", ואלה ודאי יקראום ברצון.
חבל שהפורמט של הספר מכביד על הקריאה, רוחב השורה של הטקסט
הוא 16 ס"מ באות רגילה, כל המחקרים מלמדים שרוחב כזה מקשה על
הקריאה, הרוחב המקובל לילדים הוא 10 ס"מ ולמבוגרים לכל היותר 11
ס"מ.

קוראים שש, נעמי בן גור, איורים: דני קרמן, 46 עמ', שחור לבן, הקמ"ה
1990, מנוקד.

בספר שני שערים: שער ראשון — אלה שירים המלוים את הילד עם כניסתו
לבית-הספר, בשער זה 13 שירים, המשקפים חוויות הילד הקטן שנקלע
לעולם זר לו, הוא הולך לבית-הספר עם אמו יד-ביד. ובית-הספר הוא שם,
"מעבר לגדר", המעורר פחדים וחרדות...

"אם לא אכיר שם אף אחד...

איך ארגיש בבית-הספר

לבד לבד לבד...

בשער זה ניתן ביטוי מהימן על חוויות הילד בבית הספר.
הטקסט יכול היה להיכתב בפרוזה, ולמען הילד הצעיר, שאוהב קצב
וחרוזה, מוגש בצורת שיר, והחרוזה טבעית.

בשער השני 17 שירים, שיש בהם הרבה תרגילים בלשון: הרבה חזרות,
הרבה צירופי-לשון כדי להתאמן "בגילוי עולם הקריאה" ככתוב בגב הספר.

* אבל גם מי שאינו "שרוף" לחיות אלא סתם אוהב סיפורים ייהנה — משום
שהמסופר בפשטות, משכנע ומותיר אימון.

יש בשער זה נושאים שעסקו בהם משוררי ילדים אחרים כגון סוד (25) פטפטו (28), והרבה מלים לתרגול וחזרות.

בשיר "סוד" 8 פעמים "סוד". בשיר "הפר והפרפר" 15 פעמים "פר". בשיר "הטלה והעלה" 13 פעמים "טלה עלה". בשיר "שוקו קיפוד", מלה עם חולם מלא — 16 פעם.

האיורים של דני קרמן, בסגנון קריקטוריסטי, ימשכו את לבנו ויש לשער גם את לב הילד.

אגמון דוד, "שוטי, ספינתי ברוח" הוצאת ירון גולן, ציורים: בינה גבירץ ומיכל אפרת. (ללא תאריך, ללא מספור).

בספר 9 שירים. 5 ציורים על פני עמודים שלמים משל בינה גבירץ, ואלה בצבעים, הממחישים את טקסט השיר שמימין, ואיורים רובם בקו שחור ואני משער שהם משל מיכל אפרת.

בשירו "מטריה לי" כותב אגמון

כל טפנת — קצב צליל

מנגינה של גיל"

אך הקצב והצליל אינו של טיפות הגשם בלבד.

בכל שיריו מורגש הצליל הנעים של החרוזים הטבעיים. וזה חינוך של שיריו.

יהיה טוב מתן, כתבו: ירדנה הדס ודינה דניאל, ציירה: גילה גפני.

בספר סיפורים מחיי יום-יום של ילדים מחורזים. גיבור הספר הוא מתן, ילד בן 3. אך המחברות טוענות בהקדמה שגם ילדים מבוגרים ממנו ימצאו עניין במסופר, משום שהם יזדהו עם מתן המתמודד עם קשיים. שהם, ה"גדולים", כבר התגברו עליהם ומצאו להם פתרון. הסיפורים דידקטיים, ובסוף הספר יש רמזים להורים על מה להתעכב בכל אחד מהסיפורים ואף הנחייה לפעילות בהמשך לטקסט.

חג לעם, אנתולוגיה של סיפורי-עם לחגי-ישראל, ערך: אליעזר מרכוס,
ציורים ועטיפה: הילה חבקין, כתר 160 עמ', לא מנוקד.

אליעזר מרכוס ערך אנתולוגיה חג-לעם המיועדת "לקהל קוראים רחב לשם
הנאה והעשרה". חגי-ישראל היוו מקור בלתי-אכזב ליצירות ספרותיות, ובכל
הדורות עסקו בהם: דברי חז"ל, הדרשנים לסוגיהם והיוצרים בימינו —
ומכאן לאנתולוגיות ואזכיר רק כמה מהן:
(1 מאיר איילי חגים ומועדים תש"ט, המחלקה לענייני נוער של הס.
הציונית.

(2 חגים ומועדים, אהל שם, תשט"ז.

(3 ספר החג והמועד, עם-עובד, המהדיר ז' אריאל, תשכ"ג.

(4 לשלוש רגלים, לביה"ס היסודי הממ"ד ת"ל, תשמ"מ.

ואף-על-פי-כן, יש חידוש באנתולוגיה של א. מרכוס משום שהוא התרכז
בז'אנר אחד והוא סיפורי-עם לחגי ישראל.

"במבוא לספר מציין א. מרכוס שמרבית הסיפורים מבוססים על ארכיון
הסיפור העממי הישראלי" (אסעי"י) שבאוניברסיטת חיפה, שכווננו פרופ' דוב
נוי. זהו מוסד שבאמצעותו נגאלו אלפי סיפורי-עם והם בסיס למחקרים על
סיפורי-עם יהודיים, שאילולא כן היו הולכים לאיבוד, או לפחות חלק מהם
היה גווע לעד.

האנתולוגיה של א. מרכוס מכילה סיפורי-עם מכל עדות ישראל גם
מארצות האיסלאם וגם "מפי יהודים יוצאי אירופה". וראוי הדבר לציין
שאין ביניהם, בלקט שלפנינו, עדות ממערב אירופה, — אנגליה, צרפת,
איטליה, לא מארצות סקנדינביה, ולא מאירופה הדרומית פרט ליוון.

א. מרכוס חיבר גם הקדמה לכל אחד מהפרקים המוקדשים לכל חג.
במבואו מסב המחבר תשומת-לב לרעיון הבסיסי של החג, כפי שהוא
מופיע בסיפורי-עם, כך למשל סובבים סיפורי-העם בנושא ימים נוראים על
צדקה תפילה ותשובה, ועל שלושה יסודות נוספים: עזיבת החטא, החרטה
על החטא והוודויו, וכך גם על חגים אחרים.

בסיפורים רבים יש העדפה של יסודות פולקלוריסטיים על היסטוריים,
וכדבריו מעדיפים פולקלור עכשווי על סיפורי חז"ל, שהם צמודים יותר
לסיפורי היסטוריה.

א. מרכוס הוסיף לאנתולוגיה המקובלת שני מדורים.

האחד — זהו "פרפראות" סיפורי הומור ומהתלות, שבאים בהם לידי
ביטוי שבירת נורמות ועיסוק בחג מן ההיבט הקל הומוריסטי" אין להסיק
מכאן שאין הומור גם בסיפורי-עם שאינם בנספח זה. הייחוד שבפרפראות

הוא שהן כולן ספוגות רוח קלילה והומור, שגם מקלות על הקריאה וגם תואמות את האימרה, ברוח שלום עליכם, שצחוק הוא בריא, דוקטורים צוו על שימוש ברוח זו.

השני — הוא "מדריך למורה, רעיונות להפעלה".

מכיוון שהסיפורים מיועדים גם להילמד בבית-הספר, חשוב להדריך את המורה ולהפנותו לתמצית הרעיון שבסיפור-העממי לפי השקפתו של המחבר. האנתולוגיה יכולה וצריכה לשמש גם את המורה-המדריך בבתי-ספר שאינם שייכים למגמה הממלכתית דתית. וכך מנמק א. מרכוס את הנספח המתודי: "רעיונות שנוסחו בהלכה ניסוח קשה או פסקני (בעיקר לנוער שאינו דתי) יובנו באמצעות סיפור העם: חשיבות הצדקה התפילה התשובה... מנהגים הקשורים בחגים, הכשרת הבית לפסח..." כל אלה, ובדומה להם, יובנו על-ידי התלמידים ויפנו משמעותם כאשר ההנמקה להם נעוצה בנורמות מוסריות חברתיות.

מבחינה מתודית צודק המחבר בדינו במבוא "ולעתים עדיף שלא לדון בסיפור אלא לספרו ולהשאיר את העיבוד לכל אחד מן השומעים", כי זהו החומר הגולמי שבסיפור-עממי, שאפשר לבנות עליו אינטרפרטציות שונות ואין צורך להכתוב לשומע את הפירוש שנותן לו המורה לפי השקפתו.

חג לעם, הוא כלי חשוב שניתן למורה ולמחנך, כדי להעמיק את המסורת שנתגלגלה בידי עמנו ואנתולוגיה זו יכולה גם לתרום ולהעשיר את הידע במסורת ישראל.

האיורים של הילה חבקין מוסיפים חן לספר, ותואמים את תוכנו ואת הרוח שבו.

יונה ספר, דוד חצי-חצי

איורים: עדית פאנק, הקיבוץ המאוחד, 186 עמ' לא מנוקד.

השם "חצי-חצי" מעורר סקרנות, ואנו מתודעים לכנוי זה שהודבק לו על-ידי ניב, עוד בכיתה א', משום שדוד היה בן לאם נורבגית, והיה חצי יהודי וחצי גוי (20).

המחברת מעלה בסיפורה בעיה של נשואין מעורבים והקשיים הנובעים בחברה מקשר זה, אפילו בקיבוץ ששם הסובלנות רחבה יותר, ועניין הדת אינו קובע את אורח החיים של החברים.

כאשר אלי (שמה של "הגויה" מנורבגיה) הציעה את עצמה לצאת לקורס לגנות, וחשבה שהיא תורמת בכך למצוקת המשך "נווה תמר". אלי אומרת: "הייתי רוצה שהילדים ינהגו באופן תרבותי יותר, כשאני רואה איך מתנהגים

בחדר האוכל בזמן הארוחות אני מתביישת... צריך ללמד אותם איך להתייחס למבוגרים ולזקנים (18).

מתפתח ויכוח על החינוך מטרתו ושיטותיו, ומי ראוי להיות מחנך. הוועדה, שבאה להודיע לאלי שלא נתקבלה, מנסה להפנות אותה לקורס תפירה, בנימוק של חסר בידיעת שפה ותרבות העם.

שפרה המודעה לה על סירוב הוועדה אומרת: "אינך יכולה לדרוש מהורי הילדים לוותר על התרבות שלהם. עבודתך בגן תפתח פתח לאי הבנה נמשכת ואנחנו לא ניתן את ידינו למצב כזה, לא נגדל ילדים חצויים (21). הויכוח הזה נמשך לאורך כל הספר. אלי נוסעת, בעקבות הוריה שבאו לבקר, לנורבגיה, גם דוד נוסע כשהוא נפרד ממיה, ילדה שאהב, ואין אנו יודעים מה הסוף של הקונפליקט.

אבא אומר לו "אל תדאג, אתה תסתדר שם והעיקר שכולנו נהיה ביחד". והמחשבה של דוד היא אחרת, "העיקר שנחזור, ביקש לומר, אך שתק". המעגל השני שסביבו נעה העלילה הוא דוד עצמו, שבהתנהגותו יוצאת הדופן, הוא שקרן מועד. משקר על כל צעד ושעל. לעיתים ממריד את הקורא על מעשיו אלה. אנחנו רוצים להגן עליו מתוך ידיעתנו שמעשיו אלה באו כדי להרגיז את הוריו על כי העמידוהו במצב שהגנה לרוגז — הוא השקר. יונה טפר מסיימת את הסיפור ללא פתרון, כאילו באה לומר לנו: זוהי בעיה מסובכת ואין לה בשלב זה פתרון, אף לא בקיבוץ, ששם החברה סובלנית וליברלית.

התיאור של האירועים אמין, השפה קולחת, הגיבורים בסיפור משכנעים ואנו מאמינים להם ולצעדיהם.

חוסר נסיון מזמן סכנות

כשהנחש והעכבר נפגשו לראשונה*

מאת מרים רות

דידות זו. בסוף: "ראתה שימפנזאת שפית-פית עוד קטן ולא מזיק. היא נאנחה ואמרה: 'טוב. בינתיים — זה בסדר. תהיו חברים. ועכשיו שים-שים, הגד שלום לחבר שלך ובוא הביתה לאכול..."

2. "תון-תון הפיתון וחברו הקיפוד". תון-תון נשאר לבדו בבית, כי אמו יצאה להביא לו מזונות. חיכה זמן רב, שיחק וכשהתחיל להשתעמם בא קיפוד קטן לבקרו. הקיפוד כבר הכיר את הפיתון והפיתון הכיר את הקיפוד והם עשו הסכם: אם הקיפוד מבטיח לא לדקור והפיתון לא לבלוע אותו — אפשר להתידד. כאשר אמו של תון-תון חזרה ביקש אותה פיתון: "אמא! אם תראי קיפוד קטן — אל תאכלי אותו. הוא החבר שלי." האם שמעה האם את בקשת בנה — איננו יודעים. וכיצד התידדו השלושה: תן (איתן) — הילד, עם תן השועל הקטן, עם טן הסרטן? איך לא להיות ידידים, אם שלושתם נושאים את אותו השם? 2.

בספרות ילדים לגיל הרך נמצאים סיפורים רבים שבהם המוטיב המרכזי הוא: טעויות הנובעות מחוסר נסיון, און, וגם, תיאור הרפתקאות בדרך הקשה והמסורבכת של רפישת נסיון. הסיפורים האלה אקטואליים לקטנים, שעורכים הפלגות עצמאיות ראשונות בסביבתם הקרובה וניסיונותיהם הראשונים לא פעם מכאיבים ומסוכנים. עודד בורלא נוגע בבעיה זו בארבעה סיפורים ורצוי לנו להזכירם לפני שנכיר את הספר של שלי אלקים.

1. "השימפנזה וידידו הפיתון". השימפנזה זה הקטן רוצה מאד לטייל לבד, לבד. אחרי ויכוח אמו מסכימה לטיול ומזהירה בפני סכנות. בטיול הראשון הזה שים-שים הקטן נופל לבור ופיתון פית הפיתון הקטן מציל אותו. הם מתידדים.

כאשר שים שים חוזר מטיולו ומספר לאמו על ידידו החדש אמו מתרגשת מאד ומנסה להסביר את הסכנה ב-

* מאת: שלי אלקים / צייר: יוסי אבולעפיה, הוצאת כתר 1986.

1 עודד בורלא: שלוש ועוד כחול הוצאת עם

עובד תשל"ב, 30 עמ'.

2 "פעם ועוד פעם" הוצאת עם עובד, 1972.

4. "מה עושה טונג?" מתידד עם נימי הנ-
מר הקטן. הם חתמו את ברית ידידו-
תם כך: "הם התחלפו בשמותיהם
ומאז קוראים לטונג נימי ולנימי —
טונג" ¹.

הסיפורים הקטנים האלה כתובים בחן.
בעלי החיים הצעירים מתנהגים כילדים
ומעוררים אהדה, אהבה והזדהות. השמות
— פית'פית, שים-שים, תון-תון, נים וכו'
— משמשים מקור בלתי נדלה למשחקי
לשון.

ואם כבר מדובר במשחקי לשון — נמר
צא אותם בשפע ביצירתו של עודד בורלא.
הרי שתי דוגמאות מתוך הסיפורים הנ"ל:
אבא — שימפנזה, אמא — שימפנזאת
והבן: שים-שים ² "פיתון קטון ופטפון,
תון-תון שלי" ²

משחקי מילים מבליטים את הערך
הצלילי והקצבי של הדיבור ומעוררים ל-
צירה לשונית מגוונת כשהמלים משמשות
כחמרים ליצירה צלילית וקצבית.

ומה קרה לנחש ולעכבר כשהם נפגשו
לראשונה? גם הם היו חסרי נסיון, וגם
הם התידדו ושיחקו ואהבו זה את זה.
אמהות מנוסות הזהירו את בניהם הקט-
נים בפני הסכנה הגדולה שיש בידידות
התמימה. הכל משתנה: במקום ידידות —
חרדה, במקום אהבה — שנאה.

אם כך — המוטיב ידוע, אך אל תאמ-
רו: "נדוש!" הסיפור הידוע מסופר בסיגנון
יפה וייחודי והאיורים של יוסי אבולעפיה
מאירים עינים ומבליטים את השינויים לחן המילים יוצר אווירה שעולה על
שחלים בין הנפשות הפועלות.

הסיפור מתחיל עם הפגישה בין הנח-
שון והעכברון.
משחק ארוכות:

כל אחד מחפש את הדיזמה לו והשוני דו-
חה ומצחיק. הדו-שיח קולח בחריזה קלה
ובהומור והביקורת של השנים יוצרת תק-
בולת מאוזנת:

"...דבר כל כך מצחיק:

כלך זנב אחד מבריק

אין לך בכלל רגלים

ואין לך אזנים

ואתה שחור וארוך ורזה

מעולם לא ראיתי יצור שכזה"

והנחש משיב בקלות של כדור פינג-פונג

"...כדורון קטנטן אפרפר

על ראשך מתנוססות אזנים

ומן הפה בולטות לך שנים

ויש לך שער פרוה קצרצר

כמה מוזר. כמה מוזר."

גם התקבולת השניה מעניינת: העכברון
שב הביתה ומספר על חברו. ואמו מגיבה
באזהרה חמורה, וכך קורה גם לנחש
הקטן.

האיורים מבליטים את השווה והשונה של
מקום האירועים. חור אפור — הרקע של
העכברים, וחור חום — של הנחשים.
החריזה הקלה, החזרות ומשחקי צלילים
מוסיפים חן לסיפור.

קטע קטן לדוגמה: "העכבר שיניו נקשש
הנחש לשון לחשש.
וכל אחד למקומו רותק.
וכל אחד שמר
מרחק."

הסברה תיאורית ארוכה.

תיאור מטפורי של הערב, שמסיים שעות

"...ושחקו..."

עין היום נעצמה
והלילה חשך וצחק
וזה היה סימן מובהק
ללכת הביתה."

משחק בין העכבר והנחש. המאייר מפ-
עיל את השניים: הנחש יוצר צורות
מגופו והעכבר מבין את הרמז ומשתמש
במכשירים: מתנדנד, מתגלש, המצאות
יפות ורוויות הומור.

הטקסט הסיפורי נפסק לאתנח-
תא של שני דפדופים. המספר והילדים
נוטלים את רשות הדבור ומספרים על
משחקהם של העכבר והנחש. הזמנות
מצוינת להתחיות במשחקם של השנים
ותוך כך לחוש את הידידות שנקשרה
ביניהם, וחוזרים לסיפור — מהאור
בחוף אל החור החשוך המוגדר, מהחור-
פש של משחק להטפות ואזהרות.
שילוב אורגני בין התמליל לבין
האיורים יצר ספר תמונות יפה. ראוי
לקריאה ולהתבוננות.

המאייר — יוסי אבולעפיה — תרם
הרבה להצלחת הספר.
הדמויות, בעלי חיים מאונשים, מייצג-
גים תכונות אנושיות ואינם מתכחשים
לאופיים העכברי והנחשי. אמא עכבר-
רה — דאגנית וחמה...ממש "אם פול-
ניה". אמא נחש — אם סמכותית, מזד-
קפת, מפחידה ומאיימת. העכברון
והנחשון — מתנהגים כילדים ממצוי-
אים תעלולי משחקים. הם משחקים
לאורך שני עמודי כפולים המכילים
עשר תמונות שכל אחת מהן מתארת

(המשך מעמוד 15)

נוסף לערכים הלימודיים, העולים מהמבנה שפורט לעיל, הרי שחבורת
הילדים המבלה בחנות הספרים, גורמת לתחושת הזדהות ומעורבות של
הצופים אתם, והופכת את שהייה בחנות, גם של הצופים בתכנית בבית
למעין "חגיגת כיף" של ספרים וקריאה.
משך התכנית 27 דקות.

החל משנת תשנ"א תשודר התכנית גם בשעות הבוקר, למערכת החנוך.
תדריך שילווה אותה יציע למורה דרכי הוראה ודרכים להפעלת התלמידים
בכל הקשור לקריאה בספרים בשעות הפנאי, המרכז לטלוויזיה חינוכית
(מט"ח) ילווה את הסידרה בתקופון (מגזין) המיועד לתלמיד.

גלגולו של גיבור: מאמיל עד פביאן¹

על ספר למבוגרים של אריך קסטנר

מאת שלומית יונאי

לפני שנים יצא לאור בהוצאת שטיבל הזכורה לטוב, ספרו של אריך קסטנר פביאן. למי שגדל (ומי לא?) על ספרי קסטנר לילדים, מאוד מענין לקרוא ספר זה. יש להניח שפביאן, ולא ספרי הילדים, גרמו לשלטונות הנאציים לשרוף את כתביו.

לכאורה ההבדלים בין ספריו של קסטנר עצומים, בעיקר בהשקפת העולם. ספריו לילדים אופטימיים, שמחים ומלאי חיים. הסוף טוב ומובטח פתרון לבעיות. אמיל תופש את הגנב. ההורים של אורה ולי נישאים בשנית. אמו של אנטון מחליפה את המטפלת של פיצפונת. דברים מסתדרים. ואילו בפביאן האוירה פסימית, צינית וקודרת. הגיבור נעזב על ידי אהובתו ומפוטר ממשרתו. חייו בברלין של שנות ה-30, עם עליית הנאצים, הם חיים אומללים. יש פה תיאור של ברלין עיר החטאים, אוירת דקדנס כפי שתוארה גם בספרו של כריסטופר אישרווד "פרידה מברלין" (ברלין של הסרט "קברט"). מוזר ואפילו מביך לקרוא, בתרגום ארכאי תיאורי סקס מפרי עטו של מחבר אורה הכפולה. ולא סתם סקס — תיאורי אורגיות, יחסים לסביים, בית זונות ממין זכר עבור נשות חברה עשירות ומשועממות... למרות ההבדלים הגדולים, קיים גם דמיון בין ספרי הילדים לפביאן, בסגנון וברעיונות. ישנם קווים קסטנריים אופייניים החוזרים בכל ספריו. חוש ההומור המתוחכם קיים גם פה. בפרק הראשון נועץ הגיבור במלצר זר האם ללכת לביקור מסוים אם לאו. לאחר שהמלצר עונה בשלילה מחליט פביאן ההיפך — ללכת. סצנה הומוריסטית זו מזכירה את סיפורו של קסטנר

1. פביאן. קורותיו של בעל מוסר. מאת אריך קסטנר. הוצאת שטיבל. תרגם אפרים ברוידא. (לא מצויין תאריך).

הרוצה לכתוב רומן על הים הדרומי ומתייעץ בדבר עם מלצר במסעדה?²
במקרה זה הוא שומע בקול המלצר.

לכל ספרי קסטנר אופיינית התענינות רבה בנושאים חברתיים. בפביאן
תופש נושא זה מקום מרכזי.

מרטיין טלר גיבור הכיתה המעופפת מתקשה להגיע לבית הוריו בחופשת
חג המולד, כי אביו המובטל אינו יכול לשלוח לו את דמי הנסיעה. אמו של
אמיל, כמו זו של אנטון, עובדת קשה כדי לפרנס את עצמה ואת בנה ולשלוח
140 מארק לאמה הזקנה. אמא של אורה אף היא טרודה בבעיות פרנסה.
בפיצפונת ואנטון מספר הסופר בזעזוע על ילד הרוצה דובשנית חמישית
אך אינו מוכן לשמוע על ילדי העולם הרעבים שאין ידם משגת לקנות
דובשנית, וקסטנר קורא באותה הזדמנות לקוראיו הצעירים לפעול כשיגדלו,
למען לא יהיו רעבים בעולם.

פביאן הוא אמיל — אן אנטון (ואם תרצו — אריך קסטנר מ"כאשר
הייתי נער קטן") — אחרי שהתבגרו. צעיר משכיל, הגון, רומנטי
ואידיאליסט. חבר טוב ובן מסור לאמא. הוא בעל השקפות ליברליות, מואס
באנטישמיות ומזועזע מעליית הנאצים. הוא נתקל בתגרת רחוב בין נאצי
וקומוניסט ועוזר לקומוניסט הפצוע. בעברו במקום בו נרצח רתנאו הוא
אומר³ "על פרשת דרכים זו נרצח איש חכם". "רתנאו צריך היה למות"
אמר לו פעם סופר נציונליסטי אחד. "זחיחות דעתו אשמה בכך. הוא היה
יהודי וביקש להיות מיניסטר החוץ של גרמניה. הישער בנפשו כי יהיה בצרפת
כושי קולוניאלי מועמד לקיי ד'אורסיי? הן הדבר לא יצויר..."

החברות היא ערך מאוד חשוב בספרי קסטנר. לולא עזרת חבריו
(החדשים!) לא היה מצליח אמיל לתפוס את הגנב. פיצפונת עוזרת לאנטון
כספית וגם הולכת (בסתרו!) להיפגש עם מורו בבית הספר כדי להסביר לו
את מצבו. גם בפביאן יש מקום חשוב לחברות, אך היא אינה יכולה לפתור
את בעיות הגיבור. לפעמים החברים נמנעים מלספר זה לזה את בעיותיהם.
רק באיחור מספר לאבודי לבפיאן על בגידת נערתו. ועל דחיית עבודת
הגמר שלו נודע לפביאן אחרי מותו של לאבודי — ממכתב ההתאבדות
שהשאיר לו. פביאן נמנע מלספר ללאבודי את בעיותיו.⁴ "את דאגותיו ודאי
שלא היה משיח לו. דאגות לו ללאבודי משלו. את הקול המיודע אבה
לשמוע. ועוד: בין רעים יכלו גם שיחות על מזג האוויר לחולל נפלאות".

2. אמיל והבלשים. מאת אריך קסטנר. הוצאת יזרעאל.

3. פביאן, עמ' 186.

4. פביאן, עמ' 151.

קרן אור אחת מאירה בחשכת ספר ציני זה והיא דמותה של אמא.
מוטיב זה מוכר לנו מרוב ספרי אריך קסטנר כולל האוטוביוגרפיה שלו.⁵
בעוד שבית המלאכה של הרצען קסטנר (אבי הסופר לעתיד) נדחק איתו
למרתף, הבן והאם יצאו יחדיו למסעות ולהצגות תיאטרון. אפילו את מכתבי
ההתאבדות שלה מענה האם לבנה ולא לבעלה. זהו פשוט סיפור אהבה. גם
בספרו "שלושה גברים בשלג", ספר נוסף למבוגרים שדומה בנאיביות
ובאופטימיות לספרי הילדים מופיע מוטיב זה. הגיבור הגדורן, צעיר מוכשר
ומובטל הולך עם אמא לקולנוע, ומעולם לא שוכח לשלוח לה גלויה. אמיל
ואמו מסתירים זה מזו דברים מתוך אהבה.

אמו של פביאן מגיעה מהעיר הרחוקה לברלין לבקר את בנה. היא
היחידה הנשארת נאמנה ומסורה ללא סייג. היחסים ביניהם קרובים אך
לא פתוחים לגמרי. פביאן מסתיר מאמו כי איבד את מישרתו כדי שלא
לצער — ומשים עצמו הולך לעבודה. בסתר שם כל אחד מהם בארנקו של
השני סכום כסף; וכדרכם של נפשות קרובות — הסכום זהה.
כשנערתו של פביאן נוטשת אותו לטובת רומן תועלתי עם מפיק סרטים,
נוסע פביאן להתנחם אצל אמא. מאוד בולטת הקירבה בין השניים. האב
שואל את האם מה קרה לבנם. האם אינה צריכה לשאול: היא יודעת.
לאמיל, לאנטון ולאריך הקטן היתה ילדות מאושרת בזכות אמא. אך
בפביאן מתברר כי אהבת האם אינה מספקת כדי לגונן על הבן מתלאות
החיים ומכאבי לב.

"קסטנר נחשב גדול היוצרים לילדים בדורו. יוצר שמיזג ברוב
סיפוריו עלילה ריאליסטית. אמונה המעוגנת בחיי יומיום ועם
זאת מקורית ומפתיעה במירקמה וממוזגת ערכי אנוש ואהבת
אדם"

(לקסיקון אופק לספרות ילדים 567)

הרשימה מופיעה במלאת 60 שנה להופעת פביאן.

5. כאשר הייתי נער קטן. מאת אריך קסטנר. הוצאת יזרעאל. 1973.

6. שלושה גברים בשלג. 1987 מועדון קוראי מעריב.

מתוך "ספרים הם ידידים", ב"מכללת תל-חי"

מאת רות דותן-גפן.

צ. עופר ואורסלן. כתב: שלמה גץ. איורים: הנה אדלן. סדרת "קוראים ספור" — הוצ. הקב"מ — 1990.

הספר מיועד, ככתוב על גב כריכתו לסיפור וקריאה רמה לילדי הגן ולילדי "ראשית קריאה". הוא כתוב באות גדולה, בהירה ומנוקדת והוא רצוף איורים בשחור-לבן-צהוב. סיפור דמיוני — "כאילו" — בו ילד קטן מתידד עם גור-אריה "אמיתי". לאחר רגעי הפחד הראשונים, נבנית בין השניים ידידות בין שווים — עד שנאלצים להיפרד.

סיפור פגישה — בניית גשר — יחד — ופרידה, בתערובת של מציאות פנימית ו"כאילו" דמיוני.

הסיפור, הכתוב בפשטות ובהירות מזכיר את סוגת (ז'אנר) היצירות כמו "טינטן" "הדרקון מקופסת השעון" — ועוד.

אין ספק שיתחבב על ילדים — בתנאי שיקראו אותו עם ובעזרת מבוגר, שידע גם לענות על שאלות רבות בתחום שבין היה — לא היה, מציאות ודימיון שספר זה מעורר.

אמא, מה הבאת לי? כתבה: נעמי ראובני. ציירה: נורית צרפתי. הוצאה עצמית של המחברת.

סיפור טיפוסי ל"ספור שימושי" — על ילד המתקשה להינתק ולהיפרד מאמו עם כניסתו לגן-הילדים. אבל, כמו כולם, הוא מסתגל ומתרגל ואפילו מסוגל לשכוח את אמא. כמובן, בעזרת גננת מאוד סטיריאוטיפית.

ילד זה — דרור שמו — שואל תמיד "אמא, מה הבאת לי?!" (ואיזה ילד אינו שואל!?) — עד שהוא למד כי "אמא זו אמא והפתעה היא — הפתעה!". סיפור פשטני ורדוד למדי. [וכך גם סגנונו]. האיורים גדולים, ברורים, צבעו-

ניים. יש להניח כי יאהבו אותו הורים המתלבטים בנושא, הורים המחפשים "דוגמא" לילדם.

לא ברור לי אם הילדים, שלכאורה להם נועד הספר, יאהבו אותו. הספר מתאים לילדי גן — ולראשית קריאה.

השד מהשביעית. כתב: קורנל מקושינסקי. תרגם: אורי אורלב. איורים: זביגניב פיטרובסקו. הוצ. זמורה-ביתן. תש"ן — 1990.

סיפור בלשי, כאשר "הבלש" הוא נער כבן שבע-עשרה. תלמיד, שובב, חכם ופקח היודע בדרך של הסקת מסקנות לפתור תעלומות. כך בכתתו ובביתו וכך גם בסיפור הרפתקאות בו שזור גם סיפור אהבה — בכפר אליו הוזמן ע"י מורו להסטוריה.

הספר, הכתוב בעט קלה, רווי הומור ומתח כאחד, התרגום קולח עד שלבד מהשמות (הפולניים מאד) — אנחנו יכולים לשער כי תעלומה מעין זו היתה יכולה להתרחש אפילו אצלנו כאן.

העלילה מפתיעה, מותחת, מרתקת וסוחפת — והדמויות בה מצוירות בעט אמן. האיורים — בעצם קאריקטורות, מוסיפים לאווירת הסיפור גוון הומוריסטי.

אוהבי הרפתקות יתמוגגו — וישמחו בו גם האוהבים סיפורי — אהבת נעורים. וכמובן אלה האוהבים לגלות, במחשבה, צפונות ונסתרות. הספר מנוקד (אות קטנה) — שאותה דוקא, הנעוריימים שלנו לא כ"כ אוהבים (כך אמרו לנו פעמים הרבה). בספר 251 וחצי עמודים — כלומר, ספר "מכובד" ביותר.

(אגב, זו הוצאה מחודשת. הספר ראה אור בשנת 1966 בהוצאת עמיחי, בתרגומו של ד. ישוב. וראה טקלוג מנומק תשל"ו ערך 319.

תום (החתול הכחול). כתבה וציירה: יפה טלרק. הוצ. נגה-קט.
מבט ראשון — ספר מושך (בעיקר באיוריו). בקריאה, לא נראה כדאי.

מסופר בו, לכאורה, על חתול יוצא דפן (כחול) מין "ברווזון מכוער" — מלבסוף... נחשתם? — הופך לברבור... במקרה שלנו מנגן ושר, כשגיטרה בידו, שירי "קאנטרי" או פופ, או שניהם ביחד... בעלילתו, סגנונו פיתוח עלילתו הוא שובר, אפילו, את חוקי המעשייה וכדי להבין מדוע מאוד לא נראה לי כדאי לשוב ולקרוא את "הברווזון המכוער" לה. אנדרסן את "יוסי וכנור הפלאים" לינוש ועוד... לקרוא

ולהשוות. למי שיחליט בכל-זאת להיעזר בספר, הרי הוא ניתן לסיפור בעל-פה (גן).

החבורה בעקבות השווד. כתבה: שרה שלום. צילום: זיוד גארי. ספרית "שחף", ספריה לנוער. הוצ. שוקן, תשנ"א, 1990.

כששואלים ילדים-קוראים, מה הם אוהבים לקרוא, לרוב תהיה התשובה הראשונה: "מתח, הרפתקאות. דברים כאלה"... סיפורנו הוא מהסוגה הנ"ל; סיפור "חסמבאי" שגיבוריו, שלושה ילדים, מאוד רגילים (לכאורה) המתאג-דים כ"חבורה סודית". בסיפורנו, פרט לפתרון תעלומה; שהיא גם מעשה הומני, (גילוי ומאסר פושע המתנכל לקשישים) — זה גם סיפור ניצני אהבה על סף הנעורים (מרומז מאד בעדינות) — והסיפור עצמו אינו שחצני ומתנשא של ילדים חכמים יותר הן מהמשטרה, הן מהוריהם ומשאר המבוגרים. [נהפוך הוא, הילדים עוזרים ונעזרים במשטרה ובמבוגרים אחרים].

הסיומת מרמזת על "עוד יבוא" — ונשמח אם יבוא.

הספור יתחבב על ילדים האוהבים חבורות ופעילות גם בחיים וגם בסיפורות, כי הספר אמין ו"יכול לקרות לכל אחד" (אולי הבנים בד' ה' לא יאהבו את ספור האהבה המרומז...) מצאנו בו, בין השאר, גם רעיון טוב על "סבב טלפוני" בין קשיש למשנהו, בשרשרת קריאות שהזכיר לי, לפחות, את נעורינו ב"הגנה" ואת ה"קשר" שהעברנו כל יחיד לחברו וכל חבר לבא אחריו וחוזר חלילה. משחק משעשע כשלעצמו.

הספר רצוף צילומים (שחור-לבן) המגבירים את אמינותו של הספר. [הוא אינו מנוקד].

ולגדולים יותר (ראשית קריאה+)

מילון מל-מי-לים. כתבה: רותי ריס. איירה: אביגיל כ"ץ. הוצ. ספרי גרפאור-דפסל תשנ"א 1990.

מילון הוא, כמובן, לילדים קוראים.

כדי לדעת להפיק תועלת ממילון יש לרכוש מיומנות זו — כי מילון אמור להיות עזר אמין לפרוש מלים וניבים. מכשיר להכרות עם מכמני הלשון — וכו' וכו'.

ואכן, בשנים האחרונות יצאו לאור מילונים גם ל"ראשית קריאה". מילון

מילון וייחודו — אשר המשותף לכלם הוא פרושי מילים בעזרת מילים נרדפות ואיורים.

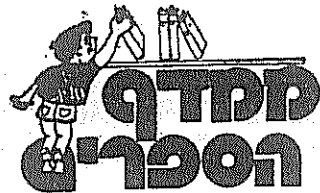
במילון שלפנינו מוקדש עמוד לכל אות כאשר לחלקן אין פרוש, וחלקן מפורשות במילה נרדפת. לחלקן פרוש באסוציאציות מעולם הביטוי המקובל על ילדים (גם "חרוזי-אמירה" גם "שירי רחוב" ועוד) — ולחלקן פרוש הומוריסטי.

בכלל המילים גם מעט מילים לועזיות שימושיות וראשי תיבות. לכל אות, לבד מכ-15-20 מלים, מוקדש גם, בגב העמוד שירון (או שניים) — הקשור, כמובן, לאות.

כידוע, קיים ויכוח אם במילון עברי-עברי יש מקום חוקי גם לעגה ("סלנג") המקובלת בדיבור, הרי, לילדים (בצעדי הקריאה האישיים-ראשוניים שלהם) דומני שעלינו לדייק בלשונו הכתובה (לפחות) ולכן הצט-ערתי לגלות בספרנו משפטים כגון: "אני הכי אוהב", "גבוה עם כיסים" "עוד מעט בטח יקנו לי" "ילדה עם צמות" ועוד... האיורים, בעצם רישומים, מאוד שטוחים ולא תמיד נאמנים לפרושה המדויק (או לאסוציאציה) של המילה.

יחד עם זאת — מילון מיל-מלים, אף כי אינו "במקום" מילון מדעי-מדויק, הוא עשוי לשעשע, לשמש גם כגירוי למשחקי לשון (וחבורים) וחיבור "מלון משלי" —

הוא טוב, איפוא, לבית הספר. לכתות הצעירות.



לכיתות נמוכות

אמא נכנסה לחדר לכבות את האור. יותם בקש "רק עוד קצת", אמא אמרה ש"נורא מאוחר" ואי אפשר. יותם טען שאין דבר כזה בעולם שאי-אפשר. אבא אמר שדוקא יש "אי-אפשר למי של, להשחיל פיל בקוף של מחט". ליותם היתה על כך תשובה דמיונית וחביבה. סיפור נחמד והומוריסטי. ותורמים לו האויר רים שאף הם ברוח הסיפור.

מי אמר שאי אפשר כתבו: משה אורן. צייר מושיק לין. מסדה. 1990. לא ממוספר. מנוקד.

עוזי חלה בשפעתו. אמו מספרת לו סיפור על ענקים וגמדים. הענקים רוצים לשדוד את הגמדים. עוזי הרדום, בשל מחלתו חולם שהוא משתתף במאבקם של הגמדים נגד הענקים. כדי לדעת כיצד יוכרע המאבק — יש לקרוא את סוף הסיפור.

הסוד, כתבה: רעיה בלסמן, איירה: אורה אייל, סדרת ניצן, ספרית-פועלים, 1990. עמ' מנוקד.

נושא ההיפך קשור לעולם הילדים, והלמידה שלהם. לכן כאשר מספרים על ענן ששוכב במיטה, דגים עפים בשמים, פילים ששטים באקווריום הילד צוחק וזו הזדמנות לשנן עמו מה הפוך ומה נכון.

ספר התפך, כתבה: נירה רוסי, הוצאת "כתר" 1990, 22 עמ', מנוקד, צייר אמי רובינ-גר.

הסיפורים מחורזים (לעיתים חריזה מאולצת) עובדה זו מסר-בלת את ההסברים.

אגדות עתירות דמיון מרתקות ובעלות מוסר השכל. האגדה "חוט-הלב", מספרת על מלכה צעירה חשוכת ילדים, שמקבלת בת, הקשורה אליה בחוט-זהב. וחוט זה מונע התרחקות ביניהן, אך מאפשר חיים עצמאיים לבת. "באנקור מכיר טובה" מציל אנקור את חברתו הילדה מכנופיות צוענים. ומשיבה בשלום לביתה. "במי ראש", האלמנה הצעירה והיפה מצליחה לגדל

אגדות למכסה כתבו: מכס נוראדו. תרגם: דב קמחי. צייר: יעקב גוטרמן. עם עובד, 1990. 117 עמ'. מנוקד.

את ביתה בכבוד. שכנתה העשירה והרעה, נענשת על רשותה. רוב הסיפורים אופטימיים. אך עלילתם אינה צפויה מראש. הסיפורים סופרו לבתו של המנהיג הציוני, מכסה, בילדותה.

המלך מאריך דום, בארץ בונבון חיו להם בשלווה ובנחת התושבים ומלכם. והנה כתב: אלי רוזה, אייר: הופיעה בעייה חמורה. למלך זהובין, מלכה החדש של ארץ שרון שקד, הוצאת יוסף שרברק, 1990, 94 עמ' מנוקד.

ההפתעה, כתבה וצייר: ילדה מקבלת קופסה ענקית, במתנה ובה חורים רבים, בתוכה רה: שושנה לויט, הור- מתחבא חתלתול לבן עם עיניים ירוקות. הילדה מטפלת בו ומנסה לחנכו. צאת ידיעות אחרונות, 1990, 23 עמ' מנוקד.

הגמד החכם כתבה: דורה היתה פייה קטנה יפה עשירה ומפונקת. מעולם לא התע- אנה פרנק. תרגמה: צבה ותמיד צחקה. הגמד פלדרון היה תמיד עצוב ומודאג. מ.י. שטקליס. ציירה: ושניהם — אנוכיים ומסרבים לעזור לגמד הזקן והחכם. אותו גמד מנסה לחנכם. עליהם להיות יחד ולעבוד. לאט לאט דורה מרצינה מעט — ופלדרון לומד לצחוק. הוצאת עלמה 1989. לא ממוס- פר. פר.

חגיגה של מעשיות לחגים ליקט וערך: עשרים ושמונה מעשיות יהודיות מכל העולם. נושאי הסיפורים מוטיבים של החגים היהודיים. אתרוג. אפיקומן. נס חנוכה שלמה אבס. איורים: וכד'. בין המעשיות מהתלות קצרות ומעשיות יותר ארוכות. אבנר כץ עגור. 1990. מתאים לילדים האוהבים סיפורים קצרים ומשעשעים. 107 עמ' מנוקד.

דברים שאני לא מגלה כתב: גדי טאוב. ציירה: כריסטינה קדמוז. כתר. רת אחותו. שהייתו בבית-הספר ובילוי עם החברים. לפעמים הוא מבלה עם אבא — כשאבא מתגלח. הוא נוסע עם הוריו לבית-חולים, כשאחותו נפצעה. מתחבר עם אלישע ילד "משכונת- מצוקה" שהוא גם הילד החזק בכיתה. סבא של גדי מת והוא מתאר בכנות את תגובתו ורגשותיו לגבי המוות כולל הצער 112 עמ' מנוקד.

שסבא לא יביא ממתקים יותר. יפה מאוד, הוא תיאר שני הילדים, גדי וחברו המצילים חתלתול, שאמו נטשה אותו.

ככה זה בעברית. ההיפך מיום מעונן, אינו יום מגושם, כי אם יום גשום. למה? כתבה: דתיה בן־דורה, ככה זה בעברית. שעשועי לשון אלה ודומיהם ירתקו את תשומת־האזנה: הילה חבקין, הר־ליבם של הילדים וירחיבו את אופקיהם, כמו כן משולבים צאת עִי־עובד, 1990. שירים נחמדים בחרוזים. מנוקד, לא ממוספר.

פיצד בחרו החיות ממ־ האריה מלך החיות, בוחר לו ממשלה. כך נבחר התוכי לדובר שלה, כתב: דוד בן קיקי. איירה: פפי מרזל. הוצאת "ברוש" 1990. 59 עמ'.

הממשלה, הסוס לשר העבודה, היונה לשרת הדואר, הנחש — לשר החקלאות, הינשוף — לשר החינוך והתרבות, החסידה לשרת התיירות. רק הצעתו של השועל לשמש כשר הדתות נדחתה: "מי צריך שר דתות בכלל? הרי אין לנו אנשים, ואמור נות ודעות בינינו אינן מפרידות" (עמ' 34). בסוף הספר הסבר על דרכי בחירת ממשלה ע"י בני־אדם בלוויית איורים עדינים של בעלי־חיים.

מִרְ אַרְנָב וְהַמְתַּנְה הַנְּהָרִית, כתבה: שרלוט זולוטוב. תרגמה: מירה מאיר. אייר: מוריס טודק, הוצאת ספריית־פועלים 1990. מנוקד.

ילדה קטנה מתלבטת מה להגיש לאמא, כמתנת יום־הולדת. הארנב בא לעזרתה, בשפע של רעיונות, וכל הילדים יוכלו מהם להנות.

מילון רחוב סומסום, תירגמה: עופרה גלברט, הוצאת שוקן 1989. מנוקד. 238 עמ'.

במילון משתתפות דמויות הידועות לילדים שעלו בתוכנית בטלוויזיה — רחוב סומסום. הוא בא להרחיב את אוצר המילים של הילד ולהרגילו להשתמש במילון. הילדים יהנו לדפדף בו מכיון שהוא כולל איורים הממחישים בדיחות שובבות וסיפורים קטנים.

כוכב הלכת הפחול, כתב: מריו גומבולי. איירה: ניקולטה קוסטה. "כתר" 1990. 15 עמ' מנוקד.

הספר נכתב מתוך מודעות ודאגה לאקולוגיה. הוא מסביר את מבנהו של כדור הארץ, המשאבים שהוא מספק וכיצד לנצלם. הוא גם מלמד מהו כח המשיכה ומה מקומו של כדור הארץ במערכת כוכבי הלכת וחותרם בקריאה נירגשת להצלת המים והאוויר.

"האדם הרס את הטבע כדי לפנות מקום לעולם מלאכותי ומזיק. היום אנחנו כבר מבינים שיש להתייחס בכבוד לכדור הארץ עוד לא מאוחר מדי להציל אותו ואת עצמנו אבל עלינו לפעול מיד.

בינוניות

יום אחד עוזב אבא של רוני את הבית וכנראה שהוריו עומדים להתגרש. רוני אומלל. הוא מנסה לשנות את המצב. להסתיר ולא לגלות לחברים או למורה הרוצה לעזור לו. הוא מוטרד שמא קרה הדבר באשמתו. או אולי לא השתדל מספיק למונעו. הוא מוציא את כעסו במריבות עם אחותו בת ה-4. בינתיים לאבא יש חברה וגם לאמא מחזר. ולאט, לומד רוני שלא להתבייש ואפילו לקבל את המצב החדש, שיש בו גם יתרונות. אמא יותר רגועה. ומשחקת אתו בסבלנות. כמו כן הוא פוגש את נועה ילדה שמוצאת חן בעיניו, ומתאהב.

כולם כבר יודעים
כתבה: אורית רז. צייר:
גיל-לי קוריאלי. כתר.
1990. III עמ'.

החבורה בעקבות השו"ד, שלושה ילדים, יוריק איה ואי מחליטים להקים חבורה. כאמ"ד, צעי להתחמק מן השעמום בזמן החופש-הגדול. הם נתקלים בידיעה בעיתון, המדווחת על שוד בהרצליה והם מצליחים גם לשכנע את המבוגרים ברצינות כוונותיהם.
כתבה: שרה שלום.
צלם: דוד קדם. הוצאת
שוקן 1990. 70 עמ'.

לכיתות נמוכות-בינוניות

סיפורי פפה זה, כתב: קובץ מעשיות מקוריות ושופעות-קסם. משולבות באיורים משעשעים פרי עטו של קפליניג, וציורים של ספיה סלטר, גמה: לאה נאור, ציירה: ספיה סלטר. הוצאת יכנה. 1990. 96 עמ'. מנוקד.

חולל: שאלול
כתב: סדרת סיפורי דוקטור סוס נכתבה במקור באנגלית ותורגמה לשפות רבות. בספר "חולל שאלול" לועג דר' סוס לכל הש-
צייר: דוקטור סוס.

ה ת ו כ ן

הספר ואמצעי התקשורת (תיאטרון, קולנוע וטלוויזיה)

3. קריאה וטלוויזיה ד"ר אליעזר מרכוס
6. המעשיה העממית בעיבוד דרמטי — ד"ר סלינה משיח
12. הטלוויזיה כמכשיר לעידוד הקריאה — איה לובין
- "מה שנקרא" בטלוויזיה הישראלית — ג. ברגסון
16. ופרופ' אריה לוי

עיון ומחקר

26. כל סיפור וסיפור — משתעמם בלי ציור — סבינה שביד
32. מרגרט אן, מרגלית ואסתר — מנחם רגב
36. סיפורים מאיי הודו — ד"ר לאה חובב

מיתודיה

39. על "מיכאל" של מרים ילך-שטקליס — ד"ר א. טרסי

ביקורת

42. במבט ראשון — ג. ברגסון
48. חוסר נסיון מזמן סכנות — מרים רות
51. גילגולו של גיבור: מאמיל עד פביאן — שלומית יונאי
54. מתוך ספרים הם ידידים — רות גפן-דותן
58. ממדף הספרים
63. תוכן באנגלית

המשתתפים בחוברת

גרשון ברגסון — חוקר ספרות ילדים, משרד החינוך והתרבות. דותן-גפן-רות
— חוקרת ספרות ילדים מכללת תל-חי. ד"ר לאה חובב — חוקרת ספרות
ילדים, ומרצה, בימ"ד למורות וגננות "אפרתה". ד"ר אסתר טרסי — חוקרת,
מבקרת. שלומית יונאי — גנזך המדינה. פרופ' אריה לוי — אוניברסיטת
תל-אביב. איה לובין — הטלוויזיה החינוכית. ד"ר אליעזר מרכוס — חוקר,
סופר, יו"ר המזה"פ משרד החינוך. מרים רות — סופרת, חוקרת. מנחם רגב
— סופר, חוקר. סבינה שביד — מכון להכשרת מורים "כרם". ד"ר סלינה
משיח — חוקרת, מרצה, מכללה ע"ש דוד ילין.

SIFRUT YELADIM VANOAR
JOURNAL FOR CHILDREN'S AND YOUTH LITERATURE

MARCH 1991, Vol. XVII No. 3 (67)

ISSN 0334—276

Editor: G. BERGSON

Deborah Haneviah Str.

Lev-Ram Bldg.

Jerusalem, Israel

C O N T E N T S

Reading and T.V.

Folk Tales Dramatized for T.V.

Television as a Reading Stimulant

"What is Read" a Program on Israel T.V.

Dr. Eliezer Markus 3

Dr. Salina Mashiah 6

Aya Lubin 12

Gershon Bergson

Prof. Arye Levy 16

STUDY AND RESEARCH

All Stories are Boring Unless Illustrated

Margaret-Ann Margalit and Esther

Stories from Indian Islands

Selina Shveid 26

Menahem Regev 32

Dr. Lea Hovav 36

METHOD

On "Michael" of Miriam Ya-alan Shtekelis

Dr. Esther Tarsi 39

CRITICISM

At First Glance

Lack of Experience Indicates Danger

Heroic Stages: from Emil to Fabian

From: "Books are Friends"

G. Bergson 42

Miriam Roth 48

Shlomith Yannai 51

Ruth Geffen-Dotan 54

FROM THE BOOKSHELF

Contents in Hebrew

58

62