עולם קטן

כתב־עת לחקר ספרות ילדים ונוער

גיליון 5
תשע"ד 2014

שיקולי בחירה מושכלים בטקסט הספרותי לילדים

חנה לבנת ועינת ברעם אשל

מבוא

בשדה הספרות נודע לספרות הילדים – למחקרה, לפרשנותה ולהוראתה – מעמד ייחודי. בעוד ספרות המבוגרים שימשה במשך עשרות רבות של שנים חומר גלם למחקר ספרותי מתפתח ופולמוסי, הקשור בטבורו לתהליכים תרבותיים רחבי היקף ומשמעות, נותר מחקר ספרות הילדים הרחק מאחור.[1] חוקר ספרות הילדים האמריקני פרי נודלמן נימק פיגור זה בתדמיתה התמימה והפשוטה, שלא לומר הפשטנית, של היצירה הספרותית לילדים. כשמה כן היא – יצירה המיועדת לילדים, לעתים פעוֹטות ממש – הסביר נודלמן את הלך הרוח המקובל עד לשנות השבעים המאוחרות, ולפיכך אין זה סביר שהבנתה ופרשנותה דורשות מומחיות או מיומנות פרשנית מיוחדת. מי שניסו להעמיק ביצירות הספרות לילדים ולפרשן בהרחבה ובעמקות נתקלו אפוא בחוסר הבנה, שלא לומר בהמעטת ערך מקצועי (Nodelman 1988).

תפיסה זו השתנתה בעשורים האחרונים, ובתחום המחקר והפרשנות של ספרות הילדים חלו בדור האחרון התפתחויות מפליגות.[2] שינויים אלה חילחלו גם אל תחום הוראת הספרות בארץ ובעולם, והם ניכרים גם בתוכניות הלימודים במערכת החינוך הישראלית, המשקפות תפיסות ספרותיות ומחקריות בנות ימינו. כך למשל מדגישה תוכנית הלימודים "חינוך לשוני – עברית: שפה, ספרות, תרבות", המיועדת לבתי הספר היסודיים, כי "הספרות היפה מעניקה לקוראים חוויות והתנסויות אסתטיות שבאמצעותן יבינו טוב יותר את עצמם ואת הזולת. עולם שיח זה כולל מגוון סוגות ותת־סוגות המאופיינות באמצעים אמנותיים, צורניים ורטוריים ייחודיים" (משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית תשס"ג). גם הנספח החדש של תוכנית לימודים זו ממקם את ערכן הספרותי של היצירות הנלמדות בראש רשימת התכונות המאפיינות את רשימת היצירות שנבחרו להוראה: "רשימת היצירות נועדה להבטיח הוראה של יצירות ספרות בעלות ערך ספרותי, לשוני, רגשי וערכי".[3] תוכנית הלימודים לגן הילדים "תשתית לקראת קריאה וכתיבה" מציינת אף היא את ה"מכוּונות לספר" כאחת משלוש מטרותיה (משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית תשס"ח), וספרי הדרכה להוראת הספרות נכתבים ברוח זו[4] ונתמכים בתיאוריה מלווה.[5]

אלא שבפועל נוטה תהליך ההוראה להכפיף את יצירות הספרות לילדים לצורכיהם של תחומי דעת אחרים (בנוסח השלב הראשון של הוראת הספרות באקדמיה, ראו הערה 1) ומתקשה לראות בהן מבע אסתטי מורכב, שלא לומר מבע המאפשר גמישות פרשנית, או מבע המאפשר לקוראיו לגבש באמצעותו (גם על דרך ההתנגדות) זהוּת ותפיסות עולם. ייתכן שהסיבה לכך היא הוראת יצירות ספרות בגני הילדים ובבתי הספר, שהם מסגרות הממוקדות מעצם טבען במטרות דידקטיות מוגדרות. כך משמשות יצירות ספרות לילדים כלי להוראת השפה (לדוגמה: תלמידים מתבקשים לסמן צלילים או

פעלים במהלך הקריאה), להוראת נושאים (לדוגמה: חגים, עונות שנה, טבע, היסטוריה) ולהקניית ערכים מוסכמים ("קבלת השונה"). לא היה בכך רע לוּ בצד זאת היתה הספרות מקבלת מרחב עצמאי משלה, נטול יעדים דידקטיים חוץ־ספרותיים מוצהרים, המאפשר מפגש חווייתי ומהנה עם יצירות מעולות שיש בו כדי לעודד ולהניע את התלמידים לקריאה חופשית גם מחוץ למסגרת החינוכית ובהמשך החיים (פנק 1997).

הדגש המושם במערכת החינוך במטרות דידקטיות חוץ־ספרותיות מניב לעתים תוצאות מדאיגות: נראה כי הוראת הספרות בגנים ובבתי הספר אינה מצליחה לקדם באופן משמעותי את פעילות הקריאה החופשית של ילדים ובני נוער ואינה מטפחת בהכרח את אהבתם לעולם הספר (פוזנר 2009, 20). אף שהוראת הספרות היא נדבך בתוכנית "תשתית לקראת קריאה וכתיבה" בחינוך הקֶדם־יסודי ובתוכנית "חינוך לשוני" בחינוך היסודי, תוצאות המבחנים הבין־לאומיים הבוחנים את הבנת הנקרא ואוצר המילים של תלמידי מערכת החינוך בישראל, מלמדות על השפעתו המוגבלת של המפגש עם יצירות הספרות הנבחרות על יכולותיהם האוריינִיות.[6] גם העדויות הרבות על אלימותה של החברה הישראלית ועל הניכור הרווח בה כלפי "אחרים" וחריגים – בכלל זה בתוך מסגרות החינוך עצמן – מלמדות כי תשומת הלב הרבה המוקדשת במערכת החינוך לבחירת יצירות ספרותיות "ערכיות" אינה נושאת, ככל הנראה, פרי.

בחירת היצירות להוראה מתבצעת על ידי מבוגרים מתוקף כוחם וסמכותם בתחומי החינוך וספרות הילדים. לסמכות זו התייחסו בהרחבה בשלושת העשורים האחרונים אחדים מחוקרי ספרות הילדים, שהדגישו את שורת הצרכים והמטרות שהיא נועדה למלא בעולמם של מבוגרים, הורים ומחנכים כאחד.[7] הדברים שלהלן אינם מבקשים לכפור בהנחת יסוד זו. ההפך הוא הנכון: אנו סבורות כי אחריותם של מבוגרים כלפי ילדים כוללת אחריות לבחירה נאותה וראויה של יצירות אלה. אך מהי בחירה "נאותה" ו"ראויה"? האם ייתכן כי דווקא הכפפתן של יצירות הספרות לשורה ארוכה של מטרות דידקטיות חוץ־ספרותיות היא מקור הבעיה? הייתכן כי היעדרה של חוויית קריאה משמעותית הוא העומד, לפחות באופן חלקי, ביסוד הישגיה המוגבלים של הוראת הספרות במערכת החינוך?

על יסוד הנחות אלה קרא למשל ס' יזהר "להפסיק ללמד ספרות", במסה ידועה בשם זה. את עמדתו הקיצונית נימק, בין השאר, בנטייתה של מערכת החינוך להשתמש בסיפורים ובשירים כ"משרתיהם של אדונים" חיצוניים.[8] אפשר להסכים עם הנחת היסוד של יזהר מבלי לקבל בהכרח את מסקנותיו. שכן יש להניח כי ניתן לפתור חלק ניכר מן הקושי שעליו הצביע באמצעות בחירה מושכלת של יצירות מתאימות, מעולות בסוגן ומהנות, להוראה. המציאות מלמדת כי רבים המקרים שבהם מבוגרים בוחרים יצירות ספרות לילדים מבלי לגלות ערנות לחשיבותה של החוויה האסתטית, שהקורא הממוצע (המבוגר) תר אחריה ומבקשׂ לעצמו בכל התנסות ספרותית, אך אינו מבקשה באותה נחישות עבור הילדים שעל חינוכם הוא מופקד.

מטרתו של מאמר זה היא לנסח אפוא שורה של שיקולים לבחירה ולאיתור של יצירות ספרות איכותיות, שהמפגש עמן עשוי להעניק לתלמידי מערכת החינוך חוויית קריאה מהנה ומשמעותית.[9] יודגש כי ההמלצות הללו אינן מכוונות לקריאה חופשית של ילדים ובני נוער, אלא בעיקר לאנשי ונשות חינוך, שעל כתפיהם מוטלת באופן מוצהר משימת ההנחלה של הון תרבותי ולרשותם עומדים משאבי זמן (ולעתים גם תקציב)

מוגבלים. עוד יודגש כי עניינו של המאמר אינו עידוד קריאה או שיטות להוראת הספרות, אלא מיפוי כללי של מגוון שיקולים לבחירת יצירות ראויות להוראה בגני ילדים ובבתי ספר.

מובן שבין שני המושגים – "יצירות איכותיות וראויות" ו"חוויית קריאה מהנה ומשמעותית" – אין בהכרח חפיפה מלאה. היצירה הראויה עשויה לממש שורה מרשימה של מאפיינים ספרותיים (בנוסח השלב השני בהיסטוריה של מחקר הספרות, ראו הערה 1 לעיל) או לגלם רעיונות תרבותיים וזהותיים מרתקים (בנוסח השלב השלישי), ובכל זאת להשאיר אוכלוסיות רחבות של קוראים אדישות או מאוכזבות. בלשונו של ס' יזהר: "ילד שואל על הספרות כעל צורך. כעל אמת. וכעל חיים. לא כעל מוצג מאובק של מוזיאון, שחובה לכבדו משום שהוא מוצב שם לתפארת – אלא כעל חוויה הפונה ישר אליו. ולא די בכך שאבותיו שמחו באותה חוויה. צריך שגם הוא ישמח בה" (יזהר תש"ן, 140–143). כדי לעודד את קיומה של חוויית קריאה אותנטית, ובו בזמן להבטיח את איכותן של יצירות הספרות שעמן ייפגשו התלמידים במהלך לימודיהם, יש לאמץ מערכת קריטריונים מורכבת ומשולבת. על מערכת זו להתייחס למרקם הטקסטואלי והרעיוני של היצירות ובה בעת להיענות לצורכי הקורא ולהתחשב ב"תגובת הקורא", כשמה של אסכולה נודעת בחקר הספרות (איזר 2006; Schellenberg 1995). התייחסות זו משקללת שלוש זוויות התבוננות מסורתיות ביצירה הספרותית – היצירה, הקורא והעולם[10] – ומכתיבה את מבנה המאמר להלן:

סעיף א יעסוק בשיקולי הבחירה הטקסטואליים והאסתטיים של יצירות ספרות לילדים: ארגון סיפור המעשה, עיצוב הדמויות, הסיפֶּר והרובד הלשוני.

סעיף ב יעסוק בשיקולי בחירה פרגמטיים וקוגניטיביים: טיפוח החשיבה, המענה הרגשי שמציעה היצירה והגירוי החושי שהיא יוצרת.

סעיף ג, החותם את הדברים, **ידון בתפיסות העולם ובנורמות התרבות** המקופלות ביצירות הספרות ויצביע על מערכת השיקולים הרעיונית שיש להביא בחשבון בעת בחירתן: תפיסות הילד והילדות שהן מבטאות, הערכים החברתיים והתרבותיים שהן מגלמות ותרומתן לפיתוח החשיבה הביקורתית של קוראיה.

לצורך מיקוד הדיון יבסס המאמר את הדברים באמצעות הדגמות מיצירות סיפורת לילדים מבלי לכלול דוגמאות שיריות או דוגמאות מתחום ספרות הנוער.[11] ככלל, איננו מבקשות לפסול ולנגח יצירות ספרות מסוימות, אלא להדגים את הפעלת השיקולים המוצעים על דרך החיוב.

[א] שיקולי בחירה טקסטואליים ואסתטיים

הוראת ספרות הנשענת על מערכת הנחות טקסטואליות ואסתטיות מעניקה למורים לספרות אסטרטגיות הוראה מושכלות, סדורות ומגובשות (פויס 2006, 18). מערכת הנחות זו מייצרת ממד אובייקטיבי בפרשנות היצירה ומקנה ליצירת הספרות מעמד של "זולת" שניתן לנהל עמו דיאלוג אישי־סובייקטיבי (הירשפלד 2008, 36). מדובר בדיאלוג סובייקטיבי מעמיק, המפליג מן ההתרשמות האינטואיטיבית מן היצירה אל הסברים מנומקים למשמעויות המופקות מקריאתה (הרשב 2000[א], 13–14).

הגישה המציבה במרכזה את שאלת ערכה האסתטי של היצירה הספרותית מבוססת על תפיסות פרשניות טרום־מודרניות ומודרניות, ששלטו בתיאוריה הספרותית עד למחצית השנייה של המאה העשרים. בקיצוניותן דגלו תפיסות אלה בקריאה צמודה של יצירות הספרות ובדחיית ההקשרים החוץ־טקסטואליים

מן הפרשנות, ובכלל זה דחיית עמדותיו וכוונותיו של המחבר (intentional fallacy) והתעלמות מתגובתו הריגושית של הקורא (affective fallacy) (Wimsatt 1967). בשנות החמישים והשישים של המאה העשרים הציעה גם התפיסה הסטרוקטורליסטית גרסה משלה לבדיקת מערכת החוקים המאפיינת את יצירת הספרות. הסטרוקטורליסטים התנגדו אף הם, מסיבות פילוסופיות, להתייחסות אל עמדותיו של מחבר היצירה כגורם משפיע בפרשנותה והאמינו באפשרות הדיון האובייקטיבי והמדעי במאפייניו (Gennet 1988; בארי 2004, 57–82). גם בעידן הפוסט־סטרוקטורליסטי והפוסט־מודרני נודעת חשיבות לדיון מעין זה, הנותן בידי הפרשן והקורא כלים להערכה דיסציפלינרית מבוססת של היצירה. ראוי להדגיש זאת דווקא לאור הרלטיביזם התרבותי המאפיין את תקופתנו, המקשה על הניסיונות לבסס את ההתרשמות מחשיבותה של יצירה ספרותית, מחדשנותה או מהעמדות האידיאולוגיות המשוקעות בה, ואף להסביר את העניין וההנאה שהיא מסיבה לקוראיה (פויס ודה־מלאך 2006, 174–175). קביעה זו נכונה גם בתחום הספרות לילדים, המשמשת לעתים קרובות מכשיר חינוכי מגויס. דווקא בשל השימושים הדידקטיים הנעשים בה נודעת חשיבות גדולה להערכתה האסתטית, בצד ההתייחסות המקובלת לתכניָה, שהרי "ספרות ילדים היא ספרות" (הראל תשנ"ב).

בשל קוצר היריעה לא נוכל לעמוד על מכלול השיקולים הדרושים להערכה אסתטית מלאה של יצירות ספרות לילדים. סוגיית האיורים, למשל, לא תידון בהרחבה במאמר זה בשל מורכבותה ההיסטורית והתיאורטית, ומשום שהיא מחייבת המחשה חזותית, שאינה אפשרית במאמר זה (ראו סעיף ב להלן). כמו כן לא נדון בהבחנות סוגתיות (למשל ההבחנות בין סיפורת דידקטית לסיפורת פסיכולוגיסטית ובין ספרות עממית למודרנית), בסוגיות של ייצוג מציאות (כגון מאפייני הריאליזם או הפנטזיה) ובשאלות תמטיות שונות (ובכלל זה נושאים "בוערים" כמו ייצוג מיעוטים). לחלופין, בחרנו לערוך את הדיון במבנה סולידי הנאמן לספרה של שלומית רמון־קינן **הפואטיקה של הסיפורת בימינו** (1984). בספרה מבחינה המחברת, בעקבות ז'ראר ז'נט (Gennet), בין שלושת ההיבטים הבסיסיים של כל סיפורת: **סיפור המעשה**, המהווה את שלד העלילה של כל יצירה סיפורית (ומכונה "פבולה" בפורמליזם הרוסי); **הטקסט**, הזמין לקורא בסגנון ובצורה נתונים, על המניפולציות שהוא מחולל בסיפור המעשה (ה"סוז'ט" בפורמליזם); **והסיפֵּר**, תהליך התקשורת הבדוי המאפיין את היצירה בגלוי ובמובלע. שלושת ההיבטים הללו נותנים בידינו קריטריונים בסיסיים להערכת מלאכת־המרכבה הפואטית המצויה ביסוד כל יצירת ספרות, ובכלל זה יצירות ספרות לילדים. על ההיבטים הללו הוספנו גם דיון קצר בשאלות לשוניות.

את ספרה פותחת רמון־קינן בדיון ב**סיפור המעשה** ובתכונות המאפיינות את רצף האירועים המרכיבים אותו. לתכונות הללו – הקשרים הכרונולוגיים והלוגיים (סיבתיים) בין האירועים – השפעה ניכרת על הקוהרנטיות של היצירה ועל משמעותה המובלעת.

כידוע, יצירות ספרות עשויות לתאר השתלשלויות של אירועים באופן בלתי עקיב ובלתי רציף, שאינו עולה בקנה אחד עם סדר התרחשותן ב"מציאות". זאת מטעמים שונים: פרגמטיים (ניסיון ליצור אפקטים של סקרנות, מתח או הפתעה), אסתטיים (הבלטת יחסי הקבלה בין אירועים רחוקים בזמן) ורעיוניים (העמדת הקורא למבחן פרשני). הדוגמאות לכך בספרות הילדים הולכות ורוֹוחות ככל שגילם המשוער של הנמענים עולה. כך למשל בסדרת ספרי "הארי פוטר" מאת הסופרת ג'יי קיי רולינג (Rowling: Harry Potter,

1997-2007), שבהם מתוודע הגיבור בהדרגה לפרטי מידע על עברו, על הוריו ועל עולם הקוסמוּת. חשיפת המידע באופן מדורג משפיעה על מורכבות היחסים בעולם הבדוי ומכתיבה את המזימות החדשות המתגלעות בו. בה בעת היא משפיעה על חוויית הקורא, הנדרך במתח ובהשתאות לנוכח הגילויים החדשים ונדרש לשנות את שיפוטיו ועמדותיו כלפי המסופר (רולינג 2000).

מניפולציות כאלה אינן רווחות בספרות ילדים לגיל הרך, אשר יש יסוד סביר לשער שקוראיה יתקשו להתמצא ולשחזר רצפי אירועים שאינם מסופרים כסדרם. שיבוש מכוון של סדר המידע הנמסר ביצירה המיועדת לקוראים צעירים מחייב אפוא תשומת לב פרשנית. דוגמה לכך נמצא ביצירה **רוני צוחקת** מאת ג'ין ויליס וטוני רוס (Ross & Willis: *Susan Laughs*, 2000). מדובר בסיפור פואנטה מעורר השתאות שבו הודחק פרט מידע בסיסי ביותר לגבי גיבורת הסיפור לסופו, ובו הוא מאוזכר רק באיור. אמנם מדובר בפרט מידע ולא באירוע מקדֵם־עלילה, וזאת מכיוון שהיצירה כולה אינה עלילתית אלא דיוקנאית. רוני צוחקת – מדווח המספר על הדמות העומדת במרכזו של הספר – על רקע המחשה מאוירת של צחוקה המתגלגל. רוני רוקדת, רוני שוחה, רוני צודקת וטועה – הוא מוסיף ומונה שורה ארוכה של תכונות ופעילויות המאפיינות את הדמות הראשית. אין בפעילויות הללו רבותא, ובמידה מסוימת הן מטשטשות מעט את חושֵי הקורא, את התעניינותו ואת ערנותו. אלא שאז מגיע הסיפור לסופו ולשיאו והמספר מסכם: "כזו היא רוני / מקצה הרגל ועד הפּוֹני / ממש כמוך – ממש כמוני". להפתעת הקורא, הנזקק לרגע או שניים של התעשתות, מראה האיור החותם את היצירה את רוני ישובה בכיסא גלגלים.

כדרכם של סיפורי פואנטה, הסיפור מחייב קריאה שנייה ושלישית; כל קוראיו, בלא יוצא מן הכלל, נוהגים לבחון בקריאות החוזרות בתשומת לב רבה את העובדות הנמסרות במלל ובאיור כדי לברר כיצד הגלכו שולל ולא זיהו בקריאה ראשונה את נכותה של הגיבורה. ישנם קוראים המבקרים את המניפולציה שבוצעה בהם, אחרים מתרגשים עד עמקי נשמתם מן הגילוי, אך אף קורא אינו נשאר אדיש בתום הקריאה. זאת אף שהמסר – רוני היא ילדה ככל הילדים – מוכר עד זרא לכל ילד. איכותה המובהקת של היצירה אינה נובעת אפוא מן ה"מסר" שלה, אלא מן ההכרעה המִבנית והארגונית הדוחקת את הנכות לשולי הסיפור, פשוטו כמשמעו. לא די בכך שאין לקורא כל מידע על מקור הנכות ואופי המוגבלות, הקורא עובר תהליך של הזרה וחשיבה מחודשת על טיב הפעולות השגרתיות, המובנות מאליהן, שרוני מבצעת.

בעוד מניפולציות בסדר האירועים והמידע הנמסר הן נדירות למדי בספרות הילדים, הרי לשאלת **יחסי הסיבתיות** נודע בה מקום מרכזי. רבות מיצירות הספרות לילדים צעירים מבקשות לעסוק בחינוך, בהקניית ערכים ובפתרון בעיות אישיות וחברתיות. לצורך ייצוג הבעיות הללו ביצירת הספרות ולצורך ההתמודדות עמן נדרשת עלילת היצירה לעמוד בסטנדרטים של מהימנות סיבתית: לנמק את חומרת הבעיה, לנמק את נכונותו של הגיבור לשתף פעולה ולשנות דפוסי התנהגות ולהצדיק את סבירותו של הפתרון המוצג. חוסר הקפדה על קשרים סיבתיים מנומקים ומשכנעים בין רכיבי העלילה עלול לפגום בלכידות הנרטיבית שלה ולכרסם בכוח ההשפעה והשכנוע של היצירה.[12]

דוגמה להנמקות סיבתיות מורכבות ומרשימות נמצא בספרו של מאיר שלו **הטרקטור בארגז החול** (1995), הנפתח בהקדמה אקספוזיציונית ארוכה מאוד, הממלאת כמה תפקידים ובהם גם תפקיד סיבתי חשוב. האקספוזיציה מתארת את הקשר הרגשי העמוק הנרקם בין הטרקטור, גיבור הסיפור, למקבילו האנושי, הדוֹד אהרון, ומקדימה את המפנה העלילתי המדיר את השניים לחיי פרישה משמימים ומבזים

לאחר שנות עבודה ארוכות יחד. המידע האקספוזיציוני הזה הוא שהופך את פעילותו של הדוד למען הטרקטור בהמשך העלילה למעשה מנומק, סביר ומתבקש, שיש לו גם משמעות ערכית עמוקה. זאת לא רק ברמה המוסרית הקונצנזוסיאלית (בנוסח "אל תשליכני לעת זקנה"), אלא גם מן הזווית של המאבק בתרבות הצריכה ובניכור המאפיין את ההתמחות וההתמקצעות בתרבות המודרנית. שכן האקספוזיציה מבהירה היטב כי הדוד אהרון והטרקטור האדום ביצעו ביעילות מגוון רחב של עבודות חקלאיות, ולצורך החלפתם נדרשו צי טרקטורים חדישים ומשוכללים וצוות נהגים.

מערכת ההנמקות המלווה את השתלשלות האירועים ביצירה היא נקודת תורפה של רבות מן היצירות לילדים, החותרות לפתרונות דידקטיים מבלי לתת את הדעת על מהימנותם הסיבתית. מדוע משתכנע גיבור ספרותי לשנות את התנהגותו או את תפיסותיו? עד כמה אמין הוא התהליך המכתיב שינוי וחתירה לפתרון? האם לכל שלב בעלילה יש משמעות ביחס לשלב שלפניו וביחס לשלב שאחריו? האם השינוי מוחלט וקיצוני? האם סביר להניח שהשינוי יתמיד גם בעתיד? התשובות לשאלות הללו חיוניות לצורך הערכת היצירה הספרותית. ואמנם לא אחת משכילים מחברי יצירות ספרות מצוינות להימנע מהצגת פתרונות מוחלטים וקבועים. נזכיר למשל את היצירה **ארץ יצורי הפרא** מאת מוריס סנדק (Sendak: *Where The Wild Things Are*, 1963), שאין בה כל ניסיון לצייר את תהליך ההשתלטות של הילד מקס על דחפיו כתהליך סופי, המבשר על שינוי פרמננטי. גם פרט זה תורם להתפעלותם של רבים ממלאכת המחשבת הספרותית והפסיכולוגית הניכרת ביצירה זו ולפריצתה את תקרת הגיל המיוחסת לה באופן רשמי (McGillis 1996; Spitz 1999, 123-136).

העיון ברובד ההנמקות והסיבות שבעטיין מתפתחת העלילה בספרי ילדים שונים, תורם גם להערכתן האסתטית של יצירות ספרות עכשוויות, שניכרת בהן השפעתה של הפואטיקה הפוסט־מודרנית. דווקא משום שהמחשבה הפוסט־מודרנית מבקשת לתאר את השרירותיות והמקריות המאפיינות את חיינו, היא מייחסת חשיבות מיוחדת לערעור על הסיבתיות המקובלת בספרי ילדים עכשוויים (ראו סעיף ג להלן). כך למשל בספר **הנסיכה חכמולוגה** מאת בבט קול (Cole: *Princess Smartypants*, 1987), שבו מפנה הגיבורה עורף לרשימת הסיבות והשיקולים המחייבת אותה להיענות להצעת הנישואים של הנסיך בלשחצר: הסיבה הסוגתית (הספר כמו כתוב בסוגת המעשייה העממית, שסיומה הנוסחאי הוא נישואי נסיך לנסיכה), הסיבה החברתית־מעמדית (עליה לנהוג כרצון הוריה, כיאה למעמדה), הסיבה הפרגמטית (סוף־סוף נמצא מי שעמד ברשימת המבחנים הבלתי אפשריים שהכשילה את קודמיו) והסיבה המוסרית (מי שיעמוד במטלות, כך הבטיחה הנסיכה, יישא אותה לאישה). מכל הסיבות הללו מחויבת הנסיכה להינשא לנסיך בלשחצר. רק סיבה אחת עומדת כנגד שלל הסיבות הרציונליות הללו, סיבה חתרנית מבחינה תרבותית ומגדרית: הנסיכה איננה מעוניינת להינשא לו; היא מעוניינת להישאר רווקה ולטפל בחיות המחמד המפלצתיות שהיא מטפחת, והסיפור בוחר לכבד דווקא את הנימוק הזה. הסיפור אמנם אינו מצייר מציאות כאוטית, אך הוא מאתגר מאוד את דפוסי החשיבה הסיבתיים שבהם מורגלים ילדים צעירים גם באלף השלישי. בסיום היצירה הנסיכה נושקת לנסיך הזחוח ו... הופכת אותו לקרפד מכוער. מאז היא חיה, כמובן, באושר ובעושר, חיי רווקות מלאי תוכן.

שיקול אחר שיש להתחשב בו בהקשרים טקסטואליים־פואטיים הוא **עיצוב הדמויות** ביצירה, שהרי כל סיפור מעשה מיוסד על רצף אירועים שחוֹוה דמות, בין שמדובר בדמות אנושית־מימטית ובין שבנפש פועלת

אחרת (חפץ, צמח, בעל חיים או דמות פנטסטית) (אבן 1980, 17–20).[13] יש להבחין בעניין זה בקטגוריה הספרותית שאליה משתייכות יצירות ספרות, שכן עשויה להיות לה השפעה אפריורית על עיצוב הדמויות. בסיפורי עם, למשל, זיהה ולדימיר פְּרוֹפּ שבעה תפקידים סיפוריים שממלאות הדמויות בעלילה. לפיכך קבע פְּרוֹפּ כי אין להבינן על פי קריטריונים פסיכולוגיים מודרניים, אלא על פי קריטריונים פונקציונליים (הגיבור, הנבל, העוזר הפלאי וכד') (Propp 2000). אחת הבעיות בספרות הילדים העכשווית, שאחדים משורשיה מסתעפים מן הספרות העממית, היא חלחולן של הסכֵמות הללו אל יצירות ספרות שנסיבות כתיבתן שונות בתכלית, יצירות שנכתבו על רקע תרבות עתירת ידע בכל הנוגע להתנהגות האנושית, לאישיות האדם (ובכלל זה הילד) ולמבנה הנפש (אבן 1980, 20–44).

ספרות הילדים בת ימינו מתעניינת בייצוג גלוי של נושאים רגשיים, התנהגותיים, חברתיים וזהותיים. אלא שמדובר בספרות המוגבלת מטבעה מצד אורכה, מורכבותה הסצֵנית, עושרה המילולי והפיגורטיבי ורמת ההפשטה של האירועים המוצגים בה. מגבלות אלה מחייבות ייצוג אמנותי מחושב של מציאות רגשית ושל יחסים חברתיים, ולרוע המזל, הן גוזרות על רבות מן היצירות לילדים דמויות "פלקטיות", נטולות עומק, מורכבוּת ומהימנות רגשית ופסיכולוגית. גם הקונבנציה של השימוש בדמויות בלתי אנושיות, כמו בעלי חיים, מנוצלת לעתים קרובות לצורך הימנעות מזיהוי גילי, חברתי ומעמדי, עדתי, דתי ואף מגדרי של הדמות; זאת לשם הרחבת פוטנציאל ההזדהות עם הדמות. במקרים רבים אין כל הנמקה פנימית בעולמה של היצירה לבחירה בדובון דווקא לצורך הקניית הרגלי ציות, או בגור נמרים לצורך עיבוד תהליכי הפרֵדה מן ההורים בבוקר. שכרן של יצירות מעין אלה יוצא בהפסדן בשל הקושי של הקורא להזדהות עם אילוסטרציה פונקציונלית, המייצגת לכאורה דמות הנתונה בבעיה, ומשועבדת כל כולה למסר הדידקטי.[14] אמנם יש להניח כי קהל הקוראים הרשמי של ספרות זו (ילדים בגיל הרך) עשוי להתקשות בניסוח רשמיו מן המורכבות האישיותית של הדמות המיוצגת וממהימנותה (או מהיעדרן); אך אין בכך הצדקה להצגה סכֵמתית, פשטנית ושטוחה של מצבים אנושיים, שהקוראים הצעירים עלולים להפנים ולבנות באמצעותה תפיסת מציאות שגויה ומעוותת.

ספרו של דויד גרוסמן **איתמר פוגש ארנב** (1988) הוא דוגמה מוצלחת ל"ספרות בעיה", אשר אף שבמרכזה פועלת דמות פונקציונלית, היא אינה לוקה ברדידוּת תיאורית. למרות כל המגבלות האפריוריות שנמנו לעיל, ולמרות העובדה שפחדיו של איתמר מארנבים אינם רווחים במיוחד בקרב ילדים, גרוסמן משרטט את דמותו של איתמר בכלים ריאליסטיים. אמת, גרוסמן בחר ועיצב את הדמויות ביצירה באופן מניפולטיבי, כפי שטען משה רון (רון 1995), וסיפורו אינו מטפל במנעד רחב של פחדים וחרדות, אלא מתמקד בפחדים נטולי בסיס, חסרי היגיון, מעכבים ומיותרים. מכאן שפחדיו של איתמר מארנבים דווקא, ודמותו של כפילו – הארנב החמוד החושש מילדים – משרתים היטב את התזה שלפיה היכרות וידע הם התשובה לעוינות בלתי מבוססת, לחשדנות ולחשש. אך טענות אלה אינן סותרות את העובדה שגרוסמן מפליא לעצב את איתמר בדמותו של ילד ישראלי ממוצע, שנקל לגלות כלפיו יחס של קרבה. לצורך כך הוא משבץ בעלילה פרטים שוליים ובלתי מהותיים, אשר העתקת תשומת הלב אליהם מביאה למקסימום התקבלות על הדעת של הייצוג, כפי שטען הבלשן וחוקר הספרות רומן יאקובסון (יאקובסון תשמ"ו). גרוסמן משרבב למשל, כבדרך אגב, פרטים על המכולת של עִבּוּדִי שאיתמר נוהג לסור אליה, על תפקודו הלקוי בבוקר בעת ההכנות לגן, על קשייו לרכוס כפתורים בחולצה ועוד. כל אלה אינם מחייבים ארכנות

עלילתית והכברת פרטים מסיחי דעת. הם שזורים ברקמת הטקסט באופן טבעי ומקנים לקורא תחושת היכרות עמוקה, אגבית, עם הטיפוס ההטרוגני שאיתמר מגלם. איתמר מייצג אפוא "כל ילד", ובה בעת הוא מגלם דמות חד־פעמית, מורכבת ומתפתחת.[15]

ביצירות ספרות המיועדות לקוראים יודעי קרוא וכתוב, שכבר הפנימו מיומנויות בסיסיות של קריאת ספרות, יש לבחון בהקפדה את מידת המהימנות של הדמויות הפועלות. אמצעי נוח לכך הוא ההבחנה בין ריאליזם מייצג־ממשות (שניגודו הוא התיאור הפנטסטי, למשל) לבין ריאליזם דְמוּי־מציאות, החותר למלאוּת ולחיוּת של הייצוג גם בהקשרים דמיוניים (וניגודו – הסכֶמתי או המופשט) (ברינקר תש"ס, 84–91). הבחנה זו מאפשרת להפעיל בנוחות קריטריונים פסיכולוגיים לצורך הערכת הדמויות הספרותיות, גם כאשר מדובר במציאות פנטסטית או בגיבורים שאינם אנושיים. דוגמה לעיצוב מרשים של דמות ספרותית, מייצג־ממשות ודמוי־מציאות כאחד, נמצא בספרו של אורי אורלב **האי ברחוב הציפורים** (1981), המתאר את קורותיו של אלכס בן האחת־עשרה בתקופת השואה. למרות הקושי האפריורי בייצוג זוועות השואה לקוראים צעירים בני ימינו אורלב מצליח לתאר באופן משכנע את המציאות ההיסטורית ואת חוויית ההישרדות של אלכס, זאת בעיקר בשל העיצוב המהימן של הדמות הנושאת על כתפיה את העלילה הדרמטית. אלכס מסתתר בבניין הרוס ונטוש בגטו של עיר פולנית, ממתין לאביו שהבטיח לשוב אליו. הוא שוהה בחורבות הבניין בודד ורעב, נתון בסכנת חיים ממשית, ובאחד משיאי העלילה אף הורג בעצמו חייל גרמני. בד בבד, כפי שטוענת רימה שיכמנטר, אלכס אינו אלא ילד, המוטרד גם מסוגיות המעסיקות ילדים בני גילו בנסיבות חיים שונות לגמרי. הוא חושש מרוחות רפאים לא פחות משהוא חושש מחיילים גרמנים, מסכן את חייו על מנת לשחק כדורגל עם הילדים הפולנים הגרים באזור מחבואו, ואף חווה אהבה ראשונה מרטיטת לב. לטענת שיכמנטר, אורלב רואה בשואה חומר גלם לסיפור הרפתקה של נער מתבגר, ובכך הוא מייצג נאמנה את תודעת הילד הגיבור, ולענייננו – תורם לאפיונו העמוק והאמין (שיכמנטר 2004, 173–176). אישיותו המורכבת של אלכס, תהליכי ההתפתחות שהוא חווה והאפיון העקיף המשמש לתיאורו הופכים אפוא את סיפור השואה לרומן התבגרות, הקושר אף הוא את החד־פעמי עם האוניברסלי.

גם את שאלת **הסיפר** ראוי לשקול בעת הערכה אסתטית של ספרי ילדים. זאת חרף העובדה שבמרבית ספרי הילדים המודרניים שיטת הסיפר קבועה למדי וקשה להסיק ממנה מסקנות על איכותו של המרקם הפואטי. לרוב מדובר במספר בגוף שלישי, חיצוני ויודע־כול, שאינו מעורב בעלילת הסיפור ומשרה על הקוראים רושם של אובייקטיביות ומהימנות (רמון־קינן 1984, 85–100; ראו גם Otten and Schmidt 1989). הסיבה המסורתית לבחירה בסוג כזה של סיפר היא ככל כנראה שיקולים רטוריים ופרגמטיים. הרי ספרי ילדים נכתבים תמיד בידי יוצרים מבוגרים, והפרסונה המספרת היודעת־כול מוצגת כטרנסצנדנטית, וכך משמשת נציגה של התודעה הבוגרת בתוך העולם הבדוי, ומנווטת את גיבורי הסיפור וקוראיו אל הפתרון והמסר המבוקשים. עם זאת, גם יצירות הנוקטות שיטת סיפר מסורתית כזו עשויות לעשות בה שימוש אסתטי מרשים. דוגמה מעוררת הערכה כזו נמצא ביצירה **רוני צוחקת**, שנידונה בקצרה לעיל. הדחקת המידע הבסיסי על נכותה של הגיבורה לסוף הטקסט, בעוד הקורא הממוצע רואה בפרט זה ראשון במעלה מבחינת חשיבותו, היא תוצאה של הכרעה נרטולוגית מחושבת היטב, שנועדה לאתגר ולבחון את

תפיסות הקורא, ובתוך כך – לשנותן.

חריגות מן הסטנדרט הנרטולוגי בגוף שלישי לטובת **סיפר בגוף ראשון** מעמידות בפני היוצר אתגר פואטי לא פשוט בשל הקושי לייצג באופן אמין את צורות ההתבוננות ואת צורות ההתבטאות הילדיות. אך המאמץ עשוי להביא למימוש פוטנציאל ההזרה הטמון במבט הילדי, הרענן והחף ממוסכמות (בנוסח "המלך עירום", כפי שהעז לומר ביושר הילד הצעיר בסיפורו של הנס כריסטיאן אנדרסן "בגדי המלך החדשים"). השאלה מתי מתורגם המבט הילדי לקול מסַפר ועד כמה אותנטי הוא הקול הזה היא שאלה מרתקת וחיונית בהקשר של הערכה אסתטית. כך או כך, סיפר בגוף ראשון מקובל יותר ביצירות המיועדות לילדים הקוראים בכוחות עצמם, בעיקר בז'אנר היומן (כגון סדרת "אל עצמי" מאת גלילה רון־פדר, שראשיתה בשנת 1976).

על רקע זה יש לציין ספרי ילדים לגיל הצעיר המייצגים נרטולוגיה מקורית ו**ויתור על סמכות מספרת**. כזה הוא ספרן של שהם סמיט ורותו מודן **מי שתה לי?** (2004), מעין ספר קומיקס מורחב, המתאר שיחה בין בן לאביו, המתפתחת סביב השאלה "מי שתה את המיץ שהיה, ואיננו עוד, במקרר?". הספר יוצא לדרכו לאחר שאלת הבן ומתקדם באמצעות דיאלוג בלא קול מספר. את הקול הזה ממירים איורי הקומיקס, הבנויים בשתי רמות סיפוריות: האחת, בצבעי שחור־לבן, מראה את האינטראקציה בין הבן לאב המשוחחים; השנייה היא רצועת קומיקס צבעונית, המייצגת את תשובות האב לבנו. אלה מעמידות סיפור על גמל צעיר אחד שנכנס לבית המשפחה ותיפקד כתחליף־ילד למשך זמן־מה: הוא שתה את המיץ שהיה מונח במקרר, התקלח בעזרת אבא, השתולל בסלון הבית, ואז נרגע וביקש בגעגועים לפגוש באביו הגמל. היעדרה של פרסונה מספרת מן הרובד הגלוי של היצירה (או צמצומה למינימום הכרחי) מאפשר לבן ולאב ליצור במשותף את הסיפור הפנימי על אודות הגמל. בלא שאלות הבן, סקרנותו ונכונותו "להשעות ספק"[16] ולקבל בנפש חפצה את תשובות האב, לא היה סיפור, וכך גם בלא תשובות האב, סבלנותו ודמיונו הציורי. הכרעה נרטולוגית זו נתמכת בתפיסת ילדות עכשווית, וגם מקדמת אותה. שכן תפיסה זו מהינה להציג את הקול והעולם הילדיים כשווי ערך לאלה הבוגרים. כאן חשוב להדגיש את ההבדל בין ספרן של סמיט ומודן לבין קלאסיקות אחרות לפעוטות המבוססות על דיאלוגים, כגון **כך ולא כך** מאת קורניי צ'וקובסקי (גולדברג 1970; היצירה ראתה אור לראשונה בתרגומה של לאה גולדברג בשנת 1954) או **הלו, הלו אבא** מאת חנה הורן (1973). יצירות אלה אמנם מבוססות על דיאלוג בין אב לבנו או לבתו, אך הן מוסיפות ומחזקות את עליונות ההורה הבוגר, המתמרן את ילדו או ילדתו לזיהוי ולתיקון המידע השגוי שהוא מוסר להם באיור ובמלל (עוד על תפיסות הילדות ראו סעיף ג להלן).

את שיקולי הבחירה הטקסטואליים יחתום ה**שיקול השפתי**. מדובר בשיקול שאין מי שמפקפק בנחיצותו בתחום ספרות הילדים, הנתפסת על ידי רבים כמכשיר אורייני ממעלה ראשונה. אות לכך, כפי שהוזכר לעיל, יש בעובדה שלימודי הספרות בבתי הספר היסודיים משובצים בתוכנית ל"חינוך לשוני", ואילו באגף לחינוך קדם־יסודי משמשת התוכנית "לקראת קריאה וכתיבה" כמסגרת לפעילות הקריאה הספרותית בגן (משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית תשס"ג, תשס"ח). לא נוכל להרחיב במאמר זה את הדיון בהיבט הלשוני, הכולל גם סוגיות של נימה והומור,[17] התייחסות לרובד הפיגורטיבי של השפה (הכולל מטפורות ודימויים, מטונימיות, סמלים, אוקסימורונים ואירוניה)[18] ולרובד המצלולי והריתמי שלה (מקצב, משקל,

מצלול וחריזה).[19] מאליו יובן כי שימושי שפה מושכלים, משוכללים ווירטואוזיים תורמים בדרך כלל תרומה מובהקת לאיכותו של המרקם הפואטי כולו. עם זאת, המוסכמה שלפיה ערכה של יצירת ספרות לילדים עומד ביחס ישר לעושרה המילולי ולתקינותה הלשונית, מחייבת תיקון והבהרה.

נקודת המוצא שלנו היא קביעתו של ג'ונתן קאלר, כי השפה הספרותית אינה אלא מערכת מסֵדר שני, העושה שימוש במערכת הכללים הלשוניים מן הסדר הראשון – כללֵי הדקדוק, התחביר והסמנטיקה. זאת מבלי שתהיה מחויבת לה בכל תג ותג (מצד היוצר) ומבלי שהבנת הכללים הלשוניים תבטיח הבנה ספרותית מלאה (מצד הקורא) (Culler 2002, 113–130). ובניסוחו של רוברט אלטר: "לשון הספרות שואבת בשפע מן הלשון הרגילה ומשיגה את לכידויותיה באמצעים שהם לעתים קרובות דומים לאלה של הלשון הרגילה, אבל היא מעלה את ערכם ומעבירה באמצעותם מסרים ששייכים למערך אחר". מכיוון שכך, סבור אלטר, יש לגלות פתיחות רבה ורגישות מיוחדת כלפי צלילים וצירופי מילים בלשון הספרות (אלטר 2001, 55). הממד השפתי מחויב אפוא ביחסי גומלין עם "המערך האחר", כלשונו של אלטר, שהוא רובד המשמעויות המופשטות שיצירת הספרות מקפלת בתוכה ומבטאת, בין השאר, באמצעות הכרעות לשוניות מושכלות. מכאן שגם שפה גבוהה ו/או עשירה ו/או תקנית, ובכלל זה שפה פיגורטיבית, חרוזה או שקולה, מחייבת **הצדקה רעיונית ופואטית** לצורך הבטחת ערכה האסתטי של היצירה הספרותית.

זאת ועוד: יצירת הספרות לילדים עשויה לעשות שימוש חופשי ופרוע בחומרי הגלם שלה, ככל מבע אמנותי אחר, ואיכותה האסתטית לא תיפגע בהכרח אם ישולבו בה ביטויים לשוניים מקוריים ומאולתרים. זאת כאשר השימושים היצירתיים הללו ממלאים צרכים אסתטיים, ארגוניים ומבניים, רעיוניים והיצגיים (כלומר, אוצרים מסרים השייכים אל "המערך האחר", כאמור לעיל). דוגמה לביטוי מקורי כזה נמצא בספרה של לאה גולדברג **איה פלוטו** (1957), הנחתם בתיאור: "הנה כבר ערב, עלה הסהר / ופלוטו וגדי רצים **בַּדַּהַר**" (ההדגשה שלנו). גולדברג יכולה ככל הנראה לרשום לזכותה את המפגש הראשון של רבים מקוראיה הפעוטים עם המילה "סהר", אך האם נזקוף לזכותה או לחובתה את השימוש בתואר הפועל המאולתר והיחידני "דַּהַר"? נראה שהמשמעות התוססת של "דהר" אינה עולה בקנה אחד עם מאפייני הסיגנון הניכרים בשורות אלה (ארבל־תור 2008, 12–46): הערב יורד, נוכחותו הפטרונית של הסהר משיבה את הסדר על כנו, המשקל הקטוע בולם את דהרת הגיבור השובב, והאיור מלמד על תנועה עצורה. אולי באמצעות המילה החריגה "דהר" מבקשת לאה גולדברג לרמוז כי הסדר שב לשרור רק לכאורה. יש להניח כי פלוטו השובב, האלטר־אגו של בעליו גדי, ישוב לסורו מחר עם שחר.

ביטויים מאולתרים, ואף ביטויים תת־תקניים, אינם פוגמים אפוא בערכן האסתטי של יצירות ספרות אם הם ניתנים להנמקה ומעידים על שליטת המחבר בחומרי הלשון (פרוכטמן 1984). לעתים תומכים בכך ההיבטים ההיסטוריים והתרבותיים של הקריאה, שההיכרות עמם אינה עומדת, מטבע הדברים, לרשות קהל הנמענים הצעיר של היצירה. כך לדוגמה תובן לשון ההברות וצלילי הפטפוט של מרים ילן שטקליס ("שׁוּרוּם־זוּרוּם־זוּרוּם־רִים", "עַל בָּם, עַל בָּם, עַל בָּמְבּוּלָם" וכד') כחידוש לשוני־ספרותי נועז על רקע הלשון האלוסיבית העמוסה של דור ביאליק והלשון המודרניסטית־וירטואוזית של דור שלונסקי־אלתרמן (הראל תשנ"ג, 45–67). אך שפה משובשת, ואף עילגת, עשויה להיות מאפיין ראוי גם ביצירות חדשות, הנשענות עליה לצורך הבניית המשמעות.

בתחום הספרות לגיל הרך נוכל להצביע על דוגמאות מקומיות לשימושים תת־תקניים מעין אלה בשפה. כך למשל כתב מאיר שלו בספרו **אבא עושה בושות** (1988): "הגננת צחקה וצחקו הילדים / וכל האימהות וכל האבאים". לא ילד הוא האומר דברים אלה, אך הקול המספר מתלכד עם נקודת התצפית של הילד הגיבור ונותן לה ביטוי אותנטי ומשכנע באמצעות השיבוש הלשוני. בתחום הספרות המתורגמת נציין, כדוגמה אחת מני רבות, את ספרה של לורן צ'יילד **אף פעם בחיים** [!] **אני לא יאכל עגבניה** (Lauren: *I Will Never Not Ever Eat a Tomato*, 2000), המבקש לייצג את הדיספוזיציה הילדית באמצעות סגנון הדיבור, טון הדברים ותוכנם גם יחד. כאשר לשפה המשובשת נמצא נימוק בתוך עולם המציאות של היצירה הספרותית, אין בכך כל פגיעה בערכה של היצירה ולעתים יש בכך תרומה חשובה לממד הרעיוני שבה.

במסגרת יצירות ספרות המיועדות לילדים בוגרים יותר נוכל למצוא דוגמאות רחבות היקף לתופעה זו. דוגמה מעניינת לנימוק פנימי כזה נמצא בטרילוגיה הספרותית **שַיילוֹ** מאת פיליס ריינולדס ניילור (Naylor: *Shiloh*, 1991-1997). בפתח כל אחד מספרי הסדרה מופיעה הערת מערכת, הנפתחת במילים: "ילדים, היזהרו משגיאות בעברית!" בהערה המתרגם, אמנון כץ, משתף את הקוראים בשיקול לתרגם את שפתו של הגיבור, מרטי פרסטון בן האחת־עשרה, לעברית "עם הרבה שגיאות!" (ניילור 2006, 9). הוא מבקש אפוא "להקדים תרופה למכה" וממליץ לקוראיו להבחין בין השפה השגויה של מרטי לבין אופיו ויחסו לחיים, לבני אדם ולחיות. כך הוא מייצר סולם הערכה אנושי ופואטי, שהקניית השפה אינה תכליתו הראשונה. הנמקה נוחה עוד יותר מצויה בסוגת היומן, המנוטרל לכאורה מאחריותו של המספר המבוגר בעל הלשון התקינה. בפורמט מעין זה כתוב הספר **החופש הגדול וצרות אחרות** מאת הסופר הישראלי דני רווה (2001). בפתח הספר/היומן כותב הגיבור הצעיר: "היי... קוראים לי איתן, ואבא נתן לי את המחברת הזאתי ואמר לי שזה היומן שלי ושאני יכתוב בו כל מה שעובר עלי" (רווה 2001, 9). העברית המשובשת של הנער כותב היומן מייצגת אותו במהימנות רבה, ומתוך כך אינה פוגמת בערכו האתסטי, אם לא ההפך הוא הנכון.

[ב] שיקולי בחירה פרגמטיים וקוגניטיביים

הגישה השולטת כיום בהוראת ספרות באקדמיה היא תולדה של תפיסות קונסטרוקטיביסטיות, שעניינן חקר השיח והתרבות. גישות אלה מדגישות את יחסיות הידע ומתעניינות בהבניית הפרשנות של הקורא ובאמצעים המופעלים ביצירה לשם הכוונת ההבניה הזאת. הן מעתיקות את תשומת הלב הביקורתית ממשמעות היצירה ומן המציאות שהיא מייצגת אל הקורא ואל האפקט שנודע לייצוג זה עליו. מדובר בפרשנות פרגמטית, המתעניינת בתגובתו של הקורא מתוך הנחה שאיכותה של חוויית הקריאה, משמעותה וההנאה ממנה נקבעות על ידי מידת העניין שהקורא מגלה ביצירה (איזר 2006, 52; Benton 1999). הכוונה לאופן שבו יצירת הספרות מעשירה את תפיסות המציאות של הקורא, מאשררת אותן או פורצת את גבולותיהן ומגרה את תבניות החשיבה שלו.

סעיף זה מוקדש אפוא למערכת הקריטריונים הפרגמטיים לבחירת יצירות ספרות להוראה, ומבקש להתחשב בצורכי הקורא, או בצורכיהן של קהילות קוראים, ולהתייחס לשאלת הרלוונטיות ולמידת ה"שימושיות" והאפקטיביות שנודעת ליצירות הספרות בחייהם. אריאל הירשפלד התייחס לכך בחיבור קצר על הוראת הספרות: "הדיבור על יצירה ספרותית בבית הספר הוא בראש ובראשונה דיבור על משמעותה,

כלומר על מה היא אומרת לאנשים הצעירים הקוראים אותה עכשיו לראשונה" – טען והֶקנה לקורא, לזהותו ולצרכיו עמדת כוח מודגשת. "הצעירים הללו, במרכז התמונה, וחייהם הם הפריזמה שמבעד לה נראית עכשיו היצירה הספרותית הבאה עליהם Ex alto – מגבוה" (הירשפלד 2008, 35). בדבריו חשף הירשפלד את המשימה העיקרית המוטלת על המחנכים והמחנכות בכל שכבות הגיל: לבחור יצירות ספרות שבצד איכויותיהן יקלעו לטעמן של קבוצות תלמידים הטרוגניות, ואולי אף יחזרו ויהדהדו בהתנסויותיהן שלאחר קריאה. מדובר במשימה תובענית, משום שתהליכי הוראה המציבים במרכזם את צורכי הקורא ואת פרשנותו האישית, מחייבים מורים לבנות יחידות הוראה גמישות, מודולריות ותלויות־נסיבות, ורבים נרתעים מכך (פויס 2006, 18).

אלא שמערכת השיקולים הפרגמטית לבחירת יצירות ספרות להוראה היא יחסית באופן קיצוני ונתונה כל העת לניסוי ולטעייה. במונחיו של מייקל בנטון, הדן בתגובת הקורא־הילד, מדובר ב"מפלצת מאגם לוך־נס": גם אם נבקש לאתר את נטיות לבו ולבחון ברצינות את חוויית הקריאה שלו, לא נוכל לדעת אם אכן איתרנו אותן והבחנו בהן לאשורן (Benton 1999, 81). הקושי נובע מכך שבצד שקלולם של נתונים על אודות הקורא – כגון מוצא, גיל ושלב התפתחותי, מין ומגדר, מעמד חברתי ושלל מאפיינים אישיותיים ונסיבתיים נוספים – עשויה קריאת ספרות למלא פונקציות שונות עבור כל קורא וקורא. יש המבקשים למצוא בקריאה חוויה אינטלקטואלית, יש התרים באמצעותה אחר מענה פסיכו־חברתי, ויש מי שמבקשים לעצמם חוויה בידורית קלילה והזדמנות להתנתק במהלך הקריאה משגרת היומיום (אדוני ונוסק תשס"ז, 89–101).

הקושי להעמיד נוסחאות התאמה פרגמטיות של יצירות לקוראיהן מחייב אותנו להסתפק במערכת שיקולים המשלבת, בצד ההעדפות היחסיות והמשתנות של הקוראים, מדדים "אובייקטיביים", הנגזרים משיקולים רחבים של טיפוח קוגניטיבי. מדובר במערכת קריטריונים הנענית לנטיות ולצרכים האותנטיים של הקוראים, ובה בעת עוסקת בהקניית מיומנויות קוגניטיביות. המונח "קוגניציה" (הכרה) משמש כאן במובנו הרחב והמורכב הנקוט בתחום המדעים הקוגניטיביים, שאינם מוגבלים לעיון בתהליכים השכליים של ה־mind האנושי, אלא מסורים גם לבחינת תהליכים מנטליים, רגשיים ואישיותיים.[20] ההנחה המצויה ביסוד בחירת יצירות ספרות להוראה על יסוד שיקולים קוגניטיביים, גורסת כי יצירת הספרות הטובה מהווה גירוי המעודד את הקורא להיפעלות הכרתית המשלבת **חשיבה לוגית ו/או תגובה רגשית ו/או עוררות חושית** ומטפחת את מגוון האינטליגנציות שלו (גרדנר 1996). הדברים להלן יתייחסו בקצרה לכל אחת מן הפונקציות הללו, שהספרות עשויה "לגרות", לעודד ולטפח, וידגישו את תפקידן בבחירת יצירות ספרות לילדים ובהתאמתן.[21]

טיפוח החשיבה הוא תחום המתפתח באופן מואץ, תיאורטית ומעשית, מאז שנות השמונים, ומשלב ידע עיוני ואמפירי מתחומי הביולוגיה והנוירולוגיה, הפסיכולוגיה והפילוסופיה, הסוציולוגיה והאנתרופולוגיה, החינוך ומדעי התרבות (הרפז 2005, 18–19). הכוונה לגוף משולב של תיאוריות העוסקות בהכרת מיומנויות החשיבה הפשוטות והמורכבות, המקנות לאדם את היכולת **לעבד מידע** ולהבינו באופן **ביקורתי**, **יצירתי** ו**מורכב**. אחד המאפיינים העיקריים של החינוך לטיפוח החשיבה הוא ניתוקו מתכנים מובָנים ומסטנדרטים חיצוניים המייחסים קדימות או עדיפות לידע דיסציפלינרי כזה או אחר. ההנחה היא שידע הוא יחסי, תלוי אינטרס וחשוף להתיישנות, בניגוד למיומנויות החשיבה, שהן "ארגז כלים" העומד לרשות הקוגניציה

ומסייע לה בהתנהלות יעילה ומיטיבה במציאות (הרפז 2005, 22–34, 129–130).

הנחת היסוד הזאת היא ההופכת את יצירת הספרות לכלי ההולם את הגישות המרכזיות של החינוך לחשיבה. שכן אחת היא אם יצירה ספרותית מתארת התרחשויות ריאליסטיות או פנטסטיות, אם היא מוקדשת לאירועים אקטואליים או היסטוריים ומתארת את קורותיהן של דמויות אנושיות או מטפוריות; אופייה הייצוגי הוא ההופך אותה לטריגר לוגי־קוגניטיבי מורכב ואפקטיבי. יצירות ספרות מתארות עובדות, דמויות, מצבים אישיים, רגשיים וחברתיים, התפתחויות ותהליכים (החומרים המיוצגים); הן עושות זאת באמצעים של תיאור וסיפור, הכללה, הפשטה, הסְמלה וסגנון, קישור סיבתי, רציפות זמנית או התכחשות לה (שיטות הייצוג), ומעוררות אצל קוראיהן תהליכי התרשמות מגוונים – ובהם תפיסות צליליות וחזותיות, הדהוד רגשי, עיבוד וארגון מידע, פרשנות והסקת מסקנות. קריאת ספרות היא פעילות גומלין בין עובדות ונתונים טקסטואליים לבין תהליכים של עיבוד ופרשנות, ומכאן פוטנציאל האימון הקוגניטיבי שנודע לה (איזר 2006, 103–104).

ננסה, למשל, להצביע על מיומנויות החשיבה שמטפחת היצירה הקלאסית "דירה להשכיר" מאת לאה גולדברג (גולדברג 1970; היצירה ראתה אור לראשונה בשנת 1948). בצד איכויותיה האסתטיות (שכמותן נידונו בסעיף א לעיל) והתרבותיות־ערכיות (שכמותן יידונו בסעיף ג להלן), כרוך המפגש עם היצירה – קריאתה, החשיבה על אודותיה ופרשנותה – בהפעלה של מגוון מיומנויות לוגיות. כידוע, היצירה מתארת בניין של חמש קומות, שאחת הדירות שבו התפנתה מדיירהּ העכבר והיא מועמדת להשכרה. בכל אחת מארבע הקומות בבניין מתגוררת דיירת אחרת, הזוכה לתיוג אופייני: תרנגולת שמנה שקשה לה ללכת, קוקייה שבניה גרים בבתים אחרים, חתולה כושית מגונדרת וסנאית המפצחת אגוזים בנחת. המועמדים להתגורר בדירה הפנויה – נמלה, ארנבת, חזיר וזמיר – מגיעים לסקור אותה, ובכל פעם מתרשמים לשלילה מאחת מדיירות הקבע. השאלות שהמבקרים נשאלים זהות וחוזרות על עצמן בכל פעם ומעודדות זכירה והשוואה בין התשובות. דברי ההסבר שמשמיע כל אחד מן הדיירים הפוטנציאליים הם טקסט מנומק, המבוסס על מיון ותיוג הדיירות, השוואה ביניהן והיסק לוגי. כל אחת מן הפעולות הללו היא מיומנות קוגניטיבית מן התחום של **עיבוד מידע**. היצירה מעודדת גם **חשיבה ביקורתית**: עם התקדמות היצירה נחשפים קוראיה לסיבתיות המניעה את הכרעות הדוברים, ונבנית בהדרגה יכולתו של הקורא לחזות אותן. הקורא מוזמן לשפוט את ההכרעות הללו ולהבחין בין עובדות לבין פרשנות והערכה. האנלוגיות המילוליות שהיצירה משופעת בהן (ובהן: "הנאים החדרים בעיניך? נאים"; "לא, לא אשב. השכנים אינם טובים בעיני") מבהירות לקוראים כי מעמדן של הדיירות שווה, וכולן מתויגות כ"אחרות" ונפסלות מטעמים צרים ומוגבלים. זאת אף שהן שונות מאוד זו מזו, ופסילתן נעשית בכל פעם מטעמים אחרים. כך היצירה מעלה על דעת הקורא את האפשרות כי השונה הוא בעצם... שווה, וכך היא מעודדת **חשיבה יצירתית** והפעלה של **לוגיקה בלתי פורמלית**. עוד מחייבות הדמויות הסמליות פרשנות מטפורית, מיומנות מרכזית של תחום החשיבה היצירתית, המעוררת שאלות על הסמלה מסורתית (היונה כסמל השלום) למול הסְמלה מקורית (החתולה הכושית כסמל לניקיון ולטיפוח). בצד כל אלה מייצגת היצירה מבנה של **חשיבה מורכבת**, שנכללים בה תהליכים של קבלת החלטות ופתרון בעיות. היונה, למשל, מבחינה בין עיקר לטפל, מעריכה באופן אמפתי את תכונותיהן של השכנות הוותיקות ומבליטה בשיפוטיה את הכשל הלוגי שלקו בו שאר המבקרים בבניין.[22]

דחיסותן של התחבולות הספרותיות המגוונות הופכת יצירות רבות לכר פורה לטיפוח ולשכלול כישורי

חשיבה, הבנה ופרשנות. זאת בהנחה שהקריאה אכן נחווית כפעילה ויצרנית, ומקנה לקוראים מעמד של שותפים בהפקת המשמעות. הרי שתי המכשלות הגדולות העומדות בפני יצירות ספרות, כפי שטוען וולפגנג איזר, הן מכשלת השעמום ומכשלת מאמץ־היתר: יצירה עמומה יתר על המידה עלולה להרתיע קוראים שאינם מוכנים לטרוח טרחה רבה מדי לצורך הפקת משמעות (איזר 2006, 104). אלא שבספרות ילדים הבעיה בדרך כלל הפוכה, ויצירות לא מעטות לילדים חוטאות בדידקטיות גלויה; הן ניכרות בהעדפת ההגדה (telling) על ההראיה (showing), ומרבות באפיון ישיר, בדיבור עקיף ובסיכומים. במקרים אלה היצירה אינה מכילה די מרחבים של "אי־מוגדרות" ולא נשמר מרחב פרשני מספיק לקורא, ה"מסרים" מוגשים לו מן המוכן, ותרומתה הקוגניטיבית של היצירה מצטמצמת מאליה ביחס ישר.

תרומתה הפוטנציאלית של הספרות לטיפוח המיומנויות הקוגניטיביות הלוגיות־רציונליות של הקורא אינה באה במחיר כוחה הפוטנציאלי לתמוך בעולמו הפנימי ולסייע לו **בהתמודדות רגשית ומנטלית** עם סביבתו. לעתים קרובות שני התחומים אף עולים בקנה אחד וכרוכים זה בזה. זאת משום שכל תהליך קוגניטיבי רציונלי זקוק להנעה רגשית מתאימה, כגון סקרנות, שאיפה להצליח, רצון לדייק, תקווה לעמוד בדרישות ובציפיות, דאגה לזולת ועוד. לתהליכים קוגניטיביים רבים אף נודעות השלכות רגשיות, ובהן תחושות סיפוק, התרגשות, הפתעה או אכזבה (שפלר תשנ"ו). בלא will (רצון, מוטיבציה) לא יוכל להתפתח אף skill (יכולת, מיומנות), ולכן לטיפוח הרגשי ולעידוד העניין והסקרנות נודעת חשיבות גם לצורך פיתוח החשיבה, שנידון לעיל (הרפז 2005, 130–131). בהקשר זה תובן מאליה התועלת הפוטנציאלית של החוויה הספרותית, שיש לה (גם) היכולת לשעשע את הקורא, לסקרנו, לטרוד את מנוחתו ולעתים לנחמו ולהרגיעו.

ההתייחסות לתועלת הרגשית של יצירות ספרות כשיקול בהתאמתן לילדים אינה חותרת לתגובה רגשית מלודרמטית וחולפת, אלא להשפעה רגשית משמעותית וארוכת טווח על תפיסות הקורא ועל התנהגותו. ציפייה זו אינה מוגזמת, שכן כוחה התרפויטי של הספרות הוא מן המפורסמות (בטלהיים תש"ם; כהן תשנ"א). לשיטתה של דבורה קובובי, מפתחת שיטת ההוראה הטיפולית, "יצירת הספרות הפועלת ישירות ובו־זמנית על מישורי הנפש השונים, מקרבת את הקורא לרבדים חמקמקים, לפינות חבויות של הווייתו. חוויה ספרותית עשויה לטלטל את הארגון הפנימי, את הסדר הנפשי הקיים, ובו־זמנית היא עשויה לתרום להתארגנות נפשית חדשה, גמישה ומובחנת יותר, להשתנות ולגדילה" (קובובי תשנ"ב, 14).[23] פוטנציאל זה משמעותי במיוחד בתחום ספרות הילדים, שנמעניה אינם נוטים לדבר מיוזמתם על רגשותיהם, הודפים לעתים קרובות ניסיונות לשוחח עמם על כך או שוגים בתיאור תחושותיהם (למשל הם נוטים לדווח על "שעמום" גם במקרים של עצב ודאגה). לפיכך "אם אתה רוצה לדבר עם ילדים מוטרדים, או רוצה שהם ידברו איתך, יש לך סיכוי הרבה יותר גדול להצליח אם תעשה זאת דרך השפה 'שלהם'. שפת הדימוי, המטפורה או הסיפור" (סנדרלנד 2004, 17).

מקורות ההשפעה הרגשית של הספרות נעוצים לא פעם בחומרי הנפש האינטימיים ששיקעו המחברים ביצירותיהם, המהוות בשל כך פרי של עידון (סובלימציה) תשוקות, דחפים ומצוקות רגשיות. הקורא המתוודע אל היצירה עשוי לחוש אפוא כי מאחורי הארגון האסתטי והעיבוד של חומרי היצירה הספרותית מצוי עולם רגשות אותנטי, שאליו הוא מוזמן להתייחס על דרך ההזדהות או ההתנגדות. לספרות יש תשתית

נוחה במיוחד לעידוד ההזדהות של הקורא עם החוויות המיוצגות בה בשל היסוד הנרטיבי המפותח שלה, ומפני שבמרבית היצירות פועלים דמויות אנושיות או נציגים מטפוריים שלהן. זאת בשונה מאמנויות מופשטות החסרות יסוד דמותי או סיפורי מובהק (למשל: אמנות פלסטית או ריקוד).[24]

בצד הנימוק האקספרסיבי (היצירה כביטוי לרגשותיו של היוצר) והאנלוגי (היצירה הספרותית מייצגת סיפור אנושי) מסביר גם הנימוק החינוכי־התפתחותי את יעילותה התרפויטית של הספרות. כפי שגורס צבי לם, התפתחות הילד אינה תהליך ביולוגי טהור, כזה של עץ צומח. מדובר בתהליך התפתחות המתרחש מתוך יחסי גומלין מתמידים עם הסביבה. כאשר יחסי הגומלין שילדים חווים עם סביבתם מוגבלים אך ורק למצבי חיים קונקרטיים ומיידיים, ניכרים הילדים ביכולת הסתגלות רגשית נמוכה למציאות משתנה, ביכולת תמרון ותגובה מוגבלת ובמיומנויות קוגניטיביות נוקשות. אך כאשר מזדמנות להם התמודדויות עם סביבה הרחוקה מהם במקום ובזמן ו/או סביבה משתנה ודינמית, מתפתחות ומשתכללות לאין ערוך המיומנויות הקוגניטיביות, הרגשיות והחברתיות שלהם (לם 2000, 20). מבחינה זו משמשת היצירה הספרותית כלי יעיל להרחבת ההתנסויות ויחסי הגומלין של הילדים הקוראים עם מצבי חיים שונים, אף אם מדובר בהדמיה עקיפה וסימבולית (לבנת 2009, 21–23).

על אף כל האמור לעיל, הניסיון להתאים יצירות ספרות לילדים מתוך התחשבות בצורכיהם הרגשיים חייב להביא בחשבון שני כשלים רווחים בתחום זה. ראשית, יש לזכור את **הפער המובנה בין מועניה** (המבוגרים) של ספרות הילדים **לנמעניה** (הצעירים). פער זה, המייחד את המערכת הספרותית הזאת, מייצר במקרים רבים ריחוק אפריורי של המחבר מן החוויות הרגשיות המיוצגות ביצירת הספרות, ועלול לטרפד את תהליכי ההזדהות וההשלכה המזומנים, לכאורה, לקורא. אחת מן המשימות הנכבדות ביותר המוטלת על סופר לילדים במקרה כזה היא שחזור מהימן של ההתנסות הרגשית הילדית המיוצגת ביצירה, ולעתים אף יותר מכך – ייצוג הדיבור המהימן של ילד־דובר על אודותיה (ברוך 1984).

קושי שני נעוץ בנטייה המוכנית של מבוגרים האחראים לחינוכם של ילדים ולטיפול בהם – הורים ואנשי חינוך – לבקש ביצירה הספרותית **פתרון "קסם"** לבעיות רגשיות והתנהגותיות של ילדים. המבוגרים הללו הם בוודאי שוחרי טוב, אך ציפיותיהם מיצירות הספרות ה"טיפוליות" מופרזות, אם לא שגויות. הבעיה חמורה במיוחד בספרות לגיל הרך, הנתונה לשפע של מגבלות עלילתיות, לשוניות וייצוגיות. אמנם מדובר במערכת ספרותית המגלה ערנות לצורכי קוראיה ומשתדלת לתת מענה למצוקותיהם הרגשיות, הזהותיות, החברתיות והבין־דוריות, אך לעתים מתקשה לעמוד בסטנדרטים סבירים של אפיון דמויות ומערכות יחסים, ארגון סיבתי ומעברים מהימנים מִשלב הצגת הבעיה לשלב הצעת הפתרון (ראו סעיף א לעיל). מכאן עולה שאיכותה האסתטית של יצירת הספרות ומערכת ההכרעות הפואטיות שביסודה הן תנאים הכרחיים, גם אם לא מספיקים, לצורך יעילותה התרפויטית.

לא פחות חשובה לצורך זה היא מערכת ההכרעות התמטיות, העומדת ברגיל ביסוד בחירת יצירות הספרות והתאמתן לקוראים. הנטייה המוכנית של מבוגרים רבים המחנכים ילדים ומטפלים בהם היא התאמה מימטית פשוטה: ספרים שעניינם הולדת אח יותאמו לילדים המתמודדים עם הצטרפותו של תינוק חדש למשפחה; ספרים שעניינם גמילה מחיתולים יותאמו למי שעובר תהליך זה על בשרו; וספרים המטפלים בסוגיות של פחדי לילה יוגשו לילדים הסובלים מפחדים אלה. לעתים קרובות ניכרים גם שיקולי גיל והתפתחות בבחירת היצירות ובהתאמתן לקוראים (כהן תשנ"א, 45–50; שיפרין תשנ"ה, 26–31). נראה

כי הסיבה להתאמה זו היא תפיסת תהליך ההזדהות כתהליך המותנה בזהות (sameness), כלומר בדמיון רב בין מאפייני הגיבור הספרותי וההקשרים שבתוכם הוא פועל למאפייני הקורא. מרשימות ממוינות שונות[25] עולה הסברה כי ככל שהחפיפה בין דיוקנותיהם של הגיבור והקורא גבוהה, כך גדל פוטנציאל ההשפעה של היצירה על הקורא.

תפיסה זו אינה ערה לכך ששיקוף ישיר של בעיות רגשיות עלול דווקא לטרפד את יעילותה הטיפולית של היצירה. הסיבות לכך מגוונות: השיקוף עלול לעורר בקורא תגובה של התנגדות עזה לניסיון הטיפולי (קובובי תשס"ח, 4); השיקוף עלול ליצור "הצפה" והיטמעות רגשית ביצירה (צורן 2009, 25); במקרים אחרים הדמיון בין הגיבור הספרותי ומצוקותיו לבין הקורא ומצוקותיו עלול לגרום לקורא דווקא אכזבה קשה, שכן די בהבדל אחד בין פרטי העלילה הספרותית לפרטי חייו של הקורא כדי לפגום באמון שהוא ייתן במסופר (למשל, אם הדמות הספרותית זוכה לתמיכה של דמות משנית, שכמותה נעדרת מחיי הקורא) (דדון־רווה תשנ"ה, 39). קושי רב צפוי גם במקרה שלתסמין ההתנהגותי של הקורא יש מקור רגשי עקיף וסמוי, שאין לו מקבילה ומענה ביצירה הספרותית (הסיבות לקשיי גמילה אצל ילדים עשויות להיות מגוונות ומסועפות, וקשה להניח שיצירה המבקשת לתמוך בתהליך הגמילה תקיף את כולן). בכך אין כדי לטעון כי השיקול הישיר־מימטי חסר היגיון ושגוי מיסודו, אלא שהצלחתו אינה מובטחת או מובנת מאליה, והוא איננו חף מכישלונות ואף מנזקים פוטנציאליים. בכל מקרה שיש צורך בהתערבות טיפולית מקצועית אנו ממליצות אפוא להותיר את תיווך היצירות הללו ("טיפוליות־מימטיות") למטפלים בעלי השכלה ביבליותרפית, המיומנים בגיבוש קורפוס מושכל, שבהרכבתו הובאו בחשבון שיקולי גיוון, מינון, ייצוג עקיף ותזמון חשיפה (צורן תש"ס, 9).

בצד משברים רגשיים שילדים חווים לעתים, מתנהל טיפוחם הרגשי השוטף, הכרוך במענה לקונפליקטים ולהתמודדויות מזדמנות. טיפוח זה חשוב לצורך הקניית מיומנויות רגשיות שיסייעו להם להתמודד בכוחות עצמם עם לחצים, מעברים ומשברים עתידיים. תרומתה של ספרות הילדים בתחום זה עשויה להיות משמעותית מאוד, משום ש"יצירות ספרות תורמות לצמיחתו הרגשית התקינה של הילד, גם אם אינה רצופה אירועים ובעיות דרמטיות" (שיפרין תשנ"ה, 26). הנחות אלה עומדות ביסודן של כמה המלצות ותיאוריות, שהמשמעותית שבהן היא שיטת ההוראה הטיפולית־ספרותית של דבורה קובובי, שהחלה לפתחה כבר בשנות החמישים של המאה העשרים. קובובי ממליצה לאנשי חינוך לרכוש את מיומנויות "הקומוניקציה הסיפורית" לצורך טיפוח בריאות הנפש של התלמידים, פתרון בעיות מסתמנות והעצמה אישית וחברתית (קובובי תשנ"ב; קובובי תשס"ח, 4–23). בצד התיאוריה המפותחת של קובובי ניתן למצוא בנקל המלצות לבחירת יצירות ספרות לילדים על פי התפתחותם הפסיכולוגית והרגשית. כך למשל המלצותיה של זהרה שיפרין להתאמת יצירות לילדים באמצעות הבחנות השאובות מתיאוריית השלבים של אריק אריקסון. שיפרין מזהה כמה תֵמות ספרותיות ההולמות שלבים אלה וממליצה, לדוגמה, על יצירות שעניינן בחירה חופשית, דחפים ושליטה בדחפים לילדים בני שנה וחצי עד שלוש וחצי, ועל יצירות העוסקות ביוזמה, סקרנות ותנועה במרחב לילדים בני שלוש וחצי עד שש (שיפרין תשנ"ה; וראו גם כהן תשנ"א, 45–50).

תרומתנו לדיון זה תהיה בהדגשת חשיבותה של בחירת יצירות מתוך שיקולים של **רוחק אסתטי**. הרוחק האסתטי הוא תכונתן של יצירות אמנות, ובכלל זה יצירות ספרות, המאפשר אפקט כפול של הזדהות ושל מרחק רגשי, הבאים זה בצד זה. תכונה זו מגינה על הנמען מפני שקיעה רגשית מוחלטת

במצבים שהיצירה מייצגת, זאת מפני שקיומה של זו כמבע אסתטי מסב את תשומת הלב לחומרי המבע ולצורותיו, מעדן את הדיון הנוקב בשורשי הבעיות ופוטר את הקורא מן הצורך בהכרעה ובפעולה מיידית. כך מגוננת היצירה על הקורא מהיטמעות בה ומעודדת תגובה דיאלוגית (במונחים של רחל צורן) או הדהוד מתמשך (במונחים של דבורה קובובי) (צורן 2009, 24–26; קובובי תשס"ח, 15–16). עיון בתכונת הרוחק האסתטי מלמד כי אדם עשוי לזהות את עצמו בזולתו – כלומר להזדהות עמו ולחוות את היסוד המשותף להם – למרות הפרטים המבחינים ביניהם כאינדיבידואלים. מכאן שגם בהיעדר היכרות עם הסיטואציה הקונקרטית המתוארת ביצירה הספרותית (וגם בהיעדר דמיון בגיל, במין או במוצא), עשוי הקורא להזדהות עם דמות ספרותית, המתנסה בחוויה רגשית שדפוסיה העמוקים מוכרים לו היכרות קרובה וזיהוים נוגע בנימי נפשו.

נעיין לדוגמה בספרו של הסופר והמאייר ג'ק קנט **דרקון – אין דבר כזה** (Kent: *There's No Such Thing as a Dragon*, 1976), שבו בילי ביקסבי מבקש מאמו להתבונן בדרקון הקטן־כמו־חתלתול שלו. "דרקון – אין דבר כזה!" מגיבה מיד אמו של בילי לבקשתו, ומתמידה בהתכחשותה לדרקון במשך שעות ארוכות. בתגובה להכחשות האֵם הדרקון גדֵל וגדֵל, אך ללא הועיל. רק כשהוא ממלא את הבית כולו וגפיו חורגות החוצה מן הפתחים, רק לאחר שהוא פורץ בדהרה אחרי מכונית המאפייה והבית על גבו, רק כשבילי עונה בהחלטיות לאביו המופתע ששב לביתו מן העבודה, "זה בגלל הדרקון," נסוגה אמא מהכחשתה. או אז קטֵן הדרקון במהירות, ולשאלתה של האם, "למה היה צריך לגדול כל כך?" עונה לה בילי, "נדמה לי שהוא פשוט רצה שישימו לב אליו."

מילותיו האחרונות של הסיפור הן מילות מפתח בפרשנותו. שכן "הסיפור הזה הוא, כמובן, סיפור על תשומת לב", כפי שכתבה ליאור גרנות בפרשנותה ליצירה (גרנות 2012). נושא הסיפור אינו החיבה לדרקונים, הוויכוח סביב קיומם במציאות או הדמיון המפותח של בילי; נושאהּ הוא הצרכים הרגשיים־נפשיים אשר הם שהולידו את הדרקון עצום־הממדים.[26] צרכים אלה מוּפרים לילדים רבים, והם עשויים להביא להזדהותם עם היצירה לא פחות מאשר חיבתם לדרקונים. על פי גרנות, היצירה סובבת סביב הצורך של ילדים בנראוּת, כלומר באשרוּר קיומם וזהותם על ידי הוריהם (בייחוד על ידי האם, על פי ויניקוט), גם כשזהותם אינה נוחה להורים. על כך אפשר להוסיף נושאי עומק אחרים: מורכבותה של אישיות הילד, הבורא לפתע מתוכו מפלצת שכזו, המערערת את יסודות הבית (הרי הבית ניתק ממקומו, מילולית, ונישא על גב הדרקון); או ייצוג תהליכי ההתבחנות של הילד מהאם, המתקשָׁה להסכין עמם. ההבחנה בין פני השטח של היצירה לבין מבנה העומק שלה חשובה לצורך הערכתה והתאמתה לקוראים. אך אין בכך כדי לטעון לעדיפותו של ממד העומק (תֵּמָה, ראו הערה 26); פני השטח של היצירה והתסמין ההתנהגותי הקונקרטי המוצג בה (במקרה זה – בילי מדמיין דרקונים) מממשים את התמה ומגוננים על הקורא מן העיסוק החשוף בשאלות רגשיות ונפשיות מופשטות או מאיימות.

בצד היותה אמצעי לטיפוח החשיבה ולשיקוף רגשי, יצירת הספרות מאפשרת גם **גירוי חושי**, שיש לו תפקיד בפיתוח כְּלֵי ההכרה של ילדים. בעניין העוררות החושית ניצב בפני יוצרי הספרות אתגר כפול: האחד, ייצוג החושים כמוּשׁאים, מראות וקולות, מרקמים ותחושות גופניות, ריחות וטעמים. האחר, הפעלת חושי הקורא גם במקום שאין ייצוג של מציאות חושית. כאן יש להדגיש את רובד האיורים, המהווה אמצעי

ייצוגי מן המעלה הראשונה, ואת הלשון, בעיקר מצד המצלול ומצד הלשון הפיגורטיבית.

לצורך **ייצוג חוויות חושיות** (כאמור לעיל: מראות, מרקמים, ריחות ועוד) נדרשים מן היוצר כלֵי תיאור מושכלים ומשוכללים, שיעניקו לקוראי היצירה חוויה מימטית משכנעת, למרות מגבלות המדיום המילולי. לכאורה האתגר הניצב כאן בפני הכותבים לילדים אינו שונה מהותית מזה הניצב בפני הכותבים לקוראים בוגרים, ובכל זאת קיים קושי אפריורי בתיאור חוויות חושיות לילדים, הנעוץ בעובדה שיֶדע העולם שלהם מצומצם מזה של קוראים בוגרים. סופר הכותב לקוראים בוגרים צריך לגרות את הזיכרון החושי שלהם על מנת שיוכלו לממש בדמיונם את התיאור המילולי ולהחיות קְלטים חושיים שהתנסו בהם בעבר. ואילו יוצר הכותב לקוראים צעירים אינו יכול להיות סמוך ובטוח בקיומה של חוויה חושית כזו או אחרת במאגר ההתנסויות שלהם. בנוסף, קיימות מגבלות בכל הנוגע להכברת תיאורים ארוכים, מופשטים או פיגורטיביים מורכבים. האתגר התיאורי־ייצוגי מביא לכך שספרות הילדים רוויה תיאורים קלישאיים של התנסויות חושיות, ולא בנקל נמצאים בה תחליפים פשוטים ויעילים למטרות הללו. דוגמה פשוטה ו"אלגנטית" כזו נמצא, למשל, בספרה המוכר של לאה גולדברג **איה פלוטו** (1957), שבו מסכמת המחברת את קפיצתו של פלוטו הכלבלב לבֵרכה במילים: "באמת, זו מקלחת!" עבור פעוט שאינו יודע בוודאות מה הן התחושות של טבילה בבֵרכה או בשלולית, גולדברג יוצרת השוואה לחוויה יומיומית מוכרת, ובכך קושרת את ההתנסות החדשה והמפתיעה עם המוכר והשגור.

מן ההיבט של **שיטות הייצוג** נודע לספרות הילדים יתרון על פני היצירה הספרותית למבוגרים, הנעוץ **ברובד האיורי** המאפיין אותה. אין צורך להכביר מילים על אודות אפשרויות ההמחשה החזותית הנגזרות מן הכלי האיורי. אך מכיוון שקצרה יריעתו של מאמר זה מכדי לעסוק ברובד זה בהרחבה הראויה, נסתפק בכמה הערות קצרות. ראשית, נדגיש את החשיבות שנודעת לאיכות האמנותית של האיורים עצמם (גונן 2004). שנית, נזכיר את האפשרויות הטכנולוגיות בתחום זה, המתחדשות כל העת ומחייבות תשומת לב מיוחדת לשאלת ה"גימיקים" המשולבים ביצירה, הבאים לעתים במחיר איכותה הפואטית. דוגמה לכך מזומנת לקוראים הצעירים באנתולוגיה **בארץ התפוז** שערכה מירי דבי (קריצלר), ובה אוסף יצירות על פירות הדר. בכפולת העמודים הראשונה מופיע תצלום של תפוז ולידו הכיתוב: "שפשפו את התפוז וגלו ריח הדר אהוב" (דבי [קריצלר] 2010). דוגמאות אינטראקטיביות אחרות הולכות ורבות גם בתחום היישומים הדיגיטליים, המזמינים את הנמענים "לקרוא" ספרים תוך שהם מחַיִים את האיור ושולטים בו באמצעות מסכי־מגע (אברמסון 2012). כזה הוא ספרה של נורית זרחי **יסודר החדר מיד**, המלווה באיוריה של הדר ראובן (2012); לא מדובר כאן בקלאסיקה ספרותית שזכתה לגרסה משחקית במחשב, אלא בספר ילדים שיועד מלכתחילה לקריאה דיגיטלית והותאם לצורך זה. השאלה אם הגימיק האינטראקטיבי משכלל את היכולות הקוגניטיביות והחושיות של הקוראים הצעירים ומעשיר אותן, או שמא ההפך הוא הנכון – מנוון אותן – בוודאי תיבחן בקפידה בשנים הקרובות.

ההערה השלישית באשר לתרומת האיור לגירוי החושי מבקשת להסב את תשומת הלב לאינטראקציה שמקיימים האיורים עם הרובד המילולי של היצירה, על דרך ההמחשה, ההרחבה או ההתנגדות החתרנית.[27] כאשר לאיורים נודע תפקיד משמעותי החורג מן הפונקציה העיטורית המסורתית, יכולים גם הקוראים הצעירים ביותר לתפקד כקוראים פעילים, לקודד מידע חזותי, לצרף פרטי איור למלל ולפענח את הקשרים ביניהם. בדרך זו היצירה מתפקדת כגירוי קוגניטיבי־חושי מן המעלה הראשונה. להמחשה מאוירת מרשימה

מעין זו זכה לפני שנים אחדות שירו של יהונתן גפן "אני אוהב", שראה אור ככותר עצמאי בעיצובה של לנה גוברמן ובצירוף איוריה (2005).[28] גוברמן יצרה חיתוך מיוחד של דפי הספר, היוצר הסמלה חזותית של טבלת שוקולד בעת פתיחתו. כל דפדוף מזמין את הילד "לטעום" קוביית שוקולד, כלומר להתוודע לאחת מאהבותיו של הילד הדובר (עוגות גבינה, מסטיק, הצמות של גלית). כך הולכת והופכת טבלת השוקולד מאובייקט קולינרי למטפורה המציירת את חיי הילד כתצרֵף מתוק ועשיר של תחביבים ונטיות לב.

הרובד האיורי אינו מנוצל כמובן רק לשם המחשת תופעות חושיות, ומעניינת לא פחות היא תרומתו הקוגניטיבית והחושית במנותק מהמחשה זו (Sipe 1998). תפקוד כפול מעין זה נודע גם ל**רובד המצלולי** של יצירות הספרות לילדים: עשוי להיות לו ייצוג עצמי, כלומר לצורך חיקוי מימטי של קולות, צלילים ורעשים, אך יש לו תפקידים נוספים – אסתטיים, ארגוניים ורעיוניים. ספרות הילדים דומה בעניין זה לספרות המבוגרים, בשני הבדלים: ראשית, בעוד ספרות המבוגרים ניתקה זה מכבר משורשיה האוראליים, ספרות הילדים משמרת את קשריה עם רובד קדום זה של הספרות, מפני שהקריאה לגיל הרך מחייבת את ביצועה בקול. הקריאה הקולית מממשת אפוא בהכרח את מאפייניה הצליליים של היצירה, מדגישה אותם ואף מביאה להזרה שלהם.[29] שנית, ילדים בגיל הרך מגלים בדרך כלל רגישות רבה לרובדי המצלול והריתמוס של היצירה הספרותית בשל חשיפתם בתקופת הינקות למקצבי ערסול והרגעה ולמחוות של שפה סמיוטית (קרן־יער 2007, 24–25). מכאן נטייתם לממש בנכונות ובהנאה מסרים צליליים.

ניסיון מעניין להיענות לרגישותם המובנית של ילדים לרובד הריתמי של היצירה נמצא בספרו של עילם בן־דרור, **על הגשר הקט** (2010), המתאר ילד הנקלע להרפתקת חיפוש וגילוי בטבע, לאחר שהתרחק מהוריו בעת בילוי משפחתי על שפת נחל. ליצירה מבנה מוקפד (ססטֵטים, בתים בעלי שש שורות) במקצב אחיד ורך (בכל בית מבנה כפול של שתי שורות שקולות בשתי רגלי ימב ושורה שלישית השקולה בשלוש רגלי ימב) ובתבנית חריזה קבועה (אאבגגב). למבנה הקבוע אין השפעה משמימה או מנוכרת על הקורא, מפני שהוא חובר לתוכן דרמטי ומסעיר. מנגד, הדרמה מנוטרלת מתכניה המאיימים באמצעות המבנה הפרוזודי המאופק, וכך הופכת ההתרחקות מן ההורים אל הטבע לחוויה נעימה ובטוחה של גילוי. מדובר, אגב, במבנה פרוזודי זהה לזה של היצירה **ויהי ערב** מאת פניה ברגשטיין (1949), ואין להוציא מכלל אפשרות שדווקא באמצעות הרובד החמקמק הזה בן־דרור "משוחח" עם היצירה המוקדמת. זאת מפני שגם בסיפורה של ברגשטיין החוויה המסעירה והמערערת של מעשה היוצא מכלל שליטה, מוחזקת בבטחה על ידי המקצב הקבוע. גיבורת הסיפור מבקשת כזכור לברך בברכת ליל מנוחה את התרנגולת בלול, אך כוונותיה אינן מובנות – לא לשוכני הלול ולא לאביה הכועס. את הקקופוניה המרומזת הנוצרת בלול העופות מבטל המקצב הרגוע והקבוע של הטקסט, המעניק לקוראים הצעירים תחושת יציבות ואיזון.

בצד האיורים והמצלול נדגיש גם את כוחה של **השפה הפיגורטיבית** ליצור חוויה חושית, במיוחד כשמדובר במטפורות ובדימויים המסתייעים במְדַמים (vehicles) משדות סמנטיים חושיים. בספרה של נורית זרחי **מיליגרם** (1997), הבוחן את דכאנותו המוסווית של התא המשפחתי ואת המתחים המאפיינים אותו, המחברת מרבה לבאר את תחושותיה הפנימיות של הגיבורה הצעירה והחריגה באמצעות דימויים כאלה, ובכך היא מקנה לספר כוח השפעה ניכר. מיליגרם היא ג'ירפה שנולדה "קטנה וקצרה כמו אפונה" ונותרה "קצרה ובהירה כמו גלדיולה לבנה", ומכאן שמה. לעת ערב, כשהוריה של מיליגרם הקטנה משאירים

אותה לבדה בשדה כדי שתנסה "להגיע לאורך של עצמה" ועולים על גג הקַנְיון, הופכים השמים סגלגלים "כמו ים שרק נעצי הכוכבים תוקעים אותו בשמים". לנוכח חיות הג'ונגל הרעבות רועדת מיליגרם "כמו ענף דקיק ברוח" ו"כמו כלנית לבנה ברוח", ו"עיניה גדולות ומבריקות כמו פנסי מכונית בחושך". מנגד, עיניה של החיה הראשונה "גדולות ומבריקות כמו פח בגשם" ושל האחרת "כמו מים מחושמלים". זרחי מייצרת אפוא מנעד רחב והטרוגני של מְדַמִים חושיים – מהם ברורים ונהירים לכל ילד (אפונה, ענף) ואחרים מחייבים בירור מושגי (גלדיולה); מהם איברים פשוטים ואחרים מורכבים (נעצי כוכבים התוקעים ים בשמים, מים מחושמלים); מהם "נמוכים" ופרוזאיים (פח בגשם, פנסי מכונית) ואחרים ליריים ופיוטיים (כלנית לבנה ברוח). כך היא יוצרת קולאז' לשוני המטליא חומרים וסגנונות ממקורות שונים ופועל פעילות כפולה. מצד אחד הוא תומך בפן התמטי של היצירה, שעניינו רבגוניות, שונוּת וחריגוּת. מצד שני הלשון המעוצבת בקפידה מסייעת ליצירת רוחק אסתטי ולהבלטת מלאכותיותו של המבע הדרוש לצורך התמודדותו של הקורא הצעיר עם הנושא הקשה.

כוח ההשפעה של הלשון הפיגורטיבית ניכר במיוחד ביצירות שבהן היא מהווה נדבך אורגני של מרקם טקסטואלי שלם. כוונתנו לכך שהכברה בלתי מושכלת של מטפורות ודימויים עלולה דווקא להכביד על הקוראים הצעירים מבחינה קוגניטיבית. חשוב לזכור כי תקשורת פיגורטיבית כרוכה תמיד במעתקי משמעות ומחייבת את משתתפיה לידע עולם, שיסייע בזיהוי מגבלותיו ואי־אפשריותו של המובן המילולי. מכיוון שלילדים צעירים אין תמיד ידע העולם הדרוש, עשוי שכרה של ההעמסה הפיגורטיבית לצאת בהפסדה (שיפרין תשנ"ה, 19–21). זו הסיבה לכך שסופרי ילדים לגיל הרך מעדיפים לעתים את הדימוי על המטפורה, משום שסמן הדימוי (כי, כמו) מסייע לקוראיהם לזהות את ציורי הלשון.[30]

דרך אחרת להתמודד עם המעמסה הקוגניטיבית שהפיגורטיביות גוזרת על הקורא, היא עיצובה של מטפורה אחת ויחידה, שהיצירה מפתחת ומרחיבה תוך שהיא נדרשת לקשרי הקשרים המתקיימים בין שני שדות סמנטיים (הרשב 2000[ב]). דוגמה לכך נמצא ביצירה **על עלה ועל אלונה** מאת שירה גפן (2002), שבה נושר עלה על ראשה של אלונה הקטנה בדרכה הביתה מבית הספר ומגן עליה מפני הגשם. אלונה נושאת את העלה לביתה מבלי דעת, ושם היא מגלה כי מדובר בלא פחות מאשר לְבו של העץ. העץ נגלה לאלונה במרק העדשים שהיא אוכלת, והוויכוח הסמנטי ביניהם – אם מדובר ב"עלה בצורת לב" או ב"לב בצורת עלה" – מעורר שאלה על דו־כיווניותם של דימויים ומטפורות. לבסוף אלונה משיבה את העלה בנשיפה למקום שהוא שייך אליו. המטפורה "עלה הוא לב", על המשתמע ממנה ("אני צוחק עלים, אני בוכה עלים, אני רוקד עלים, אני ישן עלים" – מסביר העץ), מזמינה אפוא הרחבה פרשנית (עץ הוא אדם? אדם הוא עץ? ומה הם ה"עלים" שאנו, בני האדם, בוכים, צוחקים וישנים? כיצד מתפקדים חושינו? תחושותינו?) ומעודדת את קוראי הספר לצאת למסע פילוסופי, שהוא גם מסע בנבכי החשיבה הילדית.

[ג] שיקולי בחירה תרבותיים

"Children's fiction is impossible", קובעת ז'קלין רוז בפתח ספרה *The Case of Peter Pan*, ומוסיפה: ספרות הילדים מייסדת עולם שבו המבוגרים ממוקמים קודם לילדים ומותירים להם תפקיד צרכני פסיבי ומשני. בין המבוגרים המתווכים את יצירות הספרות לילדים – כותבים, מאיירים, עורכים, מוציאים לאור, מגבשי תוכניות לימודים, מורים והורים – לבין הילדים הקוראים שוררת אפוא תהום

(Rose 1984, 1-2).[31] הגשר החוצה תהום זו הוא חד־כיווני באופן מסורתי, וכזו היא גם ספרות הילדים: ערוץ של הנחלת מסרים, העוברים מבעלי הידע וקובעי מדיניות החינוך והתרבות אל מי שנתונים לחינוכם ולפיקוחם. מדובר במבנה רטורי שאין אפשרות לוגית לפרקו[32] או להקים לו חלופה, אלא, לכל היותר, להיות מודע לו ולעשות בו שימוש מושכל, מתון ומידתי. מודעות כזו עומדת בבסיס המאמר הזה, המקדים את מערכת השיקולים הספרותיים (סעיף א לעיל) ואת מערכת שיקולי "תגובת הקורא" (סעיף ב לעיל) לסעיף הנוכחי, שעניינו **השיקולים החוץ־ספרותיים** המעורבים בבחירת יצירות ספרותיות לילדים. מובן שגם בהקדמת השיקולים הספרותיים לתחילת הדיון יש משום הפעלת סמכות "של מבוגרים"; אך דומה שמדובר כאן בסמכות מרוסנת, המבקשת לכבד את המדיום הספרותי הנידון ומתוך כך להקדים את הדיון בסגולותיו לדיון בשאר המטרות והאינטרסים של אוכלוסיית המבוגרים.

סעיף אחרון זה מבקש, כאמור, לדון באופיים של השיקולים החוץ־ספרותיים המקובלים בבחירת יצירות ספרותיות לילדים. אמנם מדובר במגוון רחב של שיקולים, צרכים ואינטרסים – דידקטיים, חברתיים, תרבותיים, לאומיים, ערכיים ומוסריים – שכל אחד מהם מצדיק דיון קפדני בפני עצמו. אך ברצוננו להציע כאן רדוקציה של דיון רחב יריעה זה לעיקרון ראשי אחד, שיש לו נגיעה לכל אחד מן השיקולים הללו – **תפיסת הילד והילדוּת** המקופלת ביצירות הספרות. להבנתנו, תפיסת הילדוּת המאפיינת את יצירות הספרות מקיימת יחסי סיבה ומסובב עם כל אחד מן השיקולים שהוזכרו כאן. לפיכך יש בזיהויה כדי לחשוף את הנחות היסוד התרבותיות, המניעים האידיאולוגיים והמנגנונים הסוגסטיביים המשוקעים ביצירות הספרות המיועדות לילדים ומופעלים בהן, מדעת ושלא מדעת.

הדיון ב**תפיסת הילד והילדוּת** הוא דיון מתמשך מאז פירסם פיליפ אריאס את ספרו **הילד וחיי המשפחה במשטר הישן** (Ariès 1962 [1960]). במחקרו טען אריאס כי התפיסה התרבותית המגובשת של הילדוּת כתקופה מובחנת בחיי אדם החלה להתפתח בתרבות המערב רק במאה השבע־עשרה. דבריו של אריאס עוררו תגובות נרעשות, שלא פסקו, למעשה, עד היום.[33] על הרלוונטיות המיוחדת של עמדה זו לחקר ספרות הילדים הצביעה זהר שביט, שטענה כי ספרות ילדים לא יכלה להתפתח בטרם הכירה התרבות בטבעם הסגולי של הילדים ובצורכיהם הייחודיים (Shavit 1986, 4; שביט 1996, 69–70). בספרה **מעשה ילדות** סיכמה שביט את התזה של אריאס והצביעה על שלושה שלבים בהתפתחות תפיסות הילדוּת בתרבות המערב – התפיסה המשועשעת, התפיסה המחנכת והתפיסה המגוננת.[34]

לכל השלבים שמנתה שביט יש מכנה משותף מהותי: תפיסת קטגוריית הילדוּת כחוסר. כלומר, על אף ההבדלים ביניהן, מדובר בתפיסות דומות, המודדות את עולם הילדים ומוצאות אותו חסר ביחס לעולם המבוגרים: חסר ידע, ערכים, מיומנויות, הבנה חברתית, מוסר, כוח, סמכות ועוד. לעתים המבוגרים מגיבים על חוסר זה בחניכה נוקשה, ולעתים הם נחלצים להעניק לילדים הגנה וסיוע, אך בכל המקרים, ובשלל וריאציות הביניים שביניהם, מדובר בתפיסות היוצאות מנקודת מוצא שלפיה הילד הוא אובייקט הנתון לשליטה, לפיקוח ולהתרשמות של האוכלוסייה הבוגרת בחברה.[35]

תפיסות מסורתיות אלה עברו שינוי הדרגתי מאז שנות השבעים של המאה העשרים על רקע המהפכה התרבותית והאינטלקטואלית הגדולה שהתרחשה בחברה המערבית ונודעה בשם פוסט־מודרניזם. הפילוסוף הצרפתי ז'אן פרנסואה ליוטאר (Liotard), שנדרש לעקרונות היסוד של תמורה זו, טען בספרו **המצב הפוסטמודרני** כי המשותף לשלל גילויי הזמן הוא קריסתם של סיפורי־העל, הנרטיבים הגדולים

שהחברה המערבית טיפחה ותיארה כסיפורים של קִדמה, שיפור והטבה (ליוטאר 1999 [1979]). משבר הסמכות והיחסיות האפיסטמולוגית, המדעית והאתית, שאפיינו את מחשבת הפוסט־מודרניזם, עירערו את הדיכוטומיה בין מושגים קוטביים, איפשרו למיעוטים מקופחים לתבוע הכרה וזכויות וזכו להתנסח בשורה ארוכה של תיאוריות בתחומי החברה והתרבות, החינוך, התעשייה, התקשורת והאמנות.

מהלך מורכב זה, שתואר כאן בקיצור הכרחי, חילחל לאטו אל תרבות הילד. זו אימצה בטבעיות את המסגרת המושגית של התיאוריות הפוסט־קולוניאליסטיות והצביעה על הדמיון בין קטגוריית הילדוּת לקטגוריית הילידיוּת (קרן־יער 2007, 8–10). בעקבות אדוארד סעיד טען חוקר תרבות הילד פרי נודלמן שהבניית זהותו של המיעוט (האוריינט/הילד) כפגומה וחסרה ביחס לזו של הרוב (האוקסידנט/המבוגר) אינה מיוסדת על עובדות, אלא על פרשנות מגמתית של רוב כוחני לצורך ביסוס ושימור של כוחו ועליונותו. ספרות הילדים, הוסיף נודלמן, משמשת בהקשר זה סוכנת קולוניזציה יעילה ביותר, ומכאן תובן נטייתה לייצוג ולשעתוק של תפיסות ילדוּת מסורתיות.[36]

דוגמה מובהקת ליצירה קולוניאליסטית מעין זו משמשת, למשל, היצירה הפופולרית **הדובון לא־לא** בעיבודו של יצחק אבנון (1954, וישנן גרסאות מוקדמות יותר, שהופיעו בכותר שונה), שנטלה על עצמה לטפל בבעיית סרבנותם של ילדים לשיתוף פעולה עם נציגי הסדר החברתי. גיבור הסיפור הוא דובון קטן, שסרבנותו ומרדנותו העניקו לו את הכינוי המטונימי "לא־לא". הסיבות להתנהגותו המרדנית אינן נבדקות בסיפור, שמייצר מהלך חינוכי אינדוקטרינרי המחייב את הגיבור לתקן את התנהגותו המשובשת. מהלך זה כולל תחבולות טקסטואליות ועלילתיות שונות, החוברות זו לזו על מנת להבהיר לקוראיו הצעירים של הסיפור כי מדובר במעוות שחייב לתקון. תיוגו של הדובון הסרבן כ"דובון לא טוב" היא רק אחת מן התחבולות הללו. תיוג זה הוא כלי בשירות האינטרפלציה שהסיפור מפעיל, תהליך שהמבקר הניאו־מרקסיסטי לואי אלתוסר (Althusser) תיאר כתהליך של הסבה לנתינוּת. לשיטתו של אלתוסר, האינטרפלציה היא תהליך של סימון הסובייקט והכתבת זהותו בדרכים המביאות אותו להכפיף את עצמו מרצון, כביכול, ליחסי הכוח (אלתוסר 2003).

להבדיל מכך, התפיסה הפוסט־קולוניאלית מצביעה על הילד כעל סובייקט אוטונומי בעל עולם פנימי עתיר מורכבויות ודקויות, שניתן לקיים עמו תקשורת דו־סיטרית, דהיינו: ללמדו ובה בעת גם ללמוד ממנו. בהקשר זה מאלפת ההבחנה בין היצירה **הדובון לא־לא** ליצירה **שינגלונגה מיטה מסודרת** מאת נורית זרחי ואוריה גלעד (2005). גם סיפורם של זרחי וגלעד נפתח בהצגת בעיה התנהגותית: הנסיכה שינגלונגה איננה טורחת לסדר את מיטתה בבוקר ומסיבה להוריה, המלך והמלכה, מבוכה רבה. מעניין לציין כי היצירה **שינגלונגה מיטה מסודרת** דומה מאוד בעיצוב החזותי־איורי של דפי הפתיחה שלה לגרסה האחרונה של **הדובון לא־לא** שאיירה נורית צרפתי (1997). בשתי היצירות מציגה הכפולה הפותחת ארבע מסגרות מאוירות, זו בצד זו, שבכל אחת מהן דיוקן של גיבור/ת הסיפור בתנוחת גוף אופייניות, המדברת בעד עצמה. הדובון לא־לא מאויר בארבע תנוחות של הסבת גו, הפניית עורף והרמת סנטר עיקשת אל־על, ואילו הנסיכה שינגלונגה מאוירת בארבע תנוחות חסרות מנוחה של קפיצה, התפתלות והשתוללות. העיצוב הדומה מבליט את הדמיון בין היצירות ותורם בהמשך להדגשת ההבדל הרעיוני ביניהן. ביצירתם של זרחי וגלעד המלך והמלכה מבינים כי קצרה ידם מלחנך את בתם כיאות, ולפיכך הם שולחים אותה לחינוך מחדש במִתקן מרגלית, אשר כשמו כן הוא – מוסד לתיקון הרגלים. המִתקן בעל הקונוטציות

האלימות הוא מקבילו של היער שבו הלך הדובון לא־לא לאיבוד ובו הוכה באלם על ידי המלאך המחנך שלימדו לקח. אלא שבנקודה זו נבדלות שתי היצירות, והנסיכה שינגלונגה זוכה לנזיפות מפתיעות מפי חניכי המִתקן הוותיקים. כנסיכה, מסבירים לה חבריה, יש לה אחריות רבה; לא ייתכן שהיא תחטא רק בסידור המיטה, ועליה להתמחות בסוגים נוספים של הפרת סדר... כך מקבלת העלילה תפנית בלתי צפויה, והנסיכה זוכה לחניכה הפוכה בתכלית מזו שציפו לה הקוראים, האמונים על ספרות ילדים דידקטית. הנסיכה לומדת עד מהרה להשליט אנדרלמוסיה בחדרה, להכתים את הווילונות, ללעוס מסטיק בחוסר נימוס, להשליך קליפות בננה על סביבותיה ולירוק. היצירה אינה מביאה את הגיבורה להפנמת עקרונות הסדר הטוב ולהענשתה – ההפך הוא הנכון. היא מעניקה לגיטימציה להתנהגותה הבלתי ממושטרת של הילדה ומבקשת לעורר דיון מחודש בשאלת צדקתם (או עריצותם ודכאנותם) של ערכים חברתיים מקובלים.[37]

אין בכוונתנו להמליץ בהכרח על יצירות דוגמת **שינגלונגה מיטה מסודרת** לקריאה במסגרות החינוך. מדובר בספר "פוסט־מודרני", המביך את מתווכיו המבוגרים ומבהיר עד כמה היפוך היוצרות בכל הנוגע לייצוג יחסים בין־דוריים הוא סוגיה טעונה ומורכבת. על מורכבות זו עמד כבר בשנות השמונים ניל פוסטמן בספרו **אָבדן הילדוּת**, שתיאר את השינוי המתחולל בתפיסות הילדוּת במהלך המאה העשרים מנקודת מוצא ביקורתית. פוסטמן הסכים כי ההגדרה החברתית־תרבותית של הילדוּת מצביעה על היותה תקופה שבה חובות הילד, זכויותיו והידע העומד לרשותו שונים באופן מובנה מאלה של המבוגר. מכאן, הוא טען, אי אפשר שלא להבחין כי במחצית השנייה של המאה העשרים חלה נסיגה בקיומה של תקופה זו, בעיקר בשל כניסת הטלוויזיה לחיי מבוגרים וילדים כאחד. פוסטמן סבר כי עקב כך "החן, הגמישות, התום והסקרנות של הילדים מתנוונים", והם מגורשים מגן העדן של הילדוּת (פוסטמן 1986, 12, 86; וראו גם: Prout 2005, 14-15). ההתבגרות המוקדמת, הוא הוסיף, כופה עליהם חשיפה למידע קשה, מבטלת טבואים וסובלימציה, פוגמת בסיגולם של אמצעים לריסון עצמי (ידיעת הבושה, נימוסים), ובסופו של דבר מעמידה אוכלוסייה בוגרת, שהשכלתה, יכולותיה הקוגניטיביות וכשריה המנטליים פגומים (שם, 63-72). דבריו של פוטסמן מקבלים משנה תוקף על רקע ההתפתחות הטכנולוגית שחלה מאז פירסם את דבריו, והשימוש האינטנסיבי של ילדים ב"מסכים" נוספים על המסך הקטן, לצורכי תקשורת, למידה ומשחק: מחשבים אישיים, מחשבי כף יד (PDA), מחשבי לוח (Tablet PC) וטלפונים ניידים חכמים. שימוש זה מכרסם באופן משמעותי ביכולתם של מבוגרים לגונן עליהם ולכוונם במשעולי החיים.

המלצה בלתי מבוקרת על ספרים המייצגים תפיסת ילדוּת פוסט־מודרנית, זו שהיא פרי החברה הטכנולוגית שתיאר פוסטמן, תהיה אפוא חד־צדדית ובלתי מאוזנת.[38] אך גם הסגת תפיסות הילד לאחור ובחירת יצירות העוסקות באינדוקטרינציה אידיאולוגית, או מייצרות אינטרפלציה זהותית המשרתת את יחסי הכוח המסורתיים, אינן הולמות את תרבות האלף השלישי. הפתרון הוא כמובן איזון בין שתי הגישות. איזון כזה יכול להימצא בכל יצירה שאיננה פועלת לקידום תפיסות עולם חד־צדדיות ואינה מכתיבה או מספקת לקוראיה תשובות מפורשות, חד־משמעיות, או קלישאיות וסכמתיות לסוגיות המטופלות בה. יצירות המציגות תפיסת ילד מתקדמת ומאוזנת הן יצירות המזמנות לקוראיהן הצעירים מפגש עם **דילמות מורכבות** כיאה לתפיסות העולם הרווחות בימינו בהקשר של פלורליזם, זכויות הפרט, קיימוּת וכבוד האדם והילד. יצירות כאלה יציגו לקוראיהן התמודדות עם קונפליקטים שאין להם בהכרח פתרון, או

פתרון יחיד, ויכירו ביכולתם להבין מצבים מורכבים ואמביוולנטיים. הן עשויות לצדד בקיומן של חולשות אנושיות ולהכיר בריבוי הפנים של בעיות ערכיות־מוסריות. לעתים יציגו היצירות הללו את עולם הילד, לבטיו ומצוקותיו, ובכך יפתחו צוהר אל עולמו הפנימי ויקדמו את שיח הזכויות בעניינו. במקרים אחרים לא סוגיית הילדוּת תעמוד במרכז היצירה, אלא שאלות אחרות, כגון יחסי מגדר, אקולוגיה או אוריינות. לעתים ייצגו היצירות הללו ערכים חברתיים ותרבותיים העולים בקנה אחד עם רוח זמננו, ולעתים הן ייצגו תפיסות שאינן מקובלות בימינו, אך יַזמנו קריאה פעילה וחשיבה ביקורתית על אודות הסוגיות הנידונות.

יש להדגיש אפוא את פוטנציאל **החשיבה הביקורתית** שמעודדת יצירת ספרות כשיקול בחירה ערכי, בצד תרומתו הקוגניטיבית (שהוזכרה בסעיף ב לעיל). כוונתנו איננה רק ליצירות ספרותיות שיש בהן עמדות ביקורתיות מוצהרות וגלויות כלפי התופעות המיוצגות, אלא לכל יצירה המאירה את המתח שבין "שאיפות אנושיות כלליות לבין צורות פרטיות של חיים חברתיים", כלשונה של מרתה ק' נוסבאום, מומחית לפילוסופיה משפטית, הממליצה על קריאת ספרות ריאליסטית לצורך שכלול כישורי השיפוט של האדם (נוסבאום 2003, 24–25). ההגדרה של מתיו ליפמן למושג "חשיבה ביקורתית" תוכל להיות לנו כאן לעזר. על פי ליפמן, החשיבה הביקורתית היא חשיבה שיפוטית המתבססת על קריטריונים מנחים אך מגלה רגישות לְהקשר ולנכונות לתקן את עצמה (ליפמן תשנ"ו, 121). ליפמן מאשר אפוא את חשיבותם הבסיסית של הסטנדרטים, המוסכמות והערכים המכוונים אפריורית את תהליכי ההיסק של האדם (את אלה מכנה נוסבאום "שאיפות אנושיות כלליות"). אך בצדם, הוא טוען, החשיבה הביקורתית מעודדת את האדם לבחון את נסיבות ההיסק, לזהות אילוצים מיוחדים (שנוסבאום מכנה "צורות פרטיות של חיים חברתיים") ולהתחשב בהם לצורך גיבוש עמדות שקולות ולצורך תרגום העמדות להכרעות או לפעולות. בהקשר זה יש לספרות הילדים דיספוזיציה נוחה לחשיבה ביקורתית, משום שנקודת המבט הילדית נוטה מטבעה להזרת השיח ההגמוני והערכים המצויים במרכז הקונצנזוס.[39] יצירות ספרות המשקפות את המפגש המורכב והמתוח שבין ערכים מופשטים למקרי מבחן כמו־מציאותיים, יעודדו אפוא חשיבה ביקורתית ואגב כך יבטאו תפיסות ילדוּת משוכללות ומודעות לעצמן.

בחרנו לסיים את דברינו בדוגמה משנות השבעים דווקא, אות ועדות לכך שתפיסות ילדות מאוזנות וחשיבה ביקורתית אינן בהכרח תולדה של שנות האלפיים. מדובר בספרו של אורי אורלב **קטנה־גדולה** (1977), הנדרש לנושא המעסיק כמעט כל ילד וילדה בשלב זה או אחר של התפתחותם: סוגיית מידותיהם הפיזיות הקטנות והמגבלות שהן כופות עליהם. אורלב מייחס לגיבורת הסיפור, דניאלה, מבוכה נוספת: דניאלה אינה מבינה אם היא קטנה או גדולה; שהרי היא גדולה מן התינוק של שרה השכנה ומן החתולה, אך היא קטנה מילדי גן החובה ומילדי בית הספר. במהלך עלילתי בנוי היטב מתאר אורלב את דניאלה, המתעוררת באחד הלילות ומגלה בשמחה כי היא גדולה מאוד. דניאלה הגבוהה והגדולה מעירה מיד את הוריה הזעירים ומתעמתת איתם על כל תג ותג בהתארגנות הבוקר שלהם. אך כשהוריה הולכים לעבודתם ודניאלה הגדולה נותרת לבדה בבית, היא מגלה שאין לה הכישורים המנטליים הדרושים להתמודדות עם העצמאות והבדידות שגודלה הפיזי גוזר עליה. השקט בבית הריק מבעית את דניאלה, והיא מתעוררת בזעקה ומגלה בהקלה שלילדות קטנות יש יתרון שאין לו תחליף: הן יכולות להתרפק על אמן ולבקש ניחומים בזרועותיהן.

כאמור, אורי אורלב בונה את העלילה לתלפיות. מצד אחד הוא פותח צוהר לתסכוליה של הילדה ומבהיר

את קשייה לנוכח מגבלותיה הפיזיות. התארגנות הבוקר מבהירה כיצד נראים, מן הסתם, בְּקרים שבשגרה בביתה של דניאלה ומלמדת על עימותיה הרבים עם אמה. התיאור המפורט עשוי לרכך את יחסי הכוח המסורתיים בבתיהם של קוראים רבים, שהוריהם נחשפים במהלך הקריאה לשיקוף ההפוך וההומוריסטי של התנהגותם השרירותית. אך אורלב אינו מסתפק בייצוג התסכול הילדי ואינו חותר לביקורת חד־צדדית על הורי הגיבורה. שכן דניאלה עוברת תהליך משמעותי ומשכנע שבסופו משתנה נקודת המבט שלה, שינוי המאפשר לה להשלים עם מצבה כמות שהוא. זהו עניין מהותי, משום שאורלב אינו מבקש לפתור את הבעיות המוצגות (בוודאי לא באופן סכמתי), אלא מעודד את קוראיו לחשוב עליהן לעומק. תפיסתה של דניאלה בראשית היצירה את מושג הגודל מתגלה כשגויה, ובסופה היא מבינה ש"לקטנים" אין רק מגבלות ו"לגדולים" אין רק יתרונות. כמי שהתקשתה להשלים עם זהותה היחסית בתחילת העלילה, היא מברכת על יחסיות זו בסופה ומשלימה עמה: "'אז אולי אני ילדה קטנה־גדולה!' אמרה דניאלה. / היא משכה את השמיכה על עצמה ונרדמה מיד". על עוצמתה של המציאות – מורכבת ויחסית ככל שהיא – מרמז אורלב גם באמצעות החלום שדניאלה חולמת. כאשר היא מתעוררת לפתע ומגלה כי היא גדולה, אין הסיפור מבהיר כי מדובר בחלום. הקורא נדרש להשעות את ספקותיו[40] ולהתמודד עם התרחשויות הנדמות בלתי מציאותיות. אך בסוף הסיפור, כשדניאלה מתעוררת לפתע ומתברר כי חלמה, מובהר כי ידה של המציאות היתה כל הזמן על העליונה וכי סדריה לא הופרו. כך מבקש אורלב לומר לקוראיו הצעירים כי יש בעיות שרק הזמן פותר ואין להן פתרון פלאים. העמידה על אופייה המורכב של המציאות היא אחד היעדים של הסיפור, והרי זהו המפגש בין "שאיפות אנושיות כלליות לבין צורות פרטיות של חיים" בהתגלמותו.

סיכום

הנאת הקריאה ותועלותיה הקוגניטיביות, הרגשיות או הערכיות מותנות, בין גורמים נוספים, גם בחשיפתו הממושכת של הקורא למגוון ספרותי, על השפע הסגנוני המאפיין אותו והדהודיו הפנים־טקסטואליים. שכן כל יצירה היא חוליה בשלשלת ארוכה ומסועפת של התפתחויות ספרותיות, ונציגה הממשמש גם עקרונות כלליים של כתיבה ספרותית ושל ביטוי אמנותי. תיאורטיקן הספרות ג'ונתן קאלר ניסח בהקשר זה את המושג "כשירות ספרותית", וטען כי מימוש משמעותי של יצירת ספרות כרוך בהיכרות הקורא עם מוסכמות הקריאה הספרותית ובהפנמתן. הכרת "כללי המשחק" הספרותי, גרס קאלר, גוזרת ביחס ישר את הפקת המשמעות מן ההשתתפות בו (קאלר 2006; ראו גם סעיף א לעיל). לפיכך מותנית יכולתו של קורא לשאוב הנאה מיצירת ספרות גם בהכרת המוסכמות של סוגה ספרותית מסוימת, בזיהוי הדמיון הנושאי בין יצירות או במפגש החוזר עם מאפייני הכתיבה של יוצר אהוב. נוסף על כך עשויה להתרחש קריאה מרחיבת דעת כשהקורא לומד להבחין בהתפתחויות, בתמורות ובשינויים שחלו בשדה הספרותי, אם בתחומי התוכן, השפה והסגנון, ואם באופיו של מדיום ההבעה עצמו (תיווך אוראלי או כתוב, קריאה בספר מאויר וקריאה בספר אלקטרוני ועוד). למידה מסוג זה עשויה להתרחש גם בשלב הגיל הרך. נוכל לשער, למשל, כי קורא פעוט עשוי להתעניין בקווי הדמיון ובשוני בין פלוטו הכלבלב השובב, היוצא לבחון את סביבתו בספרה של לאה גולדברג, לבין מקבילו פינוקי, גיבור הספר **איפה פינוקי** והמשכיו, שכתב ואייר אריק היל, העוסק אף הוא בהכרת הבית והמשק (Hill: *Were's Spot?* 1980).

על יסוד ההכרה בחשיבות המפגש המתמשך עם יצירות ספרות נבקש לציין בסיכום דברינו, כי אנו מייחסות עדיפות להחלת השיקולים שהוצגו במאמר על קורפוסים רחבים של יצירות, ולא ממליצות על הפעלתם כמכלול מחייב על כל יצירה ויצירה בנפרד. כך נהגנו בבחירת הדוגמאות הספרותיות שנזכרו במאמר, שאינן נענות בהכרח לשלוש מערכות השיקולים שנמנו ותוארו לעיל, אלא לשיקולים אחדים מתוך הרשימה המלאה. אין בכך משום התנערות מהפעלה משולבת של כל מערכות השיקולים, אלא המלצה **להסב את מכלול הקריטריונים מן היצירה הבודדת אל הקורפוס השלם**. הכוונה היא לכך שבחירת היצירות תיעשה באופן אינטגרטיבי, משלים ודיאלוגי (בין שמדובר בבחירה מוקדמת של קורפוס שלם ובין שבקורפוס המתגבש לאטו לאורך תקופת הוראה ממושכת). התוצאה הרצויה, לשיטתנו, היא מבחר מגוון, עשיר ומאוזן של יצירות ספרות, המממשות שיקולים אחדים בכל פעם, ואת מכלול השיקולים – בתהליך ממושך של קריאה והתוודעות. כך מתאפשר תיווך פתוח וגמיש של יצירות הספרות, שאיננו מתבסס על פענוח מוחלט־לכאורה שלהן ואינו חוסם את חוויות הגילוי, החשיבה והרפלקציה המזומנות לקוראיהן.

ראייה מערכתית של בחירת היצירות להוראה תבקש אפוא ליצור מגוון בכל ההיבטים שנמנו לעיל. למשל: להציג בפני ילדים סיפורת ושירה מסוגות שונות: ספרות עממית ומודרנית, ספרות קלאסית וסיפורים מהווי הגן או השכונה; לאזן בין יצירות ריאליסטיות ופנטסטיות, מידעיות, סאטיריות והומוריסטיות, היסטוריות ו"טיפוליות"; לבחור יצירות שהוּשם בהן דגש על עיצוב דמויות מורכב, יצירות שייחודן בעלילה מהודקת הבנויה לעילא, יצירות הניחנות ביחסי סיפר־תצפית מעוררי מחשבה וספרי תמונה בלא מלל. כן מומלץ לחשוף את הקוראים הצעירים ליצירות בעלות סגנונות לשוניים מגוונים: יצירות במשלב גבוה, בינוני או נמוך, בשפה מילולית "רזה" או להפך – בשפה פיגורטיבית ועשירת אֶרמזים, יצירות בחריזה ובמשקל ויצירות בריתמוס חופשי. בהקשר של תפיסות הילד והילדות מומלץ לחשוף את הקוראים ליצירות המשקפות עמדות תרבותיות שונות ומקפידות בכבודם ברוח זמננו.

כל מערכת קריטריונים משקפת עמדות וערכים יחסיים ותלויי הקשר. קביעה זו נכונה במיוחד בכל הנוגע ליומרה להבין מנקודת מוצא בוגרת את צורכיהם של ילדים ולקלוע לטעמם ולתחומי ההתעניינות שלהם, שהרי הם קבוצה רבגונית ומשתנה תדיר. אפשר להעלות סייגים והתנגדויות לרשימת השיקולים שהוצגו לעיל גם מצד צורכיהם של המבוגרים עצמם, בעיקר אנשי חינוך, שאינם בוחרים יצירות ספרות להוראה בחלל ריק. בצד התמודדותם עם קבוצות ילדים הטרוגניות ודינמיות עליהם לתת את הדעת על הדרישות המפורטות בתוכניות הלימודים ועל ההישגים הנבדקים על ידי מערכות הפיקוח על ההוראה. מסיבות אלה הקריטריונים שהוצעו אינם מוצגים כתנאים הכרחיים ומספיקים, המבטיחים מענה מיטבי ומוחלט לסוגיית הבחירה של יצירות ספרותיות איכותיות ומהנות לילדים. לחלופין, מדובר במכלול שיקולים, המבוסס על ההיכרות עם שדה הספרות מחד גיסא, ועל פתיחות כלפי קוראים־ילדים בני ימינו והתעניינות בצורכיהם המורכבים מאידך גיסא. מכלול זה אינו מתיימר לפצח באופן מוחלט את סוד השפעתה ארוכת הטווח של יצירת הספרות על קוראיה ואינו מבקש להמיר את חוויית ההיקסמות החד־פעמית שעשויה לחולל קריאת ספרות בנוסחאות התאמה מוחלטות ויובשניות. ודאי שאין הכרח לקבלו על קרבו ועל כרעיו. אך השאלה באילו תנאים עשויה יצירת הספרות לקלוע לצורך, לייצג אמת ולשמש סם חיים לקוראיה הצעירים (אם להידרש לניסוחיו של ס' יזהר), והניסיון הזהיר להשיב לה, הם העומדים ביסוד המאמר הזה.

רשימת מקורות

מקורות ראשוניים

אבנון, יצחק. **הדובון לא־לא**. איירה: נורית צרפתי. תל אביב: מודן, 1997 [1954].

אורלב, אורי. **משגעת פילים**. איירה: אורה איתן. ירושלים: כתר, 1977.

אורלב, אורי. **קטנה־גדולה**. איירה: ג'קי גלייך. ירושלים: כתר, 2006 [1977].

אורלב, אורי. **האי ברחוב הציפורים**. איירה: אורה איתן. ירושלים: כתר, 1981.

אנדרסן, הנס כריסטיאן. "בגדי המלך החדשים". **ספר האגדות של אנדרסן**. תירגמה: יעל ולדמן. איירה: זילכה לפלר. אור יהודה: כנרת, 2008 [1837]. 10–15.

בן־דרור, עילם. **על הגשר הקט**. אייר: שחר קובר. תל אביב: מטר, 2010.

ברגשטיין, פניה. **ויהי ערב** (עפ"י אנדרסן). אייר: חיים האוזמן. תל אביב: הקיבוץ המאוחד, 1949.

גולדברג, לאה. **דירה להשכיר, כך ולא כך, מעשה בשלושה אגוזים: שלושה סיפורים**. אייר: שמואל כץ. תל אביב: ספרית פועלים, 1970.

גולדברג, לאה. **איה פלוטו**. אייר: ארי רון. תל אביב: ספרית פועלים, 2005 [1957].

גפן, יהונתן. **אני אוהב**. איירה: לנה גוברמן. אור יהודה: כנרת, זמורה־ביתן, דביר, 2005 [1978].

גפן, שירה. **על עלה ועל אלונה**. אייר: דוד פולונסקי. תל אביב: עם עובד, 2002.

גרוסמן, דויד. **איתמר פוגש ארנב**. איירה: אורה איל. תל אביב: עם עובד, 1988.

דבי (קריצלר), מירי. **בארץ התפוז: פרי ההדר – מבחר יצירות**. אייר: ירון חולין. תל אביב: אופקים, 2010.

הורן, חנה. **הלו, הלו אבא**. איירה: ברכה פלדמן. תל אביב: יסוד, 1973.

היל, אריק. **איפה פינוקי?** תל אביב: שוקן, 1983 [1980].

ויליס, ג'ין וטוני רוס. **רוני צוחקת**. תירגמה: ענת לויט. תל אביב: ידיעות אחרונות, 2001 [2000].

זרחי, נורית. **מיליגרם**. איירה: רוני טהר־לב. תל אביב: ידיעות אחרונות, ספרי חמד, 1997.

זרחי, נורית. **יסודר החדר מיד**. איירה: הדר ראובן. קראה: בטי פבלו. [אפליקציית רשת]: ארמון הספרים: הבית לספרות ילדים, 2012.

זרחי, נורית ואוריה גלעד. **שינגלונגה מיטה מסודרת**. איירה: רוני טהר־לב. בני ברק: ספרית פועלים, הקיבוץ המאוחד, 2005.

ניילור, פיליס ריינולדס. **שַׁיילוֹ**. תירגם: אמנון כץ. תל אביב: ידיעות אחרונות, ספרי חמד, 2006 [1991].

סמיט, שהם ורותו מודן. **מי שתה לי?** בני ברק: ספרית פועלים, 2004.

סנדק, מוריס. **ארץ יצורי הפרא**. תירגם: אוריאל אופק. ירושלים: כתר, 1984 [1963].

צ'יילד, לורן. **אף פעם בחיים אני לא יאכל עגבנייה**. תירגמה: אבירמה גולן. [ח"מ]: דניאלה די־נור, 2005 [2000].

קול, בבט. **הנסיכה חכמולוגה**. תירגם: דני פלג. תל אביב: זמורה־ביתן, 1996 [1987].

קנט, ג'ק. **דרקון – אין דבר כזה**. תירגם: אברהם יבין. תל אביב: עם עובד, 1987 [1976].

רווה, דני. **החופש הגדול וצרות אחרות**. אייר: שי צ'רקה. תל אביב: ידיעות אחרונות, ספרי חמד, 2001.
רולינג, ג'יי. קיי. **הארי פוטר ואבן החכמים**. תירגמה: גילי בר־הלל. תל אביב: ידיעות אחרונות, 2000 [1997].
רון־פדר, גלילה. **אל עצמי – סיפורו של ילד עזוב**. אייר: אריאל ווגרה. הרצליה: מילוא, 1976.
שלו, מאיר. **אבא עושה בושות**. אייר: יוסי אבולעפיה. ירושלים: כתר, 1988.
שלו, מאיר. **הטרקטור בארגז החול**. אייר: יוסי אבולעפיה. תל אביב: עם עובד, 1995.

מקורות משניים

אבן, יוסף. **הדמות בסיפורת**. תל אביב: ספרית פועלים, 1980.
אברמסון, עדנה. "אפליקציה וקוץ בה: ספרי ילדים באייפד". Ynet. 2.7.2012. רשת.
אדוני, חנה והלל נוסק. **קולות הקוראים: מעשה הקריאה בסביבת התקשורת הרב ערוצית**. ירושלים: מאגנס, תשס"ז.
איזר, וולפגנג. **מעשה הקריאה: תיאוריה של תגובה אסתטית**. תירגמה: אביבה גורן. ירושלים: מאגנס, 2006.
אלחלל, אילנה. "ספרי ילדים – ביבליותרפיה: רשימת ספרים בנושאים התפתחותיים, רגשיים וחברתיים". שפ"י NET: אתר השירות הפסיכולוגי ייעוצי, משרד החינוך. אין תאריך פרסום. רשת.
אלטר, רוברט אורי. **הנאות הקריאה בעידן האידיאולוגי**. תירגם: דוד שחם, ערך את הנוסח העברי: אבנר הולצמן. חיפה ולוד: אוניברסיטת חיפה וזמורה־ביתן, 2001.
אלקד־להמן, אילנה. "על הוראת ספרות ברוח קונסטרוקטיביסטית". **פשוט ספרות: מסע מודרך אל הספרות היפה (מדריך למורה)**. ערכו: סמדר אייל ונירה לוין. [ח"מ]: כנרת, 2001. 61–72.
אלקד־להמן, אילנה. "'לקחת ללב': קריאה ספרותית כשיטה לניתוח במחקר האיכותני". **חקר הטקסט והשיח: ראשומון של שיטות מחקר**. ערכה: עירית קופברג. באר שבע: אוניברסיטת בן־גוריון בנגב, תש"ע. 81–110.
אלתוסר, לואי. **על האידיאולוגיה: מנגנוני המדינה האידיאולוגיים**. תירגמה: אריאלה אזולאי, הוסיף אחרית דבר: איל דותן. תל אביב: רסלינג, 2003.
ארבל־תור, מיכל. **תם ונשלם? על דרכי הסיום בסיפורת**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד, 2008.
בארי, פיטר. **מבוא לתורת הספרות והתרבות: צעדים ראשונים**. תירגמה וערכה: חנה הרציג. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה, 2004.
בוכוייץ, נורית. "מי מחליט עלי? על מקומם של ילדים בקביעת ערכה של ספרות לילדים". **עולם קטן: כתב־עת לחקר ספרות ילדים ונוער** 4 (2009): 41–50.
בטלהיים, ברונו. **קסמן של אגדות ותרומתן להתפתחותו הנפשית של הילד**. תירגמה: נורית שלייפמן. תל אביב: רשפים, תש"ם.
בן ישראל, מרית. "צנזורה של טעם?" **עיר־האושר: הבלוג של מרית בן ישראל**. 23.4.2012. רשת.
בר־הלל, גילי. "לא להכתיב, לטפח". **אמהות אובדות**. 2.6.2010. רשת.
ברוך, מירי. "השיר הלירי לילדים – אפיונים ספרותיים ומטרות חינוכיות". **מחקרים בספרות ילדים**. ערכו: מירי ברוך ומאיה פרוכטמן. תל אביב: אוצר המורה, 1984. 20–27.
ברוך, מירי. **הומור בספרות ילדים**. ירושלים: משרד החינוך, מכון מופ"ת, תשנ"ב.
ברוך, מירי. "על שישה כלים לשוניים ועל קונצרט סגנוני אחד: דיון מחודש ב'מיץ פטל' מאת חיה שנהב". **עולם קטן: כתב־עת לחקר ספרות ילדים ונוער** 3 (2007): 148–157.

ברינקר, מנחם. **סובב ספרות: מאמרים על גבול הפילוסופיה ותורת הספרות והאמנות**. ירושלים: מאגנס, תש"ס.

גולדברג, לאה. **בין סופר ילדים לקוראיו: מאמרים בספרות ילדים**. כינסה והקדימה דברים: לאה חובב. תל אביב: ספרית פועלים, 1978.

גונן, תור ר'. "בין שורות ובין צורות: רכיבים לזיהוי מסרים ערכיים באיור, בעיצוב ובטקסט של ספרים מאוירים לילדים". **עולם קטן: כתב־עת לספרות ילדים ונוער** 1 (2000): 41–70.

גונן, תור ר'. "ארבע פנים לאיור: הפונקציה הקוגניטיבית, הערכית, האמנותית והפסיכולוגית של האיור בספר הילדים העכשווי". **עולם קטן: כתב־עת לחקר ספרות ילדים ונוער** 2 (2004): 111–140.

גורביץ', דוד. **פוסטמודרניזם: תרבות וספרות בסוף המאה ה־20**. תל אביב: דביר, 1997.

גרבר, רחל ויהודית מרום. **מפגשים עם טקסטים: קוראים טקסט ספרותי**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, תשנ"ח.

גרדנר, הווארד. **אינטליגנציות מרובות: התיאוריה הלכה למעשה**. תירגם: אמיר צוקרמן, ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה, 1996.

גרון, רבקה. **ספרות ילדים – דרכי הוראתה (לקט מקורות)**. תל אביב: המכללה לחינוך ע"ש לוינסקי, 1989.

גרנות, ליאור. "כמו דרקון בחנות חרסינה". **הפנקס: כתב עת מקוון לספרות ותרבות לילדים**. 4.7.2012. רשת.

דדון־רווה, גילי. "השפעת הסיפור 'ארץ יצורי הפרא' על תחושת השליטה של ילדים מוכים". עבודת גמר לשם קבלת תואר "מוסמך במדעי החברה". אוניברסיטת בר־אילן תשנ"ה.

דה־מלאך, נעמי. **לא על היופי לבדו: על הוראה ביקורתית של ספרות**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד, 2008.

הירשפלד, אריאל. "הספרות, החיים והגלים הנשברים: על הוראת הספרות בבית הספר". **הד החינוך** פ"ב, 7 (2008): 34–37.

הראל, שלמה. **ספרות ילדים היא ספרות: בחינה ביקורתית של מגמות, מושגים ומוסכמות**. בית ברל: מרכז ימימה לחקר ספרות ילדים והוראתה, תשנ"ב.

הראל, שלמה. **"קול מעמק, קול מהר": פנים, תחנות ומהלכים, בספרות העברית לילדים**. בית ברל: מרכז ימימה לחקר ספרות ילדים והוראתה, תשנ"ג.

הרפז, יורם. **חכה, פיתיון ודגים: גישות לחינוך החשיבה**. ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה, 2005.

הרציג, חנה. **תורת הספרות והתרבות: אסכולות בנות זמננו**. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה, 2005.

הרשב, בנימין. "עקרונות של תיאוריה מאוחדת של הטקסט הספרותי". **שדה ומסגרת: מסות בתיאוריה של ספרות ומשמעות**. תל אביב וירושלים: המכון הישראלי לפואטיקה וסמיוטיקה ע"ש פורטר באוניברסיטת תל אביב וכרמל, 2000[א]. 13–23.

הרשב, בנימין. "תורת המטאפורה והעולם השירי". **אמנות השירה**. ירושלים: כרמל, 2000[ב]. 9–57.

ולוברחס, קתרין. "מסכות של חיות ותחפושות מן העבר". תירגם: רן הכהן. **עולם קטן: כתב־עת לחקר ספרות ילדים ונוער** 4 (2009): 81–90.

חובב, לאה. "המשקל והריתמוס". **יסודות בשירת הילדים: בראי יצירתה של לאה גולדברג**. ירושלים: כרטא, תשמ"ז[א]. 247–303.

חובב, לאה. "החריזה, החזרה ומבנה הבית". **יסודות בשירת הילדים: בראי יצירתה של לאה גולדברג**. ירושלים: כרטא, תשמ"ז[ב]. 305–366.

חובב, לאה. "משחקי לשון, חריזה והומור". **בצליל וצבע: עיון וחקר בספרות ילדים**. ירושלים: אקדמון, 1997.

72-33.
יאקובסון, רומן. "על הריאליזם באמנות". **סמיוטיקה, בלשנות, פואטיקה**. ערכו: איתמר אבן־זהר וגדעון טורי. תל אביב: הקיבוץ המאוחד, תשמ"ו. 226-232.
יזהר, ס. "להפסיק ללמד ספרות". **שני פולמוסים: פולמוס החינוך ופולמוס הספרות**. תל אביב: זמורה־ביתן, תש"ן. 117-168.
כהן, אדיר. **סיפור־הנפש: ביבליותרפיה הלכה למעשה**. קרית ביאליק: אח, תשנ"א.
לבנת, חנה. **כמה יפה להיות יהודי: עיצוב זהות לילדים יהודים בגרמניה בשנים 1933-1938**. ירושלים: יד ושם, 2009.
ליוטאר, ז'אן פרנסואה. **המצב הפוסטמודרני**. תירגמו: גבריאל אש, אריאלה אזולאי. בני ברק: הקיבוץ המאוחד, 1999 [1979].
ליפמן, מתיו. "הגדרה פונקציונלית של חשיבה ביקורתית". **חינוך לחשיבה ביקורתית**. ערך ותירגם: יורם הרפז. ירושלים: מאגנס, משרד החינוך, התרבות והספורט ומכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה, תשנ"ו. 118-131.
לם, צבי. **לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות**. ערך: יורם הרפז, תל אביב: ספרית פועלים, 2000.
משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית. "חינוך לשוני – עברית: שפה, ספרות, תרבות: תכנית לימודים לביה"ס היסודי הממלכתי והממלכתי דתי". **אתר האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים**. תשס"ג. רשת.
משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית. "תשתית לקראת קריאה וכתיבה: תכנית לימודים לגן הילדים הממלכתי והממלכתי־דתי". **אתר האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים**. תשס"ח. רשת.
משרד החינוך. "PISA 2009". **אתר הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך**. 2009. רשת.
נוב, יעל. "יסודות מוסיקליים כמפתח למשמעות ותוכן בשירה לילדים". **מחקרים בספרות ילדים**. תל אביב: אוצר המורה, 1984. 77-101.
נוה, חנה. "'וכך רשמנו כל השנה' – בעד ההוראה הפרונטאלית". **פשוט ספרות: מסע מודרך אל הספרות היפה (מדריך למורה)**. ערכו: סמדר איל ונירה לוין. [ח"מ]: כנרת, 2001. 41-48.
נוסבאום, מרתה ק'. **צדק פואטי: הדמיון הספרותי והחיים הציבוריים**. תירגם: מיכאל שקודניקוב. חיפה: אוניברסיטת חיפה, 2003.
סגל, מיכל. **מה הסיפור? על התפתחות היכולת הנרטיבית**. תל אביב: מכון מופ"ת, 2008.
סובר, אריה. **הומור: בדרכו של האדם הצוחק**. ירושלים: כרמל, 2009.
סמיט, שהם. "אני אחליט! על בחירת ספרים לילדים". **הארץ: ספרים** (17.12.2008). רשת.
סנדרלנד, מרגוט. **ביבליותרפיה ככלי טיפולי בעבודה עם ילדים**. תירגמה: שוש טׂהר. קרית ביאליק: אח, 2004.
סצ'רדוטי, יעקבה. **ביחד וכל אחד לחוד: על נמען מבוגר ונמען ילד בשיח הספרות לילדים**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד, 2000.
עומר, חיים ונחי אלון. **מעשה הסיפור הטיפולי**. תל אביב: מודן, 1997.
פוזנר, מרים. "ספרים וקריאה: סוגיות על סדר היום החינוכי והתרבותי בעקבות כנס 'שווה קריאה'". **עולם קטן: כתב־עת לחקר ספרות ילדים ונוער** 4 (2009): 19-30.
פויס, יעל. "טקסט, קורא ומורה – פתח דבר". **דפים: כתב עת לעיון ולמחקר בחינוך** 42 (2006): 13-23.
פויס, יעל ונעמי דה־מלאך. "'לא אוכל להגדיר סיפור כטוב' – סטודנטיות להוראה מעריכות סיפור". **דפים: כתב**

עת לעיון ולמחקר בחינוך 42 (2006): 154–181.

פוסטמן, ניל. **אָבדן הילדות**. תירגמה: יהודית כפרי. תל אביב: ספרית פועלים, 1986.

פז־קלפ, מיכל. "סוגיות בתרגום לעברית של אלמנטים הומוריסטיים בספרות ילדים צרפתית מאוירת". עבודת גמר לשם קבלת תואר "מוסמך במדעי הרוח". אוניברסיטת תל אביב 2003.

פנק, דניאל. **כמו רומן**. תירגמה: חגית בת־עדה, ערך: יהונתן נדב, תל אביב: שוקן, 1997.

פרוכטמן, מאיה. "הלשון המדוברת כמאפיין סגנוני בשירת הילדים". **מחקרים בשירת ילדים**. ערכו: מירי ברוך ומאיה פרוכטמן. [ח"מ]: אוצר המורה, 1984. 185–194.

פרוכטמן, מאיה. "אם אין שכל – יש מזל: מטא לשון, סלנג, הומור ופתגמים ביצירת שלונסקי". **בין חינוך לספרות ילדים: שי לגרשון ברגסון**. ערכו: מירי ברוך ויעל פישביין. [ח"מ]: קוראים, 1995. 31–44.

פרקינס, דיוויד. **נופי החשיבה: מאמרים על חינוך לחשיבה טובה**. ערך: יורם הרפז. ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה, 2000.

צ'וקובסקי, קורניי. **משתיים עד חמש: ההתפתחות הלשונית של ילדים**. תירגמה: דוידה קרול, ערכה: רחל שביט, הקדימה מבוא והוסיפה נספח: מרים רות. תל אביב: ספרית פועלים, תשמ"ו.

צורן, רחל. **הקול השלישי: איכויותיה המרפאות של הספרות ואפשרויות יישומן בדיאלוג הביבליותרפי**. ירושלים: כרמל, תש"ס.

צורן, רחל. **חותם האותיות: קריאה וזהות בדיאלוג הביבליותרפי**. ירושלים: כרמל, 2009.

קאלר, ג'ונתן. "מהי הספרות והאם חשוב מהיז" **תורת הספרות והתרבות: אסכולות בנות זמננו (אסופת מאמרים)**. תירגמה וערכה: חנה הרציג. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה, 2006.

קובובי, דבורה. **ספרותראפיה: ספרות, חינוך ובריאות הנפש**. ירושלים: מאגנס, תשנ"ב.

קובובי, דבורה. **ספרותרפיה: הוראה טיפולית במבחן השנים**. ירושלים: מאגנס, תשס"ח.

קראוזמן בן־עמוס, אילנה. "נעורים ומודרניות: התזה של פיליפ אריאס". **זמנים** 52 (1995): 41–48.

קרן־יער, דנה. **סופרות כותבות לילדים: קריאה פוסט־קולוניאליסטית ופמיניסטית בספרות ילדים עברית**. תל אביב: רסלינג, 2007.

רון, משה. "נקודת התצפית של הארנב". **תיאוריה וביקורת** 6 (1995): 177–185.

רמון־קינן, שלומית. **הפואטיקה של הסיפורת בימינו**. תירגמה: חנה הרציג. תל אביב: ספרית פועלים, 1984.

שביט, זהר. **מעשה ילדות: מבוא לפואטיקה של ספרות ילדים**. השתתפה בכתיבה: בשמת אבן־זהר. תל אביב: עם עובד, האוניברסיטה הפתוחה, 1996.

שטיין, רות. "מה הסיפור? סממניו הסיפוריים של התהליך הפסיכואנליטי". **שיחות** ה (1990): 45–52.

שיכמנטר, רימה. "'בכי מדבק, בדיוק כמו צחוק': הצגת נושא השואה לילדים *בהאי ברחוב הציפורים* מאת אורי אורלב". **עולם קטן: כתב־עת לחקר ספרות ילדים ונוער** 2 (2004): 169–179.

שיפרין זהרה. **שיקולים פסיכולוגיים חינוכיים בהתאמת יצירות ספרות לילדים**. ירושלים: משרד החינוך, תשנ"ה.

שפלר, ישראל. "בשבח הרגשות הקוגניטיביים". **חינוך לחשיבה ביקורתית**. ערך ותירגם: יורם הרפז. ירושלים: מאגנס, משרד החינוך, התרבות והספורט ומכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה, תשנ"ו. 190–206.

Abrams, Meyer H. *The Mirror and the Lamp: Romantic Theory and the Critical Tradition*. Oxford: Oxford University Press, 1953.

Ariès, Philippe. *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. Trans. Robert Baldick. New York: Vintage Books, 1962 [1960].

Beardsley, Monroe C. "Literature and Knowledge". *Aesthetics: Problems in the Philosophy of Critics*. Indianapolis, Indiana: Hackett Publishing, 1981. 400–419.

Benton, Michael. "Readers, Texts, Contexts: Readers-Response Criticism". *Understanding Children's Literature*. Ed. Peter Hunt. London and New York: Routledge, 1999. 81–99.

Culler, Jonathan D. *Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*. London and New York: Routledge, 2002.

Gennet, Gérard. *Narrative Discourse Revisited*. Trans. Jane E. Lewin. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1988.

Hunt, Peter. *Criticism, Theory, and Children's Literature*. Oxford: Blackwell, 1991.

Lesnik-Oberstein, Karín. *Children's Literature: Criticism and the Fictional Child*. Oxford: Clarendon, 1994.

Lesnik-Oberstein, Karín. "Essentials: What is Children's Literature? What is Childhood?" *Understanding Children's Literature*. Ed. Peter Hunt. London and New York: Routledge, 1999. 15–29.

McGillis, Roderick. *The Nimble Reader: Literary Theory and Children's Literature*. Connecticut: Twayne Publishers, 1996.

Möllering, Guido. "Leaps and Lapses: Exploring the Relationship between Trust and Deception". *Deception: From the Ancient Empire to Internet Dating*. Ed. Brooke Harrington. Stanford, California: Stanford University Press, 2009. 137–153.

Nodelman, Perry. "Children's Literature as Women's Literature". *Children's Literature Association Quarterly* 13 (1988): 31–34.

Nodelman, Perry. "The Other: Orientalism, Colonialism, and Children's Literature". *Children's Literature Association Quarterly* 17, 1 (1992): 29–35.

Otten, Charlotte F. and Gary D. Schmidt. *The Voice of the Narrator in Children's Literature: Insights from Writers and Critics*. New York: Greenwood Press, 1989.

Propp, Vladimir. *Morphology of the Folktale*. Trans. Laurence Scott, Austin, Tx: University of Texas Press, 2000.

Prout, Alan. "Changing Childhood in a Globalizing World". *The Future of Childhood*. London and New York: Routledge, 2005. 7–34.

Rose, Jacqueline. *The Case of Peter Pan or: The Impossibility of Children's Fiction*. London: Macmillan, 1984.

Shavit, Zohar. *Poetics of Children's Literature*. Athens, Georgia: University of Georgia Press, 1986.

Schellenberg, Elizabeth. "Reader-Response Criticism". *Encyclopedia of Contemporary Literary Theory: Approaches, Scholars, Terms*. Ed. Irena R. Makaryk. Toronto: University of Toronto Press, 1995. 170–174.

Sipe, L. R. "How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships". *Children's Literature in Education* 29, 2 (1998): 97–108.

Spitz, Ellen Handler. *Inside Picture Books*. New Haven: Yale University Press, 1999.

Thacker, Deborah Cogan and Jean Webb (eds.). *Introducing Children's Literature from Romanticism to Postmodernism*. London: Routledge, 2002.

Wimsatt, William K. "The Intentional Fallacy". "The affective Fallacy". *The Verbal Icon: Studies in the Meaning of Poetry*. Kentucky: University of Kentucky Press, 1967. 3–18, 21–39.

Zipes, Jack. "Why Children's Literature does not exist?" *Sticks and Stones: The Troublesome Success of Children's Literature from Slovenly Peter to Harry Potter*. New York: Routledge, 2002[a]. 39–60.

Zipes, Jack. "The Value of Evaluating the Value of Children's Literature". *Sticks and Stones: The Troublesome Success of Children's Literature from Slovenly Peter to Harry Potter*. New York: Routledge, 2002[b]. 61–80.