

בצומת שפות - ספרות ילדים כתובה ערבית עברית

לאה ברץ
שרה זמיר

תקציר:

מאמר זה נגזר ממאמרו של ראפע יחיא (2004) ומבקש להוסיף עליו. מאמרו של ראפע מתייחס לספרי ילדים שיצאו לאור בישראל בשפה הערבית על ידי סופרים ערביים שגרים בתחומי הקו הירוק. מאידך גיסא, מאמרנו מבקש להרחיב את היריעה ולדון בספרי ילדים, שנכתבו עברית ערבית בו זמנית. מדף ספרי הילדים מציע קשת לא מבוטלת של ספרים מתורגמים, אולם מעט מאוד שנכתבו מלכתחילה בכפל שפות: עברית - ערבית.

תרגום במהותו הוא גשר בין תרבויות, הוא מאפשר לתרבויות להכיר זו את זו מקרוב ולהתעשר האחת מהישגי רעותה. וולטר בנימין (1993) רואה את התרגום כמהלך של התפייסות בין לשונות, שכל אחת מכירה בזרותה של האחרת ואינה מנסה לבטלה. על בסיס דבריו של וולטר הציע הומי באבא מודל של יחסים בין תרבויות, המושתת על משא ומתן ביניהן. בלא דחיית זרותו של ה"אחר" (באבא, 1990). לעומת זאת, הז'אנר שבו אנו עוסקות, היינו ספרות בדו לשון עברית ערבית.

ספרות בכפל לשון

בספרות הילדים הכתובה עברית ערבית בו זמנית, השיח מוצג במידה רבה כמשקל נגד לתפקיד המרכזי אותו ממלאת השפה העברית במדינת ישראל. באופן רשמי, ישראל היא מדינה דו לשונית – עברית וערבית, אך גם היום ממשיכה לשרור במדינת ישראל מדיניות לשונית המונעת על ידי אידיאולוגיה (שוהמי, 1995). אולם למעשה מטפחים רק את העברית: המדיניות החד לשונית נמשכת והעברית עדין נתפסת כמטורה של בטחון האומה והערבית זכתה במעמד נמוך בקרב ביהודים ואין תמיכה ביישומה כשפת חובה. חברה מרובת תרבויות ראויה להיות מוגדרת כרב-תרבותית, אך ורק אם היא "מתייחסת בכבוד ובחיוב אל ההטרונגויות התרבותיות המאפיינת אותה" (יונה, אפריל 1998), קרי רק אם מתקיים "יחס דיאלוגי של כבוד בין הקבוצות" (מאוטר, 1998). אי לכך שפה היא אחד הפרמטרים לכך. הדיבורים על צורך בעיצוב חברה בעלת אתוס רב-תרבותי בישראל בו השונות והריבוי מקבלים לגיטימציה הולכת וגוברת. המצב הרב-תרבותי בא לידי ביטוי לא רק בריבוי התרבותיות והשונות ביניהן, אלא גם בתודעה הולכת וגוברת של צורך במתן לגיטימציה פורמאלית ובלתי-פורמאלית לריבוי זה. למונח "רב-תרבותיות" (Multiculturalism) הגדרות ופרשנויות מרובות המתקשרות לתחומים רבים: דמוגרפי או פוליטי. ריבוי התרבויות בחברה הישראלית הוא עובדה מוצקה: חרדים, מהגרי עבודה, נשים, מזרחים, מהגרים אתיופיים, מהגרים רוסיים

לרבות קבוצות המיעוטים מציבות (ישירות או בעקיפין) טענות תרבותיות, כלכליות וחברתיות כלפי המדינה וההסדרים הפוליטיים שלה. כפועל יוצא של המצב החדש ניתנת לגיטימציה (שלא הייתה בעבר) לנרטיבים של תתי התרבויות השונים בתוך המכלול התרבותי לאומי. הלגיטימציה היא לא מוחלטת, אלא מצוייה על ספקטרום משתנה על פי ערכיה של החברה בתקופות שונות, מידת פתיחותה לאור אירועים משתנים בחברה. לעניין זה שני הסיפורים טווים נרטיב של קבוצות שולים. הלגיטימציה לנרטיב היא בהיותם עומדים זמינים על מדפי הספריות, נגישים לכל מי שחפץ לקורא בהם.

כאמור, במסגרת המאמר בחרנו לדון בטקסטים לילדים הכתובים עברית - ערבית זה בצד זה. בקורפוס הנדון יש טקסטים שנכתבו על ידי שני כותבים במקביל או טקסט שנכתב על ידי כותב אחד והוא אחראי לתרגומו. בדיון על מיקומו של הטקסט בין אדקוואטיות (adequacy) לבין קבילותו (acceptability) הטקסט הדו לשוני חותר מצד אחד להיות בעל שיווין ערך עם טקסט המוצא אבל בה במידה חותר להתאים עצמו למערכת הלשונית והתרבותית שאליה הוא מיועד (ויסבורד, 2007).

הטקסט הנדון מנהל שיח בין ערבים ליהודים על ידי עצם החבירה לכתוב ביחד, לכן הטקסט מדגים, כי אין מפלט מתהליך של עמידה במקום משותף. יתר על כן הטקסט אינו כופה שיח פוסט קולוניאליסטי. לו הטקסט היה כתוב רק בעברית אפשר היה לחשוד, כי זו מטרת הכותב להציג את דמותו של הערבי, כמנצל שפה שהיא אינה שם האם שלו כדי להעביר את האידיאולוגיה שלו. אולם השיח הכפול מקהה את עוקצו של העניין. יש כאן אידיאולוגיה הנובעת ממקום אחר, אידיאולוגיה הבאה להציע שיח של דו קיום. השימוש בשפה הכפולה מחזיר את שני הכותבים אל השורשים מבחנת ה-story, אולם הנרטיב המודגש בסיפורים נושא אופי אחר.

הילד הנפגש לראשונה בעלילות סיפוריות, מתרשם מהן הרבה יותר מאשר המבוגר הרגיל בקריאה, שכל חומר קריאה נוסף נמהל בחומר קודם ולפיכך מאבד מעוצמתו. המפגשים הראשוניים של הילד עם עלילות ספרותיות מעצבים אותו ובכוחם אף להשפיע על אופיו, ערכיו והשקפת עולמו (כהן, עמ' 89).

הספרות כסוכן סוציאליזציה אידיאולוגית ופוליטית

ספרי הילדים נחשבים אף הם כסוכני סוציאליזציה פוליטית. דפוסי התנהגות פוליטית, כגון תמיכה במפלגה מסויימת, סובלנות כלפי מיעוטים ותמיכה בחופש הביטוי מופנמים כבר בתקופת הילדות וההתבגרות המוקדמת (איכלוב, 1984) והם מעוצבים בידי הסוכנים המרכזיים בחברה לרבות ספרותה. עיתוי ההשפעה, היינו תקופת הילדות והנערות הנו קריטי להתפתחות התודעה הפוליטית, שכן שנים אלו נחשבות כ"שנים הנוחות להשפעה" (impressionable years).

לכל מבנה חברתי צמוד מבנה תרבותי משלו. חלק מתרבות זו מכונה 'אידיאולוגיה'. האידיאולוגיה עוסקת בהשקפת הקיום של החברה, בהסבר קיומה ובהצדקתה. היא כוללת אמונות, ערכים, סמלים ומיתוסים (גירץ, 1990). הספרות היא לעולם פנטסיה, יצירה טוטלית ואוטונומית. המציאות אינה מודל והספרות אינה תעתיק או תשליל של מציאות זו, אבל היצירה הספרותית למרות האוטונומיה והחוויתיות שלה צומחת מתוך המציאות וממנה היא פורצת אל העל גבול ועל ממש. סופר אינו עושה פוליטיקה ביצירתו, אלא מבטא פוליטיקה, וכך הבדיה הספרותית מאששת את התהליך היסטורי חברתי (בלפר, 1991).

יצירות לילדים, בכל התקופות, משקפות בצורה זו או אחרת את האידיאולוגיה והערכים של החברה שבה הן נכתבות (רגב, 1992). רגב מדגיש, כי מראשיתה נתפסה ספרות הילדים כאחד האמצעים המובהקים לחינוך ולאילוף הקורא הצעיר. דרך הסיפור והשיר הועברו המסרים שהחברה רצתה ביקרם. למעשה, הודגשו ביצירות אותם ערכים מרכזיים שהשלטון ושליחיו רצו להעניק לילדים כדי שאלה, בבוא העת, יהיו אזרחים מועילים וצייתנים באותה חברה עצמה.

את סיפורי הילדים ניתן למקם ברצף שבקצהו האחד מצויים הסיפורים הדידקטיים ובקצה השני סיפורים שלכאורה אינם מתיימרים כלל לחנך. בקוטב הראשון נכללים כל הסיפורים העוסקים בפרידה, מעברי חיים ומוות, מינניות, גזענות, ניצול וכו', ובקוטב השני נכללים סיפורים שונים, לכאורה, ללא אפיונים מחייבים. דווקא הסיפורים בקוטב השני, שאינם מתיימרים להיות דידקטי, מטמיעים בקורא האידיאולוגיות, ביתר קלות: אידיאולוגיה סמויה איננה מחשידה את הסופר בנטייה סוציו-פוליטית כזו או אחרת ולכן קל לקוראיו, מכל הקשת הפוליטית, להתודע איליו ולהיפתח לכתביו (Stephens, 1992).

האומנות מאפשרת לקורא לקלוט ולחוש את האידיאולוגיה שממנה צמחה, יוצרת מרחק בין השתיים, מרחק המאפשר להתבונן באידיאולוגיה באורח ביקורתי (Althusser, 1971). גם הסוציולוגיה כמו הספרות עוסקת בראש וראשונה בעולמו החברתי של האדם, ביכולתו להסתגל אל אותו עולם וברוצנו לשנותו (סווינגווד, 1972), והטקסט הספרותי מאפשר התבוננות ביקורתית באידיאולוגיה הסמויה המצויה בו. אלתוסר מדגיש, שהאידיאולוגיה הינו רק מרכיב אחד במכלול רחב יותר של מרכיבי היצירה. תוכנה של יצירה ספרותית יכול להיקלט כנפרד מן האידיאולוגיה שלה. העובדה שהתוכן נקלט באמצעות התרחקות, המתרחשת בתוך אידיאולוגיה זו מנחה דווקא את מחויבותה הבסיסית של היצירה אל האידיאולוגיה (Althusser, 1971). הטקסט הספרותי מעצב את הסתירות והמתחים של הקיום החברתי בתבניות לשון וספרות, היכולות לכאורה ליישב ביניהן הסבר פסיכו פוליטי (Bennett, 1979).

אוספנסקי (1978) מציין, כי ביצירת אומנות מוצג לנו עולם מיוחד, בעל מרחב וזמן משלו, מערכת אידיאולוגית משלו וקני מידה התנהגותיים משלו. לגבי אותו עולם, לפחות בקליטה הראשונה שאנו קולטים אנו מעמידים את עצמנו במעמדו של מתבונן זר שהוא בהכרח מעמד חיצוני, עד שאנחנו מתחילים לקלוט את העולם הזה, כביכול מבפנים ולא עוד מבחוץ. בתפקידינו כקוראים אנו מקבלים על עצמנו נקודת תצפית שהיא פנימית לאותה יצירה. לאחר מכן עומד לפנינו ההכרח עזוב את העולם אליו התחברנו ולשוב אל נקודת התצפית שלנו, משמע לבדוק את התהליך הפרשני שהפעלנו על עצמנו. לעצם דיונינו הדבר חשוב, משום שספרות הילדים היא מכוונת מטרה ובין יעדיה נמנים הטמעתם של ערכים סוציו-תרבותיים. הערכים הנידונים מתייחסים לשלוש נקודות הזמן: עבר הווה ועתיד: לערכי המסורת בעבר, לאתיקה השרירה בהווה, ולשאיפה לעיצוב ערכי:

הנחלת ערכים לילדים של היום שיהפכו להיות אזרחי המחר, במטרה להפוך את החברה לחברה טובה יותר (Stephens, 1992).

מבט דידיקטי

ספרות הכתובה בכפל לשון מעוררת תהייה דידיקטית. האם האמירה הספרותית הנידונה בספרי הילדים נבחנת מתוך נקודת ראות אסתטית או שמא אידיאולוגית - פוליטית? האם בקרב צרכני הספרות מנקר תמיד החשש שמא האמירה האידיאולוגית הסמוייה תגרור אחריה התנהגות פוליטית, שאינה תואמת את התפיסה החברתית הרווחת? האם גם סיפורים שהם, על פניהם, חפים מכל אלמנט אידיאולוגי, מטמיעים אידיאולוגיה כלשהי: למשל, בהצגתה של מעשייה על אורחות חיי הגיבורים והתייחסות הסופר להשפעה שיש לאורחות חיים אלה עליהם – יש בכך משום אמירה אידיאולוגית לגבי הרצוי והמצוי. חשוב לזכור, כי בחירת יצירות המותאמות לחיי הילדים היא אומנות בפני עצמה והנחה מוקדמת היא שספרות מעצם מהותה נוגעת בנושאים ערכיים ותפקידה לחנך למה שנקרא חינוך אופי (Edgington Character education - 2002).

האמנות כמכשיר חינוכי בונה את העמדה האמוטיבית, כי לאמנות יש כוח להעביר מסרים, לא בדרך השכנוע ההגיוני, כי אם באיזה אופן מסתורי שבו פועלת האמנות על הנפש. היא מעבדת אותה ומניעה אותה לקבל תכנים מסוימים מתוך רגשות חיוביים או לדחות תכנים מסוימים מתוך רגשות שלילים. האמן בעל הכישרון מתאר דברים בדויים, כאילו היו ממשיים ומטעה את קהלו לקבלם כאמיתיים. לא רק העובדות השקריות חודרות אל נפשו הרכה של הצעיר בדרך זו, כי אם גם הערכים המשוקעים בהן (לורנד בעקבות אפלטון, 1991).

ספרות הילדים הערבית הייתה מנותקת ממה שהתרחש מבחינת התפתחות ספרות הילדים בעולם הערבי בזה שתנועת הספרות לא חוותה תפנית כמותית או איכותית בתחום הכתיבה לילדים (ראפע, 2004). לטענתו של ראפע, הדבר נובע מהתעסקות בכתיבה למבוגרים ובניסיון לשקף את כאבי האומה הערבית באופן כללי וכן את כאבם הלאומי באופן מיוחד.

לאחרונה, הוכפל מספר הספרים הכתובים בדו לשון¹. אל מדף הספרים הקיים נוספו ספריו של האני מוסא שהוצאו בכפל לשון. ספריו נכתבו מלכתחילה בדו לשון, אמנם לא כטקסט המופיע זה בצד זה דוגמת ספריהם של ורטה תמר ועבד אלסלאם יונס או נדיר צור.

תוספת ספריו הם מענה לחסך הקיים בשוק ספרי הילדים הכתובים בדו לשון. מבט על המצוי במדף הספרים מגלה שהספרים, הכתובים דו לשון, יכולים להתחלק כספרים שהמסר שלהם הוא מלכתחילה אידיאולוגי לבין ספרים שעניינים דידיקטי ערכי לא אידיאולוגי, ואם קיים מסר אידיאולוגי הוא מסווה היטב.

הספרים הללו הכתובים בדו לשון יכולים להשתבץ בז'אנר "זרם החידוש", מושגו של ראפע (2004), שהרי ספרים אלה מנסים להתרחק במידת האפשר מספרות ההטפה הלימודית המאפיין את ספרות הילדים הערבים. כל הספרים הנדונים נכתבו מתוך מגמה של "אומנות לשם אומנות". גם אם בחלקם נדמה שהספרות הזכרת היא ספרות דידיקטית מגוייסת.

בתהליך הקריאה הכפולה עברית מול ערבית יכול כל אחד מן הקוראים למצוא את עצמו במשבצת ה"אחר", לכן יש מקום לברר את מהותו של ה"אחר". בעיקר נוכח הצגת ספרות המחקר את הקשר בין תרגום ודמות ה"אחר" המתייחס לתפיסות מתרגמים את ה"אחר" (כיאל, 2007).

סקירתו של הזאנר: מאפייניו, ייחודיותו ומסריו

בחינה מחודשת של נושא ספרי ילדים שנכתבו במקור בכפל שפות: עברית ערבית מבקשת לענות על השאלות הבאות: מהי ההצהרה האידיאולוגית העולה מן הספרים? האם הנרטיב מבטא את האידיאולוגיה שמבקש לשדר המבוגר (המחבר המובלע) בצורה גלויה או סמויה? באיזו מידה פועלת מכבסת המילים שכופה את האידיאולוגיה של המבוגר על הילד בצורה מניפולטיבית? במה מתאפיינת זהותו ה"אחר"? במה

¹ דיוננו נסב בספרים שמלכתחילה נכתבו בדו לשון. יש במצאי ספרים לילדים שנכתבו במקור בעברית ורק אחר תורגמו דוגמת: הילד הכי חזק של עדינה בר אל או מעשה בחמישה בלונים של מרים רות ועוד רבים אחרים.

מתאפיינת זהותו של "עצמי"? האם הספרים הכתובים עברית – ערבית מייצגים שתי זהויות נפרדות לגמרי או זהות מורחבת אחת הכתובה בדו לשון? התשובה לכך חבוייה באופן אימננטי בתוך הטקסט. הטקסט מבקש לפתח בתלמיד/קורא מגוון של קריאות, הוא מבקש להביא למצב שהתלמיד יוכל לנתח את הטקסט במונחים של מה שנפקד ממנו כך שיהיה מסוגל לפתח עמדה מחוץ לסברותיו של הטקסט. בגישתו של סקולס (1996) מפתח הקורא יחס של אי זהות באשר לעמדות שלו ובאשר לריבוי הקודים התרבותיים, פוליטיים והחברתיים המכונים את הגבול הקיים של הכוח, התלות והאפשרות הנובעים מן הטקסט. לתפיסתו, פדגוגיה כזאת מטמיעה את היחסים הבלתי סינכרוניים בין תפיסתו החברתית של אדם מסויים לבין ריבוי הדרכים שבה תרבות נבנית על דפוסיה ונקראת. כלומר, אין אפילו יחס אחד שנקבע מראש בין הקוד התרבותי לעמדה שהסובייקט תופס. למיקומו הגזעי, המעמדי, המיני או האתני תיתכן השפעה, אך לא השפעה המכתיבה מראש כיצד יבחר אדם לעצמו אידיאולוגיה, כיצד יקרא טקסט מסויים, כיצד יגיב לאופני דיכוי מסויים.

הספרים שנמצאו על מדף הספרים הם עדות לתהליך רב תרבותי, אולם יחד עם זאת ההיקף המזערי שלו מדגיש עד כמה מצומצם הדיאלוג. במצב זה נכון עדין נכון יותר לדבר על תחושת ההעדר. את מושג ה"העדר" או ה"שתיקה כנוכחות" ניתן לפרש באמצעות מושגו של דרידה כ"חור" הבלתי ניתן לסגירה בין הלשון, לבין הממשויות שאותה היא אמורה לסמן. בשתיקה שבטקסט ניתן לראות משמעות המנועה מלהתממש ולנכוח בו. השתיקה עליה אנחנו מבקשות לדבר היא לא השתיקה שבטקסט, אלא השתיקה שבהעדר טקסט. הניסיונות לגלות עוד טקסטים דוגמת אלה לא צלחה בידינו, משום שאין עוד טקסטים כאלה על המדף.

בשתיקות הללו או בהעדר קיים פוטנציאל של משמעות מושהית דחוייה, שלא נוכל לדעת אל נכון, מהי המשמעות של מה שניתן היה לכתוב. השתיקה היא אפוא חלק משמעותי ביותר הנובע מן הטקסט. בהשאלה - השתיקה המונחת על מדף הספרים באה ללמד על מה שלעיתים ראוי לומר ואין יד הכותב מסוגלת להמלילו.

מה, אם כן מצוי במדף הספרים של הז'אנר? בספרים של ורטה תמר ועבד אלסלאם יונס מתארים סיפור מעולם הילדים, שדמות הגיבור בה היא ילד בעל זהות ערבית. בספרים אלה ניתן מענה לשאלה, האם הטקסטים מציגים שתי זהויות נפרדות או זהות אחת מורחבת. ואכן ניתוח טקסט היצירות מעיד, כי הכותבים עדין שמרו על הנרטיב של ה"אחר". לא היה בטקסט איזה נקודת חבירה בין זהות אחת לאחרת. תפיסות העולם נותרו מבודדות כשהיו. ונראה שלמרות שיתוף הפעולה בין הכותבים עדין ניכר, כי הייתה כאן כתיבה מגמתית, מגויסת. חשוב לציין, שלמרות שמירת מקומו של ה"אחר", הטקסט מנהל שיח בין ערבים ליהודים. הטקסט מדגים, כי אין מפלט מהתהליך ההכרה הדדית של תנאי חיים המתקיימים זה בצד זה. הטקסט אינו כופה שיח פוסט

קולוניאליסטי - לו הטקסט היה כתוב רק בעברית אפשר היה לחשוד, כי זו מטרת הכותב: להציג את דמותו של הערבי כמנצל שפה, שהיא אינה שפת האם שלו כדי להעביר את האידיאולוגיה שלו. אולם תיאור עולם הילדים בכפל שפה מקהה את עוקצו של העניין. יש כאן אידיאולוגיה הנובעת ממקום אחר, אידיאולוגיה הבאה להציע שיח של דו קיום. מה שברור הוא שקריאת הטקסט על ידי דוברי עברית אינה יוצרת נחת, כי היא מציגה את הדברים באופן חד צדדי. אולם השימוש בשפה הכפולה מחזיר את שני הכותבים אל השורשים מבחינת ה - story. אולם הנרטיב המודגש בסיפורים הוא למעשה רק הנרטיב של הערבי.

לא כן בספר "זרעי שלום". ספר זה נכתב עברית אך בה בעת מתורגם לערבית. הטקסט הסיפורי מופיע בספר זה בצד זה. הספר מבקש להציג את רעיון היכולת לחיות בעולם מפוייס. תם, גיבור הספר, מנסה לצאת מתמימותו ולהבין את מקור הרוע, האלימות והשנאה בעולם. באמצעות דיאלוג עם הוריו הוא לומד, שאלומות ושנאה צומחות וגדלות, ושהדרך הטובה ביותר למגרן, היא בזריעה של זרעי שלום ופיוס. באמצעות מסע בודו לשון ערבית עברית מנסה המחבר להקנות לילדים מעט כלים וקצת הבנה על אפשרות התנהלות בעולם האלים, שאותו מכיר הילד.

ספריו של האני מוסא מתארים חוויות "יום-יום" בעולמו של הילד. דווקא ההתמקדות בבנאליות של היום - יום מאירה את חשיבותה של כתיבת ספרות לילדים. 'ספרות' זו, שנכתבה למענם, משלבת מפגשים מגוונים עם סיטואציות מחיי היום יום. הקריאה מזמנת את הקורא למפגש חוויתי, אנושי, תרבותי וערכי עם נכסי התרבות האוריינית - סיפור וספר. אי לכך המפגש עם היצירות האומנותיות הוא מפגש עם החיים, עם האחרים ובסופו של תהליך גם עם ה"עצמי".

ספריו של האני מוסא הם דוגמא לניסיון לנטרל את דמות ה"אחר", אותו "אחר" הנתפס לעיתים כאויב, כמאיים על הפרט או על המשך קיומה של הקבוצה. לעיתים שכזו למרות שהוא חלק מן החברה וחי בתוכה, הוא אינו חלק אינטגרלי ממנה. מבחינות רבות הוא דומה לה, אבל בדרכים מסוימות הוא נתפס כשונה.

סיפוריו של האני מוסא מתייחסים לסיפור מעשה, שיכול להתקיים בכל מרחב תרבותי, סיפוריו מכוננים זהות של "אני ניטראלי". הופעתו בשפה עברית או ערבית, אינם תלויי אידיאולוגיה אלא תלויי מוסר או עמדות אוניברסאליים. זה יופיים וזו גדולתם.

מדוע לא נכתבו עוד ספרים רבים כדוגמת הספרים הנידונים? על כך ניתן ללמוד מדבריו של קימרלינג. הוא עונה על השאלה: "מעניין לבדוק מה הם הנושאים החסרים?" והוא משיב הנושא החסר הוא "פח הזבל" של ההיסטוריה שהוא כל האירועים או הלא אירועים שאין זה מן הדין שיזכרו, או מחמת חוסר חשיבותם, ואם מחמת חוסר שימושיותם או העדר משמעות. " (קימרלינג 1997, עמ' 259).

לסיכום

על פי כהן (1985), אין ממצאים אמפיריים על מידת השפעתה של ספרות על הילד, שכן קשה למדוד ולבודד אותה משאר ההשפעות הסביבתיות הפועלות עליו, אבל יש הוכחות לכך שהספרות הזאת היא כוח פועל ומשפיע בסביבתו הרוחנית. כהוכחה לכך מציג כהן את מחקרו על תגובות הילדים לדמותו של הערבי. במחקר נמצאו עקבות ברורים של ספרי הילדים שקראו המגיבים, ויחסם לערבי נמצא הולם את הספרות שקראו קודם לכן. כהן טוען, כי בתחום יצירת הזדהות וחקיקוי, כוחה של הספרות גדול יותר מכוחו של כל מקצוע אחר בתוכנית הלימודים. "הניסיון הנפשי המגולם בספר, שב ומתחייה בנפשו של הקורא, ומכאן נובעת השפעתו הישירה והרבה על הקורא. הוא חודר למציאות המתוארת, מתערה בה וחי אותה, הוא מזדהה עם הגיבורים, עלילותיהם וחוויותיהם, וערכיהם עשויים להפוך לקניינו האישי" (שם, עמ' 8).

יש גם יסוד להנחה כי הילד הנפגש לראשונה בעלילות סיפוריות, מתרשם מהן הרבה יותר ממבוגר הרגיל בקריאה, שאצלו כל חומר קריאה נוסף נמהל בחומר קודם ומאבד מעוצמתו (שם, עמ' 89). לפיכך, נודעת חשיבות רבה גם לבחינת היצירות הנכללות בספרי הלימוד בספרות, ולשאלה באיזו מידה משקפים תהליכי הברירה והמיון באסופה הכוונה ערכית, כפועל יוצא של תמורות אידיאולוגיות שהתחוללו בחברה.

אם מדינת ישראל שמה לה כמטרה להקנות "אוריית פוליטית" (Political Literacy) הרי באמצעות טקסט דו לשוני ניתן ליישם ולהבין את משמעות המונח אוריית פוליטית (איכלוב, 2001). באמצעות סיפורים כפולי שפה ניתן לבחון את מהותו של ה"אחר", ויתר על כן את מידת הקבלה של עולם הילד במרחב התרבותי בו הוא נטוע. המפגש עם טקסט מביא את הקורא למפגש עם עצמו ועם עולמו. עצם ההתבוננות במראות רוח האדם המגולמות ביצירות הספרות מביאה לכך שמשוהו חבוי ועמום בתודעתו של האדם מגיע לידי התגלות והתבהרות. המפגש עם הטקסט יוצר במודע או לא במודע גירוי תודעתי המכריח את הקורא להתבונן בראיות אלטרנטיביות של מה שאיננו ועדין יכול להיות. הטקסט הספרותי מבקש לסייע לבקע את הבנאליות היום יומית לראות את המציאות באור חדש להגדיר את מקומו של ה"אני" בתוך החברה זאת על ידי מתן פשר ומשמעות ערך משל עצמך (אלוני, 1998).

מפגש של קורא צעיר עם יצירה נעשה מסיבות שונות: מתוך מגמה דידקטית, כדי לחושפו לחוויה האסתטית הגלומה ביצירה, ללמדו מוסר השכל או גם מתוך מניע תכליתי למלא פנאי. ההזדהות של הילדים עם גיבורי היצירה והתחברותם לאירועים יוצר לא אחת גירוי לשיחה למצב של הבעת דעה. באמצעות חווית הקריאה יש אפשרות לערוך אורור רגשות ולבדוק עמדות שונות/ דומות המוצגת במרכז יצירה, כל זאת בהנחה שנוצר תיווך ביבליותרפי.

ביבליוגרפיה:

יצירות מקור

ורטה תמר ועבד אלסלאם יונס, (1999). **רים הילדה מעין חוד**. הקיבוץ המאוחד.
ורטה תמר ועבד אלסלאם יונס, (2004). **החלום של יוסף**, עם עובד.
נדיר צור, (2007). **זרעי שלום**, הוצאת צבעונים.
האני מוסא, (2007), **סולי חתולי**, אלנהדה, הוצאה לאור בע"מ.
האני מוסא, (2007), **הספריה הגדולה של אבא**, אלנהדה, הוצאה לאור בע"מ.

ספרות מחקר

אוספנסקי, ב'. (1987). **הפואטיקה של הקומפוזיציה**, ספריית פועלים, תל אביב, עמ' 1.
איכילוב א'. (1984). **עולמם הפוליטי של ילדים ובני נוער**, יחדיו, תל אביב.
איכילוב, א'. (2001). "חינוך לאזרחות בעולם משתנה: מגמות בעולם ובישראל", בתוך **ערכים וחינוך בחברה הישראלית**, עורכים: י. עירם, ש. שקולניקוב, י. כהן, א. שכטר, ירושלים, עמ' 441 – 480.
אלוני, נ'. (1998), **להיות אדם**, הקיבוץ המאוחד, תל אביב.
ארליך, א'. (2001), "אחרות, גבולות ודיאלוג – הרהורים", **האחר – בין אדם לעצמו ולזולתו**, עורכים: רומם, דויטש וששון, ידיעות אחרונות תל אביב.
באבא, הומי ק'. (1994). "שאלת האחר: הבדל, אפליה ושיח פוסט קולוניאליסטי", **תיאוריה וביקורת** 5, עמ' 144-159.
גירץ, ג'. (1990). "אידיאולוגיה כמערכת תרבותית", **פרשנות של תרבויות**, כתר, ירושלים.
בלפר א'. (1991). **מלכות שמים ומדינת ישראל**, בר אילן, רמת גן.
בנימין, וולטר (1993). "משימתו של מתרגם", תרגמה נילי מירסקי, חדרים מס' 10, עמ' 40 – 47.
ויסברוד ר'. (2007). **לא על המלה לבדה**, או"פ, תל אביב.
כהן, א'. (1977). **דרך הרוח: כוחה המחנך של הספרות**, תל-אביב: יחדיו.
כהן, א'. (1985). **פנים מכוערות במראה – השתקפות הסכסוך היהודי – ערבי בספרות הילדים העברית**, ת"א: הוצאת רשפים.
כיאל מ'. (2006). תרגומים בצל העימות: נורמות תרגומים מן השפה העברית החדשה לשפה הערבית בשנים 1948 – 1990. הוצאת מאגנס, ירושלים.
לורנד, ר'. (1991). **על טבעה של האמנות**, דביר, תל אביב.
מאוטנר, מ. שגיא א. שמיר, ר. (1998). "הרהורים על רב תרבותיות בישראל", בתוך **רב תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית**, רמות, תל אביב.

סקולס, ר'. (1996). בתוך מאמרו של ה. גיירו, "פדגוגיה על גבול הפוליטיקה של המודרניזם/ פוסטמודרניזם", בתוך: **חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי** עורך: אילן גור – זאב, מאגנס, ירושלים.

קימרלינג, ש'. (1997). "היסטוריה כאן ועכשיו" בתוך: **בין חזון לרוויזיה, מאה שנות ציונות**, ירושלים, עמ' 259.

יונה י'. (אפריל 1998). "מדינת כל אזרחיה ממדינת לאום או דמוקרטיה רב תרבותית", **אלפים**, 16, 1998, עמ' 236-238.

ראפע י'. (2004). "התפתחות ספרות הילדים הערביים בישראל ומגמותיה 1948 - 2002", **דארנא**, גיליון מס' 37, יוני. עמ' 109 – 124.

רגב, מ'. (1992). **ספרות ילדים השתקפויות, חברה אידיאולוגיה וערכים בספרות ילדים ישראלית**, הוצאת אופיר.

שוהמי, א'. (1995). "סוגיות במדיניות לשונית בישראל: שפה ואידיאולוגיה", בתוך **החינוך לקראת המאה ה-21**, עורך דוד חן, רמות תל אביב.

Althusser, L., (1971). *Lenin and philosophy*. New Left Books, London, pp. 127 – 186.

Bennett, T., (1979). *Formalism and Marxism*. N.Y., pp. 30.

Derrida, J., (1982). *Margins of philosophy*. The Harvest press.

Edgington, W., (2002). "To promote character education for children and adolescents", *Social studies*. v. 93 No 3.

Swingewood, d. & Laurenson, a., (1972). *The sociology of literature*, paladin'pp.12.

Stephens, J., (1992). *Language and ideology in children's fiction*. London & N.Y: Longman.