

למהותה של ספרות-ילדים

יפה ברלוביץ

מוגש כמלוי חלקי של הדרישות לקבלת תואר "מוסמך"  
במחלקה לספרות עולם אוניברסיטה בר-אילן.

תשל"ג - 1973

רמת-גן, ישראל

יפה כר לוכיץ

למה דתה של ספרות-ילדים

מוגש כמלוי חלקי של הדרישות לקבלת תואר "מוסמך"  
במחלקה לספרות עולם, אוניברסיטה בר - אילן.

תשל"ג - 1973

רמת - גן, ישראל

העבודה נעשתה בהדרכתו של פרופ' ב.קורצוויל ז"ל  
שהיה ראש המחלקה לספרות עברית ולספרות עולם  
באוניברסיטה בר - אילן

תוכן העניינים:

<u>עמ'</u>		מ כ ר א
א' - ה'		
1 - 15	פרק א': לתולדותיה של ספרות-הילדים	
16 - 38	פרק ב': ספרות המבוגרים המשמשת כספרות-ילדים	
39 - 50	פרק ג': הפרובלמטיקה של הסופר כסופר לילדים	
51 - 65	פרק ד': על הספרות המחנכת	
66 - 72	פרק ה': על הספרות המבדרת	
73 - 76	פרק ו': תת-ספרות-הילדים	
77		ס י כ ר ם

מצורפים כזה: תקציר עברי  
תקציר אנגלי  
ביבליוגרפיה

## ת ק צ י ר

ספרות-הילדים היא ספרות חדשה יחסית. ניצניה במאה ה-16. רק במאה ה-18, מתרחבת ספרות-הילדים, לאור תורותיהם של רוסו ולוק המורות שעל הילד לחיות את ילדותו בשלמות, ולא רק כתקופת-מעבר לקראת בגרותו. (דעה שהיתה נדחית עד אז). ספרות-הילדים, בתחילתה, ראתה כחובה לספק חומר לימודי-אינפורמטיבי וחומר-חינוכי סיפורי לילד, ואילו הספרות המבדרת הודחקה. במאה ה-20, ובעיקר במחצית השנייה, עומדת ספרות-הילדים בסימן של גודש ספרותי, מכל הסוגים, עד כדי חריגתה מתחום הספרות הנאותה.

בספרות הילדים ניתן להבחין בשלושה סוגי ספרות:

- א. ספרות מבוגרים שסופחה לספריית הילד.
- ב. ספרות מחנכת שמגמתה החדרת ערכים מוסריים-חברתיים, דרך הספרות.
- ג. ספרות מבדרת שאינה יודעת להגדיר את עצמה, כיוון שהיא אינה פונה במישרין אל הילד, אלא נכתבת מ"עמדה כפולה חד-זמנית".

עם בדיקת ספרות המבוגרים שסופחה לספריית הילד, מצאנו שאם כי בספרות זו יש בתוכם המאפשרים לילד לקרוא (תוכן מתחום נסיונו, מרקם עלילתי לא מסובך), הרי שזוהי קריאה על פני השטח, בה הילד מדלל ומגמד את איכויותיה הספרותיות למימדיו שלו.

הספרות המחנכת הפונה אל הילד ומבקשת להחדיר בו את מגמותיה החינוכיות, מוותרת בהכרח על התביעות הספרותיות המוחלטות, ומצמצמת את כליה הספרותיים לתביעותיהם של המנטליות ומערכי-הנפש של הילד.

הספרות המבדרת שאינה נכתבת לא לילד ולא למבוגר, אלא מכונה היוצר החופשי של הסופר, חשה עצמה בדילמה כשהיא מוגדרת כספרות-ילדים. ומכאן, אי-הנוחות וההתנצלויות הבלתי-פוסקות של סופרים אלה, שאינם שלמים עם הכתיבה לילד, אך אינם יכולים להכחיש או לרחות הגדרה כפויה זו. אולי יש להפקיע ספרות זו מתחום ספרות-הילדים, ולהעמידה כספרות 'באיבית' שמקומה חופשי לבחירה גם בספריית המבוגר וגם בספריית הילד.

ספרות-הילדים 'האמיתית' היא אולי תת-הספרות המתחברת על ידי הילד עצמו. יש הטוענים שעל הסופרים לקחת דוגמה וללמוד מספרות שבעית זו. הנחה זו נדחית. חיובת היחיד של ספרות שולית זו שהיא באה לעזור לילד במעבר מהתקופה האי-ליטראטית שלו לתקופה הליטראטית - לכניסתו לעולם התרבות והציביליזציה. ועם כל החן והראשונות שבה, זו ספרות שערכה הזמני קצר ביותר.

" הקושי שבתחימת ספרות-ילדים נובע מעצם שמו. ספרות - הווי אומר - תחום אמנותי, ספרות יפה. ילדים - הווי אומר - חינוך ופסיכולוגיה. צרוף זה מעלה אותנו על שדה-מוקשים: לא ספרות שהורה ולא אמנות לשמה, אלא ספר שפקידו גם לחנך את הילד, לעצב את אופיו, להקנות לו ערכים, למסור לו ידיעות". (1)

ספרות-הילדים אינה ספרות עצמאית, וסופר-הילדים אינו סופר עצמאי היוצר מתוך חרות 'הכוח היוצר' שבו. פרובלמטיקה זו נובעת מתוך הנסיון ליצירת מגע עם הקהל אליו מופנית ספרות זו, היינו: קהל הילדים. הסופר - גם אם הינו מורה, מחנך, פסיכולוג, אב או אם ( תואר שאינו בהכרח נדרש לו בהיותו סופר לילדים) - חש אי-נוחות, היסוס וחוסר-בטחון של מבוגר העומד מול ילד. אמנם מבוגר זה ידע פעם את ילדותו שלו, ויתכן שגם עתה טובב הוא בילדים, ואף על פי כן 'מצב ביאלוגי' זה ששמו 'ילד', על כל המרקם השכלי, נפשי ורגשי שבו - רחוק וזר לו. המבוגר, גם אם ירצה, אינו יכול לפנות אל הילדים כאל קהל שווה-ערך לו, כי בכורה טבעם - המבוגר והילד אינם שווים. כי כשם שהילד בכורה טבעו המוגבל אינו יכול להגיע להבנת המבוגר, כך גם המבוגר עם כל האצטלקט המפותח שלו, אינו יודע ידיעה שלמה 'ילד מהו'.

מעיר הסופר הרוסי אלכסיי סולסטוי: " הדברים הגיעו לידי כך שלפרקים גם סופר שהוא טוב, רציני וישר, כשהוא בא לשוחח עם ילד מתעוותות פניו בחיוך של שמן זית, והוא מתחיל למלמל וללמלם עם קוראיו הפעוטים". (2) במשפטים אלה חושף אלכסיי סולסטוי את חוסר-האונים (עד כדי גיחוך, לפעמים), והתהייה של הסופר-המבוגר בפנייתו אל הילד. האם עליו להעמיד פני ילד? האם עליו להשתופף לקומתו של ילד? לגמגם בשפתו? לנסות להתאים את כושר הבנתו לכושרו של הילד? לנסות לראות את העולם בעיני ילד?

---

(1) מנחם רגב - ספרות ילדים (עמ' 11)  
(2) אברהם שלונסקי - על ספרות ילדים (עמ' 10)

התשובה לכל השאלות הללו היא: - לא. כי היה ויפעל הסופר בדרך זו, הרי הוא נמצא חוטא לא רק בהעמדת פנים ובהולכת שולל את הילד, אלא בשקר כלפי עצמו וכלפי יצירתו. אבל גם עמדה בוגדת אינה יכולה להוות תשובה חיובית לגבי יצירת ספרות-ילדים, היינו: התעלמות הסופר לחלוטין מן הילד, וכתיבה רק את אשר עם ליבו. כמו, למשל, המשורר האמריקני לילדים - דוויד מק-קורד. במאמר שכתב בשם "שירה לילדים", שם עצמו דוויד מק-קורד מורה-דרך למשורר-ילדים-מתחיל, ומלמד אותו את כללי האלף-בית של מלאכה זו. כלל ראשון הוא: "לעולם אל תאמץ לך ברצינות את המשפט - כתיבה לילדים. אם אתה כותב בשבילם - אתה אבוד!" כדי להסביר גישה חד-משמעית וחריפה זו, ממשיך מק-קורד בהסבירו: "שאל את המחשב של מוחך מה הוא יודע אודות מוחו של ילד, ומה מתרחש בפנימיותו. התשובה תהיה - אפס. מה חושבים ילדים אודות עולם חדש זה שאפילו אתה אינך מעמיד פנים להבין? הם אינם משווים אותו עם העבר. העולם שלנו כיום, זהו העולם היחיד שהם מכירים". (1) כאן חש המשורר מק-קורד בפער העצום המתפרש בין המבוגר והילד. אין זה רק פער שהטבע יצרו, היינו: פער של גיל ומנטליות. זהו פער 'הסטורי' של הכרת עולמות שונים, והתייחסות שונה אליהם. פער של חברת העבר מול חברת ההווה, פער של תרבות העבר מול תרבות ההווה. על פני פער שכזה קשה מאוד למצוא דרך לקומוניקציה. על פני פער שכזה אולי אי אפשר כלל להידבר לקראת שיחה חופשית. ואם, בכל זאת, רוצה המבוגר לצמצם את הפער ולהגיע לידי מפגש איזה שהוא, הרי שהתוצאה של מפגש זה לא יהיה עוד דו-שיח ספרותי, אלא הסברת והבהרת דברים של גדול ובקי המנסה לקרב את הצעיר לרמתו, תוך הרצאה מפורטת העלולה לגלוש לדיון לימודי. לפיכך המסקנה של מק-קורד היא: לא לפנות כלל אל הילדים בשעת כתיבה, "ואפילו לא להעסיף עין לעברם", הוא מוסיף.

(1)

התהייה והטבוכה של הסופר בכתיבתו לילד, צצה ועולה גם בדבריה של הסופרת האמריקנית פמלה טרוורט, שקנתה לה שם בתחום ספרות-הילדים בספרת המפורטם "פרי פופינס". היא כותבת: "אני מאמינה באמונה שלמה כי אינני כותבת למען ילדים כלל, רעיון כזה פשוט אינו נתפש על ידי! אני נאלצת להניח כי קיים תחום כזה (ספרות-ילדים), אך מסופקני אם יש לו ערך רב ואם נוצר לא כל כך על ידי סופרים, כמו על ידי מו"לים ומפיצי ספרים. לו נאמר לי בעת שעבדתי על הספר, כי אני עושה זאת למען ילדים, הייתי, כמדומני, מזדעזעת. כיצד הייתי מהינה לנסות כוחי בדבר אשר כזה?" (1)

אם נקבל את דבריהם של דוויד מק-קורד ופמלה טרוורט, נבין איפוא שאם סופר-הילדים ילך בעקבותיהם של השנים, ויתעלם מקהל הילדים, הרי שהוא עתיד ליצור יצירה ספרותית שאם הילדים ימצאו בה ענין, הרי זה יהיה פרי המקרה בלבד. כי הרי אין סופר יוצר כהלל ריק, וכאשר הוא יוצר, במודע או שלא במודע, הוא פונה אל קהל מוגדר. לפי ז'אן פול סארטר - לא תתכן כלל פעולת התהוות היצירה הספרותית, אם לא קיימת פניה אל קהל מוגדר, כפי שהוא כותב בספרו "ספרות מהי": "אין זו אמת שאדם כותב לעצמו. אילו חי הסופר לבדו, יכול היה לכתוב כאוות נפשו, אלא שלעולם לא היתה יצירתו רואה אור כחפץ, והייב היה להניח לעטו ולהוואש. ואילו פעולת הכתיבה מצווה על הקריאה כעל הקבלה דיאלקטית, המצריכה שני צדדים נבדלים בתכלית. מאמצם המשותף של הסופר והקורא הוא שיוליד אותו חפץ ממש דמיוני כאחד, כלומר: יצירת רוח. אין האמנות קיימת אלא למען הזולת ועל ידי הזולת." (2)

דבריו של סארטר מחזירים אותנו אל העמדה הראשונה האומרת: עימות הסופר עם קהל הילדים כקהל קיים שעמו הוא צריך למצוא מגע וקשר כדי ליצור את יצירתו. בהתלבטות פרובלמטית קשה זו, נמצא מוצא לסופר-הילדים, כשרבים מפנו - ובעיקר בתקופתנו - נתפש לו. מוצא זה - היא הסמכות המועית.

(1) פמלה טרוורט - על כתיבה שאינה לילדים. (עמ' 9), משא.

(2) ז'אן פול סארטר - ספרות מהי (עמ' 31)

היינו: תורות מדעיות, כמו: תורת החינוך והפסיכולוגיה שמחקריתן בילד  
העלו נתונים בדוקים, נתונים אלה, מאסינים הסופרים, יש בידם לכוון,  
להדריך ולעזור בגשתם הספרותית אל הילד. אולם דא עקא - ההדרכה החינוכית  
והפסיכולוגית אולי עלולה לעזור לסופר-הילדים במציאת קשר עם קהל הילדים  
'האחר' לו כל כך, אבל מאיר ההדרכה הזו הוא יקר לאין-ערוך. הסופר אינו  
נותן דין-וחשבון לעצמו, כי בנתינת עצמו ו'כוח היוצר' שבו לתכתיביהן של  
תורות החינוך והפסיכולוגיה, הוא מוותר מראש על העקרון הבסיסי עליו מושתתת  
כל יצירה אמנותית, והוא-עקרון החופש. תכתיביהן של תורות החינוך והפסיכולוגיה  
מצרות את צעדיו של סופר-הילדים, מצמצמת את מגווני התבטאותו ומגמדת את  
כליו הספרותיים. ההכוונה החינוכית-פסיכולוגית מגבילה את קשת הנושאים בהם  
הוא יכול לדון; ההכוונה החינוכית-פסיכולוגית מגבילה את עושר לשונו ומפשטח  
(מלסון: פשוט) את סגנונו; ההכוונה החינוכית-פסיכולוגית מציעה רק אותם  
דפוסי גבורים שהילד יוכל להזדהות איתם ולחקות אותם; ההכוונה החינוכית-  
פסיכולוגית מובילה למבנה עלילה אחיד (קונפליקט קצר והתרתו) המעלה מתוכו  
תמיד - שינוי רצוי ופתרון חיובי חד-משמעי; ההכוונה החינוכית-פסיכולוגית  
מעלה על נס ערכים, יעודים ומטרות הנראים בעיניה הבת-זמניות, כטובים  
ומועילים. (1) נמצא שהיצירה הספרותית שתכליתה הראשונית היא - תרומה  
לתחום הספרות, תוך כרי הקניית ערכים ספרותיים לילד, סופה שהיא משרתת  
שרות נאמן את המטרות החינוכיות, ומטפקת את התביעות הפסיכולוגיות, הדרישות  
הלימודיות וההשכלתיות, וכל מאמציה לענות על התביעות הספרותיות -  
אסתטיות - הם מיניפליים.

לפיכך, לא פעם מחליטים מבקרי ספרות-הילדים להעמיז בסימן-שאלה את  
המילה 'ספרות' במונח הכולל של 'ספרות-ילדים'. כותבת המבקרת ליליאן  
ה. סמית: " כל הספרים שנכתבים לילדים אינם בהכרח ספרות". (2) וברוח זו

(1) לפי מאמר של מרים ריטר-צדק - העקרונות בבחירת ספרות לילדים  
(עמ' 6-11)

L.S. Smith - The Unreluctant Years (p. 15)

(2)

אם כי בנימה חריפה יותר, סציעה ל.ס.בקטל : " הבה נפסיק להשתמש במילה  
'ספרות' במה ששייך לספרי ילדים. האם לא כריא יותר לדבר על 'חומר קריאה'  
לילדים?" (1)

בעבודה זו אנסה לבדוק את המרכיבים המהותיים הבונים את ספרות-הילדים,  
כפי שהיא, לתקופותיה. אבחן תופעות ייחודיות לספרות זו, כמו: חזירתן של  
ספרויות המבוגר פחד, והווצרות תת-ספרות-ילדים אוטנטית מאידך. ואשתדל  
לענות על השאלה המרכזית לעבודה זו והיא: האם ספרות-ילדים אכן ספרות היא.

מקורות הספרות לילד עד המאה ה-15

ספרות-ילדים כספרות ייחודית לעצמה - היא תוצר חדש יחסית, כשם שתפיסת 'הילד' והגדרתו על ידי חברת המבוגרים, היא תפיסה חדשה יחסית. בעולם העתיק, בתקופת ימי-הביניים ואפילו בתקופת הרנסאנס וההומניזם, לא נתפס הילד כישות בפני עצמה, אלא כ'מועמד לקריירה של אדם'. "לפיכך, על כל ילד היה להצטייד לקראת עתידו. ההווה לא נחשב. השנים הראשונות היו נספגות באלו שתבואנה בעקבותיהן. לשנים הראשונות לא היה ערך בפני עצמן. הן היו שימושיות אך ורק כהכנה". (1)

ואמנם המטרה האחת שעמדה בחינוך הילד היתה - עיצוב אישיותו לפי התפיסה המטורית של מודל מקובל של 'אישיות מבוגרת' בת אותה חברה ובת אותה תקופה. החינוך הספרטני הציב מודל של איש צבא מאומן, שהאימונים המפרכים לא רק קידמו את כושרו, אלא עיצבו בו אופי נאות. החינוך האתונאי הציב מודל של איש צעיר בעל תחושה והכנה ליפה ולאסתטי. החינוך בימי-הביניים הציב מודל של סגפן בעל אמונה דתית קנאית שכוחה עומד לו להתמודד עם השטן. והמודל של החינוך בתקופת הרנסאנס וההומניזם הציב מודל של אישיות מסכילה בעלת אופקים רחבים, וגישה ליברלית לדת ולאמונה. (2)

מכאן שבמסגרות חינוכיות אלו, נמצא הילד מזין עצמו ממקורותיה של תרבות הכלל. המבקרת קורצליה מייגט בפרק-עבודתה "שרשים בעבר" סוקרת את הרקע הסוציולוגי לתופעה זו, ומציינת שמה שהביא את הילד לקחת חלק בכל הארועים התרבותיים-ספרותיים של המבוגר נעוץ בעובדת הבילוי המשותף להם. היה הכרל קטן בין צורת הבילוי של המבוגר וצורת הבילוי של הילד. הילד נגרר אחר המבוגרים בשיחותיהם העיוניות בטטיו; ישב סביב האח הבוהקת והקשיב למעשיות הזקנים; היטה אוזן לפואמות המדוקלמות או המושרות כאולם הארמון או השירה; רדף אחרי זמרים נודדים

---

(1) תולדות החינוך - האנציקלופדיה החינוכית. כרך ד' (פרקים ראשונים)

(2) Paul Hazard - Books, Children & Men (p. 106)

(מיניסטרלים), והצטרף לפזמוני הבלדות שלהם; התרגש מאותן דרמות  
 ציוריות שאנו מכנים בשם: מחזה מסתורין, מחזה קסם ומחזה מוסר  
 (תחילה במסגרת הכנסיה, ולאחר מכן בככרות הציבוריות). תרבותו של הילד  
 היתה - תרבות המבוגר לכל דבר. (1) כל מחנך או פסיכולוג בן ימינו  
 היה מזדעזע לראות ילד נפגש, פגישה מתירנית כל כך עם תרבות המבוגר,  
 וללא כל צנזורה, כשהוא עוקב אחר המחזות האימתניים אודות ג'ורג'  
 הקדוש והדרקון, או הקומדיות הוולגריות של הרועים עם בדיחותיהם  
 הגסות. הוא גם היה דוחה בשאט-נפש את כל האגדות הטרומ-האחים-גרים  
 והטרומ-צ'רלס-פרו שלא ידעו עדיין עריכה מחדש ועידון, וידעו לספר  
 בגלוי ש"היפהפיה הנמה" אינה מתעוררת לאחר מאה שנות תנומה עם נשיקתו  
 של נסיך מאוהב. כי האגדה המקורית מספרת שהיפהפיה הנמה נאנסת בשנתה  
 על ידי סלך נסוי, ותוך כרי שנתה היא הרה ויולדת תאומים. רק כאשר  
 הרכים-הנולדים פורצים בצווחה ומושכים בבגדיה, היא מתעוררת סוף סוף.  
 או "סינדרלה" הלכלוכית - אינה נערה מסכנה כל כך שרק הנסיך גואל  
 אותה מיחסן האכזרי של אימה החורגת ובנותיה. לפי המקור: סינדרלה  
 רוצחת תחילה את האם החורגת, וזאת לפי הוראת אימה המתה המופיעה אליה  
 בחזיון, ומדריכה אותה כיצד להציל את נפשה. (2)

קורנליה מייגס היודעת את תגובותיהם של הפסיכולוג והמחנך הזועם  
 בני-ימינו, יוצאת בסעין כתב-הגנה על החינוך המתירני שבעבר, בטענה  
 שכל ילד מטבעו מצוייר במנגנון היודע לווסת ולמייין לו - מה עליו  
 לקלוט מתרבות המבוגר, ומה עליו לדחות. היא כותבת: "אף על פי שהתייחסו  
 אל הילדים אז, כאל מוצרים חסרי-ישע של חברת המבוגרים, היו הילדים  
 מוצאים תמיד משהו שהיה בו ענין ותענוג בשבילם. כך התהוותה ספרות  
 הבחירה שלהם. ואף כי לא הוכרה ספרותם כחלק נפרד מספרות הכלל, נשבע  
 בה האיפיון שלהם. בדרך זו התחיל להתרקם אותו עולם של ספרות גם  
 בשביל ילדים". (3)

---

Cornelia Meigs - Roots In The Past (p. 19) (1)  
 B.Hurlimann - Three Centuries Of Children's Books In Europe (2)  
 (p.22)  
 Cornelia Meigs - Roots In The Past (p. 5) (3)

הערה דומה בענין זה, מעיק ג' ר. טאונסנד, פרופטור לספרות אנגלית באוניברסיטת סנצ'סטר באנגליה: "היה הומר רב שאף על פי שלא כוון במיוחד לילדים, רכש את לבנם בדרך זו או אחרת. משלים של אזופוס, "ריינהרט השועל", אגדות שרויה, אגדות המלך ארתור, סיפורי העם אודות רובין הוד, וכל אותם סיפורים שעברו מפה לאוזן מדור לדור. כל זה היה רכוש הכללי, ולא היה הכולל בין סיפורים-למבוגרים ובין סיפורים-לילדים. סר פיליפ סידני, בן-דודה של המלכה אליזבת הראשונה, התייחס בספרו "להגנתו של פיוט" - אל: "הסיפור המעבב ילדים ממשחקם ואנשים זקנים מפינת הארובה שלהם". לא עלה כלל בדעתו של סר פיליפ סידני, שילדים צריכים להקטיב למשהו אחר שיתאים דווקא לשנותיהם הרכות. הסיפור היה לכולם". (1)

ביצני ספרות-הילדים במאה ה-15, 16, ו-17

אם בתולדות החינוך מציינים את ז'אן ז'אק רוסו (1712-1778) כמגלה הראשון של ה'ילד', הרי שקדמו לו יחידים שנשארו בשורה דומה, אלא שלא היה להם המשך. (כמו למשל: יאן עמוס קומיניוס (1592-1670), בישוף מוראבי שהכיר בילד כאינדיבידואל וחיבר ספר שעשוע לילדים כלכד בשם: Orbis Sensualism Pictus). כי גם אירופה של פוסט-הרנסנס וההומניזם לא גילתה ענין רב כל כך בילד, כפי שהתערה לקראת גילויים מהודשים בחינוך עצמו. הזרמים החינוכיים שהתנגשו ביניהם בגישותיהם השונות (החינוך הלותרני בגרמניה ובסקנדינביה, החינוך הקלביני בשוויצריה, צרפת ובארצות השפלה, החינוך הפוריטני באנגליה), עם כל חיפושי הדרך והנסיון לעצב ילד לקראת מודל של מבוגר הומני יותר ובעל אישיות מתקדמת יותר, המשיכו להלעיט את הילד בספרי חינוך משעממים וספרי מוסר כפחידים. זרמים חינוכיים-תיאולוגיים אלה ראו בילד נשמה מקוללת שיש להציל אותה מאובדנה באש הגיהנום. התוצאה - ספרים המתארים בקנאות את חיי הקדושים, בצד ספרי הדרכה ומוסר להתנהגות ראויה לשמה: (1)

J.R.Townsend - Written For Children (p. 12) (p. 14 )

(1)

"הספר של הנימוס הטוב" - וויליאם קכסטון (1422-1491) - הנחשב כאבי  
הספרות לילדים באנגליה, בעברו לראשונה את  
מטלי אזוטוס ו"ריינהרט השועל".

"ספר הטבע" - ג'ון ראסל (יצא לאור בשנת 1470)

"ספר הנימוסים של ג'ון הקטן" - הובר על ידי נזיר אלמוני במאה ה-15.

"ספר הקדושים" - פוקס (1516-1587)

"דרך הצליינים" - ג'ון בוניין (1628-1685). (1)

### ספרות-ילדים במאה ה-18

תפנית מרעשה לגישה החינוכית שהיתה עד כה, היא תורתו של ז'אן  
ז'אק רוסו. תורה זו מערערת לראשונה את אשיות החינוך הקלאסי, שוברת  
ומנתצת את הרצף מן הילד למבוגר, ומעמידה את הילדות כייחודה גילית  
עצמאית שיש לה זכות קיום בפני עצמה, מבלי הצידוק של הבגרות הבאה  
לאחריה. בספרו של רוסו "אמיל" - הכלל הוא: "נהגו בתלמידכם לפי  
גילם". ואין זה אלא כלל-משנה לכלל מקיף יותר: אין לראות בילד מבוגר  
לעתיד לבוא, אלא הילדות קיימת בזכות עצמה ומקום מיוחד לה בחיי האדם.  
שענת רוסו ש"אין מכירים את הילדות", ותביעתו הנמרצת לנהוג בחניך לפי  
אופיו כילד, ולא כמבוגר בזעיר-אנפין, שיסשו מוצא לכל אותן תנועות  
חינוכיות שהקו הרעיוני המנחה אותן היה - העקרון הפאידוצנטרי (הילד  
במרכז), המתמסך ומגיע עד ימינו. (2)

מאז רוסו ועד ימינו, כל מחנך, הוגה-דעות או פטיכולוג, המנסה לתרום  
את תרומתו והשגותיו לגבי קידום חינוכו של הילד, יוצא - ראשית כל -  
מהנחותיו היסודיות של רוסו כשהוא מנסה להתדיין עימן. כך גם פרידריך  
פרבל הגרמני (1782-1852), המודה שתורתו של רוסו הרעשה והלהיבה אותו  
כל כך, עד שהוא שם למטרת חייו, להמשיך ולפתח אותה. בספרו "חינוך  
האדם", הוא כותב: "כדי שיגיע האדם אל השלמות, שהיא בעת ובעונה אחת

(1) Cornelia Meigs - Roots In The Past (p. 29-30)

(2) האנציקלופדיה החינוכית - כרך ד' (עמ' 350)

גילוש האינדיבידואליות שלו והתאחדות עם הכורא, עליו לחיות בכל שלב  
משלבי התפתחותו את חיי השלב הזה לפי חוקיו הסגוליים". (ההדגשות  
שלי י.ב.) (1)

כך שפרידריך פרבל עוד הרחיק לכת מרוסו. אם רוסו קטע בין הילדות  
לבגרות, הרי עדיין ראה בילדות אחדות אחת. אלא שבא פרבל וממשיך במעשה  
הפרגמנטציה, כאשר הוא קוטע את הילדות לשלושה שלבים: א. ינקות.  
ב. ילדות (עד גיל בית-הספר). ג. נעורים (גיל בית-הספר). פרבל  
מסביר זאת בכתבו: "מיצוי דרכיו של הילד בכל שלב, הוא תנאי להתקדמותו,  
אבל אין לזרוז את ההתפתחות מאחר שכל הסרם מחבל בסיכוי ההתפתחות  
התקינה. אמת שהחינוך שואף לעצב אדם נכון, בעל מודעות עצמית הפועל  
לפי חוק פנימי, ועם זאת כל שלב הוא מטרה לעצמו". (ההדגשות שלי  
י.ב.) (1) (2)

#### תחילתה של ספרות-הילדים המסחרית

בינתיים דרך כוכב חדש בלונדון, ועימו תופעה ספרותית חדשה. שמו:  
ג'ון ניוברי (1707-1713), בעל חנות ספרים בשם: "תורה ושמש" (3),  
ופטרונם של סופרים רבים בתקופתו. ניוברי הושפע מדעותיו של הפילוסוף  
ג'ון לוק (1704-1832), ואם כי לוק הוא מאופק יותר מרוסו בהשגותיו  
החדשניות (על החינוך האידיאלי לילד), הרי שגם הוא דוגל בפה שלא  
במתן חופש, משחק ושעשוע במסגרת המתאימה. בספרו: *Some Thoughts*  
*Concerning Education* (1693), כותב לוק: "יש להרשות לילדים את  
החופש והחרות המתאימים לגילם. אסור למנוע מהם להיות ילדים, (ההדגשות  
שלי י.ב.), לשחק את משחקיהם ומעשיהם כילדים. יש למנוע מהם רק את  
עשיית הרע". (4)

(1) תולדות החינוך - האנציקלופדיה החינוכית כרך ד' (עמ' 538)

(2) לכל התורות החינוכיות הללו, יש בטווח מאוחר יותר, השלכות על ספרות-  
הילדים, וההשתברות הרפגמטית מקבילה גם בה.

(3) *Bible And Sun*

(4) *Cornelia Meigs - Roots In The Past (p. 54)*

ניובריי קלט את רעיון השעשוע והמשחק לילד, והוא החל מגשימו  
 בהוצאת סדרות של ספרי ילדים פרי יצירתו. בתולדות ספרות-הילדים יש  
 המצביעים על ספריו של ניובריי, כתחילתה של ספרות-הילדים המסחרית.  
 ספרו הראשון של ניובריי, שהוקדש לנסיף ג'ורג' בן זמנו, ושמו:  
 The Child New Plaything - הוא עדיין ספר לימוד בעיקרו, אלא שהוא  
 מציג את הקריאה כשעשוע ולא כמבחן. ניובריי הבין שילדים צריכים ספרות  
 בעלת פעילות ושעשוע, אבל יחד עם זאת לא נטש את הרעיון שספרי ילדים  
 מלמדים אותם לקרוא, ויתרה מזו - מלמדים אותם להיות טובים. ערכי  
 המוסר של ניובריי, מנסים תמיד למצוא חן בעיני ההורים ( כי אחרי הכל,  
 ההורים הם הקונים). מעירה קורנליה מייגס: "בסיכומו של דבר, הפילוסופיה  
 הספרותית של ניובריי היתה פילוסופיה של סוחר קטן בן המעמד הבורגני  
 הזעיר, הדוגל במסחר אנגלי טוב ויציב, והצלחה וכבוד בחיים המסחריים.  
 רעיון זה בא לידי ביטוי גם בספרי הילדים שלו. כמו למשל הסיפור  
 אודות הגברת וויליאמס האופה עוגת שזיפים, ונותנת פרוסה לבן-הסוחר  
 לפני שהיא מגישה פרוסה לבן-הלורד. בן-הלורד בעלב ודוחה את העוגה,  
 ואז מטכירה הגברת וויליאמס את השיבותו של הסוחר בימינו". (1)  
 גם לפי דעתו של ג.ר.טאונסנד, החלה ספרות-הילדים רק במאה ה-18,  
 כאשר עולה ומתערן המעמד הבינוני: "חיים של מעמד זה הם ביתיים יותר  
 ומתרכזים סביב המשפחה והבית, יותר מאשר על הרחוב ההומה והבית הגדול.  
 ילדים הוזרים אל עצמם. מפסיקים להתלבש כמו מבוגרים קטנים, וקוראים  
 להוריהם בשם "אבא" ו"אמא". כאן גם החל להופיע הסיפור המתוחכם  
 למבוגרים (2), לתפוט את מקומו של הסיפור הלא-מתוחכם השווה לכל נפש.  
 בפער לוגי זה - הופיע סיפור הילדים". (3)

(1) Cornelia Meigs - Roots In The Past (p. 61)

(2) ג.ר.טאונסנד מגדיר את הנובלה באופן כללי - כסיפור מתוחכם למבוגרים.

(3) J.R.Townsend - Written For Children (p. 17)

## הופעתה של האישה כסופרת לילדים

במהצית השניה של המאה ה-18, קמה שורה ארוכה של מחברות אנגליות הרואות את יעודן לא רק בחיבורי ספרי לימוד וקריאה, אלא מציפות את השוק בספרי ילדים הינוכיים, רציניים עם הרבה הוראות והספות לסוטר וצניעות. כאיך, הן שוללות שלילה גמורה את סיפורי המעשיות והאגדות למיניהן. גישתן היא קלטיציסטית קיצונית. סיפור טוב, בסבילן, הוא סיפור האומר - בהירות, סדר ותכונה טובה. הסופרת שרה פילדינג סוענת בספרה *The Little Female Academy* סאגדות וסיפורי דמיון שייכים לספרות של אומנות ומסרתות פרימיטיביות רעות ולא הצונות, שכוונתן להטעות ולערפל את השכל הישר של בני הנעורים. הסופרת שרה טרימר, לא רק מגנה את האגדות אלא מוקיעה לגנאי את הספר "רובינזון קרוזו" כספר קריאה לילדים. היא רואה ב"רובינזון קרוזו" ספר אנטי-הינוכי המזין את דמיונו של הצעיר בספורי הרפתקאות, ומפתה אותו לחיי שוטטות. (1) את התערבות האישה בחינוך הילד, שלא במסגרת הבית, מציינים כפרי תורתו של תומס אליוט האנגלי הכותב עוד בשנת 1513 את ספרו "הסליט", בו הוא קובע שהשיטה הנכונה לחינוך ילד - היא בדרך הרוך והעדינות; ולפיכך כל ילד עד שנתו השביעית לפחות, יוחזק אחזקה בלעדית בידי האישה שהיא רכה ועדינה, ומרחק מן הגברים העלולים להשחית אותו בגטותם. (2) תורה זו אולי מעודדת את שפעת הסופרות שקמו אז, כמו: שרה פילדינג (1710-1768), שרה טרימר (1741-1810), א.ל.ברבולד (1743-1825), חנה סור (1745-1833), מרי.ב.טרווד (1775-1851), לידי אלינור פאן (1743-1813), ועוד רבות אחרות. גם בצרפת בתקופה זו, שוטף אותו מסב-רוח צדקני את ספרות-הילדים. בין הבולטים שבין המחברים הצרפתיים: ארנו ברקין (1747-1791), מאדאם דה גנליס (1746-1830).

---

(1) *Cornelia Meigs - Roots In The Past* (p. 72)

(2) תולדות החינוך - האנציקלופדיה החינוכית. כרך ד' (עמ' 201)

## ראשיתה של ספרות-הילדים בספרות אינפורמטיבית

ז'אן ז'אק רוסו וג'ון לוק אינם מרבים בדיוניהם - מהי הספרות המתאימה לילד. רוסו ממליץ בפני אמיל לקרוא ספר אחד בלבד, והוא - רובינזון קרוזו. (1) ג'ון לוק ממליץ על ספרים קלים ונעימים שרק ההנאה בהם תוכל למשוך את הילד לקרוא בהם הלאה, ותפצה את יסורי הקריאה. לוק יודע לנקוב בשמותיהם של שני ספרים בלבד: מטלי אזופוס ו"ריצנהרט השועל".

בסוף המאה ה-18 ותחילת המאה ה-19, קמים סופרים שאימצו להם את צורות הלמידה שעליהם מורים רוסו ולוק, ומשלבים אותן בספריהם. אחת מהן היא: המדריך המלווה. גם רוסו וגם לוק דנים בדבר המדריך המלווה, אלא בעוד לוק סובר שאסור להכריח ילד ללמוד, אלא להדריכו, להזמינו ולעורר בו דחף חזק וסקרנות לגבי הלימוד, מרחיק רוסו לכת בציינו שאין המדריך חייב להדריכו, אלא ללוותו בלבד, ולספק אינפורמציה רק כאשר הוא נשאל על ידי התלמיד.

לאור התורות הללו התחילו להופיע, לראשונה, סדרות של ספרים אינפורמטיביים לילדים; בעיקר, ספרים המביאים ידע רחב בתחום ההסטוריה והגיאוגרפיה. הידע ניתן בספר, על ידי הגבור הראשי שהוא, בדרך כלל, מורה, מלווה או מדריך. כך, למשל, בספרו של תומס דיי "תולדותיהם של סנדפורד ומרטון" (יצא לאור ב-1784), מופיע המחנך מיסטר ברלו, או הסורה בספרה של מריה אדג'וורת - "עוזרו של הורה".

### ספרות-הילדים במאה ה-19

המחצית הראשונה של המאה ה-19 עומדת בסימן ההכרה בסיפור הילדים המבדר (בניגוד לסיפור הילדים המתנך). הלכי הרוח של תנועת הרומנטיקה מקדמים מתן רהביליטציה מוחלטת לסיפורי העם, לאגדות ולכל סיפור המנסה לשוחח עם הדמיוני. בעקבות הרומנטיקה והחיפושים אל העבר אחר מקורות

---

(1) רוסו הטוען שעל הילד לגלות בעצמו מושגים על משמעויותיהם, רואה ב"רובינזון קרוזו" דוגמה לתהליך הלמידה העצמאי של הילד.

יופי ומסתורין, מפרסמים האחים יעקב ווילהלם גרים (יעקב 1863-1785) (ווילהלם 1859-1786), את ספרות אגדות העם הגרמני (ספרות המותרת עכשו לקריאה לכל ילד), ואחרים פונים בהיפושים אל עבר של ילדות שכולו אומר ראשית ופליאה בשבילים. בדנמרק - מניע הנס כריסטיאן אנדרסן (1805-1875) בסיפוריו מלוא עולם של חפצים דוממים, באנגליה יוצר לואיס קרול את הבלתי אפשרי בסדרת סיפורים אודות " עליסה בארץ הפלאות" (הספר הראשון יצא לאור ב-1862). אדוארד ליר יוצר את חרוזי השטות הנפלאים שלו Book Of Nonsense (1846). וולטר סקוט (1771-1832) פונה אל נכדו בסיפורי הסבה שלו Tales Of Grandfather ובארצות-הברית מפרסם ג'קוב אבוט (1803-1879) סדרת סיפורים מטעשים אודות רולו הנער. (1) רשימה צנועה של ספרים מובחרים אלה, היא שולית ואינה מורה על הכלל. מירב הספרות המתפשטת באותה עת ( בעיקר במחצית השנייה של המאה ה-19), והסמה עצמה בקטגוריה של ספרות-ילדים, היא בעלת ערכיות אחרת לגמרי. זוהי ספרות דלה ושפלה שהמהנכים בני זמננו מכנים אותה בשם 'ספרות שונד' (ספרות פסולת). זוהי ספרות נטורליסטית וסנטימנטלית עד דמעות, המאכלסת קליטאות של סיפוסים, שכביכול מועתקים מהמציאות הסובבת, אלא שהם ניטעים במאורעות דרמטיים עזים, ומעורבים בכל התקריות הבלתי שגרתיות ביותר. סיפורים אלה מביאים, בעיקר, פרשיות נוגעות לב של חיי משפחה, שבמרכז העלילה ניצבים נער או נערה בני שובים. אמנם מוסר החשכל בסיפורים אלה אינו כה מהותי כשם שהיה בעבר, אבל יחד עם זאת, קשה עדיין למספרים להשתחרר מההנחה שספר לילד הוא, בראש וראשונה, ספר לחינוך והוראה. בטפרים אלה מציבים עדיין הסופרים, במה לכל ההשקפות המוסריות והאידיאלים החברתיים של אירופה ה'ויקטוריאנית' ואמריקה הפוריסנית. (2) כדוגמת הספרים:

בצרפת - סיפורי הרוזנת דה-סגיר (1799-1894); באנגליה - ספרי פרנצ'ס

Anne Thaxter Eaton - Widening Horizons (1)

(2) ספרות ילדים - האנציקלופדיה החינוכית. כרך ב' (עמ' 952-953)

ברונט (1849-1924) כמו: "לורד פונטלרוי הקטן"; בגרמניה - ספרי  
ה"נסטהקן"; ברוסיה - הרומנים של לידיה צ'ארטקאיה; בארצות-הברית-  
טופי מאי (1833-1906): סדרת "פרווי הקטנה"; הרייט ביצ'ר טטו (1896-  
1811): "הערבה של החתול הקטן"; לואיזה מ.אלקוט - (1832-1888):  
"נשים קטנות".

### הפרדה בין ספרות לנערות וספרות לנערים

עם האבחנה הפסיכולוגית שיש להתאים ספרות לכל שלב גילי, באה האבחנה  
הנוספת האומרת שיש להעמיד חלוקה נוספת, והיא - חלוקה בין-מינית: ספרות  
נפרדת לנערים וספרות נפרדת לנערות. הנימוק הוא שהספרות העונה לצרכי הנפש  
של הנערות אינה יכולה להסב עונג, ולענות לצרכי הנפש של הנערים. כך  
שבצד הסיפור המשפחתי-סנטימנטלי לנערות, הולך ומתגבש גם הסיפור 'הנערי'.  
זהו ספור שבמרכזו עומד ספור הרפתקה נועז מסוגם של סיפורי מטעות, גילוי  
ארצות רחוקות ומפגשים דרמטיים עם שבטי ילידים. בדרך כלל, היו סיפורי  
הנערים - סיפורים אוטנטיים שנכתבו לאו דווקא על ידי סופרים מקצועיים  
אלא על ידי יורדי-ים, סוחרים ותיירים. סיפורים אלה נכתבו בעקבות  
סיפורי המטעות המפורסמים שהתפרסמו בספרות המבוגרים (כמו ספריהם של  
טנלי וליבינגסטון על אפריקה, או פלאר על הצפון הרחוק). אך בניגוד  
לספרות המבוגרים, ספרי ההרפתקאות והמטעות לנערים הם על רמה ספרותית  
נמוכה. יש בהם שימוש גרוש של אפקטים ליצירת עלילה פרתקה, ודחיסות של  
מצבים ומתח. מסביר זאת הסופר הרי קסלמן (1842-1915) - סופר אמריקני  
שכונה בשם "סופר הנערים", וכתב עשרות סיפורי הרפתקה: "נערים לא אוהבים  
כתיבה נאה. מה שהם רוצים זוהי הרפתקה. וכמה שאתם דוחס יותר הרפתקאות  
ל-250 עמוד, אתה יותר חברה'מן בעיניהם".

מספרי הנערים הפופולריים באותה תקופה:

בגרמניה - סיפוריו של קרל מאי אודות מאבקם של הלבנים באינדיאנים  
באמריקה; (1) כזרפת - סיפורי גוסטאב אמאר; באנגליה - סדרת סיפורי ים

---

(1) קרל מאי ביקר לראשונה באמריקה רק בערוב ימיו. (1908)

של רב-החובל פ. מארייט (1848-1792); סדרת סיפורי הרפתקאות של הסוחר  
האירי ש. מ. רייז (1883-1818); סדרת סיפורי מלחמה של העיתונאי ג. א. הנטי  
(1832-1902). (1)

יצירות "ספרותיות" אלו שבות ומורות לנו כי עדיין אזלה ידם של  
כותבי הספרות לילדים. גם בני המאה ה-19 עדיין רואים בילד - יצור נחות  
ומוגבל שאי אפשר לפנות אליו בדרך ספרותית מעודנת יותר. לפיכך, עדיין  
קשה להם שלא להמשיך ולחנך אותו ולהשיף לו מוסר בספריהם, ועדיין קשה  
להם למצוא דרך-ביניים שתדע להביא את החינוך למסגרת של שעשוע והנאה.  
כך שבאירופה של סוף המאה ה-19 - אירופה של האקספרסיוניזם, אירופה של  
יצירות המופת לשטחיה המגוונים של האמנות, עומדת ספרות-הילדים כמגמגמת.

#### ספרות-הילדים במאה ה-20

המאה ה-20 מנתקת כליל את ספרות-הילדים מן הספרות הכללית. עוזרת לה  
בכך הפסיכולוגיה. עד כה, הובלע מדע זה כענף-משנה בתחומי הפילוסופיה,  
הרפואה והפיסיולוגיה, עתה (עם תחילת המאה ה-20), החלה הפסיכולוגיה  
משתחררת מתלותה בהם, והיא מפתחת לה אמצעים אמפיריים משלה ומחקרים  
עצמאיים בלעדיים לה. השפעתו של המחקר הפסיכולוגי החדש, חודר במהרה  
לתחום החינוך, כשהילד והתפתחותו מהווים בו נושא מרכזי. (2) כך שאם עד  
כה ידעה ספרות-הילדים את השפעתם של זרמים רעיוניים בתחום המחשבה  
הרעיונית של הפילוסופיה, התיאולוגיה, הספרות והחינוך, הרי שמעתה,  
בבואה תחת השפעתה של הפסיכולוגיה האמפירית, מקדמת הפסיכולוגיה את  
הליכיה של ספרות-הילדים על מסקנות מדעיות בדוקות. היא בודקת מחדש את  
תורת השלבים ההיולית של המאה החולפת, ומציעה תורות שלבים מורכבות  
יותר, מבוססות יותר, כמו: תורת השלבים הפסיכוסקסואליים לזיגמונד  
פרויד; תורת שלבים פסיכוסוציאליים לאריק אריקסון, ותורת שלבים של  
התפתחות האינטלקטואלית של הילד לז'אן פיאז'ה. (3) הפסיכולוגיה בודקת

(1) A.T. Eaton - Widening Horizons (p. 218)

(2) תולדות החינוך - האנציקלופדיה החינוכית. כרך ד'. (עמ' 622)

(3) א. נ. הילגארד, ר. ק. אטקינסון - מבוא לפסיכולוגיה. כרך ב'. (עמ' 598)

כל שלב ושלב בילדותו של הילד, כשהיא מנסה לתאם לו שיפול בפשי מתאים, דרכי למידה, וכמובן גם ספרות.

### חלוקת ספרות-הילדים בהתאמה להתפתחות הילד

עם קביעות מדעיות בדוקות אלו, נפעמת ספרות-הילדים כמוצאת שלל רב. היא נוטלת על עצמה, ומאמצת לה את כל הקביעות הפרגמטיות הללו. בהדרגה היא מביאה לידי פיצולה וחלוקתה היא. נוהגים לחלק את ספרות-הילדים לסתי חלוקות: האחת - רחבה וכללית יותר, והשניה - חלוקה מפורטת ומדויקת יותר. בחלוקה הרחבה מציינים שתי תקופות:

א. גיל 5 - 12, המכונה בשם: התקופה התמימה הסנציונית.

ב. גיל 12 - 15, המכונה בשם: גיל ההבשלה האסתטית.

בתקופה הראשונה, על ספרות-הילדים לספק לילד ספרות של חוויות שטחיות, תמימות המכוונות לגירויים רוחניים ראשוניים בלבד. ואילו בתקופה השנייה - על ספרות-הילדים לספק יצירות ספרותיות בעלות רמה אסתטית גבוהה יותר. החלוקה השנייה מבחינה בארבע תקופות:

א. תקופת הסיפור והסיר הריאליסטי - גיל 2-4 - (תכנים מציאותיים מהסביבה הקרובה)

ב. תקופת האגדה - גיל 4-7 - (סקסטים מציאותיים ודמיוניים לא מסובכים) גיל 7-9 - (סקסטים מציאותיים ודמיוניים מרוכבים יותר)

ג. תקופת הרובינזונאדה - גיל 9-12 - (מסעות, הרפתקאות וחוויות חזקות לא-יומיות)

ד. תקופת הבלדה והסיפור ההסטורי - גיל 12-15 - (סוגי ספרות הקרובים לבלדה ולסיפור ההסטורי, בעלי עומק חוויות רוחניות). (1)

חלוקה פסיכולוגית-חינוכית זו המצטיינת בעמדה אנטי-ספרותית מובהקת, מעוררת לא פעם את רוגזם של סופרים ומשוררים שספרותם נמצאת מתאימה לילד, אלא שמיד קופצים עליה המתנכים ותוחמים אותה בסד זה של מערך גילים. המסורת קדיה מולודובסקי מגיבה על כך בכתבה: "הסופר אינו כותב למבוגרים

---

(1) ד"ר א. טרטי-גיא - בקורת זוטא ( מתוך המבוא, עמ' 19-20)

במיוחד ולילדים במיוחד. אין זו סדנה של חייטים שנוטלים בה מידה, גוזרים ותופרים למבוגרים לחוד ולילדים לחוד. מתוך יצירותיו יכול האמן לבחור דברים העשויים להיות מוכנים גם לילדים, והוא מוציא אותם בקובץ מיוחד". ובהמשך היא מוסיפה: "שוק הספרים למבוגרים מוצף גם הוא פסולת רבה לאין שיעור. ישנם סיפורים שונים על דברים ומצבים שלא היו ולא נבראו, אבל איש לא יעלה על דעתו לעשות מזה סוג מיוחד ולטמנו: זה בשביל בני הגיל מששים ועד שמונים. אולם הילדים תלויים במבוגרים, ומגישים להם ספרים מסומנים לפי גילם". (1)

הסופרת האמריקנית פמלה טרוורט מעירה: "אני תמיד נדהמת מחדש בראותי ספרים המסווגים לפי גיל 5-7 או מגיל 10-15. שכן מי חכם וידע איזה ילד יושפע על ידי איזה ספר ובאיזה גיל" ובהמשך: "ואפילו כאשר צפרדעים הופכות לנסיכים ואומנות גולשות במעלה המדרגות בניצוד לכל חוקי המסיכה עניינים אלה לדעתי, אין להם ולא כלום עם התווית 'מגיל 5 עד 7'. אין כל קשר בינם ובין הגיל בכלל, או נכון יותר - הם מתייחסים לכל הגיליים". (2)

#### ספר הילדים בעידן היצור ההמוני

במאה ה-20 עוברת ספרות-הילדים דרך של עליות וירידות. עד אחרי מלחמת העולם השנייה היא ספרות צנועה יותר, מטחרית פחות, ומאמציה - מאמצים כנים בחיפוש דרך אל הילד. כדוגמת היצירות המובאות לעיל: באנגליה - יו לופטינג - ד"ר דוליטל (1920); ג.מ. בארי - פיטר פן (1904); קנת גרהם - הרוח בערבי הנחל (1908); א.א.מילן - פו הדב (1926). בצרפת - אנטואן דה-סנט-אכזופרי - הנסיך הקטן (1943). בשוודיה - סלמה לגרלף - מסע הפלאים של הנס הולגרסן ואוויזי הבר (1907); אסטריד לינדגרן - גילגי (1945). בגרמניה - אריך קסטנר - אמיל והבלשים (1921). בפולניה - ינוש קורצ'ק - המלך מתיא הראשון (1930). בארצות-הברית - פרנק ל. באום - הקוסם מארץ עוץ (1900).

---

(1) קדיה פולודובסקי - ספרות ילדים פהי? חד הגן, כרך כ"ח, חוברת ב' (עמ' 205)

(2) פמלה טרוורט - על כתיבה שאינה לילדים. (עמ' 19) משא.

עם התאוששותו של העולם לאחר הקטסטרופה של מלחמת העולם השנייה, מתחילה גם ספרות-הילדים להתפתח - התפתחות לאו דווקא איכותית, אלא בכיוון הכמותי. הייצור החסוני שהחל מתפשט, באמצעות השתכללותם של כלי התקשורת הפרסומית-מסחרית, נוגע גם בספרות-הילדים. הילד נמצא צרכן מצויין למטרותיו: הילד הוא חסר יכולת בקרותית; חסר טעם מעודן; מוכן לעכל כל אשר מוצע לו בכוח שכנוע מתאים; ויתרה מכך - הוריו יעשו כל אשר ביכולתם כדי לספק את בקשותיו. ספרות-הילדים החלה מציפה את השווקים, והופכת להיות מצרך שאפשר לקנותו לא רק בהנות-ספרים, אלא גם בקיוסקים ובבתי-מרקחת. (1) דרישת המו"לים והסוחרים לספרות-ילדים, הופכת אותה לשטה-הפקר אליו מתפרצים כל מיני בעלי-מחברים מפוקפקים, שהקשר בינם ובין הספרות הוא מסחרי בלבד. "סופרים" אלה נתפסים לכתיבה לילדים, הואיל והיא מציעה להם 'עסק' קל. החלוקה הגילית-ספרותית מזמנת להם רצפטים מדוייקים לחיבור הספרים, ועליהם רק לרקות את המרקחת, שתענה פחות או יותר לטעם הקוראים. גם המו"לים ומוכרי-הספרים אינם מקפידים על טיב התוצרת. תפקידם אינו ספרותי או חינוכי, תפקידם - למכור כמה שיותר ספרים. כל התלונות האזהרות והאיומים של מבקרים וסופרים אינם יכולים להתפוצצות הכמותית האדירה של ספרות הילדים הקלוקלת, הממשיכה להציף את השוק. כותב אשר ברש: "אותה עשייה בהמון של בעלי מלאכה ( ואפילו הם מורים וסופרים למחצה) המשימים עצמם קבלנים לספק מזון לנפשות הרכות, שכרה יוצא בהפסדה". והוא מצטט את מאמרו של י.ג. הרדר: "יש שספר אחד השכיל או קלל אדם לכל ימי חייו". (2) אך כאמור כל הקריאות הללו נבלעות כלא היו.

#### סימפטומים של התפוררות בספרות-הילדים המודרנית

בעקבות התעצמות מימדיה של התצרוכת הספרותית לילד, יודעת ספרות-הילדים של המחצית השנייה של המאה ה-20, למנות קשת רחבה מאוד של סוגים ספרותיים שפותחו ויוחדו לילדים. ספרות המאה ה-20 מחברת מחזות לילדים ועיתונות לילדים

(1) Ruth Hill Viguers - Golden Years Of Time Of Tumult (p.405)

(2) אשר ברש - על ספרות ילדים. אורים, כרך ב'. הוברת אור-אייר (עמ' 32)

היא מספקת ספרות הפותחת באגדה תמימה ומגיעה עד הפנטסיה הנועזת של סיפורי-  
 מדע דמיוניים; הספרות מביאה לילד - שירים ופזמונים, חידות ומשחקים;  
 הספרות מטפח אינפורמציה במסגרת של מכללים לילד ועוסקת בכל נושא מדעי  
 שימושי בן-זמננו; אלא שבגעש כמותי זה, הגורם הספרותי שבספרות-הילדים  
 הולך אט אט ופושט את הרגל. התערבותם הבלתי פוסקת של: אבות ואמהות, מורים  
 וגננות, מחנכים ופטיכולוגים, מו"לים וסוחרים, ספרנים, עורכי-עיתונים  
 ומבקרים - מביאה אמנם לריבוי חומר קריאה, אבל לאו דווקא לספרות.  
 המכה המוחצת ביותר לספרות-הילדים, באה לכסוף בדמותם של הציירים  
 והגרפיקאים. אם תחילה הופיע הציור או האיור בספר הלימוד לילד, כשהוא  
 בא מתוך מגמה דידקטית להקל על התלמיד, ולהמחיש לו בצורה ממשית יותר  
 את הנלמד. הרי עכשו הוא רוכש לו מעמד שווה-ערך. היום, עם השתכללותם  
 של אמצעי הציור והגרפיקה בתחום הדפוס, הפך הציור לחלק בלתי נפרד  
 מספרות-הילדים, ובכל דיון בערכיות הספרותית של סיפור חדש, מוקדש חלק  
 נכבד לתפקידו של הציור, האיור, העיטור והצילום.  
 בתחרות זו שבין המילה לציור, יוצא הציור לא פעם, כשידו על העליונה  
 (בעיקר בתחום המכונה בשם: "ספרות הבלון" - הקומיקס טרפיסט). המבקרים  
 עדיין מכנים "יצירות" אלה בשם - ספרות, אם כי המילה במסגרת "ספרותית"  
 זו, היא שולית וחסרת כל ערך. כותבת בטיבה הרלימן: "הציורים במערות  
 אלטפירה, או הפרסקו על כנסיות רבנה, ייצגו סיפורים בתפונות לאנשים  
 שלא ידעו לקרוא. כך שאם ג'ון סטיינבק צודק כשהוא מסבח את קאפ על הקומיקס  
 שלו באמרו: "אני חושב שקאפ יכול להיות הסופר הגדול ביותר בעולם של היום",  
 הרי שספרות 'דיבור הבלון' היא בתהליך של היות הספרות האמיתית, אף על  
 פי שהקהל הוא כבר לא אנלפבית". (1)

ג'ון סטיינבק יכול להעריך את "ספרות הבלון" כספרות האמיתית כיום, אבל  
 אין ספק שבמסגרת של ספרות-הילדים, "ספרות הבלון" הוא סימן בולט  
 להתדרדרותה ולהתפוררותה המוחלטת של הספרות לערכיה ולמהות הספרותית שבה.  
 גם במאה ה-20, אין ספרות-הילדים מוצאת את פתרונה.

B. Hurlimann - Three Centuries Of Children's Books  
 In Europe (p. 166 )

(1)

## פרק כ' : ספרות המבוגרים המשמשת כספרות-ילדים

### ספרות שהמבוגר "בגר" ממנה

"כל ספרות שהמבוגר דוחה אותה, הוא נותן לילדים". (1)

נמצא שכל ספרות שאיבדה את משמעותה לגבי המבוגר, ולגביו - עבר זמנה, הוא דוחה אותה אל ספריית הילד. משפט זה אומר פרדוקס. אם הילד של ההווה הוא המבוגר של העתיד, מה כבר יכולה לשוחח עימו ספרות "שעבר זמנה" - ספרות של העבר? ולקראת איזה עתיד היא עלולה להוביל אותו, ולהכין אותו? מאידך, מדוע משליך המבוגר את הספרות שכביכול "בגר" ממנה, כגרוסאה נוסנה, דווקא לילד?

נדמה שאצל המבוגר חל ערבוב מושגים שבין 'ילד' ל'ילדות'. 'ילדות' בשביל המבוגר היא ילדותו שלו, וכיוון שילדותו אומרת לגביו 'זמן עבר', הוא גוזר גזרה שווה לגבי הילד 'בן ההווה', ומסמיך אותו ל'זמן עבר' זה. יוצא איפוא, שהילד של העתיד, כצרכן ספרות - הוא ילד של העבר.

המבוגר אינו בוגר מספרות. זוהי אשלייה עניינית ולא ספרותית. זוהי

אשלייה לגבי החזית הראשונה של העלילה - שרק אליה מתייחס המבוגר "בבגרותו", ומתעלם מן החזית השנייה - המציאות הפנימית העמוקה יותר, הפורצת מהתחום הצר של סיפור המעשה אל משמעויות מקיפות יותר, ובעלות אופי ייצוגי. (2) המבוגר בן המאה ה-20, מדמה לעצמו שעם קידום המדע ונסיון יכולתו להטביר לעצמו תופעות טבע תמוהות, הרי שספרות האגדה והמיתוסים העתיקים, למשל, היא ספרות נאיבית וילדותית עבורו. העובדה שבמיתוסים מתעצם הטבע בדמויות ייצוגיות של אלים, ובפעילותם של האלים שמוך ההטבר לסדר העולם וניהולו, מביאה אותו להסתייגות לגלגנית.

למבוגר נראה ש"בגר" גם מיצירות בעלות נושאים שהיו אקטואליים לזמנם, והיוו מוקד למחשבה ודיון במסגרת החברה והתקופה בה נתחברו. עתה, כשאינם אקטואליים עוד, הם נשמעים טריוויאליים וחסרי ענין עבורו. מכאן דוחה

(1) L.H. Smith - The Unreluctant Years (p. 15)

(2) פרופ' ב.קורצווייל - הרצאות על "הערכה ספרותית", תשכ"ז.

המבוגר את ספרו של דניאל דיפו - "רובינזון קרוזו" ( המעלה את התפשטותה של בריטניה כמעצמה ימית), "מטעי גוליבר" ליונתן סויפט (הדן במצב הטוציאל-פוליטי של אנגליה במאה ה-18), "אוהל הדוד תום" להרייט ביצ'ר סטו - (ספר מחאה נגד הגזענות בארצות-הברית במאה ה-19), וספרי המדע הדמיוניים לז'ול ורן (המציגים את העידן הטכנולוגי בבראשיתו).

המבוגר "בוגר" גם מאסכולות ספרותיות, זרמים ספרותיים וסגנונות ספרותיים שעבר זמנם, כמו ספרותם של היוצרים הרומנטיים בני המאה הקודמת, שיצירותיהם עברו זה מכבר אל ארון-הספרים של הילד: מספריו ההיסטוריים של וולטר סקוט (איבנהו, שליסמה), אלכסנדר דיומא ( שלושת המוסקטרים), ועד ספריו של צ'רלס דיקנס, ג'ורג' סנד, ג'ורג' אליוט ומרק טווין.

יצירות אלו נראות בעיני המבוגר בן המאה ה-20, כיצירות פשטניות בטגנון כתיבתן, ולא מתוחכמות דיין בדרך העמדת הדברים. בענין זה כותבת המבקרת אמילי נאוויל: "ההבדל הגדול בין הרומנים של ימינו, בהשוואה לאותם בתקופת הויקטוריאנית, הוא - לא שהתקדמנו כל כך בנושאים החברתיים או בנושאים המוסריים. ההבדל הוא - איך מעבירים הם ופותרים הם את הבעיות בצורה נקיה. ספרים רבים שנכתבו בתקופות קדומות עסקו באותן בעיות, אבל היתה נטייה בספרות המבוגרים, כמו בספרות-הילדים, להעבירם בצורה נקיה". ומוסיפה אמילי נאוויל בהשוואתה וכותבת: " בספר הנקרא "סופו של התום האמריקני" מאת הנרי מאי, פועלית התיאוריה - שעד שהאידיאליזם האמריקני לא נקבר בבטחון בשדות פלנדרס, האמונה בסוף הטוב היה ציווי בפילוסופיה, כשם שהיה מהותי בספרות. זה היה באותה תקופה שסופרים כתבו מחדש את "שלושת התזירים", כדי שאף חזיר קטן אחד לא יצטרך למות". (1)

לפי אמילי נאוויל : שתי קטגוריות ספרותיות אלה האפייניות לספרות של המאות הקודמות - ( א. העברת הבעיה ופתרונה בצורה נקיה. ב. ההתחייבות מראש לטיים סיפור בסוף טוב) הן גם קטגוריות היסוד של ספרות-הילדים, והן הן

Emily Neville - Special Values In Children's Literature

(1)

(p. 51 )

שהשעו את המבוגר להעביר את ספריו אלה לתחום ספריית הילד. ומכיוון שכך, אנו מוצאים ממיטב הספרות הכללית - מן המשל, האגדה, האפוס העממי ועד יצירות המופת של המאה ה-17, 18 ו-19, שהן בלעדיות לילד. מכאן נשאלת השאלה: אם המבוגר מוצא לנכון לדחות ספרות זו, האם זאת אומרת שהילד מוכן לקבלה? ואם הוא בכל זאת מוצא בה ענין, מה סיבה של ספרות מבוגרים זו, שהיא יודעת לדבר גם אל הילד?

### בדיקת האגדה כסיפור לילדים

אם ניתנה רהביליטציה לקריאת האגדה לילדים, במחצית הראשונה של המאה ה-19, הרי שעד היום לא נתייטבו הרוחות מטיהור זה, ועד היום נמשך הדיון ( על ידי מורים ומחנכים) אם האגדה היא ספרות מתאימה לילד אם לאו. מנחם רגב בספרו " ספרות ילדים" מעיר: "סוענים שהתאורים האכזריים שבאגדה עלולים לפגוע בנפש הילד, או שהניגוד בין העולם הקסום שהוא קורא עליו, ובין המציאות - עשוי להביא לידי משבר שהילד לא יוכל להתגבר עליו. עוד סוענים שהאגדה "מקלקלת" את תפיסתו הריאליסטית והרציונליסטית של הילד". (1)

מ. גרטון כותב: "שוללי הסיפור האגדי קובעים שלושה סייגים: א. הסיפור האגדי מחזק את הנטייה להפליג אל עולמות הדמיון. ב. הסיפור האגדי מלא, בדרך כלל, יסודות אכזריים (זאב, מכשפה) המעורר פחדים. ג. לאגדה העממית יש מגמה סוציאלית לא רצויה ( כיוון שהיא עוסקת במלכים ונסיכים)". (2)

### שאלת הדמיון כתכונה ילדותית

בנקודה זו כדאי לעכב מעט את הדיון הספרותי, ולנסות להבין מהי שאלת הדמיון בהשלכותיה הפסיכולוגיות לילדים ולספרות ילדים. הפרופ' השוויצ'י ז'אן פיאז'ה, העוסק בפסיכולוגיה של הילד, מניח בספרו "הבנת הילד את העולם", שהדמיון של הילד הוא הוא, למעשה, המציאות הסובבת אותו.

(1) מנחם רגב - ספרות ילדים (עמ' 21)

(2) מ. גרטון - הינוך ומשפחה במציאות הקיבוץ. הפרק: על הסיפור לילדי הגן. (עמ' 154)

את עמדתו של פרופ' פיאז'ה, מנסה להסביר ד"ר לוטגארד וינדהיילר  
(מרצה לספרות גרמנית) במאמרו: "הבסיס הפסיכולוגי בשיפושה של ספרות-  
ילדים, העוסקת בטבע ובמדע". ד"ר וינדהיילר כותב: "דרכו של הילד  
לחוש ולקבל את העולם, ולערוך אינטרפטציות מהתחושות שלו. דרך זו נקבעת  
לא רק על ידי רגשותיו, אלא על ידי התפתחות הבנתו. אם אנחנו המבוגרים  
רואים פרצופים בעננים, הרי זו ראייה הנקבעת על ידי רגשותינו; אלא  
שאז בא נסיוננו הקודם, ידיעתנו ודרך מחשבתנו - ועוזרים לנו לתקן  
ראייה-רגשית זו. אבל אצל הילד זה שונה, הואיל ונסיונו של הילד ודרך  
מחשבתו הם שונים משלנו. ז'אן פיאז'ה מכנה דרך מחשבה ונסיון של הילד  
במונחים - 'אגוצנטרי' ו-'ריאלי'.

במונח 'אגוצנטרי' לא התכוון פיאז'ה לומר שהילד אנוכי. הוא התכוון  
לומר שהילד מסוגל לתפוס את העולם ~~על~~ נקודת מבט אחרת זולת שלו. במונח  
'ריאלי' לא התכוון פיאז'ה לומר שדרך המחשבה של הילד קרובה למציאות  
האובייקטיבית יותר מאשר דרך המחשבה של המבוגר. הוא התכוון לומר -  
שהילד מעניק לדימויים שלו ולרגשות שלו אותו סטטוס שהוא מעניק ליחס  
שלו למציאות ולאובייקטים הסובבים אותו. (ההדגשות שלי י.ב.)

'כאשר ילד רואה פרצוף בענן, הוא מאמין בלב שלם שהענן הוא יצור חי  
בעל פרצוף. הוא מייחס מציאות למשהו שאינו יותר מאשר אימאז'; או במילים  
אחרות: פרי דמיונו. ( זאת מכנה פיאז'ה בשם: הריאליזם של הילד ). כאשר  
ילד שומע עץ משמיע רחש המזכיר לו אנחה, הוא מאמין בלב שלם שהעץ  
עצוב ושלעץ יש רגשות, מפני שהוא אינו מסוגל להבין דרכי אכזיסטנציה  
אחרות מאשר שלו עצמו. ( זאת מכנה פיאז'ה בשם - האגוצנטריות של הילד ).

מדוגמאות אלו יש להבין שהבנת הילד את הטבע נובעת אך ורק מנסיונות  
רגשיים. ילדים מנסים להסביר לעצמם משהו שהם שמעו או ראו והוא נפלא  
מהם ולמעלה מהבנתם, ואז אומרים המבוגרים: "ילדים הם כל כך דמיוניים".  
מבוגרים אלה מגלים בורות בדרך הנסיון של הילד. כי הסיבה שהילד מייחס  
רגשות לצמחים או פרצופים לעננים היא לא מפני שהילד הוא כל כך בעל  
דמיון (ההדגשות שלי י.ב.), אלא מפני שדרך הנסיון שלו היא אגוצנטרית-

ריאלית. המטרה של הילד בעניינים אלה היא - פנטסיה - רק במובן של אי-יכולתו לקשור קשר עם המציאות, ולא במובן של היכולת להמציא דברים". (ההדגשות שלי י.ב.) (1)

תיאוריה זו מנסה ללמד אותנו שהמיון אינה תכונה טבעית לנו, אלא תכונה נקנית. ילד לא נחן בדמיון, ואם המגבלות שבו יוצרות בפיו ביטויים אימאז'יטיביים, הרי שהם באים אך ורק לתאר את המציאות שלו. רק אנחנו מייחסים לביטויים אלה, ולמגבלות המחשבתיות-לשוניות שלו את התכונה - דמיון. רק אנחנו, שכביכול מכירים את המציאות האובייקטיבית, יודעים לכנות את התופעות החורגות ממנה, בשם - דמיון. רק המבוגר המודע על הדמיון, יודע להמציא דמיון ופנטסיה; כי דמיון הוא שלב התפתחותי-מנטלי מתוחכם הרבה יותר, אינטלקטואלי יותר משלבי התפתחותו הראשוניים של הילד.

#### האגדה - כמקום מפגש למבוגר-הקדום וליילד

לפיכך כשמנסים לעקוב אחר שרשיה של האגדה, נראה שהאגדה אינה בכהינת סיפור דמיוני סרק, אלא נסיונו של האדם הקדום (חסר "הידע המדעי") להבין את הליכי הטבע הסובב אותו. ביצירת התרבות שלו תוהה האדם הקדום על התופעות הנפלאות ממנו, כשהוא מתמודד עימן ומנסה לתת להן פתרון בכוח השגותיו הוא. כותבת ליליאן הסמית: "הילד של היום שואל 'מדוע' ו'איך' כאשר הוא מתפלא אודות העולם הטבעי שאין הוא מבין את הליכיו. כך בילדותו של המין האנושי: בלי ידע של הגילויים המדעיים, הסבירו האנשים הקדומים את העולם הגשמי במושגים שלהם. הם האנישו את כוחות הטבע: הרעם היה ליוונים - קולו של זאוס, ולצפונים - הפטיש של טור. האנשים הקדומים מילאו את העולם הטבעי ביצורים חיים כמו הם עצמם, אלא שהעניקו להם כוחות עילאיים, מפני שהכוחות הטבעיים היו להם בכהינת מסתורי ומעבר לשליטת האדם". (2)

L. Wundheiler - A Psychological Basis For Judging Children's (1)  
Literature דאה ביבליו. אנגלית מס. 3

L.H. Smith - The Unreluctant Years (p. 65 ) (2)

לייליאן, סמית מוצאת שהענין המשותף למבוגר-הקדום וליילד - באגדה - היא התחייה הנאיבית אחר מהותו של העולם. ואילו פול האזארד, המבקר הצרפתי, מסביר זאת בדרך משלו: "באגדות האי-אפשרי והאפירי מתערבבים. ההכרה אינה שונה מתת-ההכרה. התכל עדיין לא מאורגנת כרתאם לחוקי ההגיון, וכל התוהו ובוהו הזה אינו מביך את הילד-הקורא. הכל נראה טבעי לו, כאילו הוא זוכר שעבר דרך זו בעצמו לפני עשרים אלף שנה". (ההדגשות שלי י.ב.) (1)

משפט מסיים זה קורא לנו לראות בהתפתחותו של כל אדם, תהליך מקביל לדרך התפתחותו של העולם מימי בראשית. לפי פול האזארד - כל הולדת אדם היא כהולדתו של העולם מחדש, וכל השלבים שעובר הרוך-הנולד מאותו תוהו ובוהו של ראשית בריאתו ( ההכרות ההדרגתית עם העולם, הפליאה, הגישושים להכחין בין עצמים, דרך היסורים של למידת המילה המדוברת, ולאחר מכן - המילה הכתובה, עד התרחבות ההכרה והמודעות), שלבים אלה חוזרים שוב ושוב על הדגם הראשוני של בריאת העולם והתפתחותו. לפיכך נוצר הזיהוי המוטעה בין הילד בן זמננו, האדם הקדום ויחס שניהם לאגדה, כיוון שהאגדה היא יצירה קמאית משותפת לשניהם.

#### המבנה הספרותי של האגדה העונה להבנת הילד

ואכן, גם אם הילד אינו מבין את האגדה למשמעויותיה, הרי הוא מסוגל בכל זאת, להוודע אליה, ולפחות אל הסיפורי שבה. המרקם הצורני-טכני האופייני לה אפשרי גם להבנתו, ועל כך מסכימים רוב מבקרי ספרות-הילדים. נדגים זאת באגדה אפריקנית בשם "קמפולו": "באחד הימים שלה אב את בנו לצוד ציד ואמר: "והיה אם תמית תאו ולא תוכל לשאתו הביתה וקראת בשם קמפולו". ויקח הבן קשת וחץ וישם לדרך פעמיו. עשה דרך ארוכה-ארוכה, עלה שלושה הרים, ירד שלוש בקעות, בבקעה השלישית ראה תואים. ירה חץ אחד, ואחד התואים נפל מת, ירה חץ שני והתוא השני נפל מת. והנה היה אובד עצות. " מה אעשה? אין לי סכין. אין לי קרדום. אין לי קדרה". ויזכור את דברי אביו, ויקרא: " קמפולו, קמפולו".

פתאום הופיע קמבפולו לפניו. זה היה איש קטן-קומה, מבנה גוטו איתן, ויאמר: "למה קראתני?" ויען הצייד: "אין לי סכין. אין לי קרדס. אין לי קדרה. מה אעשה בשני התואים אשר המת?" ויאמר קמבפולו: "בואה נא אלי". ויתפוט קמבפולו בזנב של כל תוא ותוא ויסחבם אל אהלו. ויאמר אל הצייד: "אכל נא מנזיד התירס ומן הדג".

בין כה וכה ויבתר את הבשר לנתחים, ויביא גזרי עצים רבים, ויחל לצלותם. ויהי ככלותו לצלותם, ויאמר הצייד: "הנני ושבתי הביתה". ויקח את הבשר ויעמיטתו על שכמו ועל ראשו, ולא הותיר לקמבפולו בלתי אם עצמות וקרביים. ויאמר האיט: "ההותר לא הותר לי בלתי אם עצמות וקרביים?!" - למה זה אפתיר לך בשר? קטן אדם בלתי נחשב? ויאמר קמבפולו: "לו יהי כן. אך תנחם באחריתך". (1)

הצייד החוזר הביתה נענש על כפיית הטובה לקמבפולו. העונש - הוא אינו יכול לקחת דבר-אוכל אל פיו: המים מתייבשים על שפתיו, והמזון מתפורר. כל עוד נפשו, הוא מגיע לכפר מולדתו, והאבתחבין במצב, לוקח את הבן המתמוטט שנית לצייד. כל הפרשה הוזרת על עצמה בדיוק: הריגת שני התואים, הקריאה לעזרת קמבפולו, אכילת נזיד התירס והדג בביתו, אלא שכאשר האוכל נופל מפי הבן החוטא, מבקש האב את סליחת האיט קטן-הקומה, והשנים חוזרים אל מקומם בשלום.

מדוע האגדה יכולה להתאים לקריאה לילד?

א. כושר הריכוז. כותב ג' ס. סמית: "הברל הגילים של הילד בא לידי בטוי בכושר הריכוז שלו. רוב הספרים לילדים צעירים - הם קצרים. כשהילד גדל - הספרים מתארכים". (2) וכיוון שהאגדות הן סיפורים קצרים, הרי שהן עונות לתביעה יסודית זו.

ב. פרטים פונקציונאליים. מסבירה ליליאן ה. סמית: "באגדה ניתנים פרטים המשרתים אך ורק את התפתחותה השוטפת של העלילה. רק המילים הנזקקות ביותר והמתאימות ביותר בשארן דרך "הצנזורה" של הדורות. העמדת הסיפור היא

(1) קמבפולו - אגדה אפריקנית. הבוקר לילדים, כרך ד', חוברת 18.

(2) J.S. Smith - A Critical Approach To Children's Literature ( p. 19 )

עניינית ובהירה". (1)

בבדיקת אגדה זו נמצא שכל פרט ופרט בה הוא פונקציונאלי לחלוטין, וכל תאור בה משרת אך ורק את קידום העלילה, ללא סטייה. הנה, אין אנו פוגשים, לא את תאור האב ולא את תאור הבן, לאורך כל הסיפור. לעומת זאת, נמצא את תאורו המלא של קמפולו: "איש קטן-קומה, סבבה גופו איתן". מדוע? כיוון שתאור הופעתו החיצונית של קמפולו היא אבן-יסוד בהתפתחות העלילה. היינו: רק בשל קטנות קומתו מציע לו הצייר הצעיר עצמות וקרביים, ובשל הצעה מעליבו זו, מתרחבת העלילה שלב אחרי שלב ( העונש, יסורי-הרעב, העמדת-הפנים בבית-אבא כאילו מאומה לא קרה, דאגת האב, היציאה בשנית לצייד) עד התרתה הסופית - עם בקשת הסליחה.

ג. פתיחה. וממשיכה ליליאן ה. סמית בהסברה: "כבר במשפטים הראשונים אנו מתוודעים אל הגבורים ואל המקום והמצב ממנו פעילות הסיפור מתחילה להתגלגל הלאה. האפקט של הפתיחות האלה הוא בכך - שאנו שוקעים מיד בכל הנעשה, כאילו היינו שם לפני כן, וראינו כל מה שהתרחש קודם לכן. לפיכך, כבר בהתחלה אנו שואלים: "ומה יקרה הלאה?" האיכפתיות, המתה והעניין מושגים כבר בראשית הסיפור". (2)

וכדוגמה - הפתיחה מהאגדה המובאת להלן: "באחד הימים שלח אב את בנו לצוד צייד, ואמר: " והיה אם תמית תאו ולא תוכל שאתו הביתה, וקראת בשם קמפולו". במשפט פתיחה זה מתקפלת, למעשה, העלילה כולה בראשי פרקיה. כל הגבורים מוצגים בה ( האב, הבן ואיש לא-ידוע בשם קמפולו שבכוהו לעזור בעת צרה), וכן - רקע העלילה ( ההתרחשות בין השלושה תתקיים על רקע של ציד תואים). אבל גם אם חושפת הפתיחה את פרטי היסוד, הרי עוד רבה הדרך העלילתית לפנינו, ורבה הסקרנות לגבי פיתוח הפרטים. כך שמאליה נשאלת השאלה: ומה יקרה הלאה? (שאלה המצליחה לסחוף את הילד אל הקריאה).

ד. הפעילות. הפעילות היא הקו המנחה את עלילת האגדה. אין כאן הצגת רגשות, מחשבות או שיחות מתוחכמות. המשפטים הם ברובם משפטים פעיליים, ולא דווקא

L.H. Smith - The Unreluctant Years (p. 54 ) (1)

(p. 55 ) (2)

משפטים שמניים. מהמשפטים הראשונים, פועל רודף פועל: ויקח, וישם, ירה חץ, תוא נפל, ירה חץ שני, התוא השני צפל, אובד ענות, מה אעשה, ויזכור, ויקרא. פעילות מתואצת זו מושכת את לב הקורא הצעיר. העלילה השוטפת קרימה בקצב מהיר, נעה, פועלת ומריצה לקראת התוצאה, לקראת הסוף.

ה. דו-שיח. השיחות המופיעות הן קצרות וענייניות. ויאמר: "למה קראתני?" ויען הצייד: "אין לי סכין. אין לי קרדום. אין לי קורה. מה אעשה בשני התואים אשר המתין?" ויאמר קמבפולו: "בואה נא אלי".

בהגיעו לספר אודות הפגישה בין הצייד וקמבפולו, מותר מספר האגדה על הצגתם בגוף שלישי (כפי שעשה עד כה), ומעדיף להביאם על דרך השיחה דווקא. בשיחתם - אין כל מילה מיותרת. כל אימרה משרתת את העלילה. השיחה הקצובה נשמעת כמו טחוק כדור, שבו נזרקים המשפטים הנה וחזור בזריקות קצרות וקולעות. דו-שיח זה מגוון את הסיפור, מציגו על דרך הדרמטיזציה, ומשמש גם כמעבר מהיר לקידום העלילה. ו. שפה פשוטה. האגדה כתובה בשפה פשוטה. המשפטים ברובם - משפטים קצרים ומחוכרים, ולא משפטים מורכבים וארוכים. ("אין לי קרדום. אין לי סכין. אין לי קורה." או "ניתפוט קמבפולו בזנב של כל תוא ותוא, ויטחבם אל אהלו. ויאמר אל הצייד"). אמצעים סגנוניים אלה מקלים על הילד בקריאתו, ובקשירת קשר בין ההתרחשויות השונות.

ז. החזרה. סכנה סגנוני אופייני לאגדה, ומדבר אל ליבו של הילד, הוא המבנה החוזר. בדרך כלל, אנו מוצאים באגדה את החזרה המשולשת, ולפעמים - כפולה או מרובעת. החזרה עוזרת לילד בהבנת הסיפור, ובהקפת העניין כולו. באגדה המובאת - המבנה היסודי הוא כפול; בפעם הראשונה יוצא הבן לציד בעצמו, ומתרחשת הפגישה עם קמבפולו על כל תוצאותיה. בפעם השנייה יוצאים האב והבן לציד, ומתרחשת אותה הפגישה, על כל תוצאותיה. דרך הסיפור הוא אותו; שפת הסיפור היא אותה; הפעילות היא אותה (ציד תואים); השיחה היא אותה ("אין לי סכין" וכו.); הכנסת האורחים של קמבפולו היא אותה (הגשת נזיד התירוס והדג); אלא שרק ההתפתחות בפעם השנייה, והצופה לקראת הסוף, משתנית.

"בין כה וכה ולא יכול לאכול עוד מאומה, ויהי רזה כגרם. ויהי כראות זאת האב, ויצא עימו לדרך. ויפגשו תואים בדרךם. ויקח האב את הקשת וימת שני תואים. ויקרא: "קמפולו, קמפולו". פתאום וקמפולו הופיע לפניהם, ויאמר: "למה קראתני?" ויען האב: "אין לי סכין. אין לי קרדס. אין לי קדרה. מה אעשה בשני התואים אשר המתים?" ויאמר קמפולו: "בואה נא אלי". ויאחז בזנב כל תוא ותוא ויחטבם אל אהליו. ויאמר אליהם: "אכלו נא מנזיד התירס ומן הדג". אפס הבן לא עצר כוח לאכול מהם. ויאמר האב: "קמפולו, בני לא יעזור כוח לאכול עוד, קחה נא את בשר התואים כולו, ורפא נא לבני". ויחשוב קמפולו מעט מחשבות ויאמר: "אכל נא". ויאכל הבן מנזיד התירס ומן הדג. (1)

הילד המתוודע אל החלק הראשון (סיפור הבן), פוגש בחלק שני זה כמכיר ומודע (סיפור האב והבן). הכרות זו מסבה לו שביעות רצון של ידיעה קודמת וקליטה קלה יותר.

חזרות נשנות והולכות אלה מופיעות לא רק בטכנה היסודי של הסיפור, אלא בתהליך העלילה כולה. הנה הבן המקולל שאינו מוכן להאמין בפעם הראשונה כי אכן נענש הוא, מנסה לשתות ולאכול שלוש פעמים, ובכל פעם בלי הצלחה. ויאמר לשתות ממי הנחל, אך כמעט נגעו המים בשפתיו וייבשו. ויהי רעב ויפגוש בנשים נושאות מניוק. ויבקש מהן פלח. אך כמעט נגע הפלח בשפתיו ויתפורר. ויצמא שנית, ויאמר לשתות ממי הנחל, אך כמעט נגעו המים בשפתיו וייבשו.

ה. האיפוק. נקודה נוספת אותה מדגישה ליליאן ה. טמית בדיוונה על טכנה האגדה, הוא - האיפוק. "האיפוק בהם מתוארים המאורעות וכיצד הם מתייחסים אחד לשני. לדוגמה: "המלכה ילדה בת כה יפה עד שהמלך לא יכול היה להכיל את שמחתו". (2) כדי לתאר את הבת ניתן רק הציון 'יפה' ותו לא, כך שעם תאור מאופק כזה, נשאר עוד לקורא לספק לעצמו את כל הפרטים האחרים אודות יפיה, ולהשלים את התמונה על ידי כושר דמיונו הוא.

הסבר נוסף לתכונה זו של האיפוק הספרותי, מוביל אותנו לטופר האגדה - לאיש העם. האגדה חוברת על ידי הקדמון שהיה איש שמעי (חוש השמע היה החוש

(1) קמפולו - הבוקר לילדים, כרך ד', חוברת 18.

(2) L.H. Smith - The Unreluctant Years (p. 51)

הדומיננטי בו), בניגוד לאדם החזותי בן ימינו ( בעל חוש ראייה דומיננטי).  
 איש האגדה שהוא איש השמע, אינו מביא פרטים היכולים לדבר אל העין (תאור  
 דסקריפטיבי), בשעה שהוא מספר סיפור. לא העין היא הקולטת את סיפוריו אלא  
 האוזן. המבקרת ליליאן ה. סמית שהיא איש-העין מטבירה תופעה זו כ"איפוק".  
 גם הילד בתקופת ילדותו הוא עדיין בבחינת האדם השמעי הלא-ליטרטי. אם כי  
 הוא כבר לומד לקרוא בספר כמבוגר, הרי שהוא לעיתים קרובות קורא את המילים  
 בקול רם כדי לשמעם באזניו, ולא בקריאה דוממת. הילד השמעי "מנסה לתרגם את  
 הסמלים המודפסים (האותיות) לקולות האקוסטיים שהוא מכיר מן השמיעה". (1)  
 מכאן שגם הילד אינו זקוק לתאורי יתר, ואותו איפוק סגנוני עונה גם לחושי  
 הוא. כי איפוק זה אינו עיצוב טכני מכוון מדעת ( כפי שחושבת ליליאן ה. סמית)  
 אלא דרך יצירה שבעית לאדם בעל מערך חושי נדון.

#### בדיקת סיפור-המבוגרים-המודרני כסיפור לילדים

ג' .ס. סמית (מרצה אמריקני לספרות ילדים), כשהוא בא לבדוק את ספרות-הילדים,  
 הוא מציב חמש קטגוריות ספרותיות המהותיות לה. לאור קטגוריות אלו, נבחן את  
 ספרות המבוגר שנודחתה על ידו לספריית הילד, כספרות אפשרית לקריאה לילדים.  
 א. הגבלת הנסיון לסוגים המובנים לצעירים בלבד. "רוב הילדים יש להם נסיון  
 מוגבל של החיים, פרושו של דבר שהספרים לילדים, כשבעם של הקוראים, צריכים  
 לדון בתחום הצר של יחסים, אם הם עוברים תחום זה, יש לצייד אותם בהטבריים". (2)  
 מכאן מסיק ג' .ס. סמית כי רק ספרות המבוגר הדנה בילדות או בכל נושא שתחום  
 חייו ועיסוקיו של הילד, יכולה לענות על קטגוריה זו. זו גם הסיבה שספרים  
 שנכתבו לאו דווקא לילדים, אלא מטפחים אודות נערים ונערות, נקראים על ידם.  
 כמו: "אוליבר טוויסט" "רויד קופרפילד" לצ'רלס דיקנס, "דניאל דירונדה" לג'ורג'  
 אליוט, "פריטה הקטנה" לג'ורג' סנד, "תום סויר" "הקלברי פיין" למרק טוין, וכן  
 ספרו של שלום עליכם "מוטיל בן פייסי החזן":  
 "...מיום הראשון אחר השבועות התחלנו אומרים קדיש - אחי אליהו ואני, והוא  
 שלימדני לאמר קדיש. אחי אליהו הוא אח טוב ונאמן, אבל מלמד טוב איננו. קפדן

H.J. Chaytor - Reading And Writing (p. 117 )

(1)

J.S. Smith - A Critical Approach To Children's Literature (p.15)

(2)

הוא ומכה בעברתו! פתח אחי אליהו את סידור התפילות וישב אצלי והתחיל  
ללמדני: יתגדל ויתקדש שמייה רבא... רצונו שאדע את הקדיש בעל-פה תכף ומיד.  
משנן הוא לי את הקדיש וחוזר ומשנן מתחילתו ועד סופו, ומצווה כי מעתה אומר  
לברי. אני אומר לברי, אבל אין הדבר עולה יפה.

עד "ויצמח פורקניה" אני עובר בשלום. כיוון שאני בא ל"ויצמח פורקניה",  
אני נכשל. כעס עלי אחי אליהו דוחפני במרפקו ואומר לי כי סתמא ליבי בחוץ  
(חייכם שכיוון אל האמת!) ואינו זו ממני עד שהוא משנן לי את הקדיש עוד פעם  
ועוד פעם. בעמל רב הגעתי עד ל"עילא מן כל ברכתא ושירתא תושבחתא". מכאן  
ואילך - אף לא זיז כלשהוא! אחי אליהו תופס לי באוזני ואומר: אילו קם אבא  
מקברו וראה בעיניו את בנו התכשיט... כי עתה פטור הייתי מאסירת קדיש! כך אני  
אומר לאחי אליהו ומקבל מכה נמרצת מידו השמאלית על לחיי הימנית". (1)

ואכן, אף כי שלום עליכם לא כתב את "מוטיל בן פייטי החזן" כספר לילדים,  
ואף כי פרק כאוב זה אודות מות האב, אין בו מסום הכוונה לילד, מופיע סיפור  
זה ברוב המקראות של בתי הספר היסודיים. הסיבה לכך היא: שלכאורה לא נושא  
המוות על כל השלכותיו מהווה את הפרובלמטיקה של סיפור זה. הוגש מועבר לנושא  
אחר לגמרי - נושא לימוד ה"קדיש", והסיטואציה הנוצרת היא לא המעמד הטרגי  
על מות האב, אלא המעמד "הטרגי" של הלימוד. נושא זה קרוב אל הילד, כי  
ה"קדיש" כמו כל לימוד אחר כרוך בקשיים שמוטיל התלמיד מנסה להתחמק מהם.  
ה"קדיש" כמו כל לימוד אחר, יש בו לגבי הילד מן הכפייה וההכרח. כך שמוטיל  
כמו כל תלמיד רוצה לפרוק מעצמו חובה ועול אלה, ומשתוקק לפרוץ החוצה - אל  
המשחקים. מכאן, שסצנה זו האמורה להיות עגומה, הופכת כהרף-עין למעמד משפחתי  
שגור: מתח בין אח קטן לאח גדול הפותח בדיון ודברים, המתפתח לריב שפתיים,  
ומסם לריב ידיים. מצב זה הלקוח מתחום היחסים הצר הצורך לילד, הופך כמו  
באופן טבעי את הסיפור לסיפור-ילדים.

ב. קומבינציה פחות-מורכבת של דמויות ועלילה. "הילד לא יכול להתארגן עם  
כמה אלמנטים יחד: גם בשל מגבלת הריכוז, וגם בשל מגבלת הקואורדינציה. קשה

---

(1) שלום עליכם - מוטיל בן פייטי החזן (עמ' נ"ו)

לו לעקוב אחר התפתחות עלילתית עם הרבה דמויות, יחסים בין דמויות, מקומות ומאורעות". (1)

מאספקט זה, הספר "רובינזון קרוזו" הוא ספר מבוגרים המתאים לילד. העלילה בספר טובבת סביב דמות אחת בלבד - רובינזון קרוזו. רק בהמשך נלווית אליו דמות משנית (תחילה, אילמת בשפתה) - ששת. שאר הדמויות המופיעות בתחילת הספר ובסופו, הן אילוסטרציות חולפות בעלות אופי סטראוטיפי, שאינן מתפתחות לשום כיוון, ומשמשות רק כאביזרים דקורטיביים, כמו: אביו של רובינזון, רב-החובל, המלחים, הפראים על האי.

עיצובו של רובינזון, תואם את הערותיו של רוברט ל. סטיבנסון (1850-1894), הן במאמרו "מחאה צנועה" בגיבור-סיפור-הילדים: "גבורים של סיפור לילד הם בבחינת ספר חתום. בסיפור הפספר אירועים, על הסופר לשלב גיבור-אופי רק בצורה מוגבלת, והגיבור יבוא לידי עיצובו רק כאשר הוא נמצא בעימות עם סכנה, ויעורר סימפטיה של פחד בלב הקורא". (2)

סטיבנסון מכיר במגבלות הילד, שאינו מסוגל לדמות לעצמו - עולם פנימי של גיבור-אופי על כל הקונפליקטים הרגשיים והמחשבתיים שלו. כי כל תאור גיבור, ויהיה הרינאמי ככל שיהיה, אם הוא עובר מעבר לתחום המציאות הקונקרטי-מוחשית, אין הוא אומר לילד ולא כלום. לכן, יש להפגיש את הגיבור עם מצבים פעילים לא-שגרתיים, ואפילו מסוכנים (כדברי סטיבנסון), בהם תינתן לגיבור אפשרות להוציא לפועל את אישיותו, תוך כדי תהליך ההתמודדות והמאבק.

"...פה הבחנתי במסקפתי לא פחות מסלושים פראים, הבעירו מדורה ושפתו עליה את סיר הברז. מה היה בתוכו ואיך בסלוהו לא ידעתי, אך ראיתי כי הכל רוקדים סביב המדורה בכרכורי זעווה ובהעויות פרא. ובעודי מתבונן בהם חזיתי במסקפתי והנה שני חלכאים נגדרו מן הסירות בהן הושמו כנראה בחוזק-יד, והובאו אל המדורה להיות נכונים לשבח... נטלתי את שני הרובים ועליתי לראש הגבעה, ומשם פניתי הימה בדרך מדרון קצרה מאוד. בהתיצבי בין הרודפים והנרדף הריעותי עליו בקול גדול והוא הביט לאחוריו. בתחילה אולי נבהל לפראי כאשר נבהל למראם, אך

J.S. Smith - A Critical Approach To Children's Literature (p.20) (1)

E. Nesbitt - A Rightful Heritage (p. 303) (2)

במועל-יד הוריתי לו לשוב על עקביו ובינתיים שפתי פעמי אל השנים שדלקו  
אחריו, ובהגיעי אל הראשון הממתיו בקת-רובי. לירות לא אביתי כי יראתי פן  
ישמעו מרעיו, אף כי ממרחק כה רב לא נקל היה לשמוע את קול היריה, וכיוון  
שנעלם גם העשן מעיניהם לא היו יודעים פשר דבר. לאחר שהממתי את הפרא הראשון,  
נעצר רעתו כאילו נפל עליו פחר-פתאום ואנוכי הסתערתי עליו, אך בקרבי ראיתי  
והנה קשת וחץ בידו ואומר הוא לירות בי, ולכן נאלצתי להשכים ולהרגו, ואמנם  
אחת יריתי בו ולא יספתי כי נפל חלל". (1)

רובינזון קרוזו חי באי בצל סכנת אוכלי אדם. בטצנה זו, הפראים, אמנם  
אינם פוגשים בו פנים אל פנים, אלא שרובינזון קרוזו מבחין בהם למרחוק כשהם  
עומדים לטבוח שני אנשים 'חלכאים' (כלסון הספר). רובינזון אינו מהרהר ארוכות,  
הוא מיד נהלץ לעזרה. במאבק עם הפראים, אין הוא מתכוון להרוג אותם, אלא להציל  
את הנטבחים. רק כשהוא מבחין בסכנת-מות ממסית הנשקפת לו (חץ נשלח לעברו),  
הוא מכוון את האקדה וממית את התוקף. תוך כדי פעילות מהירה ובעלת-תושיה זו,  
נחשפת אישיותו הפנימית של רובינזון. הוא מוצג כאיש תחבולות עז, היודע  
להשליך נפשו מנגד להצלת חיי אנשים (זרים לו, ואולי אף עוינים לו?) רובינזון  
יודע להאבק מאבק זהיר ושקול ("לירות לא אביתי, כי יראתי פן ישמעו מרעיו"),  
ואינו רודף בעלמא אחר הרפתקאות דמים.

בהמשך הסיפור ועם ריבוי עלילותיו על האי, משתקף גם השינוי הטוטאלי החל  
בו: שינוי בגישתו לחיים (פאדם קל-דעת ושוחר הרפתקאות לאדם רציני ומיושב  
בדעתו); בהבנתו את החיים, במעבר פאתיאזם לאמונה באל, ושיקום חייו מחדש.  
כל השינויים הדרסטיים האלה, לעולם אינם מתוארים כמתחוללים בנפשו פנימה, אלא  
תמיד באים לידי ביטוי במעשים, פעולות, התנהגות היצונית, ועימות מול סכנה.  
ג. קשת מצומצמת של לשון. "לילד יש מגבלה של הבנה בלשון", כותב ג. ס. סמית.  
"הטרמינולוגיה שלו דלה. המימדים הסמנטיים מצומצמים". (2)

מעיר ג. ברגסון: "אין לתת לילדים יצירה דלת-שפה, ואין להערים עליו אוצר  
לשוני שאינו בתחום השגותיו. אבל קשיים לשוניים מעטים ואחוז מילים בלתי-

(1) דניאל דיפו - רובינזון קרוזו (עמ' 49)

(2) J.S. Smith - A Critical Approach To Children's Literature (p.15)

ידועות, אינו מהווה קושי". (1)

דעה זו מקובלת גם על אברהם שלונסקי: "ספרות לילדים אינה ספרות הקמץ-אלף, הגמגום הדרדקי, הקבצנות הלשונית, מתוך הנחה מוטעית כי ילד הוא מן הקבצנים שברוח". (2)

וחיים נחמן ביאליק השולח למערכת שיר-ילדים להדפסה, נוקט ברוח אותה עמדה, בהערה שהוסיף לשירו: "אולי תמצא המערכת כי השירים האלה קשים קצת לשיני קוראיה הרכים, אבל אין בכך כלום. ילמדו הילדים לפצח אגוזים קשים ותתחזקנה שיניהם". (3)

הסופר הרוסי קורניי צ'וקובסקי מתפעל מהכושר הלשוני של הילד, ומציין שהלשון לא רק שאינה מכבידה עליו, אלא גורמת לו הרבה שמחה. "זה מפליא לחשוב איזה מספר עצום של צורות דקדוקיות נשפלות על ראשו של הילד. אבל הוא, כאילו לא כלום, מתאים את עצמו לכל הכאוס הזה, ומסווג לו בתמידות לתוך שורים את כל האלמנטים המילוליים חסרי הסדר האלה. אם מבוגר היה צריך להשתלט על חוקים דקדוקיים רבים כל כך, במשך זמן קצר כל כך - היה ראשו מתפוצץ. העבודה שילד מבצע בגיל זה היא מפליאה, אבל מה שמדהים יותר - זוהי הקלות בה היא נעשית. לאמיתו של דבר, הילד הוא העובר הקשה ביותר על גבי הפלנטה שלנו. למזלנו, אין הוא אפילו חושד בכך. להפך, ההשתלטות על הלשון גורמת להרבה ילדים - השתוקקות גדולה יותר ושמחה". (4)

וכדוגמה - שירי-ילדים עשירי-לשון:

בא בא מי הבא? / דבא רבא רברבא / צועד צעד והתרפות / כבר כבר / כבוד כפות  
נפצו סירות, שברו ספות / ערכו שולחן פרשו מפות / קדמו פניו בכילפות  
בא בא ברוך הבא / דבא רבא רברבא.

(5)

אז

אמר האדם הפוקח עיניו/עשרו של עולם מה נפלא ומה רב/בוקר בוקר/

- 
- (1) ג. ברגסון - שלושה דורות בספרות ילדים (עמ' 23)
  - (2) אברהם שלונסקי - ספרות ילדים (עמ' 11)
  - (3) ג. ברגסון - שלושה דורות בספרות ילדים (עמ' 24)
  - (4) Kornei Chukovsky - From Two To Five (p. 10)
  - (5) ח.נ. ביאליק - שירים ופזמונות לילדים (עמ' י"ג)

נלכד בליבי כרשת/העולם ומלואו/המצולה, היבשת/ואורות וצללים/חגים וחולין/

ומילים וצלילים/ושדות שבלים/וכל צבעי הקשת. (1)

לפי מובאות אלו, נוכל לומר שהעושר הלשוני של ספרות המבוגר אינו מכשלה

בפני הילד. כי בשעה שסיר או סיפור הם מרתקים בסגנונם, קצבם ותכנם, הרי

שהקורא הצעיר כבר יוכל לה ללשון. ויתכן כי הנחתו של אברהם שלונסקי נכונה,

בקבעו: "אי-הבנה היא תמיד מעורר ליצירה. לא יבין, ובכן ישאל. גירה של פתות

להם לעוטים אין נותנים אלא בפיהם של יונקים חולניים". (2)

ד. סיפור של פעילות בהרפתקה ובפנטסיה

(1) סיפור הרפתקה.

'הביטוי לפעילות הדינאמית בסיפור, נמצא בעיקר, בסיפור ההרפתקה. כך שאם

מכילה ספרות המבוגר סיפורי הרפתקאות למיניהם - סיפורים אלה הם בבחינת ספרות

אפשרית לילד. אמנם ישנה ספרות שההרפתקה היא כל מהותה, כמו: מסעות הים והחלל

של ז'ול ורן, או עלילות הבלש שרלוק הולמס לקונן דויל. אבל ישנה ספרות

שההרפתקה המזינה אותה היא אך ורק פיוזית, וסופיעה על גבי השטח, מעין מטאפורה

לקשרים הפצימיים החבויים בה. ואף על פי כן גם ספרים אלה מתקבלים ונקראים

בספרות הילדים:

"וישאו שני הרוכבים את עיניהם ויראו כשלושים או ארבעים טחנות-רוח נפוצות

על פני הבקעה אשר הם הולכים בה. ויאמר דון קישוט לנושא כליו: "עתה תראה כי

הצליח אלוהים את דרכנו הרבה מאשר פיללנו. הרואה אתה את מחנה הענקים הנוראים

הניצבים שם פנגוד? היום אצא עליהם למלחמה והיפלת את כולם חללים, והיה שללם

לנו לראשית הון, וצדקה תהיה לנו מאת האלוהים, כי כילינו את העדה הרעה ההיא

מקרב הארץ". "הענקים איפה הם?" תמה סנשו. "הנה הם שם לפניך", ענה האביר.

"וידיים ארוכות להם כשתי פרסאות אורך היר האחת".

"מה אדוני מדבר אל עבדו?" אמר סנשו. "הלא אין ענקים שם, כי אם טחנות-רוח!

ולא ידיים להן כי אם כנפי עץ, אשר בהתהפכן לרוח יסובבו את אבני הריחיים".

"אכן עתה הראיתי לדעת", אמר דון קישוט. "כי לא תדע עד מה מדרכי האבירים

ומסעותיהם! לא טחנות-רוח, כי אם ענקים לפנינו, ואם ירא אתה מפניהם, כי עתה

טוב לך הצידה ושא בעדי תפילה לאלוהים, ואני לבדי אשליך נפשי פנגוד, אשתער

(1) לאה גולדברג - מה עושות האילות (עמ' 117)

(2) אברהם שלונסקי - ספרות ילדים (עמ' 10)

הוא כילה לדבר וירץ את סוסו בדרכנות רגליו ויעט אל מול הענקים, ולא שמע את צעקת טנשו הקורא אחריו בכל כוח להשיבו, כי היה עתה כחרש וכעיוור, ולא ראה ולא הבהין דבר. ויצעק מרחוק לעומת טחנות-הרוח: "הו, עמדו עמדו ואל תנוסו מוגי לב שפלים ונבזים! כי רק אביר אחד יוצא כנגדו כולכם". (1)

"דון קישוט" לסרוונטס הוא ספר הרפתקאות מרתק ומשעשע לכאורה. מערכת העלילות הסבוכה מציגה אביר המדביר את סוסו בדרכים-לא-דרכים כשטירתו ההחלטית היא למגר את ממלכת הרשע מהארץ, ולהביא את הצדק והיטועה לכל החלכאים והנודכאים. משימה זו היתה משימה של כל האבירים, אלא שבירי דון קישוט לא עולה היא, תמיד. דון קישוט הוא אביר-לא-אביר. אין לו חצר מלכות אליה הוא טר מידי פעם לספר אודות עלילותיו, כאותם אבירי השולחן העגול של המלך ארתור. אין הוא נשלח לתפקידים חורגים, ואין הוא חייב להגיש דין-וחשבון על מעשיו. דון קישוט הוא אביר שיד המקרה מזמנת את הרפתקאותיו, המסתיימות בדרך כלל, בסצנות של אי-הבנה, כמו הקטע הטובא לעיל. מדוע דון קישוט המגוחך כל כך באכידותו, מתעקש לסבך עצמו בסכנות וצרות? מדוע הוא מסב כל כך הרבה רעות לו ולטובבים אותו, אם כי כוונותיו הן טובות? שאלות אלו אין הילדים יודעים לשאול. הם נהנים מההרפתקאות לכשעצמן, מההתפתחויות הבלתי-צפויות ומהמתח הנוצר בצידן. מסביר ג'.ס.סמית: "כאשר הקוראים הצעירים מאמצים להם ספרים כמו "דון קישוט" לסרוונטס, "לורד ג'ים" לקונרד או "מובי דיק" לסלוויל, נעשים ספרים אלה אך ורק לסיפורי הרפתקה מוסכי-לב, ואילו הערכיות המטאפיזית, אתית והברתית הולכת לאיבוד". (2)

(2) סיפור פנטסיה.

בצד הפעילות של סיפור ההרפתקה, מזינה את הילד פעילותו של סיפור-המשחק, או במילים אחרות: סיפור הפנטסיה. ג'.ס.סמית, בבואו לדון על הפנטסיה, אין הוא נכנס לויכוח אם הפנטסיה מתעה את הילד מן המציאות או תורמת לפיתוח הדמיוני שבו כי ג'.ס.סמית מחייב את הפנטסיה כמשחק בשביל הילד. "עולם הפנטסיה", הוא כותב. "הוא עולם, בעיקר, של שינוי - עולם של טרנספורמציה. אם כי השינוי הוא הבסיסי

(1) פיגואל דה-סרוונטס - דון קישוט (עמ' מ"ה)

(2) J.S.Smith - A Critical Approach To Children's Literature (p. 177)

לקיומנו היומיומי, הרי שהוא כמעט ואינו מורגש. השינוי, רק כשהוא קורה מהר ובכוח, לפתע הוא נראה כעניין מופלא, מוזר ופנטסטי. חיות הופכות לאנשים, ואנשים לחיות ( אגדת הצפרדע והנסיך); המימדים מתחלפים במהירות - הגבוה נעשה נמוך, והנמוך נעשה גבוה ( "עליסה בארץ הפלאות"); הערכים משתנים מהקצה אל הקצה - הסוסים הם יצורים עליונים, והאנשים הם יצורים מוספלים ( "מסעי גוליבר" - המסע לארץ ההוינההונים). אבל הכל יודעים שאין זו אמת, שזוהי העמדת פנים, שזהו שעשוע כמו במשחק". (1)

"... אותה שעה נמצא תותחן מתחת למעזיבה של הגג, ירה מתוך התותח ופגע

ברקתו הימנית בחמת-רוח. אף על פי כן לא נפגע גרגנטוא יותר מאשר פגע בו שזיף. "מה זאת?" שאל גרגנטוא, "כלום זורקים אתם גרגירי ענבים? הבציר יעלה לכם ביוקר". כי הוא דימה שהכדור אינו אלא גרגר של ענבים.

האנשים שעוד נותרו בארמון, משמעו את השאון, רצו אל המגדלים ואל המצודות, וירו על גרגנטוא למעלה מתשעת אלפים עשרים וחמס יריות, שפגען כולן בראשו עד שאמר: "רבעמל, ידידי, זכובים אלה משגעים אותי. תן לי כמה ענבים מענפי הנחל, שאני שואב בהם את הזכובים". (2)

בספרו של פרנסוא רבלה "גרגנטוא ופנטגרוואל" - המופיע גם הוא בספרייתו של הילד, הכל הסוך ומוזר. גרגנטוא הענק הוא עדיין נער צעיר היוצא במצוות אביו לבקר בפריס הגדולה וללמוד מדרכיה ומתרבותה. גרגנטוא עובר הגה וחזור, ולכשהתעייף הוא יושב לבוה בה על גגות הכנסיות הרמות. כמו כל נער חסר-מעצורים, הוא חומד את פעמוני הכנסייה העצומים, והוא קוטף אותם כדי לענדם על צוארי אתונותיו. מובן שהוא מעורר שערוריה בקרב ציבור המאמינים ומנהיגיהם. בקטע המובא לעיל, עושה גרגנטוא את דרכו מפריס בחזרה אל בית אביו, וכאן הוא נתקל בהמון המתקיף אותו מן השירה. התותחים רועמים ואלפי כדורים ניתכים על ראשו, ויש חשש שגרגנטוא יאבד את חיינו. אלא שהוא מגרש את הכדורים כמו זכובים שורדניים, בענף עץ.

---

J.S.Smith - A Critical Approach To Children's Literature (p. 177) (1)

(2) פרנסוא רבלה - גרגנטוא ופנטגרוואל ( עמ' 24 )

אם כי להשלכותיה של פנטסיה זו משמעות עמוקה יותר מתעלוליו של ענק (וכפי שרבלה כותב בהקדמתו: "...יש לפתוח את הספר ולשקול יפה-יפה מה שמסופר בו... לאמר שהעניינים שמדובר בהם אינם עליזים כל כך כפי שהם נראים". (1) ), הרי שלגבי הילד מהווה הסיפור אך ורק סיפור-נפלאות עתיר סינויים ותהפוכות, שבו מותר הכל להתרחש, כמו במשחק של "נדמה לי".

ה. הומור. במאמר פרי עטה של הפסיכולוגית קתרין ה. קאפאס : "בריקה מתקדמת בתגובותיהם של ילדים להומור", כותבת המחברת : "הצחוק הוא תגובה מביעה, וחוש הומור הוא גישה של שעשוע, כאשר האינדיבידואל נפגש עם סצב נתון ועושה בו אינטרפרטציה. הרכב האישיות, החינוך, האינטליגנציה, הבגרות הרגשית והנסיון - קובעים את הגישה ההומוריסטית, ומעלים את ההבדלים המהותיים בהערכת ההומור בין בני-אדם, בלי כל קשר לגיל. ואף על פי כן, בכל אנליזה על הומור של ילדים, חושבים בצורה סודעת או שלא-סודעת, במונחים של הומור - ילדים בניגוד להומור-של-מבוגרים". (2)

אם הומור מותנה בהתפתחות מנטלית, חינוך ובגרות רגשית, הרי שבהכרח - ההומור של הילד - הוא מוגבל יותר. מטבירה קתרין ה. קאפאס: "אם אפילו ילדים ומבוגרים מגיבים בצחוק למצבים מיוחדים, לשעשועי לשון ואפילו לניגודים, הרי שהתכנים שלהם שונים. ההומור של הילד וההומור של המבוגר לעולם אינם על רמה שווה". (2) (ההדגשות שלי י.ב.)

קתרין ה. קאפאס מביאה טיפוסי הומור של ילדים בגילאים שונים:

(1) בתקופה שלפני בית-הספר, ההומור של הילד הוא מסוג הסלפסטיק. זהו צחוק רעשני ובהול. בצחוק זה מגיב הילד לכל מה שהוא זר ולא רגיל. "...עכשו לעשות לביבות. הוציאה שלוש ביצים וזרקה אותן למעלה למעלה. ביצה אחת נפלה על ראשה ונשברה, והחלטון התחלק עד לתוך עיניה. אך את האחרות תפסה יפה בסיר, ושם נשכרו...".

בשעת דיבורה הוציאה גילגי בזהירות את קליפות הביצים מתוך הסיר באצבעותיה. עכשו לקחה מברשת רתיצה שהיתה תלויה על הקיר, והתחילה לבחוש וללוש בצק לביבות

(1) פרנסוא רבלה - גרגנסוא ופנסגרואל ( עמ' 5 )

(2) K.H.Kappas - A Development Analysis Of Children's Responses To Humor (p. 74 ) See Biblio. Num. 3

עד שהכל ניתז על הקירות מטביב. טוף טוף הריקה את הנותר לתוך מחבת לביבות  
העומדת על התנור. כשהלביבה היתה מטוגנת כהלכה על כל צד, הסילה אותה כלפי  
מעלה עד מחצית הדרך לתקרה. הלביבה עשתה כמה כרכורים באויר וטוף שנתפסה  
בהזרה בתוך המחבת. וכשהלביבה היתה מטוגנת היטב, זרקה אותה גילגי לאורך  
כל המטבח ישר על הצלחת שמוגנת היתה על השולחן". (1)

כאן מוצגת הכנה של סיגון לביבות. ההכנה אינה מתנהלת בכבוד-ראש כפי שהאם  
נוהגת במטבח, אלא מעין הצגת קרקס של סיגון: מטילים ביצים כלפי מעלה, זורקים  
לביבות לאורך כל השולחן ישר לצלחת. פעולותיה של גילגי מעוררות צחוק, כיוון  
שכל מה שהיא עושה, היא עושה בניגוד למה שנהוג. היא עוברת על כל הצווים של  
ה"לאו", ועל כל ההטפות של ה"אסור", שמטיפים לילד השכם והערב: גילגי מוציאה  
באצבעותיה את הקליפות מהסיר, לשה במברשת רחיצה, ובוחשת כך שכל הבצק ניתז  
על הקירות. ילדים בגיל צעיר זה, היודעים כבר כיצד מקובל לנהוג במטבח,  
מופתעים מפעולותיה ההפוכות של גילגי, ופורקים תדהמה זו באמצעות צחוק משחרר.  
זהו הומור סלפסטיק מן הרמה הנמוכה, הבנוי על העויות, תנועות גוף מעוותות  
ופעולות פיזיות חיצוניות שלפעמים מצליחות ולפעמים לא. וכמו האדם המועד או  
מתחלק על בננה - מעורר תגובת צחוק, כך גם הביצה הנופלת במקום אל הסיר -  
על ראשה של גילגי - מפתיעה ומשעשעת.

(2) השנים הראשונות בבית-הספר היסודי מצטיירות עדיין בהומור הסלפסטיק,  
אבל בנוסף לו הולך ומתפתח גם הומור מילולי (כפל לשון וחידות).

"בואו בואו הכנסו/קורקס פה מהזה/שמיום ניסים בטנסו/ומיום קרקוס קרקסו/  
לא נוסנט עוד/לא קורקס עוד/נט קרקסט שכזה". (2)

"חממטין הוא מחמט/כי חומט הוא את הלח/מכל רגב וזלזל/מייבש כל ציץ פורה/  
וחומט ממנו טל/וחומט בלי נימוטין/ומזה השם - חממטין". (3)

בשירים אלה הלקוחים מטפריזו של אברהם שלונסקי "עלילות מיקי מהו" ו"אני

(1) אסטריד לינדגרן - גילגי (עמ' 16)

(2) אברהם שלונסקי - עלילות מיקי מהו (עמ' 15)

(3) אברהם שלונסקי - אני וטלי בארץ הלמה (עמ' 31)

וטלי בארץ הלמה", ניתנת לילד הזדמנות לשחק בשפה, כאשר הוא ממציא, בעזרת המשורר, מילים עבריות לא-שגורות.

בשיר הראשון - המשחק בערך בלוח הפעלים: לבנסט - לעשות ניסים ("שמיום ניסים ניסנטו"), לקרקס - לערוך הצגת קרקס ("קרקוס קירקטו"). הפיכת השמות הללו לפעלים לא-מקובלים - מעוררת לצחוק.

בשיר השני - מוצגת חידה לשונית הפנסה לעמוד על משמעות המילה "חמטין". מובן שאין כאן מחקר פילולוגי דקדקני, אלא פתרון עליז על דרך האסוציאציה החופשית של צלצול הגאים דומה: חמטין - חום שבא מארץ סין. חמטין - חומט את הלה. חמטין - חומט בלי נימוסין.

שעשועים מילוליים אלה עלולים להסב הנאה בעיקר לילדים בגיל בית-הספר, שכבר הספיקו להתוודע אל הלשון ואל כתיבתה.

3) בשנים האחרונות של בית-הספר-היסודי - חוש הבקורת מתבטא בהומור. ההומור משמש כמכשיר מודע לרגשות חיוביים ושליליים. ההומור יותר מילולי, והמחשבה מתחילה לשלוט על ההומור החזותי.

" - רבוננו של עולם! כמה נפלאים הדברים היו! ואתמול היה הכל כשורה: או אולי בשתנית ויהייתי לאהרת במשך הלילה? הבה אזכור נא: ההייתי בבוקר אותי עצמי בשעה שקמתי היום? נדמה לי כאילו חשתי את עצמי אהרת קצת. עליטה העבירה בזכרונה את כל הילדות בנות גילה כדי להבחין במי במחברותיה נתגלגלה היום. - ודאי שאין אני ערה. לעדה שערות ארוכות ומסולסלות, ושלי - חלקות. אף שרה אינני, אני יודעת הרבה דברים והיא אינה יודעת אף צורת אות. מלבד זאת, שרה היא שרה, ואני-אנוכי! אדוני אלוהים, מה נפלאים כל הדברים! אנסה נא ואראה, העוד זוכרת אני כל מה שידעתי: ארבע כפול חמישה - שנים-עשר; ארבע כפול שישה - שלושה עשר; ארבע כפול שבעה... אח! בדרך זה לא אגיע לעולם ער עשרים, ואלא מה? לוח הכפל אינו ראיית. מוטב אנסה בגיאוגרפיה: לונדון בירת פריז, פריז בירת רומי, רומי... לא. לא כן הוא. כלל וכלל לא. אם כן איפוא, נתגלגלתי בשרה". (1)

(1) לואיס קרול - עליסה בארץ הפלאות (עמ' 19)

כאן ההומור הוא הרבה יותר מורכב. הנער לא עור צוחק מההומור החזותי, היינו: מתנודות התופעה הפיזית של עליסה המסתבית מננט לענק ומענק לננט. כאן הנער מגחך למקרא הרהוריה של הנערה התוהה על זהותה החדשה והזרה לה, בעקבות כל התהפוכות הללו. עליסה בוחנת את מראיה החדשים ושואלת אם גם ה"אני" שלה השתנה עם שינוי מימדי הגוף? בתחילה משווה עליסה את עצמה לחברותיה, שמה היא הפכה לאחת מהן. השוואה זו באה, על דרך הבחינה החיצונית: "לעדה יש שערות ארוכות ומטולסלות". לאחר מכן באה ההשוואה על דרך הבחינה הערכית-פנימית: "שרה אינה יודעת צורת אות".

השלב הבא: בחינת הזכרון, והבחינה היא - הישוב לוח הכפל. כאן קורץ ההומור הבקורתי: לוח הכפל לפי בחינתה של עליסה אינו מקצוע של הבנה, אלא לימוד אוטומטי-מכני של זכרון ספרות. התוצאה - עליסה באמת אינה זוכרת מאומה, ומכאן מסקנתה: לוח הכפל אינו ראייה לזיהוי ה"אני" שלה.

ההומור המסתמע מכדיקת עליסה את זהותה, ואמת-המבחן בהן היא מפתמשת - הוא הוטור מתוחכם יותר, מבוקר יותר ומתורתר יותר, או כדבריה של קתרין ה. קאפאס - הומור של נער מתבגר.

לאור אבחנות אלו נשאלת השאלה: אם לילד דרגת הומור שונה מהמבוגר, כיצד מסוגל הילד להנות מיצירה הומוריסטית שנכתבה על ידי מבוגר (גם אם היא מיועדת לילדים)?

התשובה היא: הילד, אמנם אינו מבין את ההומור של המבוגר, אלא שהוא מתרגם לו הומור זה למושגיו שלו - להומור הפשטני שלו. כך גם קורה להומור החריף והעמוק בספרים שציינו, כמו: "פסעי גוליבר" לסוויפט, "דון קישוט" לסרוונטס, "גרגנטוא ופנטגרוואל" לרבלה - הומור זה הגובל בתחום הסטירה הנוקבת מתדלדל על ידי הילד לצחוק פשוט של סלפסטיק ובדיחה.

---

המסקנה המתבקשת היא: אם בספרות המבוגר נמצאות יצירות בעלות נתונים המאפשרים את קריאתן על ידי ילד, הרי קליטתן נעה בתחום מגבלותיו (מגבלות של נסיון חיים, הבנה, לשון והומור). זוהי קליטה חיצונית בלבד של שטף העלילה, ואילו המימד הפרספקטיבי לעומק ופנימה - נעלם מן הילד ואינו פועל כלל.

לאור מסקנות אלו נוכל להניח - אם ילדים מסוגלים לקלוט את ספרות המבוגר רק באופן חלקי ושטחי, הרי שאין טעם להביא ספרות זו בפניהם. על הנחה זו חולקים המבקרים. טעונם הוא: כראית הכרות זו כמות שהיא, על אף הכל. כמו ק.ס. לואיס המדגיש בטפרו "על הסיפורים": "אין ערך לקרוא ספר בגיל עשר אם אין ערך שווה לקריאתו בגיל חמישים. היצירות היחידות שעלינו לגדול מהן - הן אותן שמוטב היה ולא היינו קוראים כלל". (1) אשר ברש מורה: "תמיד יש להשתמש בשביל הקטנים במה שכתבו סופרים טובים לגדולים". (2) וש"י פנואלי מוכיח זאת מן ההוראה העברית לתולדותיה: "אבותינו לא יצרו ספרות מיוחדת לילדים. כל דבר נאה שהיה קיים בספרותנו, היה האדם העברי רואה עצמו מצווה לשננו לבניו, כמו: התנ"כ, הומרוס, שירת ביאליק". (3)

---

L.H. Smith - The Unreluctant Years (p. 17 ) (1)

(2) אשר ברש - על ספרות ילדים ( עמ' 31 )

(3) ש"י פנואלי - ספרות לילדים ( עמ' 232 )

## פרק ג': הפרובלמטיקה של הסופר כסופר-ילדים

קהל סופרי הילדים מתחלקים לשתי קבוצות: בקבוצה הראשונה נמנים הסופרים-המתנכיים. סופרים אלה שלמים עם דרך יצירתם. הם יודעים שעיקר מגמתם היא לחנך את הצעירים, וכל האמצעים הסיפורתיים כשרים לכך. ביצירתם לא ניכרים סימני התלבטות או היסוסים של "הסופר" שבהם, הואיל ובראש וראשונה הם מתנכיים, ורק לאחר מכן - סופרים. האמונה בחינוך מכוונת אותם ליצירה בוטחת, המצדיקה את דרכה הספרותית מכל הבחינות. הקבוצה השנייה היא קבוצה של סופרים. הם אינם מתכוונים לחנך את הילד מתוך מטרה יזומה מראש. הם היו רוצים, בראש וראשונה, לכתוב ספרות יפה ולהטעים את הילד מטעמה הטוב. אלא ש'הילד' באיזה שהוא מקום מפריע להם, והם מנסים להתחמק מהמונח 'ספרות-ילדים' כתחום כתיבתם, ומן התואר 'סופר-ילדים' כתוארם.

מדוע לא נוה לו לסופר להופיע תחת התואר של סופר לילדים? האם נראה לו שבהיותו סופר לילדים - יצירתו מתגמדת למימדיו המנטליים של ילד? האם נראה לו שהמגבלות הספרותיות של הילד מצביעות על יצירתו כמוגבלת? האם ילדים כקהל הקוראים שלו - מעמידים אותו כסופר בדרגה נחותה, ותווים סימן-שאלה על כשריו כסופר בעל רמה? מדוע נקיטת לשון והתנצלות, לשון תרוץ או לשון הגנה היא תמיד אפיינית לסופרים אלה, כאשר הם באים להסביר את סוג יצירתם כספרות-ילדים, ואת עצם כתיבתם לילדים? הסבר להלך מחשבה זו אפשר למצוא באנציקלופדיה החינוכית, ערך-ספרות ילדים - שנכתב על ידי המשוררת לאה גולדברג: "ספרות-ילדים שלא נכתבה במיוחד לקורא הצעיר, עולה בדרך כלל כטיבה על הספרות שנכתבה בכוונה תחילה בשביל הילד. מעלתה שהסופר הכותב אינו פונה לילד. עניין זה חשוב כשכותבים לקהל לא מבוגר, לפי שסופרים פרובים סופרים כי "להסתגל לטעם הילד" פרושו לרדת לדרגתו השכלית, להגביל את אוצר הפילים ולהתאימו לילד הקטן, וכן לשחק תפקיד של אדם שלא נתבגר כל צרכו. מכאן, היתממות, חוסר גישה רצינית לנושא ודלות של טגנון". (1)

---

(1) האנציקלופדיה החינוכית - ספרות ילדים, כרך ב' (עמ' 952)

הסברה של לאה גולדברג נשמע פרדוכסלי. כיצד תתכן כתיבת יצירה המתאימה לקהל ידוע, תוך התנכרות אליו, חוסר התחשבות בו, ודחייתו?  
סופרי-הילדים מנסים ליישב פרדוכס זה בעצמם, כשכל אחד מהם חושף פרובלמטיקה זו, ומעמיד לה את פתרוננו שלו.

א) ק.ס.לואיס במאמרו: "שלוש דרכים בכתיבה לילדים", כותב: "עלינו לפגוש ילדים כשוויים לנו, העליונות שלנו כלפיהם נובעת - חלקה מעליונותנו עליהם בשטחים שונים אחרים, וחלקה מעצם העובדה שאנו יודעים לספר סיפורים יותר טוב מהם. אין אנהנו צריכים להאיל את הילד הקורא, ואין אנו צריכים לשלוט בו. עלינו לשוחח עימו כאדם אל אדם." (1) (ההדגשות שלי י.ב.).

ק.ס.לואיס מנסה להציל את הספרות "פיריודתה" אל הילד, כאשר הוא מעלה את הילד (באופן שרירותי), לרמתו של הסופר. בפעולת שוויון זו, משחרר לואיס את הסופר הכבול בתלות התכתיבים "הילדיים" שהושמו בדרך הספרותית, והוא שם אותו חופשי לכתוב לפי כל אותן פריבילגיות של חרות, שהן בידי כל סופר. אבל רצונו הטוב של לואיס מטעה אותו. לואיס שוכח שאם הוא מעלה את הילד לדרגה שוות-ערך לסופר, אזי הילד אינו ילד עוד. (כי לא יתכן שיוויון בין ילד למבוגר. על כל פנים לא מבחינה ספרותית-אינטלקטואלית). כך פעל הפיסור האחד בו נפגשים ילד וסופר לאפשרות של דו-שיח ספרותי, אין שוויון בין סופר לילד. יש אולי שוויון בין סופר לילד-במסכה-של-מבוגר. נראה, שתחושת זו הופכת את המפגש לפחות פרובלמטי, וקל יותר להדברות. בהעמדת-פנים זו של פשאק "כאילו שיחה שווה", נמצא הילד משתעשע, ומאידך - נמצא הסופר נשכר. הוא נשאר נאמן לעצמו כמבוגר. בדרך זו מסביר גם אברהם שלונסקי את דרך הכתיבה של הנס כריסטיאן אנדרסן, באגדותיו לילדים: "הוא היה חכם השיחה. בעצם, לא היה עושה כל פאוסה כדי לכצוא הן בעיני שומעיו. הוא היה פשטן בנימוסיו: הג'נטלמן במסיבת-הילדים. דבריו והליכותיו הסיפוריות לא העליבו את שומעיו. תמיד ידע להתעלם מכל השגיאות והסכסוליים, ולהעמיד פנים כאילו אי-ידיעה טובנת מאליה, על כן הלכו אליו הילדים בלי פחד. מה טוב כי

---

C.S.Lewis - On Three Ways Of Writing For Children (p.460) (1)

מותר לבלתי דעת, ואף על פי כן לשוחח כשוות-זכויות עם האיט החביב הזה,  
סאינו תובע דבר זולת הקשבה". (1)

"יודעים אתם, כמוכן, שבארץ סין - הקיסר הוא סיני ונתיניו גם הם.  
המעשה שאספר לכם ארע לפני הרבה שנים, אך דווקא לכן מוטב שתשמעו אותו  
עכשו בסדרם ישכח". (2)

כך פותח אנדרטן את סיפורו "הזמיר". הפתיחה היא חברית ומעודדת. ואף  
כי ניתן לשער שיש בין קהל הקוראים, ילדים שמעולם לא שמעו אודות סין,  
הרי אנדרטן מתעלם מעובדה זו: "יודעים אתם כמוכן". בסיפוריו לילדים,  
מעמיד אנדרטן פנים, כאילו אין כאן מחיצה בין המספר והשומע. אין כאן  
הבדלי רמות. אין כאן בקי וחטר-ידע, מורה-דרך והלך. הכל יודעים אודות  
הכל, אלא שהמספר, כבדרך אגב, מזכיר עובדה זו או אחרת שאולי פרחת מן  
הזכרון, או מעיר פה ושם פרט נשכח התורם לסיפור המעשה. לפיכך, גם שהכתובים  
מורכבים מידי להבנתו של ילד, עוזרת העמדת-פנים זו לאנדרטן, כי באמצעותה  
נוטע אנדרטן בלב הילד את הרגשת "שווה אל שווה", ומאידך - מצליח שלא  
לאבד את חרותו. אנדרטן אומר ביצירותיו את כל אשר עם ליבו בדרך חופשית  
ומשוחררת, כדרך המבוגר שבו.

"מי זה ראה מעודו סלטולי נימוסים שכאלה?! אמרו הגבירות אשר סביב. והן  
הלכו ומילאו פיהן מים כדי לגרגר כאשר ידבק אליהן איש. כן סבורות היו  
שתוכלנה גם הן להיות זמירים. אפילו המשמשים ואמהותיהן של הגבירות הביעו  
את קורת רוחם; ובזאת אנו אומרים הרבה, כי על כן יותר מכל קשה להניח את  
דעתם של אלה". (2)

באגדת "הזמיר", מגלה קיסר סין, לראשונה, את שירת הזמיר. לשמע זמרתו  
הוא מתרגש עד כדי כך, שהוא מיד מצווה לקבלו כנתיין לחצרו, ובזונה לו כלוב-  
זהב. בצד הקיסר הנדיב, הושף אנדרטן גם את שאר אזרחיה הכבודים של חצר-  
המלכות, ופותח בהתנהגותן הגרגרנית של הגבירות דווקא. דרכן, שם אנדרטן  
ללעג, אותו סיפוט אנושי וחטר-אישיות, המנסה לאמץ לו את האופנת, כדי

(1) אברהם שלונסקי - ספרות ילדים (עמ' 8)

(2) ה.כ. אנדרטן - התבה המעופפת ועוד שבעה עשר סיפורים (עמ' 151-156)

לשאת חן בעיני החברה. כך נוהגות גם אותן גבירות-חצר. כיוון שהן מכהינות לדעת שאותו זמיר אפור וחטר-צורה הוא עכשו הטופולרי ביותר בחצר, הן ממחרות למלא פיהן מים ולגרגר בגרובן, בטברן שבדרך זו גם הן תשמענה כזמירים, ותזכינה להצלחה.

הערה עוקצנית אחרת נשלחת לעבר המשרתים המסמסים גבירות אלה, ומהווים את קהל מאיזיניו ושופטיו של שירת הזמיר. אנדרטן מעיר: "כי על כן, קשה להניח את דעתם של אלה". הקושי הוא - לא מפני שהם בעלי טעם לעילא ולעילא, אלא מפני שהם בורים וחטרי-דעת לחלוטין. אך הזמיר שהפליא כל כך בזמרתו עורר אפילו את אסימותם של אלה.

אנדרטן מציג בפני קוראיו את קול הזמיר דרך תגובותיהם של סוגי-קהל-שומעים: רגישותו של הקיסר (דמעות), היקוין המזוייף של הגבירות (גרזור), ואסימותם של המשרתים. משחק רב-פרספקטיבי זה, מורכב ובקרתי כאחד, מנוהל על ידי אנדרטן, בשיחה חופשית בינו לבין הקוראים הצעירים, כביכול.

ב) אריך קסטנר במאמרו: "הביאולוגיה של סופר-נוער", דוחה לחלוטין כל מגע אמצעי בין סופר וילד כתנאי לכתיבת ספרות לילדים, הוא כותב: "על מנת שיהיה אדם סופר-נוער, נדרש ממנו כתנאי קובע, לא שיהא מכיר ילדים, אלא שיהא מכיר את ילדותו שלו; השגיו אינם פרי ההסתכלות אלא פרי ההזכרות העצפית". (1) וכהוכחה מביא אריך קסטנר עדויות מנסיון כתיבתו שלו. "אצלי, כנראה, שרשו של ענין בכך, שניזון אני מן הכשרון להעלות בזכרוני בתמונות היות את ילדותי שלי. הכשרון לקיים מגע חי, שלא ניזוק ולא נפגם במרוצת השנים עם ילדותך שלך. אין אדם מחבר ספרי ילדים טובים משום שיש לו ילדים והוא מכיר ילדים, אלא משום שהוא מכיר מן העבר ילד אחד - את עצמו. (ההודגשו שלי י.ב.) ספרי ילדים כאלה, אינם בעיקרם יצירות של הסתכלות, אף לא של הסתכלות אימהית, אלא של הזכרות". (1)

בארגומנט זה מנסה אריך קסטנר ליישב את הפרדוקס שהבאנו לעיל, האומר: כתיבת ספרות-ילדים בלי התייחסות לילדים. ואמנם, אריך קסטנר מבטל כל נוכחות של ילד קונקרטי, בן-הזמן, ופונה אל ילד של עבר, ילד של ילדות רחוקה, ילד של זכרונות. אין טפק שדו-שיח עם הילד מילדותו הוא הרבה

(1) אריך קסטנר - לביאולוגיה של סופר הנוער (עמ' 560)

מורכב ומתוחכם. הילד-אריך-קסטנר, אם כי היה פעם בשלב של ילד "ביאולוגי", הרי ששלביו החיים שנבנו עליו מאוחר יותר, משווים לו תדמית אהרת לגמרי. 'הילד קסטנר' בילדותו עד ל'ילד קסטנר' כפי שהוא מתואר בסדרת הסיפורים "אמיל והבלשים", כאמיל טישביין, עשה דרך ארוכה מאוד. אמנם הפרטים הכרונוולוגיים שלהם זהים, לעיתים, זיהוי גמור: הגברת טישביין הספרית אינה אלא תאור מדוייק של אם הסופר, גוסטאב בעל החצוצרה הוא - גוסטאב קיטלינג הטוב בידידיו של אריך קסטנר בן העשר, ופוני היטכן בת-דודו של אמיל, היא דורה בת-דודו של אריך קסטנר. (1)

אבל אמיל טישביין אינו ילד עוד. אמיל טישביין הוא ילד שגדל ובגר יחד עם הסופר אריך קסטנר.

" הוא שילב את זרועו בזרוע אימו, וטייל עימה ארוכות וקצרות על פני הרציף. - ואת אמא, אל תרבי לעבוד למעלה מכוותיך! וראי, אל תחלי, הרי לא יהיה איש על ירך לשפל כך. שאם לא כן, אשב מיד באוירון ואעוף הביתה. ואל תשכחי גם את לכתוב לי פעם. ודעי לך, הנני בשאר בברלין שבוע לכל היותר. הוא הידק אליו את אימו בחיבה, וזו נשקה לו נשיקה קלה בקצה חוטמו". (2)

אמיל בן העשר עומד לעזוב בפעם הראשונה את אימו, לצאת את עיירתו הקטנה, ולנסוע לברלין הזרה והלא-ידועה. אימו מלווה אותו לתחנת-הרכבת והיא כולה חרדה: "הזהר, בני, ואל תשכח דבר מהפצ'ך בקרון. ועל צרור הפרטים אל תשב. ואת המזוודה תוכל בעזרת מישהו לשים על המדף העליון. אך ראה נא, בקס בנימוס שיעזרו לך. שים לב למועד בואה של הרכבת למקום. לברלין עתיד אתה להגיע בשעה 17, בתחנת פרידריך. אל תמהר לצאת באחת התחנות שלפניה... ואל תשליך על הרצפה נייר העטיפה של צידתך, ואל תאבד את הכסף". (2)

האם אינה פוסקת כל הזמן מלתת הוראות אחרונות, אזהרות, ציוני-דרך, ואילו אמיל בשאר שלו ורגוע, ובחיוך לגלגני במקצת הוא אף מנסה להרגיע אותה בהזרו על אותו משפט מספר פעמים: "אל תדאגי גברת", "אל תדאגי גברת". ואכן, אמיל המנסה לפזר את חרדתה של אימו, אינו אמיל בן העשר, והעמדת פרידה ראשונה

---

(1) אוריאל אופק - משלגיה עד אמיל (עמ' 141)

(2) אריך קסטנר - אמיל והבלשים (עמ' 41) (עמ' 40)

אינה העמדה של ילד בן עשר. אין כאן הראשונות של הנטיעה; אין כאן הפחד מהבלתי-ידוע; אין כאן התפעמות לקראת העמידה ברשות עצמו; הנוסע אמיל לפי תאור זה, הוא נוסע ותיק ומודע שאינו פוחד מאנשים זרים, והיודע לעלות בזמן ולרדת בזמן. זהו אמיל שבגר והיה לגבר; זהו אמיל שכבר מאז פרה מן הבית וטעם את טעם החיים; זהו אמיל המבוגר שבא לבקר את אימו, ואף על פי שהיא יודעת שהוא כבר גדול, בקי ומנוסה, היא עדיין אינה סופכת עליו. בשבילה - הוא עדיין ילד, וכמו אז בנטיעה הראשונה, היא חוזרת שוב ושוב על אזחרותיה. אמיל המבוגר בדמות אמיל בן העשר אינו יכול שלא להיך לשמע דבריה, והוא מתבדה בכך שהוא מחזיר את הכדור אליה, ומשחק בה כאילו היא הילדה, והיא הזקוקה להוראות ולהדרכה. הוא אוהז בזרועה, ומטייל עימה על הרציף, ומדבר אליה דברי כיבושין והתחננות כגבר גדול המרשה להתפנק קצת כילד ליד אימו: "שאל לא כן, אשב מיד באוירון ואעוף הביתה", הוא נוקט לשון הפרזה ילדותית, או נזוף באימו: "אל תרבי לעבוד! אל תחלי! אל תשכחי לכתוב לי!"

בענין זה מעיר זיגמונד פרויד במאמרו: "זכרון ילדות של ליאונרדו דה-וינצ'י". הוא כותב: "כלל של דבר שאין זכרונות ילדות מקובעים בדומה לזכרונות מסנות הבגרות, על סמך חוויות שהאדם חווה, ושלמים מתעוררים הם שוב ושוב בליבו, אלא שהוא שולפם מזכרונו מקץ שנים, לאחר שכבר חלפה תקופת הילדות. אבל אגב כך, חלים בהם שינויים וסילופים - מתוך שיעודם הוא לשרת צרכי מגמה מאחרים יותר. כך שבסופו של דבר, אי אפשר כלל להבדיל בברור בין זכרונות כאלה לבין הזיות". (1)

לפי פרויד, גם אם ישתדל אריך קסטנר בכל מאודו להעמיד ילד בחיקוי מדויק לילד האחד שהוא מכיר מן העבר - אין זה מן האפשר. אמיל שישביין אינו יכול להיות ילד רטרואקטיבי, כי אמיל הוא למעשה צרור זכרונות מעורבים של עבר-הווה של קסטנר המבוגר, המשתעשע למשך שעה קלה במשחק הנוסטלגי עם ילדותו, תוך שהוא מטלא שם את תפקיד הילד המניע את כובות הזכרון של העבר. אריך קסטנר אינו משוחח עם אמיל כמבוגר אל ילד, אלא כמבוגר אל מבוגר, ושניהם אינם שוכחים

(1) זיגמונד פרויד - זכרון ילדות של ליאונרדו דה-וינצ'י (עמ' 128)

לרגע, שגם אם הם פרטים לעצמם לשחק מעט במשחקי-ילדות, הרי שניהם

מתעצמים באישיותו של אדם אחד - אדם בוגר, מפוקח ומתוחכם.

ג) למשודרת ילן-שטקליט יש נוסחה אחרת של פתרון. במאמרה: "על ספרות לילד"

היא תוהה על מהות יצירתה שלה בשאלה: מה עושה את היצירה לספרות ילדים וווקא?

והיא משיבה: "ספרות לא נוצרה מתוך הדחיפה והדרישה מן החוץ, מן העולם אל

היוצר, כי אם מתוך הדחיפה והדרישה מבפנים. וכן, הספרות לילד, הרי היא

נובעת לא מתוך תביעותיהם של ילדים או של הוריהם אל נשמת היוצר, כי אם מתוך

תביעת הילד החי בנשמת היוצר, (ההדגשות שלי י.ב.), לתת ביטוי לעצמו לצאת אל

העולם. ספרות אמנותית לילד גם צורתה נקבעת לא מן החוץ, כי אם מבפנים. לא

מפני שהיוצר הציב לעצמו מטרה - להביא את דברו וווקא כך ולא אחרת. לא מפני

שלזולת יש צורך בצורה זו, כי אם מפני שלו - לליבו של היוצר, יש צורך בצורה

אשר בה הוא צר את יצירתו. ויותר נכון: בצורה אשר יצירתו צרה את עצמה". (1)

גם מרים ילן-שטקליט דוחה את הילד הקונקרטי בן-הזמן, ומפשט אותו למעין

תכונה דומיננטית המפירה ומזינה את כוח היוצר שבה. תכונה זו היא מכנה בשם:

"הילד החי בנשמת היוצר". כך שלא נוכחות שמחוץ מעניקה את הצורה והסגנון

לשירתה, אלא מין ילד אבסטרקטי הקיים בה פנימה. ומהו ילד אבסטרקטי זה?

מרים ילן-שטקליט נוקטת בלשון 'ילד' על דרך המטאפורה בלבד, בהבהירה זאת

בעצמה: "היוצר צריך, שלא מדעת, לראות את העולם בעיני ילד, ולאחוב ולשנוא

בלב ילד, ולחיות חיי ילד. כל אמן יש בנפשו מנפש הילד, כאשר כל אמן שומר

בנפשו את תכונותיו הראשוניות, הבלתי אמצעיות של האדם. טולסטוי כתב: "אם

רוצה אתה לתאר סוס, תאר אותו כאילו אתה האדם הראשון, הרואה את הסוס הראשון

בפעם הראשונה". (1)

חכיתי חכיתי/בכיתי בכיתי/ומי לא בא?/מיכאל

והוא הבטיח פעמיים/כי יבוא אחר-הצהריים/ומי לא בא?/מיכאל

שמלה לבשתי יפה מאוד/סינר רקום אפרוח ורוד/ומי לא בא?/מיכאל.

(מתוך השיר: "מיכאל") (2)

(1) מרים ילן-שטקליט - על ספרות לילדים (עמ' 311) (עמ' 314)

(2) מרים ילן-שטקליט - בחלומי (עמ' 50)

הבית ריק/אין איש בא/אין איש צוחק/אין איש גוער בי/אין איש אומר לי/  
זה אסור וזה אסור.../ירח ירח ספר לי סיפור/ועל מה לספר אם לא תדע/  
ספר לי סיפור על ילדה בודדה.

(מתוך "מעשה בילדה בודדה") (1)

אני לא רוצה/ואני לא רוצה/ואני לא רוצה/לקום  
אני לא רוצה/ואני לא רוצה/ואני לא רוצה/מאום  
מאומה/לא כלומה/שום דבר.

מפני ש/למה ולמה ולמה לקום/אם אפשר לא לקום/אם אפשר עוד לשכב ולנום  
אם אפשר עוד לשכב פה בחום, פה בפניט/ולנום ולשכב ולנום נים-לא-נים  
אם אפשר עוד לשכב ולחלום חלומות ארוכים ירוקים ירוקים".

(מתוך השיר "מפני ש...") (2)

בשירים אלה צרה הצורה את עצמה (כדברי המשוררת) כשהיא מוצאת את בסויה  
בסגנון של שירי ילדים. השירים הפשוטים והתמידיים יודעים לספר על פרובלמטיקה  
אנושית מסותפת לילד ולמבוגר. השיר "מיכאל" שר על כאב הציפייה לאדם אוהב,  
והאכזבה שבעקבותיה. בשיר "מעשה בילדה בודדה", מגלה הדו-שיח האילם בין  
הילדה לירח, בדידות נוקבת המבקשת כל כך נוכחות של אדם, ולו גם יגער ויכאיב  
לה. ובשיר "מפני ש..." עולה אי-הרצון להנתק מן החלומות, להתפכח ולעמוד  
מול הריאליה על כל הכרוך בה.

"איני רואה הבדל מהותי בין נפש המבוגר לנפש הילד", כותבת מרים ילן-  
שטקליס, באותו מאמר. "המבוגר עושה נפשו קליפות כבדות של נסיונות ודעות  
ודעת, שריוני מגן לנפשו. הסירו מעט מן הקליפות הללו מנפשכם ותראו פנגד -  
נפש ילד. אותה נפש העומדת לפנינו במערומי אנושיותה, חסרת כל מגן.  
המניעים העיקריים, הראשונים השולטים בשתייהן שווים. השינויים הנראים לנו  
הם אך שינויים המתנים בנסיון היים או בשינויים פיסיולוגיים. שוות תביעות  
הגוף ושוות תביעות הנפש". (3)

(ד) גם לסופרת פמלה טרוורט יש תשובה מסלה. בקטעים מתוך נאומה: "על  
כתיבה שאינה לילדים", היא מנסה להשיב על השאלה: מדוע מקדיש לואיס קרול,  
למשל, את "עליטה בארץ הפלאות" לילדה עליטה לידל, אם כי הוא כתב יצירה זו

- (1) מרים ילן-שטקליס - יש לי סוד (עמ' 25)  
(2) מרים ילן-שטקליס - בחלומי (עמ' 46)  
(3) מרים ילן-שטקליס - על ספרות לילדים (עמ' 311)

לילדים דווקא?! או, מדוע שולח המהנדס יו לופטינג שרשרת מכתבים מהחפירות המעופפות של פלנדריה ( בהן הוא מבלה במלחמת העולם הראשונה ), ובמכתבים אלה המופנים לילדיו, הוא מוצא לנכון לספר מיני אניקדוטות משונות על רופא-חיות תמהוני בשם ד"ר דוליסל?!  
התשובה של פמלה טרוורס היא : "כמובן, כאשר הכל נשם ונשלם, ולאחר שהעביר

הסופר הכל על הכתב בשלום - הרשה לעצמו את החיוך הנדיב ואת ההבטחה, כי הדבר נעשה למען ילדים. אך האמנם תאמינו לזה? יתכן גם כי שמות נושאי ההקדשה הם צורה של פיוס עצמי בלתי מודע, ואולי אף התגוננות עצמית. (ההדגשות שלי י.ב.). סופר עשוי לצאת ידי חובתו כלפי החברה בעוון המצאת דוגמת דחיק-סליק (חיה בעלת שני ראשים בספר "ד"ר דוליסל"), באמירת צחוק כלאחר-יד: "אחרי ככלות הכל, הרי זה רק לילדים". ואם קורה שאדם מוצא את עצמו בהכרת שפן לבן נושא שעון, הנחפז במורד מנהרה חשוכה והירא פן יאחר ("עליסה בארץ הפלאות"), טוב יעשה אם ידביק שם של ילד על הספר, וכך יציל את עורו בנקל". (1)

בדברים אלה תוקפת פמלה טרוורס בבקורת חריפה את החברה המערבית שלנו.

החברה המברגת מתוך לחץ וכפייה את המבוגר לתוך הסדר הטוב, השכל השקול והאיזון. החברה המאלצת את המבוגר לשמור במשך עשרים וארבע שעות ביממה על הרציונאליות המפוכחת שלו, והיה ורציונאליות זו מכבידה עליו לעיתים (בעיקר, על האדם הרגיש, על האמן), והוא משתוקק להנפש ממנה מעט, ולהשתחרר מעולה, אז הוא מיד מועד להכלל בגדר משורף.

תוויות ה'שוטה' ה'משוגע' או ה'תמהוני', שהחברה המאורגנת כל כך, עלולה להדביק בו, ואף לרדוף אותו בשל כך, היא היא המבריחה אותו לקרנות המזבח של ספרות-הילדים. באמצעות ספרות זו, יש באפשרותו של המבוגר להיות בשתי חזיתות מנוגדות, בעת ובעונה אחת. בחזית האחת - הוא האדם השקול המקפיד לשמור על הופעה מכובדת בעיני החברה; ואילו בחזית השנייה - הוא מרשה לעצמו להתפרק כאוות נפשו, להשתטות, להשתולל, לשבור את כל הכלים המקובלים, ולנתץ את כל המוסרות הקבועות. כי התרוץ לגבי החזית השנייה - יסבר תמיד את אזנה

---

(1) פמלה טרוורס - על כתיבה שאינה לילדים ( עמ' 9 ) משא.

חברת המבוגרים כאשר יבוא בדרך של : "אחרי ככלות הכל, הרי זה לילדים".  
מכאן, שלפי פמלה טרוורס, סופר-הילדים אינו כותב את ספריו לילד. הוא כותב  
ספרות זו לבריאותו שלו ולשמירת איזונו הנפשי בעולם המבוגרים.

דוגמה בולטת לכך הוא ספרו של אנטואן דה-סנט-אכזופרי : "הנסיך הקטן".  
הסופר מטפר לקוראים הקטנים שהוא חי לבדו בעולם המבוגרים, וכי אין הוא פוצא  
אדם לרותו. לפיכך, כשהוא בא לספר את סיפורו של הנסיך הקטן, הוא משוכנע  
שאיש מן המבוגרים לא יוכל להבינו כראוי, והוא פוצה אם כך לקהל הילדים,  
קהל שהוא בעל דמיון ופתוח יותר. ואף על פי כן, יודע דה-סנט-אכזופרי ידוע  
היטב, שסיפור זה אינו להבנתו של ילד, אלא בצד לו הוא נאחז בספרות-ילדים זו.  
"כך דרכת של המבוגרים...אם סחת להם על חברך החדש, לעולם לא יבקשו לדעת

את עיקרי הדברים ולא ישאלו : "מה סיבו של חבר זה? האם קולו ערב לאוזן?  
אילו משהקים חביבים עליו ביותר? האם הוא מאסף פרפרים?" ורק זאת יבקשו לדעת:  
"בן כמה הוא? כמה אחים לו? מה משקלו? כמה משתכר אביו?" הם טבורים כירק  
כך אפשר להכיר את האיש ולעמוד על סיבו.

אם תספר למבוגרים: "ראיתי בית נאה בנוי לבנים אדומות; בחלונותיו פרחי  
גרניון ויונים שוכנות על גגו" - לא יוכלו המבוגרים לתאר לעצמם את הבית.  
הם לא יתפסו את הענין אלא אם כן תאמר להם: "ראיתי בית שמחירו עשרת אלפים  
לירה". רק אז יקראו בהתפעלות: "מה יפה בית זה!" (1)

כך הייתי לבדי ללא אדם לרוחי, שאפשר לשחח עימו כראוי". (1)

"הנסיך הקטן" הוא סיפור מסע בין-כוכבים. אמנם המסע מתחולל בשמים, אבל  
בהשלכתו האלגורית - זהו מסע בין-ארצי, או נכון יותר בין-אנושי. על כל  
כוכב יושב אדם אחד המייצג באישיותו תכונה אנושית אחת כמו: גאוותנות,  
למדנות, שכרות, שתלטנות, רכושנות. כך שעל כל פלנטה כזו מבודד הסופר תכונה,  
ואילו הנסיך הקטן שהוא הדמות האנושית השלמה ביותר, נע בין הפלנטות, לומר  
את התכונות המבודדות, ומטיק את המסקנה הפילוסופית שלו והעגומה כל כך: האדם  
הוא יצור סגור, חי את עצמו בלבד, מבלי לפתוח עצמו לזולת.

---

(1) אנטואן דה-סנט-אכזופרי - הנסיך הקטן (עמ' 14) (עמ' 5)

"...המסיך השועל: "אין שעתם של בני-אדם פנויה עוד להבנת עניינים כשלהם.  
הם קונים אצל הסוחרים דברים מוכנים ומזומנים, וכיוון שאין בעולם שום  
בית-מסחר לידירות, אין עוד לבני-האדם שום רעים וידידים". (1)  
לפיכך, אין אפשרות לקומוניקציה עם הבריות, כפי שאין אפשרות  
לקומוניקציה בין הפלנטות. כל אדם חי על הפלנטה הפרטית שלו, סובל בה,  
מתענה בה, מכלה עצמו בה, מבלי יכולת לפרוץ אותה ולהעזר ולעזור לרעהו.  
העולם הוא קרוע ונמצא בתהליך של הרס עצמי. הנסיך הקטן קורא להסימות  
אנושית, ידידות ואחוזה, אלא שקריאתו היא קריאה במדבר, ומסתיימת באיבוד  
עצמו לדעת. אין מקום בעולמנו ליצור אנושי כל כך כמו הנסיך הקטן, ואף לא  
במדבר סהרה השומם והעקר - בו נפגשו הסופר והנסיך.  
עם החלטה לחזור לעולמות השפיימיים, ולכוכבו הקט, מבקש הנסיך הקטן  
מהנחש כי יכיש אותו למות. באקט זה של רצון לסות כדי להגאל מהעולם הזה,  
נפרד הנסיך הקטן מהסופר.  
" צר לי עליך - אמר הנחש - כי הלש אתה וחטר ישע בארץ זו שאבניה שחם.  
עזור לעזור לך ביום מן הימים, אם יתקפו עליך געגועיך אל כוכבך שאבד...  
אוכל...

-אכן ירדתי לסוף דעתך - אמר הנסיך הקטן - אך למה תדבר תמיד בלשון  
חירות?

-הנבי פותר את כולן... - השיב הנחש.

שניהם השתתקו. " (1)

תוכנו של מפגש זה עם פתרונו הסופי הפסימי לא רק שאיננו מתאים לילד, אלא  
סותר את קוי היסוד הפנחים את זריכה של ספרות-הילדים. כפי שהעירוננו, דה-טנט-  
אכזופרי לא כתב ספר זה לילדים. הילדים וספרות-הילדים משמשים מקלט בלבד  
לו וליצירתו. דה-טנט-אכזופרי כתב ספר זה בעצם מלחמת העולם השנייה, בה  
שרת כטייט בחיל האויר הצרפתי, ובשרות זה הוא טיים את חייו. "הנסיך הקטן"  
היא זעקה של הסופר המבוגר אל עולם נהרס, עולם על סף איבוד צביונו האנושי,

(1) א.ד.ה-טנט-אכזופרי - הנסיך הקטן (עמ' 56)  
(עמ' 63)

עולם של שואה וכליון. דה-סנט-אכזופרי אינו יכול לבטא את כל הנוראות הללו במילים העומדות לרשותו במילון. דה-סנט-אכזופרי אינו יכול לשמור על שיווי משקל הנפשי לאור כל מראות הזוועה הנחשפים לפניו. בנסיונותיו להחזיק מעמד בחזית הראשונה, הוא בורה אל החזית השנייה - אל ספרות-הילדים. שם הוא מפליג לעולמות הדמיון הנועזים ביותר, ושם הוא פתהר את כל ההרהורים הבלתי מאוזנים ביותר, בקול רם.

"כאן עומדים אנו איפוא לפני תעלומה גדולה. גם בעיניכם, אתם האוהבים את הנסיך הקטן כמוני, לא יהיו פני העולם כתמול שלשום אם אי-שם תקום כבשה בלתי מוכרת לנו ותאכל שושנה ענוגה חסרת ישע... שאו עיניכם נא אל השמים ושאלו את עצמכם: "האם אכלה הכבשה את השושנה. כן או לא?"

שאלו נא שאלה זו וראיתם מיד כיצד הכל משתנה מעיקרו... שום אדם מבוגר לא יבין לעולם כי לפנין זה נודעת חשיבות כה רבה!" (1)

---

(1) א. דה-סנט-אכזופרי - הנסיך הקטן (עמ' 86)

## פרק ד' : על הספרות המחנכת

"כמחנכים לא נוכל להתעלם מן הערכים החינוכיים המצויים בסיפור שאנו רוצים להביאו בפני החניכינו. וטוב שנזכור: ככל שהערכים, או מוסר ההשכל, יהיו משתמעים מתוך הסיפור ולא מורכבים עליו, כן ימלא הסיפור את שליחותו החינוכית בדרך טובה ויעילה יותר". (1)

אם עד כה יומד הדיון על ספרות-ילדים המנסה להתחמק מכתובה ישירה לילד, הרי שבצידה קיימת ומתחברת ספרות הרואה הובה לעצמה לנסות ולקשור קשר אמיץ עם הילד, להתאים עצמה לכשרים המנטליים והנפשיים שלו, ולנקוט בכל האמצעים האפשריים כדי לעורר את התענינותו בה. המוטיבציה הדוחפת ליצירת סוג ספרותי זה - הוא החינוך. "הנחת היסוד לגבי הילד היא: רוב מעשיהם (של קטנים) מקולקלים", או "כל מה שנברא בששת ימי בראשית צריך עשיה - אפילו אדם צריך תיקון". (1)

מנקודת תפיסה זו יוצאת הספרות המחנכת הרואה את יעודה הראשוני בהקניית ערכים חינוכיים לקורא הצעיר, ובאמצעותה - היא מאמינה לטפח באישיות ההיולית שלו את כל התכונות הנאות, ההשקפות הנכונות ולעשותו לאדם טוב יותר. כותב המחנך והסופר הרוסי ס.מרסק: "אנו רוצים לגדל את ילדינו כבנים נאמנים למולדת, כאזרחים אמיתיים במדינה סוציאליסטית, כבונים אמיתיים וכלוחמים אמיתיים, לפתח בהם את כוח השכל והרצון, הלב והתפיסה. אנו רוצים שידעו את עברם, שידעו ויאהבו את ארצם... לפיכך עלינו ליצור ספרות-ילדים שתגביר את כוח עמידתם המוסרית של הילד והנער, ושתכוון את מעשיהם". (2)

מכאן שהסופר הנוטל חלק בכתובת ספרות זו, אין הוא משמש עוד אך ורק במלאכת הספרות. עליו להיות בעל תודעה מדינית מפותחת בת-זמנית; עליו להיות מעורה בחיים החברתיים-מוסריים של העם והמדינה; עליו להזדהות זהות מלאה עם מטרותיה, ייעודה, עד כדי כך שיחוש צורך לעצב ולחנך את הדור הצעיר בדמותה ובצלמה של חכרת-הווה זו.

הסופר-המחנך אין הוא נתון לספקות ביצירתו. להפך הוא הנכון - הסופר-המחנך

(1) מנחם רגב - ספרות ילדים (עמ' 19) (עמ' 15)

(2) ס.מרסק - על ספרות ילדים (עמ' 117)

גאה ובטוח ביצירתו כי הוא מאמין שהערכים ודרכי הנוהל המוחלטים שמתנהלים בחברה "עומדים מעל האדם, ותפקידו של החינוך הוא להטילם על הילד. אמנם יש להתחשב גם בילד, אולם במקרה של התנגשות בין השניים – עדיפים הערכים". (1) כפי שמסבירה המחנכת מרים ריטר-צוק: "כל הסגולות הטובות בספרות כמו: מתיחות, דמיון, דרמטיות, אסתטיות וכו', כל זמן שאינם מרוממים את היצירה לדרגה של יעוד חשוב בחיי הפרט כבחי האומה, אין להם ערך רב. וכשהם נטולי ערך גורמים הם ליצירות סרק מזיקות לפעמים, ואז הם ענין להפסד זמן, למריטת עצבים ולסילוף ערכים". (2) מוסיף על כך המחנך-הסופר אליעזר שמאלי: "אני מקבל עלי בהכרה גמורה את כל הקומפלימטים האלה שמטיחים עלי בכל צד: "ספרות ציונית", "ספרות מחנכת", "ספרות של מורים". אני מקבל את זה באמת כקומפלימנט. ראיתי את עצמי כמורה שצריך לתת לילד משהו שיעזור בעיצוב דמותו, בחינוכו, להכין אותו לקראת חיו, לקראת ערכים שיגשים בחייו". (3) המחנך-הסופר אמנם מאמין בערכי חברתו כמוחלטים, אבל יש ועם תהפוכות הזמן, כשגלים רעיוניים חדשים מסעירים ושוטפים אותה חברה, לפתע אין היא עוד מהססת להשליך ערכים מקודשי-עבר אלה, ובו בבו גם למחוק ממנה את ספרות-הילדים המחנכת שלה – כלא היתה. זאת אומרת, שמשך חייה הספרותיים של הספרות-המחנכת מותנה כל עוד ערכיה מקובלים ושליחותה החינוכית רצויה, ואם לאו – הרי שהיא מפסיקה להתקיים. ואכן, אם אין אנו שומעים כיום על ספרות-הילדים מהמאה ה-16, וה-17 – הסיבה לכך היא בפסילת ערכיה על ידי מחנכי דורנו, הקובעים: "להכליל ספרים אלה בסדרת ספרות-הילדים – זוהי טטיה". (4) כי ספרות-הילדים במאות הללו היא ספרות מחנכת בעלת אמונה קנאית קיצונית, המניחה ש"ילדים לא נוצרו לחיות בשמחה, אלא למות קדושים, והחינוך האמיתי עבורם הוא – הכנת הנשמה לפגוש את בוראה. ספרים אלה מתארים לילדים את חיי הנזירים המתענים, והמנות

(1) מנחם רגב – ספרות ילדים (עמ' 15)

(2) מרים ריטר-צוק – העקרונות בבחירת ספרות לילדים (עמ' 11)

(3) אליעזר שמאלי – תחומה של ספרות ילדים (עמ' 9) מ.א.

(4) Cornelia Meigs – Roots In The Past ( p. 39 )

המאוסר של בני זמנם הקטנים". (1) כמו: "דרך הצליינים" לג'ון בונין, הגדוש דיאלוגים תיאולוגיים ארוכים וטיפורים מסמרי שער אודות קדושים. או ספר "הקדושים" לפוקס - המספר טיפורים מפחידים אודות כל התלאות שעברו על הממינים הפרוטסטנטיים הראשונים.

הספרות המחנכת של המאה ה-18 באנגליה ובצרפת - זכתה לגורל דומה. אם כי ספרות זו אינה מדגישה עוד את המומנס הדתי-קנאי, הרי היא עדיין מטיפה בקפדנות לאורה חיים פוריטני במערכת של נימוסי-חברה ונוהג.

"פעם היה נער ששמו פרנק. היו לו אב ואם שהיו נחמדים אליו, והוא אהב אותם. הוא אהב לדבר אליהם, ולטייל עימם, ולהיות עימם. והוא אהב למלא כל מה שהם ביקשו ממנו. מעולם לא עשה מה שהם לא רצו שיעשה. כאשר אביו או אימו אמרו: "פרנק, סגור את הדלת". הוא פיד רץ וסגר את הדלת. כאשר אמרו לו: פרנק, אל תגע בסכין". הוא הסיר את ידיו מן הסכין ולא נגע בו עוד. הוא היה ילד קטן וממושמע". (2)

קטע זה הלקוח מספרה של הסופרת האנגליה מריה אדג'ווט, מעמיד לדוגמה ילד מושלם בהתנהגותו להוריו. ואילו הסופרת מרי רות שרווד (1775-1851), מטיפה למידות טובות על דרך הדוגמה השלילית. בספרה "משפחת הילד הטוב", היא מספרת על גברת המנהלת בית-ספר לילדים עניים באנגליה. גברת זו לוקחת את הילדים לראות אדם תלוי בגנו. אדם זה רצה את אחיו, ולפיכך הוא בא על עונשו. התלוי, משמש למחברת דוגמה חינוכית נאותה. היא אינה רואה כאן כל פסול, כך שהיא מרבה לתאר בפרטים מווייקים את מצבו, ואת הלקה שיש להסיק ממצב זה. (3) בספרו של תומס דיי "תולדותיהם של סנפורד ומרטון", עוסק הטיפור בשני ילדים בני שש. סנפורד הוא בן חרוץ וטוב של איכר, ואילו מרטון הוא ילד לאב עשיר, והוא מפונק ועצל. סנפורד מוזמן אל מרטון לארוחה, ולאחר שיחה על מותרות שבארוחה שובה, מכיע סנפורד בן השש את דעתו ואומר: "אין זה מן הראוי שנשים לב יותר מידי לשיב האוכל. עלינו לקבל את מה שניתן לנו להיות שבעי רצון כאותן צפורים שבהיק השבע. הן ניזונות מצמחים ואינן שותות אלא מים, ובכל זאת הן

---

B. Hurlimann - Three Centuries Of Children's Books In Europe (1)  
(Preface)

Paul Hazard - Books, Children & Men (p. 38) (2)

53 Cornelia Meigs - Roots In The Past (p. 81) (3)

חזקות פעילות ובריאות". (1) מעיר על כך מנחם רגב: "התפלספות זו של ילד בן שש, לא הטרידה את המחבר. ההנחה הייתה שבכות החינוך אפשר לעצב דמות שלמה של אדם, ואפילו יהא זה ילד בן שש". (1)

גם המאה ה-19 מנפה את את הספרות המהנכת שלה, בעיקר סיפורים מתקתקים ופדגוגיים מהיי משפחה, כמו ספריהן של סופי מיי, ארלין וויטני והרוזנת דה-סגד. "הקטנות לא נעו ממקומן. סופי הסתכלה בפחד מעשי אימה. היא חששה כי הובר לא יעלה בידה, אך משראתה את בובתה מתוקנת ויפה כפי שהיתה לפי האסון, קפצה על צוארה ונשקה לה עשר פעמים. "תודה רבה אמא יקרה", אמרה. "תודה לך, בפעם הבאה אשמע בקולך באמת". הלבוישו מהר לבובה את בגדיה, הושיבו אותה על כורסה קטנה ויצאו לטייל עימה, כשהכל שרים: "תחי אמא/בנשיקות אותך אטרוף/תחי אמא/ היא מלאכנו הטוב". (2)

המבקר הצרפתי פול האזארד דוחה ספרות זו בזעם, כשהוא מכנה אותה: "זוהי ספרות צבועה של המעמד הבינוני".

הספרות המהנכת של המאה ה-16, 17 ו-18, שהועלתה על נס בידי הסופרים-המהנכים דאז, לא רק בעלמה מארון-הספרים של הילד, אלא היא נפסלת בצורה חריפה על ידי מהנכים בני זמננו. אבל גם חלקים מהספרות החינוכית של המאה ה-19, וה-20, כבר עומדים בפני גורל דומה: ספרות-הילדים החינוכית מהארצות הקומוניסטיות גרחת על ידי מהנכי המערב. ולמותר לציין כי ספרות-הילדים הפשיסטית באירופה בין שתי מלחמות עולם, היא פסולה מעיקרה, כיום.

#### הספרות המהנכת כספרות מגוייסת

אם ספרות רואה את תכליתה האחת בחינוך, נשאלת השאלה: באילו קטגוריות

ספרותיות נבחן ספרות זו? אם ננסה להשאיל לה מונחים ספרותיים מספרות המבוגרים,

הרי שנוכל להגדיר אותה בגדר הספרות המגמתית, או הספרות המגוייסת

( Engagé Littérature לפי ז' פ. סארטר). אמנם מרכס ואנגלס מנסים להדביק

את תוית הספרות המגוייסת על כל יצירה חברתית גדולה, כך שגם יצירותיהם

"האזרחיות-בורגניות" של גתה ובלזק נכללות בקטגוריה זו. (3)

(1) מנחם רגב - ספרות ילדים ( עמ' 17 )

(2) הרוזנת דה-סגד - תעלוליה של סופי ( עמ' 10 )

(3) ק. מרכס פ. אנגלס - על אמנות וספרות ( עמ' 139, 140 )

ז' פ. סארטר טוען שכל ספרות קיימת למען הזולת ועל ידי הזולת, וכל ספרות  
הנושאת דברה לקהל, יש בה בבחינת שליחות, מכאן שכל ספרות היא ספרות  
מגוייסת. (1) וברתולד ברכט רואה את יצירותיו כספרות מגוייסת להמונים  
כאשר הוא משלב בה מוטיבים עממיים, שירי עם ושפת רחוב. (2)  
ספרות-הילדים כספרות מגוייסת אינה עונה להנחות שהובאו לעיל. ספרות-  
הילדים-המחנכת היא הרבה יותר קרובה להגדרותיהם של הסופרים הסובייטים  
למושג זה. דוברויליובוב, למשל, קובע ש"הספרות צריכה לשמש את החברה. לתת  
לעם תשובות על בעיות בווערות של הזמן, וצריכה לעמוד על הרמה האידיאלית של  
התקופה". (3) לבין מוכיח כי הספרות צריכה להיות שווה לכל נפש, משום שעליה  
להיות חלק חשוב ומכריע בכל ענייניו של הפרולטריון. (4) וצ'רנושבסקי מעיד  
כי הספרות לא רק מגלמת את החיים, אלא היא מבארת אותם. הספרות היא ספר  
הלימוד של החיים. (4)

הנחות אלו מעמידות בכרור את ספרות-הילדים-המחנכת בתחום שיפוטה של  
הספרות המגוייסת. ספר הילדים המחנך, הוא, למעשה, ספר לימוד, אם כי בצורה  
סיפורית יותר. מגמתו של ספר זה לא רק לספר לילד על החיים, אלא ללמדו לו.  
ספר הילדים המחנך מלמד את הילד מתוך מטרה מכוונת ומוצהרת - מהי החברה בה  
הוא חי, מהו מוטרה, השקפותיה ונוהגיה בדרך שאינה משתמעת לשתי פנים, וכל  
העלילה, תאור הגבורים והמצבים כולם - זורמים לעבר מגמה זו, משרתים את  
שליחותה, ומתמקדים בסופו של הסיפור למוטר-השכל בהיר ומורה-דרך. כפי  
שמשרטטת קוי-יסוד המחנכת פרים ריטר-צוק: "העלילה בסיפור צריכה להיות  
מעניינת. על האפיזודה שבו להיות בלתי רגילה המשקפת מתוכה שינוי רצוי, שהוא  
לטובת המצב ומפני כך ראוי הוא לציון מיוחד. גיבורי הסיפור צריכים להיות  
מובחרים ביותר. על הגבור להיות אישיות הראויה לתשומת-לב, המעורר עניין,  
הודות להופעתו, סגולותיו, תפקידו או מעשיו הראויים לשבח מיוחד... הלשון -  
העיקר בה התכלית אשר למענה היא נוצרת. לשון מחוסרת תכלית היא פספוס ריק,

(1) ז' פ. סארטר - ספרות פהי (עמ' 31)

(2) מתוך "סוף דבר" המצורף למחזה "האדון פונטילה ומטי משרתו".

(3) אנדריי ז'דאנוב - תרבות וספרות (עמ' 34)

(4) ג. פלכנוב - אמנות וספרות (עמ' 183)

אשר צריך להסנע מסנו. התנאי העיקרי הוא שהנתונים האלה יימצאו בהתאמה עם המטרה החינוכית העיקרית... הספרות צריכה להיות בבחינת "מדריך למען הכלל". זהו יעודה הגדול. "ההדרכה למעל הכלל" תחילתה בימי הילדות, וספרות-הילדים צריכה לקבל על עצמה את המשימה הזאת". (1)

ואכן, ספרות-הילדים-המסונכת הם הצנורות המקובלים בהן מעבירה חברת המבוגרים את הוראותיה, תדריכיה ותכתיביה לחברת הילדים, כשם שדוברו-יליזכוב תובע - היא מעבירה לנוער את הרמה האידיאלית של התקופה, מסבירה את בעיות הזמן והחברה כלשון בהירה ומובנת.

"...הנה גם המרטיה היפהפיה", קורא המורה... "והנה גם צפרני החתול והסביון", קוראת עפרה בעינייט מבריקות... "היכן היו כולם במשך ימי הקיץ החמים והיבשים?" שואל אחד התלמידים.

המורה עקר במעדר קטן שבידו בר-יורה אחד ואמר: "הפקעת ישנה באדמה במשך כל ימי הקיץ, ישנה וחיכתה לגשם. השמש ייבשה אותה כי היא עטופה קליפות רבות וקשות... מטבא היורה, התעוררה והוציאה את הפרחים לאויר העולם".

"ומכאן השם בר-יורה", קוראים אנו בשמחה. "מפני שהיורה מוציאו מתוך האדמה". "כן. כן. כל הצמחים האלה הפורחים עתה לעיניכם הם בני היורה", אומר המורה ומחייך. "גם אתם ילדים בני היורה בארץ-ישראל. ילדי היורה".

"ואיזה גשם הצמיח אותנו?" שואלת חנה בבת-צחוק. "גשם הגאולה; עונה המורה ומחבק את הילדים שעל ידו. "דור ראשון לגאולה אתם". (2)

בקטע זה הלקוח מהספר "בני היורה" לא. שמאלי - מקנה המורה לילדים בדרך חינוכית, בהירה ומוחשית את תורת הציונות לערכיה. המורה משווה בין הצמחים הנובטים בשדה, עם בוא הגשם (אחרי הקיץ היבש), ובין העם היהודי הנובט ונגאל בארצו משנות שדסון וחורב של אלפי שנים בגולה. בדרך ציורית ומובנת זו, מעביר המורה לתלמידים את מהות האידיאה המזינה ומפרה את הישוב היהודי במאבקו לחיים לאומיים בארץ-ישראל של שנות השלושים.

דוגמה ספרותית מהנכת זו פורה בדרך כתיבתה על לשון קלה ונעימה המתאימה את רמתה לפסוצע של הילד. התאמה ממוצעת זו מבטיחה לעצמה כי שליחותה החינוכית

(1) פריס ריטר-צדק - העקרונות בבחירת ספרות לילדים (עמ' 10)

(2) א. שמאלי - בני היורה (עמ' 30)

תקלט הישב אצל כל נפש, ותחדור להבנתו של כל ילד וילד, כדברי לנין - ספרות  
שהיא שווה לכל נפש.

הבשורה של הספרות המחנכת הנצמדת לתכליתה - יש ותקלט, אולם מאידך ספרותה  
נמצאת חסרה. כי הספרות-המחנכת מותרת בדרך זו על חרותה, מצמצמת את תביעותיה  
האסתטיות ומדלדלת את כוח היוצר שבה למידותיו של ילד.

כותב ז' פ. סארטר: "יצירת האמנות היא בלתי-תכליתית, משום היותה תכלית  
מוחלטת כשלעצמה". (1) ובמקום אחר: "אין לסופר, אותו אדם חופשי הפונה אל  
אנשים חופשיים, אלא נושא אחד ויחיד: החופש". (1) בעקבות הנחתו של סארטר,  
אפשר עוד לתרחיק לכת ולומר שספרות-הילדים-המחנכת שאינה רואה את התכלית  
המוחלטת כשלעצמה, ואינה יודעת מהו אותו חופש בלתי-תכליתי במעשה היצירה,  
אומרת סתירה לעצם מהותה כספרות. כי הסופר-המחנך בספרות-הילדים, אינו אדם  
חופשי: א. משום שהוא כובל עצמו למגמות החינוכיות ולנתונים המנטליים -  
פסיכולוגיים של הילד. ב. הוא גם פונה לקהל-קוראים לא-חופשי. כיוון שקהל  
הילדים אינו קהל הבוחר בספר מרצונו החופשי, אלא הוא נאלץ ללכת בעקבות  
המבוגר הכופה עליו לפתוח עצמו לקליטת ערכים, לאימוץ רעיונות ולגיבוש  
השקפות - הזרים לו מכל וכל.

הדגמה ספרותית לכך נוכל למצוא בספרו של א. דה-אמיציס - "הלב" - בסיפור

שנבחר להלן בשם: "הפטריוט הקטן מפדואה":

מכרזלונה העיר אשר בספרד יצאה אניה צרפתית לגנואה. ובאניה - צרפתים,  
איטלקים, ספרדים, שוויצים וביניהם נער אחד בן שתיים-עשרה שנה, לבוש קרעים.  
הנער עומד מן הצד כגור חיה, והעיף עיני משטמה אל הנוסעים, וסיבה היתה לו  
להביט ככה. זה שנתיים ימים מאז הוריו, אכרים מסביבות פדואה, מכרוהו לאורחת  
שחקנים. בנועו עמהם על ערי צרפת וספרד סבל יסורי רעב קשים. השחקנים לימדו  
אותו, אמנם, את תורת הפוקיונות, אולם גם כבדוהו במהלומות. כשהגיע, לבסוף,  
לברזלונה לא יכול עוד לשאת את יסורי הרעב והמכות. ברח מבית אדוניו, פנה אל  
ציר איטליה וביקש ממנו עזרה. הציר הפל עליו ונתן לו כרטיס נסיעה לגנואה. וגם  
מכתב נתן בידו אל מפקד המשטרה בגנואה, להשיב את הנער לבית הוריו... הלא הם

(1) ז' פ. סארטר - ספרות מהי (עמ' 148) (עמ' 44)

אשר מכרו אותו ממכרת בהמה! האומלל היה לבוש סחבות ופניו רעים מאוד. באניה הושיבוהו במחלקה השנית, הנוסעים שמו אליו את ליבם וניסו לבוא עימו בדברים, אולם הנער החריש ולא ענם דבר, ויהי כבוז ומתעב הכל, כי המכות והמחסור השביעוהו מרורים.

ואולם שלושה מן הנוסעים העתירו עליו דברים עד שלבסוף פתח את פיו. בשפה בלולה תערובת מילים צרפתיות, ספרדיות ואיטלקיות סיפר להם את אשר קרהו. הנוסעים האלה לא היו איטלקים אבל את סיפורו הבינו. קצתם מרוב חמלה וקצתם מתוך שכרון נתנו לנער מטבעות אחדים לחטות את ליבו שיוסיף לספר. בעת ההיא נכנסו אל האולם עוד שלושה אנשים והם זרקו לנער בגאווה מטבעות אחדים וקראו בקול: "הא לך נער, אסוף".

הנער אסף את המטבעות והודה להם קדורנית, תודה חטופה, אך מבטו הורך קצת זו הפעם הראשונה. מיהר, טיפס ועלה על ערסלו ופרש את המטף. הוא שכב וחשב על דבר טעטיו. בכסף הזה היה בידו לקנות אוכל, דבר של טעם... אחרי שתי שנות רעב יש בזה כדי למשוך את הלב. כשיגיע לגנואה אפשר יהיה לקנות בגדים. מה ינעם הדבר אחרי שתי שנות סמרטוטים בליים!... או הביתה יביא את הכסף - ויקדמו אביו ואימו את פניו כברכה. הלילה לו מבוא אליהם בידים ריקות ו... המטבעות הללו - עושר רב הם!

הנער מצא נחמה לנפשו (בחשבו מה יעשה בהוננו. ושלוש הנוסעים ישבו בעת ההיא לפני שולחן-האוכל באולם המחלקה השניה, שהו וסיפרו על דבר מטעותיהם, ועל הארצות אשר עברו. והנה קמו לדבר על איטליה: האחד חרף את בתי המלון. השני - את מטילות הברזל, ולבסוף גידפו את כל אשר באיטליה. "עם של בורים!" אמר הראשון. "עם נאלח!" הוסיף השני. "גנ... פתח השלישי, אך לא הספיק לגמור. על הרצפה, על השולחן, ועל ראשי המדברים נשפך ברעש מטר של מטבעות, סולדים, ולירות. כל שלושת הנוסעים קפצו ככעס ממקומם והתבוננו לכל עבריהם. מטבעות אחדים נמלו על פניהם. "קחו לכם את כספכם!" קרא הנער אליהם, והוציא את ראשו מבעד לווילון ערסלו. "לא אקבל נדבה מאנשים המעליבים במולדתי!" (1)

אחת המגמות החינוכיות ששם לפניו אדמונד דה-אמיציס (1846-1908) בכתיבת ספרו "הלב", היתה החדרת התודעה הלאומית של איטליה מאוחדת. דה-אמיציס משתדל

(1) א.דה-אמיציס - הלב (עמ' 28-26)

לשחרר את ילד העתיד מהשנאה ומהתחרות שהיו את מנת חלקן של ערי איטליה  
 הקרועה במשך מאות שנים, ולטפח גאווה באיטליה אחת. רביים הסיפורים ב"הלב",  
 הסובבים סביב נושא זה. סיפור "התלמיד החדש" הבא מקבלריה והכל מתנכרים לו,  
 הואיל והוא בן עיר אחרת. רק לאחר השפתו הנלהבת של המורה לאיחוד ואחוות-  
 אחים, בוסקים התלמידים להכרם החדש, ומסירים עליו מתנות ירדות. סיפור אחר:  
 "המתופף הקטן", יודע לספר על נער העולה על עץ ומדווה על תנועת האויב המתקרב.  
 במעשה זה הוא חושף עצמו ליריות, ונהרג במסירותו הגדולה לנצחון המולדת.  
 כך גם סיפורו של הפטריוט מפרואה. זהו סיפור הינוכי לדוגמה. המספר אינו  
 מביא פרט או עובדה שאין בהם משום תרומה למטרה החינוכית העומדת בראש מעייניו.  
 עיצוב העלילה, העמדת הציבורים, פיתוח התאורים, הדו-שיח המתנהל - הכל זורם  
 לאותו ענין אחד: הפגנת נאמנותו וגאוותו ללא גבול של הנער למולדתו. מאידך,  
 העמדת מטרה מוגדרת ותכליתית זו מביאה לצמצום היריעה הספרותית:  
 (א) היא מצמצמת במתן הטוטאליות של החיים. הסופר אינו משתדל להעמיד תמונת  
 חיים שלמה של אותו נער-גיבור ( ילדות במצוקה, מכירתו על ידי הוריו, נדודים  
 עם שחקנים), אלא משרשט מספר סיטואציות הבאות אך ורק להוכיח את המגמה  
 החינוכית. גם מבחר הסיטואציות הללו הוא מבחר דל, כי היה עליו להיות נברר אך  
 ורק מתוך אותו תחום מצבים העלולים להיות מוכרים לילד. לפיכך, מסתפק המחבר  
 בהציגו את הנער כ"גור חיה המעיף עיני משטמה אל הנוסעים" או "סבל יטורי רעב  
 קשים", "כבודו במהלומות". אין ספק שחיינו עם השחקנים היו מלאי הרפתקאות  
 כשלעצמם, למרות העוני והמכות. אבל המחבר מתחמק ממתן פרטים נוספים, רק רמז  
 מהיר, כבודך אגב, חושף שהיו גם צדדים מגוונים יותר לחייו "השחקנים לימדו  
 אותו, אמנם, את תורת המוקיונות", אלא שרמז זה בעלם, ועיקר התאור מעמיד את  
 עובדת אומללותו, מרירותו, שנאתו לעולם, ללא הסבר נוסף.  
 תאור עובדתי זה אינו מתאמץ, ולו במקצת, לעמוד גם על מהותו הפנימית של  
 הילד, ולהרחיב מעט את התהייה על הלכי נפשו הקיצוניים כל כך. אמנם בהמשך,  
 מסתבר, שלנער יש מטען הוויות בלתי מבוטל, וחבר הנוסעים מבסס לפתות אותו  
 במטבעות אחדים כדי לדובב אותו ולשמוע עוד ועוד את סיפוריו. (כך שהמטבעות  
 ניתנות לו לאו וווקא מתוך רחמים, אלא מתוך סקרנות). אולם אותם סיפורים  
 שאולי עלולים היו להעשיר ולהעמיק את דמותו של הנער, אינם מעניינים את הסופר,

כך שמכל הסצנה הזו עולה דמות הנער כמקוטעת וחוורת, והמציאות החיה אותו -  
דלה וחסרת משמעות.

(ב) היריעה הספרותית של סיפור חינוכי אומרת גם צמצום בזמן. הסיפור נאחז  
אך ורק בזמן השוטף - זמן ההווה. הדגש מושם, בעיקר, על זמן ההתרחשות, ואילו  
זמן העבר מושם בסוגריים.

כשגתה מדבר על ההכרז בין הרומן ובין הדרמה, הוא תובע מהיצירה האפית שתהא  
משפלת בכל המאורעות כאילו היו עבר שלם. "העתקת העלילה האפית אל העבר מתכוונת  
לברירה הפיוטית של העיקר מתוך השפע המרובה של החיים, ולעיצוב המהותי בדרך  
שיהא מעורר את אשליית העיצוב של כל החיים כולם, על פיתוחם ומרחבם  
המוחלטים". (1)

הסיפור החינוכי אינו רואה צורך להשיב על תביעה ספרותית-אסתטית זו. העבר  
הוא זמן מורכב מירי לתפיסת קוראיו הצעירים, והארועים הרחוקים בזמן מתמססים  
בו. לפיכך, מעדיף הסיפור החינוכי - סיפורים אקטואליים הקשורים בבעיות  
הבוערות של הזמן, וכפי שמצינת מרים ריטר-צדק: "ספרות-הילדים צריכה לכלול  
סיפורים אקטואליים... כדי שנוכל להכין את ילדינו לחיי העתיד, להסתגלות  
מהירה למשתנה, ולעמידה איתנה נגד נחשולים זידוניים העתידים להציפם". (2)  
מכאן, כל ארוע מומחש טוב יותר, אם מעמידים את תהליך התרחשותו כהווה הקיים  
או לפחות בעבר הקרוב ביותר.

גם דה-אפיציט בוחר בסיפור אקטואלי בן-הזמן. הוא מנהל את ספר "הלב" כיומן,  
כשהוא נצמד להווה של היום-יום, ורושם את כל פרטיו. ואף כי סיפורי-הווי אלה  
מתאימים להבנתו "הזמנית" של ילד, אין ספק שאיכותיהם הספרותיות של סיפורים  
אלה מתגמדות, כפי שמסביר זאת גיאורג לוקץ' בדיונו על סיפור ההווה. גיאורג  
לוקץ' מעמיד את סיפור ההווה (או כפי שהוא מכנה אותו סיפור-הווי) בהשוואה  
לסיפור העבר, ומציין כי בניגוד לסיפור העבר הבורר לו מתוך השפע המרובה של  
החיים את ארועי הייצוג שלו, הרי שסיפור ההווה אינו יכול שלא להיות מסור  
לשרירות, למקרה, לאפיזודי. (1)

(1) גיאורג לוקץ' - הריאליזם בספרות (עמ' 87)

(2) מרים ריטר-צדק - העקרונות בבחירת ספרות לילדים (עמ' 10)

ומוסיף גיאורג לוקץ' בכתבו: "אפשר להקדים סוף להתחלה כי המתח קיים לא משום התענינות אמנותית בעובדה, ובאיזו דרך נקט היוצר כדי להשיג את מטרתו, המתח ביצירות אפיות של ממש מתייחס איפוא תמיד לגורלות אנוש. מה לגבי מאמצי הכוח שעמיד עוד לבוא לגבי המכשולים הצפויים כדי להשיג את המטרה הידועה לנו כבר". (1)

הסיפור החינוכי אינו מרשה לעצמו להקדים מאוחר למוקדם. אצלו המתח קיים רק משום ההתענינות בעובדה. הסיפור החינוכי נוקט לוח זמני אחד - הלוח של הזמן הכרונולוגי, העקבי, היומני, הפוסע צעד אחרי צעד במסגרת הקונבנציונאלית המוכרת. (מסגרת המורה לסדר טוב, ולהסדרי חיים קבועים ויציבים). למותר לציין שהסיפור החינוכי מבטל מעיקרו - כל פנטסיה, בון-סנס ומעשי אגדה למיניהם, כיוון שלדעתו הם עשויים להביך את הילד מכהינת הזמן והמקום.

כך פועל גם הזמן בסיפור "הפטריוט הקטן מפרואה". המחבר פותח בסקירה מהירה בת משפטים אחדים, כשהוא יוצא מהעבר הרחוק שלפני שנתיים, עובר שלב אחר שלב בלוח הזמנים המסודר, עושה שהוא מתמקד בהתרחשות העכשווית שהיא מרכז הסיפור. (ג) צמצום בדרך העשייה הסיפורית. מעיר גתח: "על העלילה האפית ללכת מתוך מלכך והלכך מחשבותיה של הדמות הראשית צריכים לעצור באיזו צורה שהיא את התירת המכלול לקראת ההתפתחות". (1) גם עקרון זה דווחה הסיפור החינוכי, כי התפתחות העלילה בקצב מתון-מתון מלכך הלכך מחשבותיה של הדמות, היא לא רק בעוכריו, אלא מנוגד למהותו. רק הקצב המהיר והפעיל הוא הוא אמצעי התקשורת היעיל, המצליח להחדיר את בשורתו בקרב קוראיו. הסיפור החינוכי בנוי על סצנות המתרחשות בריאמוס מואץ, (שדחיסותן היא היא היוצרת את מתח הסקרנות לקראת הבאות, ומושכות על אף ההטפה החינוכית (הגלויה או המוטווית). המאורעות המתנגשים ומסתבכים בעלילה הקצרה, מפתים את הקורא לטהוף עצמו הלאה הלאה אל המשמעות הדידקטית ואל הפתרון החיובי.

סיפור "הפטריוט הקטן" משקף מדיניות ספרותית-חינוכית זו בעקביות. הסיפור מוותר על כל עברו הגדוש הרפתקאות של הנער. הסיפור מוותר על מתן תאור הנסיעה

---

(1) גיאורג לוקץ' - הריאליזם בספרות (עמ' 98) (עמ' 87)

באנשיה על כל ההתפתחויות העלולות לקרות בין ים ושמים. הסיפור אף רץ לקראת סצנה כבוד-משקל אחת: הנער בעימותו עם שלושת הנוסעים השיכורים, המפגש הקצר, ההתנגשות המהירה, וקריאת הסיום של הנער.

כשגיאורג לוקץ' דן בעיצוב תפיסת הגבור, הוא כותב: "דרך עיצוב זו אפשרית רק על יסוד מעשה רב תנועות ותמורות. אולם המעשה אינו עקרון פורמלי, אין הוא אמצעי טכני. המעשה הוא צורה פיוטית של בבואות המציאות, שבהן מופיעים במציאות יחסי האנשים בינם לבין עצמם, יחסי האנשים לחברה ולטבע". (1)

בסיפור החינוכי, המעשה אינו "צורה פיוטית של בבואות המציאות". כי בניגוד ללוקץ' המעשה הוא הוא העקרון הפורמלי, הוא הוא האמצעי הטכני. הסופר משתדל לכפות כמה שיותר מעשים על שכמו של הגבור, כדי להעמידו למופת ולדוגמה לילדים הקוראים. המעשים מתחלקים בדרך כלל, למעשים חיוביים ולמעשים שליליים, ועל הגבור להשוף ( ) עצמו או על דרך המעשה החיובי או על דרך המעשה השלילי. גם בסיפור המובא, מחולקים הגבורים לשתי קטגוריות מוגדרות אלו. הנער - הגבור החיובי, מול שלושת הנוסעים - הגבורים השליליים. בניית גבורים שליליים אלה מוצגת כבר מלכתחילה, כאשר הם נכנסים אל האולם. למעשה, היה צריך להתקבל הרושם כי אנשים טובים ונדיבים הם - הנוסעים הללו - כי כבר בהכנסתם הם ממהרים לזרוק לנער מטבעות, אלא שהסופר כונה בנו מייד מצע תחושות המתנגד להם, וכל זאת במילה אחת: "הם זרקו לנער בגאווה מטבעות אחדים". המילה "גאווה" מערערת מייד כל סימפטיה שעלולה היתה להציף את לבנו כלפיהם, ובאמת, מאוחר יותר הם נוהגים לפי ציפיותנו המכוונות.

חלוקת שחור-לבן זו היא קו מנחה בהעמדת הגבורים ועיצובם בסיפורי "הלב" לדה-אמציס, ולסיפור החינוכי בכלל. כי לא רק מעשיהם של הגבורים החיוביים והשליליים עומדים לשיפוט הקוראים ולהסקת הלקח הסופי, אלא גם ההתמודדות ביניהם יודעת להצביע על מוסר השכל חד-משמעי. במאבק התמידי המתחולל בין הגבור הטוב לגבור הרע, גובר לבסוף הגבור הטוב כשירו על העליונה. ואם נצחוננו לא מושג על ידו ממש, הרי שנצחון שליחותו, בשורתו או פרי מעשיו - תמיד משיגים את מטרתם.

(1) גיאורג לוקץ' - הריאליזם בספרות ( עמ' 204 )

גם בסיפור זה, מתחולל מאבק ללא נצחון ממשי. הנער אינו גובר על שלושת השכורים. לא כל שכן הוא גם מפסיד את כספו. אלא שבשורת נאמנותו ומטירתו למולדת היא נצחון הסיפור כולו.

גם הגבור החיובי וגם הגבור השלילי אינם אנשי ההרהור, ההתלבטות או השיחה הארוכה. גם הגבור החיובי וגם הגבור השלילי - הם תמיד הגבורים הפעילים, אנשי המעשה, כשהמונולוגים או הדיאלוגים שלהם - קצרים ומשרתים את המגמה המרכזית. בסיפור זה: שלושת הנוסעים השכורים מרבים לגדף את איטליה ואת אזרחיה, אך אנחנו שופעים רק שמץ משיחתם, המסתכמת בשלושה משפטים קצרים מאוד, כשהשלילי אינו גמור. ("עם של בורים", אמר הראשון. "עם נאלח", אמר השני. "גב...פתח השלישי"). בצד השיחות הקצרות, כמעט ואין הלכי נפש. אמנם מובאות מחשבותיו של הנער אודות השימוש בכסף, אלא שפרוטן המופרז (בכסף יקנה אוכל, בגדים, ושמה יקנה את לב הוריו) בא, כדי להגדיל את עוצם התדהמה של הויתור, מאוחר יותר. אבל במקום שהיה פתוח להיסוסים, לבטים ותנודות נפשיות, חולף העניין בהעלם מוחלט. זהו המקום בו משהחיים שלושת השכורים אודות איטליה. אין ספק שכבר בתחילה שמע הנער את שיחתם, ומאבק נפשי חריף מתחולל בקרבו - האם לוותר על נדבתם אם לאו, האם לזרוק את המטבעות בפניהם או - האם בכל זאת לשמור לעצמו. רק לבסוף כאשר פותחים שלושת הנוסעים בהרפות, אין הוא יכול להתאפק עוד ומשליך את המטבעות מבעד לווילון הערסל. על כל זאת אין אנו קוראים. המחבר ברוצו אל הסיום האפקטיבי ומוסר ההשכל שבצידו, מוותר על כל הצצה פנימה. הוא ממהר להשליך את הפואנזה המסיימת והמפתיעה הפואנזה שהיא היא נושאת את דבר הסיפור כולו.

ד) הספרות המהנכת אומרת אופטימיות. כותב הפרופ' לאנגלית א.ו. רוזנהיים: "מפני שאנו אוהבים ומחבבים את הילדותי, באופן טבעי אנו מחפשים לטמך אותן ולדחות מספרי הילדים את כל "עובדות החיים" של המבוגר כמשהו מקלקל. העלאת הקובפליקט, האהבה, הלידה, המוות, מתח וטרור, ספק ואפילו סקרנות, נראים כאויבים לדמות שאנשים רבים אימצו לספרות-הילדים, דמות של עולם שהור". (1)

---

(1) E.W.Rosenheim - Children's Reading And Adults' Values (p. 11 )  
See Biblio. Num. 3

מתוך הנחה זו שספרות הילדים היא עולם שהור, יוצאת הספרות ומחנכת כשהיא מעלימה מן הילד ביודעין את כל קשיי החיים, ומכינה אותו לקראת עולם טוב גם במציאות העתידה לו. הספרות המחנכת רוצה בעולם טוב יותר, והיא מזינה את עצמה באופטימיות ללא מצרים, וטפוחות על השכם. אמנם אפשר להבין גישה זו הנובעת כתוצאה מאכזבותיו ועלבונותיו של המבוגר מעולם ההווה, והוא נאחז בספרות המחנכת כבקרש הצלה לתיקון ולשיפור. בספרות המחנכת משקיע המבוגר את כל געגועיו, חלומותיו ואת ה"אני מאמין" שלו, בתקווה שכל אלה יתגשמו בעתיד, בעזרתו של הדרך המתחנך על ספרותו. אבל אם ספרות מחנכת זו היא לגיטימית לגבי המבוגר, הרי היא מעוותת לגבי הילד. יש כאן אקט בלתי חינוכי בולט, כי האופטימיות בספרות המחנכת מצייפת בפני הילד את תמונת החיים המציאותית, ומכינה אותו לקראת הוויה לא ריאלית.

אם נתייחס טוב לסיפור "הפטריוט הקטן", הרי נבחין כיצד גישה זו מעלימה עובדות חיים מעיניו של הילד. הנה, למשל, מחליק הסופר על ענין מכירת הילד על ידי הוריו, מתוך אי-רצון להעלות קונפליקטים מזעזעים מדי לליבו של הקורא הצעיר. אולם מאידך, אי אפשר להזכיר פרט זה כבודרך אגב, ולאחר סכן להעמיד נער שבכל ליבו רוצה הוא לקנות מחדש את לב הוריו, ויחד עם זאת דוחה את הכסף. לפי התאור המכוון של המחבר - לכסף יש משקל רב מדי במערכי נפשו של הנער. הכסף מבטיח לו את כל הדברים היסודיים שהיו חסרים לו במשך שנות נדודיו: אוכל, בגדים, ובעיקר - בית והורים. ואילו המחבר, המביא את הנער לידי ויתור על הכסף, כאילו בשמו של הנער, מבטל את כל הערכים המוחשיים לו, לטובת מושג מופשט ובלתי נתפס כמו מולדת. אמנם הלקח החינוכי של הויתור הוא לקח יפה מאוד, אלא שהוא אינו משכנע מבהינת האמת הספרותית שלו.

א. דה-אמיציס, הרוצה להאמין בעתיד טוב יותר למדינתו ולשלמות המולדת, מעוות בפני הילד האיטלקי את המציאות הקונקרטיה, מגזים בהעמדת דחפיו של הנער לשמה הטוב של איטליה, מחזיר מעין אופטימיות מתקתקת בכוחו של האדם, המביאה אמנם לריגוסו של הקורא, אך מצליחה עם זאת ליצור ספרות של ייפוי

מצבים, ספרות של טילוף האמת האמנותית.

סיפור רוגמה זה מורה שהספרות המחנכת בהתגייסותה לחינוך הילד, אולי מצליחה באמצעה לנטוע בו את ערכיה החינוכיים ואת חלומותיה האופטימיים, אלא שהיא נמצאת לוקה בכליה הספרותיים. עמדתה של הספרות המחנכת אומרת צמצום בכל החזיתות של העשייה הסיפורית: צמצום העלילה, צמצום הגבור, צמצום הזמן, צמצום הדיאלוג, וצמצום מתן הטושאליות של החיים. הספרות המחנכת מהיותה מורה לילד, אינה מסוגלת להתמודד בתביעות המוחלסות בתחום האסתטיקה של הספרות, ומכאן שאיכויותיה הספרותיות-צורניות, וכל מהותה בספרות עומדת בסימן של דרג נמוך.

## פרק ה' : על הספרות המבדרת

בצד הספרות המחנכת, תוהמים המבקרים את כל שאר היצירות ספרות-הילדים

(שאינן מזהירות על מגמה מכוונת), בתחום שהם מכנים ספרות-הילדים-המבדרת.

הספרות המבדרת אומרת ערב-רב ספרותי ומגוון המביא במבוכה את המבקרים, ואין

הם מוצאים לה קריטריונים חד משמעיים להערכה ולהגדרה.

כתוצאה ממבוכה זו נוצרה נוסחה החושפת ביתר הריפות את כל הסכסוך חסר-

הפתרון הזה ששמו ספרות-ילדים, ועד כמה שהיא נשמעת כפרדוקס נתלים בה רבים

מן המבקרים כבקדש הצלה. נוסחה זו אומרת: "ספרות-ילדים טובה היא ספרות

לילדים ולמבוגרים כאחד". במילים אחרות מנסח זאת מנחם רגב בספרו "ספרות-ילדים"

" אמרה ידועה היא שספר ילדים טוב גורם הנאה רבה גם לקורא המבוגר". (1)

ולואים ממפורר מצדין את "עליסה בארץ הפלאות" ללואיס קרול - כספר בו "המילים

הן עבור הילדים, והמשמעויות עבור המבוגרים". (2)

ג'.ר. טאונסנד שותף לדעתו של האחרון בכתבו: "ספריו של לואיס קרול ערוכים

לשיפוט לפי קנה-מידה של "ספרי-ילדים למבוגרים" - וזו התשובה שאת מיטב

ספרי הילדים אפשר להעריך יותר מאשר על מיסוד אחד". (3)

בהעמדה פרדוקסלית זו אין להאשים את המבקרים, כי כל הכרעותיהם הספרות-

האונים נעות בעקבות תנודה סותרת זו, וכתוצאה מכך מוגדרת הספרות המבדרת

בהערכותיהם - פעם כ"ספרות של מבוגר לילד", ופעם כ"ספרות של ילד למבוגר".

אם נסקור את רשימת הספרות המבדרת בתחום ספרי המופת לילדים, נבחן בתנודה

זו שוב ושוב.

### כתיבה אל מבוגר בפנייה לילד

בפרק השלישי של עבודה זו, דנו ב"הנסיך הקטן" לדה-סנט-אכזופרי כספר של

מבוגר במסגרת של ספרות לילד. גם "הרוח בערבי הנחל" לטופר האנגלי קנת גרהם

(1859-1932) שייך לקטגוריה זו. כותב קנת גרהם: "ילדים הם לא רק אנשים.

(1) מנחם רגב - ספרות ילדים (עמ' 12)

(2) L.H. Smith - The Unreluctant Years ( p. 156 )

(3) J.R. Townsend - Written For Children ( p. 38 )

הם האנשים החיים היהודים שנשארו לנו בעולם. עולם שהוא יותר מעולם עייף  
וחד-גוני. כל ילד נורמלי יסכים לדבריו של וולט ויטמן: "בשבילי כל שעה של  
היום ושל הלילה, הוא קסם מושלם שאינו דובר". בסיפורי לילדים ניסיתי  
להראות שהנכונות לקבל קסם מושלם בכל שעה, זה ענין יקר יותר מכל השג עבודתו  
של המין האנושי המבוגר". (1)

בספרו "הרוח בערבי הנחל" כותב קנת גרהם את סיפורן של חיות שדה ויער  
מן הדחיות והמאוסות ביותר (הפרפרת, עכבר-ים, עכבר-שדה, חולדה, תחש וקרפד),  
אלא שהסיפור אודותן הוא למעשה - הצגה חברתית רגישה וחריפה כאחת, סיפור  
הכואב את מצבה ומתח יחסיה של החוויה האנושית, על כל געגועיה, הלומותיה  
ואכזבותיה.

"...לא אין אתה מבין כדרך הטבע", אמרה הסנונית השניה. תחילה אנו חשות  
אותו רוח בקרבנו. אותו אי-מנוח ערב. אחר חוזרים ובאים הזכרונות אחד אחד,  
כיונים החוזרות ביתה, הם מרפרפים בתוך הלומות לילינו, הם עפים עימנו  
בסובנו ובחוגנו יומם. אנו תאכות לשאול זו את זו, להחליף רשמים ולבטוח כי  
אמת ונכון היתה כל זאת, שעה שמעט מעט חוזרים ורומזים אלינו הריחות והקולות  
והשמות של מקומות שנשתכחו מכבר". (2)

בשיחה זו שבין העכברוש והסנונית מסתמנת טיטואציה אנושית דואבת, והיא -  
הפרידה. עם בוא הסתו, כאשר הסנוניות עומדות לנדוד אל ארצות החום, קשה  
לעכברוש לעמוד בצער הפרידה, בפרט שאין הוא מסוגל להבין מהו השעם השמון  
בנדודים, ולשם מה.

"כוסף זה לתמורה, למה? למה לא תשארו פה בטנוחה, כמונו, ותהיו שמחים  
ושובי לב?" הוא שואל בכאב. והסנונית המעופפת הנה וסוב חסרת-טבלנות לקראת  
הבאות, מנסה להסביר לו על ריחות וקולות, על מצבי רוח וזכרונות - עניינים  
שהעכברוש הגשמי והארצי כל כך אינו מבין; והוא מניע בראשו בעצב ורוחה את כל  
הטבריה הרגשיים והמופשטים לתפיסתו. כי השקפת חיינו של העכברוש היא הצמידות  
לאדמה, וזאת הוא מסביר בכובד ראש לעכבר השדה: "מעבר ליער הבר משתרע העולם

Elizabeth Nesbitt - A Rightful Heritage (p. 329) (1)

(2) קנת גרהם - הרוח בערבי הנחל (עמ' 65)

הגדול והרחב. וזהו משהו שאין נודעת לו חשיבות לא לגביך ולא לגבי. מימי לא הייתי שם, ואף פעם לא אלך שמה. גם לא אתה, אם כר דעת אתה". (1)

העכברוש מבטל כשאט-נפש את כל הקשור בתמורה, בחיפוש אחד תחוש, ובמקרבנות הגילוי, כי העכברוש אינו מחשיב את כל מה שפורץ מעבר לתחום הצר והמוגבל של מאורתו.

"וכך הם הולכים בחיור ובניד ראש. ואנו חסים אותם כל כך וטינה בלבנו". (2)

אף כי העכברוש אוהב בנוקשות בהשקפותיו, לפתע חש הוא במטרון היצורים הנוודים והפורחים האלה, שעיסם בילה בקיץ, ועם הפרידה הוא לא רק מצר אלא גם כועס. הוא כועס כי כפרידתם הם מסכים לו ריקנות, שממון ועצב.

תמטיקה זו של פרקם יחסיים מורכבים שבין הנווד התמהוני והרגיש (הסנונית) וכיין המיושב הבוסה במגבלותיו (העכברוש), יש בכוחה לאכלס רומנים עבי כרם בספריית הסבוגר, אלא שקנת גרהם פעדיף לתת כיטוי לנוסאים אלה דווקא במסגרת אליגורית זו, המדובבת ופונה יותר אל הילדים.

כתיבה אל ילד בפניה לפכוגר

ג'.ר.טאוונסנד הגדיר את "עליסה בארץ הפלאות" כספר ילדים לפכוגר. בקטגוריה זו הוא הביא גם את ספרו של מ. בארי (1860-1937) - "פיטר פן". הערתו של ג'.ר.טאוונסנד על ספר זה: "רוב הזמן קורץ המחבר בארי, מעל ראשי הילדים - אל המכוגרים, ושזור בדיחות שהן בבחינת חסרות-טובן לילד". (2)

"פיטר פן" הוא סיפורו של נער שאינו רוצה להתבגר לעולם, והוא מעביר את חייו במשחקים בגני קנטינגטון שבלונדון. הרפתקאותיו של פיטר פן לקוחות אמנם מחיי הילדים, אבל זהו ספר שכל הלכי רוחו מכוונים אל האדם המכוגר, החל מהשקפותיו הציניות של פיטר פן על חברת המכוגרים, וכלה בתאורי מסעותיו עם הילדים - וונדי ואחיה - אל ארץ-אף-פעם. מסעות אלה הם למעשה פרודיות על ספרים מסורסטים, כמו: ההרפתקה עם קפטן הוק, היא פרודיה על קפטן אחאב מ"מובי דיק" למלוויל; ההרפתקות עם האינדיאנים - היא פרודיה על ספרי ג.מ. קופר וקרל מאי; וההרפתקה עם סינבר כל הפיה - היא פרודיה על כל סיפורי הפיות לילדים.

(1) קנת גרהם - הרוח בערבי הנחל ( עמ' 18 ) ( עמ' 162 )

(2) J.R.Townsend - Written For Children (p. 86)

"...במקומותינו נוהגים בני-אדם המתוודעים זה לזה התוודעות ראשונה, לדרוש ולחקור איש לגיל חברו. אף וונדי שהקפידה לנהוג כמנהג העולם, שאלה את פיטר למנין שנותיו. לא היתה זו קושיה מרנינה ביותר. למה היתה דומה? שאלה ששאלו על דברים שבקדווק, שעה שהיית רוצה כי ישאלוך על מלכי אנגליה.

"אינני יודע", השיב במבוכה. "אך צעיר אני מאוד לימים". (1)

לכאורה זהו דו-שיח תמים: הילדה וונדי שואלת לגילו של הנער פיטר פן, ובעולם הילדים - שאלת הגיל היא שאלה טריוויאלית שאין בה כל השלכות פוגעות. אלא שקריצתו של בארי העולה מבין השיטין, מרחיקה לכת לעבר חברה בוגרת יותר, בעלת מערכת נימוסין שלא רק שאינה עוזרת לאנשים ביצירת קומוניקציה, אלא מביכה ומסייגת איש מרעהו.

לראשונה, העימות בין השנים הוא עימות של הפכים. פיטר פן - הוא נער טבע החי חיי חופש עליזים ומשוחרר מכל מטגרת וחוק, דעת קהל וקונבנציות חברתיות, מול וונדי - הנערה הגדלה ומתחנכת על ברכי הציביליזציה (על כל הכרוך בה), והמשתדלת לנהוג בקפדנות כמנהג העולם. בארי מצדד בהתלהבות בגישתו המבקעת והמשוחררת של פיטר פן, ומלגלג ומצר כאחת - את חיי עתידה המוגבלים והמשעממים של וונדי המתבגרת.

אולם בהמשך ההתרחשות העלילתית, חל שינוי בתגובותיה של וונדי:

"וונדי ברחתי ביום שבו נולדתי..."

"היה זה מסוים ששמעתי את אבא-אמא", אמר בשפל קול. "משיחים ביניהם על מה שאני עתיד להיות לכשאגדל".

"אינני רוצה להיות גדול", אמר ברגשת נפש. "רוצה אני להשאר ילד ולהשתעשע

כל ימי..."

העיפה בו וונדי עיני הערצה עמוקה. (1)

בשיחה זו, לא עוד מותחת וונדי בקורת על הנער הבועט בכל ערכי היסוד של חייה (תרבות, אזרחות טובה, משפחה). להפך, היא אפילו מעיפה בו עיני הערצה עמוקה. וונדי מתחילה להעריץ את אומץ רוחו. וונדי מתחילה לשאת עיניים אל העזתו הגדולה לברוח כבר ביום הוולדו מהעולם המסודר והכבול הזה. גם היא,

---

(1) מ. בארי - פיטר פן - (עמ' 38) (עמ' 39)

לפתע נוכחה לדעת, כי היתה רוצה לדבוק בחיי ילדות נצחיים אלה, ודוק של קנאה וצער מלווים את דבריה גם כשהיא מתבגרת ומעלה בפני ביתה הקטנה - זכרונות הרפתקה רחוקה זו.

"ימים שבהם יודעתי עוף".

"מדוע אינך יודעת עכשו, אמא".

"משום שגדלתי והייתי לאישה, יקירתי! כל מי שגדל שוכח את המלאכה".

"מדוע הוא שוכח את המלאכה?"

"משום ששוב אינו שמה בחלקו, אינו תמים ואינו חסר-לב. רק השמחים בחלקם,

תמימי הדרך, וחסרי הלב יודעים עוף". (1)

פיטר פן מוגדר כפי המבקרים, כספר ילדים עבור מבוגרים, אבל גם הגדרה זו לא רק שאינה מדוייקת, אלא הרטנית. פיטר פן אינו ספר ילדים. יש בו הרבה מהעמדת הפנים הילדותית (בדרך סיפור המעשה, ובדרך השפה והסגנון). פיטר פן במהותו הוא ספר מהאה. זוהי מהאה של המבוגר נגד בגרות מקדימה וקודרת; זוהי מהאה נגד חיי כפייה וחובה; זוהי מהאה נגד מסגרת ונוהל נוקשים. ואכן, כאשר ספר זה נופל לידי קורא מבוגר, הלה יכול להתנגד לדרך הדווקא של פיטר פן או להסכים לו; הוא יכול לעכל את ההערות הציניות של פיטר פן ("אין לי בכלל אמא" קרא ואמר. לא זו בלבד שלא היתה לו, אלא שלא נשתוקק כי תהיה לו. סבור היה כי מפריזין בערכן של אמהות.) (1), או לדחות אותן. אבל לתת ספר זה בידי ילד, ילד החסר את כוח השיפוט וחסר את נסיון החיים, יש בזה מן המסוכן. האם הסופר רוצה לעודד את הילד-הקורא נגד תהליך התבגרותו? האם הסופר רוצה לנסוע בלב הילד שאט-נפש מעתידו? מהיותו איש? מהקמת חיי משפחה?

#### עמדה כפולה חד-זמנית

שעטנז ספרותי זה שאינו יודע לטנוג את עצמו, ומפנה את ספרות-הילדים לילדים מבוגרים, ולהפך, מוביל אותנו בחיפושינו אחר תשובה אפשרית, תשובה אותה נוכל למצוא בדבריו של ז' פ. טארטר בספרו: "ספרות מהי". בספר זה, בפרק "למי כותבים", דן ז' פ. טארטר ביצירתו של הסופר האמריקני-כושני ריצ'ארד רייט. ושאלתו הנשאלת שם היא: למי ריצ'ארד רייט פונה בספריו -

(1) מ. בארי - פיטר פן (עמ' 216) (עמ' 38)

לכוש, לאדם הלכן או לאדם האוניברסלי? התשובה הניתנת: "לא לאדם האוניברסלי,  
לא לגזענים הלבנים של וירג'יניה או דרום-קרולינה, לא לאיכרים השחורים שאינם  
יודעים קרוא וכתוב, ולא לקהל האירופי. ריצ'ארד רייט כותב את ספריו אל  
הכושים התרבותיים בצפון אמריקה, ואל האמריקנים בעלי הרצון הטוב. לא שאיננו  
מכוון דבריו לכל בני-האדם, אלא שדרכם הוא מכוון לכולם. כל יצירה של רייט  
כוללת את מה שכינה בודלר בשם "עמדה כפולה חד-זמנית". כל מילה מכוונת לשני  
סוגים של תוכן. כל משפט נוקט שתי פניות בבת-אחת, היוצרות מתח שאין דומה לו  
בסיפוריו. אילו דיבר אל הלבנים בלבד, היה אולי מופיע כמשכנע יותר, וידקטי  
יותר, עולב יותר. אילו כתב לשחורים בלבד - היה אליפטי, שותף קרוב פיוטי  
ועגמומי. רייט כתב למען ציבור מפוצל, בידעו לקיים בבת-אחת פניה כפולה, ואף  
להתנשא אל מעבר לפיצול זה". (1)

נדמה שאת צמדו של הסופר ריצ'ארד רייט אפשר לאמץ גם לעמדתו של סופר  
ספריו נקראים על ידי ילדיהם. כמו רייט, כותב סופר-הילדים את דבריו מעמדה  
כפולה חד-זמנית. הוא אינו פונה למבוגר בלבד, והוא אינו פונה לילד בלבד.  
פנייתו היא כפולה לציבור מפוצל, ואף מעבר לפיצול זה. כפילותו של סופר-  
הילדים מתפרשת בתחום התוכן והצורה גם יחד.  
דברי חיזוק לכך, נמצא בפתיחה של המשורר הספרדי חואן ראמון חימנו לספרו  
"פלטרו ואני", כאשר יצא ספר זה כמהדורה של ספר לילדים בשנת 1914. כותב  
חימנו: "ספר מועט זה, בו בולטים הגיל והסבל, זה לעומת זה, כשתי אוזניו  
של פלטרו, נכתב בשביל... וכי אדע בשביל מי?... בשביל אלה אשר בעבורם כותבים  
אנחנו - פייטנים ליריים. עתה, בצאתו אל הילדים, לא אוסיף ולא אגרע אף נקודה  
אחת. מה טוב!..." (2)

בשביל מי כותב חימנו את ספרו "פלטרו ואני"? חימנו מסכים כי ספר זה עלול  
לדבר אל ליבות הילדים, אם כי ספרו עונה לתביעות כל גיל, לתביעות כל הבנה,  
לתביעות כל תפיסה ספרותית.

(1) ז' פ. סארטר - ספרות מהי (עמ' 54)

(2) ח.ר. חימנו - פלטרו ואני (פתיחה)

"פלטרו הוא עיר קטן, שעיר, רך; כה לבן, עד כי נדמה כולו מכותנה, אשר לא תכיל עצמות. רק עיניו המבריקות כגחלים, לטושות, עזות כשתי היפושיות מזוככית שחורה.

אעזבנו לנפשו, וילך לו אל המרעה, וילטף בפיו את הפרחים האדומים, הכחולים והצהובים, כמעט ילחכם בשפתיו. אקרא לו בחיבה: "פלטרו!" ויקרב אלי בדהרה קלה, עליז וכמו צוחק בצחוק מצילות דקות. יאכל את כל אשר אתן לו. שעימים לו המנדרינות, הענבים האדומים, כולם ענבר, והתאנים השחומות הנוטפות טיפות דבש. רק ומפונק כילד זה, כילדה זו... אך עז וחזק. בפנים גופו כאילו נחצב מאבן. בימי שבתון אם ארכב עליו בנתיבי עיירה האחרונים, אנשי הכפר העוברים בנחת, לבושי בגדי נוי, יביטו עליו וישאלו: "היחזיק פלדה?" - אכן, יחזיק פלדה! יחד פלדה וכסף כזוך הירח". (1)

תאורו של העיר הקטן והשעיר פלטרו, המלחך פרחים בשדות, עלול לשעשע כל קורא, בכל גיל שהוא, אלא שהנימה הלירית תתרפק ביתר רטט אל ליבו של קורא בעל פתיחות פיוטית רגישה יותר, ודימויים כמו: "עליז וצוחק בצחוק מצילות דקות", או "אכן, יחזיק פלדה! פלדה וכסף כזוך הירח", ידעו להפליאו בקסמם. ספרות הנכתבת מעמדה כפולה חר-זמנית אינה זקוקה להתנצלות הצולעת שבהגדרות "ספרות ילדים למבוגר" או "ספר מבוגר לילד". ספרות זו מתעלה מעבר לחלוקה גילית, מעבר לכל פיצול, מעבר לכל פער, בשלחה גשרים אל הכל גם יחד.

---

(1) ח.ר. חימנז - פלטרו ואני (עמ' 13)

## פרק ר' : תת - ספרות - הילדים

בצד ספרות-הילדים הלגיטימית, תוססת ומתחברת ספרות-ילדים שולית, לא-רשמית, ספרות שהיא בלעדית לילד. יוצרה - הוא הילד. מעבדה - הוא הילד, וגם הוא מוציאה לאור. כך ניזונה ילדותו בחיים ספרותיים כפולים: במסגרות המקובלות הוא ניזון בצורה ממושמעת בכל אשר מגישים לו המבוגרים. אבל כאשר יוצא הוא מן המסגרת המאורגנת של בית-הספר, הכיתה והמשפחה, ומגיע אל השטח הפרוץ שבין החצר, פינת-המשחקים והרחוב, הוא פורק את הספרות הנתונה מלמעלה, ואף אל ספרותו שלו - הטבעית, המשוחררת; ספרות שאינה יודעת תיאוריות, כללים וקטגוריות, ספרות הפורצת מכוח היוצר הטבעי שבו: מהכשרים שבו ומן המבבלות שבו, מההשגים שבו ומן הכשלונות שבו, מהמילון המצומצם שבפיו, ומההומור המובן רק לו. זוהי מעין ספרות שולית, או תת-ספרות, החיה במחתרת לא-מוסוויית, כשהמבוגרים לא רק מתעלמים ממנה ולא מתעניינים בה, אלא אף מזלזלים בה. זוהי ספרות שאינה כתובה, אלא נמסרת מפה לאוזן. זוהי ספרות שאינה תוחמת את גבולותיה למסגרת של חברת אחת או רחוב אחד, אלא מתפשטת מעיר לעיר ואפילו מארץ לארץ, ויש בה מסורות רבות המשותפות לילדים על פני העולם כולו - מסורת שמרבית שאינה נוטה להשתנות ולהתחלף בנקל.

מחקר מקיף בתת-ספרות זו, אנו מוצאים בספר: "הידע והלשון של ילדי בית-הספר" מאת איונה ופיטר אופי. הספר יצא לאור ב-1960. קדמו לו עשר שנים של ליקוט, מיון ועיון. המחקר מבוסס על שיחותיהם של חמשת אלפים ילדים, תלמידי שבעים בתי-ספר באזורים שונים באנגליה, טקוטלנד, וולס ואירלנד. ילדים מערים גדולות, מעיירות, מכפרים ומאזורים שוממים ומרוחקים.

בהקדמה נכתב: "יכול להיות שהאינפורמציה המובאת כאן יכולה להראות כחסרת-ערך. אבל לגבינו הכמות שלא נצפתה מראש, והגיוון של המסורות שנאספו - מראות בכל אופן שהילדים בימינו מאחסנים לעצמם זכרונות היווניים, כמו אותם של הדור המבוגר". (1)

---

Iona And Peter Opie - The Lore and Language Of School Children (1)

( Introduction )

המחברים מביאים בספרם עשרות יצירות מתת-ספרות זו : שירי מקצב, שירי  
משחק, סיפורי-אימים, שירים בעלי סגנון אבסורדי, קשקושים ושטויות, עיוותי  
מילים בכוונה תהילה. יצירות הבנויות על כפל לשון, ולשון נופל על לשון,  
חידות ופרודיות על קטעים ספרותיים מפורסמים, כמו : המצנצי דת, תפילות,  
וספרות מתוך המקראות של בית-הספר. כיוון שיצירות אלה חוברו לא על דרך השפה  
האנגלית השגורה, אלא בשפת ילדים, אין מובאות כאן יצירות מתורגמות. "ההדגמה  
הספרותית" לקוחה מתת-הספרות הישראלית, שרבות מיצירותיה משותפות בתוכנן  
לאותן דוגמות המופיעות בספרם של איונה ופיטר אופי.

#### שירי משחק:

אמא אמא אני חולה/קראי רופא למחלה/רופא רופא אמות אחיה/כן-לא כן-לא.  
(מופיע גם באנגלית)

שירלי שמפל קופצת ככה/שירלי שמפל אומרת אמא/שירלי שמפל נוגעת באדמה/  
שירלי שמפל יפה נורא. (מופיע גם באנגלית).

שברו את הכלים/בבית הפועלים/שברו את הכלים/ולא משחקים.  
אני פותח את העיניים/פי שעומד מלפני ומאחורי / הוא ה"עומד".

#### שירי גון-סנס:

אבנ ג' ילדה ראש השדים/ הוא אוכל תמיד שקדים/ויהי בבוקר/הוא אוכל ביצים ביוקר/  
ויהי בלילה/הוא נופל לתוך הפיילה.

עופה-טוני-טוני-קוני-טוני-בסה/ענפתי ענפתי/צ'ירי-מירי-מיחה-דורה/  
חירי-בירי-תמזה/ענפתי ענפתי.

#### סיפור אימים:

היה לילה. מסביב חושך. כל הזמן ירד גשם. רק השודדים רכבו בהרים. ואז אמר  
ראש השודדים למוחמד: "מוחמד, ספר לנו סיפור". ומוחמד שפחד פחד מוות מראש  
השודדים הנורא, רעד בכל גופו, והתחיל לספר: "היה לילה. מסביב חושך. כל הזמן  
ירד גשם. רק השודדים רכבו בהרים... ( וכך חוזר הלילה).

#### שירי כפל-לשון:

אישה נעלה/נעלה נעלה/נעלה נעלה/נעלה את ביתה/כפני בעלה.  
מה פתאום? פיתום ורעמסט.

הבה נרימה את הכסאות/ונקרא בקול: לא רוצים ללמוד. (פרודיה על שיר חנוכה : "הבה נרימה נט ואבוקה")

למרחקים מפליגים הלימודים. (פרודיה על השיר: "למרחקים מפליגות הספינות").  
 השקדיה פורחת/להיטלר יש קרחת. (פרודיה על שיר ט"ו-בשבת: "השקדיה פורחת ושמש פז זורחת").

המחברים מנסים לעמוד על טיבן של תת-יצירות אלו ולהסיק את מסקנותיהם. הם כותבים: "ליצירה של הילד - שיר הרחוב או סיפור הרחוב - יש סגנון אופייני משלו, ודרך חיבור משלו. כל החרוזים והשירים הללו הם יותר מאמצעי משחק בשביל הילדים, הם אחד מאמצעי הקומוניקציה ביניהם. השפה היא עדיין חדשה בשבילם וקשה להם להביע את עצמם. כאשר הם לעצמם, הם פורצים בדקלום חרוזים בלי כל שייכות לשיחה. בדרך זו הם כאילו מכסים מצבים לא צפויים מראש, מעבירים פגישה מביכה, ממלאים שתיקה, מכסים רגש עמוק או התרגשות. דרך פורמולות מוכנות אלו - מודגש הגיחוך שבחיים, מוצהרת האבסורדיות של עולם המבוגרים. סכנה ומוות נעשים ללעג, והסקרנות של השפה עצמה מטעימה בפיהם טעם טוב". (1)

הסופר הרוסי קורניי צ'וקובסקי בספרו "משתיים עד המש", מכיר בספרות זו כבספרות מן השורה, בכתבו: "כאילו יש בעיני הילד הבדל בין המעשיה שהוא ממציא לעצמו ובין המעשיה שהומצאה לו. אם מוצעים לו סיפורים ואם לאו, הוא נעשה ה"אנדרטן" של עצמו וה"גרים" של עצמו. כי כל הסיפורים והמשחקים שלו היא דרמטיזציה של הברקה שהוא המציא בו ברגע". (2)

מכאן מציע צ'וקובסקי לכל סופרי-הילדים לעקוב וללמוד אותה תת-ספרות, כדי לעשות את יצירותיהם שלהם קרובות יותר לליבו של הילד. והוא מסכם: "חבל שאין לנו מספיק חומר של יצירות ילדים שהתחברו על ידם. אוסף זה יהיה בעל ערך רב למורים, מבקרים, סופרי-ילדים ואפילו מעטרים". (2)

אם כי צ'וקובסקי הוא חסיד בלהב של האסכולה הפאידוצנטרית, הרי שהוא טועה כאשר הוא מנסה לשלב את התת-ספרות של הילד, כבת-חוקית במסגרת הספרות הלגיטימית. צ'וקובסקי המציין שאין הבדל אם הילד ניזון מהמעשיה של אנדרטן או ממעשיה של עצמו, מתעלם מהעובדה שיש כאן שתי קטגוריות ספרותיות שונות

Iona And Peter Opie - The Lore And Language Of School Children (1)  
 (p. 18 )  
 K.Chukovsky - From Two To Five (p. 120 ) (p. 79 ) (2)

לחלוטין: שתי קטגוריות בעלות ערכיות שונה, ובעלות תפקוד שונה בתכלית.  
יצירת התת-ספרות של הילד, שהיא אולי ספרות-הילדים "האמיתית", משמשת רק  
כנשק דל בידי הילד הנא לגונן עליו בהתמודדות עם הספרות הגדולה כל כך  
למידותיו - הספרות שנכתבה על ידי המבוגר. יצירת התת-ספרות של הילד, היא  
אמצעי זמני המשמש לו משקל נגד כדי לאזן עצמו בשטף הלימודי הרב הנשפת על  
ראשו, בעל כורחו. ואילו, מאידך, ספרות-הילדים שנכתבת על ידי המבוגר, באה  
להטעים בו את טעם התרבות, ולהאיץ את תהליך כניסתו לעולם הציביליזציה.  
ספרות-הילדים הנכתבת על ידי המבוגר, מנסה אפנים לענות על צרכי ההווה של  
הילד, אבל מעיקרה היא משתדלת לסחוף אותו אל מקום מושבו של הסופר-המבוגר -  
אל הבשלות, אל הבגרות, אל העולם בו עתיד הוא להיות כאזרח לישראל מוכובד,  
ולא כאנאלפאבית בשולי המדרכה, הרחוב ופינת המשחקים.

ספרות-הילדים הוא נסיונו של המבוגר ליצור קומוניקציה עם הילד, דרך הספרות. הנסיון הוא פרובלמטי, הואיל ואם הספרות עונה על תביעותיה כספרות, הרי שהקשר עם הילד ניתק, וכל הידברות אינה יכולה להתבצע. ואם הקומוניקציה עם הילד מתבצעת כהלכה, הרי שהספרות נמצאת לוקה בחסר.

מצאנו מספר אפשרויות שבהן יש סיכוי לקרב את הילד אל הספרות:

(א) ספרות שנכתבה כספרות למבוגרים, אבל יש בה נתונים תכניים וצורניים המאפשרים לילד גישה אליה, עם קור טוב של הבנה.

(ב) ספרות מהנכת שכליה הספרותיים מוגבלים, אבל בשל מוגבלות זו היא

יודעת ליצור שפה משותפת עם הילד.

(ג) ספרות בעלת עמדה כפולה חד-זמנית, המנסה להפקיע עצמה מהתחום המגביל

של תביעות הילד, והפונה לכל קורא בן כל גיל; אלא שרק הילד נשאר הקורא הבלעדי לה, כי היא נתחמת בידי הכל בתחום ספרות-הילדים. לפיכך, כדי להחזיר

לסוג ספרותי זה את קהל הקוראים המבוגר, שהסתייג ממנו בשל סיונו הגילי,

יש לכנות אותו בשם "ספרות נאיבית", ולא ספרות-ילדים. לא הילד יאפיין את

מהותה ההגדרתי, אלא אפייה הנאיבי, התמים או המיתמם. בדרך זו, תשאר היא

פתוחה לכל קורא, בכל גיל. יש לציין שרשימת היצירות הראויות לציון בתחום

זה - היא קצרה ביותר.

ספרות-הילדים בכללותה הם נסיונות נפל של רצון טוב לכתיבת יצירות ספרותיות

לילד, אבל הנפל צפוי מראש, כי כבר במהותה שוכנת הסתירה. "ספרות" ו-"ילד"

הם שני מושגים שאינם יכולים לדור בכפיפה אחת. יתכן ונכתב ספר ילדים מוצלח

יותר או מוצלח פחות, אבל כפי שניסונו להראות לא יוכל להגיע ספר הילדים

לסטנדרטים ספרותיים בעלי רמה. מסיבה זוהי ספרות קטנה ומצומצמת שבאה

בעיקר - להפגיש את הילד פגישה ראשונה עם עולם הספרות, להכין אותו לקראת

היצירה הספרותית הבשלה יותר, לקרב אותו אל הדמיון הספרותי, ולהרגיל אותו

אל הקריאה השוטפת. ובזה מהותה כולה.



- אנדרסן הנס כריסטיאן, התבה הטעופפת. תרגום: אהרון אמיר. הוצאת מסדה בע"מ. ר"ג. 1967.
- בארי ג'מס מתיו, פיטר פן, תרגום: בנימין גלאי. הוצאת מחברות לספרות. תשכ"ג.
- ביאליק היים נחמן, שירים ופזמונות לילדים. הוצאת דביר ת"א. מהדורת תשכ"ה.
- גולדברג לאה, מה עושות האיילות. ספרית פועלים. 1949.
- גרהם קנת, הרוח בערבי הנחל. תרגום: יונתן רטוש. הוצאת מחברות לספרות. תשכ"ו.
- דה-אמיצ'יס אדמונד, הלב. תרגום: מ. מבש"ן. הוצאת ספרים נ. טברסקי בע"מ. תשי"ב.
- דה-סגיד הרוזנת, תעלוליה של סופי. תרגום: יצחק לבנון. הוצאת עמיחי ת"א. תשכ"ו.
- דה-סנט-אכזופרי אנטואן, הנסיך הקטן. תרגום: אריה לרנר. הוצאת עם עובד ת"א. 1967.
- דיפו דניאל, רובינזון קרוזו. תרגום: אברהם בירמן. ספרית דן חסכן. עם עובד ת"א. תשכ"ה.
- חימנו הואן, פלטר וואני. תרגום: עמנואל אולסוונגר. עם עובד ת"א. תשכ"ג.
- ילן-שקליס מרים, בחלומי, הוצאת דביר תל-אביב. 1963.
- יש לי סוד, הוצאת דביר תל-אביב. 1963.
- לינדגרן אסטריד, גילגי. תרגום: אביבה היים. הוצאת מ. ניומן. תשי"ח.
- סרוונטס מיגואל, דון קישוט. תרגום: ח. נ. ביאליק. הוצאת דביר תל-אביב. תשי"ב.
- קרול לואיס, עליסה בארץ הפלאות. תרגום: ל. ספן. הוצאת אמנות פרנקפורט ע"פ מיין. מוסקבה-אודסה.
- קמפולו, אגדה אפריקנית. הבוקר לילדים, כרך ד', חוברת 18, 1947.
- קסטנר אריך, אמיל והבלשים. תרגום: אלתר אילי. הוצאת יזרעאל תל-אביב. תשט"ו.
- רכלה פרנסוא, גרגנטוא ופנטגרואל. תרגום: ק. א. ברתיני. הוצאת ספרי מ. ניומן בע"מ 1953.
- שלונסקי אברהם, עלילות מיקי מהו. ספרית פועלים תש"ז.
- אני וטלי בארץ הלמה. ספרית פועלים 1957.
- שלום עליכם, פוטיל בן פייסי החזן. הוצאת דביר תל-אביב. ת"ש.
- שמאלי אליעזר, בני היורה. קרית-ספר ירושלים תשי"ד.

- BECHTEL LOUISA S. , Books In Search Of Children  
The Macmillan Com. Collier-Macmillan Ltd.London
- CHUKOVSKY KORNEI , From Two To Five. Translated by M.Morton  
University Of Cal. Press,Berkley&L.A.1968
- FENWICH SARA I., A Critical Approach To Children's Literature  
(Editor) The University Of Chicago Press.
- HAZARD PAUL , Books,Children&Men. Translated by M.Mitchell  
The Horn Book Inc. Boston 1944.
- HURLIMANN BETTINA, Three Centuries Of Children's Books In Europe  
The World Publishing Com. Cleveland&N.Y.
- A Critical History Of Children Literature  
Part I: MEIGS CORNELIA, Roots In The Past (Up to 1840)  
Part II: EATON ANNE T.,Widening Horizons (1840-1890)  
Part III: NESBITT ELIZABETH,A Rightful Heritage(1890-1920)  
Part IV: VIGUERS RUTH H.,Golden Years Of Time Of Tumult  
(1920-1967)  
The Macmillan Com, Collier-Macmillan Ltd.London
- OPIE IONA AND PETER, The Lore And Language Of School Children  
Oxford At The Clarendon Press, 1960.
- SMITH JAMES S., A Critical Approach To Children's Literature  
McGraw - Hill Book Com. N.Y.
- SMITH LILIAN H., The Unreluctant Years  
American Library Association,Chicago 1953.
- TOWNSEND JHON R., Written For Children  
Lothrop, Lee & Shepard Co. Inc. N.Y.

Articles:

- CHAYTOR H.J., Reading And Writing (p. 117-124 )  
Explorations In Communication  
Edited by E.Carpenter And M.McLuhan  
Beacon Press Boston, 1960.
- LEWIS CHARLES S., On Three Ways Of Writing For Children (p.456-469)  
The Horn Book Magazine, October 1963.

Y A F A H

B E R L O V I T Z

A N    A N A L Y S I S    O F    S O M E    A S P E C T S  
O F    C H I L D R E N ' S    L I T E R A T U R E

Submitted in partial fulfillment of the requirements for  
the Master's degree in the Department Of World Literature,  
Bar-Ilan University.

RAMAT-GAN, ISRAEL

1973/5733

## SYNOPSIS

Children's Literature is a "new" literature, relatively. It appeared in the 16<sup>th</sup> century, and grew in scope through the 18<sup>th</sup> century, following the theories of Locke and Rousseau, which stated that the child is entitled to live his childhood completely, and not as a stage preceding adulthood.

In general, the purpose of Children's Literature was to furnish the young reader with information and education, but rarely with entertainment. In the 20<sup>th</sup> century, and especially in its second half, Children's Literature is a flood of a great variety, carrying it far beyond its proper literary zone.

Children's Literature could be divided into three categories:

- a. Adult's Literature, which is annexed to Children's Literature.
- b. Educational Literature, whose purpose is to spread moral and social value through literature.
- c. Literature which can not be specified, as it is taking a "double stand simultaneously", not being directed to the young reader decisively.

By analyzing Adult's Literature which is annexed to Children's Literature, we find that this literature contains elements which enable the child to accept it (Situations resembling those of his experience, non-complex plots). Yet, his reading is superficial, diluting and diminishing its literary qualities, according to his limited ability.

Educational Literature, trying to supply the child with its educational tendencies, is found to give up, consciously, absolute literary requirements, so as to suit the mentality and psychological structure of the child.

Literature, not specified for children or adults, but resulting from the author's creativity, is found in a dilemma. The dilemma is originated in its definition. Hence the uneasiness and ceaseless apologies of the authors, who don't write wholeheartedly for children, yet can not deny nor reject, that imposed definition. Perhaps, this literature should be removed from Children's Literature, and should be looked upon as "Naive Literature" suitable for reader of all ages.

True Children's Literature is probably that subliterature, created by the child himself. It could be said that authors should follow this natural literature. However, this literature should be rejected as its only advantage is to help the child in his transfer from illiteracy to literacy - to the sphere of culture and civilization. With all its charm and freshness, it is a literature of a marginal value.

YAFAH BERLOVITZ

AN ANALYSIS OF SOME ASPECTS OF CHILDREN'S LITERATURE

Submitted in partial fulfillment of the requirements for the  
Master's degree in the Department of World Literature,  
Bar-Ilan University.

Ramat-Gan, Israel

1973/5733