

כסלו תשס"ז - דצמבר 2006

ספרות ילדים ונוער

שנת השלושים ושלוש

חוברת א' (125)

משרד החינוך, המינהל הפדגוגי, אגף א'-מוסדות חינוך, ספריות בתי ספר
קורן ספריות לילדי ישראל מיסודה של רחל ינאית בן-צבי
המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין

המערכת: ד"ר סלינה משיח (עורכת), ד"ר מירי ברוך (יועצת מדעית),
ד"ר בתיה מעוז, רננה גרין-שוקרון, עדה קרן
המייסד והעורך הראשון: גרשון ברגסון

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

ת.ד. 3578, בית הכרם, ירושלים 91035.

טל': 02-6558179

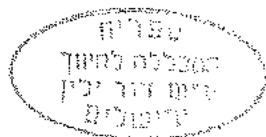


כל הזכויות שמורות

ISSN 0334 - 276 X

10/25
2006

תוכן הענינים



3 ואולי הקדמה – ד"ר סלינה משיח.....

עיון ומחקר

4 "מה שמתחת למים – זה העיקר": עיון ב"להתראות באנטארקטיקה"
וביצירות נוספות מאת נורית זרחי – ד"ר אילנה אלקד-להמן

16 הערכים הגלומים בספרות הילדים של הגיל הרך
בביה"ס הממלכתי – אתי רוזנטל

43 מיתוס פבלק מורוזוב ומקומו בחינוך האידיאולוגי הקומוניסטי
בשנות השלושים – רעיה צימרמן

63 ישן וחדש באיור יצירותיו של ח"נ ביאליק
לפעוטות ולילדים – סבינה שביד

74 "הספר חייב ראשית כל להפליא בחיצוניותו כאשה במראה פניה":
תרומתו של ח"נ ביאליק להתקבלות האיור בספרות העברית לילדים
– ליאור סיגל

ספרים וסופרים: רשימות ורשמים

86 מסע בעקבות שמי: "תריסים ירוקים פתוחים"
ו"נס של אהבה" – רונית לוינשטיין-מלך

94 "רציף תשע ושלושת רבעי": על הפנטסטי שבתוך הראלי – רונית חכם

101 לבוש חדש לספרי ילדים קלאסיים – יונה טפר

108 למי ה"סוף הטוב"? פולקלור במשמורת ילדים – ד"ר סלינה משיח

115 "אפילו כשאני כבר אהיה סבא" – מנחם רגב

ביקורת

120 הכבשה רחלי – ננסי חפוטה

125 אם אמי היתה פלטיפוס – ירדנה הדס

126 ממדף הספרים

131 נתקבלו במערכת

אין זאת אלא, שתום ספרות ילדים ונוער לא תם: מחקרים, הגיונות, רשימות, הגיגים ובקורות זורמים בנימי הרשת המאגדת קוראים, חוקרים, סופרים, משוררים ומבקרים. האחרונים קוראים לראשונים להעניק טעם, משמעות וממשות להגיגיהם, שעה שהקוראים מזמינים את האחרונים להכנס בטרקליני מחשבותיהם ולשתפם בהגיגיהם.

המדור עיון ומחקר מציע לקוראים חמישה מאמרים. שניים מתוכם עוסקים בערכים הגלומים בספרות הילדים ובאופן בו ספרות הילדים מתגייסת כסוכנת, המעצבת ערכי תרבות אידיאולוגיים, המשפיעים על התודעה ועל דפוסי ההתנהגות של הילדים. שני מאמרים נוספים עוסקים באיור ספרי הילדים של ח"נ ביאליק. האחד דן במאבקו ובתרומתו של ח"נ ביאליק להתקבלות האיור בספרות הילדים העברית, בתקופה בה נחשב הדימוי החזותי לפסול. השני משווה בין איורים מוקדמים ליצירות ח"נ ביאליק ואלה החדשים. בכך הוא חושף את האופן בו מעניק האיור העכשווי פרשנות רעננה ליצירות ביאליק והופך אותן אקטואליות מתמיד. מחקרה של הד"ר אילנה אלקד-להמן מתמקד ביצירותיה של הסופרת והמשוררת נורית זרחי, מגדיר מהי אינטרטקסטואליות ומציע דרכים לקריאה ולהוראת ספרות ילדים בדרך מעשירה ומרעננת.

במדור ספרות וספרים: רשימות ורשמים חושפות סופרות הילדים רונית לוינשטיין-מלך, יונה טפר ורונית חכם, את מקורות ההשראה שלהן, את טעמיהן, התלבטויותיהן ודרכיהן בכתיבת ספרים, בפרשנות ובעריכת ספרים. שתי רשימות נוספות חותמות את המדור ובהן הגיגים בעקבות ההתבוננות בזיקה, שבין ספרות הילדים ובין מה, שידוע לכותבים על עולם המציאות של ילדים ומבוגרים. המדור ביקורת מציע דרכי פרשנות לספרים "הכבשה החלי" ו"אם אמי היתה פלטיפוס: תינוקות היונקים ואמהותיהם" ושוטח בפני הקוראים את המלצותיו. המלצות / הסתייגויות תמציתיות ומגוונות, המסווגות את הספרים על פי קבוצות גיל הקוראים, ניתן להוריד מן המדף במדור: ממדף הספרים.

התודה לכל המאמינים, שאת הולם ספרות וילדים אין להעלים, וגם בפעימת פרידה יש רגע להפעים. על כן במעקפים עמדנו, את המחסומים דיללנו, במקלדת הקשנו, בעט משכנו ובנתיב המשכנו, שהרי:

יהי לבכם בטוח
 עט ללמוד ועת לנוח
 עת להמשיך ועט למשוך בעטו
 כי לקול יש זמן ועט:

שלכם, סלינה משיח

עיון ומחקר

"טח שמתחת למים – זה העיקר": עיון ב"להתראות באנטארקטיקה" וביצירות נוספות מאת נורית זרחי.

ד"ר אילנה אלקד-להמן

השנה מלאו ארבעים שנה לפעילותה הספרותית של המשוררת והסופרת לילדים, נורית זרחי. ספר שיריה הראשון למבוגרים, "ירק ירק", הופיע בשנת 1966 ומאז ראו אור בעברית, תשעים וארבעה מספריה, חוץ ממהדורות חוזרות או הופעה של ספריה בתרגום לאנגלית, ספרדית, צרפתית, ערבית ושפות אחרות. יצירתית ומפתיעה, פורסמה זרחי בשנת 2005 כמעט בו זמנית, ספר שירה למבוגרים, "הנפש היא אפריקה", וחמישה ספרי ילדים: "מרק שום דבר", "שינגלונגה מיטה מסודרת", "קורות קרוקודיזי באפריקה", "להתראות באנטארקטיקה", "מי יחנך את דודי?".

הפרסים הספרותיים בהם זכתה נורית זרחי מעידים על מקומה המרכזי בקרב היוצרים הכותבים בשפה העברית בראשית המאה העשרים ואחת. זרחי היא סופרת הילדים היחידה אשר זכתה ארבע פעמים בפרס זאב לספרות ילדים ונוער (על הספרים: "אני אוהב לשרוק ברחוב", תשל"ב; "זולפיניאה מומי בלוס", תשמ"ט; "אין שם אריה", תשנ"ג; "חוש העסקים שלי", תשנ"ט); בפרס יציב ("ילדת חוץ", 1978); פעמיים בעיטור אנדרסן ("גן הבמבומבלים", תשל"ח; "הילדה רובין הוד", תשמ"ב); בפרס ביאליק (1999); בפרס שרת החינוך לספרות ילדים לגיל הרך (2005) ולאחרונה בפרס יהודה עמיחי (2006).

במהלך ארבעים שנות יצירה עבדה זרחי עם מאירים רבים: רות צרפתי איירה שבעה מספרי הילדים שלה, דני קרמן חמישה מספריה, אבנר כץ אייר ששה ספרים. עשרים ושנים מבין ספריה לילדים אויירו בידי הלה חבקין, עובדה המייצגת שיתוף פעולה יחיד ומיוחד במינו (אלקד-להמן, ברפוס). בשנים האחרונות עובדת זרחי עם מאירות צעירות ומוכשרות כרותו מודן, שאיירה שני ספרים, עפרה עמית, בתיה קולטון, שאיירה את הספר בו יעסוק מאמר זה: "להתראות באנטארקטיקה", טלי מנשס, שאיירה שני ספרים, על אחד מהם נדון במאמר זה, ובתה של נורית זרחי, רוני טהרלב, שאיירה שבעה מבין ספריה.

מתחילת דרכה פרצה זרחי דרכים חדשות בספרות הילדים העברית, תוך שהיא מורדת במסורת שביססה לאה גולדברג ומטשטשת את הקווים המגדירים את הז'אנר כספרות ילדים בלבד. באופן זה יצרה מסורת חדשה, אשר מתווה נתיבים מקוריים לזור משוררים וסופרים לילדים שכתבתם השתנתה, שעה שהיא עצמה מצאה באמצעות הכתיבה לילדים את קולה המקורי גם כמשוררת למבוגרים.

חלק ניכר מיצירותיה של נורית זרחי, הכותבת כאמור למבוגרים וגם לילדים, עשוי להכלל תחת הקטגוריה של ספרות אותה כינתה חוקרת התרבות זהר שביט "ספרות אמביוולנטית" (שביט, 1996). ספרות, שלמרנת חזותה הילדותית, היא בפועל ספרות למבוגרים ("הילד והדב", 1980; "צפפות", 1995), או ספרות, שהיא ספק למבוגרים ספק למתבגרים - ("זינו המופלאה", 1983), ספר המקדים את זמנו בעיצוב סוגה ספרותית, שעניינה מתבגרים ומבוגרים ואשר ביטויה הסינמטי בקולנוע ובטלוויזיה האמריקאית, בסדרה דוגמת "בנות ג'למור". ביצירותיה האחרות משווה זרחי ליצירותיה חזות של ספרות ילדים, שעה שבפועל הן נחשפות כספרות מרובדת בעלת משמעויות משתנות ברוח פנייתן לילדים, למבוגרים ולמתבגרים. דוגמה ליצירות מעין אלה נמצא "בנוטיק סיגי וחוט" (1995), או ב"אמבטיס" (2001) - בהן אני דנה בהרחבה במונוגרפיה על יצירתה של זרחי (אלקד-להמן, 2006). המדובר בבנייה ספרותית מחוכמת המאפשרת לקוראים בני שכבות גיל שונות לפרש את היצירה בדרכים שונות באופן, שהיצירה חומקת מפרוש יחידני. האמצעי הספרותי החשוב ביותר המשמש את זרחי ביצירת אפקט מרובד זה הוא כתיבה אינטרטקסטואלית (Allen, 2000). זו כתיבה המאפשרת, לעיתים אף מחייבת, מהלך קריאה המתבסס על קישור בין היצירה הנדונה ובין טקסטים שונים המופיעים ברפידת התרבות המוכרת לקורא: הספרות, הציור, הקולנוע, התנ"ך, הפולקלור או המדע והמשמשים לו בסיס לריבוא פרשנויות.

"להתראות באנטארקטיקה": הקריאה התמה

קריאה ביצירה ספרותית, לעולם איננה בבחינת "קריאה תמה". זאת, כיון שקורא המפענח את הטקסט מושפע ממטען פארא-טקסטואלי (Genette, 1997), המשוקע בתודעתו טרם שקרא את הטקסט. מטען צבור זה כולל מידע על הסופר, ציפיות מעיצוב הכריכה או מהכתוב מצידה האחורי, מידע פרסומי על הספר וכיוצא באלה. בנוסף למידע זה הקורא נושא עמו ידע רחב שנבנה בקריאות קודמות ביצירות הספרות, ואף הוא משפיע על קריאתו. חרף כל אלה ניתן לכנות את הקריאה הראשונה בשם "קריאה תמה", במובן זה, שהיא נועדה להפגיש בין הקורא ובין הספר באופן פשוט ושלם, ובאורח המאפשר לקורא להיסחף בעלילה ולהשתתף בה ריגשית.

בסיפורה של נורית זרחי "להתראות באנטארקטיקה" מצפה לקורא הפתעה. בניגוד לציפיותיו, העמוד הראשון, המופיע לאחר הכותרת, אינו מילולי אלא ויזואלי, איור דיאליסטי של חוצות תל אביב: ככר מגן-דוד בתל אביב - רחוב אלנבי, פינת המלך ג'ורג', פינת נחלת בנימין ושוק הכרמל. בחזית האיור שליח רכוב על קטנוע והוא מוביל חבילה. בעמוד הבא של הספר יוצג אותו רוכב בתוספת המילים: "אדוני, יש לי משהו בשבילך" (שם, ללא מספרי עמודים). הפרטים החזותיים באיורה של קולטון הם דיאליסטיים מבחינת זיהוי המקום והזמן ומאפשרים השלמת מידע, שאינו מצוי בסיפור: שעת בקר מוקדמת, הרחובות כמעט ריקים מהולכי רגל ומנוסעים, השוק עדיין לא נפתח. באמצע הרחוב מושיט השליח חבילה למר זום, "שמיהר מאד להגיע למשרד" והוא מלא תמיהה: "למה דוקא לי?". הקורא התם נכון לקבל את האירועים העלילתיים, כשם שקיבל אותם מר זום: תוך השעייה של תמיהות (כגון: איך ייתכן, שבאמצע הרחוב נמסרת חבילה לאדם זר, בידי שליח בלתי מוכר). בדומה למר זום מקבל הקורא את כללי המשחק של הסיפור, ותוך מעקב אחר המשך העלילה: מה יעשה זום בחבילה? במהלך מעין זה עובר הקורא מתחומי הריאלי לתחומי חוקיות אחרת, המיוצגת על ידי הפנטסטי. בעוד שהסיפור הריאליסטי משכנע את הקורא כי עלילתו עשויה הייתה להתרחש במציאות חרף מירקמה הברזי, הרי שהפנטזיה נתפשת בעלילה שהתרחשותה איננה אפשרית (Arbutnot, 1957). זרחי מצליחה, כדרכה, לכונן סיפור, שבמהלכו אין הקורא חש כמעט, כיצד הוא עובר מריאליה לפנטזיה.

מר זום המשתומם לנוכח החבילה המוזרה שקיבל, זוכה להסבר: "כי כל אחד צריך לדאוג לעוד משהו חוץ מלעצמו". לכך מתווספת ההוראה המוזרה: "ושלא תסיר את העטיפה". כאיש עבודה מסודר ממהר מר זום לעבודתו, ואיננו מסוגל לנטוש את החבילה/ המטלה שהוטלה עליו (בהמשך נגלה כי "הוטלה" בכפל לשון: כמטלה וכהטלת ביצה). הוא אוסף את החבילה המתחילה להשמיע פקודות ובאורח בלתי צפוי הוא מציית להן. הדיאלוג שהוא מקיים עם החבילה מוביל אותו למסע ברחבי העיר (מזרקה, לונה פארק, חנות ממתקים), עד שלבסוף הוא מגיע למשרד, כשבידו החבילה הממשיכה לנהל איתו דין ודברים. במהלך ויכוח בינו ובין החבילה תולש זום את עטיפת החבילה בכוח, ונחשפת תכולתה: ביצה. הביצה מודיעה לו, שהקדים לפתוח את החבילה בשלושה ימים. זום מחליט לדגור על הביצה שנחשפה טרם זמנה. בעקבות הזגירה ("ישיבה חשובה", כפי שכתב בשלט שעל דלת משרדו) בקע פינגווין, (פיני), שבקש עכשיו לדעת האם זום הוא אבא שלו. "במידה מסוימת" השיב לו זום, ופיני החל לתהות על מקומו בעולם:

"אנטארקטיקן" שאל פיני
"אנטארקטיקוס" אמר מר זום, כי רצה שפיני הקטן ידע
איפה הוא נמצא."

זום הזמין כרטיסי טיסה לאנטארקטיקה, טמן את פיני במנשא, ובבואם
לאנטארקטיקה פגשו את אמו של פיני, פנינה, שאמרה "מזל שיש עוד בעולם
אנשים שמוכנים לדאוג לעוד מישהו חוץ מלעצמם". האיחוד המשפחתי לא נמשך
זמן רב. "עכשיו הגיעה השעה להפרד", אמר מר זום. קשיי הפרדה היו משותפים
לשניהם. "אני פינגוֹנְתִי אותך" הם אומרים זה לזה.. על קשיי הפרדה מקל
פלאפון, שנותן זום לפיני, וההבטחה:

"כולנו ניסע מפה לשם, משם לפה... החיים הם הרפתקה, להתראות
באנטארקטיקה"

להתראות באנטארקטיקה: קריאת תמיהה

בעקבות, ובתום הקריאה התנמה של הספור, מתעוררות בקורא שאלות המבטאות
שלב נוסף באינטראקציה שבין הקורא והטקסט. בשלב זה מתחילה הקריאה
התממה: למי מיועד הסיפור ומה נושאו? מהי החבילה ומדוע הסיפור פותח
במסירתה למר זום? מדוע מתלווה למסירת החבילה האיסור לפתוח אותה? מדוע
החבילה מדברת, ומה בקשתה? מדוע יש בתוכה ביצה, ומדוע דווקא פינגווינים?
מה משמעות החבילה, הדגירה, הבקיעה, המסע? ולמה מסתיים הסיפור בפרידה
ולא בהמשך ההורות בה ממשיך מר זום לגדל את פיני? מה מקומו של הפלאפון
בפרידה זו? מה פשר שמות הדמויות? בניסיון לתת מענה לשאלות המתעוררות
בשלב הקריאה התממה, יש להדגיש, שלא מתן התשובה הוא העיקר אלא הניסיון
לחשוב על יצירתה של זרחי באמצעות שאלות.

"פיני החזיק בידו השמאלית את מר זום ובימנית את פנינה,

ושלושתם הלכו לאורך החוף והביטו בקרחונים שוממתי

דווקא בשלב בו, לכאורה, מתרחשת הגשמת-משאלות לב הקורא, אמא-אבא-ילד
הולכים כדבוקה אחת בתוך נוף אליו הם משתייכים, מסבה זרחי את תשומת-לבם
של קוראיה באמצעות זמזום הקרחונים, לאופן התבוננותה בעולם: מה שנראה
לעין אינו תואם את מה שמתחת למים, והסמוי הוא העיקר. אמירה זו מזמנת
חשיבה מחודשת על מכלול השאלות שהעלתי, ומציעה קריאה חדשה.

ניתן לראות את "להתראות באנטארקטיקה" כסיפור אמביוולנטי (שביט, 1996),
המיועד לכאורה לילדים בלבד, ובפועל הנו סיפור למבוגרים, העוסק באופי החיים
המודרניים: חיי היום-יום ושגרתם, הטעם לחייהם של האנשים ומטרותיהם
בחיים. כיצד בוחר אדם להיות את חיינו, האם סביב חובות העבודה והמשרד, כמו

זום בפתח הסיפור, או תוך מחויבות לזולת, כמו זום, שלאחר ש"קיבל חבילה" הציב את דרישותיה ואת רצונו לדאוג לביצה ולילוד בראש קדימויותיו? על פי זרחי ראוי שנמצא דרך למתן מקום מרכזי לזולת בחיינו, וזאת לא עבור הזולת, אלא כדי שתהיה משמעות לחיי האדם עצמו.

סיפורו של זום יכול להתפרש כסיפור אלגורי על הורות ומשפחה: ה"חבילה" היא כהריון שנושאים אותו לכל מקום, והיא המכתיבה שינויים בשגרת היום-יום. הביצה מייצגת את ההמתנה ללידה, את המסתורין והריגוש שבמפגש עם הילוד, מסתורין שאינו מתבטל למרות נפלאות האולטרא-סאונד המציג בפני ההורים את העובר בטרם נולד. הצורך לדגור על הביצה מייצג את חובת ההורה לדאוג לשלום העובר והילוד, גם כשחובה זו מאלצת אותו להכניס שינויים בחייו. פיני הפינגווין דומה לתינוק שיש לו צורך באמא, באבא, ובשייכות למקום. ייתכן גם שהסיפור מייצג אפשרויות של חיים במשפחה אחרת, בה מתקיימים סדרי חיים שאינם נורמטיביים, וכן חלוקת תפקידים אחרת בין המינים: הרוג' הוא גבר והוא מטפל בילוד, אך מגדלת אותו האמא.

"להתראות באנטארקטיקה" המרחב המשפחתי מוצג כמרחב ריאלי: חיים עם זום החי בסביבה התל אביבית או עם אמא החיה באנטארקטיקה, אך הסיפור מכיל מעברים מהירים ממקום למקום במטוס, ותקשורת המגשרת על מרחקים בעזרת הטלפון הסלולרי. כסיפור על משפחה הסיפור מעלה את שאלת הספריצה, הניתוק מההורה לצורך בניית עצמאות, ובכלל זה את שאלת הפרדה: "איך אלך ואשאיר את התינוק כאן? הרי פִּינְגוּוֹנִי אוֹתֵר" תמה זום, ופינינה מרגיעה "אני כאן". בצורה מעניינת, ואולי כפרודיה, חפץ-המעבר בפרודה (ויניקוט, 1995) איננו דובי רך או שמירה, אלא מאפיין מובהק של התקופה, הפלאפון: "יש לי שני פלאפונים. [...] הנה, קח אחד, כשתגעגע תטלפן אלי". הסיפור מציג משפחה בחברה בעידן הפוסט-מודרני, המבטלת את הכללים המוגדרים בתפקוד הבין-זוגי: חלוקת עבודה בין המינים מתערערת ועמה נוכחות שני הורים בו זמנית לצד הילד. יש וקיים רק הורה אחד ויש שהורה אחד קרוב, שעה שההורה השני קיים במרחב הוירטואלי של הטלפון הסלולרי. גם מושג השייכות לקהילה השתנה: יש ואתה משתייך לקהילת אנטארקטיקה, אך בפועל הנך חי במקום אחר. יש "אנטארקטיקן" ויש "אנטארקטישם".

קריאה אינטרסקטואלית

לקריאה התמה ולקריאת התמיהה חוברת הקריאה האינטרסקטואלית, המפענחת את הטקסט מתוך קישורים תרבותיים הידועים לקורא, ואשר אותם הוא משליך על היצירה.

"להתראות באנטארקטיקה" מזמן פיענוח מעין זה במיוחד לנוכח מטענים תרבותיים קודמים הקשורים בהורות, בדימויים כגון קופסא או חדר אסור, טבע ועולם.

על שאלות של הורות, ובתוכן הורות ביולוגית ואימוץ, כתבה זרחי לא מעט יצירות, בהן: "הילד והדב סיפור אגדה לילדים מבוגרים" (1980), "ניצי מזוית העין" (1985), "אותה קבלו חינם" (1995).

הורות

בשנת 2005 ראו אור בסמיכות שני ספרים מאת זרחי העוסקים בנושא ההורות: "להתראות באנטארקטיקה" וכן "קורות קרוקודיזי באפריקה" (זרחי, 2005). דייזי, אישה "שגרה לבדה בבית" (שם, ללא מספור עמודים) רכשה בחנות לחיות מחמד לסאה בשם עוזו. "הוא תמיד שרוי בשתיקה. לא מדבר, לא מעיר אף הערה, ואף אחד לא פונה אליו בחזרה" (שם) אמרה בעלת החנות, ודייזי השיבה: "ממש כמוני" (שם). דייזי לימדה את עוזו לדבר. בהתחלה, ללא הצלחה, אך בהדרגה התחיל לדבר, וככל שהצליח - "הוא גדל והתארך" (שם). דייזי ספרה לו "מה היא חלמה, איך היא התעוררה" (שם) והוא השיב לה במילים שרק הוא ידע: "כסא, שולחן, קיר תמונה" (שם). הוא הלך וגדל ודייזי גילתה שהוא קרוקודיל. "גברת דייזי התקרבה עוד יותר כדי להסביר, והוא כל כך התקרב כדי להבין, עד שהם בלעו אחד את השני" (שם). "קרוקודיזי החליטו ללכת לדוקטור זנזיבר המפורסם. הוא נתן להם תרופה בדוקה, שם המרשם היה אפריקה" (שם). באפריקה קפצו הסנינים למי הנהר, השתכשכו והשתוללו ו-"יצאו זה מהפה של זה והשתחררו". כל אחד מהם בנה את חייו עם בן זוג מתאים, ודייזי הייתה לסבתא של קרוקודילים קטנים.

דייזי ומר זום - בוגרים עריריים ומנותקים מחברה - יצרו קשר מיוחד בעוצמתו עם **צאצא-לא-להם**, אשר זרותו מודגשת עוד יותר באמצעות האיפיון הזואולוגי, המדובר בתינוקות, שאינם תינוקות אדם. בשל קשר מיוחד זה יצא כל אחד מהם ל**מרחקים** (ממשיים או סמליים), כדי לאפשר מחד גיסא עתיד לצאצא, ומאידך **גיסא**, כדי לנתק את הקשר, ולאפשר לו להתקיים כממד של משמעות ושייכות סדיהם. נתינה לזולת, בין אם הוא ילד או חית-מחמד, אין פירושה חמיסת **עצמאותו**. חוויית ההורות לצאצא שאינו הצאצא הביולוגי והטבעי - נתנה **משמעות** לחייהם וחיברה אותם לעולם של מגע אנושי. בשני הסיפורים פניית זרחי ל**פוסטייה** מייצגת אופן אחר של הסתכלות במציאות. דווקא באמצעות הדמיוני, **בלזני** אפשרי, המסתורי, המאגי או המיתי - ניתנת לנו אפשרות לשחרור

החשיבה. זאת, כדי לשוב ולבחון מחדש את האמונות והאידיאולוגיות שלנו וכן את האופן שבו אנו מבינים את המציאות, מתייחסים אליה וחיים אותה. ההתבוננות המשחררת מעניקה לגיטימציה לקליטה של המציאות מבעד לעיניים הפנימיות, ולא דרך עיני הבשר הממשיות, הגלויות כלפי חוץ (Mathews, 2002).

קופסה ותיבה

החבילה שקיבל מר זוס, ובתוכה קופסה, מקשרת אותנו לסיפור מקראי על אימוץ באמצעות קופסה, או בלשון המקרא - תיבה, שבהמשכו שיבה של המאומץ למשפחתו ולקהילתו הביולוגית. סיפורו של משה, לפי ספר שמות פרק ב', מתאר את האירוע הבא:

וַתֵּרֶד הָאִשָּׁה, וַתֵּלֶד בֵּן; וַתֵּרָא אֹתוֹ כִּי-טוֹב הוּא, וַתִּצְפְּנֵהוּ שְׁלֹשָׁה יָרֵדִים. וְלֹא-יָקָה עוֹד, הַצְּפִינֹת, וַתִּקַּח-לוֹ תִּבְיָת גֹּמָא, וַתַּחְמְרָה בַּחֲמֹר וּבְזָפֵת; וַתִּשֶׂם בָּהּ אֶת-הַיֶּלֶד, וַתִּשֶׂם בְּסוּף עַל-שֵׁפֶת הַיָּאֵר. [...] וַתֵּרֶד בַּת-פְּרַעֲהַ לְרֹחֵץ עַל-הַיָּאֵר, וַנִּעַרְתִּיהָ הַלֵּכֶת עַל-יַד הַיָּאֵר; וַתֵּרָא אֹת-הַתִּבְיָה בַתֹּךְ הַסּוּף, וַתִּשְׁלַח אֶת-אֶמְתָּהּ וַתִּקְחָהּ. וַתִּפְתַּח וַתֵּרָאֶהוּ אֶת-הַיֶּלֶד, וְהִנֵּה-נֶעַר בְּכֶה; וַתַּחְמַל עָלָיו. [...] וַיִּגְדַּל הַיֶּלֶד, וַתִּבְאֶהוּ לְבַת-פְּרַעֲהַ, וַיְהִי-לָהּ לְבֵן; וַתִּקְרָא שְׁמוֹ, מֹשֶׁה, וַתֹּאמֶר, כִּי מִן-הַמַּיִם מִשִּׁיתָהּ (שמות ב' פסוקים 2-10, במקוטע)

גם משה גדל כילד במשפחה לא-לו, ילד מאומץ השייך לעולם אחר, נחות, של עבדים. בת פרעה מודעת לעובדה שהתינוק הוא מילדי העברים, "ותאמר, מילדי העברים זה" (שמות ב', 6), אך חרף זאת היא בוחרת לגדלו. התנ"ך אינו מספר על מניעיה ועל עולמה של בת פרעה, שכן הסופר המקראי מעוניין בסיפור החניכה של המנהיג לעתיד בלבד. "להתראות באנטארקטיקה" מאפשר לקרוא מחדש את ספורה של זרחי מתוך נקודת-התצפית של בת פרעה: מי הייתה בת פרעה? כיצד נראו חייה? מה פשר הצורך שהיה לה בילד זרים, עבדים? מה היה הילד עבורה? ומה הייתה היא לו?

את משיית הילד מן המים במקרא ניתן להקביל להחלטה של מר זוס "לדאוג לעוד משהו חוץ מעצמו". כל אחד ממעשי האימוץ והאומנה יעניק משמעות לחייו של מי שלקח על עצמו עול אחריות להיות סוג של הורה.

עולם הטבע

בעת ש"להתראות באנטארקטיקה" ראה אור, הוקרן בבתי הקולנוע בארץ סרטו התיעודי הנפלא של הבמאי לוק ז'אקה, "משפחת הקיסרים" *La Marche de l'empereur*. הסרט הוקרן בבתי הקולנוע המרכזיים בארץ, במשך תקופה ארוכה, ונורית זרחי, כנראה, צפתה בו. לשאלתי מדוע הפינגווין דוגו, האם יש בכך עמדה

מגדרית, השיבה: "הרי כך זה בטבע, ראיתי בסרט". הסרט עוקב אחר חיי הפינגווין הקיסרי באנטארקטיקה, יצור שגובהו כמטר, חי בלהקות, ושוורד בזכות מחזור חיים מיוחד. באמצע החורף, הלהקה יוצאת מהים וצועדת במשך 20 יום ליבשה הקפואה, למקום בטוח, יחסית, מטורפים. הם מתחלקים לזוגות, שיישאר קשורים ונאמנים זה לזו בחודשים הבאים. לאחר ההזדווגות, הנקבה מטילה ביצים, ויוצאת חזרה לים כדי להזין עצמה לקראת האכלת הילודים והטיפול בהם. הזכר נשאר לדגור כחודשיים על הביצים, כשבכל אותה עת הוא נשאר עומד במקומו. הביצים נשמרות בתוך פלומת הנוצות, שבין כפות רגליו ותנאי להשרדותן הוא שמירה על חומן בעזרת גוף הזכר הדוגר. לאחר בקיעת האפרוח, חייבת האם לשוב בתוך ארבעים ושמונה שעות, כדי להזין את האפרוחים. במשך כל הזמן הזה נשקפת לפינגווינים, בוגרים וצעירים כאחד, סכנת הכחדה לא רק בשל סופות שלג קשות, אלא בשל טורפים המשחרים לפתחם של זכרי הפינגווינים המטופלים בצאצאים, שבין רגליהם.

קריאה ב"להתראות באנטארקטיקה" לאור ההקשר של סרט הטבע הזה, או תוך זיקה אקסטרא-טקסטואלית לידע מתחום הזואולוגיה (<http://www.emperor-penguin.com/emperor.html>) - מאירה את חלוקת התפקידים בין זום לפנינה באור נוסף: גם בטבע מתקיימות חלוקות תפקידים שונות ומשונות. בסיפורה של זרחי ובאיר של קולטון - זום מוצג כמי שמסוגל לדגור ורוצה לדאוג לביצה ולפינגווין שבקע מתוכה. פנינה מצידה מוכנה לדאוג לפיני, שבגר. זו אפשרות להורות מסוג אחר, שסיפור הפינגווינים שבטבע מציג בפני העולם האנושי, הפוסטמודרני, עולם הנבנה מקשרים החוצים קהילות אתניות, ומאפשר הורות מסוגים שונים. לבתי המשפט ולעיתונות הגיעו בשנים האחרונות שאלות אתיות ומשפטיות באשר לטיבה של הורות ביולוגית, פונדקאות של עוברים של הורים שאינם הפונדקאית, והורות בפועל, או שאלות באשר לזהות האתנית ו/או הלאומית ו/או המגדרית של מאמצים לעומת זו של המאומץ. לנוכח הקריאה אודות חיי הפינגווינים בטבע, מותח הסיפור של זרחי גשרים על פני סוגי הורות שונים: לא זו או זו, אלא גם זו וגם זו.

תיבת פנדורה והחדר האסור

חוקר הפנטזיה ריצ'ארד מתייס (Mathews, 2002) מציין כי בסיפור הפנטסטי נבנית בעזרת המיתוס זיקה שיש בין הפרט או הפרטי לבין הבלתי מוגבל, הנצחי, הטרנסצנדנטי. תופעה זו ניכרת בזיקה ההפוכה שיש בין סיפורה של זרחי, "להתראות באנטארקטיקה", לבין הסיפור המיתולוגי על תיבת פנדורה. את פנדורה, האישה הראשונה שנבראה במיתולוגיה היוונית, יצר במו ידיו האל-הנפח

הפייסטוס, כדי לגרום קורת-רוח לאביו, זאוס. האלה אפרודיטה העניקה לה במתנה את חינה, אתני לימדה אותה מלאכת מחשבת, והרמס נתן לה במתנה "טבע של שקד [...] ורוח חוצפה" (הסיודוס, 1956, מעשים וימים, שורה 67). פנדורה נשלחה אל בני האדם, לכאורה במתנה, אך בפועל - כדי לנקום בהם ובפרומתאוס על גניבת האש: "שי ומתת לאידו של אנוש האוכל מזון-לחם" (שם, שורה 82). פרומתאוס גנב את האש מן האלים והעביר אותה בערמה לבני האדם כדי שתשמש אותם לרווחתם ולהתפתחותם, ועל כך העניש זאוס את פרומתאוס, שנכבל לסלע ועיט היה מנקר בכבדו. בלילה הכבד היה גדל מחדש - וחוזר חלילה. זהו עונש נורא של פגיעה במי שהיה רגיש למצוקת הזולת, באמצעות פגיעה במקום הפיזי המסמל את העולם הפנימי של הרגשות, הכבד. במקביל, העניש זאוס גם את בני האדם, ובהקבלה לטוב שקיבלו מפרומתאוס בדמות האש, זאוס מעניק להם מה שנראה כלפי חוץ טוב - פנדורה, אישה יפה, אך בעצם הוא התגלמות המכאוב. למרות שהוזהר מפני מתנת זאוס, אפימתיאוס (החושב לאחר מעשה), אחיו של פרומתיאוס, (החושב לפני מעשה), מקבל את המתנה היפה בשמחה. בביתו פתחה פנדורה את מכסה מכל האחסון הגדול (פיתוס, ביוונית) וממנו יצאו לעולם כל המחלות והרעות שהיו כלואות בו עד אז. פנדורה, כפי שתוארה אצל הסיודוס, מייצגת את הנשים בעולם היווני: היא מקור צרותיו של הגבר, אך מי שירחק ממנה - גורלו למות ערירי ונטול בנים. אי אפשר איתה, ואי אפשר בלעדיה. משמעות שמה של פנדורה היא "נותן הכול" (או "מתנת כל"), וזה היה גם כינוי עתיק לאלה המייצגת את האם-הגדולה (פינק, 1998). פנדורה, אם כן, היא סמל כפול פנים המייצג את מוצא החיים, האם, וגם את האישה הארוטית והיפה, שהיא מקור הצרות לאנושות מדורי-דורות. מקור הרע מיוצג בכלי-הכלה, מכל או קופסה, המשמש מטפורה לגופה-היא, ולפי פרויד הינו סמל לאבר המין הנשי.

בעוד שמתיבת פנדורה יצאו כל הרעות שבעולם, מקופסתה של זרחי, הנפתחת לפני זמנה, יוצאת הביצה, ומתוך הביצה - בוקע הפינגווין המייצג פעילות למען הזולת: משפחה ואהבה. במילים אחרות, כל מה שלפי הסיפור של זרחי כדאי לחיות למענו. פנדורה של זרחי אינה אישה יפה - אלא גבר בודד, שמצליח למצוא משמעות לחייו בזכות "חבילה" שנפלה לידיו במקרה, כביכול, והגורמת לו להתחבר לצד הנשי שבאישיותו.

קישור לסיפור פנדורה מזמן "קדיאה מחדש" (אלקד-להמן, בדפוס) בסיפורים שבמרכזם הפרת איסור ובתוכו איסור על פתיחה או הצצה לכלי סגור, או כניסה לחדר סגור. סיפורים כאלה הם למשל, המעשייה הקצרצרה "מפתח הזהב" (גרים, 1994, עמ' 526) בה המפתח והתיבה נותרים כתעלומה, שנפלאותיה מתפרשות

אולי בעזרת הסמליות הפרוידיאנית, או המעשייה " כחול הזקן" בגרסאותיה השונות (למשל, זו של האחים גרים, שם, עמ' 545-546). פרשנות מסורתית לסיפור ראתה ב"כחול הזקן", בו פותחת האישה חדר סגור חרף האיסור המפורש לעשות כן, מקבילה לסיפור פנדורה: תוכחה על הסקרנות הנשית, וקריאה לצייתנות מוחלטת לבעל. פרשנים בגישה פסיכולוגית-פרוידיאנית ראו את החדר האסור בכניסה כביטוי ליחסי מין אסורים "זה סיפור מתרה המזהיר: נשים, אל תכנעו לסקרנותכן המינית" (בטלהיים, 1980, עמ' 237). לעומת זאת, קריאה פמיניסטית-משחררת (אסטס, 1997) רואה בסיפור ביטוי לשחרור האישה, תבונתה, סקרנותה, יצריה - מכבלים פטריארכאליים וליכולתה להתגונן בפני מי שעלול לפגוע בה. "המפתח הינו הרשאה ואישור לדעת את הסודות העמוקים והאפלים ביותר של הנפש - במקרה זה דבר-מה המשפיל והורס את הפוטנציאל הטמון באישה. [...] כחול הזקן אוסר על האישה הצעירה להשתמש במפתח האחד שיביא אותה למודעות" (שם, עמ' 57-58).

בסיפור של זרחי, אף שקיים איסור על הסרת עטיפת הקופסה ופתיחתה, הפרת האיסור אינה גוררת עונש ואינה מביאה לגילוי דרמטי של "גוויות בבית", ברוח "כחול הזקן". זרחי מכוונת למשמעות העמוקה הטמונה בסיפורם של האחים גרים: הסקרנות היא פתח להבנה עצמית ולבגרות. הסרת האריזה היא היפתחות האדם עצמו להתבוננות ולקשב למה שמצוי בו (בדמות הדגירה על הביצה, שהיא גם דגירה על מה שבך, כדי שיבקע), להבנה של הפוטנציאל הטמון בפנימיותו, זיהוי יכולות של מתן אהבה לזולת, גם אם מדובר באסופי שנמסר כ"חבילה" אנונימית. בעקבות הפרשנות המשחררת של אסטס, ניתן לראות בסיפור שחרור של הגבר מנורמות שהתרבות כפתה עליו במשך דורות, לפיה הוא אמור להיות "גבר" נוקשה, קר - ושחרור היסוד הנשי-נפשי, האנימה (יונג, 1982), הטמון בו. ובהרחבה לכך: זה סיפור של אדם באשר הוא, גבר או אישה, הנקראת להקשיב לקול הפנימי אשר מגיע לפתע כמו "חבילה" ומושך למקום אחר של יציאה מתבנית החיים השגרתית בה התקבע, כדי למצוא את משמעות חייו.

פואטיקה של מה שמתחת למים

במבט נוסף, ניתן לומר כי "להתראות באנטארקטיקה" הוא סיפור ארס-פואטי על מהות הכתיבה הספרותית. בתוך כך הוא מבטא את הפואטיקה האופיינית לכתיבתה של גורית זרחי: פואטיקה של "פשטות מורכבת":

וקה שמתחת למים
זה העקר

"וקה שמתחת למים"
זה רק העקר

אצל זרחי - אין רואים מיד את כל מה שיש ביצירה, למרות שנדמה שהיא פשוטה. היא תמיד משהו נוסף. היופי הסגנוני, המצאות המילים, ההומור - מתגלים כמגלמים משהו אחד, מורכב יותר. סיפור ילדים על עכבישה (בנוטיק סיגי וזוט") - נחשף בקריאה חוזרת כיצירה הדנה באופייה של האמנות ובשאלות על מקומן של נשים-אמניות. סיפור נונסנס על בת-ים (אמבטיים) - מתגלה כסיפור מחאה כנגד הסיפור של אנדרסן על בת-הים הקטנה, וכסיפור-המעצב גישה אחרת לשאלות, שעניינן אהבה וזוגיות (אלקד-להמן, 2006).

הספר בעולמה של זרחי - הוא צוהר לעולם שבחוזק, ובו זמנית הוא מפתח לנפש פנימה, לאותם רבדים מכוסים וסמויים מן העין. הולדת היצירה - כמוה כדגירה על ביצה, ובעת בקיעת האפרוח-היצירה - הוא ישות עצמאית, הזקוקה לטביבה הולמת למחייה, אך אינה זקוקה עוד לאב-הדוגר, זום, ששמו בשינוי סדר האותיות רומז למוזה, כפי שאמרה לי באחת משיחותינו נורית זרחי.

ליצירה חיים במרחב ספרותי שנבנה שוב ושוב מחדש בינה ובין הקורא. היוצר והקורא הוא מי שפיננן אותה, והיצירה היא שפינננה אותנו.

ביבליוגרפיה

- אלקד-להמן, אילנה (2006). *לבדה היא אורגת - קריאה ביצירת נורית זרחי*. ירושלים: כרמל.
- אלקד-להמן, אילנה (בדפוס). *הקסם שבקשר - אינטרטקסט ומיתות חשיכה*. תל אביב: מכון מופיית.
- אנדרסן, הייזקי (1877 / 1985). *הסירונות הקטנה*. בתוך: *אגדות אנדרסן*. תרגום: אהרון אמיר. רמת-גן: מסדה. עמ' 69-49.
- אסטס, קי פי (1997). *רצות עם זאבים - ארכיטיפים האשה המראית - מיתוסים וסימולים*. תרגום: עדי גינצבורג-הירש. תל אביב: מודן הוצאה לאור.
- בטלחיים, כרונו (1980). *קסטנן של אגדות ותרומתן להתפתחות הנפשית של הילד*. תרגום: נורית שלייפמן. חיפה: רשפים.
- גרים, יעקב, נרים, וילהלם (1994). *האחים גרים מעשיות האוסף השלם*. תרגום: שמעון לוי. תל אביב: ספרית פועלים, הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- הסיידוס (1956). *מעשים וימים / תיאוגוניה / מן הירקלים*. תרגום: שלמה שפאן. ירושלים: מוסד ביאליק.
- וינקוט, די'וי (1995). *משהק ומציאות*. תרגום: יוסי מילוא. תל אביב: עם עובד.
- זרחי, נורית (1980). *הילד והרב סיפור אגדה לילדים מבוגרים*. תחריטים: אלעזר גלעד. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- זרחי, נורית (1983). *תינו המופלאה*. תל אביב: ספרית פועלים.
- זרחי, נורית (1995). *כפפות*. אירוסים: הלה חבקין. תל אביב: מסדה פנינים.
- זרחי, נורית (1985). *נוצי מוזות העין*. אירוסים: דבורה דובינר. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- זרחי, נורית (1986). *זולמיניאה מומי בלום*. אירוסים: אבי כץ. תל אביב: מסדה.
- זרחי, נורית (1995). *אותה קבלו חיים*. אירוסים: הלה חבקין. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

זרחי, מי (2001). *אמפטיים*. איורים רותו מודן. תל-אביב: הוצאת עם עובד.
זרחי, מי (2005). *להתראות באנטארקטיקה*. איורים: בתיה קולטון. תל-אביב: דביר.
זרחי, נורית (2005). *קורות קרוקודיילי באפריקה*. איורים: טלי מנשט. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
יונג, קארל גוסטב (1982). *על החלוטות*. תרגום: חנה שוהם ואילנה תורן. תל אביב: דביר.
פינק, גרהארד (1998). *מי ומי במיתולוגיה העתיקה*. תרגום: חנה לכנת. תל אביב: חד ארצי הוצאה לאור.
שביט, זהר (1996). *מעשה ילדות – מבוא למאטיקה של ספרות ילדים*. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה, עם עובד.

Allen, Graham (2000). *Intertextuality*. London and New York: Routledge.

Arbuthnot, May Hill (1957). *Children and books*. Chicago, Illinois: Scott, Foresman and company.

Genette, Gérard (1997). *Palimpsests: literature in the second degree*. Channa Newman and Claude Doubinsky (trans.). Lincoln Nebraska and London: University of Nebraska Press.

Mathews, Richard (2002). *Fantasy: the liberation of imigration*. New York: Routledge.

<http://wip.warnerbros.com/marchofthepenguins/>

<http://www.emperor-penguin.com/emperor.html>

הערכים הגלומים בספרות הילדים של הגיל הרך בביה"ס הממלכתי

אתי רוזנטל¹

מטרת המאמר לעמוד על הערכים הגלומים בספרות הילדים לגיל הרך, (גן חובה, כתיב א'), המשמשת את המחנכים בזרם החינוך הממלכתי, המבקשים בעבודתם להקנות לתלמידיהם גורמות וערכים. האוריינטציה של המחקר היא נטורליסטית-איכותית כשנקודת המוצא ומטרתה הסופית היא הכרת האדם והבנתו (צבר בן-הושע, 1999, 2001). המחקר דן בטקסטים ספרותיים לגיל הרך ובקונטקסטים - ההשתמעויות החברתיות ערכיות הגלומות בהם, ואשר בשלהן מהווה הספרות לגיל הרך אמצעי להנחלת ערכים בידי המחנכים את ילדי הגיל הזה.

מבנה הדעת של הוראת הספרות מושפע מתהליכים דינמיים ומקשרי-גומלין מסוגים שונים במבנה הדיסיפלינה של הספרות, אידועים בתחום החברה וכן אידועים "חוץ-סיפורתיים", אשר משפיעים על התרבות, המחקר הספרותי והפילוסופיה. ברוח כל אלה מושפעת גם הוראת הספרות ומטרותיה הנגזרות. (אורנן-מעייני, 2001; יעוז, 1999). ההתייחסות לספרות הילדים במחקר הנוכחי, שמה דגש על תכני היצירה הספרותית, המסרים, הנושאים, הרעיונות והערכים שבה, בהיותה משקפת את זמנה ותרבותה. המושג "ספרות ילדים" מקיף את כל היצירות הספרותיות המתאימות בנושאיהן, בתוכנן ובסגנון לילדים. ספרות הילדים שימשה ועודנה משמשת ככלי חינוכי-ערכי. חברות רבות אמצו תפיסה זו, הרואה בספרות אמצעי לשימור וחיזוק ערכים קיימים, וכ"מכשיר" לחיברות, לסוציאליזציה ולהנחלת המסורת. ראיית הספרות כמחנכת לערכים משותפת לחוקרים רבים. (יעוז, 1994, 2002; אורנן-מעייני, 2001; פיינגולד, 1991; קריץ, 1988; שביט, 1996; אופק, 1979; רגב, 1984, 1985; כחן, 1990).

מחנכים רבים בגיל הרך, בהתאם לתוכנית הלימודים ומטרותיה, בוחדים ספרים ויצירות בשל ערכם הספרותי-האסתטי, מחד גיסא, ותרומתם החינוכית-ערכית, מאידך גיסא (יעוז, 1994, 2002). השקפה זו באה לידי ביטוי גם ב"תוכנית המסגרת לגן הילדים" של משרד החינוך (לומברד, 1995), שהיא תוכנית הלימודים הרשמית בחינוך הממלכתי לגיל הרך, המציגה בהנחות היסוד שלה לתוכנית הלימודים בספרות, כי באמצעות הספרות מפנים הילד ערכים חברתיים, מוסריים, כלל-אנושיים, לאומיים ודתיים.

¹ בעקבות מחקר בהנחיית הד"ר דבורה קורט, אוניברסיטת בר-אילן, 2005.

תוכניות הלימודים לגיל הרך, כפי שהן באות לידי ביטוי בתחומים השונים, באות ליצור תשתית ערכית משותפת לכלל ילדי ישראל. (אדד, 1989; כהן ודור, 1996; לייבוויץ, 1990; לס, 2001; רוזנק, 2001; שפירא, 1970; שקולניקוב ושורק, 2001; Rokeach, 1973; Ormell, 1993; Ball-Rokeach & Loges, 1994; קולברג וטרייל, 1972; Kolberg & Mayer, 1972; דריפוס, 1985; כהן ונתן, 2002; Campoy, 1997); החוקרים מוצאים כי הערכים הם סטנדרטים ועקרונות המשמשים אותנו לשפוט את מידת החשיבות שהאדם מייחס למאורעות, לדברים ולמערכות יחסים. הערכים הם "קני מידה" מתמידים, המאורגנים בדירוג מסוים, שבאמצעותם בני אדם מעריכים את עצמם, את זולתם ואת המאורעות סביבם, ובכך מספקים בסיס נאמן לקבלת החלטות במגוון של מצבים.

הערכים היום יוצרים עמדות ומכתיבים התנהגויות, דבר שאושש במחקרים רב-תרבותיים. המושג "ערך" (אפשטיין, 1975, עמ' 236-237), מציין, בדרך כלל, "את הטוב, הרצוי או הראוי - בתורת המידות: היפה-בתחום האסתטיקה, האמת - בתחום ההכרתי והקדוש - בתחום הדתי.

במחקר זה אותרו הערכים הגלומים בספרות הילדים לגיל הרך, המשמשת מחנכים בחינוך הממלכתי בעבודתם להקניית ערכים. הערכים לשיטה זו (על-פי תור גונן, 1993, 2000) ממייגים לערכי כלל (חברה), שמטרתם להכשיר את הילד לתפקד כראוי בחברה הנתונה. מטרתם של ערכי הפרט (היחיד), לאפשר ליחיד מימוש עצמי וביטוי אישי. ערכי הפרט והכלל הורחבו לשלוש אוריינטציות ערכיות קוטביות מרכזיות: אישיות, בין-אישיות ואל-אישיות.

העדפתי להשתמש בקטגוריות הערכיות, שנבנו במחקריה של תור-גונן (1993, 2000), והתבססו על מחקרי ערכים בחברות שונות בהנחה, שמערכות הערכים הן אוניברסליות בבסיסן ונבדלות זו מזו בדירוג ההיררכי השונה שניתן להם בחברות השונות (תור-גונן, 1997; Rokeach, 1973). כמו כן, נבנו הקטגוריות הערכיות על-סמך התייחסויות סוציולוגיות ומחקרים אמפיריים שבדקו את מערכת הערכים של החברה הישראלית (אדר ואדלר, 1965; אדלר וכהנא, 1975; אלוה, 1986; ברוך, 1982; לוי, 1984), וכן מחקרים ספרותיים. כלל עולמיים העוסקים בנושא ספרות הילדים. רשימת הערכים הושפעה גם מדיונים בנושא החינוך לערכים (תור-גונן, 1997). הערכים שהופיעו במקורות אלו הוצלבו, וצומצמו עד שגובשו ל-15 קטגוריות ערכיות קרובות, שכל אחת מהן היותה למעשה "אשכול ערך" (אדר, 1976; ברזל, 1981; כהן, תשמ"ג, 1983; תור-גונן, 1997). הערכים הם: קבלה עצמית/אינדיבידואליות. יצירתיות, הומור, משחק. חומריות/עושר. חריצות/אומץ/יוזמה. מסורת יהודית/חגים. מציאותיות, בגרות, התמודדות. אושר/רוחניות/ שלמות. אהבה וכבוד במשפחה. סדר/ שמירת החוק. כבוד

הדדי/חברות. אהבת העם והארץ. אהבת הטבע/שמירה על הסביבה. לימוד ידע/ אינטלקט. רגישות תפיסתית/ עידון. חשיבה ביקורתית/ביקורת חברתית.

הזכות ל"חינוך לערכים" הינו סוגיה שנויה במחלוקת בעולם ובישראל. רבים מתחבטים בשאלת זכותו ומקומו של בית-הספר כמחנך לערכים, המחלוקת הינה גם על קיומה של "ליבת ערכים" משותפת לחברה. חשיבותו של החינוך לערכים ולמוסריות כבר בגיל הרך, בא לידי ביטוי אצל חוקרים רבים. "הגיל הרך" נתפס כגיל בעל חשיבות מיוחדת המהווה "נקודת מוצא" לתחילתו של חינוך ערכי-מוסרי, והאת בראיית הבשלות המוסרית-ערכית כהתפתחותית מבנית. המושג "חיברות", הינו אחד המושגים הקרובים ל"חינוך לערכים" של הילד, וזאת תוך התנסויותיו החברתיות ותודות לתיווך פעיל של "סוכני - סוציאליזציה" כהורים ומחנכים, המאפשרים לילד להסתגל לצורכי סביבתו הפיזית ולדרישות סביבתו החברתית.

שיטות המחקר לאיסוף המידע הינן איכותיות, פרשניות-הומניסטיות, והתבססו על ראיונות מקדימים עם "אנשי מפתח" (ליבלך, זילבר ותובל-משיח, 1995): מפקחות בתחום הערכי לגיל הרך, עורך רבעון "ספרות ילדים ונוער" וקטלוג ובו רשימת ספרים מוערכת למחנכים מטעם משרד החינוך (ברגסון, 2003). הראיונות נערכו לשם קבלת רקע והעמקת ידע בתחום הנחקר. בהמשך, נערך "ניתוח מסמכים" כספרי ילדים ורשימות ספרים מוערות, וכן איסוף מידע משאלונים וניתוחם. עיבוד המידע נעשה באמצעות ניתוח תוכן להיגדים בשאלונים ולטקסטים בספרי הילדים. אוכלוסיית המחקר כללה 14 מחנכות בחינוך הממלכתי בגיל הרך להן הועבר שאלון. המחנכות, שהיו את אוכלוסיית המחקר, נבחרו באמצעות דגימת "כדור שלג" והיוו "ספקיות מידע" (צבר בן-יהושע, 1999). הן תרמו להרחבת רשימת הספרים המשמשים לגיל הרך לשם הקניית ערכים ב"שדה" ממש וכן לחשיפת הערכים הגלומים בספרים אלו, לדעתן. כמו כן, הן הביעו את דעתן על דרכי העבודה ב"שדה" להקניית הערכים באמצעות ספרות ילדים.

רשימת הספרים שנבדקו נבנתה כדלקמן: ספרים שנלקחו מתוך קטלוג בהוצאת משרד החינוך, המדור לספרות ילדים ונוער (ברגסון, 2003), קוטלוג ערכית על-ידי שופטות תיצוניות ועל ידי ספרים נוספים צורפו על-ידי מידע שנאסף מתוך שאלונים, שמחנכות בחינוך הממלכתי בגיל הרך מילאו עבור מחקר זה. הערכים שנמצאו על-ידי המחנכות, נבחנו על-ידי ה"שופטות" ועל ידי הספרים סווגו לקטגוריות על-פי מודל הקטגוריות הערכי של תור-גונן (1993, 2000) שנמצא מתאים ביותר למטרה של קיטלוג ערכי, בשל העובדה שנבנה ונוצר במיוחד למיון ערכי בספרי ילדים במחקרים שעשתה. ספרי הילדים נותחו ערכי-סיפורי,

בדומה למודל הניתוח שהוצע על-ידי תור-גונן (2000), שבחנה את תוכן הטקסט, סמלים מוסכמים, ואת היסוד הצורני-מבני בטקסט ובאיור כאחד. בהתבססות על מודל ניתוח זה, יצרתי מודל דומה, על-פיו נותחו הסיפורים במחקר זה, ולפיו אוחדו שני המרכיבים הראשונים לאחד, כשההתייחסות בשונה ממחקרה הינה בעיקר לטקסט (ולא לאיור), לשם קביעת הקטגוריות הערכיות של הספרים. כ"מסמכים" שימשה ושימת הספרים שהורכבה מהשאלונים ומהקטלוג, אשר מתוכה התייחסתי ל- 170 ספרים, שנסקרו וקוטלגו ערכית. מתוכם נותחו 122 ספרים ניתוח ספרותי-ערכי מעמיק. בהמשך נעשה ניתוח תוכן איכותי וכמותי לממצאים השונים. ניתוח זה העלה כי ניתן להצביע על מספר דפוסיים החוזרים ומופיעים אצל משתתפות המחקר (שאלונים) ובספרים שנחקרו (מסמכים) כאחד.

מניתוח כמותי ואיכותי של הערכים בסיפורי הילדים שנבדקו וקוטלגו ערכית, מרשימת הספרים שהורכבה מספרים שנרשמו על-ידי המחנכות בחינוך הממלכתי בשאלונים, כמשמשות אותן בעבודתן להקניית ערכים בגיל הרך, עולה כי הערך "כבוד הדדי / חברות" הופיע ב- 26.4% מהספרים שצוינו. הערך "קבלה עצמית / אינדיבידואליות" הופיע ב- 15.2%, והערך "מציאותיות / בגרות / התמודדות" הופיע ב- 10.4% מהספרים שצוינו על-ידי המחנכות בשאלון. מכאן עולה שהערך "כבוד הדדי / חברות" הינו החשוב ביותר למחנכות ואליו הן שואפות להנח. הערך "קבלה עצמית / אינדיבידואלית" שם את הילד במרכז ומבליט את ייחודו. הערך השלישי בחשיבותו מוכיח כי למחנכות יש צורך והכרה בהכנת הילד ל"פגעי העולם".

122 סיפורים מהקטלוג (ברגסון, 2003) ומהשאלונים גם יחד, נותחו ניתוח ספרותי-ערכי, בהתבסס על המודל שהציגה תור-גונן (2000). הערכים הגלומים בסיפורים שקוטלגו על-ידי המחנכות (בסיפורים שעלו מן השאלונים) ועל-ידי השופטות, שבחנו את הערכים שנמצאו בסיפורים אלו, היו: "כבוד הדדי / חברות" 24.66%, "אהבה וכבוד במשפחה" - 15.69%, והערך "קבלה עצמית / אינדיבידואליות" - 13.9%. מניתוח ביניים זה של 70% לערך מהסיפורים שנבחנו עולה, שוב, כי הערך הבולט הוא "כבוד הדדי / חברות". הערך "קבלה עצמית / אינדיבידואליות" מופיע במקום השלישי, בדומה לערך זה שהופיע במקום השני אצל המחנכות. הערך "אהבה וכבוד במשפחה" לא הופיע בכלל בשלושת המקומות הראשונים אצל המחנכות, אלא במקום הרביעי - 9.6%. אצלן הערך "מציאותיות / בגרות / התמודדות" הינו חשוב יותר בעבודתן ב"שדה" עם הילדים.

מניתוח תוכן ערכי לקטלוג משרד החינוך (ברגסון, 2003) בו נמצאו 110 סיפורים בדשימה לגיל הרך, נמצאו הערכים הבאים בשכיחות הרבה ביותר: הערך "אהבה

וכבוד במשפחה" שמופיע ברבע מן הסיפורים ומראה על החשיבות שיש לערך זה בעיני עורכי הקטלוג בגיל הרך. במקום השני נמצא הערך "כבוד הדדי / חברות" ב- 20.7% מהסיפורים. במקום השלישי, מופיע הערך "מציאותיות / בגרות / התמודדות" - 13.01%. שוב, הדבר כנראה נובע מהתפיסה שיש לעמת את הילד, גם בגיל הרך, עם פגעי החיים, ולא לייפות עבורו את המציאות.

מניתוח תוכן ערכי-כמותי שנעשה לסך 170 הספרים שנבדקו במחקר זה, מהקטלוג (ברגסון, 2003) ומשאלוני המחנכות, עולה כי הערכים הדומיננטיים היו: "כבוד הדדי / חברות" - 23.12%, "אהבה וכבוד במשפחה" - 18.36%, "קבלה עצמית / אינדיבידואליות" 12.58% והערך "מציאותיות / בגרות / התמודדות" - 11.9%. ערכים עלו הופיעו גם בממצאים הקודמים בדירוג דומה. בדומה לכך גם ממצאי הניתוח המסכם והכולל לארבע הקטגוריות הערכיות לספרי הילדים לגיל הרך בהרכבי הרשימות השונות העלה כי הערך "כבוד עצמי / חברות" הופיע ב- 45.83% מכלל סיכומי הממצאים הערכיים בספרים שנסקרו. הערך "קבלה עצמית / אינדיבידואליות" הופיע במקום השלישי, והערך "מציאותיות / בגרות / התמודדות" הופיע רביעי.

ניתן לראות בבירור כי הערך הבין-אישי "כבוד הדדי / חברות" הינו הבולט ביותר מבחינה ערכית בספרי הילדים שנבדקו. מקומה וחשיבותה של המשפחה כערך נשמרים בספרות הילדים, אם כי אצל המחנכות ערך זה לא בלט. הערכים האישיים, ערכי הפרט - ייחודו, שאיפותיו, ויכולת ההתנהלות שלו בעולם - הינם במרכז, כמו, הקבלה העצמית שלו את עצמו ויכולותיו. הנטייה לזנוח את ערכי הכלל והלאום בולטת מאוד. ערך ה"מציאותיות / בגרות / התמודדות" והופעתו הבולטת בסיפורים מצביעה על ראיית הילד כבוגר בחברה, כראוי להבין ולדעת את הסביבה בה הוא חי על גווניה, לטוב ולרע, וכזה שצריך לפתח מסוגלות להתמודד. מהניתוח הספרותי-ערכי של הסיפורים עלה ממצא מעניין נוסף, שלא כיוונתי אליו מתחילת המחקר, ובו מצאתי כי ב- 85% מהסיפורים שנותחו ספרותית-ערכית, מופיע בהדגשה הערך בסיום הסיפור. כמו כן, מופיע דיבור ישיר המגביר את אמינות הופעת הערך וכן 'חזרה' תבניתית המדגישה את הערך. אלו שלושה יסודות צורניים-מבניים המקדמים, המבליטים ומדגישים את הערך ברוב הספרים לגיל הרך שנבדקו.

סיכום ניתוח תוכן איכותי וכמותי לשאלות בשאלון העלה כי הערך ש- 63.41% מחנכות הצהירו לגביו, כי הוא חשוב בעיניהן ואשר אליו הן שואפות לחנך את תלמידהן, הינו "כבוד הדדי / חברות". שני הערכים שהיו במקום השני, ובפעך ניכר מהערך הראשון בחשיבותן, הינם "אהבת העם והארץ", "סדר / שמירת החוק" שהופיעו ב- 7.31% מהחשובות. הדבר תואם גם את הופעת הערך בספרים

שצוינו על-ידי המחנכות בשאלונים, כמשמשים אותן בעבודתן להקניית ערכים בגיל הרך.

המחנכות מאמינות כי ניתן להעריך את הפנמת הערך אצל תלמידיהן. המחנכות ציינו בתשובותיהן כי ההפנמה של הערך באה לידי ביטוי ב"שדה" בדרכים שונות: "היישום בחיי היום יום" בשכיחות הגבוהה ביותר, ו"השיחה והדין" – לאחריהן. דבר זה תואם לממצא הדן בדרכי העבודה בהן נוקטות המחנכות להקניית ערכים: "דיון ושיחה", "יישום בחיי היום יום וההשלכה לחוויות אישיות" הינם מדרכי העבודה והאמצעים הדידקטיים העיקריים שנוקטות המחנכות בעבודתן להנחלת ערכים באמצעותן גם ניתן לראות, לדעתן, את הפנמת הערך אצל הלומד.

הניתוח הערכי סיפורי:

תהליך הניתוח הערכי-סיפורי שנגקט במחקר הנוכחי תרם להעשרת תובנות על הופעת הערכים בסיפורי הילדים וביטויים, בהתבסס על המודל שנבנה על-ידי תור גונן (1993, 2000). אם במודל שלה נבחן הביטוי הערכי בספרי ילדים מהפן המילולי והאיורי, באופן אמפירי, הרי שבמודל הנוכחי למחקר זה, נבחנו וזהו מסרים ערכיים במימד המילולי של הטקסט (תוכן הטקסט, נושא, ז'אנר, עלילה, גיבורים, תפאורה וסמלים), וכן נבחנו דרכי עיצוב הטקסט (דרכי דיבור, מבנים סיפוריים ואמצעים אומנותיים). זוהי דרך של "ניתוח מבני" העוסקת בטקסט עצמו כאובייקט לניתוח. בסוג ניתוח זה מתייחס החוקר ליסודות המופיעים בסיפור, כגון: אירועים, גיבורים, סיטואציות, התחלה, סוף, סיכום וכו', וכן לאופן הארגון המיוחד של היסודות בו. נעשה שימוש ועיבוד למודל הנ"ל כך שהפך לכלי במחקר איכותי-עיוני.

בפרק זה אדגים ממצאים לביטוי הערכים הגלומים בסיפורים לגיל הרך כפי שהופיעו בסיפורים שנותחו. סולם הערכים הינו הסולם על-פי תור-גונן (1993, 2000). הסבר מצוי בפרק הקודם.

הערך: "כבוד הדדי" / חברות":

ערך זה מופיע כחשוב מאוד למחנכות בגיל הרך. הערך הופיע במקום הראשון ברשימת הערכים שהופיעו בספרים שהציגו המחנכות, ובמקום השני ברשימת הספרים מהקטלוג (בדגסון, 2003). ערך זה מודגש גם על-ידי משרד החינוך שהעצים ערך זה בנושאים השנתיים שהציב למחנכות בשנים האחרונות כמו "כבוד הדדי" או "ערבות ומעורבות". הערך מופיע רבות בסיפורי ילדים לגיל הרך, וזאת מהיותו קרוב לעולמם ולמעגל השני בחשיבותו לילדים אחרי המשפחה-המעגל החברתי. בסיכום הכללי הופיע ב- 45.83% מהסיפורים. הסיפור "מיץ

פטל (שנהב, 1987), מתאר חברות בין בעלי-חיים, המבקשים להכיר את זה, מתחרים יחד, ומתכבדים בפטל, כמובן. הסיפור "אני מתגעגעת לאופיר ג" (סניהורה, 2001), מדגיש את הצורך בקבלת השונה והדחוי. אופיר מנסה להתחבר למור, הדוחה אותו בשל משקפיו, רזונו והעובדה שאינו מצטיין בספורט. בהמשך, היא מגלה שחברתו חסרה לה. היא כותבת לו: "מור ישראלי רוצה שוב להיות חברה שלך" (שם, עמ' 21), והם הופכים שוב לחברים: "אני מלמדת אותו משחקים והוא מספר לי סיפורים נפלאים" (שם, עמ' 23). בסיפור "הארנב ממושי" (כהן ש', 1988), מודגש ערך החברות שאינה תלויה בדבר. ממושי הארנב מחפש חבר בעזרת בלוניו, אך לבסוף מתחבר עם פרפר, שרוצה להיות חבר שלו ללא תמורה: "הידד לי, הידד! בלי בלון ביד, מצאתי חבר נחמד" (שם, עמ' 26). בסיפור מודגש ערך חברות האמת, שאינה תלויה בדבר.

סיפורים רבים מתארים את חשיבותם של הערכים "שיתוף פעולה" ו"העזרה ההדדית" בין חברים. בסיפור "**הקלמנטינות של סבתא אסתר**" (קורח וזילברמן, 1998), עוזרים הילדים לסבתא הזקנה והעיריית שחלתה, ומטפלים בה. בסיפור "איך לתת כבוד" (קורח וזילברמן, 1998) מסביר האב לבנו השואל: "איך מתנהגים בכבוד לאנשים?" (שם, עמ' 13), כך: "זה פשוט: שמע בקול אמא כשהיא פונה אליך וענה לה יפה. ותר לאחותך לפעמים ואל תריב איתה ואל תפריע לשכנים בשעות הצהריים" (שם, עמ' 13). בסיפור "**חברים לצבע**" (טון, 1995) מודגשת חשיבותה של העזרה ההדדית ושיתוף הפעולה: האיש הצהוב, האדום והכחול, שהיו בודדים, התחברו יחד, גילו את חשיבות החברות ושיתוף הפעולה ביניהם, וזה גרם לעולם להיות טוב יותר ויפה יותר. סיום הסיפור מדגיש את הרעיון: "אתם רואים איך ידידות ורצון טוב יכולים לשנות את העולם?". בסיפור "**כספיון, הדג הקטן**" (קור, 1993), עוזר כספיון לחברו הלוויתן למצוא את הוריו. הלוויתן זוכה למצוא את הוריו בשל שיתוף הפעולה בין חבריו של כספיון, הדגים הקטנים המתגייסים למשימה. כספיון לומד גם לקבל את השונה ממנו ולא לפחד ולחשוש מהלא מוכר. ערך החברות מודגש גם הוא בסיום הסיפור: "ומאז בכל הימים, כספיון הקטן משחק עם הלוויתן ושניהם חברים טובים מאוד". הסיפור "**שלושת הפרפרים**" (אליגון, 1983 ב) מדגיש גם הוא את חברותם של הפרפרים, הדואגים זה לזה ואינם עוזבים חבר בשעת צרה. בסיפור "**כזה חבר**" (הראל, 2002) מגלה מיקה, המוצאת דופי בחבריה בגן, כי בשעת צרה הם נחלצים לעזרתה.

מניעת אלימות, הינו נושא המעסיק רבות את ההורים והמחנכים. הסיפור "**מפתחות הקסם של דידי**" (אבורמן-עידן, 1999) מעודד להשתמש ב"מפתחות הקסם" ולא לנהוג באלימות לפתרון בעיות, לשתף ברגשות, לחכות בסבלנות, לכבד את החוק, להקשיב ועוד: "הפה, העין והאוזן, פתחו לך כל דרך. הסברת

בפה, התבוננת בעין, הקשבת באוזן, והתפללת בליבך... ועזרתי מכל הלב".
 בסיפור "חתול לבן, חתול שחור" (אבס, 2002) מתוארים שני חתולים המדגישים
 ממש "לא בסדר", בגלל שאינם רבים כמו כל הסובבים אותם, למרות שהם
 מתאמצים מאוד ליזום מריבות ולחפש סיבות להם. לבסוף, הם משלימים עם
 העובדה שאינם רוצים להכאיב זה לזה: "אנחנו חברים טובים. אני אוהב להיות
 אתך ולשחק אתך" והם ממשיכים להיות "תמיד תמיד ביחד, וכמעט הכל עשו
 ביחד". בסיפור "הילד הכי חזק בגן" (בראל, 1989) איתן משנה את התנהגותו
 האלימה כלפי חבריו בגן, בזכות כלבלב קטן המגיע לגן. הסיפור "ילקוט בלי
 אלימות, ילקוט של אהבה" (שיר, 2000), גם הוא עוסק במגיעת האלימות על
 גילוייה השונים: "אגרופים, אבן, אולר" וכו' (שם, עמ' 10), והעלאת הצורך ב"אוזן
 כדי להקשיב" (שם, עמ' 18), "אצבע", "להגיב" (שם, עמ' 19), וכו'. הסיפור "על
 נסיכה, פיל, סוס, כלב, חתול, קיפוד, ציפור, דבורה וזחל" (פרנקל, 1987), מדגיש
 מאוד את הערך "כבוד הדדי / מגיעת אלימות". כל החיות הנזכרות לעיל, חיו יחד
 בשיתוף פעולה בממלכה עם נסיכה, כשכל אחד תורם את חלקו. זחל קטן, רעב
 וחמדן חדר לממלכה, פגע בתושביה והבהיל אותם. הם השיבו באלימות, והדבר
 רק עזר לו לגדול ולתפוח ולהפוך "איום ונורא". אלימות מזינה אלימות. עד
 שהנסיכה האמיצה, אינה מגיבה כקודמיה. היא עונה לו בתקיפות, אך לא
 באלימות וכך עוצרת אותו ממעשיו. הוא מצטמק והולך, יוצא מהממלכה שוב
 כזחל ושב אליה כפרפר. הוא הופך ליצור חיובי ותורם לחברה בממלכת. הסיום
 מסתיים במסר החיובי שניתן לשנות: "וכך הם חיים בצוותא עד עצם היום הזה".
 הסיפור "ביער הדגדגונים" (שרפאן, 2001) גם מציג את האלימות כפתרון לא
 יעיל. הענק הופך לחבר בקבוצה ומפסיק עם האלימות ברגע שאנשי היער נוקטים
 בדרך של הידברות כדי להתמודד עם התנהגותו.

קבלת השונה והאחר מודגשת בסיפורים רבים, כגון, "משהו אחר" (קייב, 1999).
 "משהו אחר" מחפש לו חבר ולבסוף מופיע יצור שונה ממנו, המבקש להיות
 חברו. בהתחלה הוא דוחה אותו, אך לבסוף הוא מבין שהיצור צודק, באומרו:
 "אתה לא רואה, אמר היצור, אני בדיוק כמוך! הרי אתה משהו אחר – וגם
 אני!". סיפורים רבים עוסקים בדחייה חברתית ובהתמודדות עימה: בסיפור
 "דמעות ורודות" (גולדברג, 2001) מרגישה מותק עצב רב, כי אף אחד לא שיחק
 עימה. היא לא חולקת את רגשותיה ומסתגרת, עד שהעצב צובע אותה בשחור.
 רק השחרור של הרגשות השליליים מחזיר לחייה את השמחה ואת הצבע הוורוד
 לפרוותה. הסיפור "קוף משקפוף" (גולדברג, 1999) מציג קוף הנדחה חברתית
 בשל משקפיו, ולבסוף מצליח להתחבר על חבריו, המגלים את תכונותיו החיוביות
 האחרות. הסיפור "יש לי חבר והוא אחר" (מישורי, ללא ציון שנה), מציג את נושא

קבלת השונה דרך הצגת עולמו של ילד אוטיסט, דורון, שלמרות שהוא מתנהג בצורה שונה מהנורמה, עדיין הוא לא רוצה להיות לבד: "חשוב לדורון להיות בסביבת ילדים אחרים ושגם לו יהיו חברים" (שם, עמ' 38), מסבירה אמו.

הערך: "אהבה וכבוד במשפחה":

ערך זה הופיע בסיכום הכללי ב- 29.16% מהסיפורים שנסקרו. הסיפור "מעשה באפרוח שהלך לחפש אמא אחרת" (קיפניס, 1983) הינו סיפור קלאסי המשמש מחנכות בגיל הרך להעברת ערך דאגת ואהבת האם לילדיה, ללא תחליף. הרעיון מובלט בסיומו של הסיפור: "רק את אמא טובה! רק את אמא חביבה! אין כמוך עוד אמא בכל האמות!" (שם, עמ' 15). בסיפור "פרח לב הזהב" (אליגון, 1983) א) עובר דוד הקטן תלאות מרובות כדי להביא מזרר לאמו החולה: "הוא נפצע ונחבל, אך את הפרח אחז היטב בשתי ידיו" (שם, עמ' 23). הוא אינו מוותר, עד שהוא מצליח במשימתו. בסיפור "אל תדאגי רותי" (גרוסמן, 2000), אביה של רותי מגיע לגן כמו שהבטיח, ומביא לבתו את הסנדוויץ' ששכחה. הוא משתף עימה פעולה מול חבריה בתיאורי ה"סכנות" שעבר לכאורה, כדי למלא משימה זו: "ואבא מקלף לרותי את התפוז ומנשק אותה". בסיפור "אבא בורה עם הקרקס" (קרת, 2000) הילדים הם אלו התומכים באביהם המבקש לממש עצמו ולהגשים חלומותיו. הסיפור מציג את דור ההורים הנוכחי כפי שהוא משתקף בעיני הילדים על כל חולשותיו. הם מתחשבים בו כשהוא בורה לקרקס, ושמחים מאוד לבסוף, לשובו. המשפחה כולה מסגלת לעצמה מיומנויות מעולם הקרקס כדי שיהיה מרוצה. הסיפור "האוצר של יסמין" (ספר, 2002) מציג משחק במשפחה בין אב לבת, המחביאים זה לזה אוצר. האב מלמד את בתו למצוא משמעות בפריטים שונים בעזרת דמיונה. הסיפור "אמא, את אוהבת אותי" (גוסי, 2001) מציג את רצונה של הילדה לבדוק ולאמוד את גבולות אהבתה של האם אליה, במשחקי "כאילו" ו"דמיון": "ואם אני אהיה פתאום כבש שור? אז אני אתפלא... אך בכל זאת, אני אוהב אותך לעולם וכל הזמן, כי את היקרה שלי". אהבתה של האם מוצגת כבלתי תלויה בדבר, היא תמשיך לאהוב את הבת בכל מצב, גם אם תכעיס אותה. האם מחזקת ומבססת את בטחונה של הבת באהבתה ונותנת מענה לצרכיה הרגשיים. הסיפור "הלו, הלו אמא" (הורן, 2000) דומה מאוד במסר ובמבנה לסיפור הקודם. האם בדרכה הביתה מחפשת דרכים שונות ומגוונות להגיע במהרה לבתה האוהבת והאהובה. בדומה לזה בסיפור "מי נתן לי נשיקה" (גינזבורג, 1999) מופיעים גם "משחקי חיבה", יועד משחק עם הוריו ב"מחבואי נשיקות": "כן, אני יודעת מי אתה! אתה לא צפרדע ירוקה.. אלא "רק ילד אחד... הילד שלי, יועד". גם הסיפור "כאילו" (פלד-דריאל, 2000) מציג משחקי

דמיון במשפחה, וחלופי תפקידים בין הבן לאמו. לבסוף, תומר מבין ש"הכי כיף להיות תומר". הסיפור "מפתח הלב" (הראל, 2000) מציג את אהבת האב לבנו. בצרור המפתחות של האב מצויה תמונת הבן, ו"התמונה הזאת יותר חשובה מכל המפתחות". כשהצרור אבד, יוצאים האב ובנו למסע חיפושים אחריו, עד שהם מוצאים את אמא בבית, יחד עם הצרור שהשיבה הגנת, בזכות תמונת הבן שהיתה תלויה על הצרור. בסיפור "הימפוטמית על הגג" (כרמי, 2001) דנה, גיבורת הסיפור, מבקשת לה מפלט מהמולת המשפחה ומעט פרטיות, ובונה לה עולם משלה על גג הבית שם מצויה הימפוטמית שהיא צריכה לדאוג לה. בני המשפחה "מתגייסים", לבסוף, לעזרתה ומשתפים עמה פעולה כדי שתהיה מרוצה, והם אוכלים עמה ארוחת ערב על הגג. בסיפור "הפתעה בבית" (ספר, 2000) יסמין ואבא בונים בית בתוך קופסת קרטון. אמא, השבה מן העבודה, משחקת עם יסמין ומנסה למצוא אותה. כשהיא מוצאת אותה, יסמין מבטאת את אהבתה לאמה: "הכנתי לך עוגה, הכנתי לך שתיה, וגם חיבוק ונשיקה" (שם, עמ' 23). הסיפור "נוגי ויונתן" (בר-אל, 2003) מציג רחשי לב של ילד ויצור מהחלל, שאח נוסף הצטרף למשפחתם, ודן בהתמודדות שלהם עם הקשיים שהתעוררו בעקבות המציאות החדשה. המסר בסיפור הוא שההורים ממשיכים לאהוב גם את הבן הגדול, ואין צורך שהוא יקנא, כי האח הקטן הופך לבסוף לחבר שלו: "לפעמים אחי באמת מעצבן אותי, הוא מחטט בארון שלי ורץ אחרי לכל מקום: אבל... אבל הוא גם חבר שלי" (שם, עמ' 18). בסיפור "פילים לא רוקדים בלט" (מקינלי, 2001), האם מופיעה כזו המאפשרת לבתה להתנסות ולממש את שאיפותיה, למרות ההסתייגות מסביב. "טוב המודה... אברר מחר היכן אפשר ללמוד החלקה על הקרח". היא גם מעודדת את בתה ברגעים הקשים: "תתעלמי מהן, אסמרלדה". התמיכה ואהבת האם מביאים את אסמרלדה להישגים. בסיפור "ילד של אמא" (שלו, 2001) מבין גור, כי כל ילד הוא עולם יחיד ומיוחד לאמו שלו. אהבת האם וחיזוקיה מאפשרים לו להתמודד טוב יותר עם תסכולים וקשיים בחיי היום יום. היותו ילד אהוב ומוערך מעניקה לו כוחות. "וגור צוחק ומרגיש איך אהבה גדולה עוטפת אותו כמו צוף". בסיפור "מה קרה לקיר" (יובל, 2001) עוזרים ההורים לבתם לפתור בעיה, ולהפוך את הכתם על הקיר בצורה יצירתית לציור ידידותי ולא מפחיד.

הערך: "קבלה עצמית / אינדיבידואליות":

ערך זה הופיע גם הוא ברשימה המסכמת במקום השלישי (לצד הערך "מציאותיות / בגרות / התמודדות"). החשיבות שבקבלת הילד את עצמו ואת יכולותיו עצומה. השלמתו עם הופעתו ותכונותיו, מאפשרת לו התמודדות טובה יותר בעולם, וזה

ערך חשוב המטפח בטחון עצמי ומסוגלות עצמית. סיפורים רבים עוסקים בערך זה. אחד מהם הוא הסיפור **"הביצה שהתחפשה"** (פגיס, 1991) בו הביצה אינה מרוצה מצורתה ומנסה להשתנות, ללא הועיל. היא אינה מצליחה להתחמק מגורלה ויעודה: **"כמובן, אמרה אמא, 'כמובן'. סוף סוף אתה אתה, אפרוח"**. הסיפור **"הפיל שרצה להיות הכי"** (קור, 2000) עוסק גם הוא בפיל שאינו מרוצה מצורתו, ומצבעו האפור. הוא מנסה להשתנות ומבין לבסוף כי הכי כדאי לו **"לחזור להיות פילון פשוט, אפור... כי זה צבעם של הפילים, להם הוא בדיק מתאים"**. הסיפור **"בנצי"** (מקרקי, 2002) עוסק גם הוא בפיל צבעוני, שמנסה להיות אפור כמו כולם עד שהוא מבין שזהו ייחודו. הסיפור **"החברים של דובי"** (גלברט-אבני, 1999) עוסק גם הוא בדובון שלא האמין ביכולותיו, וניסה לסגל לעצמו תכונות של חיות אחרות, אך ללא הצלחה. חבריו עוזרים לו להבין ולקבל את הטוב שבו: **"אבל אתה יותר חזק מרוב החיות"** (שם, עמ' 24). הוא מבין שהוא מיוחד. מסר דומה מועבר בסיפור **"אווזונת עקשנית"** (דז'טלובסקי, 2000) המספר על אוזונת שאינה מרוצה מקולה ומנסה לסגל לעצמה קולות של בעלי-חיים שונים. לבסוף היא מבינה שעליה להיות שמחה בחלקה ולקבל את תכונותיה: **"ובשמחה רבה התחילה לגעגע: גע, גע, גע"**. (שם, עמ' 20). בסיפור **"תום החתול הכחול"** (טלרק, 1990), מגלה החתול אינדיבידואליות וייחודיות. הוא אינו מוותר על עצמיותו ולמרות לעגם של בני משפחתו ממשיך לנגן בגיטרה עד שהוא הופך להיות למפורסם: **"היו חלומות שלמתי. כל חיי בכוחי האמנתי"**. בסיפור **"אגדה על השיח הקטן"** (ישפח, 1997) מבין השיח לבסוף, כי עדיף לו להיות **"שיח מכוער ודוקרני"**, לקבל את עצמו כפי שהוא ולשמוח בחלקו. בסיפור **"קוף משקפוף"** (גולדברג, 1999), קשה לקוף להשלים עם משקפיו: **"נמאס לי שכולם צוחקים עלי, נמאס לי להיות משקפוף"**, אך לבסוף הוא רוכש לו חברים רבים והמשקפיים שלו הופכות להיות ליתרון בידיו. הקנגורית הקטנה בסיפור **"לא רוצה כיס"** (הרצליך-רוזנר, 2000) לא אוהבת להיות חית כיס, אך, בהמשך היא מבינה ש**"בעצם להיות חית כיס זה עסק די טוב"**. (שם עמ' 22). גם הסיפור **"שון העכבישון"** (גיזנברג, 2001) מתאר טיפוס שהוא שונה ומיוחד, שאינו נוהג כמו כולם ובכך זוכה ללעגם של חבריו. כשהוא זוכה להכרה כאומן, הוא רוכש לו חברים רבים, המבינים את עובדת היותו שונה. הם משחקים בגן הקסום שהוא יצר, והוא חוזר לעסוק ביצירתו, אלא ש**"הפעם לא היה לבד, את כל חבריו לכתה הזמין לגן המופלא והם שיחקו שם וצהלו משמחה"**.

הערך: "מציאותיות / בגרות / התמודדות"

המחנכות שואפות לחנך את הילדים ולהכינם להתמודדויות הצפויות להם בעולם. הגישה הבאה ליפות את העולם למען הילד ולהסתיר ממנו את פגעיו, עברה מן העולם. המגמה היא לחשוף את הילד לקשיי החיים ולעובדה שעליו להתמודד עם המתרחש, לגלות בגרות ולקבל את המציאות "על מערומיה". ערך זה בלט בסיכום הממצאים הכללי והופיע במקום הרביעי ב- 8.33%. בסיפורים שנסקרו / נותחו משאלוני המחנכות ומקטלוג משרד החינוך (ברגסון, 2003) הופיע הערך הזה ברבים מסיפורי הילדים לגיל הרך. למשל **התמודדויות חברתיות**: בסיפור "**הברוגז של זיאור**" (מודן, ללא ציון שנה), ליאור מצוי לאחר מריבה עם חבר, ואינו רוצה להיכנס לגן. האם, משתפת אותו ברגשותיה ובחוויות ה"ברוגז" שלה עם אביו: "לא היה לי אומץ לשבור את הברוגז ולהתפייס", מספרת לו אמו. אמו מסבירה לו ש"כשאני כועסת או נעלבת ממשוהו, אני מנסה להתפייס קודם עם עצמי". אמו מקבילה את תחושותיו לשלה, במתן דוגמה מחיי המשפחה, וליאור מתמודד ומתפייס עם חברו, ולא שומר את כעסו בלב, כעצת אמו. בסיפור, "**מי רוצה להיות חבר שלי**" (כהן, ללא ציון שנה), עוזרת האם לאמבר, הדחויה על ידי חבריה, בשל הצקותיה, להפוך לילדה נעימה ומקובלת. אמבר לומדת להתמודד על-ידי כך שהיא מכירה בעובדה שהינה "מרעישה, אני ממש ילדה לא טובה". האם ואמבר מכינות מסיבת יום הולדת לחברים, אמבר משנה את התנהגותה וחבריה חוגגים עימה בשמחה. בסיפור "**אפשו להשאיר הודעה**" (הראל, 1995), מתמודד דודי, גיבור הסיפור, עם בעיה, איך לזכור הודעות טלפוניות שנמסרות להוריו. הוא מגלה אחריות ויצירתיות, ומצייר את ההודעות כך שיזכור להעבירן להוריו.

התמודדות עם נעסים והשליטה בהם מופיעה בסיפורים רבים, כמו "**המלחמה האדירה**" (אייל, 1986), "**וארתור הכועס**" (אורם קיטמורה, 2001). בסיפור "**ארץ יצורי הפרא**" (סנדק, 1963) מתמודד מקס עם כעסו על אמו שהענישה אותו, ובורא לו ארץ של יצורי פרא בהם הוא שולט, עד שהוא חוזר לביתו, שם הוא "מצא את ארוחת הערב שלו מחכה לו". **התמודדות עם פחדים שונים** מופיעה בסיפורים רבים. בסיפור "**לא מפחד מכלבים**" (טל, 2000), מתמודד רועי עם פחדיו מהכלב של השכן. הוא מתגבר על פחדיו כשהוא מגדל כלב משלו ושני הכלבים מתחברים. התמודדות עם פחדים מופיעה גם בסיפור "**איתמר פוגש אלנב**" (גרוסמן, 1995), בו איתמר והארנב מתמודדים עם הפחד שלהם מהשונה והלא מוכר ומשתחררים מדעות קדומות: "אך מאז איתמר אינו מפחד מארנבים ובכל פעם שהוא הולך עם אבא ואמא לטייל ביער הקטן הוא פוגש את החבר שלו הארנב". הסיפור "פחדון בארון" (מרסר, 1986), מתאר התמודדות של ילד

המפחד ממפלצת שהוא מאמין שהיא נמצאת בחדרו. הוא לומד להשתלט על פחדיו, ואפילו מתיידד עם המפלצת: "הוא לא הפסיק לבכות (הפחדרון), אז לקחתי אותו ביד, הכנסתי אותו למיטה שלי, וסגרתי את דלת הארון". בסיפור "לילה חשון אחד" (אייל, 1994), חנה בננה מתמודדת עם פחדיה מהלילה והיצורים שבורא דמיונה כשהיא הולכת לישון: "חנה בננה רועדת מפחד, חנה בננה קופצת קפיצה. מדליקה את האור, משקפים לזקחת, בשמיכה מסתתרת וקצת מציצה...." (שם, עמ' 12). החזרתיות בסיפור על תיאור פחדה של חנה מיצורי דמיונה בלילה, וסיום הסיפור בדיבור ישיר (תור-גוגן, 2000), הינם אמצעים אומנותיים המדגישים את הופעת ערך ההתמודדות וההתגברות על הפחדים. בסיפור "משהו צהוב שחור" (נקאו, 1985), מתמודדת טלי עם פחדיה מרופא שיניים והטיפול אצלו בעזרת חבר, אריה דמינוני: "טלי כבר לא פחדה, היא הושיטה יד לרופא ואמרה, 'תודה!'". בסיפור "נוגי ויונתן" (בר-אל, 2003), מתמודד יונתן בעזרת יצור מהחלל החיצון עם בעיות במשפחה והנושא הבעייתי של התמודדות אחים עם הולדת אח חדש במשפחה. הוא מספר לנוגי, מהחלל, כי: "לפעמים אחי באמת מעצבן אותי, הוא מחטט בארון שלי ורץ אחרי לכל מקום: אבל... אבל הוא גם חבר שלי" (שם, עמ' 18). גם בסיפור "ילד של אמא" (שלו, 2001), חושש גור שאמא לא תאהב אותו באם תגלה שהוא לא "הכי חכם בעולם". כך גם בסיפור "תינוק, צא כבר" (פלס, 2000), בו מצטרף תינוק חדש למשפחה והאחים חוששים לאהבת ההורים אליהם. בסיפור "העולם הוא של כולם" (קרן, 2000), קיימת התמודדות עם פרידה של חברי ילדות, שהאחד מהם עובר דירה. הילדים מוצאים דרכים להיות בקשר למרות המרחק, ורוכשים גם חברים חדשים. ההתמודדות הקשה מכל, עם מוות של אנשים אהובים, מופיעה גם היא בספרות הילדים. בסיפור "סבתא לא תחזור עוד" (עומר, 2002), מתמודד הגנדי עם מות סבתו האהובה, ומבין ש"סבתא איננה... ושכולם גומרים לחיות. גם צמחים נובלים ומתים" (שם, עמ' 32). בסיפור "פיצי מספרות על אבא של אסף, אלון ותמרי" (זוהר, 2002), מובא סיפורה של משפחה שכולה, דרך עיני כלבת המשפחה, והתמודדותה עם מות האב: "אבא אמיר יצא למילואים ומשם הוא לא חזר".

הערך: "אהבת הטבע / שמירה על הסביבה":

עוד זה בא לחזק אצל הילד את הבנת חשיבות הטבע לאדם, הצורך בשמירה על הסביבה ואהבת בעלי-החיים. הסיפור "מר זוטא ועץ התפוחים" (רז, 1984) מביא לקורא את שכרו של העמל בטיפוח גינה נאה. מר זוטא לא מבין לאן נעלם העץ המכוער שהיה בחצרו ואיך הגיע עץ התפוחים הנפלא לגנו. הסיפור "החתולים

של **סבתא נעמי** (רות, 2003) עוסק באהבה לבעלי-החיים ובטיפול בהם. קיימת האנשה של החתולים ולכל אחד שם משלו.

בסיפור **"העץ הנדיב"** (סילברסטיין, 1980) מודגשים הקשר והתלות של האדם בטבע, הזדקקותו לעץ ולתוצריו. כמו כן, מודגשת "הלקיחה" האינ-סופית של האדם מן הטבע. בסיפור **"אין חיה כזאת"** (הורן, 2001), מודגשת אהבתו וכמיהתו של יותם לחית מחמד משלו. הדבר מופיע גם בסיפור **"אני רוצה פיל"** (יוסף, 2001) מובעת כמיהתה של הילדה, גיבורת הסיפור, לגדל חיות מחמד משלה. הסיפור **"פרח, פרח אל תבנה"** (קור, 1994) מעלה את בעיית איכות הסביבה והשמירה על ניקיונה למען האדם והחיה. בסיפור **"יונתן והיונה חלבנה"** (אורגד, ללא ציון שנה), יונתן מטפל ביונה פצועה ומספק את כל צרכיה. בהבנת חשיבות החופש לבעלי-חיים עוסק גם הסיפור **"טינטורי, פילה קטנה מאוד"** (זרחי, 1993) ומובלט עוד החופש לבעלי-חיים. הסיפור יוצא נגד קרקסים המאלפים בעלי-חיים וגוזלים מהם את חיי החופש בטבע.

בעלי-החיים מופיע גם כמקשרים ומגשרים בין ילדים. לדוגמא, בסיפור **"ניקה שתיקה"** (אורגד, 1996) ניקה, העולה החדשה, מתקבלת כחברה בקבוצת הילדים בזכות אפרוח. בסיפור **"הילד הכי חזק בגן"** (בראל, 1989), הופך איתן מילד אלים לחבר טוב בזכותו של גור כלבים.

הערך: "יצירתיות / הומור / משחק":

בסיפור **"שדה של מטרייות"** (בן-גור, 2001) הגנת מציעה לילדים ליצור "שדה של מטרייות" בגן, מהמטרייות שהביאו עמם. נמרוד הופך את המטריה שלו, בה הוא מתבייש בשל צבעה האפור המשמים, לפטרייה, והילדים משחקים ומטיילים בין הפטרייות. בסיפור **"האוצר של יסמין"** (טפר, 2002), יסמין ואביה משחקים ב"אוצר" דמיוני, אותו הם מכינים זה לזה. גם בסיפור **"הפתעה בבית"** (טפר, 2000) בונה יסמין עם אביה בית מקרטון, משחקת עם אמא שלה במשחק של ניהושים ומארכת אותה: **"הייתי בבית שלי ועשיתי לך הפתעה. הכנתי לך עוגה. הכנתי לך שתיה וגם חיבוק ונשיקה"** (שם, עמ' 23).

בסיפור **"עם צבע ומכחול"** (גלברט-אבני, 2002) הילד מצייר ובורא עולמות. "יש לי קופסא ויש בה צבעים. אני מצייר ועושה בה פלאים". בעזרת קופסא של צבעים הוא יוצר כרצונו.

בסיפור **"משהו צהוב שחור"** (נקאו, 1985) עוזרת היצירתיות לטלי להתגבר על הפחד שלה מרופא השיניים. היא מדמה את "הדבר הצהוב שחור", שראתה בסל

של אשה שהמתנה גם היא במרפאה, לאריה. היא שולטת באריה המפחיד ושואבת מכך אומץ, העוזר לה להתמודד גם עם הפחד שלה מהרופא.

הערך: "לימוד ידע / אינטלקט"

הסיפור "הניסים של ענתי" (מק-קיי, 1993) מביא את ערך "הכבוד לספר" וחשיבות הספר כמקור ידע, הנאה, עניין, רגש ודמיון. "לפעמים הוא סיפר לה סיפורים ולפעמים לימד אותה כל מיני דברים. ותמיד הוא היה חבר טוב...". הסיפור "מנין באת פרפר יפה" (מובשוביץ, 1999), הינו דוגמא לסיפורים לילדים שנכתבו במטרה להעניק לילדים ידע. הספר עוסק במחזור החיים של הפרפר ומספר על פרפר "זנב הסנונית". האם בסיפור היא זו המסבירה, מנחה ומסכמת את הידע הנרכש. היא שולחת את הילדים לחקור בעצמם, בסבלנות ובהתמדה, להתבונן וללמוד, ו"לגלות בעצמם את הסוד המעניין" (שם, עמ' 4), האופף את חייו של הפרפר. הסיפור "מברשת השיניים הראשונה" (כהן, 1994), מביא לקורא הצעיר את הידע שבחשיבות צחצוח השיניים. הסיפור "ספר הנימוסים" (פרנקל, 1997) בא להקנות לילדים את ערך "דרך הארץ" והנימוס, ומלמדם צורות פנייה מנומסות ותקניות במצבים שונים, נימוסי שולחן ועוד.

הערך: "חשיבה ביקורתית / ביקורת חברתית"

סיפורי הילדים יוצאים לעיתים בביקורת חברתית סמויה או גלויה, או מבקשים לחנך את הילדים לחשיבה ביקורתית. בסיפור "ענת אלופת השתיקה או אין דבר העומד בפני הרצון" (מושון, ללא ציון שנה) ענת מתמודדת עם בעיית הסטריאוטיפים והשוויון בין המינים, כשהבנים אינם רוצים ללמד אותה לשרוק כמוהם. היא לא מתייאשת, מנסה ומצילה בעזרת שריקתה את דני מנפילה לבור. בעקבות המעשה הזה של ענת "דבי התבייש על כל המחשבות שהיו לו על בנות" (שם, עמ' 17). הסיפור "הנסיכה חוכמולונה" (קול, 1996) מציג נסיכה שאינה מחפשת חתן ומרוצה מחייה כפי שהם. היא מנסה למצוא חתן אך ורק כדי לרצות את הוריה, אך למעשה היא מציבה מכשולים רבים מדי לחתנים המבקשים את ידה. היא נותרת רווקה "החיה באושר ובעושר עד עצם היום הזה" כפי שרצתה מלכתחילה (סואן, 1995; שכטר 2000).

בסיפור "העץ הנדיב" (סילברסטיין, 1980) מובלעת ביקורת חברתית על האדם החומס וגוזל את הטבע לצרכיו, מבלי להשאיר מאום. בסיפור "המלך צב צב" (ד"ר זויס, 1965), יוצא הספר נגד שלטונות עריצים, ושאיפת השליטים לכיבושים וניצחונות. הוא מתאר את המלך צב צב המולך על ביצה קטנה, אך חולם איך רחיב את גבולותיו: "אלך ואגביה עד לב השמים, בזוא אלף צבים שבע מאות

ושניים. הוא עושה זאת על גב הצבים בממלכה, אך חלומו מתנפץ כאשר אחד הצבים משוט מורד, ומורידו מכס-מלכותו.

הסיפור **"שדה של מטריות"** (בן גור, 2001) יוצא בביקורת על החברה החומרית. הוא מבליט את המסר של "אל תסתכל בקנקן אלא במה שיש בו". דווקא המטריה של אופיר, האפורה והלא מושכת, היא המחזיקה מעמד בגשם, בזמן שכל המטריות הצבעוניות האחרות נהרסות במטר החזק. הסיפור **"הילד השקוף"** (אלקבץ, 2001) מביא את סיפורם של הילדים שאיש אינו מתייחס אליהם, עד שהם הופכים "שקופים" בעל כורחם: המורה לא מתייחסת אליהם, וגם לא חברת הילדים. הוא הופך לילד רגיל, כשהוא מעז לצאת חוצץ כנגד ילד שפוגע בפרפר, צעד שגם הוא כשלעצמו ביקורת על החברה, ובכך הוא רוכש לו חברים. הסיפור **"פילים לא דוקדים בלט"** (מקינלי, 2001) יוצא גם הוא כנגד המוסכמות החברתיות והסטיגמות. שם הסיפור מצהיר על מוסכמה / סטיגמה שכזו והסיפור מוכיח שכוח הרצון חזק מכל, ומי שרוצה להגשים את חלומותיו – מצליח, למרות לעג הסביבה וחוסר הקבלה המופגן שלה. הסיפור **"האוצר של צימבלו"** (הפר, 2003), יוצא גם הוא נגד הדעות הקדומות והסטריאוטיפים, הגורמים לאלימות ומאבקים בעולם. בסיפור זה מגלים הדרקון והאביר שמיום הולדתם נועדו לתפקידם "המקובע": הדרקון כשומר האוצר והאביר כמי שצריך להילחם בדרקון. הם מגלים שהם בעצם נהנים זה מחברתו של זה ואינם מבינים מדוע עליהם להיות "שבויים" בתפקיד שנקבע להם "מדורות". הם הופכים לחברים: "יש להם זה את זה: אביר את דרקונו ודרקון את אבירו. וזה שווה יותר מכל הזהב והיהלומים שבעולם". ערך החברות מודגש בצד הביקורת החברתית.

הערך: "חריצות / אומץ / יוזמה":

ערך זה מופיע בסיפור **"מר זוטא ועץ התפוחים"** (רוז, 1984). מר זוטא, עובד בחריצות, במסירות ובהתמדה בגינתו ועובדה זו מניבה גן לתפארת. מהסיפור ניתן ללמוד שכדי לקבל תוצאות "בגינה צריך לטפל, להשקות, לזבל ולגרף כל יום". בסיפור "הגינה של יו-יו" (בן דור, 1994) מתוארת חריצותו של יו-יו: "ביום ראשון הוא גוזם את השיחים..." וכו'. חריצותו מניבה פירות, והגינה פורחת בשלל פרחים אותם הוא מחלק בין חבריו. גם הסיפור **"זרע של צנונית"** (הורן, 1997) עוסק בחריצות ובהתמדה הנדרשת ממי שרוצה להפיק גידולים מהאדמה. הסיפור מספר על אודי הזורע זרע צנונית ואינו מתיימש מלקוות שהצנונית אכן תגדל, גם כשהסביבה אינה תומכת ואינה מאמינה שיצליח במעשיו.

בסיפור **"אפשר להשאיר הודעה"** (הראל, תשנ"ה), מגלה דודי יוזמה בפתרון בעיית השארת ההודעה להוריו, ועושה זאת באופן יצירתי באמצעות ציורים.

"משל הנמלה והצרצר" (פלג, 1983 א) מוכיח גם הוא שהחריצות משתלמת. כשהחורף הקר מגיע, לנמלה העמלה מזון, ולצרצר, שהתעצל כל הקיץ, אומרת הנמלה: "אם שרת כל הקיץ... אתה יכול כעת לרקוד". (שם, עמ' 32).

בסיפור "היונה הלבנה והנמלה הקטנה" (אבס, 1991) משיבה הנמלה הקטנה טובה ליונה שעזרה לה. היא מגלה אומץ ויוזמה ועוקצת את האיכר ברגלו כשהוא מבקש לפגוע ביונה ברובהו. הנמלה הקטנה עוזרת ליצור הגדול ממנה, ליונה, שלא האמינה ביכולתה של הנמלה לעזור לה.

הערך: "אהבת העם והארץ":

הסיפור "מה קרה בשואה" (דגן, ללא ציון שנה), והסיפור "אפרים מוקיר ירושלים" (קפלן, 2002), באים לחזק את הקשר למורשת העם, ולטפח את אהבת העם והארץ אצל הקורא הצעיר. הסיפור "מבצע חומה ומגדל" מתוך 'הסדרה מנחת הזמן' (רון-פדו, 1997) מביא לקורא הצעיר אירועים מההיסטוריה של המדינה ומורשתה, בדרך של הרפתקה ומסע בזמן.

הערך: "רגישות תפיסתית / עידון":

ערך זה בא לידי ביטוי בסיפורים לגיל הרך, בהם המסר לילדים הינו להביע את רגשותיהם ולעדנם. למשל, בסיפור "הכי חזק בגן" (בראל, 1998), איתן, הילד האלים, משנה את התנהגותו בשל הקשר שיצר עם הגור הקטן. הקרב שעמד להתחיל, בינו לבין תלמיד אחר, הסתיים ברגע שהכלבלב ליקק את רגלו של איתן והתיישב בחיקו. הסיפור "פרמי הרגשות" (ברקוביץ, 2000) מאפשר לילדים להבין שקיימת לגיטימציה לביטוי תחושות ורגשות שונים. כל רגש מדומה לפרפר, המשפיע על הילדה בסיפור באופן שונה: "כשפרפר הבושה לליבי משתחל, כל כולי מרקחה, גופי מתחיל להתקפל ולהתפלפל בחוסר מנוחה." הילדים הקוראים מוזמנים לתאר ולספר על פרפרי הרגשות שלהם. הסיפור "דמעות ורזוזות" (גולדברג, 2001), גם הוא, קורא לילד לשתף את הסובבים אותו בתחושותיו ולא לכלוא את רגשותיו. הבכי והדמעות של מותק, גיבורת הסיפור, הם אלו שמשחררות אותה מהכתם השחור שנוצר על חזה בגלל שכלאה את כאבה בפנים: "כשכואב בפנים צריך לתת לכאב לצאת החוצה" (שם, עמ' 12), אומרים הוריה.

הערך: "אושר / רוחניות / שלמות":

בסיפור "הדיג ודג הזהב" (פלג, 1983 ב) מוצגת אשת הדיג החמדנית, המחפשת את אושרה בדברים חומריים ואינה שמחה בחלקה. הסיפור בא ללמד שהשלמות

והאושר אינם נמצאים בבית גדול יותר ואפילו לא בארמון. הסיפור "אגדה על השית הקטן" (ישפה, 1997) מציג אף הוא שיח שאינו שמח בחלקו, ומחפש את האושר בצורתו החיצונית, עד שהוא מבין שאושרו יהיה בהיותו שלם עם עצמו. בסיפור "אבא בורח עם הקרקס" (קרת, 2000) מחפש האב את אושרו בהגשמת שאיפותיו להיות חלק מקרקס. הוא עוזב את הבית למען שלמותו הנפשית והגשמה עצמית. לבסוף, הוא שב לביתו ומשפחתו מקבלת אותו באהבה ומתחברת לתחום העניין שלו. הסיפור "זאתי" (רות, 2000) מביא את סיפורו של ענתי, הנאמנה לבובתה "זאתי": "לא רוצה בובה אחרת! רק את זאתי שלי אני אוהבת, גם עם קרחת, בלי שערות, זאתי היא זאתי, היפה בבובות". ענתי אינה מתנה את אהבתה לבובה שלה ביופיה החיצוני, אלא, מוצאת את האושר בקשר שלה עם בובתה. הסיפור "סיפורו של מפתח הלב" (נאמן, 2002) מביא את סיפורו של יששכר מר הנפש, המבין לאחר תלאות רבות, שאיבד את האושר והשלמות הנפשית. בזמן שהוא מתחיל בחיפוש אחר "מפתח הלב" שאיבד, העולם אובד ונעלם מפניו. אך כשהוא פותח את ליבו העולם שב ונראה אחרת. "אם תרגיש שאתה שוכח, שלח אצבע אל המפתח". פתיחת הלב לעולם, מביאה אושר ושלמות נפשית.

הערך: "מסורת יהודית – חגים":

הסיפור "שמלת השבת של חנה'לה" (דמיאל, 1983) בא לחזק את מסורת השבת וההכנות אליה. חנה'לה לובשת את שמלתה הטובה והיפה ביותר, וזוכה לכך שהירח "זורע כפתורי אור" (שם, עמ' 79) בשמלת השבת שהתלכלכה. הסיפור "זה היה בחנוכה, או נס גדול היה פה" (אלתרמן, 2001), מביא מסר דומה לסיפור "יום הולדת לאילן" (בן-גור, 2001). שניהם באים להדגיש את המסורת היהודית והחגים, ולקרב את הילד לחגי ישראל. הספר השני מביא מידע על החג ואופיו, הסברים לתופעות בטבע הקשורות לחג, מנהגי החג וערכיו בשילוב אגדות, סיפורים ושירים לגיל הרך.

הסיפור "אפרים מוקיר ירושלים" (קפלן, 2002), בא לחזק את הקשר והזיקה של הילד לעיר ירושלים, בירת הנצח מדורות, ולהכיר לו את מכלול שמותיה. הסיפור "מה קרה בשואה" (דגן, ללא ציון שנה), מתאר דרך סיפור מחורז את שואת ישראל: "מי רוצה להיות כאן איתי, לשמוע מפי סיפור אמיתי? זה סיפור שעלינו לזכור, ולספר בכל דור ודור" הזיכרון הלאומי מודגש.

הערך: "סדר / שמירת החוק":

הסיפור "מבדשת השיניים הראשונה" (כהן, 1994) עוסק בחינוך לניקיון, שאף הוא משתייך לערך זה. הסיפור מדגיש את חשיבות השמירה על ניקיון השיניים: "שיניים נקיות הן שיניים בריאות. צריך לצחצח פעמיים, פעם ביום ופעם בלילה". בדומה לכך, הסיפור "חפיפת ראש" (געש, 1987), עוסק בפחד של איתמר מחפיפת הראש. אמא שלו לא מוותרת, בשל החשיבות שבניקיון הראש: "יש לו ריבה, ויש לו גבינה לבנה וחול שאסף כל השבוע ומרח והדביק בשערותיו". האם מבטיחה הפתעה לבנה, אותה יקבל כשיצליח להתגבר על פחדיו, ואכן כך היה.

בסיפור "מעשה שהיה במעבר חציה" (הראל, ללא ציון שנה) חוקי 'החציה הנכונה' משמשים נר לרגליו של ארז. "מותר לחצות את הכביש רק כשיש אור ירוק ברמזור. לפני שחוצים נעצרים קצת לפני שפת המדרכה" (שם, עמ' 10). ארז והוריו משננים את הכללים למען בטיחותו ובטחונו בהליכתו לבדו לבית-הספר.

סיכום:

הזכות לחנך לערכים הינה סוגיה השנויה במחלוקת בעולם ובישראל (יזהר, 1974; עירם ומסלובטי, 2002; שיינברג, 1999). רבים מתלבטים בנושא זכותה של מערכת החינוך לחנך לערכים. "ליבת הערכים" בחברה הינה דינמית ומשתנה, וזאת בשל היות החברה בימינו וערכיה, מושפעים מקבוצות חברתיות שונות וזרמים אידיאולוגים שונים, המבקשים להטביע את חותמם על החינוך לערכים בבית-הספר ומחוצה לו (עירם ומסלובטי, 2002). רבים רואים את החינוך כתהליך החיברות (סוציאליזציה) של האדם, כלומר: בניית מערכת היחסים שבין האני לבין סביבתו האנושית. המטרה ההומניסטית הינה לחנך בני אדם לרגישות, פתיחות ויכולת השתתפות עם הזולת באמצעות האמנות. לדעת רבים, המעולה שבאומגויות המותאמת למטרה זו היא הספרות (הראל, תשנ"ב; כרמי-לניאדו, 1983; ניר-יניב, 1979; סמילנסקי, 1979). ספרות הילדים מבקשת לספק צרכים ומאווים שונים אצל הילד: הצורך לברוח מהמציאות לעולמות אחרים, לעולמות של דמיון, הצורך להזדהות עם הגיבור ולשתף את עצמו בעלילה ובמתרחש בסיפור. "מכאן השפעתם החזקה של ספרים... על קוראים צעירים, השפעה העשויה לעיתים לתת אותותיה בעיצוב גישותיהם והשקפותיהם ביחס לבעיות של אנשים ועמים, ועולם של ערכים". (רגב, 1984, עמ' 17).

הספרות לגיל הרך מותאמת לצרכי הילד ההתפתחותיים, הרגשיים והחברתיים (אופק, 1979; גלבוש, 1994; רגב, 1984; שביט, 1966). לספרות הילדים יכולת לחנך בני אדם לרגישות, פתיחות והשתתפות עם הזולת (כרמי-לניאדו, 1983; ניר-יניב, 1979; סמילנסקי, 1979). ספרות הילדים מעצבת את גישותיהם והשקפותיהם של

הקוראים הצעירים ובונה את עולם ערכיהם (רגב, 1984; אטלס, 2003; Ramp & Gibbs & Early, 1994; Ridout, 1995). ספרות ילדים, לפיכך, משמשת את המחנכים וההורים גם כן, בהיותה רבת-תכליתית, משמע מכוונת להעשרת הילדים ובידורם ובה בעת גם לחינוכם בדרך ההורות החדשה (אלמוג, 2004; חודד, 1980).

המצא המשמעותי הבולט ביותר עלה מניתוח הערכים ברשימת הספרים, שנוצרה מתשובות המחנכות בשאלונים. ממצא זה היווה נתון מרכזי לשאלת המחקר, שבקשה לחשוף את הערכים הגלומים בספרות ילדים בגיל הרך. (רשימת הספרים הורכבה על-ידי המחנכות, וכן הקטגוריות הערכיות שהן קבעו כ"גלומות" בספר אותו דרשמו). מניתוח ממצא זה עלה כי הערך המרכזי ביותר שהופיע בספרים שנרשמו, הינו הערך "כבוד הדדי / חברות". ממצא זה תואם גם את הופעתו של ערך זה כחשוב ביותר למחנכות (כ-65% מהן ציינו זאת בתשובתן). ערך זה, הוטמע במערכת החינוך בשנים תשנ"ט-תש"ס, כנושא מרכזי שנקרא 'הזכות לכבוד והחובה לכבוד'. עיקרו של הנושא ולב לבו הוא ההבנה, ההפנמה והיישום בפועל של המושג "כבוד האדם" כערך-על, "המשפיע על האדם ומעצב את אורח חייו, את איכות חייו ואת התנהגותו, וקובע למעשה את הבסיס למערכת יחסיו עם הזולת: הפרט, המשפחה, הכיתה ובית הספר, הקבוצה שהוא משתייך אליה וקבוצות אחרות במעגלים רחוקים יותר, כמו קבוצות אחרות בקרב עמו ובעולם" (גורן, 1998, עמ' 7). הערך "קבלה עצמית / אינדיבידואליות, בא לתת דגש לערכי הפרט, התייחסות למיוחדות ולאינדבידואליות, לקבלה העצמית של הפרט את עצמו. יכולתו של הילד לקבל את עצמו על מכלול יכולותיו, מוגבלויותיו, רגשותיו וכו' הינם בסיס להתפתחות רגשית – אישית תקינה, ולכן הינו חשוב בעיני המחנכות. הערך "מציאותיות / בגרות / התמודדות" הפך למהותי גם הוא. בתחילת המאה ה-20 הנטייה היתה להציג בפני הילדים עולם מיופה מציאות. המגמה היום היא לחזק את ערכו העצמי של הילד: "הילד הקטן המתלבט למצוא לו אחיזה בעולם המבוגרים, מזדהה עם גיבורי הסיפורים לילדים. משליך את רגשותיו עליהם ושואב מהם חיזוק להכרת ערכו העצמי וחשיבות עולם ילדותו". (כהן, 1990, עמ' 39). כמו כן, המגמה לעמת את הילד עם העולם המציאותי וקשייו: "הצורך בהתגברות על קשיים – קשיים בהתפתחות ובהסתגלות למציאות פוקדים את הילד לרוב, ומתפקידה של הספרות לילדים ללמדו לא רק לסמוך על כוחות הפלא וקסמים אלא להתאמץ ולעמוד בפני כישלונות". (שם, עמ' 39). ערך המשפחה היה במקום רביעי, ובהפרש קטן. המעגל המשפחתי עדיין שומר על מקומו וחשיבותו בעולם הילד (Roberts, 2000).

המחנכות זנחו את ערכי החברה והכלל' ואת 'ערכי הלאום' והינן מתמקדות בערכי הפרט, ב"קבלה עצמית ואינדיבידואליות", ובערכים בין אישיים כמו "כבוד

הדדי / חברות", "אהבה וכבוד במשפחה" ו"מציאותיות / בגרות / התמודדות". גם מחקריו של תור-גונן (1993, 2000) וכן מחקריו של אדיר כהן (1988) מציגים שינוי ומעבר מערכי כלל וערכי חברה לאורינטציות ערכיות אישיות (רוזנבלט, 1973). החברה הישראלית הופכת לחברה נרקסיסטית יותר הנוטה להשקיע ב'עצמי' מבחינה חומרית ונפשית. מיקום 'הילד במרכז' מתאזן על-ידי מגמת הערך 'מציאותיות / בגרות / התמודדות' (תור-גונן, 1993). כמו כן תואמים ממצאים אלו את השינויים שהובחנו כבר במחקרו של כהן (1988). ישנו מעבר מחינוך לאהבת המולדת וללאום, לאינדיבידואליזם המעמיד את הילד במרכז העיסוק בעולם היחיד, בעיותיו ולבטיו (אלמוג, 1980; ברגסון, 1982; ברזל, 1981). הספרות אינה "מגוייסת" לצורכי הלאום (כרמי-לניאדו, 1983; רותם, 1990). הדבר מעלה מחשבות לגבי השפעת תהליך זה על פני החברה המתהווה בארצנו והדור הגדל בה, כמו על מטרות החינוך בכלל והחינוך הערכי בפרט.

אלברכט (Albrecht, 1954) וחוקרים אחרים בתחום הסוציולוגיה של הספרות מציגים את "תיאורית ההשתקפות" לפיה הספרות משקפת מכלול היבטים חברתיים, משפחתיים, כלכליים ומוסריים. רוב המחקרים העולמיים מצאו כי בדרך-כלל הספרות משקפת נאמנה את הערכים המצויים בחברה. הספרים הינם 'מושפעים ומשפיעים' (אלמוג, 1980; כהן, 1988; תור-גונן, 1993; Albrecht, 1954; Cooperman, 1983). הספר המאוויר לגיל הרך משמש מראה כפולת פנים: "מצד אחד הוא משמש סוציאליזטור חברתי המשפיע על העדפותיו הערכיות של הילד; מצד אחר הוא משמש אינדיקטור תרבותי, המשקף את פני החברה שבה נוצר" (תור-גונן, 1993, עמ' 54), וכך עלה גם במחקר זה.

החידוש במחקר זה הוא האופן בו נבחנו ספרי הילדים, ככאלה המשקפים בחירה ערכית מודעת של מחנכות בחינוך הממלכתי בגיל הרך, המצחירות בבחירתן את הספר והיצירה, על כוונה לחינוך ערכי באמצעות הספר אותו בחרו להביא לפני הילומדים.

המתודולוגיה של איסוף המידע מהמחנכות בחינוך הממלכתי עצמן לגבי הספרים המשמשים אותן להקניית ערכים ובניית הקטגוריות הערכיות הגלומות בהן על-פי דעתן תורמות למיוחדות המחקר. כמו כן, גם דרך הניתוח הספרותי-ערכי, גם אם נשענה על המודל של גונן (1991), תור-גונן (2000, 1993). בעבודה זו נחשפו הערכים החשובים למחנכות בחינוך הממלכתי בימינו, אותם הן תופסות כראויים וחשובים להנחלה לדור הצעיר. נבחנו הערכים הגלומים בספרים וביצירות שנאספו מן המחנכים ומרשימת הספרים המוערת והמומלצת על-ידי משרד החינוך. הקיטלוג הערכי סיפק מידע נוסף לגבי מהותם של הערכים הגלומים

בספרות הילדים ומונחלים ע"י המחנכות וכן על דעותיהן של אלה בנושא הקניית ערכים בגיל הרך באמצעות ספרות ילדים.

ביבליוגרפיה:

- אבינון, י' (1999). האם חשוב לחנך לערכים והאם ראוי לעשות זאת. בתוך מי ברלב (עורכת), *ערכים וחינוך לערכים* (עמ' 35-43). ירושלים: האוניברסיטה העברית, משרד החינוך והתרבות.
- אבינון, ר' (1996). מערכת החינוך בחברה הפוסט-מודרנית: ארגון אנומלי בעולם כאוטי. בתוך אי נור זאב (עורך), *חינוך בעידן השיח הפוסטמודרני* (עמ' 103-120). ירושלים: מאגנס.
- אדלר, מי (1989). שיפוט מוסרי והתנהגות מוסרית. *עיונים בחינוך*, 49-50, 67-104.
- אדוארדס, פייק ורמלי, פיג (2000). *קידום התפתחות חברתית ומוסרית בגיל-הרך*. קריית ביאליק: אח. אדלר, ח' וכחמא, ר' (עורכים) (1975). *ערכים דת ותרבות: ישראל חברה מתהווה*. ירושלים: אקדמון.
- אדלר, לי (1976). *יסודות פסיכולוגיים של החינוך לערכים* כהן, אי (תשמי"ג). *מהפכה בחינוך*. תל-אביב: רשפים.
- אדלר, לי ואדלר, ח' (1965). *החינוך לערכים כבתי-ספר לילדי עולים*. ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית-הספר לחינוך.
- אופק, אי (1983). *תנו להם ספרים*. תל-אביב: ספרית הפועלים.
- אורון-מעיני, אי (2001). *תכניות הלימודים במקצוע הספרות לחטיבות הביניים בחינוך הממלכתי והממלכתי דתי בשנים 1992-1971 - מחקר משווה*. עבודת מחקר לתואר שלישי, רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן, בית-הספר לחינוך.
- אטלס, י' (2003). *ילדים גדולים*. תל-אביב: ידיעות אחרונות.
- אלון, מי (1986). *הסיכוי הנצחי: נועד ושינוי חברתי*. תל-אביב: ספרית הפועלים.
- אלמגור, ג' (1980). גישות עמדות ומבנה בשיר הישן ובשיר החדש לילדים. *מעגלי קריאה*, 7-8, 110-113.
- אלמוג, ע' (2004). *מדידה משוואת: שינוי ערכים באלטיה הישראלית*. חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- אפשטיין, פי (1975). ערך, ערכים. בתוך י' פראוור אי פלאי (עורכים), *האנציקלופדיה העברית* (כרך כו, עמ' 237-236). ירושלים: חברה להוצאת אנציקלופדיות בע"מ.
- ברגסון, ג' (עורך) (2003). *ספרי קריאה לילדים - קטלוג מנומק*. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, קרן הספריות לילדי ישראל.
- ברוך, מי (1982). קיום מאפיינים את שירת אנדה עמיר. *ספרות ילדים ונוער*, ט (34), 25-21.
- ברזל, אי (1981). על חינוך לערכים ועל חינוך פתוח. בתוך מי ידעיה ומי שמעון (עורכים), *אורנים: סוגיות חינוך והוראה* (עמ' 17-27). חיפה: סמינר אורנים ואוניברסיטת חיפה. כהן, אי (1983). *חינוך החופשי*. תל-אביב: רשפים.
- ברגסון, ג' (1982). הערכים החינוכיים בשירה המודרנית לילדים. *ספרות ילדים ונוער*, ט (34), 13-3.
- ברזל, אי (1981). על חינוך לערכים ועל חינוך פתוח. בתוך מי ידעיה ומי שמעון (עורכים), *אורנים: סוגיות חינוך והוראה* (עמ' 17-27). חיפה: סמינר אורנים ואוניברסיטת חיפה.
- בשן, ע' (1985). החוק בעיני ילדים: עקרונות ורעיונות לפעילות. *חינוך המשותף*, לה (114), 75-94.
- גורן, ד' (1998). *הנושא המרכזי לשנים התשי"ט-התש"ס "הזכות לכבוד והחובה לכבוד" - רציונל, מטרת והצעות לפעילות*. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- גלבוע, מי (1994). *על ספרות ילדים ונוער*. תל-אביב: רשפים.
- דריפוס, סי (1985). *השפעת תרבות וסביבה על התפתחותו ושינויו של שיפוט מוסרי: ילדי אתיופיה במגע עם ילדי ישראל*. עבודת מחקר לתואר שני. חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- דולק, ר' ווולף, י' (2002). חינוך למוסריות בגיל הרך כתנאים של מציאות מורכבת: הבטים עיוניים, אמפיריים ויישומיים. בתוך מי מסלוביטז' וי' עירם (עורכים), *חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מנוגים* (עמ' 145-162). תל-אביב: רמות.
- הורוביץ, די וליסק, מי (1990). *פעולות באוטופיה: ישראל - חברה בעומס יתר*. תל-אביב: עם עובד.
- הראל, ש' (1982). על כמה משיטות החינוך הדידקטי בשירי ילדים. *ספרות ילדים ונוער*, ח (31), 9-19.
- חדד, י' (1980). *הדרכת הורים באמצעות ספרות ילדים*. עבודת מחקר לתואר שני. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- יזהר, סי (1970). לחנך ל... או לחנך את. *מחשבות*, 31, 18-22.
- יזהר, סי (1974). *על חינוך ועל חינוך לערכים*. תל-אביב: עם עובד, תרבות וחינוך.
- יזהר, סי (1984). בחירה ללא הרף: דיון בין-תחומי על בחירה בערכים עכשווי. *סביבות*, 14, 21-28.

- יעוז, ח' (1994). ערכים והשתקפותם בדיסציפלינה התוראה (ספרות והיסטוריה). **עיונים בחינוך 59/60**, 367-372.
- יעוז, ח' (1999). תמורות בהוראה הנושא "שואה" בספרות בבית-הספר התיכון 1990-1995. בתוך ר' גלובמן ווי עירם (עורכים), **התמחותות של ההוראה במוסדות החינוך בישראל** (עמ' 391-403). תל-אביב: רמות.
- יעוז, ח' (2002). תפיסות ערכיות והשתקפותן בתוכניות הלימודים להוראת הספרות בחטיבה העליונה (כללי ודת). בתוך נ' מסלובטי ווי עירם (עורכים), **חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים** (עמ' 335-349). תל-אביב: רמות.
- כהן, א' (תשמ"ג). **מחשבה בחינוך**. תל-אביב: רשפים.
- כהן, א' (1988). **תמורות בספרות ילדים**. חיפה: את.
- כהן, א' (1990). **סיפור הנפש: ביבליוגרפיה הלכה למעשה** (2 כר'). חיפה: את.
- כהן, א' ודור, ש' (1996). **חינוך לערכים בשיעור**. בת ים: ספרי נועם.
- כהן, נ' ונתן, ס' (2002). צמצום הפער ברמת השיפוט המוסרי בין תלמידים טעוני טיפוח לתלמידים מבוססים באמצעות דיונים בדילמות מוסריות. בתוך נ' מסלובטי ווי עירם (עורכים), **חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים** (עמ' 119-134). תל-אביב: רמות.
- כרמי-לניאדו, מ' (1983). חינוך להומניזם באמצעות ספרות ילדים. **מעגלי קריאה**, 9, 71-76.
- לאור, ר' וכהן, ש' (1993). **לחיות אחרת - גישה יישומית לטיפוח ערכים וכישורי חיים בקהילה שאבחת לה**. תל-אביב: רמות.
- לוי, ש' (1984). **ערכים**. ירושלים: מכון ישראלי למחקר חברתי שימושי.
- לוי, ח' (1974). טיפוח מידות טובות. בתוך נ' דגני (עורך), **חינוך לערכים** (עמ' 114-118). ירושלים: המכון לאמצעי הוראה.
- לוי, ח' (1990). הקבוצה החינוכית בגיל הרך, בעקבות השינויים במבנה החינוך בגיל הרך. **החינוך המשותף**, 64-70 (137).
- לומברד, א' (1995). **תוכנית מסגרת לגן הילדים: הממלכתית והממלכתית-דתי, הערבי והדרוזי (גילאי 3-6)**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, המנהל הפדגוגי, המזכירות הפדגוגית, האגף לתכניות לימודים, האגף לחינוך קדם יסודי. לייבוביץ, י' (1990). המדע והדת - שני מקבילים. **בשדה חמד**, 6 (ג-ד), 9-22.
- לייבוביץ, י' (1990). המדע והדת - שני מקבילים. **בשדה חמד**, 6 (ג-ד), 9-22.
- ליבלוך, ע' וזילבר, ת' ותובל-בשיח, ר' (1995). מחפשים ומוצאים: הכללה והכחנה בסיפורי חיים. **מסיכולוגיה**, 1 (1), 84-95.
- לם, צ' (2001). ערכים וחינוך. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן, וא' שכטר (עורכים), **צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית** (עמ' 664-651). ירושלים: משרד החינוך.
- מסלובטי, נ' (1987). **הקשר בין שמירת המסורת הדתית לבין תחומים שונים במבנה הערכי של מתבגרים מסלובטי בעיר הגדולה בישראל**. עבודת מחקר לתואר שלישי. דת-גן: אוניברסיטת בר-אילן, בית-הספר לחינוך.
- מסלובטי, נ' (2000). דרכי התמודדות עם דילמות חברתיות ומוסריות בבית-הספר הממלכתי דתי, העדפות ואפיוני המורים. **מגמות**, 6 (4), 617-635.
- מסלובטי, נ' וגזיל, ח' (1997). **המורים בחינוך הממלכתי דתי: רקע, פעילויות התעניינות ושיעור דיון מרכזיים שונים בעבודת המורה**. דת-גן: אוניברסיטת בר-אילן, בית-הספר לחינוך, שיתוף עם עמותת המורים, הסתדרות המורים.
- מסלובטי, נ' ושטרית, א' (2002). השואה בין העוצמה והמבנה של מערכת הערכים בקרב אוכלוסיות מתבגרים ילדי אתיופיה וילדי ישראל. בתוך נ' מסלובטי ווי עירם (עורכים), **חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים** (עמ' 202-179). תל-אביב: רמות.
- ניר-ניב, נ' (1979). ספרות ילדים במסגרת המוסד החינוכי בגיל הרך. **ספרות ילדים ונוער**, 19 (1), 57-61.
- סואן, ז' (1995). על כשל מתמשך במערכת החינוך: השוואה בין המינים והתמצנות במקראות הלימוד בישראל, כדוגמה לחולשה בתהליך השחבור לערכים. **החינוך ושיבו, זיץ**, 117-129.
- סולומון, ג' ואלמוג, ת' (1996). הדמות הרצויה של בוגר מערכת החינוך. בתוך נ' דנילוב (עורכת), **תכנון מדיניות החינוך, גידידות עבודה תשנ"ד** (עמ' 283-342). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- סמילונסקי, י' (1979). **תפישות חלופות ומשלימות בקריאת הספרות וההוראה**. עבודת מחקר לתואר שלישי. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- עירם, י' ומסלובטי, נ' (תשס"ב). ערכים וחינוך לערכים. בתוך נ' מסלובטי ווי עירם (עורכים), **חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים** (עמ' 9-26). תל-אביב: רמות.
- פיינגולד, ב' (1991). הוראת הספרות כמבנה הדעת. בתוך מ' זילברשיין (עורך), **מבני הדעת של החלוצות וגישה אחדותית בתכנון לימודים: השתמעויות לחכשרת מורים** (מהדורה שניה מורחבת,

עמי' 41-32). ירושלים: משרד החינוך והתרבות, האגף לתוכניות לימודים, המכון למחקר ותכנון לימודים.

- צבר-בר-הושע, נ' (1999). **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה**. גבעתיים: מסדה.
- צבר-בר-הושע, נ' (עורכת) (2001). **מסורות וזרמים במחקר איכותי**. לוד: דביר.
- קולברג, לי וטרייל, אי' (1972). התפתחות מוסרית והינוך למוסר. **החינוך, מד** (ח), 401-456.
- קליינברגר, א' פ' (1976). מהו חינוך לערכים? **עיונים בחינוך**, 11, 5-16.
- קרין, ר' (1988). **איך מנתחים סיפור**. תל-אביב: פוריה.
- רגב, מ' (1984). **מדריך קצר לספרות ילדים**. ירושלים: כנה.
- רגב, מ' (1985). **בדרכי הספרות לילדים**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד וספריית הפועלים.
- רגב, מ' (1992). **ספרות ילדים: השתקפויות, תכנה, אידיאולוגיה וערכים בספרות ילדים ישראלית**. תל-אביב: אופיר.
- רגב, מ' (2002). **תחושתו של אדם המתגב אל ילדותו, אסופת מאמרים על ספרות ילדים ונוער**, ירושלים: כרמל.
- רוזבלט, פ' (1973). חינוך לערכים. בתוך ח' אורמין (עורך), **החינוך בישראל** (עמ' 106-87). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- רוזנק, מ' (2001). חינוך לערכים, בין מחויבות לפתיחות. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), **צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית**. ירושלים: משרד החינוך.
- רותם, א' (1990). **התפתחות היחס לגוף, לאדמה ולמולדת בספרות הילדים בארץ**. עבודת מחקר לתואר שני. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- שביד, א' (1995). ישראל כמדינה יהודית דמוקרטית – היבטים היסטוריים ועיוניים. **אלפים**, 11, 78-89.
- שביט, ז' (1996). **מעשה ילדות**. תל-אביב: עם עובד.
- שחל, ג' (1999). חינוך לערכים וכן הכשרה למילוי משימות. בתוך מ' ברלב (עורכת), **ערכים וחינוך לערכים** (עמ' 360-357). ירושלים: האוניברסיטה העברית, משרד החינוך והתרבות.
- שי, א' וקניאל, ש' (2002). עמדות טובלניות ומורכבות הנפש. בתוך נ' מסלובטי וי' עירם (עורכים), **חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים** (עמ' 448-413). תל-אביב: רמות.
- שכטר, מ' (1991). **כישורי חיים**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, שפיר.
- שכטר, ח' (2000). ערכות ומעורבות ושוויון בין המינים. **ספרות ילדים ונוער**, 13 (105), 8-13.
- שכטר, מ' ועירם, י' (2002). מבית ספר – לבית חינוך: קווים מנחים להתערבות חינוכית לגיבוש זהות אישית וקולקטיבית בחברה דמוקרטית. בתוך נ' מסלובטי וי' עירם (עורכים), **חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים** (עמ' 474-449). תל-אביב: רמות.
- שיינברג, ש' (1999). התנגדות לחינוך לערכים – דגמי שיח ביקורתי מודרני. בתוך מ' ברלב (עורכת), **ערכים וחינוך לערכים** (עמ' 360-357). ירושלים: האוניברסיטה העברית, משרד החינוך והתרבות.
- שפירא, י' (1970). על החינוך לדמוקרטיה. **מולד**, ג', 66-62.
- שקדי, מ' (2003). **מלים המנסות לנעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום**. תל-אביב: רמות.
- שקולניקוב, י' ושרוק, י' (2001). ערכים. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), **צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית** (עמ' 38-9). ירושלים: משרד החינוך.
- תור-נון, ר' (1991). המודר כתרואה של אי הלימה והפוגקציות שהוא ממלא בשירי-ילדים לגיל הרך. **מעגלי קדימה**, 20, 66-47.
- תור-נון, ר' (1993). מסרים ערכיים בספרי ילדים ישראלים מאוירים לגיל הרך בשנים, 1948-1984. **מעגלי קדימה**, 23-24, 93-53.
- תור-נון, ר' (1995). מרכיביו ותכונותיו של הרצף הויזואלי בספר הילדים המאויר ובספר התמונות. **ספרות ילדים ונוער**, 83 (83), 39-27.
- תור-נון, ר' (1995). מרכיביו ותכונותיו של הרצף הויזואלי בספר הילדים המאויר ובספר התמונות. **ספרות ילדים ונוער**, 84 (84), 24-13.
- תור-נון, ר' (1997). ספר ילדים מאויר איננו טקסט המלא בתמונות. **ספרות ילדים ונוער**, 92 (92), 1-10.
- תור-נון, ר' (1997). ספר ילדים מאויר איננו טקסט המלא בתמונות. **ספרות ילדים ונוער**, 93 (93), 44-34.
- תור-נון, ר' (2000). בין שורות ובין צורות: רכזים לזיהוי מסרים ערכיים באיור, בעיצוב ובטקסט של ספרים מאוירים לילדים. **עולם קטן**, 1, 70-41.

Albrecht, M. (1954). The relationship of literature and society. *American Journal of Sociology*, 59, 425-436.

Ball-Rokeach, S.J., & Loges, W.E. (1994) Choosing equality: The correspondence between attitudes about race and the value of equality. *Journal of Social Issues*, 50 (4), 9-18.

Bull, N.J. (1969). *Moral education*. London: Routledge and Kegan Paul.

- Campoy, R. (1997). Creating moral curriculum: How to teach values using children's literature and metacognitive strategies. *Reading Improvement*, 34 (2), 54-65.
- Cooperman, B.D. (1983). *Realities and dreams: Images of the world in Israeli children's literature*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Forman, G.F., & Hill, F. (1980). *Constructive play: Applying Piaget in the preschool*. Monterey, Calif: Brooks / Cole.
- Gibbs, L.J., & Early, E.J. (1994). *Using children's literature to develop core values*. Bloomington, In: Phi Delta Kappa Educational Foundation. (Eric Document Reproduction Service No. ED366992).
- Johanson, R. & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher* 33(7) 14-26.
- Kohlberg, L. (1971). Stages of moral development as a basis for moral education. In C.M. Beck, B.S. Crittenden & E.V. Sullivan (Eds.), *Moral education: Interdisciplinary approaches* (pp. 23-93). Toronto: University of Toronto Press.
- Kohlberg, L., & Mayer, R. (1972). Development as the aim of education. *Harvard Educational Review*, 42 (4), 449-96.
- Olsen, J.M., & Zanna, M.P. (1993). Attitudes and attitude change *Annual Review of Psychology*, 44, 117-154.
- Schwartz, S.H., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychosocial structure of values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (3), 550-562.
- Schwartz, S.H., & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of a universal content and structural values: Extension and cross-cultural replication. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 887-891.
- Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 25, pp. 1-65). San Diego, CA: Academic Press.
- Shaver, J.P., & Strong, W. (1982). *Facing value decision: Rationale-building for teachers*. New York: Teachers College Press.
- Ormell, C. (1993). Values versus values. *Journal of Moral Education*, 22 (1), 31- 43.
- Ramp, E., & Ridout, S.R. (1995, November). *Teaching values through children's literature*. USA: Trade Books. Paper presented at the Combined Meetings of the Great Lakes International Reading Association and the Southeast International Reading Association, Nashville, TN. (Eric Document Reproduction Service No. ED390075).
- Roberts, P.L. (2000). *Family values through children's literature*, grades K-3. Boston: U.S.A Scarecrow Press.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press

מקורות ראשוניים

- אבוורמן-עידון, ל' (1999). מפתחות הקסם של דידי. קרית גת : אבס, שי' (1991). היונה הלבנה והנמלה הקטנה. בתוך סימור שאני אוהב לקרוא. הוד השרון : ענור.
- אבס, שי' (2002). התול לבן, התול שחור. הוד השרון : ענור.
- אורגד, די' (1996). ניקה שתיקה. תל-אביב : הקיבוץ המאוחד
- אורגד, די' (ללא ציון שנה). יונתן והיונה הלבנה. קרית גת : קוראים.

- אורלב אי (1987), **הפיכת ראש**, תל-אביב: כתר.
- אורם **יאן וקיסטורה סאטוצי** (2001), **ארתור המועט**, תל-אביב: ספרי חמד - ידיעות אחרונות.
- איל אי (1999), **לילה השון אחד**, תל-אביב: ספרית הפועלים.
- איל אי (1986), **המלחמה האדירה**, תל-אביב: ספרית הפועלים.
- אליגון, תי (1983 א), **פרח לב הזהב**, בתוך די גרדוש ותי אליגון (עורכים), **100 סיפורים ראשונים: חלק א**, **לגיל הרך** (עמ' 22-23), תל-אביב: כתר.
- אליגון, תי (1983 ב), **שלושה פרטים**, בתוך די גרדוש ותי אליגון (עורכים), **100 סיפורים ראשונים: חלק א**, **לגיל הרך** (עמ' 11), תל-אביב: כתר.
- אלקבץ, אי (2001), **הילד השקוף**, אור יהודה: כנרת.
- כן גור, ני (2001), **שדה של מטירות**, תל-אביב: ספרית הפועלים.
- בר אל, עי (2003), **נוגי ויונתן**, תל-אביב: ספרית הפועלים.
- בר עי (1999), **מנין באת פרפר יפה?** תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- בר, חי (1999), **יום הולדת לאילן**, קרית גת: דני ספרים.
- בראל, עי (1989), **הבי חזק בגן**, תל-אביב: ספרית הפועלים.
- ברקוביץ, די (2000), **פרפרי רגשות**, ראשון לציון: באר.
- בולדברג, חי (1999), **קוף משקופף**, תל-אביב: כתר.
- בולדברג, חי (2001), **דמעות ורודות**, תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- גוסק, בימ (2001), **אמא את אוהבת אותי?** תל-אביב: כתר.
- גוזנברג, ני (1999), **מי נתן לי נשיקה?** תל-אביב: יבנה.
- גוזנברג, ני (2001), **שון העכבישון**, תל-אביב: יבנה.
- גלברט-אבני, עי (1999), **החברים של דובי**, תל-אביב: ידיעות אחרונות.
- גלברט-אבני, עי (2002), **עם צבע אחד ומכחול**, קרית גת: קוראים.
- גרוסקין, די (1995), **איתמר פוגש ארנב**, תל-אביב: עם עובד.
- גרוסקין, די (2000), **אל תדאגי רותי**, תל-אביב: עם עובד.
- גרמן-גלבוע, די (2001), **מה קרה לקיור**, תל-אביב: ספרי חמד - ידיעות אחרונות.
- דגן, בי (ללא ציון שנה), **מה קרה בשואה? סיפור בהרזוים לילדים הרוצים לדעת**, המייד: צבר.
- דיסלובסקי, די (2000), **אוהזנת עקשנית**, תל-אביב: ספרית הפועלים.
- דמיאל, אי (1983), **שמלת השבת של חנה'לה**, בתוך די גרדוש ותי אליגון (עורכים), **100 סיפורים ראשונים: חלק א**, **לגיל הרך** (עמ' 79-78), תל-אביב: כתר.
- דרי זויט (1965), **המלך צב צב**, בתוך **המלך צב צב וסיפורים אחרים**, תל-אביב: ספרית הפועלים.
- הורן, חי (1997), **זרע של צנונית**, חולון: יסוד.
- הורן, חי (2000), **הלך, הלך, הלך**, אור יהודה: כנרת.
- הורן, שי (2001), **אין חיה כזאת**, תל-אביב: ידיעות אחרונות.
- הראל, ני (2000), **מפתח הלב**, המייד: זברה הפקות.
- הראל, ני (2002), **כזה חבר**, תל-אביב: הקיבוץ המאוחד וספרית הפועלים.
- הראל, ני (ללא ציון שנה), **מעשה שהיה במעבר הצית**, תל-אביב: כתר.
- הראל, ני (תשנ"ח), **אפשר להשאיר החיעה**, תל-אביב: עם עובד.
- הרצל-רדזר, ני (2000), **לא רוצה כיס**, רמת גן: נשיא.
- והר, אי (2002), **פיצי מספרת על אבא של אסף**, אלון ותמר, המייד: החברה למתנסים.
- וילברמן, י (קרח-שגב, די (1998), **הקלמנטינות של שבתא אסתר**, בתוך איך זה לבד, קרית גת: קוראים.
- והר, ני (1993), **סינטורי פילה קטנה מאוד**, תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- חפר, רי (2003), **האוצר של צימבלו**, תל-אביב: כתר.
- טון, בתיה (1995), **חברים לצבע**, המייד: מימוזה.
- טל, חי (2000), **לא מפחד מבלבים**, תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- טלרקי, ני (1990), **תום החתול הכחול**, המייד: נוגה.
- טפר, יי (2000), **הפתעה בבית**, תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- טפר, יי (2002), **האוצר של יסמין**, תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- יוסף, לי (2001), **אני רוצה פיל**, קרית גת: קוראים.
- ישפה, אי (1997), **האגדה על השיח הקטן**, תל-אביב: זמורה ביתן.
- כהן, ני (1994), **מברשת השיניים הראשונה**, קרית גת: דני ספרים.
- כהן, ני (ללא ציון שנה), **מי רוצה להיות חבר שלי**, קרית גת: קוראים.
- כהן, שי (1988), **הארנב ממושי**, תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- כרמי, די (2001), **היפופוטמיית על הגג**, תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- מודן, שי (ללא ציון שנה), **הברגוז של ליאור**, תל-אביב: מודן.

מושוך, ל' (ללא ציון שנה). ענת אלופת השריקה, או: אין דבר העומד בפני הרצון. קריאת גת: דני ספרים.

משורר, ע' (ללא ציון שנה). יש לי חבר והוא אחר. רמת גן: אלו"ס.

מקינלי, פי (2001). פילים לא רוקדים בלט. תל-אביב: ספרית מעריב.

מקרקיי, פי (1993). הכיסים של ענת. תל-אביב: עם עובד.

מקרקיי, די (2002). בנצ'י. תל-אביב: עם עובד.

מרסר, מ' (1968). פחדרון בארון. תל אביב: כתר.

טאמן, א' (2002). סיפורו של מפתח הלב. תל-אביב: עם עובד.

נקאו, נ' (1985). משהו צהוב ושחור. תל-אביב: רשפים.

סילברסטויין, ש' (1980). העץ הנדיב. חמ"ד: אדם.

סנדק, מ' (1963). ארץ יצורי הפרא. תל-אביב: כתר.

סניגורית, א' (2001). אני מתגעגעת לאופיר ג'. תל-אביב: ספרית הפועלים

עומר, ד' (תשס"ב). סבתא לא תחזור עוד. בתוך "קול הלב". תל-אביב: יי שרברק.

פיגס, ד' (תשנ"א). הביצה שהתחפשה". תל-אביב: עם עובד.

פלו עדנה (1983 א). משל הנמלה והצרצר. בתוך ד' גרדוש ותי אליגון (עורכים), 100 סיפורים ראשונים: חלק

א. לגיל הרך (עמ' 32). תל-אביב: כתר.

פלו עדנה (1983 ב). הדיג ודג הזהב. בתוך ד' גרדוש ותי אליגון (עורכים), 100 סיפורים ראשונים: חלק א.

לגיל הרך (עמ' 42-44). תל-אביב: כתר.

פלד-דריאל, סי (2000). פאילו. תל-אביב: עם עובד.

פלט, ר' (2002). תינוק צא כבר. תל אביב: ספרית פועלים.

פרנקל, א' (1987). ספור על נסיכה, מיל, סוס, כלב, חתול, קיפור, ציפור, דבורה וזחל. תל-אביב: כתר.

פרנקל, י' (1997). ספר הנימוסים. תל-אביב: כתר.

קול, ב' (1996). הנסיכה חוכמולוגת. חיפה: זמורה ביתן.

קור, פי (1994). מרח, מרח אל תבכה. תל-אביב: דביר.

קור, פי (1997). בסמיון הדג הקטן. תל-אביב: דביר.

קור, פי (2000). הפיל שרצה להיות הכי. תל-אביב: דביר.

קייב, ק' (1999). משהו אחר. חמ"ד: שבא.

קיפניס ל' (1983 ב). מעשה באפרות שהלך לחפש אמא אחרת. בתוך ד' גרדוש ותי אליגון (עורכים), 100

סיפורים ראשונים: חלק א. לגיל הרך (עמ' 22-23). תל-אביב: כתר.

קפלן, ל' (2002). אפרים מוקיר ירושלים. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

קרן, נ' (2002). העולם הוא של כולם. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

קרת, א' (2000). אבא בורח עם הקרקס. חיפה: זמורה ביתן.

רון-פדר, ג' (1997). מבצע הומה ומנדל. תל-אביב: מודן.

רות, מ' (2003). החתולים של סבתא נעמי. תל-אביב: ספרית הפועלים.

רות, מ' (2000). זאתי. חמ"ד: איילות-יובל.

רז, א' (1984). מד זוטא ועץ התפוחים. תל-אביב: ספרית הפועלים.

שיר, סי (2000 א). ילקוט בלי אלימות, ילקוט של אהבה. תל-אביב: ידיעות אחרונות.

שלו, צ' (2001). ילד של אמא. תל-כרונן: קשת.

שנהב, ח' (1987). מיץ פטל. תל-אביב: עם עובד.

שרפיאן, א' (2001). בינר הדגדוגים: על ארנבת קטנה, ענק, ודגדוגים בשק תל-אביב: ידיעות אחרונות.

מבוא

הייתי חברת ארגון החלוצים הצעירים בשנות ה-80, בדומה לכל בני כיתתי ענדתי עניבה אדומה והייתי גאה בה מאוד. הטקס אשר התקיים במוזיאון המהפכה בעיר מולדתי, ריגה, ואשר במהלכו הפכתי להיות חלק ממשפחת החלוצים הצעירים, זכור לי כאחד האירועים המרגשים ביותר בחיי.

בדומה לכל בני גילי, גדלתי על מיתוסים רבים אשר היו חלק בלתי נפרד מחיינו, ובתוכם הסיפור על מעשי הגבורה של החלוץ מספר אחד, פבליק מורוזוב. עבורי בדומה לרבים, היה פבליק גיבור אמיתי למרות, שילדותי ונעוריי וכך גם התבגרותם של הוריי עברו בתקופות שונות מאלה בהן חי פבליק והיה לגיבור. איש מאיתנו לא נדרש בפועל לחזור על מעשיו של פבליק, הגיבור הספרותי אשר שימש מופת הזדהות, הערצה וחיקוי לקוראים הצעירים. לצערי, לא זכיתי לשאול את הסבים שלי על השפעתו של פבליק על אורחות חייהם, אך פבליק נשאר עבור כולנו דמות גיבור, שאין עליו עוררין.

שפר מזלי, ושנות התבגרותי עברו בתקופת הפרסטרויקה ופירוק ברית המועצות. יחד עם המדינה התפרקה המפלגה הקומוניסטית אשר עמדה בראש השלטון. מדיניות שטיפת המוח האידיאולוגית הסתיימה ואיתה גם נפתחו מחדש פרשיות רבות מן העבר, ביניהן הסיפור על פבליק מורוזוב. זו הסיבה, שכאשר עמדתי לכתוב את עבודתי, חשבתי שאחוש תחושה בלתי נעימה העולה מתוך מפגש מחודש עם נושא השנוי במחלוקת. הופתעתי, על כן, לגלות רגש כפול: מחד גיסא, פליאה לנוכח אי ההבחנה בעובדה, שתמדובר בסיפור מגויס, מלא קלישאות והצהרות פוליטיות. מאידך גיסא, הזדהות עמוקה עם הגיבור המוכר לי מימי ילדותי, ומתן אמון מלא בקורות חייו המשתקפים מתוך הספרות. מה מקור התחושות הסותרות הללו?



עבודה זו מבקשת לעמוד מתוך פרספקטיבה חדשה על אחד המיתוסים המוכרים לי באופן אינטימי, ובתוך כך לבחון את השפעת האידיאולוגיה הקומוניסטית, כפי שהיא משתקפת בספרות, על חיי הנוער בשנות ה-30 של מאה העשרים, בברית המועצות.

חינוך כסוכן אידיאולוגי: תנועות הנוער

אידיאולוגיה הנה תפיסת עולם ערכית, כאשר הערך משקף את הרעיונות החשובים ביותר בחיי האדם. לצד נורמות, מהווים הערכים את אבני היסוד של התרבות. ניתן להניח אם כן, שאידיאולוגיה מתייחסת למציאות עכשווית ועתידית, כאשר מטרתה ליצור מסגרת רעיונית המאפשרת לאדם לארגן ולהבין את העולם שבו הוא מתקיים ולפעול לשינויו או לשימורו. האנציקלופדיה העברית מגדירה אידיאולוגיה כ"צירוף שיטתי מלוכד של רעיונות, השגות, עיקרים וציוויים שבהם מוצאת לה ביטוי תפיסת עולם מיוחדת של כת, מפלגה או מעמד חברתי." (האנציקלופדיה העברית, כרך ב', עמ' 638).

אידיאולוגיה פוליטית הנה סוג של אידיאולוגיה, וניתן להגדירה כמכלול של אידיאלים, דוקטרינות, מיתוסים או סמלים השייכים לארגונים חברתיים או למסודות המציעים לחברה דרכי פעולה. הם שוטחים בפניה תכנית פוליטית ותרבותית, שמטרתה להנכיח סדר חברתי מסוים.

קומוניזם מוגדר כסוג של אידיאולוגיה פוליטית המבוסס על מאבק בין מעמדי. הוא שואף לביטול המעמדות בעתיד ולשוויון כלכלי בבעלות המשותפת על אמצעי היצור. ניתן להגיד שהסוציאליזם מהווה ענף של התנועה הקומוניסטית. באוקטובר 1917, במהלך המהפכה ברוסיה, מפלגת פועלים סוציאל-דמוקרטית, הידועה יותר בשם בולשביקים, בהנהגת ולדימיר לנין, תפסה את השלטון. המפלגה הייתה פלג קטן וקיצוני של התנועה המהפכנית הרוסית אשר פעלה נגד הצאר. בשנת 1918 היא שינתה את שמה למפלגה הקומוניסטית. לנין מת בשנת 1924, ולאחר מספר מאבקי ירושה, מונה סטאלין כראש המפלגה והפך בשנות העשרים לשליטה הבלעדי של ברית המועצות.

הבולשביקים היו חייבים לבסס את שלטונם, אשר הסתמך על האידיאולוגיה הקומוניסטית והסוציאליסטית. על מנת לבנות חברה חדשה הם נדרשו לתעמולה אידיאולוגית רבת השפעה. בין הסיסמאות עליהן הכריזו הבולשביקים ניתן למנות סיסמאות כגון "לחם, שלום ואדמה" ו"פועלי כל העולם התאחדו!". המפלגה הבולשביקית הכריזה על בניית חברה חדשה, וגם על יצירת אדם חדש. החברה החדשה, על פי המפלגה הבולשביקית, אינה אמורה לעסוק בעבר, אלא נדרשת לכוון עצמה לעתיד נאור הנמצא בהישג יד. הבולשביקים רצו ליצור עולם חדש

בדרך חדשה, ולכן היו צריכים לשכנע את ההמון להשתחרר מן העבר כדי לבנות חברה צודקת ושיוונית. חברי המפלגה קבעו שהישן שקול לדע והחדש - טוב. הצבע האדום סימל בהקשר זה - קידמה.

הסדר החברתי החדש תבע יצירת אלים חדשים, מיתוסים חדשים ואמונות חדשות. פולחן הצאר הכול יכול הוחלף בפולחן לנין, ואיקונות של הכנסייה הוחלפו בפולחן המפלגה. הבולשביקים הבינו את כוחם של אמצעי התקשורת בתעמולה. הם ניצלו את הטכנולוגיה המתקדמת של אותם ימים, דוגמת הקולנוע, להעברת מסרים אידיאולוגיים. עיתונים, שהיו עד למהפכה בלתי חוקיים הפכו לעיתונים הרשמיים של המפלגה הבולשביקית, ונהיו ל"קול המפלגה".

אחד הכלים המועילים ביותר של התעמולה הקומוניסטית היה הקמת ארגונים ציבוריים חברתיים שונים. תפקידם של הארגונים שהופעלו על ידי המפלגה היה להשלים את חזירת המשטר לכל רובדי החיים בברית המועצות. סטאלין השתמש בארגונים הללו כאמצעי השפעה על ההמונים והפעלתם. הארגונים הללו לא היו חלק מהמפלגה, אך מערכת ארגונית זו הבטיחה פיקוח יעיל של המנהיגות על כל שכבות החברה בהתאם לצרכיה, לרמתה ולנורמות שלה. הארגונים הללו הבטיחו את יציבותו של המשטר ושמרו על כוחו של השלטון. עם ארגונים אלה נמנו איגודים מקצועיים, אגודות ציבוריות לספורט, מדע, תרבות ואומנות ובנוסף לכך, קומסומול - ליגת הנוער הקומוניסטי של ברית המועצות, וגם ארגון החלוצים הצעירים שלה.

ארגון החלוצים הצעירים ע"ש לנין נוסד בשנת 1922 בהשתתפות חברי מפלגה בולטים ומחנכים, ביניהם נדז'דה קרופסקיה (אישתו של לנין) ואנטולי לונצ'רסקי - שר החינוך הראשון בממשלת הבולשביקים. העקרונות העיקריים הועתקו מתנועות נוער אחרות אך הדגש הושם על הפן האידיאולוגי פוליטי, קרי הקומוניסטי. באותה תקופה הוחלט על עקרונות הפעילות, תוכנית הפעילות, נוהלים דוגמת כללי קבלה לארגון, צעדות, התכנסות, חוקים והשבעת החלוצים הצעיר.

ארגון החלוצים הצעירים היה מורכב מקבוצות ילדים אשר למדו בדרך כלל באותו בית ספר, והתפלגו ליחידות. היחידה הראשונית של הארגון נקראה חוליה והיא כללה בין חמישה לשמונה חלוצים צעירים ובראשם ראש חוליה, אשר נבחר פעם בשנה. החוליות התאחדו ל-*אוטריוז* - היחידה השנייה בסולם ההיררכי. האוטריוז כלל בין עשרה לחמישה עשר חלוצים צעירים.

על פי "תזכורת לחלוצים הצעירים": "האוטריוז היא היחידה הקרבית ביותר של ארגון החלוצים הצעירים" (Bud' gotov!, 1982), והחלטותיו חייבו את כל הילדים.

האוטורייד היה חלק מיחידה גדולה יותר של ארגון בשם *דרוז'ינה*. הדרוז'ינה כללה יותר מעשרים חברים. הדרוז'נות היו מאורגנות במסגרות של סניפים שכונתיים, עירוניים, אזורים וכו'. בראש ההיררכיה היה כנס של הלוצים מכל רחבי ברית המועצות שבו השתתפו נציגי החלוצים הבולטים ביותר. מעל כל יחידה היה "החבר הגדול". האוטורייד נשא באחריות על האוקטיבריתה, אשר אליהם השתייכו ילדים בני שבע עד שמונה שנים, חברי הדרוז'ינה "טיפלו" באוטורייד ולדרוז'ינה היה "חבר" מהקומסומול. בארגון הייתה חלוקה על פי גילאים שונים – קבוצת בני העשר והאחד עשרה, בני האחד עשרה והשתים עשרה, ובני השלש עשרה והארבע עשרה. מגיל חמש עשרה ואילך יכלו החלוצים הצעירים להתקבל לקומסומול. העיתון הרשמי של הארגון היה "פיונרסקיה פרדה".

לחלוצים הצעירים היו סמלים משותפים, שהחשובים שביניהם היו דגל אדום, ועניבה אדומה. סימני הזיהוי היו חצוצרה, תוף, מדים אחידים וסיכת דרגה. הפולחנים החשובים היו: הצדעה, מצעדים תיפוף בתוף והגפת הדגל. מטרתו העיקרית של הארגון הייתה לחנך דור נאמן למפלגת ברוח האידיאולוגיה הקומוניסטית. חינוך זה הוגדר כ"תהליך הפיכת מהות האדם לאובייקט של יחסים קומוניסטים; תהליך רכישת שלמות בהתפתחות וגם שאיפה עצמאית לבניה ויצירה של אישיות ללא בקשת תמורה ורדיפת בצע. השינוי המתרחש באדם באמצעות החינוך הקומוניסטי הוא שינוי גלובלי הכולל... שלמות מוסרית, תרבות אומנותית, רעיונית ואסתטית... לזו המערכת היא הפעילות המכוונת של המפלגה הקומוניסטית." (1974, Фролов).

בדף ההנחיות השוטח את דפוסי ההתנהגות הרצויים על פיהם ינהג החלוץ הצעיר מצויינים הדברים הבאים: על החלוץ "להיות חלוץ נאמן לצוואת לנין שמשמעותה להיות תמיד בחזית, לחנך את עצמך להיות בעל תכונות של אזרח סובייטי, קרי אהבת המולדת ונאמנות למפלגה הקומוניסטית הגדולה, חריצות ושאיפה לידיע, ישר וטוב לב, צניעות ומשמעת, קולקטיביזם ותחושת אחדות. לנין חלם על כך שהילדים הסובייטים יגדלו להיאבק למען הקומוניזם," (Bud' gotov!, 1982). ה"אני מאמין" המפלגתי הסתיים במלים: "בכך מאמינים המפלגה, הקומסומול וכל העם הסובייטי!" (Bud' gotov!, 1982).

דרכי הפולחן הרשמי וכך גם הלא רשמי (שירים, טיסמאות, הצהרות), הועתקו מתנועות הנער של הצופים, אך הותאמו לארגון החלוצים הצעירים. לקריאת הצופים, לדוגמה: "היה מוכן! – תמיד מוכן!" צורפה הסיסמא: "היה מוכן למאבק למען מעמד הפועלים!" גם שבועת החלוצים הצעירים הייתה במקורה שבועת הצופים. להבדיל מתנועת הצופים אשר פעילותם החברתית כללה את כל המגזרים, קהל היעד של החלוצים הצעירים כלל אך ורק את בני מעמד הפועלים.

חוקי הצופים נועדו לחנך, חוקי החלוצים העמידו את הילד לביקורת תמידית, שבמרכז השאלה: האם הילד/נער עונה לקריטריונים הנדרשים או שאיננו עונה. לארגון הצופים ולארגון החלוצים הייתה הבנה שונה בכל הקשור לנומרות חברתיות: הצופים פנו לערכים כלל אנושיים כגון עזרה לקשישים, נשים וילדים, אהבת המולדת, הגנת החי והצומח, שעה שהחלוצים הצעירים הדגישו ערכים מעמדיים: נאמנות למעמד הפועלים והתחברות לחברי המפלגה (החלוצים וחברי הקומסומול).

ספרות הילדים כסוכן אידיאולוגי

טקסטים רבים, רשמיים ולא רשמיים, נועדו לחזק את הפולחנים החלוציים ולהגביר את השפעת התעמולה. אחת המטרות העיקריות של הטקסטים הלא רשמיים הייתה הבניית דמות של חלוץ מושלם, אשר ישמש מופת הזדהות לקוראים הצעירים. הדמויות, שהופיעו בספרות הילדים והנוער שאבו השראה מתוך מושגי האידיאולוגיה הקומוניסטית, אותה שבו והפיצו בקרב הילדים. במרכזן התביעה לנאמנות למפלגה ומוכנות למעשי גבורה והקרבה למען המטרה הנשגבת. מבחינה רגשית הטקסטים הללו נועדו לעורר רגשות קיצוניים: יש להיות נכון תמיד למעשה גבורה בתחום העבודה הקשה או בשדה הקרב. ילד מחונך הוגדר כילד המוכן למות על פי צו המפלגה. דמויות החלוצים הגיבורים, שאכלסו את הטקסטים המגויסים הללו היוו מופת לכל חלוץ צעיר, שנדרש להדמות להם.

מי היו הגיבורים המדומיינים של ספרות הילדים והנוער, שנועדה לתמוך בפולחני המפלגה? מספר איפיונים דומיננטיים משותפים לגיבורי ספרות הילדים המגויסת לרוח האידיאולוגיה והמפלגה:

שם: כל שמות החלוצים-הגיבורים הם שמות חיבה. שמות חלקיים ומקטינים. לדוגמה: וולודיה במקום ולדימיר, גרישה במקום גריגורי, לידה במקום לידיה ופבליק במקום פאבל.

ילד כמוני וכמוך: הגיבורים מתוארים תמיד כילדים רגילים, שאינם יוצאי דופן בתכונותיהם. הרעיון, שעמד מאחורי איפיון זה אמור היה להדגיש את העובדה, שכל ילד ממוצע מסוגל למעשה גבורה, כדוגמת הדמות שבספור.

אות מבשר: פעמים רבות הסיפור על חייו של חלוץ-גיבור פותח בשנות הילדות המוקדמות, אך תמיד קיימים רמזים לגבי העתיד ההרואי העומד להתרחש.

גבור חיובי: הגיבור הנו תמיד בעל תכונות חיוביות במיוחד, למרות שהן לעתים מסורתיות למדי, כגון: כבוד להורים, אהבת קריאה, אהבת הטבע, הצטיינות

בלמידים. הגיבור הנו משתתף פעיל בעבודה למען החברה, הוא עשוי, לדוגמה, להשתתף בהוצאת עיתון. המניע העיקרי למעשיו הוא השתתפות פעילה בבניית החברה הסובייטית, והדחף ליידע את השלטונות על כל פעילות עוינת – דהיינו להלשין ולהסגיר את המתנגדים האידיאולוגיים. תכונות אלה מבליטות את הגיבור ומבדילות בינו ובין דמויות אחרות.

מבקר נאצל: הדמויות הסובבות את הגיבור מלאות, לעיתים, בתכונות שליליות או בחולשות אשר אותן יחשוף הגיבור ויבקר. הגיבור יצא מדי פעם נגר דעת הרוב ויעשה מעשה נאצל, שמטרתו לעורר בקוראים הזדהות.

התמצאות בפוליטיקה: הגיבור מעודכן בנושאים פוליטיים ובחוקי המפלגה. הוא דואג לעדכן את בני גילו וגם את המבוגרים, ובכך לשמש מעין צנזור פנימי.

נאמנות: הגיבור מקדיש זמן לא מבוטל כדי לשכנע את הסובבים אותו להפגין נאמנות לחזון הסובייטי.

אומץ לב: לפני מעשה הגבורה העיקרי הדמות עוברת מכשולים רבים. מטרת המכשולים להוכיח, שהגיבור הוא חלוץ אמיתי ותגובתו הולמת את הדגם המושלם של חוקי החלוצים. כל סוגי המכשולים קשורים לסכנת חיים. באופן זה מציעה מערכת החינוך החלוצית לילד הקורא, דרך חיים יחידה – דרך מעשי הגבורה וההקרבה היומיומית.

סמל ותווית: התכונה הבולטת של הגיבור החלוץ היא יחס מיוחד לעניבת החלוצים שלו. הגיבור לא יוריד לעולם את העניבה שעל צווארו.

הקרבה ועמידה בייסורים: מעשה הגבורה של הגיבור מתואר כקיצוני מאוד. על מנת לבצע אותו, הילד-הגיבור חייב לעמוד בסבל על אנושי ולא להיכנע. תיאורי המוות של הגיבור הם ציוריים ומפורטים עד למאוד. מטרתו החינוכית של הטקסט ליצור תמונה מרתיעה, שנועדה להפחיד אך גם לעורר כבוד והערצה לגיבור.

פבליק מורוזוב: היסטוריה, מיתוס וספרות ילדים

ספרו של ויטלי גוברב, "פבליק מורוזוב", ידגים את האופן שבו הובנת דמותו של הגיבור, החלוץ המושלם, ברוח המפלגה. בתוך כך יחשוף ספר הילדים הזה את האופן שבו יצרה התעמולה הסובייטית מיתוסים אשר שטפו את מוחות הילדים וספרות, שהייתה מכשיר להטמעת המיתוס בתודעתם וליצירת האדם החדש.

הספר "פבליק מורוזוב" מבוסס על דמותו האמיתית של נער בשם פאבל מורוזוב, שנולד וגדל בין השנים 1918 – 1932, בכפר נידח בהרי אורל. אביו של פאבל היה שתיין, שהכה את אימו ובסופו של עניין אף נטש את המשפחה, שכללה באותה

העת אם וארבעת ילדיה, ועבר להתגורר עם אישה אחרת. בהוראת אימו, ועל מנת לנקום באביו, הלשין פאבל על אביו והסגיר אותו לשלטונות בתואנה, שהאב מתנגד לשלטון החדש. בעקבות הלשנה זו נעצר האב ונשלח לסיביר. כעבור כשנתיים נמצא פאבל מת ביער. חידת הרצח לא פוענחה, ועד עצם היום הזה, אין יודעים מי רצח את פאבל מורוזוב. עד כאן הפרטים ההיסטוריים.

על פי גרסת השלטונות, גרסה אשר עליה הסתמך ויטלי גוברב בכותבו את ספרו, פבליק היה תומך נלהב של המפלגה הקומוניסטית ושל תהליך הקולקטיביזציה – מדיניות איחוד הקרקעות הפרטיים למשקים משותפים - קולחוזים. לטענתם, ראה פבליק את אביו, שכיחן כראש המועצה המקומית, שעה שמכר תעודות מזויפות ובלתי חוקיות. פבליק הלשין על האב, והאב נעצר, נשפט ונשלח לחמש שנות עבודות פרך בסיביר. הלשנותיו של פבליק לא הסתיימו בהסגרת אביו. לימים, דיווח פבליק על שכן אשר הסתיר לחם גנוב, על דודתו אשר גנבה קמח ועל סבו ששמר, כביכול, על רכוש גנוב. על פי אותה גרסה רשמית, בשלושה בספטמבר 1932, כאשר נסעה אימו של פבליק מן הכפר, יצאו פבליק ואחיו הקטן ליער ושם נרצחו בידי בן דודם וסבם כנקמה על מעשיו של פבליק הגיבור.

לאחר כנס הסופרים הראשון ובעקבות מאמרו של מקסים גורקיי "על האדם הישן והחדש", הייתה מטרתה העיקרית של הספרות ובתוכה ספרות הילדים, להפיץ ולהטמיע נורמות התנהגות מופתית הנדרשות לה לחברה, באמצעות גיבורי ספרות. ספרות הילדים הסובייטית של אותן השנים התעלמה מהערך האמנותי של היצירה, וביקשה לשרת את ערכי המפלגה בלבד. ויטלי גוברב, שכתב את הספר לאחר פגישתו עם גורקיי, שבקש ממנו לכתוב ספר על ילד-גיבור, הפך אם כן את פבליק מורוזוב לדגם מופתי של דמות החלוץ הנערץ בספרות הילדים. בכך תרם להפיכת ספור רצח בלתי מפוענח למיתוס מכונן, בשירות המפלגה הקומוניסטית.

הגיבור המופתי: פבליק מורוזוב כמושא הזדהות

ברוח המאפיינים הדומיננטיים של דמות הגיבור הילדי כאדם חדש, הפך פאבל מורוזוב לפבליק. השם פבליק, בניגוד לשם פאבל מקנה לדמות צביון ילדותי וחביב יותר. בעמודים הראשונים של הספר מתאר המחבר את הגיבור כנער רגיל: "פאבל עמד גבוה ורזה, עם מרפקים וברכיים חדים כמו לכל נער. הרוח סתרה את שערותיו הבלונדיניות. פאבל היה בסך הכול בן ארבע עשרה, למרות שניתן היה לומר כי הוא בן חמש עשרה." (גוברב, 1976, עמ' 4). באורח אופייני מתואר נער רגיל, לא בולט מבחינה חיצונית ולא שונה מבני גילו האחרים. תיאור מעין זה היה אמור להעביר מסר ברור – כל ילד ללא קשר למראהו החיצוני מסוגל

למעשה גבורה. הביטוי מבשר העתיד בתיאור זה הוא התוספת ב"סך הכול". חרף הדגשת גילו הצעיר של פבליק, מציין המחבר, שכמוהו כמבוגר, כלומר, נראה כבן חמש עשרה.

דמותו של פבליק מצטיירת כדמות חיובית ביותר. כבר בפתיחה אנו מתוודעים לעובדה שפבליק תלמיד מוכשר מאוד. התלמיד הטוב ביותר בכיתה, יש לו עתיד מזהיר, הוא מארגן חגיגות, הוא מצטיין בספורט, כותב מחזות, קורא ספרים רציניים ("האם" מאת גורקיי) ובאופן טבעי ביותר גם נבחר כ"מנהל החלוצים" בכפרו. פבליק פעיל ביותר, הוא נמרץ, החלטי, ולמעשה כול יודע. כל התכונות הללו מבליטות אותו ומדגישות את יחודו.

גבולותיו ויחודו של פבליק בולטים לנוכח דמויות הילדים האחרים. קבוצה אחת מגולמת בידיד אויבי החלוצים, הכנופיה של פייטקה סאקוב. כנופיה זו גורמת צרות צרורות לחלוצים הטובים: "בהתחלה, אחרי שבבית הספר נוסד אוטרייד החלוצים, הם ניסו להפריע בצורות שונות לכינוסים, שארגנו החלוצים: שברו חלונות בכיתה, זרקו עליהם עכברים מתים. יותר מאוחר, כאשר הגיע האביב והחלוצים התחילו להיפגש ביער, פייטקה וחבריו התחילו לרדוף אחריהם." (גוברב, 1976, עמ' 23). חברי הכנופיה הם פחדנים הנרתעים מהחזקים יותר, וסופם שהם מעוררים חמלה ורחוק. באופן צפוי, בסוף העלילה הכנופיה מתפרקת ופייטקה סקוב, הגיבור השלילי, מצטרף אף הוא לחלוצים. ברוח המהפך משתנה שמו מפייטקה לפטיה (צורה מכובדת יותר של אותו השם עצמו). אל מול כנופיית אויבי החלוצים ניצבת קבוצה אחרת, קבוצת החלוצים המקורבת לפאבל. בתוכה מוטיה, יאשה וקלבה. שעה, שפבליק מתואר כדמות חיובית נטולת כל רבב, הרי שכל אחד מהחלוצים האחרים טובל מ"פגם" כלשהו. מוטיה הנאוהבת בפבליק היא אומנם נערה אמיצה אך יש והיא מפירה את המשמעת. סיפור אהבתה של מוטיה לפבליק מוצג בטון סלחני ובמידה מסוימת של לעג, שכן רגשות מעין אלו היו מחוץ לנורמות של האידיאולוגיה הקומוניסטית. קלאבה היא דמות אפורה שאיננה מצטיינת בדבר חוץ מהיותה חברת האוטרייד. הדמות המבוקרת ביותר מבין כל החלוצים הוא יאשקה. מבחינת חיצונית הוא מתואר כ-"נמוך קומה, שמנמן, איטי." (גוברב, 1976, עמ' 11) הוא חלש וציתן. יאשה איננו מסוגל להתנגד לאימו ומעתיק שבע פעמים, כפי שהיא דורשת, את הדף בו כתובה האזהרה, שאלוהים לא ייתן לו את ברכתו, אם יצטרף לקולחוז. התנהגותו של יאשה כמובן, איננה הולמת את החלוץ הסובייטי. פבליק נוזף ביאשה ומלמד אותו מה עליו לעשות על מנת להיחשב לחלוץ נאמן.

על רקע סיפור החיים של פבליק ושל הילדים האחרים בספר, מתוארות דמויות המבוגרים, שמטרתם לחזק ולגבות את הצעירים, או לשמש עילה להלשנותיו של

פבליק. הדמויות החיוביות מבין ה"חברים מבוגרים" כוללות את דימוב - פעיל המועצה האזורית של המפלגה, ואת המורה- זויה אלקסנדרובנה. דימוב והמורה הם מדריכים, עוזרים ומעודדי החלוצים הצעירים. הם בעלי ערכים ומוסר גבוה, נאבקים בעד צדק חברתי ובאופן טבעי מנצחים. קבוצה שנייה של דמויות של המבוגרים היא זו של תושבי הכפר המתלבטים לגבי הצטרפות לקולחוז. לבסוף הם מחליטים להצטרף. הדמויות הללו מתוארות בצבעים רכים ובטון ידידותי. קבוצה נוספת של מבוגרים, היא קבוצת "הרעים", היוצאים נגד הקולחוז ונגד השלטון החדש. תיאורם החיצוני מעיד על אופים: "במראה בן האדם הזה היה אפשר לזהות אישיות חזקה ושלתטנית, אלמלא תנועותיו החשדניות, ומבטו המרצד, אשר יכולים היו להסגיר משהו פחדני ומקופח". (גוברב, 1976, עמ' 1) טרופים מתואר כ"רזה עם שקיות מתחת לעיניים", (גוברב, 1976, עמ' 5) הסב - בעל אף גפול, שפתיים ממלמלות, רגלים עקומות, דנילה - בעלת עיניים צרות ועכורות. הם רוקמים מזימות אך בעזרת פבליק הגיבור כל תוכניותיהם נכשלות, ובסופו של עניין כל אחד מהם מקבל את עונשו.

פאבל מעודכן מאוד מבחינת אידיאולוגית, הוא יודע מה יהיה בעתיד ומה צריך לעשות כדי לקרב אותו. הוא גם בקיא בחוקי החלוצים. פבליק הוא חבר ויועץ ראשי לילדים האחרים:



"חברת, שאל יעקב, - איך זה לקדם אינטרסים חברתיים מעל אינטרסים אישיים?

"ישנם אנשים אחדים, שחושבים ש'החולצה שלהם קרובה יותר לגופם', אדם לאדם זאב, וכדי שיהיה לך טוב - טרוף את האחרים כמו זאב. כך צריך להיות כדי, שלא רק לך בלבד, אלא לכולם יהיה טוב!" (גוברב, 1976, עמ' 31).

לפנינו נאום פוליטי ואידאולוגי

מובהק, המושמע מפיו של הנער בן הארבע עשרה!

פבאל מייעץ, מסביר ומטיף לא רק לבני גילן, אלא שהוא מחנך אף את הוריו: "...בקול רועד מהתרגשות הוא (פבליק) אמר בהפתעה, לכולם:

"צריך לעשות כך שלא יהיו בכלל תפרנים ומשרתים."

"שלגמרי לא יהיו, -כמו הד חזר פדיה אחריו"

בחדר נפלה שתיקה רועמת.

"ואי, אלוהים שלי! - תראו, אפרוחים התחילו לדבר!". הפטיר קולקוב.

טבא טריוגה חייד בסלחנות:

"איך לעשות את זה, נכדי? על המשרתים העולם עומד."

פאבל ענה במהירות:

"צריך שכולם יהיו בקולחוז." (גוברב, 1976, עמ' 16-17)

הנער מטיף למבוגרים כיצד יש להתנהג על פי האידיאולוגיה. לאימו הוא מסביר, שהיא חייבת להצטרף לקולחוז, יש לו תשובות מיידיות לכל דבר, הוא תמיד יודע מה בדיוק צריך לעשות, מלמד, מחנך ואף נוזף באביו: "זה אתה, מוכר השלטון הסובייטי, אבא'לה!" (גוברב, 1976, עמ' 39). הוא רואה את אביו, טרופים, לוקח סוכריות במכולת המקומית ללא תשלום ומאשים אותו בכך. התנהגותו אמורה לשמש לילדים האחרים מופת לבגרות פוליטית ולנאמנות לאידיאלים הסובייטיים.

מסע חניכתו של פבליק כמיבור, כרוך בקשיים רבים. האב מכה את הנער בשל הצטרפותו לחלוצים, הסב ובן הדוד אף הם אינם מפסיקים לאיים עליו ולהכותו.

"אני אראה לך איזה מין גנב אני!" - טרופים קרע את החולצה מידי האורח, והתקרב לבנו. טטיאנה קפצה על רגליה וחסמה בפני בעלה את הדרך:

"אל תיגע בפאשה, שומע, אל תיגע!"

הוא דחף בגסות את אישתו ונפנף בחגורה. פאבל חיכה לתנועה הזאת והתכופף גלש הצידה." (גוברב, 1976, עמ' 19).

בן הדוד ניסה לשרוף את פאבל: "באמצע הלילה התעורר פאבל גונח מכאב ועשן סביבו. מישוהו הניח מתחת לצווארו חתיכת עץ בוערת. הוא קפץ בבהלה, אחז במקום הבווער ונתקל פנים אל פנים בדנילה.

- "חם מה? - שאל דנילה בקול צרוד ובפתאומיות תפס את פאבל בצווארו וזרק אותו אל תוך האגם. המים הקרים סגרו על הנער. בזמן שאיבד הכרה ניסה לשחרר את אצבעות הברזל אשר לפתו אותו בצווארו." (גוברב, 1976, עמ' 15).

פבליק מכיר היטב את חוקי החלוצים הצעירים. כמובן שהוא מעולם אינו מפר אותם. החלוצים אינם מאמינים באלוהים, האמונה, פירושה - חוסר תרבות. כל החלוצים הם חברים ואין מתקיימים ביניהם כל יחסים אחרים, לא אהבה אף לא סלידה. החלוצים אינם בוכים אף לא משקרים. אחד החוקים העיקריים של החלוצים היה החוק "להיות בלתי סובלני לחסרונותיו וגם לחסרונותיהם של

האחרים, להיאבק במרץ במי, שמפריס את כללי ההתנהגות". בנוסף לכך הייתה חובתו של החלוצ להיות חשדן, לחשוף, להלשין ולהסגיר אויבים. פבליק הצטיין במשימה זו והצליח בה יותר מכל. הוא חשף, הלשין והסגיר בפני השלטונות את אביו, דודו, סבו ואנשים אחרים. בעקבות כך נשפט האב ונשלח לסיביר. מעשהו של פבליק נחשב למופת, והעיד על אומץ וגבורה.



הדגל והעניבה הם הסמלים המקודשים לחלוצים. כל חלוצ חייב לשמור, ובמידת הצורך להגן, על הסמלים הללו. כפי שכבר ציינתי, בספרות המגויסת הזו, החלוצ האמיתי עונד את העניבה באופן קבוע. להלן דוגמא לדיאלוג בין פבליק ויאשה, שענינו עניבה. הדיאלוג מוכיח, שהמחבר אוכף באדיקות את חוקי הז'אנר:

"פאבל הסתכל על יאשה: יאשה למה אתה בלי עניבה? אני? כן, אתה. אני... אני... העניבה שלי בכביסה. בדיוק אמרת כך אתמול, - העיד פבליק. טוב, נו, היא עדיין לא התייבשה... חלוצ, ובכל זאת משקר - אמר

פאבל בטון רציני. פאשה, מחר אענוד, מילה חלוצית כנה!" (גוברב, 1976, עמ' 31).

בניגוד לידוע לנו מתוך ההיסטוריה על תעלומת הרצח של פבליק ואחיו, אין הסופר גוברב משאיר בספרו ספק באשר לזהות רוצחי הילדים. הרצח והרוצחים אמורים לעלות בקנה אחד עם המיתוס המשרת את האידיאולוגיה המפנה אצבע מאשימה כלפי הבוגדים במפלגה. בתוך כך היא מפארת את גבוריה ומדגישה את קורבנם:

"בין השיחים, במקום שהדרך מתפצלת, הבחינו הילדים לפתע בסבם סרגיי, ובדנילה. פאבל האט את צעדיו. פאש, דנילה לא יתחיל להרביץ? - שאל פדיה בדאגה. בנוכחות סבא הוא יפחד. - פאבל התבונן קדימה. - לך אחורנית, כעשרה צעדים. הוא התקרב אל הקשיש לאיטו. קטפתם פירות יער, נכדי? - קולו של סב היה ערמומי ועדין. כן, נו, תראה, מספיק להיות ברוגז עם סבא. פאבל חיך בשמחה ובביישנות, הוריד את השק מכתפו. אני לא כועס, סבא'לה, תראה, אילו חמוציות. ענקיות. הוא פתח את השק, הרים את עיניו לעבר סבו ונסוג לאחור: פניו האפורים של הקשיש התעוותו משנאה. סבא'לה, שחרר לי את היד, זה

כואב! ברגע זה הבחין הילד, שהסב אוחו סכין בידו השנייה וצעק: פדיה, אחי, רזן! רזן, אחי! בשלוש קפיצות דנילה השיג את פדיה... ביום השלישי כל הכפר יצא לחפש את האחים".... (גוברב, 1976, עמ' 56-57).

הסיפור מסתיים בקלישאות מרובות: גיבורי הספר באים לבקר את אימו הקשישה של פבליק הגיבור: הראשונה להגיע הייתה מוטיה המהנדסת. "כמה מפליא! – יחד עם פבליק חלמנו לעיתים קרובות על החיים בעולם קומוניסטי אך האם יכולתי לחלום, שאני בעצמי אשתתף בבנייתו!... אחריה הגיע יאשה בחליפה עם עניבה צבעונית. הוא עובד כאחראי על החקלאות במחוז שלנו. קלאבה ופטיה הגיעו ביחד. שניהם היו לבושים מדי צבא: פטיה נהיה רס"ר, קלאבה – רופאה צבאית. אחרי זה כולנו ביחד נסענו לפארק אשר בו הוקמה אנדרטה לזכרו של פבליק. מוטיה לחצה את ידי ולחשה בשקט: אילו פבליק ופדיה היו שורדים עד ימינו! אילו היו שורדים! ממקום לא ידוע נשמעו צלילי תופים. אל האנדרטה עם הדגלים האדומים ניגש אוטרייד החלוצים. שתי בנות הניחו פרחים. עמדנו נרגשים ושקטים, ומוטיה לחצה את ידי קלות...". (גוברב, 1976, עמ' 60).

פבליק מורוזוב כמיתוס מכונן

סביב הילדים הגיבורים, תוצרי ההבניה הספרותית, נוצר פולחן אמיתי אשר קיבל באופן קבוע חיזוק באמצעות ריטואלים שונים, שהתקיימו במציאות. ביטוי לאחד מהם ניתן למצוא במשפט האחרון של הסיפור, אשר הובא לעיל, ובו תיאור הפיכתו של פבליק לקדוש לאומי באמצעות האנדרטה, שנבנתה לזכרו. העלייה לקברו הייתה לפולחן קבוע, בו נטלו חלק ילדים ומבוגרים. לאחר צאת סיפרו של גוברב, שבעקבותיו קיבל מישרת עורך ראשי בעיתון החלוצים "פיונרסקיה פרבדה" ("האמת החלוצית"), הופיעו יצירות רבות נוספות, שחיקו את הדגם הספרותי המצליח: סיפורים, מחזות, שירים. על פבליק מורוזוב ניסו לכתוב משוררים וסופרים בולטים באותה התקופה דוגמת דמיין בדניי, סרגיי מיחלקוב, אלכסנדר טברדובסקי ואחרים. דמותו של פבליק מורוזוב הופיעה בציורים. המלחין המוסקבאי, ויטלין, כתב קנטטה עבור מקהלה ותזמורת סימפונית, המלחין, בלשקין, כתב פואמה סימפונית בשם "פבליק מורוזוב". בשנות ה-50 העלה מיכאיל קרסייב אופרה בשם זה. אלכסנדר רז'בסקי קיבל הזמנה לכתוב תסריט לסרט על פבליק. את הסרט אמור היה לביים סרגיי איזנשטיין הגדול, אולם יוצרי הסרט לא הספיקו להפיק אותו מפני, שדוכאו.

להפצת הפולחן ולהטמעתו בתודעת ההמונים היו צורות נוספות: האוטרייד או הדרוז'ינה נאבקו על הזכות להיקרא על שם הגיבור. המאבק כלל הכרות עם עובדות החיים של הגיבור דרך קריאת יצירות עליו, תחרויות כתיבת סיפורים

ושירים על ידי חברי האוטריויד, משחקי טריוויה, שהוקדשו לחייו ולמעשיו של הגיבור. החלוצים יצרו קשר עם משפחתו של הגיבור, ארגנו טיולים למקום מגוריו ולמקום מעשי הגבורה שביצע. נהוג היה להתיישב לכמה דקות על ספסל הלימודים, שעליו ישב פבליק, שכן זה ישב על הספסל, כך סופר, יהפוך לתלמיד מצטיין. ידוע על מבצע איסוף כספים לבניית מטוס על שם "פבליק מורוזוב", וגם על כוונות של מבצע דומה לבניית טנק לזכרו של פבליק. מטרת כל האמצעים הללו הייתה לחנך דור חדש על ברכי מיתוס הגיבורים הצעירים, שהיו כפי שראינו גיבורים בדויים, שלבשו דמות בספרות. המשורר ינשין דיבר על התקופה החדשה ועל הגיבורים החדשים שמהם חייבים לקחת דוגמה. ילדי אותה תקופה לפי ינשין, היו צריכים לפתח תכונות חדשות כמו חשדנות, פיקחות וערנות. "למה פבליק מורוזוב לא פחד לחשוף ולהלשין על אביו?" – שאל עיתון הילדים והנוער "פיונרסקיה פרבדה", ותשובתו: "מכיוון שהוא היה חלוץ אמיתי וידע להבדיל בין אויבים ובין חברים".

מספרות למציאות: השפעת הגיבור הספרותי הבדוי על דפוסי ההתנהגות של הילדים

החינוך המגויס, שכלל תוצרי ספרות לילדים פעל את פעולתו על תודעת הילדים. מעשי הגבורה וההלשנה של פבליק ושל גיבורי ספרות אחרים, אומצו בידי ילדים, שהיו נכונים לחזור על מעשיו של פבליק ושל עמיתיו הבדויים. ב-16 במרץ 1934 פרסם העיתון "פיונרסקיה פרבדה" מכתב של ילדה בשם אולגה בליקינה מטטרסטן. אולגה דיווחה במכתבה על שמות אנשים, בכלל זה אביה, אשר הפרו חוקים. המכתב הסתיים במילים: "אני מביאה את העובדות הללו על מנת, שהשלטון העליון יעשה בהן כרצונו". אולגה הוכתה בידי אותם אנשים, שנכללו ברשימתה. מערכת העיתון השוותה בהערותיה את אולגה בליקינה לפבליק מורוזוב. במהלך השנים הבאות פרסם העיתון באופן קבוע כתבות על ילדים, אשר חיפשו מפירי חוק. כך דווח על חלוץ צעיר בשם פרוניה קוליבין, אשר חשף והלשין על אימו, שליקטה חיטה כדי להאכיל את בנה. האם נשלחה לכלא והבן נסע לנוח בקייטנה בקרים. דיווח אחר תאר תלמיד בשם מיטיה גורדינקו, אשר הלשין על אנשים רעבים. בהופעתו כעד בבית המשפט אמר: "אחרי חשיפת הגנבים אני מתחייב לארגן שמירה על היבול ולנהל את אוטריויד החלוצים". בעקבות הלשנתו של מיטיה, הוצא אחד המבוגרים להורג והשני נשלח לעשר שנות מאסר אכזרי. מיטיה קיבל פרס - שיעון, חליפת חלוצים, מגפיים ומנזי שנותי לעיתון המקומי. השלטונות עודדו גם הלשנות קטנות, לדוגמה, ילדים-כתבים בעיתון "פיונרסקיה פרבדה" דיווחו על תלמידים מאחרים, על מי שמשתמט

מהכנת שיעורים ועל ילדים המבקרים בכנסיה. הקומיסר העממי אשר היה אחראי על נושא החינוך, אנדריי בובנוב, ציווה בשנת 1934 לשפוט הורים לא אמינים, ובכך אפשר לילדים לדווח למורים על הוריהם. בית הספר הגיש נגד אחד ההורים תביעה משפטית. ילדים עודדו להלשין גם על מוריהם. הם עשו זאת ברצון רב. דוגמה לכך מופיעה במכתב של אחד התלמידים לעיתון, שבו הוא מתלונן על מנהל בית ספרו אשר שאל בשיעור מתמטיקה את השאלה הבאה: "בכפר מסוים היו בסך הכול 15 סוסים, אחרי שבעלי הסוסים הצטרפו לקולחוז, 13 סוסים מתו. כמה סוסים נשארו?" (דרוז'ניקוב, 1995). המנהל נשפט ותודח מתפקידו. ילדים עקבו אחרי חייהם האישיים של המבוגרים. כשחשבו שהמבוגר מנהל אורח חיים בלתי מוסרי, הם דיווחו מייד לשלטונות. בסוף שנת 1933 פרסמה "פיונרסקיה פרבדה" מדי יום כתבות על חלוצים אשר הלשינו וחשפו אויבי עם. ההנהלה החלוצית הצהירה בכל מקום, שהשותקים אינם ראויים להיחשב חלוצים צעירים. העיתונאי סמירנוב פרסם חוברת הדרכה לחלוצים הצעירים כדי ללמד את הילדים היכן יש לחפש את אויבי העם, ולמי להודיע. הוא קרא לחלוצים לא לחשוב יותר מדי אלא לרוץ, להלשין ולדווח. רק מי שינהג כך יוכל להפוך לגיבור ולקבל פרס, הטעים סמירנוב. השלטונות ארגנו תחרויות בין החלוצים, כשהמנצח היה זה שחשף והלשין על יותר אויבים.

חלק מהחלוצים הצעירים שילמו בחייהם על הלשנותיהם. בין השנים 1932-1934 נרצחו תשעה עשר חלוצים, ובסך הכול בשנות הטרור של סטלין נרצחו חמישים ושבעה נערים. כולם קיבלו תואר חלוץ-גיבור, על כולם נכתבו ספרים ועל שמם נקראו רחובות בערים השונות. את תואר הגיבור הצעיר קיבלו לא רק אלה, שדיווחו והלשינו על אחרים אלא, גם ילדים אשר עבדו בצוותא עם המבוגרים. לדוגמה, ילדה אשר קטפה יותר כותנה, או ילדים שגידלו כלבים וסוסים עבור הצבא. כל הגיבורים, שהלשינו וגם אלה שעבדו קשה הושאו לפבליק מורוזוב. פבליק נחשב לחלוץ הראשון, החלוץ מספר אחד. אות ומופת, ודגם מכונן לכל דמויות החלוצים בספרות, שנבראו לאחריו. על פי סטטיסטיקה כלשהי הוזכר שמו של פבליק מורוזוב בעיתון "פיונרסקיה פרבדה" פעמים רבות יותר מזה של יוסף סטאלין.

סוף דבר

השלטון הסובייטי החדש היה חייב לבסס ולשמר את עצמו. כלי הביסוס העיקרי היה אידיאולוגיה, והאמצעי – תעמולה. אחת הדרכים להעברת המסר התעמולתי היה החינוך. השלטונות הסובייטים העניקו חשיבות רבה לחינוך הדור הצעיר. הם ראו בחינוך הקומוניסטי דרך לעיצוב אדם חדש המשוחרר מכבלי העבר. אדם

אשר משנות ילדותו המוקדמות ינק מוסר קומוניסטי, תרבות סוציאליסטית והיה מוכן להיאבק על הערכים החדשים. הבולשביקים הצהירו: "קומוניסטים לא נולדים אלא נעשים!". החינוך החדש פירושו ביטול מושג המשפחה כתא החברתי החשוב ביותר, הכחשת האינדיבידואליות, טיפוח הקולקטיביזם, יוזמה והתלהבות בפעילות למען החברה, מוכנות להקריב את החיים למען המפלגה הקומוניסטית וערכיה וערנות, שמטרתה למנוע מאויבי העם את הרס מפעל החיים החדשים. הקומסומול וארגון החלוצים הסובייטים הצעירים היו הגופים שתפקידם היה לחנך את הדור הצעיר, ולצידם, הספרות והמיתוס.

על מנת להעביר את המסר החינוכי האידיאולוגי ולהטמיעו בתודעת ההמונים נתנה המפלגה הקומוניסטית הוראה ליצור מיתוסים. סיפורים, כך האמינו, נצרכים בזיכרון בקלות והם אשר ישרתו את צורכי התעמולה. יצירות ספרות, מוסיקה, תיאטרון וציור הם דוגמאות לאופן שבו הופצו המיתוסים בין ההמונים. המיתוס על פבליק מורוזוב, המגולם בספרות הילדים והנוער, מיתוס שהפך לפולחן של ממש, הוא המפורסם מכולם.

המיתוס על פבליק מורוזוב המשיך להתקיים במשך עשרות שנים, ורק בסוף שנות ה-80 הופיעו קולות אשר הטילו ספק באמינותו. יורי דרוז'ניקוב בספרו "מלשין 001 או העלייה לשמיים של פבליק מורוזוב" טוען, שבאשר לאמינותו של הספור על פבליק מורוזוב, ניתן לקבוע בוודאות שלוש עובדות בלבד:

א. פבליק מורוזוב אכן היה דמות אמיתית

ב. הוא אכן נרצח

ג. הלוויתו התקיימה ב-7 בספטמבר 1932.

דרוז'ניקוב מציג הוכחות לכך, שפבליק מורוזוב מעולם לא היה חבר באירגון החלוצים הצעירים ואף לא היה מנהיג הילדים בכפר. על פי המחבר, פבליק נרצח על ידי עובדים של ההנהלה הממשלתית הפוליטית המאוחדת (OGPU). כל יתר הפרטים הנם המצאות של סופרים ועיתונאים בהתאמה לדרישות השלטון. בשנת 1997 נפתח מחדש התיק פלילי של רצח פבליק מורוזוב, ובאביב 1999 נשלחה בקשה לטהור שמש של קרובי משפחתו של פבליק אשר הוצאו, כביכול, להורג בעקבות הלשנותיו. בשנת 1999 הסכים בית משפט העליון של רוסיה בעצה אחת עם הפרקליטות הראשית על כך, שהרצח של פאבל מורוזוב התרחש על רקע פלילי ולא על רקע פוליטי.

ישנם עדיין מקומות ברוסיה המכבדים את זכרו של פבליק מורוזוב. עובדה זו מצביעה על כוחה העצום של מכונת התעמולה, ובתוכה ספרות הילדים, החושפת את אופיה כסוכנת תרבות ואידיאולוגיה, בחדר הילדים.

שירים המוקדשים לפבליק מורוזוב

היית גיבור הסר פחד
בשיר נשאת צעיר לוצח,
נגדל, ונבנה עיד חדשה
ולכיכר ניתן את שמך!

שלום, מורוזוב!
תן יד, פבלושה!
הזמן לא מפריע לנו.
הלבבות שלנו דופקים חזק, חקשיב
ידעים ומאמינים שאיתנו אתה עכשיו

שלום, מורוזוב!
תן יד, פבלושה!
הזמן לא מפריע לנו.
הלבבות שלנו הולמים בחזקה, תקשיבו
ידעים אנחנו ומאמינים שאיתנו אתה עכשיו

אתה איתנו בבית הספר, בעבודה ובמצעד
ישר ופתוח מבטך ההחלטי.
אתה הראשון בכל אוטורייד,
הנה חבוך הקרובים עומדים!

לא פחדת מרובי הקולקים
אשר אימו במוות בקרב לא שונה
שמה מעל כל עיניך
כבוד החלוץ ומצפונך

Здравствуй, Павлик Морозов

Здравствуй, Морозов!
Дай руку, Павлуша!
Время совсем не помеха для нас.
Громко сердца наши бьются,
послушай!
Знаем и верим, ты с нами сейчас!

С нами ты в школе, в труде, на параде.
Прям и открыт твой решительный
взгляд.
Правофланговый ты в каждом отряде.
Видишь, друзья твои рядом стоят!

Ты не боишься кулацких обрезов,
Смертью грозящих в неравном бою.

Ставил ты выше любых интересов
Честь пионера и совесть свою!

Был ты героем, бесстрашным героем!
В песне остался навек молодым!
Мы подрастём, новый город построим,
Площадь имя твоё мы дадим!

Здравствуй, Морозов!
Дай руку, Павлуша!
Время совсем не помеха для нас.
Громко сердца наши бьются,
послушай!
Знаем и верим, ты с нами сейчас!

שיר על פבליק מורוזוב (1936)

מילים: סרגיי מהאלקוב לחן: פריץ סבו

לא חזר פאשה-קומוניסט,
אסף לילה עננים אפורים,
התחיל גשם חזק,
החלוץ אחד מן הטובים
לא חזר הלילה הביתה...

הרימה וריחה את דגלה,
בצד מהכביש הגדול
נהרג מורוזוב על ידי קולקים,
נדקר החלוץ ביער הטייגה.

עם שנאה משולשת לרוצחים,
עם אבדה של חייל בשורותיהם
על מעשיו של הגיבור ההרוג
לעולם החברה לא ישכחנו!!!

באפריל אפור שוכב יער טייגה
חזק מהכביש הגדול.
הוא היה דוגמה טובה עבור החברה
בכפר, פשאה-החלוץ

היה עם אייב במאבק פאבל מורוזוב,
וגם את האחרים הוא לימד להיאבק
הופיע הוא בפני הכפר
וחשף את אביו.

מאחרי הכפר פרחו פרחים,
גדלה חיטה בשדות,
על האב לנקום
אימו בני משפחה.

בערב קיצי שקט אחד
בשעה שקטה, כאשר אף עלה לא נע
יער טייגה עם אחיו הצעיר

Песня о Павлике Морозове

Зашлегла тайга в тумане сером
От большого тракта в стороне.
Для ребят хорошим был примером
На деревне Паша-пионер.

Был с врагом в борьбе Морозов
Павел
И других бороться с ним учил.
Перед всей деревней выступал.
Своего отца разоблачил!

За селом цвели густые травы,
Колосился хлеб в полях жнивья.
За отца жестокою расправой
Угрожала Павлику родня.

И однажды в тихий вечер летний,
В тихий час, когда не дрогнет лист,

Из тайги с братишкой малолетним
Не вернулся Паша-коммунист.

Собирала ночь седые тучи,
Расходился ливнем дождь прямой.
Пионер, один из самых лучших,
Не вернулся в эту ночь домой...

Поднимал рассвет зарницы знамя.
От большого тракта в стороне
Был убит Морозов кулаками,
Был в тайге зарезан пионер.

И к убийцам ненависть утроил,
Потеряв бойца в своих рядах,
Про дела погибшего героем
Не забыть ребятам никогда!

שיר על החלוץ הגיבור (1938)

מילים: ס. אלימוב לחן: א. אלקסנדרוב

אויב חיכה לו
בדרכים בודדות,
לא ניתן להחזיר את החלוץ אל אוטורייד.

מנחלי נשרים אוטרדינו
הוא מלא באומץ,
לכל הילדים מורחב הוא הדוגמה.
אנו חוליית הגיבורים.
לנו מורחוב קרוב משפחה
החלוץ לא ישכח אותנו.

באורל, בחוך היער
הרוח מייבשת את הטל.
פבליק אמיץ לא יחזור לאוטורייד
מתחת להר הגבוה.
עליו את שירינו שר.

יערות באורל -
יופי בעל מאות.
ידוקים במשך כל השנה.
מעל פסגת הטלע
מרוחפים נשרים.

מתחת להר ישנו קולחה,
חברינו גדל בו.
קוראים לו פאבל מורחוב.
חברינו- הגיבור.
מהעם הפשוט
לא הרשה לאב לגנוב.

בחושך מוחלם
נקמו בו.
חזרו את זזהו בכדורים

Песня о пионере-герое

Муз. А. В. Александрова Слова С. Аллимова

На Урале леса -
Вековая краса -
Зеленеют весь год.
Над вершиной скалы
Проплывают орлы.
Над орлами плывет самолет.
Под горою колхоз
Наш товарищ там рос -
Его Павлом Морозовым звать.
Наш товарищ - герой.
Он народа добро
Не позволил отцу воровать.
В непроглядную тьму
Отметили ему -
Продырявили пулею грудь.
Его враг подстерет

У безлюдных дорог
Пионера в отряд не вернуть.
Из орлят наш отряд -
Он отвагой богат
Всем ребятам Морозов -
пример.
Мы - героев звено
Нам Морозов родной
Не забудет его пионер.
На Урале в лесу
Ветер сушит росу.
Храбрый Павлик в отряд не
придет.
Он погиб как герой
Под высокой горой.
Про него наша песня поет.

מילים: ניקוליי דוברנרוב לחן: אלקסנדרה פתמוטובה

החופש כמו שמש לא ניתן לחסל,
כאשר כל הארץ כמותה למאבקו
למרות שהיינו צעירים יותר מהצבא שלנו
השלטון הסובייטי הוביל אותנו!

אכפת לנו לאן מגיעים הטילים,
אכפת לנו היכן הקרב התחיל,
מאמינה לצעירים פלנטה עיפה,
אנחנו גם השלטון הסובייטי!

חזר קורא לנו ומדאיג
זריחת הדורות בוערת מעלינו!
למרות שאנו צעירים מכל הנובחרים,
גם אנו השלטון הסובייטי!

ישנה מילה "החלוק" – ויכרון כמו פרס.
ישנם שירים וחלומות שהזריחה הולידה...
איתנו תמיד השורות הראשונות ההן...
ופבליק מורחב חי.

אנו יודעים, אף אחד לא יוכל ולא יצליח
לא שיר ולא לחם לגנוב לעם.
להיות בקרבות רציניים ואכזרים
לימד השלטון הסובייטי!

אתה רואה שמיים, אדומים כמו דגל,
חואיה דרך הסופה הולכת לדרך אחרונה...
כל השירים של השנים ההם, היום איתנו
וגם מילה נצחית "קדימה!"

* הכוונה לזואיח קוסמודימייניקה, החלוצה אשר הצטרפה בזמן מלחמת העולם השנייה לפרטיזנים, נפלה בשבי גרמני ונרצחה.

Мы тоже Советская Власть

Музыка: А. Пахмутова Слова: Н. Добронравова

Есть слово «пионер», и память — как награда,
Есть песни и мечты, рождённые зарёй...
И с нами навсегда те первые стрелы,
И Павлик Морозов живой.

Припев:
Мы знаем, никто не сумеет, не сможет
Ни песню, ни хлеб у народа украсть.
В сражениях быть беспощадней и строже
Учила Советская власть!

Ты видишь небеса, багровые, как знамя,
И Зоя сквозь пургу в последний путь
идёт...
Все песни давних лет сегодня вместе с
нами,
Мы тоже Советская власть!

И вечное слово «Вперёд»!
Припев:
Свободу, как солнце, нельзя уничтожить,
Когда на борьбу вся страна поднялась.
Пусть были мы Армии нашей моложе,
Вела нас Советская власть!

И нам не всё равно, куда лететь ракетам,
И нам не всё равно, где битва началась.
И верит молодым усталая плашета —
Мы тоже Советская власть!

Припев:
Нас завтрашний день и зовёт, и тревожит,
Заря поколений над нами зажглась.
Пусть всех депутатов мы нынче
моложе, —

- Bud' gotov! Pamyatka o Vsesoyuznoi pionerskoi organizazii imeni V.I.Lenina. (1982). Moskva: Molodaya gvardiya.
- Chamberlin, William Henry. (1930). *Soviet Russia: A living record and a history*. London: Duckworth.
- Druzhnikov, Iurii. (1995). *Donoschik 001, ili voznesenie Pavlika Morozova*. Moskva: Moskovskii rabochii.
- Frolov, I.T. (ed). (1981). *Filosofskii slovar'*. Moskva: Politizdat.
- Gubarev, Vitalii. (1976). *Pavlik Morozov*. 4th ed. Moskva: Molodaya gvardiya.
- Kirschenbaum, Lisa A. (2001). *Small Comrades*. New York: RoutledgeFalmer.
- Leontyeva, Svetlana. (2004). "Pioner – vsem primer." *Otechestvennie zapiski* 18 (3): 1-9.
- O'Dell, Felicity Ann. (1978). *Socialization through children's literature: The Soviet Example*. London: Cambridge University Press.
- "Culture". *The New Encyclopedia Britannica*, 15 ed. (1993) s.v.
- "Ideology". *The New Encyclopedia Britannica*, 15 ed. (1993) s.v.

ערן, עודד. (2003). *נרית המועצות בתקופת סטלין: נשטר טוטליטרי קומוניסטי*. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

"תרבות" *האנציקלופדיה העברית: כללית, יהודית וארצישראלית* (1949).

"אידיאולוגיה" *האנציקלופדיה העברית: כללית, יהודית וארצישראלית* (1949).

ישן וחדש באיור יצירותיו של ח. נ. ביאליק לפעוטות ולילדים

סבינה שביד

חיים נחמן ביאליק הלך לעולמו בשנת 1934, שנה לפני שהתחלתי ללמוד בגן של "תרבות" בעיירה קטנה בגליציה. במקום בולט בגן שלנו, הכין האדון יעב"ץ הגנן פינה למשוררנו הלאומי. במרכז הקיר התנוסס ציור דיוקנו של המשורר מוקף בסרט שחור. מימין לדיוקן היה ציור של ציפור שמנמנה השומרת על קן ובו שלוש ביצים. הציפור נופפה לעומתנו באצבע דקה לבל נעיר את האפרוח.

מעברו השני של הדיוקן, היה כתוב שירו של ביאליק באותיות מאירות עיניים, והאדון יעב"ץ לימד אותנו לשיר את השיר למרות שעדיין לא ידענו עברית.



מאז עברו שנים רבות. כאם צעירה קראתי שיר זה לילדי, אחר כך לנכדי, ואני מקווה לשיר אותו בקרוב גם עם הנינים. אני בטוחה, שביאליק היה שמח לשמוע שזהו גודלם הטוב של שירי הילדים שלו, כי אין ספק שלכך התכוון בכותבו אותם.

ביאליק ציפה מעצמו, מאמני דורו ובייחוד מן הסופרים הארץ ישראלים הצעירים, "שיקבלו על עצמם קודם כל את עיצוב התרבות העברית הארץ ישראלית" (א.שביד, 2006). ביאליק התכוון בביטוי זה לתרבות מקורית, שתשאב מהווי הגולה, החדר, בית המדרש,

העיירת היהודית ומן השפה העברית על כל רבדיה מבלי שתפנה עורף לתרבות האירופית, הרוסית, הגרמנית, הצרפתית והאנגלית. ביאליק שאף להתמיר את כל המקורות הללו, וליצוק באמצעותם תשתית לתרבות ארץ ישראלית. ביצירתו של ראובן רובין ראה ביאליק מופת לאמנות ישראלית חדשה, מקורית ואותנטית, וכך תאר אותה: "ארץ ישראל נתונה לנו בציוריו של ראובן כמו שהוא רואה אותה – היא כולה, על הריה ועריה, גנותיה ועמקיה, זקניה ונשיה, יהודיה וערביאיה, חמוריה ועזיה, אבניה וצמחיה... ארץ ישראל זו נראית לנו כעין מדרש אגדה אחת, אגדת ארץ-ישראל." (א. וורנר, 1926).

לשיטתו, הייתה התרבות העברית החדשה צריכה להבנות נדבכים - נדבכים, שהראשון והחשוב שבהם היה חינוך עברי ראוי לפעוטות ולילדים. לא יפלא על כן,

שביאליק נטל על עצמו את יצירת הדגם הראשוני של "ספרות ילדים ונוער" וכך נטע יסודות בשירים ובפזמונות, מעין אלה הקרויים באנגלית: Nursery Rhymes. אילו שירים עשויים היו להיות דגם לשירי הפעוטות של ביאליק? אין ספק, ששירים שהושמעו באוזניו בידיש מפי אמו וסבתו בהיותו תינוק, היו לו לאבן שואבת:

"תחת ערש בני הרך / עומד גדי, כשגן זך / הגדי הלך למקום
סחורה, / ובני יגלה למקום תורה; / הגדי יביא שקדים וצמוקים, / ובני
יביא הלכות ופסוקים..."

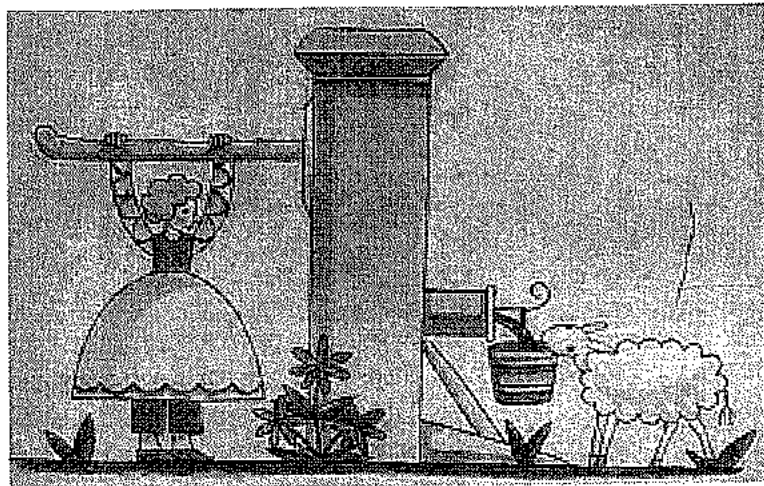
ביאליק הכיר, ודאי, את השיר שהיו שרים אף לי בילדותי:

" הפרש הופה הופ ! / כשיפול יצעק צעוק, / כשימעד אל תוך הבור, /
זלול אותו ערב שחור, / כשיחליק אל הביצה, / פלומפ, נשמע אז,
פלומפ פה - פה..."

חשוב לציין, שלצד המצלול המתנגן, המקצב שובה הלב והתוכן המלבב והשובבי, נושאים רבים מן הפזמונים ובתוכם אף האיורים המיועדים לפעוטות, מסר תרבותי האופייני לכל אחת מן התרבויות שמתוכן צמחו. השיר היידי לדוגמה, מספר על אורח החיים היהודי, על חיי עיירה בה עיזים הן בנות בית, הפרנסה מסחר זעיר בשקדים ובצימוקים, והאידיאל האמיתי הוא לימוד תורה. השיר הגרמני לעומת זאת, מספר על חיי הפרש האביר, שסכנות אורבות לו בכל שירכב. בנופלו מסוסו הוא טרף לעורבים ונופלו לביצה הוא טובע ברפש. אמנם ה-"פלומפ!" של הנפילה נשמע משעשע באזני הילד הרוכב על ברכי הוריו, אך אנו, המבוגרים, מודעים גם לקונטציה המקאברית של הפזמון.

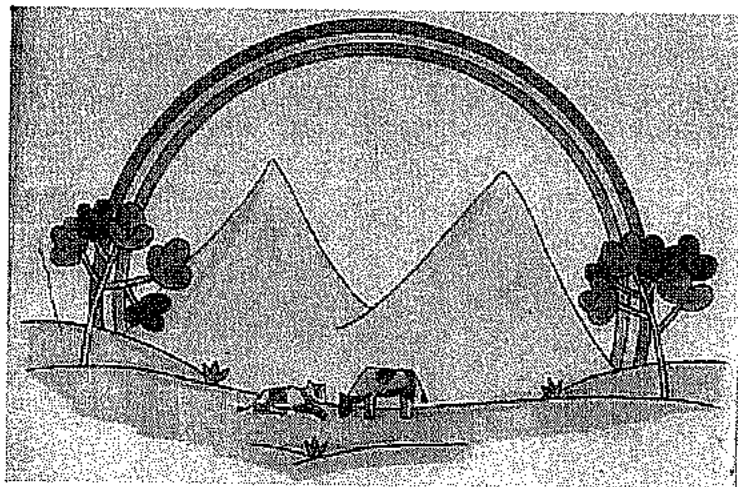
בהיותו בעל דמיון חזותי היה ביאליק מודע להבטים החזותיים ולא רק הטקסטואליים של שיריו, במיוחד אלה המיועדים לילדים (א. גורדון, 2006). הוא נחשף לספרות הילדים האירופית המאויירת ולתרומתה בהעשרת היצירה הספרותית בשני מובנים. א. בממד חזותי במקומות, שבהם קצרה יד הטקסט והמלה הכתובה (ס. שביד, 1975), ב. בהרחבת משמעות הטקסט ששיקף את התרבות המקומית, באמצעות תמונות בעלות אופי לוקאלי. ברוח דומה ביקש ביאליק איור, שייתן ביטוי חזותי ל"אגדת ארץ ישראל" אותה ניסה להבנות בשיריו, שכן אף בשיריו המיועדים לפעוטות אין הוא חוסך באסוציאציות הלקוחות ממקורותינו והמשתלבות בהוויה הישראלית המדומיינת. זו הסיבה, שביאליק מסר יצירות בודדות וקבצי שירים צנומים למאיירים רבים (א. גורדון, 2005), אך נראה, שאף לא אחד מהם השביע את רצונו.

"עלי, באר, באר, עלי/ וצקי מי פז/ מלא הדלי." אני קודאת את מילות השיר ושומעת ברקע את אחד השירים העתיקים שלנו "עלי באר ענו לה, באר הפרוה שרים, כרוה נדיבי עם" (במדבר, פרשת חוקת). לראשונה, לאחר צאת בני ישראל ממצרים, לוקח העם את גורלו בידי, ובמקום להמשיך ולהתלונן בפני משה ולצפות לנס מן השמים ולמים מן הסלע, הוא קם ועושה מעשה: בני ישראל חופרים באר.



נדמה לי, שאינני מסתכנת בהשערה פרועה, אם אומר, שגם ח.ג. ביאליק, משודרנו הלאומי, חשב על המעשה ההוא, ועל אגדת ארץ ישראל המתגשמת לנגד עיניו, ולא על הרועה המתוקה בתחתוני התחרה הניצבת מתחת ל"פומפה" שבהרי טירול, כפי שהיא מצטיירת בציורה החינני של ת. ז. פרויד (ח.ג. ביאליק ות.ז. פרויד, 1922).

גם בשיר "קשת", המלא תחושת רוממות דתית, יש אסוציאציה מקראית ברורה: "המון גשם חדל, / אך נטפי הגשם/ עוד נוצצים בין חציר/ כספיר ולשם / וראו נא: שם נפתחו / שערי רקיע/ וכבוד אלוהים/ בקשת הופיע." השיר, שאוייר בידי תום זיגמונד פרויד נותן אמנם, ביטוי הולם לתחושת השגב המתעוררת באדם הניצב מול פלאי הטבע, אך תחושת הנשגבות איננה מעוררת בדמיונה של המאירת את הררי סיני, את "מראה אבן הספיר" או את מראה הכסא (חזון יחזקאל ו, 26) אותם חזה ביאליק בעיני רוחו, אלא את תמונת פסגות הרי האלפים, שבאירופה.



מסיבה זו, ומתוך הרצון לספר לילדי ארץ ישראל את אגדת הארץ הזו, ניסה ביאליק למצוא מאירים הקרובים להווי הארץ ולנופיה, מי שמעורים בהוויתה חשים את רוחה, אף יותר ממנו.

גליקסברג המודרטיסט של ביאליק מספר, שביאליק התלונן על הציירים שאיירו את יצירותיו בסגנון ה"בין לאומי" או בשמו האחר "סגנון הנעורים". הוא טען, שהם מסולסלים מדי לטעמו, ולכן "נמאסו (עליו) כמו צנון מר" (גליקסברג, 1953). רק בשנות ה-20 המאוחרות של המאה הקודמת, מצא ביאליק בגחום גוטמן את המאייר, שהשביע את רצונו.

הצייר, הסופר והמאייר נחום גוטמן, היטיב לתאר את ארץ ישראל ואת הווי ילדיה. הילדים, שקראו את שירי ביאליק המלווים באיורי גוטמן, הרגישו שאליהם התכוון המשורר. בשיר "אם ועוללה", ראה הילד את עצמו, או את אחיו הצעיר, נישא בידי אימא הלבושה כמו אימו, נעולה בסנדלים כשלה, עומדת בחדר המרוהט כחדרו אל מול נוף כמו זה הנשקף מחלונו. ממש כמו שביקש ביאליק! (ח.ג. ביאליק ונ. גוטמן, 1933).



היה קשה לי
 וביט קולני
 די יאן ובעני
 יאן יאיר עולי.
 כביס קרואי
 אהי קי סהרו:
 לקרו קמה
 פאן לצורה.
 ויאיר יאן קולני.
 נקסטה כרפי.
 נקסטה יאיר.
 הכנני יאיר יאיר.
 היה כליקני
 היה קולני
 אהי יאיר
 נקסטה יאיר

גם "המזרח" של גוטמן לא דמה לציורי המזרח של אמני "סגנון הנעורים". הוא לא היה מסוגנן, לא דקורטיבי ולא פתטי. הורגשה בו חוויה רעננה ואותנטית של ילד אירופי הנקלע בפעם הראשונה בחייו ל"לבנט" החושני, המדיף ריחות אקזוטיים. לעיני המתבונן נפרשים צבעים מרהיבים, והוא נעטף באוויר חם ומהביל, חש בטעמו החריף של הפלפל המתובל בסחוק, או בטעמו המתוק - המצמץ של תמרהינדי, וצופה בגוף שמתהלכים בו גמלים יפי עפעפיים.

כאשר קראתי את תיאור מפגשו הראשון של גוטמן בן השבע, עם הגמל ועם הסבלים הערביים של יפו (מ. שלו, 1999), נזכרתי במפגשי הראשון עם אותם המראות, בנמל אלכסנדריה בו עגנה אוניטנו, אונית ילדי "עליית הנוער", בדרכה לארץ ישראל. גם אני, כמו גוטמן, נשביתי אז בקסם המזרח, הצבעוני והתוסס והמשכתי ליהנות מן הקסם הזה, כאשר התבוננתי עם ילדי ותלמידי באירוי של נחום גוטמן ל"ויהי היום" (ח.ג. ביאליק. ח.ג. ביאליק ונ. גוטמן, 1933).

אירוי של נחום גוטמן ליצירתו של ביאליק, יצירותיו האחרות, בשמן, בצבעי מים, בחומר ובמוזאיקה, חשובים כשלעצמם, הן מהבחינה האמנותית והן כביטוי לתקופה בתולדות תרבותנו הישראלית. יחד עם זאת, אין לראות בהם פרוש חזותי יחיד לכתביו המיועדים לילדים (ס. שביד, 1975). אני מניחה, שביאליק עצמו היה טובר כך, ולנוכח שפע המאירים החדשים המוצאים השראה ביצירותיו, אפשר והיה אומר: "זור זור ודורשיר"!

נתייחס אפוא אל מספר מאירים פוסט-גוטמניים, ונעמוד על תרומתם הייחודית באיור יצירות ביאליק לילדים. המאייר רוני אורן היה אחד הנחשונים כשהוציא בשנת 1990 (ח.ג. ביליק ור. אורן, 1990) ספרון חינוכי ובו רק פזמון אחד משל ביאליק: "בגינת הירק": "לא שבת ולא חג, כי אם יום קיץ סתם / ובגינת הירק / קול ששון ומחול. .. בן תירס צהוב מעיל / בלוריתו אז הפשיל / ובחטפו חמנית / קם לכרכר בגיל. / ויבער אז כאש / מקנאה לב הצנן ויקפץ לפזז / עם אחות המלפפון."

רוני אורן הוא אנימטור היוצר את דמויותיו כפסלונים פלסטילינה תלת ממדיים, מביים את פסלוניו ומשתמש בצילומים כאיורים, או מציב אותם ברצף כסרטי אנימציה. אירוי התלת ממדיים של אורן משווים לספריו חיות מיוחדות. "ספר תלת ממדי, אם הוא מצולם טוב, יש בו משהו מציאותי יותר, הוא פשוט קופץ מן הדף. בתלת ממדיות יש חיבור בין הדמיון למציאות." (נ. שילה, 2005) ואמנם אירוי של אורן מלאי חיים..

הצנון באיורו הוא בעל הבעת פנים רומנטית בחבקו בתום את אחות המלפפון המאופרת בחן. שניהם נראים "עסיסיים" מן הירקות האמיתיים ובדומה להם, התירס החוטף את החמנית לדיקוד טנגו חושני וסוער.



באיוריו של אורן, אין זכר לעולם הילדים של העבר, או ל"חבורה" הרוקדת במעגל מסביב

לחבית עץ נוסח איורו של נחום גוטמן משנת 1933. המציאות המוצגת באיורים קשורה למסיבות ריקודים של ילדים ובגני נוער בימנו, למוזיקת טרנס, ולאולמות הדיסקו. יש באיוריו מן החושניות והסקסיות של פרסומות של מגזינים, ומאווירת סדרת הטלוויזיה ה"קטנטנות" הפופולרית, החביבה מאד על הילדים.

אין זאת אלא, שהאיור של אורן לשיד "בגינת הירק" הולם יותר את שירו הבלתי תמים של ביאליק, שכן ביאליק מתאר מסיבת מחולות פרועה, צוהלת ורועשת, בה זוגות רוקדים, מפזזים ומכרכרים בלהט, מקנאים, אוחזים וחוטפים את בנות הזוג. באיוריו של אורן באים לידי ביטוי השמחה, החושניות הפרועה וההומור הביאליקאי, שיש בהם, במקרה זה, יותר מרמז למבוכות הקשורות במין בגיל טרום - ההתבגרות, וגם רמז להווי בני הנעורים בימינו: נעורים מוקדמים מדי, נטולי טל ילדות וקסמיה התמימים.

האיור



האיור
הוא קטן
הוא לא
הוא לא
הוא לא
הוא לא
הוא לא
הוא לא
הוא לא
הוא לא



בשנים 2003 - 2005, ראו אור שני קבצי שירה מאת ח.ג. ביאליק. האחד "רוץ בן סוסי" בלווי איוריה של בתיה קולטון והשני "מאיירים שרים ביאליק" המלווה באיוריהם של מספר מאיירים.

בשני הקבצים מופיע השיר "קו לציפור" הזכור לכל מי, שהיה ילד בין שנות ה-30 לשנות ה-90 של המאה הקודמת. באיורה של בתיה קולטון בניגוד לאיורו של נחום גוטמן, אין הציפור האם נראית מודאגת.

הילדה, היא השומרת על השקט. הילדה החביבה, כמו יצאה מאיור שפורסם במאה שעברה. היא, וגם הציפור, מזכירות את איוריה של ת. ז. פרויד ואולי גם מקורות חזותיים אחרים, שבתיה קולטון מרבה להשתמש בהם כפי שהיא מעידה על עצמה: "אני עובדת עם מקורות חזותיים - תצלומים, ספרים, סרטים. לא מציירת מדמיון" (נ. שילה, 2006). אכן, איוריה של קולטון משופעים בדימויים. בשיר "נדנדה" מצטיירים מתנדנדים מגוונים: ילד וילדה, גדול וקטן, צעצועי ילדים, המאויירים כלם בסגנון קל ומלבב. האיור לשיר "בגינת הירק" מתאר את האפון כמתבגר, שאיננו מרגיש בנוח עם גופו המשתנה, זה ש"ציצו נשרו כבר ותרמיליו ריקים עוד".

חרף ריבוי הפרטים, אין איוריה של קולטון צפופים או עמוסים. הם מלאי אור ואויר, הם בעלי צבעוניות נעימה לעין, ואינם דורשים מן הקורא מאמץ הנדרש לצורך פענוחם. בכך מופנית תשומת הלב אל השירים עצמם. אין ספק, שאיוריה של בתיה קולטון מוסיפים ממד תרבותי חדש לפזמונים שהיו כבר לקלסיקה גם כשאין המדובר בממד, שאליו התכוון ביאליק. קולטון איננה מתכוונת "לצייר בעברית" (א. מישורי, 2006), להתייחס לפזמוניו של ביאליק ב"יראת קודש", או באמפטיה. את מקומם תופסת "אדישות טובה" (נ. שילה, 2005). חרף כל אלה, אם נתייחס לסמיוטיקה של קולטון, הייתי אומרת, ששפתה הציורית שטוחה וחסרת מעוף, גם בהיותה משופעת דימויים. המבוגר הקורא בצוותא עם הילד את שיר ה"נדנדה", היה שמח לגלות התייחסות מעמיקה יותר לשורה דוגמת "מה למעלה, מה למטה", ובדומה לכך התייחסות חגיגית יותר ליום השבת, בשיר "לכבוד שבת". יש לי תחושה, שלטעמה של בתיה קולטון, די לנו ולילדינו בבגט, מי בכלל אוהב חלות? אנו יכולים להסתפק בדימויי אינטרנט ובתמונות בסגנון ה"פרסים", כי מי בכלל מחפש איור עם קצת עומק, לנוכח ההסתפקות במדיד ה"מקובלות" בעיני הילדים.

הקובץ "מאיירים שרים ביאליק" (2005), מאפשר לאמנים רבים להפגין את יכולתם ואת פרשנותם לשירי ח.נ. ביאליק. פרשנותה של זהר טל- ענבר לשירו של ביאליק "עציץ פרחים" לדוגמה, שונה מאד מפרשנותם של גוטמן (ח.נ. ביאליק, 1933) ושל קולטון (ח.נ. ביאליק, 2003). באיורי האחרונים, הפרח השתול בעציץ - עצוב. הוא מקנא בחבריו שבגן, ובוכה מפני הבדידות. לעומתו, נראה הפרח של טל - ענבר גדול, צעוני ומטופח. הוא עומד לו גאה על אדן חלון המכוסה וילון אופנתי. אין הוא בודד כלל. פרפרים עליזים באים לבקרו וגם פרחי הגן משחרים



לפתחו והוא כמו אומר בהתנשאות: "מצטער חברים! תישארו שם בגן, אני לבדי עומד כאן" איורה של איריס דה-בוטון לשיר "נדנדה", גם הוא מקורי ומעניין. יש בו ממד מוזר, פרוע וסוראליסטי, הנותן ביטוי לא רק לשורה "שנינו שקולים במאזניים", אלא גם לתחושה המסתורית שהנדנדה מעוררת בכל מי שהתנדנד בה: תחושת הפחד, שיש בה מן המענג. הירידה הפתאומית שבעקבותיה באה עליה, הקשר בין שני המצבים וגם, התלות בבן הזוג איתו אנו מתנדנדים "בין הארץ לשמיים" ו"אולי עוד למעלה מזה".

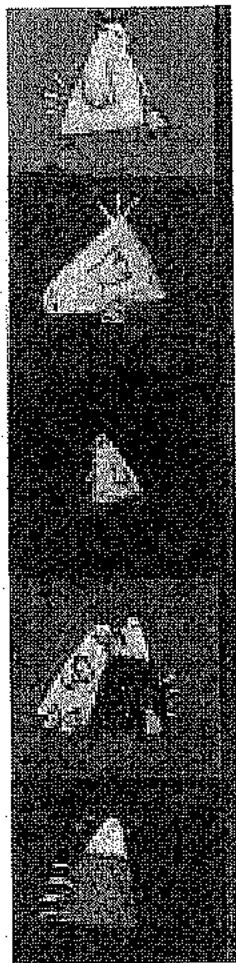
השיר "קן לציפור" זוכה בקובץ "מאירים שרים ביאליק", לאיור מקסים של רינת הופר (ח.ג. ביאליק, 2005).

באיורה, אימא ציפורה חזרה זה עתה מבית חולים עם שלישיית אפרוחים קטנים ורעבתניים. היא מנסה להרדים אותם, אך שני אחיהם הבוגרים מתעופפים סביב לקן ומציצים לתוכו בסקרנות. הם מביאים איתם גם את חבריהם, ילד שובב המנסה לטפס על העץ, ילדה, התול, חלזון ואולי עוד כמה חברים שבגלל הקומפוזיציה החתוכה אין אנו רואים אותם. האם תצליח הציפור להרדים את גוזליה?



בשנת 2005, ראו אור שתי גרסאות מאויירות לשיר המשלי "התרנגולים והשועל". המדובר במשל עתיק שנכתב בימי הביניים, והוא מיוחס לרבי ברכיה בן נטרונאי הנקדן (ה. רז, 2006). ביאליק עיבד את המשל הזה, והוא התפרסם לראשונה בלווי איורים של "חבורת ציירים" (א. גורדון, 2005). משרד החינוך הוציא בשנות השבעים את המשל, בחוברת המלווה באיורי ה. בר יוסף (ח.ג. ביאליק, ה. בר יוסף, שנות ה-70).

הוצאת הקיבוץ המאוחד הוציאה את "התרנגולים והשועל" באיורי יוסי אבולעפיה (ח.ב. ביאליק, איורים י. אבולעפיה, 2005), המיטיב לשמור על האיזון העדין בין בעלי החיים המואנשים, ובין דמות בעל החיים במציאות. חשיבות האיזון בהשפעתו על הבנת הקורא התופט, שמחד גיסא שהוא עצמו הנמשל, ומאידך גיסא המדובר בספור בעלי החיים, שהוא בבחינת "לא היה ולא נברא, אלא משל היה". אכן, אבולעפיה מצייר תרנגולות ראליסטיות, שהן בו זמנית בעלות תכונות אופי אנושי.



כל גיבורי הסיפור המואנשים מצטיירים כטיפוסים מגובשים בעלי תכונות אנוש מובהקות. התרנגול, הוא המנהיג הבטוח בעצמו המחלק פקודות ללא היסוס. התרנגולות, להקה ממושמעת, שכל תרנגולת בתוכה מנסה להצטיין יותר מכל חברותיה: בהקשבה למנהיג, בביצוע המשימה, בלובן הנוצות ובזקיפות הכרבולת. השועל, אין כמוהו ערמומי ורשע, והתרנגולת הפיסחת אין כמוה צולעת על ירכה ושפלת רות. לכן כה דרמטי הוא השינוי שחל בה, כאשר הסכנה נעשית קרובה ומוחשית. היא מגייסת את שכלה הטוב ומתמלאת תעצומות המשנות גם את המראה החיצוני שלה. הקב ששירה לה מראה של חולשה, הופך תוך הגע לנשק מסוכן. הנוצות הממורטות נראות כבלוריתו הסומרת של סמוראי חוקף ועל כן לא יפלא, שהשועל נסוג ואין "עוד דברים בפיהו (ימח שמו ושם אביהו)..."

"זנבך, שועלי, (צורחת התרנגולת)" נפל בגורלי.../ הנני הנני עליך!... השועל שמע וחרד/ וינס אל ארץ אררט." איוריו של אבולעפיה כל כך יפים ומלאי פרטים מעניינים, עד שכותבת מאמר זה מצאה את עצמה מספרת את המשל לא במילותיו של ביאליק, אלא לפי הפרפרזה החזותית שהעניק לו המאייר, ובכך חסרונו. האיור גובר על הטקסט הקשה, המלא מילים שאינן מובנות לילדים ובאסוציאציות לשוניות שגם המבוגרים אינם מזהים אותן. קל יותר ונעים להתייחס אל הספר היפה כאל Picture Book ולספרו על פי האיורים בלבד ובכך, כאמור, חסרונו.

"התרנגולים והשועל" ראה אור בשנה שעברה גם בלוי איוריה של ע. עמית (ח.ב. ביאליק איורים ע. עמית, 2005). לדעתי איוריה של עמית מאירים את

הטקסט באור חדש, מודרני ונגיש לקהל הקוראים של זמננו, תוך שהם מפרשים את הטקסט הביאליקאי ולא מדלגים על פניו.

"הייתה שנת בצורת, שנת רזון, / לא מחיה ולא מזון. כל בעלי כרבולת, / לא מצאו מכולת, / אין גרעין ואין שיבולת."

המחבר: יצחק שנייד
המאייר: יצחק שנייד
המאייר: יצחק שנייד
המאייר: יצחק שנייד



כך נכתב המשל בשפתו היפה של ביאליק. הילד ואולי גם מי מבין המבוגרים האמונים על מלים כגון "קניון" ו"סופרמרקט", אפשר והם תוהים על פרוש מלים כ"בצורת" ו"מכולת"? אך האיור מתייחס דווקא אל המושגים ה"ארכאיים" הללו, ומחיה אותם באמצעות תמונות מסוגנות ואקספרסיביות הממחישות את יובש האדמה המתבקעת, את הדומיננטיות של שמש הלוהטת הנראית כחוס שרף, את שידפונם של העצים ואת דמויות בעלי החיים ההופכים

לצלליות. מעברו השני של הדף לצד הטקסט, מוסיפה המאיירת פרטים נוספים המסבירים את המצוקות הנגרמות בעטיה של הבצורת. אפרוח קטן מושך בנוצותיה של אמו ומבקש מזון. האם התשושה נופלת מפני החום והרעב והאפרוח התינוק יוצא לחפש אוכל לבדו. זוג תרנגולים ושני ילדיהם הנראים מאושרים יותר, תומכים זה בזה בשעת צרה, ואפשר ויעזרו לאפרוח הבודד ויכניסוהו לביתם.

מה בדיוק מדמיון לו בן שועל בראותו "מחנה בני כנף עובר בהמון לפניו". ובכן, הוא רואה את עצמו כטבח מול שלחן ערוך. הוא בישל כבר את התרנגולת בסיר ענק, עוד מעט יזלול את השוק העסיסי, יזרה עליו מלח וגם פלפל ויקרא בשמחה "האה, טרף, רב טרף, / סעודת יום וסעודת ערב!" איוריה של עמית מלוויים את הטקסט המילולי בפרשנות חזותית כמקובל בקהילות, שהעברית הביאליקאית איננה שגורה בפיהן. "אחת מקרא ושניים תרגום" וילדים קוראים, מתבוננים, נהנים ולומדים גם על ערכה של החכמה לעומת הערמה, משהו על הכבוד שיש לתת לנכים ולחלשים בגופם, וגם על עולם המושגים של ביאליק.

אני בטוחה, שחג. ביאליק, הרואה ללא ספק כיצד יצירותיו זוכות ללבוש חדש ולחיים מחודשים, שמח יחד עם הסבים, ההורים והילדים על הספרים היפה-פיים, שראו אור לאחרונה.

ביבליוגרפיה

- גורדון, א' (2005). **איורים עבריים, הספר העברי המאוייר לילדים 1900-1925**, תל-אביב, מוזיאון גוטמן.
גליקסברג, ח' (1953). **ביאליק יום יום**, תל-אביב, הוצאת "דביר".
מישורי, א' (2006). **לצייר בעברית**, תל-אביב, הוצאת "עם עובד".
וורר, א' (1926). "ראובן רובין, חלוץ האמנות הישראלית", **הארץ**, (18.2.1926).
רו, ה' (2006). "יעל יתרנגול ותרנגולת יעל יתרנגולת והשועל לח. נ. ביאליק", **ספרות ילדים ונוער יוני**, (חוב'ד, 124), עמ' 40 - 42.
שביד, א' (2006). **פילוסופית הדת היהודית בזמן החדש**, תל-אביב, "עם עובד", עמ' 192.
שביד, ס' (1975). "איורים של נחום גוטמן", **הד הגן**, יוני 1975.
שביד, ס' (1975). "איורים לספרי הילדים של ביאליק", **ספרות ילדים ונוער**, יוני 1975.
שילה, נ' (2005). **ספר המאיירים הגדול**, תל-אביב, "עם עובד".
שלו, מ' (1999). **סוד אחיות העיניים**, תל-אביב, "עם עובד", עמ' 45.

ספרים וספרונים מאיירים מיצירותיו של ח.נ. ביאליק

- ביאליק, ח.נ. (1923). **ספר דברים**, איורים תום זיידמן פרויד, ברלין, "אופיר-מוריה".
ביאליק, ח.נ. (1933). **שירים ומזמנות לילדים**, איורים נ. גוטמן, תל-אביב, "דביר".
ביאליק, ח.נ. (1933). **ויהי היום**, איורים נחום גוטמן, תל-אביב, "דביר".
ביאליק, ח.נ. (שנות ה-20). **מחרוזת**, איורים הדס בר יוסף, ירושלים, משרד החינוך, תכניות למודים.
ביאליק, ח.נ. (2005). **מאיירים שרים ביאליק**, מאיירים שונים, תל-אביב, הוצאת "ציבלין".
ביאליק, ח.נ. (2003). **רוץ בן סוסי: ביאליק לילדים**, איורים בתיה קולטון, תל-אביב, "דביר".
ביאליק, ח.נ. (1990). **בערגת הגינה**, איורים רוני אורן.
ביאליק, ח.נ. (תרפ"ג). **התרנגולים והשועל**, איורים חבורת ציירים, הוצאת "אמנות".
ביאליק, ח.נ. (2005). **התרנגולים והשועל**, איורים י. אבולעפיה, תל-אביב, "הקיבוץ המאוחד". 2005.
ביאליק, ח.נ. (2005). **התרנגולים ושועל**, איורים עפרה עמית, תל-אביב, הוצאת "ציבלין".

"חספר חייב ראשית כל לחפליא בחיצוניותו, כאשר במראה פניו":

תרומתו של ביאליק להתקבלות האיור בספרות העברית לילדים

ליאור סיגל

"נדמה לי, כי אילו הייתי צייר הייתי הופך עולמות"... "כאילו לא מיצתה המלה הכתובה את התוכן", התבטאויות כגון אלו, בדומה לאמירה: "אני מרגיש מעין חוסר שלמות, אם אין ציורים מלווים את כתיבתי"¹, הינן קומץ מתוך מכלול התבטאויות של חיים נחמן ביאליק, בבואו להצביע על החשיבות שייחס לאיור ספרי ילדים. יתכן וכיום, אין עוררין על חשיבות האיור, במיוחד כאשר דנים בספרי ילדים, אלא שהמציאות בספרות הילדים העברית, לפני כשמונים שנה, היתה שונה מאד. ביאליק היה יוצא דופן בכך שעמד על המקום המרכזי, שיש להקנות לאיור בספרות הילדים העברית.

מאמר זה מנסה לעמוד על תרומתו של ביאליק להגדרת ולהתקבלות האיור בספרות הילדים העברית, בראשית המאה. כבר בעת שהוציא לאור את ספריו בהוצאת "ספרנו" ציין ביאליק כי האיורים בספרים הם אמצעי להסביר על פיהם את הפסוק הסמוך להם, וביחוד אמר זה בציורים הבאים אצל שם התואר².

מכך ניתן ללמוד כי ביאליק האמין, שאיור הוא יצירת אמנות בתוך ספר, המלווה טקסט המובא בצמוד אליה. חשיבות האיור והאמנות הפלסטית, היתה כאמור רבה עבור ביאליק. הוא חש שבאיורים, ניתן לראות לא רק אמצעי עיטורי גרידא, אלא גם פרשנות חזותית ליצירה הספרותית הכתובה. המאייר לעתים קרובות הינו הרפתקן אף יותר מן הכותב עצמו. הוא לוקח את הטקסט לאזורים אליהם לא העז המחבר להגיע. לעיתים הוא מוסיף מידע משל עצמו. הספר הכתוב יכול להופיע בדפוס באופן עצמאי, בעוד שאיורים לספר חייבים את המלה הכתובה לצידם. כאשר איור מתיחס לטקסט מוכר וידוע תרבותית, אך אינו נלווה אליו ישירות, לא ניתן לכנותו איור. ביאליק בדבריו, מדגיש את יחסי התלות שבין הדימוי החזותי והדימוי הלשוני ומבדיל בין הספר המאייר והאמנות הפלסטית.

עניין האיור בספרות הילדים קשור בבסיסו לא רק בשאלת ספרות הילדים עצמה, אלא בשאלת הספרות העברית החדשה בקונטקסט הלאומיות העברית בעת המודרנית. ביאליק, הטיב לבטא את המתח בו היה נתון, כמו רבים מן היוצרים העבריים בראשית המאה, בין הקיום היהודי בגולה, ובין הקיום היהודי

מאמר זה מבוסס על פרקיה הראשונים של עבודת התזה: "שותפים שווים במעשה בראשית: איורים ליציחת ביאליק לילדים", אשר הוגשה בחוג לספרות עברית באוניברסיטה העברית בתשרי תשס"ג, בהנחייתו של ד"ר א. הירשפלד.

בארץ-ישראל המתחדשת,³ בין נורמות התרבות היהודית המסורתית ובין נורמות אמנותיות חדשות אותן בקש לקדם.

ביאליק כאמור, תרם תרומה יוצאת דופן להגברת מודעות קהל הקוראים היהודי לאיור ספרים. במיוחד לנוכח הקושי, שבקבלת יצירות מאוירות, בקרב קהל הצרכנים היהודי של ראשית המאה העשרים, קושי, המתבטא בין השאר, בהוצאתם לאור ובהתקבלותם של הספרים שכתב לילדים.

"מקנא אני בכם הציירים. לכם ניתן למסור בבת-אחת מה שאתם רוצים": יחסו של ביאליק אל האיור

תור הזהב של ספרות הילדים האירופית החל כבר במאה התשע עשרה. ברוסיה, כור מחצבתו של ביאליק. בתקופה זו נחשב כבר האיור לאחת מפסגות האמנות, וכך ראו אור אלבומים בפורמט ענק, המלווים בעיטורי זהב, דוגמת איוריו הנודעים של ביליבין (Ivan) Bilibin). סביר להניח כי ביאליק ראה ספרים אלו לנגד עיניו, כאשר יזם את מפעל ההוצאה לאור של הספרים המאוירים בשפה העברית.

השינוי האמור מתרחש בספרות הזרה, בעוד שהספרות העברית "עברה במכוון תהליכים דומים לאלו שעברו על הסיפורת העולמית בראשיתה, כמאתיים שנה קודם לכן",⁵ ובדומה לה גם ספרות הילדים והאיור. בעוד שלמלה הכתובה נודעה חשיבות מרובה, הרי שמהאמנות הפלסטית ומהאיור התעלמו כמעט לחלוטין. בשנת 1910 יצאו לאור בוורשה ספרים מאוירים בצבע, דוגמת "קטנים רעננים" לקוטצר ו"ספר תמונות" למינסקי. בין השנים 1902-1906 יצאו לאור "סיפורי המקרא" המלווים בתחריטיו הנודעים של גוסטב דורה ובעריכתו של ביאליק. לאחר מלחמת העולם הראשונה אמנם חלה עלייה משמעותית בספרים מאוירים, וכשליש מן הספרים (ובראשם המקראות) היו מאוירים,⁶ אך ספרות עברית שיועדה לילדים בכוונה תחילה, כמעט ולא היתה בנמצא.⁷ יצירותיו של ביאליק החל ביצירות כדוגמת "מעשה ילדות", ו"המלך שלמה והדבורה", שראו אור בהוצאת "ספרי", (אודיסה 1917) מלווים באיורי ש' גולדמן; דרך הספרים בהוצאת "אמנות" (דוגמת "התרנגולים והשועל", שנכלל בספרית "גמליאל" משנת 1918), והספרים המאוירים בידי תום זיידמן-פרויד (1922-1923) וכלה באיורי גוטמן (1933-1934) ליצירותיו לילדים הינם, על כן, אבן-דרך בתהליך ההוצאה לאור של ספרי ילדים עבריים, מאוירים.



"התרנגולים והשועל", איור חבורת ציירים (1918): רבי גרונם עומד בפני עדתו.

עדות לקושי הרב הכרוך בהוצאת ספר עברי לילדים בראשית המאה העשרים, לצד עדות לקושי הכרוך ברכישת ספר מסוג זה, ניתן למצוא במכתבו של ביאליק אל מכס דלפינר בשנת 1933. נושא המכתב הינו, הבעיות העולות מן ההוצאה לאור של "שירים ופזמונות לילדים":

"שמח אני להודיעך כי ספר שירי לילדים נגמר בדפוס. הוא יצא כלול בהדרו... לדברי מביני דבר לא יצא עד היום בארץ-ישראל מעשה דפוס יפה כזה. הדבר אמנם עלה לי בטורח ובעמל רב, אבל התוצאות מניחות את דעתי... אילו יצא בזמנו היתה רוב המהדורה נמכרת עד עכשיו, כמו שנמכרה גם רוב מהדורת כתבי לגדולים"⁸.

מצבו של איור ספרי הילדים היה לא פחות עגום. הצורך באיור לא היה מובן מאליו. עלויות ההדפסה הקשו אף הם על מיעוט האיורים. האיורים של "שירים ופזמונות לילדים" לדוגמה גרמו לעליה במחיר הדפסת הספר,⁹ עובדה שגרמה לביאליק צער רב, כפי שהדבר מתבטא בדבריו לדוד רוטבלום בשנת 1934:

"הקובץ 'שירים ופזמונות' לילדים אינו 'רץ' כל-כך. מחירו רב מכוח-הקניה של ילדי ישראל (הציורים הרבים, הידור הנייר והדפוס והכריכה העלו את מחירו בעל כרחי)"¹⁰...

לא רק עלויות הספר, קושי כלכלי וקשיים אוביקטיביים אחרים, גרמו להמצאותם של ספרים מאוירים מעטים בלבד בשוק ספרי הילדים המתעורר. המסורת והתרבות היהודית הגבילו אף הם את מספרם של הספרים המאוירים. מפאת חוסר-מודעות לחשיבות האיור וחוסר הבנה לתועלת המעשית שבאיור, לא נמכר הספר המאויר בקלות.¹¹ יצירות עבריות מאוירות, דוגמת "צאנה וראינה" או יצירות בלתי-קנוניות נוספות, שנועדו מלכתחילה לנשים היו בבחינת מיעוט. ביאליק היה ער לבעיה שנוצרה בעקבות העובדה כי התרבות העברית והמוציאים לאור העבריים, בהשפעת התפיסה היהודית המסורתית, לא נתנו דעתם לאיורים ולחשיבותם, הן בתהליך ההוצאה לאור, והן בתהליך הקריאה של הספר¹² והוא בקש לשנות מצב זה. בסופה של המסה העוסקת באמנות הפלסטית של האמן היהודי פסטרנק (תרפ"ג), מטיף ביאליק כנגד האינטליגנציה העברית אשר אינה נותנת דעתה לחשיבות האמנות הפלסטית ובתוכה האיור:

"ואנחנו הלא ידענו כי האנשים אשר ממשפחתו, משפחת האמנים, ואשר מבני דורו, דור כחשים, רק כזרים וכנכרים נחשבו לנו מעודם. נפשם כרותה היתה מעמם גם בחייהם. דל וצר היה אהל בית עמם בעיניהם מהשכין בו את נפשם הרחבה, ובצאתם לבקש את הגדולות מחוץ לגבולו".¹³

ביאליק חדשן ונועז כאשר הוא מטיל את האשם גם באמנים עצמם אשר נטשו במודע את כור מחצבתם. כשבקש ביאליק להוציא את ספריו בלווית איורים, נתקל בהתנגדות בלתי מובנת מצד עמיתיו:

"... לווינסקי מסר לי את דבריק במכתבך אליו ואת עצתך אליו לבלי הדפס את שירי בציורים. למה? הציורים אינם מרובים. ובעיקר הדבר יובאו רובם על גבי השערים [...] רובם יפים ונאים למקומם. ואת הרע לא נכניס. ברור לי דעתך בזה. ידיעתך מאז לשונא ציורים, אבל עליך לתת לב גם לטעמי אני".¹⁴

כבר בתקופה שיצאו הספרים לראשונה, נתנה הביקורת דעתה ליחס בין הטקסט של ביאליק, לאיוריו של הטקסט. בין המבקרים נמנה גם ידו של ביאליק, האמן חיים גליקסברג. בבואו לדון בקשר, שבין הטקסט של ביאליק, לאיוריו של נחום גוטמן (1929), טען כי האיורים אינם מפריעים לטקסט.¹⁵ המשורר, הסופר ולעניינו – גם הצייר, מרדכי צבי מאנה, הביע גם הוא, בשנת 1881 דברים בעלי הלך הרוח דומה לאלו של גליקסברג. דבריו ממחישים עד כמה הפן היוזואלי של הספר וחשיבותו לא היו מובנים מאליהם, ועד כמה היהדות לא ראתה מקום לאיורים בספרים.¹⁶ ביקורות חיוביות בנושא ספרים מאוירים מראשית המאה העשרים, הינן מעטות ביותר.

מחאתם של ביאליק ושל מאנה והיציאה כנגד ההתייחסות המועטת לאמנות הפלסטית בתרבות היהודית, חושפת ומייצגת נדבך בתחילתו של מהפך בדרך החשיבה של היהדות המודרנית.¹⁷

בניגוד לחוסר המודעות וההתנגדות של הקהילה היהודית, של התרבות ושל המוציאים לאור ספרי אמנות פלסטית, נדמה כי ביאליק גילה רגישות כלפי האיור עוד בהיותו ילד. בחלק מתאוריו המתייחסים לחיות הילדות, ניתן למצוא אמירות גם בנושא הציור, אשר כאמור, חשיבותו בעולמו של ביאליק הלכה והתעצמה עם בגרותו. את הדברים טרח לספר ולתאר יותר מפעם אחת. יתכן וריבוי התיאורים מצביע על חשיבותם בעיניו:

"ורבי ה'ערבובי' – אדם נאה ואציל רוח, טהר-עינים ופואיט מטבעו. הוא ובנו היו ברוכי-ה' וידעו לצייר ציורים יפים, אשר לא ראיתי כמוהם עד העת ההיא. מזרחאות, תבנית המשכן וכליו, המנורה, חיות ובריות משונות. חותך היה בן הרבי במספרים את הציורים מתוך הניר ומדביקם על גבי זוגיות החלון לחנות בהם בני אדם שמבחוץ".¹⁸

וכן:

"למרות חינוכו [של ביאליק] בסביבה יהודית טיפוסית, שלא הקפידה על מראהו החיצוני של הספר, ואף כי בילדותו הכיר רק את ספרי רומ"ל ושאר הספרים הבלים, מסוג אלה שהיו מצויים, כנראה, בעגלתו של מנדלי מו"ס – על אף כל אלה היה לו רגש מיוחד, חוש אסתטי מובהק...".¹⁹

ביאליק, לא ראה בילדותו ספרי ילדים מאוירים. יחד עם זאת, סביר להניח שנחשף לאיורים בשעת התבוננות במקראות. לרוב היו אלה מגזרות נייר ועיטורי פרחים עדינים שקישטו את המקראות. כלומר, הסתייגותה של היהדות מן האמנות הפלסטית ומן החשיבות הנודעת לאיור ספרים בציורים אשר נוצרו במיוחד למטרה זו, מוצאת את ביטוייה בהתבוננות במקראות, המעוטרות, אך הבלתי מאוירות, הרואות אור בראשית המאה העשרים. מקראות אלו הן חלק מן המהלך החדש, המשכילי, אשר אפיין את החינוך העברי החדש, שצמצם את מקומם של הגמרא והתלמוד בחינוך, והדגיש את הוראת העברית. הופעת האיורים במקראות העבריות לא ננעה ישירות, על פי רוב, בנושא היצירה. במידה ותאמו את הנושא הרי, שלא בהכרח נוצרו מלכתחילה לשם מטרה זו. דרך כלל לא מצוינים במקראות שמות המאיירים.²⁰ בגישתו תרם ביאליק לשינוי הגישה שעה, שהקדיש תשומת-לב רבה לאיורים המלוים את שיריו במקראות:

"מי תינוק, חכים או טיפש, יקבל עליו את גזירתכם לקרוא על-פי אותו ציור, שעולה שם במחשבתכם – דוקא את התואר: קל! קל! כמו שאתם רוצים? אני, למשל, אפילו אם תהרגוני, הייתי קורא דווקא אץ! אץ!"²¹

כלומר, תפיסתו של ביאליק היתה שונה לחלוטין מזו של בני דורו. ניתן לראות בביאליק חלוץ ההולך לפני המחנה, בכל הנוגע להצבת השיבות האזור, במרכזה של התרבות העברית המתפתחת בראשית המאה העשרים. הדבר ניכר עוד בשנת 1903, כאשר ביאליק נחשף לראשונה (וזאת בתיווכה של המאיירת אירה יאן) למהדורה המאוירת של שירי פרץ:

"... הרעיון, שנוולד בראשו של ביאליק בעקבות המפגש עם מהדורתו המצוירת של פרץ, לעטר את שיריו בציורים שיותאמו במיוחד לתוכנם. היה זה רעיון נועז ולגמרי לא מקובל באותם ימים."²²

כעשרים שנה לאחר שנחשף למהדורת שיריו המאוירים של פרץ, כתב ביאליק את המסה "א. ל. פסטרנק", העוסקת באמנות הפלסטית של האמן היהודי. ביאליק ניצל במה זו על מנת לדון במספר נושאים אשר נדמה כי הטרידו אותו זה זמן רב. במסה זו פורש ביאליק, בין השאר, את תפיסתו לגבי אמנות האזור. עמדתו של ביאליק הינה עמדה מגובשת. ביאליק מדגיש כי פסטרנק אינו כפוף לטקסט הכתוב, אזורי שווי ערך לטקסט ("שותפים שווים במעשה בראשית")²³, וחיוניותם מקנה להם ערך של יצירה עצמאית. איוורים טובים לפיכך, הינם איוורים המהווים תחרות עם הכתוב, ולא רק מפרשים אותו. האזור נתון בקו אחד עם הטקסט וכן ניצב בזכות עצמו ("... ולא נודע מי קדם ומי בא להשלים את מי")²⁴, דברים המעידים על גישה מחייבת, מפתיעה, מהפכנית וחלוצה ברוחה, לגבי האילוסטרציה.

ביאליק חש הערכה רבה למאיריו. הוא היה מעורב בכל תהליכי ההוצאה לאור של יצירותיו ובכל השלבים. הוא התעניין באזור הספרים ובעיטורים – וראה בכך פן חשוב לא פחות מיצירתו הכתובה. ההערות שציין ביאליק על-גבי כתבי-היד של שיריו מצביעים על כך שהוא הבין שלעתים הילד לא ימשך לספר בשל מראהו הדל, וכן שאיוורים ועטורים בלתי נאותים עלולים לפגום בעניין שימצא הילד ביצירה. לכן הקפיד כל-כך עם מאיריו. יתר על כן, יחסו של ביאליק אל האזור ודבריו בשבח אמנות זו, (כגון במסתו על פסטרנק, בה טרח כאמור, גם להגדיר את אמנות האזור כסוג אמנותי הניצב בזכות עצמו), הקנו לאזור בספרי הילדים העבריים לגיטימציה ותרמו להתקבלותם בקרב הקוראים.

ביאליק, היה בין הראשונים, אשר בנפשו הקרובה לנפש הילד, שם לב לפער בין צרכיהם של הילדים ובין המציאות הספרותית שסבבה אותם, בה לא היה מקום

של כבוד לספרים בכלל ולספרים מאוירים בפרט. ביאליק לא נרתע מלעסוק רבות בשתי האמנויות הבלתי-קנוניות: ספרות ילדים ואיור. חשוב לזכור, עם זאת, כי העיסוק בספרות ילדים הינו סופו של תהליך אשר עבר על ביאליק. בראשיתו, התייחס אל הז'אנר כאל "מפל עט" אך סופו שראה בספרות לילדים "מיטב שירי וספירי ושחמי".²⁵

בעיסוקיו הרבים גם כמוציא לאור, בלט ביאליק בתפיסותיו יוצאות הדופן,²⁶ ובכך הצליח להחדיר את האיור לתודעת העוסקים בספרות העברית ולהפוך אותו לחלק בלתי נפרד מספרות הילדים. הן במאמרו של זלצמן והן בספרו של אופק, מודגשת החשיבות הרבה שביאליק יחס לאיור ספרי ילדים. ביאליק, בשונה מרבים מבני דורו הצליח להשקיף על העולם מתוך נקודת מבטו של הילד:

"נשמת הילד שרויה בציורי הספר... על הילד העברי לאהוב מילדותו את הספר ככלי צעצועים יפה. אין להרשות שהילד העברי ילמד אלף-בית מתוך ספר מלוכלך מטיפוס ההוצאה הישנה ויראה ציורים נאים של טבע וחיים בכריסטומטיות זרות".²⁷

הדברים הנאים יעידו על עמדתו הנחרצת באשר להיבט הויזואלי של הספר שעה, שלא הסס לפסול איור אשר שקף יכולת אמנותית ירודה: "כל הציורים [הקודמים] של 'שפת ילדים' פסולים לאכילת כלבים",²⁸ כתב.

במכתבו לרביניצקי מיום 20.6.1922 הסביר, שיש לתת "על יד הילדים חוברות קטנות, בנות 8 עמודים כל אחת, עם ציור אחד בעמוד ראשון... על נייר עבה ובהיר, באותיות גדולות ומנוקדות..."²⁹

דבריו של ביאליק מעידים על היותו לא רק מהפכן, אלא גם מחנך בעל רגישות רבה ונדירה לצרכי הילד ותפיסת העולם שלו:

"יבואו רובם על גבי השערים של מחלקות השירים, או בתור קישוטים בתחילת כל מחלקה [...]; ציורים מיוחדים וגדולים יבואו דבוקים בגוף הספר, כעין אילוסטרציות לשירים אחדים – אבל רובם יפים ונאים למקומם".³⁰

בכדי לעמוד על יחסו של ביאליק אל האיור ואל האמנות הפלסטית וכן על-מנת לעמוד על טיב יחסיו עם מאייריו, יש לפנות אל ספריהם ומכתביהם של המאיירים או אל ההערות שחוסף עבורם. בחלק לא מבוטל מבין כתבי-היד לשירי ביאליק מצויות הערות, שציין ביאליק בשולי הדף עבור מאיירי שיריו, בין אם אלו שירים לילדים ובין אם אלו שירים למבוגרים. ניתן לדעת, ללמוד לא מעט מתוך עיון בהערות-הארות אלו, כפי שהן מתוארות במהדורה המדעית של ספרי ביאליק לילדים.

בנוגע לשיר "הדג בחכה" נכתב, למשל:

"...כתב-יד שנשלח למערכת 'עדן' (א), ובשוליו הימניים העליונים נרשמו חתימת המשורר והציון 'ל'עדן'. בשוליים השמאליים העליונים נרשמו הוראות המשורר למאייר: 'ציור: נער שולה דגים בחכה, וסמוך לו על שפת הנהר קלחת קטנה. ...מלאה דגים מתבשלת על גבי אש המדורה'... בתחתית הטקסט צייר המחבר דג".³¹

בהערות לאיור השיר "לכבוד שבת", מתחת לשיר נרשם: ציור שבת בבית (הערה זו הוקפה בקו משורטט בדיו שחור)³².

חשוב לעמוד על החשיבות העולה מתוך כתבי-יד אלו, המלמדים כי ביאליק דמיין בעיני רוחו את האיור ליצירתו, טרם שזו נמסרה לידי המאייר. ביאליק ציין ליד כתב היד של השיר "אלף בית" כיצד הוא רואה את הציור המצורף לשיר ("עז מקפצת וילד מוחא כף").³³

אלף בית

אלף בית, אלף בית -

אלף בית, אלף בית :

אלף בית, אלף בית -

אלף בית, אלף בית, אלף בית.

- אלף בית, אלף בית, אלף בית.

אלף בית, אלף בית, אלף בית.

אלף בית : אלף בית, אלף בית, אלף בית.

כתב היד לשיר "אלף בית".

בהתייחסו לשיר "שובך" העיר: יש לכתוב 'שובך', בהתאם לציורה של מרת פרויד, ולפי זה צריך גם גוטמן לשנות ציורו הוא".³⁴

מתוך מכתבים אלו ניתן גם ללמוד כי באופן מפתיע למדי, לעתים הקדימו האיורים לשירי ביאליק, (ובמיוחד איוריה של זידמן-פרויד)³⁵, את כתיבת השיר עצמו ואף שימשו לו מקור השדאה:

במכתב משנת 1922 כתב: "מובן מאליו כי יש לתקן עתה גם את הציור לפי שתי השורות האלה, כלומר: צריכים להלביש את הילד כתנת לבנה ולענוד לו לצוארו ענק – היינו מחרוזת של פניני עצם לבנה, כדרך שתולים על צוארי התינוקות. בעצם הדבר, כתבתי שיר זה לציור שמצאתי מן המוכן, ושניהם, הציור והשיר, נמצאים בחריסטומטיה 'שתילים' של י' לדנר, הוצאת 'מוריה'".³⁶

כפי שניתן לראות, על אף שלביאליק לא היה ידע אקדמי באמנות פלסטית, הוא ניחן ביכולת אבחנה דקה ובחוש אסתטי מפותח. המשורר נהג להעיר למאייריו ולעתים אף להתערב בגסות בעבודתם.

כאמור, על כתבי-היד של ביאליק ל"גדולים", כמו על כתבי-היד של שיריו ל"קטנים", מצויים שרבוטים והערות למאייר.³⁷ מבין המאיירים, אשר עבדו עם ביאליק בעודו בחיים, ניתן למצוא את אירה יאן (ביאליק התייחס אליה בין השאר כאל אישה ש"יש לה עסק עם המכחול והשפופרת")³⁸ ורבה הפרשנות על משפטו זה של ביאליק), ואת יוסף בודקו.³⁹ מאגרת ששלח בחודש מאי 1923 ליוסף בודקו ניתן ללמוד רבות באשר ליחסו של ביאליק אל האיור; לדוגמא, בהתייחסו לשיר "איך":

"ובכן מר בודקו החביב? הראה במה כוחך גדול – וקשט את תנוקת זעירה זו. ואולי לא – מה דעתך? זה פשוט מאד – יישאר כפי שהינו. אל תתחיל בזה (?)".⁴⁰ דברים אלו מעידים על אישיותו היצירתית של ביאליק; הוא לא הגביל את תשומת הלב שהקנה למראה הספר רק ליצירותיו ל"קטנים":

"[ביחס לשיר 'גמדי ליל'] שדונים אגדיים (בדמות אנשים זעירים עם מצנפות גבוהות על הראשים) יורדים לאור הלבנה מגבעה קטנה אל חורשה בטורים של שבעיות. די ב 2-3 טורים [...] [ביחס לפואמה 'ז'הר'] הפואמה ראויה שיאירו אותה. יש בה די חומר לכך. קרא בה יחד עם בורגשטיין. מצוי גם תרגום רוסי שלה".⁴¹

השירים נתפסים בתודעתו של ביאליק כיצירות ויזואליות חיות. יחסו ליצירות הינו באופן מפתיע קליל ודינאמי, גם בעת התייחסות ליצירה כגון "שירת":

ובכן? הפשל את השרוולים, והוצא מתחת ידך משחו טוב! מתאים בדיוק ל"טעמך", לסגנוןך ולנוסח שלך. טול, למשל, את שולחן השבת הדל, או את האם עם שחר על גבי עריבת הלישה, ובעינה דמעה [...] [ביחס לשיר "בתשובתי" דיוקנון: הזקן הקטן על גבי ספר; הזקנה – על גבי הגרב. התול למרגלותיה. בפניה – עכביש באמצע קוריו. שקט, קפאון והזנחה. הכל כבר רחוק, מן העבר השני [...]] מר בודקו החביב! אני את שלי עשיתי וסימנתי את מבוקשי. הטה אתה כתף והראה מה שאתה יכול אדרבא, אראה גם אני...⁴²"

ניתן לסכם ולומר, כי מן הכתבים המצויים בידנו, בין אם אלו כתבי-היד של ביאליק עצמו, אשר לצידם שרבוטים, ובין אם אלו הם זכרונותיהם ומכתביהם של מאיריו, מצטיירת דמותו של ביאליק כיוצר קפדן במיוחד. החוש האסתטי שלו היה יוצא דופן והוא בלט ביחס לשאר עמיתיו למקצוע. הבנת הצורך בספר נאה ולא רק בספר שתכניו ראויים, תרמה להעלאת קרנו של האיור האמנותי בספרות העברית. חשיבות זו מוצאת את ביטוייה בספרות הילדים ובספרות "המבוגרים" הקנונית גם יחד.

מכל הכתוב לעיל עולה כי ביאליק היה בבחינת חלוץ וראשון, בהבנת חשיבות האיור בספרי ילדים ובהגדרת תפקידיו. בכך תרם להגברת המודעות ולמתן הליטימציה לאיור בספרות הילדים העברית, ויותר מכל, להתקבלות אמנות זו.

הערות

- גליקסברג, **ביאליק יום-יום**: פרקי זכרונות, **ציורים ורישומים**, הוצאת דביר תל-אביב, תשי"ג, 1953. עמ' 48. להלן: גליקסברג, ביאליק יום-יום. ולצמח, שלמה, **מן העבר: זכרונות ורישומות**, תל-אביב, שי ולצמח, תשי"ד, עמ' 224-225. להלן: ולצמח, מן העבר. גוטמן נחום ובן עזר אהוד, **בין חולות וכחול-שמים**, הוצאת יבנה, 1981, עמ' 219. להלן: גוטמן ובן-עזר, **בין חולות**.
- ביאליק, חיים נחמן, **אגרות, טכנסות ומסודרות, בצירוף הערות ע"י פ. לחובר**. כרכים א-ה. דביר, תל-אביב, תרצ"ח-תרצ"ט. כרך ב' עמ' קמא. להלן: ביאליק, אגרות.
- ראה: גוברין, נורית, **תלישות והתחדשות: הסיפורת העברית בראשית המאה ה-20 - בגולה וכארץ-ישראל**, תל-אביב: האוניברסיטה המשודרת, מטכ"ל/קצין חנוך ראשי/גלי צה"ל. משרד הבטחון-ההוצאה לאור, תשמ"ה (1985). שקד, גרשון, **הסיפורת העברית 1880-1980, כרך ב': בארץ ובתמונה**, הוצאת הקבוץ המאוחד/בית הוצאה כתר, תשמ"ג (1983).
- גליקסברג חיים, **ביאליק יום-יום**, עמ' 169.
- שמיר, זינה, **מה זאת אהבה? 'אגדת שלושה וארבעה' צוהר לעולם-הדעות האישי של ביאליק**, דביר הוצאה לאור, תשנ"א, עמ' 43.
- אופק אוריאל, **ספרות הילדים העברית 1948-1980**, כרך ב', דביר תל-אביב, תשמ"ח, עמ' 624-625.
- "לא מצאנו לפנינו כלום, לא מבשרים, לא מודים מוכנים מצד הידיעות וההכשרה הפדגוגית לא מצאנו כל ספרות... **אופק, נגמות ח"י: מועלו של ביאליק בספרות הילדים**, דביר, ירושלים - תל-אביב, תשמ"ד, עמ' 27; להלן: גומות ח"י. אין כאן שום ספרות לילדים ולבני הנעורים, והדרישה רבה." אופק, גומות ח"י, עמ' 78.
- ביאליק, **אגרות**, ה, עמ' רכ"ב.
- עדות לכך משמשים דבריו של המו"ל ולצמח בספרו "מן העבר" עמ' 224, וגם דבריו של נחום גוטמן, מאירו של ביאליק: "...זכות ראשונים אני שומר לשושנה פרסיץ שנתנה לי יד חופשית להתבטא בעשיית אוריים, ללא הגבלת מספרם, גודלם וסגנונם, ובלי להתחשב בהתייקרות שהם גורמים

- לספרים... (גוטמן וכן-עזר, בין חולות, עמ' 38). יחסו המיוחד של ביאליק למראה ספר, מובלט גם כאשר לליטורגיה: "... הנייר, הסיזור, שני תקווים לרוחב, צבע האווניות... ובכלל עלינו לתת אותיות שמנות ושחרות ולא כחישות ומוכות שחמת, רעי תואר ודלי מראה... עלינו לחתרחק מכיעור זה תי פרסה. (ביאליק, אגרות ב', עמ' מט-ג).
10. ביאליק, *אגרות*, ה, עמ' שיב.
11. הולצמן אבנר, *מלאכת מחשבת - תחית האומה: הספרות העברית לנוכח האמנות המלסטית*, הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה, חיפה, תשנ"ט / 1999, עמ' 41, 42. להלן: הולצמן, *מלאכת מחשבת*.
12. גוטמן מספר כי אירה יאן מאירת ספריו של ביאליק למבוגרים, "... את עטיפת "העומר" ציירה הציירת אירה יאן שגרה אז בירושלים. זו פעם ראשונה שהופיע קובץ ספרותי בעברית עם שער מצויר". גוטמן וכן-עזר, *בין חולות*, עמ' 42. כמו כן, אירה יאן היתה האישה העברית הראשונה אשר למדה את מקצוע הציור (שמיר זיוה, *לנתיבה הנעלם: עקבות פרשת אירה יאן ביצירת ביאליק*, הוצאת הקיבוץ המאוחד, סדרת מבי"ע: מחקרים בספרות עברית, הפאקולטה למדעי הרוח ע"ש לסטר וסאלי אנטון, בית-הספר למדעי היהדות ע"ש חיים רוזנברג, אוניברסיטת תל-אביב, תש"ס, עמ' 60).
13. ח. נ. ביאליק, א. ל. פסטרנק, *כל כתבי ח. נ. ביאליק*, דביר, ת"א, תרצ"ח, עמ' רעג.
14. ביאליק, *אגרות*, ב', עמ' כא-בב.
15. גליקסברג חיים, "חבורות לילדים מאת ח. נ. ביאליק, מצוירות בידי נ. גוטמן הוצ' "דביר" *כתובים*, 28.2.1929, עמ' 3-4.
16. חופיע במקור ב: מרדכי צבי מאנה, "חכמת הציור בכלל ובין בני עמנו בפרט" (תרמ"א), *כל כתבי מרדכי צבי מאנה*, ב, ורשה תרנ"ז, עמ' 23-22. הודפס שנית בספרו של אבנר הולצמן *מלאכת מחשבת*, עמ' 44-45, ומשם לקוח צטוט זה.
17. הולצמן, *מלאכת מחשבת*, עמ' 44.
18. כתובים גנוזים של חיים נחמן ביאליק: מתוך העובון הוצאת בית ביאליק, על-ידי דביר, תשל"א, עמ' 237. תיאור דומה מוסר ביאליק לידיו הצייר חיים גליקסברג: "יצויר אהבתי מימי הילדות. לא הרחק מדירתנו בר סנדלר, ועל האשנב היה גזור מגף מנייר-זהב... גם בנו של הרבי היה גזור מנייר מיני חיות... קטאתי בן-רבי זה קנאה גדולה, והיה לי עונג גדול יותר משיש לי עכשיו כשאני רואה תמונות אמן נפלאה..." גליקסברג, *ביאליק יום-יום*, עמ' 7-72.
19. זלצמן, *מן העבר*, עמ' 223.
20. שונה בכך היא המקראה "*בתוך עמ"י*" בעריכת ש. בן-ציון, המציינת את שם האמן.
21. ביאליק, *אגרות*, ב', עמ' קמא.
22. שמיר, *לנתיבה הנעלם*, עמ' 58, הדבר בא לידי ביטוי במכתביה של אירה יאן לביאליק: (מתאריך 19.05) "... בימים אלה הוא ישלח לי את פרץ המאזר, ואם זה ימצא חן בעיניי או בעיניך, אז גם אתה תוכל להוציא כך" שם, עמ' 276.
23. ח. נ. ביאליק, א. ל. פסטרנק, *כל כתבי ח. נ. ביאליק*, דביר, ת"א, תרצ"ח, עמ' רעג.
24. שם.
25. "מפל עט": ביאליק, *אגרות*, ב', עמ' קפא. "מיטב שירי...": הקדשה לעמי שפירא, נכדתו של רבניצקי, ליד בעמר תרצ"ג תל-אביב, מתוך: ביאליק, *חיים נחמן, שירים בידיש, שירי ילדים, שירי הקדשה*, מהדורה מדעית בלוחיית מבואות וחילופי נוסח, ערכו דן מירון, אוריאל אופק, חיה הופמן, שמואל טרטנר, זיוה שמיר, חסא שמרוק, רות שנפלד, מכון כץ לחקר הספרות העברית, אוניברסיטת תל-אביב, דביר, תשס"א. עמ' 669. להלן: ביאליק, מהדורה מדעית.
26. זלצמן, *מן העבר*, עמ' 223. אופק, *גומות ח"ג*, עמ' 118.
27. זלצמן, *מן העבר*, עמ' 224.
28. ביאליק, *אגרות*, ב', עמ' רכב.
29. אופק, *גומות ח"ג*, עמ' 79.
30. שם, עמ' 119.
31. ביאליק, *מהדורה מדעית*, עמ' 367, 416.
32. שם, עמ' 413.
33. שם, עמ' 414, בהתייחס לשיר זה ולשירים נוספים דוגמת לכבוד החנכה, מיכה האמן ועוד.
34. שם, עמ' 259.

35. "כל השירים [ב"ספר הדברים"] האוניברסליים בנושאים... נכתבו על-ידי המשורר לאחר בואו לברלין, והוא שאב ככל הנראה, את ההשראה לכתיבתם מצוירה המוכנים של זידמן פרויד, וכן משירת הילדים האירופית העממית." שם, עמ' 131.
36. שם, עמ' 221.
37. ביאליק, **מהדורה מדעית**, עמ' 112: "בעמוד הראשון צויר פרצוף בדין שחורה..."
38. שמיר, **לנתיבה הנעלם**, עמ' 50.
39. בודקו נמנה עם מורי "בצלאל", כמו רבים מאמני התקופה. הנושא המרכזי ברבות מיצירות בודקו הוא העיירה היהודית ומאה שערים. ציוריו מאופיינים בקדרות, חרדה ומצוקה. איוריו ליצירות ביאליק הינם הדפסים של תחריטי עץ. להרחבה ביהס לאיוריו של בודקו ראה מאמרו של שמואל זרעקס: "ביאליק און זיין אילוסטראטאר", **די גאלדענע קייט**, 116-117, 1985, עמ' 116-125. לאחר כתיבת התזה עליה מתבסס מאמר זה, ראה אור בשנת 2006, בהוצאת עם-עובד ספרו של מישורי אליק **לצייד בעברית: יוסף בודקו מעצב את מהדורת יובל החמישים של כתבי חי"נ ביאליק**, המרחיב בנושא זה.
40. לעיון נוסף ראה: מירון דן, הערות-הארות למאייר מותוך אגרות בלתי ידועה. **עתון 77**, ח, 54-55, עמ' 21. (מתורגם מידיש ע"י דן מירון).
41. שם.
42. שם.

ספרים וסופרים: רשימות ורשמים

מסע בעקבות שמי: "תריסים ירוקים פתוחים" ו"גס של אהבה"

רונית לוינשטיין-מלץ

"מסע בעקבות שמי" הוא שמה של סדרת ספרים, העוסקת בילדים בגילאי בר/בת מצווה, המקבלים ממורתם משימה לברר מה הסיבה, שהוריהם בחרו בשם שנתנו להם. בסדרה זו נחשפים הקוראים לסיפורים היסטוריים, דוגמת "תריסים ירוקים פתוחים" ו"גס של אהבה", ולסיפורים בעלי אופי חברתי דוגמת ספרי החדש העומד לראות אור בקרוב.

אני מקווה כי הקורא יוכל למצוא את עצמו באחד מגיבורי הספרים, או לפחות להזדהות עמו. אשמח אם הדבר יצוד מוטיבציה אצל הקוראים הצעירים לחפש משמעות גם בשמם שלהם.

גיל מצוות הינו חלון הזדמנויות מצוין לבני הנוער, בו הם נכונים לצאת מעצמם ולהיות פתוחים לעולם ולזולתם. זו הזדמנות לחשוף אותם בפני ערכי המשפחה, השורשים, ההיסטוריה והעם. ערכים שלא תמיד מופיעים בלקסיקון השיח הצעיר.

אפתח בקריאת קטע מתוך הספר המזגים את תגובתה של אחת הבנות, למשמע משימת ההתחקות אחר מקור השם, שהוטלה על בני הכתה:

ואני ישבתי מהורהרת.

מעולם לא אהבתי את שמי.

זה סוד, אבל בלבי כבר החלטתי שכאשר אגיע לגיל 18, אלך להחליף את השם.

אחפש משהו יותר מתאים. יותר... של בת.

כי לי קוראים... ראובנה.

תמיד התפלאתי על כל השמות האלה של בני שמוסיפים להם ה"א בסוף, ואז זה הופך לשם של בת. יוספה, אהרונה, מיכאלה. אבל ראובנה גרוע בעיני במיוחד. לקחת את השם ראובן, שאומר: "ראו, הנה נולד בן" ולהוסיף לו סיומת ה"א של בנות? זה ממש מגוחך!

הרבה פעמים שאלתי את אמא שלי למה הם עשו לי את זה.

אולי הם רצו שיוולד להם בן וכל כך התאכזבו כשנולדתי?

אמי תמיד מדייכת כשאני שואלת אותה את זה, ואומרת את המשפט של האמהות: "מה פתאום, אנחנו כל כך אוהבים אותך" או "דווקא בגלל שאת כל כך מיוחדת בחרנו לך שם כל כך מיוחד".

אני לא רוצה להיות מיוחדת, אני רוצה להיות ילדה רגילה.

("תריסים ירוקים פתוחים", עמ' 14)

כיצד היתה ראובנה לגיבורת הסיפור שלי?

כשהתחלתי לכתוב את הסדרה, חיפשתי שם מיוחד והחלטתי לבחור בשם 'אהרונה'. שם זה קרוב ללבי, כי אהרונה צריך היה להיות שמי... אבי התייתם מהוריו בגיל צעיר, ורצה לקרוא לנו, לילדיו, על שמם. אחותי הבכורה אכן קרויה עדינה ע"ש סבתי המנוחה, ואני הייתי 'צריכה' להיוולד בן ולהיקרא אהרון על שם הסב.

כשנולדתי בת, הציע אבי: 'אהרונה'. אמי סרבה. גם היא, כגיבורת הסיפור, לא אהבה שמות של בנים עם תוספת ה"א בסופם, והחליטה לקצר ל'רונה', ומשם הדרך ל'רונית' כבר היתה קצרה.

בלבי מקום חם לשם אהרונה. הוא נראה לי רב משמעות יותר מרונית. יש ב'אהרונה' משמעות כה אצילית: אהרון, איש של שלום, אוהב שלום ורודף שלום כמאמר המשנה בפרקי אבות, ומאד רציתי להדמות לו. מכאן שהילדה בסיפור, שרצתה להחליף את שמה לכשתגדל, היא קצת... אני.

לאחר קבלת ההחלטה על השם 'אהרונה' כשם ראוי לגיבורת הספר, תהיתי מה תהיה התקופה ההיסטורית שבה תחיה ותפעל. באסוציאציה ראשונה חשבתי על אהרון אהרונוסון ומחתרת ניל"י.

התחלתי לכתוב את הסיפור. נהניתי מהכתיבה – הנה נרקם והולך לו סיפור, ורק לקראת סופו שמתי לב כי בפועל אני כותבת על 'ראובנה' ולא על 'אהרונה'... התפלאתי. כיצד נוצרה לה פליטת קולמוס שכזאת? הרי כל כך רציתי ב'אהרונה'? כמובן שעמדה בפני האפשרות לתקן בלחיצת כפתור במחשב את הטעות, אבל כבר לא הייתי מסוגלת. ראשית – היו מקומות בהם התייחסתי לשם ראובן דווקא. כמו למשל בקטע הפתיחה: "ראו – בן". כמו כן התייחסתי לראובן שוורץ, אחד מאנשי מחתרת ניל"י, המופיע באחד הפרקים כאישיות חשובה וכרמז מטעה למשמעות שם הגיבורה. אם אשנה ל'אהרונה', חשבתי, אצטרך לזוהר על קטעים אהובים אלו.

אך לא זו הייתה הסיבה האמיתית. האמת היא כי פשוט כבר התיידדתי מאד עם ראובנה. היא הפכה לחברה טובה, ידידה קרובה שאני מנהלת אתה דיאלוג קבוע, שותה אתה קפה מדי יום, מבלה אתה... לא רציתי להחליפה באחרת.

אמנם כל החבירה לתקופת ניל"י היתה בעקבות השם 'אהרונה' הרומז למשפחת אהרונוסון, אבל העדפתי להוסיף אירוע בעלילה שיחבר בין 'ראובנה' לתקופה ולא

לוותר על ידידתי הותיקה. בדיעבד, היתה העדפה זו לטובה, כי העלילה שאיננה בנויה סביב ההקשר הפשוט בין 'אהרונה' לאהרוגסון, נדמית מעניינת יותר ומורכבת יותר.

במשך הזמן למדתי שהעלילה וגיבוריה מושכים ומובילים אותי, לא פחות ממה שאני מובילה אותם.

בכתיבת ספר היסטורי, מנסה הכותב לשלב מידע ופרטים היסטוריים. ישנן שתי דרכים בכתיבת סיפור היסטורי: האחת, להיכנס לנעלי אנשי התקופה - גיבורי הסיפור הינם גיבורי אותה תקופה היסטורית שנבחרה. הדרך האחרת - בה בחרתי אני, היא לספר איך ילדים היום יכולים ללמוד על אותה תקופה.

לצורך זה יש למצוא דרכים מעניינות לספר את הסיפור. מילדי למדתי להיזהר מתיאורים כגון "ואז הוציא הילד את הספר מנרתיקו וקרא" כהקדמה לכתיבת קטע-מידע בסגנון אנציקלופדי יבש. ילדי סיפרו לי כי פיתחו 'טכניקה' מיוחדת לזהות את הקטעים המשעממים שצריך לדלג עליהם... הבנה זו הובילה אותי לחיפוש אחר 'תחבולות' ספרותיות. דוגמא לתחבולה מעין זו ניתן למצוא בקטע בו ראובנה ואחיה שלמה, העוזר לה, מגיעים בחקירותיהם למבוי סתום:

אפילו אחי שלמה, שכל הזמן היה השותף שלי בכל הטיוולים והביקורים במושבה, ובכל המהשבות וההשערות, אומר שהוא חושב שהגענו ל"מבוי סתום". הוא טוען שהעסק מתחיל לעצבן אותי, ונמאס לו לשמוע על זכרון ועל נילי."

רק דבר אחד הוא "אימץ" לו מנילי. הוא תלה חבל כביסה בין החדר שלו לתמנה שבפינת האוכל (זה ממש ממול). לפעמים הוא תולה שם בגדים שתורית, זה סימן שאסור, אבל ממש אסור באיסור חמור להתקרב אליו או להכנס לחדר שלו.

זה סימן שהוא במצב רוח ממש קשה, ושומר נפשו ירחק.

כשעובר ה"מצב", והאזור משוחרר (לדעתי זה קורה כשהחדר שלו כבר ממש מסריח והוא היה רוצה שאמא תנקו אותו) הוא תולה כביסה לבנה. סתם שני סמליוטים לבנים - גופיה ישנה או מטפחת-אף. אבל זה אומר - כמו שאנשי עתלית הודיעו לספינה הבריטית "מנאגאם" - שהשטח פתוח. אפשר לעבור. מותר להכנס לחדר.

אמא נסתה להתנגד. היא אמרה שזה מכער את הכניסה לבית, והפשרה היתה שהוא ימתח את החוט מהחדר שלו למרפסת הכביסה, שזה מקום פחות בולט לעין. אבל היא לא הצליחה לשכנע אותו להוריד את החבל לגמרי.

בהתחלה חייכנו לדעיין, חשבנו שזה עוד שגעון רגעי של שלמה. אבל מהר מאד הבנו שהפעם זה רציני, ויקח הרבה זמן לשנות את צורת

התקשורת הזו. שמעתי את אמא מתלחשת עם אבא ש"זה הגיל, הוא זקוק להיות עם עצמו קצת לבד, נניח ל". משהו כזה.

--
צלצול בדלת.

הגיע עמרם, החבר הגבוה של אחי שלמה.

"לא בטוח שיש היום קבלת קהל" עייתי לו, והמתי בראשי לעבר חבל הכביסה.

"אז היום דגל שחור? מצב רוח טוער עד גבה גלים?" שאל בחיך.

(*"תריסים ירוקים פתוחים"*, עמ' 159-160)

באופן זה עשיתי שימוש באמצעי התקשורת של יוני דואר והסודות הכתובים מתחת לבול, כאפשרויות למשלוח ההזמנות שראובנה מבקשת לשלוח לחברים למסיבת בת מצווה שלה.

בפרק האחרון מופיע פירוט האירועים שהתרחשו במציאות.

למדתי כי ילדים אוהבים מאד לדעת "מה באמת קרה", וזה שמו של הפרק האחרון בכל ספרי הסדרה. מה באמת ארע במציאות, ומה לא?

גם בספר השני, "נס של אהבה", מופיע פרק מעין זה, אלא שהוא קצר מאד. בן שורה אחת בלבד: "הכל אמת. הכל באמת קרה".

קוראים רבים אמרו לי שזה הפרק המרגש ביותר בספר. "הכל נכון? מדהים!" אמרו.

בספר זה, ילדה בשם נסיה, מחפשת סיפורי ניסים במשפחתה, ושומעת מסבתה סיפור הצלה ניסי שארע לה ולהוריה.

כתיבתו של ספר זה הייתה שונה לחלוטין מזה של קודמו. כאן העלילה הייתה ידועה לי מראש, הדמויות מוכרות, הסוף ידוע. כאן ידעתי את ה"מה", והייתי צריכה לחשוב רק על ה"איך". איך להפוך סיפור שואה לסיפור שהילדים ירצו לקרוא.

חלק מילדי אינם אוהבים "לקרוא שואה". אני יודעת כי יש ילדים האוהבים מאד לקרוא ספרי שואה, רצוי עבי כרס. ככל שהתיאורים בספר קשים יותר – כך הם אוהבים אותו יותר. אבל ילדים רבים חוששים ומעדיפים שלא לגעת בספרות השואה. למענם רציתי לכתוב את הספר הזה.

זכיתי, ולמשפחתי סיפור הצלה מופלא. משפחה שלמה ניצלה – הורים וארבע בנות. סיפור ההצלה שלהם מרתק, והוא נקרא כמעט כסיפור הרפתקאות. כבר

בתחילת הספר הקוראים יודעים כי במקרה הספציפי הזה – הסוף הוא טוב. אמנם משפחות רבות אחרות לא ניצלו, והתקופה כולה קשה עד מאד, אבל באמצעות סיפור זה, נפתחה בפני הקוראים האפשרות לעשות היכרות מקרוב עם הנושא. הקוראים לומדים על התקופה ועל מאפייניה – גטאות ונסיון בריחה מהם, מחנות עבודה, טלאי צהוב, נסיעה ברכבות, חיים עם תעודות זהות מזויפות, חיילי א.ס.א.ס וכד'.

גם לא מעט מבוגרים שקראו את הספר, סיפרו לי כי זו הייתה הפעם הראשונה בה העזו לאחוז בידם ספר שענינו שואה...

להלן גלויה שנשלחה ליענקל הקצב, אחת הדמויות הציוריות בגטו מונקצ' שבהונגריה, שם גרה משפחתו. סבי ניסה לשכנע את שכניו כי יש לברוח מהגטו ולנסות להציל את המשפחות. יענקל קיבל גלויה מאתו מלבוב ורצה להוכיח באמצעותה כי סבי, נפתולי, רואה שחורות ומגזים בהערכת חומרת המצב:

ב"ה, י"ח כסלו תרצ"ח

יענקל אחי היקר!

אני דורש בשלומך ובשלום אשתך והילדים.

שלומנו ברוך השם מצוין ואנו קוראים בתורה בפרשת "כי

תבוא".

אנחנו עברנו, כל המשפחה, למחנה חדש, קוראים לו "בֵּרְגֵן

בֵּלְזֵן".

זהו מקום מצוין, והתנאים בו טובים. יש לנו אוכל בשפע כמו

בעשירי לשביעי, ובעשירי לעשירי.

גם בגדים יש לנו בשפע כמו ליוסף הצדיק.

חסר לנו רק גפרורים וסוכר.

מסור את אהבתנו לכולם,

שרוליק והמשפחה

אָפּוּ הביט ביענקל, ואחר כך באנשים סביב.

השתררה דממה.

יענקל היה נסער: "אתה רואה? אתה רואה? הוא אומר שהכול בסדר

אצלו יש להם תנאים טובים במחנות האלה שאתה אומר שהם

מקומות לא טובים! תראה, אפילו דואר מסודר יש שמו".

יענקל המשיך לדבר בהתלהבות, עד שהבחין שכל האנשים סביבו

שותקים.

"מה קרה? למה כולכם שותקים? למה אתם לא שמחים איתי?"
 דוד הרשי יהיה הראשון שהעו לומר לו: "יענקל, זה באמת מאוד
 משמח שהגיעה גלויה מאחיד. אני יודע שכבר כמה חודשים שאתה
 מאוד דואג לו כי אין לכם כל קשר."
 "נכון, נכון," ענה יענקל ברוגז. "למה אתם לא יכולים לשמוח איתי?
 בגלל שאתם לא קיבלתם גלויות מהמשפחות שלכם?"
 דוד הרשי המשיך בעדינות: "יענקל, יענקל, בטח שאנחנו איתך. אבל
 שמת לב מה אחיד כתב?"
 "בטח," נחפו יענקל לענות. "הוא אומר שהכול בסדרו הוא כותב שיש
 להם הכול. הנה תראה, הוא כותב שיש להם אוכל, נפתולי הקריא
 בעצמו!"

אפיו התערב: "יענקל, איזה אוכל יש? מה אחיד כתב בדיוק?"
 ומישהו אחר ענה במקומו: "אוכל כמו בעשירי לשביעי, ובעשירי
 לעשירי."

ומישהו אחר הסביר: "העשירי בחודש השביעי זה צום כיפור.
 והעשירי לעשירי זה צום עשרה בטבת."
 ועלומיילה, השכן ממול הוסיף: "מה פתאום הוא קורא בפרשת 'כי
 תבוא' באמצע חודש כסלו? בחודש כסלו קוראים בספר בראשית ולא
 בספר דברים!"

וכשראה שיענקל לא יורד לטוף דעתו, הוסיף: "פרשת 'כי תבוא' היא
 לא פרשת השבוע של היום ולא של שבתות חודש כסלו. אולי הוא
 רצה לרמוז לקללות שמופיעות בפרשה?"

מישהו החחיל לזמזם את פסוקי הפרשה בטעמי מקרא: "וּבְגוֹיִם
 הָיָה לָא תִרְגַּע וְלֹא יִהְיֶה מְנוּחַ לְכַף-רַגְלְךָ... וְהָיוּ סִיּוֹן וְתַלְמִיּוֹת לְךָ
 סִיּוֹן וְפַחַדָּה לְיָלֵה יְיָ וְלֹא תֵאֱמִין בְּסִיּוֹן... " בקול חרישי, כמעט
 כמו מנגינת "איכה".

יענקל שמע את הפסוקים, ודמעות החלו זולגות על לחייו.
 לאט לאט הוא הבין את מה שכולם הבינו כבר קודם: אחיו דומז לו
 בגלויה דברים הפוכים לגמרי ממה שכתוב בה באופן גלוי.
 ואז, בקול שבור הוסיף בעצמו: "בגדי כתונת הפסים של יוסף..."
 והמשיך בבכי קודע לב: "אחי אסיר בכתונת פסים, ואני חשבתי שטוב
 לו..."

כולם שתקו. שותפים עמו באבלו.

(נ"ס של אהבה, עמ' 74)

שומעי היידיש מבינים את המשפט המובלע בגלויה: "חסר לנו רק סוכר
 וגפרורים". ביידיש ישנו פתגם מפורסם "אז איס ביטר און פינסטר" שפירושו:
 המצב קשה. בתרגום מילולי: המצב מר וחשוך. על כן צריך סוכר להמתיק את

המרידות וגפרורים כדי שלא יהיה חושך... במשפחתי גם היום אומרים שצריך סוכר וגפרורים כשרוצים לרמוז - בלי שזר יבין - על קושי או אי שביעות רצון מהמצב.

בעקבות כך רציתי מאד כי שם ספרי יהיה "חבילה של סוכר וגפרורים", או: "מחסור בסוכר וגפרורים". חשבתי כי יהיה בכך רמז מסקרן עבור הקורא. אולם העורכת שלי התנגדה נחרצות וכמוה בנותי הצעירות. לדעתם זה שם ארוך ומשעמם. העורכת הציעה את השם 'נס של אהבה', ביטוי המופיע בשיחה בסוף הספר, הנערכת בין האם לבתה. הבת, אגב, היא בתי במציאות:

אבל אז אמא הוסיפה: "ואני חושבת, שיש כאן עוד נס, שלא הזכרנו עדיין".

הסתכלתי עליה בתימהון.

יש עוד משהו שלא שמעתי עליו עד עכשיו? השבתי ששמעתי כבר הכוזב!

ואמא המשיכה:

"אני הייתי קוראת לזה נס של אהבה. המשפחה שלנו, ששרדה את התקופה הנוראה הזאת, הצליחה להישאר משפחה אוהבת שמנהלת חיים נורמליים. תסתכלי על סבתא ועל כל האחיות שלה - לכולן יש משפחות מקסימות שמנהלות חיים מאושרים ובעלי תוכן. זה לא פשוט, זה בכלל לא מובן מאליו. בקלות אפשר אחרי חוויות כאלה להיות אנשים מרירים ומיאשים. אצלנו כל המשפחה נשארה מלוכדת ואופטימית. זה לא נס?"

"הייתם צריכים לקרוא לי 'ניסים' צחקתי. "כל כך הרבה ניסים במשפחה שלנו!"

("נס של אהבה", עמ' 209)

"נס של אהבה", הוא ביטוי בו השתמש הסופר אלי ויזל - בשיחה עם ידידה משותפת - לאחר הולדת בנו. אין די ביכולת לשרוד, טען. היכולת לחיות חיים מלאי משמעות ותוכן אחרי מוראות השואה - היא הנס הגדול.

למרות המשמעות החשובה המקופלת בו, לא אהבתי את השם הזה, שנתפש בעיני שטחי ומזכיר שמות ספרים מתוך סדרת ה"רומן הרומנטי". נכנעתי רק לאחר שבתי ערכה משאל כיתתי בין חברותיה ובחנה אפשרויות שונות לשם הספר. "נס של אהבה" ניצח. ו'בגדול'.

בדיעבד, התבררה החלטה זו כנכונה מאד: אילו בחרתי בשם בו רציתי, הייתי מדגישה את הקושי, את המרידות והחשיכה. בבחירה הנוכחית, השם כבר מראש

נוטע תקווה. טרם קריאת הספור, יודע הקורא כי הוא מכיל מסר של אופטימיות, מבלי שיתעלם מהקשיים ומהטרנדיה הגדולה.

על היבט זה עמדתי מתוך ביקורות הקוראים, שטענו כי הספר אופטימי ומלא תקווה. תחילה הופתעתי, שכן לא האמנתי שספר שואה יכול להיות ספר אופטימי. היום אני מבינה כי גם לשם הספר תרומה ביצירת אוירה זו.

"נס של אהבה" הוא ה"נס של אהבה" של אמי ומשפחתה, וגם ה"נס של אהבה" הפרטי שלי, כי מתוך קושי והתמודדות עם מחלת הסרטן שתקפה אותי, התחלתי לכתוב ספרים. הוא גם יכול להיות ה"נס של אהבה" של כל אחד: זוהי היכולת להתגבר ולהתחזק גם מתוך המצב הקשה ביותר אליו אנו נקלעים.

מאחלת לכל אחד לגלות ולממש את ה"נס של אהבה" שלו.

”רציף תשע ושלזשת רבעי”: על הפנטסטי שבתוך הריאלי

רונית חכם

אחד הנושאים המעסיקים אותי בעבודתי הוא שאלת הזיקה בין הריאלי לפנטסטי, בין המציאותי לדמיוני. מן תראוי היה, לפתוח בהגדרת המושגים ריאלי ופנטסטי, אלא שבהגדרות אין כל קסם והרי עיקר עבודתי הוא החיפוש אחר הקסם.

אנסה, אם כן, לבחון שאלה זו באמצעות מספר סיפורים, תוך שאתמקד בטענה המניחה שהפנטסטי אינו סותר בהכרח את הריאלי. הפנטסטי עשוי לשמש דרך להצגת המציאות, לבידורה או להתמודדות עמה ומכאן שיש לו בהכרח קשר לריאלי.

הנחה זו נגזרת מהתפיסה של הפסיכואנליזה הלאקאנינית הגורסת, שהממשות היא דבר מה, שאין לנו כל גישה ישירה אליה בהיותה עטויה בפיקציה. על רקע גישה לאקאן, נמצאת התפיסה של פרויד, לפיה הממשות היא העולם המצוי מחוץ למחשבה האנושית, ודין הפער, שבין הפנטזיה לריאליה כדין המרחק, שבין הסובייקטיבי לאובייקטיבי.

באמצעות הסיפורים, שבחרתי להציג אבדוק אם וכיצד ובאיזו מידה, אפשר ללמוד על המציאות בעזרת הפנטסטי. לא בכל סיפור פנטסטי קיימת זיקה למציאות, ולא כל סיפור פנטסטי משליך תובנות על המציאות, אך לצורך הדיון אבחר בסיפורים המקיימים זיקה מעין זו. הבחירה בסיפורים היא אקלקטית ואסוציאטיבית ואיננה מתיימרת להציג משנה סדורה. בחרתי במספר סיפורים קלאסיים, שהשפיעו לא מעט על עבודתי ולצידם אציג מספר מסיפורי על מנת להדגים את דרכי ההתמודדות שלי עם נושא הדיון.

בימינו, נהוג לדבר על הריאלי והפנטסטי מתוך עמדה המבוססת על הבחנה ברורה בין שני המושגים, שהרי אין אנו מאמינים בקיומם של שדים ומכשפות. הסוציולוג הגרמני מקס וובר (מתחילת המאה) הגדיר את המודרניות כעולם שהקסם הוסר ממנו, כתקופה של Disenchantment הסרת הקסם. המושג פנטסטי, בזמננו, מקבל את הגדרתו מול המציאות וכנגדה והוא מצביע על ההכרה בדבר מה שהוא מעבר למציאות ואשר דרכו ניתן לבטא את המציאות ולתאר אותה.

מתוך כך עולה השאלה האם ניתן בימינו לכתוב סיפורים פנטסטיים, שייצרו בו זמנית אפקט של אמינות? בסיפורים שבחרתי לבחון, מופיע הפנטסטי תמיד מתוך הריאלי. לכאורה הוא רחוק מהמציאות אך הוא שב ומופיע בתוכה ולא במנותק ממנה.

טולקין, אחד מסופרי הפנטזיה הבולטים ("שר הטבעות", "ההוביט") כותב:

"השחרור משלטון של העובדות וההתעכבות על הדברים שאינם קיימים למעשה, יש ביכולתן לחדד את ההכרה במוצקותם של הדברים הקיימים ולהשיג מחדש ראייה צלולה שלהם. הפנטזיה מאפשרת לקרוא לחוות את המציאות של חיינו..."

חוקרים רבים, ביניהם ברונו בטלהיים ("קסמן של אגדות") מצביעים על קיומה של זיקה בין הפנטסטי למציאותי בסיפור העממי, ורואים בו את אחד הז'אנרים, שבהם הזיקה הזאת מתקיימת באופן מובהק.

בהקדמה לספרו "סיפור עם איטלקיים" כתב איטאלו קאלווינו:

"היה בכך [באיסוף הסיפורים] אישור לדבר מה שכבר חסן ידעתי, אישור לקיומו למעשה של משהו שעליו כבר רמחתי ונרמחתי והרגשתי עמוק עמוק בתוכי. משהו שדחף אותי לצאת למסע בין האגדות. והוא: אמונה שלימה שהאגדות וסיפורי העם, סיפורי אמת הם. הם מהווים מעין פרשנות כוללת של עובדות החיים. אכן, צורה של פרשנות שנוצרה בימים קדומים ונשתמרה... והגיעה עד אלינו..."

גם הפילוסוף הגרמני-יהודי וולטר בנימין מדבר בשבחם של סיפורי העם בשל סוג החוויה שהם מעבירים, תוך הבחנה בין שתי מילים שונות. הקיימות בשפה הגרמנית למילה החוויה: Erfahrung שמשמעותה ללמוד משהו על עצמן ועל העולם, או Erlebnis שמשמעותה לתאר משהו שקרה. הוא כמובן מעדיף את המילה הראשונה. כלומר הוא מצפה מהסיפור שלא ידווח על אירועים אלא יעניק לקוראיו תובנות חדשות.

הפנטזיה, יטענו כל אלו המצדדים בזיקתה למציאות, היא דרך לשחרור המחשבה, היא מאפשרת לנו לשוב ולבחון מחדש את האופן שבו אנו מבינים את המציאות ומתייחסים אליה, לבחון את האמונות והאידיאולוגיות שלנו. יתר על כן, פנטזיה היא הרצון או משאת הנפש לדבר מה שאיננו מושג. הפנטסטי הוא מה שמוסתר, שנמצא מעבר למציאות. ובניגוד לפנטזיה הוא נמצא שם תמיד.

הספר "הארי פוטר" הוא מבחינה ז'אנרית פנטזיה, שכן הוא עוסק במופלא, בקסום ובשלא מן העולם הזה. בו בזמן משתייך הספר גם לז'אנר סיפורי החבורה הריאליסטי מטבעו. עולמו של הארי פוטר אינו עולם של קסם מוחלט הממוקם מראשיתו ועד סופו בעולם הדמיון הצרוף. הוא אינו שוכן מעבר לקשת בענן (כמו *הקוסם בארץ עוץ של באום*), או מאחורי דלת הארון (כמו *האדיה המכשפה וארון הבגדים של ק. ס. לואיס*), הוא ממוקם באתרים ריאליסטיים שמהם יוצאים אל המקומות המכושפים, בעיקר אל בית הספר לקוסמים - זירת ההתרחשות המרכזית של הספר, שמגיעים אליה מתחנת הרכבת קינגס קרוס, תחנה הקיימת במציאות. באותה תחנה אמיתית בלונדון יש למצוא לא את רציף תשע ולא את רציף עשר אלא את רציף תשע ושלושת רבעי. כלומר העולם הריאלי נמצא ליד עולם הקסמים. ועולם הקסמים הוא חלק מעולמם של בני אדם רגילים גם אם הם לא מבחינים בו.

"...הדת ורנון נעמד במקום כשפניו אל הרציפים וזיזן מרושע נסך עליהן.

"הנה לך ילד רציף תשע - רציף עשר. הרציף שלך צריך להיות איפשהו באמצע, אבל לא נראה שאפילו בנו רציף כזה, נכון?"

ואז עוברת שם אמא של רון שהיא ממשפחת קוסמים ואומרת:

"איך לעלות על הרציף? ... אל דאגה. ... כל מה שצריך לעשות זה ללכת ישר לתוך המחסום שבין הרציפים תשע ועשר. אל תהסס ואל תפחד, כי אחרת תתנגש בו. ..."

הארי שומע לעצתה ומגיע לרציף שהוא מחפש:

"קטר בצבע ארגמן עמד סמוך לרציף הומה אדם. שלט מעל אמר *אקספרס להוגוורטס*, יוצא בשעה 11:00. הארי הביט אתורה וראה שער ברזל במקום שבו עמדה מכונית הכרטיסים. השער נשא את החילים *רציף תשע ושלושה רבעים*. הוא עשה את זה."

הריאליזם בנקודת המעבר לפנטסטי מוחלט. עקרון זה הנחה אותי בספרי "חמש מכשפות הלכו לטייל". המכשפות הנראות שונות מבני האדם, מתנהגות כבני אדם: הן מטיילות בעיר הגדולה, קונות לעצמן בגדים בחנות כל בו, יושבות בבית קפה וחוזרות בסופו של יום הביתה, לובשות פיג'מות, נכנסות למיטה, מתכסות בשמיכה והולכות לישון.

בעת, שהמכשפות מסתובבות ברחובותיה של עיר אמיתית, רואה ילד את אחת
המכשפות והוא פונה אל אמו בהתלהבות, אך היא מכתیשה את קיומן:

"מכשפה אחת נשארה לבדה,
דאה אותה ילד קטן וקרא: 'אמא, תראי, הנה מכשפה'
אך אמו אחזה בידו ואמרה: 'איך בעולם מכשפות חמודי, בוא נלך אני
מתהרת נוראי'
הילד המשיך להביט לאחור
המכשפה עשתה לו פרצוף של חמור.
היא היתה מאוד עליזה ושמחה
ושרה שירים בקול ינשופה"

גם כאן, בדומה לספר "הארי פוטר" יש מי שרואה את הקסם שבתוך המציאות
ומי שאינו רואה. ב"הארי פוטר" הקסום נסתר מעיני בני אדם רגילים שאינם
קוסמים. המוגלים אינם מסוגלים להבחין בעולם המופלא המונח מתחת לאפם,
ומשרד הקסמים מבטיח כי עולמם של הקוסמים יישאר סגור בפני בני אדם
רגילים. משרד הקסמים (יש מי שיראו בו כעין דיקטטורה) שולח סוכנים כדי
להפעיל קסמים על מנת לגרום למוגלים לשכוח. כלומר, הקסם נלקח וגמנע
מעולמם של בני אדם רגילים, כבהגדרתו של ובר את העולם המודרני כעולם
שהקסם הוסר ממנו.

נרית בוכוויץ מתעכבת על האופן הלגמרי ריאליסטי או כפי שהיא קוראת לזה
המלאות הריאליסטית של כתיבתה של רולינג. "הספרות הריאליסטית יוצרת
אשליה של מציאות באמצעות מילוי הטקסט בפרטים הקטנים של המציאות...
הבוניס רושם של מקטע מעולמנו. הריאליזם שואף לחקות את המציאות ולתאר
בדייקנות מירבית אירועים, אנשים, מצבים ואובייקטים... העולם של הפנטזיה
לעומת זאת, הוא עולם נקי מ'דעשי' רקע. יש בו טירה ונסיכה והכל סטטי...
הפנטזיה שואפת לשנות את הנתון ואת המציאות, באמצעות יצירה של דימויים
העוקפים את ייצוגי המציאות.. ההידוש של רולינג בהארי פוטר עיקרו בשילוב
בין השניים: היא יוצרת תיאור פרטני של המופלא והקסום במונחי מלאות
ריאליסטית".

יוצר אחר שמתמודד עם שאלת הפנטזיה והמציאות הוא אנתוני בראון. בסיפור
"גורילה" (1983) מבקשת ילדה מאבא שלה שייקח אותה לגן חיות, אך הוא עסוק.
ליום הולדתה הוא מביא לה בובת גורילה ובלילה כשכולם ישנים היא לובשת את
בגדיו של אבא ולוקחת את הילדה לטיול מופלא בגן החיות. בבקר, כשהילדה
מספרת לאבא מה קרה, הוא לוקח אותה לגן החיות. הפנטזיה של הילדה היא

שאבא ייקח אותה לגן החיות. הממד הפנטסטי שבסיפור – הטיול עם הגורילה לגן החיות הופך לחלק הריאלי של הסיפור וכדאי לשים לב לסגנון הריאליסטי של האיור. המדובר בפנטזיה שהוגשמה. אנתוני בראון חורג כאן מהמציאות אך הכל נשאר בגבולות החוויה הריאליסטית, כשלפנטזיה יש תפקיד בונה.

יוצר חשוב נוסף העוסק בזיקה, שבין הריאלי לפנטסטי הוא מוריס סנדק. *"ב"ארץ יצורי הפרא"* (1984) מצליח מקס לשלוט ביצורים הדמיוניים והדמונים כשם שאמא שלו שולטת בו. האימה של יצירי הדמיון של מקס מתרככת נוכח ההגזמה והתושייה שלו. מקס – רוזן בתלבושת של זאב – כשהזנב מסמן את החייתי שבו – את הדחפים והתשוקות הראשוניים, שעדיין לא בוייתו בידי החברה והתרבות, צועק על אמא והיא מצידה מונעת ממנו אוכל. הפנטזיה שאליה הוא עובר בהפלטתו אל ארץ יצורי הפרא מנווטת את הכעס לצורות סמליות, אסתטיות – דרמטיזציה של הקונפליקט שבין הרצון הילדותי לבין הצורך החברתי לרסן את הרצונות הללו. הפנטזיה לא רק שבאה במקום הרגשות האלימים, היא הופכת כוחות הרסניים לדבר, שניתן לשלוט בו. יתר על כן, הפנייה אל המאיים מחזירה את העולם על כנו. הפנטזיה היא שעושה סדר במציאות חייו של מקס, והוא מבין זאת רק כשהוא חוזר מהטיול הדמיוני שלו.

החיות המאיימות בספורי סנדק ובראון הן בו זמנית הגודם המאיים וגם זה המנחם. בשני המקרים מכניסים את החיות הביתה, כלומר מכניסים את הקסם לתוך המציאות, את הדמיוני לתוך הממשי. באורח דומה שלבתי את הדמיוני אל תוך הממשי בספור *"פעם כששאלו הלך לאיבוד"*: עלילת הסיפור פותחת בסיטואציה הלקוחה מתוך החיים: ילד המבקש שיקנו לו קסדה. הקסדה היא הפנטזיה שלו (בדומה לטיול לגן החיות אצל אנתוני בראון) אבל אמא מסרבת, ומונעת את מימוש הפנטזיה. הילד כועס ובתוך כך הוא עובר אל ארץ רחוקה, שחוקי המציאות אינם פועלים בה. שם הוא פוגש מכשפה המבקשת להקטין אותו בעזרת שקוי מרק, אך הוא גובר עליה וחוזר אל אמא. לאחר שמצא את הדרך לעצמיות שלו, יש בידו לעמוד מול כוחה של אמא.

גם כאן, בדומה ל *"ארץ יצורי הפרא"* פונים מהמציאות אך שבים אליה חכמים או בוגרים יותר. הספור מסתיים במלים:

"אמא התרוצצה ברחוב בבהלה וחפשה את שאול. היא כל כך דאגה וכשראתה אותו היא רצה לקראתו בהתרגשות.
אמא חזקה את שאול חזק וחזק ושאלה:
"איפה היית, שאולי שלי? כל כך חפשתי אותך!"
שאול ספר לה: "הלכתי לאבוד..."
אמא אמרה: "העקר שמצאתי אותך!"

אמא הסתכלה על הילד שלה והוא נראה לה גדול יותר.
היא אמרה: 'אתה יודע, שאולי, נראה לי שגדלתו'
שאול שמח
ובאותו רגע פסקה הרוח והערפל התפזר כאילו לא היה."

"סופרים ומשוררים" כותב מנחם רגב, "יוצרים למען הילד את העולמות שאליהם הוא יכול לברוח מן המציאות שאינה מאירה לו פנים. אולם אין זו בריחה בלבד: שעשועי הדמיון שלו הם אחת הדרכים שלו להתמודד עם בעיות יחסיו עם הסביבה הקרובה.... מן העולמות האלו הוא עשוי לחזור מחוץ, מוכן יותר להתמודד עם מציאות שאין הוא יכול לשנותה." (רגב, 2002)

בסיפור "השד על ההר" (חכם, 2004) מסופר על כפר אחד שבו האנשים פחדו לצאת מן הבית בגלל שד שחי על ההר שליד הכפר. יום אחד נמאס לילד ושמו סמי להיות כל היום בבית. הוא הלך אל אחת השכנות ושאל אותה אם היא ראתה את השד הזה שכולם מדברים עליו. השכנה ענתה שהיא לא ראתה אבל אומרים שמי שרואה אותו מתעוור.

סמי שאל אותה מאין היא יודעת זאת והיא ענתה שכך כולם אומרים. הלך סמי אל עוד שכן ושאל אותו אם הוא שמע את השד. השכן שהאמין לכל מה שהכל אומרים, ענה שהוא לא שמע את השד, אבל מי ששומע אותו נעשה חרש. בניגוד לדעת כל אנשי הכפר, החליט סמי לטפס על ההר ולראות אם יש שם שד. הוא פוגש את השד ומגלה שהמדובר בשד ידידותי החי בפחד מפני אנשי הכפר...

זוהי אגדת עם ערבית שעבודתי לעברית. ברובד אחד, המדובר בסיפור תמים המספר על הפחד מפני הלא מוכר. בשפת ספרות הילדים מקבל פחד זה ביטוי של מפלצת או שד או מכשפה. זהו מוטיב נפוץ בסיפורי העם ובספרות הילדים בכל התרבויות. ברובד אחר, מתנהל בספור דיון מודע עם מושגים ונושאים, שאינם דווקא מתחום ספרות הילדים, דוגמת: אחר, קולקטיב, עם, חציית קווים. הקולקטיב מוגדר בסיפור על ידי מה שמאיים עליו. סמי הילד, גיבור הסיפור, איננו מפחד מפני הקולקטיב המנסה להניע אותו מלטפס אל ראש ההר. במקביל הוא מתגבר גם על הפחד שלו מפני השד. כשהוא יוצא מתוך הקהילה הוא הופך להיות עד לדבר מה, שהקהילה איננה מוכנה לראות, דהיינו - שהשד לא נורא. הוא אמנם אחר ושונה אבל הוא לא שד. הוא איום שעובר דה מיסטיפיקציה. הקהילה מסרבת להודות בכך, שכן היא חוששת שלא תוכל לשמור על הבדלותה ועל סגירותה ההרמטית המשמרות את זהותה. המשמעות הבסיסית של קיומה

אמא הסתכלה על הילד שלה והוא נראה לה גדול יותר.
היא אמרה: "אתה יודע, שאולי, נראה לי שגדלתו"
שאלו שמח
ובאותו רגע פסקה הרוח והערפל התפזר כאילו לא היה."

"סופרים ומשוררים" כותב מנחם רגב, "יוצרים למען הילד את העולמות שאליהם הוא יכול לברוח מן המציאות שאינה מאירה לו פנים. אולם אין זו בריחה בלבד: שעשועי הדמיון שלו הם אחת הדרכים שלו להתמודד עם בעיות יחסיו עם הסביבה הקרובה... מן העולמות האלו הוא עשוי לחזור מחזק, מוכן יותר להתמודד עם מציאות שאין הוא יכול לשנותה." (רגב, 2002)

בסיפור "השד על ההר" (חכם, 2004) מסופר על כפר אחד שבו האנשים פחדו לצאת מן הבית בגלל שד שחי על התר שליד הכפר. יום אחד נמאס לילד ושמו סמי להיות כל היום בבית. הוא הלך אל אחת השכנות ושאל אותה אם היא ראתה את השד הזה שכולם מדברים עליו. השכנה ענתה שהיא לא ראתה אבל אומרים שמי שרואה אותו מתעוור.

סמי שאל אותה מאין היא יודעת זאת והיא ענתה שכך כולם אומרים. הלך סמי אל עוד שכן ושאל אותו אם הוא שמע את השד. השכן שהאמין לכל מה שהכל אומרים, ענה שהוא לא שמע את השד, אבל מי ששומע אותו נעשה חרש. בניגוד לדעת כל אנשי הכפר, החליט סמי לטפס על ההר ולראות אם יש שם שד. הוא פגש את השד ומגלה שהמדובר בשד ידידותי החי בפחד מפני אנשי הכפר...

זוהי אגדה עם ערבית שעבדתי לעברית. ברובד אחד, המדובר בסיפור תמים המספר על הפחד מפני הלא מוכר. בשפת ספרות הילדים מקבל פחד זה ביטוי של מפלצת או שד או מכשפת. זהו מוטיב נפוץ בסיפורי העם ובספרות הילדים בכל התרבויות. ברובד אחר, מתנהל בספור דיון מודע עם מושגים ונושאים, שאינם דווקא מתחום ספרות הילדים, דוגמת: אחר, קולקטיבי, עם, חציית קווים. הקולקטיבי מוגדר בסיפור על ידי מה שמאיים עליו. סמי הילד, גיבור הסיפור, איננו מפחד מפני הקולקטיבי המנסה להניע אותו מלטפס אל ראש ההר. במקביל הוא מתגבר גם על הפחד שלו מפני השד. כשהוא יוצא מתוך הקהילה הוא הופך להיות עד לדבר מה, שהקהילה איננה מוכנה לראות, דהיינו - שהשד לא נורא. הוא אמנם אחר ושונה אבל הוא לא שד. הוא איום שעובר דה מיסטיפיקציה. הקהילה מסרבת להרדות בכך, שכן היא חוששת שלא תוכל לשמור על הגדלותה ועל סגירותה ההרמטית המשמרות את זהותה. המשמעות הבסיסית של קיומה

כחברה הומוגנית, מתקיימת כל עוד נשמרת הסכנה הנשקפת מבחוץ וכל עוד אין היא נחשפת אל המפלצת שבחוץ. חרדה המתבררת כנטולת כל שחר.

גם בספור זה מאפשרת הפנטזיה את בדיקת הגבולות: את בחינת הזהות, נקודות התצפית, ומקור החרדות מפני כל מה שאיננו אני. סמי הולך אל מקום שמיוחס לו קסם – אל השד, והוא שב אל המציאות כשהוא אחר. מהפך המאפשר לו לשנות אף את המציאות, בעקבות הגילוי שלו.

ביבליוגרפיה:

- Bowie, Malcolm. (1991). *Lucan*, London:Fontana Press.
Benjamin, W. (1985). *Illumination*, edited and with an introduction by Levi-Strauss, Claude. (1964). *The Raw and the Cooked*. New York: Harper and Row.
Weber, M. (1946). "Science as Vocation", *From Sociology*, H. H. Gerth and C.W. Mills, (eds). New York: Oxford Press.

באום, ל. פרנק. (2005) **הקוסם מארץ עוץ**, תרגומה מאנגלית: גילי בר-הלל סמון, תל אביב: אריה ניר, בוכוויץ, נורית. (תשס"ב), "יריאליזם ופנטזיה, מסורת וחיידוש בסדרת הארי פוטר", **עולם קטן**, כתב עת לחקר ספרות ילדים ונוער, גיליון 2, עמ' 13:37.

בטלוייס, ברונן. (1980). **קסמן של אנדות**, תרגום: נורית שלייפמן, תל-אביב: רשפים.

ביאליק ח.ג. (תש"ז). אגדת יישראלמה המלך ואשמדאי", **כל כתבי ביאליק**, תל אביב: הוצאת דביר.

בראון, אנתוני. (2003). **גודילה**, תרגום: י. עוגן, תל-אביב: מודן.

חכם, רונית. (1993). **חמש מכשפות הלכו לטייל** תל-אביב: הוצאת איילות.

חכם, רונית. (2001). **פעם כששאלו הלך לאיבוד**, תל-אביב: מודן.

חכם, רונית. (2004). **השד על ההר**, תל-אביב: עם עובד.

טולקין, ג.ר. (1993). **עץ ועלה: על סיפורי מית**. תרגום מיכל אלפון. תל אביב: זמורה ביתן.

לואיס, ק.ס. (1990). **האריה המכשפה וארון הבגדים**, תרגום: שושנה וידל, תל-אביב: מתכרות לספרות.

סנדק, מוריס. (1984). **ארץ יצורי הפרא**, תרגום: אוריאל אופק, תל-אביב: כתר.

קאלווינו, איטאלו. (1988). **סיפורי עם איטלקיים** תרגום גאיוו שילוני, תל-אביב: ספרית פועלים.

רב, מנחם. (2002). **תחושתו של אדם המתגב אל ילדותו**: אסופת מאמרים על ספרות ילדים ונוער,

ירושלים: כרמל.

רולינג, ג'יי קיי. (2004). **הארי פוטר ואבן החכמים**, תרגום: גילי בר הלל. תל אביב ידיעות אחרונות ספרי

חמד ספרי עליות הגן.

לבוש חדש לספרי ילדים קלאסיים

יונה ספר

בעורכת מדור ספרות הילדים והנוער בהוצאת הקיבוץ המאוחד, אני מבקשת להאיר פן חשוב בעבודת ההוצאה שלנו - חידוש ספרי ילדים שראו אור לפני שנים רבות ולא איבדו מחיותם וקסמם.

ספרות הילדים העברית היא ספרות דינמית ומשתנה. מדי שנה יוצאים בארץ לאור מאות ספרי ילדים הפונים לגילאים השונים ובתוכם ספרים שמחבריהם יזועים ומוזכרים משכבר וספרים שכותביהם בלתי מוזכרים.

למספרם הרב של הכותבים לילדים זיקה הדוקה להתפתחות הטכנולוגיה האלקטרונית - בעיקר האינטרנט, המעורר אנשים לכתיבה, לתקשורת וליצירת אתרים אישיים. לתופעה זו פנים שונות. מצד אחד הבט חיובי המגולם בריבוי האנשים המבטאים עצמם בכתיבה, ובתוכם צעירים החיים את ההווה, מדברים עברית עכשווית, ומי שגולדו היישר לעידן המחשב והאינטרנט. מצד שני יש וקיימת תחושה ששפת הדיבור הדלה של ימנו, הרצון להיות עדכני, ולעתים חוסר ההכרות של חלק מהכותבים עם העברית על רבדיה - סופה ספרים ששפתם דלה, עלילתם נדושה והטיפול בנושאים מעיד על חוסר מעוף וכשרון. לעתים רמת הכתיבה משיקה לשפת הדיבור היום יומית וגם כשמצרפים לכך צידוקים חינוכיים-פסיכולוגיים, כביכול, אין בכוח טקסטים כאלה לתפוס את מקומן של היצירות הקלאסיות.

בעורכת אני נתקלת לא פעם גם בבורות, כאשר אני מקבלת כתבי יד כשמתלווה אליהם מכתב המצהיר ש"על נושא זה לא נכתב דבר מעולם!" שעה שלפני עשור, עשרים או ארבעים שנה ויותר כתבו על כך. יש המרחיקים לכת, ומבטלים באחת את כל מה שנעשה בתחום ספרות הילדים בעשרות השנים, שמלפני קום המדינה ועד ימנו, כאותו עיתונאי שפרסם לפני מספר חודשים ספר ילדים ראשון, ובכתבה מתוקשרת גזר גזירה על כל סופרי הילדים כאשר קבע שאין ספרות ילדים בארץ. יוצאים מכלל זה, לדעתו, הם ספריה של לאה גולדברג, תפילילה - וכמשתמע ספרו שלו, שבא לפצות על החסר.

כילדה שגדלה בארץ בשנות ה-40 וה-50 אעיד שלא היו אז ספרי ילדים רבים כמו היום. אך באותן שנים יצרה ספרות הילדים תשתית תרבותית, שאיחדה בין ילדים שהיו במקומות שונים ובתנאים שונים. כאשר בית ההורים לא חשף אותן ליצירות בפני ילדיו, באו המחנכים בגן ובבית הספר, הוסיפו, חיזקו ובנו את

המכנה המשותף שתשתיתו הייתה שירים וסיפורים בשפה שאיחדה את ילדי הארץ ואת ילדי העולים בני הגלויות השונות. ניתן לומר שרוב ילדי הארץ או הכירו את "בוא אלי פרפר נחמד" של פניה, ידעו להמשיך את הסיפור שהתחיל במשפט: "פלוטו כלבלב מקיבוץ מגידו. יש לו הכול: מרק ועצם...", הכירו את: "קן לציפור בין העצים..." או את "רוץ בן סוסי" של ביאליק, דקלמו את: "עץ נטעתי בחג האילן..." של זאב, משכו את הגזר עם סבא אליעזר של לוי קיפניס ועוד. לנוכח בעיות הקליטה, החסתגלות לחברה החדשה ולשפה החדשה ראוי לזכור את תרומתה של ספרות הילדים ליצירת תשתית תרבותית משותפת לכל ילדי ישראל.

ההוצאה המחודשת של ספרי ילדים קלאסיים מחייבת התייחסות לעברית בה נכתבו הספרים. עברית המרובדת בלשון התנ"ך, העושה שימוש בלשון חכמים, בפתגמים ואמרות. עברית שאיננה יראה מפיוט, משפה גבוהה, משימוש במילים שאינן מופיעות בשפה המדוברת, ואף לא מערבול חומרים ישנים עם חדשים, או מהחשש שמא תעמיס על הקטנטנים את יופייה ומורכבותה של השפה העברית. אצטט טיפה מן הים הגדול הזה, ומי לנו יותר מביאליק, אלתרמן ושלונסקי שעשו בשפה במעוף, בסחרחרות, בשובבות והומור, בהמצאות חדשות וביצירתיות רבת קסם, תוך שבללו את שפת העבר עם העברית המתחדשת.

וכך מתאר לנו אלתרמן ב'מעשה בפא סופית' את הרגע נורא בו האות פא סופית יוצאת מן העולם:

...הציפורים שעופפו חדלו לפתע מלעופ...	סוס לא שט...
המתופפים שתופפו פתאום נדמו מלתופ...	ברז לא נט...
סוסיים שדהרו שטפו, עמדו לא עוד שטפו שט...	רוחות לא ריחפו רח...
טיפות ברזים שטפטפו, פסקו לא עוד נטפו נט...	נמשך הרגע בלי לחל...
עמדה הרזח הרזחפת לא רזפה רח...	כי כל ההתחלות כולן נשארו בלי סו...
עמדה העת המתחלפת, נמשך הרגע בלי להלו...	הכול נקטע, נתק, נפסק ושקט קם מאין כמוהו...
עוף לא עופ...	נדמה היה - רק רעד קט והעולם חזר לתהו..."
תף לא תופ...	

כשאני קוראת את הקטע, עולה בלבי התיאור המרשים ורב ההוד של הדממה הגדולה בה ציפו בני ישראל למשה תיורד מההר נושא בידיו את לוחות הברית - כפי שמספרת לנו האגדה -

אמר ר' אבהו בשם ר' יוחנן: כשנתן הקדוש ברוך הוא את התורה
ציפור לא ציץ, עוף לא פרח, שור לא גאה, אופנים לא עפו, שרפים לא
אמרו קדוש, הים לא נדעע, הבריות לא דברו, אלא העולם שותק
ומחריש – ויצא הקול: אנוכי יי' אלהיך (שמ"ר, כט)

ומה עושה אלתרמן בשיר? בשיאו של המתח, בשקט הדרוך והמתוח של חוסר
הוודאות מה עומד לקרות, הוא הופך את היוצרות ומוליך את הקוראים לשיא
נוסף שיש בו שובבות, ארציות והומור, כשהוא כותב:

"... אז בסביבה המחרישה / והתוהה והסנוורת / נשמע לפתע קול
אשה / אשר יצאה אל הגזזרת... אל בנה בחוץ, בקול זועף, / הרעיסה
היא מן הגזזרה / יוסף מה שם קרה, יוסף? / ... ופא סופית אשר
חסרה – פתאום חזרה... חזרה עם בן פורת יוסף, שאין מן החצר
חץ."

כי גם בתארו מצב עכשווי המוכר לכל אחד מן הקוראים, משרבב אלתרמן רמז מן
המקורות, משלב שפת עבר בלשון הווה, הופך אותה ושזור את בן פורת יוסף עם
"אץ מן החצר יחף" –

וביצירה אחרת שחיבר ת. נ. ביאליק "השועל והתרנגולים" הוא פותח כך:

"הייתה שנת בצורת, שנת רעב, לא מחיה ולא מזון, / כל בעלי
כרובות, אפרוח, תרנגול ותרנגולת, / לא מצאו מכלת, אין גרעין ואין
שבולת." ביאליק מפגיש אותנו עם רבי גרונם (וכמה יפה השימוש
במילה גרונם – לתרנגול הקורא בגרונו לעם) המכריז:
"האספו אלי כל בעלי מקרא, / תרנגולות ותרנגולים, / כל הקטנים עם
הגדולים! הן כבד הרעב עלינו, / ולמה נשב עד מותנו, / אנחנו וכל
משפחתנו, / ותיטב בעיני עצת אדונם / ויחמאו כנף: יחי דבי גרונם,
אין כמוהו גבר, / חכם למצוא שבר."

הקורא המבוגר יזכור את יעקב אבינו האומר לבניו: "הנה שמעתי כי יש שבר
במצרים ודו-שמה ושברו לנו משם ונחיה ולא נמות." (בראשית מב) והקורא
הילד, הפוגש כעת ברבי גרונם, ישוב ויזכר בו כשילמד את בראשית, פרק מב.

וכן ברמז, בקריצה ובהומור מרחיב ביאליק ומחבר את הידיעה האסוציאטיבית
ומחבר את "השועל והתרנגולים" עבור כל האמונים על סיפור יציאת מצרים, תוך
שהוא שזור פתגמים ורמזים ממקורות אחרים, דוגמת הקטע בו אומרת התרנגולת
הפסחת לשועל:

"שלל אויבים הוא, זנבות שועלים / אשר זיבנו מן החללים, / להיות
לנו למזכרת, / לשם עולם ולתפארת, / על הגבורות ועל המלחמות, / על
הישועות ועל הנחמות, / ועל הנסים הגדולים / במלחמת השועלים
והתרנגולים." – כשהוא מכון את רמיזתו למלחמת המכבים ביוונים.

הבאתי דוגמאות אלה על מנת להדגים עד כמה היום, על רקע השינויים בשפה ובסגנון, לנוכח התרחבות ספרות הילדים, ריבוי הכותבים, השינוי בגישה כלפי ספרות הילדים, ההרגשה שכל אחד יכול לכתוב והקלות היחסית שבפרסום ספר, עולה החשיבות, שבהגשת ספרי העבר בלבוש חדש המתאים לעולם הילדים העכשווי. את החשיבות, שבמפגש בין דור הקוראים הנוכחי ובין היוצרים הגדולים של השפה העברית ואת הצורך ביצירת הרצף התרבותי המאחד והמקשר בין ילדי העבר ובין הילדים היום.

אלא שגם אם המטרה ברורה והרצון קיים אין דרך אחת לעשות זאת.

כל בחירה בחידוש יצירה קלאסית מעוררת שאלות: האם היצירה הספרותית, שריגשה אותנו בעבר והתאימה לילדים בשנות השלושים, הארבעים, החמישים או השישים של המאה החולפת עשויה לפנות גם אל הילד היום? הרי לא רק השפה השתנתה, אלה גם הסביבה, הערכים, הדגשים האישיים והלאומיים. שאלה זו תקפה גם כשמדובר ביצירות לקטנטנים. למשל בספר 'בוא אלי פרפר נחמד' של פניה ברגשטיין - ספר שהוא מופת של כתיבה לפעוטות, שחריותו מושלמת, קליטה ופשוטה, הפונה גם לקטנטנים היום - מצוי שיר שכבר אינו יכול להיות מובן לשומע הקטן היום: "האוטו שלנו גדול וירוק/ האוטו שלנו נוסע רחוק/ בבוקר נוסע, בערב הוא שב / מוביל הוא לתנובה בצים וחלב." מי היא 'תנובה'? יכול הפעוט לשאול, כי הרי ילדי ההווה אינם מכירים את 'תנובה'. ולמרות חוסר הידיעה השיר חי וקיים בשל הקצב, החריזה ושלוש השורות הראשונות המתארות את חווית הנסיעה והחזרה שכל ילד מכיר ואוהב.

מרכיב ראשוני, על כן, בחידוש יצירה קלאסית לילדים הוא בחינת הטקסט והתאמתו לתקופתנו. יש ועל מנת לשמר את הישן עלינו לוותר על אותם חלקים שאינם חוצים את משוכת הזמן - זו הסיבה למשל, שכשהוצאנו לאחרונה את הספר: "נוני ועל יוצאים לטייל" של תרצה אתר, כללנו בתוכו שירים לפעוטות שקובצו מתוך שנים מספריה: "יעל מטיילת" ו"נוני, נוני, אין כמוני". הספר המחודש איננו כולל את כל שירי הקבצים, שבחלקם לא יענו היום, לדעתנו, על טעם הקוראים, זאת למרות שיש בהם שירים האהובים על קוראי העבר.

בספר 'החלום הוא צייר גדול' של לאה גולדברג קובצו באורח דומה כארבעים

שירים שלוקטו מתוך שנים מספריה: "מה עושות האילות" ו"צריך קטן".

מאחר ורבים מן הספרים יצאו אז לאור בליווי ויניטות בשחור, או - במקרה הטוב - במספר צבעים מוגבל - מחייבת הוצאה מחודשת איורים חדשים ועיצוב מודרני. גישה רעננה וצבעונית ליצירות הישנות 'מחיה' את הטקסט הספרותי והופכת אותו לעכשווי.

ההחלטת מה לכלול במהדורה המחודשת של הספר ועל מה לוותר, כרוכה תמיד בהתחבטות ומלווה גם בתחושת צער. בעבר לא הייתה הקפדה על המנעד הגילי של קבצי השירים והסיפורים. המחשבה שעמדה לנגד עיני המו"לים הייתה להגיש ספר שיפנה למשפחה ויענה על צרכי ילדים בני גילאים שונים. ייתכן שתפיסה מו"לית זאת נבעה מהעובדה שהספר היה מצרך יקר ותהליך הפקה של ספרים בצבע מלא היה כרוך בעלות ניכרת. ב"שירים ופזמונות" של ביאליק, למשל, הדפיסו את הציורים הצבעוניים של נחום גוטמן בנפרד והדביקו אותם במקומות המיועדים להם. בעולם הדיגיטלי והצבעוני של היום תובעים הצרכנים ספרים בהם הפנייה הגילית מובהקת יותר, ומכאן שחידוש ספרי העבר מביא בעקבותיו גם את הצורך לוותר על אותן יצירות העוברות את הרף הגילי אליו מופנה הספר היום. כשהוצאנו לאור מחדש את "פרחי בר" מאת זאב, נאלצנו לוותר על יצירות רבות. חלקן מפני שהתיישנו וחלקן מפני שפנו לגילאים בוגרים יותר מאלה שלמענם הוצאנו את הספר המחודש. אני זוכרת שמר גרשון ברגסון התאכזב כשראה את האסופה החדשה והצבעונית שנלוו לה איורים נהדרים של יערה עשת. הוא רצה לראות את רובן של יצירות "פרחי בר" נוכחות גם בספר החדש, אבל עם כל הצער על האסופה החלקית אני שמחה שהוצאנו את "פרחי בר" לאור מחדש בפורמט גדול וצבעוני, ואפשרנו לקהל אוהבי המשורר להנחיל את השירים שאהבו גם לילדים היום.

בחירה כואבת מעין זו עשינו גם כשהידשנו את "פתחו את השער" של קדיה מולודובסקי; את "בוקר טוב" של ע. הלל, את "אני וטלי בארץ הלמה" של שלונסקי, שהעורכות מירה מאיר ועדנה קרמר בחרו לכלול בו רק את שירי הלמה. אני יכולה להעיד על עצמי שכמי שגדלה ואהבה גם את היצירות שלא נכנסו לספרים המחודשים – הויתור לא היה קל והוא נעשה מתוך הנחה שעדיף לוותר על חלק מהשירים, על מגת להביא להתקבלות היצירה הקלאסית בצורתה המחודשת, ובכך לזכות ולזכות את קהל הקוראים בספרים המחודשים.

דרך נוספת בחידוש קלאסיקה היא לבחור יצירה, שבעבר הייתה כלולה בתוך אוסף שירים או סיפורים ולהוציא אותה לאור כספר העומד בפני עצמו. בעבר יכול היה המבוגר לדלות עבור הילד שיר או סיפור מתוך אסופות הסיפורים והקבצים שהיו בכל משפחה, פעוטון וגן. – כמו כרכי "מה אספר לילד", או הספר "מאה ואחד סיפור". בעולם בו אנו חיים היום אין הקוראים מבקשים קובץ גדול שיתן מענה רב שנים לצורכי הילד הגדל, אלא מחפשים ספרים צבעוניים שיגוונו בכל פעם את ספרייתם באמצעות סיפור אחד.

ברוח זאת הוצאנו לאור מחדש, ואפשר לומר אפילו שגאלנו יצירות משכחה, כדוגמת: "זה קרה בחנוכה", "מעשה בפא סופית", "מעשה בחיריק קטן", "האפרוח

העשירי", מאת נתן אלתרמן, שנחבאו בין קבצי ספריו מבלי שיהיו נגישים להורים וילדים, את "האריה שאהב תות", של תרצה אתר שחולץ מתוך ספרה הישן "יעל מטיילת", (וראה אור במעל מאה אלף עותקים), ו"הילד הרע" של לאה גולדברג – כל הספרים אוירו מחדש על ידי דני קרמן, מאייר חכם ואוהב ספרות, שגדל על יצירות אלה, השכיל לפרש אותן ברוח חדשה, הוסיף להן צבע ותנופה והיה שותף בהפיכתן זמינות לכל קורא. "כובע קסמים" של לאה גולדברג יצא לאור עם איוריה החלומיים של דינת הופר ו"השועל והתרנגולים" של ח.ג. ביאליק עם איוריו ההומוריסטיים של יוסי אבולעפיה.

כאשר מדובר באיור מחדש, אומר שהנושא רחב, גדול ומרתק, במיוחד לנוכח העובדה שחלק מאותן יצירות ראה אור בהוצאות שונות ואוירו על ידי מאיירים שונים.

יש כאמור שהטקסט הקלאסי מחייב ביטול איורים מוכרים ואהובים והמרתם בציורים מודרניים. אך יש וטקסט ואיור שלובים בהדיקות שדי בהוספת צבע. כך נהגנו בספר "נסע אל השדה" אותו איירה מחדש, בסגנונה הידוע, מיכל אפרת שאיירה את הספר הקלאסי לפני כששים שנה. לעתים ניתן לחדש ספר באמצעות שינוי גודל הגופן ובחירה באות קריאה. בעבר נהוג היה להוציא לאור ספרים עם אותיות קטנות יחסית והיום שלטת בספרי הילדים האות הגדולה והברורה, המשתלבת בעיצוב ומזמינה לקריאה עצמית. כך נהגנו בספר "דודי שמחה", של ע. הלל. הגדלנו את הפורמט, החלפנו את האות הקטנה באות גדולה וקריאה, והשארנו את האיורים המצוינים של רות צרפתי.

ולעתים מצויות הפתעות – חידוש ספרי לאה גולדברג נעשה בידיעת מנהל העיזבון של יצירתה, עורך הדין יאיר לנדאו, שאמו – מינה – הייתה חברה טובה וקרובה של המשוררת. מאחד שללאה גולדברג לא היו ילדים משלה דאתה בילדי חברתה, יאיר וענת, את ילדיה. כשמלאו ליאיר ארבע שנים נתנה לו המשוררת ביום הולדתו, ספר כיס קטן, שנכתב ואויר על ידה. כש"כובע קסמים" יצא לאור הביא יאיר את הספרון הקטן והישן להוצאה – והספר ראה אור בשם "סיפור על יאיר". את האיורים הצבעוניים איירה אלונה פרנקל. וכך בזכות הנכונות לחדש את הישן זכינו בספר חדש של לאה גולדברג שלא ראה מעולם אור.

השאיפה למצוא דרכים להתאמת ספרות העבר לצורכי הקוראים הצעירים הביאה להחלטה להוציא לאור את ספרי הפעוטות הקלאסיים שלנו כספרי קרטון. המחשבה הייתה להביא גם לקטנטנים טקסטים מעולים ולא להסתפק בספרים של מדרש תמונה. עד עתה יצאו לאור בנישה זו: "בוא אלי פרפר נחמד", "לבד על המרבד", "איה פלוטו", "מעשה בחמישה בלונים" ועוד. בקרוב יופיעו ספרים

נוספים, ביניהם "ביאליק לפעוטות" המלווה גם הוא באיורים יפהפיים של אלונה פרנקל, ובו שירים מוכרים כמו "קן לציפור" וכאלה שמוכרים פחות. לסיום אזכיר את התרגום המחודש והמעודכן של סרוואנטס "הרפתקאות דון קיחוטה" בתרגומה המעולה של טל ניצן עם איורים של אבנר כץ. טל ניצן מגישה לקורא הצעיר והמבוגר תרגום קריא, זורם ומהנה המזמן לקוראים צעירים ומבוגרים מפגש מרתק וסוחף עם היצירה הקלאסית הזאת. אני מקווה ש"דון קיחוטה" יהווה אצלנו סנונית ראשונה בתרגום ספרים מהקלאסיקה העולמית, וכך נוסיף ונעשיר את מדף הספרים של ילדי הארץ ביצירות רבות וחשובות.

למי זה "סוף הטוב"? : פולקלור במשמורת ילדים

ד"ר סלינה משיח*

בספרו "הרון וים הספורים"¹, שהוא שיר הלל לכוחה הטרנספורמטיבי ומעניק החיים של המעשיה העממית, מתאר הסופר, סלמן רושדי, את מספר הספורים כלהטוטן. כקוסם מרתק, המכשף את מאזינו ובכוחו להשפיע על הסדר החברתי והפוליטי במדינה. "הפוליטיקוס" - הם הפוליטיקאים של ארץ אליפבין, מחזרים נואשות אחד מספר הספורים ראשיד כליפא, ומבקשים שישתתף באספות הבחירות שלהם, שכן הם יודעים שספור מפיו - וקולות הבוחרים בכיסם. הרון כליפא, בנו של ראשיד, תוהה על סוד כישוריו של אבא, ושואל מאין באים כל אותם ספורים השגורים בפיו? ותשובת האב: מקור הספורים ב"ים הספורים הגדול". ים המכיל "אלף אלפי זרם זורם, לכל אחד צבע משלו, והם ארוגים זה בצד זה כמרבד נוצלים... אלה זרמי הספורים וכל אחד מן הסיבים הצבעוניים הללו מייצג ומכיל מעשיה יחידה... ים הספורים הוא למעשה, הגדולה בספריות תבל, והספורים מוחזקים... במצב נוצלי, לכן נשמרת להם היכולת להשתנות, להעשות גירסאות חדשות שלהם עצמם, להתחבר לספורים אחרים וכך להיות לספורים שונים ממה שהיו: מכאן שים זרמי הספורים, שלא כמו ספריה רגילה, אינו מחסן עלילות. הוא אינו מת, אלא חי".

ים הספורים דינאמי, על סיביו הצבעוניים, משמש לרושדי מטאפורה ציורית, שבאמצעותה הוא מאפיין את המעשיה העממית כעלילה מרושתת, הבנויה מריבוא חוטי - מוטיבים. נמשוך מוטיב - ונקבל מעשיה, שלדמויותיה ולמסריה משמעות אחת, נשחיל הוט-מוטיב אחר, ותתקבל מעשיה שונה בתכלית, אף שנוכל לזהות בה את עקבות קודמתה.

בניגוד לספור שבכתב, מתייחדת המעשיה המועברת על-פה, בחיות וביכולת התגוונות אין סופית. כיצד, אם כן, נסביר את העובדה, שילדים הגדלים על ברכי התרבות המערבית, מכירים נוסח קפוא ויחיד של ספור "סינדרלה", רק עלילה אחת למעשיות "כפה אדומה", וסוף מסוים בלבד, ל"פיפיה הנרדמת"? נראה, שסלמן רושדי, המדבר על דינאמיות ועל השתנות, מתאר בספרו את המעשיה העממית בתקופה, שהועברה על-פה בידי מבוגרים, ולא את זו, שקפאה על סף חדר-הילדים. שכן במעבר שעשתה המעשיה הפולקלוריסטית, מספרות עממית

* דברים לרגל צאת ספרה של הרצלית רו: "הנערה שאהבה סכנות".

לספרות ילדים, היא התמסדה, צונזרה והוקפאה, עד שלאחר המאה ה-19, נקבע הקאנון המוכר לנו היום כקובץ מעשיות שארל פרו והאחים גרים. האחים גרים היו האחראים העיקריים לקאנוניזציה של המעשייה העממית ולאחריהם שבו ספורי הקאנון להשתכפל באמצעי התקשורת האלקטרוניים, דוגמת הטלביזיה והמחשב, הממשיכים מצידם להפיץ אותו נוסח לעוס, המורכב מאותן שלושים מעשיות ידועות, ובתוכן "סינדרלה", "הנזל וגרטל", "רפונצל", "שליגיה", או "הזאב ושבעת הגדיים".

מה הביא להתקבלות נוסחים אלה דווקא? איזה ענין היה למבוגרים בהקפאת נוסח מעשייה מסוים בלבד, ובקבועה בקאנון ספרות הילדים? איזו תועלת הם מפיקים מכך? על מנת להשיב על שאלות אלה יש להעביר את מוקד השאלה מהילדים אל המבוגרים, דהיינו לא לתהות מה הילדים מוצאים במעשייה העממית, אלא מה המבוגרים, המפיצים אותה בחדר הילדים, מוצאים בה. הנסיון להשיב על כך מחייב התייחסות לסוגיה נוספת, הקשורה לשאלת הזיקה, שבין המעשייה העממית, ובין הקאנוניזציה שלה בספרות הילדים. בספרו "הרון וים הספורים" מתיחס סלמן רושדי לתכונותיו התראפוייטיות של הפולקלור. מאזין עגמומי השוקע בעולם המעשייה, יושפע מיד מקסמיה, ומצב רוחו ישתנה: מעצב לשמחה; מהשפלה לנצחון - ובתנאי שהמספר נאמן לחוקיה האפיים של המעשייה: חוק הפתיחה והסיום, חוק ה"סוף הטוב", וחוק "מלוי משאלה"². אך מה קורה כאשר חוק ה"סוף הטוב" מופר, והמעשייה מסתיימת בכי רע? את דעתו על כך מתאר רושדי, באמצעות הארוע הבא: כשעצב כבד נופל על בנו, הרון, מציעים לו ידיו לגמוע מים זכים, הישר מתוך ים הספורים. הרון, הגומע את המים שוקע בתוך עולם המעשייה, ומזדהה עם דמותו של אביר צעיר, היוצא להציל נסיכה ענוגה, הכלואה בראש מגדל גבוה.

בדמיונו, הופך הילד לדמות הידואית, והוא לוקח חלק בעלילת מעשייה מטיפוס "ס' / 101 / זהט" - "ספור הצלת נסיכה". כך הוא יוצא לקרב כנגד מפלצות מסוג כזה או אחר, ולאחר מאבקים ממושכים, גם מנצח.

בסוף הדרך, כשהרון מגיע אל המגדל בו כלואה הנסיכה, הוא מגלה שלנסיכה הניבטת אליו מתוך ריבוע החלון, תספורת יוני-סקס. צמות החבלים המוכרות לכל ילד מתוך אלבום האופנה של תסרוקת רפונצל נעלמו מעורפה, והרון לא יוכל לטפס בהן, כבסולם. אלא שגם נסיכה קצוצת שער היא נסיכה, והרון נאחז בצפרניו באבני המגדל ומרגיש כיצד גופו מצמיח זרועות נוספות, שעירות וגמישות, בעזרתן הוא מגיע, כעכביש זריז, אל הלון הנסיכה. כאן, בניגוד מוחלט לסופה הטוב של מעשיות רפונצל, מביטה בו הנסיכה, ופוסקת בקרירות: "איכס אחובי, לעכביש גדול הפכת..." ואז, לתדהמתו הגדולה, היא שולפת סכין חדה

וקוצצת את גפיו השעירות, תוך שהיא חוזרת בקצב: "הלאה עכביש, לך הביתה חיש" ... הרון נופל ממרומי המגדל, ומתעורר בבעטה, עצוב יותר מכפי שהיה לפני ששתה את מי העדן, של ים הספורים. משאלתו לשחרר ולזכות בנסיכה הכלואה במרומי מגדל גבוה, עלתה בתווה וסוף הספור בכי רע!

כנגד נוסח מעשיה זה, אותו היינו מגדירים כמעשיה פמניסטית, מתקומם סלמן רושדי, בכל תוקף. הוא רואה בו הפרה בוטה של חוקי המעשיה העממית, הנאנסת בידי מי, שמזהמים את ים הספורים, ומכתימים אותו בסוף רע, המחבל בחלום האסקפיסטי של מלוי המשאלה. אלא, שלנוכח עמדתה הנחרצת של נסיכה קצוצת שער, נשאלת השאלה: מהו "סוף טוב"? למי הסוף הטוב, ואת משאלתו של מי הוא ממלא? של הגבר - מספר הספורים - וקהל מאזיניו הגברי? של האשה, של הילד, או של המבוגר? שהרי הרון, הנופל לתהום, חווה חלום בלהות נורא, שעה שהנסיכה המסרבת להנשא לחתן - עכביש, חשה שעשתה מעשה נועז. לא רק שעמדה על זכותה להנשא לאדם ולא לחיה, אלא שערערה על משמעות ה"סוף הטוב", שהועידו לה הגברים מספרי המעשיות, הכופים עליה סוף רע מאד, במסווה של סוף טוב. כלומר, במעבר שהמעשיה העממית עשתה ממדיום קולי, שהועבר על-פה ופנה למבוגרים ולילדים כאחד, אל טכנולוגיית הדפוס, ומשם אל ספרות הילדים, הפונה לילדים אך נדרשת לצורך התקבלותה לגייטימציה הניתנת לה מאת המבוגרים, ארעו שני דברים:

א. בתהליך הקאנוניזציה, המעשיה איבדה את יכולת ההתגוונות שלה. היא הוקפאה והוצגה בנוסח הומוגני, ברוח האחים גרים, המקובל על המבוגרים; הורים, מולי"ם, מורים וספרנים. כל סטייה מהנוסח הזה, נתפסת כבלתי לגיטימית וכחתרנית.

ב. לנקודת התצפית שממנה מסופרת המעשיה, דהיינו לשאלה: מי המספר, למי הוא מספר ואיזו תועלת הוא מפיק מהספור? תפקיד מכריע בהבנת משמעות הסוף ה"טוב" וה"רע" של מעשיות הילדים. שכן השוואת הנוסח הילדי הקאנוני, לנוסחי מעשיות אחרים, או לגלגוליהם בספרות המבוגרים, מערערת על רושם תמימותו, על אמינותו ועל תוקפו של הסוף ה"טוב", שהמבוגרים מועידים לילדים.

כמסגרת התייחסות לדיון בשאלת ה"סוף הטוב" במעשית הפולקלור, שהופקדה למשמורת הספרות לילדים, תשמש אחת הגירסאות למעשית "סינדרלה", המופיעה בקובץ המעשיות, שעיבדה וערכה הרצליה רז. קובץ זה מציג אלטרנטיבה לקאנון מעשיות הילדים המוכר, וסינדרלה הרוסיה, היא "וסיליטה החמודה"³, שבעיבוד הרצליה רז, איננה עוברת מהבקתה לארמון, אלא שבה

לביתה שלה. לפנינו אחת מתוך כ-349 גירסאות שונות לספור "סינדרלה", שתעדה מריאן קוקס, במחקרה משנת 1892.⁴ מחצית מאותן גירסאות מתמקדות באם חורגת ובבנותיה - דוגמת האם שבספור "וסיליסה החמודה". ספורים אלה מתארים מאבק כלכלי על זכות הקנין והרכוש, בתוך המשפחה: האשה הראשונה מתה, הבעל נושא אשה אחרת, זו מבקשת לנשל את זכויות הבת מגשואים ראשוניים, ולהבטיח את זכויות בנותיה שלה. בנוסח שלפנינו, וסיליסה-סינדרלה מגורשת מהבית. היא נאבקת בבבה יאגה, המכשפה הקניבאלית, מנצחת וזוכה באור, ואז, מחוזקת היא שבה לביתה, מגרשת את האשה השנייה על בנותיה, זוכה בעצמאות רוחנית וכלכלית. לפנינו, כאמור, נוסח אחד, שהאנטגוניסטים שלו חן שתי נשים: אם חורגת ומכשפה. אלא, שמחקרה של מריאן קוקס מצביע על למעלה מ-150 נוסחים אחרים, שהאנטגוניסט שלהם הוא גבר ולא אשה. גבר המבקש לשאת את בתו, כלומר לקיים עמה יחסי מין, ובכך לשלול ממנה כל אפשרות לנשואים בעתיד. בגרסאות כגון אלה, פותחת העלילה במלים הבאות:

"היה היה מלך ולו אשה ששערה זהב ואין שני ליפיה בכל העולם. יום אחד חלתה המלכה וכשחשה שמותה קרב, קראה למלך ואמרה: 'הבטח לי, שאם תבקש להנשא בשנית, תהיה אשתך יפה כמוי, ושערה זהב כשערי...' ולמלך היתה בת, שהיתה יפה כאמה המתה, וזהב שערה זהב כשערה. כשגזלה, הביט בה המלך וזאה שהיא דומה בכל לאשתו המנוחה, ולפתע נתעוררה בו אהבה עזה. אז דבר אל יעציו ואמר: 'בתי דומה לאשתי יותר מכל, והן לא אמצא כלה שתדמה לה יותר ממנה. לכן אשא אותה לאשה' ונהמו היועצים ואמרו: שום טובה לא תצמח מפשע נורא שכזה. ואלוהים אוסר על אב להנשא לבתו רק שואה ימיט הדבר הזה, על הממלכה. יותר מהם נדמה הבת כששמעה את החלטת אביה, אך היא קיוותה שתוכל להניא אותו מכוונותיו. וכך אמרה: לפני שאמלא את בקשתך, אני מבקשת שתביא לי שלש שמלות. אחת זהובה כשמש, אחת כסופה כלבנה, ואחת נוצצת ככוכבי שמים. חוץ מאלה, אני מבקשת שכל חיה בממלכתך תתן פיסת עור מעורה, ומחן יתפרו גליפה עשויה אלף סוגי עורות ופרוות. כך אמרה וחשבה, הן בלתי אפשרי להשיג את כל אלה, ועד שיושגו, אסיח את לב אבי מכוונותיו הרוניות."⁵

לצד "וסיליסה החמודה" ו"סינדרלה" רוחו, אם כן, נוסחים אחרים, שסופרו מפי נשים, שבקשו ללמד נערות צעירות כיצד לשרוד בעולם, שבו אבות מתעקשים לקיים יחסי מין עם בנותיהם ואמהות (חורגות) מבקשות לנשל אותן מזכויותיהן. מדוע צונזרו הנוסחים הללו? האם משום שתופעת גלוי העריות חלפה מן העולם, וילדים אינם עוד קורבנותיה? - על מי מבקשות גירסאות סינדרלה וסנדל

הזכויות בנוסח האחים גרים לגונן? על הילדים או על המבוגרים המסתירים את סודות המין שלהם מפני ילדיהם?

הפקדת מעשית הפולקלור במשמורת ילדים, חושפת את המניפולציה שהמבוגרים ערכו בה. שכן היא הפכה למכשיר לחיברות הילדים מחד גיסא, ומאידיך גיסא לרשת הסוואה, המסתירה מפני הילדים את חוליי המבוגרים. ובכך היא מקפידה את הילדים בעמדת התמימות נטולת הידע, ההגנה והעצה הטובה, לנוכח סכנת האלימות הפיזית, הרגשית והמינית האורבת להם מצד מי, שהיו אמורים להגן עליהם יותר מכל: הורים ומבוגרים. על השימוש המניפולטיבי שנערך במעשיה העממית נוכל ללמוד מתוך השוואת עלילת "סינדרלה", ביצירה הפונה למבוגרים, ואותה עלילה עצמה, שהוקפאה במשמורת ילדים.

"לכלוכית", של לאה גולדברג, שנכתבה לילדים, שבה ומפיצה את הנוסח הקאנוני המוכר לנו מתוך האחים גרים. הדוברת, ילדה השוכבת על הדשא, מביטה בעננים ורואה בהם את השתקפות עלילת סינדרלה. היא נחרדת כשהרוח מעיפה את העננים, וארמון המלכות מתפוגג. הקונפליקט המשפחתי, ובתוכו אב פאסיבי ואם המתעללת בבתה נשכח לנוכח השאלה המטרידה: "מתי לכלוכית תמצא את הנעל?/ מתי בן-המלך יהיה בעלה?"⁶ הילדה עוצמת עינים "ושוב הארמון - כה גדולה קרוב./ הנה לכלוכית המלכה הצוחקת,/ כי סוף הספור הוא תמיד בכי טוב!"

כלומר בעל וכסף (ארמון), הם הפתרון לילדות, שהיו קרבן להשפלה ולהתעללות פיזית בתוך המשפחה.

לאה גולדברג נוקטת בעמדה המסורתית של ספרות הילדים, המשתמשת ב"סוף טוב" כתהבולה, המטשטשת את ההתעללות שעוברת סינדרלה המגורשת מהבית, מנוצלת בעבודה קשה, סובלת חרפת רעב, ובגירסאות אחרות, אף עומדת להיות קרבן להתעללות מינית. אם תהיה צייתנית, חרוצה, טובת לב ואמיצה, תשרוד חרף התעללות המבוגרים. וסיליסה וסינדרלה נענשות על לא עוול בכפן, ולמרות זאת, האצבע המאשימה מופנית כלפיהן, שעה שה"סוף הטוב", מעמעם ומחליש את הפשעים שהמבוגרים מבצעים בהן.⁷ בגירסתם לילדים, אומר לנו חוקר ספרות הילדים, ז'ק זיפס, מתפקדת המעשיה כמיתוס, שתכליתו לספר ספור שאיננו אמיתי אך הנתפס כאמיתי, ומטרתו להשקיט את מצפונם המציק של המבוגרים.⁸ זו גם הסיבה, שבפנייתם למבוגרים, בספרות למבוגרים, אין המחברים נדרשים לתחבולת ה"סוף הטוב", ובפועל, הם מגלים מה הם באמת חושבים על סוף מעין זה. לאה גולדברג לדוגמה, מתארת ב"לכלוכית" למבוגרים, נערה שאין לה כל סכוי להיות בעושר ובאושר. לא רק שאין לכלוכית שלה זוכה באהבה עלי אדמות, אלא

שאף לאחד המוות, לא תוכל להתאחד עם אהובה. מלאכי גן-העדן עורכים לה את "מבחן הנעל" – הפעם כמבחן כניסה לארמון השמים. ורשיון הכניסה לתחומי "הסוף הטוב", מוטל הפעם בספק:

"הנה לכלוכית בקרעים לבנים, / שערי גן-העדן ממעל / עומדים
הכרובים עצובי הפנים / למדוד לרגלה את הנעל // ריבונו של עולם,
רחמיך אין סוף, / היא קטנה הכניסנה פנימה / הרי היא מקודשת
למוות הטוב / בתפילה הכשרה של אמא." ⁹

בניגוד לגירסת סינדרלה בשיר הילדים, מערערת גולדברג, בשיר למבוגרים, על עצם אפשרות קיומה של אתבה בעולם הזה, ולא כל שכן בעולם הבא, שכן הסוף הטוב, הוא בפועל סוף רע, שהתחפש בספרות הילדים לסוף טוב, בהיותו מתאים לילדים תמימים ולא למבוגרים היודעים מהי האמת.

"סינדרלה" של דליה רביקוביץ, איננה נאבקת כלל על זכות הסוף-הטוב. היא בוחרת במה שעשוי להתפס בעיני אחרים, כסוף רע למפרע, ומעדיפה להשאר במטבח, ובלבד שלא תכנע לחוקי ה"סוף הטוב", לצד נסיך משעבד. חיי שפחה במטבח, מאפשרים לה "חירות דעת", חופש ודמיון, שעה ש"סוף טוב" בארמון, פרושו השתעבדות לטקסט המוכתב לה בידי גברים, הכותבים את חייה באמצעות ספור סינדרלה. בגירסת דליה רביקוביץ בוחרת סינדרלה העצמאית את סופה הטוב במילים הבאות:

"השעות הטובות של סינדרלה עברו שם למטה במטבח / היחה לה
חרות הדעת / אם נאמר את זה כך, .. וראתה את השנים ההן
יוצאות במיטב בגדיהן / הדורות, מפוארות, נוטפות בשמים, / נטיות
גרון / והיא לא ממש רצתה להיות במקומן. / אוצרות אין סופיים היו
לה בדמיון..." ¹⁰

התייחסות נוספת לשאלת "הסוף הטוב" בגירסתו לילדים ולמבוגרים, נמצא בשיריה של המשוררת הפמניסטית, אן סקסטון. סקסטון שוטחת בפנינו באופן מפורש את דעותיה בדבר השקרים, שאנו מספרים לילדים באמצעות הספרות לילדים. היא מוקיעה את הרעיון, שהפך לחלק מהמיתוס האמריקאי, בדבר המעבר מאשפתות לעושר, ונדה לנוסח "לכלוכית" לילדים, המצפה לנסיך ולחיי זוגיות מאושרים בארמון:

"תמיד קודאים על זה: / השרברב עם שנים עשר ילדים / הזוכה בפיס
האירלנדי, / משרותים לעושר, / הספור ההוא / .. ובהמשך: "סינדרלה
והנסיך / חי, אומרים, באושר ועושר, / כשתי בובות בתיבת מתאון, /
לא מוטרדים אף פעם מחיתולים או אבק, / לא רבים אף פעם אם
ביצה רכה או קשה, / אף פעם לא חוזרים על אותו ספור פעמיים, / אף

פעם לא טובלים מפרוד גיל העמידה, חיוכים מתוקים מוזבקים
לנצח.¹¹ - כזה הוא ה"ספור ההוא", אומרת לנו אן סקסטון.

לנוכח המסרים החתרניים של גירסת "סינדרלה" למבוגרים, מצטייר הנוסח המוצע לילדים, כטקסט חנוט וקפוא, הממשיך להפיץ רעיון אסקפיסטי ואוטופי, המשרת את הפנטזיה של המבוגרים. שכן, כדברי זייפס, המבוגרים ממשיכים לשכפל את הנוסח ההבלותי של מעשיות הילדים, כיון שבאמצעותו הם מצליחים להדחיק אותם נושאים שהם פוחדים לדבר עליהם בגלוי: התעללות בילדים נטישה, חסך רגשי, גלוי עריות ואלימות פיזית ורגשית.¹² יוצא מתוך כך, שתכלית ה"סוף הטוב", להבטיח למבוגרים, שהילד שכח את ההתעללות שהוא חווה מצד אותם מבוגרים, המספרים להם ספורים שקריים. המעשייה העממית במשמורת ספרות הילדים, חושפת אם כן, את נקודת התצפית של המבוגר, העורך במעשייה העממית מניפולציה - לצורך טיהור מצפונו ולתועלתו שלו - שכן אם הסוף היה כל-כך טוב, הרי שהיה משותף בו גם את המבוגרים, ולא חונט אותו במשמורת הספרות לילדים.

הערות

1. רושדי, שלמן, *הרון ויום הספורים*, ירושלים, כתר הוצאה לאור, 1991. כל המובאות מתוך מהדורה זו.
2. Axel, Olrik, "Epic Laws Of Folk Narrative", Dundes (ed.) *The Study Of Folklore*, Englewood Cliffs, 1965 pp. 129-141.
3. רו, הרצליה, "יוסיליסה החמודה", *הנערה שאהבה טכנות*, מעשיות ואגדות על נערות, נשים ואמהות, חכמות ונועזות, תל-אביב, ידיעות אחרונות, ספרי חמד, 2002, עמ' 35-41.
4. Cox, Marian, R. *Cinderella a Folklore Casebook*, N.Y. & London, Garland Publishing Inc. 1892.
5. Grimm, *Grimm's Fairy-Tales* London, Routledge & Kegan, 1948, pp.326-331.
הספור תורגם בידי סלינה משיח.
6. גולדברג, לאה, "ילכלוכית", *צדיק קטן*, מרחביה, ספרית הפועלים בע"מ, הוצאת הקבוץ הארצי, השומר הצעיר, ללא ציון שנת הוצאה, עמ' 53. המובאות מתוך שיר זה.
7. Tatar, Maria, *Off With Their Heads!* Princeton, New Jersey, Princeton University Press, 1993.
8. Zipes, Jack, *Fairy-Tale as Myth, Myth as Fairy-Tale* Lexington, Kentucky, The University Press of Kentucky, 1994.
9. גולדברג, לאה, "ילכלוכית", *כתבים* כרך ב', תל-אביב, ספרית הפועלים, 1986, עמ' 184.
10. רביקוביץ, דלית, "סינדרלה במטבח" *אהבה אמיתית* תל-אביב, הוצאת הקבוץ המאוחד, 1987, עמ' 39.
11. סקסטון, אן, "סינדרלה"; תרגם רועי רוזן, *המעורר כתב עת לספרות ואמנות*, מס. 10, תל-אביב, בסיוע ערית תל-אביב-יפו, עמ' 76-80.
12. זייפס, זיק, שם;

תמיד אבקש מאבא
שיספר לי לפני השנה.¹¹

אפילו כשאני כבר אחיה סבא,
אולי בן שמונים שנה,

הפעור בין הקטבים

לגבי הילד הקטן, שמושגי הזמן שלו עדיין לא התגבשו ו"התבגרו", הזמן נתפס כמשהו שלא ייגמר לעולם.

הוא עדיין אינו תופס את המשמעות של היות זקן, הוא עדיין אינו מסוגל לקלוט שיש סופיות לחיים. הוא, כמובן, אינו מבחין בין ילדות לזיקנה. הוא בטוח שהאנשים הסובבים אותו, מן המעגל הקרוב ביותר ועד המעגלים הרחוקים יותר, הכל עומדים לשרתו, לתמוך בו בעת שמחה ובעת צרה – והוא 'בטוח' שכל אלה יימשכו לעולם.

לחברה, שהיתה בנויה מאז ומעולם על המשכיות ומסורת, היו תמיד כללים חמורים של כבוד והערכה לזקנים שבקירבה. במסורת היהודית, לדוגמה, הערכת הזיקנה היתה לדיברה מרכזית, שנכללה בעשרת הדיברות: "כבד את אביך ואת אמך למען יאריך ימך על האדמה אשר ה' אלוהיך נותן לך". באופן זה דרשה החברה מן היחיד לכבד את הוריו, בהיותם יסוד המשפחה.

בספרי הילדים, עד לפני זמן לא רב, היו סבא וסבתא מאוירים כאנשים זקנים ומכובדים. אך בחברה המודרנית של היום, שבה הסיסמה היא 'היו צעירים לנצח', הזקנים של פעם משקיעים הרבה מאמצים כדי להישאר 'צעירים' בתדמית ובמעשה. "בחברה הנוכחית, שהיא ניידת ומאופיינת בהפרדת גילים, יש רק לצעירים מעטים קשר קבוע ומשמעותי עם אנשים המאריכים ימים... הפנמת התדמית השלילית של הזקן עלולה להשפיע לא רק על יחסו של הילד אל הזקנים שבמשפחתו ובקהילתו, אלא גם על האופן שבו הוא עצמו יקבל את תהליך הזקנותו הוא בעתיד".² הזקן, למרות המהפך בתדמיתו בחברתנו, הוא הרי החוליה החלשה במשפחה ובחברה, והוא זקוק ליחס מיוחד ותומך. היבטים אלה נאחרים באים לידי ביטוי בכמה יצירות ספרות.

תדמית הסב במספר יצירות עממיות

היצירה העממית, אצלנו ובעמים, מפיצה בסיפוריה ערכים של כבוד וסיוע לזקנים. הנה שתי דוגמאות מן המדרש: "רב יוסף כשהיה שומע קול רגליה של אמו, אמר: 'אעמוד מפני שכינה שבאה'. או: 'אמו של ר' טרפון ירדה לטייל לתוך חצרה בשבת ונפסק קרדקיוס (מגעל) שלה. הלך ר' טרפון והניח שתי ידיו תחת פרסותיה והיתה מהלכת עליהן עד שהגיעה למיטתה. פעם חלה ונכנסו חכמים לבקרו, אמרה להם: 'התפללו על ר' טרפון בני, שהוא נוהג בי כבוד יותר מדאי'. אמרו לה: 'מה עשה לך?' סיפרה להם אותו המעשה. אמרו לה: 'אפילו עושה כן אלף אלפיים, עדיין לחצי הכבוד שאמרה התורה לא הגיע'".³

בסיפור לגיל הרך, "הסב ונכדו", כותב טולסטוי: "סבא היה זקן מאוד מאוד, רגליו חדלו מלכת, עיניו כהו מראות, אוזניו כבדו משמוע. גם שינים לא היו עוד בפיו, וכשהיה אוכל היה האוכל נוטף על זקנו." לאחר שהוא שובר את הספל שהוא שותה ממנו, נזפת בו כלתו: "מעתה אגיש לך את האוכל בתוך אבוס!" באחד הימים רואה האב שהבן שלו (הנכד של הסבא) מכין כלי מעץ. לשאלת האב הוא מסביר: "עושה אני אבוס, אבא. כשאתה ואמא תהיו זקנים מאוד – אאכיל אתכם באבוס הזה". ההורים מביטים זה אל זה ודמעות בעיניהם. הם התביישו על כי העליבו את הזקן. ומאז היו מושיבים אותו עמהם לשולחן והיו מטפלים בו".⁴

והנה סיפור יהודי מסלוניקי: "מעשה באיש עשיר שעזב את אביו העני הזקן לנפשו. מצא בן העשיר את סבו כשהוא רועד מקור, בא ויספר את הדבר לאביו. יעץ העשיר את בנו לקחת אדרת אחת קרועה ובלוייה, שהיתה מונחת באחת מפינות הבית, ולתיתה לזקן לכסות בה את מערומו. לקח הנער את האדרת, הכניסה לחדרו החם של אביו, פרשה על הארץ לעיניו ולעיני אורחיו, ואחר לקח מספריים בידו ויאמר לגוזרה לשניים. – מה תעשה בני? שאל הגביר. – רוצה אני לתת את אחד מגורי האדרת לאביך ואת השני לשומרך, אבא, לימי זקנתך".⁵ במחקרה על היחס באירופה לזיקנה בימי הביניים, כותבת שולמית שחר: "האב העביר את רכושו לבנו ובא לגור בביתו. בהדרגה מאסו הבן ואשתו בזקן שבביתם, שנראה להם שהוא מאריך ימים יתר על המידה. תחילה גר עמם בפנים הבית ולאחר מכן העבירוהו לחדר הכניסה הקר. הזקן שהתקרר אמר לנכדו לבקש שמיכה עבורו. הבן לא נתן לו שמיכה כי אם שק. אז אמר הילד: מוטב שתחתוך את השק לשניים, מחציתו האחת תהיה לסבא ומחציתו השנייה לך כשתזדקן".⁶ המכנה המשותף לכל שלושת הסיפורים, שבאים ממקומות שונים, היא חרדת החברה שמא יזנחו הזקנים שבתוכה, והצורך להטיף בדרכים שונות לכך שחובת התמיכה חלה על הבנים, שבזכות התמיכה והמסירות, שזכו לה הגיעו עד הלום.

הורים וסבים: התבוננות בקורתית

כשהילד הולך וגדל הוא מתחיל לגלות, שבמובנים מסוימים הוא 'מקופח'. הקיפוח הזה מחדד את חוש הביקורת שלו. בוודאי, הוא אינו מיסכן או אומלל, אך הוא אוגר תחמושת לתקופה המרדנית שלו, גיל ההתבגרות. במוקד ההתבוננות והביקורת שלו מצויים המבוגרים במשפחה. הוא משוכנע שיש להם זכויות-יתר. במשך הזמן הוא אוגר שאלות רבות, שלעת עתה אין לו תשובות עליהן. הנה קטלוג התמיהות שלו:

חגית בנוימן מעלה בשירה את השאלות שמטרידות ילדים:

*כשאבא גומר שיחת טלפון, אמא שואלת אותו על מהות השיחה, "אבל אם השואל זה אני- / אומרים שזה לא ענייני".

*האם כשהיא רוצה להסתיר משהו מאיתנו: "אומרת לאבא סודות בחברה, / לא באוזן - אבל בשפה מוזרה".⁷

*בשיר "קוראים לי לאכול" הילד מתקומם על כך, שגם כשהוא מצוי בתוכו של עיסוק מעניין, קוראים לו, אבל הוריו כשהוא קורא להם, הם תמיד עסוקים: "למה כשאני 'באמצע' / ולגמרי לא יכול, / למה דווקא אז / קוראים לי לאכול".

*כשנזופים בילדה על נימוסי השולחן שלה או על הרגלי הניקיון שלה, היא מחליטה 'לנקום' ולשאול את הסבתא שלה על ילדותה של אמא. וכך היא מתחמשת בתשובה ניצחת: "ואחר כך, מחר, / כשאמא תאמר: 'נעמה תסדרי' / או כזה מין דבר- / אומר לה שסבתא אומרת, / גם את לא היית אחרת".

*הילד מתנגד למנהג של גניבת האפיקומן בליל ה'סדר'. ומדוע? "כי אסור לשקר / ואסור לגנוב / ובטח לא מסבא, שהוא איש כל כך טוב".⁸

בשני המקרים האחרונים אנחנו נכנסים לספירה אחרת: הנכד מגלה שיש לו בני ברית 'נגד' הוריו, ושבאמצעותם הוא מגלה אמיתות שמנסים להסתיר ממנו.

סבתא וסבא שונים

בראשית דברינו הזכרנו, שמושגי הזמן של הילדים שונים מאוד מאלה של הזקנים. הנה סיפור עדין ובו שיחה בין הסב והילדים על מהות הזמן. את סיפורה "סבא זמן" פותחת לאה גאור כן: "סבא זמן גר בבית קטן בקצה הרחוב. רוני המציאה לו את השם שלו. הילדים קראו לו סבא זמן, ולפעמים הם קראו לו סבא זמן אחר, כי הם ידעו שהזמן שלו לגמרי אחר. אם שאלו את סבא זמן מה השעה, הוא לא היה מביט בשעון כמו כולם, הוא היה מביט החוצה. הוא היה קובע את הזמן על פי האירועים שראה: חתול מתמתח בשמש, שחרורים מתעוררים, שעה שנפתחים פרחים, שעה שהילדים הולכים לגן" והשעה שהשמים אדומים

והבולבולים צועקים שהם הולכים לישון. בסוף התיאור חלירי הזה הוא עונה לשאלתה של רוני: "תארי לך תפוח בשל מאוד. הוא יפה והוא שמת, אבל הוא זקן, כי לא נשאר לו הרבה זמן." זהו סבא-פילוסוף שמתייחס לזיקנה בפיכחון גמור. באמצעות ספור זה מנסה הסופרת להקנות לקוראים הצעירים מושגי זמן שהם מעבר לזמן, שאינם תלויי-שעון. באותו ספר עצמו מתארת נאור סבתא בלתי שגרתית, שרוכבת על אופנים: "סבתא של נועה קנתה לה אופנים משומשים, והיתה רוכבת עליהם לכל מקום בעיר. האופנים היו גדולים וסבתא היתה קטנטונת, ואנשים ברחוב היו מסובבים את הראש ומסתכלים בדברים שהם לא רגילים לראות. לפעמים מישהו היה מראה באצבע וצוחק, אבל סבתא לא שמה לב. או אולי היא דווקא כן שמה לב וזה מצא חן בעיניה, ואולי בכלל לא היה איכפת לה. אבל נועה נורא התביישה". בסוף הסיפור, בעקבות אירוע בו סבתא מצטיינת משתנה גישתה של הילדה, ו"מאז נועה לא מתביישת כששואלים אותה מה פתאום סבתא שלה רוכבת על אופנים"⁹. גם הילדים מתקשים להתרגל לשבירת הסטריאוטיפים של דמויות הסבא והסבתא. הסופרת ימימה אבידו-טשרנוביץ כוללת בספרה "סבתא בטרנינג", שני סיפורים שכבר בקטעי הפתיחה שלהם חותרים לשבור את הדימוי הישן של סבא: "גם סבא שלי הוא סבא לא רגיל והוא יותר מאבא: הוא לא נשען על מקל הליכה, ואפילו נוסע כל יום לעבודה. אני לא יודע בדיוק מה עושה סבא שלי בעבודה – בוודאי מה שעושים כולם בעבודה: מדברים בטלפון, מביטים בניידות, יושבים בישיבות." הסב המודרני אינו מצוי מחוץ למעגל העבודה, הוא חי "חיים נורמאליים" כמי שיש לו זכויות מלאות ואינו זקוק לתמיכת החברה. חשוב לציין בהקשר זה שני הבטים: האחד גילו הצעיר יחסית של סבא, והשני: השתייכותו לקבוצה סוציו-אקונומית מסוימת.

הסיפור השני נפתח בתיאור גיבורת הסיפור: "אתם בודאי מכירים את התמונות של הסבתות, שיושבות על ספסל בגינה או מתנדנדות בכורסה, מטפחת קשורה לראשן, והן סורגות גרביים? בכל ספר שאני פותח מצוירת סבתא כזאת, סבתא זקנה שמסתכלים בה וחושבים: 'ווי! היא עוד מעט תמות!' סבתא שלי היא בכלל לא כזאת. יש לי סבתא שונה לגמרי, ואני בטוח שיש המון ילדים שיש להם סבתות כמו שלי."¹⁰ האם הסופרת רואה את עצמה כסבתא מודרנית? האם חשוב לה לשבור את הדימוי הישן של הסבתאות? אולי היא שואפת לכך שמכריה ונכדיה יתפעלו מתפקודיה כסבתא מסוג חדש?

חכמת הזקנים

וכך, כפי שראינו, מנסות היצירות ליצור סטריאוטיפ חדש של סבים וסבתות. אבל האמת היא שבעולמנו המודרני, הפרוץ והפתוח, יש מקום למספר אינסופי של טיפוסים זקנים וזקנות. אני מבקש לסיים את המסע הקצר הזה בסיפור עממי, שעובד על ידי הסופר יהודה אטלס, ושמו של הספור "חוכמת הזקנים": "באחת מארצות-הקדם חי פעם מלך, שבקש להישאר צעיר לנצח." המלך שמראה הזקנים דיכא אותו: "ראה זקנים וזקנות שחוחים, חרושי פנים ושבי שיער, ומראם לא נתן לו מנוח. עמד איפוא יום אחד וגזר לגרש את כל הזקנים מממלכתו. וחוק יצא מלפניו: כל זקן שיימצא במדינתו, וכל המסתיר זקן, בבית או מחוצה לו – יואשמו בפלילים ויהיו צפויים לעונש החמור מכל: מוות." צעיר אחד, שאהב את אביו אהבה עזה, החביא אותו בלב היער ודאג לכל מחסוריו. המלך רצה לחתן את בתו והכריז על תחרות מסוימת. אביו של הצעיר יעץ לו מה לעשות, וכך זכה בבת המלך. המלך שואל אותו איך הגיע לפתרון התעלומה, שנסיכים רבים לא הצליחו לפענח אותה. הצעיר הודה ב"חטאו", ושהתייעץ עם אביו. המלך התחרט על הגזירה שגזר על הזקנים: "מהרו, אמר לשריו ולעבדיו, וקראו לכל הזקנים לשוב לארצי והרעיפו עליהם אך כבוד ויקר. אומנם לצעירים יופי ועוז וגבורה – אך החוכמה, מסתבר, היא נחלת הזקנים."¹¹

ביבליוגרפיה:

1. אטלס, יהודה. *והילד הזה הוא אני*. ירושלים: כתר, 1977.
2. ברגסון, גרשון. *חוק בין קמטים: סבים ונכדיהם בספרות הילדים העברית*. ת"א: דביר, 1987, ע' 10.
3. ביאליק, רבניצקי, *ספר האגדה*, ת"א, דביר, 1952, ע' ת"ק.
4. טולסטוי, ל. כ. "הסב ונכדו", מתוך: *סיפורים לקטנים* (עברית: רבקה דוידית), ת"א: עם עובד, תשי"ז, ע' 18.
5. שטאל, אברהם. *עדות מספרות*, עם עובד, ירושלים: 1969, ע' 86-85.
6. שחר, שולמית. *החורף העוטה אותנו, להזקין בימי הביניים*. ת"א: דביר, 1995, ע' 118.
7. בנוימן, חגית. *למה לאמא מותר!* ירושלים, כתר, 1979.
8. בנוימן, חגית. *כשאמא היתה קטנה*, תל אביב: דביר, תשל"ז, ע' 10.
9. טאה, יטבא זמרי; "אופניים משומשים", מתוך: *עידה לדרך*, ירושלים: כתר, 1988, ע' 7; 22-24.
10. אבידן-טשרנוביץ, ימימה. *"סבתא כטרנינג"*; "סבא נוסע כרגילי" מתוך: סבתא בטרנינג. גבעתיים: מסדה, 1988, ע' 9-3, 10-20.
11. אטלס, יהודה. "חוכמת הזקנים" מתוך: *סיפורים שאהבתי*, ת"א: שבא, 1985, ע' 42-34.



הכבשה רחלי

כתב ואייר: רוב סקוטון. תרגמה מן האנגלית: אורית ארז, בתוצאת מטר, 2005.

מתוך סדרת "מטר לילדים" בעריכתה של נעה סמלסון.

ביקורת: ננסי חפוטה

"הכבשה רחלי" הוא ספר הילדים הראשון של רוב סקוטון, אחד מן המאירים המסחריים המובילים בבריטניה כיום,¹ והוא מרהיב בעיצובו המושקע, באיוריו המקסימים וההומוריסטיים ובטקסט המביע רמת אחידות גבוהה עם התוכן הוויזואלי והגרפי. לפי דברי סקוטון, בראיון עם מבקר הספרות ביל תומפסון, יצא הספר בהשראת הנוף הפסטורלי, הנשקף מחלון ביתו של המאייר-סופר, בעיקר "למען הכיף והשעשוע."²

הכותרת והכריכה

תרגום כותרת הספר, שבאנגלית היא: Russel The Sheep, הוא בבחינת תרגום תרבותי ופרשני. באנגלית, הכבש הוא זכר וראסל שמו של בן. בתרגום העברי בחרה המתרגמת אורית ארז לשנות את מין הכבש מזכר לנקבה, ובעברית גיבורת הסיפור היא כבשה ולא כבש; העברה זו מתאימה לתרבות המקומית בה כבשה מסמלת היה חמודה והיא גם המין, שבוחר בו כל ילד לציין את דמות החיה הצמרית הנחמדה. אמנם יש לציין כי רחלי היא קצת "אחרת", מלאת מרץ והגיגנית מאוד, (ייתכן שהמתרגמת משלבת עמדה אישית בענין מעמד הבנות בעיניה), אבל הקונוטציה המתלווה למילה כבשה נשארת בעינה. בנוסף לכך, השם 'רחלי' נושא קונוטציות לשוניות, המזמינות את הקורא להתוודע בחיבה אל הגיבורה הכבשה. תוספת הצורן – בסוף השם מקנה תחושה של חיבה ואינטימיות עם הדמות, שהרי זו הדרך הנפוצה ליצירת שמות חיבה בעברית בת

1. ראו קטעי מידע על רוב סקוטון באחרית השער של הספר.

2. אפשר להאזין לראיון באנגלית עם סקוטון שערך ביל תומפסון באתר האינטרנט:

<http://www.eyeeonbooks.com/ibp.php?ISBN=0060598484>

ימינו, שעה שהשם רחלי מזכיר את אחד הכינויים התנ"כיים לכבשה, כינוי הנותן טעם ספרותי ותחושה של מקומיות למרות שהספר יובא ותורגם.

הכריכה עצמה מושקעת מאוד בעיצובה, הנייר והשימוש בדפוס מושקעים אף הם, עובדה המצביעה על רצון המו"ל לקדם את הספר.³ יש לציין כי איכות ההוצאה המקומית אינה פחותה מזו המקורית. סממן נוסף להשקעת המו"ל בספר הוא "מנגנון ההשהיה" המורחב⁴ המתגלה לעינינו מיד לאחר פתיחת הכריכה הקשה: עמוד כפול שלם ודיק, בצבע לבנדר כהה ומרהיב, עוטף את הספר בפתיחתו ובסופו. לאחריו אחרית שער כפול, בלווי עמוד דיק מצד ימין והצגה גראפית מעניינת בענין אחריות הסופרים. באחרית השער, שאף היא עמוד כפול, יש הקדשות רבות, פרטים ביבליוגרפיים בשתי השפות ואף קטע "פרומו" קטן, שתורגם מאנגלית אף הוא,⁵ המוסר פרטים על רוב סקוטון כמאיר, ומספק להורים מעין "כתב אחריות" על כישוריו האמנותיים.

פורמט הספר

פורמט הספר, שהוא 26 x 26 ס"מ, חורג מן הפורמט הסטנדרטי, הנע בין 17 x 24 ל- 23 x 23 ס"מ.⁶ פורמט זה מאפשר חלון ראוה לעבודה האומנותית של המאייר ומספק מקום רב לעיצובים גראפיים שונים של הטקסט. הגודל המרהיב מאפשר גם טיפול הולם ומפורט בדמויות, שרובן כבשים מלאים וצמריים, פרט לצפרדע הקטנה ומשפחת הינשופים, הניבדלים בהבעות פניהן ובשפת גופן. באופן זה הופך הספר למתאים ביותר להצגה בכיתה, או לשעת סיפור, וגם נוח להחזקה יחד עם הילד, בשעת הספור וליד המיטה.

העלילה, סוגה ספרותית וקהל היעד

ספר תמונות מספר באופן הומוריסטי על כבשה המתקשה להירדם ועל ניסיונותיה להירדם עד שהיא מצליחה בכך בסופו של דבר. יש בו מאפיינים רבים מן הספרות ההומוריסטית, כאשר חלקם מופנים לקהל הקוראים המבוגר, אך הובם יובנו על ידי הילדים עצמם. ההומור אינו תלוי סיוטאציה בלבד והוא קשור למשחק בין הטקסט לבין האיור, שילוב המחזק את התאמת הספר לקהל יעד של

3. רות תור גונן, "ספר ילדים מאויר איננו טקסט מלווה בתמונות", ספרות ילדים 92 (1996), עמ' 5-6.

4. שם עמ' 4.

5. אפשר לקרוא באנגלית באתר המו"ל את אותו קטע בביורפריה על הסופר, לכן נראה שאפשר לכוונתו "פרומו", וראה

http://www.harpercollins.com/global_scripts/product_catalog/author_xml.asp?authorid=27517

6. תור גונן (1996), עמ' 3.

בני החמש ומעלה.⁷ רוב החיוכים העולים על השפתיים נובעים מהפרשנות המשתעשעת של המאייר, שהוא גם הסופר והמשחק הזה מלבב מאוד ומגוון דיו, כך שכל קורא מוצא את ההבטים המצחיקים אותו. ברוח מיטב המסורת של ההומור הבריטי, משובצות בתוך האיורים "בדיחות קטנות", כגון תגובות רחלי לפתרונות, שהיא ממציאה והבעות הפנים ושפת הגוף של חברתה הצפרדע, של הינשופים ושל הכבשים האחרות בעת פעולותיהם המואנשות.

העלילה נבנית בקו ליניארי ברור בעקבות בעייתה האמיתית של רחלי עד לשוא ובו מציאת הפתרון. כך, מדובר גם ב'ספר בעיה', הפונה לקוראים הצעירים שיש להם בעיה מסוימת, כולל הצגת פתרון לבעיה. מעניין לציין כי באנגליה ילדי הכיתות הנמוכות בבתי ספר היסודיים מציירים את הכבשה רחלי בשילוב הצעת פתרונות כיצד להירדם.⁸ מכאן, שהמחנכים האנגליים מתמקדים במסרים מהרובד הטקסטואלי, לפחות בפעילות שהם מציעים לתלמידיהם. ברם, לאחר קריאה מעמיקה והתבוננות באיורים עולים מסרים עמוקים יותר הקשורים בדמותה של רחלי, שאיננה צועדת עם כל העדר, כפי שמצוין על הכריכה האחורית, אלא היא מחוננת בחשיבה יצירתית יוצאת דופן בהשוואה לחבריה הכבשים, וניחנת בתכונות אנושיות הבונות והמחזקות את תודעתם של הקוראים. כך, מורכב הסיפור מרבדים שונים: על פני השטח ספר פתרון לאי יכולת להירדם בלילות, אבל בעומק, רובד המיועד לחיזוק העצמיות של הקורא הצעיר. הדרך בה רחלי מוצאת את הפתרון מצביעה על יכולת החשיבה הגבוהה שלה, על נחישותה ועיקשותה למצוא את הפתרון ועל אומץ לבה לנסות כל דבר חרף הפחד והרתיעה. הפתרון שמוצאת רחלי לבעייתה כולל את המסר הפסיכולוגי המחזק ביותר: חשיבותה כאינדיבידואל וקבלת אישיותה שלה, הם שירגיעו אותה ויאפשרו לה להירדם.

אף שלשון הסיפור פשוטה ואין הוא כולל יותר ממשפט אחד או שניים לכל איור או לכל עמוד כפול, קהל היעד של הספר איננו הגיל הרך, אלא גיל גן חובה עד כיתה ב', שכן האינטראקציה בין הטקסט לבין האיורים יוצרת מסר מורכב יותר, פונה לקבוצת גיל בוגרת יותר. גיל בו הילד מתחיל להכיר בתכונותיו האישיות ולבדל את דרך חשיבתו שלו או את התנהגותו, מזו של האחרים.⁹

7. מירי ברוך, זינאורים בספרות ילדים לגיל הרך, (2001), עמ' 79.

8. שם, וסקוטון לא מתייחס בראיון לכל מן אחר של הספר.

9. קבלת הזולת כאחר היא התליך פסיכולוגי מורכב החיוני לקיום חברה תקינה. ילדים בגילאים 5-7 פונוחים בתהליך האיטו של יציאה מהשלב האנוצנטרי ועוברים התליך של חיברות, וראי: לורנט שפיר, אינטליגנציה רגשית לילדים (1999), עמ' 144-145.

מסרים פסיכולוגיים וחינוכיים

כאמור, הספר מציג בעיה ודרכים לפתרונה. ניכרות ברחלי התכונות של נחישות והתמדה, תכונות הראויות לחיקוי, ואפשר להיעזר בה כדוגמה לאופן בו יש להתמיד ולחפש פתרון לבעיה כלשהי בעזרת חשיבה ותהליך של ניסוי וטעייה. יחד עם זאת, יש מסר חינוכי נוסף, בלתי תלוי בטקסט: כנושא מישני ניתן לציין את חברותה הנהדרת של הצפרדע, המלווה את רחלי לכל מקום, גם בהיותה עייפה מאד, או שעה שהיא מבוהלת. הצפרדע גם משמשת כמראה להבעות פניה של רחלי ולהתרגשויותיה.

מבחינה פסיכולוגית, הספר מלא מסרים חיוביים המחזקים את תודעת הקוראים הצעירים והמבוגרים; מראשיתו אנו מקבלים באהבה את רחלי השובבה, הקצת אחרת, שאיננה צועדת עם כל העדר. אין היא לובשת את הפיג'מה או שותה את הקקאו כנהוג. היא רוצה להירדם, אך נמשכת אל תוך הרפתקאות בלתי פוריות. יחד עם זאת, אין הספר עוסק בשיפוט פסקני ואין בו תגובה של העולם החיצוני למעשיה של רחלי. הסיפור מתרכז בחוויה הפנימית של רחלי, בחשיבתה כאינדיבידואל וביכולת המדהימה שלה להמציא פתרונות. אנו מקבלים אישור לקיום ה"אני" של רחלי, לאישיות המובדלת שלה ולהכרתה שלה בעצמה כחשובה מאד. זהו מסר נפלא שראוי להעבירו לכל ילד וילד. באופן זה מספק הספר ערכים ייחודיים לצדם של ערכים ספרותיים-אומנותיים וחינוכיים.

יחס טקסט-איור: טכניקה ושימוש בצבע

מאחר, שרוב סקוטון הוא גם הסופר וגם המאייר, אין פלא שיש רמת אחידות גבוהה למדי בדרך בה האיורים מפרשים את הטקסט. ריתמוס רצף האיורים תואם את הטקסט ומוסיף פרשנות רבה לסיפור. לדוגמה, בפתח הסיפור, אנו מבינים מהאיור שרחלי איננה כבשה רגילה; לפי צבעי האיור השעה. שעת בין ערביים, ורחלי מתנדנדת בנדנדה התלויה על עץ, בעוד חברתה הצפרדע תופסת בלאות בנזע עץ ועיניה עצומות למחצה. בהמשך, יורד הערב אבל רחלי נראית ברקע מתנדנדת עדיין, ובסצנת ההכנה לשינה, בה הכבשים האחרות מצחצחות שיניים, שותות הקקאו, מחזיקות את הדובי ואף מוציאות את השיניים התותבות, רחלי צצה בשובבות מתוך צמרת העץ יחד עם הצפרדע, שהתעוררה לחיים.

השימוש בתקדימים (קלז-אפים) לתיאור עולמה הפנימי של רחלי ומחשבותיה, מקרבים את הקוראים לדמותה של רחלי, שעה שניתוק הדמות מן הנוף על ידי שימוש ברקע לבן בקטעים מסוימים, משלים את תהליך ההזדהות עם הדמות. בקטעים אחרים בהם מיישמת רחלי את הפתרונות השונים שהיא מנסה, המאייר

משתמש בתקריב משולב המחזיר אותנו למציאות עולמה החיצוני של רחלי, ובו תיאורי לילה בצבעים כהים וירח זוהר ולבן.

טכניקת האוור, לפי וידויו של סקוטון,¹⁰ בוצעה באמצעות תוכנת גרפיקה ממוחשבת, עובדה מפתיעה כי סקוטון הגיע לרמת התבטאות אסתטית ומשמעותית גבוהה ביותר, העונה על רוב הקריטריונים של ספר כחפץ אמנות.¹¹

השימוש בגרפיקה בטקסט הכתוב מהווה "משחק טופוגרפי שובר תכניות צפויות",¹² התורם להבעת רגשותיה ותגובותיה של רחלי למרחש בסיפור; גודל האותיות משתנה כאשר רחלי מגיבה למקומות בהם ניסתה לישון ושמות התואר דוגמת "עמוס מדי, צפוף מדי ומפחיד מדי" מודגשים באותיות עבות ושחורות. ברגעי יאוש, כשרחלי אומרת "מה עוד יכולה כבשה לעשות?" האותיות מוגדלות בצורת עין הדג, צורה גראפית המגזימה את תחושת הייאוש העולה מן הטקסט. נוסף על כך, הבחירה בסגנון האותיות, אם שנעשתה בידי המאייר עצמו או בידי המו"ל, יוצאת דופן ואין לפנינו דפוס עברי מרובע רגיל, אלא גופן מעוגל ורך יותר המשלב תכונות של כתב היד העברי. גופן זה, המשתלב יפה באיורים ואינו שתלטי באופיו, מקנה טעם אסתטי רב לספור.

ביבליוגרפיה

מחקרים

ברוך, מירי, *ז'אנרים כספרות ילדים לגיל הרך*, מפייט עמל, תל-אביב, 2001.

גונן, תור-רות, "ספר ילדים מאוייר אינו טקסט מלווה בתמונות", *ספרות ילדים ונוער* 92, (יוני 1996), עמ' 10-1.

- "ספר ילדים מאוייר - (מאמר המשך)", *ספרות ילדים ונוער* 93 (ספטמבר 1997), עמ' 34-52.
שפיר, לורנס, *אינטליגנציה רגשית לילדים*, הוצאת לדורי, ישראל, 1999.

אתרי אינטרנט:

<http://www.eyeebooks.com/ibp.php?ISBN=0060598484>

http://www.harpercollins.com/global_scripts/product_catalog/author_xml.asp?authorid=27517

10. ראו לעיל בהערה 2.

11. לדוגמה, הצגה אומונטית את הדמויות, פרספקטיבה וקומפוזיציה נכונות ומתאימות לקו הסיפור, שימוש נכון בהצללה ובצבע, ועוד; לפירוט מקיף, ראו בתוך גונן, (1996-1997 - מאמר המשך).

12. תור גונן, (1996), עמ' 5.

אם אמי היתה פלטיפוס: תינוקות היונקים ואימהותיהם

מאת: דינה ל. מיכאלס. איורים: אנדרו ברטלס. הוצאת: לייף סנטר, ינואר, 2006. 64 עמודים.
תרגום: יהודה עופר.

ביקורת: ירדנה הדס

לפנינו ספרון יפהפה, שכולו ארבעה-עשר מונולוגים של יונקים צעירים, גורים הראשון בהם הוא הפיל האפריקאי – והאחרון הוא ילד, אדם צעיר.

כל אחד מן הדוברים מתאר בפשטות, מתוך כבוד לילד הקורא, ובלא מתקתקות את ראשית חייו. הוא "משיב" על ארבע שאלות יסוד, הנשענות על משפט-תנאי: "אם אמי היתה (פלטיפוס, פיל אפריקני, קואלה, קוף טמרין זהוב, לווייתן אפור, ג'רפה, חדף, כלב ים, עטלף מקסיקני, לביאה, דוב הקוטב, היפופוטם, אורנגוטן) הייתי..."

וכאן מופיעה בכל רשימה, החווייה הראשונית של היונק היילוד: "הייתי בוקע מביצה", או "הייתי נולד בחבטה", או "הייתי נולד מתחת למים" וכו'.

בכל אחד מהמונולוגים משיב הדובר – הגור על ארבע שאלות, הזהות לכל ה"מרואינים": -איך נולדת?

איך גדלת?

מה אחת יודע לעשות?

ומה אתה אוכל?

רק הדובר הארבעה-עשר, הילד האנושי, פותח את המונולוג שלו במילה "אבל": "אבל אמי היא אשה" ... "ואני נולדתי בחדר-לידה!" הילד אינו מציג עצמו כפאר היצירה. נהפוך הוא: הוא, כאדם, חש בחובותיו המוסריות. בין היתר הוא אומר: "מגיל צעיר מאוד אני נהנה לטפל בטבע שסביבי ולעזור להורי, לאחי ולחברי".

לפנינו, אפוא, הצהרת חובה מוסרית אנושית כלפי הבריאה. הילד לומד לכבד את החיים (כולל בעלי החיים). הוא נעזר באיגרון-מונחים ובאינדקס (ע' 62-64) – והעיון החוזר בספר הוא הנאה צרופה.

מן הראוי להעשיר את ספריית הילד בספרון זה, שעשוי לסייע לילד להבין את עולם היונקים ולהתייחס אל הטבע בהבנה, בחיבה ומתוך אחריות אנושית. כל היונקים הנתונים בסכנת הכחדה מסומנים ברשימת התוכן באות ס* (סכנה), והם שמונה מתוך הארבעה-עשר!

לילדי הגן וכיתות א' - ב'

בלתזר.

כתבה: נורית זרחי,
איורים: עפרה עמית.
קוראים, 2006, 22 ע',
מנוקד.

מעשה

בשרביט קסמים.

כתבה: נירה הראל,
איורים: דני קרמן. עם
עובד, 2006, מנוקד,
לא ממספר.

פטר ואלכס; פטר

ואלכס תופסים גנב.

כתבה: אורית רינגל-
אמיר, איורים: דני קרמן.
גוונים, 2006, 36 ע',
מנוקד.

בלתזר ההיפופוטם צריך להתחיל ללמוד בבית הספר ולשם כך הוא זקוק לבגדים. אבל כל הבגדים קטנים ממידתו. הוא נודד עם אמו מחנות לחנות, ומאמין שלעולם לא יימצא עבורו בגד מתאים. לקראת שבת מגיעה סבתא ואיתה ההפתעה הגדולה, והמסר ש"אין מישהו אהוב שהמידה שלו גדולה ממידת הלב". ספר מנחם ומחמם לב.

נירה הראל ודני קרמן חברו יחד לסיפור שמשלב מציאות ואגדה גם יחד. סבתא מטלפנת לשאולי החולה ורוצה לעודד אותו, ומה טוב יותר מסיפור טלפוני על "קוסמת שגרה בבית קטן בלב היער"... בסיפור - כמו בכל אגדה, יש מרכבות, אוצרות, שרביט זהב וקוסמת שרוצה להגיע לארמון... והסוף - חוזר למציאות: "סבתא, חכי, תפסיקי לספר. מצלצלים בדלת. מי שם? אשה שאתה מכיר, תפתח לי מהר!..." האיורים נפלאים: זה מול זה מציאות ודמיון, המציאות בצבעים אפרפרים: בתים, רחובות, סבתא עם מטריה ופלאפון וממול - בצבעוניות רבה - סיפור האגדה. ע. ק.

פטר ואלכס הם זוג כלבים. בספר הראשון מתמודד פטר עם מות חברתו פיקי, כלבת הזאב הזקנה. הוא מחפש אותה וכשאינו מוצא הוא יושב עצוב ואינו מגיב לסובביו. בעליו מביאים לו גורה קטנה כחברה, אך הוא מתייחס אליה באדישות. השינוי המיוחל מתרחש כאשר פטר מבחין שאלכס הגורה נמצאת בסכנה ומזנק להצילה. מאז הם חברים טובים שאינם נפרדים. הסיפור נוגע ללב ומרחיב את התובנות של קוראיו הצעירים גם לגבי רגשות אנושיים של צער ואבל, קנאה, חברות והתמודדות עם קשיים בחיים. בספר השני, מגלים שני הכלבים שנשארו לבדם בבית, תושייה ותופסים בדרך מתוחכמת גנב שפרץ לבית בשעת לילה. הם שומרים עליו עד לבוא השוטרים וזוכים למחמאות. הסיפור מוכיח שגם

הקטנים יכולים לגבור על הרע החזק, אך עם זאת, הסיפור עלול לעורר פחד בקרב ילדים שעוד לא נחשפו לאפשרות שגב יחדור לבית.

הסיפור מסביר לילדים הצעירים איך נולדים ילדים במשפחות מן הסוג החדש – משפחות חד-הוריות. בנוסף, מבקש הספר לחזק את הדימוי העצמי של ילדים שנולדו במשפחות כאלה ולתת לגיטימציה לקיומן של משפחות מסוגים שונים. במרכז הסיפור אמא שהיתה בודדה וללא בן-זוג ורצתה מאוד בילד. היא הולכת לרופא והוא מסביר לה שבבית החולים יזרעו לה זרע וממנו יצמח בבתנה ילד, כפי שפרח צומח באדמה מתוך זרע. הסיפור הפשוט מלווה באיורים צבעוניים ועליזים ושופע אווירה חיובית שמדגישה את ה"יש" על פני ה"חסר".

ילדי היער הם ילדי טבע קטנים ודמיוניים, החיים ביער וחווים את עונות השנה המתחלפות ואת השינויים שבאים בעקבותיהן. הם לומדים למצוא מזון ולאגור אותו לימי החורף, משחקים עם חיות היער ולומדים גם ממי יש להיזהר. הם פוגשים גם טרול מפחיד ופיות יער עליונות. הסיפור הכתוב בסגנון הסיפורים הישנים והטובים ואיוריו הצבעוניים, מעוררים את הדמיון ומעניקים חוויה מהנה.

סדרת ספרים משעשעים לראשית קריאה, המבוססת על קומיקס ועל חלוקת הטקסט ליחידות קצרות. בספר הראשון רוני סובלת ממצב רוח לא טוב ומצליחה להרגיז גם את הוריה. כשהיא פוגשת צפרדע ומתיידדת אתו היא נרגעת. בספר השני יוצא סבא של רוני לשליחות להפסקת המדיבות בעולם, אך מסרב להצעות לתפקידים רשמיים כדי שיוכל להמשיך לבלות עם נכדתו. בספר השלישי מבלים רוני, הוריה ואחיה את מרבית השבוע בחוגים, עד שרוני מתעייפת ומלמדת את הוריה שאפשר לבלות זמן שקט ונעים בבית גם בלי להיות עסוקים כל הזמן.

לומד יש אמא.

כתבה: טילביה נורמן.
איורים: קרלוס אנטוני.
רמת יעץ: למעיינות,
2004, 18 עמודים,
מנוקד.

ילדי היער.

כתבה ואיירה: אלה
מקאו, חרגמה: ליאת
זינר. משק: ספריט,
2006, 30 עמודים,
מנוקד.

רוני מקרוני פוגשת צפרדע; רוני מקרוני וסבא אליעזר; רוני מקרוני לא רוצה שום חוג.

כתבה: מירי רוזנבסקי,
איורים: מרב סלומון,
נרת-זמורה כית, דכיר,
2006, 34 ע', מנוקד.

הסוד הגדול של חואן.

כתבה: עמלה עינת,
צילומים: טוני מלגה.

הקיבוץ המאוחד, 2006,
36 ע', סנוקר.

סוד עם כנפיים.

כתבה: יונה טפר, אזורים:
כריסטינה קדמון, הקיבוץ
המאוחד, 2006, 215 ע'.

חואן יליד האי פלמה דה-מיורקה שבספרד, מרגיש שונה משאר בני כיתתו. הוא מגלה את סוד יהדותו השמור במשפחתו מאז תקופת האנוסים, לומד בעצמו את אותיות הא"ב העברי ומבקר בבית הכנסת הסודי. חואן כותב מכתב לילדי ישראל על רצונו להתאחד איתם. המכתב מתפרסם בעתון בארץ והוא זוכה בחברים לעט. חואן מתמיד במאמציו עד שהוא זוכה לבקר בארץ ולעלות אליה. ספור מרגש ומלא מסתורין. הסרטון בכך שלא ברור על איזו תקופה מדובר והאם גם בימינו יהודים באי נאלצים להמשיך ולהסתיר את יהדותם.

"נכד, יש לך רגע פנוי בשבילי?" כשאל שומע את סבו שואל זאת בטלפון, הוא עוזב כל דבר שהוא עושה ורץ אל סבו החי באותו מושב. סבא של איל מקבל על עצמו לטפל בלהקת יוני הדואר של שכנו וחברו גברי המאושפז בבית חולים עקב מחלה קשה. לעבודה זו הוא מגייס את נכדו אייל. במהלך הטיפול מצטרפת אליהם בר, ילדה יוצאת דופן המתגלה כבעלת תושייה. הטיפול ביונים חייב להישמר בסוד כי גברי, בעל הלהקה, ידוע כרגון שאינו מרשה לילדים להתקרב אל חצרו ובמיוחד אל יוניו. הצטרפותה של בר, שהיא ילדה לא "מקובלת", מחזק את הצורך בסודיות כי איל חושש שחבריו ילעגו לו. שמירת הסוד מקשה על איל למצוא דרך לטפל ביונים ולא להזניח את פעולותיו האחרות: הכנת שיעורים, משחק כדורגל וצילום. כמו ברבים מספריה של יונה טפר יש כאן שילוב של נושאים שונים: טיפול ביוני דואר; (הקוראים המבוגרים אולי יזכרו ב"יונה ונער" של שלו) יחסי דורות – סבא, אם, נכד; יחסים בחברת הילדים, כשכל נושא תורם לאחרים. יש בסיפור שמחה בזכות הידידות בין המטפלים ביונים, בזכות הצלחתם של איל ובר בגידול היונים ובזכות העובדה שהטיפול ביונים תורם לפתור בעיות חברתיות בבית הספר, במיוחד מעמדה החברתי של בר. אבל יש בסיפור גם עצב בגלל פרידה מאנשים אהובים: הסב התאלמן לפני זמן קצר לאחר שנות נישואים רבות; העיסוק ביונים גם עוזר לו

להתגבר על אבלו. גברי, בעל הלהקה נפטר ממחלתו. כך מציג הספר תמונת חיים שיש בה שמחה ועצב, ידידות ועוינות. הסיפור מתאים לקוראים בטווח רחב של גילאים, החל מכיתה ד' ועד לחטיבת הביניים.

לכיתות ו' וחטיבת הביניים

הכל התחיל בנופש רגוע של משפחה באילת. אלא שהימים ימי אוקטובר 1973 והחופשה השלווה הופכת לסערה – עם דאגות לבן החייל הנמצא במעוזים אשר בתעלת סואץ... זהו, אם כן, סיפורה של מלחמת יום הכיפורים דרך עיניו של רועי, אחיו הצעיר של אילן החייל. אורה מורג כותבת סיפור מתח – בצורת יומנו של רועי – המבוסס על קורות מלחמת יום הכיפורים. כל השתלשלות המלחמה מן ההפתעה הגמורה, ועד לסיום ולחזרת השבויים הביתה. הסיפור קריא מאוד, מותח ומרגש כאחד. הקוראים ילמדו ממנו על המלחמה הנוראה ותוצאותיה דרך סיפורה של אורה מורג הכותבת על תולדות הישוב והמדינה בדרך של סיפור מרתק.

סיפורו של נדב, בן ה-12, מתחיל ביום שאחותו רחלי נעלמה. הרבה מסתורין, חיפושים, דמויות משונות ברחבי הגולן מלווים את הסיפור סביב נדב, רחלי והמשפחה. כל פרק מסופר מפי אחד מגיבורי הסיפור והשלמות רבות צריכות להיעשות ע"י הקורא עצמו. סיפור התבגרות כתוב בשפה עשירה וקולחת.

אודיה היא נערה בת 15, חובבת ספרי בלשים, המתוודעת לקשיי חייהם של העובדים הזרים וילדיהם, ומארגנת הפגנה בדרישה לשיפור מעמדם. בהמשך היא אף יוזמת פגישה עם שר הפנים לדון בבעיות של ילדיהם. בתוך כך היא מתלבטת בשאלות חברתיות, בקשריה עם בניו וביחסיה עם בני משפחתה המורחבת והמיוחדת. הספר כתוב בהומור ובשפת דיבור וסגנונו מושפע מספרי בלשים.

אש על פני המים.

כתבה: אורה מורג,
אוריס: נעם נדב, כתר,
2006, 207 ע'.

ביום שאחותי

נעלמה.

כתב: רוזה שגיא, אוריס:
אבי כץ, הקיבוץ זמאחד,
סדרת קריאת עשרה,
2005, 88 ע'.

אוריה יוצאת

למלחמה.

כתבה: עמי גדליה, כתר,
2006, 265 ע'.

תדסיס ירוקיס פתוחיס.

כתבה: רונית לויגשטיין-
מלך, איריס: אבינדב
ויתקן. ידיעות אחרונות,
סדרת פרוזה עשרה,
ע' 230.

מתנות מן היס.

כתבה: נטלי קינסו-
וורטק. תרגום: יעל ענבר,
תח, 2006, 102 ע'.

למלא את הזמן בחיים.

כתבה: הלן לבנת-ויינגר.
משרד הביטחון, 2005,
ע' 302.

ראובנה יוצאת למסע חיפוש וחקירה בעקבות שמה – שאינו
אהוב עליה במיוחד. קופסת זיכרון ישנה שנמצאה בעליית הגג
של סב, היא המפתח לחיפושים וכך מתגלים לה ולמשפחתה
סודות משפחתיים ופרקים נעלמים מתולדות הישוב. הסיפור
כתוב היטב, משלב ישן וגם חדש בקצב ובעניין רב: ידע היסטורי
על תקופת ניל"י וזיכרון יעקב בצד חיי משפחה וקהילה של
ישראל כיום. ספר נוסף באותה הסדרה הוא "נס של אהבה" ובו
מספרת המחברת על אירועים מרתקים וקשים שאירעו בתקופת
השואה ואשר בעקבותיהם ניתן לה שמה. ע. ק.

סיפור המתרחש במגדלור על אי קטן מול חופי מיין שבמזרח
ארה"ב. שומר המגדלור ובתו (היתומה מאם) מוצאים יום אחד
תינוקת שנשחפה מאניה טרופה ומאמצים אותה עד שמופיעה
זודתה ומבקשת לקחתה ולגדל אותה. סיפור מרגש על בדידות
בלב ים, מלחמה באיתני הטבע ובגלי הים הסוערים
והתמודדות עם אובדן אם, המדגיש רגשות אנושיים של אהבה
וגעגועים למשפחה, אומץ לב, מסירות, והסתגלות.

הספר מגולל את סיפורה של משפחה יהודית מאמצע המאה
התשע עשרה, לאורך מאה שנות היסטוריה, עד לקום המדינה.
הקורא מלווה את בני המשפחה דרך שתי מלחמות עולם
ותקופת השואה ברומניה. הספר כתוב בגוף ראשון, בשפה
קולחת ואירועי החיים היומיומיים וגם יוצאי הדופן מתוארים
בצורה חיה ומוחשית. זהו סיפור מופלא של הישרדות, אמונה
ונאמנות משפחתית. ספר מרתק לקריאה, המקנה מידע, מעורר
הזדהות ומעורר למחשבה. רק בסוף הקריאה מתברר כיצד
קשורה המחברת לאירועים המתוארים, וזהו סיפור מיוחד
לעצמו.

נתקבלו במערכת

- נא בן האדמה עושה שלום. כתב: אריה דינור. איורים: לאוניד לויצקי. הוצאת דינור, 1998, מנוקד, לכיתות א-ב.
- החתול פיגרו. שירים. כתבה: פועה שלו-תורן. איורים: דני קרמן. הוצאת צבעונים, 2006, מנוקד, לכיתות א-ב.
- הגור של ענת. כתבו: אלה בנין ועליזה גלר. איורים: יוני גרשטיין. הוצאת צבעונים, 2005, מנוקד, לגן חובה-כתה ב'.
- מי יתפור מעיל לפיל. שירים. כתבה: רינה לוינזון. איורים: יוחנן לקיצביץ. הוצאת צבעונים, 2006, מנוקד, לכיתות א-ב.
- בילי הקוסם. כתב ואייר: כריס פריסטלי. מתרגמת: מאירה פירון. הוצאת טל-מאי, 2006, מנוקד, לכיתות ג-ד.
- גה דמעות. כתב: יעקב שביט. איורים: דני קרמן. ספרית פועלים, 2006, מנוקד, לגנים-כיתות א-ב.
- הבלש שמפיניון והחפושית שנסעה לאיבוד. כתבה: נעמי בן-גור. איורים: דני קרמן. הקיבוץ המאוחד, 2006, מנוקד, לכיתות ב-ד.
- נער העפיפונים. כתבה: שלומית כחן-אסיף. איורים: אילן אדר. ספרית פועלים, 2006, מנוקד, לכיתות ב-ה'.
- ספור על יאיר. כתבה: לאה גולדברג. איורים: אלונה פרנקל. ספרית פועלים, 2006, מנוקד, לגנים.
- ורד הקפודה. כתבה: שלומית דותן. איורים: נעמה גולומב. ספרית פועלים, 2006, מנוקד, לגנים ולכיתות א-ב.
- אני רוצה בלב! כתבה: יונה טפר. איורים: מישל קישקה. הקבוץ המאוחד, 2006, מנוקד, לגנים ולכיתות א-ב.
- לצב לאט יומולדת בשבת. כתבה: טובה שינברג. איורים: נעם נדב. הקבוץ המאוחד, 2006, מנוקד, לגנים ולכיתות א-ב.
- יסמורים על המקור. כתב: חגי ברקת. איורים: טלי מנשס. הקבוץ המאוחד, 2006, מנוקד, לגן חובה ולכיתות א-ב.
- חולצה של שקט בבקשה. כתבה: ציפי פינגלה. איורים: קרן בר. יסוד, 2006, מנוקד, לגן חובה-כיתות א-ב.
- טלי הארנבות עם האפילפסיה. כתבה: דבורה מוס. איורים: קרול שורץ. מתרגמת: נעמי בן-גור. יסוד, 2006, מנוקד, לכיתות א-ג.
- ליאור אוהב לספור. שירים. כתבה: רחל שפיר. איורים: אירית יונה. יסוד, 2006, מנוקד, לגנים ולכיתות א.

- הלב של איילי. כתב: נתאי פרץ. איורים: אלון אוחנה. ינשוף, 2006, מנוקד, לגנים.
- האותיות של מתן. זיוה סיידוף. איורים: איילת חזיזה. 2005. לכתות אי-גי.
- פטר פאן בארגמן. כתבה: גירלדין מקורקין. איורים: סקוט מי פישר. זמורה ביתן, 2006. לכתות הי-י וחטי"ב.
- שלומי והכשופים. כתבה: דליה הורביץ. איורים: נורית צרפתי. קוראים, 2005, מנוקד. לכתות ב-די.
- לחש האבדון. כתב: קליף מקיניש. מתרגמת: נטע ידיד. ינשוף, 2005. לכתות ו' וחטי"ב.
- הקפוד שהתאהב במברשת. כתב: אבנר שטראוס. אייר: אלכסנדר וולף. שטראוס מפעלי תרבות, 2006, מנוקד, לכתות אי-בי.
- מר צפרדע. אבנר שטראוס. אייר: אופיר לוי. שטראוס מפעלי תרבות, 2006, מנוקד, לכתות אי-בי.
- גן החיות שלנו. כתבה: ברוריה בן-דוד. מידע, 2004, מנוקד, לכתות אי-בי.
- ספורים בחרוזים לכל הילדים. כתבה: ברוריה בן-דוד. איורים: אביגיל מאיר, מנוקד, לכתות אי-בי.

