

מודל חמשת הסיומים של ספרות הילדים הישראלית

שי רודין

תקציר

לדידו של אריסטו, סוף טוב של יצירה הוא תוצר של רצון לרצות את קהל הקוראים או הצופים. פרנק קרמוד טען שסיום של יצירה מקביל לסיום העולם, כלומר הקורא נחשף לאופן שמסתיים העולם הסיפורי, ובמידה מסוימת מקבל הקדמה לאופן שעולמו עתיד להסתיים, ואולם מהו תפקידו של הסיום בסיפור הילדים? לסיומים בספרות ילדים גישות מגוונות, רובן חינוכיות. הגישה הביבליותרפית מקדמת סיומים טובים כדי לנטוע בילדים את התחושה שלפיה הטובים מנצחים, ומתוך כך להקנות לילדים ביטחון רוחני ותחושת תקווה. לעומתה הגישה הפוליטית גורסת כי סוף טוב אינו טוב באמת, אלא מדובר באמצעי הצללה שמסתיר מהילד את הבעיות הלא פתורות בסיפור. כמו כן הסוף הטוב נחשב לסוף שאינו ריאליסטי וכזה המשרת את האידאולוגיה הקפיטליסטית שמטרתה עידוד צריכה: הילדים נמשכים למוצרי תרבות סכריניים ומתרחקים ממוצרי תרבות ריאליסטיים, ואילו הגישה הפסיכולוגיסטית טוענת שהסוף הטוב הוא גמול על מעבר מילדות לבגרות, על גיבוש עצמי ועל התנתקות מההורים.

ההנחה כי ספרות ילדים מסתיימת בסוף טוב נבדקה במאמר זה, וממצאיו הנשענים על קורפוס יצירות מקור ישראליות שפורסמו בין 1941 ל-2022, מלמדים על חמישה סוגי סיומים בספרות ילדים ישראלית: הסוף הטוב, הסוף הטוב דיו, הסוף האמביוולנטי, הסוף הפתוח והסוף הרע.

הסוף הטוב נוצר כאשר היצירה מסתיימת בנימה אופטימית. הגורמים לה: פתרון הבעיות שהועלו במהלך העלילה, תחושה של סגירת מעגל, מעבר מרגשות של מתח, סכנה ומצוקה לרגשות שכוללים שלווה, ביטחון ותקווה. הסוף הטוב דיו מופיע ביצירות שבהן הבעיה המרכזית שהועלתה במהלך העלילה נפתרה, ואולם בעיות אחרות עדיין לא באו על פתרונן. מדובר ביצירות שנדרשות לבעיות נפשיות או רגשיות מורכבות, ומכאן שהעלילה קצרה מלתאר את פתרונן המלא. הסוף האמביוולנטי מאפיין יצירות בעלות מורכבות פואטית, שמציגות סיום שאפשר למשמעו באמצעות פרשנויות אחרות ומנוגדות – פרשנות שרואה בסיום סוף טוב, לצד פרשנות המערערת על הנימה החיובית ומרמזת על סיום שלילי שבו הדמות לא הצליחה ליישב את הקונפליקט המרכזי שהוצג בסיפור. הסוף הפתוח משאיר את הקוראים בתחושת אי-ודאות ומעלה שאלות רבות שהתשובות עליהן אינן ניתנות בטקסט. שאלות אלו בעלות אופי אקזיסטנציאליסטי, חברתי, פוליטי ורגשי. הסוף הרע מופיע ביצירות שבסיומן גורל הגיבורים הוא טרגי. הם לא צלחו את בעיותיהם,

אלא הובסו. בין שמדובר בבעיות רגשיות או חברתיות ובין שמדובר באהבה נכזבת – הגיבורים מוצגים בחולשתם, ולעיתים אף בקריסתם.

מתוך היצירות הנחקרות עולה כי דווקא סיומים פתוחים, אמביוולנטיים ו"רעים", מאפשרים את העלאתן של תמות מורכבות יותר בד בבד עם יישומה של פואטיקה מרובת רבדים שמאתגרת את חשיבת הילדים והופכת את סיפור הילדים למעשה אומנות מורכב המנוגד למניפסט דידקטי. עם זה בעוד בתקופת קום המדינה הסוף הרע רווח בסיפורי ילדים, הרי שכיום מרביתם מסתיימים בסוף טוב.

מילות מפתח: ספרות ילדים; סיומים; סיגור; ביבליותרפיה; קפיטליזם; ריאליזם; איור.

הקדמה

אין משפט מוכר יותר מן המשפט המסיים מעשיות עממיות רבות: "והם חיו באושר ועושר עד עצם היום הזה". סיום זה משקף את פתרון הבעיות שנתגלעו במהלך הסיפור, את הצלחתו של הגיבור לאחר מסעו ואת פתרון הבעיה המרכזית שהופיעה בסיפור. את הסוף הטוב שמאפיין יצירות ספרות רבות כבר אפשר לאתר במיתוסים מערביים מגוונים, ואולם בחינתו מלמדת על מורכבות. זאת מתוך ניגוד לתפיסתו הפופולרית של מושג הסוף הטוב, כטומן בחובו סיום מוצלח של היצירה עבור הגיבור, המוביל לחוויה קתרטית של הקורא. אם נבחן את יצירתו של הומרוס, **האיליאדה**, נגלה כי לכאורה לפנינו סוף טוב: היוונים גברו על הטרויאנים. מנגד, אכילס שוקע באבל כבד על מות פטרוקלוס וסיום האפוס מציין את השבת גופת הקטור לטרויאנים. מכאן נלמד כי אומנם הניצחון הושג, ואולם רק אחרי אבדות רבות של שני הצבאות. בלשונה של פינקלברג (2014, עמ' 122): "מות הקטור חותם אמנם את נושא הזעם במישור העלילתי, אבל הוא אינו מרפא את נפשו של אכילס. רק מעמד הפיוס עם פריאמוס פותר את הזעם מבחינה פסיכולוגית, פילוסופית ואמנותית". לעומת הסיגור האמביוולנטי של **האיליאדה**, סיומה של **האודיסאה** הופך לסיום מכונן שמכתיב את סיומן של יצירות מערביות רבות (Kermode, 1966): אודיסיאוס שב לביתו לאחר עשרים שנות היעדרות, ומתאחד עם אשתו פנלופה ועם בנו טלמכוס. זהו סוף טוב כפול: שיבתו של בעל לאשתו האוהבת והממתינה, וכן שיבתו של מנהיג למדינתו המציינת את סיום התקופה הכאוטית במדינה. נקודת הסיום של **האודיסאה** משמשת סלע מחלוקת, כפי שטוענת פינקלברג (2014): "מלומדי אלכסנדריה גרסו שסופה של האודיסאה, מחרוזת 297 של שיר 23 ואילך, אינו שייך ליצירה המקורית. זו מסתיימת לדעתם עם איחודם מחדש של אודיסיאוס ופנלופה (שיר 23, 296 "ועלו בנפש שמחה על-ערש יצועם מקדם"). דעה זו רווחת בקרב חוקרים רבים עד עצם היום הזה" (עמ' 142–143). מכאן שלפנינו פולמוס באשר לסוף ה"רשמי" של האפוס. מצד אחד הסוף המופיע ביצירה מתאר כי לאחר שדבר מותם של המחזרים מתגלה לקרוביהם, הם מתכוננים לנקום באודיסיאוס, וסכסוך דמים נוסף כמעט מתרחש, ואולם נמנע לנוכח התערבותם של זאוס ואתנה ומסתיים בכריתת ברית שלום. מצד אחר יש הטוענים כי האיחוד הרומנטי הוא הסיום. דווקא פולמוס זה שופך אור על מיקודו של הסוף הטוב – האם מדובר בסוף שמשפיע על רווחתו הנפשית והרגשית של הגיבור, או שמא על חייו של הגיבור ועל עצמאות מדינתו?

למרות השוני בין המיתוסים, הסיגור האופייני של האפוס מציג את השבת הסדר על כנו, היינו הגיבור נע ממצב של חוסר ודאות למצב של ודאות, ומקושי ומשבר להצלחה. לעומת זאת "הטרגדיה המוצלחת" לפי אריסטו (330–335 לפנה"ס בערך/2003, עמ' 33), מציגה גיבורים שנעים מהצלחה לפורענות. לדידו, טרגדיה ראויה לא תסתיים במקרה. עליה להסתיים באופן שיעורר בקורא פחד, חמלה ואהדה ולכן הסוף ה"נכון" הוא של מי שחייו עוברים שינוי למצב של פורענות, לא בגלל רוע או רשעות, אלא בשל כשל כלשהו. הטרגדיה שתציג ארגון כפול כדי לרצות את קהל הצופים – תסתיים בחיוב עבור הגיבורים הטובים ובכי רע עבור הגיבורים הרעים. למעשה לפי אריסטו, הסיום הפשטני טוב לטובים ורע לרעים, שייך לקומדיה או לטרגדיה שכתובה רע.

סקירת ספרות

חקר סיומים בספרות

חרף מרכזיותו של הסיום בפענוחה של יצירה, סיומים לא זכו לעיונים מחקריים נרחבים מצד חוקרי ספרות. בספרו המונומנטלי *The sense of an ending* טען קרמוד (Kermode, 1966) שסיום של יצירה מקביל לסיום העולם, היינו הקורא נחשף לאופן שמסתיים העולם הסיפורי, ובמידה מסוימת מקבל הקדמה לאופן שעולמו עתיד להסתיים. לפיכך היצירה הספרותית גורמת לקורא להבין את חייו בשל הקשר בין ההתחלה, האמצע והסוף ולכן עבור בני האדם סוף הסיפור הוא דגם של מותם בעתיד. מכאן שלקוראים יש צורך בסוף מובן.

בדיונה של גורביץ' (2018) בסיפורים מסוף המאה השתים-עשרה ותחילת המאה השלוש-עשרה, היא נדרשת לסוף הטוב של סיפורים עממיים. גורביץ' מציינת כי יש בו הופעה של ישות על-טבעית, קוסם או פיה-כוהנת שאינם כפופים לחוקים אנושיים, לא לחוקי הכנסייה ולא לחוקי המלך. הופעתם היא נקודת המפנה בעלילה, והאירועים נעים מאסון לניצחון. עם זאת גורביץ' מסייגת ומסבירה כי בסיפור לנבל, שאינו יצירה עממית, העלילה מסתיימת בהיעלמותו של האביר לנבל ובאמירה שהוא לא נראה עוד לעולם. האדם בן התקופה רואה בסוף סוף טוב, שכן ההיעלמות פירושה מעבר לעולם אחר וניצחון. מנגד הקורא בן זמננו רואה בסוף אי-צדק שנגרם לאביר שהואשם בתקיפה מינית על לא עוול בכפו. מדברים אלו אפשר להבין את מורכבותה של מלאכת הפרשנות הנוגעת לסיום היצירה ואת תלותה במערכת הערכים והאמונות של הקוראים.

חקר סיומים בספרות ילדים

אם נשוב למשפט "והם חיו באושר ועושר עד עצם היום הזה", הרי שמדובר במשפט שמעורר פולמוס. בטלהיים (1987/1975) מסיק כי משפט זה מהדהד את השאיפה לחיות חיי נצח. לדידו, הסיומת "ומאז הם חיים באושר" (עמ' 14–15) אינה משלה את הילד כי חיי נצח אפשריים, אך היא מקהה את העוקץ בתוחלת חייו המצומצמת של האדם בהצעה ליצור קשר עם הזולת. ביטחון רגשי וקביעות ביחסים הם אלו שמפיגים את הפחד מהמוות. כאשר האדם מוצא לו אהבה אמיתית ובוגרת, אין הוא צריך לשאוף לחיי נצח. בטלהיים מבטל את הביקורת המופנית כלפי מעשיות, שטוענת שסיום זה מוליד משאלות בלתי מציאותיות, וטוען שהמעשייה מלמדת את הילד שבאמצעות יצירת קשר בין-אישי אמיתי, אדם יכול להימלט מחרדת הפרדה הרודפת אותו. יתרה מכך, המעשייה אף מלמדת כי סיום זה אינו ייתכן אם הילד יעדיף להמשיך ולדבוק באימו. אם ההתמודדות עם חרדת

הפרדה והמוות מתורגמת להיצמדות נואשת להורים, אזי הסוף הוא כמו של הנזל וגרטל – שנקרעו מהוריהם באכזריות. לפיכך, רק מתוך יציאה לעולם גיבור המעשייה (הילד) יכול למצוא את עצמו בתוכו, ובעשותו כך ימצא את השותף שימשיך לחיות עימו באושר.

במרבית סיפורי הילדים יש תבנית אחת שלפיה על אף הרע שמתקיים בהווה, הטוב עשוי לנצח (כהן, 1990). לדידו של כהן, הסוף הטוב אינו מאפיין רק מעשיות אלא את רוב ספרי הילדים שנכתבים מתוך השקפת חיים הבנויה על ניצחון הטוב, היושר, ההתמדה והחוכמה. תבנית זו ממלאת את הצורך של הילד לביטחון רוחני שכולל את הידיעה שלפיה העולם טוב ביסודו וכי לצדיק ישולם כצדקתו ולרשע כרשעתו, ולא בעולם הבא, אלא בהווה ולאחר. כמו כן כהן (1990) מציין שהגיבור בסופה של היצירה משיג את מטרתו וזאת בשל כושר התושייה שלו, אומץ ליבו וחוכמתו, כוח רצונו והתמדתו. במחקר המוקדש לספרות בעיה (רודין, 2018) מציין כי ספרות בעיה¹ מסתיימת בסוף טוב מבחינת גיבור היצירה, ואולם לא כל בעיותיו נפתרות. ביצירות שנענות לתבנית סיפור הבעיה לילדים, מושם דגש בעבודתו המתמשכת של הגיבור, שעליה לחרוג מגבולות ההווה הסיפורי ולהמשיך אחריו, בבחינת "ולפתח חטאת רובץ".

תפקיד נוסף של הסוף הטוב הוא לשמש חוליה מרכזית בתהליך התברות הפוליטי והלאומי שעושים ספרי ילדים: הסוף הטוב הפך לגמול שניתן לפרוטגוניסט הפועל בשירות המבוגר. הסוף הטוב אף חובר לתפיסה הקפיטליסטית, ומשמש כלי לפיתוי ילדים לצרוך את ספרות הילדים, בייחוד משנות השלושים של המאה העשרים והחבירה לתעשיית הקולנוע (ולמשל סרטי וולט דיסני), שביחד מותגו כבידור לכל המשפחה. לפי משיח (2018), הסוף הטוב יכול להפוך בנקל לתחבולה משכרת/משקרת וממכרת שבאמצעותה אפשר להשיג שתי מטרות: האחת מימוש משאלות לב כמוסות ואמיתיות באמצעות מצג כוזב המאפשר התעלמות מבעיות חברתיות וברירה מהמציאות; והשנייה ערפול החשיבה הביקורתית לצורך הטמעת ערכים ותפיסות עולם בלתי דמוקרטיות ואנטי-הומניסטיות. במילים אחרות: הסוף הטוב גורר הרדמה ביקורתית של הקורא/הצופה. הוא מאפשר הצגה של עולם הרמוני ויציבות כוזבת בהסתרה של פגמים שלטוניים, יחסים בעייתיים בתוך המשפחה, הדרת מיעוטים אתניים, קיבוע תפקידן השולי של נשים ויותר מכול, הוא משכיח את היצרים האפלים, האלימות, הקנאה והשנאה שנגרפים אל שולי התודעה.

כמו משיח, לבנת וברעם אשל (2014) מציגות את הסוף הטוב כאור ביקורתי בצינין שיצירות רבות לילדים חותרות לפתרונות דידקטיים מבלי לתת את הדעת על מהימנותם הסיבתית. הן מעלות שאלות יסוד החושפות את המתח בין החתירה לסוף הטוב ובין מערכת ההנמקות שמלווה את השתלשלות העלילה בסיפור: מדוע הגיבור משתכנע לשנות את התנהגותו או את דעותיו? עד כמה אמין הוא התהליך המכתיב שינוי וחתירה לפתרון? האם השינוי מוחלט וקיצוני? האם יש מקום להניח שהשינוי

1. לפי רודין (2018), ספרות בעיה היא סוגה פופולרית בספרות הנוער האנגלו-סקסית שפריחתה מתחילה לאחר מלחמת העולם השנייה. בתקופה זו בני נוער הופכים לקבוצה מובחנת בעלת צרכים משלה והרגלי קריאה. ספרות הבעיה מציגה במרכז דמות של נער או נערה, החווים בעיה מטלטלת, ובמהלך היצירה עליהם לצלוח אותה. את הפופולריות של ספרות הבעיה האנגלו-סקסית אפשר לאתר עם כתיבתה של הסופרת האמריקנית ג'ודי בלום, שהחלה לפרסם ספרי בעיה בשנת 1969. ספריה עסקו במכלול בעיות החל מגזענות, גירוש הורים, יחסים בין אחים, דימוי גוף, זהות דתית וכלה במיניות (הופעת מחזור חודשי, מין בגיל ההתבגרות, שימוש בגלולה ואוננות).

תקף גם לעתיד לבוא, ולפיכך לדידן היצירה המצוינת תימנע מהצגת פתרונות מוחלטים וקבועים ומשרטוט שינוי קיצוני?

שלא כתפיסות דידקטיות המצדדות בסוף הטוב, משיח (2018) מציינת שההיסטוריה של הסוף הטוב בספרות הילדים אינה המשכית ורציפה, שכן היו תקופות בתולדותיה שבהן סוף שאינו טוב נחשב ללגיטימי. לפי אליס (Ellis, 1968), במחצית השנייה המאה השמונה-עשרה ובתחילת המאה התשע-עשרה הסוף הטוב נעדר מספרות הילדים, ורק לאחר המחצית השנייה של המאה התשע-עשרה הוא שב להתאזרח עד שקיבל מקום מרכזי בפואטיקה של ספרות הילדים. דומיננטיות זו שיקפה נורמה תרבותית-חינוכית שהתנגדה לפדגוגיית ההפחדה בספרות הילדים.

האומנם ספרות הילדים הישראלית אימצה בחום את מוסכמת הסוף טוב? במאמר זה אידרש לסופים שונים בספרות ילדים ישראלית ואציג לראשונה מודל שכולל חמישה סוגי סיומים בספרות ילדים ישראלית מתוך עיון ביצירות מייצגות לילדים שפורסמו בין השנים 1941 ל-2022: "הסוף הטוב", "הסוף הטוב דיו", "הסוף הטוב האמביוולנטי", "הסוף הפתוח" ו"הסוף הרע". כדי לגבש את המודל נבחרו עשר יצירות מייצגות מכל עשור שבין 1941 ל-2022. הבחירה שלא להתחיל את המיפוי בשנת 1948, שנת הקמת המדינה, נועדה כדי שלא לייצר חלוקה טכנית, ולכלול בקורפוס הנבחן יצירות שיש בהן נכסי צאן ברזל (דוגמת יצירותיהן של מרים ילן-שטקליס ולאה גולדברג) בספרות הילדים הישראלית, וראו אור אומנם בעיתונות לילדים טרם הקמת המדינה, אולם כונסו ויצאו לאור כספרים אחרי קום המדינה.

העקרונות שהנחו אותי בבחירת הטקסטים:

1. את הטקסטים כתבו יוצרים ויוצרות קנוניים או מרכזיים בתקופתם. קנוניזציה של טקסטים לילדים היא נושא שנוי במחלוקת (Hipple, 1983), בייחוד בישראל שבה ספרות ילדים נחשבת שולית (שביט, 1996). מכאן, התבחינים שהשתמשתי בהם בבואי להעריך קנוניות או מרכזיות של יוצרים הם קיומו של מחקר אקדמי על היוצרים, כניסת היוצרים לתוכנית הלימודים בבתי ספר, זכייה בפרסים ספרותיים והתקבלות ביקורתית חיובית (בכתבי עת ובמוספי ספרות).
2. נוכחות של היצירה במערכת הלימוד כחלק מקריאת חובה או מהמלצות הקריאה.
3. הספר פורסם בידי הוצאת ספרים ממוסדת.

התאוריה המוצעת של סיומים ספרותיים בספרות ילדים ישראלית

הסוף הטוב

"הסוף הטוב" נוגע לנימת הסיום של היצירה. מדובר בנימה אופטימית, שמחה, ומכאן יש התאמה בין תחושתם החיובית של הקוראים ובין תחושתן החיובית של הדמויות בסיפור. הידיעה כי הדמות צלחה משברים או פתרה את בעיותיה שעלו במהלך העלילה, מביאה לידי תחושה של הזדככות של סגירת מעגל, וכן למעבר ממתח ומצוקה לתחושת שלווה ותקווה. בעוד יש למעשייה העממית נוסחים תבניתיים שמתארים את הסיום המוצלח, הספרות היפה לילדים מתארת את הסוף הטוב בדרכים אלה – טקסטואליים וויזואליים. סיפורה של רות, **הבית של יעל** (1977), מסתיים בהצהרתה של יעל לאחר שקיבלה את הארגז – "זה הבית שלי, הבית של יעל" (עמ' 32). הסיום מדגיש את ניצחונה של יעל שחיפשה אחר מקום משלה, ובסופו של דבר מצאה אותו. האיור המסכם מנכיח את בעלותה

של יעל על הארגז, אף על פי שהיא נעדרת ממנו: הילדים מביטים בארגז, ואילו הקוראים יודעים שיעל מצויה בתוכו. הסיפור עוסק בחיפוש, והסיום מציג את סיום החיפוש ואת המציאה המוצלחת של בית שמתאים לצרכיה של יעל, כמו את השלווה שהיא חשה לאחר מציאתו. הצהרתה שזהו בית בסיום אינה נאמרת בנימה רצינית שכן כתוב "יעל צחקה" (עמ' 32), ומכאן שתחושתיה הקשות שתוארו במהלך העלילה, תחושות שהיא לא מובנת ושעולם המבוגרים אינו רואה אותה ואינו שומע את דבריה, הומרו בתחושות של רוגע, צחוק ומציאת מקום.

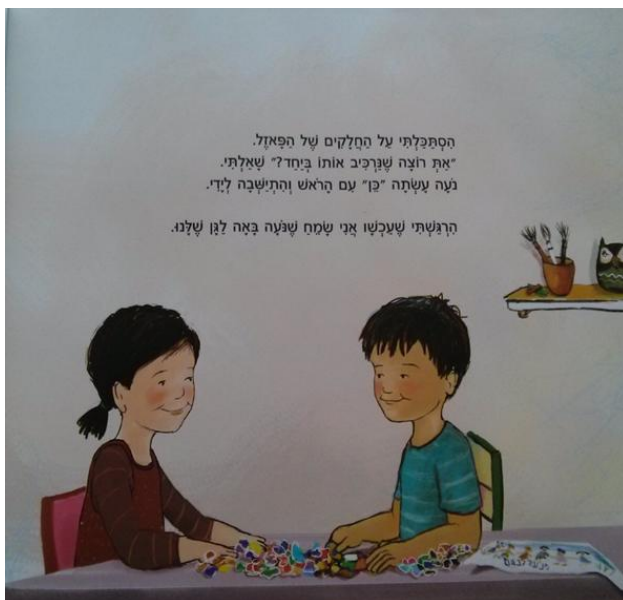


איור 1: הבית של יעל
(איור של אייל בתוך רות, 1977)

מציאת ייעוד אישי והגשמת חלום מופיעות בספרה של ארגמן, **אמיליה והכובע** (2021). בעוד בתחילת הסיפור אמיליה שרויה לבדה, מרוחקת מחברה אנושית, בהמשך היא פותחת חנות כובעים, ולמרות הרמת הגבות, כל אנשי העיר קונים בחנותה כובעים. בסיפור זה ה"אחרת" שאינה מדברת הופכת לחלק בלתי נפרד מהחברה ובמקום להידמות לסובבים אותה, היא מחוללת שינוי באנשי עירה.

סיפור הבעיה בספרה של בן-גור, **לא הצליח לי** (2011), מסתיים גם כן בנימה חיובית, שכן שתי הבעיות המרכזיות שהועלו בעלילה באו לידי פתרון. נועם ונועה מתפייסים לאחר שהוא גנב את ציורה, ונועם מציע לנועה להרכיב יחד פאזל, ומתוך כך מאותת לקוראים ולעצמו שאומנם הוא לא מצייר כפי שהיה רוצה, אבל כוחו וכישרונו באים לידי ביטוי בבניית פאזלים. הסיום כולל פיוס (עם נועה ועם עצמו) והכרה בערך עצמו לאחר המשבר הרגשי שחוה, כיוון שלא הצליח לצייר כמו נועה. מעניין לראות כי אין מדובר בסיום שאינו ריאליסטי – נועם לא מציג ציור מרהיב כפי שרצה לעשות, אלא דווקא לומד להסתפק בכישרון שיש לו ומכאן תחושת השמחה שלו, שמגובה באיור המסכם המציג אותו ואת נועה מחייכים וישובים זה מול זה, בין חלקי הפאזל. השורה המסכמת של הסיפור – "הרגשתי שעכשיו אני שמח שנועה באה לגן שלנו" (עמ' 24) – מדגישה את התנועה שחלה במצבו הנפשי של נועם מהמצוקה שתוארה בטקסט בביטויים "כעסתי", "אני נעלב וכועס", "הייתי רוצה לקרוע לה את הציורים", "הרגשתי כאב בלב והעיניים שלי התמלאו דמעות", אל עבר הרוגע, הקבלה העצמית והשמחה. כאן אנו עדים לאופן שסיפור, כפי שמציין כהן (1990), מסייע

לילד להכיר בערך עצמו, להגיע להישגים ולהיות ראוי לכבוד ולהערכה, להתגבר על קשיים ולחזקו בצעדיו הראשונים בעולם המציאותי.



איור 2: לא הצליח לי
 (איור של שמעון בתוך בן-גור, 2011)

לבנת ושיכמנטר (2000) שבחנו את ספרות בעיה (או כפי שהן מכנות – 'ספרות פסיכולוגית דידקטית'), גורסות כי בסיום הסיפור אפשר לאתר הצלחה, תגמול ופתרון בעיה. דבריהן מסייעים להבין את הרכיבים שתורמים לתחושת הקוראים כי לפנינו סוף טוב ואולם ראוי לחדדם. ההצלחה כפי שראינו בסיפור **לא הצליח לי** (בן-גור, 2011), נעוצה דווקא בהכרה שאי אפשר להצליח בכל דבר שרוצים להצליח בו ומכאן שיש להתמקד בנקודות החוזק שלנו. הגמול בסיפור זה אינו גמול פיזי אלא רגשי וחברתי – שקט נפשי מצד אחד, וחברות עם נועה מצד אחר. הפתרון כולל הן את הפיוס עם נועה, ילדה חדשה בגן שנועם התנכר אליה בשל קנאתו ביכולת הציור שלה, הן את הפיוס עם עצמו, כילד שמצטיין בהרכבת פאזלים, ואולם אינו מסוגל לצייר כפי שהיה רוצה לצייר.

לא כל סיפור בעיה מסתיים על פי התבנית שלעיל. בסיפורה של וייס-גבאי, **טלי מתחת לשולחן** (2019), מתוארת ארוחה משפחתית שמתקיימת אצל סבתה של טלי. טלי מגיעה עם הוריה כשהיא כעוסה ורגוזה כיוון שלא נתנו לה לעצור בכל שלולית בדרך וכעת היא מסרבת לשבת עם הנוכחים או להיסב לשולחן. הכעס גורם לה להיות מתחת לשולחן בזמן הארוחה ולא להשתתף בארוחה ובשמחה. בסיום הסיפור סבתה של טלי גוערת בילדים כיוון שהרעש שהם הקימו הפריע לה לנוח. טלי מנצלת את ההזדמנות לחבור אל סבתה, והן הופכות לנמרות כועסות. האיור המסכם מציג שתי נמרות חבוקות – האחת גדולה והשנייה קטנה. הסוף הטוב בסיפור אינו מוצג לנוכח ההפיכה של טלי מכעוסת לשמחה שכן נקודה זו אינה מסיימת את הסיפור. דווקא היכולת של טלי לנחם את סבתה בכעסה, כפי ששירה בת דודתה סייעה לה להפסיק לכעוס, היא הנקודה שמוליכה לסוף הטוב, להראות שלא זו בלבד שטלי התגברה על כעסה, אלא שכעת היא מוצאת בעצמה כוחות כדי לסייע

לסבתה להירגע מכעסה. מכאן יש ללמוד כי ספרות ילדים עוסקת ברגשות של ילדים ובעולמם הפנימי, וכפי שברוך (1991) מציינת בספרה, ספרות הילדים העברית מתמקדת בהצגה של עולם הרגש של ילדים משנות השבעים המאוחרות של המאה העשרים² היא מתארת כי התרת הקונפליקט נעוצה במעבר מרגשות שליליים לרגשות חיוביים, ויתרה מזו, מילד המרוכז בצרכיו וברגשותיו מתוך ניתוק מסביבתו, למיקוד בחברה המקיפה את הילד. הסוף הטוב משרטט תמונה של ילד אמפתי כלפי רגשות האחר שאינו דורש את הכלתו אלא מסוגל להכיל את רגשות הסובבים.

אמפתיה כלפי רגשות האחר ניתנת לאיתור גם בסיפורה של בראל **הכי חזק בגן** (1989), שעוסק בבריונות בגן. גיבור הסיפור, יואב, חושש מפני ה"מלחמה" שעתידיה להתלקח בינו ובין איתן, הילד הבריון. הוא חוזר מן הגן טרוד, מסרב לאכול, כושל במשחק הכדורגל ומתקשה להירדם. בסיום הסיפור יואב ניצל מן המלחמה, כיוון שגור הכלבים שבגן רץ אל איתן ומרכז את ליבו. הטקסט מצייין "ומה עם המלחמה? בכלל לא היתה מלחמה" (עמ' 28) והאיר מצייג את יואב ואיתן מחזיקים ידיים, והגור שוכב ביניהם. ברובד הגלוי הסוף הטוב מופיע לנוכח ביטול המלחמה. יואב חשש מאלימות וזו לא התקיימה. אנחת הרווחה שלו מציינת את פתרון הקונפליקט. ברובד הסמוי, תחושת הסוף הטוב עולה לנוכח ההכרה שכל מה שאיתן חפץ בו מלכתחילה, זוהי קרבה אנושית, ומשזכה בה, נטש את דרך האלימות.

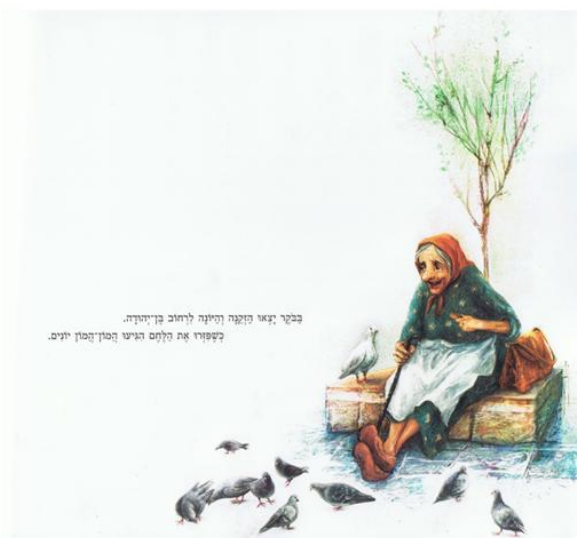
סיומו של קונפליקט באופן שמיטיב עם הגיבור מגדיר את מרבית ספרי הילדים בעלי הסוף הטוב, ואולם מה שמשנתנה מספר לספר הוא סוג הקונפליקט. בעוד **בהכי חזק בגן** הקונפליקט הוא חברתי, **בסיפורו של שחקן** מאת בן-טובו דה-לאון (2019) מתואר קונפליקט זהותי. הצב אינו חש חלק מעם הצבים ורוצה להפוך לשחקן. הפיכתו לשחקן מסיבה לו שמחה ותחושת שלמות אישית ושייכות, ואולם הסוף הטוב כולל גם את נדבך הקבלה: אלי הצבים שסירבו לקבל את הצב שהפך לשחקן משלימים עם המצב ובסיום מופיע דיאלוג בין שני אליים: "אתה יודע מה, אני חושב שהוא מעולם לא היה באמת צב. עשית את הדבר הנכון כשהפכת אותו למה שהוא רצה להיות". מכאן הסוף הטוב כולל בסיפורים מסוימים יישוב קונפליקט אישי – רגשי, זהותי או חברתי – ואולם גם הקשר חברתי ועל כן בסיומו של יצירות אלו מוצגות רגיעה או הצלחה אישית לצד פיוס עם הזולת. הדבר מופיע גם בספרה של בראון אלקלס **המאפייה של הציפורים** (2016) המתאר ילד שמציל את הוריו מפשיטת רגל. מתוך ניגוד למגמה שממקמת את הילד ורגשותיו במרכז, סיפורים דוגמת **המאפייה של הציפורים** דווקא מדגישים את מקומו של הילד בתוך משפחתו ואת חשיבותו לשלמותה ומכאן שהסיום אינו מציג רק את פתרון הבעיה האישית אלא גם את התרומה למשפחה ולסביבה. בדומה לסיפור **המאפייה של הציפורים**, גם בעלילת סיפורו של גרוסמן **אל תדאגי רותי** (1999) מופיעה דאגה. רותי דואגת שמא אביה ששכח את תיק האוכל שלה, לא יגיע לגן בשל מכשולים שיוצבו בפניו. הילדים מסביבה מלבים את דאגתה ומעצימים אותה. בסוף היצירה האב מגיע לגן ומספר כיצד עמד בגבורה בפני כל המכשולים. האב מנשק את בתו וחוזר לעבודה, והשגרה חוזרת אל ילדי הגן ואל רותי שהפסיקה לדאוג. מכאן שתחושת ההקלה של הגיבורים (ושל הקוראים) מכרעת כדי לשרטט סוף טוב.

2. ברוך (1991) מציינת כי בספרות שנות השבעים הילד מוצג אינדיבידואלי, פרט, בלי שימת לב לזיקתו ולקשריו החברתיים. הדגש מושם על ה"אני" של הילד והיצירה נדרשת לכעסיו, שנאותיו וקנאותיו ומעודדת אותו לתת להם ביטוי.

אי אפשר לדון בתבנית הסוף הטוב מבלי להידרש לסיפורים שבהם הסוף הטוב כולל איחוד בין אוהבים. ספרים דוגמת **אמבטים** לורחי (2001) ו**ככה זה כשאוהבים** לשלו (2019) מציגים חיזור, ובסיומם האוהבים מתאחדים. מעניין לראות כי אף שהספר הראשון הוא פוסט-מודרני³ ועוסק באדם ובבת ים, והשני הוא ריאליסטי – עוסק בשני ילדים – הסיומים דומים. עם זה יש לציין כי בעוד במעשייה העממית האיחוד בין האוהבים הוא תוצר של משיכה הדדית והתגברות על קשיים חיצוניים, בדרך כלל דמויות "רעות" שמערימות מכשולים ומרחיקות בין האוהבים, הרי שבסיפור הילדים המודרני, איחוד בין האוהבים מושג לאחר שאחד מן הגיבורים או שניהם צולחים משוכה רגשית אישית. **באמבטים** מר יגידו חשש מתגובת הסובבים לזיווג הלא שגרתי שלו ושל בת הים, גרגיר חול, ומכאן שרק בסיום הוא יצא לחפש אחריה והשניים התאחדו, ואילו **בככה זה כשאוהבים**, אורי שטען ש"בנים בכלל לא אוהבים", אזר אומץ להביע את אהבתו כלפי תמר, וגילה שרגשות האהבה הדדיים.

את תבנית הסוף הטוב אסיים בדיון בספרה הפוליטי של זיידמן, **יונה חצי לבנה** (2010). גיבורת הסיפור היא יונה המוצאת בית בירושלים אצל קשישה. הקשישה כותבת פתק לאלוהים, שבו היא מבקשת לראות את בנה שהיגר מישאל פעם אחת לפני שתמות, וכן שיבוא שלום על ישראל. היונה לוקחת את הפתק ויוצאת למסע ברחבי ירושלים כדי להטמינו בכותל המערבי בשם הקשישה. לאחר שהיונה מטמינה את הפתק בכותל, היא חוזרת לבית הקשישה. על השידה מונח מכתב מבנה של הקשישה שבו הוא מודיע על הגעתו הצפויה לישראל בעוד כמה ימים. הסיפור מסתיים כשהקשישה והיונה יוצאות ומפזרות לחם ליונים. המוקדים שהופכים את הסוף לסוף טוב משלבים בין סיפורה של היונה התועה שמצאה בית וחברה, ובין חלומה של הקשישה לפגוש את בנה שהיגר מישאל, והוא עומד להתגשם. תנועת השיבה הביתה – הן של היונה הן של הבן הלומד מחוץ לישראל – היא שתורמת לתחושת האושר של הדמויות. דורי (2017) הנדרשת לסיפורי מסע שבהם המובילים העלילתיים הם בעלי חיים, מציינת שהם מעבירים מוסר השכל ברור על חברות שאינה תלויה בטובות חומריות, ואכן, שתי הגיבורות – היונה והקשישה – אינן בעלות רכוש, אולם הן מוגדרות על ידי טוב ליב ועל ידי רצונן להיטיב האחת עם השנייה. הסוף הטוב של הסיפור בעל מימד פוליטי. הוא ממחיש, שירושלים שייכת לבני כל הדתות והלאומים.

3. ברתנא (1993) מציין כי שתי התופעות המרכזיות המאפיינות את הפוסט-מודרניזם הן "הפאסטיש הקומי, והתנועה הלא-ריאליסטית של נקודת התצפית שממנה מסופר הסיפור – משמע הבאת נקודת התצפית עד אבסורדום, עד שגם היא תהפך לתופעה קומית. המשותף לשתי התופעות הוא ההגזמה הקומית הקיצונית, שמטרתה להפריך כל משמעות" (עמ' 191). אלקד-להמן (2006) מציינת כי הסיפור אמבטים נבנה "על פי היגיון אחר, המנוגד לניסיון חיינו היומיומי ולפזיקה פרקטית שאנו יודעים" (עמ' 152). לדידה, "קורא ילד מסוגל לזהות את חוסר ההיגיון בסיטואציה הבסיסית, את אי-התאמה לנורמות מקובלות ואת החריגה מהן, וגילוי זה תורם לתחושת עליונות של הילד על המסופר, להתנפצות של ציפיות שגרתיות" (עמ' 152).



איור 3: יונה חצי לבנה
(איור של שליפר בתוך זיידמן, 2010)

הסוף הטוב דיו

בעוד בסיפור המסתיים בסוף טוב הנימה החיובית מושגת באמצעות התגברות על הבעיה המרכזית, שיבה מוצלחת ממסע, איחוד בין אוהבים ותחושת שלווה של דמות מרכזית שנע ממצב של מאבק/חוסר ודאות/קושי להתרה, הרי שבסוף הטוב דיו הבעיה המרכזית נפתרת, ואולם באופן שאינו מלא וזאת בשל מורכבותה שאינה מאפשרת פתרון מלא בגדר המרחב העלילתי הנתון. ספרות ילדים אינה נוטה להקיף חיים שלמים אלא זמן קצוב בחייה של הדמות בזמן אירוע משמעותי. ומכאן שחלק מהבעיות שהדמויות נתקלות בהן מסתיימות בהצגת פתרון חלקי. דוגמה בולטת היא סיפורה של ברגמן **פעם עקב אחרי לויטן** (2018). הגיבורה חסרת השם מתארת בסיפור תחושות נפשיות קשות שעולות בה לאחר שחברתה הטובה עזבה את עירן ואת כיתתן ועברה למקום אחר. המספרת חשה עצבות, בדידות ויתמות, וגם המבוגרים המקיפים אותה אינם ערים למצבה ולכן לא מושיטים לה יד לסיוע. היא ממשיכה את הדיכאון ללווייתן שחור שעוקב אחריה לכל מקום. בהווה הסיפורי היא מוצגת כשהיא לבדה, נבדלת מחברת הילדים האחרים. לאחר שהיא מעיזה להתבונן בלווייתן ולמעשה להכיר בבעייתה הנפשית, היא נאבקת בו ומביסה אותו. הטקסט מציין את עזיבתו של הלווייתן ואת חזרתו אל הים, ואילו האיור המסכם מציג את הגיבורה חוזרת אל מגרש המשחקים של בית ספרה, הפעם – לא מבודדת ונפרדת אלא משחקת עם ילדים וקופצת בלגית. בדידותה הקשה של הגיבורה נפתרה, והיא כבר לא מרחיקה את עצמה מהסובבים או חשה מועקה לנוכח עזיבתה של נורית חברתה. עם זה הטקסט אינו נדרש למתרחש מלבד עזיבת הלווייתן. איננו יודעים אם למספרת יש חברה טובה חדשה, ואם היא חזרה לישון בלילות (שכן בתחילת הסיפור היא מתעוררת באמצע הלילה ושומעת את שריקות הלווייתן). הגיבורה נותרת חסרת שם – עדות למשבר האישי המערער שהיא חווה, ואולם נהיר מסיום הטקסט שהחיוך חזר אל פניה ושהיא הצליחה להתגבר על הדיכאון שחוותה.



איור 4: פעם עקב אחרי לויתן
(ברגמן, 2018)

נוסח אחר של סוף טוב דיו מתואר בסיפורה של זרחי **מפרשיות** (1993). בסיפור מועלות שלוש בעיות שהגיבורה מתמודדת עימן: הולדת אח קטן, מאורע שמאיים על זהותה ומקומה במשפחה, היעדר תקשורת תקינה בין בת לאימה – שכן אימה אינה חשה במצוקתה, וכן בעיות בדימוי גוף הקשורות לאוזניה, שכן הילדים בכיתה מכנים אותן "מפרשיות". בתחילת הסיפור נוגה מסרבת ללכת לבית הספר בגלל אוזניה הגדולות. אימה יוצאת עם אחיה הקטן לקופת החולים, ומשאירה אותה לבד בבית. נוגה חובשת כובע כדי להסתיר את אוזניה, ומייד ממריאה למסע משולש שבמהלכו היא פוגשת את קיסר סין, את הכליף כליפא ואת מלכת הים. בתום המסע היא חוזרת לביתה ולמיטת אחיה. היא מחליטה שחיייה עדיפים מחיי תינוק, מגלה את העגילים שעל תנוכי אוזניה ורצה לבית הספר. בסיום נכתב שנוגה "הלכה זקופה שכולם יראו את העגילים החדשים שלה". בעוד במהלך הסיפור חיפשה נוגה כובעים שיסתירו את אוזניה, בסיומו היא אינה נזקקת עוד לאמצעי הסוואה וחשה בטוחה בעצמה. אף הילדות מתפעלות מן העגילים ולא לועגות לאוזניה. ההתרה אפוא כפולה: הכעס של נוגה על אימה נובע מהולדתו של אחיה, ואולם היא מחליטה שחיייו של תינוק אינם "כיף", וכמו כן דוחה את הצעות הקיסר, הכליף ומלכת הים לגור אצלם ולעזוב את הבית, אות לתחושתה שביתה הוא המקום הנכון בשבילה. הליכתה לבית הספר בגאון משלימה את התהליך הזהותי שהיא עוברת בסיפור, וכעת היא מציגה את אוזניה לראווה במקום להסתיר אותן. עם זה הדבר שהופך את הסוף לסוף טוב דיו, הוא הידיעה שרק שתיים מתוך שלוש הבעיות שהועלו בסיפור נפתרו. בראשית הסיפור הופיע דיאלוג קטוע בין הבת לאמה, דיאלוג שנקטע עם יציאתה של האם מהבית בשעה שנוגה כעסה עליה ואמרה "את בכלל לא מבינה בילדים!", ואף אימה שלא תלך לבית הספר. האם מפטירה "אני חושבת שאת יפה כמו שאת", ואילו נוגה עונה "חבל מאוד". האם משאירה את נוגה בבית מבלי שתדע האם נוגה תמצא כוחות ללכת לבית הספר ומבלי שהשתיים מיישבות את הסכסוך האמיתי הנוגע למקומה של נוגה בעולם לאחר הולדת אחיה ולקנאתה באחיה: "את תינוק כבר ילדת עם אוזניים קטנות". בשני הסיפורים שנידונו, הדמות המרכזית נעה ממצב של מצוקה נפשית למצב של יציבות; ממשבר זהותי ולתחושת עצמי ברורה, ועם זה בשל מורכבותן של הבעיות ובשל העובדה שיייתכן פתרון רק מעבר למרחב העלילתי הנתון, הסוף המוצע הוא סוף טוב דיו. רכישת חברת נפש חדשה וגם פיוס עם אם לאחר הולדת אח חדש, דורשים זמן ניכר שחורג מגבולותיו של סיפור שמקיף פרק זמן קצר בחיי הגיבורה.

הסוף הדו־ערכי

יצירות שונות לילדים מתרחקות ממודל הסוף הטוב, ואולם אינן מציגות סוף רע. הן בוחרות ב"דרך אמצע" של הצגת סוף אמביוולנטי, סיגור שאפשר לראות בו חיובי, ואולם בקריאה אחרת הראייה שלו תהיה שלילית.

כשדנים בסוף האמביוולנטי יש מקום להידרש לתאוריות תגובת הקורא המתמקדות באופן שקוראים מפרשים טקסטים ספרותיים. מיקומו של הקורא, כפי שטענה לובין (2003), מכתוב את דרך הקריאה שלו, ומכאן שסוגיות של גזע, מין ואף גיל מכריעות בתהליך משמועו של טקסט. מחקרים מועטים נדרשו לאופן שילדים ממשמעים יצירות ספרות. רודין ורון (2018) שחקרו תגובות של ילדי גן חובה על יצירות ספרות מצאו שילדים מגיבים על טקסטים בדרכים מגוונות שכוללות לעיתים הזדהות עם הדמויות, לעיתים הפגנת ביקורת ושיפוטיות ולעיתים הם מנהלים משא ומתן עם המתואר בסיפור, ולא דווקא מקבלים את שדריו. ממצאים אלו מאשררים את תאוריית התגובות של הול (Hall, 1980) שכוללת שלוש תגובות מפתח: פענוח הגמוני שבאמצעותו הנמען מקבל את המסרים שמועברים ביצירה; פענוח מתנגד שבאמצעותו הנמען דוחה את המסרים שמועברים ביצירה ומוצא בה משמעויות הפוכות; ופענוח על דרך המשא ומתן שבו הנמען מתדיין עם הטקסט על משמעויות המסר ועל תיאור המציאות שבטקסט, דיון שיש בו קבלה של רכיבים מסוימים ודחייה של אחרים.

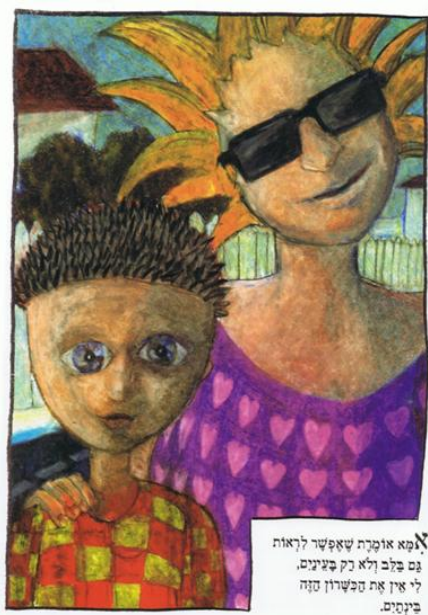
היצירות שמופיעות בקטגוריית הסוף האמביוולנטי "מזמינות" משמוע תלוי־נמען שכן סופן אינו חד־משמעי והוא תלוי־קורא. אם נאמץ את המינוח של קובובי (2000), נראה שילדים שקוראים יצירות אלו יכולים לחוש כלפיהן הזדהות וקרבה אל עולמה של הדמות; הזהוד המעורר בקורא דרישה בין המוכר לו מחייו ובין המתואר ביצירה; וניתוק המתבטא בריחוק מהזדהות עם היצירה ומהביוגרפיה האישית לטובת תפיסה כוללת ומאוזנת של הסיטואציה. בד בבד הקוראים יוכלו לחוש חוסר הזדהות, ביקורת ואף רחמים כלפי הדמות.

סיפורה הקנוני של גולדברג, **המפוזר מכפר אז"ר** (1968), הוא אומנם עיבוד של סיפורו של סמואל מרשק, ואולם לפי ערד (2005), יצירתו של מרשק הומוריסטית ואילו הדמות של גולדברג היא דמות שוליים המנותקת מסביבתה ואינה רק פזורת דעת. סיפורה של גולדברג נחתם בקביעה כי "את סופו אין איש יודע, את קיצו אין איש מכיר, כנראה, הוא עוד נוסע ונשאר בזו העיר. בוקר, ערב, צהרים – רחוקה ירושלים". המפוזר נשאר בקרון המנותק שלו, אינו מגיע ליעדו – ירושלים, ואם ממריאים מן הצד העלילתי, הרי שלפנינו אלגוריה על מי שנשאר נבדל מהחברה המקיפה אותו ולא יזכה להגיע לירושלים, המייצגת את הגשמת הציונות. המפוזר נשאר מהגר, זר ונטול קשר לסביבתו. פענוח הסיום מותנה בקורא. ייתכן שהסיום נקשר להוויה המפוזרת וההומוריסטית שתוארה במהלך עלילת הסיפור, ואף יש בו מן הרגיעה, שכן למפוזר – "טוב לנוח ברכבת, מה נעים בתא לשבת – בקרון אין אף אדם [...]" המפוזר מיד נרדם". ואילו קוראים אחרים יבחינו בהישארותו לבדו לאחר שבמהלך היצירה הופנו כלפיו בזו ולעג מטעם הסובבים. הסיפור מתאר מציאות חיים קשה שסופה אינו מעודד ונתמך באמצעות האיווריר הדקדנטיים של גולדברג, ובייחוד באמצעות האיור המציג את המפוזר בקרון המנותק, איור שמזכיר אדם המצוי בקבר יותר מאדם השרוי בנסיעה.



איור 5: המפזר מכפר אז"ר
(גולדברג, 1968)

סוף אמביוולנטי מאפיין גם את ספרה של חציר, **לאמא שלי יש עיניים מקולקלות** (2005). הסיפור נפתח בסיפורו של הילדה-המספר על לקות הראייה של אימו, תוצר של מחלה בעיניים. העלילה מורכבת מקטעים מחוזרים וכמעט בכל בית הגיבור מספר על זווית מסוימת ביחסיו עם אימו, זווית שגורמת לתחושות של קושי, חרדה ומצוקה נפשית. בין שמדובר באימו שמלטפת ילד אחר בגן כיוון שטעתה לחשוב שהוא בנה, ובין שאימו דורכת לו על הראש כשהוא שוכב על הרצפה, תחושתו של הגיבור היא של היפוך תפקידים מטריד: "אהיה תמיד אמא של אמא שלי". בסיום, הגיבור מחליט שיחבר שירים ואף חושף שיר אחד לפני הקוראים. בשיר זה הוא מדגיש את חוזקותיו ("אני הכי חזק בגן, / אני רוצה להיות כדורגלן. / אני מצוין בחשבון) ומציין את התלהבותם של הוריו מכתבתו. הכתיבה הופכת לקרן אור המנוגדת לקשיים שהעלה במהלך הסיפור. גם האיור המשפחתי מציג את האב מצלם את בנו ואת אימו שמחה וצוהלת. ואילו הציטוט המסכם של האם הוא שהופך את הנימה מחיובית לאמביוולנטית: "אמא אומרת שאפשר לראות / גם בלב ולא בעיניים, / לי אין את הכישרון הזה / בינתיים". האם מנסה להסביר לבנה שאהבתה כלפיו אינה תלויה במאור עיניה ובאיכות ראייתה, ואילו הבן אינו מצליח להבין זאת ולמעשה נשאר במצבו הנוכחי – ילד הורי שחושש שמא אימו לא תראה אותו – הן במישור הפיזי הן במישור הנפשי. האיור המסכם מציג את האם ליד בנה, מחייכת, ידה על כתפו, ואילו הוא נשאר קפוא, עיניו הגדולות מדגישות את העובדה שתפקידן לשמש עיניים גם עבור אימו.



איור 6: לאמא שלי יש עינים מקלקלות
(איור של פרי בתוך חציר, 2005)

קריאת ספרה של הוכשטר, **לא תמצאו אותי** (2018), מדגימה את הטענות שלעיל ומזמנת חוויית קריאה שמכילה שתי קריאות הסותרות זו את זו. גיבורת הסיפור קרני מתוארת במשפט הפותח "גרועה במחבואים" (עמ' 2). הבחירה לפתוח במשפט זה את עלילת הסיפור מדגישה את חשיבות הדבר עבור הדמות ואת האופן שהכישלון במשחק מנתב את חייה ומשפיע על תפיסתה הזהותית. קרני הקדישה את כל זמנה הפנוי לאימון לקראת משחק המחבואים אף על פי שהיא טובה בתחומים אחרים. ביום הולדתה היא ביקשה מאימה לארגן מסיבת מחבואים שבה ישתתפו "כל האנשים מהרחוב ומהשכונה ומהעיר" (עמ' 12). קרני מצליחה להגשים את רצונה, והיא האחרונה להימצא במשחק המחבואים שנערך ביום ההולדת שלה. לכאורה לפנינו סוף טוב שבו הבעיה המרכזית של הדמות נפתרה ואף הושגה חוויה מתקנת לדמות. ועם זה קריאה אחרת של הסיפור מעלה מסר סותר. קרני מבלה את זמנה הפנוי בעיסוק כפייתי במשחק המחבואים כשהיא מנותקת מחברת בני גילה. היא מצטופפת במקומות קטנים, מתאמנת בעמידה ללא תזוזה ומבלי לנשום – יש כאן רמז שהיא למעשה קוברת את עצמה בעודה חיה. בסופו של דבר את מסיבת יום הולדתה היא "מבלה" לא במשחק עם חבריה ולא בהנאה, אלא בלהיות סגורה בתוך קופסה. בעמוד המסכם קרני מוצגת על הרצפה בשעות הלילה במקום לישון על המיטה – היא עדיין ממשיכה להתחבא מתחת למיטה. בטקסט מופיעה השורה "מי הכי טובה במחבואים בכל הממלכה?" כדי להדגיש את ניצחונה של קרני על פני כלל הילדים במשחק המחבואים. ואילו האיור מדגיש את הכפייתיות, את היעדר המנוח, ואת הידיעה שהניצחון במשחק לא הביא לידי תחושת שמחה אלא להמשכה של ההתנהגות הכפייתית. אף השאלה ששואלת קרני שמצטיירת כהצהרת ניצחון, מתהפכת במישור האינטרטקסטואלי שכן אימה החורגת של שלגייה שתהתה מיהי היפה בממלכה (גרים וגרים, 1997), סיימה את היצירה בתבוסתה. מכאן שהסיום מכיל בד בבד ניצחון ושמחה לצד כפייתיות וחוסר מנוחה.



איור 7: לא תמצאו אותי
(הוכשטר, 2018)

גם סיפורו של פרי, **העפרון השחור** (2014), מזמן קריאה כפולה. העיפרון השחור בונה את חייו – ביתו וחיית המחמד שלו – בצבע שחור, ואילו שכניו, העפרונות הצבעוניים, מגיעים לביתו ומתעקשים לצבוע את ביתו בצבעים צבעוניים. מתפתחת מלחמה שבסופה העיפרון השחור מנצח והודף את העפרונות הצבעוניים. הסוף הטוב מתבטא בניצחון במלחמה והרחקת העפרונות מביתו של העיפרון השחור, ואולם השדר שמלווה את הסיום היא שהחברה מאפשרת ל"אחר" להתקיים רק אם הוא הופך את עורו ומשתנה. העיפרון נותר מבודד, ואין לדעת מתי תפרוץ המלחמה הבאה שכן העפרונות מאיימים במהלך המלחמה – "לא נעזוב אותך לעולם". כמו כן העיפרון השחור נשאר עם בית צבעוני ורק בחלומותיו הדברים חוזרים להיות שחורים, אות להצלחתם של העפרונות הצבעוניים ולהרס שזרעו בחייו וברכוש. היצירה מציגה צד חשוב שנוגע לגזענות: קבלת האדם השחור רק בתנאי שידמה להגמוניה הלבנה. סיומה בבדידותו של העיפרון השחור ממחיש את הדרך הארוכה שיש עוד לעבור עד למיגור החשיבה הפטרנליסטית הלבנה.

יצירות בעלות סוף אמביוולנטי יכולות להיות בעלות סוף שמח, שבו הגיבורים זכו לפתור את בעיותיהם ולסיים את היצירה כשידם על העליונה. בו בזמן הן יכולות להיחשב יצירות בעלות סוף רע, הן בהיבט רגשי הן בהיבט החברתי. הן מאירות מועקה רגשית שלא באה על פתרונה, וכן קונפליקט בין היחיד לחברה, שאין לדעת כיצד יסתיים. צד נוסף שגלום בסוף האמביוולנטי, אפשר לאתר ביצירות שנדרשות לתמות קשות לתיווך כמו חולי ומוות. סיפורה של כרמי, **לאן עפים הסבאים?** (2014), מגולל מערכת יחסים בין ילדה ששמה ליאורה לסבה. לאחר האקספוזיציה שהציגה מערכת יחסים הרמונית בין השניים, מתואר שהסב חלה. בסיומו של הטקסט הסב מחלים ממחלתו, ואולם עדיין מתקשה ללכת. השניים מטיילים והסב מבקש מנכדתו: "כשיום אחד אני אעוף, אני ארצה לעוף לערוגה בגן הילדים שלך ולנבט שם [...] ואת, אם את יכולה, תבואי להשקות אותי, אבל לא בצינור, כי אז זה יהיה יותר מדי שפריצי בשבילי. תשקי אותי במשפך, מסכימה?" (כרמי,

2014, עמ' 20). שורה זו מסיימת את הטקסט, כשהסב מכין את נכדתו למותו העתידי ומסביר לה שבדומה לזרעי הסביונים, הוא יעוף לערוגתה. לכאורה הקונפליקט הותר. הסב הבריא, חזר לנוע עם ליאורה בשדות, ואינו מרותק עוד למיטתו. אולם האיור המסיים את הטקסט מופיע ללא מילים לצידו, ובו הסב מרחף בשמיים, מעל לשדה של סביונים. אפשר לראות באיור זה איור היתולי שממחיש את דברי הסב, שלפיהם הוא עתיד להתעופף, ומנגד, איור שמייצג את מותו של הסב. מכאן שתמה מורכבת דוגמת הכנה למותו העתידי של הסב מתגלמת בסוף אמביוולנטי, שאפשר לראות בו מלא שמחה וחיים לנוכח המעגליות שבטקסט, וחזרתם של השניים לטבע, בד בבד עם פרשנות שלפיה נבואתו של הסב מתגשמת, והוא מוצג באיור אחרי מותו, מעופף מעל השדה. איור זה הינו תלוי-פרשנות, שכן הוא מקדם שתי תפיסות הפוכות: ניתן לראות בו איור של הסב השובב מעופף, ולמשמעו באופן הומוריסטי, וניתן לחוות אותו כמימוש של השיחה בין הסב לנכדתו, ומכאן שהוא מציין את מות הסב.



איור 8: לאן עפים הסבאים?
(איור של חבקין בתוך כרמי, 2014)

בספרות הישראלית לילדים (1948 ואילך) יש סוגה מובחנת של ספרי שואה לילדים (Rudin, 2021). ספרים אלו מציגים ברובם את מסע הישרדותו של ילד בתקופת השואה. הם מסתיימים בסוף מלחמת העולם השנייה, כאשר הסכנה שריחפה על חייו של הילד תמה. עם זה אין מדובר בסוף טוב, שכן תחושת הרווחה שבאה בסיום אינה מוחקת את אובדן האנשים היקרים לילד (לעיתים בני משפחה ולעיתים אנשים שהסתירו אותו) ואת המידע הטרגי כי לא יוכל לשוב לביתו. דוגמה מייצגת היא הסיפור **הדובי של פרד** מאת ארגמן (2016) שעוסק בהינצלותו של פרד, ילד שהוסתר במהלך מלחמת העולם, ובסופה חייו ניצלו, ואולם האיור בסיום הוא שמסגיר שפרד ניצב על הריסות ביתו ונותר חסר שיוך מרחבי ותרבותי.



איור 9: הדבי של פרד
(איור של עופר בתוך ארגמן, 2016)

סוף פתוח

הסוף הפתוח מציין את אי־פתירתה של הבעיה המרכזית שהופיעה בעלילת הסיפור, וכפועל יוצא תחושת אי־ודאות שמלווה את נמעני היצירה (ובהתאמה של גיבורי היצירה), שבתחומי ההווה הסיפורי לא זכו לראות התרה של הקונפליקטים שנתקלו בהם הגיבורים ומכאן שעתיד הגיבורים נותר לוט בערפל. הסוף הפתוח מאפשר מרחב פרשני ניכר לקוראים ושלא כסוף האמביוולנטי שלעיתים יש בו פרשנות חיובית לעומת שלילית, הסוף הפתוח מאפשר את הופעתן של פרשנויות מגוונות יותר. דוגמה מתאימה מובאת בסיפורה של רוקאס, **מי יבוא איתי?** (2020). גיבורת האלגוריה היא דובונת, דובה קטנה שחיה בגן החיות, ומתכננת לגלות מה מסתתר מחוץ לחומת גן החיות. דובונת יוצאת מהמערה ומנסה למצוא חבר שיצטרף אליה ויחוש את אותה סקרנות וזיקה לחופש, ואולם בזה אחר זה כל בעלי החיים מסרבים לעזוב את המקום המוכר והמוגן לכאורה, וחוששים מפני שומר הגן. בסופה של היצירה הארנבת השחורה מציעה לדובונת להצטרף אליה, ואולם לאחר שלשתיים יש תוכנית סדורה, השמש עולה ומעמידה את שתי החברות בסכנה. הן חוששות שהשומר יתעורר ויתפוס אותן ומחליטות לנסות שוב למוחרת. הנמענים אינם יודעים האם התוכנית הצליחה ביום שאחרי, האם השתיים זכו לראות את העולם שמבעד לחומה וכן מה מסתתר מאחוריה. סימן השאלה הופך את סיום היצירה לסיום פתוח שמזמין השלמות מגוונות של פער המידע בדבר המתחולל לאחר סיומו של ההווה הסיפורי.

גם בסיפורם של גפן וקרת, **מחכים לנסיים** (2020), נוכל להבחין בסוף פתוח. לב וניסים קבעו להיפגש בשתיים ליד המקלט השכונתי. לב ממתין בשעה שחבריו עוברים ומפתים אותו לחבור אליהם. הוא מוותר על רכיבה על חד־קרן, על משחק עם רובוט, על שחייה בבריכת מילשייק, ואולם כאשר מציעים לו לנסוע לחלל, הוא מצטרף. בחלל הוא אינו מוקסם מכוכבים אחרים אלא דווקא מכיוון את הטלסקופ אל עבר שכונתו, ומגלה שניסים ממתין לו. הוא אומר לניסים מהחלל "חכה לי, אני בא", והסיפור מסתיים כאשר אותה ילדה שהציעה ללב לרכוב איתה על חד־קרן, מציעה לניסים לדהור איתה לראות את השקיעה. ניסים, בדומה ללב לפניו, מסרב ומציין שהוא מחכה ללב. בנקודה זו הסיפור מסתיים, ואין אנו יודעים האם בסופו של דבר הפגישה תתקיים, או שמא גם ניסים, כמו לב לפניו, יתפתה לחבור לאחד החברים האחרים שמציעים לו בילוי קפיטליסטי מפתה על פני פגישה עם חבר. אומנם הסיפור עוסק בחברות, ואולם נדרש אליה באמצעות האנלוגיה בין המתנה ארוכה לחבר ובין בילוי שעניינו מוצרים (רובוט, בריכה, חד־קרן) שאין בינם ובין רגש דבר. הנמענים שצפו בלב נוסע לחלל ומתחרט, אינם יודעים האם גם ניסים יבחר באחד הפיתויים, האם הוא יתחרט, האם יישאר נאמן לפגישה עם לב, והאם בסופו של דבר תתקיים הפגישה.

דוגמה שלישית ואחרת לסיום פתוח מופיעה בספרה של קמחי **מושלמת והמעגל המכושף** (2001). זהו סיפור פוסט־מודרני שמתאר עלילה שתחילתה בתרחיש ריאליסטי – זוג אחים, המספרת ואחיה הקטן, שמוצאים גור כלבים ומבקשים מאימם לאמצו – והמשכה בתרחיש סוריאליסטי: חברתם מאיה (המכונה מושלמת) מאמצת את הגור, ובד בבד, מטילה עליהם כישוף שמעלים את אימם ומעבירה אותה לחזקתה. השניים פונים לחברם יובי והוא מסייע להם לבטל את הכישוף שהטילה מושלמת. האם חוזרת לבית הילדים וכעת השניים מוצאים צב ומבקשים לאמצו. לאחר שבקשתם נענית בשלילה, המספרת מציינת: "אולי נרד למטה, נדבר קצת עם מושלמת", וזוכה להסכמתו של אחיה שעונה – "זה בדיוק מה שחשבתי להציע". בנקודה זו מסתיים הסיפור, כשלוקראים נהיר שזוג האחים לא למד את הלקח אלא להפך, יוזם פנייה נוספת אל מושלמת כשברור שמושלמת יכולה לפגוע בהם. ההגעה אל מושלמת היא לנוכח הפגיעה שהאחים חשים לאחר סירוב האם ורצונם להעלימה שוב. אין אנו יודעים האם הפעם מושלמת תבחר להעלים שוב את אימם או שמא להטיל עליהם כישוף אחר.

מעניין לראות כי בשלוש הדוגמאות שלעיל אין לפנינו טקסט ריאליסטי. בעוד **מי יבוא איתי?** הוא סיפור אלגורי, **מחכים לנסיים** הוא סיפור פנטסטי על אף פתיחתו הריאליסטית ואיורי שכונת השיכונים הישראלית. ואילו **מושלמת והמעגל המכושף** הוא סיפור פוסט־מודרני ששובר לחלוטין את מוסכמותיו של סיפור הילדים. מופיעות בו קללות, האיורים מדגישים את מיניותה של מושלמת והילדים פועלים בעולם שחלקו ריאליסטי וחלקו פנטסטי. משום שסוף פתוח מזמין אי־ודאות ומעלה שאלות רבות, יש מקום להניח כי היוצרים בוחרים לעגנו ביצירות שאינן ריאליסטיות ומתוך כך לרכך את אי הוודאות שגלומה בטקסט. כאן המקום לציין שסיכומים פתוחים מזמנים דיון בתופעות פסיכולוגיות וחברתיות מורכבות ומכאן הבחירה שלא להעניק סיום חד וברור. **מי יבוא איתי?** זו יצירה שדנה בחירות אישיות, בבחירה שלא להידמות לעדר, באומץ הנדרש מהפרט כדי לברוח ממדכאיו, והסיום הפתוח מזמין חשיבה לפיה לא כל מרד בסמכות מסתיים בהכרח על הצד הטוב. **מחכים לנסיים** הוא סיפור שמעמיד זה כנגד זה את ערך החברות לעומת ערך ההישגיות שמאפיין חברות קפיטליסטיות. בסיפור זה הנמענים נדרשים להכריע בין הקשבה ללב (תרתי משמע, שכן

לגיבור קוראים לב) ובין הקשבה לרוח הזמן שקוראת להגשים את המאווים; בין המתנה ובין אי-דחיית סיפוקים, בין נאמנות לאני העליון (קיום הבטחה לחבר) ובין כניעה לאיד (הפרת ההבטחה לטובת יציאה להרפתקה) ומשום שמאבק זה מורכב ויומיומי, אנו נשארים עם אי-הכרעה. במושלמת והמעגל המכושף אנו עדים למתח בין ילדים להוריהם. הכעס הילדי מוצג לנוכח הפנייה המחודשת אל מושלמת, שבכוחותיה להעלים את האם. כמו כן בית הילדים מוצג בית מנוכר, האב כלל לא הרגיש בהיעלמותה של האם ונשק למקרה טרם הליכתו לישון, עיוור לחלוטין למתרחש סביבו. העולם שהילדים חיים בו מנוכר והדבר בולט בכל המרחבים שהם נעים בו. אף הבייביסיטר שהם מוצאים בעצמם מזניחה אותם ומדברת אליהם בגסות. הסיום הפתוח, ברובד העמוק, מלמד כי לעולם זה אין תקנה ואין פתרון ומכאן סימן השאלה שמרחף מעל ההחלטה לפגוש את מושלמת שוב, והמשיכה שחשים הילדים כלפי מי שפגעה בהם. האם פירושה שהם השתנו וויתרו על רגישותם? האם הכעס על האם כה גדול שהם רוצים להעלימה? ואולי הילדים נשארים בכלל תמימים? על שאלות אלו הסוף הפתוח אינו עונה, ואולם הוא שמאפשר את העלאתן.

סוף רע

מושג ה"סוף הרע" אינו מופיע במחקר ספרות הילדים הישראלית וזאת על אף הימצאו ביצירות רבות.⁴ אפשר לאתר "סוף רע" ביצירות רבות של מרים ילן-שטקליס שבהן הבעיה המרכזית שהגיבור נתקל בה אינה באה לכלל התרה, והוא נותר בבדידותו ובתחושה שסביבתו אינה מבינה לנפשו. נדמה כי כבר בתחילת הקריירה הספרותית של ילן שטקליס היא שאפה להציג לנמעניה עולם שאינו סכריני ולשרטט את דמותו של הילד כדמות שחווה משברים מגוונים, לאו דווקא בני פתרון. אחת היצירות החשובות בתולדות ספרות הילדים העברית, "דני גיבור" (1941), מנכיחה את חוויית האכזבה הכפולה של הנמען: דני חווה אהבה נכזבת מצד נורית שדוחה את אהבתו וכן חוסר הבנה מצד אימו: אומנם השיר נפתח בדברי שבה של האם המופנים כלפי בנה הגיבור, החכם והאמיץ, שלא יבכה כפתי. אולם זוהי יצירה מתהפכת, שכן אותם דברים מובאים על רקע בכיו של דני בשל אהבתו הנכזבת. וכן במקום הכרה בכאבו, האם מבטלת את תחושת אהבתו ומפצירה בו להיות גיבור, שכן מדובר בדור שאינו מזיל דמעה על אהבה נכזבת. לא זו בלבד שהאם אינה מכירה בכאבו של בנה ואינה מנהלת עימו שיח בנושא, אלא היא אף דורשת ממנו הופעה מגדרית המשויכת לגברים ואימוץ תפקיד של גיבור ונבון. רק בבית הרביעי מתפרש השיר: הבכי הוא תוצר של אהבה נכזבת ושל בחירתה של נורית בילד אחר. את התפוח שנתן לה דני – נורית אכלה, ואולם את הפרח זרקה, אות לדחיית אהבתו. בהיעדר סביבה תומכת נשאר דני עם הדמעות שבוכות בעצמן (ילן-שטקליס, תש"ל). ברעם אשל (2015) מעגנת את התנהגותה של האם בשיר בשיח של ויניקוט ומציינת כי אימו של דני מייצגת סביבה התובעת מן היחיד להתפתח באמצעות הסתגלות אליה, סביבה בלתי אימהית ובלתי מאפשרת משום שהיא מעודדת הדחקה ומעוררת בילד תחושות של חוסר אונים.

4. מחקרה החשוב של דר (2006, עמ' 23) העוסק בכתיבה לילדים על השואה ביישוב הארץ ישראלי נדרש לקורפוס נרחב של יצירות המתארות לילדים הישראלים את השואה. דר מציינת כי בספרות הילדים שנכתבה בזמן מלחמת העולם השנייה ניכר מתח בין הרצון לגונן על תמימותו של הנמען-הילד באמצעות ספרות משתיקה ומהסה ובין הרצון לספר לו על מצוקת יהודי אירופה ולעורר בו תחושות אמפתיה ורצון לסייע. מכאן שביצירות מגוונות שמובאות במחקר אפשר לאתר סוף רע בהלימה למצב המתואר.

אהבה נכזבת מופיעה בשיר "מיכאל" (1950)⁵ שנהוג לראות בו בטעות שיר שמתאר אהבה נכזבת של ילדה לילד. בשיר זה שטקלים אינה מציינת את מין הדובר ומכאן שאנו נשארים עם אהבה נכזבת שיכולה להתקיים בין ילד לאדם אחר ובין ילדה לאדם אחר. השיר אינו מספק מידע על זהותו של מיכאל – האם הוא ילד או אדם מבוגר, חוץ מציון בבית השלישי, "שְׁמֶלָה לְבָשְׁתִּי יָפָה מְאֹד, / וְסָפָר, בּוֹ קְרוֹם אֶפְרוֹם נָרָד" (ילן-שטקלים, 2005, עמ' 44). השמלה הופכת לפריט המגדרי ה"מסגיר" היחיד, ואולם בקריאה קווירית אפשר לקשרה לילד ולילדה כאחד. מעניין לציין כי בספרות הישראלית לילדים הופיע לראשונה בבירור ילד לובש שמלות בספרה של פירון "שמלה מסתובבת" (2021), ואולי בשל כך מאירים ומאיירות של השיר "מיכאל" לדורותיהם בחרו להציג איור של ילדה המציין את דוברת השיר. ההכרה בחוויית אהבה נכזבת של ילדים ובתהליך הנפשי הקשה שבא אחריה מאפיינת את השיר, וסיומו מעיד על ראשיתו של תהליך אבל, היינו לא זו בלבד שהבעיה לא נפתרה, אלא היא אף הוחרפה ותמשיך להיות חלק מהעתיד שמשרטט הדובר, שכן מצוין "מחר אלך השכם בבוקר אל הגן, ואשב לי ואבכה לי כל הזמן". הבטחותיו של מיכאל התבדו, ההכנות הרבות היו לשווא, מיכאל לא בא, והחרדות והעצב נשארו בעינו, היינו, אין כל תהליך של קתרזיס, התגברות על הכאב, וודאי שלא מציאת מושא אהבה חדש. סוגיית העמסום המיני והגילי בשיר מסבירה את הסיום הטרגי עבור הדובר בשיר: אם מדובר בהתאהבות של ילד במבוגר, הרי שזו אהבה אינה יכולה להתממש, ואם מדובר באהבה של ילד לילד אחר, הרי שבזמן שבו פעלה ילן-שטקלים, יחסים חד-מיניים היו טאבו בחברה הישראלית.

גם בשירה של ילן שטקלים "מעשה בילדה בודדה" (1946) נמשכת המגמה שלפיה סוף היצירה אינו משנה את מצבו הנפשי של הגיבור. גיבורת השיר נשארה לבדה בביתה, ואף חלה החמרה במצבה. בעוד בפתיח הגיבורה הדוברת מבקשת מהירח "סֶפֶר לִי סֶפֶר, / סֶפֶר לִי סֶפֶר שְׁמֶח!" (ילן-שטקלים, 2005, עמ' 46), הרי שבסיום היא אומרת לירח – "וְעַל מֶה לְסֶפֶר אִם לֹא תִדַּע, / סֶפֶר לִי סֶפֶר עַל יְלָדָה בּוֹדְדָה..." (עמ' 49). מכאן כי החוויה שעברה במהלך השיר גרמה לה להבין שהיא לא עתידה לשמוע שיר שמח, אלא שיר על בדידות. התקווה שפתחה את היצירה שלפיה הירח יספר סיפור שמח מוחלפת בסיפור שמספרת הגיבורה לעצמה, לנוכח בדידותה והסירוב של האחרים לספר לה סיפור בשל חוסר רצון וזמן, שכן בדיאלוג שלה עם הירח היא למעשה משעתקת את השיח של הוריה כלפי בקשותיה: "נָה אָסוּר נָה אָסוּר", "עֲתָה אֵין לִי פָנָי –", "סִפְרָתִי לֹךְ דִּי –". הילדה מצפה שהירח יפנה עבורה זמן, ואולם הדיאלוג עם הירח נועד לכישלון בשל חוסר יכולתו להשיב ולספר סיפור שמח, וכל שנשאר הוא סיפורה שלה – על ילדה בודדה שלא נגאלה מבדידותה. חשוב לציין כי לא כל יצירותיה של ילן-שטקלים מסתיימות בסוף רע. הסיפור **המסע אל האי אולי**, שראה אור לראשונה בשנת 1944, מסתיים עם חזרתה של הבובה אלישבע מהאי אולי, לאחר שהרופא הגדול ריפא את שבריה והחזיר לה את יופייה ונכתב כי "אלישבע עצמה את עיניה ונרדמה, שמחה ומאושרת" (ילן-שטקלים, 2014, עמ' 70). המסע הסתיים, הגיבורים חזרו לביתם, והבעיה המרכזית – פגמיה החיצוניים של אלישבע ותחושתה הנפשית הקשה בעקבותיהם – נפתרה.

5. השיר "מיכאל" פורסם לראשונה ב־1950 בעיתון הדואר, שנה כט, חוברת ג, עמ' 61.

בדומה לילן-שטקליס, לאה גולדברג גם כן דבקה ב"סוף הרע" בחלק מיצירותיה לילדים. בשירה "הילד הרע" (גולדברג, 2005), גד אינו מצליח להתמודד עם הילד הרע שגורם לו לנהוג באלימות כלפי הסובבים. השיר מסתיים בתחושת חוסר ההבנה של גד שמציין "הם אינם מבינים" כלפי כל הסובבים אותו, ובהודאת תבוסה שיש עימה תקווה שאולי יפתר הקונפליקט בעתיד. גד מרגיש שאזלו לו הכלים להתמודד עם הילד הרע ומה שנשאר לו הוא להמתין לעתיד. עם זה הציון "אולי" מעמיד בסימן שאלה את התקווה שהבעיה תיפתר. וכך נשאר גד מוקצה, נזוף, ודבריה של סבתה של יוכבד "אל תבכי, את יודעת, שגד ילד רע!" ממשיכים להדהד בו. את החוויה שהוא עובר בכל פעם שהוא מנסה לשלוט ברגשותיו וכושל הוא מתאר "זה איום", והידיעה שחוויה זו ממשיכה להתקיים משאירה את סיום היצירה כממשיך את המציאות האיומה שגד חי בה.

השיר האלגורי לילדים "הדרקון הלא נכון" (1986) מאת גפן מציג את אכזריותם של אנשים כלפי הדרקון הרגיש, ורואים בו מאיים. בסופו של דבר נרצח הדרקון. תיאור הדרקון יוצר הנגדה בין חוץ מאיים – "רגלים קל ארצה נעור / קלק ומקריק, כמו לנחשים", ובין פנימיותו – "דרקון מחפש אהבה וחולם" (עמ' 31), "דרקון קביב, רגיש ובודד" (עמ' 31). ממדי השנאה כלפי הדרקון הולכים וגדלים, מתפשטים מבני האדם ועד לעם הדרקונים. לאחר רציחתו נעשית חגיגה, "נאיש לא קשב קשה הוא לא מספן / נאולי הוא בעצם דרקון טוב" (עמ' 30). עשרים נסיכות מריעות לאביר שרצח את הדרקון, ובסיום נמסר – "נאיש קם לא היה עצוב קשה הוא התמוטט נפל על גחון, / נככה הם הרגו קם שוב / את הדרקון הלא-נכון" (עמ' 31). השימוש במילה "שוב" מפקיע מהמאורע את חד-פעמיותו לטובת תיאור שגרה. רציחתו של חף מפשע בשל שנאה שאינה מוצדקת היא דבר שנעשה שוב ושוב ואינו מייחד רק את גיבורו של היצירה. הסוף הרע מאותת על תחושת אין מוצא. היעדר המוסריות נמשך וימשיך, ואין התקוממות נגדו. ניצחונה של האלימות, והמשוואה שלפיה הרעים מנצחים הם שמולכים לסוף הרע.

יצירות אלו ואחרות שמקדמות פואטיקה של "סוף רע" מצהירות על כך שבהווה הסיפורי הבעיה לא נפתרה והגיבור או הגיבורה לא השלימו את המסע הנפשי שהם עוברים. בעוד בטקסט הריאליסטי לא מדובר בהצגה שלילית של העולם אלא ברצון לייצג ייצוג ריאליסטי סיטואציות רגשיות מורכבות ולהימנע מפתרונות בנוסח "דאוס אקס מכינה", הטקסט האלגורי נוטל לעצמו חירות להציג עולם אכזרי ולעיתים עולם שאין לו תקנה.

סיכום

במאמר זו מופו חמשת הסיומים המרכזיים בספרות הילדים הישראלית על מאפייניהם. **הסוף הטוב** נוצר כאשר היצירה מסתיימת בנימה אופטימית בשל תחושה חיובית מקבילה של הקוראים ושל הדמויות המרכזיות. הסיבות לתחושה זו: פתרון הבעיות שהועלו במהלך העלילה, תחושה של סגירת מעגל, מעבר מרגשות של מתח, סכנה ומצוקה לרגשות שכוללים שלווה, ביטחון ותקווה, לעיתים תיאור ניצחונה של הדמות המרכזית – בין שמדובר בניצחון שמגיע לאושר פנימי ואישי ובין שמדובר בתרומה למשפחה או לחברה או בפיוס (אישי או חברתי). אם הדמות עסקה בחיפוש, אזי היא מצאה את אשר חיפשה בסוף היצירה, והמדובר על פי רוב בחיפוש רגשי, זהותי ונפשי.

הסוף הטוב דיו מופיע ביצירות שבהן הבעיה המרכזית שהועלתה במהלך העלילה נפתרה, ואולם בעיות אחרות עדיין לא באו על פתרונן. מדובר ביצירות שנדרשות לבעיות נפשיות או רגשיות

מורכבות, ומכאן שהעלילה קצרה מלתאר את פתרון המלא. לפיכך הסוף הטוב דיו מציין את דרכה של הדמות להחלמה, את נכונותה לצאת אל העולם החיצוני, את סיומה של ההסתגרות ואת תחילתו של הפתרון המלא.

הסוף האמביוולנטי מאפיין יצירות בעלות מורכבות פואטית שמציגות סיום שאפשר למשמעו באמצעות פרשנויות שונות ומנוגדות – פרשנות שרואה בסיום סוף טוב, לצד פרשנות המערערת על הנימה החיובית ומרמזת על סיום שלילי שבו הדמות לא הצליחה ליישב את הקונפליקט המרכזי שהוצג בסיפור. לעיתים הקריאה הכפולה עולה מתוך הפער שבין הרובד הטקסטואלי ובין הרובד הוויזואלי, שאחד מהם מציג תמונה שלפיה הגיבורים סיימו את הסיפור כשידם על העליונה, ואילו האחר מראה סיום שבו בעייתו של הגיבור לא באה על פתרונה והוא למעשה נשאר באותו המקום שהיה בו בתחילת הסיפור. הסוף האמביוולנטי מובא לא אחת כדי לרכך תמות קשות דוגמת מוות, הדרה ושוליות, מלחמות ויחסי חברה – "אחר".

הסוף הפתוח משאיר את הקוראים בתחושת אי-ודאות ומעלה שאלות רבות שהתשובות עליהן אינן ניתנות בטקסט. שאלות אלו בעלות אופי אקזיסטנציאליסטי, חברתי, פוליטי ורגשי ועל כן היוצרים שהוצגו במחקר זה, בוחרים בסוגות שאינן ריאליסטיות כדי לרכך את תחושת חוסר המוצא שמועברת בטקסט, וגם כדי ליצור המחשות למושגים מופשטים ומורכבים כמו חירות, נאמנות, אידאולוגיה ואלימות.

הסוף הרע מופיע ביצירות שבסיומן גורל הגיבורים הוא טרגי. הם לא צלחו את בעיותיהם אלא הובסו. בין שמדובר בבעיות רגשיות או חברתיות ובין שמדובר באהבה נכזבת – הגיבורים מוצגים בחולשתם, ולעיתים אף בקריסתם. אפשר אף לראות ביצירות האלגוריות סיומים קיצוניים יותר שכוללים את מות הדמות. סיום זה מדגיש את בדידותו של הגיבור, את חוסר הישע שלו ואת העובדה שאי אפשר לפתור כל קונפליקט והוא מקביל למתרחש בספרות המיועדת למבוגרים, כשהיא מתארת את חייהם של אנטי-גיבורים.

מן המודל שלעיל נגזרות כמה מסקנות: החשיבה שלפיה ספרות ילדים מסתיימת בהכרח בסוף טוב התבדתה על סמך מחקר זה, ועם זה עדיין מדובר בסיום הנפוץ ביותר בספרות הישראלית לילדים. כמו כן ישנו מתח בין הגישה הביבליותרפית שמקדמת את החשיבה שלפיה סוף טוב תורם לתחושת רווחה נפשית בקרב ילדים ובין הגישה הריאליסטית שלפיה ילד צריך להיחשף לתסריטים מגוונים שנוגעים להתנהלות העולם בכלל, והתנהלותו פרט, כהכנה לכישלונות עתידיים וככלי שחושף אותו למוקדי רוע וכישלון בעולם.

ניכר שיוצרים אינם נאמנים בהכרח לאופן סיום אחיד. דוגמה אחת היא נורית זרחי, שיצירותיה משתייכות לקטגוריות מגוונות ולדוגמה, **באמבטים** הסוף כולל איחוד בין האוהבים בעוד **במפרשיות** הסיום הוא סוף טוב דיו.

אם נעסוק בתאוריה האריסטוטלית (אריסטו, 2003), בעוד ספרים מסוימים נכתבים כדי לרצות את הקוראים ומציגים סוף טוב לגיבור הטוב, הרי שספרים אחרים מציגים סוף רע לגיבור הטוב בשל כשל כלשהו, בלתי פתיר. ספרים אלו מעוררים פחד, אהדה ואף חמלה, ומכאן שאף על פי שאין מדובר ביצירות רבות, הם נוכחים בקנון ומצויים בשיח התרבותי מעל לשישה עשורים.

בהיבט הכרונולוגי נראה תנועה מהסוף ה"רע" לסוגי הסיומים האחרים, וזאת לנוכח הדומיננטיות של הגישה הביבליותרפית שרואה בסוף הטוב כלי חיוני להתפתחות הילד (כהן, 1990), גם לנוכח התבססותה של ספרות הילדים והפיכתה למוצר צריכה במציאות קפיטליסטית (משיח, 2018). אם נשתמש בטרמינולוגיה של פרנק קרמוד (Kermode, 1966), נגלה שכותבים לילדים מעדיפים על פי רוב למסגר את חיי הילד בתחושה שלפיה הסוף הוא חיובי בשל האוקסימורון בין ילדות למוות. לשון אחר: אומנם הקורא המבוגר מעוניין "לצפות" במותו בטקסט הספרותי כפי שטען קרמוד, ואולם הנמען-הילד אינו ניהן ברצון זה ומכאן שהסיום עוסק לרוב באפיזודה מסוימת בחיי הילד-הגיבור בסיפור, אחת מיני רבות, ונוטה אל האסקפיסטי ולא אל האפוקליפטי.

בהיבט הקוגניטיבי, סיום היצירה משפיע בהחלט על דרך הבנתה (לבנת וברעם אשל, 2014). מתוך המחקר עולה כי יצירות מורכבות שמזמנות ניפוז של חשיבה תבניתית, מפנות עורף לסוף הטוב ויוצריהן מעצבים סוף מורכב ומתוך כך "מפעילים" את הילדים לחשיבה מדרגות גבוהות.

רשימת מקורות

- אלקדלהמן, א' (2006). **לבדה היא אורגת: קריאה ביצירת נורית זרחי**. כרמל.
- אריסטו. (2003). **פואטיקה** (י' רינון, מתרגם). מאגנס. (המקור פורסם ב־330–335 לפנה"ס בערך)
- ארגמן, א' (2016). **הדבי של פרד** (א' עופר, מאייר). הקיבוץ המאוחד.
- ארגמן, א' (2021). **אמיליה והכובע** (א' בסיל, מאייר). כנפיים.
- בטלהיים, ב' (1987). **קסמן של אגדות ותרומתן להתפתחותו הנפשית של הילד** (נ' שליפמן, מתרגמת). רשפים. (המקור פורסם ב־1975)
- בן-גור, נ' (2011). **לא הצליח לי** (ע' שמעון, מאיירת). הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- בן-טבו דה־לאון, י' ובן-טבו דה־לאון, ס' (2019). **ספורו של שחקן**. עם עובד.
- בראון אלקלס, ת' (2016). **המאפייה של הציפורים**. מטר.
- בר־אל, ע' (1989). **הכי חזק בגן** (א' שורץ, מאיירת). ספריית פועלים.
- ברגמן, א' (2018). **פעם עקב אחרי לוויתן**. כתר.
- ברוך, מ' (1991). **ילד אז ילד עכשיו: עיון משווה בספרות ילדים**. ספריית פועלים.
- ברעם אשל, ע' (2015). **ייצוגי נשים בוגרות בשירי מרים ילן-שטקליס. ילדות, 1, 82–98**.
- ברתנא, א' (1993). **שמונים: ספרות ישראלית בעשור האחרון**. אגודת הסופרים העברים בישראל.
- גולדברג, ל' (1967). **המפזר מכפר אז"ר**. עם עובד.
- גולדברג, ל' (2005). **הילד הרע**. ספריית פועלים.
- גורביץ', ד' (2018). **הסוף הטוב: דילמות של צדק משפטי מול צדק פואטי בסיפורי מארי דה פראנס. עלי משפט, יד, 175–202**.
- גפן, י' (1986). **הדרקון הלא נכון** (ה' אדלן, מאיירת). דביר.
- גפן, ש' וקרת, א' (2020). **מחכים לנסיים** (ע' בנישו, מאייר). זמורה מוציאים לאור.
- גרסמן, ד' (1999). **אל תדאגי רותי** (ה' חבקין, מאיירת). עם עובד.
- גרים, י' וגרים, ו' (1997). **שלגיה ועוד 30 אגדות אחרות** (ח' לבנת, מתרגמת). מחברות לספרות.
- דורי, נ' (2017). **למאפייניו של ז'אנר המסע בספרות הילדים העברית בשנים 1923–2009. ילדות, 2, 66–81**.
- דר, י' (2006). **ומספסל הלימודים לוקחנו: היישוב לנוכח שואה ולקראת מדינה בספרות הילדים הארץ-ישראלית 1939–1948**. מאגנס.

- הוכשטטר, ת' (2018). **לא תמצאו אותי**. ידיעות אחרונות וטל-מאי.
- וייס-גבאי, ת' (2019). **טלי מתחת לשולחן** (ז' צ'רקסקי, מאירת). כנרת.
- זיידמן, א' (2010). **יונה חצי לבנה** (מ' שליפר, מאירת). הקיבוץ המאוחד.
- זרחי, נ' (1993). **מפרשיות**. הקיבוץ המאוחד.
- זרחי, נ' (2001). **אמבטים**. עם עובד.
- חציר, ע' (2005). **לאמא שלי יש עינים מקלקלות** (י' פרי, מאיר). תמוז.
- ילן-שטקלים, מ' (תש"ל). **יש לי סוד** (צ' בינדר, מאירת). דביר.
- ילן-שטקלים, מ' (2005). **פרח נתתי לגורית** (ד' פולנסקי, מאיר). דביר.
- ילן-שטקלים, מ' (2014). **המסע אל האי אולי** (ב' קולטן, מאירת). דביר.
- כהן, א' (1990). **סיפור הנפש: ביבליותרפיה הלכה למעשה** (כרך א'). אח.
- כרמי, ד' (2014). **לאן עפים הסבאים** (ה' חבקין, מאירת). הקיבוץ המאוחד.
- לבנת, ח' ושיכמנטר, ר' (2000). הכל זורם: ספרים העוסקים בנושא הגמילה מחיתולים כמקרה מבחן לבחינתה של הספרות הפסיכולוגית-דידקטית. **עולם קטן**, 1, 195–210.
- לבנת, ח' וברעם אשל, ע' (2014). שיקולי בחירה מושכלים בטקסט הספרותי לילדים. **עולם קטן**, 5, 54–89.
- לובין, א' (2003). **אשה קוראת אשה**. זמורה ביתן.
- משיח, ס' (2018). **אין ילדים מחוץ לפוליטיקה: ספרות ילדים ונוער ואוריינות פוליטית**. רסלינג.
- ערד, מ' (2005). הנה כך הוא המפוזר. **הו! כתב עת לספרות**, 1, 145–160.
- פינקלברג, מ' (2014). **הומרוס**. אוניברסיטת תל-אביב.
- פירון, מ' (2021). **שמלה מסתובבת** (ח' לב, מאירת). טל-מאי.
- פרי, י' (2014). **העפרון השחור**. עם עובד.
- קובובי, ד' (2000). **ספרותראפיה: ספרות, חינוך ובריאות הנפש**. מאגנס.
- קמחי, א' (2001). **מושלמת והמעגל המכושף** (ע' הופמן, מאירת). כתר.
- רודין, ש' (2018). **אל עצמה: עיונים ביצירתה של גלילה רון-פדר-עמית**. מודן.
- רודין, ש' ורון, א' (2018). "צריך להכניס אותו לעונש": ילדי גן מגדירים אלימות בעקבות שיח ביבליותרפי על אודות ספרי ילדים. **זמן חינוך**, 4, 45–84.
- רוקאס, ר' (2020). **מי יבוא איתי?** (א' דהאן, מאירת). כנפיים.
- רות, מ' (1977). **הבית של יעל** (א' אייל, מאירת). ספריית פועלים.
- שביט, ז' (1996). **מעשה ילדות: מבוא לפואטיקה של ספרות ילדים**. האוניברסיטה הפתוחה.
- שלו, מ' (2019). **ככה זה כשואהבים** (א' בקין, מאיר). עם עובד.

Ellis, A. (1968). *A history of children's reading and literature*. Pergamon Press.

Hall, S. (1980). Encoding/Decoding. In S. Hall, D. Hobson, A. Lowe, & P. Willis (Eds.), *Culture, media, language* (pp.128–138). Hutchinson.

Hipple, T. (1993). Young adult literature and the test of time. In S. Sebesta and K. Donelson (Eds.), *Inspiring literacy: Literature for children and young adults* (pp. 119–127). Transaction.

Kermode, F. (1966). *The sense of an ending: Studies in the theory of fiction*. Oxford University Press.

Rudin, S. (2021). Language, poetics, and ideology in holocaust literature for Hebrew-speaking children. *Children's Literature*, 49, 157–188.