

ספרות ילדים ונוער

חוברת 144

סיוון תשפ"ד - יוני 2024



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, פרופ' אילנה אלקד-להמן;
ד"ר סלינה משיח; ד"ר בתיה מעוז; ד"ר רות בורשטיין; ד"ר ורד טוהר; 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 **ללא** 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 בבמות ספרותיות שונות. ספר שיריה: **צדו המואר של הירח** יצא לאור בדצמבר 2023 (פרדס, עורכת: צביה ליטבסקי).



ד"ר בלה שגיא

ביבליותרפיסטית, ראשת התוכנית לתואר שני בביבליותרפיה ומרצה בחוג לספרות ובחוגים נוספים במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין. ספרה **שבר ענף ירוק** יצא לאור בהוצאת שְׁתַּיִם (2021), וזכה בפרס שר התרבות לספרות ביכורים. סיפוריה הקצרים פורסמו בכתבי עת ספרותיים כמו מאזנים, צרף, המוסך.



ד"ר אילה פרידמן

חוקרת ומרצה בתחומי הוראת המקרא וספרות המדרש והאגדה. מלמדת במכללות להכשרת מורים וגננות אפרתה, אורות ישראל ותלפיות. מרצה בחוגים למקרא, בחינוך לגיל הרך ובחינוך המיוחד.



ד"ר דניאל ניקריטין

מלמד במכללה האקדמית חמדת בתחומי חינוך, ספרות ופסיכולוגיה. מכהן כראש המכון לפדגוגיה של החוסן במכללה, המבסס כלים ודרכי התערבות להגברת החוסן של תלמידים ומורים. חוקר בתחומי הספרות, החינוך והפסיכולוגיה ובממשקים ביניהם.



ד"ר תמר לוז גרבר

מרצה במכללת אורנים בפקולטה לחינוך ומלמדת ספרות לגיל הרך. חוקרת ספרות ומגדר. בעבודתה לתואר דוקטור חקרה את מופעי המחזור החודשי בספרות העברית.



ד"ר מיכל גנץ-מישר

מרצה במרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט, מדריכה פדגוגית ורכזת התוכנית להסבת אקדמאים להוראת עברית כשפה נוספת. מחקרה מתמקדים ברב-תרבותיות בחברה ובחינוך, בהכשרת מורים הוליסטית ובין-תחומית, בפיתוח כשירויות ללמידה לאורך החיים וכשירויות לקידום רכישת השפה העברית. חוקרת בתחום הפובליציסטיקה, הפואטיקה של היצירה הספרותית והוראת ספרות בבתי ספר יסודיים בהקשר של ספרות שואה וספרות מולטימודלית. בזיקה למחקרה מרצה בקורסים על דרכי הוראת השפה והספרות, חקר ההתנסות בהוראה, כיתה והכלה. שותפה בפרויקט בין-לאומי במסגרת הורייזן, 2020 KIDS4ALLL בחסות האיחוד האירופי.



ד"ר לימור ראובן

מרצה ומדריכה במרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט ומהווה חלק מצוות הפיקוח על הוראת העברית בבתי ספר יסודיים. חוקרת בתחום הספרות את יצירתה של לאה גולדברג, ומשלבת מחקר ספרותי-לשוני בתחום השירה ההיברידית, במיוחד בשירתו של יוסף שרון. בתחום הוראת הספרות בבתי הספר, חוקרת ומיישמת מודלים של הוראה שכוללים שילוב בין טקסטים ספרותיים וטקסטים התואמים לפלטפורמות של הרשתות החברתיות. בתחום ספרות הילדים חוקרת את נושא הקריאה המולטימודלית בספרי ילדים מודפסים.



ד"ר גלעד גולדשמידט

ממייסדי חינוך ולדורף (החינוך האנתרופוסופי) בארץ. מורה בבית ספר ולדורף הרדוף מאז הקמתו. מרצה על חינוך ולדורף, חינוך אלטרנטיבי, חינוך בהשראה רוחנית במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, במכללה האקדמית אורנים ובמכללת תל-חי. חיבר ספרים על חינוך ולדורף וחינוך אלטרנטיבי וכן כמה ספרי ילדים.



ד"ר מלגורזטה קאקובסקה

חוקרת חינוך ומרצה בפקולטה למדעי החברה באוניברסיטת גדנסק בפולין. תחומי המחקר שלה כוללים הקשרים חברתיים ותרבותיים של החינוך, ובמיוחד הבניית השיח החברתי והפוליטי בספרי תמונה וטכנולוגיה חדשה לילדים. מחברת שותפה של הספרים Look! Polish Picturebook! (2017) וכן Captains of Illustrations: 100 Years of Children's Books From Poland (2019), אשר מקדם את בית הספר הפולני לאיור וספרי תמונה.



ד"ר הוברט בילביץ'

היסטוריון של האומנות. למד בחוג לתולדות האומנות באוניברסיטת ורשה ובחוג למוזאולוגיה באוניברסיטת ניקולאוס קופרניקוס בטורון. כיום עובד וחוקר במכון לתולדות האומנות באוניברסיטת גדנסק בפולין. מחקריו מתמקדים בתרבות הוויזואלית המודרנית ובהיסטוריה של הארכיטקטורה והעיצוב במאה העשרים.



תוכן העניינים

- 11 **ואולי הקדמה**
ד"ר רננה גרין-שוקרון

לזכרם

- 15 **סוד הצמיחה – שיר לזכרה של פרופ' אילנה אלקד-להמן ז"ל**
ד"ר סמדר פלק-פרץ
- 17 **כשזוהר פגשה את ענת וכשקרמר פגש את שומדי: לזכרם של יהונתן גפן ומאיר שלו ז"ל**
ד"ר רננה גרין-שוקרון

עיון ומחקר

- 31 **ביבליותרפיה בשירות העצמי: תהליכי כתיבה וגיבוש זהות בספר "אמילי ממולד ירח" של לואיז מוד מונטגומרי**
ד"ר בלה שגיא
- 43 **מהדרת ה'אחר' להאדרתו: עיון בשלוש יצירות ספרות לילדים מאת יהונתן גפן**
ד"ר סמדר פלק-פרץ
- 66 **סיפורי התורה לילדים: מיפוי הסוגות ודרכי העיבוד של סיפורי המקרא לילדים בעברית על בסיס דוגמה של סיפור מרובה גרסאות**
ד"ר אילה פרידמן וד"ר דניאל ניקריטין
- 92 **מה נספר לילד ולילדה כשישאלו כיצד באים תינוקות לעולם?**
ד"ר תמר לוז גרבר
- 120 **"העיצוב של המילים והמשפטים עוזר לי ליצור תיאטרליות": הוראה מותאמת לקריאה מולטימודלית בספרי ילדים מודפסים – חקר מקרה**
ד"ר מיכל גנץ-מישר וד"ר לימור ראובן
- 147 **הסיפור בבית ספר ולדורף: משמעות, עקרונות ומתודה**
ד"ר גלעד גולדשמידט
- 177 **מטולק התיש ופיקי מיקי – הקוף הקטן עולים לירושלים**
ד"ר מלגורזטה קאקובסקה וד"ר הוברט בילביץ'

Matolek the Billy-Goat and Fiki-Miki – the Little Monkey go to Jerusalem177

Dr. Małgorzata Cackowska & Dr. Hubert Bilewicz

ואולי הקדמה

ד"ר רננה גרין-שוקרון

בשנת ההכנה של חוברת זו עברו על החברה הישראלית אירועים ותהליכים מטלטלים שהשלכותיהם ילוו אותנו עוד שנים רבות. שנה סוערת של ויכוחים פוליטיים והפגנות על אופייה הדמוקרטי של המדינה הסתיימה ביום שמחת תורה, השבעה באוקטובר, במתקפה אכזרית שביצעו מחבלי החמאס, בחשיפה לזוועות בלתי נתפסות ובאובדן חיים רבים. כל אלה ניפצו את תחושת הביטחון ונחוו כאיום קיומי. כמו תמיד, הילדים שילמו את המחיר על מעשי המבוגרים, ורבים מהם נפגעו בגופם ובנפשם, חוו טראומה, שכול, יתמות, איבוד בית, קרובי משפחה, חברים וחיי שגרה. הסיסמה "ביחד ננצח" המלווה אותנו בחודשים האחרונים מבטאת את הכמיהה של כולנו לאחדות ושיבה לביטחון וליציבות, לביתיות ולמשפחתיות שרבים איבדו, ולחזרתם של החטופים.

התמודדות עם טראומת השכול והיתמות וטיפול בילדים הסובלים ממנה עומדים במרכז מאמרה של ד"ר בלה שגיא, המתמקד בתהליכי עיבוד אובדן ואבל באמצעות כתיבה אישית ותרומתם לגיבוש זהותה של ילדה שהתייתמה מהוריה, הלוא היא גיבורת ספרה של לואי מוד מונטגומרי **אמילי ממוולד ירח** (טל-מאי, 2021).

בשנה החולפת נפרדנו משני הסופרים יהונתן גפן ומאיר שלו ז"ל, שיצירותיהם לילדים ולמבוגרים נשזרו בפסיפס הישראלי במשך עשרות שנים. להם מוקדשים הרשימה הפותחת את החוברת, שנכתבה על ידי, ומאמרה של ד"ר סמדר פלק-פרץ הקוראת בשלוש מיצירותיו של יהונתן גפן המתמקדות בעיצובו של ה'אחר' בחברה.

יוצרת נוספת שהלכה לעולמה לאחרונה בגיל 98 היא בת שבע דגן ז"ל, ילידת לודז', פולין, שורדת אושוויץ ומחנות ריכוז נוספים, שהקדישה את חייה מאז עלייתה לארץ בגיל 20 לחינוך וטיפול בילדים כגננת וכפסיכולוגית חינוכית. בשיריה, סיפוריה ומאמרים שפרסמה הייתה פורצת דרך בסוגיית הנחלת זיכרון השואה והגבורה לילדים צעירים, מתוך ניסיון לשמור על בריאותם הנפשית של הילדים ועל אמונתם באדם.

בחודש ינואר 2024 נפרדנו בצער ובכאב גם מפרופסור אילנה אלקד-להמן ז"ל, עמיתה מוערכת וחברה, אף היא ילידת פולין, שעלתה לארץ כילדה עם הוריה ואחיה. אילנה הייתה חוקרת ומרצה לספרות וספרות ילדים במרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט בתל אביב. מחקריה התמקדו בהוראת ספרות, קריאה אינטרטקסטואלית ומולטימודלית, מועדוני קריאה, תרומת כלי מחקר הספרות למחקר איכותני ותהליכי שינוי והתפתחות מקצועית של מורים. כאשר ספרות וחינוך ראתה אילנה בספרות הילדים והנוער תחום חשוב וראוי למחקר ולטיפוח, ומלבד כתיבתה המחקרית בנושא, הצטרפה לפני עשר שנים למערכת כתב העת **ספרות ילדים ונוער** ותרמה לו בקריאה, כתיבה, שיפוט

מאמרים ועצות טובות. כמו כן, הייתה פעילה בוועדות ובארגונים בישראל ובעולם שמטרתם טיפוח מחקר והוראה של ספרות ושפה.

אילנה הייתה אישה אצילית ואמיצה, חכמה, בעלת ידע רחב ועשיר, אוהבת ספר ומורה בחסד, שהתבוננה במציאות במבט מפוכח ולא הפסיקה לכתוב, ללמד ולעבוד עד לרגע האחרון. כמנחה וכחברה למקצוע הייתה תמיד זמינה ויעילה, קשובה, מעודדת ונדיבה. היא תחסר לי, לעמיתיה ולתלמידיה מאוד.

שני מאמרים בחוברת נוגעים לתחומים שאילנה עסקה בהם – הקשר בין ספרות ילדים, חינוך והוראה:

ד"ר מיכל מישר-גנץ וד"ר לימור ראובך מתארות מחקר איכותני-פרשני של חקר מקרה, שבחן את החוויות של סטודנטיות להוראה בקריאה מולטימודלית בספרי ילדים מודפסים, את האתגרים הפדגוגיים שמעלה סוגה זו ויישומם בכיתות ההתנסות. ד"ר גלעד גולדשמידט מאיר את מקומם של סיפורים בעבודה החינוכית בבתי ספר ולדורף (אנתרופוסופיים) ואת המשמעות המיוחסת להם ככלי חשוב להתפתחותם של ילדים.

פולין משמשת חוט מקשר גם למאמר החותם את החוברת, שכתבו שני חוקרים מאוניברסיטת גדנסק, ד"ר מלגורזטה קאקובסקה והוברט בילביץ'. החוקרים עוקבים אחר ספר-תמונה פופולרי מן הקלסיקה של ספרות הילדים הפולנית אשר תורגם לעברית בידי המשוררת אנדה עמיר-פינקרפלד, אף היא ילידת פולין, ופורסם בארץ בשלהי מלחמת העולם השנייה. זאת בהקשר של מקומו של הספר בחינוך ובתרבות של פולנים גולים מארצם.

את המגוון בחוברת משלימים שני מאמרים העוסקים בשתי סוגות ייחודיות בספרות הילדים: ד"ר אילה פרידמן וד"ר דניאל ניקריטין ממפים עיבודים של סיפורי המקרא לילדים שנועדו לשלושה קהלי יעד – חרדי, דתי וכללי, ובוחנים את מידת נאמנותם לריאליה המקראית ואת אופן עיצוב הדמויות ומעשיהן.

ד"ר תמר לוז גרבר חוקרת ספרי ילדים בתחום החינוך המיני שראו אור בארץ בשנות האלפיים ואת המידע המוצע בהם בטקסט ובאיור לקוראים הצעירים. היא מתמקדת בסמכות הכותב/ת, בתפקיד סיפור המסגרת, ברמת פירוט המידע והתאמת האיור והתוכן לגיל הנמענים.

בתפילה לימים טובים,

קריאה מועילה ונעימה,

רננה גרין-שוקרון

לכבודם

סוד הצמיחה

ד"ר סמדר פלק-פרץ

לזכרה של פרופ' אילנה אלקד-להמן ז"ל

ויְכַשֵּׁם שְׂאִילָן
יִוֹדַע אֶת סוּד הַצְּמִיחָה -
כִּי זֶה טְבֻעוֹ,
כִּן גַּם אֶת
זִדְעוֹת
לְהַאֲזִין -

לְעִמּוֹק הַמַּלְיָם
לְרַחֲשֵׁי הַצְּלִילִים,
לְתוֹיָם
הַמְתוֹיָם
יְחֻסִים בֵּין
אָדָם לְאָדָם
וּבֵין כְּתָבִים,

וְהִיתָה בָּן
סְדוּת הַלְמוּד
וְיַפְעַת הַיְצִירָה
וּמְקוֹם וּמְרָחֵב,
וְלֵב שְׂאֵהֵב

אֲנָשִׁים הַרְבֵּה וְתַלְמִידִים הַרְבֵּה וְסִפְרִים הַרְבֵּה

וידעת לַתת לְסַפּוּרִים וּלְקוֹרְאִים,
לְצַעֲרִים וּלְבוֹגֲרִים
מִרְחַב מְאִיר
וְהָיָה בְּךָ תְּדִיר
לְפִי אֲנוּשִׁי
נְדִיר

ידעת לחיות בהוֹנוֹה
וּלְנֹצֵר זְפוֹן

וּכְשֶׁם שְׂאֵלָן
יודע את סוד הַצְּמִיחָה
וּמַעֲנִיק מַחֲיִית הַיָּרֵק
כֵּן גַּם ידעת לְצַמֵּחַ וּלְהַצְּמִיחַ
אַחֲרַיִם וְאַחֲרוֹת -
לְחַלֵּם לְרַחוּק

כִּי כְּשֶׁם שְׂאֵלָן
יודע את סוד הַצְּמִיחָה
כִּי זֶה טַבְּעוֹ
גַּם אַתָּה
ידעת, אֵילָנָה.

כשזוהר פגשה את ענת וכשקרמר פגש את שומדי:

לזכרם של יהונתן גפן ומאיר שלו ז"ל

ד"ר רננה גרין-שוקרון

בשנת תשפ"ג (2023) איבדה ספרות הילדים הישראלית בזה אחר זה שני יוצרים בולטים. ניתן למצוא קווי דמיון שונים ביניהם: שניהם ילידי קום המדינה, בני נהלל, שלא הצטיינו בילדותם בגובהם ובחוסנם הפיזי ואף לא בחריצות בעבודה החקלאית, הם היו חברים מילדות! ושניהם נפטרו ממחלה קשה. שניהם כתבו במגוון סוגות לילדים ולמבוגרים, פרסמו טורים פוליטיים בעיתונות וחלקו בבגרותם השקפת עולם ביקורתית ותפיסה פוליטית המזוהה עם השמאל הישראלי.

אהבת הקריאה והספר אפיינה את שניהם מילדות. גפן כתב על עצמו: "מגיל חמש או שש הילד הכותב קורא הכול. ובכמויות. לפחות ארבעה ספרים בשבוע. הוא מלא פליאה ולא תופס איך אפשר לברוא עולמות, לעצב נפשות ולא פעם גם לשטוף מוחות בעשרים ושתיים אותיות!" (גפן, **הילד הכותב**, עמ' 35). הוא מציין שקריאת ספרים לא נחשבה "גברית", ואלה שקראו היו בעיקר הבנות, עימן נפגש בספרייה, ואף על פי כן הוא מספר: "כשקראתי בספרים האלה, לפעמים עם פנס מתחת לשמיכה כי אבא שלי הקפיד על כיווי אורות, חוויתי את רגעי האושר העילאיים ביותר שיכול להרגיש ילד בודד, ועד היום, אחרי הכתיבה, קריאה היא הנחמה הגדולה ביותר שלי, והיא עדיפה בעיניי על כל בילוי אחר." (שם, עמ' 37). שלו מעיד שהיה מאותם הילדים שהתיידדו עם הספרן וקיבלו רשות מיוחדת להחליף שני ספרים ביום. בשיחה עם איילת נגב סיפר: "בחלב וברוק הניגר של הנשיקה עברו אל מאיר הילד הסיפורים שסיפרו לו הוריו יצחק ובתיה. בגיל שלוש וחצי כבר לימדו אותו לקרוא, בן חמש קרא את הספר הראשון בחייו, "דון קישוט" של סרוונטס, בתרגום של ביאליק, "ולפני כן עוד חרשתי את המילון העברי של אבן-שושן. מינקותי, אני איש של מילים." (איילת נגב, **שיחות אינטימיות**, עמ' 370).

שני הסופרים העידו כי היו מודעים מילדות לציפיות של המבוגרים שסביבם ולכך שלא עמדו בהן. שלו סבל מקוצר ראייה שהלך והחמיר וידע שהרכבת משקפיים בימים ההם נחשבה בוושה גדולה שלווה בכינוי גנאי מעליבים: "בכלל, נהלל לא הייתה גן-עדן לעיוורים ולפיסחים. מייסדיה, אנשי הגשמה וחזון, הסתכלו קדימה באומץ ובפוקוס. אשר לנו, נכדיהם, הבה אנסח זאת כך: חלוצי העלייה השנייה, שהקימו את נהלל, לא שבו לארץ אבותינו כדי להוליד בה צאצאים ממושקפים. כאלה היו להם די והותר בגולה. הם רצו דור חדש, של איכרים גבוהים, שזופים, רחבי כתפיים, עזי-לב

1 בספרו **הילד הכותב** (דביר, 2016) מעיד גפן שמאיר שלו היה חברו מילדות ושהוא היה מראה לו את שיריו: "את השירים הראשונים שלי, שכאמור נכתבו ביומן שלי, הראיתי רק לשלושת חברי הילדות שלי: ירון צור, שנלקח מאיתנו בגיל צעיר מדי...מאיר שלו, שבא לבקר במושב בסופי השבוע ובחופשים, ואמנון רובינשטיין" (עמ' 30-31).

וחד-עיניים." (שלו, **סוד אחיזת העיניים**, עמ' 125). וגפן זוכר: "כתבתי מגיל צעיר מאוד. בגיל שבע כבר כתבתי יומן, ובגלל שרוב מה שקרה לי היה עצוב או משעמם, לא חסכתי בבדיות, כך שביומן שלי נכתבו השירים והסיפורים הראשונים שלי. אבא שלי לא אהב את זה. "יומנים זה לבחורות", אמר האבא הצבאי והגברי שלי. "יותר טוב שתלך להאכיל את הפרות." (גפן, **הילד הכותב**, עמ' 29).

היצירות לילדים של גפן ושלו זכו לאהבת הקוראים – הילדים והמבוגרים – ולהערכת המבקרים, לכן הוגדרו עוד בחייהם קלסיקה ישראלית. אולם קריאה משווה מגלה את המיוחד כל אחד מהם. שורשי ההבדל נעוצים ברקע המשפחתי שלהם. גפן תיאר את מורכבות הבית שבו גדל, לצד אימו, שסבלה מדיכאון וככל הנראה שמה קץ לחייה, ואביו שהיה שקוע בקריירה צבאית, והגדיר במפורש: "גדלתי במשפחה לא מתפקדת." (גפן, **הילד הכותב**, 2016), ואילו שלו סיפר שגדל בבית של זוג מורים ושאביו המשורר והסופר יצחק שלו היה יוצא איתו מדי שבת לטיולים רגליים כאשר התנ"ך משמש להם ספר גיאוגרפיה (אילת נגב, **שיחות אינטימיות**, עמ' 370), וסיכם: "כבר אמרו, שהילדות העשוקה היא מכרה-הזהב של הסופר. לי לא הייתה שום ילדות עשוקה." (שם, **שיחות אינטימיות**, עמ' 374).

חוויות הילדות המשפחתיות הנבדלות של גפן ושלו הביאו אותם לכתביה לילדים מתוך נקודת מוצא שונה, ובאו לידי ביטוי בסגנון ספרותי, דמויות ומסרים נבדלים.

גפן שהחל לכתוב שירים בגיל צעיר, חש בכורח לכתוב על רקע תחושת השונות והבדידות ומתוך הצורך לבטא את עצמו: "הילד הכותב מחפש דרך לכתוב את עצמו החוצה מכאן. כבר בילדותו הוא שונה מרוב בני האדם, שמקבלים את הדין ולא שואלים יותר מדי שאלות..." (גפן, **הילד הכותב**, עמ' 27). ספרי שיריו וסיפוריו הראשונים לילדים **שירים שענת אוהבת במיוחד** (דביר, 1969) ו**סיפורים שענת אוהבת במיוחד** (דביר, 1970) נכתבו מעמדה של אח בוגר בן 19–21 לאחותו הצעירה. עם זאת, במבט לאחור, גפן היה מודע לכך שהוא כותב לילדים מנקודת מבט של ילד: "פ.ס. פיצג'רלד אמר פעם שסופר חייב לכתוב לצעירים של זמנו ורק אחר כך, אם בכלל, למבקרים ולזקנים מלומדים. אני לקחתי את זה ברצינות ואת רוב הספרים שלי כתבתי לילדות וילדים בני שבע, שזה גם הגיל שלי כשאני כותב. אני הילד הכותב." (גפן, **הילד הכותב**, עמ' 28). ואכן, השירים הליריים בספרו הראשון לילדים ביטאו רגישות ואמפתיה לילד הצעיר – לחוויותיו, לדמיונו ולעולמו הפנימי. בהמשך כתב לילדיו – ספר שיריו **הכבש הששה עשר** (נושי, 1978) נכתב בעת ששהה בפריז והתגעגע לילדיו שירה ואביב², וספרים נוספים נכתבו בהשפעת בתו הצעירה נטאשה³.

מאיר שלו, לעומת זאת, פרסם את ספריו הראשונים לילדים **הילד חיים והמפלצת מירושלים** (הקיבוץ המאוחד, 1982), **גומות החן של זוהר** (כתר, 1987) ו**אבא עושה בושות** (כתר, 1988) בהיותו

2 כפי שסיפר בריאיון לאספה פלד שפורסם תחת הכותרת "כבש צאן ברזל" במוסף 7 ימים של "ידיעות אחרונות", ל' בניסן תשנ"ט 16.4.1999, עמ' 26–30.

3 הספרים **שירים לנטאשה** (כנרת, זמורה, דביר, 1997), **אבל למה? יום אחד עם אבא ובת** (כנרת, זמורה, דביר, 2000).

בן 34–40. סיפוריו נכתבו מעמדה של אב (לבן מיכאל ולבת זוהר) ובהמשך אף מעמדה של סבא, למשל, הספרים **וניל על המצח ותות על האף** (2013), **נכד קרטה וסבא סנוקרת** (2023).

שלו הודה לא פעם שעבורו כתיבת ספרים לילדים היא בבחינת פורקן מהמתח הכרוך בכתיבת ספרות למבוגרים: "נוצרה אצלי צורה כזו של עבודה. כשאני עובד על רומן, לפעמים אני נתקע באיזשהו שלב, נכנס למצב רוח כלשהו, לאיזה מבוי סתום. אז אני עוזב את הרומן, כותב ספר לילדים, מקבל מצב רוח טוב וחוזר לעבודה." (אצל סצ'רדוטי, 2000, עמ' 21).

בהתאם לכך, כתיבתו לילדים מאופיינת בהומור, משחקי מילים ופנייה לנמען כפול, והפכה במשך השנים ליצירה משותפת עם המאייר והחבר יוסי אבולעפיה, כשהשניים מחליטים יחד מה מתוך הסיפור יימסר במילים ומה באיורים.

בניגוד לכותרת רשימה זו, זוהר וענת, שומדי וקרמר – גיבוריהם הספרותיים של גפן ושלו, לא נפגשו. אולם פטירתם של שני היוצרים במועד סמוך כל כך ותחושת האובדן הלאומי והתרבותי (שתי ההלוויות סוקרו באמצעי התקשורת ודמויות ציבוריות רבות ספדו להם), יצרו רושם של דמיון או זהות בכתיבתם לילדים, ועל כן עוררו אותי ליצור מפגש מדומיין בין הדמויות המוכרות הללו ולהעמידן זו לצד זו.

ענת

ענת, אחותו הצעירה של יהונתן גפן הייתה כבת ארבע כשהוא כתב את השירים הממוענים אליה ועוסקים בעולמה ובנקודת המבט של ילדים בגילה. השירים נכתבו לענת במכתבים מחורזים שגפן שלח לה במהלך שירותו הצבאי לאחר שאימם נפטרה. הספר **שירים שענת אוהבת במיוחד** (דביר, 1969) כלל שירים, מקצתם על אודות ענת ואחרים על הילדים נמרוד וגל, ואיירה אותו נורית גפן-בצר, אחותם של יהונתן וענת.

הקשר המיוחד בין יהונתן לאחותו מתואר בשיר "כשאני וענת": "אך אני וענת / הולכים יד ביד / ליד העצים הזקנים בגינה / ואנחנו שמחים / כי אנחנו אחים - / זאת אגיד לה בסוד בפניה" (גפן, 1969, עמ' 11). בריאיון עם גואל פינטו בתוכנית "גם כן תרבות" (2023) סיפרה ענת בן ארי על הקשר עם אחיה: "בעצם אין לי חיים שהוא לא היה נוכח [בהם] בצורה זו או אחרת. כל החיים שלי היו עם יהונתן, עם האחים הגדולים שלי... איזה אח גדול הוא היה? מצחיק, חכם, עם המון עקרונות מצחיקים ונכונות לעזור, לעולם לא עשה לי חשבונות... זה משהו שעושה אנחת רווחה... היו שנים שהוא היה האוטוריטה".

בתשובה לשאלתו של גואל פינטו, המראיין, למה יהונתן כתב לה, ענתה ענת: "אימא מתה והמשפחה די התפרקה. אני עברתי לאיילת השחר וזו הייתה מחוות האהבה והאכפתיות שלו וגם של נורית אחותי שציריה, וזו הייתה הסיבה. by the way הוא גם ברא לי עולם ומשפחה במקום

המשפחה שלא הייתה. כי בעיקר בשירים, מאוד נוכחים כל המשפחה המורחבת... זו הייתה הדרך להראות אהבה ואכפתיות." (פינטו, 2023).

ענת מתוארת בשירים כילדה קטנה בעלת עיניים מאירות, ש"אוהבת חגיגות, עוגות עם קרם וסתם עוגות. / סרט אדום בשערות וצחוק גדול" ("ענת אוהבת חגיגות", עמ' 12). יש לה דמיון עשיר – היא מאנישה את החיות והצעצועים, מעניקה להם שמות ומדמיינת איך אפשר להיכנס לתוך התמונה המסקרנת אותה שתלויה על הקיר. ענת מעוררת בקורא הצעיר הזדהות בשירים המשרטטים חוויות ילדות המוכרות לכל ילד, כגון בשיר "ארוחת-ערב וענת לא יודעת מה להחליט" (עמ' 26), או בשיר המתאר ויכוח בין הילדים בשאלה "איזה צבע הכי יפה?" (עמ' 32).

אבל שירים אחרים שתוכנם אינו מתוק ונעים כמקובל בשירים לפעוטות, מציגים דמות מורכבת יותר של ילדה חושבת ורגישה לסביבתה, המזהה רגשות של מבוגרים במצבים טעונים. כך בשיר "הדוד אריה חוזר מן המלחמה" (עמ' 25), המתאר את הדוד שחזר מן המלחמה בבגדים שדבקו בהם "סימנים של אדמה והוא כאילו נבהל" ובמקום לענות לשאלות אחייניו הוא מבכר ללכת לראות מה שלום העגלים, כי אולי המעבר מן המלחמה אל חיי השגרה והמשפחה אינו קל עבורו; או בשיר "האיש שלא יודע מה אומרים" (עמ' 28), המתאר את ענת המספרת לאחיה בדמעות שהלכה לבד בן הגדול ופגשה "איש שקצת נבהל". היא מנסה להרגיע ולשמח אותו, מראה לו ציור שציירה ובלון, נוזפת בו על כך שלא אמר לה שלום, ומזמינה אותו לביתה כדי למצוא מחסה מפני הגשם וכדי שנמרוד יצחק אותו. אבל בסיום השיר, ענת נשארת תוהה על כך שהאיש שתק ולא הגיב ואף לא חיפש מחסה מפני הברקים והרעמים.

שיר נוסף כזה הוא השיר "סבא אברם" (עמ' 33) שבפתיחתו ענת מבקשת לפני השירה לשמוע שוב את "מה שאימא שלה הייתה מספרת על סבא אברם: "אברם הזקן גר לבדו / בקצה הר הכרמל. / הוא גר לבדו / לבדו / לבדו / ואין איש בבקתה הקטנה מלבדו. / ואף אחד לא יודע מה הוא עושה... ופעם ירד בנהלל גשם חלש מאוד / ואמא אמרה / שאולי הגשם הזה הוא דמעות / של סבא אברם / הזקן."

מתבקשת השאלה מדוע אימא מספרת לענת סיפור מדכא ועצוב כזה, וגם למה ענת נמשכת לשמוע שוב ושוב את הסיפור על האיש שבדידותו כה מודגשת – המילה 'לבדו' חוזרת בו חמש פעמים.

רמזים לבדידותה של ענת נשזרים בעדינות בשירים השונים. כך בשיר הנזכר לעיל על הילדה שהלכה לבד לגן הגדול, או בשיר "ענת מרגישה לא טוב" (עמ' 36) המתאר רופא שבא לבדוק את הילדה שהמבוגרים חושבים שהיא חולה, אבל הוא דווקא חושב שהיא "בריאה כמו סוס", מה שמרמז על האבחנה שהיא סובלת ממצב רוח לא טוב, כפי שמשתקף באיור המלווה את השיר.⁴

4 ענת מופיעה גם בסיפורי הספר "יום אחד... כך מתחילים הסיפורים שענת אוהבת במיוחד (דבר, 1970), כילדה שאוהבת לשמוע סיפורים וחבריה הטובים הם ארנב מדבר היודע לספר סיפורים וחיות נוספות, ומכאן יכול להשתמע שהיא ילדה בודדה. גם בסיפורי שומדי היא מצטיירת כילדה רגישה לסביבתה, הנכונה להגיש עזרה וסיוע: לחתולה הדסה, לכלב בלי הזנב, לשאול השועל שאיבד את זנבו, לסבא אברם.

רמז נוסף טמון בשיר על סבתא יוכבד, שהיא דמות משמעותית מאוד עבור ענת הנזכרת בשירים שונים. סבתא יוכבד באה ברכבת מתל-אביב עד נהלל "לראות את ענת ואם היא בריאה ובכלל / לראות אם היא צוחקת או בוכה / ולדעת מה היא זוכרת ומה היא קצת שכחה" ("השיר על סבתא יוכבד", עמ' 8). בהתחשב בעובדה שמדובר בילדה צעירה שהתייתמה מאימה, כפי שיתברר לקוראים בסוף קובץ השירים – תפקידה של סבתא שבאה לבדוק אם נכדתה בריאה ואם היא צוחקת או בוכה הוא משמעותי ביותר.

השירים האחרונים הנוגעים בכאב בצורה ישירה יותר, מביאים את הספר לשיאו וחושפים בפני הקוראים את העובדה שלענת אין אימא, על אף שהמילה המפורשת 'מתה' אינה מופיעה בהם. המהלך נפתח בשיר "כשאני אהיה גדולה" (עמ' 42) המציג את ענת המהרהרת בדברים שהיא כל כך רוצה, הדברים שהיא רוצה להיות כשתהיה גדולה: גנת, חתול, סוס או פרה, סבתא יוכבד, תינוק, חייל, נהגת אוטובוס, אבל בסיום השיר היא מסכמת:

כשאהיה גדולה אהיה המון דברים,

תמיד אצחק בקול, תמיד ארוץ קדימה,

כשאהיה גדולה, כמו בסיפורים,

אני רוצה

להיות סתם אמא. (עמ' 42).

אלמוג (2003) מצביעה על כך שגפן פונה בשיריו אל נמען המסוגל להשלים פערים, לגלות את האינפורמציה הנדרשת להשלמת התמונה, ולהפיק משמעות ממבע שאינו מבוסס על התחביר הפשוט של השפה (שם, עמ' 13). לפיכך, ניתן להבין ממילותיה של ענת את מה שאינה אומרת מפורשות והוא המשאלה להיות בבגרותה "סתם אימא" – כזו שתטפל בילדתה, תאהב אותה ותהיה לצידיה, ויותר מכך המשאלה שתהיה לה אם כזו.

לאחר אתנחתא קלה עם השיר על הילד נמרוד החולם חלומות, שייתכן ומייצג בעקיפין גם את חלומותיה של ענת ל"שמש שרה בחלון", מגיע "שיר עצוב", הנפתח באופן אופטימי ומתאר את הדמיון בין ענת לאימה: "ויש לה עיניים חומות מאירות / וצחוק מתגלגל בהמון חצרות / כמו לאמא" (שם, עמ' 44). אולם השיר מסתיים במשפט הקשה "אך כלל הילדים יש אמהות, / ורק לענת / אין אמא." המשפט האחרון נחתך לשלושה חלקים כדי להדגיש בשורה האחרונה והנפרדת את הניגוד המשמעותי בין כל הילדים ובין ענת שאין לה אמא. שורה קצרה ותמציתית זו מותירה את הקורא עם כל מה שלא נאמר ולא פורט בנוגע למשמעותה של הסיטואציה הקשה הזאת.

למעשה, יהונתן גפן היה פורץ דרך בכתיבה על מוות לילדים צעירים⁵. מירי ברוך (1991) מצביעה בספרה **ילד אז ילד עכשיו** על כך שעד שלהי שנות הארבעים נמנעו סופרי הילדים בארץ מלכתוב על מוות מתוך הרצון להגן על הילדים מפני מציאות החיים הקשה. בשנים שסמוך לקום המדינה נכתבו יצירות שהציגו את מותם של אלה שנפלו למען המולדת, ורק משנות השבעים הסתמן שינוי ומתחילה התייחסות ספרותית זהירה לאובדן של אם, אב, סבא או סבתא.

השיר המסיים את הקובץ "ענת אומרת לאלוהים בערב" (עמ' 45) מסכם את השירים שהופיעו לפניו. ענת אינה מתפללת, אבל היא בהחלט מבקשת בקשות מאלוהים. לאחר שהיא מונה בקשות הקשורות בדמויות השונות שנזכרו בשירים, היא שוטחת את בקשתה, הנוגעת ללב: **"תעשה שלא יהיה לי עצוב כל כך"**. ניתן לראות בשיר הזה את המפתח לספר כולו ולמה שהביא את יהונתן לכתוב שירים לאחותו הקטנה.

בשיר הפותח את הקובץ, מתאר הדובר את המניע לכתיבת השירים: "רציתי לכתוב שירים לילדים / כי יש לי אחות בת ארבע, / כדי שסבתא יוכבד תשיר לנכדים / וענת תספר לאבא", אולם כבר בבית השני והשלישי של השיר הוא מודה שגם הוא מרגיש את עצמו בן ארבע על אף שהוא בן 21: "אני ילד גדול – בן עשרים ואחת / ועוד אוהב בנדנדה לעלות ולרדת. / ואוהב את נמרוד ואת גל וענת / ושירים וימי הולדת. // ולא אוהב שאומרים לי: / זה אסור" / ו"טיפש" ו"תדע להבא!" / ו"תתנהג יפה" ו"תגדל" – בקיצור, / בקיצור, גם אני קצת בן ארבע." (שם, עמ' 5).

גפן כותב לאחותו מעמדה של אח גדול, שבמידה מסוימת שימש תחליף רגשי לאם ואב נעדרים. אולם בו בזמן הוא כותב מתוך עמדה ילדית וניתן להעריך שבשיריו הוא ביטא קודם כול את עצמו ואת אובדן אימו, שגם בילדותו לא תפקדה כאם במלוא מובן המילה, כפי שתיאר בספרו **אישה יקרה**.

בתשובה לשאלתו של גואל פינטו (2023) איך מרגישה ילדה בלי אימא, ענתה גפן בן ארי: "אני הסתרתי כשאימא שלי מתה, אז זה היה כאילו מן חשיפה. לא דיברתי עליה. לא דיברתי על זה שאין לי אימא, ולא הייתי מוכנה לדבר עליה. אז זה שם כל הזמן על השולחן את זה. ואני חושבת שמבחינה פסיכולוגית זה היה מצוין ומתנה ומרפא... גם לו לא הייתה אימא, ביחד לא הייתה לנו את אותה אימא. כמו שהוא כותב בשיר הראשון – יונתן היה תמיד ילד. וגם כשהוא נפטר עכשיו הוא היה ילד. לכן הוא הבין גם בתור ילד את הדקויות האלה. מה זה כשאין אימא. ואני חושבת שזה שם מילים בפה של כל הילדים שיש להם את השונות הזו – שרק להם אין אימא."

5 סיפורים בודדים לגיל הרך על מוות מתקופה זו הם הסיפור "החתולה מיצי מתה" שכתבה דבורה עומר והתפרסם בקובץ סיפוריה **הנשיקה שהלכה לאיבוד** בהוצאת י. שרברק ב-1978, וספרה של אלונה פרנקל, **סיפור מהחיים**, מסדה, 1981.

זוהר גיבורת ספרו של מאיר שלו **גומות החן של זוהר** (כתר, 1985) גם היא ילדה בת ארבע, ארבע וחצי ליתר דיוק (שהרי עבור ילדים צעירים שמשך חייהם הוא קצר והם מצויים בתהליך התפתחות – לכל חודש יש משמעות). כפי שמצהיר המספר בפתחת הספר, זוהר דמתה להרבה ילדים אחרים. זוהר היא ילדה טיפוסית: פעלתנית, יוזמת ויצירתית שחיה בסביבה עירונית, בניגוד לענת שגדלה בסביבה כפרית. בדומה לענת גם לה היו עיניים חומות, ומאחר שהסיפור עוסק במראה החיצוני של הילדה ובתחושותיה כלפיו – המספר מציין שעיניה היו יפות, ו"היה לה אף קטן ומתוק, ושיער חלק ונעים, ופרצוף נחמד ושמח". הפירוט הזה מעורר מייד הזדהות ואף סימפטיה כלפי גיבורת הסיפור, שמתברר שאינה מרוצה בחלקה, שכן היא מאוד מאוד רוצה שיהיו לה גומות חן, כמו לילדה שביקרה בביתם עם הוריה.

הסיפור שחומריו שאובים מההווי הילדי ומשקף פרספקטיבה ילדית נוגע בעניין רגשי, הקשור בהשוואה שעורך כל ילד (וגם מבוגר) בינו לבין קבוצת השווים. הסיפור עוסק בקנאה, בצורך בתחושת שלמות עצמית ובקבלת תשומת לב והערכה. תהליך ההתמודדות של זוהר עם התסכול שגורם לה המפגש עם חוקי המציאות מתרחש במסגרת משפחתית יציבה, בטוחה ומכילה, על אף שזוהר חשה שההורים אינם מבינים ללבה. יתרה מכך, הסיפור הטעון רגשית כתוב בהומור, המועצם הודות לאיוריו הקריקטוריים של יוסי אבולעפיה וליוזמותיה התמימות והמשעשעות של זוהר, המנסה למצוא דרכים יצירתיות להשיג את מבוקשה (לקנות גומות חן במכולת, לבקשן מהקוסם ומאלוהים, ואף לנסות לייצר אותן בעצמה מול הראי). "הומור זה מעודד את הנמען הילד לצחוק על הגיבורים ועימם, ומרכך את הרצינות כבדת הראש שעשויה לנבוע מדיון במצבי תסכול." (סצ'רדוטי, עמ' 25–27).

מאיר שלו סיפר, בראיונות שנערכו עימו, שכתב את הסיפור על בתו זוהר, וכפי שהודה, גם בספרי ילדים אחרים שחזר סצנות שהתרחשו בבית המשפחה (אילת נגב, **שיחות אינטימיות**, עמ' 374). עם זאת, כתיבתו לילדים מתאפיינת במודעות לקהל הכפול הקורא את ספריו, ולפיכך גם בפנייה מכוונת אל נמען כפול. מכאן שהמסר שישנם דברים שככל שנרצה לא נוכל להשיג, והמסר על אודות הדברים שאנחנו מבקשים מאלוהים והוא לא נותן לנו, מעוררים הזדהות בשני הקהלים, ואליהם מצטרפים המסרים המקובלים במערכת החינוך: "איזהו עשיר השמח בחלקו", "כל אחד יחיד מיוחד". שלו הידוע גם בכתיבתו הפמיניסטית בספר **אבא עושה בושות** משלב בסיפור את האמירה של זוהר ש"אם היא לא תדאג לעצמה, אף אחד לא יעזור לה". (סצ'רדוטי 2000) טוענת שהמבוגרים הקוראים את הסיפור עם ילדיהם נאלצים להודות שלעיתים הברגות אינה מעניקה להם יתרון ויכולת לשנות את המציאות הבלתי רצויה להם, ובדרך זו הסיפור מקרב בין הדורות ומחזק את הקשר ביניהם.

בשונה מענת המבקשת מאלוהים לא להיות עצובה כל כך לאחר שחוותה את החסך הרגשי המשמעותי ביותר בדמויות הוריות, וכל רצונה להיות ככל הילדים שהוריהם לצידם, זוהר מקבלת את

נוכחות הוריה כמובנת מאליה ויכולה להרשות לעצמה לכעוס עליהם, להתפרץ עליהם, להיעלב מהם ואף להתפייס איתם ולהודות שצדקו.

שומדי

שומדי הארנב, גיבור הסיפורים **שענת אוהבת במיוחד** (1970) הוא גם מספר הסיפורים המופיעים בספר, ולכאורה הוא זה שיזם את כתיבתם כשפנה אל יהונתן גפן, הסופר, הנראה באיורי העמוד הראשון והשני בספר ואף מזוהה בשלט התלוי לצווארו ונושא את שמו. שומדי הצהיר ששמע שגפן רוצה לכתוב עליו סיפורים, ובסיום שיחתם הפותחת את הספר, שומדי מסכם איתו: "אני אספר לך את הסיפורים ואתה תכתוב אותם לכל הילדים". (שם, עמ' 3).

מתחילת הספר, וכבר בשיחה זו עסוק שומדי בשאלת האמת בספרות: "לפעמים אני לא כל כך בסדר, וצריך לספר תמיד רק את האמת, נכון?" (שם, עמ' 3). הסיבה לשאלתו מתבררת בפרק הראשון ובו הוא מתוודה על נטייתו להגזים ומצטדק: "איזה טעם יש לסיפורים אם לא מספרים קצת פחות או קצת יותר ממה שהיה באמת?" (שם, עמ' 6). מוטיב האמת חוזר בסיפורי שומדי הארנב שוב כשהיושע הקוף נוזף בשועל ששיקר לו ודורש ממנו לספר את כל האמת (שם, עמ' 17); וכן כאשר הדסה החתולה מסתכלת לתוך עיניו של שומדי "וזה סימן שהיא דיברה אמת. מי שאינו מדבר אמת אינו מביט אל תוך העיניים." (שם, עמ' 36); ייתכן ששאלת אמירת האמת מתקשרת להצהרת המספר בפתיחת הספר על ששומדי "יודע לספר סיפורים כמו שאף אחד אינו יודע ויש לו הרבה-הרבה. מפני שהוא זוכר כל מה שקרה." (שם, עמ' 3). לקורא הנבון המסוגל לקרוא בין השורות וזוכר את ענת מספר השירים, נותר לחשוב אילו אמיתות נאמרו, או לא נאמרו, לה ולאחיה בנסיבות המשפחתיות המורכבות של חייהם.

מקור הסיפורים ששומדי מספר הוא באוזניו הארוכות (שבהן הוא שומע את כל הנאמר בארץ כלום), בזיכרונו המופלא ובתכונתו הייחודית: "אני גם יודע לראות דברים שאף אחד אינו רואה, מפני שאני יודע לאן ללכת ומה הם המקומות המעניינים בארץ כלום." (שם, עמ' 7). גם המאפיין הזה, העשוי להעיד על דמיונו העשיר של המספר, יכול לרמוז על יכולתו לראות את העצב של ענת ולרצות להפיג אותו באמצעות סיפורים דמיוניים ומשעשעים לכאורה.

סיפורי הנונסנס שגפן כותב בשמו של שומדי (ששמו המלא הוא שומדבר "משום שאני לא מתפעל משום דבר") עוסקים בבעלי חיים מואנשים – אריק מלך החיות המשועמם, שועל שאיבד את זנבו, תנשמת שאוהבת לדבר, דוב שרוכב על אופניים, צב שחורז חרוזים, חתולה שבאה מארץ סיאם ועוד. בסיפורים ניכרת השפעתם של סיפורי פו הדב שגפן נחשף אליהם בילדותו⁶ (אלמוג, 2003).

6 ספרו של א.א. מילן **פו הדב** פורסם בארץ לראשונה בהוצאת מחברות לספרות, 1943 בתרגומם של ורה ישראלית ואליהו דוד שפירא. בספרו **הילד הכותב** מעיד גפן: "הספרים היו כרטיס הבריחה שלי אל הדרך שעליה המליץ ריי צ'רלס, הדרך למקומות שמהם אסור לחזור. כילד קטן הקסימו אותי סיפורי הפנטזיה שהציעו לא רק ארצות אחרות אלא עולמות אחרים: "פו הדב", "עליסה בארץ הפלאות", "הנסיך הקטן", "הקוסם מארץ עוץ". (שם, עמ' 37).

אף ששומדי מרבה ללהג ונשמע די עליז, ועל אף ששיניו בולטות מחוץ לשפתיו וכולם חושבים שהוא מחייך – הוא מתוודה שהוא חש בודד ועצוב לעיתים: "לפעמים די עצוב לי כאן, בעיקר כאשר אני לבדי ויורד גשם. אתם כבר תראו לפי הסיפורים שלא הכול משמח אצלי" (יום אחד... כך מתחילים כל הסיפורים שענת אוהבת במיוחד, עמ' 8), ומכאן אפשר שהסיפורים שהוא מספר נועדו להסיח את הדעת, לעורר את הדמיון ולהפיג את העצב והבדידות. במהלך קריאת הסיפורים מתברר שכמוהו, רבות מן הדמויות בסיפוריו חשות עצב ובדידות: אריק האריה שהשתעמם כי אף אחד לא בא אליו, אין לו חברים ואין לו לאן ללכת (שם, עמ' 11, 40), כלב עצוב בלי זנב, התנשמת שמרבה לדבר כי "כל היום וכל הלילה היא רק יושבת על צמרת האקליפטוס ומחכה שמישהו יעבור שם" (שם, עמ' 20), סבא אברם הבודד "שביתו היה מרוחק מאוד מכל שאר הבתים" (שם, עמ' 26) והעביר את ימיו בתפילות שלא יהיו מלחמות ושלענת ולכולם יהיה טוב" (שם, עמ' 28), הצב שכל חייו חיפש מישהו עם יד קטנה שתוכל לגרד לו את הגב, גדליה הפיל העצוב בשל גודלו החריג (שם, עמ' 49), החתולה מהיער שהייתה עצובה וחיפשה מקום שתוכל לאהוב ולכן ענת לקחה אותה לביתה ואימצה אותה (שם, עמ' 35-34).

סיפורי שומדי נועדו לשמח את ענת הקטנה ולבסס את גפן כסופר לילדים, אולם העצב שליווה את האחים גפן חלחל אל הסיפורים ואולי באמצעותם ביקש גפן להעניק לגיטימציה לעצב שילדים חשים. יתר על כן, באמצעות הסיפורים האבסורדיים מצייד גפן את אחותו הקטנה בכמה אמיתות המייצגות חוכמת חיים, כגון: "לפעמים אפשר להיות חכם ולעזור גם כשאין מדברים כלל!" (עמ' 23), או: "מי שרוצה להספיק את הכול – סופו שאינו מספיק כלום" (עמ' 27), וגם: "מתפלל, זה כמו לבקש ולהאמין שמה שאתה מבקש יתקיים" (שם, עמ' 27), וכן: "תראה שאחרי שתספר ותשתף אותנו בעצב שלך יהיה לך הרבה יותר קל" (שם, עמ' 49). גם את האמירות הללו ניתן להבין כרמיזות מוצפנות לבני משפחתו הקרובים.

קרמר

קרמר החתול, גיבור שלושת הספרים שהוא עומד במרכזם, הוא בן דמותו של חתול שאכן נכנס לביתו של מאיר שלו והחליט להישאר בו.⁷ את הסיפורים על אודותיו כתב מאיר שלו ואייר יוסי אבולעפיה בזמן ששניהם הפכו סבים לנכדות. שלו הקדיש את הספרים לנכדתו האהובה הדס ולאימה זוהר. הספרים נכתבו במהלך ארבע שנים, וכשם שהנכדות התפתחו וגדלו, כך גם החתול

7 בריאיון לאלעד זרט, שפורסם ב"דיעות אחרונות" באוגוסט 2014, סיפר שלו כי באחד הימים פרץ לביתו החתול של השכנים שהריח בשר על האש, רץ פנימה, החליק על מרצפות הבית, הסתובב שלוש פעמים סביב עצמו ונחבט אל הקיר. לאחר שקיבל חתיכת סטייק, החליט להישאר. השם קרמר הוענק לו על שם קריימר מהסדרה "סיינפלד", שנודע בכניסות דרמטיות לביתו של שכנו ג'רי. "הוא נהיה סלבריטי בכפר מאז שיצא הספר הראשון עליי", גילה שלו באותו ריאיון.

מתפתח ומתבגר ויוצא מהבית אל החוץ ואל העצמאות. ככל חתול, קרמר מרוכז בעצמו, בצרכיו ובנוחותו. ככזה הוא משקף גם את נקודת מבטו האגוצנטרית של ילד קטן.

הסיפור הראשון **קרמר ישן כל הזמן** (2010) הוא מעין סיפור ערש המתאר את החתול המבכר להעביר את יומו בשינה, ולהגנתו מסביר למשפחה שבביתה הוא גר שהוא חולם חלומות על חבריו והחלומות מעייפים אותו. הסיפור המיועד לפעוטות כתוב במשפטים קצרים, בחריזה חלקית ובהומור, ועל אף שהוא נמסר מפי מספר כל-יודע הוא משקף את נקודת מבטו של הגור הקטן.

בסיפור השני, **קרמר יוצא אל היער** (2012), קרמר מתחיל להתעניין בסביבה שמחוץ לבית ומגלה את בעלי החיים שבגינה. ככל פעוט עליו ללמוד התנהגות חברתית מהי, כיצד משחקים יחד, כיצד רוכשים חברים, איך לדבר מבלי להעליב וגם מהם יחסי הכוחות בין גדולים וקטנים. החתלתול עובר תהליך של חברות (סוציאליזציה) ולומד על חשיבות החברות והעזרה מחברים. עבור הקורא או המאזין הצעיר יש בסיפור על החתול השתקפות של התנסויותיו החברתיות ושל הלמידה על ההתחשבות בזולת הנדרשת כדי לחיות בחברה. במקביל להנאה מיכולתו המתפתחת ומעצמאותו המתרחבת, הילד לומד גם את מגבלותיו, את הסכנות האורבות לו ואת ההתמודדות עם פחד. ככל ילד הוא מגלה את יכולותיו מתוך השוואה לקטנים ולגדולים ממנו, לעיתים הוא חש גדול ולעיתים קטן.

נראה שהסיפור השלישי **קרמר לומד לשחות** (2014) הופקע ממדף הספרים של הנכדות הקטנות וסייע לשלו ולאבולעפיה להתמודד עם הפרידה מחיות המחמד שלהם, שכן הספר הוקדש לזכרם של קרמר החתול ושל בוזו – כלבו של המאייר יוסי אבולעפיה. הספר משקף פחות את עולמם של ילדים קטנים, אף שגם אלה יכולים להזדהות עם חוויות הביקור בים ובבריכה, רכישת תחושת ביטחון במים ולימוד שחייה, ויותר, את חיבתם של המחברים למאכלי דגים. עלילת הספר שנכתבה כדי להעניק לחתול ולכלב תפקידים ובמה מורכבת ודרמטית יותר מן הספרים הקודמים ופונה לקהל נמענים בוגר יותר. היא מתארת את קרמר שמגיע אל הבריכה במטרה ללמוד לשחות כדי שיוכל לממש את זממו ולהשביע את רעבונו ותאוותו לאכילת דגים, וזאת לאחר שגורש מהמטבח, מהחנות ומהמסעדה שבהם ניסה להשיג את המאכל הנכסף, וכמעט טבע בים. בניגוד לטבע החתולי המתעב מגע מים בפרווה, החתלתול הקטן נאלץ לקחת שיעורי שחייה אצל בוזו הכלב, שהוא מציל, צוללן ושחיין. ניסיונו לצוד דגים עולה לו בנפילה ברשת הדייגים, הימלטות מהם לאחר שחשבו שהוא דג מיוחד ורצו לאכול אותו ובריחה נועזת לחוף מבטחים. החתלתול שהתבגר מאז הספרים הראשונים מגלה אקטיביות ונועזות, מתמודד עם סכנות וקשיים, ואף מגבש את זהותו המגדרית:

קְרָמֶר הַחַתּוּל לָבֵשׁ בְּגָדִים,
זָקֵף הַזָּנָב, סָמֵר הַשָּׁפָם,
מִסְכָּה עַל עֵינָיו, סִנְפִּירִים לְרַגְלָיו,
נִפְחֵ אֶת חֲזֵהוּ מְלוֹא רְאוּתָיו:

”הִנֵּה אֲנִי, גִּבֹּר בְּחַתּוּלִים,
מֶלֶךְ הַמְּצוּלוֹת, שְׁלִיט הַנְּחָשׁוּלִים.

הסיפורים נכתבו בהפוגות שבין כתיבת הרומנים למבוגרים⁸ וכוללים קריצות הומוריסטיות למבוגרים, כגון זו שבציטוט לעיל ובדיחות מילוליות וחזותיות המשולבות באיורים.

בדומה לזוהר, קרמר החתול מרוכז בעצמו ובסיפוק מאווייו ולומד את יכולותיו ואת מגבלות המציאות. שומדי וקרמר הן שתי חיות המחמד רכות הפרווה שזכו להאנשה בידי גפן ושלו ונוצרו ונכתבו במטרה לשמח ולשעשע את הילדים. שומדי, הארנב הידידותי בעל הדמיון העשיר משוחח עם חיות היער, מודע לרגשות שלהן ומספר לענת חברתו סיפורים שבהם נשזרים לעיתים חוטים של עצב וחוכמת חיים. לעומתם, זוהר וקרמר מייצגים עולם ילדי המתמודד עם משימות התפתחותיות כשהם מוגנים ועטופים באהבה.

מלבד ענת וזוהר, שומדי וקרמר, יהונתן גפן ומאיר שלו תרמו לספרות ותרבות הילדים בישראל דמויות בלתי נשכחות, שירים וסיפורים שליוו את הקוראים הצעירים בעשורים הקודמים ונדמה שימשיכו להיות חלק ממדף ספרי הילדות ומחוויות הקריאה של ילדים עוד שנים רבות.

מקורות:

- ברוך, מ' (1991). **ילד אז – ילד עכשיו**. ספריית פועלים.
גפן, י' (1969). **שירים שענת אוהבת במיוחד**. דביר.
גפן, י' (1970). **יום אחד... כך מתחילים כל הספורים שענת אוהבת במיוחד**. דביר.
גפן, י' (1999). **אשה יקרה**. דביר.
גפן, י' (2016). **הילד הכותב**. דביר.
סצ'רדוטי, י' (2000). **ביחד וכל אחד לחוד: על נמען מבוגר ונמען ילד בשיח הספרות למבוגרים**. הקיבוץ המאוחד.
פינטו, ג' (2023). ”יהונתן ברא לי עולם ומשפחה במקום זו שלא הייתה”: ענת בן ארי נפרדת מאחיה. ”גם כן תרבות”, כאן, 23.4.23:

<https://omny.fm/shows/gam-ken-tarbut/39c70d53-0e2d-416c-905c-afed00bccfd3>

פלד, א' (1999). **כבש צאן ברזל. ידיעות אחרונות**, 16.4.1999.

שלו, מ' (1985). **גומות החן של זוהר**. כתנר.

שלו, מ' (1999). **סוד אחיזת העיניים**. עם עובד.

8 **קרמר ישן כל הזמן** נכתב אחרי **הדבר היה ככה** (2009), וקרמר לומד לשחות נכתב אחרי הרומן **שתיים דובים** (2013).

שלו, מ' (2014). **קרמר החתול ישן כל הזמן**. עם עובד.

שלו, מ' (2012). **קרמר החתול יוצא אל היער**. עם עובד.

שלו, מ' (2014). **קרמר החתול לומד לשחות**. עם עובד.

עיון ומחקר

ביבליותרפיה בשירות העצמי: תהליכי כתיבה וגיבוש זהות בספר "אמילי

ממולד ירח" מאת לואי מוד מונטגומרי

ד"ר בלה שגיא

תקציר

מאמר זה עוסק בתפקידה של הכתיבה האישית בחייה של אמילי סטאר, גיבורת הספר **אמילי ממולד ירח** מאת לואי מוד מונטגומרי, הסופרת הידועה מאוד הודות לסדרת **האסופית** ודמותה של אן שרלי. המאמר מתמקד בתהליכי הכתיבה, בעיבוד אובדן ואבל דרך הכתיבה ובגיבוש זהותה של אמילי.

אמילי, המתמודדת עם יתמות בילדותה לאחר אובדן שני הוריה בתוך זמן קצר, נעזרת בכתיבה לשם פורקן רגשי ברגעי מצוקה, וכדרך לשמירה על קשר עם אביה, גם אחרי שהלך לעולמו. בהמשך נוצרת גם האפשרות לחידוש קשר רגשי עם אימה, דרך המפגש עם החדר שבו גדלה ובאמצעות כתיבה אליה. אלה מוציאים אותה מן הבדידות הקיומית ומקרבים אותה אל העצמי האמיתי שלה, המתבטא במבעים היצירתיים והספונטניים החיים בתוכה.

מילות מפתח: ספרות נוער, נערות, אמילי ממולד ירח, לואי מוד מונטגומרי, אמילי סטאר, ביבליותרפיה, עצמי, אבל, כתיבה, בדידות

מבוא

הספר **אמילי ממולד ירח** (Emily of New Moon, 1923), מאת לואי מוד מונטגומרי, יצא לאור ב-1923, והיה הראשון בסדרה של שלושה ספרים. ב-2021 הוא תורגם לראשונה לעברית בידי מאירה פירון ויצא לאור בהוצאת טל-מאי וידיעות ספרים. בעברית נכתב מעט על הספר, אולי משום שתורגם רק לאחרונה לעברית, ואולי כיוון שבאופן כללי לא נכתב הרבה על ספרות ילדים ונוער בארץ, ולמעט ביקורת ספרותית צוננת מעט (רודנר, 2021), לא זכה הספר להתייחסות רבה. בבריטניה, לעומת זאת, הוא נכנס לרשימת מאה הספרים מעוררי ההשראה שערך ה-BBC ב-2005; ובקנדה, מונטגומרי נחשבת לאחת הסופרות החשובות והמוערכות ביותר (Gammel, 2008; Truchan-Tataryn, 2004).

באופן שלא יפתיע את קוראותיה הנאמנות של מונטגומרי (אם כי בהחלט ייתכן שישנם גם קוראים), בדומה לאן שרלי בספר **האסופית** (Ann of Green Gables, 1908), אמילי סטאר, גיבורת

1 המאמר מבוסס על הרצאה ביום העיון "בלתי נשכחות: על דמויות ספרותיות ועיצובן" שהתקיים ב-6.12.21 במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין.

הספר, מתייתמת משני הוריה ונשלחת לגור באי הנסיך אדוארד אצל שתי דודות – לורה הנעימה, ואליזבת חמורת הסבר.

קשה מאוד, כמובן, להימנע מהשוואה בין סדרת הספרים **אמילי ממולד ירח** ובין הסדרה הקנונית והאלמותית **האסופית** אשר יצאה לאור בשנת 1908. סדרה זו זכתה לאין-ספור תרגומים ועיבודים ולמיליוני קוראות וקוראים מאז שהתפרסמה ועד ימינו, ואף זכתה לתשומת לב לא מעטה של המחקר האקדמי בארץ ובעולם (רודין, 2017), אך חוששני שהשוואה כזו לא תעשה חסד עם הספר אשר בו אעסוק במאמר זה.

גיבורת הספר, אמילי סטאר, מתוארת כילדה הדומה לפיה, במובנה השדוני, שיערה שחור, עיניה אפורות-סגולות ועזות מבט, כשל בני משפחת מאריי הגאים אליהם היא משתייכת, עורה חיור וחיוכה שובה לב ומלא קסם. בדומה לאן שרלי, גם אמילי מגלמת דמות של ילדה נועזת, שוברת מוסכמות, יש שיאמרו (ואומרים) חצופה, וכמוה גם היא אוהבת לדמיין. אך בניגוד לאן, מסתבר שהדמיון העשיר של אמילי אינו עוצר בחלומות ובמשחקי ילדות, שכן אמילי, הקרובה אולי יותר לדמותה של מונטגומרי עצמה, היא ילדה כותבת. היא כותבת שירה, מכתבים לאביה המת, סיפורים, ובסופו של דבר מתכוונת להיות סופרת ולכתוב רומן.

במאמר זה אראה כיצד עבור אמילי הכתיבה היא תהליך שבמרוצתו מתגבשת אישיותה הבוגרת. זוהי כתיבה בשירות העצמי, היינו כתיבה המשרתת את אמילי בדרכים שונות: כתיבה בזמן מצוקה ולצורך ויסות רגשות; כתיבה בתהליך אבל על אובדן אביה ודרך לשמירת קשר איתו; כתיבה אל מול בדידות קיומית, ולבסוף אראה כיצד הכתיבה משמשת אותה לקשר גם עם אובדן אימה ועם העצמי האמיתי שלה, וכך תורמת להצלחה ממשית של חייה מחיים מזויפים וחסרי אותנטיות.

טראומת אובדן ואבל

אובדן של אדם קרוב הוא אירוע קשה, המעורר תגובות נפשיות מגוונות. פרויד במאמרו המרכזי **אבל ומלנכוליה** (2007) מתייחס לשתי תגובות רגשיות אפשריות לאובדן של אדם קרוב: התגובה הרגשית הראשונה היא אבל, ואילו התגובה הרגשית השנייה היא מלנכוליה, אשר נחשבת פתולוגית ומדאיגה יותר מאבל רגיל. הוא מגדיר אותה כמחלה: התבססות במצב נפשי דמוי דיכאון וקושי לשחרר את הקשר הקונפליקטואלי עם הנפטר.

ברום וקלבר (1993) מציגים מודל של שלושה שלבים מרכזיים בהתמודדות עם אובדן וטראומה: השלב הראשון מאופיין בחוסר אמונה, הלם ובלבול; בשלב השני ישנה הימנעות מזיכרונות והכחשה של האירוע הטראומתי ושל האובדן מתוך רצון להגן על הנפש מפני חוויות חודרניות שקשה לשאתן; בשלב האחרון ישנה אינטגרציה מחודשת של המציאות והסתגלות אליה.

תאוריות בנות זמננו מסתייגות מן הטענה כי אבל מתנהל על פי שלבים סדורים כרצף של תחנות המובילות להתמודדות מוצלחת. תחת זאת הן גורסות כי קיים תהליך אינדיווידואלי לכל אורך חייו של האדם האבל, שמופיעים בו מאפיינים של השלבים השונים (ויצטום, רובין ומיקלסון, 2019).

חוויות של אובדן וטראומה גורמות לעיתים לטלטלה בתפיסת העצמי של האדם ומביאות לשינוי במושג העצמי. דרכי הקיום של האדם, מול אחרים ומול עצמו, מאבדות מהארגון ומהמשמעות שלהן – תפיסת המציאות והתפקוד בחיי היום-יום משתבשים נוכח האובדן, והאדם נאלץ לארגן את תפיסת העצמי שלו מחדש. שינוי בתפיסת העצמי בקרב אנשים שכולים הוא אינדיווידואלי וייחודי. לעיתים נוצר שבר בתחושת הרציפות של העצמי, ומתרחשת הידרדרות ביכולת התפקוד המלווה בתחושה קשה של חיים נטולי משמעות. לעומת זאת, ישנם מקרים שבהם האובדן מצליח לקבל משמעות חדשה ולהוביל לצמיחה ובנייה מחודשת של העצמי. היינו, חוויית האובדן היא קשה ומלווה בכאב, אך יכולה להביא גם לפיתוח של תובנות, יכולות ותכונות אישיות (ויצטום, רובין ומיקלסון, 2016).

המוות הוא מושג מורכב שמבוגרים החווים אובדן מתקשים להבינו ולעכלו, כל שכן ילדים צעירים. לילדים עדיין קשה לתפוס מבחינה קוגניטיבית מושגים מופשטים המתקשרים למוות – נצחיות, תהליך בלתי הפיך, סופיות – ועל כן הם עלולים להיקלע למצוקה של ממש במפגש עם מושגים אלו (וולף, 2002). ילדים נעזרים לעיתים במנגנוני הגנה, כגון הכחשה, המתבטאת גם בהאנשת חפצים, בשקיעה לעולם הדמיון באמצעות סיפורים, שירים ואגדות (הלפרין, 2011) ובדימויים מרגיעים ופסטורליים של גן-עדן שאליו הגיע הנפטר ואליו יגיע הילד כשיגיע זמנו (Malcom, 2011). האפשרות הטבעית של ילדים להיעזר בכלים מתחום ההבעה והיצירה כמו ציור (חזות, 2000), שימוש בדמיון וכתובת סיפורים (להד ואילון, 1995), יכולה להיות להם לעזר בזמן מצוקה קשה של אובדן הורה או אובדנים אחרים.

ביבליותרפיה

ביבליותרפיה היא שיטת טיפול מתחום הטיפול באומנויות, המשלבת תהליכים של קריאה וכתובה של טקסט ספרותי במרכז הדיאלוג הטיפולי. תהליכים אלו מתווכים באמצעות איש המקצוע המטפל, הביבליותרפיסט/ית, ופעולת התיווך מתועלת לתכליות תרפויטיות (צורן, 2009).

האם תיתכן ביבליותרפיה בלא נוכחות של גורם מטפל? יש שיענו בשלילה, ויש שיענו בחיוב, אך גם אם אין זו ביבליותרפיה "קלסית", לעיתים הכתיבה עצמה מספיקה כדי ליצור שינוי תרפויטי. שנים רבות נעזרו אנשים באופן ספונטני בכתיבה לרווחתם הנפשית, ביניהם בוודאי גם אנשים שלא זכו להגיע לטיפול נפשי מסודר. מחקרים רבים תומכים בכוחה התרפויטי האימננטי של הספרות ושל הכתיבה (גרנות, 2020; צורן, 2000), בעיקר לאחר מצבי טראומה (Sagi, 2021).

כתיבה בתהליך אבל על אובדן הורה

כאמור, מותו של אדם קרוב, בוודאי מותו של הורה, מערער את הנפש ואת יסודות הקיום. מחקרים עדכניים בתחום האובדן והאבל מדגישים את חשיבות תהליך האבל המתקיים בשני מסלולים: מסלול התפקוד הביו-פסיכו-חברתי, ומסלול שמירת הקשר עם הנפטר ומערכת היחסים עימו (ויצטום, רובין ומלקינסון, 2019). פעמים רבות כתיבה אקספרסיבית או כתיבת מכתבים משמשת את האדם האבל בתהליך עיבוד האבל במסלול שמירת הקשר עם הנפטר, כפי שכותבת המשוררת מיה טבת דיין (2015) בשירה "אם תחזרי" מתוך הספר **ויהי ערב, ויהי תוהו** (פרדס, 2015) על אובדן אימה:²

...וְאִם תְּבוֹאֵי בְּעָרֵב
בְּכָל עָרֵב
תְּרֹאֵי שְׁהַכְּיֹר נְקִי
וְאִם בְּלֵילָה
תִּגְיְעִי
מִעוֹלָם הַמֵּתִים
וְכָלְנוּ יְשָׁנִים
רַק אֶל תִּתְהַלְכִי בְּדַמְמָה
הָעִירִי אוֹתְנוּ בְּבִקְשָׁה.
כָּל לַיְלָה
אֲנַחְנוּ מִשְׁאִירִים לָךְ
מִפְתָּח
בְּמִקוֹם הַסּוּדִי
מְחוּץ לַדָּלֶת.

אמילי סטאר גיבורת הספר **אמילי ממולד ירח** מאבדת את שני הוריה בתוך פרק זמן קצר יחסית ובגיל צעיר מאוד. בגיל ארבע היא מאבדת את אימה, וכחמש שנים לאחר מכן את אביה. הקשר הקרוב עם אביה כלל "שיחות אמיתיות" (שם, עמ' 12) שהיו מופלאות ולוו בתחושת חום וקרבה רגשית אמיתית: "לא היה עוד אבא כזה בעולם כולו, לא יכול להיות, עדין כל כך, מבין כל כך, נפלא כל כך!" (שם, עמ' 21). לאחר פטירתו ממחלה, חייה של אמילי מתהפכים ללא שליטה, והיא

2 הציטוט מן השיר מתפרסם כאן באדיבות המשוררת מיה טבת דיין.

נעקרת מביתה ומסביבתה המוכרת והאהובה ונשלחת לחיות בביתן של קרובות המשפחה, הדודות ממשפחת מאריי, לורה הרכה ואלזבט הנוקשה.

לאורך עלילת הספר אביה הוא האובדן הטרי והגלוי. אליו היא מתגעגעת, ואליו כביכול היא כותבת על ההתרחשויות בחייה במכתבים ובאיגרות. היא מתארת לאביה את הגעגוע, אך גם את ההסתגלות, את הבחירה שלה בחיים באמצעות התחברות לטבע ויכולת ההתענגות הבריאה מן הנופים רבי היופי של אי הנסיך אדוארד: "אני אוהבת את החורשה הזאת עד כאב. אתה מבין כאב כזה. גם אילזה אוהבת אותה, ואנחנו משחקות שם רוב הזמן... שביל היום נמצא ליד הפלג, ואנחנו מכנות אותו כך כי הוא מקסים עכשיו" (שם, עמ' 160). למרות זאת, היא מדגישה את געגועיה לבית ילדותה, ואת האמביוולנטיות המשוקעת ברגשות מורכבים אלו: "אבל אבא יקר, לא שכחתי את העצים האהובים בבית. אני תמיד חושבת עליהם כשאני הולכת לישון. אבל אני מאושרת כאן. זה בסדר שאני מאושרת, נכון, אבא? דודה אליזבת אומרת שהתגברתי על הגעגועים שלי הביתה מהר מאוד, אבל אני מתגעגעת הביתה לעיתים קרובות בתוכי." (שם, עמ' 160).

כתיבה בזמן מצוקה ולצורך ויסות רגשות

בספר מתואר כיצד אמילי נעזרה בכתיבה לכל אורך חייה, ככלי מווסת וכאמצעי לבטא מצוקה רגשית. ממצאי מחקרים רבים (למשל; Pennebaker & Seagal, 1999; Sloan & Marx, 2006; Peri et al., 2016) מראים כי הכתיבה יכולה לשמש לעיבוד רגשות, להקלתה של מצוקה רגשית, והיא אף מקדמת תהליכי ויסות וקתרזיס. הנושא נבדק על רקע טראומות קשות, ונמצא כי אף בלא טיפול נפשי הכתיבה עצמה יכולה להקל, ולקדם צמיחה מטרואומה (Croom, 2015). הכתיבה האישית מאפשרת תהליכי עדות של האדם לטראומה שעבר, מה שמייצר חוויית תוקף מול הספק המוטמע במצב הטראומטי. כך גם במצבים של טראומה מורכבת בילדות, כמו פגיעה מינית, בדגש על התבוננות עצמית ומתן משמעות לטראומה בחיי הכותבת, המסייעים לגיבוש של זהות לכידה יותר (שגיא ודקל, 2021).

הכתיבה בעקבות טראומה היא דרך להיות במגע, ולא להיות במגע; להיזכר, אך לא להיות שם, להכיר בכך שזה חלק מסיפור החיים ולא משהו שחוזר שוב ושוב ללא שליטה. הרגשות הופכים לנסבלים יותר כשהם מתבטאים בכתיבה ומאפשרים תהליכי "סגירה" (closure) של חוויות טראומטיות "פתוחות" ולא מעובדות (Baikie, Geerligs & Wilhelm, 2012).

הכתיבה מאפשרת ויסות של הרגשות הקשים, אפשרות לחקור אותם ולהבינם. הפעלה של כוחות נפשיים יצירתיים מאפשרת תנועה משחקית באמצעות הדמיון, במרחב הפוטנציאלי המרפא, הנגיש באמצעות חיבור של כתיבה ותהליכים אומנותיים עם חומרים נפשיים כואבים (ויניקוט, 2009). מחקר שבדק את השפעת הכתיבה על אנשים המתמודדים עם חרדה מצא כי דווקא אנשים אשר פחות מבטאים רגשות בשל חוסר ביטחון, הראו מדדים טובים יותר לאחר התערבות שכללה

ביטוי רגשי וכתובת חוויותיהם (Niles et al., 2014), חשוב לציין כי נמצא שיפור הן במדדים נפשיים הן במדדים פיזיים (Crespo & Fernandez-Lansac, 2016).

תנאי הכרחי לעצמי מגובש הוא חוויית ההמשכיות והרצף של העצמי, כלומר היכולת ליצור נרטיב, לספר סיפור. יכולת זו נפגמה אצל מי שעבר טראומה בגיל צעיר, בשל הסימפטומים של הטראומה (הרמן, 1994). הכתיבה האישית, ובזכותה יצירת הנרטיב, מאפשרים תהליך של המשכיות ובניית רצף גם בתוך מציאות מורכבת של צער, אובדן וכאב. כתיבה מציעה הזדמנויות לזכור, לתת עדות, לכבד, להנציח את העבר ולעבד מצבים של טראומה ואובדן, ויכולה להתאים במיוחד בהתמודדות עם אובדן הורי (Felberbaum, 2014).

ניתן לראות כי אמילי מבינה זאת, גם בלי הסבר תאורטי: "לרגע חשבה להשליך את עצמה על המיטה ולבכות. היא לא יכלה לשאת את כל הכאב והבושה שצרבו את ליבה. ואז נפל מבטה על היומן הצהוב הישן על שולחנה הקטן. כעבור רגע ישבה אמילי על מיטתה, בישיבה מזרחית, וכתבה בלהט ביומן הישן בבדל עיפרון הפחם הקטן שלה. כשאצבעותיה ריחפו על פני השורות הדהויות לחייה סמקו ועיניה ברקו. היא שכחה את בני מאריי, למרות שכתבה על אודותיהם, היא שכחה את ההשפלה, למרות שתיארה את מה שאירע; במשך שעה היא כתבה בשטף לאורה העמום של המנורה הקטנה בלי לעצור, רק לרגעים ספורים, כדי להשקיף מהחלון על יופיו של הלילה הערפילי בזמן שתרה בתודעתה אחר מילה מתאימה במיוחד; כשמצאה אותה, נאנחה בשמחה וחזרה לכתובה." (מונטגומרי, 2021, עמ' 55).

חייה של אמילי אינם פשוטים. הם מלאים בהתמודדויות רגשיות וברגעי מצוקה קשים, אך הכתיבה מהווה עבורה מחבוא נפשי ומיכל שלתוכו היא יכולה לפרוק את רגשותיה, קיצוניים ככל שיהיו. כאשר היא כועסת מאוד על השכן, ג'ון הנשגב, בשל הלצה לא מוצלחת על חשבונה, היא מתעללת את הכעס שלה לכתובת חיבור ובו היא מדמינת את עונשו של ג'ון על הלצתו. היא נותנת דרור לדמיונה להשתולל ולהתנקם מתוך דחפים תוקפניים ובלא מעצור וגבול. רגשות הכעס והתסכול מומרים בכתיבה, ולאחר סערת הכתיבה והפורקן בעקבותיה, אמילי מסוגלת ללכת לישון: "היא החליטה שבגלל אכזריותו השטנית לעולם לא תתקרב לג'ון הנשגב. היא חשה כלפיו מרירות כה עזה כי הפחיד אותה, למרות שהם חברים טובים כל כך, לכן לא הצליחה להירדם עד שחיברה תיאור שבו היא מתה מהרעלה, ג'ון הנשגב נשפט על רציחתה ומובל לתלייה על גרדום שניצב מתנשא כמוהו, ואמילי נוכחת באירוע הנורא למרות שהיא כבר מתה בשל מעשיו. כשהיא הורידה אותו סוף-סוף מחבל התלייה וקברה אותו בקלון, הדמעות זלגו על לחייה מתוך אהדה לגברת ג'ון הנשגב והיא סלחה לו." (שם, עמ' 173).

כתיבה אל מול בדידות קיומית בשל אובדן האם

בניגוד לאובדן המעובד יותר של אביה, לאמילי קשה יותר להתמודד נפשית עם אובדנה של אימה. אימה מתה בפתאומיות "תוך שלושה ימים" כשאמילי הייתה בת ארבע. מאז מלווה אותה דמותה של אשת הרוח – אחד ההיבטים המיסטיים או הפנטסטיים של היצירה. אשת הרוח מתוארת כדמות "גבוהה וערפילית, ובגדי משי אפורים ודקים מתנופפים סביבה, ויש לה כנפיים כמו של עטלף, אבל הן שקופות, ועיניה הזוהרות כמו כוכבים מציצות מבעד לשיער ארוך פזור. היא יכולה לעוף, אבל הערב היא תפסע לצדי ברחבי השדות" (שם, עמ' 13).

כמו ביצירות אחרות מסוגת הריאליזם הפנטסטי, תפקידה של הדמות הזאת הוא לאפשר ליצירה להציע ניצחון על המוות (שגיא, 2004). לפיכך, אין ביצירה הכרעה אם מדובר בהיבט פסיכולוגי של בת-דמותה של אימה המלווה אותה ומופיעה לצידה ברגעי מצוקה, במנגנון הגנה דיסוציאטיבי או כזה הנשען על חלימה בהקיץ ודמיון, או שמא ביציר על-טבעי שנמצא שם לצורך התעלות היצירה על גבולות הריאליה, בדומה ליצירי פנטזיה דומים בספרים אחרים (למשל הפטרונוס אצל **הארי פוטר** של ג'. ק. רולינג).

בסוף הספר אמילי חווה שחזור של טראומת האובדן של אימה. אותה נטישה פתאומית שאין לה הסבר מתחילה שוב בחייה בהווה, כאשר נודע לה הרקע להיעלמות אימה של אילזה חברתה הטובה. ברכילות שאינה תואמת לגילה, שאמילי נחשפת אליה, נודע לה כי האם ברחת עם מאהב ונטשה את בעלה ובתה הקטנה, בריחה שעל פי הרכילות המקומית מסתיימת במוותם בטביעה. כתוצאה מכך, אמילי חווה חרדה עמוקה ומתמשכת אשר הופכת למחלה. עם הצפתה שוב בטרואומה סביב אובדן אימה, אמילי אינה מצליחה להתאושש מהסיפור על האם הנעלמת, הנוטשת, וכך בעצם היא זו שמגלה מתוך הזיה על-טבעית נוספת את גורל אימה של אילזה. מתגלה לה כי היא כלל לא ברחת, אלא נפלה לבאר: "ביום שהרופא בא לא זכרתי כלום, אבל עכשיו נדמה לי שאני זוכרת משהו, כאילו חלמתי את זה, כאילו ראיתי את אמא של אילזה חוצה את השדה, שרה. היה חשוך, אבל ראיתי את אס הלבבות. הו, דודה, אני לא יודעת, אני לא אוהבת לחשוב על זה." "לא נדבר על כך שוב", אמרה דודה לורה ברוך. "זה מסוג הדברים שמוטב לא לדבר עליהם; אחד מסודותיו של אלוהים." (שם, עמ' 392).

גילוי דרמטי זה משחרר את אמילי מהקונפליקט הפנימי שלה ביחס לאימה, כל הכעס הלא-מודע שלה על נטישת אימה, מתנקז לאותה פרשה, ועם סיומה הטוב אפילו אביה של אילזה חוזר להאמין באלוהים: "החזרת לי את האמונה באלוהים, אמילי" (שם, עמ' 389).

לאחר השחרור הזה והקתרזיס שהוא יוצר בתוכה, מסוגלת אמילי לעבור לחדרה של אימה, ומתחילה לכתוב גם לה מכתבים. עד אז כתבה רק לאביה. כך היא מוצאת שוב את הקשר לאימה שניתק בתוך תוכה, ובזכות זאת מסוגלת אף להיפתח לקשר אימהי עם דודה אליזבת שהייתה עד כה קשה אליה ופתאום מתרככת.

בחדר של אימה מגלה אמילי "מראה סגלגלה במסגרת של זהב מלוכלך" ובאופן סימבולי, כעת לאחר שהקשר עם אימה חודש בתוכה, היא מסוגלת לראות במראה את עצמה "במלוא הגוף פרט למגפיים". המראה "לא מעוותת את הפנים שלי ולא משנה את הגוון לירוק." (שם, עמ' 344).

בהשתקפות הזאת אמילי מתחילה לפגוש את העצמי האמיתי שלה, לא זה מעוות הפנים, הכוזב, השומר על העצמי האמיתי מול העולם, אלא העצמי הפנימי, שהיה מחובר לאם האהובה ושכאלו קפא בזמן במשך השנים לאחר מותה הפתאומי:³

"החדר היה אפוף קסם בלתי מוגדר של חדרים שבהם פריטי הריהוט, ישנים או חדשים, מכירים זה את זה היטב והקירות והרצפה מסתדרים ביניהם. אמילי חשה בכך כשבחנה כל דבר. זה החדר שלה. היא כבר אהבה אותו. היא הרגישה לגמרי בבית. "אני שייכת לכאן", אמרה באושר. היא הרגישה עונג של קירבה לאימה, כאילו ג'ולייט סטאר נעשתה לפתע אמיתית עבורה." (שם, עמ' 344).

היא מצרפת את אימה כנמענת למכתביה: "ותמיד אכתוב את המכתב גם לך וגם לאבא מעתה, אימא. אני מצטערת שלא הכללתי אותך כל כך הרבה זמן. אבל לא נדמית לי אמיתית (בתוכי) עד לערב שבו חזרתי הביתה." (שם, עמ' 345).

כתיבה כקשר עם עצמי אמיתי

הפסיכואנליטיקאי דונלד ו' ויניקוט טבע את המונחים "עצמי אמיתי" ו"עצמי כוזב" (ויניקוט, 2009). העצמי האמיתי הוא הגרעין הפנימי, ולעיתים החבוי, של האישיות, ואילו העצמי הכוזב מהווה הגנה על העצמי האמיתי ומתפתח לאחר כשלים בהורות המוקדמת. ישנן דרגות שונות של עצמי כוזב, ממצב כמעט פסיכוטי למצב בריא ושימוש בעצמי הכוזב רק לשם נימוס וכללים חברתיים (ויניקוט, 2009). לפי ויניקוט, בטיפול פסיכותרפי המטפל שואף לקרב את המטופל לעצמי האמיתי שלו, או לפחות לצמצם את הפער ביניהם, שיכול להיות בלתי נסבל. אך ויניקוט מדגיש כי לא רק טיפול מקרב אותנו לעצמי האמיתי שלנו, אלא גם יצירתיות ומשחק: "בשלב המוקדם ביותר העצמי האמיתי הוא המצב התאורטי שממנו באים המחווה הספונטנית והרעיון האישי. המחווה הספונטנית היא העצמי האמיתי בפעולה. רק העצמי האמיתי יכול להיות יצירתי, ורק העצמי האמיתי יכול להרגיש ממשי (real). בעוד שהעצמי האמיתי חש ממשי, קיומו של עצמי כוזב מוביל להרגשה של חוסר ממשות או לתחושת חוסר תוחלת." (ויניקוט, 2009, עמ' 209).

גם כתיבה יכולה להיות מסלול לקשר עם העצמי האמיתי. כתיבה רפלקטיבית יוצרת קשר עם העצמי, מקדמת תובנה ושיח פנימי, לעיתים זהו אמצעי משמעותי לגיבוש העצמי, כמו שנמצא

3 מוטיב המראה מוכר ממעשיות ומיתוסים רבים, החל ממראת הקסמים של שלגיה, דרך ההשתקפות ההורגת של מדוזה ועד לראי הקסמים יפנתא בהארי פוטר מאת ג'.ק. רולינג, המשקף את המשאלה העמוקה ביותר של המתבונן בו. המוטיב מסמל את הפער בין החיצונית לבין הפנימיות, את האפשרות לראות אל תוך הנפש פנימה במפגש עם המבט של עצמך במראה.

למשל במחקר על כתיבת יומנים של מתבגרות (רוטנברג, 2011). הכתיבה היא דרכה של אמילי אל העצמי האמיתי שלה. דרכה היא שומרת על יצירתיות, בונה את הנרטיב של סיפור חייה, מעבדת את רגשותיה ומכירה את עצמה, ובסוף הספר אף פונה אל עצמה בהחלטה להתחיל לכתוב יומן: "פעם היא הייתה כותבת הכול במכתב לאביה. עכשיו כבר לא יכלה לעשות זאת. אבל על השולחן לפני נחה מחברת-ג'ימי חדשה לגמרי. היא קירבה אותה אליה, לקחה את העט, וכתבה על הדף הבתולי הראשון:

מולד ירח,

בלייר ווטר,

אי הנסיך אדוארד,

8 באוקטובר.

אכתוב יומן, שייתכן כי יפורסם לאחר מותי." (שם, עמ' 406).

אחד הרגעים הקשים בספר הוא תיאור הפגיעה העמוקה המתרחשת מול הכיתה כאשר המורה חושפת את שיריה של אמילי ולועגת להם. חשיפה זו היא פגיעה אלימה בילדה היצירתית; בעצמי האמיתי, הגרעין החבוי והנסתר המצוי בלב החיים הפנימיים, שיש לשומרו ואין לחשוף אותו לעולם. ויניקוט (2009) מכנה את האזור השמור הזה של העצמי כאינקומוניקדו (incommunicado), חלק עמוק ובלתי מתקשר, שמור מפגעי העולם.

הפגיעה של המורה הייתה עלולה להיחוות כפגיעה אנושה ביצירתיות ובספונטניות של הילדה, אך למרבה המזל סצנה אכזרית זו מתאזנת במפגשים של אמילי עם אנשים אחרים אשר עוזרים לה לגבש את העצמי האמיתי שלה, ביניהם הכומר הקתולי, שהוא עבודה "נציג האחרות" (otherness) בהיותה ילדה פרוטסטנטית טובה, ודון פריסט, גבר שבאופן קצת מטריד מסמן אותה ככלה עתידית עוד בהיותה ילדה, אך עם זאת, מעודד את כישרונה ועוזר לה לדמיין את עתידה כסופרת.

אמילי, ילדה אינטליגנטית מאוד, מבינה שעליה להיעזר בעצמי הכוזב כדי לשמור על העצמי האמיתי. היא מסתירה את הכתיבה שלה מדודתה, מהמורים שלה, ומחליטה מי הם אנשי הסוד שלה, בני דמותו של אביה, שעליהם היא סומכת.

אפילו מול המספרת, אשר מפגינה לעיתים את הקול המוסרני והצדקני, נדרשת אמילי לעיתים להסתיר את העצמי האמיתי: "הדבר (התנהגותה של אמילי) אינו מעיד על מוסר השכל חיובי כמובן; במעשייה ראויה לשמה אמילי הייתה מתגלה ונענשת על אי ציות או מתוודה בשל ייסורי המצפון; אבל אני מצטערת לספר, או הייתי אמורה להצטער, שהמצפון של אמילי לא ייסר אותה מעולם בעניין הזה. ואף על פי כן נגזר עליה לסבול מספיק באותו לילה מסיבה אחרת לגמרי, כדי לאזן את העבירות הקטנות שלה." (שם, עמ' 164).

סיכום

בסיום הספר אמילי מוצאת את מקומה בביתן של הדודות, היא רוכשת חברים טובים וחברת נפש קרובה, ואף נרמז פוטנציאל לקשר אהבה עתידי. היא אף זוכה להערכת אנשי העיירה, ואפילו המורה המאיים מר קרפנטר נשאר המום מול כישרונה: "הטבע תמיד מפתיע אותנו. לילדה הזאת יש מה שלי מעולם לא היה והייתי מוכן להקריב הכול כדי שיהיה לי." (שם, עמ' 406). נראה כי תהליך האבל מסתיים ומפנה את האנרגיה הנפשית לצמיחה והתפתחות.

לאורך הספר, מסע ההתבגרות של אמילי אל עצמיותה מלווה כל העת בכתיבה, היא לא מתגבשת רק כנערה אלא גם ככותבת, כסופרת. האבל והאובדן הקשים שהתמודדה עימם בגילה הצעיר עוברים עיבוד, המתאפשר בזכות תהליכים משמעותיים של התבוננות עצמית ומתן משמעות – שני תהליכים חשובים ומרכזיים המתרחשים בתהליך הכתיבה בעקבות טראומה ומקדמים את הצמיחה הפוסט-טראומטית (Sagi, 2021).

אישיותה מתגבשת, למרות אתגרי חייה, סביב חלומה העתידי להיות סופרת, והיא מתלבטת בקביעת השם הנכון שישקף את זהותה זו:

"נ.ב. תהיתי כיצד אחתום כשאגדל ואפרסם את כתבי. אני לא יודעת מה עדיף, אמילי בירד סטאר או אמילי ב' סטאר, או א"ב סטאר או א' בירד סטאר. לפעמים אני חושבת שאשתמש בשם עט, שם ספרותי שאת בוחרת לעצמך. זה נמצא במילון שלי בחלק של הביטויים, בסוף. אם אעשה זאת אוכל לשמוע אנשים מדברים לידי על היצירות שלי בלי לחשוך, ומביעים את דעתם האמיתית. זה יהיה מעניין, אבל אולי לא תמיד נעים. אני חושבת שאהיה א' בירד סטאר." (שם, עמ' 351)

מקורות

מקורות ראשוניים:

מונטגומרי, ל', מ' (2021). **אמילי ממולד ירח**. תל אביב: טל-מאי וידעות ספרים.

מונטגומרי, ל', מ' (1989). **האסופית – אן מהחווה הירוקה**. ירושלים: כתר.

מקורות משניים:

ברום, ד' קלבר, ר' וון דן הארט, י' (1993). אובדן וטראומה: הדומה והשונה. בתוך: א' ויצטום, ש' רובין ור' מלקינסון, (עורכים), **אובדן ושכול בחברה הישראלית**. ירושלים: משרד הביטחון, עמ' 39-48.

גרנות, ל' (2020). **כיצד מרפאת הביבליותרפיה? כתיבה, ילדות, שיר: עיון פסיכואנליטי-ספרותי**. חיפה: פרדס; רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

הלפרין, א' (2011). "אל האינסוף ומעבר לו!". **הפנקס כתב עת מקוון לספרות ותרבות לילדים**.
<https://ha-pinkas.co.il/%D7%90%D7%9C-%D7%94%D7%90%D7%99%D7%A0%D7%A1%D7%95%D7%A3-%D7%95%D7%9E%D7%A2%D7%91%D7%A8-%D7%9C%D7%95/>
הרמן, ג' ל' (1994). **טראומה והחלמה**. תל אביב: עם עובד.
וולף, ר' (2002). התמודדות ילדים צעירים עם נושא המוות. **ספרות ילדים ונוער**, 111, עמ' 3-7.
וינקוט, ד' ו' (2009). **עצמי אמיתי, עצמי כוזב**. תל אביב: עם עובד.
ויצטום, א', רובין, ש' ומלקינסון, ר' (2016). **הפנים הרבות של האובדן והשכול בישראל: תיאוריה וטיפול**. חיפה: פרדס.
ויצטום, א', רובין, ש' ומלקינסון, ר' (2019). אובדן טראומטי – התערבות טיפולית אסטרטגית בעקבות מות אדם קרוב
בנסיבות טראומטיות. בתוך: ל' להב וז' סלומון (עורכות), **משחזור לזיכרון: טיפול בטראומה נפשית**. ת"א: רסלינג,
עמ' 461-482.
חזות, ת' (2000). גם בשחור יש גוונים: היצירה כטקס התמודדות עם אובדן ושכול. **טיפול באמצעות אומנויות**, 3 (1),
עמ' 107-129.
טבת דיין, מ' (2015). **ויהי ערב, ויהי תוהו**. חיפה: פרדס.
להד, מ' ואילון, ע' (1995). **על החיים ועל המוות: מפגש עם המוות באמצעות הסיפור והמטאפורה**. חיפה: נורד.
פרויד, ז' (2007). **אבל ומלנכוליה**. תל-אביב: רסלינג, עמ' 15-43.
צורן, ר' (2000). **הקול השלישי: איכויותיה המרפאות של הספרות ואפשרויות יישומן בדיאלוג הביבליותרפי**. ירושלים:
כרמל.
צורן, ר' (2009). **חותם האותיות: קריאה וזהות בדיאלוג הביבליותרפי**. ירושלים: כרמל.
רודין, ש' (2017). החומרים מהם עשויה גיבורה שורדת: עיון ברומן האסופית ללוסי מוד מונטגומרי. **ילדות**, 2, עמ' 48-65.
רודנר, ע' (2021). "אמילי ממולד ירח": רומן חניכה מוגבל ומעייף, השטוף באתוסים בעייתיים. נדלה מאתר **הארץ**
בתאריך 29.7.22.
רוטנברג, ב' (2011). יומני היקר: קתריזיס ונרטיבים של לבדיות ביומני מתבגרות. **בין המילים: כתב עת לטיפול באומנויות**, 5.

<https://www.smkb.ac.il/us/college-publications/beyn-hamilim/volume5/catharsisn-narratives/>
שגיא, ב' (2004). **הניצחון על המוות: ריאליזם פנטסטי בייצוגה של טראומה היסטורית קולקטיבית** (עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך במדעי הרוח"). האוניברסיטה העברית: ירושלים.
שגיא, ב' ודקל, ר' (2021). "ואם אתן כאן, אז גם אתן הפסקתן לשתוק": כתיבה אישית כעדות עצמית לפגיעה מינית בילדות. **בין המילים: כתב עת לטיפול באומנויות**, 18, עמ' 74-99.
Baikie, K. A., Geerligs, L., & Wilhelm, K. (2012). Expressive Writing and Positive Writing for Participants with Mood Disorders: An Online Randomized Controlled Trial. *Journal of Affective Disorders*, 136 (3), 310-319.
Crespo, M. & Fernandez-Lansac, V. (2016). Memory and Narrative of Traumatic Events: A Literature Review. *Psychological trauma: Theory, Research, Practice and Policy*, 8, 149-156.

- Croom, A. M. (2015). The Practice of Poetry and the Psychology of Wellbeing. *Journal of Poetry Therapy*, 28(1), 21-41.
- Felberbaum, S. (2014). Mourning and Creativity: Finding the 'Write' Words. *Psychoanalytic Social Work*, 21(1-2), 40-54. <https://doi.org/10.1080/15228878.2013.840246>
- Gammel, I. (2008). *Looking for Anne of Green Gables: The Story of L. M. Montgomery and her Literary Classic*. New York: St. Martin's Press.
- Malcom, N. L. (2011). Images of Heaven and the Spiritual Afterlife: Qualitative Analysis of Children's Storybooks about Death, Dying, Grief, and Bereavement. *Omega*, 62(1), 51. <https://doi.org/10.2190/OM.62.1.c>
- Niles, A. N., Byrne Halton, K. E., Mulvenna, C. M., Lieberman, M. D., & Stanton, A. L. (2014). Randomized Controlled Trial of Expressive Writing for Psychological and Physical Health: The Moderating Role of Emotional Expressivity. *Anxiety, Stress and Coping*, 27 (1), 1-17.
- Pennebaker, J. W., & Seagal, J. D. (1999). Forming a Story: The Health Benefits of Narrative. *Journal of Clinical Psychology*, 55, 1243-1254.
- Peri, T., Hasson-Ohayon, I., Garber, S., Tuval-Mashiah, R., & Boelen, P. A. (2016). Narrative Reconstruction Therapy for Prolonged Grief Disorder-Rationale and Case Study. *European Journal of Psycho traumatology*, 7, 1-11.
- Sagi, B. (2021). "Only When it's Written Here": Personal Writing as Testimony in the Aftermath of Childhood Sexual Abuse. *Journal of Poetry Therapy*, 34(3), 150-163. <https://doi.org/10.1080/08893675.2021.1921475>
- Sloan, D. M., & Marx, B. P. (2004). Written Disclosure Reduces Trauma and Depressive Symptomology. *Clinical Research Digest*, 22, 1-1. American Psychological Association.
- Truchan-Tataryn, M. (2004). Re-Construction Zones. *Canadian Literature*, 183, 32-134.

מהדרת ה'אחר' להאדרתו: עיון בשלוש יצירות ספרות לילדים

מאת יהונתן גפן

ד"ר סמדר פלק-פרץ

תקציר:

המאמר מציע קריאה צמודה (close reading) בשלוש יצירות מאת יהונתן גפן, הכוללות ייצוגים של ה'אחר' בחברה: השיר "הקיפודה יוכבד" (מתוך **הכוכבים הם הילדים של הירח**, 1974), השיר הסיפורי הארוך "הדרקון הלא נכון" (מתוך קובץ השירים בשם זה, 1986) והמעשייה האומנותית **ילד הכרובית** (1983). היצירות כלולות בתוכנית הלימודים בחינוך לשוני לכיתות היסוד המוקדמות; העיון ביצירות חושף את דרכי ייצוגו ועיצובו של הפרט ה'אחר' ביצירה הספרותית, ואת תגובת החברה אליו. קריאה זו תיערך לאור מגוון תאוריות ביקורתיות מתחומים שונים המתמקדות בדמות ה'אחר' בחברה ובכללן תאוריות מתחומי הפסיכולוגיה, הסוציולוגיה, הפילוסופיה וחקר הספרות.

מילות מפתח: ה'אחר' בספרות, ה'אחר' בספרות הילדים הישראלית, יהונתן גפן, תפיסת הילד בספרות ילדים, המהפכה האטלסית, בדידות, רדיפת ה'אחר', עמנואל לוינס, אנה פרויד, מודל ארבעת המפגשים של יעקבה סצ'רדוטי

א. מבוא

ספרות הילדים הישראלית נודעה מראשיתה כסוכנת תרבות וכמקדמת תהליכי חִבְרוּת וערכים של החברה המתהווה בארץ. לאה גולדברג מתייחסת לספרות הילדים כשער שבאמצעותו נפתח עולמו הצר של הילד לעולם הרחב, ובו בזמן, ישותו ודמיונותיו זוכים לאישור (1987). מראשיתה תפקדה ספרות הילדים הישראלית כספרות מגויסת, המשקפת את תפיסת העולם ההגמונית, ודגלה בעשורים הראשונים לקיומה (שנות ה-30-70 של המאה ה-20) בערכי קוממיות האומה, קידום ערכי האחדות החברתית וההאחדה של המעגל הפרטי עם המעגל הכללי (אופק, 1988; משיח, 2000). בעקבות זאת, דמות הילד ה'אחר' בחברה ובתרבות הישראלית לא זכתה לייצוג הולם, מראשית הכתיבה לילדים (שנות ה-30-40) עד לשנות ה-70; במהלך שנות ה-70 ניכר שינוי ביחס לייצוג ה'אחר' בספרות ילדים (חובב, 1995). תמורה זו נגזרת מן המעבר הכללי בתרבות ובספרות הישראלית מעיסוק בערכי הקולקטיב למיקוד בעולמו של היחיד (ברוך, 1991; בן-גור, 2017).

שיריו וסיפוריו של יהונתן גפן (1947-2023) – משורר, סופר, פזמונאי ומתרגם – החלו להתפרסם בראשית שנות ה-70 וכללו מגוון מופעים של דמות ה'אחר' בחברה; אלה נתפסו כמבעים חדשניים על רקע תקופת פרסומם (הראל, 1983; ברוך, 1991) וסללו את הדרך ליצירות הספרות הבאות אחריהן, העוסקות בנושא זה. במאמר זה אקרא קריאה צמודה (close reading) בשלוש יצירות מאת יהונתן

גפן, הכוללות ייצוגים של ה'אחר' בחברה: השיר "הקיפודה יוכבד" (הכוכבים הם הילדים של הירח, 1974), השיר הסיפורי הארוך "הדרקון הלא נכון" (מתוך קובץ השירים בשם זה, 1986) והמעשייה האומנותית **ילד הכרובית** (1983). היצירות כלולות בתוכנית הלימודים בחינוך לשוני לכיתות היסוד המוקדמות; הקריאה בהן תיערך במגמה לחשוף את דרכי ייצוג ועיצובו של הפרט ה'אחר' ביצירה הספרותית, ואת תגובת החברה אליו. קריאה זו תיערך לאור מגוון תאוריות ביקורתיות מתחומים שונים המתמקדות בדמות ה'אחר' בחברה ובכללן תאוריות מתחומי הפסיכולוגיה, הסוציולוגיה, הפילוסופיה וחקר הספרות.

ב. ה'אחר' בחברה בראי ספרות הילדים הישראלית: תפיסות והתפתחות

בעידן המאה העשרים והמאה העשרים ואחת, השיח בנושא ה'אחר' וה'אחרות' מתקיים בתחומים מגוונים ומרכזיים, כגון, פילוסופיה, סוציולוגיה, פסיכולוגיה, תרבות, חינוך, ספרות. על פי הגדרתו של גורביץ' (1997), ה'אחר' נתפס "ככל מה שאינו אני", כלומר, כל מה שמייצג חריגה מן השגור והמוכר, מן הנורמה המקובלת בחברה שאנו משתייכים אליה. נוסף על כך, ה'אחר' מייצג את השונה והלא-מוכר, ולעיתים גם את הבלתי-ידוע, העומד בניגוד למקובל בקהילה שבה הוא מתקיים (ארליך, 2001). הדרת ה'אחר' מתקשרת לחרדה מפגיעה ומאיום על מוסכמות החברה (Goffman, 1963 כהן, 1990; ארליך, 2001; Kristeva, 1991). בוכויץ (2010) מדגישה את ההבדלים התרבותיים היוצרים אפליה ביחס ל'אחר', בתוך שימוש במסכות זהות מוכנות מראש.

חשוב להדגיש כי מושג ה'אחר' אינו מונוליטי וכי 'אחרות' עשויה לבוא לידי ביטוי בשלל דרכים: מבחינה גופנית, התנהגותית, מגדרית, תרבותית, לאומית, דתית ועוד. הדיון בנושא ה'אחר' החל להתפתח בהיסטוריה, בתפיסת היוונים בעת העתיקה, שהבדילה בין 'אנחנו' לבין 'אחרים' על רקע תרבותי, כאשר הלא-יוונים נתפסו כ'ברברים', והושמטו מן הקהילה האנושית. במאה ה-20, הנושא זכה להתייחסות רבה במחשבת העולם המערבי, לדוגמה בהגותם של היידגר, הוסרל, סארטר, בובר, ואף ביצירותיהם הספרותיות-פילוסופיות של סארטר וקאמי שהדגישו את האחריות והמחויבות של החברה כלפי ה'אחר'. הדגשים האלה מציינים התפתחות ביחס ל'אחר', המושפעת, בין השאר, מנזקי מלחמת העולם השנייה ומתוצאות ההתעמרות במגוון 'אחרים' במהלכה. במאה ה-21, תהליכים כגון הגלובליזציה וכן התפתחות הטכנולוגיה והתקשורת חידשו את הדיון בנושא ה'אחר' בעקבות הקשרים שנוצרו בין אנשים מתרבויות שונות. אלה הדגישו את חשיבות תרומתה של תקשורת בין פרטים שונים זה מזה לשם העשרת המגוון האנושי (פלך-פרץ, 2016).

תהליכים התפתחותיים אלה השפיעו אף על הספרות והחינוך בחברה הישראלית: הספרות שנכתבה לילדים משנות השלושים של המאה העשרים, ועד ראשית שנות השבעים הייתה, כאמור, ספרות מגויסת בעיקרה שהציבה במרכז את צורכי הקולקטיב (ברוך, 1991; בן-גור, 2017). ספרות הילדים בשנות השבעים ואילך, כדברי ברוך (1991), "אינה עוסקת כמעט בנושאים זידקטיים-חינוכיים או לאומיים-חברתיים. הילד, משפחתו והמעגל החברתי שמסביבו הם הנושאים

העיקריים" (שם, עמ' 12). העיסוק בפרט ובמעגלי החיים המקיפים אותו, הביא לידי בחינה של מגוון פרטים 'אחרים' בראי הספרות. ההתמקדות בעולמו ובצרכיו של הפרט הילדי ניכרת בגל של יצירות מהפכניות לילדים שראו אור בשנות ה-70 וקראו תגר על האידאולוגיה הדידקטית-הלאומנית של ספרות הילדים הישראלית. חוקר הספרות ש' הראל (1993) כינה מגמה זו 'המהפכה האטלסית', על שום השינוי שחוללה יצירת הסופר והמשורר יהודה אטלס. ספרו הראשון של אטלס **והילד הזה הוא אני** (1977) הביא לקדמת הבמה הספרותית "עמדה ילדית מחוספסת" שהצביעה על ההתייחסות הילדית להיבטים חברתיים, מתוך תביעה נחרצת של תשומת לב ומחשבה על רצון הילד וצרכיו (ברעם-אשל, 2020: עמ' 135-136). את המגמה ההתפתחותית שייצגה יצירתו של אטלס שיקפו עוד יוצרים ויוצרות בני זמנו, ביניהם: נורית זרחי, אפרים סידון, מאיר שלו, חגית בנזימן ויהונתן גפן¹. מגמה זו הלכה והתעצמה לאורך השנים, כאשר היא מותירה אותותיה ביצירות הספרות לילדים ומייצרת תמורה התפתחותית בספרות הילדים הישראלית ובמערכת החינוך בארץ.

בשנת 2013 יזם שר החינוך, הרב שי פירון, תוכנית חינוכית בשם "האחר הוא אני", לשם קירוב בין קבוצות שונות בחברה הישראלית: דתיים וחילונים, יהודים וערבים, שילוב עולים חדשים והכלה של תלמידים עם צרכים מיוחדים. בתוכנית זו נכללה אף רשימת ספרי ילדים מומלצים לשילוב בתוכניות הלימודים הכוללים ייצוגים ספרותיים של מפגשים בין הילד הטיפוסי לילד ה'אחר' על רקע משתנה. גרין-שוקרון (2006) טוענת כי המפגש עם ה'אחר' מעורר תגובה דואלית שכן האחר מסקרן, ובו בזמן אף מאיים, והמפגש איתו עשוי להוביל לבחינה עצמית, ביחס אליו.

המסרים המורכבים העולים מספרים ברשימה זו, הכוללים מפגשים בין הילד 'הטיפוסי' לילד ה'אחר' 'בעל הצרכים המיוחדים', נבחנו לעומק במאמרים אחדים מאת יעקבה סצ'רדוטי (2013א, 2013ב, 2015), במהלכם הוצע מודל 'ארבעת המפגשים' בין הילד הטיפוסי לילד בעל צרכים המיוחדים. מודל זה הבליט את חשיבות הקריאה הביקורתית ברבדים הסמויים בספרי ילדים בנושא ה'אחר', ואחת המסקנות העולות מתוכו היא שלא כל המפגשים בספרי ילדים בין הילד הטיפוסי לילד בעל המוגבלויות כוללים מסרים של קבלה והכלה. מתוך דברי סצ'רדוטי עולה תפקידה המשמעותי של ספרות הילדים ככלי לקידום תהליכי חִבְרוּת וכסוכנת להפצה ערכים חינוכיים ולהטמעתם, וכן חשיבות הקריאה הביקורתית בספרים הנכללים ברשימות מומלצות בנושא זה, טרם חשיפת הקהלה הצעיר אליהם.

ספרות הילדים מהווה כלי חשוב לשיפור כישוריהם החברתיים של ילדים ובכלל זאת אף קידום רגישות חברתית, תקשורת בין-אישית וכן סבלנות, סובלנות ויכולת הכלה של ה'אחר' בחברה. לפיכך, יש לבחון לעומק את המסרים העולים מתוך ספרי ילדים בנוגע ליחסי 'אחר' וחברה, ולבדוק האם

1 בהתייחס לכך, מתוך מיקוד בז'אנר ספציפי של שירי הערש הישראלים, ברוך (Baruch, 1988) למשל, מזהה מגמה מודרנית של שינוי בשירי הערש של יהונתן גפן: "הכבש השישה עשר" ו"ענת אומרת לאלוהים בערב"; שינוי זה בא לידי ביטוי בכך שהדובר הוא ילד, המרגיע את עצמו, ולא מבוגר המרגיע את הילד, וכן שבדרך ההרגעה משולבים יסודות קומיים.

מסרים אלה עולים בקנה אחד עם האידיאולוגיות החברתיות הרצויות. בהמשך לכך, במאמר זה ברצוני להציע עיון ביקורתי ביצירות יהונתן גפן הכלולות בתוכניות הלימודים ועוסקות בנושא ה'אחר', במגמה לבחון באופן ביקורתי את המסרים הגלויים והסמויים האצורים בהן.

ג. יהונתן גפן: חייו ויצירתו

ביקורת הספרות כוללת מגמות שונות בנוגע לבחינת הביורגריה של יוצרים ויצירות. לצד הגישה הרואה חשיבות בבחינת קווים ביוגרפיים של יוצרים², ראוי לציין את גישתו המשפיעה של ברת' (Barthes, 1977) שהכריז על 'מות המחבר' וקרא למְשֻׁמוֹעַ של טקסטים ספרותיים במנותק מהקשרים ביוגרפיים של כותביהם. עם זאת, כאשר קיימת הלימה משמעותית בין מאפיינים ביוגרפיים של כותב היצירה לבין מאפייני רכיביה הספרותיים, ראוי לתת את הדעת על כך. חייו האישיים של יהונתן גפן מהווים תצרף עשיר אשר לכל אורכו משקף מגוון היבטים של 'אחרות'; לפיכך, ראוי, לדעתי, לתת את הדעת על היבטים של 'אחרות' בביורגריה של גפן, במיוחד בהקשרו של מאמר זה, שעניינו בחינת היבטים אלה ביצירותיו.

יהונתן גפן נולד בשנת 1947 לישראל גפן ולאביבה גפן לבית דיין וגדל במושב נהלל. במהלך שירותו הצבאי כקצין מודיעין, נפטרה אימו, אביבה (נובמבר 1967); מותה השפיע מאוד על כתיבתו, ובהמשך התגלה לו דבר התאבדותה. בשנת 1968, בהיותו כבן עשרים, יצא לאור ספר שיריו הראשון **כמה מילים** (1968) ומעט לאחר מכן פרסם את ספרו הראשון לילדים **שירים שענת אוהבת במיוחד** (1969). הוא קיבל מלגת לימודים שמימש אותה בקיימברידג' בין השנים 1970–1972. לאחר שובו, החל לכתוב טור קבוע במעריב, בכתיבה זו התמיד במשך שנים רבות עד לתום העשור השישי לחייו. במקביל, גפן התפתח בעולם הכתיבה השירית, הפזמון והפרוזה ופרסם ספרי שירה וסיפורת למבוגרים³. תחילה 'הלך בתלם' ועבר בתחנות המוכרות במסלול החיים של הישראלי הממוצע, שכללו לימודים וגיוס לצבא.⁴ אולם, בהמשך חייו נקט גפן בגישה המייצגת 'אחרות' אנטי-ממסדית

2 להרחבה ראו: הרציג, ח' (2005). **תורת הספרות והתרבות: אסכולות בנות זמננו**. האוניברסיטה הפתוחה.

3 קבצי השירה למבוגרים של גפן הם: **מקום לדאגה** (1971), **בעיקר שירי אהבה** (1976), **פחות אבל כואב** (1985), **רוק בבית הסוהר** (1988), **שירים 85-90** (1990), **אחרי השיר הזה אני הולך** (2009) ועוד. גפן אף העלה מופעים סטיריים יחד עם מגוון אומנים, פרסם רומנים אחדים, שביניהם שניים מבוססים באופן ישיר על הביורגריה שלו: **שיני חלב** (1977) ו**אישה יקרה** (1999); כמו כן, כתב מחזות לתיאטרון ותרגם מחזות ושירים. בין המחזות שתרגם: **"יומן חוף ברייטון** מאת ניל סיימון (1982) ו**המיזנטרופ** מאת מולייר (1985). כלל ספריו של יהונתן גפן למבוגרים משלבים היבטים ביוגרפיים משלבים שונים בחייו, באופן ישיר או באופן עקיף: מילדותו בנהלל, חוויותיו ותחושותיו הקשות במהלך שירותו הצבאי – המאפיינות תחושות של דור שלם שחוה סדרה של מאבקים לאומיים; זאת תוך שילוב מחאה נגד הממסד ומסרים אנטי-מלחמתיים.

4 במהלך שירותו הצבאי, ובעקבות הטראומות מקרבות מלחמת יום הכיפורים שבהם השתתף, חווה גפן הלם-קרב, ופציעה נפשית שהשפיעה על מהלך חייו. אלה הביאו אותו לידי התמכרויות לסמים ואלכוהול, השפיעו על יחסו למשפחתו והטביעו חותמם על כתיבתו. ראו: היילבריק (2023) גפן (2002).

השתקפה בהתבטאויות הפוליטיות האנטי-מלחמתיות בציבור ובמדיה התקשורתית, וכן בכתיבה ספרותית שונה ואחרת על רקע הקיים – הן מבחינה תמטית והן מבחינה סגנונית-לשונית. מראשית דרכו היה יהונתן גפן בעל סגנון ישיר, בהיר וביקורתי שהתבלט במופעים הסטיריים שלו וכן בשירה ובפרוזה למבוגרים ולילדים. ניתן לזהות את טביעת אצבעו המובהקת בכתיבתו, שבה השתדל לשמור על נאמנות למציאות, כפי שהוא ראה אותה, ושיקפה הזדהות רבה עם מושאי יצירתו.

כיוצר ישראלי ניתן למקם את יהונתן גפן ב'קו תפר' בין שתי תקופות המשקפות תפיסות אידאולוגיות שונות מבחינות רבות בחברה הישראלית: שנות ראשית ספרות הילדים הישראלית המשקפות מגמות לאומיות מובהקות ותכונות של ספרות מגויסת, שבמהלכן רכש את השכלתו האוריינית והערכית, ותקופת סוף שנות ה-60 שבמהלכה החל ליצור ולהתפתח כאומן. שנות ה-70 מזוהות עם השבר הגדול שהביאה עימה מלחמת יום הכיפורים לזירה הישראלית, ועם השפעת מגמות מערביות כלליות, אנטי-מלחמתיות, המזוהות עם תרבות "ילדי הפרחים" בארצות הברית שרווחה בתקופה זו. התרחשויות אלה בארץ ובעולם הביאו לידי מחאה חברתית שמצאה את ביטוייה בין השאר בשירה הכתובה ובפזמונות. אלה, כענפים אחרים מענפי האומנות, שיקפו מגמה של התנגדות למוסכמות הפוליטיות הממסדיות והעדפת אידאולוגיה המזוהה עם מחאה נגד הניוון החברתי ומעלה על נס ערכים הומניסטיים כגון אהבת האדם, שלום ושוויון (קטורזה, 2019).

כך מצטייר יהונתן גפן שהיה בן למשפחה המייצגת את אצולת ההתיישבות העובדת והמגויסת למשימות הלאומיות של בניית הארץ, ואשר יצירותיו הספרותיות למבוגרים ולילדים נטועות בנוף הישראלי ובייחודו. עם זאת, גפן, משקף ביצירותיו אף מגמות שאפיינו את ערכיה הפציפיסטיים של התרבות האירופאית והאמריקאית בשנות ה-60 והושפע רבות מתרבות הנגד והמחאה האנטי-ממסדיים.

ב-1978 פרסם את ספר הילדים **הכבש השישה עשר** שכלל שירים וסיפורים קצרים; הספר הופק לאלבום על ידי דודו אלהרר, המבצעים היו נורית רביץ, גידי גוב, דיוויד ברוזה ללחניו של יוני רכטר, והוא זכה להצלחה עצומה⁵; בעקבות זאת, זכו גפן ורכטר בפרס אקו"ם. בהמשך, הועלתה בתיאטרון הבימה ההצגה "הכבש השישה-עשר", שכתב מיכאל גורביץ' בהשראת הספר. גפן פרסם ספרים נוספים לילדים ובהם קבצי השירים האלה: **הכוכבים הם הילדים של הירח** (1974), **הדרקון הלא נכון** (1986) **ושירים לנטאשה** (1997); ספרי סיפורת, וביניהם, המעשייה האומנותית **ילד הכרובית** (1982), ספרי הילדים **אלרגיה: סיפור ילדות** (2003), **מרק אקליפטוס: הזמר שקרה לו מה שהוא**

5 בסרט "הכי הרבה אני אוהב אותי" שבמהלכו חוקר תום שנאן את השירה העברית לילדים, הוא מתמקד בספרו של יהונתן גפן **הכבש השישה עשר** שהיה "מהמורדים הראשונים בהתייחסות המקובלת לעולם הילדים" (רוזנבלט עמ' 80), במקום לבטא מסרים מגייסים המתקשרים לדמותו של הילד הצבר, המהווה חלק מהמאמץ המלחמתי לקוממיות האומה, שיקף גפן תדיר את עולמם של הילדים תוך מיקוד בפרט הילדי על פני הקולקטיבי, כפי שהדבר בא לידי ביטוי בשורת שירו הידוע "אני אוהב" המהווה מקור לשם סרטו של שנאן: "הכי הרבה אני אוהב אותי" (**הכבש הששה עשר**, 1978, עמ' 18).

שר (2011). בהדרגה, החל מעמדו של גפן מתעצם בעיקר בעולמה של השירה והפזמונאות לילדים ולמבוגרים, וכן בעולם המדיה והתרבות הישראלית. לכל אורך שנות פעילותו לא נמנע מעולם מהשמעת דעותיו הפוליטיות בריש גלי.

לפי אלמוג (1995) בכתבתו של גפן ניתן מקום ל'אחר' בחברה, וזה מצטייר כאינדיבידואל "המחפש את הבלתי שגרתי כי הוא משורר בפוטנציה" (עמ' 49). יהונתן גפן כתב ביצירותיו לילדים על ילדים 'אחרים' שאינם הולכים בתלם (למשל, בשירו "חיים השובב" בתוך: **הכוכבים הם הילדים של הירח**, 1974), על ילדים שנהנים לריב ולהתווכח כדי להינצל מהשעמום בשירו "ריבים קטנים", בתוך **הכבש השישה-עשר**, 1970), וכן על ילדים ששואלים שאלות ומתמודדים עם אמיתות קיומיות-חברתיות ואינם מצייתים באופן אוטומטי לכללי חברת המבוגרים ("כשנסענו העירה", בתוך **הכבש השישה-עשר**, 1970). בדומה לתעוזה התמטית ביצירתו, גם מבחינה סגנונית חידש יהונתן גפן ביצירתו בשלבו שפה גבוהה יחד עם שפת יום-יום וסלנג.

במסגרת ניתוח שלוש יצירות הספרות הבאות אתמקד בפרשנות לייצוגי התמטיים של ה'אחר', ואתיחס גם לאמצעי עיצוב סגנוניים ולשוניים⁶.

ד. "זה נהדר שלא יודעים מה יש לך מתחת למעיל": הסתרת האחרות בשיר "הקיפודה יוכבד"

השיר "הקיפודה יוכבד" נכלל בקובץ השירים **הכוכבים הם הילדים של הירח** (דביר, 1974, מאיירת: נורית גפן-בצר). הקובץ כולל עשרים ותשעה שירים שרבים מהם נחשבים לקלסיקה ומופיעים באנתולוגיות ובמקראות לבתי הספר. שירים רבים בספר עוסקים בדמותו של השונה וה'אחר' בחברה במגוון היבטים. כך, למשל, השיר "הייתי הילד הכי קטן בכיתה" עוסק בילד אשר שונותו ניכרת בגובה חריג, והשיר "חיים השובב" עוסק בילד שונה על רקע התזזיתיות שלו⁷. יוכבד, הדמות המרכזית בשיר, מייצגת את ה'אחר' בחברה, שכן היא קיפודה, הסובלת מדחייה חברתית, כתוצאה מדוקרנות קוציה. סובביה מכנים אותה בשמות מעליבים: "סאברס", "קקטוס" ו"מברשת" ונרתעים מקשר קרוב איתה. הקיפוד הוא בעל חיים המייצג ביצירות ספרות רבות לילדים את ה'אחר' בחברה בשל דוקרנותו המרתיעה. הבחירה בקיפוד נובעת ממאפייניו כבעל חיים אשר באופן טבעי משתמש בקוצים שעל גבו כאמצעי להגנה. בשיר, מבקשת הקיפודה יוכבד להתמודד עם הרתיעה

6 על ייחוד מאפייניו הלשוניים-סגנוניים של גפן עמדו ברוך ופרוכטמן בפרק מתוך ספרן **לכל שיר יש שם: עיוני לשון וסגנון בשירת הילדים** (1982).

7 ציטוט מתוך השיר "הקיפודה יוכבד" בתוך: **הכוכבים הם הילדים של הירח** (1974).

8 דידי שחר הלחין את השיר, וביצעו אותו משי קליינשטיין וכן יוספוביץ' במסגרת תוכנית הטלוויזיה לילדים "פרפר נחמד" ברשת השידור כאן 11 (ספטמבר, 2021).

החברתית ממנה באמצעות הסתרת הקוצים ובתוך אימוץ מאפיינים נשיים אסתטיים-אטרקטיביים, ולפיכך היא עוטה "מעיל ונעלי עקב", כסוג של תחפושת?

התייחסות לקיפודה כאל 'אחר' בעל שונות מולדת עשויה להביא לראייתה כפרט עם צרכים מיוחדים. אם נבחן את המפגש בין הקיפודה לחברה כפי שהוא מצטייר בשיר, לנוכח מודל ארבעת המפגשים של סצ'רדוטי (2013ב), יעלה כי המפגש בינה לבין החברה ניתן לסיווג כמפגש מדיר, אשר בו החברה דוחה את ה'אחר' בשל שונותו ואינה מגלה כלפיו יחס מכיל וסובלני.

השיר כולל מונולוג פנימי, ובמהלכו יוכבד נוקטת בהרגעה עצמית ו"אומרת לעצמה בתוך הלב" שבאופן שבו היא לבושה – בסיוע נעלי העקב והמעיל שהיא עוטה על הקוצים – אנשים לא יראו "שיש [לה] מחטים חדות מתחת", וכך לא יחששו לתקשר איתה. ניכר כי יוכבד מעוניינת מאוד להתערות מבחינה חברתית, ולכן מוכנה לוותר על זהותה האישית. היא מוכנה שיחשבו שהיא "קיפודה ללא קוצים": יצור מסורס, המסתיר את תכונותיו הטבעיות. באמצעות מהלך ההתחפשות שבו נוקטת יוכבד, היא מבקשת לסלול את דרכה למיינסטרים החברתי, המיוצג בשיר בביטוי "אמצע השביל", שעליו מהלכת יוכבד מבלי שידעו מה היא מסתירה מתחת למעיל.

ניתן לפרש את 'אחרותה' של הקיפודה יוכבד באופן אלגורי כ'אחרות' חיצונית מולדת, בעלת השפעה מרתיעה על הסביבה. תגובתה המדירה של הסביבה מביאה את הקיפודה לבחירה בתחפושת הכוללת שני פריטים מרכזיים: מעיל ונעלי עקב, המשמשים אמצעי הסוואה להסתרת הזהות הקוצנית. היא הופכת ליצור מוזר: קיפודה ללא קוצים. כתוצאה מכך, השיר מביע אמירה מאוד חריפה בנוגע לחברה שאינה מוכנה להכיל את ה'אחר' כפי שהוא ומאלצת אותו להסתיר את זהותו.

ההסתרה עשויה להתפרש כאחד ממנגנוני ההגנה של התת-מודע, שהפרט ה'אחר' מפעיל בתגובה למצבי חרדה שעשויים להיווצר כתוצאה ממצבי דחק, הדרה או רדיפה מצד החברה. אנה פרויד (1987) מונה שמונה סוגים של מנגנוני הגנה של התת-מודע שנועדו להגן על האדם מפני

9 היבטים הנוגעים להסתרת הזהות האחרת באים לידי ביטוי אף באיור לשיר. איורים בספרות ילדים אינם רק קישוט המלווה את המלל כי אם שפה בפני עצמה שנועדה להאיר את הכתוב באמירה חזותית המקיימת מערכת קשרים בעלת משמעות עם הכתוב (תור-גונן, 2004). האיור לשיר "הקיפודה יוכבד", במהדורה המקורית של הספר, כולל שני חלקים: החלק העליון בחזית הדף, והחלק התחתון בשיפולי הדף. באופן סימבולי, כמו בשיר – הגלוי יותר לעין, הממוקם בחלק העליון של הדף, מציג את הקיפודה כדודה או סבתא חייכנית, עטויה בגדים מכף רגל ועד ראש, באופן המסתיר את קוציה, היא חגורה סינר צבעוני המעיד על תכונה נשית של ביתיות, באופן המשיק לטקסט – על כפות רגליה נועלת הקיפודה נעלי עקב זעירות – אבזר נוסף המאפיין אסתטיקה נשית, ועל ראשה היא חובשת מטפחת ססגונית. שום דבר בחזותה לא רומז על זהותה הקיפודית או אפילו על זהותה כבעל חיים, למעט אולי פיה המוארך. בשיפולי העמוד מאוירים בשורה קיפודים קטנים, שאינם חולקים דבר במשותף עם הקיפודה המקפידה על הלבשה והנעלה נשית, למעט שילוב הצבעים אדום וצהוב המאפיינים את שני חלקי האיור – רמוז לזהות האמיתית שמסתירה יוכבד. באופן זה משקפים שני חלקי האיור: העליון והתחתון את המתח בין חזות הקיפודה לפנימיותה – הנובע מהסתרת זהותה האמיתית.

חרדות, אחד מהם הוא מנגנון ההדחקה (repression). המונולוג הכואב של הקיפודה משקף פרט הנאלץ להסתיר את טבעו, ואינו מודע להרס העצמי המתחולל בקרב; המודעות לכך מתחווה כתוצאה מן הנימה האירונית המאפיינת את מסירת הדברים בשורה האחרונה בשיר, באמצעות הרשות המספרת המיוצגת על ידי מספר יודע-כל: "זה נהדר שלא יודעים מה יש לך מתחת למעיל". זוהי השורה הארוכה ביותר בשיר, המאירה את תופעת הסתרת הזהות לשם התקבלות באור ביקורתי.

סימבולי מאוד לצורך עיון זה אף שמה של הקיפודה, המזוהה עם דמותה המקראית של יוכבד, אם משה. לסיפורה המקראי של יוכבד מתקשר אלמנט ההסתרה: בשל גזירת פרעה על השמדת בני ישראל עם היוולדם, נאלצת יוכבד להסתיר את משה, מייד לאחר לידתו (שמות ב, א-ד). אך, בשונה מיוכבד השומרת על זהותה העברית ועל חיי בנה, גם בהסתר, יוכבד הקיפודה מוותרת על חלקים מעצמה ומזהותה כדי להתקבל בחברה.

ה. "וככה הם הרגו שם שוב את הדרקון הלא נכון"¹⁰: רדיפת ה'אחר' בשיר הסיפורי "הדרקון הלא נכון"

"הדרקון הלא נכון" הוא שיר סיפורי-ארוך הכולל 18 בתים מרובעים בעלי מקצב קבוע על פי רוב. השיר כלול בקובץ שירים העונה לשם זה, ואיירה אותו המאיירת הנה אדלן (דביר, 1986: 27-31). השירים בספר מועברים מנקודת מבט ילדית, מתוך עמדה של מחאה כלפי מוסכמות חברתיות הנכפות על הילד. כך לדוגמה בשיר "הצריך הזה" נשמע קול מחאה כלפי הכללים החברתיים-התנהגותיים שהילד חייב להישמע להם, ובשיר "שסק" נבחנת הפרת הכללים מצד הילד בחברת מבוגרים באזורים בעלי אופי שונה (כפר לעומת עיר). ה"דרקון הלא-נכון" הוא היצירה הארוכה ביותר בספר, הממוקמת במרכזו, ואשר הספר קרוי על שמה. לפיכך, ניתן להסיק כי התמות המועלות ביצירה זו ומסריה מהווים ציר מרכזי המייצג היבטים מרכזיים בספר¹¹.

את סך שמונה עשר הבתים ביצירה "הדרקון הלא נכון" ניתן לחלק לארבע קבוצות מרכזיות מבחינה תמטית: ארבעת הבתים הראשונים כוללים תיאור של התכונות המרתיעות של הדרקון: אלה מתוארות, בתוך שימוש באמצעי הפיגורטיבי של ההפלגה שעיקרו תיאורים מוגזמים של תכונות מעוררות-האימה המאפיינות את הדרקון. חמשת הבתים הבאים קשורים לתגובה שעורר הדרקון כשנמצא בחברת בני האדם הכוללת: רתיעה, פחד, יחד עם תאוות בצע ביחס לאוצר שהופץ כי הוא שומר עליו; חמשת הבתים שלאחר מכן מתארים את הפער בין חיצוניות הדרקון לפנימיותו, ובין התכונות והרצונות המיוחסים לו לתכונותיו ולרצונותיו האמיתיים – זאת באמצעות שימוש בהנגדה

10 ציטוט מתוך: **הדרקון הלא נכון** (1986: ע' 31).

11 שירי הספר הולחנו ועובדו לאלבום בשם זה (1996), שיצא לאור על ידי חברת התקליטים פונוקול (לחנים): תמיר הרפז, עיבוד מוזיקלי: בעז אבני). את השיר מקריא יהונתן גפן, בליווי נגינת פסנתר ובשירתם של שרונה נסטוביץ', דני שטג, אילן ליבוביץ' ודודו אלהרר.

קוטבית; למרבה הצער, אין איש עומד על טיבם של רצונות הדרקון, וכך מסע רדיפתו מוכתר בניצחון מדומה של החברה – בקטל אכזרי וחסר רחמים של קורבן שווא – "הדרקון הלא נכון"¹².

ה.1. היבטים קלסיים של דמות הדרקון כבסיס ליצירה

היצירה "הדרקון הלא נכון" מבוססת על תכונות דמותו הקלסית של הדרקון ואופני ייצוג במסורת הספרותית. הדרקון הוא יצור דמיוני שהומצא במסורת ספרות המערב בניסיון ליצור ייצוג פיגורטיבי פנטסטי לאמונות, פחדים וחששות של בני האדם (בוכוויץ, 2007). הדרקונים מתוארים כמפלצות ענקיות, לרוב בעלות כנפיים ויורקות אש; תפקיד הדרקון הוא שמירה על אוצרות חומריים או אנושיים (כגון: נסיכות ועלמות במצוקה, שנשבו על ידו). גוף הדרקון מורכב משילוב של גוף נחש עם אבריהן של חיות אחרות ואף של בני אדם. במסורת המערב הדרקונים מאיימים להרוג את האדם, החותר לגלות אוצרות, והאדם הגובר עליו זוכה לתהילה. על פי בוכוויץ, הדרקון מייצג את "הפחד האנושי והקולקטיבי מפני איתני הטבע הבלתי ניתנים לשליטה" (2007: 17).

תיאורי הדרקון ביצירת גפן משקפים את מאפייניו הקלסיים של הדרקון הטיפוסי ומעורר האימה: הוא מתואר כיצור "ענק וירוק-שריון [...] חושף שיניים חדות", גופו מורכב מאברי חיות טרף, רגליו הן רגלי אריה, עורו "חלק ומבריק" כעור נחש, הוא מכונף ובעל שלושה ראשים. הוא אף "יורק אש וזפת" מאפו, "מקפיא [...] במבט", בעל "שלושה ראשים [נ]שש עיניים סגולות" (ע' 27). התגובה שיוצר תיאור זה בתוך החברה האנושית, היא פחד, חשש ובעתה עצומה: "אם יראה אותו ילד רק פעם אחת / לא יישן חמישים לילות." תגובות אלה מפיצות שמועות מרתיעות באשר לאופיו האכזרי של הדרקון הנתפס כתאב לטרף:

"ואין בית בו אין שיחה / על דרקון אכזרי שאוכל נסיכות. / וארוחה בלי נסיכה / היא לא ארוחה לרוחו" (ע' 28).

יחד עם זאת, אל תוך תיאורים מטילי אימה אלה מסתננים לעיתים תיאורים מסוג אחר, כרמזים מטרימים, על אפיוני המהות האמיתית של הדרקון: עצם העובדה שמבע פניו הראשוני מתואר כחיך,

12 היבט נוסף המאשר בדרך ויזואלית את הניגוד שבין תפיסתו של הדרקון כיצור אלים ומאיים שיש להורגו, לבין מהותו הידידותית הוא האיר. במהדורה המקורית של הספר, הנה אדלן בחרה לאייר את הדרקון באיורים בעלי מאפיינים ילדותיים-ידידותיים: הוא אומנם מופיע, בדומה לאופן תיאורו בטקסט: הוא גדל-ממדים, ירוק-הפליא, מכונף, יורק אש ומעלה עשן. אך, העשן הוא צבעוני ואינו אימתני וכך אף האש, הנפערת משלושת הפיות המחייכים של הדרקון. הדרקון מצויר בקווים מעוגלים, המתלכדים עם חיוכו, ומייצרים יחד אפקט של רכות; מבעו מסביר הפנים מצליח להעביר את כובד המשקל באפיונו לחיך המופיע להרף בראשית הטקסט, ולא דווקא לאש הנפלטת מפיו ומתוארת בפרוטרוט בטקסט בבית הראשון. לעומת הדרקון, ששלושת ראשיו בולטים בחיכום בחזות האיר, האבירים מופיעים כגוף אחד מרחוק, הם מאוירים בצבעים חומים וקודרים, ונטולי תווי פנים ברורים. באיר הבא, האבירים לא מופיעים ואף לא הדרקון, ולנוכח השמש הגדולה והצהובה, מאוירים בצבעים קרים רק כלי ההרג המחודדים: חרבות דוקרות, אשר יחד עם התיאור הטקסטואלי מכמיר הלב, מחוררות אף הן את חומות ההגנה של הקורא ומותירות אותו במצב חשוף ורגיש לאחר הלום הגורל.

ניסיונות קינוח אפו יורק-האש מסתיימים בשריפת מטפחות מעוררת רחמים, ומתחילת השיר מופיע תיאור הבדידות שבה שרוי הדרקון – "יושב לבדו על סלע רותח" (ע' 27) – כרמז מטרים להמשך.

בהמשך לתפיסת הדרקון כיצור דמיוני השומר בקנאות על אוצרות, גם ביצירה זו מופצת שמועה שבעינו של הדרקון נמצא יהלום, אשר המוצא אותו יתעשר. שמועה זו מביאה לידי רדיפת הדרקון: "שודדים חפשו אותו לילה ויום / לגנוב לו את האוצר מאחד הראשים" (ע' 28). רודפיו מונעים מתאוות בצע ואף משנאת האחר, שאינה מבוססת על היכרות מעמיקה איתו: "שנאו אותו מגדול עד קטן / בגללו לא חצו את הרחוב. / ואיש לא חשב שהוא לא מסוכן / ואולי הוא בעצם דרקון טוב" (ע' 28). לפיכך, ניתן להסיק כי הדרקון ביצירה מייצג את ה'אחר' המאיים והמסתורי באופן אולטימטיבי, והחברה, הרודפת אותו עד חורמה, מונעת מתאוות בצע, אך בעיקר מחרדה מפני ה'אחר'. החרדה מפני הדרקון מקדשת את כל האמצעים לרדיפתו, וכפועל יוצא אף את פעולת הצייד האכזרית. רדיפה זו מצטיירת בשיר כמוצדקת וחיובית באמצעות שמות תואר אירוניים המאפיינים את העוסקים במסע השנאה, לדוגמה: "ציידיים נחמדים רדפו אחריו"; "אבירים גיבורים יצאו אל הקרב" (עמ' 29, ההדגשה שלי).

2. 'אחרות' כפולה: אימוץ נקודת התצפית של הדרקון

השנאה היא סוג של סחף אמוציונלי, הקיים מקדמת דנא. ליבוביץ'-קנהן טוענת כי "כדי להתמודד עם שנאת האחר הגדול, שהוא האחר הגדול ביותר שקיים, האחר בהתגלמותו [...] יש המנסים להעלות את מודעות הציבור לגורלו" (2005: עמ' 18). לטענתי, זוהי בדיק מטרתו של השיר "הדרקון הלא נכון": השיר פותח בתיאור ה'אחר' כמושא הפחד והחרדה האנושית, ממשיך ברדיפת ה'אחר' כתגובה המתעוררת בעקבות הפחד ובהיכרות עם מהותו של ה'אחר'. מהלך תיאורי זה מועצם באמצעות הבחירה המגמתית במספר חיצוני יודע-כל כמקור שממנו נמסרת העלילה, בתוך אימוץ נקודת התצפית של הדרקון, ככל שהיא מתפתחת. המספר בטקסט הספרותי משמש כמדיום להצגת הנרטיב; לעיתים משמש המספר כפונקציה המתווכת בין הטקסט לקורא (רמון-קינן, 1984; אבן, 1980), ועל אף שאין הוא דמות המשתתפת בעלילה ונמצא בעמדה חיצונית, הוא מאמץ את נקודת התצפית של אחת הדמויות; מושג נקודת התצפית עשוי לכלול "עמדה במרחב ובזמן" ואף "מרכיבים מנטליים שונים" (רון, 1995).

לטענתי, הבחירה במספר יודע-כל המאמץ את נקודת התצפית של הדרקון משקפת בעוצמה את הפער שבין חיצוניות הדרקון לפנימיותו, בין חזותו המאיימת לבין מאווייו העמוקים המתמצים בחיפוש חברה, אהבה, רכות, חמלה: "זאת לא אשמתו שהוא מצויד / בשלושה ראשים. ורק אלוהים יודע / שהוא היה מסתפק בראש קטן אחד / ובכתף אחת רכה להניח אותו עליה." יתרה מזאת, הדרקון מצר על חזותו המרתיעה, על כך שהוא יורק אש "וגופו נחשי ופניו מאוסות. / הוא היה רוצה להיות משהו אחר, / אבל ככה הוא, ואין מה לעשות." (עמ' 27). למעשה, שילוב קולו של מספר חיצוני יודע-כל, המתחיל מעמדה ניטרלית ובוחר בנקודת התצפית של הדרקון שהינו מושא לחרדה

ושנאה, מביא לידי שיקוף מידותיו הפנימיות הטובות של הדרקון ותיאורו כבעל שאיפות נעלות כשל אומן: "דרקון מחפש אהבה וחולם" (עמ' 31) – אלה מנתצים את התיג האימתני שמתייגת אותו החברה.

תיאור זה מייצר 'אחרות' כפולה של הדרקון: לא זו בלבד שהינו 'אחר' ביחס לחברה האנושית, הוא אף אחר ביחס לחברת המוצא שלו עצמו – חברת הדרקונים, ומנודה מקרבם בשל אחרותו: "הדרקונים הרעים התחילו ממנו לברוח, / הוא הוציא שם-טוב לעם הרשע שלהם. / ועל זאת הם לא יכלו בשום אופן לסלוח" (עמ' 31). גורלו הטרגי של הדרקון התלוש, שאינו מוצא את מקומו נובע מהיעדר יכולות התקשורת שלו: "אילו ידע לדבר לפחות, / להסביר שהוא רק מחפש ידידים, / ואין לו עניין לאכול נסיכות, / הוא מעדיף קצת גבינה וזיתים" (עמ' 31). חיפושיו אחר חברה נדונים לכישלון אף בשל סיבה נוספת המתקשרת לתכונותיו הדרקוניות כיצור יורק אש, באופן המייצר הרתעה, משום שעל אף היותו "דרקון חביב, רגיש ובודד, / שחיפש חברים להושיט להם כף" הוא בכל זאת מרתיע ו"קשה מאוד להתידד / עם אחד שנושם עליך אש מהאף" (עמ' 31).

ה.3. בדידות מכורח וסוף טרגי

הבדידות היא מאפיין בולט בדמות הדרקון, המצטייר כגיבור טרגי שאין לו מוצא מגורלו האכזר. בשונה מן הקיפודה יוכבד, הדרקון אינו יכול לפתור את מצוקת הבדידות באמצעות הסתרת שונותו משום שהוא גדול ממדים, בעל שלושה ראשים ויורק אש, ולכן דרכי ההתמודדות שלו עם העוינות והרדיפה היא בריחה והתבודדות. בידוד עשוי לבוא לידי ביטוי בדרכים רבות ובהן ניתוק חברתי בפועל באמצעות בריחה והסתגרות לשם הגנה ממשית או דמיונית ובידוד פנימי-רגשי כדי להתנתק מתחושות טראומטיות הקשות להכלה. בידוד רגשי (isolation) הוא בין מנגנוני ההגנה שמונה אנה פרויד (1987), המופעלים על ידי התת-מודע כדי להימנע מחרדות. כאמור, באמצעות הפעלת מנגנון הבידוד מתנתק האדם מרגשות טראומטיים וכואבים כדי למנוע קריסה. במקרה של הדרקון ביצירתנו – הבידוד מתקיים באופן קונקרטי ומודע לשם התמודדות עם סכנה ממשית. הדרקון חרד פן יגלו אותו ולכן, גם כאשר הוא הולך לישון, אחד משלושת ראשיו תמיד נותר ער: "כששני ראשים הלכו לישון / ראש אחד תמיד נשאר ער". למעשה, מדברי המספר היודע-כל נובע כי הדרקון אינו מפעיל את מנגנון הבידוד הרגשי, משום שהוא אינו מתנתק מתחושת הכאב הנובע מן הבדידות ומן הכמיהה לשנות את מצבו.

אך ניסיונות ההתמודדות של הדרקון אל מול רודפיו אינם מועילים לו, שכן: "בוקר אחד הם הגיעו אליו, / בא אביר ותקע בו חרב מקרוב / וכולם חגגו כשהוא מת מפצעיו, ואיש לא חשב שאולי הוא טוב" (עמ' 31). החזרה על המילים "אולי הוא טוב" מופיעה בווריאציות שונות בבית התשיעי ובבית החמשה-עשר ["ואולי הוא בעצם דרקון טוב" (9); "ואיש לא חשב שאולי הוא טוב" (15)] – לשם העמקת הסדק הנפער בתפיסת ה'אחר' כאיום, וכדי לעורר בקוראים תחושת חמלה כלפי ה'אחר' ואף רצון להכירו לעומק. חמלה זו מתגברת נוכח מותו האכזרי המלווה בתגובה נבזית של החברה:

האבירים הורגים את הדרקון, הנסיכות מריעות אל מול גופתו והשודדים עוקרים את עינו בחפשמ אחר יהלום יקר הערך, אשר השמועה מעידה כי שמר עליו כעל בבת העין. אך, למרבה ההפתעה והעצב, כל שהם מגלים שם הוא דמעה המייצגת באופן מטונימי את אומללותו של הדרקון החף מכל פשע. גילוי הדמעה מאשר את התהיות בנוגע לאופיו הטוב של הדרקון, שהועלו כהשערות לאורך השיר, בכך שהוא מנפץ את אפיונו המסורתי כיצור אלים, נטול רגשות, שכל מהותו מתמצה בשמירה על אוצרות. האפקט הטרגי הנובע מתוכן השיר מועצם לכל אורכו באמצעות המבנה ההרמוני הסדור הנשמר בו בקפדנות. כאמור, השיר כולל 18 בתים מרובעים, הכוללים מקצב קבוע וחריזה קבועה בתבנית החריזה המסורגת (א-ב-א-ב; ג-ד-ג-ד וכך הלאה). הניגוד שנוצר בין התוכן המסוכסך והדיסרמוני לבין עיצוב השיר ההרמוני להפליא, מגביר את האפקט הדרמטי-טרגי שיוצר השיר. בחינת מאפייני המפגש של הדרקון ה'אחר' עם החברה לנוכח מודל ארבעת המפגשים של סצ'רדוטי (2013ב) יעלה כי גם המפגש המתואר ביצירה זו, בדומה ליצירה הקודמת שנבחנה במאמר, הינו מפגש מדיר, טעון ואף צופן רדיפה אלימה וסכנת הכחדה של ה'אחר', בשל האיום והחרדה שהוא מעורר בחברה.

ו. "הביטו לשמיים ותראו אותנו, את דניאל, ילד הכרובית"¹³: מהדרה להאדרה של ה'אחר' בחברה לאור עיון במעשיה האומנותית "ילד הכרובית"

ו.1. מבוא

ספר הילדים **ילד הכרובית**, באיורי איטה מינר (1982, כנרת זמורה ביתן) מוגדר כ"מעשיה עם שירים וגם ציורים"¹⁴ וכולל קטעי סיפורת, שירים ואיורים (צבעוניים ובשחור-לבן). הספר כולל יסודות דרמטיים המאפיינים מחזה, ובפרט מחזמר (musical) או אופרטה (operetta). על כך מעידים היבטים המתקשרים ליסודות היצירה הכוללת קונפליקט דרמטי, ריבוי דיאלוגים ומונולוגים, ואף רכיבים כגון רשימת המשתתפים בספר (בדומה לרשימת הדמויות במחזות), נוכחות מקהלה, ועדות המספר כי כשאנשי כפר-קטן "רוצים לומר משהו חשוב – הם לא אומרים אותו אלא שרים אותו" (עמ' 10), כהסבר לריבוי השירים המשובצים בספר¹⁵. לטענתי, עצם ריבוי היסודות הז'אנריים ביצירה **ילד הכרובית** מאותת מלכתחילה לקורא שמדובר ביצירה 'אחרת', המשתמשת בצורות ספרותיות מסורתיות באופן חדשני ואחר, מתוך רצון להביע את מחאת ה'אחר' אף באופני הייצוג הספרותיים הכלולים בה.

טרם הדיון בספר, חשוב לציין שהוא יצירה רחבת-יריעה, מגוונת מבחינה ז'אנרית, האוצרת בחובה רכיבים רבים, הראויים לדיון מעמיק שטרם נערך עד כה. במאמר זה בכוונתי להתמקד בהיבטים ספציפיים ביצירה זו המתקשרים למאפייני דמות ה'אחר'.

13 הציטוט מתוך **ילד הכרובית**, 1982, ע' 118.

14 ראו דפי הפורץ.

15 הספר עובד להצגת ילדים, בבימויו של רועי שגב (2006).

2.1. בין 'אחר' למיוחד

הספר פותח בהקדשה המהדהדת, מראשיתו, היבטים חיוביים של אחרות: "לילדי האהובים והמיוחדים שירה, אביב ונטאשה האוהבים סיפורי אגדה ונס, ולכל הילדים שמרגישים מיוחדים וגם לכמה מבוגרים שאוהבים לטפס" (ההדגשה שלי). המילה "מיוחדים" חוזרת פעמיים בהקדשה ותהווה מילת מפתח בהגדרת דמותו של דניאל – הדמות המרכזית בספר. מלכתחילה ניכר כי המילה "מיוחד" משמעותית ומהווה מילת מפתח בספר, אשר הבנת משמעותה במרקם העלילתי תתרום להבנת מסריו, אף כי הספר פונה באופן מאוד ברור לנמען הכפול: הקורא הצעיר והמבוגר כאחד.

הספר כולל חמישים פרקים (באורך משתנה) ושמונה עשר שירים, כאשר שלושת הפרקים הקצרים הראשונים בספר, עד לפרק הרביעי, מספקים את האקספוזיציה לעלילה ולאופי היצירה: מתוכם ניתן להסיק כי מדובר ביצירה בעלת אופי לא שגרתי, אשר חלק מרכיביה הם מאפיינים של מעשייה בעלת אופי פנטסטי, וחלקם מתקשרים להיבטים מציאותיים. עלילת הספר מתרחשת במשך שנה בכפר בשם הארכיטיפי 'כפר קטן' ועוקבת במשך אותה שנה אחר קורותיו של הילד דניאל, שהוא, כאמור, ילד המוגדר כ"רגיל" ו"מיוחד" (עמ' 12), הנעתר להזמנת עץ פיקוס בנגלי גדול שניצב במרכז הכפר, לטפס עליו ולקנן כציפור בצמרתו, ביום האחרון של הסתיו (עמ' 19). סירובו של דניאל לרדת יוצר מורכבות המביאה לקשת תגובות בקרב חברת הילדים והמבוגרים בכפר-קטן, ובהן: תמיהה, פליאה, דאגה, גינוי ובעיקר הסתייגות וניסיונות חוזרים ונשנים לשכנע את דניאל ל"רדת מהעץ" הגבוה שטיפס עליו.

כבר ברשימת הדמויות המשתתפות בספר, בראשית העלילה, דניאל מוגדר כ"ילד מיוחד"; לא ברור מה סיבת ייחודו של דניאל. אפיונו ההתחלתי נע בין הקצוות: "רגיל" ו"מיוחד":

"מלבד שהיה ילד מיוחד, היה דניאל ילד רגיל, שגר בבית רגיל בכפר רגיל. מאחורי בית הוריו של דניאל – עמד לול רגיל ובו חמישים תרנגולות רגילות ותרנגול אחד רגיל" (הדגש שלי, עמ' 12).

שם התואר 'רגיל' חוזר בלשון יחיד ובלשון רבים עשר פעמים בפתיחת הפרק הרביעי העונה לשם "ילד מיוחד". חזרה זו בשילוב אי הידיעה על סיבת ייחודו של דניאל יוצרת מתח ההולך ומתעצם, במיוחד לנוכח פרט נוסף והוא שלדניאל "היה חלום לא רגיל" (עמ' 12) שהוא לא חלק עם אף אחד. פרט זה מעצים את המתח ואת הילת המסתורין סביב דמותו של דניאל, הצופנת סוד. בשלב זה חושף המספר את סיבות ייחודו של דניאל ומייחס אותן לכך שהוא "נראה קצת מוזר" בשל חזותו: שערו הארוך השחור והחלק, פניו הלבנים והאור בעיניו שנראו "כאילו דלקו בהן שתי נורות זעירות" (הדגש שלי, עמ' 12). נוסף על כך, דניאל מתואר כילד בכיתה "גימל רגילה", המתנהג באופן שונה מן החברה הסובבת אותו, הוא "רציני" ואינו עושה "מה שכולם עושים" ואף מהווה מושא לצחוק בכיתה, משום "שבאחד השיעורים [...] אמר למורה [...] שהוא נולד בתוך כרובית" (עמ' 12).

ייצוגי אחרותו של דניאל כילד בעל כוחות על-טבעיים ובעל קשר בלתי רגיל לעולם החלומות המטפיזי ולעולמות מיסטיים, צובר משנה תוקף אף מתוך הזיקה המקראית לשמו, המהדהדת את

תכונות דניאל המקראי, שנודע כפותר חלומותיו של המלך הבל, נבוכדנצר. אף ההתייחסות במקרא לדניאל כילד מאוד משמעותית לדמותו של דניאל בספר **ילד הכרובית**, משום שהוא מייצג בהווייתו חוכמה אחרת, ילדית, המבדילה אותו מעולמם של המבוגרים. בתחילת העלילה ייחודו של דניאל כדמות המתקשרת אל החלום, הדמיון, הפנטזיה, וההתעקשות להשתכן בעולמה של ילדות, תוך הפרת חוקי המבוגרים, נתפסת בעיני החברה כגנות. אך, לאחר ההתוודעות אל הסיבוך שבעלילה, המתמקדת בעולמו של האינדיבידואל המבצע מעשה חריג, ובוחנת בתוך כך את תגובת החברה אליו, חל מהפך בסיפור המחולל שינוי בגישה לדניאל ולמעשיו, ואף שינוי בדמויות ובעולמן. הדמויות המאכלסות את כפר-קטן מייצגות היבטים ארכיטיפיים הומוריסטיים ואירוניים הבאים לידי ביטוי בשמותיהן, לדוגמה: רוכלה-רכלנית הכפר, אסורלה-השוטר המקפיד על כללים ואיסורים בחברה, אדון טורט-האופה, בעל המגדנייה ועוד. גם שמות הדמויות שאינם שמות שגרתיים מצביעים על התנועה שבספר ממציאות לדמיון, ומייחוד למוזרות.

כיוון זה מתעצם באמצעות שילוב מגמתי בעלילה של ספקטרום מילים בעלות מטען משתנה על הציר שבין 'מיוחד' ל'מוזר'; בהקשר זה ראוי לציין כי הן המילה 'מיוחד' והן המילה 'מוזר' מיוחסות לפרט ש"אינו רגיל, שהוא יוצא דופן", אך למילה 'מוזר' מתלוות משמעויות שליליות, המתקשרות לחריגות, לזרות, ולחוסר איוון במראה או בהתנהגות, המעורר לעג. חוואלה אבו-באקר (2002) מציגה שני סוגי התייחסות ל'אחר': **א.** ה'אחר' המייצג מושא שאיפות לחיקוי בשל ייחודו **ב.** ה'אחר' שהחברה מעוניינת להתרחק ממנו בראותה בו איום, או בשל תפיסתו כנחות ממנה. השיפוט החברתי של האחר, נערך לטענת אבו-באקר באופן לא מודע, בכדי לשמר את אדני המסד של המסגרות החברתיות הקיימות. היבטים אלה מתיישבים עם ספקטרום מטעני המילים המתקשרות לייצוגי האחרות בספר **ילד הכרובית**.

כל זאת ברובד הגלוי, שמספק מספר יודע-כל בעלילת הספר. ברובד הסמוי, המשתמע מתוך מעשיו ודבריו של דניאל לאורך העלילה, עולים מסרים נוספים: אחרותו של דניאל באה לידי ביטוי בכך שהוא **ילד המתעקש להישאר ילד**¹⁶ ואינו מוכן לקבל על עצמו את חוקי החברה. דניאל אינו מוכן לקבל את הנרטיב החברתי באשר לדרכי היווצרותו, ואינו מוכן להישמע לחוקי המבוגרים ולחוקיות מוסדותיהם, כגון בית הספר. התנגדות זו משתמעת, למשל, מתשובתו למורה יוסף, המפרט את חשיבות בית ספר כמוסד בעל כללים סדורים, כאמצעי שכנוע לרדת מהעץ; וכך עונה דניאל:

המורה יוסף, טוב לי על העץ.

אתם מלמדים אותנו אמת וגם כיצד לשקר

וכמה שידעים יותר מספרים, רוצים לדעת יותר.

אתם מלמדים אותנו מה קרה, ואותי מעניין מה קורה.

16 בכך מהדהדת דמותו של דניאל את דמותו של פיטר פן, גיבור יצירתו של ג'יימס מת'יו ברי (1906 [1928]) שאינו מעוניין לגדול ומנהל את חייו ב"ארץ לעולם לא" (Neverland).

העץ הוא בית הספר שלי, השמיים הם המורה שלי. (עמ' 53).

המענה של דניאל כולל מסרים של מחאה ושונה בתוכנו מן השדרים המסורתיים המקובלים בחברה הישראלית עד שנות ה-70 ביחס לבית הספר כמסד מרכזי המספק מענה חינוכי (ברוך, 1991). לא רק התוכן שובר מוסכמות, כי אם גם אופן מסירת הדברים: דניאל עונה בשיר לשירו של המורה יוסף, כשאר תושבי כפר-קטן. שיר זה אינו מציית אף לכללי השירים המופיעים בספר: אין הוא כולל מספר בתים, אלא בית אחד; אין הוא כולל פזמון חוזר, אלא מסר ישיר, קצר, החלטי ואסרטיבי. נראה כי גם במסגרת היצירה ה'אחרת', מרובת הז'אנרים שמייצר גפן, הוא מאפשר לדניאל להוסיף ולשבור את כללי היצירה דרך ייצוגי השיח שלו. אדיר כהן (1988) מציין כי עוצמתו של דניאל, "ילד הכרובית", נעוצה בהישארותו ילד ובנאמנותו לתפיסת עולם רעננה, שהודות לה אופקו אינם מצטמצמים. בזכות זאת מתאפשרת בעולם שיוצר הספר חירות מחשבתית שאינה נכנעת לשגרה שמאימת עליה.

הנושא של ילדות וחריגות (אלמוג, 1995) ושל הדינמיקה המורכבת המאפיינת את יחסי הכוחות בין ילדים למבוגרים (ברוך, 1991) הם מוטיבים חוזרים ביצירות נוספות של גפן לילדים ולמבוגרים. כך אף הנאמנות לילד הפנימי והסירוב להתאבן ולהיכנע לצווי הממסד החברתי המצמצם את חירות המחשבה והיצירה. דניאל מבטא תפיסה זו באופן ברור בתשובתו לחברו נפתלי, הילד המוויקלי (המשתף את דניאל בתסכולו לנוכח החובה לנגן בדיוק לפי בקשת מורתו לפסנתר):

כל הילדים מיוחדים [...] עד שמתחילים להגיד להם לעשות כל מיני דברים שהם לא רוצים לעשות, ואז הם מפסיקים להיות מיוחדים ונעשים רגילים (עמ' 90).

בספר **ילד הכרובית** מגדיל גפן לעשות ויוצר מצב שבו האינדיבידואל האחר, שובר המוסכמות, המודר בתחילת היצירה, הופך 'מורם מעם', תרתי משמע; מציאותו הממושכת של דניאל על העץ, סירובו הנחוש לרדת, על אף דרכי השכנוע השונות שנוקטות הדמויות סביבו, מביאה לידי השלמה עם מציאות זו, תוך האדרת ה'אחר', ואף הנאה מהרווח המשני הנוצר כתוצאה מפרסומו. השמועה על הילד המוזר המסרב לרדת מן העץ מושכת תיירים רבים לכפר-קטן, ואפילו מביאה לביקור ממלכת של ראש הממשלה, יחיהוא, בכפר-קטן. יחיהוא בכבודו ובעצמו מנסה לשכנע את דניאל לרדת מן העץ, אך גם שכנועו נדון לכישלון, בדומה לניסיונות שאר הדמויות בספר. בסופו של דבר, מכיוון שניכר כי דניאל סובל מכאבי גב חוזרים ונשנים, מטפס הרופא, דוקטור דוק, אל מקום מושבו של דניאל כדי לבדוק אותו (ע' 109); הרופא מגלה, יחד עם אנשי העיר הנדהמים, כי דניאל הצמיח כנפיים ומכאן ההסבר לכאבי הגב שפקדו אותו (עמ' 69). בנקודה זו דניאל הופך מילד מוזר **לפלא**, ואיתו ממריא כפר-קטן "להיות מרכז העולם", כי "ילד על עץ זה דבר אחד, אבל ילד עם כנפיים, זה כבר דבר אחר לגמרי" (עמ' 106). המטמורפוזה שעובר דניאל מביאה לכאורה לשינוי כולל בקרב דמויות רבות בכפר-קטן, וכן לשינוי מערכת החוקים – דבר הבא לידי ביטוי בשינוי שהתחולל באסורלה השוטר "אשר אחרי שראה את הכנפיים, נהיה לאיש אחר" (עמ' 106); אולם השינוי שחל בשוטר מתמקד

בהיבטים חיצוניים שטחיים, כגון הסרת שפמו, קריעת חוברת החוקים לגזרים ושינוי שמו למותרלה – היבטים אלה מצביעים, לכאורה, על שינוי עמדות ותפיסות בקרב המבוגרים בנוגע לחוקי החברה. אולם, למעשה, אלה הם תיאורים אירוניים הטומנים בחובם עמדה ביקורתית על חברת המבוגרים, שאין תוכה כברה.

לטענתי, גפן מהדהד ביצירתו את התפיסה הרומנטית של הילד, לפיה הילד מייצג שלמות, טוהר, דמיון ומקוריות, ולכן הוא מקור אישיותו של האדם המודרני; התפיסה הרומנטית גורסת כי יש לאפשר לילד להתפתח על פי טבעו, ולא לאפשר להשפעת התרבות לפגום בתהליך זה (רוסו, [1792]1999; משיח, 2000; פרגר-וגנר, 2018). היבטים אלה מתמזגים אף עם תפיסות רומנטיות המאפיינות את האידאולוגיה של ילדי הפרחים בשנות ה-60, שהשפעתה ניכרת ברבות מיצירותיו של גפן; יחד עם זאת, מהדהדים בילד הכרובית, אף היבטים מן התפיסה היהודית המסורתית בנוגע להיות הילד מקור הידע, וכן ביטויי איקונוגרפיה נוצרית המבטאים את תפיסת הילד כקדוש וכמלאך (שביט, 1995). היבטים אלה מתיישבים עם נרטיב הולדתו המיתי של דניאל בסיפור.

סיפורו של דניאל הנתפס בחברה כנלעג בתחילת הספר, מוכח בסיום העלילה כתקף על פי הלוגיקה הבדיונית הנבנית במהלכה. הירק הלבן והגבשושי משקף בצבעו טוהר וזכות ומהדהד מבחינה אטימולוגית את המילה 'כרוב' שמשמעותה במסורת היהודית היא מלאך. שמה של הילדה האהובה על דניאל, חברתו המייצגת נשמה-אחות, אריאלה – מתקשר אף הוא להווייה מלאכית, הן במסורות יהודיות והן במסורות נוצריות. אריאלה, בדומה לשאר תושבי כפר-קטן, מנסה לשכנע את דניאל לשוב, אך מבינה את סירובו ונפרדת ממנו כאשר ברור לה כי בכוונתו לעוף; בשיר ששרה אריאלה בעת פרידתם מוזכרת בפירוש הווייתו המלאכית של דניאל:

האם לא אראה אותך יותר?

את שערך השחור הארוך והרך?

האם לא אראה אותך יותר?

ילד כרובית, ילד מלאך? (הדגש שלי, עמ' 109)

דניאל עונה לאריאלה שהם אכן לא יוכלו להתראות יותר, אך תחושת השייכות שלהם תישאר "לעולם"; כאשר אריאלה תביט לשמיים היא תראה את אורו משתקף אליה מגרמי השמיים, היא תמצא אותו "בכוכב, בענן, ובשמי החלום הסגולים" (עמ' 109). לאחר הסתלקותו של דניאל, משתפות דמויות שונות את השינוי שהתחולל בהן בעקבות דניאל, את אהבתן אליו ואת החותם שהטביע בהן: "אהבתי אותו" אומר השוטר "הוא נתן לי להבין שחוקים ושפם הם לא הדבר הכי חשוב בעולם" (ע' 109); "הוא לימד אותי לא להתערב [...] והביא לי חתן קטן ואהבה" (שם, שם) אומרת רחל שנקראה בעבר רוכלה, הייתה רכלנית העיירה, השתנתה, ואינה מתערבת יותר בענייני הזולת. השינוי הפתאומי בהווייתן של דמויות המבוגרים מתקבל באופן אירוני. לעומת התגובות השטחיות של המבוגרים, תגובתה של הילדה אריאלה נתפסת ככנה והאמיתית מכול: "הוא היה שלי" אומרת

אריאלה ו"עכשיו הוא של כולם" (שם, שם). הילדות נתפסת ביצירה כמקור של כנות ונאמנות לטבע האדם, ולעומתה חברת המבוגרים מייצגת צביעות, שטחיות וזוכה לקיתונות של ביקורת מצד גפן, העושה שימוש באירוניה.

3.1. האחריות ל'אחר'

ניתן לקרוא את המסר ביחס ל'אחר', העולה מן ההתפתחות בספר זה, באמצעות תובנותיו של הפילוסוף עמנואל לוינס (2004), בקשר לאחריות שעל הציבור לגלות ביחסה ל'אחר'. לוינס עוסק במערכת היחסים ובדינמיקה שבין העצמי ל'אחר' וטוען שאין להכפיף במהלך דינמיקה זו אף אחד מן הצדדים המעורבים בה: על ה'אחר' להישאר נאמן לאחרותו ועל העצמי להישאר נאמן לעצמו, בתוך שהעצמי אינו מתעלם מן ה'אחר', אלא מגלה אחריות כלפיו.

במהלך הספר **ילד הכרובית** אפשר לזהות שינוי ביחס של אנשי כפר-קטן למעשה החריג של דניאל: אם בתחילת העלילה הם מנסים להפעיל לחץ על דניאל להתאים את התנהגותו לנורמות החברתיות המקובלות, הרי שבהמשך, הם מתירים לו להיות באחרותו, בתוך שהם מעניקים לו את חירותו ומגלים אחריות כלפיו. אחריות זו באה לידי ביטוי בהיבטים שונים, לדוגמה, כאשר הרופא, דוקטור דוק, מוזעק כמה פעמים אל דניאל המתלונן על כאבים. דוגמה אחרת מתבטאת באכפתיות וברגישות שמגלים חבריו של דניאל כלפיו (זוי, נפתלי ואריאלה), המייצגים עמדות שונות משל שאר ילדי כיתתו. הם מבינים את בחירתו ומשלימים בסופו של דבר עם עזיבתו. אומנם, ראשית ניצני הרגישות והאחריות ל'אחר' מסתמנים בעולם הילדים, ולא דווקא בעולם המבוגרים, בייחוד בקרב ילדים המייצגים בעצמם אחרות. אחרות זו באה לידי ביטוי בתכונה מסוימת (חיובית או שלילית) שהיא מוקד עיצוב דמותם הספרותית: זוי – הילד שזו ממקום למקום ואינו יכול לשבת במקום אחד, נפתלי – הילד המצטיין מבחינה מוזיקלית ואריאלה היפה באופן יוצא דופן. אך השינוי הצומח מקצוות חברתיים אלה, מחלחל ביצירה זו לעומק המרקם החברתי ומגיע לכל רבדיה, וזרמיה המרכזיים – למיינסטרים. תופעה זו באה לידי ביטוי בשינוי החל בדמויות המייצגות היבטים סמכותיים בחברה (כגון – דמות השוטר, אסורלה), או מעורבות חברתית דינמית בעולם המבוגרים (כגון רוכלה הרכלנית). כאשר אלה ואף אחרים מגלים אחריות ביחס לדניאל, ניכר המהפך החברתי שהתחולל ביצירה ביחס ל'אחר'¹⁷.

17 האירור מעצים אף הוא את ההתפתחות ביחס החברה לדמותו ה'אחרת' של דניאל. כפי שציינתי בראשית המאמר, הספר **ילד הכרובית** הוא יצירה מורכבת מאוד שיש להקדיש לרכיביה המשך עיון מעמיק, תוך מיקוד בהיבטים שונים שקצרה היריעה מהיקפם במאמר זה. אחד ההיבטים שראוי להקדיש להם עיון מעמיק הוא הממד הוויזואלי של הספר הכולל איורים בצבע ובשחור לבן, המתפרשים על עמודים שלמים או על חלקים מדפים ומוקמים בכל מיני מקומות בספר, השימוש בצבעים (חלק מדפי השירים צבועים ירוק וחלקם לבנים, בדומה לשאר דפי הספר), שימוש בטיפוגרפיה מודגשת בתבנית שילוט בתחתית איורים התופסים עמוד שלם, ייצוג תווי מוזיקה באמצעות שפה ויזואלית ייחודית שממציא הכותב (במסגרת השיר של נפתלי הילד המוזיקלי, עמ' 91). אין ספק שאף מבחינה ויזואלית ספר זה הוא יוצא דופן. נעשה בו שימוש רב-גווני ומרהיב בהיבטים ויזואליים, במיוחד בהתייחס לספרים

זאת ועוד, ה'אחר' נתפס, לכאורה, אף כמחולל שינוי חיובי בהוויה החברתית בעצם הווייתו ובעצם שונותו, מכוח חשיבתו האחרת והתנהלותו השונה; לכאורה נראה כי טיפוסים רבים בחברת כפר-קטן אינם נותרים נאמנים 'לעצמי' הקודם שלהם ומשתנים בעקבות האינטראקציה עם ה'אחר' – בשונה מדברי לוינס הדוגל בנאמנות לגרעין העצמי. אולם, למעשה, קריאה ביקורתית ביצירה מובילה לתובנה שאלה שינויים שטחיים בלבד (לדוגמה בשמות הדמויות, או בהסרת סממנים חיצוניים כשפמו של השוטר) וכאשר מתוארים שינויים מהותיים יותר כמו באישיותה של רוח'ה, הרי שאלה מוצגים כחדים מדי ונלעגים, באופן המפנה חיצים אירוניים כאמירה ביקורתית כלפי החברה. בהמשך לקריאה ביקורתית זו, בחינת מסרי הספר לפי מודל ארבעת המפגשים של סצ'רדוטי (2013), תוביל לתובנה כי גם המפגש המתחולל בספר זה בין ה'אחר' לחברה הוא מפגש ארעי וטעון. על אף ההתפתחות ביחס ל'אחר', ככלות הכול לא מתקיים במהלכה דיאלוג משמעותי עם ה'אחר' מתוך רצון להכירו ולהכילו.

כך, למעשה, בסיום המעשייה **ילד הכרובית** מתקבלת התמונה כי ה'אחר' נותר נאמן לעצמו והחברה נותרת נאמנה לדרכיה, למרות סימני השינוי החיצוניים שחלו בה. יחד עם זאת, בהמשך לדברי לוינס, ניכר כי ה'אחר' נחוץ לחברה, עזיבתו יוצרת בה חלל, משום שהוא מהווה חלק חיוני ומרכזי בפסיפס האנושי. מסר זה עולה בקנה אחד עם תפיסת האחריות כלפי ה'אחר' והינו עקרון יסוד בהגותו של לוינס.

לסיכום, בשונה מייצוגי ה'אחר' בשירים "הקיפודה יוכבד" ו"הדרקון הלא נכון", בספר **ילד הכרובית** גפן יוצר עולם שבו ה'אחרות' היא עובדה מוגמרת בשטח, שלא ניתן להסתירה, להתעלם ממנה, לרדוף אותה, לחסל אותה, או להתנגד לה. מציאותו ה'אחרת' של דניאל היא עמוד התווך של הספר, התנגדותו לחברה ודבקו בנרטיב ה'אחר' שלו, אינן משתנות, אלא רק הולכות ומתעצמות

שפורסמו בארץ בשנות ה-80. מתוך שלל היבטים אלה בחרתי להתמקד באיור אחד החוזר פעמיים בספר בשתי וריאציות: בתחילת הספר – בשלב שבו נודעת סבת אחרותו של דניאל המשתף את הכיתה כי נולד "בתוך כרובית" (עמ' 14), ולקראת סיום, כאשר צומחות לדניאל כנפיים והוא מתגלה כ"ילד המעופף" (עמ' 106). בשני המקומות מופיעה דמותו של דניאל ארוך השיער, ישוב בתוך קפלי כרובית ענק לבנה, המוקפת בעלים ירוקים (כפי שמוקפת הכרובית בערוגות השדה), משעין את סנטרו על כף ידו ומביט לעבר הקורא במבט חולמני ומיוסר. באיור הראשון מופיע רק כיתוב ובו ציטוט דברי דניאל: "אני נולדתי בתוך כרובית, אמר דניאל" (עמ' 14). בפעם השנייה נראה דניאל באותה תנוחה רק שהפעם על גבו מצוירות כנפיים, נראה כי אינו בשדה אלא במרומי העץ; בשלט המופיע תחתיו מופיע הכיתוב: "ילד עם כנפיים!" (עמ' 107) ומתחת לשלט מופיעות דמויות שונות מכפר-קטן המצביעות עליו מן הקרקע. הבדל נוסף בא לידי ביטוי במבט הנשקף מעיני דניאל שנותר חולמני, אך אינו מיוסר. ההבדלים בין האיורים ממחישים את המהפך ביחס אל דניאל המתחולל במהלך היצירה: מעמדה של סיפור בדיוני-אזוטרי הופך סיפורו של דניאל לאגדה אורבנית, ולפלא העולה על כל דמיון. מעמדה מבודלת, מבודדת ומודרת, מתרומם ייחודו של דניאל אל פסגת החברה והופך נס ודגל המייצג אותה ברבים. קווי הדמיון בין האיורים בראשית הספר ובסופו מדגישים את האחר הנאמן לאחרותו, בשלבים שונים בעלילה, כאשר ההבדלים בין האיורים מדגישים את השינוי שחל ביחס החברה כלפי ה'אחר' לאורך הספר.

לכל אורך הסיפור. דניאל המוזר והמיוחד איתן בדעתו, יש לו תשובות מוצקות ואיתנות לכל המנסים לשכנע אותו לרדת מן העץ הגבוה שעליו טיפס. יתרה מזאת, הוא אינו מנסה כלל לעגן את תשובותיו בעולם ההיגיון של המבוגרים, אלא מותיר אותם, באופן מגמתי, בעולמו של הילד, ומעניק לגיטימציה להיגיון זה ולעולם זה.

בשונה מן היצירות הקודמות שבהן דן המאמר, דניאל אינו מסתיר את שונותו ואינו נס מפני החברה הרודפת אותו. אדרבא, הוא נמצא בעמדה מורמת מעם, בצמרת עץ הצופן קסם וכישוף. דניאל אינו מתנצל על שונותו ואינו שועה להפצרות, לאיומים ולתחנוני החברה כי ירד מהעץ – הוא דבק בהחלטתו, ובתפיסת העולם שלו. דמותו של דניאל והחלטתו מייצגים את תפיסת הילד הנצחי הרווחת בכתיב יהונתן גפן לילדים ולמבוגרים. באמצעותה מתייחס גפן "לילדים כמבוגרים קטנים, אשר לבטיהם ורגשותיהם ראויים להתייחסות בוגרת" (רוזנבליט, 2018: 80) ויוצר, יחד עם אומנים אחרים, בתחומי השירה והפזמונאות, יצירה איכותית לילדים "אשר בין שורותיה הסתתרו טענות של ילדים אל הוריהם ושאלות על העולם המדומיין שבו הם חיים" (רוזנבליט, 2018: ע' 80). גפן יוצר סיפור חלופי ועולם חלופי ובו חוקי הדמיון הילדיים נתפסים באותו כובד ראש, רצינות ואחריות, שבהם נתפסים חוקי המציאות בעולמם של המבוגרים.

ז. סיכום ומסקנות

במאמר זה נכללת הצעתי לקריאה צמודה (close reading) בשלוש יצירות מאת יהונתן גפן, הכוללות ייצוגים שונים של ה'אחר' בחברה: השיר "הקיפודה יוכבד" (1974), השיר הסיפורי הארוך "הדרקון הלא נכון" (1986) והמעשייה האומנותית **ילד הכרובית** (1982). בכל יצירה התמקדתי במאפייני אחרותו של הפרט המבדילות אותו מן החברה שהוא מצוי בה ובחנתי את תגובת החברה אליו כפי שהיא מיוצגת במרקם העלילתי. בכל היצירות ניכר כי ה'אחרות' היא מוּלְדֶת: הקוצים הם חלק מן המבנה האנטומי של הקיפוד, הדרקון נולד שונה עם מבנה נפשי רך ועדין ודניאל נולד מתוך כרובית, שלא כדרך הטבע. כלומר, תכונות ה'אחרות' אינן נרכשות מן הסביבה או מתפתחות במהלך הזמן. הן חלק בלתי נפרד ממהותו האותנטית, המקורית של ה'אחר'.

בעוד שבשתי היצירות השיריות הראשונות ה'אחר' מנסה להתחבב על החברה כדי להתקבל לתוכה, אם באמצעות הסתר זהות ("הקיפודה יוכבד") או באמצעות הכמיהה לחברה ("הדרקון הלא נכון"), הרי שבמעשייה האומנותית **ילד הכרובית**, דניאל, הילד ה'אחר', נמנע מניסיונות ההתקרבות לחברה, פורש כנפיים ומתרחק מחברת בני האדם.

בכל שלוש היצירות ניכרת הדרה של ה'אחר' מתוך המרקם החברתי. עם זאת, ביצירה **ילד הכרובית**, הארוכה והמורכבת מבין השלוש, ניכר מהלך התפתחותי המאפיין את החברה בתגובתה ל'אחר': 'מהדרה להאדרה': החברה מגלה, לבסוף, אמפתיה כלפי ה'אחר' ומתייחסת אליו כמיוחד וכפלאי.

ראוי לציין כי גם ביצירה **ילד הכרובית**, השינוי ביחס החברה כלפי ה'אחר' אינו מוצג כשינוי עמוק ומשמעותי, הנובע מן הסיבות הנכונות של ראיית המעלות הטמונות ב'אחרות', כי אם כפועל יוצא מעקשנותו הבלתי מתפשרת של ה'אחר' על עמדתו, מצד אחד, ומכוח הפופולריות הגוברת והתהילה שהוא זוכה להן, מצד אחר¹⁸. אומנם יחס האחריות שמפגינה החברה כלפי ה'אחר' בולט יותר ביצירה זו בהשוואה ליצירות האחרות שנדונו במאמר, אולם, השינויים שמיחוסים ליתר הדמויות בחברה, בהשפעת קורותיו של דניאל, משתקפים באור אירוני לנוכח שטחיותם, וכן לנוכח המעברים החדים המאפיינים את הדמויות, העוברות מקיצוניות אחת לקיצוניות אחרת¹⁹. מעברים אלה מציירים את חברת המבוגרים באור נלעג.

באופן מאוד משמעותי, הילדים בספר אינם משתנים, הם נאמנים לתחושותיהם, לתכונותיהם ולאהבותיהם. כך למשל, אריאלה, חברתו ואהובתו של דניאל, אינה משנה את תכונותיה או את יחסה לדניאל לכל אורך היצירה: היא אבלה את לכתו וכואבת את הפרידה ממנו בסיומה באותה עוצמה שבה היא כמהה לקרבתו במהלך כל היצירה. היא אינה מצטרפת לדניאל במקום מושבו על העץ ואינה מאלצת אותו לרדת אליה: היא מקבלת את 'אחרותם' זה לזה. מערכת היחסים בין אריאלה לדניאל מייצגת, מתחילת היצירה, מערכת יחסים של כבוד ואהבה בין 'אחרים', ואיכויותיה נשמרות כך לכל אורך עלילת הספר. אנו קשורים לקהילה באמצעות זרותנו, טוען מקגיליס (1997) במאמרו, ומוסיף כי אנו יכולים להיות אך ורק 'אחרים' לקהילות המכילות אותנו; וכאשר כולם 'אחרים' זה לזה, או אז ניתן לחלוק חוויה שעשויה לאחד אנשים: לא על ידי **קשרי** קהילה, אלא דרך **בחירת** קהילה שתכבד את 'אחרות' האינדיבידואל.

יהונתן גפן אשר היה 'אחר' בשלבים כה רבים בחייו: כיתום שאיבד את אימו בנסיבות טרגיות, כהלום-קרב, כאומן, כמי שהתעקש להשמיע דעות פוליטיות ותפיסת עולם מנוגדות לאלה של ההגמוניה השלטת, היטיב להביע את עמדת ה'אחר' המודר אך ביצירתו לילדים. באמצעות חיצו הביקורת שלו חושף גפן שוב ושוב ביצירותיו לילדים (בדומה לאלה שכתב למבוגרים) עוולות חברתיות הגורמות ל'אחר' להסתיר את זהותו, לברוח לשוליים, או להימנע מהשתלבות חברתית. מלבד זאת, עולה מיצירת גפן החשיבות של הישארות ה'אחר' נאמן לעצמו ולמהותו, והישארות ה'אני' נאמן להווייתו, אגב יצירת חברה שבה מתקיימים קשרי גומלין בין ישויות שונות.

18 דוגמאות לתהילה שמקנה דניאל לכפר-קטן: "מאז שהילד שלנו עלה, /כפר קטן מלא מטילים/אפילו ראש הממשלה /הבטיח לבוא, /לומר כמה מילים" (מתוך השיר של תוני: מוכר העיתונים, עמ' 56) מחר מגיע לכפר-קטן יחיהוא [ראש הממשלה] בכבודו ובעצמו, לראות את הפלא שעל העץ ולנסות להוריד אותו" (עמ' 92) "שוב הפך כפר-קטן מרכז העולם. ילד על עץ זה דבר אחד, אבל ילד עם כנפים זה כבר דבר אחר לגמרי." (עמ' 106).

19 כך למשל נתפסת תחלופת העמדות וההעדפות באופן שטחי מאוד על ידי יחיהוא, ראש הממשלה, המייצג לראשית-ראש הכפר לתפוס את מקומו: "כבר לא אוהבים אותי כמו פעם", משתף יחיהוא את ראשיק, "וכשיפסיקו לאהוב אותי לגמרי-תוכל להחליף אותי עד שיפסיקו לאהוב גם אותך" (עמ' 100). כך, עמדות הרוות גורל של שלטון והנהלה חברתית נתפסות כתוצאה של גחמות ציבוריות מתחלפות.

מגמת הנכחת ה'אחר' מתוך רגישות לזכויותיו ולמעמדו בחברה, המובעת באופן בולט ביצירת יהונתן גפן, מהווה ייצוג למגמת התפתחות כוללת בתרבות ובספרות הילדים הישראלית אשר במהלכה הועבר הזרקור מן הקולקטיב אל הפרט, מתוך התייחסות לספקטרום ה'אחרות' הקיים בחברה הישראלית ולמקומו בפסיפס הישראלי התרבותי.

מקורות

מקורות ראשוניים

- גפן, י' (1969) **שירים שענת אוהבת במיוחד**. דביר.
- גפן, י' (1970). **יום אחד... כך מתחילים כל הסיפורים שענת אוהבת במיוחד**. דביר.
- גפן, י' (1971). **מקום לדאגה**. שרברק.
- גפן, י' (1974). **הכוכבים הם הילדים של הירח**. דביר.
- גפן, י' [1978] (2010). **הכבש השישה עשר**. כנרת זמורה ביתן-דביר.
- גפן, י' (1982). **ילד הכרובית: מעשיה עם שירים וגם ציורים**. דביר.
- גפן, י' (1986). **הדרקון הלא נכון**. דביר.
- גפן, י' (1995). **שירים שיונתן אוהב במיוחד**. דביר.
- גפן, י' (1999). **אישה יקרה**. דביר.
- גפן, י' (2002). **חומר טוב**. דביר.
- גפן, י' (2023). **סיפורים ושירים שענת אוהבת במיוחד**. כנרת זמורה ביתן-דביר.
- זרחי, נ' (1985). **הפרה שרצתה להיות זמרת**. דביר.
- פינקרפלד-עמיר, א' (1957). **כוכבים בדלי**. דביר.
- כוש [כרמי, ט'; היימן, ש'] (1955). **שמוליקיפוד**. ספריית פועלים.

ספרי ביקורת ומאמרים

- אבו-באקר, ח' (2006). הערות על אחרות. **פנים**, 26, עמ' 32-38.
- אבן, י' (1984). **מילון מונחי הסיפורת**. אקדמון.
- אופק, א' (1988). **ספרות הילדים העברית 1900-1948**, כרך ב'. דביר.
- אינשטדט, א' (2001). בין אופרה למחומר. **אופרה**, 36, עמ' 22-23.

אלמוג, ג' (1995). 'מי שמביט בי מאחור לא יודע מי אני': יהונתן גפן לילדים ומבוגרים, בתוך: **בין הינוך לספרות ילדים, שי לגרשון ברגסון**, עורכות: מירי ברוך ויעל פישביין. קוראים.

ארליך, ש' (2001). אחרות, גבולות ודיאלוג: הרהורים. בתוך: **האחר: בין אדם לעצמו ולזולתו**. בעריכת: דויטש, חיים ומנחם בן-ששון. ידיעות אחרונות, עמ' 16-36.

בוכוויץ, נ' (2007). חמישה דרקונים והפונקציות של הדמיון בספרות לילדים. **מעגלי קריאה**, 30, עמ' 17-27.

בוכוויץ, נ', מרעי ע', פרמגן, א' (2010). **לכתוב בשפת האחר: מבטים על ספרות עברית וערבית**. רסלינג.

ברוך, מ' ופרוכטמן מ' (1982). **לכל שיר יש שם: עיוני ספרות ולשון בשירת הילדים**. פפירוס.

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

ברעם-אשל, ע' (2020). יהודה אטלס ומרים ילן שטקליס: המשך או מהפכה? **ביקורת ופרשנות**, 46, עמ' 135-155.

ברץ ל' (1999). יונתן כבר לא קטן: מיונתן הנאיבי אל יונתן האידיאלוגי. **מעוף ומעשה במכללת אחוה**, 5, עמ' 183-200.

גולדברג, ל' (1987). **בין סופר ילדים לקוראיו**. ספריית פועלים.

גורביץ, ד' (1997). **פוסט מודרניזם: תרבות וספרות בסוף המאה ה-20**. זמורה-ביתן.

גרין-שוקרון, ר' (2006). להשמיע את קולו של האחר. **ספרות ילדים ונוער**, 124, עמ' 18-21.

הראל, ש' (1983). מביאליק עד אטלס: על כמה מתכונות "שירתנו הצעירה" לילדים בהיבט דיאכרוני. בתוך: **עיונים בספרות ילדים: פרקי עיון ומחקר**. בעריכת: אדיר כהן, אוניברסיטת חיפה, עמ' 7-32.

הראל, ש' (1993). "קול מעמק, קול מהר": פנים, תחנות ומהלכים בספרות העברית לילדים. מכללת בית ברל.

היילבריק, ל' (2023). "אתם זוכרים את השירים": שיר הטראומה של יהונתן גפן. בתוך: **הספרנים: מגזין הספרייה הלאומית**, קישור מקוון: <https://il.org.nli.blog/zochrim-atem-geffen-story/> נדלה בתאריך: 16.2.2024.

הרציג, ח' (2005). **תורת הספרות והתרבות: אסכולות בנות זמננו**. האוניברסיטה הפתוחה.

חובב, ל' (1995). הילד השונה והחריג ביצירות לילדים. **דרך אפרתה**, ה', עמ' 73-97.

חובב, ל' (1985). **יסודות בשירת הילדים בראי יצירתה של לאה גולדברג**. כרטא.

כהן, א' (1990). **סיפור הנפש: ביבליותרפיה – הלכה למעשה**, חלק ב'. כתר.

לוינס, ע' (2004). **הומניזם של האדם האחר**. מוסד ביאליק.

ליבוויץ-קנהן, א' (2023). **האקטואליה של השנאה: נקודת מבט פסיכואנליטית**. בתרגום: שולה הרן. רסלינג.

משיח, ס' (2000). **ילדות ולאומיות: דיוקן ילדות מדומיינת בספרות העברית 1948-1970**. צ'ריקובר.

סצ'רדוטי, י' (2013א). אני, אתה והוא. **הד הגן** 78 (2), עמ' 96-103.

סצ'רדוטי, י' (2013ב). "אני לא בדיוק מה שרציתם: על מפגשים בין הילד "הטיפוסי" לילד "בעל הצרכים המיוחדים". **דברים**, 6, עמ' 133-149.

סצ'רדוטי, י' (2015). אמות משופצת: בין הגלוי לנסתר בשיח ספרות הילדים על בעל הצרכים המיוחדים. **עיונים בשפה וחברה**, 7, 1-2, עמ' 32-46.

פלוסר, ד' (2009). **ישו**. מאנגס ודביר.

פלך-פרץ, ס' (2014). האחר הוא אני- האמנם!?: עיון בספר הילדים 'אריה הספרייה' ומפתחות להוראתו בכיתות היסוד. **ספרות ילדים ונוער**, 136, עמ' 65-77.

- פלק-פרץ, ס' (2016). ילדי הקשת בענן: רב-תרבותיות בספרות ילדים ישראלית עכשווית – עיון ביצירות נבחרות מאת נעמי שמואל ותמר ורטה-זהבי בשיתוף עם עבדאלסלאם יונס. *מעגלי חינוך*, 6, עמ' 78–101.
- פלק-פרץ, ס' (2017). מעל ומעבר לרטוריקת העצבות: ייצוגי אוטזים בספרות ילדים ישראלית עכשווית. *בין השורות*, 2, עמ' 114–136.
- פרגר-וגנר, ר' (2018). *הילד הלז אני הוא ולא אחר: ילדים וילדות בסיפורת העברית במאה התשע-עשרה*. הקיבוץ המאוחד.
- תור-גונן, ר' (2004). ארבע פנים לאיור: הפונקציה הקוגניטיבית, הערכית, האמנותית והפסיכולוגית של האיור בספר הילדים העכשווי. *עולם קטן*, 2, עמ' 14–111.
- Barrie, J. M. ([1906] 1928). *Peter Pan; or, the Boy Who Wouldn't Grow Up*. Hodder & Stoughton.
- Barthes, R. (1977). *The Death of the Author*. Fontana.
- Baruch, M. (1988). Between Folklore and Children's Literature: A Study of Twentieth Century Lullabies". *Shofar*, 6, pp. 1-11.
- Goffman, E. (1963) *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Prentice-Hall.
- Kristeva, J. (1991). *Strangers to Ourselves*. Translated by Leon S. Roudiez. Columbia University Press.
- McGillis, R. (1997). Self, Other and Other Self: Recognizing the Other in Children's Literature. *The Lion and the Unicorn*, 21(2), pp. 215-229.

סיפורי התורה לילדים: מיפוי הסוגות ודרכי העיבוד של סיפורי המקרא לילדים בעברית על בסיס דוגמה של סיפור מרובה

גרסאות

ד"ר אילה פרידמן וד"ר דניאל ניקריטין

תקציר

מאמר זה מבקש למפות את העיבודים של סיפורי המקרא לילדים דוברי עברית בישראל החל משנות השלושים של המאה העשרים. המיפוי נעשה בעזרת כלים והמשגות מתחום העיבוד, ומתוך התבוננות בדרכי הפרשנות והטיפול בטקסט המקראי. כמקרה בוחן נבחרו סיפורי האחים יעקב ועשו שבחומש בראשית.

הצבענו על שלוש סוגות עיקריות בעלות מאפיינים מובחנים: סוגת 'סיפורי התורה לילד' המיועדת לילדי הציבור הכללי, סוגת 'פרשת השבוע לילדים' הממוענת על פי רוב לילדי הציבור החרדי, והסוגה שכינינו 'פרשת השבוע המתחדשת – לילדים' שמעבדיה באים מתוך הציבור הדתי הלא-חרדי והיא פונה לילדים דתיים ולעיתים גם לילדי כלל הציבור. הסוגות מתבחנות זו מזו במידת היצמדותן לפשטי המקראות, במידת נאמנותן לריאליה המקראית או בנטייתן לאנכרוניזם, וכן במידת עיצוב הדמויות כדמויות מופת והמאמץ העיבודי בתיווך מוסרי של מעשיהן. המיפוי והקריטריונים הנרחבים שהוצעו, עשויים לשמש למחקרים נוספים ולעוד הבחנות, וכן להתמקדות בסיפורים מדגימים נוספים.

מילות מפתח: ספרות ילדים, עיבוד ספרות המקרא, סיפורי התורה, ספרות מגזרית, סוגות סיפורי ילדים

מבוא

מאמר זה מבקש לשרטט את קווי המתאר של שלוש סוגות שמגמתן להנגיש את סיפורי התורה לילדים בגילאי הגן וראשית הקריאה ולהשוות ביניהן: סוגת **סיפורי התורה** – יצירות המספרות מחדש את סיפורי המקרא כסיפורים לילדים ופונות לקהל הקוראים הכללי; סוגת **פרשת השבוע** המיועדת לילדים במגזר החרדי; והסוגה של **פרשת השבוע מתוך גישה דתית**, לא חרדית המיועדת לילדים מהמגזר הדתי שאינו חרדי, ולעיתים גם לילדי המגזר הכללי. ניתוח הסוגות במאמר זה נעשה מתוך התייחסות לחקר תולדות הספרות העברית לילדים, ובאמצעות כלים מתחום חקר העיבוד, שחושפים שיקולים שונים הקובעים את היחס שבין הטקסט המקורי לבין הטקסט המעובד. נבקש

להראות כי עמדות המוצא של הכותבים בכל אחת מן הסוגות, נוכח קהל היעד שלהם, משפיעות על צורת העיבוד של הטקסט המקורי ועל היחס המורכב שמתקיים בין טקסט המקור – כלומר המקרא – לבין הטקסט המונגש לילדים.

חלקו הראשון של המאמר הוא מתודולוגי, ובו אנו מציגים את מושגי היסוד בתחום חקר העיבוד בהם השתמשנו, ומונים את ההבדלים שמצאנו בין הסוגות השונות. בחלקו השני של המאמר, אנו מדגימים את ההבדלים במסגרת סיפור מקראי אחד.

העלילה שנבחרה לעיון-מדגים היא סיפור המאבק שבין יעקב לעשיו, החל מלידתם ועד לעזיבתו של יעקב את בית הוריו (בראשית, סוף פרק כה ופרק כז; פרשת 'תולדות'). עלילה זו נבחרה כיוון שהיא זוקקת התערבות של עיבוד והתאמה לילדים מכמה טעמים, ולכן מציגה באופן בהיר נקודות שוני רבות באופני העיבוד של כותבי הסוגות השונות. ראשית, הסיפור מפוזר על פני כמה פרקים, ויש צורך 'ללקטו' לרצף קוהרנטי של נרטיב לכיד. כמו כן, הסיפור נפרש על פני שניים וסצנות רבות – ומזמן עבור המעבד שאלות הקשורות בשמירה על המכלול הנרטיבי כולו על חשבון היכולת הקוגניטיבית של הילד לפי גילו. מלבד זאת, מבחינת התאמת הסיפור לערכים בעולמו של הילד המודרני, היצמדות הדוקה לסיפור עשויה ליצור עימות ישיר עם עולמו הערכי של הילד, ואף לפגום בטוהרן של הדמויות שמוצגות לילד כאבות האומה. נבקש להראות, מתוך עיון מדגים זה, כיצד דרך ההתמודדות עם היבטים אלה משתנה באופן מובחן בין הסוגות השונות.

ספרות התורה לילדים בעברית – ציר כרונולוגי

הספרות המעבדת את סיפורי התורה כספרות לילדים שהעברית היא שפת הדיבור שלהם, היא חלק מספרות הילדים שהתפתחה בשנות היישוב בארץ ישראל בראשית המאה העשרים וצברה תאוצה בשנות השלושים (אופק, 1988, עמ' 621-622). מגמתה של ספרות זו הייתה לפתח עבור הילד העברי ספרות המפגישה אותו עם 'אגדות עם ישראל' ותרבותו בכלל (אופק, 1983, עמ' 93). לוי קיפניס החל לכתוב ספרות בעברית שמכוונת ומנוסחת בזיקה לעולמם של ילדים, והוא גם מי שהחל לעבד את סיפורי התורה לגיל הרך בהתאם לגישה זו. פרסומיו הראשונים פונו לגננות, מתוך כוונה להעשיר את הגננת העבריייה בחומרים בשפה העברית המתחדשת בתוך התרבות המתפתחת בארץ (אופק, 1988, עמ' 345-350).¹ ספריו של קיפניס נכתבו מתוך חופש עיבוד ויצירה, אך גם מתוך אתוס של יצירה לאומית המכוננת פולקלור ארצישראלי לילדי הגיל הרך (שם, שם; אופק, 1983, עמ' 103-92; ברעם אשל, תשע"ז, עמ' 196-197).

1 לקיפניס קדמו מקראות לילדים בעברית שיצאו עוד באירופה החל מסוף המאה ה-18, וכן ספרות לאומית כמו "כל אגדות ישראל" של י"ב לבנר, או "סיפורי המקרא לילדים" בעריכתם של ח"נ ביאליק, י"ח רבניצקי וש' בן ציון (1902). אך המקראות בעיקרן נועדו להיות ספרות חינוכית פדגוגית, שכוונה על פי רוב לסייע למורים בכיתות היסוד. תכלית זו הובילה להיצמדות לסדר החומש והפרקים בלשונם ובסגנון המחקר את הסגנון המקראי והתאמתו במקומות מסוימים לשפה העברית המתחדשת. (אופק, 1983, עמ' 29-39; טוהר, 2015).

החל משנות השישים ספרות הילדים הכללית הפכה מספרות המגויסת לטובת מטרות חינוכיות ולאומיות לספרות-פנאי המתחשבת גם בהיבטים של תפוצה והתקבלות (שביט, 2000, עמ' 18; ברוך, 1991, עמ' 7).²

לפיכך, החל מאמצע שנות השבעים, מתחילות לצאת סדרות של 'סיפורי התורה' כספרות פנאי עם אוריינטציה דידיקטית, לצד שיקולים פואטיים ואסתטיים. כזו היא גם ההוצאה המחודשת לעיבודי קיפניס שיצאו בסדרת 'מן התורה'. לצד הספרות המיועדת לגיל הרך, החלה להתפתח גם הסוגה של תנ"ך כ'ידע עם', כלומר עיבוד של סיפורי התנ"ך המיועד לגילאים מבוגרים יותר שיכולים לקרוא ולהחכים בכוחות עצמם, דוגמת העיבודים של אופק, גלילי, עומר ואחרים, שבאחדים מהם בולטים יותר המאפיינים האנציקלופדיים, ובאחרים בולטים יותר המאפיינים של ספרות ילדים קלסית.

החל משנות השבעים של המאה העשרים מתחילה להופיע כתיבה נבדלת של ספרות ילדים הנכתבת בתוך החברה החרדית ועבורה (מלחי, 2019, עמ' 18-19). מלחי מטעימה כי הופעתה של ספרות זו, היא תגובה למפנה שחל בסגנון הכתיבה של הציבור הכללי שהלך והתרחק מערכיה של החברה החרדית. מלחי מצביעה למשל על השינוי שחל בציבור הכללי בתפיסת הסמכות ההורית, שמקבלת צביון רך ודמוקרטי יותר, ואינה הולמת את הגישה המסורתית הנקוטה בעולם החרדי (מלחי, 2019, עמ' 34-52 וההפניות שם). הופעת עיבודים של ספרות המקרא המותאמים לסגנון החינוך החרדי הולמים את המפנה שתואר, אך הגרסאות הראשונות של עיבודים לסיפורי תורה עבור ילדים חרדיים מופיעות רק בסוף שנות השמונים.³ החל משנות האלפיים, ניתן להצביע על תחנה נוספת בספרות הילדים החרדית, עם הופעה של מגוון רחב יותר של סגנונות כתיבה ושימוש באמצעים ספרותיים חדשים, כדוגמת הקומיקס. מלחי סבורה כי התרחבות זו בכמות ובמגוון, היא תוצאה של תמורות בחברה החרדית החשופה יותר לחברה הכללית. היא אף מוצאת בספרות החרדית בשנים אלה מבט חדש על הילדות, התייחסות להדרכת ההורים, מיקוד באינדיווידואל ועוד (מלחי 2019, עמ' 20). גם בתחום סיפורי התורה, מצאנו עלייה ניכרת בכמות הספרים לציבור החרדי ובסגנונם הציורי והמזמין.⁴ עם זאת, לא מצאנו הבדלים בעיצוב הדמויות או המסרים הערכיים בין הספרים שיצאו בסוף המאה הקודמת לבין אלה שיצאו החל מראשית שנות האלפיים. ייתכן, כי העובדה שאנו מתמקדים ביצירות העוסקות בדמויות מופת משמרת את היחס האידיאלי והשמרני כלפי המסרים והדמויות.

-
- 2 זוהר שביט אפיינה את המפנה, שהוביל גם להוצאת ספרים כאלו מתוך שיקולים כלכליים של המו"לים (ראו שביט 2000; וכן ברוך, 1991, עמ' 6-8). גם סיפוריו של קיפניס שהופצו בתחילה כחומר לגנת, נכרכו לספר "מן התורה" שיצא במהדורות רבות מאוירות שנמכרות בחנויות הספרים כקלסיקה לילדים עד היום.
 - 3 הספרים שסקרנו: צ' רוזנברג (1989), **עונג שבת: פרשת השבוע לגיל הרך**, הוצאת שרשרת. ומ' בצרי (1990). **תורה לתשב"ר: פרשת השבוע מעובדת לילדים**, סוכת דוד.
 - 4 ראו ברשימת היצירות הממוינת שבסוף המאמר.

ראוי לשים לב, כי במעבר לספרות חרדית משתנה גם השם הנפוץ שניתן לספרות זו: הכותרת 'סיפורי התורה' משתנה ל'פרשת השבוע לילדים'. בכותרת זו טמונים כמה מגרעיני ההבדל הגנרי בין הסוגות: ראשית, מדובר ב'פרשת השבוע', דהיינו חלוקה של העלילה המקראית על פי נוהג הקריאה בבתי הכנסת, דבר המשפיע על שיקולים רבים במלאכת העיבוד של היחידות הסיפוריות. נוסף על כך, בשונה מהאפיון 'סיפורי התורה', במסגרת החרדית מעובדים לעיתים גם חלקים הלכתיים ואחרים שמופיעים בתוך הפרשות.

בעבודה זו נבקש להצביע על סוגה נוספת שהיצירה הראשונה שלה יצאה אומנם כבר בסוף שנות השמונים (דפתעות לפרשת השבוע), אך התרחבה כתופעה רק בראשית שנות האלפיים. אנו מכנים סוגה זו 'ספרות פרשת שבוע דתית לא-חרדית', שיש בה מן האפיונים של סוגת 'פרשת השבוע לילדים' החרדית, לצד שינויים מהותיים בשיקולי העיבוד ומאפייניו. באופן כללי, ניתן לומר שמדובר בספרות של כותבים דתיים, על פני הרצף האורתודוקסי, שאינם חרדים, כאשר קהל הנמענים משתנה בין הכותבים השונים: לעיתים הכתיבה מיועדת ישירות אל החברה הדתית, ולעיתים היא מכוונת גם לציבור הכללי הלא-דתי.

לצורך המחקר הצבנו לעצמנו מטרה לבחון את כל העיבודים של הסיפור המקראי בסוגות השונות שנכתבו בישראל ובעברית החל משנות השלושים ואילך, ויועדו לילדים מהגיל הרך ועד שלבי הקריאה המוקדמים. לשם כך נבחנו עשרים ושבע גרסאות מעובדות – חמש עשרה גרסאות של 'סיפורי התורה לילדים' (לציבור הכללי), שמונה גרסאות של 'פרשות השבוע לילדים' (לציבור החרדי), ועוד שש גרסאות של הסוגה הדתית הלא-חרדית. נבקש להראות כיצד אפיוני העיבוד נשמרים בתוך הסוגות השונות בהיקף נרחב, דבר המלמד כי מעשה העיבוד נשען על תפיסות ערכיות וחינוכיות, מלבד שיקולי הבשלות הקוגניטיבית של הנמענים, דהיינו, הילדים.⁵

סיפורי התורה וחקר העיבוד

המתח בין העיבוד והמקור

הפריזמה והטרמינולוגיה שננקטו כדי לאפיין ולהגדיר את הסוגות השונות במסגרת עבודה זו לקוחים בעיקרם מתחום חקר העיבוד. המונח 'עיבוד' מתייחס להעברה של טקסט מסוג אחד לאחר, כאשר בשונה מהתרגום (translation) העיבוד נעשה באותה שפה עצמה (טורי, 1974, 5-8; ויסבורד, 2007, 222; שנברג, 2016, 12-24).⁶ על פי רוב מלאכת העיבוד נעה בין שני קטבים: ההתאמה והנאמנות לטקסט המקור מזה, וההתאמה לכללי הרפרטואר ולנורמות הקשורות לקהל היעד, או

5 המאמר מתמקד בספרות העברית, ואינו חוקר זיקה של ספרות עיבוד זו ביחס לספרות הנרחבת ביידיש ובשפות מקבילות אחרות כגון אנגלית, אף שיש מקום לבחון זאת במאמר נפרד. כמו כן, במסגרת המאמר לא התייחסנו לאיורים המלווים חלק מן העיבודים ומהווים נושא לדין נפרד.

6 בספרה על ספרות הילדים, עושה שביט שימוש במונח 'תעביר', אך כאן בחרנו לעשות שימוש במונח הרווח 'עיבוד' כפי שעשתה בו שימוש שנברג למשל (ראו שביט, 1996; שנברג, 2016).

להעדפותיו של המעבד מזה. בכל תהליך עיבוד יחולו שינויים הכרחיים המבקשים לקיים שוויון ערך פונקציונלי בין המילה התואמת את הצופן הלשוני של קהל היעד לבין המילה המקורית, 'היסטים' בטרמינולוגיה שטבע טורי. אולם לבד מזאת, ישנם שינויים שאינם הכרחיים למלאכת הגישור שבין הצפנים, והם נובעים משיקולים שמקורם בעולמו של המעבד, או בקשב שלו לציפיות של קהל הנמענים. שינויים המכונים אצל טורי 'היזחים'. בניית אפיונים של צורות עיבוד שונות, מבחינים בין עיבודים שבהם ניכר המאמץ להישאר צמוד לטקסט המקור (אדקוויטיות), לבין כאלה שמכוונים להתאים את הטקסט המקורי לנורמות היעד (טורי, 1977; וראו עיונה של ויסברוד, 2007, עמ' 158-157).

בנוגע לעיבוד של ספרות קנונית לספרות ילדים, ניתן להצביע על פעולות שונות שנעשות ביחס לטקסט המקורי, כמו הפיכת מובלע למפורש, השמטות ותוספות והתאמה סגנונית לרפרטואר של המעבד וקהל היעד שלו (ויסברוד, 2007, עמ' 221-223). שנברג הציעה את הפריזמה של עיבוד מטונימי ועיבוד מטפורי, המדגישים את מערך היחסים הכולל שבין תוצאת העיבוד לבין המקור (שנברג, 2016, עמ' 42-46). ככל שהעיבוד 'חופשי' יותר והיחסים בינו לבין המקור הם יחסים של דמיון וסמיכות – לפנינו עיבוד מטונימי. לעומת זאת, ככל שמערך היחסים בין הטקסטים נשען על דמיון וזיקה משמעותית, זהו עיבוד הנוטה לקוטב המטפורי.

עבודה זו מתמקדת בעיבודים שבבסיסם מצויים בקשר מטפורי עם המקור המקראי. יש אומנם עוד עיבודים, היוצאים מן העלילה המקראית למקומות אחרים, שאינם מקיימים זיקה של משמעות עם הטקסט – אולם הם אינם נכללים בנייתו.

זירות הכרעה ייחודיות לעיבודים של סיפורי תורה

כאמור לעיל, מלאכת המעבד מצויה במתח שבין שימור טקסט המקור לבין הנגשתו לקהל היעד. בתחום סיפורי התורה מתח זה נוכח בעצימות גבוהה במיוחד, שכן אל מול המאמץ להגיע לקבילות אצל קהל הקוראים העכשווי – ילדים צעירים בשלב דידקטי מסוים הדוברים עברית מודרנית – והמאמץ להתקבל על ידי הוריהם, קוני הספרים, קיימת גם הציפייה לשמר זיקה גבוהה לשפה, לסגנון, למסרים ולערכים של הטקסט המקראי, שנחשב אף למקודש אצל חלק מן הקהלים. אפשר להצביע על כמה פרמטרים שדרכם ניתן לזהות את ההבדלים בין המעבדים והכרעותיהם: א. ראשית, המעבדים נדרשו להתמודד עם **שאלת השפה** – בכל צורות העיבוד נדרשת עריכת שינויים בשפת המקרא, כדי להנגיש אותה לקורא הצעיר.⁷ המעבדים נבדלים זה מזה במידת ההקפדה על שימוש בשפה גבוהה, ואף השארת אלמנטים מסוימים משפת המקור, כדי לשמר את אופיו של הטקסט ואת תחושת הריחוק והאותנטיות שלו.

7 בניגוד לסוגת המקראות המוקדמת יותר, שהסתפקה בהבאת קטעים מן המקרא בהתאמות מזעריות לקהל הנמענים.

- ב. נקודה אחרת קשורה לשאלת האנכרוניזם – עד כמה המעבד שואף להתאים את הסיפור המקראי לזמנם ולעולמם של הילדים, או חותר דווקא להעביר להם את רוח התקופה ואת העולם המקראי הקדום כפי שאלה משתקפים בטקסט.
- ג. שאלה נוספת הקשורה במלאכת העיבוד נוגעת בנאמנות לשלמותה של העלילה – עד כמה המעבד מעוניין להביא את הסיפור במלואו, לקצר אותו, ואף להשמיט ממנו חלקים. בקשר לשאלה זו, חשוב להזכיר גם את התופעה הקרויה באופן מטפורי 'זנבו של כוכב השביט'. הכוונה היא כי כאשר המעבד ניגש אל טקסט ניצבים נגד עיניו לא רק טקסט המקור, אלא גם שרשרת של עיבודים ופרשנויות שנצברו במהלך הדורות והפכו גם הם לחלק בלתי נפרד מהיחס ליצירת המקור.⁸ דבר זה נוגע ישירות לעניינינו כיוון שלפני המעבדים של הספרות המקראית מונח רפרטואר פרשני קנוני נרחב הנשען על השלמות פערים שמקורן במדרשי חז"ל ובדבריהם של פרשנים קדמונים ומאוחרים. מתוך כך, המעבד נדרש להכריע מהו למעשה הטקסט הקנוני המקורי שאותו הוא מעוניין להנחיל לילד. שאלת הלגיטימיות של שילוב פרשנות דרשנית בלימוד התורה כ'פשט', אינה מוסכמת בקרב נמעני הקהל הדתי לגווניו. מנקודת המבט הדתית חרדית הקלסית, השילוב של המדרשים הוא שגור ומאפיין את הדרך המסורתית המקובלת של המקרא בסגנון 'חומש עם פירוש רש"י' – דהיינו ראיית המדרשים כחלק אינטגרלי המבהיר ומשלים פערים בסיפור המקראי. אם כי, בקרב קהלים מסורתיים ודתיים-לאומיים הדבר פתוח יותר לעמדות שונות (בזק, 2013, עמ' 349-470).⁹
- ד. לבסוף, שאלה יסודית היא עד כמה המעבד שואף לפתור באופן מפורש מתחים אתיים שעולים מן הסיפור, כגון המתח שבין המוסר המקראי למוסר בן-זמננו. שאלה זו משמעותית במיוחד באשר לסיפור המקראי אשר נתפס לעיתים קרובות ככזה שאמור לסייע לקורא בגיבוש תפיסות אמוניות וערכיות.¹⁰
- קטגוריה זו נוגעת גם לדרך עיצוב הדמויות המקראיות ולשאלה האם להשאיר את הדמויות כדרך שהן מתוארות במקרא, ללא אפיונים ישירים וללא תיוגים קטגוריים, או לתווך ולתייג את הדמויות באופן גלוי וחד-משמעי המנגיש לילד את העמדה הערכית והמוסרית ואת היחס לדמות.

8 ויסברוד, 2007, עמ' 226 (בעקבות Kujamaki, 2001).

9 הדברים באים לידי ביטוי גם בגישתן של הגננות בננים הדתיים לאומיים, ראו סקירתה של אחיטוב, 2012, עמ' 21-11.

10 שקדי וניסן (Shkedi & Nisan, 2006) אפיינו שלוש גישות בהוראת המקרא, המשליכות על היחס לפערים הערכיים בין הטקסט לבין עולמו של הלומד. הגישות נעות בין ראייתו כטקסט היסטורי אגב אדישות לפערים הערכיים (גישה דיסציפלינרית), כמקור תרבותי המזמן דיאלוג ערכי (גישה תרבותית) וראייתו כמקור שמכונן את העולם הערכי של הלומד (הגישה הנורמטיבית-אידיאית).

סיפורי התורה לילדים: הבדלים סוגתיים

אנו מבקשים לסווג את העיבודים בעברית של סיפורי התורה ללשון ספרות ילדים, למספר סוגות מרכזיות:

א. ספרות סיפורי התורה או סיפורי התנ"ך לילד המכוונים לציבור הכללי – ספרות זו נחלקת לשתי תת-קטגוריות: ספרות עברית המיועדת לגיל הרך ולראשית הקריאה, כגון הספר **מן התורה – סיפורים מן התורה ומן האגדה לילדים** מאת קיפניס, או **סיפורי התורה לילדים** מאת אביבי, מינקוביץ', וניר-יניב, המיועדים לגיל הרך ולילדים בגילים 5-7. לצד סיפורים אלה קיימת גם **סוגת המשך לילדים בגילאים מבוגרים יותר (גילאי בית הספר היסודי)** המנגישה את סיפורי התנ"ך כידע עממי, כדוגמת העיבודים של אוריאל אופק, עטרה אופק, סמדר קוגו, וכן סדרת התנ"ך בחרוזים מאת אפרים סידון. לצד אלו ראוי להזכיר גם את הסיפורים המעובדים באופן יותר חופשי וספרותי, כמו בסדרות סיפורי התורה של שרגא גפני ודבורה עומר.¹¹

ב. **ספרות פרשת השבוע לילדים** לגיל הרך ולראשית קריאה **בסגנון החרדי** – ספרות שנכתבת בידי כותבים חרדיים ומיועדת בעיקרה לציבור הקוראים החרדי, מתוך שאיפה להתאים את הסיפור המקראי לעולמם של הילדים החרדיים ולמערכת הערכים שלו. גם ספרות זו נחלקת לספרים עבור הגיל הרך, כמו הסדרות "עונג שבת", מאת רוזנברג ו"הפרשה מספרת לי" מאת קליין ובעריכת הרב הופקוביץ', ולספרים שמכוונים לילדים קוראים כמו **תורה לתשב"ר** מאת הרב בצרי, ו**חומשלי ווזאת התורה** מאת הרב אוהיון.

ג. ספרות פרשת השבוע בגישה דתית, לא-חרדית – ספרות זו מיועדת בעיקר לציבור הקוראים הדתי-לאומי, אם כי לא רק אליו. עם אלו ניתן למנות את הסדרות "דפתעות" מאת הרב פאלק, "הפרשה" מאת אמילי עמרוסי, סדרת "בדרכה של תורה" מאת הרב יאיר וייץ, וכן סדרת הספרים של נירה קרמר "סדרת סיפורי התורה". ספרות זו מיועדת על פי רוב לילדים קוראים צעירים.

לכל סוגה מאפייני עיבוד בולטים כפי שנפרט להלן.

ככלל, בסוגת **סיפורי התנ"ך לילד (לציבור הכללי)** בשתי הקטגוריות הגילאיות שלה, בולטת השאיפה לשוות לסיפורים ולציורים אופי אותנטי-היסטורי עתיק, אף כי קיימים כמה הבדלים במאפייני העיבוד על פי קטגוריות הגיל. בסיפורי התורה המכוונים לגיל הרך לרוב לא מובאים כל הסיפורים מהמקרא, אלא רק סיפורים נבחרים המותאמים לגיל הילדים (כך למשל לא יובא סיפור

11 כפי שכבר ציינו, קיימים גם עיבודים בסגנון מטונימי, היוצאים מסיפורי המקרא רק כנקודות השראה ראשונית, ומפליגים למחזות של יצירה לילדים, בהם לא נדון במסגרת המאמר. עם זאת, וכפי שנראה בהמשך, בסוגת סיפורי התורה החרדית יש נטייה מסוימת לקוטב המטונימי, אך אלו אינם עיבודים מטונימיים ממש.

כמו עקדת יצחק), ואף אלה אינם מובאים במלואם, אלא בסגנון מקוצר שמתאם לילדים ואינו מעמיס בפרטים. ניכר שיש ניסיון לשמור על רצף עלילתי של הסיפורים, אגב מעקב אחר דמויות ראשיות על פי סדר הופעתם בתורה. הכתיבה לרוב מנוקדת ומלווה בציורים רבים וצבעוניים. השפה היא עברית מודרנית ולא ניכר מאמץ גדול לשמר את לשון המקרא. יש שימוש מינימלי בתוספות מדרשיות או פרשנות אחרת הנוטה מהפשט. הספרים מעוצבים מבחינה ויזואלית כחלק מספרות הילדים המעשירה, וגם העיבודים נושאים אופי של סיפורי ילדים הבאים לגולל באוזני הקהל הצעיר את ההיסטוריה העתיקה של האנושות ושל העם. הנטייה היא להימנע מעיסוק בדילמות מוסריות, בעיקר באמצעות השמטה של רכיבים סיפוריים בעייתיים בהקשר זה, והתמקדות בהווי חיים ציורי של האבות הקדמונים.

בסיפורי התנ"ך לציבור הכללי **המיועדים לילדים שכבר קוראים**, בולט הסגנון הספרותי המידעי של הנחלת תרבות, בדומה לאנתולוגיות של סיפורי עם אחרים. הסיפורים מובאים על פי סדר הופעתם בתורה או בתנ"ך, לרוב ללא דילוג והשמטה של פרטים בסיפורים. הכתיבה מנוקדת, יש מיעוט ציורים ולעיתים נבחרות יצירות של ציירים ידועים – שגם הן בבחינת העברת ידע. עמדת המספר אינה גלויה והיא מגלה נאמנות לסגנון המספר המקראי. במשלב השפה קיים שימוש בביטויים מלשון התנ"ך, או לחילופין, מאמץ לתרגם ביטויים כאלו לעברית בת זמננו. הנטייה השכיחה היא להסביר תופעות בצורה רציונלית ולא מיסטית. לעיתים הסגנון בספרות זו פחות מידעי ויותר ספרותי-אסתטי, ואז המעבדים נוקטים באמצעים אומנותיים מהרפרטואר האופייני לספרות הילדים כגון חריזה, כתיבה מומחזת ועוד. בנוגע להיבט האתי, הנטייה היא להיצמד לעלילה ולמעט בהכרעות אתיות חד-משמעיות שאינן מפורשות במקור.

בסיפורי פרשת שבוע בסגנון החרדי **החלוקה ליחידות משנה נעשית על פי פרשות השבוע עם** כותרות משנה בתוכן, ולא על פי סיפורים. הסיפורים מובאים עם לא מעט השלמות ופרשנויות של מדרשים, ללא אבחנה בין המקרא עצמו לבין התוספת המדרשית. הכתיבה מנוקדת ומלווה בציורים רבים וצבעוניים. בגיל הרך הכתיבה מתמקדת בסיפורים נבחרים ומהם מובאים רק אירועים נבחרים המעובדים לשפת הילדים, ואילו בסיפורים המיועדים לגיל המבוגר יותר, אין דילוג על סיפורים, וגם לא על פרטים בתוך הסיפורים. כפי שכבר עמדה על כך מנצורה, בכתיבה החרדית עמדת המספר חינוכית ומובהקת והדמויות מתויגות לא אחת כ'צדיקים' או 'רשעים'.¹² הסיפורים מוגשים בסגנון של סיפור משפחתי, שבו העבר מוצג בתוך תמונה אנכרוניסטית היוצרת הווייה הדומה מאוד לזו של הילד ומאפשרת תחושת שייכות, יצחק הוא אבינו, ושרה היא אימנו. גיבורי הסיפור (הצדיקים) מגלמים סטנדרט מוסרי מוחלט המזוהה עם מוסר התורה. העיבודים אינם מנכיחים כל מתח מוסרי, ואם יש חשש למתח כזה, הוא מוצדק בהרחבה המבוססת על המדרשים.

12 מנצורה, ש' (2005). המספר כדרשן: היחס ל'אחר' בלימוד פרשת השבוע בחינוך החרדי בגיל הרך, **דרך אגדה ז-ח**, אפרתה – המכללה האקדמית לחינוך.

בסיפורי פרשת שבוע בסגנון הדתי לא-חרדי **בולטת הנטייה להתמקד בפשטי המקראות**, וגם כאשר מוצעת הרחבה מדרשית או פרשנית, בדרך כלל ישנה הבחנה ברורה בינה לבין רובד הפשט של הסיפור. בדומה לסוגה החרדית, חלוקת היחידות הסיפוריות היא על פי פרשות השבוע ולא על פי גבולות העלילה.¹³ השפה חותרת לפשטות, אך גם לנאמנות לשפת הטקסט המקראי. לעיתים לכתובה אופי אומנותי, ולרוב יש לה גם אופי חינוכי-מידעי. בתמונת העולם, אין נטייה מובהקת לאנכרוניזם ונשמר ריחוק היסטורי מסוים בין הדמויות לבין הקורא. בהקשר המוסרי, הנטייה היא להציף מתחים מוסריים ולהתמודד עימם באמצעות פרשנות הנסמכת על פי רוב על פשטי המקראות. אף שניכר המאמץ להציג את הדמויות הטובות באופן מוצדק ומוסרי, הן אינן מתווגות בצורה מובהקת כ"רשעים" או כ"צדיקים" כפי שמקובל בכתובה החרדית. הכתיבה לרוב מנוקדת, ומלווה בציורים רבים.

למרות העובדה שאנו עוסקים ביצירות שנכתבו בתקופות שונות ומיועדות לקהלים שונים, ניתן להשוות ביניהן כיוון שהמטרה משותפת – הנחלת מורשת סיפורי התורה לילדים באמצעות עיבוד סיפורים מספר עתיק, המאופיין בשפה גבוהה, סגנון מצמצם ועמימות מוסרית, לספר ילדים מודרני בעל אופי דידקטי. מטרה משותפת זו מייצרת אתגר עיבודי בזירות הכרעה שונות, כפי שפירטנו לעיל. בחלק השני של המאמר נדגים כיצד זירות אלו באות לידי ביטוי בעיבודים השונים לסיפור יעקב ועשיו, וכיצד כל אחת מן הסוגות מתמודדת עם הבעיות השונות שהסיפור מציב בפניה.

מקרה לדוגמה: עיבודי הסיפור על יעקב ועשיו

הסיפור שבאמצעותו בחרנו להדגים את ההבדלים בין הסוגות, הוא הסיפור מספר בראשית (סוף פרק כה ופרק כז; פרשת 'תולדות') העוסק בלידת יעקב ועשיו ובמאבק שהתחולל ביניהם סביב הבכורה וסביב ברכת אביהם. הסיבה הראשונה שבחרנו דווקא בסיפור זה, היא העובדה שהוא מופיע כמעט בכל הסוגות הרלוונטיות: בסוגת **סיפורי התורה לילדים** – בשלושה עשר עיבודים; בסוגת **סיפורי פרשת השבוע החרדית** – בתשעה עיבודים; ובסוגת **סיפורי פרשת השבוע הדתית לא-חרדית** – בחמישה עיבודים. הגרסאות הרבות של הסיפור מאפשרות לבחון מקרוב את ההבדלים בין הסוגות ואת הדרכים השונות שבהן הן מתמודדות עם סוגיית העיבוד.¹⁴ עוד סיבה לבחירה בסיפור זה, היא העובדה שהוא מחייב את המעבד להכרעות רבות בשל קשיים לשוניים, אתגרים ריאליים-היסטוריים, וכן סוגיות אתיות הקשורות לפרשנות ולעיצוב הסיפור והדמויות: זהו סיפור על שני אחים שנקלעו למאבק לחיים ולמוות; על העדפה ברורה של אח מסוים על ידי כל אחד מההורים; על בן שמרמה את אביו ועל מאבק סביב מושג מופשט כמו 'בכורה'. לא קשה לראות שכל ניסיון לתווך

13 החריג שמצאנו הוא סדרת הסיפורים "האוצרות האבודים: התנ"ך בפרוזה", שמחולק לפי סיפורים. יתכן שתרמה לכך העובדה שהספרים בסדרה עוסקים בתנ"ך כולו, ואולי גם לעובדה (המודגשת על ידי המחבר) שהמחבר ביקש לעבד אותם כסיפורי מתח, המדגישים ממילא את הנרטיב.

14 אומנם, גם ההחלטה להשמיט אותו או חלקים ממנו עשויה ללמד על מלאכת העיבוד.

סיפור כל-כך מורכב לקהל הצעיר יצריך מספר רב של התאמות. להלן נדון במלאכת העיבוד על פי זירות ההכרעה המשמעותיות שמצאנו.

שפה: המקור המקראי אל מול סגנון השפה המדוברת

בכל הסוגות המיועדות לגיל הרך לא נשמרת אדקווטיות לשפה המקראית, והעיבודים כולם מתווכים את השפה עבור קהל היעד. כך למשל המטעמים שמכינה רבקה ליצחק שזוכרים בפסוק "לָךְ נָא אֶל הַצֵּאן וְקַח לִי מִשֶּׁם שְׁנֵי גְדֵי עֲזִים טְבִים וְאֶעֱשֶׂה אִתָּם מְטַעְמִים לְאָבִיךָ פֶּאֶשֶׁר אֶהָב" (בראשית כז, ט) הופכים ל"מאכלים טובים" אצל מינקוביץ הכותב לציבור הכללי (מינקוביץ' 1991, 28).¹⁵ ואף אצל הופקוביץ' בסוגה לילד החרדי: "קח את האוכל לאבא, תן לו את הארוחה והוא יברך אותך". (הופקוביץ', בראשית, 2000, עמ' 60). הכרעה עיבודית משותפת זו, נגזרת מן הסתם מן הרצון להתאים ולהנהיר את התוכן ליכולת ההבנה של גילאים צעירים אלה. עם זאת, גם בעיבודים לגיל הרך משתמרים בכל הסוגות כמה ביטויים ייחודיים, כמו ברכת יצחק ליעקב שנשמרת בשפת המקור בכל הגרסאות שבהן מובאת הסצנה: "ויתן לך... מטל השמים ומשמני הארץ" (בראשית כז, כח).

אומנם, ניכר כי ככל שעולים בגיל הקוראים, בכל הסוגות עולה מידת ההיצמדות לסגנון המקראי, וכן עולה המינון של ציטוט לשון המקרא ושימוש בביטויים מקראיים ובמילים יחידאיות. ההתערבות העיבודית מצטמצמת יותר לביאור המילים וכן לשינויים קלים המגשרים בין השפה המקראית לעברית המודרנית. דוגמה לכך ניתן לראות בעיבוד הפסוק וַיֵּצֵא הָרֶאשׁוֹן אֶדְמוֹנִי פְלוֹ פְּאֶדְרֵת שְׁעָר (בראשית כה, כה) המסופר בסדרת סיפורי התנ"ך של גלילי כך: "יצא הראשון והוא אדמוני, וכל גופו שעיר כאילו היה מכוסה פרווה" (גלילי, 1995, עמ' 4). 'יצא הראשון' אינו נאמן לניסוח המקראי, אך נאמן לסגנון המקראי (פועל מקדים את הנושא), ונשמר המינוח הייחודי 'אדמוני'.

גם הסוגה הדתית הלא-חרדית משתמשת בסגנון המקראי ובשיבוץ מטבעות לשון המקרא, אך הרושם שקיבלנו הוא כי קיימת נטייה גבוהה יותר לטובת הקבילות וההבנה, ולכן בהזדמנויות רבות השפה המקראית מתחלפת בשפה מודרנית קלילה, המותאמת לילדים. למשל אצל עמרוסי מתוארת הולדת עשיו כך: 'עשיו הבכור היה אדמוני, שעיר ושובב' (עמרוסי, 2017, עמ' 118), נשתמרו ה'אדמוני וה'שעיר' המקראיים, אך כמטבעות לשון המשובצות בשפה מודרנית המוכרת לילד. פאלק וויץ הנמנים על אותה סוגה, מוותרים אפילו על המטבע 'אדמוני': פאלק מתאר את עשיו שנולד ו"היה מכוסה כולו שערות אדומות" (פאלק, 1988, עמ' 22-23 קרמר, 2005, עמ' 3-5), ואצל וייץ עשיו 'הראשון יצא עם פנים אדומות, וכולו מלא שערות, מכיוון שצמחו לו שערות הגוף כמו אדם בוגר קראו לו הוריו 'עשיו' (וייץ, 2019, עמ' 112).

15 הדברים אמורים גם אצל קיפניס, אף כי במינוחים נמוכים יותר – מן הסתם בגלל אופייה של השפה באותן שנים. לדוגמה, במקום התיאור "וַיִּשְׁטֹם עֵשָׂו אֶת יַעֲקֹב" (בראשית כז, מא), נכתב אצל קיפניס "עשיו לא נרגע, הוא כעס מאד" (מן התורה, עמ' 88).

העיקרון העיבודי של שמירה על סגנון לשון המקרא בתוך הקפדה על בהירות הסיפור, נמצא גם בספרות פרשת השבוע החרדית. למשל, בעיבוד של הרב אברהם אוהיון מתוארת הולדת עשיו כך: "הראשון היה אדמוני, מלא שיער, ונקרא עשיו". (אוהיון, 2019, עמ' 10). יחד עם זאת, הסיפורים בסוגה זו משובצים גם בביטויים ומונחים הלקוחים מן המדרש, לצד לשון המקרא, ולכן קשה יותר להבחין בסגנון המקראי, כיוון שהוא שזור בסגנונו של המדרש ובביאורים מודרניים. לדוגמה, הפסוק (בראשית כז, ג-ד) וְעֵתָה שָׂא נָא כְּלִיךָ תִּלְיָךְ וְקִשְׁתְּךָ וְצַדִּיק וְצִנּוֹדָה לִי צִיד. וְעֵשָׂה לִי מִטְעָמִים.... מובא בספר 'תורה לתשב"ר' של מנחם בצרי כך (בצרי, 1990, עמ' קא): "בני! צא השדה וצוד לי 'שלא מן הגזל בעל חיים טהור', והכן לי ממנו מטעמים". לצד הוראת יצחק לצאת לצוד לשם הכנת 'מטעמים' – השומרת על לשון המקרא, נשזרים גם תכנים וביטויים מלשון חכמים שבמדרש: 'שלא מן הגזל' והוספה מבהירה לעולמו של הילד החרדי בשפת ימינו, כי מדובר גם ב'בעל חיים טהור'.¹⁶

נאמנות לשלמות העלילה: הוספות, השמטות ועיבוד חופשי

כפי שכבר ציינו בנוגע לנאמנות למכלול העלילתי, בעיבודים לגיל הרך יש השמטות רבות בכל הסוגות. הדבר קשור ככל הנראה בשיקולים הקשורים ליכולת קליטה של סיפור מרובה פרטים אצל ילדים צעירים. בשל כך בוחרים הכותבים להתמקד בדמויות ספורות ובעלילה פשוטה יחסית. הדבר בולט בייחוד כאשר אנו משווים בין גרסאות לגיל הרך לגרסאות לגיל המבוגר של אותו סופר עצמו, למשל **הפרשה מספרת לי**, של הרב יעקב הופקוביץ' המיועד לגיל הרך, בהשוואה עם **פרשת השבוע לילדי ישראל** של אותו מחבר, המיועד לילדים בגילאי שבע ומעלה; בסוגת **סיפורי התורה**, השוואת העיבוד של אביבי ומינקביץ' המיועד לגיל הרך (גילאי 3-4) עם **סיפורי התנ"ך לילדים** של מינקוביץ' שעובדו לילדים בגילאי 5-6. בהשוואת אלה ניתן למצוא הבדלים דומים: ריבוי השמטות בגרסאות המיועדות לגיל הרך לעומת הגרסאות המיועדות לגיל המבוגר שאין בהן כמעט השמטות של אירועים בעלילה.

עם זאת, ההשתייכות לסוגות השונות משפיעה בכל זאת על אופן ההשמטה. מאחר שספרות פרשת השבוע – החרדית והדתית כאחד – מותאמת לחלוקת הפרשות בתורה, ומאחר שעיקר פרשת תולדות עוסקת בסיפור התאומים והמאבק על הבכורה, קשה מאוד לדלג על הסיפור הזה, גם כשמדובר בספרות לגיל הרך. לעומת זאת אביבי ומינקוביץ' למשל, שלא היו מחויבים להיצמד למבנה של פרשת השבוע, נטו לדלל את הסיפור ולהתמקד בחייו של יעקב כדמות המרכזית, בלי לציין כלל את העימות עם עשיו.

בעוד שבכל הנוגע להשמטות קשה להבחין בהבדלים ובישקולים בין הסוגות, בכל הנוגע לתוספות, בולט לעין הפער בין הסוגות השונות (אביבי, מינקוביץ' וניר, 1993).

סוגת פרשת השבוע החרדית נאמנה למקרא, אך גם למדרשים המשלימים את הפערים הנרטיביים או האתיים בעלילה. ההשלמות המדרשיות רווחות מאוד. רבים מן המדרשים המשולבים

16 רש"י על הפסוק, התנסח כי יצחק הזהיר אותו שלא יביא לו 'נבלה' – בעקבות בראשית רבה, פרשה סה סימן יג.

בפרשה מופיעים בפירושו הקלסי של רש"י. ניכר, כי בשאלת הנאמנות לטקסט הקנוני, העיבודים החרדיים מעדיפים אדקוויטיות לזנב השביט' הקורא את הטקסט המקראי מתוך הפריזמה של "חומש עם פירוש רש"י". כך למשל בסיפורנו, מופיעים מדרשים שמביא רש"י העונים על שאלות כגון: מהן הסיבות לדחייתו של עשיו? כיצד ייתכן שיעקב הערים על אביו? הדוגמאות רבות מאוד, ונציג כמה מהן: את הפסוק המתאר את התפעלותו של יצחק (בראשית פרק כז, כז): וַיִּגַּשׁ וַיִּשָׁק לוֹ וַיֵּרַח אֶת רִיחַ בְּנֵגְדוֹ וַיְבָרְכֵהוּ וַיֹּאמֶר רְאֵה רִיחַ בְּנֵי פְרִיחַ שְׂדֵה אֲשֶׁר בְּרַכּוֹ ה', מפרש רש"י: "וירח – והלא אין ריח רע יותר משטף העיזים, אלא מלמד שנכנסה עמו ריח גן עדן." וכך מובא בספר "פרשת השבוע לילדי ישראל": "הריח יצחק את ריח בגדיו והחל לברכו: 'ראה ריח בני כריח השדה אשר ברכו ה', כריח גן העדן". (הופקוביץ', 2005, עמ' 67); את הפסוק שבו יעקב מזדהה כעשיו (בראשית פרק כז, יט): וַיֹּאמֶר יַעֲקֹב אֶל אָבִיו אֲנִי עֵשָׂו בְּכֹרְךָ, מבאר רש"י (בעקבות מדרש תנחומא בובר, תולדות, י): "אנכי עשיו בכורך – אנכי המביא לך, ועשיו הוא בכורך." וכך גם מובא אצל הופקוביץ': "השיב יעקב: 'אני, וחיכה מעט והמשיך לומר: 'עשיו בכורך...', ולא שיקר יעקב כי אמר 'אנכי' העומד לפניך, ועשיו – בכורך". (הופקוביץ', 2005, עמ' 67). דוגמה נוספת, ניתן לראות בדרך שבה משלבים הכותבים השונים את פירושו של רש"י (המבוסס על בראשית רבה סג, י) המבקש להסביר את הקושי כיצד זה אוהב יצחק דווקא את עשיו רק כיוון שהוא (על פי פשט הכתובים בבראשית כה, כז) "יִדְעַ צִיד", כלומר מביא בשר טעים לאביו. על כך מובא במדרש: "יִדְעַ צִיד" - לְצוּד וּלְרֵמוֹת אֶת אָבִיו בְּפִיו. וְשׂוֹאֵלוֹ: אֲבָא, הֵיאָךְ מַעֲשֵׂרִין אֶת הַמֶּלַח וְאֶת הַתְּבֵן? פְּסָבִיר אָבִיו שֶׁהוּא מִדְּקָדֵק בְּמִצְוֹת". בצרי משלב זאת בספרו "תורה לתשב"ר" כך: "בגלל עיוורונו לא יכול יצחק להבחין שעשיו הוא רשע, כי עשיו היה עושה עצמו צדיק ושואל תמיד את יצחק: 'אבא! כיצד מעשרין את המלח ואת התבן?...! המלח והתבן הם כידוע דברים אשר אין מעשרים אותם ויצחק חשב שעשיו שואל שאלות אלו משום דקדקנותו במצוות וצדקותו, ולכן אהב יצחק את עשיו יותר משאהב את יעקב." (בצרי, 1990, עמ' ק-קא). אם כן, בעיבוד החרדי של סיפורי המקרא נעשה שימוש רציף במדרשים הללו כחלק מהטקסט, מתוך שאיפה להגיע לבהירות מוסרית ולזהות באופן ברור מיהו הצדיק ומיהו הרמאי בטקסט המקראי העמום.

בשאלת הנאמנות למקור המקראי, הסוגה של סיפורי התורה (לציבור הכללי) נצמדת על פי רוב לנרטיב המקראי. כפי שציינו לעיל קיימים שני ענפים לספרות זו: ענף של ספרות מידעית בסגנון 'ידע עולם' שבו ניכרת ההקפדה להיצמד לנרטיב המקראי מבלי לסטות ממנו או לעבות אותו; והענף הספרותי המבקש להעניק עניין וחיות לתיאורים. בענף זה יש שילוב של מוטיבים יצירתיים, ולעיתים מוטיבים מתוך המדרש. במעט מן העיבודים המשתייכים לסוגה זו ניתן למצוא תוספת לכתוב שמקורה בחופש הספרותי של המספר – וייתכן גם בתפיסתו את עצמו כסופר-ילדים עצמאי, ולא רק כקלסיקון שתפקידו להנגיש טקסטים קנוניים. הדבר ניכר בייחוד בעיבודים של סיפורי התורה שעשו סופרי ילדים ונוער מוכרים כמו לוי קיפניס, שרגא גפני ודבורה עומר. בשונה מהסוגות האחרות, בעיבודים פרי עטם ניכר החופש להכניס שינויים קלים ברכיבי העלילה בכתביה לילדים. הדבר עשוי להתבטא בשינוי קל בתיאור האירועים, או בתוספת אירועים ודמויות שאינם

מופיעים במקור המקראי: קיפניס למשל, השמיט את רבקה מהסצנה של הכנת יעקב למפגש עם אביו, ובמקום זאת הציג את יעקב כמי שיזם את הארוחה לאביו לאחר שראה שעשיו מתעכב ואביו נותר רעב. יש כאן עיבוד מחדש של רכיבי העלילה שכנראה נובע מהצורך לקצר, ואולי גם מהצורך החינוכי לעדן את מוטיב העורמה ואת הקונפליקט הבין הורי. גם בכתיבתה של עומר יש לעיתים חופש ספרותי להוסיף דמויות לעלילה, למשל בשעת קריאת השמות היא מוסיפה את הדמות של מינקת רבקה, אישה שמוצאה מארם נהריים, המציעה לקרוא לעשיו בשם זה שלדבריה, משמעותו בארמית אדם שעיר. עומר גם מוסיפה דיאלוגים בין מלאכי השרת המתבוננים כל העת במעשיהם של התאומים. גפני השמיט את סצנת הנבואה לרבקה בזמן ההיריון, ואף את סצנת מכירת הבכורה תמורת הנזיד, ותחת זאת המציא סצנה ובה במהלך הלידה עשיו דוחף את יעקב לאחור וכך יוצא ראשון מהבטן. בלית ברירה רבקה נאלצת ליזום את כל המהלך של גניבת הברכות, במטרה להשיב את הסדר הטבעי על כנו (גפני 1976, עמ' 75).

לעיתים משולבים גם בספרות זו מוטיבים מתוך המדרש, אך בשונה מן העיבוד בסוגה החרדית מוטיבים אלה אינם רבים, ואינם מובאים לצורכי הצדקה מוסרית של הדמויות ומעשיהן. עיקר תכליתם של שיבוצים אלו הוא להעשיר את העלילה באלמנטים ססגוניים ואנקדוטליים, צורך שהוא ספרותי בעיקרו. כך למשל כמענה לשאלה שהסיפור המקראי מעורר באשר להתעכבותו של עשיו – התעכבות שאפשרה ליעקב להתקרב באין מפריע לאביו וליטול את הברכות – קיפניס מוסיף מוטיב שמקורו במדרש בראשית רבה לפרשת תולדות (פרשה סז, ב) ולפיו עשיו איחר להגיע משום שרדף אחרי צבי סורר שחמק ממנו שוב ושוב (קיפניס, 2002, עמ' 81). מוטיב הצבי אומנם שאול מהמדרש, אך הוא עבר עיבוד ספרותי חופשי כדי לשרת את הצורך הדרמטי ולהסביר את התעכבות עשיו. במדרש עצמו, מלאך הא-ל מתערב ומשחרר את הצבי כדי שעשיו יאחר, ואילו אצל קיפניס הצבי חומק מעשיו בלא התערבות מיסטית. עומר משלבת אף היא בעיבוד את מוטיב הצבי הבורח, כשאצלה המוטיב נזכר כחלק מהשתעשעותם של מלאכי השרת (דמויות משעשעות שעומר מכניסה מתוך עניין ספרותי) בעשיו. המלאכים המעוצבים כצופים, מחליטים להתערב ולהפריע לעשיו בציד, כדי לסייע ליעקב החביב עליהם (עומר, 1998, עמ' 4-24).

בסוגת **פרשת השבוע הדתית לא-חרדית** לא נמצא הוספה של דמויות או אירועים חדשים, אלא רק עיבוד של האירועים כפי שהם כתובים, במטרה להמחיש את המסופר, ולרוב ללא שימוש במדרשים. כך לדוגמה עמרוסי מתארת את כניסתו של עשיו אל החדר שיצחק נמצא בו: "יעקב יצא מהחדר, ומי נכנס, בוץ בנעליו וקש בשעריו? עשיו, החוזר מהציד בשדה[...]" [אני אהרוג אותך רשף עשיו בשקט, ואחר כך יותר בקול 'אני אהרוג אותך, אהרוג אותך!']. (עמרוסי, 2017, עמ' 128). ניתן לראות בנקל כי למילים "אני אהרוג אותך" יש אומנם קונוטציה של קללה בת ימינו, אך עם זאת הן יכולות גם להיחשב כעיבוד עכשווי נאה לדבריו של עשיו בפסוק: "יקרבו ימי אבל אבי ואהרגה את יעקב אחי" (בראשית כז מא). סוגה זו נוטה להיצמד לנרטיב המקראי, בדומה לספרים רבים בסוגת סיפורי התורה ובשונה מן הסוגה החרדית של פרשת השבוע.

הנטייה היא להימנע משימוש במדרש כל עוד ניתן להשלים פערים באמצעות הסיפור המקראי עצמו. ישנן חריגות נדירות של שיבוץ המדרש בעיבוד, אך גם אז הוא יסומן בצבע אחר כמו בסדרה 'לדרכה של תורה' (וייץ, 2019), או בגופן בעל גודל שונה ובשולי העמוד, כפי שאפשר לראות בסדרת 'סיפורי התורה' (קרמר, 2005). שיבוצים נדירים אלה קיימים כאשר מדובר במדרש מוכר שמהווה מעין נכס צאן ברזל שלא ראוי לוותר על ידיעתו – כמו למשל המדרש הידוע על התרוצצות הבנים בבטנה של רבקה, זה לבית המדרש וזה לבית עבודה זרה (ראו למשל קרמר, 2005, עמ' 2) – או כדי לתת צידוק מוסרי למהלכי הדמויות בהיעדר דרך אחרת (ראו וייץ, 2019, עמ' 121-122).

בסוגה זו בולטת הנטייה להשלמת פערם או מתחים מוסריים, דרך קשירה פרשנית של פרטי הסיפור המבוססת על פשטי המקראות. פאלק אינו נעזר בהשלמות מדרשיות לאורך הסיפור, וכדי לתווך למשל את העדפתה של רבקה את יעקב הצעיר על אחיו, הוא מצביע על העובדה שעשיו ביכר אכילת מעט אוכל על פני ייעוד כה משמעותי (הייעוד להיות "אבא של עם ה'" בלשונו של פאלק) – עובדה המסבירה את אי התאמתו לקבלת הבכורה (פאלק, 1988, 23). אצל עמרוסי, רבקה פעלה בעורמה כי ידעה על דבר מכירת הבכורה בעבור הנזיד – דבר שאיננו מפורש בפסוקים (עמרוסי, 2017, עמ' 124). אצל וייץ נאמר כי רבקה פעלה כך משום שזכרה את מה שאמר לה הנביא לפני לידתם של התאומים (וייץ, 2019, עמ' 121). קרמר גם היא שומרת על פשטי המקראות ומשלימה בעזרתם פערם, אולם בעיבודה שלה, הצדקת מהלכיה של רבקה נשענת על הנמקה פסיכולוגיסטית של המסופר: רבקה אוהבת את יעקב כיוון ששהה לצידה באוהל (קרמר, 2005, עמ' 4, 11).

כתיבה היסטורית אל מול כתיבה אנכרוניסטית

אחד האפיונים המובהקים בתהליכי העיבוד בסוגות השונות, נוגע לשאלת השמירה על הרקע הריאלי ההיסטורי העתיק של הסיפור. שאלת שימורו של הצביון העתיק כרוכה מטבע הדברים גם בשאלת המוטיבציה של המעבד. מאמצים של הנגשה, רלוונטיות ויצירת הזדהות עם הסיפור וגיבוריו, מתאפיינים בתהליכי עיבוד אינטנסיביים יותר, המעבירים את ההתרחשות לזירה מוכרת יותר לילד ולעולמו ומאפשרים לו רמות גבוהות יותר של הבנה ושל הזדהות (מנצורה, 2005). לעומת זאת, מסירת הסיפור מתוך מוטיבציה של חשיפת הילד לפולקלור ולתשתיות תרבותיות עתיקות, תתאפיין על פי רוב במיעוט התערבות ועדכון, לטובת מסירה אותנטית של סיפור עתיק. דוגמה לפער הזה יכולה לשמש דרך ההתייחסות של הסוגות השונות לתיאור משלח-ידם של שני האחים; וַיִּגְדְּלוּ הַנְּעָרִים וַיְהִי עֲשׂוֹ אִישׁ יָדַע צִיד אִישׁ שָׂדֶה וַיַּעֲקֹב אִישׁ תָּם יָשָׁב אֶהָלִים (בראשית כה, כז). בסוגה של **סיפורי התורה לילדים** (לציבור הכללי) נשמרת ההבחנה ההיסטורית, וניכר שהסיפור מייצג את העבר הרחוק. משום כך נשמרים בו תיאורי משלח-היד של הדמויות בזיקה למקצועות העבר, ללא אינטרפרטציה עכשווית או גלישה לאנכרוניזם. עשיו מוצג כאיש ציד, ואילו יעקב כיושב אוהלים, על פי רוב במובן של רועה צאן (כך למשל אצל אביבי, מינקוביץ וניר, 1993, עמ' 28; סבזרו, 2002, עמ' 58).

פורטמן מתייחסת בעיבודה במפורש לפער ההיסטורי שבין זמן הסיפור במקרא לבין זמנם של הקוראים, כאשר היא קוטעת לפתע את השטף העלילתי כדי להסביר לקוראים הצעירים את משמעות המושג 'בכורה':

אך לפני שנמשיך ונשמע מה קרה נכיר מונח חדש "ברכת הבכורה". כשאב המשפחה קרב לסוף ימיו, לברך את בנו הוא היה חייב, אך לא כל בן קיבל את הברכה, זכה בכך רק בכור המשפחה. המבורך גם ירש יותר כסף וזהב, עשיו כמעט בורך על ידי האב. (פורטמן 2009, ללא ציון עמודים).¹⁷

בספרות **פרשת השבוע החרדית** לעומת זאת, העיבוד מציג את הסיפור בבחינת עבר שיש לו זיקות חינוכיות עכשוויות ורלוונטיות.¹⁸ זאת, מתוך רצון ליצירת הזדהות בין הילד לבין דמויות המופת של עמו דוגמת יעקב אבינו ורבקה אימנו. לכן, בכל הנוגע להיבט ההיסטורי, אפשר למצוא מלאכת עיבוד מתערבת יותר. כך לדוגמה ניתנת למשלח ידם של שני האחים משמעות חינוכית עכשווית, כאשר יעקב איש האוהלים – כפי שכבר פירש זאת המדרש (בראשית רבה סג, י) – יהיה יושב בית המדרש המתואר בקווים המוכרים לילד מהחברה החרדית, ועשיו איש השדה יהיה בדרך כלל ילד שמסתובב ברחובות ולא לומד תורה:

מיעקב אבינו למדנו אהבת תורה. מאז היותו ילד קטן, ישב ולמד תורה בחשק ובשמחה. וכאשר גדל, כמובן הלך לשיבה ללמוד תורה [...] עשיו לא אהב כלל וכלל ללמוד תורה, ומאז היה ילד קטן אהב לרוץ בשדות ולצוד חיות, להשתולל ולעשות כל מיני שטויות. (רוזנברג 1989, עמ' 67).

בדוגמה לעיל, ניתן לזהות את הצירוף של שני עקרונות עיבוד בסוגה זו: האחד הוא היצמדות לזנב השביט הפרשני שהניחו המדרשים ורש"י, שהפכו את יעקב לתלמיד חכם והושיבו אותו בבית מדרשם של שם ועבר, והשני הוא ניסיון עכשווי ליישם את הרוח המדרשית המקרבת את התיאורים המקראיים להווה ולמאפייניו התרבותיים.

גם בסוגת **פרשת השבוע הדתית**, ניתן למצוא כתיבה של העבר המכוונת להווה של הילד, אך כלי העיבוד שונים. לדוגמה, אצל עמרוסי התרגום למקצועות הבנים מתכתב עם עולמו של הילד הישראלי: "עשיו בילה שעות רבות בחוץ, הסתובב בשדות וצד חיות [...] יעקב היה ישר ותמים העדיף תמיד להישאר בבית, לחשוב ללמוד, ילד טוב כנען". (עמרוסי 2017, עמ' 119). העיבוד של "יושב אוהלים" לילד שאוהב להישאר בבית וללמוד, הוא אנכרוניסטי באופן מכוון אך מעודן; לעיבוד אף

17 בהמשך הדברים, ובדומה למה שמצינו בספרות פרשת השבוע החרדית, המחברת מציעה להורים, לצד ההסבר מהי בכורה בעת העתיקה, לערוך דיון עם הילד על המנהג בתקופת המקרא לפיו בן בכור קיבל פי שניים רכוש מאביו: "מה דעתכם על כך שרק בכור היה זכאי לכך?" (שם).

18 מנצורה מתארת את החיקוי כדגם ההוראה החינוכי הדומיננטי בעולם החרדי. מתוך כך, הנטייה היא לקטב וליצר דמויות ברורות ונהירות של צדיקים שיש לחקות את מעשיהם, ושל ה'אחר', רשעים שיש להתרחק מהשפעתם (מנצורה, 2005, עמ' 227).

מצורף ציור של ילד רץ עם כלב בשדה ולעומתו ילד הקורא ספר ליד עץ, כדי לרמוז כי "ישב האהלים" של פעם הוא "ילד של בית" היום.

אצל וייץ לעומת זאת ניכרת גישה שונה. העברת הווי החיים המקראי העתיק ללא אנכרוניזם חשובה לו, כאשר את הרלוונטיות החינוכית הוא מממש בעזרת הוספת משפטי תיווך, כגון הדגשת חשיבותה של מידת היזר והנגדתה לתכונות הערמומיות והאכזריות המאפיינות את עשיו: עשיו בחר לעסוק בציד חיות בשדות, עיסוק שדורש ערמומיות וגם אכזריות, ואילו יעקב בחר לנדוד עם צאן אביו – בכל מקום אליו הגיע, היה פורס אוהל וגר בו ומטפל בצאן, לכן יעקב היה אדם תם וישר ולא ערמומי או אכזרי כאחיו. (וייץ, 2019, עמ' 112).

אפשר לומר אם כן כי הכתיבה בסוגת פרשת השבוע הדתית, נעה על מנעד שבין נאמנות למציאות ההיסטורית המשתקפת בטקסט, לבין הצורך ביצירת רלוונטיות עבור הילד. אומנם קיימים מבחינה זו הבדלים בין העיבודים השונים המשתייכים לסוגה, אך ניכר כי הספרות מצויה במתח שבין קטבים אלה, ומתוך מודעות אינה מכריעה באופן מובהק לטובת אחד מהם. כמו כן, ובניגוד לסוגה החרדית, לא שכיח בסוגה זו אנכרוניזם שנשען על תיאורי המדרשים.¹⁹

פתרון מתחים בין המוסר המקראי למוסר בן-זמננו, ועיצוב הדמויות

כפי שצינו לעיל, ניסיון לעבד את הטקסט המקראי לספרות ילדים טומן בתוכו, מלבד בעיית הפער הלשוני וההיסטורי, גם בעיות מתחום המוסר. לעיתים, התנהגותם של גיבורי הסיפור אינה עומדת בנורמות המוסריות של נמעני הגרסה המעובדת – במקרה שלנו הורי הילדים והילדים הצעירים. כך למשל, התורה מציגה את אהבת יצחק ורבקה לבניהם כמתעדת באופן מובהק בן אחד על פני משנהו – וַיֶּאֱהָב יִצְחָק אֶת עֵשָׂו כִּי צִיד בָּפִיו וְרַבְּקָה אֶהָבֶת אֶת יַעֲקֹב (בראשית כה, כח). בנקודה זו הפער הינו בין תפיסת ההורות המקובלת בימינו לבין זו המשתקפת בסיפור המקראי. הסוגות נבדלות בדרך הטיפול בפער זה ובעיבודו.²⁰

בסוגת **סיפורי התורה לילדים** המכוונת לגיל הרך (לציבור הכללי), סיפור המאבק בין האחים והמתח סביב העדפות ההורים, מושמט באופן גורף ברוב העיבודים. יש לשער כי מלבד שיקולי קיצור והנגשה לגיל הרך, הדבר נובע גם מחוסר נוחות וקושי בהזדהות ערכית. יוצא מן הכלל הוא העיבוד של קיפניס, שאינו משמיט לחלוטין את הסיפור, אך משמיט את תפקידה של רבקה בעלילה. וכן, הוא

19 חריגה מעניינת מצאנו אצל פאלק, שמפרש כי "ותלך לדרוש את ה" משמעו שרבקה "הלכה לשאול חכמים למה יש לה כאבים כל כך חזקים" (פאלק 1988, עמ' 22). העובדה, שפאלק עצמו אינו מתאמץ באופן אינטנסיבי לבנות עולם הדומה לעולמו הילד המודרני, מביאה אותנו לשער כי כך הוא מפרש את הפשט. כראייה לכך ניתן לדייק כי הוא מזכיר שרבקה הלכה ל'חכמים', ולא 'החכמים' הידועים של המדרש.

20 ראוי לציין, כי הדבר עומד במתח גם מול עמדת המקרא עצמו, הקובע כי "לא יוכל לבכר את בן האהובה על פני בן השנואה" (דברים כא טז).

מציג את ההחלטה להשיג את הברכות כיוזמה אישית של יעקב, שבחר לעשות זאת רק מטעמי כבוד אביו הממתין לעשיו המאחר להגיע מהציד.²¹

תת-הסוגה של **סיפורי התורה** המכוונת לילדים קוראים, מנסה לשמור על קו ניטרלי ועל דיווח כמו-עובדתי הנצמד לפשט הכתובים, ללא מאמץ לפתרון מוסרי או חינוכי. כך למשל אצל סידון: "ויצחק אוהב את עשיו, ורבקה? היא את יעקב אוהבת דווקא". (סידון, 2003, עמ' 54). וכן אצל מינקוביץ': "עשיו כאשר חזר מן השדה, היה מכין מאכלים טובים ונותן ליצחק אביו לאכול. לכן יצחק אהב את עשיו בנו ורבקה אהבה את יעקב". (אביבי, מינקוביץ' וניר 1993, עמ' 29).

בשונה מגישה זו, בגרסה של דבורה עומר נעשה מאמץ בעיבוד לגשר על הפער באמצעות הסבר פסיכולוגי. יחסה של רבקה ליעקב מוצג כרגש של חמלה אימהית ביחס לחלש, ופחות כהכרעה מוסרית וחינוכית. רבקה נוקטת בגוננות-יתר כלפי בנה שנולד "חיור פנים דק גוף ועדין למראה", כזה אשר "הייתה הרוח גורמת לו הצטננות והשמש סנוורה את עיניו וכל היום מבלה באוהל ליד אימו" (עומר 1998, עמ' 8).

הנטייה בסוגה זו שלא להציע הצדקה מוסרית להעדפות ההורים את אחד מילדיהם, בולטת גם בכך שהעיבודים המשתייכים לסוגה זה, בחרו ברובם הגדול להשמיט את הנבואה שמקבלת רבקה בנוגע לשני הבנים ולעתידם – עובדה שבסיפור המקראי מעניקה לגיטימציה מוסרית מסוימת להתנהגותה של רבקה כלפי עשיו.²²

כפי שהדגשנו, המאמץ בסוגת **פרשת השבוע החרדית** הוא לגשר על פערים בין הסיפור לאתוס המוסרי-תורני (כפי שהוא מנוסח בחברה החרדית), ולא בינו לבין המוסר המודרני הרווח, המייחד תשומת לב למצוקת הפרט, מלבד השיפוט המוסרי-נורמטיבי. ניתן לראות זאת למשל בכך שדחיית רבקה את עשיו בנה והעדפת יעקב על פניו מוסברת ללא מאמץ אפולוגטי, כיוון שעשיו פשוט אינו מתנהג כשורה. כך למשל כותב הרב בצרי ב'תורה לתשב"ר': "רבקה שידעה שיעקב הוא הצדיק ועשיו הרשע אהבה יותר את יעקב שישב יומם ולילה ולמד תורה". (בצרי, 1990, עמ' קא), ובדומה, גם

21 "ראה יעקב כי עשיו מתמהמה לבוא. הלך אל הצאן, לקח משם שני גדיי עיזים טובים ובא אל אביו" (קיפניס, 1976, עמ' 78). נעיר כי בצירורים המלווים מקטע זה בעלילה, רבקה ויצחק מצוירים יחדיו, מה שמדגיש את ההבדל לעומת התיאור העלילתי של המקרא עצמו.

22 ברוב הגרסאות של סיפורי התורה הושמטה הנבואה שעל פיה כבר בזמן ההיריון היה ידוע לרבקה שהצער בבניה יגבר על הבכור. ראו א. אופק, קוגו, רון-פורטמן, קרדה, סידון, גפני, קיפניס, אביבי ועומר. הנבואה נזכרת אצל עטרה אופק ואצל גלילי. אצל סבזרו הנבואה מופיעה אולם המשמעות שלה פתוחה – התאומים ייאבקו זה בזה כל חייהם. כפי שצינו, ייתכן שההשמטה נובעת מנטייה לרציונליזציה ולהפחתת היבטים מיסטיים מסיפורי בראשית. וייתכן שהדבר נעשה משיקולים אחרים. כך או כך, בלי הנבואה הסיפור נותן משקל יתר לבחירה של הדמויות ולבניית המתח, ללא הצגת תוצאות העלילה מראש, בשונה ממהלך הסיפור בתורה.

בספר 'פרשת השבוע לילדי ישראל': "יעקב צדיק תמים היה לכן רבקה אהבה את יעקב" (הופקוביץ' 2005, עמ' 65).²³

אסתר מלחי מראה כי האתוס החרדי מתמקד בילד הקשוב והצייתן (מלחי, 2016, 66),²⁴ והדבר יוצר קושי אל מול תיאורי ההעדפה של יצחק את עשיו, בייחוד לאור האפיון שלו כדמות שלילית מובהקת. ברוב העיבודים, הפתרון הוא מצג השווא שעשיו מציג לאביו, שחושב אותו לצדיק. כך למשל בספר 'פרשת השבוע לילדי ישראל' מובא: "התגלה כי עשיו יודע לרמות את אביו ולהציג את עצמו כאילו הוא מדקדק במצוות" (הופקוביץ', תשס"ה, 65). מעניין לציין כי אצל אוחיון העדפת עשיו נובעת מכך שעשיו הקפיד באופן מיוחד רק על מצוות כיבוד אב: "ועשיו שקוע כולו בציד, במרמה ובעזות. רק מצווה אחת היה עשיו מקיים בכל ליבו – מצוות כיבוד אב... ואהבת יצחק לעשיו הייתה גדולה" (אוחיון, 2019, 10).

דוגמה לפער נוסף ביחס לכיבוד ההורים, היא בהתנהגותו של יעקב כלפי אביו, שאין בה לכאורה מהצייתנות ומהכפיפות לראש המשפחה. כבר הזכרנו לעיל כי בעיבודו של הופקוביץ', בעקבות רש"י, יעקב לא שיקר לאביו כשהציג את עצמו במילים "אנוכי עשיו בכורך": "ולא שיקר יעקב, כי אמר 'אנכי עומד לפניך ועשיו הוא בכורך'" (הופקוביץ', תשס"ה, 67). אצל אוחיון, מודגש שיעקב עשה כמצוות אימו שרצתה מצידה להציל את האב הצדיק מטעות איומה (אוחיון, 2019, 12), לפיכך יעקב הוא בן צייתן שניסה לעזור לאביו הצדיק שנפל ברשת שטמן לו עשיו.²⁵ וכמו להסיר כל ספק ביחס למעשה יעקב, בספר תורה לתשב"ר נאמר במפורש בסיכום הפרשה: "אנו לומדים מהתנהגותו היפה של יעקב מצוה גדולה וחשובה... והיא מצוות כיבוד הורים" (בצרי 1990, קו).

לעומת הנטייה שלא להדגיש את השאלות המוסריות בסוגת סיפורי התורה של הציבור הכללי, ולעומת המאמץ להתאים את העיבוד לערכים המוסריים התורניים בסוגת פרשת השבוע החרדית, בסוגת **פרשת השבוע הדתית**, הכותבים הדתיים מעדנים את המתחים בין המקרא והתפיסה המודרנית, כאשר הם נעזרים בעיקר בחומרי הסיפור המקראי.²⁶ בעיבוד של פאלק, מוענקת למתח

23 אומנם, בספר "הפרשה מספרת לי" המיועד לגיל הרך מודגשת העובדה שההורים אהבו בשווה את ילדיהם, אך זאת כשהיו תינוקות קטנים קודם שהובררה דרכם: "יצחק ורבקה אהבו את התאומים והודו לה' על שני הבנים וכשגדלו עשיו ויעקב ראו כל האנשים שליצחק ולרבקה אין שני בנים צדיקים" (הופקוביץ', תש"ס, עמ' 60).

24 כל זאת, בשונה מדמות הילד שמוצגת בספרות ובשירה הכללית בישראל החל משנות ה-70, דמות של ילד אסרטיבי המבקר את עולם המבוגרים ומביט עליו באירוניה, ילד שמחנך לא פעם את הוריו (גרין-שוקרון, 2007, עמ' 42).

25 מעניין לציין כי אוחיון עצמו כתב סדרת ספרי ילדים ובהם הוא מציג את מודל היחסים הראוי בחברה החרדית להורים ולמבוגרים במשפחה. ראו אברהם אוחיון, **אבא שלי**, תשע"ב, חיפה, פנינים; הנ"ל, **אימא שלי**, תשע"ב, קריית גת, דני ספרים; הנ"ל, **סבא שלי**, תשע"ב, חיפה, פנינים; הנ"ל, **סבתא שלי**, תשע"ב, חיפה, פנינים. בספרים יש הקדמה חינוכית המציגה את היחס הראוי לכל דמות.

26 פורטמן, למשל, כמעבדת של 'סיפורי תורה', מציעה אפשרות להעלות בפני הילדים תהיות בדבר התחושות והעמדות שלהם כלפי הבחירות של רבקה, יעקב ויצחק – בשונה מסוגת הספרות המתחדשת שנמנעת קטגורית מלבקר את מעשיהם.

העלילתי שאלה רוחנית שמרחת מעל כל הסיפור (וספר בראשית בכלל): "מי יהיה האבא של עם ה'?" כך, ההעדפות ההוריות בסיפור מקבלות צביון שאינו גחמני-רגשי, אלא בירור ערכי. לעומת הנינוחות המסוימת המורגשת בכתיבה החרדית כלפי ההעדפה ההורית לילד ה'צדיק', הצידוק למאבק ההורי נעשה כאן באמצעות הדגשת החשיבות שבתהליך, והפקעתו מן הממד המשפחתי.

מגמה זו של עידון הנשענת על עקרונות מוסריים, ניכרת גם בכתיבה של וייץ למשל: אף שיצחק ורבקה ודאי אהבו את שני ילדיהם...רבקה אהבה יותר את יעקב, כי אהבה את תמימותו וישרו וגם משום שידעה שבו בחר ה' להיות ממשוכו של יצחק המקבל את הארץ המבורכת, כפי שהנביא אמר לה. (וייץ, 2019, עמ' 112).

כדי למתן את המתח המוסרי, וייץ מדגיש ראשית את אהבת שני ההורים לשני ילדיהם. בהמשך, הוא תולה את ההעדפה של רבקה ליעקב באיכותו המוסרית, ובידיעות הנבואיות שהיו לה. עמרוסי בוחרת למתן את הפערים שבין המוסר המקראי והמוסר המודרני, בכך שהיא משמיטה את ציון האהבה המתעדפת של ההורים, ומייחסת את המתח בסיפור לשאלה ה'משפטית' מי באמת הבכור? יצחק שהיה כבר קשיש לא ידע את "דבר העסקה הסודית בין האחים", לעומת רבקה שזכרה את קניית הברכה, וממילא את העובדה ה'משפטית' ש"כעת יעקב הוא הבכור ועליו לקבל את הברכה". עמרוסי גם כמספר יודע-כל, מתארת את הלך נפשה של האם החכמה ש"הכירה את כוחו הרב של עשיו" בנה וחששה שברכת הבכור "תחזק את החלק הפראי שבו והמסוכן". ממילא, פעולתה כנגד עשיו לא נבעה מניכור כלפיו, אלא מהיכרות מעמיקה עם אופיו ודאגה לו ולאחרים (עמרוסי, 2017, עמ' 122-124).

עיצוב הדמויות ועמדת המספר כלפיהן

על פניו, פשטו של הסיפור המקראי לא ממהר להכריע בין האחים הנאבקים על הבכורה: לא הכרעה בשאלה מי צודק, ואף לא באפיון התכונות של האחים והתאמתם לבכורה. האחים רק מתוארים כשונים זה מזה, והסגנון המינימליסטי-ריאליסטי של העלילה מותיר מקום נרחב לקורא להשיב על השאלות הללו בעצמו. מצטרפת לכך ההבהרה המקראית שאף הוריהם של האחים חלוקים באשר לעדיפות של מי מהם על רעהו. התמונה אינה מתבהרת באופן חד-משמעי גם לאחר שיעקב מתברך, ואף זוכה לכך שאביו יעניק לו במודעות מלאה את ברכת אברהם. זעקות השבר של עשיו, שהמספר המקראי לא טורח להסתיר, והמשך הסיפור המתאר את יעקב כמי שחווה אחר כך על עצמו חוויות רמאות צורבות בבית לבן, מאפשרות מנעד פרשני גדול מאוד ביחס להתנהלות האחים והוריהם.²⁷

בהתאם להבחנות שהצגנו עד כה, גם כאן ניכרים הבדלים באופי העיבוד בין הסוגות השונות. בסוגה של **סיפורי התורה** (לציבור הכללי) נמצא בדרך כלל תיאורים הנוטים לקו מעמדם ופחות

27 רק בשלב מאוחר המספר המקראי מכריע באופן ברור שהבחירה ביעקב היא הבחירה הרצויה לא-ל, אך הקורא עשוי לסיים את הסאגה שבין האחים בתחושות מעורבות ביחס לגיבוריו (וראו גרוסמן, 2009, עמ' 16-36).

שיפוטי כלפי הדמויות. הדבר נעשה בעזרת היצמדות ללשון המקרא ובדגש על תרגומה המילולי: "עשיו היה איש ציד ואהב לבלות שעות רבות בשדה – ואילו יעקב אחיו אהב להיות באוהל ולטפל במקנה" (סבזרו 2002, עמ' 58); בדומה גם אצל קיפניס: "גדלו הנערים והיו שונים זה מזה. עשיו הבכור היה איש שדה, עובד אדמה ויצא אל ההרים לצוד ציד ויעקב היה איש אוהל ורועה את הצאן" (קיפניס 1976, עמ' 75).

בסוגת פרשת השבוע החרדית המגמה היא הפוכה ועיצוב הדמויות נוטה להיות דיכוטומי.²⁸ העלייה אינה מוצגת לרגע כניטרלית או מורכבת, וכבר מראשיתן מוצגות הדמויות באופן שיפוטי ומובהק ללא כל התפתחות או שינוי באופיים של הגיבורים. כמו בנושאים אחרים, גם כאן העיבוד מושפע מפירוש רש"י ומן המדרש, והעיבודים השונים מרבים להסתמך על המדרשים המתארים את עשיו כרשע.²⁹ אפיון הדמויות נעשה באופן ישיר, אגב הפיכת המובלע למפורש והצמדה עקיבה של הכינוי "רשע" לעשיו, ו"צדיק" ליעקב. כך לדוגמה אצל רוזנברג בסדרה "עונג שבת" הכינוי "רשע" מזה, ו"אבינו" ו"צדיק" מזה, מוצמדים לדמויות בעודפות ניכרת ובעקיבות: "...עשיו הרשע, איש ציד היה" ולעומתו: "כאשר נכנס יעקב אבינו אל יצחק אבינו מיד הרגיש האב הצדיק, שבנו הנכנס הוא צדיק..." (רוזנברג 1989 עמ' 68).

בספרות **פרשת השבוע הדתית לא-חרדית** ניתן לראות קווים פחות שיפוטיים ביחס לדמויות, התואמים את המגמה של עיבוד השואף לנאמנות למקור. בספרות זו לא נמצא למשל את התיאור הישיר "עשיו הרשע", ובוודאי לא באופן עקיב. עם זאת, ניכרת בה גם עמדה מוסרית מטרומה כבר בשלבים הראשוניים של הסיפור. כך לדוגמה פאלק מתאר את יעקב ש"היה צדיק, הוא ישב ולמד", ואילו "עשיו אהב דם, והיה צייד. אבל כל אחד מהם רצה שיצא ממנו עם ה'" (פאלק, 1988, עמ' 22). עשיו אומנם מתואר בצבעים עזים, מנוכרים לעולמו של הילד הדתי, ועם זאת אינו מתויג באופן גורף כרשע. קרמר, מתארת את עשיו שהיה "זריז וערמומי ואהב לצאת לשדה", ויעקב "היה נער שקט, שאהב להישאר באוהל וללמוד" (קרמר, 2005, עמ' 4) גם אצל עמרוסי מתוארים שני ילדים השונים במזגם, אם כי אחד מהם מעורר רושם מפוקפק במקצת: "עשיו בילה שעות בחוץ הסתובב בשדות וצד חיות, היה מי שאמר עליו שהוא ערמומי וגס רוח." (עמרוסי, 2017 עמ' 119, ההדגשה שלנו). וייץ, בספרו 'דרכה של תורה' מתאר את משלחי היד של הבנים, עם התייחסות אל ההיבט המוסרי הנגזר מהם: "עשיו בחר לעסוק בציד חיות בשדות, עיסוק שדורש ערמומיות וגם אכזריות ואילו יעקב... בכל מקום אליו הגיע היה פורס אוהל וגר בו ומטפל בצאן... לכן יעקב היה אדם תם וישר ולא ערמומי או אכזרי כאחיו" (וייץ, 2019, עמ' 112).

28 מנצורה ראתה בכך מגמה חינוכית המכוונת את הילד להבחין בין ה'אחר' לבין קהילתו שלו (מנצורה, 2005, עמ' 225-225).

29 בהקשר זה ראוי להזכיר את הזיהוי העקיב במדרש ואצל חלק מהפרשנים בין עשיו לאדום, לרומי ולנצרות (ראו אמינוף, 2015). הדימויים של עשיו כרשע נשמרים בכתביה החרדית לילדים, על אף שלא נשמר ההקשר ההיסטורי.

בשונה מהתפיסה החרדית, הכתיבה הדתית מציגה אומנם את עשיו כדמות לא מרוסנת ואף נוטה לאלמות, אך נמנעת מלהפוך אותו לרשע מוחלט. העיבודים בסוגה זו, מעדיפים לתת מענה לתהיות המוסריות מתוך חומרים בתוך הטקסט המקראי כפשוטו, ולא בעזרת תוספות מהמדרש או הערות ישירות מאת המספר.

סיכום

העיבוד הוא בהכרח תנועה מתמדת בין שני קטבים: הקוטב של היצמדות אותנטית למקור, והקוטב של הנגשת המקור והתאמתו לקהל היעד. הדברים אמורים שבעתיים בעיבוד של הטקסט המקראי לילדים. מצד אחד, זהו מקור בעל ערך משמעותי, זהותי והוא אף מקודש עבור רבים מקהלי היעד, וממילא מתבקשת כאן מסירה נאמנה למקור. מצד אחר, עתיקותו מזמנת אתגרים הקשורים לשפה ולהבחרת הריאליה באותם זמנים, ואורכה ומורכבותה של העלילה מצריכים להכריע היכן לקצר ולפשט והיכן להבהיר ולהרחיב בהתאם ליכולת ההבנה של ילד בגיל הרך. נוסף על כך, ישנם אתגרים בתחום העיבוד הקשורים לסוגיות אתיות הדורשות התייחסות חינוכית. אתגרים אלו משפיעים גם על אופן עיצוב הדמויות שהמקרא מתאר בסגנון מינימליסטי ולא ישיר.

לאחר שבדקנו את כל העיבודים לסיפורי המקרא עבור ילדים, שנכתבו בעברית החל משנות ה-30 של המאה ה-20 ועד ימינו, הצענו חלוקה לשלוש סוגות המתבחנות זו מזו באופן מובהק בסגנון העיבוד.

מבחינה כרונולוגית, הסוגה שהופיעה ראשונה היא זו שכינינו **סיפורי התורה לילד** והיא כוונה לילדים במגזר הכללי. בשנות ה-90 מתחילה להופיע סוגה נוספת שכינינו **פרשת השבוע לילד** שנכתבה בעיקר לילדים במגזר החרדי. בשני העשורים האחרונים (למעט יצירה בודדת שהופיעה כבר בשלהי שנות ה-80) הולכת ומתבחנת סוגה שלישית שכינינו **פרשת השבוע בסגנון דתי לא-חרדי**. בסוגה זו נוקטים מעבדים מהמגזר הדתי הלא-חרדי והיא פונה לעיתים לקהל יעד מגזרי, ולעיתים מבקשת להרחיב את המנעד של נמעניה. לצורך השוואה בין הסוגות והדגמת ההבדלים ביניהן, התמקדנו בסיפור אחד מספר בראשית העוסק בעלילות האחים יעקב ועשיו, מרגע לידתם ועד לברכה שבירך יצחק את יעקב בחושבו שמדובר בעשיו. הראינו כי כל אחת מהסוגות נקטה באסטרטגיית עיבוד שונה כדי להתמודד עם האתגרים והמתחים שמנינו.

שפה – מצאנו כי כל העיבודים לגיל הרך, בכל הסוגות, בחרו להשתמש בשפה פשוטה ומובנת לילד ולא בלשון המקרא, למעט ביטויים ייחודיים ספורים ששולבו בטקסט. מצאנו כי בעיבודים המכוונים לגילאי ראשית הקריאה ולא לגיל הרך, נרשמה היצמדות גבוהה יותר לסגנון המקראי בכל הסוגות.

אנכרוניזם – ביחס לשאלת ההיצמדות לאופי העתיק של העלילה, הסוגות של סיפורי התורה (לציבור הכללי) וספרות פרשת השבוע הדתית לא-חרדית נטו יותר לקוטב הנאמן למקור, והשאירו

את תיאורי העולם והדמויות על רקע המציאות הריאלית באותה עת. לעומתם, המעבדים של ספרות פרשת השבוע החרדית נטו 'לתרגם' בסגנון אנכרוניסטי את הסיפור לעולמו של הילד, המוכר לו ממציאות החיים החרדית שהוא חי בה, וכך, יעקב מתואר כתלמיד ישיבה, ועשוי כילד חצוף ושובב שבורח מבית המדרש.

נאמנות לשלמות העלילה – בכל הסוגות, ביצירות המכוונות לגיל הרך קיימות השמטות של חלקי עלילה מתוך רצון לפשט את מורכבותה ולחסוך את הקונפליקטים המצויים בה; בספרות לילדים בגיל הקריאה, העלילה מופיעה כמעט במלואה, כנראה מתוך השאיפה למסור את מלוא נתוני העלילה כמסורת קנונית. עם זאת, בסוגת סיפורי התורה לציבור הכללי ראינו השמטה של אלמנטים מיסטיים כמו הנבואה לרבקה ברוב רובן של הגרסאות.

מעבר לשיקולים חינוכיים וערכיים, סברנו כי הדרך שבה מתוחמות יחידות העלילה, משפיעה על רכיבי העלילה שהושמטו. בסקירה שערכנו, מצאנו כי הספרות הכללית מתחמת את יחידות העלילה לפי סיפורים הסובבים סביב דמויות גיבורים, ואילו הסוגות הנסמכות על פרשת השבוע מחלקות את יחידות העלילה המקראית לפי הפרשות. בסיפור שבחרנו כדוגמא, סוגות פרשת השבוע משמיטות פחות רכיבים בסיפור, כיוון שהוא הנושא הכמעט בלעדי בפרשת תולדות.

הרחבות ו'זנב השביט' המדרשי – בנוגע להרחבה של העלילה המקראית המינימליסטית, סוגת סיפורי התורה שנכתבה לציבור הכללי מתפרטת לשתי תתי-סוגות: האחת בסגנון 'ידע עולם' ובה הקפידו המעבדים על היצמדות לעובדות ולתיאורים שבמקרא כקנון תרבותי מקובע, והשנייה נכתבה בסגנון פרוזה ובדמיון רב יותר לספרות ילדים, שם נמצאות הרחבות רבות יותר, מקצתן אף מבוססות על מדרשים, אך הן עדיין מועטות מאוד. בסוגת סיפורי פרשת השבוע החרדית קיימות הרחבות רבות כיוון שהמעבדים רואים את עצם הקנון כמורכב מהמקרא ומהפרשנות המדרשית עליו, בייחוד זו שמובאת בפירוש רש"י לתורה. בשונה מהסוגה של פרשת השבוע לציבור החרדי, בסוגת פרשת השבוע הדתית לא-חרדית ראינו הימנעות משילוב מדרשים כחלק מהסיפור הקנוני. ההרחבות הן מועטות, וככלל ניכר מאמץ להיצמד לפשט הכתובים, תוך סגור פרשני על דמויות המופת – יצחק, רבקה ויעקב. גם כאשר שולבו מדרשים שהם בבחינת נכס צאן ברזל תרבותי, חלה לרוב הפרדה ברורה בין רובד הפשט לרובד המדרשי.

מתחים מוסריים ועיצוב הדמויות – הסיפור מעלה אתגרים מוסריים בכלל, ולקורא בן ימינו בפרט, ומצאנו הבדלים מובהקים בין הסוגות שנדרשו לדיסוננס זה. בסיפורי התורה לילד הפונים לציבור הכללי, ככלל לא ניכרת מגמה לפתור את המתח, וממילא גם לא להציג את הדמויות כדמויות מופת נטולות פגמים. עם זאת, קיימים הבדלים בדרך שבה מטפלים המעבדים בסוגה זו בטקסט בהקשר זה. בעיבודים המכוונים לגיל הרך מצאנו מגמת השמטה גורפת של כל רכיב עלילה המציף קונפליקט בתחום המוסרי. בספרות המיועדת לגיל הקריאה בסגנון "ידע עם" לא נעשה מאמץ לתווך מוסרית את התנהגות הדמויות, והבחירות המוסריות שלהן מוצגות באופן עובדתי. בספרות הנוטה

לסגנון פרוזאי מצאנו לעיתים הידרשות לברור אתי של מעשי הדמויות, אך ניכר שהמגמה המבקשת להצדיק קטגורית את הדמויות ה'טובות' בסיפור אינה עקיבה בסוגה זאת.

בסוגת פרשת השבוע החרדית לעומת זאת, המעבדים כותבים מתוך פריזמה מוסרית דידקטית המדגישה את העולם הערכי הרצוי לקהל היעד. לפיכך, הדמויות בסוגה זו נענות קטגורית לתבניות של 'צדיקים' ו'רשעים' ומעוצבות באופן מובהק ודיכוטומי (כגון "אבינו" או "רשע") כפי שניתן למצוא במדרשים. לעיתים המעבד אף קוטע את הרצף כדי להבהיר לילד את המסר הדידקטי בתוך שיפוט הדמויות. הראינו בסיפור שהובא כדוגמה, כי במקומות שבהם הפשט מציף מתח בין התנהגות הדמות לבין הנורמה המוסרית המתבקשת, המעבדים משלבים מדרשים רבים במטרה להצדיק את מעשי הדמות, או אפילו לבטל את המתח מעיקרו. מצאנו, כי על פי רוב מדובר בגישור על פערים שבין מעשי הדמויות לבין עמדות ערכיות שהתקבעו כאתוס במסורת היהודית, כגון כיבוד הורים והאיסור לשקר. העיבודים על פי רוב אינם מתמודדים עם מתחים מול המוסר העכשווי שלפיו יש ציפייה לאהבה בלתי מותנית ושוויונית של ההורה לילדיו.

גם ספרות פרשת השבוע הדתית לא-חרדית נכתבת מתוך מגמה דידקטית העוסקת בעבר, אך מכוונת לעיצוב ערכיו של הילד ולהזדהות שלו עם הדמויות של האבות והאימהות. אולם, כלי העיבוד של סוגה זו שונים מסוגת פרשת השבוע החרדית. הדמויות אינן מעוצבות באופן דיכוטומי, ויש התמודדות גלויה עם הבעייתיות המוסרית שמציב הטקסט. הפערים הללו אינם מגושרים באמצעות הפתרונות המדרשיים, אלא באמצעות פתרונות פרשניים משל המעבדים עצמם, המתבססים בעיקרם על פשטו של הטקסט המקראי גופו. בשונה מהסגנון המדרשי הישיר והקטגורי שננקט בסוגה החרדית, העיצוב הוא יותר משתמע ו'רך', והתמונה המתקבלת היא של דמויות ועלילה עגולות ומתפתחות יותר. כמו כן, על פי רוב המעבדים מתמודדים גם עם הפערים בין המסופר ובין נורמות המוסר המשפחתי שהתפתחו בעידן המודרני, כגון הערך של אהבה הורית נטולת התניות. פערים אלה מוצפים על פני השטח, ונעשה מאמץ עיבודי לתווך ולמתן אותם.

המאמץ לשמר מחד גיסא נאמנות גבוהה יותר לפשט המקראי ועמידה נוכח המתחים העולים בו, ומאידך גיסא לחבר את הילד לדמויות – מביא לתמונה 'רכה' יותר של הדמויות ולעיצובן באופן פחות קטגורי ויותר אנושי.

המיפוי שעשינו בעבודה זו עשוי לתת בידי החוקרים, כמו גם אנשי החינוך, כלי לזיהוי מודע של אסטרטגיות העיבוד של יצירות שהם נוטלים לידיהם – ולאפשר הן המשך דיוק והרחבת המבט המחקרי הן הפעלת שיקול דעת בשימוש בטקסטים מהסוגות השונות בשדה החינוכי.

מקורות

רשימת היצירות, לפי סוגות, מסודרות על פי שנת הוצאה:

סוגת סיפורי התורה לילדים (לציבור הכללי)

קיפניס, ל' (1976). מן התורה: ספורים לילדים כתובים בידי לוי קיפניס, צורים ה' הכתקופך (מהדורה ראשונה). הוצאת שמואל זימזון.

גפני, ש' (1976). סיפורי האבות. הוצאת מ. מזרחי.

אופק, א' (1978). התנ"ך שלי בתמונות (כרך יצחק ורבקה). רביבים.

לבנון, י' (1993). סיפורי התורה לילדים (כרך אבות האומה). הוצאת אריה.

אופק, ע' (1990). סיפורי התורה. ידיעות אחרונות.

מינקוביץ, א' (1991). סיפורי התנ"ך לילדים מבריאת העולם ועד יעקב ובניו במצרים (מהדורה ראשונה). יבנה.

אביבי, ב', מינקוביץ, מ' וניר, נ' (1993). סיפורי התורה לילדים (מהדורה עשירית, לגילאי 5-6). יבנה.³⁰

גלילי, ז' (1995). סיפורי התנ"ך, יעקב ועשו. ספיר.

עומר, ד' (1982). יעקב ועשיו (מהדורה ראשונה). מודן.

קוגו, ס' (2001). סיפורי התנ"ך לילדים, 200 סיפורי תנ"ך. עופרים.

סבור, י' (1993). סיפורי התנ"ך לילדים מבריאת העולם עד בית שני (מהדורה ראשונה), קוראים.

סידון, א' (2003). התנ"ך בחרוזים. עם עובד.

קרדה, ר' (2005). מסיפורי המקרא בראש אחר. בת אור.

פורטמן, מ' (2009). על שלושה אבות וארבע אימהות. אוריון.

כהן, א' (2019). האוצרות האבודים (כרך ימי בראשית). ספרי ניב.

ספרות פרשת שבוע - חרדית בעברית

רוזנברג, צ' (1989). עונג שבת: פרשת השבוע לגיל הרך. ספריית שרשרת.

בצרי, מ' (1990). תורה לתשב"ר: פרשות שבוע מעובדות לילדים (כרך ראשון). תלמוד תורה סוכת דוד.

הופקוביץ, י' וקליין, מ' (1990). הפרשה מספרת לי: לגיל הרך. ושיננתם לבניך.

הופקוביץ, י' (1995). פרשת השבוע לילדי ישראל. ושיננתם לבניך.

אוחיון, א' (2017). וזאת התורה, כרך בראשית ב', ספרי חיים.

אוחיון, א' (2002). חומשלי, בראשית: סיפורי התורה לילדים ערוכים ומעובדים בלשון קלה וברורה בליווי איורים

מרהיבים וצבעוניים. דני ספרים.

פוקס, מ' (2011). פרשת השבוע לילדים, ספר בראשית, פרשת תולדות – התאומים. קו לקו.

30 קיימת גם גרסה לגיל הרך שנקראת סיפורי התורה מאת הכותבים: ברוך אביבי, א' מינקוביץ, נחמה ניר, צירה איה שמואלי, הוצאת יבנה, 1991. אך שם דילגו על הסיפור של הברכות, לכן לא ציינו את הגרסה ברשימה לעיל, אם כי במאמר התייחסנו לכך שהסיפור הושמט בה.

ברוד, מ', שיקביץ, ל"י וקוטלובסקי, ש"י (2016). **התורה שלי: מבואר ומאוויר לילדי ישראל** (כרך בראשית). מעיינותיך.

סוגת פרשת שבוע דתי, לא חרדי:

פאלק, א' (1988). **דפתעות לפרשיות השבוע מעובדות ומצוירות לתלמיד הצעיר** (מהדורה ראשונה). בית המלמדים.

קרמר, נ' (2005). **ספר בראשית: סדרת סיפורי תורה**. דני ספרים.

עמרסי, א' (2017). **הפרשה: פרשת השבוע לילדים** (כרך בראשית). ידיעות אחרונות: ספרי חמד.

וייץ, י' (2019). **בדרכה של תורה** (כרך ספר בראשית). מכון הר ברכה.

קינן, א' (2019). **הפרשה בחרוזים וחגי ישראל**. דברי שיר.

שקדי, י' (2020). **קורה בתורה: סיפור הפרשה בחרוזים**. MISC.

מחקרים:

אופק, א' (1983). **תנו להם ספרים: פרקי ספרות לילדים**, ספריית פועלים.

אופק, א' (1988). **ספרות הילדים העברית 1900-1948**, כרך שני, דביר.

אחיטוב, ס' (2012). **גונות מספרות את עצמן: על זהות הגננת בחינוך הממ"ד**, עבודה לשם קבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת חיפה.

אמינוף, ע' (2015). **עשוי אבי אדום ורומי: עיון במקורות התלמוד והמדרש של ארץ ישראל בתקופת התנאים והאמוראים**, ראובן מס.

בזק, א (2013). **עד היום הזה: שאלות יסוד בלימוד התנ"ך**, ידיעות אחרונות והוצאת תבונות.

ברוך, מ' (1991). **ילד אז ילד עכשיו: עיון משווה בספרות ילדים**, ספריית פועלים.

ברעם-אשל, ע' (2017). **נח בשבע גרסאות: ספרות הילדים העברית מתבוננת בסיפור המבול, מחקרי ירושלים בספרות עברית כט**, עמ' 185-211.

גרוסמן, י' (2009). **יעקב: סיפורה של משפחה**, ידיעות אחרונות.

גרין-שוקרון, ר' (2007). **סקירה, ספרות ילדים ונוער 127**, עמ' 42-46.

ויסברוד, ר' (2007). **לא על המילה לבדה: סוגיות יסוד בתרגום**, האוניברסיטה הפתוחה.

שביט, ז' (1996). **מעשה ילדות: מבוא למואטיקה של ספרות ילדים**, האוניברסיטה הפתוחה, עם עובד.

חובב, ל' (2001). **יצירות לילדים וזיקתן למקרא, דרך אפרתה ט-י'**, מכללת אפרתה, עמ' 171-221.

טוהר, ו' (2015). **של מי הסיפור הזה? הבניית אתוס לאומי באמצעות סיפור עממי במקראות ללימוד עברית, הד האולפן החדש 103**, עמ' 120-129.

טורי, ג' (1994). **לשאלת תיאור הספרות כרב-מערכת, הספרות 18-19**, דצמבר, עמ' 1-19.

כהן, א' (1988). **תמורות בספרות ילדים**, אח.

כרמי-לניאדו, מ' (1983). **השקפות עולם והשתקפותן בספרות ילדים**, דביר.

מלחי, א' (2016). **מבואות לספרי ילדים לגיל הרך: תופעה ייחודית המשקפת תהליכים חברתיים ותרבותיים בחברה החרדית, בין השורות, 1**, עמ' 137-157.

מלחי, א' (2019). **ספרות הילדים החרדית: חברה אידיאולוגיה וערכים**, ספרא.

מנצורה, ש' (2005). המספר כדרשן: היחס ל'אחר' בלימוד פרשת השבוע בחינוך החרדי בגיל הרך, **דרך אגדה ז-ח**, אפרתה – המכללה האקדמית לחינוך.

שביט, ז' (2000). ספרות ילדים עברית, בתוך: **עולם קטן**, 1, עמ' 11-21.

שנברג, ג' (2016). **העיבוד הספרותי מהו: עיון ביצירת טקסט על פי טקסט**, רסלינג.

Kujamaki, P. (2001). Finnish Comet in German Skies: Translation, Retranslation and Norms, *Target* 13(1), 45-70.

Shkedi, A. & Nisan, M. (2006). Teachers' Cultural Ideology: Patterns of Curriculum and Teaching Culturally Valued Texts, *Teachers College Record*, 108 (4), 687-725.

מה נספר לילד ולילדה כשישאלו כיצד באים תינוקות לעולם?

ד"ר תמר לוז גרבר

תקציר

ספרים רבים נכתבו במטרה לעזור להורים ולמחנכים לתווך לילדים צעירים מידע על השאלה "כיצד באים תינוקות לעולם?", באופן התואם לגילם. הספרים מספקים מידע על הבדלים בין המינים, יחסי מין, הפריה, היריון ולידה, ותפקידם לעורר שיחה בנושא. מאז שנות ה-90 לא נערך בישראל מחקר הבוחן ספרים אלה. המחקר הנוכחי בדק כיצד מוסברות סוגיות אלה בספרות לילדים שנכתבה בשנות האלפיים והוא מתמקד בשאלות: מהי סמכות הכותב/ת, מה תפקיד סיפור המסגרת, מהי רמת פירוט המידע והאם האיור והתוכן תואמים לילדים בגיל הרך.

המחקר בוחן חמישה ספרים שראו אור בישראל בעשרים השנים האחרונות (נכתבו עברית או תורגמו). הקריטריונים לבחירת הספרים הם: פורמט המיועד לגיל הרך (כריכה קשה, איור בכל עמוד, אורך הטקסט ומורכבותו); הספר מיועד להקראה של מבוגר (יש פנייה למבוגר המקריא); לספרים יש סיפור מסגרת עלילתי והגיבורים הם ילדים בגיל הרך.

מצאי המחקר מראים כי במאה ה-20 הספרים נכתבו בידי מומחים (רופאים פסיכולוגים או יועצים חינוכיים), שהעבירו את המידע בכובד ראש וברצינות, ואילו במאה ה-21, הסמכות עברה לסופרים/ות ולמאיירים/ות והם משלבים בהם הומור. ההומור מתבטא בחזרה על הסברים מסורתיים שגויים (מיתוס החסידה וכדומה), לעג למבוגרים הנבוכים ושילוב בדיחות המיועדות למבוגר (כמו תנוחות משגל). ברוב הספרים שנבחנו הגיבור הוא בן, ספר אחד מציג אח ואחות. ניכרים פערים גדולים בין הספרים ברמת פירוט המידע, לעיתים החינוך המיני הופך משני לסיפור המסגרת. האתגר לאייר ספר בלא פורנוגרפיה, מביא להבחנה בין סגנון איורי סיפור המסגרת לאיורי ההסברה המינית, המצוירים בקו שונה ומתיילד (עיגולים וקווים ללא עומק, ופחות צבע).

המסקנות העולות מהמחקר הן שחסרים פרמטרים לבחינת התאמת התוכן לגיל הרך. סגנון האיור בספרים מעיד על תפיסה של מבוגרים כי הקו הילדי ברור יותר לילדים, וכי הוא מהווה פתרון המצמצם תחושה של פורנוגרפיה. כמו כן עולה סוגיה מגדרית, שכן מלבד ההבדלים הביולוגיים בין המינים, קיימת הבניה חברתית ובה הגיבור הסקרן הוא זכר. תהליך חיפוש התשובה לשאלה מדגיש כי גם במאה ה-21 הנושא עדיין אינו פשוט להסברה.

מילות מפתח: ספרות ילדים, גיל רך, חינוך מיני, הבדלים בין בנים ובנות, הפריה, היריון ולידה,

איור.

סרט הילדים המפורסם **דמבו הפיל המעופף** (וולט דיסני, 1941), מתחיל בתמונה של עשרות חסידות עפות בשמיים וכל אחת מחזיקה במקורה חיתול בד ובו תינוק. אחת החסידות מביאה את דמבו אל אימו הפילה הנמצאת בכלוב בקרקס. היה אפשר לשער שמיתוס החסידות המיוצג בסצנה הזו באופן אבסורדי ייעלם במהלך השנים, אולם הוא התקבע בתודעה כמוסכמה משעשעת לדרך הגעתם של ילדים לעולם ומככב בסרטים¹ ובספרי ילדים.

מישל פוקו התייחס לנושא המיניות של ילדים. לטענתו, ילדים נתפסים כחסרי מיניות מאחר שמין כרוך בשיח הציבורי בערכים של גסות, חטא, סטייה, פשע וסכנה, וילדים נתפסים כטהורים ותמימים. לכן זו "סיבה מספקת למנוע אותם מהם, סיבה מספקת לאסור עליהם לדבר על-אודותיו" (פוקו, 1996 [1976], עמ' 7-8). אולם, ילדים בגיל הרך מביעים סקרנות בנוגע למיניות, לצד דברים אחרים הסובבים אותם. בין השאר, הם לומדים על גוף האדם, איבריו ותפקידיהם. הורים רבים מתקשים לקיים עם ילדיהם שיחה על רבייה או מין, ודרך התמודדותם עם הנושא מבטאת את התלבטויותיהם איך לשמר תמימות ילדית, ומהו המידע הרלוונטי שראוי לחשוף, מבלי להבהיל, לפרוץ טאבו או להציג פורנוגרפיה.

החברה בישראל מגוונת, קיומו של שיח על תכנים אלה משקף תפיסות חברתיות-תרבותיות ומגזריות שונות. חשוב שההורים ימסרו את המידע לילדיהם כחלק מהגדרה של נורמות משפחתיות (בליר, 2016). הם שיקבעו על מה מדברים במשפחה, באילו מילים משתמשים ומהו היחס הראוי לגוף ולעירום. ספרי ילדים מסוגת הספרות המידעית-דידקטית נכתבו כדי לעזור להם במשימה. ספרים אלה נועדו להסביר תופעות, לספק עובדות, להנחיל השקפת עולם ונורמות חברתיות (אלמוג וברוך, 1996). ספר מידעי מסביר עובדות באופן ריאליסטי, מעבד ידע אנציקלופדי לצורה ספרותית בתוך סיפור מסגרת, ולכן אין לבחון אותו בכלים אומנותיים גרידא (אלמוג וברוך, 1996).

מירי ברוך בספרה **ילד אז-ילד עכשיו** (1991), חקרה את השתנות תפיסת הילדות וייצוגה בספרות הילדים. הפרק העוסק בחינוך מיני בספרות ילדים, מובא כחלק ממחקר תרבותי-היסטורי. לטענתה, בשנות ה-40 של המאה ה-20, הנושא נעדר לחלוטין בספרים שיועדו לילדים והתפרסמו בארץ. לא היה אפילו ספר אחד שעסק בהבדלים בין המינים, במיניות או בהיריון. על דרך בואם של תינוקות לעולם רווחו אגדות וסיפורי עם ידועים שיצרו מיתוסים על הולדה נסית.² ספרי היען הראשונים בנושא שפורסמו בישראל הציגו תהליך רבייה של בעלי חיים (ברוך, 1991). "ראוי לציין,

1 למשל הסרט **חסידות** משנת 2017 מציג חסידות המביאות תינוקות, ורוצות לשפר את מערך המשלוחים. קדימון: <https://www.youtube.com/watch?v=vzULRNTPZe0>

2 עור לבן כשלג ושפתיים אדומות כדם, צפרדע בישרה את לידת היפהייה הנרדמת ורפונול נולדה מפרח הפעמונית (ברוך, 1991).

כי מרבית היצירות לא נכתבו כספרות יפה, אלא כספרות יען, שעיקרה הקניית מידע. הספרות יועדה לילדים עצמם וכאמצעי עזר להורים הנבוכים" (ברוך, 1991, עמ' 98). מחקרה של ברוך הציב בסיס לבחינת ספרות זו המיועדת לילדים הצעירים, אולם מאז פרסומו לא נערך מחקר מקיף בנושא.

במאה ה-21 ראו אור מגוון ספרי חינוך מיני (ראו נספח). המידע המוצג בהם מגוון: לעיתים הספר מתמקד בתהליך האמבריוולוגיה, מהיריון עד הלידה, מבלי להיכנס לתיאור ההפרייה³ (ספרים אלו לא נכללו בנספח). נוסף על אלה, יצאו לאור ספרים בנושא הגוף ופרטיותו המזהירים ממגע אסור⁴ וספרים על סוגי משפחות ובהם התייחסות להריונות שנוצרו בעזרת פונדקאות, בנק הזרע, תרומת ביצית ועוד.

המחקר הנוכחי בחן ספרי ילדים המסבירים כיצד באים תינוקות לעולם, שפורסמו בישראל משנות האלפיים בפורמט המיועד לגיל הרך (כריכה קשה, איור בכל עמוד, אורך הטקסט ומורכבותו). הספרים מיועדים להקראה של מבוגר (יש פנייה למבוגר המקריא), יש בהם סיפור מסגרת עלילתי וגיבוריו הם ילדים בגיל הרך (מתינוק ועד ילד בגן). סיפור המסגרת מציג ילד העסוק בשאלה כיצד באים תינוקות לעולם. מתוך המגוון הקיים, נבחרו חמישה ספרים שראו אור בישראל. בלא יד מכוונת, נבחרו ספרים שכתבו ואיירו נשים. שלושה מן הספרים הם של כותבות ישראליות, ושניים – מתורגמים.

הספרים הם: **אנשים קטנים בבטן** (ליבנה וברונר, 2003), **אמא הטילה ביצה!** (קול, 2003 [1994]), **ספר מלא אהבה, איך נפתלי בא לעולם** (פרנקל, 2015), **תינוקות לא צומחים על עצים** (בלקאול, 2016 [2014]), **ככה באתי לעולם!** (סמיט, 2021).

מחקר זה ממשיך את מחקרה של ברוך (1991), שהתמקד בניתוח הטקסט ופירוט המידע המצוי בו, ומוסיף עליו קטגוריות הבוחנות את התאמת הספר אל קהל היעד ואת הפנייה אל המבוגר המקריא. שאלות המחקר הן: מהי סמכות הכותבות? מה תפקיד סיפור המסגרת? מהי רמת פירוט המידע והאם האיור והתוכן תואמים לילדים בגיל הרך.

בטרם יוצגו ממצאי המחקר, נסקור את הקשר בין התפתחות הסקרנות המינית בקרב ילדים, תפקידו של המבוגר המקריא בתיווך הנושא, ותפקיד האיור בהשלמת המידע. נבחן את התפתחות ספרות החינוך המיני לילדים בישראל ונציג את הספרים המרכזיים בתחום זה שראו אור בארץ במאה ה-20.

3 לדוגמה: **בבטן של אמא** (סוונסון, 1997).

4 לדוגמה: **מוטב להיזהר ולא להצטער** (גורדון, 1996), **הגוף שלי הוא רק שלי** (פדר, 2012), **סקיי, השמיעי קול!** (בולצמן, 2015)

התפתחות סקרנות מינית בקרב ילדים

ילדים בגיל הרך לומדים באמצעות חקירה ושאלת שאלות. בגיל שלוש הם שואלים שאלות המעידות על יכולת קוגניטיבית: "איך", "למה" ו"כמה". סביב גיל ארבע-חמש הם עוברים מחשיבה קונקרטי-מוחשית לתחילתה של חשיבה מופשטת (שיפרין, 1994). שאלות כמו "איך נולדת?", ו"איך באים תינוקות לעולם?" תואמות את תהליכי ההתפתחות ומעידות על סקרנות טבעית וחקרנות (קוואנה-ג'ונסון, 2000, בלייר 2016). התעלמות מסקרנות מינית מעידה שהנושא הוא בגדר טאבו (אשר, 2010).

פרויד היה הראשון לטעון, בראשית המאה ה-20, כי קיימים דחפים מיניים מילדות. לשיטתו בגיל שלוש הילד עובר משלב אנאלי (עיסוק בשליטה בסוגרים וגמילה) לשלב גניטלי (גילוי אברי המין, הבדלים בין המינים ואוננות) (פרויד אצל טיאנו, 1997, עמ' 7-11). אריקסון טען שהזהות המינית הינה חלק מהזהות העצמית המתקבעת סביב גיל שלוש. בין גיל שלוש לחמש הילד נמצא בשלב היוזמה-אשמה. הוא בודק את יכולותיו, מפתח סקרנות ודמיון בתחום המשחק ובתחום המין (אריקסון אצל טיאנו, 1997, עמ' 93-108). לעומתם, טענה להמן שסקרנות מינית מתעוררת כבר בגיל שנה וחצי כאשר תינוק מגלה את אברי המין החיצוניים ובודק אותם. סקרנותו גוברת בגילאי שלוש-ארבע כשהוא חוקר את האיברים בתהליך הגמילה (להמן, 1970). ילדים הנחשפים לעירום של בני משפחה או חברים, מכירים מגיל צעיר הבדלים בין זכרים לנקבות (סויסדורף, 1967). הפסיכולוגית טוני קוואנה ג'ונסון טענה: "החקירה המינית הבריאה והטבעית בגיל הילדות היא תהליך איסוף מידע שבו חוקרים הילדים את גופם שלהם וזה את גופו של זה על ידי הסתכלות ומגע" (קוואנה ג'ונסון, 2000, עמ' 17). החקירה נערכת בקרב בנים ובנות, בדרך כלל בקרב חברים קרובים בגיל ובממדי הגוף. ילדים חווים תחושות מענגות כשהם נוגעים באברי מינם, פעילות זו שונה מסיפוק מיני של מבוגר, ועיקרה חקירה וסקרנות. הסקרנות משקפת תכונות ודחפים מולדים ולא בהכרח חשיפה לניצול מיני. הורים נדרשים לאפשר סקרנות זו אגב הסבר הנורמות המקובלות, בהתאם לגיל הילד (בליר, 2016). תגובה לא מכבדת מצד הורה תעורר בילד רגשות בושה או אשמה (קוואנה גונסון, 2000).

תפקיד המבוגר כמתווך

ההורים הם סוכני סוציאליזציה מינית במובן הרחב. הם מלמדים את הילדים את שמות איברי הגוף, מדברים על אהבה ונישואין (Stone, Ingham, & Gibbins 2013; Martin & Luke 2010); הם גם מזהירים מפני מגע מותר ואסור כאמצעי למניעה של התעללות מינית, אך פחות משוחחים על מיניות בריאה (Martin & Luke 2010). מחקר שערכו בארה"ב מרטין וטורס (Martin & Torres 2014), בחן תהליכי סוציאליזציה לחינוך מיני בקרב הורים וילדי גן, ומסקנתם היא שהורים מצפים לשאלות הילדים ונבוכים לספק תשובות. מחקריו של

וולקר באנגליה הראו כי הורים נמנעים מחינוך מיני עקב מבוכה לשוחח על מין, חוסר מודעות, חוסר ידע, היעדר ביטחון עצמי או כישורי תקשורת לקויים. אולם הוכח כי פתיחות משפחתית לשיחה על מין משפיעה לטובה על מתבגרים וממעטיה הריונות לא רצויים. וולקר המליץ להתחיל חינוך מיני בגילאי בית הספר היסודי, ואף מוקדם יותר, וטען כי המבוכה פוחתת ככל כשמתחילים בגיל צעיר. חינוך מיני הנעשה לאורך שנים באופן טבעי הופך לחלק מהאתוס המשפחתי (Walker, 2001; Walker, 2004).

המדריך הישראלי להורים (כוכבי ורביב, 2007) הוא ספר נפוץ בקרב הורים בישראל. הפרק המוקדש להתפתחות מינית של ילדים בגיל הגן מדגיש כי הורים מופתעים לגלות שלילדים יש ידע מסוים בתחום. להורה יש תפקיד בתיווך הידע לילד. המחברים ממליצים להשיב על השאלות ברצינות, בכנות ובסבלנות, לספק הסבר פשוט התואם את הבנת הילד. הורים המתחמקים מתשובה "עלולים להעביר מסר שמין הוא דבר אסור, מביש או מלוכלך [...] אין צורך לענות לילד על שאלות שבכלל לא שאל, או להרחיב יתר על המידה בנושאים שהוא עדיין לא בשל לעכלם" (שם, עמ' 365). ההמלצה היא לענות בהתאם לאופי הילד, לרמת הבנתו, ולהדגיש את הפן הרגשי בתהליך (בלייר, 2016). כמו כן, חשוב להקנות שם תקני לאיברי הגוף, כינויים או שמות משפחתיים יכולים לעורר מבוכה כאשר הילד ישתמש בהם בחברה (להמן, 1970).

ספרי הדרכה להורים ולאנשי מקצוע בתחום החינוך מיני

מטרת סקירת ספרי הדרכה בתחום החינוך המיני היא להראות להורים ולאנשי חינוך מהו מצאי הספרים הקיים, כדי להכין עצמם לשיחה בנושא זה עם ילדים ונוער. מצאי הספרים בעברית איננו רב, אף שנוספו ספרים במהלך השנים, עדיין חסרים ספרים הממוקדים בגיל הרך.

משנות הארבעים של המאה ה-20 יצאו לאור בישראל ספרים המחנכים למיניות, המיועדים להורים ולאנשי חינוך. השפעתה של הפסיכולוגיה בשנות השבעים תרמה לעיסוק בחינוך מיני לילדים ולמתבגרים (ברוך, 1991). בשנת 1973 הקים שר החינוך יגאל אלון את היחידה לחינוך לחיי משפחה ולחינוך מיני במשרד החינוך.⁵ גבריאל קאבאליון (2007) סקר את מיסוד החינוך המיני בארץ. הוא טען כי הסברה מינית מעבירה ידע בהתאם לגיל קהל היעד, וכי חינוך מיני יוצר סוציאליזציה לערכי החברה, וקשה להפריד ביניהם. החינוך המיני משקף את השתנות הערכים. בעבר, מטרותיו היו חינוך לערכי משפחה, קונפורמיות, דיכוי יצר, מניעת הפרעות פסיכו-סקסואליות ומניעת מחלות מין. במהלך השנים השתנו והתווספו מטרות ובהן רכישת כישורי חיים, מידע בנוגע למין בטוח, מניעת הפצת מחלות, כבוד לשונות וקבלת האחר (קאבאליון, 2007, עמ' 108-109). למרות ההמלצות, הנושא אינו מרכזי בסדר היום החינוכי לגיל הרך.⁶

5 "אין להעלות על הדעת מערכת חינוך ראויה לשמה שלא תנסה להפעיל את השפעתה המייצבת בחינוך הדור הצעיר לקראת חיי משפחה תקינים ובריאים" (ברש 1973, אצל קאבאליון, 2007, עמ' 106).

6 תוכניות לימוד של משרד החינוך ויישומן במערכת החינוך בגני ילדים ובבתי הספר הן תחום למחקר נפרד.

סקירת ספרי ההדרכה המרכזיים בתחום זה, שיצאו לאור בישראל, מעלה שאחד הספרים הראשונים בעברית הוא **ספר החינוך המיני** (זהר וגולן, 1941). בפתיחה טוענים המחברים: "השאלה המינית היא מבעיות החברה האנושית אשר חשיבותן היא חינוכית, תרבותית וחברתית כאחת" (שם, עמ' 5). לדבריהם, חינוך מיני הוא חלק אינטגרלי של החינוך בכללותו. הספר שם דגש על החינוך הקיבוצי ומאפייניו. הפרק השלישי, "הסברה מינית לילדים רכים", מבהיר כי משנת החיים השנייה ועד לשנה החמישית-שישית הילדים נמצאים ב"גיל הקושיטות", ושאלת שאלות על מין היא תהליך טבעי. ההמלצה להורים היא לענות על שאלות הילדים ולא להפנות אותן אל המטפלת הקיבוצית (שם, עמ' 43-53). נורית גוברין (2007) סקרה שני ספרים נדירים לחינוך מיני, ספר אחד שנגנו בסוף המאה ה-19, המיועד לאנשי חינוך, והשני, ספר צבעוני לילדים משנות הארבעים של המאה ה-20 אשר אזל ועותק בודד שלו נותר בספרייה הלאומית. הספרים מעידים על ראשיתו של חינוך מיני בארץ, שעבר מתיאורים תמימים ורומנטיים לספרות מידעית המספקת תשובות מדעיות (גוברין, 2007). בשנות השישים ראה אור הספר **על המין – מה תספר לילדך** (סוידסורף, 1967), שפנה אל הורה הרוצה הכוונה כיצד לשוחח עם ילדיו בנושא מיניות.

משנות השבעים ואילך זכה הנושא ליותר התייחסות ונכתבו עוד ספרים. בספר **חינוך מיני לילדים קטנים, מלידה עד גיל עשר** (להמן, 1970) הציגה להמן את הוויכוח מי אחראי על חינוך מיני: הורים או אנשי חינוך,⁷ וטענה שאלה גם אלה צריכים לעסוק בנושא, כיוון שהוא אף פעם לא מטופל דיו. ספרה סוקר את התפתחות הילד מלידה ועד גיל עשר ואת יכולת הבנת המין בכל שלב. הספר **בואו נדבר על מין** (וינדרברג, 1975) ערוך כסדרת שאלות ותשובות, ומעביר מסר שכיוון שהילד לא מתבייש לשאול, המבוגר צריך לא להתבייש לענות. וינדרברג טענה כי הקושי בהסבר מיני נובע מנטייה להציגו באופן רומנטי, או עם גודש פרטים מיותרים. הצגת מין באופן חיובי מתנגשת עם שימוש בכינויי גנאי מיניים וקללות. לכן היא שילבה בספר סלנג שילדים מכירים. הספר **לדבר על מין עם ילדיך** (קלדרון וראמי, 1989) פונה להורי ילדים בגילאי ינקות ועד בגרות, ומדגיש כי מיניות האדם איננה לצורכי רבייה בלבד ומעורבים בה פנטזיות, אידאלים, הנאה וקשר.

המאה ה-21 הביאה להתעוררות נוספת בתחום. הספר **ההתנהגות המינית בגיל הילדות** (קוואנה גונסון, 2000), הוא ספר מקיף העוסק בשאלה כיצד לשוחח עם ילדים צעירים. הוא סוקר התנהגות מינית בריאה ובעייתית בגיל הילדות. שנים מאוחר יותר יצא בארה"ב הספר **לדבר על מין עם ילדינו** (ורנקו, 2016 [2014]), שנכתב בשפה קלה ומשלב הומור כדי לעודד הורים בעולם המודרני לשוחח על הנושא עם ילדיהם, ולא לחשוב שחינוך מיני ניתן לרכוש במרשתת (אינטרנט). את הספר כתב מחנך שעבד עם נערים בגילאי חטיבה ותיכון. אחריו יצא לאור בארץ הספר **מידע אמין על מין** (הברון ובשרטי, 2019) ובו מתארות המחברות את המציאות בישראל. הן טוענות שילדים נחשפים למין מגיל צעיר, ולכן מחובת ההורים לשוחח איתם. הספר ממוקד בילדים בגילאי בית הספר. באשר לגיל הגן, מוצגת הבחנה קצרה בין "התנהגויות תואמות ולא תואמות גיל, בין גיל 3 ל-6" (הברון

7 הסוגיה אם הנושא יילמד בחוג המשפחה או במערכת החינוך עולה גם סביב חינוך מניעתי (Walker, 2004).

ובשרטי, 2019, עמ' 143-144). למרות ההמלצה להתחיל לשוחח על הנושא בגיל צעיר, בספר חסרה הכוונה כיצד לעשות זאת. אתר המרשתת והפייסבוק שהקימו הכותבות מספק הסברים נוספים הנגישים לקהל וכולל הכוונה לתוכני חינוך מיני המתאימים לגילאים שונים, כולל הגיל הרך⁸.

ד"ר יוכי בן נון, פסיכולוגית התפתחותית בכירה, יו"ר הסתדרות הפסיכולוגים בישראל, טענה בכתבה במגזין **הורים וילדים**: "ככל שילדים צעירים יותר בגיל, הלך המחשבה שלהם קונקרטי יותר. ילדים בני ארבע ערים יותר להבדלים האנטומיים בין המינים מאשר ילדים בני שלוש, לכן הם מסוגלים להבין יותר את פוטנציאל הקשר המיני בין גוף האישה לגוף הגבר" (ציטוט מריאיון בכתבה של בלייר, 2016, עמ' 62) לדבריה, עד גיל חמש אין צורך לתאר קשר מיני-פיזי כיוון שרוב הילדים לא יבינו זאת. הפסיכולוגית לילה קוסקוב מדגישה שבגיל שלוש ילד אינו מפנים מידע על קשר בין סיבה לתוצאה, לכן מומלץ לענות רק על מה שהילד שאל, ולא להציף במידע. מגיל חמש ניתן לפרט יותר (בלייר, 2016). למרות הצורך הקיים בשטח וההמלצה לשוחח עם הילדים, מצאי ספרי הדרכה להורים ולמחנכים מוגבל. משנת 2000 לא נכתב ספר הממוקד בחינוך מיני לגיל הרך.

ספרי הדרכה לילדים על מיניות שהתפרסמו בישראל במאה ה-20

ספרות לילדים היא שדר לשוני המיועד לשני נמענים, לילד ולמבוגר. היא לוקחת בחשבון את הפרספקטיבה של המבוגר ואת הפרספקטיבה של הילד, זו לצד זו (סצ'רדוטי, 2000). לפני רכישת הקריאה, הילד נתון לתיווך ולפרשנות טקסטואלית של המבוגר, המשפיעים על הבנת הטקסט באמצעות קצב קריאה, אינטונציה והפסקות (סצ'רדוטי, 2000). פיאז'ה טען שילד יוצר איזון בין ידע קיים לידע חדש על בסיס למידה, התאמה והטמעה (פיאז'ה אצל דניאל, 2014). הילד מתעניין בספרות הקשורה אל חייו וקולט מסרים המותאמים לרמת הבנתו (שיפרין, 1994). אינטראקציה בזמן הקריאה משפרת את רכישת השפה ויוצר המילים (סצ'רדוטי, 2000; קליין, 2008; שפירא וארם, 2009; תורג'מן, 2014), משפיעה על פיתוח קשרים חברתיים ומקנה כלים להשתלבות בחברה (שפירא וארם, 2009; סבג-שושן וארם, 2013).

במהלך המאה ה-20 יצאו לאור בישראל ספרים לילדים שעסקו בנושא חינוך מיני. הבולטים שבהם הם: **תינוק בא לעולם** (מילטון, לוין וזליגמן, 1957). ספר זה הוא הראשון שראה אור בעברית בנושא חינוך מיני לילדים (ברוך, 1991). הספר תורגם בידי המשוררת והסופרת מרים ילן-שטקליס. בהקדמה ילן-שטקליס מתארת כיצד בילדותה התחמקו מבוגרים מתשובה לשאלותיה, לכן היא סבורה שהספר יתרום לילד ולמבוגר. הספר בן שבעה-עשר פרקים, ומסביר רבייה של בעלי חיים ושל בני אדם. ילן-שטקליס ייעדה אותו לילדים בשלב שלפני ראשית קריאה ולקריאה עצמאית בגיל בית הספר היסודי.

8 אתר האינטרנט של מידע אמין על מיני: <https://www.minamin.org>

סוד החסידה (סגל, 1966) הוא הספר הראשון שנכתב בעברית, בידי רופא שחש חובה למסור לילדים עובדות נכונות. סיפור המסגרת מציג חסידות המתנערות מתפקידן במיתוס ומסבירות כיצד באמת נולדים תינוקות בני אדם. נוצרת הרחקה כפולה מעיסוק בנושא דרך סיפור המתרחש בארץ רחוקה, ומידע הנמסר באמצעות חסידות. הספר מיועד לילדים מגיל תשע היכולים לקרוא בעצמם.

כיצד באים תינוקות לעולם (אנדריו ושפ, 1969) הוא אחד הספרים המוקדמים והקלסיים שהיה נפוץ בארץ במשך שנים רבות. הספר מיועד לגיל הרך, אך מתאים גם לקריאה עצמאית של ילדים בגילאי בית הספר היסודי. הספר מתחיל בתיאור רבייה בפרחים ובבעלי חיים ועובר לרבייה של בני אדם. בספר אין סיפור מסגרת, הוא אינו מנוקד ואינו מחולק לפרקים. כל דף מלווה בהסבר קצר ובאיור המחשה.

זה לא סוד (שריר, 1987), נכתב בעברית.⁹ סיפור המסגרת מתאר דפוס רווח: עומד להיולד תינוק במשפחה. האם מבשרת לבנה שהיא בהיריון, הילד מתעניין ושואל שאלות. במרכז הספר ישנו סיפור פנימי שנקרא: "סיפור אהבה בין זרע וביצית", ובו מתוארים הזדווגות, היריון ולידה. האיברים מכונים בשמות תקינים ובסלנג. הספר חושף מידע באופן ישיר (ברוך, 1991). הספר יועד לגילאי 4-5. זה ספר ארוך בן שבעים עמודים ובו מידע מפורט שחלקו מיותר לגיל צעיר, מתוך הנחה שהילד יקלוט על פי הבנתו את המידע המוגש לו.

הספרים שיצאו לאור במאה ה-20 מהווים תשתית להבניית הנושא. בכל הספרים הושם דגש על נושא הרבייה, ואין התייחסות לנושא הרחב יותר של מיניות בגיל הרך. ברוך (1991) סקרה ספרים אלה באופן מפורט. לטענתה, הספרים שנכתבו עברית מדגישים הולדה בתוך תא משפחתי זוגי. נושא זה חוזר גם בספרים לגיל הרך שראו אור במאה ה-21.

תפקיד האיור בתיווך מידע לילדים

ספרות ילדים לגיל הרך מלווה באופן מסורתי באיורים. עד רכישת קריאה ילד חווה ספר באמצעות האיור וקריאה של מבוגר, ועל כן הממד הוויזואלי שווה ערך לטקסטואלי (רות, 1974; גונן, 2000; קיטה ואשל, 2006). האיור מהווה חלק בלתי נפרד המשלים את הטקסט, ובלעדיו הספר איננו שלם, הוא בעל יתרון מובנה בהראיית המסר ולא רק בתיאורו המילולי (ברעם אשל, 2020). הממד הוויזואלי מסביר את הטקסט, מעביר מסר ומפתח את הדמיון. לאיור ארבעה תפקידים מרכזיים: לעטר; לתאר ולהמחיש; לפרש ולהרחיב את הסיטואציה בטקסט; ליצור אווירה (סצ'רדוטי, 2000). תוכן האיור משרת פונקציות שונות: לימודית-קוגניטיבית; ערכית-מחברתת; אומנותית-אסתטית; ופסיכולוגית-טיפולית (גונן, 2004). "הפונקציה הלימודית מתמקדת בהקניה של מיומנויות חשיבה

9 בעקבותיו כתבה שריר את הספר הנפוץ **אילת מקבלת, סיפור על ילדה שמתחילה להתבגר** (שריר, 1989).

חזותית לילד, העוזרת בזיהוי העולם ובהתמצאות בו בעזרת ייצוגים, דימויים וסמלים" (גונן, 2004, עמ' 115), פונקציה זו היא הבסיסית והראשונה (גונן, 2004).

הטקסט והאיור מקיימים יחסי דיאלוג, תלות וסינרגיה (ברעם אשל, 2020). באלף השלישי האיור השתחרר מכפיפותו לטקסט, והפך לצורת הבעה אומונתית בפני עצמה המדגישה שפה אסתטית. תרמו לכך ספרי הילדים מסוגת ספרי התמונות – הפיקצ'רבווק, picture book (שיכמנטר, 2016, ברעם אשל, 2020). לספרי התמונות, הפיקצ'רבווק, יש לרוב יוצר אחד, הסופר הוא גם המאייר. יש לכך משמעות בכל הנוגע לתכנון מראש של המידע שיימסר באמצעות הטקסט והאיור. שלושה מהספרים הנבחרים במחקר זה יצרו סופרות-מאיירות, כך שהן אלה שתכננו מראש איזה מידע יימסר מילולית ומה יימסר ויזואלית. זאת בשונה ממצב שבו מאייר/ת מקבל/ת טקסט גמור ומגיב/ה אליו.

המחקר הנוכחי מתמקד גם בסגנון האיור בספרי חינוך מיני לילדים ובתרומתו. הוא בוחן את התאמת האיור לקהל היעד הכפול: הילד והמבוגר; הוא ממוקד בהתמודדות המאירות עם דילמות בהצגת מיניות, ובבחירותיהן מה להראות ומה להשאיר סמוי או סמלי.

איך באים ילדים לעולם? חמישה ספרים לגיל הרך שהתפרסמו בישראל במאה

ה-21

במחקר הנוכחי נערכה השוואה בין ספרים לילדים בגיל הרך המסבירים כיצד באים תינוקות לעולם, שראו אור בעשרים השנים האחרונות. במחקר נבחנו: הפנייה אל המבוגר המקריא, תפקיד סיפור המסגרת, פירוט המידע והאיורים.

1. פנייה אל המבוגר המקריא

ספרים רבים העוסקים בחינוך מיני מלווים בדברי הסבר המעודדים הורים ומחנכים לעסוק בנושא. הפנייה אל המבוגר מעידה על כך שלספר יש קהל כפול – המבוגר והילד, וכי מטרתו לספק מידע רגיש שיש להיערך לקראתו. במאה ה-20 הספרים בתחום זה נפתחו בפנייה אל המבוגר המקריא. הם ביססו את מעמד הספר, הצביעו על סמכות הכותבים, הסבירו את התעוררות הסקרנות המינית בקרב ילדים והגדירו את התאמת הספר לקהל היעד. דברי תיווך למבוגר חשובים גם במאה ה-21, הם נותנים לגיטימציה וכלים כיצד לענות על שאלות הילדים. בשלושה מהספרים שנבדקו מופיעה פנייה למבוגר המקריא: בשני ספרים פנייה זו נעשית מטעם בעלי סמכות מקצועית או בייעוץ; בספר אחד הפונה למבוגרים היא הסופרת; בשניים מהספרים אין פנייה מפורשת אל המבוגר.

הספר הראשון שנסקור הוא היחיד שנכתב בידי נשות מקצוע בתחום: חנה ליבנה היא יועצת חינוכית וסופרת ילדים ונוער וגילה ברונר היא סקסולוגית ומנחה בחינוך מיני. בספרן **אנשים קטנים בבטן** (2003) העמוד האחרון פונה אל המבוגר המקריא ומעיד על סמכותן. הכתבות מצביעות על הבדלים בהתפתחות הסקרנות של ילדים בין גילאי 4-3 לגילאי חמש ואילך. בפנייתן להורים הן מדגישות את אחריותם להקנות חינוך מיני ומעודדות אותם לענות על שאלות הילדים. אולם, מעניין

לשים לב כי סיפור המסגרת בספרן מתאר הורים הנמנעים מלספק מידע לילד, ומי שעושה זאת היא הגננת.

הספר **תינוקות לא צומחים על עצים** נכתב ואויר בידי הסופרת והמאיירת האוסטרלית סופי בלקאול (2016). העמוד האחרון בספר פונה למבוגר ומצהיר שהספר מבוסס על ייעוץ של מומחים ובו "הצעות לתשובה על השאלה: מהיכן באים תינוקות?". מעניין שגם בספר זה, סיפור המסגרת מציג הורים שנמנעים משאלות הילד.

הספר **ככה באתי לעולם!** מאת סופרת הילדים שהם סמיט (2021), אויר בידי נעם וינר וזכה בפרס מוזיאון ישראל לאיור על שם בן יצחק לשנת 2022.¹⁰ העמוד הראשון פונה אל המבוגר בכותרת גדולה ודו-משמעית: "איך עושים את זה? או איך לקרוא את הספר הזה?" ההסבר כתוב בהומור ובהתרסה ומעודד הורים להתגבר על המבוכה. ההזמנה היא להכיר את הספר, לדלג בין העמודים, לבחור חלקים מתאימים ולשוחח בהתאמה לשלב ההתפתחותי של הילד.

הספר **אמא הטילה ביצה!** נכתב ואויר בידי הסופרת והמאיירת הבריטית בבט קול (2003). בספר אין דף פנייה אל המבוגרים. גב הספר מעיד שהוא "מציג גישה שונה, רעננה ומצחיקה מאוד לנושא טעון ולעיתים מביך", ונמכר במיליון עותקים.

הספר **מלא אהבה, איך נפתלי בא לעולם** נכתב ואויר בידי הסופרת והמאיירת אלונה פרנקל (2015) אין בו דף פנייה למבוגרים. גב הספר מעיד בקצרה שהספר נותן תשובות אמת לכל השאלות.

מבין חמשת הספרים, רק הספר שכתבו נשות מקצוע בתחום זה מעיד על סמכותן ומתייחס להגדרת טווח הגיל שהספר מיועד אליו. ספרים שנכתבו בשנים מאוחרות יותר, מעידים על איכות הסופרות והמאיירות (כמי שזכו בפרסים), ואין בהם תיחום של גיל קהל היעד. כמו כן, אין התייחסות למקורות הסמכות של המחברות. מכאן, שנושא התייחום להורים חשוב, אך מתלוות אליו מטרות שיווקיות.

10 "בנימוק לפרס האיור לנעם וינר כתבו חבר השופטים: "בהתאמה לרוח הסיפור הייחודי, איוריה המפתיעים של נעם וינר משלבים בהצלחה בין איור מדעי-אורייני לאיור הומוריסטי-קריקטורי. וינר שוזרת בספר איורי חזית ורקע בסגנונות רבים: איור אנימטיבי, איור כמורילדי, דפי משבצות, בועות קומיקס ומגוון גופנים. כל אלו מזמנים אתנחתות חזותיות ומאפשרים ניווט חופשי בספר, ובכך מסייעים לקוראים הקטנים והגדולים להתגבר על המבוכה האפשרית מהנושא, ולחוש בנוח לקרוא בספר בקצב ובמינון המתאימים להם. האיור העשיר והאינטנסיבי מחזק באמצעות הדמויות החביבות של התינוק ובני משפחתו, שהן איקוניות ופרטיות בו בזמן. נוכחות המתמדת מייצבת את המידע הרב שנמסר בספר ואת העניין הסוער שמגלה בו החברה. השילוב בין אייקונים קלים לזיהוי לדמויות מעוצבות מעביר מסר חשוב: מרבית הילדים באים לעולם בדרך דומה, ובכל זאת ייחודית וחד פעמית". (אוחזר מתוך: <https://www.prtfl.co.il/archives/172235>)

2. סיפור המסגרת

הסיפור המידעי נועד להעביר לילד מידע בצורה פשוטה וברורה, להציב עובדות באופן המותאם להבנת הילד (אלמוג וברוך, 1996). ספרים מידעיים בנויים בדרך כלל סביב סיפור מסגרת עלילתי המתאים את המידע אל הקורא הצעיר ומעורר סקרנות והזדהות. בסיפור מתקיימים שני מישורי בדיון מילוליים, של סיפור המסגרת ושל הסיפור הפנימי (ברעם אשל 2020).

הספר **אנשים קטנים בבטן** (ליבנה וברונר, 2003) מציג דפוס סיפורי נפוץ שבו עומד להיוולד תינוק במשפחה.¹¹ האם מספרת לבנה שיש לה תינוק בבטן, הוא שואל כיצד הוא נכנס לשם והיא נמנעת מלהשיב. הוא פונה לגננת, היא מביאה ספר ומסבירה לכל ילדי הגן. סיפור המסגרת מדגיש את רגשות הילד המקנא בתינוק שעומד להיוולד, וחושש למעמדו בבית. שני מישורי הבדיון, הסיפור העלילתי והמידעי, משתלבים כאשר הילד חולם בלילה שהוא משתתף במרוץ הזרעונים אל הביצית.

דפוס זה מופיע בספר **תינוקות לא צומחים על עצים** (בלקאול, 2016). הורים מספרים לבנם שלאם יש תינוק בבטן, הילד שואל את המבוגרים סביבו "מהיכן באים תינוקות" ומקבל תשובות מבלבלות. לבסוף הוא שואל את הוריו ומקבל הסבר קצר. הילד מבין שכל אחת מהדמויות נתנה לו חלק מהמידע (זרע, ביצית, בית חולים). נראה לו שסבא שסיפר על החסידות אינו מבין בעצמו, לכן עכשיו עליו להסביר לסבא. מוטיב זה מנפץ את מיתוס הסב הזקן והחכם שהיה מקובל בספרות העממית ומציג אותו כאדם שמרן מהדור הישן. סיפור המסגרת בנוי כסיפור מסע והרפתקה (Quest) של הילד אל האמת, הוא ארוך ומפורט, ואילו המידע הנכון מסופר בקצרה על פני עמוד אחד. הספר משמר נקודת מבט ילדית. אצל המבוגר המקריא עולה שאלה האם המבוגרים בדו סיפורים מתוך מבוכה, או שהילד לא הבין את ההסבר.

הספר **אמא הטילה ביצה!** (קול, 2003) נפתח כשילד וילדה יושבים בבית מבולגן וצופים בטלוויזיה. בלא סיבה מיוחדת ההורים מצהירים שהגיע הזמן להסביר להם "איך תינוקות באים לעולם". לאחר ההכרזה הדרמטית ההורים מספקים הסברים מצחיקים. הילדים מבינים את מבוכת ההורים, לוקחים אחריות, מסבירים ומציירים את התהליך, ומסכמים שעכשיו כולם יודעים את האמת. הסיפור חושף את הקושי של ההורים לספר את האמת. נראה כי יוזמתם הייתה מיותרת כיוון שהילדים בקיאים בתהליך (ברעם אשל, 2020). הסיפור בנוי בדפוס המגחיק את המבוגרים.¹² דפוס זה מתאים לעידן הפוסט-מודרני שבו התערערה הדיכוטומיה בין ילדים למבוגרים. הילדים

11 דפוס זה מופיע בספרים רבים. למשל: זה לא סוד (שריר, 1987), שהוזכר בסקירת הספרות, ובספר ההיריון של אמא, המדריך הראשון לחינוך מיני (שניידר וג'וצן-בק, 2010 [2005]).

12 בדומה לסיפורו הקלסי של ק. צ'וקובסקי "כך ולא כך" (תרגום לאה גולדברג, 1972) המתאר אב המצייר מצבים אבסורדיים ובתו מתקנת אותו. אצל צ'וקובסקי ולאה גולדברג זהו אמצעי הומוריסטי המחזק את הדימוי העצמי של הילד שיועד ומבין כביכול טוב יותר מהמבוגר.

ביקורתיים כלפי הוריהם ואף חכמים מהם, ולעיתים מחליפים תפקידים עם הוריהם (שיכמנטר, 2016).

דפוס זהה של הגחכת המבוגרים מופיע בספר **ככה באתי לעולם!** (סמיט, 2021). במסיבת עיתונאים מראיינים תינוק שזה עתה נולד בנוגע לשאלה כיצד בא אל העולם. התינוק מבטיח שיספר את האמת ולועג למבוגרים המספרים שטויות, בסיום הספר הוא פונה לקהל: "שאלות נוספות?" ועונה: "יופי! [..] ושלא יספרו לכם שטויות", וקורץ. מכאן שהתינוק אינו סומך על המבוגרים שמסביבו שיספקו תשובת אמת. הספר עוקב אחרי המשפחה המביאה את התינוק הביתה בסל'קל. בזמן שהוא מסביר, אחותו מציירת את ההסברים. סיפור מסגרת זה הוא המורכב ביותר, אין בו עלילה לינארית. הוא מתאים להסבר של שיכמנטר: "ספרי התמונות הפוסט-מודרניים [...] מערערים את הרצף הנרטיבי המקובל, מגייסים אמצעים שונים לשבירת ציפיות הקורא ומשתמשים בטכניקות של מטא-בדיון [...] הספרים אירוניים במהותם, דבר הנובע מנטייתם לחתור תחת מוסכמות" (שיכמנטר, 2016, עמ' 142).

ספר מלא אהבה, איך נפתלי בא לעולם (פרנקל, 2015), מציג דפוס של "הולדת הגיבור", ונשען על היכרות הילדים עם נפתלי, גיבור הספר **סיר הסירים**¹³ (פרנקל, 1975) שנגמל מחיתולים. הספר מציג ציפייה לבוא תינוק חדש. העולם התכונן ללידת התינוק, כמו לבריאת האדם הראשון, נזר הבריאה. לאחר הלידה מוצגים ברכת מזל טוב, איחולי בריאות לתינוק, ואיחולי הללויה!¹⁴ הספר מסופר מנקודת מבטה של האם, זווית ראייה ייחודית זו לא הייתה יכולה להינתן מפי ילד מספר בגוף ראשון. האם היא עדה לסיפור היווצרותו של הגיבור נפתלי.

לסיפור המסגרת יש תפקיד חשוב ביצירת הקשר אל עולם הילד. בספרים שנבחנו הגיבורים הם ילדים בגיל גן, למעט תינוק אחד. ארבעה ספרים מציגים גיבור בן, ספר אחד מציג אחים: בן ובת. רוב הסיפורים נמסרים בגוף ראשון. הקול הילדי מצמצם את המידע הניתן ואת הרובד הלשוני שלו. נקודת מבט זו מגבירה את הזדהות הקוראים הצעירים ויוצרת אמינות להתאמת המסופר לקהל היעד. ספר אחד נמסר מנקודת מבט של האם ומדגיש ציפייה הורית להולדת התינוק. למרות שינוי נקודת המבט לקול דובר מבוגר, המידע הנמסר בספר דומה לזה שמוסר דובר ילד.

3. פירוט המידע

היבט נוסף שנבחן במחקר הוא רמת פירוט המידע הנמסר לקוראים על פי שלושה פרמטרים: מהימנות המידע, שיום איברי הרבייה ומושגים, והיקף המידע הנמסר לילדים. הספרים פותחים באופן הומוריסטי ומציגים סדרה של מיתוסים ותשובות שגויות באשר לדרך שבה באים תינוקות

13 הספר זכה להצלחה, תורגם לעשרות שפות, יצא גם במהדורה ובה גיבורה ילדה ששמה ציונה, ב-2007.

14 פרנקל התראיינה על ספרה ואמרה: "פשטות היא מילת המפתח כשניגשים להסביר לילד איך מגיעים ילדים לעולם. הגעתו של אדם חדש לעולמנו היא חלק מהבריאה, חלק מפלאי הטבע, העולם כבר מוכן לקראת התינוק החדש, יש שמחה לקראתו. חשוב להעביר את ההתפעלות, החמימות והפשטות המובילות ליצירת תינוק. וחשוב שילדים ידעו שיחסי מין הם גם דבר נעים ולא רק מיועד להולדה" (בליר, 2016, עמ' 61).

לעולם. להומור יש פונקציה חברתית המגדירה מחדש מותר ואסור, והוא מאפשר גמישות (ברגסון, אצל ברוך, 1992). הבנת הומור דורשת שליטה בשפה, היכרות עם המצב המתואר וזיהוי סתירות או אירוניה (ברוך, 1992). במקרה הנוכחי תפקיד ההומור ליצור אווירה של פתיחות. לעומת זאת, העיסוק במיניות מורחק לעמודים פנימיים יותר בספר.¹⁵ אולם, במובנים מסוימים, ההומור מושך את תשומת הלב אל השולי ופוגע באמינות הסיפור.

בספר אמא הטילה ביצה! (קול, 2003) ההורים מספרים שמכנים ילדים מבצק, שזורעים זרעים בעציץ, שאימא הטילה ביצה ועוד שלל רעיונות מופרכים כאלה. **בספר מלא אהבה, איך נפתלי בא לעולם** (פרנקל, 2015) מתבדחים שחסידה לא הביאה תינוק, לא מצאו אותו בערוגת הכרוב, ולא קנו אותו בפיצוציה. בספר **תינוקות לא צומחים על עצים** (בלקאול, 2016), המבוגרים מספרים שתינוקות צומחים על עצים, מגיעים עם חסידות או בוקעים מביצה. **ככה באתי לעולם!** (סמיט, 2021) מוזכרים מיתוס החסידה, ערוגת הכרוב ואנשים החופרים בור בשלג ומוצאים בו תינוק. השימוש בהומור מעיד על מבוכה או קושי לשוחח על הנושא באופן ישיר ואמין.

ילדים בגיל הרך עסוקים בלמידת שמות הדברים שסביבם. השיום מקנה שפה ומאפשר תקשורת. מתן שמות לאיברים ופירוט תפקידם מעניק לילדים כלים להבנת תהליכים ושליטה על הידע הנמסר להם. **באנשים קטנים בבטן** (ליבנה וברונר, 2003) מוסבר תפקיד איברי הרבייה בשפה תקנית ובסלנג: איברי הזכר מכונים: "פיץ", "אשכים", "זרעים", "ביצים" ו"בולבול". איברי הנקבה מכונים: "פות", "נרתיק", "ביציות", "רחם", "ציצי" ו"שדיים". בספר יש מידע מיותר שאינו נחוץ לילד בגיל הרך (למשל שהפיץ גדל ומתקשה כדי להיכנס לגוף האישה, ועוד).

פרנקל מספרת בנוגע **לספר מלא אהבה, איך נפתלי בא לעולם** (פרנקל, 2015): "היו הוצאות ספרים שחשבו שהשמות שבהם בחרתי לספרי – פיץ ופות – הם ישירים מדי אך התעקשתי עליהם" (פרנקל בריאיון עם צאת ספרה, אצל בלייר, 2016).¹⁶ בספר **ככה באתי לעולם!** (סמיט, 2021) יש תיאור מפורט, ואף הרחבה על מושגים כגון "ניתוח קיסרי", "הפריה חוץ גופית", "אם פונדקאית", "בנק הזרע" ועוד.

15 זאת בניגוד לספר **תינוק נולד לנו** (קנודסון, 1978 [1971]) המציג את תהליך היווצרות העובר והלידה באופן ישיר בטקסט ובאיור, ללא סיפור רקע. הספר מתאר זוג שרוצה ילדים. הם מקיימים יחסי מין, נוצר היריון, המתפתח עד הלידה. בתיעוד שלבי ההיריון מוצגים שני בני הזוג בעירום מלא. בשעת הלידה האישה מצוירת בפישוק רגליים כראש התינוק מבצבץ החוצה. הטקסט והאיור ישירים ועוסקים באופן ענייני בנושא.

16 בספר קודם שלה, **טיול אחר, טיול על פני הגוף** (פרנקל, 2003), פנתה המחברת להורים בעמוד הראשון והסבירה שראוי שילדים קטנים יכירו את כל אברי הגוף בשמותיהם. לאחר שהרחיבה כיצד כל איבר בגוף מתפקד, תוארו אברי המין בקיצור וללא דיוק: "זה הפיפי שלך ואלה האשכים / מאחור יש לך טוסיק. / על הטוסיק נוח מאוד לשבת. // לילדות יש פיפי כזה". גם האיור בעמודים אלה חיוור ולא ברור. כיוון שבהקדמה הצהירה שחשוב להקנות לילדים שפה, מפתיע המעבר לסלנג. בספרה הנוכחי הקפידה להשתמש בכינויים תקינים לאיברים חיצוניים. איברים פנימיים תוארו חלקית.

לעומת זאת, בספרים המתורגמים אין שיום לאיברים: בספר **אמא הטילה ביצה!** (קול, 2003) לא מופיע כינוי לאיברי הרבייה. הילדים מצוירים בצויר שטוח הבדלים בין בנים ובנות: ליד צויר של בטן עגולה ועיגולים כשדיים כתוב: "לאמא יש ביציות. הן נמצאות בתוך הבטן שלה". באיור האב מופיע צויר סמלי של פיץ וכתוב: "לאבא יש זרעים בתרמילים מחוץ לגוף שלו". בעמוד לאחר מכן כתוב: "לאבא יש גם צינור. הזרעים מהתרמילים יוצאים ממנו" // "הצינור נכנס לבטן של אמא דרך פתח קטן. אחר כך הזרעים שוחים בעזרת הזנבות שלהם". ההסבר מאוד חלקי ולקוי וקשה להבין ממנו. יש תחושה שהוא מתבסס על כך שהמידע כבר קיים אצל הילד.



אמא הטילה ביצה, איור: בבט קול
(האיור מופיע כאן באדיבות הוצאת מטר)

בספר **תינוקות לא צומחים על עצים** (בלקאול, 2016) חסר שיום והמידע מצומצם. חוסר שיום מעביר תחושה שהמילים מביכות. אף לא אחד מן הספרים מצוין את שמות האיברים הפנימיים: שחלות וחצוצרות, המזכרות בספר **זה לא סוד** (שריר, 1987).

פירוט המידע משקף את תפיסת הכותבים באשר להתאמת התוכן לקהל היעד. **באנשים קטנים בבטן** (ליבנה וברונר, 2003) הפירוט רב: הבדל בין המינים, תהליך התבגרות, יחסי מין, הפריה, היריון ולידה. **באמא הטילה ביצה!** (קול, 2003) המידע מוצג באופן חלקי וילדי, אך משלב הומור המיועד ככל הנראה לקורא המבוגר (צויר אופנים שונים של משגל). דרך ההומור הילד לומד שיחסי מין הם נושא מביך או מצחיק. **ספר מלא אהבה, איך נפתלי בא לעולם** (פרנקל, 2015) מצהיר שהולדת

תינוק מתחילה בזוג מאוהב ושיחסי המין מענגים. מודגש שזה תהליך נעים וטוב. הטקסט מפרט באופן מילולי, למשל שפין נכנס לפות אך ללא ייצוג ויזואלי. **תינוקות לא צומחים על עצים** (בלקאול, 2016) מתמקד במסע חיפוש התשובה לשאלה מהיכן באים תינוקות, ניסוח השאלה מוביל לתשובות שעניינן מאיפה הם באים ולא איך הם נוצרו. התשובה הנכונה ניתנת בקצרה ובצמצום לקראת סוף הספר, בכפולה אחת של עמודים. נאמר שם שתינוקות באים מהגוף של אימא, ונוצרים מזרעון קטנטן הנמצא אצל האב וביצה קטנטנה שנקראת ביצית הנמצאת אצל האם. כתוב: "התינוק גדל בפנים במשך תשעה חודשים." אין אזכור היכן (לא כתוב רחם / בטן). כתוב: "עד שאין לו מקום שם / ועד שהוא מוכן כדי להיוולד". כך מסתיים ההסבר.

בספר ככה באתי לעולם! (סמיט, 2021) בתשובה לשאלה "איך עושים תינוק?" כתוב: "1. לוקחים גבר ואישה. 2. מערבבים. 3. ממתינים לתפיחה במשך תשעה חודשים. 4. מוכן!" ואז מופיעה השאלה: "ככה באמת עושים תינוק?" ובעקבותיה מתחיל הסבר מפורט הכולל את התהליך כולו. הספר נמנע משימוש במינוח "טבעי" כדי לנרמל הריונות אחרים. היריון שנוצר ביחסי מין נקרא "הדרך הנפוצה". "הדרך המדעית" מתארת הפריה חוץ גופית, תרומת זרע וביצית. מתוארים גם הולדת תאומים, אימוץ, ולידה בניתוח קיסרי. המידע משתלב בסיפור הרקע באמצעות הערות קומיקס השוברות את הרצף הלינארי.

מידת פירוט המידע שונה מספר לספר. הספר שכתבו מומחיות בתחום (ליבנה וברונר, 2003) מעביר מידע מפורט ביותר ובאופן לינארי. הספר החדש ביותר (סמיט, 2021) הוא היחיד המתאר דרכים נוספות להולדה. הצגת המידע באופן לא לינארי יכול לבלבל ילדים צעירים. לעומת הפירוט המצוי בשני ספרים אלה, שלושת הספרים האחרים מציגים מידע חלקי. ארבעה ספרים מתארים את מרוץ הזירעונים אל הביצית, האפקט התחרותי מובן לילדים, אך לא הכרחי להבנת תהליך הרבייה.

4. איורים

האיורים בספרי חינוך מיני לילדים ממלאים תפקיד משמעותי. האיור משלים את הטקסט, מקנה מידע וממחיש תהליכים מורכבים. חשיבותו בולטת בהסבר תהליכים סמויים מן העין. הבחירה מה לצייר, תוכן וסגנון הציור מעידים על עמדת המאיירות מה לחשוף ומה לא.

האיורים בספר **אנשים קטנים בבטן** (ליבנה וברונר, 2003) משלבים בין ריאלי ודמיוני. יש תרשימי התבגרות מילדה לאישה ומילד לגבר. תרשימים מפורטים של פות, חור השתן ופי הטבעת ואברי הגבר. על עמוד כפול באפקט של דפים מקופלים מצוירים גבר ואישה בעירום, מחובקים וקרובים, פרצופיהם נראים כפיות או שדונים בעלי אוזניים מחודדות. אחר כך, על פני עמודים אחדים מצויר עובר הגדל ברחם. בין הציורים מופיעות פיות עם כנפיים. מצוירת אישה הרה עם כנפיים ענקיות, וגבר עירום עם כנפיים ענקיות בשני מצבים: פיץ במצב רגיל – גבר עם כנפיים שמוטות, ובזקפה, הן פרושות. דימוי זה עוצב במחשבה על המבוגר המקריא ואינו מובן לילד. הפער בין הריאלי לדמיוני יוצר הטעיה. הכנסת ממד פנטסטי לספר מידעי מנסה לקרב את הספר אל עולם הילד, אך פוגמת באמינות הספר.



אנשים קטנים בבטן, איור: כריסטינה קדמון.
 (האיורים מופיעים כאן באדיבות הוצאת הקיבוץ המאוחד - ספרית פועלים)

בספר **אמא הטילה ביצה!** (קול, 2003) נעשה שימוש בשני סגנונות איור.¹⁷ האחד, לסיפור המסגרת, והאחר להסברה המינית הנעשית באופן גרפי, באמצעות ציורי ילדים בשפת ציור "ילדית" – קווי מתאר שטוחים, ראש עיגול, בטן אובלית, ממנה יוצאות ידיים ורגלים כמקלות ישרים. הציור הילדי מספק מידע חלקי על האיברים ועל תהליך הרבייה. ברעם אשל כתבה על הספר: "השימוש של קול בציורים ילדיים המייצרים ויזואליזציה של אקטים מיניים הוא, אפוא, שימוש מחוכם הפורץ את מגבלות הפיקוח על השיח המיני; שכן ציוריהם אינם מסתפקים בהסבר מדעי על מנגנון ההזדווגות אלא חושפים את ההנאה המשחקית הפרועה של המבוגרים מאקט זה" (ברעם אשל, 2020, עמ' 1066).



אמא הטילה ביצה! איור: בבט קול.
(האיורים מופיעים כאן באדיבות הוצאת מטר)

17 הפרדה בין סגנון איור סיפור המסגרת לאיורי ההסברה המינית מצויה גם בספר **ההריון של אמא, המדריך הראשון לחינוך מיני** (שניידר וג'וצן-בק, 2010 [2005]).

ספר מלא אהבה, איך נפתלי בא לעולם (פרנקל, 2015) מצויר בסגנון הצבעוני האופייני לאלונה פרנקל: ציור שטוח, קווי מתאר שחורים, צבעים אחידים הממלאים משטחים. איברי הרבייה אינם מצוירים. בכפולת עמודים מצויר זוג מחובק מתנשק בעירום מוצנע וסמלי. עמוד אחר כך, מצוירים המון זרעונים שוחים אל עיגול בתוך עיגול (דימוי של "ביצית"). בעמוד שממול מצויר זרע שנכנס לביצית. ציורי הזרע והביצית נראים כציור מופשט ואינם ברורים למי שלא מבין את ההקשר. מסביב מצוירים פרחים צבעוניים ללא קשר לטקסט. התיאור המילולי מפורט יותר מאשר האיורים. פרנקל כתבה במילים מפורשות על כניסת פיץ לפות, אך בחרה לא לאייר את הסצנה. המבוגר יכול לדלג על המילים בלי לפגוע בעלילה. אך לאיור אין כאן תפקיד מידעי. הספר מסתיים בציור תינוק מונח על גבי קשת. הקשת מסמלת תקווה ביצירתה של פרנקל (מגל, 2015). הספר מדגיש נושאים חברתיים (ערך האדם, קשר בין בני זוג, עונג וכדומה) ופחות מבהיר עניינים ביולוגיים בתהליך הרבייה.



ספר מלא אהבה איך נפתלי בא לעולם, איור: אלונה פרנקל
(האיורים מופיעים כאן באדיבות המחברת והמאיירת אלונה פרנקל)

הספר **תינוקות לא צומחים על עצים** (בלקאול, 2016) מאויר באופן עדין ורומנטי. הציור מדגיש את המיתוסים – ציור של חסידה ענקית הנושאת תינוק בחיתול, כנפיה פרושות כשהיא עפה גבוה מעל בית קטן. ההסבר המיני מצומצם ומצויר על עמוד אחד ובאופן סכמתי: זרע, ביצית, עובר עם חבל טבור בתוך עיגול אדמדם כדימוי לרחם (אך אין אזכור לרחם). כל הציורים בעמוד זה מוקפים עיגול אדמדם. כולל תינוק קטן עטוף חיתול (איור החיתול הזה לחיתול שהחסידה הביאה בתחילת הספר).



תינוקות לא צומחים על עצים, איור: סופי בלקאול
(האיורים מופיעים כאן באדיבות הוצאת רימונים)

הספר **ככה באתי לעולם!** (סמיט, 2021) מאויר בסגנון קומיקס ומציג שפות איור שונות, לא תמיד ברור המעבר משפה לשפה. ההסברה המינית מצוירת באופן סכמתי על דף משבצות והיא פחות צבעונית. מצוירת אישה שוכבת על הגב ברגליים פשוטות ועליה מצוירים איברי מין חיצוניים ופנימיים (תנוחה זו מאפשרת לקשר בין האיברים החיצוניים והפנימיים). לעומת זאת, בציור אחר רואים גבר ואישה במיטה, חצי גוף עירום וחצי גוף לבוש (חצי ימין לעומת חצי שמאל). איברי המין מוצנעים, בני הזוג מרוחקים זה מזה, הם אוחזים ידיים, אך לא נראית אינטימיות ביניהם במיטה. בדף הבא, באיור נאיבי מצוירות ארבע סצנות קטנות מפורטות: גבר ואישה עירומים, לגבר יש זקפה, קיום יחסי מין בעמידה, הפין מצויר בתוך האישה. הפער בין ציור בוטה לנאיבי, בין ציור הרקע להסברה המינית יוצר שפת איור לא אחידה.



ככה באתי לעולם, איור: נעם וינר
(האיורים מופיעים כאן באדיבות המאיירת נעם וינר)

האתגר לצייר לילדים תהליכי רבייה ובהם תכנים מיניים, מצריך בחירה בסגנון שלא יראה כפורנוגרפיה. האיור נועד להשלים הבנה של תהליכים שתוארו באופן מילולי. יש צורך להחליט מה לצייר ומה לא, מה משרת את המטרה המידעית של הספר. הבחירה צריכה לנבוע ממטרה זו. יש מאיירות שעוברות משפת איור אחת לאחרת ומציגות סצנות מסוימות באיור גרפי של ציורי קו. אחרות משלבות פיות או פרחים שאינם קשורים לטקסט, כדי ליצור אווירה קסומה ותמימה. לא תמיד הדבר משרת את המטרה ותורם לה.

דיון ומסקנות

ילדים מבטאים סקרנות טבעית ביחס למין מגיל צעיר (להמן, 1970, קוואנה גונסון, 2000, בליר, 2016). הם אינם מודעים לכך שהנושא מביך את המבוגרים. התשובה שהם מקבלים מלמדת אותם מה ניתן לשאול ואת מי. מטרת הספר לספק לילד מידע המתאים לנכונות המבוגר לדבר על מין (קוואנה גונסון, 2000, Martin & Torres 2014).

הספרים מתמודדים עם מגוון משימות: הצגת הבדלים ביולוגיים, הקניית שפה, הסבר על יחסי מין; תיאור תהליך האמבריולוגיה (היריון ולידה), מצבים רגשיים הכרוכים בשינויים משפחתיים; משפחות מגוונות; חינוך למיניות בריאה, הגדרת מותר ואסור בהתנהגות מינית וחשש מפגיעה מינית. כל אחת ממשימות אלה יכולה להוות עילה לספר נפרד.

ספרים לגיל הרך מיועדים לילדים עד גיל שש. מעבר לבית הספר היסודי מחולל שינוי דרמטי ברמת התפיסה של ילדים. בבית הספר הם רוכשים את מיומנות הקריאה, נפגשים עם ילדים גדולים ונחשפים לתכנים אחרים. חלק מהספרים שנבחנו במחקר זה פונים לטווח גילאים רחב (3-8). הרחבת טווח הגיל מעמיסה מידע רב, ומדגישה זווית הומוריסטית שלא משקפת מבט תמים של ילד הנחשף לראשונה לנושא. היעדר הכוונה למי מיועד הספר פוגמת בהתאמת התוכן לגיל הילד.

השוואת ספרי המאה ה-21 לספרים בנושא זה מן המאה הקודמת מעלה שתוכני הספרים כיום אינם מפורטים או ישירים יותר. במאה ה-20, הצגת רבייה של פרחים ובעלי החיים השהתה דיבור ישיר על מין, מתוך מטרה קונסטרוקטיבית להבנות ידע על בסיס עולם הטבע כמטונימיה לתהליך הרבייה אצל האדם – במציאות, ילד נתקל בחתולה ממליטה, כלבה מיוחמת וכלב הקופץ עליה, או ציפורים בריקוד חיזור. למידה התרחשה באמצעות הבניית ידע חדש על בסיס ידע קיים (התאמה והטמעה כדברי פיאז'ה). הספרים אלה נעלמו מספרי המאה ה-21. במקומם הופיעו הספרים הומוריסטיים ושגויים. ההומור משקף את מבוכת המבוגר. אולם, ילד השואל ברצינות מצפה לתשובה רצינית. אין לו צורך לצחוק על דבר שאינו מבין.

ספר מידעי מבליט שפה ואוצר מילים רלוונטיים לתחום ולנושא המוסברים. הספרים מבססים תשתית אוריינית להיכרות ילדים עם גופם, ועם גוף של גבר ואישה בוגרים. הספרים שנכתבו עברית, למרות ההבדלים ביניהם, מכנים את האיברים פין ופות. כינויים אלה, שנראו עד לא מזמן מרוחקים ומרתיעים (כדברי פרנקל), נכנסו לשפה המדוברת. מקצת מהספרים שנכתבו עברית משלבים ביטוי סלנג. לעומתם, שני הספרים המתורגמים לא משיימים או מסבירים ולא מאיירים את איברי המין באופן מפורש.

הספרים שנבחנו משקפים פערים בין הצהרת הכוונות ובין המידע שניתן בפועל, וכן בין הטקסט לאיור. הספר **אנשים קטנים בבטן** (ליבנה וברונר, 2003) הוא המפורט מבין הספרים. הטקסט ברור, אך איורי הפיות פוגעים באמינות התוכן. בספר **תינוקות לא צומחים על עצים** (בלקאול, 2016) נאמר כי כוונת הספר לספק מידע, אך מוצגות ארבע תשובות שגויות בשמונה כפולות דפים מאוירים, ועמוד

אחד בלבד מוקדש להסבר התקין. נוצר פער בין הצהרת הכוונות למידע המוצג. **ספר מלא אהבה, איך נפתלי בא לעולם** (פרנקל, 2015) מציג פער בין הטקסט לאיור. הטקסט מפרט מידע מיותר¹⁸ שעורר ויכוח סוער,¹⁹ אך אין בו איור מפורש, ובכך נפגע הקניית הידע. הספר **ככה באתי לעולם!** (סמיט, 2021) מציג מידע עדכני ורחב שלא הוצג בעבר. שפת העיצוב חדשנית, הרצף מקוטע וחלק מהאיורים יכולים להיתפס כמתריסים.

האיור מהותי בספר לגיל הרך. הבחירה מה לצייר היא בחירה חינוכית ולא רק אסתטית. הספר מהווה תשתית לידע, לכן חשוב לדייק מידע ולהציגו באופן מובן וקליט, בלי להביך ובלי לאיים. המבוגר יכול להשמיט משפט בהקראה והילד לא ידע על כך, אך את האיור הילד רואה ולא תמיד מבין. כאשר טקסט לא מובן לילד הוא משלים באמצעות דמיון. ציור של דימוי שגוי (כמו הוספת כנפיים לאישה הרה) מטעה את הילד ומתקבע בהבנתו. חלק מהאיורים מעבירים מסר רב-משמעי שאינו תואם גיל רך.

במאה ה-20 הספרים נכתבו בידי ברי סמכא, רופאים, פסיכולוגים, יועצים חינוכיים המומחים בחינוך מיני. במאה ה-21 הסמכות עברה לסופרים ולסופרות. מחקר זה בחן ספרים שנכתבו ואוירו בידי נשים, רובן אינן נשות מקצוע בתחום החינוך המיני. ייתכן שיש כאן הד למסקנות של ווקר, שאימהות עוסקות בחינוך מיני יותר מאבות.

מחקרו של ווקר הדגיש פן מגדרי נוסף. הורים ציינו שקשה יותר לנהל שיחה על מין עם בנים מאשר עם בנות. הם ישוחחו עם הבנות עם קבלת הווסת, ויסביר על פריון והריון האפשריים משלב חיים זה. אולם, שיחה עם בנים מעוררת מבוכה והיא נדחית או לא מתקיימת (Walker, 2001). עניין מגדרי נוסף הוא אופיים של אברי המין. איברי מין זכריים הם גלויים וחינוניים, הבן נוגע בפין באורח קבוע בזמן השתנה. לעומתם, איברי הנקבה סמויים ופנימיים. קיומם של שלושה חורים סמוכים והעובדה שלא ניתן לראותם באופן ישיר, גוררת חוסר ודאות אצל ילדות מה תכלית כל אחד מהם. הבדל מגדרי חשוב נוסף הוא העובדה כי בנות בבגרותן יוכלו להרות, דבר היכול ליצור הזדהות השלכתית עם האם. למרות כל זאת, הכתיבה לגיל הצעיר אינה מבחינה בין פנייה אל בנים ואל בנות. היבט זה חסר בספרות לילדים, וגם חסר בניתוח הפסיכולוגי-התפתחותי.²⁰ נוסף על כך, רוב הספרים

18 "כשבני אדם אוהבים, / הם רוצים להיות מאוד קרובים. [...] כל כך צמודים, / שהפין בגוף של אבא של נפתלי, / שעדיין לא היה אבא של אף אחד, / החליק לפות בגוף שלי, / אמא של נפתלי, / שלא הייתי עדיין אמא של אף אחד. // ובתוך הגוף שלי / היה כל כך חמים, מענג ומרגש, / שטיפה מלאה זרעונים / נפלטה ממנו ונצמדה לביצית פצפונת / שִׁפְפָּתָהּ לה ברחם, / מקום מיוחד בתוך הבטן שלי // והיה לנו טוב. / והיה לנו מתוק. / והיה לנו נעים. ככה זה כשאוהבים. איזה יופי!"/ (פרנקל, 2015). עמודים אלה עוררו מחאות של הורים ברשתות חברתיות.

19 הספר עלה לדיון בוועדת החינוך של הכנסת ב 18.7.2017, יו"ר הוועדה הייתה ד"ר יפעת שאשא ביטון:

<https://main.knesset.gov.il/News/PressReleases/pages/press18.07.17jp.aspx>

20 למעט התאוריה של פרויד וממשיכי דרכו, על הקונפליקט האדיפלי, קנאת הפין וחרדת הסירוס (טיאנו, 1997, עמ' 93-105).

מתארים גיבור זכר, בחירה המעוררת שאלות מגדריות. בעבר מרבית גיבורי הספרות היו בנים שיצאו להרפתקה. אולם כיום המציאות השתנתה, בנות פעילות בתחומים מגוונים ולכן בולטת היעדרות הבנות כגיבורות סיפורי המסגרת.

סיכום

המחקר הציב את הספר כמקור ידע להבנת מיניות בקרב ילדים. במהלך השנים פורסמו בארץ כ-25 ספרים לילדים בנושא זה (ראו נספח). כל ספר מציע דרך שונה ורמת פירוט שונה. מגוון הספרים מאפשר להורים למצוא ספר המתאים למשפחתם, אמונתם וגישתם.²¹

שאלת המחקר הייתה איך מתמודדים הספרים במאה ה-21 עם השאלה "כיצד באים תינוקות לעולם", ברמת הטקסט, האיור ובהתאמה לגיל הרך. התמקדתי בחמישה ספרים, שלושה שנכתבו בעברית, ושניים מתורגמים. בין הספרים נמצאו קווי דמיון ושוני. קיים בהם סיפור מסגרת שבו גיבור סקרן יוצא במסע אל האמת. הספרים נבדלים ברמת המידע הנמסר בהם.

מחקר זה בא להשלים חסר מאז פורסם מחקרה של ברוך (1991). ברוך טענה שספרים שנכתבו בעברית הציגו תפיסה מסורתית לפיה הולדה מגיעה לאחר נישואין, כצעד של הרחבת המשפחה. לעומת זאת, ספרים מתורגמים מציגים מצבים משפחתיים מגוונים (ברוך, 1991, עמ' 111). בעשורים האחרונים מבנה המשפחה המסורתי איבד מבלעדיותו. משפחות מגוונות נעשו תופעה נפוצה ולגיטימית (שיכמנטר, 2016). ספרי ילדים על משפחות חדשות מתארים הצטרפות של ילדים למשפחה. ספרה של סמיט (2021) ייחודי בכך שהוא משלב בתוך רצף המידע המקובל מידע על הולדה במשפחות שונות (הפריית מבחנה, תרומת זרע וביצית).

התאמת הספרים לגיל הרך היא סוגיה מרכזית בהערכת הספרים. העמדה המקצועית הרווחת היא שבשלות הילד וסקרנותו צריכים להניע את תהליך רכישת המידע. המבוגר צריך להתגבר על המבוכה, אולם ניכר כי עדיין קיים טאבו (Walker, 2001, Walker, 2004, Martin & Torres 2014). חשש ההורים לעסוק במין נובע ממשבחה שגויה שהיעדר חשיפה יגן על ילדים וישאירם תמימים. אולם, המין הוא חלק בלתי נפרד מעולם הילדים, והיעדר שיח מותיר את חשיפת המידע בידי הילדים עצמם.

בדומה לגישה לתכנים מורכבים אחרים, יש פער גדול בין ספרים המיועדים לגילאי שלוש ולגילאי שמונה. הספר לא יכול לספק באופן מותאם מנעד רחב כל כך של גילאים וצרכים. גם הומור צריך להתאים לגיל הילדים, ומחייב זהירות מבדיחות המיועדות למבוגרים ויכולות להעביר מסר שלילי.

21 חשוב לציין את הספר **איך באים ילדים לעולם**, מאת אמילי עמרוסי (2022) שבא לתת מענה לאוכלוסייה הדתית. על פי הצהרת הכותבת, הספר מיועד לגילאי תשע ומעלה. גם האיורים העדינים מיועדים לילדים בוגרים יותר.

כדי לעודד סקרנות ויחס חיובי לגוף ולמין, ראוי ליצור סדרת ספרים המותאמת לגיל הילדים מבחינה רגשית וקוגניטיבית. מפגש ראשוני עם הנושא בגילאי 3-4 יקנה שמות לאיברי הגוף, הסבר על איברי מין חיצוניים ותפקידיהם. היריון יתואר באופן כללי, בלא תיאור אקט מיני, מידע זה מיותר לשלב ההתפתחותי המוקדם (בלייר, 2016). ספרים המתאימים לגיל זה, עוסקים בהולדת אה/אחות ומתחילים כשהאם הרה ותשומת הלב מופנית לתהליך הרגשי שעובר הגיבור לקראת הרחבת המשפחה. לקראת גיל חמש ילדים מפתחים מעבר מחשיבה מוחשית למופשטת (שיפריין, 1994), לכן מגיל זה ומעלה ניתן לפרט יותר: להסביר על אודות איברי מין חיצוניים ופנימיים, הזדווגות, הפריה ולידה. מגיל שבע ומעלה הספר מכין לקראת גיל התבגרות (ישנן ילדות שכבר בגיל תשע מקבלות וסת). הספר יתמקד בשינויים גופניים שמתרחשים בגוף, תיאור צמיחת השדיים, קבלת וסת וקרי לילה כחלק מנרמול הגוף והפרשותיו. יינתן הסבר גם על מיניות שאיננה למטרות הולדה, יחס האדם אל גופו, אוננות, עונג ודימוי גוף. כדאי להדגיש את מקום הילדה המתבגרת, אשר תוכל בבוא היום להפוך לאם, והיריון עשוי לעורר בה הזדהות או רתיעה.

מחקר זה בחן את מצאי הספרים הקיים. מחקר עתידי יוכל לבחון שילוב ספרים אלה בתוכניות לימוד של מערכת החינוך. כמו כן, מומלץ לחקור תגובות של גננות, הורים וילדים על חוויותיהם מקריאת הספרים. מחקר נוסף יכול להתמקד בבחינת ספרים אנציקלופדיים על גוף האדם ורמת המידע המופקת מהם. ממדים אלו ישלימו את ההבנה על מקום החינוך המיני לגיל הרך בישראל, ואת מעמד הספר ככלי מידעי-דידקטי בהקניית הידע ובתיווך הנושא.²²

מקורות

מקורות ראשוניים:

אנדריו, ס' ושפ, ס' (1969). **כיצד באים תינוקות לעולם**, תרגום: שרה רייפין, (איור: בלייק המטון), גבעתיים: ספריית מעריב.

בולצמן, מ' (2015). **סקיי, השמיעי קול!**, נשים לגופן.

בלקאול, ס' (2016 [2014]). **תינוקות לא צומחים על עצים**, תרגום: יעל שכנאי, (איור: סופי בלקאול), תל אביב: רימונים.

גולדברג, ל' (1972). "כך ולא כך", לפי ק. צ'וקובסקי, בתוך: **דירה להשכיר**, (איור: שמואל כץ), בני ברק: ספריית פועלים.

גורדון, ס' וג' (1996). **מוטב להיזהר ולא להצטער**, תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

ליבנה, ח' וברונר, ג' (2003). **אנשים קטנים בבטן** (איור: כריסטינה קדמון), בני ברק: הקיבוץ המאוחד, ספריית פועלים.

22 אני מודה לד"ר רננה גרין-שוקרון על הערותיה והארותיה החשובות.

מילטון, י', לוי, מ"ד וזליגמן, ה' (1957). **תינוק בא לעולם, סיפור על ראשית החיים**, תרגום, עריכה והקדמה: מרים ילן שטקליס, (איור: אלויס וילקין), תל אביב: הדר.

סגל, ז' (1966). **סוד החסידה, כיצד אנו נולדים וגדלים**, (איור: אורה ואליהו שוורץ), חיפה: קלמדע.

סוונסון, ת' (1997). **בבטן של אמא**, תרגום: יהודה אטלס, (איור: תומס סוונסון), תל אביב: קרן.

סמיט ש' (2021). **ככה באתי לעולם!** (איור: נעם וינר), מודיעין: כנרת.

פדר, י' (2012). **הגוף שלי הוא רק שלי**, תל-אביב: שוקן.

פרנקל, א' (2015). **ספר מלא אהבה, איך נפתלי בא לעולם**, (איור: אלונה פרנקל), תל אביב: סטימצקי.

פרנקל, א' (2007). **סיר הסירים – ילדה**, (איור: אלונה פרנקל), בן שמן: מודן.

פרנקל, א' (2003). **טיול אחר, טיול על פני הגוף**, (איור: אלונה פרנקל), בן שמן: מודן.

פרנקל, א' (1975). **סיר הסירים**, (איור: אלונה פרנקל), רמת גן: מסדה.

קול, ב' (2003 [1994]). **אמא הטילה ביצה!** (איור: בבט קול), תרגום: אורית ארב, תל אביב: מטר.

קנודסון, פ"ה (1978 [1971]). **תינוק נולד לנו**, תרגום: רוני שטרקשל ושלמה בר-לב, (איור: פר הולם קנודסון), ירושלים: כתר.

שניידר, ס' וגוצן-בק, ב' (2010 [2005]). **ההיריון של אמא, המדריך הראשון לחינוך מיני**, תרגום: אורי שני, (איור: בטינה גוצן-בק), כפר מונש: עופרים.

שריר, ד' (1989). **אילת מקבלת, סיפור על ילדה שמתחילה להתבגר**, תל אביב: סירקיס.

שריר, ד' (1987). **זה לא סוד**, (איור: אלישבע גבע), תל אביב: סירקיס.

מקורות משניים:

אלמוג, ג' וברוך, מ' (1996). **ז'נרים בספרת לילדים**, משרד החינוך, התרבות והספורט - הגף להכשרת עובדי הוראה, תל אביב: מכון מופ"ת - מחקר ופיתוח תוכניות בהכשרת עובדי הוראה.

אריקסון, א' (1979). **ילדות וחברה**, תל אביב: ספריית פועלים.

אשר, ת' (2010). **חינוך לקבלת השונה: זהות מינית בגיל הרך, במכללה**, 22: עמ' 139-158. אוחזר: https://www.dyellin.ac.il/sites/default/files/journals/in_the_college/edition22/tamar_usher.pdf

בלייר, א' (2016). "החסידה עברה דירה", **הורים וילדים**, 339: עמ' 60-63.

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

ברוך, מ' (1992). **הומור בספרות ילדים**, ספרות ילדים ודרכי הוראתה במוסדות להכשרת עובדי הוראה (סדרה), ירושלים: משרד החינוך והתרבות, מכון מופ"ת.

ברעם אשל, ע' (2020). **פעולת הצירור הילדי וייצוגיה בספרות לגיל הרך: אתגר התפתחותי, פעולה חתרנית, יצירה סובלמיטבית**. טיפול באומנויות: **מחקר ויצירה במעשה הטיפולי**, 10 (2), עמ' 1061-1070.

גוברין, נ' (2007). "פרחים, פרפרים ודבורים: חינוך מיני לילדים ולנוער בארץ ישראל", **עולם קטן: כתב עת לחקר ספרות ילדים ונוער**, 3: עמ' 66-82.

גונן, ת"ר' (2000). "בין שורות ובין צורות: רכיבים לזיהוי מסרים ערכיים באיור, בעיצוב ובטקסט של ספרים מאוירים לילדים", **עולם קטן: כתב עת לחקר ספרות ילדים ונוער**, 1: עמ' 41-70.

גונן, ת"ר' (2004). ארבע פנים לאיור: הפונקציות הקוגניטיבית, הערכית, האומנותית והפסיכולוגית של האיור בספר הילדים העכשווי, **עולם קטן: כתב-עת לספרות ילדים ונוער**, 2: 140-111.

דניאל, מ' (2014). **התפתחות הילד**. תל אביב: משרד הכלכלה, האגף להכשרה מקצועית ולפיתוח כוח אדם, תחום פדגוגיה. מאה - המחלקה לפיתוח פדגוגי טכנולוגי.

הברון, ש', בשרטי ס' (2019). **מידע אמין על מין**, בן שמן: מודן.

וינדרברג, ס' (1975). **בואו נדבר על מין**, תרגום: דליה למדני, הרצליה: ביתן.

ורנקו, א' (2016 [2014]). **לדבר על מין עם ילדינו**, תרגום: דקלה פרידמן, ירושלים ותל אביב: שוקן.

זהר, צ' וגולן, ש' (1941). **החינוך המיני**, מרחביה: הקיבוץ הארצי.

טיאנו, ש' (1997). "התפתחות", בתוך ש. טיאנו (עורך), **פסיכיאטריה של הילד והמתבגר**, עמ' 7-108. תל אביב: דינון.

יסעור, ח' וקרמר, ע' (1998). **לגדול עם ספרים**. קריית ביאליק: אח.

יפעת, ר', זדוניאסקי-ארליך, ש' וסנדבנק, א' (1999). **אירועי שיח בנן, ניתוח על פי עקרונות מחקר פעולה**, תל אביב: מכון מופ"ת.

כוכבי, ה' ורביב ע' (2007). "'ואם תראי לי את שלך - אני אראה לך את שלי'" - התפתחות המיניות של ילדים בגיל הגן", **המדריך הישראלי להורים, שנים ראשונות מהלידה ועד גיל שש**, עמ' 359-369, אור יהודה: כנרת זמורה ביתן.

להמן, ע' (1970). **חינוך מיני לילדים קטנים, מלידה עד גיל עשר**, תרגום: יוסף עוזיאל, תל אביב: בצלאל צ'ריקובר.

סבג-שושן, ת' וארם, ד' (2013) תרומת מפגשי-אם-ילד בעת קריאת ספר להתפתחות המוסר בקרב ילדים צעירים. **חוקרים @ הגיל הרך**, מכללת לוינסקי לחינוך: 2.

סויסדורף, א' (1967). **על המין, מה תספר לילדיך?** תרגום: יואב הלוי, תל אביב: ספריית פועלים.

סצ'רדוטי, י' (2000). **ביחד וכל אחד לחוד: על נמען מבוגר ונמען ילד בשיח הספרות לילדים**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

פוקו, מ' [1976] (1996). **תולדות המיניות: הרצון לדעת, חלק ראשון**, תרגום: גבריאל אש, תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

קאבאליון, ג' (2007). הרקע למיסוד החינוך המיני וההסברה המינית בישראל, **במכללה**, 19: עמ' 105-146.

קוואנה ג'ונסון, ט' (2000). **הבנת ההתנהגות המינית בגיל הילדות, מה טבעי ובריא**, תרגום: אלה רבינוביץ', קריית ביאליק: אח.

קיטה ב', ואשל מ' (2006). איורים בספרי סיפורים מאוירים: תרומתם להרחבה ולהעמקה של אוצר המילים של ילדים, **עיון ומחקר בהכשרת מורים**, 10: עמ' 103-121.

קלדרון, מ"ס, וראמי, ג"י (1989). **לדבר על מין עם ילדיך**, תרגום: טלי דודזון, תל אביב: ספריית מעריב.

קליין, פ' (2008). מאפייני האינטראקציה החינוכית התיווכית והשפעותיהם על ילדים בגיל הרך. בתוך פ' קליין וי' יבלון (עורכים). **ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך**, האקדמיה הלאומית למדעים. (עמ' 91-113).

רום, א', סגל, מ' וצור, ב' (2005). **ילד מה הוא אומר? על התפתחות שפה אצל ילדים**. תל אביב: מכון מופ"ת.

רות, מ' (1974). יחס אינטימי, **עיונים בחינוך: כתב עת למחקר בחינוך**, 3: עמ' 101-103.

שיכמנטר, ר' (2016). **מבטים חדשים על ספרות ילדים**, רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

- שיפריין, ז' (1994). **שיקולים פסיכולוגיים חינוכיים בהתאמת יצירת ספרות לילדים**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- שפירא, ר' וארם, ד' (2009), "הקשר בין קריאת ספרים לילדי גן לבין התפתחות השפה, ניצני האוריינות והאמפטיה שלהם", **עולם קטן: כתב עת לחקר ספרות ילדים ונוער**, 4, עמ' 123-134.
- תורג'מן, מ' (2014). הנאה מקריאה הנעה לקריאה. **הד הגן** (3), 78, עמ' 56-61.
- Brilleslijper-Kater, S. N., & Herman E. M. Baartman (2000). "What Do Young Children Know About Sex? Research on the Sexual Knowledge of Children Between the Ages of 2 and 6 Years." *Child Abuse Review* 9 (3): 166-182.
- Martin, K. A., & Torres, J. M. (2014). Where Did I Come from? US Parents, and Preschool Children's Participation in Sexual Socialization. *Sex Education*, 14 (2): 174-190.
- Martin, K. A., & Katherine P. Luke (2010). "Gender Differences in the ABC's of the Birds and the Bees: What Mothers Teach Young Children about Sexuality and Reproduction." *Sex Roles* 62 (3-4): 278-291.
- Stone, N., Ingham R., & Gibbins K. (2013). "Where Do Babies Come From?" Barriers to Early Sexuality Communication Between Parents and Young Children." *Sex Education* 13 (2): 228-240.
- Walker, JL (2001). A Qualitative Study of Parents' Experiences of Providing Sex Education for Their Children: The Implications for Health Education, *Health Education Journal*, 60 (2): 132-146.
- Walker, J. (2004). Parents and Sex Education – Looking Beyond 'the Birds and the Bees'. *Sex Education* 4, no. 3: 239-254.

נספח: רשימת ספרים על איך באים תינוקות לעולם שיצאו לאור בישראל, מסודרים על פי שנת ההוצאה:

- מילטון, י'. לוין, מ"ד, זליגמן ה' (1957). **תינוק בא לעולם, סיפור על ראשית החיים**, תרגום, עריכה והקדמה: מרים ילן שטקליס, (איור: אלויס וילקין), תל אביב: הדר.
- סגל, ז' (1966). **סוד החסידה, כיצד אנו נולדים וגדלים**, (איור: אורה ואליהו שוורץ), חיפה: קלמדע.
- אנדריו, ס"א, שפ, ס' (1969). **כיצד באים תינוקות לעולם**, תרגום: שרה רייפין, (איור: בלייק המטון), גבעתיים: ספרית מעריב.
- שפילד, מ' (1976). **מנין באים התינוקות**, (איור: שילה ביולי), רמת גן: מסדה.
- קנודסון, פ"ה (1978 [1971]). **תינוק נולד לנו**, תרגום: רוני שטרקשל ושלמה בר-לב, (איור: פר הולם קנודסון), ירושלים: כתר.
- רייך, מ' (1983). **התינוק, ילדים שואלים**, תרגום: תומי כץ, תל אביב: עם עובד.
- שריר, ד' (1987). **זה לא סוד**, (איור: אלישבע גבע), תל אביב: סירקיס.

מילטון, י'. לוי, מ"ד, זליגמן ה' (1991). **תינוק בא לעולם**, תרגום, עריכה והקדמה: מרים ילן שטקליס, (איור: הילה מעוז), תל אביב: הדר.

טהרלב, י' (1996). **תינוק נולד**, (איור: חיים רוזן), תל אביב: ספרי צמרת.

רויסטון, א' (1996 [1995]). **מאיפה באים תינוקות?**, תרגום: איתן בר-נתן, תל אביב: הד ארצי, שבא.

סוונסון, ת' (1997). **בבטן של אמא**, תרגום: יהודה אטלס, (איור: תומס סוונסון), תל אביב: קרן.

סנדמן, א' (1997). **תינוק נולד, אנו וגופנו**, אנציקלופדיה חזותית לילדם, תל אביב: יבנה.

בר, ע' (2000). **איך באת לעולם ארנבון נחמד?**, תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

פלס, ר (2000). **תינוק צא כבר!**, (איורים: גיל-לי אלון קוריאלי), תל אביב: ספריית פועלים.

ליבנה, ח'. ברונר, ג' (2003). **אנשים קטנים בבטן** (איורים: כריסטינה קדמון), בני ברק: הקיבוץ המאוחד, ספריית פועלים.

קול, ב' (2003 [1994]). **אמא הטילה ביצה!** (איורים: בבט קול), תרגום: אורית ארב, תל אביב: מטר.

דגון, צ' (2010). **איך באתי לעולם?**, (איורים: הילה מעוז), תל אביב: ספר לכל.

שניידר, ס' וגוצן-בק, ב' (2010 [2005]). **ההיריון של אמא, המדריך הראשון לחינוך מיני**, תרגום: אורי שני, (איורים: בטינה גוצן-בק), כפר מונש: עופרים.

פרנקל, א' (2015). **ספר מלא אהבה, איך נפתלי בא לעולם**, (איורים: אלונה פרנקל), תל אביב: סטימצקי.

בלקאול, ס' (2016 [2014]). **תינוקות לא צומחים על עצים**, תרגום: יעל שכנאי, (איורים: סופי בלקאול), תל אביב: ידיעות אחרונות.

אסולין, ר (2019). **אמא תגידי איך זה קרה לך?**, (איורים: תמרה קרת), אזור: צמרת.

סילברברג, ק' (2019 [2012]). **איך נוצר תינוק**, (איורים: פיונה סמית'), תל אביב: מטר.

סמיט ש' (2021). **ככה באתי לעולם!** (איורים: נעם וינר), מודיעין: כנרת.

אלן, נ' (2022 [2004]). **לאן נעלם בילי, ספור גדול על זרעון קטן!**, תרגום: ראובת ניצן, (איורים: ניקולס אלן) הוד השרון: אגם ילדות.

עמרוסי, א' (2022). **איך באים ילדים לעולם**, (איורים: יונת קציר), ראשון לציון: ידיעות אחרונות, ספרי חמד.

”העיצוב של המילים והמשפטים עוזר לי ליצור תיאטרליות“:

הוראה מותאמת לקריאה מולטימודלית בספרי ילדים

מודפסים – חקר מקרה

ד”ר מיכל גנץ-מישר וד”ר לימור ראובן

תקציר

מאמר זה מתאר מחקר איכותני-פרשני של חקר מקרה, שבחן את החוויות של סטודנטיות להוראה בקריאה מולטימודלית בספרי ילדים מודפסים, את האתגרים הפדגוגיים ויישומם בכיתות ההתנסות. שאלות המחקר:

1. איך סטודנטיות להוראה תופסות את חוויית הקריאה המולטימודלית בספרי ילדים מודפסים?

2. באיזה אופן מתמודדות הסטודנטיות עם האתגרים בהוראת קריאה מולטימודלית?

כלי המחקר: (א) משימת לימוד הכוללת בחירת ספר קריאה, קריאה בעדשה מולטימודלית לזיהוי רכיבי הדף וניווט ביניהם; כתיבת פעילויות הוראה, וכתיבת רפלקציה לאחר הוראה; (ב) ראיונות אישיים חצי-מובנים עם המשתתפות, שתיים עשרה סטודנטיות.

ממצאי המחקר מלמדים כי קריאה מולטימודלית מחייבת קריאה אקטיבית ומודעת לרב-אופניות המתחקה אחר אלמנטים שונים בטקסט ומערכות היחסים ביניהם, מזהה ומנווטת ביניהם לטובת יצירת פרשנות. פעילויות ההוראה מבוססות על מודל קריאה אינטראקטיבי המעודד תגובת קורא החופשי להבנות פרשנות ומשמעויות ממקורות מגוונים. תובנה משמעותית היא כי קריאה מולטימודלית מחזקת את כישורי ההוראה של המורה גם בליווי והנחיית תלמידים. תרומת המחקר היא ביישום מיומנויות לקריאה מולטימודלית בהבניית פרשנות ספרותית.

מילות מפתח: קריאה מולטימודלית, ספרות ילדים, הוראת ספרות ילדים, הכשרת מורים, פרשנות ספרותית

מבוא

מציאות החיים הדינמית, הסוערת ומרובת הגירויים שייצוגים שלה קיימים בכתב ובעל פה ובערוצי תקשורת מגוונים, מחייבת את מערכת החינוך בכלל ואת המורים בפרט, להיות אותנטיים ורלוונטיים לדרכי צריכת-הידע, החשיבה והארגון המתאימים ללומדים במאה ה-21.

בעשורים האחרונים נראה שחל שינוי בולט במעבר ממיקוד בשפה הכתובה למיקוד בשפה המערבת אלמנטים כתובים ווויזואליים, שכוללים אפשרויות קונוטטיביות ואסוציאטיביות רבות יותר. לרוב, שינוי זה בא לידי ביטוי בטקסטים ממוחשבים (Ebook), המלווים באמצעים המעשירים את הטקסט הכתוב (Text Enhancements) כגון קריאה קולית, איורים, קטעי וידאו, קישורי תוכן, היפר טקסטים ומקורות מידע מקוונים זמינים של מילונים לפענוח המסרים. מגמה זו נחשפת גם בספרי קריאה לילדים שיצאו לאור משנת אלפיים ואילך, כדוגמת הסדרה **לולה וצ'רלי** (צ'ילד; 2000; 2003). נראה, ששינויים אלו, הביאו למנעד רחב יותר של סגנונות קריאה.

קריאת ספרות בגיל בית-הספר היסודי מקדמת כישורים לימודיים, מרחיבה את הדעת, מעשירה את אוצר הידע הלשוני, וכמובן, תורמת להבניה חברתית ולרווחה רגשית. המורים לשפה ולספרות בבית הספר היסודי מתמודדים עם אתגרים שמציבה הוראת ספר ילדים מודפס, אשר דורשת מהילדים צורת קריאה לינארית, צמודה לטקסט. משרד החינוך וארגונים חינוכיים אחרים, וכן ספריות וערוצי טלוויזיה, מפעילים תוכניות שונות לעידוד קריאה. אולם, קריאת ספר מודפס כחלק משגרת הלימוד של הילדים בבית הספר היסודי דורשת התייחסות וחשיבה מחדש. מטרה חשובה היא לחזק ולפתח כישורי שפה בזיקה לארבע אופנויות השפה: קריאה, כתיבה, דיבור והאזנה, ולקדם מסוגלות אוריינית באמצעות דרכי הוראה ולימוד יעילות יותר ומותאמות כבר מגיל צעיר מאוד.

יתרה מזאת, הוראת ספרות בבית הספר היסודי משולבת לרוב עם הוראת השפה העברית ורכישת כישורים אורייניים, ואינה ניצבת כתחום דעת בפני עצמו. יוצא אפוא שההוראה כמעט שאינה עוסקת בפעילויות הכוללות קריאה פרשנית המעודדת שיח ספרותי פתוח, אישי וחוויתי. לאור כל אלו ניכר כי קידום אוריינות מולטימודלית (Multimodal Literacy), המבוססת על מיומנויות להפקת משמעויות מספרי קריאה באמצעות מספר רב של אופנים, יסייע לילדים להבנות משמעות, ליצור מיזוגי מידע, להסיק מסקנות ולגבש פרשנות (Mifsud, & Petrova, 2018; Djonov, et al., 2021; Yelland, 2018).

מאמר זה מציג את יתרונה של הקריאה המולטימודלית בספר המודפס בבית ספר יסודי, קריאה הנדרשת בעידן הדיגיטלי, ומציג פעילויות הוראה מותאמות. בקריאת ספרים אלו, הקוראים מוזמנים לקיים תקשורת פתוחה, מעודדת וערה עם הכותב/מאייר בזכות לשון טקסטואלית-ויזואלית, שמייצרת קודים רחבים יותר להבנת היצירה ולהבניית משמעויות (אלקד-להמן, 2022; Velandia, 2019; El-Laithy, 2019; Aharony, & Bar-Ilan, 2018; et al., 2012). ייחודו של מחקר זה הוא בתיעוד חקר מקרה של סטודנטיות, מתכשרות להוראה בבית ספר יסודי, המתנסות לראשונה בתהליך קריאה מולטימודלית ובגיבוש דרכי הוראה מותאמות לספר ילדים מודפס. בתהליך הלמידה התנסו הסטודנטיות במשימה לימודית שכללה שימוש במיומנויות קריאה ופרשנות אישית, שלא נסמך רק על מאמרים ומקורות ביבליוגרפיים, לבחינת אופני קריאה מגוונים ולגיבוש דרכי הוראה מגוונות ויצירתיות של ספר הקריאה. בשלב הבא, יישמו הסטודנטיות את פעילויות ההוראה לקריאה

מולטימודלית של ספר קריאה מודפס בהתנסות בבתי הספר. תרומת המחקר חשובה בעיקר על רקע הספרות התאורטית המרובה בנושא זה והיעדרם של חקרי מקרה המתארים את יישומה הלכה למעשה.

המאמר פותח בסקירה תאורטית על אודות קריאה מולטימודלית בכלל, ובספרי ילדים בפרט, ומתמקד בהכשרת סטודנטים לקריאה ולפיתוח מיומנויות קריאה מותאמות לילדים. בהמשך מתוארת שיטת המחקר ומשורטט הקשר בין חשיבותם של ידע תאורטי וידע פרקטי עדכני, ובין התנסות הלכה למעשה בגיבוש פעילויות הוראה מותאמות לקריאה מולטימודלית. נדון בשלוש תמות המתייחסות לחוויית הקריאה ועיבודה להוראה: המעבר מקריאה פסיבית לינארית לקריאה מודעת ואקטיבית יותר; המעבר מחוויית קריאה ספונטנית לגיבוש פרקטיקות לקריאה מולטימודלית; תובנות ממעשה ההוראה. בסיום המאמר יוצגו המסקנות וההשתמעויות להוראה.

תגובת הילד הקורא בספרי קריאה מודפסים

יצירות ספרות לילדים, בכל התקופות, משקפות בצורה זו או אחרת את האידאולוגיה והערכים של החברה שבה הן נכתבות, בעבר ובהווה. לספרי הילדים מקום מרכזי בתהליך הסוציאליזציה החברתית, התרבותית והמגדרית. ספר הילדים נתפס כאובייקט, כבעל תוכן וכמוצר חברתי-תרבותי. הוא מגלם משמעות אומנותית, שבכוחה לתווך מסרים ולעודד את הקורא לערוך עיבוד קוגניטיבי ורגשי בתוך גיבוש תפיסת עולם חברתית-תרבותית. במאה ה-21 מודגשת התאמת התוכן הספרותי לעיצוב החזותי אומנותי של ספרי הילדים. האיורים נעשו חלק אינטגרלי ומהותי של חוויית הקריאה, המהווה גם גורם המעודד את השותפים בחינוך ואת הילדים כאחד לצרוך ספרים, בצד שימוש במכשירים דיגיטליים או צפייה בתוכניות טלוויזיה (דנינו-יונה, 2017; לבנת וברעם-אשל, 2014; רגב, 1992; שיכמנטר, 2016).

תאוריה של תגובת הקורא (Readers response theory) רואה במעשה הקריאה תהליך דינמי של הבנת משמעות, המושתת על עולמו האישי של הקורא (אלקד-להמן ופויס, 2019). על פי אסכולה זו, פרשנותו של טקסט מבוססת על המטען התרבותי שהקורא נושא עימו. לדברי וולפגנג איזר (Iser, 1974), מנציגיה הבולטים של אסכולת בת"ה (ביקורת תגובת הקורא), הקריאה מפעילה רצף של פעילויות הנשענות הן על הטקסט הן על יכולות מסוימות של הקורא, והיא מעודדת את הקורא להתנתק מאוטומטיזם ולהיות נוכח ופעיל בזמן הקריאה. הוא מדגיש, שהתהליך הפעיל של הקריאה הכרחי להתעוררות התגובה: "טקסט ספרותי יכול לעורר תגובה רק כשקוראים אותו. לפיכך אין לנתח תגובה של קורא בלי לנתח בה בעת את תהליך הקריאה" (איזר, 2006, עמ' ט). רוזנבלט (Rosenblatt, 1978) מעמיד גם הוא את אישיות הקורא כגורם משמעותי בתהליך הקריאה וטוען כי הקריאה היא כמו "עסקה"; הקורא מביא את הניסיון הקודם שלו בחיי היום-יום ובקריאת ספרים, כדי ליצור משמעות חדשה וסדר חדש בפרשנות של היצירה. מכאן, שכדי להבין את תגובת

הקורא הצעיר בקריאת ספרי ילדים נכון לקחת בחשבון את חוויותיו הקודמות היום-יומיות והספרותיות, שתרמו לעיצוב כישוריו כקורא פרשן.

תגובת הקורא אצל ילדים באה לידי ביטוי בהבנה של תבניות עיצוב ברמות שונות, שבאמצעותן ובאמצעות תיווך של מבוגרים אחראים (הורים, אחים בוגרים, אנשי חינוך וכדומה) הם מבינים את העולם סביבם. בקיום שיח פרשני של הילדים עם המבוגרים האחראים חשוב להבין את הפער במשאבי הידע ובפרספקטיבות השונות. תגובת הקורא אצל דור המבוגרים – מי שאינו בקיא ברזי הטכנולוגיה ונתפס כמהגר דיגיטלי – מעודדת לרוב פרשנות התלויה בשפה בלבד (Prensky, 2001). במקרים אלו, יצירת פרשנות, בעקבות קריאה של טקסט מולטימודלי, מאתגרת ודורשת הנחיה, לשם התמצאות בו, והבנת האמצעים החזותיים ותפקידם במלאכת התרגום, עוד לפני מעשה התיווך הפדגוגי בהבנתו. על הקורא להיות מודע לשיקולי הדעת בתרגום ובקשרים בין האמצעים החזותיים לטקסט המילולי בהקשר תרבותי חברתי (Ball, 2006; Weissbrod, & Kohn, 2015, 2020).

מחקרים מדגישים (Stubbs, 2014; Snow, & Ucelli, 2009; Schleppegrell, 2001), כי הבניה של פרשנות ספרותית אינה תלויה רק במערכת הגומלין שבין הקורא-הילד לטקסט, אלא מבוססת על הקשרים רחבים יותר, ביניהם הבנה של הקורא בתהליכים חברתיים, תרבותיים, טכנולוגיים ובין-לאומיים. הקורא נדרש להסתמך על ידע מגוון מתחומי דעת והקשרים קוגניטיביים, חברתיים ותרבותיים שונים, היוצרים חיבורים חדשים בין הדמיון למציאות ומשפיעים על הבנת התכנים, ומכאן, על תהליך פענוח הטקסט ופרשנותו. זאת כיוון שספר ילדים שיצא לאור במאה ה-21 מתייחד בכך שהוא מזמין את הקוראים להפעיל מיומנויות ואסטרטגיות קריאה מעולמות תוכן שונים, כמו תקשורת, מדיה, עיצוב, מערכות מידע וניהול, וליצור זיקות ומיזוגי מידע מהמילולי לחזותי ולהפך בעת הפקת משמעות ומסרים. זאת ועוד, על הקוראים להתבונן במרחב הוויזואלי ולנווט בין דימויים לשוניים (טקסטואליים) ווויזואליים, קישורים טכנולוגיים ואלמנטים עיצוביים, אגב הפעלת שיקולי דעת ליצירת רצף בעלילה והפקה של מסר הגיוני, לכיד ומקושר (ברץ ולוין, 2020; Serafini, 2011).

נודלמן ותנדוי (Nodelman, 1980, 2016; Tandoi, 2019) מוסיפים, שאחת ממטרות הקריאה היא לפתח אצל הילדים זהות של קוראים, היינו, לעודד אותם ליצור פרשנות משל עצמם וללמד אותם להיות ביקורתיים. דוחות מטעם האיחוד האירופי (Kotzeva, 2015; 2023; European Commission, 2019), מלמדים כי פערים ברמת כשירויות שונות כמו אוריינות וכשירות דיגיטלית, מהווים מכשול או מחסום לשילוב ילדים בחיים אזרחיים בחברה וברכישת השכלה או מקצוע בעתיד. מחקרים (Lim, et al., 2022; Kaman, & Ertem, 2018; Falloon, 2020) מלמדים כי הכשירות הדיגיטלית והקריאה בספרי לימוד דיגיטליים מסייעים לילדים לפתח כישורי קריאה שוטפים והבנת הנקרא טובה יותר, ויש לכך השפעה משמעותית על ההישגים האקדמיים של הילדים. מכאן שלמבוגר המלווה, המחנך את הילד (במחקר זה, הסטודנטיות), יש תפקיד משמעותי עבור הילדים

לא רק כסוכן האחראי ליצור שיח ואינטראקציה סביב פירוש הטקסט, אלא כמתווך המלמד להגיב, לחשוב, להפעיל חושים ואסטרטגיות מותאמות לקריאה של טקסט מולטימודלי.

אסטרטגיות קריאה בספרי קריאה לילדים

המהפכה הטכנולוגית שאנו עדים לה השפיעה על תחום התקשורת ורכישת ידע ויצרה דינמיקה חדשה להעברת מסרים בערוצי תקשורת שונים לקהל הרחב. התפתחות זו, מאפשרת שימוש בדרכים מגוונות להפצת מידע, להבנתו ולהפקת מידע חדש, כתוב או דבור (Ganapathy, 2016). משאבים ייצוגיים תקשורתיים כמו תמונה, פעולה וצליל הוגדרו ונוסחו מחדש, בעיקר באמצעות המושג מולטימודליות, שמצביע על מגוון אפשרויות של מיזוגים, הרכבים ואופני תקשורת וביטוי לשם הפצת ידע ורכישתו (Jewitt, 2008; Kress, 2010).

תהליך הקריאה מורכב משום שהקורא נדרש למזג רכיבים קוגניטיביים ולשוניים לפי שלושה מדדים: (1) פענוח פונטי של הכתב באופן מדויק; (2) קריאה במהירות מתאימה ובאופן שוטף; (3) הבנת הנקרא כדי ליצור פרשנות ותובנות. קריאה, ובעיקר קריאה לשם פרשנות של יצירות ספרות היא מיומנות המורכבת מתת-מיומנויות הבאות לידי ביטוי ברמת המילה הבודדת וברמת הטקסט השלם. לפיכך, כדי לקדם את היכולת להבין את הנקרא, חשוב להתמקד בדרכי הוראה כדי לחזק רמת מודעות מורפולוגית גבוהה, לדעת לפענח גירויים חזותיים ולהעשיר את אוצר המילים. שליטה במיומנויות אלו מקדמת את היכולת ללמוד לקרוא ואת היכולת לקרוא לצורך למידה. הוראת קריאה המבוססת רק על מודעות פונולוגית ומורפולוגית, אוצר מילים, שטף בקריאה והבנת אוצר מילים עשויה שלא להניב שיפור במסוגלות הילדים לקרוא ולפרש. לפיכך, על אנשי חינוך לקדם אצל הקוראים אסטרטגיות מסדר חשיבה גבוה שיסייעו להם ליצור זיקות, מיזוגי מידע, השוואה, הערכה וגיוס ידע עולם רלוונטי להבניית פרשנות ספרותית. כמו כן, עליהם להיות מודעים לכך שכל קורא הוא עצמאי ובעל פרופיל קריאה ספציפי משלו, להתאים לו את דרכי ההוראה ולהשתחרר מכבלי הקריאה המסורתית הלינארית. למשל, נמצא כי תת-מיומנות חשובה היא קריאה מתוך הנאה, המאפשרת בחירה עצמאית היכן לאסוף מידע ואיך לעבדו לשם חיזוק היכולת לקרוא, להבין את הנקרא ולגבש פרשנות ספרותית (אלגואי-הרשור, 2023; קציר, 2016; Commodari, et al. 2020; Vakin-Nusbaum, et al. 2016; Graham, 2020).

הפקת משמעויות מספרי הקריאה והבנת המסרים מתרחשות לא רק באמצעות המילה הכתובה, אלא גם באמצעות משאבים ייצוגיים ותקשורתיים. לשם כך נדרש סגנון קריאה מולטימודלי, המסייע לארגן מחדש את המסרים ממרחבים שונים המוצגים לעין, מעולם הידע של הקורא ומחוויות אישיות שלו, המתכנסים יחד לביצוע מיומנות הקריאה. לתהליך זה תרמה הטכנולוגיה הדיגיטלית, המשלבת כמויות כמעט בלתי מוגבלות של מידע מילולי, אורקולי וחושי, שמארגן באמצעות משאבים סמינטיים ודרכי עיצוב של תצורות מגוונות כמו תמונות, מחוות, מבטים, תנוחות גוף, מוזיקה ודיבור. כל אלה יוצרים יחד מבנים קומפוזיציוניים שעל הקורא להיות מודע להם. עליו ליצור קשרים ברורים

ואסוציאציות מגוונות בין פיסות מידע שונות השאובות הן מן הספר, הן מחוויותיו והן מידע־עולם אישי שלו. כלומר, כשהקורא יוצר חיבורים קוהרנטיים וחזקים יותר, מתרחשת למידה משמעותית, הממקדת את מקורות הקשב לפי הבנתו, מעודדת לשאול שאלות ולווסת את אסטרטגיות הקריאה כדי לשפר את יכולת ההבנה שלו. תהליך קריאה אישי זה משפר את הגמישות הקוגניטיבית והיצירתית, התורמת להבנה, לפענוח וליצירת פרשנות (אלגאוי-הרשלה, 2023; פרידמן ועמיתים, 2020; Serafini, 2020; et al., 2018; Seaboyer, & Barnett, 2019; Jewitt, 2008; Milyakina, 2018;).

ייתכן שילדים יגלו קושי בהתבוננות בעיצוב הגרפי לשם פענוח המשמעות, ולא רק באמצעות המילה הכתובה, משום שלא הורגלו לכך קודם לכן. מחקרים מראים, שהפקת המשמעות מהיצירה אינה תלויה רק בתהליך הקריאה המסורתי, שבו נפגשים שלושה רכיבים: הקורא, הטקסט והפעילות או מטרת הקריאה, אלא בקריטריונים נוספים הקשורים הן למבנה היצירה הספרותית ולאופייה הן למכלול היכולות הקוגניטיביות, הלשוניות והמוטיבציונית של הקורא (Catts, & Kamhi, 2017; Goldman, et al., 2016). כל זאת, מלבד ייחודה של הקריאה המולטימודלית, שבה נוסף הגורם העיצובי חזותי, אשר מסייע לקורא להעניק חיים מעולמות התוכן שלו, לערוך הנפשה ולהביע רגשות כלפי הדמות, וכן לערוך אנלוגיה לחיים האישיים שלו, לשאול שאלות ולחקור את הסיטואציה במרחבים המתאימים לו. במקרים אלו נדרשת המורה לחדד את מטרות ההוראה ואת דרכי הבניית הידע בהתאם לכך.

משתמע מכך שקריאה מולטימודלית דורשת מהקורא שימוש במיומנויות נוספות מלבד פענוח קודים סמיוטיים נרטיביים, כפי שנדרש להם בעת הקריאה בטקסט המסורתי, המונומודלי (החד-אופני). הקורא נדרש לגייס מיומנויות דומיננטיות מתחומי התקשורת וההתמצאות במרחב, כמו ניווט בתהליך הקריאה, משום שאין נתיב אחד מוגדר מראש לקריאה, הקורא מוזמן לבחור, אגב הפעלת כל החושים, בטקסט ובסימנים השונים. לפיכך, קריאה מולטימודלית עשויה לצמצם את העומס הנתון על הקורא בפענוח מורכבות העלילה ובגיבוש המסרים ולהוריד את העומס המיותר שנובע ממידע לא רלוונטי. על הקורא להפעיל שיקול דעת, ולבחור באופן פעיל וסובייקטיבי במה להתמקד, בסדר המתאים לו ובהתאם לכך לגבש פרשנות בזיקה להבנתו ולאינטרסים שלו.

מיומנות נוספת היא הצלבת מידע ממגוון רחב של אופני ייצוג כגון, טקסט מילולי, גרפיקה, אימג'ים ויזואליים ועוד. בתהליך הקריאה בוחר הקורא את זוויות ההתבוננות הפיזית והמטפורית, היכן הוא בבחינת צופה, והיכן הוא זה שמתערב בתהליך של מיקוד והכללה ויוצר אסוציאציות חדשות של ידע ומיומנויות המשמשות תומכי זיכרון. תהליך קריאה זה כולל יישום תהליכי בקרה, מיומנויות מטא-קוגניטיביות ומיומנויות מנטליות רגשיות, המסייעים לקורא להטמיע מידע חדש בזיכרון לטווח ארוך ולבצע העברה שלהם להקשרים אחרים, וכן להתאים מיומנויות אלו לאסטרטגיות קריאה שונות בכל טקסט (חן וקוהאן-מס, 2018; כהן ולבנת, 2011; Torcasio, & Sweller, 2010; Serafini 2012; Smith, & Robertson, 2019; Armstrong, et al. 2022).

מעשה הקריאה והבנת הנקרא מבוססים על מודל קריאה רב-רכיבי, שמתקיימת בו אינטראקציה בו בזמן בין תהליכים רבים: קוגניטיביים, מטא-קוגניטיביים ולשוניים, הכוללים את המערכת הלשונית, ידע אורתוגרפי, תהליכים של זיהוי מילה, אוצר מילים, זיכרון, קשב, ידע כללי ותהליכים גבוהים יותר של בקרת הבנה ויכולת הסקת מסקנות (קציר ואחרות, 2019; Snow, & Ucelli, 2009). פאנל הקריאה האמריקאי (National Reading Panel, 2018) מציג שבע אסטרטגיות לקידום יכולת קריאה, הכוללות פעילויות אישיות של ניטור הבנה, שאלת שאלות והפקת משמעות בייצוגים גרפיים לפעילויות של למידה שיתופית, הבעה בכתב וסיכום. מחקר זה מוסיף, כי בקריאה מולטימודלית לא די להבין את הטקסט בנפרד, אלא יש הכרח בהתבוננות הוליסטית, סינרגטית ובו-זמנית, המתייחסת למכלול הגורמים המכוננים את הטקסט והמצויים סביבו, לרבות ההקשר שבזיקה אליו מתרחשת הקריאה (אלקד-להמן, 2022).



מתוך אני בהחלט קטנה מדי לבית-ספר מאת צ'ילד, לורן (2003)
 כל הזכויות בעברית שמורות לא-נו-ני-מה הוצאת בת של דניאלה די-נור מוציאים לאור,
 הוצאה הרוחשת כבוד לקוראיה (האיור מתפרסם כאן באדיבות ההוצאה)

הכשרת סטודנטים לקריאה בספרי ילדים מולטימודליים

במאמרם בעל הכותרת הפרובוקטיבית: 'Nobody Wants to Read Anymore!' מתעמתים הכותבים טומפסון ומקאלנאי (Thompson, & Mcilnay, 2019) עם השאלה, מדוע כמות הקריאה של ילדים ואיכותה ירדו בצורה כה חדה בשנים האחרונות. לטענת החוקרים בתחום הניורוביולוגיה, ייתכן שריבוי הגירויים והמעבר האינטנסיבי מגירוי לגירוי, משפיעים על רמת המיקוד והריכוז של

הילדים. כידוע, קשב וריכוז הם אלמנטים מרכזיים הנדרשים לביצוע המיומנות של קריאה מעמיקה, לכן בתי הספר צריכים לערוך חשיבה מחדש איך ללמד את הילדים להיעזר בריבוי אופנויות בעת ובעונה אחת, כדי ללמוד לקרוא קריאה מעמיקה. מחקר שבדק את איכות ההוראה של מורים בצ'ילה, מצא שאחד הקריטריונים לבחינת איכות המורים והיכולת שלהם לקדם את הישגי הילדים קשורה בהתמודדות עם קריאה מולטימודלית של טקסטים מולטימודליים. הממצאים העלו, שרוב המורים אינם מזהים את ייחודו של הטקסט המולטימודלי, ואף אינם יודעים מה הן דרכי ההוראה המתאימות לו. הממצאים אף מחזקים את הצורך בבחינה נוספת של אופן רכישת האוריינות בבתי הספר ואת הצורך בפרקטיקות הוראה מתאימות למורים (Farías, & Veliz, 2019).

במחקר שערכה לי (Li, 2020), בחנה החוקרת את יכולתם של מורים צעירים ליישם שיטות הוראה המתאימות לטקסטים מולטימודליים. לטענתה, מורים מוגבלים במנעד השיטות שלהם להתמודד עם טקסטים מולטימודליים, כיוון שרוב הקוריקולום נשען על טקסטים מונומודליים ועל שיטות הוראה מסורתיות, והם עצמם מורגלים בקריאת טקסטים מונומודליים. במחקר השתתפו סטודנטים להוראה בשני קורסים בתחום התנסות במיומנויות אורייניות. במהלך הקורס היא בנתה משימות קריאה ועיבוד מולטימודליים, שדרשו מהסטודנטים לעבוד עם טקסטים חדשניים ולעצב חומרי לימוד באמצעות כלים טכנולוגיים שהם בחרו, בהתבסס על אחת, או יותר, משיטות ההוראה הידועות (מבוססות משימות, תוכן או ז'אנר). את הפרויקטים הגישו הסטודנטים עם הסברים רפלקטיביים על תהליך העבודה. ממצאי המחקר העלו שדוגמאות מוצלחות של יישום פדגוגיה מולטימודלית על ידי הסטודנטים עצמם, אפשרו להם לכוון שיטות הוראה תואמות לטקסט ולקריאה מולטימודלית.

סרפיני (Serafini et al, 2011) מבקש גם הוא למצוא דרכים המסייעות למורים להתמודד עם קריאה מולטימודלית של טקסטים מולטימודליים. כדי לעשות זאת הוא מציע, בעיקר למורים ולאנשי חינוך, למצוא מלכתחילה מתודת עבודה עצמית עם טקסט מולטימודלי, כדי שיוכלו להנחות את תלמידיהם בהמשך. בשל המורכבות של טקסט מולטימודלי, המחייב את הקורא לנווט בתוך כל הסימנים הגרפיים עד השלמת מעשה הפרשנות, הוא מציע להתחיל בשלושה שלבים של עבודה: תחילה, זיהוי האמצעים החזותיים והענקת משמעות דנטטיבית למושגים, לאחר מכן, גיבוש משמעות קונוטטיבית לאלמנטים השונים וליחסים ביניהם ובסוף התהליך, לחבר בין הפרשנות האישית והמשמעות התרבותית, הפוליטית והחברתית של האלמנטים. כל זאת, בתוך הפעלת שיקול דעת ובחינת תפקידים של האמצעים החזותיים מחוץ למרחב של הטקסט עצמו, דהיינו בהקשרם במרחב החברתי-תרבותי של הקורא.

כדי להנחות את הילדים לנווט נכון בתהליך קריאה מולטימודלי בטקסט מולטימודלי, מציע סרפיני (Serafini, 2012) למורים לשאול את הילדים שאלות הקשורות בקומופוזיציה, בפרספקטיבה ובסמלים ויזואליים ולבחון את אופן הסידור וההיצג של האובייקטים המאורגנים ומונחים בטקסט, וכיצד הם מתקשרים עם אלמנטים מילוליים ואחרים. על כך מוסיפה הלר (2018) כי חשוב לעודד

את הילדים ליישם חשיבה מסדר גבוה של מיזוג והשוואה כדי שיצליחו לעבד באופן יצירתי, פתוח ורב-משמעי את הנרטיב החזותי.

חוקרים אחרים מדגישים את חשיבות היכולת של המורה לזהות בעצמה טקסט מולטימודלי, עוד לפני חשיפתו לתלמידיו. ספרים מולטימודליים אינם רק ספרי תמונות. טקסטים מולטימודליים יכולים להתפרסם בסגנון של קומיקס, רומנים גרפיים, ספרי ילדים מאוירים ועוד. תפקידה של המורה להיות מודעת לכך שהסופר והמאייר ממלאים תפקיד חשוב באופן ניצול המשאבים הסמיוטיים הלשוניים והחברתיים כמייצגים באופן טבעי את העולם החיצוני בהקשרו החברתי תרבותי. לכן, הקריאה המולטימודלית דורשת גם ידע והעשרה בהון התרבותי, בעיקר בתחום אומנות המערב. בעת תיווכו של הספר המולטימודלי לילדים יש לדעת מהו ההקשר החברתי תרבותי של המגוון החזותי, שהוא מעבר למילים, ולעבדו בהתאם (Adami, & Ramos Pinto, 2020; Abdullah, 2022; Weissbrod, & Kohn, 2019).

בעבודתם על ספרות ילדים עכשווית מציעים סמית ורוברטסון (Smith, & Robertson, 2019) לחשוף את הקוראים (אנשי חינוך, הורים) לסדרה של שאלות שבאמצעותן יוכלו לזהות את הייחוד בספרי ילדים מולטימודליים. כך למשל, הם מבקשים להסב את תשומת הלב של המורים לעובדה, שטקסט מולטימודלי אינו טקסט טיפוסי לא בעיצוב שלו, לא בגרפיקה ואף לא בקומפוזיציה, ומספקים סדרה של פרקטיקות כיצד ללמד תלמידים טקסט כזה. לדוגמה, המורה מזהה שהמילים כתובות אחרת מטקסט טיפוסי, הגרפיקה כוללת מידע שאינו מתוקף במילים כתובות. המידע הכולל מתקבל משילוב של תבניות העיצוב. לאחר הזיהוי הם מציעים שבתהליך ההוראה יקרא התלמיד את הטקסט בקול רם, כך תוכל המורה להצביע תחילה על קיום רכיבים שונים בטקסט (גרפיקה, יחסים של אלמנטים במרחב של הדף, גודל הפונטים וצורתם), ולאחר מכן, יהיה אפשר לדון יחד בבחירות העיצוב של הכותב כדי לייצר תהליך של פרשנות.

ניכר אפוא כי הוראת היצירה ממוקדת בהבנה של המורה את המסר ובזיקות שנוצרו בין הרכיבים הוויזואליים והטקסטואליים. בדומה לכך, הוראת ספרות בבית הספר היסודי מתמקדת ברכיבים הקשורים בפיתוח כישורי שפה וכשירות אוריינית, כמו הבנת הנקרא, איכות שטף הקריאה, הפקה מובנת ואנליטית של הפרשנות הטקסטואלית והערכים הספרותיים. היא עוסקת פחות בחוויית הקריאה עצמה, בהנאה שהספרות מעניקה לקורא, בהפעלת הדמיון, בהקשבה פנימית ובדיאלוג האינטימי המתקיים בין הקורא לבין היצירה (אלקד-להמן ופויס, 2022; ברחנא לורנד, 2017; פויס ודה-מלאך, 2013; שור, 2019; Schaeffer, 2013). מחקרים, המבוססים על קריאת ספרות בבית הספר, הן באופן מובנה ומתוכנן של למידת שפה הן באופן ספונטני לשם הנאה והפקת משמעות, מעידים על כך שהקריאה היא רכיב חשוב ודומיננטי בתוכנית הלימודים (Lao, & Krashen, 2000; Macalister, 2014).

מכללות לחינוך נדרשות להכשיר מורים להוראת ספרות בבית הספר היסודי שיהיו בעלי כשירות לקריאה מולטימודלית, המקדמת גיוס ידע על אודות הדמויות, המספר, העלילה ומבניה באופן רב-ערוצי ובאמצעות מסוגלות עצמית, יצירתיות, חדשנות ואוטונומיה.

מטרות המחקר הן לבחון את החוויות של הסטודנטיות להוראה בקריאה מולטימודלית בספרי ילדים מודפסים ואת האתגרים הפדגוגיים ויישומם בכיתות ההתנסות. שאלות המחקר הן:

1. איך סטודנטיות להוראה תופסות את חוויית הקריאה המולטימודלית בספרי ילדים מודפסים?

2. באיזה אופן מתמודדות הסטודנטיות עם האתגרים בהוראת קריאה מולטימודלית ומהן התובנות שלהן?

מתודולוגיה

הקשר המחקר

התוכנית לתואר ראשון בחינוך, במסלול להוראה בבית הספר היסודי, במכללה לחינוך במרכז הארץ מקפידה על פיתוח המסוגלות האישית של הסטודנטים לחשוב, לפעול וליזום. הקורסים האקדמיים הנלמדים במכללה, וההתנסות בהוראה בבתי-הספר, מקדמים התמחות בתחום דעת בד בבד עם התמקצעות בהוראת שפה כחלק אינטגרלי ומשמעותי של חינוך בבית ספר יסודי.

כחלק מתהליך ההכשרה לבית הספר היסודי, סטודנטים, המתמקצעים במתמטיקה ובתחומי דעת שונים במדעי הרוח ובמדעי החברה, לומדים קורסים בתחום השפה והוראתה. הלמידה בקורסים מבוססת על פיתוח מסוגלות אישית לחשיבה, למחקר ולהתמודדות עם אתגרים הקשורים בשפה, כשהוראת היצירה הספרותית היא רכיב משמעותי בתהליך זה. לרוב, הקורסים מורכבים משלושה רבדים משיקים: (1) רכישת ידע תאורטי, (2) הבניה של ידע פדגוגי (3) יישום הנלמד בעת ההתנסות בהוראה בבית הספר. המטרה היא למצב את השפה העברית כציר מרכזי בין מקצועות הלימוד ולטפח כשירויות אורייניות, קרי אופנויות שפה וספרות, כמשימה המוטלת על המתכשרים להוראה באופן רציף ומתמשך, ובכל מפגש עם הילדים.

הסטודנטים להוראה בבית הספר היסודי הם הדור הבקיא ברוי הטכנולוגיה והחידושים הדיגיטליים, מודע לחשיבות העיצוב החזותי אומנותי, חווה התנסויות בין-לאומיות וגלובליות ומהווה נדבך מרכזי בעולם המשתנה והמתגבש. יחד עם זאת, חשוב להזכיר כי דור זה חונך על קריאה של ספרות ילדים על פי דפוסי קריאה, הבנה והפקת משמעות המבליטים את המילה הכתובה, את ההיבט הסמנטי פרשני (טקסט מונומודלי מודפס או דיגיטלי), וחווה פחות את המרחבים העיצוביים החזותיים והטכנולוגיים, האופייניים לטקסט המולטימודלי.

המתכשרות להוראה קיבלו בקורס זה משימה לימודית שאפשרה להן להבנות ידע-תוכן אישי וידע פדגוגי מתוך המפגש עם היצירות המזמנות קריאה מולטימודלית. אחת החוקרות שימשה

בתור מנחה ומלווה של הסטודנטיות בפעילות פדגוגית זו שהתקיימה במשך שבעה שיעורים. במהלך הקורס התנסו הסטודנטיות במשימה המורכבת משלושה חלקים: (1) זיהוי מאפייני קריאה מולטימודלית, ותהליך רפלקטיבי על העיצוב החזותי של ספר הקריאה המודפס, וכן גיבוש דרכי הוראה מותאמות ורלוונטיות; (2) הוראה ולמידה בכיתות בימי ההתנסות בבתי הספר; (3) כתיבת רפלקציה על התהליך כשלב מסכם.

קורפוס המחקר מבוסס על ספרים שבחרו הסטודנטיות כמתאימים לקריאה מולטימודלית. שיקולי דעת של הסטודנטיות בבחירת הספרים נבעו בעיקר מתוך עניין וסקרנות אישית הקשורים במפגש בין המסר המילולי לעיצוב החזותי. להלן דגשים אחדים בבחירת הספרים, שבלטו בהם רכיבים החשובים לתהליך הקריאה המולטימודלית: עושר חזותי וגיוון רב, שימוש בצבעים ובמרקמים שונים, מקום המילה הכתובה, קשר בין מילה כתובה לעיצוב האומנותי שלה ולמסר, עיצוב חזותי של מוטיבים יום-יומיים המלווים בהומור ומשמשים כמתווכי מסרים:

- בחרתי להציג את הספר **בילבול**¹. כבר בכריכת הספר ראיתי שימוש בהרבה אלמנטים ציוריים, בצבעים חזקים (אדום, צהוב, שחור ולבן) ומוטיבים שונים ומצחיקים. כשבוחנים את דף הכריכה רואים את השם המצחיק "בילבול" כשהמילה כתובה בתוך ענן, בועית, שמייצג משהו בראשו של הילד הצוחק. התמונה גורמת לחשוב: אולי הילד חושב על משהו והוא מבולבל (ג., ריאיון).
- בכריכה של הספר **בוטן**² הקשר בין הזנב של הקוף לבין האות ט בכותרת הספר משך את תשומת הלב ומיקד את העין שלי בקריצה של הקוף (נ., רפלקציה).
- בחרתי את הספר³ כי העיצוב של המילה 'בהחלט' כשכל אות בגודל אחר גרמה לי לחשוב על המתח אצל ילדים כשהם בוחנים כל הזמן מי גדול ומי קטן. בנוסף המילה 'קטנה' כשהיא כתובה בגופן קטן מאוד ומביעה בעצם את המסר של הספר, הוסיפה לי שמחה וילדותיות (ק., רפלקציה).

שיטת המחקר

המחקר הוא איכותני-פרשני של חקר מקרה בתחום החינוך: הכשרת סטודנטיות להוראה בבית ספר יסודי, ומורכב מתהליך של גיבוש פרקטיקות לקריאה מולטימודלית של ספר ילדים מודפס (ליבליך, תובל-משיח וזילבר, 2010; יוסיפון, 2016; Yin, 2009). מקרה זה מאפשר איסוף מידע מדויק – במסגרת זמן מוגדר ובאמצעות סטודנטיות – על הבניית דרכי ההוראה לקריאה מולטימודלית. המחקר מדגים חקר מקרה ייחודי ומתאר אותו באופן מפורט, על פי המבנה הכרונולוגי

1 אן דו (2021). **בילבול**, תרגום מאנגלית לעברית רוני בק, (איור: ג'ולס פיבר). תכלת.

2 אלתס, מרתה (2016). (כתבה ואיירה). **בוטן**, תרגום אבירמה גולן. כנרת.

3 צ'ילד, לורן, (2003). (כתבה ואיירה). **אני בהחלט קטנה מדי לבית-ספר**, תרגום אבירמה גולן. דניאלה די נור, מוציאים לאור בע"מ.

של המקרה. הבנה מעמיקה של המקרה נעשתה בעזרת שילוב צורות שונות של נתונים ובאמצעות ריבוי כלי מחקר. ניתוח הנתונים של חקר מקרה תלוי בנושא המקרה, בסוגו (פנימי או אינסטרומנטלי) ובהיות המקרה מוצג כהשוואה או כמודל תאורטי. במחקר זה תארנו מקרה ספציפי המסייע בהפקה של מסקנות כוללניות ומשמעויות רחבות הנגזרות מהמקרה, ובהבנה אפיסטמולוגית של מהותו של ידע פדגוגי והתהליכים האישיים והחברתיים ליצירתו (Creswell, & Poth, 2018).

הפרדיגמה הפרשנית מתמקדת בהבנת עולם ההתנסויות המורכב של הסטודנטיות ובפירושו מנקודת המבט שלהן, מתוך הסתכלות הוליסטית על תהליכים המתרחשים אצלן, הן בלמידה הן בהוראה בבית הספר. על פי גישה זו החוקר מתבונן במעשי בני האדם והשיח שלהם, כפי שהם בעת התרחשותם הטבעית, בלא ניסיון להתערב ולעשות בהם מניפולציה (פדר-בוביס, 2021; שלסקי ואריאלי, 2016).

המשתתפות

במחקר השתתפו עשרים סטודנטיות בשנתן השנייה בלימודים לתואר ראשון במכללה לחינוך במרכז הארץ. כולן לומדות במסלול להוראה בבית הספר היסודי ובמגוון תחומי התמחות: מקרא, ספרות, עברית ואוריינות, מתמטיקה ומדעים ומחויבות ללמוד קורסים בשפה ובספרות. להלן חלוקת תחומי ההתמחות:

סטודנטיות	תחום התמחות
2	מדעים
4	ספרות
3	מקרא
5	מתמטיקה
6	עברית ואוריינות

גיל הסטודנטיות נע בין 21 ל-26. כולן למדו בקורס סמסטריאלי בנושא הוראת שפה וספרות, פדגוגיה ויישום, כחלק מחובות ההכשרה במסגרת הפקולטה לחינוך, כן השתתפו כולן בהתנסות בהוראת עברית בבתי הספר, בכיתות א-ד. חשוב לציין, שהוראת הספרות היא רכיב משמעותי בהוראת העברית בבית הספר היסודי, לכן שובצו סטודנטיות מתחומי דעת שונים בקורס זה.

כלי המחקר

נתוני המחקר נאספו משני מקורות:

(א) משימת לימוד שהתנסו בה כל הסטודנטיות במסגרת הלמידה בקורס להוראת שפה, שנשמרה בתלקיט דיגיטלי באתר המודל של הקורס. משימה זו כללה 5 שלבים: (1) בחירת ספר ילדים מודפס וכתובת הסבר על בחירתן. הסטודנטיות קיבלו זמן חופשי לבחירת ספר מתוך הספרייה במכללה. לא ניתנה הנחייה באשר לתוכן או מהות הספרים, אלא רק

בנוגע למטרת המשימה לקידום קריאה מולטימודלית, כך שהספר יזמן שילוב בין רכיבים ויזואליים וטקסטואליים וזיקותיהם הפנימיות. הן יכלו לבחור ספר קריאה על פי שיקול דעתן בלבד ולהסביר את התאמתו לקהל הקוראים, התלמידים בכיתה; (2) קריאת היצירה בפרקטיקה מולטימודלית (זיהוי, התבוננות, ניווט בין הרכיבים); (3) תכנון וכתובה של פעילויות הוראה לקריאה מולטימודלית; (4) התנסות בהוראה בקבוצה קטנה בבתי ספר יסודיים; (5) כתיבת רפלקציה לאחר ההוראה (Ryan, 2013).

(ב) ראיונות אישיים חצי מובנים במשך שעה עם שתיים עשרה סטודנטיות. הראיונות נערכו בתום שנת הלימודים ונפתחו בשאלה: ספרי מה את זוכרת מתוך החוויה האישית שלך בבחירת הספר המודפס ובעת הקריאה המולטימודלית; תארי את תהליך כתיבת יחידת הלימוד ואת אתגרי ההוראה בקבוצה. כן נשאלו הסטודנטיות על דרכי התמודדות וקשיים, על גיבוש תפיסה חינוכית-פדגוגית להוראת ספרות ועל חשיבה באשר לדרכי ההוראה שבחרו לאמץ בעתיד.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים שנאספו מתוך התלקיט הדיגיטלי ובהסתמך על הראיונות נעשה באופן מובנה בשיטה של ניתוח תוכן והתמקד בתכנים שהסטודנטיות שיתפו בכתב ובעל פה (Giorgi, 2009). ניתוח התוכן אפשר לבחון את התפיסות, הרגשות, המחשבות והפעולות ממקור ראשון ולהסיק מסקנות תקפות בהקשר רחב יותר (שקדי, 2003).

בשלב הראשון קראה כל אחת מהחוקרות את הטקסטים שנאספו מתוך התיעוד והראיונות וחילקה אותם לקטגוריות ולנושאים בהקשר של תהליך הלמידה וההוראה בקריאה מולטימודלית של ספרי ילדים מודפסים. לאחר מכן, כל אחת קראה שוב את הטקסטים של כל קבוצה וזיהתה תמות בולטות המסמנות מאפיינים של היצירה הספרותית ותהליכים פדגוגיים בהפקת הפרשנות הספרותית. כדי לחזק את מהימנות הממצאים התקיים דיון משותף בין שתי החוקרות ונקבעה מהימנות (87%) בין החוקרות השופטות (Merriam, 2009). בדיון הותאמו מקטעי התוכן לשלוש תמות מרכזיות, המתייחסות לחוויית הקריאה ולעיבודה להוראה: א. מעבר מקריאה פסיבית לינארית לקריאה מודעת ואקטיבית; ב. מעבר מחוויית קריאה ספונטנית לגיבוש פרקטיקות לקריאה מולטימודלית; ג. תובנות ממעשה ההוראה.

אתיקה

במחקר נשמרו בקפידה הכללים האתיים: שמירה על אנונימיות וחיסיון של המשיבות ושל הנתונים, הימנעות משאלות פוגעניות ומתן בחירה לסטודנטיות אם להשתתף במחקר או לא. הנתונים עובדו רק לאחר שהסטודנטיות סיימו את הקורס וקיבלו עליו הערכה בציון. הובא לידיעתן של הסטודנטיות, שהנתונים נשמרו לצורכי מחקר אקדמי, שמטרתו לתת מענה יישומי מדויק לצרכים השונים בהוראת היצירה הספרותית בבית ספר יסודיים.

חשוב לציין כי משום העובדה שהסטודנטיות התמודדו עם משימה של בחירה אישית של יצירה מולטימודלית להוראה, לא הקפדנו על חובת ההוראה של ספרי קריאה שאושרו על ידי משרד החינוך או ספרים מכווני גיל.

ממצאים

מניתוח הנתונים עלו, כאמור, שלוש תמות מובילות: מעבר מקריאה פסיבית לינארית לקריאה מודעת ואקטיבית יותר; מעבר מחוויית קריאה ספונטנית לגיבוש פרקטיקות לקריאה מולטימודלית; תובנות ממעשה ההוראה. להלן תיאור כל אחת מהן.

מעבר מקריאה פסיבית לינארית לקריאה מודעת ואקטיבית יותר

בתיאור חוויית הקריאה הראשונית בעדשה מולטימודלית סברו הסטודנטיות שקריאה כזו דורשת מהקורא להיות אקטיבי, להתמקד באלמנטים שנמצאים על הדף ולעמוד על ייחוד מערכות היחסים ביניהם. בעקבות פעילות מודעת זו על הקורא להחליט באיזו תבנית עיצוב להשתמש כדי לעבד את עלילת הסיפור ואת הרעיון המרכזי שלו. כך למשל, הסטודנטית ק. מעידה על עצמה בריאיון, שבזמן הקריאה היא בחנה את האלמנטים הטקסטואליים והמרחביים של הסיפור, ובעקבות כך החליטה לשנות את סגנון הקריאה לתיאטרלי יותר:

הקריאה שלי היא לא פסיבית, העיצוב של המילים והמשפטים עוזר לי ליצור תיאטרליות בהקראה. פעילות שכל כך רציתי לעשות, אבל לא יצא לי. אולי כי התביישתי לשחרר את שפת הגוף, את תנועות הידיים שלי (ק., ריאיון).

ק. מתארת תהליך שבו היא עוברת מקריאה פסיבית לאקטיבית, הממחישה לילדים לא רק את המסר המילולי, אלא מפנה את תשומת ליבם לקומפוזיציה, לפרספקטיבה ולמשמעות של הסמלים הוויזואליים ולפירושם בהקשרים שונים.

הקריאה בסגנון הזה דרשה מק. להיות פעילה ואפשרה לה ליישם את תפיסת הזהות המקצועית שלה, לפיה תפקידה כמורה הוא גם להפגין יכולות מתחום ההמחזה והמשחק – "ליצור תיאטרליות בהקראה". בעבר, כפי שמעידה ק., היו ניסיונות ליצור מהלך כזה, ניסיונות שלא צלחו: "פעילות שכל כך רציתי לעשות, אבל לא יצא לי...". אולם, עתה המפגש עם יצירה ספרותית עשירה בתבניות עיצוב ובאמצעים גרפיים אפשר לה לפעול מתוך אינטואיציה אישית ולא לתר התנהגות תיאטרלית בעת ההוראה. נראה כי חוויית הקריאה המולטימודלית האישית שלה חיברה אצלה בין הרגש האינטואיטיבי לבין המנגנון הלוגי והמושכל ועודד אותה ליצירתיות. יתרה מזאת, המיקוד של ק. בעיצוב החזותי המולטימודלי, שחרר אותה מדפוסי הקריאה שגיבשה לעצמה במשך השנים, הן בעבר כתלמידה הן כסטודנטית בתחילת הכשרתה, לפיהם יש להיצמד למילה הכתובה ולמסר המילולי. כמו ק. גם נ. אפיינה את צורת הקריאה האקטיבית מתוך התבוננות באמצעים הגרפיים:

בקריאת הספר התמקדתי בטיפוגרפיה, לפי מה שהכותב יצר בטקסט, כך שלקורא לא תהיה בעיה כלל לעשות הפרדה בין הדמויות שמדברות בטקסט ולאפיין אותן. זה לא קל למקד את ההקשבה במרכיב החזותי. ניתן לראות, שלקוף⁴ הוא נתן פונט מסוים בעוד שלפרפר הוא נתן פונט אחר, אשר נועדו לייצג אותם כדוברים בסיפור (ג., רפלקציה).

נ. מתארת את עיצוב הגופנים המותאם לכל דמות כרכיב המסייע בתהליך הקריאה ובפענוח המסר הנבנה במחשבתו של הקורא, וכן את תפקידה כמורה להדגיש ולעורר מודעות לכך: "התמקדתי בטיפוגרפיה". ברוח דברים אלה טוענת ג. שהרקע הגרפי ומערכות היחסים בין הגופנים השונים, העיצובים והאיורים מושכים את העין ואת תשומת הלב של הקורא, ובדרך זו מאפשרים בדיקה נוספת של המסר מנקודת מבט אישית, תרבותית וחברתית ומסייעים להעלות לתודעת הקורא את הקשר בין עלילת הסיפור לבין החיים:

שימוש במרקמים ובצורות מגוונות ברקע של האיורים של גיבורי הספר מושך את תשומת הלב, כמו למשל, סוגיה⁵ כל כך מורכבת, אם לאכול אוכל בריא ולא בריא שנראה לי שבכל בית מתמודדים איתה, מוצגת באופן מגוון ובעיצובים שונים לדוגמה: פעם אחת הגזר מופיע ציור, צילום של גזר אמיתי ואז יש דימוי של גזר למקלות מלוחים (ג., רפלקציה).



מתוך **אף פעם בחיים אני לא יאכל עגבניה** מאת לורן צ'ילד
 כל הזכויות בעברית שמורות לא-נו-ני-מה הוצאת בת של דניאלה די-נור מוציאים לאור,
 הוצאה הרוחשת כבוד לקוראיה. (האיור מתפרסם כאן באדיבות ההוצאה)

- 4 דונלדסון, ג'וליה (2014). **לקוף יש בעיה**, תרגום: רמונה די-נור (איור: אקסל שפיר). כנרת זמורה דביר.
 5 צ'ילד, לורן (2000). (כתבה ואיירה). **אף פעם בחיים אני לא יאכל עגבניה**, תרגום אבירמה גולן. דניאלה די נור, מוציאים לאור בע"מ.

למעשה טוענת ג. שהאמצעים החזותיים בספר מדגישים באופן בלתי מילולי את המצב התודעתי של הדמויות ומעודדים את הקורא לבחון את הסיטואציה לא רק בהקשרה הספרותי, אלא גם מחוצה לו. כך למשל, המגוון הרחב של ההיצגים החזותיים, כמו הגזר שמיוצג כציור, כצילום וכדימוי של גזר למקלות מלוחים, מהווה מוטיבציה לבחון איך ללמד ומה לצפות מתשובות הילדים בסוגיה של הימנעות מאוכל. בתוך כך ניתן לקיים שיח פרשני רלוונטי על חוויות ואתגרים יום-יומיים שהילדים מתמודדים עימם.

מבחינת הקומפוזיציה של היצירה, הקריאה המולטימודלית מאפשרת לסטודנטיות לפתח תהליכי חשיבה ליצירת הזיקות והקשרים בין הסמלים הוויזואליים והפרספקטיבה שלהם בהקשר חברתי תרבותי ביצירה לבין ההשתמעות שלהם מחוץ לטקסט. דרכי התיווך שלהן מזמנות הבנה טובה יותר של שגרת החיים של הילדים.

מעבר מחוויית קריאה ספונטנית לגיבוש פרקטיקות לקריאה מולטימודלית

קריאת ספר בפרספקטיבה מולטימודלית, עוררה בסטודנטיות את הצורך להפעיל שיקולי דעת באשר לפעולות התיווך המתאימות ביותר לילדים. כך העידו הסטודנטיות:

הילדים יכולים להתחבר לדמותה של לולה⁶ ולזהות את מצב הרוח החיובי שלה כתוצאה מכך שהיא מסרבת לאכול גם באמצעות העיצוב החזותי של גזרים בגדלים שונים, של עיצוב השולחן והדוגמאות של סוגי האוכל. האותנטיות שבעיצובים מאפשרת לי לחבר את המסר לעולמם של הילדים ובאופן חופשי הם יוכלו להשוות עצמם אליה (ה., רפלקציה).

ה. מסבירה, כי העיצובים השונים לאותו אלמנט מקלים על הילדים להזדהות עם הדמות ולהבניה, כל אחד על פי העיצוב החזותי שמתאים לו. מגוון ייצוגיים אלו, שנמצאים אינהרנטית ביצירה המולטימודלית, מאפשרים למורים לספק מענה פדגוגי מולטימודלי בהתאמה לסוגי קוראים שונים ולסגנונות למידה ופענוח שונים. נ. בחרה לאפיין את העיצוב החזותי ביצירה כ"כלי עזר" כלומר, אמצעי פדגוגי דידיקטי, המתווך את דרכי ההוראה שלה לקידום שיח ספרותי כדיאלוג שיתופי, מאפשר ופתוח:

זהו כמו כלי עזר שעוזר לי בהוראה. אני פחות מסבירה ומדברת. המראה החזותי מגרה את העין ומשחרר אותי מהוראה צמודה לטקסט. יש לי גם ילדים בכיתה שספר עם הרבה תמונות וצבע עושה להם "רעש" בעיניים ומבלבל אותם. אני משאירה זמן למחשבה. נראה לי, שהחיבורים בין מה שכתוב לבין התמונות הללו הם גם אמצעי תומך לפיענוח המסר (נ., רפלקציה).

שתי הסטודנטיות ה. ו- נ. מאפשרות לעצמן לקחת "צעד אחורה" כמהלך פדגוגי מחושב כדי לאפשר לילדים להתבונן וליצור את הנרטיב שלהם מתוך ארגון הסימנים הגרפיים על הטקסט בדרך שנכונה להם ועל פי ההבנה האישית שלהם. נראה, ששתיהן סומכות על היכולת של הילדים לקרוא קריאה מולטימודלית, ובדרך זו רואות את תפקידן בעיקר כמתווכות בין העלילה הסיפורית לעולם

הילדים, כדי שיוכלו להפיק מהם משמעות. דבריה של נ. "אני פחות מסבירה ומדברת" מעידים על כך שהצליחה לצמצם את זמן ההסבר שלה מתוך מודעות כי עליה לאפשר לתלמיד להשמיע נימוק אישי, המבוסס גם על תהליך של ניווט, חשיבה והסקת מסקנות מהעיצוב החזותי, ובכך לקבוע כי אין חד-משמעיות ביצירת הפרשנות הספרותית.

בדומה לסטודנטית נ. גם ג. מתייחסת לעיצוב החזותי כחלק אינטגרלי מתהליך הקריאה: לדעתי, העיצוב של המסר בגופנים שונים מסייע לי ליצור הוראה שיש בה דמוקרטיה, ושכל אחד יכול להבין את הצורות בדרכו. אני מרגישה, שיש לי אפשרות לכבד את התשובות של התלמידים. העיצוב החזותי יוצר מתח ועניין מדוע יש שינוי של הגופנים, האם הכיוון של העלילה ישתנה כעת, האם יהיה חיובי או שלילי. אני רוצה לאפשר לתלמידים ליהנות מאי הוודאות הרגעית בעלילה כמו בסרט (ג., ריאון).

לדעת ג. הקריאה המולטימדיאלית מזמנת אפשרות רחבה יותר לפרשנות ומסייעת לה כמורה "ליצור הוראה שיש בה דמוקרטיה" לחיזוק המסוגלות הפדגוגית לקדם סובלנות, פתיחות והכלה לכל דעה ופרשנות שהילדים מגבשים. תפיסה זו משתקפת בביטוי שבו בחרה לתאר את תהליך הקריאה כ"יוצר מתח ועניין", כלומר, הדגש אינו במסר המשתמע מן המילה הכתובה, אלא מן המודעות שלה כמורה לעודד התבוננות, תשומת לב והבנה של השפעות האלמנטים העיצוביים על הפקת המשמעות. עוד מוכיחה ג. כי השהייה באי הוודאות בגיבוש הערך האישי מסייעת לה ליצור פעולות הוראה אותנטיות יותר "כמו בסרט" ורלוונטיות לילדים, וגם "לכבד את התשובות של התלמידים".

תגובות הסטודנטיות מלמדות שהוראת היצירה באופן מולטימודלי עודדה אותן לגלות כשיריות פדגוגיות המבוססות על פתיחות, גמישות וסובלנות ומסייעות להן בקידום קריאה מודעת כדי להבנות שיח ספרותי המשוחרר מפרשנות ידועה מראש. העיצוב החזותי המולטימודלי מהווה נדבך מרכזי בעידוד שיח זה בהיותו מגוון ורב-ממדי ועשוי למנוע דפוסי חשיבה חוזרים, שיפוטיות ותשובות חד-משמעיות.

תובנות ממעשה ההוראה

העיצוב החזותי המגוון של היצירה המולטימודלית אפשר לסטודנטיות לגבש פעילויות הוראה מגוונות להעשרת היכולת הפרשנית, שילוב אוצר מילים וניסוח עמדה אישית. הסטודנטיות מיקדו את תשומת הלב של הילדים בתרומתן של מערכות היחסים שבין העיצובים הגרפיים, הדימויים והאייקונים להבנת המשמעות הספרותית. להלן כמה תובנות מרכזיות לקריאה רב-אופנית של היצירה הספרותית:

1. שימוש בטונים שונים ובהנגנה כדי ליצור קשר בין הטקסט והרכיבים הוויזואליים במטרה לעודד את הילדים להתרכז, להקשיב ולגבש משמעות:

- פתאום הרגשתי בנוח לשנות את הטון בקול שלי מחזק לחלש, וגם בעקבות המילה היחידה בדף הצלחתי להשמיע קול של הפתעה. גם החזקתי את הספר כל פעם בתנועה אחרת: פעם הדגשתי את החלק העליון של הדף ופעם חלק צדדי יותר (ק., ריאיון).
2. הפניית הקשב ומשאבי הלמידה האישיים לשוטטות, להתבוננות ולבחינת המשמעויות: לאפשר בחירה אישית לילדים לנווט ולנהל את הפרשנות שלהם על ידי הדגשת העיצובים הגרפיים המוכרים להם משגרת החיים הטכנולוגית והיום-יומית שלהם ולהקשיב להסברים שלהם. לתת זמן להקשיב מתוך כוונה להבין את המחשבות של הילדים (ג., ריאיון).
3. הידוק הזיקה בין קריאה ועיבוד פרשני של יצירת ספרות לבין שגרת חיי היום-יום של הילדים:
- מה שעוזר לילד להתרכז באיורים ולגייס מילים שהוא מכיר, או ללמוד מילים חדשות, זה עניין שלו ורצון לפתח את הפרשנות. ישנו שימוש באנומטופיאות המציגות רגשות (למשל – חחחחח!), שימוש ברגשונים (אמוטיקונים) (למשל, ציור של לב כמו בטלפונים החכמים) וגם הכפלת אותיות לשם הדגשה מעין דיבורית (באהאהאהאה). נוסף על כך יש שימוש ברווח בין אות לאות, למשל – נ פ ל ת ! המדגיש את פעולת הנפילה. יש שימוש במילה הכתובה כמו בדיבור (ד., רפלקציה).
4. פיתוח ביקורת ודעה אישית בבחינת היחסים בין האלמנטים הטקסטואליים והוויזואליים והבאתם לידי הקשר הגיוני:
- השילוב בין המרקמים השונים על הדף סייע לי לאפשר לילדים למצוא את הקשר ההגיוני בין מה שהם רואים לבין המסר, ודאגתי שיסבירו באמצעות מילות קישור מתאימות של השוואה, ניגוד וגם זמן. בתיאור הדמויות הפניתי את תשומת הלב לעיצובים השונים במיקום על הדף, בצבעים, בלבוש, בתנועות הגוף והצלחתי לכוון את הילדים להשתמש גם במילים מנוגדות ונרדפות (א., ריאיון).
- הגדלים השונים בדף מאפשרים לילדים לבנות סיטואציה, היו שהבליטו את הסקרנות של הנמר למפגש עם בוטן⁷ ופחות את המזימה שלו לטרוף (ר., רפלקציה).
5. עידוד הילדים להיות קוראים עצמאיים המסוגלים לזהות את רכיבי הטקסט המילוליים והוויזואליים, לתור אחר מערכות היחסים ביניהם ולהפיק מהם משמעות. על המורה להיות מודעת לשונות הגבוהה ביכולת הקריאה ופענוח המשמעות בקרב הילדים וליצור פעילויות הוראה מותאמות לפיתוח מסוגלות זו של קוראים עצמאיים:
- להלן שתי דוגמאות לפרקטיקה כזו המעודדת את הילדים להתנהל באופן עצמאי מתוך יכולת להבין את הקשרים בין האמצעים החזותיים והמילוליים שעל הדף:

7 אלתס, מרתה (2016). (כתבה ואיירה). בוטן, תרגום אבירמה גולן. כנרת.

בהתחלה הילדים התעלמו מהאיורים של האוכל⁸, אז שאלתי אותם: מה האיורים של האוכל עושים בספר, מה אתם מרגישים כלפיהם? תלמידה א. הציגה את המצוקה של הדמות שמסרבת לאכול, ואיך האח לוקח אותה והם עפים בסופר יחד עם המילים והמשפטים כמו גלים, והמשפט שלה היה "זה כמו חלום במטבח". אני בטוחה, שהעיצוב החזותי הוא שעודד את התלמידה לחוויה אישית (ט., רפלקציה).

כששאלתי את התלמידים איך מרגיש הקוף? התלמיד ר. הוסיף "הקוף לחוץ, כי כל ההסבר שלו מופיע בגוש אחד מסודר ומרובע". כשביקשתי שיסביר את דבריו הוא הצביע על הפסקות המסודרות לעומת הכתב השונה שבדברי הפרפר (נ., ריאיון).

מדברי הסטודנטיות משתמעת התייחסות חיובית ורמת מודעות גבוהה לעיצוב החזותי כרכיב משמעותי בגיבוש פעילויות לקריאה מולטימודלית של ספרים ולגיבוש פרשנות ספרותית, מתוך שילוב אינטגרלי שלהן, פיתוח מודעות לבחירת מילים, לידע לשוני ולהעשרת אוצר מילים. עוד נמצא, שהסטודנטיות נדרשו לקריאה מולטימודלית ובזמן נתון הפעילו כשיריות של הקשבה פנימית, התבוננות אישית והבניה של המשמעות, אגב יצירת דיאלוג, הקשבה ללומדים והפקת משמעות ממכלול ההזדמנויות שבטקסט.

כן נראה, שהעיצוב החזותי, בד בבד עם העיצוב טקסטואלי, מהווים מקור לגיבוש מטרות ההוראה, המשקפות עקרונות פדגוגיים שבבסיסם פתיחות, יצירתיות וגיוון. פעולות אלו מעודדות את הילד לשוטט במרחב החזותי-אומנותי בספר ולבחור היכן למקד את העין ואת המחשבה כדי ליצור לכידות במסר הנקלט. נדמה, כי חוויית ההוראה של הסטודנטיות, הכוללת בחירה ומעורבות אישית, חקר ולמידה, במפגש שלהן עם היצירה המולטימודלית, חיזקו אצלן את המסוגלות הפדגוגית בשאלות כגון: איך לפעול למען חיזוק המסוגלות העצמית של הילדים ביכולת הפרשנות ובהפקת משמעות בלמידה.

סיכום ומסקנות

במחקר זה תיארנו את חוויית ההתנסות של סטודנטיות להוראה בבית הספר היסודי בכיתות א-ד בקריאה מולטימודלית של ספרי ילדים מודפסים ובעיבוד פעילויות הוראה ליצירה הספרותית. התהליך כלל זיהוי רכיבי עיצוב שונים בטקסט, ניווט בתוכם, הפעלת שיקול דעת בבחירת חומרי הוראה והתנסות בהוראה מולטימודלית בכיתות. הממצאים משקפים תהליך פדגוגי המורכב משלוש קטגוריות: המהלך מקריאה פסיבית לינארית לקריאה אקטיבית; המהלך מחוויית קריאה ספונטנית לגיבוש פעילויות הוראה לקריאה מולטימודלית; תובנות ממעשה ההוראה. הממצאים מתקפים את הקשר שבין קריאה מולטימודלית שמעודדת למידה מתוך עניין, אוטונומיה, מעורבות אישית

8 ציילד, לורן (2000). (כתבה ואיירה). **אף פעם בחיים אני לא יאכל עגבניה**, תרגום אבירמה גולן. דניאלה די נור, מוציאים לאור בע"מ.

9 דונלדסון, ג'וליה (2014). **לקוף יש בעיה**, תרגום: רמונה די-נור (איור: אקסל שפיר). כנרת זמורה דביר.

והבניית ידע רלוונטי ואותנטי מהספר המודפס לבין גיבוש פרשנות ספרותית שיש עימה יצירת חיבורים וקשרים לוגיים, שאילת שאלות, הבנת הדמויות ומתן משמעות ותוקף למסר העלילתי.

כאמור, ייחודה של הקריאה המולטימודלית בכך שהיא מנותקת מקריאה לינארית אוטומטית. זוהי קריאה הזורשת מודעות של הקורא לאופן הקריאה וארגונה ומחייבת הפעלת אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה של התבוננות, מיזוג, השוואה, הקשבה ובחירה בתוך בחינת מערכת היחסים בין האמצעים הגרפיים והחזותיים בתהליך של הבניית פרשנות ספרותית.

ממצאי המחקר מעידים כי על הקורא להפעיל שתי כשירויות בה בעת: כישורי קריאה מזה, וקידוד חזותי של תבניות העיצוב מזה. עליו לנווט, להשוות ולמזג ביניהן כדי ליצור מסר ולעבד את התכנים בהקשר קוגניטיבי, חברתי ורגשי. מתוך כך עולה כי חשוב לפתח מיומנויות קריאה מולטימודלית בקרב סטודנטים להוראה, משני טעמים, קריאה כזו בכיתה עשויה לספק למורה מידע על דפוסי הקריאה של הקורא הצעיר ועל חוויותיו בהקשר חברתי תרבותי, אך יתרה מזאת, מידע זה יסייע למורה להתאים את דרכי התיווך לספר הקריאה (Op de Beeck, 2018; Hombrecher, & Wassiltschenko, 2022). מחקר זה מדגיש אפוא את תרומתה של המורה בגיבוש דרכי התיווך בין היצירה לבין הילדים, בעיקר בקידום המודעות לתפקידו של הניתוח החזותי והטקסטואלי כמרחב המקדם חשיבה, המסייע בהבניית המסרים ובגיבוש תובנות ומחשבות לעתיד.

זאת ועוד, המחקר מעיד על הצורך בהתנסות מוקדמת זו של הסטודנטיות להוראה עוד בתוכנית ההכשרה, כדי לחזק את המיומנויות שלהן בראייה רחבה וכללית יותר של המבנים הקומפוזיציוניים בספר הקריאה. התנסות זו מאפשרת להן בחינה מחדש של דרכי התשאול המסורתיות וגיבוש שאלות המקדמות סינתזה, אנליזה, הערכה והבעת דעה ממקורות מגוונים בטקסט ומחוצה לו בעת גיבוש הפרשנות הספרותית.

שילוב מיומנויות לשוניות ואסטרטגיות להוראת הקריאה והכתיבה בתהליך של הפקת פרשנות ספרותית הוא ידוע ומוכר. מחקר זה נותן מענה רלוונטי ועדכני יותר לאתגרי הוראת הקריאה בבית הספר היסודי. הוא מחזק את יכולתן של הסטודנטיות לגבש דרכי הוראה יצירתיות התורמות להעשרת אוצר המילים ולחזוק הבנת הנקרא והיכולת הפרשנית של הילדים.

על רקע ספרות המחקר ניכר, כי הקריאה המולטימודלית מאפשרת לסטודנטיות לבסס את דרכי ההוראה על מעורבות התלמידים ועל יכולתם להבנות משמעות ספרותית ממקורות שונים, שלרוב, נתפסים כפחות חשובים או כשוליים (כמו גודל גופן או קומפוזיציה האובייקטים על הדף). על הכשרת סטודנטים להוראה לקדם התנסות בפיתוח יכולתם של הסטודנטים ליצור פעילויות הוראה על פי העקרונות של הבניית ידע, הערכה ופרשנות, המבוססים על האינטראקציה עם אלמנטים חזותיים והבנת החשיבות והערך של אומנות העיצוב, במטרה לקדם באופן משמעותי את המסוגלות לפרשנות ספרותית (גרין, 2019; Bloom, 2000; 2019; Ayllón, Alsina, & Colomer, 2019).

ממצאים אלו מאירים באור חדש את הגדרת הקורא המיומן של משרד החינוך (מוכירות פדגוגית, 2019). לפיה, "קוראים מיומנים מסוגלים לחשוב מעבר לפירוש המילולי, או למשמעות המוסקת מהטקסט" (עמ' 5). מחקר זה מוכיח, כי גם קוראים שאינם מיומנים יכולים להפיק משמעות, להסיק מסקנות, לקשור תכנים לחיים האישיים, החברתיים והתרבותיים ולבחון בראייה רחבה את המסרים הספרותיים באמצעות קריאה מולטימודלית והעיצוב הרב-אופני של הטקסט. לכל קורא ניתנת ההזדמנות להשמיע את פרשנותו באמצעות ליווי והכוונה של המורה, בלא תלות ברמת הכשירות שלה.

בעניין זה חשוב להדגיש, כי מערכות החינוך בארץ ובעולם מציבות יעדי הוראה וסטנדרטים בליווי ציוני דרך להגשתם, אך אלו אינם מספקים מפות דרכים להשגתם. הוראת הספרות בבית הספר היסודי בארץ מתרכזת גם היא בעיקר בהבנת הנקרא ובכישורים אוריינים. ממצאי המחקר מוסיפים נדבך משמעותי לטיפול הקריאה המולטימודלית המאפשרת שיח פתוח, מכיל ומקשיב בין המורה לתלמידים בהבניית ידע ספרותי חדש. באמצעותה ניתן לתת מענה לשאלות שהן רלוונטיות יותר לקידום איכות ההוראה: מה ללמד? כיצד ללמד? למה לצפות מהילדים? מהו ההקשר החברתי תרבותי בניתוח הסמינטי של האמצעים החזותיים? וכיצד להעריך את הישגי הילדים שגיבשו פרשנות באופן יצירתי ומגוון יותר.

תרומת המחקר בכך שהוא מאשש את הידע התאורטי בכל הקשור לתהליך הקריאה של ספרי קריאה מולטימודליים לילדים. החידוש הוא בתיעוד חקר מקרה ספציפי של גיבוש פעילויות הוראה, הלכה למעשה, המותאמות לקריאה מולטימודלית. הוא מחזק את חשיבות תרומתו של שיח הוראה פרשני-אישי יותר ומעודד לחשיבה מסדר גבוה וליצירתיות. יתרה מזאת, המחקר תורם תרומה משמעותית לשינוי בתפיסת תפקיד המורה, שאינו רק "מעביר ידע" אלא גם מנחה ומלווה. הוא תורם גם לחשיבות הגיבוש של דרכי הוראה מולטימודליות, המזמנות תהליכים טבעיים ליצירת הפרשנות. דרך זו הולמת את הדרישות המוצגות במסמך מסגרת הלמידה המתפתחת (Learning Compass 2030) של מדינות ה-OECD (משרד חינוך, 2019; שלם ולבנטל אנדרסון, 2020). בזיקה ישירה לתקשורת בעידן הנוכחי ולעיסוק הרב של הילדים באמצעים דיגיטליים שונים המחזקים מסרים חזותיים בערוצי תקשורת ומדיה חברתיים, ליכולת הקריאה המולטימודלית חשיבות אדירה. היצירה הספרותית מתגייסת אף היא להידוק הזיקה לעולם הילדים, משתלבת בעיסוקים היום-יומיים שלהם, ולכן יש לעדכן את דרכי ההוראה של הטקסט הספרותי ובכלל. אפשר שפעילויות אלו יגבירו את המוטיבציה של הילדים לקרוא ספרות יפה ולהפיק משמעות מתוך מגוון האפשרויות הקיימות ביצירה הספרותית, ולא להסתפק בתקשורת הדיגיטלית הקצרה והלקונית. מחקר המשך עשוי לתת מענה גם לפעולות הוראה, המזמנות דיון בבחינת הזיקה של תרגום ספרי הקריאה המולטימודליים לתופעות חברתיות ותרבותיות, אגב בדיקת מידת שקיפותו והתאמתו של התרגום לקונפליקטים חברתיים ולתרומות אידאולוגיות של החברה.

מקורות

ספרי הקריאה המולטימודליים

- אלתס, מ' (2016). (כתבה ואיירה). **בוטן**, תרגום אבירמה גולן. כנרת.
- אן ד' (2021). **בילבול**, תרגום: רוני בק, (איור: ג'ולס פייבר). תכלת.
- דונלדסון, ג' (2003). **הענק הכי גנדרן בעולם**, תרגום: רמונה די-נור (איור: אקסל שפּלר). כנרת זמורה דביר.
- דונלדסון, ג' (2014). **לקוף יש בעיה**, תרגום: רמונה די-נור (איור: אקסל שפּלר). כנרת זמורה דביר.
- צ'יילד, ל' (2000). (כתבה ואיירה). **אף פעם בחיים אני לא יאכל עגבניה**, תרגום אבירמה גולן. דניאלה די נור, מוציאם לאור בע"מ.
- צ'יילד, ל' (2003). (כתבה ואיירה). **אני בהחלט קטנה מדי לבית-ספר**, תרגום אבירמה גולן. דניאלה די נור, מוציאם לאור בע"מ.

מקורות מחקרניים

- איזר, ו' (2006). **מעשה הקריאה: תאוריה של תגובה אסתטית**. מאגנס.
- אלגאוי-הרשלה, א' (2023). **נוירופדגוגיה: כשמוח וחינוך נפגשים**. מכון מופ"ת.
- אלקד-להמן, א' (2022). ניתוח מולטימודלי בגישת הסמיוטיקה החברתית: עיון בסיפור "נוני ונוני-יותר" מאת נעמה בניזמן. **ספרות ילדים ונוער**, 143, עמ' 21-49.
- אלקד-להמן, א' ובר-און, א' (2022). קולות ושתיקות בשיעור הספרות. מתוך א' אלקד-להמן ו' פויס, **ספרות מבעד לקירות הכיתה** (עמ' 129-151). מכון מופ"ת.
- אלקד-להמן, א' ופויס, י' (2022) (עורכות). **ספרות מבעד לקירות הכיתה**. מכון מופ"ת.
- אלקד-להמן, א. ופויס, י' (2019). קריאה, שיח וכתביה בקבוצה מרובת תרבויות – בין גילוי לכיסוי. **עיונים בחינוך**, 19/17, עמ' 184-217.
- ברחנא לורנד, ד' (2017). לחם ושעשועים: מדיניות משרד החינוך ביחס ללימודי אומנויות. בתוך ש' פרוגל וד' ברחנא לורנד (עורכים). **חינוך לאמנות: אסתטיקה ואתיקה** (עמ' 55-90). מכון מופ"ת.
- ברץ, ל' ולוין, א' (2020). מודל האוריינות התהליכית כבסיס לתוכנית לימודים לעידוד קריאה. **ביטאון מכון מופ"ת**, 65, גרין, מ' (2019). **לשחרר את הדמיון: מאמרים על חינוך, אומנות ושינוי חברתי**. הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.
- דנינו-יונה, ג' (2017). **ילדות טובות: הבניית יחסים מגדריים בספרות הילדים הישראלית הקנונית**. רסלינג.
- הלר, ע' (2018). התמונה שעל הקיר: רכישת הון תרבותי בתיווך יצירתו של אנתוני בראון. **חוקרים @ הגיל הרך**, 8, עמ' 27-55.
- חן, ד' וקוהאן-מס, ג' (2018). **למידה, בינה וחינוך: קובץ הרצאות ומאמרים**. מכון הנרייטה סאלד והמרכז ללימודים אקדמיים.
- יוסיפון, מ' (2016). חקר מקרה. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים** (עמ' 179-216). מכון מופ"ת.
- כהן, א' ולבנת, ז' (2011). שפת המקצועות: **ידע לשוני וביטוי במקצועות לימוד שונים בחטיבת הביניים**. סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת ועדת שפה ואוריינות. <http://education.academy.ac.il/>

- לבנת, ח' וברעם-אשל, ע' (2014). שיקולי בחירה מושכלים בטקסט הספרותי לילדים. **עולם קטן: כתב-עת לחקר ספרות ילדים ונוער**, 5, עמ' 54-89.
- ליבלר, ע', תובל-משיח, ר' וזילבר, ת' (2010). בין השלם לחלקיו ובין תוכן לצורה. בתוך: ל' קסן, ומ' קרומר-נבו, (עורכות). **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 21-42). אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית – אגף שפות, הפיקוח על הוראת העברית בקדם-יסודי וביסודי (2019). מהיבנות ללמידה, כלי להפקת תועלת מן המיצ"ב, לאור המיצ"ב הפנימי תשע"ט (גרסת טיוטה, אפריל 2019), עמ' 1-59.
https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/HebrewPrimary/assessment/benefit19.pdf
 מרכיבי חינוך OECD 2030 <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/>
- פדר-בוביס, פ' (2021). מהו מחקר איכותני איכותי? מ', לביא-אג'אי וד', לביא טובין (עורכות). **שיחות על מחקר איכותני** (עמ' 83-100). מכון מופ"ת.
- פויס, י' ודה-מלאך, נ' (2013). מטרותיה של הוראת הספרות: בין בחינות בגרות ליצירתיות. **עיונים בחינוך** 7-8, עמ' 236-259.
- פיש, ס' (2012). **יש טקסטים בשיעור הזה? סמכותן של הקהילות פרשניות: מבחר מאמרים** (תרגום: א' אטינגר וא' זהבי). רסלינג.
- פרידמן, י', טייכמן-וינברג, א' וגרובגלד, א' (2020). נורופדגוגיה: יישום ממצאי חקר המוח בחינוך וההשלכות על הידע הפדגוגי של מורים מכהנים. **דפים**, 72, עמ' 11-26.
- קציר, ת. (2016). מילה אחר מילה (הבנת הנקרא). י' הרפז (עורך). **להבין הבנה; ללמד להבין: מושגים ומעשים** (עמ' 325-329). מופ"ת.
- רגב, מ' (1992). **ספרות ילדים – השתקפויות: חברה אידיאולוגיה וערכים בספרות ילדים ישראלית**. אופיר.
- שור, י' (2019). **אומנות ההוראה הקשובה: מסע לימודי דיאלוגי המקדם הבנה**. מכון מופ"ת.
- שיכמטר, ר' (2016). **מבטים חדשים על ספרות ילדים**. האוניברסיטה הפתוחה.
- שלם, מ' ולבנטל אנדרסון, מ' (2020). חינוך 2030 מפת דרכים לחינוך ולמידה בישראל. שעת רצון לחינוך
<https://meyda.education.gov.il/files/Pop/0files/akademia-reshet/conference/technologies/edu-2030.pdf>
- שלסקי, ש' ואריאלי, מ' (2016). מהפוזיטיביזם לפרשנות ולגישות פוסט-מודרניות בחקר החינוך. בתוך: נ', צבר-בן יהושע (עורכת). **מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים** (עמ' 23-65). מכון מופ"ת.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. רמות.
- Abdullah, S. (2022). Translating Picture Books: Towards a Multimodal Approach. *Insights into Language, Culture, and Communication* 2(2), 85-96.
https://apc.aast.edu/ojs/index.php/ILCC/article/view/ilcc.2022.02.2.085/pdf_14
- Adami, E., & Ramos Pinto, S. (2020). Meaning-(Re) Making in a World of Untranslated Signs: Towards a Research Agenda on Multimodality, Culture, and Translation. In M. Boria., Á. Carreres., M. Noriega-Sánchez., & M. Tomalin. (Ed.s). *Translation and Multimodality*, (Pp 71-93). Routledge.

- Aharony, N., & Bar-Ilan, J (2018). Students' Academic Reading Preferences: An Exploratory Study. *Journal of Librarianship and Information Science*, 50(1), 3-13.
- Armstrong, A., Insua, G. M., & Lantz, C. (2022). Shaping Effective Readers: An Investigation of Faculty Perceptions and Pedagogies. *Portal* (Baltimore, Md.), 22(3), 595-611. <https://doi.org/10.1353/pla.2022.0039>.
- Ayllón, S., Alsina Á., & Colomer J. (2019). Teachers' Involvement and Students' Self-Efficacy: Keys to Achievement in Higher Education. *PLoS One*, 24;14(5). <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6534320/>
- Ball, C. E. (2006). Designerly ≠ Readerly: Re-Assessing Multimodal and New Media Rubrics for Use in Writing Studies. *Convergence* (London, England) 12(4), 393-412.
- Bloom, P. (2000). *How Children Learn the Meanings of Words*. The MIT Press.
- Catts, H., & Kamhi, A. (2017). Prologue: Reading Comprehension Is Not a Single Ability. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 48, 73-76.
- Commodari, E., Guarnera, M., Di Stefano, A., & Di Nuovo, S. (2020). Children Learn to Read: How Visual Analysis and Mental Imagery Contribute to the Reading Performances at Different Stages of Reading Acquisition. *Journal of Psycholinguistic Research*, 49(1), 59-72. <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09671-w>
- Creswell, J.W., & Poth, C.N. (2018). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches* (Fourth edition), Sage Publications.
- Djonov, E., Tseng, C., & Lim, F.V, (2021). Children's Experiences with a Transmedia Narrative: Insights for Promoting Critical Multimodal Literacy in the Digital Age. *Discourse, Context & Media*, 43(1). <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2021.100493>
- EL-Laithy, M.A. (2019). Aspects of Multimodality in Children's Literature: Beatrix Potter's The Tale of Peter Rabbit as an Example. *Bulletin of the Faculty of Arts*, 79(8), 53-84.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport, and Culture. (2019). *Key Competences for Lifelong Learning*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- Falloon, G. (2020). From Digital Literacy to Digital Competence: The Teacher Digital Competency (TDC) Framework. *Educational Technology Research and Development*, 68(5), 2449-2472. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4>
- Farías, M., & Veliz, L. (2019). Multimodal Texts in Chilean English Teaching Education: Experiences from Educators and Pre-Service Teachers. *PROFILE Issues in Teachers Professional Development*, 21, 13-27. DOI:10.15446/profile.v21n2.75172
- Ganapathy, M. (2016). The Effects of Using Multimodal Approaches in Meaning-Making of 21st-Century Literacy Texts Among Esl Students in A Private School in Malaysia. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(2), 143-155. <https://www.researchgate.net/publication/291832662>

- Giorgi, A. (2009). *The Descriptive Phenomenological Method in Psychology: A Modified Husserlian Approach*. Duquesne University Press.
- Goldman, S. R., Britt, M. A., Brown, W., Cribb, C., George, M., Greenleaf, C., Lee, C. D.; Shanahan, C. (2016). Disciplinary Literacies and Learning to Read for Understanding: A Conceptual Framework for Disciplinary Literacy. *Educational Psychologist*, 51, 219-241.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED565384.pdf>
- Graham, S. (2020). The Sciences of Reading and Writing Must Become More Fully Integrated. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), 35-44. <https://doi.org/10.1002/rrq.332>.
- Hombrecher, H., & Wassiltschenko, J. (2020). The Well-Worn Book and the Reading Child: Cultural and Cognitive Aspects of Materiality in German Children's Literature. *Neohelicon* (Budapest), 47(2), 537-557. <https://doi.org/10.1007/s11059-020-00551-0>.
- Iser, W. (1974). *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241-267. DOI: 10.3102/0091732X07310586
- Kaman, S., Ertem, I.S., (2018). The Effect of Digital Texts on Primary Students' Comprehension, Fluency, and Attitude. *Eurasian Journal of Educational Research*, 76, 147–164.
- Kotzeva, M. (Ed) (2015). *Being Young in Europe Today*. Eurostat. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/6776245/KS-05-14-031-EN-N.pdf/18bee6f0-c181-457d-ba82-d77b314456b9?t=1429539408000>
- Kotzeva, M. (Ed) (2023). *Key Figures on the Eu in the World*. Eurostat.
<https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-key-figures/w/ks-ex-23-001>
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.
- Lao, Y. C. & Krashen, B. S. (2000). The Impact of Popular Literature Study on Literacy Development in EFL: More Evidence for the Power of Reading. *System* (Linköping), 28(2), 261–270.
[https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(00\)00011-7](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(00)00011-7).
- Li, M. (2020). Multimodal Pedagogy in TESOL Teacher Education: Students' Perspectives. *System*, 94, 102337. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102337>
- Lim, K., Go, J., Kim, J., Son, J., Jang, Y., & Joo, M. H., (2022). Sustainable Effect of the Usefulness of and Preference for Digital Textbooks on Perceived Achievements in Elementary Education Environments. *Sustainability* (Basel, Switzerland), 14(11), 6636, 1—14.
<https://doi.org/10.3390/su14116636>.
- Macalister, J. (2014). Teaching Reading: Research Into Practice. *Language Teaching*, 47(3), 387-397. DOI:10.1017/S026144481400007X

- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Milyakina, A. (2018). Rethinking Literary Education in the Digital Age. *Sign Systems Studies*, 46(4), 569-589.
- Mifsud, C.L. & Petrova, Z. (2018). Literacy Education in the Digital Age. In M. Barzillai, J. Thomson, S. Schroeder & P. van den Broek (Eds.). *Learning to Read in a Digital World: Studies in Written Language and Literacy*, 17, (pp. 165-183). John Benjamins Publishing Company.
- National Reading Panel: Reports of the Subgroups Reflect the Findings and Determinations of the National Reading Panel. (2018)
<https://bornlearning.org/sites/default/files/national-reading-panel-summary-report.pdf>
- Nodelman, P. (1980). Defining Children's Literature. *Children's Literature*, 8, 184-190.
- Nodelman, P. (2016). The Hidden Child in The Hidden Adult. *Jeunesse: Young People, Texts, Cultures*, 8.1, 266-277.
<https://doi.org/10.3138/jeunesse.8.1.266>
- Op de Beeck, N. (2018). Picture-Text-Relationships in Picturebooks. In B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 19-27). New York: Routledge.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *Part 1. On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Rosenblatt, L. (1978). *The Reader, The Text, The Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale Ill: Southern Illinois University Press.
- Ryan, M. (2013). The Pedagogical Balancing Act: Teaching Reflection in Higher Education. *Teaching in Higher Education*, 18(2), 144-155. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.694104>
- Schaeffer, J. M. (2013). Literary Studies and Literary Experience (K. Antonioli, Trans.). *New Literary History*, 44(2), 267-283.
- Schleppegrell, M. (2001). The Linguistic Features of the Language of Schooling. *Linguistics and Education*, 12, 431-459.
- Seaboyer, J. & Barnett, T. (2019). New Perspectives on Reading and Writing Across the Disciplines. *Higher Education Research and Development*, 38(1), 1-10.
 DOI: 10.1080/07294360.2019.1544111
- Serafini, F. (2012). Reading Multimodal Texts in the 21st Century. *Research In the Schools*, 19(1), 26-32.
- Serafini, F. Lindsey, M., Kachorsky, D., & Rylak, D. (2011). Expanding Perspectives for Comprehending Visual Images in Multimodal Texts. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(5), 342-350.
- Serafini, F., Kachorsky, D., & Reid, S. (2018). Revisiting the Multimodal Nature of Children's Literature. *Language Arts*, 95(5), 311-321.

- Serafini, F. Lindsey, M., Kachorsky, D., & Rylak, D. (2020). Incorporating Multimodal Literacies into Classroom-Based Reading Assessment. *The Reading Teacher*, 74(3), 285-296.
- Smith, J.M & Robertson, M.K. (2019). Navigating Award-Winning Nonfiction Children's Literature. *The Reading Teacher*, 73(2), 195-204.
- Snow, C., & Ucelli, P. (2009). The Challenge of Academic Language. In D. Olson, & N. Torrance (Eds.), *Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112-135). Cambridge University Press.
- Stubbs, M. (2014). *Language and Literacy: The Sociolinguistics of Reading and Writing*. Routledge. [Doi.org/10.4324/9781315857251](https://doi.org/10.4324/9781315857251)
- Tandoi, E. (2019). "It's Not Just Writing": Negotiating Childness in Children's Literature Through Performance. *Children's Literature in Education*, 50(1), 76-89.
- Thompson, R., & Mcilnay, M. (2019). Nobody Wants to Read Anymore! Using a Multimodal Approach to Make Literature Engaging. *CLELEjournal*, 7(1), 61-80.
- Torcasio, S., & John Sweller, J. (2010). The Use of Illustrations When Learning to Read: A Cognitive Load Theory Approach. *Applied Cognitive Psychology*, 24(5), 659-672. <https://doi.org/10.1002/acp.1577>.
- Vaknin-Nusbaum, V., Sarid, M., Raveh, M., & Nevo, E. (2016). The Contribution of Morphological Awareness to Reading Comprehension in Early Stages of Reading. *Reading & Writing*, 29 (9), 1915-1934. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9658-4>
- Velandia, M. R., Torres, A. L. P., & Núñez Alí, M. (2012). Using Web-Based Activities to Promote Reading: An Exploratory Study with Teenagers. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*. 14(2), 11-27.
- Weissbrod, R., & Kohn, A. (2015). Re-Illustrating Multimodal Texts as Translation: Hebrew Comic Books 'Uri Cadduri' and 'Mr. Fibber, the Storyteller. *New Readings*, 15, 1-20. <https://doi.org/10.18573/newreadings.101>.
- Weissbrod, R., & Kohn, A. (2019). *Translating the Visual: A Multimodal Perspective*. Routledge, Taylor, and Francis Group.
- Weissbrod, R., & Kohn, A. (2020). Cultural (re)translation: The Case of Yohanan Simon. *Translator* (Manchester, England), 26(1)25-42. <https://doi.org/10.1080/13556509.2019.1703302>.
- Yelland, N. J. (2018). A Pedagogy of Multiliteracies: Young Children and Multimodal Learning with Tablets. *British Journal of Educational Technology*, 49(5), 847-58. <https://doi.org/10.1111/bjet.12635>.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage.

הסיפור בבית ספר ולדורף: משמעות, עקרונות ומתודה

ד"ר גלעד גולדשמידט

תקציר:

מאמר זה עוסק במשמעות של סיפורים להתפתחותם של ילדים וכיצד עושים בהם שימוש בבתי ספר ולדורף (אנתרופוסופיים). משמעות הסיפור ככלי חינוכי מתוארת תחילה, ומתוך כך מסתברת הבנת ערכם החינוכי והאנושי, במיוחד עבור ילדים בגילאי בית ספר יסודי. בהמשך סוקר המאמר את השימוש בסיפורים במסגרת העבודה החינוכית ברוח חינוך ולדורף.

בזרם חינוכי זה הסיפור משמש אמצעי מתודי עיקרי להעברת מושגים מופשטים, לתמיכה בהתפתחות הילדים ובליויי אתגרים מחיי הכיתה ובית הספר, ולא פחות – כאוצר נפשי של תמונות ותהליכים היכולים לסייע לילדים בהבנת העולם ולהקנות משמעות לחייהם.

מילות מפתח: חינוך ולדורף, חינוך אנתרופוסופי, סיפורים, סיפורת, תוכנית לימודים

מספרים על רבי נחמן מברסלב שאמר: "אין לך דבר משיב נפש, מטהר לב, מעמיק מחשבה ומקרב לאבינו שבשמים מסיפור מעשיות".

האדם הוא תמיד מספר סיפורים. הוא חי מוקף בסיפוריהם של אחרים, הוא רואה כל דבר שקורה לו דרך סיפורים אלה, והוא מנסה לחיות את חייו כאילו הוא מספר סיפור.

(ז'אן פול סארטר)

מבוא

בפרסומים אקדמיים על סיפורת בחינוך ולדורף נכתב מעט מאוד בעברית, וזאת רק בספרים שהוציא מחבר מאמר זה (גולדשמידט, 2010, 2016, 2019, 2021). בספרים אלו הוזכר הנושא בצורה כללית וללא התבוננות מעמיקה הקשורה להשפעה המיטיבה של סיפורת על התפתחות הילד ועל תוכנית הלימודים בתחום זה. מאמר זה מנסה להשלים חוסר זה.

המאמר מדגיש את המשמעות הרבה שיש לסיפורים עבור התפתחותם של ילדים, ומתוך כך את החשיבות והמקום המרכזי שיש לסיפורת בזרם החינוכי המכונה "חינוך ולדורף" או "חינוך אנתרופוסופי". בדרך חינוכית זו מהווה הסיפור כלי הוראה מרכזי, הן בפני עצמו כנושא משמעות

ומהות חינוכית הן כאמצעי מתודי ללימוד התכנים השונים. הסיפור מהווה כך מעין גשר בין המושג המופשט לבין החוויה הנפשית מלאת הדמיון של הילדים שאיתם עובדים.

א. משמעות הסיפור להתפתחות הילד

קיימת שפה עתיקה, שפה שבה שוחחנו זה עם זה מאז התהוות המין האנושי, שפה בעלת משמעות ועומק, שנשכחה, כך טוען אריך פרום בספרו **השפה שנשכחה** (פרום, 1951). "זוהי שפה אוניברסלית, היחידה שפיתח אי פעם המין האנושי, והיא משותפת לכל התרבויות לכל אורך ההיסטוריה" (שם, עמ' 12). יש לפענחה כדי להבין את "משמעות המיתוסים, אגדות העם והחלומות" (שם). פרום טוען ששפה נשכחת זו חשובה ביותר גם לאדם המודרני, משום שרק היא יכולה להובילו לעמקי הלא מודע שלו עצמו ומשם להכרה עצמית.

בחינוך ולדורף מעניקים חשיבות רבה ל"שפה עתיקה" זו כדרך להגיע לנפשם של הילדים בגילאים הצעירים. זוהי שפה מלאת דמיון, רגש ואינטואיציה והיא יכולה להיות נקודת מפגש בין המחנכים לילדים, וכן בין החומר הלימודי לנפש הילד (גולדשמידט, 2019; שטיינר, 1987).

איגן בספרו החשוב **חינוך להבנה – שלבים בהתפתחות ההבנה האנושית** (2009), מתאר שפה זו במונח "הבנה מיתית" ומאפיין אותה בקריטריונים כמו הבנה בינארית, פנטזיה, חשיבה מופשטת, מטפורה, מקצב, נרטיב ודימויים. לטענתו, תהליכי הבנה, הן בתולדות האנושות הן בחיי היחיד במהלך ילדותו, עוברים ארבעה שלבים מובחנים: הבנה מיתית, הבנה רומנטית, הבנה פילוסופית והבנה אירונית וסומטית. לזירוז תהליכי למידה הקשורים להבנות הבוגרות בלבד, בלא התייחסות לדרכי ההבנה של הילד בשנותיו המוקדמות, כפי שנעשה בבתי הספר כיום, יש מחיר כבד: "האמונה הנוחה על פיה כל רווח במיומנות מושג בלי מחיר ובלי הפסד פוטנציאלי פשוט איננה משכנעת... זהו, לדעתי, המצב בו אנו מצויים, אנו מאבדים הרבה יותר מכפי שצריך לאבד" (שם, עמ' 80). בין השאר מאבדים הילדים, לטענתו, את הקשר הישיר והאינטואיטיבי עם העולם, זהו "תהליך של הינתקות מעולם הטבע בשל השתלטות הרציונליות" (שם, עמ' 120).

לפיכך, טוען איגן, עלינו להפסיק לראות בתוכנית הלימודים גוף של ידע רציונלי ומיומנויות טכניות, משום ש"הילדים מבינים את ההתרחשות סביבם באופן מיתי", ולכן יש לדבר אליהם בשפתם: "הבניית סיפורים כמאפיין הבולט של הבנה מיתית", הווה אומר שעלינו להפוך את תוכנית הלימודים ל"מערך של סיפורים 'גדולים'... ולהתייחס למורים בבית הספר היסודי כ"מספרי הסיפורים של התרבות שלנו" (שם, עמ' 87). הוא מסכם: "רציונליות היא צורת מחשבה קשה, חישובית ועקרה, המבצעת דה-הומניזציה של האדם ואינה מסבירה פנים למיתוס, לרומנטיקה ולגוף" (שם, עמ' 170).

באורח דומה מאוד כתב ודיבר גם רודולף שטיינר (1861-1925), מייסד חינוך ולדורף. הוא מביא בכתביו החינוכיים את הסיפורת כאחד האמצעים החשובים ביותר לטיפול תהליכי חינוך והוראה

(גולדשמידט, 2010; כהן, 1983; שטיינר, 1987). שטיינר עודד את הגננות והמורות לעשות שימוש בסיפורים ובתמונות פנימיות כדי "לדבר איתם בשפתם הם" (שם).

בטלהיים (1994) רואה את חשיבות הסיפורים קודם כול כאמצעי להקניית משמעות לחיי הילדים. משמעות זו מוקנית בראשונה על ידי המבוגרים בסביבת הילד, ו"שנייה בחשיבותה היא המורשת התרבותית, אם מנחילים אותה לילד בצורה הנכונה, והספרות היא הנושאת מידע זה בדרך הטובה ביותר" (שם, עמ' 10). בטלהיים מדגיש את חשיבות האגדות, המיתולוגיה וסיפורים דתיים להתפתחות התקינה של הילד, "אלו מזינים את דמיונו... ועונים על שאלותיו החשובות והם מהווים בעת ובעונה אחת אמצעי חברות עיקרי" (שם, עמ' 26).

את חשיבות הספרות לתהליך החינוכי מתאר כהן במילים אלה: "הספרות מוסרת לקורא ניסיון נפשי על ידי שיתוף, כלומר, הניסיון הנפשי המגולם בספר שב ומתחייב בנפשו של הקורא ומכאן השפעתו הישירה והרבה על הקורא וערכו החינוכי החשוב" (כהן, 1974, עמ' 63). כהן ממשיך ומתאר חוויה זו: "הקורא חודר את המציאות המתוארת, מתערה בה וחי אותה. הוא מזדהה עם הגיבורים ועשוי לסגל לו את חוויותיהם וערכיהם" (שם). גם הוא שם דגש על גיל הילדות בהקשר זה ומציין את דברי אברהם מינקוביץ: "בגיל הילדות אפשרית הזדהות רק עם דמות אנושית חיה או ספרותית ולא עם רעיונות מופשטים" (שם, עמ' 64).

בספריו ובמאמרו כהן מציין כמה צרכים שהספרות עשויה לתת להם מענה פסיכולוגי והתפתחותי (כהן, 1974; 1990): הצורך בביטחון חומרי, בביטחון אמוציונלי, בתחליפי מציאות, בקתרזיס, בביטחון רוחני, בהזדהות, בהעשרה אינטלקטואלית, בעצמאות והכרת הערך העצמי, בהתגברות על קשיים, בהשתייכות, בזיקה של אהבה, בהעשרה לשונית, בסיפוק אסתטי ועוד.

בחינוך ולדורף הקו ההתפתחותי משמש ציר מרכזי להבנת הילד ולדרכי הפעולה במישורים החינוכיים השונים (שטיינר, 1987; ראה גם גולדשמידט, 2019). בהקשר זה מציין שטיינר את אמצע הילדות, גילאי 5, 6 עד 13, 14 כתקופה שקיימת בה רגישות מיוחדת לתמונות פנימיות¹, לדימויים ולמסרים המועברים דרכם (שם). בתקופת חיים זו מפתחים הילדים את חווייתם הרגשית-מוסרית ואת עולם הדמיון והיצירה. לפי שטיינר, איכויות אלו קשורות ישירות לסיפורים ולתמונות פנימיות (שם, ראה גם Goldshmidt, 2017).

1 "תמונות פנימיות" – הכוונה לתמונות שאנו יוצרים בדמיונו על סמך תוכן סיפורי מסוים. המיוחד בהן הוא שהן נעשות על ידי האדם (הילד) עצמו ואצל כל אחד הן שונות. זאת לעומת תמונות ממדיה טכנולוגית שמובאות כבר שלמות לדמיונו וחיות בו ללא כל מאמץ פנימי. ועוד: תמונות מסכים הן אחידות, אותן תמונות אצל כל אדם.

ב. יישום תחום הסיפורת בבית ספר ולדורף

ב.1. סיפורים כנרטיב חינוכי-מוסרי

מתוך הבנת חשיבות הסיפור ומשמעותו כאמצעי מרכזי בהבניית תפיסת העולם הרגשית-מוסרית של ילדים, במיוחד בגילאי בית הספר היסודי, שטיינר המליץ לשלב סיפורים כחלק משמעותי מתוכנית הלימודים (גולדשמידט, 2016; Richter, 2006). בעבודתו כמנהל הרשמי וכמדריך פדגוגי בשנות הייסוד של בית הספר ולדורף הראשון בשטוטגרט, גרמניה, (Hemleben, 1984), שטיינר עיצב תוכנית לימודים ייחודית לתחום הסיפורת, החל מגן הילדים ועד סוף כיתה ח' (גולדשמידט, 2016; Richter, 2006). הוא המליץ לספר כל יום סיפור, במיוחד בכיתות הראשונות של בית הספר היסודי, כך שתהליך סיפורי יעבור כחוט השני דרך ימי השבוע וחודשי השנה וילווה את התלמידים בצמיחתם ובהתפתחותם.

בית ספר ולדורף הראשון נוסד בגרמניה ב-1919. חינוך ולדורף התפשט מאז לתרבויות, לשונות, עמים וארצות על פני כל הגלובוס. תוכנית הלימודים ששטיינר קבע לבית הספר שייסד עברה התאמות ושינויים רבים גם בתחום הסיפורת. בכל תרבות, שפה ואקלים מנסים מחנכי ולדורף לקשר תוכנית זו למיתולוגיה, לסיפורי העם ולמסורות השייכות לתרבות שבה גדלים הילדים (גולדשמידט, 2019). עם זאת, מתוך הבנת עקרונות ההתפתחות שעליהם נשען המעשה החינוכי בבית ספר ולדורף, נגזרים גם קווי דמיון בין ארצות ותרבויות שונות.

תוכנית הלימודים של בית ספר ולדורף בישראל²:

כיתה א' – אגדות ומעשיות עם של עמים שונים ותרבויות מגוונות, סיפורי המקרא בצורה חופשית בהקשר של חגים ומועדים.

כיתה ב' – משלי חיות, סיפורי חיות וטבע, סיפורי צדיקים ואנשי מופת הקשורים לתרבות, למסורת ולדת שהילדים משתייכים אליהן.

כיתה ג' – סיפורי התנ"ך כסיפורת, מתחילת ספר בראשית ועד סוף ספר שמות. הסיפורים מסופרים בצורה חופשית, בדרך כלל מפי המורה, עדיין ללא קריאה בתנ"ך עצמו.

כיתה ד', ה' – מיתולוגיות של עמים שונים, בדגש על מיתולוגיה יונית ומזרח תיכונית.

כיתה ו' – סיפורים היסטוריים.

כיתה ז', ח' – המשך סיפורים היסטוריים, ביוגרפיות של אנשי מופת, מדענים, מגלי עולם, ממציאים ומנהיגים.

העיקרון המנחה תוכנית לימודים זו הוא שסיפורים לילדים בתקופת בית הספר היסודי מהווים אמצעי חשוב ללמידה, להבנה, להזדהות ולפיתוח מוסרי וערכי. לפיכך יש להתייחס לתחום הסיפורת

2 תוכנית הלימודים מובאת פה בקצרה רק לשם התרשמות, להרחבה ראה: גולדשמידט, 2016; Richter, 2006.

כמו לכל לימוד אחר: לטפחו, להקצות לו מקום וזמן ולהביאו לילדים באופן הרציני והמעמיק ביותר.

מטרה נוספת של הסיפורת בתוכנית הלימודים היא להעשיר את תמונת העולם של התלמידים בתמונות חיות ובתהליכים דינמיים המתאימים להם ולחויית עולמם (איגן, 2009; כהן, 1990). שטיינר טען בכתביו (ראה למשל, Steiner, 1956) שרצוי שילדים ירכשו קודם את תוכן העולם בסיפור ובמשל, ורק אחר כך, מגיל ההתבגרות ואילך, יופנמו תמונות ותכנים אלה באמצעות כשרי הבנה וחשיבה מופשטת. להבנתו, יש שלבים ברורים בהתפתחות הילד, והשלב שבו נמצאים ילדי בית הספר היסודי, במיוחד בכיתות הנמוכות, הוא שלב של דמיון, יצירתיות ועולם פנימי תמונתי עשיר. ככל שנרחיב, נעמיק ונעשיר עולם פנימי זה, עדיין ללא הבנות מושגיות, כך נטפח ונחזק את נפשם של הילדים בגילאים אלו. מכאן המלצתו שלא ללמד מושגים מופשטים בגיל המוקדם, ואם אין ברירה, רק באמצעות תמונות, סיפורים ודמיון (גולדשמידט, 2019; שטיינר, 1987).

בבית ספר ולדורף נהוג ללמד את תחומי הידע השונים בפרקי זמן הנמשכים כמה שבועות, כך שאותו תחום עצמו נלמד יום אחרי יום במסגרת שיעור ארוך בבוקר (לרוב בין השעות 8:00 – 10:00). תחומי הלימוד מתחלפים במחזוריות של שלושה-ארבעה שבועות, והתלמידים לומדים למעשה תחום אחד בלבד בצורה מרוכזת ואינטגרטיבית יום-יום (אדמונד, 2003; גולדשמידט, 2019). בכיתות הראשונות, א – ד, נהוג לספר את הסיפורים בצורה חופשית עד כמה שאפשר, ולא בקריאה מהספר עצמו, בחלק האחרון של "שיעור התקופה" או בשיעור האחרון באותו יום. הסיפור ב"צורה חופשית" מאפשר אלתור, יצירת קשר עין עם התלמידים, הרחבה או צמצום במקומות מסוימים, התייחסות לשאלות התלמידים ויצירת שיח כיתתי. החלק הסיפורי בשיעור מתחיל בדרך כלל בשיח כיתתי על תוכן הסיפור מיום האתמול או מהשיעור שעבר, שמועלות בו נקודות חשובות, והוא מנותב לשאלות וסוגיות המעודדות שיחה על ערכים ומוסר. בדרך כלל, הילדים עצמם מעלים שאלות הנובעות מעלילת הסיפור וקשורות לעולמם הפנימי ולסוגיות ואתגרים שמעסיקים אותם. בשיח כיתתי אפשר לדבר על הדברים, לתת דוגמאות, לשמוע ילדים אחרים, וכך לשפוך אור על סוגיות אלו ולתרום לקבלתן. רק אז ממשיכים בסיפור. אם נותר זמן, ניתן גם לצייר תמונות מהסיפור, להציג סצנות או לחבר סיפורים קטנים הקשורים אליו.

2.2. סיפורים כמתודת הוראה

בפני כל מורה ניצב אתגר הגישור בין תוכן או מיומנות כלשהם לבין נפש הילד – אתגר מורכב לכל הדעות. בבית הספר חווים תלמידים רבים פער, נתק או תהום ממש בינם לבין ההתרחשות בכיתה וחומרי הלימוד. המתודה היא במהותה האומנות של בניית גשרים נפשיים ורוחניים לנפשות הילדים, וגם לנפש המורה עצמו (גולדשמידט, 2019). בחינוך ולדורף הסיפור נועד לשמש גשר – כל אדם בכל גיל, ארץ ותרבות יכול לחוש רגש כלשהו בשומעו סיפור שהוא מזדהה עימו, סיפור הנוגע לליבו ושדרכו נפתחת נפשו. הילד מטבעו שרוי בעולם פנימי יותר, סגור יותר וסובייקטיבי יותר

מהמבוגר. בעולמו הפנימי, לפחות עד גיל מסוים, חלים חוקים אחרים מאלה המתקיימים בעולם המבוגרים. הסיפור פונה ישירות ובטבעיות לנפש הילדים, ועשוי לשמש כלי חינוכי עוצמתי להעברת ידע (שם, ראה גם כהן, 1990).

בבית ספר ולדורף, ובמיוחד בכיתות הראשונות של בית הספר היסודי, הופך כל תוכן לימודי תחילה לסיפור, והמורים, כפי שמציע איגן – "למספרי הסיפורים של התרבות שלנו" (2009, עמ' 87). תלמידים לומדים מדי יום ביומו תכנים מופשטים השייכים לתרבות הבוגרת: סמלי האותיות והמספרים, חוקי הדקדוק, כללי חישוב ונוסחות מתמטיות, חוקי מדע ועוד ועוד. מושגים מופשטים אלו נרכשו בתולדות התרבות האנושית במשך אלפי שנה ובמאמצים של אלפי אנשים. הציפייה שילדים בגילאי 6 עד 12 יפנימו מושגים אלו ויהפכו אותם למיומנויות היא בלתי מציאותית עבור ילדים רבים, לרוב קשה, ואפילו מתסכלת. כאשר כופים זאת בסמכות אוכפת ובסיוע הכוח הממסדי של מערכת בית הספר, עלולות להיות לכך השלכות קשות (איגן, 2009; הולט, 1974; קון, 2002). רגישותם של ילדים לסיפורים ולתמונות פנימיות בתקופה זו והזדהותם עם הסיפורים יכולה להוות גשר אל המושגים המופשטים, להקל את תהליכי העיכול וההפנמה שלהם וליידד את התלמידים עימם (גולדשמידט, 2010; שטיינר, 1987).

מתוך גישה התפתחותית זו נקראים המורים בבית ספר ולדורף ליצור סיפורים בעצמם כמבוא לרכישת המושג המופשט, מעין חיבור מקדים לתוכן הנלמד, תחילה באמצעות תמונות פנימיות. לדוגמה: אותיות הא"ב נלמדות, כל אחת ואחת, בתהליך תלת-יומי הכולל סיפור מלא חיים ביום הראשון, ציור של הסיפור ביום השני ו"שליפת" המושג (האות) מתוך הציור ביום השלישי. כך למשל אפשר ללמד את האות עי"ן מתוך סיפור על עץ, ציור של עץ ואז להוציא את צורת האות מתוך צורת ענפי העץ; את האות אל"ף ניתן ללמד מתוך סיפור על אדם הנושא ידיו אל השמש הזורחת, ציורו ואז הוצאת צורת האות מתוך דמות האדם; מתוך סיפור על השמש וציורה אפשר להוציא את האות שי"ן וכך הלאה. סימני החשבון (+ - x): יכולים להילמד מתוך סיפור על ארבעה גמדים שעוזרים לאנשים לחצות גשר (=); את לימוד הזמנים בלשון (עבר-הווה-עתיד) אפשר להקדים בסיפור על נהר זורם או עץ במהלך עונות השנה, ואחר כך המחשתם בציור.

יצוין, שבבית ספר ולדורף אין ספרי לימוד מקובלים, והמורים יוצרים את תהליכי הלימוד מתוך הקשר הנבנה בינם לבין תלמידיהם. מכאן שהסיפורים לכל נושא אינם קבועים אלא נוצרים בכל מקרה לגופו, ובהתאמה לילדים המסוימים שעימם עובדים. לפיכך, הדוגמאות לעיל עשויות להשתנות מכיתה לכיתה, ממורה למורה (גולדשמידט, 2019, 2010).

3.3. סיפורים מוסריים / מטפוריים

הקשר העז של ילדים לסיפורים, וההזדהות המאפשרת להם להפנים את תוכני הסיפור ותהליכיו יכולים לסייע גם בטיפול בסוגיות של התפתחות ומוסר שהסיפורים מעלים (מגד, 2001; Mellon, 2019). במסגרות חינוך ולדורף נעשית עבודה חינוכית במישורים שונים בתחום זה. המחשבה

העומדת מאחורי עבודה זו היא שניתן להיעזר בכוחות ההזדהות וההפנמה של ילדים המקשיבים לסיפור כדי לטפח ולעודד כוחות וכשרים בנפשם (שם, ראה גם: גולדשמידט, 2019; כהן, 1990).

המחנכים מנסים להתאים סיפור או לכתוב סיפור המתאים לאתגר הניצב בפני ילד או ילדה מסוימים (או קבוצת ילדים בכיתה). הסיפור מסופר לילד עצמו או לכל ילדי הכיתה. בגילאים הנמוכים עדיף שהילדים לא יהיו מודעים למי ולאילו מטרה מסופר הסיפור. רצוי לחזור על הסיפור פעמים אחדות, כך הוא עשוי לפעול ולהשפיע במעמקי הנפש הלא מודעת של הילדים ולעורר בה כוחות ריפוי והתגברות (מגד, 2001; גולדשמידט, 2019).

במקרים רבים, "סיפורים מוסריים" או "מטפוריים" מסופרים לתלמידי הכיתות הנמוכות בבית ספר ולדורך בהתאם לנסיבות. הם יכולים לסייע לעבודת הכיתה כולה, לטיפוח אווירה חברתית חמה וקשרים חברתיים ולהתרת משברים וקשיים מסוגים שונים.

דרך פעולה נוספת היא לכתוב וליצור סיפורים במסגרת הערכות סוף שנה עבור ילדי כיתות א' עד ג'. המחנכים כותבים, ולעיתים גם מציירים ומאיירים סיפור, המביא באופן מטפורי ותמונתי את תמונת הילד/ה ואת האתגרים העומדים מולו/ה. כך מקבלים הילדים הערכה סיפורית-תמונתית שאינה מובאת ישירות לכוחות התודעה, אלא יכולה לפעול בתחום הפחות מודע (גולדשמידט, 2010).

בכיתות גבוהות יותר של בית הספר היסודי נעזרים בבתי ספר ולדורך פעמים רבות בשירים קצרים שהם מעין סיפור קצר, טקסטים הפונים במכוון לאתגרים הניצבים בפני הילדים. שירים אלו נכתבים עבור ילד או ילדה מסוימים וניתנים לו ביום ההולדת או כחלק מתהליכי ההערכה בסיום השנה. לדוגמה:

אמצא את דרכי בין שבילי החיים,
הולכים, סובבים באין ספור פיתולים.
עולים לגבהים של שיאים מושלגים
יורדים לתהומות של אש שלהבות.

אמצא את דרכי בין שבילי החיים,
דרכי מתפתלת בין אלף שבילים,
נפגשת, נפרדת, חוצה ידידים,
שומרת תמיד על נתיב משלה.

אמצא את דרכי בין שבילי החיים,
שונה ומיוחדת מכל הדרכים,
תוביל גם אותי עם כל השבילים
לצומת מפגש של אחווה ושלוש.

שורשיו עמוק חודרים	כחול רקיע מעליו
קצות עליו בעננים,	אדמה שחורה תחתיו -
ברוש ניצב איתן,	ברוש ניצב זקוף,
גשר זקוף קומה	קרן שמש ירוקה
בין שמיים לאדמה.	בין אור לאפלה.

רוחות, סופות וסערות
נושבות, מכות ומאימות,
ברוש ניצב איתן,
לצד נוטה, מרכין ראשו
יחזור תמיד לאיזונו.

ארחיב כאן מעט על השירים האישיים. המחנכות בבתי ספר ולדורף עוברות במהלך ההכשרה, וגם בהשתלמויות מורים, לימוד ואימון מעמיקים בכתיבת סיפורים ושירים, בהבנת הסמלים והתמונות המופיעות בסיפורים ובהתאמה של תמונה או תהליך סיפורי לילד או ילדה מסוימים, לקשייהם ולאתגרים העומדים מולם. הכשרה זו מאפשרת למחנכות ליצור עבורם סיפורים ו/או שירים בהתאם לשאלות, לצרכים ולבקשות הפנימיות שלהם עצמם. שירים וסיפורים חינוכיים אלו יכולים להיכתב במסגרת סדנת כתיבה בבית הספר לקראת סוף השנה וכתיבת התעודות, בעבודה משותפת של כמה מחנכות בשילוב משוברים הדדיים, או בתהליך אישי שבו המחנכת שמה לנגד עיניה את אותה ילדה או אותו ילד, ומנסה להתאים בעיני רוחה את התמונה הפנימית, את הסיפור, את התהליך הרצוי והמיטיב עבורם. בדרך כלל יכלול התהליך הסיפורי מעין מצב התחלתי המדמה את האתגר הניצב

מולם בשפה תמונתית, חציית האתגר והתגברות עליו והגעה למצב יותר טוב ושלם. את השיר או הסיפור נותנים בדרך-כלל בטקס קצר ביום ההולדת, או במעמד חלוקת התעודות בסוף השנה.

זאת ועוד: יש מסורת של עבודה תהליכית של הכרת השיר או הסיפור ושל התוודעות הילד או הילדה לסיפור שהמחנכת נותנת. כך למשל ממליצים להורים לספר את הסיפור, או לקרוא את השיר לפני השינה במשך פרק זמן מסוים. כמו כן, הילדים מספרים או קוראים את השיר הניתן להם בקול, לפני כל ילדי הכיתה בטקס קצר, בדרך כלל אחת לשבוע. כך מתחברים כל הילדים לשיר, מפנימים אותו ויכולים לשאוב ממנו כוחות.

הכוונה היא להשתמש בכוחות הריפוי הטמונים בסיפור. כוחות אלו מועצמים אם הסיפור נכתב עבור ילד או ילדה מסוימים או עבור קבוצה מסוימת. תמונות הסיפור מופנמות במעמקי נפש הילדים ויכולות לעורר בקרבם כוחות התגברות, העצמה ואופטימיות (כהן, 1990; מגד, 2001; Mellon, 2019).

ג. הכשרת המורים בתחום של סיפור וחיבור סיפורים

כפי שעולה מהתיאורים לעיל, מורים בבית ספר יסודי ברוח חינוך ולדורף עובדים בצורה אינטנסיבית ויום-יומית עם סיפורים בכמה מישורים: יצירת סיפורים וסיפורם כמתודת הוראה עיקרית; סיפורים כדרך לעורר כוחות ריפוי לבעיות ואתגרים בתחומי עבודת הכיתה; סיפורים כתמיכה בהתפתחותם של ילדים וכאמצעי הערכה. מכאן עולה שסיפור סיפורים וחיבורם הוא חלק חשוב בהכשרת ההוראה בבתי ספר ולדורף. ואכן, נושא הסיפור עובר כחוט השני בהכשרת מורים ברוח חינוך ולדורף וזאת מכמה וכמה היבטים (Gebert, 1961; Richter & Rawson, 2012).

ראשית, הסטודנטים לומדים ומעמיקים ברקע הפסיכולוגי והרוחני של מיתולוגיות, סיפורי עם ונרטיבים של עמים ותרבויות במטרה להכיר סיפורים מגוונים ושונים, וכן לרדת לעומק הסמלים והתהליכים המוצפנים בהם. לימוד זה יכול לתרום להבנה מעמיקה ומשמעותית של המספר עצמו, לחבר אותו לסיפורים, וכך לעורר השראה גם אצל הילדים המקשיבים.

שנית, הסטודנטים מתאמנים בסיפור סיפורים בצורה חופשית, ללא טקסט, ובאופן שיתאים להתפתחות הילדים לאורך השנים. הסיפור החופשי מאפשר יצירת קשר עין עם התלמידים; שינוי ואלתור; הרחבות וצמצומים של הסיפור בהתאם לקבוצה שעימה עובדים. בעבודה סדנאית עוברים הסטודנטים בשנות הכשרתם אימון בסיפור סיפורים בצורות שונות.

שלישית, הסטודנטים יוצרים סיפורים ומתאמנים בחיבור סיפורים בסגנונות שונים ובהתאמתם לחומרי למידה, לאתגרי הילדים ולקשיים העומדים בפניהם. תחילה יוצרים הסטודנטים סיפורים לעצמם או לחבריהם לקבוצה, ובעבודה משותפת עובדים יחד על שאלת ההתאמה, ההכוונה וההשפעה של הסיפורים על עצמם ועל חבריהם. אחר-כך מתאמנים בכתבת סיפורים עבור ילדים

איתם עובדים או אלה שצופים בהם בבית הספר. למעשה, אימון זה נמשך לכל אורך ארבע שנות ההכשרה, ואחר-כך גם בהשתלמויות מורים.

סיכום

תחום הסיפורת מהווה רכיב משמעותי ביותר בעבודה החינוכית בבית ספר יסודי ברוח חינוך ולדורף. הכוונה בחינוך זה היא לפגוש את הילדים במקום שהם נמצאים בו: גופנית, נפשית ורוחנית, ולדבר אליהם בשפתם הם (אדמונדס, 2003; גולדשמידט, 2010; שטיינר, 1987). נפשם מלאת הדמיון והרגש של הילדים בתקופה זו רגישה לתמונות פנימיות, ואלו יכולות להוות אמצעי חינוכי ולימודי ראשון במעלה. מכאן השימוש האינטנסיבי בסיפורים בבית ספר ולדורף, ומכאן ההכשרה המעמיקה בתחום סיפור סיפורים, חיבור ויצירת סיפורים והבנת הסמלים והתהליכים בסיפורים במסגרת הכשרת המורים ברוח חינוך ולדורף.

חינוך ולדורף קיים כבר יותר ממאה שנה. ניסיון של עשרות שנים, הכולל שורה ארוכה של מחקרים על בוגרי חינוך ולדורף (גולדשמידט, 2021), מראה שרוב רובם של בוגרי דרך חינוכית זו חוו חוויה לימודית טובה, מהנה ומשמעותית בימי בית הספר היסודי, הרבה בזכות עולם הסיפורים והפנייה לדמיון, לרגש ולחוויה בתקופה זו. יחד עם זאת, הפנייה אל התלמידים באמצעות סיפורים, המשולבת בחינוך ולדורף בדגש רב על אומנות ויצירה בכיתות הראשונות, עשויה להוות אתגר כאשר יש לעבור, בגילאים בוגרים יותר, לחשיבה מופשטת חסרת דימויים. שאלה זו של המעבר מחשיבה מלאת דמיון ומלאת רגש לחשיבה מושגית ומופשטת, במיוחד החל מכיתה ה-1 יכולה להוות נושא למחקר המשך.

מקורות

- אדמונדס, פ' (2003). **מבוא לחינוך ולדורף – מדריך להורים**. תל-אביב: הומני.
- איגן, ק' (2009). **חינוך להבנה – שלבים בהתפתחות ההבנה האנושית**. תל אביב: ספריית פועלים.
- בטלהיים, ב' (1994). **קסמן של אגדות**. תל-אביב: רשפים.
- גולדשמידט, ג' (2010). **עולמה של הילדות**. הרדוף: הוצאת הרדוף.
- גולדשמידט, ג', עורך. (2016). **עקרונות ויעדים של תוכנית הלימודים בחינוך ולדורף**. הפורום הארצי לחינוך ולדורף.
- גולדשמידט, ג' (2019). **חינוך אנתרופוסופי – למידה לאור השקפת העולם של חינוך ולדורף**. תל אביב: רסלינג.
- גולדשמידט, ג' (2021). **חינוך ולדורף הלכה ומעשה**. תל אביב: מכון מופת.
- הולט, ג' (1974). **כיצד נכשלים ילדים**. רמת גן: מסדה.

כהן, א' (1974). הילד והספרות. עיונים בחינוך, 2, עמ' 63-92.

כהן, א' (1983). ספר ושמו אדם, עיונים במחשבת החינוך ההומניסטי. חיפה: אוניברסיטת חיפה. (פרק על שטיינר וחינוך ולדורף)

כהן, א' (1990). ספור הנפש: ביבליותרפיה הלכה למעשה. קריית ביאליק: אח.

מגד, א' (2001). פיות ומכשפות: סיפורים מטאפוריים בטיפול בילדים בסיכון. טבעון: נורד. פרומ, א' (1951). השפה שנשכחה. ירושלים: רובינשטיין.

קון, א' (2002). החינוך שילדינו ראויים לו. תל אביב: ספריית פועלים, הקיבוץ המאוחד.

שטיינר, ר' (1987). חינוך הילד לאור מדע הרוח. תל-אביב: מיכאל.

Gabert, E. (1961). *Lehrerbildung im Sinne der Paedagogik Rudolf Steiners*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Goldshmidt, G. (2017). On the Unique Place of Art in Waldorf Education. *European Journal of Education Studies*, 3 (8), 36-50.

Hemleben, J. (1984). *Rudolf Steiner*. Rowohlt: Reinberk bei Hamburg.

Mellon, N. (2019). *Healing Storytelling*. London: Hawthorne Press.

Richter, T. (Herausgeber). (2006). *Paedagogischer Auftrag und Unterrichtsziele - Vom Lehrplan der Waldorfschule*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Richter, T. & Rawson, M. (Editors). (2012). *The Educational Tasks and Content of the Steiner Waldorf Curriculum*. London: Floris Books.

Steiner, R. (1956). *Die Geistige Seelischen Grundkraefte der Erziehungskunst*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 305).

- Woynarowski, J. (2020). *Komiks*, [w:] *Admirałowie wyobraźni. 100 lat polskiej ilustracji w książkach dla dzieci*, red. Wincencjusz-Patyna Anita. Warszawa: Wydawnictwo Dwie Siostry.
- Zierler, W. "Anda Pinkerfeld Amir." *Shalvi/Hyman Encyclopedia of Jewish Women*. 31 December 1999. Jewish Women's Archive. (Viewed on May 5, 2023) <<https://jwa.org/encyclopedia/article/amir-anda-pinkerfeld>>.
- Zborowska, A. (2019). *Życie rzeczy w powojennej Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

מטולק התיש ופיקי-מיקי הקוף הקטן עולים לירושלים

ד"ר מלגורזטה קאקובסקה וד"ר הוברט בילביץ'

תקציר

החוקרים משרטטים את ההיסטוריה שלא נחקרה קודם לכן של ספרם של קורנל מקושינסקי (מחבר) ומריאן ולנטינוביץ' (מאייר) **הרפתקאות מטולק העז** (דוגמה קנונית לסדרת ספרי-תמונה לילדים), במהלך מלחמת העולם השנייה בירושלים, בהקשר של חיי פולנים בגלות, במיוחד בהיבט של התרבות והחינוך של פליטים במזרח התיכון.

בו בזמן, המחקר מראה שספר תאום, על הרפתקאות פיקי-מיקי הקוף, הודפס בירושלים בשנת 1944 בפולנית, ובשנת 1945 תורגם לעברית בידי אנדה עמיר-פינקרפלד והודפס בתל אביב.

הניתוח במחקר מתמקד בנסיבות ובמנגנונים של ההוצאה לאור, ההתאמה והעיצוב האומנותי, הפונקציות החינוכיות וטווח ההשפעה של יוזמות אלה על קוראים, בהקשר של הגירה ההמונית של פולנים על רקע התקופה והחילופין הבין-תרבותיים.

כמו כן, בכל הנוגע לאספקט הפרשני, נראה שטבעו של קו העלילה המרכזי מתחבר עם ההקשר הסוציו-היסטורי של התקופה, שסומן בחוויה המשותפת של הגירה המונית, אשר יצרה בעקבותיה מרחב להצעות חינוכיות בין-תרבותיות כחלק מן החיים החינוכיים והתרבותיים של פולנים בגולה ויהודים פולנים בארץ ישראל.

מילות מפתח: ספרי-תמונה פולנים לילדים; קורנל מקושינסקי; מריאן ולנטינוביץ'; מטולק העז; פיקי-מיקי הקוף; פולנים בגלות במזרח התיכון.

- Ney-Krwawicz, M. (2014b). Marek Ney-Krwawicz, „Polak w Iranie” o młodych i najmłodszych uchodźcach polskich z ZSRR w Iranie w latach 1942-1944. *Dzieje Najnowsze*, nr 1, ss. 85-110.
- Ney-Krwawicz, M. (2020). „Polak w Afryce” o młodych i najmłodszych uchodźcach polskich z ZSRR w Afryce w latach 1943-1945, *Dzieje Najnowsze*, nr 4, ss. 25-54.
- Nizińska, E. (2016). *Rzeczy nostalgiczne. O powrotach do krainy dzieciństwa*, [w:] Ludzie w świecie przedmiotów. Przedmioty w świecie ludzi. Antropologia wobec rzeczy, red. Agata Rybus, Maciej Wiktor Kornobis. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Odrzywołek, K., Trojański, P. (2015). Dzieci Teheranu – od mrozów Syberii do słońca Palestyny. Rola delegatur Ambasady RP w ZSRR i armii Andersa w ratowaniu dzieci żydowskich. *Zagłada Żydów. Studia i Materiały*, R. 11, s. 144-172.
- Orlev, U. (2012). *Książki mojego dzieciństwa (1931–1945), przeł. z ang. J. Rybicki, posł. A. Nasalska. Lublin: Wydawnictwo UMCS.*
- Papuzińska, J. (1996). *Dziecko w świecie emocji literackich*. Warszawa: Wydawnictwo SBP.
- Patek, A. (2007). *Z kart polskiej obecności w pozaeuropejskiej części świata śródziemnomorskiego po II wojnie światowej*, [w:] Marek Apturum: przepływ idei, ludzi i rzeczy w świecie śródziemnomorskim, red. Danuta Quirini-Popławska [Portolana. Studia Mediterranea. Vol. 3]. Kraków: Wydawnictwo UJ, ss. 373-386.
- Patek, A. (2013). Polacy w Ziemi Świętej pod koniec 1949 roku. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Historyczne*, z. 140 (4), ss. 379-386.
- Patek, A. (2016). Polska emigracja niepodległościowa w Tel Awiwie po Drugiej Wojnie Światowej (1945-1948). *Studia Środkowoeuropejskie i Bałkanistyczne*, t. 24, ss. 99-120.
- Patek, A. (2021). Soplicowo nad Jarkonem. Próba portretu zbiorowego polskich uchodźców wojennych w Tel Awiwie (1940-1948). *Studia Środkowoeuropejskie i Bałkanistyczne*, t. 30, ss. 29-51.
- Przewrocka-Aderet, K. (2020). *Polanim. Z Polski do Izraela*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Rybicka, K. (2020). *Wędrowcy i podróżnicy*, [w:] Admirałowie wyobraźni. 100 lat polskiej ilustracji w książkach dla dzieci, red. Wincencjusz-Patyna Anita. Warszawa: Wydawnictwo Dwie Siostry.
- Sosnowski, M. (2004). Uczłowieczanie-tego-co-nie-ludzkie w książeczkach o małpce Fiki-Miki i Murzynku Goga-Goga. *Teksty Drugie* nr 6, ss. 246-258.
- Stola, D. (2010). *Kraj bez wyjścia? Migracje z Polski 1949-1989*. Warszawa: Wydawnictwo IPN.
- Szmatoła, R. (2016). *Koziółek Matolek za granicą*, [w:] Koziółek Matolek i inne bajkowe zwierzęta w tekstach literatury i kultury, red. Monika Bator, Barbara Gierszewska, Karolina Kępczyk, Pacanów: Europejskie Centrum Bajki w Pacanowie i Instytut Filologii Polskiej UJK w Kielcach.
- Tarnowska, B. (2018). Bejn polanit le'iwrit. O polsko-hebrajskim bilingwizmie literackim w Izraelu (rekonesans). *Wielogłos*, Special Issue (English version), pp. 71–92.
- doi: 10.4467/2084395XWI.18.013.9881
- Urbanek, M. (2017). *Makuszyński. O jednym takim, któremu ukradziono słońce*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Wańkiewicz, M. (1981). *Karafka La Fontaine'a*, t. 2. Kraków: Wydawnictwo Literackie.

- Cackowska, M., Wincencjus-Patyna, A. (2017). *Polska Szkoła Książki Obrazkowej*. Gdańsk: Nadbałtyckie Centrum Kultury
- Chłap-Nowakowa, J. 2014. *Polacy w Jerozolimie podczas II wojny światowej. Jak święte miasto stało się drugim po Londynie centrum polskiej diaspory?* [w:] Węzły pamięci niepodległej Polski, red. Zdzisław Najder, Anna Machcewicz i in., Kraków-Warszawa: Wydawnictwo Znak.
- Czarnik, O.S. (2012). *W drodze do utraconej Itaki. Prasa, książki i czytelnictwo na szlaku Samodzielnej Brygady Strzelców Karpackich (1940–1942) oraz Armii Polskiej na Wschodzie i 2. Korpusu (1941–1946)*. Warszawa: Biblioteka Narodowa.
- Davies, N. (2016). *Szlak nadziei. Armia Andersa. Marsz przez trzy kontynenty*. Warszawa: Rosikon Press.
- Draus, J. (1993). *Oświata i nauka polska na Bliskim i Środkowym Wschodzie 1939-1950*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Dunin, J. (1991). *Książeczki dla grzecznych i niegrzecznych dzieci. Z dziejów polskich publikacji dla najmłodszych*. Wrocław: Ossolineum.
- Heska-Kwaśniewicz, K. (1998). Zwycięstwo Koziółka Matołka nad stalinizmem. W: K. Heska-Kwaśniewicz, I. Socha (red.) *Książka dla dziecka wczoraj—dziś—jutro*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Heska-Kwaśniewicz, K. (2016). *Koziółka Matołka bój ze stalinizmem*. [przedruk] [w:] *Koziółek Matołek i inne bajkowe zwierzęta w tekstach literatury i kultury*, red. Monika Bator, Barbara Gierszewska, Karolina Kępczyk, Pacanów: Europejskie Centrum Bajki w Pacanowie i Instytut Filologii Polskiej UJK w Kielcach.
- Heska-Kwaśniewicz, K. (2019). Pochwała Koziółka Matołka, czyli o mądrości literatury dla najmłodszych. *Paidia i Literatura*, nr 1, ss. 13-17.
- Kot, D. (2020). *Tratwa Odysa. Esej o uchodźcach*. Gdańsk: Słowo-Obraz-Terytoria.
- Koziółek Matołek zmienia..., (2015). red. Karolina Kępczyk, Rafał Kasprzak [Raport z projektu badawczego pt. „Koziółek Matołek zmienia, systemowy projekt badawczy uczestnictwa dzieci i młodzieży w kulturze”]. Pacanów: Europejskie Centrum Bajki
- Krajewski, M. (2013). *Są w życiu rzeczy... Szkice z socjologii przedmiotów*. Warszawa: Fundacje Bęc Zmiana.
- Kulischer, E.M. (1948). *Europe on the Move. War and Population Changes 1917-1947*. New York: Columbia University Press.
- Lasocki, W.A. (1989). *Polskie wydawnictwa szkolne na obczyźnie*, [w:] *Prace Kongresu Kultury Polskiej*, tom XI. Oświata, książka i prasa na obczyźnie, red. Cz. Czapliński. Londyn: Polskie Towarzystwo Naukowe na Obczyźnie.
- Lów, R. (2014). *Literackie podsumowania polsko-hebrajskie i polsko-izraelskie*, red. i oprac. Michał Siedlecki, Jarosław Ławski, Białystok: Katedra Badań Filologicznych „Wschód – Zachód” Wydział Filologiczny Uniwersytetu w Białymstoku; Wydawnictwo Alter Studio.
- Ney-Krwawicz, M. (2014a). *Na pięciu kontynentach. Polskie dzieci, młodzież i szkoły na tułaczycich szlakach 1939-1950* Warszawa: MWP.

in Exile (so-called London Government) for Poles as well as a consequence of Polish-Jews' audience expectations. This suggests that reader reception of Makuszyński and Walentynowicz's picture books a decade after they had first been published in Poland was sufficiently lasting and dynamic to generate new publishing projects, the dates and places of their subsequent editions reflecting the complicated itineraries of Polish war refugees.

On his way to Pacanów, Matołek the Billy-Goat never made it to Jerusalem as the hero of the plot (although he visited Afghanistan and Africa, and even went to the Moon). Yet, he and his younger colleagues Fiki-Moosh and Gog-Ben Kush reached Jerusalem in the books published during World War II. Possibly, though we did not find any material proof for it, Matołek the Billy-Goat and Fiki-Miki books might have travelled to the Middle East with subsequent waves of migrants from Poland, the Aliyahs of Polish Jews and their children, or with Polish war refugees, whose luggage could contain copies of the most important picture books for children.

Primary sources:

- Makuszyński K., Walentynowicz M. (1933). *120 przygód Koziołka Matołka* [120 Adventures of Matołek the Billy Goat] „Gebethner & Wolff” Warszawa.
- Makuszyński K., Walentynowicz M. (1944). *120 przygód Koziołka Matołka* [120 Adventures of Matołek the Billy Goat] „W Drodze” Jerozolima
- Makuszyński K., Walentynowicz M. (1935). *Awantury i wybryki małej małpki Fiki-Miki* [The adventures and mischiefs of Fiki-Miki- the little monkey] „Gebethner & Wolff” Warszawa
- Makuszyński K., Walentynowicz M. (1944). *Awantury i wybryki małej małpki Fiki-Miki* [The adventures and mischiefs of Fiki-Miki- the little monkey] „W drodze” Jerozolima
- Makuszyński K., Walentynowicz M. (1945). *Awantury i wybryki małej małpki Fiki-Miki*, transl. *Anda Amir-Pinkerfeld* מארעות הרפתקאות של פיקי מוש וגו בן כוש [Adventures of Fiki-Moosh and Gog Ben Kush] “Rodin” Tel Aviv.

Bibliography:

- Bogusławska, A. (1965). *Książki dla dzieci i młodzieży W: Literatura polska na obczyźnie 1940-1960*. Londyn: Praca zbiorowa wydana staraniem Związku Pisarzy Polskich na Obczyźnie pod red. Tymona Terleckiego, tom II.

We think so because there is no information in any of the peritexts on the editorial page of the Hebrew edition referring to the original version published by Gebethner & Wolff in Poland. Besides, access to the archives of the long-gone printing businesses of L. Rubinstein & S. Zolschein printing house as well as Rodin Publishing House, both in Tel Aviv, who released those versions of Fiki-Miki, is currently a challenge, especially for academics from Poland.

We can only assume that the selection of this particular book for translation into Hebrew was made due to its obvious universality (as opposed to the adventures of Matolek the Billy- Goat's plot, which is primarily focused on Poland) and thus its greater relevance to Hebrew-speaking young audiences. Maybe the book of Fiki-Miki has been chosen for Hebrew reading audience also because of the story's values of friendship, mutual aid, struggle against evil – and these values fitted the atmosphere after the war¹³.

The decision to translate a book by such well-known Polish authors at this time may have also been motivated by the translator's belief that it would likely bring back fond memories to many Jews in Israel who had recently immigrated from Poland. It's also probable that this sentiment led to the recommendation of a Hebrew language edition of the book in particular for Jewish-Polish children who came from Poland and for whom Hebrew was to become an everyday language¹⁴. It can be assumed that a compellingly written book with attractive illustrations may have facilitated the acquisition of a new language (perhaps more than once, given the remembered Polish editions and the glottodidactic parallels that emerged). The educational role of such an endeavor, therefore, seems substantial, and in the above context the translator's decision was reasonable and justified.

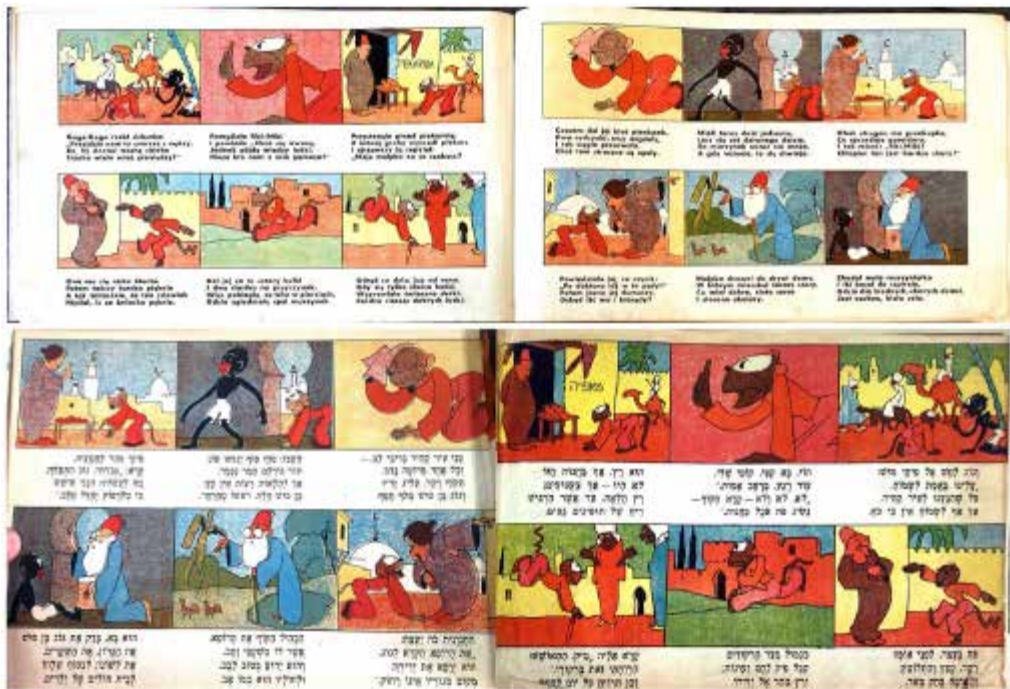
Conclusion

The above examples, despite the apparently unprecedented and ephemeral nature of editorial adaptation of the books discussed in the article, suggest an intentional educational project, rather than just being driven by spontaneous editorial needs. This was due to both the overall educational and cultural policy of the Polish Government

13 We are grateful again to Dr. Renana Green-Shukrun for this opening suggestion.

14 From there, it would be fascinating to compare the two versions in Polish and Hebrew linguistically since the same sequence of images makes it clear that they are similar in content.

One can suppose that it has been a unique publishing initiative on which it is difficult to find information, even analysing the surviving material existing in the poet and translator's private archive (at GNAZIM Hebrew Writers Archive in Tel Aviv [www.gnazim.org]). Although we are unable to make a reliable visual autopsy on the basis of photographs of the copy¹² we've compared, we can say that the Hebrew edition bears a noticeable resemblance to the Polish (Jerusalem) edition and assume that Anda Pinkerfeld and the publisher had this model at their disposal in the printing house in Tel Aviv.



Ill. No. 6. The double spread page of *Awantury i wybryki małej małpki Fiki-Miki* [The adventures and mischiefs of Fiki-Miki – the little monkey], Gebethner & Wolff” Warsaw (1935) and *Fiki-Moosh and Gog Ben Kush “Rodin”* Tel Aviv (1945). Be aware of the different directions of reading in Polish (from right to left) and Hebrew (from left to right).

12 Courtesy of Dr. Renana Green-Shukrun from the Center of Children's Literature at The David Yellin College of Education in Jerusalem, we have a photocopy of edition in Hebrew. The original copy is in the library.

Moreover, the Hebrew edition omits the first page of the poem, where the narrator recounts, in six illustrations, the past adventures of Matolek the Billy-Goat and a meeting with Fiki who tells him and the artist her story. Also omitted is the last page that describes how Fiki-Miki the Monkey and Goga-Goga (Gog) use the thalers they earn to open a store and then go bankrupt after generously giving everything away to children, and announces the next parts of the book.



Ill .5. The page of Awantury i wybryki małej małpki Fiki-Miki [The adventures and mischiefs of Fiki-Miki- the little monkey] „Gebethner & Wolff” Warsaw (1935) and Fiki-Moosh and Gog Ben Kush “Rodin” Tel Aviv (1945). Be aware of the different directions of reading in Polish (from left to right) and Hebrew (from right to left).

educational destination of this picture book. It is interesting to note, that these symbols exist inside the Hebrew version on a few pictures (we counted seven pictures, as in the Polish-Jerusalem version). As far as the cover displays the initial part of a plot, which is full of adventures, it seems reasonable to define its African (Egyptian) context from the very beginning.

There are interesting differences and similarities in the use of Polish and Hebrew words, from the language and linguistic perspective. One difference concerns the name of the protagonist. We do not know the reason for changing part of it from Fiki-Miki to Fiki Mush, we can only presume, that Anda Pinkerfeld, the poet who sensitively translated this poem, used a *licentia poetica* for creating an adequate rhyme in Hebrew. She looked for a solution that would provide a contextual meaning and give a rhyme to Kush – the origin of Gog, Fiki's best friend in their adventures and mischiefs. Thanks to that the title sounds perfect: *Fiki-Moosh and Gog Ben Kush* and corresponds also to the rhythm in Polish version: *Awantury i wybryki malej małpki Fiki-Miki*.

The similarity between the two referred editions that concerns the race issue is really striking. In Polish language, the word "Murzyn" (a diminutive is "Murzynek", used in the name of Murzynek Goga-Goga) comes from the Latin Maurus, as in Hebrew, the word Kush as in Gog ben Kush) refers to a population with dark skin¹¹. Although nowadays it is often perceived as offensive or anachronistic, moreover, considered the equivalent of the negatively charged words "Negre" or "Negro," loaded with connotations associated with the legacy of colonialism, it is not unequivocally contemptuous. According to today's linguistic sensitivities it should be used no differently than in the rights prerogative of historical quotation. In the times of Makuszynski' and Pinkerfeld' this word was, apparently, quite neutral.

The next important discrepancy connects to gender issue and seems to differentiate the role, meaning and potentiality of the main character. In Polish the word 'monkey' is feminine, and Fiki-Miki is a monkey girl who is very brave and eager to act (hence is small and weak). In the Hebrew edition Fiki is a male character and the written text in the opening of the story empowers it: "...Fiki Mush, the monkey son of a monkey..." (גם" (פיקי מוש, הקוף בן קוף"). This difference might not change the content of the adventures, but it pigeon holds the protagonist's subjectivity and agency and thus implicitly affects the girl's and boy's audience.

11 Historic Kush is situated between northern Sudan and southern Egypt.



Ill. No. 4. The cover of *Awantury i wybryki małej małpki Fiki-Miki* [The adventures and mischiefs of Fiki-Miki- the little monkey] „W Drodze” Jerusalem 1944, and *Adventures and incidents of Fiki-Moosh and Gog Ben Kush*, “Rodin”, Tel Aviv (1945).

We noticed some interesting differences and similarities between the Hebrew and the Polish editions of Fiki-Miki. First and foremost, the cover contains striking differences: In the Hebrew version the two crescents placed twice on the peak of oriental-style buildings disappear. We can presume, that elimination of this evident Muslim culture symbol was the decision of the “Rodin” Publisher in Tel Aviv in view of the cultural and

could have been Marian Walentynowicz himself. Even though at that time he lived in London, he worked since 1942 as a war correspondent for the 1st Polish Armoured Division under the command of General Stanisław Maczek. We can assume that new illustrations made by Walentynowicz were mailed from London to Palestine. This is quite likely, especially given the fact that he also updated or modified his illustrations for post-war editions because of censorship (cf. Rybicka 2020, p. 425).

The Hebrew edition of Fiki-Miki

Let's go now to the edition and Hebrew translation of the adventures of Fiki-Miki the Monkey – a picture book by Makuszyński and Walentynowicz. The first part of the Polish edition of the serial was published by the “W Drodze” publishing house in Jerusalem in 1944. The two copies of the book from the National Library in Warsaw were under our analysis. In our opinion the publisher did not intend to issue the subsequent parts, unlike the G&W original, and therefore does not display the number 1 on the cover.

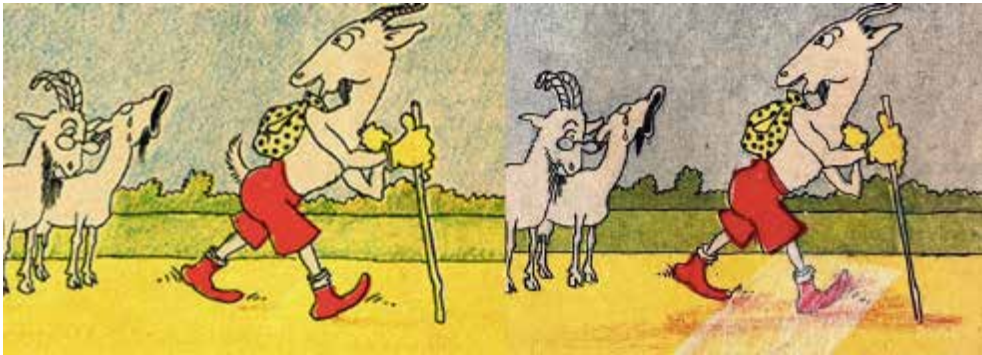
Fiki-Miki the Monkey was translated into Hebrew by the Jewish poet of Polish descent, Anda Pinkerfeld Amir¹⁰ and her work is an adaptation of the adventures of Fiki-Miki titled Fiki-Moosh and Gog Ben Kush with colourful lithographs published by Rodin Publishing House in Tel Aviv in 1945.

10 “Anda Amir-Pinkerfeld born in Rzeszów into an assimilated Jewish family (Anna Pinkerfeldówna, 1902–1981) is the author of a volume of poems entitled *Pieśni życia* (literally: Songs of Life), published in 1921 in Lviv. In her youth she joined the Zionist organization “*Ha’shomer ha’tsair*” (“The young guard”) and in 1924 she permanently left for Palestine. Influenced by the poet Uri Zvi Grinberg, she began to write poems in Hebrew. She made her debut in her new homeland in 1928 in the magazine “*Dawar*” and published her first volume of Hebrew poetry *Yamim Dovevim* (Whispering Days) a year later [see: *Encyclopaedia Judaica*, pp. 848–849]. Anda Pinkerfeld had published some children’s books in Hebrew until 1944, and more after. Many of them are children’s poetry. Some of them addressed difficult subjects as death and war [Zierler 1999]. She also translated classic children’s literature from global repertoire to Hebrew. In 1936 Amir was awarded the Bialik Prize for children’s literature and in 1978 she earned the Israel Prize, the most prestigious of Israel’s awards, for her landmark contribution to the shaping of children’s poetry in Israel [see: Tarnowska 2016: 84, Mashiach 2021].

original pictures⁹ and using a slightly larger editorial format (the format of the Warsaw edition was 20 x 30 cm, while the Jerusalem edition was 21 x 32 cm).

- The paper of the Jerusalem editions is more than twice thinner than the quite stiff paper of the original Polish editions. The captions under the illustrations are in bold print, and the thickness and font shape are slightly different from those of the original editions. Also, colour patches do not fit the contours of figures and there are other, less visible differences (the shape of strokes, modified shapes, simplified outlines or even the colouring of shapes that are neutral in the original editions).

- All these discrepancies are probably due to technological and printing limitations of the photo offset technology as compared to lithography.



Ill. No. 3. Kornel Makuszyński, Marian Walentynowicz, 120 przygód Koziołka Matołka' comparison of „Gebethner & Wolff” (1933) version on the left and Jerusalem “W Drodze” (1944) version on the right.

Obviously, the exact editorial decisions, or the specific printing parameters, are unknown to us, even though we are familiar with the circumstances of Jerusalem editions. Nor do we know anything about the procedure that was euphemistically called “reprint”, but in fact was a re-drawing and a graphic adaptation, rather than an exact copy, of the original. Who were the illustrators engaged in the process? What was the production process like? Answers to these and other questions might be found in archival materials of the L. Rubinstein’s & S. Zolschein’s printing shops in Tel Aviv, which, however, are unlikely to have survived until now. Theoretically, the illustrator

⁹ Bogusławska notes that initially, reprints of pre-war Polish books were often not actually reprinted but copied on the typewriter, which justifies our observation (Bogusławska, 1965: 303).

Anda Amir-Pinkerfeld. We don't know how exactly the Polish books made their way to Jerusalem and Tel Aviv, but we can set some hypothesis.



Ill. No. 2. The sample of the corpus of books series for visual autopsy at the National Library in Warsaw (18 copies). Be aware of the different directions of reading in Polish (from left to right) and Hebrew (from right to left).

Both the original editions of the Gebethner & Wolff publishing house, initially printed by the “Zakłady Graficzne B. Wierzbicki i S-ka, Warszawa” printing house (120 adventures, part II) and the “Zakłady Graficzne B. Wierzbicki i S-ka, Warszawa” printing house (parts III and IV of the adventures) in Warsaw and the Jerusalem editions of the “W Drodze” publishing house, printed at the Rubinstein printing house in Tel Aviv, led us to the following conclusions:

- Concerning the written texts there are no differences between Warsaw and Jerusalem versions of all edited books.
- The Jerusalem editions were not a reprint (as is suggested by the colophon of the Jerusalem edition: Reprint of the Gebethner & Wolff edition, Warsaw / Printed in Palestine by Rubinstein Tel-Aviv – Colour-print by S. Zolschein Tel Aviv) but rather a visual adaptation of the Warsaw edition achieved by redrawing Marian Walentynowicz's

who had arrived in Palestine before the war often had substantial collections of Polish books to offer. Books were also borrowed from Jewish institutions that kept collections of Polish works (e.g. the Hebrew University of Jerusalem). Good relationships between Polish soldiers and civilian refugees and the Jewish community also made publication projects easier to implement. Books were printed in a number of local printing shops, especially in Jerusalem and Tel Aviv (e.g. L. Rubinstein's or S. Zolschein's printing shops) (cf. Czarnik, 2012: 180). A major obstacle, although not insurmountable (as is suggested by the impeccable text of the analysed books), was the lack of Polish-speaking typesetters. Thanks to the relentless efforts of Polish authorities and sympathy of the British authorities in the Middle East, printing books for children was considered of equal importance as military regulations and instructions, so publishers such as "W Drodze" received official paper and printing ink rations (Czarnik 2012: 180; Lasocki, 1989: 106-107).

Books were also regularly sold in Palestine. Publishing houses, bookshops and distributors often advertised books in civilian and military newspapers. According to our research, they advertised new releases⁸ and encouraged people to buy and read them. Some refugees could afford to buy a book. Soldiers and officers received adequate regular pay and civilians either earned money or received financial aid (Czarnik 2012: 373).

Characteristically, many of those books have probably travelled with Polish war refugees to their subsequent places of stay: East Africa, New Zealand, England, America (Ney-Krwawicz, 2020). The National Library in Warsaw contains copies of books with proprietary labels of Polish institutions in London.

What happened to *Matolek the Billy-Goat* and *Fiki-Miki on Their Way to Jerusalem*?

As mentioned before, Makuszyński and Walentynowicz's picture book about the adventures of *Matolek the Billy-Goat* was published in Jerusalem in Polish, and the book about *Fiki-Miki the Monkey* was published in Polish, and later in Hebrew translation by

8 Books about the Monkey and the Goat were not expensive, even though they were printed in colour. They have cost 300 Mils per one copy (cf. advertisements in the political and literary bi-weekly "W Drodze". The Goat 1(43)45 of 1 January 1945; The new Monkey editions advertised three times: 15(33)44 of 1 August, 18(36)44 of 16 September and 20(38)44 of 16 October 1944).

which conscripted also civilians with different professional qualifications (artists, teachers and other cultural figures) and civilians working for the Army, was evacuated from the USSR to the Middle East, where they joined the Allies in the Italian front⁶. Circa 115,000 people reached Iran and Palestine, including around 78,000 male and female soldiers and 37,000 civilians. The evacuees included a group of more than 14,000 children below the age of 14 years, mostly orphans of the victims of Soviet deportations. It was mainly for those children that, starting in the second half of 1942, hospital care, education, scientific, artistic and literary activities were undertaken with UK's assistance (Odrzywołek, Trojański, 2015). Apart from the basic textbooks (mainly alphabet books and Polish language text books), it became important, already in mid 1943, to satisfy the hunger for books intended for independent reading. Most publications were classic works of Polish literature, but the fact that the whole series of the adventures of *Matolek the Billy-Goat* and *Fiki-Miki the Monkey* were published proves that care was also taken of younger children and their entertainment; a picture book was a nice Christmas gift, a tradition that Poles fostered in exile⁷. A special publishing house called the Publishing House of the Ministry of Religion and Public Enlightenment was established for the editing of Polish classics and school textbooks for young and adult learners (cf. Lasocki, 1989; Czarnik, 2012). Between 1943 and 1945 Palestine was the centre of Polish emigrant culture in the Middle East with Jerusalem becoming, after London, the second centre of Polish diaspora (Chłap-Nowakowa, 2014; Patek, 2013; 2016; 2021).

During the war it was difficult to find books for children, just as it was difficult to buy or get a ration of paper and overcome technical obstacles. Each children's book brought by refugees in their luggage was made available to a broader group of readers. Books were also delivered from the USA or UK (mainly London), (cf. Bogusławska, 1965: 303). Researchers of the history of books among Polish refugees (Czarnik 2012; Lasocki, 1989) note that books were reprinted from copies found in new and second-hand bookshops in Tel Aviv, Jerusalem and other towns in Palestine. Families of Polish Jews

following tough negotiations with Stalin, the Polish Government-In-Exile in London delegated General Władysław Anders to form the Polish Armed Forces in USSR in 1941.

6 See: <http://andersarmy.com> – a bilingual website created by Professor Norman Davies collecting, in addition to basic information, voluminous archival material (documentary and iconographic) along with many memoir testimonials.

7 Before the war, books about the Goat and the Monkey were published in Poland to serve as an attractive Christmas gift, which the narrator usually announced in each part.

Before World War II, the adventures of Matołek the Billy-Goat were published 8 times in the total of ca. 300,000 copies (good books were usually published in 3 to 5 thousand copies) in Poland. The popularity of the series inspired another cycle of plot-wise and graphically similar stories about another animal hero, Fiki-Miki the Monkey (Awantury i wybryki małej małpki Fiki-Miki [The adventures and mischiefs of Fiki-Miki - the little monkey](1935), Fiki-Miki dalsze dzieje kto to czyta ten się śmieje (1936), Na nic płacze, na nic krzyki koniec przygód Fiki-Miki (1936). As regards the plot of the book: the heroine, an orphan whose mother had been eaten by a snake, is found in the jungle by a black boy named Goga-Goga. She and the boy start a trip that is full of dangerous and at times even life-threatening adventures from which they always escape unharmed. In this concept, traveling the world, unlike in the case of Matołek the Billy-Goat, is purposeless, unless we consider the adventures themselves to be the purpose.

How did Matołek the Billy-Goat and Fiki-Miki make their way to Jerusalem – picture books’s journey to Middle East

The Importance of Books and Reading for Polish Immigrants and Refugees

Wherever Polish civilian refugees arrived in during World War II, they tried to create as normal conditions as possible to compensate for the education, upbringing and development of children and youth and to foster Polishness (Ney-Krwawicz 2014a, 2014b, 2020; Draus, 1993). One of the scholars has written: “Uncertain of tomorrow, the emigrants, hoping their stay in a foreign land would only be temporary, organised their cultural life and education, making sure children had access to Polish books” (Bogusławska 1965, p. 303). “We are a wandering little Poland”, said General Władysław Anders, creator of the Polish Armed Forces in the USSR (Davies, 2016)⁵. His army,

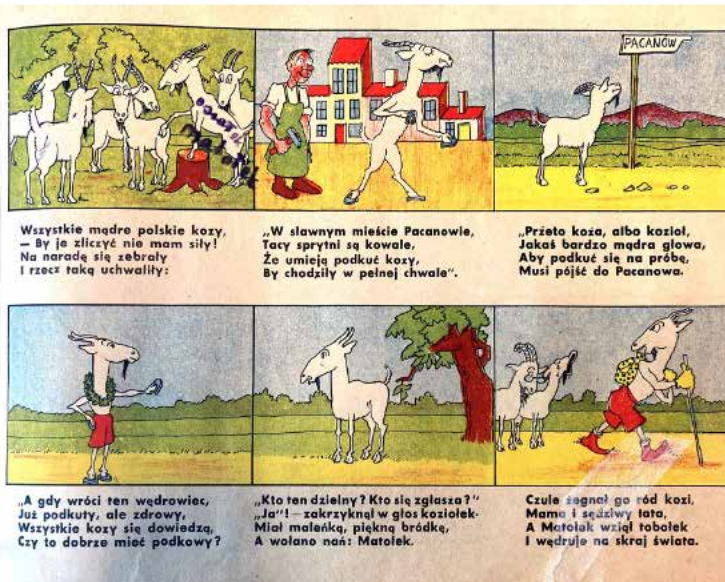
Goat and the Monkey (Sosnowski, 2004). We are also familiar with the historical critique of the works from the pedagogical perspective as well as their literary criticism arising from socialist realism (Heska-Kwaśniewicz, 2016). Our research, however, concerns quite different issues.

- 5 The Polish World War II history needs to be reminded here in short. The failure of the September campaign in 1939 resulted in Poland being split between the two invaders: Germany and Soviet Russia. Many soldiers decided to leave the country and head for southern or western Europe to fight the invaders with the allied armies. In the half of Poland occupied by Soviets, Polish soldiers as well as civilians suffered repression, for example, they were deported to military and labour camps in remote locations of the Soviet Union (Siberia and Kazakhstan). This fate was shared by around a million people, including nearly 200,000 soldiers. In these dramatic circumstances,

The titular hero, *Matolek the Billy-Goat*, is an anthropomorphic Polish goat dressed in red shorts and shoes that walks on two legs. Four parts of the adventures of *Matolek the Billy-Goat* were published between 1932 and 1934 by the famous Warsaw publishing house Gebethner & Wolff (120 adventures of *Matolek the Billy-Goat* and, subsequently, the 2nd, 3rd and 4th books of the adventures of *Matolek the Billy-Goat*). The first part contains 120 same-size illustrations, each accompanied by a four-verse commentary. They present humorous stories (based on funny situations and, to a large extent, linguistic jokes) about the hero who travels the world (Africa, America, China, Afghanistan and Polish towns, like Krakow, Warsaw, Zakopane) and even reaches the moon, only to get to a place that in fact was very close. His longed-for destination is Pacanów – the town of blacksmiths called by the surname of *Koza* (Goat), the only ones who shoe goats. The name of the town is also semantically related to goats (derogatorily referred to as “*Pacan*”, which means a silly-billy). The town (which actually exists in Poland) is also the subject of mockery (apparently, there is a place like that in every country). *Matolek the Billy-Goat* wants to get there in order to be shoed, which would be ennobling for him. The events in the book are triggered by his adventurous nature and a tendency to get himself into trouble (although the narrator consequently calls him wise).

The realistic world intermingles with the Aesop’s fabulous convention. The layout of the work reminds of early Disney-style comic books (picture stories) with bars rather than speech balloons. Each page contains six pictures evenly arranged in two lines in a film frame style with a rhythmic and rhymed octosyllabic quatrain under every picture. The illustrations contain symbolic representations of the places visited by the hero and dynamical visualisations of funny and sometimes dangerous situations described in the text underneath. The researchers have noted that the work praises bravery and persistence in the pursuit of the goal but at the same time reveals the absurdity of the world as it is organised by man, yet it does so in a humorous and tasteful, free of moralizing manner (Heska-Kwaśniewicz, 1998). *Matolek the Billy-Goat* is a synonym of goodness, laughter and adventure as well as a fixed phrase that means a likeable hero, yet (unfortunately) at the same time it is stereotypically and somewhat contemptuously considered to colloquially mean mental retardation (Heska-Kwaśniewicz, 1998)⁴.

4 We are aware of the critique of Makuszyński and his antisemitic views (Urbanek, 2017, s. 209-216 as well as no longer correct naming and colloquially sounding message of his works about the



Ill. No. 1. The cover and one page of 120 przygód Koziołka Matołka [120 Adventures of Matołek the Billy Goat], "Gebethner & Wolff", Warsaw (1933).

Matolek the Billy-Goat and Fiki-Miki the Monkey

Matolek the Billy-Goat² is a cult figure in Polish children's literature, created in the 1930s by the artistic tandem: the writer Kornel Makuszyński³ and the illustrator Marian Walentynowicz .

According to many Polish comic book researchers, the Adventures of Matolek the Billy-Goat is the first and most popular Polish comic book. Some even claim that Makuszyński wrote a scenario rather than a poem (cf. the Komiks baza.pl website). Janusz Dunin describes the work as a comicial hybrid that combines comic book and film like narrative, with the belief that rhymed poem is the best form of expression for children (Dunin, 1991, p. 135). According to J. Woynarowski, it is unclear whether Matolek the Billy-Goat is a hundred percent comic book, yet it undoubtedly constitutes the first link uniting the Polish school of illustration that had developed parallel to the Polish comic book school (Woynarowski 2020, s. 202). The authors of a monograph on the Polish School of Picture Books believe it to be one of the first picture books, especially unique series of picture books (cf. Cackowska M., Wincencjusz-Patyna, 2018, Gdańsk, p. 54).

2 In an unpublished translation of Makuszyński's text into English, Matolek the Billy-Goat is called by the idiomatic name *Silly Billy*. According to Szmatoła, this name brings to mind both the affectionate term *billy-goat* and the popular ballad *Where have you been, Billy Boy?* that has its British, American and Irish version and is liked particularly by children. There is also the *Billy the Kid* cowboy (another hint at the young goat) by Bułuk-Ulewiczow, 2006, p. 39-40; [quotation after: Szmatoła, p. 168, footnote 14].

3 More info see: <https://culture.pl/en/artist/kornel-makuszynski>

Foreword

Books as well as other objects that accompany man travel through time the same as man does. Man creates books, and books transform man. Some of them have a special status: They are unique because of their origin, or important because of their content. Some of them, like fetishes, are lovingly preserved, just as family photo albums are preserved, becoming memory vehicles or relics of ancestors (Krajewski, 2013; Nizińska, 2016; Zborowska, 2019). Books also accompany man on journeys. The history of culture is the history of the transfer of books and the ideas they carry (Kot, 2020) (Patek, 2007). Books, the same as people, have their history.

Some call the twentieth century the century of runaways. It is said that in the first half of the twentieth century alone, 60 to 80 million people in Europe were forced to leave their homeland – temporarily or permanently. A majority of them emigrated during one decade, between 1938 and 1948, from Central and Eastern Europe.¹

Many studies dedicated to the memory of emigrants (displaced persons, refugees, exiles) tend to marginalize children's books as well as other aspects concerning the life of children, when tragic historical turmoil at the background of human experiences significantly traumatise the early stages of life (Przewrocka-Aderet, 2020; Stola, 2010). This does not mean that there were no children's books in the cultural space or that they had no impact on the creation of subjectivity (identity) or culture (Nizińska, 2016; Orlev, 2012; Papuzińska, 1996).

The purpose of this study was to explore the Jerusalem's history of the Polish children's picture book about the adventures of Matołek the Billy-Goat, and its sociocultural importance. Meanwhile, the search covering the war period proved that a twin book about the adventures of Fiki-Miki the Little Monkey was published in Jerusalem in 1944 in Polish, and in 1945 was translated into Hebrew (published in Tel Aviv). In the study, we followed the questions of how did these books appear during wartime under the circumstances of waves of Polish refugees, and how did the Polish education function in exile, or in the broader context of the life of Poles and Polish Jews in Eretz Yisrael.

1 There is a book on the forced migrations of that time called "Europe on the Move" (Kulischer 1948).

Matolek the Billy-Goat and Fiki-Miki the Little Monkey Go to Jerusalem

Dr. Małgorzata Cackowska & Dr. Hubert Bilewicz

Abstract

The authors trace the previously non-examined history of the editions of Kornel Makuszyński (author) and illustrator Marian Walentynowicz's adventures of Matolek the Billy Goat (canonical example of series of Polish children's picture books) during the Second World War in Jerusalem, in the context of the life of Poles in exile, considering in particular the aspect of culture and education of refugees in the Middle East. Meanwhile, the search proved that a twin picture book about the adventures of Fiki-Miki the Monkey was published in Jerusalem in 1944 in Polish and in 1945 translated into Hebrew by Anda Amir-Pinkerfeld (published in Tel Aviv).

Research analyses are focused on the circumstances and mechanisms of publication, adaptation and graphic modification, educational functions and the scope of the reading impact of these initiatives in the context of the mass migrations of the time and intercultural exchange. Also, as far as the interpretative aspect is concerned, the peregrination nature of the main plot line seems to convene with the socio-historical context of the day, marked with the common mass experience of migration, which additionally co-created space for intercultural educational offers as a part of the educational and cultural life of Poles in exile and Polish Jews in Eretz Yisrael.

Keywords: Polish Picturebooks for Children, Matolek the Billy Goat, Fiki-Miki the Monkey, Kornel Makuszyński, Marian Walentynowicz's, Anda Amir-Pinkerfeld, Poles in Exile in Jerusalem

“For countless times, through countless times, in countless places, in countless people, for countless numbers of time, countless books were browsed with love – and then it all burned, got destroyed, went up in flames...” (Wańkiewicz, 1981, s. 603).



Keywords: Polish Picturebooks for Children, Matolek the Billy Goat, Fiki-Miki the Monkey, Kornel Makuszynski, Marian Walentynowicz, Anda Amir-Pinkerfeld, Poles in Exile in Jerusalem

story as an educational tool is described first and consequently an understanding of their educational and human value, especially for elementary school-aged children. Later, the article reviews the use of stories in the framework of educational work in the spirit of Waldorf education. The story serves in this educational stream as a main methodical means of conveying abstract concepts, supporting the development of children and accompanying different challenges from classroom and school life, and no less in itself as a kind of mental treasure of images and processes that can help children understand the world and impart meaning to their lives.

Keywords: Waldorf Education, Steiner Education, Story, Methods of Learning

Matolek the Billy-Goat and Fiki-Miki the Little Monkey Go to Jerusalem

Dr. Małgorzata Cackowska & Dr. Hubert Bilewicz

The authors trace the previously non-examined history of the editions of Kornel Makuszyński (author) and illustrator Marian Walentynowicz's adventures of Matolek the Billy Goat (canonical example of series of Polish children's picture books) during the Second World War in Jerusalem in the context of the life of Poles in exile, particularly in the aspect of culture and education of refugees in the Middle East. Meanwhile, the search proved that a twin picture book about the adventures of Fiki-Miki the Monkey was published in Jerusalem in 1944 in Polish and in 1945 translated into Hebrew by Anda Amir-Pinkerfeld (published in Tel Aviv).

Research analyses are focused on the circumstances and mechanisms of publication, adaptation and graphic modification, educational functions and the scope of the reading impact of these initiatives in the context of the mass migrations of the time and intercultural exchange. Also, as far as the interpretative aspect is concerned, the peregrinatory nature of the main plot line seems to convene with the socio-historical context of the day, marked with the common mass experience of migration, which additionally co-created space for intercultural educational offers as a part of the educational and cultural life of Poles in exile and Polish Jews in Eretz Yisrael.

"The Design of the Words and Sentences Helps Me to Create Theatricality": Pre-service Teachers Creates Teaching Activities Adapted to Multimodal Reading in Printed Children's Books

Dr. Michal Ganz-Meishar & Dr. Limor Rubach

Qualitative-interpretive research of a case study examining preservice teachers' experiences in a multimodal reading of printed children's books and the pedagogical challenges and their implementation in the classrooms. Research questions: (1) How do the preservice teachers perceive the multimodal reading experience in printed children's books? (2) In what way do they deal with the challenges in teaching multimodal reading?

The research tools: (A) Choose books, reading with a multimodal lens; writing teaching activities for multimodal reading; writing a reflection after teaching; (B) Semi-structured personal interviews.

The research findings show that multimodal reading requires the reader to be an active and multimodally aware free reader response by understanding performance and meanings from diverse sources, tracing different text elements and their relationships, and navigating between them to create an interpretation. Multimodal reading strengthens teaching competencies to accompany and guide the children. The research contributes to applying multimodal reading skills in constructing literary understanding.

Keywords: Multimodal Reading, Children's Literature, Teaching Children's Literature, Teacher Training, Literary Interpretation

The Role of Stories in Waldorf Education: Meaning, Principles and Method

Dr. Gilad Goldsmidt

The subject of the article is the meaning of stories for the development of children and how they are used in Waldorf (Anthroposophical) schools. The meaning of the

criteria used in this study may be useful for future studies and observations, and may additionally be adapted to other biblical stories as case studies.

Key Words: Children's literature, Adaptation of Biblical Literature, Torah Stories, Sectarian Literature, Genres of Children's Stories

What Children Have Yet to be Told About How Babies Are Born?

Dr. Tamar Luz Garber

Children become curious about sex organs and reproduction processes from an early age. Their inquisitiveness may be embarrassing for parents. Books that explain how babies are born can help and may serve as a basis for conversation. The educational challenge is to provide information compatible with the children's level of understanding through texts and illustrations while avoiding pornographic exposure. This study reviews five children's books on the topic intended for young children and published in the last twenty years. Some were written in Hebrew and some were translated. The study compares the detailed information, designations of the body parts, and association between the content and the illustrations. The findings show a dearth of criteria regarding what young children should know about this topic. The levels of information vary. It is difficult to illustrate the books in an age-appropriate manner. Some of the contents are intended for the adults who read them to the children rather than for the children themselves. They include humor that is not necessarily comprehensible for children. Most of the books begin with several wrong answers to the question of how babies are born, including the stork myth. The study examines the suitability of the contents for young children, the role of adults as mediators, and imparting the topic through language and visual literacy.

Keywords: Children's Literature, Early Childhood Education, Sex Education, Difference between Boys and Girls, Fertilization, Pregnancy, and Childbirth, Illustration

literary creation, as well as society's response to it. The reading is conducted in light of various critical theories from the fields of psychology, sociology, philosophy, and literary research, focusing on the figure of the "other" in society.

Key Words: The 'Other' in Literature, The 'Other' in Israeli Children's Literature, Jonathan Geffen, The Perception of the Child in Children's Literature, The 'Atlasian Revolution', The Pursuit of the 'Other', Anna Freud, Emmanuel Levinas, The Model of Yaakova Sacerdoti's Four Encounters

Torah Stories for Children: Mapping Out the Genres and Adaptations of Biblical Stories for Children in the Hebrew Language, Based on a Case Study of a Multi-version story

Dr. Ayala Friedman & Dr. Daniel Nikritin

The goal of the current study is to map out the adaptations of biblical stories for Hebrew speaking children in Israel, starting from the 1930's. The mapping process is conducted with the help of tools and conceptualization processes derived from the field of adaptation, as well as by observing the interpretation and handling techniques of biblical text. The study focuses on the story of the brothers Jacob and Esau from the book of Genesis, as a case study.

Throughout the course of the study we have focused on three main genres with distinctive characteristics: the "Torah stories for the child" genre, addressed to the general population's children; the "weekly Torah portion", mostly addressed to the children of the ultra-orthodox population and the genre we referred to as the "renewable weekly Torah portion – for children", whose adaptors come from the modern-orthodox religious population, and which addresses religious children and at times the general population's children.

The genres all differ from one another in the degree of adhering to the simple explanations, the level of loyalty kept to biblical reality or their tendency to anachronism, as well as in the degree to which the characters are shaped as exemplary and the adaptive effort placed into the moral mediation of their actions. The wide mapping process and

Abstracts

Bibliotherapy in the Service of the Self: Writing processes and Identity Formation in 'Emily of New Moon' by Lucy Maud Montgomery

Dr. Bella Sagi

This article examines the role of personal writing in the processes of writing, processing loss and mourning and the formation of identity in the character of Emily Starr, In the book 'Emily of New Moon' by Lucy Maud Montgomery, who is well known for the 'Ann of Green Gables' series and the character of Anne Shirley.

The character of Emily, that faces being orphaned after losing both of her parents during a short period of time in her childhood, uses writing for an emotional outlet during times of distress, and as a way of maintaining contact with her father who has passed away by writing to him. Further, the possibility of renewing an emotional connection with her mother through writing to her, brings her out of existential loneliness and brings her closer to her true self.

Key Words: Youth literature, Girls, Emily of New Moon, Lucy Maud Montgomery, Emily Starr, Bibliotherapy, Self, Grief, Writing, Loneliness

From Exclusion to Adoration: Representations of the 'Other' in Three Literary Works for Children by Jonathan Geffen

Dr. Smadar Falk-Peretz

The article proposes a close reading of three literary works for children by Jonathan Geffen, which include representations of the 'Other' in society: The poem "The Porcupine Yocheved" (in 'The Stars Are the Children of the Moon, 1974), the narrative poem "The Wrong Dragon" (from the collection of poems by the same name, 1986), and the children's art story "The Cauliflower Child" (1983). These literary works are included in the curriculum for early elementary language education. The analysis of these works exposes the ways in which the 'Other' is represented and shaped in the

Matolek the Billy-Goat and Fiki-Miki the Little Monkey Go to Jerusalem177

Dr. Małgorzata Cackowska & Dr. Hubert Bilewicz

Contents

A word from the Editor	11
-------------------------------------	----

Dr. Renana Green-Shukrun

In Memoriam

The Secret of Growth – A Poem in Memory of Prof. Ilana Elkad-Lehman	15
--	----

Dr. Smadar Falk-Peretz

When Zohar Met Anat and When Kremer Met Shumdi – In Memory of Jonathan Geffen and Meir Shalev	17
--	----

Dr. Renana Green-Shukrun

Study and Research

Bibliotherapy in the Service of the Self: Writing Processes and Identity Formation in 'Emily of New Moon' by Lucy Maud Montgomery	31
--	----

Dr. Bella Sagi

From Exclusion to Adoration: Representations of the 'Other' in Three Literary Works for Children by Jonathan Geffen	43
--	----

Dr. Smadar Falk-Peretz

Torah Stories for Children: Mapping Out the Genres and Adaptations of Biblical Stories for Children in the Hebrew Language, Based on a Case Study of a Multi-Version story	66
---	----

Dr. Ayala Friedman & Dr. Daniel Nikritin

What Children Have Yet to be Told about How Babies Are Born?	92
---	----

Dr. Tamar Luz Garber

"The Design of the Words and Sentences Helps Me to Create Theatricality": Pre-Service Teachers Creates Teaching Activities Adapted to Multimodal Reading in Printed Children's Books	120
---	-----

Dr. Michal Ganz-Meishar & Dr. Limor Raubach

The Role of Stories in Waldorf Education: Meaning, Principles and Method	147
---	-----

Dr. Gilad Goldshmidt

SIFRUT YELADIM VANOAR

ISRAEL JOURNAL OF CHILDREN'S AND YOUTH LITERATURE
No. 144

Editor: Dr. Renana Green-Shukrun

Editorial board:

Prof. Miri Baruch, Prof. Ilana Elkad-Lehman, Dr. Celina Mashiach,
Dr. Batya Maoz, Dr. Ruth Burstein, Dr. Vered Tohar, Dr. Smadar Falk-Peretz

June 2024