

תמוז תשס"ט - יולי 2009

ספרות ילדים ונוער

חוברת 129

המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילן
קרן ספריות לילדי ישראל מיסודה של רחל ינאית בן-צבי

המערכת : ד"ר סלינה משיח (עורכת), ד"ר מירי ברוך (יועצת מדעית),

ד"ר בתיה מעוז, רננה גרין-שוקרון

המייסד והעורך הראשון : גרשון ברגסון ז"ל

כתובת המערכת : המכללה לחינוך ע"ש דוד ילן, רח' מעגל בית המדרש 7,

ת.ד. 3578, בית הכרם, ירושלים 91035.

טל' : 02-6558179



כל הזכויות שמורות

ISSN 0334 - 276 X

תוכן הענינים

1 ראולי הקדמה – ד"ר סלינה משיח

לזכרו

גרשון ברגסון ז"ל

3 בשם סומליווין - ארגון הסופרים והמשוררים לילדים ולנוער בישראל

5 דברי הספד: פרופ' מירי ברוך

7 אדלינה קליין

8 פרופי שאול יציב

10 שושנה הרמתי

עיון ומחקר

קול וכנפיים - דמיון ומציאות בפנטזיה לילדים מאת נורית זרחי

12 ד"ר אילנה אלקד-להמן

ספרות ילדים חרדית ככלי לחינוך אתנוצנטרי – סיפורים על נושא בית הספר

33 כחקר מקרה - ד"ר רוני ריינגולד וד"ר לאה ברץ

47 המאיירת תרצה – סבינה שביד

66 למה התכוון המשורר – נירה פרדקין

ספרים וסופרים: רשימות ורשמים

71 לכתוב עבר בהווה: אבנים קטנות של אהבה – יונה טפר

ביקורת

שמונה בעקבות אחד: כשחגי וקבוצת איילה כבר בני שישים ושלוש

80 פרופ' מירי ברוך

ספר לי איך זה להיות גדול:

85 ארבעה סיפורים על אחים גדולים ואחיות קטנות – שרון שובל

95 דמותו של יובל, צבר בן כפר, "מאציו" עם ערכים – שלומית יונאי

מלי מילים: מילת ביכורים

98 כשההר הזיז את הים – פנינה פרנקל

102 ממדף הספרים

זאולי הקדמה

חוברת החורף של "ספרות ילדים ונוער" (דצמבר 2008), ספדה לד"ר לאה חובב ז"ל ולמנחם רגב ז"ל, שניים מטובי חוקרי ספרות הילדים והנוער בארץ.

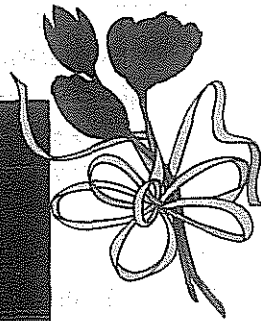
בטרם קיץ, לא תמה שנה בתום ותמו חייו של גרשון ברגסון ז"ל, מי שעודד וטיפח את חוקרי ספרות הילדים בישראל, ומי שהאיץ את קידום מעמדו האקדמי הלגיטימי, של תחום דעת זה.

כתב העת "ספרות ילדים ונוער", שהיה לחוקרים, ליוצרים ולאוהבי ספרות הילדים במה למבע, לידע ולשיח, מוקדש לזכרו של גרשון ברגסון, היוזם והעורך הראשון של כתב העת. ביוזמתו המקורית מיסד אף את "פרס זאב לספרות ילדים", המוענק לטובים מבין יוצרי ספרות הילדים בישראל. באמצעות הפרס, הנציח ברגסון את משורר הילדים, שהיה קצין החינוך הראשון של צה"ל, זאב אהרן וינטראוב, ששירו "אילן פורח בגן", ("פרחי בר"), כמו שב עתה להדהד לברגסון ולהבטיח, שבמותו תום לא תמה דרכו.

אילן	ביום סגריר
פורח לו בגן.	יש לו שיר
	על סער ענן
ביום בהיר	ונשם כן.
יש לו שיר –	ואם פתאום
על חום ואור	אילן ידום –
ורון ציפור;	אזי בדמי
	בשל הפרי.

שלכם,

סלינה משיח



גרשון ברגסון ז"ל 1913 – 2009

גרשון ברגסון ז"ל, איש חינוך וחוקר ספרות הילדים העברית. מנהל בית הספר והמנהל הפדגוגי של כפר הנוער "אלוני יצחק" בשנים 1947-1955. מפקח ארצי במשרד החינוך ומנהל מחוז ירושלים במשרד החינוך. יוזם "פרס זאב לספרות ילדים ונוער" (1972) ו"מבצע הספר המוזל לילדי בתי הספר". מחבר הספרים "שלשה דורות בספרות הילדים העברית" (1966), "קורצ'ק סופר ילדים" (1978); "צחוק בין קמטים: סבים ונכדיהם בספרות הילדים העברית" (1987), ועורך המקראות "באומר ובישח" (תשמ"ו); "מולדתי ואני בבגדי חג" (תשמ"ח). זוכה "פרס החינוך" מטעם עיריית תל אביב (1986) ועיטור "יקיר ירושלים" על מפעל חיים בתחום החינוך (2005).

לזכרו של מר גרשון ברגסון

סומליו"ן, ארגון הסופרים והמשוררים לילדים ולנוער בישראל
מעלה בהוקרה ובכבוד את זכרו של מר גרשון ברגסון, ראש
המדור לספרות ילדים ונוער במשרד החינוך והתרבות לאורך
עשרות שנים.

גרשון ברגסון היה אוהב ספר והיה לו יחס של כבוד לספרות בכלל ולספרות
הילדים בפרט. הוא ידע להבחין באיכותו האמנותית של ספר הילדים, קרא כמעט
כל ספר שהופיע והיה בקיא בתהליכי התחדשותה של ספרות הילדים מאז תחילת
ההתיישבות בארץ ישראל ועד ימינו.

גרשון ברגסון הכיר בחשיבות חשיפת ספרי הילדים בפני ילדים, מורים והורים
ופעל רבות בתחום זה בתוקף תפקידו כמנהל מחוז ירושלים וכראש המדור
לספרות ילדים.

עידוד הקריאה בקרב ילדים היה לו למפעל חיים.

מפעליו הראויים לציון:

היה יושב ראש "קרן הספריות לילדי ישראל", שמטרתה להביא את דבר ספרות
הילדים לילדי ישראל.

ייסד וערך את הרבעון "ספרות ילדים ונוער", חוברת מדעית לעיון ומחקר בתחום
הספרות לילדים, שיועד לספרנים, למורים ולחוקרים. הרבעון כלל סקירות
וביקורות ספרים שנכתבו בידי טובי החוקרים בארץ בתחום זה.

כמו כן הנהיג מסורת הנמשכת גם כיום של כנסים דו-שנתיים העוסקים בחקר
ספרות הילדים וכתביה. הכנסים אפשרו לסופרי ילדים להציג את ספריהם
החדשים בפני קהל הספרנים והמורים.

ייסד את "פרס זאב" לספרות ילדים, בו זכו רבים מחברינו והקים את "מפעל
הספר המוזל" שאפשר לתלמידים ולספריות לרכוש ספרי ילדים במחיר מוזל.

כראש המדור לספרות ילדים במשרד החינוך מינה נציגים מחוזיים במערכת
החינוך, שהפיצו את דבר פעילות המדור בכל חלקי הארץ. לימים הפכה פעילותן
של המדריכות למוסד מובנה וקבוע במחלקה לספריות בתי הספר. המדריכות
פועלות באינטנסיביות ובמקצועיות לעידוד הקריאה ולקירוב הספר אל הילד.

גולת הכותרת של פעילות זו היא: "מצעד הספרים", שבזכותה ובזכות הפעילויות
הברוכות שמנינו זוכים רבים מספרינו לתפוצה רחבה.
יש לראות בהמשך קיומם של מפעלי עידוד הקריאה, מבצע הספר המוזל, פרס
זאב, כתב העת והכנסים לספרות ילדים ונוער את צוואתו הרוחנית של גרשון
ברגסון. ארגון סופרי הילדים בישראל מייחל שמפעל חיים זה ימשיך ויתקיים.

יהי זכרו ברוך!

סומליו"ן – ארגון סופרים ומשוררים לילדים ולנוער בישראל

גרשון,

פגשתי אותך לפני כשלושים וחמש שנים. שנה אחרי נפילתו של אבי, בנך, במלחמת יום הכיפורים.

היית אז מנהל מחוז ירושלים במשרד החינוך, איש חזק ונערץ, פעיל ושותף באין סוף מפעלים. לוקח על עצמך מחויבויות ללא סוף, ועומד בכל הבטחה שהבטחת. בין יתר הפעילויות הענפות שלך, בנית את המדור לספרות ילדים והזמנת אותי אליך, לעבודה משותפת.

לפני שהגעתי לפגישה איתך, שמעתי מכלול של אגדות אודותיך. אמרו שאתה אדם טוטלי, איש חינוך, שמאז עלייתך לארץ עם מניה, תרמת את עצמך ואת משפחתך כולה לעשייה חינוכית. תחילה ב"אלוני יצחק", בהמשך באשקלון ובבאר שבע ומאוחר יותר, בירושלים.

בכל מקום בו היית, בנית דברים מאפס. שום דבר לא עמד בדרכך כשרצית והאמנת שצריך לעשות, ובנוסף, הצעת את כושר הניהול שלך לכל גוף רציני שפנה אליך: למרכז תרבות עמים לנוער, לבית עגנון, לתוכניות הרדיו לבתי הספר, לשמש כחבר הנהלה במרכזים לספרות ילדים ועוד ועוד.

הקליק שבינינו היה מְיָדִי. אהבתי כל כך את יכולת הביצוע שלך. כל הססנות שלי, כל התלבטות, את הכל פתרת באחת. כמו קוסם גדול הגעת לעולמי. מעולם לא סירבת לשום דבר ותמיד הצעת עוד ועוד.

ערכת את חוברת "ספרות ילדים ונוער", את הקטלוג המוער של ספרי הילדים, ערכת ימי עיון, קיימת לאורך שלושים שנה את מבצע הספר הטוב לבתי הספר, בנית את פרס זאב לספרות ילדים, השתתפת בכל כנס ולקחת חלק כמעט בכל עשייה שנועשה בארץ בתחום ספרות הילדים. הגיל הכרונולוגי שלך לא הפריע לך בשום דבר: בן תשעים "קפצת לתל אביב" בקלילות של בן שלושים. "בן עשרים עם וותק של שבעים שנה" הגדרנו אותך.

בשיחות אישיות, סיפרת לי על בתך ועל הנכדים. כמה גאה היית שבאו לשרת בצה"ל, כמה שמחת שבאו ללמוד כאן. כמה שמחת כשבאו לבקר אתכם בירושלים...

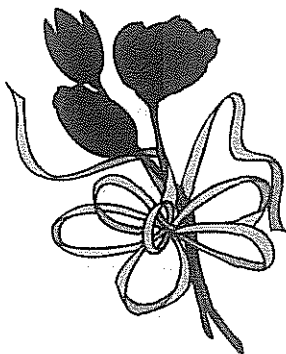
אין סוף פרסים ועיטורים ניתנו לך על פועלך, על היותך "בולדוזר של עשייה
חינוכית".

פרס החינוך של עירית תל אביב, פרס יקיר ירושלים, פרס על מפעל חיים של
מכללת לוינסקי ומרכז לזיון קיפניס, ועוד ועוד ועוד.

לפני כשנתיים ערכנו לכבודך, יעל פישביין ואני, ספר מחקרים ומאמרים בחינוך
ובספרות ילדים.

אמרתי לך אז, שזה במקום פרחים.

היום, הבאתי לך פרחים.



תעוד *
לנשמת גרשון ברגסון

אדלינה קליין

מתוך: חדשות אהוד בן עזר גליון 412, 22.1.09

איך מובילים אדם בשעות הזמן הדקוקן לחבה מחזקת...	היום הוא נתן לי את תשעים שנותיו בהרבה מאד עמודים מלאים וצפופים;
מאין מתחילים את ההמשך של מעברים חדים?	גם תמונות, גם איורים. יש תעוד לכל התשעים.
נעצרים לפתח מעין חיים – מפפע אם גן תשעים שקה גם אני אשקה.	איש יקר. הוא נתן ידו בידי, קאומר: תובילי הלאה...

* השיר נכתב בעקבות ספרו האוטוביוגרפי של גרשון ברגסון: "תשעה עשורים במראה". חיו ופועלו כאיש חינוך ועורך הרבעון "ספרות ילדים ונוער" במשרד החינוך, כפי שהם מתועדים בספר.

חספד

פרופ' שאול יציב

את גרשון פגשתי לראשונה מיד לאחר עלייתי ארצה במסגרת עליית הנוער ואני רק בן 11 שנים.

זכורים לי היטב פניו הנעימים, הבוטחים, אך הנחושים והנחרצים ומיד ידעתי כי אלך אחריו בעיניים עצומות, ללא היסוס וללא מורא.

היה זה מפגש מכונן בחיי החדשים בארץ ישראל, כי מאותו יום זכיתי לחוות את אחד הפרקים המכריעים בחיי – להיות שבע שנים מכריעות ב"אלוני יצחק" בו עוצבו חיי העתידיים.

גרשון הוביל אותי אל מערכת חינוכית-אקדמית, בעלת צביון ייחודי, שמוריה ומחנכיה השכילו למצוא את שביל הזהב שכה מעטים מהמחנכים והמורים השכילו להפנים וליישמו הלכה למעשה. גרשון היה בין מקימיו החשובים של מוסד חינוכי זה.

הוא האמין באמונה שלמה, כי כדי להנחיל לתלמידים-חניכים, הן השכלה ברמה גבוהה והן ערכים חינוכיים נאותים, יש ליצור, כבסיס, סביבה חמה ואוהדת. בנוסף לכך סבר, בדרכו הנחרצת, כי הדרך הנכונה, היא לאפשר לכל חניך להתפתח על-פי יכולותיו, כישוריו ושאירותיו, ושאין מקום בסביבה שיצר לאינדוקטרינציה חינוכית-קפדנית, כפי שהייתה מקובלת באותן שנים של הקמת המדינה במוסדות החינוכיים שהיו פרושים ברחבי הארץ.

אני מצטט מדבריו, שנאמרו בכינוס של תנועת הנוער הציוני ביוני 1955: "...ואשר לצורה – אותה יבחר החניך בעצמו, לכשיתבגר, בהתאם לאופיו ואישיותו. אנו כמחנכים, אף נייעץ לו בבחירת הצורה, לפי הכרתנו את תכונותיו: לנער בעל אופי ציבורי-חברתי מובהק, נייעץ ללכת לקיבוץ, לנער בעל נטיות אינדיבידואליסטיות, נייעץ לבחור אחרת, ונער בעל כישרונות אינטלקטואליים מובהקים, נכוון לתורה ולהשתלמות. רק בדרך זו, נהיה שלמים עם עצמנו. בדרך זו נמנע מכפילות בחינוך שלנו שיהא מכון לחלוציות ונאמנות ציונית..."

הגישה הייחודית, הלא קונבנציונאלית, אך המפוכחת והחלוצית הזאת, שגרשון היה בין המובילים ליישומה, היא שהפכה את "אלוני-יצחק", באותם הימים, לבסיס החינוכי-אקדמי האיתן – בצאתנו לעולם הגדול.

אנוכי וחברי, ידענו להעריך עד מאוד את האוריינטציה החינוכית הזאת וידענו כי היא המקור לגאווה, לכוחנו וליכולתנו להתמודד עם המכשולים הרבים שניצבו לנו, ושבעזרת הערכים שספגנו נגיע למחוז חפצנו, הן בתחום האישי והן בתחום המקצועי והאקדמי.

גרשון אהב ילדים. גם לאחר שעבר להתגורר מחוץ ל"אלוני-יצחק", הקדיש הובה מזמנו וממרצו לספרות הילדים; רשימת פרסומיו בנושא זה – ארוכה ומכובדת. ב-1974 יזם את הקמתו של המדור לספרות ילדים במשרד החינוך ועמד בראשו משך שנים רבות מאוד, גם לאחר שפרש לגימלאות.

האהבה לילדים, היתה טבועה עמוק באישיותו של גרשון, אך מעבר לאספקט הסובייקטיבי-הרגשי הזה, הבין גרשון, כי השקעה גבוהה, חכמה ומאוזנת בילד ובמתבגר – היא הערובה להתפתחותם של אזרחים בעלי ערכים חינוכיים, אקדמיים ומוסריים ברמה הגבוהה ביותר, וזו ההשקעה שתהווה נכס חשוב ויקר למדינת ישראל המתפתחת. לא פעם חשבתי בלבי כי הבחירה שלי דווקא במקצוע רפואת הילדים שאבה עידוד מאותם מניעים שהנחלו לי על ידי גרשון – ושביססם נעוץ באהבה הבלתי מתפשרת לילדים.

באומרי זאת, אני נזכר בדבריו של המשורר הלאומי – חיים נחמן ביאליק שכה לימדונו לאהוב, שאמר באחד מנאומיו – "אין אדם רואה ומשיג אלא פעם אחת: בילדותו. המראות הראשונים בעודם בבתוליהם, כיום צאתם מתחת ידי היוצר, הם גופי דברים, עיקר תמציתם; ואלה שלאחריהם, אך מהדורותיהם השניות והפגומות הן"...

גרשון שייך לדור הענקים של החלוצים והמחנכים הדגולים של ישראל, בעל חזון ושאר רוח; תרומתו לחינוך ולנוער לא תסולא בפז.

ומילה אחת למניה היקרה: ביחד ליוונו את גרשון בדרכו הארוכה, ולמדתי שוב ושוב להעריך את חכמתך, את היושרה שלך ואת אומץ לבך.

כמו גרשון, היית מעמודי התווך של המערכת החינוכית המופלאה שיצרתם ביחד במשך שנים כה רבות. חכמתך וכישוריך, והרף המוסרי הגבוה שהצבת בפנינו היוו מקור השראה להתפתחותנו. אנו שותפים מלאים לכאבך, אך מלאי תקווה כי תמשיכי להיות חזקה ונחושה כשהיית, למען בני המשפחה היקרים ולמען כל אלה שאוהבים ומוקירים אותך עד מאוד.

תמיד נזכור אותך גרשון היקר, על כל הטוב והיקר שעשית עבורנו, תוך שאנו שואפים להנחיל לילדינו ולנכדינו את אותם ערכים שהנחלת לנו בשפע רב ובנפש חפצה.

מר ברגסון חיקר!

שושנה הרמתי

ועוד לימדתני שיוזמה חינוכית חשובה
ניתנת להגשמה רק אם היא
בנויה על צורך אמיתי של אוכלוסייה
ורק אם מבצעי היוזמה
הוכשרו כמו שצריך
נטיותיהם והתלהבותם יגשימו
בהצלחה את היוזמה.
ידעת לקבל סירוב לפקודה
בשעה שהפקודה לא היתה נכונה
וביצועה היתה שגיאה
בארגון כוח האדם בגנים.

היית לי דוגמא אישית
בדבקותך בתפקיד החינוכי
שלקחת על עצמך לאורך השנים
ביוזמות החינוכיות המגוונות,
שיצרת לאורך שנות עבודתך,
וביכולת לגייס את האנשים
להגשמת היוזמה שהאמנת בה.

נחשבת למנהל מחוז קסום
הנערץ ע"י כל נתיניו
אבל אני אהבתי להעריך
את שיקול הדעת והכוח להחליט
ואת שילוב החומרים הרכים
בתוך ההחלטה והביצוע.

מאז עצמת את עיניך
והחזרת את נשמתך לבורא
אני מוצאת את עצמי נוברת
במעמקי נפשי ובזיכרונותיי
מאותם הימים המשותפים
שהיית לי מנהל ישיר,
אני מדריכה ומפקחת מתחילה
ואתה מנהל מחוז ותיק ומיוחד.

כל פגישת עבודה מקצועית
עם המפקחות על גני הילדים
וכל מפגש חגיגי עם עובדי המחוז,
היו לי חוויה לימודית בונה
ראיתי כיצד באת מוכן לכל ישיבה
כיצד התעניינת בכל בעיה
כיצד הקשבת לבעיות השדה
וכיצד חיפשנו יחד
פתרון נאות לבעיה שהועלתה
והדרך בה ניהלת כל ישיבה
בכבוד הדדי ובקשב רב,
ובהחלטות הניתנות ליישום.

היית לי עמוד האש
שלאורו נבנתה מנהיגותי החינוכית,
לאורך ידעתי להגדיר את מטרתי
ולחפש את הדרך הנאותה להשגתה.
ממך למדתי, שאין ניזונים משמועה
אלא יש לבדוק, לראות ולחוות
ורק מתוך החוויה האישית
אפשר להעביר הלאה את המידע.

היית לי אורים ותומים
בהבנות הגדולות שגילית
בספרות, בשירה ובמילה הכתובה בכלל
ביוזמה הבלתי פוסקת
בשני ימי חוויה בכל שנה
עם העוסקים במלאכת הכתיבה
למען המורים, הגננות וכל העוסקים בגיל הרך ובגיל ביה"ס.

כשיצאת לגמלאות והפסקת
לנהוג ברכבך הפרטי
ראיתי את דמותך הזקופה
עולה במעלה הכביש הקטן
ברחוב חזון ציון
אל שדרות הרצל הרחב והגדול
הולך אל מקום התנדבותך
בגאון, ובשמחה ליום חדש של עשייה
גם כאן היית לי לדוגמא.

תודה על כל מה שהיית.
תהיה נשמתך צרורה
בצרור החיים וזכרך ברוך.

עיון ומחקר

קול וכנפיים – דמיון ומציאות בפנטזיה לילדים מאת נורית זרחי

ד"ר אילנה אלקד-להמן, מכללת לוינסקי לחינוך

תאריכים: נורית זרחי, פנטזיה בספרות ילדים, מעוף.

פתיחה

המאה העשרים ואחת החלה בסימן התבססות הספרות הפנטסטית בקרב קוראים, ובקרב צופי טלוויזיה וקולנוע צעירים. יצירות כמו ספריו של ק' ס' לואיס בסדרת סיפורי נרניה, וסדרת ספרי "הארי פוטר" מאת רולינג, (Rowling, 1997) שהראשון בהם ראה אור באנגלית בשנת 1997, הופקו כסרטים והביאו גל חדש של קוראים בני גילים שונים לספרות הילדים ברחבי העולם. כמו כן התעורר עניין בקרב חוקרים ביחס ליצירות ספרות לילדים, לנוער ולמבוגרים העוסקות בפנטסטי.

התפתחות זו מזמנת חשיבה על מקומה המיוחד של נורית זרחי בספרות הילדים העברית, שכן סופרת זו כתבה לילדים ולמבוגרים יצירות "פנטזיה", שנים רבות לפני שהספרות הפנטסטית הייתה נושא אופנתי, או מעורר עניין בקרב קהל רחב של קוראים, ובזמן שבספרות העברית, הפנטסטי היה בגדר עניין שמחוץ לקונצנזוס הספרותי (ינאי, 2002).

פנטזיה או פנטסיה?

עד כה – אין בנמצא מילה עברית המקבילה למילה פנטזיה או פנטסיה.

פינס, במילון הלועזי-עברי, מגדיר פנטסיה באופן הבא: 1. דמיון יוצר; כח הדמיון; 2. הזיה, חלום; שאיפה שאין לה יסוד להתגשם; 3. יצירה ספרותית אשר תיאור המציאות מעורב בה בכיסופים ובדמיונות שלא מהמציאות 4. יצירה מוזיקלית שאין לה צורה מוגדרת 5. קאפריזה 6. בהווי הערבי: חגיגה עממית מלווה שאון רב, זמר מחול, תחרויות רכיבה, יריות וכו' (פינס, 1958, עמ' 607).

אבן שושן (1969, עמ' 1068) מציון, בנוסף לפירושים הללו, כי במוזיקה, הפנטסיה היא יצירה מוזיקלית שאין לה צורה מוגדרת. במילון ההווה (בהט ומישור, 1995, עמ' 555), כותבים פנטזיה ב-ז', אך הפירושים אינם מוסיפים על הנ"ל.

כפי שראינו לעיל, יש מי שכותבים בעברית פנטסיה, ב-ס', ויש הכותבים פנטזיה, ב-ז'. במאמר זה בחרתי להשתמש במילה פנטזיה בעקבות האבחנה הפסיכולוגית שבין Phantasy (פנטזיה) ל-Fantasy (פנטסיה), לאור הבחנותיו של אוגדן, בספרו "מצע הנפש" (אוגדן, 2003). ההתייחסות הפסיכולוגית לפנטזיה (Phantasy), היא לפי תפיסתה של מלאני קליין, ממקורות הממד הלא-מודע באדם. לעומת זה, ההתייחסות לפנטסיה (Fantasy) היא בעקבות תפיסתו של ויניקוט, הרואה את מקורות הפנטסיה ברמה מודעת יותר, דמוית חלום בהקיץ (ויניקוט, 1995).

לצורך הדיון הספרותי בחרתי להשתמש במילה פנטזיה, כביטוי הכולל גילום ספרותי המייצג רמות נפש שונות, מודעות ולא מודעות, מתוך הנחה כי הספרות אינה מבחינה בין רמות הנפש ומתייחסת לכולן. בעיון ספרותי, עניין הקורא והפרשן אינו במוצאה הפסיכולוגי של התופעה הפנטסטית, אלא בייצוגה הספרותי, בקשריה התרבותיים עם ייצוגים דומים, ובקליטתה על ידי הקורא.

פנטזיה בספרות ובספרות ילדים

במאמרו של לואיס לנדאו (1984), זוכה הפנטזיה לעיון משלוש נקודות תצפית: הפנטסטי כדמיון יוצר, הפנטסטי כמודוס, והפנטסטי כז'אנר. התבוננותו מקיפה את ההתייחסויות השונות של שדה המחקר, ומתמודדת עם המחלוקת בסוגיה האם הפנטזיה היא מודוס (צורת התייחסות של הספרות למציאות) או ז'אנר.

הפנטזיה כדמיון יוצר וכפעילות רותנית היא מעין "מיתולוגיה פרטית", שצמיחתה בעולמו הייחודי של היוצר. היא "סוג של דמיון, שאינו משחזר את הממשות בזיכרונו, אלא מתרחק ממנו במידה מקסימאלית" (שם, עמ' 250). בעולמה של נורית זרחי באה לביטוי המיתולוגיה הפרטית בשימוש הייחודי שהיא עושה בתיאור של מעוף. זהו מעוף ממשי, מטפורי, ומתקשר בזיקה אינטרטקסטואלית כארכיטיפ למיתוס היווני על דדלוס ואיקרוס, המגלם את השאיפה להגיע למרום, לשבור את מגבלות האדם וחוקי הפיזיקה, לפרוץ לחופשי מכלא המגבלות למיניהן בהן כבולים בני אדם ולהיות כמעט אל.

נקודת המבט השנייה היא זו הרואה בפנטזיה מודוס, משמע, אופן עיצוב עולם ביצירה, שלא בדרך הריאליסטית, תוך שחרור מתפיסות הסוברות שהיצירה היא בבחינת מימזיס של המציאות, ושחרור ממושגים מקובלים בהם אנו תופסים את המציאות: חוקי פיזיקה, מקום, זמן, חברה וכדומה. תפיסה זו רואה את הפנטזיה כתופעה תרבותית ולא ספרותית בלבד. הקורא הפוגש בפנטסיה, לאור תפיסה זו, משעה תמיהות ותהיות. כצורת התייחסות למציאות, כמודוס, פנטזיה עשויה להתבטא בז'אנרים שונים (לנדאו, 1984; בוכווין, 2004). עם זאת, יש מאפיינים

תמאטיים משותפים המבדלים ספרות פנטסטית מספרות אחרת. כל עולמה של זרחי מושתת על ראייה ייחודית זו, הרואה בעולם לא מציאות אובייקטיבית אלא אחרת. במציאות אחרת זאת, ידידו הדמיוניים של הילד אינם ידידים דמיוניים אלא חברים של ממש ("ארבלון מבית הברוש", 1986; "אולי יש לך קולה", 2002), ואבטיח, גזר או בוטן עשויים לשמש מקום ראוי למגורים.

נקודת המבט השלישית שמציע לנדאו היא זו הרואה בפנטזיה ז'אנר. יש המתנגדים לגישה זו, אך אלה המצדדים בה, דוגמת ריצ'ארד מתיוס (Mathews, 2002), מציינים כי בתקופות שונות הז'אנר נתפס באופן שונה, ולפיכך הוא ז'אנר פתוח. לפי תפיסתו, הפנטזיה היא ז'אנר קדום המתקיים בספרות עד היום. ספרו פותח במצרים הקדומה, עובר למקרא, ליוון העתיקה, לימי הביניים ומגיע עד לימינו. ראשיתו של הז'אנר הפנטסטי במצרים הקדומה ובבבל העתיקה בהן נמצאו סיפורים בני כארבעת אלפים שנה, ובתוכם ייצוגים ארכיטיפיים כמו מסע בים, סופה, מפלצות, אדם מול טבע, אמנות וקסם, שהופיעו אחר-כך במקרא ואצל הומרוס. הפנטזיה הקדומה, לתפיסתו, שימשה לאדם כלי פסיכולוגי בהתמודדות עם כוחות ענק בלתי מובנים במציאות, בעזרת כוחות שלא מהמציאות. השימוש בדמיון ומבעו במילים ובסיפור, מעניק לאדם תחושה של שליטה בכוחות גדולים ממנו. את הפנטזיה של זמננו מגדיר מתיוס באופן הבא:

"הז'אנר הספרותי של הפנטזיה המודרנית מאופיין במסגרת סיפורית המאגדת תבניות מיתיות אל-זמניות, עם הניסיון וההתנסות האישית בת-זמננו. סיפורי הפנטזיה במהותם הם על היחס שבין הפרט לאינסופי" (Mathews, 2002, p.1).

ההגדרה מעניינת בשל הקישור שהיא עורכת בין המיתי והאל-זמני לבין הניסיון הפרטי, ובשל הזיקה המוצעת בין הפרט לבין הבלתי מוגבל, הנצחי, הטרנסצנדנטי: "סיפורי הפנטזיה במהותם הם על היחס שבין הפרט לאינסופי" (Mathews, 2002, p. 1).

מתיוס טוען כי בתקופות מסוימות בהיסטוריה, כמו ברנסנס ואילך, תקופות שהתגדרו ברציונאליות, בניגוד לימי הביניים, הפנטזיה שימשה גורם משמעותי במאבק כנגד ריאליזם ורציונאליזם. לעומת זאת, הפנטזיה המודרנית והפוסט-מודרנית, נסמכת בראש וראשונה על ספרות ילדים, או על מה שאנו היינו מכנים "ספרות אמביוולנטית", כזו שנראית כספרות ילדים אך רק המבוגר יכול להעריכה. לטענתו, סופרים ויוצרי קולנוע מנסים ליצור חוויה, שתשחזר את מה שהקורא חש בעת הקריאה בעודו ילד, גם בהיותו קורא מבוגר. לאורך המאות

התשע עשרה והעשרים הופיעו יצירות מופת שכוננו חוויית-קריאה ייחודית אצל ילדים: "אליס בארץ הפלאות" (קרול, 1865); "הסירונית הקטנה" (אנדרסון, 1836); "פינוקיו" (קולודי, 1882); "הקוסם מארץ עוץ" (באום, 1900); "פיטר פן" (בארי, 1904) - זו ספרות שמשפיעה עד היום על כתיבה של ספרות המבוגרים, ועל מקומה של הפנטזיה בה.

ההגדרה של מתיוס מציבה את היצירות הפנטסטיות בצד היצירות שהפסיכולוג יונג (1982) כינה ספרות ה"אין" או ספרות "ויזיונארית" - כיצירות החושפות מעמקים נפשיים כמוסים. לפי יונג קיימים שני סוגי ספרות: ספרות ה"יש", המייצגת את הריאליה, וספרות ה"אין", המייצגת את המעמקים האפלים של הנפש. את ספרות האין מכנה הלל ברזל גם "ספרות חזיונית". זו יצירת ספרות המעמידה במרכזה "מוצג או יצור, חיה, דמות אדם, בעלי סימני היכר בדיוניים מופלגים הקושרים אותם לספרת-על אלוהית, או שטנית. [...] מבטלת את החלוקה המקובלת בין אדם לאלוהיו ובין אדם לחיה, ובכך מוסיפה סגוליות מיתולוגית למסופר. [...] יסוד התעלומה [...] מבטל סימני זיהוי מקובלים, ועם זאת מזמין בלי הרף פרשנות מפענחת" (ברזל, 1990, עמ' 200). יצירותיה של זרחי הן במובנים רבים ספרות ה"אין": סיפורים העושים שימוש במיתי, במאגי, במעשייתי - המשמשים מסכה המאפשרת הבעת האפל שבנפש, הלא מודע המשותף לכולנו.

הפנטזיה כתופעה ספרותית, תרבותית וחברתית מופיעה בכתביו של מיכאיל באחטיין תוך התייחסות למניפיאה ולקרנבל. המניפיאה, ז'אנר עתיק יומין, צמח ביוון העתיקה ובמהלך ההיסטוריה של הספרות "הסטירה המניפיאית הפכה להיות אחד המסיעים והמוליכים של תחושת עולם קרנבלית בספרות עד ימינו ממש" (באחטיין, 1978, עמ' 117). בצד יסודות של צחוק, למניפיאה מכלול יסודות המאפיינים גם ספרות פנטסטית, ובראש וראשונה חירות גמורה של המצאת עלילה, תוך התעלמות מחוקי המציאות המקובלים. חירות זו מוצדקת במניפיאה בתוקף אמת פילוסופית אידאית: הסופר מכונן סיטואציה בלתי רגילה לשם אתגור וניסוי האידיאה הפילוסופית, וכך הדמיוני משמש אמצעי לחיפוש אחרי אמת. "לתכלית זו גיבורי הסטירה המניפיאית עולים למרום, יורדים לשאול, נודדים על פני ארצות דמיוניות בלתי-ידועות, מובאים לסיטואציות חיים יוצאות דופן" (שם, עמ' 117). ערעור נוסף על סדרים קיימים שיש במניפיאה הוא ויתור על היררכיות חברתיות מוסכמות, מכל סוג שהוא. החופש ממוסכמות עלילתיות וחברתיות מאפשר לה לתאר "מצבים מוסריים-נפשיים בלתי-רגילים לא-נורמאליים של אדם [...] סצנות של שערוריות, התנהגות אקסצנטרית" (שם, 120). כל זאת תוך שחרור מהנמקות סיפוריות ומנורמות מקובלות. הז'אנר שילב את

היומיומי עם הפילוסופי, ונבנה לעיתים קרובות כסיפור מסע במרחבים שבין ארץ לשאול או לשמים, במרחבים אוטופיים, תוך מצבי עמידה על הסף. ההרפתקאות במניפיאה אינן מייצגות דווקא את אופיים של הגיבורים, אלא את החיפוש כשלעצמו. המניפיאה מרבה להשתמש בנקודות תצפית בלתי שגרתיות על המציאות (למשל, התבוננות על חיי העיר מגבוה), בדומה למתרחש בספרות פנטזיה ונונסנס בעת החדשה. אחת התופעות הבולטות במניפיאה בזמנה, הייתה חריגתה מז'אנרים מקובלים: היא ערבבה את האפי, הדרמטי, הקומי, את הדיאלוג הסוקרטי ושורה של ז'אנרים נוספים, תוך יצירת צורות חדשות, והיותה ביטוי לתופעה לה קורא באחטין "קרנבליזציה של הספרות". במניפיאה כז'אנר כל המרכיבים הסותרים הללו, תכנית, צורנית, לשונית, סגנונית ואף חברתית הותכו לאחדות אורגנית אחת. תפיסתו של באחטין מאפשרת לקשר, לפיכך, את המתרחש בספרות הפנטסטית לילדים ולמבוגרים, עם מסורותיה המניפיאיות מהעת העתיקה.

התרחשות מניפיאית מעין זו ניתן למצוא אצל זרחי בשלושת ספריה על המכשפה "תבינה" (1978, 1986, 1993), בסיפור פנטסטי לילדים שהוא גם מעין שיר למבוגרים, "כתם כתו קטשופ אהבה" (1998), או בסיפור שכולו חגיגה קרנבלית החוגגת את הפרת-הסדר המקובל, "שינגלונגה" מיטה מסודרת" (2005).

גישתה של מאי היל ארבוטנוט, לפנטזיה (Arbutnot, 1957) בספרה החלוצי על עולם ספרות הילדים, היא גישה תיאורית, ולא גישה ז'אנרית. ארבוטנוט מציינת כי סיפורי הפנטזיה הם סיפורי ילדים שיש בהם יסוד של *Magic*. לפי תיאורה, אלה כוללים יצירות מתקופות שונות, תכנים שונים, ז'אנרים שונים שהיא מונה אחד לאחד: אגדות, מעשיות, מיתוסים (=ספרות עממית); עיבודים של מעשיות ושל אגדות; יצירות בהן מדברים / מואנשים בעלי חיים או דוממים; *Space fantasy* ומה שהיא מכנה מדע-בדיוני (על פי הגדרתה זה לא מדע, בניגוד לגישה למדע בדיוני היום); מכונות מדברות / מואגשות, למשל, "הקטר הכחול שיכול" מאת לואי ספארג מיטשל; נונסנס ומסעות, כמו "עליסה בארץ הפלאות".

לפי תפיסתה, פנטזיה היא "סיפור של קסם, אשר מתחיל לעיתים קרובות בצורה מציאותית, וגולש במהירות להרפתקאות מוזרות ומפליאות, דומות לחלום" (Arbutnot, 1957, p. 337).

המעבר המהיר בין מציאות לבין הוויה, שנתפסת בעיני המתבונן או הקורא כפנטסטית, מייצג לדעתה את מהות הפנטזיה בספרות ילדים. תיאור הפנטזיה באופן זה מקיף יצירות רבות מאד של נורית זרחי, בהן המעבר בין מציאות

לדמיון או פנטזיה ובחזרה, מתרחש כהרף עין, ורק כדוגמא אציין את ספרה "קוראים לי פיאט" (1978).

הדיכטומיה ריאלי – פנטסטי מקובלת ורווחת בדיון על עולמה של הספרות הפנטסטית. מירי ברוך מבחינה בין ספרות ריאליסטית, שנבנית על אמינות, דיוק, פירוט באשר למקום ולזמן וקרבה למציאות, לבין ספרות בדיונית וספרות של מדע בדיוני science fiction, בה נבנית מציאות בדיונית על סמך עובדות מדעיות או פסאודו-מדעיות על צורות חיים בסביבה חדשה, טכנולוגיות חדישות, חברות עתידיות ועוד (ברוך, 2000).

בעולמם של ילדים ממלאים הדמיון והפנטזיה תפקיד מרכזי. הדמיון מאפשר לילד לחלום, לשאוף להגיע למקומות, לזמנים ולהישגים יוצאי דופן. הדמיון הוא מקור תקווה המסייע לילדים להיאבק בתחושת חולשתם ומוגבלותם מול עולם המבוגרים (רגב, 2002), להתגונן מפני סכנות, כאב וצער. באמצעות בריחה לפנטזיה, בה הילד יוצר, לפי אנה פרויד, הכחשה בדמיון ביחס למציאות, יכול הילד "להיפטר מעובדות שאינן רצויות על ידי שהוא מכחש בהן" (פרויד, 1977, 59), ובכך מקומו של הדמיון בתהליכי ביבליותרפיים הוא חיוני. הביבליותרפיה רואה בספרות מעין "מרחב שלישי", שבין הקורא/המטופל לבין המתווך/המטפל, מרחב בו ניתן לעבד מבעד ליצירת הספרות את סיפורו האישי של הקורא (צורן, 2000). בשל החופש שיש בו מכללי המציאות המקובלים, מאפשר הסיפור הפנטסטי התבוננות פורייה במיוחד בבעיות, שהאדם מתקשה למצוא להן פתרון, דווקא בשל המסגרות המחשבתיות בהן הוא מתפקד. הפנטזיה מאפשרת להתבונן בבעיות תוך הסרת מגבלות דפוסי-חשיבה קיימים, ומהווה כלי פורה ויצירתי לפתרון בעיות בכל גיל. לרבות מיצירות הפנטזיה של זרחי ישנו פוטנציאל ביבליותרפי מובהק (אלקד-להמן, 2006).

פנטזיה בעולמה של נורית זרחי

נורית זרחי היא היוצרת המובהקת של ספרות הפנטזיה בעברית, ולמרות זאת היא מציינת, כי עורכי ספריה היו מעדיפים לקבל ממנה כתבי-יד של סיפורים ריאליסטיים ולא פנטסטיים (ינאי, 2002). מבחינת זרחי, הפנטזיה היא בגדר מודוס: ראייה בסיסית של העולם, שאינו נתפס כעולם ריאלי בלבד, אלא כעולם המכיל בקרבו בצד ההווה הריאליסטי הוויות מיתולוגיות, מקראיות, ופנטסטיות כמו מכשפות, פיות מעופפות, חפצים ואובייקטים ההופכים למשהו שונה לחלוטין ממה שהם לכאורה: גזר, אבטיח או בוטן הם בית, מזלג או כף הם ילדה (ראו: אלקד-להמן, 2006).

הפנטזיה של זרחי כמעט ואינה נבנית על כינון עולם פנטסטי שלם שונה בחוקיו מעולמנו, אלא על מטמורפוזות / כישופים / שינויים המתחוללים באנשים, בחפצים ובבעלי חיים; על סיטואציות הכרוכות בדמיון, הזיה ומעבר בין מציאות לפנטזיה, הלך וחזור. המעבר מתרחש בעולמה הספרותי באופן פשוט, כמעבר ממקום או מעניין אחד לשני. ביצירות רבות זרחי פותחת במציאות, וכחרף עין עובר הקורא לעולם פנטסטי, חופשי מכללים לוגיים של מקום, זמן, עלילה, דמויות, התרחשות. כלי המעבר מהריאלי לפנטסטי בסיפורים, מגוונים: משחק ממשי או דמיוני ("מקל מכשפות", 1994; "השרוך", 1997; "פז ואני", 2007); המצאה של מכשיר, חפץ, חומר בעל יכולת בלתי שגרתית ("קרון ושמו מקרון", 1972; "מרק שום דבר", 2005); כניסה של דמות שלא מהעולם האנושי למערכת הסיפורית ("קוראים לי פיאט", 1978; "אמבטים", 2001; "יש לך קולה?", 2002); בעלי חיים או דוממים המתפקדים כבעלי הוויה אנושית ("כפפות", 1995; "האיש עם הסולם והערים התאומות", 1995; "מיליגרם", 1997); קשר מיתי בין בעלי חיים לבני אדם ("הילד והדב", 1980); דמויות מגיות המשוחררות מכבלי מוסכמות וממגבלות, פיות ("את לא מוכרחה לעוף אם את לא רוצה", 1996) או מכשפות ("תנינה", 1978); הזיה בהקיץ או שינה וחלום המעבירים את הדמויות למקום ולזמן אחר ומשנים את מצבם בעולם ("יוני והסוס", 1975; "ניצי מזןית העין", 1985; "אביגיל מהר המלכים", 1989); או דמות המסוגלת לקרוא מה שבראש הזולת ולצפות את העתיד ("משושים", 1980).

הפואטיקה של זרחי משלבת ריאליזם ופנטזיה. הפנטזיה שלה יוצאת מתוך הריאליה, והיא דרך אחרת בה ניתן לדבר על המציאות ולהתמודד עמה. הפנטזיה מייצגת אופן אחר של הסתכלות על המציאות תוך אפשרות לשחרור החשיבה, על מנת לשוב ולבחון מחדש את האופן שבו אנו מבינים את המציאות ומתייחסים אליה, את האמונות והאידיאולוגיות שלנו. ההתבוננות המשחררת, המזכירה את ההתבוננות המניפאית עליה דיבר באחטין (1978), מעניקה לגיטימציה לקליטה של המציאות מבעד לעיניים הפנימיות, ולא מבעד לעיניים הממשיות, הגלויות כלפי חוץ. נורית זרחי עצמה, במסה על הפנטזיה כתבה:

"רובנו מזהים פנטזיה עם דברים בלתי אפשריים, כמו איש עף, ים מדבר, עצים הולכים.

אבל פנטזיה משמשת בספרות לא כדי לתאר את הבלתי אפשרי, את מה שאיננו יכולים לתאר לעצמנו, אלא כדי לתאר את הממשי, שלעתים הוא רב ניגודים כל כך עד שלשפה אין אפשרות לתפוסו.

הפנטזיה היא לעתים הגשר המגשר על הפער בין תמונת העולם הפנימי לעולם הפנימי לעולם שאנו מחשיבים אותו כקיים בחוץ. מדוע הכתיבה הריאליסטית מתקשה לעשות זאת? מפני שהמילים בנויות כך שהן תופסות או מבטאות בנקיטה אחת רק פן אחד, בעוד החושים והרגש קולטים מורכבויות הרבה יותר מעודנות. לכן מחפש הדמיון, דרך השפה, ליצור כלי חיישני יותר, יותר, שלא רק יתאר את האפשרי לקליטה, אלא את המעבר אל האפשרי לאפשרי.

כסופר מתכוון לתפוס את חמקמקות המציאות, מה שנקרא לכתוב סיפור, הוא איננו מתכוון לספר מה שהוא יודע על עצמו, אלא מה שאין הוא יודע.

(לפעמים צריך ללכת אל מקום האי אפשר, זרחי, 1995)



באחרונה ראתה אור אסופה של סיפורים פנטסטיים שפרסמה זרחי כספרים במשך שנים, משנת 1978 ואילך, בשם "הספר הפנטסטי של נורית זרחי" (2008), בעריכתה של מירי ברוך ובלוויית איורים של רותי מודן. זו הזדמנות נוספת להתבוננות ביצירות פנטסטיות שזרחי כתבה בעבר ובאחרונה. בספר לוקטו עשר יצירות שנכתבו במהלך שלושים השנים האחרונות, והן מייצגות את הפנטסטי בריבוי פניו ביצירת זרחי. עם זאת, ראוי לשים לב כי הפנטסטי מופיע ביצירות זרחי בשירי הילדים כבר בספרה הראשון "אני אוהב לשרוק ברחוב" (1967) בשירים

"האישה באבטיח", "החפרפרת" או "החושך גר", אף כי נוהגים להתייחס לשירים אלה בעיקר כשירי נונסנס, ולא כפנטזיה, אך העיקרון בשניהם משותף: בניית עולם המושתת על חוקים אחרים מעולמנו (למשל: הקמת דירה למגורים בתוך אבטיח). הכתיבה הפנטסטית של זרחי לילדים מתעצמת משנות ה-80 ואילך, בעקבות תהליך כפול, מצד אחד, ויתור על כתיבת שירה לילדים ומצד שני, התרחקות מכתובה ריאליסטית-אוטוביוגרפית.

המאמר שלפניכם יעסוק בשלושה סיפורים פנטסטיים מאת נורית זרחי: "אמורי אשיג אטוסה" שראה אור לראשונה בשנת 1992, ושב ונדפס בספר "הפנטסטי של נורית זרחי" (2008); הסיפור "מיליגרם", שראה אור בשנת 1997, ואף הוא מופיע באסופה; וכן סיפור חדש, "פז ואני" (2007).

בחרתי לעסוק בשלושה סיפורים אלה בשל העיסוק המורכב של כל אחד מהם בשאלות יסוד בחיים, שאינן בלעדיות או אופייניות לספרות ילדים, הנעשה באמצעות הפנטזיה: שלושת הסיפורים משיבים תשובות בלתי שגרתיות לשאלות מהי הצלחה בחיים ומה הם חיים ראויים, סוגיות פילוסופיות במהותן, שעצם העיסוק בהן בספרות ילדים מאפיין את כתיבתה של זרחי (קרן-יער, 2007). נושא נוסף בו מטפלים הסיפורים, במישור שאינו גלוי אך נחשף בקריאה נוספת, הוא נושא חשוב ביותר בעולמה הפואטי של נורית זרחי: מה פירוש להיות אישה-סופרת/אמנית (אלקד-להמן, בדפוס).



אמורי אשיג אטוסה (1992)

זהו סיפור על אמורי, תלמידה בבית הספר לקוסמים, העומדת בפני בחינות הגמר. ספרה של זרחי ראה אור בשנת 1992, חמש שנים לפני פרסום הספר "הארי פוטר ואבן החכמים" (Rowling, 1997). סיפורי המשך לסיפור נדפסו בשנת 1995, בקובץ "טחנת הכח". זרחי, כמו רולינג לפנייה, נוטלת מוטיבים מסיפורי חניכה של קוסמים, דמויות כלי-יכולות בעולמה של ספרות הילדים (רגב, 2002, 48) ומשנה דמות זו (בוכייץ, 2004; משיח, 1993). בעוד בסיפוריה של רולינג בית הספר הזה הוא עולם קסום, ויש בו מורים מעוררי הערצה (בצד מורים מושחתים או לא ראויים) – סיפורה של זרחי מציע מבט חתרני ומגדדי על בית הספר, יוצא כנגד הסדר החברתי הקיים, המיוצג בדמות כוחו ההגמוני של המנהל-הגבר הדורסני, ומתאר מהדורה נלעגת של בית הספר בחברה של זמננו.

בחינת הסיום בה על אמורי "המכשפה הקטנה" להיבחן היא בחינת ביצוע, בה עליה להוכיח את כוחה כקוסמת לאור ערכיו של בית הספר: "את זוכרת שלמדנו מה הדבר שנחוץ בעולם: משהו חזק, משהו מהיר, משהו קני, משהו מכיר". עליה להפוך שני מזלגות למשהו שעונה על קריטריונים אלה. אך כוחות הקסם של אמורי מייצרים ורדים, גולות, צדפים – שאינם עונים על הנורמה של הצלחה במושגי בית-הספר, אינם משהו חזק, או מהיר, או ניתן למסחר בקניה ומכירה. "אמורי אשיג, זה מה שאת רוצה וזה מה שאת יכולה?" מטיח בה המנהל ותובע ממנה לתת לעצמה דין וחשבון, "מה באמת צריך כדי לצאת לעולם?", אך מתברר כי אמורי יוצרת "לא בכוונה" אובייקטים של יופי חסר תכלית. הכישוף הרביעי הוא הסיכוי האחרון שנותן לה המנהל להוכיח את הצלחתה ואת כוונתה הצלילה, כי "בשביל הצלחה בעולם צריך כוונה", אך מה שהצלחה ליצור הוא "שני ג'וקים

שחורים ומבריקים". מבחינת החברה היא כישלון: היא לא עמדה בבחינה ולא תזכה בתעודה, כי אינה עומדת בתביעות ליצור משהו חזק, מהיר, קני, מכיר. מהי הצלחה, ומי קובע מהי הצלחה, תוהה זרחי באמצעות סיפורה של אמורי, ומתריסה כנגד ערכיה החומרניים של החברה. האם הישג חומרי הוא חזות הכול? בעוד ששלושת תוצרי הכישוף הקודמים של אמורי היו יפים, גם אם לא ראויים כלכלית, על הג'וקים "אפילו אמורי חשבה שהם מגעילים" והתביישה ביצירתם. ניסיון להתנער מהם אינו עולה יפה:

את לא יכולה להיפטר מאתנו סתם כך. ראשית, את אחראית לנו ושנית, מה אנחנו אם לא משהו חזק, משהו מהיר, ולקנות ולמכור אותנו לא צריך. אותנו מקבלים בחינם. [...] למה דווקא אני צריכה להיות אחראית לכם? אני, שלעולם לא אקבל תעודה לצאת לעולם?

הקישור האינטרנטקסטואלי ליצירה אחרת של זרחי "אותה קיבלו חינם" (1995), בה מסופר על תהליך האימוץ של ילדה (ספק יתומה ספק נטושה), מאפשר לראות את המקקים שבאו לעולם "לא בכוונה" לא רק כישויות ראליות אלא כייצוג מטפורי של "ג'וק": מי שאינו רצוי ואינו אהוב. הם דומים לתינוקות לא רצויים, לא יפים ולא אהובים, שבאו לעולם לא מתוך בחירת האם, ועתה היא אמורה לטפל בהם. שני המקקים, כתינוקות צרחניים, תובעים ממנה לגלות אחריות לקיומם: "מה שאת צריכה לעשות איתנו זה לאלף אותנו". עליה לגדל/לאלף, להתייחס אליהם בכבוד ובחיבה, להחמיא, לאהוב ומעל הכל: להיות אחראית לחייהם. אמורי מתקשה לעמוד במשימה. יותר משאמורי אילפה את המקקים הם אילפו אותה: הם הכריחו אותה להתייחס אליהם, לימדו אותה מהי אחריות לחיי הזולת. למרות סלידתה מהם, אמורי מצילה את הג'וקים מטביעה בים שיצרו דמעותיה, וזוהי, למעשה, עמידה במבחן החיים המשמעותי לפי זרחי, מבחנה של אחריות לזולת. האחריות, לפי זרחי, הוא מבחנה העיקרי של אנושיות בכלל, ושל הסופרת הכותבת לילדים בפרט, הפועלת מתוקפה של "אתיקה של אחריות" (קרן-יער, 2007, 192).

ברגע שאמורי מסוגלת לגלות כלפי הג'וקים חמלה, אחריות ואפילו חיבה הם "נהפכו לשני סוסים לבנים ונפלאים, עם רעמות ארוכות וזנבות מתעופפים", המובילים מרכבה נהדרת, בה היא מוזמנת לצאת בטיסה שהיא הפגנה קרנבלית של הצלחה: "טוסי אמורי אשיג אטוסה, עכשיו טוסי לך אל תוך העולם". ואמורי המאושרת מצהירה: "ואת זה אני עשיתי, אני שלא עברתי את הבחינה ולא קיבלתי שום תעודה בבית ספרנו". הטיסה היא ביטוי של הצלחה של מי שלא

הצליחה לפי הנורמות החברתיות המקובלות, אך הצליחה בעזרת שני הג'וקים, מתוך נאמנות לעצמה ומתוך אחריות לזולת להיות מעל האחרים, זוהרת במרכבה נהדרת "אל תוך העולם, [...] על משהו נפלא, משהו מלהיב, משהו דהיר, משהו אהיב". מול הערכים המסחריים שמציבה החברה, אותם זרחי אינה מקבלת, ישנם ערכי ההתלהבות והאהבה.

ה"כישוף" המשמעותי בסיפור הוא השינוי באמורי, שהפכה מילדה חסרת ביטחון ואהבה לאישה מצליחה הבוטחת בעצמה. מטמורפוזה של מי שהייתה ללא תחושת ערך עצמי, והפכה למובילה של מרכבת חייה. המעוף הפומבי במרכבה הוא ביטוי לניצחון מיתולוגי של הנערה החלשה הכלואה במגבלות הציפיות שהחברה משיתה עליה, בלי יכולת לתת לעצמה דין וחשבון מה באמת "נחוץ כדי לצאת לעולם" לפי ערכיה האוטנטיים, מה באמת נחשב לבעל ערך בעולמה, עד שהאחריות למי שעוד יותר חלשים ממנה מסייעת לה להגיע להבנה, לשחרור, למעוף שלה.

היכולת הפנטסטית לעוף היא מוטיב חוזר ביצירות לילדים ולמבוגרים שכתבה זרחי, ואתיחס כאן רק לאחדות מהן. המעוף מייצג עוצמה מיתולוגית, רוחניות, חופש בחירה וקבלת החלטות שיש להן עמדה באשר לאחריות ולאימהות, קשר לעולם שיש בו פנטזיה ופיות, וזיקה מיוחדת לשפה ולכתיבה.

סיפור הילדים האלגורי "את לא מוכרחה לעוף אם את לא רוצה" (1996), הוא סיפורה של כל אישה המבקשת לא לאבד את עצמיותה כדי לזכות באהבה. זהו סיפורה של חתולה בעלת כנפיים, שחיה בחברתן של פיות. בשלב מסוים חייה עם הפיות אינם מספקים, היא מבקשת בית, ביטחון ואהבה. אך החתולה חוששת שעל מנת לזכות באהבה ובבית תצטרך לוותר על כנפיה, וזהו מחיר שאינה מוכנה לשלם. "סלסילת קש או כנפיים – מה יותר חשוב?" (שם, ללא מספר עמוד) היא תוהה. הפתרון שמציעה זרחי הוא אמהות ובית שהחתולה המעופפת בונה לה ולתינוק שלה. היא עצמה בוחרת מתי להשתמש בכנפיה ולעוף, ומתי לא. גם לתינוק שגדל היא מעניקה כנפיים: הוא יחליט האם, מתי ולאן לעוף עמן.

בסיפור הסימבולי על עולם האמנות, "סיפור [לא] שימושי" (2003), טיק היא פיה מעופפת. אך בממלכה אליה הגיעה, המעוף נתפס כדבר לא שימושי שהוצא אל מחוץ לחוק. החוק הוא הכוח הקובע למי ולמה יש מקום בעולם. וכך, באמצעות סיפור ילדים זרחי מתייחסת לתאוריה הביקורתית על מקומו של הכוח מול הפרט, לדיון בשאלת מקומם של אמנים ואמנות בעולם, ומקומם של נשים, ילדים ו"אחרים" שנתפסים בעולם החומרי "לא שימושיים" או לא חוקיים.

מעוף על גבם של אווזים ב"אותה קבלו חינום" (1995) מחולל מהפך בעולמה של מרגול, ילדה נטושה שהגיעה למשפחה מאמצת. היחידים עמם היא מקיימת קשר הם אווזים שהיא מגדלת, או אולי הם אלה שמגדלים אותה. המעוף על גבם מאפשר לה לראות את המציאות באור אחר – "מן האוויר הכל נראה קטן" (שם, עמ' 45) ויש מעט מאוד אנשים מוכרים – ומרגול כמהה פתאום לחזור הביתה. התבוננות במציאות מנקודת תצפית אחרת, תרתי משמע, מעמתת את מרגול עם המציאות ומאפשרת לה לקבל את יתמותה או את הניטשותה, אך גם לראות כי יש לה בית, מקום שבו מכירים אותה ורוצים בה. במעוף גם האם המאמצת לומדת ומבינה "כמה העולם גדול, וכמה ילד אחד בעולם הוא קטן – יותר מזבוב או נקודה. צריך לאהוב אותו מאד, כדי שיתאים לגודל של העולם" (שם, עמ' 50), וכשהאם המאמצת מבטיחה לאהוב את מרגול "ממש כמו אמא, כמו אמא אמיתית" – המעוף יכול להסתיים.

אמורי היא כל אחד או אחת מאיתנו, ואולי גם זרחי עצמה. "אמורי אשיג אטוסה" היא יצירה הממחישה את כוחה התרפויטי של הפנטזיה המעניקה לילד תחושת ביטחון ונחמה בעזרת הדמיון. אמורי, הילדה הקטנה והחלשה מצליחה בזכות כוחות מיוחדים ויכולות המצויים בה, כוחות שאותם לא העריכו המבוגרים שניהלו את חייה, ואפילו היא עצמה לא בטחה בקיומם.

הסיפור הוא סיפור חתרני וביקורתי נגד הממסד, נגד עריצותו של בית הספר (באמצעות דמות המנהל הגבר למול הילדה אמורי), ובו בזמן הוא ממחיש את חולשתה של הנערה שמנסה להסתגל, ואינה מוצאת בעצמה את העוז לצאת כנגדם. לעומת אמורי, הילדה-הקוסמת, תנינה היא מכשפה חסרת גיל החיה חיי הוללים חסרי גבולות, בחגיגה קרנבלית מתמשכת. בראיון עמי אמרה זרחי:

"מכל המכשפות שכתבתי עליהן נדמה לי שתנינה, המכשפה קוסמת, היא המוצלחת ביותר, היא ללא ספק תרכובת מיוחדת במינה. הספר נפתח במילים: 'פעם הייתה מכשפה שקראו לה תנינה. הייתה לה לשון ירוקה. היא גרה במעלית עם חתול אחד לבן שקראו לו קורקבן'. (תנינה, זרחי, 1978, עמ' 5). תנינה לא נכנסת למסגרות, ומסגרות אינן מעסיקות אותה. היא לא הולכת לבית ספר, למשל. ולמרות שאני חושבת שהסיפור אמורי אשיג אטוסה הוא טוב, אמורי היא פחות חופשית: היא מנסה להסתגל, אך ללא הצלחה, לעולם שבו מודדים הצלחות. תנינה הוא גם סיפור על השפה, כולו התעסקות עמה; זה סיפור על חופש, ובמובן זה הוא ספר מאוד לא בורגני: הוא מפרק את כל המוסדות. והוא סיפור של כיף שמרגישים בקריאה: חיים בלי

בית ספר, בלי עבודה, בלי השכלה, בלי נימוסים, בלי משפחה,
בלי ילדים ובלי בעלים – זה סיפור שיש בו הרבה 'בלי' – אך
למרות כל מה שאין תנינה היא חזקה ושמחה. " (אלקד-להמן,
2006, עמ' 189)

תנינה היא המכשפה החתרנית והחופשית ביצירת זרחי, וזכתה לשלושה ספרים
המספרים זה לאחר זה על מעלליה ("תנינה", 1978; "מי יציל את תנינה", 1986;
"תנינה מציעה בצלחות של אחרים", 1993). עם זאת, נראה לי כי דווקא אמורי,
בשל המגבלות האנושיות שלה, וההתלבטויות שאינן מאפשרות לה חופש מוחלט
– היא המורכבת שבין המכשפות של זרחי.

מיליגרם (1997)

הסיפור על מיליגרם ראה אור לראשונה בשנת 1997, אך הוא מהווה, הרחבה
בפרוזה של השיר "הסוסה הקטנה שעפה", שכתבה זרחי באחד מקובצי השירה
הראשונים לילדים, הנמר שמתחת למטה, בשנת 1976. עם זאת, בעוד שהסוסה
יכולה לפרוש כנפיים ולעוף לאמה ולאביה –
למיליגרם הג'ירפה גיבורת הסיפור "מיליגרם", אין
כנפיים, ואין אמונה ביכולת לעוף.



הסוסה הקטנה שעפה

מה עושה הסוסה הקטנה
כשהיא רוצה שיאבה אותה?
על שתי רגליה היא מזדקפת,
פניה בין פני אמה ואבא דוחפת
ומתלטפת.
מה עושה הסוסה הקטנה
כשהיא בודדה?
את ר'אשה מוכיחה
קרוב לפיה של אמה,
קרוב לעינים,
קרוב לעשב ולמים.
מה עושה הסוסה הקטנה
כשהיא רוצה נשיקה
ואבא ואמא שלה עומדים על ראש הקר?
איך היא תגיע? מה היא, ג'ירפה?

והיא פורשת אליהם כנפים

ועפה.

(הנמר שמתחת למטה", 1976, עמ' 40)

את החיפוש אחר האהבה של הסוסה הקטנה זרחי מעצימה בסיפור "מיליגרם". מיליגרם היא ג'רפה משונה: שלא כמו כל הג'רפות היא קצרה ולכן נעדרת היכולות להגיע מעלה שיש לבנות מינה. היא לבנה ולא מנומרת כמו יתר הג'רפות, מראה לבקני המוציא אותה מהכלל. בנוסף, יש לה יכולת מוזרה לדבר, שאין לג'רפות האחרות, אפילו לא לאביה או אמה, וכך יכולת התקשורת שלה – אינה משותפת לה ולבני מינה האחרים, ומותירה אותה מבודדת. היא חשה יוצאת דופן ולא אהובה אפילו על-ידי הוריה. אלה, משנואשו לסייע לה להשתנות חיצונית בדרך המקובלת, "החליטו שאין ברירה [...] צריך למתוח את מיליגרם, כדי שהיא עצמה תגיע לאורך של עצמה". הם עלו "גבוה אל ראש ההר", מותירים את מיליגרם הג'רפה הקטנה לבדה בלילה בג'ונגל. הם מניחים לה להתמודד עם השונות שלה, "לגדול". אך אני תוהה האם בכך אינם מפקירים אותה לגורלה בקרב חיות הטרף, ואם תשרוד תשרוד, ולא – האבולוציה תעשה את שלה? מיליגרם, שנשארה לבדה בלילה בין חיות רעות, קוראת בקול גדול "תסתלקו!" וכך הצליחה להבריא את חיות היער שנבהלו, כי היא ג'רפה מדברת והחיות "מעולם לא שמעו ג'רפה מוציאה קול מפיה". היא קוראת: "אבא, אמא, הנה אני, מילי!" ובעזרת קולה מגדירה את זהותה, את קשריה עם העולם, ומוצאת את הוריה – או אולי מאלצת אותם למצוא אותה, כמו הסוסה הקטנה שפועלת כדי לזכות באהבת ההורים: "דוחפת / ומתלפפת", "פורשת אליהם כנפים".

הבינה שבקול החדש שמצאה היא יכולה

לצרוח,

לבכות

ולהגיד.

והיא צחקה.

מיליגרם אינה עפה, כמו הסוסה הקטנה בשיר שהובא למעלה, אך היא עפה מטפורית, בעזרת קולה, עוד תכונה יוצאת דופן שלה, אך הפעם היא מבינה כי להיות יוצאת דופן משמע להיות חזק מאחרים, להרתיע את חיות היער, לזכות באהבת ההורים, ולהביע מנעד רגשות שלם.

הקול, תכונתה האנושית של מיליגרם, היא גם תכונתה של האמנית, שמהותה היא בהשמעה אמיצה של קול ייחודי, אותנטי. קולה של האמנית הוא הכלי והמבע של מה שיש לה לומר לעולם.

פז ואני (2007)

"פז ואני" היא יצירה בלתי שגרתית בעולמה של ספרות הילדים העברית, מכמה סיבות. ראשית, בשל האומץ של זרחי לטפל בהתעללות ילדים בילדים, נושא לא קל, שלא טופל בספרות הילדים העברית. שנית, כיוון שזרחי אינה מסיימת את הסיפור בסוף-טוב או בפתרון חד-משמעי, ומותירה את הקורא עם תהיות ושאלות, ואת מערכת היחסים שתוארה בסיפור היא מותירה באור של תהיות ואי-ודאות.



פז לא הזמינה אף חברה לישון אצלה, רק אותי,
כי אני החברה הכי טובה שלה.
הבית של פז רחוק, ואי-אפשר להתחרט
באמצע הלילה,
אבל בסוף הלכתי.

ההליכה לישון בביתה של פז מתוארת באמצעות שורה של ביטויי הסתייגות: פז אינה מזמינה חברות, ביתה רחוק, אי-אפשר להתחרט ובעיקר: "אבל בסוף אני הלכתי". הצירוף "בסוף אני הלכתי" הופיע בשמו של שיר ילדים שכתבה נורית זרחי ('אלף מרכבות', 1979), ובו מתוארת חוויה של ילדה שאמה שלחה אותה להביא דבר מה משכנה בודדה "בקומה התחתונה". המפגש (עם הבדידות? עם הפחד? עם ההסתגרות של השכנה?) היה קשה כל-כך שהילדה מודיעה לאמה: "לא אלך לשם יותר [...] אפילו אם לא תאפי את העוגה".

השהייה בביתה של פז אינה עולה יפה. הצעותיה של הילדה המתארכת נדחות, ובהדרגה נחשף אופייה של פז, ואופי מערכת היחסים בין הילדות:

פז לא רצתה לשחק בברביות, גם לא בזיכרון.
היא אמרה שזה משעמם לה.
"אז במה נשחק?" שאלתי.
"יש לי רעיון", אמרה פז, "נשחק בכלבים, ואת תהיי הכלב".

כל משחק הוא חלק מהוויה תרבותית רחבה יותר, כך גם משחק ב"כלב". לפיכך מתבקש להקדיש רגע לבחינת טיבו של משחק כזה, ולשאלה איזה סוג של כלב המשחק מזמן. כלב הוא בעל-חיים פראי וטורף, שחי בימי קדם בלהקות, אך בוית לשימוש האדם. את בעליו הוא תופס כראש-הלהקה, הוא נאמן ומסור לו, ומשמש

לעבודות שונות (מרעה, צייד, גישוש, נחיה ועוד) ולשעשועים שונים (ביתיים ומשפחתיים וכן אלימים כמו תחרויות למיניהן). בצד היותו יצור מיתי נערץ (במיתולוגיה המצרית, למשל, היה מדריך ומלווה לאל השמש) או שומר הכניסה והיציאה מהשאל בדמות צרברוס היווני, הוא נתפס ביהדות כבעל-חיים טמא. בספרויות שונות הכלב הוא ביטוי לכוחות דמוניים, כמו הכלב בלק בתמול שלשום מאת ש"י עגנון. במקרא וכן בתרבויות רבות 'כלב' הוא כינוי גנאי לאדם שנתפס שפל מסיבה כלשהי. המשחק ב"כלב" מזמן, אם כך, תכונות דמוניות, חייתיות, טמאות בצד תכונות של נאמנות וידידות, אך בכל המקרים יש מי שמנהיג ושולט בכלב, ולא – יהפוך לדמון. מה טיב המשחק שמזמנת פז לחברתה?

למרות שהילדה, שבהמשך מתברר כי שמה שירה, אינה רוצה להיות כלב, פז אינה שומעת לה, "לא כל כך בא לי, אבל בסוף הסכמת". גם הצעתה להחלפת תפקידים "עכשו תורך להיות כלב", אינה נענית.

פז הפכה את שירה, ללא התנגדות משמעותית של שירה, לכלב, תרתי משמע: כנוע, מבוית, נאמן מחוסר ברירה אך גם מושפל. בתהליך של דה-הומיניזציה נשללה ממנה היכולת האנושית לדבר ולהביע את דעתה "אל תדברי! תנבחי". תחושת האיום שבדבריו פז: "את חייבת, אחרת לא אהיה חברה שלך" מביאה את שירה לאבדן של צלם האדם שלה. שירה נרמסת בידי פז, אך אינה מעזה לצאת כנגדה, ומאבדת את זהותה והווייתה האנושית, הופכת לכלב, ולחסרת קול. המטמורפוזה היא עתה מעבר למשחק, מטמורפוזה של אישיותה של שירה, שביטלה את עצמה בפני פז מחשש מאבדן אהבה וחברות.

בתוך תחושת ההשפלה, אובדן קולה ושפתה – שירה עוצמת עיניה והקוראים עוברים עמה לפנטזיה, כשהמעבר הספרותי כביכול אינו מורגש. מטמורפוזה מאנושי לבעל חיים או לדומם ולהפך – היא תופעה קדומה המכוננת סיפורים רבים במיתולוגיה היוונית, במיתוסים של עמים אחרים ובמעשיות. המטמורפוזה של המקקים לשני סוסים נפלאים בזכות אהבתה של אמורי מקבילה לסיפור המיתולוגי על אמור ופסיכה, ובשינוי צורה מופיעה במעשייה על הצפרדע שהופך לנסיך בזכות נשיקה ועוד. מטמורפוזה בכיוון הפוך מתרחשת במיתוס על ארכנה שהאלה אתנה הופכת לעכביש, מיתוס שזרחי כותבת מחדש בסיפור "בוטיק סיגי וחוט" (1995) (ראו: אלקד-להמן, 2006). זרחי קושרת את המטמורפוזה בה הופכת פז את חברתה שירה לכלב – לפעילות של רשע או עוצמה קמאית שיש לאלים או למכשפים נוקמים.

בהמשך למשחק בכלבים של פז ושירה, מופיע שיח בין כלבים, בין שירה הכלב, ולהקת כלבי רחוב שפגשה, או אולי דמיינה מפגש עמם.

ראיתי מתקרבים אלי כלב גדול ואתו כלב קטן. אחד עם פנים רציניים, והשני עם פנים צוחקים.

[...] ואמרו: מה את עושה פה? את לא כלב. קומי! [...] "מה,

היא מלכה שאת עושה כל מה שהיא אומרת לך?"

"לא, מה פתאום?" עניתי, "רק ששחקנו בכלב."

אבל את יכולה להפסיק! את לא חייבת!"

"איך? פז צייתה!"

"תגידי שאת לא מסכימה."

"אבל איך אני אגיד? היא אמרה שכלב לא מדבר עברית."

הכלבים מלמדים את שירה לומר לא: הם תוקפים את פז, שאינה מבינה כלל מדוע. "שלא תכריחי ילדים לעשות מה שהם לא רוצים", עונה לה שירה. אך הבעיה הגדולה יותר היא לא להגן על שירה הפעם, אלא ללמד אותה להגן על עצמה בעתיד, להציב את הגבולות לזולת כדי שלא תהיה מושא להתעללות ולאלימות. שתהיה מסוגלת לעמוד מול כוחם של האחרים, ולא להיכנע לאלימות שלהם בגלל רצונה לזכות באהבה.

השם שלך שירה, מה? שירה, את לא יכולה

לעשות מה שאחרים אומרים לך. [...]

תזכרי [...] את רק מה שאת בעצמך רוצה.

את לא חייבת לשחק במה שאחרים מתחשק. את לא מה שאת

לא.

במישור הגלוי בסיפור מתרחש מעבר מריאליה לפנטזיה (היא כלב במשחק, כלב מבחינה נפשית, כלב מיוחד עם כלבים בפנטזיה) ושיבה לריאליה. לפתע שירה היא שוב שירה, ולא כלב, ופז היא חברתה.

הלכתי איתה, מפני שהיא גם חברה שלי,

והיא גם נשבעה, והיא גם מבינה עברית.

האם ההתפייסות משמעותה הבנה של שני הצדדים את מה שאירע, או משאלת-לב לפיוס, בעוד אופייה הכנוע של שירה וכמיהתה לאהבה אינם משתנים, וייחשפו שוב בהתעללות הבאה? האם הקורבן יהיה קורבן גם בפעם הבאה? ומה יהיה עם הפוגע?

נושא הסיפור אינו המקרה שאירע לשתי ילדות, אלא הצורך האנושי של כולנו בחברה, באהבה, בהכרה. יש מי שהצורך הזה עז אצלם כל-כך, עד שהם הופכים

ל"כלב". ויש מי שדחפים חייתיים ואלים הופכים אותו לשולט בזולתו, משפיל, מגביל את חירותו ואת יכולת המבע שלו, הפיכתו לכלב, במישור הסמלי. הסמל והמיתוס של הכלב משמש בכל עוצמתו בסיפור כביטוי ליחסי שליטה, השפלה, הכנעה ואכזריות – ומצד שני: לכניעה, נאמנות. של חית-בית שביתה ומוכנה למסור את נפשה למען בעליה.

דווקא במישור זה הפנטזיה מתגלה כמקור להעצמה של החלש/ה, לאמונה במסוגלות עצמית לחירות, לאהבה ללא השפלה, ולשליטה בגורל. רק הנאמנות של שירה לעצמה ולקולה, לביטוי של מה שהיא באמת מבקשת לומר, באומץ, תאפשר לה להיות באופן אותנטי היא, כלומר: שירה [=אמנות].

בכתיבתה למבוגרים ולילדים זרחי לוחמת נגד כוחות הפוגעים בחלש, בעיקר בילדות, בנשים, ביוצאי הדופן, ומונעים מקולם להישמע. אם מתבוננים בסיפור כאלגוריה למערכות יחסים (זוגיות, משפחתיות ועוד) הסיפור מעורר שאלות באשר ליחסי שולט ונשלט, משעבד ונאמן ככלב, אוהב ומשעבד או משעבד את האוהב אותך, ותוהה כיצד יוכל הצד החלש שבין השניים להציב גבולות, להשמיע את קולו ולקיים דיאלוג. זרחי, בכתיבתה לילדים ולמבוגרים, נוקטת עמדה לוחמת כנגד כוחות הפוגעים בחלש/ה: הכוח עשוי להיות נורמה חברתית, סמכות, או לחץ של מי שמבקש להצר את הרוח היוצרת. הילדה ה"אחרת", אומרת זרחי, היא מי שעשויה להיות האמן. אך התנאי ליצירה נשית: "אני" מובחן של האישה, יכולת ואומץ לומר אותו בקולה-שלה: "את יכולה להיות רק מה שאת [...]. את רק מה שאת בעצמך רוצה".

בחירתה של זרחי בשמות "פז" ו"שירה", אינה מקרית. אלה מייצגים שני עולמות: עולם של חיצוניות ורושם – מול הפנימיות, הנאמנות העצמית, הרגש; עולם חומרי שמיוצג על-ידי "פז": ממון, רכוש, וסמלים חיצוניים של סטטוס – מול עולם האמנות; עולם ההוצאה לאור, הפופולאריות – מול נאמנות פואטית.

שלוש יצירות: התבוננות בשאלת האישה היוצרת

עיון נוסף בשלוש היצירות חושף כי שלושתן מתייחסות באמצעות הפנטזיה לדמותה של האמנית היוצרת. הפנטזיה משלבת בין ניסיונו האישי של הפרט לבין היסודות המיתיים (Mathews, 2002), כמו שימוש בדמותו של הכלב או בגורה שהופקרה ביער. קישור זה מעניק לחויית הפרט ממדים כלל-אנושיים, ומסייע לו בהתמודדותו עם תמיהות להן אין תשובות פשוטות. מנקודת מבט אחרת ניתן לומר כי הפנטזיה חושפת יסודות קרנבליים, המפרקים את הסדר החברתי הקיים כדי לבחון אותם מחדש (באחטין, 1968). מי היא האישה היוצרת? מה הם התנאים ליכולתה ליצור? כיצד מתמודדת האישה היוצרת עם מתחים כמו

האמהות מול השאיפה ליצירה? כיצד מתמודדת היוצרת עם המתח שבין נאמנות לעצמה לבין הרצון להכרה ולהערכה?

אמורי היא אמנית יוצרת שנדחקת לשוליים, למרות רצונה לזכות בהכרה. היא אמנם "קוסמת", אך יוצרת מה שאין בו ערך ממשי אלא יופי, ומצד שני, היא מייצגת גם את האם היולדת ילדים, אחראית לחייהם, מגדלת אותם. זרחי אינה רואה ניגוד בין אמהות לאמנות, למרות הקשיים הכרוכים במצב זה ("מחשבות מיותרות של גברת", 1982; אלקד-להמן, בדפוס), להפך. דווקא בזכות האחריות הרבה המוטלת עליה – האמנית היוצרת, האחראית – "עפה", מתרוממת חופשית, נאמנה לעצמה ולדמיונה ולא לערכים זרים לה, עולה לגדולה, ומי שפקקו בה חוזים בהצלחתה.

מיליגרם היא דמותה של היוצרת יוצאת הדופן והחלשה, שאין מי שיעודד אותה, יגן עליה ויבטיח את הישרדותה או את הצלחתה. אך דווקא במצבי המצוקה בהם היא מצויה היא מוצאת קול משלה, תרתי משמע, ועוז להשמיע אותו. בזכות עקשנותה ויכולתה להשמיע את קולה, לתת מבע אמנותי ייחודי לעולמה – היא לא רק שורדת, אלא זוכה בהתייחסות ובהערכה.

שירה מייצגת את השירה ואת האמנות, ואת המתח שבין רצון האמן לזכות באהבה, תוך כניעה ל"פז" – בין אם זו הצלחה, פופולאריות, אפשרות לפרסום, או עשייה למען כסף, בעקבותיהם היא מאבדת את עצמותה, לבין האותנטיות והקיום הייחודי של האמנות והאמן. נאמנות עצמית של האמנית עשויה להיות כרוכה בבידוד ובכאב, לתבוע מחיר כבד כלכלית חברתית וגם מבחינת ההתקבלות.

לסיים

ספרות טובה לילדים ולנוער אינה בהכרח "חינוכית", ואינה בהכרח לאומית. היא לא תמיד מבררת וקלה, ואפילו אם היא פנטזיה, היא לא בהכרח "מותחת". יצירות ספרות טובות לא כוללות בהכרח "מסר" ברור. ספרות טובה היא ספרות משמעותית לקורא בה, היא מכוננת אצלו תובנות ובונה משהו בעולמו (Sumara, 2002). לפיכך, יש מידה רבה של סובייקטיביות תלוית תרבות, אישיות, מגדר, נסיבות חיים בניסיון להגדירה. לדעתי, אין נורמה חיצונית תקפה לספרות טובה, וכל קריאה בודקת ומכוננת מחדש את הנורמה של הקורא. יצירותיה של נורית זרחי מזמנות היענות מיוחדת בעולמם של מי שמקשיבים לקולה של הילדות הטבועה בנפשם וביזכרונם.

זרחי, אישה יוצרת, אינה כותבת בניתוק מהחיים מתוך "חדר משלה" נוסח וירג'יניה וולף, אלא מחדרי הילדות, מהקשבה לילדה הפנימית שבנפש, מקרבה לילדות שלה ושל בנותיה ונכדיה (אלקד-להמן, בדפוס). היא כותבת כביכול לילדים, אך בעצם כותבת לאנשים ולנשים כמותה והופכת את החולשה, שבשהייה המאוחרת בילדות ליתרון, המעניק לה את ייחודה כאמן ואת שפתה. היתרון הוא: יכולתה להתקרב לאמנות מבעד לילדות, היכולת למצוא את קולה בכתיבה לילדים, והיכולת לספר את עולמו של האחר. לעתים היא כותבת סיפור לילדים, וכותבת אותו שוב ושוב, עד שהסיפור בוקע מחדש, במעטפת אחרת, כסיפור למבוגרים ומשמיע את קולה הייחודי. ביצירותיה של זרחי לפנטזיה, כדמיון יוצר וכמודוס, מקום מרכזי המכונן את קול הילדות. באחת המסות שלה כותבת נורית זרחי:

"שנים רבות, ולמעשה עד היום, אני חיה רוב הזמן בהרגשה שתחושת המציאות שלי היא המציאות. [...] האם המציאות היא מה שאני יוצרת, או איכות אובייקטיבית שאני נטבלת בה כמידת עצמי? [...] אולי העולם הוא תעתוע, ובעצם אינו קיים כלל מחוץ לדמיוני?"
("מחשבות מיותרות של גברת", 1982, עמ' 53)

מקורות

- אבן-שושן, אברהם (1969). **המילון החדש**. ירושלים: קרית ספר.
- אוגדן, תומס (2003). **מצע הנפש: יחסי אובייקט והדיאלוג הפסיכואנליטי**. תרגום: איריס גיל-רילוב. עריכה מדעית: איתמר לוי. תל אביב: תולעת ספרים.
- אלקד-להמן, אילנה (2006). **לבדה היא אורגת - קריאה ביצירת נורית זרחי**. ירושלים: כרמל.
- אלקד-להמן, אילנה (2007). **הקשר שבקסם – אינטרטקסט, קריאה ופיתוח חשיבה**. תל אביב: מופיית.
- אלקד-להמן, אילנה (בדפוס). **נורית זרחי כותבת מחדרי הילדות – מילדת חוץ ועד נערות הפרובינציה העצובות והשאפתניות**. מכאן, כתב עת לחקר הספרות והתרבות היהודית והישראלית, י.
- באחטין, מיכאל (1978). **סוגיות הפואטיקה של דוסטויבסקי**. תרגום: מרים בוסנגג. תל אביב: ספרית פועלים.
- בחט, שושנה, מישר, מרדכי (1995). **מילון ההווה**. תל אביב: מעריב איתאב.
- בוכוויץ, נורית (2004). **ריאליזם ופנטזיה, מסורת וחידוש בסדרת הארי פוטר**. **עולם קטן**, 2, עמ' 13-38.
- ברוך, מירי (2000). **ז'אנרים בספרות לגיל הנעורים**. ירושלים: משרד החינוך, המינהל למדע ולטכנולוגיה.
- ברזל, הלל (1990). **דרכים בפרשנות החדשה – מתאוריה למתודה**. רמת גן: הוצאת אוניברסיטת בר-אילן.
- וינקוט, ד'ו (1995). **משחק ומציאות**. תרגום: יוסי מילוא. תל אביב: דביר.
- זרחי, נורית (1967). **אני אוהב לשרוק ברחוב**. איורים: שמואל כץ. רמת גן: מסדה.
- זרחי, נורית (1975). **פס על כל העיר**. איורים: רות צרפתי. רמת גן: מסדה.

- זרחי, נורית (1976). הנמר שמתחת למטה. איורים: אבנר כץ. רמת גן: מסדה.
- זרחי, נורית (1978). תנינה. איורים: אבנר כץ. רמת גן: מסדה.
- זרחי, נורית (1978). קוראים לי פיאט. איורים: אבנר כץ. תל אביב: מסדה.
- זרחי, נורית (1980). מושושים. איורים: רות צרפתי. רמת גן: מסדה, ספרית קיפוד.
- זרחי, נורית (1982). מחשבות מיותרות של גברת. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- זרחי, נורית (1986). מי יציל את תנינה. איורים: אבנר כץ. ירושלים: כתר.
- זרחי, נורית (1986). ארבלון מבית הברוש. איורים: רוני יצחקי. גבעתיים: מסדה.
- זרחי, נורית (1992). אמורי אשיגה אטוסה. איורים: הלה חבקין. תל אביב: ספרית פועלים.
- זרחי, נורית (1993). תנינה מציצה בצלחות של אחרים. איורים: הלה חבקין. תל אביב: דביר.
- זרחי, נורית (1995). לפעמים צריך ללכת אל מקום האי אפשר. הארץ, 8.10.1995.
- זרחי, נורית (1995). טחנת הכח. איורים: הלה חבקין. תל אביב: מסדה.
- זרחי, נורית (1995). אותה קבלו חיים. איורים: הלה חבקין. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- זרחי, נורית (1995). בוטיק סיגי וחוט. איורים: הלה חבקין. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- זרחי, נורית (1996). את לא מוכרחה לעוף אם את לא רוצה. איורים: רוני טהרלב. תל אביב: מסדה ילדים.
- זרחי, נורית (1997). מיליגורם. איורים: רוני טהרלב. תל אביב: ידיעות אחרונות ספרי חמד.
- זרחי, נורית (1998). כתם כתם קטשופ אהבה. איורים: הלה חבקין. תל אביב: סדרת דובונים ספרי חמד וידיעות אחרונות.
- זרחי, נורית (2002). אולי יש לך קולה? איורים: מירה פרידמן. קרית גת: קוראים.
- זרחי, נורית (2003). ספור [לא] שמושי. איורים: הלה חבקין. תל אביב: ידיעות אחרונות, ספרי חמד.
- זרחי, נורית וגלעד, אוריה (2005). שינגלונגה מיטה מסודרת. איורים: רוני טהרלב. תל אביב: ספרית פועלים.
- זרחי, נורית (2008). פז ואני. איורים: הלה חבקין. קרית גת: קוראים.
- יונג, קארל גוסטב (1982). על החלומות. תרגום: חנה שיהם ואילנה תורן. תל אביב: דביר.
- ינאי, הגר (2002). מחפשים את אורי פוטר. הארץ, 02/01/02.
- לנדאו, לואיס (1984). הפנטאסטי בספרות. עכשיו, 49, עמ' 249 - 254.
- משיח, סלינה (1993). מכשפות מתהפכות ותודעות משתנות – על סיפורי מכשפות לילדים. ספרות ילדים ונוער, ד' (76), 19-27.
- פינס, דן (1958). מילון לועזי-עברי. תל אביב: עמיחי.
- פרויד, אנה (1977). האני ומנגנוני ההגנה. תל אביב: דביר.
- צורן, רחל (2000). הקול השלישי - איכויותיה המרפאות של הספרות ואפשרויות יישומן בדיאלוג הביבליותרפי. ירושלים: כרמל.
- קרן-יער, דנה (2007). ספרות כותבות לילדים: קריאה פוסט-קולוניאליסטית ופמיניסטית בספרות ילדים עברית. תל אביב: רסלינג.
- רגב, מנחם (2002). תחושתו של אדם המתגנב אל ילדותו. ירושלים: כרמל.
- Arbuthnot, May Hill (1957). Children and books. Chicago, Illinois: Scott, Foresman and company.
- Mathews, Richard (2002). Fantasy: the Liberation of Imagination. New York: Routledge.
- Sumara, Dennis. (2002). Why reading literature in school still matters? imagination, interpretation, insight. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Rowling, J.K. (1997). Harry Potter and the Philosopher's Stone. London: Bloomsbury Publishing.

ספרות ילדים חרדית ככלי לחינוך אתנוצנטרי –

סיפורים על נושא בית ספר כחקר מקרה

ד"ר רוני ריינגולד וד"ר לאה ברץ

תאריכים: ספרות ילדים חרדית, אתנוצנטריות, בית ספר.

תקציר:

מאמר זה מבקש לבחון את ספרות הילדים הנכתבת בקהילה החרדית. העיקרון המנחה את כותבי הספרות החרדית הוא תפיסת העולם של הקהילה הקוראת אותה, מה שהופך את הכתיבה ככלי לחינוך אתנוצנטרי. מאמר זה מתמקד ביצירות שעניינן המרחב הבית ספרי ומה שקשור בו: משפחה ובית, שכן אלה משמשים גורמים סוציאליזטוריים. הסיפורים כתובים באורח דידקטי שאינו מאפשר לילד להתלבט, וסיומם של הסיפורים טוב. היצירות מתארות מציאות הקיימת לפי אידיאה המוכתבת על ידי גדולי התורה, ומודל זה נועד להיות מודל לחיקוי. גם אם קיימת התאמה של הסיפורים לשינויים הטכנולוגיים, אזי במסר הערכי אין חריגה.

מבוא

האידאולוגיה הרב-תרבותית משמשת קבוצות תרבותיות לא ליברליות (דתיות-אורתודוקסיות ואחרות), כבסיס לגיטימיות של תביעתם לחנך את ילדיהם במסגרות חינוכיות פרטיקולריות. במסגרות אלו לומדים הילדים בנפרד מבני קבוצות תרבותיות אחרות, ומתחנכים על פי תכנית לימודים ייחודית, הנבנית על מנת לעודד את בני הדור הצעיר לדבוק במורשות התרבותיות הייחודיות. נוסף על כך, החינוך החוץ בית-ספרי המתרחש במסגרת המשפחתית והקהילתית, מתמקד אף הוא בקידום הבדלנות התרבותית והערכית.

למעשה, החינוך הנפרד של בני קבוצות אלו איננו רב-תרבותי, שכן אין תכליתו לאפשר לבני קבוצות המיעוט התרבותיות הלא-ליברליות לקיים באזורי גבול תרבותיים (ג'ירו, תשנ"ו) דיאלוג פלורליסטי עם בני קבוצות תרבותיות אחרות, אלא דווקא למנוע מן הצעירים שאיפה ויכולת להשתתף בדיאלוגים בין-תרבותיים. כלומר חינוך פרטיקולרי נשען על אידאולוגיות האקולטורציה והסוציאליזציה (לם, 2005) האתנוצנטריות (יוגב, 2001; גור-זאב, 1999).

סוגיית ההענקה של זכויות ליברליות לקבוצה תרבותית – שאיננה ליברלית – נדונה בהגות תאורטית נרחבת (תמיר, 1998; מולר-אוקין, 1998). כאנשי חינוך חשוב לכותבי מאמר זה שלא להתמקד בשיח הכללי על אודות זכויות קבוצתיות, אלא להתמקד בהיבטים חינוכיים, ולשם כך ייערך חקר מקרה, שיבחן את ספרי הקריאה המיועדים לילדים בגילאי בית-הספר היסודי בחברה החרדית.

מאמר זה מבקש לבדוק כיצד משתקפת המגמה האתנוצנטרית בספרות הילדים החרדית הפונה לגילאי בית הספר היסודי. כחלק מתהליך הבדלנות התרבותית, בודדה קבוצה תרבותית זו (החרדים), את מדף ספרי הילדים שלה מן המדף הכללי של החברה הישראלית. על מדף ספרי הילדים של הקהילה החרדית אפשר למצוא ספרים שעברו תהליך של קונצנזוס על ידי מי שעומדים בראש הקהילה. ספרות המבטאת אידאות או אידאולוגיה שלא על פי אופק הציפיות של גדולי התורה עלולה לעורר יחס חשדני בקרב הקוראים. לכן לא יימצאו ספרים שאינם תואמים את דפוסי החשיבה או את עקרונות האידאולוגיה, המותווים על ידי גדולי התורה. הקורא וסביבתו סמוכים ובטוחים מראש בתיאום העמדות בינם לבין מחבר היצירה. הספר מגיע לילד אחרי שנכתב מתוך מגמה ברורה של היוצר, ויתר על כן, קיימת זהות השקפות בין היוצר לקורא (מלחי, 1992).

שתי הנחות מתוות את התהליך:

א. מהיותו של מגזר זה בעל דפוסי תרבות, ובעל דפוסי התנהלות המייחדים אותו, גם הספרות מתאימה עצמה לאופייה האימננטי של החברה.

ב. היות הספרות סוכן סוציאליזציה. ככזו היא משמשת כמכשיר להעברת מסרים של התרבות. המסרים לא רק משקפים מציאות אלא גם יוצרים מציאות. ילדים בגיל הרך מושפעים מאוד ממגוון של דברים ובהם סיפורים. הם מפנימים את עולם המושגים שהסיפורים מציגים להם, נקשרים לדמויות בספרי הילדים וחשים הזדהות אתם.

בדיון על אודות הספרות החרדית ראוי לשים לב למקומו של הקורא. קורא שאינו שייך לקהילה החרדית חייב ללמוד את הקודים התרבותיים של אותה חברה. מכאן שעליו לקרוא את הדברים באופן זהיר, משום שהקודים ההתנהגותיים והקודים הפרשניים שמביא עמו הקורא עלולים להביא לידי מסקנות שאינן עולות בקנה אחד עם אלה שביקש כותב הסיפורים להנחיל לקורא שלו. ספרים וספרי לימוד הם חלק מן הידע המאורגן של החברה, הם מבנים את המציאות החברתית של הילדים, מנחילים להם אמונות, נורמות, אידאולוגיות, ותפיסות ביחסי העצמי ל'אחר' כמו ביחס לעצמי. ספרים מדגישים תפיסות מוסר, ומעבירים את האתוס החברתי מדור לדור.

רב-תרבותיות פרטיקולרית לעומת בדלנות אתנוצנטרית

במשך שנים רבות התמודדו משטרים עם המציאות של ריבוי התרבויות החברתיות (רב-תרבותיות דמוגרפית) באמצעות מדיניות חד-תרבותית (אתנוצנטרית) אשר כללה הטמעה (גלויה ו/או סמויה) של חלק מן הקבוצות התרבותיות, ובידול הפלייתי כלפי קבוצות אחרות (סבר, 2001).

האידיאולוגיה הרב-תרבותית, המתקיימת זה מספר עשורים, שואפת לקדם מדיניות אחרת, שבבסיסה עידוד יחסי כבוד בין הקבוצות התרבותיות השונות המרכיבות את החברה (Reingold, 2007).

המחנה הרב-תרבותי איננו אחיד באמונותיו לגבי האופן שבו ראוי לקדם יחסי כבוד בין-תרבותיים. שתי האסכולות העיקריות הן הגישה הפלורליסטית, והגישה הפרטיקולרית. פולמוס מרכזי ביניהן מתמקד במישור החינוכי.

החינוך הרב-תרבותי הפרטיקולרי מבוסס על ההשקפה שכדי להעצים חברי קבוצות מיעוט תרבותיות יש להבנות להם מערכות חינוך נפרדות, אשר במסגרתן תילמד המורשת התרבותית הפרטיקולרית, הנעדרת על פי רוב מתכניות הלימודים בבתי-הספר של הזרם המרכזי. הכרת העושר התרבותי הנסתר מעיניהם תוביל את חברי קבוצות המיעוט התרבותיות לרכוש גאווה קבוצתית ותחושת ערך עצמית חיובית.

החינוך הרב-תרבותי הפלורליסטי יוצא כנגד ההפרדה, ורואה בה מתכון לבדלנות ולחיזוק השסעים החברתיים. הוא מבכר על כן את הדיון משותף של בני קבוצות תרבותיות שונות כבסיס להעלאת רמת הסובלנות הבין-קבוצתית, ולהובלת יחסי כבוד בין התרבויות השונות.

מולפי קטה אסנטה (Asante), מייסדה של הגישה החינוכית הרב-תרבותית הפרטיקולרית בארצות הברית, שצידד בהקמתה של מערכת חינוך נפרדת לאפרו-אמריקנים, כונה על ידי חסידי הגישה הפלורליסטית אתנוצנטרי, גזען ובדלן (Ravitz, 1992; Schlesinger, 1991). בתגובה להאשמות אלו הוא הסביר כי קריאתו להקמת מערכת נפרדת איננה נובעת מסיבות בדלניות. לדעתו, טיפוח ההכרה של האפרו-אמריקנים במורשת האפריקנית וטיפוח הגאווה על היותם קבוצה אתנית נפרדת, לא נועד לקדם בדלנות אפרו-אמריקנית, אלא דווקא לאפשר יצירת סולידריות אמיתית בארה"ב, שכן ללא שלב נפרד שכזה, הניסיונות לקיים דיאלוגים בין הקבוצות התרבותיות השונות נועדו לכישלון (Asante, 1998). הכיתות הרגילות בבתי הספר מאופיינות בהיעדר סימטריה ביחסי

הכוחות הקבוצתיים. מצויים בהן אלה לצד אלה תלמידים בעלי ידע מצומצם אודות תרבותם, ובעלי תחושת ערך עצמי נמוך, לצד בני קבוצות הרוב התרבותי אשר מורשתם התרבותית מהווה בסיס ללימודים המשותפים, ומכאן גם שהם בעלי דימוי עצמי גבוה. בכיתות כאלו בני האליטה בזים לתרבות המיעוט וחברי קבוצות המיעוט, והאחרונים מאמצים דימוי עצמי ותחושות ערך עצמי ירודים. לדעת אסנטה, רק לאחר שחוו חינוך נפרד ורק מתוך היכרותם את העושר התרבותי של קבוצתם, יכולים חברי קבוצות המיעוט התרבותי להצטרף למפגש הבין תרבותי מעמדה של כוח, ולגרום לכך שחברי הקבוצות התרבותיות האחרות יעניקו להם יחס של כבוד והכרה ראוייה.

גישה דומה נשמעת בדבריו של ההוגה הישראלי סמי שלום שטרית. שטרית, שהיה בעברו מורה להיסטוריה ומנהל בית-הספר לקידום המורשת של יהודי ארצות האסלאם, "קדמה", דיבר על "כריית בור לקברה של האינטגרציה" (שטרית, 1999, 25) בישראל, ודרש "היפרדות בחינוך" וקיום "מוסדות חינוך מזרחיים עצמאיים" (שם). אולם עיון מעמיק בחיבוריו מלמד כי מטרתו לא הייתה להוביל לבדלנות מזרחית, אלא הייתה "לגדל מזרחים שלמים וגאים שיכנסו לדיאלוג הרב-תרבותי מתוך עמדת כוח שווה, ולא מעמדת נחיתות והתכחשות עצמית" (שם).

לעומת הגישה המצדדת בהיפרדות זמנית לצורך מפגש אמיתי עתידי, יש החפצים בבדלנות קבועה ומירבית. הפונדמנטליסטים הנוצרים בארצות-הברית (אוונגליסטים כפי שהם מכנים את עצמם, או קבוצות מוסלמיות באירופה), נאבקים למען שימור מערכות הלימוד העצמאיות וכנגד רעיונות של תוכניות ליבה, מתוך רצון לא רק למנוע "השפעה אפשרית של תרבות חיזונית על ילדיהם" (תמיר, תשנ"ח, 89), אלא אף למנוע מילדיהם דיאלוג אמיתי עם בני הקבוצות התרבותיות האחרות. כך גם החרדים בישראל.

אקולטורציה וסוציאליזציה

בטיפולוגיה של אידיאולוגיות חינוכיות, שעיצב צבי לם, אחד מחשובי הפילוסופים של החינוך שחיו בישראל, הוא מנה שלוש פרדיגמות: סוציאליזציה, אקולטורציה ואינדיבידואציה (לם, 2001, 2005).

כסוכן סוציאליזציה (חיברות) או אקולטורציה (תירבות), צריך איש החינוך (המורה או ההורה) להוביל את המתחנכים לאמץ עולמות ערכיים מוכתבים, ואילו ברוח האינדיבידואציה תפקידו של המחנך לסייע לחניכים להתפתח ולגדול ובמסגרת זו, גם להבנות בעצמם תפיסות ערכיות ומיומנויות של עריכת שיקולים ערכיים. ההבדל המרכזי בין שתי הגישות הראשונות הנו, שבמסגרת תהליך

הסוציאליזציה המחנך הגו צינור לערכים ונורמות המוכתבות לו מלמעלה, נורמות שאין הוא מוסמך לערוך שום הכרעות אישיות לגביהן. במסגרת האקולטורציה, לעומת זאת, על המחנך לייצג ערכים תרבותיים בהם הוא תומך, ועליו לשמש דגם להזדהות של המתחנכים עם ערכים אלה.

החברה החרדית בישראל ומאפייניה

החברה החרדית היא חברה מסורתית, המאופיינת בדבקותה בהלכה היהודית ובמחויבותה למסורות שהתפתחו בקרב יהודי מזרח אירופה. חברה זו מאופיינת באוריינטציה שלילית קיצונית כלפי התרבות הישראלית המערבית החילונית, ובחששות הגורמים להסתגרות. כחלק מן הצורך להיבדל, ובשל החששות הרבים מפחד ההיטמעות, האידיאל העיקרי של חברה זו הוא ההתמסרות הטוטאלית ללימודי תורה, הנתפסים גם כאמצעי יעיל לבלימת הסחף מהעולם החרדי אל העולם החילוני (שלהב ופרידמן, 1985).

הציבור החרדי רואה עצמו כמתגונן מול סביבה מאיימת, הסביבה המתפתחת באופן תרבותי, ומפתחת לה אורחות חיים בעיקר בתוך שכונות נבדלות. תהליך ההיבדלות מבחינה טריטוריאלית מבטא ממד ערכי אידיאולוגי, שמבוסס על התפיסה, כי אורח החיים של הקהילה הוא אורח החיים האמיתי, המקורי, ומשום כך יש לשמור אותו.

אחד היסודות הקבועים והמהותיים ביותר בחברה החרדית, הוא הלימוד וההתעמקות בכתבי הקודש, בבחינת "והגית בו יומם ולילה". החברה החרדית, שהורתה ולידתה בגלות, הקפידה הקפדה יתרה לגדור עצמה באורח חיים, שישמור מכל משמר את ערכי היסוד המקודשים ביותר ליהדות. כחלק בלתי נפרד מהשמירה על ערכי היהדות נחשבו הלימוד, והשינון של כתבי הקודש וההתעמקות בהם. לימוד תורה, משנה, גמרא ושאר כתבי קודש, כל אלה היו ועדיין הם יסוד נעלה בהווה החרדית. ביטוי נאמן לכל אלה ניתן למצוא בספרות הילדים החרדית (וילאן, 1993).

הספרות היא מתן ביטוי אומנותי להשקפת עולם כוללת, שאותה מבקש האמן להביע באמצעות יצירתו. מאחר שמאחורי כל יצירה ספרותית עומדת השקפת עולם ברורה, שאותה מתכוונת היצירה למסור, הרי השקפת העולם של היחיד היא השקפת עולם של קהילה שלמה. בקהילת החרדים, השקפה זאת מבוססת על הרעיון הדתי, כי הבורא במרכז, ואילו האדם מתאים את עצמו לחוקיו. האדם האידיאלי הוא זה המגשים בחייו חוקים אלה כמודל חינוכי רחני.

החברה החרדית חסמה עצמה מפני כניסתה של תרבות צריכה חילונית. בד בבד, היא מנעה כניסתה של ספרות חילונית לתחומיה. היא ראתה בספרות החילונית, ספרות שאינה מחנכת לערכים דתיים, ואינה משקפת את הווי החיים והאידיאולוגיה של הציבור החרדי – אלה עלולים לאיים על השקפת חייו של הילד ולגרורם לשינוי בעמדותיו.

כדי לעמוד מול הסכנה הזו החלו לכתוב לילדים על פי קודים "פנים תרבותיים", ומכאן שהיצירות המיועדות לילדים הן יצירות דידקטיות, שתכליתן המרכזית להורות את הקורא, ללמדו דבר מה על המציאות הממשית, אינפורמציה עובדתית ובייחוד מוסר השכל (אלמוג, 1996)

הספרות הנכתבת היא אמנם מגמתית, אולם הנושאים הנדונים בה הם מאוד ריאליסטיים: חיי הילדים, הווי החיים בחברה, יחסי הורים לילדים (חובב, 1994). וילאן (1993) מדגיש, כי החברה החרדית שמה דגש על לימוד הבנים ולא על לימוד הבנות. לבת ולילדה החרדית צרכי חינוך אחרים, הנובעים ממטרותיה ויעודה של הבת כאישה כשרה וצנועה. גם אם בית הספר נחשב סוכן סוציאליזציה מרכזי, מקומו בספרי הילדים מועט. מלחי (1992) בעבודת מחקר מקיפה על אודות סיפורי הילדים החרדים, מקדישה שתי פסקאות בלבד לעניין בית הספר. היא מציינת, שבית הספר הוא אמנם גורם שמשפיע על חיי הילד גם לאחר שעות הלימודים, ודמות המורה מוצגת כמושלמת במידותיה, אך לא הסופר ואף לא הקורא רשאים למתוח ביקורת שלילית על התנהגותם של מורים, בבחינת "והיו עינך רואות את מוריך".

מתודולוגיה

המתודה המחקרית מבוססת על 'ניתוח תוכן' הנובע מן המושג 'פרשנות'. פרשנות על פי ברזל (1990), היא אופן הסתכלות בכתובים (טקסטים). פרשנות או הרמנויטיקה מאפשרים לבחון את הטקסט מזוויות ראייה רבות ומגוונות. אלטר (2001) מדגיש: "כל תיקשורת מילולית קשורה בבחירת יסודות מסויימים, מבנים מסויימים, מתוך המערכת המשותפת של השפה, האחראים לפרספקטיבה הנוצרת תוך כדי העברת המסר" (עמ' 38). כדי להפוך את הקריאה למקור של הבנה ותובנה יש לעקוב אחר משאבי הטקסט הספרותי: כיצד נבנה סגנון, הדינמיקה של האילוזיה, עיצוב צורני, נקודות תצפית, עיצוב הדמויות ועוד.

הטקסטים שידונו הם טקסטים סיפוריים (Narrative Text). הם ינותחו על פי עקרון תאורית הסכמה, הסוברת, כי הטקסט הסיפורי מתאפיין במבנה עלילתי, משום כך הוא מנצל ידע וניסיון קודם, כדי לממש תהליך של הבנה (שימרון,

1989). בבסיס תהליך הקריאה עומדת ההנחה, שהקריאה הנה האינטראקציה שבין הקורא לבין הטקסט.

בכתיבה למגזר החרדי, נקודת המוצא של הכותב היא ההתאמה לקהל היעד המוגדר מראש. כתיבת הסיפורים נועדה מלכתחילה ל"קורא החזק", דהיינו לקורא המודע לתהליך הקריאה שהוא ניצב בפניו. במקרה הנדון כל הסיפורים מבוססים על תרחישים מעולמו של הילד החרדי, המוכרים לו, ולכן המפגש עמם נהיר לקורא. לא כן הדבר כאשר מדובר בקורא "חלש", שאינו מודע לז'רגון ולא אחת אינו מוכן לקבל את מקבץ הערכים המוטמע בטקסט.

כדי לחשוף תהליכים של הקניית ידע באמצעות קריאה וכתיבה, נבדקו 63 יצירות העוסקות בתרחישים המתרחשים במסגרת מרחב בית הספר והכיתה, או לחלופין בבית ובקשריו עם בית הספר. הסיפורים, כ – 160 במספר, לוקטו מתוך ספריה של מנוחה פוקס, הנחשבת "כמעט" ל"מוסד" בחברה החרדית (הארץ, ללא תאריך).

ממצאים

בניתוח ספרי הילדים המונחים על מדף הספרים החרדי, בלטה העובדה, כי מתוך 63 הסיפורים רק מעט מן הדמויות המרכזיות בסיפור היו בנות (9). ההשערה למצב זה יכולה להיגזר מתוך הרקע התיאורטי, הקשור בתפיסת העולם של המגזר החרדי. מקומו של הבן הוא בחדר או בישיבה. (מיותר לציין שאין כיתה מעורבת, או מפגשים מעורבים בין בנים לבנות).

שמות הסיפורים – בכותרת הסיפור ניתנת הגדרה מפורשת לתוכן הסיפור, כותרת הסיפור מכילה את הרעיון המרכזי שיעלה במהלך הסיפור, או את המסר אותו מבקשת הכותבת להעביר.

רק לעיתים נדירות ניתן לזהות סיפורים, שניתן לכנותם סיפורי פואנטה. מרבית הסיפורים תואמים את הגדרת הכותרת, הנשענת בעיקר על פסוקים המוכרים לילד. דוגמה יוצאת דופן היא הסיפור "בית העכברים". בסיפור זה מסופר על מירה, ילדה הגרה הרחק מחברותיה, שאינן מבקרות בביתה. אחת הילדות אומרת, כי בביתה של מירה מסתובבים עכברים, ולכן היא אינה מזמינה חברות. הילדה המספרת מציינת עד כמה מירה היא מסכנה, שאין לה חברות ואז היא מחליטה לעשות מעשה... היא מתיידדת עם מירה ומחליטה ללכת לבקר אותה. בהגיעה אל ביתה של מירה היא צועדת לאט וחושבת: "בכל זאת לא התלהבתי למפגש עם עכברים". כאשר היא מגיעה ואמה של מירה פותחת את הדלת, היא קופאת על

מקומה. האם אישה נקיה למופת. הבית היה מבריק, הגיבורה מחפשת בעיניה עכברים על הרצפה, אבל למרבה הפלא... אין.

מירה מזמינה אותה לשחק במחשב החדש שלה. היא מציינת שהמחשב מכיל כרטיס קול ועכבר. ומכאן... מתבהרת אי ההבנה. הסיפור אמנם מתאר את הדמויות בצורה סטריאוטיפית, אולם הסיפור מתאים עצמו למרחב הזמן.

חצר בית הספר – מקום נרחב מוקדש לחצר בית הספר. בתוך חצר בית הספר מוארים מושגי יסוד, שהם אבני התשתית של החברה החרדית, כמו עזרה הדדית ואהבת לרעך כמוך, או מה קורה בתהליכים שמשתרבת לתוכם צרות עין או תאוה.

מרחב הפיתה – נפח מילולי רחב מוקדש לתיאור הכיתה. הכיתה מהווה סוכן סוציאליזציה לא פחות חשוב מהבית. הילדים לומדים כי אוירת הכיתה תורמת לא רק לתהליכי ידיעה, אלא היא מקום שם הם נחשפים למושגים הקשורים בעזרה לזולת, ובכיבוד הדדי. בסיפור "השעון של מלכי" (עמ' 55, בתוך "מכתבי שלום") הילדה מאחרת לכיתה, וכדי לא להיענש היא מסיטה לאחור את מחוגי השעון, אבל מיד היא פורצת בבכי כי אינה מסוגלת לשאת את השקר.

דמות המורה – המורה כדוגמה אישית. בסיפור "אדמת הפלא", המורה מביאה לכיתה קומקום ישן אותו נתנה לה השכנה. כדי שלא לבייש את השכנה היא לוקחת את הקומקום, ובאותה שעה היא מחליטה להפוך את המעשה הטוב למעשה טוב נוסף. להקנות לבנות ידיעה אודות תהליך הצמיחה בעולם. בתוך הקומקום מנביטות התלמידות זרעים וכך הן זוכות למצוות כיבוד המבוגר, אך גם ללמידה מתוך גילוי.

המורה מצטיירת כמי שמלמדת מתוך מגמה של "ממני תראו וכך תעשו...". המורה מתחילה סיפור ומבקשת מן התלמידות להמשיכו. המורה מראה באופן מעשי, כיצד יש לכתוב במחברת, מה וכיצד יש לצייר על עטיפת המחברת. יוצא כי המורה אינה מציבה מטרות ערטילאיות, אלא היא מהווה דגם של עשייה, לכן, כאשר אביגיל מגיעה לכיתה א', כולה חששות ופחדים, המורה מצליחה להפיג את החשש ובסופו של התהליך מודה אביגיל לאמה, על כי שלחה אותה למשפחה מקסימה ("שלום כיתה א'", עמ' 69). האנלוגיה בין כיתה לבין משפחה מדברת בעד עצמה.

הקניית תהליכי למידה – הסיפורים נועדו לגיל הרך וחלקם נועדו לעידוד הקריאה, כפי שמציגה הכותבת בפתוח לספר, מושגים כמו: שינון, הכנת שיעורי בית, סידור ילקוט, הכנה לבחינה, חוזרים בסיפורים רבים, כדי להדגיש בפני הקורא מהי הדרך הנאותה להשגת ההצלחה בלימודים ומה קורה לילד, שאינו

עושה למען עצמו, וכושל במילוי אחד או יותר מן התהליכים השגרתיים המצופים ממנו. הסיפורים מספקים קנה מידה ראוי לכל מה שקשור בתהליכי למידה: הכנת שיעורי בית, סידור ילקוט, הקשבה, שינון ולמידה למבחנים.

תהליך ההצלחה הוא תהליך תלוי מעשה, שעושה גיבורת הסיפור. בתהליכי הלמידה ההורים אינם עוזרים לילדים בהכנת השיעורים. בסיפור "חנן לומד תורה" מאת יוכבד סקס, חנן כל כך רוצה להידמות לאחיו הגדול שהחל ללמוד בישיבה, עד שהוא מחליט לצאת לדרך ללא ידיעת הוריו. הוא עושה זאת משום, שלדעתו הוא כבר יודע אותיות ומילים, לכן המסקנה המיידית היא "רציתי ללמוד תורה, אני כבר גדול אני קורא ואוכל ללמוד תורה". בתהליך היציאה מן הבית הוא אינו שוכח לקחת עמו את הסיפור החדש. סיפור זה מבליט את תאוות הרצון לדעת, לחקות את האח הגדול, אך בד בבד הסיפור אינו מתעלם מן הצער, שגורם חנן להוריו בכך שהוא נעלם מן הבית. כאן עומדת למבחן המשוואה, מה חשוב יותר: ידע אישי או כיבוד אב ואם. כאשר נמצא חנן הוא אינו נענש על ידי האב, אלא אף זוכה לפרס: אביו קונה לו חומש. קיים שוני מובהק, כאשר הסיפור מתמקד בתהליכי למידה של בנים. בסיפור "הוי זנב לאריות" המצוי בקובץ "בין השורות" מתואר תלמיד חדש המגיע לכיתה. הוא נתפס על ידי הקהילה כעצלן, כחסר יכולת, אך גיבור הסיפור מציע לו ללמוד בחברותא, ומגלה את יכולתו המופלאה של אברהם חברו. הלמידה בחברותא מאפיינת את הלמידה בישיבה והיא זרה לקורא החילוני, אך בקהילת הקורא החרדי, לא די בכך שהאופן בו מתנהל תהליך הלמידה בין שני הבנים הוא שגרתי, אף כותרת הסיפור מכוונת אותו לרציונאל הגלום בסיפור.

עזרה בהכנת שיעורים נעשית על ידי האחים הבוגרים. בסיפור "מחברת חשבון" בתוך "שלום כתה א'", הגיבורה לומדת כי הצלחה היא תוצר של עבודה קשה. אחותה אומרת לה "אם תמשיכי ללמוד יפה כל כך ולהכין שיעורי בית בכל פעם אז.... ודאי תצליחי". התלמידה אכן מפנימה הערה זו ואומרת: "מאז שקיבלנו את מחברת החשבון, אני מקשיבה היטב לדברי המורה ומכינה תמיד שיעורי בית" (עמ' 48). בהמשך הגיבורה מספרת שכתוצאה מהתרגול "כמעט שאינני מתבלבלת". מספר הפעמים בו חוזרת הסיטואציה של הכנת שיעורי בית בסיפורים הוא רב. הכותבת מדגישה כי יש לעשות שיעורי בית במחברת, ומה קורה כאשר תלמידה שוכחת את המחברת בבית ונאלצת להשלים את שיעורי הבית בחופזה, ועוד גרוע מכך להעמיד פנים, כי היא קוראת מתוך המחברת.

עזרה לזולת - הבנות חוזרות מבית הספר וממהרות להכין שיעורי בית, כדי שיהיה להן פנאי לעזור לאימא שלהן בעבודות הבית השוטפות.

גמ"ח – הילדים במרחב בית הספר נעזרים בגמ"ח למכשירי כתיבה. הם מפעילים בעצמם גמ"ח לשיעורי בית. הבנות מנקות את המקלט והופכות אותו למרחב שבו ניתן לעזור לילדים האחרים, לצעירים. התירוץ לעשייה זו: "ה' נתן לנו בינה, כדי שנוכל לעזור גם לאחרים. כך נוכל לעזור לכל מי שצריך מילדי השכנים להכין שיעורים (עמ' 141, גמ"ח להכנת שיעורים).

דיון

ספרות הילדים החרדית היא נרטיב תרבותי, ומטרתה לסייע לילדים להבנות את התנסויותיהם האישיות באופן נכון מבחינה תרבותית, ולהקנות להתנסויות אלה משמעויות העולות בקנה אחד עם הנורמות החברתיות. כלומר היא מהווה אמצעי מרכזי לתהליכי אקולטורציה וסוציאליזציה בקרב הדור הצעיר של חברה זו. תהליך ההבניה של הנרטיב התרבותי, המסופר מתוך דמיון או מתוך מיקום ההתרחשויות על רצף זמן, משקף את הזהות המכוננת בתוך חברה זו. סיפור הסיפור של אותה קהילה עוזר ליחיד להתמודד עם הקונוי שבחברה, וכשמזוהה סטייה חברתית, ניתן באמצעות סיפור הסיפור, להפיק את הלקח ולהחזיר למוטב את החריג או החורג מן הנורמה.

סיפורי הילדים החרדיים משקפים תפיסת עולם חברתית שבה מקבל ה"עצמי" את משמעותו מתוך היותו חלק, מן המכלול החברתי הנרחב. זהותו של היחיד מתעצבת מתוך היותו חלק מקונטקסט ומתוך מכלול קשרים בין אישיים, שהוא מקיים עם האחרים, המשותיכים לקבוצת ההתייחסות שלו (יפה, 2001). משמע, ספרות הילדים נכתבת ונשענת על ידע עולם מוכר וידוע, כך שתהליך הקריאה הופך אמצעי להרחבת ידע העולם, ביסוסו ובסופו של תהליך יש ערך מוסף אסתטי. למרות ההנאה האסתטית, הספר מהווה ספרות מגויסת שמטרתה הראשונית היא לחזק את עולמו הרוחני של הילד. המטרה האסתטית היא בבחינת ערך משני, אם בכלל. נושאי הסיפורים גם הם תחומים בנושאים הרלוונטיים לחיי הקהילה, ל"כאן" ול"עכשיו" של עולם הילדים. השאלות המועלות נוגעות לחיי הקהילה, לחיי הבית. הכותבים מתייחסים לבעיות על ידי הצגת מסרים דידקטיים, המציעים דרכי התמודדות עם נכונות התרבות. יש ניסיון ברור של הכותבים לעצב אצל קוראיהם דרך הסתכלות מסוימת, הנתפסת בתרבות כנכונה, על סוגיות שונות מתוך חיי היום יום (יפה, 2001). כל אחד מן הממצאים משקף את דרך עבודתו של הכותב המתגייס לחזק עולם ערכים זה.

ספרות הילדים החרדית זהירה ביותר בצורתה ובתכניה, משום שיש בה כביכול פלישה לתחום האסור במסגרת החברתית הדתית. על כן נושאי הסיפורים נועדו לשרת את המסר ההרואי-האמוני-חסידי. תפקיד נוסף שנועד לסיפורים, הוא

לסייע בהשפעה על הילדים להעריך ולהאדיר את דמות מנהיגיה הצדיקים (וילן, 1993).

מטרתה של הספרות הנכתבת לילדים היא להנחיל את הערכים והעקרונות אשר הקהילה מקדשת. ערכים שעל היחיד להתחבר אליהם באופן מובהק. היחיד אינו רשאי ואינו יכול לערער על מה שהחברה מציעה לו. משום היותה של ספרות זו ספרות מגויסת, ניתן לזהות קווי כתיבה ברורים ומובהקים העוברים כחוט השני בכל הסיפורים שנכתבו לילדים. ניתן לזהות את ספרות הילדים החרדית על פי מאפיינים חיצוניים כגון: שמו של הסופר – הסופרים אינם מעברתים את שם, ריבוי של פסבדונים כדי לא להזדהות, אם מתוך פחד ואם מתוך חשש מביקורת חברתית. שנית, שמות הספרים מעידים על אופיים ותוכנם (המגויסים), גם שם ההוצאה מעיד על זיקת הכותב או מגמת הכותב. מרבית הוצאות הספרים החרדיות הן פרטיות או עצמאיות, ומפיצות את כתביהן באופן עצמאי (מלחי, 1992).

בספרות הילדים החרדית ניתן לזהות קווים המייחדים ספרות זו, בשל הרקע החברתי תרבותי ממנו היא באה ואליו היא שואפת לחזור.

ראשית, ספרות הילדים היא ספרות דידקטית. כתוצאה מכך ניתן לזהות במבנה הסיפור תבנית סיפורית קבועה. תבנית זו כוללת ארבעה חלקים מרכזיים:

פתיחה – בה מוצגות הדמויות המשתתפות, נושאו המרכזי של הסיפור או שניהם.

דילמה – על הדמויות המרכזיות להתמודד עם דילמה שניצבת בפניהם.

פתרון – לדילמה מוצע פתרון פשוט שמיושם מיידית.

סיום ומוסר השכל – לאחר יישום הפתרון מגיע הסיפור אל סיומו הטוב, ונלווה אליו לקח מוחשי הרלוונטי לחיי הילדים.

הדיאלוגים בסיפור החינוכי הם קצרים, אין עיסוק בהלכי הנפש, אין התלבטויות של הגיבורים עצמם, הסיפור אינו מתרחק לתיאורי מקום (מלחי, 1992).

לדמות הגיבורים תפקיד מוגדר. הדמות היא, בדרך כלל, בעלת קווי התנהגות חיוביים והיא מתוארת ככזו, משום שהיא נחוצה כדי להציג ערכים חיוביים. היא עשויה באופן שידגיש עקרון מסוים ורק עקרון זה. דמות המוצגת כרעה היא דמות שהמספר מבקש להוקיע. הדמויות בספרות המגויסת יהיו בעיקרן דמויות סטאטיות, המתוארות על ידי מראה חיצוני ועל ידי שיפוט של מעשיהן. החדירה לנפש הגיבורים היא על דרך ההיסק (מלחי, 1992, וילן, 1993).

הגיבור בסיום הסיפור הוא גיבור מצליח. ההצלחה נועדה כדי לחזק וכדי להיות דגם חיקוי. הגיבור נתמך כמובן על ידי קבוצת השווים בתוכה הוא נמצא. הסיפור מסתיים באופן סגור או שאינו מותיר מקום למחשבה או לערעור על המסקנה המוצגת בסיום הסיפור.

השפה השגורה בספרות הילדים החרדית היא נמוכה, פשוטה ואף פרימיטיבית. היא נראית לעיתים כמתורגמת מיידיש, שהיא השפה המדוברת ברחוב החרדי, בבתי המדרש ובישיבות, ואף בשיחות החולין. שיבוצי הלשון לקוחים מן המקורות. אין עושר לשוני ואין מטבעות לשון ודימויים היכולים להעשיר את שפתו של הילד (וילן, 1993).

היצירה מתארת מציאות הקיימת לפי אידיאה, ותפקידה להיות מודל לחיקוי. החומר העיוני אמור לחנך את הילד, והוא משרת את המטרה הנעלה, בהעברת המסרים החשובים כל כך לקיום המסגרת החרדית ולהמשכה. (ההדגשה שלנו)

ביחס לכותרת הסיפור, יש הישענות על ידע עולם שהקורא מביא עמו. הכותרת אינה רק מגרה או מסקרנת, אלא מיד נענית לציפייה מוגדרת, על בסיס תוכן וידע המוכרים לילד. כותרות כדוגמת "ערבים זה לזה" או "בזכות המצווה", "חסד של אמת", "והוי זנב לאריות" מאכלסות בתוכן מטען תרבותי, שילד הבא מרקע חילוני, ספק אם ידע את משמעות הביטויים, ויותר מכך את הכוונה העומדת מאחורי הביטוי. הילד החרדי, בן הקבוצה התרבותית הנבדלת והמתבדלת, מתורבת, קרי לומד את מורשת קבוצתו התרבותית על מושגיה וערכיה, לכן התהליך הפרשני שלו יתמקד בערכים הנובעים מן הביטוי. גם התובנות הנגזרות מן הביטויים הללו יתווספו לידע עולם קודם, יעמיקו את התובנות ויאפשרו לו לקבל את המשתמע כמובן מאליו.

ההבנה כי חלק מנינון מבנה האישיות של הילד מתעצב גם מחוץ לכיתה, מאפשר לכותב להאיר תהליכים נפשיים פסיכולוגיים, העוברים על נפשו של הילד, כמו: הפחד מפני בית הספר, הפחד מפני החדש, חוסר היכולת להינתק מצעצועים קרובים, או ממצבים מוכרים, ומעבר אל מצבים חדשים בלתי מוכרים.

מבחינת העיצוב הספרותי, נוצרת דמות מאד סטריאוטיפית, פלקטית, דמות שתדיר חוזרות בה תכונות טובות, שאותן יש להפנים. המורה תמיד מאירת פנים, גם במקום שעליה לכעוס, דוגמת תלמידה המאחרת לכיתה. הענישה היא על דרך של למידה המעצבת התנהגות חדשה, ולא משהו שיש בו משום איום. המורה מלמדת את הבנות על דרך הדוגמה האישית. כפי שצינו, במסגרת האקולטורציה, על המחנך לייצג ערכים תרבותיים בהם הוא תומך, ועליו לשמש דגם להזדהות של המתחנכים על ערכים אלה.

ספרי הילדים שנכתבים בחברה החרדית, גם כשהם עוברים התאמה תוכנית למתרחש בעולם הטכנולוגי, שומרים על ליבת הערכים שהחברה מבקשת להטמיע. תהליך הקריאה של הקורא החרדי מושפע מידע עולם, שהוא יונק עם חלב אמו. ידע עולם זה שונה מזה של קורא שאינו חרדי. לכן ידע עולם זה מאפשר לילד החרדי להבין את "נשמת המילים", דבר המעצים גם את החוויה האסתטית המופקת מתהליך הקריאה. את אלה חסר הקורא הבא אל ספרות זו ללא הקודים התרבותיים המוכרים לחרדים.

הסיפורים חושפים פני חברה הנוהגת באופן המבקש לשמור על ערכיה. מגמת פניה של ספרות הילדים החרדית היא לחזק את העצמי של הילד, בעיקר בקשר שלו עם הקהילה, ופחות לגרום לו לגבש "אני" אותנטי. גם בשעה שהסיפורים מנסים להיות מעודכנים בתכנים שלהם, הדי שהדבר נעשה מתוך הצורך להתאים את הנושא לצרכיו של הילד, החי בעולם אותו הוא מכיר. אין, אף לא באחד מן הסיפורים, חריגה או צרימה, אין התמודדות עם בעיות קשות של מחלה, של אונס, של מוות. כל מה שאין ראוי לו להיות חלק מעולמו של הילד, מושקת.

רשימה ביבליוגרפית

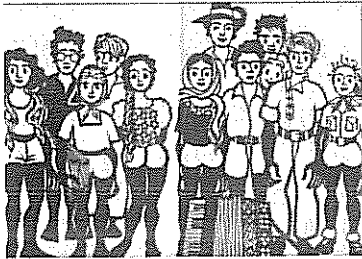
ספרות מקור

1. סקס יוכבד, ללא שנת הוצאה, **חנן לומד תורה**, הוצאת סקסופון, ירושלים. בקורפוס הספרים של מנוחה פוקס התמקדנו בעיקר: פוקס מנוחה, (1994). **יד אל יד**, הוצאת נח"ת ירושלים. פוקס מנוחה, (1995). **שלום כתיב א'**, הוצאת "קו לקו", ירושלים. פוקס מנוחה, (1995). **ספורי ילדים על גמ"ח**, הוצאת "קו לקו", ירושלים. פוקס מנוחה, (1996). **בין השורות**, הוצאת "קו לקו", ירושלים. פוקס מנוחה, (1997). **מכתבי שלום**, הוצאת "קו לקו", ירושלים.

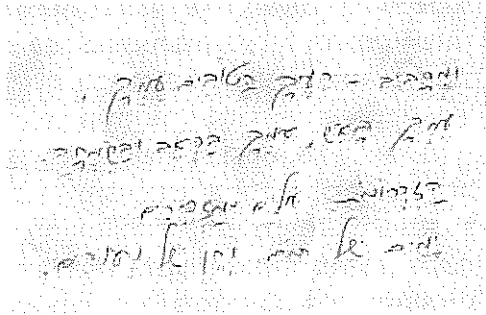
ספרות מחקר

- אלמוג, גי. וברוך, מ' (1996). **ז'אנרים בספרות ילדים**. תל-אביב: הוצאת מופ"ת. ברזל, ה' (1990). **דרכים בפרשנות החדשה**, הוצאת בר אילן.
- גור-זאב, א' (1999). **מודרניות, פוסט-מודרניות ורב-תרבותיות** בחינוך בישראל. בתוך: א' גור-זאב, (עורך), **מודרניות, פוסט-מודרניות וחינוך** (עמ' 7-50). תל-אביב: הוצאת רמות.
- גירון, ה' (1996). **פדגוגיה של גבול והפוליטיקה של המודרניזם/פוסטמודרניזם**, בתוך א' גור-זאב (עורך). **חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי** (עמ' 43-64). ירושלים: הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס.
- הראל, ש' (1992). **הילד והחיים, תבניות ספרותיות וערכים חינוכיים בספרות ילדים**, תל אביב: הוצאת עופר.
- וילאן, י' (1993). **מוטיבים מרכזיים בסיפורי הילדים בעולם החרדי**, מעגלי קריאה, 22, 43-68.
- חובב, ל' (1994). **ספרות ילדים חרדית – ריאליסטית או דידיאקטית? ספרות ילדים ונוער**, 20, 20, 35 –

- יובב, א' (2001). גישות לחינוך ערכי בחברה פלורליסטית. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב וא' שכטר (עורכים), **צומת: ערכים וחינוך בחברה הישראלית** (עמ' 355-379). ירושלים: הוצאת לשכת המדענית הראשית, משרד החינוך.
- יפה א' (2001). "היבטים פסיכולוגיים של ספרות ילדים חרדית: תפיסת הילד ותפיסת העצמי, **מגמות**, מא (1-2), 19 – 44.
- לם, צ' (תשס"א-2001). ערכים וחינוך, בתוך י' עירם ואחרים (עורכים), **צמתים- ערכים וחינוך בחברה הישראלית** (עמ' 664-651), ירושלים: הוצאת משרד החינוך והתרבות.
- לם, צ' (2005). מנהיגות בהקשריה החינוכיים: סוגיה ורמותיה. בתוך **מעשה בחינוך** עורכים מ. ניסן וע. שרמר, ירושלים, מוסד ביאליק עמ' 272 – 284.
- מולר אוקין ס'. (1998). הרהורים על פמיניזם ורב-תרבותיות, **פוליטיקה גיליון מס' 1**, 9-26.
- סבר, ר' (2001). **בוללים או שוזרים? - מסגרת מושגית לבחינת סוגיות של רב-תרבותיות**, גדיש, ז', 43-53.
- מלחי, א' (1992). **ספרות הילדים החרדית כתופעה תרבותית ישראלית**, עבודת גמר לתואר מוסמך, אוניברסיטת בר אילן.
- פוקס, קיד, (ללא תאריך), מנוחה פוקס, סופרת הילדים המצלחה ביותר בציבור החרדי, סבורה שהילדות החרדית משמרת את הילדות כפי שהיתה פעם, לפני עידן הטלוויזיה והמחשב/
<http://www.haaretz.co.il/hasite/pages/ShArt.jhtml?more=1&itemNo=876312&contrastID=2&subContrastID=4&sbSubContrastID=0>
- אוחר: ב-14 בפברואר, 2009.
- שלהב, י' ופרידמן, מ' (1985). **התפשטות תוך הסתגרות – הקהילה החרדית בירושלים**, מכון ירושלים לחקר ישראל, 15.
- שימרון, י' (1989). **פסיכולוגיה של הקריאה**. תל-אביב: אוניברסיטה משודרת.
- שטרית, ס"ש (1999). מתה האינטגרציה יחי השיח הרב-תרבותי, בתוך: ס"ש שטרית (עורך), **המהפכה האשכנזית מתה** (עמ' 23-26). תל-אביב: הוצאת בימת קדם לספרות.
- תמיר, י' (1998). שני מושגים של רב-תרבותיות, בתוך מ' מאוטנר, (עורכים), **רב-תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית**, תל-אביב (עמ' 79-92). תל-אביב: הוצאת רמות.
- Asante, M. K. (1998), *Afrocentricity*, New Revised Edition, Trenton: Africa World Press.
- Ravitch, D. (1992). *Multiculturalism: E Pluribus Plural*, in P. Berman. (Ed.), *Debating P.C.* (pp. 271-298). New York: Dell Publishing.
- Reingold, R. (2007). Promoting a True Pluralistic Dialogue- a Particularistic Multicultural Teacher Accreditation Program for Israeli Bedouins, *International Journal of Multicultural Education* 9 (1). Retrieved, December, 27, 2007, from



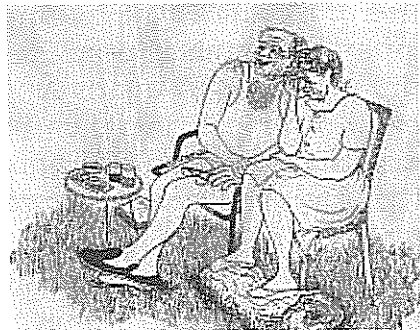
גזירת נייר מתוך "אלף-בית של הקיבוץ"
ספרו של עזריה אלון



בית מתוך שיר של אראלה בכתב ידה,
נכתב ל"עלים"-ארכיון פוצ'ו.

אראלה הורוביץ נולדה למשפחת פועלים מאנשי העלייה השלישית, בשנת 1929. (הפרטים הביוגראפיים והאינפורמציה שלהלן לקוחים מתוך "שנים קסומות", חוברת לזכרה של אראלה, 1994). הוריה גרו תחילה בחוף שמן ואחר כך הקימו את ביתם בקרית חיים. העבודה וחיי הצניעות בבית. משפחת הורוביץ היו ערך עליון, והשתייכות למעמד הפועלים נחשבה למכובדת. קריאת ספרים ומעורבות חברתית גם הם היו חשובים מאוד, והתבטאו באורח החיים של המשפחה. האב עבד כפועל ובו בזמן קרא ספרים ודאג שבנותיו תגדלנה כנשים אוהבות ספר. הבית היה פתוח לאורחים, לחברים וקרובים, ואת כל הערכים הללו הנחילו ההורים (תמונה 1) לבנותיהם. הם חיו חיים צנועים וגם זה נחשב לערך.

בבית הספר ובתנועת הנוער חגגו את כל חגי ישראל, מתוך הדגשת הקשר שבין החג לארץ ישראל, אך החג שנחשב לחשוב מכל היה האחד במאי, שעה ש"האינטרנציונל" היה, כמדומה, להמנון נוער הקריה. לימים, ישב אחד מאותם חוגגים באולם קולנוע בתל-אביב וצפה בסרט רוסי, בו שרו את האינטרנציונל. תגובתו: "מה! חשבתי שזה המנון חיפה והקריות! לא ידעתי שתרגמו אותו לרוסית!..." (חשמן, 1984, ע' 208).



(תמונה 1)

בשנת 1947 היתה אראלה מאחרוני המתגייסים לפלמ"ח. בדומה לשאר חבריה לתנועה התגייסה לפלמ"ח, וכך היא מספרת על עצמה: "התגייסתי עם הכשרת 'הנוער העובד' מקרית חיים (הכשרת "תל-כף" קראנו לעצמנו ברוב צניעות), לגדוד הראשון של הפלמ"ח. אחרי המלחמה, בשנת 1949, עלינו להתיישבות בעמק האלה וניתן לנו השם נתיב הל"ה. כבר בהתארגנות לעליה החלטתי שאני רוצה להיות טבחית בקיבוץ שנקים. החלטת הבוסר של נערה התגלתה בדיעבד כאחד הדברים הנכונים והטובים שקרו לי. עד היום אני חושבת שלבשל ולהאכיל הן שתי פעולות תשתית שכמעט אין חשוב מהן, כי שום דבר קטן, גדול או ענק – לא יכול להיעשות על ידי אדם מת מרעב... שנים עבדתי במטבח בכיף, ובמקביל עסקתי ב'תרבות'. אם לא בקיבוץ – ספק רב אם בכלל הייתי מגיעה לגרפיקה. יד קלה הייתה לי, ובקיבוץ יש תמיד ביקוש ל'ידיים טובות': לכתוב מודעה, לקשט לחג, להוציא עלון וכו'... ב- 1954 למדתי חצי שנה ב"בצלאל", וכך מסתיימים לימודי האמנות שלי."

אראלה לא רצתה להיות ציירת "פרופסיונאלית", ודאי לא ציירת השייכת לאסכולה ממוסדת, או דווקא ל"אוונגרד". אחרי תקופת לימודים קצרה ב"בצלאל", היא חזרה לקיבוץ כדי להגשים בו את חזון ההתיישבות וגם את כישרונה הטבעי בכתיבה, ציור ועריכה. אראלה רצתה לצייר למען הכלל, בשביל החברים בקיבוץ, כדי שהקיבוץ יהיה מקום של תרבות. אך היא ידעה שאין הבור מתמלא מחולייתו לכן למדה בעצמה. אלא שגם לאוטודיקטים כאראלה יש מורים, ורישומם ניכר בעבודתה. מוריה הראשונים והמשפיעים ביותר היו מאירי הספרים, שבציוריהם התבוננה בילדותה הרכה, כאשר עדיין לא ידעה קרוא וכתוב.

"בתוך התאים האפורים שמור אצלי זיכרון טרי, חי מאד, כשאני בת שלוש", כך היא מספרת בזיכרונותיה, "אבא... מרכיב אותי על ברכיו ומחבק אותי בידי העבות... וקורא באזני את "קן לציפור" מתוך 'שירים ופזמונות' של ביאליק, והציור הנהדר של נחום גוטמן כל הזמן נגד עיני. עד היום לא תשווה בעיני שום ציפור לזאת של גוטמן. אבא עושה רווח קל בין 'הס פן תעיר' לבין 'ישן לו אפרוח זעיר', וליבי מחסיר פעימה. קצת יותר מאוחר אבא קורא באזני את 'אוצר לובנגולו מלך זולו' המלווה אף הוא בציורי נחום גוטמן, שיש מהם שאני זוכרת את מיקומם בעמוד עד היום".

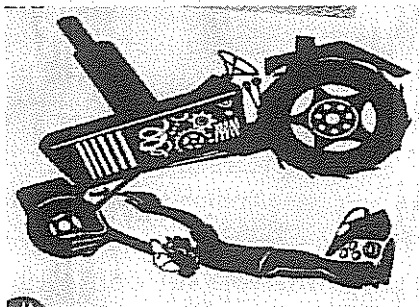
ניתן לומר שנחום גוטמן, אריה נבון, יוסי שטרן, תרצה טנאי ופרידל, כל מאירי "דבר לילדים" וספרי הילדים הקלאסיים של אותם הזמנים, היו מוריה ובעלי ההשפעה הראשונים על יצירתה של אראלה. אך אראלה המשיכה ללמוד בעצמה מקריאת ספרים ומהתבוננות ברפרודוקציות.

"אבא", כך היא מבקשת באחד ממכתביה, "אני מוכרחה ללמוד כאן... אתה מוכרח לשלוח לי כמה ספרים כדי שאוכל ללמוד. בינתיים שלח לי את "הפילוסופיה של האמנות" של היפוליט טן*, ועוד כמה ספרים מן הבית שתבחר על דעת עצמך. לא איכפת לי מאיזה מקצוע – העיקר שיהיו ספרים טובים באותו נושא (אינני מעיזה לבקש לחודשיים את הרנסנס של בורקהרדט**)".

אך יותר מכל מורה או ספר היא למדה בזכות עבודתה הקשה כאמנית ומאירת. כאשר נשאלה פעם: "איך בעצם מציירים ספרים?" היא השיבה: "יושבים אל השולחן, גייר עיפרון טוש ועט, ומנסים פעם אחר פעם, ועוד פעם, ואחרי שזורקים לסל בין 20 ל- 40 ציורים – נדמה שיצא משהו, הקרוב יחסית, למה שראיתי בעיני דמיוני, וציור זה, הבערך 41 במספר, נשאר".

אולי בהשפעתו של בורקהרדט או בהשפעתם של ציירי הרנסנס שאהבה, היא ראתה חשיבות רבה בציור מן הטבע.

"כל דבר: כלבלב, טרקטור ואפילו ראש חסה – אני הולכת לבדוק איך הם נראים באמת." (תמונות 2 ו 3)



(תמונה 3)
הטרקטור בגזירת נייר



(תמונה 2)
אראלה מציירת טרקטור על כל פרטיו,
מתוך "שנים קסומות"

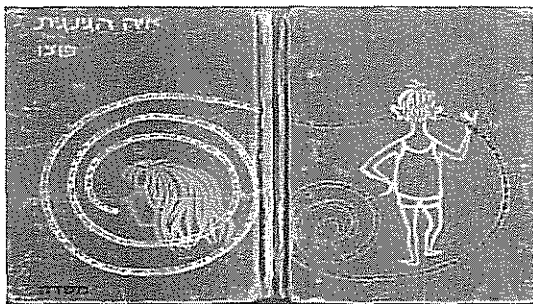
* היפוליט טן (1828 – 1878), מבקר, פילוסוף והיסטוריון צרפתי

** ג. ל. בורקהרדט (1784 – 1817), היסטוריון תרבות, ספרו החשוב: Die Kultur der Renaissance in Italien

מובן שבאיורים אין הדברים נראים בדיוק כפי שהם נקלטים בעין, כי אראלה הכירה את תורת החיקוי של אנשי הרנסנס, לפיה האמן צריך לחקות את הטבע לא כפי שהקוף מחקה את בן האדם, אלא כפי שכן מחקה את אביו. לכן איוריה אינם ריאליסטיים, אך ניכרת בהם ההיכרות העמוקה שיש לה עם האובייקט המצויר, היכרות המאפשרת לתאר בצורה מדויקת ותמציתית, למרות השמטת פרטים שאינם חשובים להבנת הנושא, בבחינת "כל המוסיף גורע".

האיורים של אראלה לספריו של פוצ'ו

אראלה הגיע לאיור ספרים בעידודו של הסופר פוצ'ו (ישראל ויסלר), חבר קיבוץ נתיב הל"ה, שלימים איירה את כל ספריו. (תמונה 4)

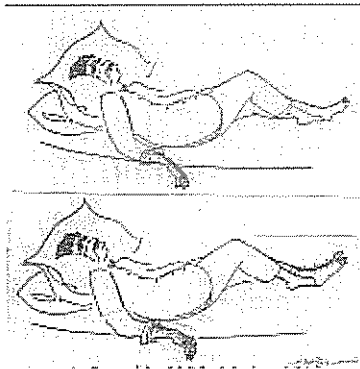


(תמונה 5) כריכת הספר איה הג'ינג'ית



(תמונה 4) אראלה ופוצ'ו, צילום מתוך "שנים קסומות"

ההערכה ההדדית בין הסופר למאיירת הניבה תוצאות מצוינות. אראלה רצתה שפוצ'ו יממש את כישורותיו הספרותיים ויצליח כסופר. במכתב משנת תשט"ו (ראו "שנים קסומות") כתבה לו כך: "פוצ'ינקה, שבוני כישרונותיך העתידיים להתבזבז לריק במסדרונות מכון זיו ועל כן אני כותבת כשלבי הולם נוראות בכלוב צלעותיי נועז לחלום על שורה או שתיים ממך... מתי אזכה לראות את הכרך הראשון של כתביך יוצא לעולם?" (מתוך ארכיונו הפרטי של פוצ'ו). פוצ'ו החשיב את דעתה של אראלה על כתיבתו והיא השכילה לעצב את דמויותיו לשביעות רצונו. לפעמים היו לו הצעות למאיירת. פוצ'ו מספר שהוא הציע לאראלה למקם את הכתב בכותרת הספר "איה הג'ינג'ית" בתוך סרפנטינה הנמשכת מפיה של איה אל אזני אחיה הקטן, מתוכם החוצה עד פתחו של בית הדפוס. (תמונה 5).



(תמונה 7)



(תמונה 6) איה הג'ינג'ית המנומשת

למעלה: תמונת הדוד במהדורה הראשונה,
למטה: הגרסה המתוקנת

הצעה זו התקבלה ובוצעה, לעומת זאת היא לא הסכימה להצעת פוצ'ו ליפות את איה הג'ינג'ית ולהפחית את נמשיה. (תמונה 6)

אראלה שבה ועברה על האיורים בכל הוצאה חדשה של אחד הספרים הותיקים. היא עבדה במצפוניות של בעל מלאכה אחראי, תיקנה פרטים בלתי מורגשים עד שהאיוור נראה לה נכון ואמין. למשל באיוור המצוין של הדוד הישן לדוגמה, זה שגופו הרפוי מעצב אפילו את צורת הספה, היא תיקנה במהדורה האחרונה של הספר את תנוחת היד של הדמות ואף הוסיפה לה שערות על פרקי הרגליים, בדומה לאלה שכיסו בציור הקודם רק את פרקי הידיים (תמונה 7). לדעתי זכותם הגדולה של הצמד פוצ'ו ואראלה היא בהנצחת הווי ודמויות שנעלמו מנופי ארצנו, אך נשאר חיות, מקסימות ומלאות תום על דפי הספרים.

הסוציולוג עוז אלמוג, שחקר את דמות ה"צבר" כתב כך: "בראשית שנות החמישים החלה לצמוח לצד ספרות המלחמה וההנצחה ספרות תיעודית ונוסטלגית, ובכללה ספרות ילדים ונוער, שאל סופריה הצטרפו יוצאי פלמ"ח, כיגאל מוסינזון, ע. הלל וישראל ויסלר (פוצ'ו)". בהמשך טוען החוקר, ש"הצבר" כגיבור תרבות, באמנות הישראלית, הוא בדרך כלל דמות סטריאוטיפית, המבוססת על דמותו המיתולוגית של "ברן", פלמח"ניק יפה בלורית ותואר, בערך כפי שהיא מוכרת לרבים מן התצלום של הנפת דגל הדיו על חוף אילת". (אלמוג, מתוך: "בול הצבר החדש", מסמך לשירות הבולאי, פורסם באינטרנט).

אפילו על כריכת ספרו הראשון של פוצ'ו "חבורה שכזאת", הדמויות המצוירות הן בעלות אופי אישי ברור. באשר ל"צברים" ו"צבריות", קשה לזהותם בספריו של פוצ'ו כדמויות סטריאוטיפיות. נמצא בהם גלדיה של דמויות מעניינות ומורכבות, השייכות אמנם לאותו דור, אך בשום אופן לא את הסטריאוטיפ או ארכיטיפ שאותו גילה עוז אלמוג במחקריו. אמנם ספרו הראשון של פוצ'ו – "חבורה שכזאת", עסק בנערים שנלחמו בשורות הפלמ"ח, אך גם בסיפור זה, דמויות הנערים, החולקים כולם את השם "יוסף", שונות זו מזו. אראלה, בציירה את הכריכה ניגשה אל המשימה בחרדת קודש, כפי שביטאה זאת בהקדשה קצרה המודפסת בכל מהדורות הספר: "מה יתנו ומה יוסיפו לי כתמי דיו על עלים לבנים? מה משמעות יש להם? היחיו שער זהב, שתיקה חכמנית,



(תמונה 8)

בול ועליו ציור הכריכה של אראלה, לספרו של פוצ'ו "חבורה שכזאת"

עיניים פראיות או ערמומיות קונדסית? והרי הם היו היר"..." (פוצ'ו, 1958).

אראלה התייחסה בכבוד למלאכת האיור וניסתה לדלות מתוך דמויות הצברים שתיאר פוצ'ו, דווקא את הייחודי והמורכב. כך נראה בין איוריה פלמ"חניקים (במיל.), ולצידם איה הג'ינג'ית המתבגרת, ואחיה הקטן. חגב המנהל, והמורה שמילקיהו, אמה של איה הג'ינג'ית, מדריכי נוער יפי בלורית, נערות גנדרניות ונשים עקרות בית בעלות חזות מרושלת, והרבה ילדים שובבים על רקע הווי שנות ה-50, ה-60 וה-70 של המאה שעברה, "ילדים" שעדיין חיים כאן איתנו ועדיין מספרים לילדיהם את "איה הג'ינג'ית" ואת עלילות כיתתו של המורה שמילקיהו, שלמרות היותו "צבר", קשה לשער שהוא היה אי פעם בן דמותו של "ברן" הפלמ"חניק.

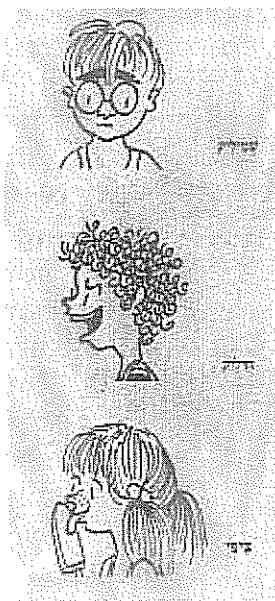
כאן עלי "לפתוח סוגריים" על מנת להעיר על הזיקה המתקיימת בין הספרות, שהיא אמנות מילולית, לבין האמנות החזותית שהאיור הוא אחד מענפיה. ישנם תחומים בהתנסות החושית שלנו, שהמילה אינה מסוגלת לבטא, או שהיא עושה זאת באופן כבד ופגום (שביד, 1975). סכנה מעין זאת קיימת כאשר הסופר מנסה לתאר כלים, פרחים, אריגים, בקיצור כל מה שהציירים מיטיבים לתאר בציור ה-"דומם". גם תיאורים מילוליים של נופים עלולים לשעמם את הקורא. רוב הסופרים ממעטים במסירת פרטים הנוגעים לדמויות שביצירתם, ומשאירים את המלאכה לדמיונו של הקורא או המאייר. סופרים שהם גם מאיירים, כמו נחום גוטמן, נדירים בעולם הספרות. ברוב המקרים

הסופר אינו מסוגל לצייר, לפעמים הוא פונה למאייר כדי שיאיר את אותן הפינות האפלות שהסופר לא הצליח להאיר, ובכך הוא מלמד את הקוראים את עקרונות השפה החזותית. המפגש עם הספר המאויר הוא המפגש הראשון של כל ילד עם קו וצבע, עם קומפוזיציה, עם אשליית האור והצל, עם חיקוי של התלת ממדי על דף נייר שטוח, עם ה- "כאלו" הנראה אמיתי, לפעמים יותר מן המראה שבטבע. המפגש הראשון הזה, קובע לפעמים את טעמו האמנותי של האדם, כפי שאראלה מעידה על עצמה. בין אראלה ופוצ'ו, המאיירת והסופר התקיימה הבנה והתאמה. פוצ'ו הודה בכך כאשר כתב הקדשה על אחד מספרי שמילקיהו: "לאראלה, שהמציאה את המורה, הרי אראלה היא ש"נתנה לו את הצורה".

אראלה האמינה שיש קשר בין המראה החיצוני של

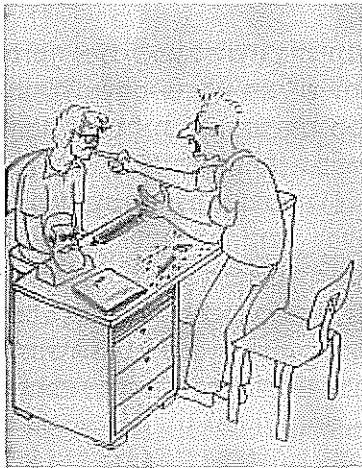


הדמות לבין אישיותו של אותו אדם, אופיו והתנהגותו, וכיון שדמויותיו של פוצ'ו אינן סטריאוטיפיות, היא המציאה להן "צורות" שונות, שביטאו את מורכבותן ואת התפתחותן בצורה פשוטה, אף שזה לא היה פשוט! למשל הילדים חיליק ושמיליק, שהיו לימים למנהל אסרטיבי ולמורה דגול. המדובר, בדמויות המתפתחות הן בספריו של פוצ'ו והן באיוריה של אראלה. (תמונה 9).

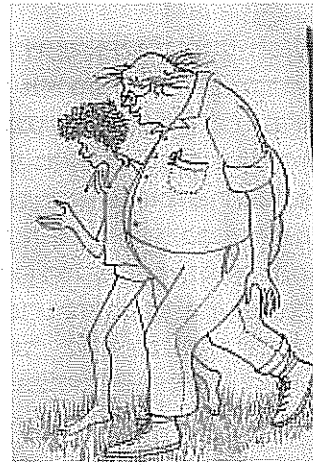


(תמונה 9) שמיליק, חיליק וציפי, אז והיום, מתוך הספר: כשהמורה שמילקיהו היה ילד

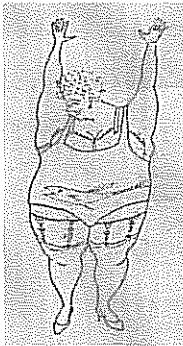
הילד המופנם, המודאג, האיכפתניק, המשקפופר, המזכיר במקצת את דמותה של המאיירת אראלה, הופך במשך השנים לגבר שמנמן, מקריח, שעדיין שומר על התמימות, על האכפתניקות, ועל הצורך "ללכת לאיבוד", כדי שכולם ידאגו לו, יחפשו אותו, וגם ימצאו.



(תמונה 11) המורה שמילקיהו עם תלמיד,
מתוך איה הג'נג'ית



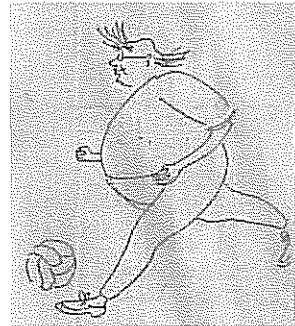
(תמונה 10) המנהל חגב עם המדריך,
מתוך איה הג'נג'ית



(תמונה 3)

אימה של איה מודדת בגד ים,
מתוך איה הג'נג'ית

המנהל חיליק, שכבר בילדותו, ידע להציב את עצמו בעמדת כוח ומעמדה זו לשלוט באחרים, עושה זאת גם בהיותו מנהל. לעומת חיליק, הילד שבגר השמון והקריח, נשאר ספורטאי נלהב אך "בינוני". שמילקיהו עדיין תמים כמו ילד, מסור לחניכיו, מבין לליבם ואינו נוטר להם על תעלוליהם. (תמונות 10, 11, 12).



(תמונה 12)

המורה שמילקיהו משחק כדור,
מתוך איה הג'נג'ית

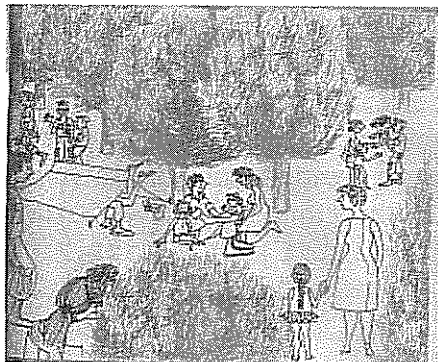
בין הדמויות האחרות שהמציא פוצ'ו, ואראלה נתנה להן "צורה", נמצא הרבה טיפוסים מעניינים ומורכבים. למשל באחד מסיפורי איה הג'נג'ית "הולכים לקנות בגד ים" (פוצ'ו, 1975, ע' 67), מוצגת אמה של איה מודדת בגד ים צמוד. (תמונה 13). בין אם כדי שלא ללכלך את בגד הים בגופה המזיע ואולי מתוך עצלות, היא אינה פושטת את בגדיה התחתונים והם מציצים מתחת לבגד הים.

החזייה בעלת הכתפיות, התחתונים הסולידיים, חגורת הבטן שמשתלשלים ממנה מחזיקי הגרביים, (כעין "שלייקס" במהדורה נשית), וכמובן נעליים וגרביים "שתמיד הולכים קומפלט". כל הפריטים האלה משווים לדמות את המראה ה"דודתי" החביב, ההולם גברת שמנמנה. אך מעל לכל הבגדים הללו לובשת הגברת בגדים צמודים המקושט בהדפס של דג שמך. בגד הים הזה גורם כנראה לגברת להרגיש קלילה ורזה. היא מרימה את זרועותיה העבות, משפילה את עיניה בכיוון הגזרה שנעלמה מזמן ומחייכת בסיפוק. ניתן להרגיש את הנערה הרזה שבתוך הגוף השמון, את דג השמך המנתר בקלילות בתוך גופו המגושם של הלוויתן, ואת הקשר המיסטי בין מראה הדמות לאישיות המסתתרת בתוכה.

שילוב של צילום וציור

מרבית האיורים של אראלה, בין אם לספריו של פוצ'ו, או לספריהם של מירה מאיר, ע. הלל, שמואל הופרט ואחרים, דומים באופיים לאלה שתוארו עד כה, אך יש גם יוצאים מן הכלל. איור מעין זה מצוי בספרה של נירה קרן "אבא של אפרת" (קרן, 1971). הספר עוסק בשכול והוא מספר על אביה של אפרת, ילדה כבת 4, שאביה יוצא למלחמה ולא חוזר ממנה. אפרת יודעת שאבא שלה חייל, אך איננה מבינה "מדוע נשאר במלחמה שנגמרה? מדוע זה קרה לוי?" היא בוכה, כועסת, מתגעגעת... ובסופו של דבר משלימה. היא לומדת לחיות עם הזיכרון ו"נדמה לאפרת שאבא שלה נמצא תמיד איתה ועל-ידה. רק האחרים המבוגרים, אינם רואים אותו".

השילוב בין הסיפור העדין והלירי של נירה קרן, האיורים של אראלה, והצילומים של חגי אייזנברג, הם צירוף נפלא, המבטא רגשות שאי אפשר לבטאם במילים. עבודתם המשותפת של השלושה, הופכים את הספרון הצנוע, ליצירת אמנות מרגשת, מזככת ואקטואלית, כל עוד אבות אינם שבים ממלחמות וילדות קטנות צריכות להשלים עם האובדן, לגדול ולחיות חיים שלמים. בדברים שנאמרו לי לצורך כתיבת המאמר, מספרת נירה קרן: "את ספרי 'אבא של אפרת', כתבתי מיד אחרי מלחמת ששת הימים בעקבות קשר עם משפחת חברים שאביהם נהרג באותה המלחמה. אחרי שהספר התקבל על ידי ספרית הפועלים התחיל תהליך האיור והספר יצא לאור ב-1971. מכאן ואילך התחיל שיתוף הפעולה הנפלא ביני לבין אראלה. קיבוצניקית, פשוטת הליכות, צנועה ומכונסת, שאופייה בולט לעין הקורא ועולה כבר מתוך דף השער: 'ציירה אראלה'. כך נהגה לחתום על עבודותיה. אפילו בלי שם משפחה... אראלה הוגבלה על ידי ההוצאה למינימום צבעים, אך היא מצאה פיתרון: לגוון את יצירתה תוך שילוב של איור וצילום.



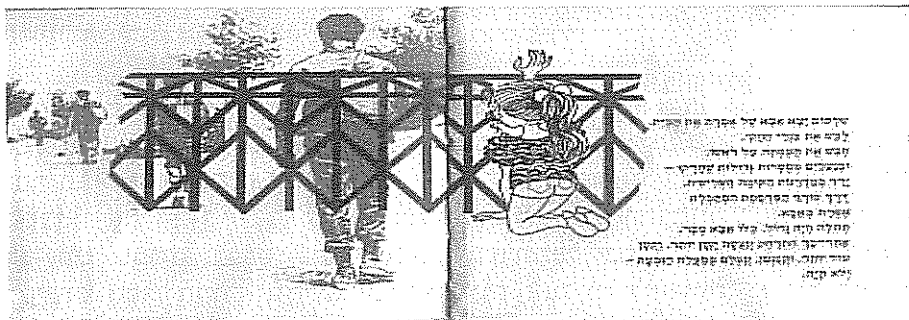
(תמונה 15) צלום של חגי ציור של אראלה,
איור לאבא של אפרת



(תמונה 14) איור של אראלה,
אצל אבא בחורשת האורנים

הצלם ששיתף איתנו פעולה, גם הוא כמו אראלה חבר קיבוץ נתיב הל"ה. כמודל של אבא של אפרת השתמש הצלם בשני חברי קיבוץ. נפגשתי פעמים אחדות עם אראלה בקיבוצה. היא קיבלה כל הערה שהערתי בקשב ובתשומת לב. אז עוד לא הבנתי שבשלב זה עבר כתב היד מן הטריטוריה שלי אליה, ותפקידי הוא להתבונן, ולהגיב רק במקרי חרום."

אראלה נעתרה לבקשת הסופרת, שלא לכלול בספר יותר מדי תמונות הווי כמו התמונה המתארת את הביקור אצל אבא בחורשת האורנים (תמונה 14). ציורי הווי אלה נראו לסופרת כמו לקוחים מסיפוריו השובביים של פוצ'ו, וכבלתי שייכים לספר העוסק בהפנמת אובדן ושכול. אראלה קיבלה את ההערה, "כי עם אראלה", מספרת נירה, "לא היה מצב של 'שלי ושלך'. זו הייתה יצירה משותפת לחלוטין. היום כשאני מדפדת בדפי הספר, אני חושבת שאין סוף לעומק ההבנה שלה את הטקסט. תרומתה למינימליזם של הכתוב, לכאב הנובע מן הסיפור ולרגישות ליחסי אפרת ואביה, תרמו ממד חשוב בעל ערך לספר כולו. בסוף הספר מצוירת אפרת כשידה אוחות בידו של חבר, אך ברקע, בצילום, מהדהד זיכרון מגע האב הקיים רק בלב בתו (תמונה 15). כך תפסה אראלה את ההשתוקקות והגעגועים של אפרת אל אביה הבלתי ניתן להשגה. זוהי סיטואציה ציורית מדהימה, שנוגעת בלב ליבו של הסיפור. לא הייתה יכולה להיות שותפות גדולה מזו ביחסי כותב ומאייר. כמה חבל שדברים אלה נכתבים כשאראלה כבר איננה."



(תמונה 16) אבא מתרחק מאפרת

לדברים אלה של הסופרת נירה קרן, חשיבות רבה להבנת הדרך בה עבודה אראלה גם עם סופרים אחרים. אראלה ראתה את עצמה כמשרתת את הכתוב, יוצרת האווירה ותורמת להבנת המסר. היא לא ניסתה להבריק באופן עצמאי, אלא לעשות את המיטב בצניעות. בכל זאת, לדעתי, השילוב בין ציור לצילום דווקא בספר זה, הנו הברקה אמיתית ולא רק פתרון מעשי לתקציב מוגבל. דמותו של האבא החייל שהלך ולא ישוב מתוארת דווקא בצילום, הנחשב למדיום ריאליסטי. לעומת האב המצולם אחרי מותו, הילדה וכל שאר הדמויות החיות והקיימות באמצעות הציור, הנחשב כמדיום יותר מופשט. אלא שבאיורי "אבא של אפרת" הצילום נראה פחות מציאותי מן הציור. הוא מטושטש בכוונה, כמו מרומז, לפעמים משוכפל, קטן, כאשר הוא נבלע במרחק, לפעמים מקוטע, ובדרך כלל נבלע כרקע לציורים של אראלה. בתמונה 16, נראית גדר החוצצת בין הדמות המצולמת של האב המתרחק לבין ציור הילדה המתבוננת בו. הצילום מייצג את האב החי בזיכרונה של הילדה, הזיכרון הזה הוא חי ואמיתי, אולי יותר מן המתרחש במציאות ומן הנראה לעין, אך הילדה תמשיך את חייה קרוב אלינו הקוראים, ולא בארץ הזיכרונות.

מלבד יופיו הספרותי-אמנותי של הספר "אבא של אפרת", יש בו לדעתי מסר חשוב לכולנו. הוא אינו מציג את השכול כ"מעוות לא יוכל תיקון" ולא כטראומה שאין לה מרפא. המוות, ולו גם הטרגי ביותר, הוא חלק מן החיים. המתים ממשיכים לחיות בזיכרונם של החיים, לכן על החיים להמשיך את חייהם מתוך תחושה ש"במותם ציוו לנו את החי", כי ברור, שאבא של אפרת לא היה רוצה

שבתו תהיה אבלה כל חייה. זהו מסר חשוב למשפחת השכול בארץ, ש"מלחמת השחרור" שלה נמשכת כבר 60 שנים.

גזירות הנייר של אראלה כאיורים לספרים

כמה מן הספרים שאיירה אראלה מעוצבים באמצעות מגזרות נייר. הגזירה והחיתוך בנייר ובקלף היא אמנות עתיקה מאד. היא ידועה בסין מאז שהסינים המציאו את הנייר, בערך משנת מאה לספירה. היא התפתחה כאמנות הקשורה לקישוט ספרים בפרס במאה ה-15, והשתמשו בה באימפריה העותומאנית לקישוט ספרי הקוראן. משם עברה אמנות זאת גם לאירופה, בייחוד לגרמניה, בזכות הקשרים שהיו למדינה זו עם טורקיה. בגרמניה התפתחו שתי טכניקות של גזירה, ה-Scherenschnitt (גזירת מספריים) וגזירת סכין חדה, שהשתמשו בה לעשיית מגזרות עדינות, וה-Spitzenbilder (תמונות תחרה). (פרנקל, 1983, עמ' 10-1).

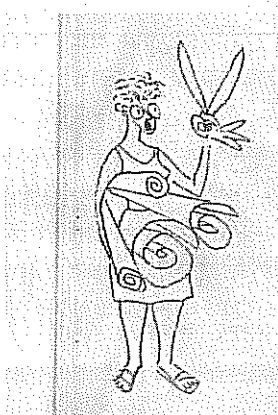
אראלה פיתחה טכניקה מקורית משלה והיא קראה לה "גזירת נייר". לטכניקה זו אפשר לקרוא רישום בסכין חיתוך (למרות שבתמונה אראלה מציירת את עצמה עם זוג מספריים- תמונה 17).

וכך היא כותבת (ראו "שנים קסומות") על גזירותיה: "כמה רכיבים חברו להולדת הגזירות:

- א. חדר האוכל בצריף מעץ מצופה בפנים במזונית בחציו התחתון, ובסלוטקס (שהוא רך ואפשר לתקוע בו סיכות בקלות) בחציו העליון.
- ב. היה צריך לכסות משטחים רחבים של קירות במהירות (למשל לקישוט חדר האוכל לחג), כי באותם הימים עשינו את משימות ה"תרבות" אחרי שעות העבודה, וכמה זמן נשאר כבר לרשותנו...
- ג. בשנים הראשונות של המדינה צבעים באיכות טובה לא היו זמינים, אבל גיליונות נייר בצבעים די יפים היו. גיליתי שאני יכולה לצייר בסכין גילוח... והתוצאה מהירה לאין ערוך מלצבוע בהקפדה... גודל הנייר מעניק לי גם תנופה ליד... את הגזירות לספרים מצלם חגי אייזנברג חברנו, ומקטין למידה הדרושה."



(תמונה 18) עטיפת הספר של עזריה אלון,
אלף-בית של הקיבוץ



(תמונה 17) אראלה עם נייר ומספרים,
מתוך שנים קסומות

לטענת חוקרת הספרות רות תור-גונן, גזירות הנייר הן המשובחות בעבודותיה של אראלה (תור-גונן, 1996, עמ' 41-52), לי נראה, שאראלה ידעה להתאים את הטכניקה ההולמת לכל ז'אנר ספרותי שאותו איירה. בגזירות הנייר השתמשה באיורים לסוגה ספרותית מאד מיוחדת, שאפשר לכנותה: "ספרות עממית מודרנית". הספרים "שיר לאלף עריסות" (לנואל ואלדמע, 1989), "כפתור ופרח" (אראלה, 1989), "גוזמאות חלב ודבש" (שריג, 1978) ו"אלף-בית של קיבוץ" (אלון, 1976), שואבים ממה שאפשר לכנות "קלאסיקה עממית": אגדות חז"ל, שסופרו בעל פה דורות רבים בעיבודים עממיים שונים, שירי ערש ומקראות אלפונים. גם מגזרות נייר, כמוהן כאגדות ושירי ערש, שייכות לתחום האמנות העממית והחיבור ביניהם הוא מוצלח מאד, ולמרבה הפלא, מקורי ונדיר ביותר! רק מאיירים מעטים השתמשו במגזרות נייר ואלה היו בדרך כלל בעלות אופי דקורטיבי ומצועצע. לגזירות של אראלה יש אופי מונומנטאלי השאוב מייעודן הראשון – ציור קיר.

באיורים לספרה של תקווה שריג "גוזמאות חלב ודבש", מורגשת התלהבות של עשייה למען הכלל לכבוד החג. חשים בהן את התנופה של ציור על שטחים רחבים, שכלל אינה אופיינית למגזרות הנייר שנעשו בקפידה יקית על ידי אמנים שיכולתם התמצתה בקישוטיות פדאנטית. קארפ-שליזינגר מסיימת את ספרה על מגזרות הנייר בהשוואה בין שחקני תיאטרון חובבים לבין אמן המגזרת. היא

טוענת שכשם שהשחקן החובב אינו מסתפק בדקלום בעל פה של טקסט המחזה, כך גם אמן המגזרת לא יכול להסתפק בגזירת נייר קפדנית. "מי שמשחק בנייר ומספריים צריך לתרום תרומה אישית ולהוסיף לספר משהו שהספר עצמו אינו יכול לתת." (Kerp-Schlesinger, 1980).

הגזירות של אראלה ממלאות בדיוק את התפקיד הזה. היא מחברת בהן את אגדות העבר, שמקורן בתנ"ך, באפוס הגדול ביותר שנכתב על ארץ ישראל – המשנה והתלמוד, אל המארג האנושי של החברה הישראלית והחברה הקיבוצית, בשני העשורים הראשונים לקיומה של מדינת ישראל. היא מתארת מארג זה לא רק בחיי הקיבוץ, כמו בספרו של עזריה אלון (תמונה 18), אלא בספרים שנכתבו על פי סיפורי ופתגמי חז"ל ושירי ערש ליריים.



(תמונה 20) איור ל"שור הבר מהו?"
בגוזמאות שור הבר והלויתן



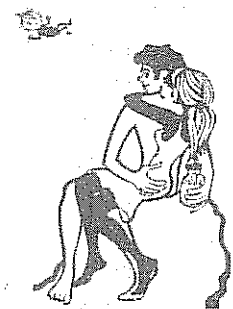
(תמונה 19) איור ל"אנשי השדה",
בגוזמאות חלב ודבש

ב"גוזמאות שור הבר והלויתן", מסופר סיפור ששמו "אנשי השדה". זהו עיבוד של אגדת חז"ל (מדרש זוטא, קהלת, פרשת אד"ה, "והארץ לעולם עומדת") שעניינה הקשר בין עם ישראל וארצו. וזה לשון הסיפור: "נסעו ובאו תיירים שלושה, לארץ פלאים חדשה. מצאו בה שדה אחד מלא בני אדם. התקרבו אליהם, לראותם ולהכירם. פתאום מצאו שקשורים הם אותם בני אדם, הדומים בכל להם עצמם, במין חבל עבה של בשר ההולך מטבורם אל תוך האדמה! שאלו התיירים את בעלי חבל הטבור: חבל זה ההולך מטבורכם לעמקי האדמה, מהו ולשם מהו? אמרו להם אנשי האדמה: וכי אינכם יודעים?! הלא הוא צינור המזון והמשקה אשר לנו! ואיך זה תאכלו ותשתו אתם, בני אדם משונים שכמותכם, וחבל – טבור כזה אין לכם?!"

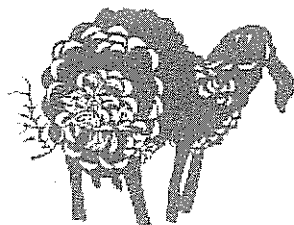
באיור לאגדה זו מתוארים אנשי השדה בעלי הטבור, כדומים מאד לאנשי הקיבוץ המככבים ברוב הגזירות המונומנטאליות שאראלה קיטטה בהם את חדר האוכל

של הקיבוץ ובאיורים שהכינה לעלוני הקיבוץ. באותו הספר, בין איורי "גוזמאות חלב ודבש", נמצא את ציורי שבעת המינים, הפירות, העצים, שיבולי החיטה והשעורה, נראה גם גמלים הנושאים את השפע על דבשותיהן המעוגלות, ורוח חג הביכורים שנחוג בהדר ובשמחה בכל קיבוץ ובכל מושב, עולה מתוכם ומתחברת אל החי והצומח בארץ ישראל מאז ומעולם. הגזירות של אראלה מעניקות לעיבודי המקורות העתיקים של תקווה שריג את הרלוונטיות ואת התחושה, שאמנם קיים קשר בין הימים ההם לזמן הזה (תמונות 19, 20).

נראה שאראלה עצמה אהבה את הקלאסיקה היהודית. מספריו של בורקהרדט למדה ודאי להעריך את הקשר של האמן באשר הוא אמן, אל המקורות העתיקים של תרבותו. כשם שהאיטלקים בני המאה ה-15 חיפשו את שורשיהם בכתבי אוובידיוס, ובפיסול הרומי והיווני, כך הרגישו רבים מבוני ארץ ישראל וחלוציה, שהם מחדשים את עברנו בארץ ישראל ומפרשים מחדש את כתבי העבר. ב"כפתור ופרח", ספרון קטן ממדים, אך מעוצב בטוב טעם ובהומור, ליקטה אראלה פתגמים ומטבעות לשון מדברי חז"ל והפכה אותן בגזירות נייר שלה למעין חידות-ציורים. במבוא לספר כתבה: "אלה הם פתגמים ואמרות שענינם המידות האנושיות, ההתנהגות האנושית... פריה של חכמת חיים, חכמת עם – שעל אף גילם המופלג, עודם טריים." הספרון מוקדש לאביה של אראלה, לוי הורוביץ, "אוהב האות העברית, אוהב הספר (ספר'ל) העברי ובכלל איש אוהב." זהו ביטוי לשאיפתה לאותנטיות, ולהמשכיות תרבותית יהודית-עברית שמאפיינות את יצירתה של אראלה (תמונות 21, 22).



(תמונה 22) "החכם עיניו בראשו"



(תמונה 21) "אליה וקוץ בה"

אולי היפה והנעים ביותר לעין מבין הספרים המאוירים בגזירות נייר, הוא הספר "שיר לאלף עריסות". זהו קובץ של שירי ערש, שירים שגורים ונפוצים כל כך עד ששם מחברם נשכח והם הפכו לשירי עם.



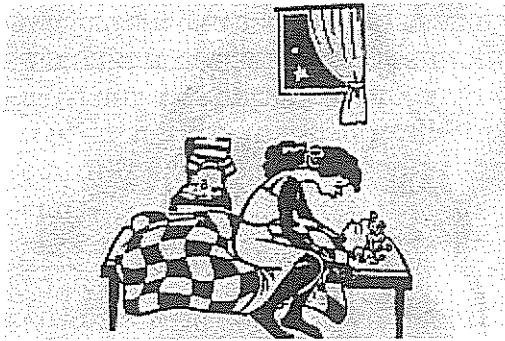
שני ערש" המעודד את הילד ונטנו /
(תמונה 24) איור לשיר: נטו צללים,
של ש. טשרניחובסקי



(תמונה 23) איור לשיר: על העליה גם גג
(תורגם מידיש ע"י ש. מלצר)

"שיר הערש נכתב בדרך כלל עם מטרות חוץ ספרותיות, כדי לסייע בהרדמת הילד ואראלה מתאימה את עצמה למטרה זו של הרגעה, יצירת אווירה נעימה ברגעים שלפני השינה... הקווים שהיא משתמשת בהם בדרך כלל עגולים ורכים. השילוב של כתמים שחורים גדולים וקווים לבנים עדינים ביותר, נותנים אפקט מיוחד המאפיין את מגזרותיה. לעיתים היא מוסיפה רקע צהוב למגזרות, מה שמתאים מאוד לנושאים החוזרים כמו ירח ושמש וכוכבים" (סונין, 1983). השירים שבקובץ חוברו בתקופות שונות בתולדות עם ישראל. ישנם שירים שהתחברו בידיש, במזרח אירופה, יש שנכתבו והושרו בתקופת היישוב בטרם קום המדינה, ויש גם יותר חדשים. אראלה מצאה את הסגנון ההולם את האווירה של כל אחד מן הסוגים הללו. השיר הגלותי "על העלייה גם גג" מאויר בסגנון המזכיר את חיתוכי העץ של אמנים כמו בודקו ושטיינהרדט, סגנון זר ולא אופייני לאראלה, אך הולם את השיר (תמונה 23). לעומתו לשיר הערש של טשרניחובסקי, שהוא ציוני, המסתיים במילים: "ויום יקומו נושאי דגל, אל תמעלה מעל: אל כלי זינך בגיבורים - כי שמשנו יעל!", התאימה אראלה גזירה בסגנון כרוזות של הקרן הקיימת משנות ה-30 של המאה הקודמת, שנראה בה חלוץ עברי חורש את שדהו על רקע השמש העולה (תמונה 24).

לשיר הערש של ע. הלל, "לישון" שהוא חדש יותר, התאימה אראלה גזירה, בה רואים אם צעירה הרוכנת מעל מיטתו של ילדה המתולתל. התמונה מצוירת בסגנון שהיה אופייני לאיורים שהתפרסמו ב"דבר לילדים" ומרגשת בו השפעתם של נחום גוטמן ותרצה טנאי (תמונה 25). לשירה של לאה נאור "בואי אימא"



(תמונה 26)

איור לשיר של לאה נאור "בואי אימא"



(תמונה 25)

איור לשיר של ע. הלל "לישון"

הכינה אראלה גזירה בה נראה מלאך מכונף ומטולטל. (תמונה 26). יהודה אטלס טוען במאמרו על אראלה (אטלס, 1995), שהמלאך הוא מעין בת דמות של המאיירת, שהרי האראלים הם אחד מסוגי המלאכים. אמנם האראל שבתמונה אינו מזכיר כל כך את פניה של הציירת, אך ללא ספק אראלה הייתה מלאכו הטוב של קובץ השירים "שיר לאלף עריסות", וגזירות הנייר הרכות שלה, לא רק מרגיעות את פעוטות לפני השינה, אלא גם מזכירות לקורא המבוגר את הרקע התרבותי שממנו צמח השיר.

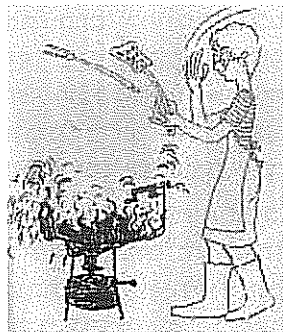
לסיכום

אראלה לא ראתה את עצמה כציירת פרופסיונאלית. "אם בכלל", כך אמרה, "הייתי רוצה להיות כאותם ציירי הכפריים, שציירו מאמונת לבם ועל פי מראה עיניהם הקרוב, תיארו את שכניהם והפיחו בהם מרחשי ליבם. כך, בערך, הייתי רוצה לצייר את הקיבוץ. באותה אמונה, ובהרגשה שאלה הדברים הכי חשובים, בדרכי שלי: בעט ובציפורן פשוטה, בקו שחור, חפשי, היתולי לפעמים, נקי מכל עשיית רושם." כך היא עשתה גם כמאיירת ספרים ובהצלחה רבה.

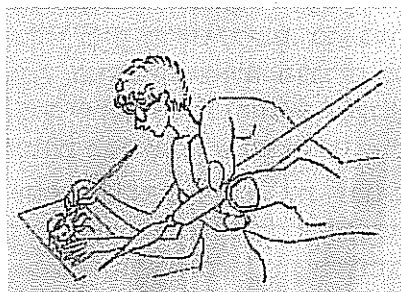
אראלה ראתה את עצמה קודם כל כאדם עובד, וככזאת עשתה את עבודתה בחריצות, במיומנות, באחריות וביושר. העוקב אחר עבודתה רואה כיצד התפתחה כרשמת, כיצד פיתחה את יכולתה כמאיירת, וכיצד השכילה לנצל את מיומנותה בתחום גזירות הנייר המונומנטאליות בתחום האיור. היא ציירה הרבה דמויות והצטיינה בתחום זה. הדמויות בכל איוריה נראות כל כך אמינות, מפני שאראלה ציירה אנשים שהכירה היטב מתוך מפגשים, שיחות, התכתבויות, מגע קרוב בעבודה, בחדר האוכל ובבתי הילדים. היא מצאה בהם את הטוב, המצחיק, היפה

והעלוב. היא ציירה לא רק את המראה החיצוני שלהם, אלא גם את אופיים, שכמובן אינו מושלם אף פעם, אך הוא אנושי וראוי לאהדה. נדמה לי שמעולם לא ציירה את הרע. אראלה ציירה ברוח אמונתה, ברוח "ערכי תנועת העבודה" שעליהם התחנכה ובסגנון ה"גוטמני-ישראלי", שהפנימה כילדה וסיגלה לעצמה כסגנונה האישי. מעולם לא ניסתה להתאים את עצמה לסגנונות הציור שרווחו בזמנה, את המילה "טרנד" ודאי לא הכירה, ולחיקוי אופנות חולפות לא התפתתה. השוואת איוריה לאיורי רוב ספרי הילדים בימינו מלמדת עד כמה רחקה החברה הישראלית, המעוצבת על ידי כלכלת השפע, מהערכים שעליהם הושתתה מדינת ישראל בשעת הקמתה, ועד כמה השתנו בהתאם דרכי החינוך וההוראה במדינת ישראל שהתעשרה והתבססה. אבל נראה לי שהמסקנה הנובעת מהשוואה זו איננה שעבר זמנם של הספרים שאראלה איירה ופג קסמם של איוריה, אלא להפך: הם עדיין רעננים, עדיין מושכים, עדיין מעוררים את המחשבה ומחדדים את הרגישות לזולת, להשתתפות בצערו ובשמחתו ועדיין מהנים ומשעשעים בהומור הטוב השופע מהם. כל אלה ערכים חיוניים שהקוראים הצעירים והחברה הישראלית כולה, זקוקה להם כאוויר לנשימה.

אילו חיה אראלה בתקופת הרנסנס, אפשר והיה נמצא חוקר אמנות וביוגרף כג'ורג'ו וסרי, שהיה כותב עליה כפי שהוא כתב על האח הצייר ג'ובני דה פיזולה, המכונה פרה אנג'ליקו (המלאכי): "אי אפשר להגזים בשבחו של האב הקדוש הזה, שהיה צנוע וענו בכל שאמר ועשה, ואשר תמונותיו צוירו בקלות כה רבה וביראה" (Vasari, 1965, p. 206) (תרגום: סבינה שביד). משפט זה נראה לי מתאים לתיאור עבודתה של אראלה, אבל ייתכן שאין הוא מתאים לכתיבת מאמר מלומד בזמננו.



פורטרט עצמי של אראלה כטבחית



פורטרט עצמי של אראלה כמאיירת

תודות

אני מודה לעפרה הורוביץ אחותה של אראלה, לחגי אייזנברג הצלם שעבד איתה, לסופרים פוצ'ו ונירה קרן, לנעמי שוט חברתה של אראלה, על המידע ששאבתי מהם ועל החומרים השונים בדפוס ובכתב, מהם למדתי הרבה. תודה לבלהה גרין שנתנה לי את הספר על קריית חיים, אשר עזר לי להבין את הסביבה בה התחנכה אראלה. תודה מיוחדת לחברתי טובה מרכוס ולמשפחת הראל, על ספריו של פוצ'ו שקבלתי מהם בהשאלה, בהם קראתי שוב בהנאה ומהם סרקתי את התמונות למאמר זה. ס.ש.

ביבליוגרפיה

- אטלס, יהודה (1995). אראלה, על ילדים וספרים, ידיעות אחרונות 19.5.95.
אלון, עזריה (1983). אלף בית של קיבוץ, תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
אלמוג, עוז. בול הצבר החדש: מיתוס "שרוליק", מסמך לשירות הבולאי. (המאמר התפרסם באינטרנט)
גנין, צבי (1984). קריית חיים (ארלוזורוב) ניסיון באוטופיה עירונית 1933-1983, תל-אביב: מלוא.
חלק שני: חשמן, רות. בצל הדיונות: פרקי הוי ופולקלור, ע' 208.
הורוביץ, אראלה (1977). כפתור ופרח, תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
לנואל, א. אלדמע, ג. (1983). שיר לאלף עריסות, תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
סונין, אילנה (1983). אראלה, מגזרות הנייר היפהפיות של אראלה בשיר לאלף עריסות. מתוך: ספרות ילדים ונוער י"ט (ד) ע' 40-32.
פוצ'ו, (1958). חבורה שכזאת, תל-אביב, מסדה.
פוצ'ו, (1969). איה הגיינג'ית, תל-אביב: מסדה, ע' 67.
פרנקל, גיזה (1983). מגזרות נייר אמנות יהודית, תל-אביב: מסדה, ע' 10-1.
קרן, נירה (1971). אבא של אפרת, תל-אביב: ספרית פועלים.
שביד, סבינה (1975). "איורים של נחום גוטמן", הד הגן, יוני 1975.
שנים קסומות (1994) חוברת לזכרה של אראלה, הוצאת הקיבוץ נתיב הליה. (כל הפרטים הביוגרפיים והציטוטים מדבריה של המאייירת לקוחים מחוברת זו).
שריג, תקוה (1978). גוזמאות חלב ודבש וגוזמאות שור הבר והלויתן, תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
תור-גונן, ר. (1996). מרישום בקו לרישום במספריים: איוריה של אראלה כמייצגי הרעיון החלוצי, מתוך: ספרות ילדים ונוער כ"ג (א), ע' 52-41.
I. G. Kerp-Schlesinger (1980) Scherenschnitte, Ravensburg: Otto Maier Ver.
Giorgio Vasari (1511-1574) Lives of the artists, Penguin 1965 p.206.

למה התכוון המשורר

גירה פרדקין

"למה התכוון המשורר" זו שאלה נפוצה בעיון הספרותי. יש האומרים זאת בלגלוג ויש ברצינות. האם אנו יודעים למה התכוון המחבר? האם זה חשוב שנדע? ס' יזהר אמר לא פעם בהרצאותיו "אל תשאלו למה התכוון המחבר, גם הוא לא יודע". ביאליק בהרצאה על יצירתו "מגילת האש" בכנס הסתדרות המורים, בתרצ"ג, אמר: "זכבר נמצאו מי שהשתדלו להכניס בה המון כוונות וביאורים, שאולי עלו ואולי לא עלו על דעת הסופר". בהמשך הרצאתו סיפר על מי שמצאו ביצירתו זו כוונות שלא עלו על דעתו קודם והעיר שאולי הצדק עם הכותב.

שאלה זו חשובה עוד יותר בעיון בספרות הילדים בה קיימת ההתלבטות, האם המחבר מודע עבור מי הוא כותב את היצירה, וכיצד המבוגרים יעבירו את היצירה לילדים. בספרו של מנחם רגב "תחושתו של אדם המתגנב אל ילדותו", המאמר הראשון מתייחס לסימפוזיון על ספרות ילדים, שם עלתה השאלה "האם ניתן לדבר על התכוונות מראש של הסופר לקהל" (רגב, 2002, עמ' 14). הסופרים שהשתתפו באותו סימפוזיון להוציא אחד, סירבו להגדיר עצמם כסופרי ילדים. לעומתם אליעזר שמאלי אומר במפורש, שהוא מתכוון לפנות אל הילדים ורוצה לכתוב ספרות מחנכת (שם; שם; עמ' 18-19)

שאלה נוספת היא: אפילו ברור לנו למה התכוון המחבר – האם הבנו אותו כפי שרצה? שהרי המעבר מהמוען המחבר, לנמען הקורא הוא גורם משמעותי בחוויה הספרותית. הסופר יהואש ביבר סיפר בהרצאה בפני מורים ספרנים בשנות ה-60 שלאחר שהיצירה רואה אור, כבר אין למחבר שליטה עליה..

שאלות אלו החשובות לכל קורא, חשובות במיוחד למורים, כי אולי ישפיעו על הדרך בה תיקרא היצירה עם התלמידים.

אבקש להדגים את השאלה לפי כמה יצירות ספרות.

פרנץ מולנר בספרו "הנערים מרחוב פאל", מספר על מאבק בין שתי חברות ילדים על מגרש. במהלך הסיפור מולנר מביע דעתו בנושאים שונים כמו חברות, כבוד, מלחמה. דעותיו משתמעות הן מתוך הסיפור והן מהערות אירוניות שהמספר משלב בסיפור. לדוגמה ההערה שהרוסים רצו מוצא לים ולכן יצאו להילחם ביפנים, ואלו נערי החולצות האדומות בספרו זה רצו מגרש כדורגל ויצאו לכבשו מילדי רחוב פאל. מנחם רגב במאמרו על ספר זה (רגב, 1985) מציין שהדוגמה ההיסטורית שהובאה איננה במקרה מלחמה, שנגמרה במפלה צבאית,

מה שרומז על דעתו של מולנר הן על הדוגמה ההיסטורית והן על מה שיתרחש בסיפור, וכן כי מולנר סבר שהסיפור משמש אמצעי לביטוי דעות ועמדות. נעבור לדוגמה אחרת ומהילדים ברחוב פאל, ובעיקר מנמצ'ק הקטן, שהכול עולבים בו והוא משתדל להתגבר על בכיו, לילד בוכה אחר.

"דני גיבור" מאת מרים ילן שטקליס (ילן שטקליס, 1974, עמ' 48-49)

ברור לכולנו, שדני בוכה, והדבר מובן לא רק מההערה על הדמעות שזולגות מעצמו, אלא גם בזכות הפיסוק וסידור השורות, המתארים את הבכי כך שמשפטים נקטעים באמצע השורה והתוצאה היא אינטונציה של בכי (פיסוק שטושטש למרבה הצער בגרסה המזומרת):

אינני בוכה. אף פעם.

אינני תימוק בכיין.

זה רק הדמעות... הדמעות... הן

בוכות בעצמן.

ובבית האחרון

אינני בוכה אף פעם.

גיבור אני, לא בכיין!

אך למה זה, אמא, למה

בוכות הדמעות בעצמן?

לפנינו חוויה של תסכול עמוק, של עלבון קשה. דני נתן הכול לנורית והתגובה שלה הייתה מזלזלת. הרצון לבכות הוא תגובה טבעית במצב כזה. אנו ממעיטים אולי בעוצמת התסכול כי מדובר בילד ו"הכול" הוא לכאורה "רק" תפוח ופרח, אבל עבור דני העלבון והזלזול הם קשים.

אפשר לקרוא את השיר מתוך קבלת הנורמות הנזכרות בו לפיהן מי שבוכה הוא ההיפך מגיבור ונבון. אולי גם מתוך קבלה של נורמות כמו בשיר של ש' שלום "אל בכות אל ספוד בעת כזאת". זו הרגשתו של דני ואמו גאה בו על כך. הוא עושה הכול כדי להשתלט על בכיו ומנסה גם להתכחש לעובדה זו. אנו סולחים לו אפילו אנו מקבלים את הנורמה של "לא בוכה", שהרי הוא ילד קטן והעלבון כה גדול. כדאי לשים לב שנורמת הלא בוכה היא בדרך כלל על בנינים (גיבור - גבר). הילדה שמחכה למיכאל בשיר של מרים ילן, בוכה ואין לה בעיות עם הדימוי העצמי שלה.

אבל אפשר לקרוא את השיר תוך התנגדות לנורמות של דני. למה אסור לבכות? למה לבנים אסור לבכות? דני עבר חוויה קשה ולמה שלא יבכה? הבכי אולי יעזור

לו לפרוק את כאבו. לא רק שנעלב, אלא שהוא עוד מתבייש בתגובתו והצורך להעלים אותה מלחיץ אותו עוד יותר. אמו, ברוב רצונה לעודד אותו ולשבח אותו, דווקא מגבירה את הלחיץ בכך שהיא מעמידה בפניו רף שקשה לו לעמוד בו. אז למה התכוונה המשוררת? מה יחסה לבכיו של דני? ואולי מה שחשוב כאן הוא לא למה התכוונה המשוררת, אלא איך כל אחד מאתנו מבין זאת ולהתפעל מהביטוי הנוגע ללב של חוויה אנושית כל כך עמוקה. נוכל להתפעל גם מהעובדה שהמשוררת ניסחה את השיר כך שנוכל להבינו בדרכים שונות.

ומשיר על אהבה נכזבת אבקש לעבור לסיפור אהבה קלאסי, אולי אחד מסיפורי האהבה הידועים ביותר ביהדות, זה של עקיבא ושל בתו של כלבא שבוע. זוהי אגדה שמופיעה בגרסאות רבות במקורות שונים, אגדה שגם התפרסמה בעיבודים רבים - עיבודים בע' ואיבודים בא'. רובנו מכירים אגדה זו מתוך "ספר האגדה" של ביאליק רבינצקי, המסתמכים על המסופר בתלמוד במסכת נדרים נ' ובמסכת כתובות סב ע"ב-ס"ג.

כאן השאלה למה התכוון המספר מעניינת גם מנקודת מבט של ההקשר בו היא מופיעה. במסכת כתובות, האגדה מופיעה בסוף סדרה של סיפורים על תלמידי חכמים, ששוקעים בלימוד תורה מול נשותיהם שנשארות גלמודות בבית. בסיפורים האחרים מתרחשות תקלות ברגע הפגישה, בגלל הריחוק בין התלמיד החכם השקוע בלימודיו, לבין אשתו שנותרה מאחור - אבל לא באגדה על עקיבא ואשתו. באגדות האחרות מסופר על תלמידי חכמים, שנעדרו מבתם והשאירו את נשותיהם בטוחות מבחינה כלכלית וחברתית. ואילו אשתו של רבי עקיבא נותרת "מקודשת ולא נשואה" לפי מסכת כתובות, נשואה לפי מסכת נדרים ובעוני קשה לפי שתי המסכתות. על ענייה אפשר לעמוד גם לפי העובדה, שבשובו של עקיבא אין לה בגדים נאותים לקבל את פניו. באגדות האחרות תלמידי החכמים נעדרים מהבית 12-13 שנים ואילו עקיבא חוזר אל אשתו כעבור 24 שנים. אבל בפגישה של תלמידי החכמים האחרים עם האשה משהו משתבש, ואילו אצל עקיבא ואשתו הפגישה נעה בין הערתה ש"יודע צדיק נפש בהמתו" לבין הצהרתו "שלי ושלכם שלה הוא". כאן אפשר לשאול האם העובדה, שהאגדות מופיעות ביחד במסכת כתובות היא כוונה של העורך הבאה להדגיש את ההבדל, או מקרה?

אלא שאנחנו מכירים את האגדה על עקיבא ואשתו בדרך כלל בנפרד מהאחרות ולכן מוטיב ההשוואה פחות רלבנטי. נביט על היבטים אחרים באגדה. זה סיפור שהדמות הפעילה בו היא האישה. כדאי לשים לב לכך על רקע העובדה, שברוב המעשיות והאגדות האישה היא דמות סבילה ומנהגת. באגדה שלנו האישה היא שמציעה את הנישואים, מזרזת את עקיבא ללמוד ומשלחת אותו. כאשר הוא

חוזר לאחר 12 שנה הוא שומע אותה אומרת למשהו "אם הוא מציית לי, ישב שנים עשרה שנים נוספות", שומע וחוזר לבית המדרש בלי לפגוש אותה.

אז למה התכוון המספר? לספר סיפור פמיניסטי? אינני בטוחה בכך, מה גם שפעילותה של האישה היא למען האיש שלה.

אבל במתח שבין המוען והנמען אבקש להציע היבט נוסף: פרופ' יונה פרנקל חוקר האגדה היהודית, שדן בכל האגדות שהזכרתי, מתייחס ל"פגישה לא פגישה" בין עקיבא ואשתו לאחר כל כך הרבה שנים, ומציין שיש בה משהו מוזר (פרנקל, 1991, עמ' 99-115). ארשה לעצמי לומר שבעיני יש בכך משהו מקומם. עקיבא, שהגיע לעירו לאחר 12 שנים, שומע שאשתו מתירה לו להמשיך ללמוד, חוזר עם אלפי תלמידיו לבית המדרש ומשאיר אותה נמקה בענייה. ברשותה הוא חוזר ללמוד, אבל מדוע אינו יכול בינתיים להיפגש אתה? למה אינו דואג בינתיים לרווחתה? בקשר לכך מעניין לציין ש"ספר האגדה" השמיט את עניין 12 השנים הנוספות. האם גם לעורכי "ספר האגדה" הפריעה תופעה זו? למה התכוונו ביאליק ורבניצקי בספר האגדה? כאן, אם כן, לקוראים יש חלק חשוב בהתייחסות אל משמעות הטקסט הספרותי.

ייתכן שקריאת אגדה זו כמו בשיר "דני גיבור", היא ביטוי לפרשנות שמושפעת משינוי בנורמות ובערכים. כיום, בניגוד לאמצע המאה ה-20 אנו מעניקים לגיטימציה לבן, לבכות. כיום בניגוד לדורות רבים, אנו מתייחסים אחרת למעשהו של עקיבא ואשתו. ואולי הדיון בשאלה למה התכוון המחבר פחות חשובה – ואולי עושר היצירה מתבטא בעובדה שניתן להבינה בדרכים שונות?

נעבור לאגדות אחרות – בספרו של ביאליק "ויהי היום" – דמותו של שלמה המלך, כפי שמתקבלת מקריאת הספר היא של מלך יהיר, קצר רוח ולעיתים גם לא חכם. התרשמות זו מתקבלת כשקוראים את האגדות ברצף ולא מתוך כל אגדה לחוד. האם זו דעתו של ביאליק על שלמה? ביאליק כתב את האגדות בספר זה, לפי אגדות במקורות שונים ובמיוחד אגדות חז"ל. האם זו דעתם של מספרי הסיפורים על שלמה? או אולי הסיפורים שבחר ביאליק הם שמציגים דמות זו באורח זה, ואם כן מה נבין על הבחירה שבחר ביאליק?

"למה התכוון המחבר" – זו שאלה חשובה ומעניינת. אך ייתכן שחשובה ממנה היא השאלה – איך הובנה על ידי הקורא/ת בכל עת ועת.

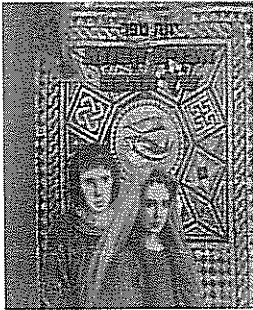
ביבליוגרפיה:

- ביאליק, חיים נחמן (תרצ"ג), "משהו על מגילת האש" הרצאה בסניף הסתדרות המורים תל-אביב, פברואר תרצ"ג. ההרצאה מופיעה באתר פרויקט בן יהודה, www.benyehuda.org, הפרק "דברים שבעל פה" סעיף מ"ב.
- ילן-שטקליס, מרים (1974). **יש לי סוד**, תל-אביב: דביר מולנר, פרנץ (1984). **הנערים מרחוב פאל**, תרגום מרדכי ברקאי, תל-אביב: זמורה ביתן.
- משרד החינוך והתרבות/ האגף לתכניות לימודים – **מחרוזת – מדריך למורה**, הסעיף "דני גיבור" עמ' 8/1-8/3, ירושלים תשל"ה
- פרדקין, נירה (2007). "דמותו של שלמה המלך בספר 'ויהי היום'", **ספרות ילדים ונוער** ל/ב, עמ' 63-68
- פרנקל, יונה (1991). **עיונים בעולמו הרוחני של סיפור האגדה תל-אביב**, הקיבוץ המאוחד רגב, מנחם (1985). "המגרש הוא המדינה" **בתוך: בדרכי הספרות לילדים**, תל-אביב: הקיבוץ המאוחד
- רגב, מנחם (2002). "תחושתו של אדם המתגנב אל ילדותו (סימפוזיון על ספרות ילדים מלפני כ-30 שנה), **בתוך: תחושתו של אדם המתגנב אל ילדותו**, תל-אביב: הוצאת כרמל.

ספרים וסופרים: רשימות ורשמים

לכתוב עבר בהווה – אבנים קטנות של אהבה

יונה ספר



הספר זכה בעיטור אנדרסן הבינלאומי לשנת 2008

לכתוב עבר בהווה - הוא תהליך מרתק, מגרה ומסקרן שמצריך איסוף ולימוד של פרטים אין ספור. אני מבקשת להכניס אתכם אל מקצת הבעיות שליוו אותי בכתובת הספר "אבנים קטנות של אהבה" (הקיבוץ המאוחד-ספרית פועלים, 2007), סיפור על התבגרות, ידידות וניצני אהבה, שעלילתו מתרחשת לפני 1700 שנה.

תחילה, לסיפור שמאחורי הספר:

בשנים 2004-2005 נערכו חפירות הצלה ארכיאולוגיות נרחבות בשטח כלא מגידו, מטעם רשות העתיקות ושירות בתי הסוהר. בחפירות, שנוהלו על ידי בני יותם, ארכיאולוג במקצועו, נחפר בתוך הכלא שטח בתחום הכפר היהודי הקדום עותנאי, הסמוך לתל מגידו. בחפירה נחשף גם מבנה מגורים גדול, המתוארך למאה ה-3 לספירה, ששימש למגורי חיילים בצבא הרומי ולמשפחותיהם, ואחד מאגפיו הוקדש לאולם תפילה של הקהילה הנוצרית במקום. באולם התפילה התגלו רצפת פסיפס מרהיבה, בסיס שולחן, ששימש כנראה לצורכי פולחן ושלוש כתובות בעלות חשיבות מיוחדת: כתובת אחת מזכירה את גאיאנוס פורפירוס – קונטוריון (שר מאה) שעשה את הרצפה בכספו כמחווה של נדיבות, ואת ברוטיוס – האומן שביצע את עבודת הפסיפס; כתובת שנייה מזכירה אישה בשם אַקפּטוּס, המכונה אוהבת האל, שהקדישה, את השולחן לאל ישוע כריסטוס לזיכרון; והשלישית, המכונה כתובת נשים – אומרת: זכרו את פְּרִימִלָה וקִרְיָאָקָה ודורותיָאָה וגם את חֶרְסֶטָה.

גילוי הפסיפס והכתובות עורר התעניינות עצומה בארץ ובעולם, בעיקר בעולם הנוצרי, שכן זוהי הכתובת הקדומה ביותר בה מוזכר שמו של ישוע אשר נתגלתה בארץ, וזמנה קדום להכרה בנצרות כדת רשמית. בפסיפס אין אזכור לצלבנים, ולעומת זאת, במרכז הרצפה מצוי מדליון ובתוכו שני דגים. הדג, כמקובל במחקר, הוא סמל נוצרי קדום, וידוע שהנוצרים ייחסו למילה היוונית 'איכטוס', שפירושה "דג", את צירוף המילים "ישוע כריסטוס בן האלוהים, המושיע". הממצא העיד על חיי קהילה נוצרית בתוך מבנה ששימש חיילים רומאים ונמצא בכפר היהודי עותנאי, שלפי מקורותינו, חיה בו גם קהילה שומרנית. בעקבות הפרסום העולמי הגיעו פניות לרשות העתיקות, מסופרים ועיתונאים מהעולם, שביקשו לכתוב ספרים שיתבססו על הגילוי הייחודי.

כאמו של הארכיאולוג שחשף את הרצפה, ליוויתי מהצד את תהליך גילוי הפסיפס ואת הממצאים הנוספים שהתגלו בחפירה, ונדבקתי בהתרגשות. לאור הפניות שהגיעו, הציע לי יותם כמה פעמים, לכתוב סיפור לנוער שיתבסס על הממצאים והתקופה. תחילה דחיתי את הרעיון על הסף. הייתי אז בשלבים ראשונים של כתיבת סיפור חדש והיה קשה לי לוותר על הרעיון שניקר בי ולבחור בהתמודדות חדשה. ידעתי גם שכתבת סיפור המתרחש לפני כ- 1700 שנה דורש ידע והשכלה קלאסית בתחומים שונים ומורכבים. מדובר על תקופה שאחרי חורבן הבית (שחל ב-70 לספירה), ואחרי מרד בר-כוכבא. הישוב היהודי ביהודה חרב והמרכז ההתיישבותי והרוחני עבר לגליל. השלטון הרומי בארץ נמשך לערך כבר כ- 200 שנה, כאשר ברומא הרתוקה עולים ויורדים שליטים אין ספור והשלטון, המשנה פנים, משפיע גם על חיי אנשים המרוחקים כל-כך מהמרכז.

בכפר עותנאי חיו אז בכפיפה אחת יהודים, שומרונים, רומאים ובני עמים אחרים. ליד הכפר ישב הלגיון השישי הנקרא לגיון הברזל, (בשמו הלטיני פראטה), שמנה כ- 4000 חיילים, אליהם נספחו עוד כ- 4000 כוחות עזר שעסקו במלאכות שונות. סביב מחנות צבא בסדר גודל כזה צמחו לא פעם ערים, דוגמת העיר צצמחה במקום מושבו של לגיון הברזל בשנת 305 לספירה ונקראה **מקסימיאנופוליס**, על שם הקיסר **מקסימיאנוס** וחיו בה כנראה כמה אלפי בני אדם. לא הרחק משם, בבית שערים ואחר כך בציפורי, חי ופעל רבי יהודה נשיא.

שרטטתי כאן בקצרה את "התמונה" הדמוגרפית וההיסטורית, כדי לנסות ולהסביר רק חלק מהבעיות שיותם הניח לפתחי כשהציע לי לנסות ולכתוב ספר לבני הנעורים.

אחרי שהחלטתי לנסות ולהיענות להצעתו, שאלתי את עצמי איך אחבר את סיפור רצפת הפסיפס, שנמצאה בתוך אולם תפילה של נוצרים, המצוי בתוך מבנה

ששימש חיילים רומאים, אל הדמויות שאני רוצה לכתוב עליהן. לא רציתי לספר את סיפורו של חייל רומי או של נער נוצרי וגם לא את סיפורו של משפחה שומרנית. בחרתי לספר על החיים בכפר היהודי עותנאי, שאנשיו נמצאים תחת כיבוש מתמשך של עם אחר ותרבות אחרת, ולהפנות דרך הסיפור, את הזרקור לחיים יהודיים. ראשית, מפני הזיקה והחיבור שלי אל התרבות שלנו, ושנית, מפני שבמפגשים עם צעירים, אני מרגישה לא פעם שיש צורך להעמיק ולחזק את הקשר של בני הנוער אל הארץ ואל המקורות שלנו, ששורשיהם נעוצים אלפי שנים לאחור.

אבל באיזו דרך ניתן לחבר בין תרבויות שונות כל כך – בין כובשים לנכבשים, בין אמונה באל אחד לאמונה באלים ופסלים, שהיתה חלק מהתרבות הרומית, ואיך להתחבר אל אותם נוצרים חדשים המשרתים בצבא הרומי?

גם לאחר שקבעתי לעצמי את הכיוון הכללי והחלטתי שגיבורת הסיפור תהיה נערה יהודייה, עדיין התלבטתי בשאלה איך אקשר אותה לרצפת הפסיפס, שנמצאת אמנם בכפר, אבל חומות בלתי נראות של אמונות, איסורים, שייכות חברתית ושפה, וגם קירות אבן ושערים נעולים, הלכה למעשה, חוצצים בינה לבין הנושא עליו באתי לספר.

הרעיון הבשיל כשבחרתי לכתוב על נערה אמנית. כינתי אותה תמר ונטעתי בה את דחף היצירה. לתמר אין אבני פסיפס איתן היא יכולה ליצור. אין לה גם הידע והמשאבים הדרושים. היא משרבטת בעפר ויוצרת מרבדי רצפה ו'תמונות' קטנות מאבני מקום, אותן היא אוספת בשדות ובהרים, עד שאביה המחמיר מצווה עליה להשליך את האבנים, כדי שלא תעבור חלילה על האיסור 'לא תעשה לך פסל וכל תמונה'. אהבתה של תמר לאבנים ולצורות היא החוט המקשר שדרכו חיברתי, בהמשך העלילה, בין רצפת הפסיפס ההולכת ונבנית בבית הרומי לבין החיים היהודיים המשתקפים דרך משפחתה, חברותיה וחבריה.

מן ההתחלה החלטתי להיעזר בממצאי החפירה, ולכן הפכתי חלק מהשמות המופיעים בכתובות לדמויות חיות: **ברוטיאוס** אמן הפסיפס ו**גאיאנוס פורפיריוס** הקונטריון הרומי, ממלאים בסיפור את התפקידים המוזכרים בכתובות שהתגלו. דמותה של **אקפטוס**, שהקדישה את 'השולחן' לישוע, צומחת ותופסת בסיפור מקום חשוב, למרות שהיא דמות משנית. סיפור חייה הוא הד לרדיפות הקשות שחוו הנוצרים מידי הרומאים. בתיאור דמותה הרחומה, מעשיה כרוקחת ויוצרת תרופות, ומי שמסייעת להציל את התינוק שנולד לאמה של תמר, ביקשתי להתייחס לחמלה ולעזרה לעניים ולנצרכים שאפיינו את הנצרות בראשית דרכה. דמותה של אקפטוס משקפת גם את מצב הנשים בראשית הנצרות, כאשר

הגברים והנשים היו שווים במעגל התפילה, ומהמחקר אף ידוע על נשים שהגיעו אז לתפקידים גבוהים בפולחן הכנסייתי, מצב שנמשך רק עד המאה הרביעית – אז הורה חיבור בשם 'תקנות השלוחים' שעל הנשים לעמוד בנפרד מן הגברים בכנסייה, ובהמשך הן הורחקו מכלל התפקידים.

לשלוש הדמויות עצמחו מהכתובות הוספתי דמויות המוליכות את העלילה: תמר, שבגלל עיסוקה באבנים מכנים אותה ילדי הכפר בלעג – "תמר אבנים", אליקא, בן השכנים, האוהב אותה בסתר לבו וחולם להתארש לה ופליפוס, עבדו הנבטי של אמן הפסיפס. מפני שהסיפור פונה לבני נוער, ואינו תיעוד הגילוי הארכיאולוגי, יצרתי בספר משולש דרמטי: אליקא האוהב את תמר חרד פן אנשי הכפר יראו אותה מדברת עם העבד הזר ושמה הטוב יפגע, אך הוא מוכן לסכן את נפשו ולהגניב אותה ואת חברתה נעמי בלילה אל הבית הרומאי, כדי שתמר תוכל להגשים את משאת נפשה ולראות, ולו לאור נר, את רצפת הפסיפס. תמר נמשכת אל עיניו הירוקות של הנער הזר פליפוס. האופן בו הוא נועץ בה את עיניו מרעיד בה נימים חבויים ומעורר אותה. למרות שהיא מודעת לעובדה שכל קשר עם נער, בוודאי עם נער שאינו בן דתה, ועל אחת כמה וכמה עם עבד, הוא קשר אסור ולא יתקבל על דעת הוריה, היא אינה מצליחה להימנע מלקבל את מתנותיו – אבני פסיפס קטנות שהוא גונב למענה מאדונו. פליפוס – שמעמדו כעבד יתום גרוע משל תמר ואליקא, נמשך אל תמר לא רק בגלל יופייה, אלא מפני שהיא מאירה לו פנים ומעניקה לו תחושת חום וידידות במפגשי הסתר המעטים שלהם, והוא גם זה שנענש כשמעשה הגניבה שלו מתגלה.

כדי לקחת את הקורא הצעיר איתי אל העבר, לא די בשמות בעלי צלצול זר, ובתיאור מקומו החברתי של כל אחד מהם. הרקמה הסיפורית, המורכבת מאין סוף פרטים, היא זאת המאפשרת את השליית הזמן, והיא חייבת להימצא ברקע של כל סצנה וכל משפט: בתיאור הלכי המחשבה, האמונות והאיסורים, בתיאור הלבוש והמאכלים, ביחסים בין הדמויות בתוך המשפחה ומחוצה לה, כשכל המידע נארג לתוך עלילת הסיפור. מפני שהסיפור הוא סיפור ריאליסטי, גם אם הוא מתרחש בימים קדומים, היה חשוב לי שמארג הפרטים הבונה את הרקע הסיפורי יהיה נכון לאותה תקופה, ואביא דוגמה:

באחד מפרקי הספר מסופר כמה אבא של תמר כועס כשמתברר לו שהיא משוטטת בשדות. הוא מצווה עליה לזרוק את האבנים שאספה ובני המשפחה אוכלים את ארוחתם בדממה:

"משסי"מו, הדיחה תמר את פנכות האוכל ואת ספלי האבן
ושפכה את המים ליד גזע התאנה. אביה שהקפיד על קלה

כחמורה דרש שיאכלו את ארוחתם בכלי אבן, כדי שלא ידבק בהם רבב של טומאה, ואף שהכלים היו כבדים והקשו עליה עשתה כמצוותו."

לכאורה, עניין כלי האבן הוא פעוט ושולי. הזכרתי זאת בסיפור, כי כלי אבן הם אחד המאפיינים לזיהוי יישוב יהודי, מפני שאינם מחזיקים טומאה. באותה דרך אגבית, יומיומית, אני משבצת בסיפור את המקווה, כי אין יישוב יהודי עתיק, כולל בכפר עותנאי, שלא נמצאו בו מקוואות. גם מציאת שרידי בית כנסת ביישוב מוכיחים שמדובר במקום בו חיו יהודים, ולכן תיאור ההתכנסות בבית הכנסת, המצוי בספר, ממקד ומחייה את החיים היהודיים.

"מכל ימי השבוע אהבה תמר את השבת. על הבית וסביבתו היה שורה אז רוגע, ונדמה היה לה שגם העולם מחוץ לחצר – בתי הכפר, השדות, כרמי הגפן והזית – נושמים נשימות עמוקות ושלוות. היא אהבה להתבונן באבא היוצא לבוש בבגד השבת הנקי להתפלל בבית הכנסת, כי כשפשט את בגדיו המרובבים בכתמי סיד ופיח כאילו ניער מעליו גם את המתח והדאגה של ימות השבוע והפך נינוח ומסביר פנים. בפעמים בהן הגיע לכפרם רבן גמליאל, החכם ששמו התפרסם ברחבי הגליל, שקד שבעתיים על ניקיונו, התמרק והיטהר, מכין עצמו לשמוע דברי תורה..."

מדבריי עד כה ניתן להסיק שגם בתיאור הלבוש, מלאכות הבית ועבודות השדה, הטיפול בבעלי החיים, והשמירה על חוקי היהדות, הסתמכתי על תחקירים ולא על דמיוני. חשוב היה לי לשלב פרטים אלה בעלילה, כדי להעשיר עד כמה שאפשר את הרקע הסיפורי. מאחר שנאמר שארץ ישראל התברכה בשבעת המינים, שילבתי את הגפן, התאנה, התמר, הזית, הרימון, החיטה והשעורה במטעים ובשדות הכפר, וגם בתיאור מרקמי האבנים שתמר יוצרת. היא, כרבים מהאומנים הקדומים, מאירת בעזרת האבנים, הגרעינים וניצני הפרחים את מה שעיניה רואות – את שריגי הגפן, את פרי הזית והרימון, את ענפי התמר ואת שיבולי החיטה והשעורה, ודגמים אלה שונים מאוד מהדגמים שמצויים ברצפת הפסיפס, ונעשו על ידי אדם זר, שכפוף לצורות ומרקמים תרבותיים אחרים.

להערכת החוקרים אנשי כפר עותנאי התפרנסו מחקלאות ומלאכות שונות. באחד מפרקי הספר אני מספרת על תמר שנלווית לאביה, בעל כבשן הסיד, בדרכם אל השוק. שם אני מתארת איך הדרך המובילה אל השוק, שמצוי כמובן בקרבת

מקומו של הלגיון השישי, הולכת ומתמלאת בכפריים, שכל אחד נושא עמו את מרכולתו.

"השמש רק עלתה, ונדמה היה לתמר שכפריי הסביבה מתחרים ביניהם מי יקדים להגיע ראשון אל השוק. היא ראתה מוכרי פירות תרנגולות ויונים שחמוריהם עמוסים בכלובים, קדרים שנשאו על צווארם כתפיהם מוט ומשני עבריו היטלטלו הררי כדים שאוזניהם הוללות קשורות זו לזו, ורק רגליהם היחפות בצבצו מבעד לשמלתם. היא שמעה מגדלי דבורים נושאים בכליהם חלות דבש, רועי עיזים וכבשים שחזרו שעדריהם העלו ענני אבק, מוכרות ירקות ופירות, צבעי בדים, בורסקאים, שוזרי חבלים ומוכרות תבלינים – המון אדם רב וכולם נהרו אל השוק מקימים שאון והמולה. ומעל ראשיהם על הגבעה, הזדקר לעבר השמים עמוד גבוה ובראשו התנוסס הנשר הרומי השנוא כל כך על אמא, שנראה ביום בהיר גם מגג ביתם..."

כדי ליצור מצבים נוספים שאפשרו את המפגש של תמר עם הפסיפס, הפכתי את אביה לבעל כבשן הסיד בכפר. לכבשני הסיד בעת ההיא הייתה חשיבות גדולה ביותר. סיד חי שימש כמגן מפני מזיקים, נחשים ועכברים, בשדה, במטע ובבית, ואילו סיד כבוי (מעורב במים) שימש לטיח, והיה בתקופות הקדומות בעל חשיבות גדולה. בטיח ציפו את בורות המים, את המקוואות ואת אגני הטבילה, ובטיח השתמשו גם לקיבוע אבני הפסיפס ברצפה. זאת הסיבה שמיד עם בואו לכפר מגיע ברוטיוס האומן לכבשן הסיד של עקיבא בן טוביה, אביה של תמר. בין השנים נוצרים יחסי מסחר, ולמרות שעקיבא שונא את תרבות רומי ומשתדל להרחיק אותה מעיניו הגסות של אמן הפסיפס, מתקצר המרחק בין המשפחה היהודית לאומן האבן הזר, ומהבחינה הסיפורית נוצרת אפשרות למפגש עתידי ליד הרצפה – שהיא, אני שבה ומזכירה, העילה לכתובת הסיפור.

אשתף אתכם ברגע בו רואה תמר לראשונה אבני פסיפס, כאשר האומן הזר בא לכבשן הסיד של אביה לרכוש סיד כבוי לטיח הנחוץ לו:

... "פליפוס, קרא הרומאי לעבר הנער, והוא כמבין משך שק קטן מעל גב הפרדה, הביא אותו אל אדוניו, שפתח בתנופה את החבל הסוגר ושפך על האדמה פיסות אבנים צבעוניות. קריאת הפתעה פרצה מפיה של תמר, ולמרת שידעה שלא נאה שתתקרב בזמן שאביה עסוק במשא ומתן עם זר, יצאה מאחורי חומת עצי הבערה וגחנה אל האבנים. הן היו שטוחות וחתוכות

למרובעים קטנים, כאילו מישהו יצר אותן במידה שווה. והצבעים... היו בהן כחולות ואפורות וחומות ולבנות וכתומות ושחורות וירקרקות וכולן יפות כל כך שהיא שכחה את נימוסיה ושלחה את ידה לגעת בהן. "תמרה" קולו של אביה היה קצר וחד והיא נרתעה בבהלה לאחור והשתופפה מאחוריו..."

כבר ציינתי שכדי להחיות את התקופה החלטתי לשלב בסיפור את ממצאי החפירה. למעשה, הלכתי בעקבות הארכיאולוגים המוצאים שבר חרס, מטבע, או אבנים מסותתות, ובעזרת מימצאים אלה, תוך הישענות על מקורות כתובים, משחזרים קירות בית, משלימים רחוב, יוצרים עיר ומחיים את העבר. לא אזכיר את כל הפריטים ששילבתי בסיפור, אספר רק על שני ממצאים מיוחדים: האחד הוא חותמת לחם קטנה עשויה אבן ועליה שם האופה – יוליוס מאקסימוס, מהקנטוריה (היחידה הצבאית) של קצין בשם קאקיליוס טארטיוס. בצבא הרומי היה לכל יחידה אופה שתפקידו היה לאפות את לחם החיילים. לכל יחידה הייתה חותמת משלה, אותה הטביעו בבצק לפני האפייה, ומפני שלחם היה האוכל הבסיסי של החייל הרומאי, היה תפקיד האופה הגדודי חשוב ומכובד. חותמת הלחם המדוברת התגלתה בחצר שירות השייכת למבנה הגדול, ליד תנורים, כלים לטחינת קמח, משקולות למלאכות שונות, כלי בישול ואפייה. גם אם החותמת קטנה, יש בה כדי להוכיח שהמבנה המדובר אכן שימש חיילים רומאים ומשפחותיהם. לפיכך, באחד מרגעי השיא בספר יש לקמח וליליוס האופה, חשיבות רבה בקידום העלילה ובהגשמת חלומה של תמר.

גם בכפר היהודי היה לקמח חשיבות רבה. לאמו של אליקא, שכנתם של הורי תמר, יש טחנת קמח (הממוקמת כנראה בנחל הקרוי היום נחל מגידו). קראתי לה קמחית, כשם אחת הנשים הבודדות ששמן מוזכר בתלמוד הירושלמי. כאישה אמידה יש לקמחית דוכן לממכר חיטה וקמח בשוק וקשרי מסחר עם הרומאים המתגוררים בבית הגדול שבקצה הכפר. אליקא, בנה, הוא שמביא לאופה את שקי הקמח, וככזה הוא נכנס לבית הגדול ואף זוכה לראות את רצפת הפסיפס בעת בנייתה. הסחר במזון הוא חוט נוסף שחיבר בין המקומיים לרומאים, וכמו בזמננו ענייני מסחר חצו גבולות ומגבלות שפה והפגישו בין אנשים שונים.

מוצג יפהפה נוסף שנמצא בחפירה, אותו שילבתי בסיפור, הוא פסלון ברונזה קטן של נער לבוש שמלה קצרה, געול סנדלים, ומחזיק בידו כלי שתייה, המעוצב בסגנון רומי. פסלון זה נעשה בדמותו של לאר, אליל בית רומי, שתפקידו היה לשמור ולהגן על רווחת בני הבית וביטחונם, ופסלים כגון זה היו מניחים בגומחת אחד מחדרי הבית הפנימיים. פסלון הברונזה התגלה בחפירה כשאחת מידיו

שבורה. הכנסתו לסיפור אפשרה לי להדגיש את הפער הרוחני שבין תמר היהודייה לפליפוס, העבד הנבטי, אליו היא נמשכת.

"... כשהרימה תמר את ראשה אל הסדק, שם נהג פליפוס להטמין את אבני הפסיפס שהביא לה, הסתנורה כאילו פגעה בה קרן שמש. להפתעתה ראתה שמישהו יצר גומחה קטנה והציב בתוכה פסלון מוזהב. קריאת בהלה פרצה מפיה. פסל?! איך זה קרה? מי הציב בפינת הסתר שלי פסל רומאי? כל האיסורים שאבא ואמא שיננו לה תמיד הִכּוּ בה, ובאוזניה הדהדו דברי הקורא בתורה בבית הכנסת, "לא תעשה לך פסל וכל תמונה..." היא רצתה לאחוז בפסל ולהשליך אותו, אך מששלחה את ידה נרתעה מלגעת. זה היה שיקוף. הוריה אסרו עליה אף להביט בפסלי הנזכרים ואיך תיגע בדבר טמא כזה? "זה אל הבית, הוא ישמור על אמא," נחרדה לשמוע פתאום את קולו של פליפוס. הוא קפץ אל נקיק המסתור, הוציא את הפסלון מהגומחה והושיט אותו אליה, קורא בשפתו המשובשת, "פליפוס הביא לתמר אל טוב של משפחה... הוא ישמור אמא..."

המפגש הזה בין תמר לפליפוס מחדד את השוני בין האמונות שרווחו אז. פליפוס השומע מתמר על מחלת אמה, גונב למענה את הפסלון, שלפי אמונתו יגן וישמור עליה, ואילו תמר העומדת מול הפסלון הטמא בעיניה, נוכחת בכאב בתהום המפרידה ביניהם ומבינה שעליה לכבוש את רגשותיה לנער הזר. מפני שהפסל נמצא כשאחת מזרועותיו שבורה, לקחתי לעצמי חירות ספרותית לתאר איך נשברה הזרוע – כשפליפוס מושיט לתמר את הפסלון, היא נרתעת ממנו בתיעוב, הפסלון הקטן נשמט מידו, נופל על האבנים וזרועו מתעקמת ונשברת.

עניין נוסף, המצוי בספר, הוא יחסם של היהודים אל הכובשים הרומאים. בין היהודים היו כאלה שאימצו לעצמם את התרבות הרומית על השפה, הלבוש והמנהגים שלה. על פי המקורות, היו יהודים ששירתו בצבא הרומי ורבים עמדו בקשרי מסחר ותרבות איתם, אפילו השמות הושפעו משפת הכובש. אחרים נצמדו לאמונה באל אחד ושמרו בקנאות על אורח החיים היהודי, שצמח וקיבל פנים שונות בדורות שלאחר חורבן הבית. אלה ואלה זכו לביטוי בספר וכך גם החרדה והפחד מפני הקלגס הרומי, שנטבעו בזיכרון האנשים אחרי חורבן יהודה, (המילה קלגס נכנסה לשפתנו מפני שהחיילים הרומאים נעלו סנדלי עור מסומרים או מגפיים קצרים שנקראו – קליגה).

אמה של תמר היא נצר לפליטי יהודה שנדדו לגליל, ונספחו ליישובים היהודים. היא פוחדת מהחיילים הרומאים, מתעבת אותם וכל מפגש איתם מעורר בה מחדש את חוויות ילדותה - את ההרג, החורבן והגירוש, ומוצא ביטוי בתגובותיה, בחרדותיה ובהזיות שהיא עוברת בזמן הלידה הקשה המתוארת בספר.

בתוך מערכת החיים המורכבת ההיא נאלצו אנשי כפר עותנאי, כמו שאר יושבי הארץ, להעלות מס לשלטון. בלא מעט מהיישובים בשפלת יהודה ובגליל נמצאו מערכות מסתור מתחת לבתים, ששימשו את האנשים בשעת סכנה, וכמובן שגם פרט חשוב זה נכנס לסיפור והפך לחלק מהמרקם השלם.

יצירת סיפור בדוי, גם אם הוא נשען על יסודות מציאות, היא מלאכת הרכבה ושיבוץ מעניינת ומרתקת. נוף האזור, החי והצומח, שמות היישובים בהם חיו יהודים בעבר וחודשו בתקופתנו כמו בית שערים, אושה, ציפורי ועוד, סייעו בידי להחיות את סיפורה של תמר, את אהבתם של פיליפוס ואליקא אליה ואת סיפורה של רצפת הפסיפס. כיוון שרציתי להתייחס לעזיבת הלגיון השישי את אזורינו, וגם להשערת החוקרים מדוע נשמרה רצפת הפסיפס כמעט בשלמותה במשך הדורות עד חשיפתה, כיווצתי מעט את הזמן המשוער ובפרק האחרון אפשרתי לתמר, שכעת היא אישה זקנה המוקפת בבנים, בנות ונכדים, לראות את חיילי הלגיון השנואים עוזבים את הכפר, לא לפני שמי מהם (אולי אלה שהיו שייכים לעדה הנוצרית) מכסים את רצפת הפסיפס ב'שמיכת' טיח המקולף מקירות הבית.

כסופרת אישה לא יכולתי לסיים את הספר בלי לספר איך הפכה תמר את כישרון הציור שלה, שהיה אסור עליה בילדותה, למקור פרנסה נשית, כשהמירה את האבנים בצמר והפכה לאורגת מרבדים יפהיים שלתוכם היא אורגת דגמי פירות ובעלי חיים הלקוחים מסביבתה הקרובה. אף ששמה יוצא למרחוק ומגיע עד דמשק ובית שאן, עדיין היא מסיימת כל אריגת מרבד חדש בסימן אורגים משלה – ריבוע תכלת קטן, המשמר את זיכרון אבן הפסיפס הראשונה שפיליפוס הגניב לידה בנעוריה.

כתיבת "אבנים קטנות של אהבה" הייתה בשבילי יציאה למסע לתקופה בה חיו ופעלו כאן אנשים יהודים ואחרים תחת אותם שמים הפרושים גם היום מעל לראשינו.

בכתיבת הספר נעזרתי בבני יותם שחשף את הרצפה, בבעלי יגאל החוקר סוגיות בתרבות החומרית בעברה של ארץ ישראל ובחוקרים נוספים, שמחקריהם ואהבתם לעבר מעשירה את כולנו ומאפשרת להדק את הקשרים אל השורשים שלנו.

ביקורת

שמונה בעקבות אחד: כשחגי וקבוצת איילה כבר בני שישים ושלוש

פרופ' מירי ברוך

דברים שנאמרו בערב לזכרה של ימימה טשרנוביץ-אבידר, במלאת עשר שנים למותה.

שישים ושלוש שנים עברו מאז ראה אור ספרה של ימימה טשרנוביץ-אבידר "שמונה בעקבות אחד" (1945). לא הייתה שנה כמעט שלא עסקו בספר, אין כמעט חוקר ספרות ילדים בארץ שלא כתב אודותיו. השוו אותו ליצירות אחרות, הסיפור הוסרט, הוצג בהצגות ואפילו השירות הבולאי הוציא בול לכבודו.

ועכשיו, שמונה שנים לאחר ההיסחפות שחלה בעולם המערבי בעקבות ספרי "הארי פוטר", של ג'יי קיי רולינג, ברצוני לשוב ולקרוא את "שמונה בעקבות אחד" בעיניו של ילד ישראלי, שקרא את כל סדרת "הארי פוטר", האנגלית, קרא גם את "אמיל והבלשים" של קסטנר, את החמישיות של אניד בלייטון ואת ספריה של זוהר אביב – "חבורת כוח המוח". אני רוצה להראות מדוע לא פגה ההתפעמות של הילד הקורא מהספר, למרות הזמן הרב שעבר למן הוצאתו לאור. (לשונו של הספר "שמונה בעקבות אחד" עודכנה ע"י המחברת בשנת 1996, ועל פי עדות ספרניות הוא נקרא עדיין בהנאה רבה על ידי ילדים גם כיום).

במבוא ל"שמונה בעקבות אחד", מספרת ימימה כי בשנת 1944 ביקרה בקיבוץ גינוסר והבחינה בקבוצת ילדים, המקיפים בניין עזוב ומנסים לעקוב אחרי טיפוס חשוד המתגורר בו ונעלם חליפות. שנה לאחר מכן כתבה בעקבות חוויה זו את הספר. לצד הצהרה זו, קיים גם מידע נוסף המובלע בסיפור, לפיו ימימה הכירה כמו מרבית בני דורה את "אמיל והבלשים" של אריך קסטנר, שראה אור עשר שנים לפני ספרה שלה, ואכן כשחגי מדבר על אהבתו של עמוס לספרות בלשית הוא מאזכר את הספר הזה.

אולם ספרה של ימימה היה ספר ראשון ומיוחד בסוגו בספרות העברית ועל אף שקמו לו מתחרים, חקיינים ואפילו יוצרים חשובים שכתבו בעקבותיו – הוא קבע לו את מיקומו החשוב גם בהיסטוריה של ספרות הילדים העברית, והוא ממשיך לחיות גם על מדף הספרים העכשווי, שישים ושלוש שנים אחרי צאתו לאור, עמדה שרק מעט ספרים זכו לה. במסגרת קצרה זו אנסה, כאמור, לעמוד על כוחו של הספר, זה שהביא להצלחתו בעבר ומאפשר לו להיות נקרא ואהוב עד היום.

"שמונה בעקבות אחד", למרות שניתן לו התואר "ספר החבורה הישראלי הראשון" אינו רק ספר חבורה. משולבים בו בו-זמנית שלושה ז'אנרים ספרותיים נוספים שהם שקבעו, לדעתי, את ייחודו ואת איכויותיו. בראש ובראשונה הוא אמנם ספר חבורה, שגיבורו, חגי, הוא בגיל הנמען הפוטנציאלי של הטקסט, בין גיל 8 לגיל 12. על פי פרויד וממשיכיו, שלב זה בחיי הילד מכונה תקופת החביון, זהו השלב בו הילד מפנה את משקל צרכיו ודרישותיו מן ההורים והמשפחה הקרובה אל החברה. הילד בן השמונה, אינו נוטש עדיין את בית ההורים המגינים, אך הוא זקוק מאד להתנסות בחוויות עצמאיות נוסח רובינזונאדות, לראות איך הוא יכול להסתדר בעצמו בעולם, להתחיל את העולם בחיים באוהל ובהבערת אש תוך חיכוך אבן באבן. הוא לומד לחיות ולהסתגל לחיים עם קבוצת בני גילו, הן אלה המהווים לגביו את חבורת השווים והן אלה המהווים את השונים ממנו. לא במקרה, בגיל זה מצטרפים הילדים לתנועות נוער, או לחבורות רחוב. אלה מאפשרים לילד להתמודד עם העולם ולקבל סיפוק ממסגרת שונה מן המסגרת ההורית. הפסיכולוגים שכתבו על ספרות החבורה מדברים על ז'אנר זה כחשוב ביותר בהתפתחותו הנפשית והחברתית של הילד. מעלתם של הספרים בכך שהילד הקורא בהם חווה את חווית העצמאות, את מלחמת הטוב ברע, לומד להשתלב חברתית או להלחם על האמת שלו ועל עקרונותיו – כל זאת במסגרת מאד מוגנת, תוך הזדהות עם גיבור ספר שהוא בן גילו.

חגי אינו רובינזון קרוזו, הוא לא נזרק לאי בודד ואינו חייב להתחיל את הציוויליזציה מחדש, אבל הוא נאלץ לעזוב את ביתו אשר בקרית חיים בגלל הוריו המודאגים: "באותה תקופה, התקרב האויב הגרמני אל שערי הארץ, כל לילה היו באים אלינו מטוסי אויב ומחפשים בסביבה את מיכלי הדלק הגדולים כדי להפציץ אותם, מחפשים ומחפשים ולא מוצאים, וטייסי האויב, מרוב אכזבה ורוגז היו זורקים את הפצצות על החול החם או לים, בקול נפץ אדיר, וצופרי האזעקה, כשרק התקרבו המטוסים, התחילו לילל וכל האנשים היו רצים למקלטים." אמו של חגי חזרה וטענה כי יש לשלוח את הילד מכאן: "הילד אינו ישן בלילות, הוא חיוור ורזה ועוד יחלה חלילה. צריך לשלוח אותו למקום בטוח שינוח קצת". חגי המסרב בכל תוקף נכנע לאמו כאשר היא מציעה לו לנסוע לעמוס, לקיבוץ. הוא עוזב את ביתו בקרית חיים ומגיע לקבוצת איילה המונה חמישה בנים ושתי בנות, והוא, חגי, מתקבל להיות השמיני.

החבורה עורכת לו קבלת פנים מפחידה, אך לאחר הבהרות וצחקוקים הם הופכים להיות "הקבוצה", אתה לומד חגי, שהינו בן יחיד להוריו, לחבורת גיל, תומכת, לומדת, בולשת, ואפילו לוחמת.

כספר השייך לז'אנר של "סיפור חבורה" הוא עונה על כל כללי הז'אנר: ילד יחידי, שמגיע לקבוצה של בני גיל, אל מקום חדש, ואל התנסות ביחסים חברתיים חדשים, כשאין אבא ואימא היכולים להגן עליו או לעזור לו בקשיים בהם הוא נתקל.

ז'אנר זה, הוא עדיין הז'אנר האהוב על ילדים, בגיל 8-12. גם ג'יי קיי רולינג, ב"הארי פוטר" שלה, בחרה בין יתר הז'אנרים שרקחה בספריה, להתמקד בסיפור חבורה. הארי פוטר, יתום המתגורר בבית דודיו המתעבים אותו, נוטש את ביתם ומובל לבית הספר לקוסמים, בהיותו בן 11. בכל אחד מן הספרים, הוא יחווה שנת לימודים אחת, ובסיומה יחזור לבית הדודים כשהוא מנוסה יותר, ובעל כוחות נפשיים חזקים יותר להתמודד עם חייו המורכבים.

למרות היות הספרים ספרי פנטזיה, מקפידה רולינג להציג את הפן הריאלי, את דרכי ההתמודדות עם קבוצות הגיל, ובמיוחד את התמיכה והעזרה שהארי מקבל משני חבריו – רון והרמיוני.

יחד עם חבריו הוא נלחם בכוחות הרשע, כפי שעושים גם חגי ושבעת חברי קבוצת איילה. בעוד חגי ובני קבוצת איילה מייצגים את קבוצת הטובים, מייצגים ד"ר ברג וחברו את קבוצת הרעים, המנוצחים בסופו של דבר על ידי הקטנים, החלשים מייצגי הטוב.

הארי פוטר, יחד עם רון והרמיוני ועם כל כוחות הטוב שבראשם גם דמבלדור, מנהל בית הספר לקוסמים, נלחמים בוולדרמורט, מי שאחראי לרצח הוריו של הארי, ובתומכיו, אוכלי המוות. אחרי שישה ספרים, והרבה מתח, מנצחים החלשים והטובים את כוחות הרשע, והקוראים הלחוצים מגיעים לרגיעה.

ז'אנר שני, המכבב בספר "שמונה בעקבות אחד" וגם בסדרת "הארי פוטר", זה הגורם למתח שאינו מאפשר לעזוב את הספר עד סופו, הוא ז'אנר הסיפור הבלשי. ז'אנר סיפורי זה מאופיין על ידי כמה רכיבים הכרחיים, שהם האחראים למתח הנוצר בעקבות עלילת הסיפור. בין המרכיבים הללו – הגדרת ה"פשע" ואבחוננו, ניסיון לקבוע את דמות הפושע, השערות לגבי זהותו. ככל שרבות יותר ההשערות לגבי דמות הפושע או הבעת דעות הפוכות עליו ("הוא אינו פושע, הוא ד"ר דוליטל מודרני") כך מורכבות הסיפור רבה יותר. הכוחות העצומים שמשקיעים הבלשים בהתבוננות ובחיפוש, הכישלונות של הבלשים במציאת הפושע, טעויות שנעשות תוך ניסיון לגלות אותו, והסיום המדהים בו מתגלה זהות הפושע, הם ממאפייני הז'אנר.

היסודות הבלשיים ב"שמונה בעקבות אחד" תפורים היטב, וכישרונה של ימימה ניתן להוכיח כאן שלב אחרי שלב. בספר בלשי, יש לפזר את היסודות הדרמטיים באופן מאוזן בסיפור, כך שישמרו את הקורא במתח לאורך כל הספר. ימימה

עושה זאת: החל מן הצהרה של יהודה, שה"בית" של החבורה נתפס, דרך הניסיון של ד"ר ברג לגנוב מפה, בביתו של עמוס; המצלמה המבצבצת מכיסו כשהוא נכנס לבית הוריו של עמוס, תוך הצהרת שווא שהוא מחפש אחרי לקש. הדברים נעשים דרמטיים בהמשך, כשעמוס מגלה לבני החבורה שיש מרגל בסביבה, מערת העטלפים, עמוס מתאר לחבורה איך ד"ר ברג משדר לגרמנים, חגי מגלה כי ד"ר ברג מדווח על תנועות מכוניות בכבישים, ולקראת הסוף – לקש הפצוע עם הפתק מעמוס, המספר כי הוא כלוא על ידי ד"ר ברג במערה.

סופו של הסיפור שד"ר ברג נתפס יחד עם חברו, המרגל השני, לא לפני שניסה לרצוח את עמוס בסכין.

למותר לציין כי ג'יי קיי רולינג משתמשת ביסודות בלשיים רבים ומורכבים יותר. היא משתמשת בחומרים בעלי פוטנציות מורכבות, שמות גיבורים מן המיתולוגיה, ספרים עתיקים שבאמצעותם ניתן ללמוד על אירועים איומים שהתרחשו לאורך ההיסטוריה. ברור כי דרגת התחכום בה השתמשה רולינג, היא המאפשרת את הקריאה המורכבת של בני גיל שונה, בזמן שימימה פנתה באופן מובהק לבני גיל מוגדר, ולא ניסתה להעמיס על הטקסט אלמנטים שלא מעכשיו ולא מכאן.

כאן אנחנו מגיעים להבדל הגדול שבין ימימה טשרנוביץ-אבידר לבין כל סופרים האחרים שזכרו קודם, הבדל הממוקד הן בראשוניותה, בספרות העברית, והן בערכים הגלומים ביצירה, המשקפים את התקופה, את האמונה ואת התקוות של המבוגרים כמו גם הילדים, בתקופה הקצרה שבין סיום מלחמת העולם השנייה לבין הכרזת המדינה.

הז'אנר המיוחד בו בוחרת ימימה טשרנוביץ-אבידר, הוא הסיפור הריאליסטי, המעוגן בזמן ובמקום קונקרטיים מאד, וזאת בשונה במובהק מרולינג. ימימה מגדירה את התקופה, מתארת את חיי האנשים בה, נותנת את הדברים בפיו של ילד, החי ונושם את התקופה על כל קשייה אך גם כל יתרונותיה.

זוהי תקופה קשה אך מלאת אתגרים, ערכים, ויפוי. שכן בעוד אריך קסטנר מחד גיסא, ב-1935, וג'יי קיי רולינג, מאידך גיסא, 60 שנה מאוחר יותר, כותבים על ערכים אוניברסליים מובהקים, כגון ידידות אמת, נאמנות, ויושר, ימימה מטעינה את הסיפור בנוסף לערכים ההומניסטיים, באידיאלים חברתיים ציוניים, בהתאם לערכים שבהם היא מאמינה, הערכים של ארץ ישראל היפה של פעם.

סולם הערכים המקודשים שלה כמחברת מובלעת, המושמים בפיו ובדרכי האמירה התמימות והאמינות כל כך של חגי, הם מה שרצתה ימימה להעביר בספר לקוראיה: ערכים של התנדבות, תושייה, אומץ, הקרבה, אחוות לוחמים והזדהות עם מטרות-העל של החברה החדשה ההולכת ונבנית בארץ, ארץ

ותקופה שניתן להגדיר אותה בביוטי הנדוש: ארץ קטנה עם "טעם של מחלבה קטנה". האויבים בעיניו של חגי הם קונקרטיים מאד, כלי הנשק הם מוגדרים מאד, "מי נגד מי" מוגדרים מאד בספר.

העולם האימנטי של ימינו, על סכנת הכליה הגלובלית והאיום הגרעיני, זה שהופך את כל העולם לכפר גלובלי אחד, בו כוחות הרע, חלק אחד של העולם, ותקראו להם איך שתקראו, אחמדיניג'אד, נסראללה או כל גיבור-על אחר, מאיים על החלק האחר של העולם – הם העולם בו נלחם הארי פוטר, שישים שנה מאוחר יותר: הכל גדול מדי, חוסר האונים של היחיד בולט מאד, וכמעט באין ברירה בורחים אל הפנטזיה כדוגמת צבי הנינג'ה, "הארי פוטר" ודומיהם. לא במקרה בחרה רולינג להשתמש בז'אנר הפנטזיה. הריאליסטי לא יכול לכוחות כאלה.

ישנם היום, גם בארץ, סיפורי חבורה עדכניים. ספרים בהם חבורה מחפשת אחרי חתולה שאבדה, לא לפני שהיא נתפסת על ידי אנשים אלימים ומפחידים, ישנן עוד תעלומות וקבוצות היוצאות להגן על חלשים ופגועים. אך בכל אלה חסרים הלהט, האמונה, התחושה הנפלאה של אחד למען כולם וכולם למען האחד, ויותר מכל - שוב לא מופיעים ערכיה של א"י היפה והטובה, שגם אם הם קיימים כאן, הכותבים אינם רוצים להישמע תמימים או אידיאליסטים מדי ולהשמיע אותם. זה לא באופנה היום. הילד הקורא כיום ב"שמונה בעקבות אחד" קורא אותו כסיפור חבורה, וכסיפור בלשי וכסיפור היסטורי, וככה הקורא נהנה ממנו בשל איכויותיו הספרותיות.

עבורי ועבור בני גילי, שנולדנו עם "שמונה בעקבות אחד", הספר הוא מושא לגעגוע, הן כספר, הן לתקופה והן לערכים שהוא מייצג. אולי משום כך אנחנו חוזרים אליו שוב ושוב ומתרפקים עליו כי לצד היותו על-זמני, כסיפור חבורה ובמסכת הריגול שבו, יותר מכל הוא מזכיר לנו שוב ושוב את האובדן של אותם ערכים, שאנו, שזוכרים ויודעים מה הפסדנו, מתרפקים עליהם עד היום.

ראו גם:

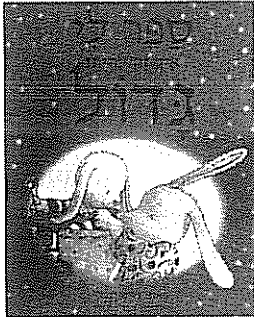
- אופק אוריאל (1969) מטרזן עד חסמבה. רמת גן: מסדה.
- בורשטיין דרור (2001) הילדים של היום אינם יודעים מה זה חרבון. ירושלים: מחקרי ירושלים בספרות עברית י"ח, ע' 359-378.
- ברוך, מירי (2000) ז'אנרים בספרות לגיל הנעורים. ת"א: מפ"ט עמל: מרכז פדגוגי טכנולוגי.
- דר, יעל (2006) ומספסל הלימודים לוקחנו. ירושלים: מאגנס.
- זוטא, רמה (1999) על תהליך עיבוד "שמונה בעקבות אחד". מחשבות כתובות 16, ע' 52-55.

ספר לי איך זה להיות גדול –

ארבעה ספרים על אחים גדולים ואחיות קטנות

שרון שובל

יחסים בין אחים הוא נושא המרכזי של ארבעה ספרים שיידונו במאמר זה. שני ספרים שנכתבו על ידי ג'ויס דנבר, שייכים לסדרת "מיכאל ועמליה" ("ספר לי משהו נחמד לפני שארדם", הד ארצי-שבא, 1999; "ספר לי איך זה להיות גדול", ספרית מעריב-שבא, 2001) ושניים שנכתבו על ידי לורן צ'ילד ושייכים לסדרת "צ'רלי ולולה" ("אני בכלל לא עיפה ואני לא הולכת לישון"; "אף פעם בחיים אני לא יאכל עגבניה", שניהם בהוצאת דניאלה די-נור, 2005). ארבעת הספרים (למעשה שתי הסדרות) מדגימים באמצעות



ההבדלים ביניהם את הדרכים השונות שבהן היוצרות מתמודדות עם נושא דומה מזוויות שונות. בארבעת הספרים האח הבכור והאחות הצעירה מנהלים דיאלוג ללא

התערבות ההורים.

שתי הסדרות שונות זו מזו באופיין: שני זוגות האחים שונים מאוד אלה מאלה באופי של הדמויות, בטמפרמנט שלהן, בצורת התקשורת ביניהן. הדגשים החינוכיים והפסיכולוגיים של שתי הסדרות נבדלים זה מזה. הסדרות שונות גם בצורתן הגראפית, בזכות האיורים ובשל הטיפוגרפיה המיוחדת של סדרת צ'רלי ולולה.

שתי הסדרות פונות לגיל הרך. הספרים קצרים, מופיעים בפורמט גדול, בעלי איורים צבעוניים וטקסט לא ארוך. ידע העולם שבהם מבוסס על העולם המידי של הבית והסביבה. ספרי "צ'רלי ולולה" מסתמכים על ידע עולם רחב יותר. ההומור שבהם מורכב ומתחכם, אך נראה לי שהוא מובן לבני 5 ומעלה, ואפילו בני 4 יוכלו להבין את האינטראקציה בין האחים, גם אם לא יבנו כל הדקויות.

ההיבט הספרותי

בארבעת הספרים העלילה נסובה סביב היחס שבין הגדול לקטנה. מבחינה זו, הכותרת של הספר "ספר לי איך זה להיות גדול" משקפת יפה את תוכנם של הספרים. כל ארבעת הטקסטים הם למעשה דיאלוגים בין האחים, וכל ארבע הכותרות הן ציטוטים מדבריהן של האחיות – עמליה ולולה. עמליה, מאופיינת על ידי הקטנות והמתיקות שלה, היא בוטחת באחיה הגדול ומבקשת ממנו הסברים ועזרה. שתי הכותרות של ספריה משקפות את הדמות שלה ואת היחס בינה לבין אחיה. לולה, לעומת זאת היא עקשנית, וכחנית, בטוחה בעצמה ומצחיקה. כותרות הספרים שבהן היא מככת משקפות את האישיות שלה: "אני בכלל לא עייפה ואני לא הולכת לישון" (החזרה משקפת את העקשנות והדעתנות שלה) "אף פעם בחיים אני לא יאכל עגבניה", שוב הגזמה מכוונת: "אף פעם" וגם "בחיים".

סדרת צ'רלי ולולה שייכת לז'אנר ההומוריסטי. הדיאלוג בין האח והאחות מבוסס על הומור של שבירת ציפיות. לולה מפתיעה את צ'רלי כשהוא מבקש ממנה להיכנס לאמבטיה: "אבל צ'רלי", היא אמרה, 'אני לא יכולה לעשות אמבטיה בגלל הלויתנים". בהתחלה צ'רלי לא מבין, אבל בהמשך השיחה הוא מפתיע אותנו, הקוראים: "אז עזרתי לה להבריא לויתן אחד מתוך חור הניקוז של האמבטיה". לפי קאנט (ברוך, 2001, ע' 83) הומור של שבירת ציפיות מתרחש כאשר הקורא מצפה לדבר מסוים ולפתע חלה תפנית. ההפתעה וחוסר ההתאמה לציפיות יגרמו לצחוק. בפתיה צ'רלי מציג את עצמו כאח הבוגר וכנציגם של ההורים, את לולה הוא מתאר כמצחיקה אבל בעייתית – לא רוצה לישון, לא אוהבת לאכול. הדמיון של לולה מפתיע אותנו, בהמשך מפתיעה אותנו העובדה שצ'רלי מפליג עם הדמיון הזה. בסיום, לולה מספקת לצ'רלי הפתעה נוספת.

שני הספרים מסתיימים בהפתעה של פואנטה, שהיא שיאו של הומור שהלך והצטבר לכל אורך הסיפור. כשלולה כבר כמעט נכנסת למיטה, היא מעלה עוד בעיה אחת אחרונה. צ'רלי (והקוראים עמו) כבר חושב שהוא יודע מה היא הולכת להגיד: "אוי, אל תגידי לי, ענית. 'אני כבר יכול לנחש בעצמי. היפופוטם ענק שוכב במיטה שלך". אבל לולה מפתיעה את כולנו: "אל תדבר שטויות צ'רלי, בחיים לא הייתי מרשה להיפיפיטומטם להכנס למיטה שלי". פתאום לולה מדברת כמו מבוגרת אחראית (מלבד שיבוש הלשון). אבל הטיפוגרפיה כבר רומזת לנו מהיכן תגיע הפואנטה ע"י הדגשת המילים "למיטה שלי". וכשאנחנו הופכים את הדף (לא במקרה, כדי שיצטבר עוד מתח), מגיעה ההפתעה האחרונה: "אבל נדמה לי שהוא שוכב במיטה שלך".

בסיפור השני, "בחיים אני לא יאכל עגבניה"; הדיאלוג בנוי על פי אותם קווים. צ'רלי טוען שהגזר איננו גזר אלא "מקלות מלוחים כאלה, מכוכב צדק", לולה מוכנה לנסות לטעום. כשהדג המצופה הופך לפתיתי ים מהסופר התת ימי, לולה נזכרת "אה, הייתי פעם בסופר הזה, עם אמא". שוב, כל אחד מהם מפתיע את השני, ואותנו הקוראים. הפואנטה מגיעה כשלולה מבקשת מצ'רלי עגבנייה. עכשיו היא זו שנותנת למאכל המוכר לבוש פנטסטי: "בטח, פצפוצי ירח זה מה שאני הכי אוהבת" וגם נוזפת באחיה: "באמת! צ'רלי, חשבת שזה עגבניות? באמת?".

סוג ההומור הזה מאפיין גם את היחסים בין שני האחים. הוא הופך למעין שפה פרטית של שניהם, שפה שיש לה חוקים משלה, שבה כל אחד מהאחים מנסה להפתיע את האחר בהפלגות הדמיון. ההומור קושר אותם יחד, ומאפיין את שניהם כאחים דומים שיש להם דיאלוג בונה, עולם משותף, למרות השוני ביניהם בגיל וב"בגרות", שכן באקספוזיציה שצ'רלי נותן לנו על עצמו ועל אחותו, ברור שהוא השקול, האחראי והמבוגר, והיא הקטנה, המצחיקה ומרובת הבעיות.

הצגתם כבוגר וכקטנה מחוזקת על ידי השפה שלהם. לולה משתמשת בשפה לא תקינה, השגיאה הצורמת בשם הספר "בחיים אני לא יאכל עגבניה", מעידה עליה עוד לפני שהתחלנו לקרוא. היא משבשת כמה מילים, כמו היפופוטם, ויש לה נטייה ליצור משפטים ארוכים מדי כמו "אני לא מוכנה לאכול אפונה ולא גזר ולא תפוחי אדמה..." המשפט הזה נמתח ונמתח. צ'רלי מדבר כמו גדול, במשפטים בנויים כהלכה, בשפה תקינה ובטון אחראי ובוגר, לדוגמה: "לאחותי הקטנה קוראים לולה... לפעמים אני צריך לשמור עליה".

השפה של צ'רלי תיאורית, ניטרלית והשפה של לולה רגשית (ברוך, 2001, עמ' 120), השפה הזו מאפיינת אותה כקטנה. אבל הדיאלוג מציע גשר: השפה של צ'רלי מתקרבת לאמוטיביות של לולה ואילו הדמיון של לולה נשמע בוגר מאוד. צ'רלי משתמש גם במילים ילדותיות כמו "נורא". ההומור מגשר על הפער בגיל, ובין שתי העמדות "להיות קטן" מול "להיות גדול". המסר שעולה מהדיאלוגיות של הסיפור הוא שלקטנה יש כבר יכולות של גדולה, ושהגדול עדיין לא איבד את האיות של ה"קטנות". זהו מסר מרומז ועדין – תהליך הגדילה הוא אטי ולא מוכרחים להפוך לגדולים כבדי ראש ורציניים. הדמיון וההומור עוזרים ללולה לבצע משימות שהיא מתנגדת להן, מתוך הבנה ושיתוף פעולה. המסר הזה מושג מתוך הדיאלוג, שמסמל הבנה, עולם משותף, קשר.

צ'רלי כאח הגדול מסמל את הדמויות הסמכותיות בכלל – ההורים, המבוגרים. הדיאלוג שמתרחש בין האח והאחות מסמל גם את הדיאלוג האפשרי של לולה

עם ההורים ועם כל עולם המבוגרים. בספר "אני בכלל לא עיפה" צ'רלי נוקט אסטרטגיה של מבוגר מול ההמצאות של לולה, הוא נכנס לעולם שלה ומשחק את המשחק שלה. טון הדיבור הזה (ברוך, 2001, עמ' 118) הוא עוד מאפיין שלו כבוגר, הבקי ויודע איך צריך לשכנע ילדים קטנים לבצע את המטלות ההכרחיות. בספר "אף פעם בחיים אני לא יאכל עגבניה" הוא מספר לנו: "יום אחד סידרתי אותה באמת", הזמנה לצאת למשחק דמיוני עם המאכלים השונים באה ממנו, שוב, מתוך ההבנה מה "יפעיל" את לולה. הטון הזה מאפיין אותו כבוגר, ומאפיין את הדיאלוג כדיאלוג בונה, מחזק וחיובי: הוא מבין אותה.

הסדרה של מיכאל ועמליה פונה לילדים קטנים יותר. אין בה חילופי דברים שנונים בין שני האחים. הטון השולט בסיפורים הוא הטון התמים והילדותי של עמליה, והטון ה"בוגר" מלא האמפתיה של מיכאל. אפשר לאפיין את הז'אנר כריאליסטי: יש בו פרטים רבים של חיי היום יום של הילדים. בספר "ספר לי איך זה להיות גדול": ההשכמה מוקדם בבוקר, ההתלבשות, נעלי הבית, ארוחת הבוקר, צחצוח השיניים, הצעצועים, הדובי האהוב. בספר "ספר לי משהו נחמד לפני שארדם" מופיעים כל החפצים היומיומיים המוכרים, וגם הטבע משתתף: הדשא, העננים, הציפורים, הדבורים והברווזים. גם המציאות הפנימית מתוארת בצורה מדויקת: עמליה פוחדת שתחלום חלום רע. בספר "ספר לי איך זה להיות גדול" עמליה חוששת שלהיות גדולה פירושו הרבה מטלות, אחריות ובדידות.

כמו בספרי "צ'רלי ולולה" גם כאן; האח מקבל אפיונים של בוגר והאחות מאופיינת כקטנה. בשונה מספרי "צ'רלי ולולה" מיכאל עצמו איננו גדול מאוד. בספר "ספר לי איך זה להיות גדול" מופיעה האם בסוף הסיפור ואומרת במפורש "אתה עדיין קטן". עמליה מבקשת: "אתה יכול לבוא ולהגיע בשבילי?" (אל שולחן האוכל). השיבוש הלשוני מאפיין אותה כקטנה, ויותר מכך – כזו שמבקשת עזרה. גם סוג העזרה שעמליה מבקשת מאופיין כאן: שמיכאל יגיע בשבילה – יגיע קודם לגיל (כפי שהוא מסביר לה בצורה פשוטה ובהירה: "כי אני התחלתי לגדול לפניך") ויסלול לה את הדרך להיות ילדה גדולה, בוגרת. כשעמליה מבקשת עזרה, מיכאל מתנהג כמו מבוגר עייף, אבל אחראי: "מיכאל נאנח. 'בסדר. תני לי את נעלי הבית שלי'". מיכאל לא רק מדבר – הוא גם עושה: בספר "ספר לי איך זה להיות גדול" הוא מכין לעמליה ארוחת בוקר, ובספר "ספר לי משהו נחמד לפני שארדם" הוא מסתובב עם עמליה בכל הבית ומראה לה דברים נחמדים שירגיעו אותה לפני השינה.

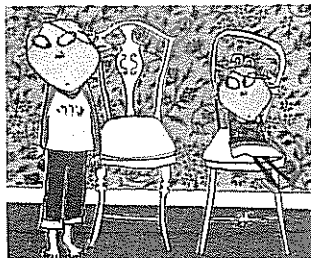
המספרת בסדרת "מיכאל ועמליה" היא מספרת יודעת כול, בניגוד לסדרת "צ'רלי ולולה" שבה היה צ'רלי המספר. המספרת משתמשת בדיבור משולב שבו היא נוקטת לפעמים בטון הדיבור של עמליה: "היא לבשה את חליפת הפסים שלה.

פעם ככה.. ופעם ככה..." "עמליה ניסתה ככה... וניסתה ככה..." רוב הזמן, המספרת משתמשת בשפה ברורה מאוד, חזרתית ואטית. כמעט כל ציטוט של הילדים מופיע עם הביאור "אמר מיכאל", "אמרה עמליה". גם הדיאלוג בין הילדים מתפתח לאט מאוד. בספר "ספר לי משהו נחמד לפני שארדם", מיכאל שואל את עמליה מה היא רואה, אחר כך אם היא יודעת מה החפץ עושה, עמליה עונה שלא, והוא מסביר. הדפוס הזה חוזר כמה פעמים, ללא השמטות וללא קיצורים. דרך הסיפור הזו נותנת תחושה של יציבות וודאות.

כמו אצל צ'רלי ולולה, גם כאן הדיאלוג הוא הציר המרכזי של הסיפור. הדיאלוג הוא גם אמצעי וגם מטרה. הוא מדגים איך הקשר והתקשורת עוזרים לעמליה להתמודד עם השאלות והקשיים שלה. השוני בין שני הדיאלוגים בולט: בעוד שהדיאלוג של צ'רלי ולולה מהיר שנון ומפתיע, הדיאלוג של מיכאל ועמליה אטי, חזרתי וצפוי. אין בכך כדי לומר שהוא משעמם. הדיאלוג מעביר תחושה חזקה של ביטחון, חום ואמפתיה. שני האחים מקשיבים בריכוז זה לזה, החזרתיות מעידה על ההקשבה וההפנמה אחד של דברי האחר, אחד משקף את דברי השני. בדף האחרון של "ספר לי משהו נחמד לפני שארדם" עמליה היא זו ששואלת את השאלות. היא אומרת למיכאל שהנוכחות שלו לצדה היא "הדבר הכי נחמד". יש כאן היפוך תפקידים שמבטא את ההדדיות ביחסים בין שני האחים.

כאן המקום להעיר לגבי הבחירה השונה שעשו המתרגמות של שתי הסדרות: בעוד שהמתרגמת של מיכאל ועמליה עברתה את השמות של הגיבורים, המתרגמת של צ'רלי ולולה בחרה להשאיר אותם כבמקור. הבחירות הללו משרתות היטב את הטון של הסיפורים. מיכאל ועמליה מבטאים תמימות ופשטות, ולכן נכון היה לקרב אותם אל הקוראים (והשומעים) דוברי העברית, לשרטט את גבולות עולמם הקטן והמוגן קרוב אל הבית. צ'רלי ולולה מייצגים את אנשי העולם הגדול, שנונים, מהירים ודעתניים, לכן נכון היה לשמור על השמות האנגליים, שרומזים על העולם הגדול, על שפע האפשרויות שבו ועל עושרם. כך הופכים גם הקוראים של צ'רלי ולולה לבקאים בשמות זרים ולמתוחכמים, בדומה לשני הגיבורים.

האיורים



האיורים של סדרת צ'רלי ולולה עשויים כקולאז' של תמונות. הם משתלבים בטיפוגרפיה לא שגרתית, פרועה, שדורשת מאמץ. ישנו עירוב של טכניקות – ציור בצבעי פסטל וגם בצבעי מים, צילום. כמו כן הגדלים והפרופורציות בין האובייקטים אינם

סטנדרטיים. הרושם הכללי הוא של בלגן מאורגן, חדירת הפנטסטי לתוך המציאות, כמו שקורה גם בטקסט. האיורים והטיפוגרפיה מפתיעים ומאתגרים – כמו הדיאלוג וההמצאות שצ'רלי ולולה מגלגלים ביניהם.

האיורים עוזרים לקורא (ולשומע) לעשות הבחנות בין הבדיון המתאר מציאות (הדמויות של צ'רלי ולולה, מבנה החדרים והרהיטים) ובין ההמצאות הפנטסטיות שלהם. הדמויות של שניהם מצוירות בצורה זזה באופן עקבי שחוזר על עצמו. כך יוצר האיור תחושה של יציבות. הבית מופיע בצורה סולידית ומאורגנת, איורי המטבח כוללים את כל המכשירים החשמליים, באיורי החדרים חוזרים מאפיינים בולטים של טפט (באמבטיה). מצד אי-הסדר: כמה חפצים זכו לאיור שהוא צילום, המופיע בהבלטה, בפרופורציה משונה ביחס לדמויות ולחדר, אלה החפצים המסמלים את המטלות: כוס החלב, משחת השיניים והמברשת, קצף האמבט והספוג, הפיג'מה. ציורים אחרים ממחישים את הדמויות הפנטסטיות שבסיפור, בדרך כלל בפרופורציות הנכונות: הנמרים, האריה, הכלבים. מכל הערבוביה הזו עולה תפיסה ילדית, המבטאת את התחושה של לולה שהמטלות גדולות מדי. עולה גם התחושה שהדמיון והפנטסטי יכולים ליצור אי סדר חינוכי, מרתק ומעשיר, אבל גם מעייף ואולי כאוטי.

בספר "אף פעם בחיים אני לא יאכל עגבניה" האיורים ממחישים שאף על פי שצ'רלי ולולה ממציאים שמות חדשים למאכלים מוכרים, מדובר עדיין באותם מאכלים. גם כשלולה אוכלת פצפוצי ירח מדובר בהחלט בעגבנייה. בסיפור הזה יש פחות צילומים. כמו בספר "אני בכלל לא עיפה", גם כאן המטלות זוכות לצילום: גזר, עגבניות, דג ותפוח אדמה עצום המשתלט על כל האיור. אבל בסיפור הזה גם הפנטסטי זוכה לאיורים מצולמים: כשלולה אומרת: "גזר זה אוכל לארנבות", המשפט מלווה באיור של גזר מצויר עם ארנבת מצולמת. כך מודגשת שוב העמדה של לולה, הצילום מאשר את הקביעה שלה, ארנבת "אמיתית" (לא מצוירת) באה לאכול את הגזר. "מקלות מלוחים מכוכב צדק" זוכים לצילום של אדמה, כדור הארץ וכוכב שבתאי, ולולה מצוירת יושבת ליד חיזור ואוכלת גזר מצויר. חלק מהאיורים עושים יד אחת עם הטקסט, וכמוהו מטשטשים את ההבדל בין בדיון ריאליסטי לפנטסטי – כשהאפונה המצולמת והריאליסטית מאוד הופכת בדף הבא לעיגול ירקרק מצויר, שהוא ספק אפונים ספק ארטיקרק מאנטארקטיקה.

האיורים של "צ'רלי ולולה" אינם פשוטים; הם מאתגרים. כפי שמצינת רות גונן (עולם קטן, 2004, ע' 113-112), הם משקפים מגמה באיורי ספרי ילדים התופסת את האיור כאמצעי להרחבת יכולות מנטליות של חשיבה, ריכוז וזיכרון, ופיתוח

מיומנויות של התבוננות וחיבה חזותית סמלית. האיורים של זמננו מכילים אלמנטים של שעשוע, הומור ומשחק, התורמים לפיתוח היצירתיות. האיור יכול לבטא רגשות ויחסים בין-אישיים, אומרת גונן, כך אפשר לראות את צ'רלי ולולה שוחים ב"סופר התת ימי" – חולקים ביניהם את אותו עולם דמיוני. האיור הזה מציג בברור את המשאלה של לולה – להיות שווה לצ'רלי, לשחק אתו בעולם שלהם. האיכות הוויזואלית היא זו שמאפשרת את המעורבות הרגשית בסיפור, מסכמת גונן.



איורי "מיכאל ועמליה" מציגים את האחים כשני ארנבים. הבחירה לאייר אותם כבעלי חיים מרחיקה את הסיפור מהפן הריאליסטי שלו, ותורמת לו איכות חלומית. עם זאת, האיורים מתארים חיי יומיום רגילים של שני ילדים. הארנבים מתלבשים, מתקלחים, אוכלים ארוחת בוקר וחיים בבית כבני אדם. השימוש בארנבים מאפשר למאירת להכניס פרטי פרטים של חיי הארנב לתוך האיור: הבגדים וכל שאר הבדים – וילונות, מפות שולחן, טפטים ושטיחים – כולם מעוטרים בגזרים, בכרובי ניצנים, באפונים ובשאר ירקות ופרחים. הסגנון הפרחוני יוצר עולם מתוק. גם הדמויות של הארנבים רכות, הבעות פניהם אוהבות. עמליה מבטאת לעתים פגיעות, עצב או חשש, האמא הגדולה והרכה מכרבלת את שני הארנבונים במיטה באיור שכולו ביטחון, שלווה ואושר.

רות גונן (עולם קטן, 2004, עמ' 127) מייחסת לאיורים יכולת לעורר בילד מצבי נפש וחוויות שלא הומשו, דווקא מפני שהם מתקשרים עם הכרתו באופנים שונים של טרום שפה. בדרך זו האיורים יכולים לשחזר ולעורר בילד תחושה של חלום או רגשות כמו געגוע ושלווה. האיור מתרגם את הטקסט ללשון ויזואלית רבת עצמה ופועל על כל החושים, מבטא איכות של מצבי רוח, רגשות ויחסים בינאישיים. איור כזה, כשהוא במיטבו, יכול להיות תרפויטי. לטעמי, האיורים של "מיכאל ועמליה" בשילוב הטקסט האמפתי משיגים את המטרה הזו בדיק.

ההיבט הפסיכולוגי

כאמור, סיפורי צ'רלי ולולה מציגים את הקונפליקט של לולה ביחס למטלות היומיומיות ההכרחיות. מטלות אלה מסמלות את עולם המבוגרים כולו, את הדרך שבה מבוגרים מבצעים את המטלות היומיומיות ללא קושי וללא הרהור שני. הסיפורים מעלים את הקושי ומתארים אותו דרך עיניו של צ'רלי ה"בוגר". אחרי

הפתוח, הבמה נשארת של לולה. החוויה שלה מתוארת דרך הפלגות הדמיון. בעזרת הדמיון האוכל המגעיל הופך למסקרן ומושך, המשימות של לפני השינה הופכות למפגשים עם חיות משונות. באופן כזה הסיפור אינו עוסק ב"לא רוצה", בקושי ובעקשנות. הדגש של הסיפור מצוי בתיאור הדרך שבה המטלות הופכות להיות אפשריות בזכות הדיאלוג עם צ'רלי. הדיאלוג הזה הוא הפתרון הרגשי של הסיפורים – אם קשה לצחצח שיניים, כמה טוב שיש אח גדול שאפשר לשחק אתו. האח הגדול (שיכול לסמל כל דמות בוגרת) יכול להיכנס אל העולם של לולה, לפטפט אותה על האריה שאכל לה את מברשת השיניים, וללוות אותה כשהיא מבצעת את המטלות השנואות. הדיאלוג, שמגולמים בו קשר, הבנה, הומור ודמיון הוא התשובה לקונפליקט.

צ'רלי ה"בוגר" גם מחכה לרגע הנכון, הרגע שבו לולה מקבלת על עצמה לעשות את מה שהצהירה שלעולם לא תעשה. בכך הוא משאיר את הבחירה והשליטה בידיה. המהלך הזה מחזק את האחות הקטנה ונותן לה תחושה שהיא המחליטה, היא הקובעת.

גם עמליה, כמו לולה, מתקשה ללכת לישון. בזמן שלולה הווכחנית מנהלת משא ומתן על כל אחת מהמטלות שיש לבצע לפני השינה, עמליה התמה אומרת בפשטות שהיא פוחדת לחלום חלום רע. הרגש החשוף והפגיע מוצג באופן גלוי באווירה התומכת והבטוחה שיוצרים יחד דמותו של מיכאל האח המגן, האיורים המחבקים והמספרת בטון הרגוע והשקול שלה. הפחד של עמליה מפני החיים הבוגרים מנוסח גם הוא בצורה ישירה וגלויה: "לצאת לבד החוצה.. ללכת לבד... להיות לבד בעולם", גם האחריות והמטלות מטרידות אותה, היא חוששת שתצטרך לסדר את המיטה ואת הצעצועים. הסיפור מציע כמה פתרונות. מצד אחד, מיכאל מציין בפני עמליה את היתרונות שבגדילה: העצמאות, החוויות החדשות. מצד אחר הוא מאפשר לה לקחת אתה למסע את דובי-נמש, חפץ המעבר שלה, שילווה אותה ויעניק לה תחושה של ביטחון. הפתרון השלישי שמציע הסיפור הוא להשהות את הקונפליקט. להתכרבל עם אימא במיטה, ובינתיים לא לדאוג וליהנות מהביטחון שהגדולים מעניקים. כמו שאומרת אימא: "עוד נורא מוקדם", גם מוקדם בבוקר, וגם מוקדם מדי בשביל עמליה להתחיל לדאוג מה יהיה כשתגדל.

בספר "ספר לי משהו נחמד לפני שארדם" עמליה מפחדת מהחלום הרע. למיכאל פתרון חד-משמעי, "פטנט" שעובד תמיד: "תחשבי על משהו נחמד ואז לא תחלמי חלום רע". הסמכותיות שיש למיכאל בסיפור הופכת את האמירה הזו לאקסיומה. אי אפשר לערער עליה. אחר כך, במהלך כל הסיפור, מיכאל מראה לעמליה כמה דברים נחמדים מקיפים אותם. עמליה מסכימה אתו. אחרי כל תיאור היא אומרת

"יופי. זה נחמד" היא מאשרת שזו מחשבה נעימה. הקוראים (והשומעים) לומדים מהאישור של עמליה אלו הם הדברים הטובים והנעימים, איזה סוג של מחשבות יכול לגרש חלום רע. הדבר הנחמד ביותר, עמליה יודעת, הוא אחיה הגדול בעצמו: ההיענות שלו לצרכים שלה, ההירתמות שלו לעזור לה. הסיפור מקרב את הקוראים (והשומעים) אל הפחדים של עמליה, ואז מרים אותם על הידיים ולוקח אותם אל הפתרון, כמו שמיכאל מרים את עמליה. הטון הרגוע, האטי והבטוח בעצמו הוא חלק מהפתרון הרגשי שמציעים הסיפורים.

בשתי הסדרות פתרון הקונפליקט של האחות הצעירה מבוסס על הדיאלוג והקשר שבין האחים, אך בכל סדרה איכות הקשר מאופיינת אחרת. ניתן לומר שהפתרון שמציעים צ'רלי ולולה הוא פתרון בעל אוריינטציה קוגניטיבית: במקום לחשוב על מה שמטריד ומעכב את לולה בביצוע המטלות, הם מלמדים את הקוראים לחשוב מחשבות מצחיקות ומשעשעות שהופכות את הבעיה לחגיגה, מחשבות חיוביות. הפתרון מכון לעשייה, לביצוע של המטלות. הפתרון של מיכאל ועמליה הוא בעל אוריינטציה רגשית. מיכאל, המספרת והמאירת יוצרים בעבור עמליה מקום בטוח ומוגן שבו היא יכולה לדבר על הפחדים שלה, לבטא את הפגיעות שלה. מיכאל מייצג דמות בוגרת שמגלה אמפתיה, הקשבה והיענות.

ההיבט החינוכי

המסר החינוכי של סיפורי צ'רלי ולולה סמוי מאוד (וטוב שכך). צ'רלי כבר יודע ועכשיו גם לולה: לפני השינה צריך לאכול ולשתות, להתקלח ולצחצח שיניים, ללבוש פיג'מה ולהיכנס למיטה. חובה לאכול ירקות ודגים. המסר הזה מועבר בצורה הכי מהנה שאפשר, על ידי משחקי דמיון וקשר אינטימי וחם בין שני האחים. האח הגדול "חונך" את אחותו הקטנה לתוך העולם הזה של החובות שמוכרחים לבצע. ה"חניכה" מתרחשת ללא מאמץ וללא התנגדות, נהפוך הוא – היא מלמדת את הילדים שהדמיון משחרר, מסייע ויש בידם לבצע פעולות של "גדולים" בצורה שלא פוגעת בהנאה, ללא ויכוחים וריבים עם ההורים.

המסר שעולה מסיפורי מיכאל ועמליה הוא שכדאי תמיד לבקש עזרה מדמות קרובה ואוהבת. עמליה נעזרת ויוצאת נשכרת, היא מרגישה מוגנת ובטוחה. הסיפורים יוצרים עולם מתוק, הרמוני ואוהב, עולם שבו החששות מוצאים אוזן קשבת, שבו האח הגדול משמש כמתווך בעבור האחות הקטנה. הדמות של האם גם היא מציעה ביטחון והגנה. גם כשהיא איננה נמצאת בטקסט בספר "ספר לי משהו נחמד לפני שארדם", היא מציצה באיור על שני האחים מהדלת, ומאשרת את הקשר ביניהם.

בניגוד לרבים מספרי הילדים המודרניים, הנותנים מקום לביטוי קנאה בין האחים, ובייחוד לדחפים התוקפניים של האח הגדול, ארבעת הספרים שלפנינו מתארים יחסים טובים וקשר חם בין האחים שיכול לשמש מודל להזדהות לקוראים הצעירים. ארבעת הספרים מציינים דמות חיובית של אח גדול, המקבל אחריות ומממש אותה. האח הגדול מוכיח שהוא "גדול": מתפקד כבוגר ומצליח למצוא פתרונות מקוריים לבעיות. הזדהות עם דמות האח הגדול תורמת לחיזוק האגו של הקוראים הצעירים.

רשימה ביבליוגרפית

ספרי ילדים

- דנבר, ג'ויס. **ספר לי איך זה להיות גדול**, אור יהודה: ספריית מעריב-שבא, 2001.
דנבר, ג'ויס. **ספר לי משהו נחמד לפני שארדם**, אור יהודה: ספריית מעריב-שבא, 1999.
צ'יילד, לורן. **אני בכלל לא עיפה ואני לא הולכת לישון**, דניאלה דינור, 2005.
צ'יילד, לורן. **אף פעם בחיים אני לא יאכל עגבניה**, דניאלה דינור, 2005.

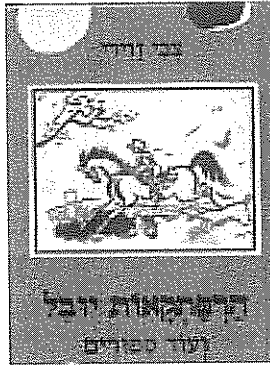
ספרות מחקרית

- ברוך, מירי (תשנ"ג) **הומור בספרות ילדים**, ירושלים: מכון מופ"ת.
ברוך, מירי (2001) **ז'אנרים בספרות לגיל הרך**, תל אביב: מפ"ט עמל.
גונן, רות-תור (2004) "ארבע פנים לאיור: הפונקציות הקוגניטיביות, הערכיות, האמנותיות והפסיכולוגיות של האיור בספר הילדים העכשווי", **עולם קטן**, גליון 2, ע' 111-140.
גונן, רות (1997) "השתקפות אמנות פלסטית וציטוטה באיור ספרי ילדים", **מאמרים על איורים בספרות ילדים**, עורכת: חוה יסעור.

דמותו של יובל, צבר בן כפר, "מאציו" עם ערכים

על ספרו של צבי זוירי: "הרפתקאות יובל"

שלומית יונאי



בסרט "ילדי השמש" של רן טל, אומר אחד ממייסדי הקיבוץ, שהצבר בעיניו הוא גבר צעיר, שרירי ושזוף, רוכב על סוס כשפלג גופו העליון חשוף. יובל של צבי זוירי ("הרפתקאות יובל ועוד ספורים", מאת צבי זוירי, משרד הביטחון, 2007) עונה על תיאור זה.

בשנת 1948 התפרסם ב"דבר לילדים" סיפור בהמשכים, בשם "הרפתקאות יובל" מאת צבי זוירי עם איורים של נחום גוטמן. בשנת 1958 ראו הסיפורים אור בספר שזכה בפרס למדן. המחבר צבי זוירי, יליד גרודנה (1912)

נהרג בקרב לטרון במלחמת השחרור. בימים אלה ראתה אור מהדורה חדשה של "הרפתקאות יובל וסיפורים נוספים", בהוצאה לאור של משרד הביטחון, ביזמת בתו של צבי זוירי, דנית בר. דנית היתה בת שנתיים כשאביה נפל במלחמה.

ניחוח ארץ ישראל של פעם עולה מספר חינני זה. חיי כפר וקשר חזק לנוף ולטבע.

יובל הוא בן מושב בגליל. צבר, ילד טבע, נבון וחרוץ. כבר מתחילת הספר אופף את דמותו דוק של מסתורין. נערות חולמות עליו ונערים מקנאים בו, ואפילו המבוגרים רוחשים לו כבוד. נער תמיר עם תלתל על מצחו, שתקן ואינדיבידואליסט. בימים בהם ספרי הנוער היו בעיקר סיפורי חבורות, באירופה ("אמיל והבלשים", "אמיל והתאומים" של אריך קסטנר), ובארץ, (ספרי ימימה טשרנוביץ: "שמונה בעקבות אחד" ו"אחד משלנו"), יובל הוא גיבור רומנטי הצועד תמיד לבד.

יובל ילד חרוץ, יודע מהי אחריות ו"ראש גדול".

הוא פותר במסירות דומה בעיות, של הוריו ומשפחתו, או של שכן. הוא לוכד את הטורפים הפורצים ללול, או את המחבלים בגן הירק, נאבק בנחש ומבריא איילות בלי לשתף איש לא בתכנון ולא בביצוע, לעתים בלי לספר גם לאחר מעשה. קורה שהוא נעלם מהבית ליום או יומיים, בלי לבקש רשות או להודיע.

"רק אביו רתח, כאילו רצה להכותו.

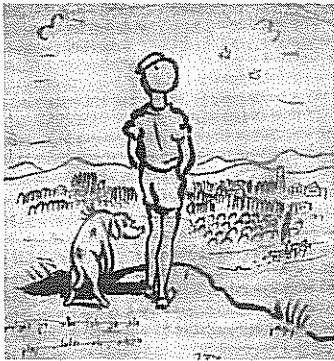
"היכן היית?" שאל האב ונרתע ממבטו הפתאומי של הנער.

"בהרים" ענה יובל. אף מלה לא שמעו מפיו יותר. ("הרפתקאות יובל", עמ' 33).

גם כשהוא עובד במשק, חולב את הפרות, מאכילן ומביא ירק מהשדה, הוא עושה זאת לעתים כהפתעה, בלי לגלות להוריו. הוא מזכיר לי לפעמים את גיבורי שירו של אהרן זאב, "הבחורים שלנו": "הבחורים שלנו יודעים הכל. בית לבנות, דרך לסלול, אוטו לנהוג, לתקן גלגל" ("פרחי בר", עמ' 50).

גם יובל יודע: לאלף סוסה פראית, לחלוב פרות, לחרוש את השדה ולזרוע תלתן. הוא לא נעדר שובבות. על מנת לרכב על סוסתו האגדית של השומר גיורא, הוא גורם לסוסה לברוח, עד שיוכל ללכוד אותה והוא מצליח לרכב עליה ולא לפה. אז הוא זוכה גם בהערכת גיורא, (ובהערצת כל צעירי הכפר). גיורא נותן לו מאז לרכב על הסוסה, ואל יהיה הדבר קל בעיניכם...

לא רק הצלחות נופלות בחיקו של יובל. כשאביו נעדר מהבית הוא מתקן את הרפת, מסמר שנשאר במקום בחוסר זהירות גורם למוות של פרה. "גוף זר". כל מי שגדל בכפר זוכר את ביקור הווטרינר בשל גוף זר. וחמור לא פחות, הפרות התנפחו בשל אכילת תלתן רטוב שנתן להם יובל. שתי פרות מתו....



"יובל הרגיש את עצמו אשם. "ואי ידיעה הרי היא חטא" חשב.

"לא כן, יובל" אמר הרופא. "אין זה אלא מקרה. ולהבא תדע ותזהר".

חיוך עצוב התפשט על פניו של יובל, והכל יצאו מן הרפת. (שם, ע' 61).

תיאור השריפה בלול, בית האימון העולה בלהבות מעציב ומרגש, ואומר הרבה יותר לבני כפר. שוב עלה באפי הריח המתוק של אפרוחים צהובי פלומה, נסורת...

אין ליובל חברים, לא נראה שהם חסרים לו.

קשר מיוחד יש לו עם כלבו דרדר, והוא עדיף על כל חבר. קסמו האישי של יובל ואומץ ליבו מרשימים את כולם, כולל השיק עבדאללה המצרף אותו לציד דובים בלבנון.

בספר סממני תקופה שהיתה ואיננה. תיאורים מרגשים מהווי המושבות, קשר חזק לאדמה ואהבה לטבע ולמרחבים. חלוציות אינה רק מילה. תמימות וערכים.

מעניין היחס לשכנים הערבים. יש יותר משמץ רומנטיקה בתיאור דמותו הצבעונית של השיך עבדאללה, סוסותיו העדויות ומקושטות ובגדי החמודות של אנשיו. השכנים הערבים מוכנים להשתכנע שעדיף לחיות בשלום.

בית הספר איננו מוזכר בספר ולו פעם אחת.

בקראי ב"הרפתקאות יובל" נזכרתי במה שמספר מאיר שלו, בספרו "סוד אחיזת העיניים", על אותו יום מר ונמהר בו נודע לו ולהוריו, שעליו להרכיב משקפיים. הוא אומר, אם סבא שלי היה יודע כי הציונות נגמרה, היה חוזר לאודסה.

סבא של מאיר היה מבני העלייה השנייה בנהלל. יובל ודאי לא נזקק למשקפיים.

ספר נהדר לקוראי "דבר לילדים" של פעם, אינני בטוחה שכך העניין גם לגבי הילדים הקוראים היום.

מלי מילים: מלת בכורים

כשחזרתי הזיז את חיים

פנינה פרנקל

"את תשני כאן למטה ביחד עם סילבי", הודיעה לי אימא, כשהגענו עם המזוודות לשורה האחרונה. עצרנו מול מיטת שלוש קומות, שהייתה צמודה לדופן האנייה. "לא רוצה לישון עם התינוקת הזאת, למה שלא תהיה גם לי מיטה משלי" רטנתי. אימא הניחה את חפציה על המיטה שמעלי, ואבא עלה על הסולם והתרווח על המיטה שבקומה העליונה. ואני רציתי כל כך להיות שם במקומו. הרבה ימים גרנו שם בין המיטות בתוך הבטן הגדולה של האנייה. האולם הגדול היה דחוס. בתחילה לא רציתי לישון שם עם כל האנשים הזרים האלה. פחדתי שיראו אותי כשאני מחליפה בגדים, או שיציצו בי כשאני מסרקת את הצמות הארוכות שלי. אבל, אט אט התרגלתי לרעש ולהמולה, לילדים המתרוצצים ולאמהות הצועקות. היה די שמח שם. כרית נפלה פתאום על ראשו של ילד, שהתחיל לבכות וכל הילדים מכל קצות החדר פרצו בבכי אחריו ללא סיבה. רגע אחר כך, כולם פרצו בצחוק גדול, כשגברת פומרנץ השכנה שלנו עם כפכפי הסטן והחלוק המהודר החליקה על הרצפה. היה כיף לא ללכת ללמוד ולהתרוצץ רוב היום על הסיפון הרחב עם כל הילדים.

במשפחה שישנה מולנו היו רק בנים. התינוק יונתן ישן עם אמו למטה. ז'ק היה גדול ממני בשנה. כמה קינאתי בו על כך שהוא ישן על המיטה העליונה. מאד רציתי שישים לב אלי, מחכה שישאל אותי מה אני עושה, אבל הוא כמעט ולא הסתכל ולא דיבר לכיוון שלי. סוריל היה צעיר ממני. הוא ישן עם אביו במיטה האמצעית ודיבר בלי הפסק. בתחילה חשבתי שהוא תינוק בשבילי, אבל אהבתי לשמוע את הסיפורים שלו. כשסוריל היה בסביבה לא הרחתי את הריחות, לא ראיתי את הלכלוך ואפילו המעברים הצרים נראו לי רחבים, כשהתרוצצנו בהם משחקים ב"תופסת" ו"במחבואים".

"נגיד שאנחנו נוח ואשתו וכל אלה כאן הן החיות שבתובה", הציע יום אחד. מאותו רגע הפכו המיטות לכלובי החיות שלנו. "אלה הם הנמרים המסוכנים". הצביע על הישנים לידנו. "זו השמנה היא התרנגולת והקטן שלידה הוא התרנגול שלה, הגבוה ההוא הוא הג'רפה והקטן שמעליו הוא הקוף". קבעתי אני. הדובים הכבדים יישנו למטה והקופים יישנו במיטות העליונות, קבענו.

בבוקר, כשעלינו לסיפון, הרים יוסי, המלח השמן, את אחותי בת החמש בידיים החזקות שלו, ואמר משהו בשפה שלא הבנתי. כיוון שאימא חייכה, אז גם היא נופפה בידיה וברגליה כאילו היא שמחה. תמיד היא מנסה להיות נחמדה כזאת ומתחנפת כדי שאנשים יתפעלו ממנה ויתנו לה נשיקות. סביב היה רק הם הכחול רגוע, מבריק, משנה צבעים לפי כיוון השמש והעננים. אבל באותו יום, לאחר מספר שעות, הים השתנה מאד. לאט לאט עלו הגלים הגבוהים מכל צד, דפקו על הסיפון, והתחילו להשתולל. הם נשפכו והתפשטו לכל הפינות ואספו איתם כל מה שהיה על הסיפון. הכל שט ונשפך לתוך הים ונעלם.

אנשים התרוצצו בבהלה, דחפו זה את זה, נפלו, החליקו וניסו לאחוז בכל מה שניתן: בחבלים, בעמודים ובקירות. אבא שלי אסף אותנו ודחף את כולנו - אותי, את אחותי ואת אימא לתוך ארגז ריק שבצדי הסיפון. ישבנו שם צפופים ורועדים, ממתניים לדבר הזה שיבוא לקחת אותנו לתוך מעמקי הים.

אחר כך היה שקט. האנשים שקודם קפאו והסתתרו במקומם, חזרו להתרוצץ. אבל אנחנו נשארנו בתוך הארגז שלנו. אחרי מספר דקות של שקט, הים החל שוב להתנדנד מצד אל צד. תחילה לאט, אחר כך התחיל לרקוע כבעס, בגלים שנעשו גבוהים ומפחידים יותר ויותר מרגע לרגע. מבעד לחריץ שבארגז ראיתי גל ענק, שעלה פתאום למעלה וכאילו שלף שיניים לבנות כדי לטרוף את האנייה הקטנה ואת כל האנשים המסתתרים בה. הגל התקרב אלינו והרעש שלו הלך והתחזק. הוא הסתיר את השמש והטיל צל שחור על האנייה. והנה הוא מתמתח למעלה, בטוח שעכשיו אין מי שיוכל לנצח אותו.

ואז... ממש ברגע האחרון, כשאבא ואימא כפופים מעלי, מחבקים ומכסים אותי ואת אחותי מכל צד, ואני חנוקה כמו כדור של צמר שחוטים הדוקים מלפפים אותו סביב, פתאום, ללא כל סיבה, הגל הגדול, הענק והחזק נפל ושקע בים בבת אחת. עוד הוא מנסה לזחול וללטף את דופן האנייה שלנו, והנה הוא נעלם בתוך הים ואיננו.

כל אותו יום המשיכו האנשים לשבת בשקט. צמודים ומכורבלים בפינות הסיפון, כדי שלא לעורר מחדש את מפלצת הים. לאט לאט קמו כולם והתהלכו על הסיפון כפופים, הלוך וחזור, עיניהם מכוונות לרצפה, נזהרים שלא לפגוש בעיניים של אחרים. נדמה היה שבאישונו של כולנו השתקף הגל ההוא וסימן לנו שהוא עוד יחזור. הסתובבנו בזהירות, צמודים ואוחזים בקירות ובחבלים. מדי פעם מישוהו מרים את הראש ומביט לנקודה רחוקה רחוקה לבדוק, אולי גל נוסף עושה שם הכנות לצאת מהמחבוא ולחזור ולהתנפל על האנייה שלנו.

כשהכול נרגע, יצאנו גם אנחנו בזהירות מהארגז וירדנו לתוך האנייה. החדר נראה כמו אמבטיה גדולה. הכול שקע וטבע שם בתוך המים. מסביב צפו בגדים וכלים.

חלק מהמיטות התמוטטו ונפלו זו על גבי זו. אנשים ניסו לפלס לעצמם דרך ואחרים הסתובבו וחיפשו מזוודות שהתפזרו.

הספקתי להתקרב למיטה שלנו ולראות ממול את סוריל, שרוע על המיטה וראשו קשור בחולצה הלבנה שלבש. כתם דם בלט מעל מצחו. הוא נראה חיוור ובקושי הגיב לנעשה סביב. ניגשתי אליו והוא חייך. אבל אמא מיהרה להרחיק ולגרור אותנו משם אל הסיפון. כשחזרנו המיטות שלהם היו ריקות. "לאן לקחו אותם?" שאלתי. "הם נמצאים 'בחדר-החולים'. אל תדאגי סוריל יבריא ויחזור."

הגל הגבוה ההוא הלך לבלי שוב. אבל מאותו לילה המשכתי לשמוע את הקולות שלו ולראות את המראות שלו יום יום. הם לא נתנו לי לישון. לפעמים באמצע הלילה, הקולות הופיעו והעירו אותי משנתי. אחותי לא נפרדה עוד משמיכת הצמר הקטנה, שהביאה איתה מהבית. "בשביל מה את צריכה אותה?" שאלתי. "אני שומרת את הגל בתוך השמיכה" הסבירה לי בלחש. "הוא כאן בפנים, הוא הבטיח לשמור עלי." חיבקתי וליטפתי אותה שעה ארוכה. נתתי לה להיצמד אלי והרגשתי את חום גופה. רק לאחר שנרדמה, נרדמתי גם אני.

סוריל ובני משפחתו לא חזרו. המיטות מולנו התפנו. ואני זכיתי סוף סוף לישון במיטה משלי. לא עזרו המחאות של אחותי שהיא פוחדת לישון לבד והפנים המודאגות של אימא, אפילו אבא היה לצדי כשהתעקשתי לישון למעלה במיטה העליונה. בחיך גדול שכבתי לי שם, צופה מגבוה על הישנים מתחתיי. מרחפת כמו ענן ומתבוננת באנשים שנראו קטנים ורחוקים.

בוקר אחד עלו כולם מתוך בטן האניה, רצו ונדחקו בקצה הסיפון. גם אבא שלי רץ וסחב אותי אחריו. הוא הרים אותי גבוה על הכתפיים ואני יכולתי לראות את כולם. אימא אחזה באחותי בזרועותיה וכולנו התבוננו רחוק. "אימא, ההר מזיז את הים ודוחף אותו אחורה" צעקה אחותי בבהלה. ואני שמחתי לראות אדמה ובתים לבנים שמתקרבים לקראתנו.

האנשים שעל האנייה, החלו רועשים וגועשים. מתנשקים, מתחבקים, קופצים ורוקדים. ופתאום כולם עומדים זקופים ושרים יחד. אפילו אבא שלי שר! אף פעם לא ידעתי שאבא שלי יכול לשיר. מרחוק על המדרכה נראתה חבילה גדולה של ידיים שמנופפות אלינו. היו שם אנשים. הרבה אנשים, עם מטפחות ועם דגלים. גם האנשים שעל האנייה, קראו בשמות ונופפו למטה.

אבא רץ איתי לאורך הסיפון, גם אימא רצה עם אחותי הלך וחזור: פניה אדומים, שערה שהיה אסוף תמיד, מתנופף ברוח, והיא כמו ציפור אדומה ומבוהלת, שמחפשת משהו שאבד לה. סוחבת את אחותי כמו חבילה, לכאן ולכאן. פתאום אני שומעת את אמא זועקת בקול נורא: "שייע! שייע! שמחה!! שמחה!!". ושני

אנשים קטנים שעמדו למטה ליד האנייה שלנו מתחילים לקפוץ ולנופף אלינו, הם שולחים לנו נשיקות בידיים ורוקדים ביחד בשמחה. אמא מצביעה עלי ומרימה את אחותי ומראה אותה, ומנופפת בה כמו מוכר הדגים, שמנסה למכור דג גדול בשוק.

מה זה? מה קורה כאן? למה האיש עם הכובע הירוק זורק אלינו למעלה אבנים? אבן ראשונה נופלת לי. הוא מניף ידו וזורק לעברנו עוד אבן והיא מגיעה כמעט, אבל נופלת שוב לתוך המים. בפעם השלישית הוא מתרחק מעט וזורק בתנופה, והאבן מתרוממת מעלה מעלה, מגיעה לעננים, עוברת את מעקה החבלים של הסיפון ונופלת לרגל:

נבהלתי לרגע ונרתעתי לאחור. אבל אימא הרימה את החבילה המרובעת, העטופה בעטיפה בצבע אדום, פתחה אותה וכשקיפלה את נייר הכסף המבריק שבפנים, אני כבר ידעתי. היא חילקה אותה לשניים, הושיטה לי ולאחותי. ואני טועמת ולועסת לאט לאט, שלא יתבזז לי מהר מדי הטעם המתוק והרך. אחותי צוחקת מולי, פניה מרוחות וגם על פניי עולה חיוך רחב. אני מלקקת את האצבעות ושומעת מאחור את אמא ואבא מתחבקים בדמעות: "הגענו, הגענו הביתה!"

והקולות של הגל הענק נשמעים לרגע רכים ומלטפים, כמו השוקולד החמים שנמס ונעלם בתוך פי.

דוגמאות לשאלות ולפעילות בעקבות הסיפור:

- לאן לדעתך המשפחה רוצה להגיע ולמה הם עלו על האנייה?
- במה שונים החיים על האנייה מן החיים בבית?
- מדוע הילדה רצתה לישון במיטה העליונה? באיזו מיטה הייתם אתם בוחרים לישון?
- ציירו את הסערה בים.
- למה האחיות הקטנה חושבת ש"ההר הזה מזיז את הים ודוחף אותו אחורה"?
- איזה שיר לדעתך שרים האנשים שעל סיפון האנייה?
- למה האנשים מתרגשים כאשר הם רואים את החוף?
- מי הם האנשים המנופפים מלמטה?
- קראו שוב את הסיפור מתחילתו ורשמו - מתי הילדה בסיפור שמחה ומתי היא עצובה. הסבירו למה?
- ספרו המשך לסיפור - מה יקרה לילדה ולמשפחה שלה כשהם יגיעו ויירדו למטה לחוף.

לילדי הגן

מי ראה את אילת?

כתבה: רינת הופר.
זמורה ביתן, 2009,
ע', מנוקד. 31

סיפור משחק מחורז לפעוטות, המתאר את משחק המחבואים שמשחקת אילת (ששימשה כגיבורת הספר "אילת מטילת") עם אמה, לאורך כל היום. איורי הספר ממלאים תפקיד משמעותי בהתפתחות העלילה, כפי שאופייני ל"ספרי תמונות". אילת נראית באיור הפותח את הספר כשהיא מתחבאת מאחורי הכורסה. אמא מחפשת אותה במקומות שונים ומוצאת במקומה את צעצועיה. הילדים מוזמנים לזהות את דמותה של אילת המסתתרת בכל עמוד. הספר כתוב בהומור בשילוב נונסנס ובקצב קליל המזמין לקרוא בו בקול שוב ושוב.

יצאנו לספארי.

כתבה: לורי קרבט.
איורים: ג'וליה קירנס.
תרגום: רמונה די-גור.
כורת, 2008,
ע', מנוקד. 29

הקוראים הצעירים מוזמנים ללמוד באמצעות הספר לספור מאחת עד עשר, תוך כדי ביקור בשמורת הספארי באפריקה עם חבורת ילדים טנזנים, היוצאים לטייל וסופרים את בעלי החיים שהם רואים. הספר מפגיש את קוראיו עם ילדי שבט המסאי המוצגים בשמותיהם האותנטיים, עם נופי הטבע המקומי, עם הצבעים והאווירה. בסיום הספר מובא חומר מידעי על בעלי החיים של טנזניה, על שבט המסאי, על המדינה וכן שמות ומספרים בשפה הסוהילית. כך מעשיר הספר ומרחיב את עולמם של ילדים צעירים ויוצר סקרנות כלפי מקומות ותרבויות בלתי מוכרים. הטקסט כתוב במשפטים קצרים ובחריזה קצבית.

אולי כשתגדל.

כתבה: עדנה קרמר.
איורים: הלה חבקין.
ספרית פועלים, 2008,
ע', מנוקד. 29

טל רוצה לגדל בעל חיים. הוא מביא כלבלב ואבא לא מסכים לגדלו בבית. הוא מחליף אותו בחתלתול ואבא שוב מצביע על הבעיות שבהחזקתו בבית. כשטל מקבל מחבר עכבר לבן, הוא מחליט לשמור על כך בסוד. התחמקויותיו ממי שראו את זנבו המבצבץ של העכבר משעשעות, אבל למרות ניסיונותיו העכבר מתגלה ואבא רודף אחריו. לאחר שטל מספר לו את האמת, אבא מסכים שהעכבר יגור בחדרו של טל ומביא לו כלוב

מתאים. הסיפור כתוב במשפטים מחורזים ומתייחס לרצונם של ילדים רבים לטפל בחיית מחמד. הוא מתמקד בניסיונותיו של טל להשיג את מבוקשו ובהצלחתו.

סיפור שעוסק בקשיי הפרידה של פעוטות מהוריהם ובחשש מהתנסויות חדשות הדורשות עצמאות והתרחקות. גורת הקנגורו מתקשה להיפרד מאמה ולצאת מהכיס החמים והמוגן, בו מסופקים לה כל צרכיה. אמה מנסה לעודד אותה ומספרת לה על בעלי החיים השונים ועל מעשיהם: הפרפרים המעופפים בין הפרחים, הפילים המשחקים במים, הקופים שמתנדנדים בין העצים והג'ירפות הרצות במרחב הפתוח. הקנגורה הקטנה מתחפרת עוד יותר למשמע סיפורי האם, עד שמתקרבת אליה קנגורו קופצני ומזמין אותה להצטרף אליו. הקנגורה הנלהבת נענית להצעה: "ופתאום היא פשוט קפצה ככה מתוך הכיס של אמא... אל העולם הגדול. להפתעתה, זה כאילו קרה מעצמו". הסיפור מעורר ההזדהות והחיוך מלווה באיורים גדולים ומאירי עיניים, נותן לגיטימציה לחששות של הקטנים ומזכיר, כי המעבר משלב התפתחותי אחד למשנהו דורש הגעה לבשלות, ושקצב ההתפתחות והמעבר משלב לשלב הוא אינדיבידואלי.

סיפור של יחסי שכנות טובים והדדיים: בבניין ירושלמי אחד גר איש נחמד ושמו גילי ומעליו מתגוררת משפחה פעלתנית. כל יום בשעת צהרים יורד הילד חיים לבקר את גילי ומבלה בביתו, בזמן שגילי ממשיך לכתוב בכתוב במחשב שלו. אחרי זמן נשלחת אחותו לבדוק האם אינו מפריע לשכן לעבוד ואף היא נשארת לבלות בביתו. בהמשך מגיעה האחות הגדולה לבדוק את המצב ובעקבותיה מגיע גם האב וכולם נשארים בבית השכן. לבסוף מגיעה האם להזמין את בני משפחתה לאכול ואיתם מוזמן בשמחה גם השכן הנדיב... הסיפור ההומוריסטי כתוב בקצב עליז, מחורז חלקית. האיורים בעלי האופי הקריקטוריסטי של מישל קישקה תורמים לאווירה המחויכת של הסיפור ולהנאת הקוראים.

ספר הכנה להולדת אח קטן, המלווה באיורים צבעוניים ועליזים.

קנגורה.

כתב: גידי ון גנטן.
תרגום: תומר קרמן.
כנרת, 2008,
24 ע', מנוקד.

כשחיים בא לבקר.

כתבה: דבורה בושרי.
איורים: מישל קישקה.
ספרית פועלים, 2008,
19 ע', מנוקד.

משהו מיוחד.

כתבה: ג'אן פירנלי.

תרגום: אפרים סידון.
אגס, 2008,
ע' 29, מנוקד.

הילדה המספרת מתארת את המראה המשתנה של אמה שהשמינה. לשאלתה "מה יש לך שם"? מזמינה אותה האם להביט, להאזין ולחוש את הדבר המיוחד שנמצא בפנים. הילדה מדמיינת חיות גדולות שונות שיתכן ומסתתרות בבטן הגדולה וחוששת שבעלי החיים שיצאו מהבטן ייקחו את הצעצועים שלה ויזיקו להם. הדאגות מפני איבוד תשומת לב ההורים והצורך לחלק את רכושה עם האח החדש לובשות צורה דמיונית ומשעשעת. הדמיונות מעוררי הדאגה מסתיימים כשבוקר אחד מוצאת הילדה לצדה את סבתא, ובהמשך מבקרת בבית החולים ומתוודעת לאחיה החדש. הסיפור מסתיים באופטימיות יתירה כשהאחות הגדולה מחזיקה בידיה את התינוק.

הגן הירוק.

כתבה: סיגל מגן.
אורים: ערי ט. הופמן.
לדורי. 2005,
ע' 22, מנוקד.

במרכז הספר השמירה על איכות הסביבה באמצעות מיחזור והפרדת חומרי פסולת והקניית המושג "ירוק". כאשר הילדה שומעת על גן ירוק, היא מדמיינת לעצמה גן לילדים ירוקים. אבל ילד שלומד בגן הזה מסביר לה, שזהו גן שעוסק באיכות הסביבה וממחזר חומרים. הילד מסב את תשומת לבו לחומרים השונים ולאפשרויות השימוש החוזר בהם. הסיפור המידעי נוצר בשיתוף ספריית שוהם, ילדי הגן הירוק והמועצה לישראל יפה.

למה נפתלי

קוראים נפתלי.

כתבה וציירה: אלונה פרנקל.
מודן, 2009,
ע' 36, מנוקד.

סיפור על השואה והזיכרון המיועד לילדים צעירים. הסיפור סובב סביב הילד נפתלי – גיבור ספריה הקודמים של פרנקל ומספק הסבר לגבי מקור שמו. הסיפור נפתח בהצגת הילד נפתלי ואמו ע"י האם המספרת, המספקת לסיפור מסגרת בטוחה, אוהבת ומגוננת. בהמשך היא מספרת על הזמן בו הייתה היא ילדה קטנה. היא מתארת בתמציתיות את "הזמנים הרעים", כאשר בארץ הרחוקה הייתה מלחמה ואנשים רעים ניסו להשתלט על העולם. הם הכריזו שבני האדם אינם שווים ושלחלקם לא מגיע לחיות. הוריה חיפשו מקום מחבוא עבורה ועבורם, בו הסתתרו עד לסיום המלחמה ולניצחון הטובים על הרעים. לאחר המלחמה הם חיפשו את קרובי המשפחה האחרים, אך התברר שהם נהרגו. מה שנותר הם התצלומים, השמורים באלבום, ובהם גם תמונתו של סבא נפתלי. האם

מתבוננת עם בנה בתמונות שבאלבום ומראה לו שבני האדם שאינם, ממשיכים לחיות בזיכרונות של קרוביהם. הסיפור מסתיים בהבטחה המרגיעה, שבני האדם הטובים בכל העולם שומרים שלעולם לא ישלטו עוד בעולם האנשים הרעים. הספר ממלא חלל שהיה במדף ספרי השואה המיועדים לגיל הצעיר, ומספק הסבר לצפירה הנשמעת ביום הזיכרון לשואה, ומעוררת שאלות וחרדות אצל ילדים קטנים.

לכיתות א'-ב'

הסיחה הנסיכה.

כתבה: מיריק שניר.

איורים: עפרה עמית.

כנרת, 2008,

45 ע', מנוקד.

מיריק שניר מספרת סיפור מימי ילדותה, על סיחה קטנה בשם נסיכה, שנשארה לבד באורווה, כשאמה הסוסה יצאה לטיול עם ילדי הכפר. הילדה הקטנה שהכירה את הסיחה מיום לידתה ואף העניקה לה את שמה, דאגה לה, שמא תבכה ותהיה רעבה. במהלך הטיול הילדה בוכה ואומרת שהיא מתגעגעת לאמה. המטיילים מרכיבים אותה על הסוסה ויחד הן שבות, הילדה לאמה והסוסה לבתה. זהו ספור מחורז ועדין היוצר הקבלה בין אהבת האם האנושית לאהבת האם-הסוסה, ובין ההזדקקות של הבת-הילדה והבת-הסיחה לאמהותיהן, וכל זאת בלשון מתנגנת ובחריזה מדויקת, הערבים לאוזן וללב.

חברות.

שם המחברת: זיבילה

ריקדוף, תרגום: יונתן

ניראד.

כנרת, 2008,

24 ע', מנוקד.

סיפור על חברות, נאמנות וקנאה, המתאר סיטואציה מוכרת, שבה ילדה חדשה בכיתה מפרידה בין זוג חברות ומעדיפה אחת מהן. הילדה הדחוייה מרגישה בודדה ואומללה. היא מסרבת להצעתו של ילד אחר לשחק עמו ושוקעת במחשבות ובדמיונות, איך תגרום לחברתה לשים לב אליה שוב. רוזה מחליטה לחכות בסבלנות עד שלינדה תחזור אליה ביוזמתה ותפצה אותה. למחרת בבוקר, כשלינדה פונה אליה כאילו דבר לא אירע, ושואלת אם היא רוצה לשחק, היא מהססת לרגע ואז נענית בשמחה ובהקלה. הסיפור מלווה את רוזה ביום הקשה שלה ונותן לגיטימציה לרגשות ולמחשבות שלה, תוך הצעת הפתרון הנכון בצירוף הבטחה מנחמת שהדברים יסתדרו בצורה טובה, שכן חברות טובות נשארות חברות. הסיפור מעורר הזדהות עבור בני כל הגילאים ומשתמש בהומור כדי לרכך את הסיטואציה הטעונה.

השיר של לולה.

כתבה: אורית ברגמן.

מודן, 2008,

27 ע', מנוקד.

סיפור מקורי ועכשווי העוסק בנושא 'קבלת השונה': החיות ביער נרתעות מלולה הצבועה. כשהיא הולכת לנהר לשטוף את פניה הן קוראות: "הצבועה באה! המפחידה מגיעה!" לולה מנסה ליצור איתן קשר, אך נשארת בודדה. היא מחברת שיר שמתאר את הרצון להיות שונה ממה שהנך. החולד ששומע את השיר מתרגש ומחמיא לה. יחד הם חושבים על רעיון שיאפשר לחיות לשמוע את לולה שרה, ויגרום להן לשנות את יחסן אליה. השניים מקליטים את השיר בבית החולד ושולחים אותו לתחרות כישרונות. לולה זוכה בתחרות וכשהשיר נשמע ברדיו, הוא מרגש את מאזיניו ומושך את כל החיות לצאת ממקומות המחבוא ולבוא למחוא כפיים ללולה. כמו בסיפורים רבים בנושא זה, המסר קורא לא ללכת שולל אחר המראה החיצוני, ולהכיר את האדם על כישרונותיו ותכונותיו הפנימיות. מסר מובלע קשור בכוחה של האמנות לגעת באנשים ולאפשר ביטוי עצמי.

מעשה באפס.

כתב: יוסי גולדארד.

איריים: כרמית גלעד-פולארד.

הקיבוץ המאוחד, 2008,

36 ע', מנוקד.

המספר אפס משתעמם מהישיבה באפס מעשה, ויוצא לחפש חבר למשחק. כל הספרות דוחות אותו בהתנשאות בטענה שהוא חסר ערך. לאחר שאפס נעלב ומתכנס בתוך עצמו, נעמד לידו המספר 1 ומנצל את הצירוף שנוצר משניהם יחד כדי לשפר את ערכו ומעמדו ביחס לשאר המספרים החד-ספרתיים. שאר המספרים רואים ובאים לבקש את חברותו של אפס, כדי ליצור גם הם מספרים דו-ספרתיים. זו ההזדמנות של אפס להשיב להם כגמולם על העלבונות שהטיחו בו קודם לכן. המספר תשע מרגיע את המספרים המתקוטטים, נוזף בהם ומציע הסדר, ישחקו עם אפס לפי תור. בסיום הספר מתוארים המשחקים שהספרות השונות שיחקו עם אפס, תוך אזכור משחקי ילדות מוכרים, כגון: זוג או פרט, אחת-שתיים-שלוש דג מלוח, רביעיות, חמש אבנים ועוד. הסיפור המקורי מעשיר את היכרותם של ילדים צעירים עם המושגים החשבוניים הראשוניים, מעורר לחשיבה חשבונית ולהבנת אופן יצירתם של מספרים. בנוסף, הספר בעל מימד רגשי-חברתי המתייחס ליחסים בין ילדים, למאבקי כוח, למריבות ואלימות, לשיתוף פעולה ולדרכי פיוס והשלמה. הסיפור מהנה בזכות ההומור

המשולב בו, משחקי המילים ואופן ההאנשה של המספרים.
מתאים במיוחד לכיתות א'-ב'.

אירוע בלתי צפוי מתרחש בספרייה הציבורית: יום אחד נכנס אריה לספרייה ומשוטט בין כונניות הספרים. מנהלת הספרייה מקפידה בדרך כלל על קיום הכללים, אבל כיוון שלא נקבע שום כלל למקרים מסוג זה, היא מורה לספרן שרץ לדווח לה, להניח לאריה לנפשו. האריה לומד שכדי להשתתף בשעת הסיפור בספרייה, עליו ללמוד את כללי ההתנהגות ולציית להם. הוא משתלב בספרייה, מסייע בעבודות שונות ומתחבב על הקהל הצעיר והמבוגר. כשקורה אירוע בלתי צפוי והאריה רץ ושואג כדי להזעיק עזרה, הוא ננזף על הפרת הכללים ועוזב את המקום. בימים הבאים חסרונו מעיב על האווירה בספרייה, עד שמר נקדי הקפדן מבין בעצמו ומגלה לאריה שלפעמים מותר להפר את הכללים, ומביא לסיומו הטוב של הסיפור. ברמה הסמויה עוסק הספר גם בסוגית קבלת השונה. הספר המקסים, נוגע ללב, מעלה נושאים אוניברסאליים ומהנה בכל גיל.

הספר מבוסס על אירועים מחייו של המחבר, המתאר את בריחתה של משפחתו מאירופה המופצצת לטורקסטן השוממה והחמה. זה סיפור על כוחו של הדמיון לגבור על קשיי המציאות. הסיפור נפתח בתיאור תמציתי של תקופת המלחמה שגרמה להרס ואובדן ואילצה את המשפחה לברוח בידיים ריקות. הם מתמקמים בחדר קטן בתנאי דלות ומחסור. יום אחד האב הולך לשוק לקנות לחם וקונה במקום זאת מפה של העולם. הבן הרעב כועס על אביו שבזבז את הכסף, אך לאחר שהאב תולה את המפה על הקיר, הילד מבלה שעות רבות בהתבוננות, לימוד הפרטים וניסיונות העתקה. בזכות המפה הוא מפליג על כנפי דמיונו בין מדבריות, חופי אוקיינוסים והרים, ערים, גנים ונופים. כך הוא לומד שכוחות הנפש יכולים לגבור על מחסור פיזי ולחזק את רוח האדם. בסיום הספר מתאר המחבר אירועים מחייו הקושרים בין המסופר לבין הפיכתו לאמן. הסיפור יכול ללוות את הוראת השואה בכיתות הנמוכות ביום השואה, בזכות האופן התמציתי בו מתוארות המלחמה והשלכותיה, והמסר הקשור בכוחות הפנימיים

אריה הספרייה.

כתבה: מישל קנורסן.
איורים: קוין חוקס.
תרגום: אירית ארב.
כנרת, 2008,
40 ע', מנוקד.

איך למדתי

גאוגרפיה.

כתב: אורי שולביץ'.
תרגום: איתן בן-נתן.
כנרת, 2008,
29 ע', מנוקד.

וביכולת להתעלות מעל קשיי המציאות באמצעות הדמיון.

סיפור שמתרחש בשכונת מהגרים רב תרבותית ומעודד פעילות משותפת, מקרבת ומעצימה. רפי שחור העור עבר עם הוריו להתגורר בשכונה חדשה. בשל זרותו הילדים לא שיתפו אותו במשחקיהם. לאחר שקיבל מהוריו כלי עבודה, החליט לבנות בעזרתם "חברים" מחלקי גרוטאות. קי סינג שכנתו מציצה מעבר לגדר ומציעה להשתתף בהכנת בגדים לדמויות. שני הילדים מתיידדים ומרבים לבלות ביחד. הם מתמידים בעבודתם היצירתית ומציבים את כל "החברים" שבנו בקדמת הבית. התצוגה מושכת ילדים רבים שמבקשים להצטרף לבנייה וליצירה. בזכות הסיקור התקשורתי לו הם זוכים, הם מוזמנים להציג את יצירותיהם במוזיאון. בסיום הספר, הילדים גדלים והופכים לאמנים מפורסמים. סיפורו של אונגרר מעביר מסר חברתי ובצדו מסרים אנושיים ואקולוגיים אוניברסאליים. הסיפור מדגיש ערכים של יוזמה, עשייה, שיתוף פעולה וחברות ונוגע גם בנושא המחזור ובאמנות כגשר בין תרבויות.

הסיפור נפתח כמעשייה המתרחשת בממלכה רחוקה לפני זמן רב. הממלכה שרויה בצער ובעוני מאז מות המלכה. המלך הזקן והעייף מתכונן לבחור מבין שלוש בנותיו את השליטה, שתנהל את הממלכה אחריו. הוא מטיל על כל אחת מהן לעשות דבר מיוחד במינו, שבזכותו יוכל להתגאות בהן ובהתאם למעשיהן יבחר את היורשת. שתי האחיות הבוגרות בונות מגדלים שיאדירו את כוחן ויפיין. הנסיכה הצעירה משתמשת בחרצן התפוח שירשה מאמה ובשאר מתנות הטבע, על מנת להפריח את האדמה הצחיחה ולהצמיח עליה עצי פרי מלבלבים. היא משתפת פעולה עם נער עני וזוכה לאהדתם של תושבים רבים. בסיום הסיפור האחיות השחצניות מואסות בבדידותן במגדליהן, ומצטרפות לאחותן הצעירה ולבני העם הנהנים בצל העצים. האגדה החינוכית מאוירת באיורים מיוחדים, עדינים ומקסימים, המשרטטים עולם דמיוני, שבמרכזו גיבורות כהות עור, שחורות שיער ומתולתלות – דימוי רענן בין ספרי הילדים, שבמרכזם נסיכות בלונדיניות וכחולות עיניים. מסרים נוספים קשורים לחיבור אל הטבע ואל בני האדם, לפשטות ולנדיבות.

בונים חברים.

כתב: טומי אונגרר.

תרגום: מיכאל דק.

צ'לטנר, 2008,

32 ע', מנוקד.

נסיכת עץ התפוח.

כתב: ג'ין רי.

תרגום: אירית ארב.

כנרת, 2008,

29 ע', מנוקד.

להציל את שימבה.

כתבה: נעמי לויצקו.

איורים: דני קרמן.

כורת, 2008,

41 ע', מנוקד.

סיפורו של שימבה, פילון קטן שנולד ביער באפריקה למשפחת פילים אוהבת ומגוננת, איתם חי חיים מאושרים. ציידים פוגעים באמו ומבריחים את כל הפילים. שימבה נותר לבדו, מפוחד ורעב. לאחר לילה מפחיד, בעודו מתאבל על אמו שנהרגה, הוא פוגש ילדה קטנה, שמלטפת אותו ומבטיחה לו שתדאג לו ותשמור עליו. דפנה ואביה מובילים את הפילון הקטן לבית היתומים לפילונים שמנהלים הוריה. הפילון זוכה לטיפול מסור ולאהבתן של הפילות הוותיקות, של דפנה הילדה ושל שאר בעלי החיים בגנון, וכולם מסייעים לשימבה להתגבר על הטראומה שעבר ולהשתלב ביניהם. הספר המבוסס על אירועים שהתרחשו במציאות, מעורר מודעות לבעיית ציד הפילים ולהתגייסותם של אנשים טובים להצלת בעלי החיים. הסיפור מקנה מידע על פילים, על מאפייני התנהגותם, על עולם הרגש שלהם וגילויי החברות ביניהם, והוא מרתק ונוגע ללב לילדים ולמבוגרים.

לכיתות ג'-ה'

עונת המעבר של

שרון.

כתבה: דפנה יודס.

איורים: נורית צרפתי.

קוראים, 2008,

111 ע', מנוקד.

אביה של שרון, תלמידת כיתה ו', מפוטר מעבודתו בעירייה ואינו מצליח למצוא מקום עבודה חדש. המשפחה נאלצת להתמודד עם שינויים ברמת החיים אליה הורגלו. שרון חשה בשינוי המשפיע גם על יחסיה עם הוריה, הטרודים בדאגות ובחישובים. היא יורדת בהישגיה הלימודיים ומתרחקת מחברה שמציעה לה לצאת לקניות משותפות. נקודת האור על רקע התקופה הלא קלה שהיא עוברת, היא חברותה וחווית האהבה הראשונה שהיא חווה עם עומר. ההורים מחליטים למכור את ביתם הנאה ולעבור לדירה בבניין משותף בקצה העיר. שרון חוששת מן המעבר ומן הסטיגמה החברתית שתתלווה אליו. בהדרגה ובתמיכת חברתה הטובה היא מסתגלת למקום החדש ורוכשת חברים חדשים, ובסיום הספר אביה גם מוצא עבודה. הספר מתאר את תחושותיה של שרון בתקופת המשבר ומציע תמיכה, עידוד ואף פתרונות מעשיים. סיומו החיובי של הסיפור ממחיש שמשברים הם זמניים ושניתן להתמודד איתם. מסריו החינוכיים עוסקים ביחס לכסף ולצריכה, בסטריאוטיפים

חברתיים ועדתיים, בחשיבותה של חברות וביכולת לקבל עזרה ממבוגרים. הסיפור קריא ומעורר הזדהות.

ספורה של גיל, תלמידת כיתה ד', הסובלת מליקוי למידה ומנסה להסתיר זאת. אחותה התאומה של גיל היא תלמידה מצטיינת והיא עוזרת לה לשמור את הסוד. היא מכינה את השיעורים במקומה וכותבת עבורה את המבחנים. כשגיל משווה את עצמה לאחותה, היא חושבת שהיא עצמה טיפשה. בתחילת כיתה ד' נחשף סודה של גיל בבית ובכיתה, אבל המורה בחוכמתה מפתחת את הנושא בכיתה, והילדים מספרים על בעיות וקשיים שעמם הם מתמודדים. גיל עוברת אבחון ובמהלך פגישותיה עם הפסיכולוגית היא זוכה לקבל הסברים ותשובות לשאלות שמטרידות אותה. בסיומו של הספר גיל מדווחת על התקדמות שחלה בהישגיה הלימודיים בזכות העזרה שקיבלה, וכן על התקרבותה לאחותה ועל שיפור בדימוי ובביטחון העצמי שלה. הסיפור כתוב בצורה קלה ומעניינת לקריאה.

סיפור חייה של המחברת כילדה ילידת הונגריה בתקופת השואה, המופרדת מבני משפחתה, שוהה במנזר, חיה עם ילדים עזובים וחסרי בית ועולה לארץ באוניית המעפילים 'אקסודוס'. הסיפור המשלב קומיקס ואיורים, מותאם לקוראים צעירים. קורותיה של תיקה נמסרים בגוף ראשון ומנקודת מבטה של ילדה, במשפטים קצרים וברורים. לעומת זאת האותיות קטנות ואינן מנוקדות, כך שדרוש תיווך של מבוגר. הספר מתאר את אוירת המלחמה, המעברים הרבים שילדים נאלצו לחוות, תחושת הפחד והסכנה ומושגים שונים הקשורים לאירועי השואה. כמחצית מהסיפור מוקדש למסע הארוך בדרך אל הארץ, להפלגה הקשה באנייה ולגירוש לצרפת ומשם לגרמניה. ספר נוגע ללב, המעלה על נס את כוחם של ילדים ותושייתם, שבזכותם שרדו למרות הקשיים וניצלו.

לכיתה מצטרפת שיר, תלמידה חדשה שהיא עיוורת. היא מציגה את עצמה בביטחון ומזמינה את הילדים לשאול אותה שאלות כדי שייטיבו להכירה. שיר כובשת את חבריה ביופייה,

הסוד של גיל.

כתבה: דנה אבירם.
איורים: אבי כץ.
הקיבוץ המאוחד,
סדרת קריאת עשרה,
2008, 100 ע'.

המסע של תיקה.

כתבה: אסתר שקין.
שוקן, 2008,
39 ע'.

לא רואים עליה.

כתבה: חגית אהרונוף.
איורים: אבי כץ.

בכנותה ובהתמודדותה העצמאית והאופטימית עם המגבלה שלה. היא מצטרפת לחבורה של ילדי המושב, היוצאים לפענח תעלומה מטרידה של פריצות לבתי התושבים. הילדים מחליטים להסתובב במושב ולאסוף מידע ושיר מתכננת לשבת על ספסלים ולהאזין למתרחש סביבה. באחת הפעמים היא שומעת קול צעדים, ופרט זה מסייע בהמשך בפתרון התעלומה. בסופו של הסיפור, החבורה אכן מביאה לתפיסתה של כנופיית פושעים, האחראית ליצור ולשיווק חומר רעיל. בתוך כך לומדים הילדים על עולמם של עיוורים ועל אפשרות השתלבותם החברתית.

הילי תלמידת כיתה ו' סובלת מליקוי למידה שפוגע בדימוי העצמי שלה. היא מרגישה שהיא רצויה פחות מאחיה ע"י הוריה בשל כישלונותיה הלימודיים, דחוויה חברתית ע"י הבנות המקובלות של הכיתה ומוערכת פחות ע"י המורים. הספר מלווה אותה בשעות תסכול, אך גם בחוויות של הצלחה ומבטא את עולמה הפנימי, מחשבותיה ותחושותיה. כספר של תחילת גיל ההתבגרות הוא יעורר עניין והזדהות אצל כל בנות הגיל, גם אם אינן סובלות מליקויי למידה.

הקיבוץ המאוחד.
סדרת קריאת עשרה,
2008, 122 ע'.

אף פעם לא מלכה.

כתבה: ציפי גון-גרוס.
איורים:
ברכה אלחסיד-גרוסר.
הקיבוץ המאוחד,
סדרת קריאת עשרה,
2008,
193 ע'.

לכיתות ו' חט"ב

פעילות הלב.

כתבה: שרון קריץ'.
תרגום: מאירה פירון.
טל-מאי, 2008,
166 ע'.

סיפורה של אנני בת ה-12 נמסר על ידה בגוף ראשון ובסגנון מיוחד: שירים שתוכנם מחולק לבתים ומנוסח במשפטים קצרים, והרצף שלהם יוצר עלילה המתמקדת במצבים הרגשיים ובחוויות של אנני. אנני מספרת בשיריה על הקשר המתפתח בינה ובין מקס, החבר הטוב שלה, במפגשי הריצה שלהם. היא חשה שהריצה משחררת אותה ומאפשרת לה לחשוב, ולכן היא מסרבת להפצרותיה של מאמנת הנבחרת להצטרף ולהשתתף בתחרויות.

עוד היא מספרת על תחושותיה ומחשבותיה לגבי ההיריון המתקדם של אמה ועל התכנית שהיא ואביה יהיו נוכחים בלידה. בהמשך היא מספרת גם על לידת אחיה התינוק. אירועים אלה המסמנים התחלה וחיים חדשים מתרחשים במקביל להזדקנותו של סבה, שגר איתם וסובל מבעיות זיכרון.

הקוראים מלווים את עולמה הפנימי והמציאותי של אנני, המעוררים הזדהות והתבוננות עצמית. ייחודו של הספר, כפי שכתב אחד המבקרים – "בעושר שטמון בפשטות הנקייה".

רומן היסטורי המתרחש בארץ ישראל וביוון בעת העתיקה, בתקופה של מרד המכבים. שולמית, נערה יהודייה שמשפחתה מן המתיוונים, נחטפת ונמכרת לעבדות. היא מובאת לביתו של יאניס, אציל יווני ופילוסוף, ידידו הטוב של המלך. מערכת היחסים המתפתחת ביניהם מעמידה את שולמית בקונפליקט שבין הרגש וההיגיון. דווקא בשבי מתחדדת הכרתה בזהותה היהודית ובהבדלים שבין העמים ועל כן היא מסרבת לחיזוריו אחריה. בינתיים מתגבש ביהודה מרד בני מתתיהו ואחיהם היהודים בשליט היווני. שולמית מתגלה כנערה אמיצה המתגייסת לעזור לבני עמה המורדים, מסכנת את עצמה ואף מוכנה להקריב את אושרה האישי לשם כך. תושייתה, נדיבותה ונאמנותה מניעים אותה לפעול. דבקותה באמונה היהודית מונעת ממנה להיענות להצעת הנישואין של יאניס, אך מזרזת אותו בתהליך הבירור האישי שלו, שמביא בסופו של הספר לאיחודם. עלילת הספר מתארת גם את הקהילה היהודית, המנסה לשמור על צביונה ועל חירותה מול השלטון. ספר מרתק, מרגש ומעשיר, הממחיש את אוירת התקופה ואת הסיפור ההיסטורי המוכר ומעלה שאלות של זהות לאומית.

ספר פנטסיה שעוסק באהבת ספרים, בקריאה ובדמיון, וביחסים בין הקורא, הסופר וגיבורי הספרים. זהו סיפורו של אב הקורא לבתו בקול סיפור עלילתי, ובכוח קריאתו, ושלא במתכוון, גורם לדמויות בדויות להיחלץ מתוך הספר ולחדור לעולם המציאות. לרוע המזל הדמויות הללו רעות והן חוטפות את אשתו, אם בתו. פתרון התסבוכת והשבת האם לביתה ידרשו מהאב ומבתו להגיע אל הסופר שכתב את הספר, ולהביאו לידי כך שישנה בכוח מילותיו את העלילה המקורית של הסיפור שחיבר. זהו ספר ראשון בטרילוגיה, שהייתה לרב-מכר בינלאומי ועובדה לסרט קולנועי. ספר מרתק, מלא דמיון, מפתיע, המיועד לכל אוהבי הקריאה.

בודדה במערכה.

כתבה: אורנה בורדמן.
ידיעות אחרונות.
סדרת פרוזה עשרה,
2008, 349 ע'.

לב של דיו.

כתבה: קורנליה פונקה.
תרגום: חנה לבנת.
זמורה-ביתן, 2008,
496 ע'.

אמיל וקרל.

כתב: יעקב גלאטשטיין.

תרגום: אריה אהרוני.

הקיבוץ המאוחד.

סדרת צעירים, 2008,

ע' 158.

סיפור חברות והישרדות בלתי נשכח של ילד יהודי וילד נוצרי, המתרחש בווינה, ערב האנשלוס – סיפוחה של אוסטריה בשנת 1938 לגרמניה הנאצית. שני הילדים בני התשע מאבדים את הוריהם באופן טראומטי וכל שנשאר להם הוא חברותם. הם יוצאים יחד לחפש מקום מסתור ונתקלים באנטישמיות הגואה ברחובות ובפרעות הנעשות ביהודים. סיפורם שזור במפגשים אנושיים עם דמויות שנחלצות לסייע להם, ונלחמות על שמירת צלם אנוש בתוך המלחמה ולמרות הסכנה. הספר ממחיש את ההתמוטטות הערכית של החברה, אך גם את הימצאותם של אנשי מחתרת אמיצים, חייל נאצי רחום ואזרחים וינאים טובים. בסיום הסיפור מגיעים אמיל וקרל אל תחנת הרכבת במטרה להצטרף למשלוח הילדים לאנגליה (הקינדר-טרנספורט). אמיל נדחף אל הקרון, אבל קרל נותר על הרציף, מקווה לעלות אל הרכבת הבאה. הסיפור המתואר מנקודת מבטם התמימה של הילדים, מבטא את הרגשות והמחשבות שלהם ומעורר הזדהות רבה. בכך הוא מייצג וממחיש את ההתנסות הקשה שעברה על ילדים שנאלצו לשרוד בעצמם בתקופת השואה. הספר שיצא לאור לראשונה ביידיש בשנת 1940 בניו יורק, היווה את אחת העדויות הספרותיות הראשונות למתרחש באירופה תחת המשטר הנאצי.

סלטה לאחור.

כתבה: תמר ורטה-זחבי.

עם עובר,

ספרייה לנוער, 2008,

ע' 234.

נטע ואמה עוברות להתגורר בירושלים, לאחר שהחליפו מקומות מגורים שונים. נטע האתלטי, תלמידת כיתה ט', משתלבת בקרקס ילדים יהודי-ערבי ומתיידדת עם נערה ערבייה שגרה בשכנות למקום מגוריה. כשהיא מבקרת בביתה של אבתיסאם היא מכירה את אחיה הגדול שאפיק, שמתייחס אליה בתחילה בעוינות מופגנת. בהדרגה מתחילים נטע ושאפיק להימשך זה לזו וליצור לעצמם הזדמנויות למפגש ולקרבה. הדעות הקדומות, הבדיקות הביטחוניות והיחס המפלה בהם נתקל שאפיק, כנער ערבי, גורמים לו לקטוע את הקשר המתפתח עם נטע בעודו באיבו. הספר מאיר את מורכבות החיים והיחסים בין יהודים לערבים בארץ, מעודד להכיר את האחר ולהשתחרר מחשיבה סטריאוטיפית. הספר קריא מאוד ומעורר למחשבה.

חלומות אבודים.

כתבה: אלה שגיא.

איורים: אבי כץ.

עם עובד, סדרת נעורים,

2009, 148 ע'.

לי, נערה ישראלית, מגיעה עם בני משפחה בעקבות עבודת האב ליוהנסבורג שבדרום אפריקה בתקופת משטר האפרטהייד, המפלה לרעה את השחורים. היא מזדהה עם כאבם ואינה משלימה עם העוולות. על אף הסכנה שבדבר, לי וחברותיה מנסות לפעול ולעורר מודעות כנגד האפליה והגזענות. הן אוספות כסף ובגדים עבור נזקקים ומקימות ארגון נוער שיש לו סניפים בכמה ערים ומטרתו לדון בדיכוי. לי מתקרבת לעוזרת השחורה שעובדת בביתה, שומעת ממנה על חיי העוני והמצוקה, על מעצרו של אחיה ומתכוננת איתה ללידת בנה. בנוסף להיבט החברתי זהו סיפור התבגרות. לי מוטרדת מגופה המלא, מהופעתה וממקומה בחברה. היא עסוקה באהבה ראשונה, במאבקים חברתיים וברצון למימוש עצמי. הספר חושף בפני הקוראים את החיים תחת משטר הדיכוי הגזעני ששרר באפריקה ומציג אפשרויות להתנגדות והתנהגות הומאנית גם תחת סכנה ואיום. הסיפור מעביר מסרים של אקטיביות, יוזמה, אנושיות ומעורבות חברתית, כמו גם עידוד בדבר האפשרות לשינוי והתפתחות בתחום האישי.

המשימה האבודה.

כתבה: עמליה עינת.

הקיבוץ המאוחד-ספרית

פועלים. סדרת צעירים.

125 ע'.

קורותיה של המחותרת היהודית, שפעלה במצרים בשנות החמישים, מסופר באמצעות סיפוריהם של חבריה, שגויסו לפעילות ציונית עוד בהיותם תלמידי תיכון. עינת מציינת את דמויותיהם של הצעירים הנלהבים והמסורים לציונות ולמדינת ישראל, שסיכנו את עצמם מתוך אמונה במפעיליהם ונפלו קורבן לבגידתו של סוכן כפול. עשרת הצעירים נאסרו ע"י המודיעין המצרי באשמת ריגול למען ישראל וישבו שנים ארוכות בכלא המצרי. שניים מתוכם הוצאו להורג בתלייה. הפרשה שנודעה בכינוי "עסק הביש" הסעירה את המדינה במשך שנים ונחקרה שוב ושוב על מנת לחשוף את שיקולי הדעת המוטעים של המערכות הפוליטיות והצבאיות. הסיפור מלווה בציורים שציירו מאיר זעפרן ורוברט דסה, ובמכתבים שכתב ויקטור לוי לסוזי אהובתו.

סיפור האירועים שליוו את פינוי ישובי חבל עזה בשנת 2005, מובא מפיה של תמר, אחת הנערות שהיו עצורות בכלא

קיץ כתום

כתבה:

מעשיהו כעונש על חסימת צירי תנועה, במסגרת המאבק כנגד "תכנית ההתנתקות". תמר מתארת את חוויות המעצר, השתרוור וההצטרפות למאבק בישוב נווה דקלים בחודש שקדם לפינוי. במהלך הסיפור נחשף עולמן האמוני והאידיאולוגי של תמר ושל חברותיה, מסירותן למאבק ונחישותן. משפחתה המורחבת של תמר, כוללת את דודתה שעזבה את החיים הדתיים ומשתתפת בפעילות המחאה של הנשים במחסומים, ואת בת דודתה החילונית המגלה התעניינות בחיים הדתיים ובמאבק, ומצטרפת אליה לשהות בגוש קטיף. דמותה מאפשרת עריכת דיונים וויכוחים בין שתי הנערות והשמעת דעות שכנגד. על רקע אירועי המציאות נרקם קשר אהבה בין תמר ובין אחד הנערים, שהיא מכירה במסגרת המאבק והסיפור מסתיים בנישואיהם. זהו ספר ראשון המעמיד במרכזו נערה מן המגזר הדתי-לאומי, וחושף את אורח חייה ואת עולמה הפנימי. הסופרת החילונית מבקשת להציג דמות אנושית חיובית ומעוררת הערכה, גם אם דרכה שונה מזו של קוראיות הספר, ולתרום בכך להיכרות ולקשר בין הקבוצות השונות בחברה הישראלית.

לחטיבה העליונה

סקסי

כתבה: ג'זיס קרול אוטס.

תרגום: נילי לוי.

הקיבוץ המאוחד-ספרית

פועלים, 2008, 173 ע'.

דארן בן ה-16 הוא תלמיד מצטיין ושחיין בנבחרת ביה"ס. מר טרייסי, המורה הנערץ לאנגלית נוהג לצפות באימוני השחייה של הנבחרת ולצלם את השחיינים. לאחר אחד מהאימונים הוא מציע לדארן טרמפ. דארן נענה להצעה בשל מזג אויר הסוער אך נרתע מהתנהגותו הלבבית של המורה כלפיו, וחושד שהוא מנסה "להתחיל" איתו. אחד השחיינים שהורחק מהנבחרת בגלל ציון שלילי שקיבל מהמורה, מחליט לנקום בו ושולח למנהל ביה"ס ולמשטרה מכתב אנונימי, בו הוא מאשים את המורה במעשה מגונה שעשה בו ורומז על כך שגם תלמידים נוספים נפגעו ממנו. המנהל משעה את המורה מעבודתו מבלי לחקור את העניין והמשטרה חוקרת אותו ומזמנת את התלמידים להעיד. דארן מתלבט כיצד להגיב, ועל אף הפצרותיו של המורה באימיילים שהוא שולח לו, שיעיד לטובתו, הוא נמנע מלגלות לחוקרים שמדובר בעלילת שווא. הספר מתמודד

עם סוגיות של זהות מינית וגיבושה בגיל ההתבגרות, יחס להומוסקסואלים, דילמות מוסריות, שאלות של נאמנות, בגידה, תדמית, תפיסות סטריאוטיפיות ולחץ חברתי. הספר כתוב בסגנון בוטה שאולי לא יהיה נוח לקריאה לחלק מהמתבגרים, למרות שהעלילה מותחת ומעוררת למחשבה.

לילה היא נערה הודית בת שתיים עשרה, שמתכוננת ליום בו תעבור לגור עם בעלה, שאורסה לו בגיל שנתיים ונישאה לו בהיותה בת תשע. כשבעלה הצעיר מת במפתיע מהכשת נחש, משתנים חייה לנצח. כאלמנה עליה לגלח את שיערה ולוותר על שמלות הסארי והצמידים האהובים עליה. במשך שנה אסור לה לצאת מפתח ביתה ועל פי חוקי המסורת אסור יהיה לה להינשא שוב במשך כל חייה. כשמורתה לשעבר שומעת על גורלה, היא מציעה לבוא ללמד אותה בביתה. לראשונה מתחילה לילה לפקוח את עיניה אל העולם סביבה ולפתח שאיפות למימוש עצמי ולרכישת מקצוע. התקופה המתוארת היא תקופה של תסיסה חברתית ופוליטית בין השלטון הבריטי לבין ההודים המקומיים. רעיונות חדשים מתפרסמים בעיתונות ובהם גם זכותן של נשים להשכלה ולשוויון. אחיה הגדול של לילה מתעמת עם אביהם השמרני בניסיון לאפשר לאחותו לעבור לעיר להמשך לימודיה. הספר חושף את אורח החיים והמנהגים הייחודיים להודו על השינויים שחלים בתקופה זו. כמו-כן ממחיש הסיפור את דיכוי הנשים ומחדד את העימות בין העולם המסורתי למודרני, בין החשש מביקורת השכנים לבין הכרה בחשיבות חירות הפרט וחיי. הספר מרתק לקריאה, נוגע ללב ומעורר הזדהות.

אביו של ג'וני, הוא אמן צעצועים והוא יצר עבור בנו צבא של חיילי עץ, אותו העניק לו ביום הולדתו התשיעי. שנה לאחר מכן פורצת מלחמת העולם הראשונה באירופה והאב מגויס. הבן נשלח לדודתו המתגוררת בכפר מחוץ ללונדון המופגזת, ומעביר את זמנו במשחקי מלחמה עם חיילי העץ. הוריו שולחים לו מכתבים ומספרים על מה שעובר עליהם. בכפר נחשף ג'וני לידיעות על חיילים נעדרים והרוגים, ואף פוגש בבן של השכנים שהוכרז נעדר, אך מתברר שפגע בעצמו כדי

שנת ההסגר.

כתבה: קשמירה סת.

תרגום: ארולין לוי.

דני ספרים, 2008,

ע' 236.

אדונם של חיילי

הצעצוע.

כתב: איאן לורנס.

מאנגלית: יוסיפיה סימון.

זמורה-ביתן, 2009,

ע' 255.

להשתחרר מן הלחימה. המורה המבוגר מזמין את ג'וני לביתו כדי לעזור לו להשלים את חומר הלימודים. ג'וני לומד מהמורה שלו לא רק שיעורים בהיסטוריה, אלא גם שיעור על החיים ועל עצמו. הספר מתאים לבני נוער ולמבוגרים. הוא ספוג בתיאורי מלחמה ובתוצאותיה הכואבות וממחיש תקופה היסטורית שאינה מוכרת לבני הנוער. למרות האווירה הקודרת, הספר מסתיים בצורה אופטימית.

סיפורו ילדותו ונעוריו של יוסף, ילד יהודי שנולד בבלגיה בשנת 1930, לזוג פליטים יהודים שברחו מפולין בעקבות גלי האנטישמיות. כל פרק בספר מסופר ע"י דמות אחרת בגוף ראשון. חלקו הראשון של הספר מסופר לסירוגין ע"י נתן וחנה, הוריו של יוסף, והחלק השני מסופר ע"י יוסי, הוריו, אחותו ובניו. עקב מצבה הנפשי הקשה של האם ורדיפתו של האב ע"י השלטונות, המגרשים אותו שוב ושוב מהמדינה, מוסרים ההורים את הילד למשפחה אומנת נוצריה שגידלה אותו באהבה. ביום הולדתו השישי חוטפים אותו הוריו מבית המשפחה האומנת, מעשה בלתי נסלח מבחינתו. יוסף עובר את תקופת השואה כנער בבלגיה, כשהוא עובר מבית יתומים לדירת מסתור וממנה לבתי משפחות ולמוסד לחולי שחפת. בתום המלחמה הוא חוזר לבית המשפחה האומנת ששולחת אותו ללמוד ולרכוש מקצוע. אמו שבה מאושוויץ ומעבירה אותו לבית ילדים של ארגון הג'וינט. העלילה מתארת אותו בנעוריו, לימודיו, במעברים בין מוסדות לימוד וביחסיו הבעייתיים עם הוריו. עדויות בניו מלמדות עליו כאדם בוגר, כבעל משפחה וכמרצה מצליח באוניברסיטה בארץ. הספר קריא מאוד וממחיש את התקופה ואת קשייה, וכן את נקודת מבטו של ילד על האירועים, שלא תמיד מובנים לו במלואם. הספר המתאר את מסכת חייו האמיתית של בן זוגה של המחברת, כתוב בסגנון המשלב כתיבה ספרותית ותיעודית.

הנשיקה

כתבה: רות ירדני-כץ.

אמיר, 2008,

175 ע'.