

עיצוב מוטיב הבדידות בשירה לילדים לדורותיה: הבחינה הפסיכולוגית

לאה חובב

א. פתיחה

ראשיתה של הספרות לילדים בעברית בגולה. שם היא נכתבה מעיקרה ככלי עזר בלימוד השפה העברית וכדי להשכיל את הילדים, ללמדם ולחנכם.¹ יוצריה לא שמו להם למטרה לגרום לקוראים הצעירים הנאה רוחנית, אסתטית או סיפוק צורכיהם הרגשיים. הסופרים הראשונים לילדים היו ברובם מורים ומחנכים, שנוקקו ליצירות ספרותיות מסוגים שונים, כחומר לימוד ההולם את הילד. מכאן שהספרות לילדים בראשיתה היתה בעיקרה דידקטית, מחנכת ומטיפה מוסר. השינוי במגמה זו חל בראשית המאה העשרים, משנתעשרה הספרות העברית בכללה ביצירותיהם של משוררים וסופרים כביאליק, טשרניחובסקי ואחרים, שנתנו מחילים ומיכולתם האומנותית גם לילדים.

ברם, הכתיבה לילדים מתוך גישה פסיכולוגית ומתוך ראיית נפש הילד וצרכיה, לא ניכרה גם בכתיבתם של ענקי השירה הללו. הכתיבה הפסיכולוגית התפתחה בעיקר החל משנות השלושים של המאה העשרים, ביצירותיה של מרים ילן-שטקליס, ש"היתה בכוחות החלוץ בספרות הילדים, ששאבו את עקרונות הכתיבה שלהם מהפסיכולוגיה ההתפתחותית ומהמחקר הפסיכו-לינגוויסטי".² גישה זו השפיעה על רבים מבני דורה. "החידוש היה בעצם מתן הלגיטימציה להבעת רגשות, כתופעה אנושית, אך מבלי לזנוח את המאמץ להתגבר עליהם".³

ספרות הילדים, השירה והסיפורת, התפתחה מכאן ואילך בקצב גובר והולך, מתוך

1. ראה פרטים על תולדות ספרות הילדים העברית בספריו של אוריאל אופק, *ספרות הילדים העברית – ההתחלה*, מפעלים אוניברסיטאיים להוצאה לאור, תל-אביב, 1979. ובספרו, *ספרות הילדים העברית 1900–1948*, דביר, 1988, בפרק "מאה השנים הראשונות", עמ' 9–15.

2. ראה מאמרה של גאולה אלמוג, "אל ואל ואל ואל, מי המציא אותך בכלל", בתוך: *ספרות ילדים ונוער*, סיון תשס"א–יוני 2001, חוברת מס' 108, עמ' 1.

3. שם, עמ' 3.

תשומת דעת לנפש הילד, ומתן מבע יסיר ועקיף לרגשותיו, לרצונותיו ולהלכי רוחו. משוררים כלאה גולדברג, שלונסקי, אלתרמן ועוד, שכתבו בעיקר למבוגרים, כתבו גם יצירות לילדים. הגישה הפסיכולוגית בספרות משנות הארבעים עד שנות השבעים, ציירה ילד רגיש למשאלותיו אך גם לצרכים הלאומיים שהתעוררו בארץ והוא היה עד להם כגון: העפלה, עלייה, הגנה והקרבה. פעמים רבות משלבים היוצרים את שאיפות הילד בצורכי האומה, והגישה הפסיכולוגית פותרת את הבעיה הכפולה באומנות ומתוך הבנה (כגון בסיפור "בשערי הארץ", למרים ילן-שטקליס בספרה "בחלומי").

כמו כן ניתן ביטוי רחב לעימותים שבין הדורות, בין הילדים לבין הוריהם, אך מתוך יחס של כבוד הדדי וקורקטיות. הנוער בשנות הארבעים רתם עצמו למשימות לאומיות, ושאף לעזור למבוגרים הנלחמים על הקמת המדינה, ובכך הזדהה עם מטרתיהם. ממילא היה יחסו למבוגרים, על פי רוב, יחס של הערצה וכבוד, ואף הנוער זכה ליחס של הבנה והתחשבות. בשנות השבעים והשמנים חל שינוי בכתיבה לילדים והופיע מעין "גל חדש", שדוברו הראשי הוא יהודה אטלס, ובעקבותיו באו חגית בנוימן, יהונתן גפן, נורית זרחי ואחרים. זו תקופה שיש מכנים אותה "פסיכולוגיטית", על שום הגישה המעין פסיכולוגית של היוצרים לאישיותו של הילד, שהוא הדובר בשירים. מצבים מחיי הילד, שבהם הוא חש שלא בנוח, או שהוא חש שאין מבינים אותו, משוחזרים בצורת מונולוג קצר, בלשון דיבור עכשווית של ילד השרוי במצבים כאלה.⁴ גישה זו יש בה מעין פסיכולוגיזציה קצרה ולא מפותחת, ולא כדרך שפיתחה אותה מרים ילן-שטקליס. על השינויים שחלו בספרות לילדים מאז כתיבתו של ביאליק ועד כתיבתו של יהודה אטלס, על המהפך הלשוני והספרותי וכל המשתמע ממנו, כתב בהרחבה שלמה הראל ז"ל בספרו על ביאליק, "קול מעמק קול מהר",⁵ ולא ארחיב כאן.

כהדגמה לגישה הפסיכולוגית בשירה לילדים והשינויים שחלו בה, בחרתי לעסוק במוטיב הבדידות בלבד, כדרך שמעצבים אותו משוררים שונים בשלוש תקופות שונות: ביאליק, מרים ילן-שטקליס ויהודה אטלס. נדון במספר שירים המאפיינים מוטיב זה, ונעמוד על השוני וההבדלים שביניהם הן מן ההיבט הפסיכולוגי שלו, והן מצד העיצוב הספרותי.

ב. מוטיב הבדידות בשירי הילדים של ח'נ ביאליק

בשניים משירי הילדים של ביאליק מופיע מוטיב הבדידות, וכל פעם בדרך שונה. פעמיים מתוארת בדידותו של אובייקט מתחום הצומח, ובכל שיר – זהו צמח אחר, שמיקומו שונה אף הוא. נעיין בשירים ונבדוק האם ניתן לראות בהם גישה פסיכולוגית בעיצוב עולמו

4. ראה: אלכס זבין, "והילד הזה הוא אני", בתוך ספרות ילדים ונוער, חוברת ט"ו, אדר ב' תשל"ח – מרץ 1978, עמ' 53-54.
5. שלמה הראל, "בין המהפכות" – מביאליק עד אטלס בהיבט דיאכרוני: נורמות קלאסיות וחילופי נורמות בשירתנו הצעירה לילדים". בתוך: קול מעמק קול מהר, פנים, תחנות ומהלכים, בספרות העברית לילדים, מרכז ימימה לחקר ספרות ילדים והוראתה, 1993, עמ' 39-77.

של הילד, או שמא גישה אחרת. השירים הם "עציץ פרחים"⁶ ו"בגינת הירק".⁷ מפאת אורכו של השיר האחרון, ומשום שלא כל השיר קשור לנושא הבדידות, נעיין רק בחלק הרלבנטי לנושא.

עֲצִיץ פְּרָחִים

מִן הַחֲלוֹן	כָּל תְּבָרְיוֹ
פָּרַח עֲצִיץ	שֶׁם בְּגֵן
כָּל-הַיּוֹם	הוּא לְבָדוֹ
הַגְּנָה יְצִיץ	עוֹמֵד קָאן.

כמו בשאר השירים שבהם נדון, הדובר בשיר הוא המשורר. הוא אינו שם כאן את דבריו בפי ה"אני", גיבור השיר. בדרך זאת הוא יוצר עמדת ריחוק של המתבונן מן הצד. ההתבוננות היא במצב הסטאטי של פרח הנתון בעציץ העומד על החלון. אולם האנשת הצומח, תוך שהוא מייחס לו תכונות אנוש, מחייה אותו ומוסיפה לו כביכול דינמיות: הצמח מביט החוצה ("הגנה יציץ"), יש לו חברים בגן, והוא חש בדידות ("הוא לבדו / עומד כאן"). ההאנשה אופיינית לילד, המייחס תכונות אנימיסטיות לאובייקטים.

עלינו להדגיש כי לא מדובר כאן במפורש בילד. ניתן לראות בעציץ ובמצבו סמל גם לילד היושב לבדו בבית ונמשך אחר חבריו המשחקים בחוץ. הילד אוהב את החברותא ואינו רוצה להיותר לבדו בבית. פירוש זה מעביר את רגשות הילד אל מייצגו, עציץ הפרחים. בשיר תמציתי זה אין ביאליק מפתח את רגשות הבדידות מבחינה פסיכולוגית, אלא קובע עובדה, שעל הקורא להסיק ממנה מסקנות. הדגשת הזמן "כל היום", יוצרת תחושה מעיקה, שמשמעה מצב הנמשך ללא הפוגה. העציץ איננו עוסק אלא בדבר אחד בלבד, הוא "מציץ" "כל היום" לגינה. גם הדגשת היחיד העומד כאן ומביט אל "כל חבריו", הרבים, הנמצאים בגן, מוסיפה לניגוד שבין ה"כאן" וה"שם", היחיד והרבים, ומדגישה את הבדידות. הקורא שיר זה הולכת ומתחזקת בו התחושה שהגיבור הוא ילד, במיוחד בקריאת הבית השני, שבו לא נזכר כלל העציץ. תורמת לכך גם המשמעות הכפולה של שם העצם "גן", גן פרחים, אך גם גן ילדים.

אך אם נתעלם ממשמעות השם "גן", הרי שיר זה יכול לסמל את מצבו של כל אדם באשר הוא, ילד או מבוגר, הנקרע בין הכמיהה ובין הקושי להשגתה. הפרח השתול בעציץ איננו יכול לנתק את עצמו ממקומו ולהצטרף אל חבריו שבחוץ. זוהי סיטואציה המייצגת מצב אוניברסלי של אדם התקוע במקומו מבלי יכולת לצאת ממצבו.⁸ כתוצאה מכך נוצרת הבדידות של העומד מנגד, מאין יכולת לקחת חלק בחבורה.

6. ח'נ ביאליק, שירים ופזמונות לילדים, דביר, תל-אביב, תרצ"ג, עמ' כג.
7. שם, עמ' ק-קא.
8. ראה: זיוה שמיר, "עציץ פרחים", הלבטים שבין 'הספר' לבין 'החיים'. בתוך: שירים ופזמונות גם

שיר ילדים קטן זה הוא מועט המחזיק את המרובה. רבה בו הסמליות וחסרה הפסיכולוגיה ופיתוחה, וכל קורא יכול להפליג ולקרוא בו בין השורות כיד הדמיון הטובה עליו.

* * *

בשיר נוסף לילדים מכטא ביאליק בדידות. לא כל השיר דן במוטיב זה אלא סופו של השיר בלבד. בשיר "בגנת הירק" מתאר המשורר את "האפון המסכן", העומד מן הצד על רקע של חגיגה ומחולות של הירקות בגינה. ניגוד זה בין השמחה ובין העצב, מעצים את הבדידות שבה מסתיים השיר. לשיר זה הקדים ביאליק גירסה קצרה בת ארבעה בתים מרובעים, לעומת שלושה-עשר שבגירסה המאוחרת. שם השיר "בגינה".⁹

בגנה

פְּעֵרוֹגַת הַגֵּנָה	זֹאת הַסֶּלֶק רָאָה	רַק הַפּוֹל הַמְּסֻכֵּן	"אֵיךְ אוֹכֵל לְשִׁמּוֹן"
מְסַבֵּיב לְחֵבִית	וְהֵנָּה גַם הוּא כָּא	עֵמֵד לוֹ פֶּדֶד	אֵיךְ אוֹכֵל לְרֵקֵד
עֵמְדוֹ לְרֵקֵד	אֶתוֹ עֲגָבְנִית	נִשְׁעֵן עַל מְקַלּוֹ	וְתַרְמִילֵי פֶלֶם
כְּרוֹב עִם כְּרוֹבִית.	וְהַשְּׂמִחָה רַבָּה.	וְלֹא נֶעַ וְלֹא נָד.	פֶּלֶם רֵיקִים עוֹד."

את חלקו הראשון של השיר הרחיב ביאליק ופיתח בשירו "בגנת הירק", בהוסיפו ברקע את התזמורת ("החגב בעוגב / כתצוצרה הצרצר"), ואיתה ירקות רבים ומגוונים, זוגות וזוגות רוקדים, שניתן לראות בהם צבעים מקבילים וצורות מנוגדות, והם מסמלים טיפוסים שונים של אנשים.¹⁰

רק סופו של השיר דומה, אלא במקום "הפול" כתב ביאליק "אפון":

רַק אֶפּוֹן הַמְּסֻכֵּן	"אֵיכָה אוֹכֵל לְשׁוֹשׁ,
עֵמֵד מִן הַצֵּד,	אֵיכָה אוֹכֵל לְרֵקֵד —
עַל מִטָּהוּ נִשְׁעֵן	וְצִיצֵי נִשְׂרוּ כְּכֹר,
וְלֹא נֶעַ וְלֹא נָד.	וְתַרְמִילֵי רֵיקִים עוֹד."

לילדים, פפירוס, אוניברסיטת תל-אביב, 1986, עמ' 63-69. במאמר זה משווה המחברת את השיר לילדים לשיריו הקנוניים של ביאליק, למבוגרים, ורואה בו ביטוי לנפש המשורר הכמהה אל האור שבחורף, וכמי שנקרע בין עולם הפנים והחורף.

9. השיר נדפס לראשונה בכתב העת הפרוגוי "נתיבנו", בעריכת פניה שרגורודסקה, חוברת ב-ג, ספטמבר 1931, בלוויית לחן מאת מנשה רבינוביץ-רבינא.

10. ניתוח השיר מצוי בספרה של יווה שמיר (לעיל הערה מס' 8) בפרק: "בגנת הירק" אנטומיה של שיר ילדים, עמ' 173-186.

הנוסח הקצר הולם את הגיל הרך, בעוד הנוסח הארוך, "בגנת הירק", מורכב מאוד והולם את הגיל הגבוה, גם אם אין מפרשים את כל רבדיו של השיר. השוואה בין נוסח א' לבין העיבוד של סיום השיר "בגנת הירק" מצביעה על כמה הבדלים גם מבחינת הסגנון וגם באופן מהותי. "נשען על מקלו" הוא סגנון פשוט ומובן יותר לילד מאשר "על מטהו נשען". כמו כן מלת השאלה "איכה" החוזרת פעמיים במקום "איך" שבנוסח הקצר, היא פיוטית וארכאית ואינה בשימוש יומיומי. "לשמוח", מלה פשוטה יותר ומובנת מאשר "לשוש". שינוי מהותי יש בהנמקה שבדברי האפון למצבו: "וציצי נשרו כבר", שהוא תוספת ל"תרמילי ריקים" שבשני הנוסחים. בנוסח א' מתאונן הפול על אי הבשלתו, על תרמיליו "הריקים עוד", עדיין לא הגיעה עתו, ולכן אין לו על מה לשמוח. ואילו בנוסח ב' מודגש תהליך הקמילה והנבילה, "וציצי נשרו כבר", תהליך שיש עמו עצב, במיוחד כאשר אין צמיחה חדשה, "ותרמילי ריקים עוד". בנוסח הקצר מופיע במפורש התואר "ברד", המדגיש את הבדידות, ואילו בנוסח השני — "עמד מן הצד". בשני הנוסחים כולט מצבו של האפון / הפול כחריג ונבדל מן החבורה הרוקדת ושמחה. המשורר מדגיש את ההכרה של הצמח במצבו בדברים מפורשים שהוא שם בפיו בדבור ישיר וכגוף ראשון. בכך יוצר המשורר האנשה, כפי שהאניש את שאר הירקות שבשיר.

הסיבה לפרישתו של האפון מן הציבור היא מתוך רגשי נחיתות ואי הכרה בערך עצמו. הוא חסר ביטחון עצמי ומשוכנע שהכל רואים בעליבותו, גם משום שהוא תלוי על משענת (תיאור מציאות-יריאליסטי לחלוטין!), וגם משום שהוא שונה מכל הירקות הבשלים, הצבעוניים והמלאים הרוקדים סביבו, בעוד הוא ריק ועקר, כביכול. תיאור זה רומז לזקנה, ולאדם הזקן שאין לו סיכוי להתחדש.

לפי פירוש זה נראה שהאפון אינו מייצג ילד כודד וחסר ביטחון כלל ועיקר. שהרי גם הציצים שנשרו וגם התרמילים הריקים אינם הולמים את מצבו של הילד. נראה לי יותר שניתן לראות את האפון כסמל כללי למצבו של כל אדם החש ירידה, חוסר ביטחון עצמי, ואי-פוריות רוחנית או גופנית. מכל מקום, אין כאן כלל פסיכולוגיה של הילד הבודד, אף על פי שזה שיר ילדים, שכן ביאליק לא כיוון את כתיבתו לניתוחים פסיכולוגיים בשיריו לילדים, דבר שלא איפיינ אותו ואת תקופתו.

ג. מוטיב הבדידות בשירי מרים ילן-שטקליס

שני שירי בדידות מובהקים כתבה מרים ילן-שטקליס, ובהם ניכרת גישתה הפסיכולוגית אל הילד והבנה חודרת לנפשו. האחד, לגיל-הרך, הוא השיר "לבדי",¹¹ והשני לגיל כיתות היסוד, "מעשה בילדה בודדה".¹² שירים אלה נכתבו בו-אנר הלירי-הווידוי, שבו שמה

11. מרים ילן-שטקליס, "לבדי", בתוך: שיר הגדי, דביר, תל-אביב, עמ' 80.

12. מרים ילן-שטקליס, "מעשה בילדה בודדה", בתוך: יש לי סוד, דביר, תל-אביב, עמ' 21-25.

13. על הדיאנר הלירי-הווידוי ראה: לאה חובב, יסודות בשירת הילדים, בראי יצירתה של לאה גולדברג, כרטא, ירושלים, תשמ"ז, עמ' 61-65. ניתוח ספרותי של שירים אלה כלול במאמרי, "הדיאנר הלירי-

המשוררת את הדברים כפי הילד הדובר, גיבור השיר, השופך את ליבו ומתוודה על רגשותיו הכמוסים. בכך ניכר ההבדל בין דרך כתיבתו של ביאליק המספר בגוף שלישי, ובין הדובר בגוף הראשון כאן. שכן, מרים ילן-שטקליס עיצבה את השירים כמונולוג שירי של דובר ילד. לשם כך היה עליה לחדור לנפשו, ולפתח מעין "פרסונה" ילדותית, המתוודה ומעלה רגשות וחוויות המותאמים לתחומי הרגש והניסיון של הילד.

בשני שירי הבדידות הנידונים כאן, נגרמת מצוקת הבדידות באופן זהה: הליכתם של ההורים מן הבית. זהו גורם מצוי ומוחשי, שמרבית הילדים חשופים אליו וחשים בגללו מעין נטישה. המשוררת הבינה את נפש הילד ונתנה מבע למצוקתו. כל ילד המקשיב לשיר או קורא אותו, יזדהה עם מצוקה זו ויחוש קירבה לגיבור השיר. הביטוי התמציתי שנתנה המשוררת למצבו של הגיבור ולתחושותיו, מעיד על הבנתה הפסיכולוגית המעמיקה.

לְבַדִּי

אִמָּא אָמְרָה: שְׁלוֹם לְיִלְדִי,	דָּב פֶּמוֹךְ אָסוּר לוֹ לְבָכוֹת,
שְׁלוֹם, מִתְמַדִּי.	גַּם עַל הַדָּלֶת אָסוּר לְהַפְּתוֹת.
וְהִלְכָה. וְאֵינְנָה. וְאֵנִי לְבַדִּי.	דָּב גְּדוֹל אֶף פֶּעַם לֹא יִבְקָה,
לְבַדִּיתִי, לְבַדִּיתִי —	דָּב גְּדוֹל יֵשֵׁב בְּשֶׁקֶט וַיִּתְפָּה.
וּבְקִיתִי.	דָּב גְּדוֹל אֵינּוּ דַבְּרוֹן קָטָן,
	טַפְּשׁוֹן...
אֲחַר־כֵּן אָמַרְתִּי לְדָב:	נִכּוֹן?
דִּי. עֲנִשְׁוִי דְבִי־דָב	נִכּוֹן, מִתְמַדִּי?
יְהִי דְבִי טוֹב.	אֲבָל לְמָה אִמָּא שְׁלִי הוֹלֶכֶת
שָׁב עַל יָדִי,	וְאֵנִי לְבַדִּי?
שָׁב, מִתְמַדִּי,	לְבַדִּיתִי — לְבַדִּיתִי —
אִמָּא תֵּשׁוּב בְּקָרוֹב.	וּבְקִיתִי.

ניכר במונולוג זה שהדובר הוא ילד קטן (כבן שלוש). המשוררת שמה בפיו משפטים קצרים ופשוטים, לפעמים בני מילה אחת, ההולמים את סגנונו של הילד הקטן. פתיחת השיר היא ציטוט מדברי האם, המדהדים בזכרון הילד. בעצם החזרה עליהם כפי הילד יוצרת המשוררת תחושה, שבה הילד כאילו שומע שוב את דברי אמו הנפרדת ממנו ומכנה אותו "מתמדי", כינוי החוזר בשיר. היעלמות האם מעיני הילד מתפרשת אצלו כאובדן, "ואיננה". זוהי תפיסה אגוצנטרית שבה מה שאיננו נראה לנגד עיניו, איננו קיים. התוצאה ברורה: "ואני לבדי". הטור השלישי בשיר, שבו שלושה משפטים קצרים וקטועים, נשמע כאילו נאמר

הווידוי בשירי הילדים של מרים ילן-שטקליס, בתוך: לאה חובב, כצליל נצבע, אקדמון, תשנ"ז, עמ' 224-220.

בתחילת כביו של הילד, העוצר עצמו אך אינו מצליח, והוא פורץ בבכי: "לבדיתִי, לבדיתִי, ובכיתִי". מרים ילן-שטקליס יצרה ביטוי מיוחד לבדידות ילד קטן: "לבדיתִי", שבו איחדה את מהותו של הילד עם בדידותו עד לבלי הפרד. כך יוצר גם הילד הקטן מילים על פי גורות לשון שהוא מכיר.

עיון בבתיים הבאים מציג בפנינו את הבנתה הפסיכולוגית של המשוררת לנפש הילד בסיטואציה זו. המשוררת ציירה את התגברותו הזמנית של הדובר בשיר על מצבו, באמצעות "משחק כאילו". הילד מחליף תפקידים: הוא משמש כאם במקום אמו, והדובי מייצג את הילד עצמו. על ידי כך הוא כאילו מחזיר את אמו הביתה. דבריו אל הדוב הם חיקוי לדברי האם: "שב על ידי / שב מתמדי". בעקיפין למדים אנו מה עשה הילד אחרי לכת אמו: הבכי, הכאה על הדלת. אך המשוררת אינה מספרת זאת בגלוי, שהרי מעשים אלה אינם נעימים, ועל כן היא משליכה על הדובי את התנהגות הילד: "דוב כמוך אסור לו לבכות / גם על הדלת אסור להכות". הילד הקטן הרוצה להיות גדול, חוזר בצורה אנפורית שלוש פעמים על המילים "דוב גדול", ומלמד כביכול את הדובר, במילים שאמו אומרת לו, כיצד עליו להתנהג: "דוב גדול אף פעם לא יבכה / דוב גדול ישב בשקט ויחכה / דוב גדול אינו דובון קטון / טפשוֹן".

זהו שלב ההתגברות בעזרת הדובי, כביכול אין הילד נמצא לבד, והצעצוע האהוב מלווה אותו. אולם לקראת סוף השיר נשבר הדובר. החזרה על הכינוי שבפי האם, "מתמדי", מחזירה אותו לתובנה על מצבו האמיתי, לא הדמיוני-המשחקי: "אבל למה אמא שלי הולכת / ואני לבדי?" זעקה זו מאשימה את האם בוגיחה מתמדת, בלשון הווה מתמשך, "הולכת", ולא כפועל חד פעמי, "והלכה".

סיום השיר יוצר מסגרת, שבה חוזר הביטוי "לבדיתִי", כמו בראשית השיר. סיום זה אין בו "סוף טוב", כדברים משיריה של מרים ילן-שטקליס. יש כאן ביטוי לחוסר המוצא שבו חי הדובר. גם הבכי הוא ביטוי ריאליסטי ואמין למצבו של הילד, והמשוררת אינה מסתירה אותו.

בשיר זה מצטיירת התפתחות סיטואציה של בדידות. לא אמירה חד פעמית יש כאן כבשירו של ביאליק, "הוא לבדו", אמירה שאיננה מתפתחת ואינה מפורטת. כאן פרשה לפנינו המשוררת את המתחולל בנפש הילד ואת מעשיו הנובעים מבדידותו. מבנה השיר, משחק ה"כאילו", המשפטים הקצרים ותחושותיו של הילד הקטן, כל אלה הם ביטוי להבנתה הפסיכולוגית ולעיצוב האומנותי של מצבו של הילד הבודד.

* * *

השיר "מעשה בילדה בודדה" הוא ארוך ומורכב יותר מ"לבדי". בשיר זה, שהדוברת בו היא ילדה כבת חמש-שש, הציבה המשוררת שרשרת אירועים הנובעים פסיכולוגית ממצב הבדידות. ניתן לומר, שאפשר ללמוד פרק בפסיכולוגיה על פי שיר זה, שכן היטיבה מרים ילן-שטקליס לבטא את המצוקה של הילדה הבודדת, את תגובותיה המורכבות לתחושותיה

השונות, הן בעולם הדמיון והן במציאות. זהו שיר שבו מתחלפות הסיטואציות בהתאם לניסיונות בריחתה של הדוברת ממצבה הקיומי הקשה, בו היא נעה ממקום למקום ומעולם אחד למשנהו עד השיבה לבית הריק.

מעשה בילדה בודדה

ירח, ירח, ספר לי ספור,
ספר לי ספור שמח!
ואל נא תגיד, זה אסור וזה אסור
ואל נא תגיד, עתה אין לי פנאי —
ואל נא תגיד, ספרתי לך די —
ספר לי ספור, ירח!

כי אמא איננה,
ואבא הלך,
וריק הבית, ריק כל כך —
כל כך לא שלגו הבית...

הלכתי לשבת מעט במטבח.
ואינני יודעת כיצד
מלפפון גדול שם אכלתי.
מאותם הכבושים השמורים בתוף כד —
אני לא לקחתי! הוא קפץ אל היד —
ואכלתי.

אחר כך נשברה כוסית של יין —
כל כך נבלתי!
ואולי היו שם שתים?
אינני יודעת —
מה, מה, על בהונות רגלי
ברחתי — ודי.

אחר כך קראתי בספר מלים רבות,
אחר כך השכחתי לישון את כל הפבות,
אחר כך הייתי בת-מלך,
ותעיתי בדרך,
באי-הקסמים,
בזעיר-אימים...

וטפסתי מהר על העץ הנכה,
כי למטה ארבו זאבים —
רעבים!
פצו את הלע!
ואני יושבת למעלה בשקט,
וצוחקת!
ולא כלום.

כי מלה אחת אני יודעת —
המלה ההיא של הטבעת —
הטבעת שנתנו לי שלשת הגמדים —
הידידים —
לחשתי —
ומיד בא הירח עם שני כוכבים,
ומיד גרשו את כל הזאבים.
ועוד מלה אחת אמרתי,
ועד שלש ספרתי

ולפני מרפכה!
והמרפכה בלה
זכוכית צלולה,
ובמרפכה הושיבוני,
והפיתה הביאוני!

ירח, ירח, ספר לי ספור!
ועל מה לספר אם לא תדע,
ספר לי ספור על ילדה בודדה...

אין איש צוחק.
אין איש גוער בי!
אין איש אומר לי:
זה אסור, וזה אסור...

אין איש בא,
והבית ריק.

פתיחת השיר בפנייה אל הירח מצביעה על מספר תכונות בתפיסת הילד ובהבנת עולמו. עצם הדיבור אל הירח מורה על התפיסה האנימיסטית של הילד הרואה בגרמי השמים אובייקטים בעלי תודעה.¹⁴ כאן מצויה גם האנשת הירח המתבקש לספר סיפור, ולא סתם סיפור, אלא "סיפור שמח". ניתן לראות את החשיבות שמייחסת המשוררת לתפקידו של הסיפור אצל הילד ואת השפעתו עליו. לילד עצוב יש לספר סיפור שמח. נושא זה חוזר בסוף השיר, ושם מייצגת המשוררת תפקיד נוסף לסיפור: להביא להזדהותו של הילד עם מצב הגיבור שבסיפור: "ועל מה לספר אם לא תדע, / ספר לי סיפור על ילדה בודדה". זו ערכה של הספרות בכלל, והשפעתה הפסיכולוגית על הקוראים.

ההוראות שנותנת הדוברת לירח, הפותחות שלוש פעמים במילים "ואל נא תגיד" בצורה אנפורית המדגישה את "הלאווים", מעידות על יחס ההורים אליה, ועל מה שילדים אינם אוהבים לשמוע מהוריהם: "ואל נא תגיד, זה אסור וזה אסור". כל איסור שנזר על הילדים, הרואים בכך הגבלת החופש, ולא תמיד הם מבינים את סיבת האיסור.¹⁵ מרים ילן-שטקליס כתבה על כך שיר לגיל הרך, "אל",¹⁶ שבו מודגשת שנאת הדובר לאיסור: "אך מלה אחת קצרה / ...המלה הזו היא אל / ...היא גרועה בין הגרועות". חזרה על מוטיב מסוים בשירים שונים מצביעה על החשיבות שמייחסת המשוררת לנושא.

תשובה נוספת מצד ההורים השנואה על הילדים היא "עתה אין לי פנאי", שבה רואה הילד חוסר סבלנות וחוסר התייחסות אליו. תשובה זו משתמעת כאן כתגובה על בקשת הילד מהוריו לספר לו סיפור. על כך יש תשובה שלילית נוספת: "סיפרתי לך די". המשוררת מבינה ללב הילד המוכן לשמוע עוד ועוד סיפורים ואף אותו סיפור אין ספור פעמים, דבר המשעמם

14. ראה: ז'אן פיאז'ה, "התודעה אצל האובייקטים", בתוך: תפיסת העולם של הילד, ספרית פועלים, 1969, עמ' 146-147, וכל הפרק החמישי.
15. שיר כריות, שבו מצב הילד הבודד נובע מן העימות בינו לבין אמו שאסרה עליו לצאת מן הבית בלי מעיל, הוא שירה של לאה גולדברג, "אני לבדי בבית", בתוך: צדיף קטן, ספרית פועלים, עמ' 32-33.
16. מרים ילן-שטקליס, "אל", בתוך: שיר הגדי, דביר, תל-אביב, עמ' 51-52. וראה ניתוחו של שיר זה במאמרה של גאולה אלמוג, לעיל הערה מס' 2.

את המבוגר. הילד נהנה לחזור ולשמוע את המוכר לו, שכן כך מתחזק בטחונו ובדרך זו הוא קולט את לשון היצירה עד שהוא מסוגל לחזור עליה בעל-פה, להנאתו.

סיכום הבית הראשון, "ספר לי סיפור, ירח!" מצביע על מסקנתה של הדוברת בשיר, שהירח הרחוק לא יגיב כמו הוריה, ועליו היא משליכה את יבה. פנייה זו יוצרת מעין דו-שיח, ומשלה את הפונה שאין היא לבדה בבית, ויש אל מי לדבר.

רק בבית השני מסתבר מצבה. מלת הסיבה "כי" מוסבת על הבית הראשון, "כי אמא איננה". זה ביטוי קשה, שהרי בהשוואה ל"אבא הלך" אנו נרמזים אולי על חסרונה המתמשך של האם. הריקנות של הבית מדגישה את הכרידות. המשוררת מנסחת זאת בלשון הילדים: "כל כך לא שלנו הבית". "לא שלנו" מצביע על זרות וניכור, לא רצוי ולא אהוב. כמלת השייכות "שלי" מביע הילד את אהבתו לאובייקט. זהו סגנונו של ילד קטן שאין בו לכאורה היגיון.

מצוקתה של הדוברת מושכת אותה למטבח, מקום שבו מצויה האם חלק רב מזמנה. כדי לפצות את עצמה היא אוכלת, כמבוגרים רבים במצב של דיכאון וכרידות. אולם "המלפפון הגדול" שהיא אוכלת אסור עליה. יש כאן כאילו מעשה "להכעיס", מבלי שהיא מודעת לכך. "אני לא לקחתי! הוא קפץ אל היד — ואכלתי!", וזהו הצטדקות שיש בה בריחה מאחריות והבעה ילדותית של תחושת האשמה שהיא חשה. ואולי ציפתה בתת הכרתה שמישהו יבוא ויאמר "זה אסור", ויוציאנה מבדידותה.

הדוברת מתוודה על מעשה חמור נוסף שאירע במטבח: "נשברה כוסית של יין". היא אינה אומרת "שברתי". הכוסית נשברה כביכול מעצמה, כשם שהמלפפון קפץ מעצמו. התגובות למעשה זה הן שלוש: כהלה, הגזמה ולבסוף בריחה. המשוררת מציינת לפנינו מצב אותנטי של ילד, שהמעשה החמור והמפחיד גדל בעיניו ומתעצם ברוב אימה, והוא מגזים בחומרתו. כוסית היין המתנפצת לרסיסים כאילו מכפילה את עצמה: "ואולי היו שם שתיים?" התגובה הפעם היא בריחה: "ברחתי — ודי". מה שענייה אינן רואות, אינו קיים, וזהו תפיסת הילד.

תיאור הזמן בכיטוי "אחר-כך", החוזר שלוש פעמים בבית החמישי, מעיד על מעבר ממעשה אחד למשנהו, מבלי יכולת להתרכז בעניין אחד, מצב המוכן מתוך מצוקתה הנפשית של הדוברת. החזרה על אותן המילים אף היא אופיינית לסגנונו של ילד קטן. יש כאן ניסיונות להתגבר על הכרידות בדרכים שונות. שוב מפנה אותנו המשוררת לתפקידה של הקריאה המנחמת, מספקת ומרגיעה ואף משכיחה מן הקורא את צרותיו. הדוברת אינה אומרת זאת, אך בעצם פנייתה לקריאה אנו נרמזים בחשיבותה. אולם לפנינו ילדה קטנה שעדיין אינה יודעת לקרוא, ולכן היא קוראת בספר "מילים רבות", שאינן מצטרפות לכלל סיפור.

הניסיון הנוסף הוא משחק. לא סתם משחק אלא ניסיון לחקות את האם: "השכבתי לישון את כל הבוכות". הרי לכך מייחלת הילדה, שאמה תשכיב אותה לישון. ילן-שטקליס בחרה בדיוק במשחק ההולם את מצבה של הדוברת.

ניסיון ההתגברות המרכזי הוא הבריחה לעולם הדמיון, כדרך שעושים ילדים רבים הניתקים מן המציאות הכואבת ומפליגים לעולם דמיוני. העולם הדמיוני שאליו מביאה

המשוררת את גיבורת השיר איננו כליל השלימות. אדרבה, הוא מאיים ומסוכן יותר מן המציאות. בחלקו הוא בנוי על מעשיות עם ידועות, ובחלקו הוא חושף את רגשותיה הכמוסים של הדוברת.

כמה שלבים ניכרים בכריחה אל הדמיון. הראשון שבהם הוא שינוי כוונתה של הגיבורה: "אחר כך הייתי בת מלך". לכאורה הרי זה טוב, אך מיד מתנפצת האשליה: "ותעיתי בדרך". זהו אחד הפחדים של הילד הקטן, "ללכת לאיבוד". כאן המצב מסוכן ביותר, "יער אימים" שבו מצויים "זאבים רעבים! / פצו את הלוע!" הזאבים מסמלים את הפחדים שבלב הדוברת. ההתגברות על מצב נורא זה היא מיידית: "וטפסתי מהר על העץ הגבוה / ואני יושבת למעלה בשקט / וצוחקת!" בתחושה זו של ניצחון על הסכנה קיים סיפוק רב. זהו ניצחון על מצב הרבה יותר חמור מאשר להיות בודדה בבית.

הדוברת ממשיכה לרקום את העלילה הדמיונית, על פי סיפורים ששמעה: מלת קסם הקשורה לטבעת הקסמים "שנתנו לי שלושת הגמדים — / הידידים", עושה את שליחותה. העוורים לה הם אובייקטים בעלי תודעה, "הירח עם שני כוכבים", המגרשים את הזאבים. הספירה עד שלוש מביאה לפני מרכבה, המזכירה לנו את מרכבת הזכוכית של סינדרלה, בה "הושבינו, / והביתה הביאוני!" לכאורה סוף טוב, אך נראה להלן כיצד הוא מתנפץ. ככל הקטע הזה חוזר המספר "שלוש" שלוש פעמים, כדרך שהוא מצוי במעשיות עם רבות: "שלושת הגמדים", "הירח עם שני כוכבים", "ועד שלוש ספרתי". חזרות אלה מצביעות על בקיאותה של המשוררת בספרות העממית.¹⁷ אך כפי הדוברת שמה המשוררת סיפור דמיוני המורכב מהאלמנטים של המעשייה, ולא מעשייה מסוימת ידועה. בכך הוא בונה את נפש הילדה שדמיונה הפורה הבורח מן המציאות, נעזר באופן חופשי בשברי סיפורים שסופרו לה, אך יוצר מהם סיפור חדש ההולם את צרכיה.

התעיייה ביער אימים מולידה את הצורך לשוב הביתה. אך כאן נתקלת הדוברת באכזבה מרה: "והבית ריק / אין איש בא, / אין איש צוחק". שמחת השיבה הביתה מתנפצת. סיום זה של השיר נאמן לאמת המציאותית, שהרי לא נשתנה דבר. ההפלגה למרחקים על כנפי הדמיון לא יכולה הייתה לשנות את העובדות. זהו סיום כואב, כמו בשיר "לבדי", וכמו בשירים רבים בז'אנר הילרי הוידווי של מרים ילן-שטקליס.

אף כאן אנו מוצאים חזרה אנאפורית על המילים "אין איש", ארבע פעמים, זו חזרה המכה בנו כבקורנס ומדגישה את הריק שמסביב. הדוברת מוכנה עתה לשמוע גערה, ומילים שנואות כגון, "זה אסור, וזה אסור", ובלבד שיהיה מישהו שיאמר לה אותן ויוציאנה מבדידותה.

הסיום יוצר מסגרת לשיר, בו שוב פונה הדוברת לאחד שכן מצוי לעיניה, הירח, כפי שהיה בפתיחת השיר: "ירח, ירח, ספר לי סיפור!" כאן נשמעים דבריה כתחנונים, ואם היא תשמע "ספור על ילדה בודדה", היא תדע שאינה יחידה במצבה זה, בכחית "צרת רבים חצי נחמה".

* * *

17. ספרה של מרים ילן-שטקליס, *תפוחי העלומים*, כולל עשרים וארבע אגדות ומעשיות עם. עם עובד, 1971. בספרה *שתי אגדות*, דביר, 1971, סיפרה אגדות יהודיות: "אגדת האותיות" ו"מעשה בפרוכת".

שני השירים שהבאנו מייצגים את גישתה הפסיכולוגית של מרים ילן-שטקליס לילד בכלל, ואת יכולתה לעצב באומנות את רגשות הילד ונסיונותיו להתגבר על מצבו. כתיבה זו פתחה, כאמור, תקופה חדשה בספרות הילדים העברית, ונתנה דוגמה לדרך שבה ניתן לכתוב לילדים. גישתה הבלתי אמצעית מעמידה את הילד עצמו כדובר בשיר ומביע את עולמו הפנימי הכמוס, ולא המשורר הוא שמתאר זאת בגוף שלישי מתוך ריחוק. גישה זו בולטת בז'אנר הילירי-הוידוויי, שבו סיפור המעשה שבו מעורב הילד קשור לכלי הפרד עם הרגשות הנובעים מן המעשים. פיתוח אומנותי של רגשות ומעשים מורכבים ההולמים את נפש הילד, בולט במיוחד בשיר הארוך "מעשה בילדה בודדה", שהוא פנינה בשירת הילדים העברית.

ד. עיצוב מוטיב הבדידות בשירי יהודה אטלס

שירי של יהודה אטלס, שהחלו להתפרסם בשנות השבעים, פתחו כאמור גל חדש בשירת הילדים העברית. נעיין בלשונו המיוחדת המנסה לחקות את לשונו הטבעית של הילד, כולל הסלנג האופייני לילדים, השיבושים האופיינים לרחוב הישראלי תוך התרחקות מלשון פיגוראטיבית שהיא הלוו שבשירה. תקופה זו, הנקראת התקופה "הפסיכולוגיסטית", מצביעה על שימוש שונה בפסיכולוגיה של הילד כפי שהיא מתבטאת בשירים. נביא לדוגמה שלושה משירי יהודה אטלס שעניינם היות לבד ובדידות, שירים המתחלקים לשניים, על פי תגובותיו של הדובר בשיר למצבו.

לְפַעֲמִים,

כְּשֶׁאֵין לִי עִם מִי,

אֲנִי מְשַׁחֵק דְּמָקָה

סָתֵם עִם עֲצָמִי.

וּכְשֶׁאֲחֵד מְנַצֵּחַ

זֶה לֹא תָמִיד אֲנִי —

כִּי אֲנִי הֵייתִי דְּנָקָא

לְטוֹבַת הַשָּׁנִי.¹⁸

בניגוד לשירי התקופה הקודמת, שבה הביע הדובר בשיר את סבלו הרב עקב בדידותו, קוראים אנו בשיר זה תגובה שונה לחלוטין — כשאין לו עם מי לשחק, הוא משחק עם עצמו. אין זה משחק שיש בו בריחה מהבדידות, שכן לא מתואר כל סבל ולא הבעת רגשות, אלא אמירה ריאליסטית פשוטה, "כשאין לי עם מי". אין זה אומר שהדובר נמצא לבד בבית, כפי שהיה בשירי מרים ילן-שטקליס, או בשירה של לאה גולדברג, "אני לבדי בבית".¹⁹ כאן לפנינו סיטואציה שעשויה לחזור על עצמה, "כש", שפירושה כך אני נוהג כאשר אין לי עם

18. יהודה אטלס, גם הילד הזה הוא אני, כתר, ירושלים, 1979, ציורים: דני קרמן.

19. לעיל, הערה מס' 15.

מי לשחק. למעשה, אין זו בדידות במשמעה הקלאסי. היות "לבד" אינו מחייב להרגיש "בודד".

בשיר זה מתוארת סיטואציה נפוצה ומוכרת. תיאור סיטואציות יומיומיות ומוכרות לילד מצוי ברבים משיריו של אטלס, המציג לפנינו ילד טיפוסי ורגיל. משחק ה"דמקה" הוא משחק בשניים, וקיים קושי אובייקטיבי למשחק אחד למלא את תפקיד שני השחקנים. אטלס נדרש לשאלה — מיהו המנצח? וכאן יש מעין פיצול אישיות, כאשר הילד הדובר מנסה להיות ישר ולהעיד על עצמו שלא הוא המנצח, שהרי "אני הייתי דוקא / לטובת השני". זוהי אמירה תמימה המצביעה על דרך חשיבתו של ילד, ומעלה חיוך על שפתותינו.

השיר זורם לקראת הפואנטה שבסוף. זוהי אמירה המחקה את לשונו של הילד, לשון יומיומית שאין בה שום אלמנטים שיריים, והיא נאמרת כמשפט פרוזאי מובהק. ישנן חזרות של תיאורי הזמן בלשון מקוצרת, "כש", "וכש", ומלת הסיבה "כי" הנותנת נימוק הגיוני פרוזאי למאורע.

בשיר זה יוצרים התרזים המופיעים במסורג את הקצב: אנו נעצרים כמלת החרוז, עם מי / עצמי, אני / השני. החריזה אצל אטלס היא ספורדית, אינה קבועה אך אינה מאולצת. האני הדובר הוא במרכז האירוע הקצר, המובא בלי רקע וכלי אכספוזיציה. השיר פותח באמצע העניין וכולו תמציתי ומרוכז במשחק, בלי פירוט ופיתוח של היות הדובר לבד. שלמה הראל מכנה זאת "סיטואציה של אמירה בהווה",²⁰ וכך מתבטלת התכנית האפית והדרמטית שבשירים המסורתיים לילדים.

גישתו של אטלס לדובר בשיר אינה גישה פסיכולוגית מעמיקה, אולם קיימת הבנה למצבו של הילד המשקפת את התנהגותו. בשיר קיים הומור דק המעלה חיוך, כמו ברבים משירי אטלס, שבהם הפואנטה שבסוף השיר יש בה נימה הומוריסטית.

* * *

שני השירים שנעיין בהם להלן מבטאים את רגשות הפחד שמולידה הבדידות.

חֲלוֹם נוֹרָא מְפָחִיד	עֲמֵדְתִי שָׁם לְבַד
שְׁאֲנִי זוֹכֵר:	בְּקֶצֶה הַמְּגַרֵּשׁ
שְׁפֹתָאם הֶעֱבִירוּ אוֹתִי	וְכָל הַיְלָדִים הֶצְבִּיעוּ עָלַי:
לְבֵית־סֵפֶר אַחֵר.	הִנֵּה יֶלֶד חָדָשׁ. ²¹

הדובר בשיר מתוודה על פחדיו באמצעות סיפור חלום שחלם. הוא אינו מעמיד פנים, אינו מסווה את אשר עם לבו, ואומר את כל האמת שלו. אטלס מטְרִים את הפחד עוד לפני

20. ראה: שלמה הראל, קול מעמק קול מהר (לעיל, הערה מס' 5), עמ' 65.

21. יהודה אטלס, אני רוצה שפתאום, שבא הוצאה לאור, תל-אביב, 1983, עמ' 57. ציורים: דני קרמן.

שהדובר נמצא לבד. זהו החשש להיות לבד במקום זר, בין ילדים לא מוכרים, להיות "ילד חדש" בבית ספר. הרגשה זו מצויה אצל ילדים רבים. בבית הראשון עולה תחושת הפחד שמעורר החלום ומסופר החלום עצמו. מרבית החלומות נשכחים והחולם אינו זוכרם, אולם החלום ה"מפחיד" זכור לדובר היטב. גם תחושת הפתאומיות שמתרחש בה המאורע, תורמת לזיכרון: "פתאום העבירו אותי". לילד אין שליטה על גורלו. המבוגרים מעבירים אותו גם נגד רצונו. יש כאמירה זו ביקורת משתמעת, לא מפורשת.

המשכו של החלום מובע בבית השני שהוא המרכזי. כאן כולטת תחושת ה"לבד", האחד מול "כל הילדים", הרבים. אין זו בדידות אלא מעין עימות בין ה"אני" הור, החדש, ובין הילדים המצביעים עליו. זוהי תחושה סובייקטיבית של אינחוחות, שכן, אין הילדים פוגעים בו כלל אלא מצביעים עליו בלבד וקובעים עובדה: "הנה ילד חדש". החשש מפני המקום החדש הופך להיות "נורא מפחיד" כבר כחלום, וזיכרון החלום מעביר תחושה זו למציאות. תיאור מצבו של הדובר מודגש פעמיים: "עמדתי שם לבד / בקצה המגרש", לא כאמצעו ולא עם ילדים אחרים. אחד מול מחנה שלם.

בשיר זה חדר אטלס לנפש הילד והצליח להביע את חששותיו ותחושותיו. אך גם כאן אין כל פיתוח פסיכולוגי ואין כל רמז לגורמי החלום, שכידוע, על פי פרויד, הם מושפעים מחוויותיו ומהרהוריו של הילד החולם ביום שלפני החלום.²² הרחבה פסיכולוגית כזו אינה מדרכו של אטלס, והשיר נכתב בלי כל הנמקה. הסיטואציה היחידה נמסרת כאמירה ישירה המסכמת מצב שבו נתון הדובר ברגע ההיזכרות בחלום.

השיר האחרון שנביא מביע אף הוא פחד, אך בנימה שונה לחלוטין.

אָנִי יְכוֹל לְהִשָּׂאֵר לְבָדִי בְּבֵית
כְּשֵׁאתָם יוֹצְאִים בְּיַתֵּד
בְּעֶרְבִים.
אֶבֶל
הָרִי אַתָּם יוֹדְעִים אֵיזָה פֶּחַד
אָנִי פוֹחֵד
מִגְנָבִים!²³

הדובר פונה כאן בדיבור ישיר להוריו, כשהוא מכנה אותם "אתם". זהו סגנון אטלסי הרוות כרבים משיריו, ויש בו ביקורת כלפי ההורים והמבוגרים ככלל, כגון: "אם אתם

22. ראה הפרק "חלומות ילדים". בתוך: כתבי זיגמונד פרויד, כרך ראשון, דביר, תל-אביב, 1966: "לעולם תמצא חויה מן היום הקודם, המספרת לנו את החלום", עמ' 82.
23. יהודה אטלס, גם הילד הזה הוא אני, כתר, 1979, עמ' 23.

רוצים / שאשכב לישון מוקדם / או תסגרו ת'טלוויזיה, / שתפסידו גם".²⁴ או: "אל תסכירו לי / אם לא שאלתי... / דברים שאני לא אוהב - / אל תכריחו אותי לאכול... / אל תצעקו עלי / לפני כולם".²⁵ הדובר יוצא בשירים אלה בהתרסה גלויה כלפי הוריו כלשון עוקצנית מבלי לעדן את אמירותיו. הסגנון הוא תת-תקני, כלשונם של ילדים רבים, "ת'טלוויזיה", "שתפסידו גם".

הנימה בשיר שלפנינו אינה כה בוטה כמו בדוגמאות שהבאתי. אולם גם כאן משמיע הדובר את התנגדותו להישאר בבית לבד בעוד "אתם יוצאים ביחד". קיימת כאן פעמיים הקבלה ניגודית המדגישה את הסיטואציה: להישאר בבית - יוצאים; לבד - ביחד. אמירתו של הדובר בשיר זה היא מתוחכמת ואיננה ישירה. כביכול, אין זה בלתי אפשרי להישאר לבד. "אני יכול להישאר לבדי בבית" בערבים. התירוץ לחוסר ההתחשבות בו הוא פחד "מגנבים". זוהי האשמה ישירה של ההורים: "הרי אתם יודעים איזה פחד / אני פוחד". הדובר מסווה את פחדו מפני הבדידות ותולה אותו ב"גנבים". אך אינו חושש להטיח בהורים את אשמתם בחוסר ההתחשבות ברגשותיו. המילה "גנבים", העומדת כטור האחרון לעצמה, מבליטה את הפואנטה של השיר ויוצרת הפתעה.

שיר זה יכול לייצג את גישתו של אטלס לבדידות הילד. הדובר בשיר הוא גיבור, כביכול, אך למעשה הוא פוחד, מבלי לומר את האמת. הטחת האשמה בהורים היוצאים לבלות יחד ואינם מתחשבים בכנם הבודד, אופיינית לשירי אטלס, שבהם העימות בין ילדים והורים עובר לעיתים את גבול הטעם הטוב והכבוד כלפי ההורים. אין זה שיר בדידות כואב, אם כי הסבל של הדובר מוסווה וגבורתו היא "כאלו". הדגש מושם לא על רגשותיו של הדובר אלא על התנהגות ההורים הבלתי מתחשבים.

בשני השירים האחרונים מקדים הדובר את מצב הבדידות וחושש מפניו מראש. בשיר הראשון הביע החלום את הפחד להיות לבד בבית-ספר חדש, ואילו כאן מקדים הדובר באמירה ישירה להוריו ומספר על תחושותיו בטרם יצאו מן הבית, כמקדים רפואה למכה. לכן תיאורי הבדידות אינם תיאורי חוויה שהילד חווה במציאות, וכאב הבדידות שאינו מוכר לו למעשה אינו גורם סבל עז, כפי שראינו בשיריה של מרים ילן-שטקליס. אצל אטלס יש פסיכולוגיזציה של דובר-ילד המודע למצבו וגובר עליו, אם על ידי משחק, ואם בשיחה ישירה עם הוריו. אין זו פסיכולוגיה של בדידות והעמקה בתחושות הנובעות ממנה, אלא ציון מצב וסיטואציה שבה מצוי הילד החושש ממנה, תוך הבעה ישירה או עקיפה.

ה. סיכום

עיון במוטיב הבדידות בשירה לילדים בשלוש התקופות השונות, מצביע על ההבדלים שבין המשוררים השונים בגישתם הפסיכולוגית ליצירה ולילד. בשירי ביאליק כולט מוטיב הבדידות כסמל. לא הילד עומד במרכז והוא אף אינו הדובר בשיר. ביאליק מעמיד אובייקט

24. יהודה אטלס, והילד הזה הוא אני, כתר, 1977, עמ' 23.

25. יהודה אטלס, גם הילד הזה הוא אני, עמ' 10.

פ ש ית ש מ פ מ פ מ פ ין ע ק י ל כ אין פוח
פ יל י ש ש היל מ ש ירים א מ ית מ יצ ל פ כ ית
כיא יק ש יד ליל ים ע ש ב דית א ע יק ש ש ג א ב יע א פ
ש

ב ה שיריה ש מ ים ק י ס צ ים גיש פ יל ית ק ז ו פ יה
א היל כ ש יך ו א ש יח א פ בח ק יל ק פ ש יו:
"ל יתי, מ ים י"א ש ש יל ש ע ת מ יפ : י"פ לי
סיפ ע ל ג ב היל ים ש יריה פ ים פ א מ ים כ ים ש
מ א מ ק ב ית תיה יה ש מ ק י ס פ ג יל פ יל יה
ש היל ק ים פ ים ית א ש היל ל גיל ש ש יה פ
ל יתים ק מ יק מ רימ ית ק היס כ ש היל .

שיריו ש יה פ ש ש ש ים א יל ק ים א ל י ח
ש יינים א ק מ היס ש ין היל מ א ית מ יק ס פ
ביק ק היל ש יד פ א ב ית א ש ים א ה יו ש ירים א ל
א ק פ פ ש ין איש פ ל א ק ק ים פ ית ק ש מ
ל יתים ש יא ע יני א ק מ א ש יה ליל ים כ היל פ יד ל פ
וש יו מ ס ים ק שיש מ מ פ ח יה גיש מ ים ית ש
פ היא צ יג ל מ ש פ מ ל א פ מ יליצ מ ית ב ית
פ מ י ש ק פ יפ ירית מ א ש יה ס יש ית
פ ש יוק מ י מ ים מ ה ית היל ים ש יר ש סיפ יה א
ש פ פ א חין .

ש ים ים פ ה מי צ ים ש ת מ ים ש ית ג ים
ע ית ל ש פ ש ע ש ש ים א יל שים פ יע ל
ש ינים מ יב ליק ע ש יני בים א היל ש מ ג מ
ש כ יש פ יל ית ליל ים פ ש יני ים מ ש מ ל