

יצירתו של חיים נחמן ביאליק בזמננו: מה זוכרים ומדוע?*

אילנה אלקד-להמן, יצחק גילת

תקציר

זהו מחקר בעל אופי בין-תחומי, שביצעו חוקרת ספרות ופסיכולוג. המחקר בוחן את שימור יצירותיו של ביאליק, ובעיקר שירי הילדים שלו, בזיכרון התרבות הזמין. במחקר בדקנו באיזו מידה זוכרים ישראלים, בני שלושה דורות, את שירי ביאליק לילדים ולמבוגרים; מה הן הסיבות העיקריות לכך שהם זוכרים דווקא את היצירות שציינו; וכן מה הקשר בין מאפיינים דמוגרפיים לבין הממדים הנחקרים בנוגע למקומו של ביאליק בעולם התרבות של הנבדקים. מהיבטי הפסיכולוגיה המחקר נוגע לשאלת הזיכרון לטווח ארוך, לגורמים המשפיעים על הזיכרון ומעצבים אותו. זהו מחקר במתודולוגיה מעורבת: כמותי ועיוני-ספרותי. הנתונים נאספו מ-182 משתתפים, שייצגו קבוצות גיל בטווח שנע בין 18 ל-75 שנים. לצורך המחקר פיתחנו שאלונים מיוחדים לבחינת זיכרון לטווח ארוך אצל מבוגרים, הנוגע לשירי ביאליק: שאלון אשר בדק שליפה מהזיכרון באמצעות אסוציאציה ספונטנית והיזכרות חופשית; ושאלון נוסף אשר בדק היזכרות בשירי ביאליק בעקבות גירוי יזום. מתוך ממצאי המחקר ניתן ללמוד אילו יצירות של ביאליק זכורות במיוחד, ולמה מייחסים המשתתפים במחקר את הזכירה של היצירות הללו. ניתוח פרשני של הממצאים מאפשר לעמוד על מקומם המרכזי של המוזיקה ושל גורמי תיווך בן הילדים ובבית הספר בעיצוב זיכרון תרבות וכן על ייחודה הספרותי של יצירה זכורה במיוחד. ממצאי המחקר עשויים לשמש בסיס להצעת דרכים לטיפוח תרבות המעניקה מקום של כבוד לספרות בחברה הישראלית.

תאריכים: זיכרון תרבות, חיים נחמן ביאליק, שירי ביאליק לילדים.

מבוא

חיים נחמן ביאליק נחשב בקרב רבים מדוברי העברית למייצג הקנון של הספרות העברית. מאז פרסום שירו הראשון, "אל הציפור", בשנת תרנ"ב (1892) הוא נחשב כפי רבים "משורר לאומי". המחקר שיוצג כאן הוא מחקר בין-תחומי בלימודי תרבות. מטרתו ללמוד על מקומו של ביאליק בעולם התרבות של ישראלים בזמננו. המחקר בוחן את המידה שבה יצירתו של ביאליק, ובעיקר

* מחקר זה נערך בסיוע ועדת המחקר הבין-מכללתית במכון מופ"ת.

השירה לילדים, זכורה בקרב שלושה דורות, את האופן שבו יצירות אלה נשמרו בזיכרון התרבות של ישראלים. כמו כן המאמר מעלה השערות לסיבות לשימור זה באמצעות בחינה של גורמים אשר מילאו תפקיד בתהליכי תיווך של יצירת ביאליק.

בישראל של ימינו, שבה נדחה מעמדם של לימודי ההומניסטיקה לשולי בית הספר התיכון (Ayalon & Yogev, 1997) ולשולי החינוך הגבוה; שבה ירדה קרנה של השירה ומצב הקריאה בקרב צעירים כבי רע (Mullis, Martin, Gonzalez, & Kennedy, 2003), נראה לנו חשוב לשאול על מקומה של יצירתו הספרותית של ביאליק בעולמם של ישראלים, וללמוד מכך על דרכים אפשריות הפתוחות לפני אנשי חינוך ואוהבי ספר לשיפור היחס כלפי ספרות בכלל ושירה בפרט.

שירת ביאליק וההקשר התרבותי

בישראל שבים ומדברים על ירידת ערך השירה בתודעת הציבור. שירה בעברית לילדים כמעט ואינה נכתבת בשנים האחרונות (דר, 2007), אך במקביל, ולכאורה בסתירה לכך, ניכרת השקעה נכבדה מצד הוצאות הספרים ומצד גורמים נוספים בפרסום יצירות ביאליק. באינטרנט הוקם בשנת 1999 פרויקט בן-יהודה (ברטוב, 2005), בהשראת פרויקט גוטנברג, שתכליתו להנגיש את הקלסיקה של הספרות העברית לכול. צוות חוקרים, בראשות פרופסור מירון, עמל על הפקת מהדורה מדעית של שירי ביאליק, המקיפה שלושה כרכי שירה (1983; 1990; 2000) וכוללת גם כתבי יד שלא ראו אור קודם לכן, שירי ילדים, שירים ביידיש ושירי הקדשה. עם פקיעת זכויות היוצרים (2004) ראתה אור מהדורה של השירים עם מבוא ואפרט של הארות והערות לצורכי הוראה, שכתב פרופסור אבנר הולצמן. הודפס מחדש ספר הדברים (2007), ובו שישה-עשר שירי ילדים של ביאליק בלוויית איורים של תום זיידמן פרויד. הספר ראה אור לראשונה בהוצאת אופיר, ברלין 1922. נוסף על כך הודפס מחדש תרגומו של ביאליק לספרה של תום זיידמן פרויד (2002), מסע הדג. משנת 2003 ועד אמצע 2007 ראו אור שבעה ספרים שונים של שירי ביאליק לילדים בלוויית איוריהם של: בתיה קולטון, שולמית צרפתי, אלונה פרנקל, קבוצה של מאיירים צעירים, אורה איתן; ספר של אגרות אמנותיות על המלך שלמה; ושני נוסחים מאוירים של השיר הסיפורי "התרנגולים והשועל", אחד באיור של יוסי אבולעפיה והאחר של עפרה עמית (ראו רשימת יצירות ביאליק ברשימת המקורות).

יצירת ביאליק עוררה ועודנה מעוררת עניין בקרב חוקרי הספרות העברית ובחברה היהודית והישראלית לאורך המאה ה-20 ובתחילת המאה ה-21. המחקר על אודות יצירתו, ובעיקר שלושת כרכי המהדורה המדעית של כתבי ביאליק (מירון, אופק, הופמן, טרטנר, שמיר, שמרוק ושנפלד, 2000; מירון, שביט, טרטנר, שמיר ושנפלד, 1983, 1990), הם בגדר הצהרה על קנוניזציה שאין לה תקדים בספרות העברית. ננסה לסקור בקצרה את הסיבות העיקריות לעניין המתמשך ביצירתו של ביאליק ולמעמדו המיוחד בספרות העברית.



לחובר (1944) הדגיש את ההיבטים של חיבת ציון בשירת ביאליק, וההסבר שלו למקומו הייחודי של ביאליק בספרות העברית הוא היסטורי-חברתי-פואטי במשולב: ביאליק המשורר והאישיות הפרטית ענה על רחשי לבו של העם, וזכה לכינוי "משורר לאומי". בר-יוסף (1997) פירשה את הביטוי "משורר לאומי" בהקשרו בתרבות הרוסית שבה נטבע: משורר לאומי אינו כותב בהכרח על נושאים לאומיים אקטואליים, אלא מבטא את הרוח ואת האופי הלאומי. קורצווייל (1967) טען כי ביאליק ייצג את משבר האמונה שחווה דור שלם של משכילים, והם הזדהו עמוקות עם שירתו. חבר (1994) הציע הסבר דומה. לדבריו, החברה העברית בראשית הציונות התכוונה ליצור קנון שיש בו האחדה של המושג "ספרות תחייה" ורנסנס ספרותי, עם תהליכים של רנסנס לאומי. ביאליק היה מי שמילא ציפיות אלה. לפי שקד, עבור הקורא בדור ביאליק, יצירת ביאליק "תפסה את שורשיו ומהותו של המצב ההיסטורי האמביוולנטי", ואילו עבור הקורא מדור המדינה ועד ימינו: "ביאליק חשף את תשתיתה של החוויה הקולקטיבית [...] של [...] חורבן ותחייה" (שקד, 1987, עמ' 60-69). ברזל (1990) סבר שמקומו הייחודי של ביאליק נובע מכפילות ביצירתו בין יסוד מימטי ליסוד אנטי מימטי. בני דורו של ביאליק העדיפו ספרות שבה דומיננטי היסוד המימטי הבא לידי ביטוי במסורת ובייצוגה ובמרכיב הכללי-לאומי, טען ברזל, ואילו הדרור שבאו אחר כך העדיפו בספרות את הרובד האנטי מימטי, הכופר במסורת, המהפכני והייחודי. נמצא שדווקא כפילות המגמות ביצירת ביאליק ממלאה "תפקיד בעילוי יצירתו בעיני הרבים תוך מתן עדיפות לצד הרצוי בעיניו של המתבונן" (ברזל, 1990, עמ' 603). מירון ציין כי לביאליק נורמה של כתיבה שהתאימה לקורא המשכיל בן-זמנו של ביאליק, שלמד בחדר וכישיבה. למקומו הייחודי זכה בזכות התאמה לאופק הציפיות של הקורא הנוגע לקריאת ספרות, לשפה ולשימוש במערכת הצפנים שלה (מירון, 1991, 1993). פרי הסביר את מעמדו של שירי ביאליק בכך שהם מאפשרים תהליכי קריאה מורכבים המשתמעים לשתי פנים: קריאה מידית ופשוטה וקריאה מורכבת המהפכת את הראשונה (פרי, 1977). תהליכים אלה הולמים את עולמו של הקורא המודרני או של הקורא בעידן פוסט-סטרוקטורליסטי. זנדבנק (1976) הראה את הקרבה בין יצירת ביאליק לשירה המודרנית בעולם, קרבה המציבה אותו בשורה הראשונה של יוצרים בתקופתו. שביט (1988) עמד על יכולתו של ביאליק לחדש, לפרוץ דרך בעיצוב מטרי וריתמי מודרני בשירתו. זיוה שמיר (1986, 2000) הדגישה במחקרה הרבים את קולו הייחודי של הדובר, שנתפס בעיני הקוראים במהלך המחצית הראשונה של המאה ה-20 כמבטא את רחשי לבו של העם היהודי וכמבטא את בעייתה ואת כאביה של האומה, ולא רק את רחשי לבו של הפרט. דווקא ספרות הילדים של ביאליק, טוענת שמיר, חשפה תחומי נפש כמוסים שלא נחשפו ביצירה הקנונית. כיום קולו של ביאליק נתפס כמבטא את ההיבט האישי הסמוי שקרוב ללבו של הקורא בסוף המאה ה-20.

ספרות הילדים מאת ביאליק ותיווכה

ביאליק עצמו העניק לשיירי הילדים שלו מעמד תת-קנוני נפרד בספרו שירים ופזמונות לילדים (מירון ואחרים, 2000). בספר נכללו 79 שירים שנכתבו בשנים 1897-1933. ביאליק ערך את שיריו בספר לאור שיקולים תמטיים ופסיכולוגיים, המתייחסים לגיל הקורא וליכולותיו האורייניות. שיקולים אלה מתוארים במהדורה המדעית של שירי הילדים (מירון ואחרים, 2000, עמ' 139-142). שירי הילדים של ביאליק זכו לעיון מקיף במחקרים אשר עמדו על ייחודם מנקודות מבט שונות. אופק (1984) היה מראשוני החוקרים שעסקו בהתפתחות יצירתו של ביאליק לילדים, בזיקה לתאוריה של ספרות ילדים; הראל ערך מיפוי שיטתי של עולם ספרות הילדים בעברית, תוך התוויית מקומו של ביאליק בה (הראל, 1983) ומקומו של הזיקות שבעולמו של ביאליק בין שירתו לילדים לבין שירתו למבוגרים (הראל, 1984); שטרן (1985, 1994) בחנה את זיקת חלק מהשירים למעשייה העממית ולמקורות שונים ביהדות; שמיר, שעבדה עם אופק על עריכת המהדורה המדעית של שירי הילדים של ביאליק, המשיכה במלאכה לאחר פטירת אופק, ועמדה על התפתחות יצירתו של ביאליק לילדים ועל הזיקות בינה לבין הספרות העממית ובינה לבין מכלול יצירתו. בהתייחסה לחלק משיריו לילדים טבעה שמיר את המינוח "שירים מרוכדים [...] שנועדו, אמנם, לילדים, אך לא לילדים בלבד" (שמיר, 1986, עמ' 8). לתפיסתה, בחלק משירי ביאליק לילדים קיימת מורכבות אשר מבעדה נחשף עולמו האינטימי שהושווה בשיריו למבוגרים. חוקרים נוספים עמדו על תופעות ייחודיות בשירתו של ביאליק לילדים, כמו סוגות ייחודיות (ברוך, 1988), סוגיית התרגום (טורי, 1988; שמיר, 2002), האיורים ליצירותיו (גורדון, 1984; שביד, 1975, 2000) והלחנת שיריו (וגנר ורשף, 2006; שחר, 2005).

ספרות הילדים היא רב-מערכת ספרותית לעצמה (אבן-זהר, 1973), שבה טיפוסים קנוניים ולא קנוניים. על מעמדה של ספרות הילדים והקנוניזציה שלה משפיעים: הגורמים הספרותיים; הגורמים המתווכים, כמו מערכת החינוך - מורים, תכניות לימודים, דרכי הוראה; עיבודים מוזיקליים, חזותיים, דרמטיים ואחרים של יצירות; אמצעי תקשורת לילדים ולמבוגרים - רדיו, טלוויזיה ועיתונות; גורמים היסטוריים-ספרותיים בכל הקשור לאופק הציפיות; מנגנוני תיווך מסחריים ומסחריים למחצה, המתפקדים גם בנוגע לספרות למבוגרים: הוצאות ספרים המשמשות גורם מכריע בכל הנוגע להדפסה, להפצה, לעיצוב הספרים, ליחסי הציבור, לביקורת, לפרשנות ועוד.

שירת ביאליק למבוגרים ולילדים תווכה במהלך המאה ה-20 בעת ובעונה אחת באמצעות כמה מערכות שקיימו ביניהן קשרים סימביוטיים: ביאליק פרסם לאורך שנים יצירות למבוגרים ולילדים באירופה, בארצות הברית ובארץ ישראל (אופק, 1984; מירון ואחרים, 2000). עוד בחייו ראו ספריו אור במהדורות רבות, חלקן חגיגיות במיוחד, כדוגמת שירים ופזמונות לילדים (1933), שהיה בזמנו לא רק ייחודי בעיצובו, אלא גם ייחודי בסוגו כתופעה תרבותית: כרך שלם של שירי



ילדים שכתב משורר אחד (אופק, 1984; מירון ואחרים, 2000). במקראות ובאנתולוגיות מראשית המאה ה-20 ועד ימינו נדפסו שירים, סיפורים ואגדות מאת ביאליק, כשבחלק מהמקרים היה הוא עצמו שותף להכללת יצירותיו בהן (אלקד-להמן וגילת, 2006; מירון ואחרים, 2000). את המקראות אפשר לראות כ"טקסטים קוריקולריים" המציגים במפורש ובסמוי את המטרות, את התפיסות ואת האידאולוגיה של אנשי החינוך (אלפרט, 2002). תכניות הלימודים שיצירותיו נכללות בהן משקפות עמדה כלפי ידע התרבות הנחשב בעיני גורמים חברתיים-תרבותיים מוסמכים ראוי להטמעה על ידי בני הדור הצעיר (רש ובן-אבות, 2002). תווים של שירים מולחנים הודפסו בצד הטקסט השירי במקראות או בשירונים לשימוש פדגוגי בבית הספר או לשימוש חברתי בתנועות נוער ובמסגרות בלתי פורמליות (רשף, 2004).

למרות זאת מתרחש תהליך של דחיקת ביאליק מתכניות הלימודים (אלקד-להמן וגילת, 2006). פיינגולד (2002) הביע חשש כי יצירת ביאליק, כמו יצירות ספרות רבות אחרות שנמנות עם הקלסיקה של הספרות העברית, לא ישרדו בזיכרון התרבות של הישראלי. לדעתו, מערכת החינוך אינה תופסת את תפקידה בתור מערכת אחראית להנחלת תרבות. תכניות הלימודים בספרות בישראל מעדיפות את החדש ואת המושך על פני הקלסי, אך חדש ניתן לקרוא לבר, טען פיינגולד, ואילו הקלסי מצריך לימוד. החשש שהביע קיבל אישוש בממצאי מחקר הערכה שבדק את מידת הטמעה של תכנית הלימודים לספרות בחטיבת הביניים (הירשפלד, רו, שירב, נתנאל והוכברג, 1998).

הלחנת שירי הילדים של ביאליק

חלק ניכר משירי ביאליק הולחנו. אותרו כ-400 לחנים שונים לשירי ביאליק, מהם 83 שירים המושרים בימינו (שחר, 2005). אלא שחלק מההלחנות אינן מוכרות, והלחנים הם חלק מרפרטואר זמין אך לא שמיש. שירי המולחנים של ביאליק הושרו בעבר בפי רבים (רשף, 2004). ל-79 היצירות אשר נדפסו ב"שירים ופזמונות לילדים" מאת ביאליק יש 266 לחנים (שחר, 2005). כך נעשתה המוזיקה למתווך שהפך את שירי ביאליק לחלק מרפרטואר התרבות של תקופה מסוימת. עם זאת, יש להלחנה מעמד בעייתי הנוגע לשאלת הקנוניזציה, קרי: הכרה בשיר כביצירת מופת. מעמדו הקנוני של טקסט שירי מודפס ששרד בתורת פזמון הוא בעייתי (בן-פורת, 1989), וימשיך להשפיע עליו הניגוד בין ערך מסחרי לערך אסתטי, כל עוד לא יחול שינוי מהותי במערכת התרבות. שירי ילדים מולחנים ושירי חגים נמצאים בשולי המערכת הספרותית, משמע: אינם זוכים להכרה כיצירות ספרות בעלות ערך. שירי הילדים המולחנים של ביאליק נמצאים במצב פרדוקסלי: הם קנוניים מתוקף היותם "של ביאליק", על כל המשתמע מכך, ושיר קנוני מולחן זוכה להערכה ולמעמד גבוה מפזמון, אבל בד בבד הוא בשוליים (שם).

זיכרון

כיוון שבמוקד עבודתנו ישנה התייחסות לשאלת הזיכרון, ננסה להבהיר את מונחי היסוד הנוגעים לתחום הנדון, ולהגדיר את תחומי העיסוק המחקרי בעבודתנו בתוך המרחב העוסק בשאלות של זיכרון. את ההתייחסות לזיכרון ניתן למיין לפי טווחי הזמן הנבדקים. זיכרון לטווח קצר כולל שני סוגים: זיכרון חישה - תפקידו שימור מידי של מידע (בעקבות צפייה בתמונה או גירוי אחר); זיכרון עבודה - מאחסן מידע לכמה שניות בלבד, קיבולתו מוגבלת למעט פריטים, כשבעה +/- שניים. הוא משמש מעין "מסננת גירויים" המונעת הצפה של הזיכרון במידע שאינו נחוץ, עושה אינטגרציה של מידע ומסנן מידע לשמירה בזיכרון ארוך טווח. זיכרון עבודה פועל בטווח של שניות, ואילו הזיכרון לטווח ארוך משמר יכולות המתגלות בביצוע גם שנים לאחר הלמידה או האירוע שכוון את הזיכרון. הזיכרון לטווח ארוך מחולק לשלוש קבוצות: זיכרון תהליכי, זיכרון הצהרתי וזיכרון אפיזודלי, המקודדים במוח במקומות נפרדים, ופגיעה באחד אינה גוררת בהכרח פגיעה באחר. זיכרון תהליכי (פרוצדורלי), בלתי הצהרתי, הוא זיכרון של ה"איך", של מיומנויות תנועה ותפיסה שנבנו בעזרת תרגול ועשייה, כמו: שחייה, נגינה, נהיגה או רכיבה באופניים. זיכרון זה נשלף אוטומטית ללא תיווך של מחשבה, ואיננו נותנים את דעתנו על המידע האגור בו. זיכרון הצהרתי, המכונה גם זיכרון סמנטי, הוא זיכרון של מידע אשר עשוי להיות מילולי, מוזיקלי, מתמטי, צילומי, מרחבי ועוד. והסוג השלישי הוא זיכרון אפיזודלי, המכונה גם זיכרון ביוגרפי או זיכרון חווייתי. הכוונה לזיכרון של אירועים או חוויות של הזוכר. זהו תת-סוג של זיכרון הצהרתי. זיכרון זה קשור לזמן ולמקום שבהם התרחש האירוע החווייתי, בניגוד לזיכרון הסמנטי, המשוחרר מזמן וממקום. לזיכרון זה אנו מתייחסים בשפת היום-יום, והוא המקור ליחסינו עם הסוככים אותנו, לאושרנו או לכאבנו ול"אני" שמאגד אותנו במהלך חיינו (דודאי, 2005).

שלוש הפעולות המבוצעות בתהליכי הזכירה הן: קידוד, אופן אגירת המידע הנקלט והפיכתו לזיכרון; אחסון, אופן השמירה בזיכרון ארוך טווח; שליפה, העברה של המידע מתחום של זיכרון לטווח ארוך אל תחומי זיכרון העבודה.

מחקרים ראשונים לכדיקת הזיכרון לטווח קצר נעשו על חומר חסר משמעות, והממצאים לימדו על מגבלות קשות של זיכרון זה. מחקרים שנעשו על זיכרון של שירים שלמדו תלמידים בבית הספר בטווח זמן של יום עד חמישה ימים לאחר שינון השיר, הניבו תוצאות טובות יותר מזכירת חומר חסר משמעות, כיוון שהלומדים ניסו לזכור את השיר באמצעות משמעותו (Ballard, 1913). כשאנו מדברים על תהליך של למידת שיר שעמו נפגשים בקריאה (או בהאזנה) ראשונה או שנייה, אנו מדברים על הפעלה של זיכרון לטווח קצר. כאמור, אנו נוטים לזכור כשבע יחידות של מילים או של מקצב. אם יש יותר מזה, אנו נוטים לחלק ליחידות משנה קטנות יותר.

החלוקה תלויה בסוג המידע וגם בטווח הזמן שבו יפעל הזיכרון (זמן האחסון כשניות עד דקה או שניים בלבד). מרבית המידע המגיע למאגר זה יוצא לחלוטין ממערכת הזיכרון לאחר פרק זמן קצר ביותר, וחלקו עובר בתנאים מסוימים לזיכרון לטווח ארוך. כדי ששיר ששמענו או קראנו יעבור לזיכרון לטווח ארוך, יש צורך בעיבוד המידע באמצעות חזרות מרובות, שינון ופעילות שבמהלכה יוטען הטקסט במשמעות קוגניטיבית או רגשית עבור הלומד. גם תוספות של קידוד חזותי או קידוד צלילי, כשמדובר בזכירה של קולות ומנגינה, מסייעות לזכירה.

מושג נוסף בהקשר זה הוא המושג "זיכרון תרבות", שמשמעו: הידע הזמין אשר חולקים החברים בקבוצת תרבות נתונה (Ben-Porat, 2003; Ben-Porat, Reich, & Behrendt, 2002). אין הכוונה למאגר הקנון שעל המדף, אלא לידע הזמין של החברים בקבוצת תרבות נתונה. קנון התרבות בעולם הוא עצום, וזיכרון התרבות של החברים בקהילת התרבות מתקשה לשמר אותו. רק בתחום הספרות עצמו המידע רחב ממה שאפשר להכיל: כמות הכותרים של ספרות יפה בארץ ובעולם נמצאת כל הזמן במגמת עלייה, ואין לאדם כל אפשרות לקרוא את רובם. לכך נוספים תרגומים של ספרות קנונית מהעבר שמספרם הולך ורב.

מטרות המחקר

המחקר בוחן את מידת הזיכרון של יצירות ביאליק בקרב שלושה דורות ובאוכלוסיות שונות זו מזו ואת אופן שימור יצירתו בזיכרון התרבות. המחקר בדק את הופעת שיריו בזיכרון האישי של ישראלים, בני גילים שונים, לפי היכולת לצטט משיריו באופן ספונטני; את היכולת להשלים מילים של שיר; את היכולת להיזכר בשמות שירים או ביצירות ספרות אחרות; את ההסברים שהנבדקים נותנים לאופן השחזור של הטקסטים מן הזיכרון; וכן שחזור סיפורי זיכרונות אישיים הכרוכים בשיריו של ביאליק.

שאלת המחקר שהצבנו הייתה: מהו מקומו של ביאליק המשורר בעולם התרבות של ישראלים בני גילים שונים? ושאלות המשנה היו: מה ובאיזו מידה זוכרים המשתתפים משיריו של ביאליק? מהם, לדעת המשתתפים, המקורות והסיבות העיקריות לזכירת היצירות שציינו? כיצד משפיעים על הזיכרון גורמים מתווכים, כמו: תכניות לימודים, מקראה, המורה או הגננת, אירועים וטקסים, הלחנה, המחזה, רדיו וטלוויזיה? כיצד משפיעים על הזיכרון מרכיבים ספרותיים מובהקים? ומה הקשר בין קבוצת הגיל לבין הממדים הנחקרים בנוגע למקומו של ביאליק בעולם התרבות של הנבדקים?

השיטה

הנבדקים

המדגם כלל 182 נבדקים שייצגו קבוצות גיל בטווח שנע בין 18 ל-75 שנים עם ממוצע של 34.9 וסטיית תקן של 14.3. ההתפלגות על פי עיסוק הראתה ש-53% סטודנטים, 20% מורים וגננות, 14% מורי מורים, 10% אינם עוסקים בחינוך ו-3% עוסקים בחינוך ולא בהוראה. ההתפלגות על פי ארץ מוצא הייתה: 84% ילידי הארץ, 8% ילידי ברית המועצות לשעבר, 5% ילידי אירופה ו-3% אחר. ההתפלגות על פי מקום רכישת ההשכלה הראתה כי 81% התחנכו בישראל, 7% התחנכו חלקית בישראל, 7% לא התחנכו בישראל, ו-5% התחנכו במגזר הערבי בישראל.

כלי המחקר

זהו מחקר במתודולוגיה מעורבת: כמותי ועיוני-ספרותי. לצורך המחקר פיתחנו שאלונים מיוחדים לבחינת זיכרון לטווח ארוך הנוגע ליצירות ביאליק אצל מבוגרים. עוצב שאלון בכתב ובו חלק סגור וחלק פתוח. השאלון הראשון בחן שליפה או אחזור מהזיכרון באמצעות אסוציאציה ספונטנית והיזכרות חופשית (recall) באחת מיצירותיו של ביאליק. הוצגה לפני הנשאלים שאלה פתוחה שבה התבקשו לרשום שמות שירים או סיפורים של ביאליק שהם זוכרים, ואם השמות אינם זכורים, לרשום מה זכור להם בתוכן היצירה. לא הוצבה כל מגבלה לפני המשיבים: הם יכלו לציין את היצירה בשמה, בתוכנה או לתאר בה מרכיב משמעותי מכל סוג שהוא שהם זוכרים. בנוסף לכך נבדקו המקור או הסיבה לזיכרון באמצעות שאלה סגורה שהציגה לנבדקים רשימה של מקורות או סיבות לזיכרון. למשל: זכרתי את השיר מגן הילדים; אמי קראה לי אותו; אני קורא את השיר לילדי/י לנכדי/י לאחיני. הנשאלים יכלו לסמן גם יותר מתשובה אחת. שיטה שנייה לבדיקת הסיבות לזיכרון הייתה שאלה פתוחה, שבה המשיב היה יכול לתת כל תשובה שחפץ בה לשאלה, מדוע נזכר בהמשך השיר בשאלת ההשלמה. השאלון השני בחן היזכרות בעזרת גירוי יזום (priming technique), שנועד לגרום לנשאלים להיזכר בשירי הילדים שכתב ביאליק. לנבדקים הוצגו שורות ראשונות של שירים שכתב ביאליק לילדים, והם התבקשו להשלים את מה שעולה בזיכרונם. הנשאל היה יכול שלא להשלים את השיר כלל, להשלים באופן שגוי לגמרי, להשלים במשובש (אך באופן ששיקף היזכרות) או להשלים חלק מהשיר במדויק. נוסף על כך התבקשו הנשאלים לתת הסבר ולרשום ליד כל שורה שהשלימו, בזכות מה זכרו את המשך השיר (שאלה פתוחה).

מהלך המחקר

השאלונים הועברו ל-182 נשאלים. זכויות המשתתפים במחקר הובטחו כמקובל על פי כללי אתיקה המתחייבים במחקר בחינוך (דושניק וצבר-בן יהושע, 2001).



עיבוד הנתונים

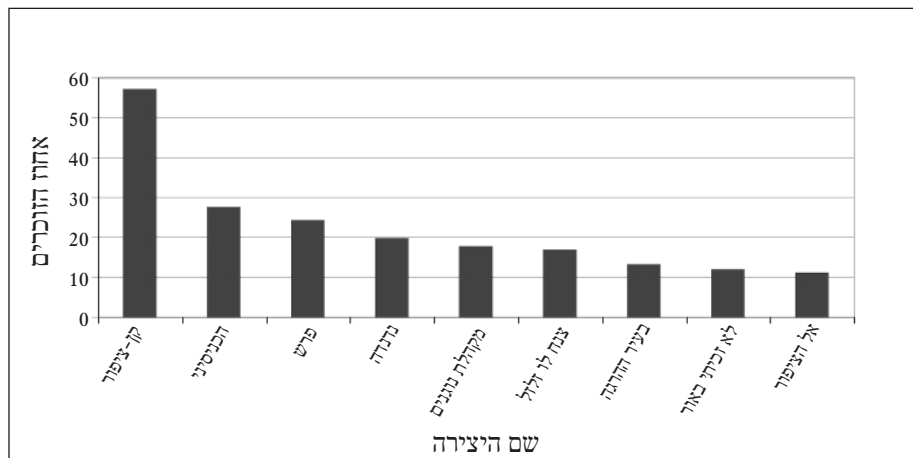
הנתונים עובדו מתוך שימוש במתודולוגיות מעורבות ממחקר בתחומי הקוגניציה והזיכרון וממחקר בספרות ובתרבות. מומחית המכירה את יצירת ביאליק על בורייה בחנה את הנתונים שנאספו, והם קודדו על פי הנחיותיה. נעשה ניתוח סטטיסטי של נתונים העולים מתשובות הנשאלים על השאלון. הניתוח מורכב מסטטיסטיקה תיאורית המציגה שכיחויות של ההיזכרות בשירים מסוימים והסיבות לזכירה. נעשו מבחנים סטטיסטיים - מבחני χ^2 - לבדיקת ההבדלים בהיזכרות בין קבוצות גיל ובין קבוצות עיסוק.

ממצאים

מה ובאיזו מידה זוכרים משתתפי המחקר מיצירותיו של ביאליק?

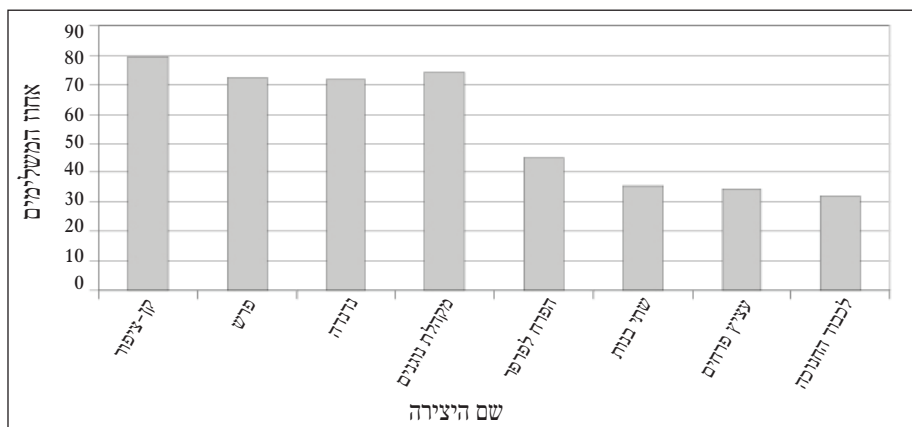
על מנת לבחון את מידת ההיזכרות הספונטנית ביצירות של ביאליק קודדו התשובות של הנבדקים לשתי קטגוריות: תשובה נכונה (היזכרות ביצירה) נקבעה כאשר הנבדק ציין את שם היצירה או מרכיב משמעותי בתוכן שלה. במקרים האחרים הוגדרה התשובה כלא נכונה, כלומר לא הייתה היזכרות ספונטנית. בקידוד לא נעשתה הפרדה לפי סוגות. חושב אחוז הנבדקים שזכרו נכון כל אחת מן היצירות שעלו מתוך התשובות. תרשים 1 שלהלן מציג ממצאים המלמדים על היצירות הזכורות ביותר לנשאלים, בתהליך של שליפה ספונטנית מהזיכרון.

תרשים 1: היצירות הזכורות ביותר באופן ספונטני



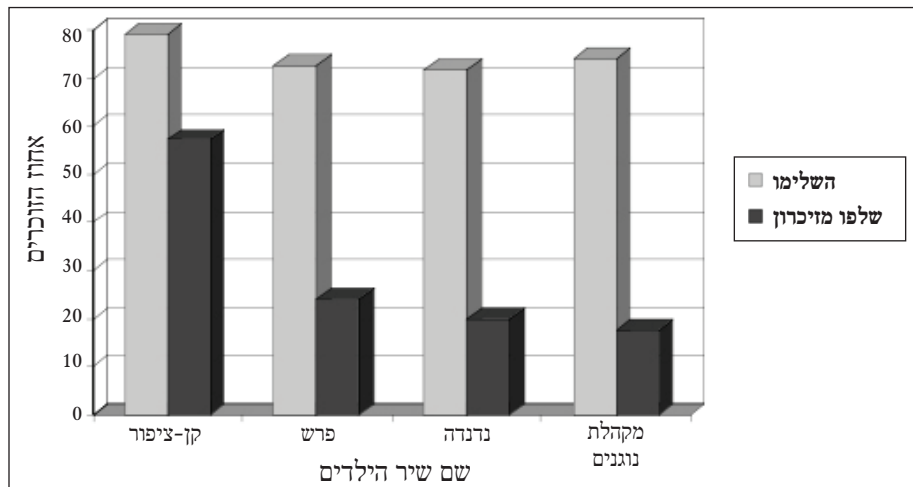
כדי לבחון את מידת הזיהוי של היצירות בעזרת גירוי יזום, קודדו תשובות הנברקים (ההשלמה שנתנו לתחילתו של השיר שהוצג בפניהם) על ידי מומחית לספרות לתשובות נכונות (זכירה של השיר) ולתשובות לא נכונות. תשובה נכונה נקבעה, כאמור, כאשר הנברק השלים במדויק חלק מהשיר או השלים במשובש אך באופן ששיקף היזכרות. במקרים האחרים נקבעה תשובה לא נכונה. נבדקה היכולת להשלים את השורה הראשונה של השיר מרשימה של 69 שירים. ממצאי שאלות ההשלמה מובאים בתרשים 2.

תרשים 2: היצירות הזכורות ביותר באמצעות גירוי יזום (השלמה)



הגירוי היזום סייע לתשובות באחוזים גבוהים הרבה יותר מן ההיזכרות החופשית. הנתונים שנאספו מעידים על כך שהנשאלים מכירים במידה רבה את שירי הילדים שכתב ביאליק וזוכרים אותם. השוואה של ממצאי שתי שיטות ההיזכרות - היזכרות ספונטנית לעומת היזכרות בעקבות גירוי - מציגה תמונה של שירי הילדים הזכורים ביותר, מעין "מצעד שירים ופזמונות לילדים". תרשים 3 ממחיש את השיעורים השונים של ההיזכרות בכל אחת מהשיטות שהשתמשנו בהן במחקר, ובצד זאת - ניתן לראות כי השירים הזכורים ביותר, בשתי השיטות, הם אותם שירים עצמם: "קן-ציפור", "מקהלת נוגנים", "פרש" ו"נדנדה".

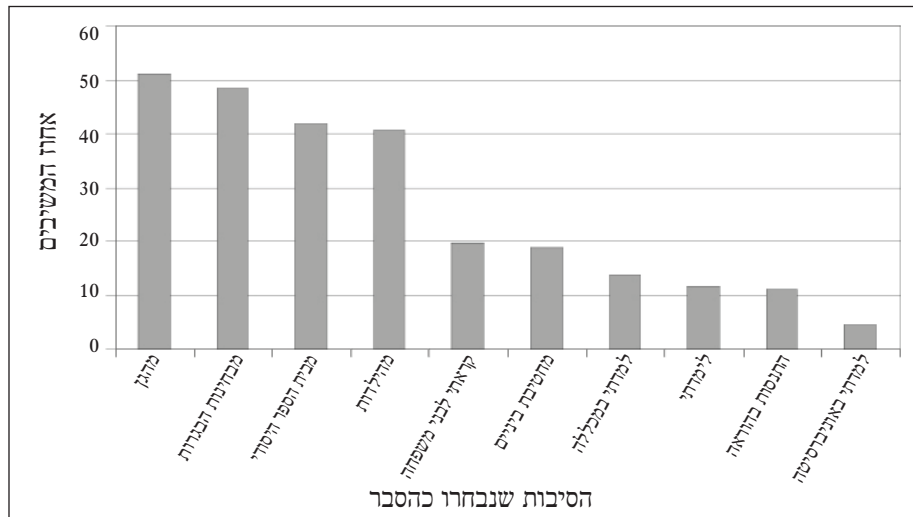
תרשים 3: היצירות הזכורות ביותר בשתי השיטות, גירוי יזום לעומת שליפה ספונטנית מהזיכרון



מהם, לדעת המשתתפים, המקורות והסיבות העיקריים לזכירת היצירות שציינו?

על מנת לבחון את הסיבות שבשלן זכרו המשיבים את שירי ביאליק, על פי התשובות לשאלה הסגורה, חושב אחוז הנבדקים שייחס את הזכירה לכל אחת מן הסיבות, והתוצאות מוצגות בתרשים 4. כפי שניתן לראות, הסיבות השכיחות ביותר מתקשרות לתיווך של יצירות ספרות אם באמצעות בני משפחה (בהיותם מושא לתיווך או המתווכים) ואם באמצעות מסגרות חינוכיות בגילים שונים. מעניינת העובדה, שניכרת כאן השפעת מערכת החינוך בשני קצוות: כגן ובבחינות הבגרות. 51% מהמשיבים אמרו כי הם זוכרים את יצירות ביאליק מהגן. יש שציינו בהערות גם את יום ביאליק שמתקיים מדי שנה כגן, או פעילויות כגן שהיו קשורות בשיריו. 48% זוכרים את שיריו מבחינות הבגרות. מחטיבת הביניים (למרות נוכחות יצירת ביאליק בתכנית הלימודים!) זוכרים רק 18.7%. כיוון שמרבית המרואיינים לא היו מורים לספרות, באופן טבעי מספר המשיבים שציינו כי הם זוכרים את ביאליק מלימודים במכללה (13.7%) או מהוראה (11.5%) אינו גבוה.

תרשים 4: סיבות לזכירת היצירות על פי השאלה הסגורה



בשאלון זה, הבוחן סיבות להיזכרות ספונטנית, לא שאלנו כלל על מקומה של אמנות - כמו מוזיקה או איור - בתיווך. הממצאים מהשאלון השני, הבוחן את הסיבות להיזכרות באמצעות גירוי יזום, השלימו מידע זה. תשובות הנשאלים לשאלה הפתוחה: "זכרת מה זכרת?" הניבו מגוון סיבות. לאחר ניתוח תוכן שהעלה כמה סיבות ספציפיות, מיינו את הסיבות לזכירה לשלוש קבוצות: (1) זכירה בשל היבטים אמנותיים הקשורים ביצירה; (2) זכירה בשל תיווך חינוכי ייחודי; (3) זכירה בשל חוויה אישית מיוחדת.

בזכירה בשל היבטים אמנותיים מנו המשיבים מרכיבים שלא הזכרנו בשאלה הסגורה: מוזיקה; היבט חזותי: איור (בעיקר איורי גוטמן לשירי ביאליק), עיצוב הספר (למשל: איורי הצבע שהיו נדירים בזמנם); אמצעי תקשורת ("שמעתי ברדיו"; "אני משמיעה לילדי בקלטת"). המוזיקה הייתה המרכיב הדומיננטי בתשובות כל המשיבים לשאלה על הסיבה שבזכותה זכרו את השיר. אם כך, ראוי לציין כי שירים כמו "קן-ציפור", "מקהלת נוגנים", "פרש" או "נדנדה" - כ-50% מהמשיבים זכרו ויכלו להשלים, לפי עדותם, בזכות המוזיקה. בקבוצה השנייה, שקראנו לה "תיווך חינוכי", מנו המשיבים כמה סיבות לזכירה: זיכרון מהגן; זיכרון מבית הספר; זיכרון מלימודים גבוהים; "לימדתי"; תנועה, מחול או משחק הכרוכים בשיר (למשל: בשיר "נדנדה" או "פרש"); שינון בעל פה ודקלום; זכרו שיר בגלל חזרה עליו ובשל הישנות המפגש אתו בטקסים, ביום ביאליק וכדומה. בקבוצה השלישית, שבה הסיבה העיקרית לזכירה הייתה "חוויה אישית",

מצאנו תשובות כמו: "אני זוכרת את השיר מהילדות"; "אימא/ סבתא סיפרו"; "ילדיי הביאו הביתה"; "שיר אהוב, יש לי אליו יחס מיוחד כי...". חלק מהתשובות בקבוצה זו היו מפורטות יותר והכילו תיאור של אפיזודות מחיי המשיבים. ראוי לציין כי המיון שערכנו הוא מתודולוגי בלבד, ואינו מוחלט. המחול, למשל, הוא גם אמצעי בתיווך חינוכי, גם מרכיב אמנותי וגם חלק מעולמו החווייתי של האדם.

כדי לבחון עד כמה ניתן להכליל את הסיבות לזכירה מעבר לשירים השונים, חושבה השכיחות של הסיבות לזכירה בכל אחד מן השירים הזכורים ביותר. להלן (בלוח 1) מוצגים ממצאינו הנוגעים לסיבות שהעלו המשיבים בתשובות לשאלה הפתוחה: "בזכות מה השלמת את המילים לשיר?" בנוגע לארבעת שירי הילדים הזכורים ביותר בשתי השיטות (כפי שהובאו בתרשים 3). מספרי האחוזים בעמודות אינם מסתכמים ב-100, היות שניתנה אפשרות לסמן יותר מסיבה אחת לזכירה של כל שיר.

לוח 1: סיבות לזכירת שירי הילדים הזכורים ביותר

הסיבה	"קן-ציפור"	"פרש"	"נרנדה"	"מקהלת נוגנים"
זוכר בזכות המוזיקה	50%	52%	54%	54%
זוכר מהגן	36%	32%	35%	36%
זוכר מהילדות	21%	19%	16%	15%
קראתי לילדיי/ לאחיי/ לנכדיי	12%	17%	16%	11%

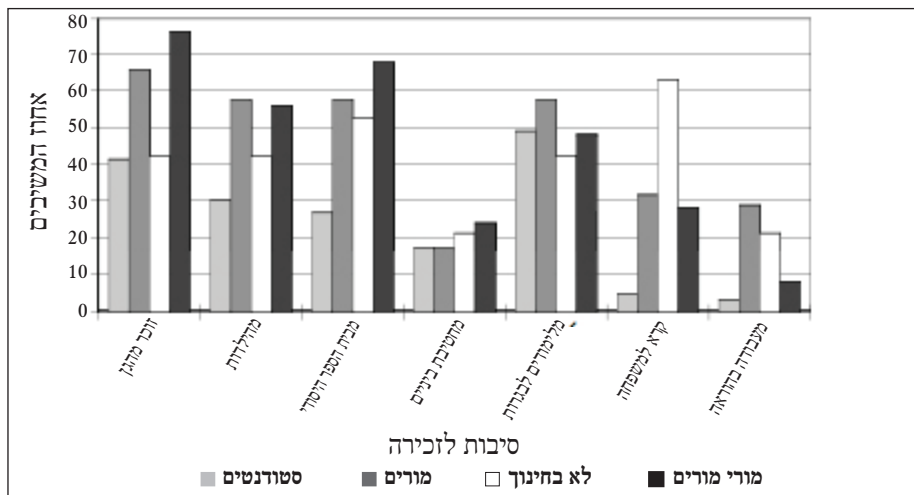
המצאים בלוח מעידים על כך שהמוזיקה היא הסיבה השכיחה ביותר לזכירה בכל אחד מארבעת השירים. ברור מעל לכל ספק כי הלחנת השירים של ביאליק היא גורם מרכזי בהטמעתם בזיכרון.

הקשר בין מאפיינים דמוגרפיים לבין הממדים הנחקרים

שאלה נוספת שביקשנו לבדוק הייתה אם יש קשר בין קבוצת הגיל לבין הממדים הנחקרים הנוגעים למקומו של ביאליק בעולם התרבות של הנבדקים, ומה טיבו. הנבדקים חולקו לשלוש קבוצות גיל: עד 30; מ-30 עד 49; מ-50 עד 75; ונבדק הקשר בין קבוצות הגיל לבין זכירת השירים באמצעות מבחן χ^2 . נמצא קשר מובהק ($p < 0.05$) בין הגיל לבין זכירת השירים כפי שנמדדה בהשלמה של שירי ילדים, אשר מתבטא בכך שצעירים עד גיל 30 זוכרים פחות את שירי ביאליק לילדים (10.2%) לעומת שתי קבוצות הגיל האחרות (19.7% ו-25.7%, בהתאמה).

כדי ללמוד יותר ביקשנו לבחון את הקשר בין תחום העיסוק של הנשאלים לבין מידת הזכירה שהראו בהשלמת שירי ביאליק. במבחן χ^2 נמצא קשר מובהק ($p < .05$) אשר מתבטא בכך שסטודנטים זוכרים פחות את שירי ביאליק לילדים (10.2%) לעומת מורים (19.7%), מי שאינם עוסקים בחינוך (20.7%) ומורי מורים (24.4%). בתרשים 5 מוצגות הסיבות לזכירה לפי התשובה הסגורה ובזיקה לתחום העיסוק. מעניינת העובדה, כי בקרב מורי מורים דומיננטיים זיכרונות ממערכת החינוך: מהגן - 76%, מבית הספר היסודי - 68%, בהשוואה לאחרים, ואילו מי שזוכרים במיוחד את ביאליק, כי הרבו לקרוא את שיריו במשפחה (63.2%), אינם עוסקים בחינוך. בקרב הסטודנטים בולטת העובדה כי בחינות הבגרות הן הגורם העיקרי להיכרות עם ביאליק - 49%, אף שבקרב המורים השפעתן ניכרת עוד יותר - 57.1%. עם זאת, בחינות הבגרות הן גורם דומה בכל קבוצות הנשאלים: 42% בקרב מי שאינם עוסקים בחינוך ו-48% בקרב מורי מורים ציינו שהן הסיבה לזכירת היצירות.

תרשים 5: סיבות לזכירת היצירות בזיקה לתחום העיסוק, על פי השאלה הסגורה (באחוזים)



דיון

ממצאינו מלמדים כי גם כ-100 שנה לאחר שנכתבו, שירי ביאליק, ובמיוחד שירי הילדים שכתב, הם חלק חשוב בזיכרון התרבות של ישראלים בני גילים שונים. אחת המשתתפות במחקר כתבה

על השיר "קן-ציפור": "אי-אפשר לגדול בארץ בלי שיר זה". ממצאי המחקר מלמדים על תפקידה המרכזי של הלחנת שירי ביאליק בשימור זיכרון תרבות זה בבחינת זיכרון זמין, בצד פעילות תיווך בגיל הגן ובכית הספר. שילוב השירים המולחנים בחיי היום-יום של הילד, השמעתם בגן, בבית הספר ובאמצעי התקשורת בהקשרים מגוונים של משחק, למידה, טקס, חגיגה ועוד - מילאו תפקיד מרכזי בשימור יצירת ביאליק בזיכרון התרבות של הנשאלים במחקר, ללא קשר למאפיינים הדמוגרפיים שלהם.

זיכרון כפונקציה של קידוד ושל עיבוד: ספרות - מוזיקה - ציור - תנועה

ממצאי המחקר מלמדים על מקומם של כמה גורמים התומכים בזיכרון, כאשר מדובר בשחזור מילולי של שירי ביאליק, לעתים שנים לאחר שנלמדו, הוקראו או הושרו. זהו שילוב של סוגי זיכרון אחדים, ונדרש בעיקר זיכרון סמנטי מילולי בשל ההיבט הלשוני של הטקסטים. הנשאלים היו מסוגלים לציין שמות של שירים ושל סיפורים, לומר משהו על תוכנם או לשחזר את מילות השירים בין שייחסו אותם לביאליק ובין שייחסו אותם למחבר אחר או למחבר "עממי", והיו מופתעים כשהתברר להם שהשיר של ביאליק ("רוץ בן סוסי ביאליק כתב? לא ידעתי"). ממצאי מחקרנו מאמתים את העובדה שמשמית אחזור מידע בהיזכרות ספונטנית (recall) קשה בהשוואה להשלמת מידע שיש לשחזר בזיכרון בעזרת רמיזה (השלמת שיר). מחקר אשר בדק את הקשר שבין מילים למנגינה, מלמד על תופעה זו של יכולת היזכרות באמצעות השלמה (Peretz, Radeau, & Arguin, 2004).

בשאלה שבה ביקשנו לרשום "שמות שירים או סיפורים של ביאליק שאני זוכרת/ (אם השמות אינם זכורים - מה בתוכן היצירה זכור לך?)", קיבלנו מידע עשיר ומגוון. הנשאלים סיפקו מידע על יצירות רבות של ביאליק ממגוון סוגות (סיפורים, שירים למבוגרים, מסות, פובליציסטיקה) וכן על מקורות הזיכרון להן. כך נחשפה, למשל, חשיבותן של בחינות הבגרות בעיצוב זיכרון התרבות הנוגע לביאליק. נמצא כי בצד הערות המשיבים כי בחינות הבגרות השניאו את לימודי הספרות, ציינו נשאלים כי למרות זאת הן היו אפקטיביות בכל הקשור לזיכרון. מדברי המשיבים למדנו על ידע שגוי שאצרו בזיכרונם לומדים על ביאליק ועל יצירותיו, בעיקר ייחוס מוטעה של שירי ביאליק לאחרים או ייחוס שירי משוררים אחרים לביאליק. בחלק זה גם נחשפנו לפער התרבות בין אלה שרוב חינוכם התרחש במערכת החינוך בישראל במגזר היהודי לבין יתר הנשאלים (עולים או ערבים). תשובות כמו: "קיבלתי השכלה במולדובה" (אישה בת 37 שאינה עוסקת בחינוך); "למדתי במגזר הערבי" (סטודנטית בת 23); "לא למדתי את ביאליק" (סטודנטים אחדים) - מלמדות על מורכבות מצבה של התרבות בחברה הישראלית. הבעייתיות מתחדדת כאשר המשיבות הן מורות בהווה או מורות לעתיד. התמונה שמצאנו במקרים פרטיים היא חלק

ממצב כללי שעמדו עליו במחקר קוריקולרי רש ובן-אבות (2002) וכן איילון ויוגב (Ayalon & Yogeve, 1997): ירידת לימודי ההומניסטיקה בבית הספר ולמידה בהיקף הולך ומצטמצם של חלק מתכניות הלימודים במקצועות לימוד "נחשבים" פחות, כמו ספרות עברית או אמנויות, בעיקר במגזר הערבי.

מחקרנו התמקד בזיכרון לטווח ארוך, שהוא הצהרתי, סמנטי ואפיונולי כאחד, ובחן את המידע אשר הצליחו הנבדקים לשלוף מהזיכרון. בתוך כך קיבלנו דיווח על תהליכי הקידוד, האחסון והשליפה. שאלה כמו "בזכות מה נזכרת בשיר?" הניבה תשובות שנגעו הן לאופן אגירת המידע: "אימא שלי הייתה שרה לי את השיר ברגש מדי ערב"; "אני זוכרת היטב את השיר כי כששרתי התנדנדתי ונפצתי ונפצתי"; "זכור לי שלימדו את השירים באופן מאוד לא אטרקטיבי הן ביסודי והן בתיכון. חבל על כך"; והן לשאלת אופן השליפה או הקושי שבשליפה, כלומר התייחסות למטה-זיכרון. נשאלים השיבו: "זכרתי בזכות התנגנות של השירים בראשי"; "יש דברים שאני יודעת שאני יודעת - וברח לי"; "מוכר לי, אך לא זוכרת את ההמשך"; "פעם ידעתי לדקלם את כולם ולשיר את המולחנים. כנראה מרחק השנים גרם לי לשכוח מאז וחבל".

אחד הממצאים המעניינים הוא ההשפעה שיש ללחנים של שירי ביאליק על מידת זכירתם בקרב הנשאלים במחקר. הנשאלים זכרו את הטקסטים תוך כדי היזכרות במוזיקה, אם באמצעות שירה בקול ואם דרך "שמיעה פנימית": הנשאל שחזר לעצמו את הטקסט תוך כדי פיזום פנימי של המנגינה. אחת המשיבות כתבה: "השירים התנגנו לי בראש". בשירים הזכורים במידה הטובה ביותר בקרב מרבית הנבדקים, המוזיקה הייתה הגורם המרכזי שסייע לזכירה. השירים הזכורים ביותר: "קן-ציפור", "פרש", "נדנדה" ו"מקהלת נוגנים" - הולחנו. הדבר נכון הן בנוגע לשירי ביאליק לילדים (שאותם ביקשנו להשלים) והן בנוגע לשירי ביאליק למבוגרים: השיר הזכור ביותר היה "הכניסיני תחת כנפך", שהולחן פעמים מספר. מחקרים שעסקו בשאלת ההלחנה המרובה לשיר אחד הוכיחו כי אין בכך כדי לפגוע ביכולות של זכירת הטקסט: העובדה כי הטקסט הולחן מסייעת לזכור אותו, גם אם הלחן משתנה (Jamieson & Cuddy, 2001).

אפשר להציע הסבר לממצאים הנוגעים למידת הזכירה של שירי ביאליק באמצעות שתי גישות: גישת רמת העיבוד (levels of processing) ותאוריית הקידוד הכפול (dual coding theory). לפי גישת רמת העיבוד, טיב הזיכרון נובע מן העיבוד שנעשה בעת התפיסה. ככל שעיבוד המידע עמוק יותר (חושי וסמנטי) ומשמעותי יותר - כך ייזכר טוב יותר ולאורך זמן (Craig & Lockhart, 1972; Craig & Tulving, 1975). מכאן שעיבוד המידע במפגשים נשנים עם שירים שיש בהם הקשבה, משחק, שירה, שיחה וקישור לחוויות אישיות - הוא עיבוד טוב יותר התורם לקלות האחזור שלו. לפי גישת הקידוד הכפול, מידע מוזיקלי ומידע מילולי מקודדים בנפרד, אך יש זרימת מידע בין שתי המערכות ותמיכה הדדית. אם מידע יקודד בקידוד

כפול, הדבר ישפר את זכירתנו בתגובה לאותו גירוי עקב כפילות המערכות (Paivio, 1979), 1986). מחקרים הבוחנים את תהליכי הזכירה מההיבט הנירולוגי העלו כי המילים נאגרות באונה השמאלית של המוח, ואילו המוזיקה נאגרת באונה הימנית, ובזיכרון נבנה קידוד כפול שבו שני הגירויים השמיעתיים – מילולי ומוזיקלי – תומכים זה בזה (Samson & Zatorre, 1991). בכמה מחקרים נמצא כי המנגינה מסייעת לזכירת המילים (Wallace, 1994), אולם לא נמצאו במחקר ממצאים ודאיים לכך שהמילים מסייעות לזיכרון של המנגינה (גלבווע, 2002).

על פי ממצאינו אפשר לומר כי זיכרון מוזיקלי-שמיעתי (ורטהיים, 1990) של שירי ביאליק סייע לזיכרון המילולי-סמנטי של הנשאלים. ממצאינו עולים בקנה אחד עם תוצאות מחקרים נוספים כמו של וואלאס (Wallace, 1994), המציינת כי בתהליכי למידה זוכרים טוב יותר טקסט מושר מאשר את אותו הטקסט כשהוא מושמע ללא המנגינה, בתנאי שהמוזיקה נשנית בבתי השיר הנלמד וכך היא עצמה נלמדת בקלות. במחקרה השמיעה וואלאס לנבדקים בלדה בת שלושה בתי שיר שבהם נשנתה המוזיקה בכל בית מחדש, והממצאים היו כי המנגינה מסייעת לזכירה בהשוואה ללמידה של אותו טקסט ללא המנגינה. המוזיקה משמשת "תבנית עשירה" אשר "מדביקה" מילים ומשפטים וממקדת את הקשב של המאזין: המוזיקה מבליטה תבניות של אורך שורה, הדגשות ורעיונות. המוזיקה מסייעת ללמידה בכך שהיא תומכת בתהליך קליטת המידע ושימורו, ומסייעת בשליפת המידע ממערכת הזיכרון באמצעות בנייה מחדש של הטקסט.

מחקרים אחרים מלמדים שמוזיקה המלווה מילים יוצרת תהליכי זכירה שבהם נוצר "זיכרון אינטגרטיבי" של תבנית המשלבת מוזיקה עם טקסט. התוצאה היא שיפור ביצועי נבדקים בכל מיני מחקרים על זיכרון לטווח קצר (Crowder, Serafine, & Repp, 1990; Serafine, Davidson, Crowder, & Repp, 1986). גם טקסטים קשים שיש בהם מילים לא מוכנות, כמו חלק מהמילים בשירי ביאליק, זכורים בסיוע המוזיקה, כיוון שבתהליך אצירת השיר בזיכרון נתפסות המילים והמנגינה כ"חבילה" אחת (Kilgour, Jakobson, & Cuddy, 2000). תבנית זו מוצקה כל כך, עד כי לעתים הזיכרון אינו מותנה בהבנה סמנטית (Morrongiello & Rose, 1990). זהו הסבר לתופעות מוכרות, כמו ילדי גן השרים בשיבושים המעידים כי אינם מבינים את המילים (McElhinney & Annett, 1996). המוזיקה היא "עזר זיכרון" (mnemonic aid) וכלי ערכי לשימור מורשת תרבותית (ענבר, 1996). ואכן, זה דורות רבים החינוך משתמש בטקסטים ספרותיים בעלי אופי מנומטכני, בהיותם תומכים בלמידה. נכתבו שירים לשמש אמצעי לזכירת רשימות, סדר אותיות, אמצעי עזר בהוראת שפה זרה ועוד. ביאליק עצמו חיבר שירים מסוג זה לילדים (ברוך, 1988).

דקלום קצבי כמעט לא שימש אמצעי תמיכה לזיכרון בקרב הנשאלים במחקרנו. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאיה של וואלאס (Wallace, 1994). בנוגע לביאליק ייתכן שיש

סיבה נוספת והיא הכתיבה בהגייה אשכנזית. דקלום שירה נבנה באמצעות מטרום, ואולם בשירי ביאליק המטרום רלוונטי רק למי שזוכר את הטקסט בהגייה האשכנזית. כיוון שכמעט כל קוראי העברית שמכירים היום את שירי ביאליק למדו אותם בהגייה הארץ-ישראלית (ספרדית), אין לראות במטרום גורם התומך בזכירת שירי ביאליק לילדים. עם זאת, במתודולוגיה אחרת המשלבת ראיונות והקלטתם, ייתכן שהיינו מוצאים ממצאים אחרים.

הטקסטים שבהם נזכרו הנשאלים במחקר עברו רמת עיבוד גבוהה: הנשאלים פגשו את השירים בעבר בהקשרים רבים בכית, בגן, בבית הספר, חלקם בגיל צעיר ובזיקה לחוויות אישיות שיצרו זיכרונות עמידים מפני שכחה. אלה הם זיכרונות שקליטתם בזיכרון לטווח ארוך נעשתה באמצעות חזרות מרובות, בהקשר רגשי חזק או בשלב מוקדם יחסית בחיים (ורטהיים, 1990). זהו סוג של זיכרון טוטלי, המתעצב בגיל צעיר מאוד (לפני גיל ארבע), ונבנה כחוויה שלמה שבה אין אפשרות להבחין בין חושים לתחושות, כגון: ריחות, צבעים, תחושות חום וקור, תחושות מגע ומישוש, תנועה, קולות (דודאי, אצל טימור, 2001).

אפשר לזכור שירי ילדים גם באמצעות זיכרון מוטורי (ורטהיים, 1990), דהיינו זיכרון הכרוך בביצוע פעולה תנועתית. זיכרון מוזיקלי יכול לשלב זיכרון תנועתי: תנועה המלווה מוזיקה בריקוד או תנועות אצבעות על מיתרים, קלידים וכו'. במחקרנו נמצאו משיבים שציינו כי דווקא מרכיבים אלה מסייעים להם בשליפה מהזיכרון. אחת המשיבות (סטודנטית לחינוך מיוחד ולספרות, בת 27) הזכירה תופעה זו ביחס לשני שירים: "אני שרה שיר זה בכל פעם שאני מנרנדת את האחיניים שלי"; ו"אני שרה אותו בכל פעם שאני מקפיצה אותם על הברכיים" (על השיר "פרש"); ואחרת ציינה: "מנגינה מלווה בתנועה" (מרצה לפסיכולוגיה במכללה, בת 58, על השירים "פרש" ו"דוב"). בשירים שכתב ביאליק לילדים יש שירי משחק רבים (הראל, 1983), שהילד יכול לדקלם תוך כדי תנועה.

הנשאלים עמדו בתשובותיהם על היבטים חזותיים בזיכרון שלהם: "זכרתי את השיר הזה בגלל הציור של עציץ הפרחים הבוכה" (סטודנטית בת 24, על האיור של גוטמן לשיר "עציץ פרחים"); "יש לו את הספר הזה, המאור יפה, של גוטמן. יש שם געגועים לארץ רחוקה, או שאהבתי אותו או שהאיור היה יפה" (בת 28, על האיור של גוטמן לשיר "מעבר לים"). זהו זיכרון חזותי, המופעל בצד הזיכרון המילולי. עם זאת, כיוון שיש לביאליק שירי ילדים מולחנים רבים פרט לאלו שנזכרו, נשאלת השאלה מדוע מכל שירי ביאליק המולחנים זכורים היטב דווקא שירים אלה ולא אחרים. התשובה לכך כוללת שילוב נתונים אובייקטיביים של איכות הלחן עם איכות הספרותית של המילים, התאמה בין המילים ללחן, נתונים אישיים של זיכרון אישי, זיכרון מילולי, זיכרון מוזיקלי וכן תהליכי התיווך הייחודיים (ספרותיים ומוזיקליים) שחווה הפרט.

במקרים רבים מצאנו כי הנשאלים במחקר הסתייעו בזיכרון אפיונרלי, שהוא זיכרון הכולל מידע על אירועים ועל התנסויות (גילת, 2002) ואחראי לשימור אירועים שהאדם חווה באופן



אישי. הם העידו על כך בתשובות בשאלונים, בהערות שליוו את מילוי השאלונים ובהערות לחוקרת לאחר מילוי השאלון. בזיכרון האפיוזודלי המידע מאורגן בצורה שיטתית פחות מבזיכרון הסמנטי, ויש בו מרכיבים לא מילוליים: האדם זוכר הקשר נסיבתי או חושי שבו אירעו דברים מסוימים, או מה התרחש באירוע שבו הייתה מעורבת למידה מסוימת. נשאלים סיפרו כי זכרו שיר מסוים בשל חוויה אישית ייחודית, ולהלן נביא חלק מדבריהם: "יש לי ילד קטן. אני משמיעה לו את השירים הללו, שרה לו, קוראת לו" (על כל השירים שסימנה, סטודנטית לספרות במכללה למורים, בת 24); "אני זוכרת את השיר, אימא שלי הייתה שרה לי אותו" (מדריכה פדגוגית במכללה, בת 46, על "קן-ציפור"); "אני זוכרת את השיר 'שבת המלכה' מטקס קבלת שבת בגן" (מורה, בת 54); "שיר זה שרנו בחגיגות חנוכה בגן הילדים" (סטודנטית בת 24, על השיר "לכבוד החנוכה"); "שרנו אותו בגן, ושרנו אותו ושרנו אותו" (גננת לשעבר, בת +60, על "לכבוד החנוכה"). אחת המשיכות הסבירה כיצד ומדוע זכרה את השיר "נדנדה": "זה כמו מנהרת הזמן. אני רואה נדנדה מסוימת, בגיל ארבע. חוויה שאני נושאת עד היום. עד היום יש לי צלקת מתחת לצוואר" (ספרנית, בת 59). תשובת מרצה העוסקת בהכשרת מורים יצרה קשר בין מרכיבים אחדים. הוא שם לב שזכר את השירים באמצעות המנגינה, וציין בתשובתו רכיבים נוספים שסייעו לזיכרון: החזרה המחזורית על השירים המולחנים וגורם מתווך המשפיע באמצעות החזרתיות על הטבעתם בזיכרון ("חזרו ושינו לנו"). המרצה השתמש במטפורת "הקלטת הפרטית" הממחישה את עומק הזיכרון הזה: "כל השירים מולחנים. שרנו אותם בילדותנו. במשך השנים חזרו ושינו לנו אותם, והם הפכו להיות חלק מהקלטות הפרטיות שלנו" (מרצה במכללה, בן 48). מרצה לפסיכולוגיה המלמדת בהכשרת מורים הייתה נרגשת מאוד לאחר שמילאה את השאלון, וכשנפגשו שעתים לאחר מכן פנתה אליי ואמרה: "הייתי מאוד מופתעת שזכרתי כל כך הרבה שירים. וכשבחנתי שוב מה זכרתי, לפתע שמתי לב שזכרתי שירים שאימא שלי הייתה מדקלמת או שרה לי. אימא שלי הייתה אישה עסוקה מאוד ותובענית מאוד. הזמן שבו היא שרה לי היה זמן שהיא הייתה אימא-נטו... היא שבה והרגישה את הקרבה ואת הקשר האינטימי שנוצרו בינה לבין אמה באמצעות השירים, קרבה שהיא שחזרה בעת חוויית ההיזכרות בשירים.

לאור כל אלה מצאנו שזיכרון השירים של המשתתפים במחקר מתבסס על עיבוד משמעותי ועמוק של השירים ועל קידוד שאינו רק קידוד כפול של מילים ומוזיקה (Samson & Zatorre, 1991), אלא קידוד מרובה משתנים, הקשור לגירויים שונים באופיים: מילים, מנגינה, מחול ותנועה, התבוננות כאיור, פעילות של ציור, חוויה רגשית אישית או חברתית.

מרכיבים אמנותיים היכולים לשמש הסבר לזיכרון

בחלק זה בדיון נתמקד בטקסט ובמרכיביו האמנותיים הייחודיים שהם בבחינת גורם מסייע לזיכרון. הבנת החוויה הייחודית המעוצבת ביצירה הספרותית והבנת ייחוד העיצוב הספרותי

של היצירה חיוניים להבנת המתרחש בתהליך התפיסה הראשוני של היצירה ובתהליכי עיבוד שמבססים אחר כך את הנלמד. היות שהמשתתפים במחקר פגשו את היצירות בהיותם ילדים צעירים וקלטו אותן בדרך אינטואיטיבית וחושית, התפיסה הראשונית הזאת הייתה חלק בלתי נפרד מתהליך עיבודו של המידע לטווח הקצר, והשפיעה עליו גם לטווח הארוך.

ביצירתו הספרותית של ביאליק לילדים רואים תופעה נדירה: איש צעיר למדי, באומה שלא הייתה לה מסורת של שירה לילדים (מירון ואחרים, 2000), בעולם שבו מושג הילדות הוא מושג חדש (שביט, 1996), ושהוא עצמו לא זכה להיות הורה – הצליח להגיע בכתיבתו להתאמה פסיכולוגית מפתיעה לנפש הילד, ובאופן מיוחד לילדים בגיל הרך. זהו לא רק פלא מהיבט פסיכולוגי אלא גם פלא מהיבט לשוני: ביאליק הצליח לכתוב בשפה העברית בתקופה שבה לא הייתה שפה מדוברת, בוודאי לא בסביבת התרבות שבה חי, והצליח ליצור שפה שנשמעת מצוין גם היום בכל הקלטות לגיל הרך שמזמרים בהן: "קן לציפור", "רוץ בן סוסי" או "נר נר נר נר...". כל זה – בלשון לא מתיילדת ומתוך שילוב מבריק וטבעי של ביטויים משפת המקורות בתוך השפה השירית (אברונין, 1953). ביאליק כתב כמעט את כל שיריו לילדים ולמבוגרים בהגייה אשכנזית (בקון, 1983), אך תחבולות פואטיות שנקט בשיריו לילדים סייעו לו להשתחרר מכבלי ההגייה: בחירה במילים קצרות וחד-הברתיות אפשרה לבטל את חשיבות ההגייה האשכנזית (רשף ווגנר, 2008), למשל בשירים "נדנדה" ו"פרש". לעתים הלחן שצורף לשיר "שיחק" בהגייה, וכך לא ההגייה האשכנזית נשמעת בלחן אלא הגייה ספרדית שנוספו לה הטעמות מוזיקליות, למשל בהלחנת "קן-ציפור" (וגנר ורשף, 2006; שחר, 2005), או בהלחנת "באר" בידי שרה לוי, אשר הוסיפה סלסולים לצורך השלמות המשקל, ובדרך זו נתנה לשיר גם נופך "מזרחי" (שחר, 2005).

שירי הילדים אשר נמצאו הזכורים ביותר בשתי שיטות ההיזכרות הם: "קן-ציפור", "מקהלת נוגנים", "פרש" ו"נדנדה". ראוי לציין כמה מרכיבים ספרותיים משותפים לשירים הללו, וגם לאלה שבאים מיד אחריהם ברשימה, מרכיבים אשר תרמו להפיכתם לשירים הקנוניים לילדים בספרות העברית. כולם עומדים במידה רבה בקריטריונים לשיר ילדים טוב (צ'וקובסקי, 1985): כל השירים הללו הם שירים קצרים מאוד ובהם מילים לא רבות ("קן-ציפור" – 17 מילים; "מקהלת נוגנים" – 16 מילים; "פרש" – 17 מילים שמהן המילה "רוץ" חוזרת שלוש פעמים ועוד פעמיים בווריאציה: "רוצה" ו"טוסה"; "נדנדה" – 22 מילים, אך רק 16 שונות והיתר חוזרות). אוצר המילים אינו מסובך, למרות העברית של תקופת כתיבתם של השירים, והולם את יכולתם הלשונית של ילדים. אמנם יש מילים שאינן מוכרות לילדים, אך הילד המאזין לשיר יכול להבינן מתוך הקשרן. למשל: המילה "בקעה" בשיר "פרש" קרוב לוודאי שאינה מוכרת לילד, אך הוא יכול להבינה בנקל מההנגדה: "רוץ בבקעה/ טוס בהר"; או המילה "המה" ב"מקהלת נוגנים" – יש להניח שלא תובן במדויק, אך תובן מההקשר בשיר; והמילה "טף", שאינה חלק מאוצר השפה של



ילדים מוצבת בצד מילה מוכרת: "באו לחתונה/ נשים וטף", ומכל מקום אי הבנה מדויקת של משמעות המילה "טף" אינה מפריעה להבנת השיר. בשיר "קן-ציפור" שתי מילים עלולות להיות בלתי מובנות: "הס", אשר עשויה לקבל את משמעותה מההקשר "הס, פן תעיר" או מתפרשת בעזרת האיור של גוטמן, שבו הציפור מצוירת בתנועה מהסה עם אצבע כנגד המקור כרזו להשתקה, או בעזרת הסיוע המוזיקלי בשיר המולחן; המילה "זעיר" בשיר מובנת מתוך ההקשר: האפרוח נמצא בתוך הביצה, ואף אם לא יבין הילד את "זעיר", הוא אינו יכול להסיק מההקשר משמעות שגויה למילה. שירים משל ביאליק ששפתם מורכבת או שנושאייהם רחוקים מעולמו של הילד או מורכבים - לא נמצאו כזכורים במחקרנו.

בשירים אלה השתמש ביאליק בעיקר בפעלים ובשמות עצם, ומיעט להשתמש בתארים, והדבר הפך אותם לדינמיים מאוד. השירים מתאימים למשחק ספונטני של הורה עם ילד ("פרש" הוא שיר אופייני, והמבוגר בעודו מפזמו מקפץ עם התינוק בחיקו כבר מהיותו בן חודשים אחדים); למשחק של הילד עם עצמו, עם מבוגר או עם ילד נוסף (למשל "נרנדה", המשמש למשחק בכל דרכי ההתנדדות בבית ובמגרש המשחקים; "פרש" לדהירה על סוס צעצוע); או להפעלה בקבוצה ("מקהלת נוגנים" הוא שיר משחק שבו ההורה "מנגן" עם הילד או הילד לבדו יכול "לנגן" בכל אחד מכלי הנגינה, ובקבוצה לכל ילד תפקיד של נגן מסוים). "קן-ציפור" הוא בעצם שיר ערש בתוכנו, ובכך משתייך לסוגה קמאית המספקת את צורכיהם הפסיכולוגיים של האם ושל הילד גם יחד (רוז, 1984). תנועותיו ופעולה של הילד מתאפשרות לא רק בשל תוכנם של השירים אלא גם מתוך המקצב, למרות ההגייה האשכנזית, ולעתים בעזרת הלחן (שחר, 2005). גם היסוד התמונתי-חזותי בשירים אלה חזק מאוד, ומעידים על כך האיורים שצורפו לשירים בכל המהדורות אשר ראו אור. יותר מכך, העושר החזותי שחלק מהשירים מאפשר הוא רחב ומגוון ביותר. השירים זכו לפרשנויות רבות ושונות, המייצגות את עולם התרבות של המאיירים ושל תקופתם, בפרשנותם לביאליק. כל השירים הללו מעניקים חוויית הנאה לא רק לילד אלא גם למבוגר, וזהו עיקרון הכרחי בספרות ילדים טובה (גולדברג, 1978).

עם זאת, שירי ילדים רבים נוספים, של ביאליק ושל אחרים, עומדים היטב בקריטריונים שהציב צ'וקובסקי (1985) לשירה טובה לילדים, ולכן עמידה בהם אין בה כדי להסביר את מקומו הייחודי של ביאליק ואת מקומם של שירים אלה בזיכרון של הנשאלים שלנו. ניסינו לברר, לפיכך, את ייחודיותם של השירים מבחינת איכותם הספרותית. כיוון שנכתבו ניתוחים ספרותיים מקיפים בכמה וכמה מחקרים על יצירת ביאליק ועל ספרות ילדים (הראל, 1983, 1984; מירון ואחרים, 2000; שטרן, 1994; שמיר, 1986), ניגע כאן רק בשיר שנמצא הזכור ביותר לנשאלים - "קן-ציפור", ורק בהיבטים הנוגעים לסוגיה הנדונה.

קן- צפור

קן לצפור
בין העצים,
ובקן לה
שֵׁלֶשׁ בֵּיצִים.
ובקל-ביצה
- הס, פן תעיר -
לשן לו
אפרוח זעיר.

השיר הוא תרכובת ייחודית של פשטות לשונית, פואטית ופסיכולוגית. לכאורה, במבט ראשון, לפנינו שיר טבע (ברוך, 1985): בשיר מדובר על ציפור, קן בין העצים וביצים. במבט שני, לפנינו שיר ערש מוסווה, המדבר על אם וילד ועל סיטואציית השינה: "הס, פן תעיר". אף שהאנלוגיה ביצה-ילד, ציפור-אם פשוטה ומתבקשת - וילד מסוגל לעשותה - ביאליק אינו מתפתה לכוון את המקשיב לשיר לאנלוגיה זו. אנו נשארים, כביכול, בנחלתו של הילד הרואה את המוחש, הציפור והביצים.

התוכן מתאים מבחינה פסיכולוגית לילד: ציפור וביצה הן מטפורה ראשונית לאימהות. תבנית העומק הקונצנטרית המיוצגת באמצעות אפרוח עטוף בביצה, עטופה בקן, שעטוף בעצים (שמיר, 1986), מעניקה תחושת התכרבלות של ילד בחיק האם, ומשמשת המחשה של הוויית החיים המוגנים של עובר ברחם. הסיטואציה השירית מעניקה חוויית הגנה אימהית טוטלית, שבה עולם ומלואו שומר "הס, פן תעיר" על "אפרוח זעיר". העוצמה הרגשית-פסיכולוגית בשיר מדברת לילדים צעירים מאוד בשל הלשון הפשוטה, אוצר המילים הזעום והעושר של החרוז, שנשמר אף בהגייה הספרדית. הנושא לקוח משירי עם יידיים לילדים (מירון ואחרים, 2000), ומתחבר לתשתית קמאית המצויה בכל אחד מאתנו. קריאת השיר בהגייה הספרדית לכאורה מבטלת את היסוד המטרי שנחשף רק בהברה האשכנזית: שיר שקול בטרוכאי, הנתפס כמשקל ההולם שירים לילדים (צ'וקובסקי, 1985). אך המנגינה בהגייה הספרדית עוקפת את בעיית ההגייה המקורית ומתגברת על מעקשי המשקל באמצעות הארכת הברות וחזרה על מילים.

נראה כי השיר בנה בקרב הילדים שפגשו אותו בילדותם חוויה רב-חושית, ריגושית ואינטנסיבית. זהו שיר קצרצר, שיש להניח כי שרו או דקלמו אותו בבית ובגן הילדים שוב ושוב, או הקשיבו לביצועו באמצעי קשב אלקטרוניים, והדבר גרם לעיבוד מידע אינטנסיבי בילדות. לאלה נוספו המרכיבים הפסיכולוגיים שרמזנו עליהם בהתייחסות לתוכנו של השיר, וכן ממדים בתחום המוזיקלי והחזותי. באיור הגדול והצבעוני של גוטמן ב"שירים ופזמונות לילדים" ישנם



מרכיבים חזותיים המכוונים להאנשת הציפור-האם: הציפור גדולה מאוד, ממוקמת במרכז הדף, מצוירת כבעלת מבע אנושי בעזרת עין המתבוננת בצופה, ומורה לכול באצבע על "שפתיה" כאומרת: "הס". בכך יצר גוטמן את האנלוגיה הפסיכולוגית שביאליק נזהר ממנה כל כך, והשלים את השיח הריגושי שהילד ניהל ומנהל עם השיר.

עבור נשאלים רבים השיר טעון, כנראה, באופן מיוחד בזיכרונות אישיים מוקדמים מאוד שבנו חוויה של זיכרון טוטלי, כמעט כמו זיכרונות עמידים מפני שכחה (ורטהיים, 1990). הזיכרונות שהשיר מעלה מתקשרים לחוויה אישית של קשר עם דמות אם או לחוויית הורות של הנשאלים עצמם, חוויה שנשנית במעגלי החיים ובכמה תפקידים, אצל ילד, הורה וסב או סבתא. הלחן המוכר של יצחק אדל תרם לשימור השיר בתודעת הישראלים עד ימינו. במחקרם על המעבר מהלחנת שירים בהגייה אשכנזית להלחנה "מעוברתת" תוהים וגנר ורשף (2006) מהי הסיבה להצלחת הלחן בהשוואה לשישה לחנים נוספים שיש לשיר. ניתוח ההיבטים הפרוזודיים וההמרות לעברית מדוברת אינו מסביר את מעמדו המיוחד של הלחן, כיוון שבלחנים אחרים נעשו המרות טובות לא פחות, ואולי אף טובות יותר. בחינת ההיבט המוזיקלי של הלחן המוכר לשיר מלמדת כי מנגינתו של יצחק אדל לא רק הולמת את הסוגה, שיר ערש, אלא גם מצטיינת בפשטות מוזיקלית ההולמת יכולות קליטה ושירה של ילדים ושל מי שאינם מומחים במוזיקה. אם כך, מנגינה שיש בה "איזון בין פשטות לבין מקוריות [...] מעניק לה אופי נבדל וייחודי של שיר ערש בעל צביון עממי" (שם, עמ' 19), היא התומכת בשיר שכולו איזון שבין פשטות לתחכום מקורי. דיוננו בשיר "קן-ציפור" מדגים את ייחודם הספרותי-פסיכולוגי של שירי הילדים של ביאליק. השירים הזכורים במיוחד מתארים בפשטות מורכבת רחשי לב של ילדים באשר הם: קנאה ותחרות שבין אחים/ אחיות ("שתי בנות", "נרנדה"); הנאת המשחק ("פרש", "נרנדה", "מקהלת נוגנים"); צורך בהגנה, בקרבה ובשייכות ("קן-ציפור", "עציץ פרחים"); ומביעים אמת אנושית כמו ששירה טובה באמת יודעת לעשות. וכפי שאומרת חוקרת מובהקת של ביאליק, זיוה שמיר: "אלמלא דיברו שירים אלה ללב הילדים, ספק אם ניתן היה לשמרם בפיהם" (שמיר, 1986, עמ' 10). ניתן להציע הסברים לכך שבקרב שירי הילדים של ביאליק יש כאלה הזכורים פחות, או כאלה שאינם זכורים כלל, תוך התייחסות לממדים לשוניים, תרבותיים ופסיכולוגיים.

הקשר בין הזיכרון למאפיינים דמוגרפיים

אין לנו הסבר חד-משמעי להבדלים שמצאנו בין זיכרון הנשאלים לבין מאפיינים דמוגרפיים, כמו גיל ותחום עיסוק. אפשר להעלות השערות אחדות להסבר הממצאים. בראשית המאה ה-20 וגם באמצע אותה מאה שימש ביאליק גורם המעצב זהות תרבותית. יש עדויות כתובות להשפעת פרסום "אל הציפור" על הפונים לתנועה הציונית בתקופת התחייה. אפשר ללמוד על מקומו

המרכזי של ביאליק במקראות, בתכניות לימודים ובחומרי למידה מתחילת המאה ה-20. עם זאת, בתכניות לימודים ובמקראות הצטמצם מקומו של ביאליק במהלך המאה (אלקד-להמן וגילת, 2006), ואפילו נמצאו יצירותיו בתכניות, לא לימדו אותן (הירשפלד ואחרים, 1998), למעט הוראה לבחינות בגרות. נוסף על כך, משנות השבעים ואילך החלה פריחה עצומה בספרות הילדים בעברית. אם בעבר ביאליק היה אחד היוצרים היחידים לילדים, ובהיותו יוצר חשוב לילדים אשר מתווך על ידי הורים, גננות ומורים, מקומו היה מובטח – לא עוד. בתקופתנו על ביאליק להתחרות ביוצרים רבים בעברית עכשווית, בתעשיית הוצאה לאור שמוצריה צבעוניים מאוד, ובטלוויזיה המתווכת ספרות ילדים פופולרית.

על רקע כל אלה ברור כי הגיל הוא משתנה משמעותי בהיכרות עם שירי ביאליק, וכיוון שהסטודנטים הם גם אנשים צעירים – היכרותם את שיריו דלה. ייתכן שיש מקום להסבר נוסף: מרבית הסטודנטים שנבדקו הם סטודנטים להוראה. נתונייהם הסוציו-אקונומיים ונתוני הקבלה ללימודים עשויים לשמש הסבר לתופעה.

ראוי לציין, כי למחקר המוצג מגבלות אשר מזמנות מחקרים נוספים: למרבית המשתתפים במחקר (90%) זיקה להוראה ולמערכת החינוך, בהווה או בעבר, והנם ילידי ישראל (85%). לא ברור, לפיכך, באיזו מידה ניתן להכליל את ממצאי המחקר על אוכלוסיות אחרות בארץ לקבלת תמונה מקיפה על התרבות בישראל. כמו כן, אופיו הכמותי של המחקר מאפשר ללמוד על הסיבות לזיכרון באופן חלקי. מתבקשת השלמה לממצאינו במחקר איכותי, אשר יבהיר את טיב הזיכרונות הנוגעים לשירי ביאליק ואת הסיבות לזיכרון. מגבלה נוספת נובעת מהתמקדות בזיכרון תרבות פעיל של המשתתפים. מן הראוי לבדוק גם את מידת הזיכרון של יצירותיו של ביאליק בראי תכניות הלימודים בבתי הספר (לכל הגילאים), בראי מקראות ואנתולוגיות אשר שימשו בעבר ומשמשות בהווה להוראתן, ובראי אמצעי תקשורת המשמשים אמצעי מתווך של יצירותיו.

לסיום

עמדנו על סיבות אפשריות להשתמרות יצירתו של ביאליק בזיכרון התרבות הפעיל של ישראלים בני זמננו: מצאנו כי המוזיקה לשירים, איור ספרי הילדים ותיווך ספרות ילדים בבית ובמערכת החינוך הם גורם בעל עוצמה רבה הנוגע לגיבוש עולם התרבות של האדם הבוגר. "היום, כשאנו יכולים ליהנות מיתרון הפרספקטיבה ההיסטורית, ניתן לנו להיווכח שלמרות חששו של ביאליק פן יישכחו שיריו בשל משקלם ה'קלוקל', שמרו שירים אלה על חיותם" (שמיר, 1986, עמ' 10). שמיר מניחה שגם בעתיד ישמרו שירי הילדים של ביאליק על מקומם הייחודי. לא פעם נשמעים ביטויים המביעים חשש לעתידה של הספרות שנכתבה בעבר בשפה העברית, ספרות שקלה קוראיה מצומצם, והיא הולכת ומאבדת את המוכשרים שבהם לטובת קריאה בשפות בין-לאומיות



אשר מאפשרות ניידות חברתית ותעסוקתית. אף על פי שהצעירים של היום ממעטים לקרוא (Mullis et al., 2003), אנו מאמינים כי חלק מהם יגדלו להיות קוראים בשפה העברית, וכי מפגש הילדות עם שירי ביאליק נגע נגיעת אמת בעולמם, והטביע בהם את חותמו. ולמפקקים נציע את התשובה שנתן ביאליק בדבריו על "הספר העברי" (ביאליק, 1938: ר"ז), למי שטענו כנגד מפעל האיסוף:

יודע אני, הספר והספרות נעשו בימינו חולין. בעיני רבים אינם אלא כשאר סחורה. ואולם היצירה האמתית לועגת לשוק ולהמונו. חייה חיי עולם וקדושתה לרור ודור. סוף-סוף, אם ברצון ואם באונס, הבריות מקבלים עליהם את עול מלכותה, ופותחים לפני השפעתה את שערי לבם.

מחקרנו הוא מחקר ייחודי בהיותו מחקר בין-תחומי הבודק את השתמרות הספרות וספרות הילדים בזיכרון התרבות של ישראלים שנים רבות לאחר החשיפה. אין אפשרות להתחקות אחר כל הגורמים המשפיעים על הזיכרון, אך הממצאים מלמדים על הזיקות שבין גורמים מתווכים למיניהם המעורבים בתהליכים הקשורים לתרבות ולספרות, לבין עמדות כלפי קנון הספרות. אנו מקווים כי הממצאים ישמשו בסיס להצעת דרכים לטיפוח תרבות המעניקה מקום של כבוד ליצירות ספרות בכלל ולשירה בפרט, במערכת החינוך ובחברה הישראלית.

רשימת מקורות

- אבן-זהר, א' (1973). הספרות העברית הישראלית: מודל היסטורי. הספרות, ד(3), 427-440.
- אברונין, א' (1953). מחקרים בלשון ביאליק ויל"ג. תל אביב: הוצאת ועד הלשון העברית.
- אופק, א' (1984). גומות ח"נ - פועלו של ביאליק בספרות הילדים. תל אביב: דביר.
- אלפרט, ב' (2002). מושגים ורעיונות בתכניות לימודים כטקסטים מובילים. בתוך: ע' הופמן וי' שנל (עורכים), ערכים ומטרות בתכנית הלימודים בישראל (עמ' 9-32). אבן יהודה: רכס ומכללת בית ברל.
- אלקד-להמן, א' וגילת, י' (2006). קנון הספרות במערכת החינוך בישראל מקרה מבחן: יצירתו של חיים נחמן ביאליק - מה אנחנו זוכרים ומדוע? דו"ח מחקר מוגש לוועדת המחקר הבין-מכללתית, מכון מופ"ת.
- ביאליק, ח"נ (1933). שירים. תל אביב: דביר.
- ביאליק, ח"נ (1933). שירים ופזמונות לילדים (איור: נ' גוטמן). תל אביב: דביר.
- ביאליק, ח"נ (1938). כל כתבי ח"נ ביאליק. תל אביב: דביר.
- ביאליק, ח"נ (2003). רוץ בן סוסי (עריכה: ש' גוטמן; איור: ב' קולטון). אור יהודה: כנרת-זמורה ביתן-דביר.

ביאליק, ח"נ (2005). מאיירים שרים ביאליק - מיטב שיריו לילדים (עריכה: י' אורנן; ייעוץ מדעי: נ' תמיר-סמילנסקי; איור: מאיירים רבים). תל אביב: ציכלין.

ביאליק, ח"נ (2005). התרנגולים והשועל (איור: י' אבולעפיה). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

ביאליק, ח"נ (2006). התרנגולים והשועל (איור: ע' עמית). תל אביב: ציכלין.

ביאליק, ח"נ (2006). שירים לפעוטות (איור: ש' צרפתי; עריכה: מ' ברוך). קריית גת: קוראים.

ביאליק, ח"נ (2006). מאגדות המלך שלמה. תל אביב: קלסיקט, ספרים.

ביאליק, ח"נ (2007). ביאליק לפעוטות (איור: א' פרנקל). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

ביאליק, ח"נ (2007). קן לציפור: שירים ופזמונות לילדים (איור: א' איתן). ירושלים: כרמל.

ביאליק, ח"נ (2007). ספר הדברים (איור: ת' זיידמן-פרויד). רעננה: אבן חשן.

בן-פורת, ז' (1989). ליריקה ולהיט. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

בקון, י' (1983). הפרוזודיה של שירת ביאליק. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

בר-יוסף, ח' (1997). מגעים של דקדנס: ביאליק, ברדיצ'בסקי ברנר. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

ברוך, מ' (1985). סוגיות וסוגים בשירת ילדים. תל אביב: משרד הביטחון ההוצאה לאור.

ברוך, מ' (1988). יצירותיו המנומטכניות של ביאליק להוראת האלף בית. מעגלי קריאה, 17, 66-61.

ברזל, ה' (1990). שירת התחייה - חיים נחמן ביאליק. תל אביב: ספריית פועלים.

ברטוב, א' (2005). אוזור ב-10 בפברואר, 2008, מתוך: <http://benyehuda.org/#verse>

גולדברג, ל' (1978). בין סופר ילדים לקוראיו (עריכה: ל' חובב). תל אביב: ספריית פועלים.

גורדון, א' (1984). על חשיבות הספר "עשר אגדות לילדים". בתוך: חיים נחמן ביאליק (עורך ומתרגם), אנדרסן, גרים ואחרים, עשר אגדות לילדים. ירושלים: מוזיאון ישראל.

גילת, י' (2002). זכירה ושכחה. אוזור ב-12 בפברואר, 2008, מתוך: http://www.levinsky.macam98.ac.il/mpsycho/lesson_4.asp

גלבוץ, א' (2002). האם מילים מסייעות לזכור מנגינות? חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בר-אילן.

דודאי, י' (2005). מסע מנטלי לא אל העבר, אלא אל העתיד. הארץ, ספרים, 14.9.2005.

דושניק, ל' וצבר-בן יהושע, נ' (2001). אתיקה של המחקר האיכותי. בתוך: נ' צבר-בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי (עמ' 343-368). תל-אביב: דביר.

דר, י' (2007). מצב לשירה. הארץ, ספרים, 25.7.2007.

הולצמן, א' (2002). המאבק על שימור הזיכרון התרבותי. מאזניים, עו(1), 10-14.

הירשפלד, נ', רוז, ר', שירב, פ', נתנאל, נ' והוכברג, מ' (1998). תכניות הלימודים בספרות לחטיבת הביניים בבית הספר הממלכתי: פעולת הערכה, דו"ח מסכם. ירושלים: משרד החינוך האגף לתכניות לימודים.

הראל, ש' (1983). מביאליק עד אטלס. בתוך: א' כהן (עורך), עיונים בספרות ילדים (עמ' 5-32). אוניברסיטת חיפה, בית הספר לחינוך.

הראל, ש' (1984). רכיבים ותבניות משירתו "הקאנונית" של ביאליק ב"שירים ופזמונות לילדים". בתוך: מ' ברוך ומ' פרוכטמן (עורכות), מחקרים בספרות ילדים (עמ' 116-140). תל אביב: אוצר המורה.

וגנר, נ' ורשף, י' (2006). שאלה של טעם: עברות משקליו של ביאליק בדרך ההלחנה. אוהור ב-12 בפברואר, 2008, מתוך: Min-Ad: Israel Studies in Musicology Online 2006. <http://www.biu.ac.il/hu/mu/min-ad/06/index.html>

ורטהיים, נ' (1990). על הזיכרון והזיכרון המוזיקלי. אופוס, 4, 36-41.

זיידמן-פרויד, ת' (2002). מסע הדג (תרגום: ח"נ ביאליק). רעננה: אבן חושן.

זנדבנק, ש' (1976). שתי ברכות כיעד. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

חבר, ח' (1994). "גורו לכם מן הגליציאים": ספרות גליציה והמאבק על הקנון בסיפורת העברית. תיאוריה וביקורת, 5, 55-77.

טורי, ג' (1988). הדרך ל"גן עדן התחתון" רצופה כוונות - מטקסט גרמני דרך דגם רוסי לטקסט עברי בשירת הילדים של ביאליק. מעגלי קריאה, 17, 17-30.

טימור, ה' (2001). זיכרון עמוק. הורים וילדים, 164, 50-54.

לחובר, פ' (1944). ביאליק - חייו ויצירותיו. תל אביב: מוסד ביאליק-דביר.

מירון, ד' (1991). אמהות מייסדות אחיות חורגות. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

מירון, ד' (1993). חדשות מאזור הקוטב. תל אביב: זמורה ביתן.

מירון, ד', אופק, א', הופמן, ח', טרטנר, ש', שמיר, ז', שמרוק, ח' ושנפלד, ר' (עורכים). (2000). חיים נחמן ביאליק: שירים ביידיש שירי ילדים שירי הקדשה. מהדורה מדעית. תל אביב: מכון כץ לחקר הספרות העברית, אוניברסיטת תל אביב, דביר.

מירון, ד', שביט, ע', טרטנר, ש', שמיר, ז' ושנפלד, ר' (עורכים). (1983). חיים נחמן ביאליק, שירים תרנ"ט-תרנ"ח. מהדורה מדעית. תל אביב: מכון כץ לחקר הספרות העברית, אוניברסיטת תל אביב, דביר.

מירון, ד', שביט, ע', טרטנר, ש', שמיר, ז' ושנפלד, ר' (עורכים). (1990). חיים נחמן ביאליק, שירים תרנ"ט-תרצ"ד. מהדורה מדעית. תל אביב: מכון כץ לחקר הספרות העברית, אוניברסיטת תל אביב, דביר.

ענבר, ע' (1996). תכנית גרעין בחינוך מוזיקלי - הזמנה לדיון. מפתח, 1, 1-11.

פיינגולד, ב' (2002, אוקטובר). "עבר, "הווה", "עתיד". הרצאה על ביאליק וקנון ספרותי במועדון הספר במכללת לוינסקי, תל אביב.

פרי, מ' (1977). המבנה הסמנטי של שירי ביאליק. תל אביב: המכון לפואטיקה ולסמיוטיקה ע"ש פורטר.

צ'וקובסקי, ק' (1985). משתיים עד חמש: ההתפתחות הלשונית של ילדים. (תרגום: ר' קרול ור' שביט). תל אביב: ספריית פועלים, הקיבוץ הארצי השומר הצעיר.

קורצווייל, ב' (1967). ביאליק וטשרניחובסקי. תל אביב וירושלים: שוקן.

רז, ה' (1984). שירי ערש כביטוי לאחדות העם. בתוך: מ' ברוך ומ' פרוכטמן (עורכות), מחקרים בספרות ילדים (עמ' 28-45). תל אביב: אוצר המורה.

רש, נ', ובן-אבות, א' (2002). מה מלמדים בבתי-הספר למעשה? שונות ואחידות ביישום תכנית הלימודים הרשמית בחטיבות ביניים בישראל. ירושלים: המכון לחקר הטיפוח בחינוך, האוניברסיטה העברית.

רשף, י' (2004). הזמר העברי בראשיתו. ירושלים: מוסד ביאליק.

רשף, י' ווגנר, נ' (2008). ליישר את הדורי המשקל: מהטעמה אשכנזית להטעמה דקדוקית בשירי ביאליק המולחנים. מחקרי ירושלים בספרות עברית, כ"ב, 371-406.

שביד, ס' (1975). איורים לספרי ילדים של ביאליק. ספרות ילדים ונוער, א'(4), 17-26.

שביד, ס' (2000). "ציורים משלנו": איורים לספרי ילדים של ביאליק. יהדות חופשית, 21, 31-35.

שביט, ז' (1996). מעשה ילדות - מבוא לפואטיקה של ספרות ילדים. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה, עם עובד.

שביט, ע' (1988). חבלי ניגון. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

שחר, נ' (2005). שירי ביאליק המולחנים: היבטים ראשוניים. בתוך: Min-Ad: Israel Studies of Musicology Online, Vol. 4: Music of Israel אוהזר ב-12 בפברואר, 2008, מתוך: <http://www.biu.ac.il/hu/mu/min-ad05/he.html>

שטרן, ד' (1985). אצבעוני - בכור שטן או מושיע - תבניות מן המעשייה בספרות ילדים. תל אביב: צריקובר.

שטרן, ד' (1994). בשערי ארץ הסגולה. ירושלים: ראובן מס.

שמיר, ז' (1986). שירים ופזמונות גם לילדים: לחקר שירת ביאליק לילדים ולנוער. תל אביב: פפירוס.

שמיר, ז' (2000). לנתיבה הנעלם עקבות פרשת אירה יאן ביצירת ביאליק. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

שמיר, ז' (2002). אם תרצו - אין זו אגדה. בתוך: ת' זיידמן-פרויד (עורך), מסע הדג (עמ' 27-31). רעננה: אבן חושן.

שקד, ג' (1987). יצירות ונמעניהן: ארבעה פרקים בתורת ההתקבלות. אוניברסיטת תל אביב.

- Ayalon, H., & Yogev, A. (1997). Students, school, and enrollment to science and humanity courses in Israeli secondary education. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 19*, 339–353.
- Ballard, P. B. (1913). Oblivescence and reminiscence. *British Journal of Psychology, monograph Supplement, I(2)*, Whole No. 2.
- Ben-Porat, Z. (2003). Cultural heritage in the third millennium: Preservation and propagation. In: *Salzburg Research Symposium, 2003*. Retrieved June, 2004, from:
http://eculture.salzburgresearch.at/eng/2003_jp.html.
- Ben-Porat, Z., Reich, S., & Behrendt, W. (2002). Organizing multimedia intertextual knowledge: New tasks, challenges and technologies. In: *ALLC/ACH 2002. New Directions in Humanities Computing*. The 14th Joint Intl Conference, Tübingen University. Retrieved June, 2004, from:
<http://www.uni-tuebingen.de/cgi-bin/abs?propid=83>.
- Craik, F. I. M., & Lockhart, R. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior, 11*, 671–684.
- Craik, F. I. M., & Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General, 104*, 268–294.
- Crowder, R. G., Serafine, M. L., & Repp, B. H. (1990). Physical interaction and associations by contiguity in memory for words and melodies of songs. *Memory and Cognition, 18(5)*, 469–476.
- Jamieson, R. K., & Cuddy L. L. (2001). Song memory: Are text and tune asymmetrically related in recognition memory? *Canadian Acoustics, 29*, 112–113.
- Kilgour, A. R., Jakobson, L., & Cuddy, L. (2000). Music training and rate of presentation as mediators of text and song recall. *Memory and Cognition, 28(5)*, 700–710.
- McElhinney, M., & Annett, J. M. (1996). Pattern of efficacy of a musical mnemonic on recall of familiar words over several presentations. *Perceptual and Motor Skills, 82(2)*, 395–400.

- Morrongiello, B. A., & Rose, C. L. (1990). Children's memory for new songs: Integration or independent storage of words and tunes? *Journal of experimental child Psychology*, 50(1), 25–38.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., & Kennedy, A. M. (2003). *PIRLS 2001 International report: IEA's study of reading literacy achievement in primary schools*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Paivio, A. (1979). *Imagery and verbal processes*. N. J. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Paivio, A. (1986). *Mental representation: A dual coding approach*. New York: Oxford University Press.
- Peretz, I., Radeau, M., & Arguin, M. (2004). Two-way interaction between music and language: Evidence from priming recognition of tune and lyrics in familiar songs. *Memory & Cognition*, 32(1), 142–152.
- Samson, S., & Zatorre, R. J. (1991). Recognition memory for text and melody for songs after unilateral temporal lobe lesion: Evidence for dual encoding. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, Cognition*, 17, 793–804.
- Serafine, M., Davidson, J., Crowder, R., & Repp, B. (1986). On the nature of melody-text integration in memory for songs. *Journal of Memory and Language*, 25(2), 123–135.
- Wallace, W. (1994). Effect of melody on recall of text. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 20(6), 1471–1485.