

היגוד סיפור עממי במעבדה לספרנות ילדים של הספרייה באוניברסיטת חיפה - מבט ספרותי וספרני

רחל בן-כנען

מאמר זה מציג את סגולות ההיגוד של סיפורים עממיים בפני ילדים כאמצעי לעידוד קריאה. יוצג אירוע היגוד סיפור עממי בעל-פה בפני ילדי כיתה ג' של אחד מבתי הספר בחיפה. הסיפור שסופר לילדים נבחר מן המאגר של ארכיון הסיפור העממי בישראל, השוכן באוניברסיטת חיפה (אסעי). המספרת (ספרנית מעובדות המעבדה) לא הייתה כפופה באופן מוחלט לנוסח טקסט המקור. הדבר אפשר לה מרחב תמרון בתהליכי ההיגוד, שכלל אינטראקציות מיוחדות עם הילדים. הילדים השתתפו בתהליך יצירת הסיפור, והעניקו לו פן פרשני משלהם באמצעות הערותיהם. מכלול תגובותיהם, הפך לחלק בלתי נפרד מן הטקסט שסופר. לאחר היגוד הסיפור נוצרה התעניינות סביב קובצי הסיפורים העממיים שהיו מונחים בתערוכה מתמדת במעבדה. הילדים רצו לחזור ולקרוא את הסיפור ששמעו קודם לכן, בקריאה דמומה ואינדיבידואלית מן הכתב. תופעה זאת לבדה הצביעה על הקשר הקיים בין ההעברה המילולית של הסיפור העממי לבין רצונם של הילדים לחזור ולקרוא טקסט זה מן הכתב. בחירת הסיפור העממי כטקסט ראוי להיגוד בפני ילדים נבעה מן ההנחה, שהסיפור העממי המושתת על קונבנציות ספרותיות קבועות ועל מבנים נוסחתיים החוזרים ונשנים בכל סוגות הסיפור העממי, עשוי לסייע לילד להבין, להפנים ולזכור את הסיפור ביתר קלות שעה שהוא מסופר להם בעל-פה. המאמר מונה את יתרונותיו הפסיכולוגיים והחינוכיים של הטקסט העממי ואת התאמת תכניו לילד. כמו כן מצוינת בו חשיבות העברת המורשת האוראלית ושימורה למען הדורות הבאים, כמתבקש ממנשרי אונסק"ו בדבר הספרייה הציבורית ומן האמנה הבינלאומית בדבר זכויות הילד. המאמר מסתיים בהמלצה לשלב את היגוד הסיפור העממי בפעילות שעת סיפור בספרייה.

להתנסות בפעילות מגוונת, שבסופה רכשו מיומנויות חיפוש מידע ושימוש בו. בעקבות המחקר שנערך בה, שמשה המעבדה מקור מידע לספרנים בנושא הקריאה החופשית של ילדים, שכן בין מכלול הפעילויות הספרניות שנערכו במעבדה, ניתן דגש מיוחד לקריאת ספרים לשם הנאה הן על ידי מתן הזדמנויות רבות לילדים לקרוא ספרים שנטלו ממדפי הספרייה והן באמצעות הקראה והיגוד סיפורים בעל פה במסגרת פעילות שעת סיפור. בצד סיפורים שהוקראו לילדים מתוך ספרים סופרו גם בעל פה סיפורים עממיים מן המאגר של ארכיון הסיפור העממי בישראל וכאלה שהועלו על הכתב וראו אור בספרים ובאסופות נבחרות (בר-יצחק, 1996, עמ' 15-16).

היגוד סיפורי עם לילדים

לבחירת היגוד סיפור עממי בפני הילדים במעבדה היו סיבות אחדות:

א. העברת המורשת האוראלית של החברה כחלק בלתי נפרד מן התרבות הכתובה.

המעבדה לספרנות ילדים

המאמר מציג אירוע בודד של שעת סיפור במעבדה לספרנות ילדים שבספרייה של אוניברסיטת חיפה, שבה סופר לילדים סיפור עממי. אירועים רבים דוגמת אירוע זה תועדו במחקר שנערך בשנות ה-90 (בן-כנען, 2004).

בשנת 1984 הוקמה המעבדה לספרנות ילדים בספרייה של אוניברסיטת חיפה. החשובה שבמטרותיה הייתה לשמש סדנה להוראת ספרנות הילדים עבור תלמידי התוכנית למידענות ולספרנות באוניברסיטת חיפה. פעילויות המעבדה היוו קרקע פורייה לחקר התנהגותם של ילדים בשלבים ראשוניים של הקריאה, והתחקות אחר הדרכים להבאתם אל מדף הספרים (בן כנען, 2004, עמ' 3-17; סבר, 1998, עמ' 32-33). תלמידי כיתות ג', ו-ד' מבתי הספר היסודיים בחיפה שהגיעו למעבדה היו מרמות סוציו-אקונומיות שונות, החל מבתי ספר, שהוגדרו על ידי משרד החינוך כטעוני טיפוח, וכלה בכיתות מבית ספר פרטי ויוקרתי. בתוכנית השתתפו יותר מ-2,000 ילדים. הילדים הוזמנו לחמש פגישות של יום לימודים מלא, כדי

עממי בו הנמען מתוודע אל הסיפור אגב האזנה למספר, כך גם המפגש הראשון של הילד עם הספרות הוא על דרך השמיעה ולא על דרך הקריאה, שהרי הילד מאזין לסיפורים הרבה שנים לפני שהוא רוכש לעצמו מיומנויות קריאה. לשמיעת השפה קיימות מערכות מוחיות שהתפתחו במיוחד לצורך זה, בעוד אשר הקריאה מן הכתב, אשר התפתחה במהלך הרבה יותר מאוחר של האבולוציה, נעדרת מערכות מוחיות כאלה (ברגמן, 1997). אלמנט ההעברה בעל פה, שמיחד את הסיפור העממי מן הטקסט הכתוב, נמצא בהתאמה עם התפתחותו הקוגניטיבית והאינטלקטואלית של הילד המאזין לסיפור (כהן, תשל"ד). יכולתו של הילד להבין סיפור, להתרגש ממנו או ליהנות ממנו אינה מצריכה מיומנות אוריינית של קריאה, שהרי עד לשלב הקריאה האישית והרהוטה מן הספר, נשען הילד על סביבתו כדי להכיר סיפורים. כבר בגיל הינקות המבוגר (בין אם הוא הורה, מורה או ספרן) מציע לילד פעולות "כמו ספרותיות" כגון: משחקי חריזה, סיפורים לתמונות ושירי משחק. פעולות אלה הן ראשית הטיפוח לקראת קריאת ספרות יפה. אין ספק שפעילויות טרום הקריאה הן הפרוזדור לפעילויות אורייניות של ממש לאחר מכן, במסגרת החינוך הפורמאלי. (בן-כנען, 2004; פלד, תשנ"ח; רגב, 1969; רות, 1977).

ג. לסיפור העממי יתרונות מובהקים בדרכי העברתו לקהל מאזינים.

זאת, מכיוון שהוא מושתת על דפוסי היגוד של מבנים נוסחתיים קבועים, ומאורגן סביב סכמות נושאיות קבועות החוזרות ונשנות במסורת ההעברה בעל פה. הקונוונציות הספרותיות נועדו, בין היתר, לסייע למספר בזכירת העלילה, ובו זמנית להקל על המאזין בקליטתה, שהרי המאזין, בדומה למספר, נשען על דפוסי היגוד קבועים ומוכרים ולא על טקסט כתוב המונח מול עיניו. ילדים המאזינים לסיפור עם המסופר בעל פה, מפנימים את הסכמה הסיפורית הכוללת את מבנה הסיפור, ואת יסודות החשיבה הלוגית והסיבתית, מבלי להיזקק לתהליך המורכב של פענוח הצורות הגראפיות של הכתב. מכיוון שהילד לומד להכיר את המבנה הנוסחתי, הציפייה שלו להתרחשות מוכרת אכן מתגשמת (בן כנען, 2004). גם ההעברה של הסיפור העממי מתבצעת על פי חוקיות קבועה. הפתיח היא בנוסח קבוע וידוע: "היה היה"; "פעם אחת; לפני שנים רבות..."; "מעבר לשבעה הרים". הסיום הוא לעולם - "סוף טוב"; "והם חיים באושר ועושר עד עצם היום הזה". (נוי, 1993). הפתיחה של

מנשרי אונסק"ו האחרונים מדגישים את חשיבות שימור המורשת האוראלית במיוחד באותן חברות שהכתב אינו הדגם היחיד של העברתה, ואת תפקידה של הספרייה הציבורית בשימור כל צורות המידע הקיימות, בין אם הן טקסט כתוב ובין אם הועברו בעל פה כחלק מאוצרות התרבות של הדורות הקודמים (סבר א' וסבר ש', תשנ"ז, עמ' 14-11; שהם, 1995, ע' 19). העלאת סיפורי העם על הכתב, שימורם והפצתם, הם מעשה של יומיום בכל החברות הדמוקרטיות הנאורות. ואכן, הספרייה המודרנית משמשת כיום גם בית המאסף של התרבות האוראלית של כל הקבוצות האתניות בחברה. הצגת אוצרות הפולקלור בפני הילדים היא, אפוא, אחת המשימות האידיאולוגיות של הספרייה. אל הקריאה לחשוף את הילדים למורשת העבר שראשיתה בעל פה הצטרפה גם האמנה הבינלאומית בדבר זכויות הילד. בין מכלול חובות המדינה לילד, מציינת האמנה את זכות הילד לגישה למידע, ואת חובת הרשויות לטפח את מורשתו התרבותית. סעיף 13 לאמנה בדבר זכויות הילד קובע: "לילד תהא הזכות לחופש ביטוי; זכות זו תכלול חופש לחפש, לקבל ולמסור מידע ורעיונות מכל סוג שהוא, ללא התחשבות בגבולות, בין בעל-פה, בכתב או בדפוס, בצורת אמנות או בכל אמצעי אחר לפי בחירת הילד". (אב"י, 2005; Alaimo, 2002 pp.1-4). כלומר, ניכרת התייחסות בינלאומית לחובת המדינות להציג את המורשת התרבותית על מסורותיה האוראליות בפני הילדים, ולטפח את זיקתם אל מסורות שרווחו בעל פה בעבר, בחברתם.

ב. הסיפור העממי נועד מקדמת דנא לביצוע קולי. טרם שעלה על הכתב היה הסיפור העממי מועבר לקהל המאזינים בעל פה, כלומר נשא אופי הצגתי. אופיו הפרפורמטיבי והדרמטי מקל על הילד בהבנת תכניו, שהרי בנוסף לטקסט עצמו מתוסף לסיפור מערך שלם של אינטונציות, גסטיות (תנועות הגוף) ומימיקה, שהן חלק בלתי נפרד ממסורת היגוד הסיפור, והן מתפקדות כאלמנטים פרשניים המסייעים בהבהרת הטקסט. אמצעי המחשה תיאטרליים אלה מאפשרים למספר גילום אופטימאלי של הדמויות שבסיפורו. הוא מבצע בפועל את דמויות הגיבורים תוך שימוש במערכי הדיאלוגים המצויים בשפע בסיפור העממי, לעתים, אגב, שימוש באביזרי תפאורה, והמעניקים לקהל אשליה של התרחשות הסיפור בזמן אמיתי. ראשית הדרך לפיתוח הדמיון, הרגש והיצירתיות מתעצמים אצל הילד באמצעות הספרות הראשונית שמוקנית לו בילדותו בעל פה. כמו באירוע היגוד סיפור

הערותיהם ותגובותיהם במהלך היגוד הסיפור משתלבים בתוך הסיפור והופכים אותו לנוסח חד פעמי המיוחד לנסיבות ההיגוד הספציפיות. האפשרות לקחת חלק ביצירת הסיפור מרתקת את הילדים ומעוררת את השתתפותם הערנית בשעת הסיפור.

ה. הואיל ובית היוצר של הסיפור העממי הוא אנונימי אין המספר כבול לחוקי זכויות יוצרים. הוא יכול להתאים את המילון הלשוני שלו לכל סוג של קהל מאזינים: ילדים ומבוגרים, ילידי המקום ועולים חדשים. הקריאה מתקסט כתוב, פרי עטו של יוצר ידוע, כפופה לכללי הקניין הרוחני ובשל כך היא מחייבת את הקורא בהיצמדות מרבית אל הטקסט המונח מול עיניו. בשונה מכך, הסיפור העממי הוא נחלתה של החברה המספרת כולה (שהרי עקבותיו של המחבר הראשון אבדו זה מכבר בשלשלת המסירה של הסיפור). לכן, אין מספר הסיפור העממי מחויב לסגנון וללשונו המדויקת של המסרן האחרון ממנו נטל את הסיפור, והוא יכול להתאים את הרובד הלשוני לקהל מאזיניו כאוות נפשו. למן המאה ה-19 החלו להתפרסם מהדורות רבות למעשיות עם שעובדו במיוחד למען הילד לאור צרכיו המיוחדים וחינוכו (שביט, 1993, עמ' 163-164). לבד מן הטון הדידקטי ששלט בעיבודים ונבע מסיבות פדגוגיות, התאימו עצמם העיבודים גם למשלב הלשוני של הילד.

ו. הילד לומד באמצעות הסיפור העממי, כי הטוב מנצח את הרע.

העגשת הרשע והשבת הסדר על כנו צפויים מכוח הקונוונציה הספרותית של הסיפור העממי, דבר העולה בקנה אחד עם חוש הצדק של הילד וגורם לו לתחושת שחרור והנאה המסייעים לו בפריצת גבולות עולמו והבנת הזולת. הסיפור העממי משרטט את דמויותיו תוך הדגשת הקונטרסט שבאופיין ובפעילותן. רע לעומת טוב, עני לעומת עשיר, גדול לעומת קטן, צעיר לעומת זקן, אידיאולוגיית חיים אחת לעומת אחרת. לעתים קרובות מסמלים הניגודים הפיזיים שבין גיבורי הסיפור מערכות שלמות של תפיסות עולם מנוגדות, הכוללות עימותים מיניים, עימותים חברתיים, עימותים דתיים ולאומיים ועימותים בין העולם הריאלי לעולם העל טבעי. אלה מבטאים את הקונפליקטים המודחקים בנפשו של הילד, אשר אינו מעז לבטאם בשל איסורי טאבו חברתיים. הטקסטים העממיים מאפשרים החצנת הרגשות על ידי הזדהות עם דמויות ומצבים. ההזדהות מסייעת לשחרור מפחדים על דרך הסובלימציה (בטלריים, 1980). הסיפור העממי

סיפור העם רוגעת ושלווה, ומציגה את הדמויות הפועלות ואת רמזי הדילמה או הקונפליקט שיתפתחו במהלך העלילה. מטרת הפתיחה לעורר את תשומת ליבם של המאזינים, לגרות את סקרנותם ולהגביר את רצונם להאזין. רק משהצליח הדובר לזכות באהדת המאזינים ובתשומת ליבם, יוכל להמשיך במסירת סיפורו. המספר העממי אינו מרבה בתיאורים או בעיבוי פסיכולוגי של דמויותיו, שכן משך הזמן להיגוד הסיפור הוא קצוב, וכך גם יכולת הריכוז של מאזיניו. בשל אלה, הסיפור העממי רווי פעילות וההתרחשויות מהירות ונטולות תיאורים. היבט זה מתאים לילד הצעיר, שהרי התיאורים מעכבים את העלילה ועלולים להסב את תשומת לבו ממנה והלאה. המספר העממי מוביל את מאזיניו בהתמדה לקראת פתרון הקונפליקט שהתרחש במהלך הסיפור בדרך שתהלוך את צפיותו. הוא חותר לזכות באהדת המאזינים כלפי גיבורו, ולעורר רגש של אי רצון כלפי היריב. תחושות אלה מביאות את המאזינים אל הקתרזיס - חמלה, סלידה, רוגז, קנאה ושנאה - המעניקים לשומעים תחושות התפעמות ושחרור פסיכולוגיים.

ד. חלקם של המאזינים במלאכת יצירת הסיפור הוא רב (בן עמוס, 1973; שנהר, 1994). זוהי פעילות מילולית חברתית והדדית המתרחשת בין המספר לקהלו באמצעות המדיום האמנותי. את ההתייחסות הקלאסית לתפקידי המספר ניתן למצוא כבר בתפיסתו המוקדמת של דב נוי המגדיר את הביצוע בעל פה כאחד מתנאי הסיפור העממי (נוי, 1993). אירוע היגוד של סיפור עממי בנוי על הקשר החי והמידי שבין המספר לבין קהל מאזיניו, והוא כולל דיאלוג אמנותי בין המספר לקהלו. תגובות קהל המאזינים, הופכות להיות חלק אינטגרלי של הטקסט עצמו, ומעניקות לו את חד פעמיותו. הקהל והמספר משתתפים ביצירת הטקסט ומשפיעים בפועל על שינויו (אלכסנדר, תש"ס). מכאן, שהמספר אינו רק אמן מבצע של הצגה, אלא הוא גם יוצר ומבצע של יחסי גומלין ערים עם קהל מאזיניו, עמו הוא מקיים קשר דיאלקטי מתמיד במהלך ביצוע הסיפור. ההיגוד בעל פה והפנייה הישירה אל הקהל מעודדים תגובות מילוליות מגוונות ומעוררים אותן מצד המאזינים בזמן אמת, וכך הופכים הם לשותפים במלאכת יצירת הסיפור. הדבר נכון גם לגבי אלה העוסקים בפעילות ההיגוד והקריאה בפני ילדים. (Martinez & Roser, 1985) היגוד סיפור בפני ילדים בשעת סיפור מלווה בהערות הילדים, בהתערבותם במהלך הסיפור ובקריאות של שביעות רצון או אי שביעות רצון.

לילדים סיפורים מכלל הז'אנרים של הספרות העממית (יסיף, 1994, עמ' 7-8). במהלך שנים אלה נערכו תצפיות, שאלונים וראיונות עם הילדים כדי לבחון את העדפותיהם באשר לסיפורים שסופרו להם במעבדה. מן המחקר עלה כי הילדים העדיפו את הקריאה העצמית כפעולה האהובה עליהם במיוחד במעבדה, אך בין הסיפורים שנכללו במסגרת שעת סיפור, דירגו את הסיפור העממי כסוג הסיפור האהוב עליהם במיוחד (בן-כנען, 2004, pp. 81-104; Mohr, 2006). ההתבוננות באירוע ההיגוד היא ברוח הגישה האתנוגראפית המציעה התייחסות פרשנית ואיכותית לאירועים "יחודיים" (גירץ 1992). השיטה הפרשנית תופסת את ח"י החברה כפעילות גומלין בין בני אדם הפועלים בעולם של משמעויות שהם מעניקים לפעולותיהם (אבירם, 1991). בשונה מן המפגשים שנערכו עם כל אחת מכיתות הילדים בשנות המחקר, שתואר לעיל, היה זה מפגש חד פעמי של יום לימודים אחד בלבד, אשר נערך לבקשת הנהלת בית הספר, לשם העשרה בפעילויות עידוד הקריאה בבית הספר. שעת הסיפור התקיימה במעבדה לספרנות ילדים באביב 2003. הילדים - ילדי כיתה ג' של אחד מבתי הספר היסודיים בחיפה. המספרת - ספרנית העובדת במעבדה לספרנות ילדים. תחילתה של שעת הסיפור בהצגת המספרת את עצמה בפני הילדים. המספרת מתבוננת בתגי החזה של הילדים ופונה אליהם תוך ציון שמותיהם מתוך קרבה ונינוחות. מיד לאחר מכן היא פותחת בשיחת חולין עם הילדים: על הנסיעה לאוניברסיטה, על התרשמותם מן הספרייה הגדולה, על משפחותיהם, על הנעשה בכיתה וכיו"ב. מיד עם היווצרות אווירה רגועה ולאחר שהשתרר שקט, היא הראתה להם צילום של נעליים צבאיות ובלויות, שהיו נעלי ביתה מימי השירות הצבאי שלה. הנעליים קרועות ומלוכלכות. הילדים מתבוננים בעניין ובהפתעה בתצלום, או אז פותחת המספרת בסיפורה: *המספרת: אני רוצה לספר לכם סיפור. אתם אוהבים סיפורים?*

הילדים מתווכחים קצת. הדעות חלוקות. הבנות מעוניינות לשמוע והבנים פחות. חלקם עוזב את מעגל הישיבה מתוך מחאה, ופונה לדפדוף בספרים הרבים שעומדים לרשותם. המספרת מאפשרת לילדים שפרשו ממעגל הפעילות לעשות כרצונם.

המספרת (שחשה בכשל התקשורתי, מנסה שנית ושואלת בחיך): אתם רוצים לשמוע סיפור מצחיק? אחד הבנים צועק: יש! (משתררת דממה וכולם חוזרים למעגל הישיבה ומקשיבים).

המספרת: זה סיפור שקרה בבגוד (בקול מאוד חרישי).

מרבית לעסוק ביחסי יסוד משפחתיים, בתחרות בין אחים, באהבה, בקנאה, בצורך בביטחון כלכלי ובעימותים בין המינים. הוא עושה זאת בעקיפין ובלשון סמלים ודימויים. דרך עקיפין זאת מאפשרת שחרור מרגשות שליליים ומציאת פתרון רצוי לקונפליקט (כהן, 1993, עמ' 199-216). מכאן, שהסיפור העממי לא נועד רק כדי לבדר את הילד במעשה אמנות, אלא גם כדי להשפיע עליו מחוץ לעולמה של היצירה. המספר עושה זאת על ידי הצבת ציוני דרך החיוניים להבנת הסיפור. למשל, באמצעות חזרה על מילות מפתח החיוניות להבנת פעילויות חשובות, סצנות קריטיות ורעיונות ערכיים המובלעים בסצנות הללו.

תמיכה לבחירת הסיפור העממי כחומר ספרותי ראוי לשעת סיפור נתקבלה גם מאין ספור רשימות רפרטואר והמלצות קריאה לילדים בקטלוגים מוערים ומנומקים, ברשימות ספרים מבוקרות בספריות הציבוריות ובקטלוגים של ספריות לילדים ברחבי העולם כולו, לרבות אלו שבאתרי הקריאה לילדים באינטרנט.

אמנם, המילה הכתובה היא האמצעי הרווח ביותר להעברת סוגי מידע ותכנים ערכיים בחברה המערבית המודרנית, ויתרונה על פני הקומוניקציה האוראלית הוא היכולת להעביר סוגי אינפורמציה אלה בלא מגע פנים אל פנים. אולם הקישור בין השפה המדוברת והמוכרת לילד לבין השפה הכתובה, שהיא לו שפה חדשה, איננו קישור אוטומטי כל עיקר. תהליכי רכישת אוריינות הקריאה והכתיבה מצריכים מתווכים הנמצאים במגע פנים אל פנים עם הילד, והרי סיטואציית פנים אל פנים היא נשמת אפה של הספרות העממית, שהורתה ולידתה בניסיונות היגוד חברתיות (אלכסנדר, 1990).

אירוע היגוד סיפור עממי במעבדה לספרנות ילדים

אירוע ההיגוד של סיפור עממי במעבדה לספרנות ילדים באוניברסיטת חיפה מוצג אגב אזכור תגובותיהם המגוונות של הילדים שהאזינו לסיפור. הסיפור שנבחר הוא "הקמצן העשיר" (ראו נספח). הסיפור נרשם על ידי עזרא מוכתר מפי אברהם בראזני (עיראק), ונקלט בארכיון הסיפור העממי בישראל ב-1972. סיפור זה הוא מז'אנר האגדה הריאליסטית ולו נוסחים נוספים מכלל עדות ישראל (שנהר ובר-יצחק, תשמ"ב, ע' 61). הבחירה לא נעשתה יש מאין, אלא על בסיס הניסיון שהצטבר במהלך שנות ה-90, בהן סופרו

המספרת שואלת את הילדים: ומה מצאו האנשים כשעזרו לשופט לחפש את נעליו? (מהנהנת בראשה, פורשת כפיים ומזמינה את הילדים בתנועה מוסכמת מראש לענות לה).

כל הילדים משיבים ביחד ובקול רם: את הנעליים של קאסם.

המספרת: איזה נעליים?

הילדים: גדולות! כבדות! ומכוערות! (באותה הנגינה שהמספרת השתמשה בה).

המספרת: ומי לא מכיר את הנעליים של קאסם? כולם הכירו את נעליו של קאסם. השופט הכועס ציווה להביא אותו למשפט. (בקול מאיים). קאסם (בטון ובהבעת פנים של פחד) נבהל. השופט האשימו בגניבה, הטיל עליו קנס כספי גדול והכניס אותו לבית הסוהר למשך שבוע ימים (מרימה את קולה ומצרפת תנועת יד מצוה).

המספרת: (בטון כועס) כשהשתחרר קאסם מן המעצר, כעס על נעליו המכוערות והשליך אותן לנהר החידקל (בתנועת יד המחקה השלכת חפץ כבד) והלך לביתו מאוד מאוד מרוגז.

הסיפור נמשך בשפה פשוטה ומובנת לילדים. הילדים מאזינים בריכוז ובקשב רב. הם מרבים לצחוק. הבעות פניהם כמראה לרגשותיהם: הנאה, דאגה, מתח ושעשוע. בתום הסיפור נפסק הצחוק. משתרר שקט. הילדים שוקעים במחשבות ומתפתח דיון:

המספרת: למה קאסם קבל עונש כזה?

ילד: כי הוא היה קמצן.

המספרת: אז מה?

ילד: למה התקמצן? הוא היה עשיר.

(והיו שסברו כי הסיפור צריך היה להסתיים אחרת).

ילד: למה בית סוהר? זה היה בלי כוונה...

ילדה: מגיע לו! הוא היה קמצן!

ילדה: אבל הוא היה רק קמצן!

ילד: זאת הייתה טעות. אפשר גם להחזיר...

ילד: לבקש סליחה...

ילדה: תספרי עוד סיפור? זה היה מאוד יפה.

המספרת: הנה סיפורים דומים (מצביעה על התערוכה המתמדת במעבדה ובה אסופות של סיפורים עממיים וצילומים אחדים של הטקסט שסופר).

החלה נהירה של הילדים אל התערוכה המתמדת.

הם אוחזים באסופות הספרים, מדפדפים בהם, וחלקם מתחיל לקרוא. היו שביקשו עזרה במציאת הסיפור בספריית בית הספר לאחר שישבו הביתה.

דיון באירוע ההיגוד

לפנינו תמרורים המציינים את המסגרת החברתית

של שעת סיפור שכללה ספרנית מספרת, סיפור עממי

וקהל ילדים במעבדה לספרנות ילדים. המספרת

ילד (מתפרץ): אני יודע! בגדד זאת הבירה של עיראק! המספרת: זה סיפור על קאסם ולא על בגדד. מי לא מכיר את קאסם אל טנבורי הקמצן?

אחד הילדים (ברצינות רבה): אני לא מכיר אותו (קהל המבוגרים צוחק).

המספרת ממשיכה: היה עשיר אחד שקראו לו קאסם (השם מצחיק את הילדים. הם מפריעים). (המספרת מבקשת להצטרף לדבריה רק על פי אות מוסכם - כשידיה פרושות כלפי מעלה).

המספרת: אוף, שכחתי על מי דיברתי... אני לא קוראת מתוך ספר, והרעש מפריע לי להתרכז ולזכור את הסיפור.

ילד: ספרת על העשיר הזה, קסם (ק' וס' בתנועת סגול).

המספרת: פעם אחת היה סוחר שהיה קמצן נורא ואיום (בהדגשה), הנעליים שלו היו ישנות ובלויות, היו להן חורים בסוליות, ועליהן טלאי על גבי טלאי. הילדים (במקהלה): מה זה טלאי?

המספרת מסבירה: פעם, כשהיה חור בנעל... (הילדים מושיטים את רגליהם קדימה ומתבוננים בנעליהם) היה נהוג לתקן אותו עם פיסת עור. לפיסת העור קוראים טלאי. גם בבגדים אפשר לתפור טלאי מבד. המספרת פונה לאחד הילדים ושואלת: איזה נעליים אתה נועל?

הילד: (מסתכל על נעליו בגאווה) אדידס! קנו לי לפסח.

המספרת: לקאסם לא היו נעליים יפות כמו שלך.

הנעליים שלו היו גדולות! כבדות! ומכוערות! (באמירה קצבית ומוטעמת). כשהיה צועד, היו שומעים אותו מרחוק (מדגישה את המילים ומכה בכף ידה על הרצפה להמחשת ההליכה המרושלת).

(משתררת דממה. הילדים מתבוננים בצילום הנעליים שהונח על השטיח לרגלי המספרת. הם מחכים להמשך).

המספרת: קאסם קנה בקבוקי יין בשוק ושם אותם בביתו ליד החלון.

המספרת ממשיכה: אחר כך קאסם הלך לבית המרחץ.

הסיר את בגדיו ונעליו ונכנס למים (מסבירה בית מרחץ מהו).

ילד: אה. הוא היה בספא... (המספרת נמנעה בכוונה מלהשתמש במילה "ספא" שהמספר המקורי השתמש בה לשם הבהרה, מחשש שהילדים לא יבינו).

המספרת ממשיכה: כשיצא קאסם מן המים ראה ליד נעליו הגדולות, הכבדות והמכוערות (בקול רם ובהדגשה) נעליים חדשות, יפות ונוצצות. הוא חשב שהן ניתנו לו במתנה, נעל אותן ויצא מהספא. הוא לא ידע שהנעליים היו של השופט (שופט ולא קאדי כפי שרשום בסיפור המקור), שהיה באותו יום בבית המרחץ. כשסיים השופט את הרחצה רצה לנעול את נעליו ולא מצא אותן.

קאסם סייע בהבנת הסיבה לרידתו מנכסיו. הקמצנות, כתכונת אופי שלילית הראויה לגינוי הייתה מסקנה חוץ טקסטואלית, שהילדים הטיבו להסבירה. תהליכי הפרשנות של קהל המאזינים תלויים בטקסט ובקונטקסט כאחד. ואכן הילדים השתתפו באופן פעיל הן ביצירת הקונטקסט המיידי (עיראק, מלחמה, סקאדים) והן בקונטקסטואליזציה הרחבה של האירוע כולו (קמצנות, עושר, עוני, ענישה). "מה זה טלאי"? שאל אחד הילדים. המספרת מסבירה: "בימינו אולי כבר לא מתקנים נעליים. פעם היו הולכים לסנדלר...". המילה "טלאי" היא מן הספירה הטקסטואלית (הטקסט) של הסיפור שסופר, והיא נקשרת אל הספירה הקונטקסטואלית (מעמד הביצוע) באמצעות השאלות וההערות של הילדים, ובאמצעות המילה "בימינו", שבה השתמשה המספרת. אך בה בעת, המילים "בימינו", או המותג: "נעלי אדיס", וכן המילה "סנדלר", מציגים את התנאים הסוציו-אקונומיים הרחבים שאינם נוגעים במישרין לאירוע שעת הסיפור, אלא להקשר רחב יותר - ההקשר החברתי-תרבותי שקדם לאירוע ההיגוד בלא כל קשר לשעת הסיפור ולסיפור עצמו.

מקורם של סבירות הסיפור והאמון שהמאזינים מעניקים לו טמונים בפרשנות הקהל, שהיא בבחינת אשרור השיח של המספר, ויש בה טון מעריך או מבקר (Bachtin, 1986 p. 354). לא כל הילדים קיבלו את שפת הסיפור כשפת סמלים, המכילה אמיתות שנמצאות מחוץ לסיפור עצמו. כך למשל, באירועי שנות התשעים, היו ילדים שדחו סיפורים שהכילו אלמנטים על טבעיים. הם לעגו לעצים מדברים ולחפצים מאגיים, ואמרו: "אין דבר כזה...". סיפורנו אינו מכיל מקסמים ותופעות על טבעיות והוא בבחינת אגדה ריאליסטית.

אולם ניתן לראות בהשבתם של הנעליים לקאסם שוב ושוב, מעין תופעה קיצונית שסבירותה בעולם הריאלי גובלת בעל טבעי. ואכן, בזמן הפסקת האוכל שאל אחד הילדים את המספרת: "את המצאת את זה? זה מהראש שלך?" בקונטקסט של הסיפור הייתה בשאלתו ספקנות לגבי ההתרחשויות של הסיפור. ילדה מן הכיתה שנכחה במקום ענתה עוד טרם שהמספרת נסחה תשובה הולמת: "זה בראש שלה, כי היא זוכרת את זה בעל פה אבל היא לא המציאה את זה, היא רק המספרת...". הילדה נטלה לעצמה את האחריות לגונן על הסיפור ועל המספרת שסיפרה אותו. הילד הנהן בראשו ואמר: "אהה! זה מן הדמיון". "נכון", ענתה המספרת בטון מתגונן. הילד ביטא הן

השתמשה באלמנטים בוני מציאות, כגון: הקדמה חוץ סיפורית והערות חוץ סיפוריות. היא נקבה בשמות הילדים, יצרה קשר עין עם הילדים, והשתמשה בתנועות גוף, במימיקה ובאינטונציות כדי להמחיש את הסיפור. היגוד הסיפור והדיון שלאחריו נמשכו יותר מחצי שעה, וכדי להכניסם לאווירה של שיח על-פה נפתח הסיפור בשיחת חולין על ענייני דיומא, אגב ניתובה לנושא הסיפור העומד להישמע. כל אלה סייעו לילדים בהבנת הסיפור ובהפנמת מסריו אגב הזדהות עמוקה עמו. המספרת פתחה בהצגת צילום של נעליים צבאיות וישנות של בתה. פתיחה קדם טקסטואלית וחוץ סיפורית זאת כללה רמז למוטיב שיקדם את הסיפור ולעתיד להתרחש בסיפור - זוג נעליים ישנות והקורות אותן (רוזן, 1999, ע' 27; רמון-קינן, 1984, עמ' 118-119). אולם, "טלאי" לא עלה בקנה אחד עם הידע הלקסיקלי שלהם, לפיכך נוצרה הפסקה ברצף ההיגוד. הילדים פנו להחלפת דעות על נעליים. בתחום זה הם הפגינו ידע רב בסוגי הנעלים ובמותגים השונים. לאחר הבהרת המילה "טלאי" ניתן היה להמשיך בסיפור ללא תקלות. ההתמקדות בנעליים המטולאות שמשה את המספרת בשני אופנים רטוריים: האופן הראשון היה הצורך להעביר את העלילה הסיפורית במשלב הלשוני המובן ביותר, באמצעות קונקרטיזציה של סמלי הלשון. האופן השני היה בעל אופי רטורי ערכי, אשר ביטא את הלקחים המוסריים שנבעו מן הסיפור. התגלמות קמצנותו של קאסם בנעליו, הקלה על העברת המסר הערכי. צילום הנעלים הצבאיות שהיו בלויית מאוד, ספק אמצעי המחשה אפקטיבי למשמעות הסמלית של נעליו המכוערות והכבדות של קאסם, אגב העתקתם מעיראק המרוחקת אל ההווה השגרתית של הצבא הישראלי. הנה כי כן, נוצרה חוליה חדשה בשלשלת המסירה של הסיפור העיראקי הישן, אשר קרבה אותו אל המציאות בישראל לאחר מלחמת המפרץ השנייה, וההקשר הצבאי היה בעל משמעות ברורה ואקטואלית לילדים. הנעליים הצבאיות היו, אם כן, חלק מאסטרטגיית היגוד שהייתה קשורה ליחסים המיוחדים שהתהוו בין המספרת לבין הילדים, אך גם להקשרים רחבים יותר שחרגו הרבה מעבר לאירוע עצמו (Sobol, 1992 p.70). הילדים שוחחו על המלחמה ועל חוויותיהם ממנה. ההתמקדות במלחמת המפרץ דחתה לזמן מה את הדיון בסיפור עצמו.

כמסגרת פרשנית לסיפור המעשה, חזרה המספרת פעמים רבות על כך שנעליו של קאסם היו **גדולות**, **כבדות** ו**מכוערות**. השימוש החוזר בתיאור נעליו של

היגודו באין מפריע.

אזכור שמו של גיבור הסיפור, קאסם, קטע אף הוא את רצף מסירת הסיפור וגרם לפרצי צחוק בקרב הילדים. באחת ההפסקות שאלה המספרת את הילדים לשמו של גיבור סיפורה. הם נקבו בשמות שהם אלתרו והמציאו, ואשר היו קרובים לצלילו המקורי של השם הערבי קאסם: קסם (ק' וס' בסגול), קאסן, חאסן, חושם, חסאם, חאסן שוקרי, קסם (ק' וס' בקמץ), קאסאח וסדאם. "סדאם" היה ניסיון קונטקסטואליזציה לקרב את שמו של הגיבור הפיקטיבי לאקטואליה המוכרת של מלחמת המפרץ.

כהמשך, עלתה השאלה אודות תכונות אופיו של הגיבור. היו שהסתייגו מן המסר הסיפורי והיו שלא ירדו לעומקו, לא מעט בשל השאיפה לסיים שמה, כצפוי בסיפורים של הסיפורים העממיים. הדיון בסיפור אפשר למספרת להעמידם על כך, שהסיום הטוב נובע מחיזוק הנורמות החיוביות ומשמירתן, הגם שהוא נובע ממפלתו של הגיבור. למרות הסבריה של המספרת היו ילדים שלא שבעו נחת מאחריתו של קאסם, והם התריסו כלפיה: "מה הוא כבר עשה?" "הוא לא פושע בכלל!", "זה לא פייר", "זה לא הגיע לו". לאחר שיחה על תכונות אופי, אשר סופן שהן מתגוללות על בעליהן ופוגעות בהם, הילדים סיכמו בזה אחר זה: "הגיע לו"; "הוא היה קמצן" (האמירה השכיחה ביותר); "עשיר וקמצן"; "כי הוא התקמצן לקנות נעלים חדשות"; "שבמשפחה אמרו לו לקנות נעלים והוא לא רצה"; "בגלל שהיה קמצן ולא רצה לקנות נעליים אפילו שהיה לו הרבה כסף"; "היה העשיר אבל טיפש". מרגע שהגדירו והפנימו את תכונת הקמצנות של קאסם, הנטייה להקל בעונשו חלפה. הפעם, חזרו הילדים לספר את הסיפור בדייקנות הן בתכנון והן לאור מסריו הערכיים. הם התייחסו במישרין לגיבור הסיפור (ולא למלחמת המפרץ). בד בבד עם ההתייחסות לגיבור הסיפור עלתה בדיון השקפת עולם פרטית של כל ילד וילד אודות עושר, עוני, עשירים ועניים וסיפורים אישיים מן החיים אודותיהם. הילדים מתחו קוארדינאטות השוואה מן הסיפור הפיקטיבי אל ידיעותיהם אודות העולם, שכללו סיטואציות מחייהם הפרטיים, כאמצעי פרשני רחב לסיפור ששמעו. נשמעו הערות קונטקסטואליות רבות בגנות העם העיראקי ומנהיגו סדאם חוסיין: "אני מה איכפת לי? הם רוצים לזרוק עלינו סקאדים ופצצות עם רעל". התרחשות הסיפור בעיראק ואירוע המלחמה החי, ניתבו את הילדים לפרשנות שקשורות בקשר בלתי נפרד מן המלחמה על זיכרונותיהם וחוויותיהם ממנה. הילדים, כאמור,

בשאלתו והן בתשובתו את הסתייגותו מסבירות הסיפור בעולם הממש. הוא ניאות לקבל את תוכן הסיפור, רק משקיבל את האישור לכך, שהעלילה היא פרי הדמיון. השיחה שנערכה לאחר שעת הסיפור ולא בנוכחות הקהל כולו יצרה סינתזה מיוחדת של הטקסטואלי והקונטקסטואלי. הילד הסכים עם תוכני הסיפור, רק משהוגדרה מידת האמיתות שלו ויחסיה עם העולם הקונקרטי. כערך מוסף לדיון הכיתתי בסיפור, התקבלה תגובת משוב שחשפה את תובנות הילדים אודות הדמיון, תפקידיו במלאכת היצירה של הסיפור הפיקטיבי ויחסיו עם עולם הממש. בשל גילם של הילדים, ננקטו מודיפיקציות לשוניות ושינויי סגנון. תופעת שינויי הסגנון רווחת ומקובלת בקרב מספרי הסיפורים העממיים. כאמור לעיל, אין הם כבולים לחוקי זכויות קניין ולפיכך הם חופשיים לנסח מחדש את סיפוריהם, הכל לפי העדפותיהם הלשוניות המשתנות בהתאם לקהל הניצב מולם. לאחר הלקח של השימוש במילה "טלאי", המספרת התרחקה במתכוון ממילים המסיטות את תשומת הלב מן העלילה, והשתמשה במילים מהמילון העברי המודרני. למשל, כשסיפורה על כניסת הגיבור לבית מרחץ היה עליה להבהיר לילדים בית מרחץ מהו. כתוצאה מכך, הבהיר אחד הילדים לקהל כולו: "אאה! זה ספא". התגובה הפרשנית העידה אמנם על הבנת הנשמע, אך היא גוללה גם הקשר סוציו-אקונומי. עלילת הסיפור קיבלה גוון מיוחד העולה מן הקיטוב שנוצר בין זוג נעליו המרופטות של קאסם לבין אזכור המותג "אדידס" והמושג "ספא". מכאן ואילך, המספרת השתמשה במילה "ספא" כפי שעשה גם המספר בנוסח המקור ובדומה לפרשנותו של הילד כתגובה להסבריה של המספרת. כל זאת כדי לשמור על הרצף הסיפורי. לעומת זאת, היא העדיפה את המילה "שופט" ולא "קאדי" כבלשון הסיפור, בשל היותה מוכרת יותר לילדים, וזאת מחשש שיאבדו עניין בסיפור ויפסיקו להשתתף בשעת הסיפור אם לא יבינו את לשונו. פשרה סגנונית זאת והסתייגות משפת המקור, התממשו בשל טבעה המילולי של מסורת ההעברה בעל פה המאפשרת חירות סגנונית ולשונית לכל מספר ומספר. גם העובדה שהסיפור העממי הוא נחלת בית היוצר של החברה כולה, ואין עליו זכות יוצרים אפשרה שינויים אלה. ברור, כי המספר לילדים מעדיף סגנון דיבור ורובד לשוני בעלי מכנה משותף רחב ככל הניתן, כדי שמלאכת העברת הסיפור תצלח. כפועל יוצא מכך, שינויי הלשון אפשרו את קליטתו הקלה של הסיפור על ידי הילדים והבטיחו את המשך

להוסיף הערות במהלך היגוד הסיפור והחירות לשבץ בו אלמנטים מציאותיים מחיי היומיום של הילדים, תרמו אף הן לזכירת הסיפור ולהפקת תועלת ממסריו ולקחי. לאחר תקופת זמן קצרה, דיווחה מחנכת הכיתה אודות תלמידים שניסו לחזור ולמצוא את הסיפור בספריית בית הספר, על פי כללי חיפוש המידע שנלמדו במעבדה. שיחה זאת הייתה בבחינת עדות לחשיבות הפעילות הספרנית במעבדה, אך גם ליכולתה של שעת הסיפור לשמש מאיץ לקריאה עצמית ועצמאית.

לעתים, השהתה המספרת את העלילה באמצעות שאלה רטורית, שהיא תכסיס מחושב היטב של ה-storyteller המנוסה לשיהוי העלילה ולהעלאת המתח הדרמטי שלה. רצונה של המספרת לחקות את המספר העממי המסורתי תוך שהיא שוכחת את גילם הצעיר של מאזיניה, הביא לתקלה תקשורתית. השימוש המתוחכם בשאלה רטורית לא עלה יפה. אמנם נוצר שיהוי בהמשך מסירת הסיפור, אך לא מן הטעמים שהמספרת קיוותה להם. לדוגמה, בפתח הסיפור שאלה המספרת: "מי לא מכיר את קאסם העשיר והקמץ?" וזאת מתוך רצון ליצור אווירה של מתח, צפייה ושקט דרוך לקראת המשך הסיפור. אולם, אחד הילדים ענה ברצינות ובצייתנות: "אני לא מכיר אותו". במקום אווירה של מתח, נוצרה אווירה של בדיחות הדעת שבה לידי ביטוי בצחוקם של באי המעבדה. הילדים שהגיעו למעבדה היישר ממסגרת בית ספרית, נטו לענות על כל שאלה מתוך הרגלי ציות ומשמעת שלהם הורגלו בבית הספר. בשונה מכך, המסגרת הלא פורמאלית של שעת הסיפור אפשרה לילדים מרחב תגובות עשיר לפני ההיגוד, במהלכו וגם לאחריו. ציפיותינו, כי אירועי ההיגוד יכללו ביטויי רגשות וביטויי חשיבה אינטלקטואלית כאחד, התאמתו. גם הנהירה אל אוסף הספרים העממיים לאחר היגוד הסיפור הצביעה על כך שניתן ליצור זיקה של ממש בין היכולת ליהנות מן הפעילות שהתקיימה בספרייה לבין הרצון לפקוד את הספרייה פעם נוספת לאחר פעילות זאת.

יחסי הקרבה שנוצרו בין המספרת לילדים, הבטיחו את העברת הסיפור בתקלות מועטות. יחסים אלה היו בבחינת תמיכה למספרת שלא הייתה מספרת מקצועית. התפתחות הסיפור, ובמיוחד הסיום שלו, פרנסו עצמם במשאלות, בהשערות, בהסברים ובהצעות שהתאימו לשיח היום יומי: אלה התקבלו בשמחה על ידי המספרת. הילדים התייחסו בדבריהם לבעיות שעלו מן הסיפור, אך בו בזמן, ניהלו דיאלוג

היו חיפאים, ואחדים מהם אף הזכירו בהקשר זה גם את מלחמת המפרץ הראשונה ואת טילי הסקאד שנורו לעבר חיפה. הידע ההיסטורי והגיאוגרפי שלהם נבע גם מן הזיכרונות הקולקטיביים והטראומטיים שהלכו בחברה עוד שנים לאחר סיומה. ידיעותיהם אלה התבססו על האקטואליה של אירועי שתי מלחמות המפרץ, ונשזר בסיפור עצמו. בצחוקם הייתה שמחה לאידו של קאסם - הגיבור הקמץ של הסיפור. אך לאור הערותיהם, הוא ביטא גם משאלת לב לנפילתו של סדאם חוסיין, שנאמרה במפורש, כתוספת מבהירה ליחסם למלחמות המפרץ. אין ספק שהסיפור הבדיוני והרשות להתערב בהיגודו, פתחו פתח להעלאת רעיונות שהעסיקו את הילדים בעולם הממש. בכך שירת הסיפור העממי את צורכיהם הפסיכולוגיים של הילדים לשוחח על אירועים אמיתיים מטרידים ומאיימים, שייתכן שלא ניתנה להם במה מספקת בחיי היומיום לבטא אותם. שעת הסיפור היא מעשה חברתי פומבי, והחברותא אפשרה לילדים להחליף דעות ולבטא השקפות עולם, כל אלה בתוך המסגרת המארגנת של שעת הסיפור והסיפור עצמו. לכשנדמה היה שהנה הדיון תם לגווע והילדים עוברים למשימה ספרנית אחרת במעבדה, העיר לפתע אחד הילדים בנעימה פילוסופית ורצינית: "מה את רוצה? העיראקים קמצנים! זה ידוע!". הערה חוץ טקסטואלית זאת חתמה את הסיפור, וחשפה היבט אתני עממי ומוכר, המהלך בחברה הישראלית אודות עדות ישראל. גם הסיפורת העממית הבינלאומית רוויה סיפורים של הומור אתני. הסיפורים האתנוצנטריים מעלים על נס את החברה שבתוכה התפתח הסיפור ומגנים את החברה האחרת, זאת שעליה מספר הסיפור. ילדים אינם חיים בחלל תרבותי ריק. הם שומעים סיפורים עדתיים ומשתמשים בהם בדומה למבוגרים שבחברתם. המפנה המפתיע וההומוריסטי יצר נוסח חדש ומיוחד לסיפור הישן בעל הכוונות הדידקטיות המובהקות. יש לזכור כי הסיפור העממי אינו אלא הצגה דרמטית המבוצעת בהקשר תרבותי מסוים. המסרים המועברים עשויים להיות מתחום דתי, היסטורי, חברתי, מוסרי או אסתטי. היגודם של סיפורים אלה בפני ילדים הוא חלק חשוב מתהליך הסוציאליזציה שלהם (שנהר, 1986, ע' 7). כמסגרת תיאטרלית לסיפא מפתיעה זאת הסיפור הסתיים בצחוקם של המבוגרים שנכחו במקום. הצחוק אפשר פורקן ושחרור מן המתח שעלה מן הדיון הרציני. מכאן שלא רק המבנה הנוסחתי והקונונציונאלי של הסיפור העממי סייע בהפנמת הסיפור ובזכירתו. האפשרות

האוניברסיטאית בתוכה התרחשה הפעילות הייתה עבור רבים מהם התרחשות ייחודית במינה (וזהל, 1987, ע' 5). עבור ילדים רבים היה הביקור באוניברסיטה חוויה ראשונית. לאחר תגובת ההלם ממספר הספרים שמסביבם, וממספר האנשים הזרים שהקיפו אותם, היו שהצהירו בגאווה, "באנו ללמוד באוניברסיטה". התפאורה האוניברסיטאית הוסיפה, אם כן, יוקרה ואיכות למעמד שעת הסיפור.

סיכום אירוע ההיגוד במעבדה

במהלך היגוד הסיפור העממי, עלו וצפו הצרכים הסוציו-פסיכולוגיים של הילדים, בזיקה לתוכן הסיפור, לערכיו ולמסריו. האווירה הבלתי רשמית, האפשרות לשבת או לשכב על השטיח עמוס הכריות של הספרייה, ובעיקר עידוד הילדים לקחת חלק פעיל ביצירת הסיפור ולשזור את דבריהם בדברי המספרת, כמקובל בסיטואציות היגוד סיפורים עממיים, יצרו אצלם קשב והיענות לפעילותנו, שבאה לידי ביטוי בהתלהבותם של הילדים ובשיתוף הפעולה הערני שלהם עם המספרת. החירות לבטא את תחושותיהם בזמן אמת יצרה מידית הנאה מן הפעילות הספרייתית. כעדות להצלחת היגוד הסיפור העממי בעל פה ראוי לחזור ולהדגיש את המשקל הרב שהיה לדברי הילדים במהלך שעת הסיפור. השימוש שהילדים עשו בקונטקסט הרחב של עולמם החברתי והתרבותי הרחיב והעשיר באופן משמעותי את הנוסח החדש של הסיפור. אין ספק, כי העניין וההשתתפות נוצרו, לא במעט, בשל העובדה שהמאזינים הצעירים הפכו למחברים שותפים. הם יצרו חלקים מהטקסט והעניקו לו משמעות נוספת משלהם. פיסות המידע הקונטקסטואלי שהשתלבו בעלילה היו לגורם מדרבן לקיום דינאים ערים בין הילדים לבין עצמם ובין הילדים לבין המבוגרים. דיאלוגים אלה גרמו לילדים תחושת סיפוק והכרת ערך עצמם. כל הערותיהם התקבלו בברכה וכל רעיון זכה לעידוד ולהתייחסות מכובדת על ידי המבוגרים שנטלו חלק בשעת הסיפור. סוג זה של התערבות המאזינים בטקסט רווח ומקובל באירועי היגוד של ספרות עממית ויושם בהצלחה במעבדה. ביחד עם זאת, משיחה עם הילדים על הרגלי קריאה בבית ובבית הספר, עולה תמונה עגומה. מסתבר כי רבים מהם לא זכו למידת הטיפוח הנדרשת להפכם לקוראים סקרניים ופעילים. מספר הספרים שנרכש עבורם בבית, ההשת"כות לספרייה ציבורית או השאלה מספריית בית הספר, וכן מידת הפעילות של ההורים עם הילדים, כחלק מתרבות הפנאי שלהם,

עם המספרת, כאילו היא מייצגת עבורם את הדמויות, או מזוהה עמן. היכולת להוציא את הסיפור מן הכוח אל הפועל איננה תלויה אך ורק בכשרונותיו הרטוריים של המספר, אלא גם בהיענות המרבית של המאזינים לסיפורו. לכן, למספר חשובה מאוד תגובת הקהל במהלך הביצוע, שהרי הקהל יכול לאבד עניין ולגרום להפסקת הסיפור. לכן, די לו למספר במנוח ראש, או הברה בודדת, או תנועת הסכמה של מי ממאזיניו כדי לוודא שהקהל עוקב בתשומת לב וברצון אחר דבריו. הילדים ישבו יחד עם המספרת במעגל על השטיח ונעו במהלך היגוד הסיפור, תנועה טבעית של קשב וריכוז האופיינית לגילם. התנודות הקינסטטיות שלהם היו תגובת ריכוז ריתמית לטקסט עד כדי שכחה עצמית, בשל מידת העניין, הריגוש וההנאה שלהם. ניכר היה, שהסיפור אינו אמצעי ביטוי מילולי גרידא עבורם, אלא גם הזדמנות למבע רגשי. במהלך אירוע ההיגוד ניתנה לגיטימציה לרגשות צער, מצוקה, שמחה, לעג וצחוק שעלו באמצעות ההזדהות או ההתעמתות עם הדמויות הפיקטיביות של הסיפור. מעורבותם של הילדים בהתרחשויות הפיקטיביות תרמה, אפוא, להעשרת עולמם הרגשי וליכולתם לגלות מחאה אך גם אמפתיה כלפי הזולת. ראינו, כי הילדים השליכו מחייהם על הסיפורים ומן הסיפורים על חייהם שלהם. פעילות זאת הייתה תוצר של ההזדמנות לבטא בקול את תחושותיהם הקתרטיות. לכן, יש מקום לסברה, כי לא רק שהיגוד הסיפור גרם להם הנאה וחוויה אסתטית ורוחנית אלא הוא הביא גם לסיפוק צורכיהם הפסיכולוגיים. הילדים הצהירו, כי "אהבו את הסיפור", כי "הוא סופר יפה", כי "הוא נשמע חי ואמיתי". כי הם היו שותפים ליצירתו ולביצועו, וכי הסיפורים אפשרו שיחות כיתתיות על בעיות אמיתיות (Gumperz, 1984). הילדים התחברו, אם כן, באופן אינסטינקטיבי אל אמיתות חיים הנוגעות לעולמם המידי באמצעות הטקסט. העובדה שהם העתיקו את תגובותיהם מעולמו הבדיוני של הסיפור אל מרחב הריאליה של חייהם, הציגה באופן מידי את יעילות הפעילויות הללו מעבר לפן הבידורי של הסיפור. הילדים, שהגיעו למעבדה מעולם האוריינות השימושית של בית הספר, עברו מתרגום אסטרטגיות שיחתיות מוכרות ואסטרטגיות קריאה וכתובה המקובלות בבית הספר, למערכות יחסים חדשות עם סביבה בלתי מוכרת. זאת לזכור, כי ההתכנסות בספרייה לשם לימוד טכניקות חיפוש מידע, האפשרות לאחוז בכל ספר שחשקה נפשם וההשתתפות הפעילה בשעת הסיפור, הם כשלעצמם מעודדי קריאה. גם המסגרת

אינם דבר מובן מאליו. אותם ילדים שזכו לפעילויות קריאה ראשוניות בילדותם סיפרו על תחושות הנאה ועל געגועים לרגעים בהם קרא לפנייהם אחד ההורים או קרוב משפחה אחר, תוך ציון הקריאה וההיגוד בעל פה למענם כאירועים שהותירו בהם זיכרונות אודות חוויה ערכית ורגשית מופלאה. אלה וגם האחרים שלא זכו לחוויות דומות ציינו בסיפוק רב את שעת סיפור הטקסט העממי כפעילות המענגת ביותר שנערכה עבורם במעבדה.

יש לזכור כי המעבדה לספרנות ילדים נבנתה במתכונת של ספרייה לכל דבר כדי ליצור סביבה אותנטית של ספריית ילדים. עובדי המעבדה הם ספרנים. המחקרים שנערכו בה מאפשרים הסקת מסקנות ומתן המלצות לספריות הציבוריות ולספרנים ילדים. התנסותנו במעבדה לספרנות ילדים מלמדת, כי הספרנים יכולים להוות כוח מעודד קריאה על ידי שימוש בפרויקטים החביבים על הילדים, כגון פעילות שעת הסיפור ושילובו של הטקסט העממי בה. לפיכך, על הספרייה הציבורית לעודד את המודעות למורשת העבר בכל דרך מקצועית העומדת לרשותה. כדאי, אם כן, לכלול במסגרת ההתמחויות של ספרני הספריות הציבוריות הכשרת חובה ב-storytelling. אמת היא, כי כיום רואות הספריות בשעת הסיפור חלק בלתי נפרד מעבודת הספרנים. אולם, בדרך כלל, הספרייה יוזמת הבאה של מספרים חיצוניים אל ספרייה שעלותם גבוהה. ולכן, לעתים קרובות, נגבה עבור אירועים מיוחדים אלה תשלום שמחטיא את האידיאות הדמוקרטיות והחינוכיות שעומדות בבסיס מקצוע הספרנות. בשנות הפעילות של המעבדה לספרנות ילדים, עשתה לה שם בקרב בתי הספר בחיפה והסביבה, עד כי לא ניתן היה לספק את הביקוש של כל בתי הספר שרצו להשתתף בפעילויות. למרבה הצער, דעכו המפגשים במעבדה מרגע שהספרייה האוניברסיטאית החלה לגבות כספים עבור פעילויות אלה מטעמי מצוקה תקציבית.

עידוד הילד לקריאת ספרים ופיתוח הרגלי הקריאה שלו הם יעד מרכזי של הספריות הציבוריות. כיום אין הילד נתפס עוד כצרכן פסיבי של הספרייה, אלא כנוטל בה חלק אקטיבי. הספריות הציבוריות הגדילו באמצעות פעולותיהן את שליחותן החינוכית אם על ידי אוספי ספרים לשימוש יומיומי לילדים, ואם על ידי שימוש בחומר לא ספרי תוך הרחבת שעת הסיפור לחוגי דרמה, לכתביה יצירתית, לתיאטרון בובות, לתחרויות כתיבה וכיו"ב. כל אלה תוך גילוי רגישות לרצונותיו ולצרכיו המיוחדים של הילד. הדעה הרווחת כיום בקרב ספרני הילדים היא, כי בזכות הפעילויות המהנות, עשוי הילד לזכור את הספרייה כמקום חווייתי שכדאי לחזור ולפקוד אותו.

כתמיכה לפעילות שעת הסיפור על הספרים מהם נקראים או מסופרים הטקסטים להיות זמינים לקוראים הפוטנציאליים באמצעות הצגתם בתערוכה ולא רק על מדף הספרים (Sever, 1994, pp.71-72). הנגישות אל הספר מיד עם תום שעת הסיפור וההזדמנות לאחוז בו, כשדברי המספר עדיין מהדהדים באוזני המאזינים הצעירים, יוצרות אצלם סקרנות ועניין. ילד הזוכה למפגש חושי עם הספר, חוזר ומתבונן בתמונותיו ושוב אין הוא זר ומנוכר לו (יסעור וקרמר, 1998 עמ'

מקורות

אב"י. האגודה הבינלאומית לזכויות הילד 'ישראל. אמנת האו"ם בדבר זכויות הילד, www.dci.org.il/amana_eb.asp, אוחזר ב-1, בינואר, 2006.

אברם ע' (1991). חיי יום בפינימיות נוער. הגישה הפרשנית: היבטים תיאורטיים ושיקולים מתודולוגיים. בתוך: קשתי י', אברם ע', בן ארצי ח' ושגי י' (עורכים). חיי יום בפינימיות נוער. מחקרים אתנוגרפיים. תל-אביב: רמות - אוניברסיטת תל-אביב.

אלכסנדר ת' (תשנ"א). דרכי התקשרות המספר העממי לקהל: "המלך ושלש נשותיו", מרים סאלם מתוך מספרת, תימא, ב' 113-132.

אלכסנדר-פריזר ת' (תש"ס). מעשה אהוב וחצי הספור העממי של יהודי ספרד, ירושלים: הוצאת ספרים ע"ש

י"ל מאגנס.

- בטלהיים ב' (1980). קסמן של אגדות ותרומתן להתפתחותו הנפשית של הילד, תל אביב: רשפים.
- בן כנען ר' (2004). הרטוריקה של הספרות העממית, כאמצעי לעידוד קריאה אצל ילדים, חיפה: [חמו"ל].
- ברגמן ע' (1997). השפעת שליטה בקצב הקראה סימולטאנית על יכולת הקריאה אצל ילדים נורמאליים ומתקשי קריאה, רמת-גן: [חמו"ל].
- בר-יצחק ח' (1996). פולין- אגדות ראשית, אתנופואטיקה, וקורות אגדיים, תל-אביב: ספרית פועלים.
- גולדברג ל' [חסרה שנה]. בין סופר ילדים לקוראיו, תל-אביב: ספריית פועלים.
- גירץ ק' (1990). פרשנות של תרבויות, ירושלים: כתר.
- ווהל א'. קריאה - כיצד אפשר למשוך אליה ילדים, בתוך לקראת קריאה: קובץ מאמרים ומידע בנושא המוכנות לקריאה, ירושלים: המרכז לטכנולוגיה חינוכית.
- יסיף ע' (1994). סיפור העם העברי, ירושלים: מוסד ביאליק.
- יסעור ח' וקרמר ע' (1988). לגדול עם ספרים: בניית הקשר בין הילד לספרות בגיל הרך, קרית-ביאליק: "אח".
- כהן א' (תשל"ד). חיבת קריאה או חובת קריאה, עיונים בחינוך 3. 13-26.
- כהן א' (1993). למקומו של הסיפור העממי בתהליך הביבליותראפיה, בתוך ת' אלכסנדר (עורכת), עד עצם היום הזה... על אמנות ההיגוד של המספר העממי, רמת גן: אופיר: 191-221.
- נבנצאל א' (2001). הכשרה מקצועית: מהי ההכשרה המקצועית הנדרשת לתפקיד הספרן-מידען לאור השינויים שחלו במקצוע, מידע וספרנות 26 (1), 38-43.
- נוי ד' נוי, דב. (1993). פולקלור - הגדרה ותיחום. בתוך ת' אלכסנדר (עורכת), עד עצם היום הזה... על אמנות ההיגוד של המספר העממי, רמת גן: אופיר. 17-39.
- סבר א' וסבר ש' (תשנ"ז). הספרייה בחברה, ירושלים: מרכז ההדרכה לספריות בישראל.
- סבר א' (1998). עידוד קריאה. ירושלים: מרכז ההדרכה לספריות בישראל.
- פלד נ' (תשנ"ח). סוגות בדיבור ובכתיבה, תל-אביב: מכון מופ"ת.
- צורן ג' (2002). רטוריקה, חיפה: ספריית פועלים.
- רגב מ' (1969). ספרות ילדים וכיצד לטפח את הקריאה בה, ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המחלקה לנוער.
- רגב מ' (1985). בדרכי הספרות לילדים, טבעון: אורנים.
- רוזן א' (1999). מעשה שהיה: הספרות העממית של יהודי קרפטורוס, תל-אביב: המכון לחקר התפוצות, אוניברסיטת תל-אביב.
- רות מ' (1977). ספרות לגיל הרך, תל-אביב: אוצר המורה.
- ר"י ק' (1980). מגמות בספרנות ילדים, מעולם הספרנות 6, הוועד הישראלי לאונסק"ו.
- רמון-קנין ש' (1989). הפואטיקה של הסיפורת העממית בימינו, תל-אביב: ספריית פועלים.
- שביט ז' (1993). מושג הילדות ומעשיות לילדים מקרה מבחן: "כיפה אדומה", בתוך ת' אלכסנדר (עורכת), עד עצם היום הזה... על אמנות ההיגוד של המספר העממי, רמת גן: אופיר. 141-171.
- שהם ס' (1995). מנשרי אונסק"ו בדבר הספריות הציבוריות, יד לקורא, דצמבר, 1995, כסלו, תשנ"ו. 16-18.

- שנהר ע' (1982). *מסיפור עממי לסיפור ילדים*, חיפה: גסטליט חיפה בע"מ הוצאה לאור.
- שנהר ע' ובר-יצחק ח' (תשמ"ב). *סיפור-עם מבית-שאן*, חיפה: המרכז לשילוב מורשת יהדות המזרח, משרד החינוך.
- שנהר ע' (1986). *סיפורים משכבר, המעשייה העממית לילד*, חיפה: אוניברסיטת חיפה הפקולטה למדעי הרוח.
- שנהר ע' (1994). *מספר, סיפור, קהל*, תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

- Alaimo, K. (2002). Historical Roots of Children's Rights in Europe and the United States, In Kathleen. Alaimo & Brian.Klug, (eds.), (2002). *Children as Equals, Exploring the Rights of the Child*, New York. Oxford: University Press of America.
- Bakhtin, M.M. (1986). *Speech Genres and Other Late Genres*, Austin: University of Texas Press
- Alexander, T. and Govrin, M. (1990). Storytelling as a Performing Act, Asaph. *Studies in the Theatre*, 5.1-34.
- Gumperz, J. J. (1984). *Discourse Strategies*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lynch-Brown, C. and Tomlinson, C. (1993). *Essentials of Children's Literature Boston*, Allyn and Bacon.
- Martinez, M. & Roser, N. (1985). Read it again: The Value of Repeated Reading during Story time, *Reading Teacher*, 38, 782-786
- Mohr, k. (2006). Children's Choices for Recreational Reading: A Three-Part Investigation of Selection Preferences, Rationales, and Processes, *Journal of Literacy Research*, 38/1, 81-104
- Sever, I. (1994). *Beginning Readers, Mass Media and Libraries*, Metuchen N.J. and London: Scarecrow Press
- Sobol, J. D. (1992). Innervation and Innertext: Oral and Interpretative Modes of Storytelling Performance, *Oral Tradition*, 7/1 pp.66-86.



נספח: העשיר הקמץ

אסעי' 9400

רשם: פוכתר עזרא

סיפר: בחאני אברהם

עדה: עיראק



הציון (על זמן-אך)

קמץנותו של קאסם אל טנבורי לא היה ולא יהיה כדוגמתה ועד היום ואצל תושבי עיראק בגדולים ועד קטנים היא כנוי לכל קמץ יוצא פהכלל בקמץנותו. וכך מספרים עליו תושבי עיראק.

פעם, בחתונת בנו ולפי בקשת המיטפחה, קנה זוג נעלים חדשות. מרב הליכה בעיסוקיו נעשה לו חור בסוליה. פנה לסנדלר וזה הוסיף לו עוד סוליה הקשורה לראשונה במספר מספרים. שוב הצטרף לתקון והוסיף עוד סוליה ועוד סוליה, נוסף לחתיכות

העור שנוספו מספר פעמים לעקבים במשך הזמן. מובן שהנעליים הגיעו לפשקל כבד מרב תיקונים. בקשתה של מיטפחתו להחליפן בזוג חדש עלו בתוהו לפרות דברי הלעג והקלס הפגיעים לאזנו על צורתן ועל קמץנותו.

והנה ביום שישי אחד נכנס לבית מרחץ. בכניסה ישב על הספסל, הוריד את בגדיו ואת נעליו שם פתחת לספסל (הספא) ונכנס להתרחץ. לא עברו חמישה רגעים והואלי ובידו נעליים חדשות גם נכנס לבית המרחץ והניח את בגדיו ונעליו ליד בגדיו של קאסם. קאסם גפר לפני הוואלי והנה במקום מושבו וליד בגדיו עצא נעליים חדשות, והיה בטוח שבנו עצא את ההודרנות והשתחרר פנעלי אביו והחליפן בחדשות, נעל אותן ויצא לעסקיו. לא עברו חמישה רגעים ויצא הוואלי והנה נעלפו נעליו החדשות, חיפשו ולא מצא.

הנעלים נגנבו ואף אחד לא הרגיש בגנב. ופתאום הרגישו בנעלי קאסם פתחת לספא. אין ספק שקאסם העשיר הקמץ הוא גם גנב. ביקשוהו להופיע לפני הקאדי שהאשימו בגנבה וההוכחה נעליו הפוכרות שהוחזרו לו, כל טענותיו עלו בתוהו ונקנס בסכום גדול על העבירה. באין פנוס שילם את הקנס, לקח את נעליו הישנות, פנה לנהר הדקל זרק אותן לתוכו וחשב שהשתחרר פהן.

לא עברו שעות והגיעו דייגים לנהר, זרקו את רשתם וכשהריפוח והנה היא כבדה עד מאוד. חשבו על כריש או לוויתן והנה נעליו של קאסם. פיד הכירון וחשבו שנענבו פענו והחליטו להחזירן לו. בהגיעם לביתו עצאו את הדלת נעולה והחלו פתוח. הם זרקו את הנעליים דרך החלון. לפזלו, נשברו לו בקבוקי היין שהיו מסודרים על ערפים פול החלון ושאכסנם לעתיד עד העלאת פחירם. חזר לביתו וכפות היין הגדולה שקנה וחשב לכרה בשוק שחור צפה על הרצפה והסיבה - נעליו הישנות. החליט לקברן במקום סתר ולהשתחרר פהן. בלילה לקח את הטוריה והתחיל לחפור בקיר אחד הבתים. ראוהו השופרים חשבוהו לגנב העושה דרכו חור בקיר. שחבוהו לבית מיטפח ונקנס סכום גדול. הפעם החליט לקברן בתוך הכביש. עשה גופה, הכניסן וסגר עליהן. התברר, שהמקום הוא המשך של ביוב, והנעליים פנעו את הזריבה. לא הייתה ברירה לתושבי המקום, אלא לחפור את קו הביוב פהתחלתו לדעת את הסיבה והנה הגיעו למקום שקבר בו הנעליים ופיד הכירון. ופי לא פכיר את נעליו של קאסם.

שוב הובילוהו למיטפח באישפת עשיית צרות לתושבי השכונה. טענותיו לא עזרו ונקנס. עכשיו החליט לנעול אותן שוב וכקודם. הוא רחץ אותן, ושם אותן על הגג ההתייבש. והנה הזדבנה חתולה, הריפה את הנעל בפיה וקפצה לגג הפקבל. פהכובד, נפלה הנעל בפיה בזמן הקפיצה על ראש ילד שעבר במקום. מכוח הפכה והמיטפח הכבד של הנעל פת הילד במקום. מובן שחשבו את קאסם למיטפח בעוון גריפת פוות לילד בגלל חוסר אחריות והפעם נקנס בסכום גדול בהרבה פמה שנקנס אי פעם. קאסם פנה לקאדי באופרה: "אבקשך, אדוני הקאדי, להצילני פהנעלים ופצרותיהן. ואני פוכן לשלם בעד שחזרתי זה בכל סכום שתדרוש בעד הטובה הזאת". וסיפר לקאדי על כל הפאורעות שקרו לו ועל סכומי הקנסות ששילם. הקאדי צחק, פנה לנכוחים ואמר: "זה שכרה של קמץנות וזה סופה".

