

בין השורות

מחקר ויצירה בספרות ילדים ונוער



ניסן תשפ"ג
אפריל 2023



מכללת שאנן – הוצאה לאור

מסת"ב 2523-2142 ISSN

כתובת המערכת:

רח' הים התיכון 7, ת"ד 1019, קריית חיים מערבית, חיפה 2610501

טלפון: 04-8780000 פקס: 04-8714445

Email: laor@shaanan.org

בין השורות

מחקר ויצירה בספרות ילדים ונוער

כרך 7

ניסן תשפ"ג

אפריל 2023

Between the Lines: Research and Original Works in Literature for Children and Youth, April 2023

עורכת:

ד"ר ניצה דורי

שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קריית שמואל, חיפה

חברי המערכת:

פרופ' רינה בן שחר	אוניברסיטת חיפה; מכללת אורנים, טבעון
פרופ' יפה ברלוביץ	אוניברסיטת בראיילן, רמת-גן
ד"ר לילי גלזנר	מכללת סמינר הקיבוצים, תל אביב-יפו; אוניברסיטת בראיילן, רמת-גן
פרופ' טליה הורוביץ	שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קריית שמואל, חיפה
ד"ר אסתר מלחי	מכללת ירושלים, בית וגן
ד"ר סמדר פלק-פרץ	מכללת אורות ישראל, אלקנה; מכללת דוד ילין, ירושלים; מכללת תלפיות, חולון
פרופ' מאיה פרוכטמן (אגמון)	אוניברסיטת בראיילן, רמת-גן; המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט (קמפוס לוינסקי), תל אביב; מכללת סמינר הקיבוצים, תל אביב-יפו
פרופ' שי רודין	האקדמית גורדון, חיפה
פרופ' אורה שורצולד	אוניברסיטת בראיילן, רמת-גן

עריכת לשון, עימוד והבאה לדפוס: יפעת פישר

רשימת הכותבים לפי סדר אלף-ביתי:

ד"ר בת-שבע אילני	החוג לתואר שני בהוראת המדעים, האקדמית חמדת הדרום, נתיבות
ד"ר אורית אלגאוי-הרשור	החוג לגיל הרך, מכללת אמונה אפרתה – מכללת אקדמית לאמנויות וחינוך, ירושלים
ד"ר לאה ברץ	החוג לספרות עברית, אחזה – המכללה האקדמית לחינוך, שקמים (בגמלאות)
מירווה גרייב מונייר	החוג ללשון העברית, המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט (קמפוס לוינסקי), תל אביב
ד"ר גילה דנינו-יונה	החוג לחינוך, המרכז האקדמי לעיצוב ולחינוך ויצו חיפה
ד"ר פירחה חמו	החוג לגיל הרך, מכללת אמונה אפרתה – מכללת אקדמית לאמנויות וחינוך, ירושלים
המסה סרסור	החוג ללשון העברית, המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט (קמפוס לוינסקי), תל אביב
פרופ' מאיה פרוכטמן-אגמון	המחלקה ללשון העברית וללשונות שמיות, אוניברסיטת בראיילן, רמת-גן; החוג ללשון עברית, המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט (קמפוס לוינסקי), תל אביב; מכללת סמינר הקיבוצים, תל אביב-יפו (בגמלאות)
ד"ר אריאלה קרסני (לנדאו)	החוג לפילוסופיה יהודית, אוניברסיטת בראיילן, רמת-גן

תוכן העניינים

קול קורא.....	ו
נוהל הגשת כתבי יד.....	ז
דבר נשיא המכללה האקדמית הדתית לחינוך "שאנץ".....	ח
דבר העורכת.....	ט

מבטים – חקר ספרות ילדים ונוער..... 11

לאה בריץ – קול המלחמה וקול השלום המשתקפים בספרות לילדים שנכתבה על רקע העימותים בעוטף עזה.....	12
מירוות גרייב מונייר – מקומה ותיאורה של האישה (הבת) בספרות הילדים העברית והערבית: קריאה משווה בהיבט מגדרי־סגנוני.....	29
פירחה חמו, בת שבע אילני ואורית אלגאוי־הרשור – מתמטיקה זה כל הסיפור? (או 'הסיפור של אביגיל').....	54
המסה סרסור – מדוע הוא כותב בעברית ומתי הוא כותב בערבית? המאפיינים הלשוניים־הסגנוניים של נעים עריידי בשירתו העברית ובסיפוריו לילדים בערבית: מחווה לנעים עריידי ז"ל (חלק ב).....	82
אריאלה קרסני (לנדאו) – 'החלילן מהמליך' – האומנם סיפור ילדים תמים?.....	101

נקודתיים – יצירה מקורית..... 128

מאיה אגמון־פרוכטמן – תינוקים וְשִׁיר הַלֵּל.....	129
--	-----

סקירת ספר..... 130

גילה דנינו־יונה – העולם המופלא שבו לא חרב בית המקדש.....	131
--	-----

Abstracts..... 141

קול קורא

בעשורים האחרונים הלך והתרחב מקומה של ספרות ילדים ונוער בישראל. רבות רבות בספרות ילדים ונוער בארץ נתפסת בעינינו לא רק כקטגוריה לניתוח, אלא כאלטרנטיבה לשינוי של הסדר החברתי הקיים ולפיתוחו, לקידום ערכים של שוויון וקבלת "האחר" וכנושא לשיח, החודר אל כל תחומי החיים החברתיים ומבנה אותם. עם זה הבמות המוקדשות לדיונים ופרסומים אקדמיים ואחרים בנושא זה בעברית מצומצמות. כתב העת בין השורות מבקש למלא חלל זה.

בין השורות הוא כתב עת שפיט רבות תחומי ורבות תרבותי היוצא בקביעות, העוסק במחקר דסקריפטיבי של הפואטיקה של ספרות הילדים. כתב העת מוקדש לשיח על ספרות ילדים בארץ ובעולם, ויוצא בחסות "שאנן" – המכללה האקדמית הדתית לחינוך בחיפה. מטרתו ליצור ממשק רב-ממדי של פרסומים אקדמיים, לשמש במה להפצה ולהעשרה של השיח הספרותי לילדים ולנוער בשפה העברית או בתרגומים משפות שונות לעברית, ולהעלות את המודעות לנושאים אלה בקהילה האקדמית. כתב העת ישתף פעולה עם חוקרי ספרות הילדים והנוער בארץ ובעולם, מתוך מחשבה שראייה בין-תחומית בשיתוף פעולה דיאלוגי ואקדמי עתידים להפרות את שדה חקר ספרות הילדים והנוער והן את שדות הספרות והאומנות האחרים. על כן הורכבה מערכת כתב העת מחוקרים ומחוקרות ממוסדות אקדמיים שונים ובעלי אג'נדות שונות ומגוונות.

בחלקו האקדמי של כתב העת בין השורות יפורסמו מאמרים של חוקרות וחוקרים, העוסקים בסוגיות של ספרות ילדים ונוער בתחומים מגוונים, כגון פואטיקה של ספרות ילדים, היבטים פסיכולוגיים, בביליותרפיים, מגדריים, חברתיים, חינוכיים, תרבותיים והיסטוריים בספרות ילדים במתודות מחקריות מגוונות. לפני הפרסום מאמרים אלה יעברו שיפוט עיוור כפול המקובל בכתבי עת אקדמיים. כמו כן יפורסמו בו מפעם לפעם סקירות ביקורת קצרות על ספרי עיון העוסקים בחקר ספרות ילדים ונוער, שיצאו לאור בעברית או בשפה זרה.

בחלקו היצירתי של בין השורות יפורסמו יצירות מקוריות לילדים ולנוער, וזאת כדי להרחיב ולהעמיק את גבולות השיח הספרותיים הרבות-תרבותי בתחום זה אל מעבר לשיח המחקרי ולביקורת ספרים, וכן לתת במה נאותה ליוצרים, עם דגש על יוצרים שיפרסמו את ביכורי יצירתם שעדיין לא זכתה לחשיפה.

כתב העת יוצא לאור בפורמט דיגיטלי. את המאמרים בכתב העת יהיה אפשר להוריד כקובצי PDF אל המחשב ומחשבי הלוח (טאבלטים, אייפד) של הקוראות והקוראים.

בין השורות מזמין אתכן ואתכם להציע מאמרים אקדמיים ויצירות מקוריות לכתב העת על פי ההיבטים הרבות-תחומיים שהוצגו לעיל.

נוהל הגשת כתבי יד

לכתב העת **בין השורות: מחקר ויצירה בספרות ילדים ונוער** יתקבלו מאמרים, יצירות מקוריות וביקורות ספרים שלא פורסמו עד כה.

היקף המאמרים: עד 10,000 מילים, כולל הערות שוליים, טבלאות ומקורות.

היקף יצירות מקוריות: עד 3,000 מילים.

היקף ביקורת ספרים: עד 3,000 מילים. בראש המאמר יובאו שם המחבר או המחברים, שם הספר, העיר, ההוצאה, שנת ההוצאה ומספרי העמודים. בסוף המאמר יובאו שם הספר ושם המחבר או המחברים באותיות לועזיות, וכן פרטים מקצועיים ואישיים על כותב או כותבת הביקורת, כפי שמצוין בפסקה לעיל.

תהליך השיפוט: גוף המאמר יוגש ללא אזכור שם המחבר. יש לכלול תקציר של עד 200 מילים בראשית המאמר. דף השער יוגש בנפרד ויכלול את שם המאמר, את שם המחבר או המחברים, את השיוך המוסדי שלהם, את מספרי הטלפון ואת פרטי הדוא"ל.

אפשר לשלב חומר ויזואלי או אחר (מפות, תרשימים, צילומים וכדומה). על המחברים מוטלת האחריות לקבל רשות לפרסום כל חומר שיש עליו **זכויות יוצרים**. במקרה שהבעלות המקורית על החומר הוויזואלי אינה של מגיש כתב היד, עליו להשיג או לרכוש את זכויות השימוש בחומר הוויזואלי מבעליו. המכללה אינה רוכשת זכויות אלה ואינה אחראית על השימוש בהם.

כתבי היד יוגשו בתוכנת Word, גופן David, גודל 12, רווח שורה וחצי, יישור לשני הצדדים.

הגשת כתבי יד שאינם מותקנים על פי ההנחיות מאריכה את תהליך ההפקה; כתב היד יוחזר לכותב כדי שיתקין אותו לפני תחילת תהליך העריכה הלשונית וההפקה. המערכת תסייע בעריכה הלשון של המאמר, אבל עריכת התוכן של המאמר והגשתו לפי כללי ה-APA הן באחריות המחברים.

את כתבי היד והחומרים הנלווים יש לשלוח לדוא"ל: benhasurot@shaanan.ac.il

לאחר קבלת המאמר לכתב העת, יש למלא את **הטפסים** הנמצאים באתר ההוצאה לאור.

עם שליחת כתב היד להוצאה לאור, יש להגיש את האישורים מטעם בעלי הזכויות לחומר הוויזואלי או אחר לצורך פרסום בכתב עת.

לוחות זמנים

הגשת מאמרים: עד תחילת ספטמבר.

המאמרים יעברו שיפוט ולאחר קבלתם יוחזרו למחברים לתיקונים.

עריכה והפקה: לאחר התיקונים המאמרים יועברו למערכת ההוצאה לאור, לעריכה ולהתקנה לשונית, לעיצוב ולהכנת כתב העת.

בסביבות חודשים פברואר-מרץ יישלחו המאמרים לכותבים לאחר הגהות לשוניות ועיצוב המאמר למבנה כתב העת ויש להחזירם למערכת בתוך שבועיים. בחודש מרץ, עם סיום שלב העריכה הלשונית, יישלח כתב יד בקובץ PDF לבדיקה אחרונה של המחברים.

פרסום כתב העת: בסוף חודש מרץ יוצא כתב העת לאור וכל המאמרים מועלים לאתר ההוצאה לאור של המכללה.

לאחר העלאת כתב העת לאתר ההוצאה לאור – יקבלו המחברים את מאמרם בפורמט PDF וקישור לאתר כתב העת.

דבר נשיא המכללה האקדמית הדתית לחינוך "שאנן"

קוראים יקרים,

לאחרונה התפתח דיון מעניין בקבוצת הוואטסאפ של סגל המרצים במכללה שלנו, מכללת שאנן, על היתרונות והחסרונות של בינה מלאכותית. כמו כן לאחרונה נפרדנו משני יוצרים חשובים שכתבו גם לילדים – מאיר שלו ויהונתן גפן. לכאורה מה הקשר בין כל אלה, ומדוע בחרתי לפתוח בהם לדבריי לכתב עת זה?

כדי לענות על שאלה זו, אני פותח צוהר נוסף לשאלה. צוהר אל ימי ילדותי בירושלים. הבית היה ספון וגדוש בספרי קודש. הייתי מביט באבי ז"ל רכון על תלמודו, פניו לבושות נהרה, והייתי מסתופף מהרוחניות שאפפה אותו. הוא היה האורים והתומים שלי, הבינה האנושית החיה. לא הייתי זקוק לבינה מלאכותית ולא לאינטרנט כדי לספוג מידיעותיו. לדברי אליסון פירסון:¹

זיכרון לטווח ארוך הוא בעצם מין מחסן ענקי, שכל האנשים, המקומות, הבדיחות והשירים שהכרנו אי פעם מונחים בו כמו יין במרתף, אבל אם לא מבקרים זיכרון מסוים לעתים קרובות מספיק, השביל המוביל אליו אובד, נחסם בקוצים. כמו הגישה אל סירתה של היפהפייה הנרדמת.

סירתו של אבי לא הייתה מוקפת קוצים אלא שושנים. הקוצים לא צמחו סביב סירת הזיכרון שלו כי הוא קרא ושינן, שינן וקרא. לדאבוננו, היום התרחקנו מספרים והתקרבו למסכים. המסכים לא מאפשרים שינון וזיכרון כספרים. לכן עם כל הווייטי וישותי כאיש מדע התומך בלימוד נפלאותיה של הבינה המלאכותית, איני יכול שלא לצדד בהמשך קריאה לא דיגיטלית. איני יכול שלא להעריך המשך כתיבה שבאה מתוך דם, יזע ודמעות, כפי שנכתבה בידי מאיר שלו, יהונתן גפן ואחרים ולא באמצעות הבינה המלאכותית. ואיני יכול שלא לעודד, להלל ולשבח כתיבה פרשנית מחקרית וביקורתית כפי שנעשית בכתב עת זה על כתיבתם הספרותית של אחרים. אם אסכם, מותר האדם מן הבינה המלאכותית רק בתנאי שהוא ממשיך לכתוב ולקרוא, לעיין ולהתעניין, לסקרן ולהסתקרן מכל פיסה כתובה. יוצרים גדולים ודגולים חיו בקרבנו ועזבו אותנו. הם השאירו אחריהם זיכרונות של שירה ופרוזה עטופים כצלופן מרשרש ברחש הדפים. יוצרים גדולים ודגולים עדיין חיים בינינו. הם מוריישם לנו מדי פעם עוד ספר קריאה, עוד שיר. כתב העת לחקר ספרות ילדים ונוער שלנו, **בין השורות**, מלקט וימשיך ללקט מטפורות, דימויים, סמלים בין השורות הנכתבות ויגיש אותם לכם, הקוראים, שזורים בסרט.

בהזדמנות זו אני מודה לד"ר ניצה דורי שניהלה במשך שנים רבות את כתב העת הזה בתבונה ובחוכמה, בשכל ישר וביצירתיות. היא הייתה שם לא רק בין השורות, אלא גם מעבר להן ואף מעבר למילים. היא תישאר עימנו במערכת ותמשיך להיות שותפה ביצירתו.

אני מברך את ד"ר לילי גלזנר על כניסתה לתפקיד עורכת כתב העת **בין השורות** ומאחל לה הצלחה רבה בעריכתו.

פרופ' אבי לוי

נשיא המכללה האקדמית הדתית לחינוך "שאנן"

1. פירסון, א' (2003). אין לי מושג איך היא עושה את זה. מטר הוצאה לאור, עמ' 147.

דבר העורכת

ב־28 באוגוסט 1963 נאם מרטין לותר קינג את הנאום שהוכתר כנאום הטוב ביותר במאה העשרים. הוא נאם לפני 250,000 איש בווינגטון שבאיו למצעד מחאה על היחס כלפי השחורים בארצות הברית. וכך הוא אמר:

יש לי חלום שיום אחד תקום אומה זאת ותגשים את משמעותה האמיתית של סיסמתה: "אנו רואים אמיתות אלה כמובנות מאליהן: שכל בני האדם נבראו שווים". יש לי חלום שמדינת המדבר, המזיעה תחת חום אי הצדק והדיכוי, תהפוך לנווה מדבר של חופש ושל צדק. יש לי חלום שארבעת ילדיי יחיו יום אחד באומה בה הם לא יישפטו על פי צבע עורם אלא על פי טיב אישיותם.

הנאום המפורסם הזה עם משפט המפתח "יש לי חלום" נתן לי את ההשראה להקמת כתב עת לחקר ספרות ילדים ונוער בהוצאת מכללת שאנן. פניתי לקולגות בתחום הספרות והלשון מכמה מוסדות אקדמיים וצירפתי אותם לרעיון ולמערכת כתב העת, ובחרנו את השם בעבורו – "בין השורות". החלום הפרטי שלי קרם עור וגידים – לתת לספרות הילדים את המקום המכובד והראוי לה במחקר. לא אחת חוקרים וחוקרות של ספרות ילדים ונוער נאלצים לשלוח את מאמריהם לחו"ל כי בארץ אין במה מתאימה. ובחו"ל, כמו בחו"ל, לא תמיד מתעניינים בספרות ילדים ישראלית. לכן צעד זה היה נחוץ ובעל משמעות. בעולם הדיגיטלי שבו הקריאה הופכת להיות קריאת מסרים קצרים על גבי מסכים ופחות קריאת ספרים, שימת דגש על חקר ספרות ילדים עברית חדשה וישנה והעלאת קרנה, הייתה צעד חשוב ואפילו אמין.

להיות אנשי חינוך משמע לחלום על חברה טובה יותר ומכיוון שאנחנו בחרנו להיות אנשי חינוך, נוסף על היותנו אנשי אקדמיה העוסקים בחקר, משמע שעלינו להתמודד עם הידיעה שהעתיד ישלב בו טכנולוגיה בלי לוותר על עולם הקריאה מתוך ספרים.

הכינוי שמכנים בו את היהודים – "עם הספר", מתפרש אצלנו פעמים רבות בטעות כאילו משתמע מכך שאנחנו קוראים הרבה או כותבים הרבה. אך אנו רואים במושג "עם הספר" מרחב עמוק ודי רחב של טקסטים משותפים, שכולם יודעים אותם. חשוב שכל חלקיו של הציבור יכירו זה את זה. שתולדותיהם של יהודים מרוקאיים, או יהודים אתיופיים, או יהודים רוסיים, או יהודים פולניים יופיעו בספרי הלימוד של כולם, ושהילד המרוקאי, או האתיופי, או הפולני, או הרוסי, או הארגנטינאי, או האמריקאי, או הצרפתי לא יוכל להתעלם מן האחרים. שכולם יצטרכו ללמוד את תולדות כולם. אלה ספרי ההיסטוריה, אך אנחנו לא עוסקים רק בספרי ההיסטוריה, אלא בקיומם של ספרים משותפים במובן הרחב יותר – מספרי קריאה טובים ואיכותיים ועד ארון הספרים היהודי, ומספרי לימוד ועד מקראות לילדים. בגרעין של הטקסטים המשותפים טמון הפוטנציאל לקריאה נוספת. כלומר שיהיו לנו עומק של אסוציאציות כשנצא מבית הספר, מהמכללה או מכל מוסד לימודי אחר. זה אומר שכשנקרא כל טקסט נוסף תיבת התהודה שלנו תהיה רחבה יותר, וכדי שתיבת התהודה הזאת תייצר או תשמר בכלל זהות משותפת, היא צריכה להיות תיבת תהודה משותפת. כתב העת "בין השורות" נועד לעודד קריאה בבסיס של שכבת עומק, שנבנים עליה כל המאמצים האלה, מאמצים שיש בהם מחשבה, רגש וחקר, ושהם גם המקור וגם היעד של הקריאה.

אנחנו לא מעודדים ילדים לקרוא כדי שיצברו ידע, כדי שתהיה הקריאה מצוות אנשים מלומדה. אנחנו מלמדים ילדים לקרוא כדי שיבנו מאבני הבניין את תחושת המשמעות בחייהם, את הבנת העולם מסביבם, את זהותם ואת האחריות לאחיהם בני האדם. תיבת התהודה הזאת תהיה עמוקה, וכל הסיפור הזה מתחיל קודם כול מאיתנו, המוענים והנמענים. ברגע שאנחנו נבין את משמעות הקריאה וההקראה לילדים ואת חשיבותן, ברגע שנבין גם משמעויות עמוקות של טקסט לילדים וגם נהנה מהספרים שאנו קוראים, נוכל להנחיל אהבה זו גם לילדים, ולהנחיל את אהבת החקר לסטודנטים שלנו.

זהו הגיליון האחרון שאני עורכת אותו, אך אשאר ללוות אותו כחברת מערכת. החל מהגיליון הבא תמלא את מקומי ד"ר לילי גלזנר, שהיא חברת מערכת כתב העת מיום היווסדו. במהלך שנות הפצתו התרשמתי עמוקות מהמקצועיות היסודית המעולה שלה בכל הקשור לחקר ספרות ילדים ונוער, הן בקריאה הביקורתית שלה את מאמרי האחרים הן בכתיבתה עצמה. אני שולחת מכאן את ברכותיי ואת איחוליי להצלחתה בתפקיד החדש. אין לי ספק שהיא תמלא אותו על הצד הטוב ביותר באישיותה, בערכיה ובתבונתה הרבה.

קריאה נעימה!

שלכם,

ניצה

מבטים - חקר ספרות ילדים ונוער

קול המלחמה וקול השלום המשתקפים בספרות לילדים שנכתבה על רקע העימותים בעוטף עזה

לאה ברץ

תקציר

מאמר זה סוקר את ספרי ילדים שנכתבו על ילדים החיים באזור עזה בצל איומים ביטחוניים ובצל חמישה שבבי לחימה באזור. מלחמה היא דבר אלים ולכן הצגתה כחוויה סיפורית נעימה היא אתגר ספרותי. באמצעות ספרי ילדים על אודות הנושא אפשר לבחון את המציאויות המורכבות של המלחמה מבעד לחוויותיהן של הדמויות הספרותיות, לעסוק בעיבוד קוגניטיבי כדרך לקידום אוריינות פוליטית וגם לחנך לתפיסות אידאולוגיות מגוונות הנבנות בצל קולות המלחמה. כמו כן הסיפורים משמשים מצע לעיבוד רגשי תרפויטי של חוויית המלחמה. באמצעות גישה פרשנית נמצאו שתי תמות עיקריות המתארות תהליכים חברתיים ותרבותיים: הראשונה נאמרת בקולו של המספר המבוגר המשדר אמירה אידאולוגית הנוגעת למצבים הנובעים מהמלחמה, וכן ליחס כלפי ה'אחר' שבעטיו פורצת המלחמה והתמה השנייה נמסרת בקולו של ילד החולם על ימי שקט ושלווה מתוך התייחסות אל שכניו הערבים.

מילות מפתח: סכסוך ישראלי-פלסטיני; ספר ילדים; שלום; מלחמה; אזור עוטף עזה.

רקע תאורטי

המלחמה בעוטף עזה

ישראל ומדינות ערב שמסביבה חוו עשרות שנים של סכסוך אלים, כולל תהפוכות פוליטיות, חברתיות ופיזיות (Nasie et al., 2021; Nyhan & Zeitsoff, 2018). מאז 2001, תושבי 'עוטף עזה' נתונים לאיום ביטחוני מתמשך, שבמהלכו התנהלו חמישה שבבי לחימה: עופרת יצוקה בשנים 2008–2009, חומת מגן ב-2012, צוק איתן ב-2014, שומר חומות ב-2021, והאחרון היה מבצע עלות השחר ב-2022. אזרחי ישראל ותושבי עוטף עזה בפרט רגילים לחיות בצל אירועים אלימים לצד שגרת יומם. מציאות זו חושפת אותם למערבולת של פחד ואמונה, ניתוק ושגרה, אכזבה ותקווה (Cohen-Louck & Saka, 2017), כאשר ממשלת ישראל נדרשת להתמקד ביעדים הקשורים בטיוב החיים באזור גם אם בטווח הנראה לעין לא נראה שינוי מיוחד. אזרחים במדינת ישראל מניחים שהחופש מאלימות הוא זכות טבעית שהשלטון חייב לספק להם (הררי, 2018). חשיפה לאזורי מלחמה משפיעה על תחושתם ועל התנהגותם של הילדים, ופוגעת באורח חיים תקין שלהם (אורן, 2008). פחד וחרדה הם חלק מהתפתחות נורמלית של ילדים, אצל רוב הילדים תופעות אלה הן מתונות וחולפות, אולם שלא כמו פחדים אלה, הפחד ממלחמה מתעורר בעיקר כשהאיום קרוב מבחינת הזמן והמקום, וההשפעה שלו ניכרת לאורך זמן (קושניר ושדה, 2008). מגוון של תופעות נפשיות קשור לחשיפה של ילדים למלחמה (American Psychiatric Association, 2013). התסמינים המדווחים הם של הפרעת דחק פוסט־טראומטית (PTSD), דיכאון והפרעות חרדה. כמו כן חדירות של זיכרון טראומטי בצורה של תמונות או סיוטים אל תוך ההווה; הימנעות מפעילות

הכרוכה בהצפת תזכורות לטראומה; תסמיני עוררות יתר הכוללים נדודי שינה, עצבנות, פגיעה בריכוז, ערנות יתר. ביישובי עוטף עזה המאופיינים בירי קסאמים, אזעקות צבע אדום, בלוני נפץ, "בילוי" זמן ממושך בממ"ד – כל אלו יוצרים אצל הילדים תחושות של חרדה ואימה העלולות להביא לידי מצבי טראומה (שער, 2015). תחושת ערעור הביטחון הבסיסי, הגבלת העיסוק והעשייה, צמצום חופש התנועה בגן הילדים, חוסר היכולת לצאת לגן שעשועים, להשתתף בחוגים ולהיפגש עם חברים, ההיעדרות מהבית, הפרדה מהמשפחה, לימודים לא סדירים – כל אלה יכולים להשפיע על בריאותם הנפשית של ילדים (אורן, 2008). מציאות טראומטית עלולה ליצור אצל כמה מהילדים סימפטומים רגרסיביים בהתפתחותם הרגשית, תגובה שהיא טבעית ונורמלית לנוכח המציאות, שבה ילדים ומבוגרים כאחד נאלצים לחיות יום-יום באיום מתמשך באזור מלחמה (פריינטה וגטניור קאלוש, 2019). ילדים הגדלים לתוך מצב של איום מתמשך, חיים במצב היוצר חרדה קיומית. משמעות החרדה היא תפיסה שהעולם אינו מקום בטוח, וכי ההורים, מקור הביטחון הראשוני של הילד, אינם חסינים מפגיעה ואין לסמוך על הגנתם בכל עת (Masten & Narayan, 2012).

המלחמה בעוטף עזה – הקשרים ספרותיים

בהשפעת המושג אזעקת 'צבע אדום' נכתבו סיפורים המתארים מציאות של ימי עימותים וימי לחימה, וגם סיפורים על מה שמכונה 'שגרת חירום' – הימים שבין העימותים. על פניו הסיפורים מבקשים להיות חפים מאידאולוגיה, אבל השיח (discourse) משקף רצוי ומצוי בשעות של שגרה, כלומר סדר פעילות קבוע של ארגון או אדם הבונה סדר יום עם גבולות ברורים, לעומת 'שגרת חירום' שהיא מצב של חוסר ודאות המעורר לחץ וחרדה בשל מצב בצל מלחמה.

הסיפורים משקפים 'חוויה סובייקטיבית': מרחב מנטלי, מטפזי שבו הסובייקט והאובייקט משתרגים זה בזה לבלי הפרדה, שבו כל האובייקטים 'סובלים' מאיכות חמקמקה ומסתירה שבין המצאה למציאות – הם גם נמצאים וגם מומצאים, גם מוצגים מבחוץ וגם נוצרים מחדש מנקודת מבטו של המתבונן (ויניקוט, 1996/1971). בשל תפיסה זו יחסי אדם-עולם הם מקשה אחת ועיצוב ההתנהלות היא בהתאמה לתפיסת עולמו של הכותב המזדהה עם המקום שהוא מתבונן בו (מישורי, 2005).

נקודת המוצא לבחינת הסיפורים היא 'קולות המלחמה', שעליהם נבנית עלילת הסיפורים. לדעת בת-עמי (Bat-Ami, 1994), מלחמה היא עולם של מבוגרים, ולכן יש לחשוף את הסיבות לאזכור מלחמה בספרות לילדים. ראשית, ילדים חוששים ממלחמה ולכן יש להם תפיסות שגויות שמייצרות חרדה. שנית, החברה שלנו מכשירה את ילדינו למלחמה; הילדים ממתינים לגיבורים שסועי המלחמה שיחזרו הביתה. בת-עמי (Bat-Ami, 1994) טוענת כי מעט נעשה כדי לממש את הפסוק בישעיהו ב, ד: "וְכָתְבוּ חֶרְבוֹתָם לְאֵתִים וְתַנִּיתוּתֵיהֶם לְמִזְרֹת", ועוד פחות נעשה לצייד את הילדים בכלים לשלום. לכן יש לעודד מוכנות קולקטיבית להשגת שלום, כי ככל שהדור צעיר, כן הוא סופג את תוכן האמונות הנוגעות במהלך (Bar-Tal & Halperin, 2011). אן (An, 2021, 2022) בכתבתה על מלחמת וייטנאם ומלחמת קוריאה מציינת כי יש קושי להציג את המלחמה במידה כנה וביקורתית, ואולם הימנעות מדיון בנושא מלחמה מוליד אצל הילדים תחושה של חוסר אונים ופחד נוסף. לפיכך ספרי ילדים חייבים להיות מעורבים במידה פעילה בחינוך ילדים בעניין תהליך החתירה לשלום (Adam, 2021) שהרי הם ממלאים תפקיד בהקניית ערכים ודפוסי התנהגות תרבותיים, אידאולוגיים ופוליטיים ומשמשים כלי לביסוס "פדגוגיה מגיבה תרבותית" (Ong, 2022).

ספרים וספרות ילדים הם סוכני חברות, ועם המשפחה ובית הספר הם חלק מהידע המכונן של החברה. הם מחזירים לילדים אמונות, נורמות, אידאולוגיות ותפיסות מוסריות כלפי 'עצמי' וכלפי 'אחר', מעבירים את האתוס החברתי מדור לדור (Hadar-Shoval & Alon-Tirosh, 2019). במהלך שנות קיומה של מדינת ישראל הקונפליקט הישראלי-פלסטיני מוצא את ביטויי בספרות הישראלית ובעיקר בספרי ילדים (ארדל, 2016). דמות הערבי גם אם עברה שינויים רבים בספרות הילדים (רודין, 2015), השינוי הניכר הוא בבניית תפיסת עולם המייצגת את הביקורת של הילדים על תקפותם של הערכים שההגמוניה מקדשת. ספרות הילדים הופכת חתרנית ופוליטית ורואה בילד ישות כשירה לעיצוב דעה המנוגדת לדעת הממסד ההגמוני. ספרות זו חותרת לגישה שלפיה ספרות ילדים היא 'ספרות ממשטרת' ואף אימפריאליסטית (נודלמן, 2014). ספרות הילדים והנוער הישראלית מקדמת מסרים של הבנה ודו-קיום וחותרת לתפיסה שלפיה הסכסוך כאן כדי להישאר, זו ספרות המנסה להציג אנטיזה מחשבתית והתנהגותית המנסה להעיד על המסתמן בחברה הישראלית (רודין, 2015) או בלשונה של ארדל:

ספרים המתפרסמים בעברית מאפשרים לנו לדעת את הכאב הפלסטיני, אף שהחוקים לא שווה, התנאים לא השתפרו, המדינה לא הכירה באחריותה לכבדה הפלסטינית ולא הביעה צער על הסבל הרב שנגרם. המציאות עודנה מציאות של כיבוש, של אפליה, של אי-צדק, אך הספרים מאפשרים לנו לראות את הדברים אחרת ולשנות את דרך מחשבתנו. (ארדל, 2016, עמ' 183-184)

מאמר זה מציג מבט נוסף על ספרות ילדים המתמקדת בעוטף עזה. לכאורה זו ספרות אוטורית המתמקדת באזור מסוים ובפרק זמן תחום. ספרות המשקפת חוסר נוחות הנובע מאירועי המלחמה, משקפת את תחושות המבוגר המנציח את אירועי המלחמה לעומת קולו של הילד המעלה ולו גם דרכים מדומיינות ליצירת שינוי חיובי, הן בעצמי והן בסביבה. תפיסת עולם של כותב המתארת מרחב כאובייקט ומעצבת אותו כנתון דינמי, שזמין לווריאציה האישית של הכותב. נתון שגם נמצא וגם מומצא בו בזמן (מישורי, 2005); נתון שמכיל בו חלקים מן הסובייקט המתאר אותו ושכפוף למבנה העומק החוויתי-סמנטי של אותו סובייקט. כמו שמציין אול (Aull, 2015) שהדגש בספרות של ימינו עבר מהדובר או הסופר לקורא והמגמה העכשווית מכוננת צורות רטוריות המעורבות בעיצוב המציאות ובפיענוח תהליך של הפיכת הבלתי מוכר למוכר.

מחקר על תפקידם של ספרי ילדים בפינלנד (Malinen et al., 2022) מצא שספרים מאפשרים להבין את חוויות המלחמה של משפחות, במיוחד של ילדים; באמצעות ספרים זהו דרכי התמודדות התורמות להסתגלות חיובית. לספרים בנוף הישראלי יש תפקיד חשוב בעיצוב תפיסות העולם הפוליטיות של ילדים, במיוחד בנושא הסכסוך הישראלי-פלסטיני (בר-טל, 2003). מחקר שנעשה בירדן על ספרות ישראלית (Al-Nusirat et al., 2021) מדגיש נרטיב אחר – הכותבים מציינים כי היהודי רואה בערבי טיפוס ברברי או רוצח, ומדגישים כי תרבות של שלום או כל סוג של דו-קיום במקום היסטורי כמו פלסטין אינו יכול להתנהל כל עוד הרגשות השליליים טבועים בתודעתם של הישראלים.

המלחמה בעוטף עזה – הקשרים סמנטיים

בפועל הסכסוך הישראלי-פלסטיני לא נחשב למלחמה במובן של תקרית אלימה בין צבאות או מדינות, אלא הוא נחשב מאבק רבי-שנים המאפיין בפעולות טרור שאפשר להתמודד איתן אך לא

לסיים אותן. מצב זה יצר תהליך של טשטוש סמנטי-רעיוני בקרב הציבור הישראלי בניגוד המובהק בין המונחים 'מלחמה' ל'שלום' (גבריאלי-נורי, 2010). המושגים 'מלחמה' ו'שלום' מתפרשים בעברית כמושגים דיכוטומיים למרות זיקה של 'רפיפות רפרנציאלית' ביניהם (סוברן, 2006). הניגודיות בין שני המושגים מתבטאת גם בהגדרות המילוניות שלהם. כך המושג 'שלום' מוגדר במילון אבן-שושן (2010) "מצב ללא מלחמה" ובמילון רב-מילים "מצב של היעדר עימות או מלחמה, בעיקר בין מדינות, ושל כינון קשרים או יחסים דיפלומטיים ביניהן" (זיגלבוים, 2022). שלום בעברית אינו מושג קונקרטי המסדיר יחסים בין מדינות או בין אנשים, אלא מושג אוטופי. האופן שהשדה הסמנטי בנוי בו, הן של שלום הן של מלחמה, מאפשר למסגר מצב אחד בדרכים מגוונות ומתוך כך ליצור קונטציה חיובית או שלילית על פי המסגרת הנדונה בטקסט. למעשה ההיסטוריה של מדינת ישראל מחולקת על פי מלחמותיה (ועדת וינוגרד, 2008). יתר על כן יש צורך למתג את המלחמות או הקרבות ולא אחת ניטש ויכוח עקרוני, שאינו רק סמנטי, האם להכתיר את אירוע הלחימה במונח 'מלחמה', 'מערכה' או 'מבצע', כאשר היחס כלפי הנושא הסמנטי נובע משיקולים פוליטיים-אינטרסנטיים (כגון תשלומי פיצויים) וגם בשל מיתוג ציבורי הקשור ביחסי ציבור. סמנטיקת המלחמה הפכה מנוף פוליטי לדיון הנכנס לתחום יחסי הציבור הקשורים בנושאים כמו הצורך לעודד תמיכה, להשתק ביקורת, להגביר 'לכידות', כאילו מדובר בשאלה פרסומית (יועז, 2014).

נקודת המוצא לבחינת השדה הסמנטי של מושג המלחמה היא בביטוי 'צבע אדום'. 'צבע אדום' היא מערכת כריזה המזהירה מפני ירי רקטות קצרות טווח לעבר יישובי עוטף עזה. כאשר המערכת מזהה שיגור רקטה לעבר אזור מיושב, נשמעת הקריאה 'צבע אדום' ויש לתפוס מחסה במהירות (מרקוס, 2009). 'צבע אדום' הוא אמצעי לשוני ליצירת תקשורת ולהעברת מבעים פרגמטיים בין אנשים לקבוצות המזהים את המשמעות שמעבר למשמעות הדנוטטיבית. ה'צבע האדום' משמש אובייקט מרכזי בסיפור שבו מסופרת העלילה. הקורא מחבר את משמעות של הביטוי לאסוציאציה המצטרפת לצבע. זו דוגמה לקשר הסימבולי בין הצבע האדום (המהות הדנוטטיבית) למהות הקונגניטיבית-אסוציאטיבית. הבנת משמעות מניעה את סך הפעולות הנעשות לאחריה. ההשפעה של המסגרת המחקרית חשובה מכיוון שהשימוש באוצר המילים תלוי בהמשגה החברתית המספקת נקודת מבט ספציפית על העולם הנדון (Wittgenstein, 1953). מילים וביטויים בשפה נארגים או מתווספים למילים הקיימות בשפה, חיבור בין יסודות שונים בטקסט מתאגדים לכדי משמעות כוללת. ניתוח של מילה או של מושג אינו מבודד או מוכתב מגבולות החלות שלהם בעולם, אלא נעשה מתוך העיסוק ביחסים הסמנטיים והתחביריים בין המילה למילים אחרות הקרובות לה בתוך מסגרת התוכן המשותפת; בין המילים לקטגוריה שהן משתייכות אליה (Fillmore & Atkins, 1992), השימושים בשדה הסמנטי או בקבוצות המילים הקשורות במסגרות התוכן של 'מלחמה' שומרים על יחסים משמעותיים ומאירים את המפגש בין הפואטיקה (ספרי ילדים) לאידאולוגיה המוטמעת בטקסט המרכזי. השפה היא כלי שבעזרתו אנו עושים דברים (מתארים, מצווים, משכנעים, שואלים וכו'); לכן לכל ביטוי בשפה יש מטרת עשייה.

21 ספרי ילדים נכתבו בעברית על המלחמה המתנהלת באזור עוטף עזה: כמה מהם דידקטיים, כמה מהם מתארים חיים של אלימות וכמה מהם טיפוליים. בתוך הסיפורים אפשר לזהות שביב של תקווה המונעת את מחיקת הקולות האוטנטיים של הילדים בתוך הפוליטיקה של מלחמה שלרוב משתיקה

אותם ותורמת לאי-נראותם, ובוודאי מוחקת נראות של ילדים מרקע 'אחר'. על סמך היחסים בין ישראל לשכנותיה, ספרי ילדים הם אמצעי הולם, חשוב ושימושי לפיתוח תפיסת תרבות של שלום. הם עשויים גם להיות אמצעי תקשורת שבאמצעותו מעודדים את האידאולוגיות ההיסטוריות והעכשוויות של החברה בקרב לומדים צעירים.

מטרתו של מחקר זה לבחון כיצד ספרות ילדים מתארת מרחב המאפשר דיון משותף והמייצר תחושת פעילות המנוגדת לחוסר האונים המשתק שהוא בבסיסה של טראומה הנובעת ממלחמה (Keselman et al., 2019) ובעיקר של ילד הגדל באזור עימות.

מתודולוגיה

על רקע העיון בספרים (21 ספרים) נבחנו נקודת מבטו של המבוגר מתוך עיון בשדה הסמנטי של מילים הקשורות במלחמה וכיצד משתקפת תפיסת עולמו של הילד באמצעות השדה הסמנטי של שלום.

ניתוח הרמנויטי של טקסטים חושף את התהליכים החברתיים והתרבותיים וכפי שמציין אלטר (2001/1989), כי "כל תקשורת מילולית קשורה בבחירת יסודות מסוימים, מיבנים מסוימים, מתוך המערכת המשותפת של השפה, האחראים לפרספקטיבה הייחודית הנוצרת תוך כדי העברת המסר" (עמ' 39). בבסיס תהליך הקריאה עומדת ההנחה שהקריאה היא יחס גומלין בין הקורא לטקסט והיא מסייעת לו בשלוש דרכים: בתהליך חיפוש משמעות, בתהליך בניית משמעות וכאמצעי ליישום (שימרון, 1989). דפוסים שחוזרים על עצמם חושפים הנחות על הקיום האנושי, ומהמשמעות הקורא אמור להפיק לקחים, תובנות והתנהגויות רצויות שבאמצעותן אפשר ללמוד על ההווה החברתית, אידאולוגיות ויכולות להציע חוויות אסתטיות וחינוכיות לילדים (Stephens, 1992).

מסד הנתונים נשען על חיפוש קוד מסמן וקוד סמלי היוצרים קוד תרבותי (Barthes, 1974). מושגיו של בארת (Barthes, 1974) מסייעים בבניית שדה סמנטי שבו המוקד שלו מלחמה וממנו נגזרים שדות הקשורים להתרגשות, להתרחשות ולידיעה הקוגניטיבית. שדות אלו נטועים בקוד תרבותי המסייע בחשיפת פרטים הנוגעים לידע חברתי-תרבותי שבאמצעותו המחבר או המחבר המובלע מתאר את החברה ואת עמדותיו כלפי לחברה.

ממצאים

שתי תמות עיקריות עלו מתוך ניתוח הטקסטים: הראשונה מייצגת את קולות המלחמה והשנייה את רעיון השלום. התמות חושפות ממד של ערכים, אמונות, סמלים ומיתוסים, מחשבה על האויב ככפיפות סמנטית למושג "מלחמה ושלום". בהמשך יובהר כיצד התמה המייצגת את עולם המלחמה מבליטה את קולו של המבוגר ואילו זו הקשורה לשלום נאמרת באמצעות קולו של ילד.



בחינת הסיפורים מגלה שקיים דפוס עלילתי-תבניתי כפי שמוצג בתרשים. חשוב להדגיש כי סך הפעולות שנעשות בתהליך זה הנע בין אפס זמן לדקה וחצי תלוי במרחק מגבול עזה!



א. קונפליקט מלחמה או מבצע

קטגוריה ראשונה בקולות המלחמה עוסקת במילה אזעקה או 'צבע אדום'. 'צבע אדום' מוגדר גורם "מאזכר פחד" (פת-הורנצ'יק ואחרים, 2012), משום שהשמעת ההתרעה עצמה גוררת תגובות של בהלה וחרדה. אל הצליל הצורם של האזעקה מצטרפות מילים הקשורות לכלי מלחמה: טילים, קסאמים, פצצות, רקטות, וכן כיפת ברזל, שמעבר למשמעות הדנוטטיבית של כל מושג או אייקון יש רעש נלווה המזוהה עם משמעות המילה. אל קולות הרעש מצטרפות גם מילים המתארות את המקום הפיזי המשמש מקום הגנה: מקלט, ממ"ד, מרחב מוגן ומיגונית, גם למילים האלה יש רעשים מאפיינים הנשמעים בעת סגירת החלון או טריקת הדלת.

כותרת תמה זו: "ויפתאום בלי הודעה מקדמת זה פשוט קרה, צבע אדום האזעקה צעקה" (כהן ביטון, 2019, עמ' 4, המילים צבע אדום לא מנוקדות במקור). השורה מכילה את התרחיש כמו קפסולה. המילה "זה" המילה הרומזת (דאיקטית) לא קוראת למלחמה בשם, אלא הרי ברור לכל מי ששגר בסביבה מה הוא אותו "זה".

זו אֶזְעָקָת אֶמֶת. הָאוֹיֵב מְשַׁגֵּר טִילִים לְיִשְׂרָאֵל כְּדֵי לִפְגֹּעַ בָּנוּ [...] בְּאוֹתוֹ רָגַע מַעֲרֶכֶת הַכְרִיזָה שֶׁל הַקְּבוּץ הַיִּדְעָה: 'צָבֵעַ אָדָם' 'צָבֵעַ אָדָם'. הָרָגָלִים שֶׁל תִּמְרָ קִצְתָּ רָעְדוּ גַם הַיָּדִים שֶׁלָּהּ [...] הָיָה הַלֵּכָה בְּמַהֲרָה לְחֹדֶר הַבְּטָחוֹן שֶׁבִּבְיָת [...] כָּלֵם נִכְנָסוּ לְחֹדֶר הַבְּטָחוֹן בְּחֶפְזוֹן אִמָּא סִגְרָה מִהָרָ אֶת דֹּלֶת הַפִּלָּה וְעִמְרִי הִגִּיף אֶת הַחֲלוֹן הַכָּבֵד. הַיָּלָדִים נָסוּ לְהִסְדִּיר אֶת הַנְּשִׁימָה הֵם הִבִּינוּ שֶׁזֶּה אֶזְעָקָת אֶמֶת וְחָפוּ לְשִׁמֵּעַ אֶת הַבּוֹם [...] רָקֶטָת קְאָסָם נִפְלָה בְּאֶחָד מִשְׁוֹבֵי הַגָּב הַמַּעֲרָבִי, הוֹדִיעוּ בְּטִלְוִיָּה [...] נִקְרָה שָׁמָּה כָּפֶל בְּשִׁטָּח פָּתוּחַ וְלֹא פָּגַע בְּאִישׁ. (בְּאִיזֵר שֶׁבֶסֶפֶר נִרְאִיתָ כֹּפֶת בְּרֹזֶל הַמְּרִטָּה טִיל אוֹיֵב) [...] יֵשׁ לָנוּ בְּיִשְׂרָאֵל מַעֲרֶכֶת הַגָּנָה מְשֻׁכָּלֶלֶת שְׂיוֹדַעַת לְזֵהוּת אֶת הַטִּיל בְּרָגַע שֶׁהוּא מְשַׁגֵּר לְיִשְׂרָאֵל

והיא מפעילה באופן אוטומטי את האזעקה ואת הפריזה, בנוסף מפעלת כפת ברוך שמשגרת טיל כדי לירות את הטיל של האויב. (ישראלי, 2021, עמ' 14-23)

הקטע שלעיל מאופיין בריבוי פעלים, בריבוי קולות (הישנות צלילים של אותיות צורמות), בדחיסות לשונית כאמצעי פואטי שנועד להבליט את הדחיסות הרגשית.

אני בוגר ולא מפקד מהמזבץ הבטחוני, גם בלי להקשיב צבע אדם אני נשאר בממד לבדי / יש ילדים ששקצת מפקדים, בוגר אני מבין ממה הם חוששים, אני נזכר בדין לפני שנה, / קשה לי צעיר ונשמעה אזעקת "צבע אדם", נבהלתי מאד וקפאתי דם,, (בר-רון, 2014, עמ' 12-13).

כי כאן בדרום הרחוק צבע אדם אינו שומר על החוק המבגרים קוראים לזה 'שגרת חרום' מתמודדים עם האיום ואנו הילדים מנסים להרגע בין בום לבום (בר-רון, 2014, עמ' 21).

קולו של הילד חושף את תחושת הפחד ואת דרך ההתמודדות עימו באמצעות המללת התכנים ביצירת סיפור חוויתי זאת משום שהשפה מסוגלת לקלוט יותר ממה שהיא מייצגת, היא מבטאת את החוויה באופן לא קפדני כמו החוויה עצמה, אבל היא מאפשרת לתקשר את מה שאירע מתוך התרחקות רטורית.

דוגמה נוספת לחוויה המתוארת בקולו של מבוגר המבקש לייצג מציאות אותנטית:

פצצות וטילים נפלו ברחבי ישראל, אף על המתקפה גברה "כפת ברוך" מיד נפתחו מקלטים ומרחבים מוגנים, בהם ישנו הורים וילדים על מזרנים. בישובי עוטף עזה סבלו מאד התושבים, חנה קשה לשוכני הערים הקבוצים והמושבאים. אף גם ברחבי הארץ, בישובים אשר מעזה רחוקים, צפרו אזעקות עולות ויורדות, ועשן התמר בשחקים. מכל עבר נשמעו התרעות צבע אדם, אנשים נבהלו ופחדו, גם בלי להבין וגם ביום "חבקי אותי אמא", בקשו הילדים דאגו סבתא וסב, גם אב וגם אם, יהודים וערבים - כמעט כל תושב (שטרנברג, 2015, אין מספור עמודים)

ומה נעשה אם יהיו בומים? [...] אני פוחדת להתרחק מהבית [...] קשה אזעקת 'צבע אדם' הלב שלי דופק בכל, להרגע אני מפסיקה לנשם והידים שלי מזיעות, כאילו הם לי... (אילון, תשע"ד, עמ' 2, 4)

כדי להבליט את האימה הקשורה במושג "צבע אדם" נעשה שימוש באזורים המבליטים את האימה לדוגמה: בספר **בוגר הגן האדום** הדף צבוע בצבע אדום, כשמה של האזעקה. הדף צבוע באופן חד-צבעי (מונוכרומטי) באדום כשם צבע האזעקה. בדף מתוארים הילדים הרצים בבהלה לעבר המקלט ואימא הנושאת ילד קטן בזרועותיה, אופניים וזרקים לצד השביל וכל הפרצופים מבוהלים (עמ' 21). התמונה מספקת נקודות מבט נוספת להזדהות עם הנרטיב של ה"עצמי" או של "האחר" (Decety, 2010; Kucirkova, 2019).

ספר אחר הוא **אולה** (עופרי, 2014). 'אולה' הוא כינוי חיבה לאזעקה, הנובע מהמשמעות האנומטופאית הנובעת מהצליל של האזעקה: "אוללללללה". אולה מופיעה בספר 13 פעמים כמהות מואנשת. מטרת האנשה היא להפחית את האיום על הילדים ולגרום לילדים להתיידד עם אולה.

קולות המלחמה או מערכת היחסים המנוגדת בין היהודים לערבים בספר מובלטים באמצעות הטקסט המאור. איור של דגלי ישראל מציג את אשקלון ולעומתה העיר עזה שמונפים בה דגלי אש"ף, בעזה נמצאים הטילים המכוונים על ישראל, וגם הם צבועים בצבעי דגלי אש"ף. עוד איור מתאר טיל

מתפוצץ ועליו דגל אש"ף: "הטילים ששופו על היהודים יפגעו בהם" (עופרי, 2014, אין מספור עמודים).

הצלילים הדוממים הבוקעים מתוך האיור וקולות האזעקה המודגשים מגלים את עמדתו של המחבר המובלע, המבקש להבליט את חוויית ימי המלחמה, ואת העוול שנגרם לילדים ולכל האנשים הגרים באזור הסכסוך בשל המלחמה.

אבא חייל: אבא יוצא למלחמה

חלק מ"קולות" המלחמה הם התגייסותו של האב למלחמה. האב החייל הלוחם הוא המשכו של אתוס ישראלי המשתקף בספרות הישראלית בכל שנותיה של המדינה. הטרמינולוגיה המגוונת של מושג מלחמה מובעת באחד הספרים: "קוראים לזה מבצע וזה סימן שתהיה מלחמה קצרה [...]. גם מבצע וגם מלחמה הם דברים לא טובים...". (ישראלי, 2021, עמ' 24)

בפועל האב יוצא למילואים, ואומנם יש כאן סוגיה מגדרית מובהקת, אבל כפי שמציין יהב (2002), זה המשכו של אתוס ישראלי קיים:

אבא הלך למלואים לבוש מדים ונעלים גבוהות. אחבק את אבא חזק חזק ובכלל לא אפחד, אבא שלי חייל והוא שומר עלינו [...] יום קשה של אצטקות חוזרות ונשנות, חילי צהל פתחו במבצע כדי לסלק את המחבלים שמשגרים רקטות לעבר ישובי עוטף עזה. (שטרנשטיין, 2015, עמ' 22, 24)

חילים גיסו כדי להגן על המדינה, גם מתן נעל נעליו לבש מדיו ולקח שוק שנה, לרצועת עזה יצא עם חבירו לפלגה, אמר שישמר וישוב במהרה. הפלגה של מתן ירדה לרצועה. (שטרנברג, 2015, אין מספור עמודים)

מתוקף תפקידו כחייל האב הופך ל"מפקד זוטא", הוא מנתח את מצב האירועים, מסביר ומרגיע:

אבא מבקש שנשמע להוראות הבטחון ונחשב מחשבות חיוניות [...] אבא שבח את החילים שכלנו ואמר שהצבא שלנו הוא הכי טוב והכי אנושי בעולם, שמעתי בקול שלו גאון גדולה ונרגעתי קצת, אבא בקש שנשמע להוראות הבטחון ונחשב מחשבות חיוניות בטלויזיה צפינו בכוחות גדולים של חילים על טנקים נוסעים בשירות ארפות שמעתי המון משגים ומלון שלא הפכתי קדם: 'צבע אדם', 'כפת ברזל', 'תושבי הדרום', 'שדרות', 'עוטף עזה', הריסות, כללי בטיחות... (כהן, 2016, עמ' 12, 18)

לעומת תפקידו הוודאי (המגדרי) של האב, הילד מנסח בתמימות שאלה פילוסופית: "האם אבא משתתף במלחמה? ורק אז הבנתי שאנחנו במלחמה. מי נגד מי? למה רוצים לפגוע באמהות וילדים? מלחמה היא לא רק חילים נגד חילים?" (כהן, 2016, עמ' 12)

לחייל גם תפקיד סובלימטיבי שנועד לפוגג את פחדיו של הילד: "הילד מצטרף מפלצת שממנה הוא פוחד ומדביק עליה חיל שתפקידו למגר את המפלצת". (נחמן ונחמן, 2009, עמ' 32)

בספרי הילדים המתארים את המלחמה המתנהלת בעוטף עזה שמור לחייל אותו תפקיד שהתפתח לאחר מיתוסים ואתוסים שעיצבו את דמות הלוחם בכל שנות קיומה של מדינת ישראל. לעיתים התיאורים אידיאליסטיים, לעיתים רווי כאב ובכולם ניכר מחיר המלחמה, שהיא תוצאה של דה-הומניזציה של האויב. למסרים המיליטריסטיים, גם אם אינם מקובלים על כל קורא, כפי שמציין יהב (2002), יש חשיבות משום שהספרים משמשים "מוסד" מחנך ומעצב את תהליך החברות של הילד שדעתו ונורמות ההתנהגות שלו טרם עוצבו כליל.

הערבי שמעבר לגבול – קול המבוגר

בקולו של המבוגר נשמעת דה-לגיטימציה כלפי הצד ה"אחר", כלומר כלפי ה"ערבי". הדבר נובע משום שכל אחד מן הצדדים בסכסוך מבקש לראות בצד הנגדי צד האחראי לסכסוך.

מאיפה הרקטה נופלת? אבא ענה לי: מעבר לגבול יש אנשים רעים שרוצים לפגוע בנו והם יורים עלינו רקטות. (נחמן ונחמן, 2009, עמ' 8)
האויב משגר טילים לישראל כדי לפגוע בנו [...] באותו רגע מערכת הפריזה של הקבוצה הודיעה: צבע אדם צבע אדם (ישראלי, 2021, עמ' 14)
בעזה יש מעט ערבים שפועלים על היהודים, הם כל כך כועסים שהם רוצים להרג את היהודים, אז הן בנו טילים שיעופו על היהודים ויפגעו בהם [...] אבל היהודים הם עם חכם, הם המציאו את כפת ברזל. כפת ברזל זו מכונה משקללת שמקרטת את הטילים שהערבים יורים ומפוצצת אותם לפני שפוגעים ביהודים. (עופרי, 2014, אין מספור עמודים)

בעיני המבוגר האויב הוא שונא, רע ולא אנושי שמטרתו לגרום להרג יהודים, ולעומתו הילדים מציגים תקווה לימים שבהם עוד יהיה שלום ונוכל לחיות אלה לצד אלה שהיו פעם אויבנו. הקונפליקט המתמשך רק מדגיש את התעצמות האיבה כלפי הערבי. הסטראוטיפים מחלחלים אל תוכני הסיפורים הנכתבים לילדים ובלי ספק הם אמצעי התורם להגברת הפחד הנוצר אצל הילדים. לכן כאשר הנכדה שואלת בתמימות את הסבתא "אם אפשר להשיג שלום?" זו משיבה בסקפטיות כי הדבר מורכב "צריך להתאמץ קצת ולרצות מאד מאד" (ביבי, 2018, עמ' 14). כנגד קוטב המלחמה מצוי קוטב השלום.

ב. תמה שנייה – שלום

בתמה זו בולט קולו של הילד המציג בתמימות ילדותית את הרצון שלו בשלום. יש דיכטומיה ברורה בין קולו של המבוגר המתאר את קולות המלחמה ובין קולו של המבוגר המציג את עמדתו של הילד. על אף היותו של הילד שרוי ב"חווית מלחמה" על כל המשתמע ממנה, עדיין הוא מסוגל לחשוב מחשבות על ימים אחרים.

בתוך קולות המלחמה – רצונו של הילד לחיי שגרה

רצונו של הילד החי באזורי עימות הוא לחיות חיי שגרה: "כאן בדרום הרחוק, צבע אדם אינו שומר על החק. המבגרים קוראים לזה 'שגרת חרום' מתמודדים עם האיום". (בר-רון, 2014, עמ' 22)
הילד, בחושים שטרם קולקלו, מבין כי השלום יכול להיות זרז למצב של שגרה, ואולם "נולדתי על הגבול, אני מקנה לשלום, אבל (בילד) קנמת מודעות גבוהה לך שהילדות מטנחת לתפארת ישראל". (כהן, 2021, עמ' 7)

עצוב להגיד אבל אנחנו רגילים, כבר אי אפשר לספור את הסבבים, רוצה לחיות חיים רגילים. ללא פחד להסתובב בשבילים. חיי שגרה ללא דאגה. להרגיש אושר ושמחה. (גפני מרקו, 2021, עמ' 45)
מי נגד מי? למה רוצים לפגוע באמהות וילדים, מלחמה היא לא רק נגד חילים? (כהן, 2016, עמ' 16)

מצד אחד מעלה הילד שאלות קיומיות אבל מצד אחר המודעות היא שיש להיזהר, ולכן "המק"ד מקום בטוח וכפת ברזל מגנה על כלם, אם נמצא במבצע לא יפלו יותר רקטות על הקבוצה שלנו – אבל

בִּינְתִים לֹא לְהִתְרַחֵק מִן הַבֵּית" (ישראל, 2021, עמ' 25).

הצפייה של הילד היא 'לשגרה בטוחה' המאפשרת לנהל חיים נורמטיביים שלא כמו 'שגרת חירום' שהיא מן הסתם אמירה אוקסימורונית:

כְּמוֹ נִלְךְ לַיִם, נִצָּא לְסֶרֶט, נִעְרָף מִסִּבַּת פִּיג'מֹת, נֹאכַל דְּלִיִּים עֲנָקִים שֶׁל פּוֹפּוֹקוֹן וְכַמּוֹן
נִסַּע לְחֶפְשׁוֹת מְשֻׁפָּחָתִיּוֹת [...] לֹא כְּזוֹ שֶׁמִּחְלָחַל לְתוֹכָהּ זִכְרוֹן שֶׁל יָמֵי הַמִּלְחָמָה בְּדֶרוֹם.
שִׁגְרַת הַמְשֻׁפָּחָה מוֹפְרֶת כְּשֶׁאֲבֵא יוֹצֵא לְצֶבֶא. לֹא מִתְקַלְחִים, אֲמָא לֹא הוֹלֶכֶת לְעִבּוּדָה.
(כהן, 2016, עמ' 4, 6)

בקולו של ילד מבוטא גם הכעס כלפי רשויות השלטון (כהן, 2021, עמ' 32), כעס על ראש הממשלה שאינו מבין עם מה התושבים מתמודדים: "כָּל הַפּוֹלִיטִיקָאִים שֶׁמְבִטִּיחִים הַבְטָחוֹת, (הילד מבקש) שִׁבְאוּ לַחֲיוֹת כָּאֵן תְּדֻשִׁים לְפָחוֹת" (כהן, 2021, עמ' 34) או "אֵף אֶחָד לֹא מְכִיר אֶת הַדָּאָה, אֵין מִיִּשְׁהוּ שֶׁיִּקְשִׁיב לְזַעֲקָה" (כהן, 2021, עמ' 45).

כמיהתו של הילד לשלום

"הוֹפְרָה הַשְּׁלֵנָה וְהַשְּׁלוֹם הַפֶּף חָלוֹם" (שטרנברג, 2015, אין מספור עמודים), לצד הידיעה כי זה המצב עדיין לכמיהה לשלום יש מקום נרחב בעולמם של הילדים:

יש לי חלום, שלום גדול ומיוחד, לא כל סבב קטן, הפסקת אש קטנה, פעם אחת ויחידה
שלום עם עזה... " (ולד, 2021, עמ' 33)

כל אזעקה אני מתפללת שהיא תהיה האחרונה, אבל לרוב מדובר ב"מטח" והעולם ממשיך להסתובב על צירו וכלום לא קורה והתקשורת מפרסמת תיעוד של פגיעות, ילדים רועדים - וכל זה רק מעלה בי את מפלס הבהלה והדאגה [...] **לנצח הדבר הראשון שאעשה בכל מקום חדש הוא לחפש את הממד.** (איפרח, 2021, עמ' 20, ההדגשות במקור)

אומנם באמירות של הילדים אפשר לחוש תמימות ילדותית:

לא יותר פשוט לעשות שלום עם השכנים שלנו אִז לא נִצְטָרֵף מִמֶּד או מְקַלֵּט אֶפְלוֹ אֶת כֹּפֶת בְּרוֹזֶל. קִשָּׁה לַעֲשׂוֹת שְׁלוֹם, נֶאֱנָחָה אֲמָא, נַעֲשֶׂה זֹאת בְּהִדְרָגְתִּיּוֹת... (ישראל, 2021, עמ' 28)

לִפְעָמִים בְּזֶמַן הַהִמָּתֵנָה בְּמִמֶּד [...] אוֹהֲבִים לוֹמַר תִּפְלָה, תִּפְלָה שֶׁתִּשְׁמַר עֲלֵיהֶם וְעַל מְשֻׁפָּחָתָם וְעַל כָּל עַם יִשְׂרָאֵל. אֲבָל הִכִּי חֲזָק הֵם מִתְפַּלְלִים שֶׁהָרִיב הַזֶּה עִם הָעֲרָבִים יִגְמַר, וּבְמִקוֹם שֶׁנֶּאֱחָה תִּבּוֹא אֶהְבֶּה וְיִהוּדִים וְעֲרָבִים יִחְיוּ בְּשָׁלוֹם. (עופרי, 2014, אין מספור עמודים)

הילד מבין כי גם הילד ה"אחר" נמצא במצב דומה והפחד הנבנה בעקבות המלחמה משותף הן לערבים והן ליהודים:

גַּם בְּצֵד הַשְּׁנִי יֵשׁ אֲנָשִׁים שֶׁסוֹבְלִים וַיֵּשׁ אֲנָשִׁים שֶׁפּוֹחֲדִים בְּזֶמַן מִלְחָמָה. הַחֲתוּלָה וְהַפְלָה גְּרוֹת בְּיָחִיד [...] כִּף צָרִיף לַעֲשׂוֹת גַּם בֵּין גְּנִי אָדָם - צָרִיף לַחֲנֹף אוֹתָם לַחֲיוֹת בְּשָׁלוֹם זֶה עִם זֶה גַּם אִם הֵם גְּנִי דֵת אַחֲרֵת אוֹ גְּנִי שְׁנֵי עַמִּים [...] קָדָם נִתְחִיל לְדַבֵּר הָאָחֵד עִם הַשְּׁנִי נִבְקֹר בְּבִתִּים שֶׁלָּהֶם וְהֵם בְּשָׁלְנוֹ אַחֵר כִּף נִקְנָה בְּחִנּוּיּוֹת שֶׁלָּהֶם וְהֵם יִקְנוּ בְּחִנּוּיּוֹת שֶׁלָּנוּ עַד שֶׁנִּלְמַד לְהַפִּיר אוֹתָם וְהֵם אוֹתָנוּ וְנִהְיָ שְׂכָנִים טוֹבִים וְחֲבֵרִים טוֹבִים אֲנִי חוֹשֶׁכֶת שֶׁהַיְלָדִים שֶׁגָּרִים בְּעֵזָה סוֹבְלִים כְּמוֹנוֹ מִהַמִּלְחָמָה וְגַם הֵם בְּטוֹחַ רוֹצִים לַעֲשׂוֹת שְׁלוֹם [...] הַלֵּוֹאִי שֶׁהַחֲלוֹם שֶׁלָּהּ יִתְגַּשֵּׁם. (ישראל, 2021, עמ' 31)

כותרת הסיפור **חתולה ושלום** (ישראלי, 2021) מעוררת ציפייה שתתבדה במהלך העלילה. נושא המלחמה שולט במרבית המרחב העלילתי. סיפור המלחמה מתואר בהרחבה ויוצר דחיסות רגשית המדגישה את אוירת המלחמה. השיח העלילתי הקשור למלחמה מאוכלס בצפיפות של מילים כמו צבע אדום (5 פעמים) אזעקה (9 פעמים) תיאור כלי מלחמה (11 פעמים) ואזכור המרחב המוגן (12 פעמים). נושא השלום המקוה יעלה בסוף הסיפור כחלום מקווה. בין שתי הגישות האלה הילד בתמימותו מפנטז כיצד הוא יכול להיות אחראי על יצירת השלום.

לצד משפטים על שנאת הערבי מצוי הקוטב האחר בניסיון להידברות ולהגעה למצב של שלום. בספר **בוא נבשל שלום** (2018) הפנטזיה על בישול שלום מתגבשת אצל הילדים באמצעות הוספת תבלינים, כגון סובלנות, אמונה, הקשבה, רצון, התחשבות, שוויון, הגינות, הבטחה – מערבים את כל המרכיבים ושמים על אש קטנה, כי דרוש זמן לתבשיל מן הסוג הזה (ביבי, 2018, עמ' 20–22). את התבשיל הלז הילדים מוכנים להציע לגדולים ולאנשי כל העולם: "יִתְחַדֵּי נִתְאָחַד וְנִמְשִׁיךְ לְהִתְמוֹדֵד נֶאֱמָיִן שְׂיֻם יְבֹא וְנִהְפֵךְ לְחִילִי שְׁלֹם". (בר-רון, 2014, עמ' 23)

תמה זו מכריחה את הילד לעסוק בעקיפין בשאלות מוסריות לא פשוטות, האם האדם טוב או רע? האם אדם יכול בנסיבות חיים מסוימות לכונן מצבי התנהלות אחרים עם ה'אחר'? הצגת קשת הדעות על דמות הערבי מלמדת שיש ביחסם של הילדים עמדה המוכנה לקבל את ה'אחר'.

דיון

מאמר זה מתאר 'קולות מלחמה' המשתקפים בספרי ילדים שנכתבו במהלך שנות הסכסוך ברצועת עזה, מונחים המופיעים בהקשר הספרותי, כמו 'צבע אדום', שגרת חירום וממ"ד, שנדמה שהם בעלי ייצוג חברתי מקומי, הופכים למייצגי מבע של הוויה הישראלית הנוכחת מעבר לתחום הגאוגרפי המתואר – עוטף עזה. בנסיבות אחרות היא שקף למתרחש בכל רחבי מדינת ישראל. ספרי הילדים או הלשון הפואטית מנסים להקהות את חוויית המלחמה שיש בה מתח, פחד, חרדה ואלימות ולעיתים כפי שמוכיחים מחקרים טראומה ואף פוסט-טראומה (פריינטה וגטניור-קאלוש, 2019; Bar-Tal & Hameiri, 2020; Bürgin et al., 2022). פינלנד משמשת דוגמה לחברה שלא הייתה ערוכה כראוי להתמודדות עם בעיות קוגניטיביות ופסיכולוגיות של ילדים שנשארו בצל המלחמה ולא התגברה על המצב הטראומטי, ולכן נולד שם צורך לכתוב ספרים שיעזרו למשפחות להתגבר על המצב, מאחר שנמצא כי ספרות בכלל וספרות ילדים בפרט יכולים לשמש כלי לעיבוד הטראומה (Malinen et al., 2022). על פי גישתו של לה קפרה (2006/2001), תהליכי כתיבה יוצרים 'גוף נוכחות' המשמש אמצעי לעקיפת הגנות. המלל תכנים קשים באה במקום השתקתם, ולפיכך זהו תהליך עיבוד (working through) החוויה הטראומטית. חשיבות תהליך זה עשוי לפעול לצמצום כוחו של ה'הפגן' (acting out) שבו הסובייקט הפוסט-טראומטי "נרדף בידי העבר או מדוֹקֵק בו, ונתפס באופן פֶּרְפֹרְמָטִיבִי לחזרה כפייתית על סצנות טראומטיות – סצנות שבהן העבר חוזר והעתיד נחסם או נידון לכליאה בלולאה מלנכולית" (לה קפרה, 2006/2001, עמ' 49). באמצעות ספרים החברה יכולה לענות על הצרכים הרגשיים והפסיכולוגיים של ילדים, כאשר הנורמות התרבותיות הרווחות מדגישות את השליטה העצמית ואת החשיבות של מניעת רגשות שליילים, המשפיעים על דרך ההתמודדות עם הביטויים הרגשיים של ילדים (Malinen et al., 2022).

בספרים הנכתבים על המלחמה בעוטף עזה ועל הצורך בשלום לאחר מלחמה זו ניכרת תחושת דיכוטומיה ברורה בין מה שחש המבוגר ובין מה שהילד שואף אליו. רודין (2015) מציין שכתובת ספרות לילדים היא לא במה לביטוי המחאה של הסופר הישראלי, הרי שהמסר כאן אינו חד-משמעי. מתוך הספרים נדמה שבוקעים שני קולות זה של המבוגר הרואה בדמותו של הערבי אחראי לגרימת המלחמה ולכן תפקיד האב הוא התפקיד המסורתי של דמות הלוחם החייב להיות חלק מהצבא הלגיטימי שמחסל את 'האחר' מעבר לגבול, ששונא ומאיים על תושבי העוטף. יש כאן המשך של הדה-לגיטימציה של דמות ערבי שנוכחת בספרות הישראלית, ואין ספק שההמשגה של נרטיבים שמבוגרים (הורים ומחנכים) אומרים על האויב, משפיעה על הפרשנויות של ילדים בעניין הסכסוך הישראלי-פלסטיני. נוסף על כך תהליך הצגת פנטזיית השלום הנמסרת בקולו של ילד, ייתכן שהיא מייצגת אידאולוגיה של המבוגר התואמת את הגישה שהגר (2005) מציגה במאמרה. לדידה, השלום הוא אידיאל בתרבות הישראלית, הוא מוצג רק כחלום אוטופי ובלתי רלוונטי למציאות הקיימת, ולמעשה יש בו כלי נוסף המדגים את נעלות הצד "שלנו" לעומת הצד "שלהם" – שכן "אנחנו" (היהודים) רוצים שלום ו"הם" (הערבים) מונעים אותו מאיתנו. גם ברטל (2006) החוזר ומדגיש כי בקונפליקט הבלתי נשלט, כפי שהוא מגדיר את הקונפליקט היהודי-ערבי, השלום מוצג כמטרה שיש לשאוף אליה, אך למעשה הוא מתפקד יותר כאפיון חיובי של קבוצת הפנים ("אנו עם רודף שלום") וכחלום, ככמיהה או כמטרה אמורפית, ופחות כיעד מעשי. התקווה היא משאב קוגניטיבי-רגשי המתעורר באדם כאשר הוא מצפה למטרה חיובית קונקרטית ומכוון למטרה בעזרת חשיבה מתוכננת כזו שתעזור לו להגיע למטרה (Snyder et al., 2003).

בהצגת קול הילד מצויה רטוריקה סמויה ככלי המאפשר למבוגר לבטא משאלת לב הממוקדת בנושא השלום כקוטב נגדי לנושאים שהעלה כמבוגר (Igudia, 2021). הבחירה נשענת על נקודת תצפית תמימה של הילד, אולי משום שעדיין הוא מצוי בימי התום וטרם חווה את הגירוש מגן העדן, ואילו המבוגר שבע המלחמות מבין כי שגרת השקט היא רק רגע חולף. המבוגר מישיר מבט אל עיונותם של הערבים המאיימים, ולכן הצגת עולמו תכליתית: הליכה לצבא ומיגור האויב. עדיין הילד מוכן לקבל את הילד הערבי, כי הוא רואה בו חלק מקבוצת השווים והם מזהים את עצמם כילדים שמעבר לגבול שגם להם חוויה לא קלה והם משליכים את הערכתם העצמית גם על הקבוצה שמעבר לגבול. כחלק מקבוצה זו הם מאפשרים לעצמם ליצור זהות עצמית המנותקת מזהות השיוכית שקיבלו מן המבוגרים ומכשירה אותם ליצור לעצמם מארג של יחסים חברתיים בכוחות עצמם (Aboud, 2003). תמת השלום הנמסרת בפי ילדים מטמיעה בקורא אידאולוגיות ביתר קלות, מאחר שאידאולוגיה סמויה אינה מחשידה את הסופר בנטייה סוציו-פוליטית כזו או אחרת, ולכן קל לקוראיו מכל הקשת הפוליטית להתוודע אל אותה אידאולוגיה (Stephens, 1992). הדיאלוג הנבנה על השלום בין הילד למבוגר מוצע ככלי פואטי המציע לילד כלים להמחשה ודרכים לבחירה ולא כופים את הרעיון ולא את הכלים ליישומם. גם אם יש כאן מגמה דידקטית מכוונת, היא נעשית בדרכים מובלעות.

ספרי ילדים משמשים גם ככלי תרפויטי (ברץ וקס, 2007), ולכן בספרים שנכתבו על עוטף עזה יש הקדמה או אחרית דבר של פסיכולוגים המבהירים כיצד ספר זה משמש כלי להתמודדות עם תחושות הפחד והחרדה (כהן ביטון, 2019; נחמן ונחמן, 2009) לצד מתן חיזוקים הן לילדים הן למבוגרים. מיצובם של המבעים האלה החורגים מגוף העלילה, מאפשר לזהות עמדות אלו כיסודות של רטוריקה תרבותית שהיא בעלת אופי דיאלוגי, ומטרתם לחדד ולהבהיר טיעונים בעת יצירת התקשרויות

חברתיות, כמו כינון חוסן אישי (Pulimeno et al., 2020) בעיקר לאחר מצבי טראומה (Keselman et al., 2019). ספרי הילדים מאפשרים למרות המידע הקשה או המזעזע (סבל, אלימות) המתוארים בו להציף שאלות אתיות שיביאו לידי בניית עולם אלים פחות (Gibbs, 2020), זאת משום שספרי ילדים הם המקום של אינסוף דרכים, שצעירים יכולים לפתח את דעתם לאופקים רחבים, לראות נקודות מבט חדשות, למצוא חלופות מתאימות או פתרונות לבעיות, להקנות את התנסויותיהם האישיות ולתת להן משמעויות העשויות להצמיח זהות בריאה באמצעות המסרים המיטיבים (Mohr, 2014). מתן מענה תרפויטי מאפשר להציג גם יחס כלפי ה"אחר" שהוא האויב, לחשוף את הנושא הטעון של מלחמה, כפי שמציעה בת-עמי (Bat-Ami, 1994). כמו כן לגבש עמדה כלפי הסכסוך הישראלי-ערבי על סמך התרחיש העלילתי הן המדומיין הן המציאותי (רודין, 2015) בתיאור מצבים שאינם תלושי הקשר (לימונה, 2023). שימוש באוריינות פוליטית עשוי לפתח מודעות חברתית, לגלות מעורבות במתרחש בסביבה, לעורר רצון לפעול לשינוי יכולת לעסוק בשיח על פוליטיקה שישמש לקידום פולמוס תרבותי ולגבש עמדה אישית (משיח, 2018) הנגזר מהטקסט הסמוי (sub text) ומתווך את המצב האתנו-פוליטי הקיים הן במרחב המקומי הן במדינת ישראל (Nasie et al., 2021).

חשיבה ביקורתית חיונית לתלמידים להפוך לאזרחים מושכלים ומעורבים, כדי שילמדו למנוע מלחמות וסבל בעתיד (An, 2021), כי כוחה של יצירה ספרותית גדול מכוחו של כל מקצוע אחר בתוכנית הלימודים (ברגסון, 1986).

ההיבט היישומי שעולה כאן הוא שהספרים מאפשרים לשוחח על הפחדים בסביבה מוגנת במצבים שהתנסות אמיתית בהם עלולה לגרום סכנה (Currie, 1995, 1998). באמצעות המסנן הספרותי אפשר להאיר עמדות אידאולוגיות, ליצור אפיק מרגיע המאפשר בניית נרטיב של חוסן, כלומר תהליך של עמידות החשוב בבניית העצמה אישית המרחיקה רכיבים של טראומה. יש קשר בין פדגוגיה רגשית הרלוונטית ללמידה חברתית-רגשית וחינוך ערכי המניע את הלומדים להרהר בתפקידם ליכולת לשנות את המצב הקיים באמצעות תהליכים של חינוך רב-תרבותי קריטי (Zaidi et al., 2016). ספרים אלה משמשים מעין חיבוק פסיכולוגי המרגיע פחד ילדים, תהליך ההשלכה עוזר לילד להתמודד טוב יותר עם פחדים שהוא מתבייש להודות בהם, ההתמודדות של הילד גיבור הסיפור מסייעת לקורא במתן פתרונות לפחדיו שלו. הוא קורא על דמות אחרת עם פחדים זהים לשלו, מזדהה עימו, ואחר מעבד לעצמו את הפתרונות לפחד. הילד לומד מהתנהלותו של הגיבור בסיפור או מאמץ לעצמו דרכים חלופיות למציאת פתרון (שגיא-אלפסה, 2014). זאת לצד הכרת מסמך העמדה של אגף שפ"י (שדמי, 2009) הנותן כלים להתמודדות בשעת מצוקה.

לסיכום, המחקר הנוכחי מספק הצעה לתהליך חברות חברתית-פוליטי של אזרחים החיים על קו העימות בעוטף עזה. תהליך הקריאה יושפע אין ספק מהמטען האישי והחברתי שהקורא מגיע איתו אל הטקסט, אי לכך על הקורא נדרש להכריע ביחסו כלפי הנאמר בטקסט על פי השקפת עולמו. בספרים הנדונים, בשל היותם השתקפויות של תהליך של קונפליקט ולא תהליך של מגע בין חברויות משני צידי הגבול, התחושה של עיצוב הדה-הומניזציה של הדמות הערבית חוזרת שוב, אך קוטב התקווה נשמר בתפיסת הילד ואולי זהו זרע ראשון לבניית עולם אחר.

רשימת מקורות

- אורן, ד' (2008). שנתיים למלחמת לבנון השנייה: תיאור פרויקט טיפולי רחב היקף בילדים הסובלים מחרדות בחיפה – טיפול רגשי בילדים מתוך גישה קהילתית. **פסיכואקטואליה**, יולי, 64–69.
- אילון, ל' (תשע"ד). **המטפח של ירדן** (כ' קדמון, מאירת). הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- איפרח, נ' (2021). המשאלה של נויה. בתוך **ספר היצירות של תלמידי בית הספר אלונים, שער הנגב (עמ' 20)**. מוטיב ספרים.
- אלטר, ר' (2001). **הנאות הקריאה: בעידן אידיאולוגי** (ד' שחם, מתרגם). זמורה ביתן. (המקור פורסם ב־1989)
- ארדל, ע' (2016). היהודי כגיבור, הערבי כגיבור. **בין השורות**, 1, 173–184.
- ביבי, י' (2018). **בואו נבשל שלום** (א' קוביאר, מאיר). סער.
- ברטל, ד' (2003). מחשבות על מדיניות רצויה של חינוך לשלום במדינת-ישראל. בתוך י' דרור, ד' נבו ור' שפירא (עורכים), **תמורות בחינוך: קווים למדיניות החינוך בישראל בשנות האלפיים (עמ' 209–222)**. רמות.
- ברטל, ד' (2006). סוציאליזציה לקונפליקט: מבט כללי. בתוך י' רחמים וד' ברטל (עורכים), **רק על הסכסוך לדבר ידעתי: סוציאליזציה לקונפליקט בחברה הישראלית-יהודית (עמ' 15–22)**. אוניברסיטת תל אביב; מכון לחינוך לדור־קיום יהודי-ערבי.
- בררון, א' (2014). **בוגר הגן האדם** (א' יעקב, מאיר). ספרי צמרת.
- ברגסון, ג' (1986). השתקפות המאבק על הדמוקרטיה בספרות ילדים ונוער. בתוך ש' הראל (עורך), **ערכים דמוקרטיים-חברתיים בראי ספרות הילדים (עמ' 24–31)**. מכללת בית ברל. <https://library.osu.edu/projects/hebrew-lexicon/99995-files/99995062/99995062-045-24-31.pdf>
- ברץ, ל' וקס, א' (2007). **מדף הספרים – אויב או ידיד? ביבליותרפיה ככלי יעיל וזמין בחינוך לתזונה נכונה ולמניעת בעיות אכילה** (י' שטיימן, עורכת). מכון מופ"ת.
- גבריאלי-נורי, ד' (2010). 'השלום ינצח את כל אויבינו' – על הטשטוש הסמנטי שבין 'שלום' ל'מלחמה' בשיח הפוליטי. **עיונים בשפה ובחברה**, 3(2), 166–179.
- גפני מרקו, י' (2021). גם אני רוצה חיים רגילים. בתוך **ספר היצירות של תלמידי בית הספר אלונים, שער הנגב (עמ' 45)**. מוטיב ספרים.
- הגר, ת' (2005). מלחמה היא דבר נורא? ייצוגים של מלחמה ושלום בספרות ילדים ישראלית בשנות ה-80 וה-90. בתוך ח' גור (עורכת), **מיליטריזם בחינוך (עמ' 206–219)**. בבל.
- הררי, י"נ (2018). **21 מחשבות על המאה ה-21**. דביר.
- ויניקוט, ד"ו (1996). **משחק ומציאות** (י' מילוא, מתרגם). עם עובד. (המקור פורסם ב־1971)
- ולד, ה' (2021). החלום שלי. בתוך **ספר היצירות של תלמידי בית הספר אלונים, שער הנגב (עמ' 33)**. מוטיב ספרים.
- ועדת וינוגרד [הוועדה לבדיקת אירועי המערכה בלבנון 2006]. (2008). מלחמת לבנון השנייה: דין וחשבון סופי (כרך א). <https://web.archive.org/web/20140513195049/http://www.nrg.co.il/images/news/doah.pdf>
- זיגלבוים, א' (2022). "מלחמת השלום" – על הזיקה הסמנטית בין המושגים "מלחמה" ו"שלום" במקראות הלימוד. **בלשנות עברית**, 75, 19–43.
- יהב, ד' (2002). **איזה מלחמה נהדרת: טקסטים וסמלים מיליטריסטיים, גלויים וחבוים, בספרות הישראלית: גישה ביקורתית**. תמוז.
- יעוז, י' (2014, 12 באוגוסט). מיתוג הקרבות. **העין השביעית**. <https://www.the7eye.org.il/121530>
- ישראלי, נ' (2021). **חתולה ושלום** (מ' קלטי, מאירת). צמרת.
- כהן ביטון, ל' (2019). **הפתעת נשימה** (ק' לוגובסקי, מאירת). צמרת.

- כהן, ה"ר (2021). **יותם הקסאם ואני: שירים מעולמם של ילדי עוטף ישראל** (א' בן אורי, מאיר). טוב לבב.
- כהן, כ' (2016). **צבע אדום** (ל' קורץ, מאירת). אופיר ביכורים.
- לה קפרה, ד' (2006). **לכתוב היסטוריה, לכתוב טראומה** (י' פרקש, מתרגם). רסלינג. (המקור פורסם ב־2001)
- לימונה, נ' (2023, 8 בפברואר). "ספרי ילדים לא אמורים להיכתב עבור ילדים, אלא עבור בני אדם". **הארץ**.
<https://www.haaretz.co.il/family/2023-02-08/ty-article-magazine/highlight/00000186-2c6d-df2e-a59f-ee7fba280000>
- מישורי, א' (2005). **תל אביב – מציאות או המצאה? ייצוג מקום בשירה כביטוי של יחסי־אובייקט – תל אביב כאובייקט־מעבר של אבות ישורון** [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת תל אביב.
- מרכוס, א', (2009). **צבע אדום** (נ"ע רוח, מאירת).
- משיח, ס' (2018). **אין ילדים מחוץ לפוליטיקה: ספרות ילדים ונוער ואוריינות פוליטית**. רסלינג.
- נדלמן, פ' (2014). האחר: אוריינטלים, קולוניאליזם וספרות ילדים. **עולם קטן**, 5, 21–34.
- נחמן, צ' ונחמן, ב' (2009). **הקסם של דניאל (לנצח את פחד המלחמה)** (ג' לרר, מאירת). אי. אם. אינטרנשיונל מרקטינג.
- סובר, ת' (2006). **שפה ומשמעות: סיפור הולדתה ופריחתה של תורת המשמעים**. אוניברסיטת חיפה.
- עופרי, י' (2014). **אולה** (ג' ארמלנד, מאירת). הוצאת סער.
- פריינטה, ב' וגטנייקאלוש, מ' (2019). חוויות ילדי הגן ממבצע "צוק איתן". **מפגש לעבודה חינוכית־סוציאלית**, 50–49, 147–172.
- פת־הורנצ'יק, ר', פלד, א', אחיטוב, מ', ברום, ד', רוזנבלט, א', פירמן, צ', קפלנסקי, נ', יוסף, ד', להד, מ' ושמשוב, ק' (2012). הייתכן "עתידי רוד" לילדי "צבע אדום"? בניית חוסן להורים וילדים בגיל הרך החשופים לאיום מתמשך של טרור בשדרות. **חברה ורווחה**, 32(2), 237–259.
- קושניר, י' ושהה, א' (2008). חדרות ופחדים נורמאליים וחריגים בילדים ומתבגרים. **פסיכואקטואליה**, יולי, 8–13.
- רודין, ש' (2015). דמות הערבי בספרות הישראלית לילדים ולנוער 1985–2015. **ספרות ילדים ונוער**, 138, 29–62.
- שגיאלפסה, ע' (2014, 3 באוגוסט). קריאה מרגיעה: ספרים שיעזרו להסביר המצב. **ynet**.
<https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4552238,00.html>
- שדמי, ח' (2009). היום שאחרי מבצע "עופרת יצוקה". **שפ"ינט**.
<https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/HerumLachatzMashber/herum/HeyomSheaharei2009-1.htm>
- שטרנברג, נ' (2015). **צוק ואיתן מצאו בית חם: ספור אמתי** (ה' פרסיל־פרנקל, מאירת).
- שטרנשטיין, ה' (2015). צוקי לא פוחד מאזעקות (י' ביטן, מאיר). צבעונים.
- שימרון, י' (1989). **פסיכולוגיה של קריאה והבנת טקסט**. מטכ"ל – קצין חינוך ראשי – גלי צה"ל.
- שער, י' (2015). הצצה למרחב הנפשי החוויתי של תושבי מועצה אזורית אשכול בעקבות מבצע "צוק איתן". **פסיכואקטואליה**, אפריל, 20–24.
- Aboud, F. E. (2003). The formation of in-group favoritism and out-group 227 prejudice in young children: Are they distinct attitudes? *Developmental psychology*, 39(1), 48–60.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.1.48>
- Adam, H. (2021). When authenticity goes missing: How monocultural children's literature is silencing the voices and contributing to invisibility of children from minority backgrounds. *Education Sciences*, 11, Article 32. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.21623.44969>
- Al-Nusirat, M., Al-amrat, M., & Al-azzam, T. (2021). The dual attitude towards the Arab personality in the contemporary Hebrew children's literature: A critical analysis of Ronette Gettleman's 'On Her Way'. *Jordan Journal of Modern Languages and Literatures*, 13(2), 241–261.
<https://doi.org/10.47012/jjml.13.2.4>

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).
- An, S. (2021). Teaching difficult knowledge of the Korean War through international children's literature. *Social Studies and Young Learner*, 33(3), 24–32.
- An, S. (2022). Selective (un)telling of difficult knowledge of U.S. wars in children's literature: The Korean War as a case study. *The Social Studies*, 113(2), 68–80. <https://doi.org/10.1080/00377996.2021.1960256>
- Aull, L. (2015). Linguistic attention in rhetorical genre studies and first year writing. *Composition Forum*, 31, 1–17.
- Bar-Tal, D., & Halperin, E. (2011). Socio-psychological barriers to conflict resolution. In D. Bar-Tal (Eds.), *Inter group conflicts and their resolution: Social psychological perspective* (pp. 217–240). Psychology Press. <https://doi.org/10.1002/9780470672532.wbepp049>
- Bar-Tal, D., & Hameiri, B. (2020). Interventions to change well-anchored attitudes in the context of intergroup conflict. *Social Psychology and Personality Compass*, 14(7), e12534. <https://doi.org/10.1111/spc3.12534>
- Barthes, R. (1974). *S/Z* (R. Miller, Trans.). Hill and Wang. (Original work published 1973)
- Bat-Ami, M. (1994). War and peace in the early elementary classroom. *Children's Literature in Education*, 25(2), 83–99. <https://doi.org/10.1007/BF02355397>
- Bürgin, D., Anagnostopoulos, D., Board and Policy Division of ESCAP, Vitiello, B., Sukale, T., Schmid, M., & Fegert, J. M. (2022). Impact of war and forced displacement on children's mental health—multilevel, needs-oriented, and trauma-informed approaches. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 31(6), 845–853. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-01974-z>
- Cohen-Louck, K., & Saka, Y. (2017). Patterns in response to chronic terrorism threats: A construct of emotional, cognitive, and behavioral responses among Israeli citizens. *Stress & Health*, 33(4), 448–458. <https://doi.org/10.1002/smi.2728>
- Currie, G. (1995). The moral psychology of fiction. *Australasian Journal of Philosophy*, 73(2), 250–259. <https://doi.org/10.1080/00048409512346581>
- Currie, G. (1998). Realism of character and the value of fiction. In J. Levinson (Ed.), *Aesthetics & ethics: Essays at the intersection* (pp. 161–181). Cambridge University Press.
- Fillmore, C. J., & Atkins, B. T. (1992). Toward a frame-based lexicon: The semantics of risk and its neighbors. In A. Lehrer & E. F. Kittay (Eds.), *Frames, fields and contrasts: New essays in semantic and lexical organization* (pp. 75–102). Lawrence Erlbaum Associates.
- Gibbs, B. (2020). The foot and the flag: Patriotism, place, and the teaching of war in a military town. *Democracy and Education*, 28(1), Article 2. <https://democracyeducationjournal.org/home/vol28/iss1/2/>
- Hadar-Shoval, D., & Alon-Tirosh, M. (2019). The unique and joint contributions of various socialization agents to the acquisition of political knowledge among elementary school children in Israel. *Journal of Children and Media*, 13(2), 163–179. <https://doi.org/10.1080/17482798.2019.1576533>
- Igudia, O. E. (2021). Rhetoric as style in children's literature: A study of three selected storybooks. *Yorùbá: Journal of the Yorùbá Studies Association of Nigeria*, 9(2), 141–165.
- Keselman, M., Brown, N., & Gold, E. (2019, July 25). *Creative arts interventions for older adults with a history of trauma* [Conference presentation]. JFNA Center for Advancing Holocaust Survivor Care, The Jewish Federation of North America, Philadelphia, PA.
- Malinen, A., Laine-Frigren, T., & Kaarninen, M. (2022). Rebuilding emotional ties for child evacuees returning from abroad: Children's literature and informal education in post-Second World War Finland. *History of Education*, 51(4), 578–595. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2021.2010814>

- Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2012). Child development in the context of disaster, war, and terrorism: Pathways of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 63, 227–257. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100356>
- Mohr, E. (2014). Posttraumatic growth in youth survivors of a disaster: An arts-based research project. *Art Therapy*, 31(4), 155–162. <https://doi.org/10.1080/07421656.2015.963487>
- Nasie, M., Reifen Tagar, M., & Bar-Tal, D. (2021). Ethno-political socialization of young children in societies involved in intractable conflict: The case of Israel. *Journal of Social Issues*, 77(4), 1257–1281. <https://doi.org/10.1111/josi.12479>
- Nyhan, B., & Zeitzoff, T. (2018). Conspiracy and misperception belief in the Middle East and North Africa. *The Journal of Politics*, 80(4), 1400–1404. <https://doi.org/10.1086/698663>
- Ong, P. A. L. (2022). Critical multiculturalism and countering cultural hegemony through children's literature. *Waikato Journal of Education*, 27(1), 51–65. <https://doi.org/10.15663/wje.v26i1.884>
- Pulimeno, M., Piscitelli, P., & Colazzo, S. (2020). Children's literature to promote students' global development and wellbeing. *Health Promotion Perspectives*, 10(1), 13–23. <https://doi.org/10.15171/hpp.2020.05>
- Snyder, C. R., Lopez, S. J., Shorey, H. S., Rand, K. L., & Feldman, D. B. (2003). Hope theory, measurements, and applications to school psychology. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 122–139. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.122.21854>
- Stephens, J. (1992). *Language and ideology in children's fiction*. Longman.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations* (G. E. M. Anscombe, Trans.). Basil Blackwell. (Original work published 1953)
- Zaidi, Z., Verstegen, D., Naqvi, R., Dornan, T., & Morahan, P. (2016). Identity text: An educational intervention to foster cultural interaction. *Medical Education Online*, 21, Article 33135. <https://doi.org/10.3402/meo.v21.33135>

מקומה ותיאורה של האישה (הבת) בספרות הילדים העברית והערבית: קריאה משווה בהיבט מגדרי־סגנוני¹

מירווה גרייב מונייר

תקציר

מאמר זה בודק כיצד מוצגת הדמות הנשית, בעיקר הבת, אך גם האם, בספרי הילדים. ייחודיותו של המאמר בהתמקדותו בספרות הילדים הערבית המקורית שכתבו בארץ סופרות ערביות והשוואתה לספרות הילדים העברית תוך בחינת הבדלים בין־תרבותיים לשני העמים, היהודי והערבי בארץ. נבחרו לייצוג הנושא שני סיפורים הקרובים זה לזה בתוכניהם, ונבדק הטקסט הכתוב לצד הטקסט המאויר בכל יצירה באמצעות קריאה משווה בסיפורים המייצגים בהיבט מגדרי־סגנוני. מן הצד האחד המאמר מנתח ניתוח טקסטואלי של כל אחת מן השפות ומציידו האחר הוא משווה בין שתי היצירות באמצעות מעקב אחר התפתחות דמות האישה בציר הזמן ובציר התרבות.

במאמר מובאת סקירה על התפתחותה של הספרות הערבית והעברית בארץ, ומוזכרים מחקרים שבדקו מגדר בספרות הילדים הערבית והעברית. נעשה ניתוח של טקסט הכתוב מהבחינה הסגנונית־מגדרית ועיסוק בטקסט המאויר. במאמר יש השוואה בין הסיפורים על פי הקטגוריות שהתמקדו בחלק מן המאפיינים הלשוניים־הסגנוניים שנחקרו, החושפים ומבטאים בעקיפין גם את הגישה הדידקטית של מחברות הסיפורים כלפי הנושא. המחקר עוסק במעט רכיבים ספרותיים בסיפורים הנראים בעלי משמעות ורלוונטיים להשוואה ומראים על ייחוס מגדרי. כמו כן המחקר מציג את המסרים הסמויים והגלויים המובאים בסיפורים ומציגים מגדר ואת השפעת התרבות על הצגת הצד המגדרי תוך בחינת הבדלים בין־תרבותיים בין היצירות העבריות ליצירות הערביות.

המחקר גילה הבדלים בהצגת דמות הבת המקושרים לתרבות וגם התפתחות בהצגת דמות האם והבת ביצירה המאוחרת יותר. תוצאות המחקר מלמדות שתפקידה של ספרות הילדים חשוב לא רק בהצגת הנורמות החברתיות והתרבות של שני העמים האלה ושיקופן, אלא בקידום שינוי חברתי הבנוי על עקרון השוויון בין המינים, כאשר אחריות זאת מוטלת על סופרי סוגה זו בעיצובם של פני העתיד באמצעות עיצוב התודעה של הדורות הבאים.

מילות מפתח: מגדר, ספרות ילדים; מעמד האישה; עיצוב דמות הבת באמצעות ספרות ילדים; ספרות הילדים – כלי המנציח נורמות חברתיות.

הקדמה

באחד הערבים שהקראתי בו סיפור לפני השינה לשני ילדיי, קראתי בספר "בית מִס", ביתה של ילדה ששמה מִס. אני זוכרת שאחד האיורים בספר צד את עיניי כיוון שאימה של מִס הופיעה בו

1. המאמר מסתמך על עבודה שהוגשה כמילוי חלקי של הדרישות לקבלת התואר M.Ed. בתוכנית הוראה ולמידה בפקולטה לחינוך במכללת לוינסקי לחינוך בשנת 2015. אני מודה למנחתי במחקר זה, פרופ' מאיה פרוכטמן, על הנחייתה המסורה ועל שקראה את המאמר והעירה הערות חשובות, וגם אני מודה באהבה לבעלי ולילדיי על העידוד הרב.

כשהיא לובשת סינר שלבשתי בעצמי באותו רגע. האירור הזה ליווה אותי ימים מספר לאחר מכן – גיליתי ביצירות ילדים רבות את אותו הסינר, אומנם בצבעים ובעיצובים מגוונים, תלוי על צווארן או על מותניהן של דמויות נשיות שהוצגו לפני ילדי הן בספרים הן בתוכניות הטלוויזיה שצפו בהן. מאז עניין אותי מאוד לחקור את הדרך שבה מוצגת הדמות הנשית בספרי הילדים ומשמשת לילדים בבואה של המציאות.

כאשת חינוך המאמינה שספרות ילדים היא אכן סוכן חינוך חשוב, ראיתי לנכון לחקור את ספרות הילדים הערבית מבחינה מגדרית וסגנונית משווה לספרות הילדים העברית. בחינת יצירות ספרותיות והגילוי כיצד משתקפת הדמות הנשית בסיפורים נעשו מתוך סקרנות, ונבדקו התכנים המעבירים לילדים בשפה באמצעות הסגנון הלשוני והאירורים. ספרות הילדים כמראה משקפת את ערכי החברה שהיא צומחת בה, והיא קיבלה עליה חלק מן המשימה הקשה; השפעתו של הסיפור על הילד בגיל הרך עצומה. יש לראות בו כלי אומנותי העשוי לתת מענה במצבים מביכים ביותר בעיני המבוגרים, וגם במצבים אחרים שהילד נקלע אליהם ומצריכים טיפול נכון.

נוסף על היותי מורה לשפה ערבית זה 20 שנים אני עוסקת בהנחיית קבוצות ומתמקדת בחינוך מיני. בהתנסותי כמנחת בני נוער ב־13 השנים האחרונות, אני מגלה דפוסי חשיבה מגדריים שהפנימו אותם בני הנוער בזמן שעברו את תהליך החינוך.

מבוא

במאמר זה אבחן שתי יצירות ספרותיות שייצגו את הנושא ואת גישתי כלפיו: הבית של יעל שכתבה הסופרת הישראלית, מרים רות (1977); בית מִיָּס שכתבה סופרת ערבייה ישראלית, ג'יהאד עיראקי ג'ושה ז"ל (1995), שהושפעה מהסיפור של רות, אך ניווטה אותו לכיוונים אחרים לפי השקפתה והשפעת החברה הערבית עליה. בניתוחי היצירות אבדוק כיצד מוצגת הדמות הנשית בספרי ילדים אלה ומהם כלי העיצוב הלשוני והאומנותי המציגים אותה. ארצה לדעת איך כלי הסגנון המילולי והאומנותי מבליטים את היחס המגדרי ומייצגים אותו ביצירות לילדים ואיזה מסר עובר מהיצירות אל הילדים.

סקירת ספרות

בפרק זה ייסקרו הספרות המקצועית בנושא ספרות הילדים והתפתחות ספרות הילדים העברית והערבית; כמו כן אבדוק מהו תפקידה של ספרות הילדים כסוכן חינוך; אסקור את המגדר בהתבטאותו בספרות, ובמיוחד בספרות הילדים; אבדוק את כתיבת הסופרות לעומת הסופרים בספרות הילדים; כמו כן יובא נושא הסגנון והאמצעים הסגנוניים הלשוניים המשרתים את העיצוב המילולי של הנושא ואת הדמויות בספרות בכלל ובספרות הילדים בפרט; יידון גם היחס בין המלל לגרפיקה (היסודות הפרה-לשוניים) – מבנה הטקסט, הפיסוק והתמונה והשפעתם על המסר.

ספרות הילדים כסוכן חינוך

את התנהגות הילדים מעצבים סוכני חינוך רבים. בראש הרשימה נמצאים ההורים ואחר כך המהנכים. בין סוכני התרבות שהילד פוגש בשנותיו הראשונות נמצאת ספרות הילדים (ברוך, 2001).

אחת המטרות העיקריות של ספרות ילדים היא לעצב את אישיותו של הילד מתוך פתיחות וחיבור לקוראים, ובאמצעות הסיפור מועברים לילד חוקיה ותפיסותיה של החברה שהוא חי בה, ומתוך כך הספרות מסייעת לו להשתלב בה (שחר, 2005). שחר וזך (2000) מסבירות כי לילד עד גיל חמש קשה להפריד בין מציאות לדמיון, והסיפור נחשב בעיניו השתקפות של המציאות. הילד מפנים את הסיפור באמצעות עולם המושגים שלו, ומתוך כך הדמות הנשית הכנועה מקבלת כשרות (לגיטימיות). על פי מחקרים שנעשו בספרי ילדים ובספרי הלימוד לגיל הרך ואף בספרי התיכון, גילו כי ישנם סטראוטיפים מיניים המשתקפים בתיאור הסטראוטיפי באיורים, בתמונות ואף בסיפור עצמו. ספרות הילדים, בשל היותה כלי ביטוי מורכב, עשיר, זמין ונגיש, היא בעלת משמעות עיקרית בעיצוב תפיסת עולמם של הילדים וגיבוש עמדותיהם. רוב המעשיות שליוו את ילדותנו יצרו תהליכי חברות שלפיהם הגבר מצטיין בהחלטיות, באומץ לב ובהישגיות, ואילו האישה יפה וכנועה (ברוך, 2001). כולנו זוכרים את האגדות הרבות שבהן ממתנה הנסיכה לבואו של הנסיך האמיץ, כמו היפיייה הנרדמת, שלגייה ועוד, רוב הסיפורים האלה נוצרו בימים שבהם החברה הייתה אבהתנית (פטריארכלית), חברה שמושתתת על ערכים גבריים ושלא חיפשה דרך להיות שוויונית, לדוגמה דימויים שמספרים על אהבה ורומנטיקה (קרסני, 2005).

לפיכך הטיה מגדרית לטובת הבנים היא בגדר החמצה של היוכלה (פוטנציאל) הטמונה בספרות הילדים.

המגדר בהתבטאותו בספרות הילדים

מגדר הוא האופן שהחברה רואה את ההבדלים בין המינים שאינם הבדלים ביולוגיים אלא תוצר חברתי. המגדר מיוצג בתוצרים תרבותיים מגוונים שבאמצעותם אפשר לבחון יחסי כוח בחברה במישור ציבורי-פוליטי. ספרות הילדים והאיורים המלווים אותה הם שניים מהם. במאה העשרים הבינו החוקרים כי אפיון מגדרי בספרות ילדים המתמקד באופי הדמויות, בהתנהגותן, במערכות היחסים ביניהן ובתפקידים שהן ממלאות בחברה, משפיע על עיצוב תודעת המגדר של האיש והאישה כבוגרים ועל תפיסתו בעיניהם. ספר מאויר לילדים הוא בבחינת "יצירת אמנות בעלת אלמנטים מעצבי הכרה" (גונן, 2004, עמ' 137). הטקסט והאיורים יוכלו לבסס תרבות, התנהגויות וערכים מסוימים או לגנות, להעלים ו"להשתיק" את אלה שאינם רצויים בחברה (גונן, 2000, 2004).

במחקר יסוד שנעשה בארץ ב-1976 בדקה קאופמן (1976) את הסטראוטיפיים המיניים ותפקידי המין, כפי שהם מופיעים בספרי לימוד וקריאה ישראלים המיועדים לגיל הרך. הממצאים הסתמכו על ניתוח 236 סיפורים, והיו חד-משמעיים. הבנים והבנות נבדלו בארבעה תחומי אישיות עיקריים: הבנות תוארו לא אינטליגנטיות, חסרות יציבות נפשית, כנועות, מדוכאות ותלויות בקבוצה. לעומת זאת, הבנים תוארו אינטליגנטיים, יציבים, נלהבים, עליזים ועומדים ברשות עצמם. תעסוקת הנשים בסיפורים עמדה בחוסר התאמה מוחלט למציאות – רובן היו עקרות בית. זו התמונה המתגלה לילדים בגיל הרך בספרי הילדים. ההבדלים בין המינים המופיעים כבר בגיל צעיר, מתבססים במשך השנים, ונוצרת רשת ענפה של דימויים וציפיות למה שקרוי "נשי" ו"גברי". כשמנתחים את רשימת האפיונים הנקשרים לגברים ונשים, רואים שני תחומים עיקריים: האחד "גברי", נוגע למכלול של תכונות הקשורות להפעלה והישגיות; השני "נשי", נוגע לתכונות הקשורות בהענקה, בביטויי רגשות ובחום. תחומים אלו מבטאים שני צרכים בסיסיים באישיות: האחד דחף הכוח – הרצון להשפיע, להשיג, להתקדם, לפרוץ, להתפתח; והשני דחף האהבה – הצורך לתת ולקבל חום, להביע רגשות.

הראשון מופנה לעולם שמסביב, והשני עוסק בעיקר בתחום הבין-אישי. מילוי שני צרכים אלה חשוב להתפתחות האישיות המלאה (שחר ואחרים, 2002).

בחינוך סטראוטיפי מיני מעודדים כל מין לפתח רק צד אחד באישיותו, ונמנעים או מדחקים את הצד האחר, אף שאינו חשוב פחות. לפיכך נוצרים עיוותים באישיותו של הפרט – הנשים אינן מקבלות כשרור (לגיטימציה) חברתי להרגיש ולהפעיל את כוחן ועצמאותן, ואילו הגברים אינם מקבלים עידוד לפתח את רגישותם או להכיר בפגיעותם. מחקרים שנעשו לאחר מכן מראים תוצאות דומות. מחקרים שבדקו את ייצוג המגדר בספרות ילדים קלסית, מצאו כי יש הבדלים בין ילדים לילדות ביצירות ספרות לילדים. בעוד הבנים מוצגים פעילים, נועזים ויוזמים, הבנות מוצגות סטטיות, שקטות וכנועות; לבנים יש כוח לשבור מסגרות, ואילו הבנות כנועות וצייתניות; גברים עובדים מחוץ לבית בתחומים מגוונים, ואילו נשים ממלאות תפקידים במשק הבית או עוסקות בעבודה חינוכית וטיפולית. האם נוכחת בבית ותפקידה לגדל את הילדים, ואילו האב נעדר מהבית ונמצא בעבודה (שחר, 2005; שחר ואחרים, 2002; Anderson & Hamilton, 2005). מחקר שנעשה בשנת 2006 בדק כיצד מוצגת הדמות הנשית ב-217 ספרי ילדים בשפה הערבית, בהם 60 ספרים שכתבו סופרים פלסטיניים ואת האחרים כתבו סופרים מארצות ערב או תרגמו משפות אחרות. במחקר בדקו את שמות התואר המצורפים לדמויות הנשיות לצד הדמויות הגבריות, הפעולות של הדמות הנשית לעומת הפעולות של הדמות הגברית, עיסוק הגברים לעומת עיסוק הנשים, הקשר בין הדמויות (קשר ההורים ואחריותם כלפי הילדים ומחויבות הילדים כלפי הוריהם). מממצאי המחקר עולה שהתארים שניתנו לבנים היו חוכמה, אומץ לב, גבורה, תושייה ולעומתם הבנות מתוארות כיפות, מפונקות ופחדניות. האם – עקרת בית שדואגת להכין אוכל ולהאכיל את ילדיה (ابو نصر وباروني, 1994 [אבו נאצר ובארוני, 1994]; اسبانيولي, 2006 [איספאניולי, 2006]). בסיפורים שויכו הנשים לשמונה מקצועות, וברובם עבדה האם כאחות, מורה או מוכרת בחנות, לעומת הגבר, שעסק בארבעים מקצועות מגוונים, ולרוב היה רופא, בעל חנות או שליט. הדמויות הנשיות עסוקות בטיפוח יופיין לעומת הדמויות הגבריות העסוקות בעבודה ובמעמדן החברתי. בנות משחקות בעיקר בכובות ונשאות קרוב לבית, ולעומתן הבנים משחקים בכדור, מטפסים על עצים ורוכבים על אופניים, והם נמצאים במקומות רבים: בבית, בהרים, בעיר, מפליגים ומגלים את העולם. בסיפורים עולה המסר שבו מצפים מהבת, ואף מחייבים אותה, לעזור לאימה בעבודות הבית. בסיפור אחד בלבד שני הבנים מציעים את עזרתם לאם (اسبانيولي, 2006 [איספאניולי, 2006]).

בכל המחקרים שהצגתי עולה שיש הטיה מגדרית, שבגללה הדמות הנשית מוצגת בעיקר כנועה ויפה.

ספרות הילדים העברית

ספרי הילדים המשמשים חומר קריאה הם תופעה של הזמן החדש. ספרות הילדים בכללה קיימת פרק זמן קצר יחסית והיא זוכה למקום חשוב בחינוכו של הילד בעיקר החל במאה התשע-עשרה (גולדברג, 1978; ברוך ופרוכטמן, 1982; Fruchtman, 2013). חוקרי חינוך והתפתחות הלשון של ילדים רואים בספרי הילדים כלי המקדם את שלבי האוריינות (ולדן, 1991). המודעות לצורכי ילדים התפתחה גם בתחום ספרות הילדים העברית, שהשתדלה לספק את צורכי הילדים ולמלא את צורכי מערכת תרבות ההולכת ונבנית. כאשר הוקמו גני הילדים עלה הצורך בהתאמת ספרים ושירים לגיל הרך. ראשוני הכותבים שניסו לספק צורך זה היו יחיאל הלפרין, לוי קיפניס וחיים נחמן ביאליק

שמצאו את השראתם בפולקלור היהודי (קרן-יער, 2007). צ'וקובסקי (1985) הקדיש שנים רבות לתצפית ומעקב אחר דיבור של ילדים מתוך רצון להבין את הקהל הזה, את דרך חשיבתם ודרכי התבטאותם הלשונית; ספרו משתיים עד חמש שתורגם מרוסית,² סייע לסופרי ילדים רבים לחדד את כתיבתם לילדים המושפעת מסביבתם הפיזית והסוציאלית, וחקר את ההיגיון שמאחורי שיבושי הלשון של הילדים. הסיפור מעורר בילד סקרנות ותהייה מהצד האחד ומן הצד האחר גם מספק תשובות ופתרונות, הוא עוזר לילד להרגיש שייך לחברה האנושית כאשר הוא חושף לפניו בעיות המשותפות לכלל בני האדם. הילד לומד באמצעות הסיפור על גורלות אדם, מוסר אנושי של טוב ורע, צדק ואי-צדק, שכר ועונש. היצירה הספרותית ממלאת תפקיד כפול, ללמוד וליהנות, כאשר הצורה והתוכן משתלבים בה בשלמות כאשר המתואר ביצירה מוכר לילד מניסיונו היום-יומי (רות, 1977).

החברה שואפת תמיד לעצב את הילד בתבנית שלה, ובעבר אם הילד לא שמר על הכללים המקובלים ולא היה ממושמע, היו מענישים אותו ולא מוותרים לו (ברוך ופרוכטמן, 2011). ספרות הילדים הייתה מושפעת בראש ובראשונה ממצב החברה הישראלית בתקופות מסוימות. בזמן שספרות הילדים נכתבה בידי אנשי העלייה השנייה והשלישית, הם השפיעו על הערכים המוצגים לילדים עד שנות החמישים. הערכים השלטניים (דומיננטיים) בספרי הילדים בתקופה זו היו בעלי צביון לאומני-ציוני כמו שיתופיות, עבודה וחלוציות, שיתוף ושוויון נחשבו בעלי חשיבות עליונה של המדינה הנבנית (ברוך, 1991). למשל, דמות האם בספרות עד שנות השבעים של המאה העשרים הייתה דמות סמכותית שהקנתה נורמות התנהגות של "עשה ואל תעשה" לפעמים מתוך אמפתיה ולפעמים מתוך ניכור וריחוק, הן בהוראה ישירה לילד הן בתגובה למעשיו או באמצעות מסרים סמויים (ברוך ופרוכטמן, 2011). בראשית שנות השבעים חל שינוי בתפיסה של החברה הישראלית, שחיפשה את הדרך להבנת ההווה ועתיד העם; האידיאל והנורמות ההתנהגותיות השתנו, לא עוד חברה סוציאליסטית שוויונית ולא עוד הסתפקות במועט. על רקע הערכים שהנהיגו את התקופה הזאת היו היחיד ורצונותיו עומדים במרכז. סופרים בתקופה זו אימצו את סגנון הכתיבה האנגלוסקסית שבלטה בה המגמה לכתוב לילד כאל מבוגר, ולפיכך השתחררו מנורמות הכתיבה הרוסית שכללה כתיבה מיוחדת לילדים נוסח צ'וקובסקי ואחרים (ברוך, 1991). משנות השישים של המאה העשרים לערך חדרה הגישה הפסיכולוגיסטית לספרות הילדים שמתרכזת בילד עצמו, כיחיד (ברוך ופרוכטמן, 2011; Fruchtmann, 2013). מבחינה דידקטית הממד הטיפולי הולך וכובש את מקומו של החינוך הלאומי, הטקסטים הספרותיים לילדים מכוונים ל"פתרון בעיות", ותכליתם מתן כלים וידע לילדים כדי להתגבר על כעסים ופחדים, כל זה בדרך בידורית ומהנה (ברוך ופרוכטמן, 2011; קרן-יער, 2007). עמדת ההורים המוצגת בספרות בשנים אלה היא עמדה של הורים המתחנכים בידי ילדיהם המוצגים חכמים יותר מהם, לדוגמה בספרו של מאיר שלו (1988), אבא עושה בושות, האם מתוארת דמות שלט (דומיננטית) הפונה לבני משפחתה בנוסח של פקודות, היא מוצגת אשת קריירה מצליחה ולא עוד עקרת בית המצטיינת באפיית עוגות, והיא קונה את העוגה המיועדת לגן של בנה בלי להתנצל או לחוש רגשות אשמה שלא היא אפתה אותה. בספר בלתזר של נורית זרחי (2006) דמות האם מוצגת כתוקפנית ואינה מתחשבת באחר כדי לגונן על בנה השמן מפגיעה, היא צועקת בקול על המוכרת ומתפרצת בלי לחשוב כיצד יישמעו דבריה, אף אינה מתיימרת לשמש דוגמה של אדם מכובד

2. מרים רות כתבה את ההקדמה לספר, ליקטה דוגמאות עבריות ואף הוסיפה נוספת.

לפני בנה, ואולי אף מלמדת אותו להיות דעתני ותוקפני כלפי האחר כדי לשרת את מטרותיו, שלא כאם מהתקופה הקודמת, שהתנהגה כלפי חוץ כמצופה מאדם תרבותי ומבוגר. יהודה אטלס בספרו והילד הזה הוא אני, כמו ביצירות ספרותיות רבות, מותח ביקורת על תופעות חברתיות ועל ההורים (ברוך פרוכטמן, 2011).

יצירות ספרות עכשוויות עומדות על תהליך הדמוקרטיזציה שהמשפחה עוברת ועל אובדן הסמכות, דבר שגורם לבלבול תפקידים בין הורים לילדים, כשרעיונות דמוקרטיים מתורגמים בשגוי ומעודדים את הילד לאנוכיות צרופה וחוסר התחשבות באחר. על סמך מחקרים חינוכיים רבים המדגישים את חשיבות הצבת הגבולות לילדים ויישום כללי משמעת חזקה, אולי נפגוש בעתיד טקסטים ספרותיים המציגים שוב את דמות ההורים דמויות ערכיות החוזרות לדבר בשפה גבוהה ומכובדת יותר מזו של "כזה וכאילו" (ברוך פרוכטמן, 2011).

הסגנון והאמצעים הסגנוניים הלשוניים המשרתים את העיצוב המילולי של הנושא והדמויות בספרות בכלל ובספרות הילדים בפרט

קריאה של יצירות ספרות היא דרך של בריאת עולמות באמצעות הלשון בספרות חווייתית ואומנותית. הקורא מחפש את המסרים המסוימים, שלעיתים סמויים בין המילים ורוצה לראות איך הם מעוצבים, ולארגן את העולם הספרותי באמצעותם (כהן, 1988). הלשון היא רכיב עיקרי בכתיבת טקסט ספרותי – סופרי הילדים מבחינים בכתיבתם כאשר הדובר ביצירת הספרות הוא ילד, ומתאימים מילים וביטויים משפתו, שלא כהורים המדברים בלשון גבוהה יותר ונורמטיבית (ברוך פרוכטמן 1982), פרוכטמן (1990, 2000; Fruchtmann, 2013) מגדירה את הסגנון על יסוד תורת הסגנון (style, stylistics) לפי אנקויסט (Enkvist, 1964), וקובעת כי הסגנון הוא **"בחירה בין מבעים חלופיים"** (אלטרנטיביים), או במילים אחרות: **בחירה בין מבעים, המוסרים בערך אותו המידע** (פרוכטמן, 1990, עמ' 31, ההדגשה במקור). אך גם הבחירה הזאת אינה מנותקת מהטקסט כולו, ומשרתת אותו. נוסף גם את ההגדרה האומרת שסגנון הספרות הוא "לימוד היחסים בין הצורות הלשוניות (הדקדוקיות) לבין התפקידים הספרותיים" (Leech & Short, 1982) בתוך פרוכטמן, 1990, עמ' 12). לפי הגדרה זו, לא די לתהות על הצורות הלשוניות אלא גם לבדוק איך הלשון משרתת את הפרשנות של הטקסט כדי שהמחקר הבלשני יהיה לעזר לחוקרי הספרות ויתמוך בפרשנותם.

כתיבה בלשון הספרות היא מיומנות העשויה לעודד את הילד להגיע לעולם היופי באמצעות אומנות השיר ואומנות הסיפור. לצד החופש האומנותי והרצון לתת דרור ליצירה, צריך לזכור שילדים ומבוגרים משתמשים באותן מילים אך למעשה הם מדברים בשתי שפות שונות זו מזו. שפתו של הילד היא אישית, הוא רכש אותה מהתנסויות פרטיות שלו והיא נחשבת לשפה סובייקטיבית, בעוד שפתו של המבוגר אובייקטיבית (שניר, 2022). מרים רות נהגה להקשיב ללשון הילדים ולתעדה, ולפיכך עיצבה את דמותו של הילד העברי כבלשן צעיר. תיעוד לשון הילדים והבאתו לפני הקוראים היא הצהרה חברתית הנותנת כשרור לצורות הילדיות (ולדן, 1991). הבדל זה בין שפת הילד ובין שפת המבוגר תובע מהמבוגרים להיות זהירים וערניים בפנייה לילדים צעירים ובישוחות שמנהלים איתם, כדי להימנע ממצבים של חוסר הבנה, בלבול ותסכול שעלול להיווצר בין שני הצדדים (שניר, 2022). ההבדל בקהל היעד מביא לידי בחירה שונה באוצר המילים ובצורות תחביריות ואף בסוגי הומור ואירוניה, אך הסגנון עצמו כמלווה יצירה וכמעצב אותה, מיוחד וגם לא תמיד חד־משמעי גם

בספרות לילדים (ברוך ופרוכטמן, 1982). כפי שהוזכר לעיל בעניין הדמויות ועיצובן, גם הערכים בספרות הילדים, ובהשפעתם גם לשון היצירות, השתנו ברבות השנים על רקע תמורות שחלו בתפיסות עולם, בסגנון ובראיית עולמו של הילד וצרכיו בזמנים מסוימים (ברוך, 1991, 1997; פרוכטמן, ח"ת; Fruchtmann, 2013). בספרות של לפני שנות השבעים התבלט ההורה בשפתו במשלב גבוה לעומת שפת הילד שאופיינה כשפה של ילדים קטנים והוצגה במשלב נמוך כדי להעשיר את שפת הילד ולעודדו לדבר בשפה תקנית. לעומת זאת, הספרות של שנות השבעים ואילך אינה עוד מעשירה ונכתבת לפעמים בשפה תת-תקנית, מתוך רצון לדבר בשפת הילד ואולי כדי להגיע לקהל יעד רחב יותר (ברוך ופרוכטמן, 2011). מרים רות ראתה שיש לתת את הצורות הילדיות ולהתייחס אליהן ואף לדון בצורות אלה במסגרות החינוכיות המגוונות, ומתוך כך נתנה כבוד לשפת הילד וללשונו (ולדן, 1991).³

הקשר בין המלל לגרפיקה - צורת הטקסט, הפיסוק והתמונה והקשר שלהם לטקסט

בגרפיקה אני כוללת את צורת העמדתו של הטקסט, הפיסוק, שאף הוא פרה-לשוני (מחוץ למלל), וכן כמובן את התמונה. אדבר בינתיים על התמונה בקיצור (ארחיב יותר בהמשך). מחקרים על ספרות ילדים עכשווית בארץ ובעולם ועל האיורים בה מעלים כי למרות המודעות הגוברת לסוגיה המגדרית המתבטאת גם בספרות לילדים, ולמרות השינויים המסוימים שנגלים באופן שמוצגים תפקידי המינים בספרות ילדים, הרי ברוב סיפורי הילדים הטובים בספרי תמונה (picture books) עדיין ניכרת סטראוטיפיות (Hamilton et al., 2006; Kortenhaus & Demarest, 1993). בארצות הברית משקפים עמדות סטראוטיפיות בתכנים ובאיור. גם פעילות של ילדים לאחר קריאה נגועה בסטראוטיפיות מגדרית (Baker-Sperry, 2007). בה במידה, האיור הוא סמן לגישות חדשניות או חתרניות. לפיכך לאיור חשיבות בייצוב תפיסות מגדריות שמרניות או בגיבוש תפיסות חדשניות. במישור האומנותי ובמישור הפסיכולוגי הטקסט והאיור הם מקור להזדהות בעבור הקורא, ולאיור תפקיד מכריע בגיבוש גישתו האסתטית ויחסו של הילד כלפי הדמויות, בייחוד בגיל הרך (גונן, 2000).

התפתחות ספרות הילדים הערבית בעולם הערבי ובקרב ערביי ישראל

ספרות הילדים היא סוגה חדשה יחסית בספרות הערבית. החלוצה בתחום זה היא מצרים. במחצית המאה התשע-עשרה, בין השנים 1849–1854, השלים הסופר עות'מאן ג'לאל (1828–1898) את תרגום רוב סיפורי השירה המיתולוגית המערבית, שחיבר המשורר הצרפתי לה-פונטן (1621–1695). בהשפעתו יצא לאור גיליון *روضة المدارس المصرية* ('רודת' אל מדארס אל מסרייה) בשנת 1870, שנחשב תקדים בפרסומי כתיבה ספרותית לילדים. בשנת 1898 יצא לאור ספר הילדים הראשון, *ديوان الشقيقات الصغير* (דיוואן אלשוקיאט אלס'ע'ירה [דיוואן האחיות הקטנות]), של הסופר והמשורר המצרי, אחמד שוקי (1868–1932). בהקדמה לספרו הוא קרא לסופרים

3. את הסעיף הדן בסוגיות הלשוניות-הסגנוניות הרלוונטיות לקורפוס, וכן את נושא ההומור, אכתוב וארחיב בפרק הניתוח בהמשך.

ולמשכילים ערביים להתחיל לכתוב ספרות ילדים. לאחר קריאה זו התעוררה סוגת ספרות הילדים (ראפע, 2004).

בתחילת דרכה של הכתיבה המכוונת לילדים התאפיינה כתיבה זו ברובה בציטוטים והעתקות משפות זרות, או סיפורי מורשת ערביים וזאת כאשר פנו הסופרים לספרים מהמורשת כמו אלף לילה ולילה, כלילה ודימנא וסיפורי עם רבים (ראפע, 2004). התרגום שימש מקור לספרות הילדים, והתחיל לסגת אך לא להיעלם לטובת החיבור הערבי בשנות השבעים של המאה העשרים. כך נחשפו הילדים בעולם הערבי בתקופה ההיא לסוגות ספרותיות שנלמדו בספרי הלימוד ובספרי הקריאה שלא נכתבו כאמור עבור ילדים. חלק מן הטקסטים נכתבו בשפה הערבית במקור, והאחרים תורגמו מאנגלית ומצרפתית (מעוז, 2000).

התפתחות ספרות הילדים בעולם הערבי לא הייתה שווה, מדינות המפרץ נשארו מאחור כאשר פרחו ספרות זו בלבנון, סוריה, מצרים, תוניס ועיראק. עם סיום השליש השני של המאה העשרים, בייחוד אחרי מלחמת ששת הימים (1967), זכה ציבור הילדים לתשומת לב רבה ביצירות הספרותיות, וגם ספרות הילדים כספרות ממלכתית זכתה לביטוי ניכר במוסדות אקדמיים ובאוניברסיטאות אך למרות ההתפתחות והשגשוג של סוגה זו בשליש האחרון של המאה העשרים, עדיין חסרים מחקרים ביקורתיים שמסייעים להתפתחותה (ראפע, 2004).

על אף גל המודעות לספרות המופנית לילדים, תחום זה לא זכה לתשומת לב בקרב סופרים ומשכילים פלסטיניים לפני שנת 1948 בשל חוסר מודעות שלהם לחשיבותה. בעשורים הראשונים אחרי קום המדינה, הודפסו בארץ חלק מן הספרים שראו אור במדינות ערב. חשיפה נוספת לטקסטים ספרותיים הייתה באמצעות עיתון הילדים לאולאדנא (לילדינו), הוצאת "בית ההוצאה הערבי", וגם באמצעות המקראות שכללו טקסטים של ספרות יפה מקוריים ומתורגמים (מעוז, 2000).

אפשר לחלק את הספרים שיצאו לאור אחרי 1948 לארבע קטגוריות: ספרות היסטורית, ספרות דתית, ספרות הטפה וספרות מתורגמת. המצב הפוליטי-כלכלי והחברתי של העם הפלסטיני והיעדר מוסדות העוסקים בתחום הספרות לילדים, גרמו להיעדר פרסומים לגיל זה. סיפורים שבעל פה (הפולקלור) וספרי הלימוד היו המקור היחידי לספרות לילדים. כמו כן עלות הפרסום וחוסר תמיכה ממשלתית להוצאות ספרים לחברה הערבית גרמו שהילד הערבי יסבול מחסכים תרבותיים בתחומי הספרות, העיתונות, הטלוויזיה והתיאטרון. יצירת הספרות ד'לאם נור של שני המשוררים, מישל חדאד (1919–1997) וג'מאל קעואר (1930–), שיצאה לאור בשנת 1954, הייתה הספר הספרותי הראשון שיצא בארץ בערבית לילדים. בעוד בספרות ילדים בערבית עד שנת 1980 היו 1587 כותרים, בספרות ילדים בערבית היו 45 כותרים (ראפע, 2004).

הקו הזה של תרגום הנחה גם את ספרות הילדים בארץ, וספרים רבים עבריים הנחשבים קלאסיים תורגמו לערבית, לעיתים בהעלמת שמו של המחבר העברי, אך בדרך כלל באמצעות הוצאות מוכרות (ספרית פועלים ועוד) – של לוי קיפניס, של מרים רות, של לאה גולדברג ועוד (וראו להלן נושא התרגום והעיבוד).

יש שתי תחנות חשובות בהתהוות ספרות ילדים ערבית בישראל: התחנה הראשונה שהחלה במלחמת ששת הימים (יוני 1967) – ספרות הילדים פרוחה בעולם הערבי כולו מתוך ציפייה שהילדים הם עתיד האומה, ואולם ספרות הילדים הערבית בישראל הייתה מנותקת מהעולם הערבי. סופרים היו

נמנעים מכתובה לילדים מאחר שסוגה זו נחשבה לרמה ירודה בכתובה לעומת ספרות מבוגרים. לילדים הערביים בישראל הייתה נגישות לספרות הילדים שהגיעה אליהם מספריות בעזה ובגדה המערבית. ספרים אלה סללו את הדרך להתפתחות ספרות הילדים הערבית בישראל בהמשך; התחנה השנייה היא ייסוד מרכז ספרות הילדים במכללה האקדמית הערבית לחינוך בחיפה בשנת 1995. מרכז ספרות הילדים בחיפה נחשב נקודה היסטורית בהתפתחות ספרות הילדים בישראל. המרכז הוציא לאור עד שנת 2002 כ-200 כותרים של ספרי ילדים בערבית ותרגומים מספרי ילדים בעברית, ונתן חסות לפעילויות מגוונות בתחום חינוך לילדים וספרות ילדים (ראפע, 2004).

בעוד מלחמת ששת הימים גרמה להתפתחות ספרות הילדים בעולם הערבי בכלל, פיתוח מרכז ספרות הילדים בחיפה גרם לפריחת ספרות הילדים המקומית ואפשר הוצאות לאור של סופרים שלא היה ביכולתם להוציא את ספריהם לאור בשל מצבם הכלכלי. כמו כן עזרה התפתחות האפיק ההשכלתי והחברתי בקרב הערבים בישראל, כאשר הילד הפך להיות במרכז המשפחה, זה דחף את ההורים לחפש ספרים המתאימים לילדיהם ובשל הביקוש גברה התפוקה של ספרי הילדים (ראפע, 2004).

הקשר בין ספרות הילדים העברית לספרות הילדים הערבית בישראל - התרגום והעיבוד

מכיוון שכמות לא מבוטלת של ספרות עברית לילדים תורגמה לערבית, לעיתים בהתאמת החומר המתורגם לשפת היעד ולעולמה הציורי והריאלי, לעיתים אפילו תרגום חופשי (עיינו למשל בדוגמאותיה של נאשף, 2013), נביא להלן את שאלת העיבוד לצד התרגום, בנושאים שזורים זה בזה. עיון זה יועיל לדיונינו בקורפוס המאמר הזה ולניתוחים הספציפיים שלו.

לפי הגדרתה של פרוכטמן (2018), העיבוד (abridged/adapted text) הוא מונח מקובל לסוג שיח הדומה לתרגום (translation), שגם בו יש בו העברה מטקסט לטקסט, אך לא דווקא משפה לשפה. העיבוד משמר את המסר המקורי עם שינוי המתאים לקהל היעד ולפי דרגת הקושי (לילדים, למהגרים וכדומה). העיבוד נעשה לרוב בתוך טקסטים באותה השפה, למשל סיפורי המקרא ואגדות חז"ל לילדים שנכתבו בעברית, שייקספיר לילדים שנכתב באנגלית, סיפורת עברית לעולים חדשים. לעיתים הסופר מעבד בעצמו, למשל דוד שחר שהתאים את כתביו לעולים חדשים. יש המכנים "עיבוד" גם את הסיפורים שנבנו בעקבות יצירות ספרותיות, בעיקר עממיות, כמו סיפורי סינדרלה למיניהם. גם סרט או מחזה שנכתבו על סמך יצירה ספרותית מכונים "עיבוד" בספרות המחקרית. חשוב לציין כי היצירות שהוזכרו קודם הן יצירות ספרות חדשות, ואין רצון לשמר את המסר של המקור ולשנות אותו שינוי מתודי בלבד ולהתאימו לקהל היעד. הגדרה אחרת נמצאת אצל ילוב (2010): "עיבוד של טקסט בכלל, ושל טקסט סיפורי בפרט, הוא אחד מסוגי השינוי של מידע טקסטואלי אשר נועדו להתאימו לצרכי מידע אחרים מאלו שלשמש נוצר, ועיקרו – השמטה, הוספה, המרה או העברת מקומם של פרטי מידע ברצף הטקסט. אולם להבדיל מסוגי שינוי נפוצים אחרים הנעשים במידע טקסטואלי – דוגמת קטלוג, סיכום ותרגום – אשר כללי הפעולה בהם מוכתבים מראש או לפחות נחקרו בדיעבד" (עמ' ב).

הקורפוס

מרים רות ו"הבית של יעל"

מרים רות נולדה בשנת 1910 בעיר נובה זמקי שבהונגריה. היא למדה לתואר ראשון בפסיכולוגיה באוניברסיטת ברנו, ולאחר מכן עלתה לארץ ישראל בשנת 1931. בארץ היא למדה בסמינר הקיבוצים ובאוניברסיטה העברית. בהמשך למדה במכללה לחינוך של ניו יורק לתואר שני בחינוך. רות עסקה בחינוך שנים ארוכות ולימדה בסמינר הקיבוצים ובסמינר אורנים. בין ספרי הלימוד שכתבה: תורת הגן (1956), הילד ואתה (1958) וספרות לגיל הרך (1969). רות התפרסמה בעיקר כסופרת ילדים, וכתבה ספרים רבים, בהם ספרה הראשון מעשה בחמישה בלונים (1974) הבית של יעל ותיסרס חם. בשנת 1990 זכתה רות בפרס זאב על מפעל חיים, ובשנת 1998 זכתה בפרס "אות החיוך" של יוניצ"ף על ספרה "מעשה בחמישה בלונים". בשנת 2002 הוכרזה ככלת פרס ביאליק לספרות. רות נפטרה בשנת 2005 בגיל 95 ונקברה בקיבוץ שער הגולן שבו גרה כל חייה (מרים רות, 2022).

מרים רות כתבה את הספר הבית של יעל ב-1977. אלו היו שנות השבעים המאוחרות, כשהתודעה להעמדתן של דמויות ילדים במרכז והגישה הלירית כלפי ה"אני" של הילד הייתה מפותחת (ברוך, 1985, 1991). רות הייתה אשת מקצוע מפורסמת ומוערכת בתחום ספרות הילדים וכתבה את ספריה על פי ההיגיון שהילד הוא המקור ועל המחנך לחשוף את כישוריו. אין בספריה של רות כוונה לחנך או ללמד את הילד אלא לחשוף אותו לחוויות הילדות (ולדן, 1991). אולם בשנים אלה של ספרות מודרנית התודעה המגדרית עדיין לא הייתה מפותחת בארץ, וההדגשה בניתוחים הייתה מבחינות ספרותיות, חברתיות ופסיכולוגיות, וכן דידקטית, עם אוזן קשובה במיוחד לפעולותיו של הילד, אך גם בגישה נעימה, הומוריסטית והדגשות על הצליל הנעים באוזניו כשהוא קורא או שומע את הקריאה. היחס כלפי ציורי הספרים אף הוא התפתח, והצייר או הציירת היו יושבים עם הסופר או הסופרת והוגים ומתכננים את הציורים, או מדברים ביניהם, ולעיתים קרובות הסופר היה גם הצייר. מרים רות בוודאי נתנה את דעתה ואת ליבה על כל אלה.

ג'יהאד עיראקי גושה ו"הבית של מִיָס"

הסופרת הערבייה, ג'יהאד עיראקי גושה (1989–2004), הייתה סופרת ילדים ומפקחת ארצית על החינוך הקדם-יסודי במגזרים דוברי ערבית עד לפטירתה.

עיראקי התמחתה בתחום הגיל הרך, ולה מאמרים רבים בתחום של הקניית השפה לגיל זה. היא האמינה שספרי ילדים הם כלי מצוין לפתח אוריינות ולחנך את הגיל הצעיר (אגף לחינוך קדם יסודי, ח"ת). ולכן כתבה את ספרה *بيت ميس (בֵּית מִיָס)*, שהתפרסם גם בעיתון לילדים "لأولادنا" (לילדינו [לְאוֹלַדְנָא]). ב-1995. ניכר שהוא נכתב בהשראת הסיפור של רות "הבית של יעל" (ראו לעיל בנושא העיבוד, וכן להלן בניתוח). התפיסה של הילד באותו זמן וגם עיצוב דמותו ומעמדו במשפחה קשורים לבסיס ספרותי, לשוני וסוציאלי אחר. הילד לא רק במרכז, אלא יחסו כלפי משפחתו אחר, אם כי בכל חברה או תרבות יש תפיסה בסיסית משלה. המודעות המגדרית כבר נתנה את אותותיה בשינויים מהותיים בספרות העברית וגם בספרות הילדים חלק מזה התחיל להתעורר גם בספרות הערבית לילדים, בעיקר בנושא קבלת האחר, החינוך המיני ועוד (אדרס ופרוכטמן, 2014; יזרעאלי

ואחרים, 2006). גם בימים אלה של כתיבה חופשית בערבית מוצאים את השפעת הספר "הבית של יעל" על הספר "הבית של מ'ס".

השוואת הספרים – "הבית של יעל" ו"בית מ'ס"

להלן נבדוק את השווה והשונה בשתי היצירות בנושא הצגת הדמויות ועיצובן הסגנוני, ונרצה לקבוע האם יש לפנינו יצירה חדשה בערבית, עיבוד, או משהו שונה (וראו לעיל את דיונונו בשאלת הנושאים עיבוד ותעביר בתוך פרוכטמן, 2018).

ספרה של מרים רות, "הבית של יעל"

הספר "הבית של יעל" הוא בן עשרים ותשעה עמודים ממוספרים: רוב הזמן הטקסט כתוב בעמוד הימני והאיור בעמוד השמאלי, פרט לשני עמודים שבהם הטקסט נכתב עם הציור בצד שמאל (העיצוב והאיור של אורה איל). הסיפור מתחיל בפעולה שעשתה יעל: "יום אָהָד / נִכְנָסָה יַעֲלָ לְסֵל הַגָּדוֹל שֶׁל אָמָא" (עמ' 4), ולאחר מכן היא מחליטה "הִסֵּל הֵנָּה יְהִיָּה הַבֵּית שֶׁלִּי" (עמ' 4). בהמשך הספר קוראים דברים שגורמים ליעל לעזוב ולחפש בית אחר עד אשר הילדה מחליטה לצאת לחצר ושם היא מוצאת ארגז בין שני עצים, יעל שמחה ושוב מכריזה וקובעת "הָאָרְגָז הֵנָּה כְּמוֹ בֵּית קֶטָן. / הָאָרְגָז הֵנָּה יְהִיָּה הַבֵּית שֶׁלִּי" (עמ' 12). יעל בודקת אם מישו חי בארגז והאם הוא משמש בית למישו אחר, וכאשר היא רואה שהוא ריק היא נכנסת לתוכו. הילדה יושבת בשקט ומקשיבה לצלילים שבחוץ שמשרים עליה שקט: "יַעֲלָ יִשְׁכָּה וְהַקְשִׁיבָה לְשִׁקֵּט" (עמ' 12). הקולות של הטבע לצד השקט של הקיבוץ מהווים אצלה את המושג "שקט": ציוץ ציפור, מלמול תינוק וניגון של רדיו. ואז קול חזק מפר את השקט, טרקטור שמסיע אחד הבחורים, מרים את הארגז שיעל נמצאת בו ומובילו למקום חשוך עמוס בארגזים, וכך היא יושבת עד שמגיעה אימה ומוצאת אותה. יעל מבקשת מהבחורים לקחת לעצמה את הארגז, ומקבלת אותו. בסוף הסיפור ילדים מגיעים לבקר את יעל בביתה החדש. יש לציין שהדמות הדומיננטית בסיפור לצד המספר "הכול יודע" היא יעל, הילדה, והיא מוצגת דמות הדבקה במטרתה ופועלת למען השגת רצונה: "יַעֲלָ רָצְתָה בֵּית. / בֵּית שִׁיָּהָ רַק שָׁלָה. / [...] / טִיֻּלָּה עַל הַשִּׁבִּיל, טִיֻּלָּה בְּגָנָה, / הִסְתַּפְּלָה סָבִיב, בְּדָקָה כָּל פְּנֵה" (עמ' 12). כל פעולותיה של יעל מתבטאות בחיפוש בית צר וחשוך, שבו תשב בשקט: "יַעֲלָ נִכְנָסָה לְתוֹךְ הָאָרְגָז, / סָגְרָה אֶת הַמִּכְסָה מֵעֲלֶיהָ / וַיִּשְׁכָּה בְּבֵית הַקֶּטָן שָׁלָה" (עמ' 18). האם מופיעה בסיפור פעמיים: פעם אחת כאשר היא לוקחת את המפה כדי לכבס אותה: "אָמָא קִפְּלָה אֶת הַמָּפָה" (עמ' 10), ופעם אחרת כאשר היא מחפשת את יעל בין הארגזים: "וְאָז... נִשְׁמַע קוֹל קוֹרָא: "יַעֲלָ! יַעֲלָ! יַעֲלָ!" (עמ' 28). האם מונעת את מציאת הבית או מפרה את השקט. האב אינו מוזכר בסיפור. בסיפור מופיעות עוד שתי דמויות: שני הבחורים אשר נושאים את הארגז ובו יעל על טרקטור ומעבירים אותו למקום עם הרבה ארגזים: "וְאָז... שְׁנֵי בַּחוּרִים קָפְצוּ מֵהַטְּרַקטוֹר, / הִרִימוּ אֶת הָאָרְגָז וְהִעֲמִיסוּ אוֹתוֹ עַל הָעֲגָלָה" (עמ' 24). גם הבחורים מפרים את השקט.

הסיפור בנוי בצורת שיר-סיפור, בחריזה חלקית, לא קצבית, ומורגשת רק לעיתים, כדרכו של הטקסט המודרני. נראה שהחרוז מייצג בעיקר את יעל בדיבורה ובמחשבותיה, כמעט שאיננו מושם בפי המספר הכול יודע. יש חריזה אונומטופיית כחיקוי קולות, של הדפיקה על הארגז: טוק-טוק-טוק (עמ' 14), ובייחוד הרעש שמשמיעים הבחורים בנסיעתם בטרקטור: "מָה זֶה נֹסֵעַ וְרוֹעֵשׁ? / מָה מְשַׁקֵּשֶׁק, גֹּנֵם וְגֹעֵשׁ? / רַעַשׁ-רַעַשׁ מָה זֶה מְטַרְטֵר? / מָה זֶה חוֹרֵק, חוֹרֵק וְעוֹצֵר?" (עמ' 20). הרעש

שבא אחרי השקט ומפר אותו מקבל ייצוג צלילי. צלילים אלה שאינם אונומטופיאה, אך דומים לה ברושם שלהם, מייצגים את הנפילה והגלגול של יעל מתוך הסל: "נפל הגג והתגלגל / ראש עם רגל התבלבל / הפל סביב הסתחרר. / צריד לחפש בית אחר!" (עמ' 6).

אורך השורות נע בין שבע מילים לשבעים ושמונה מילים כולל מילות קישור, כאשר לרוב היחידה התחבירית פוסחת משורה לשורה ונמשכת לכמה שורות. למשל: "הַעֲלוּ אוֹתִי עַל הַעֲגֻלָּה, / הוֹרִידוּ אוֹתִי מֵהַעֲגֻלָּה, / הִיִּיתִי לְמַעֲלָה... עֲקֹשׁוּ אֲנִי לְמַטָּה... / וְאֲנִי בְּתוֹךְ הָאֶרֶץ, בְּתוֹךְ הַבַּיִת שְׁלִי..." (עמ' 28). הפסיחה והמשחק בחלקי המשפט משרתים הן את משחק המילים הן את הניגוד ביניהן. יש חזרות רבות בסיפור כראוי בספרי ילדים בגיל הרך, וכן שאלות הנותרות בלא מענה, השייכות אף הן לרטוריקה של הסיפור לגיל הרך. היא לא מקבלת תשובות משום שאין מי שיענה לה או משום שלא שומעים אותה.

ספרה של ג'יהאד עיראקי ג'ושה, "בית מִיס"

הספר *بيت ميس* (הבית של מִיס) מונה תשעה עשר עמודים ומאורגן בשיטתיות. הוא משלב טקסט עם איור צבעוני, כאשר האיור מוצג הן בעמוד הימני הן בעמוד השמאלי (המאייר הוא שריף ואקד). ישנה התאמה בין הטקסט הכתוב למאייר ונראה שהמחברת והמאייר ישבו יחד לצורך כתיבת הסיפור.

הדמות המרכזית בסיפור לצד המספר "הכול יודע" היא מִיס, ילדה הנראית (לפי האיורים) בשנות חייה הראשונות, אין המספרת מגלה לקורא את גילה. מִיס נכנסת לחדרה של אימה, לוקחת את השפתון ומורחת אותו על שפתיה ומאפרת את בובתה סוהא. אימה נכנסת לחדר ונוזפת בה ומבקשת ממנה ללכת למקלחת. במקלחת מִיס מקלחת את בובתה והמים ניתזים לכל הכיוונים, האם נכנסת למקלחת ושוב נוזפת במִיס על שהיא משחקת במים, מִיס נכנסת לחדרה ומשחקת בכדור. אביה מופיע ונוזף בה ומבקש ממנה לשחק בחוץ בכדור. מִיס מתלוננת בינה לבין עצמה ומתחילה לחפש בית שיהיה רק שלה ושם תעשה מה שהיא רוצה. היא מסתתרת מתחת למיטתה ומחליטה שכאן יהיה ביתה אך האם מסירה את הסדין ששימש למִיס מסתור. מִיס יוצאת החוצה ומוצאת ארגז, ולאחר שבדקה היטב שאין שום חיה בארגז היא יושבת בתוכו. מִיס נבהלת כאשר החתולה רוצה לטרוף את הציפור ומסתתרת בתוך הארגז עד שהיא שומעת את קול אימה קורא לה. הן מתחבקות ונכנסות לביתה של מִיס.

גם בסיפור הזה גיבורת הסיפור היא ילדה המחפשת לעצמה בית. החיפוש אחרי בית פרטי לילדה עולה גם כאן.

העמודים אינם ממוספרים; מספר המילים בכל דף הוא רב לעומת הסיפור הבית של יעל – מספר המילים נע בין עשרים ואחת עד לשישים וארבע מילים, והמבנה התחבירי והסמנטי נמשך לפעמים למספר שורות. להלן דוגמה של משפט אחד שנפרס על פני ארבע שורות: "מִיס התלוננה ואמרה / אבא אומר [...] אסור / אמא אומרת [...] אסור, / כל דבר בבית זה אסור [...] אסור [...] אסור [...] / אינני רוצה לגור בבית הזה" (עיראקי ג'ושה, 1995, עמ' 7, התרגום שלי, מג"מ). ולפעמים השורה מתקצרת עד לשתי מילים: "לא רוצה" (עמ' 7). אין דיאלוג בסיפור בין הילדה להוריה, ההורים נוזפים בה ומדברים בשאלות רטוריות זהות. כך אומרת האם כאשר היא נכנסת לחדר ורואה את מִיס יושבת על המיטה שלה ונוגעת בשפתון: "מה את עושה? כמה פעמים אמרתי לך מִיס [...] אסור

לשחק בחפצי אימא ואסור לשחק על מיטה זאת? (עמ' 2). וכך נוזף בה האב: "כמה פעמים אמרתי לך מִסְּ [...] שאסור לשחק כאן [בחדר] בכדור (עמ' 6). מִסְּ אינה עונה ואינה מגיבה על דבריהם ומסתפקת במונולוג שבו היא מתלוננת על המצב הקיים באומרה "הכול בבית הזה אסור" (עמ' 7), והיא מתחילה לחפש בית. לפעמים מורגש עומס בעמוד מבחינת האירועים. למשל בעמוד 13 ו-14 נמצא רצף של אירועים:

מִסְּ התקרבה לעבר הארגז [...] הושיטה את ידה ופתחה אותו. חזרה במהירות לאחור, הסתכלה [...] שקט ודממה [...] וחזרה פעם שנייה לעבר הארגז, הושיטה את שתי ידיה [...] דחפה את מכסה הארגז [...] נסוגה לאחור. מִסְּ התקדמה בפעם השלישית לעבר הארגז, הושיטה את שתי ידיה [...] דחפה את המכסה [...] והתרחקה. שקט ודממה [...] כאשר התקרבה לארגז, והסתכלה בתוכו כשהיא בוחנת אותו [...] הארגז היה ריק [...] אין בו דבר.

אפשר לראות בדוגמה זו את הריבוי בהתרחשויות שאפשר למדוד אותן על פי מספר הפעלים (וראו להלן).

בסיפור אין שמות תואר המתארים את הדמויות. לפי ברוך ופרוכטמן (1982) ופרוכטמן (1990), טקסט ספרותי המתאפיין בריבוי שמות תואר לוואיים מציין לשון ריגושת, ושמות תואר נשואיים מורים על מצב סטטי, לעיתים גם מתמשך. הטקסט הסיפורי מספר על מעשיה של מִסְּ ואינו מספר מי היא מִסְּ. כמעט כל העמודים בספר מתחילים בפועל (פרט לעמוד 17). כמו כן טקסט שיש בו ריבוי של שמות תואר מראה רוגע, חוסר מעש. יש משמעות גם להבדל בין פעולה רצונית כמו קם, התלבש, ובין פעולה לא רצונית מסוג נָשַׁר, נרדם. לפי ברוך ופרוכטמן (1982), כל פועל, גם אם הוא מציין דרגת פעילות אפס (אינני הולך) או דרגת פעילות נמוכה מאוד (נָח), מעניק לטקסט פעילות ותנועה, אך מובן שפעלים המביעים תנועה פעילים יותר. כמה מהמשפטים שדמות הילדה (מִסְּ) אומרת כתובים לפעמים בסדר תחבירי הפוך או שונה מן הסדר הנורמטיבי בערבית; כאשר משפט בשפה הערבית פותח בפועל לעומת המספר "הכול יודע" בסיפור, המדבר בלשון תחבירית נורמטיבית. להלן דוגמאות מתורגמות מתוך שמירה על הסדר התחבירי שבמקור, כדי להסביר את הרעיון; משפטים שאומרת המספרת "הכול יודעת": "ישבה מִסְּ על מיטת הוריה" (עמ' 1); "נכנסה אימה לחדר" (עמ' 2); "התלוננה מִסְּ ואמרה" (עמ' 7). במשפטים אלה שהמספרת הכול יודעת אומרת, הסדר הוא נשוא, נושא ומושא. לעומת המשפטים המעטים שִׁמְסְ אומרת בסיפור, מקצתם נאמרים בסדר הנורמטיבי של מבנה המשפט בשפה הערבית והאחרים נאמרים בסדר הפוך: "אבא אומר [...] אסור, אימא אומרת [...] אסור" (עמ' 7). ובמשפט אחר באותו עמוד אומרת מִסְּ: "אצא ואחפש בית שכולו שלי" (עמ' 7). רוב המשפטים שִׁמְסְ אומרת במקור מתחילים בשם ולא בפועל. המשפטים של מִסְּ קצרים ויש בהם חריזה לעומת המשפטים של המספר "הכול יודע" ושל ההורים, שהם ללא חריזה:

سَأَذْهَبُ وَأَقْتِشُ عَنْ بَيْتِ كُلِّهِ لِي. > أَعْمَلُ بِهِ مَا يَحْلُو لِي (סאד'הב ואופתש ען בית כולו לי אעמ'ל ביהי מא יחלו לי, [אלך ואחפש בית שכולו שלי ואעשה בו מה שמתאים לי]). (עמ' 7).
هذا البيت سيكون بيّتي، أَسْكُنُ فِيهِ أَنَا وَحَدِي (האד'א אלבית סיכונו ביתי, אסכונו פיהי אנא וחדי[בית זה יהיה ביתי, אני אגור בו לבדי]). (עמ' 8).

קטגוריות להשוואה בעיצוב הסיפורים בשתי השפות

כאן תודגם ההשוואה בשני הסיפורים על פי הקטגוריות שיתמקדו בחלק מן המאפיינים הלשוניים-הסגנוניים שנחקרו, החושפים ומבטאים בעקיפין גם את הגישה הדידקטית של המחברות לנושא. נדון במקצת רכיבים ספרותיים בשני הסיפורים, ונזכיר רק את הנראים חשובים ומתאימים להשוואה ועומדים על ייחוס מגדרי:

א. הכותרת בסיפור נחשבת לטקסט זעיר (minimal text). מבע פרה-טקסטואלי הוא מבע המספק מידע ומוסר מסר מסוים לקורא על אודות הטקסט (ניר, 1994, וראו גם ניר, 2000).

ב. המשלב (Register): בספרות של לפני שנות השבעים התבלט ההורה בשפתו שהייתה במשלב גבוה לעומת שפת הילד שאופיינה שפה של ילדים קטנים והוצגה במשלב ילדי נמוך, והשפה הגבוהה באה כדי להעשיר את שפת הילד ולעודדו לדבר בשפה תקנית. לעומת זאת, הספרות של שנות השבעים ואילך אינה עוד מעשירה ונכתבת לפעמים בשפה תת-תקנית, מתוך רצון לדבר בשפת הילד ואולי כדי להגיע לקהל יעד רחב יותר (ברוך ופרוכטמן, 2011).

ג. לשון ריגושית: על פי פרוכטמן (1990), מאפיין חשוב בלשונה של ספרות בכלל ושל ספרות ילדים בפרט הוא מידת הריגושיות בטקסט המכונה טקסט ריגושי (emotional text). טקסט ריגושי מכון לרגשותיו של הנמען דוגמת פרסומות, נאומים פוליטיים, הטפה דתית וגם טקסט ספרותי. אלה הם מאפייני הטקסט הריגושי: לשון של דרמטיות; שימוש במילים בעלות מטען רגשי כמו תארים סובייקטיביים דוגמת נהדר, יפה, ענק וכדומה; בתחביר מדובר בצירופים מפתיעים, כמו שינוי סדר מילים מקובל, שימוש במשפטים בעלי אורך ומבנה בלתי קבוע ועוד (פרוכטמן, 1990). משפטי שאלה וקריאה ומילים החוזרות על עצמן יכולים אף הם לציין ריגושיות בטקסט הספרותי.

ד. אופיו של הקטע יכול להיקבע גם על פי מהות הפעלים שבו (פרוכטמן, 1990, עמ' 59–60). כמו שהזכרתי לעיל, יש לשים לב לפעלים המראים פעילות חזקה (קפץ, שיחק), הנותנים תוצאה של פעולה, לעומת פעלים יציבים המראים כמעט העדר פעולה (ישב, נח) (פרוכטמן, 2000). יש משמעות גם להבדל בין פעולה רצונית כמו קם, התלבש, ובין פעולה לא רצונית מסוג נשאר, נרדם (ברוך ופרוכטמן, 1982). נציג להלן את הממצאים לפי הקטגוריות להשוואה, כפי שעלו בשני הסיפורים, על המשמעויות העולות מכך ונדון בהם.

הכותרת

בסיפור "הבית של יעל"

הכותרת, שהיא לעצמה טקסט זעיר, המביע תוכן הקשור למידע שיימסר בגוף הטקסט, נבחרת לפי מטרת המחבר. בסיפור "הבית של יעל" היא כותרת סמנטית המתארת בתמציתיות את עיקר הסיפור. היא באה לידע את הקורא שהסיפור יעסוק בבית ששייך ליעל, או בית שיעל קשורה בו. אומנם יש הפתעה בסיפור – מדובר בבית שיעל מחפשת לעצמה, ולא בבית שהיא גרה בו. כמו כן הכותרת חושפת את הדמות שיסופר עליה בטקסט. כותרת זו נחשבת לכותרת סמנטית הבאה לסכם לקורא את עניינו של הטקסט ומפנה את תשומת ליבו לחלק ממנו, היא נחשבת לכותרת שקופה מאחר שעניינו של הטקסט נמסר במפורש (ברוך ופרוכטמן, 1982; ניר, 1994, 2000).

בסיפור "בית מִיס"

הכותרת בסיפור "בית מִיס" גם היא כותרת סמנטית. הכותרת בסיפור זה בנויה מצירוף אחד, בערבית השייכות מובנת רק בסמיכות (בֵּית מִיס). שלא כעברית, שאפשר לכתוב בה בית יעל או הבית של יעל, בערבית יש רק דרך אחת. זו כותרת סמנטית המספקת לקורא מידע מראש, ומעוררת אצלו ציפיות באשר לנושא הנדון וגם באשר לדמות המרכזית בסיפור (מִיס).

שתי הכותרות נראות זהות בתוכן שלהן, הן בסיפור העברי הן בסיפור הערבי מסופר על בית של ילדה. בספר בעברית שמה יעל ובספר הערבי שמה מִיס. אבל בסיפור בערבית הכוונה היא דור משמעותי: זה הבית שמחפשת מִיס, אך זה גם הבית שהיא גרה בו עם הוריה.

המשלב (register)

בשפת הספרות המכוונת לילדים יש היבטים פסיכולוגיים והתפתחותיים. יכולתו של הילד להבין את הנאמר בסיפור או ביצירת הספרות נמדדת על פי יכולתו של הסופר ליצור קשר בינו ובין קוראיו בין שהשפה כתובה במשלב גבוה בין שהיא כתובה במשלב נמוך (ברוך ופרוכטמן, 1982; פרוכטמן, 2000).

בסיפור "הבית של יעל"

לספריה של מרים רות יש מקום בהתפתחות השפה הכתובה אצל ילדים. הסיפור הבית של יעל וסיפורים אחרים שכתבה מתאימים לתהליך החיבור של הילד בסביבה אוריינית ולרכישת הקריאה בטבעיות. בספרים של מרים רות יש רכיבים לשוניים מובהקים מלשון הילדים, הספרים סופרו לילדים ונכתבו מפיהם, ולכן המבנה שלהם משדר אמינות (ולדן, 1991). השפה בסיפור מחולקת לשני משלבים: דברי המספרת שנכתבו במשלב בינוני עד גבוה "...הַטֶּרְקָטוֹר רוֹעֵשׁ / מְשַׁקְשֵׁק, גֻּנֵּחַ וְגוֹעֵשׁ" (עמ' 24) לעומת יעל המדברת במשלב בינוני ואינה מדברת בשפה המדוברת או בסלנג, ואולם ניכר הבדל בין רמת השפה של הדוברת לדמות הילדה "חֶכְהָ! חֶכְהָ! לֵאן אָתָּה נוֹסֵעַ? לֵאן אָתָּה לֹקֵחַ אוֹתִי? לֵאן אָתָּה לֹקֵחַ אֶת הַבֵּית שְׁלִי?" (עמ' 25). מרים רות השקיעה מאמץ בבחירת אורך השורות ובשימוש רב בסימני דפוס מגוונים ודאגה לכך שתהיינה חזרות חלקיות, כאשר היא משתמשת באותו משפט ומשנה בו רק את המילה האחרונה, ומתוך כך מסייעת לקורא הצעיר ליצור התאמה בין הנשמע לכתוב, כאשר שורות אלה דומות זו לזו בכול, ושונות זו מזו רק במעט (ולדן, 1991).

בסיפור "בית מִיס"

בסיפור המאוחר יותר יש הבדל בין שני הטקסטים מבחינת הקשר להורים. בסיפור בית מִיס נאמר: "ماثل ما" ("מת'ל מאמא", כמו אמא), בהקשר של: أنا وأنت سكون جميلين مثل ما ما ("אני ואת נהיה יפות כמו אימא"). יש שימוש במילה "سنصير" (סנציר[אנחנו נהיה]) במקום המילה הגבוהה יותר מבחינת המשלב "سنصبح" (סנצבח [אנחנו נהפוך להיות]), בעלת אותה המשמעות. כן היא משתמשת במילה "سأفشي" (סאפתש[אני אחפש]), הקרובה לשפה המדוברת, במקום המילה הגבוהה יותר "سأبحث" (סאבחת[אני אתבונן]); כל זאת על אף שהילדה, מִיס, אינה מדברת בשפה המדוברת, ואולם ההבדלים ברמת השפה של המספרת "הכול יודעת" ושל דמות הילדה ברורים. הספר תואם בתכנון לילדים בני 4–6 שנים ועם זאת הסיפור ארוך למדי ויש בו מילים במשלב גבוה: خير، تكورت، دمية، قففتها (ח'ריר, תכווארת, דומיה, קד'פאתהא

(משק מים, נהייתה כמו כדור, בובה, בלשון פוֹתְזָהּ [פוצחא]). הסוגריים בסיפור לא ברורים וקשה לילדים בגיל זה להבינם (מואסי, 2006 [מואסי, 2006]).

שפת הדיאלוג

בסיפור "הבית של יעל"

במהלך הסיפור לא מתנהל דו־שיח בין יעל ובין הדמויות האחרות בסיפור, הסיפור מסתיים בדיאלוג קצר בין האם ליעל כאשר היא מחפשת אותה וקוראת לה: "וַאֲז... נִשְׁמַע קוֹל קוֹרָא: "יעל! יעל! יעל! יעל! [...]" יעל צִעָקָה: "אָמָּא! אָנִי פֹה!" (עמ' 28). אולם כאשר יעל פונה בבקשה לבעל הטרקטור לשמור את הארגז לעצמה, הנהג אינו עונה לה, והקורא מבין שהוא הסכים לפעול כבקשתה, כאשר בעמוד הבא רשום שיעל מקבלת את הארגז במתנה. הדיאלוג בעיקר פנימי, כאשר יעל מדברת לעצמה, התנהגות המאפיינת ילדים קטנים כאשר הם חושבים בקול רם: "יעל אָמָּרָה: הַסֵּל הַזֶּה יִהְיֶה הַבֵּית שֶׁלִּי" (עמ' 4).

בסיפור "בית מִיס"

גם בסיפור זה לא מתנהל דו־שיח במהלך הסיפור בין מִיס לדמויות האחרות. הסיפור מסתיים בדיאלוג קצר בין האם למִיס כאשר היא מחפשת אותה וקוראת לה: "מיס...מיס. / ..این انت یا میس یا حبیبتي؟" ("מיס... מיס... / אינא אנתי יא מיס יא חביבתי?" [מִיס... מִיס... / היכן את מִיס אהובתי]). "صرخت میس: أنا هنا يا أمي... في بيتي / هذا الصندوق هو بيتي... بيتي أنا وحدي.. طيب؟! " (צרח'ת מִיס: "אנא הונא יא אומי... פי ביתי. / האד'א אלצונדוק הוא ביתי... ביתי אנא וחד... טיב?!") [מִיס צעקה: "אני פה אימא. בביתי. / הארגז הזה הוא ביתי רק שלי... טוב?!"). בסיפור מתנהל מפגש בין הילדה לאימה ואביה, אך לא מתנהל דיאלוג בין הדמויות. העלילה בסיפור בנויה לפי השתלשלות של אירועים שבהם מִיס משחקת בכל מיני משחקים "אסורים", ואימה ואביה נוזפים בה. היא לא עונה להוריה ומסתפקת בדיבור עצמי שיש בו מעין מחאה: "بابا يقول... ممنوع / ماما تقول... ممنوع / كل شيء في هذا البيت ممنوع... ممنوع / لا اريد ان اسكن في هذا البيت. / لا اري" ("באבא יקול... ממנוע / מאמא בתקול... ממנוע / נכול שי פי האד'א אלבית ממנוע... ממנוע / לא אריד אן אסכן פי האד'א יעבית. / לא אריד" [אבא אומר... אסור / אימא אומר... אסור / הכול בבית הזה אסור... אסור / אינני רוצה לגור בבית הזה. / איני רוצה"] (עמ' 7).

הלשון הריגושית

בסיפור "הבית של יעל"

כנאמר לעיל, מאפיין חשוב בלשונה של הספרות בכלל וספרות ילדים בפרט הוא מידת הריגושיות. טקסט ריגושי (emotional text) הוא טקסט "המכוון לרגשותיו של הנמען" (פרוכטמן, 1990, עמ' 17). לטקסט הריגושי יש כמה מאפיינים: לשון של דו־משמעות, שימוש במילים בעלות מטען רגשי, כמו תארים סובייקטיביים נהדר, יפה, ענק וכדומה, צירופים מפתיעים, שינוי סדר מילים מקובל, שימוש במשפטים בעלי אורך ומבנה בלתי קבוע. גם הקשר בין המשפטים אינו תמיד ברור, ויש ריבוי של משפטי שאלה, קריאה וסיום של שלוש נקודות (פרוכטמן, 1990). ובסיפור: "ולפתע – מה היא ראתה?" בסיפור נגלית הלשון הריגושית פעמים רבות למשל, כאשר הסופרת מתכוונת להעצים את מידת הרעש של הטרקטור שיעל שמעה כשהייתה בתוך הארגז, כמו כן השימוש במילה

(עמ' 18) נאָז... שני בחורים קפצו מהטרקטור, / הרימו את הארץ והעמיסו אותו על העגלה. / יעל ישיבה בתוך הארץ. " (עמ' 24)

יש בטקסט ריבוי פעלים, שבעיקר מציינים פעילות מאומצת של הבחורים ושל הטרקטור: הבחורים קפצו, העמיסו, נסעו, הורידו את הארגזים והטרקטור געש, רעש, נסע, בלם חזק, גונח וגועש, לעומת הפעלים הרבים שפועלת יעל, שאינם מראים פעילות חזקה שלה: ישיבה, ישבה בשקט, נכנסה, הסתכלה, זחלה, הלכה, חיפשה, דפקה על הארגז, הרימה, הציצה, ישבה והקשיבה בשקט. הצירוף הפועלי "ישבה בשקט" חוזר פעמים מספר בסיפור, הפעלים בתיאור של יעל נועדו כדי להציג דמות כנועה, חסרת ביטחון, שקטה. לעומת הרעש הגדול שמשמיעים שני הבחורים עם הטרקטור שלהם, והם מתוארים נמרצים ומנהיגים באמצעות פעלים ממריצים רבים, שהחזרה עליהם מגבירה ומעצימה את כוחם. ההבדל בין הדמויות הגבריות לעומת דמות הילדה, במספרם של הפעלים ובאופיים מציג חד-משמעית את ההבדל המהותי בין אופייה השקט של יעל לאופיים הפעיל של הבחורים.

בסיפור "בית מִסִּי"

כמו הפעלים המייצגים את יעל, נוהגים גם הפעלים שמִסִּי עושה כדי למצוא בית שיהיה שלה, ונוסף על כך גם בסיפור זה תנועתה ותזוזתה של מִסִּי נקבעות בידי דמות חיצונית (הוריה, החתול). בתחילת הסיפור מִסִּי נמצאת בחדר הוריה, היא מסולקת ממנו למקלחת, ולאחר ששיחקה במים, היא מסולקת לחדרה. בכל פעם שהתנהגותה לא הייתה מקובלת על הוריה היא אולצה לעזוב את המקום. לאחר שהיא מתלוננת שהכול אסור בבית הוריה עולה בה הרצון למצוא בית אחר כדי לשהות בתוכו ולשבת בשקט. המבוגרים בסיפור כאמור קובעים את המעבר שלה ממקום למקום, ותזוזתה של מִסִּי מונעת בשל המבוגרים ולא מתוך רצון שלה לעזוב את "הבית" החדש שלה בכל פעם מחדש. אלה הפעלים שמִסִּי עושה אותם: בחדר ההורים: יושבת, אוהזת בבובה, שרה לבובה, מחייכת, יורדת, לוקחת, מתאפרת, מאפרת; במקלחת: מפשיטה את הבובה, פותחת את הברז, המים הם אלה שמתזזים, מרטיבים ונשפכים לכל עבר; בחדרה: זורקת את הכדור מעלה ותופסת אותו, זוחלת, מסתכלת; בחצר: הולכת, מסתכלת, מתקדמת לעבר הארגז, מתקרבת, דופקת, מושיטה את ידה, חוזרת לאחור, שוב מתקרבת לארגז, מושיטה את ידיה, פותחת את המכסה של הארגז, מתרחקת, בוחנת, סוגרת את המכסה, קופצת לתוך הארגז, צועקת, מתקפלת, עוצמת את עיניה, נכנסת הביתה. למרות ריבוי הפעלים אין תזוזה של ממש, ורוב הסיפור מתנהל כאשר מִסִּי עומדת, יושבת או שוכבת.

דמות הבת והמגדר

בסעיף זה אדון בעניין דמות הבת והמגדר בסיפור העברי ובסיפור הערבי.

בסיפור "הבית של יעל"

דמות הבת בסיפור הבית של יעל היא יעל, ילדה יהודייה בשנות חייה הראשונות, אף שלא נאמר בבירור שיעל ילדת קיבוץ הרי על סמך הנופים והתיאורים הנגלים מהסיפור אפשר להסיק זאת; כמו כן המחברת מרים רות התגוררה בקיבוץ שער הגולן עד סוף חייה. בסיפור אין מתארים את יעל, אנחנו כקוראים יודעים מה היא עושה, ואולם אין הטקסט מתאר את אופייה או את מראה החיצוני, גילה, מקום מגוריה וכדומה.

נושא הסיפור לקוח מעולמו של הילד, הילדה בסיפור רוצה לבנות לה בית משלה וזאת מתוך ניסיון "למסגר" מבנים סגורים ולבודד עצמה מהסביבה (ברוך, 2000). יעל מחפשת בית משלה שיהיה רק שלה, והיא מתחילה לחפש בבית מקום מתאים (הסל, מתחת לשולחן); אך מאחר שמקומות אלה לא התאימו לה, היא מחליטה לצאת ולחפש בית אחר. לא נאמר בבירור בסיפור של הבית של יעל מדוע יעל מחליטה לחפש בית שיהיה רק שלה (עצמאות לעומת תלות), אבל אפשר לדלות זאת בעקיפין מהרמזים בספר. כאן יש מקום להסיק שהרצון שלה נובע מהצורך בפרטיות ולהתרחק מהשותפות המאפיינת את חיי הפרט בקיבוץ. יעל היא בת המחפשת בעלות על בית שהיא מחפשת בעצמה, ומצליחה להשיגו. בסיפור "הבית של יעל" הסופרת מנהלת את הדיאלוג הסמוי עם גיבורת הסיפור "יעל", ילדה שמחפשת לעצמה מקום מבודד משלה כדי לממש את שאיפותיה. יעל שבסיפור אולי מחפשת את הדרך לחזור אל הרחם המגונן וגם למקום משלה. ייתכן שסל האם בסיפור מייצג את הרחם שאין בו מקום לשום דבר ויעל מחליטה "להיוולד", לצאת מהסל וללכת לחפש בית אחר מתוך רצון לעצמאות. יעל עומדת על זכותה שיהיה לה בית באומרה: "הָאֶרֶץ הַזֶּה יִהְיֶה לִי בֵּית עִם גִּי" (עמ' 30). לאחר שאימה מטילה ספק בדבריה כשהיא אומרת לה "מָה אַתְּ מְקַשֶּׁקֶשֶׁת יַעֲלִי?" (עמ' 28), יעל עומדת על זכותה לבית משלה ועל בעלותה על "בית", חדר משלה. הסיפור מראה תהליך שעברה יעל מתלות מוחלטת (סל האם) לבית משלה.

בסיפור "בית מִס"ד

דמות הבת בסיפור "בית מִס"ד היא ילדה בשנות חייה הראשונות, ילדה ערבייה. מהנפחים ומהתיאור של בית עם חצר גדולה יש מקום להניח שהיא מכפר ערבי כלשהו. בסיפור אין מתארים את מִס"ד – אנחנו כקוראים יודעים מה היא עושה, ואולם כמו בסיפור הקודם, אין הטקסט מתאר את אופייה או את מראה החיצוני, גילה, מקום מגוריה וכדומה.

פסיביות לעומת אקטיביות

בסיפור "הבית של יעל"

הבתים שיעל חיפשה הם בתים קטנים צרים וחשוכים. היא רוצה להיות במקום סגור שבו תרגיש מוגנת, והסל לא התאים לה כי הוא היה צר מדי ולא אפשר לה לקום ולשבת. היא אינה מחפשת בית רחב שבו תרוץ ותשחק, אלא להפך, היא מחפשת בית צר שיאפשר לה רק לשבת, לקום ולשבת. כמו כן יעל לא מחפשת חברה לשחק עימה ולהיות פעילה. בחיפוש אחר בית היא מחפשת להסתתר ולשבת בשקט, כמין אדם המעוניין להתרחק מחיי החברה ולהיות לבד, חיפוש אחר פרטיות. כפי שציינתי בסעיף הפעלים, גם הפעלים שיעל עושה אינם מראים פעילות חזקה. את המעבר שלה ממקום למקום קובעים המבוגרים בסיפור ולא מתוך רצון שלה לעזוב בכל פעם את "הבית" החדש שמצאה.

אִמָּא קִפְּלָה אֶת הַמַּפָּה - אֶחָת וּשְׁתֵּי - / אֵין בֵּית. " (עמ' 10) יַעֲלִי יִצְאָה לְחַצֵּר - / [...] עַל הַדָּשָׁא בֵּין שְׁנֵי שִׁיחִים בְּצֵל עֵמֶד אֶרְגָּז. / [...] הָאֶרְגָּז הַזֶּה יִהְיֶה הַבֵּית שְׁלִי. (עמ' 12) יַעֲלִי בְּכִנְסָה לְתוֹךְ הָאֶרְגָּז / סָגְרָה אֶת הַמְּכֶסֶה מֵעֲלֶיהָ / וַיִּשְׁבָּה בַּבֵּית הַקָּטָן שְׁלָה. " (עמ' 18) וְאַזּ... שְׁנֵי בַּחוּרִים קָפְצוּ מֵהַטֶּרֶקטור, / הָרִימוּ אֶת הָאֶרְגָּז וְהֵעִמְסוּ אוֹתוֹ עַל הָעֲגֻלָּה. / יַעֲלִי יִשְׁבָּה בְּתוֹךְ הָאֶרְגָּז. " (עמ' 24)

בסיפור "בית מִס"

הפעלים שמִס עושה אמנם אינם מעידים על פעילות חזקה, אך את רוב הפעלים מִס עושה כשהיא יושבת, עומדת או שוכבת. הבתים שמִס חיפשה הם בתים קטנים צרים, חשוכים וסגורים, הרצון שלה הוא לשהות במקום סגור שבו תרגיש מוגנת ושיאפשר לה להסתתר מפני הסביבה. כמו שכבר הוזכר בנושא הפעילות שלה לעיל, הרי על אף שבתחילת הסיפור מִס מוצגת בתור ילדה סקרנית המעוניינת להתנסות בדברים חדשים, לשחק ולהיות פעילה, בחיפוש אחר הבית היא אינה מחפשת בית רחב שבו תרוץ ותשחק בחופשיות, אלא להפך רצונה הוא למצוא בית צר שיאפשר לה רק לשבת, לקום ולשבת ולהיות מוסתרת. כמו כן מִס אינה מגיבה בפני הוריה על דבריהם ואינה משתפת אותם בחוסר שביעות הרצון שלה מהאיסורים שהם קובעים, היא מתלוננת בינה לבין עצמה ומחליטה "לנטוש" את הבית ולחפש בית אחר.

קשר אם ובת**בסיפור "הבית של יעל"**

המחקר הפמיניסטי בוחן מחדש את סוגיית יחסי אם ובת ועוסק בתהליך ההפרדות ביניהן. יעל שואפת להיפרדות ולעצמאות אבל היא יודעת שאימה תחפש אחריה. ברוך (2000ב) מציינת, כי אף שאימה של יעל היא זו שהרסה את הבית שלה (בהסרת המפה מן השולחן), יעל אינה נוטרת טינה לאימה מתוך הבנה שאימה לא ידעה שהשולחן משמש בית בעבורה. כמו כן כאשר יעל נמצאת במקום לא ידוע מבחינתה (בין אוסף ארגזים) האם היא זו שבאה "להצילה" מהבעיה שנקלעה אליה. האב אינו מוזכר בסיפור, פרט לאם המוזכרת שלוש פעמים במהלך הסיפור: "יום אָחָד / נִכְנָסָה יַעֲל לִסְל הַגָּדוֹל שֶׁל אֵמָא" (עמ' 4); "אֵמָא קָפְלָה אֶת הַמָּפָה" (עמ' 10); "יעל יִדְעָה שֶׁאֵמָא קוֹרֵאת לָהּ, שֶׁאֵמָא מְחַפֶּשֶׁת אוֹתָהּ" (עמ' 28). אין זכר לתא המשפחתי, אחים, סבא וסבתא וכו'. אין דיאלוג של ממש בין הדמויות, אין שיח בין הדמויות המוזכרות בסיפור פרט לדיאלוג קצר בין יעל לאימה, כאשר חיפשה אותה וכאשר יעל מסבירה לאימה בשפה ילדותית (מסורבלת במעט) את מה שחוותה ועברה במהלך חיפשיה אחרי בית. האם אומרת לה "מָה אַתְּ מְקַשֶּׁקֶשֶׁת" (עמ' 28), ביטוי שיש בו זלזול בדבריה הלא מובנים, האם אינה שואלת את יעל למה כוונתה בדבריה, ונראה שאינה מעוניינת לרדת לסוף דעתה של בתה.

בסיפור "בית מִס"

בתחילת הסיפור הקשר הנגלה הוא חוסר שביעות רצון של אימה של מִס מהתנהגותה כשהיא נוזפת בבתה ומבקשת ממנה בכל פעם לעזוב את המקום. כאמור מִס מתלוננת על האיסורים שהוריה כופים עליה ומחליטה לעזוב את הבית ולמצוא בית אחר שיהיה רק שלה. כאשר מִס נמצאת בתוך הארגז מפוחדת, קול אימה מרגיע אותה, והיא שמחה כאשר היא באה אליה מחבקת ומנשקת ושתייהן נכנסות לבית, הבית של מִס. גם בסיפור זה האם מצטיירת דמות המסייעת לבתה בשעת צרה ועומדת לצידה. לדעת, הסופרת מדגישה כי אף שלפעמים אימא נוזפת וכועסת היא תמיד מקור האהבה והחום, זו שדואגת לשלום בתה ומסייעת לה.

האב מופיע בסיפור פעם אחת במהלך הסיפור, כשהוא נוזף במִס המשחקת בכדור החובט בחלון. האב מגיע לחדרה ונוזף בה, ואף מבהיר לה שלא משחקים בכדור בתוך הבית. אין זכר לתא

המשפחתי, אחים, סבא וסבתא וכו'.

הטקסט המאויר

בסיפור "הבית של יעל"

לפי ולדן (2001), מה שמייחד את ספריה של מרים רות הוא האחדות בין הטקסט הכתוב לטקסט המאויר, וזאת כאשר האיור מרחיב את הספר ואת הסיפור וכן את המצויר, כך שיחסי הגומלין בין סיפור לאיור, שצריכים להיות של העשרה ושל הפעלה ולא של תרגום מילים אדיש, ללא הרמוניה עם הטקסט הכתוב, אכן מתקיימים. עיקרון זה נשמר בהצלחה בסיפור.

באיורים יעל נראית קטנה לעומת הסביבה, החיפוש שלה אחרי בית מעיד על רצונה להסתתר, לשבת בשקט ולהיות בחוסר פעולה. על גב הכריכה מופיעה דמות של ילדה המציצה מתוך ארגז, כשפניה מוסתרות בחלקן ועיניה פקוחות ומקרינות חוסר נחת, פחד, בהלה וכדומה.

יעל מצוירת בשחור לבן, ללא צבעים (צבע שיער, עיניים, עור), הבגדים שלה צבעוניים, היא לובשת חולצה ורודה (צבע המקושר לבנות) ומכנסיים כחולים (צבע המקושר לבנים). בקיבוץ נהגו ללבוש מכנסיים כחולים (ואולי זה משתקף כאן) ונעליים ירוקות. הצבעים של בגדיה הם גם הצבעים שמופיעים בביתה, הקירות צבועים בכחול וירוק ומשקוף החלון צבוע בוורוד. הסופרת מבטלת את האלמנטים המגוונים המרכיבים את זהותה של יעל ומבליטה רק את רצונה בחיפוש אחרי בית משלה. כמו שציינתי לעיל, באיורים יעל נראית קטנה לעומת הסביבה, אך יש גם הבלטה לכך שיעל קטנה לעומת החפצים המצוירים סביבה, הכיסא הכחול, הארגז, ולכן היא הייתה צריכה לעלות על חפץ, כנראה אבן, כדי להצליח להיכנס לתוך הארגז.

הבתים שיעל מחפשת צרים וקטנים, הסל – שלא התאים לה כבית – צבוע באפור וירוק. השולחן והארגז חסרי צבע (שחור ולבן). גם הבתים שיעל מחפשת דומים בצורתם הצרה והסגורה, המאיירת לא נתנה דעתה על צבעם או אלמנטים אחרים.

מיקום הארגז נמצא בראש הגבעה, בין שני עצים, והימני גדול מעט מהשמאלי. לדעתי, העצים מסמלים את שני הוריה והארגז מסמל את הבית הפרטי והקטן שיעל מייחלת לעצמה שבו היא תמלא אותו ולא תרגיש בלתי נראית בשל גודלו.

כפי שציינו, הצבעים המופיעים באיורים הם כחול, ורוד, שחור, ירוק, צהוב וסגול. הדמויות חסרי צבע (יעל, הבחור על הטרקטור, הילדים הבאים לראות את הבית של יעל בסוף הסיפור).

לפי האיור, יעל מובאת למקום מלא ארגזים כמו הארגז שלה, המקום חשוך, חסר צבע, צפוף ולא נעים, היא מבקשת מהבחור לקחת את הארגז למקום פתוח וירוק בין שני העצים, המקום שבו מצאה אותו.

אף שבטקסט הכתוב מוזכרים שני בחורים, האיור מציג בחור אחד בלבד שנוסע בטרקטור.

בסיפור "בית מ'ס"

על הכריכה מופיעה דמות של ילדה שוכבת מתחת למיטה, הבעת פניה עצובה, היא לובשת חולצה כחולה (צבע המקושר לבנים) וסרפן חצאית בצבע אדום (צבע המקושר לבנות) וסנדלים חסרי צבע, פניה צהובים, שעה ועיניה אינם צבועים, אלא הם מצוירים בשחור ולבן. היא עונדת עגילים. דמותה

על הכריכה דומה לדמות הילדה בבית של יעל.

האפיון המגדרי מוסתר בסיפור "הבית של יעל" לעומת אפיון מגדרי הנגלה יותר בסיפור "בית מִס". יעל לובשת מכנסיים וחולצה ומִס לובשת סרפן חצאית, בגד מובהק לילדות. מִס משחקת בבובה ומשחקת בשפתון, דברים שלא הוזכרו בסיפור "הבית של יעל".

האם באיור בסיפור "בית מִס" לובשת סינר וכפכפים, ציור שמראה על אישה העסוקה בעבודות הבית. כמו כן מוזכר שהיא לוקחת את הסדין כדי לנקותו, כמחויבותה לניקיון הבית בתור אישה. לעומת זאת האב נראה לובש פיג'מה ורגליו יחפות כשהוא נכנס לחדר של בתו כיוון שהכדור פגע בחלון, ויש לו מראה של אדם ששכב או נח לפני האירוע.

תלות לעומת עצמאות

דמותה של מִס מתפתחת במהלך הסיפור, מילדה סקרנית, בעלת תעוזה ופעילה – כאשר היא נוגעת בחפצי אימה מתוך סקרנות ומשחקת בכדור בחדרה – היא הופכת להיות ילדה כנועה ושקטה, כאשר היא מחליטה לשהות במקום צר וחשוך ללא פעולה. התפתחות זו לא קיימת בדמותה של יעל שמתחילת הסיפור הצהירה שהיא מעוניינת "בבית" צר וחשוך שתוכל לשבת בו ולקום. גם מִס מתעקשת למצוא בית שיהיה רק שלה, אף על פי שמתוך השתלשלות האירועים בסיפור ומהצגת הדמות של הבת (מִס) כפעילה, אנו הקוראים מצפים שמִס תרצה בית שבו תוכל לפעול בחופשיות ללא איסורים והגבלות, אך היא מחפשת בית שבו תוכל לשבת ולקום ולהיות בחוסר תנועה. מִס אינה מחפשת חברה לשחק איתה ולהיות פעילה. בחיפוש אחר בית היא מחפשת מקום להסתתר ולשבת בשקט, כמין אדם המעוניין להתרחק מחיי החברה ולהיות לבד, חיפוש אחר פרטיות.

מגדר בצל התרבות

המחברת, ג'יהאד עיראקי, יצרה כאן בסיפורה מעין עיבוד יצירתי לסיפור "הבית של יעל" כאשר הביאה בחשבון את ההבדלים התרבותיים בין שתי התְּכָרוֹת. להלן דוגמאות המראות הבדלים אלה בסיפור "בית מִס".

בחברה הערבית מקובל שהבת תתאפיין בזהירות יתר והדבר בא לידי ביטוי בסיפור:

1. על פי השתלשלות האירועים, מִס מצטיירת כילדה הססנית יותר מיעל. כאשר היא בוחנת את הארגז, היא דופקת עליו, ובכל פעם מתקדמת ונסוגה לאחור (שלוש פעמים), ורק לאחר מכן היא מתקרבת ומסתכלת לתוכו. לעומתה, יעל מסתפקת בדפיקה על הארגז וכשלא ענו לה, היא פותחת את הארגז, מציצה לתוכו – ונכנסת.

2. האיש הזר, בעל הטרקטור, מופיע בסיפור כאשר הוא מוביל את הארגז של יעל למקום אחר, יעל פונה ומדברת איתו ואף מזמינה אותו לבוא לבקרה בשבת ובחג. בסיפור "בית מִס" מִס אינה מדברת עם אדם זר. יש מקום לומר שההבדל נובע מההיבט התרבותי הערבי – לא נהוג שבנות ידברו עם גברים זרים וכמובן לא יזמינו אותם לביתן. גם בחברה הערבית המסורתית אין זה מקובל שהבת תתרחק מבית הוריה ללא קבלת אישורם.

3. על פי תיאור הליכתה של יעל בחיפוש אחר הבית, נראה שיעל מתרחקת מביתה: "טִיִּלָּה על הַשִּׁבִּיל, טִיִּלָּה בַּגֶּנֶה, / הִסְתַּפְּקָה סָבִיב, בְּדָקָה כָּל פֶּנֶה". לעומתה מִס נשארת בחצר שליד הבית: "מִס יֵצֵא לַחֲצֵר הַלֵּכָה בַּמַּעֲבָר [...] מֵצֵאָה אֲרָגֵז". גם כאשר האם מוצאת את מִס המספרת

אומרת: "אימא הוציאה את מִס מהארגז, חיבקה ונישקה אותה... ושתייה נכנסו לבית... בית מִס". הבת בחברה מסורתית אינה מתרחקת מהבית ללא אישור הוריה (הבדל תרבותי). בחברה הערבית התא המשפחתי עוטף יותר את הפרט, לעומת החברה בקיבוץ שיוצרת ריחוק בין בני המשפחה.

4. האם בסיפור "הבית של יעל" אינה מביעה רגש כלפי בתה כאשר היא מוצאת אותה, לעומתה אימה של מִס קוראת: "היכן את מִס אהובתי?", וכאשר היא מוצאת אותה היא מחבקת ומנשקת אותה והן נכנסות לבית ביחד. אולי אפשר להסביר זאת במסקנה שהקשר של ילדת קיבוץ עם הוריה מרוחק יותר מילדה הגרה יחד עם הוריה.

5. מִס יוצאת לחפש בית אחר לאחר שהתלוננה בינה לבין עצמה שהוריה נזופים בה בכל פעם שהיא מחליטה לשחק במשהו אחר באומרה: "הכול בבית הזה אסור [...] לא רוצה לגור בבית הזה. לא רוצה". היא לא אומרת זאת בפני הוריה ואפילו אינה מגיבה על דבריהם, אולי משום שבחברה הערבית אין הדבר מנומס או מקובל שילדה תענה להוריה או לאדם מבוגר כאשר הוא נזוף בה, מאחר שהדבר נחשב לחוצפה. לעומתה לא ברור מהסיפור של "הבית של יעל" מדוע יעל החליטה לחפש בית שיהיה רק שלה, אבל אפשר לדלות זאת בעקיפין מנסיבות ההתרחשות והרמזים.

סיכום ומסקנות

אנו מוצאים את השפעת הספר "הבית של יעל" על הספר "הבית של מִס" ואפשר לראות בו עיבוד מסוים. אבל גם אם יש פה מן העיבוד רקע כלשהו, עדיין הסיפור הערבי הוא יצירתי ומכוון אותו למקום תרבותי אחר.

שתי הבנות בשני הסיפורים מחפשות בית שיהיה בבעלותן, הן מייצגות דמויות פסיביות המונהגות בידי חברת המבוגרים. בולט גם הרצון שלהן להיות סגורות בתוך ארגז שיהיה בית שלהן, שבו הן מחפשות דרך לשבת ולקום ולשבת שוב בשקט. אין הדמויות מחפשות מקום לנוע בו, לשחק ולפרוץ גבולות, אלא להפך הן מחפשות מקום צר וחשוך המגביל את תנועתן.

האם בסיפור "בית מִס" מוצגת אישה העסוקה בעבודות הבית, והיא מקור הדאגה והאהבה. לעומתה האב מוצג אדם שאינו מתחלק עם אשתו בעבודות הבית, היא עובדת והוא נח.

שני הסיפורים מגיעים לנקודה שבה הילדה חסרת אונים, פוחדת ואבודה, ומי שמוצא אותה הוא המבוגר או בעצם המבוגרת. אין הילדות מנסות לפתור פתרון של ממש את הבעיה שנקלעו אליה – הסופרות אינן מאפשרות לדמות הילדה להפעיל מחשבה כיצד לחלץ את עצמה מהמצב הלא נעים.

יש לחזור ולהדגיש שלמרות הדמיון בין שני הספרים, הרי בספר המאוחר, בית מִס, הסופרת הביאה בחשבון את הנורמות התרבותיות המאפיינות את החברה הערבית כמצופה מילדה, וזאת כאשר הילדה אינה עונה להוריה, אינה מתרחקת מן הבית, זהירה מאוד בהתנסויות חדשות. אך יש להדגיש ולציין שבשל ההבדל בזמן הוצאת הספר (יש ביניהם פער של כמעט 20 שנה), האפיון המגדרי מוסתר בספר הבית של יעל, לעומת אפיון מגדרי שנגלה יותר בספר בית מִס.

רשימת מקורות

- אגף לחינוך קדם יסודי. (ח"ת). **על ערכים, אתגרים והעתידי בגן הילדים עם אורנה פז**. משרד החינוך. <https://edu.gov.il/minhalpedagogy/preschool/Pages/preschool-education.aspx>
- אדריס, ס' ופרוכטמן, מ' (2014). סודות החסידה. **פנים**, 66, 86–99.
- ברוך, מ' (1985). שכול ויתמות בשנות הארבעים ובשנות השבעים. **מעגלי קריאה**, 13–14, 63–69.
- ברוך, מ' (1991). **ילד אז – ילד עכשיו: עיון משווה בספרות ילדים בין שנות ה-40 לבין שנות ה-80**. ספריית פועלים.
- ברוך, מ' (1997). ספרות ילדים. בתוך י' קשתי, מ' אריאלי ושלסקי (עורכים), **לקסיקון החינוך וההוראה** (עמ' 295–297). רמות.
- ברוך, מ' (2000א). פירורים של עצב בעוגת החיים. **הד הגן**, 65(1), 26–31.
- ברוך, מ' (2000ב). **סודות של סופרים** (ע' גלברט-אבני, עורכת). קוראים.
- ברוך, מ' (2001). **ז'אנרים בספרות ילדים: לגיל הרך** (מהדורה שנייה, ר' שמעיה, עורכת). המרכז הפדגוגי-טכנולוגי מפ"ט-עמל.
- ברוך, מ' ופרוכטמן, מ' (1982). **לכל שיר יש שם: עיוני ספרות ולשון בשירת ילדים**. פפירוס.
- ברוך, מ' ופרוכטמן, מ' (2011). **הנעימה, הסגנון והלשון בעיצובה של דמות האם כמחנכת בספרות הילדים של שנות המדינה: עיון מקומי בשירים מייצגים** [הרצאה בכנס]. כנס NAPF, מרילנד, ארצות הברית.
- גולדברג, ל' (1978). **בין סופר הילדים לקוראיו: מאמרים בספרות ילדים** (ל' חובב, עורכת). ספריית פועלים.
- גונן, ת"ר (2000). בין שורות ובין צורות: רכיבים לזיהוי מסרים ערכיים באיור, בעיצוב ובטקסט של ספרים מאוירים לילדים. **עולם קטן**, 1, 41–70.
- גונן, ת"ר (2004). ארבע פנים לאיור: הפונקציות הקוגניטיבית, הערכית, האמנותית והפסיכולוגית של האיור בספר הילדים העכשווי. **עולם קטן**, 2, 111–140.
- ולדן, צ' (1991). הלשון כחומר ביד היוצרת – על ספריה של מרים רות. **ספרות ילדים ונוער**, 17(ד), 3–13.
- ולדן, צ' (2001). אז תשיר מרים וילדי ישראל. בתוך ע' קרמר (עורכת), **שי למרים** (עמ' 16–40). מכללת אורנים.
- זרחי, נ' (2006). **בלתור**. קוראים.
- זרעאלי, ד', פרידמן, א', דהאן-כלב, ה', הרצוג, ח', חסן, מ', נוה, ח' ופוגל-ביז'או, ס' (2006). **מיון, מיגדר, פוליטיקה**. הקיבוץ המאוחד.
- ילוב, ש' (2010). **עקרונות ומגמות בעיבוד מידע טקסטואלי סיפורי כפי שמשקפים בעיבודי אגדות אנדרסן בשפה העברית** [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת בראל, רמת גן.
- כהן, א' (1988). **תמורות בספרות ילדים**. אח.
- מעוז, נ' (2000). שלבים בהתפתחות ספרות הילדים הערבית (חלקים א' וב'). **רביקול**, 2, 69–73; 3, 57–63.
- מרים רות. (2022, 5 בנובמבר). בתוך **ויקיפדיה**. https://he.wikipedia.org/w/index.php?title=מרים_רות&oldid=34999869
- ניר, ר' (1994). ניתוח השיח של הכותרת החדשותית. בתוך **בלשנות עברית**, 37, 23–31.
- ניר, ר' (2000). השם והשיר – חידה ופתרונה: עיון בשמות של שירי יהודה עמיחי. **חלקת לשון**, 29–32, 73–85.
- פרוכטמן, מ' (1990). **לשונה של ספרות: עיוני סגנון ותחביר בספרות העברית**. רכס פרויקטים חינוכיים.
- פרוכטמן, מ' (2000). **לומר זאת אחרת: עיוני סגנון ולשון בשירה העברית בת ימינו**. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- פרוכטמן, מ' (2018). עיבוד | abridged/adapted text. בתוך צ' שראל, י' שלזינגר, מ' פרוכטמן, א' שרון וח' פישרמן, **לקסיקון ישראל למונחי טקסט, עריכה, שיח וסגנון** (א' שרון, עורכת). אסיף הוצאה לאור, מרכז כתיבה ועריכה. <http://assif-pub.blogspot.com/2018/03/abridgedadapted-text.html>

מקומה ותיאורה של האישה (הבת) בספרות הילדים העברית והערבית: קריאה משווה בהיבט מגדרי-סגנוני

צ'וקובסקי, ק' (1985). **משתיים עד חמש: ההתפתחות הלשונית של ילדים** (ד' קרול, מתרגמת, ר' שביט, עורכת). ספרית פועלים.

קאופמן, ש' (1976). **סטריאוטיפים מיניים ותפקידי מין בספרי לימוד וקריאה ישראלים המיועדים לגיל הרך** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת תל אביב.

קרן-יער, ד' (2007). **סופרות כותבות לילדים: קריאה פוסט קולוניאליסטית ופמיניסטית בספרות ילדים עברית** (ע' מנדה-לוי, עורך). רסלינג.

קרסני, א' (2005). התפיסה הסטריאוטיפית של דמות האישה בספרות-הילדים. **שאנן**, 10, 197–215.

ראפע, י' (2004). התפתחות ספרות הילדים הערביים בישראל ומגמותיה: 1948–2002. **דארנא**, 37, 109–124.

רות, מ' (1977). **הבית של יעל**. ספרית הפועלים.

שחר, ר' (2005). חנה'לה אופה קטנה, דני גיבור ונכון: הבניית המגדר בשירי ילדים המושרים בפי ילדים בגיל הרך משנות העשרים ועד 2004. **החינוך וסביבו**, 27, 229–242.

שחר, ר' וזך, ד' (2000). שוויון הזדמנויות בגיל הרך. **החינוך וסביבו**, 22, 77–121.

שחר, ר', קרקו, ש' ובן-אריצ' ט' (2002). בניית המגדר בחברה הישראלית באמצעות ספרי קריאה וספרי לימוד לילדים. **החינוך וסביבו**, 24, 137–164.

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

שנר, מ' (2022). הנמענים של ספרות הילדים. **מיריק שנר: ספורים שנשמרים בלב**. <https://miriksnir.com> [נמעני-ספרות-ילדים]

أبو نصر, ي وباروني, ز (1994). حول كتب الاطفال بين 1977–1993. لبنان. (אבו נצר, י' ובארוני, ז' (1994). **על ספרות ילדים בין השנים 1977–1993**. לבנון.)

اسبانتيولي, ه (2006). صورة المرأة في ادب الاطفال. الجنسية في ادب الاطفال العربي. مركز دراسات. (איספאניולי, ה' (2006). **תיאור האישה בספרות הילדים. מגדר בספרות ילדים**. דיראסאט.)

عراقي-غوشة, ج (1995). بيت ميس. النهضة (עיראקי ג'ושה, ג' [1995]. בית מ'ס. אלנהדה.)

مواسي, ف (2006). مؤتمر أدب الأطفال لفلسطيني الداخل " – مركز ثقافة الطفل – الأسوار بدعم من مؤسسة دياكونيا السويدية ، عكا . (מוואסי, פ' (2006). **כנס ספרות הילדים של פלסטיניים הגרים בישראל**. עכו.)

Anderson, D. A., & Hamilton, M. (2005). Gender role stereotyping of parents in children's picture books: The invisible father. *Sex Roles*, 52, 145–151. <https://doi.org/10.1007/s11199-005-1290-8>

Baker-Sperry, L. (2007). The production of meaning through peer interaction: Children and Walt Disney's Cinderella. *Sex Roles*, 56, 717–727. <https://doi.org/10.1007/s11199-007-9236-y>

Enkvist, N. E. (1964). On defining style: An essay in applied linguistics. In N. E. Enkvist, J. Spencer, & M. Gregory (Eds.), *Language and style* (pp. 1–56). Oxford University Press.

Fruchtman, M. (2013). Modern Hebrew: The language of literature. In G. Khan, S. Bolokzy, S. E. Fassberg, G. A. Rendsburg, A. D. Rubin, O. R. Schwarzwald, & T. Zewi (Eds.), *The Encyclopedia of Hebrew language and linguistics* (pp. 682–685). Brill

Hamilton, M. C., Anderson, D., Broadus, M., & Young, K. (2006). Gender stereotyping and under-representation of female characters in 200 popular children's picture books: A twenty-first century update. *Sex Roles*, 55, 757–765. <https://doi.org/10.1007/s11199-006-9128-6>

Kortenhaus, C. M., & Demarest, J. (1993). Gender role stereotyping in children's literature: An update. *Sex Roles*, 28(3–4), 219–232. <https://doi.org/10.1007/BF00299282>

Leech, G. N., & Short, M. H. (1982). *Style in fiction: A linguistic introduction to English fictional prose*. Longman.

מתמטיקה זה כל הסיפור? (או 'הסיפור של אביגיל')

פירחה חמו, בת שבע אילני ואורית אלגאוי-הרשלר

תקציר

במאמר זה מוצג חקר מקרה שבו התחקנו אחר העמדות של הסטודנטית אביגיל כלפי מתמטיקה והוראתה – מבחינה רגשית, קוגניטיבית והתנהגותית, לאחר השתתפותה בקורס אקדמי על מתמטיקה בגן שבו שולבו ספרי ילדים. למדנו על התהליך שהיא עברה במהלך הקורס, ועל התפקיד שספרי הילדים מילאו בהתפתחות המקצועית שלה – על פי תפיסתה. הניתוח נשען על הסברים שהיא נתנה בשאלונים לפני הקורס ואחרי, על כתיבה רפלקטיבית בבלוג לאחר התנסות עם ילדים, על הקלטות שיעורי הקורס ועל מטלת הסיום.

מניתוח יחידות התוכן השונות עלו תשע תמות המתארות התפתחות בעמדות של אביגיל מלפני הקורס ולאחרי. העיסוק במתמטיקה באמצעות ספרי ילדים סייע לה להתקרב למתמטיקה כתחום דעת ולרכך את הדיכוטומיה הרגשית והקוגניטיבית בינה לבין המתמטיקה של הגן. בזכות ההזדמנות לעסוק במתמטיקה במצב של הקראת ספר, פיתחה אביגיל ערוץ פדגוגי-שיחי עשיר במתמטיקה, מתוך האמונה שנכון למקד את השיח בדרכי החשיבה של הילדים ולא רק בידע שלהם. אביגיל הקפידה לשמור על חווית קריאת הספר מפני שימוש לא ראוי במתמטיקה, והגיעה להבנה פדגוגית שלא די בשאלת שאלות מתמטיות במהלך ההקראה, אלא יש להוסיף פעילויות משחק המתקשרות לסיפור.

נראה כי ההתפתחות המקצועית של אביגיל בהשפעת הקורס חרגה מעבר להוראת מתמטיקה אל קידום למידה משמעותית וניצול מיטבי של משאבים לפיתוח שיח לימודי. לממצאי המחקר יש השלכות להכשרת פרחי הוראה.

מילות מפתח: גן ילדים; מתמטיקה; ספרי ילדים; שיח מיטבי; פרחי הוראה; עמדות; מסוגלות עצמית.

הקדמה

אני לא אוהבת את סוג החשיבה של מתמטיקה. מצד אחד זה תבניות משעממות ולא מגוונות, ומצד שני זה דורש המון מחשבה [...] קשה ולא מספיק מעניין בעיניי.

נראה שהבסיס של המתמטיקה באמת בסדר, ורק בבית הספר הפכו אותה למשעממת ומכנית כל כך.

שני הציטוטים האלה שייכים לאביגיל – סטודנטית לגיל הרך שהשתתפה בקורס אקדמי על מתמטיקה בגן הילדים, הציטוט הראשון נאמר לפני הקורס והציטוט השני נאמר אחרי. בקורס שולבו ספרי ילדים, ובמהלכו אביגיל הקריאה לילדים את הספר "גלגלים" מאת מיריק שניר (1982) לצד תיווך מתמטי.

מה טבעו של השינוי שחל בתפיסתה את המתמטיקה? כיצד תפיסה זו מתכתבת עם תפיסתה את המתמטיקה של הגן? וכיצד שילוב ספרי הילדים בקורס השפיע על התפיסות האלה? במחקר זה התחקינו אחר העמדות של אביגיל שהתעצבו במהלך הלמידה וההתנסות בקורס.

מבוא

סטודנטיות בהכשרה לגיל הרך מתקשות לעיתים להבין מדוע תחום המתמטיקה כלול בה. כמה מהן רואות בהוראת הנושא מנוגדת לסביבת למידה מבוססת משחק (Warren et al., 2011) ואחרות מושפעות מחרדה או חוויה שלילית מלימודים קודמים (Jenßen, 2021). בקורס האקדמי "מושגים מתמטיים בגן הילדים" המוצג במאמר זה, הסטודנטיות לומדות על מושגים ורעיונות מתמטיים שהילדים צריכים לרכוש ועל הזדמנויות משגרת הגן שהגננת יכולה לנצל כדי לסייע להם. החוקרות חיפשו דרך שבה ההוראה והלמידה בקורס ינבעו מחוויה והקשר – כפי שהיינו מצפים מהסטודנטיות לעשות בעתיד בגן, ותסייע להפחתת הרתיעה שלהן ממתמטיקה. זה היה המניע לניסוי ההוראה המתואר במאמר זה, שבו סיפורי ילדים שולבו במרכז בקורס ויצרו מעטפת של למידה והתנסות בהקשר. לשילוב ספרי הילדים בקורס ייעדנו תפקיד כפול: לזמן לסטודנטיות התנסויות חיוביות עם מתמטיקה בעזרת כלי מוכר מסביבת הגן, ולאפשר למרצה להקנות להן ידע מתמטי, דידקטי ופדגוגי מתאים, לפתח גישה חיובית כלפי מתמטיקה ולטפח תחושת מסוגלות לעסוק במתמטיקה בגן.

בחקר המקרה המוצג במאמר זה עקבנו אחר הסטודנטית אביגיל, שנתנה תיאור עשיר של ההתנסות, החוויות והתובנות שלה מהלמידה. ביקשנו ללמוד ממנה על התפקיד שספרי ילדים עשויים למלא בהתפתחות המקצועית של פרחי הוראה לגיל הרך.

רקע תאורטי

חינוך מתמטי בגיל הרך

מחקרים מראים כי ההיקף ואיכות העיסוק במתמטיקה בגיל הרך מנבאים את מידת ההצלחה של הילד בלימודי מתמטיקה בבית הספר היסודי. לפי קלמנטס וסרמה (Clements & Sarama, 2011), לילדים בגיל הרך ובכיתות היסוד יש יכולת ללמוד מתמטיקה משמעותית, אבל לא כולם נחשפים להזדמנויות לעשות זאת. לדבריהם, מורים לגיל הרך זקוקים לידע על התוכן המתמטי שילדים צריכים לרכוש, ידע על התפתחות החשיבה והלמידה שלהם, והדרכה על דרכי הוראה שעשויות לקדם את הילד. ההתנסויות והלמידה של ילדים בגיל הגן משפיעות על התפתחות המוח ועל עיצוב הקשרים העצביים העומדים בבסיסם של תהליכי חשיבה ולמידה, ומתוך כך גם מנבאות את היכולת המתמטית שלהם בהמשך הדרך – במיוחד החשיפה המוקדמת לעולם המספרים ומנייה, התנסות עם אומדנים, שיח מתמטי והפיתוח של אוריינות ומודעות פונולוגית (Torbeyns et al., 2015).

מתוך כך נובע כי מחנכים בגיל הרך אחראים על בניית חוויות חיוביות ותשתית ללמידת מתמטיקה אצל הלומד הצעיר. עם זאת, בשל עומס המחויבויות בגן, חוסר התמצקות של הגננות בהוראת מתמטיקה (Ilany & Hassidov, 2018) והכשרה מצומצמת שהן קיבלו באקדמיה (מרקוביץ, 2016), נוצר מצב של חוסר בידע מספק ומתאים להוראת מתמטיקה בגן.

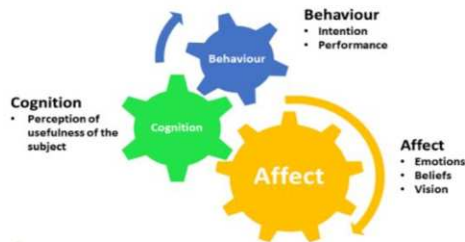
על פי עמדת האיגוד הלאומי של מורי המתמטיקה (Clements, 2017), ילדים צריכים להתנסות במתמטיקה באמצעות תוכניות לימודים ושיטות הוראה יעילות מבוססות מחקר. המחקר הנוכחי מצטרף למאמץ לפתח שיטות הוראה יעילות.

המחקר עוסק בשילוב ספרי ילדים בקורס אקדמי על מתמטיקה בגן, ולפיכך נציג להלן מחקרים בשלושה נושאים עיקריים: 1. עמדות כלפי מתמטיקה והוראתה; 2. הכשרה להוראת מתמטיקה בגיל הרך; 3. הקראת ספרי ילדים ולמידת מתמטיקה.

עמדות כלפי מתמטיקה והוראתה

לפי אייזן (Ajzen, 1993), לעמדות יש שלושה רכיבים עיקריים: רגש, קוגניציה והתנהגות (ABC: Affective, Behavioral and Cognitive). הממד ה'רגשי' כולל רגשות ואמוציות המתעוררות במפגש עם אובייקט-העמדה – מעונג והנאה ועד לסבל או רתיעה. כאשר נושא מעורר תגובה רגשית חזקה, אפשר לומר שמדובר בעמדה "חזקה" היציבה לאורך זמן, עמידה בפני שכנוע ואף מנבאת בדרך טובה למדי את ההתנהגות כלפי אובייקט-העמדה (Schwarz & Bohner, 2001). הממד ה'קוגניטיבי' כולל את מה שהאדם חושב, מאמין או יודע על אובייקט-העמדה שנשאל עליו. הממד ה'התנהגותי' כולל כוונות להתנהגות, ויש הכוללים בו גם את הפעולות עצמן – מה שעלול לטשטש את ההבחנה בין העמדה ובין ביטוייה החיצוניים. התנהגות האדם לא רק מושפעת מן העמדה, אלא יכולה לשמש מקור המשפיע על יצירת עמדה. אף על פי שמחקרים עומדים על כך שלעיתים קרובות בני אדם לא נוהגים בהתאמה עם העמדות המוצהרות שלהם, עמדות נחשבות לבעלות יכולת טובה לניבוי התנהגות, ויש להן השפעה ניכרת עליה (Fazio, 1986).

סיידה (Syedda, 2016) השתמשה במודל של אייזן כדי לבדוק את היחס של תלמידים בחטיבת ביניים כלפי מתמטיקה, וטענה שרכיבים אלה של עמדות קשורים זה בזה ותורמים יחד להבנת היחס הכולל כלפי לימוד מתמטיקה (ראו איור 1). סיידה מצאה הבדל בין תלמידים מצטיינים לתלמידים מתקשים, ובין בנים לבנות, אך לא בכל הרכיבים של עמדות. לפיכך מבחינה קוגניטיבית, רוב המוחלט של התלמידים חושבים שנושא המתמטיקה חשוב ושימושי, אך לרובם יש יחס רגשי שלילי כלפי מתמטיקה – אצל תלמידים מתקשים יותר ממצטיינים. עוד היא מצאה שמבחינה התנהגותית ורגשית, היחס של הבנות כלפי מתמטיקה שלילי יותר מיחסם של הבנים כלפי המקצוע: הן מאמינות פחות ביכולתן המתמטית – מה שעשוי להסביר את ההישגים הנמוכים של חלק מן הבנות לעומת הבנים.



איור 1: רכיבים של עמדות (Syedda, 2016, p. 34)

מחקרים עומדים על סיבות מגוונות המשפיעות או מעצבות את אמונותיהם ועמדותיהם של אנשי חינוך לגיל הרך כלפי מתמטיקה וכלפי עצמם. בין הסיבות אפשר למצוא את ההתנסויות הקודמות שלהם במתמטיקה ואת חרדת מתמטיקה (Jenßen, 2021; Lake & Kelly, 2014), כאשר גננות וסטודנטיות העובדות במשרה חלקית בגן חרדות ממנה פחות (Thiel & Jenssen, 2018). מבחינה התנהגותית, לעיתים קרובות יש לאנשי חינוך בגיל הרך (בפועל או בהכשרה) נקודת מבט חיובית על היכולת שלהם ללמד מתמטיקה לילדים צעירים (Chen et al., 2014), והם מאמינים שהוראה זו צריכה להיות ממוקדת בילד ומיושמת בסביבה בטוחה ומשחקית, נטולת לחץ (Siraj-Blatchford & Nah, 2014). עם זאת, המצב שונה כשמדובר בפעילות מתמטית ברמה גבוהה יחסית. למשל, אזהרי וקובלר (2016) מצאו כי פרחי הוראה ואף גננות בפועל לא מאמינות שילדים בגן חובה מסוגלים לענות על שאלות המערבות חשיבה מתמטית.

הכשרה להוראת מתמטיקה בגיל הרך

במחקרים מגוונים מתוארות תוכניות הכשרה שנועדו לחזק את הידע המתמטי והפדגוגי של פרחי הוראה לגיל הרך וגננות בפועל, את היחס שלהן כלפי מתמטיקה ואת תחושת המסוגלות להוראת מתמטיקה בגן הילדים. נמצא כי התפתחות מקצועית משנה את פרקטיקות ההוראה, את השפה המתמטית ואת תכנון השיעורים. לחיזוק הידע המתמטי, תירוש ואחרים (Tirosh et al., 2011) מצאו כי מפגשים עם אנשי חינוך לגיל הרך בעניין משימות מתמטיות מאתגרות חיזקו את האופן שהם דנו בקיומם של פתרונות רבים לבעיה ובהשפעה של שינוי משתנים במשימה. הרחבת הידע של מורים לגיל הרך על מושגים מתמטיים עיקריים, דרכי הייצוג שלהם ותפקיד השפה במתמטיקה תרמה ליכולת שלהם לראות קשרים בין פעילויות מגוונות לסוגיהן, להבין כיצד ילדים משתמשים בהבנות המתמטיות שלהם בהקשרים חדשים, להבחין בין הבנות שיש לילדים שונים זה מזה, ובמיוחד להשביח את סוג השפה שבה הם משתמשים בשיחות עם הילדים (Warren et al., 2011). אילני ובן-יהודה (Ilany & Ben-Yehuda, 2021) הראו כיצד מאגר פעילויות מובנה יכול לספק לגננות תחושת ביטחון ומסוגלות עצמית, ולעודד אותן לשתף את הילדים במגוון רחב של פעילויות מתמטיות.

חשיפת מורים לתפיסות חדשות בהתנסות מעשית המאפשרת השוואה בין ידע קודם לידע חדש, עשויה ליצור שינוי באמונות שלהם (Strauss, 1996), כשהתבוננות רפלקטיבית בהתנסויות ההוראה עשויה אף היא לתרום לכך (חטיבה, 2003). אזהרי וקובלר (2016) מצאו כי לאחר ההתנסות של פרחי הוראה וגננות בפתרון בעיות פתוחות עם ילדי הגן השתפרה אמונתן בדבר היכולת של הילדים לפתור בעיות כאלה – מה שעשוי לגרום להן לתת לילדים בעיות כאלה גם בהמשך.

סנקר-טוקמק (Sancar-Tokmak, 2015) ביקשה לבדוק את השינוי בתחושת המסוגלות העצמית בקרב סטודנטים לגיל הרך שהתנסו בבניית תוכנית הוראה מבוססת משחק על רקע קורס בהוראת מתמטיקה לגיל הרך. פרחי ההוראה נדרשו לבחור נושא מתוכנית הלימודים, להגדיר מטרות ומיומנויות מתמטיות, למצוא פעילות משחק מתאימה ולהתנסות בה עם ילדים. החוקרת מצאה הבדל מובהק בין תחושת המסוגלות העצמית לפני הקורס ולאחריו. אומנם כמה מהסטודנטים הצהירו בסיום הקורס על קושי לעצב מערכי שיעור ולמצוא משחקים תואמים ועל תחושת לחץ במהלך הקורס, אך מנגד האחרים אהבו את עיצוב הקורס והצהירו כי כעת הם חשים מסוגלים לקשר בין פעילויות משחק להוראה.

לאנשי חינוך בגיל הרך יש זיקה לספרי ילדים, ולכן ג'ט (Jett, 2018) ראה לנכון להסתייע בהם בקורס מתמטי לגיל הרך כדי להשפיע על חשיבת הסטודנטים על אודות הוראה ולמידה של מתמטיקה. הספרים שהשתמש בהם היו ספרים מכווני מתמטיקה, עם שמות מעולם המתמטיקה (כגון "שברים=צרות"). הוא השתמש במושגים המתמטיים שהופיעו בסיפורים בתוך משימות מתמטיות שהוא נתן בקורס, ולהפך הסטודנטים היו צריכים לחבר משימות מתמטיות הקשורות להקשר הסיפורי. ג'ט (Jett, 2018) מצא כי ספרות הילדים הגדילה את התלהבות הסטודנטים ממתמטיקה, הגבירה את תחושת המסוגלות העצמית במתמטיקה והניעה אותם לעצב שיעורי מתמטיקה חדשניים.

הקראת ספרי ילדים ולמידת מתמטיקה

בקורס המוצג במאמר זה ביקשנו להשפיע על עמדות הסטודנטיות כלפי מתמטיקה וכלפי הוראתה בגן בעזרת התנסות עם ילדים וכתביה רפלקטיבית. שלא כמו במחקרים אחרים, השתמשנו בספרי ילדים מוכרים שאפשר למצוא בספריית הגן או בבית – עם היבטים מתמטיים שלא בהכרח גלויים לעין, כשהתנסות המתמטית עם הילדים נעשית בעת הקראת סיפור.

בדרך כלל ילדי גן נחשפים לקריאת סיפורים כשמבוגר קורא להם מתוך ספר מודפס, ופעמים רבות המבוגר מתווך להם את משמעות הסיפור ואת לשון הספר. התיווך נדרש הן בשל מסרים מורכבים שעולים לעיתים בסיפורים והן בשל השפה הכתובה המורכבת לקסיקלית ותחבירית יותר מהשפה הדבורה שהם שולטים בה (סגל-דרורי וקורת, 2015). הקראת ספרים לילדים בגיל הצעיר נחשבת לפעילות חשובה לשם טיפוח אוריינות ושפה, העשויים לתרום לקידום יכולות הקריאה, הבנת הנקרא וההישגים האקדמיים של הילד בגיל בית הספר (Dickinson et al., 2012). קריאת ספר לילדים נחלקת לכמה סוגים, בהם 'קריאה משתפת' ו'קריאה דיאלוגית'. 'קריאה משתפת' של ספר היא קריאה שבה ניתנת לילדים הזדמנות להיות משתתפים פעילים, ומה שפעיל בה הוא השיח המהווה אינטראקציה מילולית בין מבוגר לילדים. 'קריאה דיאלוגית' של ספר היא סוג של קריאה משתפת, המערבת כמה הקראות ושיחות על הספר עם ילדים בקבוצות קטנות. המבוגר שואל את הילד שאלות מגוונות בנקודות אסטרטגיות בסיפור, ומגיב על תשובות הילדים בעזרת אישור, חזרה, הרחבה או תיקון – ומתוך כך מסייע לילדים לומר יותר. לקריאה דיאלוגית של ספר יש השפעה חיובית על ילדים צעירים – למשל על פיתוח ניצני אוריינות ועל טיפוח למידה רגשית חברתית של שיתוף ופתרון בעיות (Doyle & Bramwell, 2006). ילדים שואלים שאלות רבות ומשתתפים בדיאלוגים רבים כשהם מאזינים לקריאה חוזרת של אותו סיפור ועוסקים בפרשנויות אחרות של הטקסט. גם אצל המבוגר בקריאה חוזרת מתפתחים כישורי שיח ורפלקציה, הרפיית השליטה בשיח ודאגה לשלומות הילדים והשתתפותם בקבוצה (Tal, 2012).

דשמוך ואחרים (Deshmukh et al., 2019) מצאו כי במהלך קריאת ספרים משתפת, גננות שואלות שאלות רבות המתחילות במילים כמו מי, מה, מתי, היכן ("מה הוא עושה?"), שאלות "כמה?" ("כמה צבעים יש לה?"), או שאלות שמצריכות תשובה של כן או לא ("האם הוא נראה שמח?"), "האם הם חברים טוב?". שאלות מסוג "למה" ו"איך", שהופיעו אצל הגננות בתדירות נמוכה יותר, עוררו בילדים תגובות ארוכות ורבות יותר, גם אם לא בהכרח מדויקות, למשל "למה הם נקראים חברים?". למעשה החוקרים מצאו שקל לילדים לענות על רוב השאלות של הגננת באמצעות מילה אחת – מה שמראה חוסר התאמה לעקרונות התשואול של ויגוצקי (2006) המכוונים לרמת אתגר שהיא מעל רמת השליטה של הילדים.

ברוך (2003) מונה מעלות רבות לקריאת ספרות ושירה לילדים, בהן העשרת אוצר המילים ויכולת הביטוי, העשרת עולם המחשבה והיכרות עם נושאים ורעיונות חדשים, פיתוח הדמיון, המללה של מצבים וחשיפה לדרכי התמודדות עם אתגרים. ברוך מציגה מהצד הרגשי בין השאר את הכוח, ההתלהבות והעונג שספרים עשויים להעניק לילד. בהשראתה נוכל לומר כי למעלות אלה עשוי להיות ביטוי גם בהקשר של הוראה ולמידה של מתמטיקה בגיל הרך: הקראת ספרי ילדים עם היבטים מתמטיים למיניהם עשויה לתרום להעשרת השפה המתמטית, לחשיפה למושגים וסמלים מתמטיים, לתמלול מצבים מתמטיים ופתרון בעיות וליצירת חוויה חיובית בנושא מתמטיקה.

לשפה יש תפקיד עיקרי בהתפתחות מתמטית (Espinass & Fuchs, 2022), ולספרי הילדים יש תרומה להתפתחות ההבנה המתמטית של ילדים צעירים וגישתם ללמידת מתמטיקה. ספרי הילדים מאפשרים לשלב מתמטיקה ואוריינות, מחזקים את העובדה כי מתמטיקה היא חלק בלתי נפרד בחינוך (מרקוביץ, 2019), ומחזקים את הקשר בין שימושי השפה היום-יומית לשפה המתמטית (פסקין ואחרים, 2004). התמונות בספרי הילדים מכילות ידע שעשוי לתמוך בהבנת התוכן המתמטי של הסיפור, ובמידה מסוימת יש בכוחן לעורר תהליכי חשיבה מתמטיים בקרב הילדים הצעירים גם בלי תיווך של מבוגר (Elia et al., 2010).

קיט ווילבורן (Keat & Wilburne, 2009) מצאו במחקרן כי ההישגים של ילדי הגן בנושאים מתמטיים מגוונים הושפעו לטובה מהלמידה בספרי ילדים, וכי הם פיתחו גישות מתקדמות ללמידת מתמטיקה. הן ראו כי הילדים עסקו במשחק דרמטי עם דמויות הספר, ההקשרים והבעיות, וציירו תמונות כדי לייצג את המתמטיקה שבתוך הסיפור. הם רצו לעזור לדמות בסיפור ולשם כך חשבו על פתרונות מגוונים לבעיות שלה, השתמשו בדמיון שלהם בהקשר לחשיבה מתמטית, והיו מעורבים מאוד בפעילות – צעקו תשובות בשקיקה, הסבירו את נימוקיהם והראו התעניינות מתמשכת. ילדי גן חובה מהמחקר של הונג (Hong, 1996) למדו מתמטיקה בשילוב ספרי ילדים ושיחקו בפנית המתמטיקה באביזרים מתמטיים הקשורים לתוכן הסיפורים. החוקרים מצאו שילדים אלה שיחקו בפניה זו זמן רב יותר מילדים שלמדו מתמטיקה בלי קשר לסיפורי ילדים. לעומת מחקרים אלה, הסינגר-דס ואחרים (Hassinger-Das et al., 2015) מצאו כי מתן דגש על אוצר מילים מתמטיות כמו "שווה", "יותר" ו"פחות" במהלך הקראת סיפור אומנם תרם לאוצר המילים המתמטי של ילדים עם קשיים בחשבון, אך לא הייתה להתערבות זו השפעה מיוחדת על הידע המתמטי הכללי כמו מושג המספר.

מטרת המחקר

המטרה הכללית של המחקר הייתה לבחון את ההשפעה של שילוב ספרי ילדים בקורס מתמטי לגן על עמדות הסטודנטיות כלפי מתמטיקה והוראתה בגן הילדים. מטרת חקר המקרה המוצג במאמר זה היא להתחקות אחר העמדות של אביגיל – סטודנטית לגיל הרך שהשתתפה בקורס – מבחינה רגשית, קוגניטיבית והתנהגותית. ביקשנו ללמוד על החוויות שלה במהלך הקורס, ועל התפקיד שספרי הילדים מילאו בהתפתחות המקצועית שלה.

שיטת המחקר

מתודולוגיה

מחקר זה הוא מסוג חקר מקרה (case study) – גישה שאפשר ללמוד באמצעותה דברים אחדים על ההתנהגות האנושית האישית או הארגונית, על תהליכים המתנהלים במקרה הנחקר, ואף להשתמש בממצאים לצורך קבלת החלטות לשיפור ההתנהגות (יוסיפון, 2016). לפי מקורות מגוונים (Lichtman & Taylor, 1993), גישת חקר מקרה לעיתים קרובות מתמקדת באופן שאנשים מבינים את החיים שלהם, מתוך שהחוקר מציב גבולות בשאלות שהוא רוצה לשאול ובשים לב לזמן, למקום ולמשתתפים. חקר מקרה הוא תהליך של תיאור וניתוח ישות במונחים איכותניים, מורכבים ומקיפים, כפי שהיא מתפתחת לא פעם על פני פרק זמן, והוא מתאים כאשר רוצים לענות על השאלות "איך" ו"למה" מאשר על השאלות "מה" ו"כמה".

לסוג המסוים של חקר מקרה שנשתמש בו קרא יין (Yin, 2012) "חקר מקרה לשם הערכה" (case study evaluation), שנועד להערכת פרויקט – הערכה המביאה לידי תובנות על דרכים לשיפור במערכת כלשהי, ובמאמרנו – המערכת האקדמית להכשרת סטודנטים להוראת מתמטיקה בגיל הרך. המחקר מתמקד באחת הסטודנטיות בקורס אקדמי על הוראת מתמטיקה בגן, ובעזרתה ננסה להבין ולהמשיג את האופן ששילוב ספרי ילדים בהכשרה להוראת מתמטיקה עשוי להשפיע על ההתפתחות המקצועית של פרחי הוראה או גננות בפועל.

משתתפים

חקר המקרה נעשה בשנת קורונה, בקורס הסמסטריאלי "מושגים מתמטיים בגן הילדים" לסטודנטיות שנה ב בחוג לגיל הרך במכללה אקדמית במרכז הארץ. הסטודנטיות כבר התנסו בעבודה מעשית בגנים בהיותן בשנה א, וגם בשנת המחקר על פי מגבלות הקורונה. זהו הקורס הראשון שלהן שעוסק במתמטיקה בגן הילדים, ובשנה ג (לאחר המחקר) הן למדו קורס נוסף "חשיבה מתמטית בגיל הרך" שבו הן ניתחו תהליכי חשיבה של ילדים לאחר פעילות איתם.

המחקר מתמקד בסטודנטית אביגיל, נשואה ואם לילד. בכל שנות לימודיה היא עבדה כגננת משלימה או כממלאת מקום בגן ביישובה, ומשום כך היה מעניין לראות איך היא מתפתחת עוד מבחינה מקצועית. העובדה שהיא 'לא אוהבת מתמטיקה' (לדבריה בשאלון המקדים), ובו בזמן אוהבת את המתמטיקה בגן, חיזקה את הבחירה בה לחקר מקרה כדי לבחון את ההתפתחות מנקודת הפתיחה הזו. נוסף על כך אביגיל עשתה את כל המשימות בקורס, על אף אתגרי הקורונה, ולא החמיצה מענה על אף פריט משאלוני המחקר. תשובותיה היו נרחבות ומעניינות.

את המחקר ניהלו שלוש חוקרות. שתיים מהן לימדו את קבוצת הסטודנטיות הזו קורסים על מתמטיקה בגן, האחת בהיותן בשנה ב – שנת המחקר, והשנייה בשנה ג. החוקרת השלישית, שהיא בעלת ניסיון רב בהוראת קורסים הקשורים להוראת מתמטיקה בגן, השתתפה בתכנון ועיצוב הקורס והמחקר ובניתוח הנתונים.

תוכנית ההוראה בקורס

הקורס "מושגים מתמטיים בגן הילדים" התנהל בימי הקורונה שבה הלמידה נעשתה בזום, והסטודנטיות יכלו להתנסות בגני הילדים כשלא היה סגר או בידוד. הסטודנטיות למדו בקורס על מתמטיקה בגן הילדים בנושאים העיקריים האלה: מושג המספר, גאומטריה ותחושה מרחבית, מושגים כמותיים בחיי היום-יום, שיח מתמטי והערכת החשיבה המתמטית של ילדים בגיל הרך.

הקורס סמסטריאלי ובפועל התנהלו 12 שיעורים של שעה ו-20 דקות. ספרי ילדים שולבו הן בהוראה בשיעורים הן בהתנסות המתמטית בגן ובה עסקו במתמטיקה באמצעות קריאה חוזרת של ספר בקבוצה קטנה. כל סטודנטית בחרה ספר מרשימה שהמרצה הכינה – בהם הספרים האלה שאינם מכווני מתמטיקה במפורש: **המטריה הגדולה של אבא** מאת לוין קיפניס (1964); **מעשה בחמשה בלונים** מאת מרים רות (1974); **שפת הסימנים של נעה** מאת נירה הראל (2014); **מאחורי הדלת יש שביל** מאת גיל-לי אלון קוריאל (2012); **הבית של יעל** מאת מרים רות (1977); **הזחל הרעב** מאת אריק קרל (1988); **ומיץ פטל** מאת חיה שנהב (1970). כדי להגיע לרמת העמקה הולכת וגדלה של השתתפות הילדים וכישורי ניהול השיח של הסטודנטיות (Tal, 2012), הן נדרשו לעשות שלושה מפגשי הקראה של אותו ספר. כמו כן הן התבקשו להתמקד בילדים בני ארבע עד חמש וחצי, כדי להגיע לרמה סבירה של שיח מתמטי ולחשיפה לאסטרטגיות מגוונות מלבד שליפה. לפי חטיבה (2003), רפלקציה בהתנסויות ההוראה עשויה ליצור שינוי באמונות המורה, ולפיכך לאחר כל מפגש הקראה התבקשה הסטודנטית לכתוב בבלוג אישי שנפתח באתר הקורס. נוסף על כך ניתנה מטלת סוף קורס הכוללת תכנון שני מפגשים מתמטיים עם ספר ילדים אחר (לבחירה חופשית של הסטודנטית), העברת אחד מהם וכתיבה רפלקטיבית. במפגשי ההקראה האלה התבקשו הסטודנטיות לעסוק במתמטיקה רק בתוך ההקשר הסיפורי ולא במנותק ממנו, ולשמר את חוויית קריאת הסיפור.

כחודש מתחילת הקורס, כל שיעור נפתח בשיח חופשי על ההתנסות בהקראת הספר, כשלעיתים המרצה בחרה אנקדוטה מהנכתב בבלוג והעלתה אותה לדיון. ככל שהשיעורים נמשכו, כן השיח על ספרי הילדים כלל מגוון נושאים ומיומנויות ברמת העמקה הולכת וגדלה. לדוגמה בספר **שפת הסימנים של נעה** (הראל, 2014), וכן בספר **הזחל הרעב** (קרל, 1988), התפתח דיון בהיבט הסיפורי של המספר ובהיבט הכמותי שלו, כשהסיפור מסייע לקשר בין ההיבטים האלה: ביום הראשון (היבט סיפורי) אימא קלעה לנועה צמה אחת (היבט כמותי), ביום השני שתי צמות, וכן הלאה.

המרצה הדגישה את התרומה של הסיפור לעיסוק במתמטיקה מתוך הקשר רלוונטי ומשמעותי לילד, ואת היכולת שלו לשמש טריגר לשיח מתמטי פורה. היא עסקה גם בנטייה של המבוגר לנהל עם הילד שיח מסוג שאלה-תשובה קצרה (Deshmukh et al., 2019), ועודדה את הסטודנטיות לנהל קריאה דיאלוגית המטפחת העלאת רעיונות, מענה בדרכים מגוונות, והסבר של דרך הפעולה (איך אתה יודע? איך אפשר לדעת? למה עשית דווקא ככה? מה ההבדל בין... ל...? ועוד). הסטודנטיות התבקשו ליישם את עקרונות השיח המיטבי גם במהלך הכתיבה הרפלקטיבית בבלוג האישי – לא להסתפק בתיאור הפעולות שנעשו במפגש עם הילדים, אלא לתת הסברים והצדקות לדרכי הפעולה שלהן ולשתף בהתלבטויות.

כלי המחקר

המקרה של אביגיל נחקר במגוון כלים: שאלונים לפני הקורס ואחריו, בלוג אישי, הקלטות שיעורי הזום ומטלת סיום הקורס. הנתונים נאספו במהלך הקורס כדי לחשוף תופעות חוזרות ודפוסים וכדי להגביר את יכולת ההסתמכות עליהם.

שאלונים

החקירות בנו ארבעה שאלונים בנושא עמדות שהסתמכו על שאלונים מתוקפים שהותאמו למחקר (אילני, 1980; Ben-Chaim et al., 2007): שאלון מקדים אחד (pre) ושלושה שאלונים לאחר סיום הקורס (post1, post2, post3). בשל הלמידה מרחוק השאלונים הוצגו לסטודנטיות בפורמט Google Sheets. כל הסטודנטיות בקורס השתתפו במילוי השאלונים במידה זו או אחרת, ואביגיל ענתה עליהם תשובות מלאות ומפורטות.

שאלונים pre ו-post1:

שאלון pre (נספח 1) לפני הקורס ושאלון post1 אחרי הקורס היו כמעט זהים, ועסקו בעמדות של הסטודנטית כלפי מתמטיקה בכלל ובגן הילדים בפרט. שאלונים אלה הכילו 2 שאלות פתוחות ו-15 היגדים שצריך לסמן בהם את מידת ההסכמה מ-1 ("כלל לא") עד 4 ("במידה רבה"), ולנמק או להסביר את הדירוג שהן נתנו. כמו כן בכמה מההיגדים בשאלון pre הסטודנטית התבקשה להביא דוגמאות מהידע שלה או מהתנסויות קודמות עם ילדים לפני הקורס. ההיגדים עסקו ביחס הרגשי כלפי מתמטיקה וכלפי הוראתה בגן ("מתמטיקה מרתיעה אותי", "אני חרדה מהמחשבה שכגננת אצטרך להתייחס למתמטיקה בגן"), בידע המתמטי והקוריקולרי הנדרש מגננת ("אני מודעת לנושאים והמיומנויות המתמטיים המצופים מילד בגן"), ובמסוגלות הפדגוגית לעסוק במתמטיקה בגן ("יש ביכולתי לנצל מצבים מזדמנים משגרת הגן כדי להתייחס לתכנים מתמטיים", "יש ביכולתי לשאול את הילדים בגן שאלות מתמטיות", "יש ביכולתי להתאים פעילויות מתמטיות לרמת הילד/ה בגיל הגן").

אלה השאלות הפתוחות:

1. לדעתך, באילו הזדמנויות הגננת יכולה להתייחס לתחומי תוכן מתמטיים ולפתח חשיבה מתמטית בגן? פרטי
2. לדעתך, מהם המשאבים העומדים לרשות הגננת על מנת שתוכל להתייחס לתחומי תוכן מתמטיים ולפתח חשיבה מתמטית בגן? פרטי

שאלון post2

שאלון post2 עסק בתרומת ספרי הילדים ללמידה בשיעורי הקורס השוטפים. השאלון הכיל 15 היגדים הנשענים על 15 ההיגדים בשאלונים pre ו-post1 בשינויי נוסח מתאימים. הסטודנטיות התבקשו לנמק את מידת ההסכמה שלהן עם כל היגד, ולתת דוגמה משיעורי הקורס. למשל, להיגד "אני מודעת לנושאים והמיומנויות המתמטיים המצופים מילד בגן" בשאלון pre או post1 תואם ההיגד הבא משאלון post2: "השילוב של ספרי ילדים במהלך שיעורי הקורס תרם למדענות שלי

לגבי הנושאים והמיומנויות המצופים מילדים בגן". בסוף השאלון הוזמנו הסטודנטיות לכתוב בחופשיות על שילוב ספרי ילדים במהלך קורס על הוראת מתמטיקה בגן.

שאלון post3

שאלון post3 עסק בתרומת ספרי הילדים להתנסויות המתמטיות עם ילדים שנעשו על רקע דרישות הקורס. ההיגדים בשאלון זה דומים לאלה משאלון post2, כשבכל היגד המילים "השילוב של ספרי הילדים בשיעורי הקורס תרם..." הוחלפו במילים "השילוב של ספרי הילדים בהתנסות המתמטית עם הילדים תרם...". כמו כן החלפנו מילות זיהוי, הכרה ותכנון שהופיעו בשאלון post2 עם מילות פעולה עם הילדים. כך למשל ההיגד בשאלון post2 "השילוב של ספרי ילדים בשיעורי הקורס תרם להכרת קשיים בהבנה מתמטית שיש לילדים בגיל הגן" שונה בשאלון post3 למשפט זה: "השימוש בספרי ילדים בהתנסות המתמטית עם הילדים תרם ליכולת שלי להתייחס לקשיים מתמטיים של ילדים". בסוף השאלון הוזמנו הסטודנטיות לכתוב בחופשיות על היבטים נוספים הקשורים לשילוב ספרי ילדים בגן לצורך טיפוח מושגים ורעיונות מתמטיים.

השאלון המקדים (pre) ניתן בשיעור הזום הראשון בקורס, ושלושת שאלוני ה-post נשלחו לסטודנטיות במייל לאחר מתן הציונים בקורס.

בלוג

במהלך הקורס התבקשו הסטודנטיות לכתוב בבלוג אישי לאחר כל אחת משלוש הקראות הספר ולשתף בנעשה במפגש, בשינויים שנעשו לאחר הקריאה הקודמת ובהתלבטויות לקראת המפגש הבא. הן התבקשו לכתוב גם על הנושאים המתמטיים שעסק בהם המפגש, ההתאמה לילדים בגילים מגוונים, בחינת שגיאות או קשיים של ילדים, אופן ניהול השיח, שימוש בהמחשה ועוד. לבסוף התבקשו הסטודנטיות לשתף האם הצליחו לשמור על החוויה של קריאת ספר בלי שהעיסוק המתמטי יסיח ממנה.

אביגיל הקריאה לילדים בגן חובה את הספר **גלגלים** (שניר, 1982), שבו מסופר על ילד המבקש מאביו שיבנה לו אוטו. הילד מוצא גלגל אחד – ואבא בונה מריצה, שני גלגלים – קורקינט, שלושה גלגלים – תלת־אופן, ולבסוף לאחר שמצא ארבעה גלגלים, אביו בונה לו אוטו.

הקלטות שיעורי הזום

כמו כל קורסי המכללה בשנת הקורונה, גם שיעורי הקורס "מושגים מתמטיים" התנהלו בזום והוקלטו.

מטלת סיום הקורס

במטלת הסיום התבקשה הסטודנטית לאתר ספר ילדים אחר שאפשר לטפח בעזרתו מושגים, תובנות ושיח מתמטיים; לתכנן שני מפגשי הקראה של הספר, הכוללים שיח או פעילות מתמטית על נושא מרכזי המתקשר לסיפור; לעשות אחד ממפגשי ההקראה לילדים, להקליט ולתמלל אותו; ולכתוב דוח רפלקטיבי.

אביגיל בחרה את הספר **לימונדה** (זליכוב־רלוי, 2019), שבו מסופר על שני ילדים שמקימים דוכן לימונדה בשכונה. הדוכן זוכה להצלחה והילדים צריכים להקים עוד ועוד דוכני לימונדה לאנשי העיר.

אחד המפגשים שבנתה אביגיל עסק במושג "זוג" והמפגש האחר במושג "חצי", כשבפועל היא עשתה עם הילדים את המפגש בנושא "זוג".

אתיקה

המרצה בקורס קיבלה אישור מוועדת אתיקה של המכללה להעביר את השאלונים בעילום שם, בכפוף להסכמת הסטודנטיות להשתתף במחקר, ובתנאי ששאלוני ה-post יועברו לאחר מתן הציונים בקורס.

הסטודנטיות פעלו בגנים של העבודה המעשית בכפוף להנחיות לשכת המדען הראשי ואישורו. מפגש ההקראה שנעשה במטלת הסיום הוקלט (אודיו) ותומלל, ונעשה טשטוש כל פרט מזהה של הילדים, הגן או אדם כלשהו מהקהילה.

תהליך עיבוד הנתונים

גישת חקר מקרה מאופיינת בתתי-מערכות רבות שאפשר לחלץ מהן משמעויות (יוסיפון, 2016). בתהליך המחקר נוצר אוסף מגוון ומורכב של ממצאים שיש ביניהם קשרים, ועל החוקר לבחור בדרך המאפשרת לארגן את הממצאים ולהציגם בבירור. החוקרות ראו בנתונים שהתקבלו בכל אחד מכלי המחקר – שאלון, בלוג, הקלטות שיעורי הזום, מטלת הסיום – יחידת תוכן נפרדת, וניתחו אותן לפי הסדר שבו הופקו במהלך המחקר – מה שעשוי לשקף נאמנה את ההתפתחות של אביגיל לאורך הזמן. בתחילה כל חוקרת בנפרד גיבשה בכל יחידת תוכן רשימה ראשונית של קטגוריות – נושאי העל שעסקה בהם אביגיל. לאחר מכן היא בדקה שכל יחידת טקסט מיחידת התוכן מתאימה לקטגוריות האלה – מה שאפשר זיהוי תמות (תתי-נושאים) בתוך כל קטגוריה. לאחר התגבשות התמות בכל יחידת תוכן, מיינו החוקרות את החומר שבתוך אותה תמה, כדי לזהות מגוון תפישות, עמדות וחוויות. בסיום תהליך זה בכל יחידת תוכן, השוותה החוקרת בין הקטגוריות והתמות מיחידות התוכן המגוונות כדי לזהות דפוסים, קשרים או הבדלים. בסיום הניתוח האישי התנהלו דיונים משותפים של שלוש החוקרות, ובהם הגיעו להסכמה על התמות העיקריות.

ממצאים

העמדות של אביגיל כלפי מתמטיקה וכלפי הוראתה בגן מוינו שלוש קטגוריות לפי שלושת הממדים של עמדות, כפי שמופיע בספרות: ממד רגשי, ממד קוגניטיבי וממד התנהגותי (Ajzen, 1993). נוסף על כך מההשוואה בין הקטגוריות והתמות מיחידות התוכן המגוונות עלו תמות המשקפות התפתחות בעמדות.

בנספח 2 מוצגות העמדות של אביגיל לפני הקורס ונמצאו בשאלון pre, והעמדות שהתגבשו או נחשפו במהלך הקורס ואחריו – ונמצאו בשאר יחידות התוכן. התמות המתארות התפתחות בעמדות של אביגיל מוצגות בטבלה 1 להלן, ואחריה מובא התיאור של כל תמה עם ציטוטים מיחידות התוכן המגוונות שמובלטים בהם ביטויים של העמדות והרקע להיווצרותן.

נציין כי תמת התפתחות אינה מתארת בהכרח מעבר דיכוטומי מעמדה אחת לאחרת, ופעמים שהיא מתארת נדבך שנוסף על העמדה קודמת.

הערה: המתמטיקה שאביגיל מכירה מהעבר תכונה "המתמטיקה" לעומת "המתמטיקה בגן" או "של הגן".

טבלה 1: התפתחות בעמדות של אביגיל במהלך הקורס

הממד הרגשי 1. מתסכול ורתיעה ממתמטיקה אל הערכה וחיבור אליה 2. מהפרדה רגשית בין מתמטיקה למתמטיקה של הגן אל חיבור ביניהן
הממד הקוגניטיבי 1. מתפיסה נוקשה של המתמטיקה אל הכרה באיכויות שלה 2. מתפיסת המתמטיקה בגן כפשוטה אל תפיסתה כרבת ממדים ובעלת עומק
הממד ההתנהגותי 1. מרתיעה אישית ממתמטיקה אל הנגשתה וחיבובה על הילדים 2. מקריאת ספרים לצרכים חינוכיים ואורייניים בלבד אל שילוב מושגים ורעיונות מתמטיים 3. משימוש במשחקים לצורך תרגול מתמטי אל הרחבת הפעילות והשיח בעזרת ספרי ילדים 4. משאילת שאלות כדי לדעת מה הילדים יודעים אל שאילת שאלות כדי להבין את החשיבה שלהם 5. מבלימה מחשבתית אל גמישות מחשבתית ויצירתיות

הממד הרגשי

היחס הרגשי של אביגיל כלפי מתמטיקה היה שונה מהיחס כלפי מתמטיקה של הגן. בעניין מתמטיקה אביגיל חזרה על המשפט "לא אוהבת מתמטיקה" (post2), ובנחרצות – "לא אוהבת בכלל!" (post1, pre). המתמטיקה שהיא זוכרת מבית הספר קשה ולא מעניינת בעיניה: "זה תבניות משעממות ולא מגוונות, ומצד שני זה דורש המון מחשבה. קשה ולא מספיק מעניין בעיניי" (pre), כשברקע חוויית למידה מתסכלת:

הייתה לי מורה שאמרה שאני טובה בזה, אבל אני באמת לא מצליחה להבין למה היא חשבה את זה. אני מאוד איטית, תמיד עליתי על הרעיון בסוף המבחן ולא הספקתי לכתוב, אף פעם לא הצלחתי לזכור מה הרעיון של כל נוסחה ואיך משתמשים בה... (pre)

המילה 'אוהבת' הייתה בשימוש אצל אביגיל רק ביחסה כלפי מתמטיקה של הגן – רגש שהתעורר לאחר ההנאה והעניין שהיא חוותה לפני הקורס ובמהלכו: "אני אוהבת רק מתמטיקה של הגן. היה כיף לחשוב בידה על חפצים עגולים שאנחנו מכירים..." (post3); "...רק בגן היא נחמדה, כי זה ריאלי ונוגע לחיים ומעניין" (post1). מכיוון שאביגיל "לא אוהבת תרגילים ותיאוריות" (post2), היא שמחה לראות שבגן לא עוסקים במתמטיקה באופן פורמלי: "...המרצה אמרה בקורס שאין

דרישה מהילדים לפתור תרגילים (בכתב) בכלל [...] זאת לא השפה. הספרים והמשחקים זו השפה, וזאת שפה שאני מתחברת אליה" (post2). מכאן שלדרך הלמידה בגן יש השפעה על החיבור הרגשי של אביגיל למתמטיקה בגן.

על אף העמדה הרגשית הנחרצת בכל הקורס על אי-אהבת מתמטיקה, חלו תמורות בעמדות הרגשיות של אביגיל כלפיה, המשתקפות בשתי תמות ההתפתחות המוצגות בטבלה 1: מתסכול ורתיעה אל הערכה וחיבור, וכן ריכוך בהפרדה הרגשית בינה למתמטיקה של הגן. לאחר הקורס חלה ירידה ברתיעה של אביגיל ממתמטיקה: "אחרי הקורס קצת פחות [נרתעת]" (post1). שילוב ספרי הילדים בקורס סייע לה להתחבר רגשית: "אני אוהבת ספרי ילדים. ולא אוהבת מתמטיקה. הספרים המוכרים חיברו אותי יותר למתמטיקה"; "...אני אוהבת ספרי ילדים, והם ידידותיים ולא מאיימים כמו תרגילים" (post2). בסוף הקורס אביגיל אף הביעה הערכה כלפי מתמטיקה, בנימה של פיוס: "נראה שהבסיס של המתמטיקה באמת בסדר, ורק בבית הספר הפכו אותה למשעממת ומכנית כל כך" (post2).

הממד הקוגניטיבי

אביגיל הפרידה בין מתמטיקה למתמטיקה של הגן גם מבחינה קוגניטיבית. לדעתה, למתמטיקה יש מאפיינים נוקשים: "אני לא אוהבת את סוג החשיבה של מתמטיקה. מצד אחד זה תבניות משעממות ולא מגוונות, ומצד שני זה דורש המון מחשבה. קשה ולא מספיק מעניין בעיניי" (pre). לאחר הקורס היא עדיין מאפיינת את המתמטיקה המוכרת לה כטכנית ותאורטית: "לא אוהבת תרגילים ותאוריות" (post2). לעומת זאת המתמטיקה של הגן שונה במהותה – היא פשוטה, כך לפחות חשבה לפני הקורס: "אני חושבת שהמתמטיקה בגן היא פשוטה. אז ברור שאצליח" (pre); לא צריך הרבה ידע מתמטי בשביל הרמה של הגן" (pre). יתרה מזו, בתחילת הקורס המתמטיקה של הגן כלל לא נראתה בעיניה מתמטיקה במובן הרגיל: "...האמת אני לא יודעת למה קוראים לזה בכלל מתמטיקה. בגלל שזה רק [...] כאילו סתם, הם סופרים עד 10 [...] אני חושבת שזה לא קשור לאם אנחנו אוהבות או לא אוהבות, ואם אנחנו טובות בזה [...] זה מה שאני מרגישה" (שיעור 1, לאחר מילוי שאלון pre).

לאחר הקורס חלו תמורות בעמדות הקוגניטיביות של אביגיל כלפי המתמטיקה וכלפי המתמטיקה בגן, המשתקפות בתמות ההתפתחות המוצגות בטבלה 1: מתפיסה נוקשה של המתמטיקה אל הכרה באיכויות שלה, ומתפיסת המתמטיקה בגן כפשוטה אל תפיסתה כרבת-ממדים ובעלת עומק. בציטוט שהצגנו לעיל בהיבט הרגשי ניכרת גם הכרה קוגניטיבית חיובית בטבעה של המתמטיקה: "נראה שהבסיס של המתמטיקה באמת בסדר..." (post2). לאחר החשיפה לנושאים, מושגים ומיומנויות מגוונות בספרי הילדים, הבינה אביגיל שהמתמטיקה בגן אינה "פשוטה" כמו שחשבה – מה שסייע לה לראות במתמטיקה עצמה באופן רחב ואיכותי יותר:

בעזרת השיח על ספרים הבנתי יותר כמה שמתמטיקה היא רחבה. בספר מיץ פטל האריה רחב והג'ירפה גבוהה ולכן הם מתקשים להתחבא מאחורי אותו שיח. לפני הקורס לא הייתי חושבת בכלל שזה קשור, או שזה מלמד משהו. (post2)

הממד ההתנהגותי

בממד ההתנהגותי נכללות יכולות והתנהגויות פדגוגיות, כמו גם כוונות להתנהגות, ונמצא בו המספר הגדול ביותר של תמות התפתחות. ההיבטים הרגשיים והקוגניטיביים של העמדות מלפני הקורס, כמו הלמידה וההתנסות במהלכו, השפיעו על ההיבטים ההתנהגותיים כמשתקף בתמות אלה ומפורט להלן. נזכיר כי תמת התפתחות אינה מתארת בהכרח מעבר דיכוטומי מעמדה אחת לאחרת, ויש שהיא מתארת נדבך שנוסף על העמדה הקודמת.

1. מרתיעה אישית ממתמטיקה אל הנגשתה וחיבובה על הילדים

עוד לפני הקורס, בשאלון הקדם, ציינה אביגיל כי על אף שהיא לא אוהבת מתמטיקה ואף נרתעת ממנה, היא תדאג שהילדים בגן לא יחוו את מה שהיא חוותה: "אני חושבת שאני אנסה בגלל זה להנגיש את המתמטיקה לילדים עוד יותר [...] שיהנו מזה, שלא ירגישו שהמתמטיקה מזוהה ומסובכת. שיבנו תפיסה שהמתמטיקה זה כיף ובסדר" (pre). אכן, המילים "כיף" ו"מעניין" היו חלק מתיאור החוויה לאחר הפעילויות שעשתה עם הילדים על רקע הקורס: "היה כיף לחשוב ביחד על חפצים עגולים שאנחנו מכירים, והיה מעניין לחשוב על כלי רכב בעלי איקס גלגלים בכל פעם..." (post3).

לאחר הקורס הגיעה אביגיל לידי תובנות על יכולתם של הספרים לסייע במניעת רתיעה אצל הילדים, והיא יישמה אותן בפרקטיקות ההוראה שלה בגן. היא ניצלה את הסיפורים כדי לעסוק במתמטיקה ב'שפת הגן' שהיא מחוברת אליה, מתוך הקשר לא רשמי:

לא הגדרתי לילדים שאנחנו עוסקים במתמטיקה. פשוט עסקנו בה כחלק מהפעילות [...] הילדים נהנו ולכן אני מניחה שלא יירתעו ממתמטיקה. מצד שני, אם יגדירו להם 'עכשיו עוסקים במתמטיקה' הפעילות שתהיה לא תהיה חווייתית [...] הספרים נותנים רעיונות לנושאים. הם גם נותנים הזדמנות להתייחס אליהם [...] כשקראנו הייתה לי הזדמנות לשאול את הילדים ולדבר איתם, וזה היה קשור - לא סתם 'נפלת' עליהם אלא הם הבינו שזה חלק מהעניין של קריאת סיפור. (post3)

ואכן, במפגש ההקראה של הספר לימונדה בעניין המושג "זוג", אביגיל הקפידה להיצמד לסיפור ואמרה לילדים: "אנחנו נמשיך את הסיפור וכל פעם שתשמעו או תראו משהו שהוא זוג תגידו לי" (אופניים, שרוולים, אלפיים) (מטלת הסיום). גם בהקראת הספר 'גלגלים' הילדים נשארו בחוויית הסיפור כשאביגיל שאלה אותם שאלות כמו "הילד מצא X גלגלים. האם זה מספיק בשביל לבנות אוטו? מה אפשר לבנות עם X גלגלים? מה עוד אפשר לבנות עם X גלגלים? כמה גלגלים הוא ימצא עכשיו?"; "...נראה שהשאלות היו בנחת מבחינת הילדים. הם לא איבדו רצף, ונהנו לנסות לנחש מה יבנו" (בלוג, מפגש 1).

2. מקריאת ספרים לצרכים חינוכיים ואורייניים בלבד אל שילוב מושגים ורעיונות מתמטיים

לפני הקורס האמינה אביגיל שכנגנת עליה להשתמש בספרי ילדים בעיקר כדי "לחדד מסר שלמדנו, לעורר הזדהות ושיח רגשי, לפתח את הדמיון של הילדים, ללמד על ערך הקריאה וחיבור לספרים" (pre). במהלך המחקר ולאחריו היא הביעה את חששה משילוב מושגים מתמטיים במהלך קריאת ספר: "אני חושבת שיש עניין של חוויית הקריאה, והקניית הרגלי קריאה לילדים, וצריך לשים לב

ששילוב של למידת מושגים מתמטיים לא הורסת את זה. שלא יבוא אחד על חשבון השני" (post2).

לאחר הקורס הבינה אביגיל כי שילוב שאלות מתמטיות במהלך קריאת ספר לא רק שאינו פוגע בהנאת הקריאה, אלא מעלה את איכות המפגש: "...בגלל ששאלתי אותם כמה גלגלים הוא ימצא עכשיו, מה אפשר לבנות מ-3 גלגלים, הספר אתגר אותם והיה להם טוב. **אם סתם הייתי מקריאה ולא עוצרת לחשיבה, הייתי מפספסת**" (post3). בהתנסות השלישית בגן עם הספר 'גלגלים' אביגיל הרגישה החמצה על כך שלא ניצלה די את ההזדמנות כדי להעמיק עוד במתמטיקה:

התחלתי את הסיפור עם ארבעה ילדים בחצר, וסיימנו את הסיפור כשכמעט כל הגן איתנו. במהלך הסיפור עצרתי בכל פעם שהילד מצא גלגלים - שאלתי אותם - זה מספיק בשביל לבנות אוטו? לא - כמה עוד חסר? - ואז שלחתי אותם למצוא בחצר כלי תחבורה או חפצים בעלי אותו מספר של גלגלים [...] הקריאה הייתה מאוד חווייתית. היה קצת חבל, שסיימתי לקרוא וסיימתי את הפעילות בזה. כי הילדים היו איתי, ורצו מאוד להמשיך בפעילות. אבל כל הפעילות הזו קרתה בספונטניות מצדי ולכן לא מספיק קלטתי שיש לי הזדמנות להמשיך ולהעמיק. בנוסף, ידעתי שבגלל שאנחנו בחצר, המשיך הפעילות מחייב המשך עשייה פיזית כך שנדרשתי לגלות יצירתיות - ולא הצלחתי באותו הזמן. זה היה חבל, כי יכולתי להרים עוד את הלמידה. (בלוג, מפגש הקראה 3)

3. משימוש במשחקים לצורך תרגול מתמטי אל הרחבת הפעילות והשיח בעזרת ספרי ילדים

אביגיל רואה בספרים ובמשחקים חלק מ'שפת הלמידה בגן'. היא הביעה הסכמה עם הטענה בשאלון post2 כי הלימוד בקורס היה יכול להתנהל גם במשחקים: "שניהם כלים מרכזיים עם הילדים, ולשניהם יש אינסוף דוגמאות וסגנונות" (post2). עם זאת, בהקשר של למידת מתמטיקה בגן יש לכל אחד מהם תפקיד אחר בעיניה: "...לדעתי זה [הספרים] לא הכלי המרכזי לקידום הנושאים המתמטיים בגן, זה רק מתאים לשיח בסיסי בעקבות הספר וזהו. והעמקה של הנושאים צריכה להיות במשחקים" (post1); "הילדים לומדים דרך משחק. ככה הם מתרגלים" (post2). בעיני אביגיל, הפעילות שבה ביקשה מהילדים לחפש בחצר חפצים עם X גלגלים היא משחק; "ברור שהילדים יבינו טוב יותר עם המחשה פעילה, ולכן התבקש לצרף משחק לפעילות" (post3). לפני הקורס עסקה אביגיל במתמטיקה בגן בעזרת משחקים: "...בגן שפה בו התנדבתי שיחקנו משחק עם קיפודים, שמוסיפים קוצים לפי המספר בקובייה..." (pre); בעזרת שירים: "יש את השירים ששרים להם - שבלול מתגלש וקוראים לו שש..." (pre); ובעזרת סיפורים: "בסיפורים כשיש מספר כלשהוא, אנחנו סופרים לעצמנו לפי התמונה..." (pre).

לאחר הקורס אביגיל רואה בספרי הילדים תרומה גדולה ממה שהייתה רגילה לה: "היה לי קל יותר למצוא הזדמנויות לשיח בזכות זה, כי אני מצליחה לזהות הזדמנויות" (post3); "היה יותר קל (לנהל שיח מתמטי) כי הרבה שאלות [מתמטיות] היו שאלות שקשורות גם להבנת הנקרא, או לשימת לב של הילדים לתמונות..." (post3).

נראה גם שההתנסות עם ספרי הילדים בקורס פיתחה אצל אביגיל יכולות פדגוגיות כלליות הקשורות בהקראת ספר לילדים: "אני חושבת שזה תרם ליכולת שלי להיעזר בחומרים נתונים בשביל להכין פעילות. זה היה כיוון חשיבה חדש, של מציאת מושגים בספרים והתייחסות אליהם. זה מאוד פתח

לי את הראש" (post3); "זה הדגיש לי את היכולת לקחת ספר כבסיס לפעילות שלמה, לפתח אותו ולא רק לקרוא אותו" (post3).

4. משאלות שאלות כדי לדעת מה הילדים יודעים אל שאילת שאלות כדי להבין את החשיבה שלהם

במהלך פעילות מתמטית בגן, טרום הקורס, אביגיל הייתה נוהגת לשאול שאלות להערכת הידע של הילדים, ומתאימה את שאלות ההמשך לרמתם: "בדרך כלל אני נותנת לילדים לענות לי ואז אני בודקת כמה הם יודעים [...] אני מבינה איפה הם עומדים ומתאימה את עצמי לרמה שלהם (אם הם לא זוכרים מה יש אחרי 5 כנראה ששם הם נמצאים)" (pre).

במהלך קריאת הספר בקורס היה לה קשה לזהות את הקשיים של הילדים: "בפעילות עם הספר לא הצלחתי לשים לב גם לקשיים, כי היה את קצב הסיפור, שאלות תוך כדי מהירות, ורק במשחק שעשינו אחר כך כשנגמר הספר, יכולתי יותר להתרכז בקשיים של ילדים. דווקא הרגשתי שהשימוש בספר הקשה על זיהוי הקשיים" (post3).

עם זאת נראה שתכנון וביצוע מפגשי ההקראה בדגש על שיח מתמטי מיטבי סייעו לאביגיל ליצור עניין בקרב ילדים ברמות מגוונות: "...הספר התאים לילדי גיל 3 ולא לילדי גן חובה, אבל בגלל שהרחבתי ושאלתי שאלות הוא היה בסדר להם והם כן התעניינו" (post3). אתגר ההתאמה לרמת הילד התרחב גם לשיח: "זה [ההתאמה לרמת הילד] היה חלק עיקרי בעבודה שלי לדעתי. כי הספר נתון לכל גיל ואני הייתי צריכה להתאים את השיח והפעילות לרמה של הילדים" (post3).

התפתחות ניכרת בתפיסתה של אביגיל את השאלות שעליה לשאול והתפקיד שהיא ממלאת במפגש, נמצאה בכתיבה הרפלקטיבית של אביגיל לאחר הקראת הספר לימנודה:

הייתי משנה את המיקוד שלי, לבחור נושא או שניים למפגש וזהו. לא להעמיס. בנוסף הייתי משנה את השאלות ששאלתי, להוביל יותר את השיח המתמטי. היה חווייתי, והבנות נהנו מהמשימות והאתגר, אבל השיח המתמטי לא העמיק כמו הפוטנציאל שהיה לו. לא מספיק התייחסתי לאסטרטגיות החשיבה שלהן, יכולתי לשאול אותן מדוע הן חושבות איקס וכו' - וזה היה מעשיר מאוד את הדיון, כי היו להן תשובות מקסימות. השאלה היא אם מטרתי היא להעביר חומר, או להבין את החשיבה המתמטית של הילדים. אצטרך למצוא שילוב מאוזן. (מטלת הסיום)

5. מבלימה מחשבתית אל גמישות מחשבתית ויצירתיות

במהלך לימודי המתמטיקה בבית הספר אביגיל חשה חסימה מחשבתית והעדר הזדמנות לממש את היצירתיות שבה ניחנה:

הייתה לי מורה שאמרה שאני טובה בזה, אבל אני באמת לא מצליחה להבין למה היא חשבה את זה. אני מאוד איטית, תמיד עליתי על הרעיון בסוף המבחן ולא הספקתי לכתוב, אף פעם לא הצלחתי לזכור מה הרעיון של כל נוסחה ואיך משתמשים בה. הייתי ממצאה חוקים בטעות וחושבת מחוץ לקופסה - כשזה ממש היה רעיון גרוע. (pre)

לעומת זאת בעשייה המתמטית בגן אביגיל מעידה על יצירתיות וחופש מחשבה. במענה על השאלה 'באילו הזדמנויות הגננת יכולה להתייחס לתחומי תוכן מתמטיים ולפתח חשיבה מתמטית בחיי היום-יום בגן?' היא כתבה בשאלון המקדים: "בכל הזדמנות. פשוט להוסיף לכל פעילות מנייה או חישוב

או כמויות או גדלים" (pre), ובאמצעים מגוונים: "...האצבעות שלנו [...] מספרים, חפצים שאפשר לספור אותם, לוח שנה, קערות במטבח או בחצר בגדלים שונים, כוסות פלסטיק בהן אפשר למדוד" (pre). ואכן, היה בכוחה של אביגיל ליצור פעילויות מתמטיות לגן, גם אם עולם המושגים המתמטיים שלה היה בזמנו מצומצם: "אני יכולה לחשוב על כל פעילות שאני מעבירה איך להכניס לתוכה משהו מתמטי" (pre).

תמת ההתפתחות הנוכחית מתארת כיצד במהלך הקורס הצליחה אביגיל להביא לידי ביטוי גמישות מחשבתית ויצירתיות ברמה גבוהה: אתגר, פיתוח חשיבה מתמטית והעברה של רעיונות מתמטיים למצבים משגרת הגן. בתכנון מפגשי ההקראה של הספר **לימונדה** בחרה אביגיל להתמקד במושגים שגורתיים פחות, כמו זוג (אופניים, אלפיים), חצי וחצייה (לחצות את הלימון, לחצות קבוצה של ארבעה לימונים), גדלים וכלי מידה (כוס לימונדה, כפית סוכר), וחיברה את הסיפור לנושא המורכב של שמירת יחסים: כאשר הילדים בסיפור מבקשים לפתוח עוד דוכני לימונדה – הם יזדקקו לעובדים וחומרים נוספים, וישמרו על היחס בין כמויות אלה לבין מספר הדוכנים. אביגיל עיצבה משימות עם מספר תשובות אפשריות או עם דרכים מגוונות לפתרון: "...בגלל ששאלתי אותם כמה גלגלים הוא ימצא עכשיו, מה אפשר לבנות משלושה גלגלים, הספר אתגר אותם והיה להם טוב..." (post3); "אביא ארבעה לימונים [...] יש קבוצה אחת גדולה של לימונים. מי יכול לחצות את הקבוצה [...]?" [...] מה צריך לעשות? לחתוך את הלימונים. זה רעיון יפה, לחצות לחצאים של לימונים כמו שחצינו את הלימון היחיד. למי יש עוד רעיון? לעשות אחד אחד..." (מטלת הסיום, תכנון מפגש על הספר **לימונדה**).

העמקה הולכת וגוברת של השיח במהלך הקראת הספר הניעה אותה ואת הילדים להמשיך ולחפש רעיונות מתמטיים דומים בשגרת הגן:

בעקבות השיח שנוצר במהלך הפעילות, יכולנו גם בהמשך היום להתייחס – ילדים הגיעו אליי גם אחרי כמה שעות עם כלי רכב שהם ספרו את הגלגלים שלהם, או עיגולים נוספים שמצאו בגן. זה פתח פתח להתייחסות לנושאים במהלך כל היום. (post3)

אירוע אחר של העברה התרחש באחד השיעורים בקורס, שבו אביגיל שיתפה במחשבה להעביר את רעיון הקשר בין ההיבט הסיפורי של מספר להיבט הכמותי שלו – מהספר **שפת הסימנים של נעה** להדלקת נרות בחג החנוכה:

בדיוק היום חשבתי על הספר הזה מכיוון שונה [...] מהכיוון של חנוכה, שמדליקים את הנרות לפי מספר הימים. וסתם חשבתי אולי באמת לספר את הסיפור ולעשות השוואה, שגם בחנוכה אנחנו בעצם מוסיפים נר על כל יום... (שיעור 5)

דיון

בחקר המקרה המוצג במאמר התחקנו אחר העמדות של הסטודנטית אביגיל כלפי מתמטיקה והוראתה בגן – מבחינה רגשית, קוגניטיבית והתנהגותית לאחר השתתפותה בקורס אקדמי על מתמטיקה לגן בשילוב ספרי ילדים. למדנו על התהליך שעברה במהלך הקורס, ועל התפקיד שספרי הילדים מילאו בהתפתחות המקצועית שלה – על פי תפיסתה. בדיון זה נציג את עיקרי הממצאים שמהם אפשר לדלות תובנות על שילוב ספרי ילדים בהכשרה להוראת מתמטיקה בגיל הרך, ונקשר אותם לרקע התאורטי.

בהקדמה למאמר הוצגו שני ציטוטים של אביגיל – אחד לפני הקורס והשני אחריו. לפני הקורס היא טענה שהיא "לא אוהבת את סוג החשיבה של מתמטיקה. מצד אחד זה תבניות משעממות ולא מגוונות [...] קשה ולא מספיק מעניין בעיניי", ואילו אחריו היא טענה: "נראה שהבסיס של המתמטיקה באמת בסדר, ורק בבית הספר הפכו אותה למשעממת ומכנית כל כך". שתי הטענות מכילות היבטים רגשיים וקוגניטיביים של העמדות כלפי מתמטיקה, כשהטענה אחרי הקורס מגלמת בתוכה את השינוי שעברה. אביגיל התחילה את הקורס עם דיכטומיה מוחלטת בין המתמטיקה של הגן למתמטיקה שהיא מכירה מבית הספר. כפי שנמצא גם במחקרים אחרים (Chen et al., 2014; Warren et al., 2014), אביגיל תפסה את המתמטיקה כמורכבת ומרתיעה, ואת המתמטיקה בגן כפשוטה ולא מצריכה ידע מתמטי מעמיק. העיסוק במתמטיקה באמצעות ספרי ילדים עזר לאביגיל להתקרב למתמטיקה כתחום דעת ולרכך את הניגוד הרגשי והקוגניטיבי בינה למתמטיקה של הגן. בעזרת הספרים היא נחשפה לנושאים מתמטיים מגוונים, ומתוך כך הרחיבה את ההסתכלות שלה במתמטיקה.

הסוג של ספרי ילדים שבחרנו לקורס סייע לאביגיל בחיבור למתמטיקה משום שאלה ספרים שהיא מכירה מהגן, שאינם מכוונו מתמטיקה במפורש. מאפיין זה של הספרים סייע לחיבור והוספת קומה מתמטית ברמה גבוהה לספרים שהיא נהגה להשתמש בהם לצרכים חינוכיים אחרים.

הקורס זימן לאביגיל, עם ילדי הגן, 'קריאה דיאלוגית' של ספרי ילדים בהקשר מתמטי, המערבת מספר הקראות ושיחות על הספר בקבוצה קטנה. נוסף על ההשפעה החיובית שיש לקריאה כזו על ילדים (Doyle & Bramwell, 2006), מתפתחים אצל המבוגר כישורי שיח והתבוננות, הרפיית השליטה בשיח ודאגה לשלום הילדים והשתתפותם בקבוצה (Tal, 2012). ואכן, בהיבט ההתנהגותי של העמדות מצאנו כי בזכות ההזדמנות לעסוק במתמטיקה במצב של הקראת ספר, אביגיל פיתחה ערוץ פדגוגי שיחי עשיר ומאתגר במתמטיקה, מתוך האמונה שנכון למקד את השיח בדרכי החשיבה של הילדים ולא רק בידע שלהם. בדומה לסטודנטים במחקר של ג'ט (Jett, 2018), גם אצל אביגיל התגברו ההתלהבות ומתמטיקה, תחושת המסוגלות העצמית וההנעה לעצב מפגשי מתמטיקה חדשניים.

מרצת הקורס הנחתה את הסטודנטיות לשמור על חוויית קריאת הספר ולנהל עם הילדים שיח מיטבי. היא אפשרה לסטודנטיות להגיע לתובנות על האופן שראוי לעסוק במתמטיקה במהלך הקראת ספר, בתהליך של חקר עצמי שדיווחו עליו בבלוג. אביגיל ראתה בספר כלי נוסף מחיי הגן המאפשר לעסוק במתמטיקה בדרך לא ישירה ומתוך הקשר כפי שהיא מאמינה שצריך לעשות. היא הקפידה לשמור על חוויית הקריאה וחששה משילוב לא ראוי של למידת מתמטיקה. נוסף על כך היא הגיעה לידי הבנה פדגוגית כי קריאת ספר ושאלות שאלות במהלך הקראת הספר אינן מספיקות כדי לבסס את ההבנה המתמטית ולזהות קשיים של הילדים, וכי יש צורך במשחקים או פעילויות משלימות המתקשרות לסיפור. הבנה זו מזכירה את הממצאים במחקר של הסינגרדס ואחרים (Hassinger-Das et al., 2015) שלפיהם מתן דגש על אוצר מילים מתמטיות במהלך הקראת סיפור אומנם תרם לאוצר המילים המתמטי של ילדים עם קשיים בחשבון אך לא היה לו השפעה מיוחדת על הידע המתמטי הכללי. מכיוון שאביגיל הייתה מנוסה בפעילויות משחק מתמטיות, היא שילבה פעילויות כאלה לחיזוק ההבנה המתמטית במהלך הקראת הספר.

אחת ממטרות הקורס הייתה לטפח בקרב הסטודנטיות גישה חיובית ותחושת מסוגלות עצמית כלפי הוראת מתמטיקה, וספרי הילדים סייעו למרצה לקדם אותן. אביגיל עברה שינוי תפיסתי ממתמטיקה

פשוטה למתמטיקה רחבה בהיבטים מגוונים: נושאי הלימוד, היחס הרגשי, שאלות שאפשר לשאול, מהות המתמטיקה, דרכי הוראה, תהליכי חשיבה, אמצעים ועוד. טרום הקורס אביגיל הייתה חדורת מוטיבציה להנגיש את המתמטיקה לילדים ולהבנות אצלם גישה חיובית כלפיה. המחקר שיקף את הגישה שהיא בנתה לעצמה קודם כול, כשהקומה המקצועית שנוספה תאפשר לה להנחיל גישה זו על מתמטיקה בקרב הילדים בגן.

האם 'מתמטיקה זה כל הסיפור' של אביגיל (כשמו של מאמר זה)? נראה שלא. לצד עומק החשיבה המתמטית וההבנה שהעיסוק במתמטיקה בגן צריך להיות בהקשר רחב יותר, ב'סיפור של אביגיל' מצאנו התפתחות של יכולות הוראה ללמידה משמעותית, ניצול מיטבי של משאבים לפיתוח שיח לימודי ופיתוח כישורים כלליים של קריאת ספר לילדים בגישה דיאלוגית. לספרי הילדים ולמפגשי ההקראה שלהם במהלך הקורס הייתה תרומה נכבדה לכך.

תרומת המחקר והמלצות למחקר עתידי

במחקר זה ראינו כיצד עיסוק במתמטיקה באמצעות ספרות ילדים שנחווית עיסוק בלתי נפרד ואהוב בחיי הגן, עשוי לסייע לפרחי הוראה לגיל הרך להתפתח מבחינה מקצועית ולפתח עמדות חיוביות כלפי מתמטיקה והוראתה, בהיבטים מגוונים: הפחתת הרתיעה ממתמטיקה, הרחבת החשיבה והעשרת דרכי היישום והעיסוק בה בגן. ממצא זה מעודד אותנו להמליץ על שילוב ספרי ילדים במהלך קורסי הכשרה אקדמיים לגיל הרך, כולל התנסות בהקראת ספר וכתובה רפלקטיבית – שבכוחם לחולל שינוי באמונות הסטודנטים (חטיבה, 2003; Strauss, 1996). הבנת ההקשר הרחב של העיסוק במתמטיקה בגן עשויה לדרבן את הגננת לעתיד להכיר בחשיבותו להמשך ההתפתחות המתמטית של הילד, לעסוק במתמטיקה בדרכים מגוונות, להרחיב את טווח הנושאים הנלמדים, לפתח את השיח והחשיבה של ילדים ולהנגיש להם אותה מתוך חיבור לעולמם. בבסיס פיתוח היכולות האלה עומד השינוי הרגשי, הקוגניטיבי וההתנהגותי המתואר במאמר זה.

מבחינה מתודולוגית המחקר מציע כלי מחקר לבדיקת עמדות הקשורות למתמטיקה והוראתה המתאימים לאנשי חינוך בגיל הרך. לצד הדירוג המספרי, שולבה בשאלוני המחקר דרישה לנימוק, הסבר ומתן דוגמאות, ומתוך כך התאפשר אפיון מעמיק של העמדות. כלי המחקר המגוונים בקורס – בכללם הבלוג הרפלקטיבי – אפשרו זיהוי של תמות המשקפות התפתחות של העמדות מלפני הקורס לאחרי.

במחקר הוצג המקרה של אביגיל – מקרה פרטי שנבחר דווקא משום שהיא תמיד נהנתה מהוראת מתמטיקה בגן והאמינה שהיא עושה זאת בדרך טובה. במחקרים עתידיים אפשר כמובן לעקוב אחרי סטודנטיות עם בסיס התחלתי שונה כדי לזהות מסלולי התפתחות אחרים.

רשימת מקורות

- אזהרי, נ' וקובלר, ש' (2016). פיתוח חשיבה מתמטית בגן הילדים, כן או לא. **כעת** (ב), 123–140.
- אילני, ב"ש (1980). **המשחק המרוץ הגדול כדרך לימוד תבניות מספר** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת חיפה.
- אלון קוריאלי, ג"ל (2012). **מאחורי הבית יש שביל**. הקיבוץ המאוחד.
- ברוך, מ' (2003). צידה לדרך – ספרות הילדים ומקומה בעולמו של הילד בגיל הרך. בתוך פ"ש קליין וד' גבעון (עורכות), **חלונות לעולם: אמנות ומדע להעשרת החוויה הלימודית בגיל הרך** (עמ' 158–159). רמות.

- הראל, נ' (2014). **שפת הסימנים של נעה** (א' געש, מאירת). כתר.
- ויגוצקי, ל' (2006). **חשיבה ודיבור** (ר' גילבאום, מתרגמת). י"ל מאגנס.
- זליכוברלוי, ע' (2019). **לימונדה** (ס' גפן, עורכת). ידיעות אחרונות, ספרי חמד.
- חטיבה, נ' (2003). **תהליכי הוראה בכיתה** (מהדורה שנייה). האקדמית לפיתוח סגל הוראה.
- יוסיפון, מ' (2016). חקר מקרה. בתוך נ' צברלבן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים** (עמ' 179–216). מכון מופ"ת.
- מרקוביץ, צ' (2016). מתמטיקה – הכל מתחיל בגיל הרך! **ביטאון מכון מופ"ת**, 57, 17–21.
- מרקוביץ, צ' (2019). **חושבים מתמטיקה בגיל הרך: ספר לאנשי חינוך והורים**. מכון מופ"ת.
- סגל-דרורי, א' וקורת, ע' (2015). הספר האלקטרוני ככלי לקידום אוריינות ושפה בגיל הרך: מה למדנו ממחקר של עשור בתחום? **חוקרים @ הגיל הרך**, 3, 1–32.
- פטקין, ד', מלאת, ש' ועזר, ח' (2004). **מספרים מהסיפורים: על משלים, על מעשיות ועל מתמטיקה**. רכגולד.
- קיפניס, ל' (1964). **המטריה הגדולה של אבא**. ש. זימזון.
- קרל, א' (1988). **הזחל הרעב** (ע' קרמר, מתרגמת). ספרית פועלים.
- רות, מ' (1974). **מעשה בחמשה בלונים** (א' איל, מאירת). ספרית פועלים.
- רות, מ' (1977). **הבית של יעל** (א' איל, מאירת). ספרית פועלים.
- שנהב, ח' (1970). **מיץ פטל** (ת' ריקמן, מאירת). עם עובד.
- שנר, מ' (1982). **גלגלים** (ד' קרמן, מאיר). ספרית פועלים.
- Ajzen, I. (1993). Attitude theory and the attitude-behavior relation. In D. Krebs & P. Schmidt (Eds.), *New directions in attitude measurement* (pp. 41–57). Walter de Gruyter.
- Ben-Chaim, D., Keret, Y., & Ilany, B. (2007). Designing and implementing authentic investigative proportional reasoning tasks: The impact on pre-service mathematics teachers' content and pedagogical knowledge and attitudes. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10, 333–340.
- Chen, J. Q., McCray, J., Adams, M., & Leow, C. (2014). A survey study of early childhood teachers' beliefs and confidence about teaching early math. *Early Childhood Education Journal*, 42(6), 367–377.
- Clements, D. H. (2017). *Mathematics in early childhood learning*. National Council of Teachers of Mathematics.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2011). Early childhood mathematics intervention. *Science*, 333(6045), 968–970. <https://doi.org/10.1126/science.1204537>
- Deshmukh, R. S., Zucker, T. A., Tambyraja, S. R., Pentimonti, J. M., Bowles, R. P., & Justice, L. M. (2019). Teachers' use of questions during shared book reading: Relations to child responses. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 59–68. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.05.006>
- Dickinson, D. K., Griffith, J. A., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2012). How reading books fosters language development around the world. *Child Development Research*, 2012, 1–15. <https://doi.org/10.1155/2012/602807>
- Doyle, B. G., & Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59(6), 554–564. <https://doi.org/10.1598/RT.59.6.5>
- Elia, I., Van Den Heuvel-Panhuizen, M., & Georgiou, A. (2010). The role of pictures in picture books on children's cognitive engagement with mathematics. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(3), 275–297. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2010.500054>
- Espinas, D. R., & Fuchs, L. S. (2022). The effects of language instruction on math development. *Child Development Perspectives*, 16(2), 69–75. <https://doi.org/10.1111/cdep.12444>

- Fazio, R. H. (1986). How do attitudes guide behavior? *Handbook of Motivation and Cognition: Foundations of Social Behavior*, 1, 204–243.
- Hassinger-Das, B., Jordan, N. C., & Dyson, N. (2015). Reading stories to learn math: Mathematics vocabulary instruction for children with early numeracy difficulties. *The Elementary School Journal*, 116(2), 242–246. <https://doi.org/10.1086/683986>
- Hong, H. (1996). Effects of mathematics learning through children's literature on math achievement and dispositional outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(4), 477–494. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(96\)90018-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(96)90018-6)
- Ilany B., & Ben-Yehuda, M. (2021). Developing mathematics teaching in kindergarten. *Creative Education*, 12(2), 369–377. <https://doi.org/10.4236/ce.2021.122026>
- Ilany, B., & Hassidov, D. (2018). Perspective of “Quantity” between natural language and mathematical symbols (<, >, =): The comprehension of pre-service and preschool teachers. *Creative Education*, 9(10), 1525–1535. <https://doi.org/10.4236/ce.2018.910112>.
- Jenßen, L. (2021). A math-avoidant profession? Review of the current research about early childhood teachers' mathematics anxiety and empirical evidence. In S. Dunekacke, A. Jegodtka, T. Koinzer, K. Eilerts, & L. Jenßen (Eds.), *Early childhood teachers' professional competence in mathematics* (pp. 79–96). Taylor & Francis, Routledge.
- Jett, C. (2018). The effects of children's literature on preservice early childhood mathematics teachers' thinking. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 18(1), 96–114. <https://doi.org/10.14434/josotl.v18i1.20722>
- Keat, J. B., & Wilburne, J. M. (2009). The impact of storybooks on kindergarten children's mathematical achievement and approaches to learning. *US-China Education Review*, 6(7), 61–67.
- Lake, V. E., & Kelly, L. (2014). Female preservice teachers and mathematics: Anxiety, beliefs, and stereotypes. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 35(3), 262–275. <https://doi.org/10.1080/10901027.2014.936071>
- Lichtman, M., & Taylor, S. I. (1993). *Conducting and reporting case studies* [Paper presentation]. The Annual Meeting of the American Education Research Association, Atlanta, USA.
- Sancar-Tokmak, H. (2015). The effect of curriculum-generated play instruction on the mathematics teaching efficacies of early childhood education pre-service teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(1), 5–20. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.788315>
- Schwarz, N., & Bohner, G. (2001). The construction of attitudes. In A. Tesser & N. Schwarz (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology* (Vol. 1: Intraindividual processes, pp. 436–457). Blackwell.
- Siraj-Blatchford, I., & Nah, K. O. (2014). A comparison of the pedagogical practices of mathematics education for young children in England and South Korea. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12(1), 145–165. <https://doi.org/10.1007/s10763-013-9412-1>
- Strauss, S. (1996). Confessions of a born-again constructivist. *Educational Psychologist*, 31(1), 15–21. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3101_2
- Syyeda, F. (2016). Understanding attitudes towards mathematics (ATM) using a multimodal model: An exploratory case study with secondary school children in England. *Cambridge Open-Review Educational Research e-Journal (CORERJ)*, 3(1), 32–62. <https://doi.org/10.17863/CAM.41157>
- Tal, C. (2012). Discourse and reflection competencies developed by student teachers through repeated children's book read Alouds: A multiple case study. *International Scholarly Research Notices*, 2012, Article 308198. <https://doi.org/10.5402/2012/308198>
- Thiel, O., & Jenssen, L. (2018). Affective-motivational aspects of early childhood teacher students' knowledge about mathematics. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(4), 512–534. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1488398>

- Tirosh, D., Tsamir, P., Levenson, E., & Tabach, M. (2011). From preschool teachers' professional development to children's knowledge: Comparing sets. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 14(2), 113–131. <https://doi.org/10.1007/s10857-011-9172-1>
- Torbeyns, J., Gilmore, C., & Verschaffel, L. (2015). The acquisition of preschool mathematical abilities: Theoretical, methodological and educational considerations. *Mathematical Thinking and Learning*, 17(2–3), 99–115. <https://doi.org/10.1080/10986065.2015.1016810>
- Warren, E., Thomas, L., & Devries, E. (2011). Engaging indigenous children in mathematical learning in an early childhood setting. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 6(2), 97–107.
- Yin, R. K. (2012). *Applications of case study research* (3rd ed.). Sage.

נספחים

נספח 1

שאלון pre

הערה: במקור השאלון הוצג כקובץ google forms

סעיף 1

שאלון זה עוסק בתחושות ובעמדות של סטודנטית לגיל הרך כלפי מתמטיקה בכלל ובגן הילדים בפרט, ובאופן שבו היא תופסת את המסוגלות שלה לעסוק בהם. ייתכן שחלק מהמושגים בשאלון לא יהיו לך מוכרים – ובוודאי נעסוק בהם בהרחבה בקורס שלנו. אשמח שתעני על השאלון בהתאם לידע, לעמדות ולתחושות שיש לך נכון לעכשיו, טרם תחילת הקורס. מילוי השאלון יאפשר לך להתבונן פנימה לגבי מקומך ויחסך לנושאים אלה, ואף יסייע לי כמרצה לדעת על אילו היבטים לשים דגש בקורס. מילוי השאלון הוא אנונימי. הוא לא כלול בחובות הקורס ואין לו השפעה כלשהי על הציון. אם את מסכימה למלא אותו, אזדקק לתאריך הלידה שלך כדי שיהווה קוד שבו תשתמשי בעתיד בשאלון נוסף לאחר סיום הקורס (בכפוף להסכמתך אז). בחרתי בתאריך הלידה על פני כל קוד אחר, משום שקל לזכור אותו.

בחרי "אני מסכימה" אם הינך מסכימה להשתתף במחקר המתלווה לקורס, ומודעת לכך שמילוי השאלון הוא לצורך מחקר

– אני מסכימה (המשיכי למלא את השאלון)

– אני לא מסכימה (ועצרי כאן)

כאמור, השאלון הוא אנונימי. אני זקוקה לתאריך הלידה שלך כדי שיהווה קוד שבו תשתמשי בשאלון זה ובשאלון נוסף לאחר סיום הקורס (בכפוף להסכמתך אז). כתבי כאן את תאריך הלידה שלך.

סעיף 2

לדעתך, באילו הזדמנויות הגננת יכולה להתייחס לתחומי תוכן מתמטיים ולפתח חשיבה מתמטית בחיי היום-יום בגן? פרטי

לדעתך, מהם המשאבים העומדים לרשות הגננת על מנת שתוכל להתייחס לתחומי תוכן מתמטיים ולפתח חשיבה מתמטית בגן? פרטי

סעיף 3

סמני באיזו מידה את מזדהה עם ההיגד הבא: "יש לי ידע מתמטי מספק כדי לעסוק בתחומי תוכן מתמטיים ולפתח חשיבה מתמטית בגן הילדים"

1	2	3	4
בכלל לא			במידה רבה

נמקי _____

סעיף 4

סמני באיזו מידה את מזדהה עם ההיגד הבא: "אני מודעת לנושאים ולמיומנויות המתמטיים המצופים מילדים בגן"

1	2	3	4
בכלל לא			במידה רבה

נמקי _____

אם את מכירה נושאים ומיומנויות מתמטיים המצופים מילדים בגן, הביאי דוגמאות

סעיף 5

סמני באיזו מידה את מזדהה עם ההיגד הבא: "יש ביכולתי לזהות קשיים בהבנה מתמטית בקרב ילדים בגיל הגן"

1	2	3	4
בכלל לא			במידה רבה

נמקי _____

אם נתקלת בעבר בקושי בהבנה מתמטית בקרב ילדים בגיל הגן, תארי אותו (וצייני היכן זה התרחש)

סעיף 6

סמני באיזו מידה את מזדהה עם ההיגד הבא "אני מסוגלת לבנות פעילויות מתמטיות לגן הילדים"

1	2	3	4
בכלל לא			במידה רבה

נמקי

אם התנסית בבניית פעילויות מתמטיות לילדים בגיל הגן, ספרי על כך

סעיף 7

סמני באיזו מידה את מזדהה עם ההיגד הבא: "יש ביכולתי לנצל מצבים מזדמנים משגרת הגן כדי להתייחס לתכנים מתמטיים"

1	2	3	4
בכלל לא			במידה רבה

נמקי

אם התנסית בניצול מצבים מזדמנים מחיי היום יום של ילדים כדי להתייחס לתכנים מתמטיים, ספרי על כך (וצייני היכן זה התרחש)

סעיף 8

סמני באיזו מידה את מזדהה עם ההיגד הבא: "אפשר להשתמש במשחקים כדי לקדם מושגים ורעיונות מתמטיים בגן"

1	2	3	4
בכלל לא			במידה רבה

נמקי

אם נעזרת במשחקים כדי לקדם מושגים ורעיונות מתמטיים, ספרי על כך (וצייני היכן זה התרחש)

סעיף 9

סמני באיזו מידה את מזדהה עם ההיגד הבא: "לא כדאי להשתמש בספרי ילדים כדי לקדם מושגים ורעיונות מתמטיים בגן"

1	2	3	4
בכלל לא			במידה רבה

נמקי

לאילו מטרות אפשר, לדעתך, להשתמש בספרי ילדים?

סעיף 10

סמני באיזו מידה את מזדה עם ההיגד הבא: "יש ביכולתי לנהל שיח מתמטי עם ילדים בגן"

1	2	3	4
בכלל לא			במידה רבה

נמקי _____

אם התנסית בניהול שיח מתמטי עם ילדים בגיל הגן, ספרי על כך (וצייני היכן זה התרחש)

סעיף 11

באיזו מידה את מזדה עם ההיגד הבא: "אני אוהבת מתמטיקה"

1	2	3	4
בכלל לא			במידה רבה

נמקי _____

אם את אוהבת מתמטיקה במידה כלשהי, כיצד זה יכול לדעתך להתבטא בעבודתך בגן? אם יש לך חוויה הקשורה לכך, ספרי עליה

סעיף 12

סמני באיזו מידה את מזדה עם ההיגד הבא: "יש ביכולתי לשאול את הילדים בגן שאלות מתמטיות"

1	2	3	4
בכלל לא			במידה רבה

נמקי _____

אם התנסית בשאילת שאלות מתמטיות לילדי הגן, ספרי על כך (וצייני היכן זה התרחש)

סעיף 13

סמני באיזו מידה את מזדה עם ההיגד הבא: "מתמטיקה מרתיעה אותי"

1	2	3	4
בכלל לא			במידה רבה

נמקי _____

מתמטיקה זה כל הסיפור? (או 'הסיפור של אביגיל')

אם את נרתעת ממתמטיקה ברמה כלשהי, כיצד זה יכול לדעתך להתבטא בעבודתך בגן? אם יש לך חוויה הקשורה לכך, ספרי עליה

סעיף 14

סמני באיזו מידה את מזדהה עם ההיגד הבא: "יש ביכולתי להתאים פעילויות מתמטיות לרמת הילד/ה בגיל הגן"

1	2	3	4
בכלל לא			במידה רבה

נמקי

אם התנסית בהתאמת פעילות מתמטית לרמת הילד/ה בגיל הגן, ספרי על כך (וצייני היכן זה התרחש)

סעיף 15

סמני באיזו מידה את מזדהה עם ההיגד הבא: "אפשר להשתמש בספרי ילדים כדי לקדם מושגים ורעיונות מתמטיים בגן"

1	2	3	4
בכלל לא			במידה רבה

נמקי

אם נעזרת בספרי ילדים כדי לקדם מושגים ורעיונות מתמטיים, ספרי על כך (וצייני היכן זה התרחש)

סעיף 16

סמני באיזו מידה את מזדהה עם ההיגד הבא: "אני חרדה מהמחשבה שכגננת אצטרך להתייחס למתמטיקה בגן"

1	2	3	4
בכלל לא			במידה רבה

נמקי

סעיף 17

סמני באיזו מידה את מזודה עם ההיגד הבא: "הייתי מעדיפה שהגננת המשלימה תיקח על עצמה את כל נושא המתמטיקה"

1	2	3	4
בכלל לא			במידה רבה

נמקי

נספח 2

טבלה 2: העמדות של אביגיל כלפי מתמטיקה וכלפי הוראתה בגן, לפני הקורס ואחריו

ממד התנהגותי (פעולות או כוונות לפעולות)	ממד קוגניטיבי	ממד רגשי	
העמדות לפני הקורס בדרך כלל: • בלימה מחשבתית • העדר יצירתיות בגיל הרך: • הנגשת המתמטיקה לילדים • דאגה שהילדים ייהנו ממתמטיקה • דאגה שהילדים יבנו תפיסה שמתמטיקה זה כיף ובסדר • שילוב למידת מושגים מתמטיים בגן בכל הזדמנויות/פעילות ומשחק באמצעים מגוונים • שימוש במשחקים מתמטיים לצורך תרגול • שימוש בספרי ילדים בעיקר לצרכים חינוכיים ואורייניים, ורק בחלק מהספרים להתמקד במתמטיקה	בדרך כלל: • המתמטיקה תבניתית ומכנית, תרגילים ותיאוריות • לא אוהבת את סוג החשיבה של המתמטיקה בגיל הרך: • המתמטיקה בגן פשוטה וכוללת נושאים בודדים • המתמטיקה בגן לא נחשבת 'מתמטיקה'. • לא צריך הרבה ידע מתמטי בשביל הרמה של הגן • המתמטיקה בגן רלוונטית	בדרך כלל: • לא אוהבת מתמטיקה מתוסכלת ונרתעת ממתמטיקה • המתמטיקה קשה • המתמטיקה משעממת/לא מעניינת בגיל הרך: • אוהבת רק מתמטיקה של הגן • המתמטיקה בגן מעניינת • מתחברת באופן רגשי לשפת המתמטיקה בגן ולדרכי הלמידה שלה	

מתמטיקה זה כל הסיפור? (או 'הסיפור של אביגיל')

העמדות שהתגבשו או נחשפו במהלך הקורס ובעקבותיו	• מתחברת למתמטיקה • מעריכה את המתמטיקה	• המתמטיקה בגן רחבה יותר ממה שחשבה • הבסיס של המתמטיקה בסדר	• עיסוק במתמטיקה בגן כחלק מפעילות, בלי להגדיר לילדים שעוסקים במתמטיקה • עיסוק במתמטיקה בגן מתוך הקשר, ולא במנותק • שימוש בספרי ילדים כבסיס לשיח מתמטי • שימוש בספרי הילדים כבסיס לפעילות שלימה • שילוב מושגים מתמטיים במהלך הקראת ספר, אך לדאוג שלא להרוס את חוויית הקריאה • ניהול שיח מתמטי הכולל שאלות שנועדו להבין את חשיבת הילדים • התאמת השיח והפעילות לרמת הילדים כחלק מרכזי בעבודת הגננת בתיווך מתמטי • בזמן הקראת סיפור קושי לזהות קשיים של ילדים במהלך הקראת ספר • הצבת אתגר בפני הילדים ופיתוח חשיבה מתמטית העברת רעיונות מתמטיים לסיטואציות משגרת הגן
---	---	--	--

מדוע הוא כותב בעברית ומתי הוא כותב בערבית? המאפיינים הלשוניים-הסגנוניים של נעים עריידי בשירתו העברית ובסיפוריו לילדים בערבית: מחווה לנעים עריידי ז"ל (חלק ב')¹

המסה סרסור

תקציר

תופעת הכתיבה של יוצרים ערבים בארץ ובעולם בשפה זרה שאינה שפת אימם היא תופעה כללית ידועה בתולדות הספרות הערבית. המשורר נעים עריידי, בן המיעוט הערבי-ישראלי וממוצא דרוזי, שנפטר באוקטובר 2015, כתב שירה בעיקר בעברית ורק לקראת סוף חייו הוא כתב ספרות ילדים בערבית.

כהוקרה וכמחווה למשורר, המחקר הנוכחי מתמקד ביצירותיו לילדים בערבית ובכמה שירים מתאימים בעברית כדי לענות על השאלה מדוע הוא כתב בעיקר בעברית, וכיצד הוא מעצב את זהותו הכפולה כערבי-דרוזי השייך למיעוט וכותב בשפת הרוב היהודי. בשיריו הוא חומק מתשובה ברורה. שירים אלה נותחו בחלק א של המאמר.

במאמר זה נותחו סיפורים קצרים לילדים בערבית. התברר שעריידי פיתח סגנון אחר ביסודו בפרוזה לילדים.

הממצאים מלמדים על הבדל מהותי בין היצירות ובשתי השפות בתוכן, בסגנון, ברמות לשוניות, וכמובן חלק מן התוצאות תלוי גם בקהל היעד המגוון. כמו כן לא נמצאה תשובה חותכת בדבר העדפתו את הכתיבה בעברית. מצאתי במחקרי כי עדויות נסיבתיות מחיינו לצד סיבות אישיות, נפשיות ותרבותיות ואף אחרות עיצבו את אישיותו ואת זהותו הכפולה כמשורר שכתב בשפת הרוב השלטת.

מילות מפתח: סוגות מגוונות לסיפורי המשורר; ניתוח סיפורים; רמות הלשון; רובדי משמעות; השימוש בצבעים; אינטרסקסטואליות; כתיבה בגוף שלישי; תצליל (אונומטופיאה).

הסיפורים וניתוחיהם

הסיפור "אני יוסף אבא" – "אنا يوسف يا ابي" (אנא יוסף יא אבי) מאת נעים עריידי (ח"ת). תרגום: פרם עיסא, כיתה ז'

אני יוסף אבי

אבא, אחים שלי שונאים אותי, הם לא רוצים אותי בתוכם, אבא!
הם מתעללים בי וזורקים עליי חצץ. הם רוצים שאלך למוות.

1. מאמר זה הוא המשך למאמרי שהתפרסם בבין השורות, 6, עמ' 63–88.

הם נעלו את דלת ביתך בלעדי והם גירשו אותי
הם אכלו את ענבי אבא, וקרעו את הדוב שלי אבא וגם ריסקו את המשחקים שלי אבא
כשהצפריר עבר ושחק בשערי קינאו והתמרדו עליי ועליך
אז מה אני עשיתי אבא?
הפרפרים נחתו על כתפי והשיבולים נשענו עליי והציפורים עפים מעל ידי
אז מה אני עשיתי אבא ולמה אני, אתה מי שקרא לי יוסף?
הם גרמו לי ליפול בתוך הבאר והאשימו הזאב והזאב יותר רחם מאחים שלי, אבא
האם פשעתי על אחד כשאמרתי: שראיתי אחד עשרה כוכבים והשמש והירח משתחווים לי?!

הניתוח והפירוש

יוסף הוא דמות מקראית ידועה בשלוש הדתות המונותאיסטיות: יהדות, נצרות ואסלאם. יוסף בנם של יעקב ורחל, ואבי אפרים ומנשה, וסיפור חייו ודמותו הם מן המפורסמים בסיפורי התנ"ך. הוא מכונה "הצדיק" על ששלט ביצרו ולא התפתה לאשת פוטיפר אדונו. אלמנטים רבים מהסיפור התנ"כי מצאו את דרכם לסיפור הקוראני ויש הקבלה ברורה ביניהם.

יוסף נחשב לאבטיפוס לצדיקים שהעולם מתקיים על ידיהם, בחזון הגאולה נזכר משיח בן יוסף שייהרג לפני בוא משיח בן דוד. דמותו שימשה נושא ליצירות רבות של סיפורים, משוררים, ציירים ופסלים מקרב האומות. הנצרות מצאה הקבלות בין סיפור יוסף לתולדותיו של ישו. באסלאם הוא נמנה עם הנביאים שהאסלאם מכיר בהם. בקוראן נמצאת פרשה שלמה הנושאת את שמו (סורת יוסף, פרשה מס' 12).

בין הרמיזות (אלוזיות) המקובלות בספרות העברית והערבית נמצאות יצירות שיש בהן רימוזים לטקסטים המקראיים או לקוראן. לפנינו טקסט מסוג זה. הטקסט כולל ציטוטים (שיבוצים או רמיזות בעלות משמעות) מתוך הקוראן ושימוש בתמונות מוכרות במטרה ליצור משמעות חדשה או לאפשר הבנה חדשה וחלופית: המשורר מתכתב במישרין עם הטקסט המקורי (המקראי או הקוראני) בסיפור המתגלגל (הסיפור של יוסף ואחיו בגלגולו הקוראני), והוא אף מצטט פסוק שלם (פרשת יוסף, 12/4): "אִזְּכָר יוֹסֵף לַיְיָהּ יֵאָבֵד אֲנִי רָאִיתִי אֶחָד עָשָׂר כּוֹכָבִים וְהַשֶּׁמֶשׁ וְהַיָּרֵחַ וְהַכֹּכָבִים רָאִיתִי אֶת־מִשְׁתַּחֲוִיִּים לִי". זהו ציטוט ישיר של הפסוק הקוראני (12/4).

במקום אחר הוא מצטט פריטים אחרים של הסיפור ובעריכה קצרה: "הם הפילוני לבור והאשימו את הזאב" (עמ' 20) כמו שכתוב במקרא, אך לא מוזכר זאב: "סִיָּה רָעָה אֶקְלָתְהוּ טָרַף טָרַף יוֹסֵף" (בראשית לו' 33).

הסיפור "אני חולם" – "אֲנִי חֹלֵם" (אנא אחלום) מאת נעים עריידי (2001), תרגמה: אמאנה עיסא, כיתה ז'²

תפילה

אלוהיי

תשמור את הוריי

2. סיפור זה מכיל חלקים רבים.

אלוהיי
ותשמור לי
אחותי ואחי
ותשמר אותי
תן לי ללכת
בדרך בטוחה
אלוהיי
אלוהיי
תן לי ללמוד
איך לסלוח לאויביי
אלוהיי
תן לי ללמוד
איך לעמוד בפני הפיתויים
אלוהיי
תדריך אותי
ואת כל אלה שאני אוהב
איך להציל את העולם
אלוהיי...

אני ילד

אני ילד
נושא בליבי רגש
אני ילד
ובראשי יש מחשבות
אני ילד
חושבים שאני חלש
אבל בעצם...
אני איתן...
אני ילד
לפעמים בוכה
אם המורה מכה אותי
או אימא הטילה עליי משימה
אני ילד
בתוכי ילד מיוחד
ושומר לעצמי סודות...
אני ילד
לפעמים אוהב
מה שההורים שונאים...
כמו לשחק בחול ... ואפילו בבויץ...

אני ילד
בליבי
ורדים שיצמיחו בדרכי הפרחים...

אני חולם

בלילה אני חולם המון
אימא שלי
מה הוא חלום?
כמו שאני
שבתוך שינה אני חי את היום
האם באמת אימא
בלילה חוזר היום?
בלילה אני רואה
כלב שחור
אימא... ואני גם רואה
בלילה את המפלצת...
והרבה פחד... יש לי אימא
והלילה ארוך...
ארוך...
ורואה
מתוך שינה את החבר אימא גונב לי...
וגוזל לי את כל החגים!
הוא לוקח לי אימא
את שמחתי
ומתנות החגים
בלילה... עוברים בראשי...
הרבה מחשבות
מחשבות מציקות...
ואני חושש מהלילות
חושש לישון...
מתוך שינה לפעמים אני רואה... מפלצת
נכנסת מחלון המרפסת
ואני מקווה שאימא שלי תיכנס לחדר !!
שאבא שלי יבוא
רק שלא אישאר לבד
ומפחד המון בלילה...
שגנב ייכנס
ויגנוב לי
חלום מתוק

כמו דבורה
בתוך הדבש בכוורת שלה !!

אני ילד

יש לי אבא
יש לי אימא
יש לי אחים
ואני קטן!
יש לי סבתא
יש לי דודה
יש לי דודה
וסבא הזקן!
יש לי חתול קטן
וצעצוע חדש
רוצה לעוף!
עם החתול שלי
ועם הצעצוע שלי
ואבא שלי אוהב אותי –
אבל הוא עסוק!
ואימא שאני אוהב
עסוקה עם האחים שלי
עסוקה עם אבא שלי
ובלב שלה אומרת:
אני רוצה לעוף!

אתה החבר שלי

אם תהיה לי נאמן
והלכת אותי בשעת צרה –
אתה חבר שלי.
אם אתה האמנת לדבריי
וגם אם היו מזורים
קיבלת את ברכתי,
גם אם תכעיס לאח שלי –
אתה חבר שלי !
אם התפללת בשבילי
בשעת מצוקה
והתקרבת אליי
להקל עליי –
אתה חבר שלי.

המפלצת

שומע אותה תמיד
במשך היום אומרת לי,
שומע אותה תמיד
בלילה אומרת לי,
את זה אל תעשה
ואת זה אל תעשה
שהמפלצת לא תטרוף אותך
צוחק ממנה אני
ומזלזל בה
כי אני יודע
שהמפלצת
הוא דבר
"לא הגיוני" !!

יותר

הכי מפריע לי
מה שמעיף אותי !
הכי מציק לי
מי שמנצח אותי !
הכי מוצא חן בעיניי
מי שמשחק איתי !
הכי אני מחבב
מי שמחבק אותי !!

העונש

יעניש אותי אבא
אם הלכתי לשחק
בחול !
מענישה אותי,
אימא אם טעיתי
או בלימודים שלי
זלזלתי
ובמיוחד בחשבון.
האם זה באמת
אני תמיד בלילה
אשא את פחדי
ואת ספרי !?

סבא שלי מת

סבא שלי מת !
כך סיפרו לנו
אנחנו הקטנים !
איך זה
שסבא שלי
מת במשך היום !
איך זה שאני לא אפגוש אותו יותר
אם יום אחד אתגעגע ויפתח הווילון ?!
ואני מתגעגע לפעמים
לסבא שלי
אני לא יודע
איך מזיכרוני יימחק ואשכח
שאני מתגעגעת לסבא שלי
כפי שהלילה מתגעגע ליום !

אימא שלי

כאשר אני מפחד הרבה
או קצת –
למי אני קורא
אם לא לאימא ?!
בכל פעם שיש לי שאלה
או תשובה לא הגיונית –
למי אני קורא
אם לא לאימא ?!
בכל פעם שאיבדתי את הדרך –
למי אני קורא – אם לא לאימא ?!
היא
נשמתי וגופי
בלילה היא אימא
וביום היא אימא
היא אימא שלי !

הסיפור "אני מבין" – أنا أفهم ("אנא אפהם") מאת נעים עריידי (ח"ת), תרגם: אדם

בדיר, כיתה ז'

(שיר חמשת החושים)

שומע...

מבין...

אני יודע...

שהקול ...
נכנס מיד
דרך האוזן.

תסתכל ...
אני מסתכל ...
אני מבין ...
אני יודע ...
שהתמונה
שהצורה
באה תמיד ...
דרך העין !
אוכל ...
שותה ...
מלקק ...
מבין ...
אני יודע שהטעם נשאר
תמיד

בתוך הפה שלי...

נוגע ... נוגע
שם את האצבע ...
שם את היד
כדי להבין ...
כדי לדעת
הנגיעה תהיה טעימה
דרך הגוף ...

מריח
אח ... אח ...
כמה הוא יפה ...
זה הרחרוח
אני מבין ... אני יודע
שהרחרוח
נשאר תמיד
דרך האף ...

מקשיב ...

מסתכל...

אוכל...

נוגע...

ואז מריח...

השמיעה...

הראיה...

הטעם...

הרחרות...

והנגיעה...

חמשת

החושים !!

שפת הערבים

כותב!

האות הראשונה...

מהאותיות שלנו

היא א !

כותב!

האות השנייה...

מהאותיות שלנו ...

הצורה הזאת...

היא ב !

קורא

אני יודע

איך לקרוא

בשם אלוהים

זה האב !

כותב

האות הראשונה

מהאותיות שלנו...

והאות היא

א...

וכותב עוד אות

מהאותיות שלנו

זאת הצורה

מ...

קורא

אני יודע

איך לקרוא את הצורה הזו

זאת האם...

זה הפתרון.

כותב תמיד

את האות א...

וכותב אחריה עוד אות

ונהיה אצלך עוד אות א

מהמילים ואו הצורות

כמה שהיא קלה

וכמה שהיא יפה

שפת הערבים

לילדים.

הסיפור "הטווס והברווז" – "الطاووس والبطة" (אלטאווס ואלבטה) מאת נעים עריידי (1999), תרגמה: רואן עאמר, כיתה ח'

היה היה בעבר הרחוק

היה היה...

טווס עומד לצד הים

עם החברה שלו הטווסת.

הם החליפו ביניהם את החיבה והידידות.

היו יוצאים לחפש אוכל ביום.

והיו חוזרים בערב,

והיו יושבים על עץ גבוה, כיוון שהיו מפחדים מהמפלצות.

ומרוב הפחד חיפשו מקום אחר מהמקום שהיו בו.

בזמן שעפו ראו אי מרובה בעצים ונחלים כמו שאתם יודעים הוא אדמה שמסביב לו יש ים.

אמר הטווס לחברתו הטווסה:

זה מקום בטוח נישאר בו.

ירד הטווס וחברתו על האי הזה ואכלו מהפירות ששם ושתו מהנחלים ונהנו מהמראות היפים והמרהיבים.

ובזמן שהיו שם נגשה אליהם ברווזה מפוחדת מאוד. הברווזה הלכה מהר עד שהגיעה לעץ שעליו הטווס וחברתו הטווסה. וכאשר ראתה אותם הברווזה, נרגעה ונעלם הפחד.

ושאל אותה הטווס: איך את מרגישה, ומדוע היית רצה מהר מרוב הפחד?

אמרה הברווזה: אני חולה מהעצב והפחד!

שאלה אותה הטווסה: ממה את מפחדת?
וממי את מפחדת? מפחדת מהאדם.
ואמרה לה הטווסה: אל תפחדי את הגעת אלינו.
ואמר לה הטווס: ברוכה הבאה. במקום בטוח כאן. לא יכול האדם להגיע לאי הזה באמצע הים.
אחרי שנרגעה, ולא הרגישה בעייפות, שאל אותה הטווס:
- מה קרה לך עם האדם, שגרם לך לפחד ממנו כל כך?
אמרה הברווזה:
- דע לך אתה הטווס שאני חיה באי הזה מאז שנולדתי בה, ולא מרגישה בסכנה.
ולילה אחד, כאשר ישנתי ראיתי האדם בחלום שלי.
התחלנו לדבר אחד עם השני בדברים יפים ומהנה, ומצאתי בו הרחמנות. והתחיל לתת לי אוכל ושתייה.
וכשהיינו חברים, תפס אותי, ובנה לי כלוב וכלא אותי בו.
והתחיל לבוא ויזרוק לי אוכל מאחורי הסורגים. עד שאטיל את הביצים. ולא נתן לי לשבת על הביצים עד שיבקעו הגוזלים.
ופעם אחת כשהייתי יושבת על הביצים, הרים אותי וצעקתי כי הרגשתי שהוא לוקח ממני הילדים שלי.
ובזמן שצעקתי מהפחד התעוררתי מהחלום המפחיד, עד שהגעתי לכאן.
ואמרו לה הטווס וחברתו הטווסה:
- טוב שהתעוררת מהחלום הפחיד.
בכל מקרה, אל תפחדי! אנחנו כאן ביחד, והחברות שלנו תהיה חזקה ואמתית ולא יקרה לנו דבר רע.

הסיפור "החיות שברחו מהאדם" – "الحيوانات التي هربت من الانسان" (אלחיואנאת אלתי הרבת מן אלאנסאן) מאת נעים עריידי (1999), תרגמה: רואן עאמר, כיתה ח'

היה היה בעבר הרחוק ...
חמור וברווז ברחו מהאדם ולאחר מכן בא סוס אחריהם והתכנסו כולם אצל הטווס והטווסות והייתה ביניהם חברות וחמלה.
החיות התחילו מלדבר ביניהם על הזיכרונות.
ובמיוחד דיברו על הסיפורים שלהם עם האדם, אשר היה מתייחס אליהם לפעמים באכזריות ולפעמים בחמלה.
יום אחד פרס הטווס נוצותיו הארוכות והצבעוניות ושאל בתדהמה:
- איך אתם אומרים שהאדם מתייחס אליכם באכזריות, ומצד שני נותן לכם אוכל ושתייה?
התקרבה הטווסת היפה כשהיא פורסת את נוצותיה הארוכות והצבעוניות, לברווזה ושאלה אותה:
- האם האדם היה באמת ייתן לך אוכל ושתייה ויעזור לך למצוא מקום לישון בו שקרוב לביתו? - ואמרה הברווזה בתדהמה מהשאלה הזו! - כן, הוא היה עושה זה, ויותר מזה, הוא היה מחמם לי את ביתי בחורף ומקרר אותו בקיץ! ואתה הסוס, שאל הטווס בתדהמה ממה ששמע על הברווזה.
צהל הסוס צחק ואמר: - אני גם זכיתי ליחס מיוחד מהאדם. הוא היה רוחץ אותי ומסרק אותי ומגיש לי מיטב האוכל.
וכל זה כדי שאשמור על הכושר הגופני. וכדי שישלח אותי לעיתים לתחרויות מעייפות. נדהמו שני הטווסים מהיחס הטוב שקיבלו החיות ושאלו את החמור.

-ואתה החמור, האם היית זוכה ליחס כזה מהאדם?
נער החמור בקולו הלא נעים והחד ואמר:
-לא זכיתי מהאדם ליחס הזה שדברו עליו חברים שלי הברווזה והסוס.
נכון שהאדם היה דואג שאמצא אוכל ושתייה. אך היה משאיר אותי בשדה לחפש עשבים, וכל פעם שהיה צריך אותי היה סוחב אותי בלי שאני אסיים לאכול, וייקח אותי לעבודות הקשות.
חשבה לרגע הטווסה ואמרה לחברה הטווס:
-נכון שהצדק שנעבוד תמורת למצוא אוכל ושתייה ומקום לינה?! אמר הטווס שהוא מסכים עם הטווסה:
אלו החיים. כדי לחיות טוב ויהיה לך אוכל ושתייה ומקום לינה, עליך לעבוד הרבה. אבל הדברים האלה לא מצאו חן בעיני החמור והברווזה.
כולם מחו ואמרו בקול רם:
-שזו חצי מהאמת. זה לא מה שעושה האדם.
אמרה הברווזה:- הוא מנצל אותנו
ואמר החמור:- אנחנו עבדים בשבילו.
ואמר הסוס:- כל מה שנותן לנו האדם, לא למענינו, אלא למעניו.
ובזמן שהיו משוחחים ביניהם ודנים באי הבודד, ופתאום אבק רב עלה מהדרך שיש בה הרבה חול ורחוקה.
ואחרי זמן קצר התבהרה הראייה והופיעו טור מהחיות הבורחות.
הופיע ראשון כלב בצבע חום וחמוד, ואחריו הופיעה חתולה בצבע לבן עם עיגולים שחורים.
ולאחר מכן הופיע כבש טלה צבעם אדמדם ואחר כך הופיעו עיזה וגדי צבעם שחור, והופיעה אחריהם פרה ועגל צבעם שחור ולבן.... והטור היה ארוך יש בו כל חיות המחמד.
וכאשר הגיעו למקום הבטוח באי, עמדו כולם לנוח.
הסתכלה הטווסה אל הטווס, והסתכלה הברווזה אל שני הטווסים והסתכל אל החמור ואל הסוס.
והייתה על פניהם הפעם התשובה ברורה, ולא הייתה שאלה כמו שהייתה בהתחלה.
-חיות המחמד האלה, כמונו, בורחת מהאדם.

ניתוח הסיפורים

רמות הלשון

כתיבתו של המשורר נעים עריידי, לפחות בכל הקשור בקורפוס ספרות הילדים שלו, מאופיינת בשימוש בשפה הערבית הסטנדרטית המודרנית. זוהי גרסה קלה ופשוטה ומעודנת המתאימה לשימוש בבתי הספר העבריים בארץ ובמדינות ערב, ואימצה אותה "האקדמיה ללשון הערבית – אלמג'מע אללו'ווי". השפה הערבית הסטנדרטית המודרנית משמשת כיום בספרות, בעיתונות ובתקשורת ההמונים, לצד דיאלקט מקומי על פי הפיזור הגאוגרפי (להרחבה: אמארה, 2010; מרעי, 2011). השימוש ברובד לשוני זה נועד לנטרל את קשיי השפה הערבית הקלסית (אלפוצחא) ולדלג על בעיית הדיגלוסיה (אמארה, 2010) שפוגעת רבות בלימוד השפה הערבית וברכישתה.

לעיתים כותב עריידי גם בדיאלקט המקומי לצד הכתיבה בערבית הסטנדרטית המודרנית. לסגנון זה גם מטרות מספר והעיקריות שבהן הן "הנגשת" הטקסט והתוכן לקורא הצעיר, וכן שמירה על

"הצביון" העממי של השפה (אמארה, 2010). שתי רמות השפה משמשות לסירוגין בכתיבתו לעיתים, ויש בהן רמה גבוהה של שפה שאינה תואמת את אוצר המילים של הקורא הצעיר, לצד רמה נמוכה ועממית של שפה הקרובה לחיי הילד וסביבתו החברתית-תרבותית. להלן דוגמאות אחדות:

בקובץ השירים "אני חולם", בשיר "תפילה" (صلاة) הוא כותב:

يا ربي علمني كيف اجابه اهوائي – אלוהי למדני כיצד אתעמת עם מאויי

זה משפט שקשה גם בעבור קוראים מיומנים, הן מבחינת הוראת המילים והן מבחינת תוכנם.

לצד משפטים "גבוהים" מסוג זה מופיעים מילות וביטויים עממיים השגורים בעגה המקומית:

בשיר "אני ילד" (انا طفل) : ابكي احيانا لو ضربتني بالصف معلمتي او بعثتني امي مشوار (אני בוכה לפעמים כשהמורה מרביצה לי או אימי שולחת אותי למשימה).

המילה "مشوار" (משוואר) משמעותה "משימה" והיא מילה עממית שגורה.

באותו קובץ "אני חולם" ובשיר "השד הרע" (الغول) או המפלצת:

فانا اعرف ان الغول هو شيء "مش معقول" (כי הינני יודע שהשד הרע הוא דבר לא הגיוני).

הצירוף "מש معقول" "מש מעקול" הוא צירוף עממי שגור בכל הדיאלקטים בארץ ולכן הוא מקבל מעמד של מקובל, ומשמעותו "לא ייתכן", "בלתי אפשרי", "בלתי הגיוני", והוא משמש את המשורר לתיאור נוקב ומדויק.

ולסיכום, שתי רמות של שפה משמשות את המשורר נעים עריידי, השפה הפשוטה והגובלת בשפה המדוברת (העממית), לצד הגלישה לעיתים לרמה גבוהה הגובלת בערבית הקלסית.

בכתיבתו בערבית לילדים נוכל להבחין בשלושה רובדי משמעות:

1. הרובד המילולי-סיפורי: ברובד של הסיפור שמענג את הקורא הצעיר.
2. הרובד המוסרי: שתפקידו לקדם את הקורא בדרך לשלמות פנימית. בדרך כלל הילד הקורא לא מצליח לזהות רובד מחנך זה.
3. הרובד האלגורי: הרובד הנסתר שמתגלה רק ל"יודעי חן".

למעשה מדובר ביצירות אמביוולנטיות, כלומר טקסטים המופנים בו בזמן לשני קהלים שונים זה מזה (מבוגרים וילדים) ולכל אחד מהם יש צרכים אחרים ויכולות מגוונות לממש את הטקסט. מתוך כך הסופר נעים עריידי נענה לאתגר הכפול הזה כפי שאנו לומדים מהתוכן והסגנון. בטקסטים כגון "אני חולם" (انا احلم) נלקח הילד לעולם הפנטזיה הקסום כרובד גלוי לעין הקורא, אך בד בבד גם הקורא המבוגר מוצא בו עניין רב וחומר למחשה פנטסטית.

השימוש בצבעים

לפי חוקרים אחדים (כגון ברץ וזמיר, 2007; גוטספלד, 2013) יש תופעה מעניינת ומיוחדת בסגנון הכתיבה של היוצרות הפלסטיניות בישראל. אותו שימוש בצבע נמצא אצל המשורר נעים עריידי, לרבות בכתיבתו לילדים.

לשימוש בצבעים ישנם תפקידים אחדים ביצירות רבות:

- לתיאור ההווה והתחושות של הדמויות בסיטואציה המתוארת. הצבע מבטא את נקודת המבט האישית ומאפיין את הדמויות.
- הצבע משמש מרכיב חשוב ביצירת האווירה בסיפורים, ובתיאור הדמויות תיאור פיזי וסמלי.
- לשימוש בצבע יש תפקיד אסתטי לצד משמעות סמלית. הקורא נדרש לפענח סמליות זו ולקשר אותה לדמויות ולעלילה – תקווה, ייאוש, שמחה ועצב וכיוצא באלה.
- לדוגמה, בסיפור "החיות שברחו מהאדם", הוא כותב: "באחת הפעמים פרש הטווס את נוצותיו הססגוניות ותהה" (מצורף איור של זוג טווסים עם זנבות בשלל צבעים).
- ובמקום אחר באותו סיפור נכתב: "... תחילה הופיע כלב בצבע חום, ולאחר מכן חתולה לבנה מוכתמת בעיגולים שחורים. אחריה הופיעו כבש וטלה צהבהבים, ואחריהם הופיעו עז וגדי שצבעם שחור, ואחריהם הופיעו פרה ועגל בצבעי שחור ולבן..."
- הקורא נדרש לשים לב לחילוף הצבעים (לרבות שחור ולבן, כהה ולבן ובהיר). מלבד היותם בעלי תפקיד אסתטי, הצבעים גם מתארים את צבעי החיות כפי שהם בטבע ומתוך כך מוסיפים ממד של המציאותיות לצד הסמליות שבהם. החילופים בין צבע קודר לבהיר, לרבות שחור ולבן, מלמדים על היות בעלי החיים שברחו מהאדם, כמה מהם רעים ונוטרים טינה לאדם על שניצל אותם, וכמה מהם טובים ותמימים בדעותיהם עליו ואינם קובלים על הקשר התלתי (הסימביוזי) ביניהם. הם יכולים לבטא גם את ההבדל בין בני האדם מכל הגזעים והצבעים, ועידוד לקבלת האחר, השונה.
- עוד תפקיד הוא האסתטיות. הצבעים המתחלפים לצד האיורים הססגוניים משלימים את התמונה הכוללת לפני הקורא הצעיר ומאפשרים לו מקום לדמיון. הצבע השחור מסמל בדרך כלל קדרות, חושך ורוע. כך לדוגמה בשיר "חולם" (בקובץ: אני חולם) הוא כותב:
בלילה (אני) רואה
כלב שחור
אמי
ורואה
בלילה את השד הרע
ואפחד....

כלב שחור משמעו דבר מפחיד, אויב רע, שד רע שרוצה להזיק לילד החולם חלום בלהות. זהו ילד נרדף, מפוחד, מאוים ומוכה. תיאור ילד כזה מצדיק את השימוש במינוח "כלב שחור" ו"שד רע".

אינטרסקטואליות

עוד סיפורי ילדים שכתב המשורר נכללים בקטגוריה של قصص الانسان الذي يخيف الحيوانات والطيور (סיפורי האדם שמפחיד את העופות והחיות). זוהי סדרת סיפורי ילדים בהוצאת "המרכז הערבי לספרות הילדים בישראל", וכוללת סיפורים אחדים המעובדים בידי המשורר ובהשראת "אלף לילה ולילה" (الف ليلة وليلة).

הדיון להלן עוסק בשני הסיפורים/החוגים: החוג הראשון "הטווס והברווז" (الطاووس والبطّة) (ערייד, 1999) והחוג הרביעי "החיות שברחו מהאדם" (الحيوانات التي هربت من الانسان). בפתח הקובץ כתב המשורר כי הסיפור הבסיסי בקובץ הוא בהשראת "אלף לילה ולילה". בהערה זו הקורא

למד כי הסיפור הבסיסי הוא עיבוד לגרסת ילדים של הסיפור הקלסי של אלף לילה ולילה.

החוג הראשון "הטווס והברווז": לזוג טווסים החיים בשלווה באי מבטחים מגיע ברווז מבוהל ורועד מפחד. הברווז מגולל בפניהם את סיפור חלומו וכיצד התעורר מבועת ורץ בבהלה עד שפגש אותם. האדם התנהג אליו ברוך ובעדינות עד שנקשרו ביניהם קשרי ידידות. האדם מצליח להערים עליו, תופס אותו וכולא אותו בכלוב. האדם מזין אותו ובתמורה אוסף את ביציו ולא נותן לו לדגור עליהם ולגדל אותם אפרוחים. הוא התעורר מחלום הבלהות ורץ אליהם. הטווסים מרגיעים אותו ומקבלים אותו באומנם כי אצלם ימצא ידידות אמיתית וכנה ולא יאונה לו כל רע.

החוג הרביעי "החיות שברחו מהאדם": תחילה בורחים החמור והברווז מהאדם ולאחר מכן מצטרף הסוס וכולם נועדים אצל זוג הטווסים. החיות מתדיינות בסוגיה של התנהגות האדם כלפי החיות – לעיתים באכזריות ולעיתים בחמלה ובעדינות. לאחר דין ודברים הטווס מסכם את דברי החיות באומרו בקצרה כי הקשר בין החיות לאדם הוא קשר תלוי ותועלני: הוא מבטיח מזון והגנה והם נותנים מוצרי מזון וצרכים אחרים בתמורה – קשר תלוי לכל דבר וזה כדאי. הוא מסכם בכניעה: "זהו טבע הדברים!"

כאמור בשני הסיפורים בדבר תלות החיות באדם וביות החיות, תהליך שהחל מאז שחרר ההיסטוריה יש דילמה: מצד אחד החיות מתלוננות על ניצול ושליטה (ביות) ומצד אחר החיות מכירות בהגנה, במזון ובטיפול שהאדם מעניק. בעבור הטווס זהו קשר טבעי והוגן ומקובל וכי "צריך לעבוד בעבור מזון ובית". הילדים, הקוראים הצעירים, נדרשים לצדד בסוגיה ולתת את דעתם על קשר שווה ערך זה – אם הוא הוגן או לא. אומנם הטווס מכריע בדילמה אך לדעת כמה חיות הדבר לא הוגן ויש לברוח מהניצול האנושי.

בתור עיבוד של גרסת "אלף לילה ולילה" – הסיפורים מתחילים בפתיח המקובל והשגור של "كان يا مكان في قديم الزمان" ("היה היה..."), ומסרתו להכין את השומע/הקורא כי מדובר בסיפור עתיק ולא שגרתי (מעשייה) או כפי שפותחים סיפורים עממיים (נוי, 1970, עמ' 8–17). זהו "חוק הפתיחה" של הסיפור העממי שמתחיל במצב של רוגע ונע למצב של התרגשות, ובסיום מההתרגשות לרוגע. האנשה (פרסוניפיקציה) והנפשה (אנימציה) מעניקות לחיות תכונות אנושיות, כגון דיבור וחשיבה, התפעלות ועוד. ההנפשה וההאנשה מתבטאות בדימויים, בהשאלות ובציורי לשון.

כתיבה בגוף ראשון

בשלושת הקבצים הלייריים – "אני יוסף אבי", "אני מבין" ו"אני חולם" – המשורר כותב, מזהיר ופונה בגוף ראשון "אני". לכתיבה בסגנון זה יש כמה מטרות:

- להדגיש כי הדובר הוא מושא המצב כולו וכי הוא במרכז הדברים. הדובר מדגיש את עצמו ומזהיר על עצמו.
- "האני" במרכז אך מופנה לאחרים כדי ללמדם וליידעם על "האני" והעצמי שבנידון. כל הידע והעלילה בטקסט סובבים על "האני" הדובר.
- למטרות התגאות והתפארות והבלטת תכונות העצמי/האיש.

תצליל (אונומטופיאה)

צרפתי (תשל"ח) מבחין בין שורשים תצליליים ובין מילים תצליליות, כלומר שורשים שבהם יש קשר בין אחד ההגאים להוראתו הסמנטית הכללית, למשל השיר "אני חולם" בקובץ הנושא אותו שם:

"يسرق لي"
حلما حلوا حلمه
كالنحلة"
(והוא) גונב לי
חלום מתוק שחלמתי
כדבורה

נשים לב כי המילה "חלום" – حلم, حلوا, حلم, نحلة – כוללות את "ח" שמטרותיו לציין "מתיקות". כמובן, התרגום לעברים "פוגע" בטקסט המקורי בערבית ולכן הצליל אובד.

סיכום הדיון והמסקנות

במאמרי זה ניסיתי לענות על השאלה הכפולה: מדוע המשורר כתב בעברית? ומתי הוא כתב בערבית?

לאחר שעיניתי בשירים רבים משירתו העברית (לא כולם מתועדים כאן), ראיתי שאין בנמצא תשובה מתאימה על כך.

תחילה אציין כי המשורר הערבי־ישראלי, נעים עריידי, אינו חריג בכתיבתו בשפה שאינה שפת אימו העברית, שכן בעשורים האחרונים הופיעו כותבים בסוגות אחרות בעיקר פרוזאיות, כגון אנטואן שמאס, סיד קשוע ועוד. התופעה מוכרת היטב בתולדות הספרות הערבית העתיקה והמודרנית, והיא תוצר עיקרי של מפגש תרבויות וחברות רבת־תרבותיות. בעידן הפוסט־קולוניאלי ועידן הגלובליזציה התופעה הולכת ומואצת, בעיקר בחברות הרבת־תרבותיות או דו־לשוניות המאופיינות בעימותים ממושכים. בחברות מעין אלו נוצרים בדרך כלל פעולות מפויסות ומאומצות.

במציאות של ימינו השפה הערבית בישראל נדחקה לצד בשל השפה העברית, ורבים מבני המיעוט הערבי־ישראלי מוצאים כי קל להם להתבטא בעברית מאשר בערבית. במציאות מעין זו נוצרת תרבות כלאיים שמאמצת את אורחות חייו של הרוב, ובעיקר את לשונו ופריטים אחרים מתרבותו.

אנו לא מנועים מלחשוב כי הסיבה מאחורי כתיבתו של הסופר בשפה העברית הייתה השפעת הרבת־תרבותיות או ההגמוניה של הלשון העברית במרחב הציבורי. אולם באותה עת של שנות השבעים של המאה הקודמת, הערבים לא היו מעורבים היטב בחיי המדינה והחברה ולכן קשה לקבוע בוודאות.

גם הריאיון עם משפחתו של נעים עריידי לא סיפק תשובה חותכת בסוגיה זו, ולא העיון בשיריו. אפשר לעמוד בוודאות על היותו בלתי גלוי בנידון. בשיר "מדוע אני כותב בעברית" הוא השיב בתשובה "דיפלומטית" עמומה כפי שנהג ישו בזמנו וחשד כי השואלים מנסים להפיל אותו ולשפוט אותו לפי דבריו. המשורר גם כן חמק מהצהרה ברורה וענה: "יש לתת לאל את אשר לאל...", לא לפגוע במצוות הדת והחוק השלט בחברה, אך בו בזמן גם "ואת אשר לקיסר לקיסר", לא להתנער גם מהשלטון המדיני השולט בחברה. במילים אחרות, הוא עונה כי הערבית מתאימה לתחום אחד

כלשהו, ואילו העברית תתאים לשיירה (לאישה?) ולתחום החילון. הוא עונה כי הוא אינו שוכח את הערבית ולא את העברית וכי לכל אחת מהן יש כבוד המונח במקומו. מי מהן שייכת לאלוהים ומי שייכת לרומא או לקיסר? אין לדעת בבירור. כך התחמק עריידי גם מריאיון נוסף (שחורי, 2009; וראו בנושא השפות בתוך טננבאום, 2012; ליפסקר 2010; עריידי 2010ב, 2010ג).

ובמקום אחר עונה בדרך מטפורית – כדי שהילדים לא יסבלו ולא ישלמו על חטאי אבותיהם (שיני בנים לא תקחינה לאחר שהאבות אכלו בוסר).

על שפת אימו, הערבית, הוא מדבר בהתפעלות באחד מסיפורי הילדים שלו בערבית: "מה יפה שפת הערבים" (ما أجملها لغة العرب – מא אג'מלוהא לוע'ת אלערב) – בה"א הידיעה ולא "השפה הערבית". נדמה כי הוא התכוון להבליט את שייכותה לערבים בלבד ולא שפה של כלל הבריות, שהייתה כזאת לו היה מצהיר "שפת הערבים" ולא "השפה הערבית".

לסיכום, על השאלה מדוע כתב בעברית אי אפשר לענות בוודאות, וייתכנו תשובות אחדות: זוהי תופעה כלל-עולמית המתנהלת בתרבויות מסוימות, לרבות בחברות רב-תרבותיות המפרות זו את זו. כמה סיבות חברו יחד כדי לגרום לו לכתוב בשפה זרה שאינה שפת אימו – קשיי השליטה בערבית תקינה וקלסית, החשיפה לעברית בגיל צעיר, האהדה לתרבות, הלימודים באקדמיה והקידום האישי (ראו עריידי, 2010א). בריאיון לא נתקבלה תשובה חותכת, אך רואים איזו שליטה הייתה לעריידי בעברית, אולי יותר משפת אימו (ראו עריידי, 1989).

בסוף ימיו חזר לכתוב בערבית, הוא כתב סיפורים ושיירי ילדים בערבית. הוא כתב בערבית תקנית (סטנדרטית מודרנית) כדי לאפשר נגישות לטקסט ולסגל אוריינות מתאימה לדור הצעיר. סוגת ספרות הילדים בעולם הערבי ובארץ, שלא זכה קודם לכן ליחס הראוי מצד היוצרים והממסדים, הצליחה לשנות את הגישה והיו פניות לסופרים ובמיוחד לעריידי לכתוב בשפת אימו סיפורים איכותיים לילדים מכל הגוונים – סיפורי זהות, קבלת האחר, ספרות ילדים בכיתתם, סיפורים עממיים מעובדים עם מסרים באמצעות בעלי חיים וכו'. ייתכן שהמשורר רצה לחולל תנופה בתחום ולהפנות תשומת לב מיוחדת אליו (מעוז, 2000).

במעטה של סיפורי ילדים, המשורר כותב בעצם למבוגרים. כאשר רצה לחשוף את הילדים לתכנים ולנושאים מעולם הילדות שלהם, הוא פרש לפניהם דילמות שאף מבוגרים מתקשים בהן – שאלת ניצול האדם את החיות ואכזריותו כלפיהן ותלותו הכלכלית בהן, הסכסוכים התוך-משפחתיים והאיבה בין האחים במשפחה שקיימת משחר ההיסטוריה ומובנת מאליה כדבר שגרתי וצפוי ואף טבעי, ויש בה קנאה קטלנית וניסיון לרצוח; האמונה מוצגת במדרג (הייררכייה) ויש לעלות ולהתקדם בה בשלבים (אנלוגיה ל"מדרגות הצריח"), כמו שיטת הציפיות או כיתות דתיות אחרות, אף בקרב הדרוזים שהמשורר משתייך אליהם – האמונה מתחילה "בג'והאל" (בורים) והמאמין לומד, מתנסה ומתקדם לעבר "העוקאל" (חכמים). האב שמוצג מליץ יושר וחסד מצד אחד, ומצד אחר מגלה מידה רבה של גמישות ופשרה. אלה ועוד הם דילמות שלא נהגו בעבר לפרוש לפני הילדים.

עוד ידוע מהספרות לילדים בכלל, וראינו זאת בספרות העברית כי המשורר/סופר הילדים כותב במסווה גם למבוגרים (ברוך, 1977; ברוך ואגמון-פרוכטמן, 1982). העיון ביצירותיו של עריידי לילדים מגלה כי הוא שאב ממקורות ראשוניים, כגון עיבוד "מאלף לילה ולילה" (למבוגרים!), הקוראן והמקרא והפולקלור העממי.

נראה לי שהסגנון הקשה בעבור הקוראים הצעירים – חוסר פיסוק, לעיתים קרובות גודש של פיסוק כדי להעניק לטקסט אופי ריגושי, השימוש בשתי רמות לשונית, שפה שמגיעה לרמת הערבית הקלסית לצד רמה נמוכה של שימוש במינוח עממי שגור, וכן תכנים ומסרים שלעיתים חורגים מלהיות חינוכיים – כל אלה מאפיינים ספרותיים וסגנוניים ביצירותיו של נעים עריידי.

בכל זאת סגנונו של עריידי בערבית (לילדים) שונה מסגנונו בעברית (למבוגרים), שכן בכל הקריירה הספרותית שלו הוא כתב בערבית ולשונו עברה ליטוש רב וממושך, ולעומת זאת כתיבתו בערבית היא חדשה יחסית ועד מותו לא הגיעה לשיא בשלותה כמו בעברית.

רשימת מקורות

אמארה, מ' (2010). *اللغة العربية في اسرائيل – سياقات وتحديات* [השפה הערבית בישראל – הקשרים ואתגרים]. דאר ההדי, [דראסאט, דאר אלפכר].

ברוך, מ' (1997). ספרות ילדים. בתוך י' קשתי, מ' אריאלי וז' שלסקי (עורכים), *לקסיקון החינוך וההוראה* (עמ' 295–297). רמות.

ברוך, מ' ואגמון-פרוכטמן, מ' (1982). *לכל שיר יש שם: עיוני ספרות ולשון בשירת ילדים*. פפירוס.

ברץ, ל' וזמיר, ש' (2007). בצומת שפות: ספרות ילדים כתובה ערבית עברית. *ג'אמעה*, 11, 374–383.

גוטספלד, ד' (2013). *האצבעות הנסתרות: סיפורת נשים פלסטינית* (י' דיון, עורך). רסלינג.

טננבאום, מ' (2012). *עם לשון מתפצלת לשתיים: יוצרים ערבים כותבים עברית* [הרצאה בכנס]. מושב הרצאות סוציולinguוויסטיקה, כינוס הקיץ "אוריינות ושפה", קריית אונו, ישראל.
<http://www.scriptil.org/upload/absScript2012mostupdated.pdf>

ליפסקר, נ' (2010). הקדמה. בתוך ע' עריידי (עורך), *כל העונות: מבחר שירים 1972–2006* (עמ' 7–11). גוונים.

מעוז, נ' (2000). שלבים בהתפתחות ספרות הילדים הערבית (חלקים א' ו'ב'). *רביקול*, 2, 69–73; 3, 57–63.

מרעי, ע"א (2011). צעירים ערבים בישראל: זהות ערבית, שפה עברית? בתוך ע' רבי וא' רודניצקי (עורכים), *מעמד השפה הערבית בישראל: עדכון הערבים בישראל* (עמ' 9–10). אוניברסיטת תל אביב; קרן קונרד אדנאואר.

נוי, ד' (1970). *צורות ותכנים בסיפור העממי* (ע' צ'יצ'יל, עורכת). אקדמון.

עריידי, נ' (1989). להיות לבנטיני. *מאזניים*, 79(5–6), 53–63.

עריידי, נ' (2010א). *כל העונות: מבחר שירים 1972–2006*. גוונים.

עריידי, נ' (2010ב). מדוע אני כותב בעברית? בתוך נ' עריידי (עורך), *כל העונות: מבחר שירים 1972–2006* (עמ' 30). גוונים.

עריידי, נ' (2010ג). לכתוב בעברית כשפה שנייה. בתוך נ' בוכוין, ע"א מרעי וא' פרגמן (עורכים), *לכתוב בשפת האחר* (עמ' 149–153). רסלינג.

צרפתי, ג' (תשל"ח). *סמנטיקה עברית*. א' רובינשטיין.

שחורי, ד' (2009, 31 ביולי). משאיר את הכעס לאחרים: ראיון עם נעים עריידי. *nrg*.
<https://www.makorrishon.co.il/nrg/online/47/ART1/923/392.html>

عرايڊي، ن. انا افهم. كفر قرع. دار الهدى للطباعة والنشر (عرييڊي، ن' (ح"ת). *אני מבין*. דאר אלהודא לדפוס).

عرايڊي، ن. انا يوسف يا ابي. حيفا، الكلية العربية للتربية في اسرائيل—مركز ادب الأطفال (ناقص تاريخ). (عرييڊي، ن' (ح"ת). *אני יוסף, אבי*. המכללה האקדמית הערבית לחינוך, המרכז לספרות ילדים).

عرايڊي، ن (1999). الحيوانات التي هربت من الانسان. حيفا، الكلية العربية للتربية في اسرائيل—مركز ادب الأطفال. (عرييڊي، נ' (1999א). *החיות שברחו מהאדם*. המכללה האקדמית הערבית לחינוך, המרכז לספרות ילדים).

- עראידי, נ (1999). الطاوس والبطّة. حيفا, الكلية العربية للتربية في اسرائيل—מרכז אדב האطفال. (עריידי, נ' (1999ב)).
- הטווס והברווז.** המכללה האקדמית הערבית לחינוך, המרכז לספרות ילדים.
- עראידי, נ (2001). אנה אהמ. כפר קרע, דאר ההדי للطباعة والنشر. (עריידי, נ' (2001)). **אני חולם.** דאר אלהודא לדפוס.
- עראידי, נ (2002). *درجات المننّة*. כפר קרע, דאר ההדי للطباعة والنشر. (עריידי, נ' (2002)). **מדרגות הצריח.** דאר אלהודא לדפוס.

‘החלילן מהמלין’ – האומנם סיפור ילדים תמים?

אריאלה קרסני (לנדאו)

תקציר

במחקר זה אני מבקשת לבחון את התנועה שבין כאוס לסדר, כפי שהיא מתבטאת בסיפור ובגרסאותיו המגוונות, ואף אבדוק אם היא מתנפצת אל תוך התווה ובוהו או שמחזירה את הסדר אל כנו בסופו של דבר.

אבקש גם להראות כיצד רוח התקופה (zeit geist) משפיעה על הסיפור ועל גרסאותיו, כשהיא מקבלת ניסוח עממי באמצעות הסיפור הראשוני וגרסאותיו הרבות, וכן כיצד הסיפורים קשורים לתבניות תרבותיות שרווחו בימי הביניים.

נוסף על אלה אנסה להבין כיצד התגלגל סיפור מעורר אימה, מפיח ועצוב מחשכת ימי הביניים לספרות ילדים.

מילות מפתח: החלילן מהמלין; עיון משווה; מוטיב מחול המוות; ארכטיפ הליצן; מגפות בימי הביניים; גולגולתא.

מבוא

כיום מתגוררים בהמלין 56,000 איש, ובעיר משמרים את האירוע בדרכים רבות: במשך הקיץ מופיעים בין השאר בכיכר העיר שחקנים במופעי ‘החלילן מהמלין’ באינטרפרטציות מגוונות.

הרחוב שבו עברו הילדים מבעד לשער המזרחי בדרכם האחרונה נקרא Bungenlosen strasse (רחוב ללא תיפוף), ועד היום אין החוק מאפשר לנגן או לרקוד בדרך זו, ועם זאת בשאר חלקי העיר המוזיקה מותרת. הפעמונים מצלצלים פעמיים ביום את הנעימה המפתה והמהפנטת שלפי המסורת ניגן בעיר החלילן הצבעוני, והשעון האוטומטי הנמצא בראש המגדל מספר את הסיפור שלוש פעמים ביום.

כמו עמד מלכת הזמן מאותו יום מר ונמהר ב־26 ביוני 1284, ואולם הוא חוזר ומתעורר בחגיגות לזכר יום האירוע כל שנה באותו יום, וכמו אז בימי הביניים גם היום עדיין ההתרחשות לוטה בערפל.

סקירת ספרות

הקושי העיקרי בחקר נושא זה הוא החסר במקורות כתובים היכולים לשפוך אור על הכרוניקה הקצרה על ההתרחשויות ב־26 ביוני 1284, ואף שמחקרים רבות מאות בשנים עקבו אחר האירוע ואחר המסתורין האופף אותו, נמצאו עדויות מעטות ביותר. החוקרים הציגו תאוריות והשערות רבות.

המסתורין שמאחורי הסיפור ריתק חוקרים רבים שניסו לחקור אירוע זה, אך הם העלו חרס בידם. עם זאת החומרים שמצאו שופכים אור על צדדים רבים בסיפור והוסיפו לו נדבך על גבי נדבך, ואלה עשויים לעזור לחשוף רכיבים רבים בסיפור.

מציאות ובדיון במקורות העוסקים בסיפור

העיר המלין חיה את האירוע שקרה ב-1286 בכל פעם מחדש.

בשנת 2008 חגגו בעיר באמצעות פסטיבל גדול את מלאת יובל ה-725 להיעלמותם של 130 ילדים (725 Years Pied Piper of Hamelin, 2008). העיר מלאה באזכורים לאירוע מעורר אימה זה, ויש בה אווירה – אולי מכוונת מראש – של רמזים, השערות ועדויות בלתי מבוססים על מה שהתרחש ב-26 ביוני 1284.

הכיתוב הראשון המרמז מה באמת קרה מופיע בשנת 1300 בערך בציור על חלון זכוכית מוכתמת בכנסייה שעמדה בכיכר השוק בהמלין, והיא משמשת עדות חשובה לאירוע זה. ציור זה נעשה כנראה לאות זיכרון לאירוע הטרגי שהתרחש בעיר, ואולם בשנת 1660 חרבה הכנסייה, חלון הזכוכית נעלם ובמסמכים מהמאה הארבע-עשרה–שבע-עשרה נשארו רק עדויות על מציאותו של חלון כזה (Nohl, 2004, p. 294).

הציור על זכוכית החלון שימש מקור השראה לאוגוסטין פון מוארסברג שצייר בשנת 1592 ציור בצבעי מים, המציג את היסודות הגאוגרפיים העיקריים של הסיפור – העיר, נהר הווסר, ההר והכניסה החשוכה למערה שנהרו אליה הילדים (Pérez Cuervo, 2015).



(Kasuga~commons wiki, 2005)

כתב יד אחר משנת 1384 הוא **ספר מקהלה**, שהיה בידי דקן לוד (Decan Lude), ובו אחד מבתי שיר המתאר את מה שקרה ב-26 ביוני 1284. כתבה אותו בלטינית סבתו של לוד (Krogmann, 1934, p. 67). הספר נעלם לקראת סוף המאה השבע-עשרה.

היו כנראה עוד עדויות של חוקרים שבידיהם היו מסמכים על הטרגדיה בהמלין, ואולם אף אלה אבדו. יוהאן ווייר (Johann Weyer), רופא הולנדי ודמונולוגיסט, כתב בספרו *On the Illusions of the Demons and on Spells and Poisons* על כמה מקורות היסטוריים שעסקו בטרגדיה בהמלין (The Pied Piper of Hamelin, 2023; Weyer, 1563).

העדות המוצקה והעתיקה ביותר לטרגדיה שאירעה בהמלין מופיעה בכתב היד Catena Aurea of Heinrich von Herford, המוכר ככתב יד לונבורג (Luneburg manuscript) (1450–1440).

הכיתוב מופיע על בית הקרוי "ביתו של לוכד העכברים", Rattenfangerhaus, או "ביתו של החלילן",¹ ברחוב שבו הלכו הילדים המהופנטים אחר החלילן:

Anno 1284 am Dage Johannis et Pauli war der 26 Juni
Dorch einen piper mit allerley farve bekleidet
Gewesen CXXX kinder verledet binnen hameln geboren
To Calvarie biden Coppen verloren

ובתרגום שלי לעברית:

בשנת 1284, ביום הקדושים יוחנן ופאולוס, ה-26 ביוני
130 ילדים שנולדו בהמלין הובלו בידי חלילן אחד לבוש בגדים צבעוניים
אל קלברי שליד קופן ואבדו. (Pérez Cuervo, 2010)

נראה שאפשר לראות בשורות אלה גרסה ראשונה לסיפור.

מסמך אחר משנת 1384 העוסק באירוע בהמלין מופיע ברישום על אחת מהכניסות לעיר, ולשונו פשוטה ועם זאת מצמררת: "עברו מאה שנה מאז עזבו הילדים שלנו" (Harty, 1994, p. 89).

מנג'סטר (Manchester, 2009) כתב בספרו *A world lit only by fire* שהאירוע בהמלין קרה בשנת 1484, מאה שנים לאחר שהופיע הכיתוב המצוין לעיל, ואולם אין כל בסיס לתאוריה זו.

בשנים 1559–1565 הופיעה גרסה חדשה של הסיפור בספרו של הרוזן פרובן כריסטוף פון זימרן *Zimmerische Chronik* (Froben Christoph Von Zimmern), (Zimmerman et al., 1869), וכן בספרו של וויר (Weyer, 1563). יש בגרסה זו חידוש על זמן ההתרחשות "לפני כמה מאות שנים", שנוסף ערפל על זמן האירוע כיוון שאין אזכור של תאריך מסוים.

עוד חידוש חשוב ביותר בגרסה זו הוא הכנסת העכברים לסיפור, שהוא רכיב חיוני ביותר להתפתחות העלילה. כנראה באמצעות זאת התחברה דמות החלילן אל דמותו של לוכד העכברים, ומני אז ועד היום העכברים מופיעים בכל גרסאות הסיפור כגיבורים ראשיים בסיפור.

מי שהזכיר את האירוע לראשונה באנגליה היה ורסטגן (Verstegan, 1605), ואולם כתב היד שלו התגלה רק ב-1776. הוא מעלה השערה כי האירוע היה ב-22 ביולי, 1376. בספרו הוזכר לראשונה המונח 'החלילן המנומר' (pied piper), והוזכרו בו העכברים וגם התאוריה שהילדים הוגלו לטרנסילבניה.

עם זאת, התאריך 22 ביולי 1376 שהמחבר קושר אותו לאירוע, שונה מהגרסה הראשונה. נראה שתאריך זה הוא תוצאה של חיבור בין שנת 1284, התאריך המקובל להיעלמות הילדים מהמלין, ובין שנת 1376, התאריך שבו החלה ההגירה ההמונית מגרמניה, כשפרצה כנראה מגפת העכברים באזור ששכנה בו המלין. בגרמניה השתוללה מגפת הדבר משנת 1350 בערך במשך עשרות שנים (The Pied Piper of Hamelin, 2023).

1. יש לציין ש"ביתו של לוכד העכברים" מ-1603 קשור לאירוע בגלל הכתובת שעל חזית הבית.

קרוב לוודאי ששינויים אלה משקפים תהליך מאלף של התגלגלות הסיפור בעל פה מגרסה לגרסה ומעניקים לשינויים אלה ממדים חדשים לסיפור שמהדהדים בו קולות היסטוריים ומיתולוגיים. הסיפור בגלגולו החדש, העוסק בעיר ימיבינימית הכורעת תחת מגפת העכברושים, מצטרף אל אירועים דומים בזיכרון ההיסטורי ארוך הטווח של התרבות האנושית, למשל מכות מצרים התנ"כיות, ואלה מעבים אותו ומעניקים לו אופי מיתולוגי.

זיממן ועמיתיו (Zimmern et al., 1869), המקור הראשון שמזכיר את מגפת העכברים, יוצר את החיבור בין החלילן ללכוד העכברים. זאת ועוד: החלילן הלבוש בגדים צבעוניים החוזר לנקום בבני העיר מתחבר אולי בגרסה זו אל המוות המוצג בימי הביניים כשלד לבוש בגדי צבעוניים, שהוא הוא הליצן הצוחק תמיד אחרון.

בשנת 1556 כתב פינצליוס (Fincelius, 1556) בלטינית את הספר *De Miraculis sui Temporis* (הפלאות של הזמן שלו) ובו התייחס אל החלילן כאל השטן.

עיבוי דמותו של החלילן בעקבות האפיונים הנקשרים לו במהלך התגלגלות הסיפור מתקופה לתקופה ומגרסה לגרסה הופכים אותו לדמות מורכבת, מרובת ניגודים ובלתי צפויה. לכן החלילן אולי אינו מפתיע בהתנהגותו האומרת דרשני, כאשר הוא שובר כל טבו מוסרי אפשרי בהובילו ילדים אל תוך ההר לאובדנם.

כך למעשה נעשה החלילן למלכם של העכברים ומדומה אולי למוות השחור, האחראי למותם של 130 הילדים מהמלין. מה שנראה מלכתחילה כרצון לנקום בבני העיר שהונו אותו, הופך לחלום בלהות בצורת נקמה חסרת ממדים, כמעט מיתולוגית (Pérez Cuervo, 2010).

ברטון (Burton, 1621) בספרו מציין כי תאריך האירוע היה ב-20 ביוני, 1484. הוא רואה בסיפור מעין מטפורה לכוחות על-טבעיים שהשפיעו על חיי התושבים בהמלין שבמדינת סקסוניה התחתונה שבגרמניה. אין הוא נותן כל רמז למקור שלו.

בשנת 1803 כתב יוהאן וולפונג פון גוטה (Johann Wolfgang von Goethe) פואמה המבוססת על הסיפור, ולאחר מכן שילב בספרו 'פאוסט' הפניות לפואמה זו. גם הוגו וולף גוטה (Hugo Wolf) כתב מוזיקה לפואמה זו.

האחים גרים כתבו גרסה משלהם לילדים בסיפור "הילדים מהמלין" בספרם *Deutschen Sagen* (Brüder Grimm, 1816). הסיפור התפרסם לראשונה ב-1816 והוא נשען על אחד עשר מקורות העוסקים בחלילן. בראונינג (Browning, 1898) כתב פואמה ששמה "החלילן מהמלין".

קצרה היריעה מלהעלות על כתב את הרשימה הארוכה העוסקת בגרסאות הרבות לסיפור, וכן בעיבודים שלו לתיאטרון, קולנוע ומוזיקה לסוגיה במשך כל השנים מאז האירוע ועד היום.

עדיין זה סיפור שיש בו חמדנות, נקמה ורצח ילדים, הזורק את הקורא, את השומע, וכן את המספר אחורה למציאות של ימי הביניים, לתקופה האלימה שהניגודים שלטו בה, לימי החשכה שהשליטה הכנסייה הקתולית, למגפות, למוות ולחוסר האונים של האדם הקטן.

עם זאת דמותו המורכבת של החלילן מתאימה יותר לתקופה המודרנית.

אין כל פלא שהמסתורין הסובב על סיפור זה משמש מקור לגרסאות רבות, וכן לעיבודים מוזיקליים ותיאטרליים לאין ספור מאז התרחש בימי הביניים ועד היום.

תאוריות והשערות שהעלו חוקרים

תאוריית ההגירה

השערה אחת תולה את היעלמותם של הילדים במצב הכלכלי הגרוע ששרר במאה השלוש-עשרה. אנשים רעבו ללחם. אצל הכפריים למשל ירש הבן הבכור את האדמה, והאחים האחרים הפכו לצמיתים ולעבדים והידרדרו למעמד הנמוך ביותר במשטר הפאודלי. נוסף על כך היה פיצוץ אוכלוסין באזורים רבים בגרמניה.

בשל מצב זה יש מקום לשער כי ילדי המלין נמכרו לחלילן שהגיע מארצות הבלטיות של מזרח אירופה, שבהן היה מיעוט אוכלוסין, והתושבים השתוקקו לידים עובדות. השערה זו אולי מסבירה את המידע המופיע בסיפור שהילדים שנעלמו ביום אחד הוקסמו בידי אדם כריזמטי ומיוחד ונהו אחריו מהופנטים. אומנם ידוע כי בעת זו ילדים נערים רעבים ללחם היגרו למקומות שהציעו בהם מגורים ועבודה, מתוך תקווה לחיים טובים יותר. ייתכן גם שהם נחטפו והובלו בכפייה למקומות כאלה.

מידר (Mieder, 2007, p. 67) מציג בספרו עדויות היסטוריות על מהגרים מסקסוניה וגם מהמלין שיישבו חלקים מטרנסילבניה, שסבלה מהקטנת האוכלוסייה לאחר פלישות מונגוליות בתחילת המאה השלוש-עשרה.

הרדי (Harty, 1994) מציינת במאמרה כי שמות משפחה שרווחו בהמלין וסביבתה, מופיעים ביישובים במזרח אירופה שכנראה הובלו אליהם.

במאמר אחר מצוין כי תושביה של עיר מסוימת באזור ההגירה המוזכר היו מוכרים כ"ילדי העיר", וייתכן שהכוונה היא לילדי העיר המלין שהתפרסמה בטרגדיה שלה.

נדידת הסיפור ממקום למקום הביאה כמובן לגרסאות מגוונות ובהן למשל הסיפור על הרחקת העכברים שהביאו מגפה לעיר (The legend of the Pied Piper in English, n.d.).

ההיסטוריונית אורסולה סאוטר (Sautter, 1998, as cited in The Pied Piper of Hamelin, 2023) התומכת בתאוריית ההגירה של ילדי המלין מצטטת מעבודתו של הלשונאי יורגן אודולף (Jürgen Udolph): לאחר כישלון הדנים במלחמה בשנת 1227 היגרו גרמנים דרומה לאזור הים הבלטי, שאומנם היה מאוכלס בסלבים, ואולם הפך לאזור מועדף להגירה מגרמניה. הבישוף והדוכסים של פומרניה, ברנדנבורג, אוקרמר ופריגניטץ שלחו מגייסים חלקלקי לשון, שהציעו גמול נדיב למי שהיו מוכנים להגר לאזורים חדשים אלה. אלפי נערים מסקסוניה התחתונה ומוסטפליה הגרו מזרחה. ואומנם באזור יש כ-12 יישובים הקרויים בשמות ווסטפליים, בהם חמישה כפרים הקרויים הינדנבורג ונמצאים לאורך הדרך בין ווסטפליה לפומרניה, ושלושה כפרים במזרח הקרויים שפיגלברג. כמו כן יש שם קבוצה גדולה של יישובים הנושאים שמות גרמניים מבוורונגן (Beverungen) דרומה להמלין לבורינגן (Beveringen) בצפון מערב ברלין ולבורינגן שבפולין המודרנית.

גם בספרי טלפונים מקומיים בפולין מופיעים שמות שאינם טיפוסיים למקומות אלה אלא להמלין מהמאה השלוש-עשרה, למשל המל, המלר, המלינקוב (Hamel, Hamler, Hamelnikov), שקרוב לוודאי נגזרו מהשם המקורי 'המלין' (The Pied Piper of Hamelin, 2023).

תאוריית האובדן

בתאוריה זו מניחים מלכתחילה כי החלילן מסמל את המוות או את השטן המדיח. היו שראו בחלילן עובד אלילים או מנהיג כת של כופרים שפיתה את הילדים והוביל אותם ליערות ליד קופנברג (ההר המסתורי המוכר בכתב היד לונברג כ-"Koppen") לצורך ריקוד טקסי, ובו נעלמו כולם לאחר מפולת פתאומית או קריסה של בולען. יש משערים כי הילדים מתו בנסיבות טבעיות כמו מחלה או רעב או טביעה בנהר ווסר הסמוך לעיר. תאוריה אחרת מעלה את הרעיון שהילדים מצאו את מותם במגפת הדבר, שהייתה מוכרת בשם "המוות השחור".

אחרים תולים את מותם במחול המוות (toten tanz or dance macabre) שהיה תופעה מוכרת הקשורה למגפת הדבר בימי הביניים. במחול הקרוי 'מחול המוות' היה משום כוח היפנוטי שהביא אנשים משכבות חברתיות שונות זו מזו להתחבר ביניהם ופתאום להתחיל לרקוד בלי הפסקה במשך ימים, עד שהתמוטטו מעייפות. היו שראו במחול המוות מחלה פסיכוגנית בצורת מניירת מחול, שפרצה במאה השלוש-עשרה.

שיטות מחקר

במסע הפרשני שלי להבנת האירוע יש משום פעולה של לספר סיפור, ופעולה זו אינה יכולה להתקיים בלי יצירת דיאלוג עם מי שסיפרו את הסיפור, מי שקראו אותו או שמעו אותו, וכן עם טקסטים שקדמו לאירוע או נוצרו אחריו.

נושא זה ייבחן במהלך המחקר בשלושה מישורים משלימים:

1. אדון בתנועה בין כאוס לסדר שהיא למעשה הדינמיקה המניעה את עלילת הסיפור.
2. אבדוק כיצד תנועה זו מושפעת מאמונות שרווחו בתרבות הנוצרית הסובבת ומתרבויות אחרות. לשם כך אבחן שתי תבניות תרבותיות-ספרותיות המשמשות תשתית רעיונית (קרסני, 1998; Swain, 1932) למאמר ולחשיבה המלווה את האירוע בהמלין; למוטיב מחול המוות בדמותה של שורת הילדים המחוללים; ולארכיטיפ הליצן בדמותו של החלילן בבגדים צבעוניים המוביל את קבוצת המחוללים.
3. אבקש להראות כיצד דינמיקה זו מקבלת ניסוח עממי בסיפורת באמצעות עלילות המספרות סיפור דומה שהתרחש בערים סמוכות להמלין, וכן באמצעות עיון משווה בין ארבע גרסאות של הסיפור. הסיפור והמסורת הסיפורית של ארבע הגרסאות ייבדקו מבחינה פורמליסטית בהיבט הדיאכרוני; והטקסט ייבחן ברמות החומר, התבנית, הפונקציה והלשון.

ההיבט ההיסטורי

חומרי מחקר זה הם ספרותיים והמציאות שלהם היא פנימית בדיונית, ועם זאת עדיין הם תלויי הקשר ויש להם מחויבות גם למציאות החיצונית ההיסטורית. בעת הקריאה הקורא מושפע מההשפעות התרבותיות שלו ויוצר פרשנות משלו. עם זאת על הקורא להתחשב ברוח הזמן (Zeit Geist) של ימי הביניים.

ההבט האינטרטקסטואלי

האינטרטקסטואליות מרחיבה את התחום שבו נוצרת פרשנות היצירה אל המרחב המצוי בתנועה שבין טקסטים. פעולת הקריאה טובלת אותנו אפוא בתוך קליידוסקופ של קשרים וקישורים בין-טקסטואליים, והתהליך הפרשני אמור לעקוב אחריהם (Allen, 2000, p. 1).

כיוון שהטקסט אינו יחידה סגורה ועצמאית אלא פתוח לזיקות עם טקסטים אחרים (Kristeva, 1980/1982, pp. 1–31), הרי בתהליך קריאת הטקסט או בהקשבה אליו, יש משום מפגש בין הטקסט שפגש זה עתה הקורא או השומע לטקסטים אחרים שהוא מכיר מן העבר (אסטס 1997, עמ' 14). היחסים בין הקורא לטקסט הם כמו רשת שלמה של קישורים, הכוללים מילים ומשפטים הנאמרים במפורש ובמרומוז, פערים, דילוגים ויחידות בלתי מקושרות, והקוראים, כולל הקורא החוקר, צריכים לארגן אותם מחדש. כך הקורא בונה את מארג הטקסט הבנוי מקולות מגוונים, באמצעות כתיבה מחדש של היצירה (re-writing) בד בבד עם תהליך הקריאה (הרשב, 2000, עמ' 14–15).

שתי תבניות תרבותיות-ספרותיות המהוות תשתית רעיונית למאמר ולעלילת הסיפור

מחול המוות

מחול המוות והליצן (קרסני, 1998; Swain, 1932) משמשים תשתית רעיונית לחשיבה המלווה את הטקסטים שיוצגו במאמר, לחשיבה של תקופה בין השמשות שהולידה אירועים מפלצתיים ומזעזעים. תבניות אלה מעוגנות ברוח הקרנבל הכאוטי והפרוע, ששורשיו נעוצים בפולחן לאל דיוניסוס, ושיש בו שאיפה לערער את הסדר החברתי הקיים על חוקיה ואמונותיה.

מקורם של מחולות המוות בפולחן לאלי קדם, ולאחר מכן אימצו אותם הנוצרים הראשונים והטמיעו באירופה של ימי הביניים בתהלוכות ריקודים, שהובילו אנשי דת נוצריים.

את נושא המוות ליוו תמיד אמונות טפלות, שמקורן היה ברעיונות פגניים, על אף העובדה שאנשי הכנסייה לחמו ברעיונות האלה כדי לגדוע אותם. עם זאת, זו הייתה גזרה שהציבור לא היה יכול לעמוד בה, והיסודות הפגניים חזרו והופיעו באגדות, באמונות ובמנהגים למיניהם, בטקסים ובחגיגות.

מחול המוות הוא מוטיב אומנותי – מעין אלגוריה לאוניברסליות של המוות, שאינו מבדיל בין המינים, בין הצבעים, בין העמים, בין מעמדות ובין הדתות. אחת דינו של כל אדם ללכת בדרך כל הארץ. בספרות מוטיב זה נחשב סמל לחיים הטרגיים בעצם היותם ארעיים, שכן סופם מוות ואבדון. הוא מעוגן ברוח המטפיזית הכנסייתית ועטוף בחשכת ימי הביניים הקוראת לנוצרים לוותר על הבלי העולם הזה, לשלול את החיים ולהעריך את המוות.

בגרמניה ובכלל במערב אירופה הריקוד היה חלק בלתי נפרד מחיי הפרט והחברה, ולוה בכל מיני אמונות שלפיהן המתים קמים מקבריהם תמיד בשעה שנים עשרה בחצות כדי לחולל במעגלים, ואם אנשים חיים נקרים למקום, הם נחטפים אל תוך המעגלים.

המעמדות הנמוכים יותר היו רוקדים בכל הזדמנות: בטקסים דתיים, בימי חג המולד ויוהנס הקדוש, בימי הקדושים, בתהלוכות ובלילות הצום בחצרות הכנסייה. המוני העם אהבו את ריקודי המעגל

ורקדו אותם גם בחגיגות חקלאיות, בשמחות משפחתיות ובחילופי עונות. בין הריקודים היו גם ריקודים פגניים לרגל אירועים מסוימים, בעיקר דתיים, בחצרות ובבתים. ובימי הביניים האמינו המוני העם, שריקודים אלה היו גם אמצעי כדי למגר את המגפות הגדולות.

קרוב לוודאי תהליך התפתחותו של מוטיב המוות החל בעולם האומנות באמצעות תמונות קיר במנזרים, בכנסיות, בגלריות ובבתי דפוס, ובהן הופיעו רוקדים מתים וחיים גם יחד.

אמונות אלה נמצאות גם בתרבויות אחרות, והן באות לידי ביטוי בדרכים מסוימות, למשל בתלמוד הבבלי, ברכות יח ע"ב, מופיע הסיפור על 'החסיד והרוחות בבית הקברות' ולו גרסאות רבות במקורות היהודיים. בסיפור דרמטי זה נקלע חסיד לבית הקברות בליל ראש השנה. אומנם כאן המתים אינם רוקדים, ואולם הם קמים מקבריהם. שתי רוחות של נערות מתות משוחחות ביניהן, והשיחה הדרמטית המרתקת מחברת בין עולמות עליונים לעולמם של בני אדם וגורלם. באופן נדיר ביותר כמו נפתח לחסיד אשנב לעולם הרוחות והוא מצליח לפלוש לתוכו, להבין את השיח בין שתי הרוחות, ללמוד על מה שיתרחש בעתיד ולנצל ידיעה זו כדי לשנות את מצבו הכלכלי הרעוע בעולם החיים.²

מחול המוות הפך להיות מוחשי ומציאותי ברחובות של ערי אירופה לאחר שרשרת של מגפות הדבר במאה הארבע-עשרה, ואולם יש לציין כי המחולות מופיעים כבר זמן רב לפני כן באירועים מסוימים של הכנסייה בימי הביניים.

מוטיב המוות זכה לפופולריות באירופה מוכת המגפות של ימי הביניים. הוא התגלגל מאומנות אבסטרקטית לריקוד מוחשי ברחובות, כשצילו של המוות גרם לאנשים אכולי החולי והייאוש לרקוד עד צאת נשמתם. לאחר מות ההמונים במגפה השחורה במחצית המאה הארבע-עשרה והפחד מכוחו של המוות שאחז בשורדים, שינה המוטיב האומנותי של מחול המוות את צורתו ואת מהותו והפך לחלק מהמציאות. כלומר רעיון המגפה



התחבר למחול המוות ואולי הוא אפילו סימל אותו. ולא רק זאת, הוא הפך להיות מקור של תקווה, שכן הרוקדים האמינו שבאמצעות הריקודים הם מסוגלים לעצור את המגפות.

מחול המוות חוזר ומופיע כנראה גם באירוע בהמלין בקבוצה הגדולה של ילדים המתוארים בתמונה, כשהם משתרכים אחרי החלילן, הולכים ומרקדים מהופנטים מהמוזיקה שניגן בחלילו (Browning,

³(1898, p. 18).

(Dominikmatus, 2016)

2. ראו **מעשה בוך** (בר אברהם, 2018/1602), סימן קכ, וכן אבות דרבי נתן נוסחה א פרק ג, 'ילקוט שמעוני' ו'מנורת המאור'.

3. את האיור איירה קייט גרינאוויי (Kate Greenaway) בעבור הפואמה של רוברט בראונינג.

הליצן

דמותו של הליצן מוכרת מאז העת העתיקה מחגיגות לכבוד האל הרומאי סאטורנוס ולאחר מכן ב'נארן פעסט' – חגיגת השוטים מימי הביניים, ששורשיה מגיעים עד למאה השביעית. הליצן קורא תיגר על כל מסגרת וחוק, ומתוך כך מבטא בסופו של דבר את ההפקרות ששלטה בימי הקרנבל. האווירה של 'כמו עולם אחר' הקסימה דמויות מגוונות מקצות החברה ובהן הליצן. כדי להבין את הליצן ואת הסביבה שהוא חי ופועל בה, יש להבין קודם כול את מהות הקרנבל, שכן הליצן מעצם היותו הוא יצור קרנבלי – משם הוא יונק את תכונותיו, את מטרותיו ואת יחסו כלפי המרחב שסביבו.

הקרנבל הוא הגורם המרכזי המניע את תרבויות העמים, יש לו שפה האופיינית רק לו – זו שלמות שיסודותיה סותרים זה את זה. הוא למעשה אנטיזה לעולם היום-יומי הרגיל של בני האדם. הוא בא להפסיק לרגע את זרימתו של עולם זה המוסדר בחוקים משלו ומסודר בפרק זמן קבוע. הוא משתלט על הסדר והופך אותו. תמצית השקפת עולמו היא להרוס את הכול ולנטוע על החורבות עולם חדש, שההיפוך שולט בו.

שורשיו של הקרנבל מעוגנים בפולחנו של האל הקדמון דיוניסוס ובחשיבתו של האדם בעולם זה. אף מקורו של הליצן מעוגן בפולחן קדמון זה, בפולחנו של אל הצמיחה, הפוריות והשיכרון.

במרכז הפולחן עומד תהליך המחזוריות – ישן וחדש, תחלופה והתחדשות, מוות ותחייה. מותו של האל ותחייתו סימלו את המחזוריות של אימא אדמה והדגישו את כוחו של דיוניסוס כמניע את תופעות הטבע (באחטין, 1978/1929).⁴

הקרנבל מזלזל במסגרות של חוקים ונורמות, שהם בסיס לחיי היום-יום של האדם, מיישר הכול לקו אחד ופועל בעולם של הפקר (Swain, 1932, p. 1). הוא מפיל את הגבולות שבין המעמדות ומקרב בין הרחוקים. במרכז כל קרנבל יש פולחן קבוע של המלכת מלך ליום אחד והדחתו אבל וחפוי ראש. ההכתרה מסמנת את המחזוריות שבחיים, וההדחה מסמנת את התחלופה, ואותה חוגג הקרנבל. לחגיגות אלה נודע מקום חשוב בימי הביניים.

אף שהכנסייה התנגדה לחגיגה זו, שלדעתה הייתה מעוגנת בעבודת אלילים, היא לא נשכחה והתפשטה בארצות הרומניות והגרמניות (קרסני, 1998, עמ' 43–44). במרכזו של האירוע בימי הביניים עמד שחקן כ'פויפסט' (אפיפיור), ולצידו מקורביו היו לבושים בבגדי לצים ועם מסכה על פניהם ובידרו את הקהל בבדיחות ובשירה סטירית.

למסכה משמעות כפולה: מצד אחד היא שימשה אבזור חיוני טקסי ומחייב, ומצד אחר היא סימלה את הטשטוש בין התחומים ובין האנשים, ובאמצעותה אדם יכול להיות מי שליבו חפץ ולומר כל מה שעולה על רוחו (Willeford, 1969, p. 101).

נוצר אפוא מצב מחויב המציאות, שבלעדיו אין הליצן יכול לשמש בתפקידו: כמבקר הסדר החברתי הליצן אמור לעמוד ולהתבונן מן החוץ על המתרחש בעולמם של בני האדם, וכשמגיע הרגע המתאים, המתבטא בהתנגשות בין שני הקווים האלה, לומר את מה שיש לו לומר (נבו, 1959).

4. על הקרנבל ראו באחטין, 1978/1929, עמ' 160–163.

שינויים בתפיסת מחולות המוות ובתפיסת הליצן

מטרתו של פרק זה להבין את תהליך ההשתנות מסיפור מצמרר ואפל לסיפור ילדים היכול להכיל את העלילה.

התבניות המהוות תשתית רעיונית למאמר מעוגנות באירועים ובמיתוסים שהתגבשו בימי הביניים. כמו בכל תהליך חלו ברבות השנים שינויים גם בתפיסת מחולות המוות והליצן. תבניות תרבותיות אלה התגלגלו מתקופה לתקופה, מארץ לארץ, מיצירת אומנות אחת לאחרת בין בספרות בין באומנות הפלסטית. לעיתים קרובות תבניות אלו עברו תהליך של עידון (סובלימציה) ממוות לחיים, מייסורים למשחק, מיגון איי־קץ לשמחת חתונה ומסיפור מעורר אימה לסיפור ילדים. התבניות המהוות תשתית למחקר זה שייכות לסוגת הרציני המצחיק, ואולם מטבע הדברים גלגולי הזמנים הרחיקו אותן ממקורן ושינו את צורתן אך שמרו על חיוניותן, חיוניות זו שבאה לידי ביטוי בגלגולי הגרסה המפחידה לגרסאות ילדים. תהליכים אלה השפיעו בלי כל ספק גם על השינויים בגרסאות 'החלילן מהמלין', שיוצגו להלן בעיון משווה בין הגרסאות.

1. משחקי חטיפה של ילדים בנוסח מחולות מוות

ב"דער טאטענטאנץ" מתאר ואקערנאגעל (1853) משחק חטיפה נפוץ בין שתי קבוצות נערים, המזכיר מחולות מוות עתיקים מן המאה החמש־עשרה: האיש השחור מסמל את המוות השחור – מגפת הדבר – וגיבורי המשחק הם המחוללים במחול המוות: החוטפים הם חולי המחלה והנדבקים הם העתידים לחלות במגפה.

במשחק מתקיים דיאלוג בין שתי הקבוצות הפותח במילים:

קבוצה ראשונה: "האם אתם פוחדים מהאיש השחור?"

ולאחר שהקבוצה השנייה עונה "לא, איננו פוחדים", או אז הקבוצה הראשונה – החוטפים – מתחילה לרדוף אחר הקבוצה השנייה – הנחטפים, הם הקורבנות.

ובסופו של דבר הנחטפים מצטרפים אל החוטפים. פעולה זו מסמלת למעשה את הצטרפותם של ה'קורבנות' החדשים של המגפה אל מחול המוות, אלא שהילדים המשחקים כלל לא היו מודעים למקור המשחק ולמשמעותו.

במקור אחר (Nohl, 2004) המשחק מתבטא במעין ריקוד מעגל או ריקוד בשורות. האיש השחור הוא הילד התשיעי מבין הילדים, ומי שנתפס בידיו חייב להצטרף אליו. בדומה למשחק המתואר לעיל גם משחק זה פותח בשאלת הרודפים "מי מפחד מהאיש השחור?" והנרדפים עונים בשלילה: "איננו מפחדים".

המקור מרחיב את פרטי משחק החטיפה הראשון ומציין, כי משחק זה האהוב מאוד על ילדים בשווייץ ובשלויה הוא למעשה שריד מהדרמטיות שבמחול המוות.

2. מחולות המוות כבידור במופע חתונה

בספרו של יוסף אפאטאשו (1933) 'יום ברגנסבורג' מתוארים חיי היהודים בגרמניה במאה השש־עשרה.

מוזכרים בו מחולות המוות כחלק מהפרטואר הבידורי בחתונות יהודיות. האורחים התפעלו מהמופע של השחקנים המקצועיים שהציגו בחתונה העשירה.

גם בספר **גליקל** (גליקל מהמלך, 2006) מהמחצית השנייה של המאה השבע-עשרה המחברת כותבת על מחול מוות שראתה בחתונת בתה, וכי הוא היה יפה מאוד ומצא חן מאוד בעיני כולם:

האט מאן דען טיש לאזין אפ נעמין אונ' הנויז גיטאן. זוא זענין וועלכי פאר שטעלט הנין גיקומין אונ' זיך פרייזטירט גאר שין אונ' אליך האנט פאסין גימכט דיא צו איינר ארגעצליכקייט גידינט האבין. צו לעסט האבין דיא פאר שטעלטי איין טויטין טאנץ גימכט, איזט זער ראד גיוועזין. (עמ' 270, 272)

הורו לפנות את השולחן והוציאו אותו. אז נכנסו כמה <אנשים> מחופשים והציגו יפה מאוד ועשו על מיני מעשי בדחנות לשם שעשוע. לבסוף ביצעו המחופשים מחול מוות שהיה נדיר מאוד. (עמ' 271, 273)

לצערנו היא לא הוסיפה פרטים על המחול עצמו.

במאמרו "יידישע שפילע" (משחקים יהודיים), העוסק במחזות שהוצגו בחגים כמו בפורים ובחנוכה, פריד (1927) מזכיר את מחולות המוות כחלק מתוכנית הבידור בחתונות יהודיות, ומעיר כי מחול המוות בגלגוליו הרבים שרד אצל היהודים זמן ארוך מאשר אצל הנוצרים.

מדהימה העובדה שמחול אשר סימל מגפות, פחדים ומוות בימי הביניים הפך לאחר 200 שנה בערך לחלק מתוכנית בידור בחתונה.

3. מדמות הסטיר הליצן אל דמות הבדחן האומר מוסר

בימי הביניים המוות מוצג כמו שלד הלבוש בגדי ליצן (Pérez Cuervo, 2010), והחלילן המזוהה עימו מופיע כמו דמון המוליך ילדים אלי אובדנם. גם בדמותו של הליצן חל שינוי מדמות הסטיר בתחילת דרכו בפולחן לאל דיוניסוס לדמות השוטה בימי הביניים ב'נארן פעסט', חגיגת השוטים.

דמות הליצן הלכה והתעדנה, ובתקופת הרנסנס היא מופיעה בתיאטרון האיטלקי ב'קומדיה ד'לארטה', כדמות שהושפעה מהתיאטרון הקלסי וממקורות עממיים ומאפיינת את רוח התקופה החדשה. הליצן היהודי נדד בימי הביניים בדרכים עם אומנים בני עמים אחרים, ובהיותו מקורב אליהם אף הושפע ממנהגיהם ומאורחות חייהם והביא עימו לגטו היהודי יסודות זרים.

דמות זו אינה נעלמת מהבמה האומנותית-הספרותית במשך מאות שנים. היא לובשת צורה ופושטת צורה, נודדת על פני ארצות רבות ונקראת בשמות מגוונים. היא מושא לביקורת מצד הממסד הדתי-היהודי מזה, ומצד הממסד המשכילי-האינטלקטואלי מזה, ואולם תמיד מעוררת סקרנות ועניין רב אצל המון העם.

בתמונות הנוגעות לסיפורנו המתגלגל לסיפור ילדים, החלילן מופיע כשהוא לבוש כליצן כדי להשליט סדר בכאוס שהביאו עימם העכברים, ואולם לא כך קורה, והדמות התמימה לכאורה הופכת לדמות מורכבת ומרושעת לא פחות.

נרטיבים דומים לסיפור החלילן שסופרו ביישובים אחרים בגרמניה⁵

הנרטיבים שסופרו במרחב הגאוגרפי של המליין בדרך כלל אינם מספקים גרסאות לסיפור החלילן. עם זאת, הם בהחלט מספרים על אירוע המזכיר מאוד את מה שקרה בהמליין ושופכים אור על האווירה בחבל ארץ זה ובזמן זה בגרמניה, ומבחינה זו מסייעים להבנת העלילה המורכבת של 'החלילן מהמליין'.

הסיפור והמסורת הסיפורית של נרטיבים אלה ייבדקו בהיבט הסינכרוני.

הילדים המרקדים מאפרוט (Grässe, 1868, p. 336)

סיפור זה מתאר אירוע מופלא שקרה בשנת 1257 בעיר אפרוט – עיר במרכז גרמניה הרחוקה כ- 20 ק"מ מהמליין, הידועה כעיר עתיקה מימי הביניים. יותר מאלף ילדים התאספו שם וביחד עזבו את העיר, כשהם רוקדים ושרים. הם עברו מבעד לשער לובר (Lober) ועברו בסטייגר (Steiger). לבסוף הם הגיעו לעיר ארנשטט, ושם אספו אותם התושבים לבתייהם. תושבי אפרוט לא ידעו לאיפה נעלמו ילדיהם, עד שאנשי ארנשטט הודיעו להם על הימצאם. תושבי העיר אפרוט באו לארנשטט ולקחו את ילדיהם הביתה בכרכרות. מעולם לא גילה איש מי הוביל את הילדים המהופנטים במרחק 20 ק"מ.

יש תאוריות המסבירות את היעלמות הילדים המרקדים כמחלה המונית פסיכוגנית בצורת מאניה של ריקודים.⁶ התנהגות חולנית זו פרצה במאה השלוש-עשרה בכמה מקומות כולל באפרוט.

אפשר לראות דמיון רב בין סיפור זה להתרחשות בהמליין, שגם בה נסחפו הילדים אחר כוח רב-עוצמה (Marks, 2005). באירוע שקרה בהמליין אנו יודעים שהילדים נהרו אחר החלילן, ואולם באפרוט אין כל רמז לסיבה שגרמה למסעם המטורף.⁷ כך או כך שיגעון הריקוד הפנט אותם והניע אותם לפעול כמו בובות בלי יכולת להתנגד.

הגלוי והסמוי

מי שסיפרו את הסיפור באפרוט בחרו להעביר את הנרטיב שלהם לשומעיהם או לקוראיהם, בלא שסיפרו את הסיפור כולו, כפי שבהמליין בחרו לספר את הסיפור המיניאטורי שלהם. המספרים ידעו כנראה יותר ממה שהם בחרו לספר, ואולם הם העדיפו להנציח את הסיפור בלא למסור פרטים על אשר הביא את אלף הילדים לעזוב את ביתם ואת עירם, כשהם רוקדים ושרים לאורך 20 ק"מ.

תפקידו של השומע או הקורא לארגן מחדש את החומרים שלפניו ואת אלה המרומזים, להחיות את הדימויים והסמלים, להעלות משקעים תרבותיים, לשוחח עם הקולות הפנימיים בסיפור, להרגיש את הקצב של הסיפור, ומתוך כך להתחבר אל החומרים ואל אלה שקראו או שמעו ולשחזר את הסיפורים כמות שהיו ולעיתים גם להוסיף רכיבים עלילתיים אחרים.

5. נרטיבים אלה מופיעים באנגלית באתר של אשלימן (Ashliman, 1999–2021) ותרגמתי אותם לעברית.

6. הפרעה בהתנהגות שמקורה פסיכולוגי. מאניה מאופיינת בתחושת התעלות וכול יכולות.

7. סיפור דומה אפשר למצוא בתוך מקאליסטר (McAlister, 1977).

איננו יודעים מה קרה בעיר אפרוט, אבל אנו יודעים שהילדים עזבו את העיר כילדי העיר המליך והובלו גם כן כצאן לטבח, כשהם מהופנטים ובאקסטזה, ואינם יודעים מה נעשה איתם. איננו יודעים מי הוביל אותם ומה גרם לעצירתם בארנשטט ומתוך כך להצלתם מהקטסטרופה.

העיר נוישטט-אברסוואלד (Neustadt-Eberswalde) (Temme, 1839, p. 114)

בולטת מאוד העובדה שבעיר נוישטט-אברסוואלד אין ולו גם עכבר אחד. ומעשה שהיה כך היה:

בימים קדומים היו שם עכברים רבים, בעיקר בטחנת הקמח, והם גרמו לנזקים רבים.

בערך ב־1607 או אולי ב־1608 הציג איש אחד את עצמו לפני העירייה כמי שמסוגל להיפטר ממכת המזיקים האלה. הוא גם הבטיח שעכברים לא יחזרו לטחנת הקמח, כל זמן שזו תעמוד על תילה.

האיש לא ביקש תשלום אלא לאחר שנה, כשיהיה בטוח שהעכברים אינם עוד ולא יחזרו. או אז יהיה שכרו עשרה טאלר, וכך הובטח לו. שופט השלום של העיר ציווה לשלם לו שני טאלר מראש. האיש הניח דבר מה בטחנת הקמח ובמקום מסתור אחר, וביום שלמוחרת נדהמו האנשים לגלות שהעכברים עזבו את הטחנה ואת העיר בהמון רב והגיעו אל מימי הנהר פינאו (Finow) שזרם בעיר, ולא נשאר ולו גם עכבר אחד. שנה לאחר מכן חזר האיש לאסוף את שמונת הטאלר שהיו חייבים לו. מאז ואילך לא נראה גם קצה של עכבר לא בטחנה ולא בעיר עצמה.

הגלוי והסמוי

הסיפור הופיע בשנת 1839 לצד הופעת סיפורי האחים גרים. הסופרים בני אותה העת "טיהרו" לעיתים את סיפוריהם כדי לרצות את הכנסייה ואת הקוראים האדוקים בדתם. ייתכן שסיפור זה טוהר גם כן מכל רכיב מעורר אימה או מפחיד והפך לסיפור תמים ומוסרני העוסק מצד אחד בלכוד עכברים הגון וישר העומד בדיבורו וניקה את העיר מהעכברים שמילאו אותה ושרצו בה, ומצד אחר בעובדי עירייה צדיקים העומדים בדיבורם ומשלמים את שכרו הנקוב. הגיבורים הראשיים בסיפור, הילדים, חסרים בסיפור זה.

הטקסט הסמוי (subtext) בסיפור מספר לנו משהו אחר.

אומנם איננו יודעים כיצד הגיעו העכברים לעיר, והפתיחה – "בימים קדומים היו שם עכברים" – מתעלמת ממצבה של העיר כשהיו בה עכברים, ואינה מזכירה כלל כיצד התמודדו תושבי העיר עם עכברים אלה.

כל מה שאנו יודעים הוא שהאיש הבטיח לפתור את הבעיה, הניח 'דבר מה' בטחנת הקמח ובמקום מסתור אחר, שבו שרצו כנראה עכברים רבים.

יש מקום לומר שהמשפט העיקרי בסיפור זה הוא: "וביום שלמוחרת נדהמו האנשים לגלות, שהעכברים עזבו את הטחנה ואת העיר בהמון רב והגיעו אל מימי הנהר פינאו". וזוהי למעשה העלילה של הסיפור, והיא דרמטית ודינמית, אלא שכל רכיבי הסיפור האחרים מאיטים את הדינמיקה של הסיפור ומטשטשים את הדרמטיות: הגיבור המרכזי אינו כל כך תמים. הוא הרי האיש הפלאי "המנחם דבר מה", ואיש אינו יודע מה, והופ! ראו זה פלא! הוא הצליח בעזרת 'הדבר' הזה להוציא את העכברים ממקומות המסתור שלהם, למשוך אותם בהמוניהם לרחוב הראשי שלצד הנהר ולהוביל אותם ישר אל תוך המים הזורמים.

הנחיל הארוך של העכברים משתרך מהופנט בהשפעת 'משהו' לאורך הנהר ומסיים את דרכו במימי הנהר. אומנם תמונה מרכזית זו הוסתרה בין קפלי השורות של הסיפור, ואולם היא הנקודה העיקרית בסיפורים הקודמים, וכאן היא מופיעה בתיאור מרומז. אין ספק שלמרות רצונו המספר מעורר סקרנות ומתח ויוצר דרמטיות בסיפורו הישנוני, שהרי הוא מעדיף למשוך את שומעיו או את קוראיו למקום אחר. הוא מנסה לדחוק הצידה את הסקרנות ולעורר את הצד האתי בסיפור. המגמה שלו היא להפנות את תשומת ליבם של קוראיו או שומעיו דווקא אל ההגינות והיושר של איש הפלא ושל העירייה ולסיים את סיפורו במוסר השכל.

שני הסיפורים לעיל שנבחרו מתוך מגוון של טקסטים המספרים על אירועים דומים לזה שקרה בהמלין, נוגעים מזוויות ראייה שונות זו מזו לאירוע הטראומטי ותורמים כל אחד בדרכו להבנת הטרגדיה בהמלין והעמקתה. עם זאת גם בסיפורים אלה רב הנסתר על הגלוי.

עיון משווה בין ארבע גרסאות של הסיפור

גרסה ראשונה

בשנת 1284 ביום יוחנן ופאולוס ב־26 ביוני הובלו 130 ילדי המלין על ידי חלילן לבוש בגדים צבעוניים אל קלברי שליד קופן ואבדו.

עדות זו המצויה בכתב היד המוכר ככתב יד לונבורג (Luneburg manuscript) (1450–1440), מופיעה על בית הקרוי "ביתו של לוכד העכברים", ברחוב שבו הלכו הילדים המהופנטים אחר החלילן.

זו העדות המוצקה העתיקה ביותר לטרגדיה שאירעה בהמלין, ויש מקום לומר שזו גם הגרסה הראשונה לסיפור ההתרחשות בהמלין.

הסתום והגלוי בגרסה הראשונה

זה סיפור בן משפט אחד שבו רב הסתום על הגלוי. גורלם של הילדים אינו ברור, שהרי בגרסה מצוין כי הם אבדו. לא כתוב שהם מתו או נרצחו אבל כתוב שהם "הובלו", ומילה זו מרמזת שהם לא הלכו מבחירתם החופשית.

עם זאת אפשר לעבות את הסיפור באמצעות דיאלוג אינטרטקסטואלי (Allen, 2000, p. 37):

בין הטקסט הקצרצר שלפנינו לבין הנרטיבים שסופרו במרחב הגאוגרפי של המלין.

בין הטקסט שלנו לתופעות תרבותיות שעיצבו את החשיבה בפרק הזמן שבו התנהל האירוע.

בין הטקסט שלנו לאירועים היסטוריים שהשפיעו על עיצוב החברה בתקופה זו.

בין הטקסט שלנו לטקסטים מאוחרים.

כל אלה כמו מתערבבים בתוך קליידוסקופ, מתעבים ומעמיקים וחושפים רכיבים ששקעו בהם, וכך עשוי הסיפור בן המשפט האחד בלבד להפוך לסיפור מפותח ומורכב.

תאריך האירוע

הסיפור פותח בתאריך האירוע, יומם של הקדושים יוחנן ופאולוס, שהוא כנראה חשוב ביותר בעבור בני העיר, וכן בעבור העד המספר. יום זה נחוג בכל ארצות אירופה ב־26 ביוני. יש לחגיגה שורשים אליליים קדומים בפולחן השמש בנקודת ההיפוך של הקיץ, כאשר מחצית כדור הארץ נמצאת בנטייה מקסימלית לכיוון השמש. ביום זה היה נהוג בעיקר בגרמניה להתאסף סביב המדורה, להשמיע ולשמוע מוזיקה, לשיר ולרקוד. מנהג אלילי נוסף עסק בנשים שנהגו לטבול בנהרות גרמניה כדי להסיר מעליהן כל חטא. גם תהלוכות היו חלק מחגיגה זו, שנמשכה בדרך כלל ימים מספר (Rapunzel, 2008).

איננו יודעים מתוך הסיפור המיניאטורי הזה אם חגיגה נחוגה באותו יום, ואולם ישנה חפיפה בין תאריכי החגיגה הארכאית ובין התאריך המצוין בגרסה זו. כך גם בעניין המוזיקה של החלילן ונהיית הילדים מהופנטים אחריו במעין תהלוכה, שאף היא הייתה אופיינית, כפי שצוין לעיל, לחגיגה ביום זה.

המקום שהובלו אליו הילדים

בגרסה מצוין כי המקום שהובלו אליו הילדים הוא "קלברי שליד קופן", והמילה Calvary באה לתאר הר בצורת גולגולת, כך גם המילה Koppen (ראש בגרמנית). כנראה השם ניתן למקום בשל צורת הגולגולת שלו. יש עוד מקורות לשם זה:

מקור היסטורי – במהלך ימי בית שני עד לימיו של אגריפס הראשון המקום הקרוי "גולגולתא" היה נמצא מחוץ לחומות ירושלים ושימש בין השאר אזור קבורה.

מקור אטימולוגי – למעשה השם הארמי "גולגולתא" עוות ובמקור הוא "גול גו א – תה" שמשמעותו "הר ההוצאה להורג". ואומנם גולגולתא בארמית ו־Calvaria בלטינית הם שמם של הגבעה והסלע, שלפי המסורת הנוצרית צלבו שם את ישוע הנוצרי (גבעת הגולגולתא, 2023).

השם מתאים אפוא למקום שבו התרחשה הטרגדיה הנוראה. ייתכן שהסיפור רומז כי הילדים הובלו בידי החלילן אל מותם, כפי שהובל ישוע הנוצרי אל מקום צליבתו.

מיהו החלילן גיבור הסיפור?

כפי שצוין לעיל לציין יש מקום מרכזי בריקוד המוות הקרנבלי. הוא מלווה את המגפות בימי הביניים ומקורו בגרמניה. פרז קווארבו (Pérez Cuervo, 2015) מציינת במאמרה כי המוות הופיע בימי הביניים כשלד בלבוש צבעונין, כליצן הצוחק תמיד אחרון. תיאור זה מתאים לחלילן מהסיפור שלנו המוביל את הילדים לאבדון ובעצם אחראי למותם של 130 ילדים.

בתמונות מימי הביניים המתארות את מחול המוות מופיע המוות בדמות נגן המלווה את קורבנותיו בנגינה על כלי נגינה (Brüder Grimm, 1816). במקור אחר החלילן מזוהה עם השטן (Zimmern et al., 1869, pp. 198–200).

הילדים נהו אחרי החלילן, כשהם מהופנטים מנגינתו, ואחת התאוריות מקשרת את הנהייה הזו למחלה פסיכוגנית שצורתה ריקוד כפייטי (Marks, 2005). מחלה זו פרצה במאה השלוש־עשרה בגרמניה, ודוגמה לכך מתוארת בבירור רב בסיפור "הילדים המרקדים מאפרוט". האירוע באפרוט התרחש

בשנת 1237, בזמן התרחשות הטרגדיה בהמלין ובמרחק של 20 ק"מ ממנה, והוא יכול בהחלט לשפוך אור על מה שהתרחש בהמלין. גם התמונה שעל זכוכית החלון בכנסיית הכיכר בהמלין מראה את הילדים נוהים אחר החלילן המנגן, כשהם בלי ספק מהופנטים מנגינתו.

בסיפור שלנו החלילן אפוא מנגן בכלי קסום כדי להשתלט על חיות ועל בני אנוש – על עכברים ועל ילדים.

גרסה שנייה

"נגן הארדי גארדי חוטף את הילדים"⁸ מאת קון ושווארץ (Kuhn & Schwartz, 1848, pp. 89–90)

איש עם הארדי גארדי בא פעם לברנדנבורג. הוא ניגן וניגן, ומקופסת הנגינה שלו יצאו צלילים נפלאים כאלה, עד שכל ילדי העיר נהו אחריו בהמוניהם. הוא יצא משער העיר אל מארינברג (ההר של מאריה) שנפתח לפניו, ואילו נכנס האיש כשכל הילדים הולכים אחריו. הם לא נראו מעולם.⁹

מיהו נגן ההארדי גארדי?

בגרסה זו כל הזקורים מופנים אל מנגן ההארדי גארדי.



(Loki11, 2008)

אנו יודעים שנגן ההארדי גארדי היה טרובדור – מוזיקאי שנדד ממקום למקום. האיור לעיל הוא שחזור מודרני של הציור המקורי על זכוכית החלון בכנסייה, והוא מספר לנו על האירוע בהמלין. ההיסטוריון הנס דוברטין אייר אותו ב-1902. באיורו מופיע חלילן לבוש בגדים צבעוניים ואחריו נחיל של עכברים. בצידה של התמונה רשום שיר המציג את ה"אני מאמין" של הנגן:

8. לפי קון ושווארץ הם קיבלו סיפור זה ממקור בעל פה.

9. ההארדי גארדי הוא כלי נגינה פופולרי בעל היסטוריה ארוכה מימי הביניים. מקורו אינו ברור. יש אומרים שהוא הומצא במאה העשירית והיה אפשר לנגן בו רק מלודיות איטיות ופשוטות.

Stets weiter nur eilen,
von Niemand gekannt.
Die Sorgen und Grillen,
die kannte ich nie.

ובתרגום שלי לעברית:

תמיד למהר תמיד למרחקים,
שמעולם לא ידע.
דאגות וייאוש,
שמעולם לא הכרתי.

הוא נודד, הוא תלוש, אינו מכיר איש, אין לו דאגות, כי המוזיקה והמשחק מגרשים אותן. המוזיקה השתלטה על חייו ועל מהותו ושאר הדברים לא חשובים לו.

הצלילים המטריפים והמהפנטים

אף שגרסה זו דומה מאוד לגרסה הראשונה היא נותנת תמונה ברורה יותר מהמתרחש בברנדנבורג. שלא כמו באירוע בהמלין, שבו מתוארת תהלוכת ילדים המשתרכת אחר החלילן, הרי בסיפור זה המספר מתאר בפירוט כיצד הופנטו הילדים. יש אפוא הסבר מדוע ילדים נהו בדבקות אחר החלילן ונעלמו יחד איתו בתוך ההר כמו בגרסה הראשונה.

בסיפור "הילדים המרקדים מאפרוט" ראינו כיצד ריקדו הילדים כאחוזי אמוק דרך ארוכה, אף שלא הובלו בידי נגן. בסיפורנו וכן בגרסה הראשונה הנגן מוביל את הילדים, ובסיפורנו המספר מוסר לנו מסר חד-משמעי: "הוא ניגן וניגן ומקופסת הנגינה שלו יצאו צלילים נפלאים כאלה, עד שכל ילדי העיר נהו אחריהם בהמוניהם."

כך כנראה הפנט החלילן גם את הילדים בהמלין בצלילים הנפלאים שהפיק מחליל הקסם שלו.

גרסה שלישית

“הילדים מהמלין”¹⁰ מאת האחים גרים (Brüder Grimm, 1816, pp. 330–333)

בשנת 1284 הופיע איש מסתורי בהמלין. הוא היה לבוש בגד צבעוני בהיר ומסיבה זו הוא נקרא החלילן המנומר. הוא טען שהוא לוכד עכברים, והבטיח שאם ישלמו לו סכום מסוים הוא ישחרר את העיר מכל העכברים והעכברושים. התושבים סגרו איתו עסקה והבטיחו לו שישלמו את הסכום הנדרש. או אז הוציא לוכד העכברים מכיסו חליל והחל לחלל. עכברים ועכברושים יצאו מיד מכל בית ונאספו סביבו. כשהוא ראה שכולם לידו, הוא הוביל אותם אל נהר וסר (Wéser), הפשיל את מכנסיו ונכנס אל תוך המים. כל החיות הלכו אחריה, נפלו אל תוך המים וטבעו.

לאחר שהתושבים שוחררו מהמגפה, הם הצטערו שהבטיחו לו כסף רב כל כך וסירבו לשלם, כשהם מעלים תירוצים מתירוצים שונים. לבסוף הוא הלך כשהוא ממורמר וכעוס.

10. ראו לעיל הערה 5. אשלימן (Ashliman, 1999–2021) תרגם גם את "ילדי המלין" מגרמנית לאנגלית, ותרגמתי גרסה זו לעברית.

הוא חזר ב־26 ביוני ביום של יוחנן ופאולוס הקדושים, מוקדם בבוקר, בשעה שבע (אחרים אומרים שזה קרה בערב), כשהוא לבוש הפעם בבגדי ציד, מראה פניו נורא ואיום ועל ראשו כובע מוזר ואדום.

הוא השמיע את קול חלילו ברחובות, אבל הפעם לא היו אלה עכברים ועכברושים שהקיפו אותו, אלא רק ילדים רבים: ילדים וילדות מגיל ארבע ומעלה. בהם הייתה גם בתו הבוגרת של ראש העיר. הילדים הלכו אחריו, והוא הוביל אותם אל תוך הר, ושם נעלם ביחד איתם.

מטפלת שנשאה ילד בזרועותיה הלכה אחריהם במרחק מה, ואז פנתה לאחור והביאה את החדשות לתושבי העיר. ההורים המודאגים רצו בהמוניהם אל שערי העיר, כשהם מחפשים אחר ילדיהם.

האימהות בכו וייללו מרה. בתוך שעה נשלחו שליחים לכל מקום במים וביבשה, כשהם שואלים אם ילדיהם או מישוהו מהם נראה, ואולם כל זה היה לשווא. בסך הכול אבדו מאה ושלושים ילדים. יש אומרים ששני ילדים שהשתרכו אחריהם חזרו. אחד מהם היה עיוור והשני חירש. העיוור לא היה יכול להצביע על מקום היעלמותם של הילדים אבל ידע לספר כיצד הילדים נהו אחר החלילן. החירש ידע להצביע על מקום היעלמותם, אף שלא שמע מאומה. ילד קטן לבוש חולצה שהלך עם הילדים וחזר על עקבותיו כדי להביא את מעילו, נמלט מהטרגדיה. כשהוא חזר, הוא ראה את הילדים מגיעים לתחתית ההר, ולאחר מכן נעלמים במערה.

עד היום נקרא הרחוב שבו הובלו הילדים אל עבר שערי העיר, רחוב ללא רעשים (bunge lose), שכן לא הורשו שם ריקודים או מוזיקה. כאשר עברה שם תהלוכת חתונה בדרכה לכנסייה, התבקשו המוזיקאים להפסיק לנגן. ההר הקרוב להמלין שבו נעלמו הילדים נקרא פופנברג. שתי אבני זיכרון בצורת צלבים עמדו שם זקופות, אחת בצד השמאל והאחרת בצד הימין.

יש אומרים כי הילדים הובלו אל תוך מערה ויצאו לטרנסילבניה. לפי סייפריד (Seyfried, as cited in Brüder Grimm, 1816), התאריך 22 ביוני נרשם ברשומות העיר כיום האסון ולא ה־26 ביוני. השורות האלה נרשמו על קיר בעירייה:

בשנת 1284 לאחר הולדת ישו הובלו מהמלין
מאה ושלושים ילדים שנולדו במקום זה
הם הובלו על ידי חלילן אל תוך ההר.

ועל השער החדש נחרת:

Centum ter denos cum magus ab urbe puello
sduxerat ante annos CCLXXII condita porta fuit.

והתרגום: שער זה נבנה 272 שנים לאחר שקוסם הוביל 130 ילדים מהעיר.

בשנת 1572 צויר סיפור האירוע על חלונות הכנסייה במצוות ראש העיר. הרישום בתמונה נעשה לא ברור, ולפיכך נטבעה מטבע לזכר האירועים.

סוגת הסיפור

בהערות לכרך השני של האסופה של גרים (Brüder Grimm, 1816) הכוללת בדרך כלל מעשיות, הגדירו האחים גרים 'מעשייה' סוגה ספרותית עממית ועמדו על ההבדל בינה לאגדה (גרים וגרים, 1994, פרק המבוא), אלא שסיפורנו שונה מאוד משאר הסיפורים העממיים שבאוסף. אין זו מעשייה

אלא סיפור הנשען על אירוע, שהתרחש בזמן מסוים ובמקום מסוים. ואף שלפי הגדרתם אין זה סיפור מעשייה, בכל זאת כללו אותו האחים גרים בין סיפורי המעשיות, ובכל זאת הם ראו בו מעין תעודה.

בסיפור שני חלקים:

בחלק הראשון מסופרת העלילה ובה שתי תמונות סימטריות: התמונה הראשונה פותחת בבואו של החלילן להמליך ב-1284. הוא מתואר דמות מסתורית והרואית לבושה בצבעים אדום וצהוב שבאה להציל את העיר, והוא עומד בהבטחתו ומציל את העיר מהעכברושים שהשתלטו על כל פינה. באמצעות צילי חלילו הקסומים עוזבים כל העכברים את העיר. במעשהו השיב החלילן את הסדר על כנו, אלא שאנשי העיר אינם ממלאים את החלק שלהם בהסכם, והוא עוזב את העיר כעוס ומריר. התמונה השנייה פותחת בחזרתו של החלילן העירה ב-26 ביוני 1284 כשהוא לבוש כצייד, על ראשו כובע אדום ומבטו איום ונורא. הוא נוקם את נקמתו באנשי העיר, כשבאמצעות צילי חלילו הקסומים נוהים אחריו מאה ושלושים ילדים והולכים לאבדון.

עלילת הסיפור מסתבכת לאחר עזיבת העכברושים, והיא מותרת עם עזיבת הילדים את העיר. התרה זו אינה פותרת את הבעיה אלא הופכת את הסיפור לחלום בלהות, לסיפור של נקמה החוצה את כל הגבולות. החלילן מגיע בבוקר האחרון לבוש כצייד, על ראשו כובע ציידים אדום, וחזותו מעוררת אימה. לבוש הצייד כמו מודיע על השתנות החוקים מן העיר אל היער. וביער תפקידו של הצייד לצוד את האויב שיש בו סכנה, ואולם בסיפורנו מי שנענש אינו הזאב הרע אלא הילדים התמימים שלא עשו דבר לחלילן. נקמתו אינה מידתית. היא חוצה כל מוסכמה חברתית. החלילן נוקם בילדים, ודבר זה אינו מקובל גם ביער. גם בחוקי היער הוא נחשב לחוטא (קרסני, 2001).¹¹

הסיום בסיפורנו מורכב, הוא מוסיף רבדים לאופיו של החלילן ומבחינה זו מקרב אותו לימינו. מדמות ימי ביניים אלימה ומרובת ניגודים המייצגת את המוות הופך החלילן לדמות מורכבת יותר, מודרנית יותר, שיודע להתמודד עם אירועים הנקרים לפניו, אלא שבדרך הוא רומס ערכים אנושיים מקודשים.

אשר לבחינה הספרותית לא היה לאחים גרים כל עניין לפתח בסיפור את העניין האומנותי.

כפי שנאמר, לפנינו שתי תמונות סימטריות דרמטיות, מלאות ריגושים ותהפוכות, ואולם האחים גרים אינם מנצלים נתונים אלה ליצירת סיפור מתח מלא עוצמה ומלא יצרים, אלא רק הופכים אותם לטקסטים תיעודיים. האמצעים הצורניים-השמיעתיים היוצרים את הדרמטיות בסיפור, בשעה שמועבר באמצעות המספרים וכך גם נשמר בזיכרון, אינם מופיעים בסיפור זה ולו גם ברמז.

בחלק השני המספר משקיף על האירוע ממרחק של 550 שנה ומנסה לסכם את התגלגלותו ההיסטורית.

האחים גרים מספרים כיצד מנסים אנשי העיר המליך לשמר את זיכרון ההתרחשויות. הם מקפידים לתעד תאריכים, לציין מקומות מוגדרים ולדון בפרטים כדי לתת לטקסט אופי תיעודי:

Bunge-lose (ללא תיפוף) – זו שמו של הרחוב שבו הובלו הילדים אל אובדנם, וכך הוא נקרא "עד

11. בכל גרסאות "הזאב ושבעת הגדיים", הזאב הפוגע בגדיים נענש ובדרכים מגוונות.

למאה השמונה עשרה וייתכן שעד היום", כפי שמצוין בסיפור. רחוב זה הושתק לנצח. אין שרים או רוקדים בו, וכאשר עוברת שם תהלוכת חתונה בדרכה לכנסיית השוק, חדלים המוזיקאים מנגינתם. אשר לאובדן הילדים הם מוסרים תאוריה ידועה ומקובלת: יש אומרים, שהילדים הובלו אל תוך המערה ויצאו לטרנסילבניה.¹²

אין לשכוח שהאחים גרים ייעדו את הסיפור לילדים כמו את הסיפורים האחרים בספרם.

ייתכן שהביקורות שספגו בעניין האלמנטים האכזריים שבסיפוריהם, גרמו להם להפחית מעוצמת הטרגדיה בהמלין שמחקה דור שלם של ילדים בעיר הגרמנית, באמצעות העלאת השערות ריאליסטיות על הובלת הילדים למקום אחר (טרנסילבניה בסיפור שלנו), שבו הזדקקו להגדלת האוכלוסייה.

אופיו התיעודי של הסיפור

בעוד סיפורים אחרים בקובץ פותחים ב"היה היה" או "יום בהיר אחד" או "לפני הרבה הרבה שנים", כשאין למספר כל מחויבות לזמן ולמקום, הרי סיפורנו פותח בתאריך מדויק של זמן ובמקום מוגדר "בשנת 1284 הופיע איש מסתורי בהמלין".

הסיפור מתנהל כשתקתוק השעון מלווה אותו, ולעיתים בדיוק של פרטי פרטים: הוא מתחיל בהופעת החלילן בשנת 1284, ממשיך כשחוזר החלילן לנקום את נקמתו ב-26 ביוני ביום של יוחנן ופאולוס הקדושים מוקדם בבוקר בשעה שבע, ומסתיים כשהילדים נעלמים במערה. זו דרך אחת – להפוך את הסיפור לסכמטי. אין מטרתם של האחים גרים לספר כאן מעשייה אלא ליצור סיפור תיעודי בגבולות של זמן ומקום, שיש בו אמינות היסטורית.

אין בסיפור ולו גם דיאלוג אחד. הם בחרו בסגנון עיתונאי מאשר ספרותי. המספר מוסר מידע ואינו מספר סיפור. למשל כשהוא מוסר לנו על הטרגדיה הנוראה של אובדן הילדים, הוא משתמש בלשון חשבונאית: "בסך הכול אבדו מאה ושלושים ילדים. שניים, כך אומרים, התעכבו, ולכן חזרו. אחד מהם היה עיוור והאחר אילם..."

עד כאן היחידה העלילתית, שהיא כפי שצוין לעיל, ספק ספרותית ויותר עיתונאית.

הסיפור מסתיים בעדויות על האירוע:

1. העדות שנרשמה על קיר בעירייה:

בשנת 1284 לאחר הולדת ישו הובלו מהמלין
מאה ושלושים ילדים שנולדו במקום זה
הם הובלו על ידי חלילן אל תוך ההר.

2. הכיתוב על השער החדש של העיר:

שער זה נבנה 272 שנים לאחר שקוסם הוביל את 130 הילדים מהעיר.

3. התמונה המתארת את ההתרחשות הטרגית צוירה ב-1572 על חלונות הכנסייה, ולאחר מכן הוטבע מטבע לזכר האירועים.

12. תאוריה זו מופיעה בשיר של בראונינג (1894/1987), וכן בתרגום השיר בידי זינגר (בראונינג, 1989/1984).

בין החלילן ללוכד העכברים

מייד בתחילת גרסת גרים מתואר החלילן לוכד עכברים. מידע זה אינו מופיע בכתב היד לונבורג, לא בציור שעל זכוכית חלון הכנסייה, לא בסיפור הילדים מאפרוט, לא בגרסת נגן ההארדי גארדי ואף לא ביצירות רבות אחרות שהופיעו לפני המאה השש־עשרה. הכנסת העכברים לאירוע בהמלין שקרה בימי הביניים במאה השלוש־עשרה בזמן מגפות הדבר, סוללת את הדרך להרחבתו של סיפור האירוע בהמלין. לפי גרסת גרים לוכד העכברים מגיע להמלין כדמות הרואית, כגואל אשר בא להציל את העיר המעונה ולשחרר אותה מהעכברים שמילאו את בתי המלין ואת רחובותיה. הוא עושה זאת לא רק באמצעות כישרונותיו המוזיקליים אלא גם באמצעות יכולותיו העל־טבעיות, אך חליל הקסם המגן על תושבי העיר הופך מבחינתם לחרב פיפיות.

כצאן לטבח

בעיר המלין מוכת המגפה מופיעה דמות מוזרה ומסתורית לבושה בבגדים הצבועים צהוב ואדום ומבטיחה לשחרר את תושבי העיר מהעכברושים תמורת סכום מסוים של כסף. בידו חליל, והוא יכול לעשות באמצעותו ניסים ונפלאות, ואומנם הוא מצליח למלא את הבטחתו. מייד כשהוא משמיע את צליליו יוצאים העכברושים מכל מקומות המסתור והולכים אחריו כאחוזי אמוק ישר אל תוך מימי הווסר והעיר מתרוקנת מעכברים.

אלא שמהר מאוד שוכחים תושבי העיר את הבטחתם וברוב חמדנותם אינם מוכנים לעמוד בהסכם עם החלילן, והוא עוזב בכעס את העיר כדי להכין את נקמתו הזדונית.

כשהוא חוזר להמלין הוא לבוש כצייד, על ראשו כובע ציידים אדום, וחזותו מעוררת אימה.

גם הפעם הוא מנגן בחלילו מנגינה קסומה, שילדי המלין אינם יכולים לעמוד בפניה, וכולם כאיש אחד יוצאים בסערה מבתיים ונוהים אחריו מהופנטים אל עבר ההרים ואל תוך המערה. וזו נקודת ההיפוך שבה משתנה הסיפור למעורר אימה, כי "נִקְמָה כְּזֹאת, נִקְמָת דָּם יִלְד קָטָן / עוֹד לֹא־כָּרָא הַשָּׁטָן" (ביאליק, תרצ"ג).

גלגולו של הסיפור לסיפור ילדים

כיצד אפוא התגלגל סיפור החלילן המפחיד לסיפור ילדים תמים?

בתופעת הקרנבל אנחנו עדים לדינמיקה של תחלופה והתחדשות (באחטין, 1978/1929):

בשלהי העת־העתיקה הקלאסית ואחרי־כן בתקופה ההלניסטית מתהווים ומתפתחים ז'אנרים לאין־ספור, [...] אשר העתיקים עצמם כינוהו [...] אזור הרציני־המצחיק. [...] מאוחדים הם בקשרם העמוק לפולקלור הקארנוואל. כולם חדורים, בהרבה או במעט, בתחושת־עולם קארנאוואלית [...] היא בעלת כוח־מחיה מופלג של שינוי־צורה. [...] לפיכך אותם ז'אנרים שיש להם קשר [...] עם מסורת הרציני־המצחיק, שומרים בתוכם, אפילו בתקופתנו, על התקס הקארנוואלי. (עמ' 110, המרווחים במקור)

וכפי שקסירר (1955/1944) אומר: "אין לך דבר שצורתו סטטית, מוגדרת ובלתי־משתנה. על־ידי תמורה פתאומית עשוי כל דבר ליהפך לכל דבר אחר" (עמ' 92).

הכוח המחיה הקיים שימר את התסס שלו והתגלגל לצורות חדשות המתאימות לזמנים האחרים, וכך התגלגל הסיפור המורכב על האסון בהמלין לסיפור ילדים. גם דמות החלילן בעל כובע הליצן הפכה מדמות מאיימת ומפתה מצד אחד לדמות אהובה ומשעשעת בקרב הילדים מצד אחר, ובכל שנה לקראת פורים הם לומדים ושרים עליה ואף רוקדים בכל מיני דרכים:

לִצֵּן קָטָן נֶחֱמָד
רוקד עם כל אחד.
לִצֵּן קָטָן שְׁלִי
אולי תרקד אתי?
אולי, אולי, אולי תרקד אתי?
אולי, אולי, אולי תרקד אתי? (לוריתנאי, 1960)

גרסה רביעית

החלילן מהמלין מאת בראונינג (1894/1898) בתרגום עברי של זינגר

כפי שצוין לעיל, בימי הביניים, בזמן שהיה האירוע בהמלין, לכובע הליצן הייתה משמעות מפחידה. דמותו של המוות לובשת צורת ליצן החבוש בכובע צבעוני, הוא הליצן הצוחק תמיד אחרון. דימוי זה מסביר אולי את הפחד שהיה נפוץ כלפי הליצן באותה העת וזמן רב לאחריה.

לעומת זאת, בשער הספר המתורגם תמונת החלילן ידידותית מאוד. החלילן הוא עלם צעיר ויפה תואר שאינו חובש את כובע הליצן. הוא מופיע כגיבור האמיץ בסיפור, ומתואר בחיוב בכריכה האחורית של הספר: "זהו ספור שופע צבעים ואירועים: חלילן פלאי גואל את הכפר המלין ממכת העכברים בעזרת צלילי חלילו. ראשי הכפר מסרבים לשלם לחלילן את שכרו והוא משיב להם כגמולם" (בראונינג, 1894/1898).

החלילנים בגרסת בראונינג (Browning, 1898) ובגרסה של זינגר (בראונינג, 1894/1898) אינם יודעים פשרות ואינם יודעים רחמים. הם הולכים עם האמת שלהם עד הסוף המר: "יקוב הדין את ההר" (בבלי, סנהדרין ו' ע"ב).

ככובע צבעוני או בשיער בלונדיני שני החלילנים בוחרים להשיב לבני העיר שאינם עומדים בהבטחתם בדרך מטפורית מאיימת, שמגשימה את עצמה. למעשה הופך החלילן לחרב פיפיות, כשהמספר מאיים כי ינגן ניגון אחר, והמתרגם כותב כי חלילו יחלל קצת אחרת.

אצל בראונינג (Browning, 1898):

With him I proved no bargain-driver,
With you, don't think I'll bate a striver!
And folks who put me in a passion
May find me pipe after another fashion

ובתרגום שלי לעברית:

אתו מעולם לא הייתה התמקחות,
ואתה אל תחשוב שאותר לחתרנות!

ומי שתחושה של סערה בי מעורר
ימצא אותי מנגן ניגון אחר

ובתרגומו של זינגר (בראונינג, 1989/1894, חסר מספור עמודים):

וְאֶצְלוֹ – אֵין שְׁקָרִים וְאֵין הִנָּאוֹת,
אֶצְלָכֶם – אֵין לְסֻמוֹף עַל מֶלֶה אוֹ עַל אוֹת,
אֲתָם רְבוּתִי, מְסַעֲרִים אֶת רוּחִי
וְאֲנִי עוֹד אֶרְאֶה לָכֶם אֶת כָּחִי.
לָכֶם יְחַלֵּל חֲלִילִי קֶצֶת אַחֲרֵת –
סוּרוּ מִמֶּנִּי – רוּחִי נִסְעָרָת.

כפי שאי אפשר לשכוח את האפיון שהודבק לליצן, והיה מקובל מאוד בימי הביניים שהוא תמיד הצוחק האחרון השטני, הרי למרבה האירוניה הטרגית גם אי אפשר שלא להשוות בין תמונת החלילן המנגן ותהלוכת העכברים הנשרכת אחריו (עמ' 16) לתמונת החלילן המנגן ותהלוכת הילדים המרקדת אחריו (עמ' 9).

בשתי התהלוכות ההתרגשות מרובה, מצב הרוח מרומם והעתיד מתוק, ורק החלילן ההולך בראש יודע איזה גורל הוא מייעד לאלה שנמצאים מאחוריו. ודומה שכמו בתהלוכת העכברים אף בזו של הילדים אין הוא מניד עפעף, כשהוא מוביל אותם לאבדון, וכל זאת כדי לשמור על כבודו האבוד. ואולי יש כאן נקמה על אי תשלום הכסף! כך או כך, כפי שנאמר לעיל, הליצן צוחק אחרון, וצחקו אפל ואכזרי.

המספר בשירו של בראונינג (Browning, 1898) אינו מתערב, אינו תוהה, אינו מתפלא ואינו שואל שאלות. הוא בוחר לזרוק את הקורא מייד בתחילת העלילה אל תוך התוהו ובוהו שיצרו העכברים, אל תוך המציאות, אל תוך העובדות, והוא נותן לאירועים להתנהל בעצמם, כשהוא משקיף עליהם מבחוץ. הוא מתאר באופן דינמי וסוחף יצורים קטנים ומזיקים המשתלטים על עיר ועל אנשיה.

Rats!
They fought the dogs and killed the cats
And bit the babies in the cradles,
And ate the cheese out of the vats,
And licked the soup from the cooks' own ladles,
[...] And even spoiled the women's chats,
By drowning their speaking
With shrieking and squeaking

ובתרגום שלי לעברית:

עכברים!
הם לחמו בכלבים והרגו חתולים,
ונשכו תינוקות בערסלים,
ומן המיכל אכלו גבינות

ומהמצקות של הטבחים את המרק ליקקו
[...] ואפילו את שיחותיהן של הנשים קלקלו
כשאת דבריהן הטביעו
בחרחורים וצרחות

באמצעות וא"ו החיבור יוצר המחבר מתח ודינמיות בשיר. הקצב מהיר, עולה ויורד, עולה ויורד, תיאור רודף תיאור בלא הרף. כל תמונה שונה מחברתה. כך נוצרת דינמיות אינטנסיבית ודחוסה בסיפור: העכברים מתרוצצים בכל פינה ובכל מחבוא. מהתמונות החזותיות עובר המשורר אל התמונות הקוליות המלוות בבלייל של דיבורים, חרחורים וצרחות. הבלייל הצעקני הזה נוצר באמצעות פעלים בעלי צליל צווחני ואותיות שיניות: speaking, shrieking, squeaking.

בתרגום של זינגר (בראונינג, 1894/1989) התיאורים דומים מאוד לגרסה המקורית, ואולם שלא כמו בשירו של בראונינג (Browning, 1898) המספר בגרסה המתורגמת מתערב בתיאור ההתרחשויות, מביע את דעתו, ולעיתים הקורא חש שהוא כופה אותה עליו, והיא מוגזמת ומקוממת, למשל המתרגם החליט ששיחת הנשים היא בהכרח רכילות. האם נשים אינן יכולות לשוחח ברצינות? האם כדי לתאר את הבלבול ששרר בכפר, מן הראוי להשוות את צריחת האישה לציוץ העכבר?

וּמֵרֵב בְּהִילּוֹת, וּמֵרֵב פְּעִילוֹת
נָשִׁים כְּבֹר חֲדָלוּ לְדַבֵּר רְכִילוֹת,
כִּי לֹא פֶעַם אַחַת שִׁיחַתָּם הִפְרָעָה
בִּילָלָה מַחְרִידָה אוֹ צֹחַח מוֹרָה.
וְכִמְעַט לֹא הִבְחִן כְּבֹר, כִּמְעַט לֹא הִכֵּר

בֵּין צְרִיחַת הָאִשָּׁה לְצִיּוֹץ הָעֶכְבֵּר. (בראונינג, 1894/1989, חסר מספור עמודים)

לעומת המתרגם, בראונינג (Browning, 1898) מתמקד בתמונת העכברים הצורחים, ולא מצאתי בשירו אישה צורחת.

הוא מצייר תמונה חזותית וקולית המתארת תוהו ובוהו, כשהקורבנות הם בני העיר, וגם האישה, כן גם האישה, שאוהבת לדבר (to chat) עם חברותיה גם היא אחת מקורבנות אלה, והוא אינו רואה בהן רכלניות.

מוזר מאוד שבסוף המאה העשרים מתרגם עברי הופך את המילה התמימה "chat" מהשיר של בראונינג (Browning, 1898) שהתפרסם מאה שנים קודם לכן, למילה "רכילות" בשיר שלו, והקוליות המגוחכת בתמונה קשורה לא רק לעכברים המציצים, המייללים והצווחים, אלא גם לאישה המשמיעה "צריחה". וכך התגלגלה שיחתן של הנשים לצריחה והשוותה לציוץ של עכבר "כמעט לא הכר / בין צריחת האישה לציוץ העכבר". מה חבל!

לא הדרמטיות ולא המתח חשובים למספר בגרסה המתורגמת. המתרגם יוצר במילים מספר מציאות שונה מזו המתוארת בשירו של בראונינג (Browning, 1898), שכן נראה שלמתרגם המספר לא הדרמטיות ולא המתח חשובים, אלא משמעותה של ההתרחשות עצמה.

כבר בשורות הראשונות של השיר אפשר ללמוד על מגמותיו ועל תובנותיו של מספר זה. כפי שצוין לעיל הוא מרשה לעצמו להתערב ולעיתים גם ביתר שאת במהלך הסיפור כי הוא מאמין בשליחותו החינוכית והמסרנית, ואין הוא משאיר לקורא הזדמנות לגבש דעה משלו:

אך הספור ספר מדור לדור
וראוי הוא כי אותו נזכור,
אולי נפיק ממנו קצת חכמה
ונלמד ממנו לקח מה. (בראונינג, 1989/1894, חסר מספור עמודים)

סיכום

דומה שהטרגדיה של אנשי המליך והזעזוע של הקוראים או השומעים לנוכח הסיבות שהביאו לידי התרחשותה, מגמדים את השאלה העיקרית לכאורה בתחילת המאמר:

לאן נעלמו הילדים?

כל התאוריות שהועלו מעניינות ועשויות לספק רבים מהקוראים והשומעים, אלא שנקודת הכובד עוברת למעשה משאלה זו לתמיהה הגדולה שהועלתה במאמר – הכיצד?

הכיצד יכול בן אנוש להוביל ילדים אל מותם כדי לנקום בהוריהם?

הכיצד יכול בן אנוש לעבור על איסור הצרוב בעצם מהותו?

האמירה המזעזעת של המשורר ביאליק (תרצ"ג) המבכה את הילדים קורבנות פוגרום, "נקמת דם ילד קטן עוד לא-ברא השטן", מתבררת כאן כמעט מובנת מאליה.

החליטן המופיע בסיפור כאנושי, אמפתי וגואל עובר גלגול המחבר אותו אל המוות המוצג בימי הביניים כשלד לבוש בגדי צבעונין. הוא הליצן המיתולוגי, המרקיד בנגינתו המהפנטת את מחול המוות ומחולליו, המוביל את 130 ילדי המליך למותם בלא להניד עפעף.

מה שנראה מלכתחילה כרצון לנקום בבני העיר שהונו אותו, הופך לחלום בלהות בצורת נקמה חסרת ממדים מיתולוגית, שכן בהמליך ברא השטן נקמה כזאת.

אבל הגרסאות ממשיכות להתגלגל ובאלו המיועדות לילדים חוזר החליטן ומתגלגל לדמות גואלת: אומנם הוא נוקם בבני העיר שהונו אותו ולגלגו לו, ולוקח מהם את ילדיהם אבל הוא אינו פוגע בהם לרעה, אלא רק מוביל אותם לעולם קסום שכולו טוב.

אי אפשר לשכוח את האפיון שהודבק לליצן, והיה מקובל מאוד בימי הביניים, כי הוא תמיד הצוחק האחרון השטני, ולמרבה האירוניה הטרגית גם אי אפשר שלא לראות את החליטן המנגן הצוחק אחרון צחוק שטני, כשהוא מוביל את שתי התהלוכות: את תהלוכת העכברים הנשרת אחריו ואת תהלוכת הילדים המרקדים אחריו.

בשתי התהלוכות ההתרגשות מרובה, מצב הרוח מרומם והעתיד מתוק, ורק החליטן ההולך בראש יודע איזה גורל הוא הועיד לאלה שאחריו, ודומה שכמו בתהלוכת העכברים אף בזו של הילדים אין הוא מניד עפעף, כשהוא מוביל אותם לאבדון, וכל זאת כדי לשמור על כבודו האבוד.

ואולי יש כאן נקמה על אי תשלום הכסף.

כך או כך כפי שנאמר לעיל, הליצן צוחק אחרון, והצחוק שלו אפל ואכזרי.

רשימת מקורות

- אסטס, ק"פ (1997). **רצות עם זאבים: ארכיטיפ האשה הפראית – מיתוסים וסיפורים** (ע' גינצבורג-הירש, מתרגמת). מודן. (המקור פורסם ב-1996)
- אפאטשאו, י' (1933). **א טאג אין רעגענסבורג**. ע. מאליןא.
- באחטין, מ' (1978). **סוגיות הפואטיקה של דוסטויבסקי** (מ' בוסגנג, מתרגמת). ספרית פועלים. (המקור פורסם ב-1929)
- ביאליק, ח"נ (תרצ"ג). על השחיטה. בתוך **כתבי ח. נ. ביאליק** (עמ' קכד). הוצאת ועד היובל.
- בר אברהם, י' (עורך). (2018). **מעשה בוך: סיפורים ומעשיות ממסורת יהודי אשכנז** (כר' א-ב) (א' קרסני, מתרגמת). בשער. (המקור פורסם ב-1602)
- בראונג, ר' (1989). **החלילן מהמלין** (מ' זינגר, מתרגם). מודן. (המקור פורסם ב-1842)
- גבעת הגולגולתא. (2023, 7 בפברואר). בתוך **ויקיפדיה**. https://he.wikipedia.org/w/index.php?title=גבעת_הגולגולתא&oldid=35661432
- גליקל מהמלן. (2006). גליקל: זיכרונות 1719–1691 (ח' טורניאנסקי, מתרגמת). מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל.
- גרים, י' וגרים, ו' (1994). **האחים גרים – מעשיות: האוסף השלם** (ש' לוי, מתרגם). הקיבוץ הארצי.
- הרשב, ב' (2000). **שדה ומסגרת: מסות בתיאוריה של ספרות ומשמעות**. כרמל.
- ואקערנאגל, ו' (1853). **דער טאטענטאנץ**. צייטשריפט פיר דויטשעס אלטערטום.
- כץ, ד' (1999). **מחול המוות: מיסטיקת אמונות, אמוניות וספרות**. הוצאת ספרים ע"ש י"ל פרץ.
- לוייתנאי, ש' (1960). ליצן קטן נחמד. בתוך ה' בירביס, מ' דפנא, ע' עמירן וא' עומר (עורכים), **זמר חן: שירון לגני הילדים ולכיתות היסוד א'-ב'** (עמ' 75). הוצאת בית הוצאה של איגוד הקומפוזיטורים בשיתוף עם המרכז לתרבות ולחינוך.
- נבו, ר' (1959). הקומדיה. **במה**, 2, 33–8.
- פריד, ע"ג (1927). יידישע שפילען. מנורה.
- קסירר, א' (1955). **מסה על האדם: אקדמה לפילוסופיה של תרבות האדם** (י' לנדא ור' עמית, מתרגמים). עם עובד. (המקור פורסם ב-1944)
- קרסני, א' (1998). **הבדחן**. אוניברסיטת בר-אילן.
- קרסני, א' (2001). זאב וגדיים – מזוויות ראייה שונות. **עיון ומחקר בהכשרת מורים**, 7–8, 293–325.
- 725 Years Pied Piper of Hamelin. (2008, November 13). *Goosebumps and romance in Hamelin: Most famous German legend celebrates anniversary*. <https://web.archive.org/web/20110701001358/http://www.pied-piper-anniversary.com/eng/News/Goosebumps-and-romance-in-Hamelin>
- Allen, G. (2000). *Intertextuality*. Routledge.
- Ashliman, D. L. (Ed. & Trans.). (1999–2021). *The Pied Piper of Hameln and related legends from other towns*. <https://sites.pitt.edu/~dash/hameln.html#grimm245>
- Barthes, R. (1977). *Image, music, text*. Hill and Wang.
- Browning, R. (1898). *Dramatic lyrics*. T.Y. Crowell & Company.
- Brüder Grimm (1816). *Deutschen Sagen*. Nicolaische Buchhandlung.
- Burton, R. (1621). *The anatomy of melancholy, what it is, with all the kinds, causes, symptomes, prognostics, and several cures of it*. Printed by Iohn Lichfield and Iames Short, for Henry Cripps, Anno Dom.
- Dominikmatus. (2016, June 1). *Pied piper with children* [Image]. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pied_Piper_with_Children.jpg#/media/File:Pied_Piper_with_Children.jpg
- Fincelius, J. (1556). *De Miraculis sui Temporis* [Concerning the wonders of his times].

- Grässe, J. G. Th. (1868). *Sagenbuch des Preußischen Staats* (Vol. 1). Verlag von Carl Flemming.
- Harty, S. (1994). Pied piper revisited. In T. H. McLaughlin & D. Bridges (Eds.), *Education and the market place* (p. 89). Routledge.
- Kasuga~commonswiki. (2005, March 2). *Pied piper* [Image]. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pied_piper.jpg
- Kristeva, J. (1982). *Powers of horror: An essay on abjection* (L. S. Roudiez, Trans.). Columbia University Press. (Original published 1980)
- Krogmann, W. (1934). *Der Rattenfänger von Hameln: Eine Untersuchung über das Werden der Sage*. E. Ebering.
- Kuhn, A., & Schwartz, W. (1848). *Norddeutsche Sagen, Märchen und Gebräuche aus Meklenburg, Pommern, der Mark, Sachsen, Thüringen, Braunschweig, Hannover, Oldenburg und Westfalen*. F. A. Brockhaus.
- Loki11. (2008). *Hameln1* [Image]. <https://en.wikipedia.org/wiki/File:Hameln1.jpg>
- Manchester, W. (2009). *A world lit only by fire: The medieval mind and the renaissance-portrait of an age*. Hachette Book Group.
- Marks, R. W. (2005). *The story of hypnotism*. Kessinger Pub Co.
- McAlister, N. H. (1977). The dancing pilgrims at Muelebeek. *Journal of the History of Medicine and Allied Sciences*, 32(3), 315–319. <https://doi.org/10.1093/jhmas/XXXII.3.315>
- Mieder, W. (2007). *The pied piper: A handbook*. Greenwood Press.
- Nohl, J. (2004). Der Schwarze Tod, Potsdam (1924). In Reader's Digest, *The truth about history: How new evidence is transforming the story of the past* (p. 294). Reader's Digest Associatio.
- Pérez Cuervo, M. J. (2010, June). The lost children of Hamelin. *Fortean Times*. https://web.archive.org/web/20131208111608/http://www.forteanimes.com/features/articles/3805/the_lost_childre_n_of_hamelin.html
- Pérez Cuervo, M. J. (2015, March 6). The lost children of Hamelin. *mjpcuervo*. <https://mjpcuervo.com/2015/03/06/lost-children-of-hamelin/>
- Rapunzel. (2008, July 2). *Reading the Pied Piper of Hamelin*. <https://www.fairytaleschannel.com/2008/07/reading-pied-piper-of-hamelin.html>
- Rowland, R. V. (1605). *A restitvtion of decayed intelligence: In antiquities. Concerning the most noble and renowned English nation*. Robert Bruney.
- Swain, B. (1932). *Fools and folly: During the middle ages and the renaissance*. Columbia University Press.
- Temme, J. D. H. (1839). *Die Volkssagen der Altmark, mit einem Anhang Von Sagen aus den ubrigen Marken und aus dem Magdeburgischen*. Berliner Ausgabe.
- The legend of the Pied Piper in English. (n.d.). *Rattenfängerstadt Hameln*. https://web.archive.org/web/20110610120451/http://www.hameln.com/tourism/piedpiper/rf_sage_gb.htm
- The Pied Piper of Hamelin. (2023, February 1). In *Wikipedia*. https://en.wikipedia.org/wiki/Pied_Piper_of_Hamelin
- Verstegan, R. R. (1605). *A restitution of decayed intelligence*.
- Weyer, J. (1563). *De Praestigiis Daemonum et Incantationibus ac Venificiis* [On the illusions of the demons and on spells and poisons]. Oporinus.
- Willeford, W. (1969). *The fool and his sceptre: A study in clowns and jesters and their audience*. Northwestern University Press.
- Zimmern, F. C., Müller, J., & Froben, G. (1869). *Zimmerische Chronik* (Vol. 3, K. A. Barak, Ed.). Litterarischer Verein.

נקודתיים – יצירה מקורית

תינוקים ושיר הלל

מאיה אגמון-פרוכטמן

שיר הלל

הסתכלו וראו תינקות, מדקדקות התסרוקת,
עם חיוך ושתי שנים – מה יפות הן העיניים!
צחקי ולדה קטנטנת,
חמודת ובבת!

בבי, בבי, מה יפה את, את תינקות משגעת,
מחאי עכשו כפוס, להללי שתי ידים!
אחת ושתיים ושלוש,
הידים על הראש!

מתנדנדת, ממלמלת, מהרהרת ושוקלת:
מה אני רוצה עכשו? על הבטן או הגב?
כוס מרק או כוס חלב?
לשחק קצת או לשכב?

והנה חשוך החדר, מה זה כאן? הכל בסדר?
כן, פצפצת מתוקה, לילה טוב ונשיקה!
ומחר בבקר אור,
לשחק אתך נחזור.

תינוקים

תינוקים, תאומים,
בן ובת, מהממים,
מחיקים, ממלמלים,
את החדר מגלים.
ממה, ממה, חיוכים,
מלמולים של שני אחים.

כל אחד עובר, מביט,
מצפצף בקול, מצחיק,
בבי, בבב, בה, בה, בה.
מוצי, פוצי, מי זה בא?
ראש הממשלה הבא!
קוץ קוץ קוץ ואדרבא!

והתינוקות עינים
כבר פוקחים אחת ושתיים,
אי ואו מגרגרים
מי יודע מה אומרים,
תאומים היא והוא.
ריקו ויקו, קו, קו, קו!

ארי ואריה די דומים,
תינוקים תאומים.

סקירת ספר

העולם המופלא שבו לא חרב בית המקדש

סוקרת: גילה דנינו-יונה

אורי מאיר,¹ **חידת אבן השתייה**, איורים: קרן קוטלר נעים, רסיס נהרה, 2021, 344 עמודים.



ספרו של אורי מאיר שייך לקטגוריית ספרי פנטזיה לנוער והוא המשכה של המגמה שהחל אורי מאיר בספרו הראשון, **כתר מלכות**, שיצא לאור ב־2007 ובו סיפורי המדע הבדיוני הם שילוב של מקורות השראה מהמקרא, משירת ימי הביניים ומהספרות העברית בת ימינו.

במרכז הסיפור מתוארים שני עולמות דומים ומקבילים, שאנו, הדתיים והחילוניים, חיים בהם בימים אלה: העולם המקורי ועולם אחר – העולם המופלא, שהוא העולם שהיה בימי בית המקדש השני וחיים בו רק דתיים.

הדמויות המרכזיות בעולם שלנו, המקורי, הן חזי ואופיר – חברים במכינה הקדם-צבאית, ויש להם דמויות מקבילות בעולם המופלא, שחזי החילוני עובר אליו כדי למנוע את חורבן בית המקדש. המתח במהלך הספר כולו מתרכז בשאלה האם וכיצד יצליח חזי למנוע את חורבן בית המקדש.

על שאלתו של ד"ר אלי אשד (2021) מניין הרעיון לברוא עולם חלופי שבו קיים בית המקדש בהווה משיב אורי מאיר:

...אני כמעט בטוח שהרעיון המקורי לא היה ליצור עולם שבו בית המקדש עדיין קיים בהווה, אלא ליצור עולם שבו רבן יוחנן בן זכאי יצא מירושלים לפני כ־2000 שנה למרות שבית המקדש לא חרב. כלומר ליצור עולם שיש בו גם צדוקים שממשיכים לקיים את היהדות בצורה שבה היא התקיימה לפני חורבן הבית, וגם פרושים שמקיימים את היהדות פחות או יותר כפי שהיא מתקיימת היום.

1. **אורי מאיר** נולד בחיפה בשנת 1970. הוא מורה למתמטיקה. קובץ הסיפורים שלו **כתר מלכות** והספר **תמונות באר שבעיות** שבעריכתו ראו גם הם אור בהוצאת רסיס נהרה.

הקריאה בספר היא חוויה בלשית ולא רק בשל שם הספר **חידת אבן השתייה**, אלא כי היא מהדהדת לחידה בסיפורו של בורחס "גן השבילים המתפצלים"². הקריאה כמוה כסבך שבילים מתפצלים שמקצתם עולים בקנה אחד עם החשיבה האנושית המקובלת והאחרים לגמרי לא.

החשיבה האנושית נוטה לחלק את המציאות לשניונית (בינרית), כלומר לשתי קבוצות קוטביות המנוגדות זו לזו. המילים שמאפיינות את הקבוצות האלה נתפסות בתודעה כהפכים, למשל חיים ומוות; אמת ושקר; ישן וחדש; העולם הזה והעולם הבא.

מבחינת הטקסט הפכים וניגוד הם הצופן שמביא לידי הבנת העלילה וניסוח הנרטיב המרכזי, כלומר שום דבר אינו כפי שהוא נראה.

מה שנראים הפכים – מתברר שאינם הפכים; מה שנדמה ניגוד קוטבי (דיכוטומיה) – מתפוגג; חוקי הזמן והמרחב מקבלים משמעות אחרת.

המבנה (קונסטרוקציה) של הספר מורכב משכבות של ניגודים (דיכוטומיה) שמונחות זו על גבי זו ונראות קשיחות, כאילו היו שכבות גאולוגיות. אולם כשם ששכבות גאולוגיות קורסות לעיתים בשל פעילות טקטונית של הלוחות, קורסות גם השכבות הניגודיות בסיפור. אחרי שהצגתי את המבנה יש מקום לעשות לו פירוק ובנייה מחדש (דֵקונסטרוקציה).

מוצגות להלן השכבות הגאולוגיות שהן הבסיס של הספר ומאפייניה של כל שכבה:

בשכבה הגאולוגית של היהדות נמצאים בית המקדש, פרחי הכהונה, הקרבת הקורבנות והכוהן הגדול והנביאים; בשכבה נמצאים גם המשנה והתלמוד הבבלי והירושלמי, מסכת פסחים, הצדוקים ובני בריתם הבייתוסים האליטיסטים שהיו שונים מיריביהם הפרושים שהיו פתוחים יותר לשינויים שמתבקשים בהלכה המעשית ובמחשבה העיונית. שכבה זו מכילה אזכור של רוב חגי ישראל ובהם קריאת המגילה בפורים, ל"ג בעומר ופסח. אפילו ט"ו באב מוזכר, כשרננה כועסת על אופיר החילוני שלא ידע שעליו לחכות עם הצהרת האהבה שלו אליה לט"ו באב. בחידה המרכזית שנמצאת בספר מוזכרים כמובן יום הכיפורים ואבן השתייה. הסיפור נע בין חנוכה לפסח. שניהם חגי אור שבהם ניצחנו ונגאלנו וגילינו את אור החירות, ואפילו י"א באדר מוזכר אף שזה לא ממש חג, אלא מין מועד ציוני שמקשר אותנו לשכבה שלאחר מכן.

השכבה הגאולוגית של הציונות מכילה אזכורים לשירים שהם חלק מהחברות הציונית. למשל את "עלי גבעה שם בגליל" שיר שמציין את י"א באדר ואת נפילת טרומפלדור בקרב עם הבדואים. כאן מעניין לציין שהלחן של השיר שנחשב לשיר כה ציוני הוא לחן ערבי ששמע נחום נרדי מרועה בדואי וניכס אותו. וְיִנְקָה קטנה של הציונות: גנבנו לחן לבדואים שהרגו את טרומפלדור, והקדשנו אותו לטרומפלדור עצמו, מעניין מה טרומפלדור היה חושב על זה. גם השיר "קשתנו על שכמנו" של לוי קיפניס ודוד מערבי הוא חלק מגיבוש האתוס הציוני שביקש קיפניס להנחיל לילדים; השיר המיועד לגיל הרך עוסק בחץ וקשת שהיו נשקם של המורדים במרד בר כוכבא כמסמלי כוח וגבורה. בספר מופיע השיר שנכתב בעולם שלנו – העולם המקורי שבו הפכו החץ והקשת לסמלי החג לעומת אימוני

2. **גן השבילים המתפצלים** (בורחס, 1976/1941) הוא סיפור קצר של חורחה לואיס בורחס. הסיפור מעמיד שאלות פילוסופיות על החיים באמצעות הטקסט הספרותי, למשל כיצד ייתכן קיומו של עולם שבו כל התוצאות האפשריות של אירוע מתרחשות בו בזמן? כיצד מתקיימים עולמות מקבילים מוחשיים ובדיוניים בעת ובעונה אחת? וכיצד מקריות בעולם הספרותי יכולה להתרחש בעולם המציאות? להרחבה ראו דותן, 2023.

חיזוק וקשת שמתקיימים במציאות של העולם המופלא, מציאות המתנהלת שנים רבות קודם לכן, שבה החיזוק והקשת היו כלי מלחמה ולא סמל או ספורט לבני הנעורים. כמו כן מצוין שירו של אלתרמן שנכתב בשנת 1933 "נס גדול היה פה" הידוע על פי השורה הראשונה בו 'זה היה בחנוכה', ובו מוצגים המכבים באופן מגוחך וניצחונם שנחגג כחג דתי עד ימינו, מושג בלי שלחמו למענו, וכן שיר הצינוני של אהרון זאב "אנו נושאים לפידים" שנכתב בשנת 1936 והלחין אותו מרדכי זעירא ועד היום הוא מושר בפי ילדי ישראל. השיר מבקש לציין כי הנס שקרה לנו הוא חילוני ולא נס דתי. כדי להעצים את נזילותו של מרחב הזמן, מצויים בספר גם הפלסטינים שהם חלק בלתי נפרד מהשכבה הגאולוגית הצינונית, אבל הם נמצאים גם בעולם המופלא – זה שקדם לחורבן בית המקדש, והם למרבה הפלא חיים בריבוע הגדול ורוצים להחריב את בית המקדש ולכבוש לעצמם ריבוע נוסף.

בשכבה הגאולוגית של הישראליות הקלסית יש רכיבים ישראלים רבים: שירו של שלום חנוך שביצע אותו אריק איינשטיין – "שיר שחלמתי על פראג" – העוסק בכיבוש פראג בידי ברית המועצות ב-1968. השיר מתקשר לשכבה הגאולוגית הקודמת, הצינונית, שבה הוזכרו הפלסטינים ככובשים ומחריבים, ובשיר על פראג ביקשו הצמד איינשטיין וחנוך לדבר גם על צרות של אחרים – על כיבוש פראג, מה שהופך את הדיון על כיבוש מבחינת מיקומו בספר לדיון רחב מאוד ואף כלל-עולמי; לשייקה לוי מה'גשש החיזור' ולשמחזי המלאך מהעולם המופלא שחזר בתשובה, יש קול דומה; בספר מופיעה שאלתו של המפוזר מכפר אז"ר של לאה גולדברג ומרשק: "זה שבמרום זורח שמו הוא שמש או ירח?"; מושגים הנחשבים למייצגי הישראליות הקלסית בהם עמוס עוז ו"ארצות התן" והפעולה שייצגה עד לא מזמן בעיני ישראלים רבים קרבה לאחר: 'לעשות שבת אצל חבר דתי' כדי לחוש מהי קדושה, כשם שבעיני ישראלים השתתפות במפגש של דו-קיום מאפשרת להם להבין את 'הערבי'; מגמה (טרנד) ישראלית של מסעדות שחייבים לחגוג בהן יום הולדת לפחות פעם אחת, היא מסעדת דקס על הכינרת, לא רק מכיוון שראש הממשלה בנימין נתניהו ורעייתו שרה נוהגים לחגוג שם ימי הולדת, אלא כי זו המגמה העכשווית במסעדות ובתרבות הבילוי במסעדות, כפי שהיא משתקפת גם בתוכניות הבישול בטלוויזיה והיא פיוז', מיזוג אוכל של פעם עם נגיעות או עיבודים עכשוויים. הקו המנחה (קונספט) של מסעדת דקס נשען על ארכיטקטורה קדומה, אבני בזלת ושיטות צלייה עתיקות של טלאים, ולכן המסעדה מצויה במרכז השכבה של הגאולוגיה הישראלית, בדיוק כפי שהספר מבקש למקם בו את עצמו. לכן כנראה נבחרה המסעדה הזו למקום שמנחם, ראש הישיבה, לוקח את חזי אליו ומשוחח איתו על המעבר בין העולמות, כמו המסעדה והספר.

בשכבה הגאולוגית של תרבות העולם נמצאים ז'אק דרידה³ והדקונסטרוקציה (פירוק ובנייה מחדש). לא בכדי חזי, גיבור הסיפור, קורא את דרידה בצרפתית, ומתוך כך מבקש למתג את עצמו כמו אינטלקטואל, ולא בכדי הוא מספר כי במשפחה שלו חושבים שחזי ממרי פופינס **ועליסה בארץ הפלאות** בתרגום הישן, הכול זבל! בשכבה הגאולוגית הזו נמצאים גם **הסוחר מוונציה ואמנות התרגום**; ספרה של ג'יין אוסטיין **גאוה ודעה קדומה** (Pride and Prejudice) שרגנה, אחותו של אופיר, קוראת אותו באנגלית; ואפילו השיר ששרות באנגלית אהיותו של אופיר: "פטרזויליה, מרוה, רוזמרין ותימין ביריד בסקרבורו" (Are you going to Scarborough Fair?).

3. ז'אק דרידה, פילוסוף יהודי צרפתי יליד אלג'יר, נחשב לאבי זרם הדקונסטרוקציה, שמשמעותו היא פירוק ובנייה מחדש על רקע קריאה ביקורתית. הדקונסטרוקציה כתפיסת עולם וכמתודולוגיה מרכזית בתפיסת השיח הפוסט-מודרני נמצאת בתחומים רבים ובהם לשון, שפה, ספרות, פילוסופיה, ארכיטקטורה ועוד.

המבנה של הספר נבנה על התשתית של השכבות הגאולוגיות-ספרותיות שלבסוף התמוטטו עם התבנית הדיכוטומית. **התבנית הדיכוטומית המרכזית** בספר משורטטת באמצעות המבנה של שני העולמות, כאמור לעיל, העולם המקורי שבו אנו חיים היום והעולם המופלא – זה העולם הבדיוני שבו בית המקדש לא חרב.

חזי גיבור הסיפור מגלה קלף מסדרת "העולם המופלא"⁴ אצל סבא וסבתא שלו. זה הקלף המצויר של גילוי הקוטב הצפוני.



זו. רוברט פירי מנלה הקוטב הצפוני

(אלבומי הקלפים של העולם המופלא, 2020)

רק חזי וסבו יכולים להבחין שהאזניים של הכלבים הגוררים את המזחלת של רוברט פירי, זזות. אצל סבא וסבתא חזי מגלה עוד דבר, שסבא שלו – אביגדור, שהוא מוזר במקצת והתנהגותו צעירה לגילו, יכול לחזור אחורה בזמן. סבא אביגדור הוא הוא מי שמסביר לחזי שיש דרך לעבור בין העולמות ומציב לו את העובדה שאין לו ברירה, הוא חייב לעבור מהעולם שלנו, המקורי, לעולם המופלא כדי לעשות את משימת חייו –

הצלת בית המקדש מחורבן. סבא נשאר בעולם המקורי אך למרבה ההפתעה הוא דומה מאוד לראש הישיבה בעולם המופלא.

על אף שלמראית העין מדובר **בעולמות נפרדים** שמצויים במרחבים גאוגרפיים למיניהם כמו שאנחנו מבינים מהמפות בתחילת הספר, נראה שזה לא כך: **עולמות שמצויים במרחב זמן שונה** – הימים שבית המקדש השני היה קיים לעומת היום; **העולמות ההפוכים** – אם היה מדובר בעולמות הפוכים אז שמות העולמות לא היו כפי שהם, העולם שלנו נקרא העולם המקורי, והעולם ההוא מלפני חורבן בית המקדש נקרא העולם המופלא. לו היה מדובר בהפכים אז העולם המופלא שהוא היפוכו של העולם שלנו, המקורי, היה צריך להיקרא העולם המזויף. לו היה ההיפוך נוגע לעולם המופלא, אז העולם שלנו היה צריך להיקרא העולם הרגיל. כבר בתחילת הספר אמר אופיר לחזי באחד מהוויכוחים שלהם: "לא משנה כמה החילוניות הישראלית תתנתק מהמקור היהודי, בסוף היא תמיד תחזור אליו במקומות הכי לא צפויים!" (מאיר, 2021, עמ' 13) אז אם המקור הוא העולם היהודי למה קוראים לעולם שלנו העולם המקורי? כמו שאופיר אומר גם אם נדמה שמדובר בשני עולמות הם קורסים זה על זה ברגעים הכי לא צפויים.

4. סדרת "העולם המופלא" הייתה סדרה מסחרית של אלבומים שיצאה בשנות השבעים בהוצאת נירם. בסדרה זו היו קלפים שילדים נהגו לאסוף ולהרכיב מהם אלבום תמונות. בקלפים היו איורים וטקסט של בעלי חיים, המצאות, מקומות רחוקים וטקסים של תרבויות מגוונות.



(איוריה של קוטלר נעים בתוך מאיר, 2021, אין מספור עמודים)

הפרקים בספר מחולקים בין התרחשויות בעולם המופלא להתרחשויות בעולם המקורי, עד שהניגוד הזה גם הוא מתמוטט בפרק 20 שנקרא "בקר וערב". בפרק זה מתנהל לראשונה מפגש בין דמויות משני העולמות, איילת מהעולם המופלא מתוודעת לראשונה לחזי מהעולם המקורי. שם הפרק מהדהד גם לוויכוח בין הבתים הנחלקים לשניים (דיכוטומיים) במסורת היהודית: בית שמאי ובית הלל, שהיו חלוקים בשאלה מהו זמן קריאת שמע. שאלה חשובה שפותחת את המשנה הראשונה בתלמוד הבבלי – בגמרא, וזו התשובה שהתלמוד עונה עליה: מהשעה שהכהנים הטמאים שטבלו, יכולים לאכול את התרומה שמפרישים להם. מאחר שהמשנה נכתבה זמן רב אחרי חורבן הבית השני, מעל 100 שנה אחרי, לא ברור איך הגמרא יכולה לענות תשובה זו. איך באמת ידע אדם מתי לקרוא קריאת שמע? על שאלתו של אלי אשד (2021) העוסקת בהשערות על כתיבת הספרים היהודים, עונה מחבר הספר:

האמת היא שזה אחד הקטעים האהובים עלי בספר! אם אנחנו בוחנים את שירת יהודה הלוי, או את התלמוד הבבלי, ניתן להתרשם שהדעה של אופיר, שספרים אלה נכתבו בעולם המופלא, ולא בעולם המקורי, יש בה ממש!
כך למשל התלמוד הבבלי נפתח בשאלה 'מאימתי קורין את שמע בערבין?', והתשובה הראשונה שהתלמוד נותן היא 'משעה שהכהנים נכנסים לאכול בתרומת'. עכשיו עד כמה שאני יודע אין ממש ויכוח שהמשנה נכתבה לפחות 130 שנה אחרי חורבן בית שני, אז איזו מין תשובה זו??? איך מישהו אמור לדעת מתי לקרוא את שמע בשעות הערב מן התשובה הזו?! כנראה שאופיר באמת צודק, והמשנה והתלמוד נכתבו בעולם המופלא, ועברו לעולם שלנו בדרך מסתורית!

נוסף על שאלת קריאת שמע שמעידה על הבלבול בין העולמות יש דוגמאות רבות המבקשות לפתור את הבלבול ולקבע בתודעת הקוראים את ההבנה שלא מדובר בשני עולמות נפרדים. הבלבול מייצר שיבוש של זמנים ואירועים שמתנהלים לא בהכרח לפי הזמן הכרונולוגי אלא לפי מאפיין אחר. כמה דוגמאות למשל: **לישע** – הבן הבכור של הבייתוסים שפעלו במחצית הראשונה של המאה הראשונה לספירה. הוא לומד במחלקה למתמטיקה באוניברסיטה העברית, בקמפוס בגבעת רם שהוקם בשנת 1953; **הכוהן הגדול יהוֹצֶדֶק** יודע על ההגדה של פסח אך ההגדה נכתבה רק לאחר שנחרב בית המקדש. אז איך הוא יודע? בפרק האחרון הכוהן הגדול מזמין את כולם לחגוג איתו את חג הפסח, ולקרוא את ההגדה כמנהג הפרושים, בלי לוותר על הקרבת קורבנות. ממש איחוד בין העולמות.

ייתכן שזו אחת הכוונות של הספר ששני העולמות של הפרושים והצדוקים יכולים או צריכים להתקיים בו בזמן; **השעונים** בעולם המופלא דומים לשעונים בעולם המקורי אף שבעולם המופלא עדיין הם לא היו מקובלים כשעונים ביתיים או כשעוני יד; עוד דוגמה מעניינת היא ריב"ז – רבן יוחנן בן זכאי. חזי קורא את האגדה על רבן יוחנן בן זכאי שוחר השלום שרצה לשתף פעולה עם הרומאים והבין שלשם כך הוא צריך לצאת מירושלים. והוא אכן יוצא מירושלים בארון מתים, כי באותה תקופה חיו בתוך החומות וקברו את המתים מחוץ לחומות. אחרי שהוא יוצא מירושלים הוא מקים את הסנהדרין ביבנה. חזי לא מבין איך זה יכול להיות שהוא קורא בעולם המופלא סיפור שהתרחש לאחר חורבן הבית כשבפועל בעולם הזה עדיין בית המקדש קיים.

מה שמעיד יותר מכל על כך שאין מדובר בשני עולמות הוא היכולת לעבור בין העולמות.

חזי עבר בין העולמות, אולי גם סבא שלו שדומה מאוד לראש הישיבה, ואולי גם ההורים שלו שקיימם הנער בולט מאוד בסיפור וכל מה שאנחנו יודעים זה שהם נסעו לחוץ לארץ. בדרך להציל את המקדש חזי ואופיר עוברים ביער דרך בקת השונרית. הם נכנסים רטובים מבעד לשער המים ויוצאים יבשים ומחויכים בבקת השולמית. שולמית ושונרית הן אחיות שחיות בעולמות נפרדים, אחת בעולם המופלא והשנייה בעולם המקורי והן מנהלות ביניהן קשר כאילו לא מפרידות ביניהן מעל 2000 שנים.

ציינתי שהתבנית הדיכטומית משרטטת ניגודים שמתבררים לעיתים רק כמראית עין של ניגודים, ואעמוד על חמשת הניגודים העיקריים: **הניגוד הדתי** שמציב דתיים לעומת חילונים; **הניגוד האתני** שמציב אשכנזים לעומת מזרחים; **הניגוד הלאומי-ערכי** שמציב תושבים לעומת מתנחלים; **הניגוד הפוליטי** שמציב ימין לעומת שמאל; **הניגוד המגדרי** שמציב נשים לעומת גברים.

התבנית הניגודית הכללית של הספר מעוצבת באמצעות המאפיינים של שתי הדמויות הראשיות, חזי ואופיר, ובאמצעות קווי המתאר של דמויותיהן שמכילים כמה מהתבניות הניגודיות שהצגתי לעיל.

אופיר אזולאי הוא מרוקאי-מזרחי ודתי – ולעומתו חזי דורון הוא הונגרי-אשכנזי וחילוני.

חזי הוא מי שמקבל מהמחבר את הזכות להציל את בית המקדש. לחזי שחי בעולם שלנו, העולם המקורי, יש זכות יתר (פריווילגיה) לעבור בין העולמות, והוא אכן משתמש בזכות יתר זו ועובר לעולם המופלא, שבו הוא מנהיג את מסע ההצלה של בית המקדש. אופיר עוזר לו ומקבל ממנו הוראות לא תמיד ברצון. כמעט כמו שנאמר על חיילי גולני המזרחים "הם בסדר כל עוד יש להם קצינים לבנים".⁵ כבר בפתיחת הספר אופיר מקריא טקסט שכתב בקבוצת הכתיבה במכינה הקדם-צבאית. הטקסט מספר על תחרות שהוא עשה עם הסופר השמאלני, אתגר קרת, בנושא מי יותר ערס. על אף שאתגר קרת ניצח, הוא העדיף להכריז על אופיר כמנצח, כי למה שאתגר קרת ירצה להיות ערס?

אופיר וחזי החברים בתנועות נוער, דומים אבל ניגודיים זה לזה, אופיר בבני עקיבא בגבעת זאב וחזי בשומר הצעיר בסניף נווה שאנן בחיפה. השקפת העולם של אופיר מסתכמת במידע שהוא מתנחל ואבא שלו הימני בעד להרוג מתיוונים. חזי לעומתו, הוא דמות מורכבת ומתוחכמת; הוא סוציאליסט,

5. כפי שפרסם העיתונאי אנשיל פפר בכתבה בעיתון "כל העיר" 1.12.2000 על השיחות שהתקיימו בין בנימין נתניהו להיסטוריון הבריטי, מקס הייסטינגס, בעת שהאחרון כתב את הספר על יוני נתניהו ועל מבצע אנטבה.

כמעט מרקסיסט, פילוסוף, כזה שקורא את דרידה בצרפתית, מתנשא. המשפחה של אופיר היא משפחה מזרחית גדולה ורועשת, מגובשת ושמחה. משפחה חמה. לעומתה, המשפחה של חזי היא משפחה קטנה, הוריו גרושים והאוירה בבית מנוכרת וקפואה. הדימוי המשפחתי הניגודי משתקף אפילו באופן ראיתי של חזי את ירושלים. כשהוא מבקר עם המשפחה שלו בירושלים ב"יד ושם", העיר נראית לו קודרת ואפורה, ולעומת זאת כשהוא נוסע להתארח אצל אופיר בגבעת זאב, העיר נראית לו צבעונית ועמוסה.

אולי כדי להתחמק מטענת הסטראוטיפיות באפיון הדמויות, מוצגים לעיתים מאפיינים שהם היפוכם של הסטראוטיפים המקובלים, אף שעצם הצגת היפוכו של דבר מגדירה בראש וראשונה את הדבר עצמו, למשל אבא של אופיר המתנחל, המרוקאי והדתי הוא רופא, ובמשפחת אזולאי הבנים עורכים את השולחן אחרי התפילה ומחכים לבנות, ולא להפך כצפוי. אף על פי כן מה שמאפשר לחזי להתאהב ברננה אזולאי הוא העובדה שהיא שונה מהמשפחה שלה, היא שמאלנית קצת, האנגלית שלה רהוטה וכמוהו גם היא קוראת ספרות בשפת המקור. כלומר לו הייתה רננה משקפת את התבנית הסטראוטיפית שבה נמצאת משפחתה ייתכן שחזי לא היה מתאהב בה.

מעניין להתבונן באופן שמתבטא הניגוד המגדרי, ובתפקיד המוקצה לדמויות של נשים בספר. בדרך כלל יש נשים מעטות בספר. רוב הנשים לא עומדות בפני עצמן, אלא מוצגות על פי התפיסה השמרנית-מסורתית מנקודת המבט של התפקיד שלהן במערך המשפחתי. נקודת מבט שהופכת להיות רכיב מהותי בזהות שלהן – כמו סבתא של, אימא של, ואחות של; למשל מירי, אימא של אופיר, חוץ מהתפקיד שלה בטיפול במשפחה שלה אנחנו יודעים עליה מעט מאוד. אנחנו יודעים שהיא חמה ומבשלת ומחבקת, אבל זו כאמור הזהות התפקודית שלה. בדומה אנחנו פוגשים את סופי, סבתא של חזי, הדומה למירי, מחבקת, מאכילה וקשובה. באותה דרך אבל אחרת במקצת גברת בייתוס מוצגת אישית של... ומוריה אחות של...

רננה, אף שהיא אחות של אופיר, מוצגת כדמות והיא כבר הוזכרה לעיל. היא חיה בו בזמן בשני העולמות. אנחנו פוגשים אותה בעקיפין כבר בפתיח של הספר כשאופיר מקריא את הסיפור שכתב בסדנת הכתיבה על המאבק שלו עם אתגר קרת וההכרזה שלו כערס. אופיר מסביר לחזי את הכוונה שלו בסיפור: "התכוונתי שלא תתקרב לאחותי" (מאיר, 2021, עמ' 59). ברור לאופיר שהוא צריך להגן על אחותו. הוא גבר, מרוקאי עם פוטנציאל לאלימות, ולכן הוא מוצג כמו ערס. מובן לו שיש לו הזכות לומר במקום רננה מה היא רוצה ומה טוב לה. יש מקום לומר שזו הגדרה בסיסית להחפצה של רננה. אחרי המהומה עם הצהרת האהבה כלפי רננה חזי "...חשב רק על רננה. הוא ידע שאין לזה שום סיכוי. היא אבודה. אופיר ירצה אותו, כלומר, יהיה חבר מאוד טוב שלו, אבל לא ייתן לו להתקרב" (מאיר, 2021, עמ' 64). בשלב הזה רננה היא מושא הניגוח בין שני החברים-הגברים. עם זאת אנו פוגשים גם רננה אחרת, כזו שעל אף שהיא לא מכירה ולא קראה את דרידה, בטח לא בשפת המקור כמו אופיר, היא מבינה את דרידה ויכולה לתמצת ולזקק רעיון שלו רק ממה שאופיר מנסה להסביר לה, כלומר היא חסרת ידע אבל בעלת פוטנציאל.

איילת, אף היא דמות העומדת בפני עצמה, היא רועת צאן מבית לחם שחיה בעולם המופלא ומוצגת בהתחלה ילדה קטנה ומבוהלת שנמכרה כשפחה למשפחת בייתוס והיא מפחדת ממר ומגברת בייתוס, ואפילו מאבישג השפחה של משפחת בייתוס. אבל דווקא היא עושה מהלך חריג מבחינה מגדרית ובורחת מבית בייתוס לירושלים, היא עושה מהלך אמיץ ומסע מפרך ומסוכן, שבזכותו היא מקבלת

תפקיד עיקרי ברביעיית הגמר שמגיעה לבית המקדש ומצילה אותו: הרביעייה כוללת את חזי ואופיר, אותה ואת הגדי המִדְבָּר. אנחנו מבינים את התפקיד שמיועד לה כבר כשהיא והגדי מגיעים במהלך הבריחה שלהם, כל אחד בנפרד, למערה – שהיא סמל לרחם ששניהם ייוולדו ממנו מחדש מבחינה נפשית ורגשית. מערה היא רכיב מתווך מקובל בין מרחב לזמן בספרות העממית ובמיתולוגיה. ואכן, איילת שאחרי המערה לא דומה לזו שנכנסה אליה.

שתי האחיות שולמית והשונרית הן דווקא דמויות פעילות שמאפשרות את התנועה בין המרחבים ומניעות את העלילה. באופן שלא מתיישב עם תקינות מגדרית הדמויות שלהן מהדהדת לדמויות של מכשפות, עם הבקתה הקטנה ביער והיכולות העל־טבעיות. דווקא הדמויות שלא מוצגות באמצעות התפקיד שלהן, שהן לא נספחות אלא דמויות עצמאיות ופעילות, הן מכשפות. הנשים האחרות ממלאות תפקידים נשיים מסורתיים של טיפול ושירות – סדרת תפקידים שנשים מובנות אליהן והם מקושרים ליכולות שיש כביכול לנשים: איילת ואבישג הן שפחות ואפילו בישיבה שכולם בה בנים הספרנית היא אישה.

אציג לסיום את דמותו של חזי – גיבור הספר, שבה מצטלבים מגדר, לאומיות, אתניות וערכים.

חזי הוא מי שמציל את בית המקדש באמצעות הפתרון לחידת אבן השתייה.

אבן השתייה הוא המקום שלפי חז"ל החלה בו בריאת העולם. בבית הראשון היה מונח ארון הברית על האבן והיא נחשבת הלב הפועם של בית המקדש. עזאזל היה מלאך מוכשר שהתאהב בבת אנוש, רב עם הקב"ה ואחרי שהם השלימו, אֵלֻקים התחיל לשלוח אותו למשימות מיוחדות מטעמו – כאילו אֵלֻקים הוא פוליטיקאי מנוסה ועזאזל הוא פוליטיקאי מתחיל עם שאיפות (אספירציות). עזאזל רוצה קורבנות עיזים כי זה מעיד על כוח והוא רוצה כוח ושררה, לכן הוא רוקם עסקה עם כמה כוהנים שישנו למענו את דפוסי הפולחן בבית המקדש ויקריבו קורבנות רבים יותר מהדרוש. העסקה שלו עם פרח הכהונה רמליהו שיקריב למענו שעירי עיזים היא שחיתות. חזי וחבריו פוגשים את עזאזל בהיכל הקודש. חזי יכול לגבור עליו, כפי שלמד במסכת פסחים. הדרך היא למרוח את דמו של גדי על השער. כאמור, להיכל הקודש הגיעו עם חזי ואופיר גם אילת והגדי המִדְבָּר. זו דילמה בעבור חזי שברור לנו שהוא חייב להכריע בה הכרעה מוסרית, רגע לפני שהוא מציל את בית המקדש. כצפוי חזי מסרב לשחוט את הגדי המִדְבָּר, שעשה איתו את כל המסע לבית המקדש. זו החלטה מוסרית, שמציגה לפנינו את חזי כמוסרי. מעבר לכך זו החלטה עניינית, כיוון שכל הסיפור של הצלת בית המקדש נועד למנוע את השחיתות שהביטוי שלה הוא הקרבת יתר של קורבנות. אם חזי היה מקריב את הגדי המִדְבָּר, הוא לא היה שונה מעזאזל כי הוא היה מעיד עליו כמי שמוכן להקריב קורבנות יתר למען כוח. בשיא המתח ניצב חזי לפני עזאזל, וממש ברגע המכריע הכוהן הגדול והמלאכים מגיעים לעזור לו להציל את בית המקדש. אף על פי כן עזאזל מצליח לומר את המילה "נפץ" ונעלם, ואז באמת נשמע קול נפץ מתוך ההיכל וחזי, הוא ולא הכוהן הגדול או המלאכים, הוא מי שרץ לקודש הקודשים ורואה את אבן השתייה מתפרקת לרסיסים שנופלים לתהום שמתחתיה. רגע לפני שזה קורה – חזי יורה את חץ דבק הבטון שהביא מהישיבה בעולם המופלא ומצליח להדביק את האבן. אבל זה לא נגמר עד שזה לא נגמר, ולמרות החץ מתחיל להתהוות סדק באבן שהולך ומתרחב וגורם לחלק מהאבן ליפול לתהום, והחלק שנותר נשען על זיו קטן. חזי מחליט לדבר אל האבן ולבקש ממנה שתתאחה, כמעט כמו משה שהיכה בסלע, אבל האבן לא מקשיבה לו. חזי מבין שהמשמעות העמוקה שלפיה אבן השתייה קשורה להתחלת הבריאה היא שתמיד יכולה

להיות התחלה. כל רגע נתון יכול להיות נקודת התחלה, אז הוא אומר בקול את מדרש בראשית, האבן רועדת, צומחת ומכסה את פי הטהום שמתחתיה. עזאזל מסולק ובית המקדש ניצל.

אז מהו מדרש בראשית? המדרש שעוסק בשאלה למה נברא העולם בבי"ת. האות בי"ת סתומה מכל צדדיה ופתוחה מלפנים, כלומר אין למטה, למעלה, מן הצד או לאחור, אלא מיום שנברא העולם ואחריו. אין לנו מה לחקור ולדרוש במה שקדם לבריאה, והמבט שלנו צריך להיות מופנה קדימה – לפנים. משמעות המדרש היא שהאדם צריך לדעת את מגבלות השכל, ולחקור ולדרוש רק את שיש לו תשובה, ולא לחקור את מה שנבצר מבינתו. משמעות האות בי"ת היא גם שניים וזה הרמז לקיומם של שני העולמות: העולם הזה והעולם הבא; העולם הרוחני והעולם הגשמי; העולם המקורי והעולם המופלא. הידיעה על קיומו של עוד עולם נותנת לאדם כוח להתמודד עם הקשיים בעולם הזה, גם אם המבט שלו על העולם הזה הוא מבט ביקורתי. הספר מבקש לומר שאם אנחנו לא מוצאים את שני העולמות, אנחנו צריכים, כמו רוברט פירי, לצאת ולגלות עולם, ואין ספק שהעולם הזה יהיה עולם מופלא.

המחבר בוחר להעניק לחזי את הזכות להציל את העולם, ודווקא לו, לחילוני ההונגרי-האשכנזי שהוא כזכור סוציאליסט, כמעט מרקסיסט וגם פילוסוף, שלומד במכינה הקדם-צבאית ומתעניין ביהדות במובן הרחב והוא ניהן בעושר תרבותי ובהשכלה רחבה, שהביטוי לה ניתן בשכבות הגאולוגיות בספר. דווקא הצעיר החילוני שכה בטוח בעולמו, פתוח לעולם היהודי הרוחני לאו דווקא מהיבט התורני-דתי או מההיבט האמוני-המשיחי, אלא מההיבט הפילוסופי-הרוחני העמוק, הוא "הנבחר" להציל את העם מחורבן. החורבן שנוצר בשל השבר בין העולמות, בין היהדות הדתית לישראליות החילונית, שבר וחורבן שיצרו למראית עין שני עולמות נפרדים כביכול, אבל לא ממש. את השבר תאחה, כך לטענת הספר, דווקא הישראליות החילונית, זו שפתוחה אל העולם היהודי. אמירה זו של הספר מעוררת אולי תקווה בימים אלה של העמקת השסע בעם, שסע שעלול להוביל אותנו לעולמות נפרדים, ואולם גם בתקווה המוצעת טמונה מידה של התנשאות כלפי שני העולמות גם יחד, שאף לא מאחד מהם תבוא הישועה לעם, אלא רק ממי שנבחר לשליחות ודמותו משלבת בין העולמות ולכן יכולה לעבור בין העולמות ולקחת את מה שנדמה בעיניה כמיטב משני העולמות. הרקע העלילתי שמציב הספר במרכזו הוא שבית המקדש ניצל מחורבן בית שני. גם במידע זה ניכרת מידה של התנשאות חילונית על פני העולם הדתי, שכן ה"מידע" שבית המקדש לא חרב, מיתר את הדיון על הצורך או הרצון בהקמת בית המקדש. אסיים בהערה לשבחיו של הספר שמביא לבני ובנות הנעורים ספר הרפתקאות שמחבר אותם אל העולם היהודי, מעשיר את עולמם בידע רב על המורשת היהודית ופותח להם צוהר אל 'עולם מופלא' שאולי לא הכירו.

רשימת מקורות

אלבומי הקלפים של העולם המופלא. (2020, 9 במאי). (37) רוברט פירי מגלה הקוטב הצפוני [תמונה מצורפת]. פייסבוק.

<https://www.facebook.com/photo/?fbid=3184333144930531&set=a.276627165701158>

אשד, א' (2021, 30 באוגוסט). מקום בו עוד עומד בית המקדש: שיחה עם אורי מאיר. יקום תרבות: הזירה המקוונת לתרבות עברית. <https://www.yekum.org/2021/08/> מקום-בו-עוד-עומד-בית-המקדש-שיחה-עם-אורי/

בורחס, ח"ל (1976). **גן השבילים המתפצלים: טקסטים קצרים, סיפורים, מסות** (י' ברונובסקי, מתרגם). הקיבוץ המאוחד – המועצה הציבורית לתרבות ולאמנות והמפעל לתרגום ספרי מופת. (המקור פורסם ב-1941)

דותן, א' (2023). **מקריית: בספרות, בתיאוריה, בחיי היומיום**. רסלינג.

Abstracts

***The voice of war and the voice of peace reflected in children's literature
written against the background of the conflicts in the Gaza Strip***

Lea Baratz

This article reviews the children's books written about children living in the Gaza region in the shadow of security threats and in the shadow of five rounds of fighting in the region. War is a violent thing, so presenting it as a pleasant narrative experience is a literary challenge. Through children's books about the subject, it is possible to examine the complex realities of the war through the experiences of the literary characters, engage in cognitive processing as a way to promote political literacy, as well as educate for diverse ideological concepts that are built in the shadow of the sounds of war, and the stories also serve as a platform for a therapeutic emotional processing of the war experience. Using an interpretive approach, two central themes describing social and cultural processes were found: the first is spoken in the voice of the older narrator who conveys an ideological statement referring to the situations arising from the war as well as to the attitude towards the "other" on whose feet the war breaks out and the second theme is delivered in the voice of a child dreaming of days of peace and quiet, referring to his Arab neighbours.

Keywords: Israeli–Palestinian conflict; children's book; peace; war; Gaza region.

***The place and description of the woman (daughter) in children's literature
Hebrew and Arabic: A comparative reading in a gender-stylistic aspect***

Mirvat Grayeb Monayer

This article examines how the female character, mainly the daughter, but also the mother, is presented in children's books. The uniqueness of the article is its focus on the original works of Arabic children's literature written in Israel by Arab women writers and its comparison with Hebrew children's literature while examining intercultural differences between the two peoples, the Jewish and the Arab in Israel. Two stories that are close to each other in their contents were chosen, and the written text was examined alongside the illustrated text in each work through a comparative reading of the stories that represent a gender-stylistic aspect. On the one hand, the article analyzes a textual analysis in each of the languages, and on the other hand, it compares the two works by following the development of the woman's figure in the timeline and the culture axis.

The article provides an overview of the development of Arabic and Hebrew literature in Israel, and mentions studies that examined gender in Arabic and Hebrew children's literature. We will analyze the written text from the stylistic-gender point of view and deal with the illustrated text. In the article there is a comparison between the stories according to the categories that focused on some of the linguistic-stylistic characteristics that were studied, which indirectly reveal and express the didactic approach of the authors of the stories towards the subject. The research deals with a few literary elements in the stories that seem meaningful and relevant for comparison and show gender attribution. The study also presents the hidden and visible messages presented in the stories and indicates gender and the influence of culture on the presentation of the gender side while examining intercultural differences between the Hebrew works and the Arab works.

The research revealed differences in the portrayal of the daughter character linked to culture and also a development in the portrayal of the mother and daughter character in the later work. The results of the study show that the role of children's literature is important not only in presenting and reflecting the social and cultural norms of these two nations, but in promoting social change built on the principle of gender equality, when this responsibility rests on the authors of this genre in shaping the face of the future through the shaping of the consciousness of future generations.

Keywords: children's literature; gender; designing the character of the daughter through children's literature; the status of women; children's literature – a tool that perpetuates social norms.

***Is math the whole story?
(or Abigail's story)***

Pircha Hamo, Bat-Sheva Ilany and Orit Elgavi-Hershler

This article presents a case study tracing the changing emotional, cognitive and behavioral attitudes of Abigail, a student at an educational college, about mathematics and its teaching, following her participation in an academic course on teaching mathematics in kindergarten that included the use of children's literature. We asked to learn about the process that Abigail went through during the course, and about the role that children's books played in her professional development - according to her perception. The analysis is based on questionnaires before and after the course, reflective writing in a blog following her experience teaching children, recordings of the course meetings, and the final assignment.

From the analysis of the different content units, nine themes emerged that describe the development of Abigail's attitudes from the start to the end of the course. Approaching mathematics through children's literature helped Abigail to become more engaged with mathematics as a discipline, and softened the emotional and cognitive dichotomy between it and kindergarten mathematics. Thanks to the opportunity to engage in mathematics through children's literature, Abigail developed a rich and discourse focused mathematical pedagogy, with a focus on children's ways of thinking rather than on their knowledge. As a teacher, Abigail was careful to not let mathematics encroach on the reading experience, and came to the pedagogical understanding that it's not enough to just ask math related questions during the reading, but it's important to create game like activities that connect to the story.

Our results indicate that Abigail's professional development following the course went beyond teaching mathematics, to promoting meaningful learning and the optimal utilization of resources for developing educational discourse. These research findings have implications for pre-service teacher training.

Keywords: early childhood education; mathematics; children's literature; mathematical discourse; best practice; pre-service teachers; attitudes; self-efficacy.

Why is he writing in Hebrew? The stylistic characteristics of Naim Aridi in his Hebrew poetry and in his children's stories in Arabic (Part II)

Hamsa Sarsour

The writing phenomenon of Arab filmmakers in Israel and around the world in a foreign language that is not their mother -in -law is a universal phenomenon in the history of Arab literature. The poet Na'adi, the Arab- Israeli minority and Druze origin, who died in October 2015, wrote poetry mainly in Hebrew and only towards the end he wrote children's literature in Arabic.

In recognition and tribute to the poet, the present research focuses on his works in Arabic and several relevant songs in Hebrew to answer the question of why he wrote mainly in Hebrew, and how he shapes his dual identity, as an Arab who belongs to a minority and writes in the Jewish majority. In his poems, he avoids providing a clear answer.

Hebrew songs were selected from the "All Seasons" collection, and their content was compared to short songs and stories for children in Arabic. It turned out that Irdi developed a special style of poetry in the Hebrew and another style in the prose for children.

In addition, I had a meeting with the poet's family and an interview with the aim of finding out the issue of writing in Hebrew and Arabic and its causes.

The findings indicate a fundamental difference between the works and both languages - content, style, linguistic levels, of course some of the results also depend on the different target audience. Moreover, no conclusive answer was found on his preference for writing in Hebrew. I found in research that circumstantial evidence of his life, alongside personal, mental, and cultural factors and even others, shaped his personality and dual identity as a poet he wrote in the language of the ruling majority.

Keywords: various genres to the author's stories; story analysis; levels of linguistic forms; layering; the usage of colors; intercontextuality; a third-person narration; onomatopoeia.

The Flutist from Hamelin: Is it a Naïve Children Story?

Ariela Krasney (Landau)

In this study, I should like to examine the movement between chaos and order, as it is described in the story and its various versions.

I'll even examine, if it shatters into the chaos or eventually restores order.

I should like to show how zeit geist affects the story and its versions, once it gets a folk formulation through the initial story and its different versions, and also how the stories relate to cultural patterns prevalent in the Middle Ages.

In addition, I will try to understand how such a frightening and tragic macabre story develops from the darkness of the Middle Ages into children's literature.

Keywords: the flutist from Hamelin; comparative study; the dance of death; the clown archetype; plagues in the middle ages; Calvary.

