

סיון תשנ"ד - מאי 1994

ספרות ילדים ונוער

ספרים
מבנלת החינוך
מיש דוד לין
ירושלים

שנת העשרים

חברת ג-ד (79-80)

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

המערכת: נרשון ברגסון (עורך), ד"ר מירי ברוך (יועץ מדעי), נחמה בן אליהו
ד"ר אסתר טרסי-גיא, אביבה לוי, זליה שטיין

©

כל הזכויות שמורות

בהוצאת משרד החינוך והתרבות, המדור לספרות ילדים, ירושלים,
רח' דבורה הכניאה, בנין לב-רם טל' 02-293801/2

ISSN 0334 = 276 X

דפוס חורב יד עזרה רח' עדני 3 ירושלים, טל' 814690 829688 * 02



לשכת שר החינוך והתרבות

مكتب وزير المعارف والثقافة

ירושלים, כ"ד בניסן תשנ"ד
5 באפריל 1994
10586

אל: מר גרשון ברגסון, ראש המדור לספרות ילדים ונוער

שלום רב,

ברכתי שלוחה לציון 20 שנות עשיה במדור ספרות ילדים ונוער, שהינך עומד בראשו בראש היוסדור.

המדור לספרות ילדים ונוער פותח שער ראשון לילד הקורא, ומעודד אותו לאהבת הקריאה, ולמלאכת הכתובה.

אנו מצויים בהעמקת עידוד הקריאה בקרב ילדים ונוער, והמדור הזה ממלא תפקידו במקצועיות ובהצלחה.

תרומתך, שקידתך ומסירותך שאין למעלה ממנה מבטיחים את הצלחת המפעל החשוב הזה.

ברכתי נתונה לך ולעושים במלאכה המסייעים בידך, סופרים, עיתונאים ויהודי דבר על עבודתכם היפה.

ב ח ו ק ר ה
אמנון רובינשטיין
אמנון רובינשטיין





מדינת ישראל

משרד החינוך והתרבות

המנהל הכללי

יחשלים , כב' 3
בניסן תשנ"ד
באפריל 1994

אל: מר גרשון ברגסון, ראש המדור לספרות ילדים ונוער

שלום רב,

הנדון: 20 שנות "ספרות ילדים ונוער"

עשרים שנה מופיעה החוברת "ספרות ילדים ונוער". אין ספק שזהו הישג משמעותי המוכיח על יכולת התמדה ואמונה חזקה בכלי חינוכי חיוני זה.

החוברות מכילות מידע והכוונה לאיש החינוך ביצירה הספרותית המכוונת לתלמיד.

תרומת החוברות לפיתוח ועידוד הקריאה החופשית בקרב התלמידים לא תסלא בפז.

אני מאחל למערכת החינוך שחוברות אלה ימשיכו להופיע ויעודדו את המורים ואנשי החינוך לחבב הקריאה על תלמידיהם.

בכבוד רב

ד"ר שמשון שושני

משרד החינוך והתרבות
יו"ר המזכירות הפדגוגית

תאריך:

כ"ג באייר תשנ"ד
24 באפריל 1994

שמח אני לבחוב דברי ברכה לחברתנו החוגגית ליובל העשרים של
"ספרות ילדים ונוער".

שמח אני כי יובל עשרים הוא בהחלט ציון דרך מרשים ביותר
למפעל חשוב זה.

עשרים שנות פעילות רצופות במסגרת הרבעון מצביעות על
הגוּבדה שהמאמץ לטפח ספרות ילדים ונוער נהפך לדבר-טה
"שגרת" (במובן החיובי של המלה), ובחלק קבע בנוף החינוכי
שלנו.

שמח אני, כי אני רואה את הפעולה לשיפוח ספרות ילדים ונוער
כחלק חשוב ממאמץ מדכוי של המזכירות הפדגוגית לעידוד
החינוך ההומניסטי. בזמן האחרון ועדת הקבע של המזכירות
הפדגוגית קיבלה החלטה לפעול לעידוד הראייה ההומניסטית
בכל מקצועות הלימוד. אולם אין ספק שאי-אפשר לממש החלטה
זו ללא התבססות על המקצועות ההומניסטיים "השהורים"
ספרות באופן כללי, וספרות ילדים ונוער בפרט, היא
בזדאי מבין המקצועות ההומניסטיים החשובים ביותר.

הרשו לי לברך במיוחד את חברי גרשון ברגסון, העומד בראש
המדור לספרות ילדים במזכירות הפדגוגית, המשקיע את מרצו
הרב בנושא ספרות הילדים והצליח בקסמו המיוחד "לגייס"
אתי לטובת הנושא.

בברכה,

פרופ' יוד גולדמן
יו"ר המזכירות הפדגוגית

דבר העורך

לידידי ספרות ילדים ונוער

במבוא לחוברת ראשונה, בשנת 1974, כתבתי, בין היתר, כי "בדורנו, דור הראדיו והטלביזיה, זקוק הספר לעידוד מיוחד". שיערתי אז שבעידן התקשורת ההמונית עלולה היא לדחוק את הקריאה החופשית, אבל עשוייה גם להפיץ את הצורך בקריאה ולעודדה.

שתי ההנחות התאמתו, ויכול להיות שאחת גוברת על השנייה מדי פעם. הנחה נוספת היתה לי אז שבכלי זה אנו מתכוונים לשרת את המחנכים, ואנו מקווים שיביא תועלת לעידוד הקריאה.

היו, כמובן, אנשים שלא האמינו שנוכל להתמודד במפעל זה, אך, לשמחתנו, התגברנו על הלכי-הרוח הפסימיים והגענו לשנת העשרים.

יש להדגיש כי ההתמדה בהופעת החוברת במשך עשרים שנה, ללא עיכוב וללא דיחוי, נתאפשרה לנו הודות לחבורה של חוקרים, מבקרים, סוקרים, וכותבים שנתלכדה סביבנו, ולהם אני חייב תודה על נכונותם לשתף פעולה הדוקה עמנו.

אני חייב גם תודה לבתי-הדפוס שעשו עבודה ראויה ונענו לכל "הקפריסות" של מו"ל, ומשנה תודה למאות המנויים - בתי"ס, ספריות ציבוריות ואנשים פרטיים שתודות להם מצאנו עידוד להמשיך ולהוציא את העיתון, אם כי מספר המנויים אינו עונה על הציפיות שלנו. ולבסוף, תודה מיוחדת להנהלת המשרד: השרים, המנהלים הכלליים, ליושבי ראש המזכירות הפדגוגית, למנהל הפדגוגי ולאנשי החשבונות על יחסם האוהד ותמיכתם בכל תחומי הפעולה במדור לספרות ילדים - משנה תודה לחברי המערכת. שבלעדיהם לא הייתי מסוגל לבצע את הפעולה כהלכה.

אני מאחל לעצמנו ולאלה שיבואו אחרי, שנוכח ויזכו לחוג הרבה שנות ייבולת.

בברכה

ג. ברגסון

עיון ומחקר

פישוט הכיתוב - למה וכיצד?

מאת: שלמה הרמתי

סוגיית העברית הקלה

כל רעיון אפשר לנסח במספר רמות לשון וסגנון - מלשון דליבור קלה ובחירה עד ללשון ספרותית-עיונית מופשטת ומורכבת. נבחר עובדה זו באנקדוטה: תלמידה בבי"ס יסודי סיפרה לאחיה הצעיר ממנה על ניסוי שנערך באותו יום בכיתה, תוך שהיא מחקה את סגנון הדיבור של מורתה: "טול ביצה, בצע סדק בבסיס הביצה וסדק מקביל בקדקוד, הצמד את שפתיך לחריר העליון ושאף אוויר בעוצמה רבה - התא ישתחרר מכל תכולתו". בצד ישבה סבתא של הילדים. כאשר סיימה הנערה את תיאור הניסוי בסגנון של המורה, העירה הסבתא, כשפליאה ניכרת בטון דיבורה: "כאשר הייתי אני תלמידה בבי"ס יסודי, עשינו אותו ניסוי בדרך פשוטה יותר: לקחנו ביצה, עשינו חורים בשני הצדדים שלה ומצצנו". הוא שאמרנו: בכתיבה - ובוודאי בדיבור - אפשר לפשט ואפשר לסבך. לכל כותב הסגנון האישי שלו ("הסגנון הוא האדם", אמר בופון) ולכל כותב רמת הלשון שהוא בחר להתנסח בה. כך הוא בכל לשון, אולם בעברית נוטים רוב הכותבים - כולל עיתונאים, מחברי ספרי-לימוד וסופרים הכותבים לילדים - לנסח את דבריהם ברמת קריאות גבוהה מן המקובל במקרים מקבילים בלועזית.

תופעה זו לא נעלמה מעיני מעיני סופרים וחוקרים שלנו במרוצת הדורות. גם אבות הספרות העברית החדשה: אחד העם (בפרוזה) וביאליק (בשירה) עמדו על תופעה זו ואף התריעו על כך - אך ללא הועיל. אחד העם (1856-1927) סיפר, שלמד לכתוב בסגנון קריא מהספר "אמונת חכמים" (הופיע בשנת 1730, פרי עטו של המקובל ר' אבי-עד שר-שלום בזיליאה, 1680-1743); "בייחוד אני מרגיש תודה לו בעד דבר אחד שלמדתי ממנו והייתי מחזיק בו כל ימי בדברו על סודות הראב"ע (הוא ר' אברהם אבן עזרא: 1089-1164 - ש"ה) הוא אומר בין שאר הדברים, שכלל זה נקוט בידך: מי שיש לו באמת מה להגיד, הוא משתדל להגיד בלשון פשוטה ומובנת לקהל הקוראים. ומי שמרבה בסודות ובלשון סתומה, סימן הוא, שאין לו מה להגיד ועל כן הוא בוחר בסגנון סתום,

כדי למשוך לב הקוראים, שיעמלו בהבנת חסגנון ויחשבו, שבזה השיגו איזה דבר - אחר שעצם התוכן לא היה קונה לו לבבות¹ דומה לכך עמדתו של ח"י ביאליק (1873-1934), כפי שעולה מדברים שכתב המשורר למסאי ולפילוסוף צבי דיזנדרוק (1890-1940) בתגובה לספרו של זה "מן השפה ולחוץ" (דביה, 1935): "קראתי, לפי שעה, את הקדמתך 'עברי' קשה. רואה אני, שאתה הולך ומקשה עצמך יותר ויותר. מאמרך - לפי השמור בזיכרוני-אף הם קשים, אבל לא כל כך. אמנם העניין, שהיית רוצה להסבירו, קצת קשה הוא, ואף על-פי-כן איך זאת, כי אם הולך אתה בדרך של אלה מן הפילוסופים, המשתדלים להכביד על סגנונם - לשם העלמה והרחקה מן ה'המוץ'... ואף על-פי-כן נשתנו הדורות, האנגלים והצרפתים נוטים להקל, רק האשכנזים (כלומר: הגרמנים - ש"ה) מחמירים - ואתה מבית מדרשם"².

אין איפוא תמה, שרבים מתלמידינו, בכל שלבי הלימוד, מתקשים להבין את הכתוב בספרי הלימוד שלהם; שהרי תבנת הנקרא היא פונקציה של שני גורמי-יסוד אלה: האחד סובייקטיבי, דהיינו: טיב הקריאה של הקורא המסוים, שליטתו במיומנויות הדרושות להבנה מלאה של הכתוב; והשני - אובייקטיבי, כלומר: רמת הקריאות של הטקסטים, שאפשר לקבוע אותה בתהליך סטטיסטי מסוים. אולם האחראים להכנת ספרי לימוד במשרד החינוך והתרבות שלנו מתעלמים מן הגורם האובייקטיבי (רמת הקריאות של טקסטים) ולכן ספרי הלימוד שלנו אינם מדורגים מבחינה לשונית-סגנונית. כתוצאה מכך, אפשר - לדוגמה - למצוא אותו סיפור באותו ניסוח לשוני, כשהוא כלול בסדרה אחת במקראה לכיתה ב' ובסדרה אחרת - במקראה לכיתה ד'. והעיקר: במקראה לכל כיתה נוכל למצוא טקסטים ברמות קריאות שונות מאוד, מהם טקסטים קשים למדי לרמה שלה הם מיועדים. לדוגמה: במקראה אחת לכיתה ז' מצאתי טקסטים המתאימים לקורא בינוני בכיתה י"א. ההתעלמות מן הדירוג הלשוני של ספרי הלימוד - וגם של ספרי קריאה המוצעים לכל כיתה - מסבירה את השיפור האיטי והמועט, יחסית, בהבנת הנקרא של תלמידינו, למרות שמערכת החינוך בארץ מטפלת בסוגיה זו כבר כעשר שנים; וזאת, לדעת, משום שהטיפול הרשמי הזה מכוון לגורם הסובייקטיבי (ללימוד) תוך התעלמות מן הגורם האובייקטיבי (רמת הקריאות של הטקסטים). אין אפוא תמה, שבמקרים לא מעטים לא רק שחותרגול להקניית מיומנויות הבנת הנקרא קשה ללומדים, אלא שחותרגול זה אף מתסכל אותם, בייחוד כאשר המתקשים בהבנת הנקרא מקבלים סיוע להבין את הספרים, שאותם הם מתקשים להבין וכלפי ספרים אלה יצרו הלומדים חללו יחס שלילי. מעגל קסמים זה ייפרץ, כאשר מערכת החינוך בארץ תקפיד על

דירוג לשוני = סגנוני של ספרי הלימוד וספרי הקריאה המותאמים לכל כיתה, כמקובל במדינות רבות. תמוה במיוחד, שגם במפעלי הנחלת הלשון העברית למבוגרים, המתנהלים מאז העלייה הראשונה לא"י כבר למעלה ממאה שנה, לא קיים עדיין דירוג לשוני אובייקטיבי של חומר הלימוד. אמנם ברוב המקרים נמצא דירוג של אוצר מלים, אלא שגם הוא נעשה בדרך סובייקטיבית³ כל שכן הדירוג הדקדוקי להיבטיו. מצב זה מסביר את העובדה, שבהוראת לשונות זרות בחו"ל - על יסוד חומר לשוני מודרג כהלכה - גבוהים הרבה יותר הישגי הלומדים בהשוואה להישגים במפעלי הנחלת העברית למבוגרים. יותר מכך: גם הישגי הוראת העברית בתפוצות - בבתי ספר ובאולפנים - לקויה בהשוואה להוראת לשונות זרות רבות, בהן קיים חומר לימוד מודרג היטב. מעניין לציין, שרבים (כולל לומדים ואפילו מורים) עמדו על הפער הניכר בין ההישגים בלימוד העברית לבין ההישגים באותו משך זמן בלימוד לשונות זרות, אולם מפתיע מאוד, שהחסבר המקובל לפער ההישגים הזה הוא שחלשון העברית היא שפה קשה מאוד⁴; תוך התעלמות מן העובדה, שאילו הוכן חומר לימוד מודרג כהלכה, היו גם ההישגים בלימוד העברית משתפרים במידה ניכרת.⁵

על המגמה לכתוב עברית לסוגיה ברמות קריאות גבוהות מן המקובל במקרים מקבילים בלועזית עמדתי כבר לפני למעלה מחצי יובל שנים כתולדה של מחקרים משני סוגים: א) בדיקת מדד הקריאות של ספרי קריאה לילדים - בב"ס יסודי ובחטיבת הביניים - שתורגמו לעברית מלשונות אחדות, הראתה שבכל המקרים היה מדד הקריאות של התרגום העברי גבוה יותר (לעתים גבוה למדי) בהשוואה למקור. לדוגמה: טקסט שבמקורו האנגלי היה מדד הקריאות שלו 6.2 (כלומר טקסט זה מתאים לתלמיד בינוני בחודש השני בכיתה שישית של ב"ס יסודי), היה מדד הקריאות שלו בעברית 9.5 (כלומר: הוא מתאים לתלמיד בינוני בחודש החמישי בכיתה התשיעית!) - ואין זה מקרה נדיר.

ב) מחישוב מדד הקריאות של ספרי לימוד בעברית התברר, שרוב הספרים הללו קשים (לעתים קשים מאוד!) לתלמידים, שלהם יועדו ספרים אלה. כך הוא גם לגבי "מקראות", המשמשות להוראת לשון וספרות בב"ס יסודי ואף בחטיבת הביניים. לדוגמה: בסדרה חדשה נמצאה המקראה לכיתה ב' מתאימה מבחינת מדד הקריאות לתלמיד בינוני באמצע כיתה ה'. כן התברר, שספרי הגיאוגרפיה וההיסטוריה קשים במיוחד אפילו לתלמידים בכיתות גבוהות של תיכון עיוני.

העובדה, שבעברית רוב הטקסטים קשים להבנה, עוררה מורים לא מעטים להקל על לומדי העברית בייחוד בשלב הלימוד הראשון. הקלה לשונית זו

מוכרת אצלנו בעיקר בקשר למפעלי הנחלת העברית למבוגרים בארץ
ובתפוצות בדור האחרון ("עברית קלה"⁶). אולם בדיקת העובדות מגלה
שרעין העברית הקלה אינו כלל הידוש של מפעלי הנחלת הלשון בדורנו
לעיל הבאנו את דברי הרלב"ג (1288-1344) בנידון, שחזר עליהם הכם יהודי
לערך מאתיים שנה לאחר מכן. כן הבאנו לעיל את דברי אחד העם ואת דברי
ביאליק בזכות הסגנון הקריא. בהקשר זה ראוי לציין, שא' בן-יהודה
(1858-1922) היה חלוץ בתחום זה גם בהשוואה לאחד העם ולביאליק; משום
שאב"י דרש מן הסופרים העבריים לכתוב בלשון קריאה, המבוססת על דיבור
טבעי וחי. סגנון כזה, שאותו אפיין אב"י כ"סגנון של בני אדם ולא של
מלאכים", הוא ניסה לפתח בעזרת עמיתיו - עיתונאים וסופרים צעירים
שחשתתפו בעיתוניו ומחברי ספרי לימוד שקיבלו את דעתו בנידון.⁷

על טיבו של הסגנון החדש הקריא הזה, שנודע בשם "סגנון ירושלמי", כתב
אב"י: "נסה נסינו להביא בספרותנו סגנון חדש, סגנון שיחה פשוטה, חיה,
סגנון של בני אדם מעולם המעשה, המדברים בלשון בני אדם - ולא בלשון
מלאכים, וביאים"⁸. אולם רוב רובם של הסופרים העבריים בדורנו דחו את
הסגנון החדש הזה, שהיה בעיניהם השחתה של הסגנון העברי שלהם. יותר
מכן: רוב הסופרים סברו, ש"הסגנון הירושלמי" אינו ראוי כלל לכינוי "סגנון".⁹
אמנם הסגנון החדש מיסודו של אב"י לא כבש את הספרות העברית החדשה
בא"י, אולם הוא תרם לתהליך העיצוב של סגנון ספרותי חדש, המושפע גם
מלשון הדיבור הטבעית.¹⁰ עם זאת לא ירדה רמת הקריאות הגבוהה של
סקסטיים בספרות העברית החדשה. רק בדורנו ניכר שינוי מהותי לקולא
בסגנון הכתיבה של ספרות אחדות, בייחוד הכותבות לילדים. מעניין לציין,
שהמשורר י"ל גורדון (1829-1892) ניבא, שכאשר תהינה לנו ספרות עברית,
הן תכתובנה בלשון טבעית וקריאה: "כל המכתבים בלה"ק (= בלשון הקודש,
כלומר: בעברית - ש"ח), שנזדמן לי לקרוא, כתובים באצבע אישה, טובים היו
בסגנונם ובצחות לשונם מהרבה מכתבים מעשה ידי גברים... מכתב האישה
נכתב בסגנון פשוט ומתהלך בתומו לרוח השפת. אין בו מן המליצות
המופרזות, אשר תקוץ בהן הנפש היפה... כי את מוח הבנות לא קלקלו אצלנו
מנערתן בחזרי המוות ולא העו את שכלן הישר בדרשות ובפלפולים".¹¹
מחברים של ספרי לימוד הבינו יותר מן הסופרים שחכרה לחקל על התלמידים
את הבנת הכתוב. גישה כזאת אנו מוצאים כבר בספר הלימוד הראשון
לעברית, "אבטליון" (ברלין, 1790), שמחברו (אחרן בן-זאב וואלפסזאהן,
משכיל מסופרי "המאסף") הביא בספר לימוד זה לקט של סיפורי המקרא

וסיפורי מוסר, שלדעתו הם עשויים לעניין את הלומדים ("המושכים את הלב" - מן החקדמה לספר) ואותם ניסח בלשון קלה, המתאימה לדעתו ללומדים-מתחילים; שהרי ספרו יועד להיות "מבוא הלימוד לנוערי בני ישראל וכל החפצים בלשון העברית" (ככתוב בשער הספר 12). מאז הופעת ספר הלימוד הראשון לעברית ובמיוחד עם הקמת בתי ספר לאומיים בא"י בשלהי המאה ה'ט' זמן קצר לאחר מכן "חדדים מתוקנים" בתפוצות - שקדו מחברים של ספרי לימוד וגם מורים להקל על הלומדים על ידי ניסוח טקסטים לימודיים בלשון קלה, כפי שצוין לעתים על שערי הספרים או בדברי החקדמה של המחברים. בראשית המאה הנוכחית הגדיל לעשות בתחום זה - הן לגבי ספרי לימוד אך במיוחד לגבי ספרי קריאה ללומדי העברית - הסופר והמחנך ח"א פרידלנד (1892-1939),¹³ שהכין לחינוך היהודי בארצה"ב סדרה בת 120 סיפורים קלים ללימוד ולקריאה עצמית להנאה, מהם רבים המיועדים ללומד-המתחיל ממש. המשורר ז' שניאור (1886-1959) התפעל מכושרו של פרידלנד לכתוב סיפור עלילתי מעניין באוצר מלים מוגבל ביותר (50-100 מלים שונות): "הסיפור נשאר סיפור עם כל עניוהו המילולית, ואינך זו עד שתקרא מחברת זו או אחרת עד תומה".¹⁴ אחרי פרידלנד פעלו בתחום זה בארצה"ב בעיקר שני המחנכים הדגולים: צבי שרפשטיין (1884-1972)¹⁵ וזאב חומסקי (1896-1977).¹⁶ אולם גם בניסיונות הללו הייתה הקלת הלשון סובייקטיבית, על-פי תחושתו של הכותב או של המורה המעבד, ולא על פי קריטריונים אובייקטיביים יעילים. כך הוא המצב גם במפעלי הנחלת הלשון בארץ ובתפוצות - הן לגבי ספרי לימוד והן לגבי ספרי קריאה ועיתונים בעברית קלה.¹⁷

משנת 1958 ואילך¹⁸ פרסמתי מאמרים רבים בנושא זה, בהם הצעתי לאמץ את הממצאים של מחקרי הקריאות לשם הקלת טקסטים עבריים ודירוגם בדרך אובייקטיבית. עשר שנים לאחר מכן הופיע חיבורי "מדריך לכתובה בעברית קלה" (דצמבר 1968, בהוצאת המחלקה להנחלת הלשון ולהשכלה במשרד החינוך והתרבות). בהקדמה לחיבור זה כתב ד"ר ש' קודש (אז מנהל המחלקה הנ"ל): "הטלנו על חברנו, ד"ר שלמה הרמת, גם מלאכה זו, ד"ר הרמתי עשה רבות במחקר שטח זה. בבקאותיו ובחריצותו הקיף את הבעיה מכל צדדיה ומצא לה כמה פתרונות. בחוברת זו מוצעים פסקי הלכות". ואמנם "מדריך" זה סייע הרבה למנחילי הלשון העברית בארץ ובתפוצות. סיכום שני, המבוסס על מחקר רב יותר והכולל רשימת מלים שכיחות לחינוך קוראי עברית כלשון חדשה, פורסם בספרי "שיכתוב דיאקטי" (מאגנס 1982). לספר זה, המצריך מעשה לחלכה, הייתה השפעה רבה יותר לשיפור הכתיבה בלשון קלה בייחוד

על ידי המורים. השיטה המוצעת בספר זה הגיעה לחו"ל, כאשר תורגם הספר הזה לאנגלית,¹⁹ והשפעתו חרגה מעבר לתחום החינוך היהודי. מהדורה עברית-מתוקנת של ספר זה בתוספת ממצאי מחקרים, המאששים את עקרונות התיאוריה של "השיכתוב הדידאקטי", הופיעה בשלהי שנת 1991 (בהוצאת מאגנס).

שיכתוב דידיאקטי מהו?²⁰

זהו שיטה המבוססת על מודל תיאורטי (גישה). לשם הקלת ההבנה של טקסטים והתאמתם לקורא-המיועד - הן מבחינת התוכן (שיהיה מתאים לידע ולתעניינות של הקורא המיועד) והן מבחינת הלשון (שתתאים לידע של אותו קורא). הקלה כזאת של טקסטים מיועדת ללומד עברית כלשון חדשה וגם ללומדים, שהעברית היא לשון הדיבור שלהם, אלא שהם מתקשים בהבנת הנקרא בשל מיגוון של סיבות. "שיכתוב דידיאקטי" מכוון לאותה מטרה של ה"פישוט הלשוני" ושל ה"עברית הקלה", המקובלים בייחוד בהוראת עברית כלשון חדשה בארץ ובתפוצות, אלא שקיים שוני מחותי ביניהם - הן מבחינת הגישה (כלומר: הבסיס התיאורטי לפישוט הלשוני) והן מבחינת השיטה (כלומר: התהליך, כללי הכתיבה בלשון קלה). ה"פישוט הלשוני", המקובל בעברית בארץ ובתפוצות, הוא אינטואיטיבי ולא שיטתי, כלומר: הוא מבוסס על ניסיון ועל טעם אישי של "המפשט" - ואין הוא צמוד לכללים קבועים. לעומת זאת "השיכתוב הדידאקטי" מבוסס על מודל תיאורטי (גישה) ועל מערכת כללי כתיבה, הנובעים ממנו (שיטה).

הבסיס התיאורטי של "השיכתוב הדידאקטי" גובש לא רק על יסוד ממצאי המחקר בתחום ה"קריאות", המהווה בסיס לכל סוג של "פישוט לשוני", אלא גם על יסוד ממצאי מחקרים בתחומים נוספים (כמו: "אנגלית בסיסית", הסיפור העממי, הסיפור המקראי, ה"סדרות הכרונולוגיות" של גואן, הדיבור האנומרטבי ועוד). הממצאים בתחומים אלה-מהם שאוששו את ממצאי ה"קריאות" ומהם שחוספו עליהם. גם ל"שיטה" (כלומר: לתהליך המעשי של ה"שיכתוב") יש בסיס רחב יותר מאשר ל"פישוט הלשוני", משום ש"השיכתוב" אינו מבוסס רק על גורמי לשון (אוצר מלים ומבנה משפטים) דוגמת ה"פישוט הלשוני", אלא על גורמים נוספים, כפי שאראה להלן.

א) **אוצר מלים:** כל המחקרים מאשרים, את שחשו מורים מנוסים שנים רבות, שאוצר המלים הוא הגורם הקובע ביותר את קשיי ההבנה של טקסט. לכן, כאשר מספר המלים השונות בטקסט הוא גבוה ומספר החזרות עליהן-או על מרביתן - קטן; יהיה הטקסט קשה להבנה. הוא הדין כאשר הטקסט מכיל הרבה

מלים מופשטות ומלים נדירות עפ"י מחקרי שכיחות. ב"שיכתוב דידיאקטי" נקבעו כללים לכך וגם לגבי שימוש מושכל בחלקי דיבר שונים לשם הקלת ההבנה של הכתוב. לדוגמה: כאשר אחוז הפעלים האקטיביים גבוה, יהיה הטקסט קריא יותר. הוא הדין כאשר אחוז תוארי-השם יהיה נמוך.²¹

ב) מבנה המשפטים: לאחר אוצר המלים נחשב גורם המשפט שני במעלה לקביעת מדד הקריאות של טקסטים. לכן מובן, שנוסחות קריאות לא מעטות,²² כולל נוסחת הקריאות הקצרה של נחשון בעברית,²³ מבוססות על חישוב שני הגורמים הללו בכל טקסט: אוצר מלים ומשפטים. הקשיים בהבנת משפטים נובעים מסיבוך המבנה, נדירות מבנה מסוים בדיבור ואפילו בכתובה וגם מאורכו של המשפט.²⁴

ג) דחיסות רעיונית: גורם זה כולל את "מהות הרעיונות והמושגים, מספרם ומידת תכיפותם (שיכתוב דידיאקטי, מהדורה שנייה, הערה 3, עמ' 15). כלומר: "משפטים ופיסקות, שמרוכזים בהם מושגים רבים ללא הסבר וללא מירוש, קשים להבנה" (שם). ספרי גיאוגרפיה וספרי היסטוריה, לדוגמה, סובלים מאופי ההפשטות ומכמותן יותר מאשר מרמת אוצר המלים.²⁵ הקלת טקסט מבחינת גורם זה משמעה: צמצום מספר הרעיונות והמושגים בכל עמוד של טקסט, הסברת הרעיונות הללו, חזרה עליהם והבאת דוגמות לרעיונות ולמושגים העיקריים, כלומר: הגדלת העודפות הרעיונית של הטקסט ולעתים גם הגדלת העודפות הלשונית-סגנונית של אותו טקסט. הווי אומר: הטקסט המשוכתב יכול פחות רעיונות ומושגים חדשים ביחס למספר הכולל של "התיבות השוטפות" (כלומר: כל התיבות שבטקסט). בדרך זו תוקל הבנת הכתוב גם אם הטקסט יתארך בשל כך.²⁶

ד) גון אישי: הכוונה לסגנון אישי בכתובה, כאשר הניסוח מתייחס לבני אדם ספציפיים ולא לרעיונות מופשטים. יש עדות מספקת מן המחקר בקריאות, שקוראים מיטיבים להבין, כשהם קוראים על בני אדם.²⁷ לכן הציעו מומחי הקריאות לשבץ בטקסט משוכתב "מלים אישיות" רבות וגם "מבעים אישיים".²⁸ הגורם "גון אישי" מחייב גם להעדיף שימוש בדיאלוגים על ניסוחים של דיבור עקיף. מומחית לספרות ילדים הציעה לסופרים בתחום זה את העצה הבאה: "אם המחבר מוצא, שהפרקים שלו מתנהלים בכבודות, יכול הוא לבחון את הפיסקות הארוכות שלו במגמה לברר, אם לא חחמיץ הזדמנויות כדי לאפשר לגיבוריו לדבר".²⁹ רודולף פלש, שתרם רבות להקרת הקריאות וליישומה, הראה במחקר אחד, שאפילו מבוגרים משכילים מעדיפים לקרוא ספר המכיל דיאלוגים רבים.³⁰ עלי להעיר, שעיימוד השיחות עפ"י שיטת "השיכתוב הדידיאקטי" מאפשר לפזר את הטקסט בעמוד וגם בכך

לחקל על הקורא את הבנת הכתוב ואף ליצור אצלו הרגשה של התקדמות מהירה בקריאה - והרגשה זו מעודדת את הקורא, בייחוד קורא-מתחיל או קורא מתקשה בהבנת הכתוב, להמשיך לקרוא.³¹

(ה) גורם המבנה: הכוונה גם למבנה הפנימי של הטקסט (כלומר: התפתחות העלילה או התוכן) וגם למבנה החיצוני (חלוקה לחלקים ולפיסקות וציונם על ידי מיספור או כותרות). בביקורת על נוסחות-הקריאות הודגשה חולשתן בנד. שאין הן בודקות את מבנה הטקסט,³² למרות שמחקרים אמפיריים רבים הוכיחו, שגורם המבנה קובע במידה משמעותית את קלות ההבנה של טקסטים למיניהם.³³ על-כן אין תמה, שגורם המבנה מהווה מרכיב מרכזי בשיטת "השיכתוב" שלי וזו גם הסיבה לבחירת השם הזה ("שיכתוב"); משום שגורם המבנה מחייב לעתים את המשכתב לפרק את הטקסט ולבנות אותו מחדש, כדי להקל על הקורא להכיר את מבנה הטקסט (הפנימי והחיצוני); שהרי הכרת המבנה על שני היבטיו תקל על הקורא את הבנת הכתוב (דוגמות לכך-בספרי "שיכתוב דיאקטי", הערה 3, עמ' 183-188).

חמשת הגורמים הנ"ל על מרכיביהם מדריכים את ה"משכתב" בעיבוד הטקסט המקורי או בכתיבה מקורית לקורא מסוים. בתהליך השיכתוב יש להבחין בין שני סוגים של "שיכתוב דיאקטי": שיכתוב מלא או רק עימוד. (א) עימוד: הוא נעשה על יסוד כללים, המפורטים בספרי "שיכתוב דיאקטי" (עמ' 126-143). העימוד הטוב מקל את קריאת הטקסט ואת הבנתו גם ללא שינוי כלשהו של הכתוב. עימוד טוב כולל: חלוקת הטקסט לחלקים, מתן כותרות לחלקים, חלוקת כל חלק ל"בתים", כאשר כל "בית" מהווה פיסקה מבחינת הרעיון או התוכן. כל שורה ב"בית" מהווה משפט (נושא ונשוא) או מבע שלם (כמו: תיאורי זמן) או מלות תפנית בעלילה (כמו: פתאום, אבל, לכן וכדומה). העימוד מבליט יפה את "הדיבור הישיר" ע"י ציון המדבר לפני ציטוט דבריו וע"י הדפסת "הדיבור הישיר" לאחר קו מפריד בראשית השורה הבאה - וכל מבע ב"דיבור הישיר" מודפס בשורה בפני עצמה. העימוד מוצע גם בכל מקרה, שאי אפשר לשנות את הכתוב במטרה להקל את הבנתו, כמו בחוראת תנ"ך (ראה דוגמה לכך בספרי "שיכתוב דיאקטי", עמ' 183-185. ראה שם גם דוגמה לעימוד טקסט מן המדרש, עמ' 185-188). הוא הדין במקרה שלא רצוי למורה לשנות את הטקסט בשל סיבות ספרותיות או חינוכיות. עימוד מתאים של הטקסט הנלמד יכול המורה לשכפל או להכינו לשם שימוש במטול עילי. לעתים אפשר לכתוב את הנוסח המעומד על הלוח - כאשר הטקסט קצר או כאשר יש צורך לעמד רק חלק מן הטקסט. ה"עימוד" הוא השלב הגבוה ביותר של "השיכתוב הדיאקטי".

(ב) **שיכתוב מלא**: השלב הנמוך ביותר של "שיכתוב דידיאקטי" מחייב כתיבה מחדש (תוכן ומבנה) של הטקסט. שיכתוב מלא כזה מיועד לשלב הביניים, שאני מציע לתכנן בהוראת ראשית הקריאה בלשון האם או בלשון חדשה - בין סיום האלפון (לאחר הכרת מערכת הא"ב) לבין הקריאה במקראה הראשונה.³⁴ מטרת שלב ביניים זה, שכיניתו "שלב קדם מקראה", היא לבסס את מיומנויות היסוד של הכרת התיבות ולפתח מיומנויות ראשונות של הבנת הנקרא. בטקסטים משוכתבים קלים ביותר, המבוססים על עקרונות אלה: (1) כל טקסט כזה מחולק לחלקים ולכל חלק ניתנת כותרת מתאימה, חרוזת על תוכנו או על הרעיון העיקרי שלו. (2) כל חלק יש לחלק ל"בתים", כש"בית" מוגדר כקבוצת משפטים המביעים רעיון אחד. מבנה המשפטים בכל "בית" יהיה אחיד, דהיינו: כולם יהיו בנויים על-פי אותו דגם משפט. בהדרגה יש להוסיף לכל "בית" משפט פותח בדגם אחר. לאחר מכן גם משפט סוגר בדגם אחר. לאחר מכן יהיו בכל "בית" שני דגמי משפט יסודיים ולבסוף יתבסס כל משפט סוגר על דגם אחר. (3) צמצום רב באוצר התיבות השונות וחזרות רבות עליהן, בייחוד על מלות המפתח שבטקסט. לכן יהיה טקסט מסוג זה ארוך, כדי לאפשר תרגול של הכרת תיבות בהקשרים קלים וכתוצאה מכך להקל גם את הבנת התוכן. עם היות הטקסטים הללו ארוכים, הם קלים ביותר ולכן הם מעודדים את הקורא-המתחיל, החש את התקדמותו בלימוד הקריאה. (4) העימוד מסייע רבות גם בשלב זה של הקריאה, מאחר שהוא מאפשר לקורא-המתחיל לסיים במהירות כל עמוד, בוודאי בהשוואה לקריאת טקסטים רגילים, שלעתים קרובות הם דחוסים ביותר גם מבחינת ההדפסה. סיום מהיר של עמוד קריאה מעודד כל קורא להמשיך לקרוא. לאחר שלב "קדם-מקראה" יש לדרג את "השיכתוב הדידיאקטי" הן מן ההיבט הלשוני (אוצר מלים, צורות ותחביר) והן מן ההיבט הענייני (כמות הרעיונות ומידת דחיסותם). ברור אפוא, שמשלב לשלב יש לצמצם את מידת ה"שיכתוב" ולהכשיר את הקוראים להגיע בהדרגה, אך במהירות האפשרית, לקריאת טקסטים מקובלים, המותאמים לקוראים הללו מבחינת התוכן.

יושנים ומצאי מחקר

בארץ נעשו עד כה ניסיונות אחדים להכין חומר לימוד משוכתב ויותר מכן חומר קריאה משוכתב עפ"י שיטת "השיכתוב הדידיאקטי". לקריאה עצמית לשלב "קדם-מקראה" (אמצע כיתה א') מופיעות שתי סדרות אלה: (א) סיפורים שלנו (משנת 1989 ואילך בהוצאת משרד החינוך והתרבות).

הטקסטים הללו מבוססים על סיפורים שסיפרו התלמידים למורות והן
שיכתבו סיפורים אלה בהדרכת העורכות עפ"י עקרונות "השיכתוב
הדידאקטי". ראוי לציין שבטקסטים אלה ניתן ניקוד חלקי בלבד והניסיון
בסדרה זו, כולל לגבי תלמידים טעוני טיפוח, הוכיח חד-משמעית,
שקוראים-מתחילים ממש אינם מתקשים בקריאת טקסטים בניקוד חלקי,
משום שהטקסטים הללו מבוססים בעיקר על לשון הדיבור, המוכרת לקוראים
הללו. (ב) סדרת קל לי לקרוא (הוצאת "יבנה" בת"א, החל משנת הלימודים
תשנ"ד). סדרה זו, המבוססת על שיטת "השיכתוב הדידאקטי", מציעה אגדות
עם ידועות, כשהן משוכתבות לשלב של "קדם-מקראה". יש ועולה השגה כנגד
הטקסטים הקלים, שאני מציע לשלב "קדם-מקראה", כאילו שהם משעממים
את הקורא המתחיל. אולם השגה זו היא ספקולציה שאין לה אחיזה במציאות,
כפי שמוכיח הניסיון ומאשש המחקר³⁵ אפשר להסביר את החשגה
התיאורטית הנ"ל בהרגשתו של קורא-מימון, אך יש לזכור, שלא כזאת היא
הרגשתו של קורא-מתחיל, אפילו אם הוא משכיל. משום שעל קורא-מתחיל
להתיימן לא רק בהכרה מהירה ויעילה של סמלי הכתב בלשון הנלמדת, אלא
גם בזיהוי מהיר ויעיל של מלים שכיחות ואף של צירופי מלים שכיחים.
בתהליך זה יש לתוכן הטקסט המתורגל חשיבות משנית. הלומד לקרוא בלשון
חדשה לו משתכנע בכך מניסיון אישי, אולם יש לכך עדות גם מן הספרות
המקצועית להוראת לשונות. מחנכים ומורי לשון דגולים - בעיקר מאומות
העולם³⁶ אך גם משלנו³⁷ - נתנו דעתם לבעיה זו. די להזכיר בהקשר זה אחד
מ"בני העלייה" בראשיתו של החינוך העברי לאומי בא"י בשלהי המאה הי"ט,
יצחק אפשטיין (1862-1943), שפיתח את שיטת "עברית בעברית" שלו
להוראת ילדים ולאחר מכן עיבד שיטה זו גם להוראת עברית למבוגרים.³⁸
בדונו על חומר הקריאה הראשון, שיש להציע למבוגרים משכילים (בדרך כלל
עולים חדשים), הלומדים עברית, דחה אפשטיין את הדרישה של מורים רבים
בדורו, להציע ללומדים-מתחילים אלה טקסטים, העשויים לעניין אותם
מבחינת התכנים שלהם; משום שלדעתו דרישה כזאת היא בלתי אפשרית,
והעיקר: אין צורך בכך; שהרי "בחודשים הראשונים מושכת הלשון עצמה את
המתלמד בחידושיה".³⁹ לדעתו של אפשטיין - שהיה מורה מעולה ואיש
תיאוריה מובהק בתחום הוראת לשונות - אפילו מבוגר משכיל נהנה בשלב
לימוד ראשון מהתקדמותו בשימוש במנגנון של הלשון הנלמדת; משום
שבשלב לימוד זה קשה ללומד לתרגל בו-זמנית הן את מכשיר הלשון (מערכת
הא"ב) והן את המסרים, שהוא מקבל באמצעות מכשיר זה. ואם כך לגבי
מבוגר משכיל, כל שכן לגבי ילד, הלומד לקרוא בלשון הדיבור שלו.

גם לתלמידים בכיתות ב-ו הוכנו ספרי לימוד וספרי קריאה, המבוססים על שיטת "השיכתוב הדידאקטי". טקסטים כאלה הוכנו למערכת החינוך הממלכתי וטקסטים רבים יותר הוכנו לחינוך הממלכתי דתי.⁴⁰ לקריאה להנאה מתפרסמת (משנת 1989 ואילך) הסדרה "שלום קריאה" (בהוצאת "מסדה"), המיועדת לתלמידי הכיתות ב-ג, כלומר: זהו שלב מתקדם ביחס לסדרות הקודמות, המיועדות לשלב "קדם-מקראה". הספרים בסדרת "שלום קריאה" נכתבו ע"י סופרים מקצועיים - מהם סופרי ילדים ידועים - והם שוכתבו ועומדו על ידי לפי עקרונות "השיכתוב הדידאקטי". התגובות החיוביות (לעתים אפילו נלהבות) של הקוראים הקטנים וגם של מורים ובייחוד של ספרנים והתפוצה הגדולה, יחסית, של ספרים אלה - מוכיחים שסדרה זו באה למלא צורך קיים, שעד לאחרונה התעלמו ממנו. סדרות דומות הוכנו בעשור האחרון גם לחינוך קוראי עברית בתפוצות לכל שלבי הלימוד, עד גמר ב"ס תיכון.

הסדרה "טיפוח הבנת התורה" שבעריכתו⁴¹ מציעה רק עימוד - ולא שיכתוב - של פרקי החומש, הנלמדים בב"ס ממלכתי. השימוש בספרים אלה, באישור משרד החינוך, הוכיח שאמנם העימוד מקל במידה ניכרת את הבנת הכתוב. בהוראת תורה עפ"י ספרים אלה בחינוך המיוחד, למשל, התברר שההספק גדל בין 50% ל-100%, הוא הדין בהוראת התורה לתלמידים טעוני טיפוח. מעניין לציון, שסדרה זו זכתה לתפוצה רבה גם בחו"ל - לא רק בחינוך היהודי, אלא גם בהוראת עברית מקראית באוניברסיטאות. גם סטודנטים אלה מעידים, שהלימוד עפ"י הטקסטים המעומדים לא רק קל יותר אלא גם נעים יותר. במקביל לסדרה זו פרסמה המחלקה לחינוך ולתרבות תורניים של ההסתדרות הציונית "ערכה" להוראת תפילות, שבה עומדו פרקי התפילה עפ"י שיטת "השיכתוב הדידאקטי" ובעריכתו. גם טקסטים מעומדים אלה זכו לתגובות נלהבות בארץ ובחו"ל. פרסומים משוכתבים ללימוד ולקריאה הופיעו עד כה ע"י מוסדות אחדים: המרכז לחינוך יהודי בתפוצות שבאוניברסיטה העברית; משרד החינוך והתרבות; קצין חינוך ראשי בצה"ל; שתי המחלקות לחינוך של ההסתדרות הציונית.

בעשור האחרון נערכו מחקרים אחדים לבדיקת מידת היעילות של "השיכתוב הדידאקטי" לכל סוגי הלומדים, בכל המקצועות ובכל רמות ההוראה. כפי שהתברר שהתרומה המשמעות ביותר של שיטה זו היא לגבי המתקשים בהבנת הכתוב לסוגיהם (תלמידים בחינוך המיוחד; תלמידים טעוני טיפוח וילדי עולים חלומדים עברית), לדוגמה: במחקר אחד (שערך הפסיכולוג ר' אבוטבול) התברר, שהציון הממוצע במבחני הבנת הנקרא של טקסטים

משוכתבים ע"י תלמידי החינוך המיוחד במצפה-רמון היה זהה לציון הממוצע שקיבלו תלמידים בת"א (בבתי ספר רגילים) בהבנת הטקסטים המקוריים.⁴² מחקר זה מוכיח, כי שיבוץ תלמידים אלה במסגרת החינוך המיוחד היא בשל קשיים לשוניים בלבד. מעבודות נוספות של תלמידים שלי החברר, שתופעה זו חוזרת במקומות אחדים בארץ. באמצעות טקסטים מדורגים עפ"י שיטת "השיכתוב הדידאקטי" אפשר לקדם תלמידים אלה במהירות, יחסית, כדי שיוכלו ללמוד בכיתות רגילות.

גם תלמידים במסגרות החינוך הרגיל - הכללי והדתי - בבית סודי ובחטיבת הביניים שיפרו את הבנת הנקרא שלהם, כאשר תורגלו בטקסטים משוכתבים עפ"י שיטתי - הרי ממצאים אחדים:⁴³ הציון הממוצע להבנת סיפור במקרא החדשה לכיתה ב' היה 32.8% לעומת זאת היה הציון הממוצע של הנוסח המשוכתב של אותו סיפור - 74%! הבנת סיפור מקורי במקרא להכיתה ג' הסתכמה בציון ממוצע - 54.4% הבנת אותו סיפור משוכתב, הסתכמה בציון ממוצע - 77.7% כאשר תלמידים בכיתות ח' קראו קטע מספר לימוד של משרד החינוך ("ראשית העת החדשה"), היה הציון הממוצע שלהם במבחן הבנת הנקרא - 44.27% כאשר אותו קטע שוכתב, היה הציון הממוצע - 74.44% בכיתת מבוגרים (במסגרת תחיל"ה) קראו נשים מבוגרות (גיל ממוצע 160) בשיעורי השכלת יסוד סיפור מאגדות א"י (מאת ז' וילנאי). הציון הממוצע להבנת סיפור זה היה 67.6% לעומת זאת היה הציון הממוצע בקריאת הנוסח המשוכתב של אותו טקסט - 81.2% במחקרים אחדים התברר, שגם כאשר לא היה צורך לשכתב את הטקסט, משום שמדד הקריאות שלו התאים לקוראים המיועדים, אולם הטקסט בכל זאת שוכתב - ציינו תלמידים רבים (ולעתים גם המורים), שהיה להם נעים יותר לקרוא את הטקסט המשוכתב, למרות שהוא ארוך יותר כמתחייב בטקסט משוכתב, שבו מדללים את הדחיסות הרעיונית והסגנונית. תלמידי - מהם מדריכים למתודיקה בסמינרים ומהם מפקחים במערכת החינוך בארץ - עימדו פרקי קריאה קשים (כמו טקסטים בהיסטוריה ופרקי תנ"ך) ומצאו, שהעימוד בלבד מקל את הבנת הכתוב וגם נעים יותר לקריאתו. לכן, כאשר לא רצוי לשכתב מסיבה כלשהי (דתית, חינוכית או ספרותית) אפשר לעמד את המקור וגם בכך לחקל את הבנתו.

כללו של דבר: "שיכתוב דידיאקטי" הוא אמצעי יעיל ובדוק לכתיבת טקסטים מדורגים מבחינת לשון וסגנון והתאמתם לכל קורא-מיועד. טקסטים משוכתבים יאפשרו לשפר את הבנת הנקרא של כל סוגי הלומדים בכל רמות החוראה, ביעילות רבה יותר מאשר תרגול מכון בהבנת הנקרא של

טקסטים מקוריים קשים, כמקובל היום ברוב בתי הספר. עם זאת יש להדגיש, ש"שיכתוב דידיאקטי" הוא אמצעי ולא מטרה. לכן יש לדרג את תרגילי השיכתוב במספר שלבים במטרה להכשיר קריאה מובנת בטקסטים מקובלים. משמע: יש לצמצם בהדרגה את כמות השיכתוב לפי מידת ההתקדמות של הקורא-המתאמן ולהגיע מהר ככל האפשר לשלב העימוד, שהוא השלב העליון של השיכתוב. משלב העימוד קל המעבר לטקסטים הרגילים. מכל מקום יש לזכור, שהעימוד יעיל בקריאת טקסטים קשים גם בשלבי לימוד מתקדמים (בי"ס תיכון וגם מכללה) - לעתים רק לגבי פסוק קשה או משפט ארוך ומסובך, ואז אין כל קושי לעמד טקסט קצר זה על הלוח. לעתים יועיל מאוד לעמד פיסקה על הלוח או באמצעות מטול עלי. לעתים יהיה צורך לעמד חלק גדול של הטקסט או אף את כולו.

המסר העקיף של "השיכתוב הדידיאקטי" מכוון למעצבי טקסטים - כולל ספרי לימוד וטקסטים עיוניים - שיתחשבו בכללי היסוד של ההדפסה והעימוד, המבוססים על תהליכי התפיסה הראייתית בקריאה. כמו: אורך שורות, הרווחים ביניהן, שימוש בצבע במלים וברקע ועוד. אך בעיקר מכוון המסר העקיף לסופרים ולכותבים האחרים, שיזכרו את שאיפתו של א' בן-יהודה לכתוב "בלשון בני אדם ולא בלשון של מלאכים", ויתאימו את דמת הקריאות של הטקסט שלהם לרמת הקריאה של הקוראים-המיועדים, "למען ירוץ קורא בו" (חבוקוק, ב:2).

הערות

1. כל כתבי אחד העם (בכרך אחד) ת"א 1946, עמ' תפ"ו. יש להעיר, שאחד העם העתיק מובאה זו מן הספר "אמונת חכמים", אך משום מה לא ציין, שמחבר הספר הנ"ל הדגיש, שהעתיק זברים אלה מההקדמה לספר "מלחמות ה'" של הרלב"ג (1560). ראה שם, גע"א.
2. אגרות חב. ביאליק (ערך פ' לחובר), כרך ה', ת"א 1937, עמ' רצ"ה. גדרשתי לסוגיה זו ברשימה בעיתון "מעריב". העורך הספרותי קבע לרשימתי כותרת זו: "כותבי הגרמנית" (מדור לספרות של יום ו' י"ט באדר תש"ן, 16 במרס 1990, עמ' ה).
3. גם רשימת "אלף מלים", שהוכנה ע"י המחלקה להנחלת הלשון במשרד החינוך והתרבות בראשית שנות החמישים, היא סובייקטיבית. כלומר: אינה מבוססת על מחקר שכיחות, אלא על ליטון של מורים. אולם מחקרים רבים, גם בעברית, הראו שבעניין השכיחות אי-אפשר להסתמך על הליטון (ראה בעברית בספרו של א' ריגר, אוצר מילות היסוד של הלשון העברית השימושית, ירושלים 1935). בינתיים הוכנו רשימות שכיחות אחרות בעברית (ראה על כך בספרי שיכתוב דידיאקטי, מאגנס, 1982, ומהדורה חדשה 1991), מכל מקום עדי היום אין לנו רשימת שכיחות של דיבור עברי יום-יומי - לא שכיחות מלים ולא שכיחות זקדוקיות.
4. דמני על כך בספרו, הגנת הנקרא בסידור ובמקרא, ירושלים 1984, עמ' 25-38.
5. מעניין לציין, שכבר הסופרת (מחברת הסיפור הנודע "עמק האזים או מקדש השם", 1840, שתורגם לעברית פעמים אחדות) ומרמזת גרייס אנג'לר (1816-1847) ציינה את העדר הדירוג

- הלשוני בחומר הלימוד בחינוך היהודי בתמוצות כגורם קושי עיקרי בהוראת עברית ותנ"ך (ראה על כך בספרי, סוד שית, ת"א 1992, עמ' 38-40). הבל מאוד, שדבריה המשכנעים בנווד לא השפיעו על העושים במלאכה זו בתמוצות וגם בישראל.
6. ראה על כך בלקט, אורחות - ה' (ערכו: ש' קודש ומ' חומסקי), משרד החינוך והתרבות, 1968.
7. ראה על כך בספרי, עברית חיה במרוצת הדורות, ת"א 1992, פרק י"ב ("סגנון ירושלמי").
8. בן-יהודה, א' "חיות הסגנון", הצבי, ה' גיליון 26 (י"ב באב 1889), עמ' ק"א.
9. ראה על כך בהערה 7, עמ' 187-196.
10. שם, עמ' 196-200.
11. אויסבערג, י"י (עורך). אגרות יהודה ליב גארדאן, ח"ב, ורשא 1894, עמ' ז'.
12. ראה מאמרי: "לחלולות הנחלת הלשון", לשון ועברית, מס' 8 (יוני 1991), עמ' 59.
13. ראה מאמרי: "סיפורי הילדים של ח"א פרידלנד", מינון - ספר חיובל ליעקב קבוקב, לוד 1988.
14. ריבולוב, מ' (עורך). ספר זיכרון לח"א פרידלנד, ניו-יורק 1941, עמ' 69.
15. ראה בשני ספריו אלה: א) היה אביב בארץ, ת"א 1953, עמ' 270-271. ב) דרכי הוראת העברית בתמוצות, ניו-יורק 1965 (מהדורה שלישית), עמ' 139-140.
16. ראה עליו בספרי, בני עליית, ת"א 1993, פרק חמישי. לזכותו של חומסקי יש לומר, שהוא חכן רשימת מלים שכיחות כבסיס לביה"ס היהודי המשלים בארה"ב ואף הכין חוברות קריאה אחדות עפ"י רשימה זו, אלא שלא היה עקבי בכך, כפי שחראתי במאמרי: "דירוג ספרים לקריאה עצמית", שבילי החינוך, קיץ 1970. מבין החוקרים שכתבו עברית, הצטיין יוסף קלוזנר (1874-1958) בכתיבה בלשון קריאה ביותר, עד שרבים ראו בבהירות כתיבתו אות למטות רעיונית ולשטחיות. אין אפוא תמה, שקלוזנר היה בין הבודדים שתמכו ב"סגנון הירושלמי" של בן-יהודה, (ראה בספרי הנזכר בהערה 7, עמ' 187; 203).
17. על סדרת "גשר" (סיפורים בעברית קלה בהוצאת המחלקה לחינוך ולתרבות של ההסתדרות הציונית) ראה במאמרי: "ספריה בעברית קלה", החינוך, שבט תשכ"א. על "סיפורים יפים" ראה בהערה 13. על הסדרות "עונג" ו"לודו" ראה בהערה 16.
18. מאמרי הראשון בנושא זה פורסם בעם וספר, תשרי תשל"ת. 1957. המאמר השני בנושא זה בשם: "הקריאות - מהותה ושימושיה", הופיע ב"אורים", השון תשל"ח. עיקרי הדברים האלה פורסמו גם באנציקלופדיה החינוכית, של משרד החינוך והתרבות, כרך שני, 1957 (עמ' 610-611).
19. Haramati, S. Didactic Rewriting, Jerusalem-New York, W.Z.O. 1985.
20. הדברים בסעיף זה מבוססים על ספרי "שיכותב דיאקטי" (הערה 13).
21. ראה על כך במאמר של מ' אביגל, "שלושה-עשר עיקרי יצירה למשורר ילדים (עפ"י ק' צ'וקובסקי)", לשון והינוך (ערכו: מ' לוינסון ומ' אביגל), ת"א 1956, עמ' 195-198.
22. Chall, J. Readability, Ohio 1958, Pg. 48-53.
23. נחשן, ש'. "נוסחאות הקריאות העברית: הוראות לחישוב", החינוך, ניסן תש"ך, עמ' 192-213.
24. על שיכתוב משפטים קשים ראה במאמר זה: Cardinell, C.F. "rewriting social studies materials to Lower Reading Levels", The Reading Teacher, vol. 30 no. 2 (Nov 1976) p. 169.
- Lorge, I. "Readability Formulae - An Evaluation", Elementary English, 25 Feb 1949, P. 91.
26. דוגמה לשיכתוב טקסט היסטורי לתלמידי בילס יסודי (כיתה ה') - במאמר זה: Beck, J.L. et al "Revising social studies text from a text processing perspective, Evidence of improved comprehensibility: Reading Research Quarterly vol. xxvi No. 3 1991 p. - 251-276.

- בדוגמה זו מכיל הקטע המקורי (בטור אחד) 11.5 שורות (שם, עמ' 275). הטקסט המשוכתב ארוך ממנו למעלה מפי שניים (עמ' 275-276).
- 27 עיין על כך בספרי, סוגיות בהנהלת הלשון, ת"א 1972, עמ' 158.
- 28 הסבר ודוגמות - בספר זה: Flesch, R. How to write, speak and think more effectively, New York 1963, p. 303-306.
- 29 Lewis, C. Writing for Young children, New York 1954 p. 101.
- 30 Flesch, R. "A new readability yardstick", Journal of Applied Psychology, June 1948, p. 227.
- 31 דוגמה של טקסט משוכתב לתלמידי ב"ס יסודי תוך שימוש מושכל בגורם "גון אישי" - ראה במאמר הנזכר בהערה 14 (עמ' 170-171).
- 32 Sundye, N. "Text Explicitness and Inferential Questioning - Effects on story Understanding and Recall", Reading Research Quarterly, vol. xxii, No. 1 (winter 1987), P. 82-86.
- 33 ראה לדוגמה, שני מאמרים אלה:
- a) Taylor, B.A. & Beach, R. W "The effects of text structure instruction on middle-grade students comprehension and production of expository text"
- b) Richgles, D.J. et al. "Awareness of four text structure effects on recall of "Expository Text", Reading Research Quarterly, vol. xxii, no. 2 (spring 1987) p. 177-196.
- וראה גם בחיבורי זה:
- A new approach to the teaching of reading in Hebrew, New York 1985, p. 30 27
- 34 ראה על כך בספרי יסודות הקריאה, ת"א 1976, ח"א.
- 35 ראה הערה 32, עמ' 91-92, 94 וראה גם: Bauman, J. E. "Effect of Rewritten content: textbook passages on middle grade students' Comprehension of Main Ideas: Making the Inconsiderate Considerate", Journal of Reading Behavior, vol. 18 No. 1, 1986, pp. 16-18.
- 36 ראה, לדוגמה את דברי של הנרי סוויט בנידון, כפי שפורסמו בספרו (המהדורה הראשונה חופיעה בשנת 1889): Sweet, H. The Practical study of Languages, London 1964, p. 111-112.
- 37 כתב על כך לוי וינר (מורה עברי בפולניה, נולד - נסתם בשואה) בספרו: עברית לבוגרים, מהדורה שנייה, ורשא 1933, עמ' 15. דברים דומים כתב צבי שרפשטיין (הערה 15).
- 38 אפשטיין, ל'. עברית לעולים, ת"א תר"ף, עמ' 7.
- 39 ראה בספרי, בני עלייה (הערה 16), פרק שני.
- 40 ראה, לדוגמה, את המקראת לכיתה ב' ("פתחו את השער"). את שלוש החוברות: "לקרוא עוד ועוד" ואת החוברות: "קורא כעניין ומשיב כהלכה".
- 41 בחוצצת "יבנה" (ת"א) הופיעו פרקי הלימוד מחמשת חומשי תורה (לפי תכנית הלימודים לבתי ספר ממלכתיים) בשלושה כרכים אלה: בראשית, שמות ויקרא; במדבר דברים.
- 42 שיכתוב זיידאקטי (הערה 3), מהדורה שנייה, (1991), עמ' 86.
- 43 ראה שם.

ספרות ילדים חרדית -

ריאליסטית או דיאקטית?

מאת: לאה חובב

א. פתיחה

במושג "ספרות ילדים חרדית" אנו מתכוונים לאותה ספרות לילדים הנכתבת באוכלוסייה המוגדרת כ"חרדית". זוהי האוכלוסייה השומרת מצוות, המתבדלת מן החברה החילונית מבחינה אידאית-תרבותית וחברתית, מסתגרת בד' אמות של הלכה, ומקבלת על עצמה את מרותם של "גדולי התורה". אוכלוסייה זו מטילה צנזורה על הספרות שאינה מתארת חיים המתנהלים לפי תר"ג מצוות, ומונעת מילדיה כל מגע עם ספרים ועיתונים חילוניים.

המושג "ספרות ילדים חרדית" איננו חדש. בשני העשורים האחרונים, החל משנות השבעים ובעיקר משנות השמונים ואילך, התפתחה בסקטור החרדי במידה גוברת והולכת עשייה רבה של ספרות ילדים¹. במאמר זה נדון במספר יצירות שחוברו למען הילדים על ידי יוצרות חרדיות, ונבחן אותן מן האספקטים הספרותיים-אמנותיים. בחרנו להתמקד בז'אנר הריאליסטי, ולא נדון כלל בסוג המכונה "סיפורי צדיקים", אותם סיפורים על דמויות בעם ישראל שסופרו גם למבוגרים ועובדו לילדים כספרות ילדים חרדית.

ב"מילון מונחי הסיפורת" מבדיל יוסף אבן² בין סיפור ריאליסטי לבין סיפור דיאקטי. הסיפור הריאליסטי "מבטא שאיפה ועיקרון מודעים לחקות על הצד הטוב ביותר את הוויית החיים היום-יומיים בצורה מדוייקת, מדוקדקת וגם מפורטת ביותר, תוך רצון לעשות חיים אלה בעת ובעונה אחת גם לנושא הכולל של היצירה המוגדרת כריאליסטית". מכאן, שעל הסיפור הריאליסטי לעשות "את העולם המחוקה על ידו לנושא המרכזי של היצירה ולא לאמצעי בלבד". ועוד מוסיף אבן: מחוייב הסיפור הריאליסטי "בנאמנות יתרה לעובדות" (החדגשה שלי: ל"ח).

הגדרות אלה מדגישות את הנאמנות לריאליה, כלומר למציאות, כי המונח "ריאלי" פירושו REAL, היינו, אמת מציאותית. בכך נראה את ההבדל שבין היצירה הריאליסטית לבין היצירה שמעיקרה איננה מתכוונת לתאר את

המציאות, אלא להפוך אותה לאמצעי להשגת דברים שמעבר לה. הסיפור הדידאקטי, לפי הגדרת אבן, "הוא סיפור המיועד מלכתחילה להנחיל לקורא השקפת עולם או הוראות להתנהגות נאותה, וגם לעורר אותו לבקר ותפעות חברתיות ואישיות הקיימות בעולם המציאותי שמחוץ לאותה יצירה". יעוד זה מביא את היוצר בסוג זה לראות ביצירה כלי ושופר להשמיץ באמצעותו את דעותיו, מתוך מטרה להשפיע על הקוראים ולעצב את התנהגותם. לא האמת האובייקטיבית של תיאור המציאות כדרך שהיא לנגד עיניו, אלא מגמתיות בולטת וברורה.

מגמה זו משפיעה על מרכיבי הסיפור הדידאקטי: הדמויות שבסיפור מעוצבת בדרך כזו, שהיא מציגה ערכים חיוביים. הדמות השלילית שלעומתה בסיפור, הרשע והמושחת, תגלם "אידיאלים הפוכים", שחורים משחור, שמבקש הסופר הדידאקטי להוקיע. גם עלילת הסיפור הדידאקטי תתאים עצמה לצורך זה, ולכן הטוב ינצח והרע יבוא על עונשו, או יחזור בתשובה. סיום זה, שאינו דווח במציאות היום-יומית, חולט את הסיום שבמעשיה ובאגדה המסווגים כספרות דמיונית, ומסתיימים ב- HAPPY-END.

בחינתה של ספרות הילדים החרדית לאור הגדרות אלה מעלה באופן בולט ומודגש, שרוב היצירות הן דידאקטיות, ומתכוונות להשפיע על הקורא הצעיר ולחנכו בדרך הישר למען ילך בדרכי אבות וישתלב בחברה שערכי התורה הם ערכיה הבסיסיים. דבר זה אמור הן ב'אנרים של סיפורים פרוזאיים והן בסיפור המחורז ובשירה כפי שנדגים להלן.

עם זאת, מצויים פה ושם סיפורים שניתן להגדירם כריאליסטיים. סיפורים אלה מבוססים על פי רוב על זכרונות אותנטיים של המחבר או של הדובר ביצירה, ויש בהם אמת פנימית. כאן לא המגמה החינוכית קובעת את העלילה אלא המעשה עצמו כפי שאירע במציאות. באופן "מקרי" לא פגעה בסיפורים אלה המגמה הדידאקטית ולא קלקלה את האמנות הספרותית.

ב. הספרות הדידאקטית

1. סיפורים פרוזאיים מהיי יום-יום.

אחד הסוגים של הספרות הדידאקטית החרדית מציג סיטואציות ומלשנים מחיי הילדים. מצויים סיפורים שבהם הילדים גיבורי הסיפור הם דמויות מושלמות, ומטרת הסופר להעמידם כראויים לחיקוי. אולם יש סיפורים שבהם מוצג ילד שחטא או נכשל, ובמהלך העלילה לומד הגיבור הצעיר לקח,

הוא מתחרט על מעשיו וחוזר בתשובה.

מלמדי הלכה שונים. פעמים זו דמות מבוגרת, זקן תלמיד-חכם המסיף מוסר באופן ישיר ומורה את הדרך בה על הגיבור לילך, או דמותה של האם הטובה לעיתים הדמות החיובית היא ילד אחר בסיפור, "ילד טוב" ומושלם, שהתנהגותו משמשת דוגמא לילד "הרע". ויש סיפורים שבהם חש הגיבור עצמו בושה במעשיו, והוא משנה את התנהגותו מתוך שיקול דעת עצמי. כל האמצעים הללו מעידים על רצונו של מחבר הסיפור להורות את הדרך הנכונה, ועל נסיונו להתקרב ל"מציאות", בהעמידו גיבור ספרותי שאינו מושלם, גיבור שהוא כביכול "דמות עגולה" המשתנה במהלך העלילה. נדגים את דברינו על פי מספר יצירות.

הסיפור "מתי והציפור", שכתבה יוכבד סקס³, הוא סיפור על ילד "רע" ואכזר הפוגע בגוזל שאינו יודע לעוף, וכנגדו דמות הילד המושלם שצער בעלי-חיים נוגע לליבו. גיבור הסיפור, מתי, ראה בשדה ציפור וגוזל על עץ. הוא חמד את הגוזל, ידה אבן ורץ לביתו מפני הגשם. חברו יוסי, שבא להזמין להיכנס לביתו עקב הגשם, שמע את הציוץ ומצא את הגוזל הפצוע: "גחון עליו וליטף אותו בידו האחת, ובידו השנייה מחה את הדמעות שזלגו מעיניו למראה הדם הזב מאחת מרגלי הציפור". התיאור הסנטימנטלי נמשך גם בשיחה שבינו לבין אמו היוצאת להרגיעו. שניהם מכניסים את הגוזל לביתם ומטפלים בו עד הבריאה.

יוסי מכריז באוזני חברו שהוא ישחרר את הגוזל וישלחנו לחופשי: "אמא אומרת, שחיי הציפור הם החופש... ולשם כך היא נבראה עם כנפיים". מתי רוצה בגוזל ומייעץ ליוסי בערמוניות לשימו על העץ. ואכן, שומע יוסי בעצתו ושם את הגוזל על העץ במקום שמצאו פצוע. לפתע שמע צעקה. הוא מצא את מתי מוטל על הארץ בוכה ובגדיו קרועים. מתי אמר: "נפצעת, אבל זה מגיע לי... שוב לא אעשה מעשה כזה לעולם". יוסי מנגב את פניו של מתי, ומתי ממשיך: "אתה ילד נפלא, יוסי. מהיום והלאה אחיה חברך לעולם, אלמד ממך... רציתי לתפוש את הגוזל וטפסתי על העץ. נפלתי ונחבלתי כאן, במקום שידיתי בו אבן, עכשיו אני יודע. ילד הנזהר בצער בעלי-חיים הוא ילד טוב לבני אדם... עכשיו אני שמח באמת שהגוזל הצליח לעוף..."

דומני שהדברים מדברים בעד עצמם. הגיבור המושלם הוא יוסי, העוזר לחבר ולבעל הים ומתגבר על רצונו להחזיק בגוזל מתוך מוסריות צרופה וכיבוד אדם. דמות כה מושלמת איננה מציאותית, וכאן היא משמשת דמות לחיקוי. גם מתי "הרע" מגלם דמות דיאקטית בשובו מדרכו הרעה, בקבלתו את העונש כמוצדק ובהכריזו ששוב לא יעשה מעשה רע כבעבר. בסיום הסיפור - כל

הגיבורים צדיקים!

אם נתבונן בסגנונם של הדוברים נשמע את הסופר, המבוגר, המטיף מוסר באמצעות גיבוריו הקטנים. ההכללה שבדברי מתי (המודגשת לעיל) היא סיכום דידאקטי של הסיפור, ולא דברי ילד פצוע וכואב. גם השמחה על מעוף הגוול, שבה מבטא מתי את השינוי היסודי שחל בו, איננה אמינה אלא מאולצת וכפויה מתוך מטרה לחנך. כל אלה יוצרים בקורא האמון על ספרות אמנותית הרגשה של זיוף הדמויות ואי אמינות דבריהם, הנובעת ממטרתו "החינוכית" של הסופר בסיפור זה.

סיפור אחר, הבא להדגיש את החשיבות של ברכות הנהנין, ואת השכר המיידי של המברך, הוא סיפורו של שרה ברגמן, "הברכה שהצילה".⁴ אסתר בת השלוש מצאה סוכריה ליד פח האשפה. זכרה הילדה את תורת הגננת ובידחה בקול רם, "שהכל נהיה בדברך", כדי שאמה תשמע. לפני שהכניסה לפיה את הסוכריה הגיעה האם, לקחה מיחה את הסוכריה, ונתנה לה סוכריה אחרת במקומה כפרס על כך שהקפידה לבדך. על הסוכריה שמצאה הילדה גילתה האם רסיס זכוכית. בבית מסכם האח את האירוע: "כמה טוב שאסתר למדה היום בגן את הברכות, אחרת..." והכל הבינו.

הכוונה הדידאקטית של הסיפור כל כך שקופה, עד שהוא הופך להטפה ישירה. הילד הקטן יזכה לשכר מיידי על כל ברכה שיברך, מבלי להעמיק בעצם הצורך להודות לבורא על המזון. מן העלילה הפשוטית כאילו משתמע, שכל מי שאינו מברך לפני האוכל מסכן את עצמו בבליעת שבר זכוכית...⁵

סיפור נוסף של שרה ברגמן, "מעשה במזוודה"⁶, נקרא בחלקו הראשון כסיפור ריאליסטי המתאר חווית אמת: המשפחה נוסעת לשבת לקיבוץ, האם אורזת במזוודה בגדים רבים, ובה מונח גם תיק התפילין של האב. המזוודה נפלה מגג המכונית בשעת הנסיעה מבלי שנוסעיה חשו בדבר, וכאשר חזרו על עקבותיהם, לא היה זכר למזוודה. רק כעבור חודש הודיעו מן המשטרה שהמזוודה נמצאה, בזכות התפילין שהיו בתוכה, שלא הלמו את מוצאה החילונית. עד כאן סיום ההרפתקה.

אולם המחברת אינה מסתפקת בהשבת אבידה, והסיפור נמשך למטרה דידאקטית: החזרת אנשים בתשובה. חיים השוטר, שמצא את המזוודה, הוזמן עם משפחתו לביקורים חוזרים ונשנים, וכעת הוא חובש כיפה ומניח תפילין מדי בוקר...

אילו הסתפקה המחברת בחוויית המזוודה האבודה והחזרתה, היה זה סיפור אמת בעל ערך חינוכי, השבת אבידה. התוספת המודבקת לעלילה, המספרת על החזרת אנשים בתשובה, מצביעה על המגמה הדידאקטית, ופוגמת בסיפור

שהיה מעניין וריאליסטי בתחילתו.

מריבות בין ילדים במשפחה חן דברים שבשיגרה שבכל בית ובכל חברה
והמשפחה החרדית אינה יוצאת מכלל זה. את הדרך כיצד יש לנהוג לומדים
הקוראים הצעירים בסיפורה של א' הוריזונט, "מלת פלאים"⁷. כאן מופיעה
דמותו של הזקן הלומד תורה בבית המדרש "ולו זקן ארוך ולבן כשלג". הזקן
מלמד את הגיבור הצעיר כי לכעוס ולריב זה חטא גדול, ולברוח מן הבית
אסור כי זה ידאיג את כולם. הוא אף משיא לו עצה, מלת פלאים סודית, שיש
לאומרה תוך הבטחה ישירה לעיני האדם ובקול רך ונעים: "בבקשה". אליעזר
הקטן חוזר לביתו ומנסה את המלה בפעולתה על אמו, על אחיו הנותן לו את
המשינות, וגם על אחותו המלמדת את בובותיה לקרוא "קריאת שמע", ונותנת
לו את מבוקשו. הוא אינו שוכח להודות לזקן, וכדי שלא להפריעו בלימודו
הוא משאיר לו פתק, "תודה רבת, רבי", ושם אותו בכיס מעילו, "כאשר באחזני
מהדהד ניגון הלימוד של הזקן הפלאי".

גם כאן כולל הסיפור החינוכי-דידאקטי את המרכיבים שראינו בהגדרה
שלעיל: הוראת התנהגות טובה וחזרה בתשובה על פי הנחיה של דמות
שלימה. אך מדוע מכוונה זקן זה "פלאי", כאשר מדובר במעשה יום-יומי? לא
הוריזונט פתרוני.

סיפור דידאקטי שיש בו קורטוב של הומור הוא סיפורה של אורית גולן
מרטין, "נסינו ולא בזינו"⁸. גיבור הסיפור, יונתן, רוצה להידמות לאברהם
אבינו, "שהיה מחפש כל הזמן איך לעשות חסד", כפי שסיפרה לו אמו. הוא
מחליט לחפש ולעשות מעשה חסד, מעשה צדקה, "אולי גם לי ישלח השם
מלאך או איזה נס?" אמו מבקשת ממנו לסדר את הצעצועים המפוזרים, והוא
מסרב, כי עליו לעשות מעשה חסד... הוא רץ לבית סבו, היודע בוודאי לאילו
מעשי חסד העולם זקוק. אך כשזה מבקשו להחזיק קופסת מסמרים, שעה
שהוא מתקן דלת של ארון, או כשסבתו מבקשת שיעזור לה להוריד כביסה -
הוא מסרב לכל, ורץ לערוך רשימת חסדים שאפשר לעשות: א. הכנסת
אורחים. ב. ביקור חולים. ג. צדקה לעניים. וכאשר אחותו מבקשת בבכי
שיעזור לה לתקן את רגל בובתה - מלאה חסאהו "איך זה יתכן? יהודי רוצה
לעשות מצווה, וחשם לא שולח לו שום הזדמנות?"

עד כאן יחייך הקורא על תמימותו של הגיבור. אולם הסופרת אינה מסתפקת
במשתמע מן הסיפור, ומכאן ואילך מתחיל הלימוד הדידאקטי הישיר: יונתן
מתמלא בושה, "אברהם אבינו במקומו בוודאי היה מבין שדווקא אלו הם
החסדים שהשם שלח לו לעשות..." אך לא ברור מן הסיפור כיצד הגיע יונתן
למסקנה הגיונית זו. ואמו מסכמת: "אל תצטער צדיק שלי...", "השם לא רוצה

להביא אותנו לידי ביזיון - כי אם לידי נסיון. היום היה לך נסיון חשוב" וכי.
"מחר תקום עם כח חדש, לעזור לכולם מסביב בכל בעיה הכי קטנה..."
אולם, גם הטפה ישירה זו לא די בה, והמחברת פונה ישירות לקורא ומזמינה
אותו לרשום "רשימה אישית" של מעשי חסד... הדף האחרון בספר הוא ריק,
ובו משורטטת טבלה למלוי: "רשימת החסדים שלי".

המלאכותיות שבסיפור בולטת: אם בתחילה תוארה תמימותו של הילד הקטן,
הנה לפתע הוא הפך למבין ומסיק מסקנות שאינן נובעות מגילו ומתפישתו.
הרצון לחנך את הקוראים פוגם בכל חלקה טובה. הסיום מגדיש את הסאה
והופך את הספר לרשימת דברים במקום סיפור. אך כנראה שדרך זו אופיינית
לחברה החרדית, שבה מתחנכים הילדים לחפש חסדים בכל מהיר...

2. סיפורים על דמויות ראויות לחיקוי

בפרק הקודם הבאנו סיפורים מחיי היום-יום של ילדים, סיפורים שמרבית
גיבוריהם הם הילדים עצמם. עתה נראה סיפורים שנכתבו לילדים, אולם
גיבוריהם הם אנשים מבוגרים ראויים לציון, המוצגים לפני הקוראים כדמויות
שיש ללמוד ממעשיהם ולנהוג כמותם.

סיפורים אלה הם במתכונת של "סיפורי צדיקים", אולם הגיבורים אינם
אנשים ידועים ומפורסמים כמו הבעל-שם-טוב או האר"י הקדוש, שסיפור
חיהם חוזר בעיבודים שונים בספרות הילדים החרדית; הגיבורים הם אנשים
שחיו בקהילה לפני דור או שניים או לפני שנים מעטות, והפכו להיות ראויים
לספר עליהם. אלה דמויות מציאותיות, שהמספרים עליהם הכירו אותם
אישית. עובדה זו חופכת את המספר לעד מהימן, ואת סיפור המעשה
לריאליסטי, עם זאת, בולטת גם כאן המגמה הדידאקטית, והסיפור מתכוון
לחנך את הקורא.

סיפורים כאלה מצויים בספריה של יוכבד סקס, "מסיפורי ירושלים"⁹.
המשפט, "מצווה לספר מעשי צדיקים" (כרך א', עמ' 108), ממצה את דרכה של
המחברת בבחירת הדמויות לסיפוריה. על פי רוב גם המספר עצמו המעיד על
דמות הצדיק, הוא אדם עושה צדקה וחסד. כזו היא חוה'לה, המספרת את
סיפורו של חמיה, "מוטקה החובש", בסיפור "שכרה של הצלת נפשות"¹⁰. בעוד
היא נותנת לילד פתילות לשבת, היא מזכה אותו במצווה ושולחת בידי קלות
וכמה מנות דג אל גיטלה הזקנה... הזכתה להיקרא בפי כל "חוה'לה הצדקת".
הסיפור בנוי כסיפור מסגרת: סיפורו של הדובר על חוה ועל הביקור בביתה,
וסיפור של חוה על הורי בעלה, שהוא עיקר המעשה. מוטקה החובש המסור

מציל את אמה של חוה מדלקת ריאות קשה ומסוכנת, שוהה כל הלילה ליד מיטתה, ובשכר זה לא נתפש על ידי התורכים שערכו חיפוש בביתו. מטרת הסיפור: "שלוחי מצווה אינם ניזוקין" (פסחים ה, ע"א). מטרה דידיאקטית זו מיושמת בעלילה. עם זאת, פזורים בסיפור תיאורים ריאליסטיים הממחישים את ההווי בירושלים בימי התורכים ערב מלחמת העולם הראשונה.

דמות אחרת המתוארת בסיפור "צרה שישועה בכנפיה"²², היא דמותו של ר' יודל "המעורר", שנהג להעיר את הישנים בבקרים "לעבודת הבורא", בימי שבת וחג ובימי הסליחות. איש לא שילם לו שכר, והוא עשה זאת מתוך מסירות והתמדה.

בסיפורנו יוצא ר' יודל בבוקר של שבת מושלגת, ופוגש בדרכו בחייל בריטי שיכור המלווה בכלב מפיל אימה. הוא בורח מפניהם, נדחף לביתו, ומוצא את המטבח עולה באש ומספיק להציל את בנו ברגע האחרון. אף כאן חזרת המסקנה: "שלוחי מצווה לא זו בלבד שאינם ניזוקין, אלא זכות המצווה מגינה עליהם ומצילתם מפני כל פגע" (עמ' 92). וכן - כל מה שה' עושה - לטובה הוא עושה. דמותו של ר' יודל באה לחנך, והמעשה שאירע בו מוסיף ומחזק את מטרת המספר.

סיפורים רבים דומים לאלה מצויים בספריה של י' סקס, אולם בהמשך נראה גם סיפורים שאינם דידיאקטיים במובהק.

3. הסיפור הדידיאקטי המפורז

גם בין סופרי הילדים הכותבים ספרות חרדית קיימת מודעות לאמצעים ספרותיים ואסתטיים, המקשטים את היצירה ועוזרים לילד לקלוט אותה. החרוזה היא אחד מן האמצעים הללו, ויש מי שמשלב חרוזים בתוך סיפור פרוזאי או חרוז את הסיפור כולו. חרוזה אמנותית מהנה ילדים ומבוגרים כאחד. לא כן חרוזה מאולצת האונסת את המשקל והתחביר, ולעיתים אף פוגמת בלשון.

כמה מסיפוריה של יוכבד סקס מחורזים. אך הרצון לחרוז בכל מחיר "מקלקל את השורה ואת הלשון, כגון: בסיפור "צלחת בלי נחת"²³, כמה מובאות: "אמרה אמא: / אקנה מתנה למוטי / את הצלחת היפה / הזאת'הי' ועוד: "הנה אמא את / הצלחת מגישה / והצלחת לאט מגלישה". והסיום: "מוטי בוכח / בכי מר, / המרק נשפך / הכלי נשבר / והצלחת כבר / שום דבר, / אוי ואבוי מאוחר / חבל... / אבל... / הסיפור נגמר." //

החרוזים קלוקלים והשפה פגומה. סיום הסיפור מלאכותי ואין בו האפי-אנד,

אף על פי שזו סדרה "למעוטים". האם שפה כזו נקנה לילדינו גם הילדים
החרדיים ראוים ללשון תקינה ולספרות אמנותית.
אתמקד בסיפור המחורז "חמה'לה ופת הלחם", אף הוא מפרי עטה של יוכבד
סקס,²³ ונראה את מבנהו וחוסר ההגיון הפנימי שבמרכיביו. מטרת המחברת
בסיפור זה היא להדגיש את חשיבותה של פת הלחם. מטרה דידיאקטית זו,
שהיא כשלעצמה בעלת ערך, מעוצבת בדרך מלאכותית ובלתי אמינה.
מציאות ודמיון מעורבים זה בזה ועובדות שאינן עשויות לקרות במציאות
מתוארות כמציאותיות.

שלושה חלקים לסיפור. הסיפור פותח בטיול של ארבע חברות, "הרחק, רחוק
מהבית". כאשר ישבו לאכול התרחקה חנה מחברותיה, שישבו "על דשא רך
וטוב/בחרשה ירוקה", והלכה לזרוק ולהחביא את פרוסת הלחם שאיננה
אוהבת. "ובין העצים נעלמה/ הלכה/ אך את הדרך חזרה -/ אבוי, שכחה".
שלוש חברותיה "ברכו על סעודה טעימה.../ ושפחו את חנה שנעלמה"
(ההדגשה שלי, ל"ח). "והשמש גם היא/ קרני שקיעה שלחה.../ ורק עתה, עם
השקיעה, הן שמו לבן כי חנה נעדרת: "אבוי, מרוב שסיפרנו/ אותה כלל לא
זכרנו".

דומה שהיוף שבסיפור בולט. בחורשה קצת קשה להיעלם, ולא ייתכן
שבמשך שעות חברותיה לא תשמנה לב להעדרות של אחת מתוך ארבע!
כדי ללמד את חנה (ואת הקורא) מהו תהליך עשיית הלחם, מן החריש ועד
האפיה, ומה רב העמל המושקע בו, מפילה המחברת שינה על חנה ומראה לה
בחלומה ילדת פלא הצומחת מן האדמת, זו "פת הלחם שהפכה/ לילדה
נחמדת". היא נושאת אותה לראות כיצד נוצר הלחם: איכרים חורשים, זורעים
ומתפללים לה, "ושדות חטה/ ששתו גשמים". הקציר, הטחינה בטחנת הקמח,
המאפיה - כל המידע הרב מופיע בחלום של חנה, כשהוא מקושט בתיאורי
טבע פאתטיים.

חלום דמיוני זה הוא מזויף! זהו חלומה של המחברת ולא של הילדה, שכן
מידע רב זה אם היה חסר לה, אין הוא יכול להופיע בחלום, שבו רואה החולם
מהרחוקי ליבו. המטרה הדידיאקטית הורסת כאן את האמת הפנימית ויוצרת
אירוע לא אמין. זהו חלקו השני, הדמיוני, של הסיפור.
חלקו השלישי והאחרון של הסיפור קצר, וחוא מתרחש שוב במציאות. חנה
מתעוררת בחשיכה, שומעת את קולות הזריה המחפשים אחריה ומוצאים
אותה. סיכום הסיפור מוסרי-דידיאקטי: "חנה מאושרת, / אך לחשוב, / עד
היום, / אינה גומרת: / כל פת לחם/ טובה היא ועוד איד! / וכמה חשוב /
עליה לברך, / ברכת 'המוציא' / נפלא לאמרה, / כי כל פת לחם / כל כך יקרה".

הלשון העילגת בה נאמרים הדברים, צורמת! החריזה המאונסת מקלקלת כל חלקה טובה. אך לעצם הסיפור, במקום להראות את תהליך ייצור הלחם במציאות, נזקקה המחברת לציורף מאורעות לא אמינים כבר בראש הסיפור, ויצרה "חלום" בלתי אפשרי באמצעו, שבו עוברת החולמת עם ילדת הפלא ממקום למקום כדי ללמוד. בסיום חוזר הסטריאוטיפ של ילדה שחטאה החוזרת בתשובה, ומכירה בחשיבות פת הלחם, סיום "הנובע" מן החלום, כביכול. זו דוגמא לסיפור דיאקטי ההורס כל שיקול דעת הגיוני של השתלשלות העלילה ועיצוב הדמויות.

ג. שירה דיאקטית

השירה הדיאקטית העברית לילדים מוכרת לנו מסוף המאה ה-19 וראשית המאה ה-20. מייצגה המובהק היה אהרן ליבושיצקי בספרו "למען אחי הקטנים"¹⁴, שחיה ספר השירים הראשון בעברית לילדים. שיריו מוסרניים ומציגים ילדים מושלמים: "מקשיבים, הרוצים, הגונים ותמימים". שירים שבהם המשורר מטיף מוסר ל"אחי הקטנים", האם מטיפה מוסר לבניה, והילדים מקבלים מוסר זה ומתנחגים כ"אות"¹⁵. "הן המה לי נותנים מאכלי - / גם תורה ירוני; / ובשמעי מוסרם - ידעתי, / כי אהב יאחבונני" ("בן חכם"). בנוסח דומה וברוח זו נכתבים כיום שירים לילדים בחברה החרדית. המגמה המוסרית בולטת, והקניית ערכים חינוכיים לילד היא מטרה מוצהרת. דמות הילד המוצגת לחיקוי היא מושלמת, ומעשיה טובים. ואם חלילה טועה הילד ומתנהג שלא כהלכה, מיד הוא חוזר למוטב ומציג את האידיאל השלם. נתבונן במספר שירים מתוך ספרה של בלה גולומבוביץ, "ציהוד"¹⁶ עשרים שירים כלולים בספר, וכולם מציגים חווי משפחתי יום-יומי, יחסי ילדים ויחסי חורים וילדים. בכל שיר מודגש ערך חינוכי הראוי לציון, כגון: עזרה לזולת, מצוות כיבוד חורים, השבת אבידה, והדרת פני זקן, חשיבות הדלקת נרות שבת, נשיקה למזוזה וכדומה. מצוות אלה מקיימים הילדים גיבורי השירים, המודעים למצווה ולחשיבות שבקיומה. כך הופכים הילדים למושלמים, דמויות חד-מימדיות, שהדרך הטובה היא דרכם בחיים. אמנם, פה ושם מצויים בשירים גם ילדים הרבים זה עם זה ("שושי ורותי", שם, עמ' 12), אך לציידם מצוי האח המושלם, המלמד את אחיותיו לוותר זו לזו. או ילדה הכועסת ונעלבת, הנזכרת לפתע ב"מצוות כיבוד אב ואם", יוצאת ממחבואה ורצה אל חיק האם ("בפינה נסתרת", שם, עמ' 10). שירים אלה דומים במהותם לסיפורים הדיאקטיים שהראינו לעיל, וגם בהם חוזר הילד

למוטב והכל על מקומו בא בשלום.
בכמה שירים נמצא שהילד, שהוא סמל הטוב והשלימות, עושה מעשים טובים מעבר לנורמה, ממש שופע ממנו הטוב ועולה על גדותיו! הוא סובל ומקבל על עצמו את כאב הזולת, כמו, להבדיל, "המוסר" הנוצרי, שבו נתבע המאמץ להושיט את הלחי השנייה. כגון בשיד "ידידים חמים"²⁷

שני ילדים הרביצו חזק,
ואני לא יכלתי לראות...
שקמתי עצמי בניהם כמו שק-
וקבלתי את רב המכות...

ואז הם הפסיקו... עמדה, לא דברה,
רק הביטו עלי מאד...
אחר כך חבקו אותי ואמרו:
"ילד, פל הכבוד!"

ומאז יש לי 'שני ידידים חמים'.
אחד קטן ואחד גדול,
והם תמיד עלי מנגים-
אחד מימין ואחד משמאל.

הקרוב נרצה... במעשהו משנה הדובר בשיר את התנהגות הילדים הניצים, ומקבל את שכרו על מעשהו הטוב - הוא קנה ידידים. הדימוי "כמו שק" מעורר אסוציאציה של מתאגרפים המכים בשק. דימוי זה מוזר במקצת לדובר-ילד לגבי עצמו. כך גם הביטוי "הביטו עלי מאד", שנכתב כנראה לצורך החריזה עם "כבוד", ומצביע על לשון פגומה.

דוברת נוספת, בשיר "חכמונת" (עמ' 7), מקבלת על עצמה אשמה על חטא לא לה: אחיה הקטן הרטיב במכנסיו בסלון, "ופחד לקבל מכות". הילדה רצה אל אמה באומרה: "אמא, סליחה, שפכתי על צביקה שתי כוסות מים, ועכשו הכל רטוב לו נורא, בעיקר...המכנסיים!" ותגובת האם:

אמא עשתה פנים פוגעות...
אך לפתע הריקה אותי אל לבה:
"חכמונת שלי, מה אתה לעשות?"
ונשקה אותי בחבה.

האחות המגינה על אחיה מגזימה כמובן. ואכן הגזמה זו לצד הטוב אופיינית לספר כולו ולשירה החרדית בכלל. הלשון הקלוקלת, שבה חחרוז "אונס" את השורה, בולטת בסירוס התחביר במשפט: "מה אתך לעשות", הבא לחרוז עם "כועסות". המשפטים נשמעים כאן כמו תרגום מיידשי: "עשתה פנים" - געמאכט א פנים. "מה אתך לעשות" - וואס וויל איך טוהן מיט דיר. חבל מאד שהמחברת לא דקדקה בלשונה והטעתה את הילדים.

השירים מחורזים, אך לרוב אינם שקולים. שיר אחד בלבד הוא יוצא דופן בספר ושקול בטרוכי מדויק, חיוצר קצב פזיז: "מזוזה קטנה" (שם, עמ' 34). בשיר דידיאקטי זה בולטת ההאנשה, המשמשת בשיר אמצעי ללימוד והקניית ידיעות לילד, ולא כמקובל בשירה לילדים, שהאנשת הדומם נובעת מתוך התפישה האגוצנטרית של הילד:

"מזוזה קטנה אומרת: / 'הן אני לך משמרת! / גם לך גם לביתך, / בצאתך ובבואך.' / 'מה יש בך? / אותה שאלתי, / ומיד תשובה קבלתי: / 'בני, יפה אתה שואל! / פרשיות 'שמע ישראל'! / ובחן השם הבטיח / יום ולילה להשגיח / על כל בית ודירה / שמזוזה שם יש כשרה!'"

הדברים ששמה המחברת בפי המזוזה הם דברי המבוגר, כמובן, ואינם יכולים להיות טבעיים בדו-שיח שבין ילד ואובייקט. כאן לימד הילד על תפקיד המזוזה ועל מה שהיא מכילה, וכך, על אף האמצעים הספרותיים הלקוחים מעולם ספרות הילדים - משקל, חריזה, האנשה ודו-שיח - נשאר השיר בתחום הספרות הדידיאקטית על מטרותיה ואיפיוניה.

ד. הסיפור הריאליסטי

כבר ציינו בראשית דברינו, שההבדל בין הסיפור הריאליסטי לסיפור הדידיאקטי הוא בהצגת נושא היצירה ומטרתה. הסיפור הריאליסטי נאמן לעובדות והעולם שהוא מחקה הוא נושאו של הסיפור, בעוד הסיפור הדידיאקטי משתמש בעובדות כאמצעי בלבד להשגת מטרת חינוכיות-מוסריות.

נוסף להבחנה זו ראוי להביא את דבריה של לאה גולדברג על הספרות הריאליסטית. היא מוסיפה על האמור כאן את החדגשה, שהסיפור הריאליסטי אינו חייב להיות לקוח ממש מתוך המציאות, אלא הסופר יכול "להמציא סיפורים על אנשים שלא היו ועל מעשים שלא היו, אבל להמציא אותם כך שהקורא יאמין באמת".²⁸ וכיצד נעשה הדבר? הסופר מכיר את גיבוריו ו"יודע עליהם פרטי-פרטים", ולכן, "בשביל הסופר אנשים שהוא מספר

עליהם, ואפילו אם הוא המציא אותם, הם תמיד כאילו היו באמת" (שם).
מכאן, שהקורא סיפור אינו חייב לשאול: מתי בדיוק אירע הדבר? די לו
שהדבר כתוב כך כאילו אירע במציאות. זוהי האמת הפנימית של היצירה
הריאליסטית.

כאמור לעיל, מצויים בספרות הילדים החרדית גם סיפורים ריאליסטיים בעלי
אמת פנימית. פעמים שולטים בסיפור זכרונותיו של המספר, המסופרים
בזכות עצמם ולא מתוך רצון להביאם כאמצעי חינוכי. כזה הוא סיפורו של
שרה ברגמן, "הגדה מבית אבא"¹⁹. סיפורו של ההגדה העתיקה, שעברה מאב
לבנו במשפחה, שזור בסיפור מלחמת העולם השנייה. המחברת מתמצתת את
סיפור השואה במלים מעטות, ומאריכה במה שקרה לאחר המלחמה. השיבה
ממחנה הריכוז לעיירה, מציאת ארגז הספרים ובו ההגדה היפה, הרדיפות
האנטישמיות והסבל העוברים על הילד-הדובר מצד הגויים בבית-הספר,
והעלייה לארץ ישראל עם קום המדינה, הם עיקרו של הסיפור. התיאורים
חיים ואמינים והדמות הראשית מעוצבת כך שהקורא חי את הוויותיה וחש
ומזדהה עם רגשותיה. האב המספר לבנו על ילדותו אינו מייצג ילד מושלם.
הוא אינו רוצה ללכת לבית-הספר בגולה, מקום בו נרדף, וגם בהגיעו ארצה
הוא מסרב ללמוד בגלל זכרון הוויות הקשות שעברו עליו בין הגויים. האב
מבטיח לו את ההגדה העתיקה אם יאות ללמוד, ואף משכנעו בכך, והגדה זו
מנחיל המספר לבנו אחריו.

בסיפור זה ניכר שחויות המלחמה וכל הכרוך בה גברו על הרצון "להנך"
ולחטיף מוסר, ופרטי החיים המתוארים בסיפור הפכו לנושא המרכזי ונמסרו
בדרך ריאליסטית.

מעגין להשוות סיפור זה, "הגדה מבית אבא", לסיפור "סידורו של סבא"
שכתבה יוכבד סקס.²⁰ יש כמה קווים מקבילים בין שני הסיפורים: מבנה שני
הסיפורים דומה. בשניהם קיים סיפור מסגרת וסיפור פנימי. במסגרת מתוארת
המציאות בביתו בחווה של הילד הנמען, מקבל ההגדה או הסידור, ואילו
הסיפור הפנימי הוא סיפורו של בעל הספר, האב או הסב, המספר לשומע את
תולדות הספר היקר, ההגדה או הסידור. הסיפור הפנימי מתרחש בעבר,
בגולה, ושני הסיפורים קשורים במלחמה.

אולם מצויים מספר הבדלים מהותיים בין שני הסיפורים. הסיפור הפנימי
ב"סידורו של סבא", שחיברה י' סקס, מתאר נער יהודי הנרדף בכפרים, בגד
ונעזב, לאחר שבני משפחתו נלקחו לשמד. השואה בזעיר אנפין מוחשית כאן
יותר. כאן מתוארת הצלתו של הנער הן מיריית חייל גרמני, והן מילדי הגויים
שבכפר, באמצעות הסידור שנטל עימו, ובכך הופך הסידור לאובייקט מרכזי

ופעיל, כביכול, תיאורים אלה הם ריאליסטיים.

אולם, המסגרת לסיפור זה משארת דידיאקטי, שלא כבסיפור של ברגמן. בתחילת הסיפור מדגישה המחברת: "סבא ישמה ודאי, כשיראה את דוד מתפלל מותך סידורו". ובסוף הסיפור מצויה הטפת מוסר ישירה: "דע לך דוד שעיקר קישוט הסיפור היא התפילה בו. אם תקרא את כל התפילות... לעולם תהיה תפילתך שלימה ולא תטעה באמירת הברכות". בין אמירה זו לבין סיפור המלחמה המרגש, אין קשר של סיבה ומסובב. הסיים מודבק, וחופך את המסגרת לדידיאקטי.

נחטא לאמת אם נאמר שבין סיפוריה של יוכבד סקס אין כלל סיפורים ריאליסטיים. כאלה מצויים בספריה "מסיפורי ירושלים". ניכר, שמטרת המחברת בהם שונה ממטרותיה בסיפורים הדידיאקטיים. הרצון להעלות זכרונות ולתאר את הווי ירושלים בזמן שלטון חתורכים ובזמן המנדט הבריטי, גבר על הנסיון לחנך בכל מחיר. עם זאת, ניכר שכל המאורעות המסופרים אכן ארעו במציאות, ואין כאן, כדברי לאה גולדברג, המצאה של סיפורים שכאילו היו במציאות.

הסיפור "המפלט מן המוות"²¹ מעלה תמונות של פגיעות ערבים ביהודים בדרכם לכותל. התיאורים אמינים ומזכירים אפילו את ימינו אנו. השוטרים הבריטים עומדים מן הצד, כמובן. רק כאשר מחזיר האברך היהודי מכה למידי האבנים הערביים ופוגע והורג בשוגג את אחד המתפרעים, נערכים אחריו חיפושים תוך קריאות "אטבח אל יהודי" במשך כל הסיפור מתמקדת המחברת בעלילה עצמה, מתארת את הזעם הערבי ואת הסתתרותם של הגיבורים, עד ההצלה שבסוף. אין הטפת מוסר וחינוך דידיאקטי.

סיפור שנושאו דומה הוא הסיפור "התקיעה הגדולה"²² אף כאן מעלה יוכבד סקס תמונה שחזרה על עצמה בכל יום כיפור ליד הכותל בזמן שלטון האנגלים. את הזכרונות היא שמה בפי "משה גיבור", יהודי זקן בזמן הסיפור, אך המאורע הוא מימי נעוריו. גיבור זה הוא משה סגל המוכר לאנשי ירושלים, מי שהיה התוקע הקבוע בשופר ליד הכותל, במוצאי יום כיפור, על אף האיסור של האנגלים. הסיפור מתואר מפי עד מהימן, והתמונה ריאליסטית ומוחשית (שם, עמ' 84-89).

עם זאת, אין המחברת מתאפקת, וחיא שמה בפי הדובר ברכה לעתיד: "ילדים... השתדלו להביא את התקיעה הגדולה באמת... את תקיעת שופרו של המשיח..." (עמ' 91). משפט דידיאקטי זה אינו "מצליח" לקלקל את האמת הפנימית של הסיפור.

סיפור מעניין מזמן השלטון התורכי בירושלים. הוא הסיפור "גזרה שנתבטלה"²³, אף הוא מזכרונות אנשי ירושלים "מלפני שישים שנה". בימי שקיעת השלטון התורכי נגזרו גזרות רבות על היישוב היהודי, הצבא התורכי שנזקק לנשק דרש למסור לו את כל כלי המתכת שנמצאו ברשות התושבים. הסיפור שלפנינו מצביע על חכמתה של בת ירושלים, זקנתו של המספר, שמסרה לחיילים התורכים כלים שונים, ואילו את היקרים, פמוטי כסף, הנוכיה ועוד, החביאה בארגז וישבה עליו לברך עדשים, לאחר שהגישה לחיילים המחפשים מלפפונים כבושים. תושיה זו אכן השתלמה.

סיפור הומוריסטי זה אינו מתכוון לחנך. הוא מתאר את הווי הימים ההם בדרך אמיתית כחוויה מוחשית, ועל כן הוא סיפור ריאליסטי אמין. סיפור כזה והדומים לו מופקעים מן המעגל הצר של הספרות החרדית, והם יפים לכל קורא.

אסיים פרק זה בסיפור ריאליסטי שיש בו זכרון ילדות אישי של המספרת, חוויה אותנטית ואמינה. בסיפור "הדובלות הקטנה" של שרה ברגמן²⁴ מספרת האם לבנה על געמה הקטנה שחשקה מאוד באופניים. כדי להשיג כסף לכך קטפה פירות מעץ השקמה שבחצר ביתה, סידרה אותם על מגש ישן וישבה ברחוב למוכרם. איש לא קנה. אביה שוחח איתה על קשיי הפרנסה, וליום הולדתה קיבלה אופניים.

גיבורת הסיפור היא ילדה רגילה, כמוה יש רבים רבים. היא משתוקקת לצעצוע כמו שיש לחברותיה, ואינה משלימה עם חסרון הכיס של הוריה. היא מגלה יוזמה ומנסה להרוויח כסף. יש במעשיה ילדותיות ותמימות, שכן מי יקנה "תאני בר" לא אכילים? אין זו ילדה מושלמת אלא דמות "עגולה", שקנאה ומאוויים מחד גיסא ויוזמה ופעילות מאידך גיסא מאפיינים את דמותה. הקורא מזדהה עם צערה בתחילה ושמה בשמחתה בסופו של הסיפור. אין בסיפור כל נסיון להטיף מוסר, ויש בו אמת פנימית.

ה. סיכום

במאמרו עמדנו על דרך הכתיבה האופיינית לספרות הילדים החרדית. ההתמקדות בז'אנר הריאליסטי הביאה לבדיקה מדוקדקת של ז'אנר זה מתוך נסיון לעמוד על יסודותיו ומטרותיו. תשובתנו לשאלה שבכותרת המאמר ניתנה בפרקים שלעיל תוך חדגמות של יצירות שונות.

נסכם ונדגיש: רוב רובה של ספרות הילדים החרדית היא דיאקטית, בין אם היצירה כתובה בפרוזה, בסיפור מחורז או בשיר. המטרה החינוכית-מוסרית

הבאה להטיף מוסר לקורא הצעיר ולחנכו בדרך הישר, היא המטרה המרכזית של ספרות זו, והיא המעצבת את יסודות היצירה.

מטרה זו מעמידה בפני הקורא גיבורים-ילדים כלילי שלימות, שראוי לחקותם ילדים כאלה אינם קיימים במציאות, ועל כן ציור דמותם המושלמת הוא מעשה זיוף, כמאמר החכם מכל אדם: "כי אדם אין צדיק בארץ אשר יעשה טוב ולא יחטא" (קוחלת ז', 20).

מן הבחינה הספרותית, שילוב דמויות מושלמות, "טובות" וחד מימדיות בסיפור הריאליסטי, הוא בבחינת "שעטנז", מין בשאינו מינו. הסיפור הריאליסטי מכיל בעיקרו דמויות הלקוחות מן המציאות, שיש בהן טוב ורע גם יחד, ואין בהן שלימות. אלה הן דמויות "עגולות". רק בסיפורי האגדה והמעשית, בז'אנרים הדמיוניים, יש דמויות מעולם הדמיון, או טובות או רעות, חד-מימדיות. יש כאן איפוא ערבוביה ספרותית, סיפור מלאכותי, שלא בא לתאר מציאות כמות שהיא, אלא משתמש בהתרחשויות ובדמויות כדי להשיג מטרת שמעבר להן.

מן הבחינה הפסיכולוגית יכולה לחיוצר בקרב קוראי הספרות הדידאקטית הבלה נפשית. המחנכים את הילדים לחשוב שיש בעולמנו דמויות שהן רק טובות, יכולים לחביא לתסכול. במקרה הטוב - הקורא לא יוכל להזהרות עם הדמות השלימה. במקרה הרע - הוא יחשוב שכך צריך להיות ורק הוא אינו יכול להיות כל כך שלם. ילד יכול לעשות מעשים טובים ולעזור לזולת, אם הוא מרגיש שגם הוא עצמו טוב ויש בו הכוחות לכך. ההרגשה שיש בעולם דמויות כל כך צדיקות וטובות, עלולה להחריף את רגשות הקורא החושב: אני לא טוב, אני רע, אף פעם לא אוכל לחגוע למדרגת הילד הצדיק שבסיפור. הרגשה זו תביא לפגיעה בדימוי העצמי של הקורא, ותשיג תוצאות הפוכות. הדמויות החוטאות ושוגות בסיפורים אלה, כפי שהראינו, חוזרות מהר מאוד בתשובה והופכות למושלמות אף הן, ולא תמיד בדרך טבעית ואמינה. על כן אין להתייחס אליהן כדמויות ריאליסטיות, ואף הן משמשות את המטרה הדידאקטית.

עם זאת הראינו, שיש לבדוק כל יצירה לגופה. הסיפורים הריאליסטיים המצויים בספרות החרדית הם על פי רוב זכרונות, אם זכרונות של הפרט ואם זכרונות מן ההיסטוריה וההווי של העם. במידה שהמחבר אינו הופך אותם אמצעי דידיאקטי, הם נשארים בעלי אמת פנימית, וראויים להיות מסווגים כ"ריאליסטיים".

הערות:

1. על נושא זה ועל הסיבות והגורמים להתרחבות ספרות הילדים החרדית, ראה: אסתר מלחי, "ספרות הילדים החרדית כתופעה תרבותית ישראלית", באמנת! מס' 6-7, חורף תשל"ג - פברואר 1993, עמ' 31-32. וראה עבודתה בשם זה לקבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן, תשל"ב.
2. אבן, יוסף, מילון מונחי הסיפור, אקדמון, תשל"ח.
3. סקס, יוכבד, מתי והציפור, ספרית סקסופון, בני ברק (ת.ש.ד.).
4. ברגמן, שרה. "הכרזה שהצילה". יש לך מצוות, הוצאת נתיב, ירושלים, תשל"ח, עמ' 10-14.
5. גם הסיפור "המסטיק בשיעור חשבון" שבקובץ הסיפורים הנ"ל (עמ' 49-52) מתאר קיום מצווה וקבלת שכר מיידית: הגיבורה שומעת בקול המורה ואורקת את המסטיק לפה, "ה' עזר לי וניצלתי מעושה..." בחברה החרדית כל מעשה נכון הוא בגדר מצוות.
6. ברגמן, שרה. "מעשה במאוודה", כל ישראל חברים, ירושלים, תשל"ט, עמ' 7-15.
7. הוריונט, א'. מלת פלאיס, הוצאת משאבים - מרכז ספרותי-חברתי, ירושלים (ת.ש.ד.). הוריונט הוא פסבדונים של אמירה אופק, בתו של אוריאל אופק.
8. גולן מרטיץ, ארית. נסיון ולא בזיון, נשמה - מפעלי הינד תורניים, ירושלים (ת.ש.ד.).
9. סקס, יוכבד. מסיפורי ירושלים, ספרית סקסופון, בני ברק, רח' החזן איש 36 (ת.ש.ד.). ספרים אלה החלו להופיע בראשית שנות השבעים.
10. סקס, יוכבד. "שכרה של הצלת נפשות", מסיפורי ירושלים, חלק א', ספרית סקסופון, עמ' 128-97.
11. סקס, יוכבד. "צרה שישועה בכנפיה", מסיפורי ירושלים, חלק ב', סקסופון, עמ' 73-92.
12. סקס, יוכבד. צלחת בלי נחת, ספרית סקסופון (ת.ש.ד.).
13. סקס, יוכבד. חנה'לה ופת הלחם, ספרית סקסופון, בני-ברק (ת.ש.ד.).
14. ליבושיצקי, אהרן. למען אחי הקטנים, תושיה, פיעטרקוב, תרנ"ט (יצאו ט"ו חוברות). בשנת תרע"ג, רשה, יצא לאור ספר כשם זה מקיף יותר, גם הוא בהוצאת תושיה, שירים מקוריים ומתורגמים.
15. ראה: אופק, אוריאל. ספרות הילדים העברית-ההתחלה. מפעלים אוניברסיטאיים, 1979. עמ' 270-262.
16. גולמבוויץ, בלה. ביחד, ספרית המבצעים, כפר חב"ד (ת.ש.ד.), עמ' 33.
17. שם, עמ' 8.
18. גולדברג, לאה. "מכתב לקוראי יידיז מרחוב ארנון", יידיז מרחוב ארנון, ספרית פועלים, עמ' 5. (ראה בתוך: בין סיפור ילדים לקוראיו, כינסה והקדימה דברים לאה חובב, ספרית פועלים, עמ' 164).
19. ברגמן, שרה. "הגדה מבית אבא", כל ישראל חברים, הוצאת נתיב, ירושלים, תשל"ט, עמ' 76-68.
20. סקס, יוכבד. סידורו של שבא, ספרית סקסופון (ת.ש.ד.).
21. סקס, יוכבד. "המפלט מן המוות", מסיפורי ירושלים, חלק א', ספרית סקסופון (ת.ש.ד.), עמ' 47-15.
22. סקס, יוכבד. "התקיעה הגדולה", מסיפורי ירושלים, חלק א', ספרית סקסופון, עמ' 74-92.
23. סקס, יוכבד. "גזרה שנתבטלה", מסיפורי ירושלים, חלק ב', ספרית סקסופון, עמ' 95-106.
24. ברגמן, שרה. "הרוכלת הקטנה", יש לך מצוות, הוצאת נתיב, ירושלים, תשל"ח, עמ' 42-48.

צלה בינדר כמאירת שירי מרים ילן-שטקליס¹

מאת: רותי גונן

1. פתח דבר

ליצירתה של ילן-שטקליס לוותה באינטרפרטציות ויזואליות רבות שנעשו על ידי מאירים כיעל בן-משה, בינה גבירץ, איילה גורדון, איזה הרשקוביץ, יוסף יצחק, אבנר כץ, רות לוי, מטוסובסקי, אן נוימן, בריגיטה פרנקפורטר, יוסי שטרן, ואף נחום גוטמן בפרסומיה ב"דבר לילדים". המאמר יתמקד באיוריה של צלה בינדר, בהיותם הרפנט הויזואלי האסוציאטיבי המידי כאשר מוזכרת שירתה של ילן-שטקליס, העולה לנגד עיניו של מי שנולד וגדל כחלק מן התרבות הישראלית (ירושלמי ופוקס, 1983) (הערה מס. 1).

העובדה שאיוריה של בינדר אכן שיחקו תפקיד ויזואלי קלאסי בהקשר התרבותי שלהם ליצירתה של ילן-שטקליס לילדים, עולה גם מעצם החלטתה של הוצאת "דביר" להוציא מחדש ב-1985 כרך אלבומי, המאחד בתוכו את שלושת ספריה שיצאו לאור בין השנים 1957-1963 ("שיר הגדי", "יש לי סוד" ו"בחלומי"), תוך החלטה לשמר ללא שינוי את איוריה של צלה בינדר לצד אלו של איילה גורדון, וליצור בכך רצף של מסורת ויזואלית תרבותית ישראלית, המציגה לילדי שנות ה-80 את אופי היצירות שעל ברכיהן גדלו חוריהם. ניכר כי המו"ל היה מודע לבעייתיות הטמונה בהוצאתו של ספר שחזותו הסגנונית "רזה" מינימליסטית ורלוונטית לשנות ה-50 וה-60, לשוק הספרים העכשווי, האמון על גירויים ויזואליים צבעוניים. המודעות לבעייה זו התבטאה ב"הכלאה" של כריכה צבעונית תמוהה-משהו, שעוצבה על ידי חיים רון במהדורה של 1985 במהדורת 1986 כבר השתנתה הכריכה, ובעיצובה החדש של יעל ליאור היא הפכה הרמונית ונכונה יותר מקודמתה מבחינת התאמתה לאיוריה ולתכנים הויזואליים של הספר עצמו (הערה מס. 2) (איורים מס. 1-2).

כאשר נפתח הספר נעלמת הצבעוניות ורישומים עדינים בצפורן ובדין שחורה מקדמים את פנינו, ומזכירים את התקופה שבה היוו האילוף הכלכלי, המגבלות הטכניות של הדפוס, ובעיקר - האידאולוגיה החברתית של צניעות ופשטות,

1) במלאת 10 שנים לפטירתה (1984 - 1900).

גורמים בעלי חשיבות רבה בתהליך ייצורו של ספר הילדים הישראלי.

ניתן לשער כי סגנון הרישום "הנזירי" של בינדר בספרי הילדים שאיירה, נבע מעצם אישיותה, והיה חלק בלתי נפרד מאורח חייה הצנוע והפשוט, כפי שזו עולה מן הכתבות העיתונאיות לאחר מותה. צלה בינדר נולדה בוילנה ב-1919 והצטרפה שם עוד בהיותה ילדה לקן תנועת השומר הצעיר, וגם לאחר שעלתה עם משפחתה ארצה בגיל 12, בילתה את כל שעות הפנאי שלה בפעולות התנועה, שהפכה אצלה לאתוס מרכזי, לתרבות לבוש, חשיבה ודיבור, לאידאולוגיה לכל החיים (בר-קדמא, 1989). לאחר מותה "לא היו שום פריטי לוקסוס" בדירתה אמר בראיון אחיה, אברהם בינדר (יוסף, 1989). מאז עלייתה ארצה ועד מותה, בדצמבר 1987, "לא עזבה צלה את הארץ, חייה התנהלו בין שדרות ח'ן, מקום מגוריה, לרחוב דיזנגוף, מקומה של 'כסית'", אומרת שרית פוקס (פוקס, 1989).

בינדר, ציירת, משוררת ומאיירת ספרי ילדים, החלה לצייר בגיל צעיר ו"בלי לדעת שזו ציור, פתאום מצאתי את עצמי מציגה בתערוכה" (אופק, 1985: 82). היא הציגה מספר תערוכות, והאחרונה שבהן ב-1968 (בינדר, 1989). הספר הראשון שאיירה ב-1950 היה אסופה קטנה לילדים משירי ביאליק ואחרים, "מיטב השיר לגן". מאוחר יותר איירה את ספריהם של דוד אגמון, נתן אלתרמן, תרצה אתר, פניה ברגשטיין, ליון קפניס ואחרים, ואף ספר מפרי עטה "סיפורים וציורים", כולו מעשיות קצרצרות, פשוטות ותמימות, על חוויות ותחושות של רגע" (אופק, 1985: 82) (נספח מס. 1). כשנה לאחר מותה, ב-1989, הציגה גלריה "גלאי" בתל אביב תערוכה לזכרה, שכללה ציורי שמן, אקווארלים, קולאזים ורישומים בפחם, בעפרון, בציפורן ודיו שחור, שנותרו במצב תקין מתוך כאלפיים עבודות שנתגלו בדירתה.

קו הרישום, שהפך לאמצעי הגרפי השולט ברוב ספרי הילדים הישראליים של שנות ה-40, ה-50 ואף תחילת ה-60, היה גם האמצעי הגרפי המרכזי בעבודתה של בינדר כציירת וכמאיירת. איוריה הרישומיים של בינדר בעט ובדיו שחור ללא משחקי צבע או טכניקה מתוחכמת, בקו מהיר, חופשי ותמציתי, רומז על העיקר ומתעלם מפרטים ומהצללות, היוו המשך טבעי לסגנון הרישום המינימליסטי שאפיין את איוריהם של נחום גוטמן, שושנה היימן, תרצה טנאי, שמואל כץ, אריה נבון ויוסי שטרן בספרות הילדים הישראלית, וחיו חלק ממסורת הרישום הישראלית של אהרון גלעד, דוד הנדלר, שלום ריזר,

יחזקאל קמחי ואחרים. בו זמנית שיקפו איזוריה גם את סגנון האיור בספרי הילדים המזרח-אירופאיים, שאוירו על ידי אמנים כאדולף זברנסקי (adolf zabransky), יאנוש סטאני (janusz stanny) ויאנוש גראביאנסקי (janusz grabiansky) (איורים מס. 5,4,3).

איכות הקו שלה הזכירה את עבודותיה של רות שלוש, מאמני "הריאלזם הקוציאליסטי", אך בניגוד להם ויתרה בינדר על כניסה לפרטים מזהים של תרבות ישראלית לוקאלית. כתב ידה היה מופשט למרות ציוריה הפיגורטיביים, הילדים שאיירה היו ילדים "אוניברסליים", והמקומות שאיירה היו "כל מקום". סידור שערם של הילדים או בגדיהם, צעצועיהם או אפילו הנוף סביבם שייכים לתרבות הישראלית כפי שהיו יכולים להשתייך לכל תרבות אחרת. הדמויות וההתרחשויות אוירו על ידי בינדר בקיום מועטים ותמציתיים, ולמרות שלא היו אילוסטרציות לזמן ולמקום, הצליחו להעביר באותנטיות רבה את חווית המציאות הישראלית שמתוכה נוצרו ושעל ידה אומצו (הערה מס. 3).

בינדר הצליחה בכך כפי שגוטמן הצליח לתאר ברישומיו את המציאות הישראלית של טרום תש"ח, על ראשוניותה המזרח תיכונית, בדימויים מלאי תום ואופטימיות, וכפי שאריה נבון, לדברי צלמונה, השכיל לעצב "חיתוך איור" אותנטי ישראלי וסגנון רישום וגישה המזוהים עם איכויות 'ארצישראליות' האופייניים לשנות ה-50, מעין 'רישום תש"ח' או סגנון 'כובע הגרב' (תמוז, לויטה ועפרת, 1980:80) (איורים מס. 6-7).

2. שטקליס לאורם של מאיירים אחרים

חלק מן השירים בספר "שיר הגדי", שאוירו בשנות ה-50 על ידי בינדר, אוירו בשנות ה-30 על ידי בינה גבירץ, והופיעו בספר "אצו רצו גמדים". נראה כאלו איוריהן של בינדר וגבירץ נובעים ממסורת ויזואלית אחת, וקרובים אלו לאלו בתכניהם, במיעוט פרטיהם ובקומפוזיציות מחוסרות המסגרת שלהם. עם זאת, האיורים רחוקים אלו מאלו ברוחם, בכוח ההבעה האמנותי שלהם ובמקורות ההשראה השונים שלהם. גבירץ שואבת את מילון דימוייה ממסורת האיור המרכז-אירופאית בספרי הילדים של שנות ה-20 וה-30, בעוד מקורות ההשראה של בינדר קרובים יותר לאיור הארצישראלי מחד, ולאיור ספרי הילדים המזרח-אירופאיים מאידך. כך, בעוד באיוריה של גבירץ נוכל למצוא במידה רבה מאד המחשה של הטקסט, אובייקטים מואנשים, וילדים שלמרות

שזכרונם מזכירים את דמויות הילדים של ה"פרסים" ("תמונות חלקות"), הרי שאיוריה של בינדר הם בעלי איכות אמנותית "מבוגרת", ממוקדים פחות בהמחשת הטקסט ויותר ביצירת אווירה (איורים מס. 8-9).

חלק מיצירתה של שטקליס שאויר על ידי בינדר, אויר על ידי יוסי שטרן והופיע בספרים "שירי-לי, מירילי" ו"מעשה בילדה", שניהם מ-1947. הקו הזורם ומלא התנועה באיוריו של יוסי שטרן מזכיר באופיו את הקו של וולטר טרייר, ולא בכדי נודע שטרן בכינויו "וולטר טרייר הישראלי". עם זאת, גם שטרן אינו מצליח להיות התשובה האופטימלית ליצירתה של שטקליס. נטייתו להגזמת-נח בהבעות דמויותיו, לשובבות מלאת-חיים ולחומור אופטימי אינה מתחברת לאווירה הלירית ביצירותיה של שטקליס. "שום מאייר אינו יכול להתאים את עצמו לכל סוג של ספרים... כל אחד יכול לצייר רק את מה שקרוב לו ואת מה שמתאים לכשרונו" אמר שטרן (זחבי, 1975). ואכן, סגנונו של שטרן אינו יכול להיות תשובה ויזואלית מתאימה ליצירתה של שטקליס. באיורו "מעשה בילדה בודדה", לדוגמה, הוא מחמיץ את המומנט הפסיכולוגי שמתוכו פועלת הילדה. "הכבושים השמורים בכד" הקופצים אל תוך ידה בטקסט של שטקליס מקבלים באיורו פירוש הומוריסטי, הירח מוצג כקונדס, ויער האימים הדמיוני על זאביו הטורפים, שאליו בורחת הילדה ממצוקת המציאות שלה, מאבד מאווירת האיום שבו והופך תחת שרביטו של שטרן למקום של פנטזיה ידידותית, המזכירה את "סינדרלה" בדרך לגשף המחולות. לעומת זאת, איוריה של בינדר משמרים את אווירת מצוקתה הפסיכולוגית של הילדה הבודדה במפגשה עם ירח אילם ולילה מאיים בטקסט, וברור כי מיתריה של המאיירת מכוונים נכון יותר את אווירת יצירתה של שטקליס (איורים מס. 10-11).

סגנון איוריה של בריגיטה פרנקפורטר ליצירתה של שטקליס בספר "גלגלים" מ-1957 הנו ריאליסטי, ומפרט באופן מייגע כמעט כל מה שמצויין בטקסט. השירים בספר זה אינם ליריים, עיקרם קצב ותנועה שמקורם בכלי תחבורה שונים, והם אינם מופיעים בספרים שאיירו על ידי בינדר "שיר הגדל" ו"יש לי סוד". השיר היחיד המופיע בשתי גרסאות איוריות וניתן להשוואה ויזואלית הוא 'עת גור נרדם'. בעוד בינדר מחיה את אווירת הארץ ופשטות אורח-החיים בעזרת איור "ישראלי" הסכנוני ו"רזח", מאיירת פרנקפורטר באופן "יקי" ודיקטי-משהו, בסגנון המזכיר את איוריה של גבירץ, את תכני הטקסט על התופעות התרבותיות של שנות ה-50, העולות מאופי הספר דוקא מבחינת

המאייר שהתקרב יותר מכל לאווירת איוריה הליריים של בינדר היה יוסף יצחק, שאייר ב-1967 את "ספר דני", שאייר כבר בשנת 1943 על ידי בינה גבירץ. גם איורו של יוסף יצחק הוא רישום קווי בעיקרו, אולם על הקו נוספו כתמי צבע, והתוצאה הויזואלית היא "צרפתית" בסגנונה ומזכירה את אופי "ספרי הצעירים" שהודפסו בצרפת על ידי אמנים כהנרי מאטיס (henry matisse), 'ז'ורז' בראק (georges braque), ראול דופי (raoul dufy) ואחרים. ספרים אלו, שתכילו הדפסים אורגינליים, היו למעשה אובייקטים של אמנות, שמוספרו וכוונו לאספנים, ולא היו ספרים מאויירים במונח המסחרי הרחב (איורים מס. 13-14). איוריה של בינדר היו איפא הפירוש הישראלי הקלאסי האותנטי ביותר שניתן ליצירתה של שטקליס.

3. מאפייני איוריה של צלה בינדר בהקשר לשירי ילן-שטקליס

כפי שלאריך קסטנר היה וולטר טרייר, כך לילן-שטקליס יש צלה בינדר, שהיטיבה יותר מכל המאיירים האחרים לבטא את רוח שיריה. ניתן לשער כי הקשר בין חוויות חייה של בינדר ובין החוויות שהוקרנו משירי שטקליס הוא אחת הסיבות המרכזיות לכך.

בניגוד לאינטרפרטציה הויזואלית של בינדר לשיריה של פניה ברגשטיין, אחד המאפיינים התוכניים הבולטים באיוריה לשירי ילן-שטקליס הוא הצבת דמותו של הילד כדמות בודדה, הנחרתת במימנות וירטואוזית כמעט בקו ציפורן ובדיו שחורה על פני חלל דף לבן, ריק וגדל מימדים. העדר חברת ילדים באיורים אלו והבלטותו של היחיד כיחיד בודד, מעצימה את אחת החוויות המרכזיות בשיריה של שטקליס - חווית ההכרה בבדידותו הקיומית של הילד למרות גילו הצעיר. הדבר בולט במיוחד באינטרפרטציה הויזואלית שלה לשירים כגון 'הענן', 'אין אני רוצה לישון', 'שעמום', 'לבד', 'מעשה בילדה בודדה' ויש לי סוד', אך בולט שבעתיים כמאפיין מרכזי גם בשירים שבהם אין הופעתו של הילד כדמות בודדת נתפסת כהכרחית מתוך הטקסט, כגון בשירים 'הגשם', 'דני פרש' ו'דין דון גשם' (איורים מס. 15-16).

נראה כי הייצוג הויזואלי הרב שנתנה בינדר לחוויות בבדידותו של הילד בשירי ילן שטקליס לא נובע מחווית שיריה של שטקליס בלבד, אלא מרמז גם על הבחירה האישית בחייה של בינדר עצמה, שהיתה בבדידות מרצון, לא נישאה

ולא הקימה משפחה, ונשארה נאמנה לאהבת נעוריה, המשורר נתן אלתרמן. בהבלטת מוטיב של בדידות וגעגועים באיוריה של בינדר לשירי ילן-שטקליס קיים הדחוד לצליל חייה שלה, כפי שהדבר מתבטא באחד משיריה של בינדר עצמה: "לסגור/ שהכל ישאר פתוח/ ואם גם לא תלך לשום מקום/ ואם גם לא תפתח שום דלת/ ואם גם לא תחפש דבר/ ואם גם לדלתך לא יבוא זר/ לא לסגור/ שהכל ישאר פתוח" (בינדר, 1989). לאחר מותו, 17 שנה לפני מותה שלה, גזרה על עצמה ערידות מוחלטת, שהפכה כאובה, מרירה וקשה מבחינה פיזית ונפשית (זך, 1989).

את נימת הבדידות המלנכולית ניתן לזהות באיוריה לשירים 'שמש שמש במרום', 'אין אני רוצה לישון', 'מעשה בילדה בודדה' ו'שעמום', בהם הילד הבודד, בעל עיניים כהות ונוגות, הבעת פנים מהורהרת וראש מוטה חצייה, או ידיים שלובות בחיק באין אונים של הסתגרות, מוצב ליד חלון, אובייקט המעורר אסוציאציות של געגועים וצפיה, לעתים נכזבת. בינדר מאצילה חוט של עצב לכלל איוריה לשירי שטקליס, ונימה מלנכולית מבצבצת גם מבעד לאיוריה לשירים שנימתם אינה עצובה דווקא. עובדה זו בולטת במיוחד בשיר 'לילה טוב לכסא', והרבה יותר מכך בשיר 'אגודל אגודלי', הפותח את כרך יצירתה של שטקליס. באיור לשיר זה, האמור להיות שיר משחק שמה ומלא פעילות רתמית, מרחים דימויה של האם בשמלה דהה ואפרפרה, עיניה ספק עצומות, ספק מביטות כלפי מטה לעבר עוללה, ופניה מצועפות בתכריך אפור. היא כבר אינה כאן למרות שלכאורה היא משתעשעת עם בנה במשחק אצבעות! נוכחותה של האם כרוח רפאים מתה אך מסוככת, מבטאת באיור זה באופן ויזואלי מוטיב של געגועים לאם שאיננה, המאפיין למעשה את יצירתה של שטקליס, ומופיע מבחינה תוכנית בשיריה 'לבדי', 'מעשה בילדה בודדה', ו'יש לי סוד' (איור מס. 17).

את העצב האופף את איוריה של בינדר ניתן להבין בהקשר הרחב של חווית שירתה של שטקליס. יתרה על כך, נראה כי חווית פרידה, והפיכת ישות (חיה או מתה) למושא תמידי של געגועים ולחלק אוטוביוגרפי בלתי נפרד מחייהן של בינדר ושטקליס כאחת, הפכו את בינדר למאירת האופטימלית של שטקליס, מבחינת נאמנותה, יכולת האמפטיה, ורמת התובנה של בינדר, את תכני יצירתה של שטקליס. "במקום לדבר היא ציירה", אמרה תמר-גלאן, בעלת הגלריה שערכה את התערוכה לזכרה של בינדר, ובציוריה בטאה "את המלנכוליה והמהומה הפנימית, כמו גם את החסד והרוך" (צימרמן, 1989).

בינדר מאזנת בסוגים הרגשיים העולים מאוירה את הטונים בשיריה של שטקליס. את אוירתם של השירים העצובים היא מרככת, בעוד את אוירתם של אלו השמחים היא הופכת מינורית. דיכוך העצב מחד, ומיתונה של השמחה מאידך, יוצרים אוירה מהורהרת ומעודנת של צניעות אווירית, המואצלת על הספר כולו. בינדר באוירה אינה מעצימה בדרמטיות בעזרת צפרון ודי שחורה את תחושת העצב, האכזבה והצפיה-לשווא העולים משיריה של שטקליס, ובמקום שבו חותך הכאב בין השורות, היא מסתפקת ברמז צורני של "שטיפת" צבע אפורה, וברמז תוכני של שפת גוף מלנכולית: חולמנות, התכנסות בעצמי, הטית ראש קטנה.

הריכוך הויוואלי בטון אוירה בולט באינטרפרטציה שלה לשיר 'דני הגבור' אם האויר הראשון לשיר מראה את דני בחלון, בצפייה לדבר שלא יוגשם, הרי באויר הסיום ובניגוד מוחלט לסוף השיר, בוחרת בינדר להבליט דווקא קשר חברי, אופטימי ביסודו, אך מותיר לנו את השאלה המציקה - מיהו הילד המשחק עם נורית? דוגמה נוספת לנטיתה לרכך את הטון בשיריה של שטקליס הוא אוירה ל'אלישבע מה נחמדת', בו העדיפה בינדר להבליט לא את מומה של הזובה, אלא דווקא את היותה מושא של אהבה בעולם מוגן, המסומל על ידי ריבוע השטחי. באוירה לשיר 'מכתב' השאלה איך איש בלי זרוע "יוכל לשתול ואיך יוכל לנטוע" אינה מונצחת באויר, ובמקומו בוחרת בינדר לאייר את החתולה וגוריה. אולם איזון הטונים הריגושיים באוירה של בינדר מורכב כאמור, לא רק מריכוך העצב שבטקסט, אלא גם מהנמכת ביטויי שמחה העולים בשירים. לדוגמא, תיאורי ההחלמה המשמחים בסוף השיר 'מעשה בילדה מליק ובדודה פיליק', אינם מתבטאים באויר, בו מתוארת הילדה שהחלימה כדמות בתנועת ריחוף, שולחת מבט מחויך וספקני.

עם זאת, בדידותה של בינדר לא נדמתה לכולם כבדידות מלנכולית דווקא "לא היתה זו בדידות, אומרת המשוררת רחל חלפי, "תמיד נתנה תחושת מלאות... נדמה היה שקיומה מלא" (פוקס, 1989).

ניתן לזהות כי גם לבדידות שאוירה על ידי בינדר לשירי שטקליס יש שתי פנים: האחת מלנכולית, והשניה אגוצנטרית ומוציאה עצמה מן הכלל במכוון. הנימה האגוצנטרית, האקסצנטרית-משהו, הנרמזת באיורי דמויות הילדים בשירים אלו ומבטאת באופן אותנטי את חווית הילדות, מזכירה את דבריו של שמואל בונים הציר, בן תקופתה שליווה את בינדר בשנות התבגרותה: "צלה לא הלכה בתלם. לא נראתה כמו כולם ולא דברה כמו כולם... נון-קונפורמיסטית, יוצאת דופן לא הולכת בתלם... היתה שואלת שאלות

קשות. היתה בין הראשונים שנרשמו ללמוד ב'תיכון חדש'. "ההליכה בסך" התנועתית לא התיישבה עם הצמא ליצירה והכשרון לעצמיות" אמר גם משה שמיר על בינדר (בר-קדמא, 1989).

בינדר השכילה לגלות בבדידות גם את הפן הילדי-אגוצנטרי, בהעמידה, כשטקליס עצמה, את הילד במרכז יצירתה. באיוריה ל'שיר בקר לגורי', 'דני פרש', 'דני בן שנתיים', 'החלבון לבן לבן' ו'שיר לחתול של רותי' בדידותו של הילד אינה מלנכולית אלא אופפת שביעות-רצון בעולמו המוגדר ובחפציו. דני הפרש זקוק רק לסוסו ולא לסבתו, רותי אינה זקוקה לאיש בהתנאותה בשמלתה החדשה, ודני אוכל ארוחתו על גבי שולחנו חקטן, חלון קטן וחתלתול על אדנו (איור מס. 18).

הילד איננו תמיד ישות בודדה באיוריה של בינדר, והטונים המלנכוליים שבהם מתואר עולמו באיוריה לשירי שטקליס אינם הכרח. הבחירה לתארו כך היא תוצאה של קשב דק וכבוד עמוק לאווירת יצירתה של שטקליס, ואיפיון הילדים ועולמם באיוריה של בינדר לספרה של פניה ברגשטיין "עוניים שמחות" יגלה זאת.

למרות שאופי הקו התמציתי והספונטני נותר כשהיה, ההקשר הבינודי-ברגשטייני מאפשר עולם של הבורות ילדים מלאי עליונות באיור לשירים 'עגלה', 'אוטו בחצר', 'בברכה' ועוד. גם דמות האם שונה באיוריה של בינדר לשירי ברגשטיין, ודי אם נשווה את דמותה המאויירת של האם ב'שיר לרונן' מאת ברגשטיין לזו המצופפת של ילן-שטקליס ב'אגודל אגודלי'. אפילו טענות הצפיה בחלון והמפגש עם הלילה דרכו מאבדות באיורי ספרה של ברגשטיין מן המשמעויות הקיומיות המעיקות, אם נשווה את איורי 'שני אנקורים' ו'ליל מנוחה' לאיורי שיריה של שטקליס ב'מעשה בילדה בודדה', בו יושבת הילדה לא רק מול חלון - נשקף - ירח, כי אם מול לילה ככתם אפור כהה, הנאיים להתפשט ולכסות את היקום כולו. בדידותה של בינדר, כאחת מחוויות היסוד בחייה, מצאה הד ביצירתה של שטקליס, אך לא נכפתה כאינטרפרטציה ויזואלית גם על יצירתה של ברגשטיין, שהצלחה "להוציא" מבינדר חלקים חווייתיים אחרים לחלוטין.

איוריה של בינדר ממחישים מבחינת תכניהם את הטקסט של שטקליס, ללא נסיון לספק לו פירוש נועז או מהפכני וללא נסיון להאפיל או "להשתלט" עליו. היא קשובה לריתמוס המילולי, אותו היא מתרגמת באופן ויזואלי, כשלבדגמה, בשירי המשחק 'שיר הגדי' ועגו חגו ברוזים' היא מבליטה את האלמנט הקצבי הקיים בטקסט על ידי פיזור "קופצני" של בעלי החיים המוזכרים בו על פני הדף כולו. לעתים היא בוחרת במוטיב אחד או בדמות אחת מתוך

השיר, כמו באיורה לשמלות של אמא, בו מצמצמת בינדר את מלתחתה של אמא ובוחרת להדגיש את המשפט המסיים: "את זה החלוק שאמא לובשת/ אינני פוחדת, אינני חוששת כאשר על כתפיה מונח ידידי - וודאי כל הערב תשב לידי". לעתים היא בוחרת לתמצת את משמעותו הכוללת של השיר על ידי הבלטת אספקט חשוב העולה מתוכו, ודוגמה לכך הוא איורה לשיר "עייפה בובה זבה", בו מודגשים דווקא צללי-החושך, ובאיור הפותח את "דני גבור" דני מתואר מצפח בחלון, תמונה שאינה מצויה בטקסט.

כמו שטקליס, מציגה בינדר בלשון לא מתילדת נסינות ילדות אוניברסליות בקווי ציפורן ספונטניים, נחרצים ומיומנים, על ידי טוש שחור בתוספת כתמים באפור מדולל, רושמת בינדר עולם אוניברסלי של אל-מקום ואל-זמן, המיוצג ללא כל קשר לפרטים מזהים של תרבות לוקאלית, חוויות של עצב ובדידות, פחד, אכזבה ושעמום ומגוון של התנסויות ילדיות אוניברסליות כגון קשר עם הטבע, דמיון ומשחק, יחסי הורה - ילד וכו'.

כמו שטקליס, המעבירה במשפטים קצרים ושקולים היטב חוויות יסוד קיומיות באופן מתומצת ובמלים פשוטות בעלות מטען רגשי גבוה - כך בינדר באיורה המתומצתים, מתארת באמצעי הגרפי האלמנטרי ביותר את ההכרח המחיתי ביותר. יותר משהיא מתארת - היא רומזת, בהעבירה את גשמת הדברים ולא את בשרם בקוי ציפורן מעטים ובטוש שחור דרמטי, שבללה אותו במים הוא הופך לאפור בעל תפקידים שונים: כגיוון טונאלי גרדא, כאמצעי ליצירת אווירה של אימה או מועקה, או כהמחשה ויזואלית של מושגים מופשטים כ'שעמום' ו'מוות'. באופיים של איורה יש מרוח ציורי חזן, שבקשו להמחיש הארה פתאומית בקוים מועטים ובהינף מברשת, בהדגישם את ההכרח שבראייה האינטואיטיבית.

כמו שיריה של שטקליס, כך סגנון איורה של בינדר אינו מתילד או "מתוק". איורה לילדים אינם בסגנונם מן האופן שבו בטאה עצמה כאמנית. איורה פתוחים באופים, ותוך ויתור על עיבוד דקדקני היא משאירה "מרחב נשימה" אוורירי ורחב ידיים על גבי חלל הדף הלבן. התשובה הויזואלית-הלירית של בינדר מצליחה לקיים דו שיח הרמוני הפליא עם הטקסטים של שטקליס, ולהפוך את השילוב שטקליס-בינדר להתניה תרבותית במסורת הספר הישראלי.

הערות:

הערה מס. 1. תודתי לגב' איילה גורדון, אוצרת בדימוס של אגף הנוער במוזיאון ישראל, שהאירה את עיני באשר לחיותו של גוטמן המאייר הראשון ליצירתה של שטקליס, וכמו כן, באשר לקיומו

של תרגום אנגלי לשיריה, שאויר על ידי אבנר כץ, אך אינו מוזכר בביבליוגרפיה של ירושלמי ופוקס:

Miriam Yalan Stekellis - in the woods. illustrated by avner katz. Sharon Pub. Israel, 1972.

הערה מס. 2. ליאור ממקמת בעדינות מסיבב לכותרת הספר מוטיבים וגיבורים שונים מיצירותיה של שטקליס, שאותם יזהה הילד שנית באיוריה של צלה בינדר בעיניו בספר עצמו. רקע הכריכה, מותרת הספר, גוני המסטל הנעימים לעץ (ורוד-עתיק, צהבהב, תכלכל, ירקרק), וחומרי הכריכה מקורנים השקעה אסתטית, המקדמת את פניו של הקורא העכשווי ומזמינה אותו ברבות לעולם איכותי.

הערה מס. 3. למרות שהדמויות והסצנות באיוריה של בינדר ליצירתה של שטקליס היו "אנטיברסליות" מבחינת הטיפול בפרטים, הרי שמאידרה לשיר "שמש במרום" (מתוך "שיר הנדי", 1957) עולה "רוח ישראלית" לא רק מבחינה סגנונית אלא מבחינה תוכנית: הגנות באיור זה, על הבלי הכביסה וחוטוי החשמל, הם גנות תל אביב, שטוחים, לבנים, מזוהים מיידית על ידי מי שגדל בתרבות הישראלית.

ביבליוגרפיה

Eisenstadt, s.n. (1985) - the transformation of israeli society. weinfeld & nicolson, london.

- אופק, א. (1985) - לקסיקון אופק לספרות ילדים. ת"א, זמורה ביתן.
- בינדר, צ. (1989) - רישומים ושירים. ת"א, הקבוץ המאוחד.
- בר-קדמא, ע. (1989) - אהבת 30 שנה. ידיעות אחרונות, 7 ימים, 21.1.89 ע' 32-33.
- זהבי, א. (1975) - יוסי שטרן. ספרות ילדים ונוער, ג', 40-38.
- זך, נ. (1989) - צילת ונתן - בחייהם ובמותם. העולם הזה, 1.2.89 ע' 26-27, 31.
- יטף, ח. (1989) - צילה בצילו. על המשמר, חותם. 27.1.89 20-21.
- ירושלמי, י. ופוקס, י. (1983) - מרים ילן שטקליס: ביבליוגרפיה. מעגלי קריאה, 9. 109-117.
- מוקס, ש. (1989) - פגישה לאין קץ. מעריב, פנאי, 19.1.89 1.
- צימרמן, ו. (1989) - היא ציירה במקום לדבר, דבר, 3.2.89 24.
- תמוז, ב. לויטה, ד. ועפרת, ג. (1980) - סמורה של אמנות ישראל. ת"א, מסדה.
- נספח מס. 1 - רשימת הספרים שאוירו ע"י צלה בינדר עפ"י א"ב' של סופרים:
- אגמון, ד. - גשם ראשון: שירים. ת"א, דביר, 1957.
- אלתרמן, ג. - האפרוח העשירי. ת"א, הקבוץ המאוחד, 1973.
- אלתרמן, ג. - נתן אלטרמן לילדים. ת"א, הקבוץ המאוחד, 1972.
- אלתרמן, ג. - ספר התבה המזמרת. ת"א, מחברות לספרות, 1958, 1974.
- אלתרמן, ג. - ספר החידות. ת"א, הקבוץ המאוחד, 1975.
- אלתרמן, ג. - עוג מלך הבשן. ת"א, הקבוץ המאוחד, 1975.
- אמית, א. - מרד המרחים: 3 מחזיות. ת"א, דביר, 1954.
- אתר, ת. - יעל מטיילת. ת"א, הקבוץ המאוחד, 1971.
- ביאליק, ח.ב. - מיטב השיר לנן. ת"א, הקבוץ המאוחד, 1950, 1972.
- בינדר, צ. - ספרים וציורים. ת"א, הקבוץ המאוחד, 1975.
- ברגשטיין, פ. - חרוזים אדומים: סיפורים. ת"א, הקבוץ המאוחד, 1956.
- ברגשטיין, פ. - עיניים שמחות. ת"א, הקבוץ המאוחד, 1961.
- ברגשטיין, פ. - שיר ידעת. ת"א, הקבוץ המאוחד, 1953.

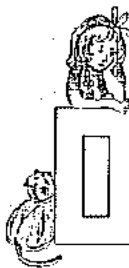
- הדס, י. (לקטה) - יריד החלום. ת"א, עמית, 1978.
 חבס, ב. - ביאליק בכתה ב'. ת"א, הקבוץ המאוחד, 1958.
 ילן-שטקליס, מ. - יש לי סוד. ת"א, דביר, 1962.
 ילן-שטקליס, מ. - שיר הגדו. ת"א, דביר, 1957.
 סמילנסקי, ב. - הים הכחול שירים. יום, ניומן, 1963.
 קופניס, ל. - שלה פלא: סיפורים. ת"א, דביר, 1956.

נספח מס. 2: רשימת האיורים במאמר עפ"י שמות המאיירים

- איור מס. 1. רון חיים - מרים ילן שטקליס: שירים וסיפורים. איור: צ. בינדר וא. גורדון. ת"א, דביר, 1985. (כריכת הספר).
 איור מס. 2. ליאור, יעל - מרים ילן שטקליס: שירים וסיפורים. איור: צ. בינדר וא. גורדון. ת"א, דביר, 1986. (כריכת הספר).
 איור מס. 3. גלעד, אהרון - רישום. עט על נייר (195-?). (מתוך: צ. זהר וא. קולב - הגרפיקה הישראלית. ת"א, ספרית פועלים, 1960).
 איור מס. 4. היימן, שושנה - רישום. עט על נייר (195-?). (מתוך: צ. זהר וא. קולב - הגרפיקה הישראלית. ת"א, ספרית פועלים, 1960).
 איור מס. 5. Zabransky, Adolf - do kola. by: p. denk. polska, cztelnik. 1950. 6. שלום, רות - רישום. עט על נייר (195-?). (מתוך: צ. זהר וא. קולב - הגרפיקה הישראלית. ת"א, ספרית פועלים, 1960).
 איור מס. 6. שטקליס, רות - רישום. עט על נייר (195-?). (מתוך: צ. זהר וא. קולב - הגרפיקה הישראלית. ת"א, ספרית פועלים, 1960).
 איור מס. 7. נבון, אריה - רישום. עט על נייר (195-?). (מתוך: צ. זהר וא. קולב - הגרפיקה הישראלית. ת"א, ספרית פועלים, 1960).
 איור מס. 8. גבירץ, בינה - אצו רצו גמדים מאת: מ. ילן-שטקליס. ת"א, דביר, 1938. ("הדג הקטן" "אין אני רוצה לישון"; "אלישבע מה נחמדת").
 איור מס. 9. Kutzer, Ernst - wie engelchen eine mutter suchte. von: M. Wannske. hamburg, A. Hahn's verlag. (193-). איור מס. 10. שטרן, יוסי - מעשה בילדה. מאת: מ. ילן-שטקליס. ת"א, דביר, 1947. ("מעשה בילדה בודדה").
 איור מס. 11. בינדר, צלה - מרים ילן שטקליס: שירים וסיפורים. ת"א, דביר, 1985. ("מעשה בילדה בודדה").
 איור מס. 12. פרנקפורטר, בריגיטה - גלגלים. מאת: מ. ילן-שטקליס. ת"א, הדר, 1957. ("עת מר נרדם").
 איור מס. 13. זצחק, יוסף - ספר דני. מאת: מ. ילן-שטקליס. ת"א, דביר, 1959. ("שיר לחתול של רותי"; "הצפור של הצלחת").
 איור מס. 14. Braque, eorges - Theogonie by: Hesiod. paris, maeght. 1955. איור מס. 15. בינדר, צלה - מרים ילן שטקליס: שירים וסיפורים. איור: צ. בינדר וא. גורדון. ת"א, דביר, 1986. ("יש לי סוד"; "מעשה בילדה בודדה").
 איור מס. 16. בינדר, צלה - מרים ילן שטקליס: שירים וסיפורים. איור: צ. בינדר וא. גורדון. ת"א, דביר, 1986. ("שעננים"; "שמש שמש במרום").
 איור מס. 17. בינדר, צלה - מרים ילן שטקליס: שירים וסיפורים. איור: צ. בינדר וא. גורדון. ת"א, דביר, 1986. ("אגודל אמזיל").
 איור מס. 18. בינדר, צלה - מרים ילן שטקליס: שירים וסיפורים. איור: צ. בינדר וא. גורדון. ת"א, דביר, 1986. ("החלבוך לבן לבן" "שיר בקר לגורי").
 איור מס. 19. בינדר, צלה - עיניים שפחות. מאת: פ. ברגשטיין. ת"א, הקבוץ המאוחד, 1961. ("בברכה").

מרים
ילד-שחקלים
שירים וספורים

אודים



ילון



שחקלים

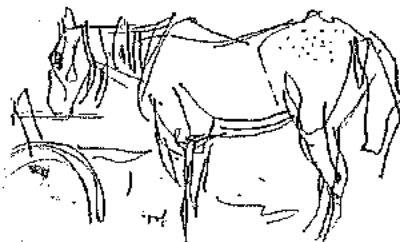


שירים וספורים



איור 4

איור 3



6. on 1/16



ות אלו



את ארץ ישראל

כל הארצות הללו הם:

אזור כ, 8



אלו שבע מה הקמדות...



אלו א 3

Die Perle mag ich als silbernes Schmuckstück,
begiebt sie von oben bis unten das Fußkleid.
Ach geh, du mit deinem Aunen und Reizen!
Du bist ja ein Flanzschindler, will mir scheinen.
Und mit dem blühenden Fortschritt
wird dir im Leben kein schuppiges Fortschiff!

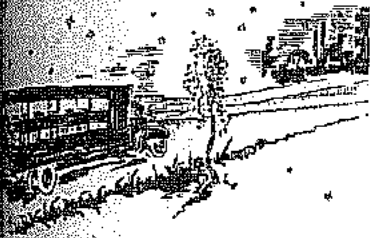
3. 12. 1913





חוקב פרות כעלוקה תרסקו.
 וקבוליות גודלות נוסאות בקאן -
 פדים קברים קלאי קלב -
 מקצור אל ציר.
 ניצון קמיר.
 תישלחיש בקיט -
 כקניש -
 ויש-חיש -
 ומקב קני סקנה לא נקדם
 עת גורי נם.

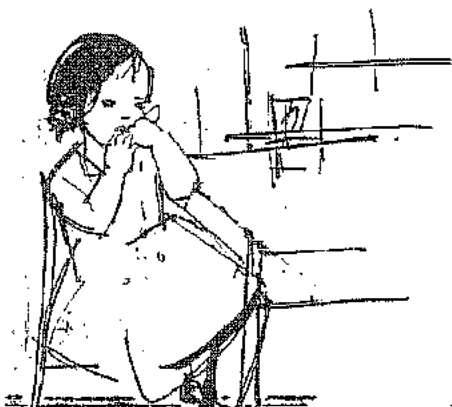
קדם רקיצ אור הסטר -
 ססטר פה.
 קלב-סניל סופר פשער
 לוקר.
 שומר זיננו נם
 פת גור נקדם.
 זיננו נם שומר.
 גורן אל פי סטר בוצר
 כעלוקה סקמחום.
 לקבו ססוב וקריטון
 קני מוקן
 פה אור סינן.
 זינו נקדם סקמחום.
 זיננו נם
 פת גור נקדם.



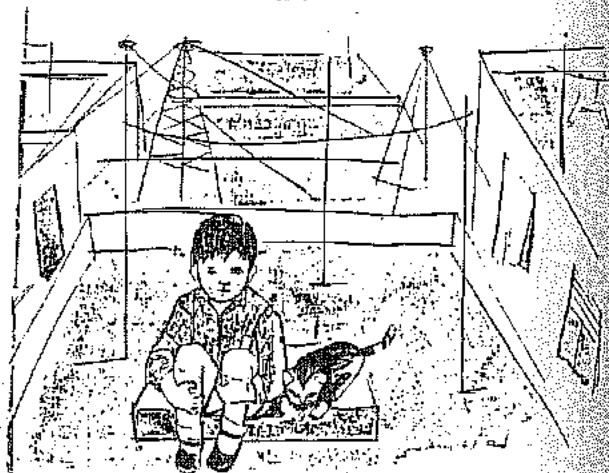
איור מס. 19



אָרײַן 15



אָרײַן 16





- הן הן
 הן הן
 הן הן
 הן הן
 הן הן
 הן הן
 הן הן
 הן הן

הן הן
 הן הן
 הן הן



הן הן



הן הן
 הן הן
 הן הן
 הן הן

הן הן
 הן הן
 הן הן

על טעם וריח - על קריטריונים להערכת איורים לספרי ילדים.

מאת: סבינה שביד.

בשיחותי הרבות עם מורים, הורים וספרנים על נושא האיור אני נשאלת שוב ושוב על נושא הקריטריונים להערכתם. במאמר זה אנסה להציע את השקפתי בנדון:

א. הקריטריונים החינוכיים. רוב המחנכים סבורים ששאלת ההתאמה של החומר האמנותי לגיל הילד ולרמת התפתחותו השכלית, הרגשית והתרבותית צריכה לקבוע את מבחר היצירות המאויירות שנגיש לו.

בין אלה הטוענים כך נמצא גם מחנכים הסבורים, שהילד צריך לקבוע בעצמו את העדפותיו. הוא יחליט מה טוב ומה לא טוב בשבילו. נראה על כן שהתנסות בכתה מביאה מחנכים כאלה לטענה שאני שומעת לעתים קרובות: "הילדים אינם אוהבים", או "הילדים אינם מבינים" את הספר הזה!

דעתי בנידון היא כדעתה של לאה גולדברג¹ הטוענת, כי ילדים אוהבים בדרך כלל מה שהתרגלו לראות בביתם או בגנם. הם מעדיפים מה שנראה להם קל להבנה, ומה שמענג אותם באופן מיידי. אולם אם נגיש להם רק חומר מן הסוג הזה לא נספק להם את המצע הדרוש לחינוכם האסתטי, לא בתחום הספרות ולא בתחום האמנות החזותית. ועוד, טוענת לאה גולדברג: "ספרות הטובה לילדים חייבת להיות טובה גם למבוגרים".² יש מחנכים הטוענים לעומת זאת שספרות ה"פוזלת" אל המבוגרים תהיה למעלה מהבנתו של הילד ותחשוף אותו מוקדם מדי לעולמם הרגשי המורכב של המבוגרים, דבר שלדעתם איננו רצוי מבחינה חינוכית-נפשית.³ לדעתי הילדים חיים בזמננו בתוך עולם המבוגרים. אין להם מדור נפרד. הם לוקחים חלק בכל המאבקים והשנאות, גם האלימות והטרור, המעיבים על חיינו, ולא רק באהבותינו ובימי חגיגנו. למרבה הצער איננו יכולים לגונן עליהם מפני כל אלה עד שיתבגרו.

נכון, הילד הקטן הוא חלש מן המבוגרים מבחינות רבות, הוא גם פחות מבין את המניעים למה שמתחולל סביבו, וביחוד הוא חסר ישע מבחינת יכולתו לשנות משהו במציאות הסובבת אותו, בגלל התלות המוחלטת שיש לו במבוגרים. אולם עובדה זו אינה צריכה למנוע אותנו, המחנכים, מלשוחח אתו על כך, או מלעייין יחד אתו ביצירות המבטאות בעיות כאלה. הן מטרידות גם

אותו, והן ימשיכו להטריד אותו, אולי עוד יותר, אם נמנע מלהעלות אותו לפני בצורה ישירה, ואם לא נתמוך בו על ידי התערבות חינוכית. יצירה טובה היא תמיד רב מימדית. יתכן שהילד לא ירד אל כל מימדי העומק שאנו המבוגרים מסוגלים לגלות בה. בשלות רגשית היא כושר המתפתח בהדרגה. אולם טוב, כדי שהכושר הזה אמנם יתפתח רצוי לדעתי להתחיל את ההתליך בגיל צעיר. במקום להדחיק פחדים וחרדות מוטב להתחיל להתמודד איתם. במקום להסתפק בהנאות קלות ומיידיות - מיצירות שאין להן קשר אמיתי למציאות שהילד חי בה - מוטב לעסוק במציאות שלמרות קשייה יש בה גם עניין, גם עומק, גם יופי, נדיבות ושמחה. מטעמים אלה אינני ממליצה על סינון מחמיר מדי על פי קריטריונים חינוכיים מן הסוג הנזכר לעיל. מובן שאסור להגדיש את הסאת. אבל רצוי לדעתי מאוד לפתוח לפני הילדים גם יצירות ספרות הטעונות הסבר, או כאלה שלהבנתן המלאה הם יגיעו רק לאחר זמן.

ב. הקריטריונים האמנותיים: רוב המחנכים טוענים שיש לברור בקפידה את החומר הספרותי והאמנותי המוגש לילדים, כדי להציע רק את המעולה ביותר על פי קריטריונים מקובלים. רוב הספרים המאויירים, הזוכים להמלצה, הם בעלי איכויות צורניות מעולות מבחינת העיקרון של "אחדות הצורה והתוכן".⁹ תשומת לב מיוחדת מקדישים לכך שתהיה התאמה מלאה בין התמליל לאיור, וכן ש"רוח" הטכסט ו"רוח" האיור יהיו תואמים.⁵ מבקרים אחרים מיחסים חשיבות רבה למקוריותו של הציור או העריכה האסתטית. בייחוד מזהירים הם בחומרה מפני קיטש מתקתק. אני מסכימה להרבה מן ההמלצות הללו, אך לצערי אינני יכולה להצטרף לכולן. לא מפני שהטעוניה האסתטיים כלשעצמם אינם נראים לי, או מפני שאיני יודעת להעריך מקוריות, איכות אסתטית, התאמה לתמליל וכד', אלא מפני שמלבד שיקולים אלה אני מוצאת כמה שיקולים הנראים לי חשובים יותר והעומדים לפעמים בסתירה עם הדרישות הללו.

חובתי הראשונה כמורה היא, לדעתי, ללמד את הילד לקרוא תמונה, בין אם היא מוצאת חן בעיני מבחינה חינוכית או אסתטית, ובין אם איננה מוצאת חן בעיני כלל. אני נוהגת להזמין את תלמידי המבוגרים והצעירים שיביאו חומר המעניין אותם כדי שנוכל לתארו במונחים שנוכרו במבוא לחוברת זו ובשאר פרקים. אני נוהגת לעודד גם דיונים בעבודות ובתרגילים של התלמידים והילדים המשתתפים בשעורי. נראה לי כי בדרך זו ניתן לפתח גם אוריינות וגם שיפוט. כמובן, אני לוקחת לעצמי אותה מידה של חרות שאני מעניקה

לתלמידי! גם אני מביאה חומר הנראה עדיף בעיני, ואז אני מסבירה את העדפותי! דיונים אלה מניבים שפע של חומר מאוייר. כולנו לומדים מן הגיוון הבלתי בררני המובא לכיתה על ידי הקבוצה, ולא רק על ידי מורה אחת שיש לה טעם (מוגבל) משלה.

כמובן, עלינו לנמק את בחירתנו לפני הקבוצה. עלינו לטרוח ולתאר את היצירה בהתאם להנחיות ולעמוד על הסגולות החברתיות שאנו מוצאים בה. בדיונים כאלה מתברר לעתים קרובות, שיצירה אחת יכולה למצוא תן בעיני חלק מן הקבוצה, ולא למצוא תן בעיני חלק אחר ממנה, כאשר שני הצדדים מביאים נימוקים רציניים לשיפוטם. זוהי תוצאה לגיטימית. היא מוסברת כל צרכה מתוך ההבדלים האישיים בגיל, בהשכלה, בטמפרמנט או בעמדה נפשית בסיסית כלפי המציאות. משום כך נראה לי שראוי להימנע מהערכות פסקניות וחד-משמעיות. עלינו ללמוד לכבד את טעם הזולת. עלינו ללמוד ממנו ולגלות בעזרתו נקודות ראות או קריטריונים שלא עמדנו עליהם מעצמנו.

מסתבר, איפוא, כי הערכת אומנות איננה פעולה של מתן ציונים כי אם תהליך תחושתי, רגשי ואינטלקטואלי מורכב. כדי לפתח "טעם" אישי נדרש הרבה ניסיון אסתטי מגוון, פתיחות וגמישות נפשית - כשמדובר בהערכה של איורים לתמליל - יש להתבונן בצורה מבחינה בשני הפנים של יצירה ספרותית והזותית. יש לעיין בכל אחת מהן בפני עצמה כאובייקטים ואז יש לאפק את שיפוטנו כדי לקלוט נכון את המידע: הז'נר, הסגנון, מרכיבי העיצוב, אחר כך יש לזהות, ככל שידיעתנו מגעת, את המשקעים התרבותיים והאישיים שביצירות הללו. אחר כך יש לעמת את תרומת כל אחד משני האמנים שנפגשו בספר המאוייר זה מול זה. רק אחרי שעברנו את כל התהליך הזה נוכל להגיע אל ההערכה. אבל אז יתברר לנו, כי ההערכה היא הצטברות הסיפוקים (או האכזבות) שהיו לנו מכל הפעילות ההסתכלותית שקדמה. כי בלי להשקיע הרבה בעצמנו ביצירה לא נגיע להערכה שיש בה כדי להעשיר אותנו ולהרחיב את דעתנו.

בתוך תהליך זה חשוב לפתח יכולת של שיפוט אובייקטיבי גם לגבי עצמנו כמעריכים. עלינו ללמוד להבחין בין שיפוט הנובע מאישיותנו לבין ההערכה של המטענים הנמצאים אובייקטיבית ביצירה. הבחנה כזאת תיצור בנו פתיחות כלפי התנסויות אסתטיות חדשות העומדות אולי בניגוד להרגלים קודמים שהתחבבו עלינו, או הסותרות אחת מנטיותינו.

4
נלמד אז שלא כל שאינו חביב עלינו הוא כשלעצמו חסר ערך אסתטי או-חסר תרומה להרחבת ידיעתנו והבנתנו. הבחנה כזאת תיצור בנו גם פתיחות כלפי דעות וטעמים שונים משלנו. זאת בלי שנרגיש מאויימים, כאילו דעתם השונה

של אחרים מבטלת את דעתנו. על ידי כך אולי נלמד להיות יותר סלחנים גם כלפי עצמנו, ונרשה לעצמנו להפליג להרפתקאות רוחניות שבמפגש עם חדש וזר. שוב - בלי חשש שמא קרקע השקפת עולמנו הבטוחה תישמט מתחת לרגלינו. במקום שנרגיש תלות בשיפוטיז של מורה, או של מבקר בעל שם שנתמנה לאפיפיור תורני, נוכל לסמוך יותר על עצמנו ולתת הזדמנות גם לחדשן, גם לזר, גם לאורח המתדפקים על דלתנו.

המסקנה היוצאת מכל זה לגבי שאלת הקריטריונים היא: אין לקבוע קריטריונים על מנת לתת על פיהם "ציון סופי". מה שנדרש מן המורה לאומנות הוא להקנות לתלמידיו הגדולים והקטנים פרספקטיבות של ראייה המאפשרות:

א. קליטה אובייקטיבית של המידע החזותי, והערכה אובייקטיבית של היחס בין האמצעים למסר בתמליל הספרותי ובאיר, אחר כך הערכת האינטראקציה המלאה שנוצרה ביניהם.

ב. קליטה אובייקטיבית של הדעה שהתגבשה אצלם מתוך תהליך ההסתכלות תוך הבחנה במשקעים האישיים שיש בה.

ג. סובלנות, הבנה ופתיחות כלפי מסרים רבים והערכות שונות משלהם לגבי אותם ממצאים אובייקטיביים.

בגלל השיקולים שהעליתי לעיל אינני חוששת מפני הבאת חומר קריאה או חומרים אמנותיים "בלתי ראויים" שמא יתקלקל חיליה טעמם של תלמידיו ראשית, יש טכסטים מעולים שאיוריהם משעממים, או אפילו דוחים בגלל הסטראוטיפיות שלהם. לעומת זאת יש ספרים שאיוריהם מעולים ותמליליהם שדופים, ודווקא מהם אפשר ללמוד הרבה מאוד גם על ספרות, גם על אזור וגם על היחסים שביניהם.

לבסוף, אינני חוששת מהבאת "קיש" לכתה.⁷ קישט איננו רק ז'נר אמנותי חקיני, מתקתק, שחוק, ונדוש. קישט יכול להיות גם תוצאת שחיקתה של יצירה מקורית בעיני המסתכל. ישנן יצירות מקוריות חשובות מאוד שהועתקו פעמים אין ספור על ידי אומנים פחות מקוריים, שוכפלו במיליוני עותקים ונמכרו בפרוטות, ועל ידי כך הן היו לקישט בעינינו. למשל, מי שפגש את המדונה הסקסטנינית של רפאל בפתחה של כל תחנת רכבת, וכל כנסייה באירופה יתקשה מאוד לראות אותה בעינים בלתי משוחדות לדעה כאשר יראה את המקור. או מי שראה את מיליוני החיקויים של איורי קייט גרינווי לא ירגיש כלל במקוריתה ובחן המיוחד של איוריה.

לבסוף ארשה לעצמי לצטט מדברי אננדה קומרטומו:

It is not that the artist is a special kind of man, but that every man is not special kind of artist.

חוברת זו באה, איפוא, לעודד את המורים שיפתחו את אישיותם ואת אישיות תלמידיהם על ידי התנסות פתוחה, לא נבלמת על ידי שיפוטיות יתר, בספרות ובאמנות חזותית ושיגלו מתוך כך בעצמם את הפן היצירתי.

הערות ביבליוגרפיות

1. גולדברג לאה - בין סופר ילדים לקוראיו, ספרית הפועלים, עמ' 77-79.
2. שם, עמ' 67.
3. Shwarcz Joseph - Way of the illustrator American Library Ass 1982 pp. 179 - 200.
4. ראה שם, עמ' 181-195.
5. שוורץ יוסף - מחויבות של האיור בספרי ילדים. החינוך 5, 1969. עמ' 422-427.
6. סוכני אילנה - ערכם של האיורים בספרי ילדים. ספרות ילדים ונוער, ספטמבר 1989.
7. שוורץ יוסף - על הקיטש באיור. עיונים בחינוך, חוברת 3 1974. עמ' 79-97.

צְמוּקִים וְשִׁקְדִים

תקופה

מבחר אנדרות וספורים לילדים



ציורים: אילנה סוכני

האוריינות בספרות הילדים - תמונות והגיונות

מאת: צביה ולדן

ספרות הילדים היא גם ראי וגם מראה. ראי שבו נשקפים פני חברה ועולמות רבים אחרים ולעיתים נסתרים; מראה שבה משתקפת החברה וקוראיה. ואילו כתבתי את דברי לפני שנים, מן הסתם חייתי משתמשת בביטוי אספלקריה. הפעם אני רוצה לתאר תמונות והגיונות מתוך ספרות הילדים העוסקים באוריינות. אך בטרם נצא לדרך, נגדיר ונדגים את המושג.

בארמית "אורייה" פירושה תורה, ואורין - היא צורת הרבים שלה. מכאן - בר-אורין הוא בן-תורות, מי שבקי בתורה שבעל-פה ובתורה שבכתב כאחת (חסבר קצר וממצה זה ניתן לי על-ידי פרופסור משה בר-אשר, נשיא האקדמיה ללשון העברית). לדוברי העברית יש הזכות המיוחדת - השמורה לנו מכוח תולדות הלשון העברית והתחדשות הדיבור העברי - לדעת כיצד נולדו רבות מן המלים המשמשות אותנו בשפתנו היומיומית. וכך קרה לגבי המונח אוריינות, שנטבע על-ידי ד"ר משה תמיר סמילנסקי כתרגום למונח הלועזי - ליטראטיות (Literacy), שנגזר מתוך בר-אורין מי שמצוי בתורה ובכתובים.

הצורך לטבוע מונח חדש בעברית נולד בעקבות ידע רב שהצטבר אודות השימושים השונים של השפה הכתובה, רכישתה והתפתחותה. אוריינות, כפי שהייתי מגדירה אותה היא, אם כן:

הסכום של הידע, הדעות, האמונות והעמדות הכרוכים בשימושים השונים של השפה הכתובה. מערכת של התנהגויות חברתיות ותרבותיות הקשורות בלשון הדבורה והכתובה כאחת.

החידוש שבמונח זה הוא בכך שהוא שם דגש על ההיבטים החברתיים והתרבותיים, ואיננו מצטמצם בהגדרת הרכיב של הידע או המיומנות בלבד. ההשתמקעות שלו לגבי הוראת הלשון-העברית כשפת אם - והקריאה בבית-הספר הן מרחיקות לכת. מאחר שספרות הילדים גם מתארת תמונות והגיונות מחיינו וגם משפיעה עליהם, מעניין במיוחד לראות כיצד מוצגת בה האוריינות.

כשקריאה וכתביה נתפסו כמיומנויות, היה מקום ללמד ולהקנות אותן. מרגע שהן נתפסות כהתנהגות חברתית, צריך לטפח אותן. כשידיעת קרוא וכתוב מצטמצמת לטכניקה, יש גיל מסוים שבו מחליטים להורות אותה, אך כשהיא

נתפסת כחלק ממערכת של התנהגויות חברתיות, ברור שהיא מתפתחת מן הרגע שבו היחיד מצטרף לחברה. כיום יש לנו עדויות רבות ומצטברות, אנקדוטאליות ושיטתיות, המעידות על כך שילדים נפגשים בהתנהגויות אורייניות כבר בראשית חייהם, והם מתחילים לאמץ לעצמם התנהגויות כאלה הרבה לפני המועד שאנו משערים. לפני שהתינוק נולד, נועצים הוריו בספר שמות - זאת היא התנהגות אוריינית והיא תשפיע עמוקות על חייו של הילד בהמשך. כשרופא ניגש לבדוק את התינוק, הוא מעיין בתיק האישי שלו - גם זאת התנהגות אוריינית, שיש לה השלכות רבות לגבי עתידו של הרך הנולד. כשהאם עדיין בבית-החולים, משתדל האב המסור לערוך קניות - לפי רשימה שהכינו בני הזוג מראש, ולעיתים הם מתייעצים אם לפרסם מזדעה בעיתון... כל אלה הם גילויים של התנהגויות אורייניות שישפיעו על גורלו של הילד, אך בעקבותיהם מתרחשת גם סדרה של התנסויות אורייניות שבהן הילד כבר שותף פעיל. במיטח - קוראים לו סיפור או שרים לו שיר; בקופת-חולים מסתכלת אמא על שעות הפתיחה, וזה מה שיקבע את אורך הטיול שלהם; כשהטלוויזיה פועלת, רואה הילד כיצד מוסטת תשומת הלב של הגדולים ממנו אל הצג הקטן. כשמדקלמים עם הפעוט כל דקלום שהוא, כמו למשל: "יש בדיר טלה קטן, וכולו לבן לבן, רק שחורות הן שתי אזניו, ושחור הוא הזנב" לומד הילד רבים מרזי השפה - החל בקצב ובמקצב, בחזרות ובחריזה וכלה בהפכים ובצבעים. כשהילד מדפדף בספר, הוא חושף ניצנים של התנהגויות קריאה - אנחנו קוראים להן ניצני אוריינות, מפני שבהן מבצבצים הסימנים המעידים על התנהגויות שהילד הפנים ושאותן יממש מאוחר יותר. כשהוא משרבט כמה סימנים על הדף ומגיש אותו לאמא, הוא מדגים את צמיחתה של האוריינות. כשאחיו משחק או עובד ליד המחשב, הוא מגלה קשרים מרתקים בין הקשה על הקלידים לבין המתרחש על המסך. בכל אחת מההזדמנויות שתיארנו לעיל לומד הילד מרכיב שונה מן הרפרטואר של האוריינות. כשקוראים לו ספר, הוא לומד דברים רבים: שבתוך ספר מסתתר סיפור, סיפור החוזר על עצמו בנוסחאות דומות מאוד, שבתוך ספר יש משחש שמכתיב למבוגר את סדר הפיכת הדפים, הוא לומד רבות על אודות יחסי הגומלין בין הכתוב ואיורים. הוא גם לומד שיש כיוון למעקב בספר - מימין לשמאל, משמאל לימין, או מלמעלה למטה. הוא גם לומד שספר הוא דרך לזכות בתשומת לב מוחלטת של המבוגר, ולעיתים אף באינטנסיביות מופלאה... הוא לומד שספר מסמן את סוף היום, או את שעת המנוחה והשינה, ואולי את המעבר לעולם של חלומות ושל חזיונות. כששרים לו שיר, הוא לומד לזהות תבניות חוזרות, והוא מתידד עם הצלילים

השייכים לשפה, לעומת אלה שאינם מופיעים בה. השיר גם הוא מבטיח מידה של קירבה בין הקורא למאזין, ותשומת לב כמעט מוחלטת מצד הראשון. בקופת חולים הוא לומד מה כוחו של קיר מדבר, הוא מבין שהאוריינות יכולה למלא תפקיד ציבורי - להחליף את הכרוז או את השכנה. הצפייה בטלוויזיה מלמדת אותו על התחרות שבין המושאים האורייניים השונים - מה מושך את אמא? וההתמודדות במחשב מטעימה אותו את טעם ההתנסות והחזקה - נראה מה יקרה כשלוחצים על המקש בצד? הדקלום מציע לו מסגרת בטוחה וצפויה, רצף של שגרות לשון, לא בהכרח מנותחות ומובנות עד תום, אבל סדורות ומאורגנות, ואילו הכתיבה מבהירה לו את מקומן של הכוונה וההתכוונות בתקשורת האנושית - האושר של אמא על תשומת הלב, והנכונות שלה לחפש משמעות בכתוב, גם הם חלק ממערכת אוריינית מתפתחת.

הדימוי שלנו כאילו המבוגרים, מורים או הורים, הם אלה המלמדים את הילדים לכתוב ולקרוא הופך לבלתי מתאים, לחלקי בלבד ואפילו למנוחך מאותו רגע שבו אנחנו מאמצים את ההגדרה של האוריינות כמערכת מתפתחת של התנהגויות חברתיות ותרבותיות. למבוגרים שמורה בתהליך זה זכות אחרת, גדולה וחשובה מאין כמוה: הזכות להצטרף אל הילד בתהליך הרכישה והטיפוח של ההתנהגויות האלה והחובה לעודד אותו בהתנסויותיו. מאותו רגע שבו אנחנו מאמצים את התיאור החתפתחותי הרציף, משתנה אוצר המלים שבעזרתו אנו מתארים את הילד ומשתנה הגדרת התפקיד של המבוגר. מעתה והלאה לא נבחין בין ילדים שקוראים או שעדיין אינם קוראים. כל ילד הגדל בחברה שלנו, שהיא אוריינית מעצם ברייתה, הוא קורא מתחיל. במשך השנים יהיה עליו לצבור ניסיון כך שיוכל להפוך לקורא בעל-ניסיון, עצמאי ומיומן. הילד המשאיר סימן כלשהו על דף נייר, או על קיר, או על חוף הים - יהיה כותב מתחיל, כותב המייחס משמעות לסימנים שהוא משאיר. לכשיגדל הוא יתקרב יותר ויותר אל דרכי הכתיבה של המבוגרים, ילמד את המוסכמות ויכיר אותן כך, שהסימנים שישאיר יוכלו לשמש בסיס לאחרים להפיק ממנו מסר ומשמעות.

האוריינות - הכתיבה והקריאה - היא מקור הכוח שלנו לשרוד, למרוד ולנדוד. בלי לדעת מה כתוב לא נוכל לשרוד - אנחנו עלולים הלילה לשתות רעל, או להחמיץ את חלוקת התלושים או המזון. בלי להיות מסוגלים לערער על קביעת השוטר, נצטרך לשלם קנס גבוה. בלי לקרוא את החדשות, לא נוכל להטיל בהן ספק. בלי להיות מסוגלים להגיב בכתב, נחמיץ את זכותנו כאזרחים להשפיע על הבחורים ולתוות על התחלטות המתקבלות. ספר אחד קטן יכול לקחת אותנו לסיף למסע על פני האדמה, למאה

השתיים-עשרה למסע לתוך הזמן, ואותו ספר יכול גם להביא אותנו למחוזות בתוך ליבו של הגיבור. דף חלק וכלי כתיבה יכולים להעמיד אותנו במקומו של הקיסר היפני, או בביתו של דוד המלך. לשום מטוס אין הכוח לטוס ללא דלק, אך כל ספרון יכול להצמיח לנו כנפיים. שום אניה לא תשוט מעצמה, אך ארבע שורות של שיר מאפשרות לנו להפליג מעבר לים. שום תמונת מחשב איננה מתחדשת ללא מקור של כוח, אך התמונות המתחבאות בין הדפים יכולות להתעורר בכל שעה ובכל עצמה.

כדי שהילד יכיר את הכוח הטמון בשפה הכתובה, כדי שיוכל לנצל אותה וליהנות ממנה, עלינו לזמן לו מסלול של התנסויות נעימות ומסקרנות ועלינו לאפשר לו להכיר בכוחו. בסקירה שלהלן נביא דוגמאות מדוגמאות שונות - ולא את כולן, נביא בפניכם דוגמאות המייצגות את הדרך בה תופש הסופר את השפה הכתובה ואת ההתפתחות האוריינית, כאלה שבהן הן מתוארות ונחשפות במלוא כוחן ויופין, וכאלה שבהן ניתן לשאול על אודותיהן את כל השאלות שרצינו לשאול ולעשות כן.

(המשך בחוברת א' (81) תשנ"ה)

... וספרות ילדים - לא נראו עוד אותותיה... ואף-על-פי-כן לא
נשלל מאון מדמיונו של הילד. ליסודי התורה והנביאים מילאו
תפקודם... וטון האפלולית עלו עללי דמויות ומאורעות
מעודדי-לב, אהבה ושנאה, מלחמה ודיכוס, מעשה-חסד
ושפיכת-דמים. מסעות למדברות ולהרי-חושך, במקום שיירות
גמלים וסופות-חול
מתוך: תולדות החינוך בישראל, חלק א, עמ' 41. הוצאת ראובן מס, ירושלים.

ספרות פמיניסטית לילדים

מאת: מירי ברוך

Jack Zipes בספרו⁴ מציג שני ז'נרים ספרותיים שנתרמו למען המאבק על שוויון בתפקידי המינים בחברה (sex roles) ז'נרים אלה, בהיותם מיועדים לקהל יעד שונה, משתמשים, כל אחד בלוגיסיטיקה שונה:

הסוג הראשון: המעשייה הפמיניסטית היא ז'נר המיועד בעיקרו לילדים² הסוג השני: מאמרים ומחקרים הבודקים את החשפעות של המעשיות המסורתיות על דפוסי ההתנהגות של תפקידי המינים בחברה, ומיועדים, כמובן לחוקרים ולאנשי מקצוע חקשורים בפסיכולוגיה ספרות ילדים, חינוך וסוציולוגיה.

המאמרים הפמיניסטיים כמו גם המעשיות החלו להוצר בראשית שנות ה-70 בארה"ב ובאנגליה וחם קשורים בקשר הדוק עם הדרישות הפמיניסטיות לשינוי חברתי, להשגת שוויון בין המינים באמצעות שינוי תהליכי הסוציאליזציה החל מן הגילים הנמוכים ביותר. די ברור לחוקרים השונים (Dixon Bob - 1977, Zimel 1970) כי הסיפורים והמעשיות הם כלים רבי עוצמה ובעלי כוח השפעה עצום על הילדים בהתבגרותם הילדים השומעים בילדותם סיפורים על מבשמה, שהיא תמיד מכוערת וזקנה, נסיכה שהיא תמיד יפה ופסיבית, נסיך שיחיה תמיד אמיץ יפה, ותחרותי, (אם חורגת שתמיד רוצה להרע. לומדים מכך על תפקידי המינים ועל דפוסי ההתנהגות המצופים מהם בעתיד (Schwartz 1956)

לצד הגברים, החייבים לפי המעשיות להיות אמיצים, חכמים ומשוטטים בחוק, לצורך הצלת העולם (הצלת נסיכות, הצלת מדינות מפני דרקונים וכו' הרי שהנסיכות חייבת להיות נעולות בבית, פסיביות, רכות, כנועות וכמובן רומנטיות. הן חולמות על נסיך יפה תואר ועל נשואין כמוצא לכל מצוקותיהן. תוצאת הסיפורים המסורתיים היא תהליך חינוך סטראוטיפי שבו נשים נקבלנה על עצמן התנהגות פסיבית הסתגרות בבית, אחריות לגידול הילדים ולניקיון הקו המשפחתי, ואילו הגבר יקבל על עצמו תפקיד אקטיבי של התמודדות על משרות גבוהות בעלות פוטנציאל התיגמול חומרי.

המעשיות המסורתיות יוצרות תהליכי סוציאליזציה מזיקים, בלתי שוויוניים, שאינם מאפשרים לאשה שלא להיות יפה ופסיבית (שאם לא כן, היא חדלה להיות "אשה") ואינם מאפשרים לגבר שלא להיות אסרטיבי אמיץ והשגי

(שאם לא כן, הוא אינו "גברי").

שורה של מאמרים מרתקים כמו זה של M.K. Liberman "באחד הימים יבוא הנסיך שלי" - רכישת תובנה פמיניסטית באמצעות מעשיות, מטיפים כנגד החשפעה המזיקה של המעשיות המסורתיות.

בספרו של Zipes (1) מצויה רשימה ארוכה ועדכנית של מאמרים פמיניסטיים בסגנון זה, היוצאים בעיקר כנגד הסטראוטיפיות החברתית בתפקידי המינים. לטענתם של החוקרים כל עוד ימשיכו לספר לילדים סיפורים מעין אלה - לא יחול שום שינוי בחברה. המסקנה: יש ליצור מעשיות חדשות שיציגו מודלים חדשים לחיקוק, מודלים חדשים של נשים (גם חזקות ואסרטיביות) ומודלים חדשים של גברים (גם חלשים וכנועים), כלומר, גיוון אפשריות אל-מיני.

הפתרון המוצע, היה אפוא בכתיבת ז'נר חדש של מעשיות לילדים כאלה שיבטאו השקפות עולם בלתי סקסיסטיות השקפה שהיא שוויונית לחלוטין. הז'נר החדש הזה הקרוי מעשיות פמיניסטיות ניתן לחלק באופן גס לשני סוגים: (1) פארודיות על המעשיות הקלאסיות, או "תיקון" של מעשיה קלאסית כשזה הופך ומשתעשע בסטריאוטיפים המסורתיים.

(2) סיפורי חדש, המשתמש אמנם במרכיבים המסורתיים של המעשיות. (נסיכה, נסיך ודרקונים) אבל אלה משוחררים לחלוטין מן התפקידים המסורתיים, ומתפיסת העולם הסטריאוטיפית של תפקידי המינים. ספרות הילדים העברית רחוקה עדיין מאד מן המבחר העצום של המעשיות הפמיניסטיות הקיימות בעולם הגדול. אבל לאט לאט, מגיעים גם אלינו מעט מן החם ולצידם, מה שחשוב יותר, צומח הז'נר המקורי של הסיפורים, כשהוא נכתב במקומנו. כאן ועכשיו.

(1) כדוגמה נפלאה לפרודיה פמיניסטית, נביא כאן את תרגומה המבריק של נימה קרסו לכפה אדומה של רואלד דאהל מתוך Revolving Rhymes:

כפה אדומה / רואהל דאהל
תרגום ועיבוד: נימה קרסו

סכתא פתחה - הויו זועה ואימה!

שינייס חרות ולשון אדומה!

"אפשר ליכנס?" כך זאביק שאל.

וסכתא חקעה בו מבט מבוהל.

בוקר אחר התחשק לזאב

איזה משרו טוב, הוא היה קצת רעב.

ולכן הוא הלך ודפק על דלתה

של סכתא שגרה לבד בבקתה

אוי שכחתי שלא פותחים דלת לזר.
 וזהו, יותר לא הספיקה לומר.
 אבל סבתא היתה די כחושה וגמוכה,
 וזאביק ילל: "זאת לא ארוחה"
 סבתא ככלל לא שיפרה תימצב
 הבטן נדבקח לי תיכף לגב.
 סביב למטבח התרוצץ ויבב:
 "אנידוצה עוד מגה! אני כל כך רעב!
 יש לי צורך דחוף כילדה טעימה
 היו אולי אתכה לכיפה אדומה?
 היא תיכף חופיע. עכשיו היא ביער,
 אבל עוד דקה היא תגיע לשער.
 מיהר הזאב, החעטף במעיל
 נעל נעליים, סרק בצד שביל
 חבש לראש כובע, ישב בכורסה
 וחיכה. כיפה אדומה נכנסה
 עצרה הסתכלה ואחר כך אמרה:
 סבתא סליחה שאני מעירה:
 "למה יש לך אוניים גדולות כמו סירה?"
 "כדי לשמוע היטב, נכרתי הקטנה!"
 כך במתק לשון הזאב לה ענה.
 "זיש לך עיניים כמו שני פנסים!"
 "כן" הייך הזאב ושפשף בריסים.
 "לראות אותך ככה הרבה יותר קל -
 נדמה לי שגם... העלית במשקל!"

לקלק הזאב את שפתיו בלשון
 ותכנן איך יקח את הביס הראשון.
 אחרי סבתא צמוקה בטעם של קש
 כפונת חהיה כמו תפוח בדבש!
 אז אמרה הילדונת ברכ חמחון!
 "סבתא! איזה מעיל של פרווה! שגעון!"
 "לא!" קרא הזאב, "זה הרגע לשאול
 "סבתא, למה זה יש לך כזה פה גדול?"
 אבל לא משנה מה תאמרי, כך או כך,
 עוד רגע או שניים אבלע גם אותך!
 כפה אדומה אז משכה בכתפיים,
 זקפה את הגב, פשקה תירגליים,
 הכניסה תידי אל הכיס מאחור
 והוציאה אקרח אוטומטי שהור,
 כונה וירתה כו שלוש יריות,
 ומיד הוא הפך לזאב מת מאוד.
 אחרי חודש כערך פגשתי אותה
 מטילת ביער מול פתח ביתה.
 אבל בלי שכמיה אדומה, ילדותית.
 וגם בלי כפה אדומה ושטותית.
 שנוי מהמם של ממש חל כנברת.
 עכשיו החעטפה בפרווה נהדרת.
 "שלום," היא אמרה לי,
 "האם שמה כבר לב
 למעילי המקסים מפרוות הזאב?"

3] בנוסחה של דאהל לא הצייד האמיץ מגיע בדיוק ברגע הנכון ומושיע את
 כפה אדומה אלא, היא עצמה] כפה אדומה מצילה את עורה, לא עוד ילדה עם
 סל ומצרכי מזון, לא אמא מחנכת ומדריכה אלא נערה אמיצה (וחמושה)
 הקובעת לעצמה את הגבולות, יודעת להתגונן בעצמה ואינה זקוקה לגבר
 לצורך זה, היא אפילו יודעת להתבדה ולהנות ממצבה החדש] דומה מאד
 לסיפורו של דאהל הוא הנסיכה שלבשה שקית נייר מאת רוברט מונטש
 (תרגום ש. סבידסקי, הוצאת ברירות) זהו סיפורו של רונלד היפה, ששערור
 סרוק ובגדיו יפים, ודרקון אכזרי חוטף ושובח אותו בטירתו. אליזבת, הנסיכה

האמיצה, שהיא כולה ממויחת מעשן השריפה של הדרקון יוצאת להציל אותו כשהיא לבושה שקית נייר, היא אינה מסורקת ואינה מעודנת אבל חכמה דיה כדי להתיש את הדרקון ולהביאו למצב של שינה כך שתוכל סוף סוף להגיע אל רונלד. אבל הוא כמצופה במעשייה המסורתית - מתנגד. נסיכתו צריכה להיות מבושמת רכה ומטופחת וכיצד היא מעזה לבוא לשחרר אותו מבית הדרקון כשהיא מלוכלכת ולבושה בשקית נייר? אליזבת מתפכחת מהר מאד מן החלומות הרומנטיים: "רונלד, אמרה אליזבת, יש לך בגדים יפים, והשיער שלך סרוק ומסודר אתה נראה כמו נסיך אמיתי אבל אתה טיפשו! הם לא התחתנו בסוף".

ב) המעשיות החדשות: אלה מעמידות מודל חדש להפנמת תפקידי המינים: הנסיכה כמו גם הנסיך אינם חייבים להתאים לתפיסות הסטריאוטיפיות. הנסיך יכול להיות אמיץ יפה תואר ואסרטיבי, ויכול להיות גם פסיבי, ועדיין הנסיכה יכולה להיות יפה, אבל אין זה הערך העליון וכמיהתה אינה לנישואין דוקא. היא יכולה להיות אמיצה וחכמה, ואסרטיבית, ויכולה להיות גם פסיבית ומכוערת. כל האפשרויות פתוחות בפני שני המינים. הם יכולים להתאים זו לזה בניגודיות שבהם (הוא פסיבי והיא אקטיבית או להיפך) ויכולים להתאים זה לזו בזהות, שביניהם, (שניהם אקטיביים, שניהם יושבי בית וכו').

הנשים המוצגות במעשיות אלה אינן מקבלות את הפסיביות כערך נשי. הן יוצאות כנגד תפקידי המינים המסורתיים ותובעות לעצמן שווי זכויות. סיפור כזה הוא סיפורת של יעל פישביץ: הנסיכה והסוס³ התובעות לעצמה זכות ללמוד מקצוע כמו שני אחיה הבוגרים. בדרך זו היא גם מוצאת לה בעצמה את בחיר לבה.

סיפור פמיניסטי מעולה הוא ספרה של גייל הראבן אגדה חדשה⁴ בתחילתו מוצגת הביקורת על המעשייה המסורתית, כשהדברים ניתנים מפיה של הנסיכה רוזמרין.

"אך רוזמרין לא רצתה לשמוע איך נסיכות צריכות להתנהג. היא רצתה לרכוב על סוס בשדות: היא רצתה להתאמן עם השומרים בשימוש בחרב: היא רצתה שיקרו לה דברים..."

הנסיכה היתה מאד לא מרוצה מכל מה ששמעה. לחכות לנסיכים... הם רוצים שאני, הנסיכה רוזמרין אשב בחלון ואשליך פרחים וממחטות לנסיכים? עציצים אני אשליך עליהם... ממחטות? את כל כל הכל הכביסה אני אדרוק עליהם..."

לאחר המחאות וחלעג כנגד המוטיבים המסורתיים, וכנגד הסטריאוטיפיות המוצגת במעשיות המסורתיות, מציעה גייל הראבן, באמצעות רוזמרין

הנסיכה המורדת / פתרון שווינוני, וצודק.

ואמנם באותו שבוע נחגגה ברב שמחה חתונתם של הנסיכה רוזמרין והנסיך מירון. הם היו יחד שנים ארוכות, יחד בישלו, יחד נלחמו, יחד למדו ושוטטו בשדות. הם גידלו קקטוסים יחד וטיפלו בדרךקון יחד, ויחד כתבו גם ספר מדעי על דרקונים. הנסיכה לא תמיד היתה מנומסת ועדינה הנסיך. לא תמיד היה אמיץ לב. אפילו הדרךקון לא תמיד היה מהונך ומפעם לפעם היה יורק מעט אש. אבל לרוב הם היו הגיוניים מאד, וחיו באושר רב.

באמצעות שורה של גיבורים מן המעשיות המסורתיות, מלך, מלכה יועץ ונסיכים (ששמות כולם הם שמות תבלינים וכל אחד מהם מסמל את כוחו של התבלין ברפואה העממית) מעלה גייל הראבן ביקורת כלפי המעשיות המסורתיות הסטריאוטיפיות, בהן נאלצות הדמויות לנהוג כדרך שכופה עליהם החברה ולא בהתאם לנטיות לבם. הנסיכה חייבת להיות עדינה כשבפועל היא רוצה להיות הרפתקנית ושובבה. הנסיך נאלץ להיות אמיץ כשבפועל הוא רוצה להיות עדין מגונדר ושבירי (אניסון) ואפילו הדרךקון חייב לנהוג כפי שהחליטו עבודו המספרים, בניגוד לרצונו.

עיפתי כל כך מלנהוג כדרךקון
הסתלקו, נסיכים, והניתו לישון...
כי נמאס לי כל כך להפחיד ילדים
להרוס כרי רשא, לדרוך על ורדים...
ולומר חג שמח, סליחה ותודה,
לא רוצה שום תפקיד בסיפור אגדה.

לשאלתה של רוזמרין, מדוע אתה מוכרת, הוא משיב שזהו התפקיד שנכפה עליו. "חרי ידוע שדרקונים יורקים אש ועשן וטורפים אנשים. תמיד שנא את כל העניין הזה, כשהיה קטן לעגו לו, כי לא רצה לשרוף יערות. כולם צחקו לו וקראו לו נוני... ואמו הדרקונית היתה אומרת: שום דבר כבר לא יצא ממך". רוזמרין מאלפת את הדרךקון (אולי רמז לכך שאם היו המלחמות נעשות בידי נשים היו אכזריות פחות) ומאפשרת לדרךקון לחיות כמו שהיה רוצה באמת. "באגדה חדשה" אין רצפטים סטרוטיפים.

לכל אחד אופי משלו ללא התייחסות סקסיסטית. כל יצור צריך לחיות עפ"י נטיותיו ואופיו, ובאופן כזה יהיו כולם מאושרים יותר, ואלימים פחות. יופין של המעשיות הפמיניסטיות החדשות הוא באמינות המסופר. אין אלה סיפורים מגויסים לשמם, שכוחם רק במסר המשתמע, אלא כוחם בעצם

הסיפור השלם, האמנותי והמורכב. לא דמויות סטריאוטיפיות המהופכות לאלה שבמעשייה המסורתית אלא פלורליזם אמיתי, מיגוון אפשרית לשני המינים באופן שוויוני אמיתי.

יש לשער שכמו בעולם המערבי כולו, גם בארץ יראו אור קבצים של מעשיות פמיניסטיות כמו שגם בסיפור הריאליסטי קיימים יותר ויותר מודלים פמיניסטיים דוגמת ספרו של מאיר שלו: אבא עושה בושות, עוזי בן כנען: 'אני ברוך', דוד קריס: 'אבא אופה עוגה סודית' ועוד.

יוצרי הספרות הפמיניסטית אינם נאיביים. הם אינם מאמינים שניתן לשנות את הסדר החברתי באמצעות סיפורים. אך אין ספק בעיני שאם יסופרו סיפורים כאלה לילדים, החל בגילים נמוכים ביותר, ניתן להניח שתפיסת העולם הסטרוטיפית של תפקידי המינים תתערער. יקום דור חדש של ילדים שבהתבגרותם יהיו שפויים יותר, ושוויונים יותר.

הערות:

1. Zipes Dont bet on the Prince (1986) Methuen New-York.
2. ברוך מאיר: נסיכה על סוס. עם עובד 1994.
3. Dahl Roadld: Revolting Rhymes Bantam. 1983 - 1986
4. פישביין יעל. הנסיכה והסוס בתוך מיתרים ד' (עורכות מאיר ברוך ודליה שטיין) הוצאת מסדה: 1993.
5. הראבן גיל אגדה חדשה הוצאת עם עובד 1985 - 1994.

נערה בשם דינה גולדברג כתבה ב"עתון קטן":

אכל דבר אחד יופלא בעיני מאוד. בין כל הסיפורים לא נפצאה כפעט גם תסונה אחת פתוי הנערות. כל הסופרים כותבים רק פתוי הנערים, ששונם ועצבונם, שקידתם ועצלותם ועוד... ועל חיי הנערות אין כותב ואין מספר, וכדוע זה? הן גם הנערות קוראות ומבינות לא פחות מהנערים וחייהן עלאים חיונות פעניינים מאוד... ופה טוב היה לו כתבום סופרות ולא סופרים, כי פי כאשר יודעת את כל פרטי חייו

ביבליותרפיה ושימושה בתחום האימוץ*

מאת: עדנה כצלנסון

1) ביבליותרפיה - מהי?

מעבר להנאה האסטטית ולחוויה שמעניקה לנו יצירה ספרותית ניתן לעשות בה גם שמוש מכון ויזום בתחום בריאות הנפש.

ביבליותרפיה פרושה עזרה, סיוע נפשי באמצעות ספרות. זוהי טכניקה טיפולית שמטרתה להביא להבנה, להתפתחות תקינה ולגדילה אישית. (משתמשים גם במושג ספרותרפיה).

דרך הספרות אנו יכולים לעזור לילדים **לדעת את עצמם**: הקריאה מעשירה את ידיעות הילד והמבוגר את עצמו, ומעוררת את הקוראים להתייחס אל עצמם במידה גדולה יותר של הבנה. האני נפגש עם העצמי דרך הטקסט הספרותי, ונחשף לרגשותיו ולחוויותיו. הביבליותרפיה מאפשרת לקורא **לבטא במילים בעיות, רגשות או חרדות שקשה לו לדון בהם ב"חופשיות"** בגלל פחד, בושה או אשמה.

בקריאה של פרק ספרות הוא מגלה כי **אותן בעיות או קשיים מצויים אף אצל אחרים**. הוא לומד על התמודדות של אחרים עם בעיות דומות. האפשרויות הנפתחות לפניו לראות התנסות של אחרים בבעיות דומות לאלו שלו ותחושת **השוותפות** הנוצרת עמהם מאפשרת לו התמודדות טובה יותר. הביבליותרפיה מעודדת את הילד לדבר בחופשיות על בעיות ורגשות, עוזרת לו להשוות את בעיותיו עם אלו של אחרים, מצביעה על כך שיש יותר מאשר פתרון אחד לבעיה, מאפשרת לו להבחין **במגעים הבסיסיים של דמויות אחרות** הנתונות במצב בעייתי, בלבטיהן ובהכרעותיהן ומרחיבה את יכולתו להתמודד עם קשיים.

הביבליותרפיה מאפשרת לפרט להשוות את קשייו ולבטוי בהשוואה לדמויות הספרותיות, והיא מאפשרת לו **התמודדות במסגרת דימוינית** ומוגנת יותר לפני התמודדותו עם המציאות עצמה. כאשר ילדים המתנסים בקשיים קוראים על ילדים אחרים שפתרו בעיות דומות, נפתחת לפניהם דרך לגילוי **פתרונות חלופיים לבעיותיהם שלהם**. על-ידי הצגת פתרונות אפשריים

* תודה לבתי עדית על העזרה הרבה בסקירת הספרות.

עשויים הספרים המוגשים לילד למנוע שמצבים מסובכים יהפכו לבעיות חריפות וקשות לטיפול.

קריאה עשויה גם להגדיל את היכולת להבין אחרים, על-ידי הבנה של עולמם הפנימי, שבירת דעות קדומות והבנת תהליכים חברתיים. במובן הפשוט ביותר הביבליותרפיה פירושה עזרה, סיוע נפשי באמצעות ספרות. הגדרות המושג מרובות ומגוונות, והמשותף להן הוא תפיסת הביבליותרפיה כאמצעי טיפולי שמטרתו להביא להבנה עצמית, להתפתחות תקינה ולגדילה אישית. מקובלת מאוד ההגדרה שהביבליותרפיה היא תהליך של אינטראקציה דינאמית בין אישיות הקורא לבין הספרות ומשמשת אמצעי להסתגלות ולגדילה.

ביבליותרפיה בתחום האימוץ

מובאות כאן כמה בעיות, האופיניות לילד המאומץ, ושניתן לדון בהן בתהליך הביבליותרפיה בגלל ההתייחסות הרחבה אליהן בספרות.

1. העימות עם החברה - פגישה של הילד המאומץ עם רכילות ועם ילדים המשתמשים בעובדת אימוצו כדרך להעליבו ולפגוע בו. הבעיה של הגנטיקה והתורשה אצל ילד שזהות הוריו אינה ידועה לו, הן במישור הרפואי (מחלות תורשתיות) והן במישור הנפשי. אידמין פיזי או מנטלי להוריו המאמצים מעמידה אותו מול שאלות כמו "למי אתה דומה, לאבא או לאמא?" או "ממי ירשת את העקשנות הזו, מסבא שלך?".

2. הסקרנות לגבי העבר - ילדים מאומצים חשים לעיתים קרובות סקרנות עזה לגבי זהותם של הוריהם הביולוגיים. זהות זו מעוררת לעיתים חשש מפני גילוי אנשים שלא יתאימו למערכת הערכים שלהם, ולעיתים תקווה ופנטזיות בדבר "מלך ומלכה" שהם הוריהם וכיוצא באלה. הם רוצים לדעת מדוע "נינטשו" ומדוע הוריהם הטבעיים לא רצו לגדל אותם. על רקע השאיפה לגלות את זהות ההורים הביולוגיים מתעוררים לא פעם סיכסוכים עם הרשויות, המסרבות לשחרר מידע עד שיגיע הילד לגיל מסוים.

3. טראומת הגילוי ממקור היצוני - כוללת לרוב משבר אמון בהורה המאמץ שהסתיר מהילד את האמת, ומעוררת את החשש שמא אם לא יעמוד הילד בציפיות הוריו וישיב את רצונם ימסרו אותו הלאה, או לא יאהבו אותו יותר,

שהרי הוא לא "טבעי" שלהם והם לא "חייבים" לאהוב אותו. במקרים אחרים מעמיד הילד את אהבת הוריו במבחנים שונים. גילוי היצוני ולא מבוקר יכול לעורר גם זהות כפולה, תחושה כאילו "אני ילד לא רצוי, ולכן נטשו אותי" וסקרנות יתרה לגבי העבר האמיתי.

2. ביבליוגרפיה על פי גילאים

א. ספרות בנושא אימוץ לילדי גן וראשית בית הספר

בן ישראל נעמי - הספור שלי: הספור לילדה המאומצת (חוצאת הקיבוץ הארצי 1978). סמורה של יעל והוריה שמואל ונעמי שגרים בקבוץ גבעת רמון. לא היו להם ילדים כיוון של "נעמי לא גדלה ילדה בבטן". הם בקשו את עזרתה של המטפלת בבית היולדות "אולי את יכולה לתת לנו ילדה שתהיה לנו לבת?" והמטפלת מציעה להם ילדה ש"אשה טובה ילדה אותה והיא אינה יכולה בשום אופן לטפל בה". שמואל ונעמי מאמצים אותה. המטפלת בבית הילדים, ילדי הקיבוץ והחברים באו כולם לראות את התינוקת החדשה. אפילו התינוקות מלמלו משמחה. בערב חיתה מסיבה בקבוץ לכבוד בואה של יעל. והספר מסתיים במילים "אבא אמא ויעל הם באמת משפחה שלמה". מתאים לילדי גן ולילדים בכתה א,ב.

בנזימן ח. געגועים: (מודן 1989).

הספר מביא את סיפורו של אפרוח שאומץ על ידי הוריו הברווזים. הוא מגלה שהוא שונה במראהו מאחיו הלועגים לו על היותו מוזר. אולם הוריו אהבו אותו כמו את ילדיהם האחרים.

"לא חשוב המקור,
לא חשוב המוצא.
אתה בשבילנו
ככל צאצא.
הן גדלנו אותך
וזו העיקר.
אתה בנונו שלנו -
אהוב ויקר".

אך הפעוט הבין שהוא מאומץ. הוא שואל עצמו שאלות לגבי זהותו "אולי הוא עגור? אולי חסידה?" וכן שאלות ועל הוריו הביולוגיים. והוא החליט לצאת לחפש את משפחתו. הוריו עשו כל מאמץ לאתרו - אך לשוא. הוא מוצא משפחה של בעלי חיים דומים לו ומבקש להספח אליהם, אך נוכח שלמרות שהוא דומה להם ביולוגית הוא מרגיש שייך אליהם. הוא החליט לשוב למשפחתו המאמצת, שם - למרות השוני הביולוגי הרגיש אהוב ושייך.

הסמר מעלה את סוגית השוני הפיסי בין הילד המאומץ והוריו ועל חשיבות הקשר הנפשי כחזק וכמשמעותי יותר מהדמיון הפיסי. מתאים לילדים מגיל 4 - 10.

בורלא עויד / בתוך הבחוף הספור צוף היגואר הקטן. (עם עובד 1978).
צוף הוא יגואר קטן. יום אחד כשהוא מסתובב ביער הוא פוגש גור נמר וגור קרנף. ואלה אומרים לו שהוריו אינם הוריו האמיתיים. צוף רץ הביתה בוכה ושואל את הוריו אם זה נכון. הוריו מאשרים את הסיפור וצוף נדהם: "אז איך אני יכול להיות?" איפה אבא שלי ואמא שלי האמיתיים? אני רוצה אותם ולא אתכם!" הוריו מסבירים לו את נסיבות אימוצו: הוריו ניצודו, ואילו הם שלא יכלו ללדת גור משלהם מצאו אותו ביער ושמוחו לצרף אותו למשפחה. הם הסבירו לו שלא סיפרו לו עד אותו יום את סיפור אימוצו כי היה קטן. צוף מודא שהם אוהבים אותו "כמו אבא ואמא שלי". מתאים לגיל 8 - 4 מנוקד.

בן ישראל נעמי / גם אני רוצה אח או אחות.

מור הוא ילד מאומץ בן חמש המספר על עולמו של ילד מאומץ ונוגע בשאלת הדמיון בינו לבין הוריו ("כנראה שילד שחי עם אבא ואמא... שאוהבים אותו מאד... נעשה דומה להוריו..."). בשאלה האם הוא רוצה הורים אחרים? ומה הוא מרגיש כשהוא כועס על הוריו? על המבחנים שהוא מעמיד את ההורים: "אילו ההורים שלי היו יודעים שאעשה דברים כאלה - האם היו לוקחים אותי?" ועל כעסו שלא נולד מהבטן של אמא. (לפעמים מור משחק עם אמא כאילו הוא נולד מהבטן שלה...).

מור רוצה אח או אחות, והוריו אכן ממתינים לבואו של תינוק מאומץ נוסף למשפחה. יחד עם מור הם מאמצים את אחותו, תינוקת שאמה לא יכלה לגדל אותה ובקשה שימצאו עבורה הורים טובים. מור גאה מאד וחוגג בבית ובגן מסיבה. "זהיתה שמחה גדולה בבית". הספר מועד לילדים בגן ולקריאה עצמית לילדים בשנים הראשונות של בית-הספר היסודי. (לא מנוקד).

אמיתי ת. / מטע הכרות עם דן ועם רות (תמוז 1992)

ספר עשיר בארועים, העוקב אחר גידולם של שני ילדים דן ורות שאומצו על ידי הוריהם בברזיל, מרגע הגיעם ארצה ועד מלאת להם שלוש שנים. אנשים ברחוב שואלים כשהם שומעים שהילדים מברזיל "אם כך

הם לא שלך" ואינם מגיבה / "שלי הם, שלי הם מאד מאד. / ואני להם אמא לכל האמהות, / אני כמו גנן המטפל בשתילים / ורואה אותם מתפתחים וגדלים, / ונותנת להם כל מה שבי / חום הבנה דאגה את ראשי וליבי". כשאנשים שואלים: האם תספרו להם את סוד אימוצם הם עונים: "...תמיד אנחנו מספרים, / ובכלל הרי לא מתקבל על הדעת / שזרים ידעו על ילדינו, / יותר משהם על עצמם / צריכים לדעת".

הספר מלווה את הילדים מהלידה ועד גיל שלוש. בתוך ים החוויות, עובר כחוט השני נושאו העיקרי של הספר - ההתמודדות עם החברה הסובבת וההעזה לחצהיר בפני כולם - אנחנו מאומצים. מתאים במיוחד לילדים שאומצו בחוץ לארץ.

הספר מיועד לילדים מגיל 3 ועד גיל בית ספר יסודי - כתיב, ג'.

3. ספרות בנושא אימוץ לילדי בית ספר יסודי

רוזן ע. / פזית של אבא ואמא (הקבוצ המאוחד 1988)

שנים רבות חיכו אבא ואמא של פזית שיוולד להם תינוק. הם בקרו אצל רופאים רבים, עברו בדיקות רפואיות מסובכות וטפולים ארוכים ומכאיבים, אך דבר לא עזר, תינוק לא נולד להם. יום אחד צלצלה פקידת האימוץ "יש לי בשבילכם בשורה משמחת! אתם מקבלים את הילדה שזמן רב חיכיתם לה". פזית ("יקרה מפז" ולכן נקראת כך) נאלצת להתמודד עם חבריה המטיחים בה "את לא הבת האמיתית"... בהמשך מאמצת פזית התול ומטפלת בו בכל לבה. המשפחה משמשת גם משפחה אומנת לילדה שגודלה עלידי סבה וסבתה והם מתקשים להמשיך לטפל בה. הספר מספק הזדמנות לחזק את ההבדל בין אימוץ לאומנה; ועוזר לילדים להתמודד עם שאלות חבריהם לגבי האימוץ. מתאים לגילאי 5-7.

רוזן ר. / ההורים האמיתיים (כנרת 1981)

הספור הראשון בספר שנקרא ההורים האמיתיים מספר את סיפורו של מיכה

המגלה שחי כל השנים בשקר והוא אומץ על-ידי הוריו בהיותו תינוק. "הם אינם הורי, הם שקרו לי במשך כל השנים האלה"... יוסי, שגם הוא ילד מאומץ עוזר למיכה לעבד את רגשותיו: "אביך ואמך הם. לא האנשים שעשו אותך, אך עדיין הם ההורים האוהבים והדואגים שלך"... יוסי מספר לו על כבשה ש"אמצה" גור שלאמו לה היה די חלב להניקו, ועוזר למיכה להתמודד עם הגילוי. הספור מסתיים בשיחה משותפת של מיכה עם הוריו המסבירים לו מדוע הסתירו ממנו כל השנים את האמת ואמו מבטיחה "לעולם לא אשוב לשקר לך"...

מתאים לגילאי בית-ספר יסודי.

לינדרגן אסטריד/רסמוס הנווד (עם עובד 1966)

רסמוס הוא ילד יתום, אשר עד גיל עשר בילה את שנותיו בבית היתומים. שם הוענק לו אוכל, לבוש, מיטה משלו, חברת ילדים ומסגרת חיים מאורגנת, אך לא העניקו לו אהבה, ולכן נמלט רסמוס מן המוסד. הוא יוצא למסע מתוך תקווה למצוא הורים, בדרכו הוא מצטרף אל אוסקר, נודד חסר פרוטה היודע להנות מעולמו של הבורא ואינו משועבד לנורמות של רכושנות. בין השניים מתפתחת מערכת יחסים החופכת לקשר אמיץ.

אוסקר הוא דל ועני, אשתו אינה נאה, אך שמחת החיים שבחם, היחס והחום שהם מעניקים לו, הטבעיות שבה הם מציעים לו להיות הוריו - הופך את תהליך האימוץ טבעי ונפלא. "מי יודע אולי נולד רסמוס בבקתה אפורה קטנה כמו זו, אולי בילה את ימיו הראשונים במטבח כזה, בעל רצפת עץ מקורצפת למשעי וספסל עץ ושולחן מתקפל ופרחי ביגוניה על אדן החלון, ואולי משום כך הרגיש כאילו הוא חוזר הביתה כשדרכה רגלו על המפתח הגבוה"...

רבקה מגן/הצמיד של אופירה/הסיפור: אחות לגיל (עם עובד 1981)

הסיפור מתאר את אימוצו של גיל. חבר לכיתה מטיח בפני גיל, שאימו הביולוגית לא רצתה בו. גיל הפגוע מתחיל להרהר על נסיבות אימוצו. הוא מטייל לבית הילדים ממנו אומץ בינקותו, פוגש שם ילדה שגדלה במוסד משום שלא נמצאו לה הורים מאמצים, ומתידד איתה. בסיום הסיפור מאמצים הוריו של גיל את ידידתו החדשה כאחות לו. הסיפור מדגיש את הצורך של ההורים בבן, את "בחירתם" בילד, ואת הדרך בה סיפרו לו על אימוצו. לא מנוקד, מתאים לביה"ס יסודי.

קפלינג רודיאריד/ספר הגזנגל (כתר 1984)

זוג זאבים הגר ביער בהודו מוצא לילד אחר גור אדם קטן. זהו ילד תודי פעוט, שזה עתה למד ללכת. הפעוט אינו מראה כל פחד מפני הזאבים, והם מחליטים לגדל אותו כאילו היה אחד מגוריהם. הם מצילים אותו משיני שרה חן, הנמר המרושע, ומביאים אותו למאורתם. הם קוראים לו מוגלי, צפרדעון, ומגדלים אותו כגור זאבים.

בפוא הזמן, מובא מוגלי עם שאר הגורים לטקס הקבלה ללהקת הזאבים הודות לבלו, הדוב החום, שמדבר בזכותו, ובזכות בגירה, הפתגם השחור הנותן עבורו כופר, - הוא מתקבל כאח לזאבים ונאסר עליהם לפגוע בו. מוגלי לומד את סודות הגזנגל מפי בלו ומוגן מדורשי רעתו ע"י בגירה. הוא רוכש לעצמו אויבים בשל מראהו השונה ובשל עיניו החודרות, ולבסוף הוא עוזב את השבט לאחר שזה קם עליו להורגו.

מוגלי שב לחברת בני האדם, אך מסולק גם משם. קרוע בין זהויותיו השונות, שב מוגלי להוריו המאמצים ביער. הוא נודד בין הוריו המאמצים האנושיים לאלה הזאבים, כשהוא מלווה בארבעת אחיו הזאבים.

הרפתקאותיו המרתקות של מוגלי, ילד-הגזנגל, מהות את עיקר הספר. 2 כרכים. לגילאי 9-14.

ג. ספרות בנושא אימוץ לבני נוער

וורצל-שטרייט אסתר/מכתבים לצופיה (הוצאת עמיחי 1984)

הרומן מביא מכתבים שכתבה נילי לאחותה, צופיה. מכתבים אלה מתעדים את תקופת התבגרותה.

נילי היא ילדה מאומצת, שדבר אימוצה נודע לה רק בגיל שנים-עשרה, מתוך רכילות שכונתית, קטעי שיחות בביתה, ותמונות שהיא מוצאת. הוריה, החוששים לאבד את אחבתה, מסתירים ממנה את סיפור אימוצה ומכחישים אותו. לכן מכיל משבר הגילוי גם את איבוד אמונה של נילי בהוריה המאמצים. נילי מתמודדת עם הלם הגילוי ועם הסקרנות בנוגע לזהות הוריה הביולוגיים. אלה מתגלים כ"דודיה", אחיו של אביה ואשתו. חשיפת האמת גוררת מריבה בין ההורים הטבעיים להוריה המאמצים סביב שאלת האפטרופסות עליה. יישוב המשבר מלווה בתאודי אחבתה הראשונה של נילי, והסתגלותה לעיר החדשה ולקרובי משפחתה החדשים: אחיותיה ואחיה. הספר מתאים לילדים בגיל עשר עד חמש-עשרה.

והרצל שטרייט אשתד/בני דניאל (הוצאת עמיחי 1989)

הזמן "בני דניאל" מתאר את ביקורו של הגיבור, דניאל בן החמש-עשרה, המתגורר באוסטריה, בישראל דניאל מתארח אצל קרובי משפחה ישראלים. בזמן שהיותו בישראל, מגלה דניאל שאביו הביולוגי נפטר מיד לאחר לידתו, ושאינו, אותו חשב תמיד לאביו הטבעי, אימץ אותו עם נישואי לאמו. הספר מביא את תהליך הגילוי הקשה והמכאיב, ואת המשבר שבא בעקבותיו. ההכחשה וההתעלמות של דניאל מהרמזים שהוא מקבל ממארחיו, והחלם והכאב שנגרמים לו מהגילוי, הם העומדים במרכז הספר.

בהמשך הסיפור מובאת התמודדותו של דניאל עם מערכת היחסים החדשה שנוצרה במשפחתו, עם אחיו שהתגלה כחורג, עם אביו המאמץ ועם אמו, שחסתיר מפניו את סיפור אימוצו. רומן לגיל הנעורים.

הראל נירה - אחד יותר מידי

ספרית דן חסכן, עם עובד 1993

הספר עוסק בסיבות אמוץ תינוקות הלוקה בתסמונת דאון במשפחה שבה יש כבר שלושה ילדים ביולוגיים.

"מה שתאום אמא רוצה לקחת תינוק מפגרי? למה היא צריכה את זה? מה, אין לה ילדים? הרי אנחנו שלושה, גם בן וגם שתי בנות, ושלושתנו מוצלחים כאלה, כמו שהיא אוהבת להגיד. אז למה? נמאס לה? משעמם לה? עצוב לה?" בעקבות תוכנית טלוויזיה על נטישת ילדים מפגרים, מחליטה האם לאמץ ילדה מפגרת. סיבת אימוץ התינוקת נידונה בספר ללא יפוי המציאות: הכעס על האם: האב טוען "את מזמינה צרות"... האת: "את לא מבינה שזה יהרוס לנו את המשפחה"? מירב, ילדה בת 14 מספרת בגוף ראשון מה התרחש בבית כשאמא החליטה לקחת נחת חסותה את התינוקת. היא מתארת את הרגשות המעורבים כלפי התינוקת, הקשר האיטי שנוצר, ועוסקת בשאלות מהותיות: האם אפשר לחאשים הורים שנוטשים ילד מפגרי?

לבני 13

ירדני כפץ רות/משחק הלגו של אלוהים (הוצאת ירון גולן 1992)

תמר לוקחת את חברתה יעל לביקור בבית-הילדים, בו מתגוררים ילדים שאימוצם לא עלה יפה או שטרם נמצאו להם משפחות חדשות. משפחתה של תמר שוקלת לאמץ ילד כזה, ותמר, ללא ידיעת איש, מתחילה לבקר במעון בקביעות ולהתידד עם הילדים הנמצאים בו. היא רוכשת את חיבתם ואמונם.

קשר מיוחד נרקם בינה לבין אורי, ילד בן שמונה, שעבר שתי משפחות מאמצות שהתעללו בו, וכעת הוא ממתין בחשש לאימוצו הבא. אורי הוא ילד המיועד להמסר למשפחתה של תמר, והיא מתידדת איתו ללא ידיעת איש, במטרה להכירו ולהקל עליו את אימוצו, אם אכן יתבצע.

במהלך ביקוריה בבית הילדים מתודעת יעל לאורח החיים במקום ולסיפוריהם הקשיים של הילדים השוהים בו. לבסוף, בתום היסוסים רבים, מחליטה האמאפחה על אימוץ. תמר חושפת לפנייה את מעשיה ולפני אורי - את זהותה ואורי עובר לביתו החדש.

חששותיהם של שני הצדדים ודרכי ההתמודדות שלהם איתם מתוארים בפרוט ובראליסטייות. הספר עוסק באימוץ בגיל מבוגר, אגב בחינת רגשות הילדים והמאמצים כאחד. מתאים לגילאי עשר עד חמש עשרה.

ל.מ. מנוטגומרי/האסופית (הוצאת כתר 1989)

מתיו ומרילה הם זוג איכרים מבוגר, המבקש לאמץ נער יתום כדי שיסייע לו בעבודת המשק. במקומו, נשלחת אליהם בטעות אן, יתומה אדמונית, ילדה פטפטנית ומקסימה בעלת דמיון פורה. אן גדלה בבית יתומים, והיא כמהה לאהבה; כמו כן היא מחבבת את בני הזוג ואת ביתם "החווה חירוקה" ומשתוקקת להשאיר בו.

אן מנסה ככל יכולתה להשביע את רצונם של מרילה ומתיו, אך לא במחיר ויתור על דעותה העצמאיות. היא מסתגלת לחיי הכפר ולכנסייה, ואגב כך מפגיחה רוח חיים בכפר השלו בגלל השערוריות שבמרכזן היא עומדת. מתאים לבני נוער.

שיר שמדד/מישהו מקשיב לך - הסיפור: בלילה אחד איבדתי שני אבות (מעריב 1993)

אבא של לירון עוזב את הבית כשהוא נפרד מאמה. בשיחה עם אמה בעקבות הפרידה, מתברר ללירון שאביה שנפרד מאמה, אינו אביה הביולוגי והוא אימץ אותה כשהיתה בת שנה. אביה הביולוגי לא רצה שתיוולד וניתק קשר עם האם עוד בתקופת ההריון.

לירון כואבת את הגילוי ואת הפרידה אך עושה הפרדה ברורה בין יחסה של האם לגבר שממנו נפרדה לבין יחסה שלה אליו - בו רואה היא את אביה לכל דבר: "בעיניך הוא חתיכת חרא - בעיני הוא אבא נהדר, האבא הכי הכי בעולם..."

מתאים לבני הנעורים.

אוריגד דורית/קצינת אימוץ (הוצאת הקבוץ המאוחד 1993)

נילי היא חברת קיבוץ בת 20. במסגרת שרותה הצבאי נילי עובדת כקצינת אימוץ, ומחפשת בית "מאמץ" לחילים בודדים. נילי הגיעה לתפקיד במקרה, אף כי הנושא קרוב אליה ביותר: נילי בעצמה היא ילדה מאומצת. אימה, אורה, היא חברת קיבוץ. היא נישאה נישואים פיקטיביים על-מנת להשיג היתר לאמץ, ואת הילדה שקיבלה גדלה בקרב ילדי הקיבוץ. נילי הגיעה לקבוץ כשהיתה בת ארבע, אך קשה לה לזכור דבר מהימים החם. היא מעונינת מאד לגלות מיהם הוריה הטבעיים ומדוע מסרו אותה לאימוץ. במסגרת נסיונותיה להשיג פרטים נוספים על עברה, היא מדובבת את אימה ואת דודתה לספר לה על קשיי ההסתגלות של ילדה בת ארבע לחברת הקיבוץ ועל הבעיות שליוו את אימוצה החוקי.

נילי טסה עם משלחת-נוער לפולין ופוגשת שם זקנה, הזורה אור על זהותה ממשפחתה הביולוגית. עם שובה לארץ נילי מאתרת את אחותה - נערה מפגרת המתגוררת במוסד. לאחר החשש הראשוני של אורה, האם המאמצת, מפגיעה בקשר בינה לבין ביתה בגלל הגילוי החדש, מתפתחת מערכת יחסים חמה בין ליאת, אחותה של נילי, לבין אורה. הקשר מתהדק עד כדי כך, שליאת מצטרפת, בסופו של דבר, לקיבוץ כאחותה של נילי.

תאור התעלומה ופתרונה משולב בסיפורים משרותה של נילי כקצינת אימוץ, בחוויות מנסיעתה לפולין וקשריה עם חבריה.

מתאים לנוער (10-15).

בלום ג'ודי/כל עוד אנחנו יחד (הוצאת כתר 1989)

אליסון היא ילדה מאומצת שנולדה בוויטנאם. אליסון בת 13 והיא עוברת מלוס-אנג'לס לגור במקום חדש. אליסון אומצה על-ידי אמא אמריקאית ואב צרפתי, אך הם התגרשו והיא גדלה אצל אמה ואביה החורג. הספר מספר על הקלטותיה במסגרת החברתית החדשה, על מה שמעסיק אותה ואת חברותיה. מתאים לילדים בגיל 11-16.

יוסף ר. /תנו לי לחבק אתכם (הוצאת מסדה 1981)

רות יוסף, שהיתה אם לשני ילדים ביולוגיים, אימצה ילד שהיה בן חמש וחצי, גיא, שהוריו התגרשו זמן קצר לאחר שנולד. אחיו ואחיותיו הגדולים ממנו נמסרו למוסדות וגיא, נשאר עם אמו. זמן מה לאחר מכן נישאה אמו של גיא והתגרשה בשנית. בהיותו בן שנה וחצי מסרה אותו אמו לידי משרד הסעד. הוא הועבר למשפחה אומנת. מאז נפרדה ממנו אמו, היא בקרה אותו רק פעם

אחת בלבד. אביו, אחיו ואחיותיו - לא הראו בו ענין מעולם. גיא גורש מכל גני הילדים בסביבה כיוון שהיה תוקפני.

הספר עוסק בתהליך ההשתלבות הארוך והמסובך בבית משפחתו החדשה, וחדרך בה למד ערכים ומנהגי חיים שונים תוך שמירה קפדנית על כבודו העצמי ועל יחודו.

הספר מורש את המפגש הראשון עם גיא, היום הראשון במשפחה והתופעות הקשות שאיתן היה צריך להתמודד, כמו הנעת הראש לצדדים כשחש עצמו נזוף או חש כאב, והטחת הראש בחוזקה ברצפה כשכעס או כשהתקשה להרדם; ובעיות התנהגות קשות בגן ובבית.

הספר מציג את הדרכים בהם נוקטת המשפחה כדי לתמוך בגיא ולעזור לו להתמודד עם מטען החוויות הקשות איתן הגיע. מתאים לבני נוער ולמבוגרים.

שפר בלהה/להיות אני עצמי - סיפורה של אם (מהדורת יד-שפירא 1980)
בלחה שפר אימצה את בנה חנוך כשהתברר לה שלא תוכל ללדת ילדים בעצמה.

חנוך היה בן ששה שבועות: "לא אוכל לתאר במילים את האושר הרב שאפף אותי ברגע שהונח בזרועותי, כאשר זכיתי סוף סוף ללחוץ אותו אל ליבי, וכל ישותי מתרוננת בקרבי! אני אם! אני אם!... קראתי לו חנוך, אולי משום ששם זה ביטא יותר מכל, כי מה שיש בידינו לתת לו, היא אהבתנו וכח הינוכחוני". כשהיה חנוך בן חמש קבלה המשפחה ילד נוסף ובחמשך לאחר ארבע שנים, עוד ילד. הילדים הגדולים סיפרו את סיפור האימוץ לקטנים. הספר מספר את ספורה של משפחה לשלושה ילדים מאומצים ובצד האינטואיציה ההורית מביא גם ידע שרכשה האם מלימודיה אצל פרופ' רודלוף דרייקרס. חנוך נהרג במהלך שרותו בתאונת אימונים בקומנדו הימי. מתאים לבני נוער ולמבוגרים.

ארליך ה. /עת לחפש (אחיאסף 1978)

(A Time to Search / H. Ehrlich)

ספר שתורגם מאנגלית המביא סיפורים אמיתיים אודות מאומצים המחפשים את הוריהם. המחבר אינו מאומץ והתקרב לנושא האימוץ לאחר שעבד משנת 1975 בתנועה לזכויות המאומץ (A.L.U.A.)

בתוקף תפקידו הוא ענה על מכתביהם של מאמצים ושל הורים טבעיים, וחש שעליו לעזור למאומצים להכיר את הרקע ממנו באו. הספר מביא סיפורם של שנים עשר מאומצים ומבקש להעביר מסר: להסיר את המסך מעל הסודיות

האומפת את ספור האמוץ ולחשוף בפני המאומצים פרטים על חוריהם
הביולוגים.
מתאים לבני נוער ולמבוגרים.

בבליוגרפיה -

- אדיד כהן ספור הנפש (אגב) אח 1990.
- אורגד דורית. קצינת אימוץ. הקבוץ המאוחד 1993.
- אמיתי ת. מסע הכרות עם דן ועם רות. תמוז 1988.
- ארליך ת. עת לחמש. אחיאסף 1978.
- בורלא עודד בתוך החוץ ("נוף היגואר הקטן"). עם עובד 1978.
- בלום ג. כל עוד אמתו יחד. כתר 1989.
- בנימין ח. געגועים. כוון 1989.
- בן ישראל נעמי. אני רוצה את או אחות. מדור האימוץ והאומנה ועדת החינוך הבין קבוצית.
- בן ישראל נעמי. הספור שלי. ספרית הפועלים 1987.
- הראל נירה. אחד יותר מידי עם עובד 1993.
- וורצל שטרייט אסתר. מבתבים לעומיה. עמירחי 1984.
- וורצל שטרייט אסתר. בני דניאל. עמירחי 1989.
- יוסף ר. תנו לי לחבק אתכם. מסדה 1981.
- ירדניכץ רות. משחק הלגו של האלוהים. הוצאת ירון-גלץ 1992.
- לינרין אסטריד. רמזים חוזד. עם עובד 1966.
- מגן רבקה. הצמיד של אומידה ("אחות לגיל"). עם עובד 1981.
- מונטגומרי ל.מ. האסומית. כתר 1989.
- רוזן ע. פזית של אבא ואמא. הקבוץ המאוחד 1988.
- שיר סמדר. מישחו מקשיב לך ("בלילה אחד אבדתי שני אבות"). מעריב 1993.
- שפר ב. להיות אני עצמי. מעריב 1980.
- קפלניג רודיאד. ספר הגיוגל. כתר 1984.
- אבני מ. אמצוני. רשפים.

היזכרות מאוחרת כנקודת מוצא לסיפור-ילדים

מאת: מנחם רגב

איני יודע כמה קישקשתי באוטוביוגרפיה זו שלי. איני מעז לקרוא, לראות שם את המטען. צפוי אני לסכנה שהחזרות ילכו ויתכפפו. והגרוע מכך הוא ש"סיפור העובדות והחוויות, עשוי להיות וחיוב להיות שוני בפרטים. אין בכך כלום. אין זו אלא הוכחה לכך, שהיו רגעים חשובים, שנחו בעמקות, ואליהם אני חוזר.

והוכחה, כי הזכרונות תלויים בחוויות שלנו כיום. בהעלותנו זכרונות אנו משקרים בבלי-דעת. הדבר ברור, ואיני אומר זאת אלא למען הקרוא הפרימיטיבי ביותר.

(י' קורצ'אק, מן הגיטו, עמ' 105)

היינו גל פזוט, אך עשיר במחזור החיים של הארץ. כולנו יחד לא ניפגש כנראה, לעולם, ואף כשתגיע עתנו לנוח מנוחת עולמים - לא נשוב לדור יחד. הרחקנו נדוד, אולי משום כך מתאוה אני כל כך לזמן פגישות שבדמיון, לספר זכרונם של אותם הילדים עלי ספר.

(ג' יונתן, בין אביב לענן, עמ' 43)

עתה שוב איני יודע אילו דברים שלהם הייתי עד ובהם השתתפתי, קרו באמת, ואלו הם שעל אודותם אך שמעתי מפי ארבעת אחי הגדולים ממני. אך כיום אין עוד חשיבות לזאת, כי מאז עברו בינתיים הרבה הרבה שנים ושזב לא אדע להבחין בין המציאות לבין הסיפור, כי כל הסיפורים הפכו מציאות וכל אשר היה, היה לסיפור.

(י' לרמן, כל השבט הזה, עמ' 5)

הרבה מאד מילים נכתבו ונכתבות על ההבחנות שבין "ספרות ילדים" לספרות בכלל. בתוך חילוקי הדעות, ההגדרות השונות והסיווגים למיניהם, אין ויכוח על כך שיצירה טובה חוצה את גבולות ההבחנות וההגדרות. מכאן, כמובן, נמשך הויכוח לגבי הגדרתה של יצירת ספרות טובה (והדבר קשה במיוחד לגבי ספרות לגיל הרך) - דיון שאינו מעניינו של מאמר זה. היציר לספר, לחלוק חוויות עם הזולת, לעורר עניין, הנאה ומתח אצל השומע,

או הקורא - זו נקודת התחלה הכרחית לכל סיפור בכתב או בעל-פה. לאלה מתוסף לא פעם הרצון להעביר מסרים וללמד לקח. ככל שאדם מתבגר, מאגר "הסיפורים" שצבר בימי חייו הולך וגדל. מאגר זה מבקש לו מוצא קודם כל בשל הדחף הפנימי של המספר לשם הנאתו שלו. כשהוא, או היא, מספרים הם נעשים גיבורים של סיפור ומרכזו של תשומת לב, ולו לשעה קלה. כשהמספרים דולים את הנושאים לסיפוריהם מתוך עברם שלהם הם הרי יודעים שאת הנעשה אין להשיב. ואז מתוסף לכך הרצון של כמה מהם להפוך את סיפורם האישי ל'סיפור-אזכרה' לגבי השומע או הקורא הצעיר, בבחינת 'אני שגיתי, לכן אני מספר לך כדי שתלמד משגיאותי ולא תחזור עליהן'. אני מדבר על ספרות זכרונות או על אוטוביוגרפיה, אלא על סיפור שיש בו יסודות אוטוביוגרפיים, או על מה שהייתי קורא לו **סיפור-היזכרות**. בסיפורים כאלה, שיש בהם תערוכת של עובדות ובריין, חשובה הכוונה יותר מאשר הדיוק בעובדות. 'סיפור ההיזכרות' יוצר גשר של הבנה בין המבוגר והילד. הוא עונה בעת ובעונה אחת על שני צרכים בסיסיים: רצונם של המבוגרים לספר על עצמם ועל עברם ולהנחיל חוויות וערכים לדור הבא; ורצונם של הצעירים לדעת מה היה טיבם של ימי הילדות והנעורים של אלה המכונים היום את חייהם.

סוג זה של סיפורים מטשטש, במובן מסויים, את ההבחנות החדות שבין ספרות בכלל ל'ספרות ילדים ונוער'. שלושת הקטעים שהובאו בראש המאמר נותנים בידינו כלים לבחינת סוג זה של ספרות.

קורצ'אק כתב את הדברים, בזיקנתו, ביצירתו האחרונה: היומן שכתב בניטו. חשובה מאד ההערה שלו שזכרונותינו על העבר תלויים בחוויות ההווה שלנו. לא רק שאי-אפשר לסמוך על הזיכרון: הזיכרון מכוון, גם במודע, למה שאנו רוצים או איננו רוצים לספר. וזהו, בדבריו של קורצ'אק, סוג של שקר. ואל מה חוזר המספר בזכרונותיו? אל "הרגעים החשובים". כמובן, חשובים בעיניו.

נתן יונתן נדחף על ידי הצורך לתעד, לשמר רגעים בלתי-נשכחים. לא על עצמו בלבד הוא בא לספר, אלא גם 'לספר זכרונם' של אלה שהיו עמו בחוויות ילדותו. יונתן רואה עצמו כהיסטוריון של הזיכרון, כמי שחטיל על עצמו את המשימה להציל אנשים ואירועים מן השיכחה. אפשר לומר, שזכרונות וסיפורי-היזכרות הם אחד הנסיונות של האדם לממש את מה שהוא קורא 'נצח'.

ישדאל לרמן מדבר כסופר המתבונן בסיפוריו שלו בעין ביקורתית. הוא יודע שאין זו בדיוק היסטוריה, אך גם לא ספרות בדיונית 'טהורה'. קשה לו, בעת הכתיבה, להבחין בין מה שהתרחש באמת ובין מה שהפך ליצירה אומנותית.

חשוב בעיניי במיוחד הוא המשפט האחרון בקטע שהובא לעיל: 'כי כל הסיפורים הפכו מציאות וכל אשר היה, היה לסיפור'.

מדבריו של לרמן אנחנו יכולים לצעוד צעד נוסף ולציין ש'סיפור-החיזכרות' הוא גם, ויש שיאמרו: בעיקר, 'אמצעי ספרותי'. המספר המבוגר רוצה לשוות לסיפורו גוון אותנטי. השימוש בדרך של חיזכרות עשוי לרתק את תשומת לבו של הקורא הצעיר. מה שמציין את סיפורי-החיזכרות שבהם ידובר, שהמספרים מנסחים בצורה מפורשת וברורה את המסר שהיה המעורר של הסיפור.

רבקה מגן פותחת את סיפורה 'הצמיד של אופירה', במבוא שתפקידו להדריך את הקורא לקראת הסיפור:

"שנים רבות עברו מאז, ורבות מתמונות ילדותי כבר נמחקו מזכרוני לכלי שוב. אבל מה שקרת לנירה אינני יכולה לשכוח, ולאחר הפגישה עם יואב - אינני יכולה גם לשלוח. לא לו, לא לאופירה, ואורה על האמת, גם לא לי לעצמי ולכל החברה משכונת עמק הזיתים." (עמ' 9)

זהו סיפור על עוול שנגרם בזמנו לנירה שנאשמה בגניבת צמיד על לא עוול בכפה. רק עתה כשהמספרת המבוגרת מבקרת במחוז ילדותה, נודעה לה האמת מפי יואב המבוגר - שהוא זה שגרם לעוול. המספרת, בסוף הסיפור מפגיעה ביואב לספר את האמת לנירה. הוא מבטיח, אך הקורא אינו בטוח שיעמוד בהבטחתו.

דבורה עומר, בסיפורה 'כלבת הרש' מעלה חוויה קשה של שנאת ילדי כיתה שלמה בקיבוץ לילד יוצא דופן בכשרונותיו. שנאה המביאה אותם לידי כך שהם מסלקים את כלבתו האהובה מן הקיבוץ. מה הייתה סיבת הרדיפה הזאת? שהרי 'אורי לא היה ילד רע, להיפך. אולי היה הטוב מכולנו תמיד מוכן להגיש עזרה, אפילו אם לא ביקשת ממנו. ... הוא היה גם תלמיד מצוין... כל המעלות היו בו בעצם: (עמ' 20) כבר בפניסקה השניה בסיפור מעמידה הסופרת את התבנית של 'סיפור החיזכרות':

"מדוע? (רדפנו את אורי) האמת היא שאיני יודעת. מוזר. באמת שלא היה בכך שום דבר מוצדק או הגיוני. מאומה. לא רק היום, לאחר שעברו שנים ואני בגרתי, אני חושבת כך. גם באותם ימים של ילדות בקיבוץ שבעמק, חשבתי בדיוק כך. אך... איך שהוא לא יכולתי אחרת. פשוט לא" (20)

לאחר סיום תיאור מעשה העוול של סילוק הכלבה, אומרת המספרת (שהיתה חלק מן החבורה המתעללת!) שבליבה קיוותה שהכלבה תחזור מן המקום הרחוק שלשם הסיעוה: 'כמו בכל הסרטים היפים שבהם חוזר הכלב מדרכו

הארוכה: (20) אלא שהמציאות אינה מחקה את הסרט...
הסיפור מסתיים בשיעור תנ"ך שבו לומדת הכיתה את משל 'כיבשת הרש'.
המספרת, שנתבקשה ע"י המורה לקרוא, מתחילה אך אינה יכולה להמשיך.
עוצמת המעשה הנורא שלקחה בו חלק מקבלת מימדים מיוחדים: 'כבשת
הרש' הופכת ל'כלבת הרש' - כפי שקראה לסיפור.

נתן יונתן מספר אף הוא על אירוע כיתתי בעברו הרחוק. באחד הימים נפרצה
ורוקנה קופסת הקרן הקיימת של הכיתה. חבורה של חמישה ילדים מתוך
הכיתה מגלה שהגנב הוא אייזק. כבר על פי השם ברור שהוא ילד יוצא-דופן.
החבורה יוצאת למירדף אכזרי אחריו. הם משיגים אותו ומכים אותו
באגרופיהם באכזריות. אך הוא טוען שהכסף שוב אינו ברשותו:

'אייזק לא שב עוד לבית-הספר. הוא היה גנב. ישנם גנבים גדולים ממנו, אבל
הוא באמת עשה מעשה נורא. ראינו אותו באחד הימים כשהלכנו כל אחד עם
אימו לקנות צורכי חג. הוא דחף עגלה גדולה דו-אופנית עמוסה ארגזים. ואביו,
אביו השיכור מחמר אחריו בצעקות צרודות.' (גנב קטן. עמ' 78)

אבל ההיזכרות של המספר המבוגר גורמת לו לכך שהתואר "מעשה נורא"
עובר דווקא לחבורת הבלשים הצדקניים הקטנים! מקרה הגניבה של ילד
מסכן, שנאלץ לגנוב כדי שאביו יוכל לקנות לעצמו משקאות חריפים, מתגמד
לאור האכזריות של הרודפים. המספר אומר את הדברים במיסקה האחרונה
של הסיפור:

'אילו אנוכי, לבי בל עמי, ובוש אני בשל אותן קופסאות שנפרצו ובשל רדיפה
אכזרית ואולר פתוח והדם הזב על אגרופו של ילד עומד - על - נפשו. ויותר
מכולם בשל אותה עגלה דו-אופנית, שדחף אותה הבן לצד אביו השיכור,
ובשביל כל אותה רשעות אטומה גועלית, שברא העולם לילדים קטנים בכיתה
ד' (עמ' 78)

הקורא מול רגשות האשמה של המספר

לשלושת הסיפורים שתוארו יש אופי של ויזיונים. המספרים חוזרים ברגשות
אשמה בשל המעשים שלקחו בהם חלק. הם יכלו, כביכול, למחות ולא מחו.
הם, כמובן, מודעים לכך שהדברים אינם ניתנים לתיקון. בעצם השיפתם הם
כאילו מענישים את עצמם. ייתכן שהם גם מקווים שהקורא ילמד כמה-נורא
הוא כשהבורה שלמה של ילדים, הרואים עצמם כצדיקים גמורים, אוסרים
מלחמה על היחיד שאותו הם ממהרים להגדיר כ"פושע". הקורא נמצא במעמד
המענג של צופה החש שהוא טוב מן המספר. הוא מאמין, ואולי משלה את

עצמו, שהוא היה נוחג אחרת, הוא היה יוצא ומגן על היחיד הנרדף. או שהיה מגלה את האמת זמן קצר לאחר ההתרחשות, כשהדברים עוד היו ניתנים לתיקון. ואם הקורא ישר עם עצמו הוא הרי יודע שגם הוא השתתף, לפחות פעם, אחת ב"חרם" על אחד מבני כיתתו. אולי מסייע לו הסיפור להרחיק אחרו מעשיו? מה שבוודאי משותף לכל הקוראים זו התחושה שחנה המבוגרים המטיפים והמוסורניים, גם הם, בילדותם, לא היו צדיקים ומימימים. 'סיפור ההזכרות', כמו כתבות בעתונות ובאמצעי התקשורת האחרים, מאפשר לקורא להיות בבחינת מציץ לתוך חדרי-החדרים של חוויות המספר. האמצעי הספרותי הזה והמסרים שהוא מעביר ישפיעו על כל קורא בצורה אחרת.

ההיזכרות והמעשה הטוב

צפירה עגון ('על מי יסופר הסיפור') פותחת את סיפור ההיזכרות שלה בתיאור השכונה שבה עברה ילדותה: 'בשכונה שלי', בילדותי, היו כל הבתים קטנים ולכל בית-גינה משלו. בכל בית גרה משפחה אחת. לא היו חנויות בשכונה, ואת חקניות היינו עושים ברחוב גדול וסואן, במרחק חמישה רחובות מאתנו (142) במרכז הסיפור עומד מיכאל הספרן הנערץ על הילדים. מאז עברו שנים רבות והשכונה שינתה את פניה. המספרת קוראת בעתון שרוצים לפטר את הספרן שהזדקן ביתיים.

המספרת נזכרת איך ניחם אותה בילדותה בשעה קשה ע"י ספר יפה שנתן לה. כאן, אגב, היא מזכירה את שמה האמיתי, צפירה, בתוך הסיפור. תוספת זו מחזקת בעיני הקורא את האותנטיות של הסיפור, שהרי המספרת משתפת בו בשמה האמיתי. הסיום הוא יפה ואפילו מתוק: המספרת, עם בוגרי-ספריה אחרים, מסייעת בתורנות לספרן הזקן בעבודתו. מה שמאפיין סיפור זה, ודומים לו, היא האפשרות הנפתחת בפני המבוגר לגמול למי שהיטיב עמו בילדותו. המבוגר אינו מסתפק בזכרונות, הוא מוכן להטות שכס ולפעול. האם תתמלא תקוותה (שאינה מבוטאת) של המספרת, שגם הקורא הצעיר יידע, בבוא היום, לגמול לאותם מבוגרים (חורים, מורים) שהיטיבו עמו בילדותו? והרי הדאגה הזו של המבוגרים, שהילדים כאשר יתבגרו, ישכחו את כל מה שעשו למענם המבוגרים - מלווה את כל הדורות.

כל ילד חולם על כך שיהיה גדול. אז, כך הוא חולם, יהיה חופשי ויוכל לעשות ככל העולה על רוחו. איש לא ייתן לו הוראות ולא יגער בו. זאת ועוד: הוא יוכל לבחור לו מקצוע שבו יעסוק ממש כמו המבוגרים, הכל יכבדו אותו על הישגיו ואף ישלמו לו תמורתם.

נתן יונתן מאיר עניין זה באור מיוחד בסיפורו 'ג'מיל לומד עברית'. המספר, הוא אז בכיתה ג' או ד', נפגש עם נער תימני כבן שמונה-עשרה ושמו ג'מיל. הוא מתפרנס מחלוקת עתונים. ג'מיל מבקש מהילד האשכנזי, הקטן ממנו בכמה וכמה שנים, שילמדו לקרוא ולכתוב. הילד נבוכ. הרי בכך ישתנו סדרי-עולם: 'פחדתי לגלות לאיש, כי נעשיתי מורה לאדם גדול בשנים'. (69) לאחר קשיים מרובים מצליח ג'מיל לכתוב את שמו על הדלת... 'לא היה קץ לאושרו. חיבק אותי ונשבע, שלעולם לא ישכח את החסד שעשיתי עמו' (70) ג'מיל רוצה לשלם לו תמורת השעורים, אך הילד מסרב לקבל כל תשלום, כי 'זה היה נעים לי לשבת וללמוד איתך' (71) ג'מיל מפוטר מעבודתו ונאלץ לעזוב את השכונה. כך ניתק הקשר בין המספר ותלמידו. אך כדרך סוג זה של סיפור בא הסיום שמבטא את התבוננות המספר המבוגר באירוע:

'שוב איני יודע איך אסיים את סיפורי. ביום השישי לפנות ערב, כשהיו יוצאים התימנים של השכונה בכותנותיהם הלבנות לקבל את פני השבת, הייתי משוטט ביניהם ומבקש את ג'מיל - ואיננו. הצטערתי על היעלמו. מעולם לא היה לי תלמיד כמוהו, ואף פעם לא הייתי מורה כל-כך טוב כמו באותם הלילות, לאור מגורת הנפט של ג'מיל'. (72)

הקורא הצעיר היה בודאי רוצה שהמספר יגלה את ג'מיל העני והנה הפך לאדם אמיד בעל-משפחה... אבל כיוון שזה סיפור-היזכרות אמיתי, נשאר הסיום פתוח. ועיקרו הוא דבריו של המספר: 'מעולם לא היה לי תלמיד כמוהו, ואף פעם לא הייתי מורה כל כך טוב'. הקורא הצעיר אולי לומד מן הסיפור שההיירארכיה המקובלת בחברה ניתנת לשינוי, שיכולות להיות סיטואציות שבהן המבוגר שומע לילד.

סיפור ההיזכרות ב'היסטוריה'

באוסף של אפיזודות מספר המשורר ע. הלל על ילדותו בקיבוץ: המטפלת שלו, כלביו, גידול תולעי-משי, חוויות בחיק הטבע ועוד. אפשר להגדיר את הסיפורים כתיאורים של ילדות בכפר. וברובם אין סימנים מיוחדים של לאום או מקום. דווקא משום כך מעניינת במיוחד ההקדמה לספר, המשווה לו אופי מיוחד. בראש ההקדמה יש צילום של חיים וייצמן המשקיף אל העמק. וכך פותח המספר את סיפורו:

'על מה משקיף האיש הזה, חיים וייצמן שמו, המנהיג הציוני הגדול? משקיף הוא על הקיבוץ בו נולדתי לפני שישים ושתיים שנים. זהו קיבוץ משמר העמק. השנה שנת 1932 ואני בן שש.

מה רואות עיניו של חיים ויצמן? מגדל מים, צריפי עץ דלים עם בקתות פח קטנות. לא אילן ולא צל, זרק שממה סביב. בפינה זו של העמק התישבו הורינו, מייסדי הקיבוץ, ובהם אמי שולמית ואבי בנימין. הם באו לכאן להקים קיבוץ. כאן התחילו לזרוע שדות ולטעת כרמים, להקים רפת ולול ולבנות להם בית. וכאן, כאמור נולדתי אני. כאן נתגלה לראשונה, מה גדול העולם, ועד מה מרתק! (ענן ביד, 3-4)

לאחר ההתחלה הזו בא תיאור מפורט של עיקר תוכנם של הסיפורים הקצרים. הסיפורים הם בעיקרם סיפורי ילדות של מקום בעלי ערכים אוניברסליים ישנו איפוא פער בינם ובין ההקדמה הציונית כל כך. מסתבר, אם כך, כמה חשוב למספר להעביר לקורא הצעיר משהו מן האידיאולוגיה שהפעימה את החברה שבה חי לפני כיובל שנים. לשווא יחפש הקורא עקבות לציונות הזאת בסיפורים עצמם - כמעט שלא ימצא אותה, אלא אם כן נאמר שעצם החיים בכפר עברי בא"י הם עיקרה של הציונות. כמו בכל סיפורי-ההיזכרות, ברור שהמספר מדבר קודם כל אל עצמו. זהו מעין סיכום חיים אישי, שהוא רוצה להעבירו לקורא הצעיר. הסיפורים, שלמרות מקומיותם הם סיפורי-ילדות אוניברסליים, היו יכולים להיכתב גם ללא אותן שורות בהקדמה. אלא שכאן בא לידי ביטוי ההבדל בין הדרך שבה רואה המספר את שאירע לו בילדותו, ובין הראייה של הקורא בכוח. המספר כאילו מנחה אותנו: 'דע לך, שאין אלה סתם סיפורים. לא תוכל להבין את המתואר בהם בלי לדעת משהו על הדחף הציוני, שהביא אנשים יהודים לארץ ישראל כדי להפריח את שממותיה'.

קורות ביתה אחת מאת בנימין טנא הוא קובץ של סיפורים שבהם מככבים ילדי כיתה יהודית בורשת. יש בהם אומנם סממני תיאור האופיניים לסיפורי בית-ספר בכלל, אך הדגש הוא באירועי ילדות הנובעים מן החיים בגולה: מלחמות עם ילדים גויים, אהבה לילדה נוצריה, המתח היומיומי שבין היהודים וחגויים המבוגרים ועוד. אלא שגם טנא אינו מסתפק בסיפורים עצמם. לפרק הראשון הוא קורא: 'והוא הקדמה לספר'. הוא מתחיל במניית שמות המשפחה היהודיים שהמורים היו קוראים בראשית כל שיעור. רשימת יומן זו הולכת ומקבלת משמעות מזעזעת: 'שם מהו? צירוף אותיות בלבד. אך כל צירוף כזה והדמות המסתתרת מאחוריו. ואכן אני רואה אותם פתאום, כל אחד וקלסתר פניו המיוחד. כל אחד ותכונותיו שלו' וכו'. לאחר הפירוט הוא בא ומסביר את הסיבה להקדמה המיוחדת:

'ואז באה מלחמה איומה. שלושים התלמידים ששמותיהם הוכרזו שש פעמים מידי יום בימנו באותה כיתה אשר בבית הספר בוארשה, בירת-פולין, נפוצו ורבים מהם אבדו.'

... והם, שלא כמוני שנתמזל מזלי ועליתי ארצה לפני השואה, הם שראו במו עיניהם את התבערה הגדולה שהצית הצורך הנאצי בעיר-ילדותי ונמלטו מתוך האש כאודים עשנים, ממלמלים:

איננו איננו איננו איננו!

ועינם זולגה דמעה". (עמ' 9)

אבל טנא לא הסתפק גם בכך הוא מסיים את הספר, בן 152 העמודים, במילים הללו:

'הצורך הנאצי כבש את ורשה עיר-ילדותי, והם, חברי, ספינתם נטרפה. ובלילות, בחלומותי, אני רואה את כפות ידיהם מבצבצות מן המצולה ומשוועות את שוועתם האחרונה, בטרם יצללו לתהום. להם, ליקירי, שלא זכו לחזור להפליג אתי בטיולי לנוף-ילדותנו, אני מקדיש ספר זה. באהבה רבה ובדמעה'. (עמ' 152)

הסופר רואה עצמו כמי שחובתו לתעד ולהשאיר יד ושם לילדותם של בני דורו, למענם של הקוראים הצעירים בישראל, ואולי, כמו בשלושת הסיפורים שהובאו בראשית מאמרנו, יש כאן משהו מרגש האשמה (שכאן הוא כבד יותר) על כך שדווקא הוא זכה להישרד. ויש על כן בספר מסוג זה אולי גם משהו מרגש הכפרה הבלתי-רציונאלי: המטיל עליו את חובת הסיפור לדור הבא.

מקורות

- * יאנוש קורצ'אק, בן הגיטו, עברית: צבי ארז, הקה"מ ובית לוחמי הגיטאות, 1974, עמ' 105.
- * נתן יונתן, בין אביב לענף, ספרית פועלים, 1959, עמ' 43.
- * ישראל לרמן, כל השבט הזה, עם עובד, 1966, עמ' 5.
- * רבקה מן, הצמיד של אופירה (סיפורים), עם עובד, 1981, 'הצמיד של אופירה' עמ' 9-21.
- * דבורה עומר, כלבת הרש, בתוך: תקוה שריג (עורכת), 'כולם בסנדלים' הקה"מ, תשל"ג, עמ' 20-28.
- * נתן יונתן, גב קטן, בתוך: 'עוד סיפורים בין אביב לענף, ספרית פועלים, 1971, עמ' 94-100.
- * צפירה עוגן, על מי יסופר הסיפור, בתוך: 'הסוד של רחל ואלי ועוד סיפורים', רשפים, 1981, עמ' 142-150.
- * נתן יונתן, גמיל לומי עברית, בתוך: 'עוד סיפורים בין אביב לענף, ספרית פועלים, 1971, עמ' 92-99.
- * ע. הלל ענן ביד, ספרית פועלים, 1989, עמ' 3-4.
- * בנימין טנא, קורות כתה אחת, עם עובד, 1976, עמ' 8-11.

לבטים בספרות הילדים במזרח הרחוק

תרגום מאנגלית: רות ברנדט

המגמה העכשווית בספרות הילדים בסין: ספרות לבנים יחידים ולבנות יחידות.
מאת: צ'ן דן יאן. סופרת ועורכת של ספרי ילדים בסין. 1) המאמר נכתב
באנגלית והופיע בדין וחשבון מספר 3 של ספריית הנוער הבינלאומית במינכן.
1992

1. ילדים סיניים בבנים יחידים ובבנות יחידות

המדיניות של ילד אחד בלבד למשפחה הונהגה לראשונה בערים בסין
ב-1974 מטרת המדיניות, שחלחה להתממש ברחבי סין כולה, היתה למתן את
קצב גידול האוכלוסין.

בני הדור הראשון של בנים יחידים ושל בנות יחידות בערים הגדולות כמו
למשל בייג'ינג, טיאנחין ושנגחאי הם כבני עשרים כיום. כמעט כל התלמידים
בבתי הספר היסודיים והתיכוניים הם בנים יחידים ובנות יחידות במשפחות.
בעבר ראו הסינים במשפחה מרובת ילדים ברכה. כיום יש לכל זוג ילד אחד
בלבד ולפיכך כל הציפיות של החורים מתמקדות בו. הם תולים בו את כל
תקוותיהם ומשקיעים בו את מירב המשאבים.

מרגע לידתו זוכה הילד או הילדה במלוא תשומת הלב של הוריו. הוא יאלץ
למלא את התכתיבים שלהם. לקבל את האהבה של מבוגרים רבים ולשאת את
החיבה המורעפת עליו.

זהו דור של ילדים ללא חסך באהבה ובתשומת לב. זהו דור שלמד לחיות
בקרב מבוגרים שופעי אהבה ולחסדר אתם. בדרך כלל הילדים אינם
משחקים יחדיו מחוץ לכתלי ביתם. הם למדו לשחק לבדם או בחברת
מבוגרים. הם אינם מתנסים בחברותא עם ילדים אחרים. הם מתלוננים בעיקר
על תחושת הבדידות.

זהו דור של ילדים שחורים תולים בהם את כל תקוותיהם. מוטל עליהם
בלבד, מעצם היותם ילדים יחידים, להגשים את משאת נפשם של הוריהם.
לממש את ציפיותיהם ולהיות עטרת תפארתם. אין ספק שהם חשים בנטל
האחריות שהוטל עליהם. הם שואפים ומשתדלים בכל מאודם. אין דבר
העומד בפני רצונם להיות מעל לממוצע ולהצטיין כדי לעמוד במשימה של

מילוי ציפיות הוריהם. זהו דור של ילדים עם מודעות עצמית גבוהה. הם למדו לאהוב ולהוקיר את עצמם בשל החיבה הרבה המורעפת עליהם על ידי המבוגרים. הם מודעים לכך שהם הציר שסביבו סובב הכול. זהו דור שרמת הצרכנות הגבוהה שלו עולה בהרבה מזו של רמת המחיה הנוכחית של העם הסיני. הם סובלים מדי פעם מאנורקסיה שנגרמת על ידי תזונת יתר. ברשותם משחקים שרק ילדים במדינות מפותחות משחקים בהם. כמו למשל פסנתר, מחשב ביתי, משחקים אלקטרוניים וצעצועים רובוטיים. אלא שלא כבאחדות מהמדינות המפותחות, שנהוג בהן שהילדים מממנים את הרכישות האלה בעצמם בעבודות חלקיות בחנויות, בחלוקת דואר ובמסעדות. רוב הנוער הסיני אינו מסוגל להסתדר בעצמו בחיי היום יום. הוא ילדותי ותלונני בהוריו על אף חוסנו הפיזי והתזונה הטובה.

2. התמודדות המבוגרים עם ילדים אלה

המבוגרים בסין אינם ערוכים להתמודד כהלכה עם הדור החדש של הילדים. למרות הרגשות העזים של אהבה ומסירות. היחס של הילדים אל הוריהם הוא בעייתי.

א. הורים

ההורים אינם יודעים לפעמים כיצד עליהם לנהוג עם הילד שבו הם תולים את כל תקוותיהם. יש מקרים שהם מפנקים אותו יתר על המידה ופעמים בהם הם קפדנים מדי. מתד גיסא אהבתם לילד הפכה לדרישה כפייתית ומאידך גיסא הם מסוגלים לוותר כמעט על כל דבר על מנת שיוכלו להקדיש את עצמם לילדם. הדאגה הקיצונית שלהם לילדם מובנת. הגיל שבו מתחילים ההורים ללמד את ילדם בבית הולך ונעשה צעיר יותר ויותר. לפעמים אפילו כבר בגיל שלוש שנים. הם נחושים בדעתם להקריב לשם כך אפילו את זמנם הפנוי ולוותר על עיסוקיהם.

ב. המורים

בית הספר שכל תלמידיו הם בני יחידים ובנות יחידות, הפך להיות זירה למורים ולהורים. המורים נושאים במידה גבוהה יותר של אחריות. הם מופתעים מרגישות היתר של התלמידים לכבודם העצמי. מההבדל שבין תלמידים אלו לבין הדורות הקודמים ומבגרות החשיבה שלהם. הילדים אינם מתיחסים עוד אל בית הספר ואל המורים כאל מקור אחד ויחיד של רכישת

ידע ולעתים קרובות הם מעמידים בספק את הידע של מוריהם. הם מפקפקים במוסר של המורים ובתפיסת עולמם, שמתאימה יותר לזמנים שבהם היו יותר מילד אחד בכל משפחה. המבוגרים כבר אינם נראים בעיני הילדים כמסוטריים ולכן סמכות המורים איננה בלתי ניתנת לערעור. המורים החלו להתחלק לשתי קבוצות. עם האחת נמנים מורים שאמצו לעצמם סגנון הוראה חדש שמתאים לילדים אלו, ובשנייה מורים שנאמנים לסגנון הישן ומפעילים את סמכותם על הילדים. שתי הקבוצות מתווכחות על הנושא כיצד יש לחנך את הילדים היחידים בבתי ספר בסין. המחקר הפדגוגי עוסק בנושא זה.

ג. עבודות ספרותיות

מעטים העורכים, הסופרים והמאיירים המעורבים עתה בספרות הילדים, אשר התנסו באותן חוויות כשל הילד היחיד של היום. בעת שחם כותבים או מציירים למען ילדים, ילדותם עומדת לבטח לנגד עיניהם. ילדות כזו נעלמה לחלוטין מן העולם. היא לא תשוב עוד אליהם ולא תהיה מנת חלקם של ילדי סין הנוכחים. זאת הסיבה שבעטייה הפכה ספרות הילדים של אמצע שנות השמונים מנותקת מקוראיה. הספרים והסיפורים לילדים היו גרועים כי ברובם שקפו את חייהם של דורות הילדים הקודמים. קבוצה של סופרים צעירים יחסית. שלחם קשר קרוב יותר אל הילדים. ניסתה לאחרונה לתאר את המציאות החדשה של הילדות. את הבעייתיות המיוחדת של ילדים יחידים ושל ילדות יחידות. הם עדיין מתלבטים כיצד לשקף נכונה את חיי הדור החדש של הילדים הסינים. כלומר ללא דעות קדומות שנגרמות בגלל פער הדורות. נדרש מהם ויתור על מעמדם כמורים וניתוח נבון של התופעה של ילד יחיד וילדה יחידה. זה עדין בשלב של ניסוי. הם זוכרים שהקוראים חדלו לקרוא את התקופונים שפעם היו מאד נפוצים. ושסופרים שהיו מאד מקובלים פעם נשכחו לחלוטין.

3. המציאות הנוכחית של ספרות הילדים הסינית והמגמות המשתנות

ספרות הילדים בסין החלה להופיע רק מאוחר מאד בגלל תורת קונפוציוס. הילד היה אוביקט שיש להחדיר בו את המסורת הסינית העתיקה. הצרכים של הילדים, ואפילו הם בעצמם, לא נלקחו בחשבון. השירים שנכתבו למען הילדים בעבר היו לצורך חינוכי בלבד, כך שאין להתייחס אליהם כאל ספרות ילדים של ממש. מצב זה נמשך עד לשנים הראשונות של המאה העשרים.

ההתעוררות העממית שקמה עוררה גם את העולם הספרותי שנפתח גם הוא אל העידן החדש. הם החלו לחקור את ספרות הילדים ביפן ובמערב. בפעם ראשונה בהיסטוריה של סין יוצרים בסין החלו לחבר ספרי ילדים ראויים לשמם. הם עדיין לא השתחררו כליל מן ההרגל הרע של מגמת החינוך שמושרשת בהם, מאז השירים העתיקים שנועדו לחינוך הילדים.

ספרות הילדים בסין מלאה תפקיד חינוכי עד המחצית הראשונה של המאה העשרים. היא עליה לכוון את הילדים להתנהגות נאותה. ספרות טובה. אמיתית החלה לראות שם אור רק בשנות החמישים והשישים.

המהפכה התרבותית בת עשר השנים שבאה לאחר מכן. הותירה חלל ריק בספרות הילדים הסינית. סופרים לא היו רשאים לכתוב באופן חופשי. לאחר שהיא עברה מן העולם, השתקמה ספרות הילדים על בסיס סגנון שנות החמישים. חבר היוצרים בתחום ספרות הילדים, סברו שיוכלו לשוב אל אותה רגע. בו נאלצו לחדול מכתבתם באמצע שנות השישים, ולהמשיך בדרכם. אך בסופו של דבר המציאות טפתה על פניהם. הם כבר אינם רצויים כפי שציפו. בהתחלה ייחסו זאת לחוסר כשרון אמנותי. אולם למרות המאמץ הרב שהם השקיעו בתחום ספרות הילדים. התעניינות הילדים הלכה ודעכה. הילדים לא נהנו מספריהם והחלו למצוא עניין בתקופונים למבוגרים ובסדרות קריקטורות זרות בסלביזיה ומספר המנויים על תקופוני הילדים הלך והצטמצם. בשנות התשעים החל לפרוח סגנון חדש בספרות הילדים. סגנון של ספרות עתונאית תחיה הגדרה הולמת.

הדבר החל כאשר הסופרים החלו להתייחס ברצינות אל השנויים המהותיים שחלו בחייהם של קבוצות הקוראים שלחם ובהתאם לכך לעצב את הדמויות, תאירועים וחנשאים. הדוגמא הטובה ביותר של ספרות זו היא ספר עבה בשם "קיסרים קטנים בסין" שפורסם ב-1986. זהו הספר הראשון שמספר על בעייתו של ילד יחיד. הספר עורר הדים בכל המדינה. החלו להכיר בייחודיות של ספרות הילדים הסינית כספרות שפונה אל בני יחידים ובנות יחידות.

א. פרסומים חדשים ומדורים חדשים

בשל המשבר החלה ספרות הילדים הסינית את ראשית דרכה בצעדים מהוססים ובמסע חיפושים.

מדורים בעתונים הותאמו לחייהם ולהתעניינותם של הקוראים. תקופונים סיניים מפורסמים אחדים החלו לחסוף מדורים העוסקים בעדינות ובמהימנות, בבריאות הנפש ובייעוץ מסייע להתמודדות עם בדידותו של

הילד היחיד או עם התמקדותו בעצמו. הכתבות שהוזנחו בזמנן זכו שוב לתפוצה בגלל התעניינות הקורא בסיפורים מחיי היום יום. דיווחי החדשות קבלו תנופה והיו מדור חשוב ומקובל בספרות הילדים. בגואנגזו לדוגמא, מקודם קנטון. העיר רחבת האופקים ביותר בסין, מופיע ירחון נוער בשם "הילד, הילדה". העיתון מציג הרבה סיפורים קצרים ומאמרים מעניינים. הירחון החל להופיע ב-1985. וחזר עתה אחד מעתוני הנוער הנפוצים והמקובלים ביותר בכל סין של סוף שנות השמונים. ב-1985 יצא לאור בשנחאי עתון מיוחד נוסף. שמו "למען הילדים". הוא מיועד להורים ומסביר להם את דרך החשיבה של ילד יחיד, את הבעיות שמעסיקות אותו ומציע ייעוץ פסיכולוגי להורה התווה.

ב. התקדמות בנושא. התפתחות של נושאים חדשים

הנושאים של הספרים החדשים שקפו את רגשות הילדים בחיי היום יום. את דעותיהם על העולם ואת דרך החשיבה שלהם. התדמית של הילדים והרעיון המרכזי בספר הפכו להיות יותר קולחים, רעננים, אמיתיים. נראה שהסופרים החלו לפנות אל הילדים ברמה שלהם ולהתייחס אל קוראיהם הצעירים ביתר רצינות. הנושאים הנפוצים, באגדות בעיקר, הן הבעיות בהן מתלבט הילד היחיד והחיותיו.

דוגמא מעניינת שממחישה זאת הוא תקופון מאויר שנוסד ב-1988 ושמו "הזאב האפור והזקן". הוא מיועד לילדים בגיל שלוש שנים. בספרות הילדים הסינית המסורתית מלא הזאב את תפקיד הרע והמכוער. בעתון החדש הוא הפך להיות פיקח וגבור אמיתי בעל תכונות חביבות ואופי נוח. התקופון התקבל בשמחה רבה על ידי הילדים, אך בקרב בעלי המקצוע חלוקות הדעות עליו.

ג. שינויים בסגנונות הספרים

סגנון הספרים החדשים שנכתבים למען ילדים הפך להיות יותר מפורט, צבעוני, עירוני, חופשי לעומת הסגנון הקודם שחיה פשטני, בהיר, עדין, חד משמעי, שחור לבן.

1. דמויות בודדות ומונולוגים החלו להופיע ומספרם עולה בחתמדה. זהו שינוי מהותי ומשמעותי שכן קודם לכן הסיפורים לא התמקדו ביחיד, ברגשותיו ובתפישותיו. הדגש היה על הקבוצה. שם הגוף שחיה נחוג בספרים היה "אנחנו" ולא "אני".

2. באמצע שנות השמונים החל לחופיע סוג חדש של אגדות לילדים. סיפורי הרפתקאות, ספרי עלילה מרתקים עם משתתפים אחדים ופעילות רבה וזאת בניגוד מוחלט לאגדת הילדים הסינית המסורתית.
3. סיפורים קצרים ומאמרים בעלי נימה עדינה ונושאים ענייניים. מתוארים בבגרות ובצבעוניות במקום הקטעים התמימים.

מחברת המאמר צ'ן דן יאן כותבת ספרי ילדים ונוער ועורכת. ספרה הראשון "הילדה" הופיע ב-1986 וזכה בפרס הספר הטוב ביותר שהופיע במשך עשר השנים שלאחר מהפכת התרבות בסין. 1976-1986. מאז היא כתבה תשעה ספרים נוספים ומאמרים שמשקפים נאמנה את הבעיות שסין מתמודדת איתן כיום.

ספרות הילדים במונגוליה

מאת זמבין דאודונדוג, יו"ר הוועדה לספרות ילדים באגודת הסופרים המונגולים.

מחבר ספרי ילדים ומשורר

תרגום מגרמנית: רות ברנדט

מונגוליה שוכנת במרכז אסיה ומשתרעת על פני 1,566,500 קמ"ר ואוכלוסיתה מונה כשני מיליון נפש. המונגולים ידועים כמכניסי אורחים נלהבים. אגודת הסופרים המונגולים מזמינה עשרה סופרים, מעוניינים ומאיירים לבקור במונגוליה. הם מוכנים לסייע בארגון הטיול ובמימון הסיור בארצם. הכתובה לפניית:

Mongolian authors's union. U Landaotos, Mongolia.

ב-1990 נוסדה אגודת סופרי הילדים במונגוליה
ב-1991 החל לחופיע תקופון של סופרי הילדים במונגוליה, הוא מופיע עם תמצית באנגלית.

סופרי הילדים המונגולים רוצים לזכות בהכרה בינלאומית
המונגולים הם עם של נוודים, ספרות הילדים שלהם לווה אותם במהלך
נדודיהם. זוהי ספרות עממית מסורתית שעובדת בע"פ מדור לדור ושם

אמונים עליה עד היום. למונגולים יש סופרי מופת משלהם לילדים. סופרים ברמה של אנדרסן, האחים גרים וסטון טומפסון. אלא שסיפוריהם היו בבחינת מסורת שבע"פ ולא הועלו בכתב.

ספרות הילדים המונגולית עברה תהפוכות רבות בשנות העשרים והשלושים של המאה הנוכחית. ד. נאקגדורץ היה הסופר המודרני הראשון שכתב ספרים לילדים המונגולים. כל ילד מונגולי משנן את שיריו. ילדי בתי הספר שרים כל יום את שירו "שיר הילדים המונגולים".

הסופרים המונגולים החלו לחתמקד בכתיבה לילדים רק בחמישים השנים האחרונות. כשסוקרים ספרים אלו מתברר שהיתה התקדמות אך היא לוחתה בטעויות רבות. הטעות הגדולה מכולן היתה מידה מרובה מדי של פדגוגיות ושל פוליטיזציה שבאו על חשבון האיכות הספרותית. הספרות היתה מגויסת למען האידיאולוגיה הקומוניסטית ונבחנה על פי המסר הפוליטי ואיכותה האמנותית היתה ירודה. אי לכך הספרים לא דברו אל לב הילדים. ספרי הילדים היו גרועים ולכן הם רחקו מספרות ובעיקר משירה. לדעת מחבר המאמר, ספר טוב נבחן על פי ערכו הרוחני והמורלי ובלשונו: "אני בטוח שכל אדם שקרא בילדותו את האגדה המונגולית על הסוסה הלבנה ובכה, לעולם לא ישתמש בנשק כנגד אדם אחר". אגדות אלו נמנות לדעתו עם הקלסיקה העולמית של ספרות הילדים. ברור לו שאם הם לא יתנו את דעתם על ספרות הילדים שלהם, רמתה שוב תרד. במונגוליה מציינים בגאווה רבה שהילדים מהיום כמעט מחצית מהאוכלוסיה אלא שספרים המיועדים לילדים הם מועטים. הדרך שעוברים הספרים מההוצאה לאור אל הקורא ארוכה ורבת מכשולים. הבעיה העיקרית של הוצאות הספרים היא מחסור בנייר. במונגוליה לא זכה עדיין אף סופר או מאייר לילדים בפרס כלשהו. יש מונגולים שנחושים בדעתם לעלות את קרנה של ספרות הילדים בארצם אך המאמצים שלהם באים לידי בטוי רק במישור הלאומי. המחבר מקווה שסופרי הילדים המונגולים יזכו גם בהכרה בינלאומית "מי יאפשר להם את פריצת הדרך. האם אין בשום מקום אנשים טובים שיזמינו את הספרים אליהם? יש לנו ספרים טובים רבים שעוסקים בחיים המסורתיים במונגוליה, שמספרים על ילדי מונגוליה ושעשויים לענין גם ילדים בעולם. הניחו לנו להתידד עם ילדים מארצות אחרות ולהגיע להבנה הדדית באמצעות ספרינו".

סיפור ילדים טוב - מהו?

מאת: עמלה עינת.

"בראשית ברא אלו-הים את השמים ואת הארץ" - כך פותח המספר התנ"כי את ספר הספרים. ("והארץ היתה תוהו ובוהו וחושך על פני תהום ורוח אלו-הים מרחפת על פני המים").

בהמשך בא התיאור הדרמטי של הבריאה, המרתק אליו, דו־דורות של קוראים ושומעים בכל רמות הגיל וההשכלה.

מהו סוד קסמו של הסיפור?

בניתוח אובייקטיבי המתעלם עד כמה שניתן מקונוטציות של מיסטיקה וקדושה, מצטיירת מפת רכיבים הבנויה על דיכוטומיות קיצוניות -

א. מוכר לעומת בלתי-מוכר: שמים וארץ, חושך ותהום ורוח - ציורים ידועים, כל אחד לעצמו; לעומת צירופיהם המופשטים, המסתוריים והבלתי מושגים: חושך על פני תהום, תוהו ובוהו, רוח אלו-הים מרחפת על פני המים.

ב. מערכת ניגודים זו הופכת למורכבת יותר, עם היווספותם של הגורמים האנושיים:

"וישמעו את קול ד' אלו-הים מתהלך בגן לרוח היום ויתחבא האדם ואשתו מפני ד' אלוקים בתוך עץ הגן ויקרא ד' אלו-הים אל האדם ויאמר לו איכה, ויאמר את קולך שמעתי בגן ואירא כי עירום אנוכי ואחבא... וישלחו ד' אלוקים מגן עדן לעבוד את האדמה אשר לוקח משם; ויגרש את האדם וישכן מקדם לגן העדן את הכרובים ואת לחט החרב המתחפכת לשמור את דרך עץ החיים".

בנוסף להנגדה הראשונה הנזכרת, בין מרכיבים תיאוריים קרובים מבחינת התפיסה החושית, לבין מרכיבים המרוחקים ממנה (גן לעומת גן-עדן, חרב לעומת לחט החרב המתחפכת וכדו'), מאופיין קטע סיפורי זה, כמו רבים הבאים בעקבותיו, במתח רגשי עצום העולה מהפער שבין דיבורם המינימליסטי הגלוי של הגיבורים, לבין הגודש האמוציונאלי הטמון בתת-השיח הסמוי שלהם.

על פניהם, אדם ותווה אינם מתווכחים עם הקב"ה, אינם מתחננים אליו, אינם מנסים לשנות את רוע הגזירה. (זאת, למרות שכבר הטמיעו בתוכם את

חכמתו של פרי עץ הדעת). אדם אינו בא בטענות אל חוזה אשתו (למרות אשמתו כלפיו). חוזה אינה טוענת דבר כלפי הנחש המפתח. על כל אלה אנו יודעים רק מתוך האינפורמציה הלשונית הנמסרת לנו מפי המספר התנ"כי. הרקע הסיפורי, אם-כן, צבעוני מאוד - גן, עצים, נחש. וכל אלה, כאמור, על בסיס של תמונות מציאות מוכרות, הניתנות להבנה ולהזדהות. כזו היא גם הטיפול במושגים תהליכיים כמו - התנהגות שלא על-פי חוק, גירוש וחיפוש מסתור, ובמקביל מעוצבת אורנמנטיקה אגדית עד מיסטית של קול אלוהים המתחלף בגן ועץ החיים ועץ הדעת ופרסוניפיקציה של הרוע וכו' וכו'. ועל, ובתוך רקע דרמטי זה, ממוקמים אינסוף חללי דיבור, כמור מבע איפוקם הרועם של משתתפי הדרמה. ודווקא איפוק כמעט מוחלט זה, הוא המגרה את דמיונו היצירתי של הקורא/שומע המזדהה עם מצב המצוקה, האכזבה, הבושה, הכעס והפחד, וממלא בתגובותיו הפנימיות הרגשיות/מילוליות של דמיון זה את מרווחי הסיפור ה"רזה".

כלומר, האפשרות שנותן לנו אמן הספר התנ"כי להזדהות עם המוכר, בצירוף המתח החד-בדאי שהוא יוצר תוך עימותו כקוראים עם הבלתי מוכר וחבלתי נאמר, הופכים לתמריץ לקירוב ולהבנה של מצבים רגשיים ותמונותיים מוחשיים ומטאפוריים - שהיו עד לרגע הקריאה רחוקים וזרים. מדובר בחלום גן-העדן, ביחסי גבר ואישה, בעוצמתו של פיתוי, במשמעות החיים כמאבק קיומי תוך געגוע בלתי פוסק לגישומה של אוטופיה בלתי חוזרת, ועוד ועוד. מבנה דיכטומי מזמן הזדהות ומגרה יצירתיות זו, וסיפורים מופלאים אלה, מעקידת יצחק ועד מעשה שמשון ודלילה, נלמדים, הפלא ופלא, בגילאי היסוד שמכיתה ב' ואלך, וחם מרתקים את שומעיהם הצעירים, למרות לשונם הארכאית, גם כשהם נקראים באוזניהם ללא כל פרשנות מסייעת.

בהתייחסות ניתוחית דומה, ניתן לדבר גם על סיפורים "חילוניים" לחלוטין המכוונים לילדים, מ"הנסיך הקטן" ועד "רובינזון קרוזו" - ו"עליסה בארץ הפלאות". שהרי על מה מספר לנו אכזיפרי, אם לא על נסיך-ילד המטייל בין דגמי דמויות מוכרות לנו ומתגעגע לוורד מוכר? ועם-זאת, מרווח ריחוקו של הסיפור מהמציאות (גם בלי להתייחס לפן האליגוריסטי שבו), הופך את השרטוט העלילתי לכמו-אגדה, והמתח שבין הממשי ובין המסתורי, בין הנרמז (בציורים, לדוגמה) לבין המשתמע; מפעיל, כמו בסיפור התנ"כי, גירוי עז על דמיונו היוצר של כל קורא שהוא.

אותו קסם עצמו קיים אף ב"עליסה בארץ הפלאות", אשר הרפתקאותיה כולן, שוב, בלי להתייחס למשמעותן האליגוריסטיות, נעות בספירה אגדית, ובד בבד, הן משיקות, מבחינת עולמן הפנימי של הדמויות המתוארות בהן, למצבי

מציאות מוכרים.

על־מנת להתרחק לחלוטין מעלילות סיפוריות המחזיקות בתוכן גם את מימד המשל, ניתן להדגים את הגישה הניתוחית המוצעת על סיפור הרפתקאות קלאסי כמו "רובינזון קרוזו", הנבנה על נופי עלילה מציאותיים לחלוטין, אלא שעצם מעשה היצולותו של הגיבור ומלחמת הקיום הבראשיתית שלו שבעקבותיו, המנוהלת ברמה של בריאת ציוויליזציה חדשה, נראים דמיוניים במובהק.

(מעניין להעיר, שגם בעלילה ריאליסטית זאת בולטת, בתוקף הנסיבות המתוארות עילגות דיבור, המאפשרת לקורא סגירת מרווחי אמירה, מחשבה והרגשה.)

גם האגדות הקלאסיות לילדים יונקות את כוח חיותן והשפעתן האדירה מאותם מקורות תת־מבניים.

אם ניקח לדוגמה את סינדרלה, הרי למרות שלכאורה כל פרטי הרפתקאותיה, נמסרים לקורא ללא שיוור, למרות שכל הקורה לה צפוי על פי חוקי האגדות, למרות שהדמויות הקשורות בה וחתונה גויותיהן מנוחשות מראש, הרי שבהשחית קריאה קלה, עולות מסיפורה אינסוף אפשרויות "מילוי" שונות ומפתיעות, אינסוף הצטלבויות רגשיות בלתי מפורשות. בקלות יכול הקורא להפוך את מערכות היחסים שבין הגיבורים השונים, על פיחן, לתבליט, לדוגמה, את תחושת הגדולה המנווטת את הליכותיה האומללות, כביכול, של הכלוכית הקטנה והמסכנה, בסגנון "השיר המתהפך" של ביאליק; או להתייחס למאבקה הטראגי של האם החורגת על אהבת בעלה - אביה של היתומה המסכנה... או ללוות את מלחמתן של שתי הבנות הכעורות על מקומן הנחות באמת לצד הנסיכה הסובלת, המחכה לגאולתה הבטוחה, וכו' וכו'.

מרווחי סיפור אלה, שעיקר חשיבותם בשיתופו האקטיבי של הקורא במהלך החתרחשויות המדומות, אינם אופייניים רק לספרות טובה לילדים, אלא לספרות טובה בכלל, והם קיימים בה, לצד מאפיינים ספרותיים מרכזיים אחרים, כמו מטאפוריקה, אימאזיסטיקה, אליטרציה וכיו"ב, המעצבים כל מוצר ספרותי־אמנותי ללא הבדל גיל אל "אוכלוסית היעד" שאליה הוא מכוון, שהרי לית־מאן־דפליג שסיפורי "בראשית" בפרט, כמו סיפורי התנ"ך בכלל, וכמו, לתבדיל, "הנסיך הקטן" או "עליסה בארץ הפלאות". הם בבחינת קלאסיקה ספרותית השווה לכל גיל.

מסקנה עיקרית העולה מדיון זה היא, כמובן, כפירה מוחלטת במושג "ספרות ילדים".

המושג ילדים אינו חד משמעות, יש הבדל בגילאים פחות מבספרות
(המבוגרים)

ספרות היא ספרות, היא ספרות.

ספרי הילדים הטובים נבדלים מספרי המבוגרים הטובים בעיקר מהבחינות
הטכניות של גודל האות, מרווחי השורות, אוצר לשוני אורך הסיפור וכמות
הדמויות. זכור, וכמוכן, מבחינת הנושאים המועלים בהם, המותאמים
באופן, להתעניינותו של הקורא הצעיר עקב ניסיון חייו המוגבל. אין הם
נבדלים, לעומת זאת, ברמת העומק הרגשי של הדמויות הפועלות, בדרמטיות
המצבים המתוארים או ברבדים האליגוריסטיים הטמונים בהם.

ספר ילדים טוב הוא, כידוע, ספר טוב למבוגרים.

פועל יוצא ברור מכך, הוא מקומם השולי, אם לא פחות מזה, של הסיפורים
ה"חינוכיים" לילדים הנתפרים על ידי תכליות דידיקטיות מדויקות ומתואמות
גיל מראש ובמכוון. להבדיל מספרות חינוכית בעלת ערכים אמנותיים
תשתיתיים, כמו ספריו של קורצ'אק.

מסקנה שנייה, לא פחות חשובה, מתייחסת למצבה העגום, כיום, של ספרות
טובה בכלל, ושל זו המתאימה מבחינת נושאים לילדים, בפרט.

חללי הדמיון והחשיבה הנזכרים, המהווים, כמתואר, חלק אינטגרלי בכל יצירה
ספרותית בעלת ערך (כשם שחללי פסליו של הנרי מור מהווים חלק אינטגרלי
של החומר האבני המעוצב סביבם). דורשים מהקורא, כאמור, שותפות יצירה,
כלומר הם מצריכים היערכות אינטלקטואלית ונפשית אקטיבית. ואילו בימינו
כאשר המדיום האלקטרוני לסוגיו, מגיש פתרונות גירוי קלים, שאינם מחייבים
כל מאמץ רוחני שהוא, שמתירים פסיביות נהנתנית מוחלטת.

הולכים ומתמעטים קוראי הספרות האיכותית בקרב הבוגרים והצעירים גם
יחד.

כאשר כוליות אוצר המלים האקטיביות בכלל, והמטאפוריות בפרט, נמתחת
במרווח שבין "כזה ל"כאילו", כאשר אוצר החלומות סובב על ציר הכדאיות
החומרנית, ומוקד היצירתיות מרוכז בנושאים הטכנולוגיים בלבד - מי זקוק
עוד בכלל לספרות טובה?

אלא שאולי דווקא משום כך מוטל עלינו-הורים, מחנכים ואנשי אמנות גם
יחד, לחשב דרכנו מחדש לגבי קביעת מקומה של היצירה הספרותית בחייהם
הרוחניים של ילדינו...

דברים בכנס החצי שנתי שהתקיים
בחנוכה תשנ"ד בנושא עידוד הקריאה
החופשית.

"קריאה מונחית" - כגרוי לקריאה חפשית.

מאת: חיה דקל.

מדברי וולטיר: "המעולים בספרים הם, שקוראיהם נעשים לחם שותפים".
אם נאמן אימרה זו, הרי שהיא מתאימה גם לנו, לנושא ה"קריאה המונחית
שכן, בבית-הספר קיימים שלשה סוגים של קריאה:

1) קריאה חובה (2) קריאה מונחית (3) קריאה חופשית

קריאת חובה - התלמידים לומדים לקרוא ומשתמשים בקריאתם בכל
המקצועות, כלמודי חובה.

קריאה חפשית - שהיא מטרת - העל לבנות תלמיד ולעצבו כקורא עצמאי
במשך כל חייו. קריאה זו, עצמית, חפשית בלתי מחייבת ונטולת מחוייבות
ועקרה לספק את יצר ההנאה, הבידור והצורך האסתטי המצויים בספרות.

קריאה מונחית - בין הקריאה המחייבת לבין החפשית, מצויה הקריאה
המונחית. כשמה כן היא: קריאה עצמית בהנחיית המורה. פן נוסף בעדוד
קריאה חפשית. מאחר ותכנית הלמודים, בכל הגילים והרמות, אינה
מאפשרת פיסות-קריאת יצירות ורומנים ארוכים, בעלי איכות ספרותית,
במסגרת השעורים בכתה, באה הקריאה המונחית למלא פער זה. בחירת
הספר שייקרא (בצוותא), נעשית על-ידי המורה, המורה הספרן (או כל בעל
תפקיד שירצה בכך), תהיה זו קריאה חפשית של התלמיד, ללא בקרת, ללא
ציננים ועבודות בית.

ההנחייה תעשה באורח ישיר ובאורה עקיף. ישיר - על ידי עצם הטלת
המשימה לקרוא ספר מסוים, דווקא בפרק זמן מוקצב מראש-למטרת-דין,
שיחה, פעילויות בקבוצות ובמליאת הכתה - כסיכום לקריאה העצמית בבית.
עקיף - ההנחייה תהיה באמצעים שונים שיגרו לקריאת הספר הנבחר, תוך
גרימת רצון וצורך לדון בו לאחר הקריאה וכהנעה (שתבוא מתוך הנאה)

לקרוא ספרים נוספים.

שיעורי הקריאה המונחית יועברו בדרך מעניינת, באמצעים שיסקרו את המשתתפים בדרך של תענוג ועניין ותדחה את ההתנגדות והרגשת חתובה.

ממטרותיה של הקריאה המונחית:

(א) נרוי ועידוד לקריאה, לילדים קוראים ובמיוחד לאלו שאינם יוזמים קריאה בעצמם.

(ב) הקניית הרגלי קריאה.

(ג) עידון הטעם הטוב בבחירת ספר לקריאה עצמית.

(ד) פיתוח חוש בקורת - קריאה משמעותית.

(ה) העשרת האוצר הלשוני והרחבת מושגים ספרותיים.

(ו) מתן כלים לבחירת ספר והאפשרות להתמודד דרכם עם יצירות נוספות בדיקתן, הערכתן והבנתן - דרך אספרטים ספרותיים שונים.

(ז) פתיחות לקבלת טעמים שונים, שמיעת דעות המנוגדת לשלך, התיחסות לאינטרפרסציות שונות - שונות בדרך של דיון ושיחה בצוותא.

(ח) העלאת בעיות, המעשירות את העולם הפנימי ומביאות להזדהות.

(ט) בחירת קריטריונים להערכת ספר.

(י) מכלול יצירה של סופר מסוים והשוואת יצירותיו ומציאת המשותף לחן והשפעת על סופרים אחרים.

(יא) קריאת יצירות מקוריות ומתורגמות - יצירת תשתית תרבותית - ספרותית אצל הקוראים.

מי אחראי להעברת שיעורי ה"קריאה המונחית" בכתה?

המתווך הטוב ביותר בין התלמיד והספר הוא המורה המחנך, המורה לספרו או המורה - הספרן. שלוב של קריאה בצוותא או "קריאה בכיף" במסגרת הכתתית, מעשירה ומביאה לידי בטוי יחסי גומלין בין שיעור הספרות המובנים בתכנית הלימודים, בהם מכיר התלמוד מושגים ספרותיים ולומד להבחין ביניהם, לבין יישום חלק ממושגים אלו בקריאת רומנים ארוכים בשעורי הקריאה המונחית. שכן, כלל התלמידים שותפים בדיונים ובפעילויות היצירתיות הרבות וחשונות, ספרותיות וחוקי - ספרותיות, שיערכו לאחר הקריאה העצמית בבית.

כיצד יבחרו את הספרים ולפי איזה קריטריונים?

בדרך כלל יבחרו הספרים ע"י המורים. ילקחו בחשבון: טעמו האישי של המורה ושקול דעתו, שיביא בחשבון את צורכי התלמידים מבחינת הנושא (שאולי משתלב בלימודים האחרים בכתה).

קשוי שפה וסגנון והפרובבלמטיקה שמעלה הספר.
בראייה כוללת: ספר טוב מבחינה ספרותית. והצעתנו - לבחור גם לפי 3 קריטריונים נוספים:

(א) ז'אנר ספרותי

(ב) נושא

(ג) אספקט ספרותי

לפעילות הקריאה המונחית בכתה. יספיקו 2 עד 3 שעורים. אם במשך 4-5 שנות בית הספר (מכתה ב' עד ו') יקראו התלמידים בין 2 ל 3 ספרים בשנה, כשכל ספר שיבחר יהיה על יסוד אחד האספקטים הספרותיים או הז'אנר הספרותי, הרי שהתלמיד יעבור את כל השלבים ובסוף כתה ו' לקראת החטיבה, יהיו בידי כלים לבחירה והבנה. הוא יכיר ויפגש עם כמה וכמה אספקטים ספרותיים שמרכיבים ספרות וסגנונות שונות.

הז'אנרים המוצעים לתלמידי ביה"ס היסודי:

(א) ספור ראליסטי

(ב) ספור הסטורי וספור על רקע הסטורי

(ג) ספור הרפתקאות

(ד) חמעישה ואגדה

(ה) יומנים: אותנטי, ספרותי, מכתבים

(ו) ז'אנר מעורב

(ז) ספרות טפולית

האספקטים הספרותיים המוצעים לתלמידי היסודי:

(א) דמות המספר - בגוף ראשון וכל-יודע

(ב) דמויות - ראשיות, משניות ורקע

(ג) סוגי עלילות בספור - עלילה אחת או אחדות והשלום ביניהן.

(ד) זמן אפי זמן כרונולוגי

(ה) מיתון פתוס, הסט.

(ו) שיאים בספור

(ז) ספור מסגרת

(ח) סיום סגור וסיום פתוח

נושאים

(א) העשרה לנושאים הנלמדים בכתה.

(ב) הנושא השנתי שנבחר על ידי משרד החינוך (איכות הסביבה)

(ג) נושאים מחיי יום-יום בבית ובבית הספר.

(ד) נושאים לאומיים וכלל-עולמיים.

ה) בעיות טפוליות המתעוררות בכתה מסוימת (אלימות, יתמות, פחד, גנבה וכו')

הדרכים המוצעות לעבודה עם תלמידים.

שלשה שלבים בעבודה:

א) עבודה מכינה, לפני הקריאה העצמית בבית

ב) עבודה מסכמת - לאחר הקריאה בבית - בדיון כתתי

ג) מפגש הורים - תלמידים במסיבה ספרותית או פעילויות לאחר הדיונים.

1) עבודה מכינה

דוגמאות: ציפיות מהכותרת - בע"פ, בכתיבה ובציור. לספור הסטורי - כיצד יודע הסופר לכתוב על דמות ומאורעות מהעבר הקרוב ורחוק. מנין יקח חמר. נחוש התלמידים.

למעשיות ואגדות - שיחה על סמך מאפיינים שכבר נלמדו בכתה בשעורי ספרות. לספור הרפתקאות - רשימת כותרת שונות וידועות, שמופיעות בהן מלים כמו: מסע, מבצע, אוצר, בלש, חטיפה, נעלם עקבות, סוד וכו' מה המשותף להן.

2) עבודה מוסמכת:

דיונים כלליים על הספר והעלמות הבעיות בהן הוא עוסק. בכל ספר - הכרות מעמיקה עם מושג אספקט או ז'אנר שנבחר ע"י המורה, מתוך המטרות שהציב לעצמו בבחירת הספר.

3) פעילויות התלמידים תיעשנה בקבוצות או ליחידים. (במדה ויוחלט על מפגש הורים-תלמידים, הפעילויות שהוצענה לחלן תערכנה באותה מסיבה, או לחלופין, בשעור מסכם בכתה.

(הכתה מתחלקת לקבוצות. תלמידים והורים בצוותא בקבוצה).

קבוצה א' - מאיירים: מכינים תמונות נוספות לספר

קבוצה ב' - סופרים: מחברים פרק נוסף לספר

קבוצה ג' - פרסומאים: מכינים פרסומת לספר בצורת כרזח, ג'ינגל, או עטיפה חדשה לספר.

קבוצה ד' - במאים: בוחרים קטע וממחיזים לתכנית הטלוויזיה, "קריאת כיוון" או "מה שנקרא".

קבוצה ה' - עתונאים: כותבים כתבה לעתון על ארוע מסוים בספר.

קבוצה ו' - לשונאים: כותבים מילון מושגים - מקומות, אישים וארועים - לספר המסוים.

קבוצה ז': מוסיקאים: מוצאים שירים מתוך שירונים וספרי שירים, המתאימים

לנושא.

קבוצה ה': פסיכולוגים מראיינים דמויות מחספר לתכנית הטלוויזיה "קשר משפחתי"

ב"מסיבת הסיום" לספר נתן להזמין את הסופר שעסקו בספרו.

מאין ילקחו הספרים לקריאה מונחית?

1) בניות מאגר לספרים בספריית בית-הספר.

2) הספר המוזל דרך "קרן ספריות לילדי ישראל" ומשרד החינוך.

3) מרפד מקומי - שכונתי, או עירוני.

4) מכספי התלמידים (21 שקלים עבור תלמיד לשנה) שאושרו ע"י משרד

החינוך, או כספים אחרים שהוקדשו למטרת קניית ספרים בבית הספר.

במי נתן להעזר בעצה והנחייה?

בכל מחוז פועל רפרנט לספרות-ילדים מטעם משרד החינוך. וכן בספרות

מקצועית המצויה בספריות. ולסכום:

סחן אייזקס אמרה: "משקלה של הקריאה מחוץ לבית-הספר, גדול משל

הקריאה בכל שעורי האנגלית."

אם נסכים עם אמרה זו, הרי שמתאימה היא גם לנו.

ניתן כלים ומיומנויות לתלמידים להיות קוראים יותר טובים, קוראים

משמעותיים שהספר הוא חלק אינטגרלי בעולמם כילדים ואח"כ כמבוגרים.

הקריאה המונחית היא כלי עזר חשוב כגרוי לקריאה עצמית - חופשית.



קִשְׁשָׁה בְּעֵפֶר אֵילִים

מאת

ע. העל

2 יולי 1953

קריאה

לידד ילדים וספרים

מאת: רות גפן-דותן

כאשר אנחנו אומרים, "לידד" - אנחנו מודים בחולשה.
כאשר אנחנו אומרים "לידד" - אנחנו מדברים על דרך - על רעיון.
אדבא, איפוא, הפעם, על ידידות ואהבה, המטרה - להגיע לכך שהקוראים
הצעירים, בלשונו של אלתרמן (ובפארפרזה) יהיו "סתם אוהבים".

אם נאהב ונעניין - נידד

לקהל הנכבד הזה של מחנכים ואוהבי-ספר, אני פטורה מלומר מה אירע, בדור
האחרון, לקריאת ספרים עצמית וחופשית.

אני פטורה גם מלדבר, על "החורים השחורים". כאשר דור שלם חי בסביבה
של בתים ריקים מספרים. הם בנים להורים, שאפילו לא תמיד מתעניינים
ויודעים היכן ממוקמת - ומה באוצרותיה - של הספרייה הקרובה לבית, או
בבית ספרם של ילדיהם.

אי-אפשר, בזמן הקצר שברשותי, לדבר באצבע מאשימה על "מי" ועל ה"מה"
שבגללם קופחו ילדים (מבלי דעת) מכל העושר (והאוצר) שאהבת ספר
גומלת ויוצרת באוהביו.

אדבר רק על ידידות ואהבה, אהבה לספר

ארמוז על דרכים להגיע לאהבה וידידות זו, כאן ועכשיו.

מאחר והסתבר לנו כי ילדים שרכשו לעצמם מיומנות קריאה וחבנתה,
והמערכת חדלה לקרוא ולספר להם, חרי שם (בין ד' לה') מתחילה ההיגזרות
ונוצר הנתק - ולכן, בגיל הנ"ל יש לתגבר פעילות ה"לידד".

ידידות - כידוע - צריך לטפח. לכן, ספרים, תמיד, חייבים להיות עמנו. בבית,
בביה"ס, במועדון, (וכמובן, בספריות) - כחלק מהחיי היומיוניים.

לכן - באמצעות קריאה רמה - ספור בע"פ, שיחה על סופר וספר ופעילות
יצירתית עם הספרים והילדים, כאחד. יש לעבור על התקופה שבין "האני
המקשיב" לאני הקורא וה"מפנים".

לידד - פירושו להכיר, למצוא מישהו שמקשיב לי - ואני לו - ובין שנינו נוצר
קשר משמעותי, המעשיר, מחזק, מחנך.

אם אנחנו המבוגרים במשפחה, במערכת החינוך נאהב ספרים, נכיר את

איכויותיהם על סגנונם, נושאיחם, סוגותיהם (ז'אנרים), מוטיביחם, וכו' - נוכל, מתוך היכרות עם הילדים, עמהם אנו באים במגע, לבחור ולהציע מה שמעניין אותם. נשאל את הילדים: "מה מעניין אותכם בחיים? מה ועל מה הייתם רוצים למצוא בספרים!?" - יסתבר לנו - שיש קהל קורא.

דרכים שונות ומגוונות לידוד ילד וספר.

כדי לידוד ילדים וספרים, עלינו גם (וכמובן) להכיר דרכים שונות ומגוונות, מעצם הקריאה - ועד ליצירה ולמשחק - בהן ניתן משמעותית, לקשר בין ילד לספר.

עלינו איפוא לדעת "מה אוהבים הילדים" - נושאים ודרכי יצירה כאחד - כדי ליידיד, אולי לא את כל הילדים, אבל רבים וטובים.

ידידות עם ספר היא גם מפגש מילולי

"ידידות" היא מפגש מילולי בין מיידידים. שיחה. עלינו, איפוא, לקרוא בצוותא עם בודדים, קבוצות קטנות, כיתה שלמה. (גם הג'ו) על קריאתנו - בחירתנו, לחיות אמונה. כלומר, לבחור בנושאים המעניינים ילדים, להביא יצירות האהובות עלינו. יצירות שאיכותן עומדת במבחן ספרותי. לקרוא - ולשוחח בעקבותיה.

חשוב. (במיוחד בשלב הראשון) לקרוא יצירה במלאותה ובמועדים קבועים. לבחור ביצירות שטווח הקשב של המאזינים יתאים לה. (חן ליצירת קצרות וכן "למנות" קריאה - בהמשכים).

שיחתנו - שתהיה מובנה - ומסוכמת על לוח (או גיליון בריסטול. או מסול ורדי)

שלבי השיחה:

1. נבחר לעצמנו (ולמאזיננו) - כי הכל חובן. נסביר לפי הצורך מה שלא חובן.
2. נסכם, מפי המאזינים כל שמצאנו (וחפוכו) - את מי ומה אהבנו (וחפוכם) - תוך כדי איזכור מה שסופר על "האהוב" או "השנוא". וכו'.
3. נבהיר ונעיר לאמנות היצירה ודרך כתיבתה. (נדבר על סגנון וסוגות).
4. נשאל אם יש המעוניינים ביצירה נוספת של המחבר בו עסקנו. של סופר אחר בנושא דומה -
5. ניתן רשימת ספרים - ע"פ בקשת והעדפת ילדים.

תנאים לקידום והעמקת ייחודות ילדים וספרים - צוותא וקייטלוג
כדי שנוכל לעבוד בדרך זו, עלינו, כמובן, לעבוד בצותא של מחנכים, ספרנים
והורים. (את האחרונים, לפחות, לידע תכני קריאתנו).

עלינו גם להיות מצוידים ברשימות ספרים מתאימות הן מיצירות הסופר ממנו
קראנו והן בנושאים דומים.

מכאן שהקייטלוג שלנו חייב שיהיה בו מדור נושאים, יוצרים וסוגות.

השיחה המידדת

- אפשר לשוחח פרונטאלית;

- ואפשר לשוחח לאחר שהילדים (בו במקום) סכמו בכתב.

- ואפשר שקבוצות תדונה ותדווחנה.

- ואפשר במשחקים, כגון "משחק הפינות" - בו, במקום קריאתנו, נקבע
שלטים של "אוהבים" "לא אוהבים" - כל קבוצה מתרכזת למספר דקות
בפינתה ומביאה, בדרכה - לפי בחירתה:

- בציור.

- בהמחזה.

- בהסרטה.

- אפשר בסרט נייר ארוך שבו כותב כל ילד נקודה אחת להעדפה (ועל סרט
אחר - נקודה אחת לדחייה) -

- ואפשר לקיים משפט זוטא. (העדות עפ"י הספרים עצמם, כלומר, מובאות
מחיצרות).

- ואפשר בעזרת קלפי "בחירות".

ואפשר... ודאי תמצאו עוד דרכים רבות ונוספות.

וחשוב. לא פחות - הסיכום

תמיד יסכם הקורא - מביא חיצירה - את האירוע.

(מותר לו, כמובן, בסיום וסיכום - לומר מה דעתו. (המנומקת).

על היצירה ועל האירוע כולו).

כך תהיה הקריאה משמעותית. בקורתית. משתפת כל יחיד - והכלל, כאחד.
לא רק המבוגר - "היודע".

ילדים קוראים, אוהבים, חשוב להם, לשתף את זולתם בקריאתם. כדאי איפוא,
להציע להם להביא, מדי פעם, קטעים לקריאה בפני חבריהם ואף לומר "מדוע
(ועם מה ומי) התידד בה".

יש לעתים, שהיצירה אותה הציג ילד, אינה נראית "מתווד" המבוגר. האם

ישנה הזדמנות טובה מזאת לשיחה על טיב-אמנותו ואמינותו של ספר? אך יותר מכל - חשוב ש"נשדר" לילדים - כי יש ספרים שונים המתאימים לטעמים שונים. מותר לאהוב ולהתיידד גם עם ספר שאינו יצירת-מופת.

לשתף גם את ההורים

כדי ליידד ילדים עם ספרים, חשוב, לפחות לידיע הורים, להיפגש אתם ולהמחיש דרכי עבודתנו ושיחתנו לתת להם רשימות ספרים בהם נעסוק. (בכיחה) - להציע להם ממיטב המצוי על מדפי הספרייה וחנות הספרים להציע ספרים ליום הולדת ועוד... ועוד...

קריאה משותפת. קבוצה. אפילו רק פעמיים-שלוש בשבוע, תוך כדי שיחה - פועלת להפליא לא רק ליידוד קריאה, אלא אף ל... קירוב לבבות במשפחה. (אבל, זה, כמובן, נושא אחר כל שהתנסה בכך יודע - זהו פשוט "כף" אמיתי.

ליידד גם באמצעות משדרי טלוויזיה

כדאי מאד - וגם זה הוכח - כי ניתן, גם בבית וגם בביה"ס. לצפות יחדיו במשדר טלוויזיה, בסרט וידיאו וכו' - וממנו לצאת אל הספר שהמשדר נעשה על פיו (או, לקרוא בצוותא ספר שהוצא לאור בעקבות ולאחר משדר טלוויזיוני או קולנועי כלשהם) (ספרים כאלה ניתן למצוא כיום ברחבי העולם המערבי וגם בארץ לא לשפוט. להשוות. לבדוק: מה נותן לי משדר ומה נותן לי ספר? לשוחח על "שפת" המידיה ו"שפת" הספרות (וכנ"ל גם לגבי הצגות תיאטרון). דוגמאות לכך רבות: בארה"ב ובאנגליה מוסרט כיום הסרט "מסתרי הגן הנעלם" בעקבות ספרה של פרנסס הודג'סון ברנט (הוקרן לפני מספר שנים, כסדרת טלוויזיה גם אצלנו). - הספר, הן במהדורה כריכה קשה ומהודרת (ובציורים נפלאים) והן במהדורת כריכה רכה - נמכר בכמויות. וכנ"ל - ספרי וולט דיסני, בית קטן בערבה, סיפורי דינזאורים לרוב. ועוד ועוד...

בארה"ב גילינו גם כי רשת "מקדונלד" (ההיא מהמזללות) תומכת בהוצאה לאור של עשרות "ספרי טלוויזיה" - הנמכרים במרכולים. גם אנחנו התנסינו, בגליל, במפגשי "ספרים הם ידידים" בנושא: בביקורו של יצחק נוי - צפינו כולנו בקטע מתוך "רון וג'די" תוך כדי צפייה, זעק יג. ומחה ושאל כל מספר דקות, תוך כדי הנפת כובעו בזעם: "מה, אני כתבתי את ה"סיפור" הזה? לאחר מכן, קרא בפני הילדים, מתוך ספרו, את אשר כתב, והתפתחה שיחה על מה שבין "סרט עפ"י ספר" - שיחה, שממש אי אפשר היה להפסיקה. הילדים למדו מה בין השניים, כי "ספר-הוא-ספר" ו"סרט-הוא-

סרט" ולכל אחד מהשניים, מעלתו שלו.

ספור דומה קרה לנו בחודש שעבר במפגש עם אהוד בן-עזר, שכפתיהח לשיחה אתו, על יצירתו, הקרנו מתוך סדרת "ארץ מולדת" (הטלוויזיה החינוכית) קטע על יסוד פתח-תקוה.

אורחנו חלק על אשר הוצג בסרטון - ובכך חدد את הבעיה. למפגשי "ספרים הם ידידים" אנחנו מביאים, לפחות אחת לשנה הצגת-תיאטרון, עפ"י ספר. כך הכאנו את "ככר השמחה והעצב". עפ"י ספרה של נורית זרחי. את "חילדים מרח' מאפו" של ש. נשמית בביצוע תיאטרון "להב" - ועוד... תמיד כשישיחה על השניים - מסכמת. פותחת נותיבי מחשבה וידע.

גם אצלנו

כאמור, גם אצלנו, ניתן, כיום, למצוא "ספרי-טלוויזיה, שנכתבו בעקבות סרט. ניתן, למשל, לקרוא את "בת-הים-הקטנה" באסף אנדות-אנדרסן, לצפות בסרט. לראות את הספר שיצא לאור בעקבות הסרט - ולשוחח על ייחודו של כל אחד מהנ"ל.

וגם ב"סלון"

דרך נוספת, בה צפינו בארה"ב, הנה הכנסת ספר ל"סלון" הביתי במשדד המכונה "קשת בענן", בו משך דקות ספורות מוצג (ואף נקרא בקריאה רמה) ספר חדש.

דרך זו העלתה את קנייתם והחלפתם של הספרים הנ"ל.

יש בידינו גם עדויות חותכות כיצד נוצרים "תורים לספר" בעקבות סדרות טובות בטלוויזיה (ספרי מונטגומרי ועוד... כדוגמא).

ילדים מחפשים ספרים כאלה. הם קראו גם בשקיקה את "בית קטן בערבה" (תרגום המקור, לא ספור הסרט) על אף אי הדימיון בין השניים.

ילדים צעירים למדי, התמודדו עם תרגומים משכבר הימים בעקבות סדרות מרשימות עפ"י ספריו של ד' דיקנס.

כל מה שצריך לעשות הוא להיות מעודכן ב"מה שרואים" ולדאוג שהספרים - "המוקריים" יהיו נגישים לשואלים אם אחת, ספרה לי, איך נאלצה... לספס לגבי-עלית ביתה, בעקבות הקרנת ה"לב" היא גילתה שם אוצר שלא הפסיקו וקראו, היא וילדיה (בת 10 ובן 8) - משך שנה שלמה. כיום, למשל, בעקבות הסדרה "הדרך לאבילי" מצלצלים אלי ילדים לשאול על הספר (אין כוח - הסדרה עפ"י ספורים שונים) ואל לנו לשכוח את התאבון הטוב שעודדו סדרות כמו "מה שנקרא" ו"מי סופר"... (וודאי לא זכרתי את כל הדוגמאות).

מפגשי "ספרים הם ידידים" במיכללת תל-חי

כדי לידד ילדים עם ספרים ולשווח עליהם - על הילדים מביה"ס או לחכיר קוראים מבתי ספר נוספים ועליהם לחכיר יוצרים - סופרים, מאירים וכו'. חשוב לילדים להפגש בינם לבין עצמם. מעניין, חשוב מאד להכיר יוצרים. מאד מסקרן להכיר את הפן האישי של היוצר כמי שחיה ילד וכפי שהוא כיום הם מרבים לשאול: "בני כמה הם?" ו"האם הם נשואים ויש להם ילדים?" ו"כמה (וממתי) ספרים כתבו?" ו"האם משתלם לחיות סופר?" - ומח קראו כילדים? ומה חושבים עליהם הילדים שלהם? והכל בנשימה אחת. עמ"נ לפגוש, לחכיר לדעת, יצרנו, אצלנו, במיכללת תל-חי שבגליל את מפגשי "ספרים הם ידידים" - בה נפגשים, באווירה נינוחה "על כוס קולה ועוגיות" - הילדים המעוניינים, מכל רחבי הגליל. (זאת - אחת לחודש).

למפגש - מתכננים. קוראים מיצירות האורח. קוראים גם עליו. למפגש - מביאים (למי שיש) מספרי האורחים - היוצרים. מבקשים חתימות. והעיקר משוחחים. שומעים - שואלים. מביעים. ולרוב גם יוצרים בעקבות השיחה. זה לא קל - כי בגלל העלות הגבוהה של הבאת סופר(ת) ממרכז הארץ - עלינו לרכז מספר נכר של ילדים. טוב יותר היה להפגש עם קבוצות קטנות יותר בנות 50-60 ילד. (אלינו באים כ-180 ילד ויותר!) אך - ידנו כבולות (וכל הכבוד להנהלת מיכללת תל-חי, המקיימת אותנו על אף עלותנו הגבוהה). אחת לחודש אנו מוציאים עלון ובו מיצירות ילדי אזורנו. הנושא כולו, הפך ליוקרתי ולשם-דבר באזור. אבל והעיקר: הילדים קוראים!!!

גם כתיבה יצירתית

כדי להעמיק הידידות בין ילדים וספרים - חשוב להפעילם בכתיבה יצירתית (בעקבות מפגש עם יצר, עם ספר, ובגרזיים שונים ומגוונים - מסתבר שחקשר החדדי בין כתיבה לקריאה, מגביר קריאה). אפשר גם לבקש מהסופרים - כי יכתבו משהו במיוחד למענם. למשל, במפגש עם יגאל מוסנזון בקשו הילדים שיכתוב למענם "חסמבה" על יוסף טרומפלדור "על ארועים חסמביים בגבולנו ועוד (וכמובן שהילדים כתבו על הנ"ל בעבורו).

ושיהיה נעים ונות...

כדי לידד ילדים וספרים - חשוב שמקום המפגש יהיה נעים וידידותי, לכן בחרנו לקיים מפגשינו במיכללה בה לומדים בחוגים שונים גם ילדים, גם בני-

נוער ומבוגרים וגם סבתות וסבים, וסתם שכנים או תושבי הישוב ממנו באים הילדים.
לעיתים מזומנות למדי באים מבוגרים לראות ולהאזין ביחד עם בנם אחיהם נכדם.

הילדים, אגב, סופגים אווירת ספר ולימוד. הם "מתידדים" גם עם המיכללה המארחת, שאף מגישה להם כיבוד קל טרום ה"מפגש הרשמי".

ושכל הגורמים יהיו קשורים

ידידות בין ילדים וספרים מחייבת גם לקשר בין כל גורמי החינוך (הורים, מחנכים, ספרני בתי"ס - ספרני ספריות ציבוריות, מדריכי נוער וכדו') חשוב שהכל יהיו מודעים למה שקורה - ולמה שקוראים. נהדר ומרגש להביא בפני ילדים מבוגר הקרוב להם (הורים, סבים וסבתות, שכן מעניין וכו') שהדמי והעיסוק שלו, רחוק מ"אדם קורא" - כי יביא יצירה המעניינת אותו בפני ילדים. (וכנ"ל מורה "ריאלסטי" המופיע עם ספר אהוב עליו בפני כתה).

וגם...

מידד מאד להפגיש ילדים והורים בעיסוק ספרותי מספר פעמים בשנה.

זאת ועוד

- ובתאריך קבוע, מדי שנה בשנה לקיים "שבוע הספר" - יריד ספרים ויצירה.
- להביא (ולמכור) ספרי קריאה (יד שניה).

- ליצור ספרי שי לקטנים ממנו. (למשל ילדי "בר-מצוה" לילדי כתה א').

- ליצור ספרים, באמצעות מחשב. (כעבודה אישית או קבוצתית).

אין גבול לעיסוקים.

צריך רק... לאהוב ספר ולידרו עם ילדים - לתת אותו במתנה. לתת "צ'ופר

הקשור בקריאה (סימניה ייחודית, כדוגמא) לתת תעודת השתתפות במפגשים

סרטי ספרים (על יצירה ספרותית. הצגת ספר וכדו') ועוד... ועוד. ודאי תמצאו

רעיונות לעשרות!

אילת-השחר מיכללת תל-חי.

הערה:

מאמרו של רונאלד יובהנשיא Y.B.B.I "אז הילדים אינם קוראים" שנדפס

בחוברת ב'78. נכתב במיוחד ל"כדאי או לא כדאי" בהוצאת מיכללת תל-חי

ובעריכת רותגפן דותן.

עלילה היסטורית כגירוי לקריאה

"גידע", סיפורו של אברהם שמירא, שומר העושבה

מאת: אהוד בן עזרי

בהוצאת עם עובד ויד יצחק בן צבי

לעיתים נדירות פוגש הסופר תלמידים מוכנים היטב לקראת הפגישה עימו. רובנו אינו סומך על ההכנה המוקדמת מצד המורות, ומשתדל לעניין, לחעביר משהו מיצירתנו ומעצמנו גם לקהל שאינו מכיר את ספרינו. אנו עושים זאת על ידי קריאת סיפור, ויש המבצעים גם מעין הצגות יחיד בפני הילדים.

מאחר שהסופר חעברי בהופעה חיה הפך מקדם התעניינות וקריאת כמעט יחיד לספריו, נוצרה מעין הפלייה לדעה בהוצאתם לאור ובקריאתם של ספרי ילדים ונוער מתורגמים. כתוצאה מכך קהל הקוראים הצעיר הולך ומתנתק מהקלאסיקה של ספרות הילדים והנוער העולמית.

יש סופרים המתרעמים על כך שכדי לעורר התעניינות בספריהם עליהם להפוך למוקנינים ולבדרנים ולהופיע בבתי-הספר. לא כל סופר טוב הוא גם בעל הופעה מושכת ומרתקת, ויש סופרים פחות טובים, שדווקא מצטיינים בהופעות בפני ילדים ונוער.

היטיבה להגדיר זאת הציירת-הסופרת אלונה פרנקל שאמרה "סופר הוא לפעמים אדם מנוער ומתוסבך, שדווקא משום כך השקיע את כל כוחו במילים, כדי שהקוראים יאהבו אותו, ופתאום עליו לעמוד חשוף בפני הכיתה ולחבב את עצמו על הקוראים - כדי שיתעניינו גם בספריו!"

ככל שהילדים יותר קטנים כך הם יותר נחמדים בפגישה עם סופר, יש להם יחס הערצה אליו, הם מבקשים חתימות, שואלים שאלות בלי-סוף, וכל אחד מבקש תשובה על שאלת-שלו, ואינו שם לב שקודמו כבר שאת את השאלה. ככל שהגיל עולה, אתה צריך להשקיע יותר מאמץ כדי למשוך את תשומת-ליבם. מסתכלים עליך לעיתים מגבוה, מפגינים שיעמום, עושים טובה ששומעים אותך ולרוב גם לא שמעו עליך. אני מספר בדרך-כלל כיצד הייתי ילד ביישן וחלש, מתבודד ורזה, שכדי להוציא אותו מרגש הנחיתות שלו הציע לו המדריך ב"הצופים" להתחיל

* חתן פרס זאב לספרות ילדים.

לכתוב פיליסונים על המתרחש בשיכבת, ולקרוא אותם בפני החברים. כך קניתי לעצמי מעמד כלשהו, אם כי עדיין המשכתי להיות ביישן. אחר-כך התאהבתי, וחשבתי שכאשר אוהבים, כותבים שירים לבת שאוהבים, וככל שהשירים טובים יותר, כך הבת תאהב אותי יותר. מזלי היה שבנות אחדות שאהבתי סירבו להיות חברות שלי, ולא היתה לי ברירה אלא להמשיך לכתוב שירים וסיפורים, עד שנעשיתי לסופר.

אני עושה מעצמי "נעבוך", אני עושה סטריפטויז אוטוביוגרפמי על הבמה, אני מרגיש שאני עושה מעצמי "חויזק", צחוק - כשאני מתאר את מגילת "יסורי וכשלונותי עד שהצלחתי להיות סופר. אבל - אם ילד חלש ומסכן כמוני הצליח - אין כל סיבה שמישהו מהילדים ששומעים אותי לא יצליח גם הוא, כי החשוב ביותר זה לדעת מה אתה רוצה, ולהתמיד בכך.

אחד הנתונים המעוררים והמפתיעים שקראתי לפני ימים אחדים בעיתון הוא תוצאות סקר המוכיח שהנוער הישראלי עומד במקום ראשון בעולם בקריאת עיתונים. כלומר, אין זה נכון שהנוער לא קורא, או שאין לו מיומנות של קריאה, הבעיה היא שהנוער כמעט שאינו קורא ספרות בידיונית.

אנחנו חיים בדור משתנת, בחברה פתוחה, דמוקרטית, רבגונית, שרבים בה המהגרים, בני תרבויות ושפות שונות. בנעורינו היתה לנו קריאת רומאן אפשרות כמעט יחידה להתנתק מהמציאות היומיומית ולחזות הימצאות בספירה אחרת, בידיונית. הצגות תיאטרון ואפילו סרטי קולנוע לא היו חוויות יומיומיות שיכלו לספק שעות רבות של התמכרות ושיכחה - כשפע התמונות שהטלוויזיה, הווידאו והכבלים מציעים כיום לנוער, וגם לנו, המבוגרים. אילו במושבה שבה גדלתי בשנות ה-40 וראשית ה-50 היו עומדים לרשותי טלוויזיה ומחשב, אני מעיד על עצמי שגם אני הייתי קורא פחות, ואולי גם מתאהב פחות - כי אלה היו לי שני העיסוקים היחידים שבהם יכולתי למצוא מפלט מן השיעמום והחובות היומיומיים לבית ולבית הספר.

עבור דורנו היתה הקריאה בספרים גם הדרך הכמעט יחידה להכיר עולם, לגלות תרבויות זרות, ערים ותקופות רחוקות. כמעט שלא היתה לנו אפשרות אחרת. הוץ-לארץ הממשית היתה רחוקה מאוד, לא נסענו אליה בנעורינו, לא ראינו אותה מדי יום. בטלוויזיה, תרבותה לא היתה חלק מחיי היום-יום שלנו. אפילו את האנגלית היה עלינו לרכוש ממורים בעלי מיבטא מזרח אירופי או מקריאה. מי מאיתנו שמע איש אנגלי מדבר?

המציאות של נעורינו רחוקה מאוד מדור התלמידים של היום, ולכן אל לנו

לשפוט אותם בקנה-המידה שלנו מאז. הם אזרחי-העולם, אמנם שטחיים, אבל מתמצאים בו לעיתים טוב יותר מאיתנו, בין אם מדובר בשפת-המחשבים, או מטילים לחו"ל מגיל צעיר. הם אינם צריכים לקרוא רומאנים וספרי מסעות כדי להכיר את העולם. והם גם אינם צריכים את הקריאה כדי לשקוע בחווייה בידיונית. הטלוויזיה מביאה את העולם לביתם וגם מספקת להם את הצורך האנושי העמוק של הרפייה, של בידור וזרימה, צורך שמשותף כמעט לכולנו. וכי סרט נחות מספרו יש הרבה רומאנים גרועים, משעממים ומיותרים, ויש הרבה סרטים טובים. אם המבחן הוא האיכות והעניין, אזי סוגו של המדיום מישני בחשיבותו.

הטלוויזיה השפיעה על כתיבתי. את ספרי "ג'דע" רומאן היסטורי, דוקומנטארי או ביוגרפי, על אברהם שפירא, שומר המושבה פתח-תקוה, כתבתי בטכניקה חדשה של כתיבה, שאותה אימצתי לעצמי לאחר שעירא דביר, התסריטאי של הרומאן הראשון "המחצבה" (1963) היה צריך לכתוב מחדש את הסיפור לקולנוע. ואני חשבתי ש"המחצבה" הוא "ספר קולנועי".

סיגלתי לי צורת כתיבה שיש בה רק זמן הווה, רק מה שהעין רואה והאוזן שומעת. סצינה אחר סצינה, כמו שאני בסרט, כאשר הכוכבית המפרידה בין קטע לקטע היא אחד האמצעים בהם אני מרבה לחשתמש.

התרשמתי מאוד מהקצב של סדרת הטלוויזיה "פרקליטי אל. אל. אי." - אין צורך להתנצל במעבר מסצינה לסצינה, ההגיון הוא הכרונולוגי, העלילה מתרחשת בזמנית בכמה מקומות. הקצב מהיר. אין צורך בהסברים פסיכולוגיים, בהרצאות. ב"ג'דע" לא תמצאו כמעט שום הכללה, שום איפיון על ידי אמירה "וכך היה נוהג". כל דבר מוחש ומוחש בסצינה, וסצינה אחת מייצגת לעיתים סוג של פעילות שהתרחש פעמים רבות.

כתבתי את "ג'דע" כסרט או כסדרת טלוויזיה, ואני סבור כי גם בטרם יוסרט, אם בכלל - הקצב שלו עונה לצורכי הקורא בן-ימינו, קורא כמוני, שגם טעמו השתנה ויש לון פחות סבלנות לקטעים ארכניים "ספרותיים".

צריך לקוות שברבות הימים, מכל ספר - ייעשה סרט, או תיעשה סדרת טלוויזיה. הספרים שהדור שלנו כותב - יהיו אולי חומר לדורות הבאים להמחזם ולהסריטם, כי את חיריעה האפית הראשונית, הרחבה - להם יהיה כבר קשה להעלות. גם לנו זה כבר לא כל כך קל. אני משוכנע כי הספרים שלנו יכולם לספק חומר לסרטים ולסדרות טלוויזיה לעשר השנים הקרובות.

"ג'דע" יצא לאור בהוצאת "עם עובד" ויד יצחק בן צבי, וד"ר מרדכי נאור היה

העורך המדעי מטעם יד יצחק בן צבי. כדי לבטח עצמי משגיאות, וגם להשתעשע בכתיבה, הניתנת בקלות לשינוי, על גבי מחשב - הכנסתי במכוון אנאכרוניזמים בנוסח הראשון שהגשתי למוטקה נאור. משפחת שפירא יושבת ביהוד ב-1883 לערך, וליד הסמובר ופלה הלימון וגזרי הסוכר - קערית ובה שקיות תה. טקס בר-מצווה של אברהם הנער נערך בדרך מיפו ליהוד, שם הוא מניח לראשונה תפילין משיח' איברהים אבו-פופיק בכפר ליד חברון. צוות טלוויזיה של ה-BBC בא ליפו ב-1921 כדי לסקר את המשפט של המשתתפים בהתנפלות על פתח תקוה. אברהם שפירא בעל עיני הפלדה הכחולות בא לטקס הסולחה בכפר יהודיה, ועובר ליד שורה של פלחיות המחזיקות בזרועותיהן תינקות, כולם כחולי עיניים...

מוטקה מצא כמובן לא רק את אלה, אלא גם שגיאות שלא התכוונתי להן. ובעדינות, כדי שלא לפגוע בי, שאל אותי אם לא הקדמתי במקצת את מועד השימוש בשקיות תה. לדבריו, הבין שאני מהתל בו כאשר נתקל באבו-פופיק!

פפיטה האזרחי, שאצלה למדתי לפני שנים פילוסופיה באוניברסיטה העברית בירושלים, חיתה אומרת כי מיבחנו האמיתי של ספר טוב הוא בקריאה שנייה, כשאנחנו כבר יודעים את סופו, ועדיין נהנים ממנו. כך יצירה מוסיקאלית, אשר ככל שאנו שבים ושומעים אותה, אנו נהנים רק פעם אחת, אלא אם כן שוכחים אותה כליל.

זה הקושי העומד בפנינו, כותבים ביוגרפיות היסטוריות או רומאנים דוקומנטאריים. בדרך כלל גורלם של גיבורי ספרינו ידוע לקורא, ולכן הקריאה הראשונה היא כבר כמו המיבחן של הקריאה השנייה. כאשר קראתי את "קול קרא בחשיכה" של דבורה עומר, חיתה לי הרגשה שאולי הפעם יצליח הרצל אצל השולטן, או שלא ימות צעיר, או שגורל משפחתו יהיה אחר, וזאת למרות שידעתי כי לא כך קרה.

על "אחותי הגדולה מכולם" ועל עוזי בן כנען*

מאת: רחל אפק

עוזי בן כנען ניפטר ב־19 לנובמבר 1991 והוא בן 37 במוותו. איבדנו סופר ומחזאי חשוב. אני אישית איבדתי גם ידיד יקר, ואני מתנצלת מראש אם אחיה סוביקטיבית ואישית בהתייחסותי לדברים. עלילת הספר "אחותי הגדולה מכולם" (כתר, 1989) פותחת בכך שחדס מבקשת מהחורים שלה, כמתנת יום הולדת, זוג נחשים. החורים מסרבים והיא מנסה לשכנעם בצעקות ומריבות. כשאלה אינם מועילים היא מגיעה למסקנה שאין לה ברירה אלא לקנות את הנחשים בעצמה, בכספה. היא מגישה לעזרתה את שלומי, אחיה הצעיר, והם יוצאים למצוא עבודה כדי לחרווח את הכסף הדרוש לשם קניית הנחשים. הם סוחבים חבילות כבדות, מנקים מכוניות, מציירים שלטים "חלל בתחומי הסביבה הקרובה להם, אבל החוויות גדולות ומסעירות. עולם ומלואו. בסופו של דבר מגיע יום החולדת ולהדס אין עדין הכסף הדרוש.

החורים מארגנים לכבודה מסיבת הפתעה ומעניקים לה תעודת חשיבות על החשיבות הרבה שלה לכל בני המשפחה. הדס ניכנסת נירגשת לחדר שלה ואז ההפתעה! החורים קנו לה נחש. אבל להפתעתנו הגדולה הדס אינה שמחה כלל וכלל היא מאוכזבת. מסתבר שהיא מעדיפה לקנות את הנחשים בעצמה וכספה. ואז שלומי מעלה הצעה מבריקה: הדס תשלם להורים עבור הנחש, היא תקנה אותו מהם. ומתקבל הרושם שחענין מתקדם לקראת פתרון חיובי. אופי העלילה והמבנה שלה מזכירים נוסחה מוכרת של סיפורי הרפתקאות מסוגו של דוד קופרפילד. זו נוסחה ספרותית שמעמידה במרכז העלילה ילד יתום, או כזה שיש לו אם חורגת רעה ואכזרית, וחילד נאלץ להלחם לבדו את מלחמת הקיום שלו, למרות גילו הצעיר. הוא עובד קשה ופוגש מעבידים אכזריים ונצלנים. כאן לפנינו גירסה מודרנית של הנוסחה הסיפורית הזו. גירסה המתאימה לחברת השפע של ימינו. כאן העבודה לא ניכפת על

* דברים שנאמרו כמלאות שנה למוותו של עוזי בן כנען, בתרצאה במסגרת חמסון לספרות ילדים עליד המיכללה לחינוך על שם דוד ילין בירושלים.

הילדים, היא נעשית מתוך בחירה. המאבק שלהם אינו על קיומם הפיזי אלא על הקיום הפסיכולוגי. זהו מאבק לשם התבגרות. זהו מאבק לשם בדיקה כוחות וגבולות. אמנם המצוקה של הילדים כאן, אוניקטיבית, היא ללא השוואה לזו של הילדים במצבו של דוד קופרפילד, אך מאחר והתחושה הסוביקטיבית היא שקובעת, הרי שגם כאן וגם שם עומדים ילדים קטנים מול עולם של מבוגרים שאינם מבין אותם, שמנוכר, שמתאכזר לפעמים, והם נאבקים בכל כוחם, ובאומץ, לשם השגת מטרותיהם והגשמת שאיפותיהם. לדעתי, סביר להניח, שעוזי בן כנען עשה שימוש בנוסחה הספרותית הזו במודע. יש לכך רמזים בטקסט עצמו: כששומי מגיע לרופא לבדיקה והוא גמח מספריי, הוא מספר שהוא היה בעבודה, שהוא ניקה מכוניות. הרופא שלא יודע את השתלשלות הארועים אומר להורים בפליאה: "אתם שולחים ילדים צעירים כאלה לעבודה?" והאב עונה לו בכעס: "מה אתה חושב שאנחנו סוחרי עבדים? עלה בדעתך שאנחנו שלחנו את הילדים שלנו לעבודה?" (עמ' 42).

ובמקום אחר, אומרת המורה הטובה והנחמדה המוצגת כאן באור גרוטסקי: "אבל אני מזועזעת עוד יותר מהעובדה שהוריתכם שולחים ילדים רכים כמוכם לעבודה" (עמ' 102). ובהמשך אומרת אותה מורה: "סינדרלה זה קישקוש לעומת מה שמתרחש בבתי התלמידים שלי" (עמ' 107). כאן התייחסות מפורשת לסיפור סינדרלה, שגם בו נערה מסכנה ומקופחת שמעבידים אותה בפרך, עד שבאה הגאולה...

הסיפורים הישנים מהחדים ברקע ומעשירים את הסיפור החדש שלפנינו. גם ביצירות אחרות של עוזי בן כנען אנחנו מוצאים תופעה ספרותית דומה. במחזה "נחמן" הוא מספר את סיפור ילדותו של ביאליק אך מביא אותו בגירסה חדשה ושונה מן המקובל. ובמחזה "אגדות מדגנות" הוא מציג אגדות מוכרות וידועות אך יוצק בהן תוכן חדש.

הדמות המרכזית בסיפור הוא שלומי, והסיפור מסופר על ידו, מנקודת ראותו. שלומי הוא ילד חביב ונחמד, ילד מופנם שקשה לו לבטא רגשות. בעיקר קשה לו להביע כעס ולעמוד על דעתו. הוא חושש שמא יאבד את חיבת הסובבים והוא מנסה לחשביע את רצון כולם.

הדס אחותו הגדולה של שלומי, היא ילדה חצופה, בוטה, היודעת לעמוד על שלה. היא שנונה, מקורית, מצחיקה, וחסרת מעצורים. שלומי אומר עליה: "בגלל זה אני חושב שנורא קשה לשנוא את הדס כי היא תמיד תעשה כפי שחשבה". כל כך קל להעריך אותה! ואפילו שהיא קשוחה, אי אפשר לא לאהוב אותה.

היא מצחיקה, ויש לה כל מיני המצאות שאין

לאף אחד. המורה שלי אמרה לי פעם שאחותי
מקסימה. הייתי נורא גאה, כי זה נכון, ואני לא מכיר
אף אחד יותר מקסים מהדס. אחותי היא הגדולה מכלם!" (עמ' 34)

שלומי מעריץ את אחותו. הוא אוהב אותה, רוצה להיות בקרבתה וגם להדמות
לה, אך הוא גם מודע להסתרונותיה. הוא לא פעם כועס עליה, מקנא בה ונימצא
בתחרות אתה. היחסים ביניהם מורכבים ויש בהם לא מעט מתחים.

שלומי והדס הן דמויות דינמיות המתפתחות ומשתנות לנגד עינינו במהלך
הסיפור. שלומי הקטן והחלש הולך ומתחזק, והדס החזקה והדומיננטית
מתגלה דוקא בחולשתה. מתברר לה, במהלך העלילה, שהיא משלמת מחיר
כבד על הישירות והבוטות שלה. מתברר לה שדוקא הפשרנות והחביבות של
שלומי הם לעיתים כוח, והיא ניזקקת לו ונעזרת בו. ושלומי גאה ומאושר
להפוך להיות החזק שביניהם, עד שהוא מעז לומר: "אני גדול!". ובעצם זו עיקר
ההתמודדות שלו עם עצמו-להשתחרר מהרגשת הקטנות שלו.

הרגשת הקטנות של שלומי נובעת מן העובדה האובייקטיבית שהוא הצעיר
במשפחה, אבל מעבר לזה, הוא חי בתחושה שהוא קטן במובן של-לא השוב, לא
נחשב, אין לו זכות לדיעה משלו. המאבק של שלומי עם עצמו, היא בעצם
הדרמה העיקרית בספר, והוא גם זוכה לעיצוב מיוחד. המחשבות והרגשות של
שלומי, המונולוגים הפנימיים שלו, מופיעים כקטעים בפני עצמם. הם כותבים
באות שונה מן האות הרגילה בספר, ובשורות קצרות יותר. כך מודגשת
ומופרדת העלילה הפנימית של שלומי מן העלילה החיצונית.

החוקר אדיר כהן במאמר על הספר כתב בין השאר שזוהו ספר הילדים
הראשון שיש בו סממנים של זרם התודעה.

"אני לא פחדן! אני לא פחדן! אני לא פחדן!

אני מפחד, אבל אני לא פחדן!

מי שמפחד, הוא מפחד, הוא לא פחדן!

מי שמפחד כל הזמן הוא פחדן. אני לא מפחד כל

הזמן, רק לפעמים. מי שמפחד מכל אחד הוא פחדן.

אני לא מפחד מכל אחד, אני מפחד רק מאנשים

מפחידים. אני לא אמיץ וקצת פחדן. אני אמיץ-פחדן. אני...

אני...אני לא יודע מה אני." (עמ' 61)

שלומי שובר את המחיצה שבין הספר לבין קהל הקוראים, בין המציאות
הספרותית למציאות של החיים. הוא מדבר ישירות אל הקורא כמו שחוקן
הניגש אל קידמת הבמה ומדבר ישירות אל קהל הצופים. שלומי הופך אותנו

לשותפים חסמויים שלו. אנחנו מרגישים אליו קירבה רבה, וחשים היטב את הרצון שלו להשתנות ואת הפחד שלו להשתנות. אנחנו עוקבים מקרוב אחר המאבק שלו על זהותו. חקצב של המונולוג הפנימי אינו אחיד. כששלומי מחוסס, לא בטוח בעצמו, הקטעים ארוכים. כשהוא יותר חזק ויותר בטוח בעצמו, הוא פחות מתלבט, הקצב נעשה יותר מחיר (עמ' 114-115). בסוף הסיפור אנחנו רואים שוב קטע ארוך האומר שהתהליך הזה אינו פשוט, ויש בגאוליות ומורדות אך בעיקרו של דבר מתואר כאן תהליך חיובי ואופטימי ואי אפשר שלא להתיחס לחומר שבספר הזה.

חמציאות המתוארת בסיפור היא בעיקרה ריאליזם ויומיומיות. מתוארת מסכת חיים תקינה ושיגרתית. אך יחד עם זה יש כאן חומר פרוץ ומשתולל המגיע במקומות מסוימים לכדי גרוטסקה. עוזי בן כנען לא נימנע מהגזמות והפלגות על מנת להצחיק, לפעמים גם על חשבון האמינות של הדמות או הסיטוטציה וביודעין. ההומור נוצר כאן באמצעים רבים ומגוונים, הן בתוכן והן בשפה. סיטואציות מפתיעות ומגוחכות (כמו המורה עם הפסים על הפנים בעמ' 108 או הסצנה של צייר השלטים אבשלום בעמ' 70-71), ושיבושים לשוניים (שתלקן במקום שתלטן בעמ' 114, עדה במקום אבא), אי הבנות, כפל משמעות ועוד ועוד.

האיורים בספר נעשו בידי מיקי בן כנען, אשתו של עוזי. הקו של מיקי דינמי ומלא חן. הדמויות מצחיקות, משעשעות, על גבול הקריקטורה. מענינת העובדה שלציורים יש מיסגרת, אבל כמו בסיפור, גם באיורים, המיסגרת ניפרצת. מצוי כאן מתח בין האפשרות לשמור על המיסגרת לבין האפשרות לפרוץ אותה. עוזי אמר לי פעם שמיקי הלכה בעיקבות הטקסט וצדעה צעד אחד קדימה ויראה לי שהדבר בולט על גבי הכריכה. הסיפור מתרחש כידוע בסביבה עירונית, והדס היא אמנם ילדה פרועה שמתענינת בנחשים אבל היא ילדה של עיר, ועל הכריכה היא ילדת טבע שמחוץ לציביליזציה אכן ברוח הדברים, ומעבר להם.

אחת השאלות שאני חוזרת ומתהרת בהן במהלך עבודתי כעורכת היא האם מתוך הטקסט הכתוב ניתן לשרטט את דיוקן האדם הכותב, והתשובה שלי היא שהסיכוי קלוש מאד. הכותב אמנם תמיד קיים בכתבים שלו אבל הוא מופיע בכל מיני גילגולים ובכל מיני חלקים ורבדים של אישיותו. הוא גם מערב דימיון עם מציאות כך שהקורא אינו יכול להבחין בין הדברים ולקשור נכון ביניהם לבין האיש החי. אבל כשהקורא מכיר את הסופר, אז הוא יכול, בדרך כלל, לזהות, ולאתר אותו בתוך הכתוב. ואצביע על כמה דברים בספר

חזה שבאמצעותם אנחנו יכולים לעשות חכרות עם הכותב, עם האיש עוזי בן כנען:

נראה לי שעוזי מהגלה במידה רבה בספר באמצעות שלומי. נראה לי שגם עוזי חי במאבק עם עצמו במאמץ להרגיש פחות קטן בעולם. חלק מהגיבורים של עוזי בספר "דרך הגב" וב"זיגי ושליצי" הם ג'וקים, יתושים, חיפושיות יצורים קטנטנים שאתם הוא הזדהה עוזי חשב שהאדם, ובמיוחד הילד, צריך לקבל חיזוק לגבי ערכו ומשקלו בעולם - ולכן תעודת החשיבות שהדס מקבלת, ולכן הכעס שלו על מערכת החינוך-מוטיב שחוזר ומופיע בסיפורים שלו, לדעתו מערכת החינוך הקימת מקטינה את האדם ומבטלת אותו, ולכן כאן, בסיפור שלנו, היסוך תפקידים-המורה מגוחכת והילדים מלמדים אותה שיותר לכעוס, ומותר לצעוק. סוף סוף לא הם הקטנים שאומרים להם מה לעשות.

והיה בו בעוזי גם משהו מהדס, כי עוזי היה איש של ניגודים: לעיתים ביטל את עצמו ולעיתים היה גם שחצן: לעיתים פתוח עד כדי חשפנות ולעיתים סגור ובודד מאד.

כמו הדס, גם עוזי היה מקורי ומבריק. הוא היה איש שיחה מרתק. הוא אהב להצחיק בחיים כמו בספרות ובתיאטרון. הוא היה אומר שכשהוא מצחיק הוא מגיע לאנשים, הוא נוגע בהם. זו היתה הדרך שלו ליצור קומוניקציה. המסגרת המשפחתית בסיפור מאד חזקה ומשמעותית ואולי דוקא משום שעוזי הירגיש בחסרונה, הוא ידע להעריך אותה כל כך. הוא יצר כאן דמות אידיאלית של הורה-כזה שהוא היה רוצה שיחיה לו, ועל פי עדות-לא היה לו, וגם כזה שהוא היה רוצה להיות, אבל הוא לא זכה. לא היו לו ילדים.

את ספרו הראשון "הפילה תותי" פרסם עוזי בהוצאת "כתר" כשהיה בן 25, והוא המשיך וכתב עד גיל 35 (בשנתיים האחרונות לחייו כמעט שלא היה מסוגל לעסוק בכתיבה). בעשר השנים פרסם שמונה ספרים ושלושה מחזות. הוא היה ללא ספק סופר ומחזאי מוכשר מאד ופורה מאד, אבל לסיים דברי אספר דווקא על שני ספרים שעוזי לא כתב.

הכרתי את עוזי ב-1987 כשהוא שלח להוצאת כתר חלק מכתב היד של "אחותי הגדולה מכולם". מכל מיני סיבות הדברים התעכבו והספר יצא לאור ב-1989. עוזי היה גאה בספר הזה, הוא מאד שמח בו. כשנישאלה השאלה לגבי הספר הבא, אמר לי לי עוזי שהוא מרגיש שהגיעה השעה שהוא יכתוב את סיפור הילדות הקשה שלו. הוא ידע שזו תהיה משימה מייסרת, אבל הוא

הרגיש שהוא חייב לעשות את זה. היה לו אפילו כבר שם לספר "משהו באויר" הוא רצה לקרוא לו, והמשהו הזה היה לדבריו משהו רע. ואז הוא הלך ועדין לא ידענו שהמחלה כל כך קשה. הוא החליט אז לדחות את כתיבת האוטוביוגרפיה והעדיף לכתוב משהו קליל יותר-סיפורי גונסנס הוא בחר לכתוב. הוא שלח אלינו להוצאה סקיצה של ספר מקורי ומיוחד של סיפורי גונסנס שניבדו חם בעלי חיים.

בערך שלושה שבועות לפני מותו טילפן אלי עוזי ואמר לי "שבג אני הולך להגיד לך משהו קשה". והוא סיפר לי שהרופא שהיה אצלו זה עתה, העריך שנותרה לו חצי שנה של חיים, ואם כך הוא החליט לוותר על כתיבת סיפורי גונסנס, ולחקדיש את חצי השנה הזאת לכתיבת האוטוביוגרפיה שלו, והיה לו שם חדש לספר - "מי יבוא אל אמא". הוא רצה לקרוא לו. עוזי הוסיף ואמר באותה שיחה שאין לו ספק שאת הספר הזה הוא יכתוב, אבל הוא לא בטוח שיספיק לראות אותו יוצא לאור, ואם אכן כך יהיה, הוא מבקש שאכתוב על הכריכה של הספר הזה כמה מילים עליו כבן אדם. "אני רוצה שהילדים ידעו עלי משהו גם כבן אדם ולא רק כסופר".

כעבור שבוע באתי לבקר אותו בביתו בתל אביב. הוא היה מאד מאד חלש וכעס על עצמו על שאינו כותב. כעבור שבועיים עוזי בן כנען ניפטר. כאמור, שני הספרים האחרונים שעוזי ביקש לכתוב, לא ניכתבו, לא קובץ סיפורי גונסנס ולא הספר האוטוביוגרפי, כך שאין לי ספר לכתוב עליו את מה שעוזי ביקש שאכתוב. ואולי בזה שאני מספרת עכשיו את הדברים האלה אני ממלאת במידה מסוימת את בקשתו.

אסיים במשפט שכתב עוזי בספר "דק צרות". משפט שלדעתי אומר את עוזי יותר מכל משפט אחר. בעמ' 11 אומר הילד "רציתי לבכות אבל במקום זה שמעתי את עצמי צוחק וצוחק וצוחק".

גלילה רון-פדר-עמית, מקפיצים טקילה, הוצאת אדם 1994, 214 עמ'.

הספר מיועד לגילאי טפש-עשרה. דקדנטי ברוחו, העלילה המסובכת מובאת לפני הקורא על-ידי מונולוג של בועז שרון. בועז מספר בלשון סלנגית המקובלת היום את סיפור העלילה, והיא קולחת, מותחת, מתארת את החווי של החברה המתוארת בה. מתוארים בה יחסים חבריים, ידידותיים - וכרגיל מחלוקות והתפיסויות, אהבות - ניתוק - ושיבה.

הגיבור מפגין אינטלגנציה ומדבר על ניטשה וקפקה. ויש גם השקפות על יחסי-מין - כעין פילוסופיה של "שכיבה" - "מין זו חוויה שצריך לחוות במוקדם או במאוחר, והכי טוב מוקדם ככל האפשר כדי לא להרגיש מורעבים" (61). בועז מספר שכבר בהיותו בן 14 חווה את החוויה, כי היה גבוה ומפותח, ו"נדלקה" עליו סלעית, חברה של אחותו, והיה אז דומה לבן 16 "אודליה היתה בעלת נסיון, ובכך חסכה לי את המבוכה של הפעם הראשונה, איפה מוצאים מה ואיך נכנסים לאן וכל זה" ... "אם עברת את זה עם אחת שכבר יודעת, היא מלמדת אותך... הרווחת" (61).

וההדרכה למין פזורה בספר כולו, ובהתאם להשקפתו של בועז שהוא מוכן עם כל אחת המתלבשת עליו, בתנאי "שהיא לא מעוררת בי סלידה" ... "אני מתייחס אל יחסי-מין באופן רציונלי עד כמה שאפשר, למרות שאני מכיר בעובדה שהצורך במין נובע מצער, ויצר לא שייך לתחום הרציונליות". אך בהמשך לאותו היגד ממשיך בועז להצהיר כי הוא סולד מפני נושא האונס. "מין חייב להתקיים כשיש רצון הדדי. אם מישהי לא רוצה אותך לך לשרותים, תגועל את הדלת ותספק בבקשה את עצמך".

המתירנות אינה רק בנושא המין. בועז מתמרד גם נגד ביה"ס, ומורד בחוקים. את ביה"ס הוא מכנה בשם אינקוויזיציה: התלמידים אסורים בכלא זה. הנקרא ביה"ס-ספר. ובקריאה פטתית הוא פונה: "עלו והצליחו, דבילים, עלו והצליחו רובוטים".

ביה"ס בעיני בועז כולו שלילה: הוא הזמן לבירור אינקוויזיטורי הזה "מפני ששמועה גונבה לעוסקים בהינוך שלי לפיה שתיתי יותר מידי אלכוהול". הנער מעיין בשאלה הבסיסית: מהי אחריותו של ביה"ס לגבי תלמידיו. האם הוא פורס חסותו גם על התנהגותו מלבד מסגרת הלימודים. האם ביה"ס עוקב גם "כאשר אתה מבלה ביום שישי בערב בדיסקוטק או שוכב עם החברה שלך בחדר-אפל" (77). השנאה לביה"ס מובעת בתיאור המחנכות ובאיפיון השלילי "במשך כל שנות לימודי כמעט שלא נתקלתי במורה שאחבה את התלמידים שלה, יותר מזה - במשך כל שנות לימודי נתקלתי במורים שבעיקר שנאו לא רק אותי אלא גם את שאר תלמידי הכתה" (77).

התאור השלילי הוא גם במראן החיצוני של המורות, גם באופן דיבורן, וגם בלבושן. הבעיות במערכת החינוך נובעות מכך ש"לתלמיד יש יכולת שכלית גבוהה מזו של המורה שלו. איך התלמיד לא ירגיש עליונות?" (80)

גם החורים אינם זוכים למחמאות. בועז מתלונן על ההורים האטומים שלו, ואילו הניחו לו לחיות את חייו כפי שהוא מבין, לא היו נגררים לבירור המשפיל בביה"ס. ההורים שלו "כמו שהם נעולים ונוקשים וצעקנים ולחצנים וכל זה" הוא יודע שאין להם חיים בלעדי הילדים. כך לפחות ההורים שלו. אבל אין הסתייגות שהורים אחרים שונים מהם. אבא של בועז רופא שיניים, הוא קרא לבועז על שם חבר טוב, לחם נועז שנפל במלחמה, אך ודאי יש חורים, בני אותה שכבה סוציאקונומית, שנוהגים אחרת וההכללה שגויה. בהמשך להשקפתו של בועז על חוריו הוא אומר: "שימו לב - הם תלויים בנו... הם ישתוללו מרוב צורך לתת לי... ואם מנעתי בעדם לעצב את אישיותי... לא תהיה להם ברירה אלא לחפש נתיבים אחרים של נתינה" (120).

בפרק י"ז "הורים חורים חורים", מתוארת שיחה של נער בן 17 עם חוריו, בחדרו של כפיר לשם ברח בועז, ובשיחה זאת מתגלית העוינות בין בועז לחוריו, ובסיום בועז מסכם: "אני מודיע לכם שלאבא שלי הרבה יותר קל לתת לי כסף מאשר לתת לי חבנה. אבא שלי מבין רק את עצמו, ורק את הדור שלו, ועושה הכל להינעל על ההבנה המוגבלת הזאת" (145).

בספר של גלילה רון-פדר, שהוא מציאותי בעליל יש "קטעים" של פאבים, לימודים אקסטרנניים, אפיזודות חנובלות עם בלשות, וכדי להיות נאמנים למציאות - הרבה סלנגים, כמקובל בחברה שגלילה מתארת: קטע מיותר, עשה, בולשיט, יש אקשן, סאבאבא, טריפ קטן, בזזונה, אוקיני, תתחפפי מפה, שמנה מפה עד להודעה חדשה, יעני חשבה. כל אלה בפיחם של גיבורי הספר, וליד הסלנג - שפה תקנית נקייה. (יש בספר שגיאות בכתיב מלא: מילה (מלה) איתו, אימא, ליבו, במילים שבצורתן היסודית אין תנועת חיריק אין

כותבים יוד בנטיות.

אל תחפשו ערכים חינוכיים בספר זה. הערך הספרותי הוא בכך שגלילה רון-פדר-עמית, מתארת במהימנות מציאות עכשווית הנפוצה בין הנוער על ההווי שלה: בביה"ס, בבית, בחברה, ובפאבים, ביחסים שבינה לבינו ובתחום האהבה.

מבחינה חינוכית מוטב היה אילו ליד תיאור מציאות זו חיתה המחברת מצביעה על כך שזוהי מציאות בחלק מן החברה הטפש-עשרה, ויש גם קבוצות אחרות, המכבדות את ההורים גם אם יש ויכוח, תלמידים המתמסרים ללימודים בבית-הספר ושיש במערכת זו גם דברים חיוביים ומורים אהודים. קבוצות שמבלות את זמנן הפנוי בתכנים שונים מפאבים, ועיסוקיהם אינם ב"ערבוב משקאות". בפרק כ"ו "אהבה", יש ריכוך מה בחלק מן התכנים: לרוני גלעדי, אהובתו של בעז "יש נטיה, אשר אין לי, לקבל דברים כמות שהם. היא מקבלת את אמא כמו שהיא, ומקבלת את אבא שלה כמו שהוא. אך ריכוך זה אינו הופך את הספר לבעל ערכים חינוכיים חיוביים.

עפרה גלברט-אבני, בייעוצו המקצועי של הפסיכולוג שרגא שדה. סדרת ניצנים, הוצאת "צמרת", מהדורה שלישית 1992, איורים: נורית צרפתי.

בסדרה עשרה ספרים, ובה שני חלקים: א: "סיפורים מחצר הגן". וב: "סיפורים מקרחת היער".

בחלק א' המישה ספרים, והמחברת מקיפה עולם ומלואו מחיי הגן, ומאפינת - דרך ילד אלעד - עשרות טיפוסים המהווים בעייה חינוכית. אנו פוגשים בילד סרבן ועקשן, ואינו מקבל את עצתם של המבוגרים גם כשמסבירים לו בהיגיון.

הסרבן מצוייד בתירוצים כגון: "לא יהיה גשם"; "לא רוצה לישון"; אינו מכבד את הצו "מפני שיבה תקום" באוטובוס, ומתרוץ "אני תפסתי לפנוי". וכך בספרים הנוספים כשהילד אינו רואה את הנולד ומסתכן ללא הכרה. הילד אינו מקפיד על היגיינה אלמנטרית, אינו נוהר בחציית רחוב סואן, אינו נרתע מלחיכנס לים לבדו. אינו שומד על "לא תגנוב" בחנות.

בסדרה זו מביאה עפרה גלברט-אבני סיפור קצר בחרוזים לכל נושא ומסיימת לעתים את השיר בשאלה ריטורית, בסוף הסיפור או השיר מוסיפה למחנכים "משהו למחשבה". ב"משהו" זה מנסחת המחברת שאלות שעליהן יש לשוחח עם הילדים. מטרתן של השאלות לומר לגנות, למורים ולהורים אל תתיאשו, שוחחו עם הקטנים, למלה יש ערך חינוכי, אם משתמשים בה בהיגיון ובנוסח

המתאים להם.

בחלק ב' שנקרא "מקרחת היער", 5 ספרים, 4 ספרים - נושאם בעלי-חיים; נחש, קרפדה, שפנזמר, חלומו של ההיפופוטם והרביעי - "המשאלה", קוסם ביער ביקש מהחיות שיביעו משאלה והוא מסוגל למלא את בקשתן, וכך הופיעו צפרדע, ינשוף תוכי, קיפוד, ג'רפה, אריה, זברה, דב ועוד. וספר אחד מתמקד ב"ניצנים שסרבו לפרוח".
בכל הספרים שהם דידקטיים יש לקח מוסרי והתנהגותי סמוי והם יכולים לעזור למחנכים בעבודתם.

**תמי הקסנה והמבול הגדול, כתבה: יונה ספר, ציירה: כריסטינה קדמון, "מעריב" 1990, אות גדולה, ממוקד, נייר כרומו, צבעוני, 32 עמ'.
הגננת הלה, מאיצה בילדים לרוץ מהר הביתה לפני ש"ירד המבול". תמי קלטה את דבריה כפשוטם ורוצה לראות את המבול. הילדים אינם מתרגמים את דברי המבוגרים המשתמשים במטפורות, תמי אינה רצה הביתה - "אני רוצה לראות את המבול" ומשיבה לשאולי האומר "בואי נלך הביתה... עוד מעט ירד גשם". אך כאשר הגשם התחיל לרדת, אומרת תמי: "שאולי תראה יורד גשם". ואז החלה לרוץ. אמה באה לקראתה, הביאה אותה הביתה, וכדי שלא תצטנן הכניסה את תמי למיטה, וכיסתה אותה בשמיכת החורף. תמי ראתה אז את כל צעצועיה ש"ישבו ורעדו מקור", והיא מסבירה כעת לדובון "הנה בא המבול". היא חוזרת על דבריה של הגננת, משתמשת בלשונה, ומסבירה שזרמי המים העזים יגאו "הרחוב יהפך לנהר והבית שלנו ישוט עם הזרם". תוך כדי התיאור של הגשם העז מתארת המחברת את תגובת הסביבה: "נעה רצה-אצה-מהרה; הכלב חצה את הרחוב בריצה; המכונית הישנה נעצרה בחריקה; החתולה הסתתרה; הדרורים חפשו מחסה; ורוכבי האופנוע בקושי הגיעו הביתה "לפני המבול".**

אין בסיפור רמז לברכת הגשם. הרעם "הרעיד את זוגיות החלונות, וגשם עז שטף את הרחוב והשדרה". את המיתון מהרעמים והברקים המפחידים אנו שומעים מפיה של תמי לצעצועיה: "אל תפחדו ... אני אשמור עליכם".
תמי נרדמה והיא יחד עם צעצועיה הפליגה עד הרי אררט.

אגודות האחים גרים, מגרמנית: חנה לבנת, הריזה: נימה קרסה, עיצוב ואיור: יעל ליאור, עורך הסדרה: יחיעם פדן, הוצאת מחברות לספרות, 1993, 176 עמ' מנוקד. פורמט 20/26. פריכה קשה.

בסיום הספר כותב עורך הסדרה ב"סוף דבר" הסבר קצר לעילה של הוצאה מחודשת של "אגדות האחים גרים", ואין פלא שיש הכרח להסביר לקוראים, משום מה יש צורך בתרגום חדש, כי הרי עברו כמעט 200 שנה מאז פרסמו האחים גרים את הכרך הראשון של אוסף אגדותיהם. במשך הזמן תורגמו לעברית, החל מסוף המאה ה"ט ועד לימינו, ע"י עשרות מתרגמים, ובהם מפורסמים כגון פרישמן, ביאליק, קיפניס, חראל, אופק, שלונסקי ועומר⁶. כל מי שרוצה לעיין בערכים הספרותיים של האגדות בעברית אני אפנה אותו אל ספרה של פרופ' עליזה שנהר-אלרועי "הפנים לפנים", תשתיות בסיפורי עגנון, בהוצאת פפירוס 1989, ואני מתכוון לא רק לניתוח יצירותיו של עגנון אלא בעיקר למבחר הביבליוגרפיה שבסוף הספר. הספר הוצא בעיצוב נאה, מגרה לקריאה וטוב גם לקניית מתנה לצעירים בכל הזדמנות.

1. ראה לקסיקון אופק לספרות ילדים. כרך א'. זמורה ביתן 1985. עמ' 167.

אודי טאוב, הלני, "מסדה" (סדרת ספרים לבני נוער) 1993, עמ' 104.

בגב הספר נאמר, שהמחבר משלב בסיפור "דמיון פרוץ ומציאות". ואכן, תיאור המציאות משתקף נאמנה במסופר, במשך הימים הספורים שבילה אביתר בביתה של דודתו הלני. הדודה הצעירה ומעללית יכולים לעניין את הקורא הצעיר, שעל סף ההתבגרות.

יש בקטעים של המסופר אפיזודות רבות, אם כי ברמזים, שיעודדו את אביתר - ובמקביל צעירים-צעירות בגילו - לעקוב אחרי העלילה ולהמשיך לקרוא: "הלני צחקה, ונישקה אותי על השערות, ולא היה לי איכפת" (20) "פתאום נפתחה חדרת, ואל החדר נכנסה כמו רוח רפאים, בכותונת לבנה... ריח טוב של סבון נכנס אתה" (31)

בשיחה בין אביתר לבין הלני, על שינה, בבדידות "וקשה לנשום שהנך יודע שאין אף אחד נושם לידך".
אומרת הלני:

"גם אני מרגישה ככה, למעמים... אני מוכנה לישון אתך ולנשום בשבילך".
"הלני באה ונשכבה לידו", הנער מתוודה שלא התבייש, וחש שיוכל להגיד

לדודתו "כל מה שאני רוצה בלי להתבייש". אך השיחה הוסטה לנושא, אם יחרטו לה את הבית.

בהמשך העלילה משוחחים השניים על המחזרים הרבים שמרעיפים על הדודה המטורללת מחמאות עד אין סוף, אך היא נשארה ברווקותה ומתייעצת עם אביתר אם להתחתן עם פלוני אלמוני. והוא, אביתר, מסתייג ובדיאלוג בינו לבין עצמו אומר: "אילו התחתנתי, הייתי רוצה להתחתן עם אחת כמותה". התשאוקה ההדדית מוסיפה להעסיק את שניהם, את אביתר ללא מודעות מלאה, ואת הלני במודעות מלאה:

באחד הבקרים התעורר אביתר במיטתה של הלני, והוא שואל "מי הלביש לי את הפיג'מה?"

"אני, השיבה הלני".

היא "חתייבבה במיטה... שלחה יד ופרעה את שערי" ואמרה:

"לא נורא ידידי הוותיק, אני כבר לא מתרגשת מגברים בתחתונים".

וכשהיא רוצה להתלבש ואומרת לאביתר לצאת החוצה, הוא עונה: "גם אני כבר לא מתרגש מנשים בתחתונים", והלני מגיבה שהוא שקרן.

שניהם מבליים במסעדות, בלונה פארק, מבקרים אצל מחזריה של הלני, וגם מתייעצים אצל עורך-דין איך לעכב את הריסת הבית של הלני.

ובתוך כל אלה נרקמים ונעצמים היחסים ביניהם והדודה מצהירה: "אני לא יודעת איך אני אסתדר בלעדיך".

עד שמגיעים לפרק האחרון "אחוזת פלדמן", שהוא, בערך, 20 אחוז מכל הספר. ובפרק זה משתולל חדמיון הפרוע. יש לי רושם שכל העלילה המתוארת בפרק זה, על הדרקונים, המכשפות, "החולכים באוויר" ביער של פלדמן, השתלבו באופן מלאכותי, וכל הסימבוליקה שבפרק זה מיותרת.

ניקולס איפה היית? כתב: לאו ליוני, תרגמה: עדנה קרמר, עריכה גרפית: שלומית חפץ, ספרית פועלים 1993, 32 עמ', פורמט גדול, צבעוני. האיורים בניינים מקולז'.

סיפור פשוט על עכברים קטנים וגוזלים צעירים.

הגיבורים בסיפור הם שתי ציפורים: אחת ציפור גדולה שחטפה בציפורניה את העכבר, והשנייה: ציפור אחרת שהביאה לגוזליה תולעים ולעכבר הקטן - גרגר אדום.

הסיפור האלגורי עוסק בדעות קדומות השוררות בחברה, וסותר את הדעה שמכלילים תכונות רעות בהסתמך על מקרה אחד בלבד.

ולכך מתכוונים העכברים שנוכחו לדעת כי דברי הדוד ריימונד נכונים, וחדוד אמר: "זה ילמד אתכם שאם פוגשים צפור אחת רעה, אין זה אומר שכל הצפרים רעות".

השפה של עדנה קרמר עשירה, ואף על פי כן הקוראים הצעירים יבינו את תוכן הסיפור. כדאי ורצוי להסב את תשומת לבם לביטויים כמו: חמק, התפתל, נחלקן, פחת ולנצל את הטקסט להעשרת לשונו של הקורא. האיורים תענוג לעיניים.

מתחת לעץ של יעקובסון, פרקים בתולדות כפר הנוער בן-שמן, הוצאת עמותת בוגרי בן-שמן "אביב" והמשפחה, 1993, 128 עמ'.

הספר מוקדש כולו לד"ר יוסף יעקובסון, אחד מעמודי הוותק של המחנכים בכפר הנוער בן-שמן, אך הקורא לומד לדעת דרך אגב, על המוסד החינוכי המחולל, כפי שהצטייר, בעיקר ברוחם של החניכים שהתחנכו שם. בספר שמונה פרקים שנכתבו לזכרו של המחנך המחולל ע"י מחנכים ומורים: אריה סימון, נוח שקלר ואחרים, ובעיקר ע"י עשרות חניכים, המעידים על ההערצה שלהם למחנכיהם.

קשה לתמצת את תכונותיו של האיש, אין לנו ברירה אלא לדגם מקצת מן הדברים שנכתבו לזכותו.

"איש פלאי, פלא היה ונשאר לפלא" (אריה סימון עמ' 27)
"האיש הזה הקרין חום אנושי, הוכמה גדולה ונסיון אישי" (רחל סלע-זינע 28).
"לימודיו בציריך ובברלין שעשו אותו לאירופאי עם ידע בשטחים רבים שונים והתעניינות בכל הסובב אותו. (אגנס איזנשטדט עמ' 31)

אחד ויחיד היה יעקובסון ואין אלה דברי מליצה". (רות פארי עמ' 36).
שתיים מאהבותיו הנחיל לי: תנ"ך ותרבות, (כרמלה חרותי עמ' 42).
"הוא ידע מה זאת אומרת ילדי השואה... היה (לו) הממור הריף, זאת היתה אירוניה... פעם אמר לי: "אם אתה סבור שיחיו מוכנים למות בעד המולדת" אתה טועה. הם כבר מתו בשבילה פעם אחת" (משה בן-שאל עמ' 68).
על פרקים בתולדות בן-שמן אפשר ללמוד הרבה מתיאור חייו של יעקובסון ומה שמסביב לו.

סקירת הספר "סדק ראשון" -

עיונים ביצירת מרים ילן-שטקליס*

מאת: מיכל רוזנברג

ארבעה פרקים לספר "סדק ראשון" המוקדש ליצירתה של מ' ילן שטקליס, וכל אחד מהם מנסה לערוך מעין אנאטומיה של אותה נקודה שאין ממנה חזרה במסע מן הילדות אל הבגרות. במרכז כל פרק עומדת יצירה אחת וממנה נשלחים סניפים אל יצירות אחרות המסייעות והמסתייעות בחבנתה. יש כאן ניסיון לעבור בקו אנאליטי-פרשני לאורך היצירה הנדונה, ולהבין את התפתחותה הפנימית במידה של מליאות אפשרית, לאור קשריה האלוסיביים או האסוציאטיביים עם יצירות אחרות. היסוד המשותף לכל היצירות, שעניינן בפרידה מן הילדות, הוא כי בכולן מתרחשת איזו התנסות חדשה ובלתי צפויה המעמידה מוקד סמלי שאי אפשר לפענח אותו מעתה בצופן הקודם ועדיין לא נמצא לה צופן מלא חדש.

למשל, הפגישה עם החתול והשוטר (בשיר "מעשה בחתול ובשוטר") היא ראשונה וחדשה לגבי הילדה המספרת. באמצעות כל אחד מהם היא מגלה בעצמה ריגושים חסרי שם, בעלי גוון אירוטי, שאותם לא ידעה קודם לכן. כל נסיגותיה לכלול את השניים בתוך מושגיה הקודמים, המשפחתיים אינם עולים יפה. כך, היא הופכת את החתול בעל האלימות העצורה ל"חתלתול" ופונה אליו במעין לשון התולית-ילדית. זאת למרות שחונב המסומר, השפם והצבע האפרפר חסרים כל איכות רכה ותינוקית, והם סותרים את כל המשתמע מן הכינוי "חתלתול". באופן תקשורת זה היא גורמת לו להידמות אל ילדותיותה שלה עצמה או אל צעצוע או תינוק וכיוצא באפשרויות אלה, אשר המשותף להן הוא היותן מצטרפות בשייכותן לחוג קרוב, מוכר ורך המאפיין את מרכז קיומה החושני של הילדה שהיא נענית לכל, והכל נענים לה.

הזרות המתגלה בתוכה ובעולם, מבקשת מן הילדה המספרת את סיפורח סוג של יחס חדש בין ה"אני" לבין העולם. בכל היצירות שנדונו נכשל הניסיון לחסתגל אל האמיתות החדשות, ובכולן התחליף הבלתי מוצלח הוא השיבה תבלתי אפשרית אל ילדות שאבדה כבר. חסימת הדרך חזרה, נובעת מכך שההתנסות החדשה יצרה עם עצם התרחשותה, ובעיקר עם סיפורח החזרה, * מיכל רוזנברג - "סדק ראשון" - עיונים ביצירת מרים ילן שטקליס" הוצאת המכללה לחינוך ע"ש קיי, באר-שבע תשנ"ג.

הסתכלות חדשה אל המציאות הקודמת, הילדית, ונטעה בה זרעים של חשד.

לדוגמא, בסיפור "שתיים עשרה" נשלחים הילדים ללונה פארק כדי לפצותם על העדרות תוריהם מן הבית בשל הולדת תינוקת חדשה לדודה רחל. כבר כאן מעורבת בשמחה תחושה של נטישה, של אבדן הילדות ובגידת הזמן. בלונה פארק רואה הילדה מיני ביתנים ובהם מופיעות דמויות נשיות שהן למעשה ארכיטיפים מבהילים לנשיות הבוגרת הצפויה לילדה. כגון דמותה הפרוצה של האשה בעלת השמלה הירוקה והחור השחור שבתוכה שאינה אלא לוח קליעה למטרה, או האשה בורגנית, המסורסת, שהיא בעלת חצי גוף עליון בלבד והוא מונח על שולחן סלוני.

ההתנתקות מן האם והסלידה מן הדימויים הנשיים העתידיים מוליכה את המספרת הקטנה אל הדוכן שבו מוצעת כפרס הבובה שהיא הילדה הנצחית, חסרת העבר וחסרת העתיד. הילדה המספרת רומתה, הפרס המובטח לא ניתן לה ובעל הדוכן גירש אותה למרות שהעלתה בזריקת הקוביות שתיים עשרה נקודות כנדרש. ורק בלילה, שהוא כאי בתוך הזמן הזורם, מופיעה הבובה ומנחמת את הילדה שהיא אמה ובתה כאחת.

הנסיגה הבלתי אפשרית אל הרחם האימהית מוצאת ביטוי פאטיבי בשיך "הברות". הילדה המספרת מזמינה את החברה ריבה לתוך עולמה הפנימי, עולם הסיפור, ובו בן מלך ובת מלכה מכושפים שהפכו לפרעוש ולצב בביצה. בסופו של הסיפור אמורים השניים להגאל מכישופם ולהתאחד באחדות הזוג הנצחי שבאגדה. אלא שהסיפור לא זכה להגיע לסיומו. החברה מסרבת לשמוע ואומרת בלעג: "מירה קפירה, לכי לישון".

הסיפור, ככל אגדות הקסם, מבטיח לשומעיו הבטחת חיים בוגרים של אחדות שלימה ומאושרת. הבטחה זו אמורה להתממש רק לאחר תלאות תקופת המעבר מן הילדות, שבה היו בני מלכים, אל הבגרות שבהם יהיו הם עצמם זוג מלכותי. בין הזמנים הם מאבדים את זהותם האמיתית בהיותם פרודים כבר מהוריהם ועדיין לא מחוברים עם בן זוגם. זאת תחושת החיים של הילדה עצמה אשר אותה היא מבטאת בסמלי הסיפור. היא היא בבת המלך הכלואה בתוך כישופה והיא המחכה לגילוי בן זוגה. החברה, שהיא בת גיל המספרת ושותפה טבעית לחוויותיה ותקוותיה, אמורה היתה להיות הדמות הגואלת, כי

בעצם כניסתה אל הסיפור ושמיעתה אותו עד סופו הטוב היא נותנת לו את הממשות והאישור. אבל דוקא החברה שהיא "דיבה" מטביעה בסרובה ובלעגה את "צב הביצה" עמוק יותר בתוך שריונו וגוזרת עליו שינה נצחית.

לאחר ההדחיה הכפולה מצד שתי בנות, פונה הילדה אל האם ומבקשת לספר לה סיפור. האם מקבלת באהבה את בתה ומוכנה לשמוע אותה שוב ושוב, אבל לא ניתן לספר לאם את הסיפור. שהרי עצם הגעגוע לזוגיות אחרת מהוה ויתור על הקשר העמוק והאחד עם האם. המיניות היא גלגול חדש של הזהות, שכבר עתה היא אחרת, בבחינת גולם (או צב) המצפה להיות לפרפר. ואמנם במקום הסיפור הדרמאטי והמתוח על הזוג המכושף והמפורד החי בטבע הפראי, מספרת הילדה לאמה סיפור על "שני חתולים וביתם על הארובה". הסיפור הזה הוא כזחילה בחזרה אל הילדות שסימנה הוא הבית שמסגרתו שלימה ומגינה, והוא מספר על זוג חתולים אחים, שאין בהם מתח וגעגוע מיני ואין להם זהות המפרידה אותם זה מזה, מעצמם ומביתם.

ביצירת מ' ילן-שטקליס לילדים, הלשון היא לשון ילדית, בבחינת הידמות לאותה יכולת ואופן של לשון וחשיבה שבה עשוי ילד לבטא את עצמו. זוהי לשון המבקשת ואינה יכולה לומר יותר. דוקא תודעת גבולותיה, שהאומר קצרה ידו מלחצותם, היא המסמנת את מה שמעבר להם, יותר ממה שהם מסמנים את עצמם. המוות, הארוס, הבגידה, הברידות, הרע שבעולם - כל אלה ואחרים, אינם נקראים אפילו בשמם, ואינם מוגדרים אלא בתיאור מעשה בודד שקרה. אין לגיבורת הסיפורים שום מסקנות ברורות ומושכלות לגבי העולם שבתוכו קורים המקרים ועדיין מתקיימת בנימת הדברים השתאות ואי אמונה כי אמנם יכול להיות כדבר הזה. הידיעה שאינה מגיעה לכלל תודעה היא המצב המדויק שבו נתונה הדמות, וסודה השמור עמה איננו גלוי אפילו לה עצמה.

שתי דעות מנוגדות לאותו הספר "שלומית הבלשית"

מאת: מרים צוקר.

שלומית גיבורת העלילה. היא עירנית ופקחית ואם כי אינה מצטיינת בלימודים מבורכת היא בעין חדה, בשכל ישר וחוש בלשי. היא אומרת לאמה: "אני אוהבת

" שלומית הבלשית. כתבת: לאה שניר הוצאת ירון גולן 128 עמ'.

עבודות בית. עם זאת ברצוני להיות אשת קריירה. אני רוצה להיות בלשית".
(עמ' 9)

ואכן שלומית, בעזרת בת דודתה מוריה, שהיא גם ידידתה הקרובה ובת גילה מתחקה על עקבות אדם יקר ללב המשפחה ומנסה לגלות מה מסתתר מאחורי מעטה האדיקות, ההגיונות וטוב הלב שלו.

תהליך ההתחקות וגילוי הפרשיות הנשכחות הם עניינו של הספר הזה, שלמרות שמו אינו ספר בלשי במובן השכיח של המילה.

פרשת הבילוש בסיפור היא מתוחכמת "והפרשיות הנשכחות" מחזירות את הקורא לעבר, לקורות של סבא וסבתא ולימים הטרופים שעברו על הדור הזה. גם המסע לפולין במסגרת משלחת נוער מחזיר את הגיבורות לדור של סבא וסבתא. מוטיב מיוחד בסיפור תופסת תמונת דיוקנה של הסבתא הגדולה של המשפחה, מעין תזכורת מצפון לאחיה, שסטה מדרך הישר.

אין בספר מוסר השכל ישיר, אבל יש מסקנה מתבקשת, שסופה של האמת להתגלות, גם אם מנסים להסתירה.

אצל הדודה והדוד

מאת: יבשם עזגד

(מתוך "ספרים" מוסף ל"הארץ", בעריכת מ. הנדלולץ מיום 112.93)

לפעמים נדמה שהגבול בין גיבורת הספר למחברת אינו כה חד וברור. כך, למשל, הנערה הבלשית (המנופפת בדגל של אי ידיעת לשון), כותבת ביומנה (עמ' 86) בסגנון ספרותי מובהק: "יומני היקר! איזו ציפור משונה היא ציפור הפלדה, ציפור שאדם בנה אותה והיא חזקה ומהירה מכל הציפורים שברא אלוהים". מצד אחר, שורותיה של הנחברת אינן נקיות משגיאות שהיו מתאימות, אולי, לגיבורה: "הנערות הוציאו את המלבושים כדי לצלמן" (עמ' 51).

איזה מין ספר זה, אם כן? זה לא ספר בלשי: האמת מתגלה בו מהר מדי. זה לא ספר היסטורי: אין בו שום דבר מעבר למליצות שאינן מושמעות עוד אפילו בבתי הספר היסודיים. זה לא ספר על יחסים במשפחה: יש בו מעט מדי מהחומר הזה. זה לא ספר מצחיק: אפילו גיבורת הספר חשה "באופן אינסטינקטיבי" שמהנושא הזה (מחנות ההשמדה הנאציים) לא צוחקים. רק דבר אחד אפשר לומר בביטחון על הספר הזה: זהו ספר מבין.

מתודה

ראשי פרקים לנושא ליצורי איך לעסוק בנושא "שלום"?

מאת: הרצליה רז

נושא "השלום" עשוי להיות רחב ומופשט, ככה הוא עשוי להידון בחוגי הפילוסופיה ותרבות העמים.

הוא עשוי להשתייך לתחום המשאלות הכמוסות ואז יהווה מקור השראה ליוצרים ושטח מחקר לסוציולוגים ולפסיכולוגים.

מורי הטיבת-הביניים והחטיבה-העליונה יכולים לגזור אותו פצלים פצלים ולחלק אותו לתחומי מידע שונים ואז ילמדו התלמידים על השלום בלימודי החברה (אזרחות, דמוקרטיה, יחסי יהודים ערבים) בספרות, תוש"בע ובתנ"ך (אולי גם בהשוואה עם פסוקים מן הקוראן והברית החדשה או עם תורות שהגיעו אלינו מהמזרח הרחוק); ואולי אפילו בשעורי טבע, גיאוגרפיה והיסטוריה בכיתות הגבוהות לדחוק כל נושא לתחום המידע בלבד ולהסתפק בכך.

המשורר בלפור חקק ואנשי צוותו העוסקים בהפקת חוברות עזר למורים ותלמידים בשם "חינוך על הפרק" הנפיק השנה חוברת כזו מס' 14 ושמה "בדרך לשלום" ובה אוסף יצירות ספרותיות וקטעים מתוך עתונים כמאגר רעיונות לנושא.

החוברת מתאימה בעיקר לכיתות גבוהות.

הקושי הגדול בעיסוק בנושא כזה הוא הצד הערכי שבו. קשה לתת בידי המתווכים למיניהם (הורים, מדריכים, גננות ומורים) אמצעים שיסייעו להפנמת-ערכים.

אנשים וילדים מפנימים ערכים בדרך של הזדהות וחיקוי. ואין ערובה שיצירה פיוטית כל שהיא תופנם, תיצור אמפטיה או תשנה עמדות ערכיות; ועוד יותר קשה לנחש מה כוחו של מתווך כל שהוא בנידון. בכל זאת אין אנו פטורים מלהזמין את עצמנו ואת חניכינו מלעסוק בנושא השלום ולנסות לקרב אליו את הלבבות והמוחות.

לגבי צעירי הילדים הייתי מציעה לפנות לתחום הספרות לסוגיה.

המקרא מזמין אותנו לסיפור אהבתם של דוד ויהונתן, ולסמל היונה כנושאת שלום. הפתגמים; ואהבת לרעך כמוך; או חברותא או מיתותא; מה ששנוא עליך אל תעשה לחברך ואחרים, יכולים להוות פתח לדיון ולהיפוש יצירות ספרותיות המרחיבות בנושא.

לילדי הגן וכתות א-ב - כדאי להתרכז בתחום חברות וריב ולהרחיב בנושא "רעות".

בקטלוגים המנומקים "ספרי קריאה לילדים" יש חומר ספרותי רב ביותר לענף רעות ומערכות יחסים בין ילדים מכל הסוגים.

במשרד החינוך הכינו ספרי עזר למורים ובכל האנתולוגיות הספרותיות יכולים המעוניינים למצא יצירות ספרותיות שתתאמנה לצרכיהם ולטעמם.¹ בנושא "רעות" ישנן מעשיות מצוינות העוסקות בקשר שבין אדם לאדם: כגון הסיפור בבבא מציעא דף ס"ב "שניים שהיו מהלכים בדרך וביד אחד מהם קיתון של מים, אם שותים שניהם, מתים ואם שותה אחד מהם מגיע לישוב". זהו סיפור שניתן לו משוב בטלוויזיה הלימודית.² שיש מסביבו ויכוח בין חז"ל ויש לו הרחבה נחמדה בספר של א. סטרן - "היפה שבעולם מה הוא"³ מעשיה ידועה ביותר היא המעשיה על "שני האחים" שבשל אהבתם הגדולה נבחר מקום פגישתם במקום הבניה של בית המקדש - ולמעשיה זו מקבילות רבות בעולם כולו.

רבות המעשיות, הבלדות, השירים והספורים על רעות בין בני אדם, ובין בני אדם ובעלי-חיים וכל היצירות הללו יכולות לשרת את העוסקים בנושא, בהוראה ממש ובקריאה עצמית ומונחית בכתות ג'-ו כדאי להעמיד את נושא השלום בתוך מארג של קשר בין הילד הלומד וילדים אחרים בעולם.

צילה רון כתבה מאמר מענין בשם "הרהורים על ילדי העולם"^{4,5} ושם היא מציינת שעיקר הדברים בסידרת הספרים העוסקת ב"ילדי העולם" משום כך הייתי קוראת לנושא "ילדים כמונו" ומחפשת ספרים, שירים, תמונות, קטעי מוסיקה, משחקים וצעצועים - ושיזמינו את הלומדים לראות את עצמם בתוך הילדים השונים והמשונים, אך הדומים כל כך זה לזה מוכן בציפיות, במאוויים ובצורך לבטחון ואהבה. דומים בשמחת ההתנסות והמשחק, בחדות-היחד ובצער הבדידות. דומים בצורך להקשיב וללמוד וביכולת לשאול ולהתנסות.

מיפגש עם צערם, שמחתם, כאבם ומאווייהם הכמוסים של הילדים עשוי להיות אולי מפתח להבנת האני וחזולת ועשוי אולי לתרום למאבק על השלום ועל מימוש בעתיד.

הערות

1. "אהבת רעים" - נושא חינוכי מאת בנימין איש שלום - המחלקה לחינוך חברתי במשרד החינוך והתרבות תשל"ח.
2. ילדים כמונו (תזריך למורה) - כתבה הרצלית רז בתוך תוכניות העשרה ליום חינוך ארוך - טלוויזיה לימודית 1979.
3. א.ג. סטרן - היפה שבעולם מה הוא! (תרגום דב שטוך איורים לאה גרונדיג) - עם עובד תשל"ה.
4. "ילדי עולם" - כתבה: אסטריד לינדגרן. תרגמה לאה גולדברג. צילמה אנה ריבקין ברן. הוצאה - ספרות פועלים.
5. צילה רון - בתוך ספרות ילדים ונוער (ינואר) 1970.

ברכה לשנת העשרים

מאת: אהרן ידלין

מלאו עשרים שנה להוצאת כתב העת של "ספרות ילדים ונוער", ביוזמת המדור לספרות ילדים של משרד החינוך והתרבות ובעריכתו המעולה רבת השנים של המחנך והחוקר מר גרשון ברגסון.

1974 היא גם השנה בה התחלתי לכהן כשר החינוך והתרבות ומלכתחילה הפכתי לידיד נאמן של העורך והמערכת במאמצייהם להנחות גננות ומורים, הורים ואישי צבור להתודע אל מגוון ביטוייה של ספרות הילדים והנוער בעברית ולהעמיק דעת בעיון ובמחקר ספרותי זו וכן במתודות השונות והמשתנות של הנחלתה לדור הצעיר.

ראשיתה של ספרות הילדים העברית היא בסוף המאה ה-18 ולאורך כל המאה ה-19 אך את גיבושה כספרות של תקופת התחיה הלאומית והציונית יש ליחס בראשית המאה ה-20 להוצאת הספרים "תושיה" ו"מוריה" במזרח אירופה, לעתוני הילדים הראשונים בארץ ישראל ולמשפחות בן־יהודה, ילן, יעבץ וגרוזובסקי.

בין שתי מלחמות עולם תורמות לספרות הילדים העברית המקורית והמתורגמת - הוצאת "אמנות" והוצאת "תרבות".

הקשרים שבין התפתחותה של הספרות העברית בכללותה וספרות הילדים במיוחד הם מובנים מאליהם. כך למשל חלוצי הספרות לקטנים הם יחיאל הלפרין ולוין קיפניס, אך לא פחות יעקב פיכמן וחיים נחמן ביאליק. זה אינו המקום לסקירה מפורטת ועדכנית. אך יש לשים לב לשתי תופעות מעניינות:

ראשית - הגוון של ספרות הילדים הכולל ספרים היסטוריים, ביוגרפיים, ספרות ילדים על השואה וספרות הטבע והנוף הארץ־ישראלי.

ושנית - במרבית שנותיה היתה ספרות הילדים נושאת תפקיד חברתי־חנוכי בשליחות חברת המבוגרים והתנועה הלאומית־ציונית, בעוד שהחל משנות השבעים והשמונים של המאה שלנו בולטת מגמה חדשה של העמדת הילד במרכז ושל גישה בקורתית כלפי הורים, מבוגרים והממסד השלטוני. שילוב זה של הנחלת ערכים וחנוך להמשכיות ולאחריות לשיבת ציון של ימינו ושל טפוח מחשבה עצמאית, הטלת ספק ובקורת מוסכמות, בחינת שני

צדדי המטבע והכרה כי גם הילד, כאדם המבוגר, רחוק מאימוץ שלם של הצו הקטגורי של היצר הטוב - שילוב זה המצוי בספרות הילדים כיום נושא בחובו תרומה חינוכית חשובה בימים של מבוכה מוסרית ועימותים רעיוניים. שטיפת מוח והטפה מלמעלה הן דרכים פסולות ולא יעילות להקנות ערכים לאומיים ומוסריים בחברה הישראלית. אך ספרות טובה וכנה והפגישה עם גבורי הספרות - הן מקור לא אכזב לתנוך לערכים.

מרובים הם גורמי התנוך בימינו - ההורים והמורים, חבורת בני הגיל ואמצעי התקשורת, עולם המבוגרים המאורגן והרחוב הבלתי פורמלי. אסור שיפקד במערכת החינוך מקומו של הספר.

הספר תורם לגוון אוצר המלים, להקפדה על לשון מתוקנת, להעשרת עולם הרגש, להפעלת מרחבי הדמיון ולטפוח בינה אנושית וזיקה לרעיונות.

תקופתנו היא תקופה שבה הילדות מתקצרת וההתבגרות מתארכת. ימי התום פוחתים. משברי הזהות מתמשכים.

האם הליים גם שינויים בהרגלי הקריאה של הילדים? האם הטלביזיה על רבוי ערוציה, האם המחשבים, על שלל פיתוייהם והמצאותיהם, האם תרבות הבלוי המתירנית - האם כל אלו באים על חשבון הקריאה בספרים ופוגמים ביכולת הריכוז והקשב הפנימי של הילדים ובני הנוער?

המחקרים אינם נותנים תשובה פסקנית ויש הבדל בין מגזרי נוער שונים. אך, כך או אחרת - אין לותר על המאמץ לקרב ילדים ובני נוער לספרות ילדים טובה ולהוכיח להם כי הספרים הם גם ידידים וגם אתגרים.

ספרות טובה מעצבת אנשים רגישים ואכפתיים. ספר טוב הוא עוגן מוסרי המונע היסחפות לסטייה ולבידור קלוקל. ספר טוב הוא מקור השראה למצפנו ומצפנו של האדם הצעיר ושל אישיותו הצומחת.

כתב העת של "ספרות הילדים והנוער" מתמודד ללא רתיעה עם השיפת הספרות הטובה כגורם מחנך לחיים של ערך, של שאר רוח ושל נשמה יתירה.

יבואו איפוא על הברכה העורך, היועצת המדעית וכל חברי המערכת ויבורכו משרד החינוך וקרן הספרות לילדים מיסודה של רחל ינאית בן צבי.

ישר כוח ואיחולים נאמנים להתמדה במלאכת הקודש החנוכית-ספרותית.

אהרן ידלין

קבוץ חצרים



הכנסת

ב"ח, כ"ב באייר התשנ"ד

3 במאי 1994

חבר הכנסת

לכבוד

מר גרשון ברגסון היקר,

שמחתי להודיע שהרבעון לספרות ילדים ונוער שביזמתך ובעריכתך נכנס לעשור השלישי וזה מעיד על חיוניותו וחשיבותו.

הערכתו את הרבעון כאשר שרתתי כשר חנוך ותרבות, וחוקרתי את עורכיו, תכניו, וקוראיו הנאמנים ואת תרומתו לחנוך הספרותי של תלמידינו, ואני שמח שחנכס ממשיכים בחוצאתו-לאור גם ובעיקר בתקופה זאת של סכנה מוגברת של מעבר מן הספר לשלביזיה.

במלאת עשור לרבעון כתבתי שחובתנו להקפיד על-כך שהספרים שיקיפו את ילדינו יחיו בעלי ערך חינוכי חיובי ושיהיו לחם לילדינו כלים מתאימים לשיקול, להערכה, ולהבחנה - והרבעון שלך-שלכם תורם לכך הרבה.

אני מברך אותך, ואת חברי המערכת ומאחל לכם חמשך הצלחה בפעולתכם החינוכית-תרבותית חשובה.

בהערכה ובחוקרה רבח,

ח"כ זבולון המר

ירושלים, 1 במאי 1984

בזכותם של משוגעים לדבר, מפוזרו במערכת החינוך תחומים שזו לא
כתפנתה למפל בהם.

גרשון ברגסון נשבע אמורים לסיפורת ילדים ונוער. ובדרכו שלו,
בעיקבות בלתי מתפשרת ובהתקנה רגוע, גייס את רצונם הטוב של ראשי
משרד החינוך והתרבות ושל מחנכים, להפיץ את תורת הסיפורת לילדים
ונוער, למצוא סופרי ילדים ולהעשיר את עולמו של הילד בחברתו של
כל הסכנות האנושיות לו מהמלפזיה והוויזואל.

בשנים האחרונות נתקשר שמו של גרשון ברגסון לסיפורת ילדים בקשר
אמין והוא רואה בדכה בעלמו.

אני מאחל לכולנו שגודות הנמלים בטיפוח רבוחותיה של סיפורת
וילדים תימשך בהתקנתו ובהזדרכותו של מחנך בפלא ומסור זה.

אליעזר שמואלי

אליעזר שמואלי

משרד החינוך והתרבות

ביה"ס לעובדי הוראה בכירים ע"ש עמנואל יפה

רח' הורקניה, פינת יחיל, ירושלים, 93305

טל. 02-7905114, פקס 02-788382

כ"ו ניסן תשנ"ד

7.4.94

לכבוד

מר גרשון ברגסון

עורך "ספרות ילדים ונוער"

שלום רב,

ברצוני לבטא את התפעלותי מחמפעל של "ספרות ילדים ונוער" שהגיע לבגרות ובשלות - עשרים שנה, שמונים גליונות!
אני אוהב כתב עת זה דווקא בגלל צניעותו והשילוב בין חומר אקדימי למידע אקטואלי במינון שמאפשר לכל מורה, הורה או מתעניין להנות ממנו.
אני סבור שספרות הילדים והנוער עשתה קפיצת דרך עצומה בעשרים השנים האחרונות (וחלואי והיינו זוכים לשכמותה גם בספרות למבוגרים).
כתב העת ליווה התפתחויות אלו, סייע לנו ולמחנכים רבים לעקוב אחר הנעשה בתחום, שדווקא בעידן תקשורת ההמונים, הינו קריטי להתפתחותו של אדם הומניסטי.
תבוא אתה, חיוזם והמריץ וצוותך על הברכה ונצפה לחוג את העשור הבא!

בברכה ובידידות,

ד"ר אליעזר מריבוס

מנהל



מרכז לחינוך הדתי בישראל

THE CENTER FOR RELIGIOUS EDUCATION IN ISRAEL

כ"ה, כ"ג אייר תשנ"ד
4.5.94

לכבוד
מר גדשון ברגסון
מנהל "ספרות ילדים ונוער"
משרד החינוך והתרבות
ירושלים

שלום רב,

קבלו נא ברכותי הנאמנות במלאת 20 שנה למפעל ספרות ילדים ונוער. במהלך עבודתי במשרד, בתפקידים השונים, ובעיקר בעת שכהנתי כמנכ"ל המשרד, למרתי להכיר מקרוב את המפעל וחשיבותו ולהוקיר מאד את תרומתו המשמעותית למערכת החינוך. אף שהמפעל הוא יזמתך כיחיד ובניהולך, ניכרת הצלחה רבה בהשפעתו ובמעמדו בזכות אישיותך, כישוריך ומסירותך הרבה לנושא. זוהי דוגמא מצוינת כיצד אמונה מסורה לנושא וכשרון רב של יחיד יכולים להטביע חותם במערכת חינוך כה גדולה, מורכבת ומסועפת. הצלחת המפעל יכולה לעודד רבים להמשיך ולהתמיד במאמצים לשפר את מערכת החינוך, לתרום לאיכותה ולפעול להצלחתה גם אם הם יחידים ובודדים ואין מאחוריהם מערכת מתוגברת כמשאבי תקציב וכת אדם.

מפעל ספרות ילדים ונוער הצליח גם מפני מהותו, תכניו וגישתו המקצועית. מורים רבים נעזרים בחומר ולומדים מהרבעון, ומרחיבים דעתם מהפירסומים על העיון המחקר, המגמות, הדמויות, והביקורת המתפרסמים על ידי המפעל. באמצעים צנועים ביותר התפרסם חומר מקצועי משובח כרמתו וערכו מאד בלימודו.

בעיני יש חשיבות מרובה במפעל זה. מערכת החינוך נוטה בדרך כלל לתכוע יותר תפוקות הישגיות בלימודים ואינה עוסקת די הצורך, לשעמי, בסוגיות החינוכיות, הערכיות, הדוחניות וההומניסטיות. ציון 20 שנה היא נקודת זמן נכונה להביט ימינה ולהכיע סיפוק רב וקורת רוח רבה מהישגי המפעל עד כה, ויש לו במה להתפאר.

אני מאחל לך ולכל העוסקים במלאכה החשובה המשך הצלחה רבה לשנים רבות נוספות.

בכבוד רב,

יזשב ראש
זכרון אורלב

מדינת ישראל
משרד החינוך והתרבות
מינהל החינוך הדתי

ב"ה, כ' באייר תשנ"ד
1 במאי 1994

לכבוד
מר גרשון ברנסון
עורך כתב העת
ספרות ילדים ונוער
המדור לספרות ילדים

שלום רב,


במלאת עשרים שנה להוצאת כתב העת, אני חצה להביע הערכתינו למפעל זה ולתרומתו של הבטאון לעיון ולהכרה של ספרות ילדים ונוער בקרב הורים ומחנכים רבים.

הדאגה להשלכות הספרותיות והערכיות על עולמו הערכי של הקורא הצעיר, מקבלת ביטוי בולט בכתבות ובדיונים הספרותיים.

גם מגוון הכותבים והנושאים - תוך הקפדה על הלשון התקנית יתרמו להפצת הבטאון בקרב חוגים שונים בחברה הישראלית.

ישר כחכם ובאחוזים להמשך המפעל.

ב ב ר כ ה,


מתתיהו דגן
ראש מינהל החינוך הדתי

לגרשון ברוסון ולכל צוות הערכת,

הטורחים ושוקדים להוציא לאור
כבר עשרים שנים, שנה אחר שנה,
בסתיו ובאביב, בחום ובקור,
דבעון שכולו "בלורית וטוהר" -
"ספרות ילדים ונוער" !
יום חגכם -- חגיגתנו !
והיא תהילתכם, וברשותכם - תהילתנו !
כי העיקר אינו אלא הדביקות במטרה האמונה בדרך
ועבודה, עבודה, עבודת-פרך !
וכמו שאומרים, "יהיה מה שיהיה"
העורך -- באמונתו יחיה !
גם כשאין לשעותיו תגמול,
וגם אם אין קמצוץ של מוהר.
ידידי, רבותי ועמיתיי, אמת דיברתי,
כי את המנגינה הזאת אי-אפשר להפסיק.
כי את המנגינה הזאת עכשיו לא כדאי להפסיק.
כי את המנגינה הזאת פשוט אסור להפסיק.
ואם ספרות הילדים איננה מבקשת (כי טרם למדה...)
הרי חובתנו לתת !
בברכה נאמנה לכל העושים במלאכה וכה לחי !
אני, משלי

שלמה הראל

עורך כתב-העת "באמת?!..."



מכללת תל-חי



"ספרים הם ידידים"

עיתון יומי: אפריל 1978



למשל, בראשון
ואם בקושי הוא אית
הקצת של

ספרים ואם וינע" -

לואם הרגעת ה פ"

אזכר ואלה הכתוב -
ישל נחם!!

אנשים לזכר, כי טעם
לשם אף כי יוא

הגור והקול... בן יוא...
בידבור אלה -

ואם ספרים הם יבוס" (אנאלויהם המינים)

הקצתים

לואם א-ז -



"ספרים הם ידידים"



הוצאת ירון גולן

לרבעון "ספרות ילדים ונוער" במלאת 20 שנים להופעתך

ברכות חמות

מאת:

בנות הפנימיה הצבאית - בני המשפחה הבולשת - גברת עדידורלי -
דני מחונני - האפרוחים שהלכו לאיבוד - הדגים המספרים -
הדוד נחום - הדינוזאורים - הדמעה המתוקה - הילד מירושלים -
הילד מרחוב קרית ספר - הירח והכוכבים - הירח של בוקר -
הכפר סבאים - המלאכים הרוקמים בשמים - המעפילה הצעירה מבוכרה -
הספר העמית - הפרח הסקרן - חבורת הטב"ע - חגית בסירת הירח -
חומי הסייח - יומני ואני - הילדים בגיטו - מגדל החול -
מיאו - החתולה - משה משכונת הגבול - נבחי הכלב - נועה המתבגרת -
הנסים והנפלאות - סבתא המספרת - ספינתי השטה ברזח - רוני חכמוני -
שלומית הבלשית - תלמידי בית הספר המכושף - גיבורי התל - ועוד ספרים
רבים שבדרך...

בכבוד רב

אלי גולן



הוצאת הספרים דביר וזמורה-ביתן



מברכת את

מר גרשון ברגסון ואנשי המערכת
במלאות עשרים שנים לחוברת
'ספרות ילדים ונוער'

ספרינו לילדים ולנוער:

ספריו של פול קורד:

הפיל שרצה להיות הכי, כספיון, גן החיות הקסום;

ספריו של יהונתן גפן:

הכבש הששיעשר, גן החלומות האבודים;

ספרי מרים ילן-שטקליס:

שירים וסיפורים;

סידרת 'מרגנית' לנוער, עלילות הבלשית ננסי דרו;

הרפתקאות בני הרדי;

סידרת נרניה; עלילות שרלוק הולמס והסידרה

קלאסית המאויירת לנוער.

למר גרשון ברגסון שלום רב!

הוצאת הקיבוץ המאוחד מברכת את עורכי הרבעון "ספרות ילדים ונוער" במלאת 20 שנה להופעתו על תרומתכם החשובה לביסוס היחס והעניין בספרות הילדים, זהו אכן פרק זמן מרשים, וכמי שקוראת את הרבעון במשך שנים אני יודעת שהוא מלווה בחום ובאהבה את המתרחש בספרות הילדים והנוער בארץ,

ומאחלת לכל השותפים בהוצאתו לאור - עורכים, חוקרים ומחנכים - המשך יצירה ומחקר, עידוד וביקורת.

בברכת המשך יצירה פורה

יונה טפר

הוצאת הקיבוץ המאוחד

הוצאת הקיבוץ המאוחד שוקדת, כל השנים, להוציא לאור ספרי איכות לילדים ולנוער, תוך הקפדה ורגישות לתוכן, לשפה ולסגנון ושימת לב מירבית ליפי האיורים ולעיצוב הספרים.

בין הספרים שראו אור לאחרונה:

לקטנים -

"אני וכל מיני חיות" / קובץ שירים לפעוטות ובו ממיטב היצירות המספרות על הקשר בין ילדים לחיות.

"מצאתי מצאתי" / נעמי בן-גור - סיפור משחק ליום הולדת.

"סבתא בישלה דייסה" / (בשיתוף עם ספרי תל-אביב) - לקט מובחר של שירי אצבעות ומשחק.

לקוראים הצעירים -

"מפרשיות" / נורית זרחי - בסגנונה היחודי.

"פלא זרע עץ" / יונה טפר - סיפור מלבב על פלא הצמיחה המעלה את השאלה המעניינת כל ילד.

"הפיקניק של עמליה" / יהודית קציר

"נעם והעפיפון" / מרסלה לונדון - נעם רוצה עפיפון.

"גשיקת הפתעה" / שלומית כהן-אסיף - שירים וסיפורים הלקוחים מעולם הילד.

כנרת בית הוצאה לאור בע"מ

ספרי קריאה

לסכתא יש ציפורים כראש / מאת יעל מדיני (איורים: אלישבע געט)
לסכתא של אלונה יש פתרון לבעיית הנעלים של הכוכה של אלונה. בסיפור, שמגלגל בפני
הקוראים הצעירים את החברות הנמלאה שבין הסכתא לנכרותה, גושף היחס החם והמרגש שבין
השתיים. סיפור שמתאים לכל הסבתות, הנכדות וההורים גם יחד.

סיפורים שסיפורתי לפרנקו / מאת נומה שילה (איורים: טניה רייטמן)
פרנקו הוא שמו של כלב אהוב, החבר הקרוב של גבי, ילדה תל-אביבית בת עשר וחצי. שבעה
סיפורים מהממי לב, על הקשר המיוחד שבין פרנקו לגבי, המופיעים בקובץ ידברו אל כל אוהבי
הכלבים, בכל הגילים.

ספרי עיון

אנשים מפורסמים — סדרת כיוגרמיות / עורכת: רחל פן (כולל איורים וציורים)
סדרה הכוללת 12 ביוגרמיות של דמויות היסטוריות ידועות, שהטביעו את חותמן על עולמנו
והתרבות. ארבעת הספרים הראשונים שראו אור לאתונה מכיאים את חייהם של בנימין זאב
הרצל, דוד כריגורין, אנה פרנק ומנחם בגין. עוד יופיעו: אלברט איינשטיין, ז'אן דארק, דרווין,
ז'בוטינסקי, צ'צ'יל ואחרים.

כל ילד יכול — 50 דרכים להציל את כדור הארץ / מאת ג'ון גיאבנה
"ספר שכתוב באמונה וראוי לו שיקרא באמונה" — אומר יוסי שריד, השר לאיכות הסביבה,
בהקדמה. בספר 50 עצות לילדים על מה ניתן לעשות כדי לשפר את איכות הסביבה ומה אסור
לעשות כדי להפסיק את הנוקים הקשים שכבר גרמו. מודפס על נייר ממותז.

הבט ולמד — אנציקלופדיה ראשונה לילדים / עשרה כרכים
עורך המהדורה העברית: פרופסור אריר כהן
שילוב של התבוננות, חשיבה ולמידה. אנציקלופדיה מנוקדת, פורמט צבעוני עם מאות איורים
וחמונות. הנושאים רבים ומגוונים, החל מגוף האדם ועד חקר החלל.

ספרי הדינזאורים הגדולים / ארבעה ספרים בסדרה:
טריצטופס — הדינזאור המשורץ של ש-הקרניים, טירנוזאור — אוכל הכשר האכזר, ברוזאור —
אוכל העשב הענק, קריתחאור — הדינזאור בעל הכרבלת המרהיבה.

כנרת בית הוצאה לאור דרך השלום 22 ת"א טל. 5616996

ספרי
עמי גדליה
 מבית ההוצאה
 של פרטא



רח' יד חרוצים 6, ת"ד 2500 ירושלים 91029, טלפון 02-733501, פקסימיליה 02-734882

ספרים חדשים ומהדורות חדשות

הספר, מעין רומן היסטורי המתאר את חוויותיה של נערה יהודיה מפולין בזמן השואה.

50 ק"מ מטריבלינקה

ציורים ושירים של ילדי גיטו טרוזינשטדט בעריכת חנה וולקוב (פראג) אבא קובנר (ישראל). את השירים תרגמה לאה גולדברג.

אין פרפרים פה

דמותו של קורט הנער-העלם המוכשר, המגלה תושיה בניסיונות החצלה של המשפחה, עד אשר הוא עצמו נלכד.

קורט אחי

סיפור אוטוביוגרפי של ילד יהודי בפולין שהמלחמה פקדה אותו בהיותו בן תשע. מעללי אחד מגיבוריה הקטנים של חומת הגיטו.

זכיתי בהימור

טוסייה אלטמן, חברה צעירה בהנהגת השומר הצעיר בראשית המלחמה, הפכה להיות מרכזית בתנועה, סיכנה את חייה בפעולות נועזות, עד שמצאה את מותה.

טוסייה

דרכה של האם ובנה מן העיר הקטנה בשלזיה, דרך בית סוחר, גיטו ומחנה ריכוז, אל הבעל והאב הממתין בארץ-ישראל.

יד ביד עם תומי

רשימותיה של נערה יהודיה בתלאות השואה. דמות האיש מרדכי אנילביץ וצמיחת המחתרת היהודית בגיטו ורשה.

ילדה שאת שמה אינני זוכרת

מרד הנצורים

ספר גדוש התרחשויות וחוויות דרמטיות הצלבים ומרתק ביותר.

מוכרי הסיגריות

מכיכר שלושת הצלבים

תיאור חיים תוססים של קבוצות נוער וקורות נערה יהודיה בבית הסוחר של הגיטו, במחנה אושוויץ ולבסוף במצעד המוות.

יחד ובדד מול האימה



סדרת קריאת ראשונה

סדרת שעת סיפור - ספור

דורית אורנד
ציפי שמרוד
ססדר שיר
כילי רות
אורי דיון
ציפי נגן-נרוד
דורית אורנד
נואל ל. שורן
ססדר שיר
טל דכינגר
ציפי שמרוד
זוהי חבושי

אנטימים שלא בעונה
אסא תיא נט אבא
היא שלי ואני שלה
המלחמה של אנני
הסמק של קוסמק
כאן זאת לא קוסמק
לאהוב את נינה
סופן הסמנוי הגדול
טניסוקות לא קונים במכולת
קוף אנני בן-אדם
קרסולית כחלל
קשה להרוג קקטוס

במחנה קוסמק
כל מהרצל
דני והדינגוואר
הטן של יוני
הבר המיומי
תרשים הקקמס
מאיה והנמשים
ילקוט המלא
סבתא על נלגלים
טל סלך בערך

דנריק סנקביץ'
מאריק טוויין (2 ברכים)
מאריק טוויין
קארל מאי
קארל מאי
ויל ורן
ויל ורן
ויל ורן
ויל ורן (2 ברכים)



במדבר וביקר נע
הרפתקאותיו של האקלברי בין
הרפתקאותיו של חום סויר
יר הנפץ
וינסו ויד הנפץ
מיכאל סמרונוב
סמכוס לעולם בשמונים יום
מסע אל כנע הארמה
עשרים אלף מיל מתחת לפני הים

הספרייה לילדים

ססדר שיר
ססדר שיר
יקי קאוסמן
ססדר שיר
מיכל סנונית
מיכל סנונית
ינגה ספר
רימונה דיינגר
רימונה דיינגר
ססדר שיר
ססדר שיר
רויודי בלאסי
ססדר שיר
ססדר שיר
ססדר שיר
ססדר שיר
ססדר שיר
ססדר שיר
ציפי נגן-נרוד

דוכי חבושי אוכל כמו גדול
דוכי חבושי עושה כמו גדול
דוכי האדם חקיקת
הבלש צופרונציק
מסיבה שימפנזית
איש עם כובע על הגובה
תמי הקסנה והמכלול הגדול
משפחת אלמא ביתא - רוסיית
משפחת אלמא ביתא
חלום - השודדים באיטליה הכודרים כאים
הלאם - מכתב אהבה לטושי השולבה
עולם ירוק שלי
יוו 1 או איך הענתה הכרזה
יוו 2 או איך הכרזתו אורחיה פורחיה
יוו 3 או איך מנצחו אוצר המצפור שלא נבחר ממדר שיר
יוו 4 או איך ערכנו מכתבים למועדון הילונים ססדר שיר
יוו 5 או איך התופעה תסה במסיבת סינימה
הטור של מיכל

ספרי ילדים



הוצאת ראובן מס בע"מ, ת.ד. 990, ירושלים 91009

טל. 02-2777863, פקס: 02-277864

זה עתה הופיע

ספר חדש: בשערי הסגולה

מסרים סמויים בשירי ביאליק לילדים

מאת: ד"ר דינה שטרן

בשערי ארץ הסגולה הוא מחקר ברבדים הפנימיים של שירי ביאליק לילדים. כפי שמתברר, ביאליק העניק לרבים משיריו לילדים אופי של מקלט סתר לווידווי נפש ולדברי ביקורת נוקבים, שלא מלאו לבו לבטאם בצורה גלויה ומפורשת. כך ארע, שבחביונם של שירים אלה, התמימים למראה, חוטמנו מסרים סמויים, המדהימים באופיים הדרמאטי ובתוכנם הבלתי צפוי. מה מאותת לנו ביאליק בשיריו לילדים, וכיצד הפכה חרדתו לעתיד העם, לכוח המניע את שיריו?

בצד הדראמה הלאומית, הולכת ונחשפת הדראמה האישית של המשורר, הניצב על הגבול הדק בין שני העולמות, עולם הכפירה ועולם האמונה, ולבו משוע אל ארץ הסגולה...

שירים הנחשבים לקלאסיקה בשירי ביאליק לילדים, מנותחים מחדש, ונחשפים סודותיהם השמורים היטב. הספר מיועד ללומדי ביאליק ולחוקריו, ולכלל שוחרי השירה העברית במיטבה.

המחברת הינה מרצה בכירה לשעבר באוניברסיטת בר-אילן וחוקרת ספרותיים סודותיהם השמורים היטב. הספר מיועד ללומדי ביאליק ולחוקריו, ולכלל שוחרי השירה העברית במיטבה.

המחברת הינה מרצה בכירה לשעבר באוניברסיטת בר-אילן וחוקרת ספרות.

הוצאת הקבוץ הארצי השומר הצעיר בע"מ

רח' חומה ומגדל 2, תל-אביב 67771, טל: 376845

בית ספרית פועלים

מברך את הרבעון "ספרות ילדים ונוער" בשנת ה'20 להופעתו,
להמשך טיפוח ספרות הילדים ולשיתוף פעולה פורה.

ספרות מומלצים בהוצאתנו:

- | | |
|---|-----------------|
| תנו לחם ספרים - אוריאל אופק | על ספרות ילדים: |
| משתים עד חמש - קורניי צ'קובסקי | |
| בין סופר ילדים לקוראיו - לאה גולדברג | |
| ילד אז ילד עכשיו - מירי ברוך | |
| כוללת ספרי מקור ותרגום ממיטב ספרות העולם,
בהם: | סדרת נעורים |
| ילדי רב החובל גרנט - ז'ול ורן | |
| אטלנטיס - פייר בנואה/ אני דוד - אן הולס | |
| ג'ני - פול גאליקו | |
| ברבורים מאגם אחר - רוני גבעתי (פרס זאב) | |
| משאלות חורף - רוני גבעתי | |
| הדס - אסתר פיין (פרס זאב) | |
| בן-אנוסים - אורית עוזיאל (פרס זאב) | |
| עבודת נמלים - יבשם עזגד | |
| הילדה רובין חוד - נורית זרחי ורבים אחרים... | |
| "פשוט" ספרים מאויירים לפעוטות ולגיל הגן | סדרות נוספות: |
| ולילד המתחיל לקרוא בעצמו בהם ספרי מרים | |
| רות, לאה גולדברג, מיריק שניר ורבים אחרים. | |
| "ניצן" לקורא הצעיר - כתות א"ד. | |
| "לילד הקורא" לכתות הגבוהות של ביח"ס חיסודי. | |



הוצאת עלמה

מברכת את גרשון ברגסון
ואת מערכת ספרות ילדים ונוער בחגם,
ומאחלת המשך פעילות פורה ומפרה

רשימת ספרי הוצאת "עלמה":

סדרות לנוער:

סדרת "חלומות מתוקים"

סדרת "חלומות מקומיים"

סדרת "דגראסי"

סדרה לטרום נוער:

סדרת "יומן יקר"

ספרים אחרים לנוער:

דיני מאת: גזדי בלום

צל הירח מאת: אנט קרטיס קלאוס

אפשר למות מזה מאת: פראן אריק

להיות כוכב או לפחות ירח מאת: אסנת פיינגולד.

ספרים לילדים:

הגמד החכם מאת: אנה פרנק

מה קרת לעץ התות מאת: רוני גנור

"עלמה" הוצאה לאור

ת.ד. 21495 ת"א 61214

טל/פקס. 03-6962923



הוצאת ספרים עם עובד בע"מ
סדרות הספרים לילדים ולנוער
בהוצאת עם-עובד
שולחות את מיטב הברכות
למר גרשון ברגסון
ולמערכת "ספרות ילדים ונוער"
במלאת 20 שנה לרבעון

מספרי עם-עובד:

סדרת הספר הגדול של עודד בורלא, נירה הראל, ע. הלל, שלומית כהן-אסיף,
לאה נאור, חיה שנהב ודתית בן-דור

סדרת אני רוצה לדעת

סדרת טוב לקרוא

סדרת דן חסכן

סדרת האטלסים הגדולים

סדרת ראשונים בארץ



יד יצחק בן-צבי סידרת "ראשונים בארץ" עם עובד

סידרה עלילתית לנוער, המביאה לדור הצעיר את סיפוריהם המרתקים של חולמים ומגשימים בארץ.

• הרופא על הסוס – סיפורו של הלל יפה
מאת לאה נאור

• אהבה בפרדסים – סיפורו של יהושע כהן
מאת גלילה רון-פדר

• רב חובל שב אליך – סיפורו של כתריאל יפה
מאת תמר ברגמן

• לחישה רועמת – סיפורו של הרב קוק
מאת רזיאל ממוט

• שליחות של אהבה – סיפורו של אנצו סרני
מאת פועה הרשלג

• המשוררת מכנרת – סיפורו של רחל
מאת עמוס בר

• המשורר – סיפורו של ביאליק
מאת לאה נאור

• לוחמים בלילה – סיפורו של אורד וינגייט
מאת פנינה זר

• ג'דע – סיפורו של אברהם שפירא שומר המושבה
מאת אהוד בן עזר

• הגיבור מכלוב האריות – סיפורו של מיכאל הלפרין
מאת יהואש ביבר

הסידרה זכתה ב"פרס זאב" לשנת תשנ"ג

ספרי איכות לילדים ונוער, בהוצאת שוקן

סדרת שחף לנוער

הדג החמישי הוא שלך

מאת **מיה ירון-לוי**. ספר המתאר את עולם הרגש של ילדה קטנה ואת כמיהתה לאהבת אם.

לאורך המסילה

מאת **תמר ברגמן**. זהו סיפור עצוב ומופלא על נודדיו ומאבקיו של יענקלה, ילד שנותר לבדו במלחמת העולם השנייה והצליח לשרוד.

מתי אתה חוזר?

מאת **יונה ספר**. דרך סיפורה של נגה מתודע הקורא אל אחיה הזוי, נצר לראשוני הקיבוץ, שיוצא לשוטט בעולם ונסיעתו מתארכת עד אשר מתעוררת השאלה אם יחזור בכלל.

כמעט אבוד

מאת **גלילה רון-פדר**. סיפורו של דני אהרוני, נער שהידרדר לעבריינות, זהו סיפור על אהבה יוצאת דופן, על עבריינים צעירים החיים בשולי החברה ומנסים להשתקם.

ימים של רינה

מאת **אביבה גלי**. אמא של רינה עוזבת את הבית במפתיע, ועל רינה להתמודד עם המצב החדש ועם הקשיים הנוצרים, עד בוא הטלפון המיוחל.

החבורה בעקבות השודד

מאת **שרה שלום**. חבורת ילדים הלוקחת על עצמה משימה לתפוס שודד החנוכ מאנשים זקנים. לאחר סימונים הם מצליחים בעזרת המשטרה ללכוד את השודד.

הוצאת שוקן לילדים

סדרת צופית

סדרת טבע בת 8 ספרים: הרואים ואינם נראים * הרפתקאות עם צמחים * הרפתקה בים סוף * הרקים בבית ובחצר * טלי והחרדונים * יכול להיות יער * מלכת הלילה וידידה * סיפורים על ציפורים.

אגדות פרו

מיטב האגדות מן המסורת הצרפתית, בנייתן "כיפה אדומה", "היפהפיה הנרדמת", "החתול במגפיים" ועוד.

מילון רחוב סומסום

המילון הראשון לילדים, המכיל יותר מ-1200 ערכים מוטברים ומאזורים בשלל צבעים.

ספר הלילה הגדול

אגדות ושירים שסיפר המשורר **יהודה עמיחי** לבתו עמנואלה.

הזנב השמן של הנומה

מאת **יהודה עמיחי**.

מעליו של דדי הקטן בכל יום מימות השבוע.

איפה אפי

מאת **מרטין הנמורד**. ספר המתאר את הרפתקאותיו של אפי במקומות שונים, ספר שהוא גם משחק מרתק ומשעשע.

הוצאת שוקן/ירושלים ותל-אביב



הוצאת ספרים יוסף שרברק בע"מ

רה' בלפור 16, ת"א 65211

טל: 2293343 פקס: 299297

ספרים מומלצים:

נגה מרון	אהבה בהפסקת עשר
פוצ'ו	אריק מפוזריק
דבורה עומר	בעקבות הלהבות
צביה גרנות	גבורה באדום
דבורה עומר	גיבור חידה
דבורה עומר	דמעות של איש
דבורה עומר	הנבול שבלב
אלי רוה	המלך מארץ דום
יהואש ביבר	המפקד הראשון ליהודה
עודד בצר	הצנחנית שלא שבה
נגה מרון	כבר לא קטנים
עודד בצר	לא בדרך המלך
דבורה עומר	לאהוב עד מוות
דבורה עומר	לאן נעלם קפיטן קוק
מעוז חביב	לחזור ויהי מה
דבורה עומר	מעבר לכביש
דבורה עומר	מעשה בלולי ה...
דבורה עומר	סערה באביב
דבורה עומר	על הגובה
דורית אורגד	עמליה וג'ו
עמוס בר	פורץ המחסומים
דבורה עומר	פתאם באמצע החיים
דבורה עומר	צוללים קדימה
דבורה עומר	שרה גיבורת ניל"י



זה לא ילד זה אנציקלופדיה מהלכת

האנציקלופדיה המאוירת לילדים ב-10 כרכים מעוררת את סקרנותו של הילד מהדף הראשון

האנציקלופדיה החדשנית והעדכנית ביותר לילד הצעיר

כ-5,000 יחידות מידע ב-500 נושאי יסוד

כל תחומי הידע החשובים והבסיסיים שעל כל ילד להכיר

כלי עזר מעולה לתלמידי בית הספר היסודי

עיצוב חדשני ומרהיב עם גרפיקת מחשב ו-4,000 תצלומים ואיורים

לספר טוב יש



הפצה ראשית: רח' דב פרידמן 10 (קומה א') רמת גן טל. 03-5757890 פקס. 03-5751090

SIFRUT YELADIM VANOAR
JOURNAL FOR CHILDRENS' AND YOUTH LITERATURE

May 1994, Vol XX No. 3-4 (79-80)
ISSN 0334-276X
Editor G. BERGSON

Deborah Haneviah Str.
Lev-Ram Bldg.
Jerusalem, Israel

CONTENTS

Greetings: The Minister of Education & Culture & Sport;	
General Director; Chairman of Pedagogai; Secretariat	1-3
The editor	4
Simplification of Written Matter- Why & how ? Prof. S. Haramati	5
Fundamentalist Children's Literature - Realistic or Didactic ? Dr. Lea Hovav	20
Tzila Binder as Illustrations of the Poems of Miriam Yalan - Shtekelis - Dr. R. Gonen	36
Criteria for evaluation of Illustrations of Children's Literature - S. Shveid	50
Literacy in Children's Literature - Dr. Tzvia Waldman	55
Feminist Childrens Literature - Dr. Miri Baruch	59
Bibliotherapy & its use in the area of Adoption - Dr. E. Catzanelson	65
Late memory as a starting point for childrens literature - M. Regev	77
Troubles in Far Eastern childrens literature - R. Brant	85
Mongolian childrens literature - R. Brant	90
What is Good Childrens literature ? A. Einat	92
Subjects relating to encouragement of self motivated reading	
1. Directed reading as an encouragement for self motivatable reading - H. Dekel...	96
2. Encouraging friendship between children & books - R. Gefen - Dotan	101
3. An historic act as an encouragement to reading - E. Ben Ezer.....	108
Personalities:	
Uzi Ben Cnaan Ruth - Afek	112
Reviews:	
1. At first sight - G. Bergson	118
2. Issues in the works of Miriam Yalan Shtekelis - Michal Rosenberg.....	125
3. Two conflicting opinions about the same book - Miriam Zuker, Yavsam Azgad	127 128
Methodology	
1. How to deal with the issue of peace - H.Raz.....	129
Greetings	131
Publicity of publishers	139
English contents	155
Hebrew contents	156

התוכן

- 1-3 ברכות: שר החנוך והתרבות, המנהל הכללי, יו"ר המזכירות הפדגוגית
4 דבר העורך

עיון ומחקר

- 5 פישוט הכתוב - למה וכיצד? - פרופ' שלמה הרמתי
20 ספרות ילדים חרדית - ריאליסטית או דיאקטית? - ד"ר לאה תובב
36 צלה בינדר כמאיירת שירי מרים ילן שטקליס - ד"ר רותי גונן
50 על טעם וריח - על קריטריונים להערכת איורים לספרי ילדים - סבינה שביד
55 האוריינות בספרות הילדים - תמונות והגינות - ד"ר צביה ולדן
59 ספרות פמיניסטית לילדים - ד"ר מירי ברוך
65 ביבליותרפיה ושימושה בתחום האימוץ - ד"ר עדנה כצנלסון
77 היזכרות מאוחרת כנקודת מוצא לסיפור ילדים - מנתם רגב
85 לבטים בספרות הילדים במזרח הרחוק - רות ברנדט
90 ספרות הילדים במונגוליה - זמבין דאזדונדוג - רות ברנדט
92 ספור ילדים טוב - מהו? - עמלה עינת

דברים בפנס הצי שנתי בנושא עידוד הקריאה החפשית

- 96 "קריאה מונחית" - כגרוי לקריאה חפשית - חיה דקל
101 לידד ילדים וספרים - רות גפן-דותן
108 עלילה היסטורית כגרוי לקריאה "גדע" סיפורו של אברהם שפירא, שומר המושבה - אהוד בן עזר

דמויות

- 112 על "אחותי הגדולה מכולם" ועל עוזי בן כנען - רות אפק

ביקורת

- 118 במבט ראשון - ג. ברגסון
125 סקירת הספר "סדק ראשון - עיונים ביצירת מרים ילן-שטקליס" - מיכל רוזנברג
127 שתי דעות מנוגדות לאותו הספר "שלומית הבלשית" - מרים צוקר
128 אצל הדודה והדוד - יבשם עזגד

מתודה

- 129 איך לעסוק בנושא "שלום"? - הרצליה רוז

ברכות

- 131 דבר המולים
139 תכן באנגלית
155 תכן בעברית
156

מושרד החינוך התרבות והספורט ספרות ילדים ונוער

הרבעון "ספרות ילדים ונוער" מופיע זו השנה ה- 21.

ברבעון מדורים קבועים. ומשתתפים בהם מטובי החוקרים של ספרות ילדים ונוער.

במלאת עשרים שנה להופעת הבטאון נאמר בין היתר:

הרבעון "פותח שער ראשון לילד הקורא, ומעודד אותו לאהבת הקריאה ולמלה

הכתובה" (פרופ' א. רובינשטיין).

"עשרים שנות פעילות רצופות במסגרת הרבעון מצביעות על העובדה שהמאמץ

לטפח ספרות ילדים ונוער נהפך לדבר מה "שגרת" (במובן החיובי של המלה) וכחלק

קבע בנוף החינוכי שלנו. (פרופ' ד. גורדון).

כתב העת של "ספרות ילדים ונוער" מתמודד ללא רתיעה עם חשיפת הספרות הטובה

כגורם מחנך לחיים של ערך, של שאר רוח ושל נשמה יתירה. (אהרן דלין).

תרומת התוהרות לפיתוח ועידוד הקריאה החופשית בקרב התלמידים לא תסולא

בפז. (ד"ר שמשון שושני).

הרבעון נכנס לעשור השלישי וזה מעיד על חיוניותו וחשיבותו (ז. המר).

אנו מציעים לך, לחתום על הרבעון בטופס המצורף.



אני מבקש/ת להיות מגוי/ה על כתב העת לשנת תשנ"ה ולרכוש את החוברות המסומנות.
 מצורף צ'ק משוך על "קרן ספריות לילדי" על סך 25 שקלים.
 מחיר חוברת - 7 ש"ח; מחיר חוברת כפולה - 14 ש"ח; מגוי שנתי - 25 ש"ח.

השם _____

הכתובת _____

<input type="checkbox"/> ד -	<input type="checkbox"/> ג -	<input type="checkbox"/> ב' (אזל) -	<input type="checkbox"/> א' (אזל) -
<input type="checkbox"/> ח -	<input type="checkbox"/> ז -	<input type="checkbox"/> ו' (אזל) -	<input type="checkbox"/> ה' (אזל) -
<input type="checkbox"/> יב -	<input type="checkbox"/> י"א -	<input type="checkbox"/> י' -	<input type="checkbox"/> ט' -
<input type="checkbox"/> ט"ז (אזל) -	<input type="checkbox"/> ט"ו -	<input type="checkbox"/> י"ד -	<input type="checkbox"/> י"ג (אזל) -
	<input type="checkbox"/> י"ט כ' - כפולה	<input type="checkbox"/> י"ח -	<input type="checkbox"/> י"ז -
<input type="checkbox"/> כ"ד -	<input type="checkbox"/> כ"ג -	<input type="checkbox"/> כ"ב -	<input type="checkbox"/> כ"א -
<input type="checkbox"/> כ"ח -		<input type="checkbox"/> כ"ז כ"ז (כפולה) -	<input type="checkbox"/> כ"ה -
<input type="checkbox"/> ל"ב -	<input type="checkbox"/> ל"א -	<input type="checkbox"/> ל' -	<input type="checkbox"/> כ"ט -
<input type="checkbox"/> ל"ז -	<input type="checkbox"/> ל"ה -	<input type="checkbox"/> ל"ד -	<input type="checkbox"/> ל"ג -
	<input type="checkbox"/> ל"ט מ' - כפולה	<input type="checkbox"/> ל"ח -	<input type="checkbox"/> ל"ז -
<input type="checkbox"/> מ"ד -		<input type="checkbox"/> מ"ב מ"ג (כפולה) -	<input type="checkbox"/> מ"א -
<input type="checkbox"/> מ"ח -	<input type="checkbox"/> מ"ז -	<input type="checkbox"/> מ"ו -	<input type="checkbox"/> מ"ה -
<input type="checkbox"/> נ"ב -	<input type="checkbox"/> נ"א -	<input type="checkbox"/> נ' -	<input type="checkbox"/> מ"ט -
<input type="checkbox"/> נ"ז -	<input type="checkbox"/> נ"ה -	<input type="checkbox"/> נ"ד -	<input type="checkbox"/> נ"ג -
	<input type="checkbox"/> נ"ט ס' - כפולה	<input type="checkbox"/> נ"ח -	<input type="checkbox"/> נ"ז -
<input type="checkbox"/> ס"ד -	<input type="checkbox"/> ס"ג -	<input type="checkbox"/> ס"ב -	<input type="checkbox"/> ס"א -
<input type="checkbox"/> ס"ח -	<input type="checkbox"/> ס"ז -	<input type="checkbox"/> ס"ו -	<input type="checkbox"/> ס"ה -
<input type="checkbox"/> ע"ב -	<input type="checkbox"/> ע"א -	<input type="checkbox"/> ע' -	<input type="checkbox"/> ס"ט -
<input type="checkbox"/> ע"ז -	<input type="checkbox"/> ע"ה -	<input type="checkbox"/> ע"ד -	<input type="checkbox"/> ע"ג -
	<input type="checkbox"/> ע"ט פ' - כפולה	<input type="checkbox"/> ע"ח -	<input type="checkbox"/> ע"ז -
<input type="checkbox"/> פ"ד -	<input type="checkbox"/> פ"ג -	<input type="checkbox"/> פ"ב -	<input type="checkbox"/> פ"א -

סמן V ליד כל שנה ומספר החוברת.