

ספרות ילדים ונוער

חוברת 145

תמוז תשפ"ה – יולי 2025



המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין
קרן הספריות לילדי ישראל מיסודה של **רחל ינאית בן-צבי**

המערכת: ד"ר רננה גרין-שוקרון (עורכת), פרופ' מירי ברוך, ד"ר סלינה משיח,
פרופ' ורד טוהר, ד"ר בתיה מעוז, ד"ר רות בורשטיין, ד"ר סמדר פלק-פרץ
המייסד והעורך הראשון: **גרשון ברגסון ז"ל**

עריכת הלשון: עליזה אשד

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

ת"ד 3578, בית הכרם, ירושלים 9103501

טל': 02-6558179

syeladim@dyellin.ac.il

עיצוב הכריכה: ניצן בר

עימוד: אופיר דרורי

הדפסה: דפוס מאור ולך

© כל הזכויות שמורות

ISSN 0334 - 276X

ספרות ילדים ונוער הוא כתב עת שפיט המופיע בפורמט מודפס ומקוון, ומעניק במה למאמרים עיוניים ומחקריים בנושא ספרות לילדים ולנוער, הכוללים דיון שגזר מתיאוריות ספרותיות, חינוכיות, פסיכולוגיות וחברתיות-פמיניסטיות, קוויריות, פוסט-קולוניאליסטיות וכיוצא באלה. המאמרים עשויים לדון לא רק בפן הספרותי אלא אף בהיבט הדידקטי, החינוכי, הלשוני, האמנותי, ההיסטורי, התרבותי, התקשורתי, החברתי והפוליטי של הספרות לילדים ולנוער.

כתב העת פונה לקהילת המבוגרים המתווכים בין הילד והספר: חוקרים, מחנכים, ספרנים, מטפלים, סטודנטים ופרחי הוראה, מו"לים ויוצרים. הוא רואה אור באופן קבוע, אחת לשנה, בחסות המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין ו"קרן הספרות לילדי ישראל".

המאמרים המוצעים לפרסום בכתב העת עוברים שיפוט עמיתים אנונימי של שני קוראים מתחומי הדעת הרלוונטיים. הקוראים עשויים לבקש שינויים ותיקונים או להחליט לדחות את המאמר.

זכויות יוצרים: כל הזכויות שמורות ל"קרן הספרות לילדי ישראל" בלבד. אין להעתיק או להפיץ קטעים מתוך כתב העת ללא אישור בכתב ממערכת כתב העת "ספרות ילדים ונוער".

הנחיות למחברים:

1. המאמר המוצע יישלח כקובץ word בדואר אלקטרוני לכתובת: syeladim@dyellin.ac.il
2. היקף המאמר המוצע לא יעלה על כ- 10,000 מילים (כ- 30 עמודים כולל רשימת המקורות).
3. המאמר המוצע יוקלד ברווח כפול **לא** יישור לשני הצדדים. מומלץ להשתמש בגופנים אלה: בעברית David ובלועזית Times New Roman. גודל הגופן יהיה 12 נקודות.
4. למאמר המוצע יש לצרף תקציר ומילות מפתח בעברית ובאנגלית. לתקציר באנגלית יש לצרף את שם המאמר ואת שמות המחברים ותואריהם באנגלית. היקף התקציר כ- 150 מילים.
5. רשימת המקורות תיכתב על פי כללי הכתיבה APA.

6. הפניות למקורות במרשתת (אינטרנט) יופיעו בכתובת מקוצרת (tinyURL). פרטים באתר: <https://tinyurl.com/>
7. יש לכתוב תחילה את המקורות בעברית ואחריהם באנגלית, על פי סדר הא"ב. מומלץ לפרט את שמות יצירות הספרות הנזכרות במאמר ברשימת מקורות ראשוניים ואת המקורות העיוניים והמחקריים לציין ברשימת מקורות משניים.
8. בתוך המאמר: שם ספר ייכתב בגופן בולט ולאחריו יופיעו בסוגריים שם המשפחה של הכותב ושנת הפרסום בגופן רגיל ולא בולט. שם סיפור או שיר שהתפרסמו בתוך ספר (קובץ) יופיעו בגופן רגיל ויסומנו בגרשיים (לדוגמה: "אור").
9. הערות שוליים ייוחדו להערות תוכן והפניות לקריאה נוספת, ואילו פרטים ביבליוגרפיים יופיעו ברשימת המקורות בסיום המאמר.
10. תמונות שמצורפות למאמר והורדו מן המרשתת צריכות להיות מותרות לשימוש על פי חוק זכויות יוצרים (Free to use), או מאושרות לפרסום על ידי בעל הזכויות באישור בכתב.

מי ומי בחוברת:

ד"ר רננה גרין-שוקרון

עורכת כתב העת **ספרות ילדים ונוער**. מנהלת המרכז לספרות ילדים במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ספרנית ומרצה לספרות ילדים במכללה. פרסמה מאמרים בנושא ספרות ילדים. משמשת כיועצת בתחום ספרות ילדים לוועדות מקצועיות בתחום זה. בעבודתה לתואר דוקטור בחנה מודלים של גבריות ונשיות בספרות ישראלית למתבגרים בשנים 1995–2015.



ד"ר סמדר פלק-פרץ

מרצה במכללות לחינוך, מלמדת מגוון קורסים בתחומי ספרות, ספרות ילדים, אנגלית וכתביה יוצרת במכללות להכשרת מורים: המכללה האקדמית לחינוך אורות ישראל, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין ומכללת תלפיות. שימשה כמדריכה מטעם משרד החינוך באגף חמ"ד לבתי הספר היסודיים. משמשת כיועצת בתחום ספרות ילדים לוועדות מקצועיות בתחום זה. עוסקת במחקר השוואתי בין־תרבותי בספרות ובספרות ילדים ומפרסמת מאמרים בתחומים אלה. כמו כן, מפרסמת סיפורת ושירה בבימות ספרותיות שונות. ספר שירה: **צדו המואר של הירח** יצא לאור בדצמבר 2023 (פרדס, עורכת: צביה ליטבסקי).

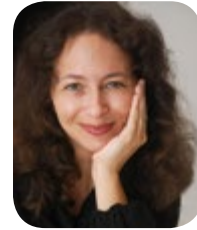


ד"ר סלינה משיח

חוקרת ומרצה בתחום ספרות ילדים ונוער, תיאטרון לילדים ותרבות הילד/ה. עמדה בראש החוג לספרות וספרות ילדים במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין בירושלים בשנים 2004–2012 וערכה את כתב העת **ספרות ילדים ונוער** (2006–2016). מחברת הספרים: **ילדות ולאומיות: דיוקן ילדות מדומיינת בספרות העברית לילדים 1948–1970** (צ'ריקובר, 2000); **אין ילדים מחוץ לפוליטיקה: ספרות ילדים ונוער ואוריינות פוליטית** (רסלינג, 2018); **אני ילדה פוליטית: ספרות ילדים ואוריינות פוליטית בגיל הרך** (עם תמר ורטה-זהבי, רסלינג, 2021).



ד"ר טליה דיסקין



עמיתת מחקר במרכז מינרבה לשלטון החוק במצבי קיצון באוניברסיטת חיפה. חוקרת ומלמדת את הממשקים שבין משפט, תרבות, חינוך, היסטוריה וילדות. ספרה **לשון החוק ושפת הילדים: משפט וחברה בעיתונות הילדים בעשור הראשון למדינת ישראל** (המכון למשפט והיסטוריה ע"ש קרן דיוויד ברג, אוניברסיטת תל אביב ומכון בן גוריון לחקר ישראל והציונות – אוניברסיטת בן גוריון בנגב, 2022) זכה בפרס יד בן-צבי ע"ש ד"ר נתנאל ואריקה לורך לשנת תשפ"ד. מחקרה העכשוויים עוסקים בתיווך סוגיות משפטיות ומוסריות לילדים הנוגעות במצבי קיצון; בבניית תודעת משפט ובחינוך משפטי; בפואטיקה של המשפט בזיקתה לילדים; בזכויות הילד ובהיבטים מגדריים של המשפט בהקשר החינוכי. לצד אלה, היא עוסקת בפיתוח תכנים לימודיים, עריכה ואוצרות.

ד"ר אסתר רייזין



חברת סגל במחלקה ללימודי המזרח התיכון באוניברסיטה של טקסס באוסטין. לשעבר ראשת המחלקה ללימודי המזרח התיכון ודיקנית משנה לנושאי מחקר בקולג' למדעי הרוח והחברה, משרתת כסגנית-נשיאה אקדמית של איגוד הפרופסורים ואת לעברית (נא"פ). בעבודתה מתמקדת ד"ר רייזין בפדגוגיה של הוראת עברית, בספרות העוסקת במסעות ילדים ובזכויות, ובסיפורי חיים בימי מלחמה. בין המאמרים שפרסמה "אלה מסעות הבובה: מברלין להוליווד, מטרזינשטט לאושוויץ, מסיפור מתקתק לחלום בלהות" (על סיפורי קפקא והבובה הנוסעת, **הדור**, 2022); "ויהי העם כמתלוננים: קריאה במסע הבובות לארץ ישראל לאברהם רגלסון" (**הדור**, 2020); "מחשבות מן הפריפריה: על דקדוק הפה והאוזן מאת עוזי אורנן במהדורתו המחודשת" (Hebrew Higher Education, 2019); ו"זהות יהודית והאישה-המספרת בספרה של קלרה סרני משחק הממלכות" (נשים, 2016, באנגלית).

ד"ר נפתלי ישראלי



פסיכולוג קליני. מתמחה במכון הישראלי לפסיכואנליזה. עובד בקליניקה פרטית בירושלים וכותב וכותב לכתב העת לילדים "עיניים". מלמד במסגרות שונות, ביניהן בית הספר לפסיכותרפיה של המכון הישראלי לפסיכואנליזה בירושלים והתוכנית הבין-תחומית למדעי הרוח (Liberal Arts) באוניברסיטת תל-אביב. מחבר הספר **שפה רגשית: איך לדבר על מה שאי אפשר לדבר עליו** (כרמל ואוניברסיטת בר אילן, 2019). חוקר פסיכואנליזה במבט בין-תחומי.

ד"ר שרית יפרח

ביבליותרפיסטית, עובדת בבתי ספר וגנים. בעלת תואר שני בלימודי התוכנית לתרבות ופרשנות מטעם אוניברסיטת בר אילן. בעבודתה לתואר דוקטור באוניברסיטת בר אילן חקרה את אופיו של הטיפול הביבליותרפי בעבודה טיפולית עם ילדים. פרסמה מאמרים בתחומי טיפול, ביבליותרפיה, וכתבה.



ד"ר רבקה קדוש

מרצה בחוג לספרות ובחוג לחינוך לגיל הרך במכללת גבעת וושינגטון. חוקרת ספרות עממית וספרות ילדים. ספרה **סיפורי הרב יוסף חיים מבגדאד – היבטים פואטיים, אידיאיים וחברתיים** יצא בשנת 2021 בהוצאת אוניברסיטת בר-אילן.



ד"ר ליאת מירב

ראשת החוג לגיל הרך ומרצה בכירה בחוג לגיל הרך ובתואר השני בחוג לחינוך משלב, מרצה וממונה על ההתנסות הייחודית בתוכנית רגב-רום במכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון, מדריכה פדגוגית ובעבר ממונה על ההתנסות הקלינית, גננת, ורכזת בתוכנית אור. תחומי עניין, הוראה ומחקר: רב־תרבותיות, ערכים בעיתונות ובספרות לילדים, למידה רגשית חברתית, פדגוגיה ביקורתית, מחקר נרטיבי, זהות מקצועית של מתכשרים להוראה.



תוכן העניינים

11	ואולי הקדמה
	ד"ר רננה גרין-שוקרון

מלי מילים: מילת ביכורים

15	ילדים זוכרים: שירי ילדים בנושא התמודדות עם שכול ואובדן
	ד"ר סמדר פלק-פרץ

עיון ומחקר

21	ספרות לילדים: חינוך לדמוקרטיה ולאוריינות פוליטית בגיל הרך
	ד"ר סלינה משיח

55	השאיפה למשפט בארץ הפלאות: הצעה לדיון בשתי יצירות ספרות לילדים בישראל
	ד"ר טליה דיסקין

75	על "קרשינדואים קטנים" ומחוזות זיכרון ביצירתה של דבורה עומר
	ד"ר אסתר רייזין

95	שיקומו של האובייקט הטוב – כמה דוגמאות מספרות הילדים העברית לגיל הרך
	ד"ר נפתלי ישראלי

	יסודות שיריים ויסודות נרטיביים בספרי תמונה – מפגש מולטי-מודלי בין שירה, נרטיב ודימוי
122	ויזואלי
	ד"ר שרית יפרח

	"למדתי להפוך את קריאת הספר בגן מקריאה שטוחה ופסיבית לקריאה משותפת המעודדת שיח רגשי": תרומתם של שלושה מודלים תאורטיים לקידום מיומנויות של למידה רגשית-חברתית בגיל הרך באמצעות טקסטים ספרותיים בקרב מתכשרות להוראה
155	ד"ר רבקה קדוש וד"ר ליאת מירב

ואולי הקדמה

ד"ר רננה גרין-שוקרון

בשירה הידוע "ילדי התקופה"¹ קובעת המשוררת ויסלבה שימבורסקה שכולנו ילדי התקופה והיא מוסיפה ומבהירה שהתקופה – כל תקופה – היא פוליטית, ושכל מעשינו, הדברים שאנחנו אומרים וכותבים ואף שתיקותינו, נושאים משמעות פוליטית והשלכות על חיי אדם.

השנה שחלפה מאז פרסומה של החוברת האחרונה עמדה בסימן המלחמה הנמשכת, החטופים והחטופות שעדיין נמצאים בשבי בעזה והמאבק סביב אופייה הדמוקרטי של מדינת ישראל. האירועים הביטחוניים, הפוליטיים והחברתיים הסובבים אותנו, והמתח המתמשך המתלווה אליהם, השפיעו פיזית ורגשית על כולנו – ילדים ומבוגרים כאחד.

קובץ שירה של ד"ר סמדר פלק-פרץ במדור מלי מלים: מילת ביכורים, משקף את התמודדותם של ילדים עם שכול ואובדן ומבטא את העצב והכאב, תחושת ההיעדר, המבוכה, הפחד לשכוח, הזיכרון, וגם את התמימות והאופטימיות.

המאמרים בחוברת מתקשרים בדרכים שונות אל התקופה הנוכחית, ובד בבד הם רלבנטיים לכל זמן.

במאמר הפותח את החוברת, ממשיכה ד"ר סלינה משיח את הדיון שהחלה במאמריה הקודמים על אודות פוליטיקה בספרות ילדים ומייחדת אותו הפעם לחינוך לדמוקרטיה. בהמשך לסקירת הגדרות שונות למושגים דמוקרטיה, חינוך לדמוקרטיה, פוליטיקה והשכלה פוליטית, היא מציעה מתווה לקריאה ופרשנות פוליטית ולדיון עם ילדים. מתווה זה מודגם בשלושה סיפורים לילדים צעירים (גן חובה וכיתות א'-ב'), כדרך לקידום מודעות לפוליטיקה ולערכי הדמוקרטיה כאורח חיים פוליטי משותף.

בהקשר של יחסי כוחות בין מבוגרים וילדים והעברת מסרים ערכיים בכתביה לילדים, מאמרה של ד"ר טליה דיסקין מצביע על יחסים בין יצירות ספרות לילדים ובין נושאים מתחום המשפט באמצעות ניתוחן של שתי יצירות מקומיות שפורסמו בתקופות שונות: האחת פורסמה בארץ בתקופת המנדט הבריטי ועוסקת ב"כופר היישוב", והאחרת ראתה אור בשנת 2009 וקשורה במהגרי העבודה בישראל. ניתוח היצירות ממחיש תפקידים שונים שנטלו על עצמם סופרי ילדים בישראל בפנייתם אל הילדים בתקופות שונות, בזיקה לסוגיה של יחסי חוק-חברה: עידוד ציות לחוק לעומת טיפוח חשיבה ביקורתית וקידום תפיסה מוסרית המתנגדת לחוק הקיים.

1 שימבורסקה, ר' (1996). **סוף והתחלה**. גוונים. תרגום: רפי וייכרט.

מאמרה של ד"ר אסתר רייזין מחבר בין מלחמה, הורות, ספרות וזיכרון. המאמר מתחקה אחר מקומו של קרשינדו, הגמד מספרה הידוע של דבורה עומר, כחבר דמיוני המתווך בין אביה של עומר, ששירת בצבא הבריטי במלחמת העולם השנייה, לבין בתו – הילדה בקיבוץ, וכמרכיב מרכזי בתהליך החניכה שלה כמספרת הנאבדת לאורך השנים כנגד השכחה הקולקטיבית ולמען שימור הזיכרון באמצעות הרומנים ההיסטוריים שכתבה.

ד"ר נפתלי ישראלי דן ביחסי הורים-ילדים מפרספקטיבה פסיכואנליטית בתוך התמקדות בייצוג ההורה בנפשו של הילד ובהשתקפותו בספרות ילדים ישראלית לגיל הרך. המאמר מדגים ארבעה מנגנונים המייצגים תהליכים נפשיים של שיקום האובייקט הטוב לאחר ערעור שחל בו, אשר מוצגים בסיפורי ילדים ומשקפים שינויים בחשיבה על הילד ועל צרכיו בתקופות שונות.

ביטויים ספרותיים של חיי הנפש של ילדים נדונים גם במאמרה של ד"ר שרית יפרח שחוקרת ספרי תמונה לילדים כמרחב של מפגש בין טקסט ורבלי המכיל יסודות שיריים ויסודות נרטיביים, לבין טקסט חזותי, אשר חוברים ליצירת משמעות מרובדת. יחסי הגומלין בין הטקסט המילולי והחזותי נבחנים בתשעה ספרי תמונה ישראליים ומתורגמים באמצעות קריאה מולטי-מודלית העוקבת אחרי ביטוי של חוויות רגשיות מורכבות בעולמם של ילדים.

בנושא תרומתה של ספרות הילדים לפיתוח כישורים רגשיים וחברתיים של ילדים, מציגות ד"ר רבקה קדוש וד"ר ליאת מירב מחקר איכותני אתנוגרפי שערכו בקרב סטודנטיות מתכשרות להוראה בגיל הרך. המחקר בוחן את תרומתם ואת יישומם של שלושה מודלים תאורטיים שנלמדו במכללה בקורסים לקידום מיומנויות של למידה רגשית-חברתית (SEL). המתכשרות בחרו בטקסטים ספרותיים לשם הוראתם בגנים, ונבדקה השפעת ההתנסות ביישום המודלים על תפיסת תפקיד הגננת.

כולי תקווה שהחוברת על כלל מאמריה תוסיף להרחבת המודעות באשר לחשיבות המחקר העיוני והמחקר בשדה החינוכי בתחום ספרות הילדים והנוער ותרומתם לתהליכי הכשרת נשות ואנשי חינוך וטיפול, ולמעשה, לכל העוסקים בהפגשת ילדים עם יצירות ספרות.

בתפילה לימים טובים ולהשבתם של החטופות והחטופים לביתם במהרה,

קריאה מועילה ונעימה,

רננה גרין-שוקרון

מלי מילים: מילת ביכורים

ילדים זוכרים: שירי ילדים בנושא התמודדות עם שכול ואובדן

ד"ר סמדר פלק-פרץ

לזכרם של הילדים והילדות שנרצחו ב 7 באוקטובר
והנופלים במלחמת חרבות ברזל

ישנו חבר

ישנו חבר,
שלא נמצא אתי יותר
ואותו אני זוכר –
כשחם, כשקר,
כשהיום מתחיל, וכשהוא נגמר –
אני יודע שאמשיך לזכר אותו
עכשו ובעתיד
וכך הוא ישאר אתי תמיד.

*

בגן שלנו יש ילד שאח שלו

בגן שלנו יש ילד שאח שלו
לא חזר
מהמלחמה.
העינים שלו עצובות
ולפעמים הוא לא
עם כלם
כאלו משהו ממנו

נְשָׂאֵר
 אֵי שֵׁם -
 חוּט שֶׁל עֶצֶב נִקְשָׁר
 מִמֶּנּוּ
 אֵלָיו
 הוֹלֵךְ וּמִתְאַרֵךְ -
 וְאֲנִי רוֹצֶה לְדַבֵּר
 אֹתוֹ וְלֹא יוֹדֵעַ
 אֵיךְ
 *

כותב את הלב

עֲכָשׁוּ אֲנִי כָּל הַזְמַן
 זוֹכֵר
 אֶת אֲבָא
 וְהוּא חָסֵר לִי כָּךְ
 אֲבָל אֲנִי מִפְחַד
 שֶׁאֶשְׁכַּח
 כִּי הָרִי כָּל כָּךְ הִרְבֵּה
 מִשְׁתַּנָּה עֲכָשׁוּ -
 וְאֲבָא לֹא שָׁב
 אֲמֵא הִצִּיעָה שְׁאֲכַתֵּב
 לוֹ מִכְתָּב
 וְאֲנִי
 כוֹתֵב
 לוֹ
 אֶת הַלֵּב

שְׁלִי
עַל דָּךְ

המורה למדעים

היום כְּשֶׁלְמִדָּה המורה לְמַדְעִים
עַל קוֹלוֹת שְׁלֹא נִשְׁמָעִים
וְעַל חוֹשׁ הַשְּׂמִיעָה,
עַל לְחִיצָה נִשְׁרָה דְמָעָה
כְּמוֹ עֵלָה צָהָב שֶׁל סֶתוּ
(לָמָּה הִיא בּוֹכָה עַכְשָׁיו?)
אֲמָא אֲמָרָה שְׂאוּלִי הִיא חוֹשֶׁבֶת עָלָיו
עַל הַבֵּן שְׁלָה, הַחֲזִיל,
שֶׁהֵלֵךְ וְלֹא שָׁב
וְאֲנִי חֲשֵׁבְתִי שְׂאוּלִי הַמּוֹרָה לֹא יוֹדַעַת
אֲבָל גַּם מִתּוֹךְ הַשִּׁקָּט שְׁלָה
אֲנִי שׁוֹמַעַת
שׁוֹב וְשׁוֹב - -
אֵיךְ הִיא קוֹרֵאת לוֹ
לְשׁוֹב

עיון ומחקר

ספרות לילדים: חינוך לדמוקרטיה ולאוריינות פוליטית בגיל

הרך

ד"ר סלינה משיח

תקציר

נקודת המוצא של המאמר היא העובדה שספרות לילדים ולנוער היא פוליטית מטבעה ונמעניה, פעוטות וצעירים, מתנהלים בדומה למבוגרים, בתוך שדות כוח פוליטיים, שכן אין הילדים מחוץ לפוליטיקה.

למרות עובדה זו, לא נוסחה פרקטיקה מפורטת לקריאה פוליטית בספרות לילדים ולנוער. פרקטיקה המתקנה במה לניתוח ולפרשנות ספרותית שנקודת התצפית שלה פוליטית, ובתוך כך עומדת על טבעה של פוליטיקה ומקדמת חינוך לדמוקרטיה ולהשכלה פוליטית. לאור זאת, המאמר מנסח לראשונה מתווה לקריאה פוליטית בספרות לילדים, בדגש על דמוקרטיה כאורח חיים פוליטי משותף. לצד ניסוח מתווה לפרשנות ספרותית, הקריאה הפוליטית מבקשת להעניק הכשר ל"אני" הפוליטי של הקוראים הצעירים, לעורר בהם מודעות עצמית להיותם סובייקטים פוליטיים החיים בחברה דמוקרטית ומעורבים מרצון או מכורח, בפוליטיקה.

חלקו הראשון של המאמר סוקר הגדרות שונות למושגים דמוקרטיה, חינוך לדמוקרטיה, פוליטיקה והשכלה פוליטית. המעבר מההלכה אל המעשה מתואר בחלקו השני, היישומי, של המאמר, המציג פרקטיקה מעשית לקריאה פוליטית בשלושה סיפורים לילדי הגיל הרך (גן חובה וכיתות א'–ב').

המתודה כוללת פרשנות ספרותית שנקודת התצפית שלה פוליטית, ושאלות לדיון שמשולבים בו ספרות, פוליטיקה ודמוקרטיה. מטרת השאלות להתניע דיון סביב פוליטיקה וערכים דמוקרטיים, ומושגים דוגמת צ'ילדזם, יחסי כוח, קונפליקט, אינטרס פוליטי, חירות, שוויון, חמלה, זכויות אדם, אחריות, מחלוקות אתיות ומוסריות ועוד.

מילות מפתח: דמוקרטיה, פוליטיקה, אוריינות פוליטית, אתיקה ומוסר, חמלה, כוח, קונפליקט, אינטרס, עוני ואי שוויון כלכלי.

מבוא

בשבעה לחודש העשירי שנת עשרים ועשרים ושלש הושלכה ילדה קטנה אל טרקטור.
חייל מדמם לרגליה.
"מה קרה לאיש שנשפך באדום?" שואלת ילדה קטנה'.
אש מטפסת בקירות בארי.
חרב ברזל בלב הדמוקרטיה: אלה אומרים "שלי! שלי!".
אלה אומרים "לי! לי!".
האם נדע להסביר לילדה קטנה מהי דמוקרטיה?
ולעצמנו?
איך נדע להגן על הדמוקרטיה מפנינו?

*

ארבע הנחות עבודה עומדות בבסיס המאמר "ספרות לילדים: חינוך לדמוקרטיה ולאוריינות פוליטית בגיל הרך".

ההנחה הראשונה: לדמוקרטיה ולאירועים פוליטיים, גלובליים ומקומיים, השלכות על חיי המבוגרים וגם על חיי הילדים. "אין ילדים מחוץ לפוליטיקה" (משיח, 2018). ילדות וילדים "מצויים בין שהם רוצים בכך ובין שלא, בתוך שדות כוח פוליטיים" (שניר, 2022, עמ' 88).

ההנחה השנייה: בכל אינטראקציה חברתית קיים ממד פוליטי: ביחסי הגומלין הפוליטיים בין פעוטות וילדים, במשפחה, בגן, בבית הספר ובקהילה (קימרלינג, 1995). אוריינות פוליטית וחינוך הילדים לערכי הדמוקרטיה, הכרחיים לקיומה של מדינה שערכיה הפוליטיים הם דמוקרטיים (לם, 1999; אלוני, 2005; מיכאלי, 2018).

ההנחה השלישית: קיים קשר בין ספרות ופוליטיקה. הכרה בחשיבות החיבור בין שתי הדיסציפלינות מצביעה על ערכה של הספרות היפה בחקר ובהוראת מדעי המדינה. (נוסבאום, 2003; Whitebrook, 1995; Whitebrook 1993; Crick, 1992; Nussbaum, 2010). לספרות הילדים והנוער, בהיותה ספרות, תפקיד בחקר ובהוראת פוליטיקה ודמוקרטיה לילדים.

ההנחה הרביעית: ספרות לילדים ולנוער משקפת ערכים דמוקרטיים ומציאות פוליטית באמצעות "נושאי על" כגון מלחמה ושלוש, שוויון והדרה, רודנות וחירות, עצמאות ולאומיות (משיח,

1 מתוך כאן/ חדשות. ערוץ 11. תיעוד מבית החולים שניידר. מחלקת הילדים ששוחררו משבי החמאס (10.12.2023).

2000). הפוליטיקה משתקפת גם ביחסים בתוך המשפחה ובקבוצת השווים (משיח, 2018; משיח וורטה-זהבי, 2021).

ואף על פי כן, לא נוסחה פרקטיקה מפורטת לקריאה פוליטית בטקסטים ספרותיים לילדים, העומדת על טבעה של "פוליטיקה" ומקדמת חינוך לדמוקרטיה ולהשכלה פוליטית.

מטרת המאמר להציע פרקטיקה מעשית לקריאה פוליטית בספרות לילדים. המתודה תשמש אמצעי לפרשנות ספרותית וגם דרך לקידום מודעות לפוליטיקה ולערכי הדמוקרטיה כאורח חיים פוליטי משותף.

בחלק הראשון של המאמר אסקור הגדרות שונות המשקפות את הדחיפות בשילוב חינוך לדמוקרטיה ואוריינות פוליטית בתוכנית הלימודים. בחלקו השני אציע פרקטיקה מעשית לקריאה פוליטית בספרות לילדים בגן חובה ובכיתות א'–ב', בתוך דיון בשלושה סיפורים לילדים: "המגדל בבבל" מאת לוין קיפניס, **החתונה** מאת נורית זרחי ו**מוכרת הגפרורים הקטנה** מאת האנס כריסטיאן אנדרסן. קריאה מנקודת תצפית פוליטית תכלול פרשנות לסיפורי ילדים ושאלות לדיון שמשולבים בו ספרות, פוליטיקה ודמוקרטיה. במרכז הדיון ערכים דמוקרטיים ומושגים דוגמת יחסי כוח, קונפליקט, אינטרס פוליטי, חירות, שוויון, חמלה, זכויות אדם, אחריות אזרחית, מחלוקות אתיות ומוסריות, צ'ילדזם ועוד.

גבולות המאמר והצעות למחקר, להעמקה ולהרחבה:

א. "פוליטיקה" היא מושג מורכב ומרובד. לצורך ניסוח פרקטיקה לקריאה פוליטית בספרות לילדים בגיל הרך, לא אדון בהיבטים כגון אידיאולוגיה, מבנה מוסדות השלטון והמשטר, מפלגות וארגונים הנוטלים חלק בביצוע הפעילות הפוליטית. היבטים אלה ניתנים ליישום בקריאה פוליטית בטקסטים המיועדים לתלמידי חטיבת הביניים והתיכון.

ב. מסגרת ההתייחסות לקריאה פוליטית ביצירות ספרות לילדים, היא החלוקה לפוליטיקה ברמת המקרו (יחסי אזרח-מדינה, יחסים בין מדינות), ופוליטיקה ברמת המיקרו (בתוך המשפחה, בקבוצת השווים, בקהילה). על בסיס זה ניתן להרחיב ולהגדיר קריאות נוספות, כגון פוליטיקה מגדרית, פוליטיקה כלכלית-חברתית, ביופוליטיקה, פוליטיקה של לקות ומוגבלות ועוד.

*

פריכות הדמוקרטיה: דמוקרטיה כאורח חיים פוליטי משותף

אלפיים וחמש מאות שנים לפני השבעה לחודש העשירי שנת עשרים ושלוש סח סוקרטס לגלאוקון, אחי אפלטון: "חירות מופרזת, גם בפרט וגם במדינה, בהכרח שתביא בעקבותיה עבדות מופרזת... מוצאו של שלטון רודני איננו אלא ממשטר דמוקרטי" (אפלטון, 1999, עמ' 492).

ההכרה שבִּלְבָּב הדמוקרטיה מוכמנים זרעי הרס עצמיים המצמיחים דיקטטורות, שבה ומהדהדת במאה העשרים ואחת המשתוממת לנוכח "הדרך שבה דמוקרטיה מתות היום...הידרדרות דמוקרטיה היום מתחילה בקלפִי" (Levitsky & Ziblatt, 2018, p. 5). תופעת ההיחלשות של משטרים דמוקרטיים והאופן שבו סדר מדיני מתפוגג, מסב את תשומת הלב לעובדה שדמוקרטיה היא יותר ממושג מילולי המונח לפתחם של תלמידים המשננים "חומר לבגרות".

קיימת הבנה ש"דמוקרטיה" איננה מציינת צורת משטר בלבד, אלא את "הדמיון בין המדינה ובין האיש" (אפלטון, 1999, עמ' 577). כלומר את האופן שבו משטר פוליטי משתקף בצדודית הפסיכולוגית, הערכית והאישיותית של היחיד ושל הקולקטיב, בהיותם חלק מהמשטר ו"חלק מהאנושות כולה" (Moghoddam, 2016, p. 200). ניתן לומר, אפוא, שכשם שהשאלה "מהו צדק" הקדימה בחקירתו של אפלטון, את השאלה מהו המשטר המדיני המועדף, כך השאלות "מי אנחנו?" ו"מה הערכים שלי/ שלנו?" מקדימות את התשובה לשאלה "מהי דמוקרטיה?", שכן דמוקרטיה איננה רק בחירות. אופיו ושרידותו של המשטר הדמוקרטי הם פועל יוצא של התשובות שנציע לשאלה מהם ערכי הזהות האישית והקולקטיבית של הקהילה הבוחרת בדמוקרטיה כאורח חיים פוליטי משותף.

לדעת הפסיכולוג ואיש החינוך ג'והן דיואי "דמוקרטיה היא יותר מסתם צורה של ממשל. היא בעיקרה אורח חיים משותפים" (דיואי, 1960, עמ' 72), ולכן מְנשרים, חוקים, כללים ועקרונות החוקים בהצהרות ובחוקות מדיניות, אינם ערבים לשרידותו. משטר דמוקרטי נדרש גם לנורמות חברתיות בלתי כתובות, דוגמת ערכים, סנטימנטים ודפוסי התנהלות המוטמעים ביחיד ובחברה. אלה עשויים להציל אותה מפני תהליכי הרס פנימיים כמו קיטוב קיצוני "היכול להרוג דמוקרטיה" (Levitsky & Ziblatt, 2018, p. 9) או ריקון "עיקרון הכרעת הרוב" באמצעות שימוש מעוות בסיסמאות כגון: "הרוב בחר", "אנחנו", "כולנו", "שלנו", "ביחד", והפיכת הרשות המחוקקת "לחותמת גומי" (בלאנדר, 2020). באחת, דמוקרטיה היא בחירה בערכים שישמרו עליה ועל הבוחרים בה, שכן בניגוד למשטר רודני הנשמר בידי רודן וקבוצות אינטרס המגנים על השלטון, הדמוקרטיה "אינה שומרת על עצמה [ו] אם לא נשמור עליה היא לא תשמור עלינו" (אהרון ברק, אצל אלוני, 2005, עמ' 392).

התפיסה שדמוקרטיה היא אורח חיים פוליטי משותף הנדרש להגנה מפני בחירות לא ערכיות, הובילה את שני חוקרי מדעי המדינה, לוויצקי וזיבלט למסקנה "שגורלה תלוי בכולנו" (Levitsky & Ziblatt, 2018, p. 230). מכאן הסתת המטוטלת החוקרת את הצד המבני-פרוצדורלי של הדמוקרטיה אל עבר החינוך, האמור לטפח בצעירים "אני" פוליטי-דמוקרטי. "אני" היוצר זיקה בין הפרטי והציבורי, האינדיבידואלי והקולקטיבי, שהרי אזרחים, ובהם ילדים, אינם נולדים עם תודעה פוליטית, אף לא עם ערכים. ערכים וגם תודעה פוליטית נדרשים לטיפוח, להוראה, להכוונה ולחינוך הבאים לידי ביטויים האקטואלי והממשי באורח חיים המכיר בשוויון בין בנות ובני האדם, ושואף לכינון "חברה הגונה...שאיננה משפילה את כבודם האנושי של מי שנתונים למרותה" (מרגלית, 2016, עמ' 10). חינוך המחייב סובלנות כלפי דעות שונות ומנוגדות, מקדם את שלטון החוק, מעודד

מעורבות חברתית, חמלה, חשיבה ביקורתית ועוד "דפוסים נלמדים, שהחפצים שהחברה שלנו תושתת עליהם צריכים לעמוד קשה ולאורך זמן כדי ללמדם ולהנחילם לדורות הצעירים" (אלוני, 2013, עמ' 308). בהקשר זה, חשוב לציין שהפיחות שחל בהוראת הספרות ולימודי ההומניסטיקה מציבים את "עתיד הדמוקרטיה בעולם על כף המאזניים" (Nussbaum, 2010, p. 2), שכן ספרות ואומנויות, סוברת נוסבאום, הן המעוררות את כישורי הדמיון הנדרשים לטיפול רגשות רחמים כלפי הזולת, לצד דיון וחשיבה ביקורתית, ההכרחיים לקיומה של תרבות דמוקרטית.

חינוך למודעות פוליטית ולדמוקרטיה: מושגים והבחנות

ההכרה בממד הפסיכולוגי של הדמוקרטיה הובילה את קברניטי החינוך בישראל ובעולם לדרוש בשאלת חשיבות החינוך האזרחי-ערכי, כלומר בשאלה כיצד ראוי לחנך לדמוקרטיה. החל משנות התשעים גבר בישראל העניין "בחינוך לאזרחות הן בנושא למחקר והן בהיבט של מדיניות חינוכית ופיתוח תוכניות לימודים" (פינסון, 2005, עמ' 181). הכרה זו קיבלה ביטוי ממסדי בפניית שר החינוך פרופ' אמנון רובינשטיין ז"ל, שקרא בשנת 1955 להקמת ועדה, שתמליץ על תוכנית פעולה להנחלת לימודי האזרחות בבתי הספר בישראל. בבסיס הפנייה עמדה ההכרה שמשטר דמוקרטי תלוי באזרחים המחויבים לערכים דמוקרטיים ושתודעה אזרחית היא החוט המקשר בין כל אזרחי המדינה: "ההיגד 'אני אזרח' משותף לצעירים ולמבוגרים, לנשים ולגברים, ליהודים ולערבים, לדתיים ולחילונים, לעולים ולוותיקים אזרחי ישראל, ולכן הוא מכנה משותף כלל-חברתי." (קרמניצר, 2019). מסמך מכונן ברוח זו נוסח בידי ועדה שבראשה עמד המשפטן פרופ' מרדכי קרמניצר ופורסם בשנת 1996 תחת הכותרת: "להיות אזרחים: חינוך לאזרחות לכלל תלמידי ישראל". הדגשת המושג "אזרחות", כרעיון המכיל בתוכו שותפות, אחדות, שוויון וערכים דמוקרטיים, ביקש לחזק את "חולשת האזרחות כמסד המשטר המדיני בישראל" (אבנון, 2005, עמ' 5), ולייצר מכנה משותף כאמצעי המגשר על פערים חברתיים רווחים בתחום העדתי, הדתי, המגדרי והתרבותי. מטרת הוראת מקצוע האזרחות הייתה, אם כן, לפתח כלי ליצירת זהות אזרחית משותפת באמצעות גישה חינוכית הכוללת "הקניית ידע, הבנה, יכולת שיפוט, ניתוח ודיון בסוגיות חברתיות ופוליטיות, הפנמה של ערכי המדינה, מחויבות למשטר הדמוקרטי ועידוד אזרחות פעילה" (קרמניצר, 2019).

אולם על אף חשיבות המסמך, היקפו, עומקו והתקבלותו בקרב אנשי המחקר והחינוך, יישומו בפועל נתקל בקשיים ורק חלק מהמלצותיו סוגלו. היו שמצאו קושי בהטמעת מושג ה"אזרחות" שנתפס כמורכב, חמקמק ונתון להגדרות שונות תלויות זמן, תרבות ומקום. תוכנית החינוך לאזרחות לא עמדה במבחן המציאות ובמקום לייצר מכנה אזרחי משותף הייתה בפועל ל"זירה למאבקים פוליטיים, זאת משום הפרשנות השונה המוענקת לו על ידי אידיאולוגיות וקבוצות שונות" (פינסון, 2005, עמ' 181). אך למרות המכשולים שבהטמעת התוכנית, התנערות רבתה ממנה לא התחוללה, והדחק להמשיך ולמצוא נתיב הולם להנחלת רעיון החינוך לאזרחות לא נמוג (וורגן, 2007; הופמן, 2020; אלוני, 2011; ברק, 2009; ממון, 2018). הוקמו ועדות חינוך שונות שביקשו לתת מענה לרעיון

(ועדת כ"ץ, 2003; "ועדת דוברת", 2005; "הוועדה לחיים משותפים בין יהודים לערבים בישראל", 2009 ועוד), ואל החינוך לאזרחות חברו מושגים נושקים דוגמת "חינוך לדמוקרטיה", "חינוך פוליטי", "חינוך אזרחי" (איכילוב, 2003, עמ' 3), "אוריינות פוליטית", "חינוך לתודעה פוליטית" או "חינוך פוליטי לאזרחות דמוקרטית". המושגים המשיקים היטלטלו על קו מתוח בחיפוש אחר נתיב לכינון "חינוך אזרחי-ערכי שלא יהפוך לפוליטי במובן אידיאולוגי" (ממן, 2018). כלומר חינוך שיעקוף מכשולים הקשורים לאינדוקטרינציה, להטיות מפלגתיות ופוליטיות ולהתמקדות בידע דיסציפלינרי בלבד, וידון בחשיבה ביקורתית, במעורבות חברתית ובהנחלת תכנים מבוססי ערכים דמוקרטיים.

להלן הגדרות אחדות העשויות להדגים את הדמיון ואת הגיוון בין המושגים ובתוך כך, לשקף את הלבטים שביצירת מתווה חינוכי בחברה שלא הגדירה עדיין את חוקתה ואת ערכי היסוד של מדינתה, ובכל זאת, מבקשת בכל מאודה לרקום תוכנית חינוכית המשלבת את הפוליטי עם הערכי והדמוקרטי. בראש הרשימה שני מושגים המהווים ציר מרכזי שעליו סובבות ההגדרות כולן: "דמוקרטיה" ו"פוליטיקה".

א. דמוקרטיה: מיוונית, "שלטון העם" (demos - עם; kratos - שלטון, כוח). המדובר במושג שהלך והשתרש בלשון העברית אף ש"המלה 'דמוקרטיה' או נגזרותיה אינה מוזכרת בהכרזה של עצמאות ישראל. היא גם לא תורגמה לעברית" (אבנון, 2005, עמ' 6). הדמוקרטיה כצורת ממשל, מייצגת את אזרחיה בכל הקשור להפעלת סמכות וכוח פוליטי. ילדים הם אזרחים משוללי זכות בחירה, ייצוג והשפעה פוליטית, לכן יש מי שקוראים לבחון מחדש את מעמדם כאזרחים שווי זכויות (שניר, 2022), ולאפשר ייצוג פוליטי גם לילדים (Wall, 2014; 2012).

- בלב הדמוקרטיה המודרנית שלושה ערכים שטבעה המהפכה הצרפתית: חירות, שוויון, אחווה. שני הערכים הראשונים, חירות ושוויון, הם הסכמיים, תבוניים ומבוססים על ציות לחוקים. אחווה, לעומת זאת, קשורה לתחושת השתייכות ללא תנאי למשפחת האדם (קשר בין אחים), והיא מתבטאת באמפטיה, חמלה, רגש אחדות, שאותם קשה יותר לעורר או לאכוף.

- חירות: בני אדם נולדו חופשיים. בידם החירות לבחור בשליטים, וגם להחליף אותם ואת הכללים שלפיהם המערכת מתפקדת. מאחר שנציגי העם הם המייצגים אותו בגוף המחוקק, הרי ש"חיוניות לדמוקרטיה הן אפוא בחירות חופשיות... של נציגים הנבחרים על פי תוכנית מדינית המוצגת על ידם והנושאת אחריות... כלפי העם, אשר יכול להחליפם באחרים" (ברק, 2004, עמ' 38).

- עליונות החקיקה, ערכים וזכויות אדם: "מעל לכל, תנאי לדמוקרטיה היא שמירה על זכויות אדם... דמוקרטיה אמיתית אינה רק שלטון הרוב ועליונות החקיקה... היא מבוססת הן על עליונות החקיקה והן על עליונותם של ערכים, עקרונות וזכויות אדם" (ברק, שם; שם).

- שוויון: "בדמוקרטיה המודרנית השותפות המדינית מעוצבת כשותפות שביסודה יחידים שווים. שווים כבני אנוש ושווים כאזרחים [...] שוויון במובן הדמוקרטי אינו מאפשר אפליה או העדפה על רקע דת, גזע, או מין". (אבנון, 2005, עמ' 2).

- אחווה: רענת (ידידות), אחדות, ערבות הדדית, חמלה. "אחווה" היא "המלה הקרובה ביותר לסולידריות בעברית. קרבה במחשבה, ברגש ובמעשה בין בני הקבוצה. 'אחווה' היא מונח כללי הנגזר מ'אח'" (רוזנטל, 2014, עמ' 75).

"האחווה אינה מתמקדת בפרט ובזכויותיו (חירות) ולא בשוויון הסגולי של כל הפרטים...אלא בחיבור בין חברי הקהילה, על הסולידריות, הקרבה, האינטימיות והטוב המשותף שיוכלו לייצר יחדיו. היא העוגן שעליו ניתן לקיים חברה עם ערבות הדדית ותחושת שייכות" (לוי ושחרית, 2020, עמ' 8). עם זאת, דגם הזיקה המשפחתית בין אחיות ואחים טומן בחובו קושי למימוש הרעיון "שחברת המונים אלמונים עשויה להתבסס על קשר משפחתי כזה" (מרגלית, 2016, עמ' 198).

- דמוקרטיה היא אורח חיים פוליטי משותף: ערכי הדמוקרטיה ובהם שותפות וחמלה מקנים לדמוקרטיה ממד הקשור לדרך חיים. לפיכך, הדמוקרטיה מציינת סוג של משטר וגם אקלים חברתי, אורח חיים ורצון משותף להיות אחראים לקיומה.

- חמלה: חמלה היא סגולה מחייבת בתרבות דמוקרטית. "ראיית הסבל האנושי ותלאות האדם...והיענות בחמלה...(ל)מצוקת האחר הם מרכיבים חיוניים בכל תרבות ציבורית דמוקרטית בת-קיימא" (נוסבאום, 2003, עמ' 13).

- חמלה ורחמים: ביטוי ל"רגשות ישירים כלפי אחר מסוים" (Whitebrook, 2002, p. 530). רחמים מייצגים רגש א-סימטרי הנובע מתוך תחושת עליונות אינהרנטית כלפי האחר. חמלה לעומת זאת "היא יחס בעל פוטנציאל סימטרי" (מרגלית, 2016, עמ' 233), המבטא שוויון ערך בין חומל וסובל ומעורר את החומל לפעול על מנת להקל את סבלו של האחר.

חינוך לדמוקרטיה: חשיבותו של החינוך לדמוקרטיה בהיותו "כלי להגברת הידע על מוסדות ועל הליכים פוליטיים ואמצעי לחינוך לנאמנות ולאזרחות פעילה ולהגברת מודעות הפרט לחובות ולזכויות האזרחיות שלו ושל האחרים" (איכילוב, 2003, עמ' 3).

- "חינוך לדמוקרטיה מניח את היסודות להכרה בזכויות אדם ולהבנה של מהות החוק בחברה דמוקרטית [...] החינוך האזרחי והחינוך הדמוקרטי יתבססו על שלושה רכיבים משלימים: ידע, מיומנות וערכים. רכיבים אלה קיימים במערכת החינוך באופנים שונים אך אינם מאורגנים תחת מסגרת החינוך לדמוקרטיה" (הופמן, 2020).

- "חינוך לדמוקרטיה הוא אמונה בחופש ובשוויון...ללא אפליה המבוססת על גזע, מין או אמונה. שמירה על זכויות הפרט, חופש הדיבור, חופש העיתונות, חופש ההתאגדות, חופש הדת. הגבלת כוחן של ממשלות ומטרותן הגנה על זכויות האזרחים" (בנט אצל מיכאלי, 2018, עמ' 98).

חינוך דמוקרטי: "חינוך דמוקרטי המושתת על מידול (modeling) של דמוקרטיה בבית הספר ובכיתה, קשור לפדגוגיה פרוגרסיבית, מעורבות תלמידים בתוכנית הלימוד, בחירה אישית של חומרי לימוד... חינוך דמוקרטי הוא אפוא חינוך באמצעות דמוקרטיה... חינוך לדמוקרטיה, לעומת זאת מתמקד בלימוד תכנים וערכים דמוקרטיים במגוון אמצעים שאינם פעולה דמוקרטית דווקא" (ברק ועופרים, 2009, עמ' 9-10).

חשיבות רבה נודעת, כפי שיובהר בהמשך, לשילוב בין חינוך לפוליטיקה ובין חינוך לדמוקרטיה "הכולל הכרת ערכי יסוד דמוקרטיים: חירות, שוויון, אחווה. סוגיות בדמוקרטיה: כלכליות, תרבותיות, זהותיות, ערור עמדות מגוונות המבוססות על עובדות והנמקות רציונליות, מעורבות והתנסות ישירה בפעולות בחברה, גיבוש עמדות ותפיסות עולם בסוגיות אקטואליות אישיות" (מיכאלי, ללא שנה, עמ' 108).

ב. פוליטיקה: מיוונית, "מדינה", "ציבורי" (polis ; politikos). פוליטיקה כאומנות הממשל: "פוליטיקה היא התחום הציבורי... המארגן את חיי הכלל באמצעות הפעלת עוצמה, ומימוש אינטרסים של פרטים שונים בחברה... פוליטיקה דמוקרטית מבקשת להשתמש בכוח פוליטי כתחליף לאלמות... לקבל בצורה מושכלת פשרות, וזאת תוך התחשבות בהכרעות הרוב ושמירה על זכויות המיעוט" (נווה, 2011, עמ' 324).

- מאפיינייה המרכזיים של הפוליטיקה הם כוח, אינטרס וקונפליקט (פירוט בהמשך). הפעלת כוח במשטר דמוקרטי מקבלת לגיטימציה באמצעות הליכים חוקתיים ומשפטיים משותפים.

- פוליטיקה היא שותפות חברתית שנועדה להשיג טוב משותף: "אנו רואים שכל מדינה היא סוג של שותפות, ושכל שותפות נוצרת למען טובה כלשהי... ברור אפוא שכל שותפות מכוונת אל הטוב" (אריסטו, 2009, עמ' 23).

- "פוליטיקה, על פי הגדרתנו, מתקיימת בכל מקום. השאלות 'מי מקבל מה, מתי וכיצד'" (קימרלינג, 1995, עמ' 14), הן חלק מהפוליטיקה של יחסים חברתיים ושל אינטרסים הקיימים במשפחה, בכיתה, בקהילה או במדינה. לפוליטיקה במדינה היבט מוסדי והיבט אזרחי. ההיבט המוסדי קשור בשלטון, בבחירות, בחוק ובמשפט ואילו ההיבט האזרחי מתייחס לתחום הציבורי וליחסי הגומלין שבין אדם וחברה: במשפחה ובקהילה.

- פוליטיקה היא אתיקה - אומנות ההסכמה ללא שימוש באלמות ובכפייה: "פוליטיקה היא סוג של פעילות מוסרית. זו פעילות חופשית ואנושית" (Crick, 1964, p. 141). פוליטיקה היא יחסי גומלין בין בני האדם, והיא כוללת מידה מסוימת של "שליטה, השפעה, כוח או סמכות" (Dahl, 1976, p. 3), אך השימוש בכוח מתבטא בשכנוע ובהשפעה ולא באלמות ובכפייה.

- פוליטיקה כפעילות אתית לפתרון קונפליקטים במישור הפרטי והציבורי: "אנשים צריכים להסכים, או לקבל את הפתרון של בעיות חברתיות על-ידי אמצעים פוליטיים וחוקיים" (שם; עמ' 28).

145). במובן זה פוליטיקה היא המרחב הציבורי שנועד לפתור קונפליקטים, לגשר בין אינטרסים מנוגדים ולתקן עוולות חברתיים באמצעות החוק.

- חמלה כמַעֲלָה פוליטית: "חמלה כמרכיב בחיים הפוליטיים משמשת לחיזוק הקשר בין הספרה הפרטית והציבורית [...] (היא) יכולה לשלב את האחריות לפעול, עם אחריות לאחרים". (Whitebrook, 2002, p. 539).

חינוך לתודעה פוליטית: במובן הצר, הכוונה לתחום הידע הפורמלי על אודות פוליטיקה. במובן הרחב, ניתן להתייחס לתחומים נוספים דוגמת "תחום הזהות, תחום הערכים ותחום ההתנהגות... כל אחד מהתחומים הוא בגדר אבן יסוד של החינוך לתודעה פוליטית... בהיבט הפרקטי אין חובה שהוא יכיל תמיד את כל ארבעת התחומים" (נווה, 2014, עמ' 315).

- חינוך לתודעה פוליטית הוא חינוך לאתיקה ולמוסר: "חינוך לתודעה פוליטית חותר לראיית הפוליטיקה כתחום שאיננו יכול להיות מנותק מתחום המוסר והצדק [...] (ה) ממד האתי של הפוליטיקה, שאף כי לעולם לא יתגשם במלואו, לעולם יישאר קריטריון למדידה ולהערכה, לביקורת ולהצדקה של הפוליטיקה הדמוקרטית." (נווה, 2014, עמ' 318).

חינוך לאזרחות: (Civic Education): חינוך לאזרחות מבקש להטמיע בתלמידים ידע על אודות המערכת המשפטית והפוליטית של המדינה. גישה אחת של חינוך לאזרחות דבקה ברעיון שיש לנתק את החינוך מן הפוליטיקה ולהדגיש את הוראת "המערכת הרשמית" בלבד (ברק ועופרים, 2009, עמ' 9). גישה אחרת דוגלת באוריינות פוליטית שבמרכזה "לימוד של קונפליקטים חברתיים ושל מגוון נרטיבים היסטוריים." (שם; שם).

- מכאן שחינוך לאזרחות אמור לכלול "הקניית ידע, הבנה ויכולת ניתוח, שיפוט והכרעה בשאלות חברתיות ופוליטיות, הפנמה של ערכי המדינה, יצירת מחויבות למשטר הדמוקרטי ונכונות להגן עליו, מסוגלות ורצון להיות אזרח פעיל, מעורב ואחראי" (קרמניצר, 2019). ובכלל זה עיסוק במסגרת בית ספרית "באקטואלי ובשנוי במחלוקת". (קרמניצר, 2019).

חינוך אזרחי (Citizenship Education): בניגוד לחינוך לאזרחות, חינוך אזרחי מבקש לשמש אמצעי לחינוך פוליטי שאיננו מתמקד בידע פורמלי בלבד, אלא בערכים המשותפים לבני אותה החברה. מכאן שאין החינוך האזרחי עוסק בהיבטים חוקתיים או מבניים של המדינה והמשטר, אלא מפתח "כלים להשתתפות ולמעורבות וכן עמדות וערכים דמוקרטיים דוגמת סובלנות וזהות דמוקרטית." (ברק ועופרים, 2009).

- חינוך אזרחי מדגיש את חשיבות ההוראה של "סוגיות פוליטיות, מעורבות ציבורית וחשיבה ביקורתית ועצמאית". (kisby, 2017, p. 17).

- "הפנמה של הבסיס האוניברסלי וההדדי של זכויות ושל היחס בין זכויות לבין חובות." (קרמניצר, 2019).

- הבלטת ערכים דמוקרטיים אוניברסליים וחינוך "לאורחות חיים במדינת ישראל כמדינה יהודית דמוקרטית" (קרמניצר, 2019).

- חינוך אזרחי כולל הקניית שפה אזרחית שמטרתה לאגד ריבוי של זהויות ואתיקה תרבותית. שפת אזרח תבטא ערכים אתיים משותפים "תומכי ריבוי – כבוד האדם, סובלנות, קבלת 'השונה' ו'האחר' – ובכך תעגן אותה בעקרון יסוד של המערכת החברתית והמדינית, עקרון הפלורליזם." (אבנון, 2005, עמ' 14).

חינוך פוליטי (Political Education): "חינוך פוליטי הוא חינוך לאקטיביזם פוליטי הנשען על ביקורת חברתית, מכון מצד אחד לצדק חברתי, ומספק כלים לפעולה פוליטית. חינוך פוליטי מבקש להבהיר את יחסי הכוחות ולבחון אסטרטגיות יעילות להשפיע על המציאות הפוליטית. לפיכך הוא מתמקד בפיתוח כלים של ניתוח מצבים, הגדרת דרכי פעולה ויצירת שינוי במבנה הפוליטי." (ברק ועופרים, 2009, עמ' 9). בשנות השבעים והשמונים תיאר מושג זה "אוריינות פוליטית" (שם; שם).

- חינוך פוליטי מכשיר את הלומדים "לניתוח יסודי של בעיה חברתית על היבטיה השונים... עליו לצייד את הבוגרים ביכולת לגבש לעצמם השקפת עולם פוליטית... השקפת עולם שיש בה להעניק משמעות ערכית לחיים." (קרמניצר, 2014, עמ' 3).

- חינוך פוליטי היא "פעילות שמטרתה היא טיפוח האוטונומיה של היחיד [...] תוך הישענות מזערית אפשרית על מוסכמות ומקובלות, על הכוונה של דעת קהל, על אופנות ותעמולה, על פרסומת, על מנהיגים ועל גורמים אחרים המבקשים להשתלט על חייו." (לם, 1999, עמ' 10).

- "יש לעסוק בחינוך פוליטי בכל המקצועות הרלוונטיים [...] להציג לפחות שתי נקודות מבט על אותן סוגיות...שתי דעות סותרות, מנומקות כראוי, 'נכונות' באותה מידה." (לם, 2000, עמ' 204).

אוריינות פוליטית/ השכלה פוליטית (Political Literacy): אוריינות פוליטית או השכלה פוליטית מבקשת לפתח רגישות לממדים הפוליטיים הקיימים בהתנסויות של חיי היום-יום: במדינה וגם במשפחה, בקבוצת השווים, או בכיתה. מכאן, היכרות עם דעות שונות, קונפליקטים ומחלוקות **כתנאי מקדים** להוראת ידע הקשור למנגנונים הממסדיים והממשלתיים, לסוגי משטר, לאופי המפלגות ולחוקים. בדומה לחינוך לערכים, המדובר בהכרת אמונות ותפיסות פוליטיות הכוללות "נקודות תצפית שונות, מי מחזיק בהן, מדוע ובאיזה הקשר." (Crick, 1978, p. 4).

- אוריינות פוליטית מתייחסת לממד הפוליטי בכל אינטראקציה אנושית, כלומר לקונפליקטים הנובעים ממחלוקות רעיוניות: "לימוד על המחלוקות הפוליטיות הבסיסיות ואופן השפעתן עלינו." (שם, עמ' 33).

- אוריינות/השכלה פוליטית תטמיע נורמות של סובלנות כלפי דעות שונות, מושגים ושפה: "הבנה של מושגים ותפיסות הלקוחות מלשון וחיי היום-יום [...] לצורך קיום שיח פוליטי מנומק ולא רק ככוח מסית או מתגרה." (שם, עמ' 32).

מתוך ההגדרות שהוצגו לעיל, יוצא שהמושגים השונים העומדים על משמעות החינוך לדמוקרטיה ולפוליטיקה, מצביעים בעיקר על שני עניינים: מחד גיסא, על קושי בניסוח הגדרות מתוחמות המשקפות באופן מובהק תכנים שונים ונבדלים, ומאידך גיסא, על נקודות השקה המאפשרות לתחום את המושגים הללו במסגרת קונספטואלית אחת. ניתן לראות ב"חינוך לתודעה פוליטית", כפי שנוסח בידי ההיסטוריון ואיש החינוך אייל נווה, מעטפת קונספטואלית הכוללת ארבעה תחומי דעת האוצרים בתוכם את התכנים המתוארים בהגדרות שהוזכרו לעיל, כאשר כל אחד מהם נוטל חלק בחינוך הכללי למודעות פוליטית (נווה, [2008], 2014): התחום האפיסטמולוגי – ידע על הפוליטיקה (צורות משטר, צמיחת הדמוקרטיות, מבנה מוסדות השלטון, שימוש פוליטי בדת או באומנות); תחום הזהות (טיפוח זהות פוליטית כחלק מקולקטיב, לא כחלק ממפלגה, נטילת אחריות, התייחסות להיבטים ציבוריים); תחום האתיקה והמוסר (חיזוק הקשר בין אתיקה ופוליטיקה, ראיית המוסר והצדק כאמות מידה להערכת הדמוקרטיה); תחום ההתנהגות (התנסות בהתנהגות ציבורית אקטיבית, קבלת החלטות, עידוד פעילות דמוקרטית ישירה של התלמידים בבית הספר, התמודדות עם קונפליקטים בדרך לא אלימה).

ככל שהדבר קשור לחינוך למודעות פוליטית בגיל הרך, הרי שאוריינות פוליטית, כפי שנוסחה בידי ברנרד קריק ואלכס פורטר (1978), מהדהדת את שלושת הממדים של החינוך לתודעה פוליטית המתוארים על ידי אייל נווה, ומצמצמת את התחום הקשור לממד האפיסטמולוגי.

קריק ופורטר סבורים שאת תחום הדעת הזה, שעניינו הקניית ידע על אודות סוגי משטר, היסטוריה, שלטון ומפלגות, ראוי לדחות לשלב מאוחר יותר בחינוך הילדים. תפיסה זאת עולה בקנה אחד עם ההנחה שעד גיל שבע, ילדים תופסים פוליטיקה באופן אינטואיטיבי, וככל שהם גדלים הם מבחינים "בין עולם פוליטי וממשל ובין תחומים אחרים בעולםם." (Connell, 1971, p. 18).

המאמר שלפנינו מתמקד, כאמור, באוריינות פוליטית ובחינוך לדמוקרטיה בגיל הרך. בדיון בדמוקרטיה כאורח חיים פוליטי משותף יודגשו לפיכך ההיבטים הבאים:

- התוודעות לפוליטיקה ובה דמוקרטיה, כיחסי גומלין בין בני האדם, אגב הדגשת המהות והמטרה: שותפות לצורך השגת הטוב המשותף.

- לימוד מושגים, ערכים ודילמות אתיות ומוסריות המזינים מחלוקות ונושאים פוליטיים בדמוקרטיה ובחיי היום-יום. השתקפותם בספרות הילדים ובחיי הילדים במציאות.

- ציון יחסי גומלין פוליטיים-דמוקרטיים, שביטויים במישור המדיני: אדם-מדינה, מדינה ומדינות, ובמישור הפרטי: בתוך משפחה, בין ילדים, בגן, בבית ספר ובקהילה.

- חשיפה לדמוקרטיה כסוג של משטר והתנהלות פוליטית (מדינה, רודנות, אזרחים, סמכות, היררכיה, כוח, אינטרס, חוק), ולעקרונות המרכזיים של הדמוקרטיה (חירות, שוויון, אחווה, שיתוף פעולה, חמלה, צדק, שינוי חברתי, סובלנות).

- השמשת מילים ומושגים החיוניים לביטוי מודעות פוליטית דמוקרטית הכוללת מחד גיסא, "הכרח לבחור צד" (גלזר, 2021, עמ' 41), ומאידך גיסא, סובלנות כלפי עמדות הצד שכנגד.

- הארת המושג "סובלנות" כהכלה של "מגוון דעות, רעיונות והשקפות" (ברק, 2004, עמ' 46), החיוניות לקיומה של דמוקרטיה. במובן זה, הדגשת העובדה שסובלנות איננה רק קבלת ה"אחר" השונה בגוף ובצבע, אלא הכרה בחירות הדעת, בשונות הדעת, בתרומתן להעשרת הדעת ולדמוקרטיה.

- חשיבה ערכית ביקורתית: יכולת להעריך, לשקול חלופות שונות, לשפוט ולגבש עמדה אישית בעניינים הנוגעים לזכויות אדם, לאחווה וחמלה, לזהות, למחאה, לסובלנות, למשא ומתן, לחוק ולנושאים אחרים המבטאים את הדמוקרטיה כאורח חיים פוליטי ומשותף.

אוריינות פוליטית ודמוקרטיה: הלכה למעשה

מטרת המאמר, כאמור, להציע פרקטיקה מעשית, לניתוח ולהוראה של סיפורים מנקודת תצפית פוליטית, בדגש על ערכים ודמוקרטיה. קריאה פוליטית בשלושה סיפורים המיועדים לגילאי ארבע עד שמונה, תדגים את השיטה המוצעת באמצעות פרשנות ספרותית המבוססת על המאפיינים המרכזיים של המושג "פוליטיקה". למותר לציין, שמאפיינים אלה רלבנטיים גם לדמוקרטיה בהיותה צורת ממשל ואורח חיים פוליטי: **כוח** (ומשאבי כוח), **קונפליקט** (סכסוך, מאבק פיזי או רעיוני), **אינטרס** (עניין ב..., מטרה, רצון, תועלת). מאפיינים אלה ישמשו אמצעי לניתוח ספרותי וגם ינהירו סיטואציות פוליטיות בספרות ובחיי היום-יום. "דמוקרטיה" תבחן לאור המושגים הללו, בהיותם הגורם המלווה את הסיטואציה הפוליטית (עלילה), ואת הפעולה הפוליטית הנרקמת בין הדמויות: מניעים, השפעה, תכלית והשלכות אתיות ומוסריות.

כדי לקדם דיון ביקורתי, ובתוך כך להטמיע ולהשמיש מושגי יסוד בפוליטיקה ודמוקרטיה יוצגו שאלות שבמרכזן סוגיות הנגזרות מתוך המושגים הללו.

כוח, אינטרס, קונפליקט: הציר הפוליטי-מוסרי-דמוקרטי

כוח: על ציר הערכים האתי-פוליטי-דמוקרטי, המושג "כוח" עומס משמעויות מנוגדות. כוח פוליטי מבטא שליטה והוא נתפס כרכיב אוניברסלי המתבטא באופן שבו יחידים וחברות פועלים. שימוש בכוח ובחלוקת הכוח מצויים בכל מערכת שיש בה יחסי גומלין (Giddens, 1976): בין עמים ומדינות, בין הורים וילדים, בין ילדים וילדים או בין גברים ונשים. כוח עשוי להתבטא באופן חיובי כאמצעי המכוון סדר, חוק, נורמות התנהגות ומימוש פוטנציאל אישי וקולקטיבי. מנגד, כוח עשוי להתבטא כגורם מזיק כאשר הוא מצמיח אלימות שבאמצעותה נכפים האינטרסים של הצד החזק על הצד החלש. ההשפעה נחשבת אף היא לסוג של כוח כאשר בעל הכוח משפיע וגורם לצד האחר

לעשות דבר מה שלא היה עושה אלמלא כן (Dahl, 1957). חשיבה ביקורתית היא משאב כוח נגדי, העשוי לגונן בפני כוח השפעה מזיק.

יחסי כוח בין ילדים, מבוגרים וספרות לילדים: מערכות היחסים בין מבוגרים, ילדים וספרות לילדים ולנוער, מאופיינות באי-שוויון ביחסי הכוח (Rose, 1984), המתבטא בין השאר, בהחלטות בדבר המידע הרצוי שילדים ייחשפו אליו. גוננות יתר, לדוגמה, עשויה למנוע מהילדים מידע ונרטיבים מסוימים, ובכך לשמר את עליונותם וכוחם של המבוגרים בעיצוב תפישות העולם של הילדים.

אינטרס: אינטרס הוא רצון, איווי, תועלת ומה שניתן להפיק מיחסי גומלין פוליטיים בתחום המדיני, הכלכלי, החברתי או האישי. בקוטב החיובי של ציר הערכים האתי-פוליטי-דמוקרטי אינטרס עשוי לבטא רצון ושאיפה להשגת מטרה שתטיב עם האחר או עם הכלל. אינטרס עשוי לבטא רצון אישי להיטיב עם יחיד/ים בלבד. האינטרס של היחיד או הקבוצה הוא המניע את הפעולה הפוליטית ועל כן, הבנת האינטרסים האישיים או החברתיים, חיונית לצורך קבלת החלטות. שכן, כאמור, אינטרס עשוי להוביל לסולידריות ולבריתות מועילות, אך עשוי גם לחולל עימותים ומחלוקות.

קונפליקט (ניגוד, מאבק פיזי או רעיוני): קונפליקט הוא מחלוקת, עימות, מאבק בין דמויות, או בין רעיונות. קונפליקט מתעורר כפועל יוצא של אינטרסים מנוגדים שאין עליהם הסכמה. סופו – פשרה ופתרון הבעיה, או, התנגשות, דיכוי ומאבק. קונפליקט ומאבק נעים בין שני הקטבים על הציר האתי-פוליטי-דמוקרטי, שעה שהצורך להכריע בין חילוקי הדעות מחייב משא ומתן, פשרה או כפייה הקשורים לשיפוט מוסרי ולקבלת החלטות.

המגדל בָּבֶל: משטר דמוקרטי ומשטר רוֹדֵנִי

עלילת "מגדל בבל" המתוארת בספר **בראשית** (יא, א-ט) מספרת על בני דור הפלֶגָה, שהקימו עיר והחלו לבנות מגדל גבוה "וראשו בשמים". האל שחשד בכוונותיהם, בלל את שפתם, הביא להרס המגדל והפיץ את בני אותו הדור לארבע כנפות תבל.

סופר הילדים לוין קיפניס, שאב השראה מהתורה, מהאגדות והמדרשים, ושילב בסיפורו "המגדל בבבל" (קיפניס, 1972), את דמותו של נמרוד הגיבור. נמרוד, בנו של כוש, נכדו של חם והנין של נוח, היה "גיבור ציד לפני ה'" (בראשית י, ט). הוא הכניע ערים גדולות דוגמת בבל, בנה את נינווה שבאשור ושלט על אנשים ועמים, אך יותר מכל נודע, על פי המדרשים, במרידה באלוהי נוח, בהפצת האלילות ובשאיתו להידמות לאל.

מיוזג שני הסיפורים לעלילה אחת, בסיפורו של קיפניס, הוסיף לנוסח "מגדל בבל" המקראי נופך דרמטי, אך בעיקר העניק לו ממד פוליטי, שהקשרו מדיני (פוליטיקה ברמת המקור), דמוגרפי ולשוני.

בבת אחת, הפכה העלילה המקראית מסיפור אטיולוגי ואטימולוגי המסביר כיצד נפוצו עמים ונוצרו שפות מגוונות, לאגדה פוליטית שבמרכזה **יחסי כוח, פלגנות ומלחמת אחים, השתעבדות מרצון, משטר רודני – כהיפוכו של משטר דמוקרטי – הפרת זכויות אדם, דיכוי ואינטרס אישי.**

אגדת "המגדל בבבל" פותחת בתיאור גבורתו של נמרוד שהיה בעל כתונת פלאים. כתונת זו גרמה לכל חיות היער ליפול על פניהם ולהשתחוות לנמרוד. ראו זאת בני האדם והחליטו: "הבה נעשה אותו למלך עלינו!" (קיפניס, 1972, ללא ציון עמוד). נמרוד, תאב השלטון הכריז על עצמו כמלך הארץ והשמיים, והציבור שנהה אחריו דרש שיממש את מלכותו וימקם את מושבו בשמיים. קיפניס הסתמך, כאמור, על המקור התנכ"י והרחיב אותו באמצעות מדרשי אגדה דוגמת הבגד המופלא, שהגן על נמרוד וממנו ינק את כוחו. הבגד המיתולוגי היה מתנת הקב"ה, שהוענקה לראשונה לאדם ולחוה. לימים, עברה המתנה בירושה לצאצאים עד שהתגלגלה לידי נמרוד, שהשתמש בבגד לצרכי האישיים ובאמצעותו צבר את כוחו הפוליטי. "ר' יהודה אומר: כתונת הכבוד שעשה הקב"ה לאדם ולעזרו הייתה עם נח בתיבה. וכשיצאו מן התיבה לקחה חם בן-נח והוציאה עמו והנחילה לנמרוד. ובשעה שהיה נמרוד לובש אותה – כל בהמה חיה ועוף שהיו רואים עליו את הכתונת באים ונופלים לפניו על פניהם. והיו בני אדם סבורים שהוא עושה מכוח גבורתו; לפיכך המליכו אותו עליהם" (ביאליק ורביניצקי, תש"ך, עמ' כ"ב).

קיפניס בחר, כאמור, לפתוח את האגדה הפוליטית על אודות המגדל בבבל בגבורת נמרוד כאיש ציד, ומייד לאחר מכן, בתיאור כתונת הפלאים. לצורך עיצוב אישיותו הכוחנית של נמרוד וכדי להעצים את הדרמה, אין קיפניס מספר לקוראים על התרמית הקשורה בבגד הקסמים, דהיינו, שאין כוחו בא לו מתוך עצמו, אלא מכוח קסם כותנתו. ברוח דומה עמעם את הנרטיב הקושר את נמרוד בוויכוח תיאולוגי שהתקיים בינו ובין אברהם, במרידה באלוהים ובהשלכת אברהם לכבשן האש, והדגיש את המוטיב הפלאי הקשור לכוח העצור בכתונת הפלאים.

תחת רושם הגבורה והכוח נהגו בני עמו של נמרוד כמנהג החיות. הם כרעו לפניו ברך, השתעבדו לו מרצון ובהשפעתו אימצו את תפישת עולמו המדינית, הדתית והכוחנית. האם הקסים אותם בקסם כותנתו?

"אך זהו גיבור!" אמרו, "גם הארי מפחד מפניו! גם הדוב משתחוה לו! – הבה נעשה אותו למלך עלינו! [...]" היה נמרוד למלך, וכל האנשים נופלים לפניו על פניהם ארצה, וקוראים:

נמרוד, נמרוד,

גיבור ציד –

מלך אדיר

בכל הארץ.

הָעָם, אִם כֵּן, הוּא זֶה שֶׁהֶעֱרִיץ אֶת עוֹצְמָתוֹ שֶׁל נִמְרֹד וְהֶעֱנִיק לוֹ אֶת כּוֹחוֹ. שׁוֹלֵט מִכּוֹחַ הָעָם, הַשִּׁיב נִמְרֹד לִקְרִיאַת הַהֶמוֹן: "מֶלֶךְ אֲדִיר בְּכָל הָאָרֶץ" בְּמִילִים: "אֲנִי מֶלֶךְ אֲדִיר גַּם בְּשִׁמְיִים!" וּבִכֵּךְ בִּיטָא אֶת רְצוֹנוֹ לִנְמֹרֵד בָּאֵל וּלְמַלּוֹךְ תַּחְתָּיו. מִכָּאֵן וְאֵילָךְ, בִּיּוֹזְמַת הַמֶּלֶךְ, הַחֲלוּ הַכּוֹל בְּבִנְיַת מִגְדַּל שְׂרָאשׁוּ בְּשִׁמְיִים וּמִטְרָתוֹ לְבַסֵּס אֶת שְׁלֹטוֹנוֹ שֶׁל נִמְרֹד כְּשִׁלִּיט וְאֵל עֲלִיוֹן.

אִישִׁיּוֹת שֶׁל נִמְרֹד כִּמְנַהֵג פּוֹלִיטִי מְעוֹצְבֵת בְּאוֹרֵחַ חִיצוֹנִי: בְּגַד פְּלָאִי וְשֵׁם תּוֹוִית – נִמְרֹד. שֵׁם הַרְמוֹז עַל מְרִי בְּסִמְכוֹת הָאֱלֹהִיּוֹת וּמְרִי בָאָדָם בָּאִשֶּׁר הוּא אָדָם. כְּלוּמָר בְּסִירּוֹב לְהַעֲמִיד בְּרֹאשׁ סֹדֵר הָעֲדִיפוּיּוֹת מוֹסַכְמוֹת חֲבֵרָתִיּוֹת הוֹמָנִיסְטִיּוֹת הַמְשַׁמְשׁוֹת מִסֵּד לְעֶרְכִי הַדִּמּוֹקְרָטִי: אַחוּוָה, אַחֲדוּת, שׁוֹתְפוּת, חֲמֵלָה.

אִישִׁיּוֹת שֶׁל נִמְרֹד מִתְבַּטָּאֵת בְּאוֹרֵחַ פּוֹעֲלִי, בְּמִלְאֶכֶת הַצִּיד שֶׁלּוֹ, בְּהִיּוֹתוֹ צַד בְּעֲלֵי חַיִּים וְגַם "צַד דַּעֲתָן שֶׁל בְּרִיּוֹת" (רִש"י) בְּעוֹרְמָה וְתוֹךְ הָעֵלְמַת סוּד כּוֹחוֹ. הַכּוֹחַ שֶׁצָּבֵר מִתּוֹקֶף תִּפְקִידוֹ כְּמֶלֶךְ, גֵּרֵם לְנִמְרֹד לְהִשְׁתַּמֵּשׁ בְּאַמְצָעִים כּוֹחֲנִיִּים נֶגֶד בְּנֵי עַמּוֹ וּמִטְרָתוֹ אַחֲת: בִּיסוֹס שְׁלֹטוֹנוֹ. מִתְעַלֵּם מִמִּצּוֹקֵת הָאֲזָרְחִים וּמֵהִשָּׁע הַפְּנִימִי שֶׁהֵלֵךְ וּפִילַג אוֹתָם, עֵמֵד בְּרֹאשׁ הַמִּגְדַּל וּפָקֵד עַל הַבְּנָאִים: "לֹא דִּי! לֹא דִּי! הַמְשִׁיכּוּ אֶת הָעֲבוּדָה, אֵל תִּפְסִיקוּ אֶף לְרַגַּע! הִגְעֵנוּ עַד הָעֲנָנִים – נִגִּיעַ עַד הַשְּׁמַיִם".

הַפְּלַגְנוּת הַפְּנִימִית וְהַשְּׁחָתָה הַחֲבֵרָתִית הִיִּיתָה מִדְּבָקָת. הִיא הִשְׁפִּיעָה עַל הָעָם שֶׁאִמָּץ לְעַצְמוֹ אֶת דְּפוּסֵי הַהִתְנַהֲגוּת שֶׁל הַמֶּלֶךְ: חֲטָא הִיּוֹהָרָה וּגְבִהוּת הַלֵּב הַמְּדַרְבְּנִים אֶת הָאָדָם לַעֲשׂוֹת לָהֶם "שֵׁם", לַהֲיִית כְּאֱלֹהִים (זְקוּבִיץ וּשְׁנָאן, 2001, עִמ' 86). בְּגֵרֶסֶת קִיפְנִיס, הָאוּמָה כּוֹלָה הִיִּיתָה שְׁטוּפָה בְּתַאוּוֹת כּוֹחַ, בְּאַכְזָרִיּוֹת נְטוּלֹת חֲמֵלָה וּבְדְבָקוֹת בְּחוֹמְרֹנוֹת טֶכְנֹלוֹגִית.

הַמִּגְדַּל שֶׁהָיָה אֲמוֹר לִיִּיצַג אַחֲדוּת וּלְכִידוּת הָיָה לְסִמּוֹל שֶׁל פְּלַגְנוּת, יוֹהָרָה וְדֵה-הוֹמָנִיזְצִיָּה.

רַגֵּשׁ הַחֲמֵלָה לְזוּלָת, אֲבָן יִסוּד בְּדִמּוֹקְרָטִיָּה דַּעֲךְ:

"אִם נָפַל בֶּן אָדָם מֵעַל הַמִּגְדַּל וְנִהָרַג – לֹא שָׁמוּ לֵב אֵלָיו. אֲךָ אִם נָפַלָה לְבֵנָה מֵעַל הַמִּגְדַּל הָיָה בּוֹכִים:

לְבֵנָה נָפְלָה, לְבֵנָה לְבָנָה

בְּכֹו בְּכָה –

כִּי אֵינָה...

כִּמָּה עֲבוּדָה שֶׁקִּעְנָנוּ בָּהּ,

כִּמָּה עֵמֶל עֵמֶלְנוּ בָּהּ,

כִּמָּה טוֹרַח טֹרַחְנוּ בָּהּ,

כִּמָּה יָגַע יָגַעְנוּ בָּהּ,

עַד אֲשֶׁר הָעֲלִינוּ אוֹתָהּ לְמַעֲלָה! [...]"

אין זאת אלא שתאוות הכיבוש והחומרנות תפסו את מקום **החמלה, האחוה וזכויות האדם**. את הבלבול וחוסר התקשורת העומדים בלב הסיפור המקראי ייחס קיפניס לפערי המעמדות שבין הבנאים. הפועלים שעמסו לבנים בתחתית המגדל, לא שמעו את בקשת העובדים בראש המגדל, ופערים מעמדיים אלה הובילו להתפרצויות זעם, לאלימות ולמלחמת אחים: "התחילו רבים העליונים בתחתונים, רבים ומכים והורגים זה את זה".

קריאה מנקודת תצפית פוליטית, מציגה לפנינו מיתוס פוליטי על **משטר רודני ושליט סמכותני**, המפר זכויות אדם, שהקרין את הנורמות השלטוניות שלו על יחסי הכוח בין האזרחים, עד שהובילו לקרע פנימי ולמלחמת אחים.

בהקשר פוליטי, חידושו של קיפניס בדרך שבה הציג את **הסכסוך הפוליטי**: הקואליציה בין נמרוד והעם שמרד באל התבססה על מטרה משותפת, אך היא טופחה באמצעות המרצת מאבקי כוח פנימיים, פילוג וקיטוב שכרסמו **באחדות, ברעות** וברגש **החמלה** כלפי הזולת. הבנאים שעמדו בראש המגדל החברתי התקוטטו והרגו בפועלים שבתחתית המגדל. הפערים החברתיים הועצמו:

"ואם קרא איש בקול גדול מלמעלה – לא נשמע קולו מלמטה [...] התחילו רבים העליונים בתחתונים, רבים ומכים והורגים זה את זה". מלחמת האחים וההשחתה החברתית הובילה לחורבן כללי.

המרי הפוליטי של מי שכונן נורמות של שעבוד פוליטי; הציד שצבר את כוחו מתוך פילוג העם שבחר בו, הסתיים בחורבן השליט והנשלטים. קיפניס שנמנע מלהיכנס לפוליטיקה הקשורה למלחמת דת, הדגיש את ההיבט ההומניסטי של מי שהיו מדרס לרגלי תאוות השלטון וההיריות של המלך, אך שבו והתנהגו כמוהו: טבח, הרגו ומרדו איש באחיו. היה זה הקב"ה שהתערב והרס את המגדל שדם אדם נמהל בלובן לבניו:

חלק מן המגדל נשרף ונהרס,

חלק מן המגדל נבלע באדמה,

וחלק מן המגדל נשאר קיים

האגדה מסתיימת בנימה מחויכת ובאקורד ציני וביקורתי, כמו ביקש הסופר לומר לקוראיו: השליט שביקש להגביה על כנפי היוהרה, התנדף מהעולם: "ונמרוד שעמד בראש המגדל – נעלם ולא נמצא לא בשמיים ולא בארץ". הגיבור הכוחני והערכים שייצג התפוגגו ו"מאז חדלו האנשים לבנות את המגדל". הנרטיב של אלוהי אברהם השולט בשמיים ובארץ שב להיות הנרטיב הדומיננטי של האגדה, תוך שהוא מעמעם את הנרטיב על אודות עליונות החומר (הטכנולוגיה), הקשורה לדה-הומניזציה, ערפול רגש החמלה ומלחמת אחים.

קריאה פוליטית במיתוס הפוליטי "המגדל בבבל" תבחן את האופן שבהם **כוח** ומשאבי כוח, **אינטרס** ו**קונפליקט** ממסגרים את הסיטואציה הפוליטית בהקשר של יחסי אזרח, מדינה וערכי הדמוקרטיה. דיון סביב המשמעות הפוליטית של המאפיינים הללו יציג לפחות שתי עמדות מנוגדות, ואת הנגזרות של כוח, מאבק ואינטרס, בהן: דמוקרטיה וזכויות אדם, רודנות (הפרת זכויות אדם), קיטוב ומלחמת אחים, אחדות, חמלה, בחירות, מנהיגות, תועלת אישית וציבורית, לקיחת אחריות, מחאה ושינוי פוליטי.

כוח ומשאבי כוח

לנמרוד, הצייד הגיבור, הייתה כתונת קסמים שמכוחה נכנעו לו חיות היער. בני האדם הושפעו מהתנהגות החיות והחליטו לבחור במשטר שבו נמרוד הוא מלך המדינה והארץ. המלך פקד על האזרחים לבנות לו כס מלכות במרומים. העבודה הייתה מסוכנת ומתישה. אנשים נפלו ונהרגו, אך המלך הרודן נהג בכוחניות ובעריצות, התעלם ממצוקת האזרחים וכרסם בכוחם באמצעות פילוג, קיטוב ומחלוקות. במקום שליט נאור ומגן, הקהילה התנהלה תחת הדיקטטורה של שלטון רודני ואלים.

לאור הסיטואציה הפוליטית שראשיתה דמוקרטית (בחירות מתוך רצון חופשי והסכמה כללית) וסופה משטר רודני, עולות השאלות הבאות:

- מהם משאבי הכוח של מלך במשטר רודני?
- האם הכוח של המלך נמרוד מתבטא באלימות?
- מהם יחסי הכוח בין השליט והנשלטים במשטר רודני?
- האם לאזרחים במשטר רודני יש כוח?
- מהם משאבי הכוח של האזרחים במשטר דמוקרטי? האם יש להם זכויות?
- על סמך אלו תכונות בוחרים מנהיג/מלך?
- למה האזרחים בחרו בנמרוד למלך? למה צריך מלך?
- האם לבגד יש כוח?
- האם להשפעה יש כוח?
- האם לחוק יש כוח? כיצד מתבטא "כוח" במשטר דמוקרטי ומה ביטוי בדיקטטורה (משטר רודני)?
- האם לאחדות/חמלה/אחוה יש כוח?
- איך הכוח בידי המלך/הממשלה/המנהיג עלול להזיק לאזרחים? כיצד הוא עשוי להועיל?
- מהו הכוח שבאמצעותו אזרחים במדינה דמוקרטית יכולים להחליף את השלטון?

- באיזה אופן האזרחים יכולים להחזיר לידיהם את הכוח?
- האם אפשר להיאבק בכוח מזיק?
- למי יש יותר כוח במשטר דמוקרטי? למנהיגים (שרים, ראש ממשלה, נשיא, מלך [בדמוקרטיות שיש בהן עדיין בית מלוכה]), או לאזרחים?
- האם למלך יש זכות לשעבד את האזרחים בכוח? לבטל את זכויות הפרט שלהם? הם זה חוקי?
- האם המלך / המנהיג והאזרחים שווים בפני החוק?

קונפליקט (ניגוד, מאבק, סכסוך)

האזרחים לא נאבקו להפלת המלך הרודן. המלך עודד מאבק פנימי בין הפועלים שעבדו בראש המגדל ואלה שעבדו למרגלותיו. לשיטתו, ערכה של לבנה שנשברה היה גדול מערך חיי אדם. האזרחים נענו לתפיסה הרואה בחומר ובלבנים (טכנולוגיה) ערך עליון, מה שעמעם את ערך האחדות הפנימית, האחווה והחמלה כלפי הזולת. סופו של הניגוד הפנימי – אי-הבנה, פלגנות ושנאה שהובילו למלחמת אזרחים, למיטוט המגדל ולחורבן כללי.

- האם במשטר רודני קיימת שותפות בין השליט והאזרחים?
- האם האזרחים פעלו מתוך חירות (חופש) או מתוך שעבוד?
- למה האזרחים בבבל לא התקוממו נגד המלך?
- האם הייתה שותפות ואחוה בין האזרחים?
- למה המלך לא מנע את הפלגנות / הקונפליקט בין האזרחים?
- מה גרם לקונפליקט? האם האזרחים קיבלו אחריות על מעשיהם? והמלך?
- האם אפשר היה לפתור את הקונפליקט בין האזרחים ובין עצמם?
- איזה משא ומתן היה אפשר לנהל כדי לפתור את מלחמת האזרחים הפנימית?
- האם נאמנות, ידידות, אחווה, חמלה היו עשויים למנוע את המריבות הפנימיות?
- אלו זכויות אדם הופרו בעת המאבק הפנימי?
- מי צודק יותר, המלך או האזרחים?
- מתי יש לציית לחוקי המלך ומתי חובה להתנגד להם?

אינטרס (היות בעל/ת עניין, תועלת, מטרה)

האינטרס הראשוני של האזרחים היה לבחור מנהיג גיבור ובעל כוח שיגן עליהם מפני סכנה קיומית, ויהפוך את הממלכה למעוז של כוח. לצורך זה היה להם אינטרס להשתעבד למלך ולטכנולוגיה המסמלת את עוצמתו ואת עוצמתם.

למלך היה עניין לממש את כוחו באמצעות שליטה מוחלטת באזרחים ובעולם כולו. האזרחים הזדהו, כאמור, עם האינטרסים של המלך, אך בתוך כך התעלמו מן המחלוקות הפנימיות ומן האינטרסים המנוגדים שהתגלו בתוכם. במקום לגשר על פניהם, הם העמיקו אותם.

- איזו תועלת אישית ביקש המלך להפיק ממגורים בבית בשמיים? "מה יצא לו מזה?"
- האם המלך הפיק תועלת מהפלגנות והקיטוב בעם?
- האם היה למלך אינטרס/עניין בנטילת החירות והשוויון מהאזרחים?
- האם היה למלך אינטרס/עניין לדאוג לזכויות האזרחים?
- מה הייתה התועלת שהאזרחים ביקשו להפיק מהכתרת נמרוד למלך?
- איזו תועלת ביקשו האזרחים להפיק מבניית המגדל הגבוה?
- איזו תועלת ניתן להפיק מקיומה של הנהגה/ שלטון/ מלך / מדינה? האם מועיל יותר לחיות ללא הנהגה?
- איך האזרחים צריכים לפעול כדי שהמלך / ראש הממשלה יביאו תועלת לציבור?
- האם הערצת הכוח וסגידה למלך הם אינטרסים המועילים לאזרחים?
- איך אפשר להתגונן מפני התנהלות שלטונית שאיננה דואגת לאינטרסים ולזכויות הכלל?
- האם יש להעדיף את האינטרס של היחיד (לי, שלי), או של הכלל (לנו, שלנו)?
- האם יש תועלת בחשיבה ביקורתית ובהבעת עמדה אישית?
- האם ניתן להפיק תועלת מעזרה הדדית, שותפות וחמלה כלפי אחרים?
- איזה אינטרס (תועלת) יכולים האזרחים להפיק ממשטר רודני?
- איזה תועלת יכולים האזרחים להפיק ממשטר דמוקרטי?

החתונה: האישי הוא פוליטי

בעת שסיפור "המגדל בבבל" משקף את יחסי הגומלין הפוליטיים בין אזרחים, את המשטר ואופיו של המשטר (פוליטיקה ברמת המקור), סיפור **החתונה** מאת נורית זרחי (זרחי, 2002), מאיר אפיזודה מחיי הילדים בגן, ומתאר את יחסי הגומלין הפוליטיים בקבוצת השווים (פוליטיקה ברמת המיקרו). מנקודת התצפית של המבוגרים, מערכת היחסים והקונפליקט בין הנפשות הפועלות בסיפור עשויים

להיראות תמימים. הרגשות מחויכים והסוף טוב. קריאה פוליטית תחשוף משולש אהבה המשקף תכונות אופי אישיות ואינטראקציה חברתית שיש לה זיקה לחיים פוליטיים ולדמוקרטיה. כפי שנראה, במפגש שבין חינוך האישיות וחינוך לפוליטיקה ולדמוקרטיה, האישי הוא פוליטי, בהיותו מבטא אינטרסים, מחלוקות, כוח, שליטה, סמכות, ציות, הפרה, שינוי של נורמות וחוקים, חירות המחשבה והבחירה, שוויון, זכויות וחובות, שותפות, אחווה ועוד.

גיא-גיא, גיבור הסיפור, מקדים להגיע לגן כי הוא רוצה לפגוש ראשון את אילאיל. בבוקר, כשהיא מגיעה לגן, הוא מנחם אותה לפני שהיא נפרדת מאימה, ומציע שתבוא לפינת התחפושות, לראות את שמלת הכלה.

"ילדים", אמרה הגננת, "זו שמלה של כלה אמיתית, ומי שרוצה יכול להתחתן".

אילאיל לבשה את השמלה. גיא-גיא חשב שהיא הילדה הכי יפה בעולם ושיחק איתה כל היום. למוחרת, לבשה אילאיל שוב את שמלת הכלה וכשהגננת מחתה ואמרה, "היום משהו אחר צריך להתחתן. אי-אפשר כל יום אותו זוג", התחכמה אילאיל והשיבה שהיא תתחתן בכל פעם עם ילד אחר. כך תמלא אחר התנאי של הגננת. באותו היום התחתנה אילאיל עם אופיר, עדי, יותם ועם עוד ילדים, וגיא-גיא מציץ נכלם מעבר לדלת.

למוחרת בבוקר נמצאה שמלת הכלה מושחתת וקרועה. לשאלת הגננת מי השחית את השמלה, אילאיל הסגירה את החתן הראשון: "זה גיא-גיא עשה את זה". הגננת פסקה: "על זה צריך לקבל עונש". האיור מציג את הילדים הנבוכים ובהם ילדה קטנה בעלת צמות וחולצה אדומה. גיא-גיא נענש ונגזר עליו לשחק כל השבוע רק בחצר. המבט מתמקד שוב בנועה, הילדה בעלת הצמות והחולצה האדומה, העומדת בחלון ועיניה תרות אחריו. ילדי הגן אינם חוברים אל גיא, חוץ מנועה, שיצאה ואמרה: "טוב מאוד שגזרת את השמלה". לדעתה, שמלת הכלה הייתה מכוערת וגם ארוכה מדי. גיא הופתע ונועה הפתיעה אותו בשנית כששאלה: "אתה רוצה להתחתן אתי?" "אי-אפשר", אמר גיא "מפני שאין שמלה". נועה ידעה איך מתגברים על הקושי. הביאה מפינת התחפושות שתי קסדות כבאים והסבירה: "גם כבאים מתחתנים ואפשר להתחתן בכל מיני צורות". גיא השתכנע. הוא חבש את כובע הכבאי וכשנועה הסבירה שצריך להתנשק כפי שעושים הכבאים כשהם מתחתנים, הוא היסס, אך לאחר שווידא שאין מי שמציצים בהם, נעתר להצעה.

לפנינו סיטואציה פוליטית בזעיר אנפין, מעין כמוסה של יחסי גומלין פוליטיים שמתוכם ניתן לעמוד גם על ערכי הדמוקרטיה. קריאה פוליטית לא תוכל להתעלם מ**אינטרסים אישיים** ובהם השאלות **מי נותן למי ומי לוקח ממי**, והאופן שבו **משאבי כוח** אישיים משתתפים בהשגת המטרה. **כוח ואינטרס** סובבים על ציר ה**קונפליקט** שנוצר בין הציפיות של גיא-גיא ובין ה**אינטרסים המנוגדים** של אילאיל, ומנגד, בין התגובה ה**כוחנית** של גיא ודין הגננת המבקשת להשיב את **כללי החוק והסדר** שהופרו לנוכח השחתת הרכוש בגן.

במערכת היחסים הפוליטית שבין גיא ואילאיל, גיא הוא האוהב, **החומל** על אילאיל הבוכה כשהיא נפרדת בכל בוקר מאימה. יש לו אינטרס מובהק להיות חבר של אילאיל, אך אילאיל, בניגוד לו, מונעת על ידי אינטרסים אחרים: חשוב לה לשמור על כוחה: להיות מלכה-כלה, וללבוש שמלה יפה וכתר. לצורך זה אין היא בוחלת במניפולציות, אף לא מתחשבת ברגשות הזולת. היא **מתמרנת** את הגננת ומוצאת דרך מקורית לשוב ולהיות כלה-מלכה, גם כשהגננת, השומרת על **זכויות** ילדי הגן, חושבת **שלכל ילדה וילד הזכות** להיות כלה/ חתן. זאת בתנאי שישמרו הערכים המגולמים במושג ההסכמי: **"תור"**.

עקרון ה**"תור"** מהותי לדמוקרטיה המבוססת על החלפה של מוקדי הכוח והעברתם לסירוגין מאדם לאדם ומקבוצה לקבוצה, באופן שהכוח לא יישמר בידי אדם אחד או קבוצה אחת לאורך זמן. בחירות חופשיות משקפות היטב את העיקרון הדמוקרטי הזה. עקרון ה**"תור"** כולל את הזכות **לבחירה חופשית, לשוויון, לשמירה על חוק, סדר, הוגנות** ואת הזכות **למשחק ולפנאי**. זכותה של כל ילדה וזכותו של כל ילד, אם יבחרו בכך, לשחק ב**"כלה וחתן"** על פי **תור**. אלא שהגננת לא דאגה לאכוף את הכלל הזה שהוא נשמת אפה של הדמוקרטיה.

לילאיל חשובה תשומת הלב וחשובה **השליטה**. אילאיל הבוכה בכל בוקר בעת שהיא נאלצת להיפרד מאימה ולהיכנס לגן, חשה אולי נשלטת. במשחקי הגן היא מחזירה לעצמה **בכוח (מניפולציה)** את עמדת השליטה והופכת מפסיבית לאקטיבית. בעת שהיא צריכה להיפרד מהחברים בגן, היא שוב בוכה. האם תוכל לגשר על פני הנאות הכוח של השולטת וחרדת אובדן הכוח של הנשלטת?: **"אני לא רוצה ללכת הביתה"**.

נקודת המפגש של **האינטרסים המנוגדים** בין גיא ואילאיל עומדת בלב **הקונפליקט** החושף את הציפיות, את המטרות ואת הנרטיבים המתנגשים של שני הצדדים, שהפכו מידידים לאויבים. **הקונפליקט** הבלתי פתיר מביא להפרת מאזן הכוחות בין הילדים, והוא הגורם המאיץ את התגובה האגרסיבית של גיא הקורע את שמלת הכלה. במעשה האלים הילד מפעיל **כוח פיזי**, הוא **"שובר את הכלים"**, מפר את הכללים ההסכמיים, אך מבטיח שאילאיל לא תוכל להתחתן **"לעולם"**, שכן ללא שמלת כלה – אין חתונה.

אילאיל שגילתה שהאובייקט (שמלת כלה) הושחת, הבינה שבאובדן השמלה והכתר אבדו לה כל טובות ההנאה הנלווים: **הכוח, הסמכות והשליטה** והיא מסגירה את גיא-גיא, שבגללו אבד לה כל הטוב הזה. ה**"הלשנה"** חושפת את חרדותיה, אך גם את הדבקות ב**תועלת אישית**, את חוסר ההתחשבות ברגשות הזולת, היעדר הדחף להדדיות, לכנות, לחמלה ולשותפות.

הסכסוך הפוליטי מגיע לנקודת מפנה כשהפתרון נמצא בצלע השלישית שהצטרפה למשולש היחסים הפוליטי בקבוצת השווים. גם לנועה הקטנה אינטרסים. בין אם קנאה באילאיל ש**"השתלטה"** על שמלת הכלה ובין אם **חמלה** על גיא הנענש, גם היא בעלת עניין ומכוונת מטרה. היא משתמשת ב**משאבי כוח** פנימיים הכוללים הזדהות רגשית, **אחוזה**, פקחות, יוזמה ואומץ. נועה פועלת מתוך

חירות, תוך ביטוי הזכות לנהל את מעשיה (מבלי לפגוע בזולת), **הזכות לחופש מחשבה והזכות להיות שונה**. היא מכוננת נורמה דמוקרטית לפיה לכל ילדה וילד **הזכות לבחור**. ילדות וילדים חופשיים לבחור באופן חופשי, **שוויוני** ומבלי לפגוע בזולת, האם להתחתן, עם מי להתחתן ואיך להתחתן. בעקבות הדמוקרטיזציה של טקס החתונה נועה קובעת את הכלל שלא התלבושת ונורמות חברתיות הן הקובעות את כשרות החתונה, אלא הזכות להביע **דעה אישית**, לפעול מתוך **חירות הדעת והמעשה** ולהיות שונה.

נורית זרחי מתארת סיטואציה חברתית הכוללת **קונפליקט, אינטרס, כוח**, המשקפים תכונות אופי אישיות בזיקה לפוליטיקה ולדמוקרטיה. הסופרת **מותחת גבולות לכוח**, מדגימה מה מותר ומה אסור, מצביעה על **סנקציות ועל ענישה** ומראה כיצד ערכי יסוד בדמוקרטיה ובהם **רעות אחווה וחמלה**, ומנגד, פלגנות, אנוכיות וחוסר התחשבות, משולבים במערכת **יחסי הגומלין הפוליטיים** בין הילדות והילדים בקבוצת השווים.

מערכת היחסים שבה האישי הוא פוליטי, מזמנת פגישה עם נורמות וערכים דמוקרטיים ובהם **עקרון ה"תור"** כרכיב עקרוני בדמוקרטיה, **החופש לבחור, שוויון, הוגנות, חוק וצדק, חירות המחשבה והמעשה, חמלה, הסכמה, שינוי, זכויות וחובות** כחלק מהערכים ודפוסי ההתנהגות הדמוקרטיים. קריאה פוליטית בסיפור **החתונה** תבחן את האופן שבהם **כוח** ומשאבי **כוח, אינטרס וקונפליקט** ממסגרים את הסיטואציה הפוליטית, מתניעים את העלילה, מאפיינים את מערכת היחסים הפוליטית בין הדמויות, ומעוררים דילמות מוסריות הקשורות לערכי הדמוקרטיה.

כוח ומשאבי כוח

לגננת, לאילאיל, לגיא, לנועה ולכל ילדי הגן, **כוח ומשאבי כוח**. לגננת סמכות וכוח לקבוע ולאכוף נורמות וחוקים בגן. לאילאיל פקחות, ותחמנות, שליטה וכוח רצון. כוחה של נועה בחשיבה מקורית, יכולת שכנוע, תעוזה, **כוח לחולל שינוי, רעות וחמלה**. גיא נוהג באלימות. יש לו **כוח פיזי וגם כוח להרגיש**, ליטול אחריות ולהשתנות. לילדי הגן **כוח** לשותף פעולה, להביע ולנקוט עמדה מוסרית. משאבי **כוח פנימיים וחיצוניים** עשויים לייצג ערכים שהדמוקרטיה מבקשת לקדם, או למנוע ולעכב.

- האם לחוק ה"תור" יש כוח? האם הוא דמוקרטי?
- האם חוק ה"תור" נותן כוח לכל הילדים?
- האם אי אכיפת חוק ה"תור" פוגע בעקרון השוויון בין הילדות והילדים בגן?
- האם הפרת חוק ה"תור" פגעה בזכויות הילדות והילדים? האם זוהי התנהגות הוגנת?
- האם ליכויות יש כוח? מה הכוח (זכויות) שיש לילדים בגן?
- האם זכויות בחברה דמוקרטית מעניקות כוח?

- האם יש לגנות זכות לקבוע חוקים וכללים בגן? האם זה דמוקרטי?
- האם הגנת נהגה בהגנות כשהענישה רק את גיא?
- האם לילדי הגן זכות וכוח לקבוע חוקים/כללים בגן?
- האם הגנת אכפה את כלל/חוק ה"תור"?
- האם יש כוח טוב ויש כוח רע? (כוח להרע וכוח להיטיב)
- אילו משאבי כוח יש לאילאיל? לנועה? לגיא?
- האם לילדי הגן כוח להביע את רגשותיהם ורצונותיהם או לפעול במשותף?
- האם הזכות להיות חופשי (חירות) נותנת כוח?
- האם הזכות להביע דעה אישית (חירות הדעת) נותנת כוח?
- למי יש יותר כוח? לבני אדם שרגשותיהם ודעותיהם דומים, או לבני אדם השונים ברגשותיהם ובדעותיהם?
- האם לרגשות חמלה יש כוח?
- האם השחתת שמלת הכלה (אלימות), היא ביטוי לכוח או לפחד?

אינטרס (היות בעלי עניין, תועלת, מטרה)

- האם הגנת הביאה את שמלת הכלה במטרה להפיק תועלת אישית, או כדי להועיל לכל הילדות והילדים בגן?
- איזו תועלת הפיקה הגנת מהענישה של גיא? האם נהגה באופן דמוקרטי?
- האם לגנת היה אינטרס להשפיל את גיא?
- איזו תועלת ניתן להפיק משמירה על כללי ה"תור"?
- איזו תועלת הפיקה אילאיל מכך שלא שמרה על כללי ה"תור"? האם ההתחכמות שלה הייתה מוסרית?
- מה מוסרי יותר: לפעול מתוך תועלת אישית או להביא תועלת לכלל?
- האם אילאיל הביאה תועלת לעצמה או לכל ילדי הגן?
- איזו תועלת הפיקה אילאיל מן ה"הלשנה" על גיא?
- איזה תועלת הפיק גיא מהשחתת שמלת הכלה?
- איזו תועלת הפיקה נועה כש"המציאה" כלל חדש לטקס החתונה?
- איזו תועלת עשויים ילדי הגן להפיק משיתוף פעולה נגד מה שנתפס כלא הוגן ("לא פייר")?
- האם שיתוף פעולה ומחאה אפשריים במשטר דמוקרטי? ותחת שלטון דיקטטורי?

קונפליקט (ניגוד, סכסוך, מאבק, מחלוקת)

- מה הסיבות ליצירת סכסוך?
- מה הסיפור שכל אחד מהצדדים ב"חתונה" מספר על היריב/ה?
- האם השחתת שמלת הכלה הובילה לפתרון הסכסוך?
- האם הגננת אשמה במחלוקת שנוצרה בין גיא ואילאל?
- למה הגננת לא פתרה את הסכסוך בין גיא ואילאל?
- האם הגננת התייחסה באורח שוויוני כלפי אילאל וכלפי גיא?
- האם ילדי הגן היו יכולים לפתור את הסכסוך בין אילאל וגיא באופן דמוקרטי?
- האם בסכסוך שנוצר יש אשמים יותר ואשמים פחות?
- מי מרוויח ומי נפגע מסכסוך ומאבק?
- האם ניתן לפתור מחלוקות ומאבקים באמצעות משא ומתן ושכנוע, או רק בכוח?
- האם גיא לקח אחריות על המעשה שלו?
- האם אילאל הייתה צריכה לחלוק באחריות על תוצאות הסכסוך? האם התנהגה בהגינות?
- מה האחריות של ילדי הגן בפתרון הסכסוך? האם הביעו רגשות שותפות ואחווה?

מוכרת הגפרורים הקטנה: עוני ופוליטיקה של "טובת הילדים"

עוני ואי-שוויון כלכלי אינם פועל יוצא של כשירות ביולוגית, אלא של החלטות פוליטיות הקובעות את הקדימויות, את התקצוב ואת סדרי העדיפויות של המדינה. העוני הוא פועל יוצא של "מציאות חברתית, שמתנהלים בה מאבקים בין פרטים וקבוצות על חלוקתם של משאבים ותגמולים שונים" (שפירא ובן-אליעזר, 1989, עמ' 135). מכאן זיקתו לפוליטיקה ולדמוקרטיה.

ילדים הגדלים בתנאים השוללים מהם את הזכות למזון, לבריאות, לחינוך ולפנאי, היו ועודם חלק ממציאות החיים בעבר ובהווה, ואכן, קלסיקונים דוגמת צ'ארלס דיקנס, יוהנה ספירי, אדמונד דה-אמיצ'יס, קרלו קולודי, אריך קסטנר, האנס כריסטיאן אנדרסן ואחרים, לא היססו לתאר את השלכות אי-השוויון המעמדי בפני הקוראים צעירים. אך ככל שמדובר בספרות הילדים הישראלית העכשווית, נושא העוני הפך לבלתי רלוונטי. יש המציינים את גוננות היתר כלפי הילדים כנורמה תרבותית שהובילה לרתיעה מפני גילומים של עוני ועניים בספרות הילדים הישראלית (גובר, 2021, עמ' 140). אחרים מציינים את השפעת סרטי דיסני "המשלבים שליטה כלכלית עם השפעה חינוכית" (Giroux, 1999, p. 157) כגורם שהוביל לדיסניפיקציה של תרבות הילדים, ולחוסר עניין בנושא.

מוכרת הגפרורים הקטנה (1845) שכתב הסופר הדני האנס כריסטיאן אנדרסן, מזכיר ברוחו את הספר **אוליבר טוויסט** (1838) מאת צ'ארלס דיקנס האנגלי. לפנינו כתבי אשמה כלפי חברה

שהפנתה עורף לחיים בשוליה: ילדות וילדים שחיו במציאות שבה עבודת ילדים, רעב, ניצול, התעללות, החלשה ודיכוי היו נורמות שכיחות. האם הנורמות הללו נעלמו מחיינו? שלושה נושאים בהקשר זה הם בעלי זיקה לפוליטיקה ולדמוקרטיה: צ'ילדים, "טובת הילדים" וחמלה.

צ'ילדים הוא מושג מרכזי בתאוריה ביקורתית המתייחסת, בדומה לפמיניזם, לסקסיזם או לגזענות (racism), למעמד הילדים כקבוצה חברתית שהודרה אל שולי החברה. ייחודה של התאוריה העוסקת בצ'ילדים הוא הצבת הילדים כציבור חסר קול. קבוצה הנתונה לדיכוי ולאפליה שהם פועל יוצא של יחסי כוח בלתי שוויוניים בין ילדים ומבוגרים. את המושג צ'ילדים טבעו לראשונה הפסיכולוגים פירס ואלן שסקרו צורות שונות של דיכוי ואפליה כלפי הילד (המייצג את הילדים כקבוצה), "רק משום היותו ילד" (Pierce & Allen, 1975, p. 18). המושג פותח וזכה להתקבלות רחבה בעקבות מחקרה של הפסיכואנליטיקאית אליזבת יאנג-ברול, שתארה צ'ילדים כדעה קדומה כלפי הילדים שנתפסו כרעיל לב מטבע ברייתם, בעלי תאוה מינית, יכולת פיתוי ומי שהם בבחינת רכוש ההורים. דעות קדומות, סוברת יאנג-ברול, הניבו דימויים וסטריאוטיפים ילדיים שמטרתם, בדומה לדעות קדומות כלפי המבוגרים, "השמדה, ניצול מיני ומחיקת זהות" (Young-Bruehl, 2009, p. 251) הרווחים גם בימינו. המשותף לשלושת החוקרים ולממשיכיהם, הוא שימוש במושג צ'ילדים כביטוי ליחס שלילי, מפלה ומתנשא של מבוגרים כלפי ילדים. אך יש מי שהשתמשו בצ'ילדים "לתיאור הלך רוח חיובי, שמטרתו קידום נורמות מיטיבות כלפי הילדים. ג'ון וול לדוגמה, חוקר פילוסופיה פוליטית וזכויות הילדים קורא לחשיבה מחודשת בדבר משמעות הדמוקרטיה ומתן זכות לייצוג פוליטי והענקת זכות בחירה לילדים (Wall, 2012). חוקר ספרות הילדים, פיטר האנט תיאר את הצורך ב"ביקורת צ'ילדיסטית" שמטרתה יישום קריאה ביקורתית של ספרות לילדים ולנוער, שנקודת המוצא שלה היא קריאה ילדית. הוא מציע "לקרוא כמו ילד", אך מבלי להתעלם מן הנסיבות ההיסטוריות, הכלכליות והחברתיות של נקודת הזמן שבה מתרחשת הקריאה (Deszcz-Tryhubczaki & Garcia-Gonzalez, 2022, p. 1038).

בשולי הצ'ילדים, ומבלי להתייחס למושג באופן מוצהר, צמחה נורמה של "טובת הילדים", המגולמת בין השאר בהחלטה בנוגע לספרי ילדים "לא חינוכיים" העלולים "לפגוע" בילדים. דוגמה לכך משמש הספור על אודות **מוכרת הגפרורים הקטנה**, המשקף צ'ילדים ומבטא את ההכשר החברתי והפוליטי לקיומו של עוני אבסולוטי, עבודת ילדים והתעללות בתוך המשפחה. בספרות הילדים העכשווית, הנדרשת ל"טובת הילדים", עוני והתעללות בילדים נחשבים, כאמור, כמעט לטאבו, והם מעוררים את השאלה האם מדובר בטובת הילדים או בדיכוי הילדים? שכן "טובת הילדים" נובעת מתפיסה שמקורה ברצון לגונן, אך בה בשעה היא מכשירה שיח התופש ילדים כמי שאינם יכולים להחליט בעצמם, לחקור נושאים מסוימים בעצמם, או להתוודע אליהם בלי תיווך מבוגרים. האם אין זה מתפקידה של הספרות לחשוף את המציאות בפני הקוראים? האם תיתכן חשיבה ביקורתית ללא חשיפה להיבטים הכואבים של המציאות, והאם חינוך לדמוקרטיה אינו

מחויב לערוך רגשות רחמים וחמלה המתבטאים לעיתים בטקסטים המשקפים אי-שוויון, עוול ומצוקה כלכלית?

כפי שהוצג בתחילת המאמר, אין דמוקרטיה ללא אחווה וחמלה. חוקרת מדעי החברה מורין וויטברוק, סוברת שכדי להדגיש את ההיבט האקטיבי של חמלה כרכיב הכרחי בקיומם של צדק חברתי ודמוקרטיה, יש להפריד בין שני המושגים: רחמים (pity) וחמלה (compassion). לדעתה, יש "להתייחס לרחמים כמציינים רגשות בלבד, ולחמלה, כמתייחסת לרגש המלווה בפעולה" (Whitebrook, 2002, p. 530). בהקשר זה, לחמלה ערך פוליטי בעל תפקיד חיוני במרחב הפוליטי-דמוקרטי, שכן מדובר ברגש המתניע שיתוף חברתי ומעניק לאחווה את הממד הפעיל שמתבטא בסובלנות, בצדק, בשוויון ובכבוד הדדי. מבחינה זאת, היעדר העוני כנושא ספרותי, איננו עולה בקנה אחד עם השאיפה לחינוך לדמוקרטיה, שעה שגוננות יתר ו"טובת הילדים", עלולות להוות חסם מפני טיפוח רגשות רחמים וחמלה, שאינם רגשות מולדים ויש לעודד, לעבד ולהטמיע אותם. ספרות ילדים, סוברת הפילוסופית וחוקרת החוק והאתיקה, מרתה נוסבאום, היא אמצעי העשוי להבטיח שהדיבור על דמוקרטיה לא יהיה בבחינת "מס שפתיים", אלא פרקטיקה חינוכית להנחלת ערכי הדמוקרטיה לדור הצעיר, שכן "היכרות עם ספרות והאומנויות עשויה לטפח אהדה ורחמים בדרכים רבות" (Nussbaum, 2010, p.105), ובכך לשמר את רעיון השותפות והאחווה כמסד הדמוקרטיה.

מוכרת הגפרורים הקטנה, הוא סיפור על ילדה קטנה, יחפה וחסרת שם שיצאה בערב חג המולד למכור גפרורים. משלא מכרה את הגפרורים, הדליקה אותם על מנת להתחמם, עד שקפאה למוות למרגלות בתים מוארים, שעה שבחלונות, זורח האור והסועדים מסבים לשולחנות עמוסי אוכל ומטעמים. כפי שנראה, ספרות הילדים העברית לא היססה בראשית דרכה לתאר עוני, מוות ומצוקה. הילדה בסיפור **הנערה הקטנה עם עצי הגופרית**, בעיבודו של הסופר דוד פרישמן, "לא מצאה את לבה לשוב הביתה אל אביה, כי לא מכרה עוד מצרורות עצי הגופרית אף צרור אחד וגם מתנת נדבת כסף לא ניתנה לה עוד, ואביה אף יסר אותה בשוט בשובה אליו ריקם, והקור גם הוא הן גדול וחזק בבית אביה; כי רק גג נטוי על הבית ההוא ממעל, והרוח סוערת ונושבת בעד הפרצים, אחרי שתמם רק את הפרצים הגדולים בתבן ובבלואי סחבות ואת הפרצים הקטנים עזבו. ועצמותיה קפאו כמעט מקור ומקרח" (פרישמן, 1896).

פערים חברתיים ואי שוויון כלכלי מתוארים באורח עובדתי, ובבוקרו של יום, לנוכח הילדה המתה, העוברים והשבים קובעים באדישות נטולת חמלה: "היא ודאי ניסתה להתחמם" (אנדרסן, 2002, עמ' 30). בנוסח דוד פרישמן, שעליו התחנכו ילדי התקופה בראשית המאה העשרים, הסצנה שבמהלכה הילדה הקטנה מדמינת שהיא חבוקה בזרועות סבתה האהובה שמתה, מתוארת במילים הבאות: "והיא מתה, כי קפאה מקרח ותגווע ותמות ביום האחרון מימי חג החנוכה. וכל העובר ואמר: 'רק אין זאת כי חשבה הנערה להתחמם בעצי הגופרית!' [...] והשמש עלה ביום החרף בבקר ויזרח על נבלת גופת הילדה" (שם; שם).

את הקושי בחשיפת הקוראים הצעירים בני זמננו, המורגלים בעלילות מגוננות, מבטא העיבוד שערכה הסופרת נורית זרחי לסיפורו של אנדרסן. לבקשת עורכי פרויקט "מעבורת" (פרויקט שמטרתו תרגום והעברת סיפורים מרחבי העולם אל המרחב הדיגיטלי), וברוח הזמן, נוספו לסיפור שתי סיומות חליפיות: "סוף אנדרסני – למי שאוהב סוף עצוב", ו"סוף אלטרנטיבי – למי שאוהב סוף שמח" (זרחי, 2018). הסוף ה"אנדרסני", העצוב, מתואר במילים הבאות:

[...] והגפרורים הפיצו אור נפלא, בהיר מזה של אור הצהריים. מעולם לא נראתה סבתה גבוהה כל כך ויפה. היא לקחה את הילדה הקטנה על זרועה ושתייהן התעופפו אל תוך האור הבהיר והעליל, גבוה כל כך, אל מעבר לכול – לקור, לרעב, לפחד – שתייהן היו עם אלוהים. (שם; שם).

הסוף השמח מציע לקוראים את האפשרות הזאת:

אז, מבעד לקיר השקוף, יצא בעל הבית בבגדי חג, ואמר לילדה הקטנה: 'מה את עושה כאן בקור הנוראי? בואי היכנסי אלינו הביתה, שם חם ונעים. את לא יכולה להישאר ככה בחוץ, הרי תקפאי מקור'. 'אבל', אמרה הילדה הקטנה, וחזרה ואמרה שוב, 'אבל'. 'אבל – כלום', אמר בעל הבית ומשך בעדינות את הילדה פנימה לחוגג את השנה החדשה. (שם; שם).

שתי הסיומות משקפות את יחסי הכוח בין מבוגרים וילדים ואת הדילמה הפוליטית, החינוכית והתרבותית העומדת בבסיס התפיסה המכונה "טובת הילדים". שכן השליטה על מידע הקשור למציאות, עיכובו או "המתקתו" עשויה לגונן, אך גם לדכא. היעדר החשיפה להיבטים הקשים של המציאות עלול להשפיע על האופן שבו הילדים מבינים את העולם שסביבם ומגיבים כלפיו: לדכא רגשות חמלה, לכרסם בתחושת השותפות ונטילת האחריות כלפי המוחלשים, להשהות ראייה ביקורתית כלפי עוולות חברתיים ולעכב העצמה ושאיפה להפוך את המציאות החברתית לשוויונית וצודקת.

כוח ומשאבי כוח:

אנדרסן מתאר ארבעה מעגלים חברתיים המשקפים יחסי הכוח בלתי שוויוניים. אי שוויון בין ילדים וילדים, בין מבוגרים וילדים, בין הורים וילדים, בין המדינה והאזרחים. קיים חוסר איזון בין יכולות הילדה הרעבה הנאלצת בלילה מושלג לעסוק בעבודת דחק, שעה שהילדים, בעלי היכולת, מסבים לשלחן עמוס מטעמים, בבית חמים ומשפחתי. המבוגרים, האדישים לגורל הילדה מכשירים תפישות צ'ילדיסטיות, ומעמיקים פערים כלכליים וחברתיים בין מי שיש בידם משאבי הכוח לחיות ברווחה ומי שמשאבים אלה נשללו מהם. האפשרות למוביליות חברתית נחסמת ועל חסרי היכולת נגזרות המשמעויות הקשורות לתיוגם כבעלי מעמד סוציו-אקונומי נמוך. הילדה, יתומה מאם וסבתא, נתונה לניצול מחפיר מצד אב מכה, מתעלל ומאיים. כל אלה משקפים מצד אחד את מדיניות

הממשל ומהצד השני את אדישות הציבור, שאיננו פועל למימוש עקרון האחווה, החיוני לקיום שלטון דמוקרטי. הילדה בוחרת לבטא באופן טרגי והרואי את משאבי הכוח היחידים שנותרו לה: הכוח לחלום והכוח לבחור – משאבים פנימיים המבטאים את עצמאותה כאדם.

- מה ההבדל בין כוח ובין אלימות?
- האם לעשירים יש כוח? מהם משאבי הכוח של בעלי היכולת?
- האם לעניים יש כוח? מהם משאבי הכוח של מעוטי היכולת?
- האם המדינה עוזרת לבעלי היכולת לצבור כוח?
- האם המדינה מתייחסת באלימות כלפי מעוטי היכולת?
- האם הכוח שניתן לבעלי היכולת נלקח מחסרי היכולת?
- האם המדינה אחראית להעניק גם לחסרי היכולת משאבי כוח?
- האם פערים כלכליים גדולים של משאבי הכוח עלולים למוטט דמוקרטיות?
- האם טוב למדינה כאשר רק חלק מאזרחיה הם בעלי עושר וכוח והאחרים חסרי כוח ואמצעים?
- כיצד ניתן במדינה דמוקרטית לאזן את המצב הכלכלי בין מעוטי היכולת לבעלי היכולת?
- האם חוסר האזיון במשאבים בין קבוצות האזרחים גורר בעקבותיו אפליה?
- האם אפליה מעניקה כוח לקבוצה אחת וגוזלת את הכוח מהאחרת?
- האם מותר למבוגרים, ובהם הורים, לפעול בכוח נגד הילדים?
- האם חמלה היא משאב כוח, או חולשה?
- האם חוק הוא משאב כוח שניתן באמצעותו לשנות את המציאות?
- האם לילדים יש משאבי כוח?

קונפליקט (ניגוד, סכסוך, מאבק, מחלוקת):

אף שהסיפור איננו מתאר מאבק פעיל בין שתי קבוצות יריבות, העלילה מתפתחת על רקע הניגוד בין מי שנהנים מהמצב הכלכלי ומי שסובלים ממנו. הקונפליקט משתמע מתוך המעמדים המקוטבים בין ילדה קטנה ומוחלשת ואב אלים, ובין שתי קבוצות חברתיות מקוטבות: בעלי המשאבים הכלכליים ומי שהם מיעוטי יכולות כלכליות.

- האם ניגוד וקיטוב חברתי-כלכלי-פוליטי כמו זה המתואר בסיפור, אפשרי במשטר דמוקרטי?
- האם הניגוד בין הילדה הקטנה והרעבה ובין הילדים השבעים והחוגגים מעורר חמלה?

- אלו זכויות יש לילדים עשירים, ואלו זכויות נשללות מילדים עניים? (הזכות לכבוד, הזכות לחינוך ולפנאי, הזכות לחיים ולשלמות הגוף, הזכות להגנה מפני התעללות ואלימות, הזכות לבריאות). (אלמוג, 1997).
- מה ניתן לעשות כדי לעזור לילדה הענייה?
- האם צריך לתקן את הניגוד ואת אי השוויון בין עניים לעשירים?
- למה האב האלים מכה את בתו הקטנה? האם זה צודק?
- האם למיעוטי היכולת יש זכויות? אילו זכויות?
- איך הממשלה עשויה לפתור ניגודים ופערים כלכליים בתוך החברה?
- האם קיימת דרך דמוקרטית להשפיע על הממשלה שתפתור את בעיית הפערים החברתיים?
- האם מעוטי היכולת יכולים לצאת ממעגל העוני בכוחות עצמם?
- האם חובה על האזרחים במדינה דמוקרטית ועל נציגיהם בממשלה לעזור למעוטי היכולת?
- למה בעלי היכולת אדישים לגורל הילדה הענייה? למה אין הם עוזרים לה?
- האם חברה שיש בה ילדים עובדים, רעבים, יחפים וחסרי בית ומנגד ילדים שבעים ומוגנים, היא חברה דמוקרטית צודקת?

אינטרס (היות בעל עניין, רצון, תועלת, מטרה):

הסיפור מתאר שתי קבוצות חברתיות בעלות אינטרסים שונים. מוכרת הגפרורים הקטנה מייצגת את הקבוצה המוחלשת, נטולת משאבי הכוח הכלכלי. כל רצונה לעבוד לפרנסת המשפחה ולשרוד. משהדבר איננו עולה בידה, יש לה רצון אחד, להתאחד עם סבתה האוהבת ולמות. האינטרס המרכזי של המוחלשים הוא השגת צרכים בסיסיים לצורך הישרדות: אוכל, לבוש, מחסה. האינטרס של בעלי היכולת, המתייחסים אל הילדה הענייה כאל כמטרד, הוא לשמור על יתרון הכוח שלהם ועל הסטטוס קוו: העשירים, עשירים יותר, והעניים, עניים יותר.

גם המחבר הוא בעל עניין: מטרתו לתאר בפני הקוראים הצעירים תמונה של אי שוויון כלכלי ואת המשמעות האתיות והמוסריות הנלוות לכך. זאת, על מנת לעורר אמפטיה כלפי המוחלשים ולהבטיח שמקבלי ההחלטות הפוליטיות לא יתעלמו מצורכיהם. למטרה זו נדרשים אזרחים צעירים ומבוגרים, שחונכו מילדות על ערכי חמלה, רחמים, שותפות, אחריות חברתית ואחווה.

- איזו תועלת ניתן להפיק ממצב כלכלי איתן?
- האם גם למעוטי היכולת יש רצונות ואינטרסים?
- האם בדמוקרטיה יש לבעלי ההון עניין בחלוקת משאבים?

- איזו תועלת חברתית, מוסרית ומדינית ניתן להפיק משוויון כלכלי?
- איזה עניין יש לבעלי ההון בסיפור, להתעלם מסבלה של הילדה הענייה ושל העניים כולם?
- מה מידת האחריות המוטלת על האזרחים במדינה דמוקרטית לשנות את המצב הקיים?
- האם יש לחברה עניין בהבטחת זכויות מעוטי היכולת?
- למה יש לאזרחים אינטרס לפתוח במחאה נגד המצב המחפיר שבו חיים אזרחים אחרים?
- איזו תועלת ניתן להפיק מעזרה הדדית, שותפות וחמלה כלפי המוחלשים?
- האם החמלה מעצימה? איזו תועלת אישית וגם חברתית ניתן להפיק ממנה?

סיכום

במאמר זה נוסחה פרקטיקה מעשית לקריאה פוליטית בספרות לילדים. מטרתה להעניק הכשר ל"אני" הפוליטי של הקוראים הצעירים, ולעורר מודעות עצמית להיותם סובייקטים פוליטיים חיים בחברה דמוקרטית ומעורבים מרצון או מכורח, בפוליטיקה.

המדובר במתודה לפרשנות ספרותית שנקודת התצפית שלה פוליטית, והיא מציעה מילון מושגים שבאמצעותו ניתן לדון על דמוקרטיה, לחשוב באופן ביקורתי על סוגיות הקשורות לפוליטיקה ולדמוקרטיה, ולשפוט אירועים פוליטיים באופן מוסרי וערכי.

בחלקו הראשון של המאמר תוארו הגדרות שונות העומדות על טיבם של המושגים דמוקרטיה, פוליטיקה ואוריינות פוליטית. חלקו השני של המאמר עבר מההלכה אל המעשה והוצגה בו קריאה פוליטית בשלושה סיפורים לגיל הרך. הקריאה הפוליטית הדגימה באמצעות ניתוח היצירות ושאלות מנחות, את האופן שבו מאפייני הפוליטיקה המרכזיים – כוח, אינטרס וקונפליקט – מצמיחים מנעד רחב של מושגים פוליטיים המאפיינים את הדמוקרטיה כאורח חיים פוליטי משותף: שלטון ומנהיגות, זכויות הפרט, חירות, אחריות, משאבי כוח, משא ומתן, מחאה, אחווה וחמלה, מוסר וערכים ועוד. מושגים אלה לצד מאפייניה המרכזיים של הפוליטיקה, יוצקים את התשתית לאוריינות פוליטית בגן הילדים ובבית הספר. הם יסייעו לאנשי החינוך לעורר בילדים חשיבה פולמוסית-ביקורתית וליצור שיח פוליטי היוצא מתוך פרשנות וקריאה פוליטית בספרות הילדים, ומתגלגל אל המציאות האקטואלית.

ביבליוגרפיה:

מקורות ראשוניים

אנדרסן, ה"כ [1845] [1896]. **הנערה הקטנה עם עצי הגפרית**, תרגם מאנגלית דוד פרישמן . פרויקט בן יהודה:
<https://benyehuda.org/read/1292/read>

אנדרסן, ה"כ [1845] [2002]. **מוכרת הגפרורים הקטנה**. אירה רחל איזידורה, נוסח עברי רחל עוז, ישראל: כנרת.

אנדרסן, ה"כ [1845] [2018]. **מוכרת הגפרורים הקטנה**. נוסח חדש נורית זרחי.

<https://shortstoryproject.com/he/stories/%D7%9E%D7%95%D7%9B%D7%A8%D7%AA-%D7%94%D7%92%D7%A4%D7%A8%D7%95%D7%A8%D7%99%D7%9D-%D7%94%D7%A7%D7%98%D7%A0%D7%94/>

ביאליק, ח' נ' ורביצקי י' ח' (תש"ך). **ספר האגדה**. כרך א', תל-אביב: דביר.

זרחי, נ' (2002). **החתונה**. קריית גת: קוראים. אירוסים נורית צרפתי, ללא ציון עמודים. כל הציטוטים מתוך הוצאה זאת.
קיפניס, ל' (1972). "המגדל בבבל", בתוך **מן התורה: ספורים לילדים**. תל אביב: זימזון בע"מ, ללא ציון עמודים. הציטוטים מתוך מהדורה זו.

מקורות משניים

אבנון, ד' (2005). מדוע אין לדמוקרטיה הישראלית שפה אזרחית מפותחת. בתוך: ד' אבנון (עורך) **שפת אזרח בישראל**, עמ' 1-20, ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.

איכילוב, א' (2003). חינוך לאזרחות בדמוקרטיה: מדיניות ותכנים. בתוך ד' גבתון (עורך), **מדיניות החינוך – החינוך לדמוקרטיה בחברה דמוקרטית**. עמ' 345-367, תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה, חלק א'.

אלוני, נ' (2005). חינוך לשלום ולדמוקרטיה. בתוך: נ' אלוני (עורך), **כל שצריך להיות אדם. מסע בפילוסופיה חינוכית. אנתולוגיה**, עמ' 384-396. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.

אלוני, נ', יוגב, א', מיכאלי, נ', נווה, א' (2011). **לפני שיהיה מאוחר ... על קידום החינוך הפוליטי לאזרחות דמוקרטית לנוכח התגברות של מגמות לאומניות וגזעניות**.

<https://www.akizel.net/2011/06/blog-post.html>

אלוני, נ' (2013). פוליטיקה הומניסטית וחינוך לתרבות דמוקרטית. בתוך ד' אבנון (עורך) **חינוך אזרחי בישראל**, עמ' 307-326. תל-אביב: עם עובד.

אלמוג, ש' (1997). **זכויות של ילדים**, ירושלים: שוקן.

אפלטון (1999). **פוליטיאה. כתבי אפלטון**. כרך שני, ספר ח'. תרגום מיוונית יוסף ג. ליבס, ירושלים ותל אביב: שוקן.

אריסטו (2009). **פוליטיקה**. ספר א'. תרגום מיוונית נורית קרשון, תל-אביב: רסלינג.

בלאנדר, ד' (2020). שברירותה של הדמוקרטיה הליברלית. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

<https://www.idi.org.il/articles/32466>

בנט, ו' (2018). אצל מיכאלי, נ'. מאוריינות פוליטית התדיינותית לחינוך פוליטי מוכון דמוקרטיה: ביקורת על תפיסת החינוך הפוליטי של צבי לם, עמ' 97-110. נדלה 20.7.2023: https://smkb.ac.il.>media>nir-michaeli_1

ברק, מ' ועופרים, י' (2009). חינוך לאזרחות, לדמוקרטיה ולחיים משותפים. מיפוי. ירושלים, מכון ון ליר, יוזמות קרן אברהם והמרכז לטכנולוגיה חינוכית, משרד החינוך.

<https://www.vanleer.org.il/wp-content/uploads/2020/04/72-sFileRedir.pdf>

ברק, א' (2004). "על תפקידי כשופט", עמ' 33-52.

<https://law.huji.ac.il/sites/default/files/113mishpat-umimshal-o7-1-033.pdf>

ברק, א' (2005). נמרוד אלוני (עורך). **כל שצריך להיות אדם. מסע בפילוסופיה חינוכית. אנתולוגיה.** תל-אביב: הקבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.

גובר, י' (2021). בתוך משיח ס' וורטה-זהבי, ת', **אני ילדה פוליטית. ספרות ילדים ואוריינות פוליטית בגיל הרך**, תל-אביב: רסלינג.

גלזר, ל' (2021). משברים פוליטיים ובחירת צד: המודל של סדרת נרניה. **בין השורות**, 5, עמ' 27-43.

דיואי, ג' (1960). **דמוקרטיה וחינוך. מבוא לפילוסופיה של החינוך.** תרגם י"ט הלמן, ירושלים: מוסד ביאליק. הופמן, ת' (2020). חינוך אזרחי וחינוך לדמוקרטיה במערכת החינוך. מסמך עקרונות. המכון הישראלי לדמוקרטיה, כנס דמוקרטיה ע"ש ירון האזרחי, אוקטובר 28-29, 2020.

<https://www.idi.org.il/media/15095/civic-education-and-democracy-education-in-the-education-system.pdf>

וורגן, י' (2007). **חינוך לדמוקרטיה. מוגש לוועדת החינוך, התרבות והספורט.** הכנסת. מרכז המחקר והמידע. <http://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/315b6b58-feg-/7>

זקוביץ, י' ושנאן, א' (2001). **גם כך לא כתוב בתנ"ך.** תל אביב: ידיעות אחרונות וספרי חמד. לוי, נ' ושחרית, ע' (2020). **אחוזה בחינוך בישראל**, שחרית יוצרים מחנה משותף, פרויקט בתמיכתה של קרן אדמונד דה רוטשילד (ללא ציון מקום).

<https://www.shaharit.org.il/wp-content/uploads/2020/08/Achva.pdf>

לם, צ' (1999). **פוליטיקה בחינוך – מקומה בנושא לימודים בהכשרת מורים**, תל אביב: מכון מופ"ת. לם, צ' (2000). **לחץ והתנגדות בחינוך, מאמרים ושיחות.** יורם הרפז (עורך), תל-אביב: ספריית פועלים. מיכאלי, נ' (2018). מאוריינות פוליטית התדיינותית לחינוך פוליטי מוכוון דמוקרטיה: ביקורת על תפיסת החינוך הפוליטי של צבי לם. **גילוי דעת**, 13, עמ' 97-110.

ממן, ר' (2018). **עידן החינוך האזרחי: בין פוליטיקה לחינוך.** עבודת גמר לתואר מוסמך בהנחיית פרופ' דן אבנון. <https://public-policy.huji.ac.il/sites/default/files/public-policy/files/tezarivkamaman.pdf>

מרגלית, א' (2016). **החברה ההגונה.** ירושלים: מולד – המרכז להתחדשות הדמוקרטיה בע"מ. משיח, ס' (2000). **ילדות ולאומיות. דיוקן ילדות עברית מדומיינת בספרות העברית לילדים, 1790 – 1948.** תל-אביב, צ'ריקובר.

משיח, ס' (2018). **אין ילדים מחוץ לפוליטיקה. ספרות ילדים ונוער ואוריינות פוליטית.** תל אביב: רסלינג. משיח, ס' וורטה-זהבי ת' (2021). **אני ילדה פוליטית. ספרות ילדים ואוריינות פוליטית בגיל הרך.** תל-אביב: רסלינג.

נווה, א' (2011). שיקום אוריינטציה פוליטית-חברתית בהכשרת מורים. בתוך חנה לוק (עורכת), **מורים נבונים חברה. התכנית הניסויית "יש פרק: הכשרת מחנכים מעורבים בחברה ובקהילה"**. עמ' 323-332, תל-אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.

נווה, א' (2008 [2014]). אפילוג: על הצורך בשיקום החינוך לתודעה פוליטית. בתוך ניר מיכאלי (עורך), **כן בבית ספרנו. מאמרים על חינוך פוליטי**, עמ' 311-320. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, מכון מופ"ת.

נוסבאום, מרתה, ק' (2003). **צדק פואטי. הדמיון הספרותי והחיים הציבוריים**. תרגם מיכאל שקודניקוב, אור יהודה: אוניברסיטת חיפה/ספריית מעריב.

פינסון, ה' (2005). בין מדינה יהודית לדמוקרטיה: סתירות ומתחים בתכנית הלימודים באזרחות. בתוך ד' אבנון (עורך). **שפת אזרח בישראל**, עמ' 191-200. ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.

קימרלינג, ב' (1995). **בין מדינה לחברה: סוציולוגיה של הפוליטיקה**. כרך א', תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה. קרמניצר, מ' (2019). **להיות אזרחים. חינוך לאזרחות לכלל תלמידי ישראל**. דו"ח הוועדה בראשות פרופ' מרדכי קרמניצר.

http://medya.education.gov.il/files/mazkirut_Pedagogit/Mafe

קרמניצר, מ' (2014). החינוך הפוליטי איננו ניטרלי. **ביטאון מכון מופ"ת**, 54, עמ' 3-4. רוזנטל, ר' (2014). סולידריות, גרסת העברית. בתוך י' צ' שטרן וב' פורת (עורכים), **מסע אל האחוה**. עמ' 72-93. ירושלים, המכון הישראלי לדמוקרטיה.

שניר, א' (2022). ילדים. **מפתח. כתב עת לקסיקלי למחשבה פוליטית**, גיליון 18. <https://mafteakh.org/%d7%99%d7%9c%d7%93%d7%99%d7%9d/>

שפירא י' ובן אליעזר, א' (1989). יסודות הסוציולוגיה, תל-אביב: עם עובד, ספרייה אוניברסיטאית.

Connell, R.W. (1971). *The Child's Construction of Politics*. Australia: Melbourne University Press.

Crick, B. (1992). *Essays on Politics and Literature*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Crick, B. (1964). *In Defence of Politics*. UK: A Pelican Book.

Crick, B. & Porter, A. (eds.), (1978). *Political Education and Political Literacy*. London: Longman.

Dahl, R. A. (1976). *Modern Political Analysis*. New-York: Prentice-Hall.

Deszcz-Tryhubczak, J. & García-González, M. (2023). Thinking and Doing with Childism in Children's Literature Studies. *Children & Society*, 37, pp. 1037-1051. <https://doi.org/10.1111/chso.12619>

Giroux, H. A. (1999). *The Mouse That Roared: Disney and the End of Innocence*. Lanham, Boulder, New-York, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Kisby, B. (2017). 'Politics is Ethics done in Public': Exploring Linkage and Disjunctions between Citizenship Education and Character Education in England. *Journal of Social Sciences Education*, 16 (3), pp. 8-21.

Levitsky S. & Ziblatt D. (2018). *How Democracies Die*. UK. Penguin Random House.

Moghaddam F. M. (2016). *The Psychology of Democracy*, Washington, D.C.: American Association.

- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. New Jersey: Princeton University Press.
- Rose, J. ([1984] 1993). *The Case of Peter Pan or The Impossibility of Children's Fiction*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Wall, J. (2014). Why Children and Youth Should have the Right to Vote: An Argument for Proxy-Claim suffrage. *Children, Youth and Environments*, 24 (1), pp. 108-123.
- Wall, J. (2012). Can Democracy Represent Children? Toward a Politics of Difference. *Childhood*. 19 (1), pp.86-100.
- Whitebrook, M. (1993). Only Connect: Politics and Literature 10 Years Later, 1982-92. *Political Science and Politics*, 26, (2), pp. 257-262.
- Whitebrook, M. (1995). Politics and Literature? *Politics*, 15, (1), pp. 55-62.
- Whitebrook, M. (2002). Compassion as a Political Virtue. *Political Studies*, 50, pp. 529-544.
- Young-Bruehl, E. (2009). Childism — Prejudice Against Children. *Contemporary Psychoanalysis*, 45, (2), pp. 251 — 265.

השאיפה למשפט בארץ הפלאות: הצעה לדין בשתי יצירות

ספרות לילדים בישראל

ד"ר טליה דיסקין

תקציר

המאמר מתאר יחסים אפשריים בין דברי ספרות אקטואליים לזמנם ובין תחום המשפט (Law) באמצעות דיון בשתי יצירות ספרות שנכתבו לילדים בעברית. העניין ביצירות אלה נובע דווקא על שום נגיעתן במקרי קצה של המשפט. היצירה המוקדמת פורסמה בארץ בתקופת המנדט הבריטי ומשקפת את היעדרם של כללי משפט, והאחרת ראתה אור בישראל של שנת 2009, ומצביעה על צורך להתנגד לדין הקיים.

היצירה הראשונה הנדונה במאמר היא פואמה מחורזת לילדים שכתב עמנואל הרוסי (אייר: נחום גוטמן) בשנת 1940: **מה-זה "כפר הישוב"? קול קורא לבני הנעורים**, אשר ראתה אור בהוצאת "דבר". ניתוח פואמה זו, שהופיעה בספרון דק, ממחיש את האופן שבו יכולה ספרות ילדים לשאוף לגייס את נמעניה לציית לציווי המיסים המקומיים בהיותה ערוץ קשר להוריהם; היצירה נכתבה בזמן שלטון המנדט הבריטי כאשר הנושא לא הוסדר בדין רשמי מחייב, במטרה לשכנע את האוכלוסייה היהודית לציית להנחיות פנימיות של הקהילה בארץ. היצירה השנייה, **אנה והציידים** מאת ראובן מירן, הופיעה גם היא בפורמט של ספרון, אך היא פורסמה בהוצאתו הפרטית של מירן, "נהר", בשנת 2009, קרי שנים רבות אחרי היצירה הראשונה. יצירה זו, הכתובה בגוף ראשון, מעלה אל פני השטח את מצוקתם של מהגרי העבודה בישראל העומדים בפני הרחקה מהארץ, באמצעות סיפורה של ילדה, בת למהגרי עבודה, השוהה במחבוא כשסכנת גירוש מרחפת מעליה והיא מנסה לחמוק מידי החוק.

שתי היצירות מדגימות אם כן התמודדות עם מצבי מצוקה שיש להם קשר למשפט: האחת עוסקת בניסיון הסדרה וולונטרי בהיעדר משפט כופה, דרך גיוס של הילדים לסייע למאמץ הלאומי; השנייה מציגה כתיבה ביקורתית שמנסה לעורר את בלוטות הצדק של הקוראים נוכח סדר שאומנם קיים אבל אינו משקף הגינות, לדעתו של המחבר. עיון פרשני משותף ביצירות הללו – דווקא משום פנייתן לקהלים שונים על ציר הזמן ואולי גם מבחינת הגיל (האחת מיועדת לקוראים הצעירים והאחרת לבוגרים יותר, בני 12 ומעלה) – מציע קריאה חדשה המשלבת בין משפט וספרות לילדים. קריאה זו מדגימה את נוכחותו של המשפט בכתיבה הספרותית לילדים בישראל דווקא מתוך היעדרו, ומצביעה על התפקידים שלעיתים נוטלת על עצמה הכתיבה לילדים ביחס למשפט, גם אם לא תמיד במודע, כאן – על רקע המציאות הישראלית המקומית.

א. מבוא

בעוד הקשר בין שדה המשפט לשדה הספרות בכלל, ולשדה ספרות הילדים העולמית בפרט, כבר זכה להתייחסות מחקרית, הרי שעצם קיומו של קשר בין המשפט לבין ספרות הילדים שנכתבה בארץ, לא פעם בזיקה ממשית למציאות המקומית, כמעט שלא זכה להתייחסות במחקר. מאמר זה מבקש להצביע על יחסים אפשריים בין דברי ספרות שנכתבו לילדים בעברית לבין תחום המשפט, ולהדגים היבטים אחדים שלהם באמצעות ניתוחן של שתי יצירות מקומיות: האחת פורסמה בארץ בתקופת המנדט הבריטי, והאחרת ראתה אור בישראל של שנת 2009.

היצירה הראשונה היא פואמה מחורזת לילדים מאת עמנואל הרוסי (אייר: נחום גוטמן) משנת 1940: **מה-זה "פֶּפֶר הישוב"? קול קורא לבני הנעורים**. ניתוח פואמה זו, שהופיעה בספרון דקיק בהוצאת "דבר" ושימושה היה דידקטי בעיקרו, משקף את האופן שבו יכולה ספרות ילדים לשאוף לגייס את נמעניה לציית לציווי המיסים המקומיים בהיותה ערוץ קשר להוריהם. היצירה השנייה, שהופיעה אף היא בפורמט של ספרון רזה, **אנה והציידים** מאת ראובן מירן, פורסמה בהוצאת הספרים הפרטית של מירן, "נהר", בשנת 2009, כלומר קרוב לתום העשור הראשון בשנות האלפיים. יצירה זו, הכתובה במתכונת של יומן, מעלה אל פני השטח את מצוקתם של מהגרי עבודה בישראל העומדים בפני הרחקה מהארץ, באמצעות עיסוק בסיפורה של ילדה שהיא בת למהגרי עבודה בלתי חוקיים, השוהה במחבוא כשסכנת גירוש מרחפת מעליה והיא מנסה לחמוק מידי החוק. זוהי אפוא יצירה חתרנית.

ניתוחן של שתי היצירות, שראו אור בהפרשי זמן גדולים, מצביע על תפקידים שונים שנטלו על עצמם סופרי ילדים בישראל בתקופות שונות, בזיקה לסוגיה של יחסי חוק-חברה: היצירה הראשונה מקדמת תפיסת מוסר המיישרת קו עם הנחיות קהילתיות, בייצגה התגייסות למאמץ פטריוטי דרך ניסיון לשכנע את הילדים להשפיע על הוריהם לשלם את מסי כופר היישוב בתקופת המנדט כשהיישוב היהודי היה בתהליכי גיבוש לאומי; היצירה השנייה מבקרת את הסתגרות בני הלאום היהודי במדינה הקיימת מפני זרים ואת היחס המתנכר כלפיהם באמצעות שימוש במשפט – ובכך מקדמת תפיסה מוסרית המתנגדת למשפט. הבחירה בשתי יצירות אלה מאפשרת לבחון דפוסי פנייה שונים לילדים בזמנים שונים ועל רקע מטרות שונות של מחבריהן: בהקשר של עידוד הציות לציווי כופר היישוב מגולמת תביעה לדרבן יהודים תושבי הארץ לתרום, ושזורה בה אמונה בצדקת הדרך הציונית אגב חתירה לקיום נורמות וולונטריות. לעומת זאת **באנה והציידים** מבכר הסופר גישה הגורסת שהמשפט קשור בערכים אנושיים, וכי במקום שבו קיימת סתירה בין משפט פוזיטיבי אך "לוקה" מבחינה ערכית לבין ענייני מוסר המקדמים את ה"טוב", גוברים האחרונים.¹ במובן זה,

1 גישה זו מזכירה את תפיסת המשפט הטבעי, וראו: (Finnis (1980; שפירא (2007), עמ' 151-205; לביקורת על הגישה ראו שם, עמ' 205-242. במחקר הקיים, למשל בתחום הפסיכולוגיה החברתית, נבחנו גם גבולות נכונותם של בני אדם לציית לחוק, כגון במחקריו של הפסיכולוג החברתי סטנלי מילגרם, שמצא כי בני אדם נוטים לציית

שתי היצירות קשורות לאקטואליה ומכוונות לשימוש קונקרטי במשפט ככל שהוא נוגע לבני אדם, אך היצירה הראשונה היא מנשר ספרותי שנועד לכוון את הילדים לציית להתוויות דרך קהילתיות שאינן מוסדרות באופן פורמלי על ידי המדינה, והאחרת נועדה לתאר מצב המבוסס על מדיניות הגירה המעוגנת בחוק, שיש לבקר אותה ואף להתנגד לה.

צמד המילים "ארץ הפלאות" המופיע בכותרת המאמר נגזר מספר הילדים הידוע **אליס בארץ הפלאות** מאת לואיס קרול, אבל נושא משמעות נוספת; ארץ הפלאות כאן היא גם ישראל – לפני ואחרי קום המדינה – שבה המשפט כפי שהוא נמסר ביצירות הספרות הנדונות, ממש כמו אליס של קרול, זוכה להתייחסות מגדילה (מגייסת לטובת הקהילה, גם באין משפט) או מקטינה (ביקורתית כלפי המשפט שאומנם קיים, אבל נתפס כמקפח זכויות אדם), בהתאם לרוח הזמן ולשאיפותיהם של הכותבים. העיון ביצירות אלה ממחיש דוגמאות לדרכים שבהן יכול המשפט להיות נוכח בספרות הילדים, ולקבל הארות מזוויות שונות.

באמצעות קישורן של שתי היצירות למשפט וניתוחן, המאמר מבקש לעמוד על מקצת היחסים הקיימים בין משפט וספרות ילדים בארץ, ומכוון לאפשרות של אוריינות משפטית, כלומר לקריאה המכירה בכך שלמשפט מקום ממשי בספרות המיועדת לקהל יעד מקומי צעיר. אומנם, שתי היצירות הללו שונות במהותן; עם זאת, עיון משותף בהן – דווקא על שום פנייתן המפורשת לקהלים שונים על ציר הזמן ואולי גם מבחינת הגיל (האחת מנוקדת וניכר בה כי היא מיועדת לקוראים הצעירים, והאחרת מכוונת לבוגרים יותר, בני 12 ומעלה) – מצביע על כך שהמשפט נוכח מתוך היעדרו בכתיבה הספרותית לילדים בישראל וממחיש תפקידים שלעיתים הכתיבה לילדים נוטלת על עצמה (בדוגמאות שכאן: לעודד ציות, ולחילופין – לפתח חשיבה ביקורתית), וכן על הקשר שבין ספרות ילדים, תחום המשפט והמציאות המקומית. ודוק: מובן שהדיון בשתי יצירות אלה אינו מתיימר למצות את הדיון במשפט ובספרות הילדים העברית, והוא אינו מתאר את מכלול היחסים האפשריים ביניהם; אך העיון הפרשני המשותף בהן מבקש להצביע על קשרים מעניינים ביניהם, ומדגים כיצד.

ב. משפט וספרות: משפט וספרות ילדים בישראל ומחוצה לה

נקודת הפתיחה לדיון במשפט ובספרות ילדים נעוצה בחקר המשפט וספרות המבוגרים, הקיים מזה כמה עשרות שנים כתת-תחום אקדמי של המשפט; את תחילתו נהוג לייחס להתפתחות שמקורה בארצות הברית, ובפרט לספרו של חוקר המשפט ג'יימס בויד וייט: *The Legal Imagination*:

לסמכות כשלעצמה, לעיתים קרובות מבלי להרהר אחר טיב ההוראות, עניין שיכול להוביל אותם לשתף פעולה עם מעשים בעייתיים מבחינה מוסרית ולהביא לתוצאות הרסניות, שברור כי אינן הולמות את כוונות כללי המשפט הטבעי. ראו: Milgram (1975). בהיבט משלים, מחקרים ודברי הגות גם ראו באי הציות עניין מוסרי ואחראי, מתוך הבנה שהמשפט כשלעצמו אינו מהווה סמכות מוסרית, וראו: אבינרי (תשנ"א); שלף (1989); גנז (1996); בן נון (2014); זרטל (2018), וכן בקובצי המאמרים שערכו מנוחין ומנוחין (1985) וויינשטיין (1998). אלה נובעים מכך שגם למשפט עצמו עלול להיות ממד שלילי: אליס, בלתי חוקתית וכדומה.

Studies in the Nature of Legal Thought and Expression (1973)² בשנות השבעים התמסד התחום באופן רשמי, עם פריחת הפעילות האקדמית בנושא המשפט והספרות כאינטר-דיסציפלינה לגיטימית בארצות-הברית, כחלק מהמפנה התרבותי שהסב את תשומת הלב למרכזיותה של התרבות בתחומי דעת שונים, בהם המשפט, ואל מול עליית התחום של משפט וכלכלה, באופן שתורם להפריה הדדית בין מדעי הרוח למשפט. בד בבד, התפתח גם חקר הספרות עצמו. במוסדות אקדמיים רבים בעשורים האחרונים של המאה ה-20 הוגדרה מחדש הספרות כדיסציפלינה שאפשר לדון בה במשולב עם דיסציפלינות אחרות (למשל עם לימודי תרבות), והמחקר בתחום זה החל להתמקד בתהליכי יצירת משמעות חברתית מתוך תפיסה תאורטית ומתודולוגית רחבה של מושג הטקסט. לאור ההתפתחויות הללו, נוצרה הבחנה בסיסית בתוך הדיון על משפט וספרות בין שתי תמות מחקריות: "Law as Literature" ("המשפט כספרות") ו-"Law in Literature" ("המשפט בספרות"). התמה המחקרית הראשונה עוסקת בתכונותיו הספרותיות של המשפט, ומשתמשת בפרשנות ובביקורת המבוססות על תאוריות ספרותיות כדי לתאר היבטים ספרותיים בדיון ובפסיקה לצרכים פנים משפטיים, וכדי לאתר נרטיבים המאומצים בכתיבה המשפטית בתוך הפיכת ה"אמת" למושא לעיצוב ופרשנות.³ התמה המחקרית השנייה עוסקת בנייתו יצירות ספרות בזיקה למשפט, בהניחה שדבקות פורמליסטית בתצורה הספרותית, הבוחנת איכויות ספרותיות בלבד ובמנותק מתהליכים חברתיים אקטואליים, אינה מקובלת עוד.

הדגש על ההיבט הספרותי בהקשר המשפטי התפתח גם בתגובה לעובדה הפשוטה שסופרים הרבו, ומרבים גם כיום, לעסוק במשפט, קרי להיות "אומנים של דמיון משפטי" בפועל, בפרפרזה על שם ספרו פורץ הדרך של ג'יימס בויד וייט שנזכר לעיל, The Legal Imagination. כדי להבין זאת, אין צורך בדיפלומה במשפטים, ואפילו לא במודעות של הכותבים למהלך, שכן המשפט הוא חלק מהחיים, ואכן יצירות רבות השתמשו בעבר ומשתמשות גם בהווה בחומרים מחיי היום-יום שיש להם נגיעה למשפט, כבחומרי גלם: כך הטרגדיות היווניות, וכן מחזותיו של שייקספיר ויצירותיהם של פון קלייסט, דיקנס ואחרים (את פרנץ קפקא ויצירותיו כמעט שאין צורך להזכיר בהקשר הזה).⁴ גם בסיפורים הקשורים לישראל, בראש ובראשונה אלה המופיעים בתורת ישראל, הועלו לדיון תמות פרשניות מתחום המשפט והמוסר: סיפור אשמתם של אדם וחווה בגירוש מגן עדן; השגת מעמד

2 ספר זה הצביע על כך שטקסטים, הן משפטיים והן אלה הנוגעים למשפט, מכוננים את זהותם של רעיונות, דמויות וסיפורים, ומשפיעים על תפיסת המציאות של קוראיהם.

3 על נרטיבים בעבודתם של משפטנים ראו למשל: מאוטנר (1998א); ברק-ארז (2002).

4 לפריטים אחדים, ראו: על אייסקילוס: פרוש (2002); על שייקספיר: גרוס (1993); על פון קלייסט: טבקה (2003). כמו כן, כדאי לציין את ספר **נילי כהן: משפט, תרבות וספר** (גרוסקופף ולביא עורכים, 2017), המאגד מאמרים העוסקים במפגש שבין משפט ותרבות; **הקול והמבט: בין פילוסופיה וספרות, קולנוע ואופרה, מיתוס ומשפט** (לב כנען וגרובר פרידלנדר עורכות, 2002), וגם את כתיבתה של אלמוג (2000; 2002).

הבכורה בסיפור של יעקב ועשיו; סיפור כרם נבות; דוד, אוריה ובת-שבע, ועוד.⁵ הסיבות לעיסוק הספרותי במשפט נעוצות, ככל הנראה, בחיפוש התדיר של הספרות אחר נושאים דרמטיים, טעונים, מעוררי קונפליקט ונפיצים, ובעצם העובדה שהמשפט – הפלילי והאזרחי, זה המתנהל בין כותלי בית המשפט וזה הנקבע בבתי המחוקקים – משמש אוצר בלום למתחים כאלה. ואף על פי כן, לא תמיד היה הקשר בין המשפט והספרות כה הדוק. היו זמנים שבהם הם נתפסו כשתי ישויות שונות; בעוד שטקסטים ספרותיים מוערכים על פי העושר הלשוני, הרגישות, דקות האבחנה וגם ההומור, טקסטים משפטיים נחשבו לטקסטים הניזונים מהגיונם הפנימי, תמציתיים, מדויקים, יבשים ומנוכרים. חיים נחמן ביאליק, שהתייחס במאמר מפורסם משנת 1917 לניגוד הנתפס שבין הלכה ואגדה – מקבילה שוות ערך למשפט וספרות – ערער על קביעה זו כשכתב כי אף שעל פניו להלכה פנים זועפות ומחמירות ובאגדה יש לחלוחית של שירה ולכאורה שולט בה הרגש, הרי הקשר ביניהן חזק מאין כמותו, כקשר שבין פרי לפרח ולהפך, לבלי הפרד.⁶ וחשוב להדגיש עוד בעקבות ביאליק, שהיות שהמשפט מתרחש לא רק בזירות המסורתיות של בתי המשפט ובתי המחוקקים אלא גם בחיי היום-יום של בני האדם – כך גם חקר הקשר שבין המשפט והספרות יכול לעסוק במציאות יום-יומית שנדמית להיות רחוקה מהמשפט, וכך גם מקובל לראותו בימינו.⁷

בארץ הבשילו התנאים לדיון המשלב משפט וספרות החל בשנות התשעים של המאה ה-20, באופן שגם ביטא את הזיקה הגוברת בין האקדמיה האמריקאית לישראלית.⁸ הרצאתו המעובדת לחיבור של אוריאל פרוקצ'ה משנת 1990 (תש"ן), שבכותרתה הופיעו המילים המבטיחות "בועות משפט", ולימים נודעה כסנונית שבישרה את ביאת האינטר-דיסציפלינה לארץ, הגדירה את המשפט כיער בועות ריק, אך בו בזמן גם כתחום מעניין וייחודי שידו בכול, הפתוח לקבל אליו גם תובנות רחבות וחיצוניות לו. שולמית אלמוג, מחלוצות מחקר המשפט והספרות בארץ, ביקשה לימים לפתח במסגרתו את פרדיגמת "הספרות לצד המשפט", המגלמת צירוף מיוחד הנושא עימו את ניגודו: הספרות, לפיה, חושפת את הבסיס האשלייתי-מלאכותי של התופעה המשפטית (למשל, האשליה כי הצדק הוא שמוביל את המשפט, או שציות לחוק הוא מוטיב מייצג בתרבות), ולצד זה מכוננת את המשפט כחלק מתופעה חשובה שיש לראות בה חלק חשוב בחיים ולשאוף לשיפורה (2000),

5 וראו: פרידמן (2000); ברק-ארו (2019). יש להעיר כי הקשר בין משפט לסיפור המקראי עמד בבסיס חיבורו של חוקר המשפט והתרבות רוברט קאבר, **נומוס ונראטיב**, שהיה לחלק מהקנון של משפט וספרות בארצות הברית מאז פורסם בשנת 1983, וכן בישראל, עם תרגומו לעברית. ראו: קאבר (2012).

6 ביאליק (תשמ"ג [1917]). חוקרי משפט ותרבות מרבים להפנות לטקסט איקוני זה בהקשרים שונים; וראו למשל בפתח הביוגרפיה שכתבה פניה להב על שופט בית המשפט העליון שמעון אגרנט, בהסבירה את עיסוקה בחייו הפרטיים של אגרנט בזיקה להיסטוריה של המשפט הישראלי: להב (1999), עמ' 15-16. על השניות לכאורה שבין המשפט לספרות ראו גם: טבקה (2010). מן הזווית היהודית, ציפורה כגן הצביעה על בעייתיות בניתוק הדו-שיח שבין ההלכה והאגדה בכתבי הגות יהודית, ועל ניסיונות לאחדם לאורך ההיסטוריה (כגן, 2002).

7 מאוטנר ניסח זאת במילים "המשפט הסמוי מן העין" (1998ב).

8 כחלק ממהלך שלם, כמתואר למשל אצל Lahav (2009).

עמ' 28-11). אבל עוד לפני כן, בשנת 1991 הצביעה חוקרת המשפט נילי כהן על הקשר שבין משפט לספרות כנתמך בשני אדנים; משפט, במובן של תבנית הבעה, הוא הרכיב הבסיסי בכל ספר, ואילו המילה "sentence" באנגלית היא גם גזר-דין. עוד ציינה כהן כי הן המשפט והן הספרות מעוררים שאלות של פרשנות: הפרשנות הספרותית עוסקת בחתירה להבנה של יצירות ספרותיות, ואילו הפרשנות המשפטית עוסקת בחתירה להבנתם של חוקים וציוויים, פסקי דין ודברי הגות משפטית (כהן, 1991). בעקבות זאת, ברבות השנים נוצר מסד של מחקרים בעברית העוסקים במשפט וספרות, בדגש על שאלות שונות, תורות משפטיות ואחרות, וביחס לעניינים קונקרטיים הנוגעים למעמד, מגדר, לאום ועוד, שזכו להתייחסות גם במאמרה החשוב של ענת רוזנברג, שקיבצה וניתחה אותם, תוך מיפוי המגמות בתחום בישראל (2017).

ספרות הילדים העולמית, הפופולרית והקנונית, בצד הספרות למבוגרים, משמשת גם היא מושא למחקר מזווית משפטית כבר כמה עשורים. כצפוי, מחקרים כאלה החלו להופיע לאחר התבססותה של הסצנה המחקרית של משפט וספרות המבוגרים; ניתן להבין את ההזדנבות מאחור לאור מעמדו של תחום ספרות הילדים, אבל אולי גם משום שקשר כזה היה במידה רבה קשה לאיתור, שכן על פניו יצירותיהם של סופרי תור הזהב בספרות הילדים מאמצע המאה ה-19 ואילך לא נתפסו כקשורות לתחום המשפט. אחרי הכול, סופרים אלה העריצו את עולם הדמיון ואת הזמן הגמיש של הילדות. מבחינה היסטורית פועלם היווה תגובת נגד ליעילות ולתיעוש באירופה ובארצות הברית שכונו את סדרי החיים באמצעות המשפט, ולא פעם היו הם שהאדירו את האנרכיזם וההתנגדות לחוק ולסדר הטוב, ולפעמים גם לעגו למערכת המשפט באופן ישיר. לואיס קרול, ג'יימס מתיו ברי, מארק טוויין, א"א מילן, ובהמשך גם אסטריד לינדגרן, טובה ינסון, מייקל בונד, מוריס סנדק ורואלד דאל (רשימה חלקית) היללו דרך יצירותיהם את החיים החופשיים והקניטו היבטים מגבילים, שעיימם זוהה גם המשפט הממשמע. צריך היה לעבור כברת דרך כדי להבין שיצירות אלה ואחרות ניתנות לקריאה צמודה עם תחום הדעת של המשפט.

מכל מקום, ובדיעבד, ברור שספרות הילדים היא סוגה שמתבקש לחקרה בהקשר המשפטי; הרי טקסטים לילדים חתרו מאז ומעולם גם לחנך את קהליהם מבחינה מוסרית, וכפי שהצביע על כך המחקר, היו קשורים להסדרת יחסים בין בני אדם והמערך החברתי; יצירות כמו "אודיסאה" להומרוס או "אינאס" לוורגליוס שירתו מגמה זו כבר בתקופה הקלאסית, וכן סיפורי ילדים אנגליים בימי הביניים, שכללו קטעי דת ומוסר מחורזים (למשל, Orme, 1999; Lerer, 2008). על כן, בסופו של דבר הייתה ספרות הילדים למושאם של מחקרים שקשרו אותה עם המשפט. כך נעשה לגבי מעשיות פֶּרוֹ והאחים גרים, ספרי אליס של לואיס קרול (כאמור), ספרי דוקטור סוס, ספרי הארי פוטר של ג'יי קיי רולינג, וכן (ולהבדיל) טקסטים שראו אור בתקופת שלטון הנאצים בגרמניה, ששימשו להפנמת עקרונות משפט בילדים ומהווים מקור תיעודי היסטורי בז'אנר המחקרי של ההיסטוריה של

החינוך, על רקע קבלת חוקי הגזע שם.⁹ ניתוחיהן של יצירות אלו מזוהות זו נקשר – במודע או שלא במודע מצד החוקרים – בשאיפה לבחון את מימוש הרצון להנחיל לילדים "חינוך משפטי", מושג המזוהה לרוב עם חינוך משפטי פורמלי גבוה למבוגרים, אך משקף גם את העובדה שמושגים או סוגיות משפטיות הם חלק מן העולם המתווך לילדים, וקשור ברצון לחשוף את הערכים המשפטיים המוטמעים ביצירות לילדים. במחקרים עכשוויים בז'אנר זה, המתמקד בספרות היפה לילדים – לעיתים קרובות בזו ששרדה את תלאות הזמן ועברה גלגולים, גרסאות ועיבודים – מזוהות דמויות ממסדיות עם המשפט, ומודגשים, בין היתר, עקרונות הסדר החברתי, הגמול המשפטי ההולם את העבירה (המבוצעת לרוב בידי דמות "מרושעת") ושאלות העוסקות בין היתר בנקמה, בצדק העומד לצד החותרים לטוב, בזכויות החלש ובעיקרי מוסר אחרים. בהקשר זה יש להדגיש, ואולי מאזכור מקצתן ניתן כבר להבין זאת, שיצירות הספרות המנותחות אינן תמיד רק דידקטיות במובהק, או פונקציונליסטיות למטרות הסדרה, אלא אפשר שיהיו להן היבטים אחרים – אירוניים, ציניים, ביקורתיים.¹⁰ ניתוחים אלה נשענים על התפיסה כי ספרות הילדים נצרכת בתקופת חיים מכוונת, בה הקשר בין עולם המשפט לבין עולם הילדים הוא סימביוטי כמעט, מעצם העובדה שהמשפט והיבטים הקשורים בהסדרה הם חלק מן המציאות שהילדים חווים; הם זולגים אליה והילדים חשופים להם, ולכן מוטב לבחון את השפעתה האפשרית של ספרות הילדים על עיצובם של ערכי משפט ומוסר. כאן יכולות להישאל שאלות כגון: האם יצירה נתונה משרתת את המשפט ואת שיטת המשטר? האם היא נתמכת בהצדקות קונקרטיות, ואם כן – באילו? או שמא ערכי מוסר העולים ממנה מנוגדים למשפט החל, ואם כן – מדוע?

בניגוד לשפע המחקרים שעסקו בניתוח משפטי של ספרות הילדים העולמית בחוץ לארץ, בארץ קשה להצביע על ניתוחים שקשרו מפורשות את המשפט עם ספרות הילדים המקומית.¹¹ ואף על פי כן, המשפט נוכח כבר זמן רב בספרות הילדים הישראלית. אומנם טרם נעשה מיפוי מסודר של המשפט בספרות הילדים העברית (עניין החורג מגבולות העיסוק של מאמר זה), אך מעניין לציין

9 מתוך שפע המחקרים שקשרו בין משפט ובין ספרות ילדים מן העולם ראו למשל: (Mueller (1986); Roberts (2001); Macneil (2002); Joseph and Wolf (2003); Hamilton (2005); Landman (2008) וראו גם: מאן (2024).

10 בהקשר של ספרות ילדים ואנרכיזם, ראו את ניתוחו של הסופר מאיר שלו את הסיפור "זהבה ושלושת הדובים", המיוחס לכותב האנגלי רוברט סאות' (שלו, 1999, 11-17).

11 לכתובה המתקרבת לעסוק בנושאים אלה בעברית ראו: ברגסון (1989); הראל (1987); רגב (1992); כהן (1985); שמיר (2017). לניתוח של מעשיות האחים גרים בראי המשפט ראו גם אצל טבקה (2009). ראו לציין בהקשר זה את מאמרו של יותם גדרון, העוסק בספרה של תמר ורטה-זהבי, **שרוטה**, בהקשר של צדק מעברי (Gidron, 2015), וכמו כן את מאמרו של בילסקי וורבין (2002). באחרון נדון מקרה של ניסיון אונס מ-1913 ואופן תיאורו הספרותי בידי נחום גוטמן, והוא עוסק בפערים שבין כתיבה למשפט ומוסר מתוך תפיסה פמיניסטית. אף שהספר שממנו לקוח הסיפור, **עיר קטנה ואנשים בה מעט** (1959), לא יועד במקורו לילדים דווקא, מזוהה מחברו עם תרבות הילד ומכאן הרלוונטיות שלו, גם אם בעקיפין, לענייננו.

שבספרות לילדים שנכתבה בארץ ישראל בעבר הוזכר המשפט גם באופן ישיר, ולא רק ביצירה **מה-זה "כפר הישוב"**. כך למשל, סיפור שעניינו משפט שנערך בין כותלי בתי המשפט הופיע כבר בשנת 1931 במוסף הילדים שהיה מסונף לעיתון "דבר" (ולימים התפתח להיות "דבר לילדים", עיתון הילדים הידוע). הסיפור, "המשפט (משל)", שמקורו, כך נכתב בצידו, בקוריא, עסק במשפט שנערך בשתי ערכאות בין כלב לחתול, והסביר את יריבותם הנצחית (אידלסון, 2.10.1931). גם בהמשך, בשנות החמישים, הופיעו בארץ בעיתונות הילדים המרכזית, שהייתה עבור הילדים גורם מתווך דומיננטי לדברי ספרות, עלילות שהתרחשו בבתי משפט והציגו משפטים מתנהלים, וגם כאלה שעסקו בהסדרת החיים ובבירוקרטיה. היו יצירות – מקוריות או מעובדות – שלא היו קשורות לזמן ולמקום; הן האנישו חיות או חפצים, ובאמצעות ליבון עניינים במשפטים, העמדה לדין ועוד, העבירו לקוראים מסרים שונים. יצירות אחרות שיקפו את רוח הזמן והתייחסו למשפט האקטואלי מבלי להתייחס למערכת המשפט במובהק, למשל, סיפורים שעסקו בשוק השחור על רקע משטר הקיצוב, או בתופעת עבריינות הנוער שהעסיקה את ההנהגה בשנות החמישים בישראל הצעירה.¹²

הנה כי כן, שתי היצירות המנותחות במאמר זה מצביעות על ניסיון להשפיע על הילדים בזיקה לתרבות המשפטית הנוהגת. ואף כי הדיון כאן אינו ממצה את הפוטנציאל הטמון בקשר שבין המשפט ובין ספרות הילדים הישראלית, הוא מדגיש את הזיקה בין התחומים ואת היחס שלהם לאקטואליה המקומית דרך נושאים המעסיקים כותבים בתקופות שונות, ובכך מרחיב את יריעת ההתייחסות אל שני שדות הידע: ספרות הילדים, מזה, והמשפט, מזה.

ג. שתי היצירות:

ג. 1. חתירה למשפט פוזיטיבי בטרם מדינה: 'מה-זה "כפר הישוב"? קול קורא לבני הנעורים' מאת עמנואל הרוסי (אייר: נחום גוטמן)

עמנואל הרוסי היה שמו הספרותי של עמנואל ינון נובוגרבלסקי (1903-1979), שנולד באוקראינה ועלה לארץ בשנת 1924, עסק בחקלאות, בייבוש ביצות ובבניין, היה חבר מערכת עיתון "הארץ" והשתתף בייסוד התיאטרון הסטירי "המטאטא", לו כתב תוכניות ופזמונים. בשנים 1936-1945 עבד בארגון ההגנה, ואחרי קום המדינה היה ממונה על ההסברה במשרד הביטחון.

כידוע, ספרות הילדים (בדומה לספרות המיועדת למבוגרים) מזמנת קריאה הקשרית, היינו, התבוננות באקלים התרבותי שבו נכתבה (דר, שטיימן, וקוגמן עורכות, 2006). קריאה כזו מתאפשרת **במה-זה "כפר הישוב"? קול קורא לבני הנעורים**, יצירה שהרוסי כתב במסגרת עבודתו בהגנה, אז שימש כמנהל יחסי הציבור של מגבית ההתגייסות לכופר היישוב. כופר היישוב היה מס שהוטל על האוכלוסייה היהודית בארץ לחיזוק ביטחונה של היישוב היהודי בתקופת המדינה שבדרך בידי קרן

12 כמנותח כאן: דיסקין (2022). לספרות הילדים באופן כללי (לאו דווקא מן הזווית המשפטית) בעיתוני הילדים ראו: שיכמנטר (2014).

כופר היישוב, שהוקמה בשנת 1938 על ידי הוועד הלאומי. הקרן נועדה לממן את פעולות הביטחון מטעם ההגנה בדרך של גיוס כספים באמצעות השתתפות מיסים עקיפים על היישוב היהודי בארץ – מיסים אלה הוטלו על כל תשלום עבור שירותים ומוצרים, כגון נסיעות בתחבורה הציבורית, סגריות, כניסה לבתי עינוגים וכדומה, וכן באמצעות תרומות. סיסמתו של כופר היישוב הייתה "מגן לכפר ולספר!", והכספים שנאספו שימשו לפעולות כגון גיוס מתנדבים לשורות ההגנה, הכשרת נוטרים ולוחמים, הקמת גדרות וביצורים ליישובים, סלילת צירי ביטחון ועוד.¹³

כופר היישוב היה יוזמה המשויכת לתחום דיני המיסים – אותו תחום המכונן את מערכת החוקים שקשורה להטלת חובות שיתוף כספיות בידי השלטונות, שבתקופת המנדט נוהלו חלקית על ידי היהודים עצמם.¹⁴ ואולם, למרות התדמית האחידה של אוכלוסיית היהודים שחיה בארץ בתקופת המנדט הבריטי, לא כל תושבי הארץ היהודיים נענו לקריאה לתרום למגבית. הרוויזיוניסטים, למשל, תרמו לקרן תל חי מייסודה של מפלגתם, ואנשי התנועה החרדית התנגדו לתשלום, ומכאן שלא כל התושבים שיתפו פעולה עם היוזמה. כדי להניע את האוכלוסייה לשנס מותניים למאמץ הלאומי ולאסוף כספים, ובייחוד כדי לעודד את הסרבנים, אימץ הרוסי מבנה רטורי דידקטי, שפעל כדי לגייס את הילדים למשימה. הפואמה נפתחת במילים: "הידעת, נער, מה זה 'כֹּפֶר-הישוב'?" / בא-נא, שב מולי בשקט/ לדברי קשוב" (בעמ' א). היא מושפעת במובהק ממצבם של היהודים בניכר, משואת היהודים שהתחוללה באותה עת, היא מלחמת העולם השנייה: "מדורת שנאה ופשע/ בעולם עולה, / כנסת ישראל נשרפת/ שם בשבי גולה" (שם). בין השאר מוזכרת גם העלייה הבלתי חוקית לארץ: "אניות תועות בליה/ וצופרות בילל, / בדמעות עולים אחיך/ לארץ ישראל. // אך מפה לא עוד ינודו/ אחוזי פחדים. / ארץ יהודה הארץ - / והמה יהוים" (בעמ' ב, ההדגשה במקור). אל ההנחיות נלווה אם כן טון של 'לא עוד': "לקריאת מתן הכֹּפֶר כל-איש נענה, / התפרק זהב וכסף קדש ל'הגנה'. // אחד מסר את הטבעת, אחד – נפשו כלה, / ויהי אוצר לבטחוננו, פתח לגאולה. // [...] עוד רב היגע לפנינו, אך רב גם השכר, / כי לא נהיה כצאן לטבח, / אם יאדים מחר" (בעמ' ט, יב). רוח הגיוס באה לידי ביטוי בהתוודות ספציפיות רבות, שקשרו את המס בעבודת הכפיים ובבניין הארץ, והדריכו את הילדים לילך בדרך הישר, כולל יצירת יחסי שכנות טובה עם הערבים: "פטיש ואת אמצו, ידי, / כי זאת התעודה: / הפוך לניר ולגן פורח/ את ארץ יהודה. // צפונה, נגבה, שא עיניך, / מהר עד דיונות חול: / כפרים עברים, בתי חרשת/ במקום ביצות ושכול. // לעבודה היו פנינו, לעבודת בנין, / ויד הושטנו לשכנינו, / ברכת עם נאמן". והחשוב ביותר: הפואמה הבהירה שאת המימון לכל אלה סיפקו כספי מיסי כופר היישוב: "אך מי אמן שומרים בני חיל/ ומי גדר חומה? / ומי בנה מגדל גבוה/ בלב זו השממה, // ומי שרין אבטומובילים, כביש בטחון סלל, / ומי מנגבה עד חניתא/ שרשרת עז כבל? // אם שכחת, נער, מי

13 על תחום המיסים בארץ-ישראל תקופת המנדט ובעשורים הראשונים של המדינה ראו: Likhovski (2017).

14 להבדיל, על המיסים שהשיתו הבריטים על האוכלוסייה המקומית ראו אצל Likhovski (שם). ראו למשל את הדוגמה הספציפית של מס הכנסה: מס הכנסה בתקופת שלטון המנדט (archives.gov.il) [כניסה אחרונה: 25.3.2023].

זה – העלהו שוב:/ זה מפעל עמך בארץ: 'כִּפָּר הישוב!' (בעמ' ח-ט). יתרה מכך: הוטל עליהם לאהוב ממש את המס: "באהבה הטל על שכם/ צרור מיסים ועל, / צורפה פרוטונת לפרוטונת/ יהי חשבון גדול.// נתן העם תשובה נצחת/ יאה לישראל:/ אם אין אנו לעצמנו - / מי לנו גואל!" (בעמ' י).

בין היתר, כתב הרוסי בספר הוראות לילדים כיצד להשגיח שהוריהם ישלמו את הדרוש באמצעות שאלה ופנייה להורים בפעולות היום-יום: "ועתה הקשב, הנער:/ עת לביתך תשוב/ ספר-נא באזני אביך על "כִּפָּר הישוב",// ושאל אותו: הנאמן הוא לצו ולפקודה?/ הֵגֵר הוא אם אזרח בארץ, בארץ יהודה?// ושאל אותו אם גם הקפיד/ ומסתו נתן?/ ודרש תשובה בכל-התקף/ לכל סעיף קטן.// אם יצא האב לדרך - / שלם מס תחבורה?/ אם קנה בקבוק של יין - / התו שם כשורה?// אם על סיגריה עברית/ ישמור בהקפדה?/ אם תלוש של בטחוננו/ דרש במסעדה?// ואל תטוש, בני, גם את-אמא, / שאל ואל תבוש:/ לפח הנפט את-תו הכִּפָּר מהמחלק תדרוש?// ועת צרור פרחים הביאה - / הקבלה גם תו?/ ספר, הסבר הכל לאמא/ מאלף ועד תו. / ספר לה על חרוף הנפש/ של דור כובשי שממה, / ספר לה כי קדוש פה לנו/ כל שעל אדמה, // על מסי העקיפין, / של "כִּפָּר הישוב", / על שכל פרוטה קטנטנת/ מקור עידוד חשוב// ואמר לה: אמא, אמא/ לא מהגרת את/ זו ארצנו, זה ביתנו, / לעד, לעד, לעד" (בעמ' יב-יד).

קריאת היצירה מזווית משפטית, ככזו העוסקת בתביעה מן הילדים לגייס את הוריהם לציית לדין ולצו השעה בבחינת כלי בשירותה של מערכת נורמות סמי-משפטיות שפיתח היישוב לעצמו, מתקשרת לפולמוס מחקרי קיים בתחום ההיסטוריה החברתית של המשפט, הנוגע למידת מחויבותו של היישוב לנורמות משפטיות; מחד גיסא, בחלקו מצביע המחקר ההיסטוריוגרפי בנוגע למשפט על כך שהיישוב היהודי היה ממושפט, כלומר שלנורמות החותרות למשפט, למוסדות ולמנגנוני אכיפת כללים הייתה בו נוכחות משמעותית.¹⁵ מאידך גיסא, עניין זה מנוגד לתפיסה, הקיימת במחקר גם היא, לפיה כבר בתקופת המנדט ואף לפניו בלטו בקרב היהודים נורמות של אי ציות לחוקים, בעיקר כצורך פרגמטי.¹⁶

15 גישה זו מדגישה מחקרים שתיארו כיצד היישוב היהודי בתקופה שלפני קום המדינה הקים לעצמו והפעיל מערכות משפט פורמליות יותר ופחות וכן הסדרים, שהתנהלו במקביל למערכות שהובילו בארץ התורכים והבריטים: בתי משפט פרטיים אלטרנטיביים, לשכות ייצוג, בית משפט השלום העברי, משפט החברים של ההסתדרות, הקפדה על ארגון מסגרות פעולה בחוקות ותקנונים, למשל בקיבוצים, ועוד (בהתאמה: ברלוביץ, 2010; שמיר, 1998; בר-און ודה-פריס, 2001; מרגלית, תשס"ג). עוד נכח המשפט בציבוריות הארץ-ישראלית גם בתחומים ספציפיים, כגון הקניין הרוחני (Birnhack, 2012), ובתחומי הרווחה שבהם נעשו מאמצים להסדיר את ענייני החברה היישובית בכללה ולטפל בבעיות חברתיות שונות, כגון נשים בסיכון וילדים עזובים (ברנשטיין, תשס"ח; רזי, 2009). בתקופת המנדט גם הוקם בארץ בית ספר גבוה למשפטים: בית הספר הגבוה למשפט ולכלכלה (לחובסקי, 2001).
16 באשר לתפיסה הראשונה, ראו: קידר (2007); להבדיל מכך, על המורשת הבלתי לגלית במדינת ישראל הצעירה, ראו במחקרים הבאים: שפרינצק (1986); נגבי (1987); מאוטנר (1993, 122-123); להב (1999, 128-132); אלמוג (1999), וכן שחר (תשס"ז); על אי הציות לדיני המס בתקופת המנדט ובעשורים הראשונים של המדינה, ראו אצל

לאור זאת, מבחינה פדגוגית, ניתן לראות את ספרו של הרוסי בתור כזה שיכול לפתח דיון היסטורי על מעמדו של המשפט לפני קום המדינה, כאן בגילומו של כופר היישוב, שמצד אחד התמודד עם חוסר ציות, ומצד אחר עצם קיומו לצד פרקטיקות משפטיות נוספות שהתקיימו אז מעיד על כמיהה להסדרה. נוסף על כך, העיסוק בנושא של כופר היישוב בעקבות הפואמה של הרוסי כרוך גם בשאלת ההיבט המשפטי של כופר היישוב עצמו, ומקור סמכותו, קרי – מאין ינק את כוחו. מבחינה זו, היצירה יכולה להעלות תהיות לגבי הצדק שבהשתתפות מיסים או כל נורמה שעשויה להיתפס כפוגענית בעיני פרטים באוכלוסייה, מצד אחד, ולגבי גישתן של קהילות כלפי ציות ואי ציות לחוקים מצד אחר, ובכך לגעת בסוגיות של אינטרסים מנוגדים, מגזריות ופוליטיקה, וגם בתופעות של התמרדות של אוכלוסיות כנגד התוויות קולקטיביות "מגבוה", שעלולות להיתפס בעיניהן כבלתי לגיטימיות. זאת, כיוון שעצם הצורך בספרון זה נבע מתוך מה שנתפס כהכרח על ידי ראשי היישוב לגרום לתושבים סרבנים לציית לגזירות, גם אם מתוך שתדלנות יתרה ואולי אף ביוש: הילדים נדרשו לעקוב אחר הוריהם במעין חילופי תפקידים כפויים (גם אם לא התבקשו מפורשות להלשין עליהם). ולבסוף, הממד הפונקציונליסטי של הפואמה – שהייתה יצירה "מוזמנת" ונועדה לקדם משטר מיסוי שאותו הכתיבה מדיניות ספציפית – יכול גם להוליד קריאה עכשווית ביקורתית לנוכח התעמולה הבוטה לכאורה, שחתרה לערב את הילדים בחיי היישוב;¹⁷ גיוס הילדים למשימות הלאומיות יכול להיקרא היום ברוח שאינה אוהדת, ולהעלות בעיני רבים את ההשוואה לפאוליק מורוזוב (1918-1923) – ילד קומוניסט ברוסיה הסובייטית שהיה לאגדה ואף כונה "פיוניר מספר אחת", כי הלשין על אביו לשלטונות הסובייטיים משום שלא ציית להם בהלימה עם התפיסה הרווחת.¹⁸ מצד אחר, מעורבות הילדים בחיי היישוב כפי שעולה מהיצירה יכולה להצטייר כיום כעניין שאינו שלילי דווקא, אלא כביטוי לאכפתיות ולקולקטיביזם במובן הטוב. במקרה זה, עיסוק ביצירה האמורה, שבה גויסו הילדים לטובת המאבק הלאומי, יכול להוביל למחשבות על הגבולות בין ילדות לבגרות בכלל ובמסגרת הציונית בפרט, על ילדות של פעם וילדות בהווה, ולהזמין הבחנות בדבר התפקיד שהספרות עשויה ליטול על עצמה בתקופות מסוימות בהיסטוריה וממשקיו עם המשפט.

ג.2. קריאה שמתנגדת למשפט המדינה: ביקורת ב"אנה והציידים" מאת ראובן מירן

בקפיצה גדולה על ציר הזמן, **אנה והציידים** היא יצירה הנטועה בהווה בישראל של שנות האלפיים. הזירה הנדונה בו היא של דיני העבודה ומשפט הרווחה. ישראל בהקשר זה היא מקום שאליו מגיעים

Likhovski (שם). על הפרת חוקי הבנייה בתקופת המנדט ראו אצל טנא (2013), למשל בעמ' 32. נושא העלייה הבלתי לגלית נחקר רבות. ראו למשל: שפירא (עורכת, 1990).

17 בדומה לאופן שבו הדבר נעשה, כפי שהראה גם המחקר, גם בתקופת המדינה, ואפילו בהקשרים דומים של גיוס כספים, כגון חוק ילב המגן משנת 1957, שהסדיר מגבית ביטחוןית שגייסה את הציבור לפעולה. וראו אצל דיסקין (שם), בעמ' 133, 165.

18 בזמן המשטר הסובייטי שימש מורוזוב כנושאן של יצירות רבות לילדים והונצח במחזות וביצירות אומנות אחרות, אך ברבות השנים הפך לסמל להיבטים השליליים הטמונים במשטרים טוטליטריים. לניתוח דמותו ומשמעותה התרבותית ראו: O'dell (1978).

עובדים זרים ממדינות שונות בעולם, בעיקר ממזרח אסיה ומאפריקה, על רקע הגלובליזציה, פרעות ונסיבות אחרות שהתיקו אזרחים מבתיים וגרמו להם להגר מארצותיהם. מצוקתם הפוטנציאלית של מהגרי העבודה קשורה באופן הדוק למשפט הישראלי מעצם ארגון ההסדרים עימם, וכן בשל הליכים ביורוקרטיים, אימוצם של דפוסי מדיניות ואכיפה שונים והעובדה שהעיסוק הוא בבני אדם, הנטמעים – הם וצאצאיהם – בתרבות המקומית, ובד בבד מוצאים עצמם לעיתים קורבנות להפרה של זכויות אדם, בהקשר של בעייתיות בהסדרת מעמדם בארץ (וורגפט, 2006; קמפ ורייכמן, 2007; צבר, 2008). כזה היה המצב בישראל גם בשנת 2009, עת אוכלוסיית ילדי פליטים ומהגרי עבודה עמדה בפני גירוש מהארץ בהתאם לתקנה שביקש להנהיג משרד הפנים. בתוך מציאות זו, הספר **אנה והציידים** מגולל את סיפורה של ילדה, בת למהגרי עבודה, העומדת בפני גירוש. על העטיפה האחורית שלו נכתב כי יועד בידי מחברו "לכל קוראת וקורא מגיל 12 ועד 120 המעוניינים לחיות כאזרחים בחברה צודקת ואנושית יותר". וכך, עוד לפני שמתחילים לקרוא בו הילדים (הבוגרים יחסית), כבר ברור שהספר שואף לשינוי תודעתי לנוכח אי נחת מוסרית.

על פי הסיפור, אנה, ילדה כבת 13, בת למהגרי עבודה, היא ילידת הארץ. בסיפור מתוארת סיטואציה מחרידה שאלה היא נקלעת – היא נאלצת להסתתר במרתף באזור התחנה המרכזית בתל אביב בחודשי הקיץ, כשהיא ניזונה מקופסאות שימורי תירס וחולמת על פלאפל, שריחו באפה עם רוח דקה של בין-ערביים מבעד לחרכי המחבוא. במובן זה שמה, אנה, כמו אנה פרנק שכתבה את יומנה במחבוא, נראה כבחירה לא מקרית.¹⁹ בזמן הזה, הבית, מספרת אנה, אינו בטוח לה ולאמה; מפחד המלשינים, האם יוצאת לעבודת דחק לפני עלות השחר. עם תחילת החופש הגדול התבשרו על מבצע גירוש קרב, שאותו משווה אנה לגירוש היהודים ממוסקבה לפני יותר ממאה שנה, אירוע שלמדה עליו בבית הספר הישראלי שלה. אביה כבר גורש. אנה מספרת שרישיון העבודה שלו לא היה ייעודי לשטיפת כלים במסעדה שבה עבד בפועל אלא לעבודת בניין, ולכן גם אשרת השהייה שלו בוטלה. חברת כוח האדם שהעסיקה אותו התפרקה. חלומו להיות נהג מונית כמו אביו, שגורש גם הוא מארץ אחרת, נגוז: "זה החוק [...] אם אתה לא עובד יותר אצל המעסיק שהשם שלו מופיע ברישיון, הרישיון מתבטל ואתה נהיה לא-חוקי", הסביר לה האב לפני שגורש, והוסיף מנה גדושה של מציאות עגומה: "יש גם הרבה אנשים שפשוט רימו אותם. לקחו מהם את הכסף והשאירו אותם בלי עבודה ובלי רישיונות" (בעמ' 17-18).

אוצר המילים היום-יומי של אנה הוא משפטי; המשפט מתערבב עם החיים: היא מכירה את ההבדלים בין פליטים פוליטיים, המוגנים על ידי האו"ם, למהגרים אחרים, וגם את האמנה הבינלאומית בדבר זכויות הילד מטעם האו"ם (שאומצה לדין הישראלי בשנת 1991), ואת שירו של ביאליק, שכזכור ראה באגדה ובהלכה, כאשר הן במיטבן, את שני הצדדים של אותו עניין: היא מצטטת: "אומרים אהבה יש בעולם – מה זאת אהבה" (בעמ' 32). בסביבתה הקרובה של אנה נוכח גם טוני, שכן בן 16 ובן למהגרי עבודה, שאימו נהרגה בפיגוע בתחנה המרכזית. טוני כבר הספיק

19 בביקורת ספרות שכתב על הספר יוסי שריד, הוקבלה אנה מספר זה לאנה פרנק. וראו: שריד (9.9.2009).

לשבת בכלא. לאנה ולאימה הוא מביא מצרכים מהמכולת ומספק לה מידע על העולם שבחוץ. אנה מספרת ש"פעם עצר אותו שוטר, אבל הוא אמר שהוא אתיופי, והשוטר הרוסי האמין לו. בעיני הלבנים כל השחורים נראים אותו הדבר" (בעמ' 8). בעקבות אנה, אם כן, לומדים גם הקוראים על חייהם של מהגרי העבודה ועל מצוקותיהם לנוכח המצב המשפטי-חברתי הנוהג.

ברקע הוצאתו של הספר הזה עמדה יוזמה של מחברו שבאה בעקבות איומו של שר הפנים דאז לגרש את ילדי העובדים הזרים עד סוף החופש הגדול של שנת 2009. מירן, בעל הוצאת הספרים הפרטית "נהר", הרואה בה הוצאה "מצפונית", שקד על הוצאתו המיידית של הספר לנוכח לוח הזמנים הצפוף שהעמיד לו, לשיטתו, הקיץ ההוא.²⁰ **אנה והציידים** הוא ספר יוצא דופן בהוצאה, המפרסמת בדרך כלל סיפורת קנונית ודברי הגות כלליים; לעומתם, לסיפור **אנה והציידים** כוונה ריאליסטית, שעולה עם התובנה שהספרות מחויבת להקשרים מורכבים, בעוד המשפט הפורמלי נוטה להפשטה מהקשרים או אינו רגיש דיו לחוויות אנושיות ומשטיח אותן.²¹ הביטוי העיקרי לכך הוא שמירן מבסס את ספרו על מה שנתפס בעיניו, מבחינה ערכית, כאבסורד צורמני; לדידו, קולו של המשפט, שאמור להיות מורה דרך לחברה ראויה, אינו נשמע, הוא נעדר. לילדים מובהר כי החלתו של המשפט המיתרגמת לגירוש הילדה היא-היא המעשה הלא מוסרי, ודווקא הבריחה מן המשפט היא המעשה המוסרי.

נקודת התצפית של הספר היא זו של ילדה, וכאן עולה שאלה הנוגעת לעצם הבחירה בדמות פרטית וקונקרטית לשם העברת המסר. על פניו הספר עשוי להזכיר, ולו רק בגלל עיסוקו בגיבורה אישית אחת בעלת זהות לאומית מובחנת, את סדרת הסיפורים הריאליסטיים המפורסמת "ילדי העולם" שראתה אור בישראל בשנות החמישים והשישים, ואולי ניסיונות נוספים לכתוב יצירות על פי המודל שיצרה סדרה זו, המתמקד בהצצה אל שגרת ימיהם של ילדים בני תרבויות שונות (ביניהם הילדות אלה קרי מלפלנד ונוריקו-סאן מיפן, והילד דירק מהולנד).²² עם זאת, באורח מתריס, ובשונה מהסדרה המיתולוגית ההיא, שאופיינה בתמימות רבה ותיארה חיים נורמטיביים ונעימים בסך הכול (גם אם אצל חלק מילדי הסדרה השתקפו חיי עוני ומחסור), עוסק **אנה והציידים** בחייה של ילדה שחיה בבדידות ובפחד, זרה לכאורה לתרבות שבתוכה היא יושבת; ובניגוד לספרים האמורים, מעלה

20 8.9.2019, שיחה עם המחבר.

21 ומנגד, על התפיסה ה"טבעית" המקבילה במחקר, כאילו הספרות "רגישה" יותר מן המשפט, ועל הבעייתיות בה, ראו אצל רוזנברג (שם), בעמ' 744-745.

22 הסדרה המקורית התפרסמה בשוודיה ובארצות נוספות בעולם במאה העשרים ונוצרה בעיקר בידי נשים, בהן הסופרת אסטריד לינדגרן, הצלמת חנה ריבקין-בריק וכותבת הגרסה העברית לאה גולדברג. הסדרה, שכל ספר בה עוסק בחיי היום-יום של ילד או ילדה מארצות שונות, היוותה מודל לסדרות אחרות שנכתבו בהשראתה מתוך שימת דגש על בני תרבויות מגוונות, כגון הסדרה "ילדים בישראל" שכתבה עמלה עינת וראתה אור בראשית שנות האלפיים. בעקבות סרטה של דבורית שרגל, שחזרה לחלק מגיבורי הסדרה המקורית, "איפה אלה קרי ומה קרה לנוריקו-סאן?" (2014) וסרטי המשך שנעשו לו, ראו כמה מן הספרים המקוריים אור מחדש. על הסדרה כנקודת פתיחה לדיון בספרות מקומית שיש לה נגיעה למשפט, ראו: ברעם-אשל (2024).

הספר ביקורת חברתית-משפטית נוקבת מתוך גישה הומניסטית באשר ליחס למהגרי העבודה בארץ, על רקע איומי הגירוש.

מחקר המשפט בארץ שדן בהגירה בחברה הישראלית כבר הצביע על התופעה של היטמעות תרבותית בארץ, כולל היקשרות נפשית, מצד מי שנותרו זרים לה מבחינה משפטית בשל אזרחותם האחרת.²³ **באנה והציידים** זהותה הישראלית של אנה נוכחת באופן בולט במיוחד. כך, אנה מתמצאת מאוד, על פי גילה, במגוון עניינים שרלוונטיים גם לקוראים היהודים-ישראלים הצעירים; היא בקיאה בהיסטוריה הישראלית, בתולדות מדינת ישראל ובהיותה ארץ מהגרים; היא מקבלת ציון גבוה באזרחות ושולטת בפרטי הפוליטיקה המקומית; היא מעודכנת באקטואליה: ידוע לה שראש הממשלה החליט לדחות את הגירוש בכמה חודשים כדי ללמוד את הנושא לאחר שקמה זעקה ציבורית בעניין. היא גם יודעת שהחוק היבש אינו צודק תמיד, אבל שיש גם "אנשים טובים", שלא שכחו להיות בני אדם: שר החינוך ונשיא המדינה, וכן מפגינים שהתנגדו פומבית לגירוש. כך נעשה ניסיון ללמד את הקוראים מיהם הטובים ומיהם הרעים בסיפור, וגם לחדד את חוש הצדק שלהם.²⁴ אומנם, מירן לא התכוון, לדבריו, לכתוב "סיפור משפטי", אך בעצם השימוש בטרמינולוגיה, ברפרנסים ובהקשרים המשפטיים – נקראת היצירה כמשפטית.²⁵ בתוך כך, הוא מקפיד לגייס את חוש האמפתיה של הקוראים לרגעים אנושיים בחייהן של הדמויות שלו: "כשאנחנו שרים", אומרת אימא של אנה בתקווה, "אלוהים חייב להתעורר" (בעמ' 51), אבל מגזרי העיתונים שמעביר לה טוני נראה שהמציאות אינה מיטיבה עימן. לקראת סוף הספר – דפיקות בדלת: אנה לבדה בבית, האם בעבודה. הדלת רועדת מעוצמת המהלומות. היא פותחת את הדלת: "קוראים לי אנה", היא אומרת. בכך מסתיים הסיפור, ועם סיומו נותר הקורא בעיקר עם שאלות: מה יעשו ה"ציידים"? האם אנה תינצל? האם יש עוד הרבה ילדים כמו אנה? אבל גם מנקודת מבטו של הילד הקורא: האם ההבדלים בין אנה לבני מצדיקים את המתואר בסיפור? כיצד מתאפשר מנגנון לא צודק שמאפשר מצב כזה? האם זו אכן המדינה שאני רוצה לחיות בה, מדינה שבשיעורים בבית הספר לומדים בה על היותה מקום מפלט ומקלט, ועל כבוד ל"אחר" ול"שונה", אך בפועל משיתה דין כה מחמיר כלפי בני אדם? ושמא יש לקיים את הדין שכן הוא המשפט החל; האם יש בו היגיון, ואם כן – מה הוא?

ניתן למתוח קו ישר בהקשר זה אל משאלת ליבה של חוקרת האתיקה מרתה נוסבאום בספרה המהווה חלק מן הקנון האקדמי האמריקאי של משפט וספרות, **צדק פואטי: הדמיון הספרותי והחיים הציבוריים** (2003 [1995]), שבו נטען בזכות פיתוח היכולות ההומניסטיות באמצעות הספרות (לניתוח ראו: סטטמן, 2002). **באנה והציידים** הן נכרכות בשאיפת המחבר לתווך את תפיסותיו בנוגע למשפט באמצעות יצירת חברות משפטיות של התנגדות למדיניות הרשמית של שר הפנים בקהל יעד

23 למשל, ראו אצל מונדלק (2017).

24 מבחינה אטימולוגית ולשונית, השימוש במונח "הומניסטי" מחבר את תחום המשפט לרוח האנושיות (Williams, 1984-151).

25 כאמור בשיחה עם המחבר.

צעיר. לשם כך, מירן מרחיב את תפיסת האנושיות; בעוד שבמשפט הישראלי, לפחות בעבר, כאשר היטיבו עם עובדים זרים, היה זה מתוך מחווה ולא כרצון של הקהילה להיתרם מאישיותו של הזר (מונדלק, שם), אצל מירן נעשה מאמץ לתאר את אנה כאדם פרטי, עולם ומלואו. הקריאה ב**אנה והציידים** נועדה לעודד אם כן את הרגישות לאחר השרוי במצוקה, ובו בזמן מרחיבה גם את צעדיה ומעלה את רמת הדיון אל ההבנה כי המשפט נטוע בכאן ובעכשיו, הבחנה המתחדדת דווקא לאור בגידתו במטרותיו, לשיטתו של מירן, בהיעדרו של מוסר אנושי: ילדה צעירה השרויה במחשכים, חוששת, לכאורה על לא עוול בכפה, מנציגי החוק.



מימין: כריכתו הקדמית של **מה-זה 'כפר הישוב'? קול קורא לבני הנעורים**, ת"ש (1940). משמאל: הכריכה הקדמית של **אנה והציידים** (2009).

מאז יצא הספר חל שיפור ביחס אל המהגרים העובדים הזרים במשפט הישראלי; חוקר דיני העבודה וההגירה גיא מונדלק מציין שבעתירות מובילות שפסלו מרכיבים בחוק ההסתננות בעשור השני של המאה ה-21 כבר היה ביטוי להיבטים חדשים שדיני ההגירה נמנעו מהם עד אז.²⁶ עם זאת, נותרו עדיין בעיות חוזרות ונשנות שמדי פעם בפעם גם עולות על סדר היום הציבורי; למשל, לפני

²⁶ אצל מונדלק (שם, 395), שהפנה לפסקי הדין הבאים: בג"צ 7146/12 אדם נ' **כנסת ישראל** (פורסם בנבו, 16.9.2013); בג"צ 8245/13 איתן מדיניות הגירה לישראל ואח' נ' ממשלת ישראל (פורסם בנבו, 22.9.2014); בג"צ 8665/14 **דסטה נ' כנסת ישראל** (פורסם בנבו, 11.8.2015).

תחילת שנת הלימודים תש"ף המצב חזר והתדרדר עם גירוש כמה ילדים ופתיחת הליכי גירוש נגד אחרים, למרות מחאה ציבורית. נראה אם כן שהבעיה המוצגת בספרו של מירן לא באה עדיין על פתרונה.

סיכום

לספרות הילדים יכולות להיות מטרות שונות, ובצד היבטיה האסתטיים, המאמר הראה שהיא יכולה לשאוף לחנך לא רק את הילדים, אלא גם להיות ערוץ להכוונת הוריהם לציית להחלטות מארגנות מטעם ההנהגה, "מלמעלה", ולנתב את התנהגויותיהם לאפיקים רצויים. בהיבט אחר, ספרות זו עשויה לבטא מצוקות, קשיים והיעדר צדק, לאתגר את מושג שלטון החוק, לעמת את קוראיה עם מושכלות יסוד ולחדד תובנות הנוגעות למשפט. במובן זה, ה"אגדה" שביאליק התייחס אליה עשויה לבטא לאו דווקא עניינים חיוביים ביחס להלכה, אלא להציף אל פני השטח זרמי מעמקים עכורים: הן הצורך במשפט כמנגנון כפייה נוכח אי ציות הנתפס כבעייתי מבחינת המחויבות לקהילה (כמו במקרה של יוזמת כופר היישוב) והן כשלים בקידום הצדק, שלכאורה אמור להוות יעד מרכזי מבחינת שיטות משפט השואפות לקיים את שלטון החוק במובן הרחב (כעולה מהסוגיה של ילדי מהגרי העבודה).

שתי היצירות מגייסות את הילדים כדי לקדם מטרות שיש להן נגיעה למשפט: דרך אחת כוללת הנחיות שמטרתן הנעת ציות לנורמות סמי-משפטיות, בהיעדר משפט, במסגרת משפט שבדרך, שאיננו מעוגן עדיין בדין מדינה, בשם ההגנה על היישוב; דרך אחרת מותחת ביקורת על המשפט כחלק מדין מדינה קיים, ומתארת בריחה ממנו. העיון בשתי היצירות הללו מעלה, לפיכך, שאלות על ערכים, על היות המשפט גורם נחוץ או מיותר, לאומי או אוניברסלי, שמרני ומקובע או מתקדם ונאור, וממחיש את ממשקיה של הספרות עם המציאות. מתוך עמדה המודעת למשמעותם המכוננת של טקסטים בעבור הילדים שאליהם הם ממוענים, מעניין לנסות ולדמיין, מבחינה משפטית בקריאת היצירה הוותיקה, כיצד קרא את הדברים ילד באותם ימים; באשר ליצירה העכשווית (יחסית), אין קורא אותה ילד בימינו אלה; ולגבי שתיהן גם יחד – מה יבין מהן ילד שיקרא אותן בעתיד.

מקורות

מקורות ראשוניים

אידלסון, ד' (2.10.1931). המשפט (משל). **מוסף דבר לילדים**, חוב' 1, עמ' 5.
ביאליק, ח"נ (תשמ"ג, הדפסה כ"ו [1917]). הלכה ואגדה. **כתבי ח"נ ביאליק**, עמ' 44.
הרוסי, ע' (1940). **מה-זה "פֶּכֶר הישוב"? קול קורא לבני הנעורים**. דבר.
מירן, ר' (2009). **אנה והציידים**. נהר.
שלו, מ' (1999). **סוד אחיות העיניים**. עם עובד.

ספרי מחקר ומאמרים

אבינרי, ש' (תשנ"א). ציות ודמוקרטיה. בתוך: יובל לוריא וחיים מרנץ (עורכים), **בנבכי הדמוקרטיה: יחיד וחברה במשטר דמוקרטי**. עמ' 55-68. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
אלמוג, ע' (1999). מ"זכותנו על ארץ-ישראל" ל"זכויות אזרח" ומ"מדינה יהודית" ל"מדינת חוק": מהפכת המשפט בישראל ומשמעויותיה התרבותיות. **אלפיים**, 18, עמ' 77-132.
אלמוג, ש' (2000). **משפט וספרות**. נבו.
אלמוג, ש' (2002). **עיר, משפט, סיפור: מקום המשפט בעיר ומלואה של ש"י עגנון**. שוקן.
בילסקי, ל' וורבין, א' (2002). "העסק של רוטשטיין": נחום גוטמן, מיתולוגיה מקומית וניסיון האונס הראשון בתל אביב. **עיוני משפט**, כו (2), עמ' 391-449.
בן נון, ח' (2014). **מרי אזרחי**. רסלינג.
בר-און, ש' ודה-פריס, ד' (2001). "במיטת סדום של פרופסיונליזם": עורכי-דין ועיצובו של משפט-החברים של ההסתדרות בשנות העשרים והשלושים. **עבודה חברה ומשפט**, 8, עמ' 15-42.
ברגסון, ג' (1989). מבחר יצירות ספרותיות לנושא "כיבוד חוק ומשפט" לגיל הרך. **ספרות ילדים ונוער**, חוב' נ"ח, עמ' 3-12.
ברלוביץ, י' (2010). בית משפט של אישה אחת: סיפורה של נחמה פוחצ'בסקי כהיסטוריה מקומית של נשים (ראשון לציון, 1889-1934). בתוך: אייל כתבן, מרגלית שילה ורות הלפרין-קדרי (עורכים), **חוקה אחת ומשפט אחד לאיש ולאשה: נשים, זכויות ומשפט בתקופת המנדט**, עמ' 325-373. אוניברסיטת בר אילן. הפקולטה למשפטים.
ברנשטיין, ד' (תשס"ח). **נשים בשוליים: מגדר ולאומיות בתל אביב המנדטורית**, יד יצחק בן-צבי.
ברעם-אשל, ע' (2024). שיח זכויות וצילום כראיה בספרות ילדים ישראלית. **פורום עיוני משפט**, מז, עמ' 1-16.
ברק-ארז, ד' (2002). והגדת לבנך: היסטוריה וזיכרון בבית המשפט. **עיוני משפט**, כו (2), עמ' 773-802.
ברק-ארז, ד' (2019). **לקרוא משפטים בתנ"ך: על צדק תנ"כי ומשפט ישראלי**. ידיעות אחרונות.
גנו, ח' (1996). **ציות וסירוב: אנרכיזם פילוסופי וסרבנות פוליטית**. הקיבוץ המאוחד.
גרוס, י' (1993). על שופטים ופרקליטים במחזות שייקספיר. **הפרקליט**, מא, עמ' 219.
גרוסקופף, ע' ולביא, ש' (עורכים) (2017). **ספר נילי כהן: משפט, תרבות וספר**. אוניברסיטת תל אביב.

דיסקין, ט' (2022). **לשון החוק ושפת הילדים: משפט וחברה בעיתונות הילדים בעשור הראשון למדינת ישראל**. מכון בן גוריון לחקר ישראל והציונות, אוניברסיטת בן גוריון בנגב, והמכון למשפט והיסטוריה ע"ש קרן דיוד ברג, אוניברסיטת תל אביב.

דר, י', שטיימן, י', וקוגמן, ט' (עורכות, 2006). **ברוח הזמן: החזרת ספרות הילדים להקשרה ההיסטורי-תרבותי**. מכון מופ"ת.

הראל, ש' (1987). דמוקרטיה, חינוך חברתי וספרות ילדים: מסה על התפקיד החברתי של ספרות ילדים. **מעגלי קריאה**, 16-15, עמ' 7-22.

ויינשטיין, י' (עורך, 1998). **אי-ציות ודמוקרטיה**. מרכז שלם.

וורגפס, נ' (2006). **"תפתחו, משטרה!" – מהגרי עבודה בישראל**. עם עובד.

זרטל, ע' (2018). **סירוב: חובת הציות וזכות המצפון**. הקיבוץ המאוחד.

טבקה, א' (2003). על דם, צדק, נקמה ודמעות: על 'מיכאל קולהאס' מאת היינריך פון קלייסט. **המשפט**, ח, עמ' 711-726.

טבקה, א' (2009). **והגדת לבנך: על משפט ומעשיות ילדים** (עבודת גמר לתואר "מוסמך", אוניברסיטת תל אביב – הפקולטה למשפטים).

טבקה, א' (2010). משפט וספרות: למהותה של סינרגיה. **המשפט**, יד, עמ' 581-614.

טנא, ע' (2013). **הבתים הלבנים ימלאו: חיי יומיום בדירות תל אביב בתקופת המנדט**. הקיבוץ המאוחד.

כגן, צ' (2002). הלכה ואגדה – הקשר הפרדוקסלי. **מחקרי משפט**, יח (2-1), עמ' 213-218.

כהן, א' (1985). **פנים מכוערות במראה – השתקפות הסכסוך היהודי-ערבי בספרות הילדים העברית**. רשפים.

כהן, נ' (1991). משפט וספר. **עיוני משפט**, טז (3), עמ' 435-443.

להב, פ' (1999). **ישראל במשפט – שמעון אגרנט והמאה הציונית**. עם עובד.

לב כנען, ו' וגרבור פרידלנדר, מ' (עורכות, 2002). **הקול והמבט: בין פילוסופיה וספרות, קולנוע ואופרה, מיתוס ומשפט**. רסלינג.

לחובסקי, א' (2001). החינוך המשפטי בארץ ישראל המנדטורית. **עיוני משפט**, כה (2), עמ' 291-342.

מאוטנר, מ' (1993). **ירידת הפורמליזם ועליית הערכים במשפט הישראלי**. מעגלי דעת.

מאוטנר, מ' (1998א). שכל ישר, לגיטימציה, כפייה: על שופטים כמספרי סיפורים. **פלילים**, ז, עמ' 11-76.

מאוטנר, מ' (1998ב). המשפט הסמוי מן העין. **אלפיים**, 16, עמ' 45-72.

מאן, א' (2024). **בית ספר לברברים: החינוך ברייך השלישי** (תרגם ארז וולק). אפרסמון.

מונדלק, ג' (2017). אליק וישראלים אחרים. בתוך: שי לביא ועופר גרוסקופף (עורכים), **ספר נילי כהן: משפט, תרבות וספר**. אוניברסיטת תל אביב, עמ' 381-397.

מנוחין, י' ומנוחין, ד' (עורכים, 1985). **גבול הציות**. הוצאת תנועת "יש גבול".

מרגלית, א' (תשס"ג). "היערות אשר בהם נרדה את הדבש" – חוק, ארגון ומבנה תגידי בחברת העובדים. **עיוני משפט**, כה (2), עמ' 451-510.

נגבי, מ' (1987). **מעל לחוק: משבר שלטון החוק בישראל**. עם עובד.

נוסבאום, מ"ק (2003). **צדק פואטי: הדמיון הספרותי והחיים הציבוריים** (תרגם מיכאל שקודניקוב), אוניברסיטת חיפה.

סטטמן, ד' (2002). ספרות, משפט ורחמים. **מחקרי משפט**, יח, עמ' 53-83.

פרוקצ'יה, א' (תש"ן). בועות משפט – הרצאה לפתיחת שנת הלימודים. **משפטים**, כ (1), עמ' 9-17.

פרוש, ע' (2002). נקמה, צדק ותפקידו של בית המשפט במחזה "נוטות החסד" של אייסיילוס. **מחקרי משפט**, יח (2-1), עמ' 147-212.

פרידמן, ד' (2000). **הרצחת וגם ירשת? משפט, מוסר וחברה בסיפורי המקרא**. ידיעות ספרים.

צבר, ג' (2008). **"לא באנו להישאר" – מהגרי עבודה מאפריקה לישראל ובחזרה**. אוניברסיטת תל אביב.

קאבר, ר' (2012). **נומוס ונראטיב** (תרגם אביעד שטיר). מרכז שלם.

קידר, נ' (2007). מבט חדש על הקמת מערכת המשפט הישראלית. **ישראל**, 11, עמ' 1-29.

קטקו, ת' (2016). **מקרה ברא אותו: החינוך בראי הנאציזם**. הוצאת רסלינג.

קמפ, א' ורייכמן, ר' (2007). **עובדים וזרים**. מכון ון ליר.

רגב, מ' (1992). ספרות ילדים כמשל פוליטי וחברתי. **מעגלי קריאה**, 21, עמ' 39-48.

רזי, ת' (2009). **ילדי ההפקר: החצר האחורית של תל-אביב המנדטורית**. עם עובד.

רוזנברג, ע' (2017). איך לעשות דברים עם משפט וספרות (בישראל). בתוך: שי לביא ועופר גרוסקופף (עורכים), **ספר נילי כהן: משפט, תרבות וספר**, עמ' 725-755. אוניברסיטת תל-אביב.

שחר, י' (תשס"ז). כשפאוסט לוקח עורך דין – על דפוסיו וגויות של תרבות ומשפט. **דין ודברים**, ג, עמ' 147-172.

שיכמנטר, ר' (2014). **חבר מנייר: עיתונות ילדים ישראלית בעשור הראשון למדינה**, מכון בן-גוריון ויד בן-צבי.

שלף, ל' (1989). **קול הכבוד: סרבנות מצפונית מתוך נאמנות אזרחית**. רמות.

שמיר, ז' (2017). **על יונה ועל נער: החתירה לשלום בספרות הילדים העברית**. הקיבוץ המאוחד.

שמיר, ר' (1998). לקס מוריאנדי: על מותו של משפט ישראלי. בתוך: מנחם מאוטנר, אבי שגיא ורון שמיר (עורכים), **רב תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית: ספר הזיכרון לאריאל רוזן-צבי**, עמ' 589-632. רמות – אוניברסיטת תל-אביב.

שפירא, א' (עורכת, 1990). **ההעפלה – מאסף לתולדות ההצלה, הבריחה, ההעפלה ושארית הפלטה**. עם עובד.

שפירא, ע' (2007). **תורת המשפט: פרקי מבוא**. בורסי.

שפרינצק, א' (1986). **איש הישר בעיניו: אי-לגליזם בחברה הישראלית**. ספרית פועלים.

שריד, י' (9.9.2009). אנה האחרת. **הארץ**.

Birnhack, M. (2012). *Colonial Copyright: Intellectual Property in Mandate Palestine*. Oxford University Press.

Finnis, J. (1980). *Natural Law and Natural Rights*. Oxford University Press.

Gidron, Y. (2015). *The Act of Reading – Children's Rights, Children's Literature and Transitional Justice*. International Journal of Transitional Justice, 9(3), 507-516.

- Hamilton, S. (2005). Over the Rainbow and Down the Rabbit Hole: Law and Order in Children's Literature. *North Dakota Law Review*, 81, 75-114.
- Joseph, P. R., & Wolf, L. E. (2003). The Law of Harry Potter: A System Not Even a Muggle Could Love. *University of Toledo Law Review*, 34(2), 193-202.
- Lahav, P. (2009). American Moment[s]: When, How, and Why did Israeli Law Faculties Come to Resemble Elite U.S. Law Schools? *Theoretical Inquiries in Law*, 10(2), 653-697.
- Landman, J. (2008). Using Literature to Teach the Rule of Law. *Social Education*, 72(4), 165-170.
- Lerer, S. (2008). *Children's Literature: A Reader's History from Aesop to Harry Potter*. University of Chicago Press.
- Likhovski, A. (2017). *Tax Law and Social Norms in Mandatory Palestine and Israel*. Cambridge University Press.
- MacNeil, W. (2002). Kidlit as Law and Lit: Harry Potter and the Scales of Justice. *Law and Literature*, 14(3), 545-564.
- Milgram, S. (1975). *Obedience to Authority: An Experimental View*. Harper and Row.
- Mueller, G. O. W. (1986). The Criminological Significance of the Grimms' Fairy Tales. In R.B. Bottigheimer (Ed.), *Fairy Tales and Society: Illusion, Allusion and Paradigm* (pp. 217-228). University of Pennsylvania Press.
- O'Dell, A. F. (1978). *Socialization Through Children's Literature: The Soviet Example*. Cambridge University Press.
- Orme, N. (1999). Children and Literature in Medieval England. *Medium Aevum*, 68(2), 218-246.
- Roberts, K. J. (2001). Once Upon a Bench: Rule Under the Fairy Tale. *Yale Journal of Law and the Humanities*, 13(2), 497-529.
- White, J. B. (1973). *The Legal Imagination: Studies in the Nature of Legal Thought and Expression*. Little, Brown.
- Williams, R. (1984). *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. Oxford University Press.

על "קרשינדואים קטנים" ומחוזות זיכרון ביצירתה של

דבורה עומר

ד"ר אסתר רייזן

תקציר

במאמר זה אני מציגה את הגמד קרשינדו כדמות מפתח בחייה וביצירתה של דבורה עומר, ומעלה קווים לשימוש החוזר שעשתה עומר בספריה במסעות באמצעות הדמיון, כדוגמת המסע אל כוכב החלומות, המתואר בספרה **כל מה שהיה (אולי) וכל מה שקרה (כמעט) לקרשינדו ולי** (1970).

בהסתמך על חליפת המכתבים בין עומר לבין אביה משה מוסנזון משנות מלחמת העולם השנייה, בהם מופיע קרשינדו כמתווך בין האב לבין בתו וכחבר דמיוני של שניהם כאחד, אני טוענת שקרשינדו, יציר דמיונו של מוסנזון, מילא תפקיד משמעותי בתהליך החניכה של עומר כמספרת, תהליך שאביה החל בו עוד בילדותה.

מתוך הדיון בגרסאות השונות של סיפורי קרשינדו אותם פרסמה עומר במשך השנים, אני מרחיבה את הדיון לסיפורים נוספים שכתבה ולנושאים שעלו בראיונות איתה ועם בני משפחתה ובכתבות העוסקות בכתבתה ובחייה, ועוגנת את השימוש החוזר שהיא עושה במוטיבים כריחוף, התבוננות מגבה ופגישות באמצעות הדמיון, במושג "מחוזות הזיכרון" שטבע ההיסטוריון פייר נורה. את מאבקה המוצהר של עומר בשכחה הקולקטיבית באמצעות הרומנים ההיסטוריים שכתבה, אני מעתיקה למישור האישי, וטוענת שקרשינדו ועימו מוטיבים שנשתלו בעומר עוד בילדותה באמצעות מכתבי אביה וסיפוריו, מילאו תפקיד מרכזי כאתרים במחוזות הזיכרון שבנתה לאורך השנים, כשהיא נאבקת בחרדה מתמשכת מפני השכחה, חרדה אותה הורישה לבני משפחתה אחריה, ומשתמשת בקורא הצעיר כבסומך ומגן נגד השכחה כשהמדובר בה בעצמה ובנסיבות חייה בצעירותה.

מילות מפתח: דבורה עומר; קרשינדו; משה מוסנזון; חבר דמיוני; פייר נורה; מחוזות זיכרון.

מבוא:

ב- 1970 שודר בתוכנית הרדיו "לאם ולילד" תסכית בהמשכים בשם **קרשינדו ואני**, שכתבה דבורה עומר (עומר 1970א). התסכית זכה להצלחה רבה בקרב המאזינים ולווה בספר בשם **כל**

מה שהיה (אולי) וכל מה שקרה (כמעט) לקרשינדו ולי (עומר 1970ב) שהופיע במהדורות אחדות לאורך השנים.

במאמר זה אני מצטרפת לשיח על אודות הספר, אותו אני קושרת לספרים אחרים שכתבה עומר, לנושאים שעלו בראיונות איתה ובכתבות העוסקות בכתבתה ובחיה, וכן למכתבי אביה, הסופר משה מוסנזון, משנות מלחמת העולם השנייה. מלבד אזכור קצר בעל אופי כללי, לא אדון ברומנים ההיסטוריים שכתבה עומר ושזכו לעיקר תשומת הלב שניתנה לעבודתה, אלא אתמקד בכמה מספריה המיועדים לקורא הצעיר ומשופעים בתמות של ריחוף ובמוטיבים אוטוביוגרפיים חוזרים, המתקשרים במישרין או בעקיפין לסיפורי קרשינדו. אתאר את נוכחותו של הגמד ואת יכולת הריחוף והמבט מגבוה אותם הוא מייצג במושגים של "מחוזות זיכרון" שניסח ההיסטוריון פייר נורה, אשר ביטאו את חרדתה המתמשכת של עומר מפני השכחה שלימים היכתה בה באכזריות בלתי מתפשרת.

גיבורת **כל מה שהיה (אולי) וכל מה שקרה (כמעט) לקרשינדו ולי** היא חנה'לה, ילדה בת שבע ורבע מקיבוץ מעיי, הנוטה לבכי וסובלת עלבונות מתמשכים מצד ילדי קבוצתה והמבוגרים הסובבים אותם. משפחתה אינה מספקת תמיכה – אימה מקדישה את זמנה לשני אחיה הקטנים. אביה, המשרת בצבא ומגיע לחופשות קצרות ממלחמה בלתי מוגדרת, נעדר רוב הזמן, והאפשרות שייפגע מהווה מקור לחרדה מתמדת. הפרידות מהאב מלוות בבכי בלתי פוסק, והצורך להתגבר ולהיות "ילדה גדולה" מעצים את החרדות ואת הביקורת העצמית שהן נחלתה של חנה'לה, המכונה בלעג "חנה'לה חלמנללה" בשל נטייתה לשקוע בדמיונות ובסיפורים שהיא ממציאה.

באחת הפרידות הקשות מניח אביה בכף ידה גמד בשם קרשינדו ההופך לידיד נאמן ולמקור תמיכה ועידוד. גלוי רק לעיני אוהביו (אביה והיא), הוא מנחה אותה בכללי התנהגות המסייעים לה בלימודים ובמגעים עם המבוגרים שאינם מבינים לנפשה, אוכל בתיאבון את קרום החלב על הקקאו ואת שאר המאכלים השנואים עליה, משמח את ליבה בתעלולים שונים, ומחיה עבורה את כוכב החלומות הדמיוני "שפנדוזה-מרדימון". בחבית-חללית שהוא בונה, הם ממריאים למסע בין-כוכבי עתיר הרפתקאות וסכנות ששיאו בחוויה עשירה בכוכב-החלומות שבו הכול "חלומי כזה ובלתי מתקבל על הדעת" (עמ' 122) ו"הכול מותר, כל מה שרוצים." (עמ' 125).

בשפנדוזה-מרדימון מתגשמים מייד חלומותיה ומאווייה של חנה'לה, ומתגלים במלואם כוחותיה, בכללם היכולת להעניש את מעניה "המרגיזים" (עומר, 1970א, פרק רביעי עמ' 5) ולתמרן אותם כרצונה. היא וקרשינדו אומנם חוזרים אל הקיבוץ, כשעולה בחלומה הרעיון של שיבה הביתה, אך בתוך המסע כולו נולדת בחנה'לה מידה של הכרת ערך עצמה הטמונה בהבנה שבאפשרותה לחלום בכל זמן, להמציא סיפורים כרצונה, ולחזור אל כוכב החלומות בכל עת, כשהיא משאירה מאחוריה את העולם העוין: "כולם אומרים שאני חולמת יותר מדי. אולי. אבל אני אוהבת לחלום ולהמציא לעצמי סיפורים. מה יש?" (עומר 1970ב, עמ' 158).

השיבה אל נקודת המוצא אופיינית למעגליותם של סיפורי מסע דמיוניים המיועדים לילדים, כאשר בסופם חוזר הגיבור אל מקומו, מתעורר, או מאבד את יצירי הדמיון שבילה בחברתם. שרה גלעד, המצביעה על מוסכמה זו (Gilead, 1991), מתארת שלושה מצבים סופיים בסיפורים אלה, שכולם מוליכים בסופו של דבר אל נקודה שבה פועל הנרטיב נגד עצמו וחושף את חוסר ההרמוניה שבו: חזרה שבה מתייצב המבנה הפסיכולוגי של הגיבור ומנוטרלים הדחפים האנטי-חברתיים שלו לאחר שהתמודד עימם במהלך המסע (**הקוסם מארץ עוץ**); חזרה שמשמעותה דחיית הפנטזיה מבלי להבין עד תום את אופייה החתרני ביחס למציאות החברתית שאלה חוזר הגיבור (**עליסה בארץ הפלאות**) וחזרה שכולה מצב ביניים טרגי שאין בו הגעה לנירמול המציאות החברתית ואין דחייה מושלמת של הפנטזיה, מתוך הכרה באופייה המפתה והמסוכן כאחד (**פיטר פן**).

בקוסם מארץ עוץ, דורותי גייל, היוצאת מביתה הכפרי אל מציאות פנטסטית שהיא עירונית במהותה, לומדת בשיאו של המסע ש"אין מקום כמו הבית", תובנה המאפשרת לה למצוא את מקומה הפיזי והרגשי בנקודת המוצא. חזרתה של חנה'לה לקיבוץ שונה במובהק: במהותה עומד אימוץ הפנטזיה כדרך חיים המאפשרת לה לחיות בעולם המציאות, שבו לא השתנה מעמדה כ"אחרת", אך גם להימלט ממנו בכל עת, בדומה לשרה וויליאמס בסרט **לבירינת** (המבוכ, Jim Henson, 1986), הלומדת לחיות במסגרת המאתגרת של משפחתה כשחבריה הדמיוניים מבטיחים לשוב אל חייה בכל שעה שתזדקק להם. במקרה של חנה'לה נשאר החבר הדמיוני, קרשינדו, לצידה בעולם שהמציאות והפנטזיה מתקיימות בו זו לצד זו, כשהמספרת טוענת לשליטה על המעברים ביניהן.

המסרים הטמונים בספריה של עומר המיועדים לקורא הצעיר זכו לדיון בהקשרים שונים, כשהדגש הוא על אופיים החברתי-הפוליטי של הרומנים ההיסטוריים, הפונים אל הקורא המבוגר והצעיר כאחד. רימה שיכמנטר, המציגה את עומר כמי שבישרה את הופעתו של הרומן ההיסטורי המיועד לקורא הצעיר בישראל של שנות השישים, טוענת שספריה של עומר נועדו "לשמר את הנרטיב הלאומי כשהוא עטוי בלבוש בן הזמן" (Shikhmanter, 2017, 112), אך כשם שעזרו לשמר את הנרטיב הציוני ולעצב את הזיכרון הקולקטיבי במסגרת הוויית של מדינה יהודית ריבונית, כך הם גם אתגרו את הסטטוס ההגמוני של אותו נרטיב עצמו כשהעלו לקדמת הבמה דמויות שוליות: "אף על פי שגיבורי הספרים מחזיקים בתחילה בנקודת מבט חלופית על המציאות הישראלית, עם התקדמות העלילה הם מתאימים את נקודת המבט שלהם לזו ההגמונית, ובו בזמן משילים את סממני השוליות שלהם והופכים לחלק מהקולקטיב הישראלי." (שיכמנטר, 2016, עמ' 273).

דנה קרן-יער (2007) מוצאת בכתיבתה של עומר את מאפייני הגל השלישי של סופרות הכותבות לילדים וביניהם "השתחררות מאילוצים אידיאולוגיים ופוליטיים לקראת התפתחותה של תמטיקה אישית ואוניברסלית" המבטאת לכאורה "שחרור מאחיות הפוליטי" ולמעשה "רוויה בו, מושפעת ממנו ומקדמת אותו" (עמ' 148). עומר, טוענת קרן יער, היא אחת הסופרות שכתבו "ספרי ילדים בעלי אוריינטציה לאומית מובהקת שממשיכים לשמש כמנגנון הבניה הגמונית מודרנית" (שם, עמ' 148) ומאופיינים "בהבניית מציאות מקומית, בהרואיזציה של העברי באמצעות הנגדה ל'אחר'

וביציור הזדהות מרבית בקרב נמענים. (שם, עמ' 157). חידושה היצירתי של עומר, טוענת קרן יער, "ניכר ברגישויות אישיות ואנושיות, שאינן תופסות את מקום הלאומי, אלא דווקא מטעינות אותו על ידי הצגתו כהומני" (שם, עמ' 157).

שי גינזבורג (Ginsburg, 2020), העוסק בסיפורי הפנטזיה בספרות הילדים העברית, מעלה סברה לפיה כל מה שהיה (אולי) וכל מה שקרה (כמעט) לקרשינדו ולי לא זכה לעיסוק ביקורתי נרחב משום שאינו מתאים למודל שמציעה שיכמנטר או לזה המוצע על ידי קרן-יער. הוא מצביע על הספר, שהופיע בשיאה של מלחמת ההתשה, כעל יצירה המכילה ביקורת קשה על הקיבוץ ועל הנורמה המחייבת הסכמה סטואית עם מצב המלחמה. לטענתו, בניגוד לרומנים ההיסטוריים שבהם מעלה עומר על נס את ההקרבה מרצון למען האידיאל הלאומי, היא מבקשת בסיפור קרשינדו להתחמק מאידיאל זה ולטעון נגדו באמצעות ערכים חלופיים המייצגים את "היחיד, את חלומותיו ואת הנאותיו". (עמ' 150). כוחה הפוליטי של הגיבורה חנה'לה, מציע גינזבורג, הוא דמיוני, שחרורה הוא זמני, וגם אם הספר מסתיים בטון מפוים "הלחצים והחרדות שהולידו את הסיפור אינם נעלמים" ו"יכולת הפעולה העצמאית היחידה הנותרת בידיה היא הכוח לספר סיפורי מעשיות" (שם, עמ' 151).

ניצה דורי (2013) מציגה את קרשינדו כאישיות נחלמת "הנעה בין עולם החלום לבין עולם המציאות", דמות מיניאטורית בעלת אופי הרואי המאפשרת לגיבורה חנה'לה ולקוראים הצעירים להעריך "את יכולתה, את כישוריה ואת היותה דמות המספקת ידע קוסמי, שהוא מעבר לעולם בו הם חיים". בכך, טוענת דורי, ממלא קרשינדו תפקיד מרכזי בעיצוב הטענה הטמונה בספר לפיה תפיסת עולמם של המבוגרים היא שטחית ומחוסרת היגיון. הם אינם בנויים להבחין בדברים החשובים באמת שהם סמויים מן העין: "הם עוסקים בטפל ולא בעיקר ודווקא דמות הננס הגיבור [...] מבליטה עובדה זו יותר מכול".

מבלי לערער על התובנות החברתיות-הפוליטיות שהוזכרו לעיל, אני מבקשת במאמר זה להפנות את הדיון בספר למישור האישי-הביוגרפי המעוגן ביחסים המורכבים שבין עומר לאביה, משה מוסנזון, ולתהליך חניכתה של עומר כמספרת, שבו מעורב ישירות הגמד קרשינדו, החבר הדמיוני המגלם את חופש הדמיון והבדיון הספרותי. מתוך אלה עולים הקווים למאבקה של עומר נגד השכחה, אותם אני משרטטת, מאבק שהוזכר לעיתים קרובות על ידי עומר, בני משפחתה, החוקרים העוסקים בכתיבתה ומעניקי הפרסים בהם זכתה, כגורם מניע בעל חשיבות עליונה כשהמדובר בדמויות ההיסטוריות שהיא הנציחה. בכך אני מעתיקה את תשומת הלב למאבק משמעותי לא פחות שלו ממד אישי מובהק: עומר עשתה שימוש חוזר במוטיבים ובדמויות, בכללן זו של קרשינדו, כאתרים במחוזות זיכרון וכציוני דרך שהציבה במסעה המתמשך אל חוויות ילדותה ואל יחסיה המורכבים עם אביה, כשהיא מעצבת בעבודתה הספרותית את הקורא הצעיר כסומך ומגן נגד השכחה כשהמדובר בה בעצמה.

בין הבת לאביה: דבורה עומר, משה מוסנזון, וקרשינדו

עומר, שהכירה בקרשינדו כבדמות מפתח בכתיבתה ובחייה בכלל, הקדישה את הספר "לאבי, משה מוסנזון בתודה על קרשינדו". בריאיון משנת 2007 עם אחותה ורד מוסנזון אמרה עומר: "מסתבר שאבא שלנו, שבקושי גמר בית ספר, ידע את הדבר שאני לא ידעתי, שילדים בודדים יש להם חבר דמיוני. אני אמרתי לחבר הדמיוני הזה מה אני רוצה, מה אני לא רוצה, זהו, יש לי אותו עד היום. אני לא יודעת, הוא התחבא, אבל הוא ישנו. אני קוראת לו קרשינדו. זה מן סבא כזה עם כובע אדום. קרשינדו..." קרשינדו ליווה את עומר לאורך חייה ועד שנותיה האחרונות, כפי שמעידה אחותה: "היה אסור לה לקום מהר [...] הכנתי לה כל מיני שלטים כאלה, שאומרים: 'קרשינדו אומר לא למהר'. זה היה כבר לפני שלוש שנים, או ארבע. כל החדר שלה היה מלא 'קרשינדואים קטנים' כשהיא התחילה לשכוח." (קוטס-בר, 2013).

עיון בקורות חייה של דבורה עומר הצעירה וביחסיה עם אביה, אשר במסגרתם התפתחה דמותו של קרשינדו, יש בו כדי להאיר יסודות אוטוביוגרפיים הבאים לידי ביטוי בכתיבתה לאורך השנים, הן בסיפורי קרשינדו הן בסיפורים עליהם מרחפת רוחו גם כשאינן הוא נזכר בהם כלל.

משה מוסנזון (1909-1979) ולאה שרשבסקי (1911-1944), הוריה של דבורה עומר, חיו לאחר נישואיהם בקבוצת גבע (1931), ולאחר מכן עברו למחנה של חברי המחנות העולים סמוך למעיין עין חרוד, ומשם עברו למושבה רעננה ששימשה נקודת יישוב זמנית לקבוצות הכשרה שונות שהתפזרו ברחבי הארץ. דבורה נולדה ב-1932. מוסנזון פגש אז את מי שתהיה אשתו השנייה, זלדה ווסקוביניק – ה"פרימוס", באוהלם של משה ולאה, ויחד איתה עבר ב-1935 לקיבוץ נען, שם נולדו שני בניהם רן וגיורא. דבורה ואימה נותרו ברעננה והתגוררו בקבוצת מבנים שנקראה "הקיבוץ". ב-1937 נשלחה לאה לסמינר הכשרה בן חמישה חודשים בעין חרוד, כשהיא משאירה את דבורה עם אחותה בקיבוץ בית השיטה. לאחר מכן עברו השתיים לקיבוץ אשדות יעקב ובו התגוררו במשך שנה. שם פגשה לאה את ישראל ליפשיץ, מי שיהיה בעלה השני. בני הזוג היו בין מייסדי קיבוץ מעוז חיים בעמק בית שאן, ושם נולדו ביולי 1942 בניהם התאומים נדב ואסף. מוסנזון היה מגיע לביקור לעיתים רחוקות, מרכיב את דבורה על כתפיו, מטייל איתה ומספר לה סיפורים, אך למעשה, מספרת היא, העדיף את חברתם של ה"חבר'ה" – "היה לו הרבה יותר מעניין איתם מאשר אני, שהייתי לו איזה משהו שעובד לו על המצפון אולי." (גנתון, 38:00) מוסנזון וליפשיץ שירתו שניהם בצבא הבריטי במהלך המלחמה – מוסנזון שירת כשש שנים בצפון אפריקה ובאירופה (1940-1946), בתחילה ביחידת תובלה של הצבא הבריטי, ומשנת 1944 בבריגדה היהודית. על מכסה המנוע של המשאית שנהג היו כתובים שמות ילדיו: דבורה, רן וגיורא; ליפשיץ שירת כנהג בסוריה.

בינואר 1944 נורתה לאה בשגגה ונהרגה במהלך אימוני ירי של "ההגנה", ודבורה בת ה-12 נותרה בקיבוץ עם דודתה שטיפלה בילדים במשך כשנתיים ואביה החורג, כשהיא אפופת חרדות בשל מעמדה כילדה ללא אב ואם שסופה, כך האמינה, להישלח לבית יתומים. מוסנזון חזר ארצה

עם שחרורו ב-1946 ולקח אותה עימו לנען. ביוני 1946, במהלך השבת השחורה, נפצע מוסנזון קשה ואושפז. תהליך שיקומו היה ממושך ודבורה חזרה אז למעוז חיים, אותו תעזוב כעשר שנים לאחר מכן.

לימים, כששימש מוסנזון כעורך **במעלה**, עיתון הנוער העובד (1947-1955), הוא עודד את דבורה לתרום רשימות לעיתון כשהוא מבטיח לה שיפרסם את רשימותיה לא משום שהיא בתו אלא משום שהן ראויות לפרסום. הוא גם ערך את ספריה הראשונים, אך היחסים ביניהם נשארו מתוחים לאורך השנים, כשהנתק של שנות הילדות והנערות מהווה מרכיב מרכזי בתחושות הייאוש והבדידות שהעיקו עליה ומוצא הד בכתביה. בערב זיכרון לעומר שארגנה הספרייה הלאומית ב-2015 סיפרה המנחה עטרה אופק שהיא נהגה להתארח בילדותה בביתם של מוסנזון ואשתו השלישית מלכה, והוסיפה "פעם דבורה אמרה לי שלדעתה אני כנראה ביליתי יותר עם אבא שלה כילדה ממה שהיא זכתה לבלות איתו בילדותה. וזה, כמובן, היה חסך מאוד משמעותי בחיים שלה." (הספרייה הלאומית, 2015, 10:00). כאב הנטישה, יאמר לימים בנה של עומר, גיל, "היה נעוץ בלב יצירתה של עומר ברבות השנים." (הסכת הספרנים, 2021). ורד מוסנזון, אחות ובת שהייתה קרובה גם למוסנזון וגם לעומר, סיפרה שהוא היה מאוד גאה בדבורה ובכתביה (אלפרט, 2016) וקבעה: "אבא היה בשבילה אייקון, עם כל הבעייתיות [...] מהילדות נצרב שם משהו עמוק, מלא כעסים. היא כעסה עליו נורא כי הוא לא חזר, אבל העריצה אותו. מערכת היחסים ביניהם הייתה סבוכה ומורכבת, היו שם המון אהבה והערכה." (קוטס-בר, 2013). הערכה הדדית זו, עגונה ביצירותיו ובהתמסרות לכתיבה שהיו משותפות לשניהם, היא שחיפתה על המתחים שמעולם לא מצאו פתרון והיוותה עוגן שייצב, ולו במעט, את מערכת היחסים בין האב לבין בתו לאורך השנים.

במהלך שירותו הצבאי ערך מוסנזון את עלון החיילים **החייל העברי** ובו כתב את דבר המערכת ומדור בשם 'מפנקסו של חייל עברי'. ב-1944 הופיעו בדפוס שני קבצים שלו: **מכתבים מן המדבר** (מוסנזון, 1944א) ו**רשימות חייל עברי** (מוסנזון, 1944ב). קובץ נוסף בשם **מכתבים מהדרכים** (מוסנזון, 1984) נערך בידי עומר ופורסם לאחר מותו. "אבא שלי היה כותב מוכשר להפליא", העידה לימים בתו ורד, "אבל הייתה לו בעיה כי הוא היה סופר שלא כתב ספרים. הוא למעשה כתב מכתבים וערך ספרים." (אלפרט, 2016). מכתבי מוסנזון לבתו הם שיצרו מרחב שבו זכה קרשינדו לעיבוי משמעותי כשהוא משמש כפיל וחבר דמיוני למוסנזון עצמו ומתווך הנודד בינו לבין בתו במעין סיפור בהמשכים המשותף לשניהם.

במכתב לדבורה מהאחד באפריל 1945 מספר מוסנזון, היושב על תל וכותב כשהוא מקשיב לרעמי הפגזים הנורים לעבר קווי האויב ומלווה אותם בברכת הצלחה, על שיחה עם "קרשינדו שלנו, זה הגמד נסיך הגמדים", היושב על תלולית חול לידו. הם משוחחים על דבורה, וקרשינדו מעיר: "המון זמן עבר מאז גילית לה את סוד קרשינדו בוואדי ברעננה על יד הפרדס של גוטסמן. הרבה זמן עבר מאז. אז עוד לא הייתה לך אף שיערה לבנה בראשך, וכעת ברקותיך מבריק קצת לובן." בהמשך הוא מבקש: "קרא-נא באוזניי את המכתב לדבורי שלנו (כך אמר: שלנו)." (מוסנזון, 1984, עמ' 108).

במסגרת העולם הדמיוני שהאב ובתו מפתחים יחדיו בחליפת המכתבים ביניהם, מבטא מוסנזון חרדות באשר לגילו ובאשר למשמעות הזמן החולף, המיוחסות לו ולכפילו קרשינדו כאחד. במכתב מוקדם ובו מדמיין מוסנזון את הגעתו לחיפה ואת פגישתו עם בני משפחתו, הוא מזכיר בין היתר את גילו המתקדם של קרשינדו: "אבל קרשינדו, אני חושש, מזדקן והולך. חושש אני שעד שאשוב, ימלוך תחתיו על כל גמדי העולם מלך או נשיא צעיר. הוא ילך לנוח. את שמו של הצעיר עדיין איני יודע. אולי את יודעת את שמו של הגמד הצעיר שיחליף את קרשינדו? כתבי לי." (מוסנזון, 1984, ל"ג בעומר תש"ד, עמ' 57).

נושא ההזדקנות עולה תכופות במכתבים משנות המלחמה המאוחרות, כשהחשש מהזקנה מלווה בהתרפקות על הילדות. במכתב לזלדה מטוברוק מצהיר מוסנזון: "הן תראי, היינו לילדים כולנו. ואולי טוב שאתה ילד לפעמים ואתה מסוגל להיות, דרך חזית לוב, גם בבית... שבועות שאין אנו רואים פני ילד. ולהודות על האמת, אני חש קושי לכתוב מכאן לילדים. אהיה אסיר תודה אם ישלחו לי את 'דבר לילדים'. דווקא לכאן, לחפירות החזית." (מוסנזון, 1944, 10 במאי 1941, עמ' 52). ואכן, מכתבי מוסנזון מהחזית משופעים בתיאורי מפגשים עם ילדים, יהודים ושאנים יהודים, וניתן לחוש בם את עומקן של תחושות הניתוק והבדידות ואת הזדהותו העמוקה עם הילדים המתמודדים עם קשיי הקיום בתנאי המלחמה.

בו בזמן, מבטאים המכתבים התייחסות אל דבורה הילדה כאל בוגרת בעלת הבנה עמוקה וכישרון כתיבה. במכתב שבו הוא מספר על מחנה ריכוז של יהודים בטרפול הוא מפציר: "ואת, בתי, אם רוצה את לעזור לאבא, שקר לו קצת ולח בדרכי נדודיו, כתבי לו מכתבים. כשמגיע ממך מכתב, בתי שלי, נעשה חם בלב, והחום מתפשט בכל הגוף, וזה אינו חש כבר לא בלחות ולא בקור." (מוסנזון, 1944, 29 בינואר 1943, עמ' 153). הוא מספר לה על הקרב לחיים ולמוות בגטו ורשה, וכשהיא שואלת בטרניה מתי כבר יבוא לבקר, הוא משתמש במרד בגטו ובתחושת החובה הלאומית כתשובה: "ואת, ילדתי, המליכי גם את על הלב את ההרגשה-של-החובה. יבוא יום ואני אשוב; זה לא ירחק כל כך, ואז, כמו שכבר כתבתי לך, תבקשי בשבילי חולצה לבנה במחסן הבגדים, ויחד נצא לטיול ארוך ארוך..." אך עד אז, הוא כותב, עליה לכתוב לו, כיוון שהוא נקרע בין שתי הרגשות: אחת המתגעגעת לבת, והשנייה "הרגשה שצריך לתת את הכול בשביל לנצח... ואת, הן רוצה את שאבא שלך יהיה חזק, ושייתן את כל כוחו למען הניצחון. לכן, כתבי נא, כתבי..." (מוסנזון, 1944, 30 ביוני 1943, עמ' 186; 9 באוגוסט 1943, עמ' 189). במכתב מה-13 באוגוסט 1944 הוא מעמיד את דרגת הנכונות שלה להקרבה כמקבילה לשלו: "אנחנו שנינו, דבורי, נותנים את חלקנו למפעל הצלת עמנו ותקומתו. צריך שנוכור זאת. חייבים אנו ליזכור זאת ברגעים הקשים." (רון עומר, 2020, 11:40).

תחושת השליחות הלאומית והאחריות לשלומו שהוא מטיל על כתפיה מתקבלות בהסתייגות על ידי הבת, וכאן נדרש מוסנזון לעזרתו של קרשינדו. במכתב מיולי 1945 מבקש מוסנזון לענות לבקשתה שמכתביו יהיו "תכופים ומעניינים, וקצת יותר אישיים," שהרי הוא "בכל מכתב נואם לי כמו איש אל איש ולא כמו אבא אל ילדתו." (מוסנזון, 1984, 1 ביולי 1945, עמ' 156). המסר מוצא אותו

בלתי מוכן, והוא חושב וחושב כיצד לכתוב ומודיע ש"אפילו עם קרשינדו התייעצתי – ואינני יודע איך עושים זאת... חי זקנו הלבן של קרשינדו אם ידעתי." בסופו של דבר הוא מקבל הכשר מקרשינדו, המניע את זקנו הלבן, מלקק בלשונו את ציפורן העט הנובע ואומר "בסדר, כמו אב לבתו כתבת..." (שם). אך ההסכמה ביניהם אינה מובנת מאליה: במכתב מהאחד באפריל מספר מוסנזון שלאחר שהוא קורא את המכתב ל"דבורי שלנו", קרשינדו מנענע בראשו ואומר:

רע! ביום אביב כה יפה, ביום שכל הגמדים שלי יצאו לטוס קצת באוויר על גבי פרפרי אביב, לא יפה ביום כזה להזכיר את האלה שם. הארורים. טפו! ובזעם הוא פוקד עליי: לא להזכיר אותם ביום נפלא שכזה! ואני אף-על-פי שאיני מסכים הפעם עם קרשינדו, מנענע בראשי לאות הסכמה. ביום אביב נפלא כזה, איך אוכל להעכיר את רוחו של הגמד? והרי הוא יושב לידי על גבי תלולית-החול, מחליק את זקנו, ועוקב בעיניו אחרי הפרפרים הטסים באוויר ועל גבם רכובים גמדיו. (עמ' 108).

הגמדים הטסים באוויר מופיעים קודם לכן במכתב לדבורה ובו מדמה מוסנזון איך יגיעו בני המשפחה לחיפה לקבל את פניו ויתבוננו בחיילים היורדים מהאונייה:

ואתם לא תכירו בהם את אבא. והנה ירד חייל אחד, יביט עליכם, יביט יביט. אתם תשאלו אותו: אתה מכיר את משה? והוא יאמר: קצת אני מכיר. אז איפה הוא? והחייל יגיד: הוא ירד לקחת מלמטה את החבר שלו. אז תשאלו מי החבר שהוא ירד לקחת? ואז החייל יגיד: מה? אין אתם יודעים מי זה החבר של משה? זה הוא הגמד קרשינדו. ואז את תקפצי משמחה: באמת יש לו גמד! ואני חשבתי תמיד שהוא רק מספר אגדה. באמת? ואז יאמר החייל: באמת חבר טוב הוא קרשינדו. רק ירד בנמל, וכבר יכניס את אצבעו הקטנה לפה, ייתן שריקה, ומייד יופיעו שלושת אלפים גמדים. אלו יאחזו כל אחד חסידה. קרשינדו יפרוש על החסידות מין רשת. אתם יחד עם אבא תעלו על הרשת, תשבו בהרחבה, הגמדים יעלו על הרשת ו... שריקה, והחסידות עולות למעלה וטסות אל... הכותל המערבי. אז תשאלו את: שמע חייל, מניין ידועה לך התוכנית של הטיול עם אבא שלי? ואז יעמיד החייל עיניים עליזות, ויאמר: חכי רגע. ובכן, את היא דבורה בת המטר ו-75 ס"מ? הבאת לי חולצה לבנה? אז פתאום תכיר דבורי את אבא ואבא את דבורי. כי הן שנים עברו מאז היינו יחד. ועוד שנה תעבור עד שנשוב לנמל חיפה. שנים, ואחד לא יכיר את השני. אבל לא! אני אכיר אותך אפילו אם תתחפשי. פתאום אני ארגיש בנמל שהלב שלי מתחיל לדפוק לדפוק, ואז אני אדע שאת מחכה לי בנמל. (מוסנזון, 1984, ל"ג בעומר תש"ד, עמ' 56–57).

הריחוף בצוותא עם דמויות בדויות, ההתבוננות מגבוה על העולם והפגישות המדומות בחלום ובהקיץ מופיעים לעיתים קרובות במכתביו של מוסנזון אל בתו. במכתב מ-1944 מביטח מוסנזון לדבורה שלא רחוק היום והוא יגיע לחיפה והם יצאו לטיול. "הפלג נפליג לטיול ארוך. אני אספר לך

על נפלאות העולם שראיתי, וגם את תספרי לי על הכול. נשב על הר הכרמל, נחזה בשקיעה – יהיה טוב. רק אורך רוח." (מוסנזון, 1984, 12 בנובמבר 1944, עמ' 95). במכתב אחר הוא מתאר איך בתום תורנות שמירה הוא נכנס אל תא המשאית, מתעטף בשמיכות, "ו...הייתי איתך יחד ב'סדר'. איך זה קרה? פשוט הייתי איתך. ישבנו שנינו בין החברים, מולנו ישבו הדוד והדודה, ואת שאלת: 'מה נשתנה הלילה הזה מכל הלילות?' ואני עניתי: שבכל הלילות היה אבא מתגעגע באיטליה ובתו בארץ – הלילה הזה פסקו הגעגועים ופסקו הקרבות. – חלום זה חלמתי [...]". (מוסנזון, 1984, ל"ג בעומר תש"ד, עמ' 109). בכל מקום שבו יימצא, כותב הוא לה, "חשוב אחשוב עלייך **כאשר נדברנו בינינו**. מחשבות שנינו תיפגשנה באותן השעות. כן?" (מוסנזון, 1984, ל"ג בעומר תש"ד, עמ' 105, הדגשה שלי). מוטיבים אלה יחזרו לימים ביצירתה של עומר כשהמדובר בזווית הכללית דרכה היא רואה את העולם שמסביבה וביחסים שבין דמות האב שבסיפור לבין בתו-המספרת.

ההימצאות בנקודה גבוהה ומוגנת, המאפשרת התגברות על כוח הכבידה של אילוצים, מועקות ודאגות ובה נבנית פרספקטיבה המנותקת, ולו לזמן קצר, מהמציאות ומסירה כל מכשול מדרך הדמיון, אופיינית לסיפוריה של עומר, כששיאה הוא במסע אל כוכב החלומות המתואר **בכל מה שהיה (אולי) וכל מה שקרה (כמעט) לקרשינדו ולי**. מסע חלומי דומה אך מורכב פחות מופיע בסיפור 'פגישה על ענן' המיועד לילדים צעירים יותר, ובו מתארת המספרת איך האב, חייל במלחמה רחוקה, מציע במכתב ששניהם יביטו למעלה, יבחרו בענן הנמצא באמצע הדרך בין הקיבוץ לבין המלחמה, וייפגשו על אותו "ענן הפגישות". היא מזהה ענן הנראה כ"הר בעל פסגות ומורדות תלולים", (עומר, 1975, עמ' 9) פורשת כנפיים כנשר, טסה למרום, עולה על ענן אווירון וצועדת על עננים רכים בדרך אל ענן הפגישות. כשמגיע הזמן להיפרד מאביה היא אינה בוכה, כיוון שהיא יודעת שתוכל לחזור ולפגוש אותו בכל עת, על "הענן הכי גבוה שבאמצע השמיים." (עמ' 10).

הסיפור 'פגישה על ענן' הופיע בספר בעל שם זהה שיצא חמש שנים לאחר **כל מה שהיה (אולי) וכל מה שקרה (כמעט) לקרשינדו ולי**. קובץ הסיפורים, המסופרים בקולה של נוני (נורית) בת הארבע מקיבוץ חצב בעמק הירדן, אף הוא משופע בדימויי גובה ובחלומות בהקיץ. בסיפור 'תודה לחצב' היא רודפת אחרי פרפר ומאבדת את קבוצתה. היא מוצאת את הקבוצה אחרי שהיא מביטה למעלה ומזהה חצב על ראש הגבעה המראה לה את הדרך חזרה; בסיפור 'הקן על עץ התות' היא מספרת על קן שבנה לה אביה על העץ, שם ישבה וסיפרה לעצמה סיפורים מבלי שילעגו לה: "הייתי יושבת לי בקן ומספרת לעצמי סיפורים, וחולמת חלומות; ואף אחד לא היה מפריע לי, או אומר לי: 'חלמנית שכזאת! ילדה שמדברת אל עצמה!'". (עמ' 40); בסיפור 'איך הייתי ציפור, מלכת היער' היא מתארת איך היא, הציפור, יושבת בקן ושומעת שיחה על כוונה לכרות את עצי היער, מצליחה לשכנע את בני האדם שלא לעשות זאת, וזוכה להערצתם של כל בעלי החיים; וב'טרזנוני', שילוב של טרזן ונוני, היא הופכת את הקן לסוכה כדוגמת זו של טרזן, ורוכבת על האב, המקבל את דמות אר'לה, חברו הנאמן של טרזן, למקומות של סכנה והרפתקאות, כשבליבה אין פחד: "ישבתי גבוה גבוה; אר'לה הריהו מלך החיות הכי אמיץ וחזק." (עמ' 47). 'עד השמיים', הסיפור הפותח את הקובץ **עד השמיים** (עומר,

1961), מספר על חלום ילדות של המספרת, אז כבת חמש, שש או שבע שנים, לטפס על בריכת מאגר המים שעל ראש הגבעה במושבה שבה התגוררה לפני העלייה על הקרקע בעמק, ולגעת בשמיים, "לטבול בהם את הפנים. נפלא להביט בהם מקרוב קרוב, להריח אותם, למשש. להיות על יד, על יד העננים והשמש." (עמ' 13). כמבוגרת היא חוזרת אל מושבת ילדותה ומטפסת על הבריכה, מביטה אל הנוף שמתחתיה ואל השמיים שמעל, שעדיין "רחוקים ממני כל כך..." (עמ' 15).

במסע לארץ הגשם (עומר, 1968), המתרחש בקיבוץ הנגבי אשלים, הגיבורה "אורית החולמנית, אורית הדמיונית", ילדה היוצאת לחפש את ארץ הגשם, ניצלת משיטפון פתאומי המאיים להטביעה. היא עולה על גבעה ומזעיקה לעזרה את מחמוד הבדואי, "איש טוב האוהב את ילדי קיבוץ אשלים", המחזיר אותה לקיבוץ. הספר **הגבול שבלב** (עומר, 1973) נפתח כשהגיבורה, חנה'לה, מבוגרת החוזרת אל ימי ילדותה, ניצבת על גבעת הפרחים, שנקראה בהתאם לעונה גבעת החצבים או גבעת הכלניות, וצופה אל הירדן ואל חיילי הלגיון בצידו השני. "פשוט תקפו אותי הגעגועים אל נוף ילדותי" היא מספרת. "אל החצבים, אל השקט הזה ששם למעלה. אל המראות הפרושים למטה, הזיכרונות." (עמ' 11-12). דימוי טיפוס והתבוננות אלה ודומיהם, המקבילים לדימוי הריחוף שבדמיון, חוזרים אל חוויות הנוף של מעוז חיים ואל גבעות המחמולה הגובלות בקיבוץ שהיו עבור דבורה הילדה מקום מקלט ברגעים של ייאוש ובדידות, כפי שהיא מספרת בריאיון הכלול בסרט הדוקומנטרי המתעד את חייה **גשם בעיניים** שהפיק בנה, רון: "הייתי הולכת למחמולה, שזה היה ארץ המפלט שלי. למעלה היה כל כך שקט וכל כך ירוק וכל כך יפה. שם אף אחד לא ראה אותי. מאוד טוב לי היה שם." (רון עומר, 2020, 12:38).

קרשינדו: חבר דמיוני, כפיל, וחונך

בגרסת 1961 של סיפור קרשינדו מופיעה הודאה מפי המספרת המבוגרת שלא תחזור בגרסאות המאוחרות: "קרשינדו הגמד, **שלא היה ולא נברא**. קרשינדו, **שאף פעם לא ראיתי אותו** ובכל זאת חשבתי עליו ואהבתי אותו. וגם הוא אהב אותי, כן, כן." (עמ' 21, הדגשות שלי). הבנה זו כבר אצל דבורה הילדה נרמזת במכתבו של מוסנזון מל"ג בעומר תש"ד: "ואז את תקפצי משמחה: באמת יש לו גמד! **ואני חשבתי תמיד שהוא רק מספר אגדה**. באמת?" (מוסנזון, 1984, ל"ג בעומר תש"ד, עמ' 56-57, הדגשה שלי). ברור שביסודו של דבר ידעו היטב האב ובתו, שבזמן חליפת המכתבים הייתה מתבגרת שעמדה על סף שנות העשרה שלה – וגם במהלכן, שהמדובר בחבר דמיוני, מה שלא מנע מהם לשתף פעולה בפיתוח דמותו במסגרת חילופי מכתבים שבהם שימשו חופש הדמיון וההומור לצד הכאב שבמרחק ובנסיבות המלחמה. מכתבי מוסנזון משנות המלחמה מדגישים את הכוח הטמון בדבורה הכותבת. הם אף כוללים מדי פעם השגות מעודנות על דרך כתיבתה, כדוגמת "רואה אני כי מצאת כבר את האבדה. פעם איבדת את הפסיקים והנקודות במכתבייך, הפעם לא חסרו כבר, בת חיל!" (מוסנזון, 1944א, 17 בפברואר 1943, עמ' 156), או: "בתי שלי! קיבלתי את המכתב שלך שנכתב בוודאי בערך שנה אחרי שהרומאים צלבו את ישו הנוצרי. על המכתב אין תאריך ואני חושב

שהוא מאז: " (מוסנזון, 1944א, 1 בפברואר 1944, עמ' 20). קרשינדו, חשוב לציין, מופיע במכתבים כמוכח וכמבקר רק כשהמדובר בכתיבתו של מוסנזון עצמו, כשדמותו כחבר דמיוני תומך ואוהב ללא סייגים שמורה לדבורה. ההומור באמצעותו ניגש מוסנזון לעניין הכתיבה המוקפדת, והשימוש בקרשינדו ככפיל שהוא מקשיב לו קשב רב, מצביעים על ניסיונו של האב לפתח בכותבת הצעירה את ההכרה בנחיצותה של ביקורת כחלק אינטגרלי מתהליך הכתיבה, וזאת מבלי לערער את אמונתה בדמותו התומכת של כפילו הגמד.

במחקרים העוסקים בהתפתחות הנטייה לפנטזיה אצל ילדים, שקיבלו תנופה משמעותית עם פרסום ספרה של מרג'ורי טיילור **בני לווייה דמיוניים והילדים היוצרים אותם** (Taylor, 2001), מתוארת תופעת החבר הדמיוני כתופעה שכיחה המופיעה אצל ילדים בגיל שלוש-ארבע ומזוהה עם תכונות חיוביות כגון תאוריית-תודעה (Tom) מפותחת, יכולת נרטיבית ויצירתיות (Gleason, 2004; Mottweiler & Taylor, 2014). מחקרים שונים הצביעו על כך שתופעה זו מצויה לעיתים גם אצל מתבגרים ואפילו אצל מבוגרים, ויש לה קשר התפתחותי עם יצירתיות בגיל המבוגר אצל סופרים, מחזאים ותסריטאים (Taylor et al., 2003). במחקרם משנת 2003 הציעו טיילור ועמיתיה שאפשר שאצל מי שיהיו לימים סופרים היה החבר הדמיוני שכיח יותר או מפותח יותר, ולפיכך שמור בזיכרון, ולעיתים אף קיים בתודעה כדמות אוטונומית אצל היוצר המבוגר. במסגרות טיפוליות מונחים הורים בעשורים האחרונים לקבל את התופעה בטבעיות ובהבנה ולהשתתף בפנטזיה מבלי לנכס אותה, ובעיקר לא לדאוג, שהרי במקרים רבים ילדים נוטשים את החבר הדמיוני באופן טבעי ועל פי רוב אף שוכחים עם הזמן שהיה להם אי פעם חבר מעין זה (Forsyth, 2013).

עדותה של עומר לפיה הבין אביה "שבקושי סיים בית ספר" את מה שהיא לא הבינה, והוא שילדים צריכים חבר דמיוני, מציגה את מתנת הגמד של מוסנזון כנובעת מתהליך מכוון שהוא בה בעת רגשי ואינטלקטואלי. התיאורים בסיפורי **פגישה על ענן** ובראיונות עם עומר מעידים במפורש שמוסנזון עודד את נטייתה של דבורה הילדה לספר לעצמה סיפורי מעשיות, ובעניין קרשינדו ברור שלא היה במעמד ההורה המקבל בהבנה את תופעת החבר הדמיוני ותו לא, שכן הוא שיצר אותו עבורה ושימר אותו לאורך זמן באמצעות מכתביו, שם מופיע קרשינדו כדמות מציאותית ופעילה. מכאן שגם אם קרשינדו והפגישות בחלום הם ביטויים למנגנון התמודדות אצל מוסנזון עצמו, המשתמש בהם ככלים שנועדו לפתור עבורו את ייסורי המרחק והמצפון, הם מהווים בו בזמן אחת הדרכים שבהן עודד הוא את היצירתיות של בתו, תהליך חניכה שהחל בגיל צעיר ונתן את אותותיו בשנים שיבואו.

רכיבים אוטוביוגרפיים ביצירתה של עומר

נטייתה של עומר לשלב רכיבים אוטוביוגרפיים בספריה ובדמויות המופיעות בהם מוזכרת ברבים ממאמרי הביקורת העוסקים ביצירתה. זוהי מקבילה הפוכה לחירות שנטלה לעצמה בעיצוב דמויותיה ההיסטוריות ("אני מציירת את הסיפורים שלי, אני לא מצלמת אותם. בציור את יכולה

להוסיף צבע, להיות יותר קטן, יותר גדול, "הספרייה הלאומית, 2015, 7:20) ובהצגת עצמה כסופרת/ מספרת, כשם שעשתה בסיפור 'הרביעייה' הפותח את **פגישה על ענן**: "הייתי ילדה קטנה, וגרתי בקיבוץ 'חצב'. אין זה השם האמיתי של הקיבוץ. אבל יש עוד דברים בסיפורים שלי שלא קרו בדיוק-בדיוק כך במציאות. הרי לשם כך מספרים סיפורים, נכון? מספרים, ממציאים, חולמים..." (עמ' 5).

עומר נהגה לזהות את **פגישה ישירה**, את **כל מה שהיה (אולי) וכל מה שקרה (כמעט) לקרשינדו ולי** ואת **הגבול שבלב** כספרים שכתבה בהתבסס על ניסיונה האישי, ואת שמות הגיבורות חנה'לה/ חני ושרה'לה/ שרי כמקבילות לכינוייה דבורה'לה ודבורי. מוטיב הילדה המתעבת את שמה ה"גלותי" ("שם של סבתאות") ומצרה על שלא ניתן לה שם בעל צלצול מקומי כשהיא מרגישה כנטע זר "בקרבת שמותיהן של דליה, נורית, ותמר, בנות הכיתה [...] אף ילדה לא נקראה כך בקיבוץ הזה, גם לא באחר" (עומר, 1981, עמ' 11) אף הוא בעל ממד אוטוביוגרפי. אך בכך אין הדברים מסתכמים.

הצהרות של עומר ושל בני משפחתה ודפוסיו לשון החוזרים בראיונות שונים ובספרים עצמם מחזקים את נטיית הקורא לזהות את האוטוביוגרפי ביצירתה. בהתייחסות לגיבורי סיפוריה של עומר הצהירה ורד מוססנון: "אני חושבת שדבורה באופן עקרוני חיפשה אנשים יותר מסכנים, שהייתה להם ילדות יותר קשה משלה [...] היא חיפשה סיפורים עצובים די באובסיסביות, אני חושבת." (פלד, 2013, 3:04). בנה של עומר, גיל, סיפר בריאיון ש"כמעט בכל דמות אפשר למצוא אותה. כשאתה קורא את הספר אז יש שם דברים שאני שומע אותה" (פלד, 2013, 3:00, הדגשה במקור), הצהרה המקבלת ממד אֶמְבֶּלְמָטִי המתחדד עם העיון בעבודתה ובראיונות העוסקים בכתיבתה ובחייה.

נרטיבים של חייה, הלשון שמשתמשים בה היא ובני משפחתה בשיחות על אודותיה, והמילים שהיא שמה בפי גיבוריה ובפי המספרות בספריה, מתמזגים במידה המעודדת חשיבה על עומר עצמה כעל דמות בסיפור שגם כשהוא בדוי בחלקו, הוא ארוג בתוך היסטוריה משפחתית שבעל-פה. בולט במיוחד בהקשר זה הוא השימוש התכוף ב"ילדה עם גשם בעיניים", צירוף שהופיע שנים לפני הופעת סרטו הדוקומנטרי של רון עומר **גשם בעיניים** הנפתח בתמונת דיוקן של עומר, שותקת, עיניה דומעות. 'ילדה עם גשם בעיניים' הוא אחד מסיפורי **פגישה על ענן**, שבו מציגה המספרת את עצמה כמי שנוטה לבכות במצבים של פחד, עלבון או כעס, ולו הקלים ביותר. "לא רציתי להיות ילדה עם גשם בעיניים. לא נעים להיות בכיניים. אבל כזאת הייתי, ותמיד בזמן הפחות מתאים" מספרת נוני, (עומר, 1975, עמ' 41) שהוריה מגבירים את הלחץ המופעל עליה כשאף הם משתמשים בכינוי הצורב: "מתי כבר תגדלי ותפסיקי להיות ילדה עם גשם בעיניים?" (עמ' 44). ב'הייתי מתה' – סיפור שלא הושלם ונמצא כטיטוטה לאחר פטירתה של עומר – מזכירה המספרת שבילדותה כינו אותה "ילדה עם גשם בעיניים". היא ציפתה לקוסמת טובה שתגרום לדמעות לזלוג פנימה במקום החוצה, אך זו מעולם לא הגיעה. "גם המשפט 'ילדים גדולים לא בוכים' לא עזר לה. היא גדלה להיות חיילת עם גשם בעיניים ועכשיו אפילו אימא עם גשם בעיניים".

ביטוי דומה לרגישותה הוא הדימוי של אדם נטול עור. **בפגיעה ישירה** מספרת הגיבורה שרה ש"רגישה הייתה עד חולניות. ולא היה זה מקרה של 'עור דק' יתר על המידה. לילדה הזו כאילו לא היה עור כלל. כך היה אומר בוקי. כל פגיעה שרטה בבשר החי, חתכה בו." (עומר, 1981, עמ' 32). בריאיון שלאחר מותה סיפר בנה גיל שבילדותו, כשהייתה נכנסת לדיכאון, הוא היה מתגייס ומנסה לשאוב אותה מתוכו. במובן מסוים, אמר, התהפכו התפקידים בבית, הוא היה קצת ההורה שלה והיא קצת בתו. (רון עומר, 2020, 34:00). היה שם "בור של רגישות עצומה", סיפר, ורק לימים הבין שהיא הייתה "בן אדם נטול עור שהולך בעולם עם פצע מדמם." (35:10).

בתשובה לשאלה האם תמר **מדפי תמר**, ספרה הראשון של עומר (1959), הייתה היא, השיבה עומר "תמר זו הילדה שרציתי להיות, למעשה. הייתה לה משפחה מאוד מלוכדת, אבא, אימא, עם אחות ועם אח, היה לה הרבה יותר ביטחון מאשר לי, היא הייתה הרבה יותר מקובלת מאשר אני הייתי." (פלד, 2013, 3:30).

קשה, אם כך, להימנע מהנטייה לאתר את האוטוביוגרפי בפרטים שונים המופיעים בסיפוריה, גם כשהקורא מודע לצורך לנהוג בזהירות בסיפורים שהם במהותם יצירי דמיון, וגם כשהיא עצמה מסתייגת מחשיבה שכזאת. מצב הניתוק מכל מסגרת משפחתית יציבה, הבולט בנרטיבים של חיי עומר כשורש הרגישות היתרה שאפיינה אותה, מוסווה, אך קל לאיתור בסיפורי קרשינדו: במקביל לאב האהוב והרגיש **בכל מה שהיה (אולי) וכל מה שקרה (כמעט) לקרשינדו ולי**, מתואר גם ה"אבא של סוף החופש" הממהר לעזוב, "מגוהץ כזה, ממהר, כאילו נוסע מאיתנו עוד לפני שהגיע אפילו האוטו שלו." (עומר, 1970, עמ' 10); כשהאם גוערת בחנה'לה ברגע של כעס על שהיכתה את אחיה היא מלאת זעם: "החלטתי לא לחזור. שאימא תדע לה. וזהו! ואם יקרה לי משהו, זה יהיה הכול באשמתה ואבא יכעס עליה." (עמ' 49); ובחלום המחזיר אותה לקיבוץ רואה חנה'לה את האב יושב ומלטף את בניו ומספר להם סיפורים ואת האם הנראית "מאוד מרוצה מן המשפחה שלה", כשהם "שמחים לגמרי ולא עצובים בכלל שאני נעלמתי ואינני להם. לא הרגשתי שהם מתגעגעים אליי. הם נראו מין כאילו, כאילו לא מרגישים בהיעדרי." (עמ' 153). על קרשינדו היא מספרת שהוא אהב אותה "כמו שאבא אוהב וכמו אימא. ואולי אפילו יותר, מפני שאבא נסע לו ולא היה, ואימא הייתה לפעמים כועסת עליי." ('קרשינדו', עומר, 1961, עמ' 22). גם אם לא נעשה ניסיון לזהות סיטואציות משפחתיות אלה ואחרות בסיפורים ולקשרן למסגרות המשפחה השונות שדרך עברה עומר בילדותה, קשה להתעלם מן האלמנט האישי החוזר ועולה בהן בסיפורים שהיא מספרת לעצמה ולקוראיה שוב ושוב בגרסאות שונות, וכן מעיצובו הבולט של קרשינדו, יציר הדמיון, כדמות היציבה היחידה במסגרות המעורעות שבתוכן היא מתפקדת.

במישור היצירתי והפרגמטי כאחד לא יקשה להניח, שעומר, שפרסמה תשעים ושמונה ספרים בפרק זמן של כארבעים שנה, ידעה היטב מה "עובד" כשפונים לקורא הצעיר והמתבגר, אם המדובר בהעדפת הנרטיב הסיפורי על זה ההיסטורי, באימוץ נקודות המבט של הילד בסיפור כולו או בחלקו, בפנייה אל הרגש, בשימוש בדפוסי לשון המשקפים את גיל הקורא, ועוד. הסבר אפשרי

להישענות התכופה על ההמראה והריחוף ולשכחותם ביצירתה של עומר, שאינו נעוץ כלל במישור האוטוביוגרפי, הוא שתיאורי פנטזיה של הרפתקאות מסע, ובכללן מעוף, מופיעים לעיתים קרובות ביצירות לילדים ומשמשים כ"פרדיגמה של סיפור הילדים הפנטסטי" (Hunt, 1987, 11) כשהם מסמלים שחרור, למידה והתבגרות, ואף ניצחון הטוב על הרע (**פיטר פן, מסע הפלאים של נילס הולגרסן, המיטה המעופפת, אי טי חבר מוכב אחר**, ועוד רבים אחרים).

"מחזור" של סיפורים כדוגמת סיפורי קרשנדו ואחרים, אף לו יכול להיות הסבר פרגמטי-מסחרי שאינו נעוץ במישור האוטוביוגרפי, אלא שבכל הנוגע ליצירתה של עומר ברור שהמדובר ברעיונות שעלו, ואולי אף נשתלו בה בילדותה, כשחלקם נעוצים בטראומות שהולידו אצלה חרדות נטישה קשות, בכללן עזיבת האב והיעדרותו הממושכת. לא ייפלא אפוא שהם שכיחים הן בראיונות שבהם מוזכרת הביוגרפיה האישית הן בסיפורים הבדויים.

על מסגרת הזמן ודמות האב בסיפורי קרשנדו

עיון ב'קרשנדו' משנת 1961 וב'אבא, אני, והגמד שלנו ששמו קרשנדו' משנת 1995 מזמין הערה לגבי מסגרת הזמן של הסיפור. מתנת הגמד מוזכרת ספציפית ב'קרשנדו' בהקשר של מלחמת העולם השנייה, עת היה אבי המספרת מגויס במלחמה נגד הגרמנים-הנאצים והיה מגיע "ממרחקים". נקודת זמן זו מטושטשת **בכל מה שהיה (אולי) וכל מה שקרה (כמעט) לקרשנדו ולי**, שם המלחמה אינה מוגדרת כלל ויכולה להתפרש כאחת ממלחמות ישראל, במיוחד בהקשר הזמן שבו הופיע הספר (מלחמת ההתשה).

שאלת הזמן הופכת סבוכה יותר כשנשקל הרקע האוטוביוגרפי של סיפור קרשנדו. המשפט במכתבו של מוסנזון מה-1 באפריל 1945 "המון זמן עבר מאז גילית לה את סוד קרשנדו בוואדי ברעננה על יד הפרדס של גוטסמן" ממקם את מתנת הגמד בפרק הזמן שבו דבורה ואימה התגוררו ברעננה, לפני גיוסו של מוסנזון, ובכלל לפני מלחמת העולם. מכאן שהביקורים הנדירים של האב וקשיי הפרידה ממנו הם אירועים באוטוביוגרפיה של עומר שנסיבותיהם אינן מחמיאות לאב שנשט את אשתו ואת בתו התינוקת והקים משפחה חדשה, להבדיל מאב שהוא חייל בשירות הלאום, תמה המעצימה את דמותו בעיני הקורא הצעיר ומתקשרת ישירות לרכיב הלאומי-ההיסטורי ביצירת עומר.

גרסת 1995 של הסיפור הופיעה לאחר פטירתו של מוסנזון, לאחר פרסום **מכתבים מן הדרכים**, ובשעה שסיפור חייה של עומר כבר היה ידוע בציבור בשל חשיפתו בספרה האוטוביוגרפי **פגיעה ישירה** ובראיונות שבהם דיברה על ילדותה. ספרים שיש בהם התייחסות מפורשת לפרידה של הורים לא נחשבו בתקופה זו יוצאי דופן. ספרי ילדים העוסקים בגירושים, ביניהם ספרים ייעודיים שנכתבו במגמה לעזור לילדים להתמודד עם נושא הגירושים, הופיעו החל משנות השבעים. בקונטקסט אישי ופרגמטי זה מצאה עומר לנכון לנתק מן הסיפור את מצב המלחמה ולחזק בו את היסוד האוטוביוגרפי,

כשהיא הופכת אותו ליותר רלוונטי לרוח התקופה: הסיפור נפתח בהבהרה "היה זה כשאבא בא לבקר. הוא כבר מזמן לא גר עם אימא ואתי, כי ההורים שלי נפרדו. אבא נמצא עם המשפחה החדשה שלו במקום אחר, ואימא ואני נשארנו בבית שלנו." (עומר, 1995, עמ' 56). אך גם במסגרת זו נשאר קרשינדו, החבר הדמיוני, הדמות היציבה שבה נאחזת הילדה-המספרת.

הטענות נגד המבוגרים הנכללות ב'קרשינדו' ותגובות הדחייה של הבת מתמקדות באמירות כגון "'הנאצים הם נוראים, אנחנו חייבים להילחם ולנצח'. וכל זה, כאילו שלא ידעתי את זה." (עומר, 1961, עמ' 22) וגם "'סבלנות, רק סבלנות'. שנאתי כשהיו עונים לי ככה." (עמ' 22-23). אמירות מעין אלה חוזרות בגרסאות שונות במכתבי מוסנזון לאורך שנות המלחמה כשהן משמשות הצדקה להיעדרותו הממושכת, ומתקבלות כ"נאומים" מהם מסתייגת בתו עוד כילדה. הסתייגות זו בולטת במיוחד כשהמדובר בציפייה שנתבדתה לחזרתו של האב לאחר שנהרגה האם, נושא העולה בהרחבה ב**פגיעה ישירה** ובראיונות עם עומר ועם בני משפחתה. לאחר מות האם, מספרת שרה של **פגיעה ישירה**, המתמודדת עם הנסיבות המעורפלות של האירוע, עוטף אותה גל של שמחה למחשבה ש"אבא שלה האהוב יגיע כבר מחר או מחרתיים. ואולי אפילו היום" (עומר, 1981, עמ' 21). אך האב אינו מגיע, ובמקומו מגיעים מכתבים "טובים ומשמחים ממש כמו הקיץ אשר סביבה" (עמ' 68) וחבילות עם ממתקים ומתנות שונות. בשלב כלשהו, כשהיא כבר מבוגרת, היא מתחילה לשאול את עצמה "האם באמת לא היה יכול לבוא, או שלא רצה?!" (עמ' 79) ועולה בה הפחד ש"העדיף להישאר שם כדי לדחות את הפגישה עימה." (עמ' 81), ובעצם היה פחות חזק משחשבה, ולא היה יכול להתמודד עם הנטל שהיא הייתה עבורו. במכתבים שבהם סיפר על מאבקים לקבלת חופשה אין היא מוצאת "אף לא מלה אחת עליה. לא דאגה לשלומה, השתתפות, כאב." (עמ' 82). בגלויה שכתב מוסנזון כחודש לאחר מותה של לאה הביע השתתפות וכאב ("כואב איתך יחד"). אך אלה היו משולבים בהצהרה על הצורך "להתגבר על הכאב והצער, ללמוד הרבה ולהיות נערה שקדנית וטובה" ובהתייחסות אל עצמו, כמי שעדיין מצוי ביחד המשפחתי ("במה ננחם את עצמנו, בתי? [...]) נשמור את זכרה של אימא בלבנו", ואל האסון שפקד אותו בזמן המלחמה עם מות אביו, שעליו התגבר באמצעות המחשבה שהוא מגשים את חלומו של האב. [רון עומר, 2020א (10:30), גלויה מה-13 בפברואר 1944].

החשיבה מחדש על תחושת השליחות של בני הדור, שגבלה לעיתים באנוכיות ושאת מחירה שילמו בני המשפחה, האופיינית לשרה המבוגרת של **פגיעה ישירה**, וכן חוסר הביטחון הגורם לה להטיל ספק בעצמה ובסובבים אותה, מוצאים הד בהצהרתה של עומר לפיה שירותו הצבאי של מוסנזון היה סוג של בריחה מהמציאות: "הוא היה בבריגדה, אז הוא ברח מאשתו השנייה לבריגדה והוא לא רצה לחזור. הוא אמר שילדי השואה צריכים אותו יותר מאשר אני בקיבוץ, ויש לי זה ויש לי זה, להם אין כלום והוא צריך לעזור להם. ומה זה כעסתי על אבא. כעס אדיר." (מילס, 2014, 10:35).

מחשבות מעין אלה אינן מופיעות כלל ב'קרשינדו' או בכל מה שהיה (אולי) וכל מה שקרה (כמעט) לקרשינדו ולי: האב החייל מתואר במלוא ההומניות שלו כרגיש, אוהב, עצוב וקרוב לבכי

כשהוא נאלץ להיפרד מבתו, ובעצמו זקוק לעידוד: "ידעתי, כי עליי לחייך אל אבא, לשמחו, שלא יחשוב על המלחמה שהוא חוזר אליה, על ההפצצות והיריות והכול, אך לא יכולתי להתגבר על דמעותיי." (עומר, 1961, עמ' 18). ובניגוד למוטיב של האב שלא חזר, נקודה כאובה בחייה של עומר העולה שוב ושוב במסגרות שונות, האב החייל חוזר "כמו בוב'לה" לסייע בחיפושים אחר בתו שהמריאה לחלל, וזוכה לתקשורת מקרשנדו בשפת הסתרים שלהם המורכבת מנצנוצי אור: "אמרתי לאביך בשפתנו: אל תדאג, קרשנדו שומר על חנה'לה", מה שמעלה חיוך על פניו ומסיר ממנו כל דאגה לשלומה. (עומר, 1970, עמ' 71). בעולם הפנטזיה, ורק בו, זוכה האב להזדככות ולהכלה מחדשת בתיווכו של החבר הדמיוני המשותף לו ולבתו.

ספרות הילדים של עומר כמשמרת זיכרון

ואלרי קריפס, שדנה בהיטשטשות הגבולות בין הילד לבין המבוגר עד כדי יצירת סכנה להיעלמות הילדות, הפנתה תשומת לב אל אופייה של ספרות ילדים כמשמרת זיכרון, והציעה שמחוזות זיכרון (lieux de mémoire) של פייר נורה, עם כל מורכבותם החומרית, הסמלית והפונקציונלית, מתקיימים כיוון שהם מייצגים את הרצון לזכור, ובו בזמן את היכולת להשתנות, ליצור משמעויות חדשות ולשחזר משמעויות ישנות. (Krips, 1997). "טעם קיומו העיקרי של מחוז זיכרון, טען נורה, הוא לעצור את הזמן, להשעות את עבודת השכחה, לקבע מצב עניינים מסוים, להעניק למוות חיי-אלמוות, לממש בחומר את הלא-חומרי." (1993, עמ' 16). הלא-חומרי אותו הופכת ספרות הילדים לחומרי, הציעה קריפס, הוא בו בזמן רעיון הילדות וזיכרון הילדות של המבוגר עצמו. הילד הספרותי, אם כך, גם כשהוא קונסטרקט הנוצר בכתובה, כופה התייחסות אליו מצד הקורא והכותב כאחד, תהליך ההופך לחלק משימור הזיכרון של עבר אישי.

נורה פיתח את רעיון מחוזות הזיכרון בהקשר של הזיכרון הקולקטיבי של חברות וגופים החרדים להיעלמות עברם, ומתוך ההנחה "שלא קיים זיכרון ספונטני" הם מבינים "שיש ליצור ארכיונים, שיש לקיים חגי יובל, לארגן חגיגות, לשאת הספדים, לאשר מסמכים בחתימת נטריון." (עמ' 8). יחד עם זאת הוא טען לקשר בין מה שהוא כינה "שיגעון הארכיון המאפיין את זמננו" (עמ' 8) לבין יחידים המבינים ש"יצא הצו להיזכר, אבל החובה להיזכר מוטלת עליי, ואנוכי הנני הזוכר. [...] שהרי על הפרט, ועליו לבדו, מעיק בהתמדה, ובה-בעת בלא הבחנה, הכורח לזכור; כפי שעל יחסו האישי אל עברו מונחת אפשרות התחיותו. התבקעות הזיכרון הכללי לחלקיקים של זיכרון פרטי מעניקה לשלטון הזיכרון כוח-כפייה פנימי עצום. הוא מחייב כל אחד ואחד בהיזכרות, ואת הגילוי-מחדש של ההשתייכות הופך לעקרון הזהות ולסודה." (עמ' 11). "ככל שהזיכרון נחוה פחות באופן קולקטיבי," טען נורה, "כך הוא זקוק יותר לאנשים יחידים ההופכים את עצמם לאנשי זיכרון." (עמ' 12).

אין קושי בזיהוי הרומנים ההיסטוריים שכתבה עומר, ושההתרגשות הכללית שליוותה את פרסומם דבקה בדמותה והביאה לקריאת פרסים ומוסדות על שמה, עם תפיסת "מחוזות הזיכרון" בממדה הלאומי-החברתי. טענתי היא שסיפוריה של עומר בעלי האופי האישי אף הם היו תולדה של

אותו "כוח-כפייה פנימי עצום", ושקרישנדו היה אתר מרכזי במחוז הזיכרון של יצירתה, אותו שימרה בחינותיו, ובקנאות, ובעקבותיה גם בני משפחתה, כפי שהעידה אחותה ורד לאחר מותה: "עכשיו הם מחפשים גם גמד, קרשינדו, בגובה חצי מטר, להניח על המצבה, עם מצנפת בתכלת ומעיל אדום או מפוספס. חשוב שיחייך." (קוטס-בר, 2013).

שימור הזיכרון והמאבק נגד השכחה היו גורמים מניעים בעלי חשיבות עליונה בעבודתה של עומר. כשנשאלה בריאיון מ-2007 בנוגע למוטיבציה המכוונת את כתיבתה בעלת האופי ההיסטורי-ביוגרפי ענתה: "המוטיבציה זה לזכור אנשים שבאמת נתנו את הכול, את החיים שלהם, ואנחנו... השם שלהם לא אומר לנו שום דבר." (פלד, 2013, 2:30). את החשש מהשכחה הורישה לבני משפחתה: בריאיון עם הופעת הסרט **גשם בעיניים**, כשנשאל "למה עכשיו?" הסביר רון עומר שהבין ש"גדל פה דור של ילדים שאולי לא יודע מי זו דבורה [...] היה לי ברור שאני עושה את הסרט הזה כדי שיהיה פה עוד דור שיקרא את דבורה עומר." (רון עומר, 2020, 6:00). כך גם בריאיון עימו במסגרת פסטיבל סרטים דוקומנטריים בספרייה הלאומית בנובמבר 2020, עם זכייתו בפרס אופיר, שם סיפר שבתו חזרה מבית הספר כשהייתה בכיתה ב' ואמרה "אתה יודע אבא, הילדים בכיתה לא יודעים מי זאת דבורה עומר", מה שהעציב אותו מאוד. (רון עומר, 2020, 19:30), ואכן, הוא בחר לפתוח את הסרט בסצנה שבה הוא משוחח עם קבלן המנקה את מצבתה של עומר ואינו יודע דבר וחצי דבר עליה.

במבט לאחור, ומבלי לייחס לדברים משמעות פתולוגית, אני רואה את החזרה על מוטיבים כריחוף, טיפוס וחלומות בהקיץ ואת העיבוד החוזר ונשנה של קרשינדו ועימו דמויות וקטעי זיכרון בסיפורים השונים, כניסיון מתמשך של עומר לשמר את נסיבות חייה ולהבהיר באמצעות סיפורי הילדות נקודות שנשארו עבורה כסימני שאלה, כשהיא משאירה אחריה מעין סימני דרך, או, בלשונה של אחותה ורד, "קרשינדואים קטנים", עבור עצמה ועבור קוראיה.

מקורות ראשוניים

- מוסנזון, מ' (1944א). **מכתבים מן המדבר**. עין חרוד: הקיבוץ המאוחד.
- מוסנזון, מ' (1944ב). **רשימות חיל עברי**. תל אביב: עם עובד.
- מוסנזון, מ' (1984). **מכתבים מהדרכים**. תל אביב: עם עובד.
- עומר, ד' (1959). **דפי תמר: יומנה של תמר גל מקיבוץ רמון שבעמק**. תל אביב: עמיחי.
- עומר, ד' (1961). **עד השמיים: ט'ו סיפורים לילדים**. תל אביב: עמיחי.
- עומר, ד' (1968). **מסע לארץ הגשם**. תל אביב: מסדה.

עומר, ד' (1970א). **כל מה שהיה (אולי) וכל מה שקרה (כמעט) לקרשינדו ולי – תסכית, 1970**. ארכיון דבורה עומר, הספרייה הלאומית 82 02 1946 4* ARC.

עומר, ד' (1970ב). **כל מה שהיה (אולי) וכל מה שקרה (כמעט) לקרשינדו ולי**. תל אביב: י. שרברק.

עומר, ד' (1973). **הגבול שלב**. תל-אביב: י. שרברק.

עומר, ד' (1975). **פגישה על ענן**. תל-אביב: י. שרברק.

עומר, ד' (1981). **פגיעה ישירה**. תל אביב: י. שרברק.

עומר, ד' (1987). **הטיסה במזרן המעופף**. תל-אביב: עם עובד.

עומר, ד' (1995). **הספר הגדול של דבורה עומר**. תל אביב: עם עובד.

עומר, ר' (2020א). גשם בעיניים. Go2Films

מקורות משניים

אלפרט, ה' (2016). האגדה לבית מוסזון. **ישראל היום, שישבת**, 22 ביולי 2016 <https://tinyurl.com/3yrzpkce>

אשד, א' (2013). שירת דבורה: זוכרים את דבורה עומר. NRG 14 במאי 2013 <https://tinyurl.com/bdfwr7f>

בן-יהודה, ה' (2018). הדמעות של דבורה עומר. **בלוג הספרנים**, 20 ביוני 2018 <https://tinyurl.com/28x4v3mm>

גנתון, פ' (ללא תאריך). ריאיון עם דבורה עומר על ילדותה בקיבוץ מעוז חיים. **סרטי מעוז חיים**.

<https://tinyurl.com/3smfs4xz>

גרנות, מ' (2013). ריאיון עם שמואל עומר, **מאזניים פ"ז** (4), אלול, תשע"ג, עמ' 3.

דורי, נ' (2013). עזרה בזעיר אנפין: דמות הננס הגיבור ומשמעותה בספר 'כל מה שהיה (אולי) וכל מה שקרה (כמעט)

לקרשינדו ולי' מאת דבורה עומר. **הפנקס**, 18 באוגוסט 2013. <https://tinyurl.com/2zpyehzu>

דורי, נ' (2018). למאפייניו של ז'אנר המסע בספרות הילדים העברית בשנים 1923–2009. **ילדות**, 2, עמ' 66–81.

הסכת הספרנים (2021). "איך לא חזרת אליי?": כאב היתמות של דבורה עומר. 25 בנובמבר 2021.

<https://tinyurl.com/2c93dsh8>

הספרייה הלאומית (2015). דבורה עומר – כל מה שהיה (אולי) וכל מה שקרה (כמעט) - חלק א'. **אירוע לזכרה של**

הסופרת דבורה עומר, במלאת שנתיים לפטירתה, 22 ביוני 2015. <https://tinyurl.com/bdze68y7>

ועדת החינוך, התרבות והספורט של הכנסת (2013). קבלת "האחר" כפי שמופיע בספריה של דבורה עומר – לציון 30 יום

לפטירתה. ישיבת 4 ביוני 2013. <https://tinyurl.com/yvnb5k6>

ישי-לוי, ש' (1987). מס הכנסה יעיד. **חדשות**, 12 ביוני 1987, עמ' 54–55.

לוי, ד' (2016). המתים שלי הם כמו שכנים, שקטים אבל אהובים מאוד – ריאיון עם ורד מוסזון. **בלוג המדור לאיבוד**

קרובים, 16 בינואר 2011. <https://tinyurl.com/2p8urec9>

לפיד, ש' (1970). גמד כאסטרונאוט. **מעריב**, 18 בדצמבר 1970.

מילס, י' (2014). שנה למותה של דבורה עומר. **המגזין עם אושרת קוטלר: שהייתי מתה**, 2014.

<https://tinyurl.com/58rxw63f>

נורה, פ' (1993). בין זיכרון להיסטוריה – על הבעיה של המקום. תרגמה מצרפתית רבקה ספיבק. **זמנים: רבעון**

להיסטוריה, 45, עמ' 4–19.

- עומר, ר' (2020). שיחה עם היוצרים: גשם בעיניים. <https://tinyurl.com/unpw6zsh>. **ריאיון באולפן דוקאביב**.
- עומר, ר' (2020). 'גשם בעיניים', שיחה עם רון עומר. **פסטיבל דוקטקסט 06**. <https://tinyurl.com/4t5hmrr8>.
- פורת, נ' (2021). גמדים בבית הילדים: פנטזיה כמרד בקיבוץ. **כנס עולמות 2021**. <https://tinyurl.com/mr2yjwt9>.
- פלד, ס' (2013). דבורה עומר חושפת את סוד חייה: "אני אדם שרוט מאוד." **חדשות**, 11 בינואר 2013. <https://tinyurl.com/4hm7fjdb>.
- קוטס-בר, ח' (2013). הבכורה לבית אבי: ורד מוסנזון מדברת על אחותה דבורה עומר. **מקור ראשון**, 31 במאי 2013. <https://tinyurl.com/bdjsffwr>.
- קרן-יער, ד' (2007). **סופרות כותבות לילדים: קריאה פוסט-קולוניאליסטית ופמיניסטית בספרות ילדים עברית**. תל אביב: רסלינג.
- רובינסון, י' (2012). 'אנחנו נפרדים': ספרים על גירושם. **מקור ראשון**, 20 באוגוסט 2012. <https://tinyurl.com/5brej29y>.
- רוזובסקי, מ' (2022). שפנדוזה מרדימון או איך התחלתי לכתוב לפני שידעתי לכתוב. **ספרות ילדים ונוער**, 143, עמ' 139-147.
- שיכמנטר, ר' (2016). הטרוגניות מול הומוגניות בספרי הנוער של דבורה עומר. **החינוך וסביבו: שנתון המכללה**, ל"ח, עמ' 273-289.
- Forsyth, B. (2013). *Imaginary Friends: Do They Have a Lasting Impact on Real Children?* Thesis, Master of Science, University of Otago. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10523/4154>
- Gilead, S. (1991). Magic Abjured: Closure in Children's Fantasy Fiction. *PMLA* 106 (2), 277-293.
- Ginsburg, S. (2020). From Here to Elsewhere and Back in Israeli Hebrew Children's Literature. In N. Berg & N. Sokoloff. (eds.) *Since 1948: Israeli Literature in the Making*. New York: SUNY University Press, 143-161.
- Gleason, T. R. (2004). Imaginary Companions and Peer Acceptance. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 204-209.
- Hunt, P. (1987). Landscapes and Journeys, Metaphors and Maps: The Distinctive Feature of English Fantasy. *Children's Literature Association Quarterly*, 12 (1) (Spring), 11-14.
- Krips, V. (1997). Imaginary Childhoods: Memory and Children's Literature. *Critical Quarterly*, 39 (3), 42-50.
- Mottweiler, C. M. & Taylor, M. (2014). Elaborated Role Play and Creativity in Preschool Age Children. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 8 (3), 277-286.
- Shikhmanter, R. (2017). Heroes of Our Time: The Historical-Political Context of Devorah Omer's Novels. *Israel Studies*, 32 (2) (Winter), 110-125.
- Taylor, M. (2001). *Imaginary Companions and the Children Who Create Them*. Oxford: Oxford University Press.

Taylor, M., Hodges S.D., & Kohanyi A. (2003). The Illusion of Independent Agency: Do Adult Fiction Writers Experience Their Characters as Having Minds of their Own? *Imagination, Cognition and Personality*, 22, 361-380.

שיקומו של האובייקט הטוב – כמה דוגמאות מספרות הילדים

העברית לגיל הרך

ד"ר נפתלי ישראלי¹

תקציר

היחסים הבין-דוריים, ובייחוד יחסי הורים-ילדים, הם המסגרת הסיפורית של ספרי הילדים לגיל הרך (דר, 2007). מבחינה התפתחותית, זה הגיל שבו מופנם האובייקט ההורי ומתגבש בעולם הפנימי של הילד האובייקט הטוב. מאמר זה טוען שספרי הילדים לגיל הרך משקפים מגוון דרכים לשיקום האובייקט הטוב אחרי הרס, אובדן או פגם שהתגלה בו. שלושה מנגנונים נפשיים שמזוהים במאמר מאפשרים את השיקום הזה: שינוי בעצמי; חוויית "טוב" משותפת; שינוי באובייקט. מנגנון רביעי, שמאפיין ספרים מהדור האחרון, אינו מאפשר את שיקומו של האובייקט הטוב אלא מכחיש את התלות בו באופנים שונים.

המאמר מדגים את ארבעת המנגנונים האלה בכמה ספרי ילדים עבריים מהדורות האחרונים. כמו כן יש בו התייחסות לאיורים שבספרי הילדים לגיל הרך, המאפשרים להנגיד בין אובייקטים פנימיים בנפשו של הילד ובין אובייקטים חיצוניים בעולם שהוא חי בו, וכך לסמל תהליכים נפשיים שהמאמר מדגים גם ברמה לא מילולית.

מילות מפתח: ספרות ילדים, פסיכואנליזה, האובייקט הטוב, יחסי הורים ילדים

מבוא

כשדוד אריה נבלע בלב ים, אף אחד לא מצליח להבין אותו (לוי, 2014). כשאבא של איתמר חובש כובע קסמים, איתמר לא בטוח האם הוא באמת אבא שלו (גרוסמן, 1992). כשמופיע "הילד הרע", לא ברור מי הוא זה שמתנהג באופן גס או אלים (גולדברג, [1959], 2005). בעיות התפתחותיות מעין אלה: תחושה שלא מבינים אותך; בלבול שנוצר באזור משחקי בין פנטזיה ומציאות; או צורך להשתלט על דחף תוקפני – מאפיינות את ההתפתחות הטבעית של ילדים בגיל הרך בכל העולם.

התפתחות זו נטועה תמיד ביחסי הורים-ילדים, וספרות הילדים לגיל הרך משקפת זאת. ההורה הוא רב ערך לילד – הוא אחראי קודם כול להישרדותו הפיזית, ולאחר מכן להתפתחותו

1 אני מבקש להודות לד"ר רננה גרין-שוקרון על נדיבותה ועזרתה הרבה בהכנתו של מאמר זה. בימים קשים אלה של מתח, דאגה ואי-ודאות היא הייתה עבורי אובייקט טוב לצפות לו.

הגופנית והנפשית. ככל שעוברות השנים הייצוג של דמות ההורה מתפקד באופן עצמאי, לטוב ולרע, בנפשו של הילד. כבר בגיל הינקות מתפתחת האפשרות לבנות בנפש "אובייקט טוב" – אובייקט שמורכב מהפנמה של הנוכחות ההורית הטובה, התפקודים ההוריים הבריאים ודחפי החיים של הילד שמושלכים לתוך האובייקט הזה. במפגש של הילד עם המציאות הפנימית והחיצונית קורה שהאובייקט הטוב נפגע – אם בשל עלבון, תחושות בושה או אשמה, דבר מה שהילד הרס בעצמו, למשל, כשהילד עבר על איסורים הוריים. כאשר הפגיעה היא קשה האובייקט הטוב עלול להימחק, ואיתו נמחקת גם תחושת העצמי הטובה של הילד. כדי להצליח להרגיש חי מבחינה נפשית, ולא רק שורד, כדי להרגיש בטוח ומוגן בעולם מיטיב, הילד צריך בדרך כלשהי להגיע בחזרה אל גרעין האובייקט הטוב, להיזכר בו ולשקם אותו.² כאשר זה קורה האובייקט הטוב מתחזק, דווקא משום שהוא מכיל את הפגיעה שהתרחשה ואת דרך ההתמודדות איתה. הוא אומנם כבר אינו אובייקט אידאלי אשלייתי – הוא אינו כל יכול ועמיד לכל פגיעה; אך הוא מיטיב וגמיש יותר, ובעל יכולת שיקום, וככזה הוא מוגן יותר מפני פגיעה עתידית. טענתי במאמר זה היא שסיפורי הילדים לגיל הרך מספרים את סיפור ההתרחשות הנפשית הזאת של שיקום האובייקט הטוב אחרי ההרס הראשוני שלו, הרס שהתרחש בגלל דבר רע שקרה בחוץ או בגלל כוחות הרסניים מבפנים.

מושג "האובייקט הטוב" בפסיכואנליזה

ה"אובייקט" הוא מושג פסיכואנליטי שפרויד קישר תחילה לדחף: "האובייקט של הדחף הוא המושא שבתוכו או באמצעותו יוכל הדחף להשיג את מטרתו" ('יצרים וגורלות יצרים', בתוך פרויד 1999, עמ' 40). אובייקט הדחף כונה "אובייקט חלקי" והוא במהותו קדם-גניטלי. לעומתו, האובייקט השלם הוא אובייקט שפרויד כינה "אובייקט אהבה". הוא במהותו גניטלי, וקשור ביחס מסוים אל האני בכללותו.³

פרויד אומנם רמז במקומות שונים כי האובייקט יכול להתפצל ל"טוב" ו"רע", אך מי שהשתמשה לראשונה במושגים אלה והרחיבה אותם הייתה מלאני קליין. על פי קליין, דחפי החיים והמוות אומנם מכוונים בתחילת החיים אל אותו אובייקט, אולם האמביוולנטיות של האובייקט מעוררת חרדה עצומה אצל התינוק וזו נבלמת על ידי מנגנון הפיצול. כך, פיצול האובייקט ל"טוב" ו"רע" הוא צורת ההגנה הראשונה כנגד חרדה. ה"טוב" קשור ליכולת של האובייקט להעניק, ולהשלכה של הטוב שנמצא בילד על האובייקט. באופן דומה, ה"רע" קשור ליכולת של האובייקט למנוע משהו מן

-
- 2 התהליך הזה מורכב ויכול לקרות באופנים רבים, אבל ברור שהוא קשור לזיכרונות הילדות המוקדמים ולאפשרות להיות איתם בקשר. ראה למשל מקדוגל, 2005, עמ' 87, שם הפסיכואנליטיקאית ג'ויס מקדוגל כותבת על האפשרות להגיע חזרה אל האובייקט הטוב האבוד באמצעות מסמן חושי.
 - 3 "אהבה ושנאה אין כוחם יפה לזיקות היצרים [=הדחפים] אל מושאיהם [=האובייקטים שלהם], אלא לזיקתו של כלל האני אל [האובייקטים]" ('יצרים וגורלות יצרים', בתוך: פרויד 1999, עמ' 50).
 - 4 ראה למשל במאמרים 'יצרים וגורלות יצרים' (בתוך פרויד, 1999) או 'השלילה' (בתוך פרויד, 2023 [1925]).

הילד ולהשלכה של התוקפנות של הילד על האובייקט. השד, לדעת קליין, הוא האובייקט הראשון שמפוצל באופן הזה, והוא הופך להיות אבטיפוס לכל האובייקטים בהמשך החיים.⁵

לאובייקט הטוב מקום חשוב ביותר בתאוריה הזאת, משום שההפנמה שלו יוצרת את גרעין האני (ואף את גרעין האני העליון) ואת היכולת לנוע מעמדה נפשית חשדנית ומפצלת לעמדה נפשית בריאה יותר שמסתגלת למציאות (פלדפוגל, 2017). רק לאחר מכן האובייקט הטוב (שהופנם) יכול להיות מושלך החוצה, כדי שאובייקטים חיצוניים יוכלו להיחוות כמיטיבים⁶; ורק הפנמת האובייקט הטוב יכולה לחולל שינוי במבנה הפנימי, הן של האני הן של האני העליון. משום כך, בראייה הפסיכואנליטית העכשווית, יש חשיבות עליונה להפנמה של האובייקט הטוב בתקופת הילדות המוקדמת, ולמציאת הדרכים לשיקומו ולהחייאתו במקרה שנפגם או נהרס.

שיקומו של האובייקט הטוב בקשר הורה-ילד

ההקשר שבו מתקיים תהליך ההפנמה הזה הוא ביחסי הורים-ילדים, וספרות הילדים לגיל הרך מחזקת אותו בכמה אופנים, שעליהם עמדה יעל דר (2007). בהתבסס על הקלסיקה הישראלית לילדים, דר טוענת שספרות הילדים לגיל הרך (בתרבות המודרנית של המערב) היא שיח בין-דורי בעל איכויות ייחודיות, וזה מה שמייחד אותה מכל כתיבה ספרותית אחרת.⁷ ברמת התוכן, למשל, העלילה והדמויות מתרכזות ביחסים בין הורים וילדים, הורים וסבים, גננות וחניכיהן; או בהשאלה – אימהות וגוריהן, פרחים וניצניהם, וכדומה. ברמת הזיקה שבין המחבר לקוראים, ישנם מחברים שהצהירו שתהליך הכתיבה הוא פעולה הורית, בכתבם מפורשות לילדיהם, כדוגמת יעל בספר **יעל מטיילת** (אתר, 1971), נתן בספר **נוני נוני אין כמוני** (אתר, 1977) או גדי בספר **שמוליקיפוד** (כוש, 1955). ברמת הזיקה שבין הכותב לעצמו, עצם פעולת הכתיבה מאפשרת לכותב לפגוש את האני-ילד שלו.⁸ ברמה הפרשנית, ספרות הילדים לגיל הרך בוראת משחק מורכב בין פרשנות בוגרת (של

5 "השד הטוב – החיצוני והפנימי – הופך לאבטיפוס של כל האובייקטים המסייעים והמספקים, והשד הרע הופך לאבטיפוס של כל האובייקטים הרודפים, החיצוניים והפנימיים" (Klein 1952, p. 63; התרגום שלי – נ"י).

6 דורה פולדפוגל כותבת: "השד הטוב או האובייקט הטוב, הוא השם שניתן לחוויה טובה של קשר אובייקטלי עם אנליטיקאי/אם בעל mind, המסוגל להבין ולעבד את מה שקורה למטופל/תניוק, לקלוט את רגשותיו, כולל השנאה, מבלי להכחישם, ולהעניק לו הבנה ממקום אנושי" (פלדפוגל, 2017, עמ' 201).

7 דר מחריגה את הספרות הפוסט-מודרנית; וכן חשוב לציין שהיא כותבת על כך ב-2007, ולכן אין בקביעתה התייחסות לספרות הישראלית לילדים שנכתבה מאז ועד היום. מאמר זה מרחיב את הרעיונות של מאמרה מ-2007, ומוסיף עליהם מספרות הילדים העברית לגיל הרך שנכתבה מאז 2007 ועד היום (2024).

8 על כך כתב למשל ע. הלל: "התחושה שלי לגבי ספרות ילדים [...] זו תחושה של אדם המתגנב אל ילדותו. לא זו בלבד שהילדות היא חלק מחיי, שאין אנו סוגרים את הדלת אחריה והולכים הלאה, שהרי אלה החדרים ואולי הארמונות, שאנו משתדלים לחזור ולהתגנב אליהם וליהנות מהם הנאה מחודשת, כמבוגרים. [...] ספרות ילדים היא ספרות שסופרים כותבים לעצמם. אולי הגדרה יותר מדי, אך לגבי דידי נכונה היא. זוהי ספרות שאני כותב לעצמי" (ע. הלל, 1970, עמ' 17, בתוך דר, 2007, עמ' 22).

המבוגר) ובין פרשנות ילדית (של הכותב המחובר לאני-ילד שבו). ברמה החווייתית, ילדים בגיל הרך נזקקים למבוגרים שישמשו עבורם כמתווכים ספרותיים, הן בבחירת הספרים והן בהקראתם. אם הורה בוחר לקרוא לילדו סיפור שהוא מכיר מילדותו, זהו עבורו מפגש מחודש עם האני-ילד שלו ואישור חווייתי למהלך הזמן ולרצף הדורות. נוסף על כך, ישנה החוויה הפיזית, שהיא הכרחית לקריאה של סיפור ילדים – המבוגר זקוק לילד שיאזין לו, והילד נזקק למבוגר שייקרא ויתווך לו את הסיפור. המימוש ההכרחי הזה הוא מחוץ לטקסט. אולם דר טוענת שהנוכחות הסימולטנית של מבוגרים וילדים היא המאפיין של ספרות הילדים לגיל הרך – בין אם מדובר ברמת העלילה, בין אם בתודעתו של הכותב ובין אם במקום ובזמן המציאותיים שבהם שני דורות מממשים את הסיפור בקריאה ובהאזנה. כל הרובדים האלה קיימים בספרות הילדים לגיל הרך, ומובילים את דר למסקנה כי סיפור-העל של הסוגה הזו הוא סיפור על הזדקקות בין-דוריות. ברוב המקרים הנוכחות הדורית הכפולה (שמתקיימת ברמת העלילה) מקפלת בתוכה זיקה של אהבה מגוננת ומטפחת, שהמבוגרים מגלים כלפי הילדים; ובמקביל רומזת על יחסי תלות שבין מבוגרים וילדים.

המאמר הנוכחי מתבסס על מסקנה זו של דר (2007), ובוחן אותה ברמה ספציפית יותר: בתוך סיפור-העל של הזדקקות בין-דוריות צריך להימצא לטענתי הגרעין של ההתפתחות הנפשית, והוא תהליך ההחייאה או השיקום של האובייקט הטוב שנפגם או אבד. יש סכנות מבחוץ, שמאיימות על האהבה המגוננת ועל יחסי התלות ההכרחיים; ויש סכנות מבפנים שמאיימות עליהם – האהבה מעוררת גם צרות עין; והתלות מעוררת שנאה. כל אלה מסכנים את האובייקט הטוב, והסיפור הוא הדגמה של דרך אחת שבה האובייקט הזה משוקם מהריסותיו.

הסוף הטוב של סיפורי הילדים לגיל הרך

אחד המאפיינים הבולטים לשיקומו של האובייקט הטוב בסיפורי הילדים הוא הסוף הטוב שמאפיין את רובם. "הסוף הטוב" בספרי הילדים נהוג כמו במעשייה העממית, שבה הגיבורים "הטובים והסובלים" זוכים לפיצוי על סבלם וחיים "באושר ועושר עד היום הזה" (ברוך, 2003).⁹ רוב סיפורי הילדים לגיל הרך מסתיימים ב"סוף סגור", כזה שמשאיר אצל הקורא תחושת ביטחון ויציבות, והוא לרוב גם "סוף צודק". ברוך (2003) נותנת כדוגמה לכך את הסיפור **פרח לב הזהב**: האם חולה, בנה יוצא לחפש לה מזון, ואחרי תלאות רבות מביא לאימו פרח, ובזכותו היא מחלימה. גם בספרות הפסיכולוגיסטית המודרנית, שמציגה "בעיה, הצעת פתרון, ניסיון לעבוד על פתרון פוטנציאלי, כישלון, נסיגה, הצלחה, תגמול ופתרון בעיה" (לבנת ושיכמנטר, 2000), יש לרוב סוף סגור וצודק. סוף כזה מבטא התגברות על בעיה התפתחותית, השתלטות עליה ומעבר לשלב הבא.

9 נוהגים להבחין בספרות בין "סיום סגור", שפותר את הקונפליקטים ואת הבעיות שהדמות התחבטה בהן במהלך הסיפור, ובין "סיום פתוח", שאינו פותר את כל הבעיות ואינו קובע בוודאות מה עלה בגורלן של הדמויות בסיפור (אבן 1978).

"הסוף הפתוח" נדיר יותר, ונמצא למשל בסיפור **המפוזר מכפר אז"ר** (גולדברג, [1943], 2014) או בסיפור **איזה צבע הכי יפה?** (שביט, 2001). בסיפור **המפוזר מכפר אז"ר**, למשל, הגיבור מוצג כאיש מפוזר, שמנסה להגיע לירושלים ברכבת. אחרי תלאות שונות הוא נכנס לקרון מנותק, נשאר שם במשך זמן רב. סופו אינו ידוע והוא נשאר במצב חידתי של תנועה ומנוחה בה בעת ("את סופו אין איש יודע, את קיצו אין איש מכיר. כנראה הוא עוד נוסע ונשאר בזו העיר"). ישנם כמובן גם סיומים אחרים, כמו "סיום פואנטה" שאופייני לסיפוריה לילדים של נורית זרחי.

העולם, בניגוד לסיפורים, אינו דווקא צודק או טוב, ואינו מתאים דווקא למערכת חינוכית או תרבותית נתונה. מן ההיבט החינוכי, לפעמים יעדיפו יוצרים לשנות את קו העלילה כדי שה"פתרון" של הסיפור יישאר לגיטימי במערכת החינוכית הנתונה. בעבר הייתה אחדות דעים לגבי ההתנהגות ה"נכונה" או המקובלת אצל ילדים (ילד מצופה לכבד את הוריו, לעזור לאחרים, להקריב למען הכלל וכדומה). כיום אין זה עוד כך, וההורה נדרש להכריע בסוגיות אלה: האם לקרוא לילד סיפור מסוים? באיזה אופן לתווך אותו? מן ההיבט הפסיכולוגי, קיים מתח יסודי בין שתי עמדות הוריות בסיסיות ביחסי הורים-ילדים: עמדה שמרחיקה את הילד ממצוקות החיים המציאותיות כדי להשאירו "בגן עדן של ילדות"; מול עמדה שמקרבת את הילד לקשיי החיים ולאכזבות שבהם.

מכאן שתמיד יש דילמה איך לסיים סיפור. בגיל הרך ברור שלפעוט אין די כלים להתמודד עם כל סיום אפשרי, ולכן הכותב "בוחר" איזה סיום נראה לו נכון בהתאם לשלב ההתפתחותי של הילד. סוף הסיפור יכול להיות מילוי של משאלה כמוסה או תמונת עולם שכולה אושר; או, לחילופין, סוף אכזרי (פתוח או סגור) שרוצה לתת לילד כלים להתמודד עם עולם חסר רחמים (ברוך, 2003). כך או כך, טענתי היא שהסיפור תמיד יתמודד עם הצורך של הילד לשקם את האובייקט הטוב. מבחינה פסיכולוגית, זהו מענה נפשי לרגש טבעי שעולה בילדות, בעיקר ביחסי הורים-ילדים, אך לא רק בהם. מבחינה חינוכית, זהו מודל שהמבוגרים מציבים לילד (באמצעות סוכן ההברות שהוא סופר הילדים לגיל הרך, שכותב את הסיפור) – מודל להזדהות שאמור להוביל ל"תוצאה הרצויה" על ידי המבוגרים, והיא היכולת לראות שוב את האובייקט שנעלם, שהתקלקל או שהתגלה בו פגם כאובייקט טוב. כך, הסוף הטוב בסיפורי הילדים אינו מקרי – הוא מבטא את שיקומו של האובייקט הטוב בנפשו של הילד.

שיקומו של האובייקט הטוב

אך מה בדיוק קורה כאשר האובייקט הטוב "מתקלקל"? מה קורה כאשר הוא נעדר או שהדרך אליו אינה נגישה? מה קורה כאשר יש עליו שוב ושוב התקפות בגלל האכזבה מכך שאינו אידיאלי? ומה קורה כאשר מוותרים עליו, או פונים למקום אחר כדי למצוא נחמה וסיפוק?

אריק ברנמן חקר נושאים אלה מבחינה פסיכואנליטית, והגדיר כמה אופנים שבהם האובייקט הטוב יכול להיות משוקם או "מוחיה" לאחר הרס שלם או חלקי שלו (ברנמן, 2022). הוא הדגיש,

בעקבות מלאני קליין, שיש נזק ברדיפה אחרי עצמי אידיאלי או אחרי אובייקט אידיאלי, בעיקר משום שהם אשלייתיים (קליין, [1963], 2013). התינוק הנורמלי צריך להרגיש שאימא שלו נאבכת כדי לשאת את המצוקה המושלכת שלו, וזקוק לרמזים ממנה על כך שהיא מושפעת ממנו. דווקא רמזים אלה יראו לו שהיא "לא מושלמת", ובתור שכזו היא תהיה עבורו אובייקט טוב (Carpy, 1989).

ברנמן מונה כמה דרכים לשיקום האובייקט הטוב שאבד. דרך אחת היא החייאה של יחסי אובייקט טובים שאבדו באמצעות תהליך אבל, שמכיר באובדן, ומשקם את האובייקטים האבודים בנפש, אחרי ההכרה שהם אינם קיימים עוד במציאות (ברנמן, 2022, עמ' 32, בעקבות פרויד, [1917], 2008). דרך אחרת היא באמצעות מיתון ההרסנות של האני העליון הפרימיטיבי. תמיד יש מתח בין האני העליון הזה, שדומה לאל פונדמנטליסטי שדורש מסירות טוטלית, ובין יחסי אנוש רגילים, מוגבלים וחלקיים. האני העליון הפרימיטיבי מפתה את האני להרגשת היות כול-יכול או לסגידה לאדם אחר שמייצג אותה. כמו האל הפרימיטיבי שדורש קורבן אדם, הרודן הנפשי – האני העליון הפרימיטיבי – מנסה לעצמו את כל הטוב, את הזכות המוסרית לדורש ככל שירצה, ודוחה בבזו כחלשים את החלקים שיחפשו אחר עזרה והבנה. תגובה טיפוסית תהיה ענישה הכרוכה בהאשמה, ורק אובייקט טוב – שמתחיל בקשר אנושי חדש ומבין – יכול למתן אותן¹⁰. דרך שלישית, לשיקומו של האובייקט הטוב היא באמצעות חזרה אל האובייקט הטוב המקורי, שנחוה כשלם מלכתחילה ולכן יכולה להיות עימו חוויה טובה ושלמה, מבלי שיהיה צורך לקטלגו כ"אידיאלי". אלה דה וואליה, למשל, טוענת שהאובייקט הטוב אינו תולדה של פיצול. הפיצול הוא שמייצר אובייקט אידיאלי, מחד גיסא, ואובייקט רע ורודפני, מאידך גיסא, ולכן תיתכן חזרה אל חוויית טוב משותפת ומוקדמת, שקודמת לפיצול הזה (ואליה, 1979, אצל פלדפוגל, 2017).

אך מהו בדיוק "הטוב" של האובייקט הטוב? ספרות הילדים מאפשרת לבחון שאלה זו בדרך מיוחדת, אם רואים את תדמית הילד בספרות הילדים כמגלמת את תדמית הילד הרצויה, הכמעט אוטופית, של החברה (Aries, 1962). ילדים הם מעין ייצוג העתיד בהווה, והסיכוי שיש בידנו לעצב את חברת העתיד. כל חברה רואה בילד את הערך שחשוב לה: חברה שעניינה הוא גאולת הנפש רואה בו את התום שלפני החטא; חברה שעניינה חיים תבוניים רואה בו 'לוח חלק' שאפשר ללמדו; חברה שעניינה אינדיבידואליות תראה בילד פרט בעל ייחוד. מירי ברוך, שערכה עיון משווה בין ספרות הילדים העברית של שנות ה-40 ("תקופת היישוב") לזו של שנות ה-80 של המאה העשרים ואילך ("התקופה המודרנית"), הראתה שספרות הילדים העברית שנכתבה בתקופות אלה שיקפה את דמות הילד הרצויה בכל תקופה (ברוך, 1991). בתקופת היישוב החברה הייתה קולקטיביסטית, והנאמנות הייתה לערכים לאומיים כמו עבודה, שיתוף ושוויון. בתקופה המודרנית החברה הפכה להיות אינדיבידואליסטית יותר, ובמרכזה עומד היחיד, צרכיו ורצונותיו.

10 "הקשר המשתלם של הערכה הדדית, היכרות הדדית, הזדקקות ועזרה הדדיות מובס באמצעות אומניפוטנציה או כניעה לאומניפוטנציה" (ברנמן, 2022, עמ' 175).

השינוי האפשרי ב"אובייקט הטוב" קשור לדמותם של הילד וההורה, כפי שהם משתקפים בספרות שנכתבה בכל תקופה ותקופה. בתקופת היישוב ההורה שמר מפני סכנה של ידיעת-יתר. הוא הנחיל ידע מתאים ולימד את הילד לוותר ולהתאפק. ההורה הוצג כחכם ובעל ידיעות רבות. לעומתו, הילד הופיע בסיפורים כתמים ונתון להשפעה, ולמד מהמבוגר ערכים וידע. הוא למד להפנים כעסים ותלונות, והמודל לחיקוי שלו היה המבוגר. אם הופיעו בעיות או קונפליקטים המטרה הייתה להתגבר עליהם וללמוד מההורה מהו "הטוב". כלומר, בתקופת היישוב ההורה ייצג אובייקט מושלם, והילד – שבסיפורים מתגלה בו או בסביבתו פגם, בעיה או קונפליקט – צריך להתגבר על המכשולים ולהצליח להתחבר מחדש אל ההורה הטוב, כדי למשול בחלקים הילדיים שלו ולהתפתח ולהיות בעצמו מי שהוא רואה בו אובייקט מושלם. ה"התגברות" היא באמצעות הכרה בפגם, הכאה על חטא, ויתור, פשרה או כל דרך אחרת שעניינה בשינוי עצמי. בניגוד לכך, בתקופה המודרנית הידע והניסיון פתוחים עקרונית לילד בכל גיל, ולא רק למבוגרים. לעיתים הילד הוא בעל הידע, והוא זה שמבין את המבוגר, שיכול להיות נחות ממנו ברמת הידיעה שלו. הילד הוא פרט, והיצירה מעודדת אותו לבטא את רגשותיו, כולל רגשות אנטי-חברתיים או אנטי-משפחתיים. היא נותנת מענה לצרכי הפסיכולוגיים, ומבטאת את מה שהילד רוצה לומר, אך מתקשה לבטא בגלל מגבלות לשוניות. המסר החינוכי בתקופה זו הוא דווקא להורה, ולא לילד. כלומר, בתקופה זו הילד מוצג כשלם בזכות עצמו, ודווקא בהורה נמצא פגם כלשהו שהילד צריך "לעבוד" איתו – להכיר בו, לתקנו, להסתיר אותו או לכעוס עליו. השינוי לרוב קורה אצל ההורה, והשינוי הזה מקרין גם על הילד, או על היחסים איתו.

ההשוואה הזאת מאפשרת להבנות שתי דרכים מרכזיות לשיקומו של האובייקט הטוב, כפי שהיא צפויה להתבטא בספרות הילדים העברית. דרך אחת היא באמצעות שינוי בעצמי – שינוי שקורה אצל הילד עצמו, באמצעות מה שהוא עושה, מרגיש או חושב, ומשפיע על יחסיו עם אחרים. דרך שנייה לשיקומו של האובייקט הטוב היא באמצעות שינוי באובייקט – שינוי שיבוא לידי ביטוי אצל ההורה, ואז יופנם מחדש אצל הילד ויניע שינוי נפשי אצלו. שתי הדרכים הללו, וכן הדרך השלישית שהוזכרה לעיל – חוויית "טוב" משותפת – מביאות בחשבון את התלות של הילד בהוריו. שלוש הדרכים האלה לשיקומו של האובייקט הטוב מניחות שהילד נשען על הוריו ותלוי בהם לשם התפתחותו. הכחשה של האפשרות הזאת מולידה דרך רביעית, שהיו בה ניסיונות-שווא לשיקום האובייקט הטוב. ניסיונות אלה יהיו כרוכים בפתרון מגי-אומניפוטנטי שמכחיש את התלות של הילד בהוריו, במובן שהילד מסלק אותם מחייו הנפשיים או חי את חייו בלי שהוא זקוק להם כלל¹¹. דרך רביעית זו מסלקת את הרע, אך אינה משקמת את האובייקט הטוב.

* * *

11 מחקר המשך יכול להתחקות אחר השינויים הללו גם בהשוואה לשינויים שהתרחשו בהגדרת "האובייקט הטוב" עם התפתחות התאוריות הפסיכואנליטיות במאה ה-20 ובראשית המאה ה-21. תאוריות חדשות יותר מדגישות שהשינוי באובייקט הטוב אינו רק שינוי תוך-נפשי אלא גם בין-אישי, והוא מתרחש הן ביחסים שבין אדם לחברו והן באובייקט הממשי ש"בחוץ".

אסכם: סיפורי הילדים לגיל הרך מציגים בעיות וקונפליקטים טבעיים שכל ילד מתמודד איתם, כמו תיאור מצבי מתח משפחתיים, יחסים אמביוולנטיים בין הורים וילדים או פרידה מההורה (כהן, 1990, כרך ב', עמ' 335–364). קונפליקטים אלה קשורים לדינמיקה הקשורה באובייקט הטוב: הוא נפגם או נמחק בנפש והסיפור מציג פתרון מסוים שמאפשר את חזרתו של האובייקט הטוב לנפש הילד, או את שיקומו בתוכה.

במאמר זה אראה כמה דוגמאות לכך מתוך סיפורי ילדים לגיל הרך שנכתבו בעברית לאורך הדורות. בדרך זו אוכל להדגים שני פנים של התופעה הזאת: מחד גיסא, היא על-זמנית ולכן מופיעה לכל אורך הדורות; מאידך גיסא, סיפורים שונים מראים דרכים שונות לפתרון התופעה, והפתרונות השונים משקפים שינוי בחשיבה על הילד ועל צרכיו בתקופות שונות.

הדוגמאות מתבססות על יצירות בולטות ומייצגות מתוך ספרות הילדים העברית לגיל הרך, שעוסקת ביחסי הורים-ילדים. המחקר הנוכחי אינו מתיימר להיות מקיף וממצה, ונדרש מחקר נוסף כדי לבסס את הדוגמאות שמובאות בו¹². כמו כן, הוא מתייחס לספרות העברית החילונית, ואינו מתייחס לספרות התורנית לגיל הרך¹³. בהתייחס לכל סיפור אביא בקצרה את הבעיה באובייקט הטוב, כפי שהיא מוצגת בסיפור, ואת הפתרון שמציע הסיפור לבעיה זו. כמו כן אתייחס לעיתים לאופן שבו האיורים מייצגים את העולם הפנימי של הילד ואת האובייקטים שבו. כפי שתיארתי לעיל, ההנחה היא שבגיל הרך מתעצבים הן העצמי של הילד והן האובייקטים הפנימיים שלו, כך שיש אינטראקציה מתמדת בין פנים וחוץ – בין הילד וההורה המוצגים בסיפור, ובין העצמי והאובייקט בעולמו הפנימי של הילד. כך, ההורה בסיפור אינו מייצג רק את ההורה המציאותי; ודמות אחרת בסיפור (בעל חיים, עץ או ירח) יכולה לייצג גם רכיב בנפשו של הילד. בניסוח אחר, ההנחה שלי היא שכל רכיב בסיפור יכול לייצג רכיב בעולמו הפנימי של הילד, ולא רק בעולמו המציאותי, החיצוני לו. לפעמים האיורים מאפשרים לייצג את עולמו הפנימי של הילד, בהנגדה לעולם המציאותי (שמובא בטקסט); ולעיתים ההנגדה היא בתוך הטקסט או בתוך האיורים עצמם. אביא לכך דוגמאות שונות במהלך ניתוח הסיפורים.

אנתח את הדוגמאות על פי ארבע הדרכים המרכזיות שהצעתי לעיל לשיקומו של האובייקט הטוב: שינוי בעצמי; שינוי באובייקט; חוויית "טוב" משותפת; ופתרונות-שווא הכחשתיים.

12 הרשימה של הספרים שחקרתי התבססה על מחקריהם של רודין (2021) וישראלי (2019) וכן על רשימת ספרי הקריאה לגיל הרך העוסקת ביחסי הורים-ילדים, שמופיעה באתר ספריית המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין.

13 בהקשר לספרות ילדים דתית וחרדית ראו למשל את מאמרה של שגב (2013).

שיקום האובייקט הטוב באמצעות שינוי בעצמי: (א) שינוי פנימי, שימוש בדמיון, הכרה במציאות

הסיפורים ה"קלסיים" לילדים הניחו קו גבול ברור בין העולם החיצוני והעולם הפנימי. ה"אובייקט" בסיפורים אלה הוא פנימי, ומושפע הן מהעולם הפנימי של הילד והן ממה שקורה בעולם החיצוני. ההשתנות של העצמי ושל האובייקט מתרחשת בעת ובעונה אחת, ופעמים רבות ההשפעות ההדדיות האלה משנות בו בזמן הן את העצמי הן את האובייקט, ובאופן הזה משוקם האובייקט הטוב שנפגם.

סיפור פרדיגמטי שמדגים זאת הוא הסיפור **ויהי ערב**, שכתבה פניה ברגשטיין (ברגשטיין, [1949], 1975)¹⁴. הילדה שבסיפור בודדה, ורוצה לשחק עם האפרוחים שבחצר. היא רודפת אחריהם ללול, ושם מתעוררת מהומה. אביה מגיע ונוזף בה, ולאחר שהיא בוכה ומסבירה את עצמה הוא נושק לה ברוך. הבעיה שמוצגת בסיפור היא של אובייקט כועס, נוזף ומעניש, שהילדה מפחדת ממנו ומבקשת את רחמיו. הפתרון במקרה הזה הוא לקיחת אחריות על הפעולה שלה וחשיפת כוונתה, גם אם זו הובילה להרס. כאשר הילדה עושה זאת, האובייקט משתקם מאכזריותו ("חיש הביתה, ילדה לא טובה!"), וחוזר להיות טוב ("אז אבא הרים בחיבוק רחמים את בתו הטובה הטובה"). גם האיורים בסיפור מדגימים את מצבו של האובייקט הטוב בנפשה של הילדה, ובמיוחד האזור של הירח, שמלווה את הסיפור לכל אורכו¹⁵. בתמונה הראשונה ("בשמי ערב כחולים") הירח מחייך ומסתכל על כל החיות והטבע בהנאה וברוגע. כבר בתמונה השנייה ("ובתוך החצר") משהו משתנה בו: הוא מציץ מהאופק בעיניים בוחנות וכועסות. בתמונה השלישית ("שמעה תרנגולת") הוא נראה מודאג מן ההתרחשות, ובתמונה הרביעית ("אך הגיעו ללול") הוא מצויר במבט מופתע או תמה. בתמונה החמישית ("כל הלול מתעורר") הוא מציץ מן הדלת במבט מרוגז, ובתמונה השישית ("אבא בא ושאל") הוא מביט מגבוה במבט של תוכחה. ניכר מהאיורים שההשתנות באובייקט הפנימי הופכת אותו (ואת ייצוגו: הירח) דומה יותר ויותר לאני העליון הפרימיטיבי: נוקשה, אכזרי, מאשים ומוכיח. בתמונה השביעית ("רציתי לתרנגולת"), לעומת זאת, כאשר הילדה מתחילה לדבר, הירח מחייך בהבעת חיבה. ובתמונה האחרונה ("אז אבא הרים") הירח עצמו נושק לילדה, וכאן גם מסתיים הטקסט: "וכשאבא נשק לה אוהב וסולח, נשק לה גם הירח". כלומר ההשתנות מתרחשת בו-בזמן – גם באובייקט החיצוני וגם באובייקט הפנימי, והיא תוצאה של הכאה על חטא ולקיחת אחריות על פעולה שהובילה להרס. כל אלה נעשים באמצעות שיח, ומעודדים שינוי באובייקט הפנימי – הם משקמים אותו מהריסותיו, ומעמידים אותו שוב בנפש כאובייקט טוב, אוהב וסולח.

14 ברוב ספרי הילדים שעיינתי בהם אין מספרי עמודים, ולכן ברוב המקומות לא ציינתי מספרי עמודים.

15 יעל דר כותבת שהירח יכול לסמל סב (דר, 2007). אני מסכים, אך מוסיף כאן את האפשרות שהירח מסמל אובייקט פנימי טוב, שבמהלך הסיפור נפגם ואז תוקן ושב לשכון מחדש בנפש כאובייקט טוב.

בסיפור **ויהי ערב** החזרה של ההורה המציאותי (האובייקט החיצוני) עוזרת למתן את האובייקט הפנימי שנהפך לאכזר. אך מה קורה כאשר האובייקט החיצוני נעדר? בסיפור **מעשה בשלושה אגוזים** לאה גולדברג עוסקת בבעיה הזאת של האובייקט – ההורים עוזבים את הבית והילד נשאר לבד, משועמם ורעב (גולדברג, [1959], 2007). ההורים לא נמצאים ולכן לא יכולים לתפקד כל הזמן כמי שמספקים את הצרכים הפיזיים והרגשיים של הילד. הפתרון לכך הוא סיפור, שהילד מספר לעצמו: בהיעדר אובייקט מציאותי זמין, המילים בסיפור מתפקדות כאובייקט כזה. הן נותנות לילד משהו שהיה רוצה בעצם לקבל מהאובייקט המציאותי ההורי, לו היה זמין (למשל: זמן משותף איתו, ובמיוחד התפעלות ממנו ומיכולותיו). בסיפור, הילד למעשה לוקח משהו שאינו שלו (שלושה אגוזים שמצא בארון בחדר הוריו), ואינו בטוח אם המעשה מוצדק. כדי להצדיקו בעיניו ובעיני האובייקט ההורי שלו ישנו הסיפור על גדולתם של האגוזים, והסיפור מפאר את הילד ש"פתר את סודם". באופן הזה משתקם האובייקט הטוב, שאבד כאשר האובייקט המציאותי (ההורה) נעדר מהבית¹⁶.

סיפור אחר שמדגים זאת הוא הסיפור **מעשה בילדה בודדה** (ילן-שטקליס, [1946], 2008). הילדה שבסיפור נשארת לבדה בבית. הבית ריק, והיא פונה לירח שיספר לה סיפור שמח. בלי להרגיש היא אכלה מלפפון כבוש ("אני לא לקחתי! הוא קפץ אל היד") ושברה כוס יין. אחר כך קראה בספר והשכיבה את הבובות לישון, הייתה בת מלך והיו לה הרפתקאות שונות. היא בראה עולמות באמצעות מילים מכושפות שאמרה (למשל, היכן שהייתה סכנה – זאבים – היא בראה טבעת שנותנים לה שלושה ידידים, גמדים). אך כשהיא חוזרת הביתה הוא עדיין ריק, ואף אחד לא גוער בה. היא שוב פונה לירח ומבקשת שאם לא יידע על מה לספר, שיספר לה סיפור על ילדה בודדה. הבעיה באובייקט הטוב כאן היא ברורה: הוא חסר, נעדר, ואי אפשר למצוא אותו משום שהוא קשור ישירות לאובייקט החיצוני הטוב. ברגע שהאובייקט החיצוני חסר, נעלם גם האובייקט הטוב הפנימי. הפתרון הוא לברוא עולם דמיוני באמצעות הדמיון והמילים. בעולם הזה יש אובייקטים רעים, ואפשר לברוא בו גם אובייקט טוב (ירח) שגובר עליהם ויכול גם לפנות לילדה ולספר לה על עצמה, כפי שאולי הייתה רוצה שיעשה האובייקט המציאותי, החיצוני והטוב. הדבר שחסר לילדה יותר מכול, ושאותו היא מבקשת מן האובייקט הטוב שבראה, הוא האפשרות שהאובייקט יספר לה על עצמה, ובעיקר על מה שהיא מרגישה, וישיים את הרגש המסוים שהיא מרגישה ולא יכולה לתת לו מילים: בדידות.

סיפור מודרני יותר שמדגים זאת הוא הסיפור של שהם סמיט, **מי שתה לי?** (סמיט, 2004). זהו סיפור על גמל, שאביו של הילד מתייחס אליו כמו אל ילד: הוא מרשה לו לשתות בלילה כי הוא צמא; אחר כך הגמל מבקש אמבטיה והאב חופף לו את הראש ונותן לו מגבת; הוא לוקח אותו שק-קמח על הגב, לא מרשה לו לראות טלוויזיה ומחבק אותו; וכשאביו הגמל בא לקחת אותו, הם שותים מיץ. נדמה שהסיפור כולו מסופר משום שהילד בתחילת הסיפור מבקש מאביו מיץ, אך המיץ נגמר;

16 למעשה זהו "סיפור בתוך סיפור", משום שההורה המציאותי קורא את הסיפור לילדו, וכך מדגים לו את האפשרות לפתור בעיות או מצוקות שהיו לו במשך היום באמצעות סיפור.

ובסוף הסיפור האב מבטיח לבנו ללכת למכולת ולקנות לו מיץ חדש. הבעיה באובייקט הטוב בסיפור הזה היא שהוא לא מספק את כל מה שהילד רוצה. הגמל בסיפור הוא משל לילד עצמו, או לאח שקיבל את ה"מיץ" (כלומר: מה שיש להורה לתת) שהיה אמור לקבל הילד עצמו. הסיפור עצמו, הדמיוני, הוא הפתרון: הוא מרגיע, וכך האובייקט הטוב משתקם עד שאפשר לחזור למציאות ולמצוא בה את הסיפוק האמיתי – ללכת למכולת ולקנות מיץ חדש (ואולי גם לקבל פיצוי על היעדר המיץ המקורי, משום שהילד אומר בסוף הסיפור "ותקנה לי עוד משהו קטן..."). הסיפור מאפשר להכיר בסדר הפעולות הנדרש לשיקום האובייקט הטוב: הילד, כמו הגמל, נשאר לבד בלי האובייקט כי אין לו אבא שיספק לו מיץ. משום כך צריך לתת לו מיץ בדמיון, ושיהיה אב אחר שיטפל בו עד שהאב האמיתי שלו חוזר. כאשר זה קורה – אפשר לספק את הדבר עצמו במציאות.

מעניין לציין שבסיפור זה יש סימול של המציאות לעומת הדמיון: באמצעות צבע האוירים נוצרת הבחנה בין העולם הפנימי הדמיוני ובין המציאות. האוירים בשחור-לבן הם הדברים המציאותיים, ומה שדמיוני – מאויר בצבע.

בסיפורים אחרים דווקא ההכרה במציאות, בניגוד לדמיון שמאפשר רק סיפוק ב"כאילו", מאפשרת את שיקומו של האובייקט הטוב. כך למשל בסיפור **מוקי ברוגז עם אימא** (אבידר-טשרנוביץ, 1980). בסיפור מוקי הוא ילד שובב, שעונה על כל דבר "לא רוצה" ומפריע לילדים אחרים. כשאימא אומרת שהוא ילד רע הוא מחליט להעניש אותה וללכת רחוק. הוא יוצא לגבעה סמוכה, וכשמתחיל לרדת גשם הוא קורא לאימו. ילד מהמכולת אוסף אותו ומחזירו הביתה, ואימו אומרת, "מוקי שלי, כל כך דאגתי לך...". בסיפור זה הבעיה באובייקט הטוב היא שהוא לא קשוב וכעוס, וגם לא עוצר את הניסיון להרוס אותו – אימא של מוקי לא עוצרת אותו מלעשות משהו מסוכן (לצאת מהבית לבדו). אולם דווקא ההכרה המציאותית בתלות של מוקי באובייקט ("אימא אימא, גשם! אני רטוב, אני אתקרב") היא זו שמאפשרת את שיקומו של האובייקט הטוב בנפש.

כך גם בסיפור **אני רוצה את אימא שלי** (פרנקל, 1990). גיבור הסיפור, הילד נפתלי, עצוב משום שאימו הלכה. הוא מונה תארים שונים שלה: נאמנה, מגנה, גיבורה, חרוצה, זריזה, רכה, מצחיקה; וגם כאלה שיכולים להתפרש כשליליים: גנדרנית, שמנה. בסיפור נשמעות דפיקות על הדלת, ובכל פעם מגיעה חיה-אימא אחרת שיש לה אחת מהתכונות של אימו – אימא-כלבה נאמנה, אימא-קנגורו מגינה, אימא-דובה חמימה וכדומה. לבסוף מגיעה אימו, והוא קורא לה "אימא שלי". הבעיה באובייקט הטוב שמוצגת כאן היא שהוא לא תמיד נמצא. הילד זקוק לא רק לתכונותיו השונות (הטובות והרעות) אלא לו עצמו. השבתו של האובייקט הטוב מתאפשרת כאשר הוא חוזר, ויש הכרה בנחיצות שלו עצמו (ולא רק בפונקציות הקיום שלו) עבור הילד.

לפעמים ההכרה במציאות מגיעה כפתרון אחרון להשבתו של האובייקט הטוב אחרי בדיקה של אפשרויות אחרות, שלא מצליחות לשקמו. כך למשל בסיפורים **אימא תחזור עוד מעט** (אדר, 1985) ו-**קטנה גדולה** (אורלב, 1977). בסיפור **אימא תחזור עוד מעט**, הפתרונות שנבחנים הם כולם

מציאותיים. אימא־תרנגולת אומרת לנוקי, האפרוח שלה, שייצא לשחק עם חברים בחצר משום שהיא הולכת "לסידורים". הבעיה באובייקט הטוב, שמשתקפת בסיפור, היא שהוא נעדר ולא זמין. בסיפור מוצעים פתרונות שונים, כולם מציאותיים: הרגעה, מחשבה מציאותית (החברים מסבירים לנוקי ש"סידורים לוקחים זמן"), הרגשה של "צרת רבים" (החברים מספרים איך זה אצלם כשאימא לא נמצאת), משחק משותף, חזרתיות (אימא תחזור עוד מעט") ובכי של פורקן. המציאות עצמה – כלומר העובדה שהאובייקט שנעדר באמת שב בסופו של דבר – היא זו שמצליחה לשקם אותו. לעומת זאת, בסיפור **קטנה-גדולה** הפתרון הוא אחר. הבעיה באובייקט הטוב, בסיפור הזה, היא שהוא גדול יותר מהילד, הוא בעל הסמכות ומותרים לו דברים שלילי אסור – בסיפור הגיבורה דניאלה היא ילדה קטנה, ולהוריה מותר לעשות דברים שלה אסור. לילה אחד היא מתעוררת והיא כבר לא קטנה – היא גדולה מאוד. ההורים פתאום קטנים, והיא זו שממשמעת אותם, מרשה או לא מרשה להם דברים מסוימים, מאכילה אותם ונוזפת בהם. היא נשארת לבד בבית ולא אוהבת את השקט, "משום שהוא לא עונה". כלומר הדמיון, שבסיפורים אחרים יכול לשקם את האובייקט הטוב, מתגלה בסיפור הזה כחרב פיפיות – היכולת שלו "לחסל" את האובייקט משאירה את הילד בודד ונוזק. השבתו של האובייקט הטוב מתאפשרת כאשר הילד מכיר בנזקקות הזאת, וקורא חזרה לאובייקט שלו. בסיפור דניאלה קוראת "אימא, אימא!" ואימה באה אליה למיטה. ה"פתרון" הזה הוא מציאותי, אבל בתור שכזה הוא חלקי ופגום מיסודו: ההזדקקות לאובייקט גדול ובעל סמכות מאפשרת לילד לא להיות לבד, ובאופן חיובי להתפתח ולגדול; אבל היא גם מחייבת אותו להודות שהוא לא הגדול ביותר, משמע יש גדולים וחזקים שיודעים יותר ממנו.

שיקום האובייקט הטוב באמצעות שינוי בעצמי: (ב) מציאת אובייקט אחר, הכרה במה שאבד, הפסקת ההשלכה

בסיפורים אחרים שיקום האובייקט הטוב מתבצע באמצעים אחרים שקשורים לשינוי בעצמי, ומאפשרים להכיר שבאופן מציאותי האובייקט הוא אחר מכפי שהוא נתפס. אמצעים אלה מאפשרים להכיר במה שלא נמצא באובייקט ויכול להימצא באובייקט אחר, או בכך שלמרות היותו קיים בעולם הפנימי הרי שבעולם המציאותי הוא אבד לבלי שוב, ואובייקט אחר יכול להחליפו רק במידה מסוימת.

בסיפור **שנים עשר טוק-טוק** מסופר על אפרוח של יען, שונה משאר האפרוחים (בורלא, 2005). הוא לא לומד טוב כמוהם ושקוע בהתבוננות על העולם. אימו גוערת בו ואחיו לועגים לו. עם הזמן, יענה יפה מלמדת אותו איך לא להיות שונה מהאחרים, והוא נעשה לאב. הבעיה באובייקט הטוב, כפי שהיא מוצגת בסיפור, קשורה לכך שהוא לא מקבל את הילד כפי שהוא. השיקום של האובייקט מתרחש כאשר נמצא אובייקט חדש (בסיפור – יענה, תחליף-אימא), שמאפשר לגיבור הסיפור גם להיות מי שהוא וגם להיות כמו האחרים ("אומרים שיענה יפה אחת היא שלימדה אותו לא להיות שונה אלא להיות כמו כל האחרים").

לפעמים אובייקט חדש אינו מסוגל להחליף אובייקט טוב שאבד. בסיפור **רוצה את אימא** מסופר על מיכלי שמוצאת חתול (בן-ברוך, 1997). על אף שהיא אינה אימו, היא מטפלת בו, משגיחה עליו ומזינה אותו. החתול לא מכיר בה כאימו ("את לא אימא שלי, את מיכלי שלי") וגם מיכל מודה בכך ("נכון, אני מיכלי, אני לא אימא שלך"). האובייקט הטוב אבד. אבל הסיפור מאפשר הכרה בכך שאובייקט אחר יכול לספק את הפונקציות שסיפק האובייקט המקורי; ושגם אובייקט חדש יכול להיות מופנם כאובייקט טוב, ולשמש תחליף לאובייקט הטוב המקורי.

דרך אחרת לשקם את האובייקט הטוב היא להכיר בכך שההשלכה של הרוע היא עליו, כלומר שהוא לא אובייקט רע 'מקורי' אלא שהרוע שהוא נצבע בו קשור לגיבור-הילד. בסיפור **היום הרע של טובה** מסופר על הילדה טובה, שעושה דברים שמכעיסים את אימא (פרנקל, 1979). היא שופכת שוקו על החלוק החדש של אימא וצובטת את התינוק. בגן היא מכעיסה את הגננת, ובדרך הביתה נשכבת על המדרכה, בועטת וצורחת. האובייקט הטוב של גיבורת הסיפור נעלם, והיא כעת כולה רעה. הספר ממחיש זאת באמצעות דף שמושחר כולו, ואין בו כלל דמויות אנושיות. כשאימא אומרת: "איזה יום שחור!" טובה מרימה את ראשה ורואה במראה דמות שהיא רוצה לגרש. רק אחרי זמן מה היא מבינה שמדובר בה עצמה. ההכרה הזאת מחזירה את ההשלכה אליה עצמה – היא מבינה שהיא זאת שהייתה רעה, כלומר שהדבר שהיא רצתה לגרש מעל פניה הוא במקור שלה עצמה. ההכרה הזאת מובילה אותה להסכין עם המציאות, והיא נעשית עצובה וממשיכה הלאה, משאירה את ה"רעה" בראי. כלומר הפתרון להיעלמות האובייקט הטוב היא במקרה הזה הכרה בכך שהרוע אינו בחוץ אלא בפנים. יש עצב ואבל על כך, שמאפשרים להשאיר את המעשים הרעים בעבר ולהמשיך הלאה.

השלכה מחייבת תמיד פיצול, ובספרי ילדים הפיצול הוא לרוב בין טוב לרע: האני נחוה כטוב, והרע מושלך החוצה – על האובייקט. כך מתחיל הסיפור **מעשה באפרוח שהלך לבקש אם אחרת** (קיפניס, [1923], 1986): אימא-תרנגולת מטיילת עם אפרוחיה בחצר. כאשר היא מנקרת בראשו של אפרוח סורר כדי להזהירו מעגל שיצא מהרפת, הוא כועס וקורא: "את אימא לא טובה, אלך לבקש לי אימא אחרת!". הבעיה באובייקט הטוב שהסיפור מציג היא שהוא סמכותי, ולשם הישרדות דורש ציות ואיפוק של דחפים. האפרוח אינו מקבל זאת, מפצל בין טוב לרע, משליך את הרוע על האובייקט הטוב המקורי (אימו) ויוצא לחפש לו אם אחרת – ברווזה, דרורה, חתולה, כלבה. החיפוש הזה מנציח את הפיצול, ומאפשר לו לשנוא את האובייקט הטוב המקורי (האם) ולאהוב אובייקט חדש. אולם בשלב מסוים כל אחת מן האימהות ה"חליפיות" תוקפת אותו, והוא חוזר לאימו ומצהיר שהיא הטובה בכל האימהות. החזרה אל האובייקט הטוב המקורי מתאפשרת רק כאשר הוא מפסיק את הפיצול ואת ההשלכה, משום שהאם היא כעת גם מי שהוא שנא אותה (משום שהיא ניקרה בראשו כאשר לא ציית לה) וגם מי שמקבלת אותו בחזרה על אף השנאה, ולכן הוא מסוגל לשוב ולאהוב אותה.

מהלך מורכב יותר של הפסקת ההשלכה יכול להתרחש כאשר ההשלכה היא לא מהעצמי לתוך האובייקט אלא מהאובייקט לתוך העצמי. כדי לשקם את האובייקט הטוב במקרה כזה, הילד צריך להכיר בכך שמתרחש תהליך של השלכה לתוכו. נוסף על כך עליו ללמוד שיש מציאות חליפית, ובה

האובייקט אינו משליך לתוכו. כך קורה בסיפור הידוע **דירה להשכיר** (גולדברג, [1959], 1970). הבעיה באובייקט הטוב, שמתגלה בסיפור הזה, היא שהאובייקט מפצל ומשליך – הוא רואה באחרים את מה שהוא מכחיש בעצמו. הנמלה, הארנבת, החזיר והזמיר משליכים את הטוב על העולם הפיזי, ואת הרוע שלהם על דיירי הבניין. כדי לשקם את האובייקט הטוב שאבד (בסיפור – העכבר שנסע) צריכה להופיע דמות חדשה – היונה – שמאפשרת התמרה. התרגולות, שהנמלה כינתה אותה "עצלה", הופכת להיות בפי "יפת כרבולת"; הקוקייה, שהארנבת כינתה אותה "מפקירה הבנים", הופכת להיות יפהפייה; החתולה, שהחזיר כינה אותה "כושית", הופכת להיות "כל כך נקייה"; והסנאית, שהזמיר חשב שהיא המונית ומרעושה, הופכת להיות מי ש"יודעת לחיות חיים עליזים". ההתמרות האלה אפשריות משום שגולדברג משתמשת בהשלכות של המסורת הסיפורית על בעלי החיים: קל להשליך תכונה אחת מסוימת על כל בעל חיים, כפי שעושים "הדיירים החדשים" בסיפור. ברובד הלא מסופר, לכל אחד "מהדיירים החדשים" יש כמובן גם תכונה טיפוסית משלו – הנמלה היא חרוצה, הארנבת מסורה לילדיה, החזיר מורם מעם (וברובדים אחרים, יהיר ומלוכלך), הזמיר עדין ושקט. היונה שוחרת שלום, וכזאת היא לא מפצלת ומשליכה חלקים של עצמה. היא פוקחת את עינינו לכך שהרעיון של "תכונה טיפוסית אחת" הוא שגוי, ופירוש הדבר הוא שתכונה אחרת מפוצלת ומושלכת. אם הנמלה 'חרוצה', היא לא ערה לעצלנות שבה; אם הארנבת 'מסורה לילדיה', היא לא ערה לרצון שלה בסובייקטיביות נטולת ילדים; אם החזיר 'מורם מעם', הוא לא ער להיותו מלוכלך ועממי; אם הזמיר 'עדין ושקט', הוא לא ער לרעש ולגסות שבו. היונה מסוגלת להכיל בתוכה בשלום את מכלול התכונות הסותרות הללו, ולכן היא לא צריכה לפצל ולהשליך אותם. היא לא נזקקת להשלכה של העצלנות שלה על התרגולות, כפי שעשתה הנמלה, ולכן יכולה לראות בה מישהי "יפת כרבולת"; היא לא נזקקת להשלכה של הרצון שלה לסובייקטיביות ועצמאות נטולת ילדים על הקוקייה, כפי שעשתה הארנבת, ולכן יכולה לראותה כיפהפייה; היא לא נזקקת להשלכה של העממיות והגסות שלה על החתולה, ולכן יכולה לראות בה מישהי "כל כך נקייה"; והיא לא נזקקת להשלכה של הדחפיות שבה, ולכן מסוגלת לראות את הסנאית כמי שחיה "חיים עליזים". כזאת, היונה היא אובייקט הורי מכיל וטוב, שהילד מסוגל לגדול לצידו – כפי שהוא, בלי שההורה ישליך לתוכו חלקים שלו עצמו, שאינם שייכים לילד.

שיקום האובייקט הטוב באמצעות חוויית "טוב" משותפת: שינוי בו-בזמן של העצמי ושל האובייקט – חוויית "יחד" מיטיבה

במצבים מנטליים ראשוניים כל שינוי בעצמי ובאובייקט מתרחש בו-בזמן, ויש סיפורים שממחישים זאת. כאמור, אריק ברנמן הציע זאת כאפשרות אחת לשיקומו של האובייקט הפנימי הטוב שאבד (ברנמן, 2022). כך קורה למשל בסיפור **אם אימא שלי לא יכולה לאהוב אותי – מי כבר בעולם כולו יצליח בזה?** (זרחי, 1995). בסיפור חתולה קטנה (פטוניה) מאבדת את אימא שלה בחושך, ופוחדת שמא היא עצמה מתה משום שאם אימא לא מצליחה לשמור עליה, אף אחד לא

יצליח. חתול-יועץ מציע לה לשנות את עצמה כדי שיהיה קל יותר לאהוב אותה. הוא מייעץ לה פעם לשנות את גודלה, פעם – להשמיע קולות שונים, פעם – לשתוק. אימה מעירה לה בכל פעם על כך ופטוניה מחליטה שאימה לא אוהבת אותה. הבעיה באובייקט הטוב, מנקודת המבט של גיבורת הסיפור, היא שהוא הפסיק לאהוב אותה. הבעיה הזאת מקבילה לבעיה של האובייקט עצמו: גם לו יש רגשות, וגם לו יש קושי איתם – החתולה-האם משווה את ילדתה לילדים אחרים, ומתקשה לקבל אותה כפי שהיא. כאשר זה קורה הילדה-החתולה מתחילה להיעלם, נותרות ממנה רק שתי דמעות. רק כשאימה מלקקת את דמעותיה היא חוזרת אט אט לחיים. גם המבנה הגרפי של הסיפור ממחיש את הרעיון של השתנות בו-בזמן של העצמי ושל האובייקט: לכל אורך הספר בעמוד השמאלי מצוירת החתולה, גיבורת הסיפור, ובעמוד הימני אימה שלה, שמעירה הערות שונות מנקודת המבט של האם. נקודת המבט הזאת היא מעין סיפור משלים: "לא קל להיות אימא", "לא קל להיות אימא של חתולה קטנה שתמיד הולכת לאיבוד", וכדומה. ההשתנות של היחסים, והשיקום של האובייקט הטוב, תלויים הן בעצמי והן באובייקט: רגע המפנה הוא הרגע שבו האובייקט חוזר לדאוג לעצמי (בסיפור: האם רואה את דמעותיה של בתה ומלקקת אותן); אבל את הרגע הזה הוליד רגע שקדם לו, ובו היה שינוי בעצמי – הילדה-החתולה הפסיקה לשנות את עצמה (לפי עצות ה"יועץ") והייתה "מי שהיא" (בוכה ומיואשת מההרגשה שלה שהיא איבדה את האהבה של אימה). כאשר שני הדברים האלה קורים בעת ובעונה אחת, ישנה חוויית "יחד" מיטיבה.

כך קורה גם בסיפור **סבתא עוד פעם** (מזיא, 2010). הנכדה בסיפור מגיעה לביקור אצל סבתה, ומבקשת ממנה בקשות שונות. סבתא בתחילה מסרבת, אך מול הבקשות והתחניות של נכדתה היא מתרצה ומסכימה. הסיפור מסתיים כאשר הנכדה מבקשת מסבתא שתגרום לשמש לשקוע שוב, וסבתא נותנת לה חיבוק ארוך וחושבת לעצמה שלו הייתה יכולה – הייתה עושה זאת. הבעיה שמוצגת בסיפור בנוגע לאובייקט הטוב היא שהוא לא מותאם לילד, והילד נדרש לתת לו תשומת לב ואהבה כדי לקבל את מה שהוא צריך ממנו. הדבר משיג לילד שליטה חלקית באובייקט, אך לא שליטה מלאה: האובייקט אינו יכול לעשות כל מה שהילד רוצה ממנו. גם הוא מוגבל, ובכך מתגלה שוב כחלש. אך דווקא כאשר מתגלה חולשתו הוא משתקם כאובייקט טוב, בנותנו לילד חוויית "טוב" משותפת – חיבוק.

חוויית "טוב" משותפת יכולה לשקם את האובייקט הטוב גם אל מול חוסר האפשרות לשקם את מה שניזוק או אבד לעד. פעמים רבות יש בסיפורי ילדים בחירה להגן על הילד מאפשרויות קשות כאלה בעולם, או לחילופין, בחירה להפגיש את הילד עם האכזריות הקיימת בעולם. מירי ברוך מזכירה סיפור אחד בלבד שידוע לה (!) שמגשר בין שתי הגישות ההוריות האלה (ברוך, 2003): "הדב" של מרים ילן-שטקליס (בתוך ילן-שטקליס, 1974). בסיפור רותי רוחצת את הדוב שלה באמבטיה. הדוב כבר תלוש כולו, וכשרותי מניחה אותו לייבוש צבעו כבר דהוי לגמרי. יום אחד הדוב מאיים עליה שאם לא תפסיק לרחוץ אותו הוא יברח לארץ הבובות. רותי מבינה שהאיום נובע ממצוקה, ומבקשת מדודה מירה לעזור לה להחזיר את הדב למצבו הקודם – לפני שעינו אבדה ואוזנו נתלשה. הדודה

אומרת שהיא מקווה שתוכל לתפור את האוזן ולמצוא עין חדשה. אך השערות אבודות, ואי אפשר להשיבן.

הסוף במקרה הזה מציע שיש מכשולים שאפשר להתגבר עליהם באופן שלם, יש כאלה שאפשר להתמודד איתם באופן חלקי, ויש כאלה שאי אפשר להתמודד איתם בכלל. ברוך מעלה השערה שהופעת הסיפורים מהסוג הזה קשורה לפתיחת העולם בפני הילדים, עם הופעתה של הטלוויזיה, כפי שמתאר ניל פוסטמן בספרו **אבדן הילדות** (פוסטמן, 1986). במצב החדש אי אפשר עוד להגן על הילד מפני המידע שזורם אליו דרך התקשורת, ולכן מוטב להעביר לו את החומרים הללו באופן מתווך, שמתאים לרמת ההתפתחות שלו, גם אם אלה חומרים קשים ואלים. אולם הסיפור "הדב" הופיע הרבה לפני הופעת הטלוויזיה, וסביר יותר שהוא ממשיך מסורת שממחישה כיצד האובייקט הטוב משתקם מהריסותיו¹⁷. סופו אינו מרוכך ובטח אינו צודק, והוא – במקרה הטוב – השלמה עם הצער. אם מקבלים את הצער הזה, ומתאבלים, אפשר להצטער ויחד עם זאת למצוא באובייקט טוב ויופי. לקראת סוף הסיפור דודה מירה אומרת: "ובכל זאת הוא יפה מאוד." ורותי עונה: "כן, הוא יפה מאוד," ונאנחת. ההכרה המשותפת באובדן מאפשרת לאובייקט הטוב להשתקם באופן ייחודי, משום שאין אפשרות לראות בו יותר אובייקט אידיאלי, כמו הדוב: שערותיו מרוטות, הוא מיסודו פגום, ובכל זאת הוא טוב. בסוף הסיפור רותי הילדה שואלת את דודה מירה: "הדב לא יחזור לארץ הבובות?". ומירה עונה: "לא, רותי. הוא אוהב אותך, והוא לא יחזור לארץ הבובות". הפחד של הילדה הוא מההרס שהיא עצמה יצרה, ועלול לגרום לכך שהאובייקט הטוב יעזוב אותה. "הסוף הטוב" בסיפור הזה הוא כאשר היא מכירה בהרס, ובמה שאי אפשר לתקן, אבל גם בחווית ה"טוב" המשותפת שמאפשרת שיקום הדדי: כאשר האובייקט הטוב משוקם, משוקמת גם נפשה של הילדה והיא שוב מרגישה שהיא ראויה לאהבתו של האובייקט שלה, גם אם פגעה בו.

שיקום האובייקט הטוב באמצעות שינוי באובייקט: (א) הבנת הסובייקטיביות שלו, מימוש התשוקה שלו, איפוק או טיפוח הדחף התוקפני שלו

דרך אחרת לשיקום האובייקט הטוב היא באמצעות שינוי שקשור באובייקט עצמו, על פי המודל שהציעה מירי ברוך בסיפורי הילדים "בתקופה המודרנית" (ברוך, 1991). כאשר "מאפשרים" לאובייקט להשתנות או מקבלים אותו "כפי שהוא" הוא עשוי להפוך לטוב באופן שמשרת את העצמי. זו דרך הופכית לדרך שהוצגה עד כה, שבה השינוי באובייקט קשור לאופן שבו העצמי מתייחס אליו, מקבל אותו או דוחה אותו, מאפשר לו לממש את עצמו או מונע את המימוש הזה, וכדומה. בסיפור **אבא עושה בושות** אפרים מתבייש באביו ומתקשה לקבל אותו כפי שהוא, עד שבסוף הסיפור הוא מסוגל לקבלו על אף מגרעותיו (שלו, 1988). הבעיה באביו, האובייקט הטוב, היא חוסר הנורמטיביות שלו. הספר מציג חילופי תפקידים מגדריים (האם עובדת מחוץ לבית, עסוקה, יודעת מה להגיד ואיך

17 כבר בשנות החמישים של המאה העשרים הסיפור "הדב" הופיע בהוצאה מחודשת, בישראל.

להתלבש ולהתנהג – וכל זאת בניגוד לאב) וחילופי תפקידים בין-דוריים (האב מתנהג כילד, והילד מממשע אותו ומתבייש בו). כך, הרצון ה"נשי" וה"ילדי" של האב מבייש את הילד. הפתרון שמציג הסיפור הוא להבין את הסובייקטיביות של האב. הפתרון למעשה מושם בפי האב בטקסט עצמו, כשהאב אומר שמדובר בעצם בהעברה בין-דורית – הוא עצמו התבייש באביו. כשהבן מבין זאת, הוא מסוגל להיות קרוב לאביו ("ואפרים חיבק את אבא שלו וסוף סוף היה לו נעים") והאובייקט הטוב משתקם.

סיפורים אחרים קשורים לאופן שבו האובייקט מממש את הדחפים שלו. בסיפור **אבא בורח עם הקרקס**, למשל, הבעיה באובייקט הטוב היא שהסדר המשפחתי מגביל את התשוקה שלו (קרת ומודן, 2000). כאשר האב בסיפור מתחבר לתשוקה שלו (ועובד בקרקס), נוצר בלבול או חילוף תפקידים בינו ובין הסובייקט-הילד: הוא מתנהג כילד, בורח מהבית כדי לממש את התשוקה שלו, ומבייש את הילדים ("ראינו שאבא שמח אז ניסינו לשמוח איתו, אבל בעיקר דאגנו שלא יעיר את השכנים"). הפתרון במקרה הזה הוא לאפשר לאובייקט להשתנות. הילד הוא זה שצריך להכיל את האב בסיפור, כלומר להתייחס אליו כאילו הילד הוא ההורה, והאב הוא הילד. הילד מנסה להתפעל מהאב, לשמור עליו, לא להעליב אותו, לוותר על דברים שחשובים לו כדי לשמח אותו, לסלוח לו, לאפשר לו לפעמים "לברוח". כל אלה מאפשרים למצב לחזור לקדמותו, או כמעט לקדמותו, כלומר, מאפשרים להורה להכניס לתוך הסדר המשפחתי את התשוקה שלו – וכך משתקם האובייקט הטוב בנפשו של הילד.

לעיתים מה שאינו מְוֹסֵת כפי הצורך אצל האובייקט הטוב הוא לא התשוקה אלא הדחף התוקפני, וכדי לשקם את האובייקט הטוב יש לאפק אותו (או דווקא לטפח אותו – ועל כך ראו בתת-סעיף הבא, "החזרת הסמכות לאובייקט"). הסיפור **אבא, אתה עוד אוהב אותי?**, למשל, מראה את הסיכון של אובדן אהבתו של האובייקט הטוב בגלל החיות של הילד, שיש בה גם פוטנציאל לנזק ולהרס (משולם-לוי, 2018). בסיפור זה הילדה דיתי גורמת לנזקים שונים, ובכל פעם שואלת את אבא אם הוא עדיין אוהב אותה. אולם בניגוד לסיפורים "קלסיים" שביקשו לווסת את הדחף הזה אצל הילד, סיפורים עכשוויים יותר כדוגמת הסיפור הזה אינם קוראים לאיפוק הדחף התוקפני אצל הילד, אלא אצל האב. על אף תלונות שונות של האב, שאינן משנות את התנהגותה של הילדה ("את פשוט צריכה להיזהר קצת... את פשוט צריכה יותר לשים לב... את פשוט צריכה לחשוב קצת לפני שאת עושה משהו"), האב אומר בסוף הסיפור: "אני אוהב אותך גם כשאת שוברת את הספל ומתיזה קטשופ על הקיר; ומורחת בוץ על השטיח וקורעת את הווילון, מרטיבה את העיתון ומלכלכת את הראש שלי באוכל. ואני אוהב אותך אפילו כשאת יושבת בשקט ולא עושה כלום". כלומר שיקומו של האובייקט הטוב תלוי כאן דווקא ביכולתו של **האב** לאפק את הדחף התוקפני שלו.

השינוי הבין-דורי בדרישה לאיפוק הדחף התוקפני (מה שנדרש פעם מהילד נדרש כעת מהאב) יכול ליצור בלבול בין מציאות ודמיון – האם הילד הוא הילד, או שמא הוא ההורה? האם ההורה הוא בעצם ילד שנדרש לאפק את התוקפנות שלו? מעניין לציין שבהקשר זה האיורים בסיפור המסוים

הזה עוזרים לשמור על סדר הדורות ועל ההפרדה בין מציאות ודמיון: בצד ימין של הספר מופיע תמיד איור של סצנה דמיונית, ובצד שמאל – סצנה מציאותית. ההפרדה הזאת עוזרת לשמר את "סדר העולם", שבו ילד הוא ילד ומבוגר הוא מבוגר, מה שדמיוני הוא בדמיון (ויכול להופיע רק בצד ימין של הספר), ומה שמציאותי הוא במציאות (ויופיע רק בצד שמאל שלו).

שיקום האובייקט הטוב באמצעות שינוי באובייקט: (ב) החזרת הסמכות לאובייקט

לעיתים הבעיה באובייקט הטוב היא שהסמכות שלו אובדת או נחלשת. דרך נפוצה נוספת לשיקום האובייקט הטוב היא לחזק את הסמכות שלו או להחזיר אותה אליו לאחר שאבדה, ובאופן הזה לחזק את הדחף התוקפני הבריא שלו – את האסרטיביות שלו. סדרת הספרים של מיכל דליות ועפרה שפר-ברוש מבקשת לעשות זאת באופן דידקטי (דליות ושפר-ברוש, 2012, 2013, 2014, 2023). בסוף כל סיפור יש נספח, ובו הסבר פסיכולוגי-חינוכי שמיועד להורים. ברור, אם כן, שבספרים אלה המסר הוא להורה: באמצעות הצבת גבולות וכללים ההורה משקם את סמכותו כאובייקט טוב, ומחזיר לעצמו את כוחו מול הילד.

הבעיות באובייקט הטוב שמציעים הסיפורים האלה נוגעות כולן בסמכותו. למשל, בסיפור **אבל בא לי!** הבעיה היא שההורה אינו עקבי, והילד יכול לשלוט בו או להכריח אותו "לתת אהבה" באמצעות קנייה של דבר מה חומרי שנותן סיפוק מיידי (דליות ושפר-ברוש, 2023). הפתרון הוא לשנות את האובייקט באמצעות שינוי התנהגותו של ההורה, החזרת הסמכות לידי ומניעת השליטה של הילד בו. שינוי דומה של האובייקט הטוב נדרש גם בסיפור **בתיאבון רוני!** (דליות ושפר-ברוש, 2012). בסיפור זה המסר להורה הוא "אל תחשוש לתסכל את הילדים שלך", משום שאם לא תעשה זאת, הילד יהפוך לרודן. הבעיה בנוגע לאובייקט הטוב שמוצגת בסיפור היא היותו חלש. הוא מנסה לרצות ולכן מתרפס, ואז מרגיש מושפל ובאחת הופך לרודה. החזרת הכוח לאובייקט מאפשרת לו להתנהל באופן מווסת יותר, ואם הוא עושה זאת הוא חוזר להיות אובייקט פנימי טוב. כך גם בסיפור **לילה טוב, עומר!** (דליות ושפר-ברוש, 2014). הבעיה בנוגע לאובייקט הטוב שמוצגת בסיפור זה היא שהאובייקט חלש ומתרפס, ואינו מסוגל לעמוד מול כוחו של הילד. חולשתו זו אינה מאפשרת לילד להרגיש שהאובייקט חזק ממנו, להסתמך עליו ולבטוח בכך שהוא יכול להיות תלוי בו. בסיפור **אבל הוא התחיל!** הבעיה היא אחרת, אבל גם היא קשורה לחולשתו של האובייקט (דליות ושפר-ברוש, 2013). ההורה מתערב יותר מדי, ואינו מאפשר לילד למצוא פתרון שמותאם לכוחות-האני שלו. הפתרון הוא שוב לשנות את האובייקט, כלומר לדרוש מההורה להתערב פחות, וכך לאפשר לילד לשקם את האובייקט הטוב הפנימי שלו, כך שהילד "יסמוך על עצמו" – כלומר יוכל לסמוך על האובייקט הטוב הפנימי שלו.

גם בסיפור **בר המאושר** חל שינוי דומה באובייקט הטוב (אדר, 2006). בר הוא ילד שעושה מה שמתחשק לו. בעולמו הפנימי הוא מרגיש כמלך, וההורים הם משרתיו: איור בתחילת הסיפור מציג אותו כמלך על כיסא רם, הכף בידו כמו שרביט, וההורים כורעים לפניו ומגישים לו מגש ממתקים.

הבעיה בנוגע לאובייקט הטוב בסיפור זה היא שהוא לא יודע להציב גבול. כאשר הוא משתנה, ומצליח לומר "לא, עד כאן, מספיק" – הילד נרגע ומסוגל לתפקד טוב יותר בעולם (להרגיש שייך, למצוא חברים). השינוי באובייקט הטוב מאפשר לו גם להיות נפרד מהילד, ולהיות עסוק בדברים אחרים. בסוף הסיפור נולדת לבר אחות, כלומר קורה משהו בין ההורים בנפרד מהאינטראקציה שלהם עם הילד, והאחות היא עדות לכך.

ישנם סיפורים מסוג אחר, שבהם החזרת הסמכות לאובייקט נעשית לא באופן דידקטי-חיצוני, אלא על ידי הילד עצמו. בסיפור **נמר בפיג'מה של זהב** יוני מדמיין שהוא נמר, ומתנהג באופן לא מקובל (זרחי, 1996). האב מעיר לו על התנהגותו, ואז הופך בעצמו לנמר ומפחיד את יוני. זה הרגע שבו יוני חוזר לממדיו האמיתיים, ואומר לאב: "מה אתך, אבא, למה אתה כועס? אתה לא רואה שאני ילד קטן?". הבעיה בנוגע לאובייקט הטוב שמוצגת כאן היא בוויסות הכוחות שבין העצמי לאובייקט. הבעיה מתחילה כאשר האובייקט מגביל ומעניש, ונוסף על כך הוא חלש מדי. הוא אינו מצליח לעצור את הפנטזיה הכול-יכולה של הילד, שהופך בחווייתו להיות בעל כוח גדול יותר ויותר עד כדי כך שהוא חזק יותר מן האב. כשהאב שם לכך גבול, וכועס, הבעיה היא הפוכה. עכשיו האובייקט חזק מדי, והילד צריך לעצור את הפנטזיה, כי היא מפחידה מדי עבורו. בסיפור זה שיקומו של האובייקט הטוב קורה בשני שלבים. בשלב ראשון הילד משפיע על האובייקט, מעורר אצלו כעס, ומכניס אותו לתוך הפנטזיה הכול-יכולה שהילד עצמו יצר. בשלב שני, יש יציאה מעולם הפנטזיה הזה, הן של העצמי והן של האובייקט, דרך הכרה בפגיעות של הילד. היציאה מעולם הפנטזיה אל העולם המציאותי מחזירה את הסדר על כנו: הילד הוא "הקטן", והאב הוא "הגדול" ו"החזק". האובייקט הפנימי הטוב השתקם.

כמו בסיפור הזה, גם בסיפורים אחרים הילד הוא לפעמים זה שמלמד את ההורה שיעור על המציאות. בסיפור **שינגלונגה מיטה מסודרת** הגיבורה-הילדה לא מסדרת את המיטה, והוריה לא מצליחים להתמודד עם הבעיה הזאת (זרחי, 2005). כדי להסתמך על האובייקט הטוב הילד נדרש בתחילה לעשות לו אידיאליזציה, להיות עיוור במידה מסוימת לחולשותיו וכך לקבל את סמכותו. בעיית האובייקט הטוב שמוצגת בסיפור הזה היא שאי אפשר לעשות לו את האידיאליזציה הזאת. הילד רואה את ההורה בחולשותיו, ובעולמו הפנימי הוא מופנם כחלש מדי – הוא אינו מסוגל לחנך להרגלים טובים, הדרישות שלו מוגזמות, והוא מתעקש על הטפל. הפתרון שמציע הסיפור הוא לפנות לחברת הילדים, שבאמצעות השוואה לאחרים מנרמלים את הסיטואציה ומלמדים יחס הגיוני בין עיקר וטפל. התוצאה היא שהילד הוא זה ש"מלמד" את ההורה שיעור על המציאות, וכאשר זה קורה האובייקט הטוב משתקם והילד מסוגל להיענות לו: בסוף הסיפור הילדה מצליחה סוף סוף לסדר את המיטה, גם אם דברים אחרים נשארים לא מסודרים¹⁸. בדומה לכך, ישנם סיפורים שבהם הילד נדרש ללמד את ההורה את תפקידו ההורי. כך קורה למשל בסיפור **גור חתול אדם ארוך שיער** (קרת, 2013). האב לוקח את בנו לגן החיות ואז משאיר אותו שם כי יש משהו דחוף שהוא צריך לטפל

18 פתרון זה דומה לפתרון שהוצג לעיל בסיפור אחר של נורית זרחי, **נמר בפיג'מה של זהב** (זרחי, 1996).

בו. הילד פוגש איש בשם חבקוק והאיש הזה כותב עליו בפנקס. בסוף הסיפור הילד נותן את הפנקס לאב, כדי שיגדל אותו "לפי ההוראות". בסיפור זה הילד נדרש ללמד את האובייקט הטוב את תפקידו, ובלי עזרתו של הילד האובייקט נכשל במשימה זו.

סיפורים אחרים מראים כיצד הילד לוקח על עצמו את התפקיד ההורי. בהיעדר אובייקט טוב שנפרד ממנו ודואג לו, הוא מנסה לתפקד עבור עצמו כאובייקט טוב, כלומר "להחזיק את עצמו". סיפור שמדגים זאת הוא **סיפור אחרי השינה** (סמיט, 2014). ההורים בסיפור לא מצליחים להרדים את דידי. הם נזופים בה ומענישים אותה, אך לא מצליחים להשפיע על התנהגותה. האובייקט הטוב בעולמה הפנימי הולך ונהרס – באיורים האב מחבק את האם ונראה מבוהל או מודאג; וגם העולם הפנימי עצמו הולך וקורס – באיורים הבית מבולגן, הרוס ומלוכלך. באיור אחר, הילדים הקטנים הם אלה שאומרים שלום לאורחים, וההורים לא נמצאים. ובאיור האחרון הילדים וההורים ישנים באותה מיטה, כשמסביב בלגן ולכלוך. האם האובייקט הטוב משתקם בסיפור הזה? הבעיה היא שהוא חסר כוחות מול הילד, והילד מצליח להפעיל גם מבוגרים אחרים לטובתו. הסיפור מציג היפוך תפקידים כמעט מושלם: הילד מתפקד כמבוגר, וההורים הם ילדים חסרי אונים וחסרי יכולת לתפקד במציאות. ה"פתרון" הוא כאשר הילד לוקח על עצמו את התפקיד ההורי – הוא "מרדים את עצמו", ומטפל באורחים המבוגרים, אך מוותר על פונקציות מסוימות שנחשבות הוריות-תפקודיות (סדר, ניקיון, כללי התנהגות). ההורים אומנם מופיעים באיור האחרון בספר, כלומר הם משתקמים כייצוג בעולמו הפנימי של הילד, אך האם האובייקט הטוב השתקם? בסיפור הזה השאלה נותרת פתוחה, ואילו סיפורים אחרים מציגים בפירוש חוסר אפשרות לשיקום, ואליהם אפנה כעת.

פתרונות שווה הכחשתיים לשיקום האובייקט הטוב – רמייה, נסיגה לתקשורת לא מילולית, ויתור על האובייקט

עד כה הצגתי דוגמאות לסיפורים שבהם האובייקט הטוב משוקם בדרכים שונות – אם דרך שינוי בעצמי, אם דרך חוויית "טוב" משותפת ואם באמצעות שינוי באובייקט. דרכי השיקום אינן אחידות, ומציעות פתרונות שונים ומגוונים; אולם כולן ממתנות את האני העליון הפרמיטיבי (ברנמן, 2022), ובאופן הזה מאפשרות לאובייקט הטוב להיבנות מחדש בעולמו הפנימי של הילד.

סיפורים אחרים מציגים אפשרות אחרת, שדווקא מחזקת את האני העליון הפרמיטיבי. האם היא הורסת את האובייקט הטוב? או שיש כאן הגדרה מחודשת ל"טוב"? מתוך עיון בסיפורי הילדים לגיל הרך מהשנים האחרונות אין לי תשובה ברורה לכך. סיפורים אלה אינם מאפשרים שיקום של האובייקט הטוב, והדבר קשור לאופיים של ניסיונות התיקון – שימוש ברמייה, נסיגה לתקשורת לא מילולית, ויתור על האובייקט, או ויתור על פתרון לשיקומו. מבחינה פסיכולוגית, ניסיונות התיקון האלה נחשבים "פסיכוטיים" או "פרוורטיים" משום שאינם מאפשרים להכרה במציאות למתן את האני העליון הפרמיטיבי. אין בהם הכרה בחלקיות של האובייקט הטוב או בפגימות האינהרנטיות

שלו. הם מנסים לשקמו כאובייקט פנטזיוני-אידיאלי, ולכן הם סוטים מאופני פעולה שיש להם קשר למציאות. הם נדרשים לשימוש בהכחשה כאופנות עיקרית של פעולה, וזו הסיבה העיקרית לכך שהם כושלים בשיקומו של האובייקט הטוב.

אמנה כמה דוגמאות לפתרונות שווא הכחשתיים מן הסוג הזה: רמייה, נסיגה לתקשורת לא מילולית, או ויתור על האובייקט. השימוש ברמייה מופיע למשל בסיפור **חד-קרן מסוג קרנף** (גידלי, 2019). בסיפור, אימה של הילדה עפריקי מזמינה לה הפתעה – חד-קרן. כאשר מגיעה החבילה, עפריקי אומרת "זה לא בדיוק חד-קרן". האיור שמופיע אחר כך, בלי מילים, מראה את החיה שהגיעה בחבילה – קרנף. בסיפורי הילדים מה שמופיע בלי מילים מייצג בדרך כלל את עולם הדמיון. והינה, בסיפור הזה, להפך: מה שמופיע באיור הוא "המציאות", ואותו יש צורך להכחיש; המילים, במעשה רמייה, צריכות לעשות זאת. עפריקי אומרת שזה חד-קרן, וגם אימה והחברות מתקפות זאת במילים. רק האח בסיפור מנסה לעצור את השיגעון הזה ("זה לא חד-קרן! זה קרנף"), והניסיון של עפריקי "לפתור" זאת באמצעות המילים ("זה חד-קרן מסוג קרנף") גורם לאובדן הקשר שבין המילים ובין המציאות ("שרו לה שירי יום הולדת מסוג להרים ידיים ולצרוח... אכלו ירקות בריאים מסוג שוקולד"). הבעיה באובייקט הטוב בסיפור הזה היא שהוא משתף פעולה עם מעשה רמייה, כדי לשמור את המציאות כאובייקט זהה לאובייקט שבפנטזיה ("עפריקי בלעה רוק. היא הבינה טוב מאוד מה אימא הביאה לה. אבל לפעמים זה טוב מאוד לא להבין הכול טוב מאוד"). ה"פתרון" הוא כאמור להשתתף במעשה רמייה: להכחיש, כלומר, לשתף פעולה במשחק שפה שבו "X מסוג Y" ("חד-קרן מסוג קרנף") פירושו ש-Y הוא אמת ו-X הוא שקר, ואת השקר הזה מציגים בתור "המציאות".

אפשרות אחרת ל'ויתור על המציאות' היא בנסיגה לתקשורת לא מילולית. אם הבעיה באובייקט הטוב היא שאי אפשר לתקשר איתו באופן מילולי, נסיגה לתקשורת לא מילולית מאפשרת מעין פתרון מאגי שאינו דורש שינוי אמיתי – לא מצד העצמי-הילד ולא מצד האובייקט-ההורה. כך קורה למשל בסיפור **אימא שלי תמיד ממהרת** (יובל, 2013). הילדה בסיפור מספרת על כך שאימה תמיד עסוקה וממהרת. האם מוצגת גם כרעה וגם כטובה – מצד אחד גוערת ("עוד מעט! הזדרזי! אין לנו זמן לזה! די!"); מצד שני קרובה, אכפתית וחמה (היא מנשקת ומחבקת, ואומרת "נוקי! שיהיה לך יום נהדר!"). כשנוקי רוצה מאימה פיתה עם חביתה היא מנסה לומר לה זאת, אבל נכשלת בכך – אימא עסוקה מדי ולא שומעת אותה. היא מחליטה לצייר לה ציור, ולמוחרת אימא מכינה לה פיתה עם חביתה. התקשורת המילולית אינה אפשרית בין הילדה לאימה, ולכן הילדה נסוגה לתקשורת לא מילולית. מה יקרה כאשר אימה לא תבין את הציורים שלה? והאם תוכל לתקשר איתה כל דבר באמצעות ציור? הספר אינו נותן פתרון לכך.

'פתרון' אפשרי אחר לפגמים שמתגלים באובייקט הטוב הוא לסלקו. בעיה תמידית באובייקט הטוב היא שמתגלים בו פגמים, ואלה גורמים לתחושה של כאב. כדי לא לחוות את הכאב, ה'פתרון' הוא לוותר כליל על כל האובייקטים ולחיות בעולם נטול אובייקטים. **הסיפור על יואב ששלח את המשפחה שלו בדואר** מציע 'פתרון' שכזה (הופמן, 2019). בסיפור, הכלב של יואב נכנס לחדרו בלי

רשות, מלכלך והורס את החפצים שלו. יואב מחליט לשלוח אותו בדואר. כשאחותו כועסת עליו הוא מחליט לשלוח גם אותה בדואר. כשאבא דורש ממנו לבוא לאכול הוא שולח גם אותו בדואר; וכשאבא מתלוננת וחרדה מכך שאבא חסר, הוא שולח גם אותה בדואר. הסיפור נגמר במילים "סוף סוף הבית היה שקט לגמרי, ולא נשאר מי שיפריע ליואב". בתמונה האחרונה יואב לבדו, מצייר להנאתו. לכאורה, יואב רצה שבסך הכול יניחו לו לנפשו – לצייר, לקרוא, לשחק. הדמויות השונות בחייו – הכלב שלו, אחותו, אביו, אימו – מפריעים לו. יש לו צורך במרחב אישי ופרטי, והחודרנות של האובייקטים מפריעה לו. הם לא אובייקטים טובים משום שהם אינם מאפשרים לו להיות לבד בנוכחותם. ה'פתרון' שהוא מוצא לבעיה הוא להיפטר מן האובייקטים עצמם. כך חוזר השקט, שקט של עולם בלי אובייקטים. הוא שונה מהשקט שבסיפור שהוזכר לעיל, **קטנה-גדולה** (אורלב, 1977). בעוד שבסיפור של אורלב השקט גורם לאינחת, ומזכיר לילדה את הצורך שלה באובייקט הטוב (הוא גורם לה לקרוא לאימה כדי להשיבה), השקט בסיפורו של הופמן הוא אידיאל נחשק, מטרה שיש לשאוף אליה.

מעניין לציין את ההקדשה בפתיחת הספר: "לזואי וללני, שכבר מחפשים מקום לשלוח אותי אליו". אולי המניע לספר הוא הרגשה של האב, שילדיו רוצים להיפטר ממנו? או שזו השלכה של רגשותיו שלו על הילדים (כלומר, הוא זה שרוצה להיפטר מהם)? נראה שה'פתרון' שמוצע כאן הוא להשליך החוצה (מהעולם הפנימי – במקרה של כותב הסיפור, או מהבית – במקרה של יואב), כלומר להיפטר מהאובייקטים הפנימיים כדי שלא יהיו איתם יחסים כלל.

אפשרות נוספת היא להודות שהאובייקט שאמור להיות טוב אינו כזה, ואין לכך פתרון. בסיפור **אבא, אפשר לשיר לך שיר?** מוצג אב שלוקח את בתו למוזיאון (משולם-לוי, 2021). היא רוצה לשיר, והוא מבקש שקט. אחרי שהיא נעשית רודנית יותר ויותר האב מחליט שהם ילכו הביתה. אבל ניכר שהסיפור מציג אותו כאובייקט לא מותאם – הוא לוקח את הילדה למקום שלא מתאים לה, ובסוף הסיפור לוקח אותה לאופרה והיא שוב שואלת "אבא, אפשר לשיר לך שיר?", כלומר חוזרת לתחילת הסיפור ורומזת שהכול מתחיל מחדש, בלי שינוי. הסיפור מציג הופעה של האני העליון הפרימיטיבי לאחר שהאובייקט הטוב נעלם, אך לא מציע פתרון כלשהו שמאפשר לשקם את האובייקט הטוב בנפשה של הילדה.

'פתרונות' שווא הכחשתיים אלה שונים ממצב שיש בו ויתור על שיקומו של האובייקט הטוב. ויתור פירושו הכרה במציאות שבה אין אפשרות לשיקום, גם אם ההכרה הזו כואבת ואיננה. כך קורה למשל בסיפור "סיפור עצוב" (מינצר-יערי, 1985, עמ' 19–20). הסיפור מספר על הילד יואל, שאהב את דג הזהב שלו. ביום חורף יואל חושב שלדג קר, ולכן לוקח קומקום של מים, מרתיח אותם ושופך לאקווריום. הדג קופץ מהאקווריום ומת. הסיפור מפגיש את הילד עם עולם אכזר ושרירותי – כוונותיו של יואל היו טובות, ולמרות זאת הוא פגע בדג. גם הדג לא עשה דבר, ובכל זאת שילם בחייו.

הסיפור מציג אם כן מצב שבו אין שום יחס בין המעשה לגמול, ואולי אף להפך. כך, הסיפור מכין את הילד למפגש מאכזב (בבוא העת) עם רוע וחוסר צדק בעולם האמיתי. אין בו הצעה לשיקום האובייקט הטוב בנפשו של הילד, והוא לא מאפשר תיקון, אבל אין בו הכחשה של המציאות.

סיכום

היחסים הבין-דוריים, ובייחוד יחסי הורים-ילדים, הם המסגרת הסיפורית של ספרי הילדים לגיל הרך (דר, 2007). מבחינה התפתחותית, זה הגיל שבו מופנם האובייקט ההורי ומתגבש בעולם הפנימי של הילד האובייקט הטוב. טענתי במאמר זה שספרי הילדים לגיל הרך משקפים לפעוט מגוון דרכים לשיקום האובייקט הטוב אחרי הרס, אובדן או פגם שהתגלה בו. זיהיתי ארבעה מנגנונים נפשיים שמאפשרים את השיקום הזה, והדגמתי כל אחד מהם בכמה ספרי ילדים עבריים מן הדורות האחרונים.

המנגנון הראשון משקם את האובייקט הטוב באמצעות שינוי בעצמי – שינוי שקורה אצל הילד עצמו, ומשפיע אגב כך על יחסיו עם אחרים. סיפור פרדיגמטי שמראה זאת הוא הסיפור **ויהי ערב** (ברגשטיין, [1949], 1975). מנגנון שני שמאפשר שיקום של האובייקט הטוב פועל באמצעות חווית "טוב" משותפת. כאשר הילד וההורה חווים יחד הצלחה וכישלון, כשל ביחסים ואז ניסיון לתקנם – שניהם מסוגלים להרגיש שהאובייקט הטוב השתקם. כך קורה, למשל, בסיפור **סבתא, עוד פעם** (מזיא, 2010). מנגנון שלישי, מסוגל לשקם את האובייקט הטוב באמצעות שינוי באובייקט – שינוי שיבוא לידי ביטוי אצל ההורה, ולאחר מכן יופנם מחדש אצל הילד ויניע שינוי נפשי אצלו. סיפור טיפוסי שמראה זאת הוא למשל הסיפור **אבא בורח עם הקרקס** (קרת ומודן, 2000).

המנגנון הראשון מופיע בעיקר בספרים מהדורות הישנים יותר, ושני המנגנונים האחרים מופיעים בעיקר בספרים משנות ה-80 של המאה העשרים ואילך – בהתאם לקביעתה של מירי ברוך כי ב"תקופת היישוב" השינוי נדרש בעיקר מצד הסובייקט-הילד, לעומת "התקופה המודרנית" שבה השינוי נדרש בעיקר מצד האובייקט-ההורה (ברוך, 1991). בעבר הציפייה הייתה שהילד יענה לאובייקט-ההורי ויקבל ממנו את חוכמתו ואת ידיעותיו; ואילו בתקופה המאוחרת יותר הציפייה היא לחנך את האובייקט-ההורי כך שיתאים לילד ולמציאות המשתנה. הדוגמאות שהבאתי מראות כי החלוקה הזאת אינה אחידה: ישנם ספרים מאוחרים שמדגימים את המנגנון ה"מוקדם" יותר (לפי ברוך, 1991), וישנם ספרים מוקדמים שמדגימים את המנגנון ה"מאוחר" יותר. זיהוי המנגנונים מאפשר להראות שהתהליך הנפשי שהסיפור מדגים אינו מוגבל דווקא לתקופה היסטורית מסוימת.

שלושת המנגנונים האלה לשיקומו של האובייקט הטוב מניחים שהילד נשען על הוריו ותלוי בהם לשם התפתחותו. הראיתי שהכחשה של האפשרות הזאת מולידה דרך רביעית, שהיו בה ניסיונות שווה לשיקום האובייקט הטוב. ניסיונות אלה יהיו כרוכים בפתרון שמכחיש את התלות של הילד בהוריו, במובן שהילד מסלק אותם מחייו הנפשיים, או חי את חייו בלי שהוא זקוק להם כלל.

דרך זו מסלקת את מה שרע וכואב, אך אינה משקמת את האובייקט הטוב. כך קורה למשל בספר **הסיפור על יואב ששלח את המשפחה שלו בדואר** (הופמן, 2019). דרך זו מאפיינת בעיקר ספרי ילדים שנכתבו בעברית משנות ה-2000 ואילך, בתקופה שאפשר לכנותה "פוסט-מודרנית".

מלבד זאת, יש לזכור כי המימוש של סיפור ילדים לגיל הרך הוא תמיד מחוץ לטקסט. ההורה יושב עם ילדו וקורא לו את הסיפור, בדרך כלל בסמיכות פיזית אליו או אף בתוך מגע פיזי עימו. הדבר נעשה לקראת ערב, או בזמן נינוח כמו חופשה, חג או שבת. בלי קשר לטקסט הנקרא, עצם פעולת הקריאה היא בפני עצמה פעולה של שיקום או החיאה. גם אם נאמרו או נעשו באותו היום דברים קשים בתוך היחסים, מצד ההורה או מצד הילד, הישיבה יחד לקריאה משותפת מחדשת את מרקם היחסים שנפגם או נהרס. הקריאה עצמה, בלי קשר למנגנון שקשור **בתוכן** הסיפור, היא מנגנון מהסוג השני שהזכרתי לעיל – חוויית "טוב" משותפת.

במקומות מסוימים במאמר התייחסתי גם לאיורים שמופיעים בספרי הילדים. האיורים הם מאפיין מובהק של ספרי הילדים לגיל הרך, ובהקשר של הנושאים שבהם דן המאמר הנוכחי הם מאפשרים להנגיד בין עולם פנימי ובין עולם חיצוני, בין אובייקטים פנימיים בנפשו של הילד ובין אובייקטים חיצוניים בעולם שהוא חי בו. הראיתי שנעשה שימוש באמצעים אומנותיים שונים כדי ליצור את ההנגדה הזאת ולייצג פער בין עולם פנימי וחיצוני: איורים מצד ימין של הספר לעומת איורים בצד שמאל שלו; איורים בצבע לעומת איורים בשחור-לבן, או פער בין הטקסט עצמו ובין האיורים שאמורים כביכול להיות זהים לו. ברוב הספרים נראה שהעולם הפנימי מיוצג דרך האיורים, ולעיתים איור מסוים מייצג אובייקט פנימי מסוים (לדוגמה: הירח בסיפור **ויהי ערב**).

מעניין לציין ששימושים אומנותיים אלה חסרים בספרי "הדור השלישי", התקופה ה"פוסט-מודרנית", כלומר, בסיפורים שמשתמשים במנגנוני שווא לשיקום האובייקט הטוב. בסיפורים אלה אין ייצוג של הפער בין השפה ובין המציאות, בין השאר משום שיש פער כזה בטקסט עצמו. בסיפור **חד קרן מסוג קרנף**, למשל, אפשר היה ליצור פער בין מה שנאמר ובין מה שרואים, אבל הסופר אינו מסתפק בכך אלא מתקיף את השפה עצמה (הופמן, 2019). מבחינה פסיכולוגית מדובר במנגנון פרוורטי או פסיכוטי, שמכחיש או מעוות את המציאות כדי לשמור על תמונת עולם אידיאלית פנימית.

מאפיין זה גורם לכך שבספרים אלה לא ברורה יותר ההפרדה בין מציאות ודמיון, הפרדה שלדעת רבים היא יסוד החיים הנפשיים הבריאים¹⁹. חוסר היכולת להפריד בין אמת ושקר יוצרת בלבול בין עולם פנימי ועולם חיצוני, בין עולם שבו יש אמת ושקר ובין עולם שבו אין משמעות לאמת ושקר, עולם של בדיה שבו "הכול הולך" – מותר לומר ולעשות הכול, בלי לתת דין וחשבון על ההשלכות של המעשים הללו ובלי להתחשב בהשפעה שלהם על העצמי ועל האחרים. חוסר ההפרדה הזה

19 ראה למשל אצל ויניקוט (1960) על החשיבות של ההפרדה בין המציאות הפנימית והמציאות החיצונית בתוך שמירת הקשר ביניהן.

גורם לכך שבסיום הסיפורים נותרת הרגשה של אי נחת, ולא ברור כיצד האובייקט הטוב יכול להיות משוקם מתוכה. במאמר זה הנחתי ששיקומו של האובייקט הטוב, בהקשר של יחסי הורים-ילדים, הוא הגרעין המשותף של כל סיפורי הילדים לגיל הרך. אם ההנחה הזו נכונה, ספרי הילדים שייכתבו בשנים הקרובות יצטרכו להתמודד עם אתגר השיקום של האובייקט הטוב בתוך עולם שבו ההבחנה בין אמת ובדיה אינה פשוטה כבעבר.

רשימת המקורות

מקורות ראשוניים

- אבידר-טשרנוביץ, י' (1980). **מוקי ברוגז עם אימא**. גבעתיים: מסדה.
- אורלב, א' (1977). **קטנה גדולה**. ירושלים: כתר-לי.
- אדר, ת' (2006). **בר המאושר**. חולון: יסוד.
- אדר, ת' (1985). **אימא תחזור עוד מעט**. תל אביב: יסוד.
- אתר, ת' (1971). **יעל מטיילת**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- אתר, ת' (1977). **נוני נוני אין כמוני**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- בורלא, ע' (2005). **שנים עשר טוק-טוק**. תל אביב: ציבלין.
- בן-ברוך, י' (1997). **רוצה את אימא**. תל אביב: עם עובד.
- ברגשטיין, פ' ([1949], 1975). **ויהי ערב**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- גולדברג, ל' ([1959], 1970). **דירה להשכיר**. מרחביה: הקיבוץ המאוחד.
- גולדברג, ל' ([1959], 2005). **הילד הרע**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- גולדברג, ל' ([1959], 2007). **מעשה בשלושה אגוזים**. בני ברק: ספריית פועלים.
- גולדברג, ל' ([1943], 2014). **המפוזר מכפר אז"ר**. תל אביב: עם עובד.
- גידלי, א' (2019). **חדקרון מסוג קרנף**. חבל מודיעין: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.
- גרוסמן, ד' (1992). **איתמר וכובע הקסמים השחור**. תל אביב: עם עובד.
- דליות, מ' ושפר-ברוש, ע' (2012). **בתיאבון רוני!** חבל מודיעין: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.
- דליות, מ' ושפר-ברוש, ע' (2013). **אבל הוא התחיל!** חבל מודיעין: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.
- דליות, מ' ושפר-ברוש, ע' (2014). **לילה טוב, עומר!** חבל מודיעין: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.
- דליות, מ' ושפר-ברוש, ע' (2023). **אבל בא לי!** חבל מודיעין: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.
- הופמן, ע' (2019). **הסיפור על יואב ששלח את המשפחה שלו בדואר**. ראשון לציון: משכל.

זרחי, נ' (2005). **שינגלונגה מיטה מסודרת**. בני ברק: ספריית פועלים.

זרחי, נ' (1996). **נמר בפיג'מה של זהב**. קריית גת: קוראים.

זרחי, נ' (1995). **אם אימא שלי לא יכולה לאהוב אותי – מי כבר בעולם כולו יצליח בזה?** קריית גת: דני ספרים.

יובל, ה' (2013). **אימא שלי תמיד ממחרת**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

ילן-שטקליס, מ' (1974). **ספר דני**. תל אביב: דביר.

ילן-שטקליס, מ' (1946), (2018). **מעשה בילדה בודדה**. חבל מודיעין: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.

כוש (1955). **שמוליקיפוד**. מרחביה: ספריית פועלים.

לוי, י' (2014). **הרפתקאות דוד אריה באוקיינוס הטיבטי**. אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.

מוזיא, ע' (2010). **סבתא, עוד פעם**. אור יהודה: כנרת, זמורה ביתן.

מינצר-יערי, מ' (1985). **אולי רק אני מבין אותי ויש לי זמן אל"י**. רמת גן: הקיבוץ המאוחד.

משולם-לוי, מ' (2021). **אבא, אפשר לשיר לך שיר?** תל אביב: ידיעות אחרונות וספרי חמד.

משולם-לוי, מ' (2018). **אבא, אתה עוד אוהב אותי?** תל אביב: ידיעות אחרונות וספרי חמד.

סמיט, ש' (2004). **מי שתה לי?** בני ברק: ספריית פועלים – הקיבוץ המאוחד.

סמיט, ש' (2014). **סיפור אחרי השניה**. אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.

פרנקל, א' (1979). **היום הרע של טובה**. בן שמן: מודן.

פרנקל, א' (1990). **אני רוצה את אימא שלי!** בן שמן: מודן.

קיפניס, ל' (1923), (1986). **מעשה באפרוח שהלך לבקש אם אחרת**. תל אביב: מודן.

קרת, א' (2013). **גור חתול אדם ארוך שיער**. אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.

קרת, א' ומודן, ר' (2000). **אבא בורח עם הקרקס**. תל אביב: זמורה-ביתן.

שביט, א' (2001). **איזה צבע הכי יפה?** קריית גת: קוראים.

שלו, מ' (1988). **אבא עושה בושות**. ירושלים: כתר.

מקורות משניים

אבן, י' (1978). **מילון מונחי הסיפורת**. אקדמון: ירושלים.

ברוך, מ' (2003). "צידה לדרך" – ספרות הילדים ומקומה בעולמו של הילד בגיל הרך. מקרה מבחן: דיון בקטעי סיום של סיפורים לפעוטות ובהשתמעויות החינוכיות והפסיכולוגיות. **חלונות לעולם**. תל אביב: רמות, עמ' 143–160.

ברוך, מ' (1991). **ילד אז – ילד עכשיו: עיון משווה בספרות ילדים בין שנות ה-40 לבין שנות ה-80**. תל אביב: ספריית פועלים.

ברנמן, א' (2022). **החייאתו של האובייקט הטוב האבוד**. תל אביב: עם עובד.

דר, י' (2007). הזדקקות בין-דוריות בספרות הילדים המודרנית: המקרה הישראלי. **עולם קטן**, 3, עמ' 13–30.

ויניקוט, ד"ר (1960). התיאוריה של יחסי הורה-תינוק. בתוך: **עצמי אמיתי, עצמי כוזב**, תל אביב: עם עובד, 2009, עמ' 178–198.

ישראלי, נ' (2019). שינויים בביטויי החוויה והרגש בספרות הילדים העברית: מלשון פעולה ללשון חוויה. בתוך: רינה בן-שחר וניצה בן-ארי (עורכות). **העברית שפה חיה, כרך ז. קובץ מחקרים על הלשון בהקשריה החברתיים-תרבותיים**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד והמכון הישראלי לפואטיקה וסמיוטיקה ע"ש פורטר, אוניברסיטת תל אביב.

כהן, א' (1990). **סיפור הנפש: ביבליותרפיה הלכה למעשה** (כרכים א-ב). קריית ביאליק: אח.

לבנת, ח' ושיכמנטר, ר' (2000) הכל זורם – ספרים העוסקים בנושא גמילה מחיתולים. בתוך: **עולם קטן**, 1, עמ' 195-210.

מקדוגל, ג' ([1995], 2020). **פנים רבות לארוס**. תל אביב: תולעת ספרים.

הלל, ע' (1970). דברים שנשא בסימפוזיון על ספרות ילדים. בתוך: מנחם רגב (עורך). **תחושתו של אדם המתגנב אל ילדותו (2000)** ירושלים: כרמל.

פוסטמן, נ' (1986). **אובדן הילדות**. תל אביב: ספריית פועלים.

פלדפוגל, ד' (2017). לשם שינוי – האובייקט הטוב. **שיחות, ל"א (3)**, עמ' 200-204.

פרויד, ז' (1999). **מעבר לעקרון העונג ומסות אחרות**. תל אביב: דביר.

פרויד, ז' ([1917], 2008). **אבל ומלנכוליה; פעולות כפייתיות וטקסים דתיים**. תל אביב: רסלינג.

פרויד, ז' ([1925], 2023). **הלא מודע: מאמרים במטאפסיכולוגיה**. תל אביב: רסלינג.

קליין, מ' ([1963], 2013). על תחושת הבדידות. **כתבים נבחרים, ב**. תל אביב: תולעת ספרים.

רודין, ש' (2021). באושר ובעושר? ייצוגי משפחה בספרות הילדים הישראלית. **בין השורות**, 5, עמ' 100-125.

שגב, י' (2013). תמות, זרמים ומגמות בספרות הילדים החרדית והדתית משנות התשעים ואילך. **אורשת**, 4, עמ' 327-355.

Aries, P. (1962). *Centuries of Childhood*. New-York: Vintage Books.

Carpi, D. V. (1989). Tolerating the Countertransference: A Mutative Process. *International Journal of Psychoanalysis*, 70: 287-294.

Klein, M. (1952). Some Theoretical Conclusions Regarding the Emotional Life of the Infant. *International Journal of Psychoanalysis*, 104: 61-93.

יסודות שיריים ויסודות נרטיביים בספרי תמונה – מפגש

מולטי-מודלי בין שירה, נרטיב ודימוי ויזואלי

ד"ר שרית יפרח

תקציר

במחקר¹ זה אציע כי אחת האיכויות המרכזיות של ספר תמונה כסוגה בתוך ספרות ילדים היא היותו צומת שבו נפגשים יסודות שיריים ויסודות נרטיביים. קרי, בסוגת ספרי התמונה חוברים יחדיו רכיבים מתחום השירה, הכוללים מקצב, דחיסות, חזרה וצליל, ורכיבים מתוך הפרוזה, הכוללים את פעולת הגיבור ורצף האירועים. הדבר מתבלט על רקע אופיו המולטי-מודלי של ספר התמונה המעוגן במערכות יחסים בין אופנויות אחדות, ובעיקר בין אופנות ויזואלית לבין אופנות ורבולית.

במחקר זה הנחתה אותי המתודולוגיה של ניתוח מולטי-מודלי (בעברית: רב-אופני) של טקסט. ההנחה שעומדת בבסיסה של המתודולוגיה הזו היא כי הניתוח הלשוני המקובל בספרות לא מכיל את מרב המשמעויות שניתן להפיק מטקסטים רבי-אופנויות (Hallet, 2018) כדוגמת ספרי תמונה. לפיכך, ניתוח מולטי-מודלי יעסוק בהבניית משמעות מתוך האינטראקציה המתקיימת בין כמה אופנויות (אלקד-להמן, 2022) בסוגת ספרי התמונה.

הספרים שנחקרו הם: **ארץ יצורי הפרא** מאת מוריס סנדק (1984), **טינקרטנק** מאת נורית זרחי (2012), **לילה טוב ירח** מאת מרגרט וייז-בראון (2008), **אין שם אריה בכלל** מאת נורית זרחי (1992), **לבד על המרבד** מאת בריאן ווילדסמית' (1986), **רוני צוחקת** מאת ג'ון ויליס (2001), **ספר השתיקות (הממש חשובות!)** מאת אורן לביא (2018), **זרע של גזר** מאת רות קראוס (2008) ו**לילה חשון אחד** מאת אורה איל (2015).

ממצאי המחקר מראים כי בין הטקסט הוורבלי, המכיל, לטענתי, יסודות שיריים ויסודות נרטיביים, לבין הטקסט הוויזואלי, מתקיימים יחסי גומלין ערים, המסייעים להפקת משמעות עמוקה, בבחינת שלם העולה על סך מרכיביו.

מאמר זה תורם למחקר ספרי התמונה, כסוגה בספרות ילדים שיש לה אפיונים ייחודיים, אסתטיים ורגשיים, ובתוך כך מחדש בהציגו למחקר העוסק בסוגה ספרותית זו עוד נקודת מבט.

מילות מפתח: ספר תמונה, מולטי-מודליות, ניתוח מולטי-מודלי, נרטיב, שירה

1 מאמר זה מבוסס על חטיבה מתוך עבודת הדוקטורט בנושא מדיום הטיפול הביבליותרפי שנכתבה במסגרת לימודי תואר שלישי במחלקה לתרבות ופרשנות באוניברסיטת בר אילן, בהנחייתה של פרופסור רינה לפידוס.

מבוא

ספר תמונה (picture book) הוא סוגה בתוך ספרות ילדים, שלה מאפיינים ייחודיים הקשורים למערכת היחסים המובנית בין האופנות הוויזואלית לבין האופנות הוורבלית. סוגה זו שייכת לטקסטים ומדיומים מולטי־מודליים, שכן היא מבטאת מערכת יחסים בין אופנויות שונות. המונח מולטי־מודליות (רב-אופנות) מתייחס פעמים רבות לשילוב בין טקסט, דימוי ויזואלי, צליל וכדומה ולפעמים לשילוב של יכולות חושיות (sense faculties) – אודיטוריות, ויזואליות, טקטיליות. אחת ההגדרות למולטי־מודליות מתייחסת לשימוש של שני חושים או יותר מבין החמישה לשם העברת אינפורמציה (Ellestrom, 2021, p. 41). במסגרת זו, ספר תמונה מגלם עוד סוג של מערכת יחסים שטרם נחקרה – בין היסודות הנרטיביים ובין היסודות השיריים המצויים בו.

לפיכך, המחקר הנוכחי מתייחס לכמה שאלות: מה נובע מארגון החומר הלשוני של ספר התמונה?: הפוטנציאל השירי שבו? האיכות הסיפורית שהוא מגלם? באילו אופנים ההיבט הוויזואלי משרת כל אחד מן המדיומים הללו – שירה ופרוזה – בספרי תמונה, ומה מספרת לנו מערכת יחסים זו?

תהליך המחקר כלל קריאה צמודה של הטקסט הוורבלי, וכן קריאה בטקסט הוויזואלי, הכולל איורים, פריסת העמוד ומיקום הדמויות על גביו, חילוץ יסודות מתחום השירה ומתחום הפרוזה, והצגת האופן שבו הופעתם בספרי התמונה תורמת להפקת משמעות מרובדת. היצירות הנבחרות במחקר הן יצירות מקור מן הספרות הישראלית לצד יצירות מתורגמות מספרות העולם והן: **ארץ יצורי הפרא** מאת מוריס סנדק (1984), **טינקרטנק** מאת נורית זרחי (2012), **לילה טוב ירח** מאת מרגרט וייז-בראון (2008), **אין שם אריה** מאת נורית זרחי (1992), **לבד על המרבד** מאת בריאן ווילדסמית' (1986), **רוני צוחקת** מאת ג'ון ויליס (2001), **ספר השתיקות (הממש חשובות!)** מאת אורן לביא (2018), **זרע של גזר** מאת רות קראוס (2008) ו**לילה חשון אחד** מאת אורה איל (2015).

ספרי תמונה – הגדרה ואפיונים

ספר תמונה (picture book) הוא, כאמור, סוגה בתוך ספרות ילדים, הכוללת ספרים מכמה סוגים החל מספרי צעצוע, פעוטות וטף, עבור לספרים מאוירים ללא מלל וכלה באפליקציות אינטראקטיביות שנפוצות בעידן הדיגיטלי (Al-Yaqout & Nikolajva, 2015; Beauvais, 2015; Sipe, 2012).

פעמים רבות חוקרים מתייחסים אל ספרי תמונה כאל חלק אינטגרלי מספרות הילדים, המדגישה את הצד הספרותי והסיפורי. בעשותם כך, הם זונחים את הצד הוויזואלי, וכן את הדינמיקה המתקיימת בין הפן הוויזואלי לפן הוורבלי (Nikollajeva & Scott, 2001).

אולם מערכת היחסים בין שני הפנים מאשררת הן את קיומו של כל אחד מהם בפני עצמו הן את קיומם זה לצד זה. לדוגמה, הקראה בקול רם מושפעת מהצד הוויזואלי של הטקסט כדוגמת

הטיפוגרפיה, גודלו של הגופן ועיצובו. אלמנטים אלה מרמזים כיצד להקריא את הטקסט בהטעמה נכונה (גרנות, 2013; גונן, 1995; Oittinen, 2003; Nikolajeva & Scott, 2001; Sipe, 2012). ברברה באדר (Bader, 1976), כפי שמצוטט אצל גרנות (2013), מחלוצות מחקר ספרי התמונה בארצות הברית, הגדירה את המושג "ספר תמונה" כדלקמן:

הפיקצ'רבווק הוא טקסט, איור ועיצוב כולל. הוא מלאכת ייצור ופריט מסחרי. הוא מסמך סוציולוגי, תרבותי והיסטורי ובעיקר הוא מזמן חוויה לילד. כצורת אומנות הוא נשען על התלות ההדדית בין תמונות למילים, על התצוגה הסימולטנית של שני דפים הפונים זה לזה, על הדרמה של הפיכת הדף.

באדר, מהראשונות שהעמידו את האינטראקציה בין האופנות הוויזואלית לאופנות הוורבלית כמרכזית לסוגה זו, ואף כוננה אותה, טבעה את הביטוי: "הדרמה של הפיכת הדף". בכך היא מכוונת למהות מרכזית של ספר התמונה: הוא מאפשר חשיפה מוגבלת, כל עמוד אמור להיקרא בקצב הנכון, משכו כדקה ולפעמים פחות – אלו נועדו להציג את הספר ולתפוס את תשומת לב הקורא (Moebius, 1986). גרנות (2013) סבורה כי זהו אלמנט ייחודי, אשר שימוש מושכל בו בידי היוצר מקנה לספר ממד של קריאה מעגלית אינסופית – מן ההתחלה לסוף ומהסוף להתחלה. גונן (1995) מדגישה כי העלעול הראשוני, שבמהלכו עוברות תמונות הספר במהירות לעיניו של המתבונן, הוא רכיב מכריע באשר לחיי המדף של הספר. שוורץ (2013), לעומתה, מדבר על קריאה כחזרה לחלקים מהטקסט וכתנועה של הלוח ושוב בין שתי האופנויות. גונן (2009) מציעה להבין את האיורים בספרי תמונה כבעלי איכויות אסתטיות וכיצירות בפני עצמן. בהיותם כאלה, הם משמשים מקור להזדהות, השלכה והתמרה ועליהם להיבחן כאובייקטים אסתטיים נפרדים.

חוקרים מציינים שלושה סוגי יחסים מרכזיים המתקיימים בין האופנות הכתובה לאופנות המאוירת בספרי תמונה: **יחסי ניגוד** (או ניגוד משלים), **יחסי הקבלה** ו**יחסי הרחבה**. יחסי ניגוד מתרחשים כאשר האיור (הפן הוויזואלי), מנוגד לטקסט (הפן הוורבלי). היינו, כשמילים ותמונות חוברות יחדיו כדי לתקשר משמעות שהיא מעבר למה שכל אחת מייצגת לבדה; יחס של הרחבה מתקיים כאשר הצד הוויזואלי משלים את הוורבלי, או להפך. לדוגמה, כאשר הציורים ממחישים או מדגימים בצורה מלאה יותר את משמעות המלים, או כשהמילים מרחיבות את התמונה, כך שמידע שונה משתי האופנויות יפיק דינמיקה מורכבת; יחס של הקבלה מתרחש כאשר קיימת חפיפה בין הטקסט לאיור, קרי, התוכן שנמסר באמצעות המדיום הוורבלי תואם את מה שנמסר במדיום הוויזואלי, גם אם ברור שלעולם לא תתקיים חפיפה מושלמת בין השניים, ותמיד יישמר פער מסוים בין הטקסט לאיור (Borodo, 2014; Oittinen, 2003; Nikolajeva & Scott, 2001). הבחנה זו בין סוגי היחסים בטקסט המולטימדי חשובה, כיוון שהיא מעלה אל פני השטח דינמיקות ייחודיות ומעניינות, ואלה, בתורן, מזמנות דיון על הפערים הוויזואליים והוורבליים, ועל האופן שבו מתהווה משמעות.

המונח מולטי־מודליות (רב-אופנות) מתייחס פעמים רבות לשילוב בין טקסט, דימוי ויזואלי, צליל וכדומה, ולפעמים לשילוב של יכולות חושיות (sense faculties) – אודיטוריות, ויזואליות, טקטיליות. אחת ההגדרות למולטי־מודליות מתייחסת לשימוש של שני חושים או יותר מבין החמישה לשם העברת אינפורמציה (Ellestrom, 2021, p. 41).

הפרספקטיבה הישראלית מיעטה לייחד סוגה זו, וכללה ספרי תמונה תחת קטגוריית ספרות ילדים. גרנות (2013) הדגישה לפני כעשור כי העובדה שעד אז לא נמצא תרגום הולם למונח picture book מעידה על חוסר המודעות לנושא, ועל הצורך בקיום שיח והתבוננות ביקורתית על נושא איור ספרי ילדים בישראל. כמו כן, היא הותירה על כנו את המונח picture book, בתעתיק העברי – פיקצ'רבווק, מתוך הבנת הקשר הסימביוטי בין החלק המאיר לחלק הכתוב. עם זאת, בשנים האחרונות הולכת ומתרחבת בישראל ההבנה בדבר ייחודיותה של סוגת ספרי תמונה, ומתפרסמים יותר ויותר ספרי תמונה מקוריים ומתורגמים. בשנים האחרונות נכתבו גם עבודות החוקרות את הנושא מכמה היבטים (אלקד-להמן, 2022; גונן, 2022; הדר, 2022; סרצ'רדוטי, 2023) ובחודש אוקטובר 2021 נערך כנס בין־לאומי היברידי למחקר ספרי תמונה, שאירחה אוניברסיטת תל אביב.² ביטוי נוסף לעניין ההולך וגובר של חוקרים ישראלים בספרי תמונה הוא הכתרת שנת 2022 כשנת הפיקצ'רבווק בכתב העת המקוון **הפנקס**³.

סוגיית הנמען הכפול בספרי תמונה

סוגיית הנמען הכפול בספרות ילדים משמעה כי לכל סיפור ילדים קיימים שני נמענים: הילד הקורא את הסיפור (או זה שמקריאים לו) והמבוגר, שבחר את הסיפור ואחראי להקראתו לילד. (גרנות, 2020; דנינו-יונה, תשע"ט; דר, 2007; סרצ'רדוטי, 2015, 2000; שביט, 1996; Arizpe, 2013; Nikolajeva & Scott, 2001). לדבריה של שביט "ספרות הילדים שונה מהספרות למבוגרים בכך שהיא נכתבת ונשפטת על ידי קבוצה אחת – המבוגרים, למען קבוצה אחרת – הילדים. מבחינת הטקסטים הנוצרים במערכת, פירוש הדבר הוא, שעליהם להביא בחשבון קהל יעד כפול: ילדים, שהם הקוראים הרשמיים של הספרות הזו, ומבוגרים, שהם השופטים שלה. כפילות זו גורמת לכך, שספרי הילדים נכתבים במסגרת מערכת כפולה של אילוצים, בוודאי יחסית לספרות למבוגרים" (שם, עמ' 8).

2 The 8th international Conference of The European Network of Picturebook Research Hosted by The Program of Child and Youth Culture, Tel Aviv University, 3-4 October 2021.

3 כתב העת המקוון **הפנקס** הכריז על שנת 2022 כשנת הפיקצ'רבווק במסגרתה פורסמו מאמרים העוסקים בהיבטי הפיקצ'רבווק. <https://ha-pinkas.co.il/%d7%a2%d7%9c-%d7%90%d7%9e%d7%a0%d7%95%d7%aa-%d7%94%d7%a7%d7%95/?hilite=%D7%A9%D7%A0%D7%AA+%D7%94%D7%A4%D7%99%D7%A7%D7%A6%27%D7%A8%D7%91%D7%95%D7%A7>

גם בקריאת ספרי תמונה, כסוגה של ספרות ילדים, משתתפים שני קוראים בו בזמן (דר, 2007; סצ'רדוטי, 2015, 2000; שביט, 1996). אפשר להסביר דרך סוגה זו משהו מהקשר בין הקורא בפועל, שאחראי על פענוח השפה הוורבלית הכתובה, לבין הקורא-הילד המתבונן בתמונה ומאזין. למעשה, נושא הנמען הכפול מעניין פי כמה וכמה בספרי תמונה כיוון שילדים קטנים, שהם קהל היעד של ספרות זו, אינם קוראים אוטונומיים, לפיכך הנמען הנוסף הוא גם המתווך בפועל (Arizpe, 2001; Hunt, 2005; Nikolajeva & Scott, 2013). המתווך הזה עשוי להיות הורה, מורה או גננת והוא, פעמים רבות, בבחינת "יוצר-מבצע" (צורן, 2009).

נשאלת השאלה האם אי ידיעת קריאה פוגע ביכולתו של הילד להפיק משמעות? או שאולי האוריינות הוויזואלית היא המובילה בהבנת היצירה? ניקולייבה וסקוט (2001) מדגישות ששאלת הנמען הכפול בספרי תמונה רלוונטית בשל היות הטקסט בלתי מוגדר (איזר, 1975). לדבריהן, הן מבוגרים הן ילדים, ממלאים פערים טקסטואליים וויזואליים, אולם כל אחד מהם עושה זאת בדרך שונה. התיווך נעשה בידי מבוגר אורייני, שמודע למאפייני הסוגה הספרותית ומבין את הקונבנציות הספרותיות, לדוגמה, כאשר הוא נדרש להקריא בקול רם או בהטעמה (שביט, 1996; Oittinen, 2003). פוגלמן-דבורקין (2022) סבורה שתפקיד המתווך לעודד את הילד לפתח רגישות כלפי התכנים העולים, ומתוך זה לעודד קריאה ביקורתית, באמצעות שיח והדהוד התכנים.

זאת ועוד, יש לתת את הדעת על קהל היעד של ספרי התמונה – קהל הילדים, שמורכב מאחורני דור ה-Z (ילדי המילניום) ודור האלפא (שנולדו לאחר 2010). ילדים אלו נולדו לתוך העידן הדיגיטלי והשימוש הנרחב בטלפון החכם. זהו דור שמעדיף לצרוך מידע ויזואלי וגרפי על מידע ורבלי וטקסטואלי (גונן, 2009; ישי, 2015; רן ועמיתים, 2019), דבר שמתבטא בריבוי ספרי תמונה שהמלל בהם מועט והדימויים הוויזואליים רבים.

כלומר, קיים פער בין מועניה של יצירת הספרות, המבוגרים, לבין נמעניה, הילדים (לבנת וברעם-אשל, 2014). זהו פער שעלול לפגוע במידת ההזדהות של הילד עם היצירה הנקראת. ברם, לדידי דווקא הפערים הללו בהבנה, המזמנים פרשנות אחרת, הם המקומות שבהם מתגלה כוחו של הטקסט כמרחב לכמה סוגי קריאות ופרשנויות.

הפקת משמעות בספרי תמונה

חוקרי ספרי תמונה תמימי דעים באשר לאופייה הייחודי של מערכת היחסים בין טקסט לאיור בספרי תמונה, אשר מובנית בתוך הגישה המולטי־מודלית (Al-Yaqout & Nikolajeva, 2015; Oittinen, 2003; Sipe, 2012). גישה זו מדגישה שמשמעות איננה מושגת באמצעות אספקטים ורבליים של השפה לבדם, כי אם באמצעות אופנויות נוספות הכוללות דימויים ויזואליים, מחוות, תנוחות, צבע ועוד, וכי הן אינן מדגימות את האספקט הוורבלי בלבד, כי אם משמשות מערכות נפרדות של סימנים, שמצליחות לכוון משמעות (אלקד-להמן, 2022; Sipe, 2012; Borodo, 2014).

(Beauvais, 2015). לדוגמא, מחקרים אחרונים (הלר, 2022; סצ'רדוטי, 2023) מצביעים על היכולת של האופנות הוויזואלית לחדד את ההבנה של הילד ולספק עוגנים בפינוח הטקסט.

הפרספקטיבה של המחקר החינוכי והפרספקטיבה של מחקר הספרות מצביעות על מסקנות מעניינות: מצד המחקר החינוכי נמצא כי ספרי תמונה הם מדיום יעיל בעבודה עם ילדים. יעילות נמדדה ביחס להפקת משמעות, בד בבד עם התייחסות לפיתוח הערכה עצמית, כתיבה יצירתית, פיתוח יכולות קוגניטיביות ושפתיות (גונן, 2022; Arizpe, 2013; Al-Yaqout & Nikolajeva, 2022). מחקרים אלו העלו את חשיבות התיווך בעבודה עם ילדים – קריאה משותפת של הורים וילדים מעודדת מעורבות אקטיבית (Arizpe, 2013). כמו כן, הצביעו המחקרים הללו על יכולתו של ספר תמונה לשקף אידאולוגיות, ערכים, זהויות ויחסי כוח (אלקד-להמן, 2022).

יצירת משמעות בספרי תמונה העסיקה חוקרים רבים שתהו באילו אופנים ילדים מצליחים להפיק משמעות מיצירות השייכות לסוגה זו (Beauvais, 2015; Arizpe, 2013; Serafini & Reid, 2022). בובה (Beauvais, 2015) מצביעה על חוקרים שהופתעו מתגובות הקריאה של ילדים משום שהפקת המשמעות הייתה יצירתית ובעלת מעוף. אריצפה (Arizpe, 2013) ביקשה לעודד הבנה בין-תחומית ליצירת משמעות של ילדים בספרי תמונה, ומכוונת לגישה חקרנית ופתוחה, שאיננה מבוססת רק על ורבליציה של ספר התמונה, אלא על גישה שהיא מעין הזמנה פתוחה ומתן מרחב לפוטנציאל הגלום בעבודה עם ספרים אלה. שוורץ (2013) מכוון להפקת משמעות פרטית ואישית של הילד מאיורי ספר התמונה כהיבט אחד של שחרור דרך אומנות.

מחקרים אלה מדגישים את אופיו הפוליסימי של ספר התמונה: בבסיסו מבנה רב-שכבתי שמפנה ומוביל לפרשנויות רבות. ילדים ממגוון גילים מפיקים משמעויות שונות (דנינו-יונה, תשע"ט; Sipe, 2012; Kaindl, 2013). אף ספרים שממבט ראשון נראים פשוטים ביותר דורשים מיומנויות מורכבות של אינטרפרטציה. אלקד-להמן (2022) מצביעה על כך שקריאה בספר תמונה פוסטמודרני מצריכה אוריינות ויזואלית ואף ורבלית מתוחכמת מצד הקורא, שידוע לעשות שימוש ביקורתי בתהליכי חשיבה ושיפוט אסתטי.

על מנת להפיק משמעות עמוקה מספרי תמונה על הקורא להתייחס לכל המערכות הסמיוטיות המשוקעות בהם, כדי לחוות באופן מלא את האנסמבל המולטי-מודלי (גונן, 2022; Serafini & Reid, 2022). לשם כך, על הקורא הצעיר, לעיתים אורייני ולעיתים לא, לתת פשר לטקסט הוויזואלי ולטקסט הוורבאלי ולזיקות המתקיימות ביניהם.

על כן, הפקת המשמעות קשורה לתגובות קריאה אותנטיות של ילדים מחד גיסא, ולהישענות על תיווך מבוגרים מאידך גיסא. להפקת המשמעות בשני המקרים יש קשר ישיר לאינטראקציה בין איור למלל.

יסודות שיריים ונרטיבים בספר תמונה

מלבד המולטי־מודליות המגדירה יחסים בין אופנות כתובה לאופנות ויזואלית, מחקר זה בודק איכויות ספרותיות אחרות הקיימות בספר התמונה – שיריות ונרטיביות⁴ – ותרומתן ליצירת המשמעות של היצירה.

אמרתו המוכרת והידועה של קולדריג': "פרוזה – המילים במיטב סדרן, שירה – מיטב המילים במיטב סדרן" (מצוטט אצל גולדברג, תשכ"ו, עמוד י'), מחדדת את העובדה שחומר היצירה גם בפרוזה וגם בשירה היא המילה הכתובה, אולם אופן השימוש בה מכתוב אופני התבוננות שונים והבנה מסוג אחר. פישלוב (תשנ"ט) הסביר כי ארגון של חומר לשוני בצורה מסוימת, הופך אותו לבעל פוטנציאל שירי מובהק או לבעל פוטנציאל של פרוזה.

ספר תמונה מספר סיפור, יש בו רצף של אירועים, קיימות בו דמויות ומערכות יחסים, יש בו אירוע מחולל ונקודת תפנית. אך מצויים בו גם יסודות מתוך השירה שכוללים מקצב, צליל, חזרה, דחיסות ותהום מהבהבת.

תבחין מרכזי לשירה הוא דחיסותה הלשונית, מה שמציין המושג הגרמני – דיכטונג (Dichtung). שירה מספרת את העולם, כך על פי תאורטיקנים ומשוררים (ברם, 2020; ביאליק, 1954), כיוון שהיא בבחינת מעט המחזיק הרבה (גולדברג, תשכ"ו). הצמצום הזה, מאבני היסוד של השירה, הופך כל בחירה של מילה למדויקת וכוזו המכילה עובי היסטורי, תרבותי וגיאוגרפי. הדחיסות הזו קשורה, להבנתי, לדבר נוסף שביאליק מכנה "תהום מהבהבת".

בחיבורו המוכר **גילוי וכיסוי בלשון** מדמה ביאליק (1954) את הפרוזה לאדם שהולך בלא פחד ומורא על פני אגם קפוא העשוי מקשה אחת, בתוך שהוא מדחיק את עומקו של האגם והסכנה הכרוכה בהליכה עליו. את אומנות השירה, לעומת זאת, מדמה ביאליק לאותו אדם שהולך על האגם הקפוא בשעה שהוא מתחיל להפשיר, מצב מסכן חיים לכל הדעות. הוא מבין שעליו להיזהר – אם יניח רגלו על פני גליד קרח פרק זמן ארוך, עשוי הקרח להפשיר והוא ייפול. ומתחתיו אגם עמוק, שביאליק קורא לו תהום. אבל אין זו רק תהום שמכלה כוחותינו מאימה, אלא תהום שקורצת לנו, מפתה אותנו להביט בה. לאמור, בשירה יש סכנה כיוון שהיא חושפת אמת שאנו כמהים לה, אבל איננו יכולים לשאת אותה בצורה ישירה, בלא תיווך, לכן היא נותנת לנו הצצה חטופה לאמת הזו. ברם (2020) מוסיף ומתאר את לשון השירה כלשון המצביעה על ממד מהותי של קיומנו הלשוני המתגלה רק בשעת משבר: "... בשעה שמשתבשת הלשון הנורמטיבית ואינה יכולה לשמש עוד כאמצעי לתכלית שאנו מבקשים או למימוש הקשר עם הזולת" (שם, 55). לפי ביאליק, השירה מתייחדת ביכולתה למצוא מילים, צירופים וביטויים חדשים לתיאור מצוקות ומשברים ששפת היום־יום אינה מצליחה למצוא.

4 בהערות לפרק הראשון לספרו של סארטר **הספרות מהי?** מציין ברינקר שבכל שירה יש פרוזה, כשם שכל פרוזה מכילה גם שירה. (שם, עמ' 59).

במילים אחרות, בשירה יש מבט ישיר לתוך הדבר עצמו, ודחיסותה של השירה קשורה במישרין לאופייה המכוון לחשוף אמיתות.

מרבית ההגדרות לשירה (poetry) יכללו התייחסויות לשני היבטים מרכזיים בה: להיבט התוכני ובתוכו מטפורות, סמלים ואימג'ים, ולהיבט הצורני שכולל חריזה, חזרה, מצלול, משקל וכיוצא באלה (אוכמני, 1992; גולדברג, תשכ"ו; זנדבנק, 2002; זנדבנק, 1990). לפי אוכמני (1992) השירה "היא צירוף של מילים בטורים ריתמיים, ארגון סגולי של מילים, תוך מיזוג הערכים הצליליים-מוזיקליים, המטפוריים והמושגיים שבהן... השירה איננה "משתמשת" במלים – היא יושבת בתוכן". איכויות שיריות מוגדרות, כאמור, לפי פרמטרים צורניים ותוכניים. עם זאת, רק אם יתקיימו כמה פרמטרים בו בזמן וזה לצד זה, תצמח הגדרה מוצלחת לשירה (זנדבנק, 2002; פישלוב, תשנ"ט). זרחי מסכמת זאת כך: "אירוע שירי זה אירוע מוחי, קשור בחוויה מיוחדת, שלא קורית כל רגע, אז הוא בא עם השפה שלו" (אצל ישרון, 2016, עמ' 492).

המושג נרטיב רווח בדיסציפלינות שונות והשימוש בו תכוף (דינגוט, 2010). לצורך מחקר זה אשתמש בהגדרת הטקסט הסיפורי כסיפר (narration) של סדרת אירועים בדיוניים (בשונה מטקסטים עיתונאיים, משפטיים, היסטוריים וכיוצא באלה). מכך נובע מהלך תקשורתי שבו מועבר מסר מן המוען לנמען. כמו כן, מודגש אופיו המילולי של המדיום הספרותי שבמסגרתו מועבר השדר (רמון קינן, 1984). במובן הזה, שירה ופרוזה דומות הן בהבנתן כמערכות תקשורת שבהן מועבר שדר לנמען מסוים, הן בהבנת אופיין המילולי.

אריסטו הצביע על ארגון האירועים כמרכיב החשוב ביותר במדיומים של תרחישים, ולכן הוא מוסיף את פעולת הגיבור. לדידו, החיים האנושיים מיוצגים באומנות באמצעות פעולות, לכן, גם ייצוג הדמויות חייב להיעשות באמצעות מעשיהן, ואלה יעידו על תכונותיהן, טיבן ומגרעותיהן. וכך, במקום לומר שהגיבור ביישן/אמיץ/גאוותן – יעידו עליו פעולותיו. העיקרון הקולנועי "הראה, אל תספר" מתבסס על כלל זה של אריסטו. מאפיין זה תקף במיוחד בספרי תמונה, מכיוון שהללו מייצגים פעמים רבות איכויות קולנועיות: הדבר מתבטא בזוויות צילום/איור ייחודיות כמו תקריב ("קלוז אפ") וצילום מכוון ("לונג שוט").

הצגת שיר כספר תמונה אינו רעיון חדש (Cheetham, 2021). מוכרות יצירות מקומיות ובין-לאומיות מהשנים האחרונות שהפכו שירים לספרי תמונה. כך ניתן למצוא את השיר "כובע קסמים" מאת לאה גולדברג שיצא לאור בשנת 2005 כספר תמונה שאיירה רינת הופר. מחקר זה מתבונן בספרי תמונה כיצירות שנכתבו במקור כסיפורת לקהל יעד של ילדים, ולא לאדפטציות הנעשות לאחרונה לשירי ילדים (ומבוגרים) המופיעים בפורמט של ספר תמונה. בתור שכאלה, הן מציגות מורכבות באופן שבו מתנהלים יחסים בין אופנויות ורבליות, הכוללות אלמנטים מתחום השירה, ואופנויות ויזואליות. רעיון דומה מנסחת צ'ית'ם (Cheetham) במאמר משנת 2021, לפיה בספרי תמונה רבים

הטקסט הוורבלי מאורגן פיזית כך שניתן לזהותו כשיר (poem) דרך המאפיינים הצורניים של אורך השורות, החריזה והחזרה.

טענתי מעט שונה. להשקפתי, ספרי תמונה רבים הם בעלי יסודות שיריים ונרטיביים בו בזמן. הם מכילים יסודות הן מתחום השירה הן מתחום הפרוזה, והיותם טקסטים מולטי־מודלים שמתקיימים בהם יחסי גומלין בין האופנויות השונות תורמת ליכולת להפיק מהם משמעות עמוקה. כלומר, הפן הספרותי בספר תמונה מדגיש כי לפנינו יצירה ספרותית המתפקדת הן כסיפור הן כשיר.

להוכחת טענתי, בחנתי את הדרכים שבהן יסודות מתחום השירה כגון, צליל, חזרה, מקצב ודחיסות בספרי תמונה לילדים משולבים עם יסודות מתחום הפרוזה, הכוללים מארג של אירועים ודמות מובילה ואקטיבית. קשרתי בין אפיונה של השירה כדחוסה לבין המושג "תהום מהבהבת" אליבא דביאליק. המפגש בין היסודות הללו מתקיים במסגרת הטקסט המולטי־מודלי, ובעיקר באופנות הוויזואלית המציגה איורים, פרישת העמוד ומיקום הדמויות על גביו.

בחלק הבא אקרא קריאה צמודה בטקסט הוורבלי בכמה ספרי תמונה לילדים, אנתח את הרכיבים הוויזואליים המיוצגים בהם, את היחסים בין האופנויות הוויזואליות והוורבוליות ואת האופן שבו הם משרתים את האיכות השירית והנרטיבית של היצירות.

יסודות שיריים בספרי תמונה לילדים

דחיסות לשונית ותהום מהבהבת

תיאור של חוויות מורכבות שהן בבחינת תהום מהבהבת ניתן למצוא בספרי תמונה לילדים כחלק ממגמה הולכת ומתרחבת לייצג חוויות מורכבות בספרות ילדים (שיכמנטר, 2016). כך קורה בסיפור **טינקרטנק** מאת הסופרת נורית זרחי והמאייר דוד פולונסקי, שבמרכזו תהליך של כינון זהות דרך חיפוש שמוליד זרות ובדידות קיומית. זרחי, ידועה כמי שמביאה בכתביה לילדים תכנים כואבים, מדממים, שארוגה בהם אמת חדה ובלתי מתפשרת.

די לחשוב על שם הספר כדי להיווכח שלפנינו לא עוד סיפור על דימויים כוזבים של ילדים וילדות, אלא תיאור חד ונוקב של היבטים אחרים הקיימים בילדות. טינקר, לא בל כמובן, אלא טנק, היא ילדה שמחפשת את זהותה הפנימית העמוקה והאמיתית. היא חיה בעולמן של הפיות ומגלה שאינה שייכת לשם. מכאן מתחיל החיפוש שלה. הסיפור פותח בקריאה:

זוזו, זוזו, טינקרטנק מתקרבת!

חבורת הפיות מתפזרת לכל עבר, אבל זה כבר מאוחר. (עמ' 1)

זוהי קריאת אזהרה לחבורת הפיות שיזהרו מפני כובד תנועותיה של טינקרטנק, חסרת הקורדינציה והמגושמת, ששוברת ומפילה. והמספרת ממשיכה:

מאז הבוקר הצליחה טינקרטנק לשבור
שלושה עננים, שתי צמרות צעירות,
להפיל קן עורבים, למעוך שיח תותי יער
ועכשיו את עוגת יום ההולדת
של המלכה קלרדה דה גרם. (עמ' 1)

טינקרטנק מתנצלת על מי שהיא אבל אינה זוכה למחילה, והמלכה מודיעה לה שהיא מגורשת
מהממלכה כיוון שהיא מוציאה שם רע למשפחה שלהם, משפחת הקלים. במלים אחרות, היא
מגורשת מקבוצת ההשתייכות הראשונה והיחידה שלה. היא מגיעה ליער אפל ופוגשת עורבת
שמתישבת על כתפה ומלווה אותה במסעה ובשאלות שהיא שואלת. היא שומעת את רחשי ליבה
הכמוסים ועוזרת לה להגיע למומחה. המומחה מתייג אותה כ"תופעה מעניינת" כיוון שלדידו היא
חסרת הגדרה וזהות. אבל היא איננה מעוניינת להיות תופעה או מושא למחקר אלא לגלות מי היא,
ועל עניינו בה היא משיבה "לא... אני חושבת שאני בטעות" ומבקשת את עזרתו. המומחה, האמון על
המדע והאובייקטיביות, עונה לה תשובות אמפיריות וזו לשונו:

פיה, חושבת, רוצה, מתבלבלת, נבהלת, נוסקת,
צוחקת, מתנגשת, נרגשת, עיקשת, בוכה, נוחתת, זריזה,
איטית, כבדה... מצאתי, מצאתי! צוחק הפרופסור,
את ילדה. (עמ' 15)

דרך הסדק שנפער באגם הקפוא הזה מתגלה עולם מנוכר. השפה הוויזואלית של פולונסקי
היא הגליד הראשון עליו מניח הקורא את רגלו. דמויותיו המאורות של פולונסקי מאורות כדמויות
טיפוסיות אבל כוללות טוויסט: הפרופסור הוא שמן וחביב אבל הבעת פניו מחשידה; הילדים נראים
אבודים אולם מבטם מאיים; המלכה קלרדה דה גרם היא רזה ונסיכית, אבל זוויות הפה יורדות
למטה והיא נראית מרושעת, דבר שמובלט על רקע כיסוי פניה במשקפי שמש גדולים. דרך משקפי
השמש העדכניים משתקפת דמותה של טינקרטנק, כדי להדגיש את הניגוד בין השתיים, זו ששייכת
וזו שאינה שייכת. קרי, מילותיה של המלכה ("את אסונית... את מוציאה שם רע למשפחה שלנו...")
מבטאות את מורת הרוח של קלרדה המלכה. אבל האיור שלה: משנסת מותניה, שתי עוזרותיה
מתחת לבתי שחייה, פרחים שזורים בשיערה הצהוב, גבותיה דקיקות כמו שפתייה, המביעות שאט
נפש ורשעות. בצורה זו היחס בין האיור לטקסט הוורבאלי הוא יחס של הרחבה. האיור משלים את
האינפורמציה החסרה על אודות המלכה, ואף מרחיק לכת בנוגע לרשעותה.

זרחי מעלה שאלות רוטטות ביחס לכינון הזהות אצל ילדים ואינה חוששת מלהציג עולם אפל
ובו דמויות שאינן מעוררות סימפטיה. החיפוש של טינקרטנק אחר זהותה מביא להתמודדותה

עם סיטואציות מפחידות ודמויות אפלות שמגבירות את תחושות הניכור והבדידות. התכנים הללו מונכחים דרך מאבק הפרט עם קבוצת השווים (קלרדה דה גרם והפיות), מול אנשי המדע (הפרופסור), וכן דרך הדמות המיטיבה היחידה בסיפור – העורבת, מיס עֹבְרֵיָן. כל אלה הן נקודות מבט שמצטלבות בשאלה האימננטית לכינון זהות – מי אני, וכשאתני לעצמי – מה אני?

אבל לא רק חיפוש אחר זהות מוליד התמודדות עם תכנים מורכבים. אף חוויות שקשורות לחרדה ופחד, תמות מרכזיות עבור ילדים, מופיעות בספרי תמונה לילדים. כך קורה בספר **לילה טוב ירח** מאת מרגרט וייז בראון שאייר קלמנט הרד, שבו אנו מתוודעים לדמותו של ארנב המנסה, ללא הצלחה, להירדם. האיור מציג מיטה סתורה בתוך חדר ילדים, חפצים יום-יומיים ושגרתיים (מסרק, קערה) אבל גם שני שעונים, וחלון דרכו ניבטת דמותו של הירח.

ההיבט הטמפורלי ביצירה מקבל מקום מרכזי ומיוצג על ידי השעונים והירח. האיור מציג שני שעונים כסימבול לזמן קונקרטי. מדוע שני שעונים ולא אחד? מה איור של שני שעונים מספר לקורא? הירח מופיע ברוב איורי היצירה כדמות המלווה את הארנב. ונוסף על כך, מופיע דרך האופנות הוורבלית במשפט החוזר על עצמו "לילה טוב ירח" ובשם היצירה. כלומר, הירח והשעונים הם אלמנטים ויזואליים וורבליים המייצגים את חלופי הזמן ומהדהדים את החרדה של הארנב ושל ילדים רבים מפני פרידה וסיום היום. הללו מסמלים חרדה מפרידה אחרת ובלתי נמנעת, היא חרדת המוות.

חרדת המוות היא אפוא תהום מהבהבת נוספת שמועברת לקורא הצעיר דרך איורים תמימים, במקצב איטי, שמילותיו ספורות ופשוטות והיא לכאורה תמימה וחפה מכל עיסוק משמעותי במהות החיים.

פחדים קונקרטיים כמו חרדת זרים ופחד מחיות גדולות ומסוכנות ניתן למצוא בספר **אין שם אריה** אף הוא יצירה של נורית זרחי לאיוריה של הילה חבקין. יצירה זו מובאת דרך נקודת מבטם של ילדים היוצאים לשחק בגינה, שם הם רואים אריה בכל מקום שבו הם משחקים: "כשאנחנו יוצאים מן הבית, סוגרים את הדלת, יורדים במדרגות, חוצים את הכביש ונכנסים לגן השעשועים – אנחנו לא רואים שום אריה" (עמ' 1).

עלילת הסיפור מלווה את הילדים בתחנות שונות בגן השעשועים: בארגז החול, בנדנדות, בין העצים, והמשפט "אין שם אריה בכלל" חוזר על עצמו בכל פעם בגרסה מעט שונה. קיים מתח אירוני בין שתי האופנויות: האופנות הוורבלית שמגולמת במשפט "אין שם אריה בכלל" והאופנות הוויזואלית שמציגה איורים של אריות מופיעים ונחבאים בין ענפי העצים, כרגלי שולחן, בארגז החול, מתחת לנדנדות, כגזע כרות וכצללית חומה בארגז החול. המתח הזה שמבטא יחסי ניגוד בין האיור לטקסט, נועד להמחיש את הימצאותו של האריה בדמיונם של הילדים, ושדמיון זה חד ונוקב והוא, לעיתים, שווה ערך לפחד ממשי מדבר מה אמיתי.

הפחד מיוצג אפוא באמצעות שתי האופנויות: דרך האיור המציג אריה בתחנות השונות בגן השעשועים ודרך המשפט החזרתי המופיע בגרסאות שונות, והשזור לאורכו של הסיפור והוא "אין שם אריה בכלל".

לבד מזאת, מונכחת חרדת זרים דרך המשפט "אף אחד לא יוצא משם ופותח את השער בחריקה ולא אומר: "תכנסו, תכנסו פנימה, תראו כמה מעניין מה שקורה בפנים" (עמ' 10). לצידו מופיע איור של אישון, דמות מעט מוזרה, עם מצנפת לראשה ממחזות אחרים. האישון, אף הוא פרי דמיונם של הילדים, מצטרף לפחד מחיות גדולות וממחיש את הסצנה הנרקמת במוחו של ילד ובה החשש מפני פיתוי מבוגרים, כדוגמת אזהרות הורים לילד לא לדבר עם זרים.



ברם הפחדים האמיתיים, כך נראה, נובעים מן התכנים המצויים בעולם הפנימי. ביצירה **ארץ יצורי הפרא** שכתב ואייר מוריס סנדק, נשלח מקס אל חדרו עקב התנהגות פרועה ומשולחת רסן. הוא מדמה את עצמו כמלכם של יצורי הפרא, שהם לא אחרים מאשר מפלצות, ומצליח לכוון את מלכותו רבת ההוד שם.

המפלצות המדומיינות בעיני ילדים, פעמים רבות, הן חסרות זהות ופנים. הן רוחשות מתחת לפני השטח וחוברות לפחדים מסוגים ומינים אחרים. סנדק הצליח לבטא באיוריו את הפחדים הקמאיים ביותר, שנטועים עמוק בתרבות המערבית. היום הדבר נראה לנו מובן מאליה, אבל בשעת יציאתו לאור של הספר (1976) הוא זכה לתגובות מעורבות. אחת מהתגובות הללו הייתה של לא אחר מאשר הפסיכולוג וחוקר הספרות ברונו בטלהיים, שחיבר את הספר **קסמן של אגדות**. בטלהיים התנגד לאיוריו של סנדק בטענה שהם מפחידים מדי (מצוטט אצל אויטינין, 2018; Oittinen, 2003).

ברם, סנדק העניק למקס, גיבור הסיפור, יכולות וכוחות לשלוט באותם יצורים. הללו מתגלים, על אף חזותם המאיימת, כיצורים ילדיים, שובבים ובעיקר לא מזיקים. מקס מוכתר למלך שלהם ופוקד עליהם פקודות שונות, אחת מהן היא שליחתן לישון ללא ארוחת ערב. פעולה זו מהדהדת את מעשיה של אימו, ונמצאת ברקע כל הזמן. הוא לא שוכח את היותו ילד שנענש בידי אימו, אבל הוא יוצא למסע שבו הוא כל יכול. האומניפוטנטיות הזאת מעניקה לו כוח לשרוד את מסע ההתבגרות הזה, לצבור כוחות והון פוליטי מדומיין. בתום המסע הוא יחזור להיות מי שהוא, ילד שגבר על פחדים עמוקים שנעים ממפלצות איומות וחסרות שם ועד לכעסה של אימו.

כך, בחסות הצמצום והדחיסות, האגם של הסיפור ממשיך להיבקע באופן שבו התמות הללו נוגעות בחוויות כלל אנושיות וקיומיות כמו חיפוש זהות, ניכור וחרדת מוות, מחד גיסא, ובתמות הספציפיות לילדים כמו פחד מזרים, מחיות גדולות וממפלצות, מאידך גיסא. הללו מיוצגים דרך האופנות הוויזואלית והאופנות הוורבלית ומספרות על התהום המהבהבת שמובאת בארגון לשוני דחוס, שהשירה מנחילה לנו. האגם הקפוא שמממשיך להיסדק מפשר לאיטו, לופת את הקורא באמיתות נוקבות, הכרחיות וקשות.

מקצב

מקצב בשירה מניח כי לכל שיר מנגינה פנימית. הוא מוגדר כקצב ברור בעל דגשים מסוימים, ומטרתו להגיע לסדר מסוים (גולדברג, תשכ"ו). סברה אחרת היא כי הצורך האנושי במקצב קשור בחוויה בסיסית טרום הלידה, והיא מקצב פעימות ליבה של האם שחווה העובר, ואחרי הלידה, מקצב הערסול וההרגעה (לבנת וברעם-אשל, 2014). חובב (1986) טוענת כי גיוון ריתמי בשירי ילדים הוא הכרחי כדי שהשיר ייטמע וייקלט בלב הילד. היצירה **ארץ יצורי הפרא** מוסרת, כאמור, את קורותיו של מקס, שנשלח לחדרו עקב התנהגות לא נאותה. אבל החדר הזה הופך ליער שדרכו מגיע מקס

למקום קסום ומכושף. היצירה ניחנה במקצב מוסיקלי שנשען על שני רכיבים: הראשון קשור באורך המשפט בסיפור, והשני קשור בטכניקת איור מסוימת.

המשחק באורכי המשפט מהווה טכניקה טקסטואלית להעברת הקצב של הסיפור (ברוך, 2007; גולדברג, תשכ"ו; Oittinen, 2003). לפי אויטינין, ביצירה זו המקצב השירי נקבע באמצעות שינוי אורכי המשפט לסירוגין (Oittinen, 2018; Oittinen, 2003):

בלילה בו לבש מקס את חליפת הזאב שלו והשתולל ועשה צרות ממין אחד
וממין אחר –

קראה לו אמא שלו "יצור פרא!"

ומקס אמר: "אני'אכל אותך!"

ואז היא שלחה אותו לישון בלי שום ארוחת ערב.

בלילה ההוא התחיל פתאום יער לצמוח בחדר של מקס

והוא גדל –

וגדל –

עד שהתקרה נעלמה מאחורי שיחים מטפסים

וכל הקירות מסביב היו לעולם הגדול שבחוץ. (עמ' 1–11)

הציטוט מציג את השינוי באורכי המשפט. בחלק הראשון המשפט הפותח את הסיפור הוא ארוך, ולאחריו מופיע משפט קצר בן שתי מלים. המשפטים השני והשלישי הם באורך בינוני ואילו המשפט האחרון ארוך יותר מאלו שקדמו לו. לכל אורך היצירה, כך לפי אויטינין, אורך המשפטים משתנה לסירוגין.

זאת ועוד, סנדק מקדיש את כפולות העמודים 23–28 לאיורי מסיבת ההמלכה של מקס, בלא תוספת של מלל. דבר זה עוצר את שטף הקריאה והוא בבחינת השקט שבין הצלילים. במסגרתו הקורא אינו זקוק למילים ומצליח לקרוא את הבעות פניהם ותנוחות גופם של מקס והיצורים, דבר שתורם למקצביות הסיפור.

המקצב נתמך גם באמצעות טכניקת איור ספציפית שנקראת איור חוטים או נימים דקים (Capillarity).⁵ טכניקה זו מוסיפה לאנרגיה הטעונה שמקס נמצא בה ומסייעת למקצב של הסיפור. הקורא מעלעל בין דפי הספר, במהירות או באיטיות, וסורק את הדימויים הוויזואליים.

5 לפי מוביוס המושג Capillarity מתייחס לטכניקה של שרבוט קווים דקים, דמויי נימים, שמצביעה על אנרגיה ויטלית וטעונה. (שם, עמ' 151)

דוגמא נוספת למקצב שירי בספר תמונה מופיע **בלילה טוב ירח**. הסיפור פותח במילים הבאות:

בחדר השינה יש קירות ירוקים

וחלון עם וילון

ובלון אדום פורח

ועל הקיר תמונה –

של פרה עם ירח

ושלושה דובונים על שלושה כסאות קטנים. (עמ' 1–4).

ביצירה זו הנושא של הסיפור נתרם מהמקצב השירי. השורות הקצובות המבשרות על פרידה מהיום ותחילת טקס השינה רותמות את הנושא הרוטט של פרידה וסופיות החיים.

הטקסט הוורבלי והטקסט הוויזואלי מוסרים אינוונטר של חפצים: חלון, וילון, בלון, דובונים, כפפות. האופן שבו נמסר אינוונטר זה מדמה את הטקסיות הקיימת בשיכון חרדות בכלל, ואת חרדתו של הארנב בפרט (או הילד שמקריאים לו את הסיפור). באופן הזה הוא עובר על החפצים בחדרו במקצב מרגיע שכן תכף עליו להיפרד מהיום, להיפרד מהמבוגרים בסביבתו (ישישה שלוחשת רק "ש") ולהישאר בגפו.

לעומת זאת, **בלבד על המרבד** שכתב ואייר בריאן וילדסמית, המקצב נבנה מהתחביר הפשוט של האופנות הוורבליות. המשפט מורכב מנושא, נשוא ומושא, כאשר רק הנושא משתנה, הנשוא והמושא נשארים כמות שהם. פשטותו התחבירית של המשפט נתמכת באמצעות שמות החיות, הללו בנות הברה עד שתי הברות.

חתול אחד נחמד ישב על המרבד

בא כלב וישב על המרבד

באה עז וישבה על המרבד

באה פרה וישבה על המרבד

בא פיל וישב על המרבד. (עמ' 1–10)

לפי גונן (1995) בספרי תמונה, הרצף הוויזואלי מבטא את המקצב של הסיפור כולו. ברצף זה טמונה האווירה של הסיפור: בין אם היא עליזה וקופצנית, שקטה ומהורהרת, מתוחה או מעוררת חוסר שקט (גונן, 1995). הרצף הזה קשור לכך שספר תמונה דומה לסרט המתפתח מתמונה לתמונה ונע בכיוון מסוים. וביצירה זו, הצטרפותן של החיות אל החתול, כשבכל עמוד נוספת חיה חדשה, בונה מקצב אחיד. מקצב זה מופר בנקודת השיא של הסיפור באמצעות גירוש החיות מהמרבד, והופעתו

של צליל בודד אחד "פסססט". הרצף הוויזואלי התורם למקצב ביצירה מגיע לשיאו המוסיקלי בצליל "פסססט" שמלווה בהבעת פניו הזועפת של החתול ותנוחת גופו המקומרת.

חזרה

חזרה בשירה היא אמצעי צורני של ארגון השיר והיא בעלת תפקידים שונים: מימטי (חיקוי מציאות), אסתטי (יצירת תבנית יפה של מלים החוזרות על עצמן), וכל אחד מן התפקידים מטרתו להדגיש דבר אחר (הרשב, 2000; זנדבנק, 2002; לבנת וברעם-אשל, 2014). לפי חובב (1986), החזרה בשירת ילדים היא הכרחית ובלתי נפרדת מן השיר. החזרה יכולה להיות צלילית, תחבירית, ריתמית ומילולית (זנדבנק, 2002). לעיתים החזרה תבניתית, מופיעה באותו סדר בכל בית, פעמים אחרות החזרה היא של משפחת מלים (חזרה חופשית). בספרי תמונה החזרה יכולה להיות, נוסף על האמור לעיל, גם ויזואלית. דהיינו דימוי או סמל ויזואלי שחוזר על עצמו כפי שהוא או בגרסאות שונות.

הסיפור **אין שם אריה** מאת נורית זרחי מובא, כאמור, מנקודת מבטם של ילדים ומכין את הקורא לסצנה יום-יומית בחיי ילדים. החזרה בסיפור זה מגולמת במשפט "אין שם אריה בכלל" בגרסאות מעט שונות.

חזרה על אותן מלים ובאותו סדר מתקיימת גם בסיפור **לבד על המרבד** :

חתול אחד נחמד ישב על המרבד

בא כלב וישב על המרבד

באה עז וישבה על המרבד

באה פרה וישבה על המרבד

בא פיל וישב על המרבד

חתול אחד נחמד, ישב על המרבד, לבד (עמ' 1–11)

המלים "בא", "באה", "מרבד" – חוזרות על עצמן בכל עמוד. החזרה המילולית והמונוטונית מקבלת הד ממיקום הדמויות על העמוד, גודלם ותנוחתם. ראשית, מיקום הדמויות משתנה מתמונה לתמונה: בכפולה הראשונה מופיעה דמותו של החתול בפינה הימנית התחתונה. מיקום זה, בחלק הנמוך של הדף, עשוי לבטא מצב רוח ירוד או מצב חברתי ירוד ויכולות מוגבלות (Moebius, 1986; Nikollajeva & Scott, 2001). בשלוש כפולות העמודים הראשונות מיקומו, פחות או יותר, דומה – בפינה הימנית של כפולת העמוד. החיות המצטרפות משנות את מיקומן על המרבד, מה שמעורר את חוסר נוחותו של החתול. הפעם היחידה שבה הוא נמצא במרכז הימני של כפולת העמוד היא כאשר הוא קובל על מצבו. האירוע יציג אותו כאשר שיערות גופו סומרות. בכפולה האחרונה נראה את דמותו של החתול ממוקמת במרכז הכפולה, כשהוא מחייך.

שנית, גודל הדמות ותנוחתה: ככל שמצטרפות חיות נוספות החתול הולך וקטן. הוא מתחיל בגודל ממוצע ודמותו הולכת וקטנה ככל שהסיפור מתקדם. בנקודת השיא של הסיפור, גירוש החיות מהמרבד, דמותו גדולה, מתפרסת על גבי המחצית הימנית של הכפולה. ואז, בעמוד האחרון, שוב לבדו ובגודל בינוני.



מתוך **לבד על המרבד** מאת בריאן וילדסמית (הקיבוץ המאוחד, 1986)
(האיור מתפרסם באדיבות הוצאת הקיבוץ המאוחד)

כלומר, הן גודלו של החתול הן מיקומו על גבי העמוד משתנים. החזרה המילולית והמונוטונית מתאזנת נוכח שינוי מיקום הדמויות וגודלן ומה שתופס את האוזן – השיריות של החזרה – שונה ממה שתופס את העין – תזוזת החתול על המרבד. באופן הזה נקודת המבט הנודדת של הקורא (איזר, 2006) עסוקה במציאת הדמות כל פעם במקום אחר, והספר הופך לספר-משחק שמבקש אקטיביות מצד הקורא (גרנות, 2022).

חזרה בספרי תמונה יכולה להיות קשורה גם לחזרה של דימויים ויזואליים. כך קורה ב**לבד על המרבד** כאשר דמות החתול מופיעה בכל עמוד, ובסיפור **רוני צוחקת** מאת ג'ין גיליס וטוני רוס.

רוני צוחקת הוא סיפור פואנטה שמטרתו לתפוס את הקורא ברגע לא צפוי ולהפתיע אותו, בתור סיפור כזה יש בו סוד שמתגלה רק בעמוד האחרון. רוני צוחקת, לומדת, משחקת – אומר הטקסט – והדימוי הוויזואלי כלומר איור דמותה של רוני מופיע בכל עמודי הספר כאשר היא עוסקת בפעילויות ילדיות נורמטיביות.



מתוך: **רוני צוחקת** מאת ג'ין וויליס, איור טוני רוס (משכל, 2001)
האיור מתפרסם כאן באדיבות הוצאת ידיעות ספרים

החזרה של הדימוי הוויזואלי אינה מעוררת את תשומת לב הקורא, הוא מבין שלפניו ילדה רגילה שעושה מה שעושים ילדים אחרים בגילה. החזרה של הדימוי הוויזואלי מגובה על ידי החזרה הוורבלית של שמה של רוני, דבר המאפשר לקורא להתמסר לשיריות של הסיפור. היצירה, הממשיכה עם הצגת רוני כילדה רגילה ונרמולה מסתיימת המלים הבאות:

כזו היא רוני

מקצה הרגל ועד הפוני

ממש כמוך – ממש כמוני. (עמ' 25).



מתוך: **רוני צוחקת** מאת ג'ין וויליס, איור טוני רוס (משכל, 2001)
האיור מתפרסם כאן באדיבות הוצאת ידיעות ספרים

בעמוד הזה נחשף הסוד. אנו מתוודעים לאיורה של רוני כשהיא ישובה על כיסא גלגלים. תגובת הקריאה הראשונה היא לעלעל בין דפי הספר ולבדוק איפה התחבא כיסא הגלגלים, רק כדי לגלות שהאיורים חסרים את הכיסא. בנקודה זו הקורא מגלה את הסוד ואת המסר של הסיפור. היעדרו של כיסא הגלגלים מאיורי היצירה מצביע על הנושא המרכזי של הסיפור והוא תפיסת הנכות. במובן רחב יותר הוא מעלה שאלה אתית ביחס לנכות, ושל מי הנכות בעצם? של זה שבכיסא גלגלים או של מי שצופה בו? הכיסא מייצג את הנכות ואת הדעות הקדומות שיש לנו ביחס אליה. בדרך זו הקורא מתבקש לפענח את הטקסט הוורבלי מול הטקסט הוויזואלי ואת הפער בין השניים. הוא מפיק משמעות מסיפור הפואנטה הזה לגבי הדעות הקדומות שלו עצמו ומנהל איתן שיח. החזרה של הדימוי הוויזואלי מופרת אפוא בעמוד האחרון כאשר רוני, שנראית כפי שנראתה באיורים הקודמים, ישובה על כיסא גלגלים.

צליל – המוסיקה של המילים

המארג הצלילי של השירה הוא, לדעת רבים, אחד מהיבטיה המרכזים של השירה. (גרסייה 2021; פישלוב, תשנ"ט; גולדברג, תשכ"ו) והוא קשור גם לחרוזה ולמשקל. זנדבנק רואה בצליל איכות

נוספת של השירה, ובחרו – את הסוג הנפוץ ביותר לחזרה צלילית (זנדבנק, 2002). לצליל יש חשיבות מרכזית הן כחיקוי מימטי של קולות, צלילים ורעשים (זנדבנק, 1990) והן מבחינה ארגונית, אסתטית ותרופיטית (הרשב, 2000). בספרות ילדים חשיבותו אף גדולה יותר, מכיוון שהיא נזקקת, פעמים רבות, למתווך שנדרש להקראה קולית. ביצוע היצירה באמצעות המדיום הקולי מחייבת התייחסות לצליליות של הסיפור, להטעמה הנכונה, למשחק הלשוני שהצליל מממש (לבנת וברעם-אשל, 2014; Oittinen, 2003).

קיימות שתי עמדות ביחס לצליל במדיום השירה: העמדה האחת, המכונה התפיסה האקספרסיבית של הצליל, גורסת כי לצליל מסוים יש תכונות פסיכולוגיות או תמטיות; העמדה האחרת, שוללת את הראשונה ומדגישה כי אין לייחס לצליל משמעות מסוימת וכי הוא קיים למטרות אסתטיות גרידא (הרשב, 2000). הרשב סבור שקיימים סוגים שונים של יחס בין צלילים למשמעויות.

בספר השתיקות (הממש חשובות!) שכתב אורן לביא ואייר איתי בקין, מבנה הטקסט מאורגן בשורות קצרות בדומה לבתים של שיר. במבט ראשון, הוא עשוי להיראות כמו מקבץ של שירים, אבל למעשה הוא מתפקד כמו סיפור. המוסיקליות של הסיפור עוברת דרך מצלול. תבנית המשפט "יש ילדים ש..." – חוזרת על עצמה חמש פעמים ומעבירה את הצליל "ששששש". הצליל הזה מצביע על השתיקה, שהוא נושא היצירה. יתרה מזאת, הצליל מרמז על העדינות והזהירות שיש לנקוט מול ילדים בכלל וילדים שותקים בפרט.

היבט מוסיקלי נוסף מופיע כאשר יש חזרה על מילים, משפטים וצירופים, והללו מתפקדים בדומה לפזמון חוזר שהוא מוטיב מוסיקלי (ברוך, 2007). כך **בלילה חשון אחד** שכתבה ואיירה אורה איל, חוזר על עצמו הבית:

חנה בננה מסירה משקפיים

חנה בננה מכבה את האור

חנה בננה עוצמת עיניים

היא כמעט נרדמה והתחילה לנחור. (עמ' 8)

זה המוטיב המוסיקלי של הסיפור שקשור, בין היתר, לחזרה על אותה תבנית משפטים. ביצירה זו החזרה דומה לפזמון חוזר. כמו כן, בצירוף המחזור "חנה-בננה" יש משחק בין מילה בת שתי הברות (ח-נה) למילה בת שלוש הברות (ב-נ-נה) ושתי המילים מחוברות במקף. הפזמון החוזר, משחק ההברות והחריזה תורמים לריתמוס ולחזרה השירית, וכך גם לצליליות של הסיפור.

המוסיקליות של השיר מתגלמת גם במנעד הרגשי הצלילי שנע בין רגיעה וכניסה לקראת שינה לבין מקצב של פחד ובהלה:
הלילה ירד, מסביב חשכה

בשמים מאיר הכוכב הראשון
 ובחדר קטן, בין סדין ושמיכה
 חנה-בננה הולכת לישון
 הדובי ישן, הארנבת כבר נמה
 וחנה-בננה בגדיה פשטה
 על הכיסא את בגדיה היא שמה
 לובשת פיג'מה- והופ – למיטה
 חנה- בננה מסירה משקפיים
 חנה-בננה מכבה את האור
 חנה -בננה עוצמת עיניים
 היא כמעט נרדמה והתחילה לנחור
 פתאום – איזה פחד! כמה מבהיל!
 באמצע החדר עומד – פיל!
 חנה-בננה רועדת מפחד
 חנה-בננה קופצת קפוצה
 מדליקה את האור, משקפים לוקחת
 בשמיכה מסתתרת וקצת מציצה. (עמ' 12-4).

יש מעברים חדים בין מקצב רגוע (3 הבתים הראשונים) לבין מקצב אקסטטי (פתאום – איזה פחד! כמה מבהיל! באמצע החדר עומד פיל!) אחרי הבהלה הגדולה יש פחד (קופצת קפוצה) ושוב מקצב רגוע ("מדליקה את האור, משקפיים לוקחת" – הפסיק בין שני חלקי המשפט מכניס אוויר). הצלילים בחלקים הללו מדמים פסקול שנע מסרט אימה ועד לפורקן מאני. המנעד הצלילי של הסיפור מבטא את אימתה של ילדה הנשארת בחדרה בלילה לבדה, והשדים שהדמיון מפעיל עליה. מעברים אלו בין הצלילים תואמים את המנעד הרגשי-תמטי של הסיפור. הגיוון הריתמי הזה תואם אפוא את מבנה החוויה שהוא מתאר.

לעומת זאת, השימוש שעושה זרחי במוסיקליות של המילה מתבטא בשמה של הדמות הראשית – טינקרטנק. המארג הצלילי של השם קשור בראש ובראשונה למלה "טינקר", שמהדהד לקורא את היצירה **פיטר פן** של ג'ימס מתיו ברי. התכתבות זו בין שתי היצירות מתחילה בשמות הדמויות הראשיות: טינקר-טנק, עם הסיומת הלא מאוד חיננית "טנק" אבל הכה משמעותית

לביקורת שהיא מעלה. מולה ניצבת טינקרבל, דמותה של הפיה מתוך היצירה הספרותית **פיטר פן**, שהפכה לדמות ראשית ביצירות הקולנועיות שהופיעו ביו השנים 2008–2011.⁶ מכאן שהצליל של המילה נוסף על היותו מוסיקלי, עשוי גם לעורר אסוציאציה ספרותית ובחסות האינטרסקסטואליות לגבש אמירה חריפה על ייצוגי ילדים וילדות בספרות ילדים.

המאפיינים שנבחנו בחלק זה הם מאפיינים ארגוניים ותמטיים הקשורים זה בזה ומשפיעים זה על זה. לדוגמא, המקצב הכולל צירופים באורכים שונים משפיע על הצליל של השורה, וכן, דחיסות השיר נתמכת מכיוון שאר ההיבטים הצורניים שלו, כדי "לא ליפול על הקורא כערמה דחוסה של צירופי מילים" (גולדברג, תשכ"ו). מכאן שהניסיון לנתח כל אחד מהמאפיינים הללו בנפרד נעשה כדי להדגים את היבטי השירה ביחס להיבטים הנרטיביים, אולם הללו מקיימים ביניהם זיקות ויחסי גומלין.

יסודות נרטיביים בספר תמונה

הנרטיביות בספרי תמונה מגולמת הן דרך האופנות הוורבלית והן דרך האופנות הוויזואלית. בחינת היסוד הנרטיבי במחקר זה כוללת, כאמור, את הסיפור כרצף אירועים ובו נבחנת פעולת הגיבור (רמון-קין, 1984; אריסטו, 2003).

היצירה **זרע של גזר** שכתבה רות קראוס וצייר קרוקט ג'ונסון מדגימה נרטיביות במובן זה שיש דמות ראשית, היא הילד, ולה משימה – לגדל גזר. פעולות הילד כוללות עבודות גינה מסוגים שונים: ניכוש עשבים, איסוף, טמינה באדמה והשקיה. כל אלה מטרתן אחת – לייצג את האקטיביות של הדמות ביחס למשימה שלה למרות סירוב הסביבה להאמין ביכולותיה. החפיפה הכמעט מלאה בין האופנויות הוויזואלית והוורבלית מופרת בעמוד האחרון. הקורא, יחד עם הדמות הראשית, מגלים שהגזר אכן גדל וצמח "בדיוק כמו שהוא ידע שיקרה" והאיור מציג ילד מוביל מריצה ובה גזר גדל ממדים. הפרשנות שנתן המאייר לדילמה והפתרון שהוא מציע בדמות הגזר הענק מעלה חיוך אצל הקורא ומרמזת שהדברים אינם מסתכמים בגזר. ליתר דיוק – כל רעיון, כמיהה או משאלת לב מתחילים כזרע המחייב טיפוח ועיבוד של הקרקע בה הוא נטמן, ואם עושים זאת במסירות וחריצות, מחכה הפתעה.

עבור מקס **בארץ יצורי הפרא** מסע הגיבור הוא, כאמור, בדמיון. עונשו של מקס – להיכנס לחדר בלי ארוחת ערב – הוא האירוע המחולל של הסיפור. מכאן מתחיל מסע שבמהלכו מקס "מפליג אל ... ארץ יצורי הפרא...". רצף האירועים כולל אירועים ומצבים אחדים: האירוע המחולל, הפלגת מקס בגפו, הגעה לארץ יצורי הפרא, הכתרתו למלך, שלטונו על המפלצות, מיאוסו בשלטונו, הפלגה חזרה הביתה וחזרתו לחדרו. רצף האירועים פותח באירוע מציאותי, יום-יומי ובנלי, שקורה כמעט בכל בית וממשיך אל מחוזות הדמיון והפנטזיה.

6 מתוך <https://www.imdb.com/title/tt0823671/>

המסע של מקס אורך זמן רב "אל תוך שבועות וחודשים, ועל פני שנה ויותר..." במהלכו מקס יוצא מהמרחב של הבית אל מרחבים פיזיים אחרים. הפער בין תחילתו של הסיפור – היותו כבול לחדרו, לבין המשכו – היכולת לנוע בחופשיות, לשוט, לחבור לאחרים, למלוך עליהם, מייצג את האקטיביות שלו בעולמו הפנימי. בדרך זו, מודגשת היכולת שלו לשלוט על יצורי הפרא בעולם הפלאי מול היכולת המוגבלת שלו לשלוט במציאות החיצונית. מקס עובר שינוי, משיג כוחות ושליטה, אולם הללו כרוכים בשיקום הפגיעה וההתגברות על העלבון. היכולות שהוא מרוויח בעולם הפנימי אינן באות על חשבון הקשר עם אימו. ההתרחבות הפנימית שלו מצליחה להכיל את החלקים המאיימים שבמפגש עם המפלצות ולתעל אותם לצרכיו. אחרי שהרוויח את היכולות הללו הוא יכול לחזור הביתה, למציאות החיצונית, לחדרו, ולדעת שהארוחה שלו מחכה לו "והיא הייתה עוד חמה." במשפט זה מגולמות שתי אפשרויות: הראשונה, ללמדנו את משך הזמן הסיפורי הריאלי מול הזמן הסיפורי הפנטסטי. האפשרות השנייה עיקרה החזרת הקורא, שהיטלטל כמו מקס בסבכי העלילה, לקרקע בטוחה ויציבה. בקרקע זו אימא כבר לא כועסת עליו, ואף חומלת עליו.

בסיפור **לילה טוב ירח**, לעומת זאת, הסיפור הטקסטואלי מכיל רצף אירועים מינורי ופעולת הגיבור, אם קיימת, היא קטנה. הסיפור ברובו סטטי, עם תנועה מועטה, וסוגיית רצף האירועים היא שאלה בפני עצמה. כלומר, האופנות הוורבליות היא תיאורית יותר מאשר סיפורית. המקצב האיטי והטקסט אינם מספרים על אודות הארנב, אלא מתארים חדר ילדים נורמטיבי של ילד מהמאה הקודמת, במעמד סוציו אקונומי מסוים, בארצות הברית.

ברם, בחינה מדוקדקת תעלה כי סדרת האירועים המינורית מובאת דווקא דרך האופנות הוויזואליות. האירועים מציגים את דמותו של ארנב שוכב במיטתו, את המיטה הסתורה ומבטו לכיוון השעון לציון קשיי הירדמותו, את הלילה זרוע הכוכבים ובסיומו שמים בהירים לציון ירידת הלילה ועליית הבוקר. השינוי שהארנב עובר הוא קטן, עם זאת חשוב – אם בתחילת הערב התקשה להירדם הרי שבבוקר הוא כבר רדום. לכאורה, דבר פעוט אולם עבור הילד החרד מפני השינה והפרידה הקרבה מהוריו, השינוי הזה מצליח לשכך את חרדותיו במעט. פעולה מצומצמת זו של הארנב ורצף האירועים המינורי, מגלמים את הנרטיביות ביצירה זו והיא נמסרת דרך האירועים. לפי יובל (2009) אם הסיפור הוורבלי בנוי מהמילים בלבד, הרי שהדף או כפולת העמוד הם הסיפור של המאיר. הוא כולל את האירוע, הטיפוגרפיה, הגופן, השוליים והרווחים הלבנים. ביצירה זו הטקסט הוויזואלי מייצג את הנרטיביות על פי שני הפרמטרים שנבדקו במחקר זה, רצף האירועים ופעולת הגיבור.

החתול **בלבד על המרבד** יושב לבדו על השטיח שמח וטוב לב, כשאת שלווה מפרה, כל פעם, חיה חדשה שמתישבת לידו. הכמיהה שלו להיות לבד בנוכחות עצמו (ויניקוט, 2017) פוגשת ברצונותיהן של שאר הדמויות להיות לידו. על אף שהחתול מייצג דמות של אנטי גיבור הרי שגם הוא עובר שינוי: מהיותו פסיבי, שקט וחסר יכולת לסנגור עצמי, הוא מצליח לבטא את רצונותיו גם אם לא באופן מילולי. נקודת המפנה של הסיפור קורית כאשר הוא מיייל את המצוקה וחוסר הנוחות שלו החוצה, וגורם לחיות האחרות לצאת מהמקום שלו. הפעולה הקטנה הזו של הדמות נתמכת מכיוון

מיקומה על הדף. היא מוזזת בכל פעם למקום אחר, הולכת וקטנה ומודחת ממרכז האיור. בכפולת העמוד האחרונה, כאמור, הדמות מוצבת כשהיא יושבת בנינוחות רבה במרכז, גדולה יותר משהייתה בכל אחד מעמודי הספר.

האופנות הוורבלית כמעט ולא מתארת את רגשותיו של החתול ביחס להצטרפות החיות. הדבר מובא דרך איור שפת גופו והבעות פניו. כלומר, אם ננתק את המלל של הסיפור מאיוריו יוחמצו הניואנסים בתקשורת בין החתול לשאר החיות, שהרי החתול הזה בצורה מפורשת איננו מעוניין בחברתם של אחרים. רצף האירועים מתבטא ביחס החתול אל חברת אחרים: תחילה הוא מהסס לגבי הכלב, החיה הראשונה שמתקרבת אליו, בודק עד כמה נוכחותו מתאימה לו. ככל שמצטרפות חיות נוספות המיקום הפיזי שלו על כפולות העמוד משתנה. ברובד נוסף, המקום שלו בעולם מתערער. הוא חרד, המקום סוגר עליו עד שהוא אוזר אומץ. הפעם היחידה שבה החתול מביע את עצמו במלים היא כאשר הגיעו מים עד נפש וההגה היוצא מפיו הוא "פסססט". החתול הלא מתקשר הזה, ששמח עם עצמו ועם לבדיותו, אוזר אומץ לומר את אשר על ליבו רק כאשר כלו כל הקיצין. האיור נותן הד לשבריר ההגה "פסססט", ומציג חתול כעוס ששיערות גופו סומרות מזעם.

סיפור בלי דמות ראשית – המקרה של ספר השתיקות (המאוד חשובות!)

מה קורה כאשר אין דמות ראשית אחת שמובילה את הסיפור? כיצד, אם בכלל, הדבר משרת את הנרטיביות של הטקסט? **בספר השתיקות (המאוד חשובות!)** קשה לאתר מיהו גיבור הסיפור. הדובר נוקט לשון כללית והדמויות המאוירות מתחלפות מעמוד לעמוד: לעיתים זו דמותה של מלכת הכיתה, לעיתים ילד עם אביו, פעמים אחרות ילד בגפו המביט על ציפור. בחירה זו של המאייר הייתה עשויה לגרום לריחוק והזרה עקב התחלפות הדמויות והיעדר דמות מובילה אחת להזדהות. אבל זה לא מה שקורה, והיצירה מצליחה, למרות היעדר דמות מובילה אחת, לסחוף את הקורא בה. איך זה קורה? באיזה מובן השיח בין האופנויות מגלם שלם העולה על סך כל חלקיו?

האופנות הוורבלית מרמזת על היות דמות מסוימת גיבור ראשי דרך תיאורה בגוף ראשון יחיד בשלושה מקומות בטקסט.

1.

יש ילדים ששותקים

ואני אוהב לעמוד על ידם

ולהקשיב להם למחשבות (עמ' 1)



מתוך ספר השתיקות (המאוד חשובות!) מאת אורן לביא, איור איתי בקין (כתר, 2018)
האיור מתפרסם כאן באדיבות הוצאת כתר

.2

אני במיוחד אוהב להציץ

על ילדים ששותקים בהקיץ

לפעמים הם חולמים על אנשים שעוד לא פגשו...

לפעמים הם מודדים בגדים שעוד לא לבשו... (עמ' 11)



מתוך **ספר השתיקות (המאוד חשובות!)** מאת אורן לביא, איור איתי בקין (כתר, 2018)
האיור מתפרסם כאן באדיבות הוצאת כתר

3.

ומה שבעצם **רציתי** להגיד

זה שאם התיישבתם **לידי**

ולא אמרתי כלום כבר כמה דקות...

אז דברו **איתי** בשתיקות (עמ' 16, כל ההדגשות שלי).

האופנות הוורבלית מבטאת את היחס אל השתיקה דרך דובר הנוקט גוף ראשון יחיד. במשפט הראשון "יש ילדים ששותקים... ואני אוהב לעמוד על ידם" מתקיימת הרחקה מנושא היצירה – השתיקה – בכך שהדובר מציג אחרים ככאלה ששותקים, ואילו הוא נהנה לעמוד לידם ולהקשיב להם. באזכור השני "אני במיוחד אוהב להציץ על ילדים ששותקים בהקיץ", הדובר מתקרב מעט אל השותקים, עכשיו הוא לא רק עומד לידם ומקשיב להם למחשבות אלא מביט בהם. האזכור השלישי הוא המשמעותי והחושפני ביותר "ומה שבעצם רציתי להגיד זה שאם התיישבתם לידי ולא אמרתי

כלום כבר כמה דקות... אז דברו איתי בשתיקות". כך הדובר מעיד על עצמו כעל זה ששותק, ומתריע בפני השאר שאם ייקרו בדרכו אז אופן התקשורת המועדף עליו הוא – שתיקות. כלומר, היחס של הדובר לשתיקות מבטא אופני חוויה שונים שהשתיקה מזמנת ומגלה את יחסו אל השתיקה בהדרגתיות, תחילה דרך שותקים אחרים, בהמשך דרך הצצה עליהם, ולבסוף דרך עצמו, כאשר הוא מביע בעלות על השתיקות שלו ומסביר איך לתקשר איתו.

איך מגיב לכך הטקסט הוויזואלי? הסיפור בנוי כך שבכל עמוד מתגלה סיטואציה מאוירת מסוימת ובה ילדים: ילד מתבונן בציפור, ילדה על גג בית עץ, ילדים משחקים בנדנדה. כל אפיזודה כזו מובאת בטכניקה של קלוז אפ (תקריב), ובעמוד האחרון הקורא מגלה כי כל האפיזודות הללו הן חלק מהמתרחש בגינה ציבורית. המצלמה של המאייר עולה גבוה ומציירת את מגרש המשחקים ממעוף הציפור. טכניקה זו של הרחקה וקירוב (זום אין/אאוט) במהלך כל הסיפור, יחד עם הצילום המכונן בסופו, הם היבטים מפתיעים ומעוררי מחשבה מבחינה אחת, ומבלבלים את הקורא שאינו מצליח להיות מובל על ידי דמות ראשית, מבחינה אחרת.

עם זאת, האופנות הוויזואלית מצליחה לעגן את הטקסט הוורבלי באמצעות יצירת נקודת אחיזה עבור הקורא לשם הזדהות. באזכורים הראשון והשלישי מופיע איור של אותו ילד. באזכור הראשון מוצג איור קלוז אפ של ילד מתנדנד, ובאזכור השלישי מוצג אותו ילד עם ילדים אחרים כאשר הם מתנדנדים. המאייר כמו הלך אחורה כמה צעדים כדי לתפוס את התמונה בשלמותה. כלומר, המאייר יצר זהות בין שני איורים שבהם הדובר נוקט בלשון יחיד גוף ראשון כנקודת ההיחזות בטקסט המכוונת לדמות מובילה ראשית.

טכניקות איור דומות במידה רבה לטכניקות צילום קולנועי. לפי צ'טמן (2014) המדיום הקולנועי משתמש בטכניקה של קלוז אפ כדי להגביר את הדרמה והמתח, אבל טכניקה זו אינה משמשת כדי להעיד על מחשבות ורגשות הדמות או הצהרת המספר. עם זאת, המאייר של סיפור זה השתמש בטכניקת קלוז אפ והצליח לחדור לתודעתן של הדמויות, וכך עזר לקורא להבין את הדמויות ולהזדהות איתן. הדבר קשור, בין היתר, לכך שהאיורים בספר זה אינם ממוסגרים. לפי מוביוס, טכניקה זו של איורים לא ממוסגרים מאפשרת לקורא לחוות את הסיפור מבפנים, הוא משווה להם איכות של כניסה לתוך היצירה ולעולמן של הדמויות (Moebius, 1986).

המאייר היטיב, אם כן, לתאר את העולם הפנימי של הדמויות הן באמצעות הפער בין איורי הקלוז אפ לבין טכניקת הצילום המכונן (לונג שוט) והן באמצעות איורים לא ממוסגרים.

מה לגבי פעולת הגיבור ורצף האירועים?

מלבד הדמות המרכזית, כפי שהיא משתקפת דרך האופנות הוויזואלית בטכניקות האיור, ודרך האופנות הוורבלית באמצעות הרמיזות הטקסטואליות, ניתן לאתר דמות ראשית נוספת ביצירה. דמות מרכזית לא חייבת להיות זו של ילד, מבוגר, חיה או צמח, היא יכולה להיות מגולמת גם כרעיון. הדמות הראשית שאני מכוונת אליה היא השתיקה. השתיקה היא רעיון מופשט שמאנש ומקבל

תכונות של דמות ספרותית, והיא מתפקדת כגיבורה ראשית ביצירה זו. בתור שכזו היא מופיעה בפנים שונות: היא מתכנסת, מקיצה, מעניינת, ביישנית, מהורהרת. כל אלה אומנם אינם מעידים על אקטיביות הגיבורה במובן הרגיל, אבל יש בהם כדי לקדם את העלילה ואת רצף האירועים. השתיקה מבקשת לפעול בדרכים רבות המובילות לקבלה והשלמה עימה כאופן חוויה ספציפי שאיננו מבקש לשנות ולהשתנות אלא להכיר בו ככזה. המשפט שחותם את היצירה "אז דברו איתי בשתיקות" מבטא את היכולת של השתיקה להיות ערוץ תקשורת בין אנשים, גם כאשר אין היא אלא שתיקה.

דין ומסקנות

החידוש של מחקר זה קשור בהצבעה על איכויות נרטיביות ושיריות בסוגת ספרי התמונה. אלו מתווספות להיות ספר התמונה טקסט מולטי-מודלי, שמבטא אופנויות וויזואליות ואופנויות וורבליות גם יחד (Serafini & Reid, 2022 ; Nikolajeva & Scott, 2001).

בחלקו הראשון של המחקר בחנתי את המאפיינים האלה מתחום השירה: מקצב, חזרה, צליל ודחיסות לשונית. אל המאפיין השירי המוכר – דחיסות לשונית – חיברתי את הרעיון המכונה "תהום מהבהבת" מהגותו של ביאליק והסברתי כי הקשר בין שני מושגים אלה חובר יחדיו למשמעות עמוקה המספרת את ייחודה של השירה לומר הרבה במעט מלים ולצקת לתוך המעט הזה אמת חדה. הדגמתי באמצעות ספרי התמונה **טינקרטנק, ארץ יצורי הפרא, אין שם אריה בכלל, ולילה טוב ירח** את האופנים שבהם מתוארות חוויות מורכבות, הן קיומיות וכלל אנושיות הן כאלה התואמות את עולם הילד, המציאות אמיתית נוקבות וכואבות. המקצב, מאפיין שירי מובהק, התבלט ונבנה בספרי התמונה שנחקרו באמצעות אורכי המשפט המשתנים לסירוגין, וגם דרך התחביר הפשוט. בחלק הזה האופנות הוויזואלית תרמה את ייחודה לשיריות של ספר התמונה ברווח שבין המילים שהתמלא באיורים בלבד בכפולת עמודים, ובעזרת טכניקת איור החוטים הדקים שהוסיפה למקצב אקסטטי ביצירה **ארץ יצורי הפרא**. קרי, מקצב הסיפורים נתמך דרך מבנה השורות, אורכן ותחבירן הפשוט וגם דרך טכניקות איור ובחירת איורים בלא מלל שעוצרים את שטף הקריאה הוורבלית, אולם מוסיפים לרצף הסיפורי הוויזואלי ובייחוד למקצבו.

מאפיין שירי נוסף שנבחן הוא החזרה, מוטיב מוכר בשירה בכלל ובשירה לילדים בפרט. חזרה של מלים ומשפטים שמופיעים כמעט בכל עמוד, כפי שקורה **באין שם אריה בכלל וברוני צוחקת**. אף כאן החזרה השירית רקדה עם הדימויים הוויזואליים של דמותה של רוני, או של דמויות הילדים והאריה. לעיתים, הדרך של האופנות הוויזואלית להפך את חוקיות החזרה המילולית, שיכלה להיות מונוטונית, הייתה בשינוי מיקומה של הדמות על גבי המרחב של הדף, גודלה או תנוחתה, כפי שקרה **בלבד על המרבד**.

מאפיין שירי רביעי שנבחן במחקר זה הוא הצליל, היכולת של הטקסט הוורבלי לספק צלילים ולהפוך את הסיפור, בחלקו, לשיר. דבר זה התבטא במצלול שמופיע **בספר השתיקות (הממש)**

חשובות!) כאשר הצליל "שה" חוזר על עצמו ומדמה צליל של שתקה ובו בזמן צליל שמחזיק בחובו את העדינות שיש לנקוט מול ילדים. הצליל יכול להיות בגדר פזמון חוזר, כפי שקורה ב**לילה חשון אחד**, שבתוכו מתגלה מנעד צלילי הבנוי ממעברים חדים בין מקצב רגוע למקצב אקסטטי ומשקף את המנעד הרגשי של הדמות. הצליל אף יכול לשקף מארג צלילי אינטרסקטואלי, קרי להדהד שם של דמות ספרותית שמתכתבת עם דמות ספרותית אחרת, כפי שקורה ב**טינקרטנק**.

כלומר, הקריאה המולטי־מודלית של הטקסט ביצירות עסקה בניתוחם כמאפיינים שיריים בתוך סיפור ובאופן שבו הם משוחחים עם הדימויים הוויזואליים של הטקסט.

החלק השני של המחקר עסק בהופעתם של יסודות נרטיביים בספרי תמונה דרך שני צירים: רצף האירועים ופעולת הגיבור. פעולת הגיבור יכולה להיות אקטיבית כפי שקורה ב**זרע של גור** כאשר הילד טומן זרע, משקה את האדמה ומנכש עשבים. או כמו אצל מקס – הפלגה בספינה, הגעה למקום פלאי, הכרתו למלך ושלטונו כמלך. כל אלה הן פעולות ממשיות לציון האקטיביות של דמות הגיבור. פעולת הגיבור יכולה להיות גם מינורית, כפי שקורה ב**לילה טוב ירח ובלבד על המרבד**. שני הגיבורים הללו נראים, על פניו, פסיביים וחסרי שליטה בקורה בסיפור המעשה. אולם בשני המקרים, השינוי המיוחל מגיע דרך האופנות הוויזואלית: ב**לילה טוב ירח** נראה את הופעת אור היום בחלונו של ארנב, וב**לבד על המרבד** החתול אזור אומץ ומיילל צליל בודד אחד "פסססססט". לצד זה, דמותו הוויזואלית של החתול מציגה את מורת רוחו – היא קמורה ושיערות גופה סומרות.

הנרטיביות בספרי תמונה יכולה להופיע גם כאשר קשה לאתר דמות מובילה ופועלת. כלומר כשאין גיבור מרכזי. גם כאן הדימוי הוויזואלי נחלץ לעזרת הטקסט הוורבלי כפי שקורה ב**ספר השתיקות (הממש חשובות!)** כאשר האופנות הוויזואלית יוצרת זהות בין שני איורים שבהם הדובר נוקט בגוף ראשון ומשתמשת בזה כנקודת היאחוות המכוונת להימצאותה של דמות ראשית. ברם קיימת דמות ראשית נוספת ביצירה זו והיא מגולמת כרעיון. להשקפת דמות מרכזית נוספת ביצירה היא השתיקה. ככזו פנים שונות לה: היא מתכנסת, מקיצה, מתעניינת, ביישנית, מהורהרת. רצף האירועים, שאיננו ליניארי במובן המקובל של המלה, מתחיל במשפט "יש ילדים ששותקים ואני אוהב לעמוד לידם" ומסתיים במשפט "... אז דברו איתי בשתיקות". לאמור, היצירה פותחת בנקודה מסוימת ומצביעה על אנשים אחרים, ילדים אחרים ששותקים. והיא עוברת דרך אופנים שונים של חוויית השתיקה, נירמולה, הפיכתה ללגיטימית. כל אלה מובילים להבנה של השתיקה כצורה של תקשורת.

היסודות הנרטיביים והשיריים שנבחנו עומדים, אפוא, ביחסי גומלין צמודים עם היסודות הוויזואליים של ספר התמונה. לעיתים הם מרחיבים אותם (**טינקרטנק**), פעמים אחרות מנוגדים להם (**אין שם אריה בכלל**) או חופפים אותם (**זרע של גור**) והם משקפים זיקות הדדיות שתורמות לקריאה המולטי־מודלית בספר התמונה ומפרות אותה.

מכאן, שספרי תמונה הם בעלי איכות אסתטית ייחודית (סברן, 2022; שוורץ, 2013) ומתקיימות בהם דינמיקות בין אופנויות אחדות. האינטראקציה בין האופנויות הוויזואליות לבין אלה הוורבליות, ובתוכן היסודות הנרטיביים והשיריים, מדגישה הן את זיקתם לשפה האומנותית הוויזואלית והן את ייחודם הספרותי.

בתור שכאלה הם שופכים אור על היות ספר התמונה אובייקט אסתטי שניתן להפיק ממנו משמעויות רבות ומרובדות, קוגניטיביות ורגשיות. בכך הולך ומתהווה מחקר ספרי התמונה כסוגה ספרותית הרוניָה בפוטנציאל פרשני.

רשימה ביבליוגרפית

מקורות ראשוניים

- איל, א' (2015). (כתבה ואיירה). **לילה חשוך אחד**. הקיבוץ המאוחד.
- ברי, מ' ([1916] 1984). **פיטר פאן**. (תרגום: אבירמה גולן), (איור: טרינה שרט הימן). מחברות לספרות. זרחי, נ' (2012). **טינקרטנק**. (איור: דוד פולונסקי). כתר.
- זרחי, נ' (1992). **אין שם אריה**. (איור: הילה חבקין). כנרת, זמורה, דביר.
- וויליס, ג' ([1999] 2001). **רוני צוחקת**. (תרגום: ענת לויט), (איור: טוני רוס). משכל.
- וייז בראון, מ' ([1947] 2008). **לילה טוב ירח**. (תרגום: יהודה מלצר), (איור: קלמנט הרד). מודן.
- וילדסמית, ב' ([1982] 1986). (כתב ואייר). **לבד על המרבד**. (תרגום: מיריק שניר). הקיבוץ המאוחד.
- לביא, א' (2018). **ספר השתיקות (הממש חשובות!)**. (איור: איתי בקין). כתר.
- סנדק, מ' ([1976] 1984). (כתב ואייר). **ארץ יצורי הפרא**. (תרגום: אוריאל אופק). כתר.
- קראוס, ר' ([1957] 2008). **זרע של גזר**. (תרגום: יהודה אטלס), (איור: קרוקט ג'ונסון). קלסיקלטה.

מקורות משניים

- אוכמני, ע' (1992). **תכנים וצורות: לקסיקון מונחים ספרותיים**. ספריית הפועלים.
- איזר, ו' (1975). אי מוגדרות ותגובתו של הקורא בספרות: למבנה המשיכה של טקסט ספרותי. (תרגום ג' טורי). **הספרות**, 1, עמ' 1-15.
- איזר, ו' (2006). **מעשה הקריאה: תאוריה של תגובה אסתטית**. (תרגום: א' גורן). מאגנס.
- אלקד-להמן, א' (2022). ניתוח מולטי־מודלי בגישת הסמיוטיקה החברתית: עיון בסיפור "נוני ונוני-יותר" מאת נעמה בנזימן. **ספרות ילדים ונוער**, 143, עמ' 21-49.

אריסטו (2003). **פואטיקה**. (תרגום י' רינון). מאגנס.

ביאליק, ח"נ (1954). גילוי וכיסוי בלשון. **דברי ספרות**. דביר, עמ' 22-31.

ברוך, מ' (2007). על שישה כלים לשוניים ועל קונצרט סגנוני אחד: דיון מחודש ב"מיץ פטל" מאת חיה שנהב. **עולם קטן**, 3, עמ' 148-157.

ברם, ש' (2020). שירה ותהום קיומנו הלשוני. **דפים למחקר בספרות**, 22, אוניברסיטת חיפה, עמ' 55-66.

גולדברג, ל' (תשכ"ו). **חמשה פרקים ביסודות השירה**. הוצאת הסוכנות היהודית.

גונן, ט"ר (1995). מרכיביו ותכונותיו של הרצף הוויזואלי בספר הילדים המאזין ובספר תמונה. **ספרות ילדים ונוער**, 83, עמ' 27-38.

גונן, ת' (2009). ללא תיווך: האיור כמדיום אמנותי חזותי ביצירתה של אורה איתן. **עיונים בספרות ילדים**, 19, עמ' 31-63.

גונן, ת' (2022). רק עותק נאמן למקור? דגשים בהוראת אוריינות חזותית. **עיונים בחינוך**, 21, עמ' 451-531.

גרנות, א' (2013). מה בין פיקצ'רבוך לספר מאזין. **בצלאל – כתב עת לתרבות חזותית וחומרית**.
<https://journal.bezalel.ac.il/he/protocol/article/3482>

גרנות, א' (2022). התיאטרליות של הכפולה: על חשיבותה של הכפולה בפיקצ'רבוך – תצוגה סימולטנית של שני דפים הפונים זה אל זה. **הפנקס – כתב עת מקוון לספרות ותרבות ילדים**. מאי 2022.

<https://ha-pinkas.co.il/%D7%94%D7%AA%D7%99%D7%90%D7%98%D7%A8%D7%9C%D7%99%D7%95%D7%AA-%D7%A9%D7%9C-%D7%94%D7%9B%D7%A4%D7%95%D7%9C%D7%94>

גרסייה, ד"ר (2021). המשורר הלא לאומי. **השילוח**, 26, עמ' 113-136.

דינגוט, נ' (2010). **נרטיב: עיון רב תחומי**. האוניברסיטה הפתוחה.

דינו-יונה, ג' (2018). חתרנות ויזואלית בספרי ילדים העוסקים ביחסים בין-דוריים. **בין השורות**, 3, עמ' 155-191.

דר, י' (2007). הזדקקות בין-דוריות בספרות הילדים המודרנית: המקרה הישראלי. **עולם קטן**, 3, עמ' 13-30.

הלר, ע' (2022). תמונת הזיכרון: איור ישראלי של ספרי תמונה וראשית קריאה שעיקרם סיפור השואה. **ספרות ילדים ונוער**, 143, עמ' 50-74.

הרשב, ב' (2000). **שדה ומסגרת: מסות בתיאוריה של ספרות ומשמעות**. כרמל והמכון הישראלי לפואטיקה וסמיוטיקה ע"ש פורטר, אוניברסיטת תל אביב.

ויניקוט, ד"ו (2009). **משחק ומציאות**. (תרגום י' מילוא). עורך ר' קולקה. עם עובד.

ויניקוט, ד"ו (2017). **היכולת להיות לבד. עצמי אמיתי, עצמי כוזב**. (תרגום א' אראל, נ' בן חיים, א' זילברשטיין, מ' נווה וצ' רמון). עם עובד.

זנדבנק, ש' (2002). **מזשיר: מדריך לשירה**. כתר.

זנדבנק, ש' (1990). **מגמות יסוד בשירה המודרנית**. משרד הביטחון.

חובב, ל' (1986). **יסודות בשירת הילדים בראי יצירתה של לאה גולדברג**. כרטא.

יובל, נ' (2009). הדיאלוג בין הטקסט לאיור. **עיונים בספרות ילדים**, 19, עמ' 64-75.

ישורון, ה' (2016). **איך עשית את זה**. הקיבוץ המאוחד.

ישי, ר' (2015). מי יקרא את ספר הפנים? – פערי מדיום בין הורים לילדים השלכות תיאורטיות וקליניות. **שיחות, כ"ט(3)**, עמ' 289-283.

לבנת, ח' וברעם-אשל, ע' (2014). שיקולי בחירה מושכלים בטקסט הספרותי לילדים. **עולם קטן**, 5, עמ' 54-89.

סברן, ע' (2022). על אמנות העצב. **הפנקס – כתב עת מקוון לספרות ותרבות ילדים**. יולי 2022.

<https://ha-pinkas.co.il/%d7%a2%d7%9c-%d7%90%d7%9e%d7%a0%d7%95%d7%aa-%d7%94%d7%a6%d7%91%d7%a2-%d7%a2%d7%93%d7%99-%d7%a1%d7%91%d7%a8%d7%9f/?hilite=%D7%A2%D7%93%D7%99+%D7%A1%D7%91%D7%A8%D7%9F>

סצ'רדוטי, י' (2000). **ביחד וכל אחד לחוד: על נמען מבוגר ונמען ילד בשיח הספרות לילדים**. הקיבוץ המאוחד.

סצ'רדוטי, י' (2015). טלאי המורכבויות: ספרות שואה לגיל הרך. **ילדות**, 1, עמ' 99-118.

סצ'רדוטי, י' (2023). **מה נספר לטף? עיון בספרות שואה לגיל הרך**. המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט.

פוגלמן-דבורקין, מ' (2022). זהירות, טריגר! על רגישות, סינון וצנזורה בספרות ילדים. **המוסך**.

<https://blog.nli.org.il/mussach-27-10-22-childrens-literature/>

פישלוב, ד' (תשנ"ט). זה שיר זה? ההורים בעניין הגישה המוסדית להגדרת שירה. **מחקרי ירושלים בספרות העברית**, י"ז, 77-97.

צורן, ר' (2009). **חותם האותיות: קריאה וזהות בדיאלוג הביבליותרפי**. כרמל.

צ'טמן, ס' (2014). מה שרומן יכול לעשות וסרט לא ולהפך. **תקשורת כתובות (ג)**. האוניברסיטה הפתוחה, עמ' 37-52.

רן, ע', אלמגור, ר' ויוספסברג-בן יהושע, ל' (2019). **הלומדים החדשים: מאפייני דור ה-Z בכיתה ומעבר לכותלי בית הספר**. הוצאת מכון מופ"ת.

רמון-קין, ש' (1984). **הפואטיקה של הסיפורת בימינו**. (תרגמה ח' הרציג). ספריית פועלים.

שביט, ז' (1996). **מעשה ילדות: מבוא לפואטיקה של ספרות ילדים**. עם עובד.

שוורץ, י' (2013). תפקיד המאייר בחוויה האסתטית של הילד. (תרגמה ט' בנאבו). **בצלאל – כתב עת לתרבות חזותית**

וחומרית, 28, יולי 2013. <https://journal.bezalel.ac.il/he/protocol/article/3482>

שיכמנטר, ר' (2016). **מבטים חדשים על ספרות ילדים**. האוניברסיטה הפתוחה.

Al-Yaqout, G., & Nikolajva, M. (2015). Re-Conceptualising Picturebook Theory in the Digital Age. *Barnelitterært Forskningstidsskrift*, 6 (1). <https://doi.org/10.3402/blft.v6.26971>.

Arizpe, E. (2013). Meaning-Making from Wordless (or Nearly Wordless) Picturebooks: What Educational Research Expects and What Readers Have to Say. *Cambridge Journal of Education*, 43(2), 1-30.

Beauvais, C. (2015). What's in "The Gap"? A Glance Down the Central Concept of Picturebook Theory. *Barnelitterært Forskningstidsskrift*, 6(1).

Borodo, M. (2014). Multimodality, Translation and Comics. *Perspectives* 23(1), 22-41.

Cheetham, D. (2021). Picturebooks as Visual-Verbal Poems, *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 26 (1-2), 25-37. DOI: 10.1080/13614541.2021.1949239

- Ellestrom, L. (2021). What are Media Modalities, Modality Modes and Multimodality? *Beyond Media Borders*, vol 1. Ed. L. Ellestorm. Palgrave Macmillan, 41-46.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-49679-1>
- Hallet, W. (2018). Reading Multimodal Fiction: A Methodological Approach. *Anglistik: International Journal of English Studies* 29 (1), 25-40.
- Hunt, P. (2005). Introduction: The Expanding World of Children's Literature Studies. *Understanding Children's Literature*. Ed. Peter Hunt. Routledge.
- Kaindl, K. (2013). Multimodality and Translation. *The Routledge Handbook of Translation Studies*. Ed. Carmen Millán and Francesca Bartrina. Routledge, 257-270.
- Moebius, W. (1986). Introduction to Picturebook Codes. *Word & Image: A Journal of Verbal/Visual Enquiry* 2(2), 141-158.
- Nikolajeva, M., & Scott C. (2001). *How Picturebooks Work*. Routledge.
- Oittinen, R. (2003). Where the Wild Things Are: Translating Picture Books. *Meta Translators Journal* 48(1-2). 128-141.
- Oittinen, R. (2018). *Picturebooks and Translation. The Routledge Companion to Picturebooks*. Ed. B. Kümmerling-Meibauer. Routledge, 463-471.
- Sipe, L. R. (2012). Revisiting the Relationships Between Text and Pictures. *Children's Literature in Education* 43(1), 4-21.
- Serafini, F., & Reid, S. F. (2022). Analyzing Picturebooks: Semiotic, Literary, and Artistic Frameworks. *Visual Communication*, 23, 1-29. <https://doi.org/10.1177/14703572211069623>
- Weissbrod, R., & Kohn, A. (2015). Re-Illustrating Multimodal Texts as Translation: Uri Caduri and Mr. Fibber, the Storyteller as a Case in Point. *New Readings* 15, 1-20.

**”למדתי להפוך את קריאת הספר בגן מקריאה שטוחה
ופסיבית לקריאה משותפת המעודדת שיח רגשי”: תרומתם
של שלושה מודלים תאורטיים לקידום מיומנויות של למידה
רגשית-חברתית בגיל הרך באמצעות טקסטים ספרותיים בקרב
מתכשרות להוראה
ד”ר רבקה קדוש, ד”ר ליאת מירב**

תקציר

מטרת המחקר הייתה לבחון בקרב מתכשרות להוראה את תרומתם ואת יישומם של שלושה מודלים תאורטיים לקידום מיומנויות של למידה רגשית-חברתית באמצעות טקסטים ספרותיים. אוכלוסיית המחקר כללה 35 מתכשרות להוראה במסלול הגיל הרך ובמסלול הגיל הרך-חינוך מיוחד, בשנה השלישית ללימודיהן במכללה. כל המשתתפות במחקר למדו בקורסים: ”שוויון, שונות ורב-תרבותיות בספרות ילדים” ו”ספרות ילדים וביבליותרפיה” באותה שנה. בשלב הראשון של המחקר ענו המתכשרות על שאלון שבחן ידע, עמדות וניסיון קודם בהובלת תהליכי למידה רגשית-חברתית בגן הילדים. בשלב השני למדו המתכשרות במסגרת הקורסים הנ”ל שלושה מודלים תאורטיים: המודל לבחירה מושכלת של טקסטים ספרותיים של לבנת וברעם-אשל (2014), המודל להקניית מיומנויות חברתיות רגשיות של קאסל (2013), והמודל הדיאלוגי-ביבליותרפי של קובובי (2008). בשלב השלישי והיישומי הונחו המתכשרות, במסגרת ימי ההתנסות הקלינית, ללמד בגנים טקסטים ספרותיים העוסקים בתכנים חברתיים-רגשיים. המתכשרות התבקשו להתבסס בהכנת ובקיום המפגשים על שלושת המודלים שלמדו. בשלב הרביעי והאחרון של המחקר כתבו המתכשרות דוחות רפלקטיביים על המפגשים שקיימו. בניית דוחות הרפלקטיביים נמצא שהכרת המודלים התאורטיים תרמה ליכולת המתכשרות לקדם למידה רגשית-חברתית בעזרת טקסטים ספרותיים בקרב הילדים בגנים שבהן התנסו.

מילות מפתח: למידה רגשית-חברתית, בחירה מושכלת של טקסטים ספרותיים, ביבליותרפיה.

רקע תאורטי

מבוא

בעשורים האחרונים הולכת ומתעצמת ההבנה כי נוסף על כישורים קוגניטיביים, חשוב להקנות לילדים גם כישורים רגשיים וחברתיים החיוניים לרווחתם ולבריאותם הנפשית ולהצלחתם בעתיד. במחקר המדעי, הן בתחום החינוך והן בתחום התפתחות המוח, נמצא כי בגיל הרך מתעצבים הכישורים הקוגניטיביים והיכולות החברתיות והרגשיות של ילדים (Murano, Sawyer, & Lipnevich, 2020). לאור זאת, חשוב מאוד לקדם ככל האפשר כישורים אלה למען הסתגלותו המיטבית של הפרט למרחש בסביבתו הקרובה והרחוקה (Hadar, Ergas, Alpert, & Ariav, 2020). גם דוח שפרסם ה-OECD קורא למעצבי מדיניות החינוך להדגיש פיתוח וטיפול של מיומנויות רגשיות וחברתיות של התלמידים בכל שכבות הגיל (Chernyshenko, Kankaraš, & Drasgow, 2018). הטיפול של מיומנויות אלו מחייב הקניית פרקטיקות להובלת למידה רגשית-חברתית הן למתכשרים בהוראה והן למורים בפועל.

לאור הנאמר לעיל, מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את תרומתם ואת יישומם של שלושה מודלים תאורטיים לקידום מיומנויות של למידה רגשית-חברתית באמצעות טקסטים ספרותיים בקרב מתכשרות להוראה: המודל לבחירה מושכלת של טקסטים ספרותיים של לבנת וברעם-אשל (2014); המודל להקניית מיומנויות חברתיות רגשיות של קאסל (2013) והמודל הדיאלוגי-ביבליותרפי של קובובי (2008).

קידום למידה רגשית-חברתית באמצעות טקסטים ספרותיים על סמך המודל של לבנת וברעם-אשל

ספרות ילדים היא אחת מסוכני התרבות הראשונים המכין את הילד לחייו כבוגר בעל תפיסות ונורמות חברתיות. זאת ועוד, ספרות ילדים משמשת כלי נגיש ליצירת הזדהות עם תהליכים רגשיים וחברתיים, ובכוחה לחולל שינוי רגשי והכרתי ולהוביל להכלה ואמפתיה כלפי האחר (אברם וארם, 2004; שפירא וארם, 2016). במחקרים לא מעטים נמצא קשר בין התייחסויות של אימהות למצבים מנטליים (מחשבות, רצונות, רגשות, כוונות) המתעוררים אצל ילדיהן בעת תיווך הסיפור והדמויות הפועלות בו ובין הצלחתם של הילדים לבצע מטלות המתבססות על הבנת מצבים רגשיים-חברתיים כבר בגיל הרך (Symons, Peterson, Slaughter, Roche, & Doyle, 2005). קריאת ספרים לילדים בגיל הרך מעוררת שיח ודיון על הבעת רגשות (פיין, ארם וזיו, 2014). באמצעות הדמויות הפועלות בסיפור, ילדים לומדים להגדיר ולווסת את רגשותיהם הן לגבי עצמם והן לגבי אחרים (שפירא וארם, 2016).

לדברי זוננשיין, בקר, סרפל ושמידט (Sonnenschein, Baker, Serpell, & Schmidt, 2000) קריאת ספרות היא חוויה מהנה המפתחת רגשות, ובהם הכרת העצמי, הכרת האחר והתמודדות עם מצבים שמזמנת הספרות. הדינמיקה המתקיימת במפגש של מבוגר-ספר-ילד מאפשרת לילד לחוות

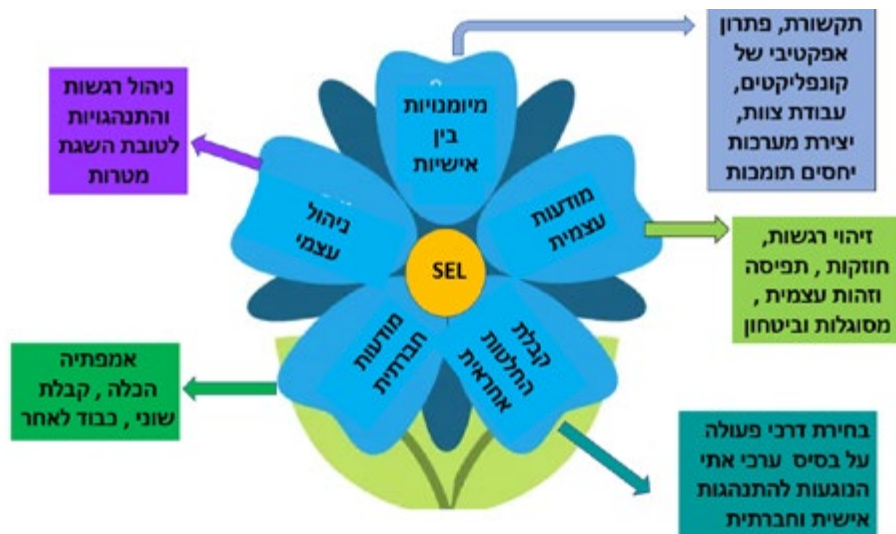
טווח רחב של רגשות כלפי הדמויות הספרותיות וההתנסויות שהן עוברות, ומזמנת דיון במצבים רגשיים-חברתיים המוצגים בסיפור (צורן, 2000; Aram & Shapira, 2012). לאור זאת, אפשר להבין את החשיבות הרבה שיש לייחס לבחירה מושכלת של טקסטים ספרותיים שקוראים לילדים: בחירת הטקסטים צריכה להתאים לגיל הילד, לצרכיו המשתנים ולהתנסויות הרגשיות-חברתיות שלו (שיפריין, 1995; Clark, & Rosenblat, 1970).

אחד הכלים לבחירה של טקסטים ספרותיים לילדים הוא המודל המקיף לבחירה מושכלת של טקסטים ספרותיים לילדים של לבנת וברעם-אשל (2014). המודל מובנה ומכוון לעזור למורים לבחור באופן מושכל טקסטים ספרותיים לגיל הרך מתוך התמקדות בהיבטים הרגשיים, החברתיים והערכיים. המודל כולל שלושה רכיבים עיקריים: 1. התאמת הטקסט לגיל הילד מבחינת תוכנו, סגנונו ורמתו הלשונית והאסתטית, כולל שימוש באמצעים פואטיים וצורניים מתאימים; 2. בחירת טקסטים שיכולים להפעיל רגשות ולסייע בהבנת חוויות רגשיות בהתאם לגיל הילד; 3. בחירת טקסטים בעלי מסרים ערכיים חברתיים המובילים לפיתוח מיומנויות חברתיות.

למידה רגשית חברתית בתהליכי הכשרה להוראה לפי המודל של CASEL

למידה רגשית-חברתית (S.E.L – Social Emotional Learning) משויכת ל"מיומנויות הרכות" (soft skills) המוטמעות בלא מעט תוכניות לימודים ובדיסציפלינות שונות. מטרת הלמידה הרגשית חברתית היא קידום אקלים מיטבי הן בגן הילדים והן בבית הספר (ארגז ואבישר, 2022; Casel, 2013; Mahone, 2021). עם המיומנויות הרגשיות-חברתיות נמנות יכולות אישיות כגון, מודעות עצמית וויסות רגשי והתנהגות; וכן יכולות בין אישיות וחברתיות, כגון הכלה ואמפתיה ויכולות לקבל החלטות באופן מושכל בהתאם לגיל של הפרט (פרידמן וויסברג-גולד, 2021). את התוכניות להקניית למידה רגשית חברתית יש לשלב במערכת החינוך החל מהגיל הרך (בנבנישתי ופרידמן, 2020; שפרלינג, 2018; Jones, & Doolittle, 2017). זאת ועוד, הדרך המועילה ביותר לקדם למידה רגשית-חברתית היא לשלב אותה בהקשרים רחבים של פרקטיקות חינוכיות.

המודל התאורטי הראשון שנבדק במחקר הנוכחי הוא המודל של CASEL – Collaborative (for Academic Social and Emotional Learning) המקבץ את כלל המיומנויות האישיות והבין-אישיות שהן חלק בלתי נפרד מתהליכי למידה רגשית חברתית (ראו תרשים 1).



תרשים 1

המודל מציע מסגרת אינטגרטיבית לפיתוח מיומנויות רגשיות וחברתיות בקרב ילדים ובני נוער. הוא מתמקד בחמישה תחומים מרכזיים: 1. מודעות עצמית (Self-Awareness): היכולת לזהות ולהבין רגשות, מחשבות וחוזקות אישיות. 2. ניהול עצמי (Self-Management): היכולת לווסת רגשות, להתמודד עם אתגרים, ולתכנן מטרות. 3. מודעות חברתית (Social Awareness): הבנת נקודות מבט של אחרים, אמפתיה וקבלת השונה. 4. מיומנויות בין-אישיות (Relationship Skills): יצירת קשרים חיוביים, שיתוף פעולה ותקשורת אפקטיבית. 5. קבלת החלטות אחראית (Responsible Decision-Making): בחירת דרכי פעולה על בסיס שיקול דעת והתחשבות באחרים.

מחקרים לא מעטים מלמדים כי טיפוח מיומנויות רגשיות-חברתיות אצל מורים מעשיר את יכולתם להוביל תהליכי למידה רגשית-חברתית בקרב תלמידיהם (רן, רומי ויוסף-בן יהושע, Jagers, Rivas-Drake & Williams, 2019; Taylor, Oberle, Durlak & Weissberg, 2018; 2017). גם ג'נינגס וגרינברג (Jennings, & Greenberg, 2009) מצאו במחקרם כי הצלחה בהקניה ובטיפול של למידה רגשית-חברתית בקרב תלמידים מחייבת התנסות אישית מקדימה של המורים כבר בשלב ההכשרה להוראה. שונרט-רייכל, קיטיל, והנסון-פטרסון (Schonert-Reichl, Kitil, & Hanson-Peterson, 2017) מדגישים גם הם את החשיבות של הקניית מיומנויות רגשיות-חברתיות למתכשרים להוראה בבתי ספר ובגנים, בתוך שילוב תרגול מיומנויות אלה בפועל בהתנסות הקלינית.

בגן הילדים ובבית הספר. תרגול מיומנויות אלה יבוא לידי ביטוי בהתנהלותם מול התלמידים ובמודעותם לקשיים ולצרכים שלהם.

קידום שיח רגשי חברתי לפי המודל הדיאלוגי-ביבליותרפי של דבורה קובובי

כלי פדגוגי משמעותי נוסף לקידום שיח רגשי-חברתי הוא המודל הדיאלוגי-ביבליותרפי של דבורה קובובי (2008). מטרת המודל היא להרחיב את יכולת ההבנה הרגשית והחברתית של הילד, ולתת לו כלים לתקשורת יעילה. המודל מבוסס על שיחה מורחבת שמנהלת המורה או הגננת עם הילדים סביב טקסט ספרותי נבחר במטרה לפתח מיומנויות רגשיות-חברתיות. השיח מתנהל מתוך תהליך של אמפתיה הנבנית על מודעות עצמית רגשית ועל היכולת לאמץ את נקודת המבט של אדם אחר.

המודל של קובובי כולל שלושה שלבים: 1. שלב ההזדהות, שבו הגננת מנהלת דיאלוג עם הילדים סביב רגשותיו של אחד הגיבורים בסיפור, לרוב הגיבור הראשי שאיתו הקורא מזדהה. 2. שלב ההדהוד שבו הילדים מעלים דוגמאות מניסיונם האישי המהדהדים מצבי חיים ורגשות המופיעים בטקסט שבו דנים. 3. שלב הניתוק שבו הילדים רוכשים תובנות וכלים להתמודדות אישית.

כיום, מודל הדיאלוג הביבליותרפי הוא חלק בלתי נפרד מתהליכי ההכשרה להוראת ספרות ילדים בגן. במהלך הוראתו מדגישים בפני המתכשרים את החשיבות של הקניית המיומנויות ותרגולן לניהול שיח רגשי-חברתי סביב טקסט, ובמידה פחותה את הממד הטיפולי המשוקע בשיטה זו.

תפקיד הגננת מנהלת הגן

הגננת מנהלת הגן היא מעצם תפקידה מנהיגה חינוכית. תפקידה כוללים: תכנון ויישום של תוכניות חינוכיות, ניהול אדמיניסטרטיבי של הגן, שמירה על קשר קבוע עם גורמים בקהילה, תיאום כניסתם של גופים מקצועיים לגן וחלוקת תפקידים בין אנשי הצוות (הוד-שמר, צימרמן, וורטהיים, 2019; יוגב, רוזנטל, וכספי, 2020; פריש, 2012). להתנהלות הגננת בזירה הפדגוגית-חינוכית יש השלכות מרחיקות לכת על השתלבות הילדים במסגרת החינוכית (Pickett, Likins, & Wallace, 2003). לצד פיתוח כישוריהם הקוגניטיביים, עליה לפעול לבניית חוסנם הנפשי של ילדי הגן (Fisher, 2015; Reynolds, & Shechan, 2016; Lee, & Bierman, 2015). עליה להקנות לילדים מיומנויות של ויסות רגשות, תקשורת בין אישית, הבנה רגשית-חברתית, ויכולת להתמודד עם אתגרים שונים (Williford, Maier, Downer, Pianta, & Howes, 2013). מאפיין בולט של עבודת הגננת עם הילדים הוא מתן מענים רגשיים במצבים שונים לצד הובלת תהליכי הוראה בהתאם לאינטליגנציות השונות של הילדים. טיפוח רווחתם הרגשית-חברתית של הילדים הוא רכיב חשוב בהגדרת תפקיד הגננת שכן הוא משפיע על דרכי הפעולה ועל אופן ההתנהלות בגן (Ben-Peretz, Mendelson, & Kron, 2003; Tannehill, & MacPhail, 2014).

תפיסת תפקיד הגננת בקרב מתכשרות להוראה בגיל הרך

תפיסת תפקיד כוללת את ההתנהגות, את העמדות ואת הציפיות של האדם מהמקצוע שבו הוא עוסק. באשר למקצוע ההוראה, לרון ושקדי (2006) וגרינספלד ואלקד-להמן (2008) טוענים כי כבר בתחילת תהליך ההכשרה, יש למתכשרים תפיסת תפקיד ראשונית שמקורה בחוויות שחוו בהיותם ילדים, והיא נוגעת בעיקר לתפיסתם את ההוראה ואת התלמידים (גרינספלד ואלקד-להמן, 2008; Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000). זאת ועוד, תפיסה התפקיד היא דינמית. היא מתגבשת בתהליך אינטראקטיבי בעקבות התמודדות עם אתגרים המחייבים הגדרה חדשה של התפקיד (MacPhai & Tannehill, 2014). תהליך הגיבוש של תפיסת התפקיד נמשך גם לאחר תום שנות ההכשרה, במהלך שנות עבודתו של המורה במערכת (צימרמן, 2008).

מחקרים העוסקים בתיאור השלבים של גיבוש תפיסת התפקיד והזהות המקצועית של מתכשרים להוראה, מלמדים כי אצל מתכשרים להוראה בבתי הספר וגם אצל מתכשרים להוראה בגני ילדים מתרחשים שינויים בתפיסה הן של התפקיד הן של הזהות המקצועית במשך תקופת ההכשרה העיונית והקלינית כאחד (כספי, הוד-שמר ואור, 2019). במחקר אשר בחן כיצד מתכשרים להוראה תופסים בשנה הראשונה ללימודיהם את תפקיד המורה (ברנר, זלקוביץ, וטוקר, 2002) דיווחו הנחקרים כי הממד החשוב והמשמעותי ביותר בתפקודו של המורה הוא הממד האישי והבין-אישי. המתכשרים להוראה כללו בתיאור המורה את התכונות: קשר אישי עם התלמיד, יחסי אנוש, חום ואוזן קשבת. במחקרים אחרים שהתמקדו בבחינת המטפורות בשיח של מתכשרות להוראה לגיל הרך באשר לתפיסת תפקיד הגננת, נמצא כי המטפורות הנפוצות שבהן הן השתמשו ביטאו היבטים רגשיים של תפיסת המקצוע, כגון תמיכה רגשית, הכלה, הבעת חום ואהבה ויחס סבלני לילדים (כספי ועמיתים, 2019; Yerliyurt & Elaldi, 2016).

לאור הממצאים שתוארו לעיל המעידים על הדומיננטיות של הממד הרגשי-חברתי בתפיסת מקצוע ההוראה אצל מתכשרים להוראה בכלל, ואצל מתכשרים להוראה בגיל הרך בפרט, בוחן המחקר הנוכחי קידום מיומנויות של למידה רגשית-חברתית בקרב מתכשרות להוראה באמצעות יישום שלושה מודלים תאורטיים המקדמים מיומנויות אלה על טקסטים ספרותיים שהן בחרו.

מתודולוגיה

המחקר הנוכחי הוא מחקר איכותני אתנוגרפי שבחן את החוויה של מתכשרות לגיל הרך ביישום הוראת למידה רגשית חברתית בגני ילדים בעזרת טקסטים ספרותיים מקדמי שיח רגשי חברתי, ואת ההשפעה של התנסות זו על ראייתן את תפקיד הגננת. הניתוח האיכותני התמקד באיסוף נתונים ובניתוח מושתת תיאור עבה (thick description) של דוחות רפלקטיביים (בר שלום, 2011).

במחקר נעשה גם שימוש בכלי מחקר כמותי: שאלון עמדות מקדים שהועבר למשתתפות המחקר לצורך איסוף מידע על הידע של המשתתפות בהוראה רגשית חברתית בגן הילדים, וכן על

ניסיון בהוראה זו, ועל תפיסותיהן לגביה. המידע שנאסף בשאלון המקדים סייע לקבל תמונה עשירה ומבוססת על תרומת ההתנסות ועל הזיקה בין תאוריה לפרקטיקה בתהליכי ההכשרה להוראה, ותרתם להבנת תפקיד הגננת אצל המתכשרות.

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה 35 סטודנטיות להוראה לגיל הרך בשנת הלימודים השלישית במכללה אקדמית לחינוך במרכז הארץ, מהן 5 סטודנטיות המתמחות בחינוך רגיל לגיל הרך ו-30 – בחינוך מיוחד בגיל הרך.

- כל המשתתפות במחקר למדו בשני קורסים שעסקו בטקסטים ספרותיים לילדים:
- א. "שוויון, שונות ורב-תרבותיות בספרות ילדים" (קורס שנתי). בקורס זה נחשפו הסטודנטיות למגוון טקסטים לילדים המקדמים יחס של סובלנות, הכלה ואמפתיה לאחר;
- ב. "ספרות ילדים ככלי ביבליותרפי" (קורס סמסטריאלי). בקורס זה נחשפו הסטודנטיות לגישה הביבליותרפית.

כלי המחקר

- להלן פירוט כלי המחקר שבהם נעשה שימוש במחקר:
- א. **שאלון עמדות:** שאלון זה היה שאלון מקדים, והוא הועבר למשתתפות בתחילת שנת הלימודים. השאלון נועד לברר באיזה מסלול המשתתפות לומדות (רגיל / חינוך מיוחד), וכן את מידת היכרותן עם טקסטים ספרותיים המקדמים מיומנויות רגשיות חברתיות ועם אסטרטגיות הוראה המקדמות למידה רגשית חברתית, וכן לבחון את תפיסותיהן בנוגע ללמידה זו, ולברר אם התנסו בכך בעבר (ראו נספח 1).
- ב. **דוחות רפלקטיביים של משתתפות המחקר:** בסוף ההתנסות בהוראת למידה רגשית חברתית, כל משתתפת כתבה דוח רפלקטיבי שבו היא דיווחה על הפעילות שביצעה, אגב פירוט תרומת המודלים שנלמדו בכיתה לתכנון ולביצוע הלמידה הרגשית חברתית באמצעות טקסטים ספרותיים. המשתתפות התבקשו לדווח גם על אתגרים והצלחות ועל מידת עמידתן ביעדים שקבעו לעצמן. נוסף על אלה, דיווחו המשתתפות על התפתחות תפיסת תפקיד הגננת בעקבות ההתנסות (ראו נספח 2).

הליך המחקר

הליך המחקר כלל חמישה שלבים:

שלב ראשון: העברת שאלון בירור עמדות, ידע וניסיון קודם בהובלת תהליכי למידה רגשית חברתית.

שלב שני: הכרת שלושת המודלים שבהם התמקד המחקר: המודל לקידום מיזמנויות רגשיות- חברתיות של קאסל (2013), המודל לבחירה מושכלת של טקסטים ספרותיים של לבנת וברעם- אשל (2014) והמודל הדיאלוגי-ביבליותרפי של קובובי (2008).

שלב שלישי: השלב היישומי: בשלב זה התבקשו המתכשרות לתכנן ולקיים בגן הילדים שבו הן מתנסות, מפגשים שבהם הן מלמדות טקסטים ספרותיים העוסקים בתכנים חברתיים רגשיים. התכנון והביצוע של המפגשים הושתתו על שלושת המודלים שנלמדו (ראו לעיל, שלב שני).

שלב רביעי: כתיבת דוחות רפלקטיביים בידי המתכשרות.

שלב חמישי: ניתוח הדוחות הרפלקטיביים של המתכשרות בידי החוקרות בהתאם לקטגוריות שעלו מן השדה, והסקת מסקנות.

אופן ניתוח הממצאים

ניתוח הממצאים במחקר הנוכחי היה ניתוח נושאי (thematic analysis). ההנחה הייתה שמילים ותיאורים של המשתתפות במחקר משקפים את תחושותיהן, את מחשבותיהן, את אמונותיהן ואת הידע שלהן על ההתנסות שחוו (שקדי, 2003). החוקרות ראו בדוחות הרפלקטיביים טקסט הפותח אשנב הן אל חוויית ההתנסות של המשתתפות והן אל תהליך של תפיסת תפקיד הגננת.

להלן תיאור אופן הניתוח של שאלון העמדות ושל הדו"ח הרפלקטיבי:

1. **שאלון עמדות:** במסגרת המחקר נעשה ניתוח כמותי של שאלון העמדות. מטרת הניתוח הכמותי הייתה לבדוק אם בתום ההתנסות יחול שינוי בידע ובתפיסות של המשתתפות על למידה רגשית חברתית בכלל, ועל קידום למידה זו בעזרת טקסטים ספרותיים בפרט.
2. **דוחות רפלקטיביים:** במסגרת המחקר נעשה ניתוח איכותני תוכני של הדוחות הרפלקטיביים שכתבו המשתתפות על ההתנסות. מטרת הניתוח האיכותני הייתה לבדוק את תרומת למידת שלושת המודלים על יכולתן של המשתתפות לקדם למידה רגשית חברתית בעזרת טקסטים ספרותיים במסגרת התנסותן בגנים.

אתיקה

המחקר נערך באישורה של הוועדה האתית של המכללה. נשמרו בו בקפידה כללי האתיקה, ובכללם הימנעות מציון פרטים מזוהים על אודות המסגרת הגנית ועל אודות המשתתפות במחקר. כדי למנוע זיהוי של המשתתפות, נעשה שימוש בשמות בדויים. למשתתפות פורטו מטרות המחקר, ומה נדרש מהן במהלכו. כמו כן נאמר להן שהן רשאיות שלא להשתתף בו, ואף להפסיק את ההשתתפות בו בכל שלב נתון, וכן שהן תוכלנה להגיב על ניתוח הממצאים של החוקרות. לאחר שהוסברו כל הסעיפים, הן חתמו על כתב הסכמה.

תוקף ומהימנות

במחקר איכותני, המהימנות היא מידת היכולת להסתמך על הנתונים הנאספים. כדי להגיע למהימנות גבוהה על החוקר להימנע ככל האפשר מהטיות ומחוסר דיוק, כן עליו לעשות כמיטב יכולתו כדי להבין את המציאות הנחשפת מנקודת מבטו של הנחקר. במחקר הנוכחי, כדי להגיע למהימנות מקסימלית, החוקרות קראו פעמים אחדות את השאלונים, את הדוחות ואת הממצאים שהפיקו מהן. נוסף על כך, שולב גם כלי המחקר הכמותי בראשית המחקר – השאלון לבחינת עמדות, ידע והיקף ניסיון קודם של המתכשרות בהובלת למידה רגשית חברתית. שאלון זה תוקף על ידי מומחית במתודולוגיה כמותית. כל 35 הדוחות הרפלקטיביים נותחו לעומק במטרה לזהות את האמונות, את המחשבות ואת התפיסות של משתתפות המחקר בנוגע להתנסות, וכן בנוגע לתפיסת תפקיד הגננת. החוקרות הקפידו על תיאור עשיר של הממצאים – הצגת ההקשר, ציטוטים מתאימים של המשתתפות וניתוח נושאי מבוסס מונחים תאורטיים רלבנטיים (לויצקי, 2009; Creswell, & Poth, 2018).

נוסף על כך, הדוחות הרפלקטיביים והממצאים הוצגו בפני שני חוקרים חיצוניים, האחד מומחה לספרות ילדים, והאחר – מומחה למחקר כמותי, שניהם בעלי ניסיון עשיר בהכשרת גננות. זאת כדי לוודא כי הממצאים משקפים את עמדותיהן של המתכשרות ושלאפשר ליישם גם במחקרים אחרים הבוחנים התבוננות רפלקטיבית של מתכשרים להוראה על התנסות עיונית וקלינית.

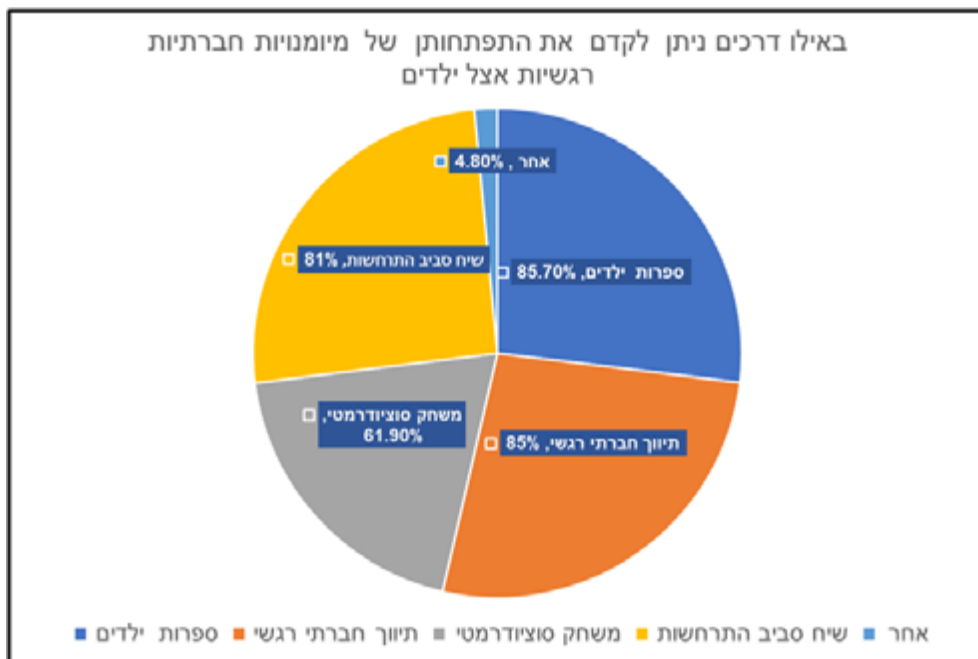
ממצאים

מטרת המחקר הייתה לבחון את תרומתם ואת יישומם של שלושה מודלים תאורטיים לקידום מיומנויות של למידה רגשית-חברתית באמצעות טקסטים ספרותיים המקדמים מיומנויות אלה, וכן את ההשפעה של התנסות זו על תפיסתן של מתכשרות להוראה את תפקיד הגננת. תחילה יפורטו הממצאים הכמותיים העולים מן השאלון לבדיקת עמדות, ולאחר מכן הממצאים האיכותניים המבוססים על הדוחות הרפלקטיביים.

ניתוח כמותי של השאלון לבדיקת עמדות

מניתוח ממצאי שאלון העמדות שמילאו משתתפות המחקר בשלב הראשון של המחקר לצורך בירור תפיסות, ידע וניסיון קודמים בקידום מיומנויות חברתיות רגשיות בעזרת טקסטים ספרותיים, נמצא כי:

86% ממשתתפות המחקר ציינו שלדעתן ספרות ילדים והתיווך הרגשי חברתי של הגננת מהווים כלי לקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות.



תרשים 2

כל המתכשרות הביעו דעתן שספרות ילדים, תיווך, שיח ומשחק סוציודרמטי הם כלים המקדמים למידה רגשית-חברתית. עם זאת, הן ציינו שזו תפיסה אינטואיטיבית בלבד, שאינה מבוססת על ידע מחקרי תאורטי. עוד ציינו המשתתפות שהן פחות מיומנות בהחלת חשיבה ביקורתית מדויקת ומקצועית על תהליכי בחירה של טקסטים מתאימים, וכן בתכנון ובהפעלה של מפגשים מהסוג הנדון.

ניתוח איכותני תוכני של הדוחות הרפלקטיביים על ההתנסות

מהניתוח האיכותני-תוכני של כלל ההיגדים שעלו מן הדוחות הרפלקטיביים של המתכשרות נמצא כי במסגרת ההתנסות הן השתמשו שימוש מושכל בשלושת המודלים שלמדו לצורך תכנון וביצוע מיטבי של הפעילויות השונות בגן. מהלכים אלה יצרו התבוננות ביקורתית רפלקטיבית על כל רכיבי תהליכי התכנון וההוראה, ובהמשך לכך הם תרמו להתפתחות תפיסת תפקיד הגננת. הממצא המרכזי שעלה מהדוחות הרפלקטיביים היה שהמשתתפות אכן הכירו בתרומה של כל אחד מהמודלים.

יודגש כי מיון ההיגדים לפי המודלים נעשה מטעמים מתודולוגיים בלבד, שכן ברמת התוכן נמצא שהממצאים לגבי המודלים שלובים זה בזה. להלן הממצאים לפי שלושת המודלים:

א. תרומת המודל לבחירה מושכלת של טקסטים ספרותיים של לבנת וברעם-אשל (2014)

מניטוח ההיגדים של המשתתפות במחקר נמצא שרבות מהן התייחסו לחשיבות של בחירה מושכלת של טקסטים ספרותיים. המשתתפות ציינו שהמודל עזר להן למצוא טקסטים מתאימים בתחומים שונים של עבודתן בגן: התחום הדיסציפלינרי, התחום הרגשי-חברתי והתחום הערכי.

מדברי המשתתפות משתמע שהן הבינו שבמסגרת עבודתן בגן עליהן לבחור ספרים המותאמים לרמת הילדים מבחינת תוכן, לשון, ניסיון חיים והרמה הקוגניטיבית של הילדים. כמה מהמשתתפות ציינו שספרים מתאימים יכולים לסייע להן בהעברת התכנים שהן מעוניינות להעביר בגן. עוד ציינו המשתתפות את העדיפות של בחירה זו על בחירה אינטואיטיבית. להלן כמה דוגמאות.

עינת¹ תיארה את התרומה של המודל לבחירה מושכלת של טקסטים ספרותיים לשיקולי הדעת שהנחו אותה בבחירת סיפור מתאים לפרופיל ילדי הגן שבו היא התנסתה. היא ציינה שהבינה את החשיבות של בחירה טקסט המתאים לילדי הגן מבחינת תוכנו ורמתו הלשונית, ותואם את ידע העולם שלהם. בחירה מושכלת זו סייעה לה גם לבחור את דרך העבודה עם הטקסט, כגון, חיבור שאלות מתאימות לדיון על הטקסט והתייחסות דיפרנציאלית בהתאם לרמתם של הילדים:

בחירת הספר **איילת מטיילת** [...] נעשתה מתוך התחשבות בפרופיל הגן. גן חינוך מיוחד, לילדים המאובחנים עם ASD בגילאי 4-5. הספר הוא דוגמה לספר העונה על הקריטריונים לבחירה מושכלת שלמדנו [...] השפה פשוטה ובהירה, הסיפור חרוז כולו. העלילה פשוטה ולינארית, אך מלאה בהפתעות קטנות [...] האיורים הצבעוניים משלימים את הטקסט [...] הספר מתאים לתפיסה המעודדת את הילדים לחקור את העולם סביבם ולפגוש אתגרים חדשים.

נקודה חשובה נוספת שציינו הסטודנטיות בנוגע לבחירה מושכלת של טקסטים ספרותיים לפי המודל של לבנת וברעם-אשל היא שמעבר להבנת תוכנו את הטקסט, חשוב שהוא יתאים לילדים מבחינת רמת העיצוב האסתטי והמסרים העולים ממנו. למשל, לאה התייחסה בדבריה לאלמנט החזרה שהוא מן האלמנטים הדומיננטיים ביותר בספרות ילדים. השימוש בחזרה בספרות ילדים תורמת לחיזוק הרעיון שהסיפור מעוניין להעביר, וכן לזיהוי הרגשות שהסיפור מעורר, כגון התלהבות, התרגשות והזדהות:

בקריאת הסיפור **זרע של גזר** יש חזרות על משפטים שנאמרו לגיבור הסיפור, ילד ששתל באדמה זרע של גזר ומצפה שהוא יגדל [...]. בני משפחתו חוזרים ואומרים לו: "זה לא יגדל" [...]. החזרה על אותו משפט מספר פעמים בטקסט מאפשרת שיח סביב אותו משפט

1 כל שמות הסטודנטיות בדוילים.

והמסר שיכול לעלות ממנו. [...] אבל, כגננת עלי להפעיל שיקול דעת בהתאם להיכרות שלי עם עולמם האישי של ילדי הגן ולבדוק אם משפטים כאלו עלולים לפגוע במי מהילדים.

בדומה לכך, ציינה נופר כי רמת העיצוב האסתטי עשויים לזמן שיח רגשי. היא ציינה את מקומו של הדימוי כאמצעי המעורר הבעת רגשות בקרב הילדים המקשיבים לסיפור.

הדימויים בסיפור **מיליגרם** העצימו את הרגשות ועוררו בילדי הגן הזדהות עם הכאב והתסכול של מיליגרם הג'ירף הקטנה [...] למשל, כשהסופרת מדמה את מיליגרם המיניאטורית לענף דקיק ברוח [...] זה גרם לילדים לרחם יותר על מיליגרם.

רינה התייחסה לדרך העבודה שלה עם הטקסטים שנבחרו על פי הקריטריונים שנלמדו במודל של ברעם אשל:

אני נוהגת לכתוב לעצמי מראש, איזה שאלות לשאול אותם. [...] איך לעורר בהם עניין השאלות הן בעצם חלק מתהליך התיווך שלי כגננת [...] גיליתי שישנם ילדים שיותר קל להם לשתף וישנם ילדים שהעדיפו לשמוע את האחרים [...] אני רוצה לקשור קשר עם הילדים שהם יותר סגורים.

במילים אחרות, הבחירה המושכלת של הטקסט סייעה לרינה להגיע ליעדים שהציבה לעצמה בפעילות עם הטקסט. זאת ועוד, דבריה מלמדים על התייחסות דיפרנציאלית לעבודה עם הטקסט ברובד האורייני וגם בדרכי הבעה יצירתיות מגוונות המעודדות הבעת רגשות, כל ילד בהתאם לרמתו.

עטרה ציינה את החשיבות של בחירה מושכלת של טקסטים ספרותיים בניגוד לבחירה אינטואיטיבית. גם היא ציינה שהטקסטים שהיא בחרה אפשרו לה להכיר את עולמם הפנימי של הילדים ולעזור להם להתמודד עם הקשיים שאיתם הם מתמודדים.

המפגש שלי עם הילדים באמצעות שירים וסיפורים מוכיח לי עד כמה ילדים אוהבים סיפורים [...]. ואם עושים בחירה מושכלת ונכונה אז זה מותאם יותר לרמת הילדים לא רק מבחינה לשונית ואסתטית, אלא גם מבחינה רגשית-חברתית וערכית. [...] זה גם יכול ללמד אותי רבות על העולם הפנימי של הילדים ועל מצבים שאיתם הם מתמודדים בגן.

זוהר ציינה נקודה מעניינת נוספת. לדבריה המודל של לבנת וברעם-אשל עזר לה גם לבחון אם הספר מותאם לילדים של היום ולתפיסה החינוכית של ימינו.

מודל זה עזר לי להגדיר בצורה נכונה יותר מדוע יש ספרים שאני מתחברת אליהם יותר וספרים שאני לא רוצה לקרוא לילדי הגן [...] בעקבות כך המודעות שלי לבחירת הספר עלתה [...] אני נמנעת לקרוא ספרי קלאסיקה שאינם עומדים בקנה אחד עם ה"אני מאמין"

שלי בתור גננת [...] כתוצאה מכך הטקסטים אליהם נחשפים ילדי הגן שלי הינם מדויקים יותר מחד ומגוונים יותר מאידך.

המודל תרם גם להבנה שקריאת טקסטים בגן לא נועדה רק להרחבת אופקים, ושבעזרת טקסטים מתאימים הגננת מספקת לילדים חוויה רגשית. על כך כתבה מיכל:

זה שינה לי את ההסתכלות לגבי מקומה של הספרות בגן [...] היום אני יודעת שאני יכולה באמצעות בחירת טקסט מתאים לעזור לילדים לעבור מסע רגשי פנימי [...] ולא רק הרחבת אופקים.

לסיכום, מהניתוח האיכותני של הרפלקציות של הסטודנטיות נמצא כי ההתנסות במודל לבחירה מושכלת של טקסטים ספרותיים של לבנת וברעם-אשל חיזקה אצלן את ההבנה שחשוב לבחור בצורה מושכלת את הטקסטים הספרותיים שקוראים בגן, ולבדוק שהם מתאימים לאוכלוסיית הגן, הן מבחינה רמה אוריינית, והן מבחינת תכנים וערכים. מדבריהן משתמע גם שבעקבות ההתנסות במודל זה הן הבינו שכדי להגיע ליעדים שהציבו לעצמן ולהפיק מכל טקסט ספרותי את המרב, יש להתאים את דרכי העבודה עימו. עוד למדו המתכשרות שטקסטים ספרותיים יכולים לקדם את צמיחתם הרגשית-חברתית והערכית של הילדים. אפשר אפוא לומר שההתנסות העמיקה את תפיסת התפקיד ואת האני מאמין המקצועי והאישי שלהן בנוגע לתפקיד הגננת.

ב. תרומת המודל להקניית מיומנויות חברתיות רגשיות של קאסל (2013)

מהניתוח האיכותני של ההיגדים של המשתתפות במחקר על תרומת המודל של קאסל, נמצא שהשימוש בו באמצעות טקסטים ספרותיים העלה את מודעות המשתתפות לכוחה של הספרות. לדברי המשתתפות, השיח על הטקסט על פי המודל סייע לילדים לזהות ולשייך רגשות, לווסת אותם, להבין גם את נקודות המבט של זולתם, ובהמשך לפתח בעצמם מיומנויות רגשיות-חברתיות.

זוהי ציינה שהמודל של קאסל סייע לה לקיים פעילות "רגשית" בעזרת ספר ילדים שנבחר בבחירה מושכלת. היא זיהתה ומיפתה את היכולות הרגשיות שהטקסט זימן באמצעות הדמויות והעלילה, ובהתאם למיפוי זה היא תכננה וביצעה פעילויות לקידום יכולת רגשית-חברתית.

לאחר קריאת הסיפור **תום החתול הכחול** עסקנו בזיהוי רגשות ונתנו להם שם. כל ילד שיתף איך הוא מרגיש בנוגע להתנהגות החתול תום בסיפור [...] על פי האופן שבו הם דיברו, הבחנתי כיצד כל אחד תופס את עצמו ומה היחס שלו לסביבתו [...] המפגש חיזק אצל הילדים את ההבנה כי יש להם אחריות על ההתנהגות האישית והחברתית שלהם.

לדעת רוני השימוש במודל של קאסל נותן ערך מוסף לטקסטים הספרותיים שמקריאים לילדים, שכן הוא מסייע לקדם מיומנויות רגשיות-חברתיות. לדבריה, הדיון בטקסט הספרותי על פי מודל זה גרם לילדים לדבר על רגשותיהם, ואפשר לה לזהות בעיות הקיימות בגן, ואף למצוא יחד

איתם דרכים לפתרון. עוד משתמע מדבריה שהפעילות בעזרת המודל פיתחה אצלה מודעות גבוהה לאופנים השונים שבהם כל טקסט מזמן עיסוק במיומנויות רגשיות וחברתיות:

באמצעות המפגש עם טקסטים ספרותיים בגן הילדים, אני חושבת שאצליח לקדם את הילדים גם מבחינה רגשית-חברתית [...] הסיפורים יתרמו גם לזיהוי ופתרון בעיות המתעוררות בגן [...] הדיון בסיפור יאפשר לכל ילד להביע את עצמו ולדבר על רגשותיו [...] בתור גננת עלי לזמן לילדים התנסויות מגוונות עם טקסטים שונים [...] גם בהתמודדויות אתם הם נתקלים בגן.

לדברי גילי, הקריאה בספרות ילדים על פי המודל של קאסל מזמנת להפגיש את הילדים עם המחשבות, הרגשות והשאיפות של הדמויות, ומזמנת דיון במצבים רגשיים-חברתיים המתאימים לגיל הילדים בגן. לדבריה ההתנסות במודל סייעה לה לתכנן את הפעילות כך שתקדם את השליטה של הילדים במיומנות הספציפית שאותה ביקשה לקדם.

ההתנסות עם המודל של קאסל זימנה לי העמקה של ההכרות עם ממד משמעותי בתפקידי כגננת. השיח הרגשי שהתפתח בהתאם לעלילת הסיפור והדמויות המככבות בו עזר לי להכיר באופן אישי יותר את ילדי הגן. בהתאם לכך בחרתי איזה מיומנויות רגשיות ספציפיות אני מעוניינת לפתח אצל הילדים [...] כמו מודעות עצמית או חברתית [...] הילדים חוו מהי אמפתיה ולמדו להכיר בחשיבות ההזדהות עם האחר.

לדברי דנה, המודל של קאסל הפך עבורה לכלי יישומי בגן. הוא סייע לה לדייק את השיח הרגשי שכלל: זיהוי ושיום רגשות וטיפוח של הבנה רגשית-חברתית ושל מודעות עצמית וחברתית. עוד ציינה דנה שחשיפת הילדים לטקסטים ספרותיים ראויים העוסקים בדמויות "אחרות", סייעה להם לזהות ולשיים רגשות של הזדהות ואמפתיה, להבין את הרגשות של הזולת ולהיות מודעים לשוני בין בני אדם. זאת ועוד, לדבריה השימוש במודל של קאסל חידד אצלה את תפקידה בתור גננת.

דרך ההתמודדות הרגשית-חברתית של גיבור הסיפור **צמריקו** העוסק בטלה מיוחד שאף פעם לא הולך בתלם [...], הילדים חוו את ה"אחר", ולמדו דרכו לשיים רגשות דומים. [...] עזרתי להם להיכנס לנעליו של צמריקו הטלה [...] להבין את הקושי שלו ושלם [...] להציע דרכי התמודדות [...] הרגשתי שחלק מהתפקיד שלי כגננת הוא לאפשר לילדים להישאר "אחרים".

אפשר אפוא לומר שההתנסות במודל של קאסל הרחיבה אצל המשתתפות את תפיסת תפקיד הגננת בכל הנוגע להיותה אמונה על הרווחה הרגשית-חברתית של כל ילד בגן כפרט וכחלק מקבוצה.

שירה הצביעה על תרומתם של האיורים בספרי ילדים להבנת הטקסט. בעיקר, בספרי תמונות המלווים בטקסט קצר ומיועדים לגיל הרך וילדים בחינוך המיוחד. השיח שלה עם הילדים סביב התמונות חידד אצלה את תפקידה כאחראית לבחור את אופי התיווך המתאים לילדי הגן.

לדוגמה, בספר **מה מרגישים כשהמים גועשים** הרגשות מועברים דרך תמונות [...] דרך איורים של גיבור בשם מפלצתון הנמצא בסערת רגשות [...]. מפלצתון מרגיש שנהר מים גועשים זורם בתוכו ולא נותן לו לנשום: "הוא לא הצליח להגיד לחברים שלו ואפילו לעצמו, שהוא מרגיש עלבון" [...]. האיור של הר געש שהולך וגדל אפשר לי לנהל שיח קבוצתי עם ילדי הגן ולגלות זוויות ראייה שונות שלא חשבנו עליהן.

לסיכום, מהניתוח האיכותני של דברי המתכשרות על המודל של קאסל לקידום למידה רגשית חברתית באמצעות טקסטים ספרותיים, נמצא שהמודל פיתח אצלן מודעות גבוהה ליכולת להיעזר במודל זה לקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות אצל הילדים בגן. הן ציינו שבעקבות העבודה על פי המודל, הילדים למדו לזהות ולשייך רגשות ולפתח מיומנויות חברתיות. באשר למתכשרות עצמן, ההתנסות תרמה ליכולתן לזהות ולמפות את היכולות הרגשיות והחברתיות של הילדים, ובהתאם לכך לתכנן פעילויות המקדמות יכולות אלו. זאת ועוד, בעקבות ההתנסות הן למדו לתת מענים דיפרנציאליים גם בתחום הרגשי-חברתי והבינו את החשיבות של יכולות אלו להתפתחותו התקינה של הילד בגן, וגם לחייו בעתיד.

ג. תרומת המודל הדיאלוגי-ביבליותרפי של קובובי (2008)

מהניתוח האיכותני של ההיגדים של המשתתפות במחקר על תרומת המודל הדיאלוגי-ביבליותרפי של קובובי, נמצא שהשימוש בו באמצעות טקסטים ספרותיים מהווה כלי פדגוגי מובנה המושתת על שיחה מורחבת עם הילדים. המטרה של הוראת המודל הייתה לספק למתכשרות כלים לפיתוח תקשורת יעילה עם הילדים, המאפשרת היכרות מעמיקה עימם גם בממד הרגשי-חברתי.

זוהר ציינה את יתרונות המודל עבודה ועבור הילדים:

מודל זה עזר לי לחלק את השאלות המכוונות בסיפור לשני סוגים: שאלות הקשורות לגוף הטקסט ולדמויות שבו (שלב ההזדהות בתחילה ושלב הניתוק בסיום) ושאלות הקשורות לחוויות של הילדים בגן (שלב ההזדהות). [...] למדתי להיזהר מלגעת בנושאים קשים ומורכבים לילדים באופן ישיר [...] חשוב לגעת בנושאים אלו בצורה עקיפה כדי לשמור על הילדים ולתת להם ביטחון [...] למדתי כיצד לנוע בין שאלות הקשורות לחשיבה רציונאלית ביקורתית ובין שאלות של הצפת רגשות וחוויות אישיות באופן מאוזן.

ממודל זה למדתי להפוך את קריאת הספר בגן מקריאה שטוחה ופסיבית לקריאה משותפת המעודדת שיח רגשי וקוגניטיבי בעזרת הסיפור. למדתי לנצל את פערי המידע בסיפור לשיח מעמיק

עם הילדים, לעורר את הדמיון שלהם ולשאל שאלות מכוונות המעוררות יוזמה ורגש אצל ילדי הגן בהקשר לדמויות ולאיורים.

שירה השתמשה במודל הדיאלוגי-ביבליותרפי של קובובי לצורך בחירת טקסטים המתאימים לניהול שיחה מורחבת על הטקסט בהתאם להבנתם ובהתאם לעולמם הרגשי-חברתי של הילדים:

הבנתי שאין חובה לבחור טקסטים ברורים שמוגשים "בכפית עד הפה" [...] ואולי עדיף כאלה שיש בהם "חורים" [...] שמאפשרים השלמת פערי מידע ושיח דיאלוגי-ביבליותרפי [...] במקומות האלה יש אפשרות (לילדים) לשוחח על הסיפור [...] להוסיף את ההבנה האישית שלהם ולהכניס את העולם הפנימי [...] רגשות, מחשבות, דמיונות וזיכרונות.

גם רינת הדגישה את החשיבות של מתן תיווך מותאם על ידי הגננת בעת מפגש עם טקסט ספרותי, כחלק מתפיסת התפקיד שלה מבחינה פדגוגית, וכן כמי שאמונה על ההליך הרגשי והתרפויטי בגן:

עכשיו אני מבינה טוב יותר שתפקידי כגננת מאוד חשוב. אני מתווכת בין הטקסט לילדים [...] מנהלת אתם דיאלוג רפלקטיבי וביבליותרפי על רגשות ודברים שקשה להם לבטא. [...] עצם המחשבה שאני יכולה לעזור לילדים באמצעות הסיפור לגדול בצורה בריאה ותקינה גורמת לי לסיפוק רב [...] במילים אחרות, אני מרגישה שאני אחראית גם על החוסן הרגשי שלהם.

איילה תיארה כיצד חוויית ילדות שלה סייעה לה להבין את החשיבות של העבודה על פי המודל של קובובי. חוויה זו סייעה לה להבין שטקסטים מתאימים מעודדים שיח ומאפשרים לילדים להשמיע את קולם:

אני זוכרת את עצמי כשהייתי קטנה ולא הצלחתי לשתף אחרים במה שעובר עלי [...] עכשיו, כגננת לעתיד, אני בטוחה שאשתמש בסיפורים כדי לעודד חשיבה בקול על הדמות בסיפור [...] מה היא חושבת? מה היא מרגישה? [...] לא הכול גלוי בסיפור [...] זו ההזדמנות שלי לעזור לילדים להתערב בסיפור, להגיב לסיפור. להמשיג במילים מדויקות יותר, לא רק מה הם מרגישים ביחס לדמות אלא גם לשמוע את הקול האישי שלהם.

אם כן, לדעתה של איילה, סיפור ילדים טוב מרחיב את יכולת ההמללה, מועיל בזיהוי מדויק של רגשות ומקדם את רווחתו הרגשית והחברתית של הילד.

אורית ציינה כיצד השימוש במודל של קובובי בהתנסות בגן סייע לה לא רק בתחום הפסיכו-פדגוגי, אלא גם חידד את תפיסת התפקיד שלה כגננת.

החשיבות של שאילת שאלות מדויקות על מנת להכווין את הילד להתבוננות עמוקה במה שעובר על הדמויות [...] החיבור בין הטקסט הסיפורי לבין החוויות האישיות של הילדים ובעקבות כך את ההשפעה הרבה של הסיפורים על הילדים [...] הבנתי כי כגננת, עליי להרגיל את הילדים לשיח רגשי ועמוק שיקל עליהם את ההתפתחות הרגשית ויגדל אותם להיות אנשים יותר שלמים ובטוחים בעצמם.

חינוך לערכים הוא ממד מרכזי נוסף של תפקיד הגננת. ניתוח ההיגדים של משתתפות המחקר מלמד שהמתכשרות השתמשו במודל הדיאלוגי-ביבליותרפי להקניית ערכים אוניברסליים, כגון: דאגה ועזרה לזולת, הכלה ואמפתיה. לימור תיארה כיצד לאחר שיחזור עלילת הסיפור **בנצי** וקריאה חוזרת שלו, התפתח דיאלוג שהעמיד במרכזו את הערך של ייחודיות הפרט והכלת שונותו.

כשקראתי לילדים את הסיפור על בנצי הפיל וביקשתי מהם שימצאו גם מה מיוחד בעצמם, רציתי לגרום להם להרגיש מיוחדים בשוני שלהם ולתת להם הרגשה שהם בסדר [...] כל אחד מהם חשף דבר אחד שבו הוא מרגיש שונה מאחרים. [...] נהניתי מאוד ליצור את השיח הזה בינם לבין הסיפור [...] לעורר את הסקרנות שלהם [...] ולהטמיע בתוכם ערכים של קבלת העצמי והאחר [...]. זו הייתה חוויה שגיבשה את תפיסתי המקצועית כגננת האחראית להעברת מסרים ערכיים [...]

גם דנה ציינה שהיא נעזרה במודל הדיאלוגי-ביבליותרפי לחינוך לערכים. לדבריה החינוך לערכים מתבצע בתוך מפגש עם הטקסט והמללת האיורים הנלווים אליו. עוד ציינה דנה שהיא הכינה שאלות מקדימות לדיון בערכים על פי המודל של קובובי, כגון: ספרו במילים שלכם, מה קרה? מדוע? איך הרגיש הילד בסיפור? האם הכרתם מישהו שהרגיש כך? מה הייתם מציעים לו לעשות? ובסוף, מה למדתם מהסיפור?

למשל, בסיפור **איך לרפא כנף שבורה** רובו של הסיפור בנוי סביב איורים לכל רוחב העמוד [...] הסיפור מספר על ילד קטן ברחוב סואן, שהאנשים סביבו ממהרים ממקום למקום. והוא בלבד מבחין בציפור פצועה עם כנף שבורה. המלל המועט מדברך את הילדים לגלות את המסרים המסתתרים באיורים [...] זה מאפשר לשוחח עם הילדים "בגובה העיניים" על רגישות לזולת, בעיקר לציפור [...] על ערכים של חמלה, אמפתיה, תשומת לב ודאגה [...]

לסיכום, מהניתוח האיכותני של דברי המתכשרות על המודל הדיאלוגי-ביבליותרפי של קובובי, נמצא שהמודל זימן התנסות בהוראה דיאלוגית המערבת את הילדים בשיח, ומאפשרת להם להביע רגשות ולדון בהם. ההבנה שהמודל מאפשר מיפוי של המיומנויות הרגשיות חברתיות של הילדים, האירה למתכשרות זווית חדשה של תפיסת תפקיד הגננת. הן הבינו את האחריות המוטלת על כתפיהן בכל הקשור להתפתחות הרגשית של הילדים, ושעליהן לפעול לרווחתם בנושא זה.

ד. סיכום: תרומת המודלים להבנת העבודה עם טקסטים ספרותיים

מהניתוח האיכותני נמצא שהכרת המודלים תרמה רבות למשתתפות במחקר. המודלים שימשו עבורן כלי לקידום יכולותיהן לעבוד עם הילדים בעזרת טקסטים ספרותיים בתחומים השונים של עבודתן בגן: הפדגוגי, הרגשי-חברתי והערכי.

ההתנסות במודלים עודדה תהליכים של חשיבה ביקורתית הן על בחירת הטקסטים והן על הדרכים לפעילות בהם. המתכשרות הבינו את החשיבות של בחירה מושכלת של טקסטים, כך שבמקום בחירה אינטואיטיבית או מזדמנת, הן למדו לבחור טקסים היכולים לשרת את מטרותיהן, בעיקר קידום מיומנויות רגשיות-חברתיות. נקודה נוספת שנמצאה בדברי המתכשרות היא שההתנסות במודלים דייקה את תפיסתן בנוגע לתפקיד הגננת ולאחריות שלהן לרווחת עולמם הרגשי של הילדים.

להלן דברים שכתבה זוהר המסכמים את תרומת הקשר בין תיאוריה לפרקטיקה לעבודתה השוטפת בגן.

כאשר התחלנו ללמוד על המודלים השונים בקורסים זה מיד התחבר לי עם העשייה שלי בגן [...] כמעט מכל שיעור יצאתי עם חומר חדש ונקודות למחשבה שיישמתי בגן. הפעילויות שלי לילדים נהיו מגוונות יותר בעקבות הקורסים. [...] צירפתי לפריסת הנושא השנתית שלי התבוננות עמוקה יותר באיורים, התייחסות לערכים אוניברסליים ושיתוף אקטיבי של הילדים [...] הוספתי דברים חדשים ודרכי התבוננות שונות ומחכימות על הסיפורים.

בדומה לכך כתבה אורית:

החיבור בין הקורסים ובעיקר למידת המודלים התאורטיים שמאחורי דרכי ההוראה גרמו לי לחדד את המטרות שלי. בין אם אלו מטרות פדגוגיות-קוגניטיביות, רגשיות או התנהגותיות. ברגע שהבנתי את המניעים הסמויים בשאלת שאלות מסוימות היה לי פשוט יותר לדעת במה אני רוצה להתמקד בכל שיעור ושיעור וכן להעביר את המסרים שאני רוצה בצורה חדה וברורה.

דיון ומסקנות

מטרת המחקר הייתה לבחון את תרומתם ואת יישומם של שלושה מודלים תאורטיים לקידום מיומנויות של למידה רגשית-חברתית באמצעות טקסטים ספרותיים המקדמים מיומנויות אלה בקרב מתכשרות להוראה, וכן את ההשפעה של התנסות זו על תפיסתן של מתכשרות להוראה את תפקיד הגננת.

המתכשרות הכירו שלושה מודלים יישומיים: המודל לבחירה מושכלת של טקסטים ספרותיים של לבנת וברעם-אשל (2014); המודל להקניית מיומנויות חברתיות רגשיות של קאסל

(2013) והמודל הדיאלוגי-ביבליותרפי של קובובי (2008). בהמשך הן התבקשו ליישם אותם במסגרת ההתנסות שלהן בגנים, ולכתוב דוחות רפלקטיביים על התנסותן.

בדוחות הרפלקטיביים העידו המתכשרות שהשימוש במודלים היה יעיל ותרם לעבודתן כגננות בעתיד. ההתנסות **במודל של לבנת וברעם-אשל** חיזק אצלן את הבנת החשיבות הרבה שיש לבחירה מושכלת של טקסט ספרותי המתאים לאוכלוסיית הגן מבחינה הרמה הלשונית והתוכנית. זאת ועוד, הן למדו שבתור גננות הן יכולות להשתמש בטקסטים לקידום התכנים שאותם הן מעוניינות להעביר. בהקשר למחקר זה הן למדו לבחור טקסטים המקדמים למידה רגשית חברתית.

באשר **למודל של קאסל**, המתכשרות העידו שהשיח על הטקסטים בעזרתו אפשר להן ללמד את הילדים לזהות ולשייך רגשות, לווסת אותם, להבין גם את נקודות המבט של זולתם, ובהמשך לפתח בעצמם מיומנויות רגשיות-חברתיות.

מדברי המתכשרות עלתה גם מסקנה באשר לעילות של **המודל של קובובי**. המודל תרם ליכולתן לקיים שיחה מורחבת על הטקסט הבנויה משלושה שלבים, ושמטרתה הייתה לספק תמיכה רגשית לילדים. השיחות על פי מודל זה סייעו להן לדבב ילדים שלרוב לא השתתפו בשיחות, ובעקבות כך ללמוד על הצרכים הרגשיים שלהם.

כל מודל הביא גישה ייחודית לתהליך החינוכי והשפיע על בחירת הטקסט הסיפורי ועל דרך העבודה איתו בגן.

אם כן, ממצאי המחקר מצביעים על היתרונות הטמונים בתהליכי למידה והכשרה להוראה המדגשים יצירת קישור בין התאוריה הנלמדת בקורס העיוני ובין יישומה הפרקטי במרחב ההתנסות הקלינית (Admiraal, Buijs, Claessens, Honing, & Karkdijk, 2017).

במובנים רבים יישום שלושת המודלים על ידי המתכשרות בעת התכנון וההובלה של תהליכי הוראה של טקסטים ספרותיים מקדמי למידה רגשית חברתית, מלמד על יתרונותיה של למידה קונסטרוקטיבית, למידה המאפשרת ללומד, ובמקרה זה – המתכשרות משתתפות המחקר – להיות בעלות ידע מחולל (generative knowledge) (ליבמן, 2013). ההתנסות הפכה את המתכשרות לסוכנות פעילות היוצרות משמעויות ומגבשות תובנות על הוראה בעזרת ספרות ילדים בגן, הוראה המבוססת על שיקול דעת מקצועי התורם ליכולת לקדם מיומנויות רגשיות חברתיות (Waajid, 2013; Garner, & Owen, 2013). מכאן קצרה הדרך להעשרת תפיסת תפקיד הגננת. העשרה זו היא תוצר של התנסות אישית המפגישה בין ההכרה של מודלים תאורטיים ובין האמונות והחויות האישיות של המתכשרות (Kim, & Hannafin, 2008; Turunen, & Tuovila, 2012).

הכתיבה של הדוחות הרפלקטיביים תרמה להבניית הידע האקדמי של משתתפות המחקר, לזיהוי התפיסות הפדגוגיות שלהן ואף להפעלת חשיבה ביקורתית. השיח הרפלקטיבי אפשר במידה רבה את המעבר מתהליכי תכנון ולמידה אינטואיטיביים באופיים, כפי שעלו משאלון העמדות שמילאו בתחילת המחקר, לכינון תהליכים מבוססי שיקול דעת מקצועי. ממצא זה עולה בקנה

אחד עם מחקריהם של הבל ופלד (2018) ושל ג'ונס ודוליטל (2017) שבהם נמצא כי תפיסת תפקיד מתפתחת מתוך התבוננות ביקורתית אישית במוכר ובמובן מאליו, ומתחדדת בעקבות התמודדות עם קונפליקטים סביב ערכים, אמונות, יכולות ותובנות אישיות (Jones, & Doolittle, 2017).

לסיכום, ההתבוננות הביקורתית בעקבות הכרת המודלים ויישומם המעשי בתהליך התכנון וההפעלה, הובילה לעליית המודעות של המתכשרות באשר להוליסטיות המייחדת את עבודת הגננת (Sabol, & Pianta, 2012). זאת ועוד, הכרת המודלים והעבודה איתם, יצרו אצל משתתפות המחקר תפיסה נרחבת של תפקיד הגננת. ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרים אחרים שבהם נמצא שתפיסת התפקיד של פרחי הוראה מתחילה להתגבש כבר במהלך שנות ההכשרה להוראה, במסגרת ההתנסות הקלינית (גרינספלד ואלקד-להמן, 2008; לרון ושקדי, 2006; צימרמן, 2008; Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000). אפשר אפוא לומר שלצד הרחבת הידע התאורטי של המודלים שנלמדו בתחילת ההתנסות, השימוש המעשי בהם במסגרת ההתנסות הקלינית יצרו חיבור בלתי אמצעי בין מודלים תאורטיים לבין הפרקטיקה (Korthagen, 2010; Poulou, 2017).

תרומות המחקר

למחקר מספר תרומות הנוגעות להכשרה של גננות ומורות לגיל הרך.

באשר לתרומה המעשית של המחקר, ממצאיו מעידים שישנה חשיבות רבה להתנסות מעשית בהוראת תכנים רגשיים-חברתיים בעזרת טקסטים ספרותיים מתאימים במהלך ההכשרה. השימוש בשלושת המודלים כפי שנעשה במחקר זה, יכול לסייע לפרחי הוראה בעבודתם המעשית בגנים. תוך כדי עבודה עם המודלים המתכשרות למדו דרכים להקניית מיומנויות רגשיות-חברתיות אצל תלמידיהן, בעיקר בעזרת טקסטים ספרותיים המקדמים למידה רגשית חברתית.

נוסף על כך, גם מורי מורים יכולים להשתמש במחקר זה כדי להקנות למתכשרים להוראה כלים לעבודה עם טקסטים ספרותיים על פי מודלים תאורטיים. למחקר גם תרומה תאורטית, הבאה לידי ביטוי בשילוב של שימוש במספר מודלים קיימים לקידום למידה רגשית חברתית בקרב תלמידים בגנים ובגיל הרך. עוד תרומה תאורטית של המחקר טמונה בהבנה שהקנייה ותרגול של מודל מובחן המגדיר מיומנויות חברתיות רגשיות, כדוגמת המודל של קאסל, תורם לפיתוח מודעות גבוהה הן להבחנה של מיומנויות רגשיות חברתיות ספציפיות והן לשונות ברמת ההתפתחות של מיומנויות אלו בקרב הילדים בגן. מודעות זו מובילה בתורה לכינון תהליכי הוראה-למידה דיפרנציאליים המותאמים הן לכלל הילדים והן לכל ילד כפרט, הן ברמת בחירת הטקסט והן ברמת הדרכים של הוראתו.

על אף האמור לעיל, ראוי לעמוד גם על מגבלות המחקר. המחקר התמקד בבחינת ההתנסות בכלי דיסציפלינרי אחד – ספרות ילדים לגיל הרך. זאת ועוד, רוב המשתתפות (30 מתוך 35) התנסו בגני ילדים בחינוך המיוחד. מכיוון שכך, מומלץ לבחון במחקר המשך את ההשפעה של לימוד ויישום

המודלים שבהם התמקד מחקר זה גם בקרב תלמידים בכיתות היסוד, וכן לבדוק את תרומתם לקידום שיח חברתי רגשי מעמיק ותומך.

ההמלצה שלנו היא לשלב ככל האפשר התנסות בהקניית למידה רגשית-חברתית כחלק מתוכנית ההכשרה, אגב הקפדה על ליווי ההתנסות בהתבוננות רפלקטיבית אישית וקבוצתית כדי שהידע הנרכש יהפוך לידע מחולל.

לסיכום, המחקר הנוכחי שופך אור על חשיבות ההתערבויות לטיפול מיומנויות רגשיות-חברתיות והטמעתן במערכת ההכשרה של מתכשרים להוראה, ושל הכרת מודלים תאורטיים לקידום למידה רגשית-חברתית כחלק ממערך ההכשרה להוראה. אפשר לומר כי תפיסת התפקיד של המתכשרות התגבשה והתחדדה תוך כדי התנסות עם אתגרים שערים הן התמודדו ועם חוויות אישיות שהן חוו.

מקורות

מקורות ראשוניים:

- אלבוים, י' (2014). **מה מרגישים כשהמים גועשים** (איורים: דניאל ווליק). דני ספרים.
- גרהם, ב' (2014). **איך לרפא כנף שבורה** (איורים: בוב גרהם). כנרת זמורה-ביתן.
- הופר, ר' (2011). **איילת מטיילת** (איורים: רינת הופר). זמורה-ביתן.
- הלקוסקי, ל' (2009). **צמריקו** (איורים: לי הרפר). כנרת זמורה ביתן.
- זרחי, נ' (2008). מיליגרם, בתוך **הספר הפנטסטי של נורית זרחי** (איורים: רותו מודן). ידיעות ספרים.
- טלרק, י' (1990). **תום החתול הכחול** (איורים: יפה טלרק). מזרחי.
- מק קי, ד' (1985). **בנצי** (איורים: דיוד מק קי). עם עובד.
- קיפניס ל' (1989). **אליעזר והגזר** (איורים: פזית מלר). זימזון.
- קראוס, ר' (2008). **זרע של גזר** (איורים: קרוקט ג'ונסון). קלסיקלסט.

מקורות משניים:

- אבירם, ס' וארם, ד' (2004). הסיפור שאינו נגמר: הקשר בין קריאת ספרים ובחירתם על-ידי אמהות לבין התפתחות אוריינות רגשית-חברתית של ילדי גן חובה. **הד הגן, 2**, עמ' 60-68.
- ארגז, א' ואבישר, ע' (2022). **מיידנפולנס ולמידה חברתית-רגשית בהכשרת מורים**, מכון מופ"ת.
- בנבנישתי, ר' ופרידמן, ט' (עורכים) (2020). **טיפול למידה רגשית-חברתית במערכת החינוך – סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות**. יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

ברנר, ר', זלקוביץ, צ' וטוקר, א' (2002). התפתחות תפיסת תפקיד המורה אצל פרחי הוראה בשנה א', כפי שבאה לידי ביטוי בכלים רפלקטיביים. **החינוך וסביבו**, כד, עמ' 24-3.

בר שלום, י' (2011). מחשבות על המחקר האתנוגרפי, **שבילי מחקר** 17, עמ' 94-101.

גרינספלד, ח' ואלקד-להמן, א' (2008). **בשבילים, בדרכים, בצמתים: סיפורים על תהליכי התפתחות מקצועית ועל שינוי תפיסתי**. מכון מופ"ת.

הבל א' ופלד ר' (2018). בחינת הזהות המקצועית ותפיסת ההכלה של סטודנטיות לחינוך מיוחד במהלך למידה משותפת עם בוגרים עם מוגבלות. **מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית**, כרך כ"ו, גיליון 47, עמ' 31-52.

הוד-שמר, א', צימרמן, ח' וורטהיים, ח' (2019). בנות השירות הלאומי והעשייה החינוכית בגן הילדים. **עיונים בחינוך** 17-18-19, עמ' 521-538.

יוגב, י', רוזנטל, א' וכספי, ר' (2020). תפיסת התפקידים של הסייעת ושל הגננת בגן הילדים - הכול בעיני המתבוננת. **דפים**, 72, עמ' 255-272.

כספי, ר', הוד-שמר, א' ואור, ע' (2019). "גננת זה לא מה שחשבתי": תפיסת תפקיד הגננת בקרב סטודנטיות במסלול להכשרת גננות, **דפים**, 70, עמ' 251-270.

לבנת ח' וברעם-אשל, ע' (2014). שיקולי בחירה מושכלים בטקסט הספרותי לילדים. **עולם קטן**, 5, עמ' 54-89.

לויצקי, נ' (2009). איכותו של המחקר האיכותני: המקרה הנרטיבי. בתוך ע' ליבליך, א' שחר, מ' קרומר-נבו, ומ' לביא-אגנאי (עורכים). **סוגיות במחקר הנרטיבי: תבחיני איכות, אתיקה**, עמ' 9-2. העמותה לחקר האדם הרב-ממדי.

ליבמן, צ' (2013). קונסטרוקטיביזם בחינוך. בתוך צ' ליבמן (עורכת), **ללמוד, להבין, לדעת: מסע בנתיבי ההוראה הקונסטרוקטיביסטית**. עמ' 13-52. הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.

לרון, ד' ושקדי, א' (2006). התפתחות ונסיגה בתפיסת תפקיד המורה: חקר מקרה בהכשרת מורים. **דפים**, 41, עמ' 109-139.

פיין, י', ארם, ד' וזיו, מ' (2014). קידום הבנה רגשית-חברתית של ילדים באמצעות קריאת ספרים משותפת: ממחקר ליישום. בתוך ע' רביב, ור' בולוס (עורכים). **הייעוץ החינוכי כיום - חומר למחשבה ולמעשה**, עמ' 15-29. ספריית פועלים.

פרידמן, ט' וויסברג-גולד, ח' (2021). **למידה רגשית-חברתית מותאמת אישית**, קרן עזריאלי, מדינת ישראל.

<https://selchallenge.org.il/wp-content/uploads/2021/12/sdtf.pdf>

פריש, י' (2012). **הגננת - כמנהלת-גן וכמנהיגה חינוכית: פרקי ניהול**. שאנן - המכללה האקדמית הדתית לחינוך.

צורן, ר' (2000). **הקול השלישי: איכויותיה המרפאות של הספרות ואפשרות יישומן בדיאלוג הביבליותרפי**. כרמל.

צימרמן, ו' (2008). היבטים של 'זהות מקצועית' ושל 'התפתחות מקצועית' של אנשי חינוך: חקר המקרה של מחנכי כיתות. **שבילי מחקר**, 15, עמ' 45-56.

קובובי, ד' (2008). **ספרותרפיה - הוראה טיפולית במבחן השנים**. מאגנס.

רן, ע', רומי ש' ויוספסברג-בן יהושע, ל' (2018). **התערבויות לטיפול מיומנויות חברתיות רגשיות והטמעתן במערכת החינוך**. מכון מופ"ת.

שיפריין, ז' (1995). **שיקולים פסיכולוגיים חינוכיים בהתאמת יצירות ספרות לילדים**. מכון מופ"ת.

שפירא, ר' וארם, ד' (2016). כישורים רגשיים וחברתיים של ילדי גן והקשרים בין שני סוגי הכישורים הללו, **חוקרים @ הגיל הרך**, 4, עמ' 24-42.

שפרלינג, ד' (2018). **למידה חברתית רגשית: מיפוי מושגי, בסיס תיאורטי ואמפירי**. בתוך ל' יוספסברג-בן יהושע (עורכת). סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודות צוות המומחים לנושא טיפוח והטמעה של למידה חברתית-רגשית במערכת החינוך. מכון מופ"ת.

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. רמות.

Admiraal, W., Buijs, M., Claessens, W., Honing, T., & Karkdijk, J. (2017). Linking Theory and Practice: Teacher Research in History and Geography Classrooms. *Educational Action Research*, 25(2), 316-331.

Aram, D., & Shapira, R. (2012). Parent-Child Shared Book Reading and Socio-Emotional Development. *Italian Journal of Family Education*, 2, 55-66.

Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt J. (2000). Teachers' Perceptions of Professional Identity :An Exploratory Study from a Personal Knowledge Perspective, *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764

Ben-Peretz, M., Mendelson, N., & Kron, F. W. (2003). How Teachers in Different Educational Contexts View Their Roles. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 277-290.

CASEL (2013). *Effective Social and Emotional Learning Programs: Preschool and Elementary School Edition*. Chicago, IL.

Chernyshenko, O., S., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018). Social and Emotional Skills for Student Success and Well-Being :Conceptual Framework for the OECD Study on Social and Emotional Skills. *OECD Education Working Papers*, No. 173. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>

Clark, W. H., & Rosenblatt, L. M.(1970). Literature as Exploration, *Journal of Aesthetic Education*, 4 (2), 150-170.

Creswell, J.W., & Poth, C.N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing among Five Approaches*. 4th Edition, SAGE Publications, Inc., Thousand Oaks.

Denham S., & Bassett H., Zinsser K. (2012). Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence. *Early Childhood Education Journal*, 40, 137-143.

Elaldi, S., & Yerliyurt, N. S. (2016). Preservice Preschool Teachers' Self-Efficacy Beliefs and Attitudes Toward Teaching Profession. *Educational Research and Reviews*, 1(7), 345-357.

Fisher, S. D., Reynolds, L., & Shechan .C.E. (2016). The Protective Effects of Adaptability, Undy Skills, and Social Skills on Externalizing Student-Teacher Relationships. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 24(2), 101- 110.

- Hadar, L. L., Ergas, O., Alpert, B., & Ariav, T. (2020). Rethinking Teacher Education in a VUCA World: Student Teachers' Social-Emotional Competencies During the Covid-19 Crisis. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 573-586. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1807513>
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative Social and Emotional Learning (SEL): Toward SEL in Service of Educational Equity and Excellence. *Educational Psychologist*, 54(3), 162-184.
- Jennings, P.A., & Greenberg, M.T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Jones, S. M., & Doolittle, E. J. (2017). Social and Emotional Learning: Introducing the Issue. *The Future of Children*, 27, 3-11. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0000>.
- Kim H., & Hannafin, M. J. (2008). Situated Case-Based Knowledge: An Emerging Framework for Prospective Teacher Learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1837-1845.
- Korthagen, F. (2010). Situated Learning Theory and the Pedagogy of Teacher Education: Towards an Integrative View of Teacher Behavior and Teacher Learning. *Teaching and Teacher Education*, 26, 98-106.
- Lee, P., & Bierman, K. L. (2015). Classroom and Teacher Support in Kindergarten: Associations with the Behavioral and Academic Adjustment of Low-Income Students, *Merrill-Pulmer Quarterly*, 61(3), 383-411
- Mahone L. J. (2021). Systemic Social and Emotional Learning: Promoting Educational Emotional Success for All Preschool to High School Students. *American Psychologist*, 76(7), 1128-1142.
- Murano, D., Sawyer, J. E., & Lipnevich, A. A. (2020). A Meta-Analytic Review of Preschool Social and Emotional Learning Interventions. *Review of Educational Research*, 90(2), 227-263.
- Pickett, A. L., Likins, M., & Wallace, T. (2003). *The Employment and Preparation of Paraeducators, the State of the Art — 2003*. Utah: The National Resource Center for Paraprofessionals.
- Poulou, M. S. (2017). Social and Emotional Learning and Teacher—Student Relationships: Preschool Teachers' and Students' Perceptions. *Early Childhood Education Journal*, 45(3), 427-435.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Patterns of School Readiness Forecast Achievement and Socioemotional Development at the End of Elementary School, *Child Development*, 83(1), 282-299.
- Schonert-Reichl, K.A. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers, *Future of Children*, 27(1), 137-155.
- Schonert-Reichl, K. A., Kitil, J., & Hanson-Peterson, J. (2017). *To Reach the Students Teach the Teachers: A National Scan of Teacher Preparation and Social and Emotional Learning*, Vancouver, BC: University of British Columbia.

- Sonnenschein, S., Baker, L., Serpell, R., & Schmidt, D. (2000). Reading is a Source of Entertainment: The Importance of the Home Perspective for Children's Literacy Development. In K. A. Roskos & J. F. Christle (Eds.), *Play and Literacy in Early Childhood: Research from Multiple Perspectives*. New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Ch. 7, 107-124.
- Symons, K. S., Peterson, C. C., Slaughter, V., Roche, J., & Doyle, E. (2005). Theory of Mind and Mental State Discourse During Book Reading and Story-Telling Tasks. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 81-102.
- Tannehill, D., & MacPhail, A. (2014). What Examining Teaching Metaphors Tells Us About Pre-Service Teachers' Developing Beliefs About Teaching and Learning. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), 149-163.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88, 1156-1171.
- Turunen, T.A., & Tuovila, S. (2012). Mind the Gap. Combining Theory and Practice in a Field Experience. *Teaching Education*, 23(2), 115-130.
- Waajid, B., Garner, P.W., & Owen, J.E. (2013). Infusing Social Emotional Learning into the Teacher Education Curriculum, *Emotional Education*, 5 (2), 31-48.

נספח 1: שאלון עמדות מקדים

- * באילו דרכים ניתן לדעתך לקדם את התפתחותן של מיומנויות חברתיות רגשיות אצל ילדים?(אמפטיה, הכלה, הבנה רגשית, הבעה רגשית, יכולת הצטרפות לקבוצה, יכולת לניהול קונפליקטים, ניהול תקשורת חברתית חיובית - הצטרפות לקבוצה

☐ ספוחת ילדים, שירי ילדים

☐ מתן תיווך חברתי רגשי על ידי הגננת וצוות הגן

☐ משחק סוציו דרמטי

☐ דיון/שיח יזום סביב התרחשויות חברתיות לרגשית מחיי הגן

☐ אחר

- * רשמי כאן שמות של ספרי ילדים/שירי ילדים שאת מכירה שעוסקים בנושא של רגשות המסייעים לדעתך לטפח שיח רגשי - חברתי בגן, ומקדמים התפתחות מיומנויות חברתיות רגשיות אצל הילדים

טקסט של תשובה ארוכה

- * תארי' תני דוגמא אחת לפחות קצרה לפעילות שביצעת או נחשפת אליה במסגרת ההתנסות המקדמת לדעתך התפתחות מיומנויות רגשיות חברתיות אצל ילדים

ציני בבקשה את ההתמחות שלך *

☐ גיל הרך חינוך רגיל

☐ גיל הרך חינוך מיוחד

ציני את סוג הגן בו את מתנסה

1. עיכוב התפתחותי

2. לקויות תקשורת

3. מוגבלות שכלית התפתחותית

4. גן חובה רגיל גילאי 5-6

5. גן טרום חובה רגיל גילאי 3-4

6. גן טרום טרום חובה רגיל גילאי 3

נספח 2: מבנה דו"ח רפלקטיבי

1. האם לדעתך, במסגרת הפעילות שביצעת בגן, השגת את המטרות שהצבת לעצמך בנוגע לקידום למידה רגשית חברתית?
2. תארי את האתגרים ואת ההצלחות שחוויית בהכנה ובביצוע הפעילות.
3. מה הן המסקנות שהסקת מהפעילות הנוכחית ושאותן את תיישמי בפעילות הבאה? התייחסי בתשובתך לנקודות שלהלן:
 - א. זיקה בין היעדים ובין המבנה והתכנים של הפעילות
 - ב. הטקסטים הספרותיים שבהם השתמשת בפעילות
 - ג. תכנון זמן למידה וארגון הסביבה החינוכית
 - ד. מקומך כגננת בתהליך ההוראה

4. מה למדת מההתנסות על תרומתם של שלושת המודלים שלמדת בקורס לקידום למידה רגשית חברתית (המודל להקניית מיומנויות חברתיות רגשיות של קאסל, המודל לבחירה מושכלת של טקסטים ספרותיים של לבנת וברעם-אשל, והמודל הדיאלוגי-ביבליותרפי של קובובי (2008).



Keywords: Social-Emotional Learning, Informed Choice of Literary Texts, Bibliotherapy.

"I Learned to Transform Book Reading in Kindergarten from Flat and Passive Reading to Shared Reading which Encourages Emotional Discourse": The Contribution of Three Theoretical Models to Promoting Social-Emotional Learning Skills in Early Childhood Through Literary Texts Among Pre-Service Teachers

Dr. Rivka Kadosh, Dr. Liat Mayrav

This study aimed to examine the contribution and application of three theoretical models for promoting social-emotional learning skills through literary texts that promote these skills among teacher trainees.

The study population included 35 teacher-trainees in their third year of college studies specifying in tender-age mainstream education and tender-age special education. All the participants in the study were currently taking the courses: "Equality, Diversity and Multiculturalism in Children's Literature" and "Children's Literature and Bibliotherapy".

In the first stage of the study, the trainees answered a questionnaire that examined knowledge, attitudes, and previous experience in leading social-emotional learning processes in kindergarten.

In the second stage, the trainees studied three theoretical models in the abovementioned courses: The CASEL (2013) model for imparting social-emotional skills, the Livnat and Baram-Eshel (2014) model for informed selection of literary texts, and the Koubovi (2008) dialogical-bibliotherapy model.

In the third and applied stage of the study, the trainees were instructed to teach literary texts dealing with social-emotional content in kindergartens, as part of the clinical experience days. The trainees were asked to base the preparation and conduction of the meetings on the three models they had learned.

In the fourth stage of the study, the trainees wrote reflective reports on the meetings they conducted. In analyzing the reflective reports, it was found that knowledge of the theoretical models contributed to the trainees' ability to promote social-emotional learning with the help of literary texts among the children in the kindergartens where they experienced it.

which characterizes books of the last generation, does not allow the restoration of the good object because it denies the dependence on it in various ways.

The article demonstrates these four mechanisms in several children's books for preschoolers in Hebrew from recent generations. It also refers to illustrations in children's books for preschoolers, which make it possible to distinguish between internal objects in the child's mind and external objects in the world he lives in, thus symbolizing mental processes that the article demonstrates also on a non-verbal level.

Keywords: Children's Literature, Psychoanalysis, The Good Object, Parent-Child Relationships

Poetic and Narrative Elements in the Picturebook – A Multimodal Meeting between Poetry, Narrative and Visual Text

Dr. Sarit Ifrach

This article introduces one of the main qualities of the picturebook as an intersection where poetic elements and narrative elements meet.

The methodology behind this article is multimodal text analysis. This methodology assumes that accepted linguistic analysis in literature doesn't contain most of the interpretations that can be obtained from multimodal text (Hallet, 2018) such as picture books. Therefore, multimodal analysis is constructed from interactions that exist in different modalities (Elkad-Lehman, 2022) in the picturebook genre.

For that purpose, I did a close reading of the verbal text. I also did a close reading of the visual text which included illustrations, page layouts, and the characters' position on the page. I extracted elements from poetry and prose to show how their appearances contributed to a layered meaning.

I found that between the verbal text which contained poetic and narrative elements and the visual texts, there exists a relationship that contributes to a deeper meaning, where the whole far exceeds the sum of its parts.

Keywords: Picturebook, Multimodality, Narrative, Poetry, Multimodal Text Analysis

documented in the different versions of the Karashindo story and in multiple interviews with Omer and her family members.

Karashindo was invented and developed by Omer's father, the writer Moshe Mosenzon, and appeared as a lively presence in Mosenzon's letters written during World War II, where it was fashioned as a double of Mosenzon, an imaginary friend of both father and daughter, and go-between mediating the fraught relationship between the two.

In the paper I suggest that Karashindo played a crucial role in Omer's training as a storyteller, a process initiated by her father during her early childhood. I anchor Omer's use of the gnome's and of motifs associated with it (such as flying up high, observing the world from above, and travel via the imagination) in themes that appeared regularly in Mosenzon's letters and in stories that he used to tell his young daughter. Referencing Pierre Nora's concept of lieux de mémoire and applying it to the preservation of Omer's life story, I describe her adherence to Karashindo and the repeated use of motifs drawn from her childhood days as an expression of deep fear of oblivion as it pertained to her life and her relevance as a writer.

Keywords: Dvora Omer, Karashindo, Moshe Mosenzon, Imaginary Friend, Pierre Nora Lieux de Mémoire

The Restoration of the Good Object – A Few Examples from Children's Literature in Hebrew

Dr. Naftali Israeli

Intergenerational relationships, and especially parent-children relationships, are the narrative framework of children's books for preschoolers (Dar, 2007). Developmentally, this is the age when the parental object is internalized and the good object takes shape in the inner world of the child.

This article claims that children's books for preschoolers reflect a variety of ways to restore the good object after destruction, loss or a defect discovered in it. Three mental mechanisms that are identified in the article enable this restoration through a change in the self; a shared "good" experience; or a change in the object. A fourth mechanism,

The Aspiration for Law in Wonderland: A Proposal for Discussing Two Works of Israeli Children's Literature

Dr. Talia Diskin

This article examines the intersection of children's literature and law through a close reading of two Hebrew works that engage with legal edge cases.

The first, *What Is the Yishuv Tax? A Call to the Youth* (1940) by Emanuel Harussi, is a rhymed poem published during the British Mandate in Palestine. It advocates compliance with voluntary local taxation in the absence of binding legal authority, using literary means to enlist children—and, through them, their parents—in support of a collective national effort. The second work, *Anna and the Hunters* (2009) by Reuven Miran, written in a diary format for readers aged 12 and up, tells the story of a young girl, the daughter of illegal migrant workers in Israel, who is forced into hiding to escape deportation. The narrative offers a critique of the existing legal order and sheds light on the lived experience of legal exclusion.

Together, these works offer contrasting literary engagements with legal distress: one promotes voluntary regulation in lieu of formal law; the other challenges the legitimacy of the law itself. Through a joint legal-literary reading, the article proposes a new analytical framework for understanding how Israeli children's literature can mediate, reflect, or critique, legal norms in their historical and social contexts.

Keywords: Law and Literature; Legal Literacy; Rule of Law; Democracy; Obedience and Civil Disobedience; Emmanuel Harussi, *What Is Kofér HaYishuv?* Reuven Miran, *Anna and the Hunters*

On “Little Karashindos” and Lieux de Mémoire in Devora Omer's work

Dr. Esther L Raizen

The gnome Karashindo, who led the journey to the planet-of-dreams in Dvora Omer's *Everything That (Perhaps) Was and Everything That (Almost) Happened to Karashindo and Me* (1970), was a vital presence in Omer's life and work as is well

Abstracts

Children's Literature: Democracy and Political Literacy in Early Childhood Education

Dr. Celina Mashiach

The starting point of this article is the fact that children's and young adult literature is inherently political, as its intended audience—infants and young readers—navigate political power structures much like adults. There are no children outside of politics.

Despite this reality, no detailed practice for political reading in children's and young adult literature has been formulated. Such a practice would provide a framework for literary analysis and interpretation from a political perspective, examining the nature of politics while promoting education for democracy and political literacy. Accordingly, this article introduces, for the first time, a model for political reading in children's literature, with a focus on democracy as a shared political way of life. In addition to outlining a framework for literary interpretation, political reading aims to legitimize young readers' "political self," fostering their self-awareness as political subjects who live in a democratic society and are engaged—willingly or necessarily—in politics.

The first part of the article reviews various definitions of democracy, education for democracy, politics, and political literacy. The transition from theory to practice is described in the second, applied section of the article, which presents a practical methodology for political reading in three stories for early childhood (kindergarten and first–second grades).

This method includes literary interpretation from a political perspective and discussion questions that integrate literature, politics, and democracy. The purpose of these questions is to initiate discussions about politics and democratic values, as well as concepts such as childism, power relations, conflict, political interest, freedom, equality, compassion, human rights, responsibility, ethical and moral dilemmas, and more.

Keywords: Democracy, Politics, Political Literacy, Ethics and Morality, Compassion, Power, Conflict, Interest, Poverty, Economic Inequality.

Contents

A word from the Editor.....	11
------------------------------------	-----------

Dr. Renana Green-Shukrun

First Fruits: Bikkurim

Children Remember: Children's Poems on Coping with Bereavement and Loss ..	15
---	-----------

Dr. Smadar Falk-Peretz

Study and Research

Children's Literature: Democracy and Political Literacy in Early Childhood Education.....	21
--	-----------

Dr. Celina Mashiach

The Aspiration for Law in Wonderland: A Proposal for Discussing Two Works of Israeli Children's Literature	55
---	-----------

Dr. Talia Diskin

On "Little Karashindos" and Lieux de Mémoire in Devora Omer's work.....	75
--	-----------

Dr. Esther L Raizen

The Restoration of the Good Object – A Few Examples from Children's Literature in Hebrew.....	95
--	-----------

Dr. Naftali Israeli

Poetic and Narrative Elements in the Picturebook – a Multimodal Meeting between Poetry, Narrative and Visual.....	122
--	------------

Dr. Sarit Ifrach

"I Learned to Transform Book Reading in Kindergarten from Flat and Passive Reading to Shared Reading which Encourages Emotional Discourse": The Contribution of Three Theoretical Models to Promoting Social-Emotional Learning Skills in Early Childhood Through Literary Texts Among Pre-Service Teachers.....	155
---	------------

Dr. Rivka Kadosh, Dr. Liat Mayrav

SIFRUT YELADIM VANOAR

ISRAEL JOURNAL OF CHILDREN'S AND YOUTH LITERATURE
No. 145

Editor: Dr. Renana Green-Shukrun

Editorial board:

Prof. Miri Baruch, Dr. Celina Mashiach, Dr. Batya Maoz,
Dr. Vered Tohar, Dr. Ruth Burstein, Dr. Smadar Falk-Peretz

July 2025