

# חינוך, ספרות ומה שביניהם

פרקי עיון

ניצה דורי

חינוך, ספרות ומה שביניהם

ניצה דורי



בספר זה תמצאו חיבור בין שני עולמות מחקר - עולם החינוך ועולם הספרות. פרקי הספר עוסקים בשיח כן ומשמעותי בממשק המחקרי שבין ספרות ילדים ונוער לבין חינוך.

לכאורה, ספרות עוסקת בנרטיבים, בעולם הדמיון ובמשחקי שפה, וחינוך עוסק בהקניית ערכים, הרגלים ודרך ארץ. לכאורה, החינוך הוא שמרן, הוא בעל נורמות ומוסכמות והוא מה שירשנו מהורינו וממורינו, והספרות היא ההפך מזה: היא אינה עוסקת בהקניית ערכים, אלא אם כן היא ספרות מגויסת, היא ליברלית ונותנת דרור לרוח היצירה של המחבר והיא משנה את מורשתה מדור לדור: אינה דומה ספרות ילדים שנכתבה בתחילת המאה שעברה בתכניה, בסגנונה ובשפתה לספרות ילדים הנכתבת היום. אך לאמיתו של דבר הספרות היא חלק אינטגרלי מהחינוך. מסריה החינוכיים גלויים או סמויים, ובאמצעותה מוליכים הורים ומחנכים אידאות חינוכיות שונות, מתוך תנועה מתמדת בין המוען, הטקסט והנמען.

הקריאה בפרקי המחקר בספר זה תאפשר שאילת שאלות נוספות, גילויים נוספים, הטלת ספקות והעיקר שותפות פעילה בגילויי הקשר שבין חינוך לספרות.

ד"ר ניצה דורי, חוקרת ספרות ילדים ונוער, מחברת ספרי ילדים ומרצה בחוג לגיל הרך במכללת שאנן.



ISBN 978-965-7482-54-4



9 789657 482544

# חינוך, ספרות ומה שביניהם

פרקי עיון

ניצה דורי

**Education, literature  
and everything in between**

Nitsa Dori

המערכת עשתה ככל יכולתה כדי לאתר את בעלי הזכויות ליצירות  
שקטעים מתוכן הובאו בספר ולקבל את אישורם לשימוש ביצירות  
פרי עטם.

© כל הזכויות שמורות למחברת

ישראל

אדר א' תשפ"ד - פברואר 2024

עריכת לשון: לין אליקים  
עיצוב ועימוד: תחיה מנדלבאום



הוצאה לאור

מסת"ב 4-4-54-7482-965-978 ISBN

שאנן - המכללה האקדמית הדתית לחינוך

רח' הים התיכון 7, קריית שמואל, חיפה



## תוכן העניינים

5	שלמי תודה
7	הקדמה
11	האומנות בשדה ההוראה
13	המורה האומן
13	ביטוי הרגש באמצעות אומנות ושילובו בעבודת ההוראה
39	חינוך לערכים יהודיים: הנחלת ערכים לאומיים ודתיים באמצעות שירים
	נס להתנוסס
41	שירי חג העצמאות לילדים וטיפוח גאווה לאומית
	בין 'קן לציפור' ל'לכבוד שבת'
65	ההוויה הדתית-תרבותית בשירת ביאליק לילדים
93	ספרות ומסריה הגלויים והסמויים
	הנובלה "המינה לזיה והסיפור" הרפתקאות אליס בארץ הפלאות"
95	קווי הדמיון ביניהם ומשמעותם הפסיכולוגיסטית, הספרותית והמגדרית
	אובדן בנים ובנות במערכות ישראל
115	שבעה שירים של שכול
	חצי דתי חצי חילוני
	שיריו ההומוריסטיים של יהודה אטלס לילדים בטרנספורמציה לילדי
137	הציבור הדתי-לאומי בשירי אורי אורבך
	הכמיהה לילד
157	הכמיהה שנכזבה וביטויה השירי
177	זקנה, מוות, לידה וחיות מחדש בסיפורי הילדים של רבקה מרים
	"נרדמה היא וחולמת בלי מקצוע ישנה"
193	ייצוגים מגדריים בשירת הילדים העברית
	הגחכת דמות האישה בספרות הילדים העברית
205	מסטראטיפי מגדרי למחאה פמיניסטית

223	<b>חינוך, טקסט ומיומנויות</b>
	<b>קידום למידה דינמית באמצעות איורים</b>
225	עיון בספריה של רינת הופר
	<b>סיפורי מסע לילדים</b>
241	מאפייני הסוגה בספרות העברית בשנים 1923–2009
279	<b>שירי השאלות של לאה נאור ותרומתם לקידום לומד עצמאי</b>
293	<b>ילדים ובעלי חיים תמיד גונבים את ההצגה</b>
	<b>התפתחות היסטורית-תרבותית של הביבליותרפיה בישראל</b>
295	יצירות ספרות על בעלי החיים והפוטנציאל הטיפולי הגלום בהן עבור ילדים
	<b>מ"לאדושקי לאדושקי" ל"בני יונים שניים"</b>
311	על אומנות התרגום והעיבוד של לוי קיפניס לשיר הילדים הידוע
	<b>"עכבר, עכבר, הישמרה"</b>
329	דמות העכבר בספרות הילדים
335	<b>דמויות מיוחדות בספרות הילדים</b>
	<b>היזהר פן יבוא שוטר</b>
337	ייצוג השוטר בספרות הילדים
	<b>גם קטנים מצליחים</b>
355	דמות הננס הגיבור ומשמעותה בשני ספרי ילדים
363	<b>הגולם מפראג והשפעתו על יצירות ספרות לילדים בעברית</b>
379	<b>רשימת מקורות</b>



## שלמי תודה

לפרופסור מאיה פרוכטמן, שבלעדיה ספר זה לא היה יוצא לאור.  
לפרופסור אבי לוי ולפרופסור דוד בן־חיים, על העידוד ועל התמיכה.  
למיכל סייבי, ספרנית המכללה האקדמית הדתית לחינוך "שאנן"  
בחיפה, ולאורית בן נון, מנהלת הספרייה, על עזרתן האדיבה במציאת  
ספרים ומאמרים שהייתי זקוקה להם לצורך כתיבת דבריי אלה.  
לעורכת הלשון לין אליקים, על הערות בונות ומועילות.  
ליפעת פישר ואיריס ביוקנסקי־פצ'רסקי, על הסיוע בהוצאת הספר  
לאור.

לתחיה מנדלבאום על העיצוב הגרפי והעימוד.  
ותודה מיוחדת לבני משפחתי היקרים: יצחק, ישראל, דביר, צופית,  
רותם, לירון בת אל, אוריה, נועה, איתי, נוי אסתר, שחר מיכאלה ועדן  
שגורמים לי לחייך בכל בוקר מחדש.





## הקדמה

שנים רבות אני עוסקת במחקר בתחומי החינוך והספרות ובמיוחד בקשרים בין השניים. את פירות מחקריי פרסמתי במרוצת השנים בבימות מגוונות, ובספר שבידכם אני מתכבדת להגישם לכם כשהם אגודים יחד. יש שמתוך העיון ממרחק הזמן חשתי צורך לשנות מעט, ובמקרים אלו הפרק משמר את תוכן המאמר המקורי אם כי איננו המאמר ככתבו וכלשונו. מטבע הדברים אופי הבימות השפיע על התוכן המוגש במאמרים ובמיוחד על זווית ההתבוננות. במה דברים אמורים? אתר או כתב עת שעיסוקם בתחום מוגדר – המאמרים המתפרסמים בהם יעסקו באותו התחום או בנושא שאיננו שייך לו; במובהק אבל ההיבט המסוים המוצג בהם קשור אליו או נושק לו; גיליון של כתב עת היוצא לרגל אירוע מסוים, המאמרים שיתפרסמו בו – תוכנם יהיה קשור לאותו אירוע. כדי ליצור את הקישור הזה, ייתכן שתהיה במאמר הרחבה לתחום שהחוקר איננו עוסק בו בדרך כלל, ובחינת הממצאים תיעשה על פי רוב מנקודת מבט המותאמת לנושא הגיליון (ונקודות מבט אחרות, שגם מהן אפשר לבחון אותם הממצאים ולהסיק מהם מסקנות חשובות לא פחות, לא תבואנה לידי ביטוי).

מלבד זאת, הגשת מחקרים מחייבת פתיחה במבוא ה"מעביר" את הקוראים דרך "שער" – רקע החשוב להבנת המחקר עצמו – שממנו והלאה יוכל הקורא לצעוד בדרך המלך ולהתחקות על שלבי המהלך השלם.

מן האמור עד כה עולה הסבר לשתי תופעות שענים החדה של הקוראים בוודאי תבחין בהן:



האחת – ייתכן שמידע מסוים יופיע בכמה מאמרים, שבכל אחד מהם הוא נצרך. אילו היה מדובר בספר שנכתב לכתחילה כספר – לא היה צורך בחזרה מסוג זה (לדוגמה: תיאור התגייסות משוררים וסופרים לכתבת יצירות ספרות בעברית לילדים – יצירות מקוריות או תרגום יצירות שנכתבו בלשונות אחרות – ביישוב העברי המתחדש). במקרים מסוג זה לא תמיד המידע הוא בדיוק אותו המידע, ולעיתים המידע המובא במאמר אחד משלים את המידע המובא באחר. לתועלת הקוראים השתדלתי לשלב הפניות פנימיות במקרים אלו.

האחרת – ייתכן שמאמר יכול להרחיב בתחום מסוים החורג מן הנושאים שצינו בראש הדברים, אבל הייתה חשובה להצגה השלמה של הנושא שבו עסק המאמר (לדוגמה: הרחבה בנושא הטיפול בבעלי חיים בפרק העוסק בביבליותרפיה שבשער "ילדים ובעלי חיים תמיד גונבים את ההצגה").

במחקרים המוגשים בספר מתבררות סוגיות מעולם הספרות בהקשר מיוחד – עולם החינוך. הברור נעשה מתוך ניתוח יצירות ספרות ובעיקר יצירות ספרות שנכתבו לילדים. היצירות מפגישות את הילדים עם עולם עשיר של דמויות – דמויות שהם מכירים מעולמם וגם דמויות דמיוניות ובעלי חיים. הדמויות וההתרחשויות כולן תורמות, לעיתים במישרין ולעיתים בעקיפין, לעיצוב הזהות האישית של המתחנך ולפיתוח עולמו הרחב – עולם של ידע והשכלה, של התבוננות והעמקה, של הבנת רגשותיו ורגשות סובביו ושל יכולתו להשתלב בחברה ולתרום לה. המחקרים אמפיריים, מקוריים ועדכניים, ויש בהם שרטוט גבולות של הידע המדעי והיישומי שמעצב את עולם החינוך, ומתוך כך הם מצליחים לשפוך אור בהיר על תחום החינוך – להלכה ולמעשה.

הספר מחולק לשישה שערים, ובכל שער נבחן היבט מסוים אחד של הקשר בין שני העולמות ושל הדרכים שבהן משתלבות יצירות ספרות מגוונות בתהליך עיצוב מדיניות החינוך: שימוש שנעשה ביצירות ספרות להנחלת ערכי תרבות וחברה ומורשת היסטורית, לטיפוח גאווה לאומית ציונית, לפיתוח אהבת הספר והמילה הכתובה

ולהקניית מיומנויות ובכללן הבנת רגשות והבעתם. הספר מיועד לכל מי שחינוך הדור הבא יקר לליבו והוא מבקש להעשיר את ארגז הכלים של המחנך במגוון הכלים העשיר הטמון באוצר הספרות. הספר פונה לקהל רחב למדי – הורים ומחנכים במסגרות החינוך, ובתוכו קבוצה מיוחדת ויקרה שעמדה לנגד עיניי ותרמה רבות להחלטה לקבץ את המאמרים לספר אחד – הגננות, העוסקות בחינוך הילדים בגיל הרך.

כפי שהזכרתי המאמרים ראו אור בבימות מגוונות, ובהן בימות ששמן או כותרתן אינם מעידים על עיסוק בתחום החינוך כלל. מאמר שהתפרסם בבימה כזאת, למרות התועלת הטמונה בו לעוסקים בחינוך, סיכוייו להגיע לידיעתם אינם גבוהים, וחבל. הגשת המאמרים יחד נועדה להתגבר על הקושי הזה. אפשר לקרוא את הספר קריאה רציפה, ואפשר לבחור לעיין בתכנים שעוסקים בתחומים שהמחנך מוצא בהם עניין מיוחד. החלוקה לשערים תסייע לקוראים למצוא את מבוקשם.

אם ימלא הספר את ייעודו ויקדם אל המטרה שלשמה נכתב – יהיה לעזר הן לקהילה האקדמית הן לעוסקים במלאכת החינוך – והיה זה שכרי.

ניצה





---

**האומנות בשדה  
ההוראה**

---







## המורה האומן

ביטוי הרגש באמצעות אומנות ושילובו בעבודת ההוראה

### מבוא

מה המשותף לזלדה, יאנוש קורצ'ק, מרים (אירמה) זינגר, מרים רות, יחיאל היילפרין, נתן יונתן, יצחק קצנלסון, אליעזר שמאלי, לאה גולדברג, ישראל דושמן, יוסף חנני, שמואל בן ארצי, יצחק אבנון, שולה (שולמית) איתן, רבקה דוידית ולעוד רבים כמותם שאינם עוד עימנו?

כל אלה היו יוצרים בנשמתם ומחנכים בנפשם. בשעות הבוקר יצאו לבתי הספר, לאקדמיות ולגני הילדים לחנך וללמד ובשעות הערב כתבו שירים, סיפורים ומאמרים. האם השילוב בין מיומנויות ההוראה וכישרונותיהם היצירתיים הפך אותם למורים טובים יותר? האם הם היטיבו להכיר את נפש תלמידיהם יותר מעמיתיהם שלא ניחנו בכישרון כתיבה יוצא דופן או ביכולת אומנותית אחרת?

בספרות ובקולנוע אפשר למצוא דוגמאות רבות למורים הממלאים תפקיד מפתח בחיי תלמידיהם, נוגעים ברובדי עומק שלהם, מקיימים לימודים משמעותיים בכיתתם ומגבשים אותה לקבוצה חברתית תומכת המקבלת את חבריה. אלו הם המורים שתלמידיהם מעריכים אותם ומושפעים מהם לטובה.

קשה עבודת המורה ולא פעם אף מתסכלת. המורה נדרש להתמודד עם סוגיות חינוכיות, לחדש ולהתחדש בתחום הידע שלו, להציג ידע זה בדרך שתהיה רלוונטית לתלמידיו, להיות אמפתי ומודע לקשיים של כל תלמיד בכיתה ולהשתדל לתת להם מענה. כמו כן מצפים

\* פרק זה מבוסס על המאמר "המורה כאמן – שילוב רגש והבעה בעבודת ההוראה" (ראו ברשימה: דורי, 2017א).

ממנו לעודד את תלמידיו לעסוק בנושאים חברתיים במסגרת הכיתה, בית הספר והקהילה.

נוסף לקושי האובייקטיבי למלא ציפיות אלה במלואן, גם היחס של החברה שמתבטא בחוסר הערכה כלפי עבודתם של המורים, מקשה עליהם ביותר, ופעמים רבות אין הם זוכים לתמיכה ולגיבוי מצד ההורים. כל אלה פוגעים בסמכות המורים בעיני התלמידים. ואכן, לא פעם המורה חש בודד במערכה מאחורי דלת הכיתה.

גם מורה המצליח לעמוד בכל הציפיות של עצמו ושל החברה ממנו – פעמים רבות יראה את פרי עמלו רק כעבור שנים, באשר עבודת המורה היא השקעה לטווח הארוך. ואכן, אנשים רבים המתבוננים במהלך חייהם מזהים את טביעות האצבע של המורים שהשפיעו על גיבוש תודעתם, זיהו ופיתחו את כישרונותיהם הייחודיים, עיצבו את עמדותיהם ואת יחסם כלפי החברה, נסכו בהם תקווה וסייעו להם להתמודד ברגעי משבר.

בפרק זה אבקש לעמוד על תרומתה של היכולת לביטוי עצמי בכתיבה – בשירה, בפרוזה או בקטעי יומן – לעיסוק במלאכת החינוך. היכולת לבטא רעיונות, דעות וגם ידע בלשון רהוטה ומובנת חשובה לבני אדם החיים בחברה, ועל אחת כמה וכמה למחנכים המבקשים להנחיל ידע וערכים לדור הצעיר. בפילוסופיה מקובל לחלק את הנבראים לקבוצות המסודרות במדרג עולה: דומם, צומח, חי ומְדַבֵּר. המְדַבֵּר הוא האדם. בבריאת האדם, את המילים "וַיְהִי הָאָדָם לְנֶפֶשׁ חַיָּה" (בראשית ב, ז) תרגם אונקלוס: "וַיְהִי הָאָדָם לְרוּחַ מְמַלְלָא" – יכולת הדיבור, היינו הביטוי במילים, מבדילה את האדם מיתר הנבראים, והיא מעלתו המיוחדת. מלבד בדיבור, ביטוי במילים נעשה גם בכתיבה. בביטוי מיוחד זה טמונים יתרונות וסגולות: הכתיבה מעניקה למתבטא מרחב – מרווח זמן – בין החשיבה ובין הבעת המחשבות, ומאפשרת לו לחדד את כוונותיו וגם למחוק דברים שכתב ולנסחם מחדש בדרך מדויקת יותר או מותאמת לקהל. הפיתוח של רעיון גולמי – ממהות מופשטת לכדי יצירה אישית –

הוא תהליך פנימי ועמוק המפתח את האדם, את התבוננותו בעולם, את רגישותו לזולת ועוד.

בכל אחד מאיתנו גלום כישרון: אצל אחדים הוא גלוי, ואצל אחרים – חבוי, וגם אז הוא קיים. הכתיבה עשויה להיות כלי שתרומתו לפיתוח תכונות וכישורים שחשיבותם לחינוך ולהוראה – לא תסולא בפז; וברי שמי שיטפח כישורים אלו – יוכל להיות מחנך טוב יותר ומורה טוב יותר. מטרתו של פרק זה לעודד מורים וגננות לתת דרור לרגשותיהם ולמחשבותיהם באמצעות הכתיבה: לא לחשוש, לגלות את הכישרון הטמון בהם, לפתחו ולטפחו. אפשר להתחיל בכתיבת שורה אחת, מכתב או כמה דפי יומן. אין הכוונה לכתיבת רומן עב כרס או יצירה אחרת שתהפוך בהכרח למפורסמת, אלא לכתיבה שמביאה לידי ביטוי את נפתולי הנפש של הכותב. לא התוצאה חשובה אלא תהליך הכתיבה עצמו: יש בכוחו להפרות את עבודת ההוראה ולמלא אותה בעשייה בעלת חשיבות הן בפן המקצועי הן בפן האישי (ברץ, 2009).

### מה בין קוגניציה לרגש?

עד שנת 1983 נהוג היה לקבוע את רמת האינטליגנצייה של אדם על פי מדד אחד בלבד: I.Q. – האינטליגנצייה הקוגניטיבית. בשנות החמישים, השישים והשבעים של המאה הקודמת, לתלמידים לא מעטים הוצמדה תווית ה"עצלן", ובהמשך היא התחלפה בתווית מעודנת ממנה: "יש לו פוטנציאל אך הוא איננו ממומש". בשנת 1983 הגיע החוקר הווארד גרדנר (Gardner, 1983) למסקנה שקיימים סוגים שונים של אינטליגנציות אקדמיות ואחרות:

- **אינטליגנצייה לשונית (מילולית):** היכולת להבין מילים ומשפטים.
- **אינטליגנצייה לוגית-מתמטית:** היכולת להבין מערכות פורמליות ומערכות מופשטות.

1. כאמור הספר מיועד בעיקר למחנכים, ופרק זה פונה אליהם במיוחד, ומשום כך הוא מוגש בשער משלו.



- **אינטליגנצייה מרחבית:** היכולת לתפוס את העולם החזותי־מרחבי בצורה מדויקת.
- **אינטליגנצייה מוזיקלית:** היכולת לזהות רכיבי יסוד במוזיקה וצורות מוזיקליות.
- **אינטליגנצייה גופנית־תנועתית:** היכולת לשלוט בתנועות הגוף כולו מתוך תיאום מובחן ומבוקר ביניהן.
- **אינטליגנצייה בין־אישית:** היכולת לפענח מסרים העולים מהבעות פנים ומתנועות גוף של אנשים אחרים ולעמוד על מצב רוחם, על מזגם ועל רגשותיהם.
- **אינטליגנצייה תוך־אישית:** היכרות עם ההיבטים הפנימיים של האישיות.
- **אינטליגנצייה נטורליסטית:** היכולת להתמודד עם תופעות טבע ובכללן איתני הטבע.

התאוריה שפיתח גרדנר נתנה תקווה לכל אותם תלמידים "מרחפים", מפריעים ובעלי פוטנציאל לא ממומש, שמורים ומחנכים לא ידעו איך להתמודד איתם בכיתה. לפי תאוריה זו, אין בעולם אדם שלא ניחן בשום אינטליגנצייה, ואין גם אדם שכל האינטליגנציות מפותחות אצלו ברמה גבוהה. לכל אדם יש אינטליגנציות מרובות, ופירוש הדבר שאם הוא לא טוב בתחום מסוים, סביר להניח שיהיה טוב בתחום אחר, וחשוב עד מאוד לגלות מהם התחומים שהוא חזק בהם.

יש תלמידים שטרם זוהתה אצלם האינטליגנצייה השלטת. כיוון שכך הוריהם ומוריהם מתקשים למצוא את הדרך שתצעדם אל ההצלחות או לסלול את הדרך הזאת, ומתוך תסכולם וייאושם הם מטיחים בהם לא פעם: "ממך, שום דבר לא יצא". חשוב שאנשי החינוך לא ייפלו אל הייאוש הזה. עליהם ללמוד דרכים שיאפשרו להם לגלות את האינטליגנציות החבויות בתלמידיהם, ולא רק בהם אלא גם בעצמם. רק כך יגיעו להבנה אמיתית של נפש תלמידיהם, ויוכלו לעודדם לגלות את הכוחות הטמונים בהם – בכוחות עצמם.

## אינטליגנצייה רגשית כיכולת קוגניטיבית

סלווי ומיור (Salovey & Mayer, 1989–1990) המשיכו בנתיב שסלל גרדנר, ובמאמרם שפורסם בשנת 1990 השתמשו לראשונה במונח 'אינטליגנצייה רגשית'. לפי הגדרתם, אינטליגנצייה רגשית היא היכולת של אדם לנווט את הרגשות שלו ושל אחרים, להבחין ביניהם ולהפיק מהמידע ששיג הדרכה לחשיבה ולפעילות.

במחקר משותף נוסף (Mayer & Salovey, 1997) עסקו השניים בהבדלים בין יכולתם של אנשים שונים לזהות את הרגשות של עצמם ושל אחרים ולהתגבר על בעיות רגשיות. הם מיפו את ביטוייה של אותה 'אינטליגנצייה רגשית' שזיהו, ומיינו אותם. מתוך המיון הם הגדירו ארבע הבחנות (הקשורות זו בזו) המתחלקות לשתי קבוצות: 'התנסות' ו'אסטרטגיה'.

הקבוצה 'התנסות' כללה את שתי ההבחנות האלה:

- **תפיסת רגשות** (perceiving) – המודעות העצמית לרגשות, כלומר היכולת לזהות את הרגשות העצמיים ולפענח רגשות בהבעות פנים, בתמונות, בקולות ובחפצים.

- **הבנת רגשות וידע רגשי** (understanding) – היכולת להבין את שפת הרגש, את הדקויות שבין רגשות שיש ביניהם דמיון אך הם מובחנים זה מזה (לדוגמה בין שמחה לאקסטזה) ואת פוטנציאל התפתחות הרגש לאורך זמן (הלם ההופך לצער וכאב).

והקבוצה 'אסטרטגיה' – את ההבחנות האלה:

- **שימוש ברגשות** (using) – שימוש ברגשות לצורך ביצוע מוצלח של מטלה, כלומר היכולת לגייס רגשות ולעשות בהם שימוש לקידום תהליכים קוגניטיביים, כגון חשיבה ופתרון בעיות.

- **ניהול רגשות** (managing) – היכולת לגייס רגשות להשגת מטרות מוגדרות, כלומר היכולת לשלוט ברגשות שלנו ושל הזולת ולווסת אותם בהתאם למצב (מוטיבציה).

## עבודת ההוראה – עבודה הדורשת רגש

עבודה רגשית היא עבודה שכדי להצליח בה העובד נדרש לבטא רגשות (Hochschild, 1983). העובדים בעבודה מסוג זה מדווחים על רמות שחיקה גבוהות. הוראה היא אחד המקצועות הכרוכים במעורבות רגשית גבוהה, וכדי להימנע מן השחיקה הצפויה, על עובדי הוראה לפתח ולטפח תדיר את יכולותיהם הרגשיות.<sup>2</sup> לרגשות תפקיד חשוב בעבודת המורה, ויש להם השפעה על התנהגותו ועל המוטיבציה שלו וכמובן על יעילות ההוראה ועל איכותה. יש לציין כי עד לפני כעשור ספרות המחקר בתחום זה הייתה מצומצמת (Sutton & Wheatley, 2003).

פיתוח האינטליגנצייה הרגשית וטיפוחה בקרב עובדי הוראה, ובמיוחד בקרב מורים לתלמידים צעירים, מתאפשרים בעזרת כלים שונים. כלים אלה נועדו להגביר את המודעות למרכיבי האינטליגנצייה הרגשית בקרב המורים, כך שיוכלו להיות ערים יותר למתרחש בתוכם פנימה ובה בעת גם בקרב התלמידים. ככל שמודעותו של המורה לאינטליגנצייה הרגשית תהיה גבוהה יותר, הוא ייטיב לפתח ולטפח אותה בתלמידיו בהקניית המודעות לאינטליגנצייה רגשית לתלמידיהם (Kremenitzer & Miller, 2008).

נראה כי הצלחתם של המורים תלויה ביכולותיהם וברגישותם והעלאת מודעותם למרכיבי האינטליגנצייה הרגשית עשויה לתרום לפיתוח מיומנויות ההוראה שלהם ולהעשרתם בד בבד עם עיסוקם במלאכת ההוראה (Cherniss, 2000).

הסקירה שלהלן מציגה מורים אחדים שהיו גם כותבים, והיא עומדת על תרומתם של כישרון הכתיבה וטיפוחו לעבודת ההוראה.

2. ועיינו במחקרם של קרמניצר ומילר (Kremenitzer & Miller, 2008). מחקרם התמקד בחוויות של מורים בוגרי מכללות לחינוך שטרם השתלבותם בעולם ההוראה השתתפו בקורס "חינוך לעתיד", שנועד לתת בידם כלים שיאפשרו להם לפתח אצל תלמידיהם את המיומנויות הדרושות במאה העשרים ואחת. ממצאים חשובים במיוחד שעלו במחקר הראו שסביבות למידה של מציאות מדומה (VR) תרמו להגברת המעורבות החברתית והרגשית של המורים הצעירים ואפשרו להם להיות חדשנים ויצירתיים משהו (או האמינו שהם מסוגלים להיות).

## אליעזר שמאלי

מחנך וסופר ילדים (1901–1985)

בשנים 1928–1929 לימד אליעזר שמאלי בבית ספר לילדי העובדים בנשר. שמאלי היה המורה הראשון בבית ספר זה. הוא לימד לפי נושאים והעדיף לקיים את שיעוריו בטבע ולא בכיתות הלימוד. שיטתו לא זכתה לאהדה מצד כל התושבים, ועד מהרה התפצלו הורי התלמידים לשני מחנות: תומכיו של שמאלי התרכזו באחד, ובאחר – מתנגדיו. תחילה בחרו תומכיו ועד הורים וקיבלו את ניהול בית הספר לידיהם. מצב זה נמשך שנתיים, ובסופו חזר ניהול בית הספר לוועדת התרבות, ואז עזב שמאלי את בית הספר. שמאלי פרסם מאמר בעיתון "דבר", ובו גינה את אנשי נשר, והם לא טמנו ידם בצלחת וגינו אותו בחזרה.

יחזק רבין, שנמנה עם תלמידיו של אליעזר שמאלי, העיד על ההשפעה שהייתה לשמאלי המורה על חייו ועל חיי חבריו:

אחת הדמויות הבולטות, שהטביעה את חותמה בכיתתנו, היה המחנך המצויין אליעזר שמאלי. הוא טיפח בקרבנו רוח טובה של רעות וחברות. קירב אותנו אל הטבע ונטע בנו את האהבה הגדולה לארץ־ישראל ולנופיה [...] שמאלי "אשם" גם בתמורה פרטית שחולל אצלי: עד שבא אלינו הייתי ילד בודד. הוא הפיל את המחיצות ובהשפעתו שאפתי להימצא בחברה, לפעול עם כולם, לחוש את החוויה של "להיות ביחד".

(רבין וגולדשטיין, 1979, עמ' 16)

נראה שהזיכרון היקר שנצר רבין בליבו מאז ילדותו, הוסיף וליווה אותו גם בבגרותו, ולא פעם הוא הזכיר את תרומתו של שמאלי לעיצוב אישיותו ואת השינוי הניכר שחולל בחייו (אבואב, 2006).

עם תלמידיו של שמאלי נמנה גם עזריה אלון, חתן פרס ישראל, מייסד החברה להגנת הטבע, פעיל מרכזי למען הסביבה והטבע בישראל, עורך ראשי של האנציקלופדיה "החי והצומח בארץ ישראל", מחברם של עשרות ספרי טבע ונוף. במשך שבעה עשורים נמנה אלון עם הדמויות

המשפיעות ביותר על התודעה של שמירת הטבע והסביבה בארץ. פעילותו הרבה בחברה להגנת הטבע ובמסגרות אחרות הביאה בין השאר להקמתה של רשות שמורות הטבע, להרחבת החינוך הסביבתי והידע בתחומי הטבע בקרב ילדים ומבוגרים, להנחלת אהבת הארץ, להגברת המודעות הסביבתית ולהצלחתם של מאבקים רבים למען שמירה על הטבע, על הנוף, על הסביבה הירוקה ועל אתרי מורשת.

מפעל חייו של עזריה אלון כולל גם כתיבה, ובאמתחתו עשייה ספרותית ענפה. וכך סיפר אלון שקיבל הדרכה ועידוד משני מורים חשובים – הסופר אליעזר שמאלי ומשה תלמי: "אספתי צמחי בר וניסיתי לגדלם ליד הבית, טעמתי עשבים והתעניינתי בציפורים. [...] יצאתי מבית הספר הזה ברכוש גדול של ידע." ("עזריה אלון", ח"ת).

וממי שאב השראה אליעזר שמאלי עצמו? בספרו על חוקרי הטבע של ארץ ישראל, הוא כתב: "מִי הוּא הָאִישׁ, אֲשֶׁר קָרַבְנִי לְטֹבַע הָאָרֶץ, פָּקַח אֶת עֵינָי וְחָדַד אֲזְנֵי: חָבַב עָלַי אֶת הָהָר וּמְדַרְוֹן-הַנַּחַל עַל הַטְּרָשִׁים וְהַפְּסִים; הַצּוֹמֵם וְהַחַי וְהַלִּיכוֹת הַפְּלִחִים-הָעֲרַבִים, הַחַיִּים בְּנוֹף-קָסָם זֶה? – וְהַרְיֵנִי עוֹנָה לְלֹא-הַסּוֹס: אָ מוּ אַ כֵּן" (שמאלי, 1972, עמ' 106).<sup>3</sup>

אמוץ כהן היה אף הוא מורה וסופר שלושה ספרים: "בסוד העכבישים", "חרקים" ו"עונות השנה". בספרו "עונות השנה" כתב:

הרי הוא הולך וגואה ומימיו מתרבים ומתעמקים וזורמים בכוחות־איתנים. הם שפים את גדות הנחל וסוחפים אבנים וחצץ, עפר וחול, עד שהם מתעכרים ונעשים אדומים כעין האדמה – "יהמו יחמרו מימיו". אוי לו למי שניסה לעבור נחלי־משובה כאלה. הלא הם 'נחלי־בליעל' הנוראים המבעתים את מי שנקלע באפיקם ברגע שהמים התחילו זורמים בו, מטבעים את האומלל תוך ריסוק אברים. אלה הם 'המים הזידונים' שהמשורר בספר תהילים מזכירם כסמל

3. פורסם לראשונה במוסף "הארץ" מיום ה' באייר תשמ"ח (22 באפריל 1988), חודשים ספורים לפני פטירתו של אמוץ כהן והוא בן 91.

להופעת אויב שאין מפניו מפלט. מכאן שאב ישעיה את תיאוריו: "כשאון מים רבים ישאון", "ועלה על כל אפיקיו והלך על כל גדותיו...".

(מתוך שלו, 1988)

גם הסופר מאיר שלו היה מתלמידיו של אמוץ כהן. לתחושתו היכולת המיוחדת של מורו נבעו מסוד שהיה טמון בו, והוא ניסה להתחקות עליו ועל פשרו:

מה סודו של האיש הזה? מה סוד רעננותו, ומדוע נמשכים אליו ילדים וילדים לשעבר כנמלים אל סוכר? אין זאת כי מבחינים הם שגם הוא, כמותם, מלא סקרנות ופליאה. בין הורים יודע־כל, מבוגרים בוטחים בעצמם ומורים המצוידים בכל התשובות הפסקניות הם מגלים את המורה שאינו חדל לתהות ולחקור ולהתפעל. מדי ביקור אצלו, מדי קריאה בספרו 'עונות השנה', אינני בוש אחר־כך לומר בפה מלא את הביטוי 'אהבת הארץ'. שתי המילים הללו, שבות ועולות לפני כמו הכלנית שתיאר לי אמוץ במלותיו המלוטשות. כמו אור גנוז על־פני האדמה העכורה.

(שלו, 1988)

כי אליעזר שמאלי, אשר הושפע ממורו אמוץ כהן, השפיע על תלמידיו באמצעות כתיבתו הענפה על אהבת הארץ וכל הכרוך בה: נופיה וגם החי והצומח המאפיין את חבליה השונים. באותם תחומים שבהם עסק בהרחבה בכתיבתו, דבקו ברבות הימים אחדים מתלמידיו.

## זלדה

(משוררת ומורה 1914–1984)

על המשוררת זלדה כתב תלמידה הסופר עמוס עוז בספרו האוטוביוגרפי "סיפור על אהבה וחושך":

מה לספר, היתה מורה־זלדה חורצת בקולה הצונן והשקט ביותר, קול שאין מלפניו לא שחוק ולא קלות־ראש: "אבל זה

דבר קצת טיפשי" או: "די כבר להשתטות" או גם: "מספיק; הלוא עכשיו אתה פשוט גורע מכבודך בעינינו".

אבל וחפוי ראש היית חוזר אפוא אל מקומך. עד מהרה למדנו כולנו להיזהר: מילה בסלע. יפה שתיקה. אין שום טעם במילים נבובות. לעולם אל תנסה לגנוב את ההצגה אם אין בידך להציע דבר של טעם. נכון, זה נעים ואף מסחרר להיות מורם מעם ולשבת על שולחן המורה, אך הנפילה עלולה להיות מהירה וכואבת. התפלות וההתחכמות ממיטות בושה. לפני כל דיבור בציבור מוטב לך שתתכונן. תמיד שקול היטב בדעתך אם לא עדיפה שתיקה: השותק לא יתבזה... ראשי היה ניתך מרוב מאמץ לחבר ולהכין בשבילה כל יום דברי טעם חדשים ויפים שאותם אשגר אליה כדי שביאו לי את אור מבטה וכדי שהיא תצביע הפעם עלי ותאמר הנה יש כאן בינינו הבוקר ילד אחד שטוף־אור.

(עוז, 2002, עמ' 329)

עמוס עוז מתאר בספרו את דמותה המיוחדת של מורתו, אשר השפיעה רבות על אישיותו. ומה יש בתיאור זה שהופך את המורה זלדה לדמות מיוחדת, דמות שנחרתה עמוק בליבו של הילד עמוס, הסופר לעתיד?

א. השפה הגבוהה והעשירה שלה שהילדים התאמצו להקשיב לה כי הייתה בעיניהם "שפה חדשה". גם כשהייתה גוערת בילד או נוזפת בו, היו באמירתה מילים של כבוד ושל רוממות רוח, התייחסות לילד כאל מבוגר: "אתה פשוט גורע מכבודך בעינינו" (עוז, 2002, עמ' 329). מצד אחר, גם המחמאה השגורה בפיה לתלמיד הייתה מחמאה יוצאת דופן ביופייה הפואטי: "ילד שטוף־אור".

ב. הביטויים, צירופי המילים והמטפורות שהשתמשה בהם בדיבורה היום־יומי, כגון מים חיים, רוח ים, רוח קדים, עניי רוח, מחטי האורן המשתכשכות ברוח, כוכבי שמיים, תהום רבה.

ג. יכולתה לקחת את התלמידים למחוזות אחרים על כנפי הדמיון רק באמצעות תיאוריה המילוליים: "מורה־זלדה היתה מציירת לי במילים, נחל חרוד, הרי צפת וחופי הכינרת" (עוז, 2002, עמ' 332).

תכונות אלה של זלדה נולדו מתוך התעמקותה בכתיבה, בקריאה ובפיתוח מיומנויות אורייניות. את כל אלה העבירה לתלמידיה בצינורות הדקים ישר אל נימי נפשם. מה הפלא, שהם היו מוכנים לשהות במחיצתה גם בתקופת החופש הגדול ושדמותה הייחודית נותרה חרותה בליבם אף בבגרותם?

### יאנוש קורצ'ק

מחנך, סופר, משורר והוגה דעות (1878-1942)

בעודו עסוק בכתיבה על מהות מלאכת ההוראה התלבט קורצ'ק בינו לבינו:

לאן עלי להוליך אתכם? האם לאידאות נשגבות, למעשים נעלים? או עלי רק להדריכם לקראת מילוי תפקידים הכרחיים, שבלעדיהם מנודה האדם בתוך הציבור, כדי שתדעו לשמור על כבודכם? כלום יש לי הזכות לדרוש, לצוות, לרצות במחיר המזון המעט והטיפול שנתתי לכם במשך שנים מספר? אפשר שלכל אחד מכם דרכו שלו והיא היחידה והצודקת, אף אם גרועה ביותר תהיה.

(קורצ'ק, 1974, עמ' 350)

העקרונות החינוכיים של יאנוש קורצ'ק מאפשרים לכל העוסקים בחינוך לגבש לעצמם את זהותם החינוכית. הוא איננו מתאר דמות חינוכית אחת שכל אנשי החינוך אמורים להיות בדיוק כמותה. הוא סבור שעל כל איש חינוך למצוא את זהותו שלו.

הקשר שבין אידיאה ליישום מאפיין את דרכו החינוכית של קורצ'ק. מעורבות הילדים וניהול עצמי, תצפיות ומשובים, דיאלוג ופיתוח תחומי החוזק של הילדים הם ביטוי לכמה מעקרונותיו הפדגוגיים המרכזיים אשר יושמו בפועל ונבחנו באופן יום־יומי. גישתו התבססה



על התנסות מתמדת וניזונה מחיי היום־יום בבית היתומים שניהל. הקשר בין הרעיון לעשייה בפועל לא הסתכם, מבחינת קורצ'אק, בשפה החינוכית שגיבש: הוא בא לידי ביטוי גם בדרך החינוכית שלאורה צעדו הוא והמחנכים שהכשיר. הילדים קיבלו יחס חם ומכבד, התנסו באחריות אישית וקבוצתית מתוך הפעלת שיקול דעת ושיפוט מוסרי; ובעבודה בשטח, בקבלת משוב על עבודתם, ובנתינת משוב לחבריהם. אצל קורצ'אק המחנך, מעמדם של החינוך וחיי העבודה היה הפוך מן התפיסה המקובלת: רוב המחנכים ראו בחיי עבודה מטרה, ובחינוך לקראתם – דרך ואמצעי; ואילו קורצ'אק ראה בחיי העבודה ובדרכיה – אמצעי שיוביל אל המטרה – החינוך (אשר, 2010).

קטע מתוך "זכות הילד לכבוד":

אומרים על הילד שהוא "כפוי טובה", אבל שואל קורצ'אק,  
האם האדמה מכירה טובה לשמש מפני שהיא מאירה?  
האם העץ מכיר טובה לגרעין, מפני שממנו צמח?  
האם הזמיר שר לאמו מפני שחיממה אותו בחיקה?...  
האם האהבה היא מעשה ראוי־לציון שבעדו אַת [האם]  
תובעת תשלום?

(קורצ'אק, 1996, עמ' 12)

היצירתיות ניכרת בכל מילה ממילותיו של קורצ'אק בניסיונו להצדיק את "כפיות הטובה" של הילד. הוא משווה את היחסים בין הילד למבוגר ליחסים שבין סיבה ומסובב, נותן ומקבל – בעולם החי והצומח. הוא אינו שופט את הילד, כפי שעושים בדרך כלל מבוגרים, אלא רואה את נפשו הזכה. בעיניו לילד שאינו מודה למבוגר על כל צעד ושעל, אין שום כוונה רעה: זהו טבעו של העולם גם במסגרות חיים אחרות.

אמירות רבות של קורצ'אק בכתביו הפכו לנכסי צאן ברזל והן מלאות חוכמת חיים בכל הנוגע לגידול ילדים. כמובן, כאשר קוראים אותן בהקשרן, משמעותן גדולה לאין ערוך, והן צוטטו פעמים רבות על ידי מורים במרוצת הדורות. הינה מבחר מהן:

- "אין לתת לילד מורה האוהב את הספר ואינו אוהב את האדם".
  - "המחנך הטוב אינו מזלזל בפרטים קטנים, הוא יודע שמאחוריהם מסתתרת בעיה גדולה".
  - "הילד הוא נוכרי בארץ זרה, לא מבין את השפה, לא מכיר את כיווני הרחובות, לא מכיר את החוקים ואת המנהגים [...] נחוץ מדריך, שיענה בנימוס על שאלתו. כבוד לאידיעתו [...] כבוד לכישלונות ולדמעות".
  - "הגדולים סבורים, שהם מכירים אותנו יפה יפה. מה יש בילד, שאפשר ויהיה בו עניין? ימיו עודם מעטים, הבנתו מעטה. כל אחד שוכח איך היה בילדותו והוא סבור שרק עתה החכים".
  - "כמה מוטעות הן רבות מהשקפותיהם של המבוגרים על הילדים. כמה שונים היו פני הדברים, אילו הכירו המבוגרים את נפש הילד".
  - "בחורים נבזים וצעקניים – אמרה אל חברתה גברת אחת [...] רק אחד צועק – אמרתי. תשעה־עשר רוחצים בשקט".
  - "הרוצה לתקן את העולם – יעסוק בחינוך".
- (קורצ'ק, 1976, עמ' 275)

## יחיאל היילפרין

מחנך עברי, מחלוצי גן הילדים העברי, משורר וסופר ילדים (1880–1942) בין שיריו המפורסמים לילדים: שיר ערש המוכר לרבים בכינוי ("נומי נומי ילדתי"), "חג פורים", "היורה", "שקדייה", "סוסים", "עכבר־עכבר". נוסף על היותו יוצר, היילפרין הכשיר את המורות ואת הגננות לעתיד. האם הושפעו תלמידותיו מדמותו כמחנך וכיוצר? עדויות מפורשות – נראה שאין; אבל ייתכן שפנייתה של תלמידתו חנה רובינא לעולם המשחק (לימים שחקנית ראשית בתאטרון "הבימה") לידתה [גם] בהשפעת המורה היצירתית. אשר להשפעתו על בני ביתו – היא איננה מוטלת בספק. בדמותו, ברוחו ובכוח היצירה שלו הוא השפיע עליהם וכולם צמחו והיו לכותבים וליוצרים. ארבעת ילדיו של היילפרין התפרסמו בזכות

היותם אנשי רוח וסופרים: בנו בכורו של היילפרין אוריאל היילפרין, שידוע בשם העט יונתן רטוש, היה אחד מגדולי המשוררים בארץ; בנו השני צבי רין היה מורה ופרופסור לאוגריתית וללשונות שמיות. רין כתב בעבודה משותפת עם אשתו ספרים אחדים ואף תרגם יצירות ספרות; בנו הצעיר עוזי אורנן היה פרופסור ללשון העברית, בלשן, מחבר ספרי דקדוק וספרים נוספים ובהם "מילון המילים האובדות"; ובתו של היילפרין מירי דור, שהלכה לעולמה בגיל צעיר, כתבה סיפורי חיות שהתפרסמו ב"דבר לילדים".

להלן חידה סיפורית קצרה מאת מירי דור, המאפשרת להתבשמ מניחוח שפתה העשירה וסגנון כתיבתה המיוחד:

### המדוזה

האם מקצף הגלים נולדה, או מבבואת הרקיע הנשקפת במים? אין המדוזה חוקרת במפלא ממנה. היא קימת, ורב לה. אמנם, יש מרננים אחריה כי עצם קיימה אינו אלא מעשה כשפים, אחיות עינים. הן כל מפלי החמר הלז, שהמדוזה מתפארת בו כי גופה ובשרה הוא – שמוי והשתוממו! – אינו אלא מים!

אי להם להולכי רכיל! מגרעת מצאו להם! מים! וכי נופלים המים מן העפר אשר ממנו קרץ אלהים את בחיר יצוריו? מה ממנה יהלך אם המים הם מנת חלקה אשר יעד לה הבורא? והרי נתונים הם בידה לעשות בהם כטוב בעיניה. וכי לא יפה המלאכה אשר עשתה בהם? היש גלימה נאה פגלימתה? היש הלוג קל פהלוכה?

(דור, 1964, עמ' 35)

### ישראל דושמן

משורר, פזמונאי, סופר, מתרגם ומורה (1884–1947)

בתחילת המאה העשרים הייתה גימנסיה הרצלייה המוסד החינוכי המרכזי בתל אביב הקטנה. היא נחשבה לבית ספר בעל קול תרבותי ייחודי, וקול זה הדהד ברחבי היישוב כולו. לגימנסיה הייתה תרומה גדולה למוזיקה שהחלה למלא תפקיד מכריע בחינוך העברי באותה תקופה. היא גייסה לשורותיה את חנינא קרצ'בסקי, המורה למוזיקה הפורה

והאהוב, שהיה גם מלחין, מעבד ומפיק, והוא טיפח בגימנסיה מקהלה וגם תזמורות שונות ועל כולן ניצח ביד רמה. נראה שבזכות השפעתו הישירה של קרצ'בסקי הפך הזמר העברי לפסקול של הציונות.

הצליל המכריע והבולט בפסקול הזה הוא השיר "פה בארץ חמדת אבות" שחיבר ישראל דושמן, שגם הוא נמנה עם המחנכים בגימנסיה. קרצ'בסקי הלחין את השיר בחופשת פסח בשנת 1922 מתוך כוונה שיהיה שיר לכת שישירו תלמידי הגימנסיה בטיוול השנתי למטולה. השניים לקחו שיר שכתב מוריס רוזנפלד ("גולעס מארש" – "מצעד הגלות") העוסק בחורבן ובצער בעקבות גלות האומה, מחקו את הייאוש האצור בו והפכוהו למארש של תקווה, המעלה על נס את השינוי שעבר העם היהודי בהגיעו למולדתו. ברבות הימים נצרב דושמן בזיכרון הלאומי, ושירו, שהפך להמנון, הצליח להנחיל לדורות של תלמידים ערכים של אמונה, תקווה ואהבת הארץ, ולעצב את זהותם.

נמצינו למדים שלעיתים די בשיר קטן אחד של מחנך דגול שהוא גם יוצר – כדי להלהיב ולעודד לפעול למען רעיון או מטרה, לחולל פלאות ולהעלות את המוטיבציה, במקרה זה – המוטיבציה להפרחת השממה.

## לאה גולדברג

משוררת, סופרת, מתרגמת, חוקרת ספרות ופרופסור לספרות השוואתית (1970–1911)

משה פרנק היה המורה שהשפיע על גולדברג ועל עולם היצירה שלה יותר מכל מוריה בגימנסיה העברית "שוואבה" בקובנה שבליטא. פרנק, מורה לתנ"ך ולהיסטוריה עברית, הקים את החוג לספרות שפעל מחוץ לתוכנית הלימודים הרגילה של הגימנסיה. לאה גולדברג השתתפה בחוג והתאהבה במורה המבוגר ממנה, שהיה לראשון בשרשרת אהבותיה הנכזבות. כדי לשאת חן בעיניו למדה גולדברג בעל פה את המגילות המקראיות "קהלת" ו"שיר השירים". פרנק מצידו לא ראה

בלאה אלא תלמידה מצוינת. חוקרים רבים ראו באהבתה לגברים מבוגרים ממנה ביטוי לכמיהתה לתחליף אב ("משה פרנק", 2017). על השפעתו של משה פרנק על פועלה של גולדברג בתחום הספרות אפשר ללמוד מתוך דבריה:

משה פרנק לא היה מורה נוח לתלמידים. בעצם היה מרצה ולא מורה, ודבריו הגיעו רק אל המעוניינים באמת ואל המוכשרים ביותר. התלמידים הבינוניים והרעים ספק אם למדו ממנו משהו. אף כי גם הם ישבו לעתים מוקסמים מכוח דיבורו. אבל אלה שהעניין היה חשוב להם, אלה קיבלו ממנו דברים שלא חלמו עליהם תחילה כלל. בזכותו ידעתי על פה את כל ספר קהלת ושיר השירים ופרקים שלמים בספר השופטים ומלכים... פירושיו היו כה מקוריים ומלהיבים, שהפסוקים הלכו מאליהם כמהות לתוכנו ואי־אפשר היה לשכחם. ואכן, לא שכחתי עד היום את הערתו על ההומור העממי המצוי בספר שמשון "כאילו עגלונים סיפרו זאת בבית־מרזח" – אמר. וזהו המשפט שממנו צמח כעבור שנים הרבה מחזור שירי "אהבת שמשון". וכך נכנס גם למעגל חיינו האיש הצעיר הקורן ביגונו – שלמה אבן־גבירול.

(גולדברג, 1962, עמ' 133)<sup>4</sup>

בשנת 1962 ביקשו חברי ארגון הבוגרים של הגימנסיה לפרסם קובץ ספרותי ולהקדישו ל"היכל ששקע". הם פנו לחבריהם משכבר הימים – מורים ותלמידים לשעבר – שהיו אז בחיים, שיתפו אותם בתוכניתם וביקשו מהם להעלות על הכתב את זיכרונותיהם מימי הגימנסיה. לאה גולדברג נענתה לפנייה בחפץ לב. ממילותיה לעיל ניכר שראתה בהיענות לפנייה הזדמנות פז לפרוע את חובה למי ששיעוריו הילכו עליה קסם והעניקו לה השראה עצומה וגם ידע למככר (זוטא, 2012),

שנחרת בזיכרונה ולא נמחה אפילו בחלוף יותר משלושה עשורים. גולדברג ידעה להכיר טובה למי שהשפיע עליה טוב. כך עשתה במאמר שכתבה על פרנק, וכך עשתה גם במאמר שכתבה על אהובה המשורר אברהם בן-יצחק, בחלוף כשלוש שנים להסתלקותו, אחרי ש"זה מקרוב הופיעו בפעם הראשונה במקובץ שיריו המעטים". את מאמרה, שבו ביקשה להוכיח את גדולת שירתו, פתחה במילים אלו:

דרך התחדשותה של שירה לא תמיד היא ביצירות חדשות. יש והכשרון לפקוח עינים בשעה מסוימת לדברים הקיימים, זה מכבר נותן בה רוח חיים חדשים, אפשרויות לא צפויות, רמזים לנתיב לא נודע. לא אחת אירע בספרות העולמית ש'גילוי' יצירה אשר נשתכחה למשך דור או שני דורות, או קריאה שונה ואחרת ביצירות משוררים אשר מרוב יחס של שגרה פסק הקורא מלראות בהם את העיקר, את הרענן לעולם, את המפתיע, היתה למפנה בדרך התחדשותה של הספרות.

(גולדברג, 1954, עמ' 393)

### השפעת שירתה על תלמידים ועמיתים

לימים השפיעה גולדברג עצמה על תלמידיה. טוביה ריבנר, משורר, מתרגם ועורך, לימים פרופסור לספרות באוניברסיטת חיפה וחתן פרס ישראל לשירה עברית (2008), היה תלמידה של לאה גולדברג וידידה הקרוב. השניים, שחלקו אותו עולם רוחני, היו מיוחדים מאוד, ונראה כי להתכתבות ביניהם חשיבות רבה. לאה גולדברג העלתה על הכתב בפתחויות נושאים שהעסיקו אותה ואשר לא ניתן להם ביטוי במקומות אחרים ביצירתה, אף לא ביומניה. לאחר מותה הוא ערך את כתביה ובשנת 1980 פרסם בספר עיון מקיף על יצירתה: "לאה גולדברג: מונוגרפיה" (ריבנר, 1980).

אחד מתלמידיה המפורסמים והמוכשרים של לאה גולדברג הוא המשורר יהודה עמיחי. עדות להשפעתה של גולדברג על עמיחי עולה

מהתבוננות בשירה של גולדברג "על האשם" ובאחד משיריו הנודעים של יהודה עמיחי – "אל מלא רחמים":

### אל מלא רחמים

(יהודה עמיחי (ח"ת))

### על האשם

(לאה גולדברג (1943))

וְנָדַע כִּי אֶשְׁמְנוּ מְאֹד, כִּי הֵיינו עֲדִים  
 לְמוֹתוֹ הַמְכַעַר שֶׁל עוֹלָם שְׁאַהֲבָנוּ כֹּל כֶּן [...] אֶל מְלֵא הָאֵל מְלֵא רַחֲמִים  
 תִּפְלָתְנוּ נִדְמָה מִכֶּבֶד, הַיּוֹם הָאֶפִּיל  
 אֶל תִּסְלַח לָנוּ אֵל, אֶל מְלֵא רַחֲמִים, אֶל תִּסְלַח! [...]  
 לֹא טִבְלָנוּ יְדֵינוּ בְּדָם, וְהִנֵּה הוּא דִבֵּק בְּיָדֵינוּ  
 אֶשְׁמִים וְכִפּוּפִים נַעֲלָה בְּשַׁלְבֵי הַזְקָנָה. [...]  
 כִּי עֲמַדְנוּ מִנְגַד בְּיוֹם הַהִפְרָד  
 נִכְנָעִים, חֲתוּמֵי שְׁפָתַיִם,  
 וְרָצִינוּ לְשָׁנָא, וְהֵלֵב לֹא צִיֵּת,  
 וַיֵּאָהֵב, וַיֵּאָהֵב שִׁבְעָתַיִם.

שירה של גולדברג מתאר את הפרדה מאירופה, אך גם את הפרדה מהאב האהוב שמחלתו ניוולה אותו והשניאה אותו על סובביו. האב נותר באירופה לבדו ונספה בשואה, ומצפונה של הבת נוקף אותה והיא חשה צורך לבקש מחילה מהאל, לה ולשכמותה. באמירה "לא טבלנו ידֵינוּ בְּדָם, וְהִנֵּה הוּא דִבֵּק בְּיָדֵינוּ" יש משום הכאה על חטא (שמיר, 2014).

ייתכן שבשיר "אל מלא רחמים" שחיבר תלמידה האהוב יהודה עמיחי, אפשר לזהות השפעה של שיר זה. הדובר בשיר הוא אדם שהביא גוויות מן הגבעות וראה זוועות לנגד עיניו. מתוך החוויה הקשה הוא מתריס כנגד ההשגחה העליונה שכביכול שומרת לעצמה את כל הרחמים ו"מלאה בהם" ובעשותה כן, לעולם לא נותר מהם מאומה. השירים נבדלים זה מזה במגמתם וברוח העולה מהם, ועם זאת קשה להתעלם מרמזים להשראה ששאב התלמיד מהשיר של מורתו.

על מידת השפעת שירתה על יצירת תלמידיה עשויה ללמד גם העובדה שבספר שערך ריבנר (שכאמור היה מקורב מאוד לגולדברג)

"שארית החיים: שירים רשומים מן העיזבון" (גולדברג, תשל"ה), הוא כלל בטעות שני שירים שמצא במגירותיה שלא היו פרי עטה אלא פרי עטו של תלמידה שלמה צוקר. התלמיד שֶלְחָם אליה וביקש חוות דעתה, והעורך שֶמְצָאם היה משוכנע שאלו שירים שלה<sup>5</sup>.

אחדים מן השירים שכתבה גולדברג ונערכו על ידי טוביה ריבנר, נכתבו בזמן שבריא אותה של גולדברג כבר לא הייתה במיטבה. בין היתר היא סבלה מחירשות, וזו גרמה לה להסתגר בתוך עצמה ובהדרגה בודדה אותה מן העולם והעכירה את מצב רוחה, ותקרית שאירעה בבית נשיא המדינה זלמן שזר ביולי 1968 העכירה אותו במיוחד:

הנשיא ערך בביתו מסיבה לכבוד אברהם שלונסקי לרגל צאת ספר שיריו "משירי הפרוזודור הארוך" (שלונסקי, 1968). הנשיא נשא דברים, ואחריו – המשורר היידי אברהם סוצקֶבֶר וחוקר הספרות א"ב יפה. כשהגיע תורה של גולדברג לשאת את דבריה, היא אמרה ש"משורר אמת" איננו מייחס חשיבות של ממש להכרה ולחגיגות לכבוד יצירתו. בדבריה היא רמזה בעדינות שבית מתוך שירה "מילים אחרונות" התגלגל אל שירו של שלונסקי "פסוקים בסוף הספר", המופיע בספרו (טיקוצקי, 2011).

### פסוקים בסוף הספר

אברהם שלונסקי (1968)

כָּבֵר בְּמֵאָה הַשְּׂמִינִית  
עַל שְׁפֵת הַנְּהָר הַצָּהָב  
יֵשֵׁב פִּיטוֹן  
שְׂיָדַע אֶת מְלוֹת־הַסֵּיִם.  
הַיּוֹם הַמֵּאָה הַיָּא עֶשְׂרִים  
וְכָל הַנְּהָרוֹת הָאֲדִימוּ  
כָּל הַנְּהָרוֹת הָאֲדִימוּ  
וְהַמֵּאָה הַיָּא עֶשְׂרִים־וְאַחַת –  
וְאוֹי לְמְלוֹת־הַסֵּיִם.

### מילים אחרונות

לאה גולדברג (1973)

קֵר לִי מְאֹד. הַנוֹף לְרַגְלִי  
כְּאֲדָרֶת קְרוּעָה. בְּיַד עֵינֶיךָ  
אֲנִי רוֹשֶׁמֶת  
שׁוֹנֶה אַחֲרוֹנָה שֶׁל שִׁיר.  
כָּבֵר בְּמֵאָה הַשְּׂמִינִית  
עַל שְׁפֵת הַנְּהָר הַצָּהָב  
יֵשֵׁב מְשׁוֹרֵר שְׂיָדַע  
אֶת מְלוֹת־הַסֵּיִם.

5. על שירי צוקר שנכללו בספר, ראו: [https://www.kibutz-poalim.co.il/page\\_9432](https://www.kibutz-poalim.co.il/page_9432)



כתב "מעריב" סיפר לקוראיו כי "הדברים נאמרו באותה נימה גולדברגית מיוחדת הסוחפת את שומעיה ומעלה אותם לספרות עילאיות של הנאה רוחנית" (טיקוצקי, 2011). ואף על פי כן עוקצם של הדברים היה קשה במיוחד. שלונסקי, שנודע כמי שאינו מהסס להתפלמס עם בני שיחו, בחר במפתיע שלא להגיב על הדברים. לכתב העיתון שביקש הבהרות, השיבה גולדברג שהחום הירושלמי התישה וכוחותיה אינם עימה, שהיא אינה מסוגלת לדבר על העניין וכי אינה מתכוונת להעלותו על הכתב. מזכירתה, יהודית פרייס מצאה אותה למוחרת היום מדוכדכת עד עפר, פחות מן הפליגאט (שאולי היה מעין מחווה שירית מצד שלונסקי?) ויותר מהתפרצותה.. פרייס סיפרה שגולדברג לא סלחה לעצמה. ובכל זאת, אולי יש קורטוב נחמה בידיעה שמי שגיחך בתחילה על שיריה נזקק לימים לשירתה עד כדי כך שחזר על שורותיה מילה במילה. הפרט החשוב העולה מן הסיפור הוא שלכתבתה של גולדברג הייתה כפי הנראה השפעה לא רק על תלמידיה אלא גם על עמיתיה המשוררים.

## נתן יונתן

### משורר, מורה ומרצה בתוכניות להכשרת מורים (1923–2004)

את סקירתנו נחתום במשורר והמורה נתן יונתן. נתן יונתן לימד בבת ספר תיכוניים, במכללות אורנים ולוינסקי להכשרת עובדי הוראה ובאוניברסיטת חיפה. הוא הנחה סדנאות כתיבה רבות והיה "משורר אורח" בבתי ספר רבים. עם שיריו הידועים נמנים "הרדופים ליד החוף", "נאסף תשרי", "חופים", "האיש ההוא", "יש פרחים" ו"שיר אהבה ישן" (אניטה וחואן). בשירו "בית ספרי ומורנו הטוב" יונתן מתאר את השפעת מורו על כתיבתו:

"מִתְנַשֵּׂא רֹאשׁ מוֹרְנוּ גָּאָה וְעֵינָיו צוֹפִיִּת מְרַחֲקִים  
הוּא לְמַדּוּ בְּעֵמֶל הַחַיִּים וּבְמַרְיָם, כִּי כָבֵד לְמַצֵּא אֲשֶׁר  
עַל כָּל אֵלֶּה יִשָּׂא שׁוֹב בְּרָכָה, מֵר גּוֹזְנִי, חַיִּים אֲרָפִים!"

(יונתן, 1935, עמ' 229)

מעניין להציב מנגד את השיר הנפלא שחיבר אהרון אלמוג לכבוד  
מורה אחר לגמרי:

### היה לי מורה

אהרון אלמוג (2004)

הָיָה לִי מוֹרֶה שֶׁהָיָה נִכְנָס בְּסוּפָה לַפֶּתַח וְאָמַר:  
לְרֶשֶׁם מֵהָר  
מָה לְרֶשֶׁם, הָיִינוּ שׁוֹאֲלִים  
לֹא חָשׁוּב, לְרֶשֶׁם  
וְכֵן רֶשֶׁמְנוּ כָּל הַשָּׁנָה  
וְכֵן אֲנִי רוֹשֵׁם עַד הַיּוֹם.

(2004, עמ' 108)

לימים התברר שיצירתו של יונתן עוררה השראה בתלמידים והם יצרו  
בהשפעתה במגוון תחומים. מטבע הדברים נפתח בתחום השירה –  
תלמידים מבית הספר אורט חולון חיברו שירים בהשראת השיר "יש  
פרחים". נביא להלן נביא קטע משירו של יונתן, ואחריו – אחדים מן  
השירים שחיברו התלמידים בהשראתו.

להלן קטע מתוך השיר "יש פרחים" של נתן יונתן:

הֲרֵאִיתְּ אֵיזָה לִפִּי  
שֶׁרָעַד בְּרוּחַ סֶתוֹ,  
שֶׁדָּה זָהָב דָּעָה בְּאֶפְלָל  
וְהִדְלִיק גְּרוֹת חֶצֶב.

הֲרֵאִיתְּ אֵיזָה אֲדָם  
שֶׁצָּעַק לְמַרְחָקִים,  
שֶׁדָּה דְמִים הָיָה שָׁם קֶדָם  
וְעִכְשָׁו הוּא שֶׁדָּה פְּרָגִים.

אַל תִּקְטֹף, נַעֲרִי,  
יֵשׁ פְּרָחִים שֶׁבְּנֵי חִלּוֹף  
יֵשׁ פְּרָחִים שֶׁעַד אֵינְסוּף

נשָׁאָרִים בַּמְנַגֵּינָה.  
 אַל תִּקְטֹף נְעָרִי,  
 יֵשׁ פְּרָחִים שְׂבִיבֵי חֲלוּף  
 יֵשׁ פְּרָחִים שְׂעֵד אֵינְסוּף  
 עִם הַמְנַגֵּינָה.

(יונתן, 1971)

## מי אתה

לירז עטויה

הִרְאִיתְ אֵיזָה יָפִי  
 קוֹלָךְ קוֹרֵא מֵיַעַר עֲבוֹת  
 וְקוֹרֵעַ אֶת הַחֹשֶׁךְ  
 כְּמוֹ חֲנִיית שֶׁל לְהַבּוֹת

הִרְאִיתְ מָה הַכּוֹחַ  
 כְּשֶׁתְּהוֹם פְּתוּחָה תַּחְתֵּיךְ  
 אֶת הַצּוֹק הַמִּתְפַּוֵּר  
 תִּתְּפֹס גַּם בְּשִׁנְיָךְ

הִרְאִיתְ מָה הָאֵשׁ  
 הַזּוֹרְמֵת בְּעוֹרְךָ  
 מִחֲמַמַּת אֶת לִבְךָ  
 מִלְּהִיטָה אֶת עֵינֶיךָ

הִרְאִיתְ מָה הַרְצוֹן  
 הַמְּשִׁנֶּה אֶת הָאָדָם  
 הַלֵּשׁ בְּעִזָּרְתוֹ חֶמֶר  
 וְיוֹצֵר בְּשׁוֹר וָדָם

הִרְאִיתְ הַשְּׂתַקְפוּתְךָ  
 הִרְאִיתְ אֶת עֵינֶיךָ  
 הִרְאִיתְ אִישׁ חָשׁוּב  
 מִי אַתְּהָ?

## השדים מקשיבים למתים

יאנה מנשרוב

הִרְאִיתִי אֵיזָה יִפִּי  
גְבֻעוּלִים מְלַפְפִים וְרָדִים קוֹצָנִיִּים  
מִתְפַּזְרִים בְּרוּחַ לְצִלִּיל חֲרִישִׁי, רְחֹשִׁים.  
פְּסִיעוֹת רְגָלִים קְלוֹת בֵּין עֲנָנִים שֶׁל מְלַחְמָה  
עֲנִי שֶׁלֶכֶת בְּכָל מְקוֹם  
עֲנִי כְּאֵב וְעֲנִי יָגוֹן.  
הַשְּׂדִים חוֹבְקִים דְּמָעוֹת בְּלִילָה  
וְעֲמוּדֵי רְפָאִים בַּיּוֹם.  
עֲקֻבוֹת רְגָלִים, חַיִּים בֵּין הַצִּלְלִים,  
מִקְשִׁיבִים לַמֵּתִים.

## ימים ירחים

יונתן בוברוצקי

הִרְאִיתִי אֵיזָה יִפִּי הִיָּה פֶּעַם בְּעוֹלָם,  
וְעֲקָשׁוֹ הִיפִי רַק הוֹלָה וְנִגְעָלָם.  
אֲנָשִׁים רַבִּים דוֹאֲגִים רַק לְעֲצָמָם,  
וְאִין הָאֲנָשִׁים מְכַבְּדִים אֶת רְכוּשָׁם.  
אֲנָשִׁים מְכַל תַּבֵּל רַק קוֹנִים וּמְבַזְבְּזִים,  
וְלִיקָר מְכַל, לְעֲצָמָם, הֵם לֹא דוֹאֲגִים.  
נוֹסְעִים כָּל יוֹם מִמְקוֹם לְמְקוֹם,  
בְּמִכּוֹנִיּוֹת שׁוֹנוֹת שְׂמִשְׁמִידוֹת אוֹתָם.  
אוּלַי תַּחֲשֹׁבוּ כִּי הִיפִי כְּבָר אֵינְנוּ,  
אֲךָ לְהַחֲזִיר אֶת הִיפִי זֶה בְּכוֹחֵנוּ,  
אִם רַק נִשְׁמֵר, נִדְאָג וְנִפְקָח,  
בְּעוֹד מְסַפֵּר יָמִים הַכֵּל יֵשׁוּב לְהִיוֹת פּוֹרֵחַ.

הספר "שירים בכסות הערב" (יונתן, 2004), שעליו שקד יונתן עד יומו האחרון, יצא לאור ביום מותו. הספר מסכם שישים שנות יצירה

מופלאה ומקבץ בתוכו כשלוש מאות שירים שכתב יונתן בסגנונות שונים, ובהם בשירים מחורזים ושירים ליריים מודרניים.

## סיכום

פרק זה משקף את ההשפעה של עולם הרוח והיצירה על עבודתם של אנשי חינוך. יצירותיהם של העוסקים במלאכת החינוך המשלבים בחייהם גם את הכתיבה, מעידות על אינטליגנצייה רגשית גבוהה ומלמדות שהכתיבה הייתה עבורם מקום בטוח לפורקן אישי. תרומתן של חלק מהיצירות הללו גדולה לאין ערוך, שכן הן שימשו מקור השראה פורה ואף מודל לחיקוי לדורות הבאים.

כיצד הפכו אותם מורים ומחנכים לסופרים ולמשוררים? חלקם היו תלמידים של מורים שבעצמם היו משוררים או סופרים. בזכות הלימוד מאותם מורים, טופחו והועשרו התכונות שבהן ניחנו התלמידים ובהן אינטליגנצייה רגשית גבוהה, פתיחות, סקרנות וחדוות כתיבה.

גם לאנשי רוח שלא עסקו בחינוך הייתה השפעה על ילדים ועולמם. אחתום אפוא את הפרק בהשפעה שחוללה נגיעה אקראית, קלילה אבל קסומה, של משוררת, אשת רוח, שנשמתו של ילד קטן אחד... הלל עומר שמו (לימים – ע' הלל, סופר וגם משורר):

מדי פעם הייתה המשוררת אנדה פינקרפלד באה לבקר את דולק ואת הקיבוץ [...] כשנודע לנו, ילדי הקיבוץ, שהמשוררת אנדה פינקרפלד הגיעה, הייתה שמחה גדולה וכל אחד ניגש אליה ואמר: שלום אנדה פינקרפלד. ומי שלא הצליח להגיד את השם פינקרפלד היה אומר: שלום אנדה המשוררת, ואנדה הייתה משיבה: שלום, מה שלומך? פעם באה אנדה פינקרפלד יום אחרי שלמדו שיר שלה "על ענן כביש". אני ניגשתי אליה ואמרת לי לה: שלום המשוררת אנדה פינקרפלד. אמרה לי: שלום, מה שלומך? אמרת לי לה: מצוין, אנדה. ואולי את רוצה שאני אדקלם לך איזה שיר יפה? אמרה לי: אשמח מאד. פתחתי ודקלמתי לה את השיר:

עַל עֵנָן כְּבִישׁ  
רָץ עֵנָן חֲמוֹר,  
וְעָלְיוֹ עֵנָן אִישׁ  
מְנַגֵּן בְּכִנּוֹר.  
פְּתָאוֹם נוֹשֶׁבֶת רוּחַ,  
הַחֲמוֹר הָיָה לְצֹל,  
הָאִישׁ כָּלוּ נְפוּחַ,  
וּבְיָדוֹ מִקָּל –  
רַק רָגַע קָל  
גָּז הַכֵּל, חֶסֶל.

כשגמרתי, חייכתי, הצגתי את עצמי ושאלתי את אנדה  
פינקרפלד: איך מוצא חן בעינייך השיר הזה? היא חייכה  
ונשקה לי במצח.

(הלל, 1987, עמ' 35)

כשבגר ע' הלל הוא הפך לאחד ממשוררי הילדים ששאבו את השראתם  
מסגנון הכתיבה של אנדה המשוררת, משמחת החיים שלה ומיצר  
המשחקיות וההנאה שלה, ורקח מהם מרקחת נפלאה וייחודית  
(דר, 2014).





---

# חינוך לערכים יהודיים

הנחלת ערכים לאומיים  
ודתיים באמצעות שירים









## נס להתנוסס

שירי חג העצמאות לילדים וטיפוח גאווה לאומית

לשירים המושרים סגולות הטמונות בשילוב המיוחד הגלום בהם – שילוב של מילים ומוזיקה. המילים מצטרפות זו לזו להבעת הרעיון, והמוזיקה מעשירה את המסר המילולי בנוסף משלה, לעיתים פרשני, בהפעילה את הרגש. קליטת המסרים מתוך חוויה רגשית אינה דומה לקליטתם מהאזנה למילים מפי מורה או מרצה. הפעלת שני הערוצים – המילים והמוזיקה – יחד, יוצרת גירוי בעת ובעונה אחת בשתי אונות של המוח, ותורמת לקליטה מוצלחת של המסרים שנוצקו למילים. ואם שרים אותם השירים שוב ושוב, החזרה (השיר הופך כעין מנטרה) מסייעת להפנמת הערכים ולהפיכתם לחלק בלתי נפרד מן הזהות האישית והקולקטיבית גם יחד (סטניסלבסקי, 2020). האם מי שעסקו בחינוך הדור הצעיר לפני קום המדינה או בשנות המדינה הראשונות קראו מחקרים שמהם למדו על סגולת השירים? ספק רב. ועם זאת, נראה שמתוך תחושה פנימית טבעית הם הבינו את חשיבותם ואת הכוח הטמון בהם להנחלת ערכים. שני הפרקים שבשער זה עוסקים בחינוך לערכים יהודיים באמצעות שירים: הפרק הראשון מתמקד בערכים לאומיים-ציוניים, והפרק השני – בערכים דתיים ובערכי תרבות. בפרק השני תמצאו הרחבה בעניין הכוח הטמון בספרות בהקשר זה.

### תחיית העם היהודי בארץ ישראל

התחייה הלאומית – בתודעת רובנו המושג הזה הוא צירוף של שניים: עם וארץ. הלאומיות ובמיוחד הלאומיות המודרנית (שהחלה להתפתח במאה השמונה-עשרה) ביססו את ההשתייכות של יחידים לקבוצה הגדולה 'לאום', על תחושה עמוקה של שותפות: ההיסטוריה, הלשון,

\* פרק זה מבוסס על המאמר "שלושה בעקבות אחת: חג העצמאות והשתקפותו בשירי ילדים של משוררים מתקופות שונות" (ברשימה: דורי, 2016).

המסורת והתרבות המשותפות לכולם, מעוררות תחושה של שותפות גורל, ויוצרות זיקה בין כל יחיד אל הכלל וגם אל היחידים הכלולים בו. כדי שהלכידות לא תישאר רעיונית בעלמא, הגוף הגדול – העם – זקוק לחבל ארץ משלו, למצע גידול שעליו יוכל לצמוח ולהיבנות: לגבש את הזהות המיוחדת לו ולהיבדל מן הלאומים האחרים, להתפתח ולחיות חיי עצמאות. כך אצל כלל האומות, ואצל העם היהודי – על אחת כמה וכמה.

הקשר של עם ישראל לארץ ישראל הוא קשר ששורשיו עמוקים, והוגי דעות מעם ישראל ביטאו את הרעיון של תקומת עם ישראל שתהיה בארצו דווקא. הכמיהה לציין שפיעמה בלב היהודים בתקופת הגלות, היא שעומדת ביסוד שמה של התנועה הלאומית של עמנו – הציונות (ההוגים זכו לכינוי 'מבשרי הציונות', והאגודות הציוניות התהדרו בשמות 'חובבי ציון', 'חייבת ציון' ועוד).

במילים הפותחות את מגילת העצמאות ניתן לקשר הזה ביטוי:

בארץ ישראל קם העם היהודי, בה עוצבה דמותו הרוחנית, הדתית והמדינית, בה חי חיי קוממיות ממלכתית, בה יצר נכסי תרבות לאומיים וכלל אנושיים והוריש לעולם כולו את ספר הספרים הנצחי.

לאחר שהוגלה העם מארצו בכוח הזרוע שמר לה אמונים בכל ארצות פזוריו, ולא חדל מתפילה ומתקווה לשוב לארצו ולחדש בתוכה את חירותו המדינית.

מתוך קשר היסטורי ומסורתי זה חתרו היהודים בכל דור לשוב ולהיאחז במולדתם העתיקה; ובדורות האחרונים שבו לארצם בהמונים, וחלוצים, מעפילים ומגינים הפריחו נשמות, החיו שפתם העברית, בנו כפרים וערים, והקימו יישוב גדל והולך השליט על משקו ותרבותו, שוחר שלום ומגן על עצמו, מביא ברכת הקדמה לכל תושבי הארץ ונושא נפשו לעצמאות ממלכתית.

(על פי הנוסח המתפרסם באתר הכנסת)

בדורות הקודמים עמד בבסיס הקשר הזה היסוד הדתי, אבל מאז תנועת ההשכלה והתפתחות הלאומיות המודרנית, הוא לבש פנים אחרות: ההתיישובות בארץ לא נקשרה עוד בהכרח ליסוד דתי אלא נתפסה (בעיקר) כשלילת הגלות. גם דמותו של 'היהודי החדש' נבנתה כתמונת תשליל של 'היהודי הגלותי': "הוא אמור להיות חילוני, מודרני, אוהב את עמו ומולדתו, קרוב לטבע, איש תרבות ואיש כבוד, ישר כפיים ואמיץ לבב" (שפירא, 1977, עמ' 171). הדת נתפסה כמאפיין של ה'גלות' ושל 'היהודי הגלותי', ושלילתם באה לידי ביטוי בהתנתקות של החלוצים מן הדת והמסורת.<sup>4</sup>

בחברה המסורתית, הציר שסביבו נבנו חיי הקהילה היה בית הכנסת: שם נפגשו כולם, התפללו יחד, ציינו אירועים יחד ועוד. ההתנתקות מההווה הדתי כביכול עקרה את הציר הזה ממקומו והותירה "חלל ריק": במציאות החדשה אין מקום ופעילות שיפגישו את כולם ויאפשרו להם לחוש את חוויית ה"יחד". למילוי ה"חלל" שנוצר נמצא עד מהרה פתרון יצירתי בדמות מסורת חדשה: ערבי שירה, שבהם התכנסו ושרו יחד שירים עבריים, שירי מולדת. התרבות הישנה (יהודית) הומרה בתרבות חדשה (עברית); ותחת חיי הקהילה שצירם המרכזי בית הכנסת, נבנתה אחדות חברתית־קהילתית חדשה שביסוסה נשען על אירועים קהילתיים – חגיגות, טיולים וגם ערבי שירה (משיח, 2000).

הזמר העברי והארץ־ישראלי העממי קם והיה, ואת מקומה של התפילה בציבור – תפסה השירה בציבור. האם היה זה יין חדש בקנקן ישן? האם להפך? בין כך ובין כך ניכר שהחידוש אפשר לשמר משהו מן הישן, המוכר, המעורר געגוע. תחושה כעין זו ביטא קובי לוריא בשירו "בוא שיר עברי" (לוריא, 1985). יש בשיר תיאורי נוף מחממי לב המאפיינים חיים של קשר וקרבה לאדמה ולטבע: "בדרום פורח רגב, בצפון נמס השלג" וגם "הבוקר כבר עלה והציף את העמק | מלאו האסמים ועמוס הדגן | כבדים לעייפה האשכולות שבכרם | והבשילו

4. על שלילת הגלות וצמיחת 'היהודי החדש' ראו גם בשער "דמויות מיוחדות בספרות הילדים" בפרק "הגולם מפראג והשפעתו על יצירות ספרות לילדים בעברית" (בסעיף שכותרתו "הגולם בשירי ילדים").

הפירות שבגן". התיאורים מפיחים תחושת צמיחה ושמחה; אבל הגעגוע וסגולת השיר לבטא – הם שפותחים את השיר: "בוא שיר עברי, מן הגיא מן העמק | והבא איתך את טעם הניגון הישן" (שם).

## הזמר העברי

המגמה שאפיינה את התנועה הציונית באה לידי ביטוי בעולם הרוח – בספרות, ובמיוחד בשירים. האידאולוגיה הציונית, הפעילות לקידומה בחיי המעשה והעוסקים בה – היו עולם התוכן שממנו דלו המשוררים נימים דקות ורגישות ושזרו מהן שירים. משוררים תיעדו בשיריהם את פועלם של החלוצים בארץ והעלו על נס את המעשה הציוני. השירים הפיחו התלהבות בקרב אלו שהעלייה ארצה נדמתה להם כחלום, וההתלהבות הניעה אותם לפעול להגשמת חלומם. והיו משוררים שתיארו בשירים את רחשי ליבם ותקוותיהם (טהרלב ונאור, 1992). השירים פיארו אפוא את המעשה הציוני, ועם זאת לא הסתירו את הסבל והבדידות.

היישוב העברי ומוסדותיו ראו בעצמם "מדינה בדרך". כל המאמצים הציבוריים והלאומיים כוונו למטרה אחת: הכנת מסגרות עצמאיות שיהיו התשתית שעליה תקום בבוא העת מדינה יהודית (רגב, 2002). האידאולוגיה וחיי המעשה, כולל הקשיים שאפיינו אותם, נוצקו לתוך השירים, ומטבע הדברים לכל תקופה (על מאפייניה) הייתה השפעה ניכרת על תוכנם של השירים שנתחברו בה (נקר, 2002). בתקופה שקדמה להקמת המדינה עסקו רוב שירי הזמר העברי בנושאים שנגעו לחיי הטבע, העבודה ונוף הארץ; מאז מלחמת השחרור נוספו לשירה העברית שירים רבים שעסקו בנושאים הקשורים למלחמה ולשכול, ורבים מהם נכתבו מתוך כוונה שישמשו כעין מצבת זיכרון לנופלים.<sup>5</sup> האווירה בערבי השירה בצוותא נוצרה בהשפעת השירים ותוכניהם: שירי מולדת ואהבת הארץ יצרו אווירה של שמחה וגאווה ותחושת "יחד"; ושירים על מלחמה וקושי ועל חברים שנפלו חלל

5. הרחבה בעניין שירים אלו ראו בפרק "אובדן בנים ובנות במערכות ישראל: שבעה שירים של שכול" בשער "ספרות ומסריה הגלויים והסמויים".

במאבק הלאומי יצרו אווירה נוגה, אווירה דומה יותר לתפילה משותפת וגעגוע. תחושת ה"יחד" שינתה פניה והפכה ל"יחד עצוב".

הזמר העברי שליכד את חברת המבוגרים לחלל בהדרגה גם אל הצעירים: בהתכנסויות חברתיות, בפעילויות תנועות הנוער, בטיולים ברחבי הארץ ובטקסים חגיגיים – תפסה השירה מקום חשוב. גם לילדים הצעירים נכתבו שירים – שירים המותאמים לעולמם וליכולת תפיסתם, כפי שיורחב להלן.

### הזמר העברי לילדים

לדיון בזמר העברי לילדים ראוי להקדים רקע קצר בעניין הספרות שנכתבה לילדים בתקופת התחייה הלאומית וראשית ההתיישבות בארץ.

לצורך בניית תרבות ישראלית, נדרשה החברה הישראלית במשך שנים רבות לתהליכים מורכבים של עיצוב זהות לאומית, ולספרות הילדים שנכתבה בארץ ישראל בתקופת היישוב העברי היה תפקיד מרכזי בהם, ובמיוחד בעיצוב עולמו, ערכיו וחוויותיו של הדור הצעיר באותה תקופה (זר, 2007). התודעה הלאומית ביקשה לראות בילדי הדור הצעיר גיבורים בעלי יכולות על-טבעיות, לוחמים קטנים, שאישיותם, כישוריהם ונאמנותם למפעל החיים היצרני והלוחמני של הוריהם, הם שיקבעו את עתיד החלום הציוני – אם יתגשם או יחדל (משית, 2000). סופרים ומשוררים גויסו למשימה – ליצור ספרות לילדים ששפתה ותכניה ינחילו להם את ערכי הלאום ויבנו את זהותם, אך לא רק את זהותם האישית: ביצירות הספרות הובנה קלסטרון קולקטיבי לילד, ובד בבד נרקמה זהות שהיא כעין תאומה שלו – זהות האומה המתחדשת בארצה. לזיקה בין ילדות ללאומיות יש שני רבדים לפחות: האחד – ההקבלה הרווחת בין הולדתה וילדותה של אומה לתקופת הילדות בחיי האדם; והאחר – רצונה של האומה לעצב את הילדים לפי אידאולוגיה מנחה, בין היתר באמצעות ספרות הילדים (שביט, 2001).

מיתוס הילדות הוסגל אפוא לצרכיה של הציונות, ול"ילדי הקולמוס" נועד תפקיד חשוב בדרך להשגת מטרות לאומיות. מבלי שהיו מודעים למשימה שהונחה על כתפיהם ובוודאי לא לגודלה, הם סייעו לכינון זיכרון קולקטיבי חדש שיעורר מודעות פוליטית וידרבן לפעולה. החברה הפקידה למעשה את ספרות הילדים על משמר הפולקלור והמיתולוגיה וראתה בה שופר להפצת הרעיון הלאומי. הספרות הפכה אפוא למנגנון תקשורת מודרני שגם הוא נועד למלא תפקיד בדרך להגשמת היעדים הציוניים.

בעולם הספרות לילדים הייתה גם שירה. נתח גדול משירת הילדים היה דידיקטי ומגויס לצורכי הממסד החינוכי. השירים שנכתבו לילדים, כ"אחיהם" שנכתבו לבוגרים, עסקו במפורש באידיאלים ובעוז רוחם של הגיבורים הציונים, החלוץ, השומר והחייל; והיה בהם ביטוי לאהבת ארץ ישראל ואהבת העבודה ולשמחה בבניין הארץ ובפיתוחה. השירה עשתה מלאכתה נאמנה, ועקבות השפעתה ניכרות מלבד בשירה עצמה, גם במערכות המקיפות אותה – מערכות הלימוד, השיפוט והביקורת שלה (ברעם-אשל, 2003). חשוב לדיוק: היצירות הכלולות בסוגה שירה לילדים הן שירים שנכתבו מלכתחילה כדי להיות מושרים בפי ילדים, והם נלמדו והושרו במסגרות החינוך, ולאחר מכן גם מחוצה להן. המאפיין החשוב ביותר בפעילות זו היה עצם הזמרה בעברית, ברוח המגמה שהצמיחה את שיטת הקניית השפה – לימוד "עברית בעברית".

המחנכים הציונים שילבו את השירים בהוראה מתוך הבנת ערכם לחינוך הדור הצעיר (כפי שהוסבר). עוד חשוב לציין שהמחנכים בתקופה זו, ובמיוחד בדור הראשון של החינוך העברי בארץ, הרעיפו על תלמידיהם חיבה רבה. יש להניח שהיחס החם הושפע במידה מסוימת מהגישה הפיידוצנטרית (המעמידה את הילד במרכז) שקנתה לה מקום של כבוד בעולם החינוך, אך לא רק ממנה: היחסים בחברת ספר חלוצית מתאפיינים בקרבה רבה וברשמיות מועטה (או אפילו היעדר מוחלט שלה), והחיבה הייתה אפוא טבעית למחנכים וגם למתחנכים (אלמוג, ע', 4200). אלמוג מסביר שיתכן שגם לתלות של

המבוגרים בצעירים (התלות של המהגרים בדור הבנים הממשיכים, ותלותו של העורף המבוגר בחיילים הצעירים הניצבים בחזית) היה חלק ביצירת אותו יחס מרוכך של הממסד, ובכללו הממסד החינוכי, כלפי הילדים ובני הנוער בארץ. ולכל אלו יש לצרף את 'היהודי החדש' – חלומם של המבוגרים, שהגשמתו תהיה כנראה נחלתם של הצעירים. כל אחד מהם נועד לצמוח ולהיות אותו 'יהודי חדש', ואין אפוא פלא שהם נתפסו כנסיכי הציונות ותפארתה. ביטוי לתחושות אלו עולה מדברים שכתב העיתונאי הבריטי ארתור קסטלר, ולדבריו שמע אותם מפי אחד מוותיקי הקיבוץ שבו ביקר בשנות הארבעים: "כולם מסכימים, שהילדים הם 'המוצר' הכי יקר של הקיבוץ, והדאגה להם וחינוכם חייבים לעמוד בראש מעיניו [...] קודם הילדים אחר כך הבקר, אחר כך העובדים" (אלמוג, ע', 4200, עמ' 1176). הרגישות כלפי הילדים והדאגה הרבה למילוי צורכיהם הן פן אחד של התמונה החברתית אז. יש לה גם פן נוסף, רך פחות: אידיאל הפטריוטיזם, שבמרכזו ניצב האיכר שהוא גם הלוחם, יצר את מה שברונו בטלחיים כינה 'תרבות ציונית ספרטנית'. הכוונה היא לתרבות שניסתה לבגר את הילדים (בעיקר את הבנים) מוקדם ככל האפשר, לבנות בהם חוסן נפשי וגופני ולהחדיר בהם משמעת וצייתנות אידאולוגית.

מתוך כלל שירי הילדים, אבקש להתמקד בפרק זה בשירים מסוג מיוחד – שירים שבמוקדם ניצב דגל המדינה. הדגל הוא סמל לאומי, ולפיכך אקדים לעיון בשירים עצמם רקע קצר על שירים המשתייכים לשתי תת-סוגות: המנונים לאומיים ושירי לכת.

### ההמנונים הלאומיים ותרומתם למפעל הציוני

חקר הספרות מגדיר 'המנון' כשיר שנועד להיות מושר במסגרת דתית או באירועים בעלי אופי טקסי-פולחני. ראשיתם של ההמנונים הקלסיים בספרות המקראית, המשכם בספרות היוונית והרומית, ואחריתם בשירי תהילה בתקופת ימי הביניים ובתקופת הרנסנס (Preminger et al. 1974). ההמנונים הלאומיים הונהגו ברוב המדינות למן סוף המאה



השמונה־עשרה ואילך כְּמָר רשמי לכבוד עם, מדינה או שליט. אלו הם שירים לאומיים־חגיגיים דמויי תפילה, שעיקרם תהילה אידאולוגית הצומחת על רקע עברה של אומה. שירים ייצוגיים אלו מתאפיינים בפאתוס: לשונם מליצית, ושלובים בהם שלל אמצעים אומנותיים ובהם סמלים ודימויים לרוב.

להמנונים הלאומיים אופי חינוכי־מטיף, שכן כוונתם ללמד בתמציתיות את תולדות העם ולהפיח בו תקווה לעתיד טוב יותר. רבים מהם מדגישים את צער האומה, ועל רקע זה נשיאת העיניים אל העתיד מקבלת משמעות מיוחדת (רפאל, 1997–1998).

נוסף על מאפיינים אלו, ההמנונים הלאומיים מלווים בלחן קליט וקצבי, ועל כן יש לראות בהם תת־סוגה מובחנת – ספרותית־מוזיקלית.

### שירי הדגל ושירי הלכת

דגל ישראל הוא אחד מסמליה המובהקים של הציונות. על פי ארי יצחק שבט (תש"ע), כבר בשנת תרנ"ה (1895) הדגיש הרצל את החשיבות הסמלית של דגל. הוא עיצב דגל שרקעו לבן ועליו שבעה כוכבים – סמל לשבע שעות עבודה יומיות, שבזכותן לדעתו ניגאל הצעתו של הרצל לא התקבלה, והדגל שהציע דוד וולפסון, שהתאפיין ביסודות דתיים, דווקא הוא שהתקבל. על הדיון שהתפתח בקונגרס הציוני הראשון (שהתקיים בבאזל בשנת תרנ"ז [1897]) סביב סוגיית הדגל, סיפר וולפסון בחלוף עשרים וחמש שנה מאז:

בין השאלות הרבות שהעסיקונו אז הייתה אחת: באיזה דגל נקשט את אולם הקונגרס? מה הם צבעיו? הן דגל אין לנו. [...] והאם עמנו עלול להבחין בצבעים, עמנו הנזהר לבלי להזין את עיניו בכל פסל וכל תמונה? והינה הבהיק רעיון במוחי: הרי יש לנו דגל, לבן־כחול, הטלית אשר בה נתעטף בתפילתנו, טלית זו היא סמלנו. נוציא נא את הטלית מנרתיקה ונגולל אותה לעיני ישראל ולעיני כל העמים [...]. וכך בא לעולם דגלנו הלאומי, המתנפנף על אולם הקונגרס,

ואיש לא תמה [...] מאין וכיצד בא [...] כך היא דרכן של כל היצירות שרוח העם חופף עליהן. סימן טוב להן, שאין איש מרגיש בחידושן והעם קולט אותן כדברים רגילים ושכיחים, אשר הסכין להם מכבר.  
(שבט, תש"ע, עמ' 305-306)

כאמור הן ההמנונים הן שירי הלכת קצרים וקצביים. בשירים שחיברו משוררים לכבוד הדגל הלאומי אפשר לראות כעין המנונים – שכן שירתם מעוררת את הרגש הלאומי כדרך שמעוררת אותו שירת ההמנון הלאומי; וכן אפשר לראות בהם שירי לכת – בשל המקצב שלהם, הם מתאימים ללוות צעידה טקסית וחגיגית, שגם היא מחזקת את הרגש הלאומי: הצועדים חשים כאילו הם חיילי צבא העם המייצגים אותו בכבוד בעת שהם צועדים בסך בגאון, זקופי קומה ומתוחי חזה. חיבור שירים מסוג זה לילדים ביטא את הלאומיות העברית המתגבשת ואת הרצון להנחיל את כלל ערכיה לילדים. תפיסת רעיונות מופשטים היא יכולת המתפתחת עם הזמן, והשימוש בסמל מוחשי (הדגל) נועד להתגבר על הקושי הזה ולהטמיע את הערכים בזהותם הנבנית של הילדים מבלי להיות תלויים ברמת התפתחותם הקוגניטיבית.

להלן נעיין בשירים אחדים שחיברו משוררים במיוחד לכבוד חג העצמאות. ההבדלים בין השירים המוקדמים למאוחרים משקף שינוי חברתי כללי שהתחולל בחברה הישראלית: מחברה המציבה במרכז את הכלל, ורואה במחויבות של כל יחיד לפעול למען הכלל ולהקדים את טובת הכלל לטובתו האישית אידיאל (רגב, 2002) – לחברה המעמידה במרכז את היחיד, צרכיו ורצונותיו.

נפתח בשירים "הדגל הדגל" ו"יפה דגלי עת בו אביט". מי חיברם ומתי? ספק אם יש מי שידוע להשיב. שני השירים הושרו בעבר בגני הילדים בטקסי יום העצמאות (יש גני ילדים שבהם שירים אלו נלמדים גם היום). ידיעה זו וגם מאפייניהם – דלילות (ושמא דלות ממש) המילים ופשטות החרוזה – תומכים בהשערה שהם נתחברו בשנותיה

הראשונות של המדינה. בתקופה זו הצורך למלא חסך היה גדול מן הצורך בפרסום; והיוצרים (משוררים ומלחינים) שהתגייסו למשימה, לא תמיד הקפידו ששם יצוין במפורש, וכך נוצרו שירים רבים שאינם מיוחסים לאיש, וברבות הימים הם זכו לכינוי "שיר עממי". מכל מקום, בשני השירים האלה מובעת התפעלות מיפי הדגל ומשניהם עולה אווירת ניצחון ושמחה.

### יפה דגלי עת בו אביט

יִפֶּה דְגָלֵי עֵת בּוֹ אֲבִיט  
בְּאֲמָצַע לֹו מָגֵן דָּוִד  
יֵשׁ לֹו שְׁנֵי פָסִים כְּחָלִים  
עוֹלִים יוֹרְדִים כְּמוֹ גָלִים.

### הדגל הדגל

הַדְּגָל הַדְּגָל, הַדְּגָל הַדְּגָל  
יִנְיָ בְּשִׂמְחָה כָּל יֶלֶד וְיִלְדָה  
בְּחַג הַמִּדְיָנָה  
דְּגָלִים בְּכָל פְּנֵה

המשותף לשני השירים רב, ובכל זאת הם נבדלים זה מזה – באופי הלחן המלווה את המילים: הלחן של "הדגל הגדל" הוא לחן המאפיין שיר לכת, ואילו הלחן של "יפה דגלי עת בוא אביט" מלודי, נעים ושקט.

השינויים החברתיים במרוצת הדורות לא פסחו גם על הדרך שבה נתפס יום חגה של המדינה, והם משתקפים גם בשירים שחיברו משוררים לכבוד הדגל. עיון בשירים שחיברו סלויה הויסלר, רפאל ספורטה ולוין קיפניס, בימי ראשית המדינה, ולעומתם בשירים שחיברה לאה נאור סמוך לסוף המאה העשרים ובראשית המאה העשרים ואחת, עשוי להמחיש את השינוי החברתי. נעיין אפוא בשירים וננסה להתחקות על ההבדלים ועל המשתמע מהם.

### סלויה הויסלר

שירים אחדים לילדים שידוע בוודאות שסלויה הויסלר חיברה את מילותיהם ואת לחניהם, שמורים בארכיון הספרייה הלאומית ומוצגים גם באתר "זמרשת". מידע ביוגרפי עליה – קשה עד בלתי אפשרי למצוא. את העיון בשירים הנוגעים לנושא דיוננו נפתח בשירה "דגל".

## דגל

הויסלר (1967א).

דָּגֵל לִי לָבוֹן כָּחֵל  
 לָ לָ לָ  
 לוֹ אֶתֶּן הַכֵּל הַכֵּל  
 לָ לָ לָ  
 תְּנוּסָס הוּא בְּמִרוֹם  
 לָ לָ לָ  
 תְּנַשָּׂא לָרוֹם לָרוֹם  
 לָ לָ לָ  
 אֶסְפֵּר לָכֶם גַּם סוּד  
 לָ לָ לָ  
 עַל דְּגְלֵי תְּמִיד אֶשְׁמֹר  
 לָ לָ לָ  
 עַל כָּל בַּיִת עַל כָּל תֵּל  
 לָ לָ לָ  
 תְּנוּפֵף דְּגֵל יִשְׂרָאֵל  
 לָ לָ לָ

לתיאור הדגל בשיר משמשים פעלים שמציינים גובה – יתנוסס, יתנשא, יתנופף – ואין ספק שהתיאור מבטא גאווה לאומית. ואולם לא רק גאווה עולה ממנו אלא דאגה ואהבה של ממש. המסירות לדגל באה לידי ביטוי בשיוכו לדובר: "דגל לי", "דגלי". ניכר שהשיוך איננו שיוך אישי אלא קולקטיבי, שכן הדובר מבהיר שהדגל שלו – מתנופף "על כל בית ועל כל תל", והוא הוא "דגל ישראל".

הדגל בשיר איננו דגל במובנו הפשוט אלא מטונימיה: הנתניה לדגל היא בעצם נתניה למולדת, ושמירה על הדגל היא שמירה על המולדת, שכן לדגל עצמו אין צורך במאומה.

השיר קליט וקצבי, והוספת ל... ל... ל... בין שורותיו, נועדה להדגיש את מילותיו החשובות – דגל וישראל – ששתיהן חותמות בעיצור המיוצג בכתיב באות למ"ד.

נעיין בשיר נוסף פרי עטה:

### חילים

הויסלר (1967)

חִילִים, חִילִים, חִילִים אֲנַחְנוּ  
 גְבוּרִים, גְבוּרִים, גְבוּרִים כָּלֵנוּ  
 עַל כָּלֵם שׁוֹמְרִים יָפֹה  
 אֶת הַכֹּל שׁוֹמְעִים  
 אֲךָ לֹא מְדַבְּרִים כִּי סִסְמָתָנוּ הִיא: "יָד לִפְהוּ"  
 חִילִים, חִילִים, חִילִים אֲנַחְנוּ  
 גְבוּרִים, גְבוּרִים, גְבוּרִים כָּלֵנוּ  
 עַל רָאשֵׁינוּ כּוֹבְעֵ אָדָם  
 לְבוּשֵׁים מְדִים יָפִים  
 אֲמִיץִים וְעֵלִיזִים  
 יוֹדְעִים לְעֵמֶד בְּלִי הֶרֶף דָּם.

מילות השירים מעידות על החשיבות שייחסה הויסלר להטמעת הרעיון הלאומי ולהנחלתו לילדי ישראל הצעירים. לתרום – הצליחה, אבל להיצרב בתודעה הלאומית, כמשוררים אחרים בני דורה שזכו להכרה וגם להנצחה – לא זכתה.

### רפאל ספורטה

רפאל ספורטה נולד בשנת 1913 במושבה העברית מרגוע באי קפריסין. אביו, מורו הראשון, היה רב הקהילה ומחנך. בשנת 1924 עלה רפאל ארצה. הוא סיים את לימודיו בבית המדרש למורים בירושלים, היה מורה, ולימים ניהל בתי ספר בתל אביב. בשנים 1957 ו-1958 זכה ספורטה בפרס "ברש" ובפרס "יציב" לספרות ילדים (לוי, 2014). אחדים מחוקרי הספרות העברית כתבו על יצירתו לילדים:

גרשון ברגסון (1966) ייחד את הפרק השלישי של חיבורו "שלושה דורות בספרות הילדים העברית" ליוצרים בני הדור השלישי. על ספורטה הנמנה עימם כתב:

ספורטה אוהב את חגי ישראל הישנים, המתחדשים והחדשים. החגים הם נושאי שיריו, ואת מאמציו בטיפול בנושא זה ריכז בעריכה [...] שירים וסיפורים פרי עטם של טובי היוצרים בתחום הספרות העברית לילדים.  
(ברגסון, 1966, עמ' 263)

ואוריאל אופק כתב עליו ב"לקסיקון אופק לספרות ילדים" שערך:  
ספורטה העשיר את הספרות העברית לטף במאות חרוזים, שירים סיפוריים ועיבודים, שהופיעו בסדרות ארוכות של חוברות צבעוניות רבות תפוצה. שירי־חרוזיו, המעוגנים ברובם בסביבתו הקרובה של הילד הקטן, מצטיינים באיכות מוסיקלית גבוהה, הם יפים להיגיו וקלים לזיכרון, וברבים מהם מצוי הומור ילדי מרנין.  
(אופק, 1985, עמ' 450)

ב־17 בפברואר 1956 התפרסמה בעיתון "דבר" כתבה לכבוד שבוע הספר והסופר העברי, שכותרתה: "תנופה רבתי בשוק הספרים". הכתבה סקרה את מצב שוק הספרים באותם ימים, ובין השאר הועלו בה תלונות על מספרם המועט של המוציאים לאור המקדישים תשומת לב ראויה לספרי הילדים ומשתדלים להעשירם בצבעים ובתוכן כדי שיוכלו להתחרות עם ספרים המגיעים מעבר לים. ובכל זאת מצא הכותב, שהסתתר מאחורי הכינוי "סופרנו", נקודת אור באפלה: הוצאת ספרים יוצאת דופן – תפוח" שמה – שזה כשבע שנים עסקה בהפצת ספרים לילדי הגנים וכיתות א-ב, במהדורות מאוירות ונאות. לדברי הכותב, הביקוש לחומר זה בקרב מורים וגננות עלה בהתמדה, והוצאת "תפוח" (שעל יד "גרפיקה בצלאל") התפתחה ואף פתחה במלחמה ב"גולדן בוקס" האמריקאיים בהוציאה לאור חוברות, ספרונים וספרים רובם ככולם כתובים בחרוזים, כמעט כולם מקוריים ומעוטרים בציורים ססגוניים. איזה הרשקוביץ, אלמליח וגור אריה היו הציירים, והעורך היה רפאל ספורטה. תדירות ההוצאה הגיעה לספר אחד בשבועיים, והתפוצה הלכה וגדלה. הכותב מעלה על נס את תנופת העשייה של החברה וכדי להבהיר לקוראים את גודל הישגיה הוא נוקב במספר: "כבר הגיעה לשיא של 15 אלף" (לוי, 2014).

בשנת 1951 החל ספורטה לפרסם חוברות לילדים לפי חודשי השנה. ספורטה כינה את הסדרה "חג ומולדת" משום שהחוברות עסקו בחגי ישראל וגם באירועים ובתקופות הקשורים למולדת ובהם יום הולדת המשורר, שי לחייל, מרבד הקסמים, יום האם ועוד.

להלן נעייין בשלושה שירים שחיבר ספורטה בשנים הראשונות לעצמאות מדינת ישראל. השירים התפרסמו בתוך החוברת "עצמאות לישראל" (ספורטה, ח"ת) "אַדְמָה וְתָכַל שְׁמִים":

### אדמה ותכל שמים

ספורטה (ח"ת)

אַדְמָה וְתָכַל שְׁמִים,  
 יָם, יַרְדֵּן וִירוּשָׁלַיִם:  
 דָּן, אֵילַת, תֵּל חֵי, הַרְאֵל -  
 זֶה בֵּיתֵנוּ יִשְׂרָאֵל.

(עמ' 107)

השיר מצייר במעט מילים את ארבעת קצוות הארץ. המילה "אדמה", הנושאת משמעות עמוקה של בית ומולדת, פותחת את השיר וגם חותמת אותו, ולמעשה מקיפה אותו בכעין מסגרת. השם "ירדן", ייתכן שכל כוונתו לשמו של נהר הירדן עצמו, אך ייתכן שהוא רומז לתפיסה הציונית־רוויזיוניסטית של המנהיג הציוני זאב ז'בוטינסקי אשר לגבולות הארץ: "שתי גדות לירדן - זו שלנו, זו גם כן" (מתוך השיר "שמאל לירדן" שכתב ז'בוטינסקי). לפני סגירת ה"מסגרת" בחזרה על המילה "אדמה" השיר הקצר נחתם באמירה שאינה משתמעת לשתי פנים: "זה ביתנו ישראל" הסיום נועד להדגיש ולבסס את הקביעה שמדינת ישראל היא ביתו של העם היהודי.

### כל הארץ דגלים

ספורטה (ח"ת)

כָּל הָאָרֶץ דְּגָלִים,  
 דְּגָלִים.

עם רוֹקֵד גְּלִים, גְּלִים.  
 עַם שְׁמִחַ,  
 טַף צוֹהֵל –  
 חַג הַיּוֹם בְּיִשְׂרָאֵל.

(עמ' 101)

שלא כמו השיר "אדמה ותכל שמים", המתאר את הארץ, שיר זה מתאר את העם. לדגל משמעות עמוקה בחיי עם: הוא מבטא רעיון נשגב ואת הרצון של כל העם לפעול כאיש אחד להגשמתו. השיר מתאר שמחה מתפרצת וריבוי הדגלים לצד המילה "עם" מזכיר אסוציאטיבית את מחנה בני ישראל במדבר, שההתארגנות בו נעשתה בעזרת דגלים.

הנפת הדגל מסמלת שמחה, וההליכה בעקבותיו מסמלת אחדות: הדגל העברי הוא סמל האומה, והוא שמלכד את כולם. במילותיו המעטות ובחריזתו הצמודה והפשוטה, השיר מצליח לבטא את האווירה החגיגית שיוצרות הלאומיות היהודית המתגבשת והתעוררות הרעיון הציוני. אווירה זו אופפת את כולם – כולל הטף, שאת הרעיון הציוני בוודאי איננו מבין, אבל את החגיגות הוא מצליח לקלוט בחושי.

שיר נוסף של ספורטה, שהופיע גם הוא באותה החוברת מוקדש לסמל המדינה. ואם הוא איננו השיר היחיד שהקדיש משורר לסמל זה, רבים כמותו בוודאי אין, והמעטים שאולי נכתבו – לכלל פרסום כנראה לא הגיעו.

## מנורה וענפי זית

(ספורטה (ח"ת))

מְנוֹרָה וְעֵנְפֵי זֵית,  
 שְׁמֵן טוֹב וְאוֹר יָהּ  
 אוֹר בְּאַרְץ, אוֹר בְּבֵית  
 וְשָׁלוֹם עַל יִשְׂרָאֵל.

(עמ' 111)



מנורה וענפי זית, הסמל שנבחר בשנת 1949, סמל המדינה המבטא את האור, את התקווה לשלום, את הקשר התרבותי שלנו לכלי המקדש, נשכת, למרבה הצער, מלב המשוררים. רפאל ספורטה גאל אותו משקיעה בתהומות הנשייה, ובשירו הקצר העלה על נס את הסמל ואת כל רחשי הלב הגלומים בו.

שיר זה מאפיין יותר מכול את כתיבתו של ספורטה: כתיבה מתוך צורך ומתוך רצון למלא חסר שזיהה. כאמור, מלבד שירו של ספורטה לא ידועים שירים נוספים שנכתבו על סמל המדינה.

### ליון קיפניס

ליון קיפניס, יליד 1894, חש גם הוא חובה להיענות למצוקתן של גננות ומורות לגיל הרך, בשל היעדר יצירות ספרות הכתובות עברית שישמשו אותן בעשייתן החינוכית. קיפניס כתב שירים וסיפורים לילדים על החי, על הצומח ועל הדומם, וכמובן על חגי ישראל. לשירת הילדים הוא ייחס חשיבות רבה ובוודאי להעמדת מאגר שירים שיאפשר להם לשיר שיר המתאים לכל הזדמנות: החג שבפתח, אירועים מיוחדים וגם לכבוד פרח שפרח בגן או בעל חיים שמצאו בדרך – לכל תחום נחוץ ביטוי גם באמצעות שיר.

עם יצירותיו הבולטות נמנים הסיפור "אליעזר והגזר" והשירים "אני פורים", "גינה ליי", "נר ליי", "סלינו על כתפינו" ו"רקפת".

בשנת 1920 פרסם קיפניס חומרי הדרכה לגנים מטעם מחלקת החינוך של ההסתדרות הציונית ואף לימד את הגננות "שיר ומשחק". על החשיבות שראה בעיסוק זה אפשר ללמוד מדבריו:

דל מאוד היה החומר הספרותי לגן הילדים. ברובו תרגום מגרמנית על ידי הגננות. אז התחלתי בחיבור חומר ספרותי מקורי לגן הילדים. שירי הראשון מסוג זה היה "חנוכייה, חנוכייה, ספרי נא לי מעשייה", שנתקבל בהתלהבות והושר והוצג בכל הארץ.

(קיפניס, כפי שצוטט אצל מתיא, 2015)

לדברי שלי דרך, מרכזת "מרכז קיפניס", קיפניס היה קשוב מאוד לסביבה. הוא לא חשב שסופר צריך לשבת סגור בחדרו (אדרת, 2013). הוא הלך לגני הילדים לשמוע איך שרים את השירים, להתייעץ עם הגננות, להסתובב, להקשיב ולבחון. בשנת 1988 העלה קיפניס על הכתב את רשמיו מביקוריו בגנים. מן המסמכים השמורים בארכיון עולה אהבתו לילדים:

ראיתי ילדים וילדות בכפר סבא השנה והרי הם כאותם הילדים שביקרתי לפני כ-15 שנה בדימונה, בשדה בוקר, בבאר שבע, בירושלים, ברמת גן, ביפו – לא נשתנו כלל וכלל! אותה העליזות הזכה, אותה הפזיזות הטובה ואותה ההקשבה לסיפור, אותה העליצות ל"סבא אליעזר והגזר" ואותו הברק בעיניים בתהלכות "סלינו על כתפינו" עם "ראשינו עטורים".

(אדרת, 2013)

שירי הילדים שחיבר קיפניס שגורים בפי כול זה דורות, ובהם שירים רבים שבמרכזם ארץ ישראל, המדינה שהוקמה בה והשמחה בה. להלן נעייין בשניים מהם.

### יוצאים אנחנו

קיפניס (2023)

יוצאים, יוצאים אנחנו

לְשׁוֹט הַיּוֹם בְּעִיר!

כָּל יָד אוֹחֶזֶת דָּגָל,

כָּל פֶּה פּוֹתֵחַ שִׁיר.

חג, חג, חג היום

חג העצמאות!

קוֹרְאִים יוֹשְׁבֵי כָּל בַּיִת:

"הַיּוֹם, הַיּוֹם יוֹם חַג!"

פּוֹתְחִים חֲלוֹן וְדֹלֵת,

עולים על ראש כל גג.

חג, חג, חג היום...

עומדים, צוחקים מלמעלה

גם אב, גם אם, גם סב.

רומזים הם בעינים

ומוחאים בכף.

חג, חג היום...

השיר מתאר את חג העצמאות מהמסד ועד הטפחות – מבחינה פיזית ומשפחתית. הוא מתחיל בצעידה ובטיול על הקרקע, ובהדרגה – החוגגים עולים כלפי מעלה: פותחים דלת וגם חלון, ובהמשך – עולים כולם אל ראש הגג, והחגיגה נמשכת גם שם. מחיאת הכפיים, השירה, נפנופי הדגל וכל סימני הקריאה בשיר מבטאים עליזות ושמחה לרגל החג. את ביטוי השמחה בהנפת הדגל פגשנו בשירו של ספורטה "כל הארץ דגלים", ובכל זאת השירים אינם דומים זה לזה: שירו של ספורטה מבליט את המעגלים של הרוקדים שבידיהם דגלים, ושירו של קיפניס מתמקד בבילוי המשפחתי – בעמידת כל המשפחה יחד בעמדת תצפית שעל הגג וצפייה בעם החוגג ורוקד למטה.

לשיר זה נוצרה גם "גרסת אחד במאי", יום הפועלים הבין-לאומי, יום המבטא סולידריות בין כל ארגוני העובדים בעולם למתן זכויות לפועלים (גרסת כוכבה שחר בתוך ההסתדרות הכללית של העובדים העברים בארץ ישראל, 1950, עמ' 60):

יוצאים יוצאים אנחנו

לשוט היום בעיר

כל יד אוחת דגל

כל פה פוצח שיר:

חג, חג, היום,

לדגל האדם!

חג, חג, היום,

לדגל האדם!

גם לכבוד דגל המדינה חיבר קיפניס שיר. השיר "דגל ישראל" נפתח במילים "יום זה ישראל נצח" ומכניס אותנו באחת לאווירת הניצחון, האחוה והאומץ המאפיינים את המורשת הציונית:

## דגל ישראל

קיפניס (1965)

יום זה יִשְׂרָאֵל נִצַּח,  
 לוֹ נָשִׁיר מְזֻמּוֹר!  
 זֶה הַיּוֹם נְגִיל, נְשִׁמַּח –  
 בַּד לָבֶן נְגֹזֵר.  
 כָּכָה, כָּכָה, כָּכָה כֹּן,  
 בַּד לָבֶן נְגֹזֵר –  
 דָּגֵל הוּא לְדִרּוֹר!  
 כָּל אֲשֶׁר חוּט־מְשִׁי לוֹ –  
 הוּא יְבוֹא הַלּוֹם!  
 כָּל חֲרוּץ וְחֶשֶׁק לוֹ –  
 פֶּס כְּחַל יִרְקָם.  
 כָּכָה, כָּכָה, כָּכָה כֹּה,  
 פֶּס כְּחַל יִרְקָם –  
 דָּגֵל לְשָׁלוֹם!  
 מִי יוֹדֵעַ לְתַקּוֹן –  
 הוּא יִתְקִין מִקַּל.  
 חֲלֻקְלֻקָּה, מִבְּרִיק פֶּשׁוֹן –  
 יִפִּי לְהַלֵּל!  
 כָּכָה, כָּכָה, כָּכָה כֹּן,  
 יִפִּי לְהַלֵּל –  
 דָּגֵל יִשְׂרָאֵל!

השיר מבטא חיבור רגשי בין הילד לדגל שהוא יוצר במו ידיו. אל מלאכת הדגל נקראים כל "חרוץ" (מילה שהייתה שגורה בפי החלוצים, ומשרתת את החריזה חלוץ – חרוץ), כל אשר חוט משי לו, כל היודע "לתקן" וכל אשר חשק לו. המילה "ככה" היא מילה אונומטופאית,

ושילובה בשיר, ובמיוחד החזרה עליה שוב ושוב, מחקים קולות הנשמעים בעת עיסוק בעבודת כפיים בסיוע כלי עבודה. הילד טורח וגוזר, רוקם ומתקין את המקל לתליית דגלו. הוא מרגיש כמי שפועל בסדנה, שבה נשמעים כל העת צלילים של כלי עבודה במלאכתם.

קריאת העידוד בפזמון החוזר "ככה ככה ככה כך", וסימן הקריאה המסיים כל בית באים להלל את הדגל ואת תהליך הכנתו:

כָּכָה, כָּכָה, כָּכָה כָּךְ,  
בְּד לָבָן נְגֹזֵר –  
דָּגֵל הוּא לְדָרוֹר!

האווירה בשיר חגיגית ושמחה, והיא באה לידי ביטוי במילים "יופי להלל", "מזמור", "נגיל, נשמח" ובסימני הקריאה הרבים. לשון הציווי הרגשנית ממחישה את ההתפעמות מהכוח הפיזי והמאמץ המושקעים במלאכת הכנת הדגל וגם מהעוצמה הרוחנית שהמלאכה נוסכת במי שעוסק בה: הוא איננו עוסק בעבודה טכנית בעלמא אלא בהגשמת חזון – הרעיון הציוני.

## לאה נאור

לאה נאור היא פזמונאית, משוררת, תסריטאית ומתרגמת, שנולדה בארץ בשנת 1935 ("לאה נאור", 2023). נאור הוציאה לאור סדרת ספרים שבהם הגישה לקוראים הצעירים יצירות פרי עטה המוקדשות לחגים, המתאפיינות ברוח חדשה ורעננה המנשבת מהן. ברוח חדשה. הספרים התבססו על תוכנית הטלוויזיה "חג לי" (נאור, 1977).

בשונה מיצירות שנכתבו בתקופות קודמות בנושא החגים, יצירות שהיו עמוסות בסמלים ובאידאולוגיות, ביצירותיה של נאור הקשר בין החג לסמליו רופף ביותר ולעיתים נעדר לחלוטין. נראה שיצירותיה – על המוטיבים שבהן ועל נושאיהן – יכלו להיכתב גם בחברה אחרת. מטרתה הייתה לכתוב יצירות שתוכלנה לשמש יסוד למשחקים ולהצגות (רגב, 2002).

נאור צעירה בכמה עשורים מן המשוררים שהוזכרו לפנייה (מלוין קיפניס בארבעים שנה, ומספורטה בעשרים ושתיים שנים). עובדה זו חשובה בעת שמעיינים בשירים שנכתבו לכבוד המדינה ובמיוחד לכבוד חג העצמאות ומשווים בין השירים שנתחברו בשנותיה הראשונות של המדינה ובין שירים שנכתבו כמה עשורים אחריהם. בשירה של נאור "יום הולדת למדינה" (ח"ת) ניכר השינוי התפיסתי. לא עוד תיאורים פלסטיים של דגלים, מנורה, נופי הארץ ושמחת חג, אלא שיר המתאים לחשיבה של ילדים בגיל הרך המבוסס על האנשה. המדינה מתוארת בשיר כדמות שאפשר להכין לה מתנת יום הולדת.

### יום הולדת למדינה

נאור (2003)

יש יום הַלְדַת לַמְדִינָה.  
אֲנַחְנוּ הַכְנוּ לָהּ מַתָּנָה,  
צִיָּרָנוּ צִיור, עֲטָפְנוּ בְּנִיר,  
קִשְׁטָנוּ בְּסֶרֶט יָפָה, וְנִגְמַר.

יש לנו רק בעֵינָה קִטְנָה:  
אֵיפֹה, בְּעֶצֶם, נִמְצָאת הַמְדִינָה?  
אֵיפֹה הִיא גְרָה, וַמְהִי כְּתַבְתָּהּ?  
וְאֵיפֹה צָרִיךְ לְחַפֵּשׂ אוֹתָהּ?

אוּלֵי בְּחֶצֶר עַל הַדְּשָׁא,  
אוּלֵי עַל פְּגוּם בְּבִנְיָן?  
אוּלֵי הִיא מַעֲבָר לְקִשְׁתִּי?  
לְקִשְׁתִּי אֲשֶׁר בְּעֶנְוִן?  
אוּלֵי עַל מְטוֹס בְּשָׁמַיִם?  
אוּלֵי בֵּין עַלֵי שׁוֹשְׁנָה?  
אֶז מִי יִסְפֵּר וְיִגִּיד לִי  
אֵיפֹה נִמְצָאת הַמְדִינָה?

יש יום הַלְדַת לַמְדִינָה,  
אֲנַחְנוּ הַכְנוּ לָהּ מַתָּנָה:

צִיִּרְנוּ צִיִּיר עִם בֵּית נָגוּ,  
קוֹשְׁרֵנוּ בְּסֶרֶט כָּחַל-לָבָן.

יֵשׁ לָנוּ רַק בְּעֵינָה קִטְנָה,  
אֵיפֹה בְּעֵצָם נִמְצָאת הַמְדִינָה?  
בּוֹאוּ נִצָּא אֶל הַרְחוֹב וְנִשְׁאַל  
מִי שִׂיּוֹדֵעַ הֵיכָן הִיא בְּכֹלל?

אוּלַי בֵּין עֲצֵי הַתְּפוּחַ?  
אוּלַי בְּפֶרֶדֶס הַמְּלָבָב?  
אוּלַי בְּמִדְבָּר הַפְּתוּחַ?  
אוּלַי הִיא אֶצְלָנוּ בְּלֵב?  
אוּלַי נִסְגְּרָה בְּמִשְׁרָד הִיא?  
אוּלַי הִיא אֶצְלֵי בְּגָנָה?  
אָז מִי יִסְפֵּר וְיַגִּיד לִי:  
אֵיפֹה נִמְצָאת הַמְדִינָה?

(עמ' 184)

מילות השיר יוצרות פרדוקס: מצד אחד המדינה היא מושג מופשט, ומצד שני יש לה יום הולדת. יום הולדת חוגגים לדמות אנושית חיה, אבל שימוש בהאנשה מאפשר להגיש למדינה מתנת יום הולדת, מבלי שהדבר יעורר תחושת מוזרות.

שורות רבות בשיר פותחות במילה "אולי" ומבטאות כעין שאלה או אפשרות מוצעת, הניתנת לבחינה ולבדיקה. באמצעות שאלות הצעות אלו הילד לומד שהמדינה אינה ישות אחת חיה אלא מכלול של פרטים רבים – דוממים, חיים וצומחים – המצטרפים יחד למושג "מדינה". הלימוד ההדרגתי מקל על הילד הקטן לתפוס ולהפנים את המושג הגדול והעצום – "מדינה".

## יום העצמאות שלי

נאור (2003)

אֲנִי רוֹצֵה חַג עֲצֵמָאוֹת קָטָן בְּשִׁבְלִי,  
זֶה אוּלַי נִשְׁמָע קוֹצֵת מְסֻבָּה.

שְׁאֲנִי אֶעֱשֶׂה אֶת הַכֹּל בְּעֶצְמִי  
 אֶפְלוּ אִם לֹא מִצְלִיחַ לִי כָּל כֶּה.  
 כְּמוֹ לְמִשְׁלָה:  
 לְקִנּוּת לִי חֲלָצָה בְּצַבֵּעַ שֶׁל אֵשׁ,  
 שְׁאֵמָא חוֹשֶׁבֶת שְׁזָה נוֹרָא רוּעֵשׁ.  
 לְצִיר עַץ יָבֵשׁ עִם פָּרַח עֵנֶק,  
 שְׁאֵבָא חוֹשֵׁב שְׁזָה לֹא מְדִיק.  
 לְצִיר סֶתֶם קִשְׁקוּשׁ, לְגִדֵּל חֲתוּלִים,  
 וְלֹא לְעִנּוֹת עַל כָּל מָה שְׁשׁוֹאֲלִים.  
 זֶה חַג עֲצֻמָּאוֹת רַק שְׁלִי, בְּלִי דְגָלִים.  
 אֲבָל אוּלִי,  
 אִם חוֹשְׁבִים עַל הָעִנְיָן,  
 זֶה דּוֹמָה לְחַג הָעֲצֻמָּאוֹת שֶׁל הַמְדִינָה  
 רַק הַרְבֵּה יוֹתֵר קָטָן.

(עמ' 175)

בשיר זה (שהתפרסם בספר "חג שמח בכל בית") הדגש עובר אל הילד. סממני החג, הדגל, סמל המדינה, ריקודי המעגלים ואפילו מתנה למדינה ליום חגה אינם העיקר, אלא בקשתו של הילד לעצמאות אישית הנגזרת מתוך העצמאות הגדולה שחוגגת המדינה כולה.

גישה זו מאפיינת את גישתו הפסיכולוגית של פיאז'ה, המעמידה את הילד במרכז, שבה כלולה תפיסתו הדוגלת בהאנשת דוממים, חיות ומושגים מופשטים כדי להנגישם לילדים בגיל הרך (פיאז'ה, 1966). גישה זו לא הייתה מבוססת דייה, או אולי לא הייתה מקובלת בשנים שלפני קום המדינה, ובשנים הראשונות להיווסדה. נראה שבאותו הבדל בין הגישות הפסיכולוגיות שהיו מקובלות בתקופות השונות טמון ההבדל בין שיריה של נאור לאלו של הויסלר, ספורטה וקיפניס.

## סיכום

שיריהם של הויסלר, ספורטה וקיפניס משקפים את תהליך התגבשותו של ההוויה הישראלית. יצירותיהם נכתבו מתוך הצורך בשירי חגים



לילדים ובמיוחד שיחנכו לאהבת הארץ שיריה של לאה נאור נכתבו מתוך מטרה אחרת: להציע מענה לצרכיו הרגשיים וההתפתחותיים של הילד בגיל הרך. משיריה שכותרתם מפתחת ציפיה לפגוש את החג הלאומי ותכניו, נעדרים הסממנים התרבותיים הקשורים לחג, ובמקומם הועמד הילד במרכז. הבדלים אלו בין שיריהם של הויסלר, ספורטה וקיפניס לבין שיריה של נאור מלמדים על מעבר מגישה המעמידה במרכז את הכלל ומחנכת את הדור הצעיר לאהבת המולדת וחיוזק הלאום, לגישה המתמקדת בפרט, היחיד (אינדיווידואליזם) ובטובתו, וממנה נגזרת גם הגישה החינוכית המעמידה במרכז את הילד, את בעיותיו ואת לבטיו (אלמוג, 1980; ברגסון, 1982; ברזל, 1981; גונן, 1995). תהליך זה, שגם לו היה חלק ב"שחרור" הספרות מהתגייסות לצורכי הלאום (כרמי־לניאדו, 1983), השפיע וממשיך להשפיע על החברה המתהווה בארצנו, על הדור הגדל בה ועל החינוך – מטרותיו, הערכים הניצבים לנגד קובעי המדיניות ועוד (רוזנטל, 2006).



## בין 'קן לציפור' ל'לכבוד שבת' ההוויה הדתית-תרבותית בשירת ביאליק לילדים

### מבוא

חיים נחמן ביאליק (1873–1934), מגדולי המשוררים העברים בעת החדשה, זכה והוכתר בכתר "המשורר הלאומי", ובקרב הפעילים למען התחייה הצינונית, זכתה יצירתו למעמד וליוקרה ורבים ראו בה נכס רב-חשיבות ורב-ערך, ראו ביצירתו נכס (רגב, 2002). היישוב הקטן והמתגבש, וכמוהו חוגים יהודיים רבים בתפוצות, ראו ביצירתו התגשמות של חלום: תחייה לאומית שבאה לידי ביטוי בתחיית השפה העברית והתחדשות היצירה בה.

בתקופה שבה ספרות הילדים העברית בארץ הייתה עדיין בראשיתה, בלטה באיכותה יצירתו של ביאליק. שירי הילדים של ביאליק זכורים לרובנו מימי הילדות. אין כמעט ילד ישראלי שלא שמע את השירים "רוץ בן סוסי", "מקהלת נוגנים", "קן לציפור", "הפרח לפרפר" ו"נדנדה". השיר "נדנדה" הפך לשיר המזוהה עם הנדנדה ועם חוויית המתנדנדים, ועד היום, המבקר בגינה הציבורית ועובר ליד נדנדה שעליה ילדים, רבים סיכויי לשמוע את מילותיו: "נד נד, רד עלה, עלה ורד".

שירי ילדות אלו ושירים רבים נוספים שחיבר ביאליק מצויים בספר "שירים ופזמונות" (ביאליק, 1933). חלקם (דוגמת אלו שהוזכרו) מושרים עד היום, וכל מי שקרוב לחינוך הגיל הרך – הורים, מטפלות וגננות – מלמד אותם ומנחיל אותם לזאטוטיו; וחלקם נותרו עלומים וחבויים בין דפי הספר. הורים וגננות חיפשו שירים קצרים, קצביים, קליטים הכתובים במשלב לשוני המתאים לילדי גן. לא כל שירי

\* פרק זה מבוסס על המאמר "בין 'קן לציפור' ל'לכבוד שבת': ההוויה הדתית-תרבותית בשירת ביאליק לילדים" (ברשימה: דורי, 2016א).

הילדים שחיבר ביאליק עמדו בקריטריונים אלו, וייתכן שמשום כך לא נכנסו למעגל שירי הילדות הנלמדים בגנים ובבתי הספר.

והיו שירים אחרים שחיבר, שעמדו בכללים שהציבו המחנכים, אך כיוון שלא התאימו לאורח החיים הציוני שהתחדש בארץ, לא שפר עליהם מזלם וגם הם נגנזו: "קשת", "ברכת המזון", "שבת המלכה", "אָמִי", "לכבוד השבת", "אליהו הנביא", "שיר ערש" ו"רועת הכוכבים". שירים אלו, ששמץ מניחוח הגלות דבק בהם, לא התיישבו עם הניסיון ליצור דור שכל כולו "יהודי חדש", צבר חזק וחסון, חף מסממנים יהודיים־גלותיים ורחוק מערכים ומסממנים דתיים, שזוהו עם היהודי הגלותי.

החזון הציוני־התרבותי עבר שינוי מהותי מאז הקמת המדינה ועד ימינו. שלילת הגלות, שהייתה יסוד מוסד בראשית הדרך, ירדה מגדולתה, ואט־אט החלה תנועה בכיוון ההפוך – תנועה איטית ושקטה של חזרה למקורות, למסורת ולתרבות היהודית. אולי הגיעה העת ששירי הילדים של ביאליק שלא זכו להכרה, יזכו לעדנה מחודשת, וגננות בחינוך הממלכתי ובמיוחד בחינוך הממלכתי־דתי יאמצו אותם אל חיקן וינחילו גם אותם לילדינו הרכים.

שמעונה פוגל (2013) מוצאת בשיר "נדנדה"<sup>6</sup> כוונות נסתרות של ביאליק הנוגעות לאמונה ולפילוסופיה דתית:

הוא [השיר; נ"ד] דוגמה מאלפת לשיר קצר לילדים בגיל הרך, שנראה לכאורה פשוט וסתמי, ומתברר כמפתיע בעומקו, שניתן להפוך בו ולהפוך בו והכול נמצא בו. ביאליק חוזר לשיר בסוף ימיו, ובאמצעות השינוי והתוספות שהוא ערך הוא הפך אותו לשיר מורכב ורב־פנים שמשמש כמטפורה לקיום האנושי. הוא מקשר אותו לפילוסופיה של בובר על חשיבות השיח וזיקת הגומלין של 'אני־אתה', לפילוסופיה של הֶגֶל בדבר התהליך של: תזה, אנטי־תזה

6. ועיינו גם אצל שמיר, 1986.

וסינתזה, ומחבר אותם למדרש העוסק בחוסר היכולת של ההבנה האנושית להתמודד עם מהות האל והשגחתו בעולם. באמצעות החיבורים הללו הוא מיישם את האידאולוגיה שלו בדבר הסינתזה בין תרבות העולם הנוכרי ובין ארון הספרים היהודי.

שלמה הראל (1984) במאמרו "רכיבים ותבניות משירתו ה'קאנונית' של ביאליק ב'שירים ופזמונות לילדים'", מציין את ייחודה של יצירתו השירית של ביאליק, המצליחה לפנות בעת ובעונה אחת לקהלי יעד שונים ולהשתייך ליותר מסוגה אחת:

נראה אם כן, שביאליק מקיים בשיריו לילדים "דיאלוג" ייחודי עם שני סוגי־קהל שונים. הילד התמים, המצוי, ימצא ב'שירים ופזמונות לילדים' השתקפות של עולמו הוא – "קורא נמוך" – ויזדהה אתם; והקורא הבוגר – "הגבוה" – אשר מכיר כבר את ביאליק ה"קאנוני" (תכונות, נורמות, עקרונות) חפץ בו ו"מחפש" אחריו, ימצא אותו כאן גם כן, גם אם ב"פנים אחרות".

(הראל, 1984, עמ' 139).

## ערכים, חינוך וספרות

ספרות הילדים שימשה ועודנה משמשת כלי חינוכי־ערכי. הוראת הספרות מושפעת מתהליכים דינמיים, מהמחקר הספרותי ומהפילוסופיה וכן מקשרי גומלין מסוגים שונים (אירועים חברתיים ואחרים) המשפיעים על התרבות (אורנן־מעייני, 2001; יעוז, 2002).

החינוך לערכים והזכות לעסוק בו – עומדים בלב מחלוקות בישראל ובעולם (יזהר, 1974; עירם ומסלובטי, 2002; שיינברג, 1999). "ליבת הערכים" בחברה מתאפיינת בדינמיות: היא מושפעת מקבוצות חברתיות שונות וממגוון זרמים אידאולוגיים, וכולם מבקשים להטביע את חותמם על החינוך לערכים בבית הספר ומחוצה לו (עירם ומסלובטי, 2002).

בין שנקבל את הדעה שהחינוך לערכים הוא מתפקידה של מערכת החינוך ובין שלא נקבל אותה ונראה בחינוך תהליך חברות (סוציאליזציה) המתרחש באופן טבעי, נדמה שהדעה שלפיה מבין ענפי האומנות השונים, הספרות היא האומנות שמיטיבה לקדם את התהליך שבו נבנית מערכת היחסים שבין ה'אני' לבין הסביבה האנושית, תזכה להסכמה רחבה למדי.

לספרות הילדים עשויה להיות תרומה חשובה לחינוך לרגישות, לפתיחות ולשיתוף עם הזולת (הראל, 1982; כרמי-לניאדו, 1983; ניר-ניב, 1979; סמילנסקי, 1979). היא בונה עולם ערכים שלם (אטלס, 2003; רגב, 1984; Gibbs & Early, 1994), וסגולה מיוחדת זו הופכת אותה לכלי מחזיק ברכה להעשרת עולמם של ילדים. המחנכים נעזרים בה כדי להשיג מטרות חינוכיות. הספרות מציעה גם בילוי בידור לשעות הפנאי – שגם לו תפקיד חשוב בחינוך הדור הצעיר (אלמוג, ג', 2004; חדד, 1980).

כוח השפעתה של ספרות הילדים נובע מיכולתה לספק צרכים ומאווים שונים האופייניים לילדים, ובהם הצורך לברוח מהמציאות לעולמות אחרים (עולמות של דמיון) והצורך להזדהות עם הגיבור ולהשתתף בעלילה. מתוך מודעות לכוח זה, היצירות נכתבות בהתאמה לשלבי ההתפתחות של הילדים (רגשים וחברתיים) ולצרכים הייחודיים לכל שלב ההתפתחותיים, הרגשיים והחברתיים שלהם (אופק, 1983; גלבוץ, 1994; רגב, 1984; שביט ואבן-זהר, 1996).

לדברי הסופר מנחם רגב (1984, עמ' 17): "מכאן השפעתם החזקה של ספרים על קוראים צעירים, השפעה העשויה לעיתים לתת אותותיה בעיצוב גישותיהם והשקפותיהם ביחס לבעיות של אנשים ועמים, ועולם של ערכים".

התפיסה הרואה בספרות גורם המחנך לערכים משותפת לחוקרים רבים (אופק, 1983; אורנן-מעייני, 2001; ברוך ופישיבין, 2005; יעוז, 1994, 2002; כהן, 1990; פיינגולד, 1991; קריץ, 1988; רגב, 1984; שביט ואבן-זהר, 1996), והיא באה לידי ביטוי גם ב"תכנית מסגרת לגן

הילדים" של משרד החינוך (האגף לחינוך קדם יסודי, 1995) – תוכנית הלימודים הרשמית בחינוך הממלכתי לגיל הרך. תקופת החיים המכונה "הגיל הרך" נתפסת כתקופה בעלת חשיבות מיוחדת, כעין "נקודת המוצא" וראשית בניית העולם הערכי-מוסרי. "חלון ההזדמנויות" שנפתח בגיל הזה מאפשר יציקת יסודות איתנים שעליהם יונחו במרוצת החיים נדבכים חשובים, נדבך על גבי נדבך. הנחת היסוד של תוכנית הלימודים בספרות רואה בספרות כלי המאפשר הקניית ערכים חברתיים, מוסריים, כללי-אנושיים, לאומיים ודתיים והפנמתם.

להצלחת הגשמת החלום הציוני היה ברור שלא די בהקמת המדינה עצמה. הצלחה במשימה זו חייבה הקניית ערכים ציוניים, יהודיים ואנושיים לדור הצעיר הצומח בה. ביטוי להבנה זו אפשר למצוא בספרי הלימוד ובמקראות שנכתבו אז. העורכים והמחנכים האמינו בצורך לעצב דור יהודי חדש, שייטיב להתערות במולדת הישנה-חדשה. רוב העולים השתייכו בגולה למסגרת אורתודוקסיות. בבואם ארצה נטשו רובם את האמונה ואת קיום המצוות, אך המורשת התרבותית שעליה התחנכו לא נשכחה מליבם. הם הסתייגו ממנה בהקשר הדתי, ועם זאת חשו הערכה כלפיה כמערכת תרבותית-לאומית, ומבחינתם, היא הבסיס לחינוך הדור החדש. חיבור איתן בין הבסיס המורש לנדבכים החדשים שייבנו מעליו הוא תנאי ללגיטימציה שתינתן לציונות: התחדשות ההתיישבות של העם בארצו לא תהיה מהלך המנותק מהקשר. היא תהיה חוליה לגיטימית בשרשרת הדורות. מבחינת דור המייסדים המונחים הדתיים היו חלק ממסורת שיש לשמר, ומלבד זאת הם היו סמלים שביטאו רעיונות שהצטרפו זה לזה לכדי השקפה שלמה – השקפה הציונית (רגב, 2002).

### **הערכים הדתיים-תרבותיים הגלויים והנסתרים בשירי ביאליק**

להלן יוצגו שמונה שירים לילדים שכתב ביאליק. השירים מתארים משקפים את הווי החיים הדתי שבו באים לידי ביטוי ערכים יהודיים, דתיים ותרבותיים. שילוב שירים שמעלים על נס ערכים חשובים בתוכנית הלימודים מאפשר לאיש החינוך לעשות בהם שימוש

מושכל. בחירה מודעת בשיר הנכון – תתרום להקניה מוצלחת של הערך ולהפנמתו.

## השירים: "השת" ו"ברכת החזון" הערך: להתבונן ולהודות

בסיפורו המפורסם "ספיח" כתב ביאליק:

באמת אמרו, אין אדם רואה ומשיג אלא פעם אחת:  
בילדותו. המראות הראשונים, בעודם בבתוליהם, כיום  
צאתם מתחת יד היוצר, הסֵהם גופי דברים, עיקר תמציתם,  
ואלה שלאחריהם – אך מהדורותיהם השניות והפגומות  
הן. מעין הראשונים, רמזים קלושים להם, ולא הם ממש.  
ומבשרי חזיתי זאת: כל מראות שמים וארץ שהייתי מברך  
עליהם בימי חיי, – לא ניזונו אלא מכוח ראייה ראשונה.  
(ביאליק, תשט"ו, עמ' 9–10)

שיריו של ביאליק מעידים עליו שהוא ניחן באותה יכולת הבחנה שתאיר, ותשומת ליבו אכן נתונה לכל רכיב במעשה הבריאה, ולא זו בלבד: מעשה הבריאה מעורר בו התפעמות של ממש, כפי שנראה בשיר להלן.

### השת

ביאליק (2021א)

המוֹן גֶּשֶׁם חָדַל,  
אֶךְ נִטְפֵי הַגֶּשֶׁם  
עוֹד נוֹצְצִים בֵּין חֲצִיר  
כְּסִפִּיר וְלִשְׁם.  
וְרָאוּ נָא: שֶׁם נִפְתָּחוּ  
שְׁעֵי רְקִיעַ  
וּכְבוֹד אֱלֹהִים  
בְּקִשְׁת הוֹפִיעַ.

השיר הקצר מתאר את הקשת שלאחר המבול בתקופת נח, את אבני החושן של הכהן הגדול ואת שערי הרקיע של תורת הקבלה.

כמו בשירים אחרים של ביאליק המתארים טבע ונוף, גם בשיר זה האל מופיע בכל פרט ופרט. כל שעלינו לעשות הוא רק להיטיב להתבונן, לשאת עינינו לשערי רקיע ולחזות בכבודו. בשיר ההלל לבורא באה לידי ביטוי תפיסה תאוצנטרית.

תיאור המחזה המרהיב של שערי הרקיע הנפתחים ושל אלוהים המופיע בקשת במלוא הודו והדרו, מזכיר את מעמד הר סיני שבו נגלה כבוד האל לעיני העם. מניפת הצבעים של הקשת פורסת לעינינו את כל נפלאות הבריאה ומאפשרת גילוי של כבוד הבורא עצמו: "וכבוד אלהים בקשת הופיע".

נטפי הגשם הנוצצים מבין אניצי החציר "כספיר ולשם" הם אותם ניצוצות של קדושה, כעין אבני החושן של הכהן הגדול, המסתתרות בתוך ערמת חציר פשוטה, ערמה של חולין. הבחירה באבני הספיר והלשם איננה מקרית: צבעה של אבן הלשם הוא צהוב־כתום בוקה (כצבע חציר פשוט), וצבעה של אבן הספיר כחול (כצבע השמיים), הבחירה בהן יוצרת דימוי מטפורי המצליח לרומם את הפשוט ולהפוך אותו לנשגב. על פי פרשנים, הספיר היא האבן שעליה נכתבו לוחות הברית הראשונים והשניים.<sup>7</sup> הקודש והחול אינם ניתנים להפרדה, והם מתמזגים בישות האלוהית המשתקפת בכול.

במאמרו "גלוי וכסוי בלשון" (ביאליק, תשכ"ה, עמ' רב-רד) – ביאליק מדגיש את עומקה של כל מילה בעברית ואת רבדיה, ומתוך כך מעצים את השפה העברית העתיקה והמתחדשת. ביאליק מתאר את הפער שבין הגלוי למכוסה – בלשון: השימוש היום־יומי בשפה מציג את צידן הגלוי של המילים; ואולם למילים יש גם צד אחר, נסתר ומכוסה – מקורותיהן ומשמעותן העמוקה (שבשימוש היום־יומי אינה באה לידי ביטוי). השימוש היום־יומי בשפה ובמילותיה ובין

7. מדרש רבה, קהלת, פרשה ט'; מדרש תנחומא, עקב, פרק ט'.



חוסר המודעות של האדם למקור אותן המילים. השיר "קשת" מיטיב להדגים את עומק הפער הזה.

בשיר "ברכת המזון" (ביאליק, 1933) ביאליק יוצר ברכת מזון בנוסח משלו, ברכה שיש בה שבח והודיה לאל על המזון שהעניק לנו, אפילו על המזון הפשוט והדל ביותר – דייסה ותפוח. המסר המרכזי בשירו ברור: ראוי להודות על כל דבר, גם על דברים קטנים ופשוטים. המילה "ברוך" שחזרת שלוש פעמים בשיר, מבטאת את ההודיה לאל על הדברים הקטנים, החומקים מעינינו, ואנו נוטים לראות בהם דברים מובנים מאליהם. מילות החתימה של השיר "ברוך הוא וברוך שמו" לקוחות מתוך מסורת התפילה היהודית.

בשיר זה ביאליק מראה שאפשר לחרוג מהמוסכמות. הוא מקצר את הברכה המסורתית הארוכה ואף "מחלן" אותה מעט כדי להתאימה לילדים בגיל הרך. במקום מילות הקודש שבברכה המקורית הוא משתמש במילות חולין ובהן "דייסה", "חלב", "קערה" ו"תפוח" – פריטים המוכרים לילד מארוחותיו שלו.

### ברכת המזון

ביאליק (1933)

בְּרוּךְ אֵל  
אֲשֶׁר בָּרָא  
דֵּיִסָּה בְּחֶלֶב  
מְלֵא הַקְּעָרָה,  
וּלְקַנּוּחַ  
גַּם תַּפּוּחַ.  
בְּפֶמָּה, בְּפֶמָּה  
נֹדֵדָה לוֹ? –  
בְּרוּךְ הוּא  
וּבְרוּךְ שְׁמוֹ!

## השירים: "שבת המלכה", "אָמִי, זְכוּנָה לְבָרְכָה", "לכבוד שבת" הערך: שבת

שניות כאובה סכסכה את נפשו של ביאליק. למרות משבר האמונה שחווה, פעל ביאליק בעקיבות להנחלת ערכי המורשת היהודית, שבה זכתה השבת למקום מרכזי (אבנרי, 2001). השבת הייתה רק גילוי אחד בשניות שאפיינה את יחסו של ביאליק לדת. ש"י עגנון מספר שביאליק התוודה לפניו בכאב על מאמציו לעמוד בהחלטתו להניח תפילין כל יום ולהתפלל (באר, 1992). ואולם האובדן האישי שחש ביאליק לא טשטש את תמונת החזון שניצבה לנגד עיניו, ובה היהדות ממלאת תפקיד חשוב בחיי העם – נשיאת תרבותו ומורשתו. לאור חזון זה הוא עשה ופעל בכמה מישורים:

בעמל רב שקדו הוא ויהושע חנא רבניצקי על כינוס האגדות הפזורות ברחבי ספרות חכמים, ועל הגשתן בכלי מהודר – "ספר האגדה" – כשהן כתובות עברית בהירה (כידוע, רבות מהן נכתבו במקור בארמית) ומאורגנות לפי נושאים.

הוא ייסד מסורת של ערבי "עונג שבת", שבעניינה ארחיב להלן. ביאליק ראה בהלכה היהודית ובשבת ביטוי לערכי מוסר ותרבות. לדידו, השבת היא סמל ומטפורה ליצירה התרבותית האנושית – ביטוי לנשגבות הרוח וליכולתו של האדם להתעלות רוחנית (מירון, 2000). את החשיבות שייחס לשבת ואת רחשי ליבו כלפיה, ביטא במרוצת השנים במכתביו:

יש לרומם את ערך השבת בתוכנו, כאן ובכל מקום, ובייחוד בעיני הדור הצעיר; ולא – נבול ניבול, לא תהיה לנו תקומה...  
יש בדעתי לעשות משהו – להקים חברה או מוסד לשם חיזוק השבת ולקרוא לה עונג שבת.<sup>8</sup>

---

8. התפרסם בגיליון הדואר מיום כ"ה בתמוז תשי"ט (31 ביולי 1959) במאמר "בחברתו של ביאליק" פרי עטו של הלל בבלי.

ארץ־ישראל בלי שבת לא תבנה, אלא תחרב, וכל עמלכם יהיה לתוהו. עם ישראל לא יוותר לעולם על השבת, שהיא לא רק יסוד קיומו הישראלי, אלא גם יסוד קיומו האנושי. בלי שבת אין צלם א־להים וצלם אנוש בעולם.

(מכתב ששלח ח"נ ביאליק לחבר קיבוץ גבע בתאריך ט"ו באייר תרצ"ג, בתוך ביאליק, 1939, עמ' רכח)

עצתי האחת היא: חוגו את חגי אבותיכם והוסיפו עליהם קצת משלכם לפי כחכם ולפי טעמכם ולפי מסבתכם. העיקר שתעשו את הכל באמונה ומתוך הרגשה חיה וצורך נפשי, ואל תתחכמו הרבה. אבותינו לא נמאסו עליהם שבתותיהם ומועדיהם, אף על פי שחזרו עליהם כל ימי חייהם כמה וכמה פעמים בנוסח אחד. הם מצאו בהם כל פעם טעם חדש ואתערותא חדשה. ויודע אתה מפני מה? מפני שהיתה בהם לחלוחית וברכת החג שכנה בנפשם. אלה שאינם מוצאים טעם בחגים ובמועדים, סימן שנפשם ריקה ותוכם חול, ולאלה אין תקנה.

(מכתב ששלח ח"נ ביאליק לדוד אומנסקי מגניגר, 28 במרץ 1930, בתוך ביאליק, 1939, עמ' נד)

משלושת המכתבים אפשר ללמוד על יחסו של ביאליק לשבת, וניכרת הזדהותו עם האמירה המפורסמת של מורו ורבו אחד העם: "יותר משישראל שמרו את השבת, שמרה השבת אותם" (אחד העם, ח"ת). ביאליק ראה בהלכה היהודית ובשבת ביטוי לערכי מוסר ותרבות. לדידו, השבת היא סמל ומטפורה ליצירה התרבותית האנושית וביטוי לנשגבות הרוח וליכולתו של האדם להתעלות רוחנית (מירון ואחרים, 2000).

ביאליק לא רק דרש הוא גם קיים את הגותו בהתכנסויות "עונג שבת" – יוזמה שהפכה למסורת בעיר תל אביב. ההתכנסות הראשונה התקיימה בשנת 1926 בבית הספר למוזיקה "שולמית". עד מהרה התברר שהמקום צר מלהכיל את המשתתפים הרבים, והפעילות

נדדה לגימנסיה הרצלייה; ובשנת 1929 נחנך בעיר בניין "אוהל שם", והיא הועתקה אליו. ובכל ליל שבת עשו דרכם מאות המשתתפים אל הבניין החדש שהפך למשכן הקבוע של אירועי "עונג שבת".

התכנסויות "עונג שבת" כללו הרצאות של מיטב המומחים והמרצים, חילונים ודתיים, במגוון נושאים הקשורים ליהדות ולארץ ישראל: תנ"ך ופרשנות המקרא, אגדה וספרות, ארכאולוגיה והיסטוריה, קבלה וחסידות, משפט עברי וגאוגרפיה. ביאליק תרם את חלקו והשתלב גם הוא במערך המרצים, ומפעם לפעם הרצה בנושאים הקרובים לליבו כגון שירת ימי הביניים, חינוך וסוגיות שעמדו על סדר יומו של היישוב העברי.

כחובב מוזיקה ובמיוחד חזנות, הוא תיבל את ההתכנסויות בשירי שבת מהם פיוטים מימי הביניים ומהם שירים מודרניים פופולריים. כך היה "עונג שבת" לכינוס שמיזג ישן וחדש ושיתף את הציבור ביצירה היהודית המתמשכת.

לתפיסתו של ביאליק, כדי שהחינוך העברי יישא פרי צריכים להתקיים שני תנאים יסודות: האחד הוא המשכיות. כדי ליצור אותה חשוב להנחיל את מסורת ישראל לא רק בתחום האגדה אלא גם בתחום ההלכה. היסוד השני הוא שימוש בסמלים ובטקסים ואין להסתפק בערכים וברעיונות מופשטים. שני יסודות אלה מוצאים ביטויים בשירו "שבת המלכה" (ביאליק, 1912) המוכר גם (ואולי אפילו יותר) בשם "החמה מראש האילנות נסתלקה".

שמו של השיר מלמד על החשיבות שייחס ביאליק למסורת ישראל. הוא בחר בכותרת "שבת המלכה" שמקורה בדברי חכמים. הגמרא (במסכת שבת קיט ע"א) מספרת: "רבי חנינא מיעטף (=היה מתעטף בבגדים נאים) וקאי בפני דמעלי שבתא (=והיה עומד עם כניסת השבת); ואמר: 'בואו ונצא לקראת שבת מלכתא'. רבי ינאי אמר: 'בואי כלה בואי כלה'" (מירון ואחרים, 2000).

## שבת המלכה

ביאליק (1950)

החממה מראש האילנות נסתלקה  
 באו ונצא לקראת שבת המלכה  
 הגה היא יורדת הקדושה, הברוכה  
 ועמה מלאכים צבא שלום ומנוחה  
 באי, באי, המלכה!  
 באי, באי, המלכה! –  
 שלום עליכם, מלאכי השלום!

קבלנו פני שבת ברננה ותפלה,  
 הביטה נשיבה, בלב מלא גילה.  
 שם ערוך השלחן, הגרות יאירו,  
 כל פגות הבית יזרחו, יזירו.  
 שבת שלום ומברך!  
 שבת שלום ומברך!  
 בואכם לשלום, מלאכי השלום.

שבי, זכה, עמנו ובזיוף נא אורי  
 לילה ויום, אחר תעברי.  
 נאנחנו נכבדך בבגדי חמודות,  
 בזמירות ותפלות ובשלוש סעודות.  
 ובמנוחה שלמה,  
 ובמנוחה נעמה –

ברכנו לשלום, מלאכי השלום!  
 החממה מראש האילנות נסתלקה –  
 באו ונלנה את שבת המלכה.  
 צאתה לשלום, הקדושה, הזכה –  
 דעי, ששתי ימים אל שובך נחכה...  
 כן לשבת הבאה!  
 כן לשבת הבאה!  
 צאתכם לשלום, מלאכי השלום!

(עמ' שכ-שכא)

הזמן שבו נפתח השיר הוא השעה החמקמקה שבין החול ובין הקודש, שעה מיוחדת המגיעה פעם אחת בשבוע – בכניסת השבת. ביאליק מצרף זה לזה יסודות מובהקים משני פיוטים מוכרים – מן הפיוט "לכה דודי" הכלול בתפילת 'קבלת שבת' ומן הפיוט "שלום עליכם" שנהוג לשיר בעת ששבים הביתה מתפילת ליל השבת, לפני הקידוש והסעודה. אליהם הוא מצרף צירופי מילים מן התורה ("ששת ימים) או מפיוט אחר ("בגדי חמודות" מן הפיוט "מה ידידות"; "ואחר תעברי" – מן הפיוט "שבת היום לה' [בשינוי קל]) – ומכולם יחד הוא שוזר שיר־פיוט משלו.

הבית הראשון פותח, כאמור, בשעה שהשמש מתחילה לשקוע. המילים: "בּוֹאֵ וְנִצָּא לְקִרְאָת שִׁבְתֵּי הַמִּלְכָּה" יש בהן כעין הזמנה לטקס קבלת שבת. טקס זה, שהנהיגו תלמידי האר"י הקדוש (ר' יצחק לוריא) בצפת במאה השש־עשרה, התקיים בשדה או בבית הכנסת בשעת בין הערביים, וברבות הימים התפשט ואומץ ברבות מקהילות ישראל ("שבת המלכה", 2021). במילים "הַיְהִי הַיּוֹרְדָת הַקְּדוּשָׁה, הַפְּרוֹכָה" יש ניסיון להמשיג ולהמחיש את "כניסת השבת". לילדים קשה לתפוס מושג רוחני ומופשט, ולכן ביאליק מעניק ל"כניסת השבת" ממד מוחשי (מירון, 2000).

בבית זה גם משתקפת ההרמוניה שבין האדם לטבע. הדובר, מתוך התבוננותו בבריאה, מבחין בחמה המסתלקת מצמרות האילנות. תנועת החמה ואורה המתמעט מסמלים את כניסת השבת. הסמליות מעניקה לשבת משמעות חדשה: השבת היא שיוצרת הרמוניה וחייבור בין האדם לטבע.

הבית השני חותם את קבלת השבת ואת תפילת ערבית, ומבית הכנסת הוא עובר אל הבית, ושם הוא סוקר את השולחן הערוך לקראת הסעודה הראשונה, ואת הנרות שהודלקו לכבוד השבת סמוך לכניסתה.

הבית השלישי מהלל ומשבח את השבת האהובה, ומזכיר כמה מהלכות שבת, שמטרתן לבטא את הכבוד שרוחשים לה לבישת בגדים נאים, אכילת שלוש סעודות ושירת זמירות.

הבית הרביעי מדבר על שעת החשכה, שעת הפרדה מהשבת, ועל הציפייה לשבת הבאה. הוא מתאר את הגעגועים לשובה של השבת, געגועים הצפויים להימשך כל ימות השבוע.

לאורך השיר שזורים ומשובצים טקסים ומצוות הקשורים לשבת: תפילה ("קְבִלְנוּ פְּנֵי שַׁבַּת בְּרַנְנָה וּתְפִלָּה"), עריכת השולחן מבעוד יום ("שֶׁם עָרוֹף הַשְּׁלֶחָן"), הדלקת נרות ("הַנְּרוֹת יֵאָירוּ"), ניקוי הבית ("כָּל פְּנוֹת הַבַּיִת יִזְרְחוּ, יִזְהִירוּ"), לבוש מכובד וחגיגי ("בְּבִגְדֵי חֲמוּדוֹת"), מצוות אכילת שלוש סעודות בשבת ומצוות מנוחה. לצד הפירוט של כל מה שיש בשיר, ראוי לדייק ולהעיר על מה שאין בו: כל האיסורים הנוגעים לעשיית מלאכה – נעדרים ממנו. ייתכן שהשמטתם מן השיר נעשתה מתוך התחשבות במגבלות התפיסה של הילדים בגיל הרך, ואולם נראה שזו איננה הסיבה היחידה. ההחלטה מה לכלול בשיר ומה להשמיט – עולה בקנה אחד עם גישתו של ביאליק להלכה היהודית: גישה שמצד אחד מאדירה את הטקסים ומצד אחר מעדנת את היסודות המגבילים (מצוות לא תעשה), שאותם כינה "פניה הזועפות" של ההלכה (ביאליק, 1950א, עמ' פא).

שני בתיו האחרונים של השיר הם למעשה דו־שיח בין הדובר ובין השבת, והוא מסמל קרבה אינטימית בלתי אמצעית ביניהם, קרבה שנבנתה בהדרגה לכל אורך השיר, עד אשר הגיעה לדרגה המתוארת בבתים אלו.

## אָמִי

בשיר זה ביאליק מתאר התלבטות של אם ענייה וצדקת: האם לקנות בפרוטותיה הדלות לחם או נרות לשבת. התלבטות זו בין קודש לחול, בין רוחני לחומרי (אם כי יש מקום לומר שגם החומרי יש בו מן הקודש – שכן בסעודות שבת יש לאכול פת) – קשה, והאם מתקשה להכריע, ולבסוף בוחרת בנרות. בחירתו של ביאליק בפועל "רצה" ולא בפועל "הלכה" נושאת משמעות רעיונית, דתית וערכית. הריצה של האם מעידה על צדיקותה בבחינת "זריזין מקדימים למצוות" (בבלי, פסחים ד ע"א). ייתכן שביאליק רוצה לרמוז שהאם

החליטה, אך עדיין מקנן בה חשש שמא טעתה בהחלטתה, וכדי שלא לאפשר לעצמה להתחרט, היא מזדרזת להוציא את ההחלטה מן הכוח אל הפועל.

## אמי, זכרונה לברכה

ביאליק (1950ב)

אָמִי, זְכוֹרָנָה לְבִרְכָּה, הִיְתָה צְדָקָת גְּמוּלָה  
וּבְאַלְמָנוּתָהּ עֲנִיָּה מְרוֹדָה.  
וּבְבִיטָהּ לֹא נָר וְלֹא סֶעֱדָה.  
וְיֵהִי עָרֵב שְׁפָתַי, הַחֲמָה בְּרֹאשׁ הָאֵילָנוֹת –  
בְּדָקָה וּמְצָאָה עוֹד, מַעֲשֵׂה נְסִים, שְׁתֵּי פְרוּטוֹת –  
”הֲלֹחֶם אִם גְּרוֹת?” – פְּסָחָה,  
רְצָה וְתָשֵׁב, וּבְיָדָהּ הַצְּנוּמָה מִשְׁאֵת הַקֶּדֶשׁ:  
שְׁנֵי גְרוֹת הַבְּרָכָה.

(עמ' רמג-רמד)

חלק זה של השיר יכול, בתיווך שפתי של ההורה או הגננת, להתאים לילדים בגיל הרך. המשכו מתאים לתלמידים בכיתות הגבוהות בבית הספר היסודי ולתלמידים בחטיבת הביניים, הן מבחינת המשלב הלשוני הן מבחינת התוכן: דמעותיה של האם זולגות על גבי הנרות ונר אחד כבה, והאם פונה בזעקה ובתחנונים לאל שלא קיבל את מנחתה הצנועה. לפתע מתרחש נס: אחת מדמעותיה – זו שכיבתה את הנר – מציתה אותו מחדש. סיומו של השיר מזכיר את הסיפור על בתו של רבי חנינא בן דוסא שבהכינה את הנרות לשבת, יצקה בטעות חומץ במקום שמן. כשגילתה את טעותה, כבר היה מאוחר מכדי לתקן. בצר לה היא פנתה לאביה, והוא הרגיע אותה: ”מי שאמר לשמן וידלוק, יאמר לחומץ וידלוק” (בבלי, תענית כה ע”א). ואכן, מעשה ניסים – האש אחזה בפתילות הטבולות בחומץ, והנרות דלקו.

הדלקת הנרות היא מוטיב מתפתח בשיר, וקיימת זיקה בינו ובין מוטיב כוכבי השמיים ומוטיב עיניה של הצדקת מתקיימת זיקה (ברקוביץ, ח”ת). שלושת המוטיבים קשורים לאור, ושזירתם זה בזה



בשיר מעמיקה ומעצימה את משמעותם הסמלית. נרות השבת הם כוכבי מטה, כעין השתקפות של כוכבי מרום:

שְׁבָעָה כּוֹכָבִים בְּמָרוֹם, וְלֵיל שִׁבְתֵּי אִמִּי  
שְׁבָעָה לוֹ נְרוֹת – עֵינַיִם.”

האישה מקדשת את השבת בהדלקת נרות. ההדלקה כמוה כהכרזה המודיעה לעולם כולו כי השבת ואורה ירדו ונפרסו על הארץ. הנרות הם כמו עיניים לשבת. אחרי שנר אחד כבה “עמדה השבת נכלמת, עיוורת עינה האחת”, ובהמשך: “מדוע נקרת את עינה?”

באותה עת שבה כבו הנרות, האישה עומדת מולם בעיניים עצומות. היא שקועה בתפילתה, אבל התפילה איננה הסיבה לעצימת העיניים. העצבות והבכי כיבוֹ-עצמו את עיניה, וכשקורה הנס והנר נדלק – עיני האם נדלקות־נפקחות.

## זמר לשבת

ביאליק (תרס"ה)

אִמִּי יֵצֵאָה אֶל הַשּׁוּק  
לְקִנּוֹת צְרָכֵי שִׁבְתֵּי;  
אִמִּי שִׁבָּה מִן הַשּׁוּק  
וְאִתָּה צְרָכֵי שִׁבְתֵּי.  
מָה?

”סֵלֶת, בֶּשֶׁר, דָּגִים, פְּרוֹת  
לְכָבוֹד שִׁבְתֵּי, לְכָבוֹד שִׁבְתֵּי!”

אִמִּי הַשִּׁיקָה הַתְּנוּר  
לְהַכִּין צְרָכֵי שִׁבְתֵּי;  
אִמִּי טְרַחָה כָּל הַיּוֹם  
וְהַכִּינָה צְרָכֵי שִׁבְתֵּי.  
אֵיךְ?

”אֶפְתָּה, בְּשִׁלָּה, צְלָתָה, רְקָחָה,  
לְכָבוֹד שִׁבְתֵּי, לְכָבוֹד שִׁבְתֵּי!”

אָמִי פִּנְסָה יִלְדֵיהָ  
לְטַהֵרָם לְשִׁבְתָּ;  
אָמִי פִּנְתָה חֲדָרֶיהָ  
לְהַכְנִיס אֶת הַשִּׁבְתָּ.  
אֵיךְ?

”רְחֹצֵה, חֲפֹפֵה, שְׁטֹפֵה, מְרַקֵּה,  
לְכַבֹּד שִׁבְתָּ, לְכַבֹּד שִׁבְתָּ!”

אָבָא הֵלֵךְ לְבֵית הַכְּנֶסֶת  
לְקַבֵּל פְּנֵי הַשִּׁבְתָּ;  
אָבָא שָׁב מִבֵּית הַכְּנֶסֶת  
וְכַבְּדָנוּ אֶת הַשִּׁבְתָּ.  
בְּמָה?

”בְּמֵאֲכָל וּבְמִשְׁתֵּה, בְּזִמְרוֹת וּבְשִׁמְחָה,  
לְכַבֹּד שִׁבְתָּ, לְכַבֹּד שִׁבְתָּ!”

בשיר זה ביאליק מתאר את ההכנות של אימו לשבת. ריבוי הפעלים בשיר יוצר תחושה של בהילות וזריזות המאפיינות את ההכנות האחרונות לקראת השבת הקדושה. האם בשיר זה מזכירה את "אמיי" שרצה לקנות נרות. האמרה הידועה "מי שטרח בערב שבת יאכל בשבת" (בבלי, עבודה זרה ג ע"א) מקבלת בשיר זה משמעות מיוחדת. בין התכנים של השיר ובין מבנהו מתקיימת זיקה מובהקת השיר בנוי כדיאלוג שהדובר מנהל בינו לבין עצמו: הוא מציג לצמו שאלות וגם משיב עליהן. שלושה בתים מוקדשים למעשיה של האם ופותחים ב"אָמִי", ובית אחד מוקדש למעשי האב ופותח ב"אבא". חלוקת התפקידים בין ההורים המוצגת בשיר אינה אלא החלוקה המסורתית, המוכרת למשורר מאז ילדותו בקהילה היהודית בעיירה במזרח אירופה (ברקוביץ, ח"ת).

המסר העולה מן השיר הוא ייחודו של יום השבת – הוא איננו יום רגיל, הוא יום חשוב, וכדי לקבל פניו כראוי, יש להשלים עשיית מטלות מסוימות לפני שיגיע לקבל את פניו יש מספר מטלות שצריך לעשות (ברקוביץ, ח"ת). ביצוע המטלות מעיד על הדרך שבה תופס

הילד הדובר בשיר את מהות השבת. לקראת שבת האם עסוקה ועמלה ללא הרף: היא יוצאת לשוק לקניות, ובשונה הביתה הסלים שבידיה מלאים כל טוב, והיא אינה חדלה לטרוח בהכנת צורכי השבת. הפועל "טרחה", המשמש בתיאור האם, אין כוונתו לומר שההכנות הן עליה לטורח, חלילה. כוונתו לומר שהמטלות אכן רבות, אבל כולן נעשות מתוך כוונת הלב ורצון לכבד את השבת כראוי, וכמובן מתוך שמחה. למילה "טורחת" אין משמעות שלילית, אלא מטרתה להדגיש את העומס הרב הכרוך בהכנות לשבת שנעשות מתוך כוונת הלב ומתוך הרצון לכבד את השבת.

כל פעולה שהאם עושה מקבלת משמעות מיוחדת בהקשר של שבת: רחצת הילדים איננה רחצה בעלמא, ניקיון גופו של ילד שהתלכלך במשחקו בחוץ וכדומה – אלא רחצה לשם טהרה. גם ניקוי חדרי הבית וסילוק אבק ופסולת שהצטברו בהם אינם אלא "פינוי מקום" שיאפשר לשבת להיכנס בנועם ולשהות בחדרים בנחת. במעבר מחול לקודש – בני הבית וגם הבית עצמו הופכים להיות טהורים יותר.

### **השיר: "אליהו הנביא"**

**הערך: דאגה לכלל, גאולה**

כאמור, ביאליק ייחס חשיבות רבה למסורת היהודית, ובין שיריו אפשר למצוא שירים שבמרכזם דמויות שקנו להן מקום מיוחד במסורת, ובהן אליהו הנביא. דמותו המצטיירת מן המקרא היא דמות של נביא קנאי, קפדן וזועף, ואולם מן המדרשים וגם מאגדות וסיפורים עממיים שעברו מדור לדור, עולה דמות רכה יותר של נביא מנחם שפניו מאירות (קרסני, תשס"ד) – הוא המסוגל לחולל ניסים והוא שנחלץ לעזור לחלשים ולכל מי שזקוק לעזרתו. אמונה תמימה זו עולה ממילות השיר "אליהו הנביא" וגם מבין השיטין.

## אליהו הנביא

(ביאליק (ח"ת)

אֵלֶיְהוֹ, נְבִיא כְּל־דּוֹר,  
אָנָּא זָרְק־לִי מְשָׁמִי אוֹר  
כְּסָף רַב מִלֵּא הַצָּרוֹר.  
צָרוֹר שֶׁל כְּסָף לְמַה־לָּךְ?  
לְקִנּוֹת סוֹס וְעֵגְלָה.  
סוֹס וְעֵגְלָה לְמַה־לָּךְ?  
לְהַסִּיעַ אַבְנֵי גְזִית.  
אַבְנֵי גְזִית לְמַה־לָּךְ?  
לְבָנוֹת בֵּית הַמְדַרְשׁ.  
בֵּית הַמְדַרְשׁ לְמַה־לָּךְ?  
לְתַפְלָה טְהוֹרָה  
וּלְתַלְמוּד תּוֹרָה.

השיר "אליהו הנביא" הוא שיר צביר (אקומוולטיבי) הבנוי כדור־שיח בין הילד לאליהו הנביא (ברוך, 1995). השיר פותח בבקשה שהילד מפנה לאליהו, ובעקבותיה מפנה הנביא אל הילד שאלה. בעקבות השאלה באה תשובה, ובעקבותיה – שאלה נוספת. הנביא שואל והילד משיב, ואט־אט מתבהרת התמונה, כעין חידה הנפתרת שלב אחר שלב עד להגעה לפתרון השלם.

הילד מאמין בכוחו של אליהו לחולל ניסים ולהושיט עזרה בכל תחום שהיא נחוצה, והוא פונה אליו בבקשה שיבוא לעזרתו. חשוב לשים לב: הילד מנסח את בקשתו כאילו הייתה בקשה אישית: "אָנָּא זָרְק־לִי". תשובותיו לשתי השאלות הראשונות של אליהו מלמדות לשם מה נחוץ הכסף: "לקנות סוס ועגלה" וזאת כדי "להסיע אבני גזית". בתשובתו לשאלת הנביא לשם מה נחוצות לו אבני גזית – מתרחשת תפנית. הילד משיב: "לבנות בית המדרש". קורא השיר מתחיל להבין שמדובר בבקשה שאיננה אישית, אם כי אליהו הנביא כביכול איננו נרמז, ושואל: "בית המדרש למה־לך?" כאילו מדובר בצורך אישי. ואולם לקורא אין ספק: התפילה ולימוד התורה בבית

מדרש שהילד מציין בתשובתו, הם תפילה בציבור ולימוד של רבים. מתברר שבקשת הילד איננה בקשה אישית אלא בקשה למען עם ישראל. בבחירת הילד "לנצל" את ההזדמנות שניתנה לו לבקש בקשה מאליהו הנביא לבקשה לאומית ולא אישית – טמון שיעור: אהבת העם הקודמת לאהבת ה"אני"; ויכולתו של ילד להבין רעיון זה ונכונותו לתת עדיפות לטובת הכלל – מלמדות עד כמה השיעור הזה חשוב.

כאמור, דמותו של אליהו בשיר זה היא הדמות ה"רכה".

ראוי להעיר כי לא רק ביאליק זיהה את החשיבות הטמונה בעולם המצוות לחינוך הדור הצעיר. בעשורים הראשונים שלאחר קום המדינה התגבש קוד חינוכי שביקש לקרב את הילדים לעולם המצוות היהודי-ציוני. אליהו הנביא, שנתפס כמבשר הגאולה היהודי – "אליהו הנביא, אליהו התשבי, במהרה יבוא אלינו עם משיח בן דוד" – "אומץ" גם כמבשר הגאולה הלאומית-ציונית, בקרב המבוגרים והילדים כאחד. "אימוץ" זה איננו מובן מאליו על רקע התפיסה הציונית שבמרכזה הוצבה דמות "היהודי החדש", הלוקח את גורלו לידי ואיננו יושב בחיבוק ידיים וממתין למשית. היהודי הגלותי ממתין לגאולה, ואילו "היהודי החדש" מממש אותה במו ידיו, במעשיו (גרוסמן, 2008). הילד בשירו של ביאליק פועל ברוח זו, כפי שעולה מתוכניתו לפעול ולעשות: הוא מבקש צרור כסף כדי שיוכל **לקנות** סוס ועגלה, ואחרי שיקנה – ישתמש בהם כדי **להסיע** אבני גזית, ומאותן אבנים – **לבנות** בית מדרש. אומנם המקום שבו ייבנה בית המדרש איננו מוזכר בשיר במילים מפורשות, ואולם דברי הילד מעוררים תחושה ברורה שכוונתו לבנותו בירושלים ולא בגולה (שם).

דמותו של אליהו הנביא כמבשר הגאולה הציונית עולה גם משיר-משחק שחיבר יחיאל היילפרין בשנות העשרים. שירו "אליהו הנביא" (ח"ת) התפרסם בספרון ילדים שראה אור בהוצאת "ההגנה" כשהוא מעוטר בציורים מעשה ידי הצייר מאיר גור אריה. הילד שבשיר, ילד יהודי שחי בגולה, מאמין בכוחו של אליהו לגאול את העם, והוא מבקש להגיע למפגש עימו על הר הכרמל (מקום שבו הוכיח אליהו הנביא את צדקת אמונתו ודרכו).

## אָנִיָּה יִפְה־פִּיָּה

(היילפרין 1925)

אָנִיָּה יִפְה־פִּיָּה,  
קָחִי אוֹתִי לְחִיפִיָּה!  
[...]

אַלְיָהּוּ הַנְּבִיא -  
מְרַפֵּבָה הוּא לִי יְבִיא;  
רָכַב־אֵשׁ וְסוּסֵי־אֵשׁ -  
טוּס וְדָהַר פְּרָסְאוֹת שֵׁשׁ!

יַעֲלֵנִי אֶל הַהָר,  
הַפְּרָמֶל - עָלְיוּ הוּא גָר.  
[...]

(עמ' 23)

נשוב לשירו של ביאליק ונשים לב לפרט מעניין: החומר שממנו מתכנן הילד לבנות את בית המדרש – אבני גזית, אותן אבנים שהתורה אסרה לבנות מהן מזבח: "וְאִם מִזֵּבַח אֲבָנִים תַּעֲשֶׂה לִּי, לֹא תִבְנֶה אֶתְהֶן גְּזִית, כִּי חֲרָבָה הַנִּפְתָּת עָלֶיהָ וַתַּחֲלֶלְהָ..." (שמות כ, כא). ביאליק כביכול "תובע את עלבונן" של אבני הגזית המסותתות, שנפסלו לבניית מזבח, ובשאיפה שמבטא הילד הן נבחרות לשמש החומר שממנו ייבנה בית המדרש.

לעיל פגשנו תנועה בין קודש לחול. גם בשיר זה ביאליק נע בין איסור להיתר, בין חילול ("וַתַּחֲלֶלְהָ") לטוהר ("לְתַפְלָה טְהוֹרָה"). הוא בוחר במכוון ב"אבני גזית" כדי שהקורא ישים לב, יעצור לרגע וישאל את עצמו: "האם לא נאסר השימוש בהן לבניית מזבח?" ומייד לאחר מכן יקבל תשובה מהילד: "לְבָנוֹת בַּיִת הַמְּדֻרָשׁ". השיר מעיד על היכרותו העמוקה של המשורר עם המקורות התרבותיים היהודיים, והוא נכתב מתוך הרהור וערעור.

## השירים: "שיר ערש" ו"רועת הכוכבים"

הערכים: חיי רוח, קדושה ותמימות<sup>9</sup>

להלן נעיין בשני שירים המשתייכים לקבוצה מיוחדת – שירי ערש: שירים ששרו (בעיקר אימהות) בעת שהשכיבו את עוליהן לשנת הלילה וחיכו לצידם עד שיירדמו. בשירים אלו באו לידי ביטוי חששות ודאגות, ולצידם – תקוות ושאיפות הנוגעות לעתידו של הילד הרך. התקוות בוטאו במילים מפורשות, ומבין השיטין עולים ערכי העם היהודי שבבסיסן.

### שיר ערש

הרצ'בסקי (1927)

תחת עֶרֶשׁ בְּנֵי הָרֶךָ  
 עוֹמְדֵי גְדֵי, כְּשֶׁלֶגֶגֶן.  
 הַגְּדֵי הֶלְךְ לְמָקוֹם סְחוּרָה,  
 וּבְנֵי יִגְלָה לְמָקוֹם תּוֹרָה;  
 הַגְּדֵי יָבִיא שְׂקָדִים וְצְמוּקִים,  
 וּבְנֵי יָבִיא הֶלְכוֹת וּפְסוּקִים;  
 הַגְּדֵי יָבִיא תְּמָרִים וְחָרוּבִים,  
 וּבְנֵי יָבִיא מַעֲשִׂים טוֹבִים.

טוֹבִים וּמְתוּקִים חָרוּבִים וְצְמוּקִים –  
 דְּבַרֵי תּוֹרָה מֵהֶם מְתוּקִים;  
 דְּבַרֵי תּוֹרָה כְּפִים עֲמָקִים,  
 דְּבַרֵי תּוֹרָה מְפֹזֵי קָרִים;  
 יְחַפֵּם בְּנֵי וַיְכַתֵּב סְפָרִים.  
 יְגַדֵּל שְׁמוֹ וַיֶּאֱרֶךְ יָמִים  
 וַיְהִיֵּה יְהוּדֵי כְּשֶׁר וְתַמִּים.

(עמ' ס-סג)

9. על בחירתו של ביאליק להזדהות בשירי הערש לילדים דווקא עם דמות האם' ראו בהרחבה בפרק הכמיהה לילד שבשער ספרות ומסריה הגלויים והסמויים; וכן עיינו אצל ברוך, תשמ"ז א.

השיר, המוכר גם בשם "תחת ערש בני הרך" (על פי מילות הפתיחה), נכתב בתקופת "דור התחייה" (התפרסם בשנת 1904), והוא אינו אלא תרגום של שיר ערש עממי בידיש שנקרא "צימוקים ושקדים". לטענת דב נוי (1979), זהו אחד משלושת השירים הנפוצים ביותר בידיש, והוא זכה לעשרות גרסאות בלשון המקור, וגם בתרגום זכה לכמה גרסאות, שיצאו תחת ידי משוררים אחדים שתרגמוהו, איש־איש כמיטב הבנתו וכישרונו (רז, 1984).

האם שבשיר מנענעת את העריסה ומספרת על גדי לבן כשגלן זך הנמצא תחת ערש בנה הרך. היא מביעה משאלות: האחת – שהגדי יביא להם צימוקים ושקדים, תמרים וחרובים, והאחרת – שבנה יהיה גדול בתורה ויהודי כשר ותמים.

גם בשיר זה ניצבים זה מול זה הקודש והחול, הגשמי (שאותו מסמל הגדי) והרוחני (שאותו מסמל הילד). האם מספרת שהגדי הלך למקום מסוחר כדי להביא צימוקים, שקדים, תמרים וחרובים, ומייחלת שבנה יגדל וילך למקום תורה, ויביא משם הלכות, פסוקים ומעשים טובים. האם אינה מזלזלת בערך הפירות המשובחים, אבל היא מבכרת את פרי העמל בתורה על פניהם. הפרי הרוחני טוב בעיניה מן הפרי הגשמי, משובח ככל שיהיה, ועל כן היא שואפת שבנה יזכה לחינוך רוחני ויתמיד ללכת בדרך התורה.

השיר "צימוקים ושקדים" נכתב בהשפעת שיר ערש גרמני המספר על ציפור שבנתה קן על רעף זהב שבגג, ומתחתיו מצויה עריסת התינוק. בשיר מוצגת הקבלה בין הגוזל הנמצא למעלה לבין התינוק המצוי למטה, ובין הציפור־האם השרה לגוזלה לאם השרה לבנה.

בימי הביניים בגרמניה היה נהוג להכניס לעריסת התינוק רעף זהב (ציגליין) כקמיע. נראה שבמרוצת הדורות במעבר לידיש נשאר רק הזהב: ה"ציגליין" הפך ל"ציגעלה" (גדי), ובכמה מן הגרסאות מופיע גדי זהב, שהפך אחר כך לגדי לבן או לגדי צח (גפן, 1986).

ב"דור התחייה" ראו בגדי סמל: הגדי, מבעלי החיים המוקרבים על המזבח, הוא בעל חיים חלש ונרדף. החברה היהודית ראתה בעצמה



כעין אותו גדי – מיעוט נרדף, שאינו אלא קורבן של נסיבות. הכנסת הגדי אל מתחת לעריסת התינוק ביטאה את ההקבלה הזאת. מחולל התנועה הציונית רצו, כידוע, להשתחרר מאותה פסיביות שאפיינה את היהודי הגלותי, והשתמשה גם בדימוי הזה כדי לקדם את מטרותיה – להראות עד כמה הפסיביות מזיקה, ועד כמה גדול הצורך להשתחרר ממנה ולעבור לאקטיביות, לעשייה (פוגל, 2009).

השימוש בגדי כסמל בשיר בגרסתו היהודית (ביידיש ובעברית) אינו מתמיה – הוא מוכר היטב מהפיוט "חד גדיא" שבהגדה של פסח, וכמובן מן המקרא:

- רבקה מבקשת מיעקב: "לָךְ נָא אֶל הַצֹּאן וְקַח לִי מִשָּׁם שְׁנֵי גְדֵי עֲזִים טֹבִים וְאֶעֱשֶׂה אִתָּם מְטַעְמִים לְאָבִיךָ" (בראשית כז, ט). רבקה משתמשת בגדי התמים וביעקב המתואר כ"איש תם" כדי שיעקב יירש את הארץ ואת ברכת יצחק.
- אחי יוסף טובלים את כתונת אחיהם בדם של שעיר עיזים, ויעקב מסיק מן הכתונת הטבולה בדם שיוסף נטרף (בראשית לז, לג).
- יהודה מבטיח לתמר כלתו: "אֲנֹכִי אֶשְׁלַח גְּדֵי עֲזִים" (בראשית לח, יז). הרקע להבטחה: תמר שהתאלמנה מבעלה, בנו של יהודה, וגם מאחיו, מבקשת להינשא לאחי בעלה הצעיר, כפי שמחייבת מצוות ייבום. היא איננה רוצה להישאר אלמנה לנצח, וכל רצונה ללדת בן שייקרא על שם בעלה המת. אך יהודה חושש למלא את בקשתה, פן ימות גם בנו השלישי. כשהיא מבינה שאין בכוונתו להיענות לבקשתה, היא מערימה עליו, מתחפשת לזונה ומתיישבת על אם הדרך. יהודה בא אליה ומבטיח לשלוח אליה גדי עיזים – בתמורה על שירותיה. ומשאר אצלה עירבון. תמר מתעברת ויולדת בן, ובהשתלשלות הדורות הבאים ממנו – מגיע דוד המלך.
- הגדי נקשר גם לתיאור אחרית הימים: "וְגַר זָאב עִם כְּבֶשֶׂת וְנֹמֵר עִם גְּדֵי יִרְבֵּץ" (ישעיהו יא, ו). במציאות של ימות המשיח הגדי

יפסיק להיות הקורבן, כבר לא יהיה טרף קל. יחסי שלום ואחוה ישררו בין הגדי והכבש, המסמלים את עם ישראל<sup>10</sup> ובין הנמר והזאב, המסמלים את אומות העולם.

הגדי מסמל טוהר – הוא זך כשלג. הדימוי הזה מוכר מנבואת ישעיהו: "אִם יִהְיוּ חֲטָאֵיכֶם כְּשֶׁנֶּגְדֵי הַשָּׁמַיִם וְחַטְאֵיכֶם כְּשֶׁנֶּגְדֵי הַיָּם" (א, יח). בשיר השלג הלבן מסמל את נשמתו הטהורה והזכה של הילד הקטן (פוגל, 2009). הגדי שנסע לסחור בצימוקים, בשקדים, בחרובים ובתמרים – פירות יבשים אלו שנהגו להביא מארץ ישראל, מסמלים את הגאולה, ויציאתו של הגדי לארץ ישראל כדי להביאם, מסמלת את הכמיהה לגאולה בארץ האבות.

האם מבטאת את משאלתה שבנה יוכל להקדיש עיתותיו ללימוד תורה ולא ייאלץ לפנות לעיסוקים אחרים, כגון מסחר, לצורך פרנסה (כפי שנראה שקרה להוריו), ובד בבד, באמצעות תיאור הליכתו של הגדי, היא מבטאת את געגועיה שלה לארץ המובטחת (רוז, 1984).

האם בשיר מוצגת כדמות אם אידיאלית: היא מנחמת, מרגיעה, מקווה רק לטוב ורואה את האור שבקצה המנהרה. מבחינתה, הילד הוא כמו משיח גואל שיביא את האור, ובזכותו יגדל גם שמם של בני משפחתו.

שלא כבשירי ערש רבים שבהם האם מבטאת את מצוקותיה ואת פחדיה הקשורים לרך הנולד ולעתידו, בשיר זה אין למצוקות האם ביטוי במישור הגלוי. השימוש בתארים המבטאים רגש חיובי (רך, זך, טובים, מתוקים, עמוקים, יקרים) ובפעלים בנטיית העתיד (יחכם, יכתוב, יגדל, יאריך, יהיה) הוא הדרך להחדיר בין השיטין את שלא נאמר – את הדחקת הפחדים. משאלתה הגלויה של האם מבטאת את האידיאל של החברה היהודית, שיש בו שאיפה לחיים רוחניים ולשמירת מצוות וגם געגועים לציון. האם אינה רוצה שבנה יהיה סוחר ממולח. כל רצונה שיעסוק בעולם הרוח, יהיה סופר ויישאר תמים.

10. ראו מדרש תנחומא, תולדות ה' ובשיר "בין שבעים זאבים" לביאליק.

האם רואה בגדי, היושב מתחת לעריסת התינוק, מעין קמע שימשיך ללוות את הבן גם בחייו הבוגרים: הוא ילך במקומו, כמו היהודי הנודד, לסחור בסחורתו, ויביא את ניחוחה של ארץ ישראל ואת ברכתה לבן הלומד תורה (פוגל, 2009).

האם רואה בדמיונה את דמותו של הבן המתבגר, אבל הגדי – נותר גדי. אם הוא אמור ללוות את הבן לאורך זמן, לכאורה צפוי שגם הוא יתבגר ויהפוך לתיש. הגדי ילווה את הילד הרך, והתיש – את האיש שצמח להיות. בשיר – אין הקבלה כזאת: הגדי נותר גדי, ואיננו מתפתח לתיש, ולא בכדי: בפולקלור האירופי התיש נקשר לעולם הכישוף, לכוחות הדמוניים ולממלכת הרשע (Alison, 1995). האם מייחלת שבנה יגדל ויתפתח, אבל גם אז יישאר תמים וטהור כפי שהוא כעת, בינקותו, בדיוק כמו הגדי שנשאר בתומתו ולא נהפך לתיש (פוגל, 2009).

השיר מדגיש גם את הגישה החינוכית שהייתה נהוגה ביהדות ומצאה את ביטויה ביראת שמיים ובמצוות תלמוד תורה לבנים (גרוסברגר, תשנ"ד). ראשיתו של החינוך היהודי בבית ההורים, והשלמתו במסגרת החינוכית. התורה מצווה ללמד את הבנים תורה בכל הזדמנות ובכל מצב: "וְשִׁנְנָתָם לְבִנְיָהּ וְדַבַּרְתָּ בָם, בְּשִׁבְתָּם בְּבֵיתָם וּבְלֶכְתָּם בְּדַרְךְ וּבְשֹׁכְבָם וּבְקִימָם" (דברים ו, ז).

## רועת הכוכבים

ביאליק (1984)

הַלְבָּנָה תִּשְׁמַר

עַל כּוֹכְבֵיהָ.

כְּרוּעָה עַל עֲדָרָהּ

בְּעֵין פְּקִיחָהּ.

יְשׁוּ, אֶפְרוּחֶיהָ,

עַל יְדָהּ אֲמָא,

לִיל שְׁלוֹם לָהּ

וּשְׁנַת מְנוּחָהּ.

מְלֶאֶךָ טוֹב יִפְרֹשׁ  
עֲלֶיךָ כְּנֶפְאֵי  
וְחִלּוּמוֹת רָעִים  
אֵל יְבַהֲלֶיךָ.

שיר הערש פותח בתיאור-דימוי: כמו רועה צאן המשגיח על עדרו, הלבנה משגיחה על כל כוכביה. הילד חושש להירדם ולהתנתק מעולם הערות, והאם מבקשת לנסוך בו רוגע וביטחון ומבטיחה לו שאיננו לבדו: "עַל יְדֶךָ אֲמַא", ומברכת אותו שלילו יהיה ליל שלום, ושנתו – שנת מנוחה, שכן הוא מוגן: "מְלֶאֶךָ טוֹב יִפְרֹשׁ עֲלֶיךָ כְּנֶפְאֵי". החששות המלווים את המעבר מערות לשינה אינם נחלתם של ילדים בלבד. השינה נתפסת כבעלת קווים משותפים למוות (בלשון האמוראים: "שינה – אחד משישים למיתה" [בבלי, ברכות עז ע"ב]). כיוון שכך ההליכה לקראתה מלווה בפחדים, והאדם ההולך לישון נזקק להגנה, כפי שעולה גם מן האמור בשיר השירים: "הִנֵּה מִסְתּוֹ שְׁלֹשְׁלֹמָה שְׁשִׁים גְּבָרִים סָבִיב לָהּ מִגִּבְרֵי יִשְׂרָאֵל כָּלֵם אֶחָזִי חָרֵב מְלַמְדֵי מִלְחָמָה אִישׁ חָרְבוֹ עַל יָרְכוֹ מִפְּחַד בְּלִילוֹת" (ג, ח). בחקר הפולקלור נהוג לראות בטקסי מעבר אירועים שבזמן התרחשותם, מי שעומד במרכזם – כביכול "יושב על הגדר" (הוא כבר איננו משתייך למקום שאליו השתייך עד לאותו רגע, אבל טרם עבר להשתייך למקומו החדש) ומשום כך חשוף לסכנה. מרקס (2010) סוברת שבתפילות הנאמרות סביב הציר של השינה – הן הליכה לישון הן הקימה מהשינה – יש מרכיבים האופייניים לטקסי מעבר, ובאמירת התפילות היא רואה כעין טקסי מעבר זעירים.

הבנות אלו זוכות לתמיכה גם מצד המבנה של השיר הכתוב: השורות המוזחות פנימה מעוררות תחושה של דרך פתלתלה, מעין מסע חניכה שעל הילד לעבור כדי להתגבר על פחדיו.

## סיכום

ביאליק זכה לתואר "המשורר הלאומי". שירתו רבת-העוצמה עומדת לצד שירתם של משוררים גדולים, והיא קשורה קשר הדוק למקורות

הלשוניים והתרבותיים של השפה העברית, למקצביה ולצליליה. מכתבתו של ביאליק מהדהדות לשון המקרא והנבואה, לשון הפיוט וההלל, לשון חכמים והעברית של הגות הפוסקים הגדולים מימי הביניים. כתיבתו של ביאליק מבקשת לאפשר לשפת הקודש להביע גם תכנים מודרניים וחילוניים; היא עוסקת בנושאים שבהם עסקו גדולי המשוררים בתקופתו, ובדרכה הייחודית היא מתארת את אורח החיים היהודי (רוזנטל, 2015).

ביאליק ארג למען "היהודי החדש" לשון עברית הזרועה חידושים לשוניים שנדמה כי נלקחו מן המקורות, וצירופי מילים השאולים מן המקורות ונדמה שהם שייכים לעברית בת ימינו (שם).



---

**ספרות ומסריה**  
**הגלויים והסמויים**

---





# הנובלה "המינה ליזה" והסיפור "הרפתקאות אליס בארץ הפלאות"

קווי הדמיון ביניהם ומשמעותם הפסיכולוגיסטית,  
הספרותית והמגדרית



## מבוא

החוקרת ג'וליה קריסטבה הגתה את המונח 'אינטרטקסטואליות', שפירושו שטקסט ספרותי אינו עומד בפני עצמו אלא תלוי בטקסט שקדם לו או מושפע ממנו (Kristeva, 1989). קריסטבה התבססה על דברי הפילוסוף, מבקר ספרות, תרבות ולשון, מיכאיל באחטין, שקבע כי בכל טקסט ספרותי קיימים רבדים לשוניים שמקורם בתהליכים חברתיים, היסטוריים ואידאולוגיים (Bakhtin, 1981).

האינטרטקסטואליות בולטת בספרות העברית ביצירותיהם של לאה גולדברג, ש"י עגנון, א"ב יהושע, אהרון אפלפלד, עמוס עוז, מאיר שלו ורבים אחרים. יוצרים אלו עשו שימוש נרחב במקורות המקראיים והתלמודיים ובשאר אוצרות התרבות היהודיים. אפילו בשירה העברית התכתבו משוררים זה עם זה בשיריהם: שלונסקי עם ביאליק ואורלנד עם אלתרמן.

בפרק זה נעיין בשתי יצירות ששתיהן משתייכות לסוגת הפנטזיה: "המינה ליזה" מאת אורלי קסטל-בלום (1995) ו"הרפתקאות אליס בארץ הפלאות" מאת לואיס קרול (1997). העיון המשווה יקיף מגוון היבטים: הרקע החברתי והתרבותי שהיה המצע שעליו צמחו היצירות, מבנה העלילות ומרחב היווצרותן, שמות הדמויות והסימבוליקה שלהם ועוד. מתברר שבין שתי היצירות קווי דמיון לא מעטים, והם מיטיבים להדגים אינטרטקסטואליות מהי: הרמזים ששולבו ביצירה המאוחרת

\* פרק זה מבוסס על המאמר "המינה ליזה" של אורלי קסטל בלום ו'אליס בארץ הפלאות' מאת לואיס קרול - הבטים פסיכולוגיסטים, ספרותיים ומגדריים" (ברשימה: דורי, 2021ב).



מהדהדים בתוכה את היצירה המוקדמת ומאפשרים לסופרת לצקת לתוך יצירתה משמעויות ומסרים – מבלי לבטאם במילים מפורשות. הסופרת סומכת על הקורא הנבון שיזהה את הרמזים ויפענח את הטמון בהם, שהרי "די לחכימא – ברמיזא".

## ספרות פנטזיה

הדיאלקטיקה והפער בין החיים במציאות לבין החיים בספרות מאפשרים הצצה לעולם רגשי עמוק הן ב"המינה ליה" הן ב"הרפתקאות אליס בארץ הפלאות" (בכלר, 1989; קירזנר־אפלבויס, 2007; שפירא, 2006).<sup>7</sup> אותם מוטיבים מרכזיים מופיעים בשתי היצירות וכן עולים משתיהן היבטים ספרותיים ומגדריים.

בספר "הרפתקאות אליס בארץ הפלאות" אליס נופלת לבאר עמוקה מאוד. בדרכה למטה היא נתקלת ביצורים מוזרים, שאינם אלא משל לדמויות בעולם הריאלי. הרצון להשתחרר מכבליו של הספר הדידקטי ולכתוב ספר שכל מטרתו להסב הנאה לילד הקורא השפיע על ובהם מחבר "אליס". סופרי התקופה (בכלר, 1989; קירזנר־אפלבויס, 2007; שפירא, 2006).

הספר "הרפתקאות אליס בארץ הפלאות" חף ממוסר השכל. הוא פונה לקוראים צעירים ומבוגרים כאחד, ומעניק לאלו וגם לאלו הנאה מהאשליה, מהשיח על מרחב וזמן, מההתמודדות בין החיים לבין המוות המופיעה בסיטואציות רבות בעלילה, מהחידות המתמטיות הסמויות ומהרצון למצוא סימבוליקה בכל תיאור תמים. באחד ממכתביו הצהיר קרול במפורש שכתבתו לא נועדה למטרה חינוכית: "אני יכול להישבע שאין בספרים שום הטפת מוסר דתית שהיא – למעשה אינם מטיפים שום דבר בכלל" (שביט ואבן־זהר, 1996, עמ' 215).

7. לאורך הדיון המשווה שובצו מובאות מתוך שתי היצירות. על פי רוב ההקשר מאפשר לדעת ללא קושי מניין לקוחה כל מובאה. מכל מקום, למען הנוחות נהגתי בדרך זו: לצד המובאות מ"הרפתקאות אליס בארץ הפלאות" לא צוינו מספרי עמודים מדויקים (בגרסה למבוגרים או לילדים), ולצד המובאות מ"המינה ליה" הוספתי בסוגריים הפניה בנוסח מקוצר: מינה ליה, עמ'... " (ואם מראה המקום הובא סמוך לשם מינה ליה, הסתפקתי בציון מס' העמודים).

גם בנובלה "המינה לזיה" מיטשטש ומתעמעם קו הגבול בין המציאות לדמיון, בין העולם הריאלי לעולם האשליה (חרובי וקוש־זהר, 2018). בשתי היצירות נעשה שימוש בממד הזמן ובמגוון מוטיבים ובהם נפילה, מוות, שינה וחלימה. בשתיהן מוזכרים אותם מקומות והם ממלאים תפקידים דומים עד זהים: החדרים וההתרוצצות בהם מסמלים חיפוש זהות ומשמעות; והאגם (שנקווה מדמעות או מעגבניות) מסמל הליכה על קו התפר שבין החיים למוות. גם בתחום הלשון מוצאים קווים משותפים: בשתי היצירות נעשה שימוש בנונסנס, ובשתיהן יש שעיצורים מסוימים נכפלים, ויש – שהם נאלמים־נעלמים. כל אלה הופכים את ההשוואה בין שתי היצירות להשוואה פסיכולוגיסטית, פילוסופית־ספרותית ומגדרית.

### הרקע החברתי והתרבותי שעליו צמחו היצירות

את הספר "הרפתקאות אליס בארץ הפלאות" חיבר לואיס קרול בתקופה הוויקטוריאנית בבריטניה (1837–1901). בתקופה זו עברה החברה שינויים מפליגים, בין היתר מהפכה תעשייתית וכלכלית. החשוב שבשינויים באותה תקופה הוא מתן זכויות לנשים ובהן הזכות לצבור רכוש משלהן, להתגרש ואף לקבל משמורת על ילדיהן. עם זאת, זכות הבחירה טרם ניתנה להן.

החברה הבריטית הייתה מחולקת לשלושה מעמדות – אצולה, המעמד הבינוני ומעמד הפועלים – שביניהם הפרידו פערים גדולים. אפשר להבחין במאפיינים אלה של התקופה בחלקים נרחבים ב"הרפתקאות אליס בארץ הפלאות". הדבר בא לידי ביטוי בעיקר במוטיב הזמן והשעון, המופיעים שוב ושוב ומסמלים את תהפוכות הזמן ואת השינויים שעוברת החברה. השינוי בהיבט המגדרי בא לידי ביטוי בבחירת המחבר להציב במרכז העלילה לא גיבור, כמקובל בזמנו, אלא גיבורה, ולכלל אורך העלילה להציב בדרכה אתגרים ו"לאלצה" להתמודד איתם.

הספר "המינה לזיה", פרי עטה של אורלי קסטל־בלום, פורסם בשנת 1995. האירועים הטרגיים שהתרחשו בארץ שנה קודם לכן – פיגועי

טרור שבהם מחבלים נושאי מטעני חבלה פוצצו עצמם באוטובוסים ובמקומות הומי אדם, התרסקות מטוסים (שלושה מקרים) ועוד – גבו חיי אדם רבים; ואם לא די בכל אלו – הצטרפו אליהם מקרי התאבדות לא מעטים. האירוע הקיצוני ביותר היה רצח ראש הממשלה דאז, יצחק רבין, והוא גרם לטלטלה עזה בחברה הישראלית ולהבנת עוצמת הסכנה הנשקפת לה מהקיטוב החברתי. אין ספק שהשנה המטלטלת הזאת השפיעה על יצירות הספרות שהתפרסמו בעקבותיה, ומסתבר שפנייתם של יוצרים רבים, במיוחד בתחום הספרות, אל עולם הפנטזיה, היא דוגמה להשפעה זו. ספרות הפנטזיה מאפשרת לקורא לברוח אל עולם הדמיון, ובמציאות קשה – המחפש מפלט, אפילו זמני, יוכל למצוא אותו בעת שיפליג על כנפי הדמיון.

גם בפן המגדרי התחולל מהפך. האירוע שסימן את ראשיתו היה עתירה שהוגשה לבג"ץ בשנת 1994: אליס מילר, עתודאית, שאפה לשרת בצבא בתפקיד טייסת (רישיון טיס אזרחי היה לה), והגישה בקשה להתקבל לקורס טיס. בקשתה נדחתה על הסף. את קורס הטיס ומסלולים נוספים שנועדו להכשיר לתפקידי לחימה, ייעד הצבא לחיילים בלבד. בג"ץ חייב את הצבא לאפשר לעותרת להשתתף במיונים לקורס, ובהשפעת האירוע, קורסים ומסלולי הכשרה אחרים שהיו סגורים עד אז בפני נשים – נפתחו לפניהן. מקרה יוצא דופן ופורץ דרך זה, השפיע אף הוא, ככל הנראה, על סופרים, ובעיקר על סופרות, והם נתנו לשינוי החברתי-מגדרי מקום ביצירתם.

### **מבנה העלילות ומרחב היווצרותן**

שתי העלילות הן עלילות מקסימליסטיות שכתובות כמעין סיפור בתוך סיפור – הסיפור המציאותי והסיפור הדמיוני. שתיהן מתאפיינות בריבוי קונפליקטים ובריבוי התרות, ובשתיהן דמויות המשנה והטיפוסים שבהם נתקלות הגיבורות בדרכן הם טיפוסים הזויים ולא מציאותיים. שתי העלילות כתובות במבנה העשוי שלושה חלקים: החלק הראשון הוא אקספוזיציה, החלק האמצעי מגולל מסע של הדמות,

והחלק האחרון הוא השיבה הביתה בתום המסע. באקספוזיציה של "הרפתקאות אליס בארץ הפלאות" אליס יושבת עם אחותה על שפת האגם. לפתע היא מבחינה בארנב, ומייד היא קמה ומתחילה לרוץ אחריו. ריצתה של אליס איננה שייכת למציאות, למעשה היא ראשיתו של חלום.

המעבר מעולם המציאות לארץ הפלאות ממשיך בנפילתה של אליס לתוך מנהרת הארנב, נפילה ארוכה שבסיומה היא מוצאת את עצמה בעולם לא הגיוני, שבו אדם עלול לטבוע בבריכה שנוצרה מהיקוות דמעותיו שלו. החוקים השולטים בעולם זה שונים תכלית השינוי מהחוקים שעל פיהם מתנהל העולם במציאות: הדברים אמורים בחוקי הפיזיקה (חוק הכבידה איננו פועל בארץ הפלאות) וגם בחוקים המאפיינים חברה מתוקנת (בארץ הפלאות ייתכן שיינתן גזר דין מבלי שיקדם לו משפט ראוי). בסיום הסיפור, כשאליס מתעוררת, היא מוצאת את עצמה על שפת האגם ליד אחותה ומבינה שכל המסע שחוותה היה חלום.

גם עלילת "המינה לזיה" עשויה שלושה חלקים: באקספוזיציה מתוארת דמות של אנטי־גיבורה, עקרת בית קטנה וכנועה, הכותבת תסריטים למגירה. הנובלה נפתחת עת פלורה, סבתו של עובד, בת מאתיים ושלוש, עוברת לגור בביתם של מינה ועובד, והטיפול בה נופל על מינה. די מהר מתברר שפלורה לא ניזונה מהאוכל שמינה מגישה לה לחדרה: היא אוכלת את פיסות התסריטים האיכותיים שמינה כתבה והניחה במגירה שבחדר שהוקצה לפלורה. בהמשך היא דורשת ממינה לכתוב עבורה עוד תסריטים טובים ואף כופה עליה לצאת עימה למסע שיש בו ערבוב של מציאות ואשליה. במסע עוברת המינה לזיה סוג של חניכה, אך למרות הצלחתה במסע היא אינה נתפסת כגיבורה (חרובי וקוש־זהר, 2018), אולי משום שלפי דמותה הכללית היא אנטי־גיבורה, העושה דברים מקריים כביכול. במסעה, המינה לזיה משחררת מכלאן נשים שנידונו לכתוב תסריטים כל ימי חייהן, ובסופו היא חוזרת עם פלורה לביתה.

## שמות הדמויות – אליס והמינה ליזה

הן לשם אליס הן לשם המינה ליזה אפיון ישיר: השם "המינה ליזה" מתכתב עם שם יצירתו של ליאונרדו דה וינצ'י מהמאה השש־עשרה – "המונה ליזה", שצוירה בהשראת אישה ששמה ליזה, ובמשך דורות נחשבה מודל לאישה מסתורית, שאין דמותה בעיני צופה אחד דומה לדמותה בעיני חברו. הדמות המתגלה מזווית ראייה אחת שונה מן הדמות המתגלה מזווית אחרת. אותו מסתורין שאופף את דמותה של מונה [ליזה], אופף גם את דמותה של מינה, ששמה הוא כעין מהדורה מוקטנת של השם "מונה". גם שמה של אליס מזכיר את השם ליזה או ליסה, וגם דמותה אפופת מסתורין. שתי הדמויות הספרותיות הללו שואבות השראה מדמותה של המונה ליזה, המצוירת על רקע נוף דמיוני ומשדרת יציבות לצד דינמיות.

## היבטים פסיכולוגיים

ההיבט הפסיכולוגי הבולט בשתי היצירות הוא החלום. פרויד (1959) סלל את הדרך לפירוש חלומות בקובעו שחלום הוא כלי שבאמצעותו הנפש מתמודדת עם תכנים המצויים בתת־המודע של החולם. בחלום אין לאדם מנגנוני ההגנה שעומדים לרשותו בעודו ער, והיעדרם מאפשר לאסוציאציות לצוף בחופשיות ומבלי שמנגנונים דוגמת הדחקה או הכחשה יפריעו להן או ינסו לבלום אותן. בשעת החלימה מופעלים שלושה מנגנונים עיקריים והם: עיבוי – המנגנון הדוחס שלל רגשות שליליים לתוך דמות אחת ויחידה; הסמלה המייחסת לכל אלמנט בחלום משמעויות שאינן מודעות; והתקה המאפשרת השלכה של רגשות מאיימים אל אדם אחר.

מציאת היבטים פסיכולוגיים בספרות ילדים אפשרית במקרים שבהם מדובר בטקסט אמביוולנטי שיכול להתאים הן לספרות ילדים הן לספרות מבוגרים. הפנייה לקהלים השונים מבוססת על ההנחה שילד מבין את הטקסט ברמה פשוטה יותר (שביט ואבן־זהר, 1996). בגרסה הרשמית למבוגרים של "הרפתקאות אליס בארץ הפלאות"

הטקסט מציג את האספקט הנפשי, מה שאין כן בגרסה המיועדת לילדים, שבה השמיט קרול את הפרודי ואת הסְטירי, שילדים אינם מסוגלים להבינם, ובעשותו כן הפך את כל הסיפור לחלום. בעלילת "המינה ליזה" יש חלוקה: מחצית העלילה מתרחשת במציאות, ומחציתה – בחלום. כאשר מינה מבקשת לעבור מעולם המציאות לעולם הבדיוני, היא מחכה עד שילדיה יירדמו ורק אז יוצאת, כדי שלא יחושו בחסרונה: "הם ישנים. הם יישנו במשך כל המסע. ויהיו להם חלומות מתוקים. לכל אחד מתיקות בהתאם לגיל שלו ובהתאם למאווים הכי כמוסים שלו", (קסטל-בלום, 1995, עמ' 77) – כך מרגיעה פלורה את המינה ליזה.

## ניתוח ההיבטים הפסיכולוגיים בשתי היצירות

### מושג הזמן

בשתי היצירות קיים יחס פרדוקסלי לממד הזמן. שתי העלילות מתרחשות בעולם שבו לזמן אין משמעות. אליס וכמותה מינה חודרות לתוך עולם פנטסטי שבו הן מאבדות את תחושת הזמן. כמה זמן שהתה מינה עם פלורה בעולם הבדיוני שלהן שבו כלואות התסריטאיות? לא ידוע. כמה זמן שהתה אליס בארץ הפלאות? לא ידוע. שתיהן לא חוות זמן פיזיקלי (הזמן המוצג בשעון) ולא זמן ביולוגי (זמן הערות והשינה). נראה כי לצד אובדן תחושת הזמן הריאלי, הזמן הפסיכולוגי מלווה את שתי הגיבורות, כפי שיודגם להלן: "עצרי! אסור להיכנס לסירה באמצע היום! עצרי!" (קסטל-בלום, 1995, עמ' 133). הציווי הלא ברור המופנה למינה מעלה תהייה: מדוע אסור להיכנס לסירה באמצע היום? אין שום הסבר רציונלי לציווי זה, וההסבר היחיד שעשוי להיות לו הוא הסבר פסיכולוגי: בזמן הרטרופקטיבי בנובלה, מינה לא עצרה אף פעם באמצע היום. היא דאגה לארוחת הצוהריים, לארוחת הערב, לניקיון הבית ולכל העניינים האחרים הקשורים לתפקוד הבית ולמילוי הצרכים של כל יושביו. והינה כאן, בזמן הפרוספקטיבי, היא נאלצת לעצור, לעבור תהליך של חניכה ומשמעת עצמית. ברגע שמינה ליזה עוצרת, עוצר גם הזמן. במציאות, המינה ליזה שבויה

במרוץ חיים הישגי והישרדותי שלא מותיר בידה את הפנאי הנחוץ כדי לעבור תהליך של שינוי. היא עסוקה רוב הזמן בצורך לרצות אחרים. הציווי הקשור לעצירת הזמן מאפשר לה לפתח, תודעתית, את ההכרה שגם היא ישות אנושית, וכדי לפתוח פרק חדש בחייה היא זקוקה לפסק זמן.

ב"הרפתקאות אליס בארץ הפלאות" ממד הזמן בא לידי ביטוי באותן פעמים שבהן אליס מדובבת את מחשבותיה במילים שהיא שמה בפי הדמויות שהיא פוגשת: "בת שבע ושישה חודשים!" חזר המפטי דמפטי בקול מהורהר. "מין גיל לא נוח כזה". (קרול, 1999, עמ' 107). אליס היא שמרגישה שגילה "לא נוח". מה יש בגיל שבע שנים ושישה חודשים המשדר אי־נוחות? נראה כי קביעתו של המפטי דמפטי היא שמערערת את מושג הזמן, והערעור נעשה בהקשר מוגדר: הגיל של אליס. בחלומה, אליס שמה בפיו של המפטי דמפטי מילים המבטאות עניין שמטריד אותה בתת־המודע – הגיל שלה: בגיל שבע וחצי היא עדיין אינה נחשבת בוגרת, ומנגד היא כבר לא ילדה קטנה.

אליס פונה לכובען המטורף ואומרת לו: "תשמע, מה אתם בכלל עושים פה? אתם סתם יושבים ומבזבזים את הזמן". והכובען המטורף משיב לה: "תראי, אילו היית מכירה את הזמן טוב כמוני היית מבינה שהבזבז שלו זוהי מהותו. מהות הזמן היא הבזבז".

יחסי מרחב וזמן מגדירים את הפעילות הקיומית שלנו. כאשר אנו נעים הרחק במרחב, מובן מאליו שהדבר כרוך בפרק זמן ארוך יותר. אליס נעה הרחק במרחב, ובמסיבת התה המטורפת עולה שוב ושוב נושא הזמן. יש שם שעון שלא מראה שעה, אלא תאריך בלבד. השעה אינה משתנה והשעון אינו מתקדם משום שהכובען המטורף הרג את הזמן. תיקון השעון אפשרי רק באמצעות החמאה הטובה ביותר, וכל ניסיון לתקנו בדרך אחרת לא יצלח. בסופו של דבר טובלים את השעון בכוס התה.

משתתפי מסיבת התה המטורפת חיים במעין הווה תמידי, כי רק ההווה קיים, ולכן אי אפשר לדון בזמן במושגים הרגילים. הכובען

מערער על הקביעה שהזמן מתבזבז. הוא רואה בעצמו מומחה לזמן וקובע שזמן יכול להתקדם אך גם לעמוד מלכת. וכאשר הוא עומד ואינו חולף, הוא איננו מתבזבז. אך אליס (כמו כל אחד מאיתנו) זקוקה למדידת זמן כדי לחוש ביטחון מתוך שהשליטה בחייה – בידה. הכובען מבטא במילותיו רצון הקיים בתת-המודע של אליס "להרוג" את הזמן, כלומר לעצור אותו, לחוות אותו לאט יותר, בעיקר כאשר היא נמצאת בארץ הפלאות, שכן ההתעוררות מהחלום תציב אותה מחדש מול עולם ריאלי שבו יש לה אחות גדולה, שבו היא נאלצת להתחרות על מעמדה ומוצבים לה גבולות. כאן, בארץ הפלאות, אליס היא בת יחידה והיא יכולה לקטון ולגדול כרצונה.

הארנבון שחוזר ואומר לאורך כל הסיפור: "אוי לי! אוי לי! אני נורא מאחר!", מתחמק מאליס כל הזמן. מרוצו אחר הזמן האבוד, משקף את רצונה של אליס לברוח מהעולם שבו יש להספיק, להגיע בזמן, לעמוד בלוחות זמנים ולהשליך את הדאגה לאיחור על יצור חי אחר.

### מסיבה מטורפת

בשתי היצירות מתקיימת מסיבה שהנסתר בה רב על הגלוי. הדמויות הנוכחות במסיבה, הן בסיפורה של אליס הן בסיפורה של מינה ליזה, הן דמויות קומיות, גרוטסקיות, מבולבלות ומעוררות חרדה. כך למשל כאשר נכנסת המינה ליזה לחדר שבו מתקיימת המסיבה, פונה אליה אחד הנוכחים: "תיכנסו בבקשה, חיכינו לכן, היה לכן UN BON VOYAGE?" (קסטל-בלום, 1995, עמ' 104).

השימוש בשתי שפות במשפט יוצר גיבוב ומקשה על מי שאיננו מכיר את השפה הזרה להבין את הנאמר ואולי גם את ההקשר הכללי. גם ב"אליס בארץ הפלאות" מתגלה קושי שלידתו בגיבוב, אבל מסוג אחר – גיבוב של אמירות שאמורות להצטרף לשיחה אחת, אבל בין אמירה של דובר אחד לאמירה של דובר אחר, שלכאורה מגיב על דברי קודמו – קשה למצוא קשר:



השולחן היה גדול, אבל השלושה הצטופפו יחד בקצהו האחד.  
 "אין מקום! אין מקום!" קראו כשראו את אליס מתקרבת.  
 "יש המון מקום!" אמרה אליס בכעס, והתיישרה בכורסה  
 גדולה בקצהו האחד של השולחן.  
 (קרול, 1997, עמ' 77)

אליס פוגשת בדמויות שאינן מעוניינות בשהותה איתן והן מפגינות זאת בבירור, ובכל זאת היא מצטרפת אליהן ומתיישבת ליד השולחן. דומה שאליס מתעקשת לפענח את חוסר ההיגיון השולט במסיבה זו, על דמויותיה השטוחות והאטומות. נראה שבהצטרפות זו באה לידי ביטוי תשוקתה הלא מודעת של אליס לחוות גם עולם שאיננו מסודר ואיננו הגיוני. את התשוקה הזאת אין דרך להגשים בעולם המאורגן של המציאות, ואליס מנסה להגשימה בעולם שבחלום: במסיבה שבחלום אין לה שום אפשרות לדעת מה יהיה המשפט הלא הגיוני הבא שיאמר אחד מן היצורים התמוהים (מי מהם?), ובאמירתו יציב לפניה אתגר אינטלקטואלי (כיצד עליה להשיב?) או אתגר רגשי (האם לקום ולעזוב את המסיבה או להישאר?).

### חיים ומוות

חלומות על מוות מבטאים לרוב פחד מאובדן. החברה המודרנית אינה מכינה אותנו לאובדן ולמוות (גרנות, 1985). היכולת להביט במוות, להכיר בו ולהתמודד עימו עשויה להעניק לאדם את האפשרות לצמוח ולחיות חיים מלאים יותר (להד ואילון, 1995). המפגש עם המוות הוא אוניברסלי, הוא חלק מהחיים בכל התרבויות (קלינגמן, 1998). לעיתים דרוש לנו מקום בטוח להיאחז בו כדי שנוכל "להציץ" במוות ולבחון אותו מהיבטיו השונים. שתי היצירות – "הרפתקאות אליס בארץ הפלאות" ו"המינה לזה" – מדגישות (לעיתים בגלוי ולעיתים במובלע) את הרעיון שיש חיים לאחר המוות, וכל מוות מבשר על לידה מחדש. "אם תיכשלי, ירעילו אותנו עוד הלילה. רעל הוא כל ידעה היחיד שעובד בהפרש." (קסטל-בלום, 1995, עמ' 146).

אמירה זו פלורה מדגישה באוזני המינה ליזה שגם בעולם הדמיוני שבו הן נמצאות המוות הוא אותו מוות. במילה "בהפרש" כוונתה להפרש בין הזמן של עולם המציאות לזמן שבעולם הדמיון.

אליס בסיפורה שותה משקה לא מוכר מבקבוק שעליו כתוב "שתי אותי" ואף נוגסת בעוגייה שעליה כתוב "אכלי אותי". לאליס אין מושג לגבי הרכיבים שמהם נוצרו המשקה והעוגייה, ובכל זאת היא פועלת על פי ההוראה הכתובה. יש להניח שאילו הייתה פוגשת את המשקה והעוגייה במציאות – הייתה מתקשה שלא לנסות ולטעום מהם, ואולם הקורא שפוגש בהמשך הסיפור את מלכת הקלפים ואת הפקודה שבפיה "ערפו פרתו את ראשה!", ייתכן שיפרש את ההוראות הכתובות שבשלב זה "ברוח" ההוראות הנאמרות בהמשך, ויחשוש שמא יארע רע לאליס בעקבות הטעימה מהמאכלים שפגשה בדרכה. מכל מקום הסצנה שבה אליס כמעט נידונה למוות, חותמת את המסע בארץ הפלאות: אליס מתעוררת מחלומה (מהזמן העל-טבעי) וחוזרת אל המציאות.

## נפילה

הנפילה בשתי היצירות מסמלת מעבר מעולם של ביטחון ויציבות, תכונות המאפיינות את אליס ואת המינה ליזה בעולם הריאלי, לעולם המתאפיין בחוסר ביטחון וחוסר יציבות. מעבר זה מבטא את נטישת הדרך הסלולה והמוכרת ואת ההזדמנות לצעוד בדרך חדשה.

בחברה הוויקטוריאנית והקפדנית שבה אליס מתחנכת היא מתקשה לצעוד בדרכה שלה. נפילתה לתוך מאורת הארנב בתחילת החלום מסמלת נטישה של עולם מהוגן, מנומס ובעל ערכים ומעבר אל עולם שבו היא יכולה להיכשל אך גם לתקשר עם יצורים שאינם מהמיינסטרים הוויקטוריאני, כאלה המייצגים דמויות שנמצאות בשולי החברה: מטורפים, הזויים וחסרי ערכים.

אליס אינה נחבטת בנפילתה. הנחיתה הרכה מלמדת שאליס אינה נוטשת את עולם הערכים שלה באחת. למרות אובדן השליטה, אליס

אינה מבוהלת, היא עוזבת דרך אחת ובה בעת יוצאת לדרך חדשה (היא איננה "נשארת באוויר". היא נמצאת ב"דרך" כל שהיא). בדרכה למטה היא מבחינה בחפצים החולפים לנגד עיניה, חפצים המסמלים את עולמה הריאלי: מערכת כלי התה מסמלת את הבית, הספרים מסמלים את החינוך ואת ההשכלה, והשעונים מסמלים את הזמן שנעצר מרגע תחילת החלום.

המינה ליזה חשה תלות, בעיקר כלכלית, בחייה הבורגניים לצד בעלה וילדיה. היא אינה עובדת מחוץ לבית, ובשעות הפנאי היא כותבת תסריטים למגירה. בעלה (שכשמו כן הוא) עובד, הוא המפרנס היחיד, והוא נוהג כלפיה באלימות מילולית ופיזית. גם ה"נחיתה" של מינה בעולם הפנטסטי נראית רכה ונעימה, ולדבריה:

נכנסתי לתוך המערה. בפנים, ברווחים שווים פחות או יותר, היו דלוקות עששיות. הרצפה הייתה רכה ושוקעת, כאילו שדרכת על ספוג, או על חול דק מאוד. נכנסתי יותר ויותר לעומק.

(קסטל-בלום, 1995, עמ' 125)

דומה שעבור המינה ליזה זו הבריחה המושלמת: מן המציאות האפרורית והנוקשה שלה בעולם הריאלי – אל העולם האפלולי והרך שבדמיון, שבו היא מתענגת על רכות מלטפת של אור העששיות ושל הרצפה הרכה שלתוכה היא שוקעת.

### החדרים

בשתי היצירות, "הרפתקאות אליס בארץ הפלאות" ו"המינה ליזה", מופיעים חדרים, וסביבם מתקיימות התרחשויות – יש שנכנסים אל החדרים, ויש – שיוצאים מהם. החדרים מייצגים מרכיבים שונים בנפשה של כל אחת מהדמויות, וכן מקומות שהייתה רוצה להיכנס אליהם בעולם הריאלי, אך לא העזה. העולם הבדיוני מאפשר לאליס ולמינה להיכנס לכל חדר שבו חשקה נפשן. מיטיבה לתאר זאת המינה ליזה:

הגעתי לקומה השנייה. היו בה כעשרים חדרים, אבל כולם היו ריקים או נעולים, הודעה מחוברת בגומי לידיית שלהם – "נא לא להפריע" [...] כשפתחתי את החדרים הלא נעולים ראיתי שהם שונים מאוד זה מזה. חדרים שונים כל כך אינם יכולים לדור בכפיפה אחת בבית מלון אחד, אלא אם כן היו אלה חדרים מכמה בתי מלון, מכמה תקופות, מכמה אסכולות, שהתכנסו כאן עכשיו לצורך כלשהו. ואולי זה כן בית מלון אחד, אולי כך נראים כאן המלונות.  
(קסטל-בלום, 1995, עמ' 117)

מינה, בהיותה רעיה ואם שעברה כברת דרך בחייה, נכנסת בקלות לכל חדר. היא בוחנת אותו, ודרכו היא בעצם לומדת להכיר את עצמה. החדרים נותנים לה תחושת הגנה ביתית ומייצגים את העולם הריאלי שלה שמחולק לחדרים רבים שעליה לטפל בהם.

והעתקתי משם את מבטי לעבר חלון קטן שראיתי באחד מחדרי השירותים ושמשך את תשומת לבי, כיוון שבשאר החדרונים לא היו חלונות, אלא רק צינורות אוורור שהוליכו אל החלון הקטן. נכנסתי לחדרון עם החלון והשקפתי החוצה. לא ראו כלום זולת פיסה מוזנחת של הגן, שעליה טיפסו צמחים שאיש לא גזם אותם שנים.  
(קסטל-בלום, 1995, עמ' 112–113)

לעומתה, אליס עסוקה כל העת בחיפוש המפתח המתאים לחדר המתאים. מפאת גילה הצעיר, אליס טרם גילתה את הדרך לכל חדרי הלב והנפש. החדרים שהגישה אליהם חסומה בפניה, מייצגים את המחסומים בחייה, והם בבחינת גן סגור שעדיין לא גילתה את הדרך אליו. עם זאת, ריבוי החדרים שבהם היא נתקלת, יוצר תחושה שיש לה עדיין לאן להתפתח ולגדול.

### אגם העגבניות ואגם הדמעות

בשתי היצירות מתוארים אגמים: אגם הדמעות בסיפורה של אליס ואגם העגבניות בסיפורה של המינה ליהה. האגם מזכיר בצורתו ובתוכנו רחם, ובכך הוא משקף את רצונן של שתי הדמויות להיוולד מחדש כדמויות חדשות מתוך הרחם החמים. מלבד הרצון להיוולד מחדש, האגם מבטא גם את עולמן החושני של אליס ושל המינה ליהה, עולם שיכול להיות סוער ולחלופין שקט ורגוע.

בסיפור "המינה ליהה" הגיבורה היא אישה הניצבת מול אגם עגבניות. השורש עג"ב משמעותו השתוקקות מינית למישהו. מינה אינה נכנסת לתוך אגם העגבניות אלא צופה בו מלמעלה, ממקומה על אותו ענף שעליו היא נרדמת. צבעו האדום של האגם והריחות העזים העולים ממנו, מסמלים אהבה, תשוקה ומיניות, ובה בעת, בדרך אסוציאטיבית, מעלים גם קונוטציה של דם.

בסוף העבודה התמוטטתי על אחד הענפים ונרדמתי שעות רבות. כשהתעוררתי, הבחנתי שאנחנו מצויות מעל אגם אדום וגדול שנדף ממנו ריח עז של עגבניות אומללות [...].  
 DEAR ME חשבתי לעצמי והסתכלתי למטה [...] ניסיתי לומר, דברי שטות ולהמריא עליהם בחזרה, אבל דברי נפלו לתוך האגם ויצרו קצף לבנבן שנעלם מיד.  
 (קסטל־בלום, 1995, עמ' 84–85)

בסיפור "הרפתקאות אליס בארץ הפלאות" מוצאת הגיבורה הילדה את עצמה ישובה בתוך אגם הדמעות הצלול שעה שמימיו עולים ונדמה שבתוך זמן קצר האגם יעלה על גדותיו. היא חוזרת להיות מעין עובר, עטופה ומשכשכת באגם־רחם שבו מי דמעות חמימים. מוטיב הדמעות מופיע גם בסיפורה של המינה ליהה, אם כי הדמעות האלה אינן חמימות ונעימות כדמעותיה של אליס. הטמפרטורה שלהן גבוהה מדי, ומגע שלהן בעור גורם לכווייה:

וכך, בעודי שוכבת ומוטלת, התחילה פלורה לבכות. לאט לאט נקוו הדמעות בתוך מערכת הקמטים שלה, ירדו והגיעו

לתחתית הסנטר שלה, התפתלו שם בין כל הקמטים, וחלקן נשרו והגיעו בדרכים עקלקלות לפנים שלי. דמעותיה של פלורה היו רותחות, מעלות אדים, הן היו בטמפרטורת רתיחה. כל דמעה – כווייה, ולא יכולתי שלא לחשוב איזו הרגשה זאת צריכה להיות אצלה בתוך שק הדמעות, איזה קיטור, ואיך היא בכלל רואה.

(קסטל־בלום, 1995, עמ' 101)

הדמעות בשתי היצירות מסמלות התפרצות של עולם הרגש המבעבע והגועש בקרב שלוש הגיבורות: אליס, המינה ליזה ופלורה. ואולי מסמלות הדמעות דווקא את החרטה על הדרך שבה בחרו.

## היבטים ספרותיים

### נונסנס

הנונסנס (אי־ההיגיון) הוא סוגה (ז'אנר) הנוגדת את המוסכמות, את הדיבור ואת המחשבות של בני האדם (ברוך, 1985). הפילוסוף לודוויג ויטגנשטיין (1995), טען שהמציאות אינה אלא אוסף של משחקי לשון ושל כללי התנהגות לשוניים. היצירות המשתייכות לסוגה זו מתאפיינות בשבירה של המציאות, התרסה כנגד הייררכיות חברתיות ומעמדיות וסאטירה חריפה המוגשת במסווה של שעשועי לשון ומשחקי מילים.

השונות והמוזרות הרעיונית בשתי היצירות עומדות בבסיס המוזרות הלשונית שיוצר השימוש בנונסנס. ב"המינה ליזה" הגיבורה מנסה לקלוע לרצונה של פלורה במשפט נוננס בתקווה שהדבר יסייע להן להגשים את רצונן לעוף:

"קצר ולא קולע?" ניסיתי לקלוע למאווייה.

"בדיוק."

"או ארוך ולא קולע?"

"קצר ולא קולע."

"שישה אנשים אכלו מגדל ביום סגריר."

”נו נו נו.”

”שישה אנשים לא אכלו ממגדל ביום סגריר.”

(קסטל-בלום, 1995, עמ' 81)

בסיפור ”הרפתקאות אליס בארץ הפלאות” אליס משוחחת עם החתול מצ'שר:

”התואיל להגיד לי, בבקשה, באיזו דרך עלי ללכת מכאן?”

”זה תלוי במידה רבה לאן את רוצה להגיע,” אמר החתול.

”לא איכפת לי כל-כך לאן – ” אמרה אליס.

”אם כך, לא משנה באיזו דרך תלכי,” אמר החתול.

”בתנאי שאגיע לאנשהו,” הוסיפה אליס כהסבר.

”בטוח שתגיעי,” אמר החתול, ”אם רק תתמידי בהליכה.”

(קרול, 1997, עמ' 71)

שני הדיאלוגים לעיל משקפים תפיסה פוסט-מודרניסטית של פירוק וחיבור מחדש, בדומה למצוי בציור אבסטרקטי. המשמעות הצלילית והציורית של משחק המילים גוברת על המשמעות שעולה מהערך הסמנטי של המילים עצמן או על המשמעות שתביא לקידום העלילה.

בשני הסיפורים נדמה שהעלילה נעצרת ונותנת את מלוא המרחב הספרותי לנונסנס. המינה לזיה לא עפה עם פלורה, ואליס לא מתקדמת בדרכה. הנונסנס קוטע את מהלך העלילה, ובכך שובר את המתח שחוהה הקורא, והוא הופך להיות שותף במשחק עצמו.

## עיצורים

בשתי היצירות מסופר על עיצורים נעלמים או מוכפלים, ובשתיהן מדובר באמצעי ספרותי גרידא. בסיפור ”המינה לזיה” החלפת העיצורים משמשת אמצעי רעיוני, והיא מסמלת את גיל הבגרות שבו האדם הבוגר כבר יודע אילו הם העיצורים הנכונים, אך סובל מבעיית זיכרון. הגיבורה מצהירה: ”נעלמו לי האותיות הגרוניות. לא יכולתי יותר לבטא את האותיות הנחמדות האלה – א, ה, ח, ע, ר, והדיבור שלי נעשה בלתי מובן לחלוטין” (קסטל-בלום, 1995, עמ' 54). מינה מרגישה לא ברורה,

לא מובנת ובודדה בעולם. העדר היכולת לבטא עיצורים מסוימים מתכתב עם רגשותיה ועם תחושת הניכור שהיא חווה מצד בעלה ומצד פלורה, שדרישותיה אינן לרוחה, במיוחד הדרישה להמשיך לכתוב תסריטים שיזינו אותה.

ב"הרפתקאות אליס בארץ הפלאות" החזרה על אותו עיצור כמה פעמים במילה מסמלת את גיל הילדות, גיל שבו ילדים חוזרים על עיצור מסוים כמה פעמים מתוך התרגשות והתלהבות או משום שהפקת הדיבור אצלם מקדימה את תהליך החשיבה, והמילים פורצות מפיהם החוצה לפני שהצליחו לגבש במחשבה את התוכן שביקשו לבטא. המצלול שנוצר מתוך החזרה על עיצור מסוים הוא אמצעי שהמחבר מסתייע בו כדי להדגיש רעיון או לשוות לדבריו מקצב מסוים. בסיפור של קרול העיצור שמשמש בתפקיד זה במיוחד הוא העיצור הדו־שפתי מ. התופעה בולטת בשיחה שבין אליס לחתול:

"אין לך ברירה," אמר החתול: "כולנו מטורפים כאן. אני מטורף. את מטורפת."

"איך אתה יודע שאני מטורפת?" אמרה אליס.

"זה ברור," אמר החתול, "אחרת לא היית באה לכאן."

(קרול, 1997, עמ' 72)

וגם בשיחה בין אליס לבין הנמנמן והארנביב:

"הן למדו לצייר ומשכו," המשיך הנמנמן, מפהק ומשפשף

את עיניו, כי היה מנומנם מאוד; "במכחול. והן משכו כל

מיני דברים – כל דבר שמתחיל ב־מ' –"

"למה ב־מ'?" שאלה אליס.

"למה לא?" ענה הארנביב.

(קרול, 1997, עמ' 86)

## ההיבט המגדרי

הזיקה האינטרטקסטואלית של נשים כותבות לטקסט קנוני היא תהליך שתכליתו "לחלץ את היצירה הנשית מן השוליים" (שחם, 2004).



שאלת המגדר בספרות עומדת במרכזו של השיח הפוסט־מודרניסטי. חרובי וקוש־זהר (2018) מציינות במחקרן שדווקא פלורה, המדכאת במובנים מסוימים את מינה, מובילה אותה למסע בן ארבעים ימים, בחירה סימבולית המזכירה את מסעות בני ישראל במדבר. מינה יצאה למסע כאישה שמתקשה לכתוב טקסט ראוי, והיא חוזרת ממנו כאישה כותבת. זאת לאחר ששחררה תסריטאיות כבולות ומשועבדות, הכותבות עבור גברים, והוציאה אותן מעבדות לחירות. לדבריהן, הנובלה "המינה ליזה" משקפת הומור פמיניסטי.

דמותה של מינה משקפת את התמה המרכזית שמאפיינת את יצירותיה של קסטל־בלום – תמה שבמרכזה מסע של אישה שמצליחה לשאוב כוח מה"אחרות" שלה ולסגל לעצמה תפיסה חדשה ומפוכחת של מצבה.

מסעה הוא מסע בדיוני וכמותו אמור להיות גם השחרור. ואולם בסיפור "המינה ליזה" נדמה שהקלפים נטרפים, והדפוס איננו נשמר, שכן מותה של פלורה וגם חזרתה של מינה לביתה מתרחשים בעולם המציאות. בעקבות המסע מינה שואפת להפוך לאידיאל של יופי ושלמות, לאו דווקא בפן הפיזי אלא בפן היצירתי (רודין, 2013): "אשב לי בביתי, אנהל משק בית במלוא עֶצְמתי ואנסה להגדיל עוד יותר את 'הידוד' של המינה שלי".

בתחילת הנובלה, מינה (ששמה, כזכור, אינו אלא הקטנה של "מונה", דמות האישה מהציור הידוע של לאונרדו דה וינצ'י) מתוארת כאישה קטנה, עקרת בית מסורה וכנועה. בסוף הנובלה, בעקבות אותו מסע בדיוני, מינה עוברת תהליך שמשלב צמיחה אישית ומרד כנגד הדיכוי הגברי. במסגרת התהליך היא מחליטה להפוך ממינה למונה.

ב"הרפתקאות אליס בארץ הפלאות" כל האירועים שבחלום בנויים מאלמנטים על־טבעיים, פנטסטיים. העל־טבעי אינו מרתיע או מפחיד את אליס אפילו כשמדובר באלמנט המתבטא בהאנשה או בהגזמה. הילדה שעוזבת את העולם המוכר הבטוח ונכנסת לעולם שבו דבר אינו דומה לעולמה המציאותי, פתוחה להתמודדות עם תפיסת עולם חדשה.

גם מסעה של אליס אינו מציאותי שהרי הוא מתרחש בחלומה. זהו מסע של מאבק הישרדותי בעקבות תהליך השחרור מהנורמות המקובלות. השחרור מהנורמות בא לידי ביטוי בדמות שנבחרה להיות גיבורת העלילה: בתקופה שבה נתחבר הסיפור, ברוב ספרי הילדים שיש בהם תיאור מסע כעין זה – מי שעובר את המסע הוא בן לוחם (ולא ילדה).

## סיכום

עיון בשתי היצירות "הרפתקאות אליס בארץ הפלאות" ו"המינה לזיה" חושף את תהליך ההתפתחות שעוברות שתי הגיבורות, תהליך המנוגד לכללי ההיגיון. כל אחת מהן עוברת מסע חניכה. לאורך המסע היא מתמודדת עם חרדות שצפות ועם תשוקות ומאווים הקיימים בנפשה, ובד בבד בונה בתוך עצמה פנימה חוסן ומגיעה לאיזון נפשי.

נראה כי קיים בסיס משותף לשתי היצירות. סיפורה של אליס וגם סיפורה של מינה עוסקים בחיפוש, בשכחה, בזיכרון ובחלום. בשתי היצירות הגיבורות מרגישות שבעולם הריאלי הן כלואות, והן מבקשות להתנתק ממנו ולעבור לעולם הבדיוני, ובו הן מנסות למרוד במוסכמות, ניסיון שאיננו מתאפשר להן בעולם הריאלי. שתי הגיבורות בורחות ומחפשות מרגוע לנפשן. ואולם כאשר אירוע רודף אירוע, אתגר רודף אתגר ועבר מתערבב עם הווה, הן לא מוצאות מרגוע.

בשני הסיפורים מערכות היחסים בין הגיבורות לדמויות המשנה מושתתות על ניגודים: משיכה ודחייה, ציפייה ואכזבה, תלות ועצמאות. הניגודים אינם מבהילים את הגיבורות, ואדרבה שתיהן מגלות רגישות וסקרנות לסביבתן, ומפעילות שיקול דעת אנליטי והוא שמאפשר להן להשלים עם עצמן בעולם שבו החוקים המוכרים נעלמים, ומתוך אותה השלמה הן חוות לבסוף שיבה מפויסת למציאות. לאחר שהחבוי בתת-המודע שלהן עבר תהליך של סובלימציה, הן מוכנות לקשרי גומלין מסוג חדש עם סביבתן.





# אובדן בנים ובנות במערכות ישראל

## שבעה שירים של שכול

### מבוא

המוות הוא חלק מההוויה האנושית האוניברסלית, הוא הרגע שבו מסע חיים מגיע לסימונו. המת נעלם מחיי הסובבים אותו, והם מתמודדים עם אובדנו של יקירם ומתאבלים עליו. ואף על פי שהמוות הוא חלק ממעגל החיים, העיסוק בו מעורר פחד ורתיעה. המפגש עם ה"אין" מלווה בתחושות קשות של חוסר אונים ושל אפסות האדם. ההתמודדות עם השכול מלווה את החברה הישראלית מקדמת דנא, ואין אפוא לתמוה על שמשוררים ישראלים מצאו בשירה דרך לבטא את הכאב בעקבות אובדן של בן אהוב, בפעולות איבה או במערכות ישראל.

בפרק זה אבקש לבחון שבעה שירים המבטאים את חוויית השכול והאבל שכתבו משוררים ישראלים בתקופות שונות, לעמוד על ההבדלים ביניהם ולברר את המשמעות העולה מהם. השירים הם: "מגש הכסף" ו"אליפלט" מאת נתן אלתרמן, "אחי הצעיר יהודה" מאת אהוד מנור, "ילדי איננו ילד עוד" מאת יוסי גמזו, "פרח" מאת צרויה להב, "אצלנו בגן" מאת יפתח קרזנר ו"בית המקדש לילדים" מאת תלמה אליגון־רוז.

### אבל, אובדן ושכול

לאובדן ולאבל שבא בעקבותיו צורות ומאפיינים שונים. השכול הוא אובדן שחווים הורים בעקבות מות ילדם במערכות ישראל או בפעולות איבה. אובדן זה הוא תהליך מתמשך שההתמודדות עם היבטיו השונים

\* פרק זה מבוסס על המאמר דורי, נ' (2021). "אובדן בנים ובנות במערכות ישראל וביטויי בשבעה שירים ישראליים מתקופות שונות" (ברשימה: דורי, 2021א).

קשה מנשוא. הכאב בעקבות אובדן ילדים במערכות ישראל עצום, בלתי נשכח, ולמרבה הצער משפחת השכול ממשיכה להתרחב.

אנשים שונים מגיבים לאובדן בדרכים שונות, וכמאמר הירושלמי (ברכות ט, א): "כשם שאין פרצופין דומין זה לזה כך אין דעתן דומה זה לזה". מותו הפתאומי של ילד בלא כל "הכנה מוקדמת" גורם להוריו שבר עמוק, והם אינם יכולים להשלים עימו.

השכול מופיע כבר במקרא, בספר בראשית, והוא מתואר כחווייה קשה עד מאוד:

וַיִּקְחוּ אֶת־כְּתֻנֹת יוֹסֵף וַיִּשְׁחֲטוּ שְׂעִיר עִזִּים וַיִּטְבְּלוּ אֶת־הַכְּתֻנֹת  
בַּדָּם וַיִּשְׁלְחוּ אֶת־כְּתֻנֹת הַפְּסִים וַיָּבִיאוּ אֶל אָבִיהֶם וַיֹּאמְרוּ  
זֹאת מִצְאָנוּ הֵכֵר נָא הַכְּתֻנֹת בְּנֵךְ הוּא אִם לֹא וַיִּכְרָה וַיֹּאמֶר  
כְּתֻנֹת בְּנֵי חַיָּה רְעָה אֲכַלְתֶּהוּ טָרֶף טָרֶף יוֹסֵף וַיִּקְרַע יַעֲקֹב  
שָׁמַלְתָיו וַיִּשֹׁם שָׁק בְּמַתְנָיו וַיִּתְאַבֵּל עַל בְּנוֹ יָמִים רַבִּים וַיִּקְמוּ  
כָּל בְּנָיו וְכָל בְּנֹתָיו לְנַחֲמוֹ וַיִּמָּאן לְהִתְנַחֵם וַיֹּאמֶר כִּי אֲרֹד אֶל  
בְּנֵי אָבִל שְׂאֵלָה וַיִּבְכֶּה אֹתוֹ אָבִיו.

(בראשית לז, לא-לה)

הבן ה"נטרף" נלקח בחטף מאביו, והאב מסרב "לחזור לשגרה" ולהתנחם. יעקב מבקש למות ולהצטרף אל בנו שכבר עבר מן העולם. הוא איננו מוצא עוד טעם בחייו.

גם דוד המלך מאבד בן – אבשלום. הוא מתאבל עליו, ומתוך כאב עמוק אומר שאילו היה יכול – היה מבקש להציל את חיי בנו ולמות במקומו:

וַיִּרְגַז הַמֶּלֶךְ וַיַּעַל עַל עֲלִית הַשָּׁעַר וַיִּבְכֶּה וְכֹה אָמַר בְּלִבָּתוֹ בְּנֵי  
אֲבִשָׁלוֹם בְּנֵי בְנֵי אֲבִשָׁלוֹם מִי יִתֵּן מוֹתִי אֲנִי תַחְתֶּיךָ אֲבִשָׁלוֹם  
בְּנֵי בְנֵי וַיֵּאָד לְיוֹאָב הִנֵּה הַמֶּלֶךְ בָּכָה וַיִּתְאַבֵּל עַל אֲבִשָׁלוֹם.  
(שמואל ב' ט, א-ב)

אף על פי שאבשלום רצה למרוד באביו, כשנודע לדוד על מותו במלחמה, הוא סירב להינחם ושאל את נפשו למות. נראה כי הייסורים

שחווה ההורה המאבד את ילדו אינם מותנים בהתנהגות הילד או בטיב היחסים ביניהם. האובדן מסב להורה כאב שאין ביכולתו לשאת, וחיי, שנמשכים למרות האובדן, הופכים להיות למעמסה עליו.

בסקירת הספרות שכתבה לאה מזור על ספרה של יעל שמש "אבלות במקרא: דרכי התמודדות עם אבדן בספרות המקראית":

ספרה של שמש נפתח בפרק מקיף על תפיסת המוות בישראל בתקופת המקרא. היא כותבת על הצאצאים כתחליף לחיי הנצח, על מוות רע ומוות טוב ועל הקיום שלאחר המוות. המוות כרוך אומנם בכיליונו של הגוף, אך רוחו של המת ממשיכה להתקיים באופן כלשהו. לפי תפיסת הדת העממית הישראלית יש בכוח המתים להועיל (ואולי גם להזיק) לחיים. שמש כותבת על "איחוד משפחות" לאחר המוות, על השאול וזיקתו לאל מזה ולעולם החיים מזה, על שכר ועונש לאחר המוות.

(מזור, 2015)

## אבל בעקבות אובדן

בשנת תשע"א (לביא וברום, 2011) פרסם משרד הרווחה והשירותים החברתיים את החוברת "אבדן פתאומי". בחוברת זו הוצעו כלים לסיוע למשפחות שכולות שאיבדו את יקיריהן בתאונת דרכים או בעקבותיהן. לדברי המחברים, חקר האובדן והשכול העסיק את מדע הפסיכולוגיה עוד מראשיתו. פרויד היה הראשון שניסה להבין ולחקור את חוויית האבל.

על פי פרויד (2002) תקופת האבל מתאפיינת באובדן עניין בסביבה, חוסר יכולת לתקשר והתמקדות בזיכרון של האדם שאבד. לכל אלה קרא פרויד בשם "עבודת האבל" (grief work). פרויד אומנם היה הראשון שעסק בכך, אך הוא לא היה היחיד. לדעת רובין (Rubin, 1993), אחרי תקופת האבל הראשונית, האָבֵל משחרר בהדרגה את אחיזתו בקשר שלו עם הנפטר. את האנרגייה ששימשה אותו לאחיזה בקשר

עימו הוא ממיר בהדרגה באנרגייה חיובית. אנרגייה זו מאפשרת לו להתקשר למושא אהבה חדש בד בבד עם שימור הקשר עם דמותו של המנוח שנשאר חלק מעולמו הפנימי.

בתיאורו של לינדמן (Lindemann, 1944) האבלות היא מצב המתאפיין בתחושות של מצוקה ורגשות אשמה, בנטייה להתרחק מאנשים ובתגובות זועמות כלפי ניסיונות התקרבות. לפי בולבי (Bowlby, 1969), אבי תאוריית ההתקשרות (Attachment Theory), החוויות שנחרתו בתהליך ההתקשרות בראשית חייו של האדם הן שמעצבות את אופן ההתקשרות שלו עם אחרים בבגרותו. ומתוך ההתקשרות הזו הוא ניתח את תהליך האָבֶל<sup>8</sup> וחילק את התגובה לאובדן לארבעה שלבים:

א. הלם ואי־קבלה

ב. געגועים וחיפוש אחר דמות המנוח

ג. השלמה

ד. ארגון מחדש

חלוקה זו הייתה רווחת במאה העשרים, אם כי לחלוקה המדויקת הוצעו הצעות אחדות. ואולם באשר לשלב האחרון, שלב הארגון מחדש, הייתה הסכמה כללית: תהליך האבל הסתיים בהתרת הקשרים עם המנוח.

גישות מאוחרות יותר הושפעו מן המחקר ההולכי ומתרחב בתחום והציעו נקודות מבט שונות על מהותו של תהליך האָבֶל. גישות אלו נבדלו זו מזו ביחסים שזיהו בין האָבֶל לדמות המנוח. בספרות המקצועית בנושא לא נמצא תיאור המייצג תהליך 'נורמלי' של אָבֶל שזכה להסכמה גורפת. לפיכך, אין מודל אחד המייצג את התגובות האנושיות לאובדן, אלא קיימים מודלים מגוונים של תגובות, שלא מעט מן ההבדלים ביניהם מקובל לתלות בהבדלים שבין התרבויות שבהן נוצרו בהבדלים בין תרבויות שונות (Bonanno & Kaltman, 2001).

8. וראו גם: Bowlby, 1980.

מחקריו של רובין (Rubin, 1993), הראו כי גם בחלוף שנים, הקשר עם המנוח לא הותר, והוא ממשיך להעסיק את האָבל. לדבריו, שימור קשר זה בולט במיוחד בקרב הורים שכולים.

רוזנבלט (Rosenblatt, 1996), טען כי תחושות האָבל מלוות גם את האָבל בהמשך חייו, ואת אי־היכולת של האבל להינתק מהן הוא תלה באופיו של האובדן, שהוא כעין סיב אחד בתוך רשת קורים שטווייתה אינה מאפשרת הפרדה: אובדן של אדם קרוב כרוך לעיתים גם באובדן הבית, העבודה, הקשרים החברתיים והזוגיים. נימאייר (Neimeyer, 2000), ממובילי החוקרים בתחום, מגדיר את תהליך האָבל כתהליך דינמי של הבניית משמעות. נקודת מבטו קונסטרוקטיביסטית והיא רואה בבני האדם יצורים אקטיביים שמעצבים את עולמם ואת תגובתם למשבר.

כאמור, אופי האָבל תלוי במידה רבה בתרבות ובחברה: לכל תרבות מסקים וסממנים ייחודיים לה. הנורמות המקובלות בחברה מסוימת עשויות להשפיע על התנהגותו של האָבל, על מחשבותיו, על רגשותיו ועל הביטוי הרוחני של התאבלותו (Doka, 2002). מאפיינים נוספים של החברה עשויים גם הם להשפיע על אופי האבל: בחברה שאופייה קהילתי האָבל עשוי לחוש שחבריו נושאים עימו בכאב שניחת עליו, וכובדו איננו מונח על כתפיו בלבד. הוא עשוי להתעודד מתוך היותו עטוף ומוגן. בחברה אחרת ש"מקדשת" את הפרטיות ורואה בעטיפה מסוג זה התערבות וכעין "הסגת גבול", האָבל יהיה בודד באבלו, ויחוש את מלוא הכובד על כתפיו ועל ליבו. הבדלים מסוג זה ניכרים גם בין תקופות: במאה העשרים ואחת, קצב החיים, בייחוד בחברה המערבית, הפך מהיר ותזזיתי, ומובן שכאשר הכול ממהרים כל הזמן לכלל מקום – תשומת הלב שתוענק לאָבל תפחת.

כל אובדן מחולל תמורות בשלושה מעגלים: במעגל האישי, במעגל המשפחתי ובמעגל החברתי, וגם באינטראקציה בין שלושתם. אופי האינטראקציה בין המעגלים ותוצאות ההתמודדות עם האָבל שונים הם מאדם לאדם ומחברה לחברה.



## אָבֵל בַּעֲקֵבוֹת שְׂכוֹל (אוֹבֵדֵן יִלְדִים)

התפיסה שלפיה השכול הוא אוֹבֵדֵן ייחודי השונה מסוגי אוֹבֵדֵן אחרים – נראה שאין חולק עליה, לאֹבֵדֵן של ילד יש השפעות עזות ועמוקות והן מטביעות את חותמן על שארית חיי ההורים השכולים. בהקשר זה, קשה יותר להשתמש בהנחות הכלליות המשמשות בהקשר של תהליך אָבֵל נורמטיבי ושל הציפייה מן האָבֵל שבחלוף הזמן, ישלים עם האובדן ויסתגל לפרדה. השבר העמוק שחווים ההורים בעקבות אוֹבֵדֵן ילדם, נעוץ במידה רבה במשמעות שגילם הילד עבורם מבחינה גנטית, חברתית ופסיכולוגית.

יחסי הורים וילדים מאופיינים בדינמיקה ייחודית. הילדים נושאים לא רק את מטענם הגנטי של הוריהם, אלא גם את מורשתם. דרכם ההורים משאירים את חותמם בעולם וזוכים להמשכיות. רבים מההורים רואים בגידול הילדים ובחינוכם שליחות של ממש, ההופכת אותם להיות שותפים לתהליך יצירת שינוי בעולם. הילדים הם שיתקנו את טעויותיו של הדור הקודם וינחילו את התכונות החיוביות שירשו ממנו.

הקשר בין הורים לילדיהם מתפתח במהלך החיים, והוא מאופיין בתנודות בין קרבה לריחוק. בראשית חייו הילד תלוי בהוריו ויחסי הקרבה ביניהם הדוקים. ככל שהילד גדל, הוא מתרחק בהדרגה מהוריו. ריחוק זה חיוני להתפתחות הילד שכן הוא מאפשר לו להשתחרר מהתלות בהוריו ולגדול להיות בוגר עצמאי. חשוב לזכור שבבוא היום יתהפכו היוצרות: הילדים הבוגרים יהפכו לשמש משענת להוריהם, ידאגו להם, יגנו עליהם ויתמכו בהם.

ההורים, במודע או שלא במודע מפתחים ציפייה שהילדים שנהנו ממסירות הוריהם, ישיבו להם ויהיו מסורים להם בזקנתם..

שיווי משקל זה מופר באחת במקרה של מות ילד. ההורה משקיע בילדו משאבים פיזיים ורגשיים, מטפח תקוות, שאיפות וחלומות, ומבחינתו התהליך הנפשי הכרוך בהורות יסתיים רק במותו שלו. במות הילד ההורה מאבד את זהותו כהורה מגן ומטפל. הגדרת זהותו של כל אדם, ובכלל זה של ההורה, נקבעת בין היתר על פי תפקידיו.

ערעור התפקידים שעליהם בנויה הזהות, מערער את הזהות כולה (Lieberman, 1989). אובדן של ילד נתפס אפוא בעיני ההורה גם כאובדן חלק מה'עצמי' שלו (Braun & Berg, 1994). ייתכן שזו הסיבה לכאב העמוק שמלווה את ההורים, כאב שלעולם אינו מרפה. מלבד הפגיעה במרכיב יסודי בזהות ההורים וב'עצמי' שלהם, הורים שכולים רבים נתקפים רגשות אשם ותחושה של כישלון צורב: ליבם נוקף אותם על שלא עמדו במחויבות הבלתי כתובה ועם זאת הבסיסית ביותר שלהם כלפי ילדם – ונכשלו במשימה להגן עליו.<sup>9</sup> מאמציהם לבנות מחדש את עולמם ולהתגייס למילוי משימות שיעניקו משמעות לחייהם נכשלים פעם אחר פעם ואינם נושאים פרי.

קיימים מחקרים שמראים כי ההתמודדות עם הקשיים באופן חיובי עשויה להוביל את ההורים השכולים להשתנות ולצמיחה (רובין ואחרים, 2016), ובכלל זה לפיתוח כישורים, יכולות ותכונות שאולי לא מצאו בעצמם קודם לכן.

לצד ההיבט האישי של האבֵּל קיים גם היבט חברתי. כיוון שההורים חיים בתוך מסגרת חברתית, משבר השכול מתרחש אף הוא בתוך רשת חברתית.<sup>10</sup> פעמים שעד לרגע מות הילד, מילאו ההורים תפקידים שהיו קשורים במעגל חברתי מסוים שבו נכללו מתוקף היותם הוריו (ועד הורים של הכיתה, בית הספר וכדומה). וכעת, ברגע אחד, הם "מנושלים" מאותם תפקידים, ולא זו בלבד, אלא שעליהם להסתגל לזהותם החברתית החדשה ולמעמדם החדש כהורים שכולים. הורים שכולים רבים מתארים תחושות קשות ובהן כעס מתמשך ואף מרירות כלפי הסביבה וקושי להשלים עם המוות ועם הריחוק מהילד שאיבדו (טמיר, 1993).

הורים מתקשים לעכל את אובדן ילדם בין שהיה צעיר ובין שהיה בוגר. חלק מן הקושי טמון גם בעובדה שיש באובדן זה משום היפוך

9. וראו גם: Murphy et al., 1998.

10. וראו גם: Stylianos & Vachon, 1993.

הסדר הטבעי, המובן מאליו, שלפיו ילדים אמורים להאריך ימים אחרי הוריהם: ילדיהם אמורים לקבור אותם ולהתאבל עליהם, ולא להפך.

בתרבות המערבית מוות של ילדים צעירים אינו שכיה, ויש בו מן הפרדוקס: ההתרחשות הרעה והמאימת עומדת בסתירה מוחלטת לתחושות האושר והתום הנקשרות בתודעתנו לילדות. עבור ההורים השכולים האובדן גורם לשבירה של הנחות ואמונות, ובהן התפיסה שלפיה העולם צודק והגיוני, ולקריסת משמעות החיים – ובמילה אחת: משבר.

הקושי להשלים עם האובדן עשוי להתפתח לשלילה של ממש. לדעת ז'וליה קריסטיבה שלילה היא שמאפשרת להורה השכול לשמור על קשר עם הילד שאיבד – באמצעות סמלים, שלכאורה מבטאים השלמה עם הפרדה, אבל רק לכאורה. רחל המשוררת ביטאה רעיון כעין זה בשירה "מֵתִי" (רחל המשוררת, תשי"ד, עמ' קסד):

בְּרִית אֲמַת הַיָּלֵד, קֶשֶׁר לֹא נִפְרָד  
רַק אֲשֶׁר אֶבְד לִי – קִנְיָנִי לְעַד.

המהות שנתפסת כאובייקט שאבד (הילד), נשאר "קניינו" של הסובייקט (ההורה), והקשר ביניהם – אפילו הוא מובע על דרך השלילה – איננו ניתק.

בשלבם הראשונים של האבל ההורים נוטים לשקוע לחלוטין בקשר עם הילד המנוח, ופעמים רבות שקיעה זו פוגעת ביכולתם להקדיש תשומת לב לילדיהם האחרים. אצל רבים מהם אף ניכרת נטייה לאידיאליזציה של הילד המת, והיא מאפשרת לשמר את מקומו המרכזי של הילד בחייהם ובו בזמן להופכו לדמות מרוחקת. בזכות האפשרויות הגלומות באידיאליזציה, לא פעם היא הופכת להיות מנגנון הגנה מפני כעס שעשויים ההורים לחוש כלפי הילד שכביכול נטש אותם.

תהליכים אלו משפיעים על המעגל המשפחתי כולו. יש משפחות שבהן הילד הצעיר מהילד שמת, מקבל על עצמו להיות מעין "ממלא

מקומו" של אחיו שאבד (Cain & Cain, 1964). בהקשר זה ראו לצייין את ספרם של להד ואילון (1995), המתאר את ההתמודדות עם המוות באמצעות סיפור ומטפורה. הספר עוסק במפגש עם המוות באמצעות המילה הכתובה. מלבד הניתוח הפסיכולוגי, הספר מציג שירי ילדים וסיפורי ילדים וגם יצירות ספרות למבוגרים, המסייעים להתמודדות עם המוות.

כעבור זמן מה רוב ההורים חוזרים לתפקד כבשגרה. הסתגלות לחיים שלאחר אובדן ילד אין משמעה שתהליך האבל הגיע לסיומו. הקשר של ההורים עם הייצוג המנטלי של הילד שאיבדו מוסיף להיות חזק. מחקרים מצאו שרבים מהאנשים שחוו אובדן עוברים תהליך של חיפוש משמעות לאובדן. הרצון למצוא הסבר שיעניק ערך לאובדן אינו נותן להם מנוח. מציאת המשמעות וביסוס התחושה שהמוות לא היה לשווא, הם שמפעילים אותם, והם צורך קיומי עבורם, וההסתגלות לחיים במתכונתם החדשה תלויה בסיפוק (Murphy et al., 2003).

הדברים אמורים בכל אובדן ובייחוד באובדן שחווים הורים שכולים. ממחקרים עולה שהורים שהצליחו לגבש משמעות לאובדן, הסתגלותם לחיים החדשים הייתה טובה יותר מזו של הורים שלא הצליחו לעשות זאת (שם).

נראה כי מציאת משמעות לאובדן ולחיים שאחריו היא מרכיב שנודעת לו חשיבות רבה בתהליך ההתמודדות עם השכול. קשר עם אחרים, טיפוח תפיסת עולם חיובית ולצידם טיפוח עיסוקים שונים, עשויים להעניק להורים השכולים משמעות מחודשת ולהניע אותם לבנות מחדש את חייהם.

### **אָבֵל בַּעֲקֻבוֹת שְׁכוֹל בַּהֲקֶשֶׁר שֶׁל בֵּיטְחוֹן מְדִינַת יִשְׂרָאֵל**

לשכול שמקורו במצב הביטחוני של המדינה ולאָבֵל שבעקבותיו מאפיינים המייחדים אותם ומציבים את האבלים כקבוצה בתוך קבוצה. על פי ויצטום ובילו (1999), מותם של חיילים בשדה הקרב

נתפס בחברה הישראלית כהקרבה עצמית הרואית, התגלמות על-אנושית של האתוס הקיבוצי הציוני, שלפיו במצבים קיצוניים ההגנה על חיי הקולקטיב הנתון בסכנה קודמת להישרדות היחיד.<sup>11</sup> המוות בקרב נחשב כמעשה מכוון של הקרבה עצמית ושל קידוש החיים.

על פי ליבליך (תשס"ב), מותם של חיילים בקרב נחשב כקורבנה של החברה כולה. אומנם החייל שנופל הוא אדם מסוים, ומשפחתו היא שתישא בתוצאות האובדן, ועם זאת הוא נחשב 'קורבן ציבור' ולא 'קורבן יחיד'. החייל שנפל לחם למען הציבור כולו והציל במותו לא רק את משפחתו, אלא את כולנו. עובדה זו מפקיעה ממנו את "פרטיותו" והופכת אותו להיות נחלת הכלל – אובדן הקשור בקיום כולנו ובגורל המשותף של עמנו. מסיבה זו החוב המוסרי שחשה האומה כלפי מורשת הנופלים בא לידי ביטוי הן בחידוש המחויבות לערכי הציונות שעליהם מסרו את חייהם הן בהנצחתם באופן ראוי, שיעניק להם חיי נצח סמליים בתמורה לחיים שהקריבו.

משמעות האובדן מובנת מאליה במקרה של חייל שנפל במלחמה על המולדת. הערך הרפויני הטמון במשמעות האידאולוגית, מסייע להורים להתעלות מעל האובדן המייסר ולמצוא לו צידוק.

לכאורה, אובדן זה שנתפס כבעל משמעות מאפשר להורים הסתגלות טובה יחסית לחיים, ואולם מחקרים מלמדים שהדברים מורכבים יותר.

רובין ערך מחקרים שבהם השתתפו הורים שכולים בישראל שאיבדו בן במסגרת צבאית. ממחקריו עלה כי גם בחלוף השנים, בין שהיו ארבע ובין שהיו שלוש-עשרה, חוויית השכול המשיכה להיות מוקד קיומי מרכזי בחיי ההורים, והחרדות והקשיים הכרוכים בה, תפקודיים ובריאותיים – לא עזבו אותם. דמות הילד לא איבדה את מקומה והפך

11. אין ספק שהדברים נכונים לגבי החברה במדינה הצעירה. בדורות מאוחרים יותר חל "כרסום" מסוים בתפיסה זו והחלו להישמע גם קולות אחרים, שבאו לידי ביטוי ביצירות של יוצרים ישראלים, כגון במחזותיו של חנוך לוין (שנכתבו לאחר מלחמת ששת הימים) ועוד, ואין המקום להרחיב בזה כאן, אבל פטור בלא כלום אי אפשר.

לא הוטמעה. אדרבה, עיסוקם של כלל ההורים באובדן ובקשר עם הילד התאפיין באינטנסיביות. בעיני ההורים השכולים רמת מעורבות כזו, אפילו זמן רב לאחר האובדן, נחשבת לנורמטיבית.

## השכול בשירים ישראליים

ברפרטואר השירים העבריים יש מספר לא מבוטל של שירים המתארים נפילת בן-י"לד-חייל במערכות ישראל.

מגש הכסף / נתן אלתרמן (1986, עמ' 154-155)

בשנת 1947 פרסם נתן אלתרמן בעיתון "דבר" את שירו "מגש הכסף" (וברבות הימים הוא התפרסם בספרו "הטור השביעי" שנחלק לשלושה כרכים). השיר מתאר את גבורת הלוחמים במלחמת העצמאות, ומקובל לקוראו בטקסים ביום הזיכרון לחללי מערכות ישראל. שם השיר הפך למטבע לשון המשמש לתיאור הקרבה וגבורה. החיילים שלחמו ונהרגו למען עצמאות ישראל כונו "מגש הכסף" שעליו כביכול הוגשה המדינה לקדם. השיר פותח בתיאור השקט האופף את הכול אחרי המלחמה. קולות הירי והפגזים נדמו, ודממה כללית שוררת.

...וְהָאֶרֶץ תִּשְׁקֵט, עֵין שְׁמַיִם אוֹדְמֵת  
תְּעַמְעֵם לְאֶטָּה  
עַל גְּבוּלוֹת עֶשְׂנִים.

אלתרמן פותח את תיאורו בשפת התנ"ך<sup>12</sup> ומייד מחבר אותנו מטפורית לשמייים הבוכים עד כדי אדמומיות העין. מתיאור הסביבה הוא עובר לתיאור האומה:

וְאֵמָּה תַעֲמֵד – קְרוּעֵת לֵב אֶךְ נוֹשְׁמֵת... –

כאן בולט הניגוד בין הלב הקרוע לנשימה הנמשכת. האומה רק פצועה, מבכה את בניה. חיי האומה ניצלו, ועל כן היא עומדת במעמד חגיגי, נכונה לטקס. הכיצד נותרה האומה "לעמוד" אחרי המלחמה? הודות לאותם שהקריבו את חייהם למענה, וכעת הם מופיעים לפניה:

12. "ותשקט הארץ ארבעים שנה" (שופטים ג, יא).

– אַז מַנְגָד יֵצֵאוּ  
 נַעֲרָה וְנַעֲרָה  
 וְאַט־אַט יֵצְעָדוּ הֵם אֶל מוֹל הָאָמָה.  
 [...]  
 דִּם הַשְּׂנִים יִגָּשׁוּ,  
 וְעַמְדוֹ לְבָלִי נוֹעַ.  
 וְאֵין אוֹת אִם חַיִּים הֵם אוֹ אִם יְרוּיִם.  
 אַז תִּשָּׂאל הָאָמָה, שְׂטוּפֵת דְּמַעַז־וְקָסָם.  
 וְאָמְרָה: מִי אַתֶּם? וְהַשְּׂנִים, שׁוֹקֵטִים,  
 יַעֲנוּ לָהּ: אֲנַחְנוּ מִגֵּשׁ הַפֶּסֶךְ  
 שְׁעָלְיוֹ לָךְ נִתְּנָה מְדִינַת־הַיְהוּדִים.  
 כֶּן יֵאמְרוּ. וְנַפְלֵוּ לְרַגְלָהּ עוֹטְפֵי־צֶל.  
 וְהַשְּׂאָר יִסְפֵּר בְּתוֹלְדוֹת יִשְׂרָאֵל.

מבין כל השירים שיידונו להלן, השיר "מגש הכסף" הוא היחיד המתאר במילים מפורשות את המוות ("ירויים", "ונפלו לרגלה"). האומה השואלת "מי אתם?" יודעת מי הם שהקריבו את חייהם למענה, אך היא מוקסמת, נרגשת ונפעמת מרוח ההקרבה וממסירות הנפש, וניכר ששאלתה אינה אלא שאלה רטורית.

האידיאולוגיה הקולקטיבית וההרואיזם שאפיינו את "רוח 1948" השתקפו בשיח ההורים השכולים באותה תקופה. רבים מההורים השכולים היו חלוצים שבאו לארץ ישראל כדי להגשים את החלום הציוני. הם ביקשו להטמיע בילדיהם אידיאלים של מחויבות טוטלית למפעל הלאומי. נפילה במלחמה על העצמאות נתפסה כהקרבה עצמית הרואית בשירות החזון הציוני הנתון בסכנה.

השיר מסתיים במילים "והשאר יסופר בתולדות ישראל". השימוש בפועל "יסופר" בזמן עתיד מרמז שהמאבק לא תם, ויהיו עוד רבים שימסרו נפשם למען עצמאות העם.<sup>13</sup>

13. להרחבה ראו: מירון, 1992; שמיר, 2008.

אליפלט / נתן אלתרמן (עמ' 281-283, 1979)

השיר "אליפלט" גם הוא פרי יצירתו של נתן אלתרמן. השיר נכתב כעשר שנים לאחר מלחמת העצמאות, והוא פותח בהצגת הדמות שעל שמה נקרא השיר:

נִזְמַר נָא אֶת שִׁיר אֱלִיפֶלֶט  
וְנִגִּידָהּ כְּלִנּוּ בְּקוֹל:  
כְּאֲשֶׁר עוֹד הָיָה הוּא רַק יֶלֶד,  
כְּכֹר הָיָה הוּא בִּישׁ-גִּדְאָ גְדוֹל.

אליפלט, בעל השם הגלותי, מתואר כחסר מזל עוד מימי ילדותו. ואולם הוא יוצא למערכה שתמחק את הגלות (שאותה מייצג שמו) ותביא לעצמאותה של ישראל. אליפלט זוחל מול האש ומתמוטט אל מול חבריו כשחיוך על פניו. מותו של אליפלט הוא מוות של אנטי גיבור: הוא איננו לוחם אמיץ אלא ילד תמים שיוצא לפעולה שלהבנתו יש בה צורך מבלי להיות מודע לסכנת החיים הכרוכה בה.

וּבְלִיָּהּ, חֲבוּשׁ קִסְדֵּת פְּלֹד,  
אֵט יָרַד הַמְּלָאָה גְּבֵרֵי־אֵל  
וְנִגַּשׁ לְמִרְאָאוֹת אֱלִיפֶלֶט  
שֶׁשָּׁכַב בְּמִשְׁלֵט עַל הַתֵּל.

הוא אָמַר: "אֱלִיפֶלֶט, אֵל פֶּחַד,  
אֱלִיפֶלֶט, אֵל פֶּחַד וְחִיל,  
בְּמָרוֹם לָנוּ יֵשׁ מְמָה נַחַת,  
אֵף שֶׁאֵין לָהּ אִפִּי בְּמִיל.

תיאור המלאך היורד מן השמיים אל הנער־הקורבן המוטל על התל, מתקשר בתודעתנו לעקדת יצחק. בשני המקרים "מתוכננת" הקרבה של נער לקורבן ומלאך מתערב בהתרחשות, אך מה רב ההבדל ביניהם: המלאך המתגלה בעקדת יצחק מונע מאברהם לשחוט את בנו, ואילו המלאך גבריאל היורד אל אליפלט ממרומים, יורד אחרי שהקורבן כבר הוקרב.



מניעת השחיטה בעקדת יצחק עולה בקנה אחד עם התנגדות היהדות לקורבנות אדם, אך למרבה ההפתעה, המלאך גבריאל מברר לאליפלט ש"במרום לנו יש ממך נחת", היינו ההקרבה עוררה בשמיים שמחה דווקא. מסירות הנפש של אליפלט שהקריב את חייו למען חבריו, אותה מסירות שגרמה לו לרדת ולזחול אל מול האש, התקבלה בשמיים כמחווה עילאית. הילד התמים, נטול האופי לכאורה, הוכיח שהפשטות והיושר הטבועים בו, ערכם לא יסולא בפז.

אופיו ומידותיו זכו להכרה חברתית, העומדת בניגוד מובהק לדחייה החברתית, לזלזול וללעג שהיו מנת חלקו עד מותו – האירוע המכונן של חייו. וכשם שבילדותו הוא חיך כאשר גזלו ממנו צעצוע, גם ביום מותו הוא מחיך כאשר נגזלים ממנו חייו.

כדי לציין את ההתנהלות החברתית המקובלת רגילים להזכיר ביהדות את רצף הפרשות (שבחומש ויקרא) "אחרי מות" – "קדושים" – "אמור". אחרי שאדם מת, נוהגים לדבר בשבחו בלבד, מזכירים את תכונות אופיו הטובות ואת המעשים הטובים שעשה בחייו (ונמנעים מלהזכיר מעשים ואירועים שמבליטים תכונות שליליות).

אלתרמן פותח את שירו במילים "נזמר נא" בלשון רבים. בפנייה זו לאנשים שהכירו את אליפלט וגם לאלו שלא, הוא מבקש להנכיח את שיר ההספד שלו כשיר הספד כללי ולא פרטי. השיר מבטא הזדהות עם כאבם של כל הדחויים והחריגים בחברה, שלפעמים כדי לזכות בהערכה ובכבוד, הם נדרשים לשלם בחייהם.<sup>14</sup>

כאמור, המוות הוא חוויה אנושית אוניברסלית, אך המשמעויות שאנשים יוצקים לתוכו שונות ואישיות. משמעותו הפנימית של המוות נוצרת בתוך הקשר משפחתי וחברתי. אותו מקור שמעניק משמעות יכול להיתפס כזניח עבור אדם אחד וכבעל ערך רב עבור אדם אחר. כמו כן, ערכו של מקור המשמעות עשוי להשתנות אצל אותו אדם בנקודות שונות על ציר הזמן.

14. להרחבה ראו: הירשפלד, 2001; שמיר, 2010.

בשיר זה בחר אלתרמן לתת משמעות פנימית מיוחדת למותו בשדה הקרב של אדם מעט חריג מבחינה חברתית. בשני השירים שהוצגו לעיל אלתרמן מתאר אובדן של ילד, והוא מתחבר לצערו האישי ולחשש מפני אובדן בתו, תרצה אתר, שסבלה ממשבר נפשי עמוק. לאחר שניסתה להתאבד, כתב לה אלתרמן את "שיר משמר" (שמרי נפשך), ובו ביקש ממנה לשמור על חייה. אלתרמן נפטר בשנת 1970. שבע שנים לאחר מכן, בהיותה בת שלושים ושש, נפלה תרצה אתר מחלון ביתה ומצאה את מותה. עד היום אין תשובה חד-משמעית אם הנפילה הייתה תאונה או מעשה התאבדות. מכל מקום, דאגתו של אלתרמן לבתו הייתה מעין נבואה טרגית שהגשימה את עצמה.

#### אחי הצעיר יהודה / אהוד מנור (1969)

יגונם של אחים שכולים מובחן מזה של הוריהם. מלבד כאבם שלהם, הם חשופים גם ליגונם של הוריהם, אשר לא פעם מצמצם את המקום לביטויי האבל והכאב שלהם. בשנת 1969 כתב אהוד מנור את השיר "אחי הצעיר יהודה" לאחיו שנהרג במלחמת ההתשה (1969–1970) בהיותו בן תשע-עשרה. מנור מנהל בשיר דיאלוג לא ממומש עם אחיו. הוא שואל אותו שאלות, אך לא מצפה לתשובה שתבוא. לכן אחרי שתי השאלות הפותחות כל בית – "האם אתה שומע? האם אתה יודע?" – מגיע התיאור של מה שקורה בחיים הארציים לאחר מות האח.

אָחִי הַצֶּעִיר יְהוּדָה,  
הָאֵם אֶתָּה שׁוֹמֵעַ?  
הָאֵם אֶתָּה יוֹדֵעַ?  
הַשָּׁמֶשׁ עוֹד עוֹלָה כָּל בֹּקֶר  
וְאוֹרָה לָבֶן,  
וְלֵילֵת עָרֵב רוּחַ מְפַזֵּזֶת  
אֶת עַלְי הַגֶּן.

שירו של מנור, שנכתב כאמור לאחיו, הופך לשיר לאומי המאפשר למי שאיבד אדם יקר במלחמה, להחיות את זיכרון המת. המשורר ממשיך לספר לאחיו דברים כאילו נסע. למקום רחוק, ואילו הוא,

הדובר החי, נותר במקומו ורואה הכול. הוא מעדכן את המת ומספר לו פרטים שוליים מחיי היום-יום כדי שלא יחמיץ מאומה מהאירועים שהתרחשו לאחר לכתו. מנור חותם את שירו בהבטחה להנצחת האח המת בלידה מחדש – הוא יקרא לבנו שייוולד יהודה.

אֲנִי זֹכֵר אֶת שְׁתֵּי עֵינַי,  
וְהֵן פּוֹתְרוֹת חֵידָה.  
וּבְנֵי הַרְבֵּי יָפָה כְּמוֹךְ  
בְּשִׁמְךָ לֹא אֶקְרָא – יְהוּדָה.

מותו של אדם קוטע את חייו. כל שנותר ממנו הם הזיכרונות, החפצים שהשאיר אחריו, דברים שכתב. נהוג להגדיר שומרי זיכרון אלו במילה העוצמתית "הנצחה". ההנצחה טומנת בחובה משאלה כמוסה ובלתי אפשרית למעשה – להפוך את בר־החלוף לנצחי.

פולחן הנופלים בישראל ניזון מהאדרה וממיסטיפיקציה של הנופלים (עזריהו, 1995), ואולם ייתכן שאילו יכלו הנופלים להתבונן על עצמם באותם אירועים ולשתפנו בתובנותיהם, הם היו מתארים את מותם באופן פחות הֵרואי. ככל הנראה, התמונה שהייתה מצטיירת מדבריהם הייתה תמונה של כישלון ואכזבה דווקא.

ויצטום ובילו (1999) טוענים שהניצחון הסוּחף במלחמת ששת הימים היה נקודת שיא במיתוס הגבורה בחברה הישראלית. בהיסטוריוגרפיה הישראלית נחשבה מלחמה זו כפרק שני, מותווה בקנה מידה גדול יותר, של מלחמת העצמאות (1948). תשע־עשרה שנים אחרי קבלת העצמאות, שגבתה מחיר כואב, הועמדה המדינה בסכנה פעם נוספת. הודות למיומנות, למחויבות ולאומץ ליבם של חיילי ישראל, התחלף האסון הממשמש ובא בניצחון מזהיר גם במלחמת ששת הימים (1967). הדפוסים התרבותיים של השְׁכֹל הֵרואי שהתגבשו בשנות החמישים, מאומה לא נגרע מהם, וכוחם היה יפה גם הפעם. ההורים שהצטרפו בשנת 1967 ל"משפחת השְׁכֹל" ההולכת ומתרחבת, יכלו להתמודד עם האובדן על ידי הענקת משמעות וערכים נעלים, לאומיים ודתיים, שהגיעו לשיאם בתקופה שאחרי המלחמה. ואולם בשנות

השבעים והשמונים חל שינוי בתודעה החברתית ובמסגרתו הוצבו הפרט ותועלתו במרכז. בעקבות השינוי, הצדקת נפילתו של הפרט למען הכלל הפכה קשה יותר ויותר, וכמוה החיבור בין האבל האישי לאבל הלאומי, שלעיתים נתפס כבלתי אפשרי.

ילדי איננו ילד עוד / יוסי גמזו (1970)

שירו של יוסי גמזו "ילדי איננו ילד עוד" נכתב בתקופת מלחמת ההתשה, בשלהי שנות השישים. זהו השיר היחיד מבין השירים המובאים בפרק זה, העוסק דווקא במי שחזר משדה הקרב בחיים ואיבד את תמימותו ואת עלומו, ובמידה מסוימת גם את שפיותו. אווירת הנהי והכאב בשיר מלמדת שאובדן זה טראומטי לא פחות מאובדן חיים. הילד איננו עוד ילד, ואולי זו הסיבה ששמו אינו מופיע בשיר.

יְלָדֵי אֵינָנוּ יֶלֶד לֹא אֵינָנוּ יֶלֶד  
 יְדִיו נִגְעוּ בְּפֶלֶד בְּיָמִים שֶׁל אֵשׁ  
 [...]

יְדִיו נִגְעוּ בְּפֶלֶד כְּבָר  
 יְלָדֵי אֵינָנוּ יֶלֶד כְּבָר

הרגע המכונן שבו איבד הילד בשיר את ילדותו הוא הרגע שבו נגע בפלדה הקרה של הנשק החם. החזרה על המילים "איננו ילד לא איננו ילד [...]" איננו ילד כבר" יוצרת תחושה שמדובר בקינה של אב על אובדן הילדות של בנו. חיילים רבים נחשפים במסגרת שירותם הצבאי לאירועים קשים וחווים חוויות טראומטיות. אלו מותירים בהם צלקות נפשיות שאינן בהכרח נראות לעין, אולם השפעתן יכולה להיות הרסנית לא פחות מפציעה גופנית.

פרח / צרויה להב (1985)

השיר "פרח" מאת צרויה להב נכתב בשנת 1985 בעקבות הפיגוע בראס בורקה, שבו שוטר משמר הגבול המצרי ירה לעבר קבוצת מטיילים ישראלים באתר הנופש שבחצי האי סיני. בפיגוע נהרגו שבעה ישראלים ובהם ארבעה ילדים. להב מתארת את מותה של

אחת הילדות הקטנות שנהרגה בפיגוע ככניסה לעולם של תנומה ושינה. הדבר בא לידי ביטוי בחזרה על המילים "נומי פרח נומי". אף כי נימת השיר מאפיינת קינה, המוות איננו מוזכר בה במפורש.

שָׁם, בְּעֶפֶר וְתַכְלֵת  
חֶלְקֵת שְׁלוֹם יִשְׁנָה  
נוֹמֵי פָּרַח, נוֹמֵי  
נוֹמֵי יְלֵדָה קֶטְנָה.

אֶת הַחַיִּים לְקַחוּ לָךְ  
הוּ, מְלַחְמוֹת קְדוּשׁוֹת  
מְלֻאָכִים כָּכֹו לָךְ  
בְּעֵינַיִם יְבֻשׁוֹת.

אֶת חַיִּיכָךְ, תִּינְקֵת,  
קָבְרוּ בְּאֶדְמָה  
אֵיךְ צוֹמֵחַ שְׁקֵט  
בְּמִתּוֹךְ הַמְּהוּמָה.

בבית הראשון של השיר הילדה מכונה "ילדה" ו"פרח", ואילו בבית השלישי היא הופכת ל"תינוקת". ייתכן שהמעבר הזה מבטא את השבר שחווים ההורים. כאמור, ההורים משקיעים את כל אשר להם בגידול ילדיהם ובטיפוחם. הילד מבטא את חלומותיהם הגלויים והכמוסים של ההורים שאותם הם מבקשים להגשים. כל עוד תהליך הצמיחה נמשך, בתם היא "ילדה" וגם "פרח" במובן זה שהיא צומחת מבחינה פיזית, קוגניטיבית ורגשית. אולם כעת, כשהיא מוטלת לפנייהם חסרת חיים וגופה רופס, היא כביכול חוזרת להיות "תינוקת". ה"תינוקת" אינה מסוגלת לעשות מאומה בעצמה והיא תלויה לחלוטין בהוריה. הכינוי "תינוקת" מבטא אפוא את היעדר היכולת בעקבות גדיעת תהליך הצמיחה, וכן את הסירוב של ההורים להתנתק מהילדה המתה.

ההורים הכאובים מחפשים משמעות לאובדן שהכה בהם. "המלחמות הקדושות" המוזכרות בשיר, נכתבות כאן באירוניה. אין מלחמה המצדיקה אובדן חיים של ילד. המלאכים הבוכים בעיניים יבשות,

גם הם חלק מהמסר הטרגי בשיר המסתיים במילים "איך צומח שקט מתוך המהומה". באופן מחזורי, אחרי כל אובדן צומח או נולד משהו חדש. כאן צומח שקט, שגם הוא מסמל סוג של אָבֵל, אובדן וחוסר חיים. צרויה להב איבדה בתאונה את בתה בת השלוש וחצי. בשיר זה מורגש החיבור האישי העמוק שלה לשכול של אותם הורים שאיבדו את בתם בפיגוע.

אצלנו בגן / יפתח קרזנר (2014)

השיר "אצלנו בגן" מאת יפתח קרזנר, נכתב במהלך מבצע צוק איתן (2014). השיר נפתח בתיאור גן ילדים, לכאורה (האובדן מופיע רק בסופו):

אָצְלָנוּ בְּגַן יֵשׁ הַמוֹן יְלָדִים  
אֶת חֻלְקָם אָנִי אוֹהֵב אֶת חֻלְקָם אָנִי לֹא מִפִּיר

מכאן המשורר מתאר את רן, הילד החזק ביותר בגן, את חברות הילדים ואת הבן המאוהב בילדה מהגן. בלילות הקרים, כשהוא מצונף בשמיכה במיטתו, הוא מדליק את הפנס מתחת לשמיכה, ולאורו מגלה לה מה היא בשבילו. רק לקראת סוף השיר אנו מתחילים להבין שאין מדובר בגן ילדים, אלא בגדוד חיילים:

אָצְלָנוּ בְּגַן נִפְרָדִים בְּשִׁמְחָה  
כִּי הַיּוֹם לֹא אָרָךְ וְנִפְגָּשִׁים שׁוֹב מִקָּר  
חוֹץ מְאֵלָה  
שֶׁפְּתֹאוֹם לֹא חוֹזְרִים יוֹתֵר לְגַן  
אֶמְרוּ לִי שֶׁהֵם רַק עָבְרוּ דִּירָה מֵעֶבֶר לְעֵנָו...  
אֶז בְּלִילוֹת קָרִים  
עִם פָּנֶס מִתַּחַת לְשִׁמְיֵכָה הֵם מְדַבְּרִים  
וְהוּא מְגַלֵּה לָהּ מָה הִיא בְּשִׁבְלִי  
הִיא בּוֹכָה שֶׁהוּא מַצִּיעַ לָהּ לְהִיּוֹת  
כֹּל עוֹלָמוֹ בְּעֶרְבֵי שְׁלִפְנֵי הַמְּלַחְמָה  
אָצְלָנוּ בְּגָדוּד יֵשׁ  
הַמוֹן יְלָדִים  
אֶת חֻלְקָם אָנִי אוֹהֵב אֶת חֻלְקָם אָנִי לֹא אֶפִּיר...

הקורא את השיר בפעם הראשונה מגלה בסופו שילדי הגן גדלו והפכו להיות חיילים. אותם בחורים צעירים חווים בראשית דרכם חוויות מרגשות ובהן אהבה ראשונה. הם כבר לא ילדים, הם לוחמים בוגרים, נושאים באחריות ומחרפים נפשם, אולם בעיני ההורים המבוגרים, הם עדיין ילדים.

קרזנר איבד את חברו הטוב הטייס תם פרקש במלחמת לבנון השנייה, וייתכן שזכרו מהדהד בשיר. הנרטיב הלאומי על מוות ולידה מחדש, הטמון ברצף השיר ("הם רק עברו דירה מעבר לענן"), מתכתב עם ההיסטוריוגרפיה היהודית לדורותיה, המתאפיינת בתהליך זה. ולכן, אף על פי שהשיר נכתב בעקבות מבצע צוק איתן, ניכר שזכר המלחמות הקודמות, ובוודאי זכר המלחמה שבה המשורר חווה אובדן אישי, טבוע בו.

#### בית המקדש לילדים / תלמה אליגון-רוז (2015)

במבצע צוק איתן נהרג הילד דניאל טרגמן בן הארבע מפגיעת פצצת מרגמה בביתו שבקיבוץ נחל עוז. תלמה אליגון-רוז כתבה בעקבות האירוע את השיר "בית המקדש לילדים", העוסק באובדן של ילד. השיר פותח בקולו של דניאל:

–מָה בְּנִיתָ?

–אֶת בֵּית הַמִּקְדָּשׁ!

–אוּ אָהָה, גְּבוּהָ!

–נִכְוֵן בֵּית הַמִּקְדָּשׁ הוּא בְּגִדְל כְּזָה. כִּי זֶה בֵּית הַמִּקְדָּשׁ רַק לִילָדִים!

לאחר מכן מתאר השיר את דניאל הקטן כילד מתוק וסקרן האוהב את גן הילדים שלו, גן סביון, ואת כל מה שהוא אוהב לעשות בגן. בסוף השיר הוא פונה לאלוהים ושואל מדוע זורקים פצצות על ילדים, ומבקש:

אֱלוֹהִים תּוֹרִיד גִּשְׁם לְכַלְנֵיֹת

וְשָׂפָל הַיְלָדִים יִקְפְּצוּ בְּשָׁלוּלֵיֹת

וְשָׂפָל הַמְּשֻׁפְּחוֹת יִהְיוּ שְׂמֵחוֹת

וְשָׂלָא יִהְיוּ אֶף פְּעַם מְלַחְמוֹת.

המונולוג תואם את המשלב הלשוני של ילד בן ארבע, המבקש בתום לב שלא יהיו עוד מלחמות ושילדים יוכלו ליהנות מחוויות הילדות הפשוטות כגון קפיצה בשלוליות. השיר חותם בנימה אופטימית: דניאל לא מת, אלא חי בגלקסיה אחרת.

דָּנִיֵּאל דָּנִיֵּאל  
גוֹלֵשׁ עַל שְׁבִיל הַחֶלֶב  
מִנְפִּנֵף לְשֵׁלֹם  
לְכָל אֶהוּבָיו.

היחסים עם דמות המנוח ממשיכים להתקיים בעולמם הפנימי של ההורים האבלים. יחסים אלו מאפשרים אפוא איזון והתרה לתהליך המייסר של האבל.

בהתבסס על מחקרים שנערכו בקרב אוכלוסיות אבלים שונות, הגיעו חוקרים (למשל Moss & Moss, 1996) למסקנה כי למרות סופיותו של המוות, תהליך הענקת המשמעות לאובדן ובניית היחסים עם הייצוג הפנימי של המנוח מוסיפים ונמשכים לכל אורך החיים. התהליך הקוגניטיבי והרגשי שעובר האדם השכול מתרחש בהקשר חברתי שהמנוח הוא חלק ממנו. "החיאת" הילד דניאל ותיאורו כמי שגולש על שביל החלב ומנפנף לשלום לכל אהוביו הם פתרון יצירתי של אליגון־רוז: ממילותיה משתמע כאילו הילד לא ממש מת, אלא חי בעולם אחר, ואם כך, נראה שפתרונה עשוי להקהות במידה מסוימת את צער האובדן.

## סיכום

פולחן חללי המלחמה הוא מרכיב מרכזי במיתוס של תרבות ישראל. מסורת ענפה של אירועי זיכרון, אנדרטות וטקסים הונהגה כדי להעלות על נס את גבורת הנופלים בקרב ולשמר את מורשתם. החיילים, ככל האזרחים, חופשיים וריבוניים במדינתם, אולם בהקריבם את חייהם על מזבח ההגנה על המדינה ניכר כי מחויבותם למטרה הלאומית גוברת על מחויבותם לעולמם הפרטי.



בשירים שנידונו בפרק זה הוצגו תהליכי האבל המתרחשים בעקבות השכול ברובד הרגשי, הקוגניטיבי, ההכרתי וההתנהגותי. השירים שבהם המשוררים מביאים לידי ביטוי את הכאב, הצער והבכי, אינם יצירה בלבד. תהליך כתיבתם היה עבורם גם תהליך טיפולי. כמעט לכל המשוררים ששיריהם הוצגו בדיון זה, הייתה נגיעה ישירה או עקיפה לשכול. עם זאת, ניכר כי כל אחד מהם השתדל שלא להעצים את הטרגדיה אלא לרכך אותה במילים שמעממות את הכאב. דוגמה לכך אפשר לראות בשימוש בפועל 'נומי' בשיר "פרח" של צרויה להב, המתאר את המוות כשינה, או בשיר "בית המקדש לילדים", שבו תלמה אליגון רוז מותירה את הילד דניאל בחיים, מנפנף לנו לשלום משביל החלב.

מעניין שהמילים "נופל" או "נופלים" לא מוזכרות בשירים שנידונו חוץ מאשר בשיר "מגש הכסף" של אלתרמן. ליבליך (תשס"ב) טוענת שהסיבה להימנעות היא שאת המילה "נופל" אין דרך לתרגם לשום שפה אחרת. ואולם גם המילה "קורבן" אינה מופיעה בשירים הללו.

שירה היא רק דרך אחת לבניית הזיכרון. החברה הישראלית, למודת השכול, גיבשה, כאמור, דרכים רבות לשימור מורשת ההנצחה והזיכרון ובהן טקסי הקבורה והאזכרות, הנוסח האחיד הנחרת על מצבות הנופלים וכמובן יצירה תרבותית מפוארת של כתיבה, דרמה, קולנוע ומחול.

סיפור עקדת יצחק נצרב בתודעה של עם ישראל. לסיפור העקדה, שהפך למיתוס, יש סוף טוב שכן הבן איננו נשחט ואיננו עולה לקורבן. לעומת זאת, לסיפור גבורתם של הנופלים במערכות ישראל אין סוף טוב: הם לא שבים משדה הקרב. לכן כל שנוותר הוא לחפש דרכים לצקת משמעות באובדן, ולהתנחם במחשבה שמותם לא היה לשווא. משמעות זו, אינה אלא ההבנה שהמוות הוא חלק בלתי נפרד מהחיים. אי אפשר לחיים בלעדי המוות: החיים והמוות ישות אחת הם. כך היה, וכך יהיה לעולם.

הם ישנם, בלבם של כולם...

הם ישנם ויהיו לעולם [...]

(גמזו, ח"ת)



## חצי דתי חצי חילוני

שיריו ההומוריסטיים של יהודה אטלס לילדים בטרנספורמציה לילדי הציבור הדתי-לאומי בשירי אורי אורבך

### חבוא

בדברי ימיה של ספרות הילדים בישראל שמור מקום של כבוד לשינוי שמסמל ספרו של יהודה אטלס "והילד הזה הוא אני", שנכתב לפני כארבעים שנה. עיקרו של השינוי נעוץ במעבר מספרות ציבורית שמדברת בלשון "אנחנו" ללשון פרטית שמעמידה במרכזה את ה"אני" ואת נקודת מבטו של הילד.<sup>15</sup> במקום ה"אנחנו" הקולקטיבי שאפיין את תקופת היישוב ואת ראשית ימיה של המדינה, ובמקום ה"אתם" הסמכותי והפטרונאי, החלו היוצרים להתמקד בקולו, בתפיסתו ובסביבתו של הילד. בניגוד לילד שייצג את הקולקטיב, הילד הסובייקט אינו חש כל צורך להתנצל או להנמיך קול כשהוא מדבר על עצמו ומשמיע את מחשבותיו ואת רגשותיו (דר, 2012).

האמירות הילדותיות, המעלות חיוך בשירותן ובדיוקן הפכו את ספרו של יהודה אטלס לספר פופולרי מאוד וגם לדגם ספרותי המשמש מודל לחיקוי. היצירות שכתב יהודה אטלס "מעוצבות כמבע אחד שבו מונצח הרהור חושפני שאין לו מסר מובנה (המתגבש בעזרת

---

\* פרק זה מבוסס על המאמר "חצי דתי חצי חילוני: שיריו ההומוריסטיים של יהודה אטלס לילדים בטרנספורמציה לילדי הציבור הדתי-לאומי בשירי אורי אורבך" (ברשימה: דורי, 2017).

15. יהודה אטלס מחולל המהפכה שזכתה להיקרא על שמו "המהפכה האטלסית", המאפיינת יוצרים רבים בתקופה זו, כגון יהונתן גפן שכתב את "כבש השישה עשר" וגם נורית זרחי, חגית בנזימן, מאיר שלו, אפרים סידון ואחרים. ב"מהפכה האטלסית", הילד כבר לא נמצא בעמדת הנוזף על ידי ההורים אלא בעמדת הנוזף וגוער בהם והמחנך אותם. ספרות הילדים עברה שחרור מכבלי הקולקטיב של התודעה הלאומית-דורית והחלה להתרפק על תום ילדות ועל כתיבה מתוך נקודת מבטו של ילד קטן.

תהליך של פתרון בעיות) אך יש לו פוטנציאל לדיון במסרים שהם מעבר לטקסט וכהמשך לו" (אלמוג ג', 2004).

שיריו של יהודה אטלס שהופיעו בספרו הראשון "והילד הזה הוא אני" (1977), זכו להצלחה רבה בקרב הציבור. אלו מבטאים בצורה בהירה, שנונה והומוריסטית את קולו של הילד, את מאווייו, את תשוקותיו, את פחדיו, את יצריו ואת מחשבותיו. סביר להניח כי שיריו לא התקבלו בעין יפה בקרב הציבור הדתי-לאומי, וקרוב לוודאי שנדחו לחלוטין על ידי המגזר החרדי שאמירות הלועגות לחסרונותיהם של ההורים ופוגעות בכבודם, מנוגדות לתפיסת עולמו.

עם זאת, היו בקרב הציבור הדתי מי שקסם להם הרעיון החדשני של אטלס לקחת אפיוודות קטנות מחיי היום-יום של הילדים ולתת להן נופך עוקצני שיש בו גם לא מעט ביקורת המופנית כלפי מי שאחראי לגידולם, תוך שמירה על תבנית קצרה כל כך. המסר החינוכי הועבר להורים מנקודת המבט של הילד בארבע שורות.

עם הזמן החלה להתפתח התפיסה שאולי אין לראות בהתבטאויות מסוג זה חוצפה ולא שבירה של מוסכמות, אלא זעקה. כעשרים שנים לאחר פרסום הספר "והילד הזה הוא אני" פרסם אורי אורבך (1996), בן המגזר הדתי, את ספרו "אולי בשבת יזרקו סוכריות". בשיריו, המושפעים משירי יהודה אטלס, מעמיד אורבך את הילד במרכז. בראייתו הביקורתית כלפי עולם המבוגרים, ניכרת הטונספורמציה שעשה אורבך לסגנונו של אטלס בהתאימו את שיריו לציבור הדתי. אף כי מובעת בהם ביקורת שנונה, עוקצנית והומוריסטית מנקודת מבטו של ילד דתי צעיר על המנהגים ועל אורח החיים של הוריו, על בני משפחתו ועל האמונים על חינוכו, העזות של הילד כלפי הוריו מתונה יותר.

פרק זה בוחן את הזיקות בין כתיבתו של יהודה אטלס לילדים לזו של אורי אורבך ועומד על ההבדלים בין שני סגנונות הכתיבה הפונים למגזרים שונים. אין פירוש הדבר שהוא מתעלם מן ההשפעה של "המהפכה האטלסית" על יצירתו של אורבך. הוא עומד על המאפיינים

המרכזיים שלה הניכרים ביצירתו (אורך השיר, השימוש בהומר, מסרים "חינוכיים" להורים) ובוחר את החריגות מהם, שנעשו בכוונה תחילה, מתוך רצון להתאים את יצירתו לקהל היעד שלה.

### ספרות הילדים בחברה החרדית

עם הזמן התעורר הצורך בספרות ילדים המתאימה לחברה החרדית כחלופה לספרות הילדים החילונית המודרנית. החרדים אימצו בהדרגה את המושג 'ספרות יפה', שהיה זר להם בתחילה, והחלו ליצור בעצמם ספרות לילדים. בראשיתה, התבססה ספרות זו על המקורות היהודיים ועל סיפורי צדיקים שעובדו לילדים. בהמשך הרחיבו יוצריה המקוריים את גבולות הספרות לסיפורים העוסקים בעולמם של ילדים בני זמנם.

מחקרים שונים בתחום ספרות הילדים מראים כי לעיתים ספרות זו מכילה יסודות חינוכיים, סמויים או ישירים, המשקפים את נורמות התקופה שבה נכתבו (ברוך, 1985, 1991; יפה, 2001; מלחי, 1993). השינוי בתפיסת הספרות החרדית החל אחרי מלחמת ששת הימים, כאשר ספרות הילדים העברית עברה חילון של ממש (מלחי, 1995). משפחות חרדיות לא יכלו להכניס עוד לביתן את ספרי הילדים. קודם לכן גם סופר לא דתי כמו לוי קיפניס כתב על החגים או על השבת, וביאליק כתב "בואי בואי הברוכה, יום שבת יום מנוחה", וכעת שינה החילון את אופייה של ספרות הילדים. שינוי זה בא לידי ביטוי גם בהשתקפות מערכת היחסים בתוך המשפחה, לדוגמה החלו להופיע יצירות שמתארות משפחות חד-הוריות. אך השינוי העיקרי בהקשר זה היה התערערות הסמכות ההורית.

שינויים אלו חייבו אפוא שינוי בגישה של החברה החרדית לספרות ילדים. הרִיק שנוצר בספרות זו בשל תהליך החילון, הוא שהוביל להתפתחותה של ספרות מקור חרדית.

החברה החרדית היא חברה סגורה מבחינה תרבותית, חברה המקדשת את הבדלנות ואת ההסתגרות, ורואה בהן אמצעי לשמירה על ערכיה (אלפסי, תשנ"ז; סמט, תשכ"ט; פרידמן, 1991; קצנלסון, 1954). שינוי

הגישה שבא לידי ביטוי בספרות הילדים הכללית, אינו סממן להקצנה בחברה. ועם זאת, החברה החרדית, המבקשת לשמור על "עולמם הטהור" של הילדים, זיהתה סכנה רוחנית הנשקפת לילדים מהתכנים של ספרות הילדים החילונית, והעדיפה שלא לחשוף את ילדיה אליהם. את זאת עשתה בדאגתה ליצירת ספרות משלה המותאמת להשקפת עולמה. סופרים דתיים החלו, באופן טבעי, לכתוב על ילדים דתיים ועבור ילדים דתיים (ברזילי, 2015). ספרים אלה, על איוריהם הנאיביים, כשרים למהדרין, נכתבו עבור ילדים במגזר זה, וזר לא יבינם. חלקם מלאים בסיפורי חכמים ובתיאורי מצוות וברכות; חלקם ספרים עלילתיים וספרי הרפתקאות ומתח ואפילו ספרי קומיקס (רותם, 2013א).

אומנם החברה החרדית מורכבת מפלגים שונים (ספרדים, ליטאים וחסידים), אך לכולם יסוד משותף: ההגדרה העצמית של החברים בה מבוססת על עצם השתייכותם לזרם החרדי. הגיוון בין הפלגים לא בא לידי ביטוי בספרות הילדים החרדית. נראה כי ספרות זו אינה מבדילה בין הזרמים השונים, והיא פונה לאותו קהל יעד מסוים – הילד החרדי (ויליאן, 1993; יפה, 2001; מלחי, 1993, 1995; פולוצקי, 1996; רגב, 1983).

בקריטריונים לקביעת קהל היעד של ספרות ילדים חרדית עסקו אסתר מלחי (1993) ואורית יפה (2001). לשיטתן, מעבר לזיהוי יצירה כחלק מקורפוס סיפורים המיועד לילדים דתיים על פי התוכן, קיימים סממנים חיצוניים המאפשרים לזהות יצירות המשתייכות לספרות זו: שם המחבר, שם ההוצאה ומקומה. ספרות הילדים החרדית תצא לאור בדרך כלל בהוצאות הזוכות לאישור מרבנים וכדומה (ולא בהוצאות הספרים המוכרות).

גם הפרשנות החזותית משמשת סממן שממן שעשוי לסייע בשייך יצירה מסוימת לספרות החרדית: באיורים המעטרים סיפור ילדים חרדי כל הדמויות מופיעות בלבוש חרדי מובהק, ראשי כל האימהות עטויים בכיסוי ראש, והילדים חובשים לראשיהם כיפות שחורות. בספר ילדים המיועד לזרם האיורים אינם יכולים לשמש כלי לזיהוי

ברור. בספרים אלו יכולות להופיע גם דמויות שחזותן אינה מעידה עליהן שהן בהכרח דתיות או חרדיות. לעיתים המראה משייך אותן שיוך מובהק למגזר מסוים, ולעיתים יש במראה רמזים, והם מותירים את השיוך עמום ונתון לפרשנות המתבונן.

בספרים המיועדים לזרם הדתי-לאומי, ישנה הקפדה על "הופעה אחידה" למדי: הנשים בעלות מראה של "מתנחלות" בכיסוי ראש מלא (שביס), והגברים מזוקנים ולראשם כיפות סרוגות גדולות, ולחלקם – פאות לחיים מתנופפות (שגב, 2009).

### ספרות הילדים בחברה הדתית-לאומית

בשונה מהחברה החרדית, לחברה הדתית-לאומית אין נרטיב מכונן משותף. העדר מנהיגות רוחנית אחת שתתווה את הדרך בשאלות אמונה, ערכים, חברה ופוליטיקה, עורר דיון בסוגיות מהותיות ובהן שאלת עיצוב דמותה של הציונות הדתית והשאלה אם אפשר לגבש פרופיל אחיד לחברה הדתית-לאומית, או שמא יש להכיר בעובדה כי לחברה זו פנים רבות.

הגדרת המושגים 'ציונות דתית' או 'דתי-לאומי' נידונה במאמרים רבים (גודמן, תשס"ז; גוטל, תשס"ב; גייגר, תשס"ה; דון-יחיא, 2005; כהן, תשס"ה; לוביץ, תשס"ו; פליקס, תשנ"ז; שנרב, תשס"ד). הציבור הדתי-לאומי משלב בחייו ערכים מהעולם התורני וגם מהעולם החילוני. ואולם אין די בערכים אלו לצורך הגדרה עצמית נרטיבית ומכוננת של ציבור זה כקבוצה (שגב, 2009). עיון בספרות הילדים הדתית-לאומית מראה כי אין מדובר בקבוצה הומוגנית. בניגוד לחברה החרדית, הפונה אל קהל יעד מסוים מאוד, ספרות הילדים הדתית-לאומית פונה לקהלים שונים אשר מגדירים את עצמם כדתיים-לאומיים באופן שונה. יש המדגישים את היסודות הדתיים-לאומיים (להלן: קבוצת הדתיים-לאומיים) ויש המצניעים אותם (להלן: קבוצת הדתיים). ביטוי לערכיות דואלית זו נמצא בין היתר גם בספרות הילדים של מגזר זה (שגב, 2009).

למרות ריבוי ספרי הילדים הנכתבים על ידי סופרים דתיים עבור קהל שומר מצוות שאינו משתייך למחנה החרדי, אין קטלוג נפרד לספרות הילדים הדתית. ספרות זו נתפסת ככלולה בתוך ספרות הילדים החרדית. ייתכן שהעובדה שספרות זו אינה מעמידה קטגוריה משל עצמה יש בה ביטוי לקושי של החברה הדתית-לאומית בתחום הזהות וההגדרה העצמית.

### בין אטלס לאורבך

החל משנות השבעים של המאה הקודמת חל שינוי בערכים המובעים בשירה לילדים, זאת לצד מעבר מגישה חברתית קולקטיבית לגישה אינדיווידואלית. שינוי זה בא לידי ביטוי בהיעדרם של ערכים לאומיים כמו אהבת הארץ, נתינה ונאמנות למדינה מן השירים, ובהתנתקות מקשר, אפילו אסוציאטיבי, לעולם היהדות.

שירי הילדים שנתחברו מאז שנות השבעים ואילך, מעמידים במרכז את צורכי הילד היחיד ולכלל היותר מסגרות חברתיות הקרובות אליו ביותר כגון המשפחה (ברוך, 1998).

שיריו של אורי אורבך הושפעו מ"המהפכה האטלסית". אורבך כתב טקסטים דומים לאלו של אטלס (כעין שירים קצרים) ודאג להתאימם לציבור הדתי מבחינת התכנים, השפה והתובנות הסטיריות ששזר בשורתם התחתונה. אפשר למצוא נקודות השקה בין התכנים שבהם עסקה שירתו של אטלס לאלו שבהם עסקה שירתו של אורבך. ההשראה ששאב אורבך מאטלס ניכרת גם בבחירת המילים, בסגנון הכתיבה ובאופייה. ההבדל הבולט בין יצירותיו של אורבך לאלו של אטלס קשור לקהל היעד: אורבך ייעד את כתיבתו לציבור הדתי, שאליו השתייך, והיא עולה בקנה אחד עם השקפת עולמו ועולם החברה שממנה בה ואל ילדיה הוא כותב: הוא נמנע משימוש בגסויות ובאמירות מפי ילדים שיש בהן חוצפה כלפי הורים (או אמירות העשויות להתפרש כחוצפה), וכן ממתחת ביקורת או ביטוי מחאה אירונית כלפי מנהגים מסוימים המאפיינים את אורח החיים הדתי.

יהודה אטלס ואחריו גם אורבך, יצרו שירי חידה ומשחק, שירים בעלי נימה פיוטית ושירים הומוריסטיים הנושאים אופי של מחאה כלפי עולם המבוגרים. השירים מצטיינים במקצב, בחריזה ובמזיקליות טקסטואלית. בניסוח שנון, עוקצני ומשכנע הם מתארים סיטואציה מוכרת מחיי הילדים ומהווייתם, ושזורים בתיאורים מבעים רגשיים שעיצובם מהודק ומדויק.

בשיריו של אורבך, בדומה לאלו של אטלס, ניכרת אותה הבנה של נפש הילד, כפי שעולה מהדרך שבה הילדים שבשירים חווים דברים, חושפים סודות, מאויים ותסכולים, מגיבים לסביבה ותופסים את עצמם בתוכה. ייתכן שזו הסיבה שיצירותיהם זכו להכרה רחבה שחצתה קווי הפרדה בין מגזרים, עדות ושכבות סוציו־אקונומיות ונותרו רלוונטיות עד היום. כל מי שקורא את השירים מרגיש שהם מדברים עליו.

קְשָׁאָבָא מְפָסִיד אֶצְלִי בְדוֹמִינוּ  
אֲנִי כָּל כֶּה שְׂמִיחַ  
עַד שֶׁלֹּא אֶכְפֹּת לִי  
שֶׁהוּא נוֹתֵן לִי לְנַצַּח.

(והילד הזה הוא אני / אטלס, 1977)

הַקְצִיצָה שֶׁנִּפְלָה לִי  
הִיְתָה חֲצִי אֶכוּלָּה  
וְאֵת זֹאת שֶׁאֲמַא נִתְּנָה לִי,  
אֲנִי צְרִיךְ לְהִתְחִיל מֵהַתְּחִלָּה!

אורבך צעד אפוא בדרך שסלל אטלס, אבל פנה ממנה לשביל ייחודי שלאורכו חוויות ודמויות מעולמם של הילדים הגדלים בחברה הדתית־לאומית, שהם־הם קהל היעד של יצירותיו (אם כי גם בציבור החרדי זכו היצירות לאהדה והורים רכשו את ספריו לילדיהם). אורבך איננו מנסה לחנך את קוראיו: "אני לא אומר לילדים 'תשמרו מצוות'. אני מתייחס אליהם מראש כשומרי מצוות," הסביר בריאיון עימו, והוסיף את התובנה שבבסיס גישתו וכתבתו: "אני מראה להם שהעולם שלהם



הוא עולם נורמלי ורגיל. הילד שנוטל ידיים בודק אם השעון שלו עמיד נגד מים. אני לא אומר לו 'טיטול ידיים כי אז תראה שהשעון שלך עמיד למים'. זה פשוט עומד שם ברקע, וזה החידוש בסדרה הזו. זה גם נותן הזדמנות לילד חילוני לגמרי להכיר את הילד הדתי" (ון לואן, 2007).

אורי אורבך חרז את חוויותיהם של ילדים ממשפחות דתיות שמכירים את הוויי בית הכנסת. בשפה שירית מוצגות האנקדוטות מחיי הילד הדתי-לאומי החי בחברה מעורבת של דתיים וחילונים. ההתמודדויות הספציפיות שלהן נדרש הילד שמשתייך לחברה הדתית-לאומית מוצגות מנקודת מבטו של הילד העומד במרכז היצירה.

אורבך משתמש בהומור פנימי כדי לתאר את הליקויים השונים בחברה הדתית (שגב, 2009). אפשר לראות זאת בסדרת הספרים "אולי בשבת יזרקו סוכריות", "בגלל ילד אחד", "ילדה כמוני" ו"באיזה שבט אתה", שבהם מתאר אורבך בצורה מבודחת התמודדויות ערכיות שאליהן נחשף הילד הדתי-לאומי.

רק כְּשֶׁחֲטַפְתִּי גּוֹל,  
הֵם הִתְחִילוּ לְכַעַס  
וְאָמְרוּ: "הִפְסְדָנוּ  
רק בְּגִלְלֵ הַדּוֹס".

(אולי בשבת יזרקו סוכריות / אורבך, 1996, עמ' 42)

לְמָה הַשְׁחִיָּה הַנִּפְרָדֶת לְדֵתִים  
תִּמְיֵד בְּשָׁעוֹת שְׁהִמִּים קְפוּאִים?  
לְמָה בְּעֶזְרַת נָשִׁים  
אֵף פִּעַם אֵין מִסְפִּיק חֲמָשִׁים?  
וְלְמָה מַעֲלִית שְׁבֶת  
נוֹסַעַת כָּל־כֶּף לְאַט?

בֵּין הַפּוֹתְרִים נְכוֹנָה יִגְרַל פָּרֶס:  
שְׁחִיָּה בְּשֵׁשׁ בְּבִקֹּר בְּבִרְכָּה שֶׁל הַמִּתְנָ"ס.

(ילדה כמוני / אורבך, 1999, עמ' 37)

הייחודיות בהומור של אורבך נובעת מכך שהוא מכיל אילוזיות ושיבוצים מן המקורות, דבר המצריך בקיאות בטקסטים מקראיים, הלכתיים ובאורח החיים הדתי. עם זאת, תיאוריו אינם מורכבים או מסובכים (מזרחי, 2016):

בְּשַׁבַּת אַחַת  
אֲחֲרֵי בְרִמְצָה חֲלוֹנִית  
רְאִיתִי אֲנָשִׁים עִם כֶּפֶה,  
בְּמִכּוֹנִית.

(אולי בשבת יזרקו סוכריות / אורבך, 1996, עמ' 11)

הַשֵּׁךְ שֶׁמְעֵשֵׂן בְּשַׁבַּת  
מִסְתִּיר אֶת הַסִּיגְרֵה כְּשֶׁאֲנַחֲנוּ עוֹבְרִים,  
וְגַם אֲנַחֲנוּ  
עוֹשִׂים אֶת עֲצָמֵנוּ לֹא רוֹאִים.

(אולי בשבת יזרקו סוכריות / אורבך, 1996, עמ' 16)

לפי תאוריה מרכזית בחקר ההומור, בבסיס ההומור שוכנת אי־התאמה. על פי הידע שרכשנו, אנו יודעים מה נחשב 'מתאים', וכשאנו קוראים או שומעים סיפור מעשה, עדים להתרחשות מסוימת וכדומה – נוצרת במחשבתנו ציפייה לגבי המשך. אם המשך איננו מתאים לציפייה אלא "שובר" אותה – נוצר הומור ונגרם צחוק. חוסר ההתאמה יכול להתקיים בין רעיונות, בין בני אדם שונים, בין התנהגות של אדם לערכים שהוא דוגל בהם, בין מצבים ועוד. פירוש הדבר שזיהוי ההומור תלוי במידה רבה בידע שרכשנו, ובמקרים שהידע שעליו התבסס מי שיצר את ההומור חסר לנו – לא נוכל לזהות שהומור לפנינו ובוודאי לא להבינו (ברגסון, תשל"ה).

הדברים אמורים בהומור המבוסס על ידע מדעי, על ידע היסטורי או אנושי ועוד. גם ידע בתחומי היהדות עשוי להיות נחוץ לפיענוח ההומור, במקרה שמדובר בהומור יהודי, שבו נעשה שימוש ביצירתו של אורבך. בקרב רוב חוקרי ההומור היהודי שוררת תמימות דעים לגבי מאפייניו המובהקים:

הומור של יהודים, מתייחס אל יהודים, צומח ממקורות יהודיים, מביע את העולם היהודי, מבטא את הרגישויות היהודיות, ניתן בפי דמויות יהודיות הנושאות שמות יהודיים, לקוח מעולם התכנים היהודיים ומשקף את מציאות החיים היהודית.

(כהן, תשס"ד)

שתי הדוגמות שהובאו לעיל, ממחישות את חשיבות הידע שבבסיס ההומור – להבנתו, לדוגמה: מי שאיננו יודע שההלכה אוסרת נסיעה בשבת, מן הסתם לא יתפוס את האבסורד שבמראה אנשים חובשי כיפה הנכנסים למכונית בשבת ולא יבין את פשר הסתרת הסיגריה והעמדת הפנים בעניינה.

ואם כי ההומור קיים מקדמת דנא גם במקורות התרבות היהודיים, במדרש ובבתי הכנסת, החידוש ביצירותיו של אורבך הוא בכך שזו הפעם הראשונה שנעשה שימוש בהומור דתי כדי לבקר באופן ציני את חינוך ההורים. כיבוד הורים בהלכה היהודית הוא מעין טאבו, ערך עליון, שלא יאה לצחוק עליו (מזרחי, 2016). מבחינה זו, אורי אורבך פרץ דרך ופתח ערוץ לביטוי הומוריסטי ייחודי בתוך המסגרת השמרנית של חיי הדת.

ההומור שבו משתמשים אטלס ואורבך, הוא הומור מגוון הן מבחינה מילולית הן מבחינה עלילתית. זהו הומור אסוציאטיבי, הטרוגני הפונה לשכבות גיל שונות.<sup>16</sup> להלן מספר דוגמאות שממחישות את הקווים המשותפים מבחינה סגנונית, רעיונית ושפתית בין שיריו של אטלס לאלו של לאורבך:

16. להרחבה ראו: גונן, 1991; רו, תשס"ו.

## קיוסק

אָנִי חוֹשֵׁב  
שְׁהֵכִי טוֹב לְהִיּוֹת  
יְלָדִים שֶׁל בַּעֲלֵי  
קְיוֹסְקִים וַחֲנִיּוֹת.

(והילד הזה הוא אני / אטלס, 1977)

קָנִיתִי בְּקְיוֹסְק שְׁלִמְטָה  
מִתְּנָה לְאַחִי  
חֲבִילָה שׁוֹקוֹלָד –  
אָבֵל עַד שֶׁעֲלִיתִי הַבַּיְתָה  
נִשְׁאַר רַק רְבוּעַ אֶחָד.

(ורק אני לא / אטלס, 1995, עמ' 27)

רַק בְּקְיוֹסְק שֶׁל דָּוִד  
עוֹד יֵשׁ כְּמָה,  
אָבֵל הוֹן כְּבָר לֹא טְעִימוֹת.

(בגלל ילד אחד / אורבך, 1997, עמ' 14)

## טלפון

עד לשנת 2001 שבה הפך הטלפון הסלולרי למכשיר המרכזי ליצירת תקשורת בין אנשים, הטלפון הביתי תפס מקום מרכזי בחיי ה"אני" בשירים. זו הסיבה שאטלס בשנות השמונים ואורבך בשנות התשעים, מציגים את הילד כמי שעודנו מתפעל ממכשיר הטלפון הביתי.

כָּל פַּעַם שֶׁהִטְלֵפּוֹן מְצַלֵּל  
אָנִי רָץ לְהָרִים.  
אָנִי יוֹדֵעַ שֶׁזֶה לֹא בְּשִׁבְלִי –  
אָבֵל אָנִי אוֹהֵב  
לְדַבֵּר עִם אָנָשִׁים.

(והילד הזה הוא אני / אטלס, 1977)

לְפַעְמִים נוֹרָא מִתְחַשֵּׁק לִי  
לְעִשׂוֹת דְּבָר מְשֻׁנָּה:

לְחַיֵּי סֵתֶם מְסַפֵּר בְּטֹלְפוֹן –  
וְלִרְאוֹתַי מִי יַעֲנֶנָּה.

(זבוב על האף / אטלס, 1996, עמ' 24)

סֵפֶר הַטֵּלְפוֹנִים הִחְדָּשׁ  
הַגִּיעַ.

אֲנִי יֹשֵׁר בְּיָדְךָ  
אִם הַשֵּׁם שֶׁלְּנֹו מוֹפִיעַ.

(בגלל ילד אחד / אורבך, 1997, עמ' 25)

פַּעַם שֶׁכִּחְנוּ  
לְנִתְקַת אֶת הַטֵּלְפוֹן  
לְפָנַי שֶׁבַת,  
אֲבָל לֹא צִלְצְלוּ  
אֶפְלוּ פַּעַם אַחַת.

(אולי בשבת יזרקו סוכריות / אורבך, 1966, עמ' 30)

לְהִתְקַשֵּׁר אֶל עֲצָמַי –  
גַּם אִם כָּל הַזְּמַן תִּפְּוֹס.

(בגלל ילד אחד / אורבך, 1997, עמ' 44)

## אופניים

בשיריו של אטלס ובאלו של אורבך תיקון האופניים הוא חוויה לא פחות מכווננת מאשר הרכיבה עליהם. אטלס מתאר את האומללות של הילד מכך שהאופניים אף פעם לא מתקלקלים ואין לו מה לתקן. אורבך בשירו מספר על מתקן אופניים מיתולוגי מהתקופה שבה אביו היה ילד.

יֵשׁ לִי  
אוֹפְנִים חֲדָשִׁים  
וְאֲנִי כָּל־כֶּה מְסֻבּוֹ;  
הֵם אֵף פַּעַם לֹא מִתְקַלְקְלִים  
וְאִין לִי מֶה לְתַקֵּן.

(ורק אני לא / אטלס, 1995, עמ' 37)

פִּינְחָס מֵהַאֲפִנִּים נִפְטָר.  
הוא תִּקְוֶה אוֹפְנִים שְׁנִים,  
כְּשֶׁאֲבֵא וְהַחֲבָרִים שְׁלוֹ  
עוֹד הֵיוּ יְלָדִים.

(בגלל ילד אחד / אורבך, 1997, עמ' 30)

## מקלחת

בשירים של אטלס ושל אורבך העוסקים במקלחת הילד החילוני והילד הדתי רואים במקלחת היומית מעין עונש ואפילו עינוי, שאילו היה הדבר תלוי בהם, היו מוותרים עליו בשמחה רבה.

כְּשֶׁאֲנִי פוֹתֵחַ  
אֶת הַמַּיִם  
וְטִפּוֹת קְרוֹת  
בְּאוֹת,  
אֲנִי רוֹחֵץ  
אֶת הַיְדִים  
רַק בְּקִצּוֹת  
הַאֲצְבָּעוֹת.

(והילד הזה הוא אני / אטלס, 1977)

דִּוְקָא בְּאַמְצַע הָאֲמִבְטִיָּה,  
כְּשֶׁטוֹב לִי וְחָם לִי וְכִיף,  
לְבָרֵז שֶׁל הַקְּרִים  
מִתְחַשֵּׁק פְּתֵאוֹם לְטִפְטָף.

(זוב על האף / אטלס, 1996, עמ' 25)

אִם הַיּוֹם בְּאַמְת  
הַיּוֹם־הַלְּדֵת שְׁלִי  
וְכֹל מֵה שְׁאֲנִי עוֹשֶׂה  
אֶת סוֹלַחַת -  
אֲזִ אֲנִי הוֹלֵךְ הַיּוֹם לִישׁוֹן  
בְּלִי לַעֲשׂוֹת מְקַלַּחַת.

(ורק אני לא / אטלס, 1955, עמ' 39)

לְכָבוֹד שֶׁבֶת מִתְקַלְחִים בְּיוֹם שְׁשִׁי  
 אֶפְשָׁר גַּם בְּעָרְב, בְּיוֹם הַמִּישִׁי.  
 אֲבָל אִם הִתְקַלְחֶתֶם  
 יוֹם יוֹתֵר מְקַדָּם,  
 זֶה לֹא לְכָבוֹד שֶׁבֶת.  
 הִתְקַלְחֶתֶם סְתָם.

(אולי בשבת יזרקו סוכריות / אורבך, 1966, עמ' 24)

בְּתֵל־אָבִיב שֶׁבֶת נִכְנָסֶת  
 שְׂמוֹנֶה־עֶשְׂרֵה דְקוֹת אַחֲרֵי יְרוּשָׁלַיִם,  
 אִזּוּ בָטַח הֵם מִסְפִּיקִים לְהִתְרַחֵץ  
 גַּם מֵאַחֲרֵי הָאֲזָנִים.

(אולי בשבת יזרקו סוכריות / אורבך, 1996, עמ' 28)

### ל"ג בעומר

השפעתו של אטלס על אורבך ניכרת בבחירה זו של אורבך דווקא בל"ג בעומר מבין כל החגים בלוח השנה העברי. אטלס לא בחר באחד המועדים הדומיננטיים כמו סוכות, פסח ושבועות, אלא במועד שולי, ואורבך הולך בעקבותיו.

לְרִקְדַּת סְבִיב הַמְדוּרָה  
 עִם כָּל הַיְלָדִים  
 וְלְחֹזֵר הַבֵּיתָה מְאָחָר  
 עִם רֵיחַ עֶשֶׂן בְּבָגְדִים.

(זבוב על האף / אטלס, 1996, עמ' 11)

אֶת תַּפְוִיחַ־הָאֲדָמָה שֶׁצָּלִינוּ  
 בְּמִדּוּרַת ל"ג בְּעֵמֶר  
 אֶף אֶחָד לֹא אָכַל –  
 כִּי הַפֶּה לְגַחַל.

(והילד הזה הוא אני / אטלס, 1977)

הַכִּי בָּיִת  
 לְהַכִּין בְּל"ג בְּעֵמֶר  
 מְדוּרָה עִם הָעֵצִים הַכִּי גְבוּהִים

וְלִרְאוֹת אֵיךְ מִהַמְדִּירוֹת הָאֲחֵרוֹת  
פְּתָאוֹם כָּלֶם בָּאִים.

(אולי בשבת יזרקו סוכריות / אורבך, 1966, עמ' 32)

## קניות

בשני השירים הבאים, מבליטים אטלס ואורבך את התיאבון חסר הגבולות של הילד המצוי בעיצומו של מסע קניות. הוא רוצה הכול: כל מה שהוא רואה נתפס כנחוץ בעיניו, ואילו בעיני הוריו מדובר בדברים מיותרים. בהקשר זה קיים דמיון בין הילד החילוני לילד הדתי שכן שניהם חווים באופן זהה את חוויית הקניות.

כְּשֶׁאֲנִי כָּבֵר אֶהְיֶה גְדוֹל  
וְיִהְיֶה לִי בָּנִים וּבָנוֹת  
אֲנִי אֶקְנֶה לָהֶם כָּל  
מֵה שֶׁלִּי לֹא הִסְפִּימוּ לְקַנּוֹת.

(זבוב על האף / אטלס, 1996, עמ' 15)

”כָּבֵר בְּזַבְזוֹנוֹ מְסַפֵּיק;  
תִּשְׁאִיר מִשֶּׁהוּ בְּחִנּוֹת;  
יֵשׁ לָךְ עֵינַיִם גְּדוֹלוֹת;  
כֶּסֶף לֹא צוֹמֵחַ עַל הָעֵצִים;  
אֲזַמָּה אִם לְדָנִי יֵשׁ?  
[...]

דְּבָרִים כְּאֵלֶּה אֲמַא אוֹמְרֵת תָּמִיד  
כְּשֶׁאֲנַחֲנוּ מְסִתּוֹבְבִים בְּחִנּוֹת.

(בגלל ילד אחד / אורבך, 1997, עמ' 20)

לצד ההשראה ששאב אורבך מיצירותיו של אטלס בשימוש באותן מטבעות לשון, בבחירת הנושאים החברתיים, בחריזה, בהומור, בתבנית השיר הקצר, בתיאורי המצב ובמבע שחותם כל שיר, הוא נמנע מלכתוב מקבילות לשירי אטלס בשירים הבעייתיים במיוחד, כמו למשל: ”גִּרְיַח שֶׁל כָּלֶב / וְגִרְיַח חֲתוּל / וְגִרְיַח שֶׁל קָקִי / בְּתוֹךְ הַחֲתוּל” (אטלס, 1996, עמ' 32); ”וּבְתוֹךְ הָרְאֵי שֶׁבְּקִיר / רְאִיתִי לְעֶצְמִי אֶת הַתַּחַת” (אטלס,



1995, עמ' 15); "העור שֶׁל הַשּׁוֹמֵמִית עַל הַקִּיר / כָּל־כֶּף שְׁקוּף, / שְׁאֶפְשֵׁר לְרֹאוֹת לָהּ תְּקַקָּא / בְּתוֹךְ הַגּוֹף" (אטלס, 1995, עמ' 42); "בְּבִקְרָה / כְּשֶׁאֲנִי קָם / אֲנִי כֹל כֶּף צָרִיךְ לְפִשְׁתּוֹ, / עַד שֶׁבְּקֵשִׁי / אֲנִי מְצָלִיחַ לְכַנּוֹ" (אטלס, 1995, עמ' 22).

אורבך, בשל היותו אדם דתי, לא השתמש במילים אלה שאינן מאפיינות את סגנונו. שיריו המתריסים מבחינה ערכית-רעיונית של אטלס אף הם לא זכו למקבילות ביצירתו של אורבך.

כאמור, ההבדלים בין תפיסות העולם של שני המחברים משתקפים ביצירותיהם. אטלס מתאר תרחישים שעשויים לעלות בהרהוריו של ילד ולעורר בו תהיות. אותם התרחישים רחוקים עד מאוד מעולמו של הילד הדתי, והילד ביצירתו של אורבך לא יתחבט בהם כלל. בקטע הקצר של אטלס הילד תוהה לגבי נישואי שתי בנות והליכה לבית הספר בשבת – מחשבות שכפי הנראה אינן מטרידות את הילד הדתי.

אִם בַּת תִּתְחַתֵּן עִם בַּת  
וְרֵבָה יַעֲשׂוּ מְזִית –  
אָז הַיְלָדִים יֵלְכוּ לְבֵית־סֵפֶר בְּשַׁבָּת  
וְכָל הַשְּׂבוּעַ יִשְׁאָרוּ בְּבֵית.

(ורק אני לא / אטלס, 1995, עמ' 14)

אטלס מפרט את רצונות הילד על פי סדר עדיפויות:

אֲנִי רוֹצֶה,  
אֲנִי מִמָּשׁ מֵת,  
שֶׁיְהִיָּה לִי כָּל־כֶּף  
שְׁלִי בְּאַמָּת.  
וְאִם לֹא כָּל־כֶּף  
אָז לְפָחוֹת –  
שֶׁאֲמַא תוֹלִיד לִי  
אָח אוֹ אָחוֹת.

(ורק אני לא / אטלס, 1995, עמ' 10)

מי שהיה אחרון ברשימתו של אטלס, זוכה למעמד גבוה ביצירתו של אורבך:

אֶנְחָנוּ אֶרְבָּעָה יְלָדִים  
וְשְׁנֵי הוֹרִים בְּלֵבָד.  
אֲנִי הַשְּׁלִישִׁי  
וְאַחֲרַי אֶח אֶחָד.

(אולי בשבת יזרקו סוכריות / אורבך, 1996, עמ' 19)

אטלס מתאר ילד שמשתוקק לכלב, ואם לא כלב, אזי הוא מתפשר על אח או אחות. לעומת זאת אורבך בשירו מתאר את המשפחה הדתית מרובת הילדים. השיר מייצג את מקומו של התא המשפחתי בחברה הדתית ובחברה בכלל, ונראה שהשקפת העולם הדוגלת בריבוי ילודה ורואה בו ערך, באה לידי ביטוי גם בספרות הילדים (תבור, 2016).

אטלס שם בפי הילד אמירה המבטאת בררנות באוכל:

כְּשֶׁנּוֹתְנִים לִי מֶרֶק -  
אֲנִי רוֹצֶה קְצִיצָה.  
כְּשֶׁנּוֹתְנִים קְצִיצָה -  
אֲנִי רוֹצֶה תְּפוּחֵי אֲדָמָה.  
רַק כְּשֶׁנּוֹתְנִים לִי שׁוֹקוֹלָד -  
אֲנִי רוֹצֶה שׁוֹקוֹלָד.

(והילד הזה הוא אני / אטלס, 1977)

וביצירתו של אורבך, במקום בררנות מופיע בירור:

מְקוּפְסָה שֶׁהֵבִיא לוֹ מְשׁוּיָץ דוּד אֶשֶׁר  
יוֹסִי חֶלֶק קְבִיּוֹת שׁוֹקוֹלָד  
וְעַד שֶׁבִּרְתִּי אִם זֶה כֶּשֶׁר  
לֹא נִשְׁאַרָה לִּי אֶפְלוֹ אַחַת.

(אולי בשבת יזרקו סוכריות / אורבך, 1996, עמ' 36)

שוקולד, הממתק האהוב על רוב הילדים מופיע ביצירות של שני המחברים, אבל ביצירתו של אורבך הוא, מקבל משמעות ייחודית:

לפני שייגש להתכבד, הילד הדתי חייב לברר אם השוקולד כשר. הוא לא יכול להיות חלק מקבוצת הילדים המכניסה את קוביות השוקולד לפה בלי לבדוק את טיבן. אורבך מתאר כיצד באים לידי ביטוי הערכים שהוטמעו בילד שהוא "אני", הבוחן בעצמו את כשרותו של השוקולד, אף שהוא מודע לאפשרות שהוא עלול להפסיד אותו בסופו של דבר.

## סיכום

נראה כי שיריו של אורי אורבך נכתבו כהמשך וכחידוש לשיריו של יהודה אטלס. כתיבתו של אורבך עוסקת בנושאים אישיים, המדגישים את חוויותיו הייחודיות של הילד הדתי-לאומי, את הבעיות הנוגעות לערכים ולאמונה שעומן מתמודד הילד החי בחברה מעורבת ומלאת אתגרים חינוכיים. הניתוח שהוצג לעיל הוא בבחינת תמונה פנורמית של השתקפות יחסי ילד וסביבה בחברה הדתית-לאומית על גווניה.

הפערים האידיאולוגיים והחינוכיים בין הספרות החילונית לילדים לבין הספרות הדתית לילדים מצטמצמים בשיריו ההומוריסטיים של אורי אורבך ומבטאים את תהליך ההגדרה העצמית של הילד בחברה הדתית-לאומית. אף כי כתיבתו מושפעת מתהליך ההגדרה העצמית של הילד החילוני שמתאר אטלס בשיריו ההומוריסטיים, מוסיף אורבך נדבך משלו לתהליך הגדרת הזהות.

שירתם של אטלס ואורבך מבטאת נקודת מבט החפה מכל מחויבות דידיקטית. יצירתם מוגבלת ל"אני הדובר" המוצג כיחיד המזוהה רק באמצעות רגשותיו. נקודת מבט זו פותחת פתח להתרסה כלפי עולם המבוגרים ומאפשרת לראות כל נושא כלגיטימי, דבר שלא היה מקובל בחינוך הישן. השימוש בהומור המציג תיאורי מצב, שמסתתרים מאחורי חשיבה נאיבית, חוסר ידע וערבוב מין שאינו במינו, מעלים חיוך אצל הקורא.

נוסף על כך, אפשר למצוא הן ביצירותיו של אטלס הן באלו של אורבך שירים שנכתבו בדגם של "קטלוג": הנצחת נקודת תצפית על כמה אלמנטים תוך קליטת השלם בו זמנית, מעין חלקי תמונה

בתפוזרת שעל הנמען לצרף לכדי תמונה שלמה. הקטלוג (או הרשימה) צריך להיות התבנית היחידה בטקסט (אלמוג ג', 2004). אורבך מציג את המסרים, את הרעיונות ואת הערכים המיוחדים לספרות הילדים הדתית כמו שמירת כשרות וריבוי ילודה תוך הימנעות ממילים שאינן הולמות את החינוך הדתי.

על תופעת ההשפעה של יוצרים על יוצרים כתבה גוברין (2010):

לא פעם הסופר עצמו מודע להשפעות שהיו עליו, שספג מהן, שראה בהן מודל לחיקוי עד שמצא את קולו העצמי, והוא אף מעיד עליהן בראיונות ובהזדמנויות שונות. אבל לעתים קרובות גם הסופר עצמו אינו מודע להשפעות עליו, ורק "מומחים" יכולים לזהותן ולאתרן. למעשה, כל מה שאדם חווה בחייו משפיע עליו, בודעין ובלאיודעין. חוויות ואירועים חיובים ושליליים, תרבותיים, אמנותיים, ספרותיים, אבל לא פחות גם.

(עמ' 14)

ההשוואה בין יצירותיהם של שני המחברים העלתה הבדלים המשקפים את השוני בין תפיסות העולם של השניים, והיא מעוררת שאלה הנוגעת לספרות הילדים בכלל: האם יש להתאים ספרות זו למגזר מסוים? ברזילי (2015) טוענת שספרות ילדים צריכה לגעת במקום הכי 'ילדי', פנימי ואישי של הקורא הרך. עליה לגעת בנפשו בטרם היא עוטה על עצמה אידאולוגיות, ערכים ועקרונות, בטרם היא מבינה שהיא מיועדת למגזר כזה או אחר. היא צריכה לגעת בחוויות הבסיסיות, להצית את הדמיון, לזרוע קסם, לצבוע את המילים בצבעים ולפתוח את התיאבון ואת הסקרנות לעולמות מרתקים, רחוקים מן העין.

אם כך, השאלה אם יש להתאים ספרות זו למגזר מסוים נותרת ללא מענה. אלמלא סיפק אורבך להורים הדתיים חלופה לשיריו של אטלס, האם היו מכניסים לביתם את שיריו של אטלס? האם היו מקריאים אותם לילדיהם? האם היו מלמדים את יצירותיו של אטלס בגנים ובבתי הספר הדתיים? נראה שטוב עשה אורבך כשאימץ את

”הסגנון האטלסי” ושינה מעט את תכניו, כדי שילדים במגזר הדתי יוכלו גם הם לקבל העשרה שפתית ואף פורקן רגשי. באמצעות שירתו הביבליותרפית, ההומוריסטית, הצינית, שמאפשרת גם מעט התרסה ודרכה משגרת מסר ”חינוכי” להורים, הצליח אורבך להקל מעט את רוחם הנוקשה של האיסורים הדתיים.



## הכמיהה לילד

הכמיהה שנכזבה וביטויה השירי

### מבוא

משוררים עברים רבים ובהם לאה גולדברג, חיים נחמן ביאליק ומרים ילן-שטקליס, שלושה משוררים עבריים חשובי ילדים, כתבו שירים לילדים ועסקו ביצירתם גם בחוויית ההורות. לרבים מהמשוררים חוויה זו הייתה חלק בלתי נפרד מחייהם, ואך טבעי שהיא באה לידי ביטוי גם ביצירתם, ובייחוד ביצירות המיועדות לילדים. אשר לשלושת המשוררים האלה – הידיעה שמעולם לא זכו להעמיד צאצאים, ובכל זאת כתבו יצירות כאלה מעוררת שאלות ותהיות, ובראשן: מאין שאבו את השראתם לכתיבה על חוויה שלא חוו מעולם? כיוון שמקובל לומר שהשירים הם כלי שבו באים לידי ביטוי רעיונות, השקפת עולם וגם מחשבות המעסיקות את מחבריהם, יש להניח שגם הכמיהה לילד תבוא לידי ביטוי בשיריהם של המשוררים שלא זכו לילדים משלהם. כיצד אפוא משתקפת הכמיהה לילד בשיריהם של משוררים אלו? האם אפשר למצוא קווים משותפים בין ביטויי הכמיהה של שלושתם או שמא כל אחד מהם ביטא את כמיהתו בדרך המיוחדת לו? ואולי אין כמיהתו של האחד דומה לכמיהתו של רעהו? האם כמיהתן של המשוררות (נשים, שלא זכו להיות אימהות) שונה מכמיהתו של המשורר (גבר, שלא זכה להיות אב)? עד כמה עמוק היה כאבם בשל היותם חשובי ילדים? גם אם לא נדע את כל הפרטים, בהיעדר ידיעה ברורה שמדובר בבחירה (אל-הורות), יש לשער שהם חוו לא מעט קושי וצער, ומחשבה זו מעוררת חמלה ותהיות נוספות: האם היה להם עם מי לחלוק את הכאב? האם זכו לתמיכה, ואם כן – ממי? ושמה הופעל עליהם לחץ דווקא (משפחתי או חברתי)? האם נתנו

\* פרק זה מבוסס על המאמר "אין לכאב בית מלבד השיר" (ברשימה: דורי, 2015).

לרגשותיהם ביטוי בשיריהם בגלוי? ושמה ביטאו אותם אבל רק בין השיטים ובמובלע? וכמובן עולה השאלה אם השירה שימשה להם כלי טיפוליועזרה להם בהתמודדות הקשה. אין ספק שכתבה על ילדים ובשביל ילדים למי שבמעגל חייו האינטימי אין ילדים – היא חוויה לא פשוטה: כשהוא רואה לנגד עיניו ילדים הנהנים מן היצירה, אלו לעולם לא יהיו ילדיו שלו, גם האפשרות לפענח את התחושות ששיר שנכתב זה עתה מעורר בילד – אינה זמינה. ועוד ועוד.

השאלות והתהיות רבות, ובפרק זה נעיין בשירים אחדים של משוררים אלו, ולנסות להבין מתוכם את שהתחולל בנשמתם ובעולמם. "ננסה" נכתב כאן, ולא בכדי: נשמתו של אדם ומחשבותיו הכמוסות – נסתרות מעיני זולתו. אין בכוונתנו להציג ניתוח פסיכולוגי מוכח ובדוק. אין זה מתפקידנו ואין זו זכותנו. כל כוונתנו לנסות ולהבין, ומתוך כך אולי גם לפתח רגישות כלפי אנשים החיים בקרבנו היום וחווים קשיים דומים.

## לאה גולדברג

לאה גולדברג לא נישאה מעולם ולא זכתה להעמיד צאצאים. הכאב תפס מקום רב בחייה, ונראה שלקשר שלה עם הוריה היה חלק לא מבוטל בכאב שמטבע הדברים בא לידי ביטוי ביצירתה (קורל, 2010). אביה שסבל מהפרעת דחק פוסט־טראומטית, עורר בה רגשות אשם (ראו לעיל בפרק על המורה האומן), והקשר שלה עם אימה גם הוא היה רחוק מלהיות אידיאלי (ראו להלן). אומנם אפשר למצוא ביצירותיה עדות לאהבתה לגברים ולילדים, ואולם למימוש אהבות אלו בחיי זוגיות והקמת משפחה לא זכתה. הכאב העצום שהסבו לה אהבותיה הנכזבות ובדידותה עולה מיצירותיה. הקשר בין גולדברג לאימה היה רחוק מקשר בריא בין אם לבת. גולדברג נותרה לחיות עם אימה, ובעשותה כן קיבעה למעשה את מצבה ומעמדה – רווקה הממלאת את תפקיד הבת.

בשיר "מדוע הילד צחק בחלום" (גולדברג, 2011, עמ' 62–63) נכנסת גולדברג לעולם החלומות של הילדים. הקשר בין האם לילד מתבטא בהתעניינותה של האם בצחוקו של הילד בחלום ובחיוך שהילד מחייך אליה טרם פקח את עיניו:

הַלֵּילָה הַיְלֵד צָחַק בְּחֵלֹם.  
 מִדַּעַי הַיְלֵד צָחַק בְּחֵלֹם?  
 אוֹלֵי הוּא חָלֵם שֶׁהַפִּיל הַגָּדוֹל  
 יָשָׁב וְשָׁחַק עִם הַיְלֵד בְּחוֹל,  
 אוֹלֵי...

שלושה חלומות אפשריים מציעה גולדברג בשירה: בכל בית – חלום. שלושת הבתים וכולם מסתיימים בתהייה: "אולי...". האם תוהה על מה חולם הילד ומנסה לשער מה עשוי היה להופיע בחלומו, אך לדעת בוודאות – איננה יודעת.

באמצעות ההשערות גולדברג משתדלת להכיר את נפש הילד ואת המצבים העשויים לגרום לו לחייך או לצחוק. השערותיה מאפשרות לה להיכנס לעולם הדמיון והמשחק של הילד ולהכניס איתה לתוך כל סיטואציה מדומיינת גם את הילד. נראה שגולדברג אכן מסוגלת להתנתק מדפוסי החשיבה של המבוגרים ולדמיין תמונה ההולמת ראייה של ילדים. בעיני ילד הפיל, למרות גודלו, הוא דמות חביבה ולא נשקף ממנה איום, ולכן הוא יכול לשחק עימו. ובכל זאת הוא תופס את האבסורד שבתמונת הפיל העצום היושב בארגז החול, ואולי בונה שם ארמונות, ונעזר בדלי ובכף עשויים פלסטיק – ולכן התמונה מעלה על פניו חיוך.<sup>1</sup>

בחלום שמתואר בבית השני השמש הופכת לבלון, אחד המשחקים האהובים על ילדים. בשל משקלו הקל הבלון יכול לעוף בקלילות ממקום למקום, ועובדה זו ולצידה צורת הבלון (הדומה לכדור)

1. הפיל מככב לא רק בשירה של גולדברג. אפשר למצוא בספרות הילדים יצירות רבות שעושות שימוש בפיל, לדוגמה: השיר "פיל פילון" של מרדכי זעירא והסיפור "משפחת הפילפילים" של אלונה פרנקל.



וצבעוניותו – מגרים את חושיו של הילד. מראה השמש שהופכת לבלון – תרחיש בלתי אפשרי במציאות – הוא האבסורד שמעלה חינוך על פני הילד בבית השני.

בחלום שבבית השלישי ייתכן שהסיבה לחינוך אינה בהכרח תמונה אבסורדית (אם כי יש גם כזאת) אלא השמחה שמעוררת בילד המתנה שאימא קנתה בשבילו: האם נוהגת להפתיע את ילדה במתנות, אבל לעיתים אינה נותנת לו אותן מייד אלא מצפינה אותן במקום סתר, ומתכננת לתת לו אותן בזמן אחר. והינה הדובי של הילד מצא מתנה שיועדה לו, ועוררה בו שמחה:

וְשֵׁם הוּא מְצָא מִתְּנָה נְחֻמָּה  
שְׂאֵמָא הַחֲבִיאָה אֶתְמוּל מִיְלֵדָה - .

גולדברג חושפת בשיר זה עיקרון שבבסיס היחסים שבין האם לבנה: מתנות לא מקבלים סתם כך, אלא כפרס על התנהגותו הטובה או מתוך רצון לשמח אותו. המתנות מוסתרות על הארון, במקום גבוה והילד אינו יכול להגיע אליהן, לכן דובון אהרון היה זקוק לכיסא כדי לטפס ולגלות את המתנה שאימא קנתה לו אבל לעת עתה החביאה מפניו.

בשיר "מדוע הילד צחק בחלום" (גולדברג, 2011, עמ' 62) תיארה גולדברג "ילד" ו"אימא" כל שהם, ולעומת זאת בשיר הערש "פזמון ליקינתון" (גולדברג, 2011, עמ' 6) היא מציינת "בני". הילד איננו ילד כלשהוא. הוא הילד שלה. נראה שבשיר זה הכמיהה לילד באה לידי ביטוי בצורה כמעט מפורשת:

וְלְכָבוֹד הַיְקִינְתוֹן  
בְּנֵי יֶשֶׁר אֶת הַפְּזֻמוֹן  
וְשִׁמְחָה גְדוֹלָה מְאוֹד תִּהְיֶה בְּגוֹן.

האווירה בשיר עליזה, היא מתוארת באמצעות מילים, ביטויים וצירופי לשון משדה סמנטי של שמחה: "ניגון עליז", "שמחה וששון", "שמחה גדולה". אולם השמחה אינה אלא כעין רשת הסוואה שמתחתיה מסתתר העצב שחוהה המשוררת, ודומה שהיא מנסה לפצות את

עצמה את עצמה באמצעות המילה "בני". בשיר היא מרשה לעצמה לכתוב את המילה שלא זכתה לומר במציאות של חייה.

**"בת קטנטונת"** (גולדברג, ח"ת) הוא שיר ערש שתרגמה גולדברג מידיש לעברית.

נומי, נומי, בַּת קַטְנָטָנְת  
 נומי חֲמֻדָּתִי.  
 זָמַר יַעֲצֵם עֵינַיךָ  
 אֲשִׁיר לָךְ, יִלְדָּתִי,  
 עֲרִיסָה אֲנַעֲנֶנֶע  
 נומי לְבַתִּי.

למלאכת התרגום מטרה סמויה ווגם גלויה. ברוב המקרים מתרגם בוחר לתרגם חומרים שהוא מזדהה איתם וחש קשר אליהם. גולדברג בחרה בשיר ערש ששרה אם לְבַתָּה שלה ("ילדתי") ומתרגמת את כינויי החיבה שהיא מרעיפה עליה: "קטנטונת", "חמדתי", "ליבתי". כינויים אלה הם כעין מעטה הגנה וביטחון שהדוברת בשיר מכסה בו את בְּתָהּ הקטנה.

בשיר **"הירח הצהוב"** (2013, עמ' 15–16) גולדברג מבטאת את כמיהתה לילדים משלה ומדברת כדרך שאימהות רגילות לדבר: "הקטנים כבר ישנים"; היא מתמקדת בתיאור בן אחד, שראשו עטור תלתלים:

יִלְבֹּו קָטָן שְׁלִי,  
 ראש בְּהִיר עִם תְּלָתְלִים,  
 כָּל תְּלָתְלֵי נְרָדִים מְזָמֵן  
 בְּמָטָה עַל פֶּר לָבָן.  
 וְלִבִּי שְׁלֹו וְקָל  
 כִּי אֶהְבֶּתִי כָּל תְּלָתְלֵי,  
 טוב לְחִיּוֹת וְלֶאֱהוֹב,  
 נומה יִלְדָּה, לְיִלְדָּה טוב!

התלתלים על ראשו של ילד קטן משווים לו מראה שובב ושובה לב. דומה כי בעיני גולדברג תלתליו של הילד מקבלים חיות משל עצמם – “כל תלתל נרדם מזמן”. הכר הלבן שעליו נרדם הילד בשיר מעניק תחושה של שלווה, טוהר ותום. היסוד ההומוריסטי טמון במילים החותמות את הבית הקודם: ואצלנו כאן בפנים | הקטנים כבר ישנים | ואפילו הכבשה | מנדנדת עריסה. גם במקרה זה מאחורי ההומור מסתתר כאב: על פני השטח – תמונה משעשעת, אבל מתחת לפני השטח – מבעבעות קנאה ותחושת החמצה של המשוררת שלא זכתה לנענע עריסה.

הוא הוֹאָה אֶת הַכְּבֶּשֶׂה  
מְנַדְנֶדֶת עֵרִיסָה  
וְרוֹצָה מְאֹד לְכַכּוֹת,  
אֲבָל אֵין לוֹ גַּם דְּמָעוֹת.

את תחושת העצב האישי שלה גולדברג משליכה על הירח. לירח אין בן, גם לא בת, את החגים ואת המועדים הוא חוגג לבד. הוא רואה את הכבשה המנענעת את העריסה ורוצה מאוד לככות, אך גם דמעות אין לו. השימוש המטפורי בירח לתיאור דמות בודדה מוכר גם מטקסטים ספרותיים אחרים המתארים את הירח הבודד, אם כי יש שבהם הכוכבים מתוארים כילדיו.

הניסיונות שעושה גולדברג בבית האחרון, לנחם את הירח, מופנים בעצם אליה עצמה: ש"מישהו יגיד סוף סוף לכולנו 'בוקר טוב!' ייתכן שיש בנחמה עצמית זו תקווה מסוימת שיחול שינוי במצבה, והיא לא תישאר ערירית.

בשיר “**ערב מול הגלעד**” (גולדברג, 2011, עמ' 66) חוזרת גולדברג לכבשה האֵם. בשעה שילדים נרדמים, כל אחד במיטתו, מתרחשת טרגדיה בדיר. הכבשה מגלה שבנה הטלה הקטן אבד, והיא פועה ובוכה. גולדברג מודעת קושי שיוצר שילוב של סצנה עצובה כעין זו בשיר ערש לילדים, ומייד מתקנת את העלילה: הטלה חוזר לחיק אימו ונרדם, והאם נושקת לו ומעניקה לו שם.

יָשׁוּב טָלָה אֶל חֵיק הָאֵם,  
 יִשְׁכַּב בְּדִיר וַיִּרְדָּם  
 וְהַכְּבִּיבָה תִּשְׁק אֹתוֹ –  
 וְהִיא תִקְרָא אֹתוֹ בְּשֵׁם.

הענקת השם לטלה הופכת אותו ליצור אנושי. הטלה איננו טלה, אלא הילד הקטן שאבד לה. בשיר הטלה שב לחיק אימו, ובמציאות, גולדברג נותרת ערירית, ושום ילד איננו מצטנף בחיקה. האם רצתה לחזות בשנת הילדים, שינה מלאכית וטהורה, שינה שקטה ומתוקה. ואולם מכיוון שנבצר ממנה לעשות כן, היא מכניסה דמות פלאית וניסית לשיר, אליהו הגלעדי. דמות זו מגשימה את מאווייה ויורדת בסתר להתבונן בילדים בשנתם.

וְהִנְבִּיא הַגְּלֻעָדִי  
 יוֹרֵד דּוֹמָם אֶל הַבְּקָעָה  
 לַחֲזוֹת בְּשָׁנַת הַיְלָדִים.

יותר מחמישים שנה לאחר פרסום השיר, סיפרה עליו יעל נאמן בספרה האוטוביוגרפי "היינו העתיד". והסבירה כיצד הבינו את השיר היא וחבריה בבית הילדים בקיבוץ יחיעם בתחילת שנות השישים. הבנת הילדים מעידה שהמסר החתרני ששילבה גולדברג בשירה אכן נקלט:

יום אחד הגיעה לאה גולדברג לבקר ולהרצות באפיקים שבעמק, הקיבוץ השכן של דגניה, ונשארה לישון שם. באותו לילה כתבה שם שני שירי ילדים שאותם הקדישה לילדי אפיקים [...] גולדברג כתבה שם, ב"ערב מול הגלעד", את תחושותיה לגבי הלינה המשותפת. היא ריחמה על האם שבנה אבד, והחזירה בשיר את הבן לחיק אָמו. שמענו והשמענו את הסיפור על שיר הערש כמו שיר ערש מאוחר אחד לשני.

(נאמן, 2011, עמ' 190)

## מרים ילן־שטקליס

מרים וילנסקי נולדה ב־21 בספטמבר 1900 בדרום רוסיה. אימה הדסה הלכה לעולמה בהיותה בת שלוש וותשע, בעת שמרים הייתה בת שש־עשרה (בן־צבי, 2012): "היא שכבה על מיטתה, יפה עד מאוד, פניה היו שקטים וורודים, ואני לא הבנתי שהסומק הקל הזה סיבתו חום גבוה מאוד", היא מספרת. "מותה ירד עלי כהלם בלתי נסבל, ושינה את כל מהלך חיי". (בן־צבי, 2012).

בסוף 1929, נישאה מרים וילנסקי לפרופסור לארכאולוגיה משה שטקליס ושינתה את שמה למרים ילן־שטקליס (בן־ראובן, 2013). שם משפחתה החדש "ילן" הורכב מראשי התיבות של שמו המלא של אביה: יהודה לייב ניסן.

מרים עבדה בספרייה הלאומית וכתבה למגירה שירים למבוגרים. בסוף שנת 1937 מצאה בית קבוע לשירה, כאשר הזמין אותה יצחק יצבי, עורך "דבר לילדים", לכתוב בעיתונו. כבר בכרך ד, הכרך הראשון שבו כתבה, פורסמו ארבעה משיריה, ואז החל לנבוע מקור שירתה לילדים.

כאשר החליטה להוציא לאור את ספר שירה הראשון, "אצו רצו גמדים", ובו שירים לפעוטות, ביקשה מרים מבניה גבירץ לאייר את שיריה. מרים שיכנה את בינה בביתה, וזו התאהבה במשה, המבוגר ממנה בחמש־עשרה שנים. בשנת 1939 התגרשו משה ומרים שטקליס, ומאז ועד יום מותה חייתה מרים לבדה. למרים ילן ולמשה לא היו ילדים (למשה לא נולדו ילדים גם מנישואיו השניים).

מאז גירושיה, נוסף מוטיב חדש לשירה של מרים למבוגרים. מקריאת השיר "אתה ביקשת בני" (ילן־שטקליס, 1978, עמ' 180), שחיברה בשנת 1940, מתברר שמרים חשקה בילד, אולם משה לא היה שותף לרצון זה, והוא נשאר כמסו בליבה ולא התגשם. היא מתוודה שהשירים שכתבה מילאו את מקום הילדים שלא ילדה.

אַתָּה בְּקִשְׁתְּ בִּי מְשֻׁחַק מְשֻׁעָשָׂע,  
אֲבָל אֲנִי לֹא עֲלִיזָה, לְבִי עָצֵב,

וְלֹא בְקִשְׁתִּי מְעַגְב, בְּקִשְׁתִּי רַע,  
 בְּקִשְׁתִּי חֹם הַיָּד, בְּקִשְׁתִּי תֹם הַלֵּב.  
 הֲיִה לִי רַע – וְשִׁמְחָה לִלְב תְּבַקֵּעַ,  
 וְהִשְׁמִיחָה תְּצִיֵּת בִּי אֵשׁ הָאֲהָבָה,  
 אֲבָעַר כְּפִסְנָה, תִּיקַד בִּי שְׁלֵהָבָה –  
 וְלֹא תִשְׁחִית, וְלֹא תִשְׁחִית כִּי אִם תּוֹשִׁיעַ.

נראה כי שיר זה של ילן־שטקליס מכוון לבעלה שעזבה. השיר רומז שמרים לא חדלה לאהוב את משה לאחר גירושיה, והייתה מוכנה לקבלו בחזרה (בן־ראובן, 2013). ברקע מהדהדת תוכחת הנביא יחזקאל לבני ישראל (יחזקאל לג, לב): "וְהִנֵּה לָהֶם כְּפִשִׁיר עֲגָבִים, יִפֶּה קוֹל וּמִטְבַּב נִגְוָן וְשִׁמְעוּ אֶת־דְּבָרֶיךָ וְעֲשִׂים אֵינָם אוֹתָם".

בעת פרסום השיר "דני גיבור" (ילן־שטקליס, 2005, עמ' 4–5) עבדה ילן־שטקליס בספרייה הלאומית בירושלים בתפקיד ספרנית ומתרגמת. על נסיבות פרסום השיר ועל ההכרה שזכה בה, מספרת ילן־שטקליס:

עברו שבועות ובא מכתב מיציב [עורך "דבר לילדים", י"ד]:  
 מה את שותקת? שלחתי לו את השיר. השיר נדפס מיד.  
 החוברת יצאה ביום ד', וביום ה' לפני הצהריים, ביושבי ליד  
 שולחן עבודתי בספרייה על הר הצופים, הרגשתי פתאום  
 שמישהו עומד לידי. הייתה זו ילדה כבת תשע: את מרים  
 שטקליס? שאלה. אמרתי: כן. אמרה: אני שלחו אותי כל  
 הילדים מן הכתה שלנו לומר לך תודה על השיר שלך. [...]  
 שאלתי: איזה שיר? אמרה: דני גיבור. [...] שאלתי: מה  
 מצא חן בעיניך בשיר זה? הסתכלה בי ואמרה בזו הלשון:  
 אנשים רבים כתבו על אהבה, כתבו הרבה. למשל מאפן,  
 אהבת ציון, שלושה כרכים. ואת כתבת על אהבה כל מה  
 שאפשר לומר במעט שורות. ישבתי לפני כתלמיד לפני  
 רבו. אז ידעתי שילדים מבינים אותי, וידעתי שמצאתי את  
 הדרך לבטא את עצמי.

(דר, 2012א)

ילן־שטקליס מחלקת את חייה לשני חלקים: תקופה מאושרת של ילדות ונעורים שמגיעה לסיימה עם מות אימה, ותקופה של אבל, בדידות וגעגוע, מאז מותה. בעקבות האבל הפסיקה לנגן בפסנתר על אף שהייתה בדרכה לפתח קריירה כמוזיקאית (בן־צבי, 2012). הגעגועים לאימה קיבלו אף הם ביטוי בשירה:

כָּל שִׁירֵי הוֹלְכִים אֶלַיךְ אִמָּא  
 כָּל שִׁירֵי הֵם נִכְדָּיךְ, אִמָּא  
 כִּי אֲנִי לֹא זְכִיתִי לְלָדֵת  
 נִכְדָּיִם בְּשִׁבְלֶךָ, אִמִּי

(ילן־שטקליס, 1978)

#### בשיר "אמי":

...וְהִלַּכְתְּ לְלֹא יַעַת, לְלֹא יַעַת מֵעַמִּי,  
 אֶתָּה, אִמִּי.  
 שְׁלֵמָה, הוֹרְתִי, שְׁלֵמָה? ...

(שם)

#### בשיר "בין המתים שלי":

כִּי שְׁתִּי יַעֲיִנָּה מְאִירוֹת בְּשִׁבְלִי,  
 כִּי שְׁתִּי יַעֲיִנָּה שְׁתֵּי חוֹמוֹת אוֹרָה  
 מִשְׁנֵי צְדֵי שְׁבִילִי  
 בְּדַרְךְךָ אֶל הַחוּף.

(שם)

מותה של האם מלווה בשתיקה בלתי נסבלת מצד בני המשפחה. כולם חדלו לדבר על אודותיה: שתק האב ומעולם לא נישא בשנית ("אינני רוצה שאישה זרה תעמוד ביני לבין בתי", הסביר לחבריו את בחירתו), ושתקו שלוש ילדיו – מרים ושני אחיה. "המלה לא יצאה מפניו והכאב גבר וגבר, "סיפרה ילן־שטקליס, "רק כשנה שנתיים לפני מותו אמר לי אבא כשטיילנו ברחובות ירושלים: 'לעולם לא אסלח לעצמי שלא יכולתי לשבור את קשר השתיקה אחר מות אמא". (דר, 2012א).

עם זאת, אי אפשר לומר שמרים כיבדה את קשר השתיקה עד תום, שכן היא החלה לכתוב. נראה כי מרגע שקרה האסון, המנגינה לא הפסיקה להתנגן. היא החלה לכתוב מילים למוזיקה, שנשארה מרכיב מרכזי ביצירתה, מילים שינסו להתגבר על האובדן, מילים שיעטפו אותו ויעניקו לו משמעות. אולם רק בשנותיה המאוחרות כתבה ילן־שטקליס על אימה באופן ישיר.

העצב, האכזבה, הכאב והגעגוע היו אבני היסוד של יצירתה. בתקופה שבה שלטה הכתיבה הציונית, המחנכת והאידיאולוגית, עסקו שירי הילדים שחיברה ילן־שטקליס בענייני הנפש. בשלבה את הממד הפסיכולוגי בסוגה זו, הפכה ילן־שטקליס לפורצת דרך בשירת הילדים (דר, 2005א).

ילן־שטקליס אספה מתוך רגעי ילדותה המאושרת דווקא את הגעגועים, העלבונות והאכזבות, כאילו ניחשה כבר אז שיום יבוא והם ישמשו מקור חיוני וחי ליצירתה, כפי שעולה מעדותה שלה בסיפורה האוטוביוגרפי "12", שבו היא מתארת את הזעזוע הראשון בחייה שאירע בהיותה בת שבע: בעת ביקור בלונה פארק שיחקה בדוכן הטלת קוביות וזכתה בבובה, אך האיש שעבד בדוכן רימה אותה. הוא גירש אותה משם בזעם וקרא לה "שקרנית", אף כי הקוביות שהטילה הראו 6 ו־6.

לא יכולתי לגרוע עין ממנה. זאת הייתה הבובה שרציתי בה מאז ומתמיד [...] הדבר אשר מפליא אותי עד עצם היום הזה הוא העובדה שלא סיפרתי על המאורע לאָמא, לא אז ולא משך כל השנים שזכיתי לחיים במחיצתה [...] ואני שואלת את עצמי: איך קרה שלא סיפרתי לה על דבר אשר פגע בי עמוקות וזעזע את כל ישותי. הלא ברור היה לי גם אז שהיא תדע להקל עלי, תסביר, תנחם [...] אולי רצה שר גורלי, שהכאב, העלבון, התמיהה יישארו סגורים בלבי ויישמרו בו, וייהפכו עם השנים לשנאה גדולה לכל אי־צדק, לאלימות של החזק לגבי הקטן החלש, לרוע לב ולזדון? (ילן־שטקליס, 1978, עמ' 60, 62)



ואולי שמרה ילך־שטקלים על האכזבה ועל העלבון כעל אוצרות יקרים, משום שידעה כבר אז שיהפכו למרקם הסודי של יצירתה? שהרי "אין לכאב בית מלבד השיר – הוא דורש את השיר".

הנחמה בשיריה אינה מוגשת בצורה ישירה באמצעות סוף טוב, אלא מעצם הכתיבה, מעצם הציפייה לנמען שיקרא את מילותיה (בן־צבי, 2012). "ואני שואלת את עצמי: האם רואה אני הבדל מהותי בין ספרות המבוגר לספרות הילד? לא, אינני רואה. כפי שאיני רואה הבדל מהותי בין נפש המבוגר לנפש הילד" (ילן־שטקלים, 1978, עמ' 339).

השיר "דני גיבור", אחד משירי הילדים הישראליים האהובים והעצובים ביותר, מיטיב להדגים ציפייה זו. השיר מסתיים בשאלה שאיש אינו יכול להשיב עליה, גם לא האם ה"יודעת כול", שאליה השאלה מופנית: "לָמָּה זֶה, אָמָּא, לָמָּה / בּוֹכוֹת הַדְּמָעוֹת בְּעֶצְמוֹן?" כך גם בשיר "מיכאל" (ילן־שטקלים, 2005, עמ' 44–45), ש"הבְּטִיחַ פְּעֵמִים / כִּי יבּוֹא אַחֲרֵי־הַצְּהָרִים", אך לא בא. השיר מסתיים בהחלטה של הילדה להיצמד לזיכרון החבר האהוב שלא בא: "מָחָר אֶלֶף הַשָּׁפָם בְּבִקְרֵי אֶל הַגֵּן, / וְאַשְׁבֵּ לִי, וְאַבְּקָה לִי כָּל הַזְּמַן. / מִיכָאֵל."

שיר נוסף שמחזק את הרעיון שאין הבדל מהותי בין נפש המבוגר לנפשו של הילד הוא השיר "מעשה בילדה בודדה" (ילן־שטקלים, 2018). בשיר זה הירח הוא העד היחיד לכעסה של הילדה, לעצבותה ולבדידותה. ילדה פיקחת, היודעת שהנחמה הממשית היחידה שהיא יכולה לצפות לה מצויה במרחב הבדיון והדמיון, מבקשת מהירח: "סִפֵּר לִי סְפּוֹר שְׂמִיחַ!" כשהוא שותק, היא מוצאת בתוכה את הכוחות היצירתיים לשנות את מצבה. היא מוצאת את קולה, ומספרת בעצמה ולעצמה את הסיפור שלה, סיפור לא שמח בכלל – "עַל יַלְדָּה בּוֹדְדָה".

בשיר "לבדי" (ילן־שטקלים, 1986, עמ' 62), המספר על פרדה זמנית מהאם, מהדהדת כמובן הפרדה המוחלטת, הבלתי נתפסת, של מרים הנערה מאימה:

אָמא אָמָרָה: שְׁלוֹם לְיַלְדֵי,  
שְׁלוֹם, מִחְמָדֵי.  
וְהִלְכָה. וְאֵינְנָה, וְאֵנִי לְבַדֵּי.  
לְבַדֵּיתִי, לְבַדֵּיתִי –  
וּבְכִיתִי.

בשיר האצבעות "אגודל-אגודלי" (1986, עמ' 15) ילן-שטקליס פונה אל אצבעות ידיה משל היו ילדיה:

אָגוּדֶל-אָגוּדֶלִי,  
בְּקָר טוֹב הַגִּידָה לִּי!  
הוּ גְדוֹל אֶתָּה, חָכָם,  
תָּן שְׁלוֹם גַּם לְכָלֵם,  
תָּן שְׁלוֹם לְקִטְנִיטָּנָה,  
לְאַחוֹת הַלְבָנִיטָּנָה.  
מִי תִמְיֵד יֵאָהֵב אוֹתָךְ?  
קִטְנִיטָּנָה זוֹ, אֲחוֹתָךְ!

שתי אצבעות מייצגות אח גדול ואחות קטנה. בין ה"אחים" שוררים יחסי הרמוניה ואהבה. האחות הקטנה אוהבת את האח הגדול, והוא נדרש לברך לשלום אותה ואת "אימו". ילן-שטקליס מכבירה מחמאות על הבן הגדול והחכם, וניכר כי היא עצמה חסרה את ברכת הבוקר של הילד הקט המתעורר וממלא את הבית בקריאות גיל, צהלה וברכה. היא מתעוררת לבית ריק ושקט, שלא נשמעת בו המולת ילדים. כיוון שילד יחיד איננו יכול לעורר המולה כעין זו, ניתן בשיר ביטוי לכמיהה לשני ילדים לפחות – בן ובת.

בשיר "זאת הגברת שפנפנית" (1986, עמ' 30) מביעה ילן-שטקליס את כמיהתה לילדים רבים, הפעם בדמותה של שפנפנית, שלה עשרה ילדים. ילן-שטקליס מכנה אותה "אשת חיל" לא בשל ניקיון הבית, סידורו ובישול הארוחות, אלא בשעת זמן האיכות שהיא מבלה עם עשרת בניה. ילן-שטקליס מייחסת את יכולתה של שפנפנית לשמוח ולרקוד כל היום להיותה אם ולדנית ופורייה, שילדיה מסבירים לה פנים, והיא גומלת להם במחמאה: "מָה יִפָּה רוֹקְדִים בְּנֵי!".

ב"שיר־ערש לאלישבע" (2005, עמ' 16–17) ובשיר "אלישבע מה נחמדת...!" (2005, עמ' 18–19) ילך־שטקליס נוהגת בבובה כאילו הייתה בְּתָה, והיא למעשה כעין תחליף לבת שהיא כמהה אליה. היא תופרת לבובה שמלה כשמלתה, ופגמים שנוצרו בה במרוצת הזמן – שיערה נשר והיא נותרה קירחת וגם אפה שבור – אינם פוגמים באהבת ה"אם" ל"בתה" ("אַתָּה יָפָה, אֶהוּבָתִּי"). אפילו הפיסחות של הבובה לא מרתיעה את "אימה": "הֵן מְשִׁתִּים הַרְגָלִים / הַסָּרָה אֶתְּ רַק אַחַת?" ילך־שטקליס מביעה בשירים אלה את כמיהתה לבת, אפילו תהיה בלתי מושלמת.

גם בשיר "מיכאל" (2005, עמ' 44–45) יחסה של ילך־שטקליס לבובות מתואר כיחס של אם לבנותיה:

וְהַבּוֹת כְּלֹן לִישׁוֹן הַשְּׂפָבֶתִּי.  
 חֲשָׁבֶתִּי: שְׁלֹא תִדְעֶנָּה –  
 שְׁלֹא תִפְרָעֶנָּה –  
 אוֹתִי וְאֶת מִיכָאֵל.

כאמור, מומים ופגמים (אף שבור, קרחת, פיסחות) אינם מפריעים לאהבת האם, וקל וחומר שונות שאיננה פגם כלל, אם כי מי שניחן בה סובל מדחייה חברתית ומהצקות.

בשיר "גינג'יי" (2005, עמ' 58–61) הילד חווה דחייה חברתית, שבאה לידי ביטוי בכינוי הגנאי "גינג'יי", אבל אימו אינה מוצאת בגוון העז פגם, ואדרבה – ערך טמון בו: "מִחְמְדִי, לְיִלְדֵי רֹאשׁ זָהָב, רֹאשׁ זָהָב לְיִלְדֵי".

כאשר הילד בוכה בלילה לפני השינה, אין לאם מילת נחמה אחרת מלבד "מִחְמְדִי". אך הפעם היא אומרת את המילה "יְדַמְעָה בְּעֵינָה". האם חווה את העצב של בנה כעצב אישי שלה. היא בוכה עימו ואינה מסתירה מפניו את הדמעה.

ילך־שטקליס מנסה לרמוז בשיר זה שלעיתים הקשר העמוק בין האם לילדה וגם אהבתה אליו – לא די בהם כדי לגונן עליו מפני הרוחות

הרעות המנשבות בחוץ. לעיתים יש צורך בדמות ערטילאית שתבוא בחלום ותביא בכנפיה את הנחמה. בשיר ג'ינג'י מופיעה דמותו של אליהו הנביא. הנביא נושא את הילד בכנף מעילו ומביאו אל דוד המלך, והמלך פונה אל הילד ואומר לו: "וְרָאָה – גַּם אֲנִי גִינְגִ'י!". דוד המלך, הדמות ההרואית והמלכותית, שצבע שערו כצבע שערו של הילד, מצליח לעשות את שלא עלה בידי האם – הוא נוסך בילד תקווה.

### חיים נחמן ביאליק

לביאליק ולרעייתו מניה לא נולדו ילדים. ביאליק אהב ילדים ובקרב בני דורו התהלכו סיפורים שהעידו על אהבה ודאגה כנה. סיפרו שנהג להושיט יד לילדים שזה עתה החלו לרכוב על אופניהם הקטנים, ובזכות עזרתו הצליחו וקול צחוקם הדהד באוויר; הוא גילה את כישרון הציור שבו התברך ילד בן חמש, נחום גוטמן שמו, וטיפחו כל ימי חייו. ביאליק נהג לבקר תלמידים בבתי הספר, לשוחח עם ילדים בחן רב, לחייך אליהם ולברך אותם. הוא אפילו כתב שיר מופלא לשכנתו הקטנה חמוטל ריגר: "מה אוכלת חמוטל?" ועודד אותה באותו שיר לקטוף פרחים בגנו.

צחוק הילדים הסב לו עונג עצום אך גם צער – על שלא נשמע בביתו שלו. הכמיהה שלא התממשה גרמה ייאוש, ולימים התאהב בציירת אירה יאן ("אירה יאן", 2015). הוא פגש אותה בקישינב על רקע הפרעות. אירה, שהייתה נשואה אז ואם לבת, התאהבה במשורר ונטשה את בעלה ואת אמונותיה.

לדעת חוקרים (בהם זיוה שמיר והלל ברזל; ראו: שמיר, 2000), לפחות שניים משיריו הקדיש ביאליק לאירה: "הולכת את מעמי" ו"לנתיבך הנעלם". ביאליק הבטיח לאהובתו שאם תעלה אחריו לארץ, יעזוב את אשתו וישא אותה לאישה. היא הלכה בעקבותיו, וכשהבינה שהבטחתו לא תתקיים, כתבה לו:

אין בך תנופה אמיצה להשליך אתגר לחיים, לערוך ניסיון  
נועז. אתה מסתגר בקונכייה שלך, וכך הנך מקריב את השמים

על כל אורותיהם וברקיהם. אתה חושש לצאת מן הקונכיה שלך, החשוכה כקבר. אתה פוחד, פוחד לגבי עצמך, לא לגבי ילדים. אפילו התירוץ "ילדים" אין לך.

אני רואה אותך במדבר, שוקע בחולות אין קץ, עד לחזה, עד לצוואר, ואינני מסוגלת למשות אותך משם.

אבל ידיי מושטות אליך, חיים [...] אבל מושטות. אם תחוש שאתה שוקע ולא תמצא ידיים חזקות יותר משלי – תפוס אותן. אולי ידיי החלשות כקש יתחזקו לפתע, ובכוחות שלא מהעולם הזה ישלפו אותך מעלה מעלה!

(שמיר, 2000, עמ' 320)

ביאליק לא נתן ביטוי לתסכולו בכתביו, אולם בשירים מסוימים שכתב לילדים אפשר להבחין במצוקה שאפפה אותו. השיר "אם ועוללה" (ביאליק, תשל"א, עמ' סח), למשל, נכתב מתוך נקודת מבטה של האם, הגאה במראהו של בנה ומפנה את תשומת הלב לבגדיו ולחוכמתו בעודה משוכנעת, ככל האימהות, שאין יפה וחכם ממנו:

הֵיִשׁ פְּעוֹלָלִי?

הֵיִשׁ פְּגוֹזָלִי?

מִי יִתֵּן וּכְפָנָיו

כֵּן יֵאִיר מְזָלִי.

[...]

הֵיִשׁ פְּעוֹלָלִי?

הֵיִשׁ פְּאֶפְרוֹחִי?

אֲשָׁרֵי שֶׁבָּנִי הוּא

וְאִמּוֹ אֲנֹכִי!

חוכמתו של הילד הרך אינה מוטלת בספק: תיאורי האם "בְּצִפְפָּפוֹ 'אִמָּא'" ו"וּבְמִלְמְלוֹ 'אֲבָא'" מעידים עליה ועל היות הילד ראוי לתואר 'חכם'. דימויו לאפרוח מְשווה לו מתיקות יתר ומעורר בכול רצון לאהוב אותו. השיר מסתיים באווירה שמחה ובמילות הודיה: "אֲשָׁרֵי שֶׁבָּנִי הוּא, וְאִמּוֹ אֲנֹכִי!"

מדוע בחר ביאליק להביע את כמיהתו לילד מנקודת המבט של האם ולא של האב? האם ראה בגילויי חיבה וחשיפת תשוקה לילד תכונות נשיות המביעות חולשה? האם הבחירה בנקודת המבט של האם מאפשרת לו לגעת בערירותו מבלי לחשוף לחלוטין את נפשו שלו, ולהגן על עצמו שלא ייפגע? אין לדעת.

השיר "אם ועוללה" אינו השיר היחיד שבו ביאליק מסתתר מאחורי דמותה של האם. הוא נוהג כך גם בשיר "בובה ועגלתה" (ביאליק, תשל"א, עמ' טו), שבו הוא מבטא הצורך במגע פיזי חם עם ילד משלו:

בִּי, בְּתִי, בְּבִתִּי,  
אֶל תִּבְכְּכִי, חֲמַדְתִּי,  
[...]  
אֶת אִמּוֹ נָא חֲבֹקִי,  
חֲבֹקִיָּהּ, נִשְׁקִיָּהּ

בשיר "שתי בנות" (ביאליק, תשל"א, עמ' טז) בחר ביאליק בהסוואה מסוג אחר: דרך דמות רכה בשנים המשחקת בבובות. לכאורה מן המילים שביאליק שם בפי הדמות אין לדעת אם ילד לפנינו או ילדה, ועם זאת, כדאי לשים לב שהבובות – מינן נקבה: הן בנות. יש להניח שבתקופתו של ביאליק, משחק של בנים בבובות לא היה מקובל, ונראה אפוא שכוונת ביאליק הייתה לתאר ילדה המשחקת בבובותיה.

בְּנוֹת שְׂתִיָּם, בְּבוֹתִים,  
צְלִי וְגִילִי עִמִּי פֹה –  
מִי מְשַׁתִּיָּהוּן יִפְּהָ יוֹתֵר,  
אִמְרוּ, דוֹדִים: זֹא אוֹ זֹ?  
[...]

שְׂתִיָּהוּן, שְׂתִיָּהוּן יְפוֹת יוֹתֵר,  
צְלִי וְגִילִי, זֹא וְזֹ.  
וְאֶת־מִי אֶחָבְתִּי יוֹתֵר –  
אִמְרוּ, דוֹדִים: זֹא אוֹ זֹ?  
[...]

שְׁתִּיחֶן, שְׁתִּיחֶן אֶהֱב יוֹתֵר,  
 גַּם אֶת־זוֹ וְגַם אֶת־זוֹ,  
 שְׁתִּיחֶן אֶשָּׂא פְּחִיקֵי תָמִיד,  
 צְלִי פֹה וְגִילֵי פֹה.

גם ב"שיר ערש" (ביאליק, תשל"א, עמ' פג) לא ברור אם הדברים באים מפי דובר (אבי הילד) או מפי דוברת (אימו). מינו של התינוק בעריסה מצוין במפורש – בְּנִי. העדפתו של ביאליק לבן שימשיך את המסורת היהודית ואת מורשת לימוד התורה, ההלכות והפסוקים אינה מוטלת בספק:

תַּחַת עֶרֶשׁ בְּנֵי הָרֶךְ  
 עוֹמֵד גְּדִי, כְּשֶׁלֶג זָךְ.  
 הַגְּדִי הֵלֶךְ לְמָקוֹם סְחוּרָה,  
 וּבְנֵי יְגֻלָּה לְמָקוֹם תּוֹרָה.

השיר מסתיים במשאלה אישית:

יִחַפּם בְּנֵי וְיִכְתֹּב סִפְרִים.  
 יְגַדֵּל שְׁמוֹ וְיֶאֱרֶךְ יָמִים  
 וְיִהְיֶה יְהוּדֵי כְּשֶׁר וְתָמִים.

"בן חכם" שיכתוב ספרים ו"יהיה יהודי כשר ותמים" היה משאת נפשם של היהודים בגולה. ביאליק עצמו גדל והתחנך ברוח זו. לאחר שעזב את דרך התורה, חש ביאליק שאכזב את הוריו, ובעיקר את סבו, שגידל אותו על ברכי תורה ומצוות. השיר שמבטא את הציפייה של ההורים שבנם יגדל להיות "יהודי כשר ותמים", מבטא גם את משאלת ליבו של ביאליק שיהיה לו בן כזה.

ההשוואה בין הילד לגדי מציבה זה מול זה את עולם החומר ועולם הרוח. הגדי הלך למקום שבו מספקים מזון חומרי, ואילו הבן הרך ילד בבוא היום למקום שבו יוכל למלא עצמו במטען רוחני.

בשירי ביאליק באה לידי ביטוי תחושה קשה של בדידות. המקור לבדידות אינו אחד בכולם. יש שהבדידות היא חוויה של מבוגר שלא זכה להעמיד צאצאים או זכה אבל נאלץ להיפרד מהם בנסיבות

החיים; ויש שהיא חוויה של ילד בהיעדר נוכחות קרובה של הורים בשל הליכה למרחקים ללימוד תורה או מסיבות אחרות. ביאליק ביטא בדידות לא רק בשיריו. גם בסיפורו "ספיח" הוא מזכיר אותה בכאב: "כאפרוח יתום תעיתי בדד מסביב לקנִי, אבי ואמי עזבוני ועין לא חסה עלי. ואלהים אֶסְפְּנִי ברחמי אל תחת סתר כנפיו, וַיִּתְּנֵנִי לשבת דומם אצל הדום רגליו ולשחֶק בלאט בציציות כסותו ובשולי אֶדְרָתוֹ" (ביאליק תשכ"ה, עמ' קנט).

בתיאור הזה, מקור הבדידות הוא יתמות. הילד היתום מרגיש שהוריו נטשו אותו (אף על פי שברור שאין מדובר בהזנחה ובנטישה מרצון). באורח פרדוקסלי, מתוך מצבו העלוב והעגום הוא מצליח לבנות את התשתית ואת התנאים של המהות שאפשר לכנותה "בדידות יוצרת" (רגב, 2002).

## סיכום

נראה כי משוררים חשוכי ילדים כתבו מתוך כמיהה לילדים ומתוך הזדהות עם תפקידם של ההורים. יש שהביעו בצורה גלויה את כיסופיהם לילד משלהם, ואף כתבו על בן או על בת שלא היו להם, ויש שהבליעו כיסופים אלה בין השורות. ויש שהכמיהה באה לידי ביטוי במעשים שעשו דמויות שונות מאוד ממחבר השיר, והן שימשו לו להסוואה: ילדה המטפלת בבובותיה או כבשה המאמצת אל חיקה את הטלה הרך.

נראה שהמשוררים הערירים מצאו בכתיבה כלי טיפולי, אם כי ייתכן שלא במודע. בין כך ובין כך לא תמיד אפשר להבחין בתהליך כזה בקריאה ראשונית של השירים. טבעה של יצירת אומנות שהיוצר משתמש בה לבטא תחושות אישיות ורגשות כמוסים, וכשהן הופכות לנחלת הכלל – הצופים והמעיינים בהם מנסים לפענח את המשמעויות שהובלעו בהן, וכך קרה גם לשירים שחיברו משוררים אלו. בהקשר זה אי אפשר שלא להזכיר את המשוררת רחל, שאומנם לא כתבה לילדים, אך בשנת תרפ"ח כתבה ללא כחל וסרק על כמיהתה לילד



בשיר "עקרה" (רחל המשוררת, 1985), כמיהה החוצה דורות ומתחברת לכמיהתן של שתי דמויות מקראיות: חנה ורחל, שאותן היא מזכירה במפורש בשירה:

בן לו הָיָה לִי! יֵלֵד קָטָן  
 שָׁחַר תִּלְתְּלִים וְנָבוֹן.  
 לְאַחַז בְּיָדוֹ וְלִפְסַע לְאֵט  
 בְּשִׁבְלֵי הַגֶּן  
 יֵלֵד.  
 קָטָן.

אוּרֵי אֶקְרָא לוֹ, אוּרֵי שְׁלִי  
 רַךְ וְצָלוּל הוּא הַשֵּׁם הַקָּצֵר.  
 רִסִּים נִהְרָה  
 לְיַלְדֵי הַשְּׁחֻרְחַר  
 "אוּרֵי!" –  
 אֶקְרָא!

עוֹד אֶתְמַרְמֵר כְּרַחֵל הָאֵם.  
 עוֹד אֶתְפַּלֵּל כְּחַנָּה בְּשִׁילָה  
 עוֹד אֶחַקֶּה  
 לוֹ.



## זְקֵנָה, מוֹת, לִידָה וְחַיֵּית מַחֲדָשׁ בְּסִיפּוּרֵי הַיְלָדִים שֶׁל רֵבֵקָה מְרִים

### חבוא

אובדן ופְּרִדָּה הם חלק בלתי נפרד מחיינו. מוות הוא אובדן קשה לעיכול בכל גיל ובכל שלב התפתחותי. רבות נכתב על תהליכי האבל של האדם המבוגר, אך מעט מאוד נכתב על המפגש של ילדים בשלבי החיים המוקדמים (עד גיל חמש) עם אובדן של אדם אהוב (גרטנר, 2014; ויורסט, 1988).

המוות הוא תופעה טבעית והוא הסיום הבלתי נמנע של החיים, שלאדם אין שום שליטה בו (סמילנסקי, 1981). המפגש עם המוות אוניברסלי (קלינגמן, 1998) והמשגתו משקפת תהליך התפתחותי הכולל הכרה ביסודותיו: המוות הוא מצב סופי ובלתי הפיך, סיבתיות המוות, הכרחיות המוות, והזְקֵנָה כבת לוויה של המוות. המשגת המוות מפחיתה את רמת החרדה העולים בעקבות מות אדם יקר, ומסייעת לעבד את הרגשות הכרוכים בו, להתאבל עליו ולהתארגן מחדש בצורה נכונה. ואף על פי שכולנו צפויים לפגוש במוות בשלב כל שהוא בחיינו, החברה המודרנית אינה מכינה אותנו לאובדן ולמוות (גרנות, 1985).

מטבע הדברים, המוות ונושאים הקשורים אליו מעוררים סקרנות ורצון לחקור ולהבינם לעומקם; ועם זאת המחשבה על חקר כזה עשויה לעורר רתיעה, בשל הרגשות הכרוכים בו כגון פחד וחרדה והקושי להתמודד עימם (רביב ואחרים, 1980).

---

\* פרק זה מבוסס על המאמר "זְקֵנָה, מוֹת, לִידָה וְחַיֵּית מַחֲדָשׁ בְּסִיפּוּרֵי הַיְלָדִים שֶׁל רֵבֵקָה מְרִים" (ברשימה: דורי, 2018א).

### אבל ואובדן אצל ילדים – הבנה והתמודדות

היכולת "להסתכל למוות בעיניים", להכיר בו ולהתמודד עימו, מאפשרת לצמוח ולחיות חיים מלאים יותר (להד ואילון, 1995). לטענת פינקוס (1974) הפחד מפני המוות מאפיל על החיים, ואילו רכישת ידע על אודותיו והשלמה עימו מאירות אפלה זו ומפחיתות את עוצמת הפחדים והחרדות. העיסוק במוות חייב להיות חלק בלתי נפרד מהחינוך לחיים משום שתהליך האבל עובר כחוט השני בחיים ושזור באלפי אירועים יום-יומיים. יש הסבורים כי נושא זה צריך לבוא לידי ביטוי בתוכניות של מערכת החינוך כבר מהגיל הרך, כמובן בהתאמה לגילם ולרמתם הרגשית והקוגניטיבית של הילדים (גרנות, 1985). אפילו נרצה לגונן על הילדים מפני תלאות החיים, לעולם לא נוכל לספק הגנה מוחלטת מפניהן ומפני המוות, ולעומת זאת להכניס לחיים – אנו יכולים וזו גם חובתנו (קוברלר-רוס, 2002). אומנם קל יותר לדבר עם ילדים על החיים מאשר על סיומם (סמילנסקי, 1981; רביב ואחרים, 1980), אך כשם שמכינים אותם להתמודדות עם קשיים אחרים בחיים, יש להכין אותם גם למוות ולשכול (פינקוס, 1974).

תפיסת המוות והאבל תיתכן אצל ילדים, ואף בקרב תינוקות בגיל שישה חודשים (Bowlby, 1980; Raphael, 1983). יש הסוברים שבשלות קוגניטיבית ורגשית היא תנאי לחויית אבל ויגון בעקבות מוות. לדעתם, כיוון שהבנת הילדים ויכולתם לתפוס את המושג 'מוות' מוגבלות והכוחות הנחוצים כדי להתמודד עם המוות טרם התפתחו אצלם, הם אינם מסוגלים להתאבל (Doka, 2000); ואולם מתצפיות בהתנהגותם של בעלי חיים, שמקובל לראות בהם יצורים שלא ניחנו בבשלות כזאת, עולה שהתהליכים מתרחשים גם בהיעדרה (Bowlby, 1980; Furman, 1974). יש הסוברים כי ילדים חסרים את הכוחות להתמודד עם המוות וכי אינם מסוגלים להתאבל בשל הבנתם המוגבלת את מושג המוות (Doka, 2000). לדעת בולבי (Bowlby, 1980), ההבדל העיקרי קשור ליכולת לעבד את האבל עיבוד עצמאי. מבוגר על פי רוב מסוגל לעשות עיבוד כזה, ואילו הילד יזדקק למידה רבה של תיווך כדי לצלוח את התהליך: להבין את המושג מוות עצמו וגם את

נסיבותיו, להפנים את סופיותו ואת הכאב ויתר התחושות שהתעוררו אצלו בעקבותיו. עולם המבוגרים המקיף אותו יעזור לו גם בהתארגנות מחדש, הנחוצה להמשך התפתחותו.

חשיבותן של מערכת תמיכה חברתית בוגרת וזמינה ושמיר אינה מוטלת בספק, ובכל זאת על רציפות והמשכיות בחיי הילד (Worden & Silverman, 1996), נראה שלא תמיד אבלם של ילדים זוכה להכרה הראויה, ובהיעדרה – הילדים אינם זוכים לתמיכה שהם זקוקים לה; וזאת משום שהמבוגרים סביבם ממעטים ביכולת הילדים להבין את משמעות המוות ואת עומק האובדן (Doka, 2000).

השאפה להגן על הילדים ולמנוע מהם את הכאב הכרוך בעיסוק במוות מתוך מחשבה שהם צעירים ופגיעים מדי, גורמת במקרים רבים להימנעות המבוגרים מלשוחח עם הילדים על המוות ועל התחושות בעקבות האובדן (Morgan & Roberts, 2010; Webb, 2005), למרבה הצער ההימנעות עושה בדיוק את ההפך: ילדים שחווים אובדן, זקוקים עד מאוד לעזרת המבוגרים בסביבתם: חשוב שהמבוגרים ידעו לזהות את מצוקתם וילוו אותם בתהליך האבל (אביעד, 2001; נאסר, 2005). הדרת הילדים מן השיח המשפחתי סביב המוות והאבל, מותיר את הילדים נבוכים ומבודדים באבלם ומונע מהם את ההזדמנות להתאבל באופן פתוח עם משפחתם (Hooyman & Kramer, 2006).

בחברה הישראלית קיים טאבו בכל הנוגע למוות, משום התזכורת שאיש מאיתנו איננו רוצה לקבל בעניין סופו שלו או פרדה עתידית מיקיריו, וגם לאובדן שחווינו בעבר והותיר חלל בליבנו (אילון, 2000). הבררות אינה מחסנת מפני הפחד מהמוות ואינה משחררת מן הטאבו. הקושי של מבוגרים להתמודד עם רגשות הצער והפחד של ילדיהם עומד מאחורי נטייתם לגונן על הילדים מפני ההיבטים המדכאים של החיים (אם כי ברור שהקניית כלים להתמודדות הייתה מועילה להם בהרבה מאותה הגנה מדומה). התחמקות המבוגר ממתן תשובות לשאלות שהילד מפנה אליו וניסיונותיו, שאינם אלא ניסיונות סרק, להשקיט את הסערה המתחוללת בנפש הילד עושים בדיוק את ההפך:

הם מערערים את האמון שנתן הילד במבוגר, לעיתים עד היסוד ממש, ולסירוב של הילד להישען על המבוגר בעת משבר. לעומת זאת, פתיחות מצד המבוגר, נכונות להקשיב לשאלות הילד ולהשיב עליהן ברצינות, תשובות אמת המתאימות לגילו של הילד וליכולת ההבנה שלו יגבירו את אמון הילד במבוגר וכשירו אותו להתמודדות בשעת משבר (אילון, 2000).

מחקרם של סילוורמן ווורדן (Silverman & Worden, 1992) התנהגויות ותגובות של ילדים שהתמודדו עם אובדן אחד מהוריהם. המחקר נמשך כשנתיים, ותוצאותיו הראו כי רוב הילדים הפגינו עצב והלם בעת קבלת ההודעה על האובדן. בתקופה הראשונה שלאחר האובדן רובם הרבו לבכות, אולם בחלוף ארבעה חודשים רק שמונה אחוזים המשיכו לבכות מדי יום. אלו היו בעיקר הילדים הצעירים. עוד עלה מהמחקר כי שמונים אחוזים מהילדים חשבו על ההורה שנפטר, נזכרו בו כמה פעמים בשבוע, חלמו עליו, דיברו עימו בליבם ואף ביקרו בבית הקברות. קיום קשר פנימי עם ההורה שנפטר רווח בקרב ילדים, ונראה כי יש בכוחו לסייע להם לחזור לשגרה ולתפקודם משכבר. ומחקרים אחרים אכן מצאו שרוב הילדים הצליחו לחזור לתפקוד רגיל ובכללו לשגרת הלימודים בבית הספר (אביעד, 2001).

יש מבוגרים הרואים בהתנהגות הגלויה של ילדים שחוו אובדן אינדיקציה לקושי שהם חווים, ונוטים לשפוט אותה לחומרה (אביעד, 2001; נאסר, 2005). ילדים קטנים נוהגים לבטא את הצער והעצב עקב מוות לסירוגין; כל עוד הם עסוקים בפעילויות ובמחשבות הקשורות לעניינים אחרים (לימודים, משחק), הם מצליחים להדחיק את העצב והצער. תופעה זו זכתה במחקר לכינוי "short sadness span" (Wolfenstein, 1966), והיא משקפת את היכולת המוגבלת של ילדים לשאת אפקט שלילי ממושך (גרטר, 2014). המבוגרים, שרואים את החזרה של הילדים לשגרה, מגיעים למסקנה שהתגברו על האובדן ויצליחולתקיים גם בהיעדרה של דמות ההתקשרות, אך נראה שמסקנה זו מהירה מדי, ולא כך הם פני הדברים כשמדובר

בילדים (Bowby, 1980). תמיכה וסיוע לאורך תקופות האבל השונות, מתוך גישה נכונה לנושא, עשויים לזרז את ההסתגלות, להקל את הכאב ולתרום לאיכות החיים שלאחר האובדן (טמיר, 1993). מתן הסברים לילד, גם אם לא יצליח להבינם במלואם, עשוי להפחית את אוורית המסתורין האופפת את המושג מוות ולעשותו למפחיד פחות בעיני הילד (גרולמן, 1980). לשם כך דרוש מאחז בטוח, אשר יאפשר לו להתמודד בבטחה עם המוות ולבחון את היבטיו השונים. הספרות לענפיה – השירה, המיתולוגיה, הסיפורת והאגדה – עשויה להציע מאחז מסוג זה, בעיקר באמצעות השימוש שהיא עושה במטפורות. להלן ננסה לעמוד על האפשרות להסתייע בה, ומבין ענפי הספרות נתמקד בסיפורים.

### התמודדות עם המוות בעזרת ספרות

הספרות היא כלי המאפשר לילד להשליך את פחדיו על דמות דמיונית. הסיפור מעורר בקורא הצעיר מעורבות והזדהות, ומאפשר לו פורקן של רגשות. בדרך זו נחשף הקורא לזווית ראייה חדשה של הקונפליקט בסיפור (קלינגמן, 1980). הודות לתחושות שמתעוררות בו, הילד שואב מן הסיפור חוסן נפשי. כאשר יידרש בעתיד להתמודד עם אירועי אובדן, ימצא בחוסן שנבנה בתוכו זה כבר, מקור של כוח וגורם מסייע. כשם שברפואה מקובל לדבר על רפואה מונעת, במקרה זה אפשר לראות ברכישת החוסן המוקדמת כעין ביבליותרפיה מונעת (כהן, 1990).

נושא המוות מקבל בספרות מגוון עשיר של ביטויים ותיאורים. התיאורים עשויים להיות ריאליסטיים, דמיוניים או לקוחים מתוך המיתולוגיה, ובמקרים רבים יש שביצירה אחת משמשים תיאורים מכל הסוגים גם יחד, והם כרוכים זה בזה. כוחו של הסיפור טמון ביכולתו להפוך את הלא־נודע לנודע (להד ואילון, 1995). הסיפור מאפשר להתגבר על מגבלות המרחב והזמן, ויש בו יסודות על־טבעיים המשמשים אמצעי ללכידת הדמיון. הוא מבטל את הדיכוטומיה בין חי למת ועשיר במוטיבים של הישארות הנפש (אילון, 1993); להד ואילון, 1995).

לטיפול באמצעות הדימוי והסיפור תפקיד חשוב בסימון המרחק הרגשי האופטימלי בין שני קצוות: ניתוק מוחלט של הקשר הרגשי (המתבקש) עם הנפטר ובין שימורו בזיכרון (אילון, 2000). ההשתחררות מקשרי המציאות עם המת יוצרת מרחב מחיה שבתוכו יכול להישמר הזיכרון בצורת סיפור, בין שהוא סיפורו האישי־יעודי של הילד ובין שהוא סיפור המשתקף בדימויים ובסמלים העולים מתוך עולמו הפנימי הבלתי מודע.

להלן נבחן סיפורים אחדים פרי עטה של הסופרת והמשוררת רבקה מרים. סיפוריה אלה נכתבו לילדים, ויש בהם עיסוק בסוף החיים – בזקנה ובמוות, וגם בלידה מחדש. נעיין בדרכה המיוחדת בעיסוק בתחום זה ובמסרים החינוכיים העולים מיצירותיה.

## זקנה מול לידה מחדש

### עיון בשני המוטיבים ב"חלונות בהקיץ" מאת רבקה מרים

לעיון בקובץ הסיפורים חשוב להקדים הבהרה קצרה: רוב יצירותיה של הסופרת והמשוררת הישראלית רבקה מרים אינן יצירות לילדים. ביצירתה למבוגרים היא מרבה לעסוק במתח שבין כיליון לתחייה, בין יש לאין. את המתח היא מבטאת במפורש או במרומז: "שְׁהָאֵישׁ הוּא תִּפְלֶה וְהוּא חוּט, נֹגֵעַ בַּמָּה שְׁאֵינָנוּ", ובמקום אחר: "אֵלוֹהֵי נֹשֶׁם לְצַדִּי, בַּל יַחְדָּל מִלְנַשֵּׁם". שפת שירתה עשירה בדימויים, וניכר שהיא יונקת השראה רבה מן המקורות היהודיים.

חידת החיים והקיום והתחושות שהיא מעוררת עומדות גם בלב סיפורים שחיברה לילדים, ובמרכזם ניצבים נושאים כגון זהות, השפעתו של הזמן על האני, אהבה, יחסו של האדם לטבע ולסביבה, זקנה ומוות, קשר עם האל וחלומות.

יכולתה לראות בחי, בצומח ובדומם סובייקט מתבטאת ביצירתה במגוון דרכים. רבים מסיפוריה מתארים מפגש בין שתי ישויות העוסקות בהתמודדות עם הזקנה והמוות ובשאלת הסופיות והתחייה מחדש, כל אחת מנקודת מבטה, ואת השיח המתפתח ביניהן. בסיפוריה של

רבקה מרים המוות נושא משמעות הקשורה בצמיחה; הוא אינו מזוהה עם חידלון אלא עם המשכיות.

מסיפוריה של רבקה מרים לילדים בקובץ "חלונות בהקיץ" (רבקה מרים, תשמ"ז) עולה כי המוות אינו פרדה מהחיים אלא מהות שמלווה אותנו לאורך החיים כולם. המוות כביכול נמצא ברקע כל הזמן, ובסיפורים הוא מלווה את הגיבורים בכל צעדיהם ומעשיהם, אבל הוא איננו פועל מיוזמתו שלו: הוא ממתין לשעת כושר שאינה תלויה בו כלל, אך הוא מסוגל לזהות שהיא הגיעה, היינו שהתנאים הבשילו וכעת עליו למלא את תפקידו. הוא "פשוט" נענה למציאות ה"קוראת לו" לפעול, ואז "נכנס לתמונה". מרים מבטאת בסיפוריה, לעיתים בגלוי ולעיתים רק ברמז, את הרעיון שיש חיים אחר המוות ושכל מוות מבשר על לידה מחדש. בהדגשת רעיון זה היא מסייעת לנמענים להתמודד עם תופעות הזקנה והמוות.<sup>2</sup>

ב"סיפור קטן על גשם" הילד מושיב את הגשם על ברכיו ושר לו שיר ערש עד אשר "לָאָט לָאָט נְעַצְמוּ טְפוֹתָיו. בְּשִׁקְט טְפֹטָף, לֹא לְהַעִיר אֶת עַצְמוֹ – כִּי נִדְדָם [...] הוּא בְּאֶמֶת יִשֵּׁן הָיָה, וְטְפוֹתָיו מְפֹזְרוֹת. אֶפְשֶׁר הָיָה לְרֵאוֹת שְׁחוּלָם הוּא" (רבקה מרים, תשמ"ז, עמ' 7-8). כאשר הפלפלון והברוש מעירים אותו, הגשם חוזר לחיים: "לָאָט הַתְּמַתַּח הַגְּשָׁם עָלַי. טְפָה אַחַר טְפָה פִּקַּח" גם הילד נולד מחדש: "וְרַק כְּשִׁינָא מִן הַבֵּית הַרְגֵשְׁתִּי שְׁמֵרֵב הַגְּשָׁם צְמַחְתִּי פְתָאם" (רבקה מרים, תשמ"ז, עמ' 8).

הגשם הוא תופעה עתיקת יומין. מהסיפור ומההאנשה שבו נראה כי הגשם, רוצה לנוח. בשונה מהגשם, הילד בשנות חייו הראשונות ובמלוא אוננו, ולכן לא מרגיש צורך במנוחה. הוא דואג לגשם שינוח, שר לו שיר ערש כדי שיירדם ויחדל, ואף שומר על שנתו, מכבד אותה, ומורה לפלפלון ולעץ שלא להעיר אותו. למרות גילו הצעיר

2. כל הדוגמות לקוחות מסיפורים מאתו הקובץ, ולמען הנוחות הסתפקנו בציון מספרי העמודים. על הקווים המשותפים לשינה ולמוות ראו בפרק העוסק בשירתו של ביאליק בשער שעניינו חינוך לערכים יהודיים (בחלק הדין בשירי הערש "רועת הכוכבים").



הילד מבין שאת החידלון יש לכבד. תיאור החידלון של הגשם מובא באופן הדרגתי באמצעות החזרה על המילים "לאט-לאט" ו"בשקט".

המים והגשם בסיפור זה הם מקור חיות שממנו שואב הילד את כוחותיו לגדול ולצמוח. יחסו של הילד לגשם אמביוולנטי: מצד אחד הוא רגיש לצורך של הגשם ומבקש להתחשב בו ולאפשר לו מנוחה שיש בה מן החידלון, ומצד שני הוא זקוק לגשם לצורך צמיחתו וגדילתו.

בכתבתה של מרים ניכרת הזדהות עם רגשות הנמען הצעיר. תיאור החידלון מתאפיין בעדינות וברכות, והוא מאפשר לילד להפנימו בקצב המתאים ליכולתו, בהדרגה וללא פחד. ואחרי שהפנים, היא איננה משאירה אותו בנקודת החידלון אלא עוברת ללידה מחדש של הענן, המסמלת את השיבה לחיים אחרי החידלון ומתוך כך מפחה תקווה.

גם ב"סיפור בלי שם" מופיעים החידלון והמוות בזעיר אנפין, בשינה ובערות של רב שלימלה: "בְּלִיָּהּ, כְּשֵׁיטָן, בְּאֵה הַרוּחַ לְכַסּוֹת אוֹתוֹ, וְכִשְׁנֹשֶׁם עֵמֶק מְתוֹךְ שְׁנֵתוֹ – הָיָה הָעֵנָן נוֹשֵׁם אֶתוֹ וְחוֹלֵם בְּיַחַד עִמּוֹ אֶת הַלּוּמוֹתָיו..." (רבקה מרים, תשמ"ז, עמ' 10).

גם תמונת הרב השקוע בשינה עמוקה ובעודו ישן זוכה לטיפול רך מצד הרוח והענן, יוצרת אצל הקורא תמונה פיגורטיבית של מוות וחידלון. רק הנשימות הקצובות מעידות על חיות מסוימת שעדיין פועמת. האושר, כפי שהוא מוצג בסיפור, אינו סיבה להישאר בערות מוחלטת: "כְּשֶׁרַב שְׁלִימְלָה הָיָה מְאֹשֵׁר הָיָה עוֹצֵם תְּמִיד אֶת עֵינָיו, שְׁלֹא לְתֵת לְאֵשֶׁר לְצִאת מֵתוֹכוֹ [...] הֵלֵךְ רַב שְׁלִימְלָה וְעֵינָיו עֲצוּמוֹת וְאֶזְנָיו פְּקוּחוֹת..." (רבקה מרים, תשמ"ז, עמ' 10).

מצבים אלו של חצי ערות וחצי שינה הם כעין מוות קטן. דומה שהרב חושש מהמוות. הוא נמצא במעין מצב ביניים של חיימת משום שהוא חושש לחיות את החיים עד סופם ואז לחדול מהם.

מצב ביניים זה בא לידי ביטוי בבחירה שלא להשתמש בכל החושים גם יחד: רב שלימלה עוצם עיניים וכביכול משבית את חוש הראייה, אבל את חוש השמיעה הוא ממשיך להפעיל. כך הוא נוהג בשיחתנו

עם הצבי אביתר, וכך הוא נוהג ברדתו אל הנחל: "טפות רבות לנחל, טפות רבות. ולכל טפה לב והוא פועם. ובכל הטפות לכות והם פועמים, כל אחד בקצב שלו [...] ישב לו רב שלימלה על שפת הנחל והקשיב." (רבקה מרים, תשמ"ז, עמ' 12).

רב שלימלה "חוזר לחיים" רק כאשר הוא עצמו צריך לסייע למישהו הנמצא במצב של חידלון ואבדון: "הלכתי לאבוד מפל האנשים בעולם" (רבקה מרים, תשמ"ז, עמ' 13), אומר לו האיש שפגש, ורב שלימלה נחלץ לעזרתו. כל הלילה שרו ורקדו השניים. האיש האבוד הזיז רק את בהונות רגליו, כי לא היה לו כוח לרקוד. רב שלימלה, שעניו עצומות, עודנו במצב של חיות למחצה, אם כי כבר לא במצב של שיח והקשבה. רק לפנות בוקר רב שלימלה פוקח את עיניו, והסיבה היחידה לפקירתו היא דאגתו לאיש האבוד. הוא רואה את הדמעות הזולגות מעיניו של האיש האבוד "ורב שלימלה ידע שזה העצב היוצא ממנו ועוד מעט לא יהיה בו עוד" (רבקה מרים, תשמ"ז, עמ' 14).

האיש האבוד קם לבסוף, מחייך מעט, אומר שהוא כבר יודע היכן נמצאים האנשים שאבדו לו ויוצא לדרכו. "והביטו הענן ורב שלימלה כל כך חזק השמימה עד שהגיעו שמה. ונרדמו. והרוח פסטה אותם בנשקט בנשקט" (רבקה מרים, תשמ"ז, עמ' 14).

כאשר רב שלימלה משלים את שליחותו, הוא עולה לשמיים וחוזר למצב של חידלון, כעין מוות סופי. נשימותיו אינן נזכרות, והרוח כאילו מכסה את פתח קברו "בשקט בשקט". החזרתיות על המילה "בשקט", המאפיינת את מוטיב המוות והחידלון בסיפוריה של מרים לילדים, וכמוהו החזרתיות על המילה "לאט", מעניקות למעמד הקבורה נופך של הוד, קדושה והדר. גם החזרתיות על המילה "לבן" בתיאור זקנו של רב שלימלה: "והזקן שלו היה לבן לבן." (רבקה מרים, תשמ"ז, עמ' 14) מרמזת על טוהר מידותיו, ואולי על צבעם של התכריכים שבהם עוטפים את המת.

נראה כי בסיפור זה משתקפים בבירור היסודות הפנטסטיים בסיפוריה של רבקה מרים, שבהם חוקי הטבע מפנים את מקומם לעולם של מאגיה וכישוף. דוגמה בולטת ליסוד כזה היא השיחה עם אביתר הצבי. הרכיבים הפנטסטיים בסיפור קשורים קשר הדוק לרכיבים דתיים, שהבולט בהם הוא דמות הגיבור בסיפור – רב שלימלה. לרב קשר ישיר עם העולם הרוחני (שמיים) ועם העולם הגשמי (הארץ). מדובר בדמות של רב חביב, דמות ננסית, כך על פי איוורה של רבקה מרים. רב שיש בו אומץ והומור המתכתבים עם דמויות דומות מעולמם של חכמים. בדומה לחכם התלמודי רבי זירא,<sup>3</sup> ששמו ניתן לו בשל קומתו הנמוכה, גם שמו של רב שלימ'לה הוא סמלי: הרב מסמל שלמות בין ערות לשינה, בין חיים למוות ובין שמיים לארץ.

בסיפור **"מעשה בציפור ובקולה"**, הציפור מאבדת את קולה ויוצאת לחפשו. הקול הוא שמאפיין את הציפור, וובצלילו "ציף-ציף" אפשר לראות כעין אונומטופיאה של שמה. אובדן הקול של הציפור מסמל את מותה. ללא קול היא לא תוכל להשמיע מאומה, ואיש לא יבין אותה. היחיד שמבין לליבה הוא ילד שיושב על צמרת עץ, והוא שמוצא את קולה בין עשרות קולות אחרים שהוא מאזין להם. הילד מוביל את הציפור אל קולה: "קול אָחַד שְׁהָיָה בְּיַד מְאֹד, קול שְׁלֹא הָיָה לוֹ בַּיָּת, וְשֶׁלֹּא הָיוּ לוֹ קִירוֹת לְהִשְׁעֵן עֲלֵיהֶם" (רבקה מרים, תשמ"ז, עמ' 18).

כאשר הילד משיב לציפור את קולה, היא שרה לו שיר מיוחד, ופתאום צומחות לו כנפיים. זהו שכרו על שהשיב לציפור את החיים. הכנפיים בסיפור מטפוריות. בעזרתן יוכל הילד לעוף הרחק לעבר הגשמת משאלותיו. עד לצמרת העץ הוא הצליח לטפס בכוחות עצמו, אך להגיע לגבהים שמעליה הוא איננו יכול. הציפור בדרכה העניקה לו את האפשרות להמריא לשמיים. היסוד הפנטסטי בא לידי ביטוי

3. רבי זירא הוא הכינוי בתלמוד הבבלי. בירושלמי הוא מכונה רבי זעירא. ערעור העיצורים הגרוניים הוא תופעה מוכרת בארמית הבבלית. ראשיתה בהגייה, וכיוון שהכתיב היה במקרים רבים כתיב פונטי ששיקף את ההגייה – האותיות המייצגת עיצורים אלו נשמטו בכתיב.

בטשטוש הגבול בין המציאות (טיפוס הילד על העץ) לדמיון (הילד מצמיח כנפיים ועף).

**"אוריה בארץ ההפוכה"** הוא סיפור פילוסופי עמוק העוסק בחיים ובמוות מנקודת מבטם של ילדים. הסיפור מתאר ארץ שבה בני אדם נולדים זקנים ואט־אט חוזרים להיות ילדים. למחברת חשוב לוודא שהנמענים הילדים יורדים לסוף דעתה, וכדי לוודא זאת היא מסבירה להם:

אַנְחֵנו יוֹדְעִים שְׁבְּאַרְצוֹת שְׁלָנוּ נוֹלְדִים מִכְּטוֹן הַנְּשִׁים תִּינוּקוֹת  
 רְפִים וְהֵם גְּדֹלִים וְהוֹלְכִים, מְצַמִּיחִים שְׁעָר וְשִׁנַּיִם וְקוֹמָה,  
 הוֹפְכִים לְאַנְשִׁים גְּדוֹלִים וְחַזְקִים – וְאַחַר כֵּן מְזַקְיִנִים  
 וְנַחֲלָשִׁים לְאַט לְאַט – נִכּוֹן?

לֹא כֵּן הִיא הַדְּבָר בְּאַרְץ הַהֶפְּכוּהָ. הָאֲנָשִׁים שֶׁם נוֹלְדוּ זְקִנִים  
 וְהִפְּכוּ לִילְדִים.

וְאֵיךְ נוֹלֵד זְקֵן?

מֵתוֹךְ הָאֲדָמָה מְתָרוּמְמֶת הַיְתֵה תְּלוּלִית קְטַנָּה שֶׁל חוֹל,  
 גְּבֻעֲנֵת.

וּמֵתוֹךְ הַגְּבֻעָה הַקְּטַנָּה הַזֹּאת יֵצְאוּ אִישׁ זְקֵן אוֹ אִשָּׁה זְקֵנָה.  
 הֵם הָיוּ קְמוּטִים וְחִלּוּשִׁים וְכֻלָּם מְסָבִיב חֲשׂוֹ לַעֲזֹר לָהֶם  
 וְלְהוֹצִיאָם מִן הָאֲדָמָה וְאַמְרוּ זֶה לָזֶה תוֹךְ כַּדֵּי כָּהֵן: מִזֵּל  
 טוֹב, מִזֵּל טוֹב!!!

(רבקה מרים, תשמ"ז, עמ' 19)

רבקה מרים מתארת עולם אוטופי של תחיית המתים. המתים קמים מקברם ולאט־לאט מתחזקים והופכים לצעירים. אחרי שהפכו לצעירים, (המצב האידילי בשני העולמות), הם הופכים שוב לילדים ואחר כך לתינוקות השבים לבטן אימם. כלומר, גם בעולם האידילי והאוטופי של תחיית המתים יגיעו המוות והחידלון בסופו של דבר. זוהי פרדה שמחה, נעדרת יגון וצער המאפיינים פרדה מאדם שהלך לעולמו במציאות.

מעניין לקיים עם הילדים דיון פילוסופי עמוק על העולם שבו היו מעדיפים לחיות: האם בעולם שבו נולדים זקנים והופכים לתינוקות או בעולם שבו נולדים תינוקות ועם הזמן הופכים זקנים.

הביטוי "הלך לעולמו" מעורפל ולא ברור. איזה עולם? היכן הוא נמצא? מה יש בו? ואולם בסיפור "אוריה בארץ ההפוכה", הכול ברור. ילד ששמו אוריה מגיע לארץ ההפוכה מ"הארצות שלנו", אך הוא ממשיך לגדול ולהתפתח כפי שמקובל בעולם שממנו בא והפוך מן המקובל בארץ שאליה הגיע. אנשי הארץ ההפוכה מכתירים אותו למלך, אך אוריה מרגיש לא שייך לארץ ההיא, והרוח נושאת אותו הביתה ומחזירה אותו לארצו שלו: "בַּמְקוֹם שֶׁיֵשׁ אִמָּא שְׁהִיא אִשָּׁה גְדוֹלָה וְסִבְתָּא שְׁהִיא קְצַת זְקֵנָה וְהֵן טוֹבוֹת כָּל כְּהָ. וּבְאַרְץ הַהֶפְכָּה אֲנָשִׁים נוֹלְדִים בְּלִי אָבָא וְאִמָּא, בְּלִי סַבָּא וְסִבְתָּא" (רבקה מרים, תשמ"ז, עמ' 24).

למרות יתרונותיה של הארץ ההפוכה אוריה בוחר לשוב למקום שבו הוא מרגיש שייך, המקום שבו נמצאות אימא וסבתא שהן טובות כל כך. אוריה בוחר בחיים שיש בהם משפחה טובה, אוהבת ותומכת.

בעולם שבחר אוריה המבוגרים מתים ואינם קמים לתחייה. היסוד הפנטסטי בסיפור זה מטביע חותם על תַּמְת גלגולי הנשמות ומשיק למיסטיקה יהודית וקבלית שבה חומרים לובשים ופושטים צורה.

בסיפור "מעשה באיש שנולד מן הים", עולה ממעמקי הים דמות של איש: "פַּעַם גָּאָה גֵּל גְדוֹל וּמְתוֹךְ הַגֵּל בְּצַבְצוֹ רָאִשִׁי אֲצַבְעוֹת וְעֵינַיִם עַד שֶׁיֵּצֵא מִמְּנוֹ אִישׁ שְׁלֵם. לְפָנַי כֵּן לֹא הָיָה הָאִישׁ הֵהָּ בְּעוֹלָם. אִזּוֹ הוּא נוֹלְד" (רבקה מרים, תשמ"ז, עמ' 25).

זהו תיאור הדרגתי של לידה או אולי של היווצרות אדם כמו בתהליך הבריאה. רבקה מרים יוצרת חיבור אינטר־טקסטואלי בין בריאת העולם לבין בריאת האדם מן הים ומשלבת בסיפורה את הסיפור המקראי. בכך היא נותנת תוקף לסיפור הבריאה האישי שלה.

בכל פעם שהיה האיש שנולד מן הים מתיישב במקום כלשהו, נוצרו סביבו חולות: "פִּנְרָאָה, אֲמָרוּ אֲנָשִׁים, שְׁמוֹצָאָו שֶׁל הָאִישׁ מִן

הַזְמַן שֶׁלְפָנַי הַיּוֹם הַשְּׁנַי לְבְרִיאָהּ, הַיּוֹם בּוֹ הִפְרַד הָיִם מִן הַיְבֻשָׁת. אֶצְלוֹ  
הֵם יְעִדְוּ חֲבוּרִים...” (רֵבֵקָה מָרִים, תִּשְׁמ״ז, עֵמ׳ 25).

הַאִישׁ שְׁנוֹלַד מִן הַיָּם (שָׁבוּ אֵי אִפְשֵׁר לְטֹבֹעַ) מֵעֵנִיק חַיִּית לְאֻנְשִׁים  
סֹבִיבּוּ. בְּקִרְבָּתוֹ הֵם יִכְלוּ לְשִׁיר בְּקוֹל עֵמוֹק מְאוֹד, לְהַרְגִישׁ אֶת נְשִׁימַת  
הַקִּיץ. כְּדֹרֵךְ כָּל אָדָם, גַּם הַאִישׁ שְׁנוֹלַד מִן הַיָּם הֵלֵךְ וְהִזְקִין. וְכִשְׁהִגִּיעַ  
זִמְנוֹ לְמוֹת, רִבִּים רָצוּ לְהִיּוֹת עֲדִים לְמוֹתוֹ, אֲבָל הוּא בִּיקֵשׁ לְמוֹת לְבִדּוֹ.  
הוּא הַשְּׁמִיעַ קוֹל עֵז מִמַּעֲמְקֵי הַיָּם, וְהַאֻנְשִׁים הִבִּינוּ אֶת רָצוֹנוֹ וּפְנוּ  
לְאַחֻרֵיהֶם עַד שֶׁלֹּא יִכְלוּ לְרַאוֹתוֹ עוֹד. הֵם שָׁמְעוּ רַק ”מִשָּׁק מְלֵא  
נְתָזִים” (רֵבֵקָה מָרִים, תִּשְׁמ״ז, עֵמ׳ 26).

בְּסִיפּוֹר זֶה הַמּוֹת מוּצָג בְּתִמּוּנָה מֵהוֹפְכָת: בְּמִקּוֹם קְבוּרָה בְּאֲדָמָה  
הַקְּבוּרָה בְּמִים, שֶׁנִּחְשָׁבִים לְמִקּוֹר חַיִּים. נִרְאֶה שֶׁחֲתִימַת הַסִּיפּוֹר  
בְּקְבוּרָה כְּזֹאת נוֹעֵדָה לְבִטָּא תְּקוּוּהָ: בְּכוּחַם שֶׁל הַמִּים לְקַחַת חַיִּים,  
אֲךְ בְּכוּחַם גַּם לְהַעֲנִיק חַיִּים חֲדָשִׁים. הַיָּם טוֹמֵן בְּחֹבּוֹ סִכְנוֹת, וְבֵהֵן  
טְבִיעָה וְמוֹת, וְעַם זֹאת, מֵהִדְהֵדַת מִתּוֹכּוֹ, וְלֹא מִתּוֹךְ קֶבֶר שְׁבֵאֲדָמָה,  
תְּחִיַּת הַמֵּתִים. הַיְסוּד הַפְּנִטְסִטִּי בְּסִיפּוֹר טִמּוֹן בְּמִפְגֵּשׁ עִם הַזֶּר שֶׁבִּתְּוֹכּוֹ  
שָׁאִינוּ אֲלֵא צִדְדִים נִחְבָּאִים שֶׁלֹּנוּ עֲצַמְנוּ, שְׁעִימוֹת יִשִּׁיר שֶׁלֹּנוּ עִימָם  
הַכְּרַחֵי לְבִנְיַת זְהוּתֵנוּ.

הַסִּיפּוֹר ”מַעֲשֵׂה בְּכוֹכֵב”, הַחֹתֵם אֶת קוּבֵץ הַסִּיפּוּרִים ”חֲלוֹנוֹת  
בְּהַקִּיץ”, הוּא סִיפּוֹר שֶׁל זְקֵנָה וְיִלְדוֹת הַצּוֹעֵדוֹת זֶה לְצַד זֶה. הַכּוֹכֵב הַקֶּטָן  
מוֹאֵר תְּמִיד, וְלֹא מִצְלִיחַ לְהִירֵדֵם מְרֹב אֹר.

הָאוֹר מְסַמֵּל אֶת הַחַיִּים. רָצוֹנוֹ שֶׁל הַכּוֹכֵב הַקֶּטָן לְהִיּוֹת תְּמִיד מוֹאֵר  
מִשְׁקָף אֶת רָצוֹנוֹ לְמַצוֹת אֶת הַחַיִּים עַד תּוֹם. עַל יַד הַכּוֹכֵב הַקֶּטָן חָג  
כּוֹכֵב זָקֵן שֶׁתְּמִיד מִצְלִיחַ לְהִירֵדֵם, וְעוֹשֶׂה אֶת מְלֵאכְתּוֹ מִתּוֹךְ שִׁינָה  
עֵמוֹקָה. כֹּאשֶׁר הַכּוֹכֵב הַקֶּטָן שׁוֹאֵל אֶת הַכּוֹכֵב הַזָּקֵן מֵהִי שִׁינָה, עוֹנֶה  
הַכּוֹכֵב הַזָּקֵן שֶׁהַשִּׁינָה הִיא כְּמוֹ בֵּית. שְׁאֵלְתּוֹ שֶׁל הַכּוֹכֵב הַקֶּטָן, הַמִּיַּצֵּג  
אֶת הַיֶּלֶד בְּסִיפּוֹר, מִבְּקִשָׁת אִפּוֹא לְבַרֵּר מֵהוּ הַמּוֹת.

הַכּוֹכֵב הַזָּקֵן הוֹלֵךְ וְקֶטָן, נֹאסֵף לְתוֹךְ עֲצָמוֹ, בְּדִיוֹק כְּמוֹ תְּהִלֵּךְ  
הַהִזְדַּקְנוֹת בְּקִרְבֵּי בְּנֵי הָאָדָם: הַזְּקֵנָה גּוֹרֵמַת לְאֻנְשִׁים ”לְהַתְּכוּוץ”,  
לְהַתְּכוּפֵף וְלְהִיאֻסֵּף אֶל תּוֹךְ עֲצָמָם. הַכּוֹכֵב הַזָּקֵן מִבְּקֵשׁ מֵהַכּוֹכֵב הַקֶּטָן

לאסוף את שולי האור שהוא מפיץ לתוך בטנו ובכך לעזור לו, לכוכב הזקן, לשקוע בחושך, שמסמל בסיפור את המוות.

הנכחת המוות והלידה מחדש מקבלת בסיפור גם ביטוי ויזואלי, באיורים שהוסיפה לו המחברת: באחד האיורים מופיע כוכב כהה שעניו עצומות ופניו עגומות. מתוכו יוצא או נולד כוכב חדש בגוני אפור מטושטשים. הכוכב החדש בהיר יותר, עניו פקוחות ופניו מחייכות (רבקה מרים, תשמ"ז, עמ' 29). האיור ממחיש את הרעיון שמוות ולידה שזורים זה בזה ויוצאים זה מתוך זה במעגל אין-סופי:

אורו של הכוכב הקטן נעשה כהה יותר וצפוף, כִּינן שְׁנִשְׁאָב  
עֲתָה מִן הַחֲשֵׁכָה שֶׁבְּתוֹכוֹ. – הִנֵּה אֲנִי עֹכְשׁוֹ כּוֹכֵב זָקֵן – אָמַר  
אֶל עַצְמוֹ יוֹם אֶחָד. וְאִז, פְּתֹאֹם, כְּשֶׁאָמַר זֹאת, רָצָה שׁוֹב  
לְהֵאִיר בְּכָל כּוֹחוֹ, לְשַׁלַּח שׁוֹב סְבִיבֵי קְרַנָּיִם בְּהִירוֹת, שְׁנוֹגְעוֹת  
כְּמַעַט בְּכוֹכְבִּים רְחוֹקִים. לִפְלִל וְלַעֲצֹר וְלִפְלִל שׁוֹב. אֶךְ כּוֹחַ כְּבֹר  
לֹא הָיָה לוֹ לַעֲשׂוֹת זֹאת. אורו כְּבֹר הִחַל לְהֶאֱסֹף אֶל עַצְמוֹ:  
הַחֲשֵׁךְ, כְּמוֹ שְׂמִיכָה גְדוֹלָה, קָרָא לוֹ כְּבֹר אֵלָיו.

(רבקה מרים, תשמ"ז, עמ' 29)

שלושה מאפייני זקנה וחידלון מופיעים בקטע זה: היחלשות הכוחות בזקנה וחוסר האונים כנגדה, בגידת הגוף והידיעה שכבר אין בו תועלת.

מוטיב החוזר ברוב הסיפורים שבקובץ הוא מוטיב "הגורם המְכֻסָּה לאחר המוות". בסיפור זה, החושך הוא הגורם המכסה כמו שמיכה גדולה. משמעותו של מוטיב זה היא שלאחר סיום תפקידו של האדם בעולם הזה, מופיע גורם מסוים – ענן, גלי ים, חולות או שמיכת חושך – ומכסה אותו. ענן, גלי ים, חולות או שמיכת חושך.

## סיכום

בסיפוריה של רבקה מרים העיסוק במוות ייחודי: נוכחותו נמצאת ברקע לכל אורך העלילה, וכשהתנאים מבשילים היא עוברת לקדמת הלימה. מרים מבטאת באופן גלוי וגם סמוי את הרעיון שיש חיים אחר

המוות ושכל מוות מבשר על לידה מחדש, ומתוך כך היא מסייעת לנמענים להתמודד עם תופעות הזקנה והמוות.

יסודות הפנטזיה בסיפורה אופפים את העלילה במסתורין. האמונה בכוחות נסתרים מתכתבת עם תפיסות פסיכולוגיות ועם תפיסות תאולוגיות מתרבויות שונות, ובפרט מהתרבות היהודית. כל אחד מהסיפורים מתמקד בניואנסים מסוימים של המוות, וכך בין הסיפורים שלכולם מכנה משותף – נוצרת הבחנה ברורה.

ב"סיפור בלי שם", ר' שלימלה עולה לשמיים. מותו סופי. ב"מעשה בכוכב", הכוכב הקטן מת בניגוד לרצונו. האיור המציג כוכב מחייך, אפשר שהוא מצביע על לידת כוכב חדש, אך לא בהכרח על לידה מחדש של הכוכב הקטן שמת. ב"מעשה בציפור ובקולה" אובדן הקול הוא מוות מטפורי (אובדן הזהות, הפנימיות), החסר את יסוד הסופיות המאפיין את המוות האמיתי, והוא שמאפשר את ההתחדשות. לעומתו, המוות בסיפור "מעשה באיש שנולד מהים" סופי ובלתי הפיך. ב"אוריה בארץ ההפוכה", הילד מעדיף את מחזור החיים המוכר לו, הכולל חיים לצד משפחה אוהבת ומוות המלווה בפרדה וביגון, על פני מחזור החיים ההפוכים, שבו המוות והפרדה חפים מיגון.

נראה אפוא כי לצד סיפורים המציינים את סופיות המוות ואת היותו בלתי הפיך, מצויים בקובץ גם סיפורים המתארים את המשכיות החיים המתקיימים לצד המוות, אך אינם בהכרח צומחים מתוכו. באחד הראיונות עימה אמרה רבקה מרים:

הרבה פעמים אתה חושב שאתה מת ופתאום אתה מגלה שאתה חי. הכוח של ההתחדשות בעולם, אתה יודע, הוא מפליא לא פחות מאשר הכוח של הכיליון. כי הכיליון, אתה יודע [...] כולנו יודעים שהכול נגמר, אבל תמיד מפליא להרגיש איך בעצם העולם מלא חיים.

(שור, 2005).







## "נרדמה היא וחולמת בלי מקצוע ישנה"

ייצוגים מגדריים בשירת הילדים העברית

### מבוא

תפיסות מגדריות וסטראוטיפים מגדריים מחלחלים לחברה בכלל ולחברה הישראלית בפרט באמצעות פרסומות, סרטים ותוכניות טלוויזיה. ספרות הילדים התמימה, לכאורה, מאפשרת אף היא לתפיסות אלו לחלחל דרך מערכת החינוך כבר בגיל הרך.

על אף הניסיונות לקדם את מעמד האישה בחברה המגדירה את עצמה כחברה שוויונית, בעוד בנים ממשיכים להתחפש לגיבורי על, רוב הבנות עדיין מעדיפות תחפושות של פיות, נסיכות ודמויות מסרטים. כמו כן, רוב הבנות יעדיפו משחק בבובות, ובנים יעדיפו משחקי חצר, קוביות וכדור.

עם זאת, דווקא בסרטים חל שינוי בתפיסה המגדרית בעשורים האחרונים. בנות מככבות כגיבורות על או כגיבורות ראשיות כמו מולאן, מואנה והפילה בסרט "לשיר". בצה"ל אנו רואים טייסות וחיילות שמשרתות בתפקידים קרביים וביניהן גם בנות דתיות.

כדי לרענן את מערך התפיסות המגדריות בגן הילדים ולהתאימו להלך הרוח הנהוג בחברה שוויונית, על הגננות לפתח מודעות לנושא ולרתום את הילדים למשימה. כאשר מלמדים על בעלי מקצוע בגן, כדאי להציג בפני הילדים תמונות של נשים העוסקות באותו מקצוע כמו שופטת, רופאה, טייסת, וכן להציג גברים שעוסקים במקצועות שבדרך כלל מיוחסים לנשים כמו רקדן בלט או גנן (זכר של גננת). הגננות יכולות לעודד את הבנות לשחק בפינת הנגרייה בגן ואת הבנים לשחק בפינת הבובות. נוסף על כך, גננות צריכות לשים לב לאמירות סתמיות שגורות שנאמרו מבלי משים כמו: "אני זקוקה לשני בנים

\* פרק זה מבוסס על המאמר "נרדמה והיא חולמת, בלי מקצוע ישנה" (ברשימה: דורי, 2017).

חזקים שיבואו לעזור לי להזיז את השולחן", "אילו בנות רוצות לעזור היום לסייעת לנקות את הגן?"

תפיסות וסטראוטיפים מגדריים מחלחים לתודעתם של יחידים ושל קבוצות בכל חברה ובכלל זה בחברה הישראלית. תפיסות רבות נרכשות כבר בגיל הרך, בתהליך החברות. הקנייתן היא פרי שילוב של דיבורים ומעשים שהילדים רואים ושומעים סביבם מההורים, מהמחנכים במסגרות החינוך וגם מאמצעי התקשורת. יש מסרים שאותם מנחילים לילדים בכוונה תחילה ובגלוי, ויש מסרים המחלחים לתודעה – גם של המבוגרים – בזרמים שמתחת לפני השטח. דוגמה מובהקת לשינוי בתפיסת המגדר בחברה הישראלית אפשר לראות בשורות צבא ההגנה לישראל: חיילות, ובהן בנות דתיות, משרתות בתפקידי לחימה ובתפקידים נוספים שבעבר רק בנים יכלו להתקבל אליהם.

ככלל, החברה המערבית רואה בעצמה חברה שוויונית, ובמקומות שהיא מזהה פער – בדרך כלל מעמד האישה נמוך ממעמד האיש – היא פועלת לקדם את מעמד האישה ולצמצם ככל יכולתה את הפער. הפעילות ברוח זו לא תמיד משפיעה על הגיל הרך. אצלם החלוקה המגדרית טבעית למדי בתחומים רבים: רוב הבנות מעדיפות לשחק בבובות ובמשחקים שקטים שבהם יש להן תפקיד "טיפולי" כגון אם, רופאה, אחות; ורוב הבנים מעדיפים משחקים שמתאפיינים בפעילות גופנית נמרצת: כדור, בנייה בקוביות גדולות ושלל משחקי חצר. בנים נוטים להתחפש לגיבורי־על בעלי כוחות פיזיים מובהקים, והבנות בוחרות להתחפש לנסיכות ולמלכות, וגם כשהן מתחפשות לדמויות שניחנו בכוחות־על – הדמויות תהיינה פיות עדינות שמחוללות ניסים ונפלאות במגע עדין של מטה קסם.

גם לסיפורי הילדים יש חלק בהנחלת התפיסות המקובלות האלה. רבים מהסיפורים מצויים בספרים המשמשים דורות של הורים ומחנכים, המספרים את הסיפורים לדור הצעיר, והוא – בבגרותו – יספר אותם לדור הבא. אם כן, אפשר לראות בספרות הילדים סוכנת חברות התורמת להפנמת התפיסות המקובלות אצל הילדים. אומנם בכל

שנה רואים אור כותרים חדשים, אך על פי רוב הם מצטרפים לספרים הישנים ואינם דוחקים אותם.

בעולם הסרטים אפשר להבחין בעשורים האחרונים בשינוי של ממש: דמויות של בנות מככבות בתפקידי גיבורות-על או גיבורות ראשיות אחרות, כגון מולאן, מואנה והפילה בסרט "לשיר". גם פרסומות ותוכניות טלוויזיה הן ערוץ המשרת את השינוי החברתי, ודרךן מחלחלות לתודעה התפיסות החדשות. בחברה הרואה ערך בטשטוש הפערים וההבדלים שבין המגדרים, אך טבעי שאנשי החינוך יידרשו להתאים את עשייתם החינוך למגמה החברתית: כאשר ילמדו ילדי הגן על מקצוע מסוים – יוצגו לפנייהם תמונות הן של נשים הן של גברים העוסקים בו. הם יראו שופט וגם שופטת, נהג אוטובוס וגם נהגת; וכן יראו רקדנית בלט וגם רקדן, אחות וגם אח במחלקה שבבית החולים וכדומה. הטשטוש איננו אמור לשלילה דווקא: אם, למשל, בנים הורגלו לראות ברגישות חולשה ובאלימות – גבורה, נלמדם שאין מדובר ב"עיסוק המתאים לבנות בלבד" וכדומה, ואט-אט נפוגג את רתיעתם ממנו וכדומה. לצורך השינוי הגננות תעודדנה את הבנים לגשת לשחק בפינת הבובות, ואת הבנות – לגשת ולעבוד בפינת הנגרייה. גם בהכרזותיהן ה"נזרקות" לחלל הגן עליהן לתת את דעתן, ולא "לשייך" אותן לבנים או לבנות, לדוגמה: "אני זקוקה לעזרה כדי להזיז את השולחן" (ולא: אני זקוקה לשני בנים חזקים שיבואו לעזור לי...); "הסייעת שלנו זקוקה לעזרה בניקיון הגן – מי בא לעזור? (ולא: מי מהבנות רוצות לעזור...).

ספרות הילדים תורמת גם היא להנחלת תפיסות, ואם אנו מבקשים להסתייע בה – עלינו לשים לב למסרים העולים מן הסיפור עצמו וגם מבין השיטין, ולא לספר סיפורים מסוימים רק לבנות, ואחרים – רק לבנים, אלא לפתח בקרב ילדינו עולם מורכב ומגוון. מלבד זאת לא נסתפק בקריאת הסיפור באוזניהם. קריאתנו תלווה בהדרכה: נעורר בילדים סקרנות וכיווני חשיבה חדשים, וכן נפנה את תשומת ליבם להבדלים בין תרחישים המופיעים בסיפורים ישנים ובין תרחישים שהם מכירים במציאות חייהם ועוד. להלן נעיין בכמה שירים ישנים ובמסרים העולים מהם, המתאימים לזמנם.

## היבט מגדרי בשירי ילדים ישנים וטובים: מבט ביקורתי

### אבי למד אותי לשחות

זאב (1965)

אָבִי לָמַד אוֹתִי לְשָׁחוֹת.

רְחוֹק, רְחוֹק

עַד צָנָאָר עֵמֶק.

נִכְנַס אֶתִּי וַיַּעֲמֵד.

לֹא פָחַדְתִּי –

אָבִי גְבוּר.

קָצַת רָעַדְתִּי,

מְ... קָר.

– אָבָא, בּוֹא! –

אָמַרְתִּי לוֹ. –

לֹא פֹה,

שָׁם,

עַל שְׂפַת הַיָּם

לָמַד אוֹתִי לְשָׁחוֹת.

הוּא צָחֵק:

”אֵךְ וְרָק

בָּיָם אֶפְשָׁר לְלַמֵּד.”

מָה לַעֲשׂוֹת –

שָׁכַבְתִּי.

אָנִי שׁוֹכֵב

הַיָּם סוֹחֵב... –

א...בָּא! –

אָנִי צוֹעֵק.

הוּא צוֹחֵק:

”אֵל תִּפְחָד,

הַיָּם שָׁקֵט.

שָׁכַב, כָּךְ,

רְגָלִים מְתַח!  
אֶחָת, שְׁתַּיִם,  
מְתַח יָדַיִם!  
אֶחָת, שְׁתַּיִם,  
מְתַח רְגָלַיִם!  
אֶחָת... מְתַח!"

כָּךְ  
לְמַדְנֵי יוֹם  
וְעוֹד יוֹמַיִם  
וְאֲנִי שׁוֹחָה –  
כְּדָג בַּמַּיִם.

(1965, עמ' 76)

במסכת קידושין כט ע"א כתוב: "האב חייב בבנו למולו ולפדותו וללמדו תורה ולהשיאו אשה וללמדו אומנות (מקצוע) ויש אומרים: אף להשיטו במים". האב מתואר בשיר כ"אב גיבור", והוא מקבל על עצמו ללמד את בנו לשחות. הילד מתבייש לחשוף את פחדיו ואומר: "קצת רעדתי מ...קור". האב החזק והאמיץ, משרה על בנו ביטחון, מבטל את פחדיו ואף צוחק עליהם.

הפקודות הקצרות של האב דומות לפקודות שמפקד בצבא מפנה אל חייליו. האב מעביר את בנו תהליך של חניכה. התהליך אמור להפוך את הילד לגבר, ולצורך כך עליו ללמוד להתגבר על הפחד וגם לציית להוראות: "אחת שתיים, מתח רגליים!"

שיר זה מזמין שיח מגדרי. אחרי קריאתו באוזני הילדים בגן, מומלץ לפתח עימם שיח כזה ולעורר בו שאלות הנשענות על השיר: האם רק אבות יכולים ללמד שחייה? האם רק בנים לומדים שחייה?

## ריח דבש וריח מנטה

(אולגה איוונובנה ויסוטסקיה 1984)

ריח דְּבֶשׁ וְרִיחַ מְנֶטָה  
שְׁעַת הָעֶרֶב מוֹפְתָה  
עַל הַחוּף יִשְׁבֶּה חֶבְרִיָּה  
לְמַדוּרָה הָעֲלִיזָה  
עַל הַחוּף הַמּוֹאָר,  
מוֹל חוֹפּוֹ שֶׁל נָהָר  
הַגָּה כְּכֹה יִסְפֵּר:

כְּשֶׁנִּגְמַר אֶת בַּיִת סִפְרָנוּ  
לְדַרְכּוֹ יִלֵּךְ אִישׁ אִישׁ  
אַבְיָדוֹר נָהֵג יִהְיֶה הוּא  
רְאוּבֵן יִסַּל הַכְּבִישׁ.  
וְחָנוּ וְחָנוּ כַּמּוֹבָן כַּמּוֹבָן,  
הַחֲלִיט לְהִיּוֹת גִּנּוּן.

וְגִיּוֹרָא מַה יִּהְיֶה הוּא?  
הוּא יִבְנֶה אֲוִירוֹנִים  
טִיסִים אֶלָּיו יְבוֹאוּ  
לְהַמְרִיא לְעֵנָבִים.  
וְיַעַל וְיַעַל  
בְּפָרוֹת תְּטַפֵּל,  
רַפְתָּנִית תִּהְיֶה יַעַל.

וּמְרִים מַה הִיא אוֹמֶרֶת,  
מַה אוֹמֶרֶת הַקְּטָנָה?  
נִרְדָּמָה הִיא וְחוֹלְמָת  
בְּלִי מְקַצוּעַ יִשְׁנָה.  
נִרְדָּמָה מוֹל הָאֵשׁ,  
הֵן תּוֹכְלוּ לְנַחֵשׁ  
כִּי מְרִים רַק בֵּת חֲמִשׁ.<sup>4</sup>

4. התרגום מרוסית מיוחס ללאה דגנית. יש גם תרגום חופשי של ליאוניד טריינר. את הסיפור שמאחורי השיר אפשר לקרוא באתר "סיפורי שירים": <http://www.plaot.com/>

שיר זה הוא ללא ספק שיר שוביניסטי. הבנים יעסקו במקצועות יוקרתיים, בעלי משמעות, הדורשים השכלה לצד הפעלת כוח פיזי. והבנות? הבנות יטפלו בפרות, מקצוע שלפי ההבנה המקובלת באותם הימים, העיסוק בו לא דורש כישורים מיוחדים, וייתכן שלא יהיה להן מקצוע כלל, כמו אותה ילדה ש"בלי מקצוע ישנה" ולכן עתידה לוט בערפל.

לאחר הקראת השיר לילדי הגן אפשר לדון עימם על מקצועות שונים ולחשוף אותם למקצועות שאינם סטראוטיפיים מבחינה מגדרית. אפשר להזמין לגן אב אורח או אם אורחת שיספרו על המקצוע שלהם או בעלי מקצוע יוצא דופן ששובר את המוסכמות המגדריות.

### אגודל אגודלי

מרים ילך־שטקליס (1986)

אַגּוּדָל־אַגּוּדָלִי  
בְּקֶר טוֹב הַגִּידָה לִי!  
הֵן גְּדוֹל אֶתָּה, חָכָם,  
תָּן שְׁלוֹם גַּם לְכָלָם,  
תָּן שְׁלוֹם לְקַטְנֵנָה,  
לְאַחוֹת הַלְּבַנְבְּנָה.  
מִי תִמְיֵד יֵאָהֵב אוֹתָךְ?  
קַטְנֵנָה זֹה, אֲחוֹתָךְ!  
תָּן שְׁלוֹם גַּם לִי, גַּם לָהּ,  
בֶּן גְּדוֹל, חָכָם שְׁלִי,  
אַגּוּדָל־אַגּוּדָלִי!

(1986, עמ' 15)

בשיר אצבעות זה, מדברת הדוברת לאגודל כאילו הוא בנה. היא מייחסת לו תכונות של "גדול" ו"חכם". אחותו זוכה לתארים אחרים: היא "קטנטנה", ומלבד הפער שבגודל הפיזי – היא "לבנבנה", תואר



שמבטא חיוורון האופייני לחולשה ולחולי. האצבע הקטנה וגם האחות הקטנה – כל הגדרתן תלויה בשיוך ל"אח הגדול", כביכול אין להן קיום עצמאי כלל.

לאחר הקראת שיר זה אפשר לדבר עם ילדי הגן על מערכת היחסים בין אחים, על היחס של האחים הגדולים כלפיהם ועל היחס שלהם כלפי אחיהם הגדולים או הקטנים מהם. מדבריהם אפשר יהיה להבין מהם "יחסי הכוחות" במשפחתם ומהי התפיסה המגדרית שמנחילים להם בבית. לאחר מכן הגננת יכולה לנהל שיח שידגים וידגיש את השוויון המגדרי באמצעות תיאור היחסים בין ההורים או בין האחים במשפחה.

### אבא שלי

תלמה אליגון (1981)

לְאַבָּא שְׁלִי יֵשׁ סֵלָם  
 מְגִיעַ כְּמַעַט עַד שְׁמַיִם –  
 וְאַבָּא שְׁלִי כֹה רָעֵב  
 אוֹכֵל אַרוּחָה פְּעַמַּיִם.  
 וְאַבָּא שְׁלִי הוּא הַטּוֹב בְּעוֹלָם,  
 וְאַבָּא שְׁלִי הוּא הַכִּי בְּעוֹלָם,  
 וְרַק בְּגִלְלִי הוּא הָאַבָּא שְׁלִי  
 כִּי הַבְּטִיחַ הוּא לִי, שֶׁהוּא רַק שְׁלִי.  
 וְאַבָּא הִבִּיא מִתְנָה  
 קֶטֶר עַל פְּסִים שֶׁל רֶכֶּכֶת –  
 וְאַבָּא הִבִּיא לִי בָּבָה  
 יוֹדַעַת לְשִׁיר וְלְשֶׁבֶת.  
 כִּי אַבָּא שְׁלִי הוּא חָכֵם מִכָּלֵם,  
 וְאַבָּא שְׁלִי הוּא הַכִּי בְּעוֹלָם,  
 וְרַק בְּגִלְלִי הוּא הָאַבָּא שְׁלִי  
 כִּי הַבְּטִיחַ הוּא לִי, שֶׁהוּא רַק שְׁלִי.

לְאַבְא'לָהּ יֵשׁ מְכוֹנֵית  
כְּמוֹ אֲוִירוֹן בְּשָׁמִים –  
לְאַבְא שְׁלִי יֵשׁ שְׁעוֹן  
אֵינוֹ מְתַקְלָקֵל גַּם בַּמִּים.

וְאַבְא שְׁלִי, הוּא יוֹדֵעַ הַמּוֹן  
אֲנִגְלִית, צְרֻפְתִּית, וְאַפְלוֹ חֲשָׁבוֹן,  
וְרַק בְּגִלְלִי הוּא הָאַבְא שְׁלִי  
כִּי הַבְּטִיחַ הוּא לִי, שֶׁהוּא רַק שְׁלִי

וְאַבְא שְׁלִי מְשַׁחַק  
אֶתִּי בְּכַדוֹר וּבְגוֹלִים –  
וְאַבְא שְׁלִי לִי הֵבִיא  
אֲלֵבוֹם וְגַם יָפִי שֶׁל בּוֹלִים.

אֲזַ לָמָּה כְּשִׁשְׁרִתִּי לוֹ שִׁיר שְׁאַהֲב  
נִרְדָּם הוּא פְּתָאוֹם, וְעֵצָם אֶת יַעֲיִנוֹ,  
אַבְא לָמָּה?

לפנינו שיר הלל לאבא כול יכול. הוא גם חכם וגם "הכי טוב בעולם" וגם יודע שפזות וגם וגם... לאחר הקראת שיר זה בגן הגננת יכולה להכריז שהגיע הזמן להמציא שיר הלל גם לאימא. מה אימא שלנו יודעת לעשות? במה היא הכי טובה בעולם? עד כמה היא חכמה? השיר "אימא יקרה לי" מאת משה דפנא הוא השיר המקביל לשיר הלל זה. אלא שבשירו של דפנא אין זכר לשום סגולה מיוחדת של האם. ההלל מצמצם לקביעת העובדה שהיא "אימא יקרה".<sup>5</sup>

## שיר ערש

יחיאל היילפרין

נומִי, נומִי, יִלְדָתִי,  
נומִי, נומִי, נִים!  
נומִי, נומִי, קִטְנָתִי,  
נומִי, נומִי, נִים!

אָבאָ הָלֶךְ לְעִבּוּדָה -  
הָלֶךְ הָלֶךְ אָבאָ!  
יְשׁוּב עִם צֵאת הַלְבָנָה -  
יָבִיא לָךְ מִתְנָה!  
נוֹמִי, נוֹמִי, יִלְדְתִי...

אָבאָ הָלֶךְ אֶל הַכָּרֶם -  
הָלֶךְ הָלֶךְ אָבאָ!  
יְשׁוּב עִם צֵאת הַפּוֹכְכִים -  
יָבִיא לָךְ עֲנָבִים!  
נוֹמִי, נוֹמִי, יִלְדְתִי...

אָבאָ הָלֶךְ אֶל הַפְּרָדִס -  
הָלֶךְ הָלֶךְ אָבאָ!  
יְשׁוּב בְּעָרֵב עִם הַרוּחַ -  
יָבִיא, יָבִיא תְּפוּחַ!  
נוֹמִי, נוֹמִי, יִלְדְתִי,

אָבאָ הָלֶךְ אֶל הַשָּׂדֶה -  
הָלֶךְ הָלֶךְ אָבאָ!  
יְשׁוּב בְּעָרֵב עִם צָלְלִים  
יָבִיא לָךְ שִׁבּוּלִים!  
נוֹמִי, נוֹמִי, יִלְדְתִי...

(ברוך, 1991, עמ' 51-50)

בשיר הערש שחיבר היילפרין, שמילות הפתיחה שלו "נומי נומי ילדתי" הפכו בפי רבים לשמו, מוצג האב כמי שעוסק בעבודת כפיים, עבודת אדמה המקדמת את בניינה ואת יישובה של מדינת ישראל המתהווה. האב הוא חלוץ, איכר, ההולך אל הכרמים, שעה שהאם נשארת בבית להרדים את ילדתה ומבטיחה לה מתנה מאבא: ענבים, תפוח או שיבולים, כולן מתנות של איש עובד ועמל.

שיר זה מזמן דיון עם ילדי הגן על עיסוקיה של האם בימינו לעומת תפקידה של האם בשיר וכן דיון על מתנות. השאלה אילו מתנות

הילדים מעדיפים לקבל מאפשרת לנווט את השיח להיבט המגדרי. אם הבנים יציינו מתנות של בנים, ובנות – מתנות של בנות, תישאל השאלה: האם רק בנים משחקים במכוניות? ברובוט? ברכבת חשמלית? האם רק בנות משחקות בבית בובות?

## נומה בן

נתן אלתרמן

נומָה, בְּנוּ, עֲצַם נָא עֵין  
נומִי, בַּת, גַּם אֶת.  
מִי שְׁלֵא נִרְדָּם עֵדֵינוּ,  
יִרְדָּם מִיָּד.

הַטִּיחַ גְּמַר לְטוּחַ,  
הַסּוּלַל – לְסָלַל.  
הַשׁוּמֵר יֵצֵא לְשׁוּחַ,  
וְהַתָּן – לְזֵלַל.

לִי, לִי, לִי, לִי...

עֲדָרִים חֲזָרוּ אֶל אִמָּא  
וְחָלַב גְּמִיעוּ,  
הַפָּרָה אוֹתָם הִרְדִּימָה:  
אִי, מוּ, מוּ, מוּ.

צִפְרִים בְּגִיחַן הִרְדִּימוּ:  
אֶפְרוּחִים שְׁלִי,  
עוֹף תִּגְבִּיהוּ, נוֹף תִּגְבִּירוּ!  
אִי לִי, לִי, לִי, לִי.  
לִי, לִי, לִי, לִי...

(ברוך, 1991, עמ' 52)

גם בשיר ערש זה של אלתרמן התפיסות המגדריות ברורות. השיר פותח בפנייה לבן ברוך, בנועם ובאופן ברור. הבת זוכה לאזכור קצר בלבד המצרף אותה לדברים שכבר נמארו בעזרת המילה "גם": "נומה,

בן, עצום נא עין, נומי, בת, גם את". מדוע האם לא משתמשת במילת הבקשה "נא" גם בפנייתה לבת? מדוע הפנייה לבן ארוכה יותר מאשר הפנייה לבת?

המקצועות המתוארים בשיר, אף הם משקפים תפיסה מגדרית ברורה. הטייח גמר לטוח, הסולל – לסלול, והשומר יצא לשמור. מהו המקצוע של האישה בשיר? לאם, שהיא הדוברת בשיר, נותר רק להרדים את ילדיה, שעה שהגברים עוסקים בדבר החשוב באמת – בניית הארץ. כך הם פני הדברים גם בטבע. השירה, ההרגעה וההרדמה הן מתפקידיה של האם. הפרה מרדימה את עגליה, והציפור את גוזליה. מעולם לא שמענו בשיר על פר המרדים את עגליו ומזמר להם.

הדיון סביב שיר זה יכול להעלות שאלות, ובהן: מי מרדים אתכם בלילה? מי מספר לכם סיפור לפני השינה? מי שר לכם שיר לפני שאתם נרדמים? מי מלטף את ראשכם עד שהעיניים נעצמות? אם הילדים מזכירים בעיקר את דמות האם, אפשר להציע להם לנסות גם השכבה בנוסח אבא. זה יקל מאוד על אימא, זה יקשר מאוד בין האב לילדיו ושיתופו במשימה עשוי להפוך אותו מודל לחיקוי לאותם בנים ובנות כאשר הם עצמם יהפכו להורים.

## סיכום

נראה כי הספרות משפיעה על המציאות ואף מעצבת אותה בדרכה שלה. חשוב להתאים את מסריה של הספרות לרוח הזמן. ואפילו במקרים שיש ביצירה מסרים שלהבנתנו חלף זמנם ועבר, אין פירוש הדבר שעלינו לוותר על הטקסטים הספרותיים הנפלאים שהותירו לנו משוררי ילדותנו. נספרם לילדים וננצל את ההזדמנות הגלומה בהם לדיון ולשירה.



# הגחכת דמות האישה בספרות הילדים העברית

מסטראוטיפי מגדרי למחאה פמיניסטית

## מבוא

ספרות הילדים משמשת כלי להנחלת התרבות ולהטמעת תפיסות בקרב ילדים (סגן, 1995).<sup>6</sup> לצורך למידה והפנמה של ערכים והתנהגויות יש לילדים צורך בדמות שעימה יוכלו להזדהות (דשא, 1969), ואת אלו הם יכולים למצוא בספרות בשפע. גיבורי הסיפור מסמללים באישיותם ובמעשיהם ערכים, מידות והשקפות, וההזדהות עם הגיבורים, עלילותיהם וגורלם, תורמת להפנמת התכנים הרצויים, אם כי לא במודע (קרסני, תשס"ה).

ההבדלים בין המינים ניכרים כבר בגיל הרך, ובתוך כך גם התפיסות המשרטטות את גבולות התחום ה"נשי" והתחום ה"גברי". באחדים מספרי הילדים שנכתבו לפני כמה עשורים והפכו לקלסיקה המסופרת עד היום בגני, המיננות (סקסזים) בולטת. הדמות שתופסת בהם מקום מרכזי היא דמות "האישה הגרוטסקית": האישה מתוארת כדמות מביכה, מבולבלת ומפוזרת.

טקסטים ספרותיים אלו פופולריים מאוד בקרב גננות, ובפרק זה רצוננו להעלות את המודעות לנושא. הפרק מציע קריאה מחודשת שתוביל להבנה עמוקה יותר של המסרים, ותהפוך סטראוטיפים מגדריים שרווחו בעבר למחאה פמיניסטית בהווה. השתתפות הילדים בדיון על מהות התפיסה המגדרית שעל בסיסה מעוצבת דמות האישה הגרוטסקית ועל מניעה, ובשיח על התובנות העולות מניתוח פועלה

---

\* פרק זה מבוסס על המאמר "הגחכת דמות האישה בספרות ילדים: מסטראוטיפי מגדרי למחאה פמיניסטית" (ברשימה: דורי, תשע"ט ב)

6. להרחבה ראו הדברים המובאים בשער העוסק בחינוך לערכים יהודיים.

והתנהגותה של הדמות – תסייע לילדים לפתח חשיבה ביקורתית, עצמאית וערכית.

בדיון בנושא נסתייע בכמה טקסטים מייצגים, בהם שניים מסיפורי של יורם טהרלב: "גברת אחת מרחוב בצלאל" (1974) ו"הדודה שלי מרחוב הנביאים" (1979); שלושה מסיפוריה של דתיה בן־דור: "גברת קרש ומר מערוך" (1984), "חרוזים טעימימים" (2007) ו"סבתא מינה מבנימינה" (2009), וכן נסתייע בכמה שירים: שירה של חיה שנהב "גברת עם סלים" (1989) ושירן של חיה פרנקל ותלמה אליגון־רוז "מעשה בלביבות" (1971) – שיוצג בהשוואה לסיפורו של לוי קיפניס "מעשה באזנהמן" (1989).

אין עוררין אשר לערכן האומנותי של כל אחת מן היצירות הקלסיות שבהן עוסק פרק זה. ואולם ראוי להפנות את תשומת ליבם של מחנכים – הורים, מורים וגננות – אל הדימויים המגדריים המוטבעים בהן, ולחשוף את העמדה החתרנית הסמויה העולה מהם אם כי ייתכן שהכותבים לא כיוונו לבטאה כלל. להסבת תשומת הלב למגמה חשיבות רבה, שכן בשילובם של סוכני חברות נוספים, ספרות הילדים מסייעת לילד בגיבוש זהותו העצמית והחברתית (פרנקל ולויאני, 1988).

פרק זה עוסק בעיצוב דמות האישה בספרות הילדים כמייצגת לכאורה סטראוטיפי מגדרי. מטרת הפרק לבחון מנקודת מבט עכשווית את המאפיינים הסטראוטיפיים של דמויות נשיות בסיפורי ילדים ולבדוק אם אפשר לפרשם בדרך אחרת שתאפשר לזהות מחאה חברתית־פמיניסטית שהם מבטאים בגלוי או במובלע.

### **ההיבט המגדרי בספרות הילדים**

המושג 'מגדר', אשר יובא לארץ בשנות השמונים וזכה להכרה של האקדמיה ללשון העברית (פרידמן ואחרים, 2006), ביקש לשמר בתוכו את רעיון ההפרדה בין המינים. מושג זה מבטא תפיסה שלפיה ההבדלים בין המינים אינם מולדים אלא נובעים מתפיסה חברתית שנועדה לקבע את ההייררכייה בין גברים לבין נשים: כוחם הפיזי של גברים רב יותר מכוחן של נשים, ולכן מעמדם גבוה יותר.

למן שנות השישים נערכו מחקרים פמיניסטיים רבים, ולא מעט מהם תיארו את חלקה של תקשורת ההמונים בעידוד התמיכה באפליית הנשים בחברה ואף בהנצחתה. מחקרים אחרים התבססו על ניתוח תוכן של טקסטים שונים ומגוונים והצביעו על חלקם של תוצרי תרבות שונים בהצגת נשים וגברים כניגודים דיכוטומיים, ועל התמיכה בחלוקת התפקידים המסורתית בין המגדרים שעולה מן הדימוי הנשי הרווח באותם טקסטים (אוסטרוביץ, 1987; למיש, 1994, 1997).

יחסי המגדר משפיעים על הגדרת תפקידה, מעמדה, מקומה, דימויה, ומראה של האישה, בונים את זהותה ומנתבים את התנהגותה (Burt, 1997; Hogan, 1997; Lupton, 1997). מתוך כך מובן עד כמה רבה חשיבותו של שיח ביקורתי פמיניסטי שיבחן לעומק את ההתייחסות ה"טבעית" לתפקידים שהאישה נדרשת למלא ולדימוי האובייקט המיני והיפה שדבק בה, ויתחקה על השפעתה של התייחסות זו על הערכתה העצמית, על זהותה, על דימוי גופה, על מהלך חייה ועל בריאותה הנפשית (Hutchinson, 1994).

הוגן (Hogan, 1997, 2003) מציעה לבדוק כיצד ייצוגים של נשים משפיעים על המציאות הסובייקטיבית שלהן. ייצוגים חזותיים של נשים בחברה הפכו זה כבר חלק בלתי נפרד מהשיח החברתי. בשל כוחו הרב הופנמו ייצוגים אלו והפכו לנורמות מקובלות עד שאיש איננו מפקפק בהם, והם נתפסים כמובנים מאליהם. הטקסים הם הכלי המשמש להצגת תופעות השייכות לתחומי דעת שונים, להציע להן הסברים ולהעלות מהן מסקנות. כל אלו בונים את השיח בתחומים השונים ותורם לגיבוש תפיסות. גם תפיסת המגדר נבנית מתוך שיח מסוג זה, והדימויים החזותיים של הנשים, שהם חלק ממנו, משפיעים עליה ועל יחסי הכוחות בחברה הנגזרים ממנה על יחסי הכוחות בחברה (Lazar, 2005).

כדי שרעיון, תפיסה ופרדיגמה שלטת יוטמעו בהצלחה, יש לפעול בעקיבות ובשיטתיות ולהביא לביסוסם בחשיבה ובתודעה. חינוך, ספרות, אומנות, פרסום, שירה, מיתוסים ואגדות, אלה ועוד רבים אחרים



משפיעים השפעה עמוקה על אופן החשיבה שלנו. להבניית ה'אחר' נחוץ אפוא תהליך מורכב ועמוק שיימשך לאורך זמן (שאול, 2009). יצירות ספרות משקפות את תפיסת העולם של מחבריהן את פני החברה שבה נוצרו ואת תרבותה. ספרות הילדים גם היא משקפת תפיסות וערכי תרבות, אך מלבד השיקוף היא משמשת כלי חברות (סוציאליזציה) מובהק, והחברה עושה בו שימוש חינוכי: להנחיל את הערכים החשובים לה – לדור הבא (פרנקל ולויאני, 1988). הצגה שיטתית של רעיונות ומעשים ההולמים אותם היא הדרך להפנמתם. הדברים אמורים גם לגבי תפקידים חברתיים ושיוכם למגדר מסוים. תפקיד המשוך בעקיבות לדמויות ממגדר אחד – הופך בהכרח ליסוד בזהות של המשתייכים לאותו המגדר. הסיפור הופך להיות מנגנון תרבותי מרכזי בהבניית תפיסות מגדריות ובהן המשמעות של "להיות בן" או "להיות בת" בחברה המודרנית (Lemish, 2007).

בקרב ילדים בגיל הרך אפשר לזהות חלוקה ברורה בין תכונות הנחשבות "נשיות" לתכונות הנחשבות "גבריות", ומסתבר שלספרות שאליה נחשפו יש חלק בלתי מבוטל בגיבושה: "נשיות" לתכונות הנחשבות "גבריות". בספרות הילדים שנכתבה לפני עשורים אחדים, תכונות הקשורות לעשייה, לתחרות ולהישגיות מיוחסות בעקיבות לדמויות גבריות, ולדמויות נשיות מיוחסות תכונות הקשורות לנתינה, ליכולת לבטא רגשות ולהעניק חום (זיו ואחרים, 1972). העשייה ה"גברית" מופנית בעיקר אל העולם החוץ-אישי (הסביבה, הטבע), ואילו העשייה ה"נשית" מתמקדת בהקשר הבין-אישי (עזרה לזולת, קשרים אנושיים). על פי אייכלר (Eichler, 1980), שני המינים לומדים מהי ההתנהגות הרצויה והמצופה מבני מינם, ומתנהגים על פי הסטראוטיפים ה"נכונים". באמצעות הטמעה מתמדת של אידאולוגיה המפרידה בין המרחב הציבורי, השייך לגברים, ובין המרחב הפרטי, השייך לנשים, משתמרים חוסר השוויון והאפליה כלפי נשים (למיש, 2007).

בחינוך סטראוטיפי מיני מעודדים כל מין לפתח רק צד אחד באישיותו. את הצד האחר, שאומנם איננו חשוב פחות, משתדלים

להדחיק ונמנעים מלתת לו ביטוי. שאינו פחות חשוב. במ (Bem, 1981) קראה לתהליך היוצר תפקידי מין 'הטפסה מינית' – Sex Typing. בתהליך זה מצליחים להחדיר לתודעתם של בנים ובנות שלחברה יש ציפיות מהם, ועליהם לפעול לפיהן. מצופה מהםומבנות לרכוש ולהפנים זהות מינית ותכונות האופייניות למינם כפי שקבעו התרבות והסביבה שבה הם חיים.

יצירות הספרות משמשות אפוא מקור ללמידה של ערכים, של התנהגויות ושל ציפיות מהעצמי ומהסביבה באמצעות דימויים ומודלים לחיקוי – אחידים וקבועים. ילדים לומדים מהתפיסות המוצגות ביצירות מה מקובל ומה נהוג בקרב בני מינם, מה מקומם ותפקידם במסגרת מערכת היחסים הזוגית ובמסגרת המשפחה וכן מהן האפשרויות, מקצועיות ואחרות, הפתוחות לפניהן ומתאימות להם על פי השתייכותם המגדרית.

הדרך שבה גברים ונשים או בנים ובנות מוצגים בספרי הילדים משפיעה על הנמענים הקטנטנים, וכבר בגיל הרך הם לומדים מהו המודל החברתי הרצוי. הבן מבין שהתכונות ה"גבריות", כגון כוח, חוזק ועוצמה, מעניקות לו כבוד מצד החברה, והוא שואף לאמץ מודל "גברי" זה; והבת מפנימה שמוטב לה לאמץ את המודל ה"נשי", האימהי, הרך והעדין, שבעיני החברה נתפס כחלש יותר (שרון, 2000; Devarakonda, 2013).

### השינוי בדמות האישה בספרות הילדים

השינוי בדמות האישה האם בספרות הילדים ובעיקר באגדות ובמעשיות, נעשה על ידי התפצלותה לשתי ישויות: טובה ורעה. שינוי זה משתקף באמצעות הדיכוטומיה בין הדמויות, המאופיינת בסטראוטיפיות ומייצגת תכונות אנושיות, ולא דמויות ספרותיות. מוטיב הפיצול בין הטוב לרע הוא אלמנט חוזר באגדות ילדים. "פיצול חווייתי זה מושלך על ידי הפעוט גם על העולם, הנתפס באופן מפוצל ומנוגד: טוב ורע, גברי ונשי, כאב ועונג, שחור ולבן ועוד" (באומן, 2005, עמ' 41). במדרשי חז"ל ובספר הזוהר מוצגת 'האישה הרעה' – לילית.

לילית נבראה עם אדם וסירבה לציית לו, ולכן עזבה את גן עדן והפכה לַשָּׂדֶה המפחידה ילדים (שטיין, 1986). לילית מייצגת את דמותה של האישה האקטיבית, המפתה, המינית, זו המשדלת גברים לחטוא. גם באגדות מופיעה דמות האם הטובה מול האם החורגת הרעה או הסבתא החכמה מול המכשפה הזקנה (פרי, 2003).

עד שנות השבעים של המאה העשרים דמות האם, כמו דמותו של האב, נתפסה כדמות סמכותית שהקנתה נורמות התנהגות. דמות זו הוצגה כמי שלשונה תקנית ומדויקת, דיבורה פוסקני והחלטי וכל דיבורה אל ילדיה – הוראות ישירות, תגובות להתנהגותם וגם הערות עקיפות ומסרים סמויים – מתאפיין בנימה חינוכית להתנהגותו הן בהערות העקיפות ובמסרים הסמויים (מלר, 1995). מאז שנות השבעים חדלו לראות בספרות הילדים כלי להעברת מסרים חינוכיים, ועברו להתמקד בסגולות הטיפוליות שמצאו בה. הסמכותיות ניטלה מדמות האם, ובמקרים שבכל זאת הופיעה ביצירה דמות אם סמכותית, על פי רוב ניכר בעליל שאין מדובר בדמות מחנכת, אם לא למטה מזה. בשנות השמונים הנטייה למיננות בלטה אפילו יותר, והתיאורים הנשיים הפכו נלעגים יותר ויותר. בסיפורים שנכתבו בשנות החמישים מתוארים מבוגרים, ובכללם האם, מנקודת מבט של כבוד והערכה. לעומת זאת, בספרות של שנות השמונים נימת ההערכה כלפי המבוגרים נעלמת כמעט לחלוטין, ורוב פעילויותיה של האם או של האישה מתוארות בצורה נלעגת.

לנשים, כמו לגברים, אין תכונות קוגניטיביות, רגשיות, התנהגותיות וערכיות מולדות (רפפורט, 1995). ואולם התמונה הפנורמית העולה מספרי הילדים מציגה תפיסה סטראוטיפית, המייחסת לדמויות קווי אישיות ותכונות אופי ברורים, על פי השיוך המגדרי, כמעט ללא התמקדות בייחוד האישי (שרון, 2000). מסתבר שהצגה זו היא תוצאה של תהליכי סוציאליזציה שעוברים הילדים עצמם ושל המסרים שמשדר להם עולם המבוגרים, המדגישים את ההבדלים בין גברים לנשים, וגורמים להם לגבש את זהותם המגדרית כבר בגיל הרך (Smidt, 2013). מטבע אותם המסרים אופפים אותם בכל

אשר ילכו, וגם בספרות הילדים, האמורה לשקף את עולמם, הם מוטמעים היטב. הערכים שבאים לידי ביטוי ביצירות הספרותיות חודרים אל נבכי הנפש, ונשארים שם כאמיתות מקודשות ובלתי משתנות (איזלר, 2002).

בשנים האחרונות ספרות הילדים מטפחת היבטים פמיניסטיים במטרה לעגן את המודעות לשוויון בין המינים. אולם ספרי הילדים הקלסיים, שהתפרסמו לפני עשורים ואותקונספציות מגדריות הן הקו המנחה של עלילותיהם, נמצאים על מדפי הספרים ברוב הבתים וגני הילדים, ופירושו הדבר שילדים ממשיכים להיחשף לתפיסות מגדריות שגויות.

### **חנה זלדה, סבתא בלהה וסבתא מינה מבנימינה – האומנם פיזור ושכחה?**

השיר "מעשה בלביבות" (או: "הוי, חנה זלדה") היא בלדה ישראלית לחג החנוכה פרי עטן של תלמה אליגון־רוז וחיה פרנקל. הבלדה הופיעה לראשונה באלבום "בולבול" של צילה ועזרא דגן (פרנקל ואליגון־רוז, 1971). במרכז מוצגת דמותה הסטראוטיפית של חנה זלדה, עקרת הבית. חנה זלדה, הממונה על הבישול ועל האפייה, שולחת את בעלה רבי קלמן, שנפשו "מה חשקה בלביבה חמה ומתוקה", לקנות מצרכים הנחוצים להכנת הלבבות.

החתרנות בשיר באה לידי ביטוי בדרך הפעולה של חנה זלדה: היא אינה שולחת את רבי קלמן מצויד ברשימת קניות מסודרת שבה מופיעים כל המצרכים, אלא מטריחה אותו פעם אחר פעם בבקשה שילך לקנות מצרך אחד, שלטענתה חסר להשלמת המשימה, והופכת את רבי קלמן, שעושה כמצוותה ללא עוררין, לדמות פתטית מעוררת חמלה המהולה בהומור.

גם סבתא בלהה מהסיפור "מעשה באזנהמן" של לוי קיפניס (1989) היא דמות סטראוטיפית. סבתא בלהה, אישה קשישה, מבולבלת ומפוזרת, נזכרת בכל פעם במצרך אחד שחסר לה כדי שתוכל להכין לבעלה סבא חבקוק אוזן המן. גם בסיפור זה מופיעה אותה חתרנות

לסטראוטיפ האישה הטרנזיטית והמציקה, שכל מעשיה מכוונים לתכלית אחת: הטרדת בעלה.

דמות הסבתא נקשרת בדרך כלל למטבח – להכנת מזונות טעימים ליקיריה והגשתם להם, כפי שמתאים לדמות חמימה וחביבה לעשות. ואולם סבתא בלהה חורגת מהתפקיד הסטראוטיפי שלה ודוחה באמתלות שונות את הכניסה למטבח. היא וחנה זלדה לא סובלות משכחנות ומפיזור דעת, כפי הרושם הראשוני המצטייר בעת קריאת השיר והסיפור. הן שולחות את הבעל שוב ושוב להביא מצרך שחסר להן בדעה צלולה ובכוונה תחילה. נראה כי בכוונתן להתיש ולייאש את הבעל, שחשקה נפשו במאכל מעשה ידיהן, כדי לדחות את כניסתן למטבח.

שני הגברים מבקשים מהאישה להכין מאכל מסוים עבורם. מה מונע מהם להכין זאת בעצמם? הטיפול במשק הבית נחשב עד מחצית המאה שעברה מקצוע לכל דבר. את כללי התנהגות והמיומנויות שהעיסוק הזה מחייב, היה על האישה לרכוש בתהליך שכמוהו כטקס חניכה נשי (אלמוג א, תשס"ד). תפיסה זו הובילה בין השאר לפרסום סדרה של ספרי הדרכה ל'עקרת הבית', רובם בהוצאת ויצ"ו. המדריכים הללו הם מראָה סוציולוגית מעניינת, ובמבט רטרוספקטיבי – אף משעשעת, לא רק בשל הציפיות מהנשים באותה תקופה, אלא גם בשל הדימוי החברתי שלה העולה מהם.

לעיל ציינו שדרך פעולת האישה חושפת את המניע שלה המצוי מתחת לפני השטח: דחיית כניסתה למטבח. ייתכן שמתחת מניע זה טמון מניע כמוס עמוק ממנו – אי־הרצון לטרוח בעשיית דבר שכל תכליתו ריצוי הבעל ומילוי רצונותיו.

פעמים רבות דחינות קשורה באופי המשימה הנדחית: אנו נוטים לדחות עשיית משימות המצטיירות בדמיונו ככרוכה בסבל ובייסורים (Psychyl, 2013). הדחינות של שתי הנשים בטקסטים שלפנינו גורמת לעיכוב אך העיכוב עצמו איננו רציונלי (סטיל, 2012), ומסתבר שהן רואות במלאכת האפייה סבל. חנה זלדה אף מגדילה לעשות ואחרי

שבעלה התרוצץ שוב ושוב והביא לה את כל המצרכים, היא מצהירה באוזניו שלא נותר בה כוח. היא בעצם רומזת לו שיואיל בטובו להכין את הליביבות בעצמו.

סבתא בלהה אומנם לשה את הבצק בסוף הסיפור, אך גם לסבא יש תפקיד בהכנת המאפה – להדליק את האש בתנור. במכוון או שלא במכוון, סבתא בלהה מכפילה ואף משלשת את הכמויות שבמתכון המקורי. התיאור של אוזן המן שתפחה עד שאי אפשר להוציאה מהתנור הוא בבחינת הגזמה והפרזה של האישה במילוי בקשתו של בעלה, הגזמה שיש בה קריאה פמיניסטית המשלבת בתוכה תוכחה וענישה.

בשתי היצירות האישה וגם בעלה הם דמויות גרוטסקיות שאינן לומדות מטעויות העבר: שניהם מהתלים זה בזה שוב ושוב, וכל אחד מהם נופל קורבן למהתלת רעהו: זו רודה ושולחת, וזה לא בודק וממשיך לצאת כמצוותה לקנות מצרכים. בלב שניהם מתעוררת מבוכה, ושניהם חשים שהתנהלותם לא נכונה, אך אינם עושים מאומה כדי לתקנה.

לעומת סבתא בלהה וחנה זלדה, "סבתא מינה מבנימינה" של דתיה בן-דור (2009) מאופיינת בפיזור דעת ובשכחה שאינם באים להתריס נגד בן זוג ובוודאי שלא בהקשר של מאכלים נחשקים. סבתא מינה רוצה לנסוע לבקר את נכדיה, אך בכל פעם שהיא מגיעה לתחנת הרכבת ואף בדרך לתחנה, היא מתעכבת כדי לשוחח עם פלוני על נכדיה. היא מונה אותם בשמם, מראה תמונות שלהם ו... מאחרת שוב ושוב לרכבת.

סבתא מינה מתוארת לכאורה כדמות נשית גרוטסקית שאינה מתמצאת במרחב ובזמן. ואולם למרות חזרתה על אותה טעות שוב ושוב מדי יום, יש בסיפור אקלים פמיניסטי: סבתא עצמאית, לא תלויה בבן זוג שיסיע אותה, מחליטה לנסוע לבד, לא מבלה את הזמן בבית אלא יוצאת אל המרחב הציבורי. היא אף מקבלת בהכנעה ובהשלמה את החמצת הרכבת ומחליטה לנסוע שוב ביום למחרת. תוכניותיה משתנות אפוא בהתאם למצב. היא לא קובלת על שלא תראה את נכדיה באותו היום, אלא שבה אל ביתה ואל עיסוקיה שממלאים גם

הם את חייה. אומנם הנכדים במרכז השיח שלה, אך הם אינם במרכז הווייתה. מרכז הווייתה הוא הצורך שלה לדבר, להיות בקשר עם אנשים, גם אם הדבר בא על חשבון ביקור הנכדים.

### **נשים ללא שם מגדירות עצמן מחדש: "הדודה מרחוב הנביאים", "גברת אחת מרחוב בצלאל" ו"גברת עם סלים"**

הַדּוּדָה שְׁלִי מִרְחוֹב הַנְּבִיאִים,  
יוֹתֵר מֵהַכֵּל אֶהְיֶה יְלָדִים

כך נפתח סיפורו של יורם טהרלב (1979) "הדודה שלי מרחוב הנביאים". הדודה חסרת השם מייצגת אפיון סטראוטיפי – מחיקת זהותן של נשים. הדודה מתוארת כאישה ולדנית, שכל מאווייה ללדת עוד ילד ועוד ילד כי היא פשוט... אוהבת ילדים. החזרתיות בסיפור מדגישה את המצב המגוחך – בכל פעם שנולד ילד שב ומופיע המשפט: "כי הדודה הזאת, מרחוב הנביאים, יותר מהכול אהבה ילדים".

מילוי הבית בעוד ועוד ילדים מציג את דמות הדודה כמי שאינה מביאה ילדים לעולם מהסיבות הנכונות או מתוך שיקול דעת. תפקידה של האישה, כפי שעולה מהסיפור הכתוב, מסתכם בעשיית אותה פעולה שוב ושוב במסגרת הביתית.

לעומת המסר העולה מן המילים, האיר, בשפה משלו, מביע מסר הפוך: הדודה היא דמות אסרטיבית ואקטיבית. היא עומדת בפישוק רגליים, אצבעה מונפת, ושערה מעוצב בתספורת גברית. בכל האירים הבעל עומד מאחוריה וידו חובקת את כתפה. הדודה אינה מכווצת את עצמה במרחב, אלא "לוקחת לעצמה" מקום מרכזי; ותנועותיה הגבריות־משהו מנוגדות לתנועות המעודנות המאפיינות דמויות נשיות אחרות בספרות הילדים (דנינויונה, 2017).

את ארבעת הילדים הראשונים דורשת הדודה מבעלה להביא לעולם. את הילד החמישי דווקא בעלה של הדודה מבקש ממנה להביא לעולם. היא נענית לבקשתו ויולדת תאומים. אחר כך הדודה מחליטה ללדת אח נוסף, אבל במקום האח המתוכנן נולדת אחות, בת, והיא הופכת לדמות נשית מרדנית ותוססת במיוחד:

הִיְתָה זֹאת יְלָדָה שׁוֹבְבָה נוֹרָא  
וְקָרְאוּ לָהּ בַּשֵּׁם הַמְצָחִיק – דְּבוּרָה  
וַיִּמְרַב שְׂקָפָצָה וְנִפְלָה וְשָׁבְרָה  
הִיְתָה לָהּ בִּפְהָ שֵׁן אַחַת חֲסֵרָה.

דומה שהבת הנולדת ירשה את תכונותיה של אימה: היא לא בת סטראוטיפית אלא בת שמתנהגת כמו בן. הדודה בסיפור היא שמחלקת הוראות לילדים ומצווה עליהם לסדר את הבלגן שעשו, ובעלה שותף בחינוכם.

בשיח הפמיניסטי, האימהות והלידה נחשבות נושאים טעונים (גיליגן, 1995; פרידמן, 1996). בעבר דחו הפמיניסטיות את התפיסות המסורתיות של לידה ואימהות, משום שראו בהן סמלים לכניעתן של נשים (בר־און, 2000; רוזין, 2000; רפאל־לב, 1996; רפפורט, 1993), אך במרוצת השנים היחס של הזרמים הפמיניסטיים לאימהות וללידה התמתן (בר־און, 2000; סירס, 2000).

הלידה עצמה היא אירוע נשי הקיים בכל התרבויות ובכל החברות, ועם זאת החוויה של כל אישה וההשפעה הרגשית של הלידה עליה אישיות וייחודיות לה (לנגבורד־אגמון, 2005; רפאל־לב, 1996; סטרן וברשווליר־סטרן, 2000). היחס לחוויית הלידה שונה מתרבות לתרבות, ואפשר ללמוד ממנו רבות על החברה ועל ערכיה (בלאסקאס, 2004; לידלוף, 1998; לייסנר, 2005). ולמרות ההבדלים התרבותיים והחברתיים, נשים בכל העולם מציינות שלידת ילדיהן היא האירוע המכונן בחייהן (אידלמן, 2005; בלאסקאס, 2004; סטרן וברשווליר־סטרן, 2000; ריץ', 2002). בכל החברות והתרבויות בעולם נתפסת חוויית הלידה כשלב ייחודי ובלתי נפרד מהתנסויותיהן של נשים ומזהותן. הלידה משנה את חייהן, את דימוין הגופני והנפשי, את סדרי העדיפויות שלהן ואף את תפקידן ומקומן בחברה ובעולם (אידלמן, 2005; אשר, 1992; גיליגן, 1995).

בסיפור "הדודה מרחוב הנביאים" אין שום גורם שמאלץ את הדודה להביא עוד ועוד ילדים לעולם. לכאורה לפנינו תיאור של אישה ולדנית



שתפקידה מסתכם בלידת עוד ועוד ילדים, אך למעשה היא הבחירה לממש את עצמה כאישה בדרך זו היא בחירתה שלה, שאפשר לראות בה מחאה פוסט־פמיניסטית של אישה שרוצה להגדיר את עצמה ואת זהותה הנשית דווקא ביכולתה להרות וללדת. היא לא זכתה לשם משלה לכל אורך הסיפור, אך זכתה לילדים ששמותיהם ברורים, והם מגדירים אותה מחדש.

גם הדמויות הנשיות ביצירות "גברת אחת מרחוב בצלאל" של יורם טהרלב ו"גברת עם סלים" של חיה שנהב מוצגות ללא שם משלהן. שתיהן מתאפיינות בתשוקה עזה לקניות, אפיון העולה בקנה אחד עם התפיסה הסטראוטיפית המייחסת לנשים חולשה לקניות. עם זאת, בספרה הציבורית הן מוצגות באופן שאינו מחליש אותן או מכפיף אותן לדמות אחרת. אין להן בעיה כלכלית, והן רוכשות פריטים ככל שתאוהו נפשו. הגברת מרחוב בצלאל חושקת כמעט בכל מה שנקרה בדרכה, ורוכשת עוד ועוד פריטים, עד שלבסוף הכול נופל, מתפזר ונשבר. ההתרחשות מעוררת גיחוך, ואולם חשוב לשים לב שהוא מוסב אל ההתרחשות ולא אל הגברת שבמרכזה.

גם "גברת עם סלים" מרבה לקנות. היא עולה לאוטובוס כשבידיה שלל שקיות ובהן מצרכים שונים. השקיות תופסות את כל הספסלים, ולנוסעים לא נותר מקום לשבת. הגברת מתנהגת בשתלטנות: היא "מושיבה" את סליה על מושבי האוטובוס, ואט־אט מנכסת לעצמה רבים מהם, ומאלצת את הנוסעים לנסוע בעמידה.

לצרכנות האנושית יש ממדים נוספים שאינם בהכרח רציונליים. ממדים אלו באים לידי ביטוי בתהליכים מורכבים של קבלת החלטות צרכניות שלעיתים קרובות אינן מובנות אף לצרכן עצמו (Schiffman et al., 2008). הצרכן נכנס לחוויית הקנייה כשלהגד עיניו רף ציפיה קוגניטיבי מסוים בנוגע למוצר או לשירות שהוא רוכש, ורף זה הוא עצמה הבסיס שלפיו תישפט חוויית הקנייה (Ofir & Simonson, 2007).

המחאה הפמיניסטית של הגברת מרחוב בצלאל ושל הגברת עם הסלים באה לידי ביטוי במימוש חוויית הקנייה, בעצם היציאה מהמרחב

הביתי למרחב הציבורי, ביכולת הכלכלית המאפשרת להן לקנות ולצרוך עוד ועוד. הגברת מרחוב בצלאל מפנקת את עצמה בסודה שהיא קונה, והגברת האסרטיבית עם הסלים גוערת בילד לזוז ולפנות את מקומו כדי שהיא תוכל, וזאת לאחר ששקיות הקניות שלה תפסו את כל הספסלים.

### **גברת קרש: דמות נשית פתיינית**

בסיפורה של דתיה בן-דור (1984) "גברת קרש ומר מערוך", מופיעה "גברת קרש" – דמותנשית סטראוטיפית, כלומר שטחית ורדודה. היא אטומה לסביבתה וכלל לא יודעת שהיום מכינים במטבח לביבות, מכיוון שהדבר היחיד שמעניין אותה הוא רצונה לצאת מהבית. גברת קרש אינה רוצה לצאת לבדה, ולכן היא פונה לחברה, לכל אחד מהם בנפרד, ומציעה להם להצטרף אליה לבילוי בכינרת, אולם לאכזבתה הרבה, כולם משיבים את פניה ריקם. תגובתה לסירוב נראית מגוחכת: "יהיה לי יום עצוב מאוד" – משל כל רגשות השמחה והעצב תלויים ביציאה מהבית. ואכן ככל שמתרבות התשובות השליליות, הפסימיות של גברת קרש הולכת וגוברת.

בבוקר, כשגברת קרש מקיצה משנתה, מייד היא ניגשת להתאפר. טקס האיפור של גברת קרש הופך את דמותה לגרוטסקית. במקום להשתמש בתכשירי איפור היא משתמשת במוצרי מזון: היא צובעת את השפתיים בריבה אדומה ומורחת על לחייה פודינג ורוד. הדיסוננס מעורר גיחוך בלב הנמענים. ואולם מבחינת גברת קרש אין ספק שהאיפור מוצלח, והיא מנסה בעזרתו לפתות בן זוג שיצטרף אליה למסע. תופעת ההיפר-מיניות בהצגתה של גברת קרש כמי שמתאפרת בהגזמה מעצימה עוד יותר את מרכזיותה של ההופעה ה"מינית" בהגדרה העצמית של הנשיות (Durham, 2008; Levin & Kilbourne, 2008)

מיניות אצל בנות מובילה, בין השאר, להפנמה של תפיסה המאופיינת באובייקטיביזציה עצמית, בדימוי עצמי נמוך ובהנחה כי גופן (ולא אישיותן, פעילותן והישגיהן האישיים) הוא הזירה מרכזית להגדרתן

הנשית העצמית (Hargreaves & Tiggemann, 2004), כפי שמגדירה זאת דנינריונה (2017, עמ' 15): "השפה החזותית משמשת כלי לביטוי כוח ומעמד באינטראקציות חברתיות: את האופן שבו ההגמוניה הפטריארכלית המבססת חוסר שוויון מגדרי באופן חזותי, את האופן שבו הדימויים והביטויים החזותיים, משפיעים על האופן שבו הטקסט הלשוני מובן ומפורש".

נוסף על כך, השם "גברת קרש" מתקשר בתודעה לדמות שאינה חכמה במיוחד, ובניגוד לציפייה שהוא מעורר, מתברר שהגברת אינה טיפשה כלל וכלל: היא מדברת בשפה גבוהה ובחריזה, ואף כי אינה יודעת מה מתרחש בין כותלי הבית, היא יודעת היטב מה קורה בחוץ: "הבוקר נפלא, ארצי נהדרת".

גברת קרש מבקשת לטבול בכינרת. לשימוש בפועל "לטבול" דווקא ולא בפעלים "לרחוץ" או "לשכשך", למשל, יש משמעות תרבותית. הטבילה ביהדות מטרת נשים ומכשירה כלים, ואם כן נראה שלנגד עיני גברת קרש ניצבת מטרה כפולה: לטהר את עצמה כדמות נשית, ובה בעת להכשיר את עצמה ככלי מטבח.

גברת קרש אינה חושפת את רגשותיה. היא רוצה למצוא שותף שיצטרף אליה לטיול מחוץ לבית מתוך רצון ולא מתוך רחמים: "רוצה לטייל? הבוקר נפלא, ארצי נהדרת...". כשבקשותיה נדחות, היא אומרת בליבה שיהיה לה יום עצוב מאוד. משפטי הפנייה אל השותפים הפוטנציאליים נאמרים בהנגנה המבטאת עליצות ושמחה לקראת המסע, ואילו משפטי ההשלמה עם הסירוב, שאותם היא אומרת לעצמה, נאמרים בנימה מלנכולית ועגומה.

לעיל ציינו שמטרת הטבילה כפולה. גם הדחייה הדרה שחוות גברת קרש – כפולה:

מבחינה מקצועית – אין בה צורך ככלי מטבח להכנת לביבות, ומבחינה חברתית – כלי המטבח שהיא פוגשת ממהירים ואין להם פנאי אליה. ואולם הדרה זו רק מחזקת אותה: "כל כך מתחשק לי לטבול בכינרת", היא אומרת. השימוש במילה "לי" מרמז על מחאתה

הפמיניסטית שמתבטאת ברצון שלה לצאת מהמטבח בשעה שכל חברה עובדים קשה.

גברת קרש מחפשת מי מהכלים יצא עימה לטיול ממניעים אגוצנטריים לחלוטין. הטיול נועד לה. למענה. לסיפוק חשקיה. היא לא נשארת לעזור לכלים, כפי שמצופה מדמות נשית רחומה, אמפתית ומכילה: היא שוברת את המוסכמה החברתית וממשיכה לחפש עם מי לצאת משם. בסופו של דבר היא מוצאת את הכלי הראוי ביותר לצאת עימו לטיול, הכלי שיודע לכבד אותה ועשוי מאותו חומר שממנו היא עשויה: "גברת קרש **נכבדה**, מה לי ולהכנת לביבות, אומר לה מר מערוך".

המערוך משיב לה את כבודה שנרמס, ועל כן היא בוחרת בו להיות בן הזוג שלה לטיול. היא לא זקוקה לו כדי שיכוון אותה בדרך: הם יוצאים מהמטבח זה לצד זה, שווים במעמד, ולא זה אחר זה. דתיה בן־דור מסיימת את הסיפור באמירה שהיא שמה בפי "המספר הכול יודע": "מעניין מה יקרה בערב כאשר יחזרו עיפים אך מאושרים. האם הם ימצאו בצלחת לביבות או פירורים?"

דומה שהשאלה כלל לא מטרידה את גברת קרש. היא מעדיפה להישאר רעבה או להסתפק בפירורים, ובלבד שתזכה לצאת מעבודת במטבח לחירות שמחוצה לו.

### **גברת שולה: סרקזם על אכילה כפייתית**

בספר "חרוזים טעימימים" של דתיה בן־דור (2007) מתוארים בנים ובנות האוכלים מאכלים שונים, ושמותיהם מתחרזים עם שמות המאכלים. בסוף הסיפור מופיעה גברת שולה: "ומה אוכלת גברת שולה? – מה שתתנו לה!" באיור מוצגת גברת שמנה שזוללת מכל הבא ליד: פירות, ירקות, עוגות. הספר נכתב בשנת 2007, בתקופה שבה אידיאל היופי הנשי היה רזון. בשנים האחרונות מתפתח אידיאל יופי שלפיו נשים בעלות משקל עודף נחשבות לנשים יפות, מוצלחות ובעלות ביטחון בדימוי הגוף שלהן וביכולותיהן.

בספר "נשים אוכלות את עצמן: על אנורקסיה, בולימיה ואכילה כפייתית" מציגות מירה דנה ומרילין לורנס (1999) תופעה: נשים מוצלחות, יוזמות ובעלות מוטיבציה בכל תחומי חייהן, הסובלות מחוסר שליטה מוחלט כשמדובר באכילה. הן מנהלות אורח חיים כפול: כלפי חוץ הן נשים מתפקדות לתפארת, לרוב הן נאות, מטופחות, ולרבות מהן קריירה משגשגת; ואולם בסתר הן מנהלות חיים אחרים הסובבים סביב אוכל. מחשבותיהן אובססיביות בנוגע לאכילה, יש שזוללות בהיחבא ולאחר מכן מקיאות, ויש שמרעיבות את עצמן לעיתים עד מוות. כל אלה מלווים בכאב ובסבל עמוק.

המשותף לכל הנשים האלה הוא התסכול הרב והכעס שהן נושאות בתוכן במשך שנים, ולצידם חוסר היכולת לספק את הצרכים הרגשיים שלהן. האוכל משמש להן פיצוי, ולא פעם הוא הופך לפיצוי הרסני ביותר.

הפרעות אכילה הן הפרעות נפשיות ופסיכולוגיות הקשורות בהרגלי תזונה לקויים, בעיוותים בדימוי הגוף ובהתעסקות כפייתית במשקל הגוף (Hsu, 1990). גם קים צ'רנין (1988) בספרו "האני הרעב – נשים, אכילה וזהות" מדגיש כי הרעב שאליז מגיעים בכוונה תחילה באמצעות הימנעות מאוכל, מכסה את הצורך העמוק שלנו במימוש זהות מפותחת ואוטונומית שתוכל להשביע את רעבוננו האותנטי. נשים רבות מפתחות מנהגי אכילה לא תקינים ולא בריאים במטרה לעמוד באידיאל הרזון (בוניאל-נסים וברק, 2009, עמ' 174). ייתכן שדפוס האכילה המשובשים הם בעיקר נחלתן של נשים בהשפעת הלחצים המופעלים עליהן בחברה המערבית: החברה מציבה להן רף גבוה מבחינה מקצועית, חברתית ואישית ואף מבחינת תפקודן כרעיות ואימהות (שם), ודורשת מהן לעמוד בו בצורה מושלמת ולמלא את כל התפקידים גם יחד. מכבש הלחץ הזה עלול להוליד תסמינים של הפרעות אכילה (Gordon, 2000; Mensinger et al., 2007). ביטוי לקשר הזה אפשר לראות בהתבטאויות של נשים שמהן עולה שלהבנתן שליטה בגוף מביאה למעין שליטה בעולם החברתי (Goodman, 2002).

גברת שולה של דתיה בן־דור מורדת באידיאל היופי שקבעה החברה שמחייב שליטה מוחלטת באכילה ופיתוח רזון קיצוני. את הביקורת הפמיניסטית היא מותחת לא במילים אלא במעשים: היא אוכלת כרצונה ומתוך התעלמות מוחלטת מהתפיסות החברתיות. גברת שולה נושאת בשורה לכל הנשים בעלות המשקל העודף: להיות הן עצמן ולא הוב את גופן. באיור היא נראית מאושרת למדי לנוכח המאכלים עתירי הקלוריות המונחים לפניה.

## סיכום

בפרק זה הוצעה קריאה מחדש בספרי ילדים מוכרים שבהם מוצגות נשים כדמויות גרוטסקיות. בטקסטים הספרותיים שנדונו בפרק נראה שאפיון הנשים נעשה על פי הגדרות סטראוטיפיות: האישה נדרשת להכין מאכלי חג במטבח, תאוות הקניות שלה חסרת גבולות והיגיון, היא פתיינית, ולדנית, שכחנית וזללנית. בקריאה מחדש נראה כי מתחת למעטה המגדרי שוכן בכל אחת מהנשים רצון לצאת למסע חניכה משלה. הן מבקשות לשבור מוסכמות, להיות אקטיביות כיהא לגיבורה האמיתית של הסיפור או השיר ולהתגבר על הנטייה לרגשות יתר (בכי, עדינות, פינוק), המאפיינת בדרך כלל את הבנות המככבות בספרי ילדים.

הסקסיזם בולט במיוחד בספרות הילדים שנושאה "האישה המגוחכת", שבה מיוחס לנשים (כעין ברירת מחדל) מעמד משני בחברה, מתוך התעלמות מדעת מפעילויותיהן והישגיהן. בטקסטים שנדונו מיוחסים לנשים פעילויות ותפקידים שאין בהם שום יוקרה חברתית. הן מגדלות ילדים, נוסעות לנכדים או יוצאות למסע קניות; וגם תכונותיהן ויכולותיהן אינן מן המשובחות, בלשון המעטה: טיפשות, בלבול, מבוכה, חוסר תפקוד, בהלה, ייאוש, הגזמה וחוסר ישע.

קריאה חתרנית מלמדת כי הקניות מעידות על עצמאות כלכלית דווקא. הוולדנות וההשמנה נובעות מרצון לספק צורך אישי ולא מרצון לעמוד בציפיות החברה, כפי שעולה מהדמויות שאינן ממהרות להיכנס

למטבח כפי שמצופה מהן. מן הנשים הגרוטסקיות שהוצגו בפרק נמנעה החירות לבחור וליצור כאדם שלם אותנטי, מודע וטרנסצנדנטי, ולמרות זאת, הן מצאו את הדרך לבטא את מחאתן, אישה־אישה בדרכה, במישור האישי, הנשי והציבורי.

ייתכן שהבחירה בנשים גרוטסקיות ומלאות הומור הושפעה מהמסר בשנותיה הראשונות של המדינה. בתקופה זו רוב הנשים והאימהות שחוו שואה או הגירה היו רציניות, קודרות, חרדתיות, מחנכות אולטימטיביות ועקרות בית לעילא. ייתכן שהיוצרים שכתבו על דמות האם הגרוטסקית ניסו לצקת בה מעט רוח חיים שובבה, להסיר ממנה את עול האחריות הכבדה ואת משקעי העבר. הם ניסו לעצב אותה כדמות משוחררת מגידול ילדים ומהאובססיה לפעול לפי תכתיבי החברה ולעשות הכול כדי לרצותה. הכותבים ניסו להעביר את המסר שלאישה או לאם יש רצונות משלה. גברת אחת מרחוב בצלאל קונה מה שנפשה חפצה; סבתא מינה מבנימינה נוסעת־לא נוסעת לבקר את נכדיה ברכבת ואינה תלויה באדם זולתה; גברת קרש רוצה לצאת לטיול מחוץ לבית במקום להיות במטבח; והדודה מרחוב הנביאים מתנהלת בדרך שקבעה לעצמה, ושוברת את המוסכמות סביב תפקיד האם הסטראוטיפי. זוהי מחאה נסתרת כלפי הבורגנות, הסדר והקיבעון. הדימוי הנשי ביצירות אלו מופרך ואינו הולם את הנורמה. הוא מביא איתו משב רענן של הומור, חירות נטולת גבולות, ועם זאת – אנושיות, אהבה וחמלה.

היבטיו של נושא המגדר בספרות הילדים לגיל הרך עומדים במרכזו של השיח הפוסט־מודרניסטי. כורח השעה מחייב אפוא לבחון מחדש יצירות ספרות קלאסיות מהמאה הקודמת, כולל הדימויים המשמשים להצגת דמויות של נשים. ההבנה שלדמויות ולדימויים יש חלק בעיצוב עולם המושגים של הילדים בגיל הרך, מחייבת עיון מזווית ביקורתית ושיח מקיף בעקבותיה.



---

**חינוך, טקסט  
ומיומנויות**









# קידום למידה דינמית באמצעות איורים

עיון בספריה של רינת הופר

## הקדמה

רינת הופר, כותבת ומאיירת, מלווה את סיפורה בפרשנות חזותית, באיוריה שאותם היא יוצרת במגוון טכניקות וסגנונות ובהם קולאז', קווים, תמונות של חלקי חפצים או כתמי צבע. איוריה של הופר מתכתבים באופן מדויק עם הטקסט, וישנה הלימה בין השפה הכתובה לשפת האיור. את איוריה היא מכנה "טמונות", כוונת השם שבכל תמונה טמונה כעין חידה. הילד יפתור אותה, ומתוך כך יעשיר את עולם האסוציאציות שלו. הילד יעיין באיורים בעודו מאזין לסיפור, ויתבקש לאתר פריטים מסוימים שמופיעים על הדף, ויהפוך למשתתף אקטיבי המפעיל את דמיונו ובורא מציאות חדשה על פי עולמו הפנימי.

בפרק זה נעיין בספרים אחדים של הופר, ונתחקה על תפקידם המיוחד של האיורים – ליצור למידה דינמית, שבה הנמען (הילד) שותף פעיל.

## מבוא: הקשר בין אוריינות חזותית ללמידה דינמית

למידה דינמית עוסקת בקשר בין ראייה והתבוננות ללמידה: הידע הנלמד מקושר לראייה והקשר ביניהם מאפשר התבוננות מחודשת באובייקטים שהלומדים כבר ראו. תהליך זה דומה לאבחון דינמי (Assessment Dynamic) שתיארו פוירשטיין ועמיתיו (Feuerstein et al., 2002). מחקריהם של אנידי (Enyedy, 2005), דיססה (DiSessa, 2004) ומאייר (Mayer, 2001) על למידה וקוגניציה מצביעים על

---

\* פרק זה מבוסס על המאמר: "איורים מחוללים דינמיות: איורי ספריה של רינת הופר לילדים כמקדמי למידה דינמית" (ברשימה: דורי, 2020).

החשיבות הטמונה בשימוש מושכל בייצוגים חזותיים בתהליכי הוראה – למידה ועל כוחם של ייצוגים אלו לשמש מרכיב מרכזי וחינוכי לקידום למידה משמעותית.

ספרות ילדים מאוירת כוללת ממד טקסטואלי וממד ויזואלי. היחסים בין שני הממדים שונים מיצירה ליצירה, וכך גם חשיבותם. האיזון בין טקסט בעל משמעות לבין איור בעל אמירה אומנותית רבת־עוצמה אינו מובן מאליו. פיענוח האיורים כמוהו כפתרון חידה אינטלקטואלית מהנה (גונן, 2014). הצבעוניות, המרקם, איכות הקו והצורות, המינון המדויק ועוד – גורמים לילד להימשך לאיור ולפתח עימו כעין דו־שיח אילם, שיש בו הבעת רגשות, עיסוק בדימוי העצמי ובנושאים המעסיקים את הילד בחיי יום־יום: יחסיו עם בני משפחה וחברים ועוד. חוקרים רבים בתחום ספרות הילדים תמימי דעים אשר ליכולתה להשפיע על תפיסת המציאות של הילדים ולתרום להבניה ראשונית של הרעיונות שאליהם הם נחשפים (ברץ וזמיר, 2007; סצ'רדוטי, 2013; שביט ואבן־זהר, 1996; שורץ, 1968). האיורים בספרי הילדים מספקים גירוי חושי, מרכיב חשוב בלמידה הדינמית.

כאשר מקריאים לילד סיפור מתוך ספר שלצד הטקסט יש בו איורים, המידע מגיע אליו באמצעות שני חושים: חוש הראייה וחוש השמיעה. המילים נשמעות והתמונות נצפות. זו הדרך הטובה ביותר לתווך מידע (Mayer, 2001). על פי קרני ולוין (Carney & Levin, 2002), לייצוג חזותי יש פוטנציאל גבוה לארגן ולהבהיר את המידע הכתוב בטקסט וכן לסייע ללמידה ולבניית הידע בזיכרון לטווח ארוך. טפט (Tuft, 2001) סבור כי לאמצעים חזותיים יש ערך רב, בעיקר נוכח המגמה ההולכת וגוברת של שימוש בייצוג מגוון של מידע באמצעות הדמיות חזותיות מורכבות בתחומים רבים.

דיססה ועמיתיו (DiSessa et al., 1991), שחקרו את היכולות המטא־ייצוגיות של תלמידים (MRC – Meta-Representational Competencies) מצאו כי תלמידים, אפילו צעירים בגילאי בית ספר יסודיים, הם בעלי יכולות ליצור, לבקר ולהמציא ייצוגים חזותיים

חדשים. פיתוח יכולות כאלה, טוענים החוקרים, חיוני לפיתוח אוריינות חזותית, לתמיכה בדרכי ביטוי חדשניות של ילדים ולהגברת יכולתם להבין ייצוגים מסוגים שונים (DiSessa, 2004).

מחקרו הקוגניטיבי של בפטיס (Baptiste, 2003) מצא כי ילדים שהם שותפים פעילים בתהליך הלמידה מפיקים תועלת רבה יותר מהלמידה וגם מיטיבים לשמר את הידע שרכשו, יותר מילדים הלומדים בשיטה המסורתית, שבה ההורה או המורה מלמדים והילדים רק משננים את הנלמד.

שיטת PBL (Problem Based Learning), שצמחה בשנות השישים, פותחה בקנדה, ומאז נעשה בה שימוש במכללות ובאוניברסיטאות גם בארץ. שיטה זו מתמקדת בתלמיד "Student-Centered" (Samuel, 2001): הוא שותף פעיל בתהליך הלמידה (Bruner, 1961), ולמידתו עצמאית. הלמידה עצמאית אבל אין פירושה שהתלמיד לומד הכול לבדו. הלמידה מלווה בהדרכת מחנך – הורה או מחנך אחר – ויכולתו לכוון את הלומד לחשיבה יצירתית תלויה בהיקף הידע האישי שצבר בתחום הנלמד. מובן שחשוב שהידע שברשותו יעלה על הידע של התלמיד (פירשטיין, 1998; Vygotsky, 1962; Schawinsky, 2009).

קארי (Carey, 2009) טוענת כי רמת המְּשָׁגָה מתקשרת לחושים ובהמשגה עצמה היא רואה את "ליבת החשיבה" (cognition core). התאוריה של קארי נחלקת לשלוש רמות הפשטה: הראשונה היא תפיסה חושית של המציאות, כלומר האופן שבו האדם תופס צבעים, צורות, מרחק, גובה וכיוצא באלה. תפיסה זו כוללת גם יכולת הפרדה בין צבעים וראיית צבעים ספציפיים. השנייה היא רמת המשגה שיוצרת תמונה מנטלית מורכבת יותר, ומארגנת פיסות מידע שנקלטו באמצעות החושים, קושרת אותן ויוצרת מארג הבנה מוגדר. באמצעות השוואה בין מצבי תפיסה חושית אפשר ליצור סדר ולהגדיר סיבתיות. לפי קארי, גם בעלי חיים מגיעים לרמת המשגה זו, לדוגמה: ציפורים מסוגלות לנווט את דרכן לכיוון דרום או צפון על פי ההתבוננות בכוכבים. רמת הפשטה השלישית היא "תאוריות אינטואיטיביות"

שהאדם מְבַנֵּה כלפי העולם. החשיבה האנושית יוצרת תאוריות לגבי העולם, ומשלבת את המושגים בתוכן.

שור וגלילי (Schur & Galili, 2009) טוענים כי הוראת מושגים מורכבים, שמטרתה לאפשר ללומדים לחולל שינויים ב"תאוריות האינטואיטיביות" שפיתחו עד כה, חייבת לכלול מסע חשיבתית. לדבריהם, המעבר מעולם התופעות, הנתפס בחושים, אל ההבנה המושגית, העוסקת בעקרונות המארגנים את המציאות, מתאפשר בעיקר באמצעות התבוננות וראייה. שור וולנידס (Schur & Valanides, 2005) סבורים כי הלמידה שבמרכזה ניצבות הראייה וההתבוננות, בשל סגולותיהן – היותן מרכיב עיקרי בתפיסה החושית וכלי להבנה טובה של הסביבה – היא "למידה דינמית".

הלמידה הדינמית נותנת מקום להקשבה ולקולו של הלומד, היא באה לידי ביטוי בעצם האפשרות לראות בסביבה או בתופעה כלשהי חלק מתהליך הלמידה, פעולה מורכבת שאינה מובנת מאליה. למידה ממוקדת ראייה מאפשרת הפעלת תהליכי תיווך שבהם מתבצע מעבר מראייה ראשונית להתבוננות המארגנת את המציאות ומסייעת להבנתה. כך הלומד יכול לקשר בין מרכיבי המציאות שלא נקשרו יחד בתפיסתו הראשונית.

קארי (Carey, 2009) תיארה בפירוט את האופן שבו נתפס העולם בעיני ילד קטן. לדבריה, חלק חשוב בתהליך ההמשגה נעשה באמצעות פעולת חשיבה של הילד בתגובה על גירויים חושיים, באופן המאפשר לו לתפוס את הסביבה כך שתתקשר ישירות עם נתוני החושים.

ריצ'רד גרגורי (Gregory, 1990) תיאר בספרו "עין ומוח" את החשיבה האנושית כפעילה ביותר בתהליך הראייה, תהליך בעל משמעות רבה בתהליכי הוראה ולמידה. הוא הדגיש את האקטיביות של המוח ואת יכולתו ליצור תמונה ויזואלית במצבים שונים, לרבות במצבים שבהם המידע חלקי.. לדידו, תהליך הראייה הוא תהליך בדיקת השערות.

החושים אינם נותנים לנו תמונה ישירה של העולם. הם מספקים נתונים כדי לבדוק השערות לגבי מה שמונח

לפנינו. אכן, אנחנו יכולים להגיד שתפיסה ויזואלית של למידה דינמית – ראייה, התבוננות, חשיבה והבנה מושגית היא השערה שמוצעת ונבחנת על ידי הנתונים החושיים. (שם, עמ' 13–14)

התבוננות במראות חדשים מאפשרת למתבונן לרכוש ידע חדש, ומתוכו לצקת משמעות רגשית הן לראשית הלמידה הן לתוצר הסופי שלה, ומתוך כך לבנות את עולמו מחדש (Roth, 2002). לטענת רות', התבוננות חוזרת ונשנית היא תהליך שיכול להעצים את המתבונן בחוויית ראייה שונה, שכן בכל התבוננות מתווספים מרכיבים חדשים שבהם לא הבחין בהתבוננויות קודמות. כמו כן, דרך ההתבוננות במראה מסוים עשויה להשתנות בהתאם למצבו הנפשי של המתבונן ולחוויות שונות שחוה בין התבוננות אחת לאחרת.

על פי פוירשטיין ועמיתיו (Feuerstein et al., 1988), הראייה אינה מובנת מאליה. מוצגים ויזואליים המפעילים את הילד לא בהכרח גורמים לו להפנות את מבטו אליהם. קשרי טקסט-איור הם מלאכת מחשבת. בעידן של ימינו השפה החזותית תופסת במקרים רבים מקום חשוב ומרכזי מן המקום שתופסת השפה הכתובה. ההתפתחות הטכנולוגית הביאה עימה את הסמלונים (אימוג'ס), המשובצים כמעט בכל הודעת טקסט שנשלחת, או במקומה. במציאות זו, אומרת גונן (1995): "... הספר המאויר לגיל הרך ממלא תפקיד חשוב בטיפוח כושרו של הילד להבין את כוונתם של המסרים החזותיים, וללמוד את חוקיה המיוחדים של הלשון החזותית" (עמ' 56).

קיימים שני סוגי איורים: איור פתוח ואיור סגור. האיור הסגור לא משאיר מקום לפרשנות ולדמיון, הוא מוגדר היטב ואינו מעורר שאלות. האיור הפתוח מאפשר לשקוע במחשבות ולהציף רגשות בד בבד עם הבנת הסמלים (ברץ, 2008; שורץ, 1972).

חשיבותם של האיור ושל הממד הוויזואלי טמונה בעצם היותם אלמנטים הנגישים לילד בגיל הרך במישרין, ללא תלות בתיווך של מבוגר. ועם זאת, המבוגר איננו ממלא תפקיד טכני בעלמא. ברוב

ספרי הילדים קיים מרכיב חזותי או מילולי שיש בו משום רמיזה או "קריצה" למבוגר, ובאמצעותו המחבר כביכול משוחח עם החונך הבוגר מעל ראשו של הילד. פאיביו (Paivio, 1986) ומאייר (Mayer, 2005) טוענים כי הלמידה הדינמית מתמקדת במסלול החזותי ומאפשרת שני מרכזי עיבוד: האחד מעבד תמונות והאחר מעבד מילים ומספרים (גונן, 2000). המשורר מאיר ויזלטיר אמר בעבר באחת מהרצאותיו שכאשר אנו קוראים מילים, אנו מדמיינים תמונות, וכאשר אנו מתבוננים בתמונות, אנו חושבים עליהן במילים. התרבות שלנו בנויה מתמונות וממילים, ורק השילוב ביניהן עשוי לשקף אותה במלוא עומקה (שליטא ואחרים, 2011).

טקסט מילולי כתוב או דבור הוא אוסף של סימנים גרפיים או של צלילים, וכל עוד לא פיענחנו אותם, כלומר כל עוד איננו מבינים את אשר הם מייצגים, איננו מבינים את המסר הטמון בהם, והם לכאורה חסרי ערך. כך הם פני הדברים גם בטקסט החזותי: הדימוי החזותי שנגלה לנו במבט ראשון, אינו אלא הבסיס אשר בעזרתו ננסה להבין את הנמצא "מֵעבר לו" ואת המיוצג באמצעותו (שליטא ואחרים, 2011).

גונן (2014) מציינת שהאיור בספרים ממלא ארבעה תפקידים מרכזיים: (א) מדיום מעטר, קישוטי; (ב) מדיום מקביל לטקסט ומסביר אותו; (ג) מדיום מפרש (מרחיב, מדגיש ומשלים את הטקסט); (ד) מדיום יוצר אווירה רגשית כלשהי (שמחה, עצובה וכדומה). תפקידים אלה משמשים את הפונקצייה הלימודית-קוגניטיבית שכן האיור מקל את הלמידה ואת הפנמת המושגים המופשטים. באמצעות טיפוח מיומנות של התבוננות וחשיבה חזותית-סמלית מבין הילד ייצוגים חזותיים מופשטים שבאים לידי ביטוי בהומור, ביצירתיות ובאסוציאציות, בזיהוי השלם וחלקיו, בייצוגים חזותיים דו-ממדיים ותלת-ממדיים, בפרופורציות ובפרספקטיבות. הפיכת הילד לשותף אקטיבי בתהליך הלמידה – במציאת אלמנטים החבויים באיור מתוך משחק, הפתעה והומור – מרחיבה את יכולותיו המנטליות. כמו כן, תכנים ויזואליים נושאים מסרים ערכיים, גלויים או סמויים. כך למשל צבע, קו, צורה וקומפוזיציה מלמדים על משמעויות תרבותיות ועל

מסרים חברתיים, ובהם ערכים אלטרואיסטיים, פלורליזם, שוויון תרבותי ותיקון עוולה חברתית.

המשתנים הצורניים והתוכניים של האיורים שבספרי הילדים מוסיפים עוד ממד למתואר בטקסט. טכניקה, קומפוזיציה, סגנון שנע על הרצף שבין חזותי למופשט, מרקם קישוטי או ריתמי, צבעוניות רבה, פרספקטיבות שונות של המתואר, טקסטורה מגוונת, הם רק כמה מהם (גונן, תשמ"ז). יש איורים שמבחינת יחסי הגדלים בין הדמויות או הפריטים האחרים, הצבעים תואמים למציאות ונראים ריאליים, ויש – שאינם ריאליים.

פרק זה מתמקד באיוריה של הופר באחדים מספריה. הוספתם לצד הסיפור הכתוב הופכת הנמענים ללומדים אקטיביים, ואת תהליך קליטת הסיפור כולו, עלילתו והמושגים שבו לתהליך של למידה דינמית. הפרק יתמקד באיורים שבהם הממד החזותי חיוני להבנת העלילה, היינו מעמדם שווה ערך למעמדו של הטקסט הכתוב, ובשוויון זה טמון הפוטנציאל לטיפוח למידה דינמית (גרנות, 2013).

### **העולם הוויזואלי בספריה של רינת הופר ותרומתו לקידום למידה דינמית**

אחרי שעמדנו על ערכו של העולם הוויזואלי לפיתוח ולטיפוח למידה דינמית, נעבור להתבונן בספרים אחדים שחיברה רינת הופר. נתחקה על השילוב המיוחד בין הטקסט הכתוב לאיורים – כולם פרי הגותה ועמלה; נלמד לזהות יסודות שתרומתם לטיפוח למידה דינמית מובהקת, וננסה להבין את דרך פעולתם.

#### **חנן הגנן**

הספר "חנן הגנן" (הופר, 2003) זכה בשנת 2004 בפרס מוזיאון ישראל לאיור על שם בן יצחק. בסיפור יוצא חנן הגנן לחלק לילדים פירות ששמותיהם המתחרזים עם שמות הילדים. בתמורה לפרי, כל ילד נותן לחנן פריט בצבע הפרי שקיבל (באמצעות אסימון וצבע). ככל שמתקדמים בסיפור, דמותו האפרורית של הגנן הופכת אט-אט לדמות ססגונית.



השפה החזותית רבת־הרבדים של הספר מלמדת שבכל נתינה יש גם קבלה. לא רק חנן הגנן מעניק לילדים, גם הילדים מעניקים לו: הוא נותן פירות, והם נותנים כתמי צבע ומעשירים את בגדיו בגוונים עליזים.

המסר המועבר באמצעות האיור (ולא במילים מפורשות), הוא שהנתינה היא הדדית. הנותן גם מקבל. מבוגרים הקוראים את הסיפור לילדים לא תמיד שמים לב לשינוי שחל בחנן במעבר מדף לדף. הילדים, לעומתם, מבחינים על פי רוב בשינוי משום שהם מתבוננים באיור זמן רב יותר מאשר המבוגר שמקריא להם את הסיפור.

### שבלול בצנצנת

איורי הספר "שבלול בצנצנת" (הופר, 2011) מפתחים זיכרון חזותי ומשפרים מיומנויות מנייה. כבר בפתח הספר נפרס לעיני הקורא איור המשתרע על פני מפתח שלם, והוא עמוס אובייקטים שכולם שייכים למתן, גיבור הסיפור: חיות מחמד, ספרים, בובות וצעצועים. החפצים מופיעים באיורים המלווים את הסיפור לאורך הספר והם מלמדים על הקשר של מתן אליהם. לחלקם הוא קשור מאוד, חלקם שייכים לילדים אחרים, לחנויות שונות או לטבע. העומס באיור החפצים משרת את הנושא המרכזי בעלילה: לאבד ולמצוא (חינוך, 2011). פרטי האיור נסתרים מהעין בקריאה ראשונה, והם מתגלים במשך ההליכה, כשהגיבור חוקר את העולם בדרכו לגן. את כל הפריטים שהקפיד מתן לקחת עימו מהבית, הוא מאבד בדרך, בכל פעם אחד מהם.

נח, כלבו הנאמן של מתן, אוסף את כל החפצים שאבדו לו בדרך, חוץ מהשבלול שברח מהצנצנת וחזר לטבע. כזכור, אחרי שמתן איבד שלל חפצים, הוא גם מצא משהו: על המדרכה הוא מצא "משרוקית על חוט שילד אחר שכח בטעות". בהתבוננות במשרוקית קל להבחין בדמיון בין צורתה לצורת השבלול.

הקוראים מוזמנים לאתר שבלולים רבים ככל שיוכלו המסתתרים בין דפי הספר, ובייחוד בעמוד האחרון. החיפוש מפנה את תשומת ליבם אל תבניות שבלוליות נוספות ששולבו באיורים: בעצים, בפרחים, בענן, בעשן הארובה ואפילו בצליל ציוצי הציפור.

אף על פי שהאיורים גדושים, הם לא מעוררים במתבונן תחושה של עומס, וזאת הודות לגודל האובייקטים, הניגודים בין הצבעים והקו הפשוט והנקי. האיורים מוסיפים על הטקסט ולא גורעים ממנו. העננים, החיות, החפצים הדוממים והמשחקים בחלון הראווה של חנות הצעצועים משנים תנועות והבעות פנים. למראית עין הם דוממים, אך המתבונן היטב מבחין בהאנשה של רוב הפריטים המאורים. זוהי אפוא גדולתו של האזור.

בובו הגמד, בובתו של מתן, הוא דמות משנה בסיפור. הבעותיו ופעולותיו מגבות את הרפתקאותיו של מתן ללא שום צורך במילים. אותן הבעות ופעולות משמשות הד לרגשות הקוראים, המבחינים – לפעמים רק בקריאה שנייה ושלישית – בדברים שמתן לא שם לב אליהם.

#### אֵילַת מְטִילַת

בספר "אילת מטילת" (הופר, 2002) איילת פוגשת חיות שונות המסתירות את עצמן כמעט לחלוטין באזור שבעמוד אחד, ומתגלות רק בעמוד שאחריו. לאחר פתרון החידה המחורזת, נוספת לסיפור חיה בעלת צורה גאומטרית. האיורים פשוטים, מינימליסטיים ובהירים ואינם מרובי פרטים. התווספות החיות היא שגודשת את כפולות העמודים (אברמסון, 2013).

חשיפת חלק קטן של החיה המסתתרת וקריאת הקטע המסתתרים במילה המתחרזת עם שם החיה – מעודדות את הילד ללמידה דינמית. הוא מצליח לראות בדמיונו את החיה השלמה אף שבשלב זה נגלה לעיניו חלק קטן בלבד שלה. גילוי זהותו של בעל החיים המסתתר בדף הבא נעשה בכעין ניחוש מושכל המבוסס על ידע קודם, על זיכרון, על יכולת ניבוי ועל היכולת לראות את השלם כסך כל חלקיו, וכמובן על הקשבה לסיפור המושמע. טכניקה זו מזכירה את הטכניקה שנקטה בספר "בוקר בהיר אחד" מאת אורה איל.

#### ענת שתיים שלוש

לענת, גיבורת הסיפור "ענת שתיים שלוש" (הופר, 2015), יש אימא שיודעת לעשות הרבה דברים, אבל בעיקר לצייר לה שני גמלים.

לענת יש גם שלושה חתולים וארבעה דובונים, חמישה פרחים ושישה כדורים, שבעה כובעים, שמונה צדפים, תשעה ארנבים ועשרה כוכבים.

נראה כי ענת היא ילדה שהמספרים עוזרים לה להשליט סדר באי־הסדר השורר בחדרה (פרוכטמן, 2018). הופר מעידה על עצמה ש"בגלל שאני כותבת וגם מציירת, הכול תמיד מבולגן מאוד, והמְנִיָּה היא רעיון להשליט חוקיות באי־סדר" (איזיקוביץ, 2016). איורי הספר מעודדים את הילד למנות את הפריטים בכל דף ומתוך כך מתפתחות בו יכולות של מיון והכללה. יכולת המיון שלו וגם יכולת ההכללה.

### אלטע זאכן

הספר "אלטע זאכן" (הופר, 2018, ללא מספור עמודים) מפגיש חבורת ילדים עם ערמת חפצים ישנים שמביאה עימה סבה מסתורית לגינה, כמו שרפרף, קומקום ומסגרת.

לאחר שהם מחברים כמה מהחפצים, מתברר שהאבק הוא אבקת קסמים, והילדים ממריאים על "רַפְּכַת גְּרוּטְאוֹת", או בונים "אַיִרוֹטוּבוֹסְפִינָה". רוב הספר עשוי מקולאז' של חפצים שחלפו מן העולם, כמו למשל מטחנת בשר ידנית או מכונת תפירה ידנית. גם שפתה של הסבה המסתורית, הלבושה בגדים עתיקים, ארכאית וגלותית. בסוף הסיפור היא אומרת לילדים: "נו שׁוֹיִן. זְמַן לְחֹזֵר הַבֵּיָתָה וְלִלְכֵת לְשׁוּיִן!".

גונן (1995) טוענת ש"הספר המאויר נתפס כסימן מעביר משמעות וכאחד מן הערוצים ל'תכנות' תרבותי, בעצם היותו תוצר מובהק של התרבות שבה יצא לאור" (עמ' 55). איור הסבה שבספר תומך בדעתה: הסבה המאוירת שונה מדמות הסבה שמכירים לדי הדור הנוכחי ודומה יותר לסבה גדולה ("סבתא רבתא") של הדור שקדם להם. דמותה נראית כאילו יצאה מאיור שנוצר במאה הקודמת ו"נחתה" בספר ילדים של המאה העשרים ואחת.

הלמידה הדינמית שמתאפשרת באמצעות איורי הספר, מקנה לילד את ערכם של מחזור ושמירה על איכות הסביבה: היא חושפת את

הילד לאפשרות ליצור חפץ חדש מחפצים ישנים, ואף מלמדת אותו להעריך ולכבד חפצים המייצגים את הדורות הקודמים במשפחה, חפצים שהיו חלק מעולם שהולך ונעלם.

### קפודה עם מזודה

בספר השירים "קפודה עם מזודה, ועוד כמה שירי חידה" (הופר, 2008) אירוס רבים התורמים לפיתוח ההבחנה החזותית של הילדים. באיור המלווה את השיר "מגדל האצטרובל", למשל, על כל קשקש באצטרובל המאויר מופיע איור קטן משלו. אחדים מהאירוסים הם איברים מסוימים או חלקים קטנים אחרים של בעלי חיים (לדוגמה: אוזניים של ארנב), והילד מתבקש לנחש איזה בעל חיים מסתתר באצטרובל.

באיור המלווה את שיר "משפחה מסובכת" יש סבך חוטים וצינורות: צינור ההשקיה של סבא, חוטי הסריגה של סבתא וחוט העפיפון של הנכד. הילד מוזמן לעקוב באצבעו אחר כל חוט ולנחש למי הוא שייך.

בשיר "כולם נוסעים" מוזכרים כלי רכב, והילד מתבקש למצוא באיור את כלי הרכב השונים ולקוב בשמם.

בשיר "מספריים" מסתתרים זוגות מספריים, ובכל איור הם משתלבים ומשמשים בתפקיד אחר: עיניים, מלתעות תנין ואפילו מטוס, הכול כיד הדמיון הטובה על הופר.

בשיר "מחבואים" מסתירה הופר באיוריה שלל דמויות, ומזמינה את הילדים לחפשן: "איפה פָּלָם? נְסוּ לְנַחֵשׁ!" (עמ' 26)

בשיר "רקפת" הופכים עלי הכותרת של הרקפת לכתר, לכנפיים ולחצאית.

האיור המלווה את השיר "שימו לב" משתרע על פני מפתח שלם, ובין פרטיו הרבים מסתתרים לבבות רבים לא פחות. הם מסתתרים במשקפיים, בכובע, במעיל, בעלי העץ ועוד.

בשיר "חתול ועכבר" מלמדת הופר את הילדים שלב אחרי שלב ליצור בעצמם איור של חתול ושל עכבר, ולבסוף מציעה להם לצייר גם חור שאליו יוכל העכבר להימלט מפני החתול.

באיור המלווה את השיר "מלא חתולים" מסתתרים חתולים – בסנדלים, בסנדלים, בגלגלים, במגירות ובכלים – והילד מתבקש למצוא את כולם.

בשיר "יום ולילה" הכיתוב והאיורים – חלקם ישרים וחלקם הפוכים. על הילד לסובב את הספר שוב ושוב כדי להשלים את קריאת השיר או כדי להתרשם מהאיורים.

באיור המלווה את השיר "גמלים כחולים" מצוירים על כותונת השניה של נטע גמלים קטנים כחולים, שכל אחד מהם שונה מחברו. גם כאן נדרשת ההבחנה החזותית הטובה של הילד לשם מציאת ההבדלים בין הגמלים.

האיור הכפול המלווה את השיר "כמה דגים" מציג עשרות דגים. מילות השיר המופיעות בעמ' 40 מזמינות את הילדים להכיר את עבודתה של הופר כמאירת תוך ניהול שיח ישיר עימם: "כַּמָּה דָּגִים יֵשׁ בַּיָּם? [...] יֵשׁ דָּגִים שְׂשׁוּחִים לְיָמִין, וְיֵשׁ שְׂשׁוּחִים לְשְׂמָאל. דָּגִים שְׂגֹזְרָתִי מְנִיר, וְדָגִים שְׂצַבְעָתִי בְּמַכְחֹל?" היא שואלת, וגם משתפת אותם בהעדפתה האישית: "אֲנִי הֵכִי אוֹהֶבֶת אֶת דָּג הַמְּסַפְּרִים", ובעשותה כן היא מעודדת אותם לשתף בהעדפותיהם.

## מישו

הספר "מישו" (הופר, 2017ב) מתאר דמות עגלגלה, לא לבושה וחסרת מיניות. הדמות יוצאת החוצה ופוגשת חיות שונות, שלכל אחת מהן מאפיין קישוטי משלה: שריון, נוצות, קשקשים. מישו רוצה גם הוא להיות מישוהו מיוחד.

במרוצת המסע מישו מקשט את עצמו בכל קישוט אפשרי: בנוצות, בקשקשים, בשריון, בפרווה (בכך הוא מזכיר במידה מסוימת את דמותו של חומפס בספר "חומפס" מאת שלומית כהן אסיף). אך יצור הכלאיים שנוצר לא מתקבל מבחינה חברתית. החיות מתקשות להבין מיהו, ורק כאשר הוא מחליט להשיל מעליו את התחפושת המכבידה, גם החיות משילות מעל עצמן את הקישוט האופייני להן, וכל אחת בוחרת לעצמה מדי פעם קישוט אחר.

הלמידה הדינמית בספר "מישו" מעבירה באמצעות האיורים מסר סמוי של קבלת השונה ולצידו מסר חשוב נוסף: כל אחד יכול להיות מי שהוא רוצה, והמגבלה החיצונית אינה אמורה להפריע לו להגשים את רצונו.

### אותיות במיץ שטויות

הלמידה הדינמית בספר "אותיות במיץ שטויות" (הופר, 2005) מאפשרת ללמוד להבחין בצלילן הפותח של מילים ובאותיות המייצגות את הצלילים השונים באמצעות משחק והומור ומתוך שימת לב לצבע, לפרספקטיבה ולגדלים. כל דף מוקדש לאות פותחת אחת: באיורים מופיעים פריטים ששםם מתחיל בה, וגם המילים המופיעות בבועות הקומיקס פותחות באותה אות, למשל: בשף של האות אל"ף מאוירים ארנב, אריה, אפרוחו אליפסה, ובבועת הקומיקס אומרת הארנבת: "איזה אסון". בתחתית כל דף מפורטים (במילים) כל האיורים המופיעים בדף, וילד שלא מצא את כולם, יוכל לבדוק בעצמו או בעזרת מבוגר אילו איורים עליו לחפש ולמצוא.

### גלילונה

בספר "גלילונה" (הופר, 2014א), הנמענים פעילים הרבה יותר. ההוראות המאוריות מדגימות שלב אחר שלב איך ליצור מגליל נייר שלל דמויות ובהן בעלי חיים. הלמידה דינמית שכן היא מאפשרת לילד ליצור ולפתח את החוש האומנותי שלו.

### הדלת הירקה, ענן על מקל

הספר "הדלת הירקה" (הופר, 2017א) הוא ספר שירים הכולל שני כרכים. כל שיר בספר, מלווה בתמונה מתאימה לו, המורכבת מחפצים שונים שבאזור. בתחתית כל שיר הופר מונה את הפריטים שבהם השתמשה ומבקשת מהקוראים הצעירים לאתרם באזור השלם, שהוא לשלעצמו יצירת אומנות אסתטית.

הלמידה הדינמית בספרי "הדלת הירקה" מפתחת את הדמיון, מבססת את הקביעה שהשלם הוא סך כל חלקיו ואף חושפת את הילדים לנושא מחזור חפצים.

”ענן על מקל” (הופר, 2014ב) הוא ספר שירים נוסף של הופר, וגם בו השירים מלווים באיוריה המרהיבים. באיורים שבשלושת הספרים, שילבה הופר גוונים חמים וגוונים קרים, ובעזרתם נוצר הקשר בין השיר לאיור. יש פריטים הנגלים לעיין כבר במבט ראשון או שני, ויש המסתתרים וקשה לגלותם.

לדוגמה: הדף שעליו מופיע השיר ”לובן” מאויר בלבן תכלכל. בשיר ”סגלת” הופר ממציאה מחלה ששמה סגלת וצובעת נקודות סגולות על גוף הילדה המאוירת. השיר ”קומקומים” מלווה באיור שבו עשרות קומקומים בגדלים שונים ובצורות שונות. ובאיור המלווה את השיר ”נעליים” מופיעות עשרות נעליים מסוגים שונים ובצבעים שונים.

רות’ (Roth, 2002) טוען שתמיד אפשר להעמיק את ההתבוננות ולראות עוד מרכיבים ולחדד את הלמידה. זו מהות הלמידה הדינמית – ראייה, התבוננות, חשיבה והבנה מושגית כוללת. הוראת מושגים אינה נעשית באופן מופשט אלא דרך תמונה ויזואלית, מוחשית וחושית. המעבר מהבנה מושגית פשוטה להבנה מושגית מעמיקה הוא תהליך הלמידה הדינמית המשמעותית. האיורים בספר ”הדלת הירוקה” הם דוגמה ללמידה כזו.

### הגמד הגבוה | הענק הנמוך

בספר ”הגמד הגבוה | הענק הנמוך” (הופר, 2011א) מציגה הופר ענק נמוך וגמד גבוה, ובעשותה כן מעוררת דיסוננס קוגניטיבי אצל הילד המתבונן. הגמד נתקל בקשיים בגלל גובהו, והענק נתקל בקשיים בגלל קוטנו. הלמידה הדינמית בספר מאפשרת לילד המתבונן באיורים לצאת מתבניות סטיגמטיות, לקלוט את נקודת המבט של החרג בחברה ומתוך כך לגלות הבנה ואמפתיה כלפיו וכלפי קשייו.

### סיכום

שור וולנדס (Schur & Valanides, 2005) מציינים כי תהליך למידה דינמית יכול להימשך עשר דקות בלבד או להתפרס על פני תוכנית לימודים של שנה שלמה. תהליך זה נחלק לשלושה שלבים: ראייה

ראשונית, למידה הקשורה לראייה והתבוננות מסכמת בתום תהליך הלמידה. בסופו של התהליך הלומד מפתח יכולת ליצור הבנה חדשה השונה מזו שהייתה לו בראשית התהליך, תוך ארגון החשיבה באשר למושג הנרכש. כדי לשלב בין רכישת ידע לבין ראייה יש להטמיע אותן בתהליך הלמידה (שור ואקסלרוד־טייר, 2014). אם כן, ליצירת למידה דינמית לא נדרשת בהכרח תוכנית לימודים מורכבת וארוכת טווח. סיפור או שיר שנשמעו בהם היסודות הנכונים עשויים גם הם להציע הזדמנות ללמידה כזאת.

איור הוא בהגדרתו ציור או תמונה המצטרפים לטקסט כתוב בספר, ותפקידם להבהיר את הכתוב או להעשירו. עם זאת אין לשכוח שהאיור הוא יצירת אומנות בפני עצמה, יצירה שכולה הנאה אסתטית. האיורים מספקים מידע שאיננו כלול בטקסט, ובלעדיהם הטקסט אינו שלם (קיטה, 2004). ככותבת וכמאייירת, רינת הופר מציעה לצד יצירתה הכתובה פרשנות חזותית, העולה מאיוריה העשויים במגוון עשיר של טכניקות וסגנונות. הקו המאפיין את רוב איוריה מינימליסטי. היא מאייירת פרופיל של דמויות ומשתמשת בצבעי מים בגוונים רכים של ורוד, כתום, ירוק וטורקיז. יש דמויות המלוות אותה מספר לספר, כגון דמותו של החתול (קופפר, 2010).

גונן (1999) טוענת שקסמם של ספרי ילדים רבים הוא במרכיב הוויזואלי שלהם, כלומר באיורים, ולא דווקא במרכיב הטקסטואלי. לדבריה, על אף שהממד הוויזואלי מוגדר כ"שפה", הוא יכול להיות רב־משמעי.

בספריה של רינת הופר ההתכתבות המתנהלת בין השפה הכתובה לשפת האיור מדויקת מבחינת התכנים, הגוונים והסגנונות. המעבר מסגנון לסגנון נעשה במלאכת מחשבת המעוררת בנמען סקרנות ויכולת הבחנה, ובעזרתן – הוא מתחקה בשמחה על האיור המתפתח לנגד עיניו במעבר מדף לדף ומגלה תגליות חדשות.

בלא מעט מיצירותיה לילדים שילבה הופר "קריצה" לנמען מבוגר, המקובע בנורמות מסוימות של חשיבה יצירתית. את הבנתה לגבי



מהות החשיבה היצירתית, ביטאה הופר בשיר "לצאת מהקווים",  
שראה אור בספרה "ענן על מקל":

שִׁירָה כִּי הִיא מִין יְלָדָה שְׁיוֹצֵאת מֵהַקְוִים.  
כְּשֶׁכָּל הַיְלָדִים מְצַיְרִים וְצוֹבְעִים,  
שִׁירָה תְּמִיד יוֹצֵאת מֵהַקְוִים.

יצירותיה של הופר לילדים מזמינות את הילדים ואת המבוגרים "לצאת מהקווים", לצאת מהשורה המסודרת. ההפתעות החזותיות מופיעות כמעט בכל ספריה. הצב המבצבץ, קיפולי הנייר הנפתחים, חלק גוף של בעל חיים המתגלה בשלמותו כשהופכים דף – כל אלה ועוד הם טכניקות המחזקות את האוריינות הוויזואלית של הנמען ומקדמות למידה משמעותית שמצריכה התבוננות וחקר.

יצירותיה של הופר מפעילות את הנמענים גם באמצעות חושים נוספים: הטעם, הריח והמישוש. גם הם מקדמים את העלילה בצבעוניות ובדמויות חייכניות וידידותיות, המשרות אווירה נעימה על הקורא הצעיר.

נראה כי לרינת הופר שפה עיצובית משלה, הגורמת לילד המתבונן באיוריה לחקור, לשאול ולהיות פעיל בתהליך הלמידה הדינמי שהיא מזמנת.<sup>1</sup> על דרך הביטוי השחוק 'תמונה אחת שווה אלף מילים', אפשר לומר בלב שקט שרינת הופר מוכיחה בספריה שמילה אחת שווה אלף תמונות.

1. זוויט ראייה מגדרית-סגנונית ולשונית-בלשנית ראו אצל מלכה-וינטר, 2014.



## סיפורי מסע לילדים

מאפייני הסוגה בספרות העברית בשנים 1923–2009

### מבוא

"אם הנך אוהב את בְּנֵךְ, תן לו לצאת למסע", אומר פתגם יפני ידוע. משמעות הפתגם היא שהחיים הם מסע שחשוב שהבן יעבור כדי להכיר את העולם. במובן זה, המסע מסמל סוג של הוויה קיומית-תהליכית. הוא מייצג את ההליכה בנתיבי החיים מתוך ידיעה ברורה שהמסע רצוף קשיים אך התובנות שמפיקים ממנו הן הדרך להתודע לחיים ולעולם, לעמוד על פשרם ולרכוש כלים להתנהלות מיטבית.

מוטיב המסע מייצג תהליך של התבגרות וחניכה, בעיקר במקרים שבהם מדובר במסע של ילדים ונערים (מיטלפונקט, 2004). המושג 'מסע' כשלעצמו כולל יסודות נפשיים של פרדה ממקום אחד ומעבר, שעל פי רוב כרוך באי־ודאות, אל מקום חדש ואל למערכת ציפיות חדשה. יסודות נפשיים אלה מזמנים ברור שאלות בסיסיות העוסקות בהשתייכות, בשורשים, בזיקות לנופים ולמולדת. "סיפור מסע" איננו בהכרח סיפור שעיקרו טיול או סיור, אם כי יש סיפורי מסע המתארים מסעות פיזיים. אופיו של הסיפור תלוי בבחירת מספרו. מספר שמגולל בסיפורו מסע פיזי, ראה בסיפור כזה את הדרך המתאימה להשגת מטרתו. במקרים כאלה סיפור המסע הפיזי עשוי להפוך לסיפור בפני עצמו (ברלוביץ, 1992).

ערכה של תבנית המסע כתבנית פואטית מרכזית טמון ב אפשרויות שהיא פותחת לניצול המרחב החיצוני ולהתרחשויות בתוכו, וגם לעיצובו של המסע הפנימי של הדובר (בר־אל, 1995). המסע מאורגן כהיערכות תלת-תבניתית – שלוש התבניות הן שלושה שלבים קבועים

\* פרק זה מבוסס על המאמר "למאפייניו של ז'אנר המסע בספרות הילדים העברית בין השנים 1923–2009" (ברשימה: דורי, 2017).

בעלילה: "יציאה", "דרך" ו"חזרה" (קמפבל ומוירס, 1998). בדרך כלל התבנית האמצעית ("הדרך") היא עיקר הסיפור, וה"יציאה" וה"חזרה" שוליות למדי, אם כי יש סיפורים שבהם אחת מהן זוכה להרחבה דווקא או לצמצום מרבי וכדומה.

סיפור מסע נכתב לרוב מנקודת מבט אישית, שמיוצגת בשימוש בגוף ראשון. זוהי נקודת מבט המשקפת את הספציפי ואת הייחודי לאותו אני־מספר ואת האופן שבו הוא תופס את המסע (ברלוביץ, 1992).

מכל מקום, המסע עצמו מסמל מעבר הדרגתי ממצאות שבה שולט הסדר החברתי אל עולם אחר המתנהל על פי מערכת חוקים משלו (זרובבל, 1997). במשמעותו הראשונה, המסע מתאר טרנספוזיציה ממשית, במרחב הפיזי: הנוסע עובר העתקה במרחב ובזמן – ממקום למקום ומתקופה לתקופה. למסע נקודת מוצא, תחנה או תחנות ביניים וכן נקודת סיום. כל אלו הם מקומות פיזיים וארציים, ממשיים או בדויים. סיפורי מסע אינם מצטרפים לכלל סוגה מובחנת שיש לה מאפיינים פורמליים הדוקים ובלעדיים. מדויק יותר לומר שמדובר בסיפורים שכמותם אפשר למצוא בכל סוגות הספרות הראשיות. קשה להעלות על הדעת סיפור כלשהו שלמסע אין בו תפקיד כלל (נוה, 2002).

ככל שעולה גיל קהל היעד של הספר, העלילה בו מורכבת יותר: המאפיינים הרגשיים והפנימיים רבים ומובהקים יותר, והתהליך שאותו עובר הגיבור עוצמתי יותר. בסיפור מסע הנכתב עבור קוראים בוגרים, עשויים להופיע גם מאפיינים פנטסטיים, וכתיבתו תהיה משוחררת מכבלי ההווה ומהממד הריאלי, ותאפשר חופש אומנותי שיסחף את הקורא לעולמות רחוקים, מדומיינים. חוקי העולם המוצגים בכתיבה לקוראים הבוגרים גמישים יותר, וקווי העלילה נעים סביב סכנה או מצוקה שהגיבור נאלץ להתמודד עימן באמצעות כוחותיו הפנימיים (ארמון, 2003). ספרי פעוטות, לעומת זאת, יתבססו בדרך כלל על הריאלי, על ההווה, וישמר בהם קו עלילה אחד, כרונולוגי.

רבים מספרי הילדים הקלסיים עוסקים בחופש, בשבירת מוסכמות חברתיות ובמרידה בחוקים (רותם, 2013). לא מעט גיבורים יוצאים למסע שיכול להתפרש כמסע שחרור, ספק של הגיבור ספק של הסופר

שבמסע של הגיבור גלומות הפנטזיות שלו. סיפורי מסע שבהם הגיבור נפרד מההורים מלמדים שההורות, מעצם טבעה, מגבילה את הילד. כדי שהילד יוכל למצות את יכולותיו ולגלות את ה'אני' האמיתי שלו, יש לשחררו מהחיבוק המגונן, לאפשר לו להסתכן, לטעות ולהתמודד בעצמו עם קשיי העולם. רק כך יוכל לחוות אותו במלואו.

על פי חנה נוה (2002), אפשר להבין את המושג 'מסע' בשתי דרכים: האחת – תנועה ממקום למקום בממדי הזמן המציאותי ואף בממד הפנטסטי; והאחרת – תנועה במרחב הפיזי. המסע נושא אפוא משמעות של תהליך שבו נקנית "ידיעת הארץ", ובד בבד היוצא אליו חווה שינוי מנטלי במצב ובהלך הרוח, הנובע משינוי המקום. בשל השילוב הטמון בו, המסע אוצר בקרבו כל נרטיב אפשרי, והוא גם כלי קיבול לייצוג ולהבנה של כל שינוי מסתמן.<sup>2</sup>

כאמור, מיתוס המסע כולל שלושה שלבים. התשתית המבנית הברורה מאפשרת להתחקות על מסעו ועלילותיו. בשלב הראשון הגיבור נפרד ממקומו, מביתו, מאימו ומהתודעה הקיימת, ויוצא אל מחוץ חדש, לא ידוע, מרהיב ואולי אף מאיים. אין מדובר רק במחוז גאוגרפי, אלא גם במחוז פנימי, נפשי.

בשלב השני הגיבור מתנסה בחוויות חדשות, ועליו להתמודד עם מכשולים, ופיתויים הניצבים בדרכו. הקשיים רבים ומגוונים, ונדמה שהקושי העיקרי הוא חוסר הוודאות האופף את המסע כולו.

השלב האחרון במסע הוא שלב השיבה, שבו הגיבור מטמיע בחייו את האיכויות החדשות שרכש, כישורי אגו שפיתח ופוטנציאלים חיוביים של כוחות הלא-מודע. בשלב זה הוא מגיע לאינטגרציה חדשה וגבוהה יותר בנפשו (קמפבל ומויירס, 1998). סיפור 'שיבת הגיבור המיתי' מעניק לילד המקשיב לסיפור ביטחון שאפשר לצאת למסע של התנסות חדשה ולשוב ממנו. המסע שאינו בהכרח מסע גאוגרפי, מתקיים ביום-יום, בהתמודדות עם קשיי החיים, בכל התרחשות חדשה

2. פולק (2015) בחנה את סיפורו של גרוסמן "אל תדאגי רותי" והדגישה את כפל המסעות שבו – האחד פנימי (של רותי), והאחר – במרחב הגאוגרפי (של אביה). שילוב שני המסעות גם יחד מעורר שאלה לגבי זהות המסע וזהות הגיבור. לדעתה שני המסעות מקבילים זה לזה.

שבה אנו פוגשים מחדש את עצמנו, את הרגשות, את היצרים ואת הדחפים שטרם הכרנו או שלא היינו מודעים אליהם (נצר, 2011). הגיבור עובר אפוא מסע של שינוי שבסופו הוא הופך לאדם אחר.

כדי לעמוד על משמעותו של המסע בספרות הילדים – על אופי המסע עצמו, על האפשרויות הגלומות בו ועוד – נעיין ביצירות שעלילתן כוללת מסעות של ילדים, של גמדים, של בובות וגם של בעלי חיים, מן הספרות הקלסית העולמית, ובייחוד מן הספרות העברית שנכתבה בשנים 1923–2002. היצירות מוצגות לפי סדר כרונולוגי, ומטרת הבחינה לברר אם שינוי מהותו של הגיבור בסיפור הוא הבסיס לשינוי מסעו החיצוני והפנימי.

### מסעות של ילדים

בין גיבורי המסע שהספרות מציגה מצויים ילדים, שמטבע הדברים הניסיון שצברו בחיים קצר ומצומצם (נוה, 2002). בוגרים היוצאים אל המרחב מצוידים בניסיון חיים ובכישורים שטיפחו במרוצת השנים. ילדים חסרים על פי רוב כישורים מעשיים אלו, ובדרך כלל בעלילות מסע הם מתלווים למבוגר, שתפקידו להוביל את המסע ולכוון אותו. המבוגר משמש גם כמתווך בתהליך גילוי העולם ובביקור במקומות לא מוכרים. בסיפורים שבהם הילד הוא גיבור המסע ואין מבוגר לצידו, הוא מעוצב לעיתים קרובות כמבוגר, ותושייתו, אומץ ליבו ודמיונו מחפים על חוסר הניסיון (זהבי, 1989).

מסע החניכה של הגיבור לקראת חייו הבוגרים הוא ביטוי לתהליך מתמיד של התהוות וטרנספורמציה, שבו המודע והלא־מודע נאבקים זה בזה ומעצבים זה את זה. החניכה היא מעבר מ"ממלכת האם" אל "ממלכת האב", הגברים והחברה, שכדי לצלוח אותו יש לעמוד בדרישות שהוא מציב, למלא משימות המעידות על אומץ ועצמאות וכדומה (נצר, 2011).

במקביל לגיבור בסיפור, גם הנמענים הילדים שמאזינים לסיפור יוצאים למסע בעולם אחר, שאינו עולם הדמיון שלהם עצמם. הגיבור

מתמודד עם קשיים ומתגבר עליהם בסיוען של ישויות מופלאות, ואז שב הביתה מוכן להתמודדותו היום-יומית (הופ, 1993). הילד הקורא מזדהה עם הגיבור במסע הדמיוני כאילו מדובר במציאות של ממש. באמצעות הגיבור הנאבק מתחזקים אצל הקורא היסוד האקטיבי והתחושה שהוא בעל תושייה. העולם הדמיוני-יצירתי של הילד מאפשר התמודדות דמיונית בעולם הפנימי כהכנה להתמודדות עם סיטואציות דומות במציאות (נצר, 2011).

חכמי השבט בימי קדם נהגו לעזור לבני שבטם להתגבר על הפחד מסכנות בעזרת סיפורי מעשיות. המאזינים, שהזדהו עם גיבורי העלילה, דמיינו שהם עצמם משתמשים בכוחות אנושיים או על-אנושיים כדי להתגבר על הסכנות, ולמעשה נעזרו בהם כדי להתמודד עם פחדיהם (אליצור, 2008).

הציפייה שהסיפור יסתיים ב'סוף טוב', כלומר בהצלחתו של הגיבור הילד, אפילו היא באה לידי ביטוי רק בשובו הביתה בשלום, היא עיקרון שכיח בספרות הילדים, ובכלל זה גם בסיפורי המסע לילדים (נוה, 2002).

בספרות הילדים הקלסית, ובכללה המעשיות המוכרות של האחים גרים ומעשיות ידועות בעיבודים של אנדרסן ואחרים, מסע הגיבורים עובר בדרך כלל ביער. בסיפורים אלו היער מייצג מקום חניכה והתבגרות (בטלהיים, 1980), והדוגמאות רבות: "שליגיה", "כיפה אדומה", "עמי ותמי", "זהבה ושלושת הדובים", "פרח לב הזהב" (אנדרסן), "לכלוכית"<sup>3</sup>, "האוצר"<sup>4</sup>, "העיש"<sup>5</sup>.

3. אין הכוונה למעשייה סינדרלה, אלא למעשייה על הילדה פוטי שהייתה לכלוכית ויצאה לחפש חברים שיסיכמו לשחק איתה למרות הלכוך. בסוף המעשייה היא שבה הביתה ומבקשת להיות נקייה (ברעם, 1967).

4. מעשייה על ילד היוצא ליער לחפש אוצר ולהביאו לאימו, ולבסוף גמד מגלה לו שהאוצר כבר אצלה. הילד שב לאם והיא מגלה לו שהוא, בנה, הוא אוצרה (ברעם, 1967).

5. מעשייה על ילדה שיוצאת בשנת בצורת לחפש מים לאימה החולה. כל אימת שהיא מגישה מספל המים שמצאה במסעה לאדם אחר, הספל משנה את מרקמו – מספל עץ לספל כסף, מספל כסף לספל זהב, ומספל זהב לספל זהב משובץ בשבעה יהלומים (ברעם, 1967).

בסיפור "הרפתקאות אליס בארץ הפלאות" מאת לואיס קרול (Carroll, 1865) מנסה אליס להשליט היגיון בארץ שכולה נגועה בחוסר היגיון. מסעה של אליס אינו אלא פרי דמיונה וחלומותיה, ובכל זאת היא שבה ממנו ומתברר שהוא חולל בה שינוי. בתחילת הסיפור היא משתנה פיזית (גובהה עולה ויורד), ובסיום הסיפור אישיותה היא שמשתנה: "ערפו את ראשה!" קוראת מלכת הקלפים, ואליס משיבה מלחמה.

בסיפור "הקוסם מארץ עוץ" מאת ליימן פרנק באום (1989), דורותי מסייעת לדחליל לרדת מעל המוט שעליו הוא תלוי, לאיש הפח היא מסייעת בשימון צריו, ולאריה בעצם האיטור להצטרף אליה. לכל אחת משלוש הדמויות חסרה תכונה מסוימת שהוא חושק בה מאוד ורוצה לקבלה מהקוסם. המסע המשותף מלמד את דורותי שאין בעולם יצור מושלם, אפילו לא הקוסם הגדול מארץ עוץ, שכולם תולים בו תקוות גדולות. את התכונות החסרות לא מקבלים מהסביבה: המסע הפנימי של כל אחד לתוך עצמו, הוא שיוליד אותן בו. ואכן, במרוצת מסעם המשותף, מתברר שהדחליל, חסר המוח, חכם במיוחד; איש הפח, חסר לב רק לכאורה ובאמת הוא יצור רגיש ואמפתי; וכן מתגלה שהאריה הנחשב פחדן איננו פחדן כלל והוא יצור אמיץ. במהלך המסע מתברר לדמויות שהדרך שבה הגדירו את עצמן הייתה שגויה. גם דורותי עצמה עוברת תהליך ארוך של התגברות על חששות ופחדים, ובהם הפחד שמא תישאר לעולם בארץ עוץ ולא תצליח לשוב הביתה.

בסיפור "ארץ יצורי הפרא" מאת מוריס סנדק (1984) מי שיוצא למסע הוא הילד מקס. הסיפור מתחיל בסכסוך בינו לאימו.<sup>6</sup> מקס לובש את חליפת הזאב שלו ומתיש את אימו שמכנה אותו "יצור פרא". הוא נוהם עליה בחוצפה ונענש: הוא נשלח לחדרו ללא ארוחת ערב. בלילה הופך החדר ליער והוא המשתלט אט-אט על כל הדף. מקס מפליג בספינה לארץ יצורי הפרא. הוא הופך למלכם, וליצור

6. השם מקס נבחר על ידי סנדק בהיותו מושפע מהמעשייה הגרמנית שבה בולט המוטיב של יציאת ילדים למסע ביער (שמיר, 2006).

הפראי ביותר. יצורי הפרא משתוללים. ההשתוללות נמשכת עד לרגע שבו ריח הבית עולה באפו של מקס, אז הוא מפליג בחזרה אל חדרו, ומוצא את ארוחת הערב החמה המחכה לו.

זהו אפוא סיפור המתאר מסע פנימי שעובר הילד המתנסה בחוויה של פריקה ושליטה. הוא מאפשר לילד לצאת מהמקום המוכר לו ולשוט לארץ רחוקה, שבה הוא יכול לעשות כרצונו. בכוחותיו הפנימיים הוא מצליח להכניע את חיית הפרא שבו, ולאחר שהגיע לקתריזיס, הוא בוחר בסופו של דבר לחזור למקומו הבטוח.

מקס עובר תהליך התבגרות מסוים. בעקבות ההתנסות בפריקת עול הוא לומד שהרגשות שלו אינם הרסניים והוא מסוגל לשלוט בהם. כשהוא שב מהמסע, המקום הבטוח מחכה לו ומקבל אותו באהבה. הקורא מצטרף למקס ועובר את התהליך עימו.

האיורים בסיפור ממחישים את המסע הרגשי של מקס. כשהוא שב לביתו, גם האיורים חוזרים למקומם התחום בדף, אך התמונה האחרונה גדולה יותר מזו שבתחילת הסיפור. מקס למד לפרוץ את הגבולות, אך גם לשוב לתוכם כשהוא בוגר ומנוסה יותר.

הסיפור "ארץ יצורי הפרא" מדגים מאפיין נוסף של סיפורי המסע: בחלק ניכר מהסיפורים הגיבור הילד יוצא למסע בעקבות משבר או יתמות. בהיעדר הורים שיגוננו עליו או יכתיבו לו את מעשיו הוא מסוגל לצאת לדרך שבמקרים רבים רצופה סכנות. בסיפורים אלו המסע נושא משמעות של חיפוש אחר זהות עצמית נבדלת ונפרדת, והיעדרות ההורים היא שמאפשרת את היציאה אליו.

מאפיין זה בא לידי ביטוי בצורה מובהקת בסיפורי העם הקלסיים, ולא בכדי רוב גיבוריהם יתומים. בפרשנות של בן צבי ל"ארץ יצורי הפרא" (רותם, 2013ב), מקס מצליח לרכוש את החירות האמיתית, משום שהוא מצליח לברוא לעצמו את העולם שבדמיון ולהתייחד עם הפחדים. לדברי רותם, "שחרור מוחלט זה גם בית כלא. דווקא החזרה הביתה עם התובנות החדשות, זו החירות" (שם).



גם בספרות העברית לילדים נכתבו סיפורי מסע, להלן שמות היצירות לפי סדר כרונולוגי: **"מוקי ברוגז עם אמא"**, מאת ימימה אבידר־טשרנוביץ (1980), **"שלומימי והסביבון"** מאת מקור עממי (תשי"ג), סיפור שעבד לוי קיפניס ל**"רוני רון והסביבון"** (1970), **"חרוזים אדומים"** מאת פניה ברגשטיין (1956), **"מנוסתו של חץ הזהב"** מאת תמר בורנשטיין־לור (1960, עמ' 7–13), **"איך הלכתי לאיבוד"** מאת רבקה אליצור (1965, עמ' 125–130), **"גשמיאל שר המטר"** (ברעם, 1967, עמ' 102), **"נטע טסה לאילת"** מאת לוי קיפניס (1995), **"שאוּלי מביא את הגשם"** (לב, תשט"ז), **"הילדה שתעתה"** מאת בן ציון רסקין (1976), **"הבית של יעל"** מאת מרים רות (1977), **"יונת הפלאים ומרבד הקסמים"** (גורביץ ונבון, 1953), **"אגוז של זהב"** מאת לוי קיפניס (1983),<sup>7</sup> **"מסע לגיל ארבע"** מאת אורי אורלב (1985), **"מרים והים"** מאת מיריק שניר (1992), **"טיול לגבעות"** מאת דבורה עומר (1995), **"איילת מטילת"** מאת רינת הופר (2002), **"הסיפור על הילד הירוק"** מאת ניצה דורי (2009).

#### מוקי ברוגז עם אמא / ימימה אבידר־טשרנוביץ (1980)

בסיפור זה בורח הילד מוקי מאימו, שביקשה ממנו לעלות הביתה כי כבר מאוחר. אימו של מוקי הפסיקה את משחקיו עם החברים והוא יוצא מביתו נחוש להגיע לחוץ לארץ. כשהוא אינו רואה את ביתו באופק, הוא מחליט שהגיע לחוץ לארץ, והוא אכן מעניש את אימו.

בהמשך המסע מוקי נרטב בגשם, והוא מבין שהעניש את עצמו ומתחיל להתגעגע לביתו החמים והנעים. שמע־נא, הנער מהמכולת, מוצא פתרון יצירתי שמונע ממוקי לחזור לביתו בתבוסה: הוא מחביא את מוקי בסל המצרכים מהמכולת.

פתרון הומוריסטי זה טומן בחובו את מוטיב ההפתעה, האהוב כל כך על ילדים, ומפוגג באחת את המתח בין מוקי לאימו. מוקי בסופו של דבר מביע צער וחרטה על התנהגותו.

7. עיבוד על פי מעשייה עממית.

בתקופת הילדות מקור עממי תהליך הסוציאליזציה של הילדים בעיצומו וטרם הושלם, וקודים חברתיים רבים טרם הופנמו. היעדר הכישורים בולט במיוחד בהתרחשויות מחוץ לבית (נוה, 2002; פוסטמן, 1986). בחוץ הסיכוי לפגוש את הבלתי מוכר גדול שבעתיים, ולא תמיד מצוי מבוגר מסוכך ומתווך שיתאים את העולם למושגיו של הילד.

לפיכך, פגישתו של מוקי עם שמעֶנָא במסגרת "מסעו" לחוץ לארץ, היא פגישה הכרחית בסיפור, והיא שמצעדה אותו אל הסוף הטוב.

**שלמימי והסביבון / לוי קיפניס (תשי"ג) / רוני רון והסביבון / לוי קיפניס (1970)**

ב"שלמימי והסביבון" וב"רוני רון והסביבון", הגיבור הצעיר שיוצא אחר הסביבון המתגלגל תועה בדרכו. עודו מיוחד ובוכה, הוא מבחין באור מרוחק. הוא צועד לכיוון האור, ושם פוגש סב חביב שאוחז בידו ומשיבו לביתו.

המפגש עם דמויות מן העבר במסגרת המסע מחייב לא רק מעבר בזמנים אלא גם תנועה במרחב (זרובבל, 1997). הגיבור בסיפור מתרחק מסביבתו המוכרת ומגיע אל מקום רחוק שבו מתגלה לו דמות מן העבר. המפגש עם גיבורי העבר כרוך בהרחקתו הפיזית של הילד מסביבתו המיידית, היום־יומית והמוכרת.

סמלי החג – סביבון, חץ וקשת, ניצוץ ממדורה, אגוז של זהב ועוד – מובילים את הילד לצאת למסע אשר בסיומו ייפגש עם דמות מן העבר. הסמל, הפלאי ביסודו, הוא שמדריך את הילד במסע בזמן ובמרחב. דרכו ודרך המסע שהוא והילד עוברים, מונצח ומועצם הזיכרון ההיסטורי של החגים חנוכה, ל"ג בעומר ופסח.

**חרוזים אדומים / פניה ברגשטיין (1956)**

סבתא נותנת לשולמית מלוא חופניה חרוזים אדומים וגם חוט לבן וחזק: "קחי ילדתי, והשחילי את כל החרוזים על החוט, ותהיה לך מחרוזת יפה לצווארך". שולמית משחילה את החרוזים ועונדת אותם לצווארה. "יפה המחרוזת שלי, יפה מאוד!" היא חושבת לעצמה, "רק

קצת היא כבדה מדי. רק קצת היא ארוכה מדי". החרוז האחרון מציג שולמית לשחרר אותו עד שתגדל, אולם כשהיא מתירה את הקשר, מתגלגלים כל החרוזים בעקבותיו ונעלמים. החוט הלבן מזמין את שולמית הבוכייה למסע חיפושים. בעזרת הנחל, האילן והעשבים הם מגלים שהחרוזים נמצאים ברשותו של סנאי חמדן, שחשב אותם לאגוזים. שולמית חוששת שהסנאי יפצח את חרוזיה. החוט נחלץ לעזרתה ומטפס לענף מול דירתו של הסנאי, ושר:

מִי זֶה, מִי זֶה פֶּה אוֹגֵר לוֹ,  
מִי זֶה, מִי זֶה פֶּה צוֹבֵר לוֹ,  
חֲרוּזִים, חֲרוּזִים,  
חֲרוּזִים, לֹא אֶגְוֹזִים?

הסנאי מתרתח והחוט ממשיך לשיר:

פָּקַח, סְנָאִי, אֶת שְׁתֵּי עֵינֶיךָ,  
בְּדָק יָפֶה אֶת אֶגְוֹזֶיךָ,  
וְתִרְאֶה כִּי הֵם שְׁבוּרִים,  
בְּכָלם חֲרִים, חֲרִים!

כשהסנאי בוחן את "אגוזיו", הוא מגלה שכל שאמר החוט נכון, והוא משליך את החרוזים ארצה בשאט נפש, בדיוק כפי שציפה החוט שיעשה. ובהגיע החרוזים אל הקרקע, "חיש קל השחיל את עצמו בכל החרוזים היפים, קשר את שני קצותיו בקשר חזק וקפץ ישר אל ידי שולמית. ענדה שולמית את המחרוזת היפה לצווארה ורצה בשמחה הביתה".

סיפור זה מזכיר את המעשייה העממית "מעשה בכובעים". גיבור הסיפור יוצא ליער עם כובעיו, ובשעה שנרדם, קופים חוטפים אותם ממנו ככעסו על הקופים הוא עושה פעולות ותנועות, והקופים מחקים אותו. כשהוא משליך את הכובע ארצה – גם אז הם מחקים אותו, והוא אוסף את שלל הכובעים בשמחה. ב"חרוזים אדומים" החוט מדבר אל הסנאי, מרגיז אותו ומשכנע אותו בדבריו, וב"מעשה בכובעים" בעל הכובעים עצמו מנהל כעין שיח עם מי שרכושו נפל בידיו.

בשני הסיפורים, המסע ביער כרוך בהתודעות לבעלי חיים החומדים חפץ השייך לגיבור שיצא למסע, ובאמצעות תושייתם של החוט ב"חרוזים אדומים" ושל הילד ב"מעשה בכובעים" הגיבורים מקבלים בחזרה את חפציהם. בשני המקרים הגיבור או הגיבורה בסיפור היו זקוקים למסע כדי לגלות את כוחה של החשיבה היצירתית שבה ניחנו הם או הנלווים אליהם.

#### מנוסתו של חץ הזהב / תמר בורנשטיין-לזר (1960)

הילד שלמה<sup>9</sup> מקבל מאביו בערב ל"ג בעומר חץ זהב שהאב מצא בילדותו ביערות הרי יהודה. שלמה יוצא מביתו אל יער האורנים הסמוך ויורה חיצים מקשתו, עד שלא נותר בידו אלא חץ הזהב. לאחר שהוא יורה את חץ הזהב, שלמה רץ להרימו, אך החץ ממשיך לעוף, ושלמה ממשיך לרוץ בעקבותיו. לבסוף פוגש שלמה את בר כוכבא ואת האריה. מתברר שהחץ שייך לבר כוכבא, אך הוא משאיר אותו בידי שלמה ומסייע לו לשוב לביתו.<sup>9</sup>

נראה כי גם בסיפור זה החדירה לחלל המיתי מעבירה את הגיבורים, ועימם את הקוראים, למציאות אחרת, בעלת חוקי זמן והיגיון משלה (זרובבל, 1997). הילד הנפרד מחבריו וממשפחתו מצטרף לקבוצה אחרת, על-היסטורית, של נציגי האומה, ומתוך כך הוא חווה על בשרו את משמעות השתייכות לאומה ומזדהה עם אבותיה.

הדמויות מן העבר מופיעות כדמויות חיוביות, מנוגדות לחלוטין לדמותו של היהודי הגלותי, הכפוף והמפחד. במבט לאחור, השמירה הקפדנית של אביו של שלמה על החץ לא הובילה אותו למפגש עם בר כוכבא. דווקא שלמה, שהעז לירות את החץ ולהסתכן באיבוד החפץ היקר, זוכה למפגש עם בר כוכבא ואף יותר מכך. הוא זוכה

8. ובגרסאות אחרות שמו דני (ראו: חורגין, 1946).

9. באותה רוח בסיפור "קשת בר כוכבא" הילד מתבונן באש ל"ג בעומר, וניצוץ אחד שפך מהמדורה מושך את תשומת ליבו. הילד יוצא למסע בעקבות הניצוץ (אבישר, 1948). וכן ארי האבן בתל-חי מזמין את הילד לרכוב על גבו (בתוך "זמנים", קיפניס, 1976). על משמעות הכניסה למערה באגדות ראו: זרובבל, 1997, עמ' 74.

להיות "יורשו" של בר כוכבא באמצעות החץ, שעובר מידיו של בר כוכבא לידיו שלו.

**איך הלכתי לאיבוד / רבקה אליצור (1965)**

בסיפור זה מספר הילד אורי בגוף ראשון כיצד החליט ללכת ל"איבוד" ולחפש שם את כל המשחקים, הצעצועים והחפצים שאיבד במהלך חייו, זאת לאחר ששמע את אימו מספרת לאביו שכל דבר שהיה ברשותו "הלך לאיבוד". כאשר חזר למוחרת מבית הספר, ראה כביש "חלק ארוך ומתפתל... במקום שלא היה עוד כביש, היו ההרים. ושם במרחק רכבו השמים על ההרים... חשבת: אולי שמה, שמה... רחוק רחוק הולכים לאיבוד?" (עמ' 126).

אורי מקפץ על הכביש, מדלג מעל שלוליות, הולך כמו חייל ימין ושמאל, שמאל וימין. אחר כך הולך כמו שהוא הולך בבוקר לבית הספר ולבסוף הולך כמו אדון כהן הזקן כי הוא כבר עייף. את הילקוט הוא מניח בצד הדרך כי הוא מכביד עליו במסעו, וכאשר הוא כבר עייף ורעב מאוד, הוא יושב על אבן ובוכה עד אשר הוא נרדם. האפלה מעצימה את תחושת הזרות והמרחק מהבית. יוסי, חייל שאחיו לומד בכיתתו של אורי, מוצא את אורי ומביא אותו בג'יפ הצבאי שלו הביתה.<sup>10</sup>

הסיפור מסופר בהומור: בתיאור ההליכה הפושטת צורה ולובשת צורה, וגם בעובדה שבמסע שכל תכליתו להגיע ל"איבוד" ולמצוא את כל החפצים שאבדו במשך תקופה ארוכה – הולך לאיבוד חפץ נוסף: הילקוט.

**גשמיאל שר המטר / בלה ברעם (1967)**

ב"גשמיאל שר המטר" יוצאים בלילה ממיטתם החמה הילדים רם ורמה לחפש את שר המטר גשמיאל לבקש ממנו שימטיר גשם ותיפסק הבצורת. הילדים יוצאים למסע ביער ונאלצים להתמודד עם גמד

10. מזכיר במידה רבה את הסיפור "מוקי ברוגז עם אמא" של אבידר טשרנוביץ. בשניהם דמות של בן הטועה בפרשנות שלה את המרחב במסע. האחד מחליט שמעבר להרים נמצא חוף לארץ, האחר מחליט שמעבר להרים נמצא "איבוד". בשניהם דמות גברית מחזירה אותם הביתה – מוקי על ידי הנער שמע-נא על אופניו, ואורי על ידי יוסי בג'יפ הצבאי.

אדום המציב להם מכשול. לבסוף הם מגיעים לשר המטר, מעירים אותו, והוא משיב אותם לביתם וממטיר גשמים.

**נטע נטע לאילת / לווין קיפניס (1995)**

הילדה נטע יצאה בערב יום העצמאות לטייל בעיר, וכאשר עבר מטוס בשמיים והמטיר סוכריות על הילדים, נחתה ליד נטע גם טבעת זהב. נטע פרסמה את האבדה בעזרת הוריה. לביתה של נטע מגיעה חיילת שהייתה במטוס והטבעת החליקה מאצבעה כאשר המטירה את הסוכריות. החיילת אומרת לנטע שיש לטבעת זו ערך רגשי רב, שכן קיבלה אותה מחברה, שלו היא עומדת להינשא. לאות תודה על השבת האבדה מזמינה החיילת את נטע לטוס במטוס עד אילת ובחזרה.

הסיפור מדגיש את ערך השבת האבדה וכן את ערך הנתינה כערך חשוב ומרכזי. המסע איננו עיקר העלילה. הוא פרס שמטרתו ללוות את הערך החינוכי החשוב שהעלילה מבקשת להנחיל.

**שאולי מביא את הגשם / ר' לב (תשט"ז)**

הילד שאולי יוצא מבית הילדים בקיבוץ לשוטט בחוץ. תחילה הוא פוגש איקליפטוס צמא למים, כלול הוא פוגש אפרוחים צמאים למים ובמוסך הוא פוגש פלאחים שמשוחחים ביניהם ואומרים שאם הגשם לא ירד בתוך ימים אחדים, כל היבול ירד לטמיון. הוא נזכר שעליזה הגננת אמרה שהגשם בא מן הים, והוא מחליט ללכת לים. שאולי צועד דרך ארוכה, עולה על גבעה, והינה הים משתרע לפניו. בעוד שאולי זועק אל הים שיביא את הגשם, במשק כולם מודאגים ומחפשים אותו. שאולי נרדם מול הים וישן שינה עמוקה. בחלומו הים אומר שהוא שולח עננות קטנות ורוח שובבה שתאסוף את כולן לכדי ענן גדול וכבד ומלא מים. שאולי מתעורר לקול שריקת הרוח, טיפות גשם נוחות על אפו ועל מצחו. הוא רץ במלוא המרץ חזרה לקיבוץ, שם כולם מחכים לו בדאגה. בראותו את הוריו הוא צועק: "הנה הוא בא! הבאתי אותו! הבאתי את הגשם!" ונופל עייף לזרועותיהם.

### הילדה שתעתה / בן ציון רסקין (1976)

ב"הילדה שתעתה" יוצאת ילדה, חסרת שם, לבדה ליער, תועה בדרכה ופוגשת שועל המציע להחזיר אותה לביתה. הילדה מסרבת כי עיניו של השועל אדומות ולא טובות בעיניה. לאחר מכן היא פוגשת ארנב המציע להחזיר אותה הביתה, וגם להצעתו היא מסרבת כי הארנב נראה לה חלש מדי. לבסוף היא פוגשת צבי המציע לה לשבת על גבו, והוא יחזיר אותה לביתה. הילדה נענית להצעתו של הצבי.

### הבית של יעל / מרים רות (1977)

יעל, גיבורת הסיפור, רוצה מאוד בית משלה, ויוצאת לחפש דבר־מה שיוכל לשמש לה בית. תחילה היא מחפשת בתוך הבית, אבל החיפוש אינו מניב את הבית המבוקש. היא מוצאת פריטים שנראים מתאימים, אבל מתברר לה שטעות בידה. יעל לא נכנעת, וממשיכה את מסע חיפושיה מחוץ לביתה. בשדה היא מוצאת ארגז שיתאים למלא את תפקיד הבית ללא שום קושי. מתברר שבעיות עלולות להתעורר גם במקרה שהחפץ עצמו מתאים: הארגז הועמס על טרקטור והובל ליעדו כשיעל בתוכו. בסופו של דבר אימה של יעל מצאה אותה, ויעל קיבלה את הארגז במתנה.

אומנם המסע של יעל לא היה מתוכנן. היא התגלגלה אליו באופן מקרי, אבל הגורם שהניע את ההתרחשות היה רצונה לעצמאות ולפרטיות.

### יונת הפלאים ומרבד הקסמים / יהודית גורביץ ושמזאל נבון (1953))

בספר זה יוצאת הילדה ציונה מביתה שבתימן בעקבות חלום. בחלומה הופיע סב לבן זקן ועודד אותה לעלות לארץ ישראל. בדרך היא פוגשת תנים, צבר וסלע. את כולם היא שואלת איך הדרך לארץ גאולה, לארץ סגולה, אך הם אינם יודעים את הדרך ואינם מסוגלים לעזור לה. ציונה צונחת לרגלי הסלע עייפה ובוכייה, ולפתע ניצבת לפניו יונה לבנת כנפיים המציעה לה את עזרתה. היונה עפה, וציונה הולכת אחריה דרך ארוכה במדבר הגדול ובשמש הלוהטת עד אשר כוחה לא עומד לה עוד. היונה מביאה לציונה מרבד קסמים והוא נושא אותה לארץ

ישראל, שם היא נזכרת במשפחה שהשאירה מאחור, וליבה נמלא געגועים. לפתע היא רואה בשמיים שורה ארוכה של מרבדי קסמים מתקרבים לעברה, ועל אחד מהם יושבים בני משפחתה. ציונה רוצה להודות ליונה, אך היונה נעלמת ועימה גם מרבד הקסמים.

**אגוז של זהב / לווין קיפויס (1983)**

גדי ונועה, ילדים למשפחה ענייה, יוצאים מביתם בערב פסח כדי לשחק במרחב הפתוח, אך הם מתביישים להיראות בחג בבגדיהם הישנים, ולכן הם מסתתרים. לפתע נגלה לפנייהם איש זקן שפניו מאירות ועיניו נוצצות, ונותן להם אגוז של זהב. הילדים משחקים באגוז עד אשר הוא נופל מידיהם ומתחיל להתגלגל. גדי ונועה רצים אחריו במעלה ההר, במורד ההר ובדרך היער, עד שהם מגיעים לבית קטן, ובו הם מוצאים בגדים חדשים לכבוד החג. לכל קבוצת בגדים מצורף פתק קטן: "מתנה לגדי מאת סבא", "מתנה לנועה מאת סבא". הילדים לא יודעים כיצד לשוב הביתה, והם מבקשים מהאגוז שיראה להם את הדרך חזרה. האגוז מתחיל להתגלגל, והילדים רצים אחריו עד אשר הם מגיעים לביתם, שם מצפים להם ההורים כדי לחגוג את ליל הסדר.

**מסע לגיל ארבע / אורי אורלב (1985)**

גיבורת הסיפור היא מיה, ילדה בת שלוש וחצי שנוהגת לקחת עימה לכל מקום את שמיכתה האהובה ואיננה מוכנה להיפרד ממנה. מיה רוצה להיות בת ארבע אבל אביה מסביר לה שילדה שישנה עם "שמיכי" אינה יכולה להיות בת ארבע. גם אימה מעירה לה על מנהגה אך מיה לא מוותרת על "שמיכי" וממשיכה בשלה.

בערב, כשסבא וסבתא משכיבים את מיה לישון, היא משתפת אותם ברצונה להיות בת ארבע. סבא וסבתא מסבירים לה שזה אפשרי, אך לצורך כך עליה לצאת איתם למסע מסוכן. מיה מסכימה, ומייד מתחיל מסע הגמילה מהשמיכה. במסע הם עוברים ביער מפחיד שבו שוכן זאב גדול, אחר כך הם נתקלים בים סוער ובהר געש פולט עשן. מיה לא מהססת ומצילה את סבא וסבתא בכל פעם מחדש בעזרת שמיכתה,



ובכל פעם אחרי שהיא מצילה אותם, "שמיכי" הולכת וקטנה. מיה מצידה מוכנה לעשות הכול כדי להגיע ליעדה המבוקש – להיות בת ארבע.<sup>11</sup>

בבוקר, כאשר מיה מתעוררת, היא שואלת את סבתה אם היא כבר בת ארבע. סבתה של מיה מאשרת זאת. מיה שמחה עד מאוד ורצה לספר לכולם, אך כשהיא באה לקחת את שמיכתה, היא רואה שכל שנשאר ממנה הוא פיסה קטנה. מיה נזכרת במסע שעברה בלילה כדי להגיע לגיל ארבע, מניחה את פיסת השמיכה על מיטתה ורצה לספר לכולם שהיא בת ארבע.

ספר טיפולי זה משתמש בסיפור מסע כדי לסייע לילדים לעבור משלב התפתחותי אחד למשנהו. זהו מסע פנימי מפרך שעוברת גיבורת הסיפור עד לגמילה מהשמיכה הסמרטוטית שלה. המסע הוא ספק פנטזיה ספק חלום מלא סכנות (דר, 2005א), ובזכותו הגיבורה מצליחה להיגמל מהשמיכה.

**מרים והים / חזיריק שניר (1992)**

גיבורת הסיפור היא הילדה מרים שמעודה לא ראתה ים. מרים שואלת: "האם הוא גדול? האם הוא קטן? האם הוא שחור? האם הוא לבן?" בכל שאלה מוצג צמד הפכים והם מוצגים מן הפשוט אל המורכב.

במהלך המסע מגלה מרים מושגים חדשים בעולמה, והיא נעזרת בדמיונה כדי להתחקות על תכונותיו של הים. היא עוברת דרך שלולית, בריכה ונהר, ולגבי כל אחד מהם היא שואלת: "האם זה הים?" מבוגרים וילדים משיבים על שאלותיה ומדריכים אותה. כאשר מרים מגיעה לחוף ורואה את הים, היא לא צריכה לשאול שאלות, היא כבר יודעת. "אה! זה הים!" היא ואומרת.

איוריה של גיל-לי אלון קוריאלי המלווים את הסיפור מאפשרים הצצה לשלב סמוי אך קריטי בהתפתחות הילד, שלב של יציאה מתוך עצמו וגילוי העולם שסביבו (וינברג, 2009).

11. שני ספרים הנסקרים בחטיבה זו מזכירים את חלקם של סב וסבה במסע הנכדה: "חרוים אדומים" ו"מסע לגיל ארבע". ראוי לציין בהקשר זה מסע של סבתא אל הנכדים בסיפור "סבתא מינה מבנימינה" (בן-דור, 2009).

### טיול לגבעות / דבורה עומר (1995)

הילדה נורית (נוני) מספרת בגוף ראשון על טיול שאליה יצאו שלושה ילדי קיבוץ ועימם הגננת כדי לחפש חצבים. נוני רודפת אחר פרפר שנח על חצב בראש גבעה ומתרחקת מהקבוצה. היא לא שמה לב לקריאות הגננת לחזור, וממשיכה לרוץ אחר הפרפר עד שהיא מוצאת את עצמה לבדה בין גבעות קוצניות. היא אינה פוחדת, אך מצטערת על שרדפה אחר הפרפר. היא צמאה מאוד, דמעות בעיניה. נוני מתחילה לטפס על גבעה מבלי להיות בטוחה שזו אכן הגבעה הנכונה. לפתע היא רואה שעל ראש הגבעה ניצב חצב, אותו חצב שראתה בתחילת המסע. נוני יודעת שהיא בכיוון הנכון וממשיכה לטפס, וכשהיא מגיעה אל ראש הגבעה היא מוצאת את הגננת ואת הילדים ומודה לחצב בשקט על שעזר לה למצוא את הדרך.

בתרבות העברית הטיול משמש אמצעי חינוכי בעל ערך חברתי ופטריוטי מובהק (זרובבל, 1997). המסע בסיפור זה הוא מסע לשם טיול. הטיול נתפס כאמצעי לביטוי ולחיזוק הקשר של בני הנוער למולדת. הוא שימש דרך להכרה בלתי אמצעית של הארץ ואף ייצג את השיבה אליה (גורביץ' וארן, 1991). החוויה הפיזית של הצעידה במשעולי הארץ והמגע הישיר עם הנוף ועם הטבע המחישה לילד רעיון לאומי מופשט.

### אֵילַת מְיָלַת / רינת הופר (2002)

הילדה אֵילַת יוצאת אל יעד לא ידוע ופוגשת בדרך חיות שונות המסתירות את עצמן כמעט לחלוטין באיור שבעמוד אחד ומתגלות רק בעמוד שאחריו. החיות מבקשות, בטון משעשע, מקום על גופה של איילת ועל בגדיה ומצטרפות אליה למסע. במרוצת הסיפור, במרווחים קבועים, חיות נוספות מצטרפות, והסיפור הולך ומצטבר, אחרי הצטרפות של כל אחת מהן, הסיפור שב ומונה את חברי הפמליה, ההולכת ומתרחבת.

ההתרחשויות ההומוריסטיות מפתיעות לעיתים אפילו את אֵילַת, שהולכת "קצת מבולבלת", אך בחיוך ומבלי לדבר, היא מתמודדת

עם הסיטואציה המשתנה תדיר, ובנדיבות מפנה מקום לכל החיות הזקוקות לה. אֶיֶלֶת לא חוששת מחיות מסתתרות ומהבלתי ידוע, ואף נותנת לבעלי החיים מקלט בגופה ובבגדיה. יש בהתנהגותה כעין חיקוי לאהבת אם.

בסוף הסיפור היא חוזרת לסביבתה המוגנת והבטוחה, לחיק אימה כשכל החיות עימה. האם אינה נבהלת למראה כל החיות ומקבלת אותן באהבה פנימה (אברמסון, 2013). המסע מתחיל באהבה לחי ומסתיים באהבת אם העוטפת את הבת ואת בעלי החיים גם יחד.

#### הסיפור על הילד הירוק / ניצה דורי (2009)

זהו מסע של ילד ירוק, המתחיל בתעייה ביער ומסתיים בביתו של אורי, הילד שמארח את הילד הירוק. אורי לומד מהילד הירוק כיצד יש לשמור על איכות הסביבה, כיצד להתיידד עם הסביבה ולהזדהות עימה. לאחר שהייה בחברת אורי וילדי הגן שלו, שנמשכת יממה אחת, שב הילד הירוק לביתו, למוד תובנות על העולם שמחוץ לארץ הירוקה ומלא סיפוק על תרומתו לעולם. גם אורי שב עם אימו הביתה מצויד בתובנות על יכולתו לתרום בעצמו לעולם שיהיה נקי ובריא יותר.

רק מעט ילדים בעולם הספרות יוצאים למסע לבדם. ילדים זקוקים ליד מכוונת של אדם מבוגר, ובדרך כלל ימלא את התפקיד אחד ההורים (נוה, 2002). לעיתים ילדים יוצאים למסע לבדם כדי למצוא תיקון או מרפא למשבר שחוו. על פי הבנתם, המשבר מחייב אותם לצאת לבד אל המרחב שבחוץ. ביצירות הספרותיות שנסקרו לעיל, הגיבורים עצמאים. הם יוצאים לבדם למסע, לא תמיד כדי למצוא מזור או פתרון לבעיה, אלא כדי להתנסות ולחוות חוויות שהן חלק מתהליך התבגרותם. המסע מציע שני טיפוסי נוסעים עיקריים<sup>12</sup> (ברלוביץ, 1992): הנוסע ההרפתקן שיציאתו אל המסע מציבה בדרכו אתגרים וסכנות בלתי צפויים שעליו להתמודד עימם (מקס ב"ארץ

12. טיפוס נוסף, על פי ברלוביץ, הוא "הנוסע המתיישב", שיוזגם להלן בסיפור "מסע הבובות לארץ ישראל".

יצורי הפרא", למשל), והנוסע הטייל היוצא להעשיר את עולמו בגילויים של יופי, תרבות וידע ("אֵילַת מְטִילַת", למשל).

בספרות העברית לילדים אפשר למצוא סיפורי מסע המופיעים ביצירות בעלות אופי שירי: הפואמה "הנער ביער" מאת חיים נחמן ביאליק (1933) ואת השירים "הטיול הקטן" מאת נעמי שמר (1992) ו"טיול" מאת דתיה בן־דור (1993).

**הנער ביער** / חיים נחמן ביאליק (1933)

בפואמה זו מאתיים ארבעים ושתיים שורות מחורזות, בנות שתיים־שלוש מילים כל אחת, והיא מחולקת לתשעה פרקים קצרים. ביאליק מגולל את קורותיו של ילד הממאן ללכת לבית הספר, ובמקום זאת בורח ליער ופוגש שם חיות המסתדרות לפניו לפי סדר האל"ף־בי"ת.

הילד אובד ביער וניצל בדרך נס על ידי אליהו הנביא שמחזירו באורח פלא אל בית הוריו. מוטיב הילד האובד ביער ומחפש את הדרך הביתה הוא מוטיב מרכזי בספרות הילדים בכלל, ובזו הגרמנית בפרט (שמיר, 2006), ולא מקרה הוא שאת הפואמה הזאת, שאפשר לראות בה גרסה עברית־יהודית למעשיות גרמניות טיפוסיות, כתב ביאליק בתקופה שבה בברלין (1921–1924).<sup>13</sup>

**הטיול הקטן** / נעמי שמר (1992)

השיר רווי באהבת הטבע, והוא במהותו טיול בשבילי ילדות אבודה (הרמן, 2013). במסגרת הטיול נגלים לעיניה של חבורת הילדים מכמני הטבע הרבים: כלנית, ים, צב, נמלים, חגב, לטאות, כרם, תילי חפרפרת ואלף רקפות.

חבורת הילדים מתמזגת עם הטבע הישראלי. ילדי החבורה משכשכים רגליהם בשלולית מים, רצים אנה ואנה ולבסוף שבים הביתה עייפים. הכלנית, המייצגת את כל מראות הטבע שפגשו

13. על ההבדל בין שתי היצירות של ביאליק שנדונו במאמר זה: "הנער ביער" שבמרכזה דמות פסיבית, ובין "אצבעוני" שבמרכזה דמות אקטיבית, ראו במאמרו של אפרים שמואלי "שלוש פואמות לילדים" (שמואלי, 1978).

הילדים במהלך היום, מתקשה להיפרד מהחבורה העליזה ומזמינה אותם לשוב למוחרת.

לאורך כל בתי השיר לא מוזכר מבוגר המלווה את הילדים המטיילים. כל ילדי הקבוצה המטיילת נעים בקול אחד, ברור ובטוח, אין קולות המפצירים בהם לשוב או ללכת לכיוון מסוים. הם מתגבשים ומגיעים לתמימות דעים לגבי מסלול טיולם, אם כי ממילות השיר נראה שהחלטות מתקבלות בספונטניות ולא אחרי דיון וגיבוש עמדה של ממש.<sup>14</sup>

ניול / דתיה בן־דור (1993)

בשיר זה יוצא ילד בודד לטיול בארץ ישראל. השיר כתוב בגוף ראשון: הילד מתאר כיצד הוא מכין לעצמו צידה לדרך: "לְקַחְתִּי לִי תַפּוּז, לְקַחְתִּי לִי מֶקֶל".<sup>15</sup> נראה כי הילד עובר מסע ארוך. הוא הולך בשביל, עולה על גשר, צועד על החוף, עולה על הר.

השיר נחתם במשפט: "אֶת הַדֶּרֶךְ חָזַרְהָ מְצַאֲתִי בְּקִלּוֹת", משפט המעיד על חוש התמצאות במרחב ועל ביטחון עצמי של הילד.

בשונה משירה של נעמי שמר שבו מצאו הילדים בעלי חיים וצמחים בדרך, הילד בשירה של דתיה בן־דור מתאר רק מרחבים גאוגרפיים שבהם עבר, והוא שב לביתו אפוף תחושת הצלחה אחרי שמצא את הדרך חזרה. כאשר מקריאים לילדים את השיר, אפשר להמחיש להם כיצד הם יכולים לשוב על עקבותיהם בדרך שבה צעדו.

14. מרכיב נוסף המייחד את סיפור המסע הוא "שיר". אין ספק שכל הנוסע בדרכים נושא מדי פעם קולו בשיר. השיר תפס את מקומו בשעת מסע בעיקר בסיפורי העלייה הראשונה ומילא תפקיד חברתי ולאומי: עיקרי האידאולוגיה הציונית הועברו באמצעות מילות השיר, שביטאו געגועים לארץ (ברלוביץ, 1992). בשירה של נעמי שמר השיר הוא לא חלק מסיפור אלא המסע עצמו.

15. ראוי לציין את הצידה הצנועה שלוקח הילד לדרך – תפוז בלבד. התפוז הוא פרי הדר הנחשב סמל מובהק של ארץ ישראל ושל הציונות, המייצג את מהות הציונות – כעין תשליל של הגלות, ולכן הוא הפרי המתאים ביותר לטיול השורשי, הארץ־ישראלי, שעורך הילד.

## מסעות של גמדים כאן

בספרות הילדים הקלסית העוסקת בדמויות ננסיות אנו מוצאים את המעשייה העממית "אצבעוני" וגם את "אצבעונית" של הנס כריסטיאן אנדרסן במחצית הראשונה של המאה התשע-עשרה. המסע של אצבעוני הוא מסע חיצוני (אצבעוני נתקל בחבורת שודדים) והמסע של אצבעונית – פנימי (אצבעונית מחליטה לברוח ממר גורלה ולא להינשא לחולד).

בשיר "אצבעוני" (בתוך ביאליק, תשל"ג). הילד הנצחי שאין לו הורים וגם לא מולדת, שותה מטל הארץ וניזון מהטבע, מסרב להתיישב במקום קבוע. המסע הוא עבורו עולם ומלואו: "כל הארץ לי היא".

ב"ספר על גמדים, פטריות ומה עוד?" של אלונה פרנקל (1980) יוצאים שלושה גמדים לטיול, מוצאים פטריות ובעודם מטיילים הם מציעים דרכים מגוונות ויצירתיות לשימוש בהן. הפטריות הופכות למטריות הנותנות מחסה מפני הגשם, לסירות המאפשרות לחצות נהר, למצנחים ועוד.

בסיפור "גשם של נשיקות" מאת שלומית כהן-אסיף (1991) הגמד טיפי מתגעגע לגשם ויוצא לחפש אותו ביער. שלוש חיפושיות מצטרפות לחיפושים, רק חיפושית אחת אפורה אינה מצטרפת ומנסה לקלקל את המסע. במהלך המסע מתהדקת חברותו של הגמד עם החיפושיות, הן מחזקות אותו בעמידה מול החיפושית האפורה שמנסה לייאש אותו ולהניא אותו מהמשך המסע.

טיפי הגמד לא שב הביתה בכוחות עצמו: בני המשפחה יוצאים לחפש אותו ביער ומגיעים אליו. מבחינה זו המסע אינו מושלם, שכן החזרה מהמסע מתאפשרת בזכות פעולתם של אחרים.

"הבית בעמק שוקו" גם הוא פרי עטה של שלומית כהן-אסיף (1995). שושון, הגמד הירוק מעמק שוקו, יוצא בפעם הראשונה לטייל לבדו ביער. כדי ששושון ימצא את ביתו, תולה אימו שלושה בלונים צהובים על הגג ובלון אדום אחד היא מחברת לגדר. רוח שובבה

חטפה את הבלונים, ושושון נאלץ למצוא את ביתו מבלי להיעזר בסימנים הידועים לו.

בדומה לסיפור "גשם של נשיקות", שם סייעו החיפושיות לגמד למצוא את הדרך, לשושון מסייעת טיטי הלטאה: בכל נקודת משבר היא מגלגלת בלשונה מילים משעשעות ומעודדת אותו להמשיך הלאה בחיפוש. העצות של טיטי חכמות ויכולות להיכנס לפרטואר המחשבות הטובות, מחשבות שנוטעות אומץ בילדים: "קום, המשך לחפש בלי פחד. הפחד מבלבל אותך...", "אם תחליף את המחשבות העצובות שבראשך במחשבות יפות, תמצא את הבית..."

דבריה של טיטי צבועים בכחול לכל אורך הספר, והצבע מקל על הקורא להבחין בנימה האופטימית שלה. כמו הגמד טיפי ב"גשם של נשיקות", גם הגמד שושון לומד את כוחה של המחשבה החיובית בהיותו מחוץ לבית ומחוץ לקן החמים והמגונן של ההורים, והמורה שלו הוא בעל חיים שפגש בדרך.

שני הסיפורים מדגישים את מהותו של המסע ויעדו: חיפוש. למסע אין בהכרח יעד או תכלית מוגדרים. המסע הוא עצמו יעד, ויש בו כעין מסע כפול: שילוב של מסע פיזי ומסע נפשי (ברלוביץ, 1992).

## חסעות של בובות

"מסע הבובות לארץ ישראל" מאת אברהם רגלסון (1954), "המסע אל האי אולי" מאת מרים ילן-שטקליס (1944) ו"מה קרה לבובה של רותי" מאת דינה דז'טלובסקי (1963), הם שלושה ספרי מסע של בובות בספרות העברית לילדים. הסיפורים מסוג זה מעטים, והיצירה שהוזכרה אחרונה ברשימה, נתחברה לפני למעלה מחמישים שנים.

ב"מסע הבובות לארץ ישראל" אנו נחשפים לקשיי העלייה והקליטה, העולים מסיפור עלילותיה ותלאותיה של משפחת בובות, או שמא של משפחה אמיתית. ארץ ישראל מתוארת בסיפור כארץ של מהגרים בדור שבו ילדים לא הכירו את דור הסבים. הבובות מגיעות לארץ שכמעט איש מתושביה לא נולד בה, מציאות המעוררת תהיות רבות לגבי תחושת השייכות, השורשים והחיבור לארץ.

ההיסטוריה הפרטית של משפחות מהגרות, שאותן מייצגת משפחת הבובות בסיפור, היא כהד להיסטוריה הלאומית. הספר מציג תמונה משעשעת של ארץ ישראל: כיצד חיו, דיברו וחשו הבריות כלפיה בימים שלפני קום המדינה. בתחילה מחליטות הבובות לעזוב את הארץ, ולבסוף הן נקשרות אל נופיה היפים ומשנות את דעתן. הן רואות בארץ ישראל יסוד הכיסופים, אידיאל אוטופי, חוף מבטחים וארץ של התגשמות הגאולה.

הסיפור משופע בערכים ובהיבטים מהמסורת הציונית וכן מחגים ומועדים יהודיים (שבת, חנוכה וט"ו בשבט). המסע החיצוני שעוברות הבובות משתלב עם המסע הפנימי שלהן באמצעות דאגתן המתמדת זו לזו. כך למשל, כשהן טיילו בגן העיר והגיעו אל מבוע מים, אפשרו כולן לבובה הקטנה ביותר בְּתִיהָ לשתות ראשונה.

בסיפור "מסע אל האי אולי", עוברים דני והבובות (הדובון, הכלב, החתול והבובה אלישבע) מסע הרפתקאות הדורש מהם אומץ לב ותושייה. הם נוסעים במכונית צעצוע וטסים באווירון צעצוע, ואחר כך מפליגים באוקיינוס, נפגשים עם לווייתן ועוד, עד אשר הם מגיעים אל האי 'אולי'. הבובה אלישבע, הזקוקה לתיקון, זוכה לטיפול משובח (כעין ניתוח) אצל הרופא הגדול, והופכת לבובה מתוקנת, כחדשה.

דני עובר מסע פנימי. הגמד מנטה־פנטה מבקש ממנו חתיכת עור דק ועדין שיתאים לתיקון אפה של אלישבע, ודני אומר כמובן: "בְּבִקְשָׁהּ, מְנִט־פִּנְטָה, הָעוֹר שְׁלִי דָק לְמִדֵּי וְנִתָּאִים לְאֵלִישֶׁבֶע, קַח אֶצְלִי אֶת הַדְּרוֹשׁ לָךְ" (ילן שטקליס, 1944, עמ' 31). ואז מתגלה כי אין באמת צורך בעורו של דני, וכי היה זה רק מבחן לטוב ליבו.

דני והבובות לומדים במרוצת המסע מהן חמלה, התחשבות, אמפתיה ואופטימיות. "הָאֲנָשִׁים יֵשׁ לָהֶם לְבָבוֹת אוּ לֹא?" (עמ' 26) שאלה גדולה זו חוזרת במהלך המסע ונבחנת לאורכו, בין היתר באמצעות תיאור הצעצועים המסכנים שנפגמו בידי הילדים "שלהם" ונאלצו לבוא ולהירפא ב"ארץ־הבובות".



ילך־שטקלים מכניסה את קולה הפנימי, את 'האני הדובר' שלה לתוך מסע זה. היא עוברת עם הבובות תהליך של הפנמת תובנות בד בבד עם כתיבת הסיפור. היא בוחרת נקודת התחלה מוגדרת שכולם מכירים – חדרו של ילד וצעצועיו. בהמשך היא אינה מניחה לפנטזיה להתרחק, אלא מחזיקה את קצה החוט של העולם הדמיוני בידיה, ונוכחותה כדמות מבוגרת מהדהדת לאורך הסיפור. היא מפנה אל מאזיניה שאלות רטוריות ("מה אפשר לצפות מאווירון שבילה זמן כה רב תחת הארון במטבח?") והבהרות ("ובכן, דעו לכם בבקשה, כי זה היה רק קצה אוזנו של הלווייתן...") ואף מביעה עמדות אישיות ("אבל אני אילו הייתי שם, הייתי אומרת להן משהו. כי אני לא בטוחה שזהו נימוס רב לדגדג לו ללווייתן הזקן והנכבד בקצה אוזנו"). ההדהוד הקבוע של קולה לאורך מסע ההרפתקאות, כמוהו כתזכורת מרגיעה סמויה לקטנטנים – אל פחד, יש מישהו שמשגיח שהדברים לא יצאו מכלל שליטה.

לבחירתה במילה "אולי" החוזרת שוב ושוב בסיפור יש תפקיד בהרגעת המאזינים הקטנטנים, והיא נקראת ביצירה זו בשתי משמעויות: הן כשמו של מקום דמיוני הן כסֶמֶן של סֶפֶק המרחף מעל ההרפתקה הלילית ומרחיק את הפחדים שבסיפור הדמיוני מן החיים האמיתיים.

ההאנשה בעצם הדגשת כאבה של הבובה הפצועה מעניקה לסיפור פן דידיקטי הקורא לילדים לשמור על צעצועיהם שכן גם צעצוע דומם יכול להינזק אם לא שומרים עליו. הילדים שמקשיבים לסיפור מפתחים קשב כלפי כאבו של ה"אחר" ורצון לסייע לו (רודין, 2015). הסיפור מעביר מסר ברור לילדים: עליהם לא רק לשמור על הקיים, אלא גם להבין שמעשיהם אינם מתבצעים בחלל ריק, וכל פעולה שלהם משפיעה על מישהו אחר.

נושאי הסיפור משתלבים היטב עם הנושא "האחר הוא אני" הנלמד כיום במערכת החינוך. יש בסיפור חִבְרוּת, קבלה הדדית וקבלה עצמית, הקרבה (דני מוכן לתת חלק מעורו לצורך תיקונה של אלישבע), סוגיות של מצפון, הגעה למקום זר והתגברות על פחדים (רודין, 2015).

מטאפורת ה"תיקון" של אלישבע יכולה להתפרש כניסיון לייצג תהליך טיפול והחלמה של ילדה ממחלה, תהליך שאפשר לעבור רק כשהיקרים לך נמצאים לצידך ומעודדים אותך. מעטים הטקסטים לילדים הנדרשים לסוגיות רפואיות, ומכאן חשיבותו של טקסט ספרותי זה, בייחוד עבור ילדים המתמודדים עם מחלה, שלהם או של קרוביהם (שם).

הסיפור לרוונטי למציאות העכשווית שבה רבים "נוסעים" אל איים דמויי האי 'אולי' במטרה לשפר את הופעתם החיצונית ולתקן את "פגמיהם". נושא ההופעה החיצונית ודימוי הגוף תופס מקום מרכזי בשיח הציבורי, ובכלל זה בשיח בין ילדים. בהקשר זה, ניכרת חלוציותה של ילך-שטקליס בעצם כתיבתה המרוּפֶּדֶת – הרובד המיועד לילדים והרובד המיועד למבוגרים (שם).

נוסף על כך, קיים בסיפור גם היבט אקטואלי. בארץ הבובות יש בית ספר לשפות שבו לומדים "את כל השפות שבעולם": "הלוואי והאנשים היו לומדים זאת", מביע מוץ הדובי את תקוותו שנלמד את שפתו של ה"אחר" וכך נכיר אותו ונכיר בו (שם).

בסיפור "מה קרה לבובה של רותי" מקבלת הילדה רותי מאימה בובה מעשה ידיה. כשרותי ניגשת לקנות גזר מסעדיה הירקן היא מניחה את בובתה על עגלתו, ורק בהגיעה הביתה היא שמה לב שהבובה אינה עימה ונזכרת שהשאירה אותה שם. סעדיה לא מודע כלל לבובה שבעגלתו, הוא ממשיך במסע מכירת הירקות ולבסוף מגיע לביתו. רותי המודאגת מצפה לסעדיה עד ליום המוחרת, אז היא נפגשת שוב עם בובתה.

דמות הבובה נשארת שטוחה וללא שינוי מתחילת המסע ועד סיומו, אין תיאור של רגשותיה או של מסעה. רק דרך קולה של רותי אנו מתוודעים לקשר ולחייבור המיוחד בין השתיים. להבנתה של רותי היה בהשארת הבובה בעגלת סעדיה הייתה, כעין זלזול במתנה שקיבלה מאימה, ומצפונה נוקף אותה. הבובה היא שיוצאת למסע ולא הגיבורה שנותרת מצפה לשובה ממנו. בעקבות הציפייה לשובה

של הבובה רותי מגיעה לתובנה חשובה שרק כאשר אתה מאבד דבר מה יקר לך, אתה חש בחסרונו.

### מסעות של בעלי חיים

מסעות של בעלי חיים דוגמת "הברווזון המכוער" של הנס כריסטיאן אנדרסן (Andersen, 1843) וסדרת ספרי "פינוקי" של אריק היל<sup>16</sup> מוכרים לנו מספרות הילדים העולמית. בספרות הילדים העברית אנו מוצאים את שני ספריו של לוי קיפניס: "מעשה באפרוח שהלך לחפש אם אחרת" (1923) ו"כתר הנרקיס" (1951), וכן את הסיפורים "כושי ונושי נוסעים לירושלים" מאת ימימה אביד־טרשנוביץ (1984), "איה פלוטו" מאת דינה וארי רון, שעובד לסיפור מחורז על ידי לאה גולדברג (1957), "הדובון לאל"א" מאת יצחק אבנון (1976), "הארנב ממושי" מאת שלומית כהן־אסיף (1988) ו"פודי הקיפוד" מאת מרים רות (1995).

הסיפור "מעשה באפרוח שהלך לחפש אם אחרת" מתאר את מסעו של אפרוח קטן שמחליט לחפש אִם אחרת כי אימו התרנגולת כעסה עליו וניקרה לו בראשו. לאחר שהוא פוגש אימהות אחדות המוכנות לאמץ אותו, הוא מגלה שאינו מצליח להסתגל לאורח החיים במחיצתן ומגיע למסקנה שאימו התרנגולת היא הטובה ביותר בשבילו וחוזר אליה.

בסיפור "כושי ונושי נוסעים לירושלים" מתואר מסעם של כושי הכלבלב ונושי הילד. כושי מוכנס לתוך סל, ומצטרף לנושי ואביו הנוסעים באוטובוס לירושלים. בדרכו חולף האוטובוס על פני כפר. כלבי הכפר נובחים, וכושי מתעורר ומצטרף לנביחות ובאוטובוס מתעוררת מהומה. לפתע, הסל ובתוכו כושי, מתגלגל ונופל מן האוטובוס דרך הדלת הצדדית, אבל האוטובוס ממשיך בדרכו. כושי פוגש צפרדע שעוזרת לו לקרוא לנושי בקולי קולות. לבסוף נהג האוטובוס שוב על

16. הספר הראשון בסדרה יצא לאור בשנת 1980.

עקבותיו כדי לאסוף את כושי, בעיקר הודות לנוסעים שהפצירו בו לעשות כן, ולמרות מחאת הנוסעת היחידה.

"כתר הנרקיס" הוא סיפור המתאר מסע של צפרדעים המחפשים פרח שניחן בריח טוב עבור מלכם החולה. הם עולים להרים, יורדים לגאיות ופונים לשושנה, לצבעוני ולכלנית, בבקשה שיבואו לביצה, וכולם מסרבים. בסופו של דבר הם מגיעים לנרקיס והוא נעתר לבקשתם לעבור לגור בביצה.

האפיון העקיף של מלך הצפרדעים בסיפור מלמד שהוא מלך אהוב כל כך, עד שנתניו מוכנים לצאת למענו למסע מפרך. הדרך ארוכה ויבשה ואין בה מקורות מים, ומכיוון שצפרדעים זקוקים למים וללחות, ההקרבה נראית גדולה שבעתיים והמסע נתפס ארוך ומייגע יותר.<sup>17</sup>

"איה פלוטו" הוא סיפור שטומן בחובו הרבה מעבר לעלילה הגלויה שנראית כסיפור שוטטות של כלב סביב ביתו. זהו מסע מקיף המגולל עלילה לימודית ומרתקת (הירשפלד, 2008). פרסומו הנרחב ואריכות ימיו יוצאת הדופן ב"מחזור הדם" של התרבות הישראלית אינם מקרה. משהו בסיפור מסע זה פועל על הדמיון במעין פעולת שרשרת כמוסה המרחיבה את משמעותו ומעמיקה אותה. גם אם נדמה שאין כאן יותר מסיפור קליל ועליז על כלב שובב, הוא נוגע ברבדים עמוקים וגורליים בנפש האדם. זהו סיפור של היבריס, סיפור של חריגה מגבולות הקיום הצפוי ומן הזהות המוכרת של הגיבור הכלב ושל האדם שאותו הכלב מסמל.

הכלב קורע את החבל הקושר אותו למקומו, קץ בשפע הקבוע ("יֵשׁ לוֹ הַכֹּל: מָרְקַת וְעֵצִים" [ללא מספור עמודים]) ומתחבר אל יסוד החירות הטבוע בו ואל הווייתו החייתית, הבלתי מאולפת. הנביחה מצטרפת כאן למהירות ולמרחק. היציאה היא רגע של התבגרות וחיפוש. "נִמְאַס לוֹ לְשֹׁבֵת כֶּךָ לְבַדּוֹ" – רגע המאיסה הוא בעצם מרד,

17. יש הרואים בסיפור זה של קיפניס, ביטוי של כיבוש השממה והתיישבות חלוצית באדמת ארץ ישראל ובמסעו של הנרקיס בדרך חזרה עם צפרדעים – מעבר מגלות לגאולה. ראו: טוהר, 2014.

ומן המרד משתמע החיפוש אחר משהו שיִּכַּר את הוויית היחיד העקרה. ההיבריס הוא אפוא יסודה של כל התנסות אמיתית, תחילתן של התפתחות ולמידה.

בסיום מסעו של פלוטו נכנס גדי ומחבק את כלבו, והשמחה מגיעה לשיאה באמצעות החזרות הרטוריות הנרגשות: "הַבֵּיטוּ! פְּלוּטוֹ שְׁלִי, אַיֵּה הֵיִיִת? פְּלוּטוֹ חֲבִיב, שְׁלוֹם וּבְרָכָה". את המשמעות הסמלית של הבריחה ושל החזרה הביתה היטיב לבטא הירשפלד:

כאן מתבאר כי קריעת החבל בתחילת הסיפור לא היתה רק קריעה של מגבלה ומאסר, אלא פגיעה בחבל של קשר ושל שייכות; של אהבה הדדית. פלוטו הוא "של" גדי וגדי הוא שלו. גדי הוא [...] המזהה, הקובע את הזהות ואת השם ומחזירם לנווד.

(הירשפלד, 2008)

"הדובון לאלא" הוא סיפור על דובון לא טוב שהרגיז את אימו. לכל מה שאימא הציעה לו אמר "לא". הוא יוצא מהבית למסע ארוך בעקבות עונש שהוטל עליו על ידי מלאך משמיים הנוגע בו במטה קסמים, ומאותו רגע הוא יכול לומר מילה אחת בלבד: "לא". במסעו סופג הדובון השפלות, גידופים, זריקת חפצים לעברו מאנשים שאינם מבינים אותו ואת התנהגותו, עד אשר שב לחיק האם ומחליט להיות דובי טוב.

הספר ספג ביקורות רבות מצד הורים ומחנכים שריחמו על הדובון, שרצה בסך הכול להפגין עצמאות ועמד על רצונותיו. הביקורות על הספר באות בעקבות המסר העולה ממנו, ולפיו על הילד לומר "כן" לכול, וְלֹא, יהיה סופו כמו של דובון לאלא.

"הארנב ממושי" מטייל לראשונה לבדו ביער, במסעו הוא מחפש ידיד או שניים שיהפכו להיות חבריו. לשם מטרה זו אימו מציידת אותו בשלושה בלונים אדומים שאותם יוכל להעניק למי שיסכימו להיות חבריו. בעודו מטייל ביער פוגש ממושי בקיפוד, בלטאה ובצב.

לכל אחד מהם הוא מעניק בלון אדום בתמורה לחברותם, אך ברגע שהבלונים מתפוצצים, הם עוזבים אותו ואינם רוצים להמשיך ולהיות חבריו. ממושי נותר עצוב ובודד ללא חברים וללא בלונים, עד שהוא פוגש בפרפר שחג סביבו ורוצה לשחק עימו. ממושי הארנב אומר לו בצער שלא נותרו לו בלונים לתת לו, אולם הפרפר אומר לו שהוא בכלל לא אוהב בלונים, הוא רק רוצה להיות חבר שלו.

בסיפור "פודי הקיפוד" יוצא פודי לראשונה לבדו בלילה לחפש מזון כי אימא קיפודה חולה. הוא אומר לאימו: "אמא, אני פוחד", וזו מציידת אותו בעצה טובה: "שיר לעצמך שיר מעודד". הוא עושה כדבריה ושר לעצמו שיר כדי להתעודד ולהתגבר על הפחד. כך, כשהוא נושא בתוכו את דמותה של אימו, יוצא פודי הקיפוד למסע התבגרות בדרך לעצמאותו (דה מלאך, 2015).

חויית הניתוק של פודי מאימו מעניקה לו ביטחון ביכולתו לדאוג לעצמו לשלוט בחייו ולהפגין את כישוריו. הספר מתבסס על האנשת בעלי החיים: במרכזו הקיפודים, וסביבם עכבר, חתול, כלב ועיז, החיים באותו בוסתן. ועם זאת שתכונותיהם אנושיות, הם חיים בסביבתם הטבעית, פעילים בלילה ואוכלים חרקים. האם הקיפודה היא אם אוהבת ומעצימה, ופודי הוא גיבור שמתבגר ומתפתח. זהו סיפור מסע שבו הגיבור נפרד מביתו וממשפחתו ויוצא להשלים משימות מעצימות, והוא סיפור צביר המזמן בזה אחר זה בעלי חיים לפי גודלם.

## סיכום

סיפור המסע עוסק בדרך כלל בתיאור המכשולים השונים העומדים בדרכו של הגיבור עד להשלמת משימתו. השגת המטרה מלווה לעיתים קרובות בהפנמת התובנות שנלמדו לאורך המסע ובהשלמה של הגיבור עם גורלו, עם חייו, עם הדמויות הסובבות אותו ועם עצמו.

סיפור המסע כסיפור חיים מתאר את החיפוש אחר העצמי הכרוך בכל מסע פיזי, נפשי ורוחני. בעידן הדיגיטלי הרועש הילדים זקוקים לשקט שבו יוכלו למצוא את הצלילות שאבדה להם. סיפורי המסעות

לילדים לוקחים אותם לעולם כלשהו של אמת, אף כי סיפור המסע לא באמת מעניק שקט, שכן המציאות סביב הגיבור משתנה כל הזמן.

הגיבורים בסיפורי המסע לילדים אבודים מעט משום שכל הדרכים פתוחות לפנייהם. משהו עובר בסיפור המסע דרך חיבוטי הנפש הרדיקליים של אותם גיבורים ולא דרך הפעולות הפרוזאיות. המסע העיקרי הוא אפוא המסע הפנימי. הגיבורים בסיפורים אלו משתוקקים להגיע למקומות עמוקים בתוך עצמם, וכדי לעשות זאת הם חייבים לצאת משליטה.

בסיפורי מסע רבים הגיבורים הם גיבורים ולא גיבורות. ייתכן שנטטיה מגדרית זו משקפת מציאות: במשך מאות שנים נשים הוגבלו ביכולתן לצאת למסעות או להתרועע במקומות ציבוריים. התפיסה המקובלת הייתה שנשים אינן אמורות לנוע בחופשיות במרחב, ואם עשו כן, נחשב הדבר ל'הזמנה' לאלימות ולנזק גופני. מקומן הבטוח הוא תחת קורת הגג של בית האב (Robertson et al., 1994). נוה (2002) קובעת בספרה כי "כמו נשים וזקנים כך גם הילדים מומשגים בתרבות כקבוצה חלשה ותלותית שהספירה הביתית היא מקומה, ושאינן לה הרשאה חברתית להימצא מחוץ למקומה, ללא השגחה ופיקוח" (שם, עמ' 145). אולם מאז התעשרה ספרות הילדים בסיפורי מסע לרוב, הופרכו לא מעט מקביעות כגון אלו וממצאי המחקרים הקודמים בנושא.

מכל מקום, נראה כי לגיבור בסיפור המסע לילדים קל להגיע לסביבה זרה, למקום שאין בו עכבות, כי את הסביבה שלו הוא כבר השכיל להכיר. בנקודה מסוימת הגיבור צריך להחליט אם הוא לוקח את השליטה לידי או ממשיך לאפשר לאקראי ולבלתי ידוע להוביל אותו. לכאורה, הגיבור מפקיר את עצמו ביד הגורל. אך הצורך להחליט ולדעת מיהו ומהי זהותו הוא צורך מכריע. הגיבור לא ידע זאת עד אשר יצא למסע. סיפורי מסע לילדים מאופיינים בדרך כלל בסוג של רפלקציה פנימית שעובר הגיבור. הנופים, האנשים ואורחות החיים שאליהם הוא נחשף, יוצרים עבורו חוויה שמחדדת את הראייה והתבונה שלו

וגם של הילד הקורא, המחפש בסיפור את עצמו. ההזדהות מאפשרת לו לעבור את המסע החיצוני, בד בבד עם מסע פנימי.

הדגם ברוב סיפורי המסע זהה: תחילת הסיפור תתרחש בדרך כלל בבית, במקום הבטוח והמוכר, לאחר מכן יתקיים אירוע מכוון כלשהו, בדרך כלל סוג של משבר, שיאפשר את היציאה מהבית אל העולם הגדול. גוף הסיפור יתמקד בחוויית המסע והגילוי,<sup>18</sup> ובסיום המסע ישוב הגיבור אל ביתו. העלילה מעגלית, והמסע מסתיים בנקודת המוצא, ואולם הגיבור מגיע אליה שונה משיצא ממנה: הוא התפתח, רכש ידע על העולם ועל עצמו וחווה תהליך פנימי ששינה אותו. לחזרה הביתה לאחר תהליך החניכה וההתבגרות נודעת חשיבות רבה בספרי הילדים. זו אינה חזרה למצב הקודם, אלא חזרה אל מציאות אחרת, שונה, בדרך כלל טובה יותר.

---

18. ברובם גם יתקיים שיח בין הגיבור לבין דמויות שפגש בדרך. השיח עם הזולת מקדם את העלילה ותורם להבנת משמעותו של המסע בעיני הגיבור.



### היצירות שנדונו בפרק זה – טבלה מסכמת

שנת פרסום	הדמות	מקום המסע	מטרת המסע	הסתייכות בדמות משנית	תובנת המסע
1923	אפרוח ("מעשה באפרוח שהלך לחפש אם אחרת")	משק	חיפוש אם אחרת	אין	תחושת המשפחתיות קיימת רק בבית.
1933	נער ("הנער ביער")	יער	בריחה ותעייה	אליהו הנביא	סיום המסע מסמן הגעה למקום מבטחים.
1944	בובות ("המסע אל האי אולי")	האי אולי	תיקון הבובות	הילד אורי	חברות ושיתוף פעולה בזמן מסע מסייעים ותורמים להצלחתו.
1951	צפרדעים ("כתר הנרקיס")	שדה	חיפוש פרח למלך הצפרדעים החולה	אין	ביציאה למסע יש להתמיד בחיפוש הדבר שלמען מציאתו יצאו למסע.
1953	הילד שלומימי ("שלומימי והסביבון")	יער	חיפוש אחר סביבון שהתגלגל	סבא טוב	ייתכן שבמסע נמצא את אשר אבד לנו, אבל לא הכרחי שכך יקרה.
1953	הילדה ציונה ("יונת הפלאים ומרבד הקסמים")	מסע לארץ ישראל	עלייה לארץ	מרבד קסמים	סיום המסע מסמן הגעה למקום מבטחים.

1954	משפחת בובות ("מסע הבובות לארץ ישראל")	ארץ ישראל	עלייה, כיסופים לארץ, גאולה	אין	סיום המסע מסמן הגעה למקום מבטחים.
תשט"ז	הילד שאולי ("שאולי מביא את הגשם")	ים	הבאת גשם	אין	מסע של יחיד יכול להועיל ולתרום לכלל בני האדם.
1956	הילדה שולמית ("חרוזים אדומים")	יער	חיפוש אחר חרוזים שהתפזרו	אין	ביציאה למסע יש להתמיד בחיפוש הדבר שלמען מציאתו יצאו למסע.
1957	הכלב פלוטו ("איה פלוטו")	שדה, משק	שיטוט, טיול	אין	המסע מוביל ללמידת דברים חדשים, לפליאה, להתבוננות ולגילוי.
1960	הילד שלמה ("חץ הזהב")	יער	מציאת חץ הזהב	בר כוכבא והאריה	ביציאה למסע יש להתמיד בחיפוש הדבר שלמען מציאתו יצאו למסע
1963	הבובה של רותי ("מה קרה לבובה של רותי")	מבית רותי לבית סעדיה הירקן	אין	סעדיה	אין
1967	הילדים רם ורמה ("גשמיאל שר המטר")	יער	לחפש את גשמיאל, שר המטר	גשמיאל שר המטר	מסע של יחיד יכול להועיל ולתרום לכלל בני האדם.

תשל"ג	אצבעוני (שיר של ביאליק)	"שוט בארץ"	אין	אין	התחברות לטבע
1976	ילדה ללא שם ("הילדה שתעתה")	יער	אין (תעייה)	צבי	במסע נפגוש דמויות ראויות לאמון וגם דמויות שאינן ראויות לו.
1976	דובון ("הדובון לאלא")	שדה, עיר	אין	מלאך	תחושת המשפחתיות קיימת רק בבית.
1977	הילדה יעל ("הבית של יעל")	מחסן עצים	חיפוש בית משלה, יוצאת למסע בעל כורחה ובאופן מקרי	אימא	המסע מאפשר לבחון את גבולות העצמאות והביטחון שלנו בעצמנו..
1980	הילד מוקי ("מוקי ברוגז עם אמא")	"חוץ לארץ"	בריחה מהבית, הענשת האם	הנער שמע נא על אופניו	תחושת המשפחתיות קיימת רק בבית.
1980	שלושה גמדים ("סיפור על גמדים, פטריות ומה עוד")	יער	טיול	אין	המסע מוביל ללמידת דברים חדשים, לפליאה, להתבוננות ולגילוי.
1983	הילדים גדי ונועה ("אגוז של זהב")	יער	רדיפה אחר אגוז הזהב	אגוז הזהב	ביציאה למסע יש להתמיד בחיפוש הדבר שלמען מציאתו יצאו למסע

1984	הכלב כושי ("כושי ונושי לירושלים") נוסעים (לירושלים")	הדרך לירושלים	ביקור בירושלים עם הילד נושי	צפרדע	אין לעזוב את הקבוצה בשעת מסע.
1985	הילדה מיה ("מסע לגיל ארבע")	הבית עצמו	גמילה משמיכה	סבא וסבתא	לפעמים המסע עוזר לנו להיגמל מהרגלים שהיינו רוצים להיפטר מהם.
1988	הארנב ממושי ("הארנב ממושי")	יער	חיפוש חברים	פרפר	במסע נפגוש דמויות ראויות לאמון וגם דמויות שאינן ראויות לו.
1991	הגמד טיפי ("גשם של נשיקות")	יער	חיפוש אחר הגשם	שלוש חיפושיות	במסע נפגוש דמויות שראויות לאמון וגם דמויות שאינן ראויות לו.
1992	קבוצת ילדים (שיר של נעמי שמר)	גבעות, הר, כרם	טיול	אין	המסע מוביל ללמידת דברים חדשים, לפליאה, להתבוננות ולגילוי.
1992	הילדה מרים ("מרים והים")	ים	הכרת הים	אין	המסע מוביל ללמידת דברים חדשים, לפליאה, להתבוננות ולגילוי.
1993	ילד / ילדה (השיר "טיול" של דתיה בן-דוד)	ארץ ישראל	טיול	אין	המסע מאפשר לבחון את גבולות העצמאות והביטחון שלנו בעצמנו.

1995	הילד אורי ("איך הלכתי לאיבוד")	"איבוד"	למצוא חפצים שהלכו לאיבוד	יוסי החייל, שאחיו לומד בכיתתו של גיבור הסיפור	במסע ייתכן שנמצא את אשר אבד לנו, אבל לא הכרחי שכך אכן יקרה.
1995	הילדה נטע ("נטע טסה לאילת")	אילת	טיול כפרס על השבת אבדה	חיילת	משתלם לעשות מעשי חסד, לפעמים מקבלים תמורתם מסע נחשק.
1995	הילדה נוני ("טיול לגבעות")	גבעות	חיפוש אחר חצב	החצב	המסע מאפשר לבחון את גבולות העצמאות והביטחון שלנו בעצמנו.
1995	קיפוד ("פודי הקיפוד")	יער	חיפוש מזון לאם חולה	אין	המסע מאפשר לבחון את גבולות העצמאות והביטחון שלנו בעצמנו
1995	הגמד שושון ("הבית בעמק שוקו")	יער	טיול	הלטאה טיטי	המסע מאפשר לבחון את גבולות העצמאות והביטחון שלנו בעצמנו.
2002	הילדה אַלְת ("אַלְת מְטַלְת")	הסביבה הקרובה לבית	טיול	אין	המסע מוביל ללמידת דברים חדשים, לפליאה, להתבוננות ולגילוי.
2009	הילד הירוק ("הסיפור על הילד הירוק")	חציית יער	תעייה בדרך המובילה ללימוד ולשינוי אורחות חיים	אין	המסע מוביל ללמידת דברים חדשים, לפליאה, להתבוננות ולגילוי

מטבלת סיכום זו אנו למדים שרוב היוצאים למסע בספרות הילדים הם דמויות ממין זכר (21 לעומת 11), תשעה מהם בעלי חיים, ומעט דמויות הן גמדים או בובות (3 דמויות לכל חטיבה). רוב סיפורי המסע מתרחשים ביער (13 סיפורים לעומת 7 המתרחשים במקומות דמיוניים או לא מוגדרים).

אשר למטרת המסע בספרות ילדים, מטבלה זו אנו רואים שהמטרה העיקרית היא חיפוש דבר־מה (12 מקרים) לעומת מקרים שבהם מטרת המסע היא טיול (7 מקרים). ברוב יצירות הספרות לילדים שעלילתן מסע, הגיבור יוצא לבד לדרכו ושב לנקודת המוצא בכוחות עצמו, ללא סיוע של דמות אחרת (14 מקרים); במקרים מעטים הוא נעזר בדמות אחרת כדי לחזור הביתה, באדם מבוגר (8 מקרים), בדמות פלאית (5 מקרים) או בבעלי חיים (5 מקרים).

הרגשות והתהליכים שחווים גיבורי המסע הם לרוב פליאה, סקרנות, למידה וגילוי (6 מקרים) או עצמאות וביטחון ביכולותיהם (5 מקרים). ביציאה למסע המתמקד בחיפוש דבר־מה שאבד לנו יש להתמיד בחיפוש שיניב תגמול. התובנות ש"אין כמו בבית" או "אין כמו אימא" המופנמות בסיום המסע (3 מקרים), ושבמסע אנו עתידים להתקל בדמויות שנרחוש להן אמון וגם בדמויות שלא יזכו באמוננו (3 מקרים), הן חלק מתהליך הלמידה שמאפשר המסע.

עוד נמצאנו למדים מהטבלה שבשנים 1923–1943 נכתבו מעט מאוד יצירות לילדים שעלילתן מסע. ספרות המסע לילדים. מאז שנת 1944 נכתבת ספרות זו בהתמדה, ואחת לכמה שנים יוצא לאור סיפור או שיר כאלה.





## שירי השאלות של לאה נאור ותרומתם לקידום לומד עצמאי

”לילד הייתי נותן כנפיים, אך משאיר אותו לעוף בעצמו.”  
(גבריאל גארסיה מארקס)

### מבוא

לדברי רות בורשטיין (2021), שאלות הן רכיב חשוב בכל שפה. לדבריה, השפה היא אמצעי תקשורת הממלא שני תפקידים חשובים: העברת מידע וקבלת מידע.

משפטי שאלה הם האמצעי המקובל בשפה לבקשת מידע. משפטי תשובה מספקים במישרין או בעקיפין את המידע המבוקש. שני סוגי משפטים אלו נפוצים מאוד בדיאלוגים בין אנשים. אדם המדבר עם חברו משתמש במשפטי חיווי כדי לשתף בחוויות, לתאר אירועים ומצבים או כדי לשתף את בן שיחו בידיעותיו, בהשקפותיו או בתובנותיו. במשפטי שאלה משתמשים לרוב כדי להשלים מידע חסר, להכיר דעות או לברר תחושות.

אדם לומד להכיר את זולתו בין היתר באמצעות משפטי התשובה שהוא מקבל בתגובה על השאלות ששאל. גם הילדים מסתייעים במשפטי שאלה ובמשפטי תשובה כדי לחקור ולהכיר את העולם. גננות, מורים והורים רבים משתמשים במשפטי שאלה כדי לגרות את הילדים להתבונן סביבם, לחשוב על מה שהם רואים ולנסות לחפש תשובות ללא־ידוע או ללא־מובן.

בתהליך של למידה משמעותית חלק מן היכולות של הלומד “לעוף” מוגדרות כ”תפקודי לומד”. “תפקודי לומד” הם שורה של

---

\* פרק זה מבוסס על המאמר “שירי השאלות של לאה נאור כמקדמי לומד עצמאי” (ברשימה: דורי, 2021).



מיומנויות וכלים שנועדו להיטיב ולהעמיק את יכולות הלומד, ולסייע ללמידתו, להתפתחותו ולהשתלבותו גם בחיי החברה והקהילה שמחוץ לבית הספר.

חויית הלמידה משפיעה על התפתחות תפקודי הלומד. חווייה זו מתעצבת באמצעות התנסויות, תהליכים ותכנים נלמדים, והיא מוצאת את ביטוייה הן בתוצרי למידה הן בהתנהגויות. למידה משמעותית הכרחית אפוא לתהליך ההתפתחות של הלומד ולצמיחתו להיות אדם מתעניין, אדם לומד שמיישם את הנלמד, משתלב בחברה ואף תורם לה.

שירי שאילת שאלות בספרות הילדים העברית בכלל ושירי שאילת שאלות של לאה נאור בפרט מחזקים את המוטיבציה הפנימית של הילד ללמידה. שירים אלו מעודדים את השתתפותו הפעילה של הילד בתהליך הלמידה, את אחריותו האישית ואת סקרנותו, ובכך מקדמים אותו להיות לומד עצמאי.

מהו לומד עצמאי? לומד עצמאי הוא מי ששותף לתהליך הלמידה, מי שיש בו סקרנות, מי שיודע להתארגן מבחינה לימודית, מי שיש לו חויית הצלחה והוא יודע להעריך בעצמו את הישגיו ומי שיש לו צורך אישי ללמוד. מלבד היותו בעל יכולת תכנון, גמישות, פתיחות, מוטיבציה פנימית ללמידה, מסוגלות אישית ויכולת להשיג מידע בכוחותיו שלו, הלומד העצמאי מתאפיין גם ביכולת שאילת שאלות רלוונטיות לחומר הנלמד.

### מיומנות שאילת שאלות

”תן לאדם דג והוא ישבע ליום אחד. למד אותו לדוג והוא ישבע לכל ימי חייו”, מלמד פתגם ידוע.<sup>19</sup>

תוכניות הלימודים החדשות והכלים הטכנולוגיים שרוכשים התלמידים במסגרת הלימודים בזום בתקופת הקורונה, מדגישים

19. הפתגם תורגם כנראה מן האנגלית – Give a man a fish and you feed him for a day; teach a man to fish and you feed him for a lifetime.

את הצורך בפיתוח הכוונה עצמית של הלומד בתהליך הלמידה. אלו הפכו את השתתפותו הפעילה של התלמיד הכרחית לפיתוח החשיבה והיכולת להפיק משמעות מתהליך זה (ברלדינו, 2011).

בפסוק: "וְדַרְשֵׁתָּ וְחַקְרֶתָּ וְשָׁאַלְתָּ הַיָּטֵב" (דברים יג, טו) טמונה תמצית הלמידה והסקרנות וכן היכולת להבין, לשפר, לשמר, לשנות ולבנות מציאות מותאמת ללמידה עצמית.

שאלת שאלות היא אחת מפרקטיקות ההוראה הנפוצות. עם זאת, לא כל שאלה מקדמת את הלמידה, את החשיבה ואת ההבנה של התלמידים. חשיבות רבה נודעת לשאלות ששואל התלמיד את עצמו או את המחנך, ולא לשאלות ששואל המבוגר את הילד.

"כיוון" השאלות איננו הגורם היחיד שבו תלויה יכולתן לקדם למידה. גם לסוג השאלות יש תפקיד חשוב: שאלות סגורות, שהתשובה להן ידועה מראש למורה או כתובה בספר הלימוד, אינן כלי לקידום למידה וחשיבה. שאלות אלה הן לרוב שאלות עובדתיות שמטרתן להביא את התלמידים לשנן ידע שהמורה לימד. במשך שיעור טיפוסיהמורה מפנה אל התלמידים שאלות רבות. קצב הצגתן מהיר ('פינג פונג'), וגם זמן ההמתנה של המורה לאחר שאלת השאלה קצר מדי ואינו מאפשר השתתפות מספקת לחשיבה עצמית. לעומתן שאלות פתוחות, אותנטיות, המבוססות על חשיבה ומקדמות את הבנת העקרונות המרכזיים ואת המחלוקות היסודיות של הדיסציפלינה, מערערות את הנחות היסוד ואת המובן מאליו הן כלי מחזיק ברכה לקידום הלמידה. שאלות אלו רפלקסיביות ומכוונות למטא־קוגניציה, ולפיכך הן מקדמות למידה וחשיבה.

הוראה טובה פירושה שאלת שאלות טובות. שאלות כאלה מקדמות מעורבות וחשיבה בקרב התלמידים, במיוחד כשמדובר בהוראה פרונטלית. ניתוחים שיטתיים של המתרחש בכיתה חושפים כי ברוב המקרים קיים פער גדול בין אופיין המצוי והשכיח של השאלות בכיתה לבין הפוטנציאל הפדגוגי שלהן. במרבית המקרים התשובה

לשאלה ניתנה קודם לכן, בספר הלימוד או בעל פה (Harpaz & Lefstein, 2000).

בשונה מתפקודן של שאלות שהשואל מצפה לקבל עליהן תשובה שאינה ידועה לו, בכיתה מתרחש תהליך הפוך: השאלה מופנית מהמורה, בעל הידע (Lemke, 1990), המחזיק מראש בתשובה. למעשה, אלו הן שאלות מבחן שמטרתן לברר את מידת הפנמת הידע של התלמידים ואת יכולתם לחזור עליו במדויק, לאחר שנאמר או נכתב על ידי אחרים. השימוש בשאלות פתוחות, שאפשר להשיב עליהן ביותר מאשר תשובה אחת, מועט מאוד. וגם באותם מקרים מעטי שבהם נשאלת שאלה בעלת אופי פתוח, מתברר שהיא פתוחה רק לכאורה, מכיוון שהמורה מכוון לתשובה מסוימת (Galton et al., 1999), ואיננו מעוניין בתשובות האפשריות האחרות, וכן מתברר שרוב המורים אינם נותנים בשיעוריהם מקום לשאלות שעולה מהן הבעת עניין אמיתי בידע של התלמידים ובעולמם. נראה אפוא כי השימוש בשאלות חקירה, שמטרתן להבהיר או להעמיק את הבנתם של התלמידים, מינורי.

מיעוט השאלות העוסקות בחקר ובחשיבה מסדר גבוה אינו מעיד בהכרח שהמורים אינם מודעים לחיוניותן ללמידה, ובמקרים רבים המורים נמנעים מהן בשל הקשיים הטמונים בהן: שאילה אינטנסיבית של שאלות ידע מאפשרת למורה שליטה בכיתה ובשיח המתנהל בה, ואילו שאלות בעלות אופי 'פתוח' דורשות מן המורה מידה רבה של ביטחון וגמישות בהובלת השיעור. המערכת קובעת את ההספק שהמורה חייב לעמוד בו, ועל פיו נמדד טיב עבודתו. הצגת שאלות פתוחות ועידוד החשיבה – עשויים להאט את הקצב ולפגוע בהספק. יוצא אפוא כי שאילת השאלות בכיתה במתכונתן הנוכחית מנוגדת למטרה החינוכית הקוראת לעידוד אינטלקטואלי ולטיפוח חשיבה יצירתית (Lemke, 1990), ואין בכוחה להביא למימוש הפוטנציאל הפדגוגי הטמון בפרקטיקה זו.

ילדים ומבוגרים מגלים את העולם, בין היתר, באמצעות שאלות חקרניות. ואולם בכיתה התלמיד הממוצע נמנע בדרך כלל מלשאל שאלה המעידה על אי־הבנה, מחשש לפגיעה במעמדו בקרב חבריו, שכן השיח הרווח בכיתה נוטה לראות בשאלות עדות לאי־דיעה ובורות ולא מקור ללמידה (Sarason, 1984). הסיבה לכך נעוצה בהנחה הגלומה בהוראה הבית ספרית שלפיה מי ששואל אינו יודע. לתלמידים חכמים, קשובים המשקיעים בלימודים, יש תשובות, ואילו לתלמידים חלשים, "עצלנים" ולתלמידים שאינם מקשיבים, יש שאלות (הרפז, 2000).

מחקרים רבים מראים כי המיומנות של שאילת שאלות באופן עצמאי, תורמת להתפתחותו הקוגניטיבית של הלומד. שאילת שאלות היא מיומנות על־דיסציפלינרית, כללית, שאינה מיוחסת באופן ספציפי לתחום מסוים. כמיומנות הדורשת הפעלת תפקודים קוגניטיביים גבוהים, נתפסת שאילת שאלות כאחד התנאים העשויים לקדם את הלומד ללמידה ברמה גבוהה בכל התחומים.

שאלה טובה מפירה את האיזון הפנימי, שכן היא מטרידה את הלומד הסקרן, יוצרת חוסר מנוחה וגורמת לתחושה של חוסר שלמות. גילוי התשובה מחזיר את שיווי המשקל (גלובמן וקולא, 1992).

ילדים צעירים הם מטבעם חקרניים ושואלי שאלות המעידות על סקרנות. באמצעות השאלות הם פעילים בלמידתם, מגלים מה הם יודעים, מה הם אינם יודעים ומה הם רוצים לדעת. אם הסביבה אינה מספקת מענה הולם לשאלותיהם, ובעצם אינה מספקת את המענה לסקרנותם, סקרנות הילדים נבלמת, הם מאבדים את סקרנותם הטבעית ואת המוטיבציה לשאול שאלות – שהן מרכיב חשוב ביכולת הלמידה, המשמעותית כל כך להתפתחותם. ואכן, כאשר הילד גדל ומתחיל ללמוד בבית הספר, נעלמות שאלותיו כמעט לחלוטין. ממצאים אלה מלמדים שהסקרנות ושאילת השאלות הן תכונות מולדות, אך משהו קורה בסביבתו של הילד שגורם לנסיגתן ולהדחתן.

כאמור, ניסוח עצמאי של שאלות נחשב כלי התורם ללמידה משמעותית ולהבניית הידע האישי. שאילת שאלות על ידי תלמידים נחשבת דרך קונסטרוקטיביסטית (הבנייתית) ללמידה. הילד הצעיר מרבה לשאול שאלות. אומנם שאלותיו נתפסות לא פעם כמטרד בעיני המבוגרים סביבו, בעיקר בעיני הוריו, אבל בעיני הילד הן ההפך הגמור: הוא שואל שאלות כדי להשיג תשובות ומידע. שאילתן וקבלת התשובות בעקבותיהן תורמות להישגים קוגניטיביים גבוהים. הצגת השאלות גם מאפשרת למבוגר המנחך ללמוד על התובנות, על ההשקפות, על רמת העניין ועל המוטיבציה ללמידה של הילד, ולא רק על רמת הידע שלו.

לדעת גלובמן וקולא (1992), לא די בפיתוח היכולת לשאול שאלות. שאלות פשוטות עשויות לספק לשואל מידע על תופעה ועל רכיביה הגלויים והפשוטים, אך לא מעבר לכך. כדי לקדמו לחקירה ולגילוי רכיבים נוספים, כמו הסיבות לתופעה או הקשרים בינה לבין תופעות אחרות, עליו להיות מסוגל לשאול שאלות מסדר גבוה יותר, כאלה המכוונות להבנה מעמיקה ומקיפה של התופעות. כך המידע שהוא רוכש יכול לשמש בידו נקודת מוצא חדשה לחקר ולגילוי נוספים.

פרק זה מנסה להתחקות על פרופיל הילד החוקר את העולם כפי שהוא עולה משירי שאילת שאלות שכתבה המשוררת לאה נאור. הפרק מבקש להציג אפשרויות שונות לשימוש בשאילת שאלות ולניצול היכולת הטמונה בהן לפיתוח החשיבה ולהרחבת הידע וגבולות הסקרנות בקרב ילדים בגיל הרך. מיומנות שאילת השאלות כפי שהיא עולה משירי הילדים שיידונו בהמשך בשילוב הידע שרכשו הילדים זה כבר, תאפשר להם להפיק משמעויות חדשות ולמצוא בכוחות עצמם לשאלות שעולות במוחם. מטרת הפרק היא לטפח רכישת מיומנות של הבנת הקשר סיבה-תוצאה, שהיא רכיב מרכזי בפיתוח לומד עצמאי, מתוך הדגשת חשיבותה של שאילת שאלות בתהליך הלמידה וההתפתחות של הילד.

## שירי השאלות של לאה נאור

שירי שאלות רבים נכתבו במהלך שנות התפתחותה של ספרות הילדים העברית. בשיר "למה?" ("הודי חמודי") מאת משה דפנא,<sup>20</sup> מתואר פעוט ששואל שאלות כל היום. בשירו של ע' הלל "אני שואל" (ברוך ופרוכטמן (אגמון), 1982, עמ' 86) מתואר ילד השואל שאלות שונות להנאתו. בשיר נוסף שלו, "יגאל, מה תעשה כשתגדל" (ברוך ופרוכטמן (אגמון), עמ' 86), מתואר ילד השואל את ציפור הבולבול שאלות שונות על תכונותיה, ואף מקבל ממנה תשובות. בשיר "מה עושים הדגים בגשם?" מאת מירה מאיר (1970) מביע הילד בשאלותיו סקרנות למעשי הדגים ביום גשום. בשיר "כשתגדלי תביני" מאת תרצה אתר (1973) שואלת הילדה את אימה שאלות על מוות, על חולי, על היריון ולידה, והאם מתחמקת משאלותיה ופוטרת אותה באמירה: "כשתגדלי תביני".

אחת המשוררות הבולטות ביותר בכתיבת שירי שאלות לילדים היא המשוררת, הפזמונאית והמתרגמת, לאה נאור. את השיר "שאלות" פותחת נאור (ח"ת) בברצף של כמה מילות שאלה:

מי יִמָּה וְאֵיךְ וְלָמָּה,  
וּמָתִי וְאִם וְכַמָּה?  
יֵשׁ לִי שְׂאֵלָה טוֹבָה  
מִי יֵדַע<sup>21</sup> אֵת הַתְּשׁוּבָה?

בשתי השורות הראשונות מציגה נאור מילות שאלה שונות שיכולות לפתוח משפטי שאלה. כל מילת שאלה מובילה לגילוי מידע מסוג אחר. הדובר בשיר מודע לכך שיש לו שאלה טובה, אך הוא תוהה מי ישיב לו עליה, שכן השאלות הן שאלות פילוסופיות, המעידות על תפיסת עולם ילדית.

20. את השיר "הודי חמודי" כתב משה דפנא על נכדו אהוד. בזמן כתיבת השיר היה הנכד בן שלוש (דפנא, 1947).

21. כך כתוב במקור.

אֵיךְ וְלָמָּה וּמִדּוּעַ  
 מְשַׁלֵּשׁ הוּא לֹא רְבוּעַ?  
 לָמָּה לֹא נִשְׁפָּךְ הַיָּם?  
 מִי שׁוֹמֵר עַל הָעוֹלָם?

השיר "שְׁאֵלֵיָהּ" של נאור (ח"ת) הוא שיר המוקדש כולו לשאלות על הלילה. הדרך שבה הילד תופס את העולם באה לידי ביטוי בהאנשת הלילה:

לְלִילוֹת יֵשׁ חֲלוֹמוֹת? עַל מָה לַיְלָה יְכוֹל לְחַלֵּם?  
 לָאֵן הַלַּיְלָה הוֹלֵךְ בַּיּוֹם?  
 לָאֵן הוּא לֹקֵחַ אֶת הַחֹשֶׁךְ שְׁלוֹ,  
 וְאֵת הַיָּרֵחַ וְהַכּוֹכָבִים שְׂגָרִים אֲצִלוֹ?  
 וְלָמָּה יֵשׁ לַיְלָה בְּלַיְלָה וּבַיּוֹם לֹא?

השיר "רַק לְשֶׁאֵל" (בתוך נאור, 1979) מדגיש את תשוקת הילד לשאילת שאלות. הילד בשיר לא מחפש תשובות אלא מסתפק בעונג שנגרם לו מעצם שאילתן. החריזה פשוטה (א, ב, א, ב) והיא תורמת למצלול השיר.

אֵם הָיִיתִי יְכוֹל  
 כָּל הַיּוֹם רַק לְשֶׁאֵל,  
 וְלֹא לְשִׁתּוֹת וְלֹא לְאֹכֵל  
 וְלֹא כְּלוּם, וְרַק לְשֶׁאֵל.  
 אֵיךְ וּמָה וְאֵם וְלָמָּה,  
 מָה יֵשׁ בֵּין פֶּה לְשִׁמָּה?  
 מָה אֲנִי עוֹשֶׂה כְּשֶׁאֲנִי יָשׁוּן?  
 וְהַפֶּה, בְּאֵיזָה דְּבִק הוּא נִדְּבֵק לִי לְשׁוֹן?  
 וְלָמָּה בְּפִיגְמָה יֵשׁ כִּיס?  
 וְאֵם מְתֵר לְתַפְסֵ חֲלוֹם וְלִהְכַנִּיס?  
 לָמָּה צָרִיךְ כָּל יוֹם לְנוּחַ?  
 וּמָה עוֹשִׂים הָעֵצִים אֵם אֵין לָהֶם רוּחַ?

ככל שהילדים גדלים, חלים שינויים מהותיים בדרך שבה הם מבינים את העולם ולומדים עליו. לילדים גדולים יש יותר מידע ומיומנויות מאשר

לקטנים וחשיבתם לרוב מאורגנת יותר. הילד הקטן מתקשה בארגון הזמנים וביכולת לקשר בין מקורות מידע שונים בעת ובעונה אחת. בשיר "מי אכל את הירח?" (בתוך נאור, תשכ"ו) מתמודד הילד הדובר עם שינוי צורת הירח במהלך החודש:

מי אכל את הירח?  
רק אתמול היה עגל.  
איך אפשר את הירח  
כמו תפוח לאכל?  
כבר שאלתי את יורמי,  
הוא אמר שזה לא הוא.  
וגם דני וגם רמי  
וגם יוסי לא ראו.

ילדים ניחנים בסקרנות טבעית ובמוטיבציה פנימית לעסוק בפעילויות החושפות לפנייהם פיסות מידע חדשות על העולם שסביבם. פיתוח היכולת לראות את העולם שמסביב היא בסיסית וחשובה לפיתוח החשיבה והסקרנות. כדאי למקד את הילד בזמן ההתבוננות בשמיים ולאפשר לו לשים לב לפרטים. כך גם בנוגע להתבוננות בשקיעה. זו מאפשרת לילד להבין את חילופי הזמן, כלומר את סיומו של היום הקודם. ההתבוננות בירח יום אחר יום מסייעת לילד להבחין בשינויים בצורתו במרוצת החודש ומעוררת את סקרנותו לגבי המשמעות שיש לאותם השינויים.

בשיר "מה עושות הרקבות על הפסים" (בתוך נאור, תשכ"ו) תוהה הילד מה עושים הרכבות, הקטרים והנוסעים בלילה כאשר כולם ישנים:

כבר כל הילדים שוכבים  
וכבר זורחים הפוכבים  
ויכבר מזמן מזמן כבי הפנסים  
אז מה עושות הרקבות על הפסים?  
נדאי אסור להן לרוץ  
בחשך שפנה בחוץ.



נדאי אָסור לָהֶן לְצַפֵּר בְּצוֹפְרִים,  
אָז מָה עוֹשִׂים, אָז מָה עוֹשִׂים הַקְּטָרִים?

ילדים צעירים מחזיקים ביכולות פיזיות וקוגניטיביות המאפשרות להם להבין מושגים מדעיים וליישם מיומנויות חקר מדעיות כגון בחירת אסטרטגיה לחקר, תצפיות, איסוף מידע, העלאת השערות והסקת מסקנות. כבר בגיל גן קיים בקרב הילדים ידע אינטואיטיבי ראשוני על אודות מושגים מגוונים ומורכבים. בשיר "מָה עוֹשִׂים שִׁירִים בְּגֶשֶׁם" (בתוך נאור, 1988, עמ' 16) דואג הילד לשירים בגשם:

- מָה עוֹשִׂים שִׁירִים בְּגֶשֶׁם?  
- נְרַטְבִּים.  
- מָה עוֹשִׂים הַחֲרוּזִים?  
- מְתִיזִים.  
- וְהַאֲתִיזִים?  
- בְּשִׁלּוּלִיזִים.  
- עִם מְטָרִיזִים?  
- יָכוֹל לְהִיזִים.  
- וְהַתְּנוּם?  
- כְּפָר אֲמַרְתִּי. נְרַטְבִּים.  
- וְהַמְלִים? וְהַצְּלִילִים?  
- עוֹשִׂים גְּלִים.

השלב הקדם־מושגי (מגיל שנה וחצי עד גיל ארבע) הוא שלב המורכב מחשיבה אגוצנטרית שיש בה גם הנפשה (אנימיזם). זהו שלב שבו הילד רואה את עצמו במרכז וחושב שהוא הגורם המשפיע על הדברים והכול שייך לו.

בשיר "מָה דְחֻלִּילִים יְכוֹלִים" (נאור, 1988, עמ' 38) הילד מפנה את מבטו לדחליל העומד דומם בגינה. הוא משתמש בהאנשה בעודו תוהה בינו לבינו מה עושה דחליל במקרה שנמאס לו לעמוד:<sup>22</sup>

22. הופיע בתוכנית ציפיטפוט. מילים: לאה נאור, לחן: נורית הירש, ביצוע: ציפי שביט.

מה עושה דחליל  
די רגיל  
שנמאס לו לעמד והוא רוצה לרקד?  
הוא פונה לשמאל.  
זה הכל.  
וזה רקוד גדול,  
נורא גדול  
בשביל דחליל.

בערך בגיל ארבע מתפתחת הבנה שנקראת "תאוריית החשיבה". הבנה זו משמעה היכולת להבין שהאחר מחזיק ידע, אמונה ונקודת מבט שונה משלנו. הבנה זאת מתחילה כהבנה ראשונית והיא משתכללת עם הזמן. התפתחויות קוגניטיביות מעין אלה משפיעות על התחום הרגשי ובתוך כך גם על יכולות הוויסות של רגשות. כך למשל ההבנה שהאחר לא התכוון או לא ידע מאפשרת לפתור מריבות בקלות רבה ולהפחית את מצוקת הרכושנות.

בשיר "מה נעשה עם הרובים?" (נאור, ח"ת) שואל הילד שאלת תם, המעידה על הרצון לכתת חרבות לאיתים וחניתות למזמרות:

מה נעשה עם הרובים קשתגמר המלחמה?  
קטלא יהיו עוד מלחמות, מה נעשה עם הרובים?  
החרבות יהיו איתים, החניתות למזמרות,  
אך מה עושים עם הרובים? לשום דבר הם לא טובים.

בשיר "איך יודעים מה טעים" ("בחושים מרגישים") (נאור, ח"ת) הילד הדובר שואל ועונה לעצמו על שאלותיו. המענה לשאלותיו מעיד על הצורך הפנימי, הבסיסי, בהתפתחותו הנפשית של כל ילד לשאול שאלה גם במקרה שהתשובה ידועה לו:

- מה יפה ויזוק?  
- זה הנוף.  
- מה נוגע בים?  
- זה החוף.  
- מה יש לי בפיס?

- מִמְחָטָה.
- מִי שׁוֹאֵל וְשׁוֹאֵל?
- זֶה אֶתָּה.

## סיכום

למיומנות שאילת שאלות יש תפקיד חשוב בתהליכי הוראה ולמידה, והיא חיונית לקידום למידה משמעותית. מתוך שאלות התלמידים אפשר ללמוד על הידע הקודם שרכשו בעבר ועל הקשיים שלהם בהווה. כמו כן שאילת שאלות היא תשתית לבנייה של מיומנויות נוספות ולהרחבת הידע של השואל. מיומנות זו חשובה מאוד ללמידה בזכות סגולותיה: (א) מסייעת לפיתוח סקרנות וחשיבה יצירתית שכן היא מגרה את הלומד להמשיך ולהתמיד בתהליך הלמידה; (ב) מאפשרת לנקודת מבטו האישית של הלומד לבוא לידי ביטוי; (ג) מסייעת למיקוד החשיבה; (ד) מפתחת יכולת לקשר בין כמה גורמים בעזרת שימוש בידע קודם; (ה) נותנת לגיטימציה לאי־ודאות בלמידה; (ו) ויוצרת פתיח שמקדם את תהליך החקר כולו.

השאלות נחלקות לכמה קבוצות־סוגים: שאלות יכולות להיות רחבות או צרות, ממקדות או פותחות, שאלות איכותיות על עובדות, על תהליכים ועל מודלים ושאלות בעלות היבטים כמותיים. שאילת שאלות מסוגים שונים מרחיבה ומעמיקה את התפיסה של תופעה נצפית. אם למשל השאלות הנשאלות הן מסוג שאלות של ידע (שאלות על עובדות) חשוב לעודד לשאול שאלות גם מסוגים אחרים, כגון שאלות הבנה, אנליזה וסינתזה.

בשיר "אֶינְנִי יוֹדֵעַ" (נאור, ח"ת) הילד הדובר בשיר מבקש:

אַל תִּפְתְּרוּ וְיֵאָדָּם אֶת כָּל הַחִידוֹת  
 אֶל תִּחְשְׁבוּ אֶת הַכָּל.  
 הַשְּׂאִירוּ לִי כְּמָה חִידוֹת לֹא פְתוּרוֹת  
 עֲשׂוּ שְׂיָהֶיָה מָה לְשֹׂאֵל...

אריסטו, בן המאה הרביעית לפני הספירה, טען כי החשיבה מתחילה בתמיהה, בשאלה ראשונית. לדבריו, הידע האנושי הוא תשובה לשאלות. סוקרטס, הפילוסוף היווני בן המאה החמישית לפני הספירה, ראה בשאלת שאלות דרך חינוכית מרכזית שנועדה 'ליילד' את הרעיונות ואת התובנות של הנשאל באמצעות הבירור והחקירה המעמיקים שהשאלות דורשות ממנו. סוקרטס הדגים כיצד על ידי שאלת שאלות אפשר ללמוד כמעט הכול (שכטר וספקטור-לוי, 2014).

חז"ל קבעו שליצירת למידה משמעותית נחוץ שיתוף פעולה. מידת ההצלחה תלויה הן בלומד הן במלמד: "לא הבישן למד ולא הקפדן מלמד" (משנה, אבות ב, ה). על התלמיד מוטל לשאול שאלות משום שמי שמתבייש לחקור ולשאול, סופו שלא יִלְמַד; ועל המורה להיות סבלן ולאפשר לתלמיד לשאול שאלות. מורה קפדן שלא נעים לשאול אותו, לא יצליח ללמד. אם כן, היכולת לשאול שאלות מהותית לאדם, הן ברמת הידע הן ברמת החשיבה (שכטר וספקטור-לוי, 2014).

נסיים במילותיה של הסופרת עדי אביטל-רוזין:

"ומכל הדרכים בהן הלכת, על זו שיצרת בעצמך צעדיך  
לנצח הוטבעו."

(עדי אביטל רוזין)





---

**ילדים ובעלי חיים תמיד  
גונבים את ההצגה**





# התפתחות היסטורית-תרבותית של הביבליותרפיה בישראל

יצירות ספרות על בעלי החיים והפוטנציאל הטיפולי  
הגלום בהן עבור ילדים



## מבוא

ההיקשרות בין הילד לבעל החיים מתרחשת בגיל צעיר מאוד. מחקרים מצאו שכבר בגיל 6-12 חודשים תינוקות מחייכים כשבעל חיים נכנס לחדר, ובגיל 8-12 חודשים הם מנסים לעקוב אחריו, בזחילה או בהליכה (Kidd & Kidd, 1985). בספרים ובסרטים המיועדים לגיל הרך בעלי חיים תופסים מקום מרכזי, נתון שעשוי להעיד על חשיבותם של בעלי החיים לבני האדם (דורון, 2000).

לקשר בין ילדים לחיות מחמד יתרונות רבים. מחקרים מצאו כי קשר כזה עשוי לחזק את נפשו של הילד ולחנך אותו לאחריות ולחיי משפחה תקינים, וכן להכשיר אותו לקבלת עובדות חיים מצערות ובלתי נמנעות, כגון מחלה ומוות. נוסף על כך, הקשר בין הילד לבין בעל החיים משקף את 'עקרון ההדדיות' שטבע אריקסון, שלפיו הילד וחיית המחמד לומדים כי הם תלויים זה בזה, ומתוך כך מתפתחות אצל הילד תחושת אחריות, יכולת נתינה, קבלה ודאגה לזולת (Levinson, 1969, 1972).

רבים מספרי הילדים עוסקים בקשר שבין בני אדם לבעלי חיים, ובמיוחד בקשר שבין הילד, גיבור הסיפור, לבעלחיים מסוים שממלא תפקיד חשוב בעולמו. אחדים מסיפורים אלו הפכו זה כבר לקלסיקות,

---

\* הפרק מבוסס על המאמר "התפתחות היסטורית-תרבותית של הביבליותרפיה בישראל: יצירות ספרותיות על בעלי חיים והפוטנציאל הטיפולי שלהן עבור ילדים" (ברשימה: דורי, 2016).



ובהם "פו הדוב", "נילס הולגרסון ואווזי הבר" ו"לאסי שובי הביתה" (בירן וגולדשטיין-טולידאנו, 2013).

ביצירות ספרות מכל הסוגות אפשר למצוא בעלי חיים המגלמים דמויות ראשיות: במשלים ("השועל והחסידה"), במעשיות ("הדייג ודג הזהב"), באגדות חז"ל, בסיפורים ריאליסטיים ("כושי ונושי" מאת י' אבידר טשרנוביץ), בסיפורים דמיוניים ("טרופות" מאת ג'וליה דונלדסון), בשירים דמיוניים ("מי יודע מדוע ולמה לובשת הזברה פיג'מה?"), בשירי טבע ("קן לציפור"), בחידות, בבדיחות ובספרונים לפעוטות.

עולם בעלי החיים מתואר בסיפורים רבים כעולם עצמאי, המקביל לעולם בני האדם. האנשת בעלי החיים היא אמצעי ספרותי שמטרתו לקרב את האדם לבעל החיים. סיפור שבמרכזו נמצא בעל חיים עשוי לעורר בילד מגוון רגשות: פחדים, הערצה וסקרנות וגם משאלות כמוסות. בסיפורים אלו רבים הדימויים, וטמונה בהם תועלת רבה לילד: הם מאפשרים לו לעבד את חוויותיו, בלי לשחזר אותן ולחוותן מחדש.

פרק זה מציג סקירה היסטורית-כרונולוגית של הספרות הביבליותרפית שבמרכזה בעלי חיים, שהתפתחה בארץ ישראל. הפרק פותח בראשית הופעת ספרות זו בעולם, וממנה עובר למקד את ההתבוננות בהתפתחותה בארצנו, ומנסה להתחקות על מאפייניה וזמנה.

### הזדהות הילד עם בעלי חיים

הקשר עם בעלי חיים מספק את יצר הסקרנות וההרפתקנות וגם אתהצורך באהבה, בהזדהות, בתחושת שייכות ובביטחון (סנדרלנד, 2004). בעלי החיים מספקים לאדם מקור לגאווה, תורמים לפיתוח אחריות ואמפתיה, מסייעים בהעלאת הדימוי העצמי ומחזקים את תחושת השליטה והסיפוק (טסלר ואחרים, 2001). לוינסון (Levinson, 1980) העריך כי חמלה כלפי חיות מחמד עשויה להתפתח

ולהפוך לאמפתיה כלפי בני אדם. יכולת ההזדהות של הילד עם בעלי חיים, רצונותיהם וצורכיהם, משמעותה שהילד מסוגל להעמיד את עצמו במקומם. הקשר עם חיית מחמד, שאינה יכולה לבטא במילים את תחושותיה ואת צרכיה, דורש מהילד להיות ער לרמזיה ההתנהגותיים (פרנסיז, 2000).

פול וסרפל (Paul & Serpell, 1992) טענו כי קשר עם חיות מחמד מלמד את הילדים כבר מגיל צעיר להבין את רגשותיהם ואת צורכיהם של בעלי חיים ובני אדם. מחקרים שונים תומכים בטענה זו, ובהם מחקרו של בריאנט (Bryant, 1985), שמצא שילדים שגידלו חיות מחמד בביתם חשו אמפתיה רבה יותר כלפי אנשים אחרים. גם מחקרם של פורסקי והנדריקס (Poresky & Hendrix, 1990) מצא מתאם בין עוצמת הקשר של הילד עם חיית המחמד ובין מידת האמפתיה שהוא מסוגל לחוש כלפי הזולת.

לחיבור הרגשי שהילד חש כלפי בעלי חיים ולהזדהות עימם שתי סיבות עיקריות: סקרנות וסיפוק צרכים פסיכולוגיים. הילד מגלה עניין רב בחיות משום שהן מסמלות עבורו צעצוע שאפשר לטפל בו או לרדות בו בחיבה. חיות צעצוע מעוררות בילד הזדהות, ללא קשר לגודלן הפיזי; ובעלי חיים, שאינם צעצועים, הם יצורים פעילים וסגלניים, והילד יכול להפעילם או להיות מופעל על ידם, בדומה לאינטראקציה שלו עם בני אדם (Bodmer, 1998).

קיוזאק (2000) תיארה בספרה "מפגשים טיפוליים עם חיות מחמד" את היתרונות הרבים הטמונים בקשר עם בעלי החיים:

אנו נהנים להימצא בחברתם ונרגעים כשאנו מלטפים אותם. תעלוליהם מעוררים בנו את חוש ההומור ותחושה של חוסר דאגה ושל חזרה לילדות ולעליצות הגואה האופיינית לה. הטיפול בחיות בית דורש מאתנו מסירות, אחריות וציות ללוח זמנים יום-יומי. חיות הבית מאפשרות לאדם המטפל בהן לצאת מתוך עצמו ולהניח לפחדיו מן העתיד הלא ידוע. בעלי החיים חיים בהווה המיידי ויחסי הגומלין עמם גורמים

לנו להיות מודעים לרגע הנתון, על כל ההנאות וההפתעות שהוא מזמן לנו. בעלי החיים שלנו נותנים לנו את אהבתם ומקבלים אותנו ללא תנאי; הם מעניקים לנו חיבה ספונטנית ונאמנות אין קץ. הם נותנים לנו כתף להישען עליה, אוזן קשבת, מקלט בעת צרה. הם מהווים מפלט זמני מצרות היום-יום שלנו ומקור אינסופי לשמחה והפתעות.  
(קיוזאק, 2000, עמ' 21)

חיית המחמד מקבלת את הילד כפי שהוא. היא אינה משדרת לילד שהיא מצפה ממנו שיהיה 'אני' מושלם, שלא כמבוגרים שעשויים להבהיר לו שיש להם ציפיות כאלה ממנו (פרנסיו, 2000). חיית המחמד רואה בבעליה יצור כול יכול. גם אם בעליה הוא ילד שיכולותיו מוגבלות, היא אינה מודעת למגבלותיו ואינה מציבה לו שום דרישות שהוא איננו מסוגל לעמוד בהן. הקשר עם חיית המחמד אינו גורם לילד לחץ וחרדה מכישלון אישי, ואדרבה הוא מחזק את תחושת הביטחון שלו בעצמו ומשפר את הערכתו העצמית (Levinson, 1969).

סיפור שגיבורו הוא בעל חיים, ולא ילד בשר ודם, מאפשר עיסוק עקיף בתחושות, במחשבות וברגשות מטרידים שילדים מעדיפים להצניע. סיפורים על בעלי חיים מדברים אל הילד בשפתו, שפה של דימויים ומטפורות (סנדרלנד, 2004).

### **בעלי חיים בספרות ילדים ככלי ביבליותרפי בארץ ובעולם**

בית החולים סנט אליזבט בווינגטון היה כפי הנראה בין החלוצים בשימוש שעשה בבעלי חיים בתהליכים טיפוליים, ולכל הפחות בין הראשונים שתיעדו שימוש כזה במסמכיהם (נמצא תיעוד לשימוש כזה משנת 1919). כלבים שימשו יידידים של מטופלים במחלקה הפסיכיאטרית, אך עם המצאת התרופות הפסיכיאטריות הופסק הטיפול באמצעות כלבים. הדיון בערכם של בעלי חיים ככלי טיפולי התחדש בשנת 1944, בעקבות המאמר שפרסם ד"ר ג'יימס בוסרד (Bossard, 1944), שבו עמד על הערך הטיפולי הטמון בגידול בעלי

חיים ופירט את הפונקציות הרבות שממלאת חיית מחמד במשפחה, ובהן אהבה ללא תנאים, תיווך חברתי וידידות. המאמר פורסם בכמה עיתונים וכתבי עת העוסקים בוטרינריה, בבעלי חיים וברוחה. בתוך חמש שנים העניין בתחום הלך וגדל. בוסרד קיבל למעלה מאלף מכתבים ובהם בקשה מפורשת להדפסה מחדש של המאמר או לקבלת עותק ממנו.

המאמרים של ד"ר בוריס לוינסון שפורסמו בשנת 1969 ובשנת 1972 (Levinson, 1969, 1972) הם שני ציוני דרך חשובים בהיסטוריה של טיפול באמצעות בעלי חיים בתקופה המודרנית. המחקר של לוינסון בדבר ערכם הטיפולי של בעלי חיים החל בשנת 1953, כשילד הגיע אליו למפגש טיפולי ראשון ופגש את ג'ינגלס, כלבו של בוריס, שבמקרה נכח בקליניקה באותו יום. הכלב סייע ללוינסון ביצירת הקשר עם הילד ובפיתוח מערכת יחסים מבינה ואוהדת עימו. לוינסון הבחין בהשפעה הטיפולית האדירה שהייתה לכלב: הוא ריכך את ההגנות של הילד ויצר מוקד תקשורת. עם העמקת מחקרו בנושא זה, הוא טבע את המונח 'pet therapy', ואף נחשב למייסד ענף הטיפול באמצעות בעלי חיים.

תרפיה באמצעות חיות מחמד משמעה שימוש בבעלי חיים ככלי טיפולי ושיקומי במגוון רחב של מצוקות נפשיות ופיזיות (שלי, 1996). בניגוד לתפיסה הפסיכואנליטית הקלסית, טען סימון (Simon, 1984) כי חיות המחמד גורמות לאדם לחוש דברים שבאופן מודע הוא אינו מאפשר לעצמו לחוש. הן מאפשרות לו לרפא פצעים ישנים וחדשים ולהחיות את ילדותו. עם זאת, לא נעלם מעיניו גם קושי הטמון בטיפול כזה. הוא ציין כי לעיתים הקשר עם חיית מחמד עלול להחליף קשר עם בני אדם ולהיות מכשול שיפריע להתפתחות קשרים חברתיים. במקרים אלו הבעלים של חיית המחמד משתמש בה כאמצעי בריחה שכן הוא מאפשר לו להתחמק מיצירת קשרים עם בני אדם.

אין תאריך מדויק לראשית הופעתן של אגדות ומעשיות על בעלי חיים. דומה שהן נוצרו משחר ההיסטוריה, מאז שהחל האדם להבין

שבעלי החיים בסביבתו יכולים להיות מאיימים וטורפים אך גם להיות לו לעזר בעבודה הדורשת מאמץ פיזי, להסעתו ולהובלת משאותיו ממקום למקום ועוד. על הגשות האימה וההערצה שחש האדם הקדמון כלפי בעלי חיים מעידים בין היתר ציורי מערות בני אלפי שנים, וכן אפשר למצוא סיפורים על בעלי חיים בטקסטים קדומים. במקרא מוכר הסיפור על תיבת נח. דוגמה מקראית נוספת מופיעה בספר שופטים (יד, ה): "וַיֵּרֶד שֶׁמֶשׁוֹן וְאָבִיו וְאִמּוֹ תַמְנָתָה וַיָּבֵאוּ עַד פְּרָמִי תַמְנָתָה וְהִנֵּה כְּפִיר אַרְיֹת שָׂאֵג לִקְרָאתוֹ".

במיתולוגיה היוונית מתוארים בעיקר בעלי חיים דמיוניים, כמו עוף החול. בספרות העממית שנוצרה בימי הביניים מככבים בעלי חיים, בין היתר באגדות האחים גרים ("כיפה אדומה", "הזאב ושבעת הגדיים", "שבעה עורבים", "זהבה ושלושת הזובים"). כך גם במשלי איזופוס, קרילוב ולה־פונטיין ובספרות המודרנית, שאחד ממייצגיה הבולטים הוא פרנץ קפקא, שבעלי החיים בכתביו נתפסו כמשל לתופעות אנושיות, ובהן יחסי הורים ובנים, ניכור בחברה המודרנית והתבוללות. קפקא הרבה להשתמש בבעלי חיים ביצירותיו: "תנים וערבים", "יוזפינה הזמרת או עם העכברים", "חקירות של כלב" וסיפורים נוספים (קפקא, 1993).

החוקר שהפנה תשומת לב מחודשת לייצוגם של בעלי חיים באגדות ולהשפעתם הרבה על ילדים היה הפסיכולוג ברונו בטלהיים. בספרו "קסמן של אגדות" (בטלהיים, 1994) הוא הציג את תפקידן המרכזי של האגדות – המסייעות לילד להפנים ערכים חברתיים ולהתמודד עם פחדיו ועם חולשותיו. לטענת בטלהיים, הילד מפנים ערכי מוסר דרך האהדה שהוא חש כלפי הגיבור ודרך הזדהותו עם מאבקיו. הוא מזכיר את טענתו של פרויד שלפיה רק באמצעות מאבק אמיץ בקשיים אדם יכול למצוא משמעות לחייו. לדבריו, "המאבק נגד קשיים חמורים בחיים הוא בלתי־נמנע ומהווה חלק בלתי־נפרד מהקיום האנושי – אך אם אין האדם בורח ממנו, אלא עומד איתן נגד קשיים

בלתי־צפויים, ולעיתים אף בלתי־מוצדקים, סופו שהוא גובר על כל המכשולים ויוצא כשידו על העליונה" (בטלהיים, 1994, עמ' 12–13). פעמים רבות עומד הטבע לצד הגיבור ומסייע לו בדרך לניצחונו. בסיפור "שלגייה ושבעת הגמדים" – העצים, חיות היער והגמדים מסייעים לגיבורה, וב"סינדרלה" – העכברים והדלעת מסייעים לה.

גיבור האגדה מוצא עצמו בבדידות זמן מה כפי שמרגיש לעיתים קרובות הילד בן זמננו, אולם הגיבור נעזר במגע שיש לו עם דברים ראשוניים, כמו עץ, בעלי חיים, הטבע, שהרי הילד קשור לדברים אלו יותר מאשר רוב המבוגרים. גורלם של גיבורים אלו משכנע את הילד שגם הוא, כמותם, עלול להרגיש מנודה, זנוח ומגשש באפלה, אך במרוצת חייו יונחה גם הוא צעד אחר צעד וייעזר במידת הצורך. (שם, עמ' 15)

ד"ר דבורה קובובי היא פסיכולוגית, מרצה בכירה (בגמלאות) באוניברסיטה העברית וממייסדי הייעוץ החינוכי בישראל. התאוריה הביבליותרפית שלה נסמכת על המודלים התאורטיים של תיאודור רייק (Reik, 1948), מחבר הספר "השופר", מבכירי תלמידיו של פרויד ומממשיכי דרכו. קובובי פיתחה שיטה מקורית לטיפול במצוקות נפשיות באמצעות טקסטים ספרותיים, ושיטתה נלמדת במכללות להכשרת מחנכים ומיושמת על ידי מורים ויועצים חינוכיים עד היום.

ספר ההדרכה הראשון שהתפרסם בארץ בנושא הביבליותרפיה (תרפיה באמצעות טקסטים ספרותיים), הוא ספרה של קובובי "הוראה טיפולית: טיפוח בריאות הנפש באמצעות תכני הוראה", שיצא לאור בשנת 1970. בשנת 1985 פורסם מאמרה "ספרות־אפיה: הספור כקומוניקציה תראפויטית בכיתות טיפוליות", וב־2008 פורסם ספרה "ספרות־אפיה: הוראה טיפולית במבחן השנים". כל פרסומיה מבוססים על ניסיונה הרב בביבליותרפיה ייחודית לטיפול בריאות הנפש, והם מציגים יצירות ספרות מסוגות שונות ואפשרויות ליישום עקרונות הביבליותרפיים בעת הוראתן. קובובי פורסת תיאורים מפורטים של

מהלכי דיון והוראה ביצירות המוצגות, וכן דרכי הנחיה המותאמות לטיפול במצוקות אישיות וחברתיות שונות. ספריה של קובובי עוסקים בעקרונות כללים של ענף טיפולי זה ולא דווקא בספרות שגיבוריה הם בעלי חיים.

חוקרים ישראלים נוספים בתחום הביבליותרפיה פרסמו ספרים ומאמרים שגם הם לא עסקו בבעלי חיים, כגון המאמר "ביבליותרפיה ושימושה בספרות ילדים ונוער" (וינברגר, 1989) והמאמר "אגדות עם כמתוות עקרוניות סמויים לדרך התפתחותו האפשרית של האדם" (גונן, 1989).

אומנם נכתבו ספרים ומאמרים שעסקו בתרפיה בעזרת בעלי חיים לילדים אוטיסטים, לבעלי מוגבלויות או לבעלי קשיים אחרים (קשיי למידה, קשיים רגשיים וקשיי התנהגות), אך בעלי החיים המוזכרים בהם הם בעלי חיים שבמציאות היום יומית ולא בעלי חיים המופיעים ביצירות ספרות. דוגמה לחיבור מסוג זה היא הספר "מטפלים על ארבע" (ניני ואיזנברג, 1999). וכן מאמרים שונים שהתפרסמו בכתב העת "חיות וחברה", כגון מאמריהן של ננסי פריש פלס וסוֹרֵאלן בראון שפורסמו ב־2008.

נראה אפוא כי בשלב הראשון הביבליותרפיסטים לא עשו שימוש בבעלי חיים או בסיפורים על בעלי חיים.

### מאפייני הספרות הביבליותרפית העוסקת בבעלי חיים

בשנת 1990 יצא לאור הספר **סיפור הנפש – ביבליותרפיה הלכה למעשה** מאת אדיר כהן (כהן, 1990). זהו הספר הביבליותרפי הראשון שעסק בספרות שגיבוריה הם בעלי חיים. אחריו החלו להתפרסם, בהפרשי זמן קצרים, מאמרים, חוברות הדרכה וספרים נוספים שעסקו בנושא זה.

ספרו של כהן עוסק בפחדים מבעלי חיים, והוא ממליץ על שלושה ספרים מאת טומי אונגרר להתמודדות עם פחד זה: **קריקטור הנחש הטוב** (1958), **אמיל התמנון הטוב** (1977) ו**אורלנדו הנשר אמיץ הלב** (1977). לדבריו: "ספרים אלה שוברים את הסטראוטיפ המפחיד,

הנושא עמו משקעים נפשיים סמליים המתעוררים במפגש עם בעל-חיים או בקריאה או בהתייחסות אליו" (כהן, 1990, עמ' 438).

ספר נוסף שכהן ממליץ עליו הוא הספר **גורילה** מאת אנתוני בראון (1986, ללא מספור עמודים). מסופר בו על ילדה ששמה חנה המפצירה באביה לקחת אותה לגן החיות כדי לראות גורילה, אך לאביה אין זמן: "לא היה לו זמן לשום דבר". התשובות הקבועות שלו לכל שאלה ובקשה שלה היו: "לא עכשיו אני עסוק", "אולי מחר". כשחזרה והפצירה בו, היה ממלמל: "אולי בסוף השבוע", אך כשהגיע סוף השבוע "הוא היה תמיד יותר מדי עייף. אף פעם הם לא עשו שום דבר ביחד".

בהמשך הסיפור הופכת גורילת הצעצוע של חנה לגורילה אמיתית הלוכדת את מעילו של האב, חובשת את כובעו ולמעשה הופכת לדמות אב שיוצאת לבלות עימה. "מכאן ואילך מעלה הסיפור את מילוי משאלותיה של חנה כאשר הגורילה-האב הוא בן-לווייה, מדרוך, חבר לבידור, פותר בעיות, מתגבר על קשיים" (כהן, 1990, כרך ב, עמ' 439).

כהן מזהה אפוא בדמויות בעלי חיים המככבות בספרות ילדים אמצעי להפגת פחדים, לחיזוק הביטחון העצמי ולביסוס הקשר בין ההורה לילד.

שש שנים לאחר צאת ספרו של כהן פרסם אברהם שליו את הספר "המרפא הפרוותי - חיות-מחמד כאמצעי תרפוי: תיאוריה, מחקר ומעשה" (שליו, 1996), ובו קבע:

חיות בתפקידים אנתרופומורפיים או מואנשים יכולים לגלם כמעט כל תפקיד הנוגע לעולמו של הילד, אם בעזרת חיות מציאותיות ואם בעזרת חיות דמיוניות [...] יש בחיות ובאורח החיים שלהן כמעט כל המרכיבים המאפשרים לילדים הזדהות - החל מהתלות במבוגר וכלה בבעיות גדילה, אכילה, קשר, חושניות, רצון להשתעשע ועוד, ועם



זאת הן מותירות מרווח מספיק של ביטחון ומרחק מחיי  
האמיתיים והמציאותיים של הילד.  
(עמ' 66)

בהמשך מביא שליו דוגמה משלושה סיפורים: "מקס חתול הבית" – לילדים (בני שנתיים-חמש), "ג'ני" – סיפור לבני הנעורים מהרפתקאותיו של פטר שהפך לחתול, "פרא" – יומנו של לי בוטס, נער להורים גרושים החי בתנאי מצוקה ועוני עם אימו. יום אחד הוא מוצא כלב מוזנח על שפת הים ומייד נוצר ביניהם קשר של אחווה ושותפות גורל (שליו, 1996).

לדעת שליו (1996), חיות מחמד יכולות לשמש אמצעי לעידוד תקשורת בין העולם הפנימי של הילד לבין המטפל והעולם החיצוני בכללותו (חברים, מבוגרים, יצורים מפחידים). חיות מחמד, יותר מכל אובייקט לא אנושי אחר, מסוגלות להקנות לילד ביטחון בסיסי בקשר עם יצור אחר.<sup>1</sup> גישתו של שליו אינה מבחינה בין טיפול בעזרת בעלי חיים פרוותיים, דמיוניים ומשחקיים לבין טיפול בעזרת בעלי חיים אמיתיים. גישה זו תומכת בטענתו של כהן (1990), שלפיה דמויות של בעלי חיים בספרות ילדים יכולות לשמש כלי טיפולי להפגת פחדים, לביסוס קשר בין הורה לילד ולחיזוק הביטחון העצמי.

בשנת 1996 פרסמה אסתר שילה (1996) את קובץ המאמרים "שיעורים בספרות לפי שיטת קובובי (ספרותרפיה) לבית הספר היסודי". בקובץ נותחו שתי יצירות ספרות לילדים על פי שיטת קובובי, המדגישה את תרומתם של בעלי החיים לתהליך ההיקשרות הרגשית של ילדים ליצור חי ולפיתוח חוסן נפשי במקרה של פרדה.

שילה נקטה את שיטתה של קובובי, אולם הציגה גם את הממד הטיפולי שנועד לבעלי חיים בספרות, וייתכן שאפשר למצוא בדרכה עדות מרומזת שלפיה בשנות התשעים התגבשה התפיסה שבעלי

1. וראו גם ספרים בסדרה של עיבודי המעשיות מימי הביניים, למשל: "שלוש עצות חכמות ועוד סיפורים" של יהודית דישון ומאיה פרוכטמן (2020), מעובדים מהספר "כלילה ודימנה", שרבים מן הסיפורים הכלולים בו הם סיפורי חיות או סיפורי אנשים וחיות.

חיים עשויים לשמש אמצעי טיפולי, אם בעקבות ספרו של שלי אס בעקבות התפתחויות מחקריות בתחום הביבליותרפיה בארץ ובעולם. ואפשר שמשרד החינוך זיהה את הפוטנציאל הטיפולי שיש לבעלי חיים, ומשום כך בחר לפרסם את קובץ המאמרים של שילה.

על השיר "בילי" מאת נורית זרחי (מתוך "דודה מרגלית נפלה אל השלולית", 2011), המתאר את תגובתו של ילד לאובדן כלבו, כותבת שילה: "מבוגרים רבים נוטים לגונן על ילדיהם מפני צער וכאב בדרך של המעטה בחשיבות המקרה, מתוך להיטות לנחם. הגנה כזאת לא זו בלבד שהיא בלתי אפשרית [...] אלא היא אף מעודדת הכחשת רגשות, מונעת התמודדות בריאה של הילד עם המצב" (שילה, 1996, עמ' 15).

על "מעשה בעופר איילים" מאת ע' הלל (1957), העוסק בילדים שאימצו עופר, כותבת שילה: "ההשערה שהעופר ננטש או שאבד בגלל רשלנות של האם העניקה לילדים לגיטימציה לכעוס עליה והגבירה את המוטיבציה שלהם לאמץ אותו ולהרעיף עליו טיפול ואהבה גם כפיצוי על היעזבותו" (שילה, 1996, עמ' 22).

בשנת 1996 התפרסם המאמר "ספרות ילדים הממוקדת בבעלי חיים: שש קטגוריות למיון ספרותי דידיקטי" מאת שרה האופטמן (1996). במאמר מוצגות שש קטגוריות למיון יצירות ספרות לילדים העוסקות בבעלי חיים: (א) התמקדות בתכונות טבעיות של בעלי חיים; (ב) היחס של הילד אל בעלי החיים; (ג) בעלי חיים מואנשים; (ד) השיר והסיפור האטיולוגיים; (ה) לילד; (ו) האלגוריה. לכל קטגוריה קווי אפיון ספרותיים וחינוכיים, והם מוצגים ומודגמים בעזרת ניתוח מפורט של יצירה אחת מייצגת. הקטגוריות השנייה והשלישית עוסקות ביחסו של הילד לבעלי החיים, בתהליך הנפשי שהוא עובר בקשר שלו עם בעל החיים ובהזדהותו עימו. בנוגע ליחסו של הילד לבעל החיים, כותבת האופטמן:

לקטגוריה זו שייכים שירים וסיפורים המתייחסים לבעל-  
החיים מנקודת-ראותו של הילד, תוך הדגשת יחסו הרגשי

של הילד אל בעל־החיים [...] והם מהווים את חלק־הארי של הטקסט. קטגוריה זו מבוססת על יחסי קירבה ורעות הנוצרים בין ילדים לבין בעל־חיים, בעיקר בעל־חיים שהילד מגדל ומטפח ורואה בהם ידידים אמיתיים. (עמ' 162)

בהצגת הקטגוריה השנייה האופטמן מסתייעת בניתוח השיר "בילי" של נורית זרחי (2011), ומציינת שיחסו של הילד לכלב בילי מתאפיין בנאיביות ובסנטימנטליות, המשתקפות בצערו העמוק על הכלב שאבד. מהרגשות העמוקים המתוארים בשיר אפשר ללמוד שהיחס לכלב הוא כאל ידיד אנושי.

בנוגע לקטגוריה השלישית, בעלי חיים מואנשים, כותבת האופטמן: "בעל־החיים המופיע ביצירות השייכות לקטגוריה זו הוא בעל־חיים מואנש שעולמו הרגשי מהווה פרויקציה (מכוונת מראש) לעולמו הרגשי של הילד או לסיטואציה רגשית האופיינית לילדים כמו: בדידות, חיפוש חבר, דחייה וכדומה" (האופטמן, 1996, עמ' 165).

בקטגוריה זו, האופטמן מנתחת את השיר "הקיפוד" מאת אנדה עמיר־פינקרפלד (1992, עמ' 15). במרכזו של השיר מתוארת חוויה קשה של דחייה: הקוצים של הקיפוד מקשים עליו ליצור מגע עם הסביבה, עד שבסופו של דבר הוא מוצא פתרון לבעייתו: "עמד ולבדו רקד". אפשר לראות בפתרון שמצא הקיפוד פתרון טרגי המבליט ומנציח את בדידותו, ואפשר לראות בו גם פתרון ריאליסטי חיובי – אתה יכול למצוא את חברך בתוך עצמך.

האופטמן מציגה את הדרך שבה דמויות בעלי החיים משמשות כלי טיפולי רגשי: לדבריה, הטקסטים הספרותיים שבהם מככבות דמויות בעלי חיים, תורמים ליישום מוצלח של שלבי התרפיה. בעת האזנה לסיפור או לשיר שנושאו הוא בעל חיים, הילד מזדהה עם בעל החיים שנתון במצב רגשי־נפשי דומה מאוד למצבו שלו; וההזדהות עוזרת לו להשתחרר ממצוקתו האישית. בסופו של דבר מגיע הילד לתובנות בעצם יצירת מארג של ריפוי, השלמה ומציאת דרך לפתרון

הדילמה הרגשית המציקה לו – באימוץ הפתרון של בעל החיים בטקסט הספרותי או בעזרת תובנות חדשות שאליהן הגיע בעצמו.

בשנת תשס"ג התפרסם בכתב העת "הד הגן" מאמרה של רבקה גירון (תשס"ג) "אחד ומיוחד: מוטיב השונה בספרות ילדים". המאמר פנה לגננות, עדות נוספת להשתרשות הביבליותרפיה במסגרות חינוכיות.

במאמרה סקרה גירון שלושה ספרי ילדים שבהם הדמות המרכזית היא בעל חיים: "מיליגרם", "העופר המסכן" ו"תום החתול הכחול".

את "מיליגרם" מאת נורית זרחי (1977) מציגה גירון כסיפור של התמודדות עם שונות. הג'רפה הצעירה מתוודעת אל העולם מתוך התחככות עימו. היא חווה שונות המגבילה אותה מחד גיסא ומבליטה אותה מאידך גיסא. קצוות אלו בונים את היסוד הדרמטי בסיפור. הסיפור אופטימי ובעל מסרים אוניברסליים של תקווה, אמונה בעצמי וניצחון החלש על החזק. האיורים הססגוניים של רוני טהר-לב מפרשים ומשלימים מסרים אלו.

הסיפור "העופר המסכן" מאת עודד בורלא (2013) הוא סיפור דינמי ומרגש, שבמרכזו עופר צעיר שנשאר צולע לאחר שזאב ניסה לטרוף אותו. הצליעה העיקה מאוד על העופר, הכאיבה לו ועוררה בו שאלות. הוא נשאב לרחמים עצמיים ולהרהורים נוגים, ואלה גרמו לו לברוח מביתו אל המרחבים הפתוחים ולצעוק בכל כוחו: "אינני רוצה לחיות! אני חלש!" בדרכו הוא פוגש בעלי חיים שאף הם סובלים ממומים שונים, והם מציגים לפניו את הדרכים שבעזרתן הם מתמודדים עם קשייהם. גרון מציגה סיפור זה כאמצעי להנחלת ערך קבלת השונה.

"יש חתולים צהובים, יש חתולים שחורים ולבנים ויש אפילו בפסים וכתמים. אך רוב החתולים, צבעם אפור. אין חתולים כחולים, זה מה שאומרים. תום נולד כחול". כך מתחיל הסיפור **תום החתול הכחול** מאת יפה טלרק (1990), שבמרכזו חתול שצבעו שונה מצבעם של רוב החתולים. כולם סלדו ממנו וניבאו לו עתיד מר. אולם המשך הסיפור מבהיר ששונות אינה מונעת מהפרט לזכות בפופולריות ובהערכה חברתית.

הקו המנחה בשלושת הסיפורים הוא היחס לאתר וטיפוח יכולת ההכלה של הילדים כלפי השונים מהם. גרון מביאה במאמרה הצעות פדגוגיות לפעילות שתתלווה לקריאת הספרים עצמם, כגון דיון, שאילת שאלות, הבעת רגשות ויצירה.

בשנת 2004 הביבליותרפיה משתרשת במערכת החינוך. אז האגף לחינוך קדם־יסודי מוציא לאור את הספר "שירים שמרגישים ילדים – טיפוח רגשי על פי שיטת ד"ר דבורה קובובי, מדריך למחנכות לגיל הרך" (קלינרמן ואחרים, 2004). מדריך זה כולל שירים ורעיונות לטיפוח רגשי.

על השיר "חיפושית" מאת פניה ברגשטיין (קלינרמן ואחרים, 2004, עמ' 52–53) המתאר התבוננות של ילד בחיפושית, כתוב כי המשוררת יוצרת תובנה לחיי אדם. החיפושית אומנם שייכת לעולם הטבע, אך היא נוגעת בעולם החוויות של הילדים – ילדים אוהבים לגעת בבעלי חיים שאינם מאיימים עליהם ואף לאסוף אותם. הילד מרחם על החיפושית: "היא כל כך רוצה לברוח אבל אין לה, אין לה כוח" (עמ' 52). משפט זה מבטא הזדהות של הילד עם חוסר האונים של החיפושית. אולי הוא אף נזכר במצבים שגם הוא הרגיש קטן וחלש לעומת הגדולים.

על שירה הידוע של פניה ברגשטיין "בוא אליי פרפר נחמד" (קלינרמן ואחרים, 2004, עמ' 74) נכתב שהזמנת הפרפר מבטאת תחושת כוח, שליטה וכמיהה לקשר. בשיר מצויים רמזים לשאיפה לקשר חברתי פתוח, מקבל ולא כובל. המילים "אל תירא" מבטאות קבלת אחריות: "אני אשמור שלא יאונה לך כל רע, למרות שאני החזק מבין שנינו ומסוגל להזיק לך. אני מבקש את קרבתך, אך לא אצוד אותך ולא אמנע ממך לעוף בחזרה כשתרצה" (קלינרמן ואחרים, 2004, עמ' 75).

השיר השלישי שמוצג בספר הוא "הפרח לפרפר" מאת חיים נחמן ביאליק (עמ' 77). בשיר זה מתוארת הימשכות הפרח אל הפרפר. הספר מדגיש בהקשר זה שבשיחה עם הילדים יש לציין שבטבע המפגש בין פרפר לפרח יוצר הפריה: הפרפר מעביר אבקנים מפרח לפרח, פעולה שהיא שלב חשוב ליצירת הזרעים ולרבייה. הפרפר עוזר

לצמח להתרבות, וריבוי הפרחים מועיל לפרפרים וליתר החרקים. שני הצדדים מפיקים תועלת מהתהליך, והוא דומה לנתינה ההדדית שמתקיימת בין בני אדם. המילים "שנינו פרחים" הן ביטוי לחיבור עד כדי אחדות מלאה. בהקשר זה חשוב לדון בשמירה על זהות עצמית בקשרים חברתיים. מובן שפניה ברגשטיין וחיים נחמן ביאליק לא התכוונו ביצירותיהם להציג את בעלי החיים ככלי טיפולי. ואולם השתרשות הגישות הביבליותרפיסטיות בתרבות הישראלית בשנות התשעים והפופולריות שזכו לה השפיעו על מחברי ספרי ההדרכה ועל שדה המחקר, והם החלו לזהות את הפוטנציאל הטיפולי-רגשי הטמון בבעלי החיים שביצירות הספרות. הם חיפשו יצירות שבמרכזן בעלי חיים כדי לעבות את גוף הידע בתחום הביבליותרפיה.

## סיכום

בעלי החיים משמשים ערוץ ללמידה חווייתית ומציעים לילד הזדמנות לרכוש כישורים חברתיים ובהם אמפתיה והפנמת ערכים. השימוש בסיפורים על בעלי חיים החל להתגבש רק כעשרים שנה לאחר שהביבליותרפיה זכתה להימנות עם שיטות הטיפול המתאימות לילדים ונפוצה בארץ. באותה תקופה השתרשה בארץ ובעולם הגישה הטיפולית שלפיה בעלי חיים עשויים לשמש כלי טיפולי. שלוש התפתחויות שחלו בשנות התשעים הפנו את הזרקור לערכם של בעלי החיים בהיבט החברתי: (א) בשנת 1994 נוסדה באופן רשמי תנועת "אנונימוס" לשמירה על זכויות בעלי חיים; (ב) [באותה שנה] נחקק חוק צער בעלי חיים; (ג) בשנת 1996 החל להתפרסם כתב העת הייחודי והחלוצי בתחומו "חיות וחברה", ששם לו למטרה לקשר בין אנשים לבעלי חיים.

מפרק זה עולה כי המפגש עם דמויות בעלי חיים בספרות ילדים מסייע לילד להתמודד עם תהליכים רגשיים וקוגניטיביים ובהם קשיים, לבטים, משאלות ומחשבות אסורות, ולעשות שימוש מיטבי בכוחותיו, כישוריו ויכולותיו לשם כך.

הדין בפרק זה מלמד כי מטרת המאמרים והספרים שהתפרסמו בתחום הביבליותרפיה הייתה להדגיש ולחזק את הקשר בין עולם התוכן של הילד לבין עולמם של בעלי החיים בסיפורים ובשירים. קשר זה מהדהד ומחלחל לליבו של הילד ולתודעתו ההאנשה שמאפיינת את היצירות וההזדהות של הילד עם בעל החיים שבמוקדן, מאפשרות לילד להשליך מן הדמות שבסיפור אל עצמו. הדמות שבסיפור התמודדה עם קשיים ויכלה להם, וגם הוא יוכל להתגבר על קשייו – תסכול ופחד שחש, חוויית דחייה או פְּרָדָה שחווה, דימוי עצמי נמוך ועוד.



## ח"לאדושקי לאדושקי" ל"בני יונים שניים" על אומנות התרגום והעיבוד של לוי קיפניס לשיר הילדים הידוע

### מבוא

פרק זה מבקש להציג את הרקע למלאכת העיבוד והתרגום לעברית של יצירות ספרות, ובמיוחד של אלו המיועדות לילדים. הדיון יתבסס על חקר מקרה של שיר הילדים הרוסי "לאדושקי לאדושקי", שתחת יד האומן של לוי קיפניס הפך לשיר עברי למהדרין – "בני יונים שניים".

תרגומים ועיבודים של יצירות לועזיות לעברית, בעיקר מיידש ומרוסית, שהופיעו בראשית המאה העשרים ובאמצעה, נולדו מתוך צורך של ממש ללמד בעברית. המחסור ביצירות ספרות הכתובות בשפה העברית הורגש, וכדי להתגבר עליו התגייסו משוררים וסופרים לחיבור יצירות חדשות בעברית וגם לתרגום יצירות לילדים שנכתבו בלשונות אחרות – לעברית. ביצירות המתורגמות האלה יעסוק פרקנו.<sup>2</sup>

עיון ביצירות בלבושן העברי מעלה שהעוסקים במלאכת התרגום לעברית לא הסתפקו בתרגום בלבד. בעיבודיו ובתרגומיו של קיפניס עברו היצירות טרנספורמציה: מגלות לגאולה ומהוויה רוסית להוויה ישראלית. הדברים באים לידי ביטוי באפיון דמויות מעולם החי והצומח, ואפילו במאכלים המוזכרים באגדות. המאכלים המקוריים שהופיעו בסיפורים ובשירי הילדים מהתרבות הרוסית הומרו על פי צורך בפריטים המתאימים לתרבות הישראלית ולשפתה המתהווה והמתפתחות. למשל, מקורו של הסיפור "אליעזר והגזר" מאת לוי קיפניס הוא במעשייה עממית רוסית ששמה "הלפת הענקית" (Репка), שנכתבה

---

\* פרק זה מבוסס על המאמר "מלאדושקי לאדושקי לבני יונים שניים: על אמנות התרגום והעיבוד של לוי קיפניס לשיר הילדים הידוע" (ברשימה: דורי, 2021).

2. על התגייסות המשוררים והסופרים למשימה הלאומית הזאת ועל אופי עשייתם, תוכלו לקרוא בהרחבה בשער העוסק בחינוך לערכים יהודיים.



לראשונה על ידי אלכסי ניקוליאביץ טולסטוי והתפרסמה בשנת 1863 באוסף שערך אלכסנדר אפנאסייב (בן־יהודה, 2017). מעשייה זו הייתה ההשראה ל"אליעזר והגזר" של לוי קיפניס ולגרסאות רבות שנכתבו לה בספרות הרוסית, ואפשר שגם בספרות העולמית. לוי קיפניס בחר להחליף את הלפת בגזר משום שהלפת לא הייתה מוכרת בארץ, לעומת הגזר המוכר והמתוק, ולכן אהוב על הילדים. קיפניס ערך שינויים רבים ביצירה, בעיקר ברוח האידיאולוגיה של מחוללי התנועה הציונית בתקופתו (עקירה, התנדבות, שיתוף פעולה ועבודת אדמה כערך עליון, חשיבות העשייה והיצרנות), וב"אליעזר והגזר" ראה יצירה שמקורה בסיפור עממי ולא יצירה מתורגמת.

קיפניס נולד בפלך ווהלין שבאימפריה הרוסית (כיום אוקראינה) והשפה הרוסית הייתה שגורה על פיו. רבות מיצירותיו הן עיבוד של יצירות לילדים שנכתבו במקור בשפה הרוסית, ובהן הסיפורים: "אליעזר והגזר", "הנרקיס מלך הביצה", "הלבובה שהתגלגלה" והשיר "נחש הנייר".

פרק זה מתמקד בתרגום ובעיבוד לשיר הילדים הרוסי "לאדושקי לאדושקי" שבהשראתו כתב לוי קיפניס את "בני יונים שניים".

### בין טקסט מקור לטקסט מתורגם

לתרגום יצירות ספרות בכלל ולתרגום שירה שיש בה מצלול וחרוזה בפרט יש ערך עליון לתרבות הקולטת, אך לא לה בלבד. גם התרבות ה"מייצאת" יוצאת נשכרת מהתרגום, שכן באמצעותו זוכים הכותב ויצירתו המתורגמת לנראות ולהכרה (ויסברוד, 2015).

לדעת קרונין (Cronin, 2000) וטורי (Toury, 2000), בתרגום באים לידי ביטוי יחסי הכוחות בין שתי התרבויות. טקסט מקור עובר שינויים רבים עד להפיכתו לטקסט מתורגם. עיבודים ותרגומים משפה לשפה נעשים על פי שיקול דעתו של המתרגם, והם מושפעים מכישוריו, מהשכלתו הכללית וממידת שליטתו בשתי השפות. לא יפלא אפוא שליצירה מקורית אחת, שיר או סיפור, עשויים להופיע תרגומים

השונים זה מזה אפילו כולם כתובים באותה שפה: מילה מסוימת ביצירה המקורית – עשויה להיתרגם בכמה דרכים, מתרגם אחד יבחר להמירה במילה אחת, ורעהו יעדיף להמירה במילה אחרת; מתרגם אחד יבחר להיצמד ככל האפשר ליצירה המקורית, ורעהו יחוש צורך לחולל ביצירה שינויים רבים כדי שתיטיב להיקלט בתרבות החדשה.

בתרגום של שיר המשימה עשויה להיות מורכבת במיוחד לאור התפקיד שממלאת הפונקצייה הפואטית ביצירה השירית, שעל חשיבותו הרבה כבר עמד יאקובסון (1986). על פי רוב, איכות התרגום עולה בקנה אחד עם מידת נאמנותו למקור, אולם לא תמיד. יש שהתרגום עולה באיכותו על המקור, ויש שהוא נופל באיכותו ממנו (Weissbrod & Kohn, 2019).

בשנות השבעים של המאה העשרים מתרגמים מתרבות אחת שהגיעו לתרבות אחרת תרגמו טקסטים משפה לשפה מתוך נקודת מבט פסיכולוגית ופילוסופית. זעיר שם זעיר שם הם נגעו גם בשאלות של זהות לאומית של שתי התרבויות (בן ארי, 2012). בשנים אלו חל שינוי בגישה הרווחת. שאלת הנאמנות למקור נדחקה ממרכז הדיון, והתרגום והעוסקים בו זכו ל"מעמד" חדש. המתרגם נתפס כסופר של ממש, כאומן העוסק בעשייה יצירתית, ותוצרי פעולתו נחשבו ליצירות השוות בערךן ליצירות מקוריות.

ויסברוד (2007) מציינת שני גורמים המשפיעים על אופיו של התרגום ועל איכותו:

**פער גאוגרפי** – הבדלים בין מקום חיבור היצירה המקורית למקום התרגום. ככל שהמרחק הפיזי והתרבותי בין המקומות גדול יותר, יש להניח שההבדלים בין היצירה המקורית לגרסה המתורגמת יהיו גדולים יותר. היצירה המתורגמת צריכה להיות מובנת לבני המקום שבו מתפרסם התרגום, ואם יש בה פרטים הזרים לעולמם או אינם מקובלים בו, על המתרגם להמירם באחרים המוכרים לקהל היעד החדש ומקובלים בעולמו.

**הבדלים בין שפת המוצא לשפת היעד** – על פי התפיסה המקובלת, תרגום משובח נבחן במידה שבה הוא מורגש. אם הקורא אינו חש בו, כלומר לתחושתו היצירה נכתבה מלכתחילה בשפתו שלו – התרגום משובח. אם בקריאתו הוא חש בלשון המוצא המהדהדת ברקע, נראה שהתרגום מוצלח פחות. המתרגם הטוב צריך "לצקת" את התוכן מה"כלי" שבו הוא נוצר ל"כלי" חדש. ככל שהפערים הדקדוקיים והתחביריים בין הלשונויות גדולים, הוא יידרש לערוך ביצירה שינויים רבים יותר. היצמדות למבנים הדקדוקיים והתחביריים המקוריים, מתוך רצון לשמור על מקוריות היצירה, עשויה להיות ליצירה המתורגמת לרועץ משום שלשונה עלולה להיות זרה לאוזנם של הקוראים, אם לא למעלה מזה.

עד שנות השמונים של המאה העשרים, בעת שעסקו בתרגום יצירות לעברית, נהגו המתרגמים לנקוט לשון גבוהה, וזאת גם במקרים שבהם לשון היצירה המקורית הייתה לשון פשוטה למדי. המטרה שעמדה לנגד עיני המתרגמים הייתה חינוכית. הם ייחסו חשיבות רבה לקריאה בעברית וללימוד השפה מתוך הקריאה. בעברית המאפיינת את המקורות היהודיים – התנ"ך וספרות חז"ל – הם ראו לשון מופתית ומשובחת שאותה ראוי להנחיל, ובתרגום – כלי להנחלתה. לא ייפלא אפוא שהיצירות המתורגמות התאפיינו בלשון גבוהה ומהודרת.

### **על פועלו הספרותי לילדים של לוי קיפניס**

לוי קיפניס (1890–1990), היה חתן פרס ישראל, משורר, סופר וצייר עברי, שעסק גם בחינוך ילדים. קיפניס נולד ברוסיה ועלה ארצה בתקופת העלייה השנייה בשנת 1913. הוא חיבר, תרגם ועיבד לא פחות מ־1300 יצירות: שירים, סיפורים קצרים וספרים.

בילדותו למד קיפניס ב"חדר". ייתכן שהעובדה שקיפניס לא דיבר כלל עד הגיעו לגיל שלוש היא פרי החינוך הנוקשה שקיבל וחוויות ילדותו המדכאות. החותם שהותירו אלה בנשמתו הוא שגרם לו ליצור לילדים מתוך תפיסה שילדים עשויים להיטיב להתפתח ולצמוח דווקא

מתוך חוויות נעימות וגישה חינוכית רכה יותר, כזו המאפשרת האזנה ליצירות שהם מסוגלים להבינן ולהשמיען לעצמם (אדרת, 2013).

קיפניס מצא ברעיון הציוני גאולה לאומית ואישית. מבחינתו, נטישת הדת לא לוותה בנטישה של מסורת ישראל ושל התרבות היהודית, אדרבה הן ניכרות מאוד ביצירותיו. שירי הילדים שכתב קיפניס שגורים בפי כול זה דורות. חשוב היה לו שמאגר השירים של ילדי ישראל יכלול שיר לכל חג, ובמידה רבה ככל האפשר שיר אחד (לפחות) לכל תחום מתחומי החיים. בין שיריו הידועים: "אני פורים", "גינה לי", "נר לי", "סלינו על כתפינו" ו"רקפת". יצירות אלו הפכו לקלסיקות, וכל סבא, אבא ונכד יודעים לדקלמן, הן ספוגות ערכים כגון אהבת הארץ, ומותאמות לילדים בצלילים ובתכנים האופטימיים.

קיפניס היה קשוב מאוד לסביבה. הוא טען שסופר אינו צריך לשבת ספון בחדרו, ולכן ביקר בגני הילדים, שם שמע את הילדים שרים את השירים והתייעץ עם הגננות, הסתובב, הקשיב, בדק. הוא גם סידר בעצמו את הדפוס ושכפל את הדפים בהקטוגרף, שיטת השכפול שהייתה נהוגה בעידן שקדם ליצירת הסטנסיל, ומדי שבוע הפיץ במו ידיו את גיליונות יצירתו בגני הילדים.

בהיותו ציוני נלהב חיבר בשנת 1973 את "הגדת יום העצמאות" והפיצה בתקווה שילדי ישראל ילמדו אותה לקראת חג העצמאות כפי שהם לומדים את ההגדה של פסח. קיפניס ראה בהקמת המדינה מהלך של יציאה מעבדות לחירות, ממש כמו יציאת מצרים. אך ציבור ההורים והגננות לא קיבל את ההגדה, והיא נגנזה.

בשנת 1920 פרסם קיפניס חומר הדרכה לגנים מטעם מחלקת החינוך של ההסתדרות הציונית, ובמקביל לימד את הגננות "שיר ומשחק".

אוריאל אופק, בתארו את העשייה הספרותית של קיפניס, מדגיש בעיקר את סגנונו הייחודי, המותאם לגיל הרך. סגנונו של קיפניס אינו מחייב תיווך של האם או הגננת שתדאגנה להשמיע לילדים את היצירה בלשון פשוטה המותאמת להם. על כך אמר אופק: "חרף פשטותה זוהי גם שפה מדויקת ועשירה, היונקת מן המקורות ורצופה

ביטויים ומטבעות לשון, המעשירים את אוצרו הלשוני של המאזין והקורא המתחיל" (אופק, 1988, עמ' 348).

קיפניס זכה למעמדו בתרבות העברית בזכות שלושה גורמים: (א) ייעוד יצירותיו לילדי הגן; (ב) הקפדה על האסתטיקה של ספריו; (ג) שספריו שימשו מקור ללימוד העברית. הודות לכל אלו, יצירותיו הן גשר בין־דורי ואף תורמות תרומה חשובה להידוק הקשר בין יהודי ארץ ישראל ליהודי הגולה (ברגסון, 1966).

### **הצורך בהעשרת השפה העברית בראשית תקופת יצירתו של קיפניס לילדים**

טיפוח יכולות שפתיות בקרב ילדי הגן היה אחת המטרות המרכזיות בתוכנית הלימודים מאז הקמת גן הילדים הראשון בראשון לציון בסוף המאה התשע־עשרה (לנג, 2002). בתקופת הקמת המדינה הנחלת השפה העברית נתפסה כמשימה לאומית חיונית שנועדה לסייע לקליטת גלי העלייה השונים. במקרים רבים הילדים רכשו את השפה העברית מהר ובקלות, והוריהם למדו אותה מהם.

תחושת המחויבות להוראת השפה העברית ולהטמעת התרבות היהודית נבעה מן התפיסה שהנחלתן הכרחית ליצירת בסיס איתן לבניית מערכת ערכים תרבותיים וחברתיים בגן, ליצירת תחושת שייכות של הילדים ומשפחותיהם לעם, לחברה ולמורשת (אבן־זהר ואחרים, 1980). בתקופה שבה הוקמה המדינה התפתחה כתיבת שירי ילדים בעברית, והיא נשאה פרי, ובתוכו בולט חלקם של המשוררים־ליון קיפניס וח"נ ביאליק. לצד התפתחות הכתיבה לילדים, החלה פעילות נרחבת של הוצאת ספרי לימוד לאור וכן הוצאה של עזרי הוראה בעברית, שחסרונם הורגש. ועד הלשון העברית (שברבות הימים הפך לאקדמיה ללשון העברית) שם לו למטרה "להכשיר את הלשון העברית לשימוש בתור לשון מדוברת בכל ענייני החיים". הוועד ניסח כללים בענייני הגייה ודקדוק והציע מילים ומונחים לשימוש בבת הספר ובקרב הציבור הרחב (אפרתי, 2004).

הגורם העיקרי להצלחת תהליך החייאת הדיבור בשפה העברית טמון בהקשרו האידיאולוגי. תהליך תחיית העם היהודי בארצו ותהליך תחיית השפה העברית היו חלק משינוי רחב היקף שהתחולל בעת החדשה בקרב הקהילה היהודית, בעיקר באירופה. מובילי דרכה של הציונות ראו בעזיבת תרבות העיירה היהודית הדתית והגלותית (השטעטל) צעד חיובי ואפילו הכרחי. הם עוררו התנגדות גדולה מצד רוב גדולי ישראל (אלדר, תשס"ח; כרמי, 1997; רבין, תש"ם). מי שהחזו את השפה העברית תיעלו אפוא את עזיבת העיירה ואת נטישת הדת לייסוד תרבות חדשה, תרבות שבה דוברים עברית בהגייה ספרדית, מעין אפוזיציה ליידיש ולהגייה האשכנזית (בצלאל, 2007).

המטען הציוני והלאומי ולצידו ההתנגדות לתרבות העיירה השוקעת, הם שהביאו לתנופה של התרבות העברית בארץ ישראל, תרבות שראתה בעבודת האדמה ובחלוציות ערכים נעלים. המאבק לתחיית השפה העברית החל בגני הילדים הציוניים, שם דיברו הגננות עברית בלבד. באותה תקופה לווין קיפניס ויצחק אלטרמן כתבו שירים, ואליעזר בן-יהודה סייע במתן שמות למשחקי הילדות. הגננות הראשונות בארץ ישראל ביקשו, כחלק מתוכנית הלימודים הכוללת, להנחיל את השפה העברית לילדים למן יום הלימודים הראשון שלהם בגן.

רחל אלבוים-דרור, היסטוריונית בתחום החינוך, מעריכה שהעובדה שמדובר היה במוסדות בהקמה ובמערכות חדשות לחלוטין, הקלה את החדרת השפה העברית (חסון, 2012). והראיה: בגני הילדים בארץ דיברו עברית שוטפת שנים לפני מלחמת השפות המפורסמת, וזאת אף על פי שהורי הילדים, רובם ככולם, לא דיברו את השפה. בעזרת המשוררים לווין קיפניס ויצחק אלטרמן, שהתגייסו למשימה, התגברו הגננות על המחסור בשירים ובסיפורים לילדים בעברית.

## מרוסית לעברית: תרגומים שונים של סופרים ומשוררים לילדים

בעשורים הראשונים להיווסדה של מדינת ישראל, שירי הילדים שנכתבו, תורגמו ופורסמו, נועדו לעצב ולחזק את הזהות הלאומית בקרב הילדים ולטעת בליבם מחויבות להמשך המפעל הציוני (בן-גור, 2017).

עינת ברעם-אשל (תשע"ז) מציינת כי ספרות הילדים התפתחה כמערכת מסועפת הכוללת יצירות המשתייכות לסוגות שונות. חוקרים ופרשנים מתחום הספרות והפסיכואנליזה נתנו לה פרשנויות שונות, על פי תפיסותיהם ועל פי האינטראקציה שהייתה להם עם ילדים. פרשנויות אלו העמיקו את הבנת המושגים 'ילדים' ו'ילדות' (שביט ואבן-זהר, 1996).

שביט ואבן-זהר (1996) חקרו בספרן את תרבות הילד ואת ההיסטוריה של התרבות העברית והיהודית. המחקר התמקד ביחסים בין התרבות העברית והיהודית לבין התרבויות השונות באירופה, ובין התרבות העברית והיהודית לבין ההיסטוריה של התרבות העברית הארץ-ישראלית.

בתפיסה הציונית יועד לילדים תפקיד מרכזי בתוכניות לקידום הרעיון הציוני ולתחיית העברית, שכן הם הם דור העתיד של הארץ המתפתחת. משום כך גיוס הספרות שילדי הארץ הם קהל היעד שלה לטובת המשימה האידיאולוגית נתפס כצעד מתבקש ואף מובן מאליו. הספרות גויסה אפוא מראשיתה, ואך טבעי הדבר שסופרי הילדים ראו בפעילותם הספרותית חלק ממשימת גיבוש תרבותו של הלאום המתהווה בארץ ישראל. הם ראו באומנותם מלאכת קודש ציונית, ולא סברו שיש סתירה של ממש בין כתיבה אומנותית לבין כתיבה מגויסת.

שטיימן (2006) מציינת ש"לטקסטים לילדים יש חשיבות מיוחדת, שכן כל קהילה וקבוצה אתנית או לאומית, בעיקר בתקופות של שינוי וגיבוש, מבקשת לעצב את הילד לפי עיני רוחה, והיא עושה זאת בין השאר באמצעות הטקסטים שהיא מכינה עבורו" (עמ' 44). תהליכי ההשכלה והחילון, ההתעוררות הלאומית והגשמת הרעיון

הציוני, היו כחומר ביד היוצר למשוררים ולסופרים לילדים בתחילת המאה שעברה, והם השפיעו על התכנים של הספרות לילדים – המקורית והמתורגמת.

רוב היצירות תורגמו מהשפה הרוסית או מיידש. קורניי צ'וקובסקי (1882–1969) הוא סופר רוסי שהרבו לתרגם את יצירותיו. בתחילת המאה העשרים ובמהלכה שימשו יצירותיו המחורזות לילדים השראה לתרגומים רבים מרוסית לעברית ולכתיבת יצירות ספרות חדשות לילדים. לאה גולדברג, למשל, תרגמה לעברית את "ג'וק מקק ענק" פרי עטו, והעניקה ליצירה המתורגמת את השם "פרעוש". היצירה, שאוירה על ידי אריה נבון, התפרסמה ב"גליונות" בשנת 1939 (ראו מרקוביץ, 2018).

קורניי צ'וקובסקי השפיע גם על מרים ילן־שטקליס ועל לוי קיפניס. נקל לזהות את השפעת "זיפתינוק" של צ'וקובסקי על "הסבון בכה מאוד" של מרים ילן־שטקליס, וגם את השפעת יצירתו "כך ולא כך" על סיפורה "אבא מצחיקון" (פדן, 2000). יצחק קיפניס (1896–1974), דודו של לוי קיפניס מצד אביו, יליד אוקראינה, כתב גם הוא ברוסית ובעברית, וכמה מספריו עובדו או תורגמו.

קדיה מולודובסקי, ילידת פולין (1894–1975), הייתה גננת ומורה בוורשה ובאודסה וכתבה שירים וסיפורים ביידיש לילדים ("מעשהלך", 1931, "שיכעלעך", 1931, "דזשיקע גאס", 1933 ועוד), אלו תורגמו אף הם לעברית. אחדות מיצירותיה שתורגמו ידועות במיוחד, ובהן **הילדה אילת** (תשמ"ו), **פתחו את השער** (תש"ה) ו"**גלגוליו של מעיל** (2017). פניה ברגשטיין (1949) תרגמה ועיבדה את הסיפור השירי "מה שראה הירח" של הנס כריסטיאן אנדרסן ל"ויהי ערב". אחד מסיפורי הילדים המוכרים של גולדברג "המפוזר מכפר אז"ר" גם הוא תרגום של יצירה רוסיית "המפוזר מרחוב הבֵּרְכָה" מאת סמואיל מרשק (דיקמן, תשס"א; סוניס, 2019). ערד (תשס"ה) טוענת שסיפור זה איננו בדיוק תרגום אלא שאילה (pererabotka ברוסית), ומציינת שבתרגום יצירה זו ניכרים מאמציה של לאה גולדברג לשימור צליל היצירה המקורית.



בתרגומים מעובדים מספרות ילדים רוסית לעברית, ניכרת השפעתה של היצירה המקורית בשני מישורים – הלשון והתרבות: אפשר לראות השפעה זו ביצירות כגון "אליעזר והגזר", עיבודו של לוי קיפניס לשיר העם הרוסי "הלפת הענקית", או "לפת" בתרגומה של מרים ילן-שטקליס; בעיבודיו של נתן אלתרמן ל"דוקטור אויזמר" (במקור: aybolit, "אוי כואב") ול"ברמלי". לדברי ערד (תשס"ה, עמ' 145-146), "לא רק תוכן היצירות המתורגמות הוא יבוא רוסי אלא גם עצם התרגום המעובד – נכס שרכשו יוצרי התרבות העברית החדשה מהמפעל, האופייני כל כך לתרבות רוסייה, של קבלת הזר ועיבודו".

### מ"לאדושקי לאדושקי" ל"בני יונים שניים"

למן שנות העשרים של המאה העשרים ואילך כתבו משוררים שירי ילדים רבים בעברית. משוררים אלו החלו את כתיבתם בעברית עוד בארצות מוצאם, והמשיכו בה בארץ. השירים שחוברו והופצו הצטברו למאגר יצירות הנחשבות לתשתית החינוך לגיל הרך של התרבות הישראלית (נקר, 2003). שירי הילדים שנכתבו מתוך אידאולוגיה ציונית מבטאים את הכמיהה לארץ ישראל ואת רעיון ההתחדשות היהודית הלאומית בארץ. המשוררים אברהם שלונסקי, לאה גולדברג, נתן אלתרמן, לוי קיפניס ואחרים התגייסו כדי לספק לגננות בארץ בתחילת מאה זו שירה עברית שחסרה להן בעבודתן החינוכית.

בספרות הילדים העברית שנכתבה עד שנות החמישים מצויים תיאורים רבים של נופי ארץ ישראל. לתיאורים אלה, המדגישים את הקשר בין האדם לאדמה ואת השתלבות האדם בנוף, יש מטרה דידקטית: לבסס את אידאולוגיה ההתיישבות החקלאית ואת אתוס הפועל (החקלאי, הבנאי ושאר עובדי הכפיים). כל אלה נעלמים כמעט לחלוטין בספרות הילדים העברית המאוחרת יותר, והכתיבה עוברת לתיאור מרחבים אורבניים (טוהר, תשע"ה).

השיר העממי "לאדושקי לאדושקי" ("כפיים-כפיים"), שנכתב במקור ברוסית (Vasnetsov, 1964), הוא שיר משחק לתינוקות המתחיל

ב"כפיים־כפיים" המונחות על איברי גוף שונים, ולאחר מכן הופכות לציפורים שמופנות אליהן שאלות: לאן הן עפות, מה הן אוכלות ומה הן שותות:

,Ладушки, ладушки  
!Где были? — У бабушки  
.Что ели? — Кашку  
.Что пили? — Бражку  
,Кашка масленька  
,Бражка сладенька  
!Бабушка добренька  
,Попили, поели  
,Домой полетели  
,На головку сели  
,Сели, посидели  
!Дальше полетели

### תרגום מילולי:<sup>3</sup>

כפִּים־כפִּים  
איפה הייתן?  
אָפֶל סֶבֶתָא.  
מָה אֶכְלֶתְוּ?  
דִּסָּה.  
מָה שְׁתִּיתְוּ?  
בְּרֶשֶׁקָה<sup>4</sup>.  
דִּסָּה עִם חֶמְאָה [דייסה עשירה בחמאה]  
בְּרֶשֶׁקָה מְתוּקָה  
סֶבֶתָא טוֹבֵת לֵב  
שְׁתִּינוּ, אֶכְלֶנוּ,  
הִבִּיתָה עֲפֹנוּ,  
עַל הָרֵאשׁ הַתִּישְׁבֵנוּ,  
יִשְׁבֵנוּ, יִשְׁבֵנוּ וְהִלָּאָה עֲפֹנוּ.

3. באדיבות חנה גנדלמן, שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך.

4. בְּרֶשֶׁקָה – brashka – משקה אלכוהולי חריף פחות מוודקה אבל חריף יותר מבירה.

איל מגד מזכיר שיר זה בספרו **סודות ובגידות** (2003, עמ' 167–168) בגרסה שונה מעט, שנוצרה כפי הנראה בעקבות התרגום והעיבוד:

והוא שר לו את לאדושקי לאדושקי, השיר שאָמו וסבתו שרו לו  
כשהיה תינוק, השיר שהוא ומינה שרו לדינה כשהייתה תינוקת, השיר  
הזה הרגיע את כל התינוקות, זו הייתה שיטה בדוקה בכל הדורות.

אֲנִקּוֹרִים אֲנִקּוֹרִים,  
אֵיפֹה הֵייתֶם?  
אֶצֶל סִבָּתָא.  
מָה אֶכְלֶתֶם?  
כֶּסֶמֶת דְּנֹקָא.  
מָה שְׁתִּיתֶם?  
בִּירָה וְגַם וּדְקָה.  
אֲנִקּוֹרִים אֲנִקּוֹרִים,  
אֶת הַכֶּסֶמֶת נִקְרָתֶם  
אֶת הַבִּירָה שְׂפִכְתֶּם  
עַד שֶׁהִתְעַפְּתֶם  
וְאֵל הָרֵאשׁ הַמְּתוֹק  
שֶׁל אֱלִינֶקָה הַתִּינוֹק  
הַתְּעוֹפְפֶתֶם.

בשנת 1967 תרגם ועיבד ליון קיפניס את השיר "לאדושקי לאדושקי"  
לשיר ישראלי לילדים:

### בני יונים שנים

בְּנֵי יוֹנִים שָׁנִים  
עָפוּ לִירוּשָׁלַיִם.  
- מָה אֶכְלוּ?  
- מֶן שֶׁל אוֹר.  
- מָה שְׁתוּ?  
- טַל שֶׁל מוֹר.  
- אֵי שָׁם נָמוּ?  
- עַל רֵאשׁ כְּתָל רָם.

– מה חלמו?  
– ישראל קים!  
בני יונים שנים  
שבו מירושלים.  
– מה ספרו?  
– גרו גרו גיר!  
כתל קדש  
שם מזהיר.  
בו כל אבן  
אומרת שיר:  
"חגו! חגו!  
נגאלה העיר!"

ובתוכנית הטלוויזיה **כרפר נחמד**, ששודרה בשנות השמונים, הושמעה  
הגרסה:

יונים שנים  
עפו לירושלים  
מה אכלו?  
גרגרי אור.  
מה שתנו?  
מי הבור.  
איפה לנו?  
על כתל רם.  
מה חלמו?  
ישראל קים.  
יונים שנים שבו מירושלים  
מה ספרו?  
גרו גרו  
שם יש כתל  
שם יש קיר  
ובני ישראל אומרים שיר.

בתרגום-עיבוד של קיפניס ה"כפיים", ה"אנקורים" בגולה, מוחלפים ביונים המסמלות את קץ הגלות ואת בוא הגאולה, את הנאמנות למדינת ישראל, את התמימות, את הטוהר, את השאיפה לשקט ולרוגע, לשלום ולביטחון. בסיפור המבול המקראי היונה היא סמל לשיקום האנושות לאחר המבול; ואין אפוא תמה שמחברים המשיכו לייחס לה תפקיד זה גם לאחר מלחמת ששת הימים, זמן כתיבת השיר (קמה, 1990).

כדי לבשר את בשורת הגאולה זוג היונים בשירו של קיפניס מקריב את עצמו. הוא נאלץ להתמודד עם מעוף מייגע ולהסתפק במזון מועט שבמועט. גם במקורות היהודיים היונים הן סמל להקרבה. מלבד הסיפור על תיבת נח, התורים ובני היונה מוזכרים בתורה כעופות המועלים על המזבח כקורבנות עולה וחסאת, כגון קורבנות שמטהרים מטומאה: היולדת (ויקרא יב, ו), המצורע (שם יד, כב), הזב והזבה (שם טו, יד, כט), ונזיר שנטמא למת (במדבר ו, י). במקרים אחרים התורה מאפשרת לאדם שידו אינה משגת כדי שֶׁה, להקריב לעולה תורים או בני יונה (ויקרא ה, ז; יב, ח; יד, כב). בתחילת ספר ויקרא, בפתחה לתורת הקורבנות, התורה מציינת את התורים ואת בני היונה כנציגים האפשריים היחידים מקרב משפחת העופות שמורשים לשמש קורבן עולה (ויקרא א, יד). הסיבה לכך לפי הרמב"ם היא היותם העופות השכיחים והזמינים ביותר לאדם בארץ ישראל: "והואיל ורוב בני האדם אין להם יכולת להקריב בהמה, צווה שיהא הקורבן גם מן העוף המצוי ביותר בארץ ישראל, והיותר טוב וקל להשיגו, והם התורים ובני יונה" (מורה נבוכים, חלק ג פרק מו).

נראה כי ליונים תפקיד נכבד בספרות האגדה והמדרשים. חכמים ניסו להנחיל מסרים דידקטיים והגותיים דרך דמות היונה, ובעשותם כן חשפו לעינינו את תפיסת עולמם.

זוג היונים בשיר מתפקד גם כיוני דואר, ציפורים מבויתות ומאולפות, המעבירות מסרים ממקום למקום. ביתן של היונים איננו בירושלים. ירושלים והכותל הם מקומות שזוג היונים מגיע אליהם כדי להאזין, לצפות ולהעביר את המסרים לנמענים נסתרים בשיר. במעשיהם,

בני היונים מגשימים את משאלת ליבו של הפייטן התימני זכריה אלצ'אהרי, בן המאה החמש־עשרה, בפיוטו "קריה יפהפיה":

מי יתַנְנִי נָא אָעוּף כְּמוֹ יוֹנִים  
אֲשֶׁק אֲבַנֶּה אַחוֹן עֶפְרָיִם

ספרות הילדים משופעת בדמויות מעולם החי. בעלי החיים בסיפורי הילדים ובשירים עוברים תהליך של האנשה ומוענקות להם מודעות עצמית ומחשבות וגם יכולת לנסות לשנות את גורלם ואת עתידם (רוזנברג, 2018). באמצעות בעלי החיים סופרים ומשוררים רבים הנחילו מסרים גלויים וסמויים לילדים ואף למבוגרים. חיים נחמן ביאליק השתמש ביונים בשירים אחדים שכתב לילדים ובהם "אל הציפור" ("שלום רב שובך"), "מעבר לים" ו"מאחורי השער" שבו היונה מראה לנער המפליג לבדו בלב ים את הדרך לארץ הבחירה.

הזוגיות של היונים בשירו של קיפניס "בני יונים שניים" באה לידי ביטוי במילה "שניים" המבטאת הרמוניה, שלמות ואהבה. במקום וודקה וכוסמת, המשקה והמאכל הרוסיים, בני היונים ביצירתו של קיפניס אוכלים מֶן של אור ושותים טל של מור; המן, מזונם של בני ישראל במדבר, משתלב עם אורה של ירושלים. מור הוא אחד הסממנים שנהגו להשתמש בהם לקטורת הסמים בבית המקדש. בגרסת "פרפר נחמד" מזון היונים הוא "גרגרי אור" והמשקה שלהן הוא "מי הבור", שכן ירושלים ידועה בבורות המים שלה. קיפניס משתמש ביצירתו בצירוף כבול ידוע "מור וקינמון", אך אינו משלבו בצורתו המוכרת. הוא נוקט תחבולה ובונה מהצירוף הידוע את המטפורה "טל של מור". כדרך של מטפורות, שבהן כל אחד מן היסודות משתייך לשדה סמנטי אחר, קיפניס מצרף זו לזו מילים משדה סמנטי אחד המייצגות חושים שונים: המילה "טל" עשויה לייצג את חוש הראייה ואת חוש המישוש, ו"מור" – את חוש הריח.

לצד מטפורה זו קיפניס מציב מטפורה נוספת: "מֶן של אור", שגם יסודותיה באים משני שדות סמנטיים שונים: המילה "מֶן" שייכת לתחום המוחש־הגשמי, והמילה "אור" – לעולם הרוחני. פעולה

זו היא טכניקה סגנונית ורטורית המעבה ומעשירה את הטקסט מבחינה סמנטית.

גולדין (Guldin, 2010) מדגיש את הקשר בין תרגום לבין מטפורה. לדבריו, כשם שהמטפורה אינה אמצעי קישוטי בלבד, אלא מעידה על חשיבה יצירתית, כך גם התרגום. בעבר היה לתרגום תפקיד משני, אך כיום מעודדים את המתרגם לפעול מתוך חירות מחשבתית ויצירתית, ונותנים לו לגיטימציה לשנות את הטקסט. אחת הבעיות בתורת התרגום היא מציאת הדרך הנכונה לתרגם מטפורה ולוודא שגם בתרגום היא תשמור על משמעותה המקורית. בשיר המקורי, "לאדושקי לאדושקי", שעמד לפני קיפניס, אין מטפורה כלל, ובכל זאת קיפניס משלב מטפורה בתרגום. העדפת סימטרייה של צמדי מילים או שימוש בצירופים כבולים שאין כדוגמתם בשפת המקור הם טכניקות ידועות למתרגמים משפות שונות לעברית (ויסברוד, 2007).

בשיר "בני יונים שניים" השימוש במילים מלשון המקרא מחזק גם הוא את הרצף ההיסטורי של עם ישראל בארץ ציון. הריחוף של היונים מעל לירושלים מרחיק אותן מן המציאות הגשמית, ולכן הן מסתפקות במעט מזון, ואפילו במזון ערטילאי. היונים יורדות לקרקע ולנות על הכותל, שאותו מכנה קיפניס בשם "כותל קודש". כינוי זה תורם לחיזוק האידאולוגיה הדתית-לאומית ומדגיש כי הכותל הוא בעיניו מקום קדוש.

קיפניס בשירו שם בפי האבנים "שיר", המנוגד ל"זעקה" הבוקעת מפיהן, המוזכרת בדברי הנביא – "אֶבֶן מְקִיר תִּזְעַק" (חבקוק ב, יא). האבנים השרות מסמלות תקומה ותחייה, בניגוד לאבנים הזועקות המסמלות את החורבן. הן הנביא הן המשורר נוקטים האנשה ושמים מבעים בפי האבנים. שירת האבנים, שברקעה מהדהדת זעקתן, מעצימה את המסר שהשירה הזאת נושאת. שירת האבנים מתחברת עם שירת היונים החולמות על תקומת ישראל – חלום גאולי, חזוני. כאשר שבות היונים מירושלים הן נושאות בפיהן ובכנפיהן את הבשורה על גאולת

העיר, ממש כשם שהיונה המיתולוגית של נח שבה לתיבה ובישרה על קץ המבול ועל בוא הגאולה לנח, למשפחתו ולכל החי אשר בתיבה.

## סיכום

יצירות הילדים המעובדות והמתורגמות לעברית משקפות מגמות שלאורן פעלו המעבדים והמתרגמים. מגמת המתרגם עשויה להיות אוריינית, דתית, אידאולוגית, דידקטית, ערכית, מגדרית ולעיתים אף חתרנית. המגמה משפיעה לא רק על התוכן אלא גם על עיצוב הטקסט הספרותי החדש.

השיר הרוסי העממי "לאדושקי לאדושקי" נכתב במקורו כשיר משחק לפעוטות, ומטרתו לימוד שמות איברי הגוף. כפות הידיים נעות בשיר ו"פוגשות" את איברי הגוף, והילד השר לומד את שמות האיברים שבגופו. בשיר "בני יונים שניים", עיבודו של קיפניס לשיר זה, אין מדובר ביציקה של תוכן מכלי לכלי בעלמא. השיר פשט צורתו כשיר ילדים רוסי פשוט, ולבש צורה אחרת – שיר רוחני שמילותיו נושאות משמעות תרבותית וציונית.

שירו של קיפניס מבטא התעוררות לאומית רומנטית שהתרחשה בעם לאחר מלחמת ששת הימים וכיבוש הכותל המערבי. בניגוד לציפורים בשיר הרוסי, המתקיימות מכוסמת וממשקה חריף, היונים בשיר הישראלי מתקיימות ממזון רוחני. הבחירה ביונים מבטאת שלמות וכמיהה לשלום: היונים עפות לירושלים ושבות מירושלים מבלי להיתקל במכשולים. הן מבשרות ומסמלות שלום, כתשובה להתכתשות בין העמים במלחמה שזה עתה הסתיימה. בדרך היונים ניזונות מאורה של ירושלים, והן שבות כדי לספר על הכותל המערבי ועל שירתם של בני ישראל לידו.

השיר משרת את הרעיון הציוני ונותן צידוק היסטורי ורעיוני לכיבוש העיר. תפיסה זו אופיינית לספרות הילדים העברית בתקופה שבה נכתבה היצירה. כך עולה מדברי חוקרת ספרות הילדים העברית, זהר שביט (2000, עמ' 13): "בשלב זה של התפתחותה הכירה ספרות



הילדים העברית בקיומו של קריטריון אחד בלבד להתקבלותם או לדחייתם של טקסטים לילדים: מידת ההתאמה שלהם לתפקידם הדידקטי ו/או האידיאולוגי". נראה כי עיבוד שירי זה של קיפניס משלב אידאולוגיה פוליטית־מדינית עם אתוס ציוני, והקונוטציות התרבותיות שבו מהדהדות באוזני הקורא המבוגרהמאזין הצעיר.



## "עכבר, עכבר, הישמרה"

דמות העכבר בספרות הילדים

### מבוא

בסיפורים ובשירים רבים שנכתבו לילדים, מככבים בעלי חיים כדמויות ראשיות או משניות. ילדים מזדהים עם בעלי חיים, אוהבים ללטף אותם ולשחק עימם ונהנים לשמוע סיפורים ושירים על אודותיהם. עצם הטיפול בקטנים מהם וביצורים חסרי ישע מקנה לילדים ביטחון ותחושת אחריות. אפילו בעלי חיים שנתפסים בעיני המבוגרים כבעלי חיים בזויים ודוחים, כמו צפרדעים וכינים (שתיים ממוכות מצרים), זוכים למקום של כבוד בספרות הילדים.

במעשייה **הנסיך הצפרדע** מאת האחים גרים (1981) הצפרדע הופכת לנסיך. במעשייה על הצפרדע שנפלה לכד חלב היא הפכה את החלב לחמאה בעזרת כוח ההתמדה והחתיירה שלה. כך הצליחה לקפוץ מהכד ולהינצל. בסיפור **נרקיס מלך הביצה** מאת לוין קיפניס (2013) הצפרדעים מצילות את מלך הצפרדעים בהביאן את פרח הנרקיס לביצה. בשיר "הצפרדע" מאת לאה גולדברג (2011, עמ' 20) דודה לאה מתחפשת לצפרדע. בסיפור הידוע **הכינה נחמה** מאת מאיר שלו (1991), סיפור שהפך להיות כל כך פופולרי בקרב הורים וגננות, הגיבורה היא כינה שרוצה לגלות את העולם.

העכבר גם הוא תפס מקום נרחב בספרות הילדים. אף כי העכבר אינו בעל חיים שמבוגרים מגדירים כ"חמוד", וילדים אינם נוהגים ללטפו או לשחק עימו, דווקא בספרות הילדים הוא מקבל את הכבוד הראוי לו הן מבחינת מספר הטקסטים שנכתבו על אודותיו הן מבחינת המסרים והתכנים שעכבר קטן יכול להנחיל.

\* פרק זה מבוסס על המאמר "עכבר עכבר הישמרה" (ברשימה: דורי, תשע"ז ב.).

האמביוולנטיות של הטקסטים מעניינת. לעיתים העכבר מזיק, מטריד, מפריע ומחבל, ולעיתים מועיל, מחנך ומלמד. במעשייה **החלילן מהמלין** (בראונינג, 1989), השייכת לספרות ימי הביניים, מתוארים העכברים כמזיקים. ואולם קמצנותם של אנשי הכפר מביאה עליהם את הטרגדיה הנוראה – העכברים אכן נעלמים, אך עימם נעלמים גם כל ילדי הכפר ההולכים אחרי החלילן המוזר. בתקופה מאוחרת יותר, במעשיות "האריה והעכבר"<sup>5</sup> ו"עכבר העיר ועכבר הכפר" (איסופוס, תשי"א) מתוארים העכברים כיצורים חכמים, בעלי תושייה ושכל בריא היודעים להיחלץ ממצבים קשים. אפילו בסרטי וולט דיסני דמותו של מיקי מאוס (משנת 1928) מצטיירת כדמות חביבה, פיקחית ובלתי מזיקה, היודעת לשיר, לנגן ולרקוד.

פרק זה סוקר טקסטים ספרותיים אחדים לילדים שבאחדים מהם עכברים מתוארים כמזיקים, ובאחרים – כמעוררי חמלה, מחנכים לערכים ואפילו מעודדים אוריינות.

### **עכברים כמזיקים בספרות הילדים**

בשנת 1931 כתב אליעזר שמאלי את הסיפור "גירוש העכברים" (שמאלי, 1931), עיבוד למעשייה "החלילן מהמלין", ופרסמו ב"דבר לילדים". העכברים שבסיפור מכרסמים בתבואתם של אנשי כפר ירדניה ומסיבים לחקלאים נזק רב. אנשי הכפר פונים לשיח' ערבי הידוע בכישרונו לגרש עכברים. אנשי הכפר מכינים על פי הוראתו כירה גדולה של אורז ובשר, והוא יוצר מהתערובת כדורים ומפתה את העכברים ללכת בעקבות הפתיון. כאשר העכברים עולים על גשר מעל נהר הירדן, אנשי הכפר שומטים את הגשר והעכברים טובעים במי הנהר.

על הנזק שגרמו העכברים לשדות בשנות יישוב הארץ אפשר ללמוד גם מהשיר "העכבר" של פניה ברגשטיין (בתוך "עיניים שמחות", 1961):

5. עיבוד למשל זה עשה לוין קיפניס (2012) בספרו אריה גבור ועכבר בן־חרוץ.

מִיֵּהוּ הַמְזִיק הָרַע  
לֹא חָרַשׁ וְלֹא זָרַע  
וְכִרְסָם אֶת כָּל הַבָּר?  
הָעֶכְבֵּר!

בשנות ההתיישבות הראשונות בארץ הייתה החקלאות מקור הקיום וההכנסה העיקרי. המלחמה במזיק הבא לכלות את התבואה הפכה למלחמה קיומית, מלחמת חורמה, והיא באה לידי ביטוי גם בספרות הילדים. עם התפתחות הטכנולוגיה בתחום החקלאות ועם התרחבות מקורות הפרנסה, הפך העכבר מאויב לידיד, ופלישתו לבית מגורים הפכה לאירוע כמעט משמח בקרב הילדים, כפי שנראה בהמשך.

### עכברים מעוררי חמלה

בספר **יש עכבר בבית** מאת מיריק שניר (1985), חומל הילד על העכבר ומשחרר אותו לאחר שנלכד במלכודת שהכינו לו המבוגרים. גם בספר **העכבר של תמר וגאיה** מאת א"ב יהושע (2005) חומלות שתי הבנות על העכבר שפלש למטבח ביתן בראותן את המלכודת שהוכנה לשם תפיסתו. הן מגלות בעכבר חוכמה ופיקחות שכן הוא מצליח לחמוק מהמלכודות. הילדות משמחות אותו בציוריהן, מייחסות לו ידע אורייני ומתחילות לראות בו חייט מחמד של ממש. אפשר לראות את רגש החמלה כלפי העכבר גם בשירים של דתיה בן־דור:

### חתול ועכבר

בן־דור (1993)

עֶכְבֵּר לָבֹו טִלֵּל בְּגֹו  
פָּגַשׁ חָתוּל שָׁחַר.  
רָץ רָץ רָץ רָץ  
רָץ רָץ רָץ רָץ  
!... הוֹפּ! נִכְנַס לַחַר.

(ללא מספור עמודים)

כאן מתואר העכבר כיצור חסר ישע הזקוק להגנה מפני החתול השחור. הצבעים שחור ולבן מסמלים את הטוב ואת הרע בשיר, והילד עוקב במתח ובדאגה אחרי העכבר ה"רץ רץ רץ", בתקווה שיצליח לחמוק מן החתול ולהגיע אל המסתור בזמן. בשיר "העכבר הרעב" הילד חומל על עכבר רעב וטורח למענו:

### העכבר הרעב

בן־דור, 2 (1984)

בְּלִילָה בָּא אֵלַי עֶכְבֵּר וְאָמַר:

– אֲנִי רָעֵב כְּמוֹ חֲתוּל.

אֶפְיָתִי לוֹ עוֹנָה –

הוא אֶפְלוֹ לא נָגַע;

בְּשִׁלְתִּי לוֹ דִּיָּסָה –

הוא אֶפְלוֹ לא נָסָה;

נִתְתִּי לוֹ בִּיֶסְקוֹיט –

הוא אֶפְלוֹ לא הִבִּיט;

חֲתַכְתִּי אֶבְטִיחַ –

הוא אֶפְלוֹ לא הִרִית.

נְעַלְבְּתִי וְשִׂאֲלֵתִי:

– אַז לָמָּה אָתָּה לֹא אוֹכֵל? תִּגִּיד!

– ...כִּי אֵין לִי מִפִּית.

(ללא מספור עמודים)

בשיר מתואר רצון הילד להאכיל את העכבר המנומס, שללא ספק מעורר אמפתיה וחובה. מאמציו של הילד לאפות, לבשל, לחתוך – נעשים כולם למען העכבר הרעב.

### עכברים כמנחילי ערכים

בספר **מעשה בעכבר שלא רצה להיות עכבר** של אהוד מנור (1976) מתמודד העכבר עם בעיית הדימוי העצמי ומבקש לתת מענה לרצונות

6. ראוי להזכיר גם את שיר הילדים "עכבר הישמר" בתרגום עברי של נח פינס.

של ילדים להיות אחרים. לאורך הסיפור העכבר מבקש להפוך בכל פעם לדמות שונה, ולבסוף מגיע למסקנה שהטוב ביותר עבורו – להישאר עכבר.

הספר **כשהנחש והעכבר נפגשו לראשונה** של שלי אלקיים (1986), מלמד על כוחה של אהבת חינום (ומנגד שנאת חינום). העכבר הקטן והנחש הקטן שיחקו יפה יחדיו ולא ידעו שהם אמורים להיות אויבים. כאשר סיפרו על מעשיהם לאימהותיהם, האימהות החדירו בהם חשדנות הדדית. זהו ספר שיש בו מוסר השכל ותובנות רלוונטיות למציאות הפוליטית והחברתית שבה אנו חיים.

בספר **מסיבה בגן העכברים** של שלומית כהן־אסיף (1991), מתוארת מסיבת יום הולדת של פיקו העכבר: בתחילה פיקו מזמין את חבריו ומבקש מכולם להגיע בכובעים צהובים. כאשר נודע לו שאחד מן המזמנים אינו אוהב צבע צהוב, הוא משנה את הבקשה ומודיע לחבריו שכל אחד יכול להגיע כשלראשו כובע בצבע האהוב עליו. בלמסיבה מגיע העכבר יול שכלל אינו אוהב כובעים. הוא מתקבל ללא כובע, ואת מסיבת יום ההולדת שלו מחליט לחגוג בדרך שונה – בקשירת סרט על זנבו. דרך החלטות העכברים, תפיסותיהם וטעמים, לומדים הילדים לכבד רצונות של אחרים.

בספר **העכבר והתפוח** של סטיבן בטלר (1995) עכבר קטן מלמד את הקוראים על כוחה של סבלנות. הוא עומד ומצפה לתפוח הבשל שייפול מהעץ, שעה ששאר החיות שעוברות דרכו מפגינות חוסר סבלנות.

### **עכברים כמעודדי אוריינות**

הספר **עכבר הספרייה** מאת דניאל קרק (2011) מתאר עכבר ספרייה ששמו סם, שגר בחור קטן מאחורי מדפי הספרים לילדים. בכל לילה הוא מתגנב החוצה כדי לקרוא ספרים, וביום אחד הוא מחליט לכתוב ספר בעצמו. הילדים שמגיעים לספרייה למוחרת מוצאים את ספרו ומתלהבים מהספר שכתב הסופר האנונימי. סם ממשיך לכתוב ספרים להנאת הילדים. מנהלת הספרייה כותבת לו מכתב ומבקשת ממנו

להגיע למפגש שעת סיפור כדי שהילדים יוכלו להכירו. למוחרת מוצאים הילדים קופסה שלידה כתוב: "הכירו את הסופר". כל ילד שמציץ לתוך הקופסה רואה את עצמו במראה קטנה. העכבר, בחוכמתו הרבה, העביר לילדים את המסר שכל אחד מהם יכול להיות סופר. כך הוא עודד אותם לכתוב סיפורים אישיים, ואכן הילדים מחליטים להיות סופרים קטנים. כל ילד ממציא סיפור, כותב אותו ומניח אותו על מדף הספרים בספרייה. האיורים בספר תורמים אף הם להעצמת האהדה שחש הילד כלפי העכבר החביב.

### סיכום

דמות העכבר בספרות ילדים אינה מייצגת דווקא את המציאות. במציאות אנשים סולדים מעכברים. עכבר הפולש לבית לא הופך לחיית מחמד. חייו בסכנה. ועם זאת חשוב לזכור שבתכונות רבות מוצאים דמיון רב בין עכברים לבני אדם, וזו הסיבה לשימוש בהם בניסויים בתחום המדע והרפואה. אנשים רבים חבים את חייהם לעכברים, שכן עליהם נוסו תרופות שונות טרם ניתנו לבני אדם.

ביצירות ספרות רבות לילדים דמותו של העכבר היא דמות חיובית, מעצבת, אוטונומית, מחנכת ומקנה ערכים. לצידן יש יצירות שבהן דמותו מזיקה ושלילית. איורי העכברים מעניקים חוויה אסתטית. בזכותם ובזכות האנשת העכברים (שבאה לידי ביטוי בדיבורם ובמעשיהם) לובש העכבר דמות חביבה ואהודה, המעשירה את עולמו הרגשי והדמיוני של הילד.



---

**דמויות מיוחדות  
בספרות הילדים**

---







# היזהר פן יבוא שוטר

## ייצוג השוטר בספרות הילדים



### מבוא

דמות השוטר עברה תמורות רבות במהלך ההיסטוריה הישראלית במסגרת שינויים שחלו בחברה, בפוליטיקה ובמדיניות. שינויים אלו באו לידי ביטוי בעיקר בתפיסת תפקידו של השוטר, ביחסו כלפי הציבור, ביחס הציבור כלפיו ואף במדיו הייחודיים. גם בספרות הילדים העברית חלו שינויים בדמותו של השוטר לאורך השנים. פרק זה מציג סקירה קצרה של השינויים שחלו במעמדו של השוטר מאז קום המדינה ועד ימינו.

בעיון בספרי ילדים מתקופות שונות אפשר להבחין בברור בשינויים שחלו בדמותם של השוטרים והשוטרות, המלמדים על התפתחות חברתית־תרבותית. בספרי הילדים הראשונים שהודפסו בארץ מופיעות דמויות של שוטרים ושוטרות, שתפקידם להתהלך ברחובות, בסמטאות ובין בתי התושבים, לשים לב למתרחש, ולדאוג שהסדר הטוב יישמר. משטרת ישראל משתלבת בחיי המדינה והחברה, ותפקידה מוגדר: היא שאמונה על אכיפת החוק ועל השמירה על הסדר ושלום הציבור.

בפרק זה יוצגו בסדר כרונולוגי סיפורי ילדים אחדים שנכתבו בתקופות שונות, שבהם מוצגות דמויות של שוטרים. ספרות הילדים משקפת בייצוגים חזותיים ותוכניים המשלימים זה את זה, תמונה אמינה של המציאות בתקופה שבה נתחבר כל סיפור. צירוף התמונות זו לזו, על פי סדר התקופות, מאפשר לצפות בתהליכים שהתרחשו בעבר ועדיין מתרחשים במשטרת ישראל.

---

\* פרק זה מבוסס על המאמר "קווים לדמותו של השוטר בספרות הילדים העברית במהלך השנים – מדגם מייצג" (ברשימה: דורי, 2018ב).

לא רק "משטרת ישראל" – הנמנית עם מערכת הביטחון הישראלית – תיבחן בפרק. גם המשטרים בשורותיה – השוטרים. נבחן את השינויים שחלו בדמותו של השוטר – מבחינה מקצועית ואנושית – כפי שהם באים לידי ביטוי בספרות הילדים. בחינת דמות השוטר תיעשה משני היבטים: כדמות מרכזית המופקדת על שמירת הסדר החברתי ועל מתן הגנה לילד, וכדמות הנתפסת כסמל תרבותי המשפיע על דימוי הסמכות בחברה כולה.

בעבר נהגו מבוגרים לא מעטים להשמיע אימים באוזני ילדים, ולפיהם אם לא יעשו את שהמבוגרים מורים להם, יבוא שוטר ו"אוי ואבוי מה יקרה לך אז...". אימים אלו אינם הגיוניים, וזאת בלשון המעטה: ילד צריך לדעת שעליו להקפיד לחגור את עצמו בחגורת בטיחות בכל נסיעה, למען בטיחותו ולא מפחד מפני שוטר; ילדים צריכים להפסיק לריב ולדעת להתפשר ולפתור בעיות בעצמם, משום שכך מתנהלים בחברה ולא משום ששוטר עלול להגיע ולהענישם. נראה שלאימים מצד המבוגרים הייתה השפעה על דמותם של השוטרים שנחרתה בתודעת הדור הצעיר, והורגש צורך בתיקון שיגרום לילדים לחבב את המשטרה והמשטרים בשורותיה. לשיפור התדמית הקלוקלת ננקטו צעדים מגוונים: בעיני הילדים, הוקם בארץ "בית הספר לשוטרים", שבו תלמידי בית ספר לומדים על תפקידי השוטר מתוך התנסות אישית; בטלוויזיה שודרה תוכנית לילדים: "קופיקו בשירות המשטרה" ועוד. הפעולות השונות נועדו לחשוף את הילדים לעבודתו החשובה של השוטר ולהציג את דמותו באור חיובי: דמות הדואגת לטובת הציבור ולא נשקפים ממנה איום או סכנה. נראה כי גם ספרות הילדים תורמת לתיקון העוול שנעשה לדמותו של השוטר: היא מציגה אותו כדמות המשרה ביטחון ומפיגה חששות ופחדים מפני הזר והלא מוכר ומפני שינוי לרעה של הסדר החברתי.

### **שוטרים בתקופת המקרא, המשנה והתלמוד**

המונח "שוטר" נזכר כבר במקרא, בספר שמות, פרק ה', שבו מוזכרים השוטרים שהפקיד פרעה כדי לפקח על עבודתם של בני ישראל,

ובספר דברים, בציווי המפורש: "שֹׁפְטִים וְשֹׁטְרִים תִּתֶּן לָךְ... וְשֹׁפְטוּ אֶת הָעָם מִשֹּׁפֵט צֶדֶק" (דברים טז, יח). המילה שוטר נגזרה מהפעול שט"ר, שמשמעו באכדית: לכתוב. השוטר בתקופת המקרא הופיע בדרך כלל לצד שרים, שופטים וזקנים, ומשום כך הסיקו חוקרים שתפקידו היה מקביל למושל או למפקח.

בתקופת המשנה והתלמוד הוטל על השוטר גם תפקיד ביצועי. השוטר היה מוציא לפועל את גזר הדין שקבעו השופטים. כך במדרש תנחומא: "כיון שנתחייב אדם בבית דין לחבירו... מוסרו ביד שוטר והשוטר מוציא ממנו".<sup>1</sup> תפקיד נוסף שהוטל על השוטר היה בהקשר של עולם המסחר – היה עליו לוודא שהמאזניים מכוילים והמשקלות מדויקות ואין זיוף או רמאות. ומלבד אלו השוטרים נשאו באחריות הכללית לשמירה על הסדר הציבורי, כדברי הרמב"ם: "שוטרים... המסבבין בשווקים וברחובות ועל החנויות לתקן השערים והמידות ולהכות כל מעוות".<sup>2</sup> נראה שהשמירה על הסדר הציבורי נתפסה כתפקיד העיקרי, ומשום כך נבחר נבחרו השמות "משטרה" ו"שוטר" לשמש שמות לארגון ולמשרתים בשורותיו גם בעת המודרנית.

### משטרת ישראל: סקירה היסטורית

בתקופת המנדט הבריטי בארץ ישראל, נמנעה המשטרה הבריטית מלהכשיר או למנות לתפקידי מפתח בכירים בשורותיה יהודים וגם ערבים. ערבים לא קידמה בשל חוסר האמון הבסיסי בהם לאורך התקופה כולה, ויהודים – בשל חוסר האמון בהם למן שנת 1943 בעקבות פעילות המחותרות (יצחקי־הראל, 2004). בין כך ובין כך, הימנעות זו הקשתה על מדינת ישראל לבסס הייררכיית פיקוד ראויה במשטרתה שהחלה לפעול בארץ עם סיום המנדט ועזיבת הבריטים.

היישוב היהודי בארץ ישראל לא ראה במשטרה הבריטית כוח ראוי המסוגל לספק את שירותי הביטחון הנדרשים להגנתו, ולכן הקים כוח

1. תנחומא, שופטים סימן ב.

2. רמב"ם, משנה תורה, ספר שופטים, פרק א הלכה א.

מגן משלו לצורכי ביטחון (חרובי, 2002). עם זאת ההנהגה הציונית ראתה בעין יפה גיוס כוח אדם יהודי למשטרה הבריטית, בשל ההבנה שהוא עשוי לתרום לקידום אינטרסים לאומיים של היישוב בתוך המשטרה הבריטית ובמנגנון השלטון של המנדט; וגם העוסקים בביטחון היישוב היהודי בימי המנדט ראו בו מטרה חשובה, בשל האפשרויות הגלומות בהשתלבות בשורותיה: (א) השגת מידע סודי על אודות פעילות המשטרה הבריטית; (ב) הצבת נאמנים בנקודות מפתח כדי להגן על היישובים היהודים; (ג) הכשרת שוטרים יהודים (בר־און וחזן, 2006; ראובני, 1993).

המשאב האנושי הוא המרכיב החשוב ביותר בכל גוף משטרה. רמה מוסרית גבוהה וטוהר מידות ללא דופי אף הם משאבים הכרחיים בגוף זה (נגר, 2013). דוד בן גוריון ראה במוסריות השוטר ערך ראשון במעלה שחייב להיות טבוע בכל שוטר. לדבריו, אין להקל ראש ולוותר על טוהר המידות בבחירת השוטרים לארגון כבר בתחילת הדרך וזאת מתוך ראיית עתיד המדינה. גיוס שוטרים שאינם מתנהלים לפי אמות מוסר גבוהות ואינם מקפידים על טוהר המידות יפגע בהכרח – ואפילו לא יפגע מייד, יפגע ללא ספק בעתיד – ביכולתה של המדינה לנהל חברה בריאה ומוסרית (שדמי והוד, 1996).

בראשית דרכה של משטרת ישראל, יחסו של הציבור כלפיה היה שלילי ועוין, ומסתבר שחלק גדול ביחס זה יש לזקוף לחובת משטרת המנדט: היחס כלפיה, שהיה הפך האהדה, הועתק אל מחליפתה – משטרת ירושלים החדשה, ואל המצטרפים לשורותיה (שם).

בתחילה ירשה המשטרה היהודית את מדי משטרת המנדט הבריטי ואת סמלי הדרגות. עם הזמן חלו במדים שינויים, והם נעשו דומים למדי צה"ל. גם מדי המשטרה היו בצבע חאקי (מדי החורף היו כהים ממדי הקיץ). בעשור הראשון למדינה נוסף לכובעי השוטרים עיטור – פס כסף (פס דק לכובעי הזוטרים, ורחב לכובעי קצינים), והוא לא האריך ימים – עד סוף העשור השני למדינה הוא נעלם מן הנוף. בשנות השישים המדים שינוי צבעם מחאקי לבז' והדרגות זכו

לשמות עבריים. במרוצת שנות התשעים שוב שינו המדים את צבעם, ומעתה לבשו השוטרים חולצה תכולה ומכנסיים שצבעם כחול כהה.

## שיטור ההילתי

משטרת ישראל היא גוף שתפקידו במערכת אכיפת החוק מרכזי. המשטרה פועלת לקדם מטרות ויעדים שונים, ולא אחת – אף מנוגדים (Chermak, 1995; Innes, 1999; Mawby, 1999; Surette, 1998). תפקידה של המשטרה מתמקד באכיפת הסדר הציבורי, באיתור פשיעה (מקרים ומוקדים) ובמניעתה, וגם במתן שירותים לאזרח.

בשלטון דמוקרטי המשטרה היא ארגון הכפוף לגוף שלטוני מרכזי, והוא שמקנה לה את סמכויותיה ומפקח על פעילותה (גימשי, 2003). ייעודה הבסיסי של משטרה בחברה מתוקנת הוא שמירה על הסדר חברתי, והיא מתאפשרת מתוך מילוי משימות בשלושה תחומים עיקריים: (א) שמירה על הסדר הציבורי; (ב) אכיפת החוק; (ג) פעולות מניעה (יחזקאלי, 2004).

למשטרה בשלטון דמוקרטי מוענקת הזכות להשתמש בסמכות הכפייה של המדינה בתוך הגבולות הטריטוריאליים שלה (יחזקאלי, 2004). לשם קיום הסדר חברתי והשמירה על החברה כקבוצה מתפקדת, המשטרה מוסמכת להפעיל את סמכות הכפייה של המדינה, סמכות הפוגעת לא אחת בחירותיות האזרח ובמקרים מסוימים אף שוללת אותן (נגר, 2013).

בתפיסה המודרנית של המשטרה השוטר הוא הציבור והציבור הוא השוטר. תפקידו של השוטר לסייע לאזרח, להגן עליו ולשמור על חייו ועל רכושו. אפשר לומר כי במידה רבה החברה היא שמעצבת את תפקידו של השוטר וגם קובעת את אופיים של מי שיוכלו למלאו (יחזקאלי-הראל, 2004). למילוי מיטבי של תפקיד השוטר, נחוצים כישורים ומיומנויות, כגון מיומנות תקשורת, יכולת מבצעית; וגם תכונות מגוונות – רובן בתחום המוסר: אינטליגנצייה גבוהה, מהימנות, יושר וכנות (אלירם, 1996).

מעמד המשטרה בעיני הציבור הוא הבסיס ללגיטימציה שתוענק לה ולקיומה. לתפקוד מיטבי של המשטרה ולהצלחתה במילוי רבות ממשימותיה, היא זקוקה לסיוע מצד הציבור. משטרה שאינה זוכה לאמון הציבור ולא זו בלבד אלא שהציבור חש כלפיה עונויות, לא תזכה לעזרה ולשיתוף פעולה מצידו ויש להניח שתתקשה לאכוף את החוק ולהשליט את הסדר הציבורי (נגר, 2013).

השיטור הקהילתי מתמקד במעורבות ובשותפות של הקהילה בעבודת המשטרה באופן מעשי. השיטור הקהילתי מאפשר למשטרה לשרת את הקהילה, ללמוד ממנה ולהיות אחראית לה. הנגשת שירותי המשטרה לאזרח מגבירים את אמון הציבור בה (וייסבורד ואחרים, 2001).

מהספרות המחקרית בנושא עולה כי מרכיבי השיטור הקהילתי החשובים במיוחד לתחושת הביטחון של האזרחים ולמידת האמון שלהם במשטרה ובשוטרים הם: נוכחות ובולטות של כוחות משטרה בשכונות המגורים, מרחק נקודת המשטרה מהציבור, תדירות המפגשים עם המשטרה ומהירות התגובה של המשטרה (Kaariainen, 2008).

המושגים 'אמון הציבור' ו'תחושת הביטחון של התושבים' שלובים זה בזה והם מרכיבים מרכזיים וחשובים בתפקודה של משטרה בחברה דמוקרטית. עורך הדין מני מזוז (2008) ביטא את חשיבות הקשר ביניהם במילים אלו: "שלטון זקוק לאמון הציבור בכדי לפעול. במקום שבו השלטון מושחת ולציבור אין בו אמון, הוא אינו יכול לתפקד ונפגעת יכולתה של המערכת השלטונית לפעול".

הצלחת עבודת המשטרה נמדדת גם במידה שהיא משרה תחושת ביטחון בקרב התושבים, בייחוד בקרב אותם אנשים שחוששים להיפגע מאיום כלשהו.

משטרה שאינה עושה שימוש מלא בסמכויותיה ואינה מספקת לציבור דין וחשבון על תוצאות פעולותיה, תתקשה לרכוש את אמון הציבור ולתפקד ביעילות, ואף תיתקל בקשיים בבואה לבצע את משימותיה (Fletcher, 2005). במהלך העשורים האחרונים השכילו

רבות ממדינות העולם להבין סוגיה זו והחלו להשקיע משאבים רבים בפיתוח אסטרטגיות שיטור חדשות, המכירות בחשיבותו של הקשר בין הציבור למשטרה לכינון אמון ולגיטימציה מצד הציבור כלפי המשטרה ופעולותיה.

בשנים האחרונות המשטרה משנה את יחסה לתושבים ועוברת מאוריינטציה מכוונת פקודות והוראות לאוריינטציה מכוונת כבוד, הוגנות ושותפות (Tyler & Jackson, 2013). מתוך מטרה לשקם את הקשר עם הקהילה ולהדקו, הפך השיטור הקהילתי לאסטרטגיית השיטור נפוצה בעולם המערבי (Tyler & Wakslak, 2004; Weisburd & Braga, 2006). שיטה זו מושתתת על יצירת תקשורת בין המשטרה לקהילה ועל שותפות ביניהן בתהליך קבלת ההחלטות.

### **ספרי ילדים שבהם ייצוגי שוטרים ושוטרות**

מעיון בספרי ילדים שבהם מופיעות דמויות של שוטרים ושוטרות אפשר להבחין בביור בהתפתחות החברתית-תרבותית במרוצת השנים. בספרי הילדים הראשונים שהודפסו בארץ מופיעות דמויות של שוטרים ושוטרות שתפקידם לשוטט ברחובות, בסמטאות ובין בתי התושבים ולשמור על הסדר. כך למשל בספר "ידידנו השוטרים" (פאיאנס, 1970) שכבר מכותרתו אפשר ללמוד על טיב היחסים בין השוטרים לאזרחים. בספר לקט סיפורים קצרים, שכל אחד מהם משתרע על פני עמוד אחד, ובעמוד שלצידו איור הממחיש את הרעיון הטמון בו. על כריכת הספר איור המציג שוטרת חייכנית המסייעת לילד ולילדה לחצות את הכביש ועיניה נשואות אל הילד הקטן שלשמאלה, המצביע על דבר־מה. השוטרת לבושה מדים כפי שדורש ממנה התפקיד, והופעתה נראית מוקפדת ונשית: הכומתה מונחת על ראשה בחן, חצאיתה קצרה ומסתיימת מעל הברך ואליה מצטרפות עליונית ועניבה המשוות לה רצינות ואחריות. נעליים שחורות בעלות עקב קטן משלימות את הופעתה החביבה. דמותה שונה עד מאוד מדמות השוטרת שאנו רגילים לפגוש בימינו – שוטרת שנראית "לוחמנית" ונכונה בכל רגע לצאת לפעילות מבצעית.



הסיפור הראשון בספר הוא "האופניים האבודים" המספר על האופניים שנגנבו מהילדה מיכל. אביה מתקשר אל היומנאי, והוא משיב בנימוס ובאריכות מילים: "שלום, ערב טוב, כאן היומנאי" (פאיאנס, 1970, עמ' 4) ורושם ביומן את פרטי האופניים. באיור נראה השוטר היומנאי כשהוא יושב, שפופרת הטלפון הקווי בימינו ועט בשמאלו, וידו מריצה את העט על היומן הפתוח.. הוא לובש חולצת מדים אפורה ועניבה שחורה, מגולח למשעי ושפם שחור מעטר את שפתו העליונה. כעבור זמן קצר מגיעה ניידת לביתה של מיכל, והשוטרים מבקשים ממנה ומאביה פרטים נוספים. בחלוף ימים אחדים שוב מגיעים השוטרים לביתה של מיכל. מן הניידת הם מורידים את אופניה ומוסרים אותם לידיה, וגם מודיעים לה שתפסו את האיש ש"לקח אותם". נראה שלמחבר חשוב שלא להעמיס על עולמם הרגשי של הילדים, ולשם כך הוא בורר את מילותיו בקפידה: הוא משתמש בפועל "לקח" ונמנע משימוש במילה השלילית "גנב" כדי לחסוך מהנמענים הקטנים את ההתמודדות עם מושגים מעולם הפשע.

בימינו ניידת משטרה אינה מגיעה לביתם של אזרחים בשל גנבת אופניים. ייתכן שמספר התושבים המועט בארץ בעת כתיבת הסיפור אפשר למשטרה לחקור ברצינות גם מקרים כאלה ולהגיע לפתרונם. לאחר סיפור זה מופיע איור ללא סיפור. באיור מוצג שוטר לבוש מדים וחובש כובע מצחייה ולידו ילד וילדה שנוסעים במכוניות משחק, והוא מצביע על הרמזור ועל התמרורים הניצבים לצידם. איור זה מאיר את השוטר באותו האור שבו מוארת השוטרת שעל כריכת הספר: גם הוא עוזר לילדים להתמצא בדרכים, ובהמשך הספר הוא מסייע גם לקשישה. היום מראה שוטרים המסייעים לילדים או לקשישים לחצות כביש נדיר ביותר (ואולי נעלם כליל ממחוזותינו). ייתכן שבעבר היו פחות רמזורים וחוקי התנועה היו ברורים פחות מכפי שהם היום, ושוטרים הבינו שעזרתם נחוצה והושיטו אותה בחפץ לב.

הסיפור השני בספר הוא "לאן נעלם רוני?" אימא יצאה לתלות כביסה ורוני הקטן נעלם. היא מזעיקה את המשטרה, והשוטרים מחפשים

את רוני בכל החצרות והבתים. אחד השוטרים מוצא את רוני משחק בארגז חול, מרים אותו על זרועותיו ומשיבו לאימו: "הודתה אמא לשוטר מאד על שמצא את בנה הקטן" (פאיאנס, 1970, עמ' 6). באיור רוני הקטן מניח את ראשו על כתפו של השוטר, השוטר אוחז אותו בזרועותיו, והאם יוצאת לקראתם בזרועות פתוחות, מחייכת. דמות השוטר מצטיירת כאן כדמות מושיעה, פותרת מצוקה ומפיגה חרדות.

הסיפור השלישי בספר הוא "השוטר וסוסו". הילד דני מתאר את השוטר אברהם רוכב בכל בוקר על סוסו, מחייך ומברך את העוברים והשבים לשלום. התיאור מנקודת מבטו של הילד יוצר הילת כבוד לשוטר: "בתלבושת חומה עם טבעות לבנות בקרסוליים..." ו"סוסו החום משמיע בפרסותיו נקישות קלות: 'קלאק קלאק קלאק'..." (פאיאנס, 1970, עמ' 8) הילד ממשיך לתאר: "השוטר אברהם הוא פרש ותיק. שנים רבות הוא רוכב על סוסים, ועל כן קיבל את הסוס ככלי-רכב בעת מילוי תפקידו... אברהם השוטר הוא ידידם של כל אנשי הרחוב" (פאיאנס, 1970, עמ' 9). האיור מוסיף אף הוא להאדרת השוטר: השוטר בעל השפם לבוש מדים ורוכב על סוסו. הוא נישא מעל מכוננית ובה גבר ואישה המביטים בו מלמטה למעלה בהערצה. ההצדעה של השוטר לכיוון הזוג בד בבד עם הרכנת ראשו מלמדת על ענווה ועל יחסו החם לאזרחים שאותם הוא משרת.

הסיפור הרביעי הוא "עודד ושוטרת התנועה". הילדים ערן ויוסף מחליטים לבקר את חברים עודד, שגר ברחוב חבקוק, אולם הם אינם יודעים היכן נמצא רחוב זה. הם פונים לשוטרת, ומתברר שגם היא אינה יודעת היכן הוא, ובכל זאת היא מתגייסת לעזרתם: היא טורחת ופותחת פנקס ובו שמות כל הרחובות, מאתרת את שם הרחוב ברשימה, ומראה לילדים במפה כיצד להגיע למחוז חפצם. השוטרת שבאיור לבושה מדים שחורים, חצאיתה מעל לברך, היא נועלת נעליים שחורות בעלות עקב נמוך ולראשה היא חובשת כובע מצחייה. הילדים מביטים בה בעניין ומחייכים אליה. היא מניפה את ידה האחת ומורה להם באצבע על הכיוון שבו עליהם ללכת, בידה השנייה היא אוחזת במפה.

גם בסיפור זה ובאיור המלווה אותו אנו פוגשים דמות במדי משטרה המסייעת לילדים תוהים, תועים, אבודים וחסרי אונים. ברובד הסמוי יש בסיפור שיקוף של מנהגים שהיו מקובלים בעבר: הורים סמכו יותר על ילדיהם והעניקו להם עצמאות רבה מזו שמעניקים הורים לילדיהם כיום. היום הורים מסייעים את ילדיהם לכל מקום, אפילו מדובר במרחק קצר מביתם, וכמעט שלא נותנים להם לצעוד ברגל, ודאי לא למקום שאינו מוכר להם.

הסיפור החמישי "**שוטר אדיב**", מתאר שוטר תנועה שנחלץ לעזרת גברת ישישה המהססת לחצות את הכביש הסואן. היא משלבת את זרועה בזרועו, וחיוך מתנוסס על פניה. השוטר מרים את ידו הפנויה ומסמן למכוניות לעצור כדי שהגברת תוכל לחצות את הכביש בבטחה. השוטר לבוש מדים מגוונים ומסודרים: מכנסיו שחורים וכמותם העניבה שלצווארו וכובע המצחייה שלראשו, וחולצתו לבנה וכמוה הכפפות שהוא עוטה על ידיו. הקשישה פונה אליו בלשון חיבה: "תודה רבה לך, בחור! – אמרה הזקנה לשוטר – אתה באמת שוטר אדיב ונחמד" (פאיאנס, 1970, עמ' 12).

מדי השוטרים המאוירים בספרי הילדים של פעם מבהיקים בניקיון וסדר, והם דומים למדי שרד של אישיות ממלכתית או ציבורית מכובדת, ומלמדים שהשוטרים של פעם השרו על סביבתם הדרת כבוד.

הסיפור האחרון בספר "**רחמים וגיבור**", מתאר את רחמים, שוטר במשמר הגבול. המחבר בוחר לתארו מתוך הדגשת ההבדלים בינו לבין שוטר רגיל. את רובם הוא מנסח דרך השלילה: "במקום כובע המצחייה של השוטרים הוא חובש כומתה ירוקה. הוא גם איננו מסייר בעיר, לא רודף אחרי גנבים ואף לא מחפש אבדות" וממשיך בתיאור בניסוח על דרך החיוב: "רחמים שומר על גבולות המדינה" (פאיאנס, 1970, עמ' 14). וכאן ממשיך המחבר לתאר את תפקידו המיוחד והחשוב של רחמים, ונראה כאילו השאירו לסוף הספר כדי להעצים את דמותו, כמי שמופקד על ביטחון התושבים מפני אויבים מחוץ.

לרחמים יש שפם. נראה שהוספת השפם משמשת את המחבר או את המאייר כדי להדגיש את חשיבות תפקידו של השוטר או להאדיר ולהעצים את דמותו. לאחר מכן מתואר הכלב "גיבור", המסייע לרחמים בעבודתו. שוטרי משמר הגבול זוכים לתואר "שומרים נאמנים": "רחמים וגיבור יחד עם שאר שוטרי משמר הגבול, הם שומרים הנאמנים עלינו מרחוק" (פאיאנס, 1970, עמ' 15).

הכלב, או הסוס במקרים אחרים, המתלווה לשוטר, מעצים את דמותו. בעל החיים הנאמן והשפם מצטרפים זה לזה ומסמלים את גבריותו וגבורתו.

בספרה של אנדה עמיר־פינקרפלד (1939) "לארץ הילדים" מופיעים דקלומים קצרים לילדים. אחד מהם מוקדש לשוטר:

### הזהר מפני שוטר

עמיר־פינקרפלד (1939)

הַנְּהַג, הַזְּהָר,  
כִּי אֶנִּי פֹה, הַשּׁוֹטֵר!  
סֵע לְאֵט, סֵע בְּצֵד;  
רְאֵה, הִנֵּה הַרְמָתִי יָד -  
שָׁם אָסוּר, וּפֹה מְתָר, -  
נְהַג וְסֵע יִשְׂרָאֵל!

(1939, ללא מספור עמוד)

אומנם תוכנו של הדקלום מופנה לנהג בוגר, אך האיור מציג שתי דמויות של ילדים. השוטר לובש מדים בצבע צהוב ולראשו כובע גבוה. הוא מחייך ומשדר סמכות בעצם עמידתו על מעמד עגול המגביה אותו ובהטיית ידו המורה לנהג איך לנסוע. הנהג, בפיו מקטרת, מביט אל השוטר. איור השוטר והנהג בדמותם של ילדים נועד לקרב את השוטר לעולמו של הילד ולהפיג את הפחדים ואת החששות של הילדים מפני דמותו של השוטר.

בספר **"יש לי סוד"** של מרים ילן-שטקליס (1963), מופיע השיר **"מעשה בחתול ושוטר"**. ילדה קטנה הולכת בחברת אימה, ולפתע היא רואה חתול ומתחילה לרדוף אחריו. הילדה מדגישה שלחתול היה שפם **"כמו לסבא אברהם"**. היא הולכת לאיבוד ופתאום פוגשת בשוטר:

וּפְתָאוּם – שׁוֹטֵר.  
 עוֹמֵד וְאוֹמֵר:  
 לָאן זֶה הַגְּבֵרֶת  
 קָל קָךְ מִמֶּהֶרֶת?  
 וְאֵיפֹה אִמָּא?  
 אָמְרֵתִי: חֲתוּל...  
 – אוּלַי הִלְכָה קְדִימָה?  
 אָמְרֵתִי: חֲתִלְתוּל...  
 – וְאוּלַי הִלְכָה לְשָׁם?  
 אָמְרֵתִי: אֶפְרָפֵר כְּזָה, עִם שְׂפָם.  
 אָמֵר: מִי?  
 אָמְרֵתִי: חֲתוּל.  
 יוֹתֵר הַשׁוֹטֵר  
 דִּבֵּר לֹא דִבֵּר.  
 הוֹשִׁיב אוֹתִי עַל הַזְּרוּעַ  
 גְּבֵהַ, גְּבֵהַ,  
 וְהִלֵּךְ.  
 הֵיוּ לַשׁוֹטֵר רַגְלִים  
 מִן הַיָּם עַד יְרוּשָׁלַיִם.  
 וְאֲנִי בְּכִיתִי. וְשָׁפֵם לֹא הָיָה לוֹ.

(ילן-שטקליס, 1963, עמ' 42)

מבנה השיר הוא מעין מסלול ארוך המאפשר לקורא לדמיין את הדרך הארוכה שעברה הילדה במרדף אחרי החתול. השוטר שבו נתקלה לא ממש מבין את רצונה. הוא קוטע את השיחה עימה, מפסיק לשאול שאלות ופשוט מניף אותה אל-על ומושיב אותה על זרועו. הילדה מפחדת ובוכה. היא מנסה לראות בשוטר דמות מוכרת וחביבה כמו סבא אברהם וכמו החתול, אבל **"שפם לא היה לו"**. השפם, שהיה

סימן היכר של דמות השוטר בספרות הילדים, חסר בפניו של השוטר בסיפור זה. השפם הוא סימן היכר המעיד על חביבות. הוא מתנוסס על פניו של סבא אברהם האהוב וגם על פניו של החתלתול. ומשום כך העובדה שלשוטר אין שפם גורמת לה להירתע ממנו ולחשוש מפניו.

השוטר נראה לה גבוה, מאיים ומפחיד, אולם בסופו של דבר היא מוצאת את אימה בעזרתו. התנהגותה של האם מעט מוזרה לנוכח הסיטואציה. השוטר מתקרב אליה עם פתה האובדת, והיא, במקום לפייס את הילדה, לנחמה ולחבקה, מודה לשוטר שוב ושוב. היא מעט מתחנפת, אולי מתוך רגשות אשמה שהתעוררו בה משום שלא השגיחה כראוי על ילדתה, ומעט מפלרטטת, אולי מתוך רצון לשאת חן בעיני השוטר.

השיר מעלה זיכרון מן העבר: "פעם כאשר הייתי קטנה כשיבולת שטרם גבהה" (ילן־שטקליס, 1963, עמ' 42). האירוע קרה לפני עשרות שנים ונחרת בזיכרונה של הילדה כזיכרון רע ולא נעים, וכך נשתמר גם בבגרותה. הילדה מרגישה נבגדת הן מצד השוטר, שלא ניסה להבין את רצונותיה ופשוט הניף אותה אל־על, פעולה מבהילה שיש בה מן הבעלות והסמכות בעיני ילדה קטנה, הן מצד אימה, שלא פעלה כמצופה ממנה כאשר נמצאה ילדתה, אלא הייתה עסוקה בהתחנפות לשוטר.

כרוב הדמויות בספריה של דינה דז'טלובסקי, סופרת ובובנאית, גם בספר "דני הקטן והשוטר ניסים" (דז'טלובסקי, תשכ"ו), גיבורי הסיפור מוצגים בדמות בובות. זהו ספר יחידאי בספרות הילדים שבו דמותו של השוטר מעוצבת כבובה ואינה מאוירת. דני הקטן כעס על אימא, יצא מהבית והלך לאיבוד. השוטר ניסים, לבוש מדים, רכוב על סוס וכמובן שפם מעטר את שפתו העליונה, כמקובל ברוב ספרי הילדים בתקופה זו, מוצא את דני.

בשם הספר מופיע תחילה שמו של הילד ורק אחריו שמו של השוטר, זאת במטרה להדגיש את השוויון ביניהם. אזכור השוטר בשמו הפרטי מעיד על הקרבה בינו לאזרחים: הם מכירים אותו באופן אישי. האיור

שבכריכת הספר אף הוא ממחיש זאת. האיור מציג את דני יושב על הסוס לפני השוטר, והשוטר מגונן עליו בגופו, כדי שלא ייפול.

בספר "שלום לך אורחת" מאת רבקה אליצור (1965) מופיע הסיפור "סיפור על יעל בחג העצמאות לישראל" (עמ' 62–66): הילדה יעל הולכת לטייל עם הוריה בערב יום העצמאות. כשמתחילים הזיקוקים, היא מביטה בהם, שוכחת לתת יד להוריה והולכת לאיבוד. יעל יושבת בוכייה על ספסל, ושם מוצא אותה שוטר חביב. הוא שואל לשמה ומוביל אותה לתחנת המשטרה. באיור, השוטר רוכן לעבר יעל כשעל פניו ארשת נעימה.

דמותו של השוטר מועצמת בסיפור זה, שכן יעל לא פנתה אליו אלא הוא עצמו היה יָרַר לסביבה וכך מצא אותה. השוטר מוצג כמי שמבצע את תפקידו כראוי, בוחן ובודק היכן הוא יכול להועיל ולסייע. יעל סומכת עליו, היא שמחה לתת לו יד, ולא אומרת "אני כבר גדולה", כפי שאמרה להוריה לפני שהלכה לאיבוד. כשיעל והשוטר מגיעים לתחנת המשטרה, הם פוגשים את הוריה של יעל שבאו לחפשה.

המסר שהיא מקבלת מאביה שעה שהוא משכיב אותה לישון באותו ערב הוא מסר כפול עבורה ועבור תפיסתה את המשטרה:

"זה טוב שאמרת 'אני בעצמי', אומר לה אביה. ויעל מתפלאת: "זה טוב?" אביה מסביר לה שתחנת המשטרה שבה בילתה באותו ערב הייתה בעבר משטרה בריטית. אבל אז החליטו האנשים במדינה שהם רוצים מדינה משלהם, "אמרנו 'אני בעצמי'", וכך, ממשיך האב להסביר לבתו שהיום יש לנו מדינה משלנו וגם משטרה יהודית. "ראית את תחנת המשטרה היום? כל השוטרים שם יהודים", אומר לה אביה, ומחזק באמצעות הסיפור ההיסטורי של המדינה בכלל ושל המשטרה בפרט את רצונה להיות עצמאית.

בספר "גם שוטר לובש פיג'מה?" מאת תמר אדר (1991) הילד יואב שואל שאלות רבות המתחילות במילה "גם". שמו של הספר לקוח מתוך השאלה הראשונה של יואב: "תגידו – גם שוטר לובש פיג'מה כשהוא ישן? – כן...?" (עמ' 4) לכלל אורכו של הספר יואב מציג שאלות

לגבי בעלי תפקידים ומבקש לברר אם הם עושים פעולות כפי שאנשים רגילים נוהגים לעשותן או שמא מנהגם אחר.

באיור המופיע על שער הספר מוצג שוטר משופם, עב־בשר, שידיו על מותניו. השוטר לבוש מדים והוא מביט בילד במבט חמור. הילד מביט בו במבוכה, ידו הימנית על פיו. באיור שבתוך הספר ובו השוטר ישן בפגי'מה, דמותו לבבית: הוא מחייך מתוך שינה. על הקיר מעליו תלויה תמונתו של שוטר חמור־סבר. נראה כי במרחב הביתי השוטר נינוח. בצידו האחד נעלי הבית מונחות על הרצפה והעיתון שמוט אף הוא למרגלותיו. כובע השוטר והאקדח תלויים על קולב בצידו האחר. הפגי'מה הפתוחה והחיוך על פניו מעידים שהשוטר מצליח להתנתק מעבודתו התובענית ולשקוע בשינה נעימה, ואולם הכובע והאקדח הצמודים אליו מעידים שגם בזמנים כאלה הוא נכון לכל קריאה, ואם ייקרא – יקום מייד ויצא למשימה. הספר מייחס לשוטר תכונות אנושיות, ובעשותו כך גורם לילד להבין שהשוטר הוא אדם כמו כולם.

הספר "אפרים מוקיר ירושלים" של לאה קפלן (2002) מספר את סיפורו של אפרים הנוסע לירושלים ופוגש בדרך דמויות שונות הנוסעות גם הן לירושלים. הוא שואל כל אחת מהן לאן היא נוסעת ומקבל בכל פעם תשובה המציינת שם אחר של ירושלים: עיר הקודש, עיר דוד, עיר הנצח, עיר שלום.

אחת הדמויות החולפות על פניו היא שוטרת תנועה רכובה על אופנוע (עמ' 10–11). השוטרת עונה לשאלתו ואומרת שהיא נוסעת לעיר הבירה.

באיור המשתרע על מפתח שלם, השוטרת עוקפת מעט את אפרים. היא לובשת מדי משטרה וחובשת קסדה, שיערה מתנופף ברוח והיא מרכיבה משקפי שמש כהים. הדיאלוג בין אפרים לשוטרת הוא דיאלוג שאינו משקף את המציאות, שכן במציאות, בזמן נסיעה, נהג לא יכול לדבר עם נהג שעוקף אותו ודאי לא עם שוטרים. הציפורים, העצים והפרחים מעניקים לאיור רקע פסטורלי ומרכיבים את המפגש של אדם



מן היישוב עם אשת החוק. השוטר מוכנה להקשיב ואף לענות לנהג בעודה נוסעת, בניגוד למצופה משוטר, האָמון על אכיפת החוק, וללא ספק מצופה ממנו לציית לו בעצמו. נראה שמטרת המאייר לגרום לילד המאזין לסיפור ומתבונן באיור, לראות בשוטר – שבאיור ובעקבותיה בשוטר ש במציאות – דמות חביבה.

ב"מעשה בארבעה כובעים" מאת רינה שליין (2003) הילד האנונימי בסיפור מספר שיש לו "ארבעה כובעים אהובים: של בוקר אמיתי, של שוטר ידידותי, של טייס קרבי, ושל מלח בצי". כאשר מגיע חג פורים הילד מתחפש בבוקר, בצוהריים, בערב ובלילה לכל אחת מהדמויות שהכובע מייצג:

בְּצֹהֲרִים אֶלְבֵּשׁ  
אֶת מִדֵּי הַפְּחָלִים,  
כּוֹבְעֵי וּבְגָדֵי  
עֲטוּרִים בְּסֻמָּלִים.  
אֶתְקִין מְפֹסְאוֹת  
מְכוֹנֵית מְשֻׁטָּרָה,  
אֶצֵּא לְדֶרֶךְִי  
וְאֶשְׁמִיעַ צְפִירָה.  
הַכֹּל עוֹצָרִים – כְּשֶׁאֲנִי צוֹפֵר.  
הַכֹּל עוֹמְדִים כְּשֶׁאֲנִי עוֹצֵר.

התיאור הכתוב מציג שוטר ידידותי, והאיור משלים את הכתוב בהציג את הילד בתחפושת שוטר משופם, לבוש מדים כחולים, מעוטר בדרגות ומצויד באזיקים ובאקדח. הילד מציג לראווה את סמל המשטרה כשחיוך על פניו, וכל הנהגים מביטים בו באימה ובחרדה ועוצרים מולו זה אחר זה. ברקע מאחוריו רואים ניידת משטרה ועליה כתוב "משטרת ישראל". סיפור זה מעודד את הילד לנצל את ההזדמנות להפוך פעם בשנה לשוטר. הוא גורם לילד להזדהות עם דמות השוטר מתוך משחק תפקידים וחיכוי הלבוש וההתנהגות.

בספר "איך הולכים לאיבוד" מאת לילי הורביץ-גץ (תשע"ז), הילד האנונימי לא מכיר את המושג "איבוד" ומשתוקק לדעת היכן נמצא

אותו "איבוד" שכולם מדברים עליו. במסגרת חיפושיו הוא באמת הולך לאיבוד, עד שמופיעה דמותו של השוטר בסיפור. המפגש עם דמותו של השוטר מתפרש על פני שלושה עמודים, ולכל עמוד איור המציג את הכתוב:

לפתע ניגש אלי איש גבוה במדים כחולים / עם כובע מצחקה ומשרוקית תלויה על הבגדים / ואמר לי: אנחנו עוזרים לילדים עצובים / לילדים שהולכים לאיבוד ובוכים. / האיש עם המשרוקית והכובע / והבגדים הכחולים / נתן לי שקית של שוקו טעים / וגם עוגיה – / בשביל להירגע. / אחרי שאת הדמעות ניגבתי / ואפילו קצת חייכתי / הלכתי אִתו לתחנת המשטרה / ממש בקצה הרחוב, בפניה. / ישבתי כמו גדול על ספסל בהמתנה / ואז ניגש אלי שוטר תורן / שקראו לו רן. (הרוביץ-גץ, תשע"ז, עמ' 17)

בעמוד זה מתואר השוטר כאיש גבוה, ואכן באיור השוטר מתכופף לעבר הילד כדי לצמצם את הבדלי הגובה ביניהם. הגובה מעניק לדמותו של השוטר הילה של סמכות וכבוד. המדים, כובע המצחייה והמשרוקית מסייעים להעצמת דמותו של השוטר בעיני הילד. נוסף על כך, באיור מתגלה פרט שאינו מופיע בטקסט: לשוטר יש שפם. בניגוד לסמכותיות של השפם באיורי הילדים בעבר, באיור זה השפם לא יוצר מרחק אלא משלים את דמותו של השוטר כדמות חביבה ומרגיעה, המכבדת את הילד בשוקו ובעוגייה, ומובילה אותו לתחנת המשטרה.

בתחנת המשטרה פוגש הילד בשוטר חביב אחר, שוטר תורן ושמו רן. לילד, גיבור הסיפור, אין שם, ולכן ציון שמו של השוטר מלמד על היותו דמות דומיננטית בסיפור. הבחירה בשם המתחרז עם תפקידו של השוטר יוצרת קרבה בין דמותו של השוטר לילד בסיפור וגם לילד הנמען.

השוטר התורן רן / שאל אותי כל מיני שאלות / שכמעט על כולן היו לי תשובות. / ילד חמוד, / איך הלכת לאיבוד? / איך קוראים לך? / איך קוראים לאבא ולאמא? / היכן אתה

גר? / מה שם הרחוב? / ומה מספר הבית? / ומספר הטלפון  
של אבא או אָמא / של סבא או סבתא?  
(הורוביץ־גץ, תשע"ז, עמ' 18)

באיור נראה השוטר התורן רן כשהוא רוכן לעבר הילד ומביט בעיניו ולא עסוק בטלפון הנייד שעל השולחן או בפנקס הפתוח שלפניו. הוא נראה קשוב ומכיל, וחיוך קטן נסוך על פניו. על הקיר בחדר תלויה תמונה של שוטר עטור דרגות, עב־בשר ומשופם שמצדיע במבט רציני. המאייר, שי צ'רקה, רומז בכך שיש שני סוגי שוטרים: רציניים ו"כבדים" לעומתם חביבים וקלילים. השפם הוא כעין "פרט נלווה" לדמות עצמה וכאילו יש לו חיים משל עצמו: הוא "מתאים" את עצמו לדמות השוטר, שיכולה להיות דמות חביבה, ולחלופין – רצינית ו"קשוחה".

השוטר התורן רן קורא לילד "חמוד" ובכך מתקרב אליו ומנסה להתחבב עליו. התחקיר שעורך השוטר לילד מפיג את חששותיו וגורם לו להבין שהוא נמצא בידיים טובות ובטוחות: "אחרי שידעת את כל התשובות, / אפילו את שמות הדודים והדודות / השוטר אמר: אם הלכת לא־יבוד, ילד, / זה ממש לא נורא, / תכף נביא את אָמא ואבא חזרה. / באותו רגע ממש – התאוששתי / כבר לא נבהלתי ולא חששתי" (הורוביץ־גץ, תשע"ז, עמ' 19).

השוטר רן ממשיך להרגיע את הילד, ובאיור הנלווה, שמתפרס על פני כל הדף, מופיע הילד מוחה דמעה ומשוחח עם אימו בטלפון. השוטר, שסיים את תפקידו, נעלם מהתמונה.

## סיכום

משטרת ישראל היא חלק בלתי נפרד מחיי המדינה והחברה, והיא אמונה על אכיפת החוק ועל השמירה על הסדר הטוב. דמותו של השוטר עברה שינויים במהלך השנים מתוקף שינויים בחברה, בפוליטיקה ובמדיניות הציבורית. ספרות הילדים שבה מופיעות דמויות של שוטרים משקפת את המציאות בייצוגים חזותיים ותוכניים אמינים המשלימים זה את זה, ומעניקה משנה תוקף לתהליכים שהתרחשו ועדיין מתרחשים במשטרת ישראל.



## גם קטנים מצליחים

דמות הננס הגיבור ומשמעותה בשני ספרי ילדים

### מבוא

דמות הננס הגיבור היא דמות על־טבעית העומדת בזיקה למעשיות עממיות שבהן לגיבור הננסי שם משותף לשפות רבות: "בוהן קטן" בצרפתית, "אגודלון" באנגלית, "בעבעלע" בידיש, "אצבעוני" בעברית ועוד. על דמות זו נכתבו שירים וסיפורים רבים בספרות ובייחוד בספרות לילדים, ובהם: "מעשה ברבי גדיאל התינוק" מאת ש"י עגנון, "אגודלי אגודלי" מאת מרים ילן־שטקליס, "אצבעוני" מאת חיים נחמן ביאליק ועוד עשרות שירי אצבעות ומעשיות אצבעוני על גרסותיהן השונות.

המצאת חבר דמיוני מתאפשרת הודות לחשיבה המאגית המאפיינת ילדים קטנים (ברונשטיין, 2009). ככלל, קיומו של חבר דמיוני הוא חלק מהתפתחותו הנורמלית של הילד, אולם אם קיומו נמשך גם בגיל ההתבגרות, והילד רואה בחבר הדמיוני תחליף לקשרים חברתיים אמיתיים, אזי הדבר עלול להצביע על קיומה של בעיה. המצאת חבר דמיוני מאפשרת קיום דיאלוג עם הילד הפנימי ועם דמויות פנימיות אחרות הנמצאות בכל אחד מאיתנו.<sup>3</sup>

בפרק זה יידונו של ספרים: "הנסיך הקטן" מאת אנטואן דה סנט־אכזופרי ו"כל מה שהיה (אולי) וכל מה שקרה (כמעט) לקרשינדו ולי" מאת דבורה עומר. במרכז שניהם דמות של ננס גיבור הנחלץ לעזרת דמויות המתמודדות (או התמודדו בעבר) עם קשיים רגשיים וקשיים ביצירת תקשורת בין־אישית. בסיפור מוצעים כלים להתמודדות – לדמויות, ובעקיפין – לילד הקורא.

\* פרק זה מבוסס על המאמר "עזרה בזעיר אנפין" (ברשימה: דורי, 2013).

3. על שיטת ה־Voice Dialogue קראו בהרחבה בספרה של גבריאלה (2006) "השד, הנוזירה והילד הקסום".

## הנסיך הקטן וקרשינדו – שתי דמויות של ננסים גיבורים

"הנסיך הקטן" הוא ספרו המפורסם ביותר של הסופר הצרפתי אנטואן דה סנט־אכזופרי (1977). הוא כתוב ומאויר כספר ילדים, אבל הרעיונות העמוקים המובעים בו בנוגע לחיים ולאהבה, מעוררים תהייה אם הוא אכן ספר ילדים. ההקדשה: "לליאון ורת, כשהיה ילד קטן", מרמזת שהספר מכוון לזיכרון הילדות הנוסטלגי של הקוראים המבוגרים, ולא דווקא לילדים. האיורים בספר, המתארים את הנסיך הקטן ואת ההתרחשויות העיקריות ומוסיפים נופך ייחודי לספר, אף הם פרי עטו של המחבר.

העלילה סובבת סביב התרחשות דמיונית: המספר דה סנט־אכזופרי מוצא עצמו תקוע במדבר סהרה לאחר תקלה מכנית במטוסו.<sup>4</sup> שם הוא פוגש את הנסיך הקטן, צעיר משונה, שהוא בעצם גיבור הסיפור, והטייס נקשר אליו במהרה. בשיחותיהם, חושף המחבר את השקפת עולמו בנוגע לחוסר ההיגיון שמפגינים מבוגרים בני האנושי לעיתים, ועל האמיתות הפשוטות שאותן הם נוטים לשכוח.

הנסיך מתגורר על אסטרואיד קטן ובו שלושה הרי געש ושושנה אחת, שאליה הוא קשור מאוד מבחינה רגשית. הוא מבלה את ימיו בדאגה לכוכב שלו ובטיפוחו: בגריפת לוועי הרי הגעש ובשירוש שורשי עצי הבאובב המתפשטים תדיר ועלולים לבקע את הכוכב הקטן. לאחר מריבה עם השושנה המפונקת, עוזב הנסיך את כוכבו כדי לראות את היקום. הוא מבקר באסטרואידים אחרים, כשבכל אחד מהם מתגורר מבוגר, וכל אחד מהם טיפש בדרכו שלו. בארץ, מגלה הנסיך שורה שלמה של שיחי שושנים, ורוחו נופלת: השושנה שלו אמרה לו שהיא ייחודית ויחידה ביקום כולו, והינה מתברר שאין הדבר כן. אז הוא פוגש שועל, מאלף אותו (לבקשתו), והשועל מסביר לו כי שושנתו אכן ייחודית, וייחודיות זו נוצרה בשל האהבה והטיפול שהשקיע בה.

4. דה סנט־אכזופרי אכן היה טייס והוא נחת נחיתת חירום במדבר סהרה. בהמשך מצא את מותו כשמטוסו נפל במלחמת העולם השנייה.

הנסיך פוגש בארץ שני מבוגרים נוספים: פון הרכבות שתפקידו לכוון את הרכבות ולרכז את האנשים בקבוצות של אלף איש כדי להסיע אותם ממקום למקום, וסוחר המוכר טבליות החוסכות את הצורך בשתיית מים.

הנסיך פוגש את המספר במדבר, ומבקש ממנו לצייר לו כבשה. לאחר המספר מנסה לצייר כבשה שתתאים לרצונו של הנסיך, ומשמאמציו אינם נושאים פרי, הוא מצייר לו קופסה, ובה, לפי דבריו, נמצאת הכבשה. הנסיך מקבל את הציור בשמחה.

לאחר זמן־מה במחיצתו של המספר, הנסיך פוגש במדבר נחש, שמבטיח לו שביכולתו להחזיר את הנסיך הביתה, לכוכב שלו. לאחר מחשבה, הנסיך נפרד מן המספר פרדה מלאת רגשות, ומאפשר לנחש להכיש אותו. הנסיך הקטן נופל בדממה על החול, ולא משאיר אחריו שום סימן פיזי.

בספר מוזכרת סכנת עצי הבאובב, שזרעיהם דומים לאלה של שושנים, אך יש לגלות ולנכש אותם בעוד מועד, שאם לא כן הם עלולים לגדול עד כדי כך ששורשיהם יבקעו את האסטרואיד כולו. ישנו גם איור של אסטרואיד שדיירו היה עצלן ולא דאג לעשות זאת, כשהוא אכן עומד להתבקע מעומס השורשים של שלושת העצים הענקיים שצמחו עליו.

הספר "הנסיך הקטן" כבר תורגם לכמאתיים ושבעים שפות. על הספר נכתבו שירים ומחקרים,<sup>5</sup> והוא זכה ליותר מארבעים עיבודים לסרטים, לאופרה, למחזות ואף לגרסת קומיקס. כמו כן, הספר שימש השראה ליצירות אומנות, וציטוטים מתוכו נחקקו במקומות שונים. בעברית זכה "הנסיך הקטן" לשני תרגומים. הראשון של אריה לרנר משנת 1952 והשני של אילנה המרמן משנת 1993, שנכתב בשפה נגישה ועכשווית יותר. יותר משלוש מאות אלף עותקים של המהדורות בעברית נמכרו.

5. ועיינו אצל מירי ברוך (2001א), עמ' 5-14.

**"הנסיך הקטן"** הפך לסמל לילד הנצחי, לא פחות מפייטר פן. התכנים המוגשים בו אוניברסליים, ובזכותם הצליח לכבוש לו מקום מיוחד ולהפוך לתופעה תרבותית בין־לאומית בעצמו (טיקוצקי, 1998).

ספרה של דבורה עומר (1970) **"כל מה שהיה (אולי) וכל מה שקרה (כמעט) לקרשינדו ולי"** הוא ספר ילדים נוטף עסיס בדיה. חנה'לה, ילדה בת שבע ורבע מקיבוץ מעיין, היא גיבורה בעל כורחה הנאלצת להתמודד עם ההווי החברתי בבית הילדים בקיבוץ (אבני, 2008). בזמן שבו נפתח סיפורה מעונן, אימא עסוקה מדי באח הקטן ובאח הקטן יותר, ולא זו בלבד אלא שהחופשה של אבא מסתיימת והוא צריך לחזור לצבא. חנה'לה עומדת להישאר לבד, אך ברגע האחרון, לפני שאבא נכנס למכונית הצבאית, הוא משאיר לה גמד. קטן כזה. חמוד. קרשינדו. רק מי שאוהב אותו, רואה אותו. קרשינדו מאפשר לחנה'לה לשרוד, פשוטו כמשמעו. הוא זולל במקומה את הקרום שעל הקקאו, עוזר לה בפתרון התרגילים בחשבון, בהתמודדות עם שאר הילדים ועם אסתר המטפלת. הוא מצחיק אותה, וחשוב מכול – הוא מהנדס עבודה "חביליתית", חללית עשויה מחבית שפניה לכוכבים. קרשינדו וחנה'לה טסים אל "ממתקכוכב" העשוי ממתקים, אל הכוכב השחור העמוס בחתולים, שבו מסתתרת קרן הזפת המזופתת, ולבסוף מגיעים אל כוכב החלומות, שפנדוזה מרדימון, שבו חנה'לה היא מלכה.

לכותרות הפרקים בשני הספרים תפקיד חשוב בהבנתם: הכותרת היא כעין תקציר הפרק כולו. לדוגמה: כותרתו של פרק ג' בספרה של עומר היא: "יש לי קצת בעיות ואי־נעימויות, אבל בעזרתו של הגמד קרשינדו הכל מסתדר בסדר גמור"; וכותרת הפרק הרביעי בספרו של דה סנט־אכזופרי: "המבוגרים מתעלמים מדברים חשובים". שתי הכותרות מעוררות סקרנות ומעודדות כניסה לתוך הפרק וצלילה אל עולם הקריאה.

## דמות הננס הגיבור בשני הספרים וגיבור הסיפור שאליו היא חוברת

בספרו של דה סנט־אכזופרי חוברת דמות הננס הגיבור (הנסיך הקטן) לטייס, מחבר הספר. מטוסו של הטייס נפגע בתאונה במדבר סהרה. הטייס מנסה לתקן את מטוסו, ובעודו עסוק במלאכתו, הוא פוגש את הנסיך הקטן, ובין השניים נרקמת ידידות מופלאה.

הטייס מתואר כאדם ש"בא במגע עם אנשים רבים ורציניים" (דה סנט־אכזופרי, 1987, עמ' 4) הנוהג לבחון את האנשים שעימם הוא נפגש באמצעות ציור שצייר: אם הם מבינים את ציורו, הוא נפתח אליהם ומדבר עימם על עולמו הדמיוני, ואם לא – הוא משוחח עימם על דברים שבעלמא ותו לא.

בספרה של עומר חוברת דמות הננס הגיבור קרשינדו לחנה'לה, ילדה בעלת צמות דקות, עיניים גדולות מלאות דמעות, שעל פי רוב מילים נחנקות בגרונה מעלבון ומכעס. חבריה של חנה'לה לועגים לה: "חנה'לה! חלמנללה! שובי מכוכב־החלומות!" (עומר, 1970, עמ' 6) הם מנבאים את המקום שאליו תצא חנה'לה בעזרת קרשינדו.

קרשינדו מנסה לעזור לחנה'לה להתגבר על הפרדה מאביה העומד לשוב לצבא. "היום שבו נגמרת החופשה של אבא שלי החייל והוא חוזר לשם. רחוק. אל המלחמה הרעה הזו. אל התותחים, היריות [...] החזקתי חזק חזק בידו של אבא ורציתי להיות חזקה. לא לבכות" (עומר, 1970, עמ' 10).

הסיפור מתאר קשר מיוחד ואמיץ בין הבת לאביה. עם אימה, שרוב עיתותיה עסוקה בטיפול בשני ילדיה הקטנים, חנה'לה אינה מצליחה ליצור קשר דומה. כדי להקל את צער הפרדה של בתו, מטביע האב את חותם כף ידו בידה ואומר לה שכעת הוא מעביר אליה את קרשינדו, ננס עם זקן ארוך ולבן, שיעזור לה להתגבר על כל הקשיים שיהיו לה בזמן היעדרו.

בשני הספרים הופעת דמות הננס הגיבור מסמלת תמיכה, ידידות, הכלה, אהבה, דאגה ומקור של נחמה ופיוס.



## דמות הננס הגיבור ושבעת הכוכבים הדמיוניים בשני הספרים

בספרה של עומר מוזכרים שבעה כוכבים דמיוניים: כוכב החלומות, שקרשינדו הננס מטיס אליו את חנה'לה: "באי־שם הרחק הרחק וגבוה מעל השמש והירח, מעבר לכל הכוכבים, נמצא כוכב קטן, אך המאיר מכל הכוכבים. שפנדוזה־מרדימון שמו של הכוכב, והוא כוכב החלומות" (עומר, 1970, עמ' 10); הכוכב השחור שאסור להזכיר את שמו כי שם הכול רע ומר; כוכב האש הקרוב לשמש; כוכב העצלנים שם אסור לעבוד ולהתאמץ; הכוכב החרוץ שבו עובדים ועמלים מבוקר עד לילה; מוסוכוכ שכולו מוסך אחד גדול; כוכב בכוח – כוכב שבו הכול הפוך – כל אלו הם כוכבים שמזכיר קרשינדו. שבעת הכוכבים מייצגים־מבטאים משאלות לב כמוסות: להתקרב למקור הסכנה ולהתגררות במוות, להיות עצל מדי פעם, לעמול מדי פעם, לדעת לתקן כל דבר ולעשות לעיתים ההפך ממה שמבקשים ממך.

גם בספרו של דה סנט־אכזופרי, שבו דמות הננס הגיבור היא הנסיך הקטן, מוזכרים שבעה כוכבים דמיוניים שבהם ביקר הנסיך הקטן, והוא מספר עליהם לטייס: כוכבו של השיכור, כוכבו של איש העסקים, כוכבו של הרברבן, כוכבו של המלך הבודד, כוכבו של מדליק הפנסים, כוכבו של הגאוגרף וכוכב הלכת שלנו, הארץ. שישה כוכבים מתוך שבעה מגלמים פחד כלשהו: המלך מגלם את הפחד לאבד שליטה; הרברבן – את הפחד לאבד את הכבוד; השיכור – את הפחד לאבד את הזיכרון; איש העסקים – את הפחד שאין לו בעצם מה לאבד; מדליק הפנסים – את הפחד שלפני שיראו אותו הוא כבר ייעלם, כלומר את הפחד ללכת לאיבוד. הגאוגרף מגלם את הפחד לאבד את הקשר שבין ידיעת הדברים לבין הדברים עצמם.

בשני הספרים ההיכרות הקרובה של דמות הננס הגיבור עם הכוכבים נועדה להעצים את דמותו ולהוסיף לה נופך הֶרואי. באמצעות הטייס וחנה'לה, דמותו מועצמת שכן הם מעריכים מאוד את יכולתה, את כישוריה ואת היותה דמות המספקת ידע קוסמי, שהוא מעבר לעולם שבו הם חיים.

## יחסי תלות בין הננס הגיבור לבין גיבורי הספרים

בשני הספרים נוצרים יחסי תלות הדדיים בין גיבור הסיפור לבין דמות הננס הגיבור. בספרה של עומר, קרשינדו מביא לחנה'לה מפרי החלמית כשהיא רעבה, ובספרו של אכזופרי הטייס הוא שמוצא את באר המים ומשקה את הנסיך הקטן. בספרה של עומר חנה'לה מבקשת מקרשינדו: "ספר לי על כוכב־החלומות" (עומר, 1970, עמ' 28), ובספרו של דה סנט־אכזופרי הנסיך הקטן מבקש מהטייס לצייר לו כבשה בתחילת היכרותם.

יחסי התלות ההדדיים באים לאזן את הדמויות מבחינת יכולת הנתינה שלהן זו לזו עד כדי כך שלא תמיד ברור מתי הננס הגיבור הוא שמושיע את גיבור הספר ממצוקותיו, ומתי גיבור הספר הוא שמשמש משענת לדמותו של הננס הגיבור.

## הבריחה הגדולה – הננס הגיבור כדמות בורחת וכדמות המסייעת לבריחה

בספרו של דה סנט־אכזופרי דמות הננס הגיבור היא שבורחת: הנסיך הקטן בורח מכוכב הלכת שלו מכיוון שהגיעה אליו אורחת שהסבה לו צער. השושנה רצתה להיות מיוחדת, ולכן העדיפה לברוח מגן השושנים שבכוכב ארץ ולפרוח בכוכבו של הנסיך הקטן. הניסיון להיות מיוחדת בעיני הנסיך הקטן עלה בידה, אך היא גילתה שלא רק שאינו מקרב אותה אליו, אלא הוא מבקש לברוח ממנה. השושנה מבינה שחוסר היכולת שלה להביע רגשות הוביל אותה להיות לא ישרה ובעקיפין מטופשת. משכך, היא איננה מעוניינת לכסות שוב על רגשותיה, ולכן כשהנסיך הקטן מציע לה את מכסה הזכוכית היא דוחה אותו, ובמקום לכסות על רגשותיה היא מגלה לו את אהבתה ומבקשת ממנו להיות מאושר וטוב לב. עזיבתו של הנסיך הקטן את הכוכב עזרה לשושנה לשוב ולחזור להיות פרח.

בספרה של עומר, חנה'לה נעזרת בקרשינדו ובורחת מחברת הילדים ומהעלבונות שהם מטיחים בה, מאימה, המקדישה תשומת לב רבה יותר לאחיה הקטנים וגם מהמטפלת בקיבוץ וממורתה בכיתה שאינן מבינות לליבה.

בשני הסיפורים הבריחה מקורה בקושי להתמודד עם המציאות. חנה'לה וקרשינדו בספרה של עומר, והנסיך הקטן בספרו של דה סנט־אכזופרי, עוברים מסע של התבגרות וחניכה עם עצמם ועם הסובבים אותם, תהליך מכונן של השלמה והבנה.

### **סוף דבר – דמות הננס הגיבור: ההיית או חלמתי חלום?**

בשני הספרים העלילה נראית פשוטה, אך אין הדברים כפי שהם נראים. הספרים משווקים כספרי ילדים, אך אין זו אלא הסוואה שכן הם טומנים בחובם ביקורת קשה על עולם המבוגרים. שתי העלילות חוזרות ומדגישות כי תפיסתם של המבוגרים היא תפיסה שטחית ולא הגיונית וכי הדברים הנשגבים באמת נעלמים מעיניהם. המבוגרים נתפסים כמי שעוסקים בטפל ולא בעיקר, ודווקא דמותו של הננס הגיבור מבליטה עובדה זו. המסר העיקרי שמלווה את שתי העלילות הוא שהדברים החשובים באמת סמויים מן העין, וכדי למוצאם יש לשקוע לעיתים בעולם של חלום שבו מופיעה דמותו של הננס.

פרויד (1959) ראה בחלום את דרך המלך לפעילויות הלא מודעות של המערכת הנפשית, והציע לבדוק כיצד משתלבות אסוציאציות בתוכני החלומות. אפשר לראות בסיפור החלום טקסט לכל דבר, ואל ניתוחו הפסיכולוגי אפשר לצרף גם ניתוח ספרותי. לחלומות ולטקסטים ספרותיים יש יסודות משותפים. צורן (2000) בוחנת את נקודות המגע בין טקסטים ספרותיים לבין חלומות, ומתוך ההשוואה היא מציעה שתי דרכים ליצור דיאלוג תרפויטי בין טקסט ספרותי לבין חלום. קישור החלום לטקסט הספרותי נעשה באמצעות הנחיה לקישור אסוציאטיבי, ויכול להוביל לגילוי תכנים סמויים רבים בחלום, שהקריאה הישירה בהם לא הצליחה להעלותם.

בשני הספרים הדמות הנחלמת היא דמותו של הננס הגיבור, הנעה בין עולם החלום לבין עולם המציאות ומותירה את הקורא הקטן עם תקווה לפגוש דמות ננס גיבור גם בחלומותיו שלו, ובעצם בכל שעה של מצוקה.



## הגולם מפראג והשפעתו על יצירות ספרות לילדים בעברית

### חבוא

על פי המסורת היהודית, הגולם מפראג נוצר בידי רבי יהודה ליווא (המהר"ל) במאה השש־עשרה בפראג כדי למנוע עלילות דם על יהודים. תפקידו של הגולם היה להילחם במעלילים שפעלו במטרה לפגוע ביהודים, ולהפך את מזימתם. המהר"ל לקח גוש של חומר ויצר ממנו גולם שצורתו צורת אדם ונפח בו רוח חיים בעזרת לחש של שמות קדושים ושימוש בשם המפורש, ובשבתות היה מוציא ממנו את רוח החיים כדי למנוע ממנו חילול שבת (אידל, 1996). פעם אחת שכח הרב להוציא מהגולם את רוח החיים לפני שבת, והגולם חילל שבת. הרב רץ אחריו, השיגו, הוציא ממנו את רוח החיים, והגולם נפל, התנפץ ויצא מכלל שימוש. רבי ליווא מפראג יצר את הגולם בעקבות חזון שחווה בחלומו. הוא פנה אל חתנו יצחק הכהן ולתלמידו המצטיין יעקב הלוי בבקשה לעזרה. השלושה יצאו אל הנהר עם שחר, ועל גדותיו פיסלו גולם מבוץ. ליווא הורה לתלמידיו להקיף את הגולם שבע פעמים, ובעודם מקיפים לחש את נוסחאותיו. מהסיפור מובן ששותפיו למעשה נחשפו לנוסחאות, אבל הנוסחאות עצמן אינן מצוינות בסיפור. תחילה, דמות הגולם זהרה באדום לווהט, ולאחר שהתקררה והייתה לדמות אדם, ליווא הקיפה שבע פעמים כשבידו ספר התורה. לבסוף דקלמו השלושה את מילות ההפעלה מספר בראשית (ב, ז): "וַיִּצָר ה' אֱלֹהִים אֶת הָאָדָם עֶפְרָן מִן הָאָדָמָה וַיִּפַּח בְּאַפָּיו נְשִׁמַת חַיִּים וַיְהִי הָאָדָם לְנֶפֶשׁ חַיָּה".

\* פרק זה מבוסס על המאמר "הגולם מפראג והשפעתו על יצירות ספרות לילדים" (ברשימה: דורי, תשע"ט א).

רבי יהודה ליווא שמר את דבר הגולם בסוד. כאשר יצא למשימותיו היה הרב תולה לגולם קמע שהפך אותו לרואה ואינו נראה.

כוחות המילה הכתובה, אותיות האל"ף-בי"ת ושמותיו של אלוהים היו ידועים למעט מאוד צדיקים, והיו שטענו כי סודות היקום כולו טמונים באלמנטים אלו שהכילו גם את כוח היצירה. ספרון היד הנדיר שבו הופיעו עניינים אלו נוצר במאה השלישית לספירה ונקרא ונקרא "ספר יצירה".

היסטוריונים סבורים כי למהר"ל מפראג לא היה כל קשר לגולם וגם לא עניין מיוחד בו, ולדעתם ה"גולם" הוא פרי יצירתו הספרותית של יהודה (יודיל) רוזנברג.

סיפור הגולם עורר התעניינות תרבותית ברחבי העולם ושימש מקור השראה לעיבודים שונים לסיפורים, להצגות, לשירים ולסרטים. במהלך הדורות התנגדו רבנים רבים לסיפור הגולם וטענו שלא היה ולא נברא וודאי לא המהר"ל מפראג יצר אותו; אך את הסיפור כבר אי אפשר היה לעצור: הוא התגלגל בווריאציות עממיות שונות וקיבל ממדים של סיפור אמיתי. ברוב סיפורי הגולם, כמעט ללא יוצא מן הכלל, הגולם אילם, גדל מיום ליום והופך לחזק יותר ויותר עד אשר אינו מעשי עוד או הופך למסוכן מדי.<sup>6</sup>

בכל סיפורי הגולם התפיסה האנושית הבסיסית מאלצת את האדם להילחם בזר, בשונה, באחר, בדמוני. הדמות הדמונית היא דמות המזמנת כניסה לעולם של פנטזיה, עולם של הזדהות עם דמות מופת דמיונית הנלחמת ברשע ומסייעת לקורבן.

מטרת פרק זה לבדוק כיצד הושפעו שירי הילדים בספרות העברית מהאגדה על אודות הגולם מפראג ומהם המסרים הגלויים והסמויים בשירי הילדים שעסקו בנושא זה. במסגרת הדיון יידונו השירים: "יש לנו גולם במעגל" (אנונימי, עממי), "מישמיש" (יורם טהרלב), "גולם

6. מחקרים רבים נכתבו סביב דמותו של הגולם ובהם המחקרים שפרסמו לב־ארי (תשנ"ט), בן־שאוּלי (2001), שי (2001, תשע"ג), אידל (תשע"ה) וחובב (תשע"ו).

איש" (חיים נחמן ביאליק), "אני דחליל שומר הגן" (לוין קיפניס) ו"הגולם" (נתן אלטרמן). השירים יידונו על פי שתי תפיסות עיקריות: האחת היא התפיסה החינוכית־דידקטית, המתמקדת במוסר ההשכל ובמסרים ערכיים הקשורים בהתפתחות הקוגניטיבית של הילד, בהבנת הומוור וסמלים וביכולת ההבחנה בין טוב לרע. התפיסה השנייה היא התפיסה הפסיכולוגית־התפתחותית שמתמקדת בהבנת המאגיה ובטטוש הגבולות בין המציאות לדמיון, בהתפתחות העצמאות ובהתמודדות עם רגשות תסכול ופחד בגיל הילדות.

### הרקע לדמותו של הגולם בספרות

העיסוק בענקים ובאנשים שעברו עיווי (דפורמציה, עיקום) קדום וידוע למן תקופת המקרא (בר־אילן, תשנ"ד). הפסוק "הַנְּפִלִים הָיוּ בְּאֶרֶץ בְּיָמֵים הָהֵם" (בראשית ו, ד) מעיד כי אכן היו ענקים בעולם. גם המרגלים ראו "בני ענק מן הנפילים", ויהושע העיד כי הכרית אותם מן הארץ. הסיפור על עוג מלך הבשן, המובא בספר דברים (ג, יא), מתאר אדם שאורכו תשע אמות, וגם הסיפור על דוד וגלית (שמואל א, יז) מספר על אדם שהוא יצור מפלצתי ענק במיוחד, שקומתו שש אמות וזרת (כשלושה מטרים). אנשים ייחסו לענקים אלו כוח פיזי רב, ולצידו סגולות מאגיות.

הסיפורים על אנשים דמיוניים ועל חיות דמיוניות נתפסו כאמיתיים, ולכן מצאו את מקומם גם בבית המדרש, בבית הכנסת, באגדה ובהלכה היהודית (בר־אילן, תשנ"ד). דוגמה לכך היא הפניקס המצרי, שחכמי האגדה בארץ ישראל הכירוהו. המדע בתקופה זו לא היה מפותח, וכל אגדה דמיונית הפכה למציאות. באותה תקופה החלו גם שאילות תרבותיות ממיתוסים וממיתולוגיות של עמים אחרים.

משחר האנושות נושא החיים והמוות סקרן את בני האדם ועורר עניין רב: כיצד יצור חי הופך ליצור מת? ובהקשרו של הגולם, כיצד יצור שנראה לכאורה מת, כמו גולם הפרפר, הופך ליצור חי?

על פי המסורת היהודית, ה"גולם" האנושי הראשון בהיסטוריה היה אדם הראשון. אלוהים יצר אותו מגוש אדמה ונפח בו רוח חיים. על אברהם אבינו מסופר שיצר אנשים בחרן; חניטת המתים במצרים העתיקה הייתה עוד תהליך שנועד לשמר את המת, בתקווה שישוב לתחייה ביום מן הימים. בטקסטים מימי הביניים מסופר על הנביא ירמיהו ובנו בן סירא שיצרו גולם אדם מלאכותי ובעל בינה אנושית. בתלמוד הבבלי מסופר על החכם רבא מהמאה הרביעית לספירה שיצר אדם ושלח אותו לידיד והוא פירק אותו לגורמים, ועל שני חכמים מהמאה השלישית לספירה שיצרו עגל. עוד דמויות מפתח בעולם היהודי שעליהן סופר כי יצרו גולם, הם המשורר שלמה אבן גבירול (1021–1058), המשורר, הפרשן, המדקדק והפילוסוף אברהם אבן עזרא (נולד בשנת 1089 או 1092, נפטר בשנת 1164) ורבנו ת"ם, נכדו של רש"י, שעסק בעניין עם אבן עזרא. גם על ר' ישראל בעל שם טוב (1698–1760), מייסד החסידות, מסופר באגדה חסידית מאוחרת שיצר גולם, שהיה משרתו בימי שבתו בכפר.

במסכת אבות (ה, ז) נאמר:

שְׁבַע דְּבָרִים בְּגֵלָם וְשִׁבְעָה בְּחֶכֶם. חֶכֶם אֵינוֹ מִדְּבַר בְּפִנֵּי מִי שֶׁהוּא גָדוֹל מִמֶּנּוּ בְּחֶכְמָה וּבְמִנְיָן, וְאֵינוֹ נִכְנָס לְתוֹךְ דְּבָרֵי חֲבֵרוֹ, וְאֵינוֹ נִבְהַל לְהַשִּׁיב, שׁוֹאֵל כְּעִנְיָן וּמְשִׁיב כְּהֵלְכָה, וְאוֹמֵר עַל רֵאשׁוֹן רֵאשׁוֹן וְעַל אַחֲרוֹן אַחֲרוֹן, וְעַל מֶה שֶׁלֹּא שָׁמַע, אוֹמֵר לֹא שָׁמַעְתִּי, וּמוֹדֶה עַל הָאֲמֵת. וְחַלּוּפֵיהֶן בְּגֵלָם.

דמות הגולם, כפי שהיא מצטיירת במסכת אבות, היא דמות שמסוגלת להפיק דיבור (מבחינה טכנית) אבל איננה שולטת בהיבטים הקשורים לדיבור: נכונות הדברים, סדרם, זמן אמירתם ומקומה.

הגולם מפראג ואופן יצירתו אינם מופיעים במפורש ב"ספר יצירה". אולם הספרון הקטן בעל חשיבות אדירה לרבים מהעוסקים בקבלה – עיונית וגם מעשית. ספרון זה הוא "שלד" ההופך את רעיון יצירת הגולם לאפשרי. "ספר יצירה" הציע "טבלת יסודות" אלוהית. באופן תאורטי, מדובר בטכניקה, וכל הקונה שליטה בה – יוכל לעשות בה

שימוש למטרותיו, ובלבד שישקוד על לימוד "ספר יצירה" ושינונו. בהגדרה זו טמונים הסבר וסיבה להצלחתם של צדיקים ליצור בעצמם יצורים כגון הגולם. "ספר יצירה" הוא חיבור יהודי מיסטי, והמיסטיקה היהודית ממליצה למי שנקלע למצבים קשים וחווה חרדה גדולה – לפעול במישורים מיסטיים־רוחניים (פדיה, 2015).

ידוע שהמהר"ל לא עסק בקבלה או במיסטיקה, ועל כן חוקרים רבים מתלבטים לגבי מהימנות הסיפור. יש הסוברים שיוצרו של הגולם הוא מי שכיהן בתפקיד שמש בית הכנסת בפראג בתקופת רבי יחזקאל לנדא. לדבריהם, הוא שהתחיל בהפצת הסיפור במחצית השנייה של המאה השמונה־עשרה ואף העיד על קיומו של הגולם. דעה זו היא דעת מיעוט, והדעה הרווחת במחקר היא הדעה שהוזכרה לעיל, הרואה ב"גולם" פרי יצירה ספרותית שנתחברה בשנת תרס"ט – "נפלאות מהר"ל" (אידל, 1996; בר־אילן, תשס"א). בספר זה מובא תיאור ספרותי־היסטורי של הצלתם של יהודי פראג מעלילות דם בידי המהר"ל והגולם שיצר. הספר נכתב בסגנון הסיפור הקצר, וניכר כי מחברו ניחן בכישרון ספרותי, אם כי שליטתו בשפה העברית לא הייתה משובחת במיוחד (אידל, 1996). יש החולקים על דעה זו וסוברים כי יוסל'ה, שמשו של המהר"ל מפראג, היה אוטיסט המתקשה להבין מה מבקשים ממנו, חסר רגישות לקור ולחום, אך ניחן בזיכרון מיוחד ובכוחות פיזיים מיוחדים, הוא־הוא הגולם מפראג (ענבל, תשע"ז).

את הידיעות על הגולם של המהר"ל, בן המאה השש־עשרה, אופף מעטה של מסתורין, ורק שנים רבות לאחר מותו של המהר"ל הן הובאו לידיעת הרבים (בר־אילן, תשס"א).

לדעת גרשם שלום (תשל"ו), ייחוסו הברור של הגולם למהר"ל נתפרסם רק במאה התשע־עשרה, ולדעת חוקרים מאוחרים יותר, המידע התפרסם כבר במאה השמונה־עשרה, וליתר דיוק בין השנים 1740–1730 (Goldsmith, 1981; Idel, 1990; Yassif, 1986). על כל פנים, הגולם של המהר"ל נחשב לעובדה היסטורית שנים רבות לפני פרסום ספרו של רוזנברג (בר־אילן, תשס"א).



בהקדמה לספריו "תפארת מהר"ל" ו"רפאל המלאך", שבהם מונה רוזנברג את ספריו, הוא לא כלל את הספר "נפלאות מהר"ל", וייתכן לראות בצעדו רמז המלמד שהספר איננו פרי יצירתו שלו.

מהו אפוא מקור הקביעה שלפיה רוזנברג הוא שבדה את סיפור הגולם? הדעה הרווחת היא שגרשם שלום הוא שחשף (אגב עיסוק במעשה יצירת הגולם) את הבדיה של רוזנברג (שלום, תשל"ו). לפי דעה אחרת מנחם מנדל אקשטיין הוא שחשף אותה, ב"ספר יצירה" – ספרון קטן שהדפיס שבעה עשורים קודם לפרסומו של שלום (אקשטיין, 1910) וכחצי שנה לאחר הדפסת "נפלאות מהר"ל". אקשטיין ערער על רוזנברג, וטען כנגדו שהחיבור שפרסם מזויף ולא ייתכן שהמהר"ל עשה את הדברים שייחס לו בחיבורו. אקשטיין גילה בחיבורו של רוזנברג שגיאות, חוסר עקיבות וגם חוסר התאמה בין תוכנו למצוי במקורות (בר־אילן, תשס"א; Goldsmith, 1981).

נראה אפוא שאת בחירתו של רוזנברג להציב את המהר"ל במעמד "גיבור" ספריו, יש לתלות, בייחוס המשפחתי: המחבר בעצמו צאצא של המהר"ל (ושל רבי יהודה החסיד). מכל מקום, רוזנברג לא הסתפק ביצירות שהוזכרו, וחיבר סיפורים בדויים נוספים שאין להם שום בסיס היסטורי, ובהם גם מעשיות המיוחסות לסבא משפולי (בר־אילן, תשס"א). בפרסום הסיפורים הבדויים, ויש יאמרו המזויפים, רוזנברג לא ראה שום דופי. מבחינתו, תפקיד הסיפורים להיטיב את הבריות, לחנכן לערכים, לחזק בקרבן את האמונה ולזכות את הרבים. ואכן יצירותיו של רוזנברג לא הזיקו לאיש, אם כי הטעו אחדים מהחכמים וגרמו להם לחשוב שיש בהן ממשות היסטורית (שם).

על פי גרשם שלום (תשל"ו), יוצרו האמיתי של סיפור הגולם לא היה מספר עממי כלשהו בעיר פראג וגם לא מי שהיה שמש בית הכנסת של העיר העיר במאה השמונה־עשרה, אלא סופר מקצועי, אדם בעל ידע ביהדות, שהמציא סיפור טוב ושכנע את כל קוראיו ואת כל הדורות הבאים ב"אותנטיות העממית" שלו. הכוונה היא לסופר היהודי־גרמני ברתולד אוארבך ולספרו "שפינוזה". ייתכן שההשראה

לסיפורו של אוארבך בספרו "היהודי הראשון" באה לו מסיפורי גולם קדומים, אך ייתכן שהושפע גם מספרים מודרניים של סופרים מתרבות העולם שכתבו על נושא זה.

על פי האגדה במסורת שבעל פה, יוצר הגולם האחרון הידוע היה הרב דוד יפה, שחי בסביבות שנת 1800, שימש אב בית הדין של העיר דרוהיטשין מפולסיה ועסק גם בקבלה. בכל יום שישי היה רבי דוד יפה בורא גולם ובצאת השבת היה נוטל ממנו את רוח הקודש ומשמידו. תפקיד הגולם הסתכם בהבאת מים לבית הכנסת הישן ולביתו של הרב. האגדה שבכתב מרחיבה מעט את תפקידו של הגולם ועולה ממנה שהוא היה כעין גוי של שבת, ובלילות שבת היה מבעיר אש בתנורים על פי הוראה שקיבל, כדין, בערב שבת. פעם אחת, נפלה טעות קטנה בהוראה, ובעקבותיה נפלה דלקה בעיירה וכילתה את כולה. הרב דוד יפה ראה עצמו אחראי לדלקה, וציווה לבניו שלא יעסקו ברבנות אלא במלאכה. סיפור זה הוא הסיפור האחרון הידוע על רב שיצר גולם. סיפורים מאוחרים ממנו על רבנים שיצרו גלמים, אינם ידועים. מאז כל הסיפורים בנושא התמקדו בדמותו של המהר"ל מפראג, והוא הפך ליוצר הגולם ה"אולטימטיבי" (רוזנברג, 1991).

האגדה על אודות יצירת הגולם על ידי המהר"ל הופיעה לראשונה בשנת 1834 בספר "היהודי גיל בלאס", שחיבר יוסף כהן זליגמן, ומאז הופיעה פעמים רבות בספרים שונים. לסיפור אין אסמכתה היסטורית, ונהוג לייחס אותו למסורת של ספרות פולקלוריסטית שבעל פה. המחקרים שעסקו בה, ניסו למצוא בעליית בית הכנסת המוזכר רמזים להימצאות גולם כעין זה, אך כל הממצאים מלמדים שמדובר בבדיה חסרת בסיס ריאלי. ועם זאת עצם קיומו של בית כנסת אופף את האגדה בהילה של מסתורין ואף מחיה אותה. יש הסוברים שהיצירה המוזיקלית הידועה של גתה "שוליית הקוסם" (1796) וגם "פינוקיו" פרי יצירתו של קרלו קולודי (1883), נכתבו בהשראת סיפור הגולם ואף שימשו השראה לסרטים "פנטזיה" ו"פינוקיו" מבית היוצר של אולפני וולט דיסני.

בספרות העברית ידועות יצירות רבות – סיפורים וגם מחזות – שכתבו על הגולם או בהשראת דמותו, ולהלן אמנה מקצתן – יצירות קדומות: "הגולם" מאת דוד פרישמן (1909), "הגולם" מאת יודל רוזנברג (1909) ו"הגולם מפראג" מאת י"ל ברוך (1942); וגם מאוחרות – המחזה "כתר מלכות" מאת יוספה אבן שושן (1994), הרומן "לכבות את האהבה" מאת יוכי ברנדס (2001) ורומן הפנטזיה "צר לב האדמה" מאת שהרה בלאו (2007). חלקם של הילדים ובני הנוער לא נגרע, וגם למענם נתחברו יצירות, ובהן "הגלם בתעלומת המזוזות" מאת נחמה קרמר (2008); ויש גם עלילון: "איזה גלם" – סדרת ספרי קומיקס לציבור החרדי מאת ד' גולד (2009).

שמעם של סיפורים על הגולם ודמותו יצא למרחוק, וגם גויים חיברו יצירות בהשראתם, והנוצרים שבהם – בייחוד סיפורי אימה. דוגמות לסיפורים כאלה הם סיפור שחיבר יעקב, אחד מהאחים גרים המפורסמים, וגם "פרנקשטיין או פרומתאוס המודרני" מאת מרי שלי (1818). ביצירתה של שלי אדם יוצר דמות מחומר ומצליח להפיח בה חיים, אבל הדמות הופכת להיות מפלצת אכזרית ומפחידה. הביטוי "הגולם קם על יוצרו" – מקורו ביצירתה של שלי.

## הגולם בשירי ילדים

בשירי הגולם לילדים יש סימבוליקה רבה לצד הייררכייה. יש בורא (יוצר הגולם), ויש נברא (הגולם עצמו), הלוטש ופושט צורה על פי המסרים החינוכיים, הדידקטיים והפסיכולוגיים שעולים מתוך השיר ויוצרים זיקה בין הגולם לבין הילד המאזין לשיר.

השיר העממי "יש לנו גולם במעגל"<sup>7</sup> הוא שיר משחק במקורו:

יֵשׁ לָנוּ בַּמַּעְגָּל גֹּלָם  
אֶת מִי שֶׁיֵּצֵא עַל הַגֵּב  
לְקָרְאָתוֹ יָרוּץ מִיָּד

7. גרסה נוספת: יש לנו גולם... <https://www.zemereshet.co.il/song.asp?id=2126>

הילדים יושבים על הרצפה במעגל כשפניהם מופנות לתוך המעגל. אחד מהם קם ממקומו כשהוא מחזיק בידו מטפחת. עליו להקיף בריצה שפופה את המעגל מבחוץ, ובעודו רץ – להניח את המטפחת מאחורי גבו של אחד המשתתפים, ולהמשיך ולרוץ עד שיגיע למקומו, ואז – להתיישב. על כולם למשש מאחורי גבם. מי שמוצא את המטפחת קם ומנסה לתפוס את המניח לפני שיגיע למקומו ויתיישב. אם לא הצליח – הרי הוא "גולם". על כן, ישב באמצע המעגל וכולם ישירו לו "יש לנו במעגל גולם".

השיר מצביע על שני מישורים סמליים הקשורים להבנת מהותו של הגולם: המישור הראשון הוא המישור המעגלי, המורכב מילדים פעילים שמתתפים במשחק. הם ישובים במעגל, וכל אחד מהם יכול להפוך ל"גולם" אם לא יהיה ערני וזריז די הצורך. במשחק זה ה"גולם" אינו דמות קבועה אלא מתחלפת: כולם יכולים להפוך לגולם. דמות הגולם אינה דמות עגולה, שטוחה, נלעגת, סטראוטיפית ובלתי משתנה, אלא דמות המקבלת פנים אחרות בכל סבב מחדש.

המישור השני הוא המישור הפרטי, של הילד היחיד שכבר קיבל את הכינוי "גולם", והוא יושב במרכז המעגל עד שיימצא גולם אחר שיחליפו. בניגוד ל"גולם" המקורי מן המיסטיקה היהודית, שהיה פעיל ועזר למנוע עלילות שווא על יהודים, הגולם בשיר משחק זה נדרש רק לשבת במרכז ולצפות בפאסיביות שמישהו אחר יציל אותו מ"תפקידו". התפיסה החינוכית־דידקטית שלפיה הגולם, המציל הכול־יכול, אותה דמות אימתנית מהאגדה, יכול להפוך בעיני הילדים לדמות כנועה שאפשר לשלוט בכוחותיה הדמוניים, מעניקה לילדים ביטחון ועוצמה. חוקי המשחק, המונעים מהגולם להציל (הוא הניצול), תורמים להפחתת כוחו של הגולם ולהעצמת כוחם של הילדים המשחקים.

בשיר "גולם איש" של חיים נחמן ביאליק (ביאליק, 2006), מתואר גולם מסוג אחר, שמזכיר את הגולם מפראג:

גֹלֶם אֵישׁ,

קח פֶּטִישׁ,

לָךְ עֶבֶד,  
 אֶל תַּעֲמֹד!  
 הָרִימָה רַגְלִים,  
 הָנִינָה יָדַיִם:  
 אַחַת, שְׁתַּיִם!  
 אַחַת, שְׁתַּיִם!"

הגולם שבשיר הוא "גולם איש" – יש לו צורת אדם, והוא מקבל פקודות, בדיוק כמו הגולם מפראג שבאגדה.

שירו ההומוריסטי "מישמיש"<sup>8</sup>, של יורם טהרלב (1967) עושה שימוש בדמות אותו "גולם איש" של ביאליק, וגם הוא לוקח פטיש:

גֵּלֶם אִישׁ, קַח פֶּטִישׁ  
 וְתַפְתַּח אֶרְגֹּז מִיִּשְׁמִישׁ.  
 שׁוֹב שְׁפָכְתָּ עַל הַכְּבִישׁ  
 וְהַכַּל הֶלֶךְ קַפּוּט!

הגולם שבשיר זה מצטייר כחסר מזל: נראה שיש בידו הכוח הפיזי הדרוש לפתיחת ארגז 'מישמיש' בפטיש, אבל אין במוחו תבונה לפתוח את הארגז בזהירות, ומכיוון שכך, כל המשמשים מתפזרים על הכביש ועמלו יורד לטמיון.

שני השירים משקפים את הגשמת הרעיון הציוני – עבודת האדמה בארץ, עיסוק בעמל כפיים יצרני – העומד בניגוד להרגלי החיים בגלות. המעבר לארץ ישראל דרש ידיים עובדות, חריצות, עשייה, תושייה ויוזמה (דר, 2006; משיח, 2000). ערכים חינוכיים אלה הועברו גם לילדים באמצעות השירים במטרה לטפח בארץ דור בריא וחזק המתפרנס מיגיע כפיו.<sup>9</sup>

הפיכת היהודי הישן לעברי חדש דרשה זהות חדשה, שהדרך אליה הייתה שלילת הגלות, שלילת המקצועות הגלותיים והתחברות לטבע,

8. השיר נכתב עבור להקת החמציצים, שהקימה והדריכה נעמי פולני. התקליט (היחיד) של הלהקה, ובו שיר זה, התפרסם בשנת 1966.

9. על הנחלת ערכים באמצעות שירים ראו בהרחבה בשער העוסק בחינוך לערכים יהודיים.

לנוף ולעבודת האדמה. באמצעות שיר הגולם מנסים ביאליק וטהרלב לעצב דור שורשי, עובד אדמה וגיבור. הגולם הציוני־ישראלי איננו מנותק מן הגולם הגלותי. בין שני הגלמים נקשר חוט של זיכרון, ולא זיכרון בלבד אלא תפקיד שבבסיסו רעיון משותף – הצלת האומה: הגולם הגלותי הגן על היהודים מפני עלילות ופרעות, והגולם הישראלי בונה אומה זקופה ואיתנה וגם בונה לה בסיס איתן – בית לאומי. ההשתלבות החברתית הרצויה של הילד בראשית שנות קיומה של המדינה הייתה כרוכה בהשתתפות בבניין האומה ובהגנה עליה. הגולם הגלותי איננו יכול לשמש לילדים דמות להזדהות. ההזדהות עם דמות מופת חשובה לבניית הזהות לאור הערכים שהחברה מבקשת להנחיל לדור הצעיר. לפיכך, דמות הגולם עוברת התמרה (טרנספורמציה) ומותאמת למציאות החדשה ולתפקיד החדש.

גם דמותו של הדחליל שומר הגן בשירו של לוי קיפניס (1988), עמ' 12) עוברת טרנספורמציה:

אָנִי דְחָלִיל, שׁוֹמֵר הַגָּן,  
 לֹא אָנוּם וְלֹא אִישׁוֹ.  
 בְּלֵילָה קָרָה, בְּיוֹם לִי חָם,  
 רֵאשִׁי – עֲצִיץ, עֵינֵי – פְּחָם.  
 רְגְלֵי – מְקָל, יָדַי – עֲנָף,  
 בְּרַח מִפֶּה, צְפוּר כָּנָף!

בשיר זה הדחליל מסוגל לחוש הבדלי טמפרטורה (ביום חם, בליל קר) אף על פי שראשו עציץ, רגליו מקל וידי ענף. יש כאן מעין קריאה של הדחליל לילד המאזין ובקשה לזכות בהערכתו ובאמפתיה מצידו, אף על פי שהוא אינו אלא גולם עשוי חומר ולא בשר ודם.

גם הגולם בשירו של קיפניס הוא גולם שעבר התמרה: הוא הפנה עורף לגלות ונחלץ לעזרת החלוץ העברי. באווירה זו שמביאה לידי ביטוי מסרים של עזרה לזולת והתנדבות למען האחר כתב קיפניס רבות מיצירותיו: "אליעזר והגזר", מעשייה שתרגם מרוסית וממחישה את שיתוף הפעולה בשליפת גזר ענק מהאדמה; "נרקיס מלך הביצה",

סיפור שבו הנרקיס, היה הפרח היחיד שהסכים ללכת לגור בביצה ולרפא בניחוחו את מלך הצפרדעים, ועל כן קיבל כתר, ממחיש את הנכונות להיחלץ לעזרת הזולת וגם במחיר של ויתור על נוחות אישית. בשל מעשהו האצילי של הנרקיס, הוא זכה לככב בשירים ובסיפורים רבים אחרים שגם בהם בא לידי ביטוי ערך עבודת האדמה.

לשיר "הדחליל" מסר חינוכי־דידקטי: הוא מבטא את חייהם של הילדים בהתיישובת העובדת באמצעות השימוש שהוא עושה במוטיבים של עבודה וחיי כפר וטבע (ברגסון, 1966). ספרות הילדים שימשה מכשיר אידאולוגי רב־עוצמה, שבאמצעותו אפשר היה לרתום את הילדים ל"עגלת האידאולוגיה הלאומית" של המבוגרים (משיח, 2000). המטרה הייתה לחולל מהפכת תרבות ולהבטיח שדור ההמשך ימשיך במאבקם של ההורים.

גם מסיפורו של קיפניס "הדחליל" (1988) מנשבת רוח הצינונות ועבודת האדמה: הדחליל, כמו הגולם, נוצר למטרה מוגדרת – להבריח ציפורים הבאות לנקר בגן הירק. בשיר וגם בסיפור קיפניס מאניש את דמותו של הדחליל. בשיר הדחליל מספר על עצמו, מתאר את תפקידו ואת החומרים שמהם הוא עשוי; ובסיפור סבתא, שבנתה את הדחליל, כועסת עליו על שאינו עושה עבודתו כראוי והציפורים ממשיכות לנקר בירקות. מצב זה נמשך יומיים, וסבלנותה של סבתא פוקעת. ביום השלישי היא עושה מעשה: היא לובשת את בגדי הדחליל ומתחפשת לדמות שהיא כעין גולם. היא עומדת במקומה ללא נוע. הציפורים מתקרבות, והיא – בשלה: לא נעה ולא זעה. ביטחונן של הציפורים גובר והן מוסיפות להתקרב, ואז – בתנועה זריזה אחת, סבתא תופסת אותן. ייתכן שבסיפור באה לידי ביטוי כמיהה של אדם חי להפוך לעיתים ל"גולם" כדי להטעות דמות מזיקה ולנצח במאבק נגדה.

כאמור, השיר והסיפור על הדחליל נכתבו בתקופה שבה התנועה הצינונית שאפה לגבש את דמות היהודי החדש, הדבק בעבודת אדמה ומשתחרר מהגלותיות המנוונת את שריריו וסוגרת אותו בחדרי חדרים של הלימוד התורני.

השירים והסיפורים שהעמידו במרכז את ערכי עבודת האדמה, זקיפות הקומה והנכונות להילחם ולפעול, מילאו תפקיד חשוב בחינוך הדור הצעיר ובבניית זהותו וביצירת האתוס הציוני החדש כולו.

לספרות העברית לילדים באותה תקופה היה חלק בהבניית הזהות הקולקטיבית וביצירת דימויים נרטיביים ואתוסים לאומיים משותפים. ספרות זו, שנכתבה בתקופת היישוב, שמה לה למטרה להיצמד לערכים לאומיים-ציוניים. לא הילד ניצב במרכז יצירות הספרות אלא הערכים הקולקטיביים, החברה, המדינה. הדחליל, גיבור השיר, הוא גולם ותפקידו כעין תפקיד הגולם: הגנה מפני מזיקים. הגולם הגלותי נלחם בגילויי אנטישמיות, והגולם הציוני – בציפורים המחבלות בעבודת האדמה.

בשיר "הגולם או מים שאין להם סוף" מאת קדיה מולודובסקי (בתרגומו של נתן אלטרמן, 2002, עמ' 110) דמות הגולם קרובה במידה רבה לדמותו של הגולם מפראג:

צוּוּ עַל הַגֶּלֶם: צֵא מִים לְשֵׁאב!  
 לְקַח לוֹ הַגֶּלֶם דְּלָיִים  
 וְהַבְּאֵרָה נְשֵׂא הַרְגָּלִים.

מְבִיא הוּא דְּלָיִים בְּלִי קֶז, בְּלִי מְנוּחַ,  
 נוֹשֵׂא וְטוֹרַח בְּכָל הַפֶּחַ.

מְלֵאָה הַחֲבִית הַגְּדוֹלָה עַל גְּדוֹתֶיהָ,  
 עֲקָרֶת־הַבַּיִת יוֹצֵאת מְכֻלָּיהָ:  
 כְּבָר בְּבַיִת שׁוֹטֵף יָם הַמַּיִם,  
 וְהַגֶּלֶם נוֹשֵׂא דְּלָיִים!

הַתְּחִיל כָּל הַבַּיִת שׁוֹחָה עִם הַזָּרָם:  
 כְּסָאוֹת וְסִפָּה,  
 שְׁלֻחָנוֹת וּמִפָּה,  
 אֲצֻטְבוֹת וְסִירִים וְקִדְרָה,  
 מְכֻנְסִים, חֲלָצוֹת, מְגָרָה.  
 גַּל עַל גַּל וְרָהִיט עַל רָהִיט,



והטף מְשִׁיטִים בַּגָּיִת.

והגֵּלֶם דְּלֵיִם נוֹשֵׂא בְּלֵי מְנוּחַ,  
נוֹשֵׂא וְטוֹרַח בְּכָל הַפֶּחַ.

הַתְּחִילוּ הַמַּיִם יוֹצְאִים הַחֲצָרָה,  
קָרָא תְּרַנְגוּל: שְׁטָפוֹן, נִזְהָרָה!  
מְלֵאָה הַחֲצָר קוֹל תִּיָּה וְקוֹל עוֹף:  
הוּי מַיִם, הוּי מַיִם שְׂאִין לָהֶם סוּף!

הַתְּחִילָה שׁוֹחָה הַחֲצָר עִם הַזָּרִם:  
מִטְאַטָּא וּפַח זָבָל  
וּלְבָנִים עָלֵי חֶבֶל,  
תְּרַנְגוּל מְכַרְבֵּל  
בְּרִזּוֹ מְדַלְדֵּל,  
וְשׁוֹטֵף בְּחֲצָר יָם הַמַּיִם...  
והגֵּלֶם נוֹשֵׂא דְלֵיִם!

הַתְּחִילוּ הַמַּיִם הֶרְחוּבָה חוֹתְרִים,  
הַתְּחִילָה רִיצַת כְּבָאִים וְשׁוֹטְרִים,  
פָּרְצוּ אֲמָהוּת אֶת הַטֵּף לְאֶסֶף:  
הוּי מַיִם, הוּי מַיִם שְׂאִין לָהֶם סוּף!

הַתְּחִיל כְּבָר שׁוֹחָה כָּל הֶרְחוּב עִם הַזָּרִם:  
סֵלֶם וְחֵלוֹן,  
עֲגָלָה וְעֲגִלוֹן,  
חֲבִיט, אוֹפְנִים,  
וְשִׁלְטֵי תְּנֻנִּים,  
וְנָשִׁים עִם הַטֵּף -  
צוֹעֲקוֹת, סוֹפְקוֹת כָּף:  
הוּי, שׁוֹטֵף לוֹ בְּרְחוּב יָם הַמַּיִם...  
והגֵּלֶם נוֹשֵׂא דְלֵיִם!

אֲזוּ הַמַּיִם יֵצְאוּ מִן הֶרְחוּב לְשִׁדְהַ־בֶּר  
וְעִמְד בְּשִׁדְהַ שׁוֹר־פֶּר.  
הַתְּחִיל זֶה הַשׁוֹר אֶת הַמַּיִם גּוֹמֵעַ,

הַתְּחִיל אֶת הַמַּיִם לוֹגֵם וּבּוֹלֵעַ.  
לְגַם לְגִימוֹת חֲמֵשׁ־שֵׁשׁ,

וּבְךָ־רָגַע הַפֶּל הַתֵּיבֵשׁ.  
וּמֵאֲזַז כָּל הַטֶּף יִמְלְלוּ  
אֵיזָה מִיּוֹן לְגִימוֹת הָיוּ אֵלָיו!

הגולם שפגשנו בשיירי הילדים שבהם עסקנו הוא גולם כנוע הממלא את התפקיד שלשמו נוצר, גולם שהשליטה בו נתונה בידי הילד שבטקסט השירי. בשיירו הצביר של אלתרמן השליטה נשמטת מידי: הגולם קם על יוצרו, והוא ממשיך להביא עוד ועוד מים, בדומה לסיפור ביצירה המוזיקלית "שוליית הקוסם", שבה המטאטא הוא הגולם המביא עוד ועוד מים. ב"שוליית הקוסם" השיר מתחיל ומסתיים בכפר אחד, בתוך מערכת סגורה של שאיבה שאינה מסתיימת ובתיאור המים הזורמים, השוטפים הכול. עולם הדומם, עולם החי ועולם הצומח – כולם בסכנת שיטפון. המים מבטאים בדרך כלל שפע וברכה, ובמקרה שלפנינו מתברר שלא כל שפע אכן מבורך. לעיתים השפע רב מדי וטמונה בו סכנת כיליון. בשיירו של אלתרמן חלה שבירה בתפקידו המסורתי של הגולם (הצלה, הגנה), והיא מובילה לכישלונו במילוי משימתו. הגולם איננו נאמן לשליחותו, ובסתיימו ממנה הוא שולח לילדים מסר מרומז – להיות מדי פעם מורדים, חצופים, סקרנים, אינדיווידואליסטים ופורצי ולקרוא תיגר על מי שמצווה עליהם לעשות דברים, כאילו הם גלמים או עבדים שמצייתים ללא מחשבה.

סימונו של השיר מתכתב גם עם דמותו של השור בפיוט הצביר "חד גדיא" מתוך ההגדה של פסח. מי שמציל את הכפר כולו מהשיטפון בשיר הוא השור: הוא גומע את המים הרבים שהביא הגולם, ומייבש את הכול. בהגדה של פסח השור שותה את המים, שכיבו את האש, ששרפה את המקל, שחבט בכלב, שנשך את החתול, שטרף את הגדי, שאבא קנה. השור בהגדה מסמל את חטא העגל שבו בני ישראל "טבעו" מבחינה רוחנית בעולם אלילי וביקשו לעצמם אלוהי פסל וזהב. בקשתם התמלאה והם קיבלו צלם בתבנית עגל, בן השור,

ומעשיהם גרמו לשבירת לוחות הברית (התורה נמשלה אף היא למים, על כן שבירת הלוחות על האדמה מסמלת מטפורית גם היא שיטפון של מים).

בשירו של אלתרמן שתיית המים על ידי השור נועדה למנוע אסון טביעה פיזי, ממשי. השיר מנפץ את האשליה שהגולם יעשה את העבודה בעברונו, במקומו. המסר הסמוי של השיר טמון בקריאה לדור חדש, המשתחרר מהקביעות של הדורות הקודמים ומהמיתוסים שבהם שלטה המיסטיקה, המאגיה, הכוחות הנסתרים, הניסים והאשליה. זוהי קריאה לדור חדש להתנער ולהתחיל להאמין בכוחותיו של האדם עצמו.

### סיכום

הגולם על גרסאותיו השונות, אותו משרת צייתן, מושיע, נוקם ולעיתים קם על יוצרו, מלווה את הפולקלור של העם היהודי לאורך הדורות. דמותו של הגולם עמדה במוקד מחלוקות פילוסופיות ודיונים בהלכה היהודית; ושימשה מקור השראה להוגי דעות, למחזאים, למשוררים ולסופרים רבים.

שירי הגולם לילדים מאופיינים בסימבוליקה ובהייררכייה, ונעשה בהם שימוש במגוון אמצעים לצורך מטרה מובהקת – הנחלת מסרים חינוכיים.

הסופר דויד גרוסמן אמר פעם כי הספר חכם מהסופר. ייתכן שעם ההתפתחות הטכנולוגית של ימינו, שמאפשרת יצירת רובוטים דמויי אדם, פיתוח בינה מלאכותית ושיבוט בני אדם, רעיון הגולם קורם עור וגידים, והיצירה הפולקלוריסטית קרובה למימושה בלבוש חדש.



## רשימת מקורות

- אבואב, ש' (2006). המורה כמורה דרך. **על סדר היום**, 55 [עלון מידע]. משרד החינוך. אבידיר-טרשנוביץ, י' (1980). **מוקי ברוגז עם אמא** (א' איתן, מאיירת). מסדה.
- אבידיר-טרשנוביץ, י' (1984). **ספורים לרמה** (ב' גבירץ, מאיירת, מהדורה מתוקנת). מסדה.
- אביעד, י' (2001). **תפיסת תיאורי תגובות ילדים לאובדן הורה: השפעות המודל הדו מסלולי לשכול והקשר עם ההורה שנתר** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת חיפה.
- אבישר, ע' (1948). קשת בר כוכבא. בתוך ע' אבישר ור' ספורטה (עורכים), **ההג וההגייה: ל"ג בעומר לכיתה א-ב** (עמ' 15-20). טברסקי.
- אבנון, י' (1976). **הדבון לאלא: וספורים אחרים** (נ' צרפתי, מאיירת). עמיחי.
- אבן-זהר, א', קולת, י', שביט, י' ולוין, מ' (1980). דיון: הצמיחה וההתגבשות של תרבות עברית מקומית וילידית בארץ ישראל, 1882-1948. **קתדרה**, 16, 161-206.
- אבני, י' (2008, 19 בפברואר). מקום? שפנדוזה-מךדימון. יואב אבני / בלוג. <http://yoavavni.wordpress.com/2008/02/19>
- אבני, ש' (2001, 6 ביולי). השבת של ביאליק: "קומדיה" או נדבך בתרבות יהודית חילונית? **הארץ**. <https://www.haaretz.co.il/misc/1.715381>
- אברמסון, ע' (2013, 10 במרץ). הטיוול שלא נגמר: "איילת מטיילת" חוגגת עשור. **Ynet**. <https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4343164,00.html>
- אדר, ת' (1991). **גם שוטר לובש פיג'מה?** (ש' צ'רקה, מאייר). מודן.
- אדרת, ע' (2013, 25 במאי). מתחת לסלע, ילד עצוב: הצצה ראשונה לארכיון של לוין קיפניס. **הארץ**. <https://www.haaretz.co.il/news/education/2013-05-25/ty-article/.premium/0000017f-dbd3-df62-a9ff-dfd717480000>
- אונגרר, ט' (1958). **קריקטור: הנחש הטוב** (ז' רגב ומ' רגב, מתרגמים). עם עובד.
- אונגרר, ט' (1977א). **אורלנדו הנשר אמיץ הלב** (ב' אופק וא' אופק, מתרגמים). כתר.
- אונגרר, ט' (1977ב). **אמיל התמנון הטוב** (ב' אופק וא' אופק, מתרגמים). כתר.
- אוסטרוביץ, ר' (1987). **דימוי האישה בתקשורת**. המידרשה למחשבה סוציאליסטית, האגודה לחקר מארכס והסוציאליזם.
- אופק, א' (1983). **תנו להם ספרים: פרקי ספרות ילדים** (הדפסה ב). ספרית פועלים.

- אופק, א' (1985). **לקסיקון אופק לספרות ילדים**. כנרת, זמורה-ביתן.
- אופק, א' (1988). **ספרות הילדים העברית 1948-1900** (כרך ב). דביר.
- אורבך, א' (1996). **אולי בשבת יזרקו סוכריות** (ש' צ'רקה, מאייר). ספרית בית-אל.
- אורבך, א' (1997). **בגלל ילד אחד** (ש' צ'רקה, מאייר). ספרית בית-אל.
- אורבך, א' (1999). **ילדה כמוני** (ש' צ'רקה, מאייר). ספרית בית-אל.
- אורלב, א' (1985). **מסע לגיל ארבע** (א' איל, מאיירת). עם עובד.
- אורנר-מעייני, א' (2001). **תכניות הלימודים במקצוע הספרות לחטיבות הביניים בחינוך הממלכתי והממלכתי-ידיתי בשנים 1971-1992 - מחקר משהו** [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת בר-אילן.
- אחד העם (ח"ת). שבת וציוניות. **פרויקט בן-יהודה**. <https://benyehuda.org/read/2786>
- אטלס, י' (1977). **והילד הזה הוא אני** (ד' קרמן, מאייר). כתר.
- אטלס, י' (1995). **ורק אני לא** (ד' קרמן, מאייר). שבא.
- אטלס, י' (1996). **זבוב על האף** (א' כץ, מאייר). שבא.
- אטלס, י' (2003). **ילדים גדולים: סופרים אהובים לילדים - חיים ויצירתם** (כר' א-ג). ידיעות אחרונות.
- אידל, מ' (1996). **גולם: מסורות ומאגיות מיסטיות על יצירת אדם מלאכותי** (ע' מאיר-לוי, מתרגם). שוקן.
- אידל, מ' (תשע"ה). על גלמים אסטרליים, הדלאי לאמה ומהר"ל. בתוך א' רייכנר (עורך), **מהר"ל: אקדמות: פרקי חיים, משנה, השפעה** (עמ' 127-143). מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל.
- אידלמן, ד' (2005). **הכנה להורות: על המפגש עם הקטנים שהופכים אותנו לגדולים** (ר' רענן-שפיר, עורכת). כתר.
- איווובנה ויסוטסקיה, א' (1984). ריח דבש וריח מנטה. בתוך י' ירקוני, **זה הסוד שלי** (עמ' 97). ההסתדרות הכללית של העובדים בארץ ישראל, מפעלי תרבות וחינוך.
- איסופוס. (תשי"א). **מאה משל ומשל: משלי איסופוס**. הוצאת ספרים יהושע צ'צ'יק.
- אזיקוביץ, ג' (2016, 17 באפריל). סופרת הילדים שלא הסכימה שספריה יפכו להצגות. **הארץ**. <https://www.haaretz.co.il/gallery/literature/premium-1.2917847>
- אייזלר, ר' (2002). **הגביע והלהב, ההיסטוריה שלנו, העתיד...** (ת' אורן, מתרגמת). גל.

אילון, ע' (1993). המוות בספרות והספרות כתרפיה. בתוך ר' מלקינסון, ש' רובין וא' ויצטום (עורכים), **אובדן ושכול בחברה הישראלית** (עמ' 155-175). כנה ומשרד הביטחון - ההוצאה לאור.

אילון, ע' (2000). המוות בעיני ילדים. **ילדים**, 3, 66-63. [https://meyda.education.gov.il/files/Shefi/cherum/Yeda/Hmavet\\_Beini\\_Yeladim.pdf](https://meyda.education.gov.il/files/Shefi/cherum/Yeda/Hmavet_Beini_Yeladim.pdf)

אירה יאן. (2015, 18 באוגוסט). בתוך **ויקיפדיה**. <https://did.li/2E8fT>

אלדר, א' (תשס"ח). החייאת הדיבור העברי בארץ ישראל. בתוך א' ממון, ש' פסברג ו' ברויאר (עורכים), **שערי לשון: מחקרים בלשון העברית, בארמית ובלשונות היהודים: מוגשים למשה בראשר** (כרך ג, עמ' 14-35). מוסד ביאליק.

אליגון, ת' (1981). אבא שלי. בתוך ד' גרדוש ות' אליגון (עורכות), **100 שירים ראשונים** (כרך א, עמ' 32). כנרת.

אליגורו, ת' (2015, 21 באפריל). בית המקדש לילדים [סרטון וידאו]. **YouTube**. <https://www.youtube.com/watch?v=7T4vpAl5EfU&t=185s>

פרנקל, ח' ואליגורו, ת' (1971). מעשה בלביבות [שיר]. בתוך צ' דגן וע' דגן, **בולבול**. סי בי אס.

אליצור, ב' (2008, 23 במאי). טיפול קצר מועד בפחדים ובסיוטים בשינה, בשיטות הדמיה אנושית ועל אנושית. **רפואת הנפש**. <http://www.hebpsy.net/community.asp?id=96&cat=article&articleid=1768>

אליצור, ר' (1965). **שולם לך אורחת: בחרוז ובספור, לשבת, למועד ולכל עת** (ב' גבירץ, מאירת). מורשת.

אלירם, י' (1996). **משטרה וחברה: מבוא למדעי המשטרה**. מולטיפרס.

אלמוג, א' (2004). היה לי מורה. **אם תראו סוכה עפה: מבחר (1950-1992)**. הקיבוץ המאוחד.

אלמוג, ג' (1980). גישות, עמדות ומבנה בשיר הישן ובשיר החדש לילדים. **מעגלי קריאה**, 7, 110-113.

אלמוג, ג' (2004). יהודה אטלס כמציף לתוך חיינו. **עיונים בספרות ילדים**, 14, 5-22. אלמוג, ע' (2004). **פרידה משרוליק** (כרך ב). הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה; זמורה ביתן.

אלפסי, י' (תשנ"ז). תנועת "המזרח" בראשיתה ויחס החוגים החרדיים אליה. בתוך ש' רו (עורך), **קובץ הציונות הדתית** (עמ' 289-308). הסתדרות המזרחי-הפועל המזרחי-המרכז העולמי.

אלקיים, ש' (1986). **כשהנחש והעכבר נפגשו לראשונה** (י' אבולעפיה, מאיר). כתר.

אלתרמן, נ' (1979). **פזמונים ושיריזמר** (כרך ב). הוצאת הקיבוץ המאוחד.

- אלתרמן, נ' (1986). **הטור השביעי** (כרך א). הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- אלתרמן, נ' (2002). **חרוזים לילדים**. הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- אפרתי, נ' (2004). **מלשון יחידים ללשון אומה: הדיבור העברי בארץ ישראל בשנים תרמ"ב-תרפ"ב (1881-1922)**. האקדמיה ללשון העברית.
- אקשטין, מ"מ (1910). **ספר יצירה**. קספונטי.
- אשר, ג"מ (1992). **הפסיכולוגיה של גוף האישה** (ר' רו, מתרגמת). את.
- אשר, ט' (2010). הטמעת הגישה החינוכית של קורצ'אק במערכת החינוך. **משרד החינוך**. (Korchak.doc (live.com)
- אתר, ת' (1973). כשתגדלי תביני [שיר]. בתוך ח' אלברשטיין (מבצעת), **לו יהי**. CBD.
- באום, ל"פ (1989). **הקוסם מארץ עוץ** (ב' אבן־זהר, מתרגמת). מחברות לספרות.
- באומן, א' (2005). **שערות הזהב של השד: אגדות גרים כראי לצד האפל של הנפש**. מודן.
- באר, ח' (1992). **גם אהבתם גם שנאתם: ביאליק, ברנר, עגנון - מערכות־יחסים** (הדפסה ד). עם עובד.
- בוניאל־נסיים, מ' וברק, ע' (2009). "פרו־אנה": נערות עלומות באינטרנט. **מפגש לעבודה חינוכית־סוציאלית**, 29, 171-190.
- בורלא, ע' (2013). העופר המסכן. בתוך ע' רביב ומ' ברוך (עורכים), **סיפור, סיפור!** (עמ' 20-22). כנרת, זמורה־ביתן, דביר.
- בורנשטיין־לזר, ת' (1960). **ספורי האהובים: מבחר אגדות לילדים** (מ' אריה, מאייר). א. זלקוביץ.
- בורשטיין, ר' (2021). **משפטי השאלה ומשפטי התשובה בעברית בתימינו: עיון תחבירי, סמנטי ופרגמטי**. מכון מופ"ת.
- בטלהיים, ב' (1994). **קסמן של אגדות ותרומתן: להתפתחות הנפשית של הילד** (נ' שליפמן, מתרגמת). רשפים.
- בטלר, ס' (1995). **העכבר והתפוח** (נ' זרחי, מתרגמת). שבא.
- ביאליק, ח"נ (ח"ת). אם ועוללה. **פרויקט בן־יהודה**. <https://benyehuda.org/read/2729>
- ביאליק, ח"נ (תרס"ה). זמר לשבת. בתוך נ' פינס (עורך), **הזמיר: שירי ילדים לזמרה ולמקרא** (מהדורה שנייה עם הוספות ותיקונים; עמ' 127-128). מוריה.
- ביאליק, ח"נ (1912). שבת המלכה. **ספר השירים - קובץ ראשון; לגני ילדים, לבתי ספר עממיים ותיכוניים, ילקוט** (עמ' 69). ברלין.

- ביאליק, ח"נ (1933). **שירים ופזמונות לילדים** (נ' גוטמן, מאייר). דביר.
- ביאליק, ח"נ (1939). **אגרות חיים נחמן ביאליק** (כרך ה). דביר.
- ביאליק, ח"נ (1950א). **דברי ספרות**. דביר.
- ביאליק, ח"נ (1950ב). **כל שירי ח.נ. ביאליק: שירים, מזמורים ופזמונות, שירות**. דביר
- ביאליק, ח"נ (תשכ"ה). **כל כתבי ח. נ. ביאליק**. דביר.
- ביאליק, ח"נ (תשל"א). **שירים ופזמונות לילדים**. הוצאת דביר.
- ביאליק, ח"נ (תשל"ג). **מזמורים ופזמונות: מעין שירי עם** (עם רשומי ציפורן מאת יוסל ברגנר). דביר.
- ביאליק, ח"נ (1984). **רעות הכוכבים**. בתוך א' אופק (עורך), **גומות ח"נ: פועלו של ביאליק בספרות הילדים** (עמ' 153). דביר.
- ביאליק, ח"נ (2006). **ביאליק לפעוטות** (א' פרנקל, מאיירת). הקיבוץ המאוחד.
- ביטון, א' (2021, 7 ביולי). אמא יקרה לי. **מדע גדול, בקטנה**. <https://www.lbscience.org/2021/07/07/%d7%90%d7%9e%d7%90-%d7%99/d7%a7%d7%a8%d7%94-%d7%9c%d7%99>
- בירן, נ' וגולדשטיין-טולידאנו, ר' (2013). **הארנב ממושי, הכלב בייגלה וטיפול הנעזר בעלי-חיים**. מרכז טיפולי צעדים: להתחיל בצעד אחד קטן. [http://www.zeadim.org.il/showArticle.asp?a\\_id=5](http://www.zeadim.org.il/showArticle.asp?a_id=5)
- בכלר, ז' (1989). **לואיס קרול**, ארץ הפלאות ופילוסופיית המדע של התקופה. **מעגלי קריאה, 18, 49-60**.
- בלאסקאס, ג' (2004). **לידה פעילה: המדריך ללידה טבעית** (א' כהנא, מתרגמת). אלטרנטיבות.
- בן-ארי, נ' (2012). מתרגמים כגיבורי ספרות: 30 שנות חקר התרגום בראי הסיפורת. **מכאן, יב, 98-125**.
- בן-גור, נ' (2017). **מחאי, מחאי כפיים: פואטיקה ואידיאלוגיה בשירת הילדים העברית בתקופת היישוב 1939-1948**. הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.
- בן-דוד, ד' (1984). **סיפורים לפרפר נחמד** (ש' צחור וד' בן-דוד, עורכות). מרכז לטלוויזיה לימודית.
- בן-דוד, ד' (1993). **דגדגים: שירי משחק ראשונים** (א' אייל, מאיירת). מודן.
- בן-דוד, ד' (2007). **חרוזים טעימימים** (מ"ק שאקי, מאיירת). מודן.
- בן-דוד, ד' (2009). **סבתא מינה מבנימינה** (ו' מינין, מאייר). מודן.
- בן-יהודה, ה' (2017, 27 בנובמבר). **מי רוצה, רוצה לשמוע מעשה בלפת! הספרנים: בלוג הספרייה הלאומית**. [/https://blog.nli.org.il/russian\\_tales](https://blog.nli.org.il/russian_tales)



בן צבי, ד' (2012, 27 בספטמבר). מאובדן ואבל - לשיר: על בדידות בשירתה של מרים ילן שטקליס. **הפנקס: כתב עת מקוון לספרות ותרבות לילדים**. <http://ha-pinkas.co.il/?p=11416>

בן־ראובן, ש' (2010, 30 באפריל). משה פרנק, המורה הנשכח של לאה גולדברג. **הארץ**. <https://www.haaretz.co.il/literature/2010-04-30/ty-article/0000017f-e880-d62c-a1ff-fcfba22e0000>

בן־ראובן, ש' (2013, 8 בפברואר). פצעי עולמה הפנימי של מרים ילן־שטקליס. **הארץ**. <http://www.haaretz.co.il/literature/1.1922452>

בן־שאול, ד' (2001). חזון הגאולה וגאולת החזיון: על גילומו הדרמטי והתיאטרוני של הגולם. **מותר**, 9, 107-118.

בצלאל, י' (2007). **נולדתם ציונים: הספרדים בארץ ישראל בציונות ובתחייה העברית בתקופה העות'מאנית**. יד יצחק בן־צבי ומכון בן־צבי לחקר קהילות ישראל במזרח.

בר־און, י' (2000). **רואות את הנולד: לידה ויילוד לקראת העידן המודרני**. אוניברסיטת חיפה וכנרת, זמורה־ביתן.

בר־און, מ' וחזן, מ' (עורכים). (2006). **עם במלחמה: קובץ מחקרים על החברה האזרחית במלחמת העצמאות**. יד יצחק בן־צבי.

בר־אילן, מ' (תשנ"ד). מפלצות ויצורים דמיוניים במסורת האגדה היהודית העתיקה. **מחניים**, ז, 104-113.

בר־אילן, מ' (תשס"א). נפלאות ר' יהודה יודיל רוזנברג. **עלי ספר**, יט, 173-184.  
בר־אל, י' (1995). **הפואמה העברית מהתהוותה ועד ראשית המאה העשרים: מחקר בתולדות ז'אנר**. מוסד ביאליק.

בראון, א' (1986). **גורילה** (י' עגן, מתרגם). אדם.

בראון, ס"א (2008). חיות המחמד כמושאים של העצמי. **חיות וחברה**, 37, 29-37.  
בראונינג, ר' (1989). **החלילן מהמלין** (מ' זינגר, מתרגם). מודן.

ברגסון, ג' (1966). **שלושה דורות בספרות הילדים העברית** (מ' חלפן, עורך). יסוד.  
ברגסון, ג' (1982). הערכים החינוכיים בשירה המודרנית לילדים. **ספרות ילדים ונוער**, ט(ב), 3-10.

ברגסון, ה' (תשל"ה). **הצחוק** (י' לוי, מתרגם, הדפסה ג). ראובן מס.

ברגשטיין, פ' (1949). **ויהי ערב: עפ"י אנדרסן** (ח' האוזמן, מאייר). הקיבוץ המאוחד.

ברגשטיין, פ' (1956). **חרוזים אדומים** (ו' מינצי, מאיירת). הקיבוץ המאוחד.

ברגשטיין, פ' (1961). **עינים שמחות** (צ' בינדר, מאיירת). הקיבוץ המאוחד.

- ברוך, מ' (1985). **סוגיות וסוגים בשירת ילדים**. משרד הבטחון.
- ברוך, מ' (תשמ"ז). שירי הערש מפולקלור לספרות ילדים. **עיונים בספרות ילדים**, 2, 16-24.
- ברוך, מ' (1991). **ילד אז - ילד עכשיו: עיון משווה בספרות ילדים בין שנות ה-40 לבין שנות ה-80**. ספרית פועלים.
- ברוך, מ' (1995). דגם הפזמון הצביר בזמר העברי ובשירת הילדים העברית. **מעגלי קריאה**, 23-24, 33-37.
- ברוך, מ' (1998). אלוהי הילדים. **פנים**, 5, 98-104.
- ברוך, מ' (2001). הנסיך הקטן לאנטואן דה סנט אקזופרי. בתוך מ' ברוך וע' גלברט-אבני (עורכות). **בעקבות "הנסיך הקטן": פרקי עיון ומחקר** (עמ' 5-14). הוצאת מערכות חינוך לוינסקי בע"מ.
- ברוך, מ' ופרוכטמן (אגמון). מ' (1982). **לכל שיר יש שם: עיוני ספרות ולשון בשירת הילדים**. פפירוס.
- ברוך, מ' ופישביין, י' (2005). **בין חינוך לספרות ילדים: שי לגרשון ברגסון**. קוראים. ברונשטיין, צ' (2009). הראיון הקליני ביבליותרפי - מלים צפות על פני המים. **מעגלי נפש**, 1, 20-26.
- ברזילי, ע' (2015, 4 ביוני). ספרות ילדים דתית? תנו לגדול בשקט. [Ynet. http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4664903,00.html](http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4664903,00.html)
- ברזל, א' (1981). על חינוך לערכים ועל חינוך פתוח. בתוך מ' ידעיה ומ' שמעון (עורכים), **אורנים - סוגיות חינוך והוראה** (כרך א, עמ' 17-27). אוניברסיטת חיפה וסמינר אורנים.
- ברלדינו, ר' (2011). **המורה כמדריך ומנחה בפיתוח לומד עצמאי** [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת באבאס-בולאי.
- ברלוביץ, י' (1992). סיפורי מסעות בעלייה הראשונה - היווצרותו של ז'אנר ארצישראלי. בתוך י' ברלוביץ (עורכת), **אעברה נא בארץ: מסעות בארץ ישראל של אנשי העלייה הראשונה** (עמ' 343-371). משרד הביטחון - ההוצאה לאור.
- ברעם, ב' (1967). **גוזלי: לילדי הגן** (א' לואיזאדא ול' רוטשילד, מאירים). מסדה.
- ברעם-אשל, ע' (2003, 14 במאי). הרצאה בטקס הענקת פרס פניה לספרות ילדים לשלומית כהן-אסיף. **הגיל הרך**. <http://www.gilrach.co.il/?p=518>
- ברעם-אשל, ע' (תשע"ז). נח בשבע גרסאות: ספרות הילדים העברית מתבוננת בסיפור המבול. **מחקרי ירושלים בספרות עברית**, כט, 185-211.
- ברץ, ל' (2008). איור וטיפוגרפיה כמכונני זהות. **זרקור**, 1, 273-288.

- ברץ, ל' (2009). מקוטב ההתלהבות לקוטב היאוש. **פנים, 47**, 56-51; 58-61.
- ברץ, ל' וזמיר, ש' (2007). בצומת שפות - ספרות ילדים כתובה ערבית עברית. **ג'מעה, 11**, 374-383.
- ברקוביץ, א' (מפתחת). (ח"ת). **שבת**. מרכז תכנון לימודים הוראה והערכה, המכללה האקדמית בית ברל. <https://did.li/Q52w5>
- גבריאלי, א' (2006). **השד, הנזירה והילד הקסום: מסע אל הדמויות שבתוכנו** (ד' גרין, עורך). ספרים.
- גוברין, נ' (2010, 12 בפברואר). חוסר האפשרות להינתק. **מקור ראשון: שבת, 14-15**. גודמן, י' (תשס"ז). לקראת בניין חינוכי של זהות ציונית דתית. **טללי אורות, יג**, 389-403.
- גוטל, נ' (תשס"ב). קדיש יתומה - תגובה. **צהר, ח**, 21-37.
- גולדברג, ל' (ח"ת). בת קטנטנת. בתוך מ' למפל (מלקט), **לילה טוב: מחרוזת שירי ערש** (ג' רוטשילד, מאייר, עמ' 4). ספרי צבר בע"מ.
- גולדברג, ל' (1943, 23 באפריל). על האשם [שיר]. בתוך **דבר**.
- גולדברג, ל' (1954). על שירת אברהם בן יצחק. **מצודה, ז**, 398-399.
- גולדברג, ל' (1957). **איה פלוטו** (א' רון, מאייר). הקיבוץ הארצי השומר הצעיר.
- גולדברג, ל' (1962). פרקי זכרונות מקוטעים. בתוך י' יבלוקובסקי (עורך), **היכל ששקע: החינוך העברי בקובנה - מוסדות ואישים** (עמ' 126-134). ארגון בוגרי הגמנסיון העברי בקובנה.
- גולדברג, ל' (1973). מילים אחרונות. בתוך **שירים** (כרך ב, עמ' 232). ספרית פועלים.
- גולדברג, ל' (תשל"ה). **שארית החיים: שירים רשומים מן העזבוך** (מהדורה שלישית). ספרית פועלים.
- גולדברג, ל' (2011). **פזמון ליקינתון** (י' גובר, עורכת, ע' עמית, מאיירת). כנרת זמורה-ביתן, דביר; הוצאת הקיבוץ המאוחד-ספרית פועלים.)
- גולדברג, ל' (2013). **מה עושות האילות: שירים לילדים** (א' נבון מאייר). הוצאת הקיבוץ הארצי השומר הצעיר.
- גונן, ת' (תשמ"ז). לעבר מחקר מובנה באיור ספרות ילדים: ניתוח איוריה של רות צרפתי כמודל מייצג. **מעגלי קריאה, 15-16**, 79-90.
- גונן, ת' (1989). אגדות עם כמתוות עקרוניות סמויים להתפתחותו של האדם (על-פי משנתו של גורדז'ייף). **מעגלי קריאה, 19**, 83-98.
- גונן, ת' (1991). הומור כתוצאה של אי-הלימה והפונקציות שהוא ממלא בשירי ילדים לגיל הרך. **הגיל הרך - האתר להורים ולאנשי מקצוע בגיל הרך**. <http://www.gilrach.co.il/?p=306>

- גונן, ת' (1995). מסרים ערכיים בספרי ילדים ישראלים מאוירים לגיל הרך בשנים 1948-1984. **מעגלי קריאה, 23-24**, 53-93.
- גונן, ת' (1999). אמריקאי בפרזי ופריזאית באמריקה: במלמן ו"מדלנה". **ספרות ילדים ונוער, 25**(ג), 15-34.
- גונן, ת' (2000). בין שורות ובין צורות: רכיבים לזיהוי מסרים ערכיים באיור, בעיצוב ובטקסט של ספרים מאוירים לילדים. **עולם קטן, 1**, 41-70.
- גונן, ת' (2014). ארבע פנים לאיור: הפונקציות הקוגניטיבית, הערכית, האמנותית והפסיכולוגית של האיור בספר הילדים העכשווי. **עולם קטן, 2**, 111-140.
- גורביץ', ז' וארן, ג' (1991). על המקום (אנתרופולוגיה ישראלית). **אלפיים, 4**, 9-44.
- מקור עממי. (תשי"ג). שלמימי והסביבון. בתוך י' גורביץ' וש' נבון (עורכים), **מה אספר לילד?** (כרך א, עמ' 85-86). עמיחי.
- גורביץ', י' ונבון, ש' (תשי"ד). יונת הפלאים ומרדד הקסמים. בתוך י' גורביץ' וש' נבון (עורכים), **מה אספר לילד?** (כרך ב, עמ' 49-53). עמיחי.
- לב, ר' (תשט"ז). שאולי מביא את הגשם. בתוך י' גורביץ' וש' נבון (עורכים), **מה אספר לילד?** (כרך ג, עמ' 178-182). עמיחי.
- גיגר, י' (תשס"ה). מ'שתי עגלות' ל'כדור פורח' (תגובה לרב מיכאל אברהם: על ציונות דתית ללא מקף). **צהר, כב**, 1-6.
- גיליגן, ק' (1995). **בקול שונה: התיאוריה הפסיכולוגית והתפתחות האישה** (נ' בן-חיים, מתרגמת). ספרית פועלים.
- גימשי, ד' (2003). **משטרה בדמוקרטיה**. משטרת ישראל - המטה הארצי - אגף משאבי אנוש.
- גלבוט, מ' (1994). **על ספרות ילדים ונוער**. רשפים.
- גלובמן, ר' וקולא, ע' (1992). **ושיודע לשאול: שאילת שאלות על-ידי ילדים כמרכיב בתהליך של פיתוח לומד עצמאי**. רמות.
- גמזו, י' (ח"ת). הם ישנם. **שירונט**. <https://shironet.mako.co.il/artist?type=lyrics&lang=1&prfid=499&wrkid=8456>
- גמזו, י' (1970). ילדי איננו עוד [שיר]. בתוך ח' אלברשטיין (מבצעת), **משירי ארץ אהבתי**. CBD.
- גפן, מ' (1986). **מתחת לעריסה עומדת גדיה: בנתיבי הזמר היהודי: מסות ומחקרים**. ספרית פועלים.
- גרולמן, א"א (1980). הסברת המוות לילדים. בתוך ע' רביב, א' קלינגמן ומ' הורוביץ (עורכים), **ילדים במצבי לחץ ומשבר** (עמ' 141-155). אוצר המורה.
- גרין, ר' (2002). אחד ומיוחד - מוטיב השונה בספרות ילדים. **הד הגן, סז**(ב), 94-103.

גרוסברגר, מ' (תשנ"ד). לימוד תורה והוראת פרשת השבוע בגן הילדים הממ"ד.  
**הגיגי גבעה, ב**, 241-247.

גרוסמן, ח' (2008, 16 באפריל). שמחה רבה שמחה רבה אביב הגיע - משיח (ציוני)  
 בא. **אימגו מגזין מאמרים: כתב עת בנושאי תרבות ותוכן**. <https://www.e-mago.co.il/Editor/calt-2237.htm>

גרטנר, ס' (2014). אובדן ואבל בגיל הרך. **פסיכואקטואליה, אוקטובר 2014**, 46-54.  
 גרים, ו' וגרים, י' (1981). **הנסיך הצפרדע** (נ' הראל, מתרגמת, א' אייל, מאירת).  
 מסדה.

גרנות, א' (2013). מה בין פיקצ'רבווק לספר מאויר. **היסטוריה ותאוריה, 28**.  
<https://journal.bezalel.ac.il/he/protocol/article/3482>

גרנות, ת' (1985). **אבדן: השפעותיו וההתמודדות עמו**. משרד הבטחון.

דה מלאך, נ' (2015, 26 בנובמבר). עדיין על המדף - "פודי הקיפוד" מאת מרים  
 רות - מה עוד אפשר ללמוד מפודי הקיפוד? **קשר סבתא: מגזין הזהב**.  
<https://www.keshersavta.co.il/?p=8580>

דה סנט־אכזופרי, א' (1977). **הנסיך הקטן** (א' לרנר, מתרגם; א' דה סנט־אכזופרי,  
 מאירת). עם עובד.

דון־יחיא, א' (2005). דמוקרטיה והלכה בקבלת החלטות מדיניות: מגמות בצינונת  
 הדתית על רקע פולמוס ההתנתקות. **אקדמות, 16**, 11-22.

דור, מ' (1964). **ביברו של עולם**. הקיבוץ המאוחד.

דורון, ש' (2000). הקשר בין ילדים לבעלי חיים - מגוון היבטים. **חיות וחברה, 11**,  
 8-19.

דורי, נ' (2009). **הסיפור על הילד הירוק**. שאנן - המכללה האקדמית הדתית לחינוך.  
 דז'טלובסקי, ד' (1963). **מה קרה לבובה של רותי? סיפור בובות**. הקיבוץ הארצי  
 השומר הצעיר.

דז'טלובסקי, ד' (תשכ"ו). **דני הקטן והשוטר נסים: ספור ובובות**. ספרית פועלים.  
 דיקמן, ע' (תשס"א). על לאה גולדברג כמתרגמת שירה. בתוך ר' קרטון־בלום  
 וע' ויסמן (עורכות), **פגישות עם משוררת: מסות ומחקרים על יצירתה של  
 לאה גולדברג** (עמ' 218-248). מכון למדעי היהדות - האוניברסיטה העברית  
 בירושלים וספרית פועלים.

דישון, י' ופרוכטמן, מ' (2020). **שלוש עצות חכמות ועוד סיפורים** (ד' אוגלובלין,  
 מאירת). צור־אות.

דנה, מ' ולורנס, מ' (1999). **נשים אוכלות את עצמן: על אנוורקסיה, בולימיה ואכילה  
 כפייתית** (מ' בן־יעקב, מתרגם). מודן.

- דנינו-יונה, ג' (2017). **ילדות טובות: הבניית יחסים מגדריים בספרות הילדים הישראלית הקנונית**. רסלינג.
- דפנא, מ' (1947). למה? (זה הודי חמודי). בתוך נ' נרדי (עורך), **75 שירי ילדים** (עמ' 6-7). רנן.
- דר, י' (2005א, 2 במאי). יום אחד, כשהנפש פרצה לספרות הילדים העברית. **הארץ**.  
<http://www.haaretz.co.il/literature/1.1007640>
- דר, י' (2005ב, 4 ביולי). "אפשר להיות בת ארבע בבת אחת". **הארץ**.  
<http://www.haaretz.co.il/literature/1.1024313>
- דר, י' (2006). **ומספסל הלמודים לקחנו: היישוב לנוכח שואה ולקראת מדינה בספרות הילדים הארץ-ישראלית, 1939-1948**. י"ל מאגנס.
- דר, י' (2007). הזדקקות בין-דוריות בספרות הילדים המודרנית: המקרה הישראלי. **עולם קטן**, 3, 13-30.
- דר, י' (2012א, 27 בספטמבר). מרים ילן-שטקליס: כשהנפש פרצה לספרות הילדים העברית. **הפנקס: כתב עת מקוון לספרות ותרבות לילדים**.  
<https://ha-pinkas.co.il/מרים-ילן-שטקליס-כשהנפש-פרצה-לספרות-היל/>
- דר, י' (2012ב, 19 בדצמבר). "והילד הזה הוא אני": והילד הזה הוא אבי. **הארץ**.  
<http://www.haaretz.co.il/literature/youngsters/1.1888423>
- דר, י' (2014). **זודה של שום איש: קלסיקה וקלסיקונים בספרות הילדים העברית** (מ' קליין, מאיירת). עם עובד.
- דשא, מ' (1969). **חינוך לקריאה טובה: על ספרות ילדים ועל בעיות הקריאה החפשית: מיועד למחנכים ולהורים**. תרבות וחינוך.
- האופטמן, ש' (1996). ספרות ילדים הממוקדת בבעלי-חיים: שש קטגוריות למיון ספרותי ודידקטי. **מעוף ומעשה במכללת אחוה**, 3, 155-185.
- ההסתדרות הכללית של העובדים העברים בארץ ישראל. (1950). **ליום האחד במאי: חוברת עזר לגננת ולמורה בכתות א-ב** (מהדורה שנייה מתוקנת). אורים.
- הויסלר, ס' (1967א). דגל [שיר מס' 32]. בתוך **חנה אהרוני שרה 40 שירי ילדים** [אלבום שירים]. מקולית.
- הויסלר, ס' (1967ב). חיילים [שיר מס' 30]. בתוך **חנה אהרוני שרה 40 שירי ילדים** [אלבום שירים]. מקולית.
- הופ, ד' (1993). אתה הקורא ואתה הנקרא - מסע לארץ הפנטסיה. **שיחות**, ז(3), 227-233.
- הופר, ר' (2002). **אילת מטילת** (ר' הופר, מאיירת). כנרת, זמורה-ביתן.

- הופר, ר' (2003). **חנן הגנן** (י' גובר-אברם, עורכת). כנרת, זמורה-ביתן.
- הופר, ר' (2005). **אותיות במיץ שטיות** (י' גובר, עורכת). כנרת, זמורה-ביתן.
- הופר, ר' (2008). **קפודה עם מזוודה: ועוד כמה שירי חידה**. כנרת, זמורה-ביתן.
- הופר, ר' (2011א). **הגמד הגבוה | הענק הנמוך**. כנרת, זמורה-ביתן.
- הופר, ר' (2011ב). **שבלול בצנצנת** (י' גובר, עורכת). כנרת, זמורה-ביתן.
- הופר, ר' (2014א). **גלילונה** (י' גובר, עורכת). כנרת, זמורה-ביתן.
- הופר, ר' (2014ב). **ענן על מקל** (י' גובר, עורכת). כנרת, זמורה-ביתן.
- הופר, ר' (2015). **ענת שתיים שלוש** (י' גובר, עורכת). כנרת, זמורה-ביתן.
- הופר, ר' (2017א). **הדלת הירקה: שירים וציורים** (כרכים א-ב; י' גובר, עורכת). כנרת, זמורה-ביתן.
- הופר, ר' (2017ב). **מישו** (י' גובר, עורכת). כנרת, זמורה-ביתן.
- הופר, ר' (2018). **אלטע זאכן** (ר' הופר, מאיירת). כנרת, זמורה-ביתן.
- הורביץ-גץ, ל' (תשע"ז). **איך הולכים לאיבוד** (ש' צ'רקה, מאייר). תמר לי. היילפרין, י' (1925). **אליהו הנביא**. הגנה.
- הירשפלד, א' (2001). חיוכו של אליפלט. **פנים, 17**, 79-70.
- הירשפלד, א' (2008). מול הסירנה המקרקרת: "איה פלוטו" והאודיסיאה. **אורות**, [https://www.orot-books.com/blog-post\\_2-3](https://www.orot-books.com/blog-post_2-3). 2.
- הלל, ע' (1957). **מעשה בעפר אילים** (ב' פרנקפורטר, מאיירת). הקיבוץ המאוחד.
- הלל, ע' (1987). **תכלת וקוצים: זכרונות ילדות בעמק**. ספרית פועלים.
- הראל, ש' (1982). על כמה משיטות ההכוון הדידאקטי בשירי הילדים. **ספרות ילדים ונוער**, (3), 9-19.
- הראל, ש' (1984). רכיבים ותבניות משירתו ה"קאנונית" של ביאליק ב'שירים ופזמונות לילדים'. בתוך מ' ברוך ומ' פרוכטמן (עורכות), **מחקרים בספרות ילדים** (עמ' 116-140). אוצר המורה.
- הרמן, א' (2013, 30 בספטמבר). השיר של נעמי שמר שמחזיר אותנו לילדות. **הארץ**. <http://www.haaretz.co.il/literature/youngsters/.premium-1.2124570>
- הרפז, י' (2000). לקראת הוראה ולמידה בקהילת חשיבה. **חינוך החשיבה**, 18, 6-31.
- הרפתקאות אליס בארץ הפלאות. (2022, 10 ביולי). בתוך **ויקיפדיה**. <https://did.li/UViIw>
- וירסט, ג' (1988). **החיים: אבדות הכרחיות, ויתורים גורליים** (ת' עמית, מתרגמת). הדר.

- ויטגנשטיין, ל' (1995). **חקירות פילוסופיות** (ע' אולמן-מרגלית, מתרגמת). י"ל מאגנס.
- וייסבורד, ד', שלו, א' ואמיר, מ'. (2001) **השיטור הקהילתי בישראל: מחקר הערכה**.  
[https://www.gov.il/he/departments/publications/reports/community\\_police\\_israel\\_2001](https://www.gov.il/he/departments/publications/reports/community_police_israel_2001)
- ויליאן, י' (1993). מוטיבים מרכזיים בסיפורי ילדים בעולם החרדי. **מעגלי קריאה**, 22, 43-68.
- וינברגר, מ' (1989). ביבליותרפיה ושימושיה בספרות ילדים ונוער. **באמת?**, 3, 159-169.
- ויסברוד, ר' (2007). **לא על המילה לבדה: סוגיות יסוד בתרגום** (ר' אמיר, מתרגם). האוניברסיטה הפתוחה.
- ויסברוד, ר' (2015, 24 בדצמבר). רחל ויסברוד על ספרה של רחל צביה בק: In the Illuminated Dark. **דברים**.  
<https://did.li/aIcZH>
- ויצטום, א' ובילו, י' (1999). חייו ומותו של "הגיבור הלאומי". **פנים**, 11, 46-54.  
 ון לואן, י' (2007, 25 ביוני). גשר אורי. **דתילי: האתר של המגזר**.  
 זאב. (1965). **פרחי בר** (תרצה, מאירת). הקיבוץ המאוחד.
- זהבי, א' (1989). התפתחות תחומי עניין בקריאה אצל ילדים ובני נוער. **מעגלי קריאה**, 19, 5-36.
- זוטא, ר' (2012, 5 בספטמבר). חייה ויצירתה של לאה גולדברג - חלק א'. **אימגו מגזין מאמרים: כתב עת בנושאי תרבות ותוכן**.  
<https://www.e-mago.co.il/node/158>
- זיו, א', זיפשטיין, ד' וליטין, מ' (1972). הבדלים בינמיניים בתפיסת סטריאוטיפיים גבריים ונשיים אצל מתבגרים הישראליים. **החינוך, מה(א)**, 64-69.
- זרובבל, י' (1997). מסע במרחבי הזמן והמקום: ספרות אגדית כמכשיר לעיצוב זיכרון קיבוצי. **תיאוריה וביקורת**, 10, 69-80.
- זרחי, נ' (1997). **מיליגרם** (ר' טהרלב, מאיר). משכל.
- זרחי, נ' (2011). **זודה מרגלית נפלה אל השלולית** (ל' גוברמן, מאירת). כנרת, זמורה-ביתן ודביר.
- חדד, י' (1980). **הדרכת הורים באמצעות ספרות ילדים** [עבודת מוסמך]. האוניברסיטה העברית.
- חובב, י' (תשע"ו). מאחד ההפכים. **סגולה**, 67, 17-25.
- חורגין, י' (עורך). (1946). **שלשלת הגבורה: דמיות וספורים מדברי ימי עמנו** (צ' מלבנצ'יק, מאיר). אל המעיין.



- חינוך, ב' (2011, 1 ביוני). "שבלול בצנצנת" מאת רינת הופר/ אבדות ומציאות. **הארץ**.  
<https://www.haaretz.co.il/literature/youngsters/1.1175827>
- חסון, נ' (2012, 4 באוקטובר). גני הילדים העבריים חוגגים 100 להיווסדם. **הארץ**.  
<https://www.haaretz.co.il/magazine/1.1836337>
- חרובי, א' (2002). **מחלקת החקירות הפליליות של המשטרה הבריטית בארץ-ישראל, 1920-1948** [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת חיפה.
- חרובי, ד' וקושרה, ט' (2018). אותי זה לא מצחיק: מה מצחיק בהומור של סופרות ישראליות? **המור**, 11, 6-20.
- טהרלב, י' (1967). מישמיש [ס' ארגוב]. **שירים ופזמונים בפי החמציצים** [שיר].
- טהרלב, י' (1974). **גברת אחת מרחוב בצלאל** (ד' קרמן, מאייר). א. לוי-אפשטיין ומודן.
- טהרלב, י' (1979). **הדודה שלי מרחוב הנביאים** (י' טהרלב, מאייר). עם עובד.
- טהרלב, י' ונאור, מ' (1992). **שירו הביטו וראו: הסיפורים שמאחורי השירים**. משרד הביטחון - ההוצאה לאור.
- טוהר, ו' (2014). הסיפור 'כתר הנרקיס' מאת לוי קיפניס על רקע מקורותיו: נוסחאות הטקסט ופרשנותו. **חמדעת**, ח, 76-94.
- טיקוצקי, ג' (1998). **הנסיך הקטן - שבעה פרקי מסע** (ל' שניר, עורכת). הקיבוץ המאוחד.
- טיקוצקי, ג' (2011, 13 במאי). המשוררת שלא רצתה להזדקן. **שבת: מוסף מקור ראשון לתורה, הגות, ספרות ואמנות**.  
<https://did.li/6Ynrl>
- טלרק, י' (1990). **תום החתול הכחול** (י' טלרק, מאייר). נגה.
- טמיר, ג' (1993). הסתגלות לאורך זמן של הורים שכולי מלחמה בישראל. בתוך ר' מלקינסון, ש' רובין וא' ייצטום (עורכים), **אבדן ושכול בחברה הישראלית** (עמ' 213-230). כנה.
- טסלר, א', טרקל, י' ומגד, ע' (עורכים). (2001). **חיות, חברה ומה שביניהן: אחריות ומחויבות כלפי בעלי-חיים: תיאוריה ומעשה**. פרויקט "חיות וחברה", המחלקה לזואולוגיה, אוניברסיטת תל אביב.
- יאקובסון, ר' (1986). **סמיטיקה, בלשנות, פואטיקה: מבחר מאמרים** (א' אבן-זהר וג' טורי, עורכים). הקיבוץ המאוחד.
- יהושע, א"ב (2005). **העכבר של תמר וגאיה** (א' קרמן, מאייר). הקיבוץ המאוחד.
- יונתן, נ' (1935). זְכָרוֹנוֹת מוֹשָׁבָה. **דבר לילדים** מח(9), 228-229.
- יונתן, נ' (1971). יש פרחים [שיר]. בתוך **כל שהיה בינינו - צוות הווי של הנח"ל**. הד ארצי  
<https://stereo-ve-mono.com/1725>

- יונתן, נ' (2004). **שירים בכסות הערב - מבחר**. משכל, ידיעות אחרונות.
- יזהר, ס' (1974). **על חינוך ועל חינוך לערכים**. עם עובד.
- יחזקאלי, י' (2004). **מבוא ללימודי משטרה ושיטור: היבטים היסטוריים, סוציולוגיים, פסיכולוגיים וארגוניים בעבודת המשטרה**. משרד הביטחון - ההוצאה לאור.
- ילן-שטקליס, מ' (1944). **המסע אל האי אולי** (א' נוימן, מאירת). עם עובד.
- ילן-שטקליס, מ' (1963). **יש לי סוד** (צ' בינדר, מאירת). דביר.
- ילן-שטקליס, מ' (1978). **חיים ומלים: זכרונות אוטוביוגרפיים, שירה, פרוזה, תרגום, שישה שירים ביידיש**. קרית ספר.
- ילן-שטקליס, מ' (1986). **שירים וספורים**. דביר.
- ילן-שטקליס, מ' (2005). **פרח נתתי לנורית** (י' גובר מלקטת ועורכת, ד' פולנסקי, מאיר). כנרת, זמורה-ביתן, דביר - מוציאים לאור בע"מ.
- ילן-שטקליס, מ' (2018). **מעשה בילדה בודדה** (א' גורדון-נוי, מאירת). דביר, כנרת, זמורה-ביתן.
- יעוז, ח' (2002). תפיסות ערכיות והשתקפותן בתוכניות הלימודים להוראת הספרות בחטיבה העליונה (כללי ודתי) - לקראת שנות אלפיים. בתוך נ' מסלובטי וי' עירם (עורכים), **חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים** (עמ' 335-349). רמות.
- יפה, א' (2001). היבטים פסיכולוגיים של ספרות ילדים חרדית: תפיסת הילד ותפיסת העצמי. **מגמות**, 41(2-1), 19-44.
- יצחקי-הראל, ר' (2004). **בדרך למדינה: הממשל הבריטי, הממסד היישובי, המשטרה והנותרות 1918-1948** [עבודת דוקטורט]. אוניברסיטת חיפה.
- כהן, א' (1958). **עונות השנה**. עם עובד.
- כהן, א' (1990). **סיפור הנפש: ביבליותרפיה הלכה למעשה** (כרכים א-ב). אח.
- כהן, א' (עורך). (תשס"ד). **ספר ההומור היהודי הגדול: אוצר הבדיחה היהודית והישראלית לדורותיה**. כנרת, זמורה-ביתן.
- כהן, א' (תשס"ה). הציונות הדתית, ההתנתקות והשבר - לאן? **אקדמות**, טז, 29-32.
- כהן-אסיף, ש' (1988). **הארנב ממושי** (א' רובינגר, מאירת). הקיבוץ המאוחד.
- כהן-אסיף, ש' (1991א). **גשם של נשיקות** (ר' יצחקי, מאיר). הקיבוץ המאוחד.
- כהן-אסיף, ש' (1991ב). **מסיבה בגן העכברים** (בהירב, מאיר). ספרית פועלים.
- כהן-אסיף, ש' (1995). **הבית בעמק שוקו** (א' איל, מאירת). דני ספרים.
- כרמי, ש' (1997). **עם אחד ושפה אחת: תחיית הלשון העברית בראייה בין תחומית, קורות ומקורות**. משרד הביטחון - ההוצאה לאור.

כרמי לניאדו, מ' (1983). חינוך להומאניזם באמצעות ספרות ילדים. **מעגלי קריאה**, 9, 76-71.

להא נאור. (2015, 9 בנובמבר). בתוך **ויקיפדיה**. <https://did.li/MtFCN>.  
 לב־ארי, נ' (תשנ"ט). מציץ אל האושר מבעד לחרכי התריס: הגולם. **מקרא ועיון**, 75, 42-39.

לביא, נ' וברום, ד' (2011). **אבדן פתאומי: סיוע למשפחות שכולות עקב תאונת דרכים: סקירת ספרות ושירותים קיימים בעולם המערבי**. משרד הרווחה והשירותים החברתיים, האגף למחקר, תכנון והכשרה.

להב, צ' (1985). פרח. **שירונט**. <https://shironet.mako.co.il/artist?type=lyrics&lang=1&prfid=853&wrkid=2655>

להד, מ' ואילון, ע' (1995). **על החיים ועל המוות: מפגש עם המוות באמצעות הסיפור והמטפורה**. נורד.

לוביץ, ר' (תשס"ו). דעת תורה והציונות הדתית. **צהר, כה**, 13.

לוי, א' (2014, 10 ביולי). **רפאל ספורטה והוצאת 'תפוח'**. חנות הספרים של איתמר. דף המידע של איתמר ([itamar-books.co.il](http://itamar-books.co.il))

לוריא, י' (1985). **בוא שיר עברי**. [https://www.nli.org.il/he/items/NNL\\_MUSIC\\_AL997008901150105171/NLI](https://www.nli.org.il/he/items/NNL_MUSIC_AL997008901150105171/NLI)

ליבליך, ע' (תשס"ב). זיכרון, שכול וזמן. בתוך ו' יערי ומ' אורן (עורכים), **הנצחה וזיכרון - בין הפרטי ללאומי** (עמ' 18-28). משרד הביטחון - ההוצאה לאור.

לידלוף, ג' (1998). **עקרון הרצף: לגדל ילדים מאושרים** (א' כהנא, מתרגמת). אלטרנטיבות הוצאה לאור.

לייסנר, א' (2005). **חוקי הלידה ולידה כחוק במדינת ישראל** [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת בר־אילן.

למיש, ד' (1994). נשים יפות - סטריאוטיפים מכוערים: דימויי נשים בפרסום הישראלי. בתוך י' הורניק ו' ליברמן (עורכים), **ניהול הפרסום** (כרך א, עמ' 116-120). האוניברסיטה הפתוחה.

למיש, ד' (1997). שוות־ערך תקשורת: מבט פמיניסטי על התקשורת הישראלית. בתוך ד' כספי (עורך), **תקשורת ודמוקרטיה בישראל** (עמ' 119-139). הקיבוץ המאוחד.

למיש, ד' (2007). הפוליטיקה של הדרת מיעוט בתקשורת: דימויי נשים וסיקור האלימות נגדן. בתוך ד' כספי (עורך), **תקשורת ופוליטיקה בישראל** (עמ' 185-207). מכון ון־ליר והקיבוץ המאוחד.

- לנג, י' (2002). תחיית הלשון העברית בראשון-לציון 1882-1914. **קתדרה**, 103, 130-85.
- לנגברד-אגמון, ע' (2005). דפוסי התקשרות וייצוג האם הפנימי אצל נשים במעבר לאימהות. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 21, 39-60.
- עזריה אלון. (ח"ת). בתוך י' גלרון-גולדשלגר (עורך אחראי), **לקסיקון הספרות העברית החדשה**. <https://library.osu.edu/projects/hebrew-lexicon/03015.php>
- מאיר, מ' (1970). **מה עושים דגים בגשם**. מסדה.
- מגד, א' (2003). **סודות ובגידות**. ידיעות אחרונות וספרי חמד.
- מולודובסקי, ק' (תש"ה). **פתחו את השער** (נ' אלתרמן, ל' גולדברג, פ' ברגשטין וא' לוינסון, מתרגמים). הקבוץ המאוחד.
- מולודובסקי, ק' (תשמ"ו). **הילדה אילת** (נ' אלתרמן, מתרגם, מ' אפרת, מאיירת). הקבוץ המאוחד.
- מולודובסקי, ק' (2017). **גלגוליו של מעיל** (נ' אלתרמן, מתרגם, ב' קולטון, מאיירת). הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- מזוז, מ' (2008). היעף המשפטי לממשלה והמאבק בשחיתות השלטונית. **עיונים בביטחון לאומי**, 9, 55-67.
- מזור, ל' (2015, 22 בדצמבר). אבלות במקרא: דרכי התמודדות עם אבדן בספרות המקראית. **ד"ר לאה מזוז: על מקרא, הוראה וחינוך**. [https://mikrarevivim.blogspot.com/2015/12/blog-post\\_22.html](https://mikrarevivim.blogspot.com/2015/12/blog-post_22.html)
- מזרחי, י' (2016, 7 בפברואר). אורי אורבך שלא הכרתם. **כיכר השבת**. <https://m.kikar.co.il/haredim-news/192319>
- מיטלפונקט, ר' (2004, באפריל). על צפרדעים, נסיכות ומטפלים. **פסיכולוגיה עברית**. <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=200>
- מירון, ד' (1992). **מול האח השותק: עיונים בשירת מלחמת העצמאות** (מחזור ראשון). האוניברסיטה הפתוחה.
- מירון, ד', אופק, א', הופמן, ח', טרנר, ש', שמיר, ז', שמרוק, ח' ושנפלד, ר' (עורכים). (2000). **חיים נחמן ביאליק: שירים ביידיש, שירי ילדים, שירי הקדשה**. דביר.
- מלחי, א' (1993). ספרות הילדים החרדית כתופעה תרבותית ישראלית. **באמת!?**, 7-6, 27-24.
- מלחי, א' (1995). ספרות הילדים החרדית ותפיסת חז"ל את עולם הילד. **טללי אורות**, 1, 413-429.

- מלכה-וינטר, ט' (2014). המסע אל עמק השווה: יחסי מילים ותמונות ביצירתה של רינת הופר - הגמד הגבוה והענק הנמוך. **עינים בשפה וחברה**, 6(2), 173-195.
- מלר, צ' (1995, 7-5 בפברואר). **השתקפות סטריאוטיפים מינניים (Sexists) בספרי לימוד בחינוך הממלכתי בישראל** [הרצאה בכנס]. כנס איל"ה, ירושלים, ישראל.  
<http://lib.cet.ac.il/pages/item.asp?item=3089>
- מנור, א' (1969). אחי הצעיר יהודה האם אתה שומע. **הספרייה הלאומית של ישראל**.  
[https://www.nli.org.il/he/items/NNL\\_MUSIC\\_AL990032465470205171/NLI](https://www.nli.org.il/he/items/NNL_MUSIC_AL990032465470205171/NLI)
- מנור, א' (1976). **מעשה בעכבר שלא רצה להיות עכבר: ספור בחרוזים** (ש' כץ, מאייר). מסדה.
- מרקוביץ, ש' (2018, 13 במרץ). הג'וק האנטי סוציאליסטי. **סלונט: השורות שבין השורות**.  
<https://salonet.org.il/הגוק-האנטי-סוציאליסטי>
- מרקס, ד' (2010). **בעת אישן ואעירה: על תפילות בין יום ובין לילה**. משכל.  
<https://did.li/Mcuaa>
- משיח, ס' (2000). **ילדות ולאומיות: דיוקן ילדות מדומיינת בספרות העברית לילדים 1790-1948**. צ'ריקובר.
- נאור, ל' (ח"ת). שאלות. בתוך **לאה נאור**.  
<http://naorlea.co.il/m/index.asp>
- נאור, ל' (תשכ"ו). **זרעים של מסטיק: פזמונים ומנגינות** (ל' קליינר, מאייר). ספרית פועלים.
- נאור, ל' (1977). **חג ליל: שירים וסיפורים** (א' פרנקל, מאייר), מהדורה חדשה וחגיגית). מסדה.
- נאור, ל' (1979א). **מקהלה עליזה** (א' שמואלי, מאיירת). יבנה.
- נאור, ל' (1988). **צידה לדרך: שירים וספורים לכל השנה** (ד' קרמן, מאייר). כתר.
- נאור, ל' (1991). **המשורר, סיפורו של ביאליק**. יד יצחק בן-צבי.
- נאור, ל' (2003). **חג שמח בכל בית**. ספרית פועלים.
- נאמן, י' (2011). **היינו העתיד** (ד' אולמרט, עורכת). אחוזת בית.
- נאסר, פ' (2005). **הערכת תגובות ילדים לאובדן הורה: השפעות המודל הדורסמול לשיכול, הקשר עם ההורה הנותר, תרבות ומקצוע** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת חיפה.
- נגר, ש' (2013). **משטרת ירושלים בתקופת המעבר משלטון המנדט למדינת ישראל 1947-1948**. [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת חיפה.
- נוה, ח' (2002). **נוסעים ונוסעות: סיפורי מסע בספרות העברית החדשה** (א' זהבי, עורך). משרד הביטחון - ההוצאה לאור.

נוי, ד' (1979). **חודש חודש וסיפורו 1976-1977: עשרים וארבעה סיפורי יעם נבחרים בליווי מבואות, הערות ומפתחות**. המרכז לחקר הפולקלור, האוניברסיטה העברית.

ניניו, ו' ואיזנברג, ד' (עורכות). (1999). **מטפלים על ארבע: טיפול בעזרת בעלי חיים במגוון אוכלוסיות מיוחדות בישראל**. אח.

ניר-יניב, נ' (1979). ספרות ילדים במסגרת המוסד החינוכי בגיל הרך. **ספרות ילדים ונוער**, ה(19), 57-61.

נצר, ר' (2011). **מסע הגיבור: תהליך התהוות הנפש במיתוס, במעגל החיים ובתרפיה** (מ' ברק, עורכת). מודן.

נקר, י' (2002, 5 במאי). הזמר העברי בסימן הרב-גונוניות ושימור הזמר העברי. **יפה נקר: סקירות, מחקר ומידע**. <https://yafanakar1.wordpress.com/2009/11/23/27>

נקר, י' (2003, 26 במאי). הזמר העברי כמרכיב בגיבוש הזהות הישראלית, תרבות ושורשים ישראליים. **יפה נקר: סקירות, מחקר ומידע**. <https://yafanakar1.wordpress.com/2009/11/23/26>

סגן, נ' (עורכת). (1995). **מצא מין את שווינו: מקראה לעובדי הוראה**. משרד החינוך, התרבות והספורט.

סונים, ר' (2019, 30 באוגוסט). שלושה שירים לילדים. **הארץ**.

סטיל, פ' (2012). **דחיניות: איך להפסיק לדחות למחר את מה שאנחנו יכולים לעשות היום** (ע' שור, מתרגם). מטר.

סטניסלבסקי, א' (2020, 29 בינואר). שירי זמר: הנוסחה המנצחת עבור מחנך המחפש חידוש. **ד"ר אביבה סטניסלבסקי בלב החוויה המוסיקלית**. <https://did.li/AehIw>

סטרן, ד' וברשווליר-סטרן, נ' (2000). **הולדתה של אם: השפעת הלידה על האשה** (י' עברון, מתרגמת). מודן.

סיירס, ג' (2000). **אמהות הפסיכואנליזה: הלן דויטש, קארן הורני, אנה פרויד, ומלני קליין** (מ' קראוס, מתרגם). דביר.

סמט, מ"ש (תשכ"ט). היהדות החרדית בזמן החדש. **מהלכים**, א, 29-40.

סמילנסקי, י' (1979). **תפישות חלופות ומשלמות בקריאת הספרות ובהוראתה** [עבודת דוקטור]. האוניברסיטה העברית.

סמילנסקי, ש' (1981). **תפיסת המוות בעיני ילדים: עזרת הגננת והמשפחה לילדים בגילים 3-6**. אח.

סנדק, מ' (1984). **ארץ יצורי הפרא** (א' אופק, מתרגם). כתר.

- סנדרלנד, מ' (2004). **ביבליוגרפיה: ככלי טיפולי בעבודה עם ילדים** (ש' טהר, מתרגמת). אח.
- סערי, ר' (2002). **כמה, כמה מלחמה: שירים**. הקיבוץ המאוחד.
- ספורטה, ר' (עורך). (ח"ת). **חג ומולדת** (חוברת 17. עצמאות לישראל). הוצאת "תפוח".
- סצ'רדוטי, י' (2013, 1 בנובמבר). אני לא בדיוק מה שרציתם: על מפגשים בין הילד 'הטיפוסי' לילד 'בעל הצרכים המיוחדים' בספרות הילדים הישראלית. **דברים**.  
[/http://app.oranim.ac.il/dvarim/2013/11/yaakova-sacerdoti](http://app.oranim.ac.il/dvarim/2013/11/yaakova-sacerdoti)
- עוז, ע' (2002). **סיפור על אהבה וחושך**. כתר.
- עומר, ד' (1970). **כל מה שהיה (אולי) וכל מה שקרה (כמעט), לקרשינדו ולי (א' הורביץ, מאיירת)**. י' שרברק.
- עומר, ד' (1995). טיול לגבעות. בתוך מ' ברוך ומ' מאיר (עורכות), **סיפור לכל יום: חשוון** (כרך 2, סיפור מס' 43). ספרית פועלים - משכל.
- עזריהו, מ' (1995). **פולחני מדינה: חגיגות העצמאות והנצחת הנופלים 1956-1948**. המרכז למורשת בן גוריון.
- עירם, י' ומסלובטי, נ' (2002). ערכים וחינוך לערכים. בתוך נ' מסלובטי וי' עירם (עורכים), **חינוך לערכים: בהקשרים הוראתיים מגוונים** (עמ' 11-26). רמות.
- עמיחי, י' (ח"ת). אל מלא רחמים. **שירונט**.  
<https://shironet.mako.co.il/artist?type=lyrics&lang=1&prfid=458&wrkid=6178>
- עמיר-פינקרפלד, א' (1939). **לארץ הילדים** (פ' רושקביץ, מאייר). פרץ רושקביץ.
- עמיר-פינקרפלד, א' (1992). **גן חיות של עננים: שירים לילדים** (א' אופק, עורך). דביר.
- ענבל, י' (תשע"ז). מבט חדש על הגולם מפראג. **המעייין**, 220, 94-104.
- ערד, מ' (תשס"ה). הנה כך הוא המפוזר. **הז**, 1, 144-160.
- פאיאנס, ד' (1970). **ידידנו השוטרים**. עופר.
- פדיה, ח' (2015). **קבלה ופסיכואנליזה: מסע פנימי בעקבות המיסטיקה היהודית** (נ' בראל, עורכת). משכל.
- פדן, י' (2000). משקלו הסגולי של התרגום: על מקומה והשפעתה של ספרות הילדים המיובאת. **עולם קטן**, 1, 71-99.
- פוגל, ש' (2009). בעלי חיים הנכנסים למיטת הילד כהשתקפות של תפיסת החברה הישראלית את עצמה. **הגיל הרך**.  
<http://www.gilrach.co.il/?p=759>

- פוגל, ש' (2013, 31 בדצמבר). "נדנדה" מאת חיים נחמן ביאליק - שיר משחק לילדים ושיר הגות למבוגרים. **הגיל הרך**. <http://www.gilrach.co.il/?p=5948>.
- פויירשטיין, ר' (1998). **האדם כישות משתנה: על תורת הלמידה המתוכנת**. משרד הביטחון - ההוצאה לאור.
- פולוצקי, ל' (1996). דמות האישה בספרות הצדיקים לילדים. **ספרות ילדים ונוער**, כב(ד), 23-36.
- פולק, ח' (2015). מקום לדאגה: על מתן מרחב לפחדים של ילדים באינטראקציה הורה-ילד, התבוננות על מסע הגיבור בסיפור הילדים "אל תדאגי רותי" מאת דויד גרוסמן. **טיפול באמנויות**, 5(1), 481-488.
- פוסטמן, נ' (1986). **אבדן הילדות**. ספרית פועלים.
- פיאז'ה, ז' (1966). **תפיסת העולם של הילד** (א' פורת, מתרגם). ספרית פועלים.
- פינגולד, ב"ע (1991). הוראת הספרות כמבנה הדעת. בתוך מ' זילברשטיין (עורך), **מבני הדעת של המקצועות וגישה אחדותית בתכנון לימודים: השתמעויות להכשרת מורים** (מהדורה שנייה מורחבת, עמ' 32-41). משרד החינוך והתרבות.
- פינקוס, ל' (1974). **המוות והמשפחה: חשיבותה של אבלות**. ספרית פועלים.
- פליקס, י' (תשנ"ז). הציונות הדתית - אמונה עם שורשים. **טללי אורות**, ז, 301-305.
- פלֶק־פרָץ, ס' (תשע"ה). נשמור על הסביבה, נשמור על עצמנו: טיפוח מודעות לחינוך סביבתי ביצירות נבחרות מאת רינת הופר. **אורשת**, ו, 231-257.
- פרויד, ז' (1959). **פשר החלומות** (מ' ברכיהו, מתרגם; כר' א-ב). יבנה.
- פרויד, ז' (2002). **אבל ומלנכוליה: פעולות כפייתיות וטקסים דתיים** (א' טננבאום, מתרגם). רסלינג.
- פרוכטמן, מ' (2018). 'אחת ושתיים, אחת ושתיים! רומאים מחריבים העיר ירושלים': עיון לשוני-סגנוני משווה בשירי משחק ספרותיים ועממיים לילדים - מחווה לזלמן שניאור. **בין השורות**, 3, 215-225.
- פרי, ר' (2003). **מעשה ביצירה: תהליך היצירה, מיתוסים ואגדות**. מודן.
- פרידמן, א' (1996). **באה מאהבה: אינטימיות וכוח בזהות הנשית**. הקיבוץ המאוחד.
- פרידמן, א', יזרעאלי, ד', דהאן-כלב, ה', הרצוג, ח', חסן, מ', נוה, ח' ופוגל-ביז'אווי (2006). **מין, מגדר ופוליטיקה**. הקיבוץ המאוחד.
- פרידמן, מ' (1991). **החברה החרדית: מקורות, מגמות ותהליכים**. מכון ירושלים לחקר ישראל.
- פריש-פלס, נ' (2008). טיפול בעזרת בעלי חיים לילדים הסובלים מהתקשרות לא בטוחה כתוצאה מהתעללות או הזנחה: גישת טיפול להפחתת הסיכון להעברה הבין-דורית של דפוס ההתעללות. **חיות וחברה**, 38, 13-30.



- פרנסיו, א' (2000). פיתוח האינטליגנציות התוך אישית והבין אישית (עפ"י ה. גארדנר) באמצעות הוראה טיפולית בעזרת בעלי חיים. **להיות ריאלי: בטאון קהילת ביה"ס הריאלי העברי בחיפה**, 2, (294), 34-37.
- פרנקל, א' (1980). **ספר על גמדים, פטריות ומה עוד?** (א' פרנקל, מאירת). מודן. פרנקל, פ' ולויאני, ג' (1988). **סטריאוטיפים מיניים בגן הילדים - דמוי והתנהגות** [הרצאה בכנס]. הכנס המדעי השמיני של איל"ה, תל אביב, ישראל.
- צורן, ר' (2000). **הקול השלישי: איכויותיה המרפאות של הספרות ואפשרות יישומן בדיאלוג הביבליותרפי**. כרמל.
- צ'רנין, ק' (1988). **האני הרעב: נשים, אכילה וזהות** (נ' גבריאלי-סבניה, מתרגמת). אלפא.
- קובובי, ד' (1970). **הוראה טיפולית: טיפוח בריאות הנפש באמצעות תכני הוראה**. בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית ושל משרד החינוך והתרבות.
- קובובי, ד' (1985). **ספרות אפיה: הספור כקומוניקציה תרפויטית בכיתות טיפוליות. פסיכולוגיה ויעוץ בחינוך, תשמ"ה**, 128-172.
- קובובי, ד' (2008). **ספרות רפיה - הוראה טיפולית במבחן השנים**. הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס.
- קובלר-רוס, א' (2002). **המוות חשוב לחיים: החיים, המוות והחיים שלאחר המוות** (י' בר-כוכבא, מתרגם). כתר.
- קופפר, ר' (2010, 24 בספטמבר). האם המאיירת וסופרת הילדים, רינת הופר, תצליח גם עם ספרים למבוגרים? **הארץ**. <https://www.haaretz.co.il/misc/2010-09-24/ty-article/0000017f-f376-d487-abff-f3fe432e0000>
- קורל, ט' (2010, 3 בנובמבר). לאה גולדברג - "לחלום סתם - אסור". **בקבוק - על ספרים וספרות**. <http://www.bakbook.co.il/?p=464>
- קורצ'ק, י' (1974). **עם הילד** (צ' ארד ו' צוק, מתרגמים). בית לוחמי הגיטאות ע"ש יצחק קצנלסון.
- קורצ'ק, י' (1976). **ילדות של כבוד** (ד' סדן ו' מלצר, מתרגמים). בית לוחמי הגיטאות ע"ש יצחק קצנלסון והקיבוץ המאוחד.
- קורצ'ק, י' (1996). **כתבים א': איך לאהוב ילד, רגעים חינוכיים, זכות הילד לכבוד** (א' סנד ו' סנד, מתרגמים). הקיבוץ המאוחד.
- קיוזאק, א' (2000). **מפגשים טיפוליים עם חיות מחמד** (א' רבינוביץ', מתרגמת). הוצאת ספרים "אח".
- קיטה, ב' (2004). **איור סיפור: הרחבה והעמקה של אוצר מילים באמצעות איורים**. **מעגלי קריאה**, 30, 31-34.

- קיפניס, ל' (1923). **מעשה באפרוח שהלך לחפש אם אחרת** (ז' רבן [רבי צבי בצלאל"], מאייר). מודן.
- קיפניס, ל' (1951). **כתר הנרקיס: ספורים, אגדות, מעשיות** (א' הרשקוביץ, מאיירת). נ. טברסקי.
- קיפניס, ל' (1965). דגל ישראל. בתוך נ' נרדי (עורך), **מזמרת הארץ: קובץ שירים נבחרים** (עמ' 153). מרכז לתרבות ולחינוך.
- קיפניס, ל' (1967). בני יונים שנים עפו לירושלים [שיר]. בתוך **הספרייה הלאומית**.  
[https://www.nli.org.il/he/items/NNL\\_MUSIC\\_AL990030214970205171](https://www.nli.org.il/he/items/NNL_MUSIC_AL990030214970205171)  
 NLI/
- קיפניס, ל' (1970). **רונירון והסביבון** (ח' אדולפי, מאיירת). נ' קמחי.
- קיפניס, ל' (1976). **זמנים: ספורים** (י' גוטרמן, מאייר). ש' זימזון.
- קיפניס, ל' (1983). **אגוז של זהב** (א' מימי, מאיירת). מודן.
- קיפניס, ל' (1988). **הדחליל** (ל' בנימיני-אריאל, מאיירת). תמוז-מודן.
- קיפניס, ל' (1989). **מעשה באזנהמן** (פ' מלר-דושי, מאיירת). שמואל זימזון.
- קיפניס, ל' (1995). נטע טסה לאילת. בתוך מ' ברוך ומ' מאיר (עורכות), **סיפור לכל יום - אייר** (עמ' 72). משכל-פועלים.
- קיפניס, ל' (2012). **אריה גבור ועכבר בן-חור** (ע' שריד, מאיירת). הוצאת ספר לכל.
- קיפניס, ל' (2013). **נרקיס מלך הבצה** (ע' שריד, מאיירת). הוצאת ספר לכל.
- קיפניס, ל' (2023, 7 בינואר). יוצאים אנחנו. **זמרשת: פרויקט חירום להצלת הזמר העברי המוקדם**.  
<https://www.zemereshet.co.il/m/song.asp?id=987>
- קירזנר-אפלבוים, מ' (2007). **לואיס קרול ואליס: מסע בארץ הפלאות**. מפה.
- קלינגמן, א' (1980). המוות כנושא לדיון בכיתה באמצעות היצירה הספרותית. בתוך ע' רביב, א' קלינגמן ומ' הורוביץ (עורכים), **ילדים במצבי לחץ ומשבר** (עמ' 260-273). אוצר המורה.
- קלינגמן, א' (1998). **מוות ושכול במשפחה: סקירת ספרות מקצועית**. מכון הנרייטה סאלד.
- קלינרמן, ג', גולדבלט, נ' וחיימג'אן, מ' (2004). **שירים שמרגישים ילדים: טיפוח ריגושי על פי שיטת ד"ר דבורה קובובי: מדריך למחנכות הגיל הרך**. מעלות.
- קמה, ע' (1990). **'יש ערמה של חברה' - תרבויות טעם מוסיקליות וקהלי טעם בקרב בני הנוער בישראל** [עבודת מוסמך]. האוניברסיטה העברית.
- קמפבל, ז' ומויירס, ב' (1998). **כוחו של המיתוס** (ב"ס פלאוורס, עורכת, מ' בן יעקב, מתרגם). מודן.

- קסטל-בלום, א' (1995). **המינה ליוה**. כתר.
- קפלן, ל' (2002). **אפרים מוקיר ירושלים** (כ' גלעדי פולארד, מאירת). הקיבוץ המאוחד.
- קפקא, פ' (1993). **סיפורים ופרוזה קטנה** (א' כרמל, מתרגם). שוקן.
- קצנלסון, ג' (1954). **המלחמה הספרותית בין החרדים והמשכילים: פרקים בתולדות הספרות העברית ברוסיה בשנות הששים והשבעים**. דביר.
- קרול, ל' (1997). **הרפתקאות אליס בארץ הפלאות** (ר' ליטוין, מתרגמת). הקיבוץ המאוחד.
- קרול, ל' (1999). **מבעד למראה ומה אליס מצאה שם** (ר' ליטוין, מתרגמת). הקיבוץ המאוחד.
- קרזנר, י' (2014, 24 ביולי). אצלנו בגן [סרטון וידאו]. <https://www.youtube.com/watch?v=Y05rqt0YHtw>.
- קריץ, ר' (1988). **איך מנתחים סיפור: מודגם על 'מאחורי הגדר' לביאליק**. פורה.
- קרסני, א' (תשס"ד). סיפורי אליהו הנביא בפי מסרנים בני דורנו. **שאנן, ט**, 283-307.
- קרסני, א' (תשס"ה). התפיסה הסטריאוטיפית של דמות האישה בספרות ילדים. **שאנן, י**, 197-216.
- קרבצ'בסקי, ח' (1927). **צלילי חנינא: אוסף מנגינות**. הגמנסיה העברית הרצליה.
- קרק, ד' (2011). **עכבר הספרייה** (ד' קרק, מאירת) כנרת, זמורה-ביתן.
- ראובני, י' (1993). **ממשל המנדט בארץ ישראל 1920-1948 ניתוח היסטורי-מדיני**. אוניברסיטת בר-אילן.
- רביב, ע', קלינגמן, א' והורוביץ, מ' (עורכים). (1980). **ילדים במצבי לחץ ומשבר**. אוצר המורה.
- רבין, ח' (תש"ם). מה היתה תחיית הלשון העברית? בתוך א' אבן-שושן, ל' בן-ציון, ח' רבין וא' תלמי (עורכים), **ספר שלום סיון: אסופת דברי עיון וספרות** (עמ' 140-125). קריית-ספר.
- רבין, י' וגולדשטיין, ד' (1979). **פנקס שירות** (כרך א). ספריית מעריב.
- רבקה מרים. (תשמ"ז). **חלונות בהקיץ** (רבקה מרים, מאירת). הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- רגב, מ' (1983). ספרות לילדים במשפחות חרדיות. **הד הגן, מז**, 304-306.
- רגב, מ' (1984). **מדריך קצר לספרות ילדים**. כנה.
- רגב, מ' (2002). **תחושתו של אדם המתגנב אל ילדותו: אסופת מאמרים על ספרות ילדים ונוער**. כרמל.

- גלסון, א' (1954). **מסע הבנות לארץ-ישראל** (א' נבון, מאייר). הקיבוץ המאוחד.
- רובין, ש', מלקינסון, ר' וויצטום, א' (2016). **הפנים הרבות של האובדן והשכול: תיאוריה וטיפול** (ע' שגיב-נקדימון, מתרגמת). אוניברסיטת חיפה.
- רודין, ש' (2013). "אחרות" כעמדה קיומית בכתיבתה של אורלי קסטל-בלום. **דברים**, 6, 165-188.
- רודין, ש' (2015, 27 באפריל). המסע אל האי אולי. **קריאת חובה: ספרות ילדים מומלצת מאת ד"ר שי רודין**. <https://did.li/U9P5q>
- רוזין, ט' (2000). **מי זה בכלל פמיניזם? ואיך קרה שאנחנו לא יודעות על זה כלום**. כנרת, זמורה-ביתן.
- רוזנברג, א' (2018, 22 ביוני). 99 - יש לנו תיש. **נושנות**. <https://prozza.com/2018/06/22/99-יש-לנו-תיש/>
- רוזנברג, י"י (1991). **הגולם מפראג ומעשים נפלאים אחרים** (ע' יסיף, מהדיר). מוסד ביאליק.
- רוזנטל, א' (2006). הערכים הגלומים בספרות הילדים של הגיל הרך בביה"ס הממלכתי. **ספרות ילדים ונוער**, 33(125), 16-42.
- רוזנטל, ר' (2015, 10 במאי). חיים נחמן ביאליק, המעיין המתגבר של תחיית הלשון. **הזירה הלשונית: רוביק רוזנטל**. <https://did.li/gBtaa>
- רות, מ' (1977). **הבית של יעל** (א' איל, מאיירת). ספרית פועלים.
- רות, מ' (1995). **פודי הקיפוד** (ל' צ'הגרבר, מאיירת). ספרית פועלים.
- רותם, ת' (2013, 6 בינואר). מה קוראים ילדים חרדים? **הארץ**. <http://www.haaretz.co.il/gallery/kids/1.1901171>
- רותם, ת' (2013, 2 באפריל). עד כמה ילדים מפנטזים על חופש. **הארץ**. <http://www.haaretz.co.il/gallery/kids/premium-1.1982617>
- רוז, ה' (1984). שירי ערש כביטוי לאחדות העם. בתוך מ' ברוך ומ' פרוכטמן (עורכים), **מחקרים בספרות ילדים** (עמ' 28-45). אוצר המורה.
- רוז, ה' (תשס"ו). הומור ושלבי התפתחות של ילדים. **עיונים בספרות ילדים**, 16, 113-124.
- רחל המשוררת. (תשי"ד). **שירת רחל** (מהדורה שישית). דבר.
- רחל המשוררת. (1985). עקרה. בתוך א' מילשטיין (עורך), **רחל: שירים מכתבים רשימות קורות חייה** (עמ' 189). זמורה, ביתן - מוציא לאור.
- ריבנר, ט' (1980). **לאה גולדברג: מונוגרפיה**. ספרית פועלים, הקיבוץ המאוחד ומכון כ"ץ לחקר הספרות העברית.

- ריץ, א' (2002). **ילוד אשה** (כ' גיא, מתרגמת). עם עובד.
- רסקין, ב"צ (1976). הילדה שתעתה. בתוך ל' קיפניס וי' טשרנוביץ (עורכים). **גן גני: ספר לאם וילד** (מהדורה חמישית, עמ' 131). ברונפמן.
- רפאל, ש' (1997-1998). הימנונים ציוניים בלאדינו: עיון בסוגה ובפואטיקה. **פעמים**, 73, 41-59.
- רפאל-לב, י' (1996). **הריון: העולם הפנימי** (ד' לוי, מתרגמת). כנרת, זמורה-ביתן. רפפורט, ג' (1993). **על הפמיניזם ומתנגדיו**. דביר.
- רפפורט, ג' (1995). מה נותר מן הטיעון שישנם הבדלים מולדים בין המינים. בתוך נ' סגן (עורכת), **מצא מין את שווינו: מקראה לעובדי ההוראה** (עמ' 17-23). משרד החינוך.
- שבט, א"י (תש"ע). דגל ישראל במקורות היהדות. **אורשת, א**, 297-342.
- שביט, ז' (2000). ספרות ילדים עברית. **עולם קטן**, 1, 11-21.
- שביט, ז' (2001, 10 ביולי). מסביב למחקר: ילדות ולאומיות - סלינה משיח. **הארץ**. <https://www.haaretz.co.il/misc/1.716301>
- שביט, ז' ואבן-זהר, ב' (1996). **מעשה ילדות: מבוא לפואטיקה של ספרות ילדים**. האוניברסיטה הפתוחה.
- שבת המלכה. (2021, 30 בינואר). בתוך **ויקיפדיה**. <https://did.li/O57fT>
- שגב, י' (2009). ספרות מייצרת ומשקפת נרטיב: ספרות הילדים הדתית לאומית כמקרה מבחן. **טללי אורות**, 15, 229-242.
- שדמי, א' והוד, א' (1996). **תולדות משטרת ישראל** (כרך א). משטרת ישראל מדור תורות והוצאה לאור.
- שור, א' (2005, 25 במרץ). ריאיון עם רבקה מרים. **כל העיר**.
- שור, י' ואקסלרוד-טייר, נ' (2014). למידה דינמית - ראייה, התבוננות, חשיבה והבנה מושגית. **במעגלי חינוך**, 4, 95-127.
- שורץ, י' (1968). השפעתו החינוכית של המאיי. **הד הגן**, 32, 393-400.
- שורץ, י' (1972). האיור כאמצעי בחינוך האסתטי. **הד הגן**, לו(ד), 446-462.
- שחם, ח' (2004). **קרובים רחוקים: בין טקסטואליות, מגעים ומאבקים בספרות העברית החדשה**. אוניברסיטת בן-גוריון.
- שטיימן, י' (2006). טקסטים לילדים כסוכנים אידאולוגיים: מקרה מבחן - עיבוד הנובלה למבוגרים "אילת השחר" לסיפור קצר לילדים "לקט התולעים במושבה". **דפים**, 42, 44-61.
- שטיין, ד' (1986). **ספר רוחניות האישה** (ג' וולף, מתרגמת). אור-עם.

- שי, ע' (2011). פנטזיה, פולקלור, אגדה וארוטיקה: סיפורי 'הגולם' בספרות הגרמנית בראשית המאה ה־20. **טבור**, 4, 77-98.
- שי, ע' (תשע"ג). גלגוליו של הגולם מפראג: גלגולי אגדת ה"גולם" בספרות היהודית-גרמנית בשלהי המאה ה־19: השפעות התקופה ותפיסותיה. **אקדמות**, כח, 157-169.
- שיינברג, ש' (1999). התנגדות לחינוך לערכים - דגמי שיח ביקורתי מודרני. בתוך מ' בר לב (עורכת), **ערכים וחינוך לערכים: סוגיות בהשתלמויות מורים** (עמ' 79-45). האוניברסיטה העברית.
- שילה, א' (1996). **שיעורים בספרות לפי "שיטת קובובי" (ספרותרפיה) לבית-הספר היסודי**. האגף לחינוך יסודי, המינהל הפדגוגי.
- שכטר, ט' וספקטור-לוי, א' (2014). אם הייתי יכול כל היום רק לשאול: על כוחן של שאלות. **דעיגן**, 7, 86-93.
- שלו, מ' (1988, 22 באפריל). אמוץ כהן - המורה לטבע. **לב לדעת**. <https://did.li/nwKIC>
- שלו, מ' (1991). **הכנה נחמה** (י' אבולעפיה, מאייר). עם עובד.
- שלום, ג' (תשל"ו). **פרקי יסוד בהבנת הקבלה וסמליה** (י' בן-שלמה, מתרגם). מוסד ביאליק.
- שלונסקי, א' (1968). **משירי הפרוזודור הארוך**. ספרית פועלים.
- שלי, א' (1996). **המרפא הפרוותי: חיות מחמד כאמצעי תרפוי - תיאוריה, מחקר ומעשה**. צ'ריקובר.
- שליטא, ר', פרידמן, א' והרתאן, ר' (2011). **אוריינות חזותית בפעולה: חינוך בעידן החזותי**. מכון מופ"ת.
- שליין, ר' (2003). **מעשה בארבעה כובעים** (מ' וינשטיין, מאירת). צבר.
- שמאלי, א' (1931, 2 באוקטובר). גרוש העכברים. **דבר: מוסף לילדים**, 2-3.
- שמאלי, א' (1972). **החלוצים: חוקרי הטבע של ארץ ישראל**. עם עובד.
- שמאלי, א' (1978). על שלוש פואמות לילדים מאת ח. נ. ביאליק. **מעגלי קריאה**, 5, 84-86.
- שמיר, ז' (1986). **שירים ופזמונים גם לילדים: לחקר שירת ביאליק לילדים ולנוער**. פפירוס.
- שמיר, ז' (2000). **לנתיבה הנעלם: עקבות אירה יאן ביצירת ביאליק** (ח' כהן, עורך). הקיבוץ המאוחד.
- שמיר, ז' (2006). כוחה של חולשה. **קשת החדשה**, 15, 138-145.

- שמיר, ז' (2008). נולדה מן החלומות והספרים. **ארץ אחרת**, 43, 94-97.
- שמיר, ז' (2010). **הלך ומלך: אלתרמן - בוהמיין ומשורר לאומי** (א' ברגר, עורך). ספרא.
- שמיר, ז' (2014). **לשיר בשפת הכוכבים: שבעה פרקים על יצירת לאה גולדברג** (ג' טיקוצקי, עורך). הקיבוץ המאוחד וספרא.
- שמר, נ' (1992). **הטיול הקטן: כל שירי נעמי שמר לילדים** (א' כץ, מאייר). שרא־תו.
- שנהב, ח' (1989). גברת עם סלים [שיר]. בתוך א' איינשטיין (מבצעת) וי' רכטר (מלחין), **הייתי פעם ילד**. NMC.
- שניר, מ' (1985). **יש עכבר בבית** (ד' קרמן, מאייר). ספרית פועלים.
- שניר, מ' (1992). **מרים והים** (ג"ל אלון קוראיל, מאיירת). הקיבוץ המאוחד.
- שנרב, נ' (תשס"ד). "מעשה מחכם שנתייאש מהתבונה", על הספר: כלים שבורים - תורה וציונות דתית בסביבה פוסט־מודרנית. **צהר, יח**, 203-210.
- שפירא, א' (1997). **יהודים חדשים יהודים ישנים** (הדפסה שנייה). עם עובד.
- שפירא, ח' (2006). **בעקבות אליס: מסעות לעולמו של לואיס קרול**. משרד הביטחון - ההוצאה לאור.
- שרון, ד' (2000). סטראוטיפים מיניים ותפקידי מין בספרי ילדים בגיל הרך. **על מה**, 7, 18-21. <http://lib.cet.ac.il/pages/item.asp?item=9680>
- תבור, מ' (2016). ספרות הילדים החרדית כמראה למאפיינים ולערכים בעולם החרדי בהשוואה לערכים בספרות הילדים הכללית. **ספרות ילדים ונוער**, 140, 56-69.

- Alison, J. (1995). *Larousse dictionary of world folklore*. Larousse.
- Andersen, H. C. (1843). *Den grimme ælling*. C.A. Reitzels Boghande.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (M. Holquist & C. Emerson, Eds. & Trans.). University of Texas Press.
- Baptiste, S. E. (2003). *Problem based-learning: A self-directed journey*. Slack.
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88, 354–364. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.88.4.354>
- Bodmer, N. M. (1998). Impact of pet ownership on the well-being of adolescents with few familial resources. In C. C. Wilson & D. C. Turner (Eds.), *Companion animals in human health* (pp. 237–247). Sage.
- Bonanno, G. A., & Kaltman, S. (2001). The varieties of grief experience. *Clinical Psychology Review*, 21(5), 705–734. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(00\)00062-3](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(00)00062-3)
- Bossard, J. H. (1944). The mental hygiene of owning a dog. *Mental Hygiene*, 28, 408–413.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss* (Vol. 1). Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Loss, sadness and depression* (Vol. 3). Basic Books.
- Braun, M. J., & Berg, D. H. (1994). Meaning reconstruction in the experience of parental bereavement. *Death Studies*, 18(2), 105–129. <https://doi.org/10.1080/07481189408252647>
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21–32.
- Burt, H. (1997). Women, art therapy and feminist theories of development. In S. Hogan (Ed.), *Feminist approaches to art therapy* (pp. 97–114). Routledge.
- Bryant, B. K. (1985). The neighborhood walk: Sources of support in middle childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(3), 34–44. <https://doi.org/10.2307/3333847>
- Cain, A. C., & Cain, B. S. (1964). On replacing a child. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 3, 433–456.
- Carey, S. (2009). *The origin of concepts*. Oxford University Press.
- Carney, N. R., & Levin, R. J. (2002). Pictorial illustrations still improve students' learning from text. *Educational Psychology Review*, 14(1), 5–26. <https://doi.org/10.1023/A:1013176309260>
- Carroll, L. (1865). *Alice's adventures in wonderland* (J. Tenniel, Illus.). Macmillan.



- Chermak, S. (1995). Image control: How police affect the presentation of crime news. *American Journal of Police*, 14(2), 21–43. <https://doi.org/10.1108/07358549510102730>
- Cherniss, C. (2000, April 15). *Emotional intelligence: What it is and why it matters* [Paper presentaion]. The annual meeting of the society for industrial and organizational psychology, New Orleans, L.A, U.S.A.
- Cronin, M. (2000). History, translation, postcolonialism. In S. Simon & P. St-Pierre (Eds.), *Changing the terms: Translating in the postcolonial era* (pp. 33–52). University of Ottawa Press.
- Devarakonda, C. (2013). *Diversity and inclusion in early childhood: An introduction*. Sage.
- DiSessa, A. A. (2004). Metarepresentation: Native competence and targets for instruction. *Cognition and Instruction*, 22(3), 293–331.
- DiSessa, A. A., Hammer, D., Sherin, B., & Kolpakowski, T. (1991). Inventing graphing: Meta-representational expertise in children. *Journal of Mathematical Behavior*, 10, 117–160.
- Doka, K. J. (2000). Re-Creating meaning in the face of illness. In T. A. Rando (Ed.), *Clinical dimensions of anticipatory mourning* (pp.101–113). Research Press.
- Doka, K. J. (Ed.). (2002). *Disenfranchised grief: New directions, challenges and strategies for practice*. Research press.
- Durham, M. G. (2008). *The Lolita effect: The media sexualization of young girls and what we can do about it*. The Overlook Press.
- Eichler, M. (1980). *The double standard: A feminist critique of feminist social science*. St. Martin's Press.
- Enyedy, E. (2005). Inventing mapping: Creating cultural forms to solve collective problems. *Cognition and Instruction*, 23(4), 427–466. [https://doi.org/10.1207/s1532690xci2304\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532690xci2304_1)
- Feuerstein, R., Rand, Y., & Rynders, J. E. (1988). *Don't accept me as I am: Helping "retarded" people to excel*. Plenum Press.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, L., & Rand, Y. (2002). *The dynamic assessment of cognitive modifiability*. International Center for the Enhancement of Cognitive Modifiability.
- Fletcher, R. (2005). Policing a complex community: Political influence on policing and its impact on local and central accountability. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 15(3), 170–187. <https://doi.org/10.1002/casp.821>
- Furman, E. (1974). *A child's parent dies: Studies in childhood bereavement*. Yale University Press.

- Galton, M. J., Hargreaves, L., Comber, C., Wall, D., & Pell, A. (1999). *Inside the primary classroom: 20 years on*. Routledge
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. Basic Books.
- Gibbs, L. J., & Early, E. J. (1994). *Using children's literature to develop core values* <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED366992.pdf>
- Goldsmith, A. L. (1981). *The Golem remembered, 1909–1980: Variations of a Jewish legend*. Wayne State University Press.
- Goodman, R. J. (2002). Flabess is fabulous: How Latina and Anglo women read and incorporate the excessively thin body ideal into every experience. *Journalism and Mass Communication Quarterly*, 79(3), 712–727. <https://doi.org/10.1177/107769900207900311>
- Gordon, R. A. (2000). *Eating disorders: Anatomy of a social epidemic* (2nd ed.). Blackwell.
- Gregory, R. L. (1990). *Eye and brain: The psychology of seeing* (4th ed.). Princeton University Press.
- Guldin, R. (2010). Metaphors for metaphor translation. In J. St. André (Ed.), *Thinking through translation with metaphors* (pp. 161–191). St. Jerome Publishing.
- Hargreaves, D. A., & Tiggemann, M. (2004). Idealized media images and adolescent body image: "Comparing" boys and girls. *Body Image*, 1(4), 351–361. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2004.10.002>
- Harpaz, Y., & Lefstein, A. (2000). Communities of thinking. *Educational Leadership*, 58(3), 54–57.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Hogan, S. (1997). *Feminist approaches to art therapy*. Routledge.
- Hogan, S. (2003). *Gender issues in art therapy*. Jessica Kingsley.
- Hooyman, N. R., & Kramer, B. J. (2006). *Living through loss: Interventions across the life span*. Columbia University Press.
- Hsu, L. K. G. (1990). *Eating disorders*. Guilford Press.
- Hutchinson, G. M. (1994). Imagining ourselves whole: A feminist approach to treating body image disturbance. In P. Fallon, M. A. Katzman, & S. C. Wooley (Eds.), *Feminist perspectives on eating disorders* (pp. 152–168). Guilford Press.
- Idel, M. (1990). *Golem: Jewish magical and mystical traditions on the artificial anthropoid*. State University of New York.
- Innes, M. (1999). The media as an investigative resource in murder enquiries.

- British Journal of Criminology*, 39(2), 269–286. <https://doi.org/10.1093/bjc/39.2.269>
- Kaariainen, J. (2008). Why do the finns trust the police? *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention*, 9(2), 141–159. <https://doi.org/10.1080/14043850802450294>
- Kidd, A. H., & Kidd, R. M. (1985). Children's attitudes toward their pets. *Psychological Reports*, 57(1), 15–31. <https://doi.org/10.2466/pr0.1985.57.1.15>
- Kristeva, J. (1989). *Language: The unknown: An initiation into linguistics* (A. M. Menke, Trans.). Columbia University Press.
- Kremenitzer, J. P., & Miller, R. (2008). Are you a highly qualified, emotionally intelligent early childhood educator? *Young Children*, 63, 106–108.
- Lazar, M. M. (Eds.). (2005). *Feminist critical discourse analysis: Gender, power, and ideology in discourse*. Palgrave Macmillan.
- Lemish, D. (2007). *Children and television: A global perspective*. Blackwell.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking scienc: Language, learning, and values*. Ablex.
- Levin, D. E., & Kilbourne, J. (2008). *So sexy so soon: The new sexualized childhood and what parents can do to protect their kids*. Ballantine Books.
- Levinson, B. M. (1969). *Pet-oriented child psychotherapy*. Charles C. Thomas.
- Levinson, B. M. (1972). *Pets and human development*. Charles C. Thomas.
- Levinson, B. M. (1980). The child and his pet: A world of non-verbal communication. In S. A. Corson, E. Corson, & J. A. Alexander (Eds.), *Ethology and non-verbal in mental health* (pp. 63–83). Pergamon Press.
- Lieberman, M. A. (1989). All family losses are not equal. *Journal of Family Psychology*, 2(3), 368–372. <https://doi.org/10.1037/h0080506>
- Lindemann, E. (1944). Symptomatology and management of acute grief. *The American Journal of Psychiatry*, 151(6), 155–160. <https://doi.org/10.1176/ajp.151.6.155>
- Lupton, D. (1997). Forward. In S. Hogan (Ed.) *Feminist approaches to art therapy*. Routledge.
- Mawby, R. C. (1999). Visibility, transparency and police-media relations. *Policin and Society*, 9, 263–286.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.
- Mayer, R. (2005). Introduction to multimedia learning. In R. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (Cambridge Handbooks

- in Psychology, pp. 1–16). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816819.002>
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge University Press.
- Mensinger, J. L., Mensinger, D., & LaRosa, J. (2007). Perceived gender role prescriptions in schools, the superwoman ideal, and disordered eating among adolescent girls. *Sex Roles, 57*, 557–568. <https://doi.org/10.1007/s11199-007-9281-6>
- Morgan, J. P., & Roberts, J. E. (2010). Helping bereaved children and adolescents: Strategies and implications for counselors. *Journal of Mental Health Counseling, 32*(3), 206–217. <https://doi.org/10.17744/mehc.32.3.nu2kx6267g81m81w>
- Moss, M. S., & Moss, S. Z. (1996). Remarriage of widowed persons: A triadic relationship. In D. Klass, P. R. Silverman, & S. L. Nickman (Eds.), *Continuing bonds: New understandings of grief* (pp. 163–178). Taylor & Francis.
- Murphy, S. A., Johnson, C., Cain, K. C., Das Gupta, A., Dimond, M., Lohan, J., & Baugher, R. (1998). Broad-spectrum group treatment for parents bereaved by the violent deaths of their 12- to 28-year-old children: A randomized controlled trial. *Death studies, 22*(3), 209–235. <https://doi.org/10.1080/074811898201560>
- Murphy, S. A., & Johnson, L. C. (2003). Finding meaning in a child's violent death: A five-year prospective analysis of parents' personal narratives and empirical data. *Death studies, 27*(5), 381–404. <https://doi.org/10.1080/07481180302879>
- Neimeyer, R. A. (2000). Searching for the meaning of meaning: Grief therapy and the process of reconstruction. *Death Studies, 24*(6), 541–558. <https://doi.org/10.1080/07481180050121480>
- Ofir, C., & Simonson, I. (2007). The effect of stating expectations on customer satisfaction and shopping experience. *Journal of Marketing Research, 44*(1), 164–174. <https://doi.org/10.1509/jmkr.44.1.164>
- Paivio, A. (1986). *Mental representation: A dual coding approach*. Oxford University Press.
- Paul, E. S., & Serpell, J. (1992). Why children keep pets: The influence of child and family characteristics. *Anthrozoös, 5*(4), 231–244. <https://doi.org/10.2752/089279392787011340>
- Poresky, R. H., & Hendrix, C. (1990). Differential effects of pet presence and pet-bonding on young children. *Psychological Reports, 67*(1), 51–54. <https://doi.org/10.2466/pr0.1990.67.1.51>
- Preminger, A., Warnke, F. J., & Hardison, O. B. (Eds.). (1974). *Princeton*

- encyclopedia of poetry and poetics*. Princeton University Press.
- Pychyl, T. A. (2013). *Solving the procrastination puzzle: A concise guide to strategies for change*. TarcherPerigee.
- Raphael, B. (1983). *The anatomy of bereavement*. Basic Books.
- Reik, T. (1948). *Listening with the third ear: The inner experience of a psychoanalyst*. Farrar, Straus.
- Robertson, G., Mash, M., Tickner, L., Bird, J., Curtis, B., & Putnam, T. (1994). *Travellers' tales: Narratives of home and displacement*. Routledge.
- Rosenblatt, P. C. (1996). Grief that does not end. In D. Klass, P. R. Silverman, & S. L. Nickman (Eds.), *Continuing bonds: New understandings of grief* (pp. 45–58). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315800790>
- Roth, W. (2002). *From stimulus to science: The changing nature of visual perception* [Paper presentation]. The annual meeting of the American Educational Research Association.
- Rubin, S. S. (1993). The death of a child is forever: The life course impact of child loss. In M. S. Stroebe, W. Stroebe, & R. O. Hansson (Eds.), *Handbook of bereavement: Theory, research, and intervention* (pp. 285–299). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511664076.020>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1989–1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Samuel, L. (2001). *Problem-based learning in occupational therapy curriculum: Does it affect components of metacognition?* [Doctoral dissertation]. Marquett University.
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 929–938. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.4.929>
- Schawinsky, S. (2009). *Problem-Based learning in occupational therapy education*. [Master's thesis]. Wayne State University.
- Schiffman, L. G., Kanuk, L. L., & Hansen, H. (2008). *Consumer behaviour: A european outlook*. Prentice Hall.
- Schur, Y., & Valanides, N. (2005). Dynamic learning and perceptual changes. In D. Koliopoulos & A. Vavouraki (Eds.), *Science education at the cross roads: Meeting the challenges of the 21st Century* (pp. 121–134). EDIFE.
- Schur, Y., & Galili, I. (2009). Thinking journey: A new mode of teaching science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 7, 627–646. <https://doi.org/10.1007/s10763-007-9119-2>

- Silverman, P. R., & Worden, J. W. (1992). Children's reactions in the early months after the death of a parent. *American Journal of Orthopsychiatry*, 62(1), 93–104. <https://doi.org/10.1037/h0079304>
- Simon, L. J. (1984). Effects of the human-animal bond on individuals: The pet trap: Negative effects of pet ownership on families and individuals. In R. K. Anderson, B. L. Hart, & L. A. Hart (Eds.), *The pet connection: Its influence on our health and quality of life* (pp. 226–240). Center to Study Human-Animal Relationships and Environments, University of Minnesota.
- Smidt, S. (2013). *The developing child in the 21st century: A global perspective on child development* (2nd ed.). Routledge.
- Stylianios, S. K., & Vachon, M. L. S. (1993). The role of social support in bereavement. In M. S. Stroebe, W. Stroebe, & R. O. Hansson (Eds.), *Handbook of bereavement: Theory, research, and intervention* (pp. 397–410). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511664076.027>
- Surette, R. (1998). *Media, crime and criminal justice: Images and realities* (2nd ed.). Thomson/Wadsworth.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327–358. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Toury, G. (2000). The nature and role of norms in literary translation. In L. Venuti (Ed.), *The translation studies reader* (pp. 198–211). Routledge.
- Tyler, T. R., & Jackson, J. (2013). Future challenges in the study of legitimacy and criminal justice. In J. Tankebe & A. Liebling (Eds.), *Legitimacy and criminal justice: An international exploration* (pp. 83–104). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198701996.003.0006>
- Tyler, T. R., & Wakslak, C. J. (2004). Profiling and police legitimacy: Procedural justice, attributions of motive, and acceptance of police authority. *Criminology*, 42(2), 253–282. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.2004.tb00520.x>
- Tufte, E. R. (2001). *The visual display of quantitative information* (2nd ed.). Graphics Press.
- Vasnetsov, Y. (1964). *Ladushki: Russkie narodnye skazki, pesenki, poteshki*. Detskaja Literatura.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language* (E. Hanfmann & G. Vakar, Trans.). MIT Press.

- Webb N. B. (2005). Groups for children traumatically bereaved by the attacks of September 11, 2001. *International Journal of Group Psychotherapy*, 55(3), 355–374. <https://doi.org/10.1521/ijgp.2005.55.3.355>
- Weisburd, D., & Braga, A. A. (Eds). (2006). *Police innovation: Contrasting perspectives*. Cambridge University Press.
- Weissbrod, R., & Kohn, A. (2019). *Translating the visual: A multimodal perspective*. Routledge, Taylor & Francis.
- Wolfenstein, M. (1966). How is mourning possible? *The Psychoanalytic Study of the Child*, 21, 93–123. <https://doi.org/10.1080/00797308.1966.11823254>
- Worden, J. W., & Silverman, P. R. (1996). Parental death and adjustment of school-age children. *Omega*, 33(2), 91–102. <https://doi.org/10.2190/P77L-F6F6-5W06-NHBX>
- Yassif, E. (1986). *Jewish folklore: An annotated bibliography*. Garland.



## מקום פרסומם הראשון של המאמרים

- דורי, נ' (2013, 28 באוגוסט). עזרה בזעיר אנפין. **הפנקס: כתב עת מקוון לספרות ותרבות לילדים**. <https://did.li/nwKIC>
- דורי, נ' (2015). "אין לכאב בית מלבד השיר". **הד הגן, פ(א)**, 44-55.
- דורי, נ' (2016א). בין "קן לציפור" ל"לכבוד שבת": ההוויה דתית-תרבותית בשירת ביאליק לילדים. **מים מדליו, 27**, 77-97.
- דורי, נ' (2016ב). התפתחות היסטורית-תרבותית של הביבליותרפיה בישראל: יצירות ספרותיות על בעלי חיים והפוטנציאל הטיפולי שלהן עבור ילדים. **חיות וחברה, 55**, 16-23.
- דורי, נ' (2016ג). עכבר, עכבר, הישמרה! **הד הגן, פא(א)**, 108-113.
- דורי, נ' (2016ג). שלושה בעקבות אחת: חג העצמאות והשתקפותו בשירי ילדים של משוררים מתקופות שונות. **חמדעת, ט**, 114-129.
- דורי, נ' (2017א). המורה כאמן: שילוב רגש והבעה בעבודת ההוראה והשפעתם על התלמידים. **עיונים בחינוך, 15-16**, 289-312.
- דורי, נ' (2017ב). חצי דתי חילוני: שיריו ההומוריסטיים של יהודה אטלס לילדים בטרנספורמציה לילדי הציבור הדתי-לאומי בשירי אורי אורבך. **חוקרים @ הגיל הרך, 5**, 1-17.
- נ', דורי (2017ג). למאפייניו של ז'אנר המסע בספרות הילדים העברית בין השנים 1923-2009. **ילדות, 2**, 66-81.
- דורי, נ' (2017ד). "נרדמה היא וחולמת, בלי מקצוע ישנה". **הד הגן, פא(ד)**, 74-81.
- דורי, נ' (2018א). זקנה, מוות, לידה וחיות מחדש בסיפורי הילדים של רבקה מרים. **ספרות ילדים ונוער, 141**, 71-81.
- דורי, נ' (2018ב, 21 בנובמבר). קווים לדמותו של השוטר בספרות הילדים העברית במהלך השנים - מדגם מייצג. **ד"ר לאה מזור: על מקרא, הוראה וחינוך**. [https://mikrarevivim.blogspot.com/2018/11/blog-post\\_21.html#more](https://mikrarevivim.blogspot.com/2018/11/blog-post_21.html#more)
- דורי, נ' (תשע"ט א). הגולם מפראג והשפעתו על יצירות ספרות לילדים בעברית. **בין השורות, 3**, 141-154.



דורי, נ' (תשע"ט ב). הגחכת דמות האישה בספרות ילדים: מסטראוטיפ מגדרי למחאה פמיניסטית. **חמדעת, יא**, 1-16.

דורי, נ' (2020, 17 בנובמבר). איורים מחוללים דינמיות: איורי ספריה של רינת הופר לילדים כמקדמי למידה דינמית. **הפנקס: כתב עת מקוון לספרות ותרבות לילדים**. <https://did.li/40P5q>

דורי, נ' (2021א, 13 באפריל). אובדן בנים ובנות במערכות ישראל וביטויי בשבעה שירים ישראלים מתקופות שונות. **ד"ר לאה מזור: על מקרא, הוראה וחינוך**. [http://mikrarevivim.blogspot.com/2021/02/blog-post\\_15.html](http://mikrarevivim.blogspot.com/2021/02/blog-post_15.html)

דורי, נ' (2021ב, 5 בינואר). "המינה ליה" של אורלי קסטל בלום ו"אליס בארץ הפלאות" מאת לואיס קרול - הבטים פסיכולוגיסטים, ספרותיים ומגדריים. **ד"ר לאה מזור: על מקרא, הוראה וחינוך**. [http://mikrarevivim.blogspot.com/2021/01/blog-post\\_5.html](http://mikrarevivim.blogspot.com/2021/01/blog-post_5.html)

דורי, נ' (2021ג). מלאדושקי לאדושקי לבני יונים שניים: על אמנות התרגום והעיבוד של לויין קיפניס לשיר הילדים הידוע. **ילדות, 4**, 80-72. <https://did.li/QYnrl>

דורי, נ' (2021ד). שירי השאלות של לאה נאור כמקדמי לומד עצמאי. **קולות, 22**, <https://did.li/zNVNf>. 20-17