

“צריך להכניס אותו לעונש”: ילדי גן מגדירים אלימות בעקבות שיח ביבליותרפי חינוכי על אודות ספרי ילדים

שי רודין ואביבה רון

מחקר חלוצי זה דן בעמדותיהם של ילדי גן ישראלים כלפי אלימות לסוגיה השונים, כפי שהם מבטאים אותן בעקבות מפגשי קריאה בספרי ילדים העוסקים באלימות מזוויות שונות. במחקר השתתפו ילדי גן חובה בגילאי חמש-שש. הילדים ענו על שאלות שבאמצעותן נבדקו עמדותיהם כלפי אלימות, קריאת הסיפור לפנייהם ולאחריו. מניתוח תשובותיהם של הילדים עולה, כי תגובותיהם של ילדים לטקסט עולות בקנה אחד עם אלו שהמחקר העוסק בתגובת הקורא עמד עליהן ביחס למבוגרים, והן נחלקות להעדפותיהם של הילדים, לפתרונות שהם מעלים ולאופן שבו הם מעריכים את היצירה. ניתוח השיח העלה שלוש תמות מרכזיות: הגדרת המושג “אלימות”, היחס לישות האלימה המופיעה בטקסט ותגובת הקורא לפעולה האלימה שהופיעה בטקסט. בעקבות השיח הביבליותרפי ותגובות הילדים נמצא, כי ילדים בגן חובה מציינים שאלימות היא התנהגות לא נורמטיבית, אך הם מוקיעים התנהגות זו באופן בלתי עקבי.

מילות מפתח: ביבליותרפיה חינוכית, אלימות, תגובת הקורא, ספרות ילדים

מבוא תיאורטי

אלימות במערכת החינוך

המושג “אלימות” מציין אוסף של התרחשויות תוקפניות הפוקדות אנשים מידיהם של אנשים אחרים או ארגונים, אשר בתשתיתן נמצאת המחשבה של התוקף לפיה לגיטימי להפעיל כוח על הקורבן (רודין, 2012). במקרים מסוימים, כוח זה נוטה להיות בעל נראות, אולם במקרים אחרים, כפי שמראה הנדל (2011), זהו כוח שהוא תוצר של מכניזמים, דוגמת אלימותן של מדינות או אלימותה של מערכת המשפט. פן נוסף שאינו זוכה לנראות הוא האלימות המרחבית (רודין, 2012) המופנית כלפי המרחב או דוחקת אדם למרחב שולי, ומשפיעה על הסובייקט שלעתים פלשו למרחב שלו או הפקיעו ממנו את מרחבו.

אלימות היא מושא למחקרים רבים בתחומי מדעי ההתנהגות, החינוך והחברה. סקירת מחקרים כמותניים שעניינם הוא אלימות בגני ילדים (Vlachou et al., 2011)

מדגישה, כי יש רק מעט ספרות אמפירית שעוסקת באלומות בגני ילדים עד גיל שש. יש מחקרים רבים שעוסקים באלומות ילדים בבתי הספר. כך למשל, בנבנישתי ועמיתים (2006) ערכו סקר מקיף בקרב מדגם מייצג של 27,316 תלמידים מכיתות ד'-י"א ומצאו כי 80 אחוז מתלמידי בית הספר נחשפו באופן אישי לאלומות מילולית, 65 אחוז מהתלמידים דיווחו כי היו קורבנות לאלומות חברתית עקיפה ו-19 אחוז היו קורבנות לאלומות פיזית קשה. מחקרים נוספים שבדקו את מופעה של האלימות בקרב תלמידי בית ספר מצאו, כי אחד מכל שני ילדים בישראל חווה התעללות פיזית או נפשית (בנבנישתי ועמיתים, 2000; 2006).

ממחקר שנערך בגני ילדים (רולידר ומינצר, 2006) נמצא, כי שיעורי בריונות גבוהים במיוחד קיימים בקרב הילדים הצעירים. 61 אחוז מילדי הגן דיווחו על היותם קורבנות של הצקה באופן יומיומי. סוג ההצקה השכיח בקרב הילדים הוא הצקה פיזית שכוללת בעיטות, דחיפות ומשיכת שיער, ו-46 אחוז מהילדים שהשתתפו במחקר אכן דיווחו על סוג זה של בריונות. בריונות הוגדרה כפעולה החוזרת על עצמה, הכוללת רצון מודע ומתוכנן לפגוע באחר שלא לשם הגנה עצמית, אלא מתוך הנאה מסבלו של הקורבן.

מחקר אחר (ארנון ושל, 2012) שנערך בגני ילדים בדק מהו המניע לשימוש באלומות של ילדים בגן. מן המחקר עולה, כי במערכת החינוך האנתרופוסופית נצפו פחות התנהגויות תוקפניות מאשר בגן הרגיל, והסיבה לכך היא כי הגן האנתרופוסופי פועל על פי עקרונות של הימנעות מתחרותיות ושל הדגשת שיתוף הפעולה בין הילדים. ואף על פי כן, בהיבט המגדרי נמצא, כי רמת התוקפנות של בנות בגן אנתרופוסופי דומה לרמת התוקפנות של בנות בגן רגיל. באלומות ילדים מזווית מגדרית דנים גם גולדהירש (1998) וגוטליב (2002). לטענתם, בניס מגלים יותר התנהגות תוקפנית מבנות, מעורבים ביותר אירועים הכוללים תוקפנות מהן, ונוטים לנקום על התנהגות תוקפנית שהופנתה כלפיהם יותר מבנות. הברדלים אלה מיוחסים למקור ביולוגי, תורשתי והורמונלי (טסטוסטרון). אלא שלא כל המחקרים מצביעים על הברדל מובהק בין המינים; כך למשל, מחקרם של רולידר ומינצר (2006) מצא, שההבדלים בין המינים אינם מובהקים. גם כאן, נראה שמדובר באינטראקציה בין הגורמים הביולוגיים והסביבתיים המשפיעה על הופעתה של ההתנהגות התוקפנית. רוזנטל, גת וצור (2009) מציינות, כי בין גיל שנתיים לשלוש בניס מגלים יותר תוקפנות פיזית מבנות. הסיבה לכך היא כנראה ביולוגית, אולם לטענה זו אין סימוכין מחקריים מבוססים. אחרים טוענים, שבניס אינם תוקפניים יותר מבנות והממצא מתבסס על טעות בהבנת התנהגותם של הבניס. הפירוש המוטעה שניתן למשחקי השתוללות שיש בהם מגע פיזי רב, התגוששות ונפילות, נתפס כגילוי של אלימות פיזית. טענה אחרת מתייחסת לכישורי השפה – אצל בנות כישורי השפה מתפתחים מוקדם יותר ולכן הן מבטאות את תסכולן ואת תוקפנותן בדרכים

”צריך להכניס אותו לעונש”: ילדי גן מגדירים אלימות בעקבות שיח ביבליותרפי חינוכי על אודות ספרי ילדים

אחרות, ובין היתר הן משתמשות יותר מבנים בתוקפנות של יחסים. תוקפנות זו היא תוקפנות חברתית, המתייחסת למניפולציה של יחסי רעים ונובעת מרצון לפגוע. היא כוללת הטחת עלבונות וכינויי גנאי, התעלמות מכוונת מנוכחותו של אחר או מדבריו, הפצה בזדון של שמועות, ניתוק יחסי חברות ואף הטלת חרם (Keating, 2004, אצל רוזנטל, גת וצור, 2009).

אלימות בקרב ילדי גן – סיבות וגורמים

גולדהירש (1998) מעלה סיבות וגורמים אפשריים להתפרצות תוקפנית אצל ילדים בגיל הרך: מצבים שבהם לא סופקו צרכיו הבסיסיים של הילד כמו רעב, צמא, עייפות וחולי. במצבים אלה ילדים חשים באי נוחות, עצבנות וחוסר שקט והם אינם יודעים כיצד להפיג את המתח שנובע מהרגשתם הרעה. כללים וחוקים בגן דורשים מהילד לשלוט בדחפיו הטבעיים, כאשר עדיין לא ברור לו מה מותר ומה אסור, וגם השליטה שלו בהם נמוכה. איסורים רבים מדי עלולים להיתפס כגילויי תוקפנות עקיפה ויכולים לגרות את הילד להתנהגות דומה כלפי מי שנדמה לו שנוגש בו. סף תסכול נמוך, כמו גם קשיי הסתגלות לשינויים, למעברים ולמצבים בלתי מוכרים הם גורמים נוספים אשר יכולים להוביל לתוקפנות בעקבות מצבי כישלון. יש ילדים שריבוי גירויים או עוצמה חזקה של גירויים חזותיים, קוליים או תחושתיים מציפים אותם. כמו כן, יש ילדים שפועלים ללא תכנון מוקדם ואין ביכולתם לצפות את התוצאות של התנהגותם. ההתנהגות עצמה יכולה להיות לא תוקפנית, אך תוצאותיה עלולות להיות אלימות. היגררות אחרי מנהיג, חיקוי של מודל, מצבי לחץ שנובעים ממשבר משפחתי גם הם סיבות שעלולות לגרום להתנהגות אלימה בגן הילדים. רוזנטל, גת וצור (2009) מוסיפות, כי להתנהגות התוקפנית יש קשר להתפתחות הרגשית-חברתית של ילדים ולאיכות המגעים החברתיים. רמה גבוהה של מגעים חברתיים כוללת, לצד מגעים חיוביים, גם עימותים. כך לדוגמה, משחק יכול להתחיל בשיתוף פעולה, לגלוש לעימות עם גילויי תוקפנות ולהסתיים בגילוי אמפתי, התחשבות ושיתוף פעולה נוסף. מעברים אלה בין איכויות שונות של מגעים חברתיים תוך כדי משחק קשורים לגילו של הילד, להתפתחות הלשונית שלו, להתפתחות ההבנה הרגשית וליכולתו האמפתית (Hoffman, 2000).

אלימות בספרות הילדים

את האלימות, לפעמים אפילו אלימות קשה, אפשר לפגוש כבר במעשייה העממית שהיא סוגה ספרותית עתיקת יומין. הסוגה נוצרה על ידי מבוגרים ולמענם, אבל התפשטה גם לספרות הילדים (חובב, 1999). במעשייה מוצאים חמישה טיפוסים אלימות: אלימות קיומית, שעיקרה פגיעה אלימה מצד הגורל באדם (מות האם,

והפיכת בתה הנערה קורבן לפגיעותיה של האם החורגת); אלימות אנושית יצרית, שמקורה ביצרי האדם (האם החורגת היא אויב אכזר ומסוכן הרודף את הנערה מתוך שאיפת נקם); אלימות אנושית על טבעית (המאגיה השחורה והמאגיה הלבנה), אלימות שבה מופיעה הדמות העל טבעית כבעלת הפונקציה המענישה; ואלימות מוסדית, שעיקרה עשיית דין והשמדת הרוע (שטרן, 1986).

לדידה של משיח (2013) יחסה של יצירת הספרות לילדים אל האלימות נוטה לעתים לאשרר דווקא את המכניזמים האלים השליט בעולם. משיח מציינת, כי לספרות הילדים אסטרטגיות פואטיות מובנות, דוגמת הסוף הטוב, שעלולות להיהפך לאסטרטגיות פוליטיות שנושאות מטען אנטי חברתי ואנטי הומניסטי.

רודין (2015) מתייחס לספרות הישראלית שהתפרסמה בין השנים 1990-2015 ועוסקת בדמותן של ילדות ובייצוגן. בקטגוריה תמטית הקרויה "הילדה הנחנכת" מובאים סיפורים בעלי שדרים דידקטיים שעניינם כיצד להתמודד עם ישויות תוקפניות ועם אלימות מינית. הילדות-הגיבורות שטעו בהתנהלותן אינן ננזפות על ידי הוריהן אלא זוכות לתמיכה ולהרגעה, אולם הנמענת החוץ טקסטואלית נחשפת לסיטואציה הקשה שמבנה הסיפור, וזאת במטרה לחדד את המסר שלפיו אסור לבטוח בזרים ויש להישמע להנחיות ההורים.

מעבר לעיסוק באלימות בין ילדים וכן באלימות פוטנציאלית מידי של מבוגר, הספרות הישראלית לילדים מייחדת נישה נפרדת ליצירות העוסקות ביחסי יהודים-ערבים. משיח (2006), שבחנה את עיתונות הילדים שלפני מלחמת תש"ח ולאחריה, הצביעה על מחיקת דמותו של הערבי (הישראלי והפלסטיני) ועל התכתו אל תוך סטריאוטיפ של פאן-ערביות המעצים את האיום הנשקף על יהודי ישראל. הערבי אינו רק חלק מהם, כלומר מהאחרים, אלא שהם מוצגים כרבים וכעצומים מאתנו. מכאן, שתודעת הילד הישראלי עוצבה לאור תחושת איום קולוסלי, אשר מנעה כל אפשרות מצד הילד היהודי להכיר את שכנו או להזדהות איתו. במחקרו הדן בהשתקפות הסכסוך היהודי-ערבי בספרות הילדים העברית מציין כהן (1985), כי מעיון בספרות הילדים המתפרסמת משנות ה-40 של המאה ה-20 ועד תחילת שנות ה-80 של המאה ה-20 עולה, כי ספרות זו מכפישה את דמותו של הערבי, מעודדת התנשאות עיוורת וסוגרת כל אפיק תקשורת אפשרי. התוצר הוא הכפשה הדדית והחרפת הנתק בין העמים. הערבי בספרות הילדים מתואר תוך ביטול האינדיווידואליות שלו, שימוש בסטריאוטיפים ולמעשה השם "ערבי" הופך לשם נרדף לתופעה מאיימת, שם המתאר ישות פרימיטיבית, אכזרית ובוגדנית (שם).

אם ספרות ילדים ישראלית בתקופת קום המדינה ולאחריה נרתמה לקידום האתוס הציוני, הרי שספרות הילדים הישראלית משנות ה-80 של המאה ה-20 ואילך, היא ספרות שחלק גדול ממנה מוקדש לניסיון למיגור האפליה ולקידום דו קיום ושיח בהקשרים של גזע, לאום ועדה. רודין (2015) ממפה ספרי ילדים שהתפרסמו בין

השנים 2015–1985 ומציין, כי בחלק מן היצירות הנדרשות לדמות הערבי הסכסוך בין העמים מתואר מתוך העלאתן של בעיות מורכבות: דעות קדומות, הרג של פרטים בכל אחד מהצדדים על ידי פרטים בצד השני, סכסוכים מרחביים וטרור. יצירות אלו מתעמתות עם המציאות רווית השנאה והדמים והן כוללות שדרים מגוונים: חלקן מקבעות סטריאוטיפים על אודות הערבי, בעוד חלקן מתעמתות עם סטריאוטיפים ואף מותחות ביקורת נוקבת על התנהלותה של מדינת ישראל. קבוצה זו של יצירות חתרניות מכונה ”ספרות רדיקלית ואקטיביסטית” שמטרתה לקדם אוריינות פוליטית וקריאה ביקורתית (משיח, 2014).

ספרות ככלי לחשיפת עמדות

הספרות פורשת בפני הקוראים עולמות חדשים שלעתים קרובות הם אינם מודעים להם, ומתפקדת גם כ”מעבדה מוסרית” שבה הם יכולים לבדוק את עמדותיהם הערכיות והמוסריות בסיטואציות שאינן מאפיינות את שגרת יומם. הדברים הללו מתאפשרים הודות לעובדה, שהספרות בונה מרחב מוגן, שבו אפשר לשחק במשחקי סימולציה שבאמצעותם נבחנות אינטואיציות מוסריות. הספרות המשמשת מעבדה מוסרית יכולה להוות מרחב התנסותי, תחום ומבוקר, שבו הקורא עוקב אחר ביצועים של אחרים (הדמויות הפועלות), מעריך אותם ומבקרם, ולעתים אף מתווכח עם ההערכה של המספר או עם הביקורת שלו או של דמויות אחרות (מנדלסון-מעוז, 2009).

לדידה של קובובי (2000), קוראים זקוקים להתנסות בחוויות מתקנות, דהיינו, להתנסות בחוויות שיש בהן כדי לפצותם על חסך בחוויות מיטיבות בתהליך התפתחותם, יש בהן כדי לסתור השפעת חוויות פתוגניות בעברם או במציאות חייהם בהווה ולקזוזן, כשההנחה היא, שהתנסות בחוויות מתקנות עשויה להחליש את השפעתן של התנסויות שחיבלו בהתפתחותם הנפשית התקינה ואולי אפילו לבטלן. מחקרה של קובובי עוסק אמנם בהיבטים רגשיים, אולם ניתן להחילו גם על היבטים מוסריים וכן על האופן שבו קריאה על האחר מספקת לקורא תיקון לייצוגים המוטלים שלו כפי שהם מופיעים בשיח התרבותי. קובובי (שם) מציינת, כי בתהליך הקריאה נוכחים שלושה שלבים עיקריים: ראשון הוא שלב ההזדהות, המתרחש מיד לאחר הקריאה. בשלב זה התלמידים מתקרבים לתחושת המציאות הנפשית של הדמות ביצירה וכך מתאפשר להם להבין את עולמה הפנימי. השלב השני הוא שלב ההדהוד, שהוא השלב שבו ההזדהות עם המצב הנפשי הגלום ביצירה, מעוררת בקוראים הדים רגשיים מניסיונם האישי ומתחולל מעין דו שיח בין ההתנסות שמתוארת בעלילה לבין ההתנסות האישית. השלב השלישי הוא שלב הניתוק, שבו מכוונים את התלמידים להתרחק גם מהזדהות עם המתרחש ביצירה וגם מעצמם. ריחוק זה דרוש לשם תפיסה כוללת ומאוזנת של הסיטואציה.

תגובת הקורא ותיאוריות ההזדהות

מושג ההזדהות הוא ממושגי היסוד של הספרות, ופרשנים שונים נדרשים לו למן העת העתיקה. אריסטו נדרש למושג ההזדהות בשתי יצירותיו, "פואטיקה" ו"רטוריקה". ב"פואטיקה" נדרש אריסטו לאופן שבו יכולה טרגדיה להשפיע על נמעניה בקבעו, כי:

ברור שאין להראות אנשים הגונים שחיהם עוברים שינוי מהצלחה לפורענות, שהרי אין הדבר מעורר לא פחד ולא חמלה, כי אם סלידה. כמו כן אין להראות אנשים מרושעים שחיהם עוברים שינוי מפורענות להצלחה, שהרי למהלך כזה אופי טרגי מועט ביותר [...] אין הוא מעורר לא אהדה, לא חמלה ולא פחד; זאת משום שחמלה מתעוררת כלפי אדם שאינו ראוי לפורענות שנפלה בחלקו (אריסטו, 2003).

אריסטו מחדד וטוען, כי מי שחייו עוברים שינוי למצב של פורענות לא בגלל רוע ורשעות אלא בגלל כשל כלשהו, הוא המעורר חמלה, המקבילה אצלו למונח הזדהות. בספרו "רטוריקה" מציין אריסטו (2002), כי חמלה היא "צער כלשהו המתעורר למראה של תלאה נושאת כיליון או כאבים הנופלת בחלקו של מי שאינו ראוי". אריסטו נותן את הדעת על דמותו של הקורא או הצופה, ומציין, שלא כל קורא או צופה יכול לחוש חמלה. המתנשאים, הפחדנים והסובלים אינם חשים חמלה. לעומתם, "אדם נוטה לחמלה כשהוא מגיע למצב המזכיר לו שתלאות כאלה עברו עליו או על מישהו מן הקרובים לו, או צופה שהם יקרו לו או למישהו מן הקרובים לו" (שם). "אנו חומלים על הדומים לנו בגיל, באופי, במנהגים, במעמד, במוצא" (שם). ניכר כי המשוואה שמשרטט אריסטו מתנה את ההזדהות בכך שהדמות ביצירה תהיה שווה לקורא או לצופה, או נשגבת ממנו.

הול (Hall, 1980), מתאר שלוש אסטרטגיות משמוע שונות, המלמדות על האופן המורכב שבו הזדהות מתגבשת או שאינה מתגבשת: פענוח הגמוני, במהלכו מקבל הצופה או הקורא את המסרים שמעבירה לו היצירה. קריאה מתנגדת או קריאה אופוזיציונית, במסגרתה מוצא הקורא משמעויות הפוכות מאלו שאליהן כיוון המוען, וכן קריאה של משא ומתן, שבה הקורא מתדיין עם הטקסט על משמעות המסר ועל תמונת המציאות שהטקסט מתיימר להציג.

בשנות ה-70 של המאה ה-20 עולה קרנה של תיאוריית תגובת הקורא המתמקדת באופן שבו ממשמע הקורא את הטקסט הספרותי, ומיישב את פערי אי המוגדרות העולים מתוכו, ובמלים אחרות, הוא ממלא החללים הנפערים בטקסט כדי ליצור משמעות ליצירה (איזור, 2006). איזור מבחין בין תגובת הקורא ב"רומן תזה" או בסדרות ספרותיות, המפעילים את הדמיון ומשמשים להשגת רווח מסחרי וכן כופים על הקורא אידיאולוגיה, לבין תגובת הקורא ברומנים המתאפיינים ב"פערים רב צדדים", פערים שמאלצים את הקורא לחשוב לא רק על מה שהדמויות אומרות

”צריך להכניס אותו לעונש”: ילדי גן מגדירים אלימות בעקבות שיח ביבליותרפי חינוכי על אודות ספרי ילדים

זו לזו, אלא גם על מה שאינן אומרות, ומטרתם להותיר את הקורא עם אי ודאות בנוגע למהותם האמתית של בני האדם. בסיטואציה זו, או שאנו דבקים בעמדותינו הקיימות, ואז איננו מצליחים לרדת לסוף דעתן של הדמויות, או שאנו נסוגים מהשקפותינו ונותנים בהן מבט ביקורתי. איזר אף מציין, שיש להבדיל בין הטקסט כאובייקט בעולם לטקסט כיצירה אסתטית, פרי שיתוף פעולה של הקורא עם הכתוב, וזהו התהליך המוביל למשמעו של הטקסט:

משמעות כזאת אינה יכולה להישאר עד אין סוף כאפקט אסתטי. החוויה שהיא מפעילה ומפתחת בקורא מוכיחה שהיא גורמת למשהו שאינו יכול עוד להיחשב כאסתטי, מאחר שהוא מרחיב את משמעותו בכך שהוא מתייחס למשהו שמחוץ לעצמו (שם).

פיש (2012) מציין, כי תגובת הקורא אינה אוטונומית וסובייקטיבית לגמרי, שכן יש בחוויית הקריאה שני רבדים: רובד ראשון של חוויה משותפת לכל הקוראים, באופן שאינו תלוי בהשכלתם ובתרבותם, רובד המקביל למושג ”כשירות לשונית” (linguistic competence) של חומסקי ומבטא מערכת לשונית משותפת לכל הדוברים הילדיים. על הרובד הראשוני מוסיף פיש רובד נוסף, משני, שבו באים לידי ביטוי ההבדלים בהבנת הטקסט בין פרטים שונים. השוני בתגובות הקורא בא לידי ביטוי ברובד המשני, הנובע מתגובות רגשיות שונות לחוויית הקריאה וכן מן השיפוט השונה שמעניקים הקוראים לאותו הטקסט. לדידו, ”רק כאשר הקוראים הופכים למבקרי ספרות והשיפוט גובר על חווית הקריאה, הדעות מתחילות להיות חלוקות”. בלשונו של גריג (Gerrig, 1999), אותן תגובות סובייקטיביות הן תגובות השתתפות של הקורא שאינן היסקיות, כלומר, הן תגובות מנטליות פעילות, שקוראים חשים אותן בזמן שהם חווים עולמות סיפוריים. ניתן להתייחס אל התיאוריה של גריג כאל תיאוריית הזדהות, שכן לדבריו, תגובות שאינן היסקיות אינן משלימות פערים טקסטואליים, כי אם נובעות מהאופן שבו חווה הקורא את המסופר ביצירה. לדוגמה, כאשר קורא חש שברצונו לסייע לדמות הספרותית, יש לפנינו תגובה רגשית שאינה היסקית. גריג מבחין בין שלוש תגובות השתתפות, שהמאחד ביניהן הוא הניסיון להעליל (re-plot) מחדש את הטקסט. העללה מחדש היא מהלך שבאמצעותו מתקן הקורא בדמיונו אירועים בלתי רצויים שמופיעים בטקסט. תיקון מעין זה נובע ראשית מתקוותיו של הקורא ומהעדפותיו (בנוגע להתקיימותו של אירוע או לאי התקיימותו, או באשר לאופן שבו עתיד הסיפור להסתיים); שנית, מתחושת מתח הכוללת גיבוש פתרונות מצד הקורא כלפי הדמות; ושלישית מתוצאות הסיפור ומהאופן שבו הוא מעריך אותו.

פיש (2012) מחדד, כי אין מדובר בשוני בין קורא למשנהו, אלא דווקא בין קהילה פרשנית אחת, החולקת אסטרטגיה פרשנית משותפת, לקהילה פרשנית אחרת.

לדידו, הקהילה הפרשנית קובעת את דמות הטקסט עוד לפני מעשה הקריאה, ולא להפך, כפי שנוטים להניח.

התיאוריות הספרותיות שעוסקות בתגובת הקורא מגובות במחקרים פסיכולוגיים, הרואים בתהליך הקריאה תהליך סובייקטיבי ובתגובות הקורא אלמנטים העברתיים שהקורא מפיק מהטקסט והם שקובעים את אופי פרשנותו (צורן, 2009). לטענת ברמן (Berman, 2003), המרחב שנוצר בין הקורא לבין הטקסט הוא מרחב מעברי, שבתוכו מפרש הקורא את הטקסט. מכאן עולה, שהפירוש ישתנה מעת לעת על פי מצבו הנפשי של הקורא. בהתאמה, קביעתה של צורן (2009), כי בכל תהליך של קריאה, ממש הקורא את העצמי שלו באופן שמה שנחווה במציאות כנתפס באמצעות החושים הופך בתהליך הקריאה לחוויה הנתפסת באמצעות הדימוי. פעולת הפירוש של הטקסט מהווה פענוח של המטפורות המהוות את ייצוגי העצמי של הקורא והחלתן על עצמו דרך חוויה חדשה, באופן כזה שחויית הקריאה הופכת לחלק מניסיון חייו.

לדידו של כהן (1990), ראשיתו של התהליך הביבליותרפי בהזדהותו של הקורא עם דמויות בסיפור. קביעה זו מזמנת את השאלה, עם אלו דמויות או מצבים נוהגים קוראים להזדהות. בטלהיים (1980) מציין, כי בחירתו של הילד אינה נעשית על יסוד שיקול של טוב לעומת רע, אלא על יסוד התשובה לשאלה, האם הדמות המעוררת את אהדתו או את סלידתו. ככל שדמותו של הגיבור הטוב פשוטה וישירה יותר, כן קל לילד להזדהות עמה ולדחות את הדמות האחרת, הרעה.

באפוסים היווניים העתיקים, ובהמשך גם בטרגדיות היווניות, הגיבורים השתייכו למעמד האצולה והיו בעלי תכונות אנוש מוקצנות. המושג "גיבור" חווה הגדרות קלאסיות לצד הגדרות דה־קונסטרוקטיביסטיות, כמו לדוגמה גיבורים אנושיים, גיבורי שוליים, וגיבורים מודרניים שיש בו חוזק וחולשה והוא נציג של עם ולא מורם ממנו. לדידו של הירשפלד (1994), הגיבור הקלאסי בונה בתודעה התרבותית את הדגם שכל הבנתנו את האדם, מן הגוף ועד להתנהגות – תלויה בו. קרוק (1972) נדרשת לתכונותיו של הגיבור הטרגי כשהיא קובעת ש"הוא הוא המין האנושי כולו: נציגה של כל האנושות בגילום איזה אספקט יסודי וקבוע של טבע האדם. [...] אסור לו להיות האדם הממוצע [...]. הדבר שהוא מייצגו הוא קצה־גבולה של האפשרות הגנוזה באדם ולא אמצעיתה או הממוצע שלה".

עם זאת, שינויים חברתיים, ובראשם המהפכה התעשייתית, מזמנים לטקסט הספרותי, לצד דמות הגיבור (ההופכת מגיבור קלאסי לגיבור מודרני המזוהה עם הבורגנות), את דמות האנטי גיבור. האנטי גיבור אינו מהווה מוקד להערצה דווקא, אלא לביקורת ולרחמים. הוא נמחץ על ידי ההוויה ומקושר בתודעה עם מושג האחר, ישות נבדלת, שולית, הלוקה בפגם גופני או נפשי, ומרוכזת כל כולה במאבק הישרדותי. ה"אנטי־גיבור", כתוצר של שינויים חברתיים וכלכליים, מייצג תחושה

”צריך להכניס אותו לעונש”: ילדי גן מגדירים אלימות בעקבות שיח ביבליותרפי חינוכי על אודות ספרי ילדים

פסימית וחוסר שביעות רצון ממה שמתחולל סביבו. לדידו של רוסטון (2000) האנטי גיבור מערער על המוסכמות החברתיות של הקורא. השאלה העולה היא, האם בעת המודרנית מוקד ההזדהות של הקוראים יהיה הגיבור או האנטי גיבור, וכן, האם כל אנטי גיבור יהווה מוקד לרחמים, ללא קשר לשיוכו האתני, הגזעי או הלאומי. ממחקר שנערך בתחום (רודין וסצ'רדוטי, 2016) עולה, כי בני נוער ישראלים מזדהים עם דמות האנטי גיבור על בסיס תחושת דומות. תחושה זו יכולה לנבוע מדמיון לאומי, אולם גם מדמיון בהשקפות הערכיות שבהן מחזיקים הקורא והגיבור. במסגרת תהליך ההזדהות עם האנטי גיבור מתעלמים הקוראים מביקורת שעולה ביצירה על הדמות שאיתה הם מזדהים כדי לא לבקר אותה, ומדגישים את מעלותיה כשהם מעגנים זאת באפיזודות מסוימות בטקסט או מבצעים העללה, היינו, מייחסים לדמות האנטי גיבור תכונות שאינן מיוחסות לה בטקסט כדי לעמוד על הנקודות החיוביות שבדמות.

בהקשר לשיח ספרותי המתנהל בגן, מחקרים שונים בחנו את האופן שבו מתווכות גננות את ספרות הילדים ואת התחומים השונים שבהם הן מתמקדות (כולוס וזיו, 2009; זיו, סמדג'ה וארם, 2012). מחקרים אלו ממקדים בגננת ונכתבים ברוח תיאוריית ה-*mind* הבוחנת את היכולת להבין את רגשותיהם של אנשים, את כוונותיהם, את מחשבותיהם ואת רצונותיהם ולבחון נקודות הראות השונות שלהם (זיו, סמדג'ה וארם, 2012).

מחקר שהתחקה אחר 50 גננות בגני טרום חובה בישראל מצא, שבעת קריאת ספר ילדים ושיחה על אודותיו, הגננות עסקו בהיבטים של תאוריית ה-*mind* לצד היבטים לשוניים, יותר מאשר בידע אותיות, בפונולוגיה ובהיבטים שעניינם חיי הילד וידע עולם. כמו כן אותר שימוש במונחים קוגניטיביים יותר מאשר במונחים המתארים רגשות ורצונות. הגננות דנו יותר באמונות מוטעות מאשר בסיבות לאמנות הללו ובנקודות ראות שונות. מהמחקר עולה, כי חלק ניכר מהגננות אינן משתמשות בספרים ככלים לפיתוח הבנה חברתית (זיו, סמדג'ה וארם, 2012). המחקר הנוכחי מבקש לבחון דווקא את האופן שבו הגננת מנתבת את הילדים לרוח במניעי הדמויות, ברגשותיהן ובקונפליקטים שהיצירה המציגה תרחיש אלים מעלה, כאשר הילדים הם היחידים שמורשים להציע פתרונות.

שיטת המחקר

לצורך בדיקת עמדותיהם של ילדי גן כלפי אלימות יוּשמו עקרונותיה של הביבליותרפיה החינוכית, שמטרתה ללמוד את עולמם התודעתי והרגשי של ילדים ולעמוד על תפיסותיהם של הילדים תוך ניסיון לעצבן באמצעות שימוש בטקסטים ספרותיים (כהן, 1990; קובובי, 2000). מחקר זה מיישם את המודל שהתוו רודין וסצ'רדוטי

(2016) על אודות שיח ביבליותרפיי-חינוכי. לדידם, השיח הביבליותרפיי-חינוכי מסייע למחנכים להתוודע לעולמם הפנימי של תלמידים, להכיר את התנסויותיהם וכן חלקים מוסתרים מעברם, מאפשר לתלמידים לחשוף את תפיסותיהם המוסריות, מעורר דיון ערכי המצליב בין ניסיונו של הקורא לבין ניסיונה המתואר של הדמות, ועם זאת, יוצר בקורא תחושת אחריות הבאה לידי ביטוי ברצון להיטיב עם הדמות בעתיד ולעמוד על עוולות חברתיים המצריכים תיקון. באמצעות הצעות הנשאלים לתיקון חייה של הדמות בעתיד מתבצע תהליך עקיף של חתירה לשינוי אישי וכן של התוודעות עצמית, כמו גם תהליך של מיפוי בעיות ופתרונות, הרלוונטי ביחס לדמות ולקורא כאחד. מעבר להכרת עולמו של התלמיד, שיח קבוצתי מוליד הכרה הדדית של העולמות התודעתיים של תלמידים עם חבריהם, והוא מאפשר בנוסף לזאת את קיומו של דיאלוג אתי ומוסרי.

בחירת הטקסטים התבצעה בהתאמה למודל שהתוו לבנת וברעם-אשל (2014), אשר נדרשות לאופן שבו יש לבחור יצירות לילדים ולמערך השיקולים שיש להפעיל טרם הבחירה: א. שיקולים טקסטואליים ואסתטיים דוגמת עיצוב העלילה, הדמויות, שאלת הסיפור ושיקולים שפתיים ב. שיקולים פרגמטיים וקונגניטיביים שנגזרים מהמטרה לעודד את הילד השומע להיפעלות הכרתית המשלבת חשיבה לוגית ו/או תגובה רגשית ו/או עוררות רגשית שמטפחת את מגוון האינטליגנציות שלו. ג. שיקולי בחירה תרבותיים המכוונים לבחירת טקסטים העוסקים בסוגיות של מגדר, רב תרבותיות, פלורליזם, זכויות הפרט, קיימות וכבוד האדם והילד. השאלות שהועלו בעקבות הסיפורים עוצבו בהתאמה למודל צורכי הילד על פי כהן שמתמקד בצרכים הבאים: הצורך בביטחון חומרי, הצורך בביטחון רגשי, בתחליפי מציאות, בקתרזיס, בביטחון רוחני, בהזדהות, בהעשרה אינטלקטואלית, בעצמאות ובהכרת הערך העצמי, בהתגברות על קשיים, בהשתייכות, בזיקה של אהבה, בפעולה ובהישג, בשינוי ובגיוון ובהעשרה לשונית (כהן, 1990). כאן המקום לציין, כי צרכים אלו נגזרים מתוך משנתו של מסלאו (Maslow, 1962), הממפה את צורכי האדם ומבחין בין צרכים בסיסיים לצורכי גדילה, צמיחה ומימוש עצמי. מה שמסלאו מגדיר כחיוני להתפתחות האישיות בכלל, מוקנה, לדבריו של כהן, גם באמצעות קריאת טקסטים. ניתוח השיח התבסס על השיטה האיכותנית הפנומנולוגית העוסקת בחקר מציאות חברתית ומנסה לתאר את ההתנהגויות של בני האדם ואת תפיסותיהם ולהסבירן מנקודת הראות של הנחקרים עצמם. מטרת החקר היא להבין את פעילות האדם באמצעות חדירה לעולמם היומיומי של הנחקרים בדרך של התחקות אחר מעשיהם והתנסויותיהם, הקובעים את מציאות חייהם היומיומית ומעצבים אותה. שיטת מחקר זו מוגדרת כמחקר תיאורי, השואב את נתוניו מהמערך הטבעי, והחוקר הוא מכשיר המחקר העיקרי (צבר בן יהושע, 1990). המציאות הנחקרת נתפסת כמכלול של אינטראקציות תוך התבוננות בתופעה כולה, והמחקר שואף לפרש אותה תוך

”צריך להכניס אותו לעונש”: ילדי גן מגדירים אלימות בעקבות שיח ביבליותרפי חינוכי על אודות ספרי ילדים

שחזור המציאות מנקודת מבטם של המשתתפים. הגישה הפנומנולוגית מבקשת לחשוף את עולם המשמעות של היחיד ואת הפרשנות שהוא מעניק לסובב אותו. גישה זו מעמידה במרכז את המציאות ההכרתית, שמשפיעה על תפיסותיו של הפרט הנחקר ועל התנהגותיו, ובאמצעותה ניתן להתחקות אחר הניסיון האנושי (Schutz & Luckman, 1974).

המחקר בוצע בגן חובה ממלכתי המונה 35 ילדים בגילאי חמש ושש, מתוכם 22 בנות ו-13 בנים. צוות הגן מונה גננת ושתי סייעות. הגן ממוקם באזור הצפון. הילדים באים ממשפחות ממעמד סוציו-אקונומי בינוני ומעלה. הסיפורים נקראו על ידי הגננת לקבוצה קבועה המונה עשרה ילדים מתוך הגן, שש בנות וארבעה בנים. הקריאה התנהלה בחדר הביטחון בשעות הבוקר. הסיפורים נקראו גם לשאר ילדי הגן. ההפרדה נועדה לאפשר קיום שיח שלא ניתן לערוך אותו במליאה, ולמזער את תופעת המושפעות, שכתוצאה ממנה חוזרים חלק מהמשתתפים על תשובות שקדמו לאלה שלהם. הגננת בוגרת קורס שעסק בשיח ביבליותרפי חינוכית ומכאן יכולתה ליישם את עקרונות השיח. המחקר אושר הן על ידי המפקחת והן על ידי הורי הילדים.

כלי המחקר הוא ראיון מובנה המתקיים סביב סיפורים העוסקים בנדבכים שונים של אלימות (ראו נספח א'). מטרת הראיון לשוחח על אלימות, וללמוד מהשיחה על עמדותיהם של הילדים ביחס לנוקטים אלימות ועל סביבתם, או ביחסם לדרכים חלופיות שאינן אלימות. בד בבד עם קריאת הסיפורים התקיים ראיון לגבי כל סיפור, והשיח הוקלט ותומלל.

לצורך הפעלת המחקר נבחרו שמונה סיפורים לגיל הרך העוסקים בהיבטים שונים של אלימות. הסיפורים שייכים לשתי סוגות: הריאליסטית והאלגורית, וזאת כדי לבחון את תופעת האלימות בגילומיה הישירים (טקסטים ריאליסטיים) והעקיפים (טקסטים אלגוריים).

הסיפורים שנבחרו והשיקולים שהופעלו בבחירתם

לצורך עריכת המחקר נבחרו שמונה סיפורים לגיל הרך העוסקים בהיבטים שונים של אלימות: אלימות נגד בעלי חיים, גניבה, בריונות בגן, אלימות מילולית ופיזית, הפחדה וקונפליקט מרחבי. הבחירה משלבת בין הקנוני לפופולרי, סיפור המקור והסיפור המתורגם. הסיפורים לקוחים משתי סוגות: הסוגה הריאליסטית והסוגה האלגורית. הסיפור האלגורי הוא בעל נרטיב גלוי הכולל עלילה דרמטית, תפאורה ועצמים שאינם דמויי מציאות, ונרטיב סמוי הנמצא מחוץ לעולמו של הסיפור המתואר ובמרכזו מסר אתי ורעיוני, המהווה עילה לנרטיב הגלוי ומעניק לו את כוחו. הדמויות באלגוריה מסווגות כטיפוסים ייצוגיים וכדמויות אנושיות המייצגים

מושגים או תכונות מופשטות או בעלי חיים (משיח, 2010). בעלי החיים ביצירות אלגוריות מאפשרים העברתם של מסרים ומתווכים לילדים תמות מורכבות ונושאים שהם טבו (רודין, 2016).

הסיפור הריאליסטי ממדל את החיים המוכרים לקורא והוא מפרט תופעות שעשויות להתקיים במציאות ומצבים מסוג זה (אמיר, 2000). הדמויות והעלילה בסיפור הריאליסטי מצטיירות בעיני הקורא כתואמות מציאות, ואין יסודות פנטסטיים בתיאור הדמויות והעלילה. העיצוב הספרותי יוצר אשליה של מציאות, שכן היצירה בדויה, אך מחקה את החיים ובונה עולם שמציית בעקרונותיו לחוקי המציאות: הדמויות והאירועים הבדיוניים ממוקמים במקומות ממשיים ובתקופה ברורה, ניתן לזהות בסיפור מאפיינים של סביבה ממשית, חברה ממשית ותקופה ממשית, לצדה של העלילה הבדיונית וכרקע להתרחשותה. כך ניתנת לקוראים תחושה של אמינות וריאליזם (ברניקר, 1984). הסיפורים שנבחרו לצורך המחקר הם:

”הילד הרע” מאת לאה גולדברג, הוצאת הקיבוץ המאוחד, מהדורת 2005
הסיפור שייך לסוגה הריאליסטית ועוסק בילד המצוי במצב של התנגשות הן עם עצמו והן עם החברה. הסיפור מנסה להסביר את התנהגותו של הילד כנובעת ממתח פסיכולוגי ועל ידי כך להסיר את חותם ”הילד הרע” שהדביקו לו המבוגרים: ”איך אסביר להם שזה לא אני? זה הילד הרע שנכנס לי בפנים – תמיד הוא נכנס בי בלי שום אזהרה, הילד הרע”. הילד המהווה אנטי גיבור שחוקי המציאות נחווים על ידו כבלתי הולמים, מצדיק כביכול את עצמו בכך שהוא ממציא דמות דמיונית האחראית למעשיו שסופגים גינויים מהסביבה. דמות זו מאפשרת לו לפטור את עצמו מאחריות ולהשתחרר מרגשות האשם שמעשיו שלו מעוררים בו. גדי, הדמות המרכזית בסיפור, מחלק את האחריות למעשיו הטובים והרעים תוך ביצוע פיצול סובייקט: ”גדי” ו”הילד הרע”. ובאמת, במקומות שבהם הוא מוביל ואחראי על האירועים, הכול הולך כשורה: הוא שומר על מילות הנימוס כמו ”תודה”, ”בבקשה”, מוותר ליוכבד על האוטו ועל הגולה. אך את כל האירועים שזוכים לגינוי של הסביבה מוצגים כאירועים שהם בתחום שליטתו של הילד הרע ועל כן מופקעים ממנו.

תפיסתו של גדי מושפעת מדרך מחשבתם של המבוגרים ומהשיפוט שהם מעניקים למעשיו, כפי שהיא מתגלה בסיפור. הם מתייגים אותו כילד רע ובכך מגבירים את הלחץ המעיק עליו. בשרשרת המעשים שעשה, הם רואים רק את האחרון שבהם – הרע – ואינם מבחינים במעשיו הטובים שקדמו להם ובמאמציו להיות ילד טוב במיוחד. ייתכן, שהם רואים בתופעות הללו תופעות מובנות מאליהן, אולם הדבר אינו מוסבר שכן ביצירה מתקיימים פערים טקסטואליים הנתונים לפרשנות. הספר נבחר למחקר משום שהוא שייך לסוגה הריאליסטית, השואפת למיזם ומעוררת

”צריך להכניס אותו לעונש”: ילדי גן מגדירים אלימות בעקבות שיח ביבליותרפי חינוכי על אודות ספרי ילדים

הזדהות בקרב הנמענים הילדים. מדובר ביצירה קנונית של יוצרת מרכזית. האלימות המופעלת על ידי גדי – קללות ודחיפות – מהווה זרז לשיח על אודות אלימות וכן לעיסוק במאבק הנפשי המתחולל לפני ביצוע המעשה האלים ולאחריו. ההצגה האנושית והאמפתית של גדי מאפשרת הובלת שיח שאינו בינרי במטרה להימנע מן הדיכטומיות בין טוב לרע. כמו כן, האיורים ממחישים היטב את ההבדל בין גדי, הילד הטוב המנסה להתנהג כראוי, לבין דמות הילד הרע המופיעה כצל שחור וחדרת לתוך גופו. גם הצגת המבוגרים ופעולותיהם בעקבות מעשי גדי (כמו לדוגמה סבתא של יוכבד שאומרת – ”אל תבכי, את יודעת, שגד ילד רע”) מעניינת ומאפשרת דיון בתיג המיידית שמבצעים מבוגרים בילד שאינו פועל על פי המוסכמות, והוא אלים לא פחות ממעשיו של גדי, אם לא יותר.

”אני הוא עכברוע” מאת ג'וליה דונלדסון (תרגום: רימונה די־נור), הוצאת כנרת, 2011

הסיפור השני שהובא בפני הילדים, ”אני הוא עכברוע”, שייך לסוגה האלגורית. הסוגה הזאת מציגה עלילה סמלית שמאפשרת מרחק אסתטי והרחבה פרשנית, שכן ליצירה משמעויות שונות. עכברוע, כפי שמרמז שמו, הוא עכבר מרושע הנודד בדרכים על סוסו, ובעוברו בין הזירות השונות, הוא חוטף כל דבר שבו חשקה נפשו, גם אם אין לו צורך בו כלל. חוסר הטעם שבפשעיו מתגלה עד מהרה: הוא שודד גם תלתן שאין לו טעם ואין לו ריח, גם אגוזים קשים כאבן – הכול לשם גניבה בלבד. ”אין שלך פה”, הוא אומר לסנאי מבוהל, ”רק שלי, והכול – ישר ללוע!” בנפנופי חרב ובאסרטיביות מטילת אימה הוא חומס מכל החיות שהוא פוגש בדרכו את מזונו, עד שהן הופכות כחושות להבהיל, בעוד הוא תופח ומשמין.

ההיכרות עם הרוע ועם האלימות השרירותית מגיעה בסיפור כשהיא מלווה במסר ובסוף טוב. הצדק נעשה – הרשע בא על עונשו והטובים באים על שכרם. עם זאת, בהיבט העלילתי, ניצחון הטובים אינו מסיים את הסיפור, אלא דווקא כאבו של הרע שהופך להיות פועל פשוט – ”רזה ואפור וכנוע”. בנקודה זו הטקסט מאפשר לקורא לזכות במבט אחר בתוקף, והאיור האחרון מציג עכבר בודד ועצוב שדמותו מנוגדת לדמות העכבר הכוחני שהקורא הכיר בתחילת העלילה. כך מתודעים הילדים להשתנותה של הדמות ונפתח פתח לתחושת חמלה.

הסיפור נבחר למחקר מכיוון שהוא עוסק בפן נוסף של אלימות, אלימות מרחבית, הכוללת השתלטות אלימה על המרחב ובצדה גזל וגניבה. האיורים לא רק מדגימים את כוחו של עכברוע, את התנהגותו ואת שליטתו גם בגדולים ממנו וגם בקטנים ממנו, אלא מדגישים אותם ומעצימים אותו. החריזה מעמעמת את התיאורים הקשים ויוצרת מתח בין תוכן לצורה.

”הכי חזק בגן” מאת עדינה בר־אל, הוצאת ספרית פועלים, מהדורת 2004

הסיפור השלישי שהובא בפני הילדים הוא הסיפור ”הכי חזק בגן” ששייך לסוגה הריאליסטית. מסופר בו על ילד בריון בשם איתן שהציק לכל הילדים בגן: משך בצמות של הבנות, דחף, כעט והתגרה בילדים. הגננת רינה כעסה, צעקה ולבסוף הוציאה אותו מהגן. רינה הגנת הזמינה את ההורים של איתן לשיחה והסבירה להם ולו את חומרת מעשיו, אך איתן המשיך להכות ולהטיל מורא על כל ילדי הגן, בעיקר על רונן, אותו מזמין איתן לדרו קרב כדי לבדוק מי הכי חזק בגן. הקרב הצפוי לרונן עם איתן מפחיד את רונן, פוגע בתיאבונו ומדיר שינה מעיניו, וכשהוא נרדם סוף סוף, סיוטים פוקדים את שנתו. הוא שומר את סודו עד הבוקר ורק אז, בעידודה של אמו, הוא מגלה לה את מה שהתרחש בגן.

מן הסיפור עולה כי גם איתן סובל בגן: למרות כוחו הוא מנודה מחברת הילדים שאינם מאפשרים לו לשחק איתם. הילדים מזהים את התנהגותו הבריונית ומתרחקים ממנו. השינוי מתחולל בעזרת התערבותו של בעל חיים – גור כלבים שרינה הגנת מביאה לגן. בתחילה, איתן מתעלל גם בכלבלב, אך עד מהרה הוא מגלה צד רגיש באישיותו, צד אחראי ורך, וכשהוא מטפל בכלבלב היריבות בינו לבין רונן נשכחת. הסיפור נבחר מכיוון שהוא עוסק בתופעת הבריונות הרווחת בקרב ילדים ובמרכזו בריון שמטיל את חתתו על סביבתו. הילדים יכולים להזדהות עם רונן ועם הצורך לשבור את עליונותו של איתן. גם רונן וגם הילדים זקוקים לקתרזיס, לתהליך של השתחררות מפחדים ומתיחויות מצד אחד ומהצד השני נחשפת גם הזווית של איתן, ומתברר, שגם הוא סובל בגלל הנידוי שהוא מנת חלקו כתוצאה מהתנהגותו הבריונית; גם הוא רוצה להשתייך לקבוצה, אך אין בידיו הכלים להיות חלק ממנה. דווקא תפנית בעלילה מובילה לסיום המפתיע: גורם חיצוני – בעל חיים, חושף את הצד הרך שחבוי אצל איתן, ועוזר לו להתקבל בקרב קבוצת השווים. בהיבט עיצוב הדמות והקונפליקט, הסיפור מעצים את הדמות המרכזית, רונן. הוא אינו יודע כיצד להתמודד עם בריונותו של איתן, סובל מנדודי שינה, חולם חלום אימנטי על איתן, מתחלה ומבקש להישאר בבית, ורק לבסוף מספר לאמו מה מציק לו. הקונפליקט נפתר בסופו של דבר על ידי הילדים, וללא עזרת המבוגרים. המעשה הספרותי הזה מעצים את הקוראים שמביטים בדמות חרדה שנחלצת מהבעיה שאליה נקלעה בתהליך שראשיתו אין אונים וסופו פתרון. עיצוב הדמויות אינו דיכוטומי אף על פי שהספר עוסק בבריונות. המספרת מציינת: ”רק איתן נשאר בצד, ולא הצטרף לכולם. הוא הרכין את ראשו ובעט בחול” (עמ’ 11). באמצעות תיאור זה הקוראים חשים כבר מתחילת הסיפור את כדירותו של איתן, ונוצר ניגוד בין כוחו הרב ובריונותו למצבו – בודד ומרכין ראש.

”סיפורו של משולש ורוד” מאת אסתר שקדי, הוצאת דני ספרים, 2001

הסיפור הרביעי, ”סיפורו של משולש ורוד” שייך לסוגה האלגורית. מסופר בו על משולש ורוד שנוולד לאבא מרובע ולאמא עגולה. הוריו המוראגים לקחו אותו לרופאה שציינה שהוא אכן התינוק מוזר. כאשר המשולש הגיע לגן שבו לומדים רק עיגולים ומרובעים, כולם שיחקו אלה עם אלה ולא שיתפו אותו במשחקהם; המשולש ניסה להשתלב, ויתר על המשחקים, עמד בתור וחיך, אך תמיד נותר בכדידותו. הוריו קנו לו חליפה מרובעת שיוכל ללבוש בין זרים כדי שידמה לחבריו המרובעים בגן, אבל זה לא עזר. התפנית התחוללה כאשר באחד הימים הגיע אל הגן משולש כחול. בדירותו של המשולש הוורוד באה לקצה כשפגש אחר שדומה לו. ההתחברות למישהו דומה פותרת לגיבור את הצורך להילחם על זהותו השונה. סוף טוב, הכול טוב: המשולשים התאהבו ונולדו להם ילדים בכל מיני צורות. אלא שחשוב לחדד את העובדה, שהסוף הטוב עולה מתוך החיבור בין שני המשולשים ששניהם זרים בחברה הסובבת אותם, ולא מתוך קבלה חברתית, שאיננה נמצאת בסיפור הזה. אנו מבחינים בסולידריות שבין אחרים ולא בהשתלבותו של האחר בחברה ההגמונית, ומכאן ברור, שהסוף הטוב אינו מוחק את ההיבטים האתיים הבעייתיים בהתנהגותם של הסובבים, אלא מוצא פתרון שמדלג על ההיבטים הללו.

הסיפור נבחר מכיוון שהוא מאפשר שיח על הדרתו החברתית של האחר ועל האלימות שנקטת נגדו. השימוש בצורות הנדסיות פשוטות שמוכרות לילדים מחזק את האפשרות להציג בפני הילדים את הרעיון על פיו כלל הצורות לגיטימיות ובעלות קיום במערכת החברתית; התיאור הסמלי של ההדרה החברתית, כמו גם של המשבר אליו נקלע המשולש, מובלע בגלל השימוש בסוגת האלגוריה. שימוש בדמויות בלתי אנושיות מנוצל לעתים קרובות לצורך הימנעות מזיהוי חברתי, מעמדי ואף מגדרי ויש בו פוטנציאל רחב להזדהות עם הדמות (לבנת וברעם אשל, 2014). כמו כן, הסיפור מאתגר את קוראיו ומותיר מרווחים פרשניים, שכן פעולות שונות ניתנות לפרשנויות לכאן ולכאן, כמו לדוגמה – האם העובדה שההורים מחפשים את ילדם כך שידמה לכלל מלמדת על האהבה שהם רוחשים לו, או אולי על כך שהם אינם מקבלים אותו? האם אהבה נרקמת רק בין דומים? והאם ויתור אכן מוביל להתקבלות? וכאמור – האם מציאת הדומה לך פותרת אותך מבעיות ההתקבלות?

”קוף משקפוף” מאת חנה גולדברג, הוצאת כתר, 1999

”קוף משקפוף” הוא אלגוריה שעוסקת בבעיות של דימוי עצמי, העולות הן בגין שונות חיצונית (הוא מרכיב משקפיים) והן בגין שונות פנימית (הוא סובל מחרדות, ויש לו קושי ברכישת חברים). היא עוקבת אחר תהליך ההתמודדות של קופצ'וק עם עובדת היותו אחר – הוא בועט בדלת, צועק, רב עם אמו, משחית את משקפיו,

משתמש בשפה לא נאותה, בוכה וגם חש אשמה, משום שאמו מבהירה לו שמשקפיים חדשים עולים הרבה כסף. כמו כן היא מתחקה באופן עקיף אחר בריונות בגיל הרך וממחישה את המחיר שמשלם הילד הדהוי. עם זאת, הפתרון היצירתי והלא חינוכי הוא זה שמשנה את מצבו של קופצ'וק ואת הרגשתו, שכן מרגע ששבר את משקפיו, הוא יוצא לטייל ומתבונן בעולם באופן חדש, ללא המשקפיים שמסמלים צורת ראייה אחת מני רבות: "הוא שכב על הגב בעיניים עצומות, נהנה מהשמש וחשב: אני ממש אמיץ. איזה כיף בלי המשקפיים שתקועים לי באמצע הפרצוף. נכון שבלעדיהם אני לא רואה כמעט כלום, אבל ממילא אין מה לראות. וחויץ מזה, העולם הרבה יותר יפה כשהוא מטושטש" (עמ' 9). הוא שוחה באגם, מתאמן בקרטה ובג'ודו ומכין פצצות, אבל בסופו של דבר הוא אינו נזקק לכלי הנשק החדשים (ובניהם גם פצצות סירחון), שכן ללא המשקפיים הוא כאמור, לא מסוגל להבחין במי שמאיים עליו. כאן מהדהד השדר המרכזי עבור הקוראים, לפיו תחושת הפחד היא המעצימה את כוחו של התוקף. מרגע שקופצ'וק מפסיק לפחד או אינו מראה שהוא מפחד, חברות הבריונים מפסיקה להתעלל בו ואף מתחילה להעריך אותו על עמידותו. ממקום של תחושה שוויונית, הבזו וההערכה מתאדים, ונרקמת חברות בין הארבעה, עדות לכך שניתן להתחבר גם עם יריבים מהעבר.

באמצעות יצירה זו עולה סוגיית התמודדותו של השונה, פנימית וחיצונית, בחברה. דווקא משום שהיצירה מציגה פתרון חתרני, של זניחת המשקפיים, המתואר באופן הומוריסטי, ניתן לדון בתמת הקבלה העצמית ובקשר העקיף שבין אי קבלה עצמית לאלימות.

"להציל את שימבה" מאת נעמי לויצקי, הוצאת כנרת, 2008

הסיפור השישי, "להציל את שימבה", עוסק באלימות כלפי בעלי חיים ובקיימות. ציידים יורים באמו של שימבה הפילון, והוא נותר יתום, ללא העדר וללא ההגנה שהוא מספק. חייו ניצלים בזכות אביה של דפנה, שמאמץ פילונים יתומים ומגדל אותם עד לבגרותם. שימבה מתקשה להתגבר על אובדן אמו, אך בהדרגה רוכש חברים חדשים ומוצא את מקומו בבית היתומים לפילים. משפחתה של דפנה, שמתמסרת לטיפול בפילים יתומים, מוצגת כישות מנוגדת לציידים חסרי המוסר והרגש. כמו כן, הפילים הוותיקים מנסים להקל על שימבה את התקופה הקשה ולקלוט אותו באהבה ובהבנה, עד שהוא גדל, ואז גם הוא קולט בעצמו פיל יתום חדש. סיום זה אמנם מלמד על כך ששימבה התבגר, אבל גם על כך שהציידים ממשיכים במלאכתם, שכן הפילים היתומים החדשים הם תוצאה של הרג אמהותיהם. חשיבותו של הסיפור בהתייחסותו החלוצית לנושא אלימות המופעלת כלפי בעלי חיים, לכך שהוא משלב

”צריך להכניס אותו לעונש”: ילדי גן מגדירים אלימות בעקבות שיח ביבליותרפי חינוכי על אודות ספרי ילדים

בה מודעות להיבטים סביבתיים ולהיבטים ערכיים ומוסריים. כמו כן, הבניית דמות הילדה מתבצעת תוך הדגשת אחריותה לסביבה ורגישותה כלפיה:

למחרת בבוקר התעוררה דפנה מוקדם מהרגיל. היא קמה במהירות מהמיטה, ותכף ומיד, והיא עדיין לבושה בפיג'מה, רצה אל הבית של שימבה הקטן. “לפילונים קטנטנים קשה להתרגל לבית חדש”, מלמלה לעצמה. “רגע, רגע, דפנה”, קראה לה אמא, “עוד לא אכלת את ארוחת הבוקר”, [...] אבל דפנה לא שמעה אותה.

הסיפור התייחס לאלימות כלפי בעלי חיים, לתפקידו של האדם ביחס לחלשים ממנו (אנשים או בעלי חיים) ולזכותם לחיות זה לצד זה.

”אין לי עם מי לשחק” מאת נעמי בן גור, משכל, 1999

הסיפור השביעי הוא סיפור אלגורי שבו בעלי חיים המתאפיינים בתכונות מנוגדות: הצב מתאפיין באיטיות, בעוד הצבי מתאפיין במהירות. שוני זה מוביל לתחושת ניכור, שכן כל אחד מן הצדדים אינו מבין שתכונה זו היא המולידה את חוסר ההבנה השורר בין השניים. בתחילה חושב הצב שהצבי שחצן, שכן הוא אומר לו “ש” במקום שלום. אמו של פיצ'י הצב מבינה כי העניין אינו נובע מכוונה לפגוע אלא מהשונויות בין השניים. האם מנסה להסביר שלעתים מתרחש כשל פרשנות הנובע מהיעדר היכרות עם עולמו של השונה ממך. הצב מפרש את ריצתו של הצבי כאקט שחצני ומעליב, בעוד שמדובר בתכונה מולדת של הצבי – מהירות – שאין בינה לבין הרצון לפגוע בצב ולא כלום. בנוסף על כך, דבריה של אמו של הצב, המובאים בגרסה דומה על ידי אביו של הצבי, מאותתים לנמען-הילד, שעליו להתאים את עצמו לסביבתו ולא רק לשאוף לכך שהסביבה תתאים את עצמה אליו. הן הצב נדרש ללכת מהר יותר והן הצבי נדרש להאט את צעדיו אם ברצונו לקשור קשר עם ישות שאיננה דומה לו ואינה שייכת לבני משפחתו או עמו. בסופו של דבר, לאחר שהשניים ממצים את אפשרות המאבק, הם מבינים כי המשחק המשותף עדיף על פני הריב והבדירות.

הטכניקה הלשונית המלווה את הטקסט מושתתת על הדמיון המצלולי בין המלה צב לצבי, שרק אות אחת מבחינה ביניהם. כמו כן כינוייהם – צביצי ופיצי, הופכים סיפור על אלימות לסיפור הומוריסטי שבתשתיתו אי הבנה: “רבו צביצי ופיצי ליד הנחל. זה מתוכח, זה נוגח, זה צורח. הציץ צביצי במים כדי לראות מה שלום הקרניים שלו, והנה נדמה היה לו שקצה הקרן קצת שבור. הציץ פיצ'י במים כדי לראות מה שלום השריון שלו, והנה נדמה היה לו שליד הרגל קצת סדוק” (עמ' 24). הסיפור נבחר מכיוון שהוא עוסק באלימות חברתית ובאלימות מרחבית, שכן השניים רבים על זכותם להימצא במרחב הציבורי.

”לא הצליח לי” מאת נעמי בן גור, הוצאת הקיבוץ המאוחד, 2011

הסיפור השמיני הוא סיפור ריאליסטי על נועם, ילד בגן, שמנסה לצייר, אבל כל מה שיוצא לו, זה ”קשקוש בלבוש”. מולו מתוארת נועה, ילדה חדשה בגן, שמציירת כל היום, גם כשיוצאים לחצר, ציורים נפלאים. נועם מקנא בנועה ובאין רואה הוא לוקח מהמגירה שלה ציור אחד. הוא משנה את האות האחרונה בשמה של נועה מהא למם סופית, ומנסה לעצמו את הציור. בדיוק כשהוא נותן אותו לגננת, נועה מופיעה ורוצה את הציור שלה בחזרה.

בסיפור יש מסר פשוט לכאורה של התמודדות עם קושי בציור, אולם למעשה הסיפור דן בקושי של נועם לקבל את התחומים שבהם הוא טוב פחות וביצר האלים שמתעורר בו כשהוא נכשל. נועם אינו רואה את יכולותיו האחרות ומתוך קנאה נוהג באלימות כפולה, פולש למרחב האישי של נועה וגונב את הציור שלה. הצורך של נועם להצליח פוגם בשיקול דעתו ומביא אותו להתנהגות אלימה. לסיפור יש היבט נוסף: הוא עוסק גם בצורך של נועה להכיר חברים בגן, ואולי משום כך היא סולחת לו וכך נוצר ביניהם חיבור. נועה מעניקה את הציור הגנוב לנועם ונועם מזמין את נועה להרכיב איתו פאזל, שהוא התחום שבו הוא חזק. מתוך הקושי מתגלה החזק, כי נועם הוא אלוף הפאזלים בגן, אבל מכיוון שהתרכז בציור, שבו הוא פחות מוצלח, בכלל לא התייחס למה שהוא חזק בו.

נועם מתמודד עם קשייו לברו והקורא נחשף לתודעתו:

בבית ניסיתי לצייר כמו נועה, אבל יצא לי קשקוש. קימטתי את הדיף וקרעתי לחתיכות והעפתי הכול על הרצפה. רציתי לקמט ולקרוע גם את הציור של נועה, אבל ברגע האחרון עצרתי. הסתכלתי על הילדים שבציור. היו להם פנים שמחים והם חייכו אלי. הציור הזה כל כך יפה, חשבתי. למה אני לא יכול לצייר ככה? הרגשתי כאב בלב והעיניים שלי התמלאו דמעות (עמ' 12-13).

כך בכך עם תחושת הכישלון של נועם, נחשפת בפני הקוראים יכולתה של האמנות לשנות תחושות ולעורר מחשבות במי שצופה בה.

הסיפור עוסק גם באלימות מרחבית הנובעת מתוך קנאה ותסכול. הוא מהווה נקודת התחלה להבהרת נושא המרחב האישי של הילדים. כמו כן, רגשות של קנאה ותסכול מאפיינים ילדים צעירים; דיון בנושא ערכים חברתיים וקשיים רגשיים עשוי לפתח אצל הקוראים חשיבה ביקורתית ולחזק בכך את האני של הילדים. איורי הסיפור משעתקים ציורי ילדים והם חשובים על כן בקידום ההזדהות.

ממצאי המחקר

מניתוח הראיונות שנערכו עם הילדים עולות שלוש תמות מרכזיות המציגות את תפיסותיהם של הילדים ואת עמדותיהם כלפי אלימות: התמה הראשונה עוסקת בהגדרות השונות של האלימות והמופעים שהיא כוללת. הסוגים השונים של האלימות מובאים על ידי הילדים ומוסברים על ידיהם באמצעות דוגמאות לפעולות אלימות המתרחשות בסיטואציות שונות; התמה השנייה עוסקת ביחסם של הילדים כלפי הישות האלימה המופיעה בסיפור ובדרכים השונות להתמודד עם האלימות; התמה השלישית עוסקת בתגובת השומע ובהערכתו כלפי סיפור שמתוארת בו פעולות אלימות.

הגדרה של אלימות או של פעולות אלימות

התמה הראשונה העולה מניתוח השיח עם הילדים היא העובדה, שהאלימות ואפיונה מוגדרים באמצעות פעולות אלימות שונות. ניתן לראות, שיש חשיבות לתזמון השאלה מהי אלימות. אם לפני קריאת היצירות התמקדו הילדים בכך, שאלימות היא פגיעה פיזית, נפשית ומילולית, הרי שלאחר הקריאה ציינו, כי קיימים מופעים נוספים של אלימות דוגמת פלישה למרחבו של האחר, הדרה חברתית של האחר וכן אלימות נגד בעלי חיים.

לשאלתה הראשונה של הגננת “מה זה אלימות?” השיבו הילדים: “אלימות זה כאשר מתנהגים למישהו לא יפה וגורמים לו להיות עצוב וגם שמרכיצים לו ועושים לו דברים לא נעימים” (יהלי). האלימות מאופיינת על ידי הילדים גם כפגיעה פיזית וגם כפגיעה רגשית. תיאור נוסף של אלימות הוא: “אלימות זה משהו שעושים דברים לא יפים וחוטפים, ומרכיצים ומקללים” (עדי). ההתנהגות הלא יפה מתוארת על ידי פירוטן של פעולות אלימות – פיזיות ומילוליות, כאשר הילדים נדרשים גם לאקט האלים וגם להשפעתו על הקורבן.

אלימות מילולית מוגדרת על ידי הילדים כהתנהגות שבאה לידי ביטוי באמצעות שימוש בשיח שאינו נאות, היינו בכינויי גנאי, כמו “חמורה” (עומר), “מטופשת” (ילדים שונים), “טיפשה” (עדי), “מכוערת” (ילדים שונים), “מטומטמת” (ילדים שונים). הילדים מפרידים בין אלימות מילולית לאלימות פיזית, שהיא אלימות שמשתמשים בה בידים: “גונב, חוטף דברים לאחריים” (רומי), “לחטוף דברים שהם לא שלו” (עומר), “גניבה” (רומי), וכאן ניכרת מודעות ללקיחת רכושו של האחר ולא רק להכאה. פעולות כגון: “להרכיץ” (עומר), “לדחוף” (יהלי), “שלא מתנהגים בכבוד” (איתן), “לקלל” (קורן), “לצחוק על אנשים” (רומי), “להרוג בעלי חיים” (עומר), “לחתוך את העצים שלא יהיה טבע” (איתן), “לגנוב” (גילי), הוגדרו על ידם כסוגים שונים של אלימות.

התנהגות לא ראויה, כמו שינוי האות האחרונה בשם של הילדה נועה בספר "לא הצליח לי", המתאר גניבה של ציור וזיוף שמו של הגונב, נתפסה גם היא כהתנהגות אלימה. התנהגות זו הוגדרה על ידי הילדים בתחילה כגניבה מחבר בנימוק הבא: "כי הציור הזה היה שלה ואז הוא הפך אותו ואז שינה את האות שיהיה מם סופית, ואז זה כאילו שלו, אבל זה לא באמת היה" (עומר), "כי זה היה מעשה לא של חברות, כי הוא עשה משהו לא טוב, זה היה הציור שלה, הוא שינה את האות" (גילי). לאחר קריאת היצירה הילדים הוסיפו להתנהגות זו של הגיבור הגדרה של אלימות מרחבית בנימוק על פיו: "הוא חטף לה את הציור מהמגירה" (קורן), "המגירה זה משהו פרטי שלה" (שקד), "זה מרחב פרטי" (עומר), "הוא לקח משהו אישי שלה" (רומי), "הוא חטף לה את הציור מהמגירה" (קורן).

גם בספר "איין לי עם מי לשחק" הילדים מתייחסים לאלימות מרחבית כאשר "הבית של פיצ'י (הצב) לקח את המרחב של הצבי צביצ'י" (עומר), "כל אחד רצה שיהיה לו מרחב משלו" (נטע) ומתארים ויכוח טריטוריאלי בין הדמויות. באלגוריה "אני הוא עכברוע" התנהגותו של עכברוע מתוארת על ידי הילדים כהתנהגות המשלבת סוגים שונים של אלימות: "התנהגות רעה, כיוון שהוא שודד רע" (אראל), "הוא גונב" (עומר), "הוא גנב ממש רשע והוא לא מקשיב לאף אחד" (עדי), "הוא חוטף בלי לשאול" (רומי), "בגלל שהוא היה רע מאוד מכל החיות שהיו בכפר ואחרי זה הוא גנב להם אוכל ולא היה להם מה לאכול, אם הם היו מתים בלי אוכל, אחרי זה לא היה להם חיות בכפר והחיה היחידה שתהיה זה העכברוע" (איתן).

הגדרה לאלימות חברתית מתוארת על ידי הילדים בפעולות של הצקה, שימוש בשמות גנאי כפי שהם מופיעים בסיפור "קוף משקפוף" העוסק בכריונות: "תמיד צוחקים עליו ומעליבים אותו בגלל שיש לו משקפיים" (שירה), "הם מעליבים חבר, צוחקים עליו ועושים לו כל מיני דברים לא יפים" (נועם), "קוראים לו בשמות מצחיקים וזה לא נעים לו בלב ואז הוא מרגיש עצוב" (עומר). בדומה לאלימות הפיזית, גם כשהילדים מתארים כריונות הם נדרשים לפרקטיקה של הבריון ולהשפעתה הנפשית על הקורבן.

בעקבות השיח סביב הספר "להציל את שימבה", הילדים תיארו את הציור כפעולה אלימה כלפי בעלי חיים וטענו כי "הציידים לא התנהגו יפה, כי אסור להרוג ילדים קטנים, הורים או חיות" (שקד), "ההתנהגות לא יפה, בגלל שזה בסדר שהציידים רוצים אוכל, אבל בשביל זה לא צריך להרוג חיות" (רומי), "הציידים הרגו את אמא שלו וזו אלימות כלפי אמא שלו" (נועם), "זה אלימות כלפי חיות" (שירה), "זאת אלימות כלפי חיות וזאת אלימות חדשה שלמדנו" (רומי). הילדים הוסיפו, שהצייד הוא סוג של אי התחשבות בזולת, ואי התחשבות בזולת גם היא סוג של אלימות: "זה לא יפה מה שהם עשו, כי הם רצו אוכל, שרק הם יחיו ולא אחרים, שרק הם יהיו בארץ, הם לא התחשבו בזולת" (עומר). מהתשובות עולה, כי לדעתם של הילדים,

”צריך להכניס אותו לעונש”: ילדי גן מגדירים אלימות בעקבות שיח ביבליותרפי חינוכי על אודות ספרי ילדים

יש באלימות ממד נרקסיסטי, שכן הצד האלים מבטל את קיומו של האחר ואינו מודע לתחושותיו.

לעמדתם של הילדים כלפי אלימות שני היבטים: היבט פיזי והיבט רגשי. בהיבט הפיזי מודגש הפחד מהאלימות ומתוצרייה: ”כשמרביצים לנו זה כואב” (רומי), ”אם יעשו לנו את זה הרבה פעמים, זה יכול לעשות לנו פצעים” (עומר), ”אפשר גם לבכות אם מרביצים חזק או שנותנים אגרוף” (שקד). כמו כן, הילדים מסבירים את תוצאתה של ההתנהגות האלימה במונחים רגשיים: ”כשרואים אלימות זה משפיע על הרגשות שלנו” (נטע), ”לא נעים” (ילדים שונים), ”זה עצוב” (ילדים), ”אנחנו עצובים וזה לא נעים לנו” (יהלי).

היחס לישות האלימה וההתמודדות עם אלימות

תמה שנייה העולה מניתוח השיחות נוגעת ליחסם של הילדים אל הישות האלימה ולדרכי התמודדות עם אלימות. בעקבות שיח סביב הספר ”הילד הרע”, הביעו הילדים רתיעה מהישות האלימה (גדי, גיבור היצירה). הרתיעה מגדי נבעה מהתנהגותו: ”כי הוא רע” (עומר), ”כי לא נעים להיות בסביבתו” (עדי), ”כי הוא אומר חמורים לאנשים” (יהלי), ”וגם הוא דוחף” (אראל), ”הוא אומר שבני אדם מטופשים” (עומר). הילדים מתארים את התנהגותו של גדי כהתנהגות שאינה נורמטיבית ולכן נרתעים ממנו. רתיעתם מוסברת כתוצאה מהאלימות הפיזית והמילולית שהוא נוקט. נדמה, כי בשלב זה הילדים מתייחסים למעשי הדמות אולם אינם מעריכים אותה באופן מורכב. בכדי לעזור לגדי לשפר את התנהגותו הילדים מציעים דרכים שונות להתמודדות, חלקן ייושמו על ידי ההורים וחלקן על ידי הילדים: ”לומר אותו לאמא ואבא” (יהלי), ”צריך להכניס אותו לעונש ואז בפעם הבאה הוא יתנהג יפה” (עדי). לדידם, גם לילדים יש תפקיד בשיפור התנהגותו של גדי על ידי כך שיהוו מודל חיובי לחיקוי: ”לעזור לו לגרש את הילד הרע” (רומי), ”שהילד הרע יסתכל על הילד הטוב, על המעשים הטובים של הילד הטוב, ואז גם הילד הרע יעשה את המעשים הטובים של הילד הטוב” (עומר).

בהציעם דרכי ההתמודדות נוקטים הילדים שתי גישות: גישה נוקשה של נקיטת צעדים משמעותיים כמו עונש וגישה שנייה סלחנית יותר, הכוללת למידה של התנהגות נורמטיבית על ידי צפייה במודל חיובי. הילדים טוענים שישות אלימה צריכה ללמוד כיצד להתנהג נכון. התנהגות נכונה תתגמל בחיזוקים חיוביים: ”לעזור לו ללמוד להתנהג יותר יפה” (איתן), ”לעזור לו ללמוד לקח” (אראל), כאשר יתנהג כראוי ”צריך להגיד לו כל הכבוד” (עדי), ”צריך לתת לו מדבקה” (עומר), ”להתנהג אליו יפה” (נטע), ”לעזור לו ולהיות חברים שלו” (איתן), ”צריך לעשות איתו שולם” (שקד). בעקבות השיח הילדים מציינים כי התנהגות אלימה בהווה אינה משליכה בהכרח

על תפיסתו של הילד כרע בעתיד. הישות האלימה יכולה להשתנות וכתוצאה מכך ישתנה יחס הסביבה אליה: "אם הוא משפר את ההתנהגות, אז הוא הופך לילד טוב" (עומר). הילדים טוענים שהישות האלימה לאו דווקא רוצה להזיק ובכך מתייחסים לאופיו של גדי וממחישים כי אין מעשיו האלימים מעידים על מהותו. האלימות מוסברת על ידם כתוצרו של כשל חברתי: "כי אולי הוא רצה שכולם יאהבו אותו" (עדי), "גדי התנהג כך בגלל שלא שיחקו איתו" (יהלי), נובעת מתסכול ומחסור כישורים חברתיים: "לא היה לו נעים, אף אחד לא רצה לשחק איתו, אז הוא התחיל להרביץ" (רומי), "גדי השתמש באלימות, הוא לא ידע איך מתנהגים" (עומר), "הוא לא ידע להפעיל שיקול דעת" (עדי). בדברים אלו ניכר שהילדים חומלים על גדי ובחלק מן התשובות מאותרת העללה מתוך רצון לסנגר על הדמות, שכן לא נכתב כי הילדים נידו אותו.

פן אחר של התייחסות לישות האלימה עולה מהשיח על הספר "הכי חזק בגן" המתאר בריונות. המושג "חזק" מקבל משמעויות שונות בהתאם להקשר בו הוא מופיע. כאשר הישות החזקה מתקשרת עם מעשים טובים: "להרים דברים כבדים" (נטע), "להציל אנשים" (נועם), "זה טוב להיות חזק כי אז אתה יכול להגן עלינו" (יהלי), "כשיש מצב חירום, כשחתול על העץ, אז החזק יכול להוריד את העץ, ולהוריד את החתול" (נועם), "זה טוב להיות חזק מתי שמישהו חייב עזרה אז שהוא יעזור לו" (קורן), לעומת הישות החזקה המתקשרת עם מעשים שליליים כמו שימוש באלימות, הרג, הפחדה: "אם הוא חזק אז הוא יכול להרוג עם הידיים שלו" (יהלי), "לא במצבי חירום. כי זה מבטל לאנשים את החיים" (עדי).

השיח סביב הסיפור "הכי חזק בגן" העלה כי לא כל אלימות גוררת גינוי על ידי הילדים. אלימות נגד ערבים זוכה ללגיטימציה והילדים מצדדים בה ומסבירים אותה כהגנה עצמית, שכן הערבי נתפס כישות אלימה ומאיימת שנגדה מוכרחים להשתמש באלימות: "זה טוב שמישהו יהיה חזק, כי הוא יוכל לעזור לצבא, להילחם" (עדי), "בערבים" (יהלי), "זה טוב, אפשר להרוג את הערבים" (אראל), "אם נהרוג את הערבים הם לא יוכלו להרוג את הצבא שלנו" (שקד), "שלא יפגעו לנו בחיים" (עדי), "כשיש מלחמות נוכל להרוג את הרעים" (רומי). תשובות אלו ניתנו אף על פי שהילדים כלל לא נשאלו על ערבים, שכן בסיפורים שנבחרו למחקר לא מופיעות דמויות של ערבים.

בספר "קוף משקפוף" עולה סוגיה של קורבן שמשמש באלימות כדי למגר אלימות מצד התוקף. הילדים התייחסו לסוג זה של אלימות כאל הכרח לא יגונה: "הוא [קוף משקפוף] רצה להפחיד אותם כדי שהם לעולמים לא יקראו לו בשם כזה" (נועם), "הוא רוצה לנקום בהם, על זה שהם קוראים לו בשמות לא יפים" (נועם), "כבר נמאס לו מהשם קוף משקפוף, נמאס לו מזה" (רומי). לדעתם, התוקפים נהנים מכך שהקוף סובל, והם מעוניינים להמשיך ולהרע לו: "בגלל שהם יודעים

”צריך להכניס אותו לעונש”: ילדי גן מגדירים אלימות בעקבות שיח ביבליותרפי חינוכי על אודות ספרי ילדים

שהוא מרגיש רע, שכולם צוחקים עליו, אז הם רוצים שהוא ירגיש יותר רע” (עדי), “כן, שהוא ירגיש רע, כל יום ויום” (רומי). הילדים מסבירים את האלימות כנובעת משונותו של הקוף הממושקף: “הם עושים לו את זה פשוט כי הוא לא מהסוג שלהם” (רומי), “אין ביניהם קשר” (עומר), “הם רוצים שכולם יהיו אותו הדבר ושלא אחד יהיה ככה ואחד יהיה ככה” (שקד). בדברי הילדים מאותר קשר בין שוני לאלימות וכמו כן רצונו של התוקף להעמיק את השבר שבו נתון הקורבן, היינו, לדידם של הילדים אלימות איננה מופע חד פעמי כי אם מתמשך.

התמודדות עם אלימות באמצעות אלימות עולה גם בספר “להציל את שימבה”. הרצון להגן על בעלי החיים מפני הציידים מוליד תמיכה בהתנהגות אלימה: “צריך לשים אותם [את הפילים] בכלוב, ולא לתת לאף אחד את המפתח כך לא יוכלו להיכנס ולהרוג אותם” (שקד), “כלוב סגור” (שירה), “אבל כלוב שאין רווחים בסורגים שלא יוכלו להכניס את הרובה” (שקד), “בכזה כלוב עם רווחים קטנים קטנים קטנים” (רומי). כאשר הילדים מתבקשים להעלות דרכי התמודדות עם הצייד הם מציעים: “צריך להיות חוק” (נועם), “אני אגיד לסבא שלי, הוא עובד במשטרה, שיוציא חוק שאסור להרוג בעלי חיים” (מאיה). דרך נוספת שמציעים הילדים היא פרוסום שלט שבו תצוין זכותן של החיות לחיות בטבע: “אסור להרוג בעלי חיים ואסור לצוד בעלי חיים” (נועם), “נא לא להרוג בעלי חיים” (עומר), “אנא ציידים יקרים לא לצוד בעלי חיים כי הם מביאים תועלת” (רומי), “אפשר להיכנס ליער רק אם רוצים לראות בעלי חיים” (מאיה), “זכותם לחיות בטבע” (יהלי), “אפילו שהן מסוכנות, החיות רגילות לחיות בטבע, זאת הסביבה הטבעית שלהן” (שירה). מהדברים הללו עולות שתי מגמות: מצד אחד, רצון להגן על בעלי החיים באמצעות פגיעה במרחב החיים שלהם וכליאתם בחלל מוגן, ומצד שני, ניסיון להסביר לציידים מדוע הצייד פסול. הפנייה “ציידים יקרים” כמו גם השיח כולו מלמדים על ראייה הומנית של הציידים ומכאן על הבחנה מעניינת לפיה מעשה אלים אינו משליך בהכרח על דמותו של התוקף.

באלגוריה “סיפורו של משולש ורוד” עולה התייחסות הילדים לאלימות כלפי האחר. לאחר השיח ציינו הילדים כי הדרה היא סוג נוסף של אלימות: “כולם היו מרובעים ועיגולים והם חשבו שהוא צורה משונה. אף אחד לא רצה להיות חבר שלו, כי הם לא היו דומים” (שירה), “גם כשהוא שם את החליפה, והיה לו צפוף, הם ידעו שהוא עדיין משולש” (יהלי). לדעתם של הילדים הפחד מן השונה הוא הגורם לאלימות נגדו: “כולם חשבו, [ש]אם הוא בצורה אחרת, אז הוא יעשה להם צרות” (רומי), “הם רצו שכולם יהיו דומים” (שירה).

לדידם של הילדים, ההתמודדות עם השונה מחייבת את קבלתו לקבוצה, כלומר, הכלה במקום הדרה: “אפשר להיות חבר [של מישהו] גם אם [הוא] בצורה אחרת, לא חייב להיות עיגול וריבוע. אפשר להיות גם חברים” (שקד), “לא חשוב איזה צורה

אתה, העיקר שאתה חבר טוב ויש בך משהו טוב. לכל אחד אחד יש משהו אחר" (שירה). בנוסף לזאת, היו ילדים שהציעו התמודדות באמצעות פנייה לגורם בעל סמכות: "אז למה הם לא אמרו את זה למנהלת, המנהלת היתה מעבירה אותו גן" (נועם). כלומר, חלק מהילדים מצדדים באחר ומגנים את האלימות נגדו וחלקם תומכים בהעברת האחר למקום אחר, היינו, באלימות מרחבית. לשאלה האם מעבר לגן אחר יפתור את הבעיה השיבו הילדים: "כי אז יוכלו לטפל בו יותר טוב" (נועם), "כי אולי הגן השני הוא יותר טוב מהקודם" (נועם). הילדים מגלים אמפתיה כלפי השונה ואף טוענים כי צריך לקבל את השונה כי "כל אחד צריך ליהנות ממה שהוא ולא מהאחר" (מאיה), "לכל אחד יש משהו טוב בגוף שלו ולכל אחד יש משהו טוב, אז אפשר לשחק עם השני" (שירה). ואם למרות השוני האחר עושה מעשים טובים, החברה צריכה לקבל אותו: "להראות להם שאתה לא תציק להם, ואפילו גם לעשות דברים טובים, ואז הם יראו... אתה תראה להם איך אתה מתנהג יפה" (נועם).

תגובת השומע לסיפור על אלימות

התמה השלישית שעלתה מהשיח הביבליותרפי מתייחסת לתגובותיהם של הילדים לסיפורים על אלימות. סיפורים אלו אינם מקבלים מקום מרכזי בתוכנית החינוכית בגן ומכאן שהיוו חידוש עבור הילדים-השומעים. אנו משתמשים במושג "תגובת השומע" שנגזר מ"תגובת הקורא" שמקורו בקריאה שתוקה של מבוגרים, (איזר, 2006; פיש, 2012); ואף על פי כן תובנותיהם של איזר ופיש ניתנות להחלה על תגובת ילדים לטקסט, כפי שנראה בהמשך.

בנוגע לסיפור "אני הוא עכברוע" נחלקו הדעות. חלק מהילדים אהבו את הסיפור, וציינו את הסיבות לכך: "הוא היה ספר מדהים, אבל עם קצת מלחמות" (איתן), "הוא היה יפה" (שקד), "כל הכבוד שהיא כתבה את הספר הזה" (עדי), "יפה מאוד שהיא כתבה את הספר" (ילדים שונים). אחרים נהנו מהפן הדידקטי של הספר: "הספר מלמד שצריך להפעיל שיקול דעת" (מאיה), "הסופרת כתבה את הסיפור כדי שידעו שהספר הזה מדבר על דברים רעים שאסור לעשות אותם כי הם לא נעימים" (עומר). לדידם של הילדים תפקידו של הספר להרתיע את הקוראים משימוש באלימות. עומר, שלא אהב את הסיפור, אמר: "זה לא טוב שהיא כתבה את הסיפור, כי זה סיפור לא יפה, כי יש בו מלים לא יפות שלא היה נעים לאף אחד".

משהתבקשו הילדים להמליץ לסופרת להכניס שינויים בסיפור העלו הצעות שונות: "הייתי משנה שעכברוע יהיה עכבר טוב" (איתן), "לשנות את כל הסיפור בגלל שהוא לא כל כך נעים" (עדי), "לשנות, אבל שהסיפור יהיה דומה איכשהו, אבל שעכברוע יתנהג טוב" (עומר). מהתגובות ניכר כי יש העדפה לתוצאה חיובית שבמסגרתה העכבר משנה את התנהגותו. העכבר המסמל את הרוע והאלימות גורם לתחושה

של אי נוחות בקרב הילדים ועל כן הם מעדיפים לשנות את התנהגותו השלילית ולהפוך אותה לחיובית. ילדים אחרים לעומת זאת טענו, כי לא היו ממליצים לשנות את הסיפור והעלו נימוקים דידקטיים: ”לא לשנות, כי הוא מלמד איך מתנהגים ואיך לא מתנהגים” (שקד), ”שנלמד לקח לא לעשות דברים רעים” (איתן).

בספר ”הכי חזק בגן” הילדים משתמשים בהעללה (Re-Plotting), היינו, הם מעלים נימוקים משלהם להתנהגות האלימה של גדי, שאינם מופיעים בסיפור: ”לא היה לו נעים שאף אחד לא רצה לשחק איתו, אז הוא התחיל להרביץ, הוא רצה להיות הילד הכי חזק כי מי שלא ישחק איתו הוא ירביץ לו” (מאיה), ”וגם כי לא באו אליו אף פעם לבית שלו” (עומר). נימוקיהם משלימים פערים שאינם נמסרים בסיפור ומייצרים תגובה אוהדת שבתשתיתה מונחת הרגשת הזדהות וחמלה.

בספר ”לא הצליח לי”, כאשר הילדים התבקשו להתייחס לאיור מסוים (נועם מרכין את ראשו כאשר הגננת תולה את הציור שגנב), הילדים מתארים את התנהגותו של נועם באמצעות הבנה של תחושות האשמה שלו והסבר שהם מעניקים להן: ”נועם היה עצוב כי הוא רצה לשנות את האות להא והוא לא יכל” (עומר), ”הוא רצה לומר לה את האמת שנועה לא תשמע אחרי זה” (קורן), ”הוא חשב רק אחרי שהיא תלתה את הציור” (עדי), ”הוא יודע שהוא עשה מעשה רע” (שקד), ”היא (המאירת) רצתה לומר לנו שהוא היה עצוב ואז היה לו חושך” (איתן). הילדים מתארים את תחושותיו הקשות של נועם בעקבות גניבת הציור, אף על פי שאלו אינן מתוארות באופן ישיר בטקסט. הם מפרשים את הטקסט ומציינים רגשות שאינם מופיעים בו וכאן ניכרת חשיבותו של טקסט המותיר פערים למילוי.

בסיפור ”קוף משקפוף” טווים הילדים עלילות בנוגע לדמויות המשתתפות במעשה האלימות. הילדים מאפיינים את החיות בתכונות שליליות כדי להסביר מדוע הן מתנהגות כך: ”הן חיות טורפות והוא סתם קוף והן רואות שהוא מרגיש רע ואז כל חיות היער צוחקות עליו ואז הן רוצות להשפיל אותו, שיהיה לו יותר רע” (רומי), ”הם פשוט רוצים שהוא ירגיש הכי רע שיש בעולם ושבסוף הוא לא ירצה להיות שמה” (שירה). כאן הילדים לא רק מתארים את ריטואל הבריונות, אלא גם מדווחים על המניע של החיות המתעמרות בקופצ'וק, אף על פי שהדבר אינו נמסר בטקסט, שמתמקד בתודעתו של קופצ'וק.

בסיפור ”סיפורו של משולש ורוד” תגובתם של הילדים להתנהגותם של ההורים כלפי בנם המשולש הוורוד היא תגובה אמביוולנטית. מחד גיסא, הילדים מצדדים בהורים כי ”הם רק רצו שהוא יתחבר עם החברים ויהיה לו כיף בגן” (שירה), ”הם לא הבינו שהוא צורה אחרת מכולם, הם רצו להפוך אותו למרובע שהוא יהיה חלק מהחברים” (מאיה), ”הם רצו שכולם ישחקו איתו” (רומי). מאידך גיסא, הילדים מבקרים את התנהגות ההורים על כך שלא קיבלו את בנם כמו שהוא וניסו לטשטש את השונות שלו כדי להפוך אותו לחלק מקבוצת הרוב הדומיננטי: ”הם היו עצובים

כי נולד להם ילד שונה מכולם" (שקד), "הם לא רצו שהוא יהיה אחר מכולם" (מאיה), "הם התנהגו לא יפה, כי זה [החליפה] היה לוחץ" (עומר), "הם לא הבינו שהוא צורה אחרת מכולם" (מאיה).

בעת הדיון על הסיפור הזה התבקשו הילדים לנהל דו שיח בין המשולש הוורוד למשולש הכחול, משולש חדש שהגיע אל הגן, כדי להשלים דו שיח שלא מתקיים בספר. הגעתו של המשולש הכחול אל הגן מקילה את מצוקתו של המשולש הוורוד ופותרת את בדידותו של האחר בקבוצה. נראה, שהקלה מסוימת, שמקורה בהזדהות ובאמפתיה שהילדים רוחשים לשונותו של המשולש הוורוד מלווה את הדיון: "שלום משולש כחול, איזה מזל שבאת לגן, סוף סוף מישהו שנראה כמוני. עכשיו יהיה לי עם מי לשחק. אתה יודע מה קרה לפני שהגעתי? אף אחד לא רצה לשחק איתי, אפילו שהשתדלתי, נשארתי לבד" (ילדים שונים). בדברים אלו העצימו הילדים את סיומו של הטקסט ובחרו בגוף ראשון כדי להגיש את מצבו המחדש של המשולש – אושר וסיפוק על פני דחייה.

דיון ומסקנות

"שעושים דברים לא יפים"

כבר בשיח הראשוני, שנוהל טרם קריאת הסיפורים, מפגינים הילדים ידע נרחב בתופעת האלימות על גווניה השונים ומגדירים אותה במישורים הפיזי, הנפשי והמילולי. מתוך הגדרותיהם ניכרת חשיפתם המוקדמת למושג, וניתן לתלות זאת הן בעובדת היותם חשופים לשיח האקטואלי במדינה השרויה במצב ביטחוני מתוח וקשה, והן כתוצאה מניסיונם האישי שנובע מהאינטראקציה עם הילדים השונים בגן, המזמנת לפתחם אירועים אלימים רבים, כפי שמראים רולידר ומינצר (2006) במחקר שלהם על חשיפתם המוגברת של ילדי גן לבריונות. ילדים נחשפים מגיל צעיר לקורדים של עולם המבוגרים, כפי שעלה ממחקרו של פוסטמן (1986), וקוד דומיננטי בעולם המבוגרים הוא האלימות לסוגיה. כפי שציינה למיש (2011), הטלוויזיה מנסה להבנות מחדש את הילדות, וחלק מהבניה זו כוללת את הצגת עצמאותו של הילד שנאבק לבדו בגורמים שונים (ביניהם כוחות הרוע האלימים) ללא עזרת המבוגרים. ייצוג זה הוא אמנם ייצוג מוטה, אבל שכיחותו מסייעת להבין את קרבתם של ילדי הגן אל תמות אלימות ואל עלילות המתארות תרחישים אלימים שבהם מתנסים ילדים.

בהתאם לזאת ניכר, שהילדים מבינים בעקבות קריאת הטקסטים שהאלימות חורגת ממופעיה בגן (הכאות, קללות, ריבים) והיא מופנית לעתים גם כלפי בעלי חיים (ציד) או כלפי המרחב (כריתת עצים, גניבת ציור מתוך מגירה). מכאן עולה, שקריאת טקסטים העוסקים במגוון סוגים של אלימות חידדה את הבנתם של הילדים

”צריך להכניס אותו לעונש”: ילדי גן מגדירים אלימות בעקבות שיח ביבליותרפי חינוכי על אודות ספרי ילדים

כאשר למורכבות התופעה, חשפה בפניהם סוגי אלימות שטרם התוודעו אליהם, והבנתם נבעה מהזהרה שחשו עם הדמויות השונות בסיפורים, בייחוד כאשר האלימות שתוארה בסיפור תווכה ביצירה באמצעות פעולה יומיומית שגורה, כמו גניבת ציור ממגירתה של ילדה, או ציד אמו של פיל, שבקבותיו נותר הפיל יתום. בנקודה זו חשוב לציין, כי הן הטקסט הריאליסטי והן הטקסט האלגורי הצליחו לעורר בילדים הזהרה עם הקורבן והבנה של מעשה האלימות.

ההגדרות השונות שסיפקו הילדים לתופעת האלימות ממחישות שכשהילדים ניסו להסביר את מושג האלימות ואת תוצאותיו, כמו לדוגמה פגיעה רגשית, הם התמקדו בצד האלים ובמעשה האלים. הדבר נקשר למחקרה של וולף (1999), שטענה שילדים עד גיל שבע אינם מסוגלים לשפוט מוסרית את מה שמתחולל סביבם. לדידה, הילד מתייחס לתוצאה של האירוע, לנזק שנגרם כתוצאה ממנו, אבל הוא אינו מסוגל לעבד פרטים סמויים כמו מניע וכוונה. ואכן, מניעים להתנהגות אלימה נעדרו מתשובות הילדים שניסו להגדיר אלימות, וניכר היה שהם מתמקדים רק בתוצריה הישירים – כאב פיזי או נפשי. עם זאת, בהמשך נתייחס לעובדה, שכאשר הילדים מגיבים באופן ישיר לדמות האלימה הם חושפים את מניעיה ומחשישים מסוגיית המניע נהירה להם. הקושי טעון בהבדל שבין הבנה מופשטת של המושג אלימות לבין זיהויה הספציפי. ההבנה המופשטת היא אולי חלקית, אבל כאשר הילדים נתקלים בדמות הספרותית שנוקטת אלימות הם שופטים אותה מוסרית ובדרך כלל מגנים את מעשיה.

חלק מהגדרות הילדים לאלימות שהופיעה בסיפורים מועלות לאור העללה שביצעו. למשל, הגינוי כלפי מעשה הגניבה של עכברוע מוצג על ידי חלקם כחמור יותר ממעשה הגניבה, שכן הגניבה מותירה את בעלי החיים שמהם גנב ללא מזון, והם עלולים למות ברעב. בעוד גריג (Gerrig, 1999) מתמקד בתיקון שהקורא מבצע כאשר לתוצאות לא רצויות שמופיעות בטקסט, כאן אנו רואים תיקון הפוך, היינו, הילדים לוקחים בחשבון אפשרות של סוף שאינו טוב ומכאן שהם מצביעים על כך שאלימות מסוג מסוים חורגת מן המעשה (גניבה) ויכולה להוביל להשלכות חמורות, כמו למשל מוות.

”צריך להכניס אותו לעונש”

היחס לישות האלימה הוא יחס אמביוולנטי המושפע הן מהסיטואציה והן מאפיונה הפרטיקולרי של הדמות. כאשר עלתה דמות ערבית בשיח סביב הספר ”הכי חזק בגן” הילדים התייחסו אל דמות זו כאל ישות אלימה וסברו שאין שום בעיה מוסרית בשימוש באלימות כלפיה. יש לציין שהילדים לא נשאלו על דמות ערבית, אלא העלו את הנושא חרף העובדה, שלא היה חלק מעלילת הסיפור. גישה זו כלפי דמות

ערבית מושפעת מהמציאות הפוליטית והביטחונית היומיומית. לידם של הילדים, האלימות נגד דמות זו היא כורח המציאות. הדבר משתלב עם ממצאיהם של כהן (1985) ועם מחקרם של בר־טל וטייכמן (Bar-Tal & Teichman, 2005) המציינים, כי כבר בגילאי הגן ילדים מצמידים סטריאוטיפים לאחר הלאומי ומפנימים תפיסות אלימות נגדו לצד חשיבה אתנוצנטרית. בהקשר למשנתו של פיש (2012), ניתן לראות בילדי הגן קהילה פרשנית שפרשנותה הערכית מתגבשת עוד בטרם השיח, בהמשך לאידיאולוגיות שהם נחשפים אליהן מבית או בחברה אליה הם משתייכים. ספרות הילדים אמנם משופעת באלגוריות העוסקות באחר (רודין, 2016), אולם אין בספרות הזאת טקסטים ריאליסטיים העוסקים באחר הלאומי.

בניגוד לדמות הערבי, שמניעה אובחנו על ידי הילדים כנובעים מרצון להזיק ולהרע, זכו דמויות אחרות שנקטו אלימות לשיפוט מחמיר פחות, והתגובות מלמדות על מורכבותם של הטקסטים (לבנת וברעם אשל, 2014) המתאפיינים בפערים רב צדדים ומותירים מרווח פרשני בגין אמירה עמומה (איזר, 2006). הילדים מציינים את מכלול הגורמים שעלולים להוביל לנקיטת אלימות על גווניה השונים, כמו למשל, פחד, תסכול וכשל חברתי. כאן המקום לציין, כי עובדת היותם של הגיבורים בני גילם של הילדים, מעוררת בלבם אמפתיה, הזדהות עם מוקדי הכשל שהובילו להתנהגותה האלימה של הדמות והבנתם, ומכאן הדרך קצרה לזיכוייה מאשמה (קובובי, 2000). גורמים אלה מופיעים במחקרה של גולדהירש (1998), הטוענת כי להתפרצות התוקפנית יש קשר לסף תסכול נמוך, למצבי כישלון ולחץ ולכך שהמותר והאסור עדיין אינם ברורים לילד, ושכנוסף לזאת יש לו רק שליטה מעטה יחסית בדחפיו הטבעיים. הילדים סבורים שהישות האלימה מסוגלת להשתנות, ולראיה הם מעניקים לגדי, גיבור "הילד הרע" כלים להתמודדות עם היצר האלים, היינו, מספקים כחלק מפרשנותם פתרונות רצויים שיובילו להצלחתה של הדמות (Gerrig, 1999). הילדים מתייחסים לאלימות כהתנהגות פסולה של הדמות, אולם גם ככזאת שניתנת לשינוי. כאן ניתן לאתר את תופעת ההדהוד הרגשי וגם הצעה של התנהגויות חלופיות, בלשונה של קובובי (2000). מכאן גם רתיעתם של הילדים מסיפור כמו "אני הוא עכברוע", שהציג דמות שאינה מתפתחת ולא הופכת מ"רעה" ל"טובה". לעתים הילדים מצדיקים את השימוש באלימות ומעניקים לה לגיטימציה משום שהם רואים בה תגובה למצב המתפרש אצלם כעוול שנגרם לדמות, כמו נידויה החברתי, ולעתים, כפי שמעידות התגובות לסיפור "להציל את שימבה", הילדים מציעים להגן על בעלי החיים באמצעות כליאתם בכלובים, הצעה שהיא בבחינת שימוש באלימות נגד אלימות. כמו כן, קל לילדים לבקר מבוגרים אלימים (צידדים) ולנסות להיטיב את התנהגותם, ואולם בהתייחסותם לילדים אלימים הם נוטים לתור אחר הסברים מורכבים להתנהגות האלימה. כך או כך, ניכרים בדברי הילדים ניצניה של תפיסה מובנית, לפיה אלימות היא פתרון לאלימות – בין אם הם מסגרים על

דמות אלימה שאלימותה היא תוצר של עוול חברתי, ובין אם הם מבקשים להגן כביכול על הדמות החלשה באמצעות כליאתה ונישולה מן המרחב הציבורי. כן ניתן להבחין בכך, שילדים מבקשים לזכות את עצמם מאשמת האלימות, שכן גם הם לעתים קרובות, כך נראה, נוקטים אלימות. במונחיו של אריסטו (2002), החמלה הילדית עולה כאשר ילד בן גילם של הקוראים נתקל באלימות שאינה מוצדקת. בסוגיית התגובה אל הטקסט הריאליסטי, מול התגובה אל הטקסט האלגורי, ניתן לראות, כי דמויות ילדים בטקסטים ריאליסטיים מעוררות יותר חמלה מדמויות שמופיעות בטקסט האלגורי. הדבר בא לידי ביטוי בגינוי החלקי של דמויות הילדים שהתנהגו בכריונות כמו גם בפתרונות שהוצעו, שחלקם כללו את העברת המשולש לגן אחר, אבל לא את הילד שהיה קורבן לכריונות.

תגובותיהם של הילדים להתנהגות הדמויות האלימות כללו הצעות כיצד אפשר לשפרה. כלל ההצעות הללו מהוות תגובות שאינן היסקיות המלמדות על מעורבות רגשית במסופר (Gerrig, 1999). ההצעות מצביעות על הפנמה של נורמות התנהגות מקובלות ועל רתיעה מסטייה מהן. בהצעותיהם להתמודדות עם התנהגות אלימה מציינים הילדים את מקומם של המבוגרים בהקניית דרכי התמודדות. פרויד (Freud, 1949) טוענת, כי ילד מפנים את צווי המותר והאסור שהנחילו לו הוריו. ואילו תשובות הילדים מדגישות את המודעות לכך, שבשלב ההתפתחותי שבו הם נתונים הוריהם מהווים עבורם מעין מצפן מוסרי בכל הנוגע לנקיטת אלימות או להימנעות ממנה. מלבד ההורים, רואים הילדים בגננת סוכן חברות נוסף, והיא אמורה, בין יתר תפקידיה, לתת מענה לאלימות ולהדריך אותם כיצד לנהוג נכון. וולף (1999) מוסיפה, כי תפקידם של סוכני החברות הוא לאפשר לילדים להתפתח התפתחות תקינה ונאותה, תוך מציאת פתרונות חלופיים ועידון דחפים, כעסים ותסכולים שמובילים להתנהגות זו. ניכר כי הילדים מודעים לתפקיד זה של ההורים והגננת ונזקקים לתיווכם בנושא. מלבד סוכני החברות, הילדים מבינים שגם לעמיתיהם בגן יש תפקיד בתהליך של שינוי התנהגות וזאת על ידי מתן דוגמה אישית.

לדידם של פיאז'ה ואינהלדר (1984), חומרתו של שקר בעיני ילדים נמדדת לא על פי ניסיון ההונאה שעומד בבסיסו, אלא על פי המידה שבה הוא סוטה מהאמת האובייקטיבית. בהמשך לדברים אלו, תגובתם כלפי מעשים אלימים מסוימים, דוגמת הגניבה שתוארה ב”לא הצליח לי”, אינה חמורה, שכן הם חשים במצוקתו של הגיבור לאחר ביצוע המעשה. מכאן, כי כאשר מובעת חרטה, הדמות אינה מגונה בעקבות מעשיה האלימים, ואילו כאשר לא מובעת חרטה, כפי שאירע בספור ”אני הוא עכברוע”, הילדים נוטים להרשיע את הדמות. כך גם ביחסם לגדי, גיבור ”הילד הרע”: גדי אינו ילד רע לדידם, משום שאינו מנסה להונות את הסביבה.

יחסם של הילדים לדמויות האלימות מלמד על סוגי פענוח שונים שהפעילו הילדים. הפענוח הרב גוני הושפע ממורכבותם של הטקסטים שאפשרו קליטה שונה

של הדמויות. ניתן להבחין בפענוחים הגמוניים שמגנים את הישות האלימה (כפי שאירע ביחס ל"אני הוא עכברוע") בצד פענוחים של משא ומתן, ברוח משנתו של הול (Hall, 1980) שמציעים לישות האלימה לצפות במודלים חיוביים, ולמעשה, חווים את הישות האלימה כדמות שאיננה שלילית אלא מצויה בתהליך של למידה, כפי שתארו חלק מהילדים את גדי, גיבור "הילד הרע" ואת נועם, גיבור "לא הצליח לי".

"כל הכבוד שהיא כתבה את הספר הזה"

במחקר זה ביקשנו להתוודע לאופן שבו ילדי גן מגיבים לסיפור על אלימות. הילדים נשאלו מהי דעתם הכללית על כל סיפור ובכך התבקשו להגיב לסיפור על דרך ההערכה (Gerrig, 1999). בהמשך לקביעתו של פיש (2012), תגובתם השתנתה בשל הצורך להפעיל שיפוט. בהתייחס ל"אני הוא עכברוע", לצד שבחים לסופרת, אותרו גם גינויים וביקורת. הביקורת נמתחה על שימוש במילות גנאי, שהעלו תחושות לא נעימות במאזינים, וכל על חוסר האהדה שמתגלה כלפי הגיבור. בישראל טרם בחנו את תגובתם של ילדי גן לסיפורים. ממחקר שבדק את תגובתן של סטודנטיות להוראת הספרות לטקסטים עולה, שהן חשות שאין ביכולתן להעריך סיפור (פויס ודה-מלאך, 2006). בניגוד לממצאי מחקרן של פויס ודה-מלאך, ילדי הגן במחקר זה חשו חופשיים לבקר את הסיפור, לגנות בו היבטים מסוימים ואף להעלות הצעות לשיפורו. לצד הביקורת, העלו הילדים דרכים לתקן את הסיפור ואת אופן עיצוב הדמות, כך שיעורר בשומעים רגשות חיוביים. מתשובות הילדים עולה רתיעה מסוימת מסיפור העוסק באלימות ומדמויות אלימות והעדפה ברורה כלפי סיפורים שבמרכזם דמות ערכית. ניתן לעמוד כמקום זה על השפעתם של ספרי ילדים קודמים על עולמם של ילדי הגן ועל ציפיותיהם. ניכר הדבר, שמכיוון שהילדים נחשפו בעבר בעיקר לספרים שמציגים עולם אידילי תוך הסתרת פניו האלימים (משיח, 2013), הופתעו מיצירה שבה נוקטות הדמויות אלימות ואף גינו אותה, גם אם ציינו שלימדה אותם כיצד להימנע מפעולות שליליות.

תגובותיהם של הילדים לדמויות שמופיעות ביצירות השתנו מסיפור לסיפור וחשפו יכולת הזדהות עם הדמויות כמו גם יכולת בהשלמת פערים טקסטואליים (איזר, 2006). אף על פי שגיבור הסיפור "הכי חזק בגן" נהג בכריזמות, העיצוב העמום של דמותו והעובדה שתודעתו נותרת בלתי נגישה, הניבו תחושת אמפתיה שבעקבותיה ניסו הילדים להצדיק את פעולותיו. מכאן ציינו שהילדים האחרים לא באו לכיתו, נתון שלא הופיע ביצירה ולימד על תחושת קרבה לדמות (קובובי, 2000). גם בהקשר לדמויות ההורים בסיפור "סיפורו של משולש ורוד", הילדים הפעילו שיפוט אמביוולנטי ויכולת פענוח של משא ומתן (Hall, 1980). חלקם הצדיקו את פעולת ההורים וחלקם גינו אותה בשל רצונם לשנות את ילדם. תגובה

זו הצביעה על מעבר משלב ההזדהות לשלב הניתוק (קובובי, 2000), שכן הילדים לא חוו קרבה לרמות ולא השליכו מעולמם לעולמה, אלא תפסו את הסיטואציה בצורה מאוזנת ובחנו אותה ממרחק.

האופן שבו הגיבו לסיפורים אפשר לילדים לבחון מצבים אלימים מבלי להתנסות בהם, וכך שימשו היצירות מעבדה מוסרית לבדיקת עמדות (מנדלסון-מעוז, 2009). לצד זאת אפשרו היצירות לילד לאמץ עמדה של אדם מבוגר, שעליו להכריע בסוגיות השמורות להורים ולמחנכים. הילדים המליצו על מתן עונשים לדמויות אלימות, הציעו את העונשים המוכרים להם, כמו מניעת הצפייה בטלוויזיה ומניעת היציאה לחצר, המליצו על שיחות הבהרה עם ישויות אלימות וחזרו על המוטו לפיו אסור שתהיה אלימות בגן. אם בוחנים את הממצאים לאור קביעתו של בטלהיים (1980) לפיה הילד מזדהה עם הדמות שאותה הוא תופס כדמות טובה, עולה תמונה מורכבת יותר, שכן הטקסטים שנבדקו הם טקסטים מורכבים שאינם מציגים דמויות טובות או רעות באופן חד משמעי. אולי המורכבות הזאת היא שאפשרה לילדים להזדהות עם מעידותיו של גדי (“הילד הרע”), לבנות לרונו ביוגרפיה המסבירה את אלימותו בהווה (“הכי חזק בגן”), ולעתים אפילו לזכות דמויות בריוניות ולהציע שהדמות המותקפת תעבור לגן אחר כדי להגן על עצמה ולשפר את מצבה (“סיפורו של משולש ורוד”). הסיפור היחיד שבו ניתן לאתר הזדהות מלאה עם הדמות המרכזית שהיתה קורבן לאלימות הוא “קוף משקפוף”. ניתן להסביר זאת כתוצאה של האפיון המורכב של דמותו של קופצ'וק, וכן, כתוצאה מהעובדה שאין מדובר בישות טובת לב, כי אם בישות שעוברת תהליך מורכב שתחילתו בשבירת המשקפיים והמשכו בהתגברות על פחדיה תוך הרתעת אויביה. ההומור הוא שהופך את התהליך המהיר לאמין, ועל כן הילדים מזדהים עם קופצ'וק ומגנים את יתר חיות היער שלעגו לו. כאן ניתן לראות, שכאשר נבחר טקסט המציג דמות מורכבת, בעלת תכונות פנורמיות ואף סותרות, להבדיל מדמות שטוחה (לבנת וברעם אשל, 2014), הזדהותו של הנמען-הילד גדלה.

בשיח שהתקיים אחרי קריאת הטקסטים חידדו תגובותיהם של הילדים את הבנתם בנוגע להשלכותיה של ההתנהגות האלימה. הם מזהים את סבלן של הדמויות הנפגעות הן בהיבט הפיזי, שכולל כאב ופגיעה בשלמות הגוף והן בהיבט הרגשי. שכתמן (2010) מציינת, כי בתהליך של שמיעת סיפור הקוראים חשופים לפגיעותם של אנשים אחרים והם נוטים להזדהות עם חוויותיהן של הדמויות, עם סבלן ועם כאבן. הילדים אף מציינים בדבריהם, כי כאשר הם רואים מעשי אלימות הדבר משפיע על רגשותיהם.

בתגובותיהם של הילדים לחלק מהמקרים בהם תוארו אירועים אלימים, הסבירו הילדים את ההתנהגות האלימה כתוצאה מאי הפעלת שיקול דעת. תימוכין להסבר הזה ניתן למצוא אצל רוזנטל, גת וצור (2009) בהסברים שהן מספקות להתנהגות

אלימה. לטענתן, יש ילדים שאינם מתכננים את התנהגותם ואינם צופים מראש את תוצאותיה. לפיכך לא אחת הבינו הילדים את מעשיה של הדמות האלימה וניסו לסגור עליה במקום להוקיע את מעשיה.

הילדים הגיבו באופן ישיר לדמות האלימה במסגרת השיח הביבליותרפי, חשפו את מניעיה והמחישו בתשובותיהם שסוגיית המניע נהירה להם. כך למשל, בספר "קוף משקפוף" הילדים מזהים את כוונתו של הקוף להפחיד את בעלי החיים ביער כדי להראות שיש לו ביטחון. דוגמה נוספת להבנת המניע היא העובדה שהילדים זיהו שהקוף רוצה לנקום בבעלי החיים בגלל התנהגותם כלפיו; כאן לפנינו עמידה על מניע להתנהגות אלימה מתוך רצון לזכות את הדמות האלימה. דוגמה שלישית מאותו סיפור עולה כשהילדים מזהים רצון להעמיק את הפגיעה בקוף ולהמשיך לנקוט אלימות נגדו. הקבלה לתגובות הילדים ניתן למצוא אצל רולידר ומינצ'ר (2006) שמסבירים, כי בריונות היא הצקה מכוונת שמטרתה לגרום לשני סבל אף על פי שהוא אינו מאיים על המציקים. הילדים מסבירים את המניע להצקות ולהשפלות ככוונה לגרום לקוף לעזוב את היער ולהשתלט עליו. אף על פי שהסיפור עוסק באלימות חברתית כלפי האחר הילדים מתרגמים את הכוונה והמניע גם לאלימות מרחבית. סוג זה של התייחסות קיים גם בסיפור "סיפורו של משולש ורוד" שגם הוא עוסק באלימות חברתית, בנידוי האחר ובהדרתו. המניע להתנהגות האלימה של הצורות כלפי המשולש מוסבר על ידי הילדים לנוכח שונותו והחשש ממנו. הם מאתרים את הקשר בין פחד לאלימות ומציעים פתרון לבעיה בהעברתו לגן אחר, היינו, מקומו אינו במרחב של הצורות האחרות בגלל שונותו.

היכרות עם סוגים אחרים של אלימות ניכרת בעקבות השיח הביבליותרפי החינוכי. בתחילה, השתמשו הילדים בהגדרות של אלימות מילולית להתנהגות שבה השיח היה פוגעני ובהגדרה של אלימות פיזית כאשר השתמשו בידים, פצעו והכאיבו. לאחר קריאת הסיפורים נחשפו הילדים לסוגים נוספים של אלימות, כמו אלימות רגשית, אלימות חברתית, אלימות מרחבית ואלימות כלפי בעלי חיים. אי יכולתם של הילדים להפריד בין הסוגים השונים של האלימות לפני השיח הביבליותרפי נתמך במחקרם של מונקס וסמית (Monks & Smith, 2006), שבו נטען, כי ילדים עד גיל שמונה לא יכולים להגדיר את סוג האלימות, להבדיל בין הסוגים השונים ולהפריד ביניהם. עם זאת, בניגוד למחקר שלעיל, ניתן לראות כיצד קריאת סיפורים העוסקים באלימות מאפשרת לילדים בגילאי חמש ושש להבחין בין הסוגים השונים של האלימות ולאתר אותן במופעייהם השונים, בעיקר, לאור עיצובו של שיח המעניק מקום לכל אחד מסוגי האלימות, ובאמצעות שאלות מנחות למפות סוגים שונים שלה. במשנתם של פיאז'ה ואינהלדר (1984) הם מתייחסים לריאליזם מוסרי המוביל לאחריות קולקטיבית שעל פיה נרון מעשה לפי המידה שבה הוא הולם את החוק, ולא מתוך התייחסות לשאלה אם היתה כוונה רעה להפר אותו, או אם ההתנגשות

”צריך להכניס אותו לעונש”: ילדי גן מגדירים אלימות בעקבות שיח ביבליותרפי חינוכי על אודות ספרי ילדים

עם החוק אירעה בשוגג וללא כוונת זדון. מתשובות הילדים ניתן לראות כי הם התייחסו הן למניעים של הדמות והן לתוצרי האלימות ומכאן, שכאשר גינו את האלימות, עשו זאת על רקע מניעים שליליים שייחסו לדמות מזה, וכן על רקע תחושות פיזיות ונפשיות של הקורבן, מזה. הפער בין הממצאים לבין דבריהם של פיאז'ה ואינהלדר נובע, לדעתנו, מהמקום המרכזי שאותו תופסת האלימות בחייהם של ילדים ישראלים בני זמננו, ומכאן תפיסתם הנרחבת של המושג, החורגת מן הריאליזם המוסרי.

בעקבות השיח הביבליותרפי ומתגובות הילדים עלה, כי ילדים בגן חובה סבורים כי אלימות היא התנהגות א־נורמטיבית והם מוקיעים התנהגות זו באופן בלתי עקבי. מתגובותיהם ניתן לראות כי לסיפורים שהובאו בפניהם היה תפקיד חשוב בלמידת ההשלכות שיש לאלימות. ביחסם לישות האלימה ולדרכי התמודדות עם אלימות עלתה תפיסתם כי תפקידם של המבוגרים ללמד אותם מה מותר ומה אסור משום שהם משמשים מודל לחיקוי לילדים. סוגיה נוספת שעלתה היא חשיבות תיווך הקריאה וקיום הדיון בנושא על ידי מבוגר. מטרתו של התיווך לעורר חשיבה, לאפשר בירור של מושגים, לחתור להבנת רבדים גלויים וסמויים של הנושא ועל ידי כך לעורר חשיבה שתוביל לנקיטת עמדה כלפי נושא האלימות.

מגבלות המחקר

המחקר התקיים בגן אחד בלבד ומכאן שיכולת ההכללה שלו מוגבלת. כמו כן ייתכן, שמקום מגוריהם של הילדים, בפריפריה הצפונית, משפיע על האופן שבו הם תופסים אלימות, ועל כן כדאי יהיה לקיימו בגנים נוספים, בפריפריה הדרומית ובמרכז. עם זאת, תרומתו של מחקר זה היא באופן שבו הוא חושף לראשונה את עמדותיהם האמביוולנטיות של ילדים כלפי אלימות: לעתים הם מגנים אותה ולעתים תומכים בה, לעתים מתנגדים לשימוש בה ולעתים רואים בה פתרון נכון לבעיות. כך או כך, בחירה בטקסטים מורכבים מהווה מפתח ללמידת תפיסותיהם בנוגע לנושא זה.

ביבליוגרפיה

- איזר, ו' (2006). מעשה הקריאה תאוריה של תגובה אסתטית. ירושלים: מאגנס.
אמיר, ד' (2000). הסיפור הריאליסטי. מטח: המרכז לטכנולוגיה חינוכית.
אריסטו (2002). רטוריקה. תרגום: גבריאל צורן. בני-ברק: ספריית פועלים.
אריסטו (2003). פואטיקה. תרגום: יואב רינון. ירושלים: מאגנס.
ארנון, צ' ושל, א' (2012). תוקפנות בגיל הגן: מחקר השוואתי בין גני ילדים בחינוך הרגיל ובחינוך האנתרופוסופי. תל אביב: מס"ע, מכון מופ"ת.
בלוס, ל' וזיו, מ' (2009). האם ילדים מבינים את תכסיו של השועל הערמומי? הבנה חברתית והבנת סיפורים בגיל הרך. עולם קטן, 4, 107-122.

- בטלהיים, ב' (1980). קסמן של אגדות ותרומתן להתפתחותו הנפשית של הילד. תל-אביב: רשפים.
- בנבנישתי, ר', זעירא, א' ואסטור, ר' (2000). אלימות במערכת החינוך בישראל, דוח ממצאים מסכם. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- בנבנישתי, ר', כסבארי, מ' ואסטור, ר' (2006). אלימות במערכת החינוך בישראל, דוח ממצאים מסכם. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- בן גור, נ' (2011). לא הצליח לי. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- בן גור, נ' (1999). אין לי עם מי לשחק. תל אביב: משכל.
- בר-אל, ע' (2004). הכי חזק בגן. בני ברק: ספרית פועלים.
- ברניקר, מ' (1984). בין בדיון לממשות – סוגים בסיפור הישראלי. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- גוטליב, ד' (2002). אלימות ילדים ונוער: היבטים פסיכולוגיים וחברתיים. רפואה ומשפט, 27, 159-166.
- גולדברג, ח' (1999). קוף משקפוף. בית שמש: כתר.
- גולדהירש, א' (1998). התנהגות תוקפנית וכיטויי זעם של ילדים בגן. הד הגן, 62, 433-441.
- דונלדסון, ג' (2011). אני הוא עכברוע. תרגום: רימונה די-נור. אור יהודה: כנרת.
- הירשפלד, א' (1994). הגיבור, הגבר והגבורה. משקפיים, 22, 9-15.
- הנדל, א' (2011). אלימות. מפתח, 3, 53-80.
- וולף, ר' (1999). אלימות ותוקפנות אצל ילדים ונוער ודרכי התמודדות עם התופעה באמצעות הספרות. עיונים בספרות ילדים, 10, 121-138.
- זיו, מ', סמדג'ה, מ' וארם, ד' (2012). קריאת ספר ילדים בגן על ידי גננות והתייחסותן להיבטים של תיאוריית ה־mind. חוקרים @ הגיל הרך, 1, 48-72.
- חובב, ל' (1999). אלימות וספרות ילדים: האלימות לסוגיה ביצירות לילדים. עיונים בספרות ילדים, 10, 9-39.
- כהן, א' (1985). פנים מכוערות במראה: השתקפות הסכסוך היהודי-ערבי בספרות הילדים העברית. תל-אביב: רשפים.
- כהן, א' (1990). סיפור-הנפש: ביבליותרפיה הלכה למעשה (כרך א'). קרית ביאליק: אח. לבנת, ח' וברעם אשל, ע' (2014). שיקולי בחירה מושכלים בטקסט הספרותי לילדים. עולם קטן, 5, 54-90.
- לויצקי, נ' (2008). להציל את שימבה. אור יהודה: כנרת.
- למיש, ד' (2011). הבנים על הבנות: מיפוי מגדר ומשפחה של תכניות טלוויזיה לילדים בישראל. מסגרות מדיה, 6, 61-88.
- מנדלסון-מעוז, ע' (2009). הספרות כמעבדה מוסרית. רמת-גן: אוניברסיטת בר אילן.
- משיח, ס' (2006). לדמיין אויב: יריבים פוליטיים בשבועוני הילדים והנוער לפני ואחרי מלחמת תש"ח. בתוך: יוסי דהאן והנרי וסרמן (עורכים), להמציא אומה (ע"מ – 298-261). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- משיח, ס' (2010). אלגוריה ואיור: אסתטיקה ופוליטיקה בספרות הילדים. ספרות ילדים ונוער, 131, 45-62.

”צריך להכניס אותו לעונש”: ילדי גן מגדירים אלימות בעקבות שיח ביבולותרפי חינוכי על אודות ספרי ילדים

משיח, ס' (2013). אוריינות פוליטית: פוליטיקה ב/של ספרות ילדים. ספרות ילדים ונוער 134, 15-32.

משיח, ס' (2014). פוליטיקה בספרות ילדים ונוער: ספרות רדיקלית ואקטיביסטית. ספרות ילדים ונוער 137, 78-97.

פוסטמן, נ' (1986) [1982]. אבדן הילדות. תרגמה: יהודית כפרי. תל-אביב: ספריית פועלים. פיאז'ה, ז' ואינהדרר, ב' (1984). הפסיכולוגיה של הילד. תרגום: יונה שטרנברג. תל אביב: ספריית פועלים.

פיש, ס' (2012) [1982]. יש טקסטים בשיעור הזה? סמכותן של קהילות פרשניות. תרגום: אילת אטינגר ואהד זהבי. תל-אביב: רסלינג.

צבר בן יהושע, נ' (1990). המחקר האיכותני בהוראה ובלמידה. רמת גן: מסדה. צורן, ר' (2009). חותם האותיות: קריאה וזהות בדיאלוג הביבולותרפי. ירושלים: מאגנס. קובובי, ד' (2000). ספרותראפיה: ספרות, חינוך ובריאות הנפש. ירושלים: מאגנס. קרוק, ד' (1972). יסודות הטרגדיה. תרגום: אברהם יבין. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד. רודין, ש' (2012). אלימויות: על ייצוגיה של האלימות בספרות העברית החדשה. תל אביב: רסלינג.

רודין, ש' (2015). הילדה החדשה: ייצוגי ילדות בספרות הילדים הישראלית לגיל הרך. חוקרים @ הגיל הרך, 3, 55-80.

רודין, ש' (2015). דמות הערבי בספרות הישראלית לילדים ולנוער: 1985-2015. ספרות ילדים ונוער, 138, 29-62.

רודין, ש' (2016). סוסים טרויאנים: על השימוש בבעלי חיים באלגוריות לגיל הרך. חיות וחברה, 54, 18-30.

רודין, ש' וסצ'דרוטי, י' (2016). 'גם אני נאלצתי להתמודד עם החיים' מוקדם' מדי': מודל להוראה ביבולותרפית של הרומן כל החיים לפני כלי להכרת עולמם הפנימי של התלמידים ולהקניית חוויה אמוציונאלית מתקנת. רב-גוונים מחקר ושיח 2(15), 293-255.

רוזנטל, מ', גת, ל' וצור, ח' (2009). לא נולדים אלימים: החיים הרגשיים והחברתיים של ילדים קטנים. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.

רולידר, ע' ומינצר, ל' (2006). תופעת ההצקה בגיל הרך. מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית. 23, 67-82.

רוסטון, מ' (2000). גיבור ואנטי-גיבור ברומן המודרני. יחידות 1-5, מבוא. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

שטרן, ד' (1986). אלימות בעולם קסום. מחקר באופייה האלים של המעשייה הנשית לילדים. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

שכטמן, צ' (2010). ייעוץ קבוצתי לטיפול והעצמה של ילדים ומתבגרים המגלים קשיי התנהגות. (אוחזר באוג' 2018): <http://education.academy.ac.il/files/Schechtman-abstract-100613.pdf>

שקדי, א' (2001). סיפורו של משולש ורוד. ירושלים: דני ספרים.

Bar-Tal, D. & Teichman, Y. (2005). *Stereotypes and prejudice in conflict: Representations of Arabs in Israeli Jewish society*. Cambridge University Press.

- Berman, E. (2003). Reader and Story, Viewer and Film: On Transference and Interpretation. *International Journal of Psychoanalysis*, 84, 119-129.
- Freud, A. (1949). *Notes on aggression in the writing of Anna Freud* (Volume IV 1945-1956). N.Y.: International Universities Press.
- Hall, S. (1980). Encoding/Decoding. in: S. Hall, D. Hobson, A. Lowe, and P. Willis (Eds). *Culture, media, language* (pp. 128-138). London: Hutchinson.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development implications for caring and justice*. New York University: Cambridge University Press.
- Gerrig, R. J. (1999). *Experiencing narrative worlds: On the psychological activities of reading*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Maslow, A. H. (1962). *Toward a Psychology of Being*. Princeton: D. Van Nostrand Company.
- Monks, C. P. & Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the Term and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 801-821.
- Schutz, A. & Luckman, T. H. (1974). *The structure of the life world*. London: Heinemann.
- Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K. & Didaskalou, E. (2011). *Bully/victim problems among preschool children: A review of current research evidence*. Greece: University of Thessaly.

נספח – שאלות השיח סביב היצירות הנבחרות

פעילות ביבליותרפית סביב הספר "הילד הרע"

שיח בתר קריאה

לספר קוראים "הילד הרע".

1. על מה לדעתכם יסופר בסיפור?
2. למה הכוונה כשאומרים "ילד רע"?
3. איך אתם יודעים שילד הוא רע?
4. איך נראה ילד רע?
5. אתם מכירים ילדים רעים?

מטלת טרום קריאה

ציירו ילד רע. לאחר סיום המטלה – כל ילד מתאר את הילד הרע שלו.

שיח בתר קריאה

1. מדוע קוראים לסיפור "הילד הרע"?
2. מה דעתכם על ההתנהגות של הילד?
3. מה הייתם אומרים אם היו מציעים לכם להיות חברים שלו?
4. איזה התנהגויות שלו נחשבות לרעות?
5. איך לדעתכם הרגיש הילד כאשר העירו לו?

”צריך להכניס אותו לעונש”: ילדי גן מגדירים אלימות בעקבות שיח ביבליותרפי חינוכי על אודות ספרי ילדים

6. איזה מההתנהגויות של גדי מזכירות לכם התנהגויות שלכם?
7. איך אפשר לעזור לילד ששוכח להתנהג יפה?
8. ערכו רשימה של דברים שעושים כשמתנהגים יפה ודברים שעושים כשמתנהגים לא יפה.

פעילות ביבליותרפית סביב הספר ”הכי חזק בגן”

שיח טרום קריאה

1. על מה אתם חושבים שיסופר בסיפור?
2. כשמדברים על מישהו חזק, למה מתכוונים?
3. חזק זה משהו טוב או רע?
4. מתי חזק זה טוב ומתי זה רע?
5. אתם מכירים מישהו חזק? איך הוא מתנהג? מה הופך אותו לחזק?
6. ניתוח איור: בואו נתבונן בכריכה, כיצד מצויר הילד?
7. מדוע לדעתכם הילדים מפחדים ממנו?

שיח בתר קריאה

1. מדוע רונן התקשה להירדם?
2. האם זה חשוב להיות הכי חזק בגן?
3. למה אתם חושבים שאיתן התנהג כפי שהוא התנהג?
4. מה הייתם מציעים לאיתן לעשות כדי שיהיו לו יותר חברים?
5. למי לדעתכם רונן היה צריך לספר מיד מה קורה? מה הייתם מיעצים לרונן לעשות אם הייתם במקומו?
6. למי הייתם מספרים אם ילד היה מפחיד אתכם?
7. מה דעתכם על סוף הסיפור?

מטלות בתר קריאה

1. ציירו את איתן, הילד הכי חזק בגן
2. הכתיבו לי מכתב לאמו של איתן וספרו לה על התנהגותו וכיצד ניתן לסייע לו |מטלה פרטנית על מנת למנוע מושפעות חברתית|.

שיח ביבליותרפי סביב הספר ”אני הוא עכברוע”

שיח טרום קריאה

1. אם נקשיב לשם של הספר, מה אפשר לדעת כבר על הסיפור?
2. אילו דברים רעים יכול עכבר לעשות?

שיח בתר קריאה

1. מה דעתכם על התנהגותו של העכבר?
2. אלו דברים הוא עשה שבגללם קראו לו עכברוע?
3. אילו יכולתם לדבר עם העכבר, מה הייתם אומרים לו?

4. מה חשבו החיות על ההתנהגות שלו?
5. איך הן הרגישו?
6. מדוע בסוף הוא הופך לעובד פשוט בחנות ממתקים?
7. מה למדתם מסוף הסיפור?

מטלת בטר קריאה

1. כתבו מכתב לעכברוע על התנהגותו כלפי החיות בכפר.
2. פנו למחברת וחוו דעתכם על הסיפור.
3. כל ילד מקבל דף עם ציור של עכבר ומתבקש לצבוע אותו כמו בסיפור או באופן אחר מזה שבו הוא מופיע בסיפור.

פעילות ביבליותרפית סביב הספרים "הילד הרע" ו"אני הוא עכברוע"

במפגשים הקודמים סיפרנו שני סיפורים – "הילד הרע" ו"אני הוא עכברוע".

1. מה משותף לשני הסיפורים?
2. בשני הסיפורים מדברים על התנהגות שבה דוחפים, מקללים, גונבים, איך נקרא להתנהגות כזאת?
3. מהי אלימות?
4. איזו אלימות פגשנו בספר "הילד הרע"?
5. איזו אלימות פגשנו בספר "אני הוא עכברוע"?
6. מה דומה ומה שונה בין האלימות שפגשנו בספר "הילד הרע" לאלימות בספר "אני הוא עכברוע"?
7. כשמקללים, איך אפשר לקרוא להתנהגות זו?
8. מה דעתכם על ההתנהגות של עכברוע?
9. איך אתם מרגישים כשאתם רואים שמשתמשים באלימות?
10. איך אפשר לעזור למישהו אלים?
11. מה כדאי ומה אפשר לעשות כדי שמישהו שמתנהג באלימות ישנה את ההתנהגות שלו?

פעילות ביבליותרפית סביב הספר "אין לי עם מי לשחק"

שיח טרום קריאה

1. נתבונן בכריכה. מה רואים בה?
2. מה לדעתכם אומרים הצב והצבי האחד לשני?
3. האם אפשר לדעת לפי האיור שבכריכה על מה יסופר בסיפור?
4. ספרו על מקרה או על מצב שבו לא היה לכם עם מי לשחק. איך הרגשתם?
5. מדוע לדעתכם לא מצאתם עם מי לשחק?

שיח בטר קריאה

1. מדוע פיצו היה עצוב?
2. מה עשתה אמה של פיצו כשראתה שהוא עצוב?

3. מדוע הצב לא רצה לשחק עם הצבי?
4. מדוע הצבי לא רצה לשחק עם הצב?
5. מה קרה כאשר נפגשו השניים ליד הנחל?
6. מה לדעתכם הם חשבו האחד על השני?
7. איך צב וצבי יכולים לשחק ביחד?
8. מה צריך לעשות כדי שאפשר יהיה לשחק ביחד?
9. ספרו על מקרה שקרה לכם שרבתם עם מישהו על מקום. איך פתרתם את המריבה?

פעילות ביבליותרפית סביב הסיפור ”סיפורו של משולש ורוד”

שיח טרום קריאה

1. על פי האזור – על מה לדעתכם יסופר?
2. על פי שם הסיפור – תארו לי את המשולש.
3. שיח לאחר קריאת חלק א' של הסיפור
4. איך הרגיש המשולש הוורוד בסיפור? מדוע?
5. למה המשולש הוורוד נשאר לבד בגן?
6. איך אפשר להפוך את המשולש למשהו אחר? מדוע?
7. למה קנו למשולש חליפה מרובעת?
8. כיצד הייתם מרגישים אילו הייתם מגיעים לגן שבו כולם שונים או מתנהגים אחרת מכם?
9. איך מרגישים כאשר כולם מסכיבים שונים?
10. איך ילדים שונים יכולים למצוא חברים?
11. חברו סוף לסיפור

שיח בתר קריאה לחלק ב'

1. מה קרה בסוף הסיפור?
2. איך המשולש הוורוד היה מרגיש אם הוא לא היה פוגש משולש נוסף? מדוע?
3. מה דעתכם על התנהגותם של הוריו של המשולש?
4. מה אהבתם יותר? מה אהבתם פחות בסיפור?
5. מה אהבתם יותר בסוף הסיפור ומה פחות ומדוע?
6. מה למדתם מהסיפור?
7. עם איזה חליפה לדעתכם יהיו למשולש יותר חברים? מדוע?
8. אם אתם הייתם המשולש הוורוד איזה חליפה הייתם רוצים שההורים שלכם יקנו לכם? איך הייתם מרגישים?

פעילות ביבליותרפית סביב הספר ”לא הצליח לי”

שיח טרום קריאה

1. ספרו על פעם שבה לא הצלחתם לעשות משהו?
2. איך אתם מרגישים כשאתם לא מצליחים לעשות משהו?

שיח בטר קריאה

1. מה נועם לא הצליח לעשות?
2. מה דעתכם על ההתנהגות של נועם?
3. מה דעתכם על הפתרון של נועם שלקח ציור של מישהו אחר?
4. מה דעתכם על ההתנהגות של נועה?
5. מדוע נועם החזיר את הציור למגרה של נועה?
6. מה אפשר ללמוד מהסיפור הזה?
7. מה דעתכם על האיורים בספר?
8. נתבונן באיור בעמוד 9, מה מתאר לנו האיור? מדוע נועם מרכין את הראש? (הרי הגגנת תולה את הציור שלו).
9. מה הדגישה המאירת בציור? מדוע לדעתכם? מה היא רוצה לומר לנו?

מטלת בטר קריאה

נכתוב לנועם מכתב ובו נספר לו על דברים שבהם לא הצלחנו

פעילות ביבליותרפית סביב הספר "להציל את שימבה"

שיח בטר קריאה

1. מה דעתכם על התנהגותם של הציירים?
2. מה הייתם אומרים לציירים?
3. איך אפשר להפסיק את הצייר?
4. איך הרגיש הפילון כאשר הרגו את אמו?
5. איך לדעתכם אפשר לשמור על בעלי חיים?
6. מדוע חשוב לשמור על בעלי החיים?
7. מה דעתכם על ההתנהגות של דפנה?
8. איזו מהתנהגויות של דפנה מוצאות חן בעיניכם? אתם יכולים להסביר למה?
9. אם היינו מכינים שלט שקורא לשמור על בעלי החיים, מה היינו מציירים וכותבים בו?
10. כיצד האיור מספר לנו על רגשותיו של הפילון?
11. מה אומרת הציפור לפילון?

מטלת בטר קריאה

הכנת שלט האוסר על אלימות נגד חיות