

# ספרות ילדים ונוער

חוברת 135

אלול תשע"ג - אוגוסט 2013



המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין  
קרן הספריות לילדי ישראל מיסודה של **רחל ינאית בן-צבני**

המערכת: ד"ר סלינה משיח (עורכת), פרופ' מירי ברוך (יועצת מדעית),  
פרופ' אילנה אלקד-להמן, ד"ר בתיה מעוז, רננה גרין-שוקרון  
המייסד והעורך הראשון: **גרשון ברגסון ז"ל**

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

ת"ד 3578, בית הכרם, ירושלים 9103501

טל': 02-6558179

[syeladim@dyellin.ac.il](mailto:syeladim@dyellin.ac.il)

עיצוב הכריכה: ניצן בר

עימוד והדפסה: HDP בע"מ

© כל הזכויות שמורות

ISSN 0334 - 276 X

# תכן העניינים

5 ..... ואולי הקדמה  
דר' סלינה משיח

## לזכרם

9 ..... דבורה עומר ז"ל  
רננה גרין-שוקרון

## עיון ומחקר

על הפער בין הדימוי העצמי של משוררת לבין סוגיית התקבלותה:  
15 ..... המקרה של ספרות הילדים של לאה גולדברג  
דר' ורד טהר

25 ..... תמורות בשירת הילדים העברית: תכנים ומשלבים  
דר' עידית שר ודר' מירי יוסוב-שלום

## מפתחות לספרות: דרכים להוראת ספרות הילדים והנוער

51 ..... "בובה שלך הגידמת" לדוד פוגל: פרשנות ומפתחות להוראה  
דר' סמדר פלק-פרץ

65 ..... ילדים מאיירים שירה: על קירוב ילדים לשירה באמצעות איור  
איריס ארגמן

## ספרים וסופרים: רשימות ורשמים

73 ..... היסטוריה ושירה בזווית אחרת  
גלילה רון-פדר-עמית

הספר "אני לא גנב" מאת תמי שם-טוב : במלאת 100 שנים לפתיחת בית היתומים של יאנוש  
76 ..... קורצ'אק  
נועה זנדבנק רהט

## סיפור תערוכה

85 .....גן סיפור: עקבות איתמר בגן.  
אלי אשד

## ביקורת

91 .....”יצוגי האחר בספרה של יעל נאמן-ברק” רק שלא יגיד את המלה הזאת”.  
אורנה אשכנזי ודוד ארונובסקי

105 .....ממדף הספרים.  
רננה גרין-שוקרון

# ואולי הקדמה

דר' סלינה משיח

עט לכל קיץ ולכל עת קץ: הסופרת האהובה, **דבורה עומר**, הלכה לעולמה, אך קולה השר את ילדותנו ימשיך לשורר בקול דמויותיה הצורבות את תודעת הילדים, שהיו ועודם.

המחנכת, החוקרת והסופרת **הרצליה רז**, שתזכה לחיים ארוכים, נפרדת מעמנו במלים הבאות. לבקשתה, מצורף מכתב של פרידה:

## מכתב פרידה

אני, **הרצליה רז**, כותבת מכתב פרידה לחברות ולחברים קוראי כתב העת **ספרות ילדים ונוער** ולהמוני תלמידיי המפוזרים אי-שם. אני נפרדת מכולכם, כי הזקנה קפצה עלי, גופי בוגד בי, בעיקר העיניים חדלו מראות ולכן אינני מסוגלת ליצור או להגיע למקומות מפגש.

אני מאחלת לכולכם שנים של יצירה ועבודה פורייה.

לידיעתכם, אוצרותי הרוחניים מסודרים בשלושה ארכיונים:

1. **בגנזים** (ארכיון הסופרים בא"י הנמצא **בבית אריאלה** בתל-אביב). ישנם ספרי שירה וסיפורת לילדים ולמבוגרים שכתבתי, מכתבים וחומרים אישיים.
2. **במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין** בבית הכרם בירושלים, חומר מדעי העוסק בספרות ילדים (85 כרכים) והוא עומד לשירותם של חוקרים, מורים ותלמידים. האחראיות לעניין הן הספרניות רננה גרין-שוקרון ודניה אייזנברג.
3. **בספריה המוסיקולוגית** בירושלים (כרגע ליד הספרייה הלאומית בגבעת רם), ישנו אוסף שירי ארץ ישראל שלי ומחקרים בנושאים: "שירי ערש של עדות ישראל", "שירי רחוב" ו"בלדות כפרחי מלחמה".
4. את כרטיסיות "שירי ארץ ישראל" מסרתי לאליהו הכהן. כתובתו בספר הטלפונים.

אתם מוזמנים לבוא ולהתבשמ.

בברכה  
**הרצליה רז**



# לזכרם





## דבורה עומר ז"ל

רננה גרין-שוקרון



דבורה עומר  
(9 באוקטובר 1932 -  
2 במאי 2013)

דבורה עומר שהלכה לעולמה השנה הייתה סופרת מוכרת, אהובה ומוערכת, שספריה ליוו ילדים ובני נוער במדינת ישראל במשך כחמישים שנה. דבורה עומר נולדה בשנת 1932 בקיבוץ מעוז חיים שבעמק בית שאן, כבת למשפחה של סופרים. דודה, יגאל מוסינזון, סופר ומחזאי, כתב את סדרת ספרי **חסמב"ה**. אביה, משה מוסינזון, שימש עורך העיתון **במעלה** של תנועת הנוער העובד, וגם אחותה הצעירה של דבורה, ורד מוסינזון, היא משוררת.

רבים מגיבורי ספריה נכחו בחיי הקוראים הצעירים כדמויות ריאליסטיות, שהשפיעו על חייהם, למרות שלעתים היו בדויות או בוגרות מגיל הקוראים. מבין הדמויות הדומיננטיות נזכיר את: טבול הנער העולה ממרוקו, שהגיע לשרת ביחידת הקומנדו הימי בצה"ל, גיבור הספר **צוללים קדימה** (י' שרברק, 1968); גילה שנולדה עם שיתוק מוחין והתמודדה עם קשיים, גיבורת הספר **אני אתגבר**; בת הקיבוץ, תמר, כותבת היומן האישי **דפי תמר** (עמיחי, 1962), ובת קיבוץ אחרת, חנה'לה הילדה החולמנית, שיצאה למסע בין כוכבים עם הגמד קרשינדו, מהספר בעל השם הארוך - **כל מה שהיה (אולי) וכל מה שקרה (כמעט) לקרשינדו ולי** (י' שרברק, 1970); גדי, בן המושב שאימץ גור נטוש ומצא עצמו עם נמר, מן הספר **מעשה בלולי ה...** (י' שרברק, 1967), ודמויות היסטוריות בלתי נשכחות כאיתמר (בן ציון) בן יהודה, בנו של אליעזר בן יהודה, מחייה השפה העברית, שרה אהרונסון מראשי מחתרת הריגול ניל"י שפעלה בארץ למען הבריטים וכנגד השליטים הטורקים, זהרה לביטוב לוחמת הפלמ"ח וטייסת בחיל האוויר הישראלי, יעקב מרידור מפקד האצ"ל שהוגלה על ידי הבריטים לאפריקה, ואפילו בנימין זאב הרצל, חוזה המדינה. ילדים רבים חשו שהאישים הללו מוכרים להם כמעט באופן אישי, בזכות הספרים שכתבה דבורה עומר - **הבכור לבית אב"י** (עם עובד, 1967), **שרה גיבורת ניל"י** (י' שרברק, 1967), **לאהוב עד מוות** (י' שרברק, 1980), **הבריחה אל החופש** (קרני, 1987), **קול קרא בחשיכה** (זמורה ביתן מודן, 1980).

במשך השנים כתבה דבורה עומר לגיל הרך, לילדי בית הספר היסודי ולנוער. היא עיבדה עבור ילדים סיפורי עם, סיפורי תורה, אגדות חז"ל, מעשיות של האחים גרים וחיברה סיפורים לחגים ולעונות השנה. אחדים מספריה של עומר הומחזו והפכו להצגות ילדים בתיאטרון לילדים ולנוער וממש לאחרונה, באפריל 2013, נחנך בשכונת ג'סי כהן שבחולון גן-סיפור בהשראת ספרה **מגדל של קוביות**. קדם לו גן-סיפור אחר, המבוסס על ספרה **המקק שנכנס לו ג'וק**.

הילדים הצעירים גדלו על הסיפורים הקצרים והחינוכיים שכתבה, ששיקפו את חיי היום יום שלהם, על הקונפליקטים ההתפתחותיים והרגשיים המלווים את הילדות, וכונסו בקבצים כמו **פגישה על ענן** (י' שרברק, 1975), **מגדל של קוביות** (י' שרברק, 1976), **הנשיקה שהלכה לאיבוד** (י' שרברק, 1978), **לא מתחשק לי** (י' שרברק, 1982), **קול הלב** (י' שרברק, 2001). הסיפורים ברובם ריאליסטיים ודידקטיים, עוסקים במצבים יומיומיים, בקונפליקטים מוכרים מן הבית, המשפחה וחברת הילדים, ברגשות והתמודדויות, ביניהם סיפורים המתארים את חיי הילדים בקיבוץ, וסיפורים בהם הילד מתמודד עם רגשותיו באמצעות הפלגה לעולם הדמיון. הסיפורים העניקו לילדים הכרה ברגשותיהם, עידוד ונחמה ונועדו לסייע להם לפתח שליטה עצמית, התחשבות בזולת וקבלת נורמות התנהגותיות, תוך שהציגו כיווני מחשבה ודרכים להתמודדות עם הבעיות המועלות. בצד התמיכה הרגשית נועדו הסיפורים לפתח מושגי חשיבה, להעשיר את אוצר המילים ולפתח התמצאות בעולם הסובב את הילד. הסיפורים נכתבו ונערכו תוך התייעצות עם פסיכולוגים ואנשי חינוך, כפרופ' עמירם רביב, פסיכולוג קליני וחינוכי מהחוג לפסיכולוגיה באוניברסיטת תל-אביב, שאף כתב מבואות לחלק מהספרים.

עומר עסקה גם בבעיות התבגרות של ילדים ובני נוער, בספרים **אמא עשרה ואמא עשרה פלוס** (י' שרברק, 1972), **השבוע הארוך בחיי מורן** (גל הפקות וכתר, 1990) וכמובן בסדרת **דפי תמר**. חיי ילדים ומתבגרים והתמודדותו של היחיד באו לידי ביטוי גם בספר **האהוב מעבר לכביש, או חברות "עלומים"** (י' שרברק, 1973), סיפורם של בני נוער חסרי בית שהתחנכו במוסד החינוכי שהקים עבורם חיים בר נחום ליד בן שמן בשנים 1936-1939, ובספר **על הגובה** (י' שרברק, 1974) שתיאר נערה שעלתה מתימן, התגברה על דעות קדומות והגיעה להיות דיילת בחברת "אל על", וכן בסיפור ההרפתקה הבלשי על חברת ילדים שמחפשת תוכי שנעלם, תוך שהם לומדים לקבל לחברתם תלמיד חדש (**לאן נעלם קפיטן קוק**, י' שרברק, 1972). בנוסף כתבה שלושה ספרי הרפתקאות שבמרכזם הילד עומריבן-ה-12, שנמצא עם משפחתו באמריקה (**הרפתקאות עומרי במקסיקו**, עמיחי, 1967).

לא רק על הילדים הקוראים השפיעה דבורה עומר, אלא גם על הוריהם. באיגרת תנחומים ששלח נשיא המדינה שמעון פרס למשפחתה של הסופרת דבורה עומר לאחר פטירתה, כתב הנשיא: "דבורה, עליה השלום נחשבת לסופרת ילדים גדולה. האמת היא, שהיא הייתה סופרת הורים גדולה. היא חינכה את ההורים כיצד לחנך את ילדיהם. לאהוב, להעריך ולחשוב. כל הדברים החיוביים לבשו אצלה אמינות גדולה, ונראו כמובנים מאליהם, כהכרחיים באמת. היא כתבה, בעט חכמה ובדיו אוהבת. והיא חינכה דורות על דורות, של הורים שהקימו דורות של בנות ובנים נפלאים במדינת ישראל." עוד כתב הנשיא: "כתיבתה הייתה קריאה, אך לא בהכרח פשטנית. היא כתבה היסטוריה, היא כתבה פדגוגיה אבל מבלי לשאת את גובה התארים האלה מעל היכולת של גובה העיניים. היא אהבה אותנו. אנחנו הקוראים מכל הגילאים אהבנו אותה. היא אפשרה לנו, למבוגרים, להיות ילדים.

היא אפשרה לילדים להיות מבוגרים יותר. היא בגדר תרומת יחיד שליבב את רוחם של רבבות. היא השאירה אחריה מורשת שתוסיף לפכות בעוז גם אחרי שהלכה מאתנו.<sup>1</sup>

עומר זכתה להכרה ולהערכה בחייה ועם מותה הקדישו אמצעי התקשורת בישראל, הרדיו, הטלוויזיה והעיתונות המודפסת והדיגיטלית, כתבות לזכרה. אישים פוליטיים ספדו לה וסיפרו כי ספריה היוו חלק בלתי נפרד מהילדות ומהנעורים שלהם וכי היא הייתה "שותפה חשובה ואינטימית בעיצוב האתוס הצינוני של רבים".<sup>2</sup> שרת המשפטים ציפי לבני אמרה: "דבורה עומר הפכה את חומרי ההיסטוריה לסיפורי הרפתקאות מסעירים ובדרך זו הבטיחה שהנשים והגברים שעיצבו את פניה היפים של הזהות היהודית והישראלית, ימשיכו להתקיים בתודעת הילדים ובני הנוער" (שם). שרת התרבות לימור לבנת ספדה לה: "דבורה עומר סיפרה בספריה בכישרון מופלא את סיפורה של מדינת ישראל, העניקה ביטוי יוצא דופן לערכי הצינונות והפכה אותם לחלק חשוב מחיינו. במובנים רבים גם לאחר מותה תמשיך דבורה עומר באמצעות ספריה, להטביע את חותמה ולהשפיע על פני התרבות הישראלית."

רבים מספריה של דבורה עומר לילדי ביה"ס היסודי ולנוער מעוגנים בהווי הארץ, חייה ואנשיה. היא כתבה רבות על פרקים בתולדות היישוב והמדינה, על מלחמות ישראל ועל השואה, על חלוצים ולוחמים ועל ראשי הצינונות. ספריה מחיים את התקופה המתוארת בהם ומקרבים את הקוראים אל הגיבורים עליהם היא כותבת. ספרים אלה הם שהביאו לעומר את עיקר פרסומה. למעשה, היא יצרה ז'אנר חדש של רומן הרפתקאות היסטורי-ביוגרפי בו הציגה דמויות היסטוריות כדמויות אנושיות מורכבות, ולא רק כדמויות מופת אידיאליות, תוך הדגשת חוויות רגשיות המעוררות הזדהות. סוד הצלחתם של הספרים הללו נבע מן ההזדהות הרגשית של הסופרת עם גיבורי ספריה, כפי שסיפרה בכנס השנתי של "קרן בית הנשיא" בשנת תשמ"ז: "התחושה שלי היא שצריך לספר את הסיפורים האמתיים. המלכוד שלי הוא שכשאני כותבת את הסיפורים האמתיים, אני צריכה להיות שם".<sup>3</sup> היא סיפרה כיצד לקתה בלבה כשכתבה על הרצל וכיצד חלתה כשביקרה במחנות ההשמדה בפולין לצורך כתיבת ספרה **דמעות של אש** (י' שרברק, 1984) ועל תחושת השליחות המניעה אותה בכתיבה: "אני לא יכולה להחזיר אותם לחיים. אני יכולה להחזיר אותם מהשכחה. זה הדבר היחיד שאני יכולה לעשות. ההרגשה שאני חייבת לספר, ואני נמצאת שם, מקשה עלי מאוד." (שם, עמ' 24). בכנס לספרות ילדים שנערך בשנת תש"ן התייחסה שוב לנושא ואמרה: "יש לי צורך להנציח ולסלק את האבק מהמצבות השוחחות. אף אחד לא שלח אותי, אך אני מרגישה, ותסלחו לי על הביטוי, שזה ממש כאש בוערת בעצמותי. למה. איני יודעת. אבל ככה זה, הדבר בהחלט אינו עושה את חיי קלים."

1 מתוך הכתבה: "הנשיא פרס שלח את תנחומיו למשפחת דבורה עומר" מאת אריק בנדר, **nrg מעריב** 3.5.2013.

2 שם, מדברי יו"ר האופוזיציה, שלי יחימוביץ'.

3 עומר, דבורה (1986). הסופר וספריו. **ספרות ילדים ונוער**, חוב' מ"ט, עמ' 23.

אילו הייתי כותבת מדע בדיוני, היה לי יותר נחמד. אבל לדעתי חשוב להנציח את הסיפורים על גבורה ומסירות לעם ולארץ. וזה מה שאני משתדלת לעשות".<sup>4</sup>

דבורה עומר זכתה בפרסים רבים כהוקרה על פועלה בתחום ספרות הילדים והנוער, בהם פרס למדן על ספריה **הבכור לבית אבי** ו**שרה גיבורת ניל**,<sup>5</sup> פרס משרד החינוך לספר **הגבול שבלב**, פרס אסתר רבינוביץ לספר **מעשה בלולי ה...**, פרס זאב לספרות ילדים לשנת תשמ"א על הספר **לאהוב עד מוות** ובשנת תשנ"א על הספר **בדהרה**, מדליית יאנוש קורצ'ק ועיטור על שם הנס כריסטיאן אנדרסן על ספרה **דמעות של אש** בשנת 1987, פרס קרן הדסה על ספרה **אהבת איתמר** בשנת 2002, ופרס ראש הממשלה על מכלול יצירתה (1979). בשנת 2005 הוענק לה פרס שרת התרבות בקטגוריית ילדים ונוער וב-2006 הוענק לה פרס ישראל על תרומתה לתרבות הישראלית. בנימוקיהם כתבו השופטים כי הפרס ניתן לה על "הצלחתה להפוך את העבר הישראלי-ציוני למסכת חיה של דמויות מופת ואירועים מסעירים, שיחד בנו את המפעל הציוני האדיר. דבורה עומר פעלה מתוך תחושת שליחות חינוכית שנועדה לקרב את הנוער הישראלי לגיבורי החברה הישראלית, בפעילותה התמודדה בסוגיית השכחה והמרחק בין המסירות והלהט שליוו את הקמת המדינה לבין השגרה של חיי היום-יום".

בשנת 2013, זמן קצר לפני פטירתה, קיבלה את פרס אקו"ם על מפעל חיים לשנת 2012 על תרומתה הגדולה לספרות הילדים והנוער לאורך למעלה מחמישים שנות יצירה. שופטי הפרס כתבו: "יצירתה של דבורה עומר עשירה ומגוונת – רומנים היסטוריים, סיפורי התבגרות, ספרי נוער שבמרכזם חריג בחברה וסיפורים לפעוטות. בכל ספריה אלה של דבורה עומר ניכרים אהבת האדם שבה, רגישותה, הבנתה את נפשו של הילד והכבוד שרחשה לו. ספריה וסיפוריה, הפכו לקלאסיקה, תורגמו לשפות רבות, עובדו להצגות תיאטרון ואף נלמדים במסגרת תכניות הלימודים בבתי הספר. ספריה הינם מאבני הדרך של ספרות הילדים העברית".

דבורה עומר נפטרה ביום כב' באייר תשע"ג 2.5.12 ונקברה בכפר מעש, בו חיה וכתבה את ספריה לילדים ולבני הנעורים.

---

4 שיחה עם דבורה עומר בכנס המדור לספרות ילדים ונוער וקרן הספרות לילדי ישראל, תש"ן. **ספרות ילדים ונוער**, חוב' סג, עמ' 8.

# עיון ומחקר



# על הפער בין הדימוי העצמי של משוררת לבין סוגיית התקבלותה: המקרה של ספרות הילדים של לאה גולדברג<sup>1</sup>

דר' ורד טהר

בקרירה הספרותית של לאה גולדברג מתקיימים במקביל שני נתיבי כתיבה: למבוגרים ולילדים. מ"טבעות עשן", ועד פטירתה בשנת 1970, היא כותבת ומפרסמת למבוגרים ולילדים במקביל ובאופן רציף, וכך למשל, קובץ שירי הילדים הקלאסי "מה עושות האיילות" יצא לאור בשנת 1949, שנה לאחר פרסומו של הקובץ "על הפריחה", קובץ השירים לילדים "צריך קטן" פורסם בשנת 1959, במקביל לצאתה לאור של האסופה "מוקדם ומאוחר" והסיפור "מעשה בצייר" מתפרסם בשנת 1965, שנה לאחר "עם הלילה הזה". במקביל ליצירה מקורית, נזכר גם עבודות נוספות בשדה ספרות הילדים: תרגומים<sup>2</sup>, עיבודים של מעשיות עממיות<sup>3</sup> או עיבודים של סיפורי ילדים רוסיים<sup>4</sup>, יצירות שפרסמה ב"דבר לילדים" וכונסו בספרים לאחר פטירתה<sup>5</sup>, ספרים שכתבה יחד עם הצלמת חנה ריבקין-בריק<sup>6</sup>, וכמובן פרסומים שלה על אודות ספרות ילדים כחוקרת<sup>7</sup>. כמו כן, עסקה שנים רבות בעריכה<sup>8</sup>. די בדוגמאות שהובאו כדי ללמד על רצף של יצירה לילדים לכל אורך הקריירה שלה ולמעשה למן עלייתה לארץ ועד פטירתה. לאור זאת, עולה השאלה מה הייתה הזיקה שבין הדימוי העצמי של המשוררת ובין התקבלותה כיוצרת לילדים ולמבוגרים? נזכיר, שלא זו בלבד שגולדברג כתבה בפועל לילדים, היא אף עסקה בתיאוריה של ספרות הילדים ובכך מימשה את יכולותיה כחוקרת וכתאורטיקנית. לאה חובב מרכזת ומסכמת את תורת ספרות הילדים של לאה גולדברג כפי שהיא באה לידי ביטוי

- 1 גרסה מוקדמת של מאמר זה הושמעה בכנס האקדמי במלאת מאה שנה להולדתה של לאה גולדברג, אוניברסיטת תל-אביב, מאי 2011.
- 2 ראו למשל: **אין פרפרים פה: ציורים ושירים של ילדי גטו טרזינשטאדט**, בעריכת א' קובנר, תרגמה לאה גולדברג, תל-אביב 1962.
- 3 ראו למשל: **הביתן הקטן: צרור אגדות עם**, תל-אביב 1945. **שבעת העורבים**, תל-אביב 1950.
- 4 למשל: **המפוזר מכפר אז"ר** לפי מהרשק שנדפס בשנת 1943. באותה שנה יצא לאור גם הסיפור **דאר** לפי מהרשק.
- 5 ראו למשל: **מר גוזמאי הבדאי** שפורסם ב - 1977 **ואורי כדורי** משנת 1984.
- 6 בספרים הללו הטקסט מתלווה לצילומים, למשל: **"מלכת שבא הקטנה"**, תל-אביב 1956 ו"**הרפתקה במדבר**", תל-אביב 1966.
- 7 אלה רוכזו על ידי לאה חובב, ראו: לאה גולדברג, **בין סופר ילדים לקוראיו**, תל-אביב 1978.
- 8 גולדברג שימשה כעורכת משנה ב"דבר לילדים" כבר משנת 1935. משנת 1943 עורכת את סדרת **"אנקורים"** לילדים בהוצאת ספרית פועלים ומשנת 1957 עורכת את הירחון **"אורות קטנים"** לילדי הגולה. רשימה מפורטת ומרוכזת של נקודות ציון בחיי לאה גולדברג וביצירתה ראו בספרו של גדעון טיקוצקי, **האור בשולי הענן: היכרות מחודשת עם יצירתה וחייה של לאה גולדברג**, תל-אביב תשע"א, עמ' 158-167.

במאמריה הפרוגרמטיים, ברצונות שלה על ספרי ילדים, בראיונות ושיחות. היא מצביעה על שלושה שלבים בהתפתחות כתיבתה של לאה גולדברג על ספרות הילדים, משנת 1935 ועד 1964. לפי חובב, מגמתה הכללית של גולדברג היא להגדיר מהי "ספרות טובה לילדים"<sup>9</sup>. חובב מדגישה את יחסה הרגשי של גולדברג כלפי עיסוק ביצירה לילדים ומצטטת אותה בטענה כי "ספרות לילדים היא עניין רציני מאוד, ויש להתייחס אל כתיבה לילדים ברצינות ובאהבה"<sup>10</sup>. במאמריה כתבה גולדברג על נושאי ספרות הילדים, ז'אנרים בספרות הילדים, הלשון והסגנון, משקל וחרוז. היא אף כתבה ניתוחים ספרותיים ליצירות עבריות ובינלאומיות לילדים.

לאה גולדברג לא הייתה יוצאת דופן בכך ששלחה ידה גם בכתיבה לילדים, ובמיוחד לא בדורה ובדור שקדם לה. נזכיר את זלמן שניאור בקובץ "לילדי ישראל: שירי ילדים" (1930), יעקב פיכמן בספרו "יוסי נוסע לארץ ישראל" (1931), ביאליק בקובץ "שירים ופזמונות לילדים" (1935), שלונסקי בספרו "עלילות מיקי מהו" (1947) ואלתרמן ב"ספר התיבה המזמרת" (1958). כל אחד מן המשוררים הללו פנה אל כתיבה לילדים ממניעיו שלו. אלתרמן הצעיר, למשל, נמשך אל ספרות הילדים ממניעים ביוגרפיים ואידיאולוגיים, כפי שמראה זיוה שמיר<sup>11</sup>. אופק מציין כי שניאור וביאליק כותבים לילדים מטעמים סנטימנטאליים<sup>12</sup> וכי פיכמן כותב לילדים מטעמים פדגוגיים<sup>13</sup>. ההבדל בין המשוררים שהוזכרו כאן לבין גולדברג נעוץ בעובדה שהם, בניגוד אליה, לא הפכו להיות מזוהים כל כך בתודעה הציבורית עם כתיבה לילדים, לא בזמנם ולא היום. הם גם לא התמידו בכתיבה רציפה לילדים לאורך כל הקריירה שלהם ולפיכך הכתיבה לילדים נתפשת כאפיזודה בקריירה הספרותית שלהם. גולדברג לעומתם, לא זו בלבד שהיא כותבת לילדים ברציפות לאורך כל השנים, אלא היא אף חוקרת ספרות ילדים ומלמדת אותה. שיריה לילדים הולחנו ויצירותיה מודפסות שוב ושוב עד היום ולכן מקומה ומעמדה המרכזיים בשדה ספרות הילדים העברית נשמרים ביציבות.

במסגרת מאמר זה אינני מבקשת להתייחס למיתוס לאה גולדברג כפי שהתגבש משנת 1970, היא שנת זכייתה בפרס ישראל לספרות ושנת פטירתה – ועד היום, זהו נושא לדיון נפרד. מטרתו לבחון את כתבי לאה גולדברג בעודה בחייה. מה היא חשבה וכתבה על ספרות ילדים באופן כללי, כיצד תפשה את יצירותיה שלה וכיצד היא מתמרנת בין שני הקהלים שלה. מה היא ידעה שכתבו עליה. איך היא ידעה שהתייחסו אליה – ילדים והורים, מבקרים, מו"לים וחוקרים, מה היא חשבה על אופן ההתייחסות אליה, ויותר מכל מה הייתה הזיקה שבין הדימוי העצמי שלה כיוצרת למבוגרים ובין התקבלותה כסופרת ילדים?

9 לאה חובב, 'תורת ספרות הילדים של לאה גולדברג' (לעיל הע' 7), עמ' 9 - 12.

10 חובב, שם, עמ' 22, הע' 26.

11 ז' שמיר, 'תיבת הזמרה חוזרת: על שירת הילדים של נתן אלתרמן', עלי שיח 53 (תשס"ה), עמ' 61 - 65.

12 אוריאל אופק, אנציקלופדיה לספרות ילדים, רמת-גן 1970, עמ' 108, 749.

13 אופק, שם, עמ' 571.



## התקבלות יצירתה של לאה גולדברג לילדים בקרב הקהל הרחב

יצירתה של לאה גולדברג לילדים זכתה כבר בחייה להתקבלות מיידית הן מצד הקהל: ילדים, הורים ומחנכים – והן מצד הביקורת. ברשימה מיום 21 בנובמבר 1958 בעיתון **"מעריב"** תחת הכותרת **"המזון הספרותי לילדינו – בספרות הילדים שלנו מרובה הקלוקל מן המשובח"** מציין משה בן-שאול את **"מה עושות האיילות"** כספר שירים מצוין העומד במסגרת רשימה מצומצמת של ספרים לילדים שהוא מגדיר כ"ספרים טובים" (יחד עם מרים ילן-שטקליס ואליעזר שמאלי), בניגוד לספרי ילדים רבים אחרים: "אסון אחר אצלנו הוא אסון 'הגננות סופרות'. כמעט כל גננת המספרת איזה סיפור קטן בגן על מיצי או על דובי או על פילפילון סבורה שעליה לכנס את סיפוריה בספר [...]".

בגיליון **"דבר"** מיום 18 באפריל 1969 כותבת רות בונדי על רבי המכר בישראל ועל נתוני הדפסות של מהדורות של ספרים בישראל כי בספריית פועלים נמכרים במיוחד ספרי לאה גולדברג **"איה פלוטו"**, **"מה עושות האיילות"** ו**"ידידי מרחוב ארנון"** (4-5 מהדורות כל אחד). אף קבצי השירה שלה למבוגרים, **"עם הלילה הזה"** ו**"מוקדם ומאוחר"** הופצו בחמש מהדורות כל אחד, כלומר חמישה עשר אלף עותקים והם נחשבים לרבי מכר.

בעיתון **"דבר"** מיום 20 בפברואר 1959 מפרסמת אנדה עמיר מאמר בשם **"יופיו של יום-יום"**, ובו היא מתייחסת לסדרה של ארבעה ספרי ילדים, ביניהם **"אלה קרי הילדה מארץ לפלנד"** ו**"נוריקו סאן הילדה מיפן"**, אותם תרגמה ועיבדה לאה גולדברג לצד צילומיה של אנה ריבקין-בריק. עמיר משבחת את הספרים: **"במשך זמן קצר לא היה עוד ילד בישראל שלא התאהב באלה קרי... שפתה הפשוטה של לאה ההולמת מאוד את תכנו של הספר הקנתה לו כוח משיכה נוסף... ערכו של ספר כזה אינו מוטל בספק אם מבחינה לימודית כשלעצמה ואם מבחינת חוויה אסתטית טהורה ותמימה כאחת"**. דוגמאות אלה ממחישות את העובדה שספרות הילדים של לאה גולדברג, שלא כיצירותיה האחרות, שלעיתים היו שנויות במחלוקת, זוכה להערכה רבה בהדגשת איכותה הספרותית.

## יחסה של לאה גולדברג אל ספרות הילדים שלה בראי יומניה

הקונצנזוס סביב יצירתה של לאה גולדברג לילדים הן מצד הקהל והן מצד הביקורת אינו דבר של מה בכך. מעמדה בשדה ספרות הילדים העברית הוא יציב והשפעתה על שדה זה הינה רבה, בין היתר בזכות תפקידיה כעורכת. עובדות אלה מעלות את השאלות האם וכיצד ביטאה לאה גולדברג ביומניה את פועלה במערכת הספרותית לילדים. כיצד הגיבה להצלחותיה בתחום זה? ומה מאהבת הקהל הותיר בה את רישומו?

מתברר, שביומניה של לאה גולדברג נמצאים אזכורים בודדים לעיסוקה בספרות ילדים – כתיבה, מחקר והוראה: ב-28 בנובמבר 1927, עוד לפני שעלתה לארץ ולפני שהחלה לפרסם לילדים היא כותבת ביומנה כך: **"ומוטב בכל זאת לכתוב לילדים. לילד נחוצה הספרות. הילד מאמין בזה אשר הוא קורא. האנשים הבוגרים מחוכמים יותר מדי. [...]** ואחד החלומות הכי יפים שלי, לכתוב

פעם ספר אגדות לילדים. אני יראה שלי לא ירשו לעשות שני דברים. זאת הפסימיות שישנה בי מן הטבע, ועוד דבר שאת שמו העברי איני יודעת. ברוסית קוראים לזה [נטייה להתפתות], ורק אם אשתחרר מזאת אי פעם אוכל להגיד לילדים כמה אני אוהבת אותם." שבע-עשרה שנה לאחר מכן מופיע בהערת אגב המשפט הבא: "היום ישבתי על שפת הים (ב"פילץ"). כתבתי מכתבים ושיר לילדים. שם היתה רוח קרירה, כמעט גן עדן." (19 ביולי 1954). כתיבת שיר הילדים וכתיבת מכתב נעשים כפעולה של פנאי ומנוחה.

באותה שנה היא מתייחסת למחזה לילדים שכתבה והביקורת העצמית בעקבותיו: "ובין היתר היו 'כל מיני דברים'. בין היתר – הצגת 'שלושה וארבעה'. אינני מרוצה לא מעצמי ולא מחבריי לעבודה. בעבודתי יש חלקים טובים עד טובים מאוד, יש לא טובים, בלתי גמורים, לא אורגניים (וחבל), בכל זאת אינני רוצה משפט צדק – רציתי בהצלחה ושמתחי כאשר באו אנשים ואמרו שזה יפה מאוד וחמוד מאוד ו-Carino Carino ("מותק מותק" באיטלקית), אח"כ הביקורת – איש לא שם לב לחסרונות האמתיים שבטקסט, ואיש לא העריך את המעלות האמתיות. אך באיזה אורח מוזר הייתה הביקורת הפושרת, בדרך כלל, לא בלתי צודקת." (25 בדצמבר 1954). היא מצרה על כך שהקהל התייחס למחזה בסלחנות ולא העריך את היתרונות ואת החסרונות של הטקסט עצמו.

ביום ה-17 באפריל 1957 היא מסכמת ביומנה כך: " פשוט לציין עובדות: (א) בכל זאת גמרתי מחזה ("ההר האילם" – ו.ט.). (ב) הופיע "כטוב בעיניכם". (ג) הופיע ספרי לילדים ["נוריקו סאן הילדה מיפן"] שעשיתי יחד עם אנה [ריבקין-בריק]. (ד) בכל זאת אני משתכרת די הרבה כסף. (ה) המכשיר עוזר לשמוע. (17 באפריל 1957). רשימה זו ממחישה עד כמה היא מתייחסת בשוויון נפש לעוד פרסום לילדים וכי היא בעיקר מקשרת את הופעת ספרה לילדים לבין פרנסה.

התייחסות אחת לכך שהיא מלמדת ספרות ילדים: "אתמול יום נורא. רווח רק בשעת ההרצאה המשעשעת על "החתול במגפיים". (5 בדצמבר 1961). והערת אגב אחרונה, לקונית לחלוטין: "יומיים אחרונים לפני הנסיעה. העבודה איננה מסתיימת. היום – כל ספר הילדים בשביל אנה [ריבקין-בריק]. צילומים ואח"כ עוד הטקסט באנגלית." (20 ביולי 1963).

אלה הם הנושאים המוזכרים. אך יש לציין גם מה לא מוזכר, שכן החסר מעיד לעיתים על העניין, לא פחות ואף יותר מאשר הקיים. ובכן, ביומנים אין זכר לעבודתה רבת השנים כעורכת ומספרת ב"דבר לילדים". אין התייחסות להתקבלות בקרב המבקרים, אירועים ספרותיים שנטלה בהם חלק, פגישות עם ילדים<sup>14</sup>, או ביטוי רגשי של הנאה, אתגר, סיפוק. אין הערות על מקורות היצירה, מנין הרעיונות, מנין המוטיבציה לתרגם סיפורים של סופרים רוסיים, מהם יחסיה עם קהיליית סופרי הילדים בארץ. כמו כן נעדרים מן היומנים טקסטים שכתבה לילדים או שהתלבטה לגביהם באיזה אופן. לא זו בלבד, אלא שלא נמצאת כל התייחסות למכתבי הערכה שקיבלה מילדים ובהם הם מביעים את אהבתם ליצירותיה ואת הערכתם אליה. ראו למשל דבריה ב"מכתב לקוראי 'ידידי

14 חובב, (לעיל הע' 7), עמ' 50 - 51.

מרחוב ארנון' בהקדמה לספר: "לעיתים קרובות מקבלת אני מכתבים מילדים הקוראים את סיפורי, ואחת השאלות החוזרת כמעט תמיד במכתבים אלה היא: 'האם זה היה באמת?'... וכל הילדים האחרים היו אז באים אלי והיינו משוחחים בעיקר על העניינים שלהם, כי, עלי להודות, שענייניהם ענינו אותי הרבה יותר מאשר ענייני שלי – אותם.<sup>15</sup> על זה היא מספרת במבוא לספר, אך החוויות הללו אינן מתועדות ביומנים האישיים. במילים אחרות, מסתמן נתק בין מקומה הנרחב של ספרות הילדים בחייה המקצועיים של לאה גולדברג, לבין מקומה בעולמה הפרטי ובחייה האינטימיים כפי שהם באים לידי ביטוי ביומניה.

ממצא נוסף שראוי להדגשה הוא צורת ניסוח הקרדיט בספריה לילדים. כך למשל, בספר "מה עושות האיילות" היא כותבת: "שירים לילדים מאת לאה גולדברג". בשער הספר "מור החמור" נכתב: "סיפרה לאה גולדברג". על המדור "שיחות ספרותיות לילדים" שפורסם ב"משמר לילדים" בשנות הארבעים היא חותמת בפשטות "לאה". כל אלה הם ביטויים של צניעות אך גם של המעטה עצמית והם יוצרים חיץ בין יצירתה לילדים לבין פעילותה הספרותית בשדות אחרים. דומה שהיא מצניעה את הכתיבה לילדים, בעוד שהיא מדגישה את כתיבתה למבוגרים. כך נוצר רושם של הפרדה, מודעת או לא, בין שני התחומים.

### **ההפרדה בין כתיבה לילדים וכתיבה למבוגרים: האמנם היא מוצדקת?**

נשאלת אם כן, השאלה האם רושם זה של הפרדה בין שני התחומים יש לו על מה להסתמך? ניתן אמנם להבחין בין האופטימיות והחדווה המאפיינת את שיריה וסיפוריה לילדים, מול הפסימיות והעצב האופפים את יצירתה למבוגרים. הלל ברזל כותב בעניין זה: "השירים לילדים, שאותם כתבה לאה גולדברג במשך שלושים וחמש שנים, מיום בואה לארץ ישראל בשנת 1935 ועד לימיה האחרונים, הם כאנטיתזה לפרחי העצב, שאף אותם טיפחה במשך שנים. בשירי הילדים מועתקת תמונת העולם מן האני הסובל אל היצורים התמימים, היפים ומלאי החן".<sup>16</sup> במקום אחר הוא כותב: "אצל לאה גולדברג קיימים גם הבדלים יסודיים בין שיריה למבוגרים, הבנויים על חוויה אישית אוטוביוגרפית, טרגית ביסודה, ואינם חותרים למוסר השכל, לבין השירים לילדים, שהם עלילתיים, חותרים לחיך והיתול, וצפונה בהם מטרה חינוכית".<sup>17</sup>

ניתן להסכים עם אבחנתו של ברזל בדבר הנימה המאפיינת את היצירות, אולם בדיקה מדוקדקת של מכלול יצירתה של לאה גולדברג מעלה שקיימים קשרים עמוקים בין יצירותיה לילדים ואלה המיועדות למבוגרים.

---

15 לאה גולדברג, **ידידי מרחוב ארנון**, תל-אביב 2008, עמ' 5. וכן ראו גם: לאה גולדברג, "בין סופר ילדים לקוראיו", **אופקים** כרך י' חוב' א' (1956), עמ' 54 - 57.

16 הלל ברזל, **שירת ארץ ישראל: אברהם שלונסקי, נתן אלתרמן, לאה גולדברג**, תל-אביב תשס"א, עמ' 649.

17 ברזל, שם, עמ' 693, הע' 1.

ראשית, לאה גולדברג כותבת לילדים ולמבוגרים על נושאים אוניברסאליים המאפשרים לסגל ליצירתה נופך על-זמני. היא ממעטת מאוד להתייחס ביצירתה לבעיות השעה, לכן היא יכולה לעבד בהצלחה את מהרשק וצ'וקובסקי, המצטיינים אף הם בהומור נונסנס אוניברסאלי. שנית, היא כותבת לילדים ולמבוגרים תוך שימוש בתבניות שיר קלאסיות של משקל, חרוז ומקצב תוך הקפדה על הרמוניה וסימטריה. שלישית, כתיבתה משופעת בקטגוריות משותפות בעלות אופי בינארי: אור וחושך, יום ולילה, סטטיות ותנועה, יציאה ושיבה, דמיון ומציאות, ציפייה ואכזבה, בדידות ונהייה אחר שייכות – כל אלה עוברים כחוט השני הן בשירה לילדים והן בשירה למבוגרים.

במחזור המשולש "זכרון שלושה דרכים" מתוך הקובץ "**ברק בבוקר**" (1955) מתוארת יציאה לדרך ושיבה ממנה. הדרך אל הכפר היא השלישית מבין שלוש דרכים שהמחזור מתאר: בשיר הראשון – דרך המלך הרחבה אל מול האופק הנפתח, בשיר השני – שביל בשדה ביום חורף המייצג געגוע ובדידות, בשיר השלישי – הדרך אל הכפר לעת ערב המייצגת שגרה מבורכת של שיבה מעמל אל מנוחה. מבנה משולש זה מאפיין יצירות נוספות שיוזכרו להלן.

שירים נוספים של גולדברג עוסקים בתנועה המעגלית של היציאה והשיבה. במחזור "משירי הבן האובד" שפורסם בקובץ "**על הפריחה**" (1948) שיבת הבן מתרחשת בתוך דיסוננס רגשי הדדי שלו ושל אביו כשברקע מהדהדים משלי הבן האובד והשה האובד מתוך הבשורה על פי לוקס<sup>18</sup>. מנוחה גלבוה עמדה אף על הזיקות שבין שיר הילדים "דג הזהב" שפורסם בקובץ "**מה עושות האיילות**" (1949) לשיר למבוגרים "מחר" (בתוך: "**ברק בבוקר**" 1955) ולקשר של שניהם למוטיב הבן האובד<sup>19</sup>. שיר הילדים "ערב מול הגלעד", אף הוא מתוך "**מה עושות האיילות**" (1949), המוקדש לילדי קיבוץ אפיקים, עוסק באופן דומה בשה האובד, הפעם זהו שה ליטרלי ולא מטאפורי, השב אל אמו האוהבת. האב נעדר משיר הילדים ובמקומו מצוי אליהו הנביא הגלעדי אשר שומר על שנת הילדים וממלא את תפקיד הדמות הגברית הסמכותית<sup>20</sup>. ויחד עם זאת מדגישים כל שירי הילדים שזכרו כאן את הקשר האמיץ בין האם לבנה, ואת היעדרו של האב מתוך מערכת יחסים זו.

השיר הסיפורי לילדים "**איה פלוטו**" (1957) בנוי אף הוא במבנה משולש במתכונת המאפיינת מיתוסים של גיבורי תרבות לפי התיאוריה של ג'וזף קמפבל: היציאה, החניכה והשיבה, ומתאר יום של הרפתקאות בחייו של פלוטו הכלבלב מקיבוץ מגידו, אשר צרכיו הפיסיים מסופקים, אך בדידות וחיפוש אחר משמעות בחיים מביאים אותו לקרוע את החבל ולצאת, לראשונה בחייו, לתור את העולם. לאחר יום של חקירה ולמידה הוא שב בערב אל גדי ואל הקיבוץ, ושניהם הולכים לאכול ולישון באקט של שיבה קונפורמית אל מהלך החיים הרגיל לאחר פריצתו הנועזת לפני כן. לעומת

18 וראו גם: מ' גלבוה, 'מן הברית החדשה אל יצירתה של לאה גולדברג', **עט הדעת** ג (תש"ס), עמ' 93 - 102.

19 מ' גלבוה, "על שלושה רבדים בשיר "דג הזהב" ועל זיקתו לכלל שירתה של לאה גולדברג", בתוך: הנ"ל, **על ספרות ילדים ונוער**, תל-אביב: רשפים, תשנ"ד, עמ' 74 - 80.

20 פרשנות מקיפה לשיר, גם בהקשר של הברית החדשה, ראו: י' מזור, 'ספרות ילדים בסבך האמביוולנטיות: ערב מול גלעד' ללאה גולדברג, **מעגלי קריאה** 22 (תשנ"ד), עמ' 37 - 42.

זאת, בשיר "כובע קסמים", אף הוא מתוך "מה עושות האיילות" (1949), חולמת הילדה הדוברת על כובע אשר באמצעותו תצא להפליג בעולם הגדול ותשוב אחר כך לביתה עטורת תהילה. כובע זה יאפשר לה להישמע על ידי המבוגרים ועל ידי בני גילה ויקנה לה כוח וסמכות החסרים לה בהווה. המסע המדומיין איננו יוצא אל הפועל בסופו של דבר, ובקריאה מגדרית מבטא השיר את עמדת הנחיתות של הילדה-האישה, ואת המחסומים הנפשיים והסביבתיים המונעים ממנה לממש את עצמה, בניגוד לפלוטו הכלבלב חסר העכבות.

אף שירים כגון שיר הילדים "ציפורי מסע" (בתוך: "מה עושות האיילות"), שהוא במהותו שיר טבע, והשיר למבוגרים "ציפורי מסע" ואפילו השיר המצוטט "אורן" (בתוך: "ברק בבוקר" 1955) העוסק ב"כאב של שתי המולדות", מציפים תאוות נדודים וכמיהה לנתיב בריחה מרוחק מן ההווה ומרמזים על תחושת חוסר שייכות, שתוצאתה היא התעוררות של הצורך במסעות<sup>21</sup>.

השירים שהוזכרו כאן, חלקם למבוגרים וחלקם לילדים, מקיימים זיקות אינטרטקסטואליות עם מסורת ארוכת שנים של סיפורי מסע בתרבות המערבית, למן האפוס בעולם העתיק דוגמת האודיסיאה, עבור דרך המעשייה האירופית ועד הרומן המודרני. ובייחוד הן מדגישות את הדיאלקטיקה בין אקט היציאה לאקט השיבה. קריאה ביוגרפית של הטקסטים הללו תחזק אף יותר את תמת המסע, אשר דומה שבעולמה של לאה גולדברג הוא צובר משמעויות מיוחדות בשל כמיהתה שלה לנסיעות ומסעות, וזהותה החצויה כמהגרת, שמעולם לא התכחשה לגעגועיה לאירופה ול"אירופיות". עניין זה עשוי להסביר אף את שיתוף הפעולה הארוך והפורח שלה עם הצלמת אנה ריבקין-בריק, אשר תוצאותיו הם ספרים רבים שנושאים חיי ילדים סביב העולם. אף לכך קיימות עדויות רבות ביומניה, וכבר בגיל שש-עשרה היא כותבת: "איני מרפה מן המחשבה, איך אחיה? הנה, כעבור חצי שנה גומרת אני את הגימנסיות ונכנסת לתוך האוניברסיטה שלנו. ומה הלאה? ללכת מכאן אין אפשרויות, ולכן, האם לנצח ליטא? [...] מה אוכל לכתוב, מה אוכל לתת אם אבלה כאן את כל חיי? איני רוצה בזאת. איני רוצה." (27 בנובמבר 1927).

מתוך עיון בקבוצת השירים שהצגתי, עולה שלמעשה אין הפרדה כה חמורה בין יצירתה לילדים לבין זו שלמבוגרים. כאמור, הטון שונה, עמדת הדובר שונה וכן גם רמת המורכבות של הרעיון המובע, אך ברמת התוכן החומרים זהים. ואין בכך פלא, שהרי אותה משוררת כדמות ביוגרפית, עומדת מאחוריהם.

דומה שמקרה מבחן זה, של תמת המסעות החוצה את יצירתה של לאה גולדברג שתי וערב, בגלוי ובמוסווה, מדגיש יותר מכל את חוסר היכולת להפריד באופן מהותי בין הסוגות בכתביה. על אף שהיא מנסה לטשטש את עובדת היותה משוררת לילדים, ומתאמצת להפריד בין שני תחומי היצירה שלה, דפוסי העומק של מכלול יצירתה מבטאים את ההיפך: היא מעריכה מאוד את עולם

---

21 והשוו ליצירות נוספות מתוך ספרות הילדים של לאה גולדברג: ד' שטרן, 'המסע הקסום כמוטיב מעשייתי בשירת הילדים ללאה גולדברג', מעגלי קריאה 13 - 14 (תשמ"ו), עמ' 91 - 95.

הילדים ולא כותבת לילדים באופן מנותק משאר יצירותיה. גם ביצירתה לילדים, ובמיוחד בה, ניתן לזהות רמזים מעולמה.

## כתיבת יומן בהקשר של סוגיית ההתקבלות

יומנים עשויים להוות צוהר אל עולמה הפנימי של הכותבת אותם. בניגוד לאוטוביוגרפיה הספרותית, הנכתבת באמצעות תובנות הנוצרות בדיעבד ממרחק של שנים ומעידה על הכאן והעכשיו של הכותב, לא פחות מאשר על עברו, הרי שהיומן הוא מסמך הנכתב בזמן הווה, בדרך כלל לא מתוך מטרת אסתטיות אלא מתוך מניעים רגשיים. האוטוביוגרפיה הספרותית נוצרת כדי להגיע אל קהל קוראים, בעוד היומן האישי הוא סוגה הנכתבת למגירה ולא אמורה לצאת ממנה. היומן מסמן מרחב פרטי של ביטוי עצמי אישי והכתיבה בו היא ספונטנית ומשחררת לחלוטין ממוסכמות או מגבלות, ועל כן בעלת היבט תרפויטי דומיננטי<sup>22</sup>.

כתיבת יומן (בשפה האנגלית קיימת אבחנה בין Journal ל Diary) נחשבת לפרקטיקה מסורתית שגורה של שיח נשי, יחד עם כתיבת מכתבים וסיפורת אישית (Storytelling). בדרך כלל נתפשו הז'אנרים הללו כמבטאים וידויים סנטימנטליים או טקסטים קלישאתיים ולפיכך לא ראויים למחקר אקדמי. בשנות השישים של המאה העשרים התהפכה מגמה זו, מתוך ההבנה שיומנים מבטאים במיוחד את האמת האותנטית של הכותבת (?הכותבים?) ומבטאים את האני הפרטי (Private Self) שלה (שלהם?) בצורה הטובה ביותר. יתרה מזאת, ג'פרי סמרפילד מתאר את תפקודו של היומן האישי כמרחב טקסטואלי פתוח ובטוח לחקירת הממדים האישיים של הרגש והאינטלקט<sup>23</sup>. הטיעון שהיומן האישי הוא מפתח להעצמה, ובמיוחד להעצמה נשית, כפי שמציגה זאת מרלן שיווי<sup>24</sup>, עולה בקנה אחד עם ההכרה בחשיבותו ובעוצמתו של הקול האותנטי, כפי שהוא בא לידי ביטוי בתתי-סוגות אוטוביוגרפיות שונות. זאת ועוד, יומנים אישיים וספרות אוטוביוגרפית, במיוחד של נשים יוצרות – סופרות, משוררות ואמניות, הפכו בשנים האחרונות לטקסטים קאנוניים ולחלק בלתי נפרד

---

22 בהקשר זה ראו את מחקרה של לאורה קינג, אשר עוסקת בטיפול בנפגעי טראומה באמצעות כתיבת יומנים: L. King, (2002). 'Gain without pain? Expressive writing and self regulation'. In: S. Lepore. and J. Smyth (eds.), **The writing cure: How expressive writing promotes health and emotional well-being**, Washington DC., 119-134. גישה טיפולית זו הולכת וצוברת תאוצה בעשורים האחרונים, במקביל לעניין הגובר והולך בסיפור האישי ( Personal Narrative ) ככלי ביטוי אותנטי לעולמו של המספר. וראו גם מחקרה של רבקה תובל-משיח, למשל: 'התמודדות נרטיבית וקוגניטיבית עם טראומה', **שיחות** 18 גל' 2 (2004), עמ' 147 - 155.

23 מצוטט אצל: **NWSA Journal: Journal of the National Women's Studies Association** vol. 5 no. 2 (1994), pp. 276-290. ובמיוחד ראו שם, עמ' 278 - 279.

24 M. Schiwy, 'Taking things personally: women, journal writing and self creation', **NWSA Journal: Journal of the National Women's Studies Association** vol. 6 no. 2 (1994), pp. 234-254.

מתוכניות הלימודים האקדמיות העוסקות בלימודי מגדר. מגמה זו התרחבה עוד יותר, כשהאקדמיה החלה לעסוק גם בכתביהן האישיים של נשים "פשוטות" – מתוך ההנחה שהם משקפים את החיים האמתיים "מבפנים"<sup>25</sup>.

המקרה של לאה גולדברג הוא שונה, בהיותה אישיות ציבורית, אישה אינטלקטואלית המודעת היטב למעשיה. ביומניה מצויות עדויות לכך שידעה בוודאות שיום יבוא והיומנים יחשפו לעין כל<sup>26</sup>. נשאלת, אם כן, השאלה האם בשל ידיעה זו היא מזכירה פעמים ספורות בלבד את תחום ספרות הילדים, בו היא כל כך מעורבת? שהרי גם אם כתיבה לילדים נתפשת בעיניה כתחביב או עיסוק צדדי, כיצד ניתן להסביר את העובדה, שהיא מזכירה פעמים רבות תחביב אחר שלה – הציור.

לא בלתי סבירה האפשרות שהכתיבה לילדים איננה די מאתגרת, עד כדי כך שתעסוק בה ביומניה. מרמזים שונים עולה שהיא רואה בכתיבה לילדים מקור פרנסה ותו לא, כשם שאין היא מזכירה את העובדה שהתפרנסה בשנות השלושים גם מכתבת חרוזי פרסומת.

ושמא אין היא רואה חשיבות אומנותית ביצירתה לילדים? האם היא מתביישת ביצירתה לילדים? זהר שביט דנה בדימוי העצמי של סופרים לילדים, ומדגישה את הדימוי העצמי הנמוך יחסית של סופר הילדים, בהשוואה לדימוי העצמי של הסופר למבוגרים. על אף מגמת השינוי שאפיינה את המעבר למאה העשרים, עדיין נותרו הסופרים לילדים בשולי הממסד הספרותי. עובדה זו גורמת להם להתכחש לכך שהם סופרים לילדים, ולטעון שהם כותבים לכל סוגי הנמענים.<sup>27</sup>

אפשר שלאה גולדברג נמשכה לעולמם של ילדים מסיבות אחרות, אישיות. אולי מפני שהיא עצמה לא זכתה ללדת ילדים. ואולי מפני שילדים – בניגוד לעמיתיה ומבקריה המבוגרים – זיכו אותה באהבה ובהערכה להן הייתה זקוקה.

יחד עם זאת, היא לא רואה עצמה כמשוררת לילדים. בדימוי העצמי שלה היא משוררת למבוגרים, שאיננה מזהה עצמה מבחינה מקצועית ואמנותית עם כתיבה לילדים, וככל הנראה לא זה התחום בו שאפה להטביע את חותמה. כבר ב-3 בספטמבר 1926, לאחר שתרגומיה לשירי אלכסנדר בלוק נדחו, היא מחליטה לשלוח ל"העולם"<sup>28</sup> שני שירים מקוריים וכך כתבה ביומנה: "ובכל זאת, אני רוצה להיות סופרת, בכל זאת בזה אני תולה את עתידי ואת כל חיי, זוהי מטרתי היחידה, ואם אני לא אגיע

---

25 J. Nolte LensinK, 'Expanding the boundaries of criticism: The diary as female autobiography', *Women's Studies* 14 (1987), pp. 39-53.

26 ביום 25 ביוני 1963 היא כותבת: "שהרי או שאשמיד את היומן, או שידעו 'החוקרים הצעירים' לפי ההקשר", ראו: לאה גולדברג, *יומני לאה גולדברג*, ר' וא' אהרוני (עורכים), תל-אביב 2005, עמ' 446. כמו כן היא נוהגת לכנות אנשים בשמות קוד ולא בשמם המפורש וראו לעניין זה המבוא ליומנים בו מתייחסים העורכים למלאכת פענוח הצפנים בהם, אהרוני, שם, עמ' 17.

27 ז' שביט, *מעשה ילדות: מבוא לפואטיקה של ספרות ילדים*, תל-אביב 1996, עמ' 134 - 145.

28 שבועון ההסתדרות הציונית העולמית.

אליה, אם אין לי כישרון, אז אחת היא לי מה שהחיים יעשו ממני. מבלי להיות סופרת, אין כבר ערך בשבילי לשום דבר".<sup>29</sup>

למעשה כל תחום ספרות הילדים מצטייר כזירת מאבק בעולמה של לאה גולדברג. היא צמאה לאהבה, נלחמת על התקבלותה במישור האישי ובמישור הציבורי. היא אישה ערירית, יחידה בחבורה של גברים משוררים – חבורת "יחדיו", ולאחר מכן נאלצת להיאבק על מקומה באקדמיה, ומאז ומעולם מתנודדת ביחסה לארץ ישראל מול יחסה לתרבות אירופה. לפיכך זיהויה כמשוררת מובהקת לילדים עשוי היה לערער את מעמדה בתוך השדות האקסקלוסיביים אליהם שאפה להתקבל. העמדת הכתיבה לילדים במרכז עולמה הפרסונאלי והפרופסיונאלי תחזיר אותה לתוך התחום הנשי, החלש, לשולי המערכת הספרותית. בעוד שהיא רוצה להיות שוות ערך בתוך העולם הגברי השולט במערכות התרבותיות. לשם כך עליה לטשטש, אפילו בעיני עצמה, את המקום והחשיבות שיש לכתיבה לילדים בעולמה.

יומניה של לאה גולדברג, על מה שיש בהם, ובעיקר על מה שאין בהם, מבטאים היטב את תחושת הדחייה, האיום והחשש מפני הדרתה מתוך לב המערכת הספרותית, ומכאן יחסה האמביוולנטי אל כתיבה לילדים.

---

29 אהרוני (לעיל הע' 26), עמ' 98.



# תמורות בשירת הילדים העברית: תכנים ומשלבים

דר' עדית שר ודר' מירי יוסוב-שלום<sup>1</sup>

”מהו שיר טוב?”

הוא פרח פורח,

בו עֶצֶב עֵנָן

וְשֶׁמֶשׁ זֹרֵחַ.

מהו שיר טוב?

הוא גלוי והוא סוד,

בו שְׁתֵּים מְלִים

וְהוא עוֹד... וְהוא עוֹד.”

(דוד אגמון, ”טל ועלעל”)<sup>2</sup>

## מבוא

החברה הישראלית עברה למן היווסדה ועד לימינו תמורות הניכרות בכל תחומי החיים. מקומן של הספרות והלשון, כחלק מההוויה הקיומית, אינו נפקד גם הוא. הספרות והלשון נוטלות חלק חשוב בתהליך זה ומדגימות את השינויים הללו שבין התקופות דרך שפת השיח ודרך שפת השיר.

השינויים באידיאולוגיה, בערכים החינוכיים והחברתיים, מוצאים את ביטויים גם ביצירות השירה לילדים, והם בולטים בשני מישורים: מישור ה'מה' ומישור ה'איך'. ה'מה' עניינו התכנים התמטים המופיעים ביצירות השירה לילדים. ה'איך' עניינו השפה באמצעותה מובעים התכנים הללו. אלה ואלה מהווים מקור מעניין להשוואה. למשל, המעבר משפת הצמיחה וההבניה החברתית-הקולקטיבית הכתובה בלשון הפיוט והמליצה אל שפת ה'אני'. שפה המעמידה את הילד במרכז, וכתובה במשלב לשוני יומיומי, בסלנג, בשפה מקוצרת המחברת בין המילים, שפה המהווה לא פעם חיקוי לשפתם

1 מחקר זה נתמך על ידי רשות המחקר במכללת קיי והוצג בשני כנסים: "שפה ולמידה בחברה משתנה"- הכינוס העשירי של האגודה הישראלית לחקר שפה וחברה בשנת 2011 באחוה המכללה האקדמית לחינוך, ובכנס "תטה ליבך לתבונה - מעגלי מחקר במכללת קיי" בשנת 2012.

2 מתוך: אוריאל אופק, **תנו להם ספרים**, תל אביב: ספרית פועלים, 1978, עמ' 142.

של הילדים. כתיבה זו יוצרת לעתים תמהיל לשוני המוכר לנמענים הצעירים והוא מאכלס לפתע את שפת השירה עד כדי טשטוש הגבול שבין הלשון הדבורה לזו הכתובה.

יוצרים ידועים ייחסו חשיבות מרובה ללשונה של ספרות הילדים והדבר אכן ניכר בכתיבתם.

כבר בשירו הראשון של ביאליק "גמדי לילה" אנו עומדים על דעתו בעניין זה: "אשתדל לבור לי עניין מובן להם, אך לא אמנע את עצמי מהשתמש במלות ספן, טלל...".<sup>3</sup> באחת מהרצאותיו ביאליק קבל על דלות העברית ופסק "עם שלשונו מגומגמת, הוא כולו מגומגם".

שלונסקי עוד הוסיף וחיידד כי "אסור לסופר לכתוב במיוחד רק לילדים, לרדת לקומה הנמוכה של הבנת הילד... אם 'קונצים' – הרי במתכוון ולא במסתתר... (שכן) הילד תמיד רוצה לטפס אל-על...".<sup>4</sup>

כבר נמצאו עומדים על שתי מגמות שונות, אך משלימות זו את רעותה בעניין הצורך לאתגר ולגרות את הילד לגבהי השפה והתוכן ולא להנמכתם: ובלשונו של שלונסקי: "גירה של פתותי לחם לעוסים אין נותנים אלא בפיהם של יונקים חולניים...".<sup>5</sup>

פרכטמן במאמרה "אם אין שכל – יש מזל" (תשס"ה) טוענת בדברי הסיום על שירתו ההומוריסטית של שלונסקי: "אם יבינו אותו המבוגרים ויקראו את הטקסטים לפני הילדים, אין ספק שיעשירו את שפתם ואף את תרבותם, והכול בדרך ההומור והצליל".<sup>6</sup>

במחקר נציג את האינטראקטיביות של התמאטיקה ושל השפה ביצירות שירה לילדים משתי תקופות שונות, כפי שהיא באה לידי ביטוי ביצירותיהם של: ביאליק בשיריו "מעבר לים" "עציץ פרחים" ו"גינת הירק", אלתרמן בשירו "מעשה בחיריק קטן", "מעשה בפ'א סופית" ו"התפוח הישן", גולדברג בשיריה "דג הזהב", "בארץ סין", "המצאיה" ו"אור וצל" כנציגי תקופה אחת, לבין כהן-אסיף בשיריה "קוסם העפרונות", "שני צדדים ויותר", "ילד, ילדה וקשת" ו"אבן פורחת", בן-דור בשיריה "מורים מורים" ו"עיגול, מה הוא יכול" וסידון בשיריו "מזל טוב" "אזהרה אחרונה" ו"המכשפה" כנציגי התקופה השנייה. נבחן את התכנים המוצגים בפני קהל הנמענים הצעיר ביצירות הללו, שנכתבו בשתי התקופות, את התמורות שחלו בהם ואת הסיבות שהביאו לשינויים אלה, ואת הלשון, שהמשוררים בחרו להשתמש בה ביצירותיהם להבעת התכנים. בבחינת הלשון נתמקד באוצר המילים, במבנה המילים ובמשלב הלשוני. נעמוד גם על השילוב שבין התכנים הללו לבין דרך הצגתם ונראה כיצד ה'איך' וה'מה' יוצרים שלמות אחת ביצירות השירה לילדים בתקופות השונות.

3 מתוך: מכתבו לרבניצקי המצוי בספרו של אוריאל אופק, **גומות ח"נ פועלו של ביאליק בספרות הילדים**, י-ם ות"א: דביר, 1984, עמ' 22. עוד ראו: ח"נ ביאליק, **דברים שבע"פ**, תא: דבר, תרצ"ה, ספר שני, עמ' ק"ד.

4 מתוך: אברהם שלונסקי, **ילקוט אשל**, מרחביה: ספרית פועלים, 1960, עמ' 155.

5 ראו מראה מקום בהערה מספר 3.

6 בתוך: מירי ברוך ויעל פישבין, **בין חינוך לספרות ילדים** (שי לגרשון ברגסון), ת"א: קוראים, תשס"ה, עמ' 31-44. עוד ראו: דנה קרן-יער, **סופרות כותבות לילדים**, ת"א: רסלינג, 2007, עמ' 27-31, 89-92.

המחקר מבקש, אפוא, לדון בתמורות שחלו בספרות הילדים – תוכן ולשון – בתקופות שונות כביטוי לשינויים בחברה, בתרבות, באידיאולוגיה ובשפה. העמדת הילד במרכז והתבוננות בעולמו הפנימי כמטונומיית לראייה החברתית הממירה את קודמותיה, שהניחו את האג'נדה התרבותית כעיקר לכול ואף מצאו בכתיבה לטף תשתית הולמת למסד האידיאולוגיה התרבותית.

דר בספרה **ומספסל הלימודים לקחנו – היישוב לנוכח השואה ולקראת מדינה בספרות הילדים הארץ-ישראלית 1939-1948** (תשס"ו) מצביעה גם היא על כך. לדבריה "ערוצי השיח הבין-דורי, ובעיקר הערוץ החינוכי והערוץ הספרותי, פעלו עד פרוץ מלחמת העולם השנייה בתיאום רב, ולעתים קרובות שימשו את המחנכים, המורים וגם את סופרי הילדים. רבים מהם ניסו למלא בכך את המחסור הגדול ששרר בארץ ישראל בטקסטים רלוונטיים לקהל התלמידים מבחינה אידיאולוגית ותרבותית" (עמ' 3).<sup>7</sup> בדברי הסיכום כותבת דר: "מלחמת העולם השנייה, השואה, שארית הפליטה והשינוי בתפיסת הילד שנגזר מן התקופה הטראומטית הזאת, הם שהולידו את הנכונות חסרת הספקות של כותבי ספרות הילדים העברית לגייס את הילדים למלחמה" (עמ' 259).

השיח בספרות הילדים מוצג בהתוויה תוכנית ולשונית, כך שמתקבלת בדרך כלל הרמוניה בין הרעיון לבין אופן עיצובו הפיגורטיבי והלשוני. הווה אומר מוצאים יחסי גומלין בין השינויים החברתיים-התרבותיים הכוללים כמובן את השפה לבין השיח בספרות הילדים.

מן המחקר עולות מספר שאלות: מהן התמורות שחלו ביצירות שירה מספרות הילדים ומהם הגורמים לתמורות הללו? מה השפעת ה"מדיה" התקשורתית על הלשון ועל התכנים בשירה העכשווית בהשוואה לשירה הקלאסית? האם ניתן לאפיין את התמאטיקה ואת הלשון של יצירות הספרות 'אז' ו'עכשיו'? כמו כן, בעקבות האמירה כי הלשון היא הראי של המחשבה, נרצה לבדוק במחקר הנוכחי האם וכיצד השינויים התמאטיים משפיעים על השינויים בשפה שבאמצעותה הם מוצגים? האם כל שינוי תמאטי גורר שינוי בלשון? האם השינוי בלשון משרת נאמנה את השינוי הרעיוני? מהו המסר החינוכי לשוני שניתן לאבחן מתוך כתיבתם של היוצרים (בהתייחס לספרות הילדים כמפתחת שפה)?

### **השפעת השינוי החברתי-תרבותי על שירת הילדים – תכנים ועיצוב לשוני**

"ספרות הילדים בהיותה סמל של החיים התרבותיים, היא ספרות המשביעה את הצרכים של הילדים ואת תחומי ההתעניינות החיוניים שלהם. עליה לספק חוויות אשר מחדדות את הראייה הפנימית והתובנה של הילד את עצמו, בשעה שהוא קורא ומחפש את עצמו בסיפורים לצורך הזדהות; לספק חוליות של קישור וגישור בין הדורות; להדגיש נושאים שיש בהם 'אינטרסים' טבעיים לילדות; לחקור תכונות שונות, ערכים, דרכי חיים בתרבויות שונות בעבר ובהווה, לתת משמעות לחיים" (אופק, 1978). מתפקידן של הספרות והלשון לעורר בילד את הסקרנות, התהייה ואת השאלה על

7 ראו: יעל דר, **ומספסל הלימודים לקחנו – היישוב לנוכח שואה ולקראת מדינה בספרות הילדים הארץ ישראלית, 1939-1948**, י-ם: מאנגס ואשכולות, תשס"ו.

המילה ומשמעותה (גולדברג, תשל"ח). הצורך של הילד הוא באתגר לשוני ותמטי. לעומת הסוברים כך, מציג כהן (תשנ"א, עמ' 31-35) תפיסה שונה, הרואה את הספרות כ"אומנות בעלת ייחוד וקיום עצמי ואיננה באה לשרת שום מטרה שמחוצה לה. ...רק מתוך עמידה על ייחודה של הספרות נגלה כי ממנה נפתחות אף נתיבות..."<sup>8</sup>.

ברוך בספרה **ילד אז ילד עכשיו** (תשנ"א) סוקרת את ההיבטים הלשוניים של המעבר משירת שנות ה-40 לשירת שנות ה-80 ומוצאת כי בין שאר המטרות החינוכיות שלקחו על עצמם סופרים מתקופת היישוב, הייתה גם מגמה של העשרת השפה. בשנות השבעים מגמה זו פורצת לא רק מחסומים תמאטיים-חברתיים אלא גם מחסומים לשוניים. היוצרים עושים שימוש בלשון הדיבור ובשפת הרחוב בטקסט והתמאטיקה מקבלת גוונים חדשים באופן שחותר תחת סמכותיות ההורה, המורה והמבוגר באשר הוא, כאמצעי להשגת תכליתיות חינוכית ולאומית.

ברץ ואבו-חצירה במאמרו "חשיבותה של ספרות הילדים ככלי לחינוך לקיימות ולחינוך סביבתי" (תשע"א, עמ' 10-12) כותבות שספרות הילדים היא מכוונת מטרה ועם יעדיה נמנית "הטמעתם של ערכים סוציו-תרבותיים... להנחיל ערכים לילדי ההווה מתוך ראייה כי אלה יקבלו מעמד אזרחי לעתיד לבוא כדי להפוך את החברה לטובה יותר". כל ספרות אשר חומריה ותבניות המשמעות שלה משקפות את פני החברה מטביעות את חותמן על המציאות המתהווה. הראל (תשנ"ב) בספרו **הילד והחיים** מציין כי בתחום התמאטי הממלא את חלל העולם הסיפורי חלו תמורות מובחנות: בשנות הארבעים היה שכיח הסיפור הפטריוטי, בעשור הראשון שלאחר קום המדינה, המתח הבין-עדתי, רגשי הנחיתות ורגשי התנשאות. לדבריו, הספרות הטובה יוצרת איזון בין הצרכים החברתיים לבין הנטייה האינדיבידואליסטית.<sup>9</sup>

רגב במאמרו "סיפור ילדים כמשל פוליטי" (1996) מציג את הזרם המרכזי בספרות הילדים העכשווית, העוסקת בעולם הילד על בעיותיו, תקוותיו וביקורתו על עולם המבוגרים בשונה מהתפיסה הראשונית, שספרות הילדים היא אמצעי מרכזי לחינוך בתחומי המוסר והלאומיות. לאלו הטוענים כי חלה התרחקות של הילד מהספרות, הרי שתהליך זה מתרחש, ומכאן תפקידנו דווקא להעצים ולשמר את מקומה של היצירה כפנינה לשונית ייחודית וכיצירה למדנית היוצרת חוויות רבות והמשפיעה על דמותו של הילד ועל לשונו.

לא רק תכניה של ספרות הילדים השתנו, אלא גם לשון כתיבתה. תחושה זו מוצאת לה סימוכין, כפי שמעיד הראל (1983, עמ' 12-13), וכפי שכותבת פרוכטמן (1984, עמ' 186) כי משנות השישים ואילך חלו תמורות בגישתם של המשוררים אל הלשון, וכי ניתן למצוא "עירוב בין משלבי לשון גבוהים ונמוכים – מורשת של שפה כתובה יחד עם שפה מדוברת ועם ביטויי עגה בשירה". "לטענתה (שם, עמ' 187) תופעה זו לא פסחה גם על שירי הילדים של שנות השבעים והשמונים.

8 ראו: אדיר כהן, **סיפור הנפש – ביבוליותראפיה**, קרית ביאליק: אה, תשנ"א, עמ' 31-35.

9 ראו: שלמה הראל, **הילד והחיים – תבניות ספרותיות וערכים חינוכיים בספרות הילדים**, תל-אביב: עופר, 1992.

מחקר זה מעצם טיבו עוסק, כפי שצינו, בשינויים בתכנים ובלשון, והוא קשור לתחום רחב של סגנון ולתפקידיה של הספרות בעיצוב עולמו של הילד. קיימות הגדרות רבות בספרות למונח "סגנון", למשל: פרוכטמן בספרה **לשונה של ספרות** עוסקת במונח "תורת הסגנון". להגדרתה סגנון הוא "בחירה בין מבעים חלופיים, או במילים אחרות: בחירה בין מבעים, המוסרים בערך אותו המידע".<sup>10</sup> מתוך עיון במבחר השירים שעסקנו בהם עולה התיאום שבין הדובר לבין הנמען לבין לתקופת כתיבתו.

דר בספרה **מדריך מפה לספרי ילדים** (2005, עמ' 7) מציגה את הקריטריון שעמד לנגד עיניה במדריך הכולל רשימות של מאה ויותר ספרים טובים המיועדים לילדים: "עניינו אמנותי צרוף, עליו לשמש דוגמה לאמנות במיטבה, ובמקרה זה לשילוב הייחודי שעושה ספרות הילדים בין מילים וציורים".

שירתם של ביאליק, שלונסקי וגולדברג לילדים מעוררת הנאה ספרותית, אסתטית וחגיגה ללשון. היא שירה המאמינה ביכולותיו של הילד. יש בה תמאטיקה הנוגעת בבדידות הפרט מול החברה, אלוזיה של מעשייה הבונה לה תשתית מודרנית; יש בה יצירת הומור ורבאלי מתחכם מתוך תפיסה שיש ליצור הנאה וקרבה לילד דרך עולם ספרותי בשל ומורכב ההולם גם את עולם המבוגר (חובב, 1987).

לעומת זאת בתקופה המודרנית שנציגה במחקר זה הם כהן-אסיף, בן-דור וסידון, מוצג עולם הילד בשפתו תוך קריצת עין משועשעת ומבודחת.

כידוע, אחד מתפקידיה של הספרות הוא לשמר ולהנחיל את יופייה של השפה, את סגנונה ואת עיצובה הספרותי, ובכך להשפיע על קוראיה. אופק בספרו **גומות ח"נ – פועלו של ביאליק בספרות הילדים** (1984, עמ' 106) מצטט מדברי ביאליק (ברלין, תרפ"ג): "דברי ספרות לקטנים עברים מחייבים להיות מן הבחינה האמנותית – סולת נקיה".<sup>11</sup>

גולדברג טוענת (1959, עמ' 452), כי על הכותב לילדים להיות מרוכז בשאלה "מה יש ברצוני לומר" ולא בשאלה "הקורא שלי מיהו וכיצד אמצא חן בעיניו או אסתגל לטעמו". לדבר זה נודעת חשיבות רבה משום שסופרים סבורים כי: "להסתגל לטעם הילד פירושו לרדת לדרגתו השכלית, להגביל את אוצר-המילים ולהתאימו לילד קטן וכן לשחק תפקיד של אדם שלא נתבגר כל צרכו.

10 מחקרים רבים נכתבו בתחום הסגנון. תקצר היריעה לתארם בעבודה זו, שמטרתה ממוקדת בשינויים שחלו בשירים בספרות הילדים (תוכן וצורה). לעניין חקר הסגנון ראו למשל: מאיה פרוכטמן, **לשונה של ספרות**, ת"א: רכס, תש"ן, עמ' 30-33. וכן: סקירתה של דינה בהר, "הסגנון הוא החוקר (בעיות בהגדרת סגנון וחשיבות ההגדרה)", **בלשנות עברית חפ"שית**, 23, תשמ"ה, עמ' 44-54. וכן ראו גם:

Crystal, D., **A Dictionary of Linguistics and Phonetics**, 3<sup>rd</sup> edition, Cambridge, 1991.

Leech, G.N, & Short, M. H, **Style and Fiction :A Linguistic Introduction to English Fictional Prose**, London and N.Y,1983.

11 ראו: אוריאל אופק, **גומות ח"נ-פועלו של ביאליק בספרות הילדים**, י-ם ות"א: דביר, 1984.

מכאן היתממות חוסר גישה רצינית לנושא ודלות של סגנון". מדבריה של גולדברג (שם, שם) ניתן ללמוד כי לכתיבה של ספרות ילדים טובה מביאים שני תנאים. התנאי הראשון אותו היא מציינת הוא יחס כן ורציני לנושא, התנאי השני הוא שהסופר יראה ביצירתו לילדים תפקיד אומנותי גדול – ממש כבכתיבתו למבוגרים. מכאן אנו למדים, כי האפיונים הלשוניים המצויים בשירה למבוגרים יפה להם כי יימצאו אף בשירה לילדים. פרוכטמן כותבת בספרה (תש"ס/1, עמ' 113) כי: "ספרות טובה לילדים אינה מוותרת על אופייה, אך היא מכוונת את עצמה אל הנמען העיקרי שלה – הילד" (ראו גם שם, עמ' 115).<sup>12</sup> צ'וקובסקי (בעברית בתרגום דוידה קרול, 1985) מדבר על חשיבותם של החרוז והריתמוס בשירה לילדים, בציינו כי המסר נקלט טוב יותר אצל הילד, כאשר היצירה כתובה בחריזה. החרוזים נקלטים ונחרטים בזיכרונו של הילד ומכאן שאת עיקר המשמעות כדאי לרכז בסופי השורות המתחרזות. ברוך ופרוכטמן (1982, פרק ב' מופיע גם בפרוכטמן תש"ס/1, עמ' 105) מתייחסות אף הן לחריזה ואומרות, כי בשירה לילדים על המוען להתחשב בנמען הן מן הפן התוכני הן מן הפן של עיצוב הלשוני של השיר. שיר הילדים לעומת השיר למבוגרים שומר יותר על קונבנציות "שיריות" כדוגמת משקל וחרוז. הן מציינות (שם, עמ' 32) כי החרוז בשירת הילדים ממלא פונקציה נוספת בארגון משמעויות השיר, פונקציה זו לדבריהן יש לה תפקיד פחות מרכזי בשירה למבוגרים. חובב (תשמ"ג, עמ' 61-62) מציינת גם היא את החשיבות של החרוז והמצלול בשירת הילדים. נציין עוד, כי תופעות לשוניות נוספות שניתן למצוא בשירת הילדים תורמות לא אחת להעברת המסר המצוי בשיר הילדים.

כאמור, יש הרואים חשיבות מרובה במחקר ובתיאור לשונה של ספרות הילדים הן מן הפן של מחקר תיאורטי הן מן הפן היישומי האפליקטיבי, הרואה בספרות זו אמצעי חינוכי ודידקטי חשוב במעלה לא רק מן הצד התוכני שבה, אלא גם וחשוב לא פחות מן הצד הלשוני.<sup>13</sup> עוד לעניין חינוך הילד, שביט (1996, עמ' 66, 70 וכן עמ' 127) מביאה את ההשקפה הרואה בספרות הילדים חלק חשוב והכרחי בחינוכו של הילד בתרבות המערב. כמו כן שביט מצביעה (שם, עמ' 93) על העובדה כי הנושא של התאמת הטקסטים לילדים מבחינת יכולת ההבנה שלהם ומבחינת צורכיהם, היה מצוי כבר בתקופת גרים ואגדותיהם. לתפיסה זו (הרואה את ספרות הילדים כגורם מחנך) שותפים חוקרים נוספים למשל: ברגסון (1982), הראל (1982), אופק (1983) ורגב (1985). פרוכטמן (תשמ"ב, עמ' 3) כותבת כי: "המשורר נדרש להתחשב בקורא-הילד, וביכולת הקליטה שלו, גם בנושא שהוא בוחר וגם בעיצובו הלשוני". אולם לדבריה אין הכוונה "דווקא בהנמכת השפה ובכתיבה ילדותית ומתחננת, אלא בנושא הנבחר ובזווית הראייה המתאימה לילד". עוד היא אומרת (1984, עמ' 187) במאמרה כי "שירת הילדים מועדת יותר לביקורתם של מחנכים ואידיאולוגים של ספרות-הילדים..."

12 כן ראו: "לשון-ספרות, ספרות-לשון: על זיקות הגומלין בין ספרות הילדים ללשון הילדים", 1990, עמ' 29-26, "לשון-ספרות; ספרות-לשון: כוונות ומעשה", תש"ס/2, וכן ראו תשמ"ב על מוטיבים לשוניים חוזרים בין ספרות לילדים לספרות למבוגרים.

13 ראו גם מאמרה של אורה שורצולד, "הלשון בספרות הילדים: מסה על הלשון ותקנתה באמת!?", מאסף לעיון הוראה ומחקר בספרות ילדים 2, 1988, עמ' 155-162.

(ראה גם פרוכטמן, תש"ס/1, עמ' 140). ברוך ופרוכטמן (1982, בהקדמה) כותבות, כי שיר הילדים הוא שיר לכל דבר, שיר ילדים טוב "הוא קודם כול יצירת ספרות..." ההבדל עשוי להיות בתוכן אולם בשל העובדה, כי המוען הוא מבוגר עשויים להתגבגב לשיר חלק מאישיותו ומאמצעי הבעתו ובכך השיר עשוי אף לפנות אל הקורא המבוגר. בעמודים 4 ו-16 מציינות החוקרות כי: "בשירה לילדים, שלא כבשירה המיועדת למבוגרים, נדרש מן השיר לא רק להיות מוצג לפני הקורא כרצון האמן (ללא תלות בתגובת-הקורא כקורא), אלא יש לשיר גם תפקידים דידיאקטיים ולימודיים: עליו להעשיר את אוצר המילים של הילד ולחנכו לערכים (באמצעות המסר כולו או מכיוון של יצירת הזדהות עם הדמות המספרת), להקנות מידע בתחומים שונים ועוד ועוד". פרוכטמן (1990, תש"ס/1, עמ' 139, תש"ס/2, עמ' 81) מעלה, כאמור, נקודה חשובה והיא השפעת לשון הספרות המיועדת לילדים על לשונם של הילדים הנחשפים אליה (וכן השפעתה של לשון הספרות על לשון בכלל – מבוגרים וילדים). במאמרה תש"ס/2, עמ' 85 כותבת פרוכטמן כך: "מסתבר, שאכן יש לספרות הילדים השפעה על לשון הילדים בגיל הרך."<sup>14</sup>

ברוך (1985, בפרק המבוא) מציינת, כי עיקר השוני בין ספרות לילדים לבין ספרות למבוגרים מתמקד בשני אספקטים והם: א. גיל הנמען – יש להתחשב בו בספרות לילדים, אין להתחשב בו בספרות למבוגרים. הדבר ניכר באוצר המילים ובניסיון החיים. ב. ספרות הילדים מכילה יסודות חינוכיים סמויים או ישירים בהתאם לנורמות התקופה שבה נוצרו. "הכותב לילדים אינו זכאי לחופש יצירתי"<sup>15</sup> כמו זה הקיים אצל הכותב למבוגרים. לדבריה: "ספרות הילדים היא גם מחנכת", ויש לה במקרים רבים מטרה מוגדרת. ההכרה בכך שחשיפת הילד לסביבה לשונית (שספרות הילדים היא חלק ממנה) משפיעה על לשונו שלו, מביאה יוצרים וחוקרים רבים לתאר לשון זו ואף לחוות דעתם לגבי תרומתה וחשיבותה של חשיפה זו, ומכאן עשויה לצוץ אף השאלה לאיזה לשון ספרות ראוי וכדאי לחשוף את הילד. שביט (1996, עמ' 187) מביאה שלוש הנחות על הדימוי הסוציו-תרבותי של הילד. אחת מהן עוסקת במוגבלות לשונית ומניחה ש"ילד אינו שולט במבנים תחביריים מורכבים, ואוצר המילים שלו מוגבל יחסית." הנחה זו לדבריה מהווה גם היא הוראה מוסווית לכתובה לילדים (וראה גם שם עמ' 196).

מנגד מוצאים רוח שונה המנשבת בספרם של ויסמן ורונו **עברית אינטרנטית** (2011) המדברים על אלסטיות השפה כדין חיים, שאם לא כן אנו גוזרים עליה מוות.

אם כן, השאלה העוסקת בלשון בה יש להציג תכנים לקורא הצעיר שרירה וקיימת גם בימינו. בורשטיין במאמרה "לימודי העברית בשישים שנות המדינה - נסיגה או התקדמות?" (תשע"א, עמ' 11-12) קובלת על ההתרחקות מן המקורות, לדבריה "התלמידים אינם מכירים ביטויים מן התנ"ך, הספרות הקנונית...לכן בקראם שירה או סיפורת הם חסרים את ההרמזים למקורות (יתר

14 עניין זה יוצר למעשה חוליה מקשרת בין הספרות המיועדת לילדים לבין לשונם של הילדים, והוא עוסק למעשה בזיקת הגומלין בין השתיים. מן הפן החינוכי היישומי ניתן להעלות הרהור לגבי הטקסטים, שכדאי וראוי, אולי, לחשוף אליהם את הילדים.

על כן היא מוסיפה - הערת החוקרות) יש גם סופרים מודרניים שלשונם רזה ויצירותיהם חסרות  
הדהודים למקורות".

כהן (תשנ"א, עמ' 31) אומר כי: "הספרות היא אמנות בעלת ייחוד וקיום עצמי ואיננה באה  
לשרת שום מטרה שמחוצה לה... רק מתוך עמידה על ייחודה של הספרות נגלה כי ממנה נפתחות  
אף נתיבות...".

בעתות אלה נראה, כי מוטלת עלינו החובה לשמר ולשמור את השפעתה של "הספרות היפה" על  
איכויותיה הרוחניות והאסתטיות למען הילדים והנוער המתחנכים בדורנו.

## היצירות הנדונות

היצירות הנדונות במחקר הן יצירות מקור שכתבו משוררים לילדים. בחרנו ביצירות שנכתבו  
בשתי תקופות שונות: משנות ה-20 ועד שנות ה-60 של המאה הקודמת ומשנות ה-80 ועד ימינו.  
נציגי התקופה הראשונה, כאמור, הם חיים נחמן ביאליק, נתן אלתרמן ולאה גולדברג. שירתם  
משקפת את תפיסתם לגבי מה שראוי לו להיכלל בספרות לילדים.  
נציגי התקופה השנייה המודרנית הם: שלומית כהן-אסיף, דתיה בן-דור ואפרים סידון המציגים  
את עולם הילד בשפתו תוך קריצת עין משועשעת ובדחנית.

## שירת ח"נ ביאליק

בשיר **פרח עציץ** התמה הבולטת בשיר היא תמת הבדידות של הפרט לעומת תחושת היחד של  
החברה כניגוד. תחושה זו מתעצמת לנוכח המבניות הסימטרית של הבית הראשון המתרכז בפרח.  
הבית השני מתרכז בערגה לחברים ולנוכחות חברתית. תצורתו הכתובה במבניות כבולה קלאסית  
של חריזה מסודרת תורמת להרמוניה צלילית ותמטית. הסימטריות מתעצמת דרך ההקבלה של  
שורה מול שורה: מצד אחד כאב, רצון לחברה והדגשת הבדידות כמנת חלקו של פרח העציץ, מצד  
שני ובניגוד אליו, מוצגת אחוות הפרחים בגינה המשמשת כמטאפורה לקולקטיב. המטפורה נשענת  
על דמיון ותורמת ליצירת החדש והיצירת<sup>15</sup>.

מבחינה לשונית מוצאים בשיר כינוי חבר **"חבריו"** ומבנה סמיכות **"פרח עציץ"** המבטאים את  
ההפרדה - בין "שם" ל"כאן". הלשון כתובה במשלב גבוה-ספרותי, למשל בתיאורים: **"מן החלון"**  
ולא כנהוג בשפה השגורה **"מהחלון"**. שילוב לשוני החובר לתמאטיקה של רצון בלתי נלאה להביט  
החוצה וכן מתן ביטוי לצורך המתחזק המובע בתיאור **"כל היום"**, המציין זמן מתמשך מול השימוש  
בפועל "יציץ" המביע פעולה חטופה.

---

15 ראו: תמר סוברן, **שפה ומשמעות**, חיפה: אוניברסיטת חיפה, 2006, פרק 8, בעיקר עמ' 110-116.



השיר חותם בצירוף הפועלי "עוֹמֵד כָּאֵן" המדגיש את הניגוד שבין התשוקה לחברות לבין היעדר העשייה המובע בצירוף הפועלי. המשחק בזמנים: העתיד לעומת ההווה מדגיש את התחושה בהווה לעומת הרצון לעתיד שונה.

השיר "מעבר לים" בנוי על דרך המסגור, כלומר מסתמנת חזרה של הבית הראשון והאחרון. שיר זה הוא שיר כיסופים לארץ מיוחדת – ארץ ציון, שיר ערגה למדינה שמעבר לים, כך כותרתו.

השיר מצטיין באמצעים רטוריים התורמים להגבהת הלשון, דוגמת השימוש בה"א השאלה. צירופי הסמיכות "אֵי זָהָב" / "צָפְרֵי גֶן-עֵדֶן" מאצילים על השיר מתיאורי הקסם המהלכים על הארץ המיוחדת וכך גם על יושביה שתיאוריהם נבנים באמצעות הצירופים הכבולים "גִּדּוֹל וּרֵם" "יִשְׂר וְתָם". אלקד-להמן במאמרה "גן עדן, דג ואשמדאי – הפלגה לפנטזיה ביצירתו של חיים נחמן ביאליק לילדים" סוקרת את יצירותיו ורואה ביצירה זו ביטוי ליסוד פנטסטי דומיננטי, רצון להגיע למקום אוטופי.<sup>16</sup> השימוש במטאפורות יוצר זהות בין העם לבין הענקים בין המקום לבין גן-העדן ואפיונו בציפורים נדירות. גם היפוך הסדר במשפט "שָׁם אֵי זָהָב", משמש כטכניקה לשונית-ספרותית למיקוד הקורא במאפייני המקום כ"אֵי זָהָב" – ה"זהב" יוצר אסוציאציה לעושר, לתרבות, לשמש וחמימותה, קרי ארץ ישראל.

השיר מצטיין בלכידות רעיונית ומבנית. שתי דרכים תורמות לקישוריות:

א. הראשונה - חזרה על התבנית האנפורית "מֵעֵבֶר לַיָּם, / מֵעֵבֶר לַיָּם, - / הַתְּדַעוּ, צָפְרֵים, / הַדְּרֹךְ לְשָׁם?"

ב. השנייה - שימוש ב-ו"ו החיבור: הבית השלישי והחמישי פותחים ב-ו"ו החיבור "וּבְאֵי זָהָב" "וְגַנִּים לְמִלְךָ".

הריתמוס בשיר מסודר ושיטתי ויש בו חלוקה סדורה לשני חלקים. בבית הרביעי מוצאים דימוי הבנוי על דרך הפסיחה, המדגיש את המלוכה ואת היווצרות מלך-העל: "הַתְּדַעוּ, צָפְרֵים, / הַדְּרֹךְ לְשָׁם?"

עוד ניכר בשיר שימוש בטכניקת הכיווץ – מן הכלל "הַתְּדַעוּ, צָפְרֵים..." אל עבר המיקוד "צָפְרֵי גֶן-עֵדֶן" ולכך נלוות הקונוטאציות החיוביות, מסיפורי הבריאה: גן עדן ומראהו. זוהי סינתזה המתארת מקום קסום, ייחודי ואחר: "וְגַנִּים לְמִלְךָ", "צָפְרֵי גֶן-עֵדֶן", הדובר משלב בין התיאורים הללו ומכוון את הנמען לצורך העמקת הבנתו וליצירת המודעות למרחב הנרמז.

16 ראו: אילנה אלקד-להמן, "גן עדן, דג ואשמדאי - הפלגה לפנטזיה ביצירתו של חיים נחמן ביאליק לילדים", עיונים בספרות ילדים 17, תשס"ח, עמ' 57-58.

בשיר נעשה שימוש באמצעי הפוליסימיה כריבוד לשוני דו-משמעי המכוון את הכינוי "בם": ראשית, מוסב הכינוי לגנים. שנית, הקורא מייחס את צירוף היחס המוזכר ["בם"] לציפורים בגן-עדן ולמקום קינון.

הזמנים השולטים בשיר הם ההווה והעתיד. הם מתייחסים לתיאורי המקום ומאפיינים את המרחב: "מֵתְהַלְכִים עֲנָקִים, / מְקַנְנֹת בָּם. // הַתְּדַעוּ, צְפָרִים, הַדְרָךְ לָשֶׁם?" פועל העתיד היחיד המופיע בשיר מובע במשפט שאלה כביטוי לאי וודאות. השימוש בפועל "שכחתי" שזמנו עבר מהווה חריגה לשונית שמטרתה לעורר את השיח שבין הציפורים לבין הדובר. זוהי כעין בקשה, הזכירו לי את שם המקום.

חיזוק לכך עולה דרך המסגור והפנייה המיוחדת לציפורים כידועות את שם המקום ואת הדרך אליו, כאשר בזיכרונו של הדובר נמצאות רק תמונות של המקום המעוררות ערגה וכיסופים והם באמצעות התיאורים מעצימים את ייחודו.

**השיר "בגינת הירק"** הוא שיר סיפורי-תיאורי הבנוי בדרך ההאנשה שהיא יסוד מרכזי בשירת הילדים. חובב בספרה **יסודות בשירת הילדים** עוסקת במקום הרחב שיש להאנשה בשירי ילדים. דרך זו תואמת את תפישת הילד ואת המטרות האמנותיות בהמחשת המתואר ובעיצובו בשיר בדרך דינאמית ומלאת חיים.<sup>17</sup>

השיר מתאר את השמחה והצהלה.<sup>18</sup> ברובד הגלוי זהו תיאור של יציאה משגרה "יום קִיץ סְתֵם" לחגיגה ולהנאה. ברובד הסמוי ניכרת נימה של חינוך להנאה צרופה מנגינה וממחולות, דרך שבירת הנורמות השמרניות. התמונה היא צבעונית ועשירה ויש בה מעבר מתמונה כוללת להתמקדות בפרטים בהלכותיהם של ירקות הגינה. השיר בנוי על-פי המתכונת הקלאסית של בתים מרובעים ומחורזים. המשורר מתאר בשיר באמצעות יצירת אליטרציה את "הַחֲנָב בְּעוֹגֵב", "בְּחֻצוֹצְרָה הַצְרָצֵר". אמצעי זה מלווה את הקריאה ותורם להרמוניה מוסיקלית משעשעת. הדרמטיזציה וההעצמה בשיר נבנים על-ידי השאלה הרטורית המתארת את ההיסחפות ואת הלהט בקרב השומעים. מתודיקה זאת נמשכת גם ביתר הבתים המתארים, על דרך ההגזמה, את המפנה שחל בגן. המשורר משתמש בלשון מקראית: "וַיִּרְא... וְלֹא יָכַל עוֹד עֲמֹד" ליצירת פרודיה, ובאלוזיה "וּבְמֵדֵי הַפְּסִים" לסיפור יוסף וכותונת הפסים (בראשית, פרק ל"ז). אמצעים אלה מעניקים למתואר בשיר חיות, צבעוניות וייחודיות של המתואר. המטפוריקה העשירה מציירת את התירס כבעל הבלורית המופשלת, "בֶּן-תִּירָס צָהָב הַמְעֵיל/ בְּלוֹרֵיתוֹ אֵז הַפְּשִׁיל" תיאור סקסיסטי-הומוריסטי המחדיר לשיר ברמה הנרמזת

17 ראו: לאה חובב, **יסודות בשירת הילדים: עיונים בשירת לאה גולדברג לילדים**, י-ם: כרטא, 1987, עמ' 144-146.

18 בסיפור "מאחורי הגדר" לביאליק מוצג הגן הפורח כמטונימיה למארינקא וכתיאור להתבגרותה ובשלותה המינית. התיאורים הם בעלי נימה ארוטית "ולחייה מאדימות כפרחי פרג... שדיה כתפוחי הסתיו. זאטוטי הקצפים התחילו באים עם כלביהם מן השדה לריחה..." (עמ' מ"ז). בנימין תמוז במאמרו "ביאליק, הגמדים והחנוונים" מאיר על המספר המפנה אותנו הקוראים בפלסטיות מלוטשת אל ארבעה מתוך חמשת חושינו. ראו: בנימין תמוז, "ביאליק, הגמדים והחנוונים", **אהבת סופרים** (בעריכת: ישראל אלירז), ירושלים: דביר, 1984, עמ' 61-62.

מתח מיני. התיאורים הרמוניים ותואמים לטיב הירק וכך מעוררים ומספחים לשיר את החוויה החושית "וַיִּבְעַר אֶזְרָא כָּאֵשׁ" המיוחס לצנון. המילה "לרקוד" מומרת בחלופה "לפזז", השמחה מוצגת דרך המילה הנרדפת "גיל", ה"בולבוס" ממיר את "תפוח-האדמה" וה"אביון" את ה"עני". לא רק דרך שמות העצם והתארים מוצג העושר השפתי אלא גם באמצעות פעלים נרדפים, שנאמר: "וַתְּרַעַשׂ הַגֶּנֶז / וַיֵּהֶם בָּהּ כָּל שְׂבִיל" וכך מוצאים התייחסות לעניין הלשוני – העשרת שפתם של הילדים.

המצלול "צמד חמד" המתייחס "לבן בצל ובת שום" מעורר קונטאציה "לאלוף בצלות ואלוף שום" יצירה בסגנון מקאמה שנכתבה על-ידי ביאליק ובמהותה מקנה כבוד ויוקרה לירקות המוצגים תחילה בהיעדר חינם ובאופן הדרגתי מוכרים כירק מיוחד במינו.<sup>19</sup> תוכנו של השיר מתהפך לקראת סיומו בתיאור האפון הקטן כמטונימי לילד הרך על סבלותיו. "אֵיכָה אוֹכֵל..." המאזכר את מגילת "איכה". נופך פרודי נוסף, שהרי המקור המקראי עוסק בחורבן בית המקדש והגלות שבעקבותיו. זוהי מגילה העוסקת בכאב הלאומי ובתקווה להתחדשות, והנה אלוזיה זאת מעניקה לצד הממד ההומוריסטי גם הגיגים פילוסופיים של מחזוריות הנכפית בטבע ובאנלוגיה לאדם, ומציגה את הזקנה "וַיִּצְצִי נְשָׂרוֹ כְּפָר, / וַתְּרַמְלִי רֵיקִים עוֹד" כפרידה ועזיבה. השיר השמח נצבע בגוונים קודרים של התייתמות, בדידות ועצבות.

## שירת נתן אלתרמן

השיר ההומוריסטי "מעשה בחיריק קטן" מספר ומגולל מעלילות החיריק הקטן על עוז לבו ועל גבורתו להראות ולספר מגדולתו. דרך העשייה והנדודים של החיריק הקטן נוצרו להם השורוק והחולם כעדות מטפורית לגדולת הקטן, ליכולתו של הפרט לתרום, לסייע ולחולל שינוי למרות הקולות המלעיזים. עיצוב טיפוגרפי של הפעלים יוצרים ומעניקים לקורא את תחושת הקושי "מְטַפֵּס, וּמְטַפֵּס וּמוֹסֵף וּמְטַפֵּס". זהו עיצוב גרפי ייחודי החובר לסמנטיקה ומעצים אותה.

ההומורסקה נבנית בשיר בדרכים שונות. אחת הדרכים המובהקות בשיר היא הדיסוננס שבין המשלב הגבוה למשלב היומיומי.

כך בבית השלישי נאמר: "גַם רוּחוֹ שְׂאָפָה רָמִים / גַם נִפְשׁוֹ נִכְסְפָה אֶל אֹוִיר פְּסָגוֹת". שימוש באנפורה היוצרת אחידות ולכידות רעיונית, המשולבת במילים נרדפות של "רָם" ו"אֹוִיר פְּסָגוֹת" בטקסט הנתון.

מנגד בבית השישי נשבר השיח הגבוה דרך שילוב מילה מפתיעה יומיומית, דוגמת "אוֹתוֹ חִרְיִק?" שְׂטִיּוֹת". הקורא מוכן ומזומן למילה דוגמת "הבלים" והנה משתלבת לה מילה מעין זו היוצרת את אי ההלימה התורמת לאפקט הקומי.

---

19 ראו: דובי זלצר, אלוף בצלות ואלוף שום (מחזמר על-פי בדיחה עממית בחרוזים מאת ח"נ ביאליק), י-ם ות"א: דביר, 1980.

המשורר משתמש בטכניקת "משחק הקולות" בתוך השיר, כשרובו מוצג אכן דרך דובר מתעד לעומת שימוש בקולות של דיבור ישיר שהם עצמם תוצר לעירוב לשוני גבוה ויומיומי.

כך הוא גם ביחס לחיריק עצמו, נושא השיחה לאורך השיר. תיאוריו מפליגים בסגנון גבוה: "עורו, עורו" ו"שורו, שורו", תוך הבלחה של קריאת התפעלות דרך גרונן של האותיות "א-הו" כביטוי ליישום דברי החיריק המפליג בשבח השורוק.

השיר "התפוח הישן"<sup>20</sup> מציג סיפור אנושי על מערכת יחסים שבין ילד לתפוח. קולו של הילד הדובר הוא הדומיננטי בשיר, ואילו קולו של התפוח, השרוי בתרדמתו הנינוחה, פאסיבי עד למפנה המתואר בסיום ובו מוצג התפוח כניעור בעל כורחו. הילד מצטיין בתיאור אמביוולנטי של רון והתחשבות מחד גיסא, ולקראת הסיום באנוכיות וביצירות מאידך גיסא.

מבחינה תמטית התיאורים מרחיבים ומדגישים את עולמו הטוב של התפוח השקוע בשינה, צוחק מחלום, לחייו האדומות מובאות כמטונימיה לחיות ולשמחה, ומנגד הילד חסר את אותה ההנאה המוסבת לתפוח "תפוח ישן לו שנה מתוקה. תפוח ישן ולחיו אדמות". האנפורה מתפקדה להורות ולציין את הקיומיות השלווה של התפוח ומנגד לו הילד החש ערגה לנינוחות זאת החסרה בעולמו ויוצרת כעין ביטוי מכליל לעולם הילדות. הילד מתואר על דרך ההדרגתיות העולה והמתעצמת ומביעה את מידת רצונו בקרבה לתפוח "הילד בקש, התחנן והפציר". כל הקונוטאציות ביחס לתפוח הן חיוביות עד לתואר "תפוח עצל" כביטוי מאניש לנחת ולשלווה ואפילו לקנאה הנרמזת כלפי התפוח. מנקודת ראותו של הילד לתפוח "טוב לו, טוב לו מאד" חזרה זו מעצימה ומגדילה את חיוניות עולמו של התפוח ואת קנאתו ההולכת וגוברת של הילד עד לסיום המעצים דרך ריבוי השאלות והתהייה, כעין שיח פנימי, המבקש להעיר את התפוח ולהוציאו משלוותו. הילד שדימינו כמתחשב, מתגלה בהיפוכו. הוא הופך למרוכז יותר ויותר ברצונותיו. מחשבותיו האלימות מנוסחות בעושר שפתי "נחשבה נא... נידה בו מקל?". אך התפוח מדומה ל"תפוח רך" וכמוהו כילד נאיבי שאסור לחבל בתומתו. סימני הפיסוק שיש בהם מריבוי השאלה והקניית העובדה, הצו המפורש בסיום מעידים על תהייה והחלטיות כאחד, לגרום ליקיצת התפוח "נתעוררת סוף סוף!"

המשחק בין הזמנים, מן העבר אל ההווה, המלווה את השיר-סיפור מעצים את הניגוד שבין הילד העסוק בעשייה של תחינה, רצון ושאלה עד לנקיטת המעשה – הטיפוס על העץ וכנראה קטיפתו "אי-לו-לי... לי הוא! ותפס וחטף" כביטוי אגוצנטרי "לי הוא", לבין התפוח השרוי במצב סטטי של היעדר עשייה. האושר הוא מנת חלקו של התפוח גם מבלי להתאמץ בעבורו ולכן נוצרת הקנאה. משל "התפוח" הוא הרך הנולד השרוי בתרדמה ובחלום והילד הוא בבואה לגדילתו וליניקה של מאפיינים סביבתיים דוגמת האלימות והתחרותיות. העלילה מתוארת במשלב לשוני גבוה שיש בו שימוש במילים הנרדפות "אילן-עץ"/"ענפים-פד", באלטרציה "הער לא העיר", "חלומות חלם", בצירוף כבול "נשא את עיניו" לצד "התחנן והפציר".

20 ראו: נתן אלטרמן, "התפוח הישן", נתן אלטרמן לילדים, ת"א: הקיבוץ המאוחד, 1976, עמ' 37.

התיאור בשיר מאזכר את סיפור יוסף, כבנו המועדף של יעקב, ובשיר התפוח מטונימי ליוסף באופן שהילד מבקש ליידות בתפוח מקלות ואבנים כשם שעשו ביוסף אחיו: **"הִבֵּה נַחֲשָׁבֶה נָא, מֶה נַעֲשֶׂה? אֶבֶן נִיָּדָה בּוֹ, נִשְׁלַח בּוֹ מִקֶּל?"** מצאנו קווי דמיון בין השיר לבין הסיפור המקראי דרך מוטיב החלום, המייחס לתפוח את העונג הצרוף שבשינה, וליוסף המקראי את היכולת להתעלות מעל אחיו והמצרים.

הסיפור המקראי מעצים בתיאור האחים העמלים ואילו יוסף כבן המועדף והמפונק רק משגיח בהם ובעבודתם (בראשית, פרק ל"ז). הבית האחרון חוזר ומעצים את האנלוגיה ליוסף, שנאמר **"פָּרַי בֶּן פֶּרֶת"** ובתלמוד הבבלי מופיע "מזרעא דיוסף קא אתינא, דלא שלטה ביה עינא בישא, דכתיב: **בֶּן פֶּרֶת יוֹסֵף בֶּן פֶּרֶת עָלַי עַיִן"** (ברכות, כ', ע"ב). בקרב היהודים עוד מימי התלמוד רווחת מאוד הנוסחה המבוססת על פסוק מספר בראשית מ"ט: **"בֶּן פֶּרֶת יוֹסֵף בֶּן פֶּרֶת עָלַי עַיִן"**. היהודים מאמינים שזהו ביטוי לניצחוננו של יוסף על עין הרע ושלצאצאיו של יוסף לא אורבת כל סכנה מעין הרע. חכמים עוד השמיעו נוסחה זאת כסגולה ועצה טובה לכל הירא מפגיעתה של עין הרע.<sup>21</sup> פחה בספרו **"עולי עין"** מציין כי נוהג אמירת משפט זה מתבצעת גם כאשר אדם רואה מעלות חברו ובאמירתו הוא מברכו מעין הרע.<sup>22</sup> בהיבט העממי המאגי אמירה זו מנכסת לילד את הדאגה לשלום התפוח וליופיו, אך גם מנכסים לדובר-הילד נימה של עוקצנות שיש בו ובמעשיו להעיר את התפוח ולהיתמם על יקיצתו. ברובד הסמוי יש לפנינו תיאור של התפכחות כפויה והצטרפות שלא מרצון לעולם הממשי שמחוץ לחומות השינה וההגנה, עולם שיש בו קנאה, צרות עין ואליםות כבר מילדות.

## שירת לאה גולדברג

בשיר **"דג הזהב"** מעמידה המשוררת במרכז השיר את המתח שבין הדורות, כאשר דמות האם הזקנה מייצגת את הרצון לשימור המסורת, הקיים והידוע, לעומת הבן הצעיר המתרכז ברצונותיו ובייעודו היחיד – הגשמת המאוים הפנימיים ללא כל התחשבות באלה הנותרים מאחור. שיר זה ניתן לראות בו, כשיר המחבר בין התקופה העוסקת באג'נדה תרבותית-חברתית לבין הליכה והתמקדות בפרט.

קיים שימוש מטונימי במקצוע "דייג" כביטוי ללא נודע, למרכזיות המזל והגורל בכל יום ויום וזהו גם עיסוק המזמן הרפתקאות ונסיעות תכופות. **"השחף"** מהווה ביטוי סימבולי לבשורות רעות בספרות ועל-פי הקיים בטבע כעוף הניזון מנבלות.

21 ראו: שלמה אשכנזי, "עינא בישא", **ידע-עם**, כ"ב (51-52), עמ' 100; יום-טוב לוינסקי, **עין הרע**, אנציקלופדיה של הווי ומסורת ביהדות, ת"א: דביר, 1970, עמ' 538.

22 ראו: יצחק פחה, **עולי עין**, י-ם: המכון לחקר הרפואה בהלכה, 1980, עמ' 214-215.

השיר בנוי על דרך תבנית הניגודים של ה'חיים לפני' וה'חיים אחרי' והמצוקה נשקפת דרך תיאור האם והיא יוצרת ביטוי מובהק לארכיטיפ האם הדואגת בקונטרסט לבן המתואר כאגוצנטרי ומרוכז בחלומו - חלום התלוש מן המציאות "לדוג את השמש".

מבחינה לשונית קיים שימוש במילות מפתח המרמזות על סיוס טרגי "בְּקִצָּה מְעֵרָב/... אֶל סוֹפֵי מְרֻחָקִים".

השיר נסמך על תשתית של מעשייה המהדהדת לסיפור "הדייג ודג הזהב", על דרך היפוך מצבים, כאשר במעשייה הדמות הנשית זוכה לביקורת, ואילו כאן מוסבים חיצו הביקורת דווקא לדמות הבן הצעיר.

השיר בנוי על דרך האינורסיות הלשוניות כדרך להגבהת השפה וההדגשה הרעיונית: "יִצָּא הַדֵּיג/... מִפְּלִיג וְנוֹסֵעַ/... יוֹשֶׁבֶת בְּבֵית הָאֵם...".

לאה חובב במאמרה "עיצוב נושא הים בשירת ילדים" מתייחסת לתגובת האם הנשארת לבדה בביתה. הבן הצעיר הפליג לים הרחב וזנח אותה לאנחות כדי להגשים את חלומו, התקווה שבראש השיר הופכת לייאוש. לדבריה הצבע הלבן שסימל תקווה הופך למוות המיוצג בדמות השחף הלבן.<sup>23</sup>

חיתוך פרדיגמאטי מציג משחק בין הזמנים עבר להווה: העבר – כביטוי של כאב ושבר וההווה – שהוא עיקרו של השיר כביטוי לתקווה מתמשכת, לאותנטיות של התחושה. ברוך בספרה **סוגיות וסוגים בשירת ילדים** (1985) מאפיינת את השירה הלירית דרך שימושה בזמן הווה ("טוֹבְלָת... מִפְּלִיג וְנוֹסֵעַ... יוֹשֶׁבֶת בְּבֵית הָאֵם הַזְּקֵנָה...") (התורמת לממד האותנטיות של הרגש והחוויה. בשיר שלפנינו משחק הזמנים וההתקרבות לזמן ההווה מנציחים את הכאב ותורמים להעצמת רגש האמפתיה כלפי האם ודאגותיה.<sup>24</sup>

שיר זה שומר על התבניתיות הסימטרית האופיינית לשירה הקלאסית של ארבעה בתים לכל דמות בשיר, כשהמעבר הוא מדמות הבן ואפיונו לדמות האם ואפיונה.

בשיר זה מוצאים שימוש בסימנים סמיוטיים. דמות הבן מאופיינת דרך "הרשת", שבתחילה היא לבנה וכך גם המפרש. פעולת הדייג והרשת הריקה הם מטונימיים לאובדן החלום. לכך גם נלווה תיאור עיניו הכחולות של הבן כביטוי סמיוטי למעתק מתקווה לאכזבה "חֶשְׁכוֹ עֵינָי הַדֵּיג הַפְּחָלוֹת".

דמות האם מאופיינת דרך סמיוטיקת התפירה, כביטוי מצומצם. היא תופרת בבד ולא נותנת ידה ברשת. התפירה היא ביטוי מטונימי ממוקד, מצומצם וקטן.

23 ראו: לאה חובב, "עיצוב נושא הים בשירת הילדים", באמת?! מאסף לעיון, הוראה ומחקר בספרות ילדים (6-7), 1993, עמ' 49-78.

24 ראו: מירי ברוך, **סוגיות וסוגים בשירת ילדים**, ת"א: אוניברסיטה משודרת, 1985, 60-61.

המרחב הוא ביטוי מאפיין בשיר לדמות הבן היוצאת אל סופי מרחקים, לים הפרוץ והפתוח, הרחוק והלא-נדוע, לעומת האם היושבת בביתה כביטוי להגנה, לחסות ולהכרה.

לאורך השיר חשנו, כי הבן הצעיר רודף אחר החלומות, חלומו הגדול הוא בניגוד לתפיסה המקובלת "לְדוֹג אֶת הַשָּׁמֶשׁ". אך באופן מפתיע וקונקרטי הפועל "חֹלְמֵת" מיוחס לאם. כאן דווקא על-פי הדגם הקלאסי-האימהי היא חולמת לקרבת הבן, לשלומו ולביטחונו.

השיר "בארץ סין" מסמן שוב את הזיקה לעולם הז'אנרי המעשייתי כאופייני לכתיבתה של גולדברג. אחד המוטיבים ששורשים לו במעשייה הוא מוטיב המסע-הדרך. שטרן במאמרה "המסע הקסום כמוטיב מעשייתי בשירת הילדים ללאה גולדברג" מציינת כי יצירותיה של גולדברג עשירות במוטיבים ובנושאים השאובים מן המעשייה. גיבורי המעשייה הם דמויות נודדות על פני האדמה ובתוכה.<sup>25</sup> שיר זה עומד בזיקה לשירו של אלתרמן "מעשה בחיריק קטן", דרך תמת גדולת הקטן ותושייתו.

על-פי הדגם הפואטי של סיפור עממי, בפעם השלישית – הבן השלישי והקטן הוא זה שמושיע ונלחם בדרקון כסמל סיני לעוצמה.

שיר זה מרבה בתיאורים המעצימים את הפער שבין האחים הגדולים לאח הקטן תוך שימוש בביטויים נרדפים: "הָאֵחַ הַקָּטָן, אָחִיָּהּ הַקָּטָן וְלִקְטָן שְׂבָאִים".

כך גם השימוש בטכניקת ההאנשה ובתיאורים מעולם החי המתמקדים בקטן ובחסר הישע "כָּל רֶמֶשׁ קֵט.../ עֲשָׂרִים וּשְׁתַּיִם נַמְלִים" ועל דרך הגיחוך וההומור "וְגִנְרֵל חֲרָגֵל" כמשחק מילים המעמיד יחס מנוגד בין 'גנרל' והקונוטציות המתלוות לבין המושג 'חרגול' ומשמעויותיו הקונוטטיביות. ההדרגתיות בשיר תורמת להעצמת הקטן והתיאור פועל מ"הגדול", דרך "הבינוני" ועד ל"קטן" כאלוזיה נוספת למעשייה על "זהבה ושלושת הדובים".

השיר "אור וצל" ללאה גולדברג מעיד כבר דרך כותרתו על הניגודיות המרומזת בשיר. השיר בנוי על דרך המסגור של פתיחה וחתימה במשחק התופסת באופן שיש בו הלימה לעולם הילדים.<sup>26</sup> אופיו של משחק ילדים טמון בהכתרת המנצח והנה כאן הסיום מרמז ומכוון להרמוניה, לעולם שאין בו מנצחים ומנוצחים וזוהי השלווה שנאמרת בסיום ומגולמת דרך מנוחתם של האור והצל זה לצד זה. הסיום אין בו הוספה על הנאמר בשיר, אלא יש בו מעין אמירה מסכמת ומלכדת. הסיטואציה המתוארת היא כזאת של התחפשות לתחרותיות והקטנה שעומדים בלב לבה של תקופת הילדות, כלומר הדוברת לובשת מעטה ילדי ולאחר כל ההתגררות הלשוניות והסיטואציוניות, נאמר "יִשְׁכְּבוּ עֵינַיִם אֹר וְצֵל". ניגודיות זו מהווה יסוד סימבולי שמייצג מתוך ראייה קונטקסטואלית מספר

25 ראו: דינה שטרן, "המסע הקסום כמוטיב מעשייתי בשירת הילדים ללאה גולדברג", מעגלי קריאה (13-14), 1985, עמ' 91-95.

26 רבקה גירון במאמרה "פנטזיה והשתקפויותיה בשירת הילדים של לאה גולדברג" מציגה את חשיבות המשחק המגולם בשיריה כביטוי לקרבה לנפש הילד ולצורכי חשיבתו, תוך שימוש באמצעים מגוונים כמו הומור, הגזמה ויצירת קומביניציות מאלמנטים מנוגדים. ראו: עיונים בספרות הילדים 17, 2007, עמ' 97-112.

מובנים: הראשון – אור וצל כילדים המונעים על-ידי גורם שלישי והוא הרוח המייצגת את ההורה, איש החינוך או המבוגר בכללותו. האחר, האור והצל כמייצגי תקופת הילדות שיש בה מן הראשוניות של התחרות הגלויה והסמויה והרוח כמניעה צורך אנושי זה של רצון לגבור האחד על השני, אך על דרך התמימות הילדית אין המשכיות לעוינות הרגעית, אלא חזרה לחברות וללכידות המתוארת בעייפות המשותפת. השיר בנוי על יסוד ההאנשה השכיח בספרות ילדים ובאופן זה ממלא אחר שתי פונקציות מרכזיות. האחת, הוראה והצגה של תופעות טבע כמו ריצוד האור, הצל השחור והרוח השורקת והשנייה, ייצוג מטונימי לעולם הילד ותובנתו. השיר נסמך על תשתית ניגודים המלווה אותו מכותרתו ועד לסימומו, באופן שהפתיחה והסיומת פסטורליים ונינוחים ובתוך מעטה זה חבוי עולם שירי של התפרצות חושית, אנרגטית, המתובלת בפעלים ובשמות המעלים משמעות נלווית של אלימות מסוימת **”דָּפַק פְּאִילָן; / רֹצֵנוּ חֵישׁו! / מְמַהֵר-אֶץ הַצֵּל הַשְּׁחֹר”**. האור והצל מצטיירים על דרך הסופרלטיבים שיש בהם תאוצה וכעס. התרעומת מנוסחת תוך שבירה של הצירוף הכבול **”מאדים מכעס”** ומנוסחת בשיר: **”וּמְפַעֵס מִשְׁחִיר עוֹד יוֹתֵר”**.<sup>27</sup> הסטייה יוצרת הבלטה של תהליך המגביר את תחושת האפלה וההתגרות של הצל באור. מנגד גם האור אינו זוכה בתיאורים חיוביים, בניגוד לקונוטאציה המיוחסת לו. נאמר עליו כי הוא **”...מִתְגָּרָה בּוֹ וְנָס / וְצוֹחֵק...”** יש כאן גרירה של קונוטאציה שלילית מפועל אחד למשנהו.

### שירת שלומית כהן-אסיף

השיר **”קוסם העפרונות”** בנוי על שבירת הסטריאוטיפ השכיח והילדי שאוהב וניזון ממעשיות, מסיפורי קסמים וחפץ בסיום השכיח הטוב והקסום.

השיר מסתיים ב'קול מהדהד' לעבר ה**”פְּשׁוֹט וְרָגִיל?!”** כביטוי מוחשי, על דרך היעדר הרצון לקסמים, לחלומות ולפנטזיות, כמו שהסלנג יודע לומר **”תן לי כאן ועכשיו”**.

השפה היא יומיומית, מאופיינת באוצר מילים קרוב ומוכר לילד, ועל כן אין באוצר זה משום הרחבת הלקסיקון אצל הילד, כפי שראינו למשל ביצירותיהם של משוררי התקופה הראשונה. מילת היחס **”מֵן”** המופיעה בצורה פרודה **”מֵן הַתְּרָמִיל”** נוטה לציין אמנם רמת לשון גבוהה יותר תחת השימוש באות היחס מ”ם השגור בדיבור, אך אין בה בלבד כדי להגביה את רמת הלשון. השימוש התכוף בצורן **”ש”** (7 פעמים בשיר) תחת **”אשר”**, למשל, **”עֶפְרוֹן שְׁמִשְׁמִיעַ צְלִיל”**. **”וְעֶפְרוֹן שְׂיֹדֵעַ לְגֹזֵר”** מתאים גם הוא לשפת היומיום. השיר בנוי כדיאלוג ליצירת ממד של מהימנות. ממש משא ומתן ממכר של פירוט.

כניסה של הוויה יומיומית לתוך עולם השירה **”עֶפְרוֹנוֹת לְמִכְרָה! עֶפְרוֹנוֹת! / מִי רֹצֵה לְקִנּוֹת?”** על דרך החזרה המשולשת בדומה לחיים המלווים בקולות **”האלטע-זאכן”**.

27 על שבירה של צירופים כבולים ראו: גדעון טורי ואבישי מרגלית, **”דרכי השימוש הסוטה בצירוף הכבול”**, הספרות, ד, 1972, עמ' 99-129.



ברוך בספרה **ילד אז ילד עכשיו** עומדת על הפערים שבין שירת שנות ה-40 לזו של שנות ה-80 ומונה בה בפרט את התמורות הלשוניות כחוצצות ביניהן. משוררי תקופת היישוב הקפידו על עושר שפתי, על שימוש במטפורות ובדימויים, נמנעו משיבושי לשון וגם כאשר רצו ליצור אמינות של דובר-ילד חיפשו להם דרכים אחרות להבליט את הפער הלשוני, בין לשון המבוגר ללשון הילד. מנגד בדבריה על ספרות שנות ה-80 מבליטה ברוך את שיבושי הלשון ואת אוצר המילים הדל באומרה, כי הם חלק מהמרקם הלשוני של ספרות הילדים בספרות שנות השבעים ואילך.<sup>28</sup>

ברוך ופרוכטמן בספרן **לכל שיר יש שם** עוד הקדימו והדגימו את הקשר שבין התוכן לשפה דרך השירה הרגשנית: "להגברת האמינות של דמות הדובר-הילד נותנת המשוררת בפי 'הילד' את הצירוף 'אבא שלי' ולא 'אב' כשם שהיה אומר המבוגר". השינוי הוא בשימוש בכינוי פרוד בשפה הילדית לעומת השימוש בכינוי חבר התואם את עולמו של המבוגר.<sup>29</sup>

ניתן להבחין בניגוד הנוצר בין הכותרת "**קוסם העפרונות**" השייכת לעולם של קסמים וייחודיות לבין הפתיחה השגרתית והבנאלית "**בְּיָוִם רְגִיל**" כביטוי לשגרה, כאחד מימות השבוע. השיר בנוי על דרך אי ההלימה שבין ההיצע של הקוסם והכרזתו לבין הפשטות המהדהדת מדברי הילד.

השיר "**שני צדדים ויותר**" בנוי על השיח הילדי. המשוררת משלבת בין המשלב הנמוך ושפת הרחוב היומיומית "**לִי יֵשׁ הַרְבֵּה יוֹתֵר!**" לבין "**קֶפֶץ וְנֵתֵר**" כצירוף נורמטיבי. קיימים בשיר שילובים ילדותיים השגורים בשפה הדבורה. הפועל "**הִתְהַפֵּן**" ממלא בשיר שתי פונקציות: הראשונה- לישראלית - הקובייה שהתהפכה והשנייה-הסמויה - היפוך המשלב הלשוני.

השיר בנוי בדגם של פתיחה תז"לית על דרך הקביעה כי "**לְכָל דָּבָר יֵשׁ שְׁנַי צְדָדִים!**" ואין אמת אחת. ומכאן אל עבר היפוכו של השיר למשלב נמוך המתבטא בסגנון ובעיצובו הלשוני כתואם את שפת הילד.

ההאנשה מייחסת את תכונת הווכחנות לחפצים, אך ברובד הסמוי מדבר השיר על עולם הילד שאינו חפץ באמת אחת ובגבולות אלא דווקא בניפוצן.

## שירת דתיה בן-דור

בשיר "**עיגול, מה הוא יכול?**" עוסקת המשוררת בבירור מושגים על דרך מסכת של שאלות ותשובות. כל בית פותח בשאלה שמבנה הוא התייחסות לכותרת ללא מילת השאלה "**מה**" ורק סימן השאלה (?) מעיד על היות המשפט שאלה "**עיגול יכול להיות טעים?**" התשובה בנויה על תשתית של "**אם-אז**", מבנה של תנאי קיים שבו הרישא ארוכה ומרבה בתהיות תוך שימוש במילת הברירה "**או**" והסיפא מתומצת ובנוי משלוש מילים ממוקדות והחלטיות "**אם הוא עוגיה, או בִּינְלָה טְרִי/**

28 ראו: מירי ברוך, **ילד אז ילד עכשיו**, ת"א: ספרית פועלים, 1991, עמ' 23-25.

29 ראו: מירי ברוך ומאיה פרוכטמן, **לכל שיר יש שם**, תל אביב: פפירוס, 1982, עמ' 126-127.

או סְפָרָה בְּלִי מְקַל אוּ עַם - / אֵז הוּא טָעִים". השאלה מופיעה כהתניה וכאפשרות, והתשובות הן מעולם הילדות. יש ניסיון לשלב משחק משלבים דרך "פְּנֵצִיר" לצד "תִּקְר אוּ נִקְר", אך אין זה אופייני לאורך השיר כולו.

בשיר "מורים, מורים" ניכרת התפיסה העכשווית של חיזוק מעמד הילד תוך ערעור סמכות ודמות המורה, המחנך, המדריך ואף ייתכן ההורה. הילד הוא המרכז והוא הקובע את דרכו. הסמכות מוצגת באמצעות הלשון דרך המילה "פְּעַם" והערעור הוא עכשיו ומתמשך – "פְּעַם אָמַר לִי הַמוֹרֶה לְצִירִי: / לְמָה אֵף צִיר שְׁלָךְ אֵף פְּעַם לֹא גָמור?..."

נימה פרודית השוברת סטריאוטיפ דרך ההמשכיות והעשייה הבלתי נלאית מהדהדת בשיר, כשמנגד הסיפורים בעבר היו לחלוטין שונים. זוהי תבניתיות של שיש דיבורי המאפיין את האינטראקציה שבין הדובר לבין הדמות המדריכה. קיים שילוב של מילים לועזיות כסמן לשוני האופייני לשיח החברתי של נהייה אחר הלעז והגלובליזציה.

הסיום מופיע בלשון פנייה חברית-כללית שיש בה מסר חתרני הפועל לטובת הילד ועולמו תוך ביטול וערעור סמכות המבוגר, דרך השימוש בלשון ההכללה, שהרי "כולנו".

נימה זו עומדת בניגוד לחינוך שאפיין את דור התקומה "הטובים ל..." והרי כאן, הילד הוא הפוסק "הטובים הם כולנו". הילד הוא המרכז, השופט והקובע. קרן-יערי בספרה **סופרות כותבות לילדים** מציגה את המגמה בספרות הילדים המודרנית משנות ה-70 ואילך העוברת תהליך של התקרבות לצורכי הילד, הכוונה וסיוע לילדים תוך חיזוקים של יסודות בידוריים.<sup>30</sup>

## שירת אפרים סידון

השיר "מזל טוב" מעלה גיחוך ומציג את קלילות האמירה "משקל נוצה" כהמשך למטפורת "עוף קפוא". ניכר השימוש במילת סלנג- **כיפי** בצורה "וְכִיפִי" וכן, "אֲחֵרִי זֶה... / וְאֲחֵרִי" כשרשור נרטיבי האופייני ללשון ילד מספר שפועל על דרך ההיגד האסוציאטיבי.

זוהי בדיחה מחורזת הבנויה על-פי תשתית מעשייה שפונה ומיישמת פונקציה של הנאה, מבדחת, פורקת עול ומלכדת.

מבחינה לשונית – "מְזָל טוֹב" – היא כותרת הבנויה מצירוף כבול עשיר בקונוטאציות והיא הגשמה פרודית הומוריסטית בסיום השיר דרך שימוש בצירוף כבול משעשע נוסף בדמות "עוף קפוא".

השיר "אזהרה אחרונה" מציג את העליונות או את ניסיון גיוס העליונות על כוח הטבע – השמש. גם כאן הילד הוא המרכז. הילד מתאפיין בתכונה של אימפולסיביות "...מִדְּ, בְּלִי לְחֶשֶׁב". ניכר השימוש במשלב הלשוני מן הדיבור ומן היומיום "נָתַן לְשֶׁמֶשׁ מִפֶּה חֲזָרָה". ולא נאמר "היכה". או "...

30 ראו: דנה קרן-יערי (לעיל: הערה מס' 4), עמ' 144-146.

**אָמַר לָהּ יִשְׂרָאֵל בְּעֵינַיִם** ולא נאמר "הסתכל". זוהי סטייה מצירוף כבול, במקום "ישר בפנים" נאמר **"יִשְׂרָאֵל בְּעֵינַיִם"**.<sup>31</sup>

סוברן (תשס"ב) עוסקת בהתקרבות השירה לשפת הדיבור. אינטראקציה זו נתפסת כאירוע חד-פעמי, ייחודי ומעניין המחבר בין העולמות כצורך השעה. מדבריה עולה נימה של הסכמה, קבלה ואפילו מתן היתר לא פורמאלי, אך כזה שחי ומתפקד בצו השעה של שייח דיבורי שיש בו מן הסטיות, שינוי סדר מילים במשפט, יצירת מתחים סמנטיים היונקים מתוך אופיה של השירה כיצירת אמנות "רגישה לזמן כתיבתה, לנומרות הלשון ולהקשרי התרבות שבהם היא נכתבת" (עמ' 395). השפה השירית הופכת לקרקע פורייה הקולטת מאוצרותיה ההיסטוריים והתרבותיים לצד ההליכה לקראת חידושי השפה החיה והנושמת בהווה הישראלית והעולמית. המטאפורה, שסוברן עושה בה שימוש, מתארת לאין ערוך את התהליך שחל בשירה ובשירת הילדים. "השירה ירדה ממגדל השן של העידון, הריחוק והסתר הפנים. ומתוך כך נוצרו גם היתרים לשוניים: הכול יאה, הכול ראוי. אין איסור על מבעים, ואין צנזורה" (עמ' 416).<sup>32</sup>

בונה (2011) במאמרה "שימוש באלוזיות ובצירופים כבולים ושבירתם ביצירות אפרים סידון לילדים" מציגה את הרוח ההומוריסטית דרך ההפתעה ואי ההלימה שבבסיסו של הצחוק, הנבנית דרך שבירת הצירופים הכבולים. לדבריה ברמה הקונטיבית זהו כלי לטיפוח הראייה הביקורתית, הרגישות החברתית והמוסרית.<sup>33</sup> עוד כתוב "...**יִשְׁבַּר לָהּ תְּקִרְנִים**" – במקום "אשבור לך ת'ראש".

מבחינה גרפית עולה כי כשם שמדברים, כך גם כותבים, כלומר המילה הפונטית מיוצגת במילה הגרפית, כך מוצאים את מילת היחס "את" מתקצרת רק ל-ת' האופיינית בדיבור. עוד נעשה שימוש בפירוק של צירופים כבולים על דרך הריאליזציה של המטפורה כאפקט הומוריסטי-לשוני **"נָתַן לְשִׁמְשׁ מִפֶּה"** במקום "מכת שמש".

גם הסיום הוא על דרך הסלנג הבריוני **"וּכְדָאֵי לָהּ שְׂתִּיָּהֵר"**. השימוש בשפה הפרוזאית במקום המקובלת והכבולה "היזהר לך".

הילד בשירה שחותמת את הדיון מצטייר ככל-יכול בעיני רוחו.

שיר נוסף מאת סידון **"המכשפה"** ממשיך את מרכזיות ההומור האופיינית לכתיבתו. הטקסט בנוי כשיר ועונה על קריטריונים סיפוריים של התפתחות, דמויות, דיאלוג, שימוש בשפה פרוזאית, ריבוד משלבי שפה עד לשימוש בסלנג: **"עוֹשִׂים מִמְּנֵי צָחוק"**. ברובד הגלוי השיר מתאר את קריאתה של האם לעזרתה של המכשפה בסוגיה חוזרת וכאובה של בן שלא אוכל דיו. ברובד הסמוי מפנה

31 ראו הערה מספר 26.

32 ראו: תמר סוברן, "מגעים בין לשון הדיבור ללשון השירה", מתוך: **תעודה** י"ח - מדברים עברית, ת"א תשס"ב, עמ' 395-419.

33 ראו: אורית בונה, "שימוש באלוזיות ובצירופים כבולים ושבירתם ביצירות אפרים סידון לילדים", **ספרות ילדים ונוער**, 132 (2011), עמ' 31-35. עוד ראו: הנרי ברגסון, **הצחוק** (תרגום: י' לוי), י-ם: ראובן מס, 1962; ענת זיידמן, **הומור**, ת"א: פפירוס, 1997; אדיר כהן, **ההומור של עם ישראל לדורותיו: מהתנ"ך ועד מינו**, חיפה: אמציה, 2004.

השיר ביקורת על עולם המבוגרים ואופן החינוך הנוקשה תוך קריצת עין משעשעת – נענשו כאשר ביקשו להעניש "וְאֶכְלָה אֶת הָאֶמָּא" – המעניש הפך לנענש. ברוך בספרה **סוגיות וסוגים בשירת הילדים** מציגה את מתודת ה"שירים בשתי קומות" שבספרות הילדים: הקומה הראשונה – הרובד העלילתי הגלוי מיועד לרמת הבנתם של הילדים ולהנאתם, והוא תואם את תפישתם ואת יכולת חשיבתם. ואילו הרובד הסמוי מיועד למגשרים, למתווכים, להורים הקוראים בפני ילדיהם ולרוכשים את הספרים.<sup>34</sup> מבחינה לשונית מוצאים שימוש בזמן עבר כדי ליצור ממד של סיפור מרוחק לצד השימוש בלשון עתיד על דרך ההתניה. יחד נוצרת הדגשה על חינוך העבר שהיה נסמך על איומי סרק, אלא שכאן אי ההלימה בדמות מימוש האיום והסטייה ממנו לעבר אכילת האם, מעצים את ממד ההפתעה והשעשוע ברמה האסתטית. ברמה המוסרית-הערכית מצאנו, כי אין בשיר אחוות נשים או אחוות מבוגרים. למעשה השיר מעצים את הילד העומד על דעתו ועל זכותו, ומעניש את האם הנאכלת בעצמה. זוהי כעין ביקורת על עולם המבוגרים תוך אי צידוד בחינוכו של הילד ובאופני ענישתו. קיימת בשיר אף ביקורת על עולם המבוגרים המסיר מעצמו אחריות "לא תהיה לי בְּרִיָּה" תוך העברת האחריות לגורם חיצוני. ביצירה שלפנינו הביקורת מובאת ברוח ההומור ובאמצעות אפשרויותיו הבלתי מוגבלות. יש כאן מעתק לעולם המפלצות והשדים, עולם של הגיון פנימי אחר, על-טבעי כמקובל בז'אנר המעשייה. מנגד, במארג הכוחות מתגלה הילד כמי שאינו כנוע ואף אינו מפחד מהאיום. ייתכן ויש כאן ביטוי לריטואל "שעת האוכל" המוכר בבתי ישראל על גווניו וברמה האוניברסאלית המאכלסת סיפורים רבים. האיום שבגינה של אי האכילה, אי מיצוי האיום ואי ההלימה הנספחת ליצירה זו מופיעה בדמות המכשפה במובן הראשוני של המילה. זוהי כעין ריאליזציה לאמירה רטורית ולסיומה בפואנטה, שורה האופיינית להבניה ההומוריסטית בדמות אכילת האם, שמשמעה: הבא להעניש – נמצא נענש.

## סיכום ומסקנות

השירים שעסקנו בהם עונים על קריטריונים של ז'אנרים שונים מליריקה ועד הומור. הסקירה מלמדת על שינויי סגנון ולשון לצד תמורות רעיוניות: משירה העוסקת בכיסופים לארץ, מרעיון של בדידות הפרט וגדולת הקטן להתמקדות בעולם הילד כמרכז תוך שלילת האחר – המבוגר וביטולו. הרוח העולה מן היצירות המאוחרות היא בדיחות וקלילות. הלשון המצויה ביצירות אלה היא עתים עילגת ומשובשת המושפעת מעולם התקשורת ומעולם השיווק ומחלחלת אל עולמה של הספרות. השפה והסגנון, האתגר והפיצוח, השיח המרומו והמסקרן, ההלימה לשני העולמות של הרך והמבוגר כאחד – נודעת להם חשיבות רבה. ברמת הלשון מצאנו, כי השירה החדשה הנדונה לילדים מתרחקת מאוצר מילים גבוה ומעדיפה את ההבנה הראשונית וההתחברות הרגשית. צירופי הלשון מן המקורות הולכים ומתמעטים ובהימצאם הם נוטים לבכר את השפה הפרודית-ההומוריסטית של שגיאה לשונית או קריצת עין לקורא. גם הכינויים החבורים הולכים ונעלמים מנופה של השירה, וזו האחרונה

34 ראו: מירי ברוך, **סוגיות וסוגים בשירת הילדים**, 1985, ת"א: האוניברסיטה המשודרת, עמ' 68-71.

מעדיפה לשלב בין שורותיה את הכינויים הפרודים שצילים הולם לשפת היומיום. האנלוגיה שבין המשוררים לתקופות שונות מעלה את השוני המובהק שבין ביאליק ואלתרמן לבין סידון, שבכוח ההומור מאמץ מהאפקט ההומוריסטי הלשוני של עירוב משלבים, היינו, מחד גיסא שימוש בשפה התקינה ומאידך גיסא שימוש בשפה המקוצרת האופיינית לפייסבוק ולמסרונים, שפה שניתן לכנותה כהלחם מודרני-שפתי, כדוגמת "שֵׁפֶר לָהּ תִּקְרְנִים".

מטבעה של אסכולה חדשה היא מורדת בקיים תוך שבירה של מוסכמות, רפורמות חדשות וכך גם בשירה. ביאליק נתפס כמורד בכתובה היהודית-התלמודית-ההלכתית הנוקשה, אלטרמן ושלונסקי נתפסו כחותרים כנגד קודמיהם, ביאליק וטשרנחובסקי. יש הרואים בשירת דור שלונסקי ואלטרמן "חגיגות וירטואזית" (סוברן, תשס"ב). ואולי השירה של היום מורדת בשירתם של שלונסקי ואלטרמן וגולדברג ומכאן תתאפשרנה שתי מגמות והזמן יכריע ביניהן: האחת – שירה זו המתוארת כמאמצת יתר על המידה את שפת השיח – תהפוך לקאנון תרבותי, והאחרת – על דרך הזיקה לספרות העממית, תימצא בשלב של דרדור. כך יסתמן המהפך בדמות הויסות העצמי של היצירה ושל הספרות.

רצוי להותיר את הספרות ביופיה,<sup>35</sup> ובייחודה כשהיא לא תמיד חובקת את עולם התקשורת העכשווי ואת השפה היומיומית. מתפקידן של הספרות והלשון לעורר בילד את הסקרנות, התהייה ואת השאלה על משמעות המילה ותפקידה בטקסט. יש צורך וחשיבות בהצבת אתגרים בפני הילד: לשון ותמטיקה, אסתטיות ועיצוב, שיש להם חשיבות עליונה בגיבוש זהותו של הפרט ושל החברה הישראלית המתהווה לאורך הדורות. לאלו הטוענים בדבר ההתרחקות מהספרות, הרי התהליך מתרחש, ומכאן תפקידנו דווקא להעצים ולשמר את מקומה של היצירה כפנינה לשונית ייחודית. דויטשר (2011) במאמרו "כרטיס כניסה למועדון האנשים המשכילים" יוצר מושג המשלב בין "שפה" לבין "זהות תרבותית" וכורך בין השניים באופן העונה לתפיסתנו שרואה בסגנון הדיבור והכתיבה, ברחוב או בשפת הספר, ביטוי מובהק של הבנייה תרבותית רצויה עוד מימות הגן וכלה בהתבגרות ובחניכה של בני הנוער. אנשי החינוך והספר הם המתווים את הדרך באמצעות יצירות קאנוניות, חינוכיות ופדגוגיות, שרצוי להופכן כחלק מ"ארון הספרים" התרבותי, שיהיה למנת חלקם של עוללים.<sup>36</sup> השפה הדבורה היא בחזקת אורגניזם חי ומתפתח, השואב את יצירותיו והמצאותיו מהתחדשות תמידית של עליות ובני נוער; מתוך משחקי יצירה בשפה המבקשים להקנות לדובר תחושה של שייכות והשתלבות. לעומתה השפה הכתובה, זו המוגדרת כמליצית יותר, רגליה נדחקות. עובדה זו מעלה את השאלה: אם לשון הספרות תשווה ללשון הדבורה, מאין ילמדו עוד אוצר מילים, ניבים ופתגמים וכן מבנים תחביריים תקינים? יוצא אפוא שמקומה של הספרות היפה ראוי לו

35 במאמרו סוקר יאקובסון את שש הפונקציות השונות בשפה ומוצא בפונקציה הפואטית העוסקת ביפי הלשון כפונקציה החשובה ביותר. רומן יאקובסון, "בלשנות ופואטיקה", בתוך איתמר אבן-זוהר וגדעון טורי (עורכים),

**סמיטיקה, בלשנות ופואטיקה מבחר מאמרים**, הוצאת הקיבוץ המאוחד, תשמ"ו עמ' 138-166.

36 ראו: גיא דויטשר, "כרטיס כניסה למועדון האנשים המשכילים", פנים 54, 2011, עמ' 11-4.

שיתחזק ולא שיידחק בעמעום האורות. קשה להשלים עם הידיעה שמשלב לשוני אחד יהיה מנת חלקו של הילד, למרות הנוחות שבעניין, ולמרות העמדתו של הילד במרכז – כשינוי אידיאולוגי. 'נוחות' זו מביאה להרחקת הילד ממקורותיו התרבותיים-לשוניים, מנכסי צאן הברזל של העם. הפיכת המשלב הלשוני היומיומי לכסות הכול מונעת היכרות מהותית עם לשונות המקרא, המשנה והתלמוד ועם יצירות קנוניות החושפות ומעשירות את עולם הילד ואת לשונו. יחד עם זאת, השפה היא רב-קולית ומעצם הגדרה זו ניתן לראות בה את הנחיצות לתקניות, אך בד בבד יש להבין כי המושגים, פרי יצירת ההומור והסאטירה, מעשירים אף הם את עולמו של הילד היודע להבחין לנוכח התגבשותה של הקוגניציה בין משלבים לבין שימוש הנכון בהסתמך על הקשר, מקום, סוגה ותוכן. חשיבות-על בתיווך ובגישור בין הילד ליצירה תמשיך להיות נחלתו של המבוגר. שיח על היצירה ועיצובה יילמד את הילד, כי השפה היא אלסטית ויש לה פנים רבות, אך התובנה היא לברור מתוך הידע המצוי ולשלבו באופן המתאים.

## רשימת מקורות

- אופק אוריאל, **ספרות הילדים העברית ההתחלה**, תל-אביב: מפעלים אוניברסיטאיים, 1978.
- אופק אוריאל, **תנו להם ספרים**, תל-אביב: ספרית פועלים, 1983.
- אופק אוריאל, **גומות ח"נ- פועלו של ביאליק בספרות הילדים**, ירושלים ותל-אביב: דביר, 1984.
- אלקד-להמן אילנה, "גן עדן, דג ואשמדאי - הפלגה לפנטזיה ביצירתו של חיים נחמן ביאליק לילדים", **עיונים בספרות ילדים** 17, תשס"ח, עמ' 44-88.
- בהר דינה, "הסגנון הוא החוקר (בעיות בהגדרת סגנון וחשיבות ההגדרה)", **בלשנות עברית חפ"שית**, 23, תשמ"ה, עמ' 44-54.
- בורשטיין רות, "לימודי העברית בשישים שנות המדינה - נסיגה או התקדמות?", **ביטאון מכון מופ"ת** 44, תשע"א, עמ' 10-12.
- ביאליק חיים נחמן, "גילוי וכיסוי בלשון", **דברי ספרות**, דביר תל-אביב, תשי"ד, עמ' כ"ז.
- ברגסון גרשון, "הערכים החינוכיים בשירה המודרנית לילדים", **ספרות ילדים ונוער לד (חוב' ב')**, 1982, עמ' 3-10.
- ברוך מירי, **סוגיות וסוגים בשירת ילדים**, תל-אביב: משרד הביטחון, 1985.
- ברוך מירי, **ילד אז ילד עכשיו**, תל-אביב: ספרית פועלים, תשנ"א.
- ברוך מירי, ופרוכטמן (אגמון). מאיה, **לכל שיר יש שם**, תל-אביב: פפירוס, 1982.
- ברוך מירי ופיישביץ יעל, **בין חינוך לספרות ילדים** (שי לגרשון ברגסון). תל-אביב: קוראים, תשס"ה, עמ' 31-44.
- ברץ לאה ואבו-חצירה חנה, "חשיבותה של ספרות הילדים ככלי לחינוך לקיימות ולחינוך סביבתי", **ביטאון מכון מופ"ת** 44, תשע"א, עמ' 82-86.

גולדברג לאה, "ספרות ילדים", בתוך **אנציקלופדיה חינוכית**, ירושלים: משרד החינוך ומוסד ביאליק, 1959, עמ' 450-495.

גולדברג לאה, **בין סופר ילדים וקוראיו**, ערכה לאה חובב, תל-אביב: ספרית פועלים, תשל"ח.  
גירון רבקה, "פנטזיה והשתקפויותיה בשירת הילדים של לאה גולדברג", **עיונים בספרות הילדים**, 17, 2007, עמ' 112-97.

דויטשר גיא, "כרטיס כניסה למועדון האנשים המשכילים", **פנים**, 54, 2011, עמ' 4-11.  
דר יעל, **מדריך מפה לספרי ילדים – 100 ספרים טובים לילדים**, תל-אביב: מפה, 2005.  
דר יעל, **ומספסל הלימודים לקחנו – היישוב לנוכח השואה ולקראת מדינה בספרות הילדים הארץ-ישראלית 1948-1939**, ירושלים: מאגנס ואשכולות, תשס"ו.

הראל שלמה, "על כמה משיטות ההכוון הדידאקטי בספרות הילדים", **ספרות ילדים ונוער**, ח, (חוב' ג), 1982, עמ' 9-19.  
הראל שלמה, "מביאליק עד אטלס", בתוך: כהן, א. (עורך), **עיונים בספרות ילדים – פרקי עיון ומחקר**, חיפה: המרכז לספרות ילדים, אוניברסיטת חיפה, 1983, עמ' 5-32.

הראל שלמה, **הילד והחיים – תבניות ספרותיות וערכים חינוכיים בספרות הילדים**, תל-אביב: עופר, 1992.  
ויסמן כרמל ורונון אילון, **עברית אינטרנטית**, תל-אביב: כתר, תשע"א.

חובב לאה, "החרוזה והמשמעות בשירי ילדים מדור שלונסקי-אלתרמן", **מעגלי קריאה**, 9, תשמ"ג, עמ' 61-71.  
חובב לאה, **יסודות בשירת הילדים: עיונים בשירת לאה גולדברג לילדים**, ירושלים: כרטא, 1987.  
חובב לאה, "עיצוב נושא הים בשירת הילדים", **באמת?! מאסף לעיון, הוראה ומחקר בספרות ילדים** 6-7, 1993, עמ' 78-49.

טורי גדעון ואבישי מרגלית, "דרכי השימוש הסוטה בצירוף הכבול", **הספרות**, ד, 1972, עמ' 99-129.  
יאקובסון רומאן, "בלשנות ופואטיקה", בתוך: אבן-זהר איתמר, טורי גדעון, (עורכים), **סמיוטיקה, בלשנות ופואטיקה מבחר מאמרים**, תרגום: מולי מלצר, תל-אביב: הקבוץ המאוחד, תשמ"ו, עמ' 166-138.

ילן-שטקליס מרים, "על ספרות לילד", בתוך: לוינסון מרים, אביגל משה, (עורכים), **לשון וחינוך**, תל-אביב: אורים, תשט"ז, עמ' 220-229.

כהן אדיר, **סיפור הנפש - ביבלותראפיה**, קרית ביאליק: אח, תשנ"א.  
נדיר צור, "שפה מדלדלת", **שרעפים**, תל-אביב: צבעונים, 2007.  
סוברן תמר "מגיעים בין לשון הדיבור ללשון השירה", מתוך: **תעודה** י"ח - מדברים עברית, תל-אביב תשס"ב, עמ' 419-395.

סוברן תמר, **שפה ומשמעות**, חיפה: אוניברסיטת חיפה, 2006.  
פחה יצחק, **עולי עין**, י-ם: המכון לחקר הרפואה בהלכה, 1980, עמ' 214-215.  
פרוכטמן מאיה, "בין ספרות ילדים לספרות מבוגרים, דיון משווה בעיצובם הלשוני של מוטיבים חוזרים", **ספרות ילדים ונוער**, ח (חוב' ג), תשמ"ב, עמ' 2-8.

פרוכטמן מאיה, "הלשון המדוברת כמאפיינת סגנון בשירת הילדים העברית", בתוך ברוך מירי, ופרוכטמן מאיה, (עורכות), **מחקרים בספרות ילדים**, תל-אביב: אוצר המורה, 1984, עמ' 185-194.

פרוכטמן מאיה, **לשונה של ספרות – עיוני סגנון ותחביר בספרות העברית**, אבן-יהודה: רכס, תש"ן.

פרוכטמן מאיה, "לשון-ספרות, ספרות-לשון: על זיקות-גומלין בין ספרות-הילדים לבין לשון-הילדים", **סקירה חודשית** (לז), 4, 1990, עמ' 26-29.

פרוכטמן מאיה, "לשון-ספרות; ספרות-לשון: כוונות ומעשה", **בלשנות עברית**, 46, תש"ס, עמ' 81-88.

פרוכטמן מאיה, **לומר זאת אחרת: עיוני סגנון ולשון בשירה העברית בת-ימינו**, באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, תש"ס.

פרוכטמן מאיה, אם אין שכל – יש מזל: מטא-לשון, סלנג, הומור ופתגמים ביצירתו של אברהם שלונסקי לילדים, בתוך: מירי ברוך ויעל פיישבין, **בין חינוך לספרות ילדים** (שי לגרשון ברגסון), ת"א: "קוראים", תשס"ה, עמ' 31-43.

צ'וקובסקי קורני, תרגום דוידה קרול, **משתיים עד חמש – ההתפתחות הלשונית של ילדים**, תל-אביב: ספרית פועלים, 1985.

קדרי מנחם צבי, "הנחות ראשונות לקראת תיאור לשונו של סופר בן-זמננו", **זהות ג, תשמ"ג**, עמ' 1-7.

קרן-יערי דנה, **ספרות כותבות לילדים**, תל-אביב: רסלינג, 2007.

רגב מנחם, **בדרכי הספרות לילדים**, תל-אביב: אפיק, 1985.

רגב מנחם, "סיפור ילדים כמשל פוליטי", **מאזניים ע"א**, 1996, עמ' 63.

שביט זוהר, **מעשה ילדות מבוא לפואטיקה של ספרות ילדים**, תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה, עם עובד, 1996.

שורצולד אורה, "הלשון בספרות הילדים: מסה על הלשון ותקנתה' באמת?!", **מאסף לעיון הוראה ומחקר בספרות ילדים**, 2, 1988, עמ' 155-162.

שטרן דינה, "המסע הקסום כמוטיב מעשייתי בשירת הילדים ללאה גולדברג", **מעגלי קריאה**, 13-14, 1985, עמ' 91-95.

שלונסקי אברהם, **ילקוט אשל**, תל-אביב: ספריית פועלים, 1960.

## רשימת המקורות באנגלית

Crystal, D., **A Dictionary of Linguistics and Phonetics**, 3<sup>rd</sup> edition, Cambridge, 1991.

Leech, G.N, & Short, M. H, **Style and Fiction : A Linguistic Introduction to English Fictional Prose**, London and N.Y: Pearson Longman, 1983.



**מפתחות לספרות:  
דרכים להוראת ספרות  
הילדים והנוער**



# ”בובה שלך, הגידמת” לדוד פוגל: פרשנות ומפתחות להוראת

## השיר<sup>1</sup>

הדר' סמדר פלק-פרץ

## הקדמה

השיר ”בובה שלך, הגידמת” נכתב ע”י המשורר העברי, יליד רוסיה, דויד פוגל (1891-1944) אשר החל לפרסם את שיריו במונות ספרותיות משנת 1910. פוגל פרסם רק ספר שירה אחד בימי חייו: **לפני השער האפל** (1923). חייו היו קצרים ורוויי מעברים ותלאות עקב בריאותו הרופפת ואופיו הבלתי-מתפשר (עסק בעבודות מזדמנות מתוך בחירה להתמקד ביצירתו). לפוגל בת אחת, אשר נולדה במהלך התקופה בה ניסה לעלות ולהשתקע עם אשתו השנייה בארץ ישראל, תמרה שמה. ללידתה ולהווייתה של הבת נודעה חשיבות משמעותית בשירת פוגל, אשר באה לידי ביטוי אף בשיר ”בובה שלך, הגידמת”. על פי חוקר הספרות, אהרון קומס, הבת תמרה נעדרה מן הבית ”לצורך לימודים במוסד חינוכי”. קומס מציין שהבת, אשר נולדה בשנת 1929, הייתה השריד האחרון שנותר למשפחה הקטנה, הגלותית ורדופת התלאות. בפברואר 1944 נתפס פוגל בידי הגסטאפו ונשלח למחנה ההשמדה אושוויץ – שם מצא את מותו. שירתו של פוגל זכתה להכרה מסוימת על ידי י. ח. ברנר ואשר ברש בימי חייו, אולם היו לה מתנגדים לא מעטים, בתוכם המשורר הלאומי ח.ג. ביאליק<sup>2</sup>. שירתו של פוגל זכתה להכרה מחודשת בשנות החמישים באמצעות פועלו של המשורר נתן זך. ברשימה זו נתוודע אל השיר ”בובה שלך, הגידמת”, תוך התמקדות בנושא האביון המשחקי

---

1 ברצוני להודות לד”ר סלינה משיח על הערותיה הבונות, אשר תרמו רבות לפיתוח וגיבוש מאמר זה.

2 שונותו של פוגל ביחס ליוצרים בני תקופתו באה לידי ביטוי בסגנון שירתו, אשר התווה דרך עצמאית והקשה על קוראים ומבקרים בתקופתו לסווגה ולתייקה בין הסגנונות הפואטיים הקיימים והמקובלים דאז (קומס, 2001: 17), וכן בשל אופי התנהלותו בחייו האישיים, בעיקר חוסר יכולתו להתמיד בנתיב מקצועי מסוים. לפי משה בן-מנחם, פוגל נתפס ע”י הסופרים היהודיים הכותבים בעברית, בני תקופתו, כסוג של ”פרזיט שאינו דואג לעצמו במידה מספקת ומשליך רעבו על אחרים” (בן מנחם, תשי”ד: ע’ 213). לילי שמיר מציינת כי ”את מעמדו הבעייתי בקהילת הסופרים היהודיים חושף אריך זכים באמצעות ניתוחו את התמונה הקבוצתית של פוגל עם ביאליק והמורים לעברית בסטנסלבו. התמונה צולמה ב-29 בנובמבר 1931. מיקומו של ביאליק היושב במרכז בידיים שלובות כשמסביבו המורים ומאחוריו הסמל הלאומי של מגן הדוד, תואם את מעמדו וסמכותו. לעומת זאת, מיקומו של פוגל בשולי התמונה, כשהוא לבוש בחליפה בהירה הנתונה בקונטרסט עם החליפות הכהות של יתר המצולמים ו”תולה את עיניו בחלל”, כדברי פגיס, בעוד האחרים ממקדים את מבטם במצלמה, מצביע על אי-שייכותו”. שמיר מדגישה את טענת זכים ”שנוכחות פוגל מהווה מעין גורם שכאילו נוסף מאוחר יותר לתמונה, ההורס את הסדר הסימבולי של הדיוקן הקבוצתי ומערער את הלכידות הקבוצתית”. (שמיר, 2000: 45-39). להרחבה על הבדלים בין שירת ביאליק לשירת פוגל ראו: צללזון, מירי (תש”ן) **עיצובים מטפוריים בשירה העברית החדשה-עיון משווה: שירת ביאליק-שירת פוגל**. אוניברסיטת בר-אילן: רמת גן.

וההיבט הביבליותראפי. כמו כן יוצגו מתודות ומפתחות להוראת השיר, הנכלל בתוכנית הלימודים לחטיבת הביניים.

### בְּפֶה שְׁלֶךְ הַגְּדָמֶת / דוּד פּוּגֵל

בְּפֶה שְׁלֶךְ הַגְּדָמֶת  
תֵּשֵׁב עַל מְטֹתֶךָ בּוֹכֶיָה,  
כִּי כָּבֵד נִסְעֶתָ.  
דְּבַרְךָ הַשָּׁחֵם  
יֵשֵׁב עַל מְטֹתֶךָ וּבּוֹכָה,  
כִּי כָּבֵד נִסְעֶתָ.

הֵאֵם לֹא תִבּוֹאֵי מְהֵרָה,  
אִמָּא קִטְנָה,  
לְאִמְצָם אֶל לִבֶּךָ,  
אִמָּא קִטְנָה?

אָבֵא יוֹשֵׁב בַּפִּנָּה,  
צוֹפֵה אֶל עוֹלָם רִיק.  
אִמָּךְ יוֹשֵׁבָה בַּפִּנָּה  
וּשְׁמָלוֹת קִטְנוֹת לֹא תִתְפֹּר  
עוֹד לִילְדִיָּךְ,  
אִמָּא קִטְנָה.

וְקוֹפֵץ עָרֵב בְּעַד הַחֲלוֹן  
כָּלֵב שָׁחַר,  
בוֹלֵעַ אָבֵא וְאִמָּא  
וּבְבֶה וְדָב.

וְיוֹם לְיוֹם יִחַרְזֶה -  
וְאֵת אֵינֶה -  
פְּנִינֵי זְכוּכִית עֲכוּרָה  
בְּלִי אֲשֵׁי עֵינֶיהָ,  
אִמָּא קְטַנָּה.  
(פוגל, 1998: ע' 227)

### ניתוח השיר תוך הדגשת חשיבות האביזר המשחקי

המשחק הוא צורך אנושי, המלווה את האדם לאורך תקופות שונות בחייו, אולם, לרוב הוא מזוהה באופן מרכזי עם תקופת הינקות והילדות, במהלכה לומד הילד מיומנויות שונות באמצעות הפעילות המשחקית. בין מיומנויות אלה ניתן למנות: היכרות עם הסביבה הפיזית תוך שליטה באיברי הגוף השונים ופעולתם, היכרות עם הסביבה החברתית והפנמת דפוסי התנהגות באמצעות חיקוי ותרגול, הכרות עם העצמי וכוחותיו, ביטוי מחשבות, רגשות, צרכים, יצרים וקונפליקטים. בדבר חיוניותו של המשחק להתפתחות הילד דנו פסיכולוגים שונים כגון: פיאז'ה (1969, 1974), ו' מהלר (1957), ס' אייזקס (1958) ואחרים. מחקרו של פיאז'ה, הנחשב מרכזי בתחום, מתאר את המשחק של הילד על ציר התפתחותי הנע מהתמקדות מוחלטת בעצמו (משחק "אימון/תרגול") להתמקדות בסביבה הקרובה (משחקי "כאילו"), ובשלב מתקדם, בסביבה המרוחקת יותר (המשחק "הסוציו-דרמטי"). השלב הרלוונטי לעניין הבנת תפקיד האביזר המשחקי וחשיבותו ביחס לשיר "בובה שלך, הגידמת", הינו, לדעתי, השלב השני, במהלכו מתחיל הילד להבחין בסביבתו הקרובה, ולפי גלנץ (1961: 69) במהלך שלב זה הילד מקיים באמצעות משחקי ההאנשה "סובייקטיביזציה של האחר". בשלב זה, כדברי גרון: הילד "מפעיל שני מנגנונים: מצד אחד – מחיה ומאניש דומם, חי, צומח ותופעות טבע... ומאידך – הוא מתחיל לייחס לעצמו מתכונות הסובבים אותו, בעיקר של המבוגרים המשמעותיים לו שהוא מחקה אותם." על פי גרון, משחקים אלה הם "דמויי מציאות, באמצעותם [הילד] מפנים דפוסי התנהגות שונים לתוך האני שלו ומזדהה איתם" (גרון, 2009: 110). יחד עם זאת, חשוב להדגיש כי בשירו של פוגל מתוארת הילדה **מנקודת התצפית של אביה כאם לבובתיה**, ובאופן מפתיע, אף להוריה, כאשר עזיבתה מהדהדת את חרדת הנטישה הילדית בקרב ההורים והצעצועים המואנשים ומותירה חלל עצום וריק קיומי. הבובה היא, אם כן, אביזר משחקי, אשר באמצעותו מדווח בשיר תרגול המציאות של הילד **ע"י המבוגר** ומשתקפת מערכת היחסים, המאפיינת את סביבתו, בעיקר זו הקרובה, המתקשרת לחלוקת התפקידים בתא המשפחתי. המשחק בצעצועים נושא על פי כהן, אף משמעות מגדרית, בהתאם לה, בחירת הצעצועים על ידי הילדים תשקף את מאפייני המבנה הביולוגי הבסיסי שלהם ואף את התפקידים המיוחסים באופן סטריאוטיפי-מגדרי למינם (כהן, 1994: 80-79).

גם בשירנו הילדה משחקת בבובותיה ובהתאם למקובל מבחינה מגדרית, אמורה לשמש אם נאמנה ומסורה; נטישתה מנפצת את אבני המסד עליהן מושתת עולם, המתנהל על פי נורמות חברתיות טיפוסיות לחברה המערבית בתקופת כתיבת השיר, הרלוונטית אף לימינו.

החשיבות אשר ממלאת הבובה כאביזר המשחקי המתואר במארג השירי, באה לידי ביטוי כבר בשורת הפתיחה שלו. זו מציגה אביזר משחקי פגום, חסר, אשר יש בו משום עדות על מציאות אנושית פגומה, מציאות של היעדר. הקשר בין פגימותו של האביזר המשחקי לבין העיוות במציאות האנושית בא לידי ביטוי בשם התואר "הגידמת", המציין מצב נכות של יד קטועה. השיר פותח בציון **מצב של שייכות**: "בובה שלך" באמצעות בכי על **היעדרו**: הצעצועים: בובה ודב – בוכים על היעדר 'אימם' – הילדה. אבל הצעצועים מודגש באמצעות **האנאפורה** – חזרה על היגד זהה או דומה בראשי השורות (טורים) השיריות: "תשב על מיטתך בוכייה/ישב על מיטתך בוכה"; "כי כבר נסעת". תופעת החזרה הלשונית הינה אחד מן המאפיינים של לשון ילדית, בנוסף לזאת, אף האנשת צעצועים לרוב מעצימה את חוויית המשחק, כפי שהיא נתפסת מנקודת הראות של ילדים<sup>3</sup>. אולם בשירנו האנשת הצעצועים והקבלת נטישת הילדה/האם אותם ואת הוריה ממלאה תפקיד רב-רובדי בהעצמת שתי נקודות הראות המוצגות בשיר, שכן המדובר באב, המתאר את המצב וצופה בדברים מנקודת מבטו, כאשר כאב הנטישה שהוא מעביר באמצעות האביזר המשחקי, כולל, למעשה, את רגשותיו שלו – רגשות מבוגר שהפך חסר-אונים כילד או כצעצוע נטוש. עובדה זו תתעצם מאוחר יותר, כאשר הבת תכונה "אמא קטנה", בעוד ילדיה הם בובה, דב ואף אבא ואמא, הנטושים כילדים עזובים. האנשת הצעצועים העזובים והקבלתם להורי הילדה יוצרים, אם כן, אפקט מועצם של **עולם הפוך** – בו תופסים הילדים את מקום המבוגרים והמבוגרים נדמים כילדים, הסובלים מחרדת נטישה. היפוך זה מביא לידי מספר תוצאות במרקם המשמעות השירי:

א. ייחוס חשיבות לעולם המשחק של הילדה, אשר באמצעות צעצועיה מחקה את התנהגות המבוגרים. במקרה זה מהדהד מתוך המשחק המסר ביחס לציפייה מן האם לדאוג לילדיה, ולא לנטשם.

ב. עולם המשחקים של הילדה וצעצועיה מהווה **מיקרוקוסמוס סימבולי** המשקף את **המאקרו-קוסמוס**, בהתאמה: הילדה, האמורה לשמש אם נאמנה לילדיה, נסעה ונטשה אותם מסיבה כלשהי, באותו אופן, היא נטשה אף את הוריה; הצעצועים אפופי היגון, אם כן, משקפים את ההורים הנטושים, אשר נותרו כילדים חסרי-אונים בחלל המציאות העגמומית, בהיעדר בתם הקטנה. וכך, במפתיע, הופך עולם המשחק של הילדה לעולם המציאות של הדובר החוזר אל נקודת ההווה הילדית, המאופיינת, לעיתים, אף בחרדת נטישה.

---

3 לדוגמא, בשירה של מרים ילן שטקליס "שיר ערש לאלישבע" (בתוך: **יש לי סוד**, 1963) מואנשת הבובה לשם העצמת משחק תפקידי אם-בת בין הילדה הדוברת בשיר לבובתה-בתה.

הביטוי "אמא קטנה" מהווה, אם כן, חוליית קישור, המחברת בין עולם המשחק והדמיון לבין המציאות ומשקפת אותו כתמונת-מראה. במציאות זו יושבים האב והאם, הנטושים בפינה, ממש כבובה והדב, או כילדים לאמא קטנה שנטשה אותם. היפוך זה מצמרר ומעצים את תחושת חוסר האונים המשודרת לקוראים. אנחנו רגילים בתמונת הילדים, המתלוננים על ההורה הנוטש, דוגמת השיר "לבדי" לשטקליס, או בתמונה שירית של ילדים ובובות הפוחדים מהחושך, דוגמת "בובה זהבה" (שיר הגדי, תשל"ד: 50, 70). בשירים אלה הילד ננטש בידי המבוגר, והמשוררת, בדמות אני-הדובר המבוגר בשיר כמו נותנת לגיטימציה לפחד הנטישה שלהם. אולם, בשירנו המצב הפוך: הילדה נטשה, אך אין זו ילדה, כי אם "אמא קטנה" – מה שהופך את ההורים והבובות לילדים אבודים. **האובדן נחוה באורח כפול:** כאב ההורים, המאבדים את ילדתם, וכאב ההורים, ההופכים לנוכח חוסר האונים, לילדים, המאבדים את אמם הקטנה. בהתאם לזאת, האב צופה אל עולם ריק, כאדם אשר איבד את הטעם לחייו ואשר עולמו התרוקן מתוכו, והאם: "שמלות קטנות לא תתפור עוד לילדייך" – דמותה של האם הבוגרת, אשר נוכחת בעצבונה מדגישה את דמות הבת הנעדרת, היא "האם הקטנה". ילדי/צעצועי הבת שלא יזכו עוד לנוכחות "אימם" ולבגדים מעשי ידי "סבתם" ייוותרו במצב של עירום וריק פיזי ורוחני, ממש בדומה להורים הצופים לעולם ריק מתוכן וממעש – מעשה גידול ילדתם. גם בבית זה חוזרת ונשנית האנאפורה: "אבא יושב/אמא יושבה"; "אמא קטנה" ומדגישה את היגון לנוכח הריק בהיעדר הבת.

יגון מקומי זה הופך באחת לאימה קוסמית בה מתערבים אלמנטים מאיימים המזוהים עם איתני הטבע:

"וקופץ ערב בעד החלון/ כלב שחור, / בולע אבא ואמא ובובה ודב": הערב מונפש ככלב שחור, הקופץ ובולע באפלתו כי רבה את שני ההורים, הכואבים ועזובים כילדים האבודים. הזיקה שנוצרה קודם לכן בין עולם הצעצועים לעולם ההורים מובעת עתה בבירור ובאופן מבעית: הערב המייצג את סיום היממה, מוות וכליון מוקבל לכלב שחור ומאיים, הבולע את כלל הנוכחים, המצפים לבואה של הבת. המוות אינו מבחין בין בני אדם לצעצועים וכך גם היגון והריק. זיהויו של הכלב עם ממלכת המוות מקורו בסיפורי המיתולוגיה היוונית, בהם ממלא קרברוס הכלב את תפקיד שומר השאול.<sup>4</sup>

בעוד הלילה והחשכה מתפרצים אל הבית וממלאים אותו, דומה כי בחוץ עולם כמנהגו נוהג: אירועי היום-היום מוסיפים לחרוז את עצמם על פני השטח, אך, למעשה, אין ביכולתם להכיל, באופן עמוק, את הוויית ההעדר. בהתאם לזאת, מגילוי האימה המתפרצת בבית הרביעי עובר הדובר לחתימת השיר בנימה מאופקת יותר: "ויום ליום ייחרז - ואת אינך-פניני זכוכית עכורה בלי אישי עינייך, אמא קטנה."-פתיחת הבית "ויום ליום" מעלה את זכר הפסוק מתהילים: "יום ליום יביע אומר ולילה ללילה יחוה דעת" (תהילים י"ט, ג), ומתקשר ברצף הזמנים המוזכר בו לרצף הזמנים בשיר: לילה – המוזכר ומועצם באופן מבעית בבית הקודם, וממנו מעבר ליום. אך בעוד המקור מתוך ספר תהילים מבקש לדמות את שבחי הבריות, ביחס למעשה הבריאה המתחדש, הרי שבית שירי

4 להרחבה בנושא זה ראו: המילטון, עדית (1960) מיתולוגיה. תרגמה מאנגלית: אלה אמיתן.

זה מבקש לייצג את ההפך הגמור באמצעות שימוש משולב בתוכן, עיצוב פרוזודי ופיגורטיבי, וביחס המנוגד והמקביל הנוצר ביניהם לפרקים.

הסטייה הראשונית מן הפסוק באה לידי ביטוי במילה "יחרז-": אשר יש בה מקבילה מסוימת למקור מתהילים, אולם השורה הבאה נוגדת הן בתוכנה והן בעיצובה הפרוזודי את המקור: "ואת אינך-": ההנחה והציפייה היא להתקבלותו של חרוז בשורה זו בהמשך להנחת הבסיס בטור השירי הראשון: "יום ליום יחרז-", אולם מציאות השיר מנכיחה את ההיפך: היעדר החרוז, היעדר הזרימה המצופה, המועצמת אף כתוצאה מן המקפים, המדגישים את הקיטוע ברצף השירי. אף הרובד התוכני מדגיש את ההיפך מן המקור המקראי: הלילות אינם מביעים אומר – דברי שבח וקילוסין, כי אם אימה קוסמית, המביאה לקיטוע של ההווה הפנימית, ממנה נובעת היצירה. קיטוע פנימי זה עומד בניגוד לשטף וזרימת נהר הזמן החיצוני, אשר תורם להעצמת כאב האובדן וחוסר ההשלמה איתו.

"פניני הזכוכית" המופיעות בהמשך הבית עשויים לייצג מספר מושאים:

א. **עיני הבובה הגידמת והבוכייה מתחילת השיר.** אם נבחר בנתיב פרשני זה הרי שקיימת סגירת מעגל בין תחילת השיר לסופו, כאשר זו מבליטה שינוי משמעותי שחל במהלכו – המוות וההיעדר הפושים בכול בעקבות היעדר הבת. למעשה, רוח החיים שנופח הדובר בבובה בבית הראשון, באמצעות בכייה המאניש, ניטלת ממנה בסיום השיר: היא חוזרת להיות חלק מעולם הדומם, ועיניה "פניני זכוכית" – אולם, לא סתם זכוכית, כי אם "זכוכית עכורה". עכירות זו היא תוצאה של האימה המבעיתה, המיוצגת באמצעות הלילה הבולעני שהשתלט על עולמה של המשפחה והשליט ריק קיומי בהווייתה. עיניה הפניניות והמזוגגות של הבובה זוכות לחיים רק במידה ומשתקפים בהם אישי עיניה של הבת האהובה, אך במידה וזנעדרת וחדלה לשחק בהם ניטלת רוח החיות שנופחת בהן הפעילות המשחקית.

ב. **פניני הזכוכית העכורה עשויים לייצג אף את עיניו הלומות היגון של האב, המתואר בנקודת האמצע בשיר, כשני בתים לפני כן כ"צופה לעולם ריק".** גם במקרה זה חלה סגירת מעגל של יגון, המחברת בין עיני הבובה הריקות בתחילתו, מבטו העגום של האב במחציתו ופניני הזכוכית בסופו. אולם האפקט הטראגי, שנוצר עקב כך רב אף יותר, שכן משמעו היא כי החיים ניטלו מן האב ואף רוח היצירה. מבטו הזגוגי על העולם משקף את חורבנו האישי, ואת עכירות קיומו, בהיעדר אש החיים, שהבעירה בו בתו. בנוסף לכך, ההקבלה שנוצרה בינו לבין האביר המשחקי – הבובה, מביאה להתקבלות תובנה מבעיתה יותר, הנוגעת לשורשי התפיסה האקזיסטנציאליסטית: היעדר הבת האהובה מרמז על אין-אונותו והיעדר שליטת האדם בעולמו: האדם מוקבל לבובת המשחק אשר כוח עליון מושך בחוטיה ומכוון את אף את עצם נוכחות/היעדר יקיריה. המפלט היחידי שנותר למעשה, ומהווה ביטוי מסוים של שליטה והבעת אמירה אישית-אוטונומית בעולם מנוכר ומנשל מעין זה הוא רק השיר, בעצם הווייתו.



ג. **פניני הזכוכית העכורה עשויים לייצג את הימים המוזכרים בתחילת הבית.** הטור השירי הראשון הפותח את הבית האחרון נפתח, כאמור בהיגד: "ויום ליום ייחרז". המילה "ייחרז" טומנת בחובה דו-משמעות: "ייחרז" – במשמעות דמיון צלילי, ואף במשמעות נוספת: הימים יצורפו האחד למשנהו כחרוזים המושחלים במחרוזת אינסופית. באם נבחר בפירוש זה נוכל לפרש את פניני הזכוכית העכורה כימים, אשר בהיעדר הבת האהובה ניטלת מהם אש החיים והם מצטרפים האחד למשנהו כ"פניני זכוכית" – סוג של חרוז זול שלא קיים בו אף ברק כי אם עכירות. גם נתיב פרשני זה מוביל אותנו במסלולם של מעגלי היגון: שרשרת הימים האינסופית המצביעה על סוג של קיום נטול חיות, מתקשרת אל מותו של האב בעודו בחיים ואל 'מותו' המטפורי של הדומם – האביזר המשחקי, אשר באין ילד משחק בו, נדון הוא לסוג של מוות.

ד. **אפשר ומדובר כאן בהשתקפות רב-כיוונית/רב-ממדית ו"פניני הזכוכית" מייצגות את עיני הבת, המשתקפות בעיני הבובה – המשתקפות בעיניה ובעיני האב – אותם אישוני עיניים שהן 'בבות עיניים', עיני הבת ('בבת עיני' הוריה) המשתקפות בעיני בובתה בעת המשחק.<sup>5</sup> בהמשך לזאת, עם לכתה של הבת, בהיעדר השתקפות האישון – האיש הקטן, הבובה, באישוניה האנושיים, עם התמוסס בבואת המשחק, נותרות עיני הבובה – היא ה"בת" הדוממת שנותרה בבדידותה כפניני זכוכית עכורה.**

שלב זה מעניין לבחון את חשיבות המשחק להוויית הדובר השר – האב כמשורר. גרון טוענת כי "במישור הפואטיקה, הנחת היסוד היא כי **למשחקיות ולאמנות יש צדדים דומים:** שתי הפעילויות שייכות להתנהגות היוצרת; שתיהן מהוות דרך של הבעה עצמית; בשתיהן כלול יסוד החיקוי ובשתיהן שולט הדמיון כרצונו של הפועל." (גרון, 2009: 111, הדגש שלי). חיזוק לכך ניתן למצוא במאמרו של פרויד: "המשורר וההזיה" (1966) אשר טוען כי באלמנט הדמיון והמשחק דומה המשורר לילד. כמוהו הוא מדמה ובונה תמונות וסיטואציות, מסדר את העצמים בעולמו הפיזי על פי צרכיו וכמוהו הוא מתחזה באמצעות גיבוריו לדמויות שונות." (בתוך גרון, 2009: 111). בהמשך לזאת, ניתן לומר כי לא רק משחק ילדי מתקיים בשיר, כי אם גם **משחקו של האב המשורר**, ההופך בעולמו הפיזי כילד לילדתו/אימו. אולם, בהיעדר הבת האהובה ניטלת הסיבה לקיומו ונגוז הזיו משירו. ניתן לסכם ולומר כי חיי האב במחיצת ילדתו מחזירים את החיות לעולמו, ובהיעדרה, ניטל הזיו מחייו ומשירתו.

---

5 בן יהודה מזכיר את הביטוי "בובו", מפולנית: תינוק קטן (וראו אף סיפורו של קורצ'אק "בובו" (1914), המתאר את העולם מנקודת מבטו של תינוק רך) ביחס למקור השם "בובה". את המילה "בבה" מגדיר בן-יהודה כפתיחה באמצע העין, השחור שבעין, ומצביע על הדוגמאות הבאות: "בבת עינו" (זכריה, ב', י"ב), "ונלקח מחמד עיני ונשארתי בלי בבה" (ראב"ע, "תוחלתי נכזבה"). בן-יהודה מציין כי יש הנוטים לייחס את מקור המילה "בבה" למילה "בבא", מארמית: שער. בהמשך לזאת ועל פי טווח המשמעויות התוכניות והמטאפוריות הגלומות בשיר, ניתן לומר כי עם נטישת הבת, 'אימן הקטנה' של הבובות, בבת עינו של האב, המהווה דמות אם אף עבור הוריה, נסגר השער (בבא) לעולמם של ההורים והצעצועים גם יחד.

## עיצוב הילדות בשירת פוגל

באופן כללי, הילדות נתפסת בשירת פוגל כאפשרות היחידה לקיום "מלא, כצורת-חיים אידיאלית - פסטורלית נכספת, המאופיינת בשיתוף ואחוה עם יתר בני האדם, הטבע והדומם" (שמיר, 2000: 213). לפי לילי שמיר "קיום טרום-תודעתי זה, המשווה אצל פוגל לנן העדן אבוד, נחתך אצלו באחת בנפילת האדם לבגרות. סופה של האידיליה להיכחד" ועל כן, "הילדות מתוארת על רקע האיום המתמיד להכחדתה. נותר רק לקונן על אובדנה דרך הפריזמה הרטרוספקטיבית, שדרכה מתחדד ההבדל בין אז לעכשיו" (שמיר, 2000: 213).

ביחס לדברי שמיר מעניין לציין את טענת אהרון קומם, המבחין בין שני סוגים של ילדות, אשר מיוצגים בשירי פוגל. קומם טוען כי "יש להבדיל בין התבוננותו של המשורר בילדותו שלו לבין התבוננותו בילדות דרך דמות בתו. ילדותו שלו אינה מקור אור ובוודאי לא מחוו געגועים. ילדותו מהווה עבורו נקודת ציון נטולת מיתזיזה, המייצגת את תחילת החיים" (קומם, 2001: 78).

אכן, עמדתו של פוגל ביחס לילדות משתנה, כאשר הוא מתבונן בילדות בתו: "ניתן לסמן נקודה זו כשלב ממנו הולכת שירתו ומתרככת", מציין קומם "בהתבוננות בבתו ניכרת קודם היציאה מגדר עצמו, החריגה מן ההסתגרות הגמורה, המאפיינת את שיריו הקודמים. לנוכח הבת משנה הזמן בשירת פוגל את זרימתו, ממד העתיד נקטע ופלא הפיריון הנמשך אינו מוכתם בשל המוות". קומם רואה, למעשה, את הולדת הבת תמרה ואת הווייתה בחיי המשורר כ"אירוע הביוגרפי החשוב ביותר המשתקף ביצירתו".<sup>6</sup> לטענת קומם, "המאורע הזה משחרר בפוגל עמדה שהיא מעבר לנרקיסיזם ולפסימיות...פלא ההולדת של הבת הופך לפלא מיתולוגי<sup>6</sup> מעט מיסטי... זהו קו גבול ברור המסמן ויתור על ההשתכשכות העצמית ומעבר לו מתגלות יכולת התבוננות בזולת ומחויבות כלפיו". (קומם, 2001: 78-79)

דמות האב כדובר השירי מיוצגת באופן ברור בשלושה שירים: "בובה שלך, גידמת", "בעלות הגשם", ו"בעצום ערב" – אלה ממשיכים את ההתייחסות הראשונית של האב משירים מוקדמים לבת שגדלה בינתיים, והיא עתה בת שש-שבע, נעדרת מן הבית ומותירה אותו בבדידותו.

## קריאה בשיר מהיבטים ביבליותרפיים

הבדידות נתפסת בתרבות כתופעה דואלית בעלת אפיונים אנושיים מחד ואלוהיים מאידך. אדיר כהן בספרו **הבדידות כגורל** (2003) מציין כי הפילוסופיה הקלאסית נתנה דעתה על הוויית המכאוב, הטמון בבדידות מזה ועל "יתרונותיה ושכרה מזה". כהן מביא מדברי פובליליוס סירוס הרומי, אשר מקדיש את עיוניו למכאוביה ולמגרעותיה של הבדידות. לפי תפיסתו, "חיי הבדידות מגדילים את הפחדים, נותנים לדמיון להעצים את החרדות (...). ובכך אף עשויים לשמש חממה לחרדות." (כהן,

6 כפועל יוצא מאפיון פלא הולדת הבת כאירוע מיתולוגי, נעשה אף שימוש בדמות מאיימת מיתולוגית לשם ביטוי האבל על אפיון העולם בהיעדרה.

2003: 16). לצד זאת, מובאים אצל כהן אף מדברי הסופר-משורר והמחזאי הצרפתי אלפרד דה ויני, הרואה בבדידות הגדולה מקור לגידול העצמי ולהתקרבות לבורא, כמאמרו: "יצרתי, אלוהי, גלמוד ורב-כוחות" (2003: 12). כהן רואה בספרות את ה"מדיום החושף, הקשוב והעמוק ביותר לעיסוק בבדידות" (2003: 137).

דואליות זו אף היא באה לידי ביטוי ברבדים שונים של השיר, המציג את הבדידות התהומית, אליה נקלעים ההורים, עם נטישת בתם, כאשר עצם המללת בבדידות זו במעשה כתיבת השיר ובקריאתו עשויים להתקבל, לדעתי, כפעולות בעלות היבטים תרפויטיים. בעצם מעשה כתיבת השיר, בהבעת הכאב במילים, ובארגון בתבנית פואטית, תוך בריאת עולם שירי נוצר **מרחק אסתטי**, המאפיין את מעשה האמנות מעצם טיבה. מרחק זה מאפשר התבוננות בחוויית הכאב, פירוקה ועיבודה לכדי תוצר שירי, תוך הענקת תחושה של **זיכור וקתרזיס** לשני הגורמים, החווים את החווייתו כשדר תקשורת משני עמדות תחנת הממסר: הכותב והקורא, המוען והנמען. הכותב מתבונן ומתאר את מכאוביו, ממקד אותם במילים ונותן להן לבוש אסתטי ואילו הקורא הצעיר והבוגר יכול להזדהות עם תכנים רגשיים מורכבים כגון: חרדת הנטישה וחויית הבדידות בהתאם לגילו ולמצבו.

ייחודו של השיר כמבע פואטי-תרפויטי טמון, לדעתי, אף בעצם יכולתו לגעת בקוראים שונים, **במנעד גילאים משתנה**. בני נוער אשר חשים, לרוב, סוג של אנטגוניזם כלפי המבוגר-ההורה בתהפוכות הרגשיות הקיצוניות, המאפיינות את גיל ההתבגרות, עשויים לחוש הזדהות עם דמות האב-הדובר. שכן, באמצעות העמדה הייחודית המובעת בשיר של מבוגר, החש נטוש כילד, הופכת דמות האב, המשורטטת בספרות ובחברה המערבית-פטריארכאלית כיציבה, סמכותית ולעיתים אף נוקשה, לרפה וחסרת אונים. למעשה, דווקא הילדה, היא זו שמתוארת כדמות העוצמתית, האחראית ומחוללת החיים בשיר. אף העצמת הפעילות המשחקית בשיר והענקת החשיבות הרבה למאפייניה מחזקת את אפשרות ההזדהות של נערים ונערות, הקוראים והלומדים את השיר, בשל האופי המכבד הנקשר בתיאורה. אפשר לנצל את חויית ההזדהות על מנת להעביר מסר הנוגע לגישור על פערים בין-דוריים, הנוגעים לאי-הבנות.

קהל בוגר עשוי להזדהות עם תחושת חוסר האונים, המאפיינת את האב לנוכח נטישת בתו. הריק הקיומי והחלל, הנפער עם עזיבת הילדה עשוי לעורר תחושת אמפתיה בקרב הורים, אשר חוו תחושה של בית מתרוקן, או, חלילה, אובדן של ילד אהוב. מתוקף חווייה זו עשוי השיר לעורר הזדהות רבה אף בקרב בני משפחות למודות שכול: הורים וילדים כאחד, שכן הוא מדובב במבע קצר ומרוכז את תחושת העצב והאבל לנוכח האובדן, תוך התמקדות ברגשי הבדידות. נחמה אינה מוצעת באופן ישיר באמצעות מילות השיר. גם בפועל, הורה שכול לעולם יחוש את כאב הנטישה והאובדן, ואין ביכולתו או בכוננתו להציע אפשרות לייפוי המציאות. זו אף דרכו של השיר: אין הוא מייפה את מציאות האובדן או מגמד אותה, להיפך: הוא מעצים אותה לכדי מימדים קוסמיים. בהמשך לזאת, על המנחה המתווך להבהיר כי גם בתהליך השכול קיימים שלבים ואחד מהם נוגע ליכולת להמליל

ולהביע את גודל הכאב במילים. בהתאם לזאת, יצירות הספרות עשויות להוות מפתח, המאפשר התודעות והמללה של תחושות פנימיות קשות, לצורך עיבוד עתידי והתמודדות<sup>7</sup>.

יש להדגיש כי טרם הצגת השיר בהקשר תרפויטי בפני קהלים שונים על המורה-המנחה לעבור תהליך אישי בעצם קריאת וניתוח השיר, הכולל אף שקלול של סך המסרים, העשויים להשתמע מתוכו, תוך התחשבות במסרים מטיבים ומסרים מרעים אופציונאליים, אשר עולים ממנו<sup>8</sup>.

## הצעות להוראת השיר בכיתה חט"ב

### מבוא

השיר "בובה שלך, הגידמת" כולל חמישה בתים, בעלי שורות קצרות, בהם לא קיימת חריזה קבועה. יחד עם זאת, ריבוי האנאפורות והפזמון החוזר בסופי הבתים ואף במהלכם: "אמא קטנה", נוסך בשיר מוסיקאליות מסוימת, היוצרת מלודיה פנימית, אשר מועברת לקורא. מלודיה זו מעצבת את השיר לכעין פזמון נוגה, הנובע מעמקי לב אב, הכמה לקרבת בתו. יתכן ומלודיה פנימית זו, הנובעת מתוך מילות השיר לכדה אף את תשומת ליבו של המלחין והיוצר גידי קורן, אשר בחר להלחינו (1972). לנוכח מרכזיות האנאפורה לארגון הפרוזודי, המאפיין שיר זה, יש מקום להתמקד בביאור המושג ובהדגמתו כאמצעי אמנותי מרכזי, המעצים את המסר המובע בשיר, ובכך להצביע על הקשר הנוצר בין מימדי התוכן והצורה במרקם הפואטי.

### דרכי הוראה:

1. ניתן לפתוח בדיון סביב היחס ל**אביזר משחקי אהוב**, קודם לקריאת השיר.  
אפשר לבקש מן התלמידים לספר על חפץ/צעצוע אהוב שפיתחו אליו יחס מיוחד, ואשר נפרדו ממנו/נאלצו להיפרד ממנו בנסיבות מסוימות: מה היו תחושותיהם? האם דמיינו כי גם הצעצוע האהוב חש בחסרונם?
2. נציג את כותרתו הרשמית של השיר "**בובה שלך, הגידמת**" בפני התלמידים ואף את הכותרת – "**אמא קטנה**" – עמה זוהה בציבור כפזמון. נתייחס למשמעויותיו הסמליות המקובלות של הביטוי "אמא קטנה" בשפת היום-יום ובהקשר לשיר הספציפי בו אנו עוסקים. נתייחס אל החלוקה באמצעות פסיק, המזוהה עם הכותרת הרשמית של השיר. נעמוד על תפקידי הפסיק וה' הידעיה והשפעתם, ונברר מדוע המשורר בחר ליידע את הבובה כ"גידמת". בעקבות חלוקה זו ננסה לחלק
- 7 להרחבה בנושא שיח ביבילותרפי המסייע להתמודדות עם מצבי חירום, שכול ומוות עיינו במקורות אלה: מרים וינברגר (תשנ"א), **תקשורת דרך שיר וסיפורת: טקסטים לגילאים שונים בעיבוד ספרותי-טיפולי**. רמת גן: בר אילן; ספציפית בקרב ילדים, ראו: וולף, רות (2002) "התמודדות ילדים צעירים עם נושא המוות" בתוך: **ספרות ילדים ונוער** 28(111), 7-3.
- 8 לקריאת המשך בנוגע למסרים מרעים ומטיבים ביצירות ספרות בהקשר לשיח הביבילותרפי במסגרות חינוכיות מומלץ לעיין בספר: **מדף הספרים-אויב או ידיד?: ביבילותרפיה ככלי יעיל לתזונה נכונה ולמניעת בעיות אכילה**. מאת לאה ברץ ואפרת קס (2007).

את עולם האסוציאציות שמתקשר אצלנו עם חלקו הראשון: "בובה שלך" או "בובה" מחד, ועם חלקו השני: "גידמת" / "הגידמת" מאידך.

נבקש מהתלמידים לערוך רשימת אסוציאציות לכל אחד מהטורים:

בובה	גידמת	בובה שלך	הגידמת
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

\* לסיום תרגיל זה: נשאל את התלמידים מה **היחס** העולה בין המילים המאכלסות את שני הטורים, ונסכם בשאלה מה ציפיותיהם מהשיר לנוכח הרושם המתקבל מן הכותרת.

3. נקרא קריאה ראשונית של השיר ונבקש מן התלמידים לכתוב במילים שלהם מהי הסיטואציה בשיר: מה מתואר בו. בהמשך לתרגיל זה ניתן לבקש מן התלמידים אף להשתמש בעיפרון, צבעים ודף או בתוכנת מחשב ולצייר את השיר, שכן התיאורים בו קונקרטיים, ובכללם אף המטאפורות שבו. בשלב הבא, נעודד את התלמידים לבטא את תחושותיהם ביחס לשיר כהמשך לתיאור הסיטואציה המוצגת בשיר וציורה. נדון בשאלה מי נותר בבדידותו, הבובות או ההורים?

4. בהמשך לאיור השפה הפיגורטיבית המשתקפת בשיר נתמקד בסוגי מטפורות בשיר ובהאנשה. נציג את מושג **המטפורה** כ"ציור לשוני מרוכז" אשר באמצעותו נערכת השאלת תכונות ואפיונים משדה סמנטי אחד לאחר, ונוצרת "זהות משתמעת בין שני דברים שונים" בדרך כלל ללא שימוש בכ' הדמיון (ריבלין, 1988: 21). נגדיר האנשה כ"ציור לשוני (...). המציג דומם או צומח, בעל-חיים, רעיון, תכונה או הרגשה כאילו הם אנושיים" (ריבלין, 1988: 19). בהמשך נציג דוגמאות מתוך השיר, תוך התמקדות במטפורות של פועל, לעומת מטפורות של שם: "וקופץ ערב בעד החלון/כלב שחור,/בולע אבא ואמא/בובה ודב" נציין את השדות הסמנטיים, המוקבלים באמצעות מטפורה זו: תופעת התפשטות החשיכה עם רדת הערב כחלק מהיממה וכן הערב כייצוג לקדרות החיים מוקבלת לקפיצה ברוטאלית ואלימה של כלב אימתני הבולע את ההורים חסרי האונים. הכלב המתפרץ אל התא המשפחתי ומאיים באלימות בולענית מייצג באופן ציורי את החשיכה הקיומית המתפרצת אל הבית החם והמוגן ומציפה אותו בקדרות.

5. מן העיצוב האמנותי הפיגורטיבי נעבור **לאמצעי עיצוב פרוזודי, בעל השלכה מבנית** בשיר ונציג בפני התלמידים את מושג ה"אנאפורה" כ"מילה או ביטוי החוזרים בראשי טורים (שורות שריות) תכופים או יותר". נדגיש כי ל"אנאפורה השפעה מצלולית, ריתמית ורטורית" וכי בשל החזרה בראשי

השורה השירית, מקבלות מילות המשך משמעות מחוזקת. לסיכום נוסף כי מדובר באמצעי אמנותי פרוזודי המתאים "להבעת רגשות התלהבות ותוכחה, תלונה או אבל" (ריבלין, 1988: 12). בשלב הבא נבקש מהתלמידים לסמן בצבעים שונים את ההיגדים החוזרים בראשי השורות בשיר: נבדיל כל היגד בצבע ייחודי לו, נשאל מה תרומת חזרה זו לעיצוב המבני והצלילי בשיר ונבקש מהתלמידים לזהות את סוג הרגש המובע באמצעות האנאפורות בשיר.

6. **היבט נוסף בניתוח מבנה השיר:** לשיר חמישה בתים. שלושה מתוכם בני ששה טורים (שורות שיריות) שניים בני ארבע טורים (בית ב' ובית ד'). נשאלת השאלה: מה ייחודם של הטורים בני 4 השורות? מדוע בודלו? והאם קיימת זיקה ביניהם? מתוך עיון בשיר עולה שוני **בנימה** המאפיינת את הבתים בני ארבע השורות לעומת שאר הבתים **כמבעים קצרים ומרוכזים המייצגים מבע אישי-רגשי עז**, בשונה משאר בתים המתמקדים בתיאורי מצב. תחושת התוגה אופפת אמנם את השיר כולו, אולם, היא מתעצמת במהלך **הבית השני** באמצעות השאלה הנואשת ("האם לא תבואי מהרה אמא קטנה?"), אשר מעלה האב אל החלל הריק כאבן, המושלכת לאגם עצב אינסופי והולמת בסביבותיה עיגולי כאב. כאב זה הולך ומועצם לכדי אימה קוסמית **בבית הרביעי** באמצעות המטאפורה, המאיימת והממחישה את האפילה האינסופית בחיי ההורים עם אובדן ילדתם. התוכן הרגשי העז מועצם באמצעות המבנה הרטורי המצומצם וזוכה, עקב כך לזרקור ממקד בקדמת המפגן האמוציונאלי שמעורר השיר בקוראיו.

7. **קריאה אינטרטקסטואלית:** "אינטרטקסטואליות היא מרכיב מרכזי בהבנת ספרות ותרבות בכלל טוענת אלקד-להמן בצטטה את אלן (Allen, 2000, p. 7). "שיחה בין טקסטים", ממשיכה להמן, "מאפשרת סולידריות בין המסוגלים להבין שיח זה וקובעת ריבוד ומרחק כלפי מי שאינם יכולים להשתתף בו". בהמשך לזאת מעודדת אלקד-להמן מורים בכלל ומורים לספרות בפרט לא רק להצביע על קישורים אינטרטקסטואליים כי אם ליצור "כשירות אינטרטקסטואלית", כלומר, לחתור לידי פיתוח יכולות קישור ספונטאניות בין הטקסט הנלמד לטקסטים אחרים בקרב הלומדים. אלקד-להמן מציגה ארבעה יעדים לטיפוח כשירות אינטרטקסטואלית, המוצעים ע"י שריד (2000, ע' 300-295) וביניהם אף "טיפוח קישור וחיבור בין טקסטים כהרגל חשיבה" וכן "פיתוח יכולת יישור וחיבור מטה-קוגניטיבי בתהליך הקישור בין טקסטים" (אלקד-להמן, 2004: ע' 170-172).

במהלך ניתוח השיר שולבה התייחסות לפחות לשני מקורות טקסטואליים נוספים, המקיימים זיקה לטקסט השירי: ספר תהילים ("ויום ליום יחרז") והמיתולוגיה היוונית (דמותו המיתולוגית של קרברוס ביחס לערב, המוקבל לכלב השחור הבולע את בני הבית). בהקשר זה מומלץ להציג את מושג האינטרטקסטואליות בכיתה ולהפנות את תשומת ליבם של הלומדים באמצעות הפניה למקור מתהילים ("ט, ט, ג') ולסיפורי המיתולוגיה היוונית. תוך הדגשת טיב הזיקה המתעוררת מקריאת השיר לצד מקורות אלה.

8. **האזנה מודרכת:** נשמיע את השיר בביצוע שלמה ארצי ללחנו של גידי קורן (1972)<sup>1</sup> ונשאל את התלמידים האם לדעתם הלחן העצים את השיר, או חתר תחתיו ושיטח את משמעויותיו.

נשאל את התלמידים:

האם תחושות אלה עלו בכם קודם לשמיעת הלחן, עם קריאת השיר, או התעוררו עם ההאזנה?

האם תרם לחן השיר להדגשת מאפיינים מסוימים בשיר?

ניתן אף להשמיע את שירם של אהוד מנור ומתי כספי "זו ילדותי השנייה" (1985)<sup>2</sup> כשיר המציג תמונת עולם הפוכה של חוויית הוויית הילדות ע"י האב-הדובר כתוצאה מן השהייה הקרובה במחיצת בתו. זאת לעומת היעדר הטעם לקיום, המציף את האב הנטוש בשיר "בובה שלך, הגידמת".

9. ניתן להשוות את היחס לאביזר המשחקי בשיר לשירים אחרים בהם מואנשים צעצועים ומתקבלת מערכת יחסים קרובה, המדגישה דפוסי התנהגות אנושיים המועתקים מעולם בני האדם למשחקים: "שיר ערש לאלישבע", "אלישבע מה נחמדת", "עייפה בובה זהבה"/"מרים ילן-שטקליס (שיר גדי, תשל"ד, 33, 38, 50).

לסיכום, במאמר זה הוצג רקע רלוונטי להבנת השיר "בובה שלך, הגידמת" לדויד פוגל, כמו גם מפתחות להוראתו. ניתוח השיר פרש שילוב של פרשנות תמאטית ושימת דגש על העיצוב האמנותי, תוך התמקדות בחשיבות האביזר המשחקי, המהווה יסוד חשוב להבנת השיר ומתן רקע רלוונטי הן לחשיבות המשחק בעולם הילדי והן לקשר בין משחק לשירה. במהלך המאמר הודגשו אף היבטים אינטרטקסטואליים רלוונטיים להוראת השיר, כמו גם אפשרויות לפיתוח שיח בעל היבטים ביבילותראפיים, בהמשך להוראת יסודות ספרותיים מרכזיים, המאפיינים את היצירה.

---

1 השיר כלול באלבומו השלישי של שלמה ארצי **פתאום אחרי ימים רבים** (ישראדיסק, 1972), במסגרתו הקליט שירי משוררים נוספים כגון, "דרך שתי נקודות עובר" ו"שיר אהבה" מאת יהודה עמיחי, "יופייה אינו ידוע" מאת נתן זך ו"יסמין הקטנה" מאת חיים גורי. כמו כן נכלל בו השיר "אנאבל לי" מאת המשורר/סופר/מבקר האמריקאי אדגר אלן פו.

2 בתוך האלבום **ילדותי השנייה** (NMC, 1984).

## ביבליוגרפיה

- אייזקס, סוזן (1958). **צמיחה שכלית של ילדים קטנים** (תרגום: א' רפ), תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- אלקד-להמן, אילנה (2004). "להיות אמן-להיות אישה: אינטרטקסט וספרות ילדים" בתוך: **דפים** 37.
- בן יהודה, אליעזר (1948). **מילון הלשון העברית הישנה והחדשה**. כרך א' ירושלים: הסתדרות המורים העברים בארץ-ישראל.
- ברך, לאה ואפרת קס (2007). **מדף הספרים-אויב או ידיד?: ביבליותרפיה ככלי יעיל בחינוך לתזונה נכונה ולמניעת בעיות אכילה**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- גלנץ, יוסף (1961). **יסודות הפסיכולוגיה ההתפתחותית**, ירושלים: אחיאסף.
- גרון, רבקה (2009). "המשחק כתמה מרכזית בשירה לילדים: הדגמות משירי חב. ביאליק, מרים ילן-שטקליס, לאה גולדברג ואנדה עמיר-פינקרפלד, **הד הגן** ס"ג (4), ע' 109-100.
- המילטון, עדית (1960). **מיתולוגיה**. מאנגלית: אלה אמיתן. תל אביב: מסדה.
- וולף, רות (2002). "התמודדות ילדים צעירים עם נושא המוות". **ספרות ילדים ונוער** 28(111), 7-3.
- וינברגר, מרים (תשנ"א). **תקשורת דרך שיר וסיפורת: טקסטים לגילאים שונים בעיבוד ספרותי-טיפולי**. רמת גן: בר אילן.
- כהן, דויד (1996). **התפתחות המשחק**. חיפה: אח.
- כהן, אדיר (2003). **הבדידות כגורל**. תל אביב: ידיעות אחרונות.
- מאהלה, ורה (תשט"ז). "הדמיון, משמעותו והתפתחותו", **לשון וחינוך בן הילדים** (ערכו: מ' לוינסון ומ' אביגיל), תל אביב: אורים, ע' 156-177.
- פוגל, דוד (1998). **כל השירים**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- פרויד, זיגמונד (1966). "המשורר וההזיה", **כל כתבי פרויד**, כרך ב', תל אביב: דביר.
- קומס, אהרון (2001). **הפלא האפל: עיונים ביצירת דוד פוגל**. חיפה: זמורה ביתן.
- צללזון, מירי (תש"ן) **עיצובים מטפוריים בשירה העברית החדשה – עיון משווה: שירת ביאליק-שירת פוגל**. אוניברסיטת בר-אילן: רמת-גן.
- ריבלין, אשר א' (1988). **מונחון לספרות**. תל אביב: פועלים.
- שטקליס-ילן, מרים (תשל"ד). **שיר הגדי**. תל אביב: דביר.
- \_\_\_\_\_. (1963). **יש לי סוד**. תל אביב: דביר.
- שמיר, לילי (2000). **היפרדות ואיחוד בשירת דוד פוגל**. דיסרטציה. רמת גן: אוני' בר-אילן.



## ילדים מאיירים שירה: על קירוב ילדים לשירה באמצעות איור

איריס ארגמן

”שיר צריך להיות מוחשי ואֵלם...

שיר צריך להיות חסר מילים

כמעוף ציפור ...

שיר צריך לא להתכוון

אלא להיות...”

(אֵרס פואטיקה, ארצ'בלד מקליש)

דרך נהדרת ונפלאה לקרב ילדים אל השפה הכתובה ולהעשיר את לשונם היא באמצעות השיר. קריאת שירה בבתי הספר ופעילות תומכת הנעשית בעקבותיה, עשויות למלא את היעד הזה.

השירה מבטאה במספר מילים מצומצם עולם ומלואו: תיאור של תמונה או אפיזודה אחת מתוך העולם המציאותי, באמצעות מילים מדויקות, מלאות רגש ותבונה.

השירה מכילה מאפיינים רבים המאפשרים לילד להתקרב אל השיר ואף ליהנות ממנו: חריזה, מצלול, ריתמוס, חזרה על משפטים ובתים קצרים.

השירה קלה היא, מרחפת ונוגעת בקלילות בנפש הילד, היא אינה תובענית, היא נוגעת קמעה, בהיחבא, בהסתר, כאילו אינה רוצה דבר לעצמה, כאילו לא אמרה דבר, רק קצת קישטה במילים, אך בעצם ביטאה עולם ומלואו.

מילות השיר מערסלות את נפש הילד, מלטפות אותו, מכניסות אותו בשקט ובעדינות רבה אל עולם רגשי מלא תעצומות. אך כל זה נעשה כמו שלא במתכוון.

במילים מדויקות וקצובות נפרש בפני הילד/ה עולם רגשי רחב והשירה עשויה להיות מענגת ומלטפת, אך יש והיא בועטת ומטלטלת.

ברשימה זו אתאר את פרויקט ”ילדים מאיירים שירה”, אותו אני מקיימת במסגרת עבודתי כמנהלת תכנית ”סיפורטרון” ב”תכנית קרב למעורבות בחינוך”. הפרויקט מיועד לילדים בכיתות א'-ג.

בחרתי לחשוף את הילדים לשירה שנכתבה בידי משוררים נבחרים בתרבות העברית, כאשר בכל שנה בחרתי להציג בפני הילדים יוצר אחר.

בתחילת הפרויקט היו מי שאמרו שהפרויקט לא יצלח, ושהילדים לא יגלו עניין בשירה שכן זו מרוחקת מעולמם, מדברת בין השיטין ושהילדים מעדיפים עלילות פרוזה: "ילדים מעדיפים סיפורים!" – הייתה הטענה הרווחת. על כך ענית, שהשירה אף היא סוג של סיפור, סיפור קצר, סיפור הדורש חשיבה שונה, לעיתים מורכבת יותר, חשיבה משתהה, נוכחת בתוך המילים.

ב"פרויקט ילדים מאיירים שירה" הילדים נחשפים בפני מספר שירים (כשבעה שירים), שנכתבו בידי יוצר מסוים. המדריך קורא את השירים בקול, הילדים עוקבים אחר המילה הכתובה ומנהלים שיח לאחר הקריאה. מטרת השיח לאפשר מתן ביטוי אישי למחשבות הילד, למציאת המטפורה השירית. אין מטרתו של השיח למצוא את "המסר" של השיר" או לגלות את כוונת המשורר. הילד מחפש ומגלה באמצעות הקשבה וקריאה אישית את המשמעויות הרבות הטמונות בשיר.

בשיח המתנהל בכיתה, המדריך מעלה שאלות שאינן מכוונות את הילד לפרשנות אחת, המדריך מציג את האופן בו השיר כתוב (אמצעים אומנותיים, חריזה, בתים, מצלול, חזרתיות, נקודת תצפית ועוד).

לדוגמא: מיהו הדובר בשיר? מאיזו נקודה בזמן מתחיל השיר ומדוע?

מדוע בחר המספר להשמיט פרטים מסוימים?

למה תורמת החזרה בשיר?

אילו תחושות מעלה בך השיר?

האם קרה לך מקרה דומה? ספר/ספרי לנו עליו.

לאחר קריאת השירים והשיח המתקיים בעקבותיו, הילדים משתתפים בסדנאות איור. הסדנה פורשת בפני הילדים את מרכיבי האיור (קו, צבע, צורה, קומפוזיציה, חומר ועוד...) ומאפשרת להם התנסות פעילה.

בתום תהליך לימוד השיר והבנת מרכיבי האיור, כל ילד בוחר לו את השיר "שלו": השיר שנגע ללבו באופן מיוחד והוא מאייר את השיר בדרכו, בצבעים שונים ובטכניקות שונות.

בעת איור השיר הילד מתבונן במילים, בוחר את הדרך האישית שלו לפרשנות השיר, ומבטא זאת בדרך של צורה וצבע.

מטרות הפרויקט:

1. חשיפת הילדים לשירה אמנותית.
2. העשרת השפה.
3. השלמת פערים בטקסט.
4. מתן ביטוי אישי באמצעות כלים אמנותיים.
5. שיפור השיח הכיתתי והקשבה לדברי החברים בכיתה.

אחת היוצרות שבחרתי לעסוק בשירתה היא נורית זרחי. הבחירה בשיריה הייתה טבעית עבורי, שכן אני מאוד אוהבת את שירתה. כתיבתה של זרחי היא כתיבה רבת רבדים: היא כותבת מילים "גלויות", "אמיתיות", אך מתחת למעטה הגלוי מסתתרים רבדים ומשמעויות רבות.

שירתה של זרחי פונה אל שני נמענים: לכאורה, לפנינו כתיבה "פשוטה" העוסקת בעניינים יומיומיים המתרחשים בחיי כל ילד כמעט, אך מאידך, מתחת לפני השטח יש בשירתה התרסה נוקבת כלפי עולם המבוגרים, ביחס לקיום האנושי ולמהות.

כתיבתה היא כתיבה נוקבת, בועטת וישירה, אך בעת ובעונה אחת גם עוטה מסתוריות ואפלוליות רבה. היא אינה חוששת לדבר על דברים "קשים", דברים שלא מדברים עליהם בספרות ילדים.

זרחי מדברת בשפה ילדית על דברים של "גדולים", היא נוגעת בכאבים, באכזבות, בתשוקות ובמאווים של מבוגרים וילדים כאחד: "אישה באה לאמא לשתות איתה קפה... הייתי צריכה לנשק גם את גברת זו לפרידה, בגלל שאין לה תינוק, ואין לה בעל, ואין לה אפילו ילדה..."

אחד השירים בהם עסקנו במסגרת הפרויקט הוא "בסוף אני הלכתי":

**בְּסוּף אֲנִי הִלְכְּתִי / נִנְרִית זֶרַחִי**

**בְּסוּף אֲנִי הִלְכְּתִי**

**לְשִׁכְנָה בְּקוֹמָה הַתְּחַתּוֹנָה,**

**כְּמַעַט חֲזַרְתִּי כְּבָר כְּשֶׁנִּפְתַּחַה הַדְּלֵת**

**וְהִיא עֲמָדָה לְפָנַי כְּמוֹ קִמָּה מִשָּׁנָה.**

**חִיכָה בְּפָנַיִם מַעֲבָר לְפָנַיִךְ**

**וּבְקוֹל שְׂכָמוֹ לֹא הִשְׁתַּמְשׁוּ בּוֹ כָּל הַיּוֹם**

**"רַגַּע", שְׁאַלְהָ, "מָה?" הִנְמִיכָה אֶת הַרְדִּיּוֹ**

**וְאָמְרָה שְׁאִין לָהּ חֶלֶב וְחֶבֶל וְשָׁלוֹם,**

**וְשׁוֹב חִיכָה וְסָנְרָה אַחֲרֶיהָ אֶת הַדְּלֵת.**

**שְׁמַעְתִּי שְׁסוֹבְבָה אֶת הַמַּפְתָּח**

**סְבוֹב עַל כָּל מַדְרָגָה.**

**"לא אלך יותר לשם", אמרתי לאמא  
"אפילו אם לא תאפי את העוגה".**

השיר מתחיל מהסוף: "בסוף אני הלכתי..." משפט מלא פערים ותהיות – מה קרה לפני שהילדה הדוברת הלכה לשכנה? הקורא מוזמן להשלים פערים בטקסט. זרחי מציגה סיטואציה שאינה שלמה מבחינת הפרטים שבה, היא אינה מספרת לנו מה קרה שם לפני.

הילדה עומדת שעה ארוכה לפני הדלת הנעולה, עד שזו נפתחת ולפניה עומדת השכנה ומדברת אליה בקול "שכמו לא השתמשו בו כל היום". השכנה אף מנמיכה את הרדיו כדי לשמוע את בקשת הילדה טוב יותר. לבסוף היא אומרת "שאינן לה חלב וחבל ושלום".

בשעה שהילדה חוזרת הביתה היא שומעת את הדלת ננעלת "סיבוב על כל מדרגה".

לאמא שלה היא אומרת: "לא אלך לשם יותר... אפילו אם לא תאפי את העוגה". המשפט החותם את השיר מותיר את הקורא בפני שאלות רבות: מדוע הילדה הדוברת כל כך נחושה שלא לחזור לשם? מה זעזע את נפשה עד שהיא מוכנה אפילו לוותר על העוגה? מדוע השכנה מרתיעה אותה כל-כך והרי היא מנומסת ואדיבה? מה בכל זאת היה במפגש?

אולי הילדה נחשפת לבדידות האנשים המבוגרים הגרים בשכנות אליה? האם היא יודעת להסביר זאת לעצמה? האם הילדים בכיתה יידעו להגייד מה קרה במפגש?

כאמור, השיר "בסוף אני הלכתי" מדבר במילים מעטות, מספר לקורא סיפור קצר, אך חושף עולם מרובד, עולם מלא תהיות ושאלות, עולם מסתורי ולא פתיר.

כיצד הילדים העניקו משמעות לשיר באמצעות החומר והצבע?

**באיור הראשון** מתואר מפגש חזיתי בין שתי הדמויות – הילדה הדוברת והשכנה. שתי הדמויות עומדות האחת מול השנייה, ידיהן פשוטות לצדדים והן מביטות האחת בשנייה.

הן ניצבות זו מול זו אך הן אינן שוות – השכנה גבוהה, מתבוננת אל הילדה מגבוה ואילו הילדה קטנה, קצת כפופה. שתיהן נתונות בתוך רקע כחול-סגול, כל הדף נצבע בצבעים אלו. בציור אין פרטים רבים, הציור מאופק וחסכני. השכנה נמצאת בתוך מסגרת שחורה ואילו מאחורי הילדה ניתן לראות שתי מדרגות קטנות ושחורות.

הילד המצייר בחר לטעת את דמותה של השכנה בתוך מסגרת שחורה. בקו עדין צייר את הדלת המקיפה את דמותה הגבוהה. ציור המסגרת יוצר ריחוק בין השתיים, יוצר חיץ בין הדמויות, מפריד בין שני העולמות.



**האיור השני** מאופיין בצבעים קודרים יותר: הדף נצבע בגוונים של ירוק, אפור וסגול. הילדה הדוברת בשיר היא דווקא ילד באיור זה, ילד נטול תווי פנים, ידיו קצרות קמעה, מושטות לצדדים. באיור זה לא מצוירת השכנה כדמות, הילד בחר לצייר דלת עם פנים: עין גדולה מצוירת בראש הדלת, מעין עינית הצצה ואילו במקום בו מצויה ידית הדלת, צויר קו דק המסמל פה מחייך. הדלת מכליאה בתוכה את דמותה של השכנה. זוהי פרשנות פנטסטית ומסתורית לשיר.

באיור זה הילד בחר לגזור מילים מתוך הטקסט השירי ולהוסיפן לאיור, כלומר הוא מבאר בדרך זו שהוא מתייחס לבית מסוים מתוך הטקסט השירי. בחירה זו מעידה על התבוננות מעמיקה ויסודית במילות השיר.



**האיור השלישי** שונה מקודמיו הן באווירה והן בבחירת הפרטים המצוירים. באיור זה נראית הילדה הדוברת ומאחוריה דלת צבועה בכתום עז. באיור זה אין אזכור לשכנה, היא כלואה מאחורי הדלת הנעולה.

באיור זה הילדה נראית לאחר מעשה, כלומר לאחר המפגש עם השכנה. הילדה הדוברת נראית כשגבה אל הדלת הנעולה, חוזרת לביתה ובידה סל (ריק). הצבעים באיור הם נעימים ורכים, הם אינם משרים אווירה קודרת ואפלולית. דמותה של הילדה מאירת פנים, היא לובשת בגדים בצבעי סגול-ורוד. מראשה של הילדה מבצבצת בועת מחשבה ובה המילים: "ואני לא אחזור..." בחירה זו מעניינת, הרי מילים אלו אינן כתובות בגוף השיר. הילד שצייר את הציור בחר להוסיף את המילים ובכך לתאר את מחשבותיה של הילדה המאוכזבת.



מתוך התבוננות בעבודות הילדים ניתן לראות כי הילדים קראו את השיר, בדקו וחקרו את משמעותו, יצרו פרשנות אישית, מעניינת ויצירתית. כל ילד על פי דרכו ותפיסת עולמו יצר איור שונה מחברו. בכל האיורים מופיעה הדמות הדוברת בשיר, אך הפרטים משתנים, השכנה משנה פניה או נעדרת מהאיור, הצבעים משתנים – פעם הם קודרים ופעם מאירים ונעימים.

האיורים של הילדים מראים כי ילדים שונים מפרשים את השיר באופן שונה ואחר, ובכך מעצימים את ההנחה כי השיר נושא בחובו פרשנויות רבות ומורכבות.

בפרויקט "ילדים מאיירים שירה" הילדים לומדים לאהוב שירה. הם הננים מהמצלול, מהריתמוס, מהחרוזה, מהמילים "המתחבאות" – אלו שאינן אומרות דבר במפורש.

הילדים לומדים לחפש את המשמעות האישית שלהם, לחפש את עצמם בתוך הטקסט הכתוב ולברוא את המילים מחדש, להעניק להם חיות וחיים באמצעות הצבע והצורה, באמצעות טביעת היד המיוחדת של כל ילד וילדה.

# **ספרים וסופרים: רשימות ורשמים**

---

---





## היסטוריה ושירה מזווית אחרת

דיון בספרים "מלחמת השפות" מסדרת מנהרת הזמן ו"אומרים אהבה יש – סיפורו של חיים נחמן ביאליק"

גלילה רון-פדר עמית

הרצאה בכינוס השנתי לספרות ילדים ונוער, שהתקיים במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין בחנוכה, ג' בטבת תשע"ג 16.12.12

לפני שאנסה להבהיר מדוע לדעתי הדרך הטובה לקרב ילדים ובני נוער להיסטוריה ולשירה היא באמצעות סיפורים עלילתיים, אני רוצה להצהיר שאין שום קשר בין הדברים שאומר כאן לבין הכתיבה שלי.

הכתיבה שלי היא אינטואיטיבית וזורמת באופן לא מתוכנן. מעולם לא מצאתי את עצמי מחפשת מחקרים על המוח המסבירים את תהליכי אחסון הזיכרון ומנסה ליישם אותם תוך כדי כתיבת סיפור. אבל אחרי שאני מסיימת, ואחרי שמגיעות אלי תגובות של קוראים, לעיתים קרובות אני נדהמת לגלות איך המדע והספרות יוצאים יחד למחול משותף. אז גוברת בי הסקרנות ואני בוחנת את מה שכתבתי מזווית אחרת, מתוך צורך להבין "מה היה לנו כאן".

את הזווית האחרת הזאת, אני מקווה להציג.

אתחיל במחקרים עכשוויים על המוח, המוכיחים שהזיכרון שלנו תלוי במידע שמגיע אל התודעה, ולא פחות מזה, ואולי אפילו יותר, תלוי בחוויה הפיסית המשולבת במידע הזה. במילים אחרות, לכל מידע המאופסן בארכיון הזיכרון ישנם שני מזהים, המזהה היבש, המילולי, והמזהה החושי הרגשי. זאת הסיבה שבגללה ריחות מסוימים מחזירים אלינו אירועים מהעבר, וכך גם טעמים, ומנגינות ומראות הקשורים כולם בחושים שלנו.

ישנם מקרים ברורים שבהם השילוב של שני הגורמים בחוויה הדוק ולא ניתן להפרדה. מהצד החיובי אפשר להביא לדוגמה התאהבות, שבה מילים שאומר הנאהב נשמרות יחד עם המראה שלו, הריח, והמקום שבו התרחש האירוע. מהצד השלילי אפשר להביא לדוגמא את כל תופעות הפוסט טראומה: צבע אדום נקשר לרעש של נפילות, להרס ולמקלטים. אבל גם במקרים שבהם הקשר בין שני מחוללי החוויה הוא מקרי, הקשר נשמר היטב בזיכרון.

אם יצאנו לטיול, ולא עלינו אחד מחברנו נעלם ודאגנו לו מאוד, והלב פעם בקצב מואץ והזענו כהוגן מאימה, יש לשער שמכול הטיול הזה, את המקום שבו התרחש האירוע, נזכור היטב ולעומת זאת מקומות אחרים באותו טיול כנראה יישכחו.

אם תוך כדי שיעור משעמם בהיסטוריה, עם מורה מאוד שולי, אירעה רעידת אדמה והשולחנות רקדו ובתקרה ניבעו סדקים וכולנו היינו בפאניקה, יש לשער שאת השיעור הזה נזכור היטב וכמובן גם את המורה, בו בזמן שמורים אחרים, צבעוניים יותר, ידהו בזיכרון שלנו.

אם למדנו בבית הספר היסודי את שירי ביאליק, וממש לא התחברנו אליהם, אבל הכנו הצגה, וערכנו חזרות ולמדנו בעל פה, ואחד מאתנו קיבל את תפקיד אביו של ביאליק, ואחת מאתנו קיבלה את התפקיד להיות אמו, והבן הכי אהוב על הבנות היה ביאליק הילד, חווית ההופעה תלווה את השירים, וכך נזכור אותם עוד ימים רבים.

בישראל של המאה העשרים ואחת, קשה מאוד להסביר לילדים מה היה כאן לפני מאה שנה ומדוע תחייתה של השפה העברית כשפת דיבור, הייתה כמעט בבחינת נס. מי ששפת האם של הוריו היא עברית, ושפת האם של הורי הוריו היא עברית, מתקשה להבין איפה הנס כאן. תיאור מילולי יבש של מהלך האירועים, איך החליטו תלמידים למרוד במורים על הרקע הזה של שפת הלימוד, עשוי להיקלט באוזנו הימנית של כל תלמיד נבון, אבל הוא צפוי לצאת החוצה מהאוזן השמאלית. אם התלמיד יזכור את איתמר בן יהודה, זה לא יהיה מהשיעור על מלחמת השפות, או מההסברים כיצד ומתי התחוללה המהפכה שהביאה להפיכתה של השפה העברית לשפת דיבור, אלא מהספר של דבורה עומר **"הבכור לבית אב"י**". ואם הוא יזכור את מלחמת השפות, זה יהיה בעיקר מפני שהוא הזדהה עם אחת הדמויות שלקחו חלק במאבק הזה.

במילים אחרות: הסיכוי לגרום לתלמיד בן המאה העשרים ואחת להזדהות עם הרעיון של מלחמת השפות הוא אפסי. לעומת זאת הסיכוי לגרום לתלמיד בן המאה העשרים ואחת להזדהות עם אחד או יותר מהנערים והנערות שניהלו את המאבק הזה, גדול הרבה יותר. תלמיד מסוגל להזדהות עם תלמיד הרבה יותר מאשר עם רעיון הרחוק ממנו. באמצעות הזדהות הזו, הוא חווה את הרעיון באופן רגשי. מעתה ואילך הזיכרון שלו יהיה משולב: זיכרון רגשי עם זיכרון רעיוני.



בספרי **"מלחמת השפות"** שהופיע בסדרת "מנהרת הזמן", זה מה שניסיתי לעשות. שוב אני מדגישה: כשכתבתי את הספר, לא חשבתי על התהליכים הפיסיולוגיים שמתרחשים במוח. חשבתי על עצמי. חשבתי על היכולת שלי להזדהות עם גיבורי המרד. ניסיתי להיות הם. חשתי את הלהט שלהם ואותו כתבתי. יצאתי מתוך הנחה שהתקופה אמנם השתנתה, אבל הרגשות של בני האדם לא. אותם רגשות סוערים שירגישו היום תלמידים שזכויותיהם ייפגעו, הרגישו לפני מאה שנה תלמידים אחרים. הרגשות הם אותם רגשות. הסיבות השתנו. אז נפגעו הזכויות הלאומיות של התלמידים העבריים כשהם נאלצו ללמוד בגרמנית. היום היו יוצאים למרד קרוב לוודאי בגלל פגיעה בזכויות אחרות.

במעבר החד שאעשה עכשיו מהיסטוריה לשירה, אני רוצה לבחון מחדש את השאלה האם השיר חייב להיות מנותק מיוצרו. לדעתי זו אפשרות, אבל לא הכרח. ישנם שירים שלא נוגעים ישירות בחוויה מסוימת בחייו של המשורר וישנם שירים שללא הבנת חוויותיו של הכותב, אין סיכוי להבין אותם לעומק.



במקרה של ביאליק, הקשר בין היוצר ליצירתו הדוק מאוד וישנם סיפורים, ואפילו שירים, שהם כמעט בבחינת תיעוד מדויק של עברו. לכן כשסיימתי לכתוב את ספרי "אומרים אהבה יש" על חייו של ביאליק, הרגשתי שאני מבינה את שריו הרבה יותר טוב ממה שהבנתי אותם קודם, וכאשר בחנתי את הדברים מהזווית השונה שאותה הזכרתי קודם, נראה לי שזה גם מה שיקרה לקוראי. פרק או פסקה המתארים את מצב הרוח של המשורר בזמן כתיבת שיר מסוים, עשויים לעזור לדור שלא ידע את חיים נחמן, להזדהות אתו ולהתקרב אליו.

אביא לדוגמא דווקא את אחת מהיצירות המורכבות ביותר והפחות אישיות של ביאליק, "מגילת האש". למיטב זכרוני, כשאני למדתי את "מגילת האש" בתיכון, התקשיתי להבין אותה. אגדות חז"ל על חורבן בית המקדש לא דיברו אלי. התיאורים לא נגעו בי. ייתכן ששיננתי כמה הסברים של המורה, אבל מיד אחרי הבחינה הם נשכחו ממני.

במהלך כתיבת הספר ביקרתי באודסה. עמדתי בגן העיר ממש במקום שבו עמדו ביאליק ורביניצקי בליל פטיומקין, והשקפתי לעבר הנמל. האנייה ההיא, הפטיומקין, שמלחיה הכריזו מרד בשנת 1905, לא נראתה באופק, אבל יכולתי לדמיין אותה. מאותה אנייה נורו פגזים לעבר מחסני הדלק וחוללו שריפה איומה וגם אותה יכולתי לדמיין. לרגע הייתי ביאליק שמביט בלהבות האש ובבת אחת נהיו הדימויים שלו הרבה יותר ברורים. ואז הזכרתי לעצמי שממש באותם ימים שבהם התחוללה השריפה, ביאליק עסק באיסוף אגדות חז"ל, והתיאורים הלא ברורים של המגילה הלכו והתבהרו. מצד אחד השריפה האיומה. מצד שני האגדות שממלאות את התודעה של הכותב ומתערבות במראות.

למיטב זיכרוני זה היה המקום שבו החלטתי לשלב בספר שלי, בנספחים נפרדים אמנם, רשימה חלקית של השירים שנכתבו בתקופה שבה עוסק כל פרק. ההנחה שלי הייתה שאם הקורא נמצא בעיצומה של הזדהות עם כאבו או עם שמחתו של היוצר, תהיה לו יכולת רבה יותר להתקרב גם אל שריו.

השנה שחלפה מאז יצא הספר לאור ושמהלכה קיבלתי תגובות רבות על הספר הוכיחה לי שלא טעיתי, ואני שמחה שהייתה לי הזכות לקרב צעירים לשירתו של ביאליק ובעיקר להקל עליהם להבין אותה.

## הספר "אני לא גנב" מאת תמי שם-טוב: במלאות 100 שנים



### לפתיחת בית היתומים של יאנוש קורצ'אק

נועה זנדבנק רהט

הרצאה בכינוס השנתי לספרות ילדים ונוער, שהתקיים במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ג' בטבת תשע"ג, 16.12.12

אני, שלא כמו הסופרת תמי שם-טוב, איני מומחית קורצ'אק, רחוק מאד מזה. אקדיש את דבריי לקריאה בטקסט הנהדר הזה, מזווית של אשת חינוך שעסוקה בשאלות על היתכנות שינויי עומק ערכיים במערכת החינוך הישראלית.

כמנחה במכון לחינוך דמוקרטי, אני עוסקת בליווי בתי ספר בהטמעה של תרבות דמוקרטית. האתגר המורכב הזה מלמד אותי כי אחד המרכיבים, שיש סיכוי להשפעה דרכם, הוא השינוי במבנים ובסדירות – החל ממראה בית הספר, החלוקה למרחבי לימוד פיזיים, דרך מבנה מערכת השעות, ועד לחוקים ולנורמות ההתנהגות הנהוגים במקום. אני למדה עם הניסיון, כי שינוי סדירות מאפשר שינוי תרבות אירגונית. בהקשר זה, אפילו השעה הפרטנית, שהיא פרי הסכמי השכר "אופק חדש" ו"עוז לתמורה" יכולה להוות פלטפורמה לשינוי בתפיסה הערכית (במקרה זה, לכיוון של דיאלוג משמעותי בקבוצה קטנה).

בהקשר זה ראוי להזכיר את **מודל הפירמידה של שיין**. המדובר במודל בתחום התרבות הארגונית, שפותח על ידי אדגר שיין (Edgar Schein) בשנות השמונים של המאה העשרים. המודל עזר להגדיר את המונח "תרבות ארגונית" ונתן לראשונה כלים פרקטיים למדידה של תרבות ארגונית.

ההנחה במודל היא כי מבנים פיזיים, סדירות, הרגלים, פעילויות קבועות, מספרים על תפיסותינו הערכיות. אני מוצאת שתפיסה זו מקדמת חשיבה ביקורתית כשמדובר במערכת החינוך, החורטת לא פעם על דגלה, בדמות חזון בית ספרי או הצהרות אחרות, מושגים שיש להם ביטוי מועט מאד בהתנהלות הממשית של בית הספר. כך, מדברים על שוויון, אבל עסוקים בפועל בהסללה. מדברים על כבוד, אבל מתייחסים אל חלקים בקהילת בית הספר כשקופים, ועוד כהנה וכהנה סתירות. המודעות לערכים העמוקים שלנו, מאפשרת לנו להתמודד עם פערים, ולבנות מרחבי חינוך שיש בהם הלימה בין התפיסות הערכיות לחוויית הילד, וגם לחוויות המורה.

רבות נכתב על משנתו של קורצ'אק, ועל תפיסתו הערכית החינוכית. ייחודיות ספרה של שם-טוב בכך שהוא מאפשר לנו, אנשי החינוך, באמצעות החוויות של יאנק בבית היתומים, להבין את הסדירות, שהן בעצם הביטוי המעשי לתפיסות חינוכיות פרוגרסיביות שהקדימו את זמנן.

לאורך כל הספר **אני לא גנב** (כל המובאות בהמשך לקוחות מתוך ספר זה) מחייה יאנק, דרך חוויותיו המאופיינות בפליאה ובהתרגשות, בפיתוח זהות עצמית תוך השתייכות קהילתית, את גן העדן לילדים הזה, שהסדירויות בו, החוקים, הרוטינה, מבטאים תפיסה ערכית שלמה וקוהרנטית, שהיא תפיסת אדם/ילד/קהילה ומה שביניהם.

אדגים את הדברים באמצעות מספר דוגמאות:

במהלך הספר, מתפתח הילד יאנק, להיות עיתונאי כישרוני מאד. במדור שהוא יוצר בעיתון הילדים והנוער ושמו "מה ההגיון ב...." מתקבלות שאלות של חניכי בית היתומים אודות נושאים שונים ומשונים.

**"למדור שלי – מה ההגיון ב...? – היתה היענות רבה. קיבלנו הרבה פניות ושאלות. למשל – למה המעברים בין השולחנות בחדר האוכל חד-סטריים. במעבר הראשון מותר ללכת רק לכיוון המעלית, ובמעבר השני רק לכיוון הספרייה והפסנתר, וכך הלאה (תשובת סטפה: הסדרי התנועה החד-סטריים בין שולחנות האוכל נועדו למנוע התנגשויות בין התורנים שמגישים אוכל ומפנים צלחות, ובינם לבין הסועדים שמתיישבים או קמים).**

קיבלנו גם את השאלה, למה בכניסה לכל אחד מאולמות השינה – לבנים ולבנות – תלויים שישה מטאטאים (תשובת הדוקטור: שישה כדי שיהיו מספיק לכל התורנים; הם תלויים כדי להקל על התורנים שצריכים לטאטא בוקר וערב, וגם לתת כבוד לכלי עבודה חשוב ביותר. למה שנחביא אותו בארון נסתר?)" (ע' 178).

**"היתה גם פנייה שנכתבה ישירות לדוקטור, אבל בעילום שם. "אני כל הזמן רואה שילדים אחרים מקבלים ממך גלויות. למה אתה לא שולח לכולם? אני מחכה ומחכה ושום גלויה לא מגיעה אלי". אני כבר קיבלתי מהדוקטור שתי גלויות. אחת, עם תמונה של נהר הוויסלה קפוא, בזכות זה שקמתי מוקדם כל החורף. את הגלויה השנייה – עם ציור של פירות וירקות בסלסילה – קיבלתי כי המבשלת שיבחה אותי על העבודה במטבח. שמרתי אותן במגירה הפרטית שלי. כשהגשתי את המכתב לדוקטור, הוא מיד התיישב לענות (אני לא שולח גלויות סתם. אני שולח למי שהצליח לקום כל החורף בזמן, למי שבמטבח או במכבסה ציינו אותו לטובה, למי שמתנדב הרבה, למי שהציונים שלו השתפרו. בקיצור, אני שולח למי שעושה מאמץ ומגיע לו שיתייחסו למאמץ שלו. נו, תעשי מאמץ, אני כבר ממש רוצה לשלוח לך גלויה!)" (ע' 179).**

המדור "מה ההגיון ב...." מבטא את הרעיון שאני מביאה לכאן היום, המדבר על ההלימה בין כל מעשה, קטן כגדול, לבין מהות, תפיסה ערכית. הרעיון שלכל דבר שמתרחש יש "למה" ברור, שהחוויה של הילד היא חוויה שמבוססת על תרגום ערכים לפרקטיקות.

בכתיבה אמנותית ממש, מתארת תמי שם טוב, סדירויות ומבנים, קטנים כגדולים, מנקודת מבטו של יאנק, שהיא נקודת מבט חכמה, רגישה, ילדותיות ובוגרת גם יחד.

"אחר כך התרחצנו, וכל אחד נמדד ונשקל אצל הדוקטור, ובין ילד אחד לשני הדוקטור רשם כל מיני דברים. כמו בשישי שעבר, הוא גזר לכולנו את הציפורניים. "כמו שאני מכיר אותך", הוא אמר כשגזר לי במספריים קטנטנות את ציפורן האגודל, "אתה כבר מבין למה אני עושה את זה, נכון?" רציתי לתת תשובה נכונה, לא כמו בלילה הראשון כשחשבת שהוא בודק מי ער כשבעצם בדק את הנשימות שלנו; ולא כמו שקרה רבע שעה קודם לכן, כשחשבת שהוא מחלק לנו ציונים על צחצוח נעליים, ובעצם הוא בדק את מצבן של הרגליים והנעליים. "משהו שקשור לבריאות?" שאלתי בהיסוס. הוא חיך עד הקרחת כי צדקתי. קראתי פעם כתבה שכל כולה היתה על ציפורניים. היה כתוב שם שעובי הציפורן וגם הצבע שלה יכולים להצביע על בעיות בריאותיות, ושמי שכוסס ציפורניים, כמו מירה, סובל מעצבנות. "אולי לפי צבע הציפורן, הצורה או העובי שלה, או זה שהילד כוסס אותה, אתה יכול לגלות מחלות או סתם להבין מי עצבני ומי לא," אמרתי בביטחון. הוא הרים את ראשו אלי, "יפה, יאנק, אתה צודק לגמרי!" "קראתי פעם בעיתון כתבה על ציפורניים," הודיתי. "יש עוד סיבה," הוא אמר. "תגידי לי," ביקשתי, כי הוא כבר עמד לסיים אותי ולא היה לי מושג איזו עוד סיבה יש לו לגזור בעצמו, פעם בשבוע, לכל הילדים את הציפורניים. "אני עסוק מדי," הוא הסביר, "ולצער, אין לי מספיק זמן להקדיש לכל ילד. זאת הזדמנות בשבילי להיות כמה רגעים לבד עם כל אחד. ברגעים האלה ילד יכול לספר לי משהו שמציק לו, ולהפך: אני יכול לדבר איתו על משהו שמטריד אותי לגביו." (ע' 52).

הנה – סדירויות קטנות והרגלים לכאורה חסרי משמעות, שבעצם מספרים על תפיסה של אכפתיות כערך חינוכי: על תפקידו של הדיאלוג ועל מקומה של האינטימיות בתפיסה החינוכית של קורצ'אק.

ויש דברים לכאורה ממש ממש קטנים, שמתרחשים בבית היתומים ומתוארים בשורה אחת. כשיאנק מחפש בלוח המודעות של בית היתומים מודעה עבורו, הוא מתאר "היתה גם רשימה משונה של זוגות של ילדים שקבעו מכות לימים מסוימים, ולידם רשימת ביטולים למועדי המכות." (ע' 49). כמה גאוני! כמה מבטא את האמונה הגדולה ביצר האדם הטוב מנעוריו, את ההנחה של קורצ'אק שכעס ותוקפנות הם עניינים רגועים, זמניים, ושהילד, הוא יצור תבוני החותר לחיים בחברה לא אלימה, שואף להימנע מתוקפנות ומעיימות. הנה, כך, רשימה לכאורה שולית על לוח המודעות, אמירות של קורצ'אק השזורות לכל אורך הספר, מבטאים את תפיסתו העמוקה, ההומניסטית, שמשמעותה: אין ילד רע, יש ילד שרע לו.

לפנינו דוגמה לסדירות, למבנה מרכזי ומשמעותי שיצר קורצ'אק והשפיע רבות על זרמים פרוגרסיביים ואחרים בחינוך-רעיון החונכות:

מוסד החונכות שטבע קורצ'אק, מיוצג בספר דרך עיניו של יאנק, שבמפגש הראשון שלו עם יוסק, החונך שלו, חניך ותיק בבית היתומים, מודיע לו כי יתלווה אליו ויתן לו שמירה צמודה במשך שלושה חודשים. יאנק, שבע קרבות ומלחמות הישרדות מהרחוב ומבית המחסה, ממנו הגיע ואשר בו שברו את רגליו בנוכחות מנהל המוסד, מברר עם יוסק את פשר ה"סידור" ה"מוזר" הזה, וכך מסביר לו יאנק:

"אם אני, למשל, תורן מטבח, המש"ך, אתה מצטרף אלי ולומד ממני מה עושים במטבח. אם אני תורן ניקיון, אתה לומד איך לנקות. אם אני בישיבה של ועדה או נבחר לשיפוט בבית המשפט, אתה יושב לידי ומקשיב. ככה אתה לומד את סדר היום, את החוקים ואת הכללים של המקום הזה. אחרי שלושה חודשים של ליווי צמוד, אני כמעט בטוח שתוכל להמשיך בלי העזרה שלי, הבנת?" "לא הבנתי מה אתה מקבל בתמורה," אמרתי. "אני לא מקבל תמורה, לא ממך ולא מאף אחד אחר." "אז למה שתעשה את זה בשבילי?" ניסיתי להבין, "אתה אפילו לא מכיר אותי." הוא טען שאף פעם לא חשב על זה צורה כזאת. הוא פה מגיל שבע, וכל העניין הזה של עזרה הדדית, טען, כבר פועל אצלו באופן אוטומטי. "פשוט מתוך צדיקות?" שאלתי, ובתוכי חייכתי, כי סבתא שלי היתה אומרת על מישהו כמוהו שמרוב צדיקות הוא עוד ישתין שמן זית. היא אהבה להשתמש בפתגמים ביידיש. מירה חשבה שלא כל הפתגמים של סבתא אמיתיים, שלפעמים היא ממציאה אותם, כדי לחזק את הטיעונים שלה בוויכוח או סתם כדי להצחיק את עצמה. יוסק התאכזב מהציניות שלי. "כאן הוותיקים עוזרים לחדשים," הוא הכריז, "והחדשים יעזרו בתורם למי שיגיע אחריהם." הוא קלט שאני לא קונה את הדברים שלו ואמר, "פשוט תחשוב שאני אחיך." "תודה, אבל כבר יש לי אחות," הגבתי בחמיצות. "יש רק דבר אחד..." הוא הוסיף, ואני חשבתי שהנה זה בא, עכשיו הוא ידרוש משהו בתמורה לליווי ולשמירה. אבל הוא לא דרש כלום, רק הבהיר, "החוק הוא כזה: אם אתה עושה משהו אסור – למשל מרביץ, מלכלך או גונב – זה על אחריותי." "מה זה אומר?" שאלתי והידקתי את היד סביב המפתח שגברת סטפה נתנה לי. "תראה, מצד אחד, אתה צריך אותי כדי שאעזור לך. מצד שני, אני צריך שתתנהג כמו בנאדם כדי שארצה לעזור לך. אני לא חייב להיות חונך שלך אם אני לא רוצה, או אם לא מגיע לך, או אם אני סובל מזה. מבין?" רק בשלב הזה התחלתי להבין את הסידור. "מכיר את הביטוי 'אדם לאדם – זאב'?" הוא שאל בטון של מורה. "מכיר," עניתי, למרות שלא הייתי בטוח. "אז כאן זה לא ככה. כאן, אדם לאדם – חבר, לא זאב." תהיתי אם הוא יודע שוולף, כלומר זאב, זה שם המשפחה שלי. (ע' 31-30).

וכך, כמו בדוגמה הקודמת, החונכות, המלווה למשל בעובדה, ששבעה מבוגרים בלבד היו מעורבים בניהול בית יתומים של 130 ילדים, מבטאת את תפיסתו של קורצ'אק, שהמשיך, גם

בתקופה שבין שתי מלחמות עולם זוועתיות, להאמין במושג "אדם לאדם חבר", וביכולתם של ילדים ליצור חברה כמעט עצמאית, המבוססת על כבוד, חברות וסולידאריות.

דוגמה נוספת למבנה בעל משמעות ערכית בבית היתומים של קורצ'אק, הוא השוליאות (מנטוריונג) שמציע קורצ'אק ליאנק, שמגלה עניין וכישרון בכתיבה עיתונאית. קורצ'אק מפנה את יאנק לעורך דין בקהילה, על מנת שזה האחרון יסייע לו בכתיבת מאמר אודות אירוע אנטישמי שהתרחש לפני כעשרים שנה.

"הוצאתי מהילקוט מחברת חדשה שקיבלתי הבוקר מגברת סטפה. היא ידעה שנקבעה לי פגישה עם עורך הדין הירש. היא הגישה לי את המחברת במהירות האופיינית לה, הספיקה להגיד, "בהצלחה, יאנק יקירי", ופנתה לאברשה שעמד מאחורי מבוש. שוב – פעם שנייה באותו שבוע – הוא איבד עט ודין. הוא ידע שגברת סטפה תכעס עליו. הרבה פחדו מהכעס שלה, אבל לא אני. אולי כי היא הזכירה את אמא שלנו. רק חבל שלא ידעתי במה. עורך הדין הירש, איש נמוך עם קרחת וגבות כמו מברשות, יצא ממשרדו וליווה מישהו לדלת. זיהיתי אותו ממסיבת חנוכה. אז הוא עמד בצד, מבודד מהאורחים האחרים והמבט שלו היה מרוחק. גם עכשיו המבט שלו היה רחוק, אפילו כשהסתכל לכיווני ואמר, "אדון וולף, מצטער שנאלצת להמתין לי." עד עכשיו אף מבוגר לא קרא לי "אדון" וגם לא התנצל לפני על שחיכיתי. אמרתי, "זה בסדר גמור, וחשבתי מה עוד אפשר להגיד. הדוקטור כתב באחד המאמרים שלו שאנשים מתקמצנים על תודות, ובלאו הכי הרגשתי שאני לא מצליח להגיד הרבה דברים אחרים חוץ מתודה. לכן אמרתי, "ותודה שהסכמת לדבר איתי." בלה, המזכירה הצעירה, הרימה ראש עם שיער נפוח. "ילד כל כך מנומס ונעים, התמוגגה ממני. "תגיד לאמא שלך שאני במקומה הייתי גאה בך." גם דבר כזה עוד לא אמרו לי. חשבתי שנחמד מצדה, אבל הירש חשב אחרת. בלי להרים את הקול, אבל בכעס, אמר, "לצערנו, אדון וולף לא יוכל להעביר את ההודעה. פשוט משום שאין לו אמא." המזכירה המבוגרת לא הפסיקה לתקתק על מכונת הכתיבה ולא שינתה את הבעת פניה. אבל בלה נחרדה. "אוי, סליחה. סליחה," היא התנצלה ונשכה שפתיים עם אודם. "לא ידעתי." "איך תדעי? זה לא כתוב לו על המצח," תקף אותה הירש. "אם היית שמה לב למה שקורה ביומן הפגישות שלי, היית רואה שכתוב שהוא מבית היתומים של קורצ'אק." הוא השתמש בי כדי לנזוף בה. עכשיו היא כמעט בכחה. "זה לא שכל יום מגיעים לכאן ילדים," הוא נאם לחלל חדר ההמתנה כאילו יושבים שם מושבעים, "אבל אם ילד של קורצ'אק מבקש לדבר איתי, אני מיד מתפנה בשבילו." המזכירה המבוגרת הושיטה לבלה ממחטה, והירש סימן לי לבוא איתו לחדרו. שם, בכורסה נוחה, שמעתי את סיפורו הנורא של בייליס. הוא התרחש עשרים וארבע שנים קודם לכן – בפרבר של העיר קייב שברוסיה – בימים שרוב פולין היתה תחת שלטון רוסי." (ע' 129-130).



לכל אורך הספר חוזר על עצמו הרעיון של חשיבות הקשר שמייחס קורצ'אק, לקהילה, גם בהתעקשות שלו ושל סטפה על יציאת הילדים למשפחותיהם בסופי שבוע וחגים. כשחושבים על זה, ניכר כי מצפן חשוב בעשייה החינוכית של קורצ'אק היה בהנחה, כי צריך כבר כדי לגדל ילד. עיקרון משמעותי נוסף שאני מזהה בתוך האירוע הזה, ובהתפתחות של יאנק לעיתונאי מוכשר היא זיהוי חזקתיו של הילד כאמצעי לצמיחה שלו.

דומה כי בית המשפט בבית היתומים של קורצ'אק הוא אחד המבנים המפורסמים ביותר, ומקור להשראה לזרמים שונים בחינוך הפרוגרסיבי. בקטע יפהפה בספר, מתאר יאנק את המעשה הבלתי ראוי שעשה קורצ'אק כדי להגיע למצב בו הוא עצמו יועמד לדין. קורצ'אק מושיב על ארון (העדויות מספרות גם על עץ) גבוה את אסתר'ה, ילדה קטנה ומבוהלת, ומתעלם מצרחותיה שהופכות לבכי, ומסרב לבקשותיה להוריד אותה. האירוע מכה גלים בבית היתומים, אסתר'ה הקטנה תובעת את קורצ'אק, ויאנק מוצא עצמו שופט בדרמה הגדולה הזו (תפקיד השיפוט הוטל על כולם ברוטציה):

**"ואז הגיע המשפט של הדוקטור. מרוב מתח אפשר היה לחתוך בסכין את האוויר בחדר. כולם הסתכלו עלינו ועל הדוקטור ועל אסתר'קה שישבה זקופה. השופט הראשון פסק לדוקטור סעיף 100, העונש הנמוך ביותר, אבל בכל זאת עונש. השופט השני פסק לו סעיף 200, כלומר הנאשם נהג שלא כשורה ומתבקש שלא לחזור על המעשה. אני שהייתי השלישי בתור, גם פסקתי 100. הבא אחרי זיכה אותו לחלוטין, והאחרון נתן לו 100. בחישוב הכללי הוא נמצא אשם וקיבל סעיף 100. כלומר, הדוקטור אשם, אבל בית המשפט סלח לו. השופטים קמו על הרגליים והקהל יצא החוצה. גם אסתר'קה קמה והלכה לכיוון היציאה. הייתי מותש. יצאתי לאט. רגע לפני שעזבתי את החדר הסתכלתי אחורה. פתאום ראיתי את הדוקטור פורש את ידיו לצדדים, ואת אסתר'קה רצה אליו. הם התחבקו והיא בכתה לו על הכתף. רק אחר כך הבנתי מה הוא עשה, הדוקטור. הוא גרם לאסתר'קה לתבוע אותו! הוא כמעט הכריח אותה, ילדה בלי אומץ, לתבוע את האיש שכולם רצו שיהיה אבא שלהם. הוא ידע שבית המשפט של הילדים ימצא שהצדק איתה, שהיא תנצח במשפט. וזה בדיוק מה שרצה – אסתר'קה תהיה מנצחת". (ע' 177)**

בית משפט במערכת חינוך, ילדים כשופטים, אנשי חינוך כשפיטים, התנהלות שכולה אומרת שוויון וכבוד, העצמה ואמונה כי ילדים מבחינים בין טוב לרע, ויותר מהכל, כי יש להגן על חלשים מפני החזקים.

יאנק ניצל – גם אם לא מהתופת הזוועתית ההיא (השאלה עומדת ותלויה גם בסוף קריאת הספר), הוא זכה, לשנים מעצבות זהות ותפיסות ערכיות, בגן עדן, בית היתומים של קורצ'אק – מקום בו כל רגע, כל רוטינה, כל מרכיב ביומו של הילד עוצב והתנהל בהלימה לתפיסה הוליסטית הומניסטית, הרואה בילד אדם, טוב מנעוריו, אוהב ומבקש להיות נאהב, שואף למימוש עצמי, חבר

בקהילה הנוהגת על פי תפיסות משותפות. הספר **אני לא גנב** מאפשר לנו הצצה למסע התבגרות במרחב חינוכי קסום, אופטימי ומכבד אדם.  
מי ייתן וירבו כמותו.

# סיפור תערוכה



## גן-סיפור: עקבות איתמר בגן

אלי אשד

הסופר דוד גרוסמן מופיע בחדשות בהקשרים שונים, כאחד הסופרים הבולטים של ישראל. בספרות הילדים התפרסם גרוסמן יותר מכול הודות לששת "ספרי איתמר", שבמרכזם, איתמר, ילד רב דמיון, אדום שיער ומערכת יחסיו עם אביו. ספרי הסדרה תורגמו עד כה לשפות שונות: איטלקית, גרמנית, הולנדית, ספרדית, קטלאנית, קוריאנית, צ'כית. איתמר בעל הדמיון הפך לשם דבר בספרות הילדים, עד שהתפשט וכבש גם תחומי מדיה אחרים: תיאטרון, סרטי אנימציה, משחקי מחשב, ווידאו קליפים, תקליטורים ולומדות שתורגמו אף הן לשפות זרות בתוכן ערבית ויפנית.

על פי "סיפורי איתמר" לילדים, נוצרו מספר גני-סיפור בעיר חולון. גנים אלה, שנוצרו בהשפעת גנים דומים באירופה, מעוטרים בפסלים סביבתיים גדולים, המאפשרים לילדים להתבונן וגם לשחק בינותם ובתוכם. שלושה מבין הגנים מבוססים על ספריו של גרוסמן לילדים, שניים מהם על סדרת "איתמר". מטרת גני-הסיפור איננה רק סביבתית-חברתית, אלא שהיא נועדה לעודד ולהפיץ את ספרות הילדים העברית, תוך יצירת מרחב משחק בילוי ירוק ותרבותי, לילדים ולהוריהם.

### גן-סיפור: איתמר מטייל על קירות

(איירה אורה איל, עם עובד, 1986).

האמנים אלי שוקי ולימור גלעד-אולוקיה, עיצבו ברחוב מוטה גור בחולון גן-סיפור הכולל סידרה של תמונות מפוסלות וצבעוניות, שמסגרתן מתנשאת עד לגובה של שלושה מטרים. בתוך המסגרות, מרחפות הדמויות הצבעוניות והמוכרות, המבוססות על גיבורי הסיפור **איתמר מטייל על קירות**.



הספר **איתמר מטייל על קירות** הוא הידוע והמוכר בין כל ספרי הסדרה. סביר להניח שמרבית האנשים המכירים את סדרת "איתמר", יזכרו בראש ובראשונה את הספר בשל עלילתו יוצאת הדופן, בתוכה העובדה שאיתמר מככב בו ללא הדמות המסייעת של האב.

העלילה: בלילה כאשר איתמר אמור לישון, הוא יוצא למסע לילי אל התמונות שעל הקיר בחדרו. הוא פוגש שם בעלי חיים שונים, ובין השאר מציל את בנם הגור של האריה והלביאה. הגור נכנס בטעות לרכבת המצויה בתמונה אחרת, ואין הוא יכול לצאת מתוכה. הספר תורגם לאיטלקית, גרמנית, קטלאנית, ספרדית, הולנדית, צ'כית וקוריאנית, שימש בסיס לסרט אנימציה של דן וולמן, ללומדה, להצגה וכאמור מהווה מקור השראה לגן הסיפור בעיר חולון.

### **גן-סיפור: איתמר פוגש ארנב**

(איירה אורה איל, עם עובד, 1989)

בדומה לספר **איתמר מטייל על קירות**, נבנה גן-סיפור נוסף בעיר חולון, הפעם בהשראת הספר **איתמר פוגש ארנב**. הגן הממוקם ב"חורשת היובל", מעוטר בדמויות מפוסלות, פרי יצירתה של האמנית אורית מזוריק, המתארות אירועים מתוך הסיפור הפופולארי.



עלילת הספר סובבת סביב פחדיו של הילד הקטן איתמר, מארנבים דווקא. לא מאריות ולא מנמרים. במפגשו של איתמר עם חיה שאיננו מכיר, הוא מבטא את פחדו מן האחר, כך עד שהוא לומד להכיר אותו ולהפסיק לפחד ממנו. בעת המפגש הוא מגלה, שהארנב פוחד ממנו בדיוק כשם שהוא פוחד מהארנב. השניים לומדים להפסיק לפחד זה מזה, וכל אחד מהם רוכש מילת קסם המסייעת לו להתגבר על הפחד מן האחר.

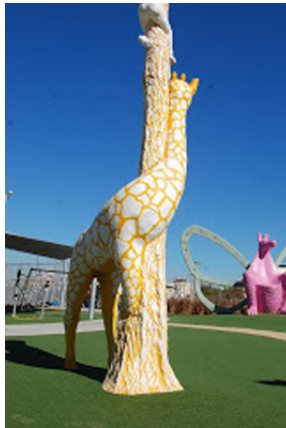
ספר ילדים זה זכה לכבוד הגדול, כאשר פורסם מאמר המתייחס אליו מאת משה רון בכתב העת האקדמי הביקורתי, **תיאוריה וביקורת**, מאמר שהוא ארוך יותר מהספר בו הוא עוסק.

## גן-סיפור: היה הייתם שני קופים

(איירה אורה איתן, עם עובד, 1996)

אף ספר זה, שאיננו משתייך לסדרת "סיפורי איתמר", שימש השראה לפסלי הדמויות הסביבתיים, המעטרים את אחד מגני-הסיפור של העיר חולון. המדובר בחיבור דמיוני מרגש מאוד, בין ילד לקוף, בעולם בדיוני פרהיסטורי. במרכז העלילה הילד גידי וחברו הקוף יו יו, היושבים על עץ גבוה, עובדה המפחידה את אביו של גידי. האב מנסה להרגיע את עצמו ואת הילד והקוף ולמנוע את נפילתם ארצה מהעץ הגבוה שעליו טיפסו. הוא מספר להם סיפור דמיוני על עולם קדום, בו התקיימה חברות בת שנים בין האדם והקוף. לעניות דעתו, לצד ספרו **איתמר מטייל על קירות**, המדובר בספר הילדים הטוב ביותר של דוד גרוסמן, והראוי מבין כל ספריו עד כה, להיזכר כקלאסיקה לילדים.

הפסלים בגן הממוקם ברח' נעמי שמר בקרית איילון, הם פרי יצירתה של האמנית לילך פנקס מרקמן, ואף הוא בדומה לגנים האחרים, מאפשר לילדים לא רק לקרוא, לדמיין ולטייל בין המילים, אלא אף לגעת, לשחק ולהיווכח בגלגולן המוחשי והוויזואלי, ובכך לקחת חלק בעלילה המתרחשת במרחב התלת ממדי.



## ביבליוגרפיה

רון, משה. (1995). "נקודת התצפית של הארנב", **תיאוריה וביקורת**, חוב' 6, עמ' 177-185.





**ביקורת**



# ייצוגי ה"אחר" בספר "רק שלא יגיד את המילה הזאת" מאת יעל

## נאמן-ברק (הקיבוץ המאוחד, תשע"ב)

אורנה אשכנזי ודוד ארנובסקי



ספרה של יעל ברק **רק שלא יגיד את המילה הזאת** עוסק בחוויה של אחות לילד בעל צרכים מיוחדים ובמשמעות חוויה זו בחייה. הספר פונה לגילאי עשר עד חמש עשרה. גיבורת הספר היא תמר, תלמידה בכיתה ה', כבת עשר-אחת עשרה (עמ' 17). הסיפור מוצג מנקודת מבטה והיא מעוררת את הזדהות הקורא. העלילה והאירועים המתוארים מתרחשים על רקע גיל ראשית ההתבגרות, וכך גם הקשרים החברתיים המתוארים ותחילת הגישושים של יחסים בינו לבניה. על פי אורך הספר ושפתו הפשוטה והישירה, שפה יומיומית הקרובה ללשון המדוברת ומנוסחת במבנה תחבירי של משפטים קצרים, שפה שאינה מותירה מרחב גדול לדמיון, הספר מתאים לילדים מגיל עשר, אולם הנושא והיבטים מסוימים בעלילה מתאימים לגיל מעט יותר מבוגר, שתים עשרה ומעלה.

### מבנה הספר

#### הכותרת

הכותרת מעוררת את סקרנות הקורא ואת רצונו לדעת מהי אותה מילה, שחל איסור להזכירה, ומדוע. הקורא מצפה להתרחשויות שיסבירו את הקשרה של הכותרת לעלילה. המשפט המופיע בכותרת הוא גם זה שפותח את הספר, והמילה האסורה מוזכרת כאן במפורש: "מפגר. לך מכאן. מפגר". המילה "מפגר" מופיעה בעמוד הראשון של הספר ארבע פעמים ומהווה את סיבת הקונפליקט המתרחש בין תמר לבין אלעד וייסברג בן כיתתה ואת הנושא בו יעסוק הספר.

#### זמן ומקום

מבחינה כרונולוגית, הסיפור מתרחש במהלך שנה מחייה של תמר ונפרש על פני ארבע עונות השנה: סתיו (60 עמודים), חורף (58 עמודים), אביב (34 עמודים) שבו מתרחש עיקר השינוי, והקיץ הקצר בהיקף העלילה המתוארת בו (9 עמודים). המגמה לשינויים המתרחשים מתפתחת לאט יחסית וצוברת תאוצה לקראת סוף הספר, והדבר ניכר על פי מספר העמודים שבכל פרק. הסתיו והחורף מסמלים את התקופה הקשה והפסימית, האביב מסמל את התקווה ותחילת השינוי והקיץ את הסוף הטוב.

מרבית האירועים מתרחשים בחיפה, לרוב בין כותלי בית הספר, בית המגורים והמוסד האקדמי "הטכניון", מיעוטם – בתחבורה הציבורית, בדרכים ובמסגרת הסיור שעורכים תמר ומיכאל במכון וייצמן ברחובות. אלה משמשים רקע מציאותי ועכשווי לעלילה.

### **ז'אנר ספרותי**

הספר כתוב כסיפור ריאליסטי, כפי שמאפיינת אותו חובב (תשנ"ה, עמ' 81): "יצירות ריאליסטיות באות לתאר את המציאות כמו שהיא או כמו שהיא עשויה להיות. שאיפת יוצריהן היא לחקות על הצד הטוב ביותר את הוויית החיים היומיומיים בצורה מדויקת ומפורטת, מתוך נאמנות יתירה לעובדות. הסיפור הריאליסטי כולל תיאורים מפורטים של המקום והזמן בהם מתחוללת העלילה, והלשון בה כתובה היצירה קרובה ללשון המדוברת". הספר כתוב בשפה פשוטה, המדוברת בפי ילדים בני גיל זה. עם זאת נעדרים ביטויים עדכניים השגורים בפי הדור ("כזה", "כאילו") ויש תחושה שהמדובר בבני נוער משנות ה-70. שמות הילדים ושאר הדמויות מזכירים תקופה זו. אמצעים טכניים, כמו מחשב אישי, אייפון ודומיהם נעדרים, וחיכוכים ביחס לצפייה מוגזמת בטלוויזיה, שימוש מופרז במחשב ואכילה מופרזת, המאפיינים את הדור לא מוזכרים. עם זאת מתוארת פעילות במרחב, משחקי כדורגל, ופעמון מאולתר המחבר בין הקומות מבעד לחלונות החיצוניים, דברים שאפיינו ילדים בעבר. ביטויים מעולם הילדים ללא עידון, כגון "אני ארסק לו את הצורה" (עמ' 10) "אז בואו טורניר" (עמ' 101) ועוד רבים שזורים לאורכו של הספר. עם זאת, אין כלל גלישה לשפה רדודה או לא נקייה.

הספר נכתב ממקום פנימי עמוק: המחברת עצמה אחות לילד חריג, וככל הנראה רבות מהחוויות המתוארות בספר הן אוטוביוגרפיות ממש. זהו ספור ריאליסטי דידקטי שמטרתו להשפיע על עמדותיו והתנהגותו של הקורא כלפי ה'אחר' ולהקנות השקפות עולם.

ספרות ילדים איננה נכתבת ע"י ילדים, אלא בנויה לפי טעמים של המבוגרים. בטקסט גלומים אידיאלוגיות וערכים שהמחברת מבליעה בו, כמו "ניסיון חיים, תפיסות עולם, חשיבה מורכבת, לשון וסגנון, מטען תרבותי, ידע וביוגרפיה" כדי ליצור עולם "תואם ילדות" (משיח, עמ' 43). הסופרת מותירה תחושה שעובדה את החוויות מתוך עולמה האישי וכך היא יוצרת אמינות בתיאור הדמויות והעלילה.

### **הדמויות ואופן עיצובן**

במרכז הספר מצויים תמר ואחיה נדב, המאופייין כנער בעל מוגבלות התפתחותית, מיכאל שעלה מרוסיה, ידידה של תמר, ורוני חברתה. ברקע מופיעים הוריה של תמר, ילדי הכיתה ויואל, המורה שמלמד את נדב ומכין אותו לעלייה לתורה בבר המצווה שלו.

כל הדמויות מתוארות מנקודת מבטה של תמר. תמר ונדב זוכים לאפיון רחב יותר מאחרים כדמויות מרכזיות עגולות ומורכבות העוברות תהליך התפתחות. הדמויות הן דמויות ריאליסטיות מתוך "מציאות החיים" והקורא חש אמפתיה כלפיהן. הסיפור כתוב בגוף ראשון ובכך מגביר את תחושת האמינות. תמר מאופיינת באפיון ישיר, היא מתארת את תחושותיה ורגישויותיה כלפי עצמה

וכלפי הסביבה. נעדר מאפיון זה המראה החיצוני שלה וניתן מרחב לדמיון של הקורא. באפיון עקיף מתוארת תמר על ידי המבוגרים, כילדה בוגרת ואחראית בכיתה. דמותה שנויה במחלוקת בקרב בני גילה. השבחים שחולקת לה המורה ומודעותם של הילדים ליכולותיה מעוררים בהם קינאה כלפיה ושאיפה לגמד את דמותה.

נדב, אחיה של תמר, מתואר על ידי תמר ועל ידי האם, האב, יואל המורה והמספרת, כמוגבל ופגיע מחד, וכבעל יכולות מאידך, בליווי תיאור חיצוני של דמותו הרופסת תחילה, והזהרת בסוף. תהליך ההתפתחות שעובר נדב נועד לנפץ את הדעה הקדומה של הקורא כלפיו ולערער את הסטראוטיפ החברתי שלו.

בעוד שהמסופר מתואר מנקודת מבטה של תמר, וקל מאוד להזדהות עמה, לגבי נדב רגשותיו רק נרמזים וקל לפתח כלפיו חמלה ואמפתיה, אך קשה לפתח כלפיו רגשות הזדהות. הוא נשאר כלפי הקורא "אחר", גם אם הוא מוכן לקבלו ולראות את החיובי והמיוחד שבו. ישנם היום מספר ספרים מצומצם המספרים את סיפורו של החריג (מבחינה שכלית) מנקודת מבטו הוא, צורה ספרותית המסוגלת יותר לעורר הזדהות עם החריג עצמו.<sup>1</sup>

ההורים של תמר ונדב מתוארים על ידי תמר ועל ידי המספרת. האם בולטת בדאגנותה בכל פעם שהיא מופיעה בעלילה. האב מוצג בתחילה כדמות עצבנית ונמנעת במשפחה, ובהמשך ככל שהעלילה מתפתחת, הוא הופך אכפתי ומעורב יותר.

הדמויות מאופיינות גם באמצעות שמות תווית המבליטים את תכונותיהן ומאפייניהן:

**תמר** – ייחודו של עץ התמר בערכו התזונתי הרב והמרוכז של פריו המתוק, סמל ליכולותיה הרבות של גיבורת הספר.

**רוני** – שם מתאים לדמות המקרינה שמחת חיים ורגישות לזולת.

**אלון** – עץ שמיחסות לו תכונות יופי וחוזק, מתאים להיות "מלך הכיתה".

**זוהר** – במשמעות של נגה, אור, זיו, מתאימה בתכונותיה להפצת אור בכיתה, כמוקד להפצת חדשנות.

**מיכאל, אלכס, אדוארדו** – שמות שמרמזים על מוצאם.

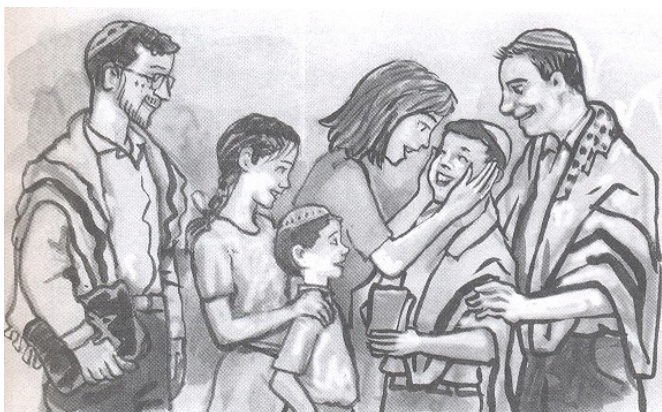
**אלעד וייסברג** – מוזכר לרוב בצירוף שם משפחתו ובכך נוצר ניכור וריחוק. מוצג כדמות "הילד הרע".

**יואל** – שם נביא תנ"כי, מרמז לשורשיו ולסמכותו, ויכולתו לראות את האפשרות שנדב יוכל להצליח במשימה.

---

1 כוונתנו למשל לספרים: **המקרה המוזר של הכלב בשעת לילה מאוחרת** מאת מארק הדון. מאנגלית: אהוד תגרי, אור יהודה 2004; **ההגרה** מאת פטרישיה ווד. מאנגלית: א. ברעם, ירושלים 2009.

האיורים בספר נועדו לחזק את תחושת האמינות מול הקורא הצעיר ולאפשר פסק זמן ואוורור מקריאה, דבר הנחוץ לילדים תכופות. במידת מה האיור משלים את מה שמחסיר הדמיון של הקורא (משיח, 2010). האיורים שבספר מתארים נאמנה דמויות ומצבים, ולכן עיקר משמעותם כמלווים וממחישים של הטקסט. בשני מקרים ניתן למצוא באיור פרשנות מסוימת לטקסט: העובדה שהמאייר בחר לצייר את נדב תמיד עם כובע מצחייה על ראשו, גם בתוך הבית, בניגוד לילדים האחרים, מדגישה את השונות והמוזרות שלו ונותנת לו מראה סטריאוטיפי של ילד חריג. בסוף הספר מופיעה תמונה שמציגה סיטואציה שלא מופיעה בספר עצמו, ויש בה מעין פרשנות ותחזית לעתיד של המשך החיים במשפחה לאחר בר-המצווה, משפחה יותר מגובשת ושמחה, כאשר נדב מקבל את מקומו, וזוכה לקבלה מלאה על ידי הוריו ואחיו – בזכות הדרכתו והכוונתו של יואל בעל הניסיון והבנה והסמכותיות.



## נושא הספר

כאמור, הנושא המרכזי של הספר הוא החוויה של תמר כאחות לילד חריג והמשמעות של חוויה זו בחייה. המחקר העוסק באחים לילדים בעלי צרכים מיוחדים התפתח והתרחב מאמצע שנות השמונים וכוּנושא הוא חדש יחסית גם בספרות הילדים והמתבגרים. מחקרה של אורה קניג-גורפינקל (2004) **מגדר האח הבריא, סגנון התמודדות שיתופית של ההורים, הערכה עצמית וקבלה של אחאים בריאים את אחיהם בעלי פיגור שכלי** מציג את הקשיים שעומים מתמודדים האחים הבריאים ברמה הרגשית, המשפחתית והחברתית, קשיים שעלולים לפגוע בתפקודם ובהערכה העצמית שלהם. המחקר מצביע על דפוס ההתמודדות ההורי כמשפיע על הקשר והקבלה בין האחים וכן על כך שבנות נוטות לקבל על עצמן תפקידים טיפוליים במשפחה וכתוצאה מכך לתפקד טוב יותר מבנים במצב הדחק לאורך זמן. הספר **רק שלא יגיד את המילה הזאת** עוסק בקשיים אלה וגם במספר סוגיות משנה כגון: קבלת השונה כפי שהוא, ראיית הטוב והמיוחד שבכל אדם, הבעייתיות שבפגיעה בשונה ובאחר, חברות ונאמנות, התבגרות ועוד.

## ה"אחרים" בספר

במאמרה "לשמוע את קולו של האחר" מגדירה גרין-שוקרון (2006) את האחר:

"במדעי החברה והרוח מקובל היום להגדיר את האחר כמי שאינו שייך לקבוצה המרכזית-ההגמונית בחברה, הקבוצה בעלת הכוח. קבוצה זו היא שמגדירה את האחר, מייחסת לו את מאפייניו ומבנה אותו כמושג באמצעות השיח החברתי." (שם, 18). הכותבת מדגימה מי הם ה"אחרים" בעולם הילדים: "בחברת הילדים והנוער, האחר הוא גם מי שלא מתלבש לפי צו האופנה, הילד שלא משחק כדורגל עם שאר הילדים בהפסקה, הנערה שלא רוקדת במסיבות, התלמיד המצטיין והילד המחונן, וגם זה שלא משתתף בשיעורים ובקושי מוציא מילה מפיו. זה שהילדים קוראים לו "חנוך", וגם השמן והרזה, הגבוה והנמוך, ומרכיב המשקפיים, וכהה העור או הלבקן, וגם הילד שעבר דירה והוא חדש בחברה. למעשה, חנה לבנה בספרה "ארגון הלא-מקובלים" לימדה אותנו שכולנו מתאימים להשתייך לארגון הזה, כיון שכל אחד חווה בשלב מסוים בחייו תחושה של חוסר שייכות לקבוצה חברתית." (גרין-שוקרון, 2006, שם).

נושא האחר והחריג מטופל בספרות הילדים בשני אופנים: כסיפור ריאליסטי או באמצעות עיצוב אלגורי- כאשר הסופר כותב על בעלי-חיים או צמחים, ובדרך עקיפה מטפל בנושא השונה. לאה חובב מציינת כי בדרך זו ניתן לשוחח עם הילדים על היצירה בדרך אובייקטיבית ומוחצנת יותר וילדים קל יותר להזדהות, להפנים, ולהביע דעות ורגשות. (חובב, תשנ"ה, 80).

למרות שנדמה שהספר מתרכז בדמותו של "אחר" מובהק, האח נדב, הרי שלמעשה הספר מציג בפני הקורא מספר דמויות של 'אחרים'.

האחר האולטימטיבי בספר הוא כמובן נדב, ה"ילד המיוחד", שסביב היחס של החברה והמשפחה אליו, בנוי הספר. נדב מאופיין באיטיות. איטיות קוגניטיבית – הוא תופס דברים לאט מאחרים, וצריך ללמוד כל דבר הרבה זמן יותר מאחרים. יש לו איטיות מוטורית ובעיות קואורדינציה. איטיות התפתחותית – הוא משחק במשחקים של קטנים, לא מוותר על המכוניות שלו וכו'... גם המראה החיצוני שלו מעט שונה ודוחה, הוא מזיל ריר מפיו. אך יש בו גם איזה חוש-שישי מיוחד "היה לו כישרון לשש-בש, וככל שניצח האמין יותר שהקוביות מציינות לבקשותיו".<sup>2</sup>

עמדת חבורת הילדים כלפיו היא של דחייה ורתיעה, עמדה הידועה כשכיחה כלפי היחיד המיוחד (גרון, 2008). כך גם נוהגת הדודה מרים ("מרים נרתעה ממנו, ועזבה את הדלת, עמ' 83). החברה מגיבה כלפיו גם באלימות מילולית: "מפגר, לך מכאן מפגר" המילה נאמרה (עמ' 9), וכן באלימות פיסית: ריקון דלי המים על נדב (עמ' 14-15). האב מתייחס אליו תחילה באופן שניתן להגדירו "חד צדדי וסטיגמטי" (גרון, עמ' 22). הוא כועס עליו על כך שאינו נורמאלי, מכנה אותו "תינוק מגודל" ואינו מאמין שהוא מסוגל לעמוד במשימה הנורמטיבית של קריאת ההפטרה בטקס בר-המצווה. בסוף הסיפור, כאשר נדב עומד במשימה, האב גאה בו ומביט בו בחיבה. אולם נראה שעדיין באה כאן לידי ביטוי העמדה של "קבלת היחיד בתנאי שהוא עומד בנורמות המקובלות" (גרון, 2008, עמ' 20) ולא "קבלת היחיד באשר הוא אף על פי שאינו עומד בנורמות" (שם, עמ' 19). עמדתה של תמר כלפי נדב תחילה ביחס "חד צדדי וסטיגמטי" מלווה ברחמים ונאמנות, ולבסוף "קבלת היחיד באשר הוא" והיא אומרת: "אח שלי הוא ילד מיוחד" (נאמן-ברק, 2012, עמ' 153).

עמדת נדב כלפי עצמו מורכבת: מחד, כדי להיות כמו כולם הוא יורד לשחק עם הילדים (עמ' 9) ואינו מעלה על דעתו שלא תהיה לו מסיבת בר-מצווה כשאר הילדים (עמ' 30). כדרכם של אחים גדולים הוא אומר לתמר: "אני אחיך הבכור ואת לא תתחצפי אלי" (עמ' 19). אולם ברור שכל זה משולב ברגשות קיפוח (כשנדב רוצה להזמין חברים מכיתתו למסיבת בר המצווה שלו, אבא שואל אם הם ידעו להתנהג כפי שצריך, ונדב עונה לו: "למה אתה חושב שהם לא יתנהגו יפה? רק בגלל שהם לומדים בכיתה מיוחדת? עמ' 146), הסתייגות (הוא לא מעוניין להיכנס לבית של הדודה שנרתעת ממנו), תחושת נחיתות ודימוי עצמי נמוך – "איך אני אגיע לבית ספר? איך אני אגיע" (עמ' 11) (ראה גרון, 2008). בכל פעם שנדב נפגע, שפתיו רוטטות, ובכל פעם שהוא מאושר הוא פורץ בצחוק רם. נראה שהניסיון המצטבר לימד אותו על אי קבלתו על ידי האחרים כשווה.

2 בספר "המשחק הבינלאומי" (בתוך הספר **ההורים האמתיים** מאת רפי רוזן, הוצאת כנרת, 1981) מופיעה דמותו של יוחנן, לצד אחיו המוגבל נח שמתפתל באי נוחות בזמן שהילדים מגיעים לביתו ("אל תשימו לב אליו, הוא מפגר" אמר יוחנן במהירות", עמ' 18). הסיפור חושף את בקיאותו יוצאת הדופן של נח, חרף מוגבלותו "נח לא יכול היה לזכור רשימה של ארבעה מצרכים לקנייה בחנות, אבל ידע את מיקומם ושמותיהם של מאות שחקני כדורגל" (עמ' 23) במגמה להראות כי בתחומים מסוימים הילד החריג עולה על הילד הנורמאלי.



## מיכאל

בספר מוצגות דמויות נוספות של חריגים בחברה. מיכאל הוא "אחר" מכמה בחינות: עולה חדש מרוסיה, ילד חכם יוצא דופן, מתעניין בדברים שזרים לרוב הילדים, אינו שותף למשחקים ולפעילויות חברתית ובעצם אין לו חברים כלל, מרכיב משקפיים ולבוש בבגדים משונים, לא קורא ספרים "אמתיים", אלא רק ספרי לימוד (עמ' 44). מיכאל עונה לסטריאוטיפ של הדמות שמכונה על ידי הילדים "חננו". מתברר שיחס החברה אליו הנע בין התעלמות ללעג, נובע מקנאה ולא מזלזול (עמ' 110). מיכאל מודע לשונותו ולמיוחדותו בתחום הקוגניטיבי. הוא חסר אונים ובעל דימוי עצמי נמוך בתחום החברתי, הוא משוכנע שלתמר יש הרבה חברים כי היא הרי ילדה רגילה. כשלועגים לו הוא אינו משיב, הוא נפגע עמוקות מכך שתמר לא מגיעה לפגישה ועוזב את החוג. דמותו של מיכאל היא האנטיזה לדמותו של אלון ומוצגת כך בספר כשתמר צריכה לבחור בין שניהם.

## רוני

גם רוני היא סוג של "אחרת". היא חברותית, היפר אקטיבית, משחקת ומתאמנת עם הבנים בכדורגל. היא מצחיקה את הילדים, מכונה "פראית" בפי המבוגרים, נתפסת כ"פרועה שאינה יודעת להתנהג" וכמי שיש לה השפעה שלילית על ילדות מחונכות ומהוגנות כתמר. רוני מציגה עצמה כלפי חוץ כמי שלא אכפת לה מה חושבים עליה, ואיך היא נתפסת, ("זו בעיה שלי", עמ' 145) כדי להסתיר את החולשות, הנובעות מעצם היותה היפר אקטיבית המוסחת בקלות, ואת הידרדרותה בלימודים בעקבות גירושי הוריה. ניתן לתלות את חוסר האמון שלה ביכולתה לצאת מהמצב שנוצר והתחברותה עם הבנים בבריחה מהתמודדות במגרש האמתי של החיים: התחרות בין הבנות על מעמדן בחברה, ומציאת חן בעיני הבנים. רוני היא דמות מנוגדת לזוהר ש"תמיד ידעה לפני כולם מה עושים כשהופכים להיות גדולים" ו"חוץ מזה היא הייתה מאד יפה, ככה אמרו כולם.. "ואכן "רוני אמרה שהיא לא רוצה לבוא למסיבה אצל זוהר ושהיא שונאת אותה" (עמ' 37-38).

לאור דמויות ה"אחרים" הללו ניתן לשאול האם ניתן להגדיר גם את תמר גיבורת הספר כ"אחרת"? מחד גיסא, היא ילדה מקובלת במובנים רבים, חברה בוועד הכיתה, מוערכת כתלמידה ומקורבת אל "מלך הכיתה" אלון, המציע לה חברות בסוף הספר. מנגד, תחושתה האישית של תמר היא של "שונה", כשהסיבה המרכזית לתחושה זו היא הסוד שלה: היותה אחות לחריג, תחושתה שאין איש יכול להבין את משמעות הדבר, והיותה "תולעת ספרים" ומחוננת.

## תהליכי שינוי והתפתחות שעוברות הדמויות בספר

הדמויות המרכזיות המוצגות בספר עוברות תהליך של שינוי והתפתחות. תמר עוברת שינוי בהתייחסותה לאחיה נדב. בתחילה היא מבטאת כלפיו כעס ואי השלמה עם המצב, כמתואר: "אבא תמיד כועס על נדב, ובעצם גם אני כועסת עליו. כועסת עליו נורא, למה הוא לא יכול להיות ילד רגיל?" (עמ' 87), וכן: "הסתכלתי על נדב ופתאום הרגשתי כעס נורא. למה הוא כזה טיפש? איך הוא

לא מבין סיפור שאפילו יוני היה מבין תוך דקה?" (עמ' 51). כעס של אח בריא כלפי אחיו החולה הוא אחת התופעות המוכרות במחקר, והיא כוללת כעס על האח שגוזל את תשומת הלב של ההורים, וכעס על עצם נוכחותו (קניג-גורפינקל, 2004, עמ' 14).

תהליך ההתבגרות שעוברת תמר במשך השנה מקנה לה יכולת להתמודד עם המציאות. היא מפנימה את המסר שמעביר לה יואל, ובסוף הספר אומרת: "אח שלי הוא ילד מיוחד. מי שצוחק עלי ומציק לו הוא רע ומגעיל" (עמ' 153). היא מפנימה את העובדה שלא ניתן ל"תקן לו את המוח", ועם זאת יש בו מיוחד ויפה כמו שהוא, ובשורה האחרונה של הספר, שמציינת את שיא היצירה היא עונה בגאווה לשאלת האישה הזקנה מבית הכנסת – "זה אח שלי" (עמ' 164).

תמר עוברת שינויים נוספים. בראשית הסיפור היא מגינה על נדב בצורה מהוססת. לאלעד שאומר לנדב "מפגר", היא עונה: "חתיכת אידיוט" (עמ' 2) כזריקת כדור בחזרה לעברו, כדרכם של ילדים שאין בפייהם מענה – "אתה בעצמך". היא אומרת לאלעד "בקול רועד": "אני לא פוחדת ממך" (עמ' 2). בסופו של הספר תמר לוחמת צדק אמיצה ומודעת. היא מגינה על מיכאל מול התקפות של הקבוצה כולה (עמ' 110-111).

שינוי נוסף מתרחש ביחס להעדפותיה "הרומנטיות" ושיקוליה בבחירת חבר. בראשית הדרך תמר מתאהבת באלון, שהוא "תלמיד די טוב, חבר בוועד הכיתה ובעיקר הספורטאי שלנו" (עמ' 35), הדמות הקלאסית של "מלך הכיתה". למרות שהוא לועג לה, היא מצהירה: "אם אלון יבקש ממני סליחה על זה שקרא לי שוויצרית, אני אסלח לו מיד ולא אכעס עליו בכלל" (עמ' 36). בסוף הספר היא דוחה את הצעת החברות של אלון ומנמקת: "אח שלי הוא ילד מיוחד. מי שצוחק עליו הוא רע ומגעיל" (ע' 153). היא בוחרת במיכאל המופנם, העולה החדש, המורז בלבושו ובהתנהגותו, שאין לו חברים, ועם זאת הוא חכם ובעל לב רגיש. שינוי נוסף משמעותי הוא המהפך מדמותה כ"נסיכה הנרדמת" המחכה לנסיך שיציע לה חברות, לילדה שביזומתה ניגשת אל מיכאל וכמעט מכריחה אותו להציע לה חברות.

דמות האב בספר עוברת אף היא שינוי. מדשדוש ואפאתיות מול המציאות, אל גאווה בבנו נדב. בתחילה האב, לא השלים עם הולדתו ומציאותו של נדב, וחש החמצה עקב תקלה בלידה, שכתוצאה ממנה "היה חסר לו חמצן. את מבינה, תמר, רגע אחד של חוסר חמצן והמוח נפגע. הכול יכול היה להימנע אם המיילדת לא הייתה מושכת אותו, אם הייתה נוהרת, או אם הרופא היה מגיע בזמן ומחליט לנתח את אמא" (עמ' 22). האב לא מכיר במציאות מולה ניצב במשך שנים: "אבא יצא מדעתו מזה שנדב מסוגל לריב עם יוני כאילו הם באותו גיל. הוא צעק על נדב איך הוא לא מתבייש לשחק בצעצועים של קטנים, וקרא לו תינוק מגודל... אז אבא אמר לו בטון השקט והמסוכן שישתלק מיד לחדר שלו ושהוא לא רוצה לראות אותו. בשלב זה נדב נכנע והלך לחדר" (עמ' 35). לאורך כל הדרך האב אינו מאמין ביכולותיו הפוטנציאליות של נדב. בפועל, הוא נעדר מחייו ומתעלם ממנו, בניגוד להתנהגות האם שמשקיעה בו את כל כוחותיה. האב מנתב את כל ציפיותיו מול הבת המוכשרת

תמר. רק בשלבים מאוחרים בעלילה, הוא מתרצה לעסוק בהפקת מסיבת בר-המצווה. התחושה היא שזה נעשה מתוך אילוץ ולחץ מצד האם. בשלב הבא, האב נפתח אל נדב כפי שמספרת תמר: "נדב התחיל לצחוק בקול רם ואבא פנה אליו בחיוך ואמר: מתרגש, אה, נדב? "מאוד", ענה נדב, והרגשתי כאילו משהו חם וטוב זורם בסלון הבית" (עמ' 115). בהמשך ניכר שהאב מתייחס אל נדב בחום: "אמר אבא והביט בנדב בחיבה" (עמ' 160), ומעודד אותו להתחיל בקריאת ההפטרה, לנוכח היסוסו הצפוי, ולבסוף מספרת תמר: "הבטתי באבא. סנטרו היה מורם כלפי מעלה. הוא הביט בנדב ופניו זהרו" (עמ' 163). הסופרת רומזת שככל הנראה מכאן והלאה הדברים כבר לא יהיו כמו שהיו על אף הקשיים.

גם מיכאל עובר שינוי והופך מילד מופנם לפתוח יותר, המבקש מתמר לספר לו סיפורים למרות ש"ספרי קריאה לא כל כך מעניינים אותי. בשביל מה לקרוא על חיים של אחרים?" (עמ' 33). בסיום הספר הוא מעז להציע לתמר חברות. גם רוני שנהגה לדחות עזרה ועצה מאחרים מוכנה להודות שהיא זקוקה לעזרה בלימודים, מקבלת אותה ומשתפרת באופן משמעותי (עמ' 159). הספר כולו עוסק בשינוי ובהיתכנותו, השינוי במודעות ובהסתכלות על האחר (תמר, ואבא), ביכולת להיפתח לאחר ולראות את הטוב שבו (אבא, מיכאל) וביכולת להכיר בעובדה שאנו זקוקים לשני ולהיעזר בו (מיכאל, תמר, רוני).

## המסרים של היצירה

המסר המרכזי של היצירה מכוון לקבל את ה"אחר" כמו שהוא, לראות את הטוב והיפה שיש בכל אחד. אחת הדרכים שבה משכנע אותנו הספר לקבל את האחר היא ההכרה שבמידה כזו או אחרת כולנו "אחרים". נדב הוא ילד חריג מפני שתפיסתו איטית, ומיכאל הנמצא בצד השני של הסקאלה הקוגניטיבית חריג אף הוא וגם ממנו הילדים מתרחקים. רוני חברותית, מצחיקה ומשוחררת, לצד היפר אקטיביות בולטת והישגים לימודיים ירודים. תמר גיבורת הספר מושלמת מידי, ועל כן מכונה "שוויצרית" וחווה בידוד חברתי מסוים.

בספר מובעת ביקורת ביחס להתנהגות השלילית, המנוכרת והפוגענית כלפי החריגים בסיפור וכלפי החלש הזקוק לעזרה והשקעה, במטרה לשמש דוגמא כיצד לא לנהוג.

מסר אחר הוא היכולת של האדם הצעיר והמבוגר לשנות את עמדותיו והתנהגותו, ואת יחסו לסביבה ולחברה. מסר זה בא לידי ביטוי בשינויים שעוברות הדמויות בספר.

מסר נוסף הוא ההודאה בקושי לקבל את ה"אחר" על מוגבלותו. מסר זה מועבר באמצעות דמות האם, המפרגנת, המאמינה ומניעה מהלכים בסיפור. האם האומרת לתמר: "היום אנחנו יודעים, שהוא עושה הכול יותר לאט. יש לו קצת בעיות מוטוריות, כלומר בעיות בתנועת הידיים והרגליים, זה הכול. הוא לא, חס וחלילה, מפגר. הוא גם לא נכה. הוא פשוט איטי. זה בגלל מה שקרה לו בלידה" (עמ' 22). בעקבות מודעות זאת היא משקיעה את כל כוחותיה ללמוד עם נדב על החגים,

מתעקשת שילמד לבר המצווה כמה חודשים לפני המקובל, ויצליח, מה שהתברר כנכון. כאן ניתן לשאול ומה אם נדב לא היה מצליח ומוגבלותו הייתה קשה יותר, האם גם אז היה ניתן לקבלו, לאהוב אותו ולהתגאות בו? או שמא היכולת לקבלו ולהתגאות בו מותנית ביכולתו, בסופו של דבר, לעמוד בהצלחה בנורמות המקובלות, גם אם לאחר השקעת יותר מאמץ וזמן? (ראה: גרון, 2008).

המעשיות הקלאסיות והאמנותיות (גרים ואנדרסן) עסקו כבר ב"אחר" וביחס החברה כלפיו. במקרים רבים הסיפור לא הכיל ביקורת על עצם הסדר החברתי המדרג אנשים ומדיר אותם על פי גזע, דת, מין, אלא הציג מקרים טרגיים או קומיים של זיהוי מוטעה של גיבור הספור. הסוף הטוב היה כשהתברר שלכלוכית איננה סתם משרתת אלא נסיכה יפהייה, הצפרדע גם הוא נסיך והברווזון המכוער איננו יצור אפור ומכוער, אלא "ברבור, לבן ויפה". ישראלי (2003) שואלת: "מה היה קורה אם הברווזון המכוער היה גדל להיות ברבור שחור"? התשובה היא פשוטה. אם הברווזון אכן היה נשאר שחור, הוא היה ממשיך להיות מנודה ובצדק, כלומר, המסר שהועבר לא היה מסר אמיתי של קבלת ה"אחר", אלא מסר של זהירות בזיהוי מוטעה ושיפוט לא זהיר. הספר שלפנינו וודאי אינו שייך לקטגוריה זו, יש בו מסר מודרני של קבלת ה"אחר" וחמלה כלפיו. אך עם זאת נשאלת השאלה, האם הוא נותן תשובה ודרך גם לקבלת אחר הפגוע בדרגה חמורה יותר (מפגר/נכה)? נראה שיואל המורה, הדמות הסמכותית בספר, מעביר מסר גם בכיוון כזה: "אבל לאח שלי יש פיגור. ומה שרציתי לומר זה שאני יודע איך את מרגישה בתור אחות של ילד שהוא לא כמו כולם..." "לא היה לי קל בתור ילד", אמר יואל כקורא את מחשבותיי, "אבל היום אני שמח על ההזדמנות שהייתה לי לגדול עם אח כזה. הוא אדם מיוחד. אחר. ואני נהנה מזה שהוא לא כמו כולם" (עמ' 129-128). תמר מסכימה כנראה עם המסר הזה, אבל לגבי אמה ובוודאי לגבי אביה התמונה אינה כל כך ברורה.

## סיכום

ייצוגי ה"אחר" בספר **רק שלא יגיד את המילה הזאת** מעוררים מודעות להבנת הקשיים שאתם מתמודדים ילדים ובני נוער שיש להם אח חריג. הספר מעורר ומחדד רגישות, הזדהות ואמפטיה ונותן לגיטימציה לרגשות המעורבים כלפי האח החריג. הספר מעצים את דמותו של ה"אחר" ומזהה אותו בייחודו, כ"אח שלי הוא אח מיוחד". הספר מיועד לא רק לילדים ובני נוער שהם אחים/יות לחריג. השינויים שעוברות הדמויות, המסרים, האמצעים הלשוניים והסגנוניים מיועדים לחנך ולהשפיע על הקוראים לשנות את עמדותיהם והתנהגותם כלפי סטריאוטיפים ודעות קדומות רווחות של ייצוגי ה"אחר".

אנו ממליצים להציג את הספר בפני בני נוער ולעודד אותם לקריאתו ולדיון בו.

## ביבליוגרפיה:

גרון, רבקה (תשס"ח). כל אחד יחיד ומיוחד – קבלת האדם באשר הוא: השתקפות הנושא בספרות ילדים ונוער. **עיונים בספרות ילדים**, 18, 18-28.

גריין-שוקרון, רננה (2006). "להשמיע את קולו של האחר". **ספרות ילדים ונוער**, 124, 18-21.

חובב, לאה, (תשנ"ה). "הילד השונה והחריג ביצירות לילדים". **דרך אפרתה**, ה', תשנ"ה, 73-97.

ישראלי, ליאורה (2003). "הברווזון המכוער והארנב השובב". **פנים**, 26, 116-122.

משיח, סלינה (2010). "אלגוריה ואיור: אסתטיקה פוליטיקה בספרות הילדים". **ספרות ילדים ונוער**, 131, 43-62.  
ביקור בית עם הסופרת יעל נאמן-ברק:

<http://readbooks.co.il/dont-you-dare-say-that-word>

קניג-גורפינקל, אורה (2004). **מגדר האח הבריא, סגנון התמודדות שיתופית של ההורים, הערכה עצמית וקבלה של אחאים בריאים את אחיהם בעלי פיגור שכלי**, קרן של"ם ואוניברסיטת בר-אילן, עבודת גמר המוגשת למחלקה לפסיכולוגיה של אוניברסיטת בר-אילן.

<http://www.kshalem.org.il/upload/File/articles/526.pdf>



# ממדף הספרים







## לילדי הגן

### לילה מטפסת למעלה.

נועה בקר.  
איורים: שירה קורח.  
הקיבוץ המאוחד, 2013,  
ע' 23, מנוקד.

תרגול מניית המספרים בעשרת הראשונה, קדימה ולאחור, נעשה באמצעות סיפור המעורר הזדהות רגשית ואיורים רבי חן. לילה הקטנה, ילדה פעלתנית וערנית, אוהבת לטפס על הסולם ולספור את שלביו. כאשר דומא החתול שלה נעלם, לילה שומעת אותו מיילל על הגג. היא מבינה שדומא פוחד לרדת ומתחילה לטפס על הסולם כדי לעזור לו, תוך שהיא מונה את שלביו. לאחר שהיא מגיעה אל החתול ומרגיעה אותו, היא מגלה שקשה לה לרדת וקוראת לאביה. אבא נוזף בלילה שטיפסה לבד ללא רשות, ועולה לחלץ את הילדה והחתול. ברדתם הם מונים את שלבי הסולם לאחור מעשר עד אחת.

### לאיתי יש ארנב.

נירה הראל.  
איורים: רונה מור.  
זברה הפקות, 2012, ע' 22,  
מנוקד.

איתי קשור מאוד לארנב הצעצוע שלו, למרות שאווננו האחת חסרה. יום אחד בשעת משחק בגן השעשועים, איתי נופל ונפצע. אבא רץ אתו למרפאה אבל בסיום הטיפול מתברר שהארנב נעלם. אבא ואיתי שבים לגינה, אך אינם מוצאים אותו ואיתי עצוב ומאוכזב. אימא מבטיחה שתקנה לו ארנב חדש, אך איתי מתגעגע לארנב המוכר שלו. לאחר זמן כשהוא מבקר עם אמו בקניון, הוא רואה ילדה שמציגה את צעצועיה למכירה על ספסל. איתי מזהה ביניהם את הארנב שלו, שתוקן בינתיים, אך אז מושך את תשומת לבו גם רובוט צעצוע. אימא מסכימה לקנות רק צעצוע אחד ואיתי מתלבט. כאשר בא ילד אחר ומתעניין ברובוט, איתי ממנה לקחת אותו. אך כאשר הוא יוצא עם אמו מהקניון, הוא מתחרט, משיב את הרובוט ולוקח את הארנב שלו. הסיפור ממחיש את משמעותו של 'חפץ מעבר' עבור הילד הצעיר ומבטא בצורה אמינה את רגשות הילדים.

### מאחורי הדלת יש שביל.

גיל-לי אלון קוריאל.  
איורים: גיל-לי אלון  
קוריאל.  
הקיבוץ המאוחד, 2012,  
ע' 22, מנוקד.

סיפור מסעו והתנסותו בעצמאות של ילד קטן שיוצא מביתו והולך להנאתו ברחוב, חוצה את הגן, מתבונן בצלו המלווה אותו וסופר את צעדיו. האיורים הגדולים ומלאי הפרטים יוצרים את מלאות המרחב המקיף את

הילד ומושך את תשומת לבו, על האנשים, הבתים, החי והצומח שבו. בסיום המסע, כשהילד מגיע לדלת ומצלצל בפעמון עובר על המתבונן רגע של מתיחות וחשש, שמא הילד איבד את הדרך לביתו. אלא שאז מתברר שגיבור הסיפור הצליח במשימה והגיע לבית הסבתא, המקבלת את פניו באהבה. האיורים העדינים עומדים במרכז הספר ומשלימים את הטקסט המצומצם תוך שיקוף נקודת המבט הילדית. כך למשל מתברר למתבונן בפרטי האיור שהילד אמנם צועד לבדו, אך אביו מתבונן ומשיג עליו מרחוק. בדרך מעודנת מעביר הספר מסר המחזק את ביטחון הילד בעצמו וביכולתו, מתוך הידיעה שהוא אהוב ומוגן. ספירת צעדיו של הילד מלווה בפרטים מאוירים, המתקשרים למספרים שהוא מונה ומעודדים את הקורא להתבונן בתשומת לב בתמונות שלפניו, ולגלות את ההפתעות המסתתרות בהם.

סיפורן של שמונה בנות המשתתפות בחוג לבלט וממשיכות לרקוד בכל מקום גם לאחר סיום השיעור, אך מתקשות לקבל לתוך הקבוצה תלמידה חדשה. המורה מלמדת אותן שאפשר לרקוד ולהתאמן בשלשות במקום בזוגות, ובהדרגה הבנות מסתגלות אל התלמידה החדשה. איש הספרות שמעון זנדבנק תרגם את הסיפור בכישרון רב ויצר טקסט מתננן, עליז, המשתלב עם האיורים הרכים ומלאי ההומור ומעניק הנאה מרובה.

הסיפור על יחסי האהבה בין רוני וחתולתה אילנה, הוא גם סיפור על מחזור החיים ועל פרידה. רוני עוקבת אחרי תהליך השינוי שעובר על חתולתה עד שהיא ממליטה גורה. אולם כשהתהליך חוזר על עצמו עוד מספר פעמים והבית מתמלא בגורים, קשה לאמא לשאת את הצפיפות. על מנת לעזור לילדים המאזינים לסיפור להסתגל לרעיון הפרידה מן הגורים, מסופר שגם החתולים חשו בצפיפות וביקשו מאמא חתולה לעבור לבתים חדשים, "שם יקבלו ילד פרטי משלהם, שיאהב רק אותם, ויהיה להם שקט ונעים." רוני מכינה מודעות ובעקבותיהן באים מבוגרים וילדים שלוקחים את החתולים. רוני נשאר עם אילנה והגורה הראשונה לילה וחושבת לעצמה שבוודאי בקרוב "הכל יתחיל שוב מהתחלה". מחברת הספר היא ציירת ומאיירת, והאיורים מרובי הפרטים המלווים את הספר בצבעים חמים, משלבים טכניקות שונות ומזמינים להתבונן שוב ושוב ולגלות בהם פרטים חדשים.

### **בכתה של מיס לינה כל בת בלרינה.**

גרייס מקרון. איורים:  
כריסטין דוניר. תרגום:  
שמעון זנדבנק. כתר, 2013,  
35 ע', מנוקד.

### **חתולים למסירה.**

הדר ראובן. איורים: הדר  
ראובן. מטר, 2013,  
36 ע', מנוקד.

## איך לרפא כנף שבורה.

בוב גרהם.  
איורים: בוב גרהם. תרגום:  
תמי הראל. כנרת, 2012,  
40 ע', מנוקד.

סיפור עדין ונוגע ללב, המסופר בעיקר באמצעות איוריו ומעלה על נס רגישות, אכפתיות וחמלה של ילד והוריו כלפי ציפור פצועה. הספר משתייך לסוגת ספרי התמונות, בהם נמסר המידע ההכרחי להבנת הסיפור באמצעות הטקסט והתמונות במידה שווה, ומותיר את רוב מלאכת הסיפור בידי הילד המתבונן. במרכז הסיפור ילד קטן בעיר גדולה וסואנת, שמבחין בציפור שנפלה ונפגעה. הוא מעכב את אמו, מרים את הציפור הפצועה בזהירות ולוקח אותה הביתה כדי לטפל בה במסירות ולרפא את הכנף השבורה שלה. כשהציפור מבריאה, הילד משחרר אותה והציפור מתעופפת אל השמיים. הספר מעביר מסר של אהבת בעלי החיים והבנה שבעל החיים שייך לטבע, וכן ביטחון ביכולתו של ילד להגיש עזרה ולנהוג בצורה בוגרת.

## אמא עם גלגלים.

מקדה בן-נאה.  
איורים: מקדה בן-נאה.  
מי-לי, 2012,  
22 ע', מנוקד.

מטרת הספר להציג את השונה כבעל ייחוד, שמתמודד בדרכו עם קשייו. הספר מציג במשפטים ספורים ומחורזים אנשים בעלי מוגבלויות ואת החפצים שבהם הם נעזרים: קביים, מקל נחיה, שפת סימנים, ספר בכתב ברייל. בנוסף מוצגות דמויות השונות בהתנהגותן: "דודה גדולה שתמיד תישאר כמו ילדה", "אח מאוד לא שקט שלא מדבר הרבה". המסרים מופיעים בסיום הספר: "כל אחד רואה אחרת / שומע בדרך שונה, הולך, מרגיש, נוגע, אוהב / בצורה שלו היא הכי מתאימה. / כי כל אחד הוא קצת שונה / וכל אחת היא קצת אחרת / וכל אחד מאתנו / צריך למצוא לו את הדרך / להתמודד עם היומיום, / לעמוד באתגרים, / ולמרות המגבלות, / להצליח להגשים לעצמו - / את כל החלומות."

## אל תתנו ליונה לנהוג באוטובוס.

מו וילמס. איורים: מו  
וילמס. תרגום: גילי בר-  
הלל סמו. קלסיקלסט,  
2012, 31 ע', מנוקד.

ספר תמונות מינימליסטי מבחינת הטקסט והאיורים שבו, המציג בהומור את ניסיונותיו של ילד לשכנע את המבוגר להרשות לו לעשות דבר שהוא מאוד רוצה לעשות. נושא זה מוצג באמצעות סיפורה האבסורדי של יונה עקשנית שרוצה לנהוג באוטובוס. בפתיחת הספר מופיע נהג אוטובוס ופונה אל הקוראים בבקשה: "אני צריך ללכת רגע לאיזה מקום, אולי תוכלו לשמור פה על העניינים עד שאחזור? [...] אה, ואל תשכחו: אל תתנו ליונה לנהוג באוטובוס". מנקודה זו פוצחת היונה בניסיונות לשכנע את הקוראים לאפשר לה לנהוג באוטובוס שעליו הם אמורים לשמור. היונה מגייסת את כל הנימוקים והמניפולציות הרגשיות המוכרים לכל ילד מניסיונו. כאשר הנהג חוזר לבסוף, הוא נוסע לדרכו והיונה מביטה לעבר משאית אדומה ורומזת בכך על מושא רצונה החדש. ההומור בספר נובע מהעלילה האבסורדית ומן מהפנייה הישירה של הנהג ושל היונה אל הקוראים,

המוזמנים להיות שותפים בהתרחשות שבתוך הספר ולנקוט עמדה לגביה. הקוראים הצעירים מוצאים עצמם בעמדת המבוגר האחראי מול רצונה הילדותי של היונה שאינה מודעת או מתעלמת מהתוצאות האפשריות של הפעולה שהיא רוצה לבצע.

סיפורת של חוקרת הטבע ג'ין גודול, שעסקה בחקר השימפנזים בפארק הלאומי גומבה בטנזניה שבאפריקה וגילתה את יכולותיהם המפותחות, ופועלת כיום לעורר מודעות לסכנת ההכחדה המאיימת על השימפנזים ולנושאי איכות הסביבה. הטקסט התמציתי מספר על ילדה קטנה שלקחה אתה את בובת הקוף האהובה עליה לכל מקום, בילתה את ילדותה בהתבוננות בטבע ובקריאה בספרים על בעלי חיים וצמחים. בעקבות קריאת הספר על טרזן מלך הקופים, הילדה חלמה שגם היא תגור באפריקה כשתגדל, תחיה בין בעלי החיים ותעזור להם, וכשגדלה הגשימה את חלומה. בחירת יוצר הספר להתמקד בסקרנות הילדית, באהבת הטבע, בחלום ובהגשמתו ובדמות הנשית, מעבירים מסר מעצים לקוראים ולקוראות הצעירים.

שיר-סיפורי מחורז, המעניק לגיטימציה לפחדי לילה ומציג אותם כתופעה טבעית וכללית ומציע נחמה ואמונה בכוחו של הילד. רותי שוכבת במיטתה בשעת לילה ופוחדת מן המראות שיופיעו בחלומה. היא מספרת לאבא על מפלצת כחולה ואבא מוריד עבורה מן המדף את יוסי הפיל שיארח לה לחברה. עכשיו יוסי פוחד וקורא לגחלילית לשכב לידו במיטה. יוסי נרגע ונרדם, אולם כעת הגחלילית פוחדת וקוראת לבובה אלישבע. שרשרת הפוחדים נמשכת עד שמצטרפת אליה המפלצת הכחולה, הפוחדת אף היא מן החושך ומן הצללים, ומחפשת את מגעה המרגיע והמנחם של רותי המחבקת אותה מתוך שנתה. הטקסט מתכתב עם שיריה של מרים ילן-שטקליס ועם ספרים נוספים המתארים פחדי לילה, כמו **פחדרון בארון** למרסר מאייר **ולילה בא** לאורה איל. האיורים בעלי אופי סוריאליסטי מחדדים את האווירה החלומית ומשלבים יחד את המפחיד והמרגיע, את האור והצל, את המציאות והדמיון.

הפיה הקטנה משתפת את הקוראים בקשיי חייה של מי שאינה עונה על הציפייה החברתית שתהיה עדינה, נקייה ומנומסת. היא דווקא מעדיפה להשתולל בביצה בחברת הצפרדעים. כשהיא חייבת להוכיח הצטיינות כדי לזכות בכנפי פיות, היא נכשלת במבחנים המקובלים, אבל מצליחה לסייע

### **אני... ג'ין.**

פטריק מקדונל.  
איורים: פטריק מקדונל.  
תרגום: שהם סמיט ואמנון  
כץ. כנרת, 2012,  
38 ע', מנוקד.

### **לילה טוב מפלצת.**

שירה גפן.  
איורים: נטלי וקסמן  
שנקר. עם עובד, 2012,  
34 ע', מנוקד.

### **פית הבוץ.**

איימי יאנג.  
איורים: איימי יאנג.  
תרגום: רימונה די-נור.  
אריה ניר, 2013,  
30 ע', מנוקד.

לחבריה ולחלוק איתם את הידע שלה. כך היא זוכה בתואר פיית הבוץ, שמקבל הפעם משמעות חיובית ומוערכת.

ספר שמבקש להציג בפני ילדים צעירים משפחות חד-מיניות כאופציה טבעית ושווה לדגמי משפחה שונים הקיימים בחברה. המספר מתאר משפחות שונות שמגיעות לבלות בשבת בפארק הירקון בתל אביב, ביניהן משפחה שיש בה שני אבות, משפחה שיש בה אב ואם, משפחה חד הורית, משפחה דתיה, שתי אימהות, סבא וסבתא שמגדלים את הנכד וזוג מעורב מבחינת מוצא. הסיפור כתוב במשפטים קצרים ומחורזים ומלווה באיורים צבעוניים ועליזים המשרים אווירה נעימה.

דמותו המוכרת של חתול תעלול, גיבור ספרו של דוקטור סוס, משמשת כאן כמדריך שמזמין את הילדים לסיור בחלל, במטרה להכיר את מערכת השמש. במשפטים קצרים ומחורזים מציג חתול תעלול את שמות הכוכבים ומאפיין אותם. הסיפור מקנה מידע לגבי הירח, השמש, כדור הארץ וכוכבים נוספים, לגבי אסטרונואוטים ועבודתם ומעורר סקרנות ללמידה נוספת. האיורים מציגים את הדמויות המוכרות לילדים מספריו המקוריים של דוקטור סוס וממחישים את המושגים המתוארים.

סיפור פסיכולוגי טיפולי לילדים שסובלים מגירושי הוריהם. הוריו של מוקי, הכלב הקטן, התגרשו. הם כועסים זה על זה ושניהם נזופים בבנם ואינם מרוצים מהתנהגותו. אמו אומרת לו: "אמרת לי להתנהג בנימוס ולא להיות כל כך זועם וחצוף ומרגיז וכעוס. ובקיצור – אמרתי שלא תתנהג כמו אבא שלך", ואילו אבא נוזף בו שלא יתנהג כמו אמו. מוקי חש שהוא קרוע בין הוריו. אמו ומוקי הולכים להתייעץ עם ברוננו, הכלב הזקן. ברוננו מספר למוקי סיפור מהחיים ומסביר לו שפרידת הוריו לא התרחשה באשמתו. הוא משקף למוקי את מצב הבלבול שהוא חש ומבטיח לו שהוריו ממשיכים לאהוב אותו.

ג'רלדין, גיבורת הספר "נסיכת פיות כזאת", ששכנעה את הקוראים שכל בת יכולה להיות נסיכה אם היא מרגישה שהיא כזאת, מספרת הפעם על מה שאירע כשהשתתפה בהצגה. היא אמנם הייתה בטוחה שהיא מתאימה לקבל את התפקיד הראשי של נסיכת הברדלח בעלת התלבושת המיוחדת. אבל המדריכה בחרה בה לתפקיד ליצן החצר בשל אופייה התוסס. ג'רלדין מתקשה לכבוש את קנאתה ואכזבתה ומחליטה לחבוש להופעה את הכתר

## משפחות פארק

### הירקון.

חן שבתאי.

איורים: יעל פושקין. 2012,  
ח. שבתאי, 24 ע', מנוקד.

## עד לחלל ועד בכלל:

### טיול אל מערכת

### השמש שלנו.

טיש ראבי.

איורים: אריסטידס רואיז,  
תרגום: לאה נאור. כתר,  
סדרת ספריית הלימוד של  
דוקטור סוס. 2013,  
44 ע', מנוקד.

## העולם המבולבל של

### מוקי.

ג'אנט רנדראס.

איורים: אימקה זניקסון.  
תרגום: עשי וינשטין. ספר  
לכל, 2013, 24 ע', מנוקד.

## נסיכת פיות כזאת

### במרכז הבמה.

ג'ולי אנדרוז ואמה וולטון  
המילטון. איורים: כריסטין  
דוניר. תרגום: מיכל אלפון.  
כתר, 2012, 30 ע', מנוקד.

שלה מתחת לכובע הליצן שקיבלה מהמדריכה. במהלך הריקוד היא נכשלת בצעדיה, אבל כשהכתר של הילדה שמגלמת את הנסיכה נופל ומתרוסק במהלך ההופעה, היא מעניקה לה בנדיבות את הכתר שלה ומגלה שנתינה היא קבלה משמעותית ומהנה...

ספר תמונות המוריסטי, העוסק בתהליך הקריאה ובתפקידו של הקורא כמחלץ המשמעות מן היצירה השלמה המורכבת מן הטקסט והאיור. גיבור הסיפור, ברווז שיצא לחופשה בחוף הים, פונה ישירות אל קוראי הספר ומבקש מהם לא להפוך דפים בספר. הברווז מסביר שהוא רוצה להישאר באותו דף בו הוא מצויר, להתרווח בכיסא הנוח וליהנות מיופיו של הטבע. הפיכת הדף על ידי הקוראים גורמת להתרחשויות לא נעימות עבורו – הציפור מטילה את צרכיה על ראשו, הסרטן צובט אותו, גברים משחקים במטקות מולו ואנשים רבים ממלאים את החוף. כאשר מגיעה ספינת שודדי ים המאיימים לבשל אותו, דורש הברווז בתוקף לשוב לעמוד הראשון. לבסוף הוא מודיע על פרישתו מן הספר, אבל אז שודדי הים מבקשים מהקוראים לא להפוך את הדפים כיוון שהסיפור שלהם רק התחיל. הילדים הצעירים ייהנו מן העמדה המעניקה להם כוח ביחס לדמויות המאיימות וגם ביחס לגיבור הסיפור.

סיפור תמציתי הכתוב בנימה מחויכת ועוסק במשאלות ובמימושו, בבדידות ובחברות ובאהבת בעלי חיים, ומעביר מסר של ראיית המצוי לעומת הרצוי. הנרי רוצה מאוד שיהיה לו כלב שעמו יוכל לשחק. הוא מפרסם מודעה בה כתוב שמבוקשת חית המחמד המושלמת ומתאר בה את הכלב שהוא רוצה. במקביל, ברווז אחד שגר לבדו בבדידות, קורא בעיתון את המודעה וחולם על חבר שאתו יוכל לבלות ולהפיג את הבדידות. הוא מחליט להתחפש לכלב ויוצא לפגוש את הנרי. הברווז משחק עם הנרי ומעמיד פנים שהוא כלב, אך תחפושתו נחשפת. הנרי מתאכזב לרגע, אך אז מרים את הברווז ונושא אותו הביתה. הנרי מטפל בברווז, מכין רשימה של המעלות שלו ומאמץ אותו כחית המחמד המושלמת עבורו. הספר מופנה לילדים בגיל הרך ובשלב ראשית הקריאה, אך הוא מתאים לכל גיל בכך שהוא בוחן את הנטייה האנושית לחפש חבר או בן זוג מושלם, על פי אפיונים מוגדרים מראש. המסר שעובר באמצעות הספר הוא שאף אחד אינו מושלם וגם הלא-מושלם יכול להיות נפלא ואהוב.

## החופשה.

גלעד סופר.

איורים: גלעד סופר. עם עובד, 2013, 36 ע', מנוקד.

## מבוקשת: חיית

### המחמד המושלמת.

פיונה רוברטון.

איורים: פיונה רוברטון.

תרגום: מירה מאיר.

ספרית פועלים, 2013,

32 ע', מנוקד.

## רוזלינדה.

איריס ארגמן.  
איורים: נטעלי רון-רז.  
מטר. 2013, 44 ע', מנוקד.

סיפור המקרב לבבות על ידידות בין שונים ועל מכתבים כאמצעי תקשורת. רוזלינדה המכשפה יושבת על ענף עץ ברחוב ומתבוננת בדוור המחלק מכתבים. מכתב אחד מתעופף מתיקו ונוחת בכף ידה. למרות סקרנותה, היא מחליטה לרדת מן העץ ולהחזיר את המכתב לדוור. ההיכרות ביניהם מולידה ידידות וקבלה הדדית, השזורים בסיפורים פיוטיים על מכתבים ושולחיהם. לשאלתה מה יש במעטפה עונה הדוור בלשון ציורית ומסביר ש"המעטפה היא כמו קופסה שמחביאה בתוכה סוכריות קטנות וצבעוניות. הסוכריות שבקופסה הן כמו המילים שכתובות במכתב". רוזלינדה מתלווה אל הדוור לחלוקת המכתבים, שומעת את סיפוריהם של מקבלי המכתבים ומחליטה לכתוב מכתב בעצמה לדוור אהרון ולהזמינו לבקר בביתה.

## לכיתות א'-ב'

### מי שם בחלון?

טליה ברקוביץ-זהבי.  
צילומים: טליה ברקוביץ-זהבי. אוריון, 2012,  
71 ע', מנוקד.

סיפור של התבוננות ומעקב של ילד אחר ציפור הבונה קן על אדן החלון שלו, דוגרת על הביצים שהטילה ומחליפה משמרות עם בן זוגה עד לבקיעת הגוזלים וגדילתם. הקוראים עוקבים עם המספר אחר הציפורים המאכילות את הגוזלים, מנקות אחריהם ואף מאמנות אותם במעוף. הסיפור כתוב בחרוזים ומלווה בצילומי תקריב מרהיבים שצילמה המחברת. בסיום הסיפור מצורף דף מידע על ציפור הצוצלת, מקור שמה והרגליה.

### כרובינה.

תמר הוכשטר.  
איורים: תמר הוכשטר.  
מטר, 2012,  
32 ע', מנוקד.

סיפור על התקשרות וקושי להיפרד, שבמרכזו כרובינה, ילדה ג'ינג'ית עצמאית וחריפת לשון שמבקשת להרוויח כסף ולכן מחליטה למכור את צעצועיה. היא בוחנת אותם ומתלבטת על מי מהם תוכל לוותר. לבסוף היא בוחרת מתוכם את בובת הברווז הישנה שלה, יוצאת לרחוב ומכינה דוכן ושלט המכריז על מכירה במבצע. העוברים ושבים ניגשים אליה ומתעניינים במחירו של הברווז. כרובינה מתמקחת איתם ומנסה להציג את מעלותיו של הברווז השבור. לבסוף כשנמצאת לקוחה שמעוניינת לקנות את הצעצוע עבור נכדתה, כרובינה מתקשה להיפרד ממנו ומודיעה ששכחה שהיא צריכה אותו. ההומור המרכזי את תיאור קשיי הפרידה של הילדה מהצעצוע האהוב מתעצם בזכות הפערים בין הטקסט והאיור, בין הכינויים שכרובינה ממציאה ללקוחותיה ובין המראה האקטואלי שלהם. זהו סיפור עכשווי שמציג את ילדי עידן השפע, הנראים בוגרים ומתוחכמים, אך הם בעלי צרכים רגשיים כפי שהיו לילדים מאז ומתמיד. סיפור שנון ומצחיק המגלם בתוכו אמת חיים.

## נמרת.

אורנה לנדאו.  
איורים: עומר הופמן.  
זמורה ביתן, 2012.  
30 ע', מנוקד.

סיפור מתוחכם ומשעשע על בוקר שמתחיל ברגל שמאל, כשאימא מעירה את בתה הקטנה (המכונה 'משוש לביל') והילדה טוענת שהיא חולה. האם בודקת את סימני המחלה המקובלים – כאב גרון, בטן או פריחה, אך מגלה שהילדה הפכה לנמר. אחיה של הילדה מציעים לקחת אותה לרופא, אבל שם הנמר משתולל ומפחיד את הילדים הממתינים לתורם. האם וילדיה נוסעים לוטרניר והוא טוען שגור הנמרים חמוד ובריא, ואינו יודע איך להפוך אותו בחזרה לילדה. המשפחה ממשיכה ונוסעת לגן החיות, אבל שם מכניסים את הגור לכלוב, למורת רוחם של הנמר והאם. אימא מבינה שהדרך לרפא את בתה היא לפנק אותה ולהעניק לה מנה גדושה של תשומת לב, עד שבסוף הערב הילדה חוזרת לעצמה ונרדמת שמחה ורגועה לצד אמה. הסיפור כתוב בנימה אירונית ולכן אינו מיועד לילדים קטנים, שיחמיצו את ההומור ועלולים להבין את הסיפור ברמה הקונקרטי של העלילה הגלויה ולמצוא אותו מפחיד.

## מחנה אמונים לנסיכות.

תמי סאואר וג'ו ברגר.  
איורים: ג'ו ברגר. תרגום:  
אביגיל גרייף-קנטורוביץ'.  
מודן, 2013, 36 ע', מנוקד.

סיפור פמיניסטי הומוריסטי הכתוב בתבנית המעשייה ובמרכזו נסיכה יוצאת דופן, פעלתנית וחובבת ספורט אתגרי, שאינה מצטיינת במיומנויות המסורתיות של נסיכות: נפנוף מלכותי וריקוד ואלס. הוריה ותושבי הממלכה מזועזעים מהתנהגותה והיא עצמה מתוסכלת מחוסר התאמתה לציפיות החברתיות. כשהיא מקבלת הזמנה למחנה אמונים לנסיכות שילמד אותה את הכישורים הקלאסיים הנדרשים, היא מתלהבת מאוד. גם במסגרת המחנה ויולה מתבלטת בהתנהגותה החריגה ומרגישה שאינה מתאימה. בסיום היום הראשון נערכת מסיבה. כשהמורה מזמינה את הבנות לרקוד, מזהה ויולה שדרקון גדול נמצא באולם והיא נאבקת בו בעזרת המיומנויות המיוחדות אותה. היא זוכה באהדת הנסיכות האחרות שמבקשות אותה ללמד אותן את המיומנויות השימושיות. הסיפור מסתיים בתזכורת ש"הנסיכה ויולה לא הייתה מלכותית ולא הייתה מעודנת. אבל... היא הייתה המותק של הממלכה בכל מקרה."

## אף על פיל: אוצר שירי ילדים מיידש

איורים: מיכל אריאלי.  
תרגום: בני מר. כתר,  
2012, 64 ע', מנוקד.

עשרים וחמישה שירים לילדים שנכתבו על ידי תשעה-עשר משוררי יידיש, שכתבו בארצות שונות (בעיקר ממזרח אירופה ובארצות הברית) מראשית המאה העשרים עד אמצעיתה. חלק מהשירים התפרסמו בספרי ילדים, במקראות לבתי ספר ביידיש ובעתוני ילדים. השירים מבטאים נקודת מבט ילדית תמימה, חוויות רגשיות, משחקי ילדים, דמיון, יחסים בין ילדים ומבוגרים והתבוננות בטבע. ביניהם גם שירים הכתובים בנימה של הומור ואירוניה. שמות הילדים וחלק מהמצבים מביאים מניחוח



העיירה היהודית באירופה, והשירים מאפשרים להתרשם מתרבות האידיש ויצירותיה מהתקופה שבין שתי מלחמות העולם.

סיפור דמיוני ומשעשע על שלוש מכשפות שמוזמנות לשמש כשמרטפיות לילדים. כשאימא מתכוננת לצאת, היא מבקשת מבנה הבכור למצוא שמרטפית לו ולאחיו הצעיר. כשמתברר לו שכל השומרות המוכרות עסוקות, הוא גולש באינטרנט ונתקל בפרסומת לשירותי שמרשפות. המכשפות שהוזמנו הביתה יוצאות מתוך המדפסת. למרות הרושם הקשוח הראשוני שהן מעוררות, הן מרקידות את הילדים, מטיסות אותם, משנות את גודלם ואף מסייעות בהכנת שיעורי הבית, תוך כמה קיצורי דרך מפתיעים. בבוקר מתברר שהמכשפות מסוגלות להביא את הילדים לכיתה בדרך קסומה, אך הן מזועזעות מהמחשבה שיאלצו להכין לילדים כריכים. הילדים מסתדרים בעצמם והמכשפות מפצות אותם בארוחת צהרים טעימה שהן מכינות. הסיפור כתוב במשפטים קצרים ומתאים לשלב ראשית הקריאה. הוא מלווה באיורים צבעוניים, קריקטוריים, מלאי פרטים, עליזות והומור. הסיפור יכול לשמש כנקודת מוצא לשיחה עם ילדים על נושאי בטיחות, הכנסת אורחים לא מוכרים לבית ויצירת קשרים באמצעות האינטרנט.

מטרת הספר הכתוב במשפטים קצרים ומחורזים, לעורר מודעות ולספק מידע ברור לילדים אודות מחלת הצליאק וחיבתה של התזונה הנכונה עבור הלוקים במחלה זו. בנוסף, הסיפור מבקש לחזק את כוח התמודדותו של הילד באמצעות הצגת גיבור הספר כילד אמיץ ואחראי. רועי מתואר כילד חובב ספורט ופעלתן, שמתחיל פתאום להרגיש שלא בטוב. הוא מאבד את התיאבון ונשלח לבדיקות שבסופן הוא מאובחן כלוקה בצליאק. הוא מקבל מן הרופאה הסבר מפורט על מהות המחלה והטיפול התזונתי הדרוש ולומד ממה עליו להיזהר ואילו תחליפים מתאימים עבורו. רועי משתף את הקוראים בקושי ובתסכול שהוא חווה, אך גם בהסתגלותו למצב. כאשר אחיו מקנא בו בזכות חטיף חדש שקיבל, הוא מזכיר לו שהחטיף מזכה גם במגבלות, ואילו אביו מוסיף את המסר העיקרי של הספר: "צריך אומץ להיות שונה, לא כל אחד יכול ומסוגל." הסיפור אינו מנסה לייפות את המציאות ובסופו מתברר לרועי שיאלץ גם להרכיב משקפיים. רועי למד שהוא יכול להתמודד עם מגבלות ולהמשיך בחייו הרגילים בשמחה.

## **ראיתם פעם שמרשפות?**

אילת הלר.  
איורים: שירלי ויסמן.  
שמשיה כחלחלת, 2012,  
ע' 53.

## **ילד סנדביץ בלי גלוטן.**

שחר גיל.  
איורים: ישי אורון.  
אצבעוני. 2012, ע' 20,  
מנוקד.

## צרצרון שר גם בחורף.

סמי מיכאל.  
איורים: ליאורה גרוסמן.  
דביר, 2012, ע' 32, מנוקד.

סיפורו של צרצרון מרחיב את משל הצרצר והנמלה המוכר והופך אותו לסיפור על אמנות, רב-תרבותיות, חברות בין שונים, התנגדות לדעות קדומות ולשמרנות ויחסי הורים וילדים. צרצרון הקטן מתעורר באמצע שנת החורף ומתלונן שמשעמם לו. הוא שר על האביב שיבוא בסיום החורף ובו יזמזמו יחד גחליליות, פרפרים, נמלים ודבורים. אביו מזדעזע מהרעיון שבנו יתרועע עם נמלים, בעוד אמו מתגאה בו. צרצרון אינו רוצה לחזור לישון, אלא מציע לארגן נשף שירים וריקודים בהשתתפות הנמלים. אביו כועס וטוען שהנמלים מעלילות על הצרצרים שהם בטלנים המבזבזים את ימי השמש בשירה. צרצרון טוען שלא שמע מהנמלה סיפורים כאלה ומציע לאביו לא להאמין להשמצות ולשמועות. הנמלים, הגחליליות והפרפרים מתאחדים יחד להכנת הנשף וכשהאב מגיע אליו הוא מתמלא גאווה בבנו. אבל אז מגיעה הקרפדה וכולם נחרדים מחשש שהיא תטרף אותם. הדבורים והיתושים מתגייסים להבריח את הקרפדה ובשובם ממשיכים כולם את החגיגה. האיורים הצבעוניים והחינניים מדגישים את עושרו ויופיו של עולם הטבע.

מעשייה חינוכית בת זמננו, שבמרכזה נסיכה מפונקת שעוברת תהליך שינוי ולומדת את ערכן של עבודת כפיים, חברות, עבודת צוות ותהליכים שדורשים זמן וכן גם על תפקידו של השליט. המלך באגט מבקש ללמד את בתו להתייחס בכבוד אל משרתי הארמון, לבקש מהם ולא לצוות עליהם, ולמעשה לעשות בעצמה מה שהיא יכולה, במקום לדרוש מהם לעשות זאת עבורה. הוא אומר לה שבעתיד הקרוב יצטרך להעביר את השלטון בשל גילו המתקדם, ורק אם תביא לו את כיכר הלחם האמתית, יידע כי תוכל לשלוט בממלכה במקומו. הנסיכה פונה בחוסר סבלנות אל טבח הארמון, אך המלך אינו מרוצה מן הלחם שהיא מביאה לו. היא פונה למאפיייה הסמוכה ומתנסה שוב בתקשורת לקויה עם בעלי המלאכה. גם הפעם המלך אינו מרוצה והנסיכה מקבלת עצה מאחת המשרתות, המפנה אותה אל המכשפה שגרה מחוץ לעיר. המכשפה מביעה רצון לעזור, אך גם נוהגת בנסיכה בתקיפות ומציבה לה גבולות. בעזרת חידות שהיא חדה לה ומשימות הדרגתיות שהיא מציבה בפניה היא מלמדת את הנסיכה ואתה את הקוראים על תהליך הכנתו של הלחם, מזריעת החיטה ועד לאפיייה. במהלך עבודתה בשדה פוגשת הנסיכה בנער חביב, שמתידד אותה ומלמד אותה על הדדיות ביחסי חברות. הסיפור עובד גם להצגה מצליחה.

## הנסיכה וככר הלחם האמתית.

דן הופרט.  
איורים: שרון אלפרט.  
הקיבוץ המאוחד, 2013,  
ע' 48, מנוקד.

## **הספרים המעופפים המפלאים של מר מוריס לסמור.**

ויליאם ג'ויס. איורים:  
ויליאם ג'ויס וג'ו בלום.  
תרגום: אירית ארב.  
כנרת, 2013,  
ע' 48, מנוקד.

סיפור המשלב מציאות ודמיון ועוסק באהבת הספר והקריאה. הסיפור נכתב בעקבות ביקורו של המחבר במקלטים שבהם שהו ילדים לאחר פגיעת סופת הוריקן בעירם ולאחר שנוכח בכוחם המרפא של הסיפורים. הסיפור מוקדש למוריס לסמור, אשר הקדיש את חייו לקידום ספרי ילדים בספריות באמריקה והפך לסרט אנימציה קצר שזכה בפרס האוסקר. גיבור הסיפור הוא אדם מבוגר שאוהב לקרוא ספרים ואף כותב את סיפור חייו. יום אחד כאשר נשבה רוח חזקה וגרמה להרס של בתים ולפיזור המילים מספרו, הוא מתחיל ללכת ובשמיים מעליו הוא רואה אישה מרחפת, כשקבוצת ספרים מעופפים קשורה בחוט מושכת אותה. האישה המעופפת שולחת אליו את הספר האהוב עליה ומוריס הולך בעקבותיו. הוא מגיע לחדר מסתורי מלא בספרים ונשאר בו. הוא עוסק בעבודה ספרנית, מנסה לסדר את הספרים, מתקן את הספרים שהתפרקו ולפעמים שוקע בקריאה. מוריס נהנה לחלוק את הספרים עם אחרים ומאמין שהסיפור של כל אחד חשוב. בלילות הוא שב לכתוב בספרו על חוויותיו, תחושותיו ומשאלותיו. כך חולפים חודשים ושנים, מוריס מזדקן, אבל הספרים שאינם משתנים מטפלים בו וקוראים לו את עצמם בכל לילה. יום אחד כשמוריס מגיע לכתבת העמוד האחרון בספרו, הוא מבין שהגיע הזמן שימשיך הלאה. הוא נפרד מן הספרים ומתעופף. הספרים מגלים שמוריס השאיר אחריו את ספרו, ובתוכו את כל מה ששימח והעציב אותו, כל מה שהוא ידע וכל מה שהוא רצה. הספר מסתיים כשילדה קטנה נכנסת לספרייה והספר של מוריס מתעופף אליה ופותח את דפיו לקראתה והיא מתחילה לקרוא בו. ברמת המשמעות עוסק הספר בכוחה המרפא של הכתיבה ובנחמה המפיגה בדידות שמעניקה הקריאה בספרים. כמו כן הוא נוגע בנצחיותם של אנשים כותבים, שסיפוריהם נשארים בעולם גם לאחר שהם עוברים ממנו.

כשפרדי חוזר הביתה מבית הספר, הוא מוצא ליד דלת ביתו קופסה ששמו רשום עליה. שכנו, מר וסלוב עוזר לו לפתוח אותה ופרדי מגלה בה זוג נעלי ספורט סגולות עם כנפי כסף בצדדיהן ופתק שעליו מודפסות המילים: "כוח זפאטו לפרדי ראמוס". הנעליים מתאימות בדיוק למידתו של פרדי ופרדי רץ לפסי הרכבת, שם הוא אוהב להעמיד פנים שהוא מתחרה בה. פרדי מגלה שהנעליים מעניקות לו יכולת ריצה מהירה במיוחד והוא סקרן לדעת מי שלח לו אותן. במהלך הסיפור מתברר לקוראים שאביו של פרדי, שהיה חייל, נהרג ושמו של פרדי מתמודדת עם דאגות וקושי כלכלי. פרדי מקווה שבעזרת הנעליים יוכל להיות גיבור-על כמו דמות בספר שקרא

## **כוח זפאטו: פרדי גיבור-על.**

ג'קלין גולס. איורים: מיגל  
בניטס. תרגום: רונית  
רוקאס. ידיעות אחרונות-  
ספרי חמד-טל-מאי,  
2012, ע' 69, מנוקד.

עם אמו. הוא מנסה לעזור לחבריו ומצליח להציל את הכלב של חברו שרץ לכביש. בסיום הספר מתברר לו שידידו המבוגר מר וסלוב הוא ממציא והוא שהעניק לו את הנעליים. הנעליים שפרדי מוצא והקסם הטמון בהן מהוות דרך להתמודדות עם מציאות יומיומית אפורה. בספר הראשון הוא מנסה להתחקות אחר השולח המסתורי, ובשאר הספרים בסדרה הוא מאמץ את כוח העל שלו לטובת עזרה לזולת.

סיפוריו המבדרים של יפתח המוצלח ממחישים בצורה ציורית ובלתי נשכחת ביטויים בשפה העברית. יפתח הוא בחור מבולבל המבין ביטויים כפשוטם ולכן נקלע למצבים מביכים במקומות העבודה שלו. הסיפורים שזורים בביטויים רבים וביאו להעשרת שפתו של כל הקורא בהם. ההומור הרב מקל על הלמידה ועל זכירת הביטויים הנלמדים. בסיום הספר מובא מילון ביטויים ומטבעות לשון.

שלושה גמדי גינה שמתגוררים בגן השעשועים בשכונה, ונראים לתושביה כפסלים, מתעוררים לחיים בלילות ויוצאים לעולל תעלולים. תושבי השכונה נתקלים בדברים מוזרים שאיש אינו יודע להסביר את מקורם. גברת פרחוני אינה מוצאת את השמלה שתלתה לייבוש, אך מוצאת על חבל הכביסה שלה שמלה שאינה מוכרת לה. בעקבותיה מגלים גם תושבים אחרים שכביסתם הוחלפה. למחרת מגלים תושבים בשכונה שבתיבות הדואר שלהם נמצאים מכתבים שאינם מיועדים להם. גם חבילות מובאות על ידי שליחים לאנשים שלא הזמינו אותן. ביריד האביב השכונתי הם מגלים שמישהו החליף בין סוכר ומלח ובבוקר אחר מתברר להם שמישהו הזיז את מחוגי השעונים. התעלומה אינה מתבררת ולמראית עין נראה שהחיים בשכונה שבו למסלולם, אולם מדי פעם כשהגמדים משועממים, הם מציאים תעלולים חדשים. ספר משעשע, מושך לקריאה, שמעלה חיוך ומעודד ילדים בשלב ראשית הקריאה לקרוא בהנאה.

מיקה עוברת עם הוריה לגור במושב, אבל מתקשה למצוא את מקומה בחברת הילדים, הם לועגים לה שהיא "עירונית מפונקת". יום אחד כשהיא שומעת יללות של גור חתולים שטיפס על עץ, היא עולה להצילו וזוכה באהדת הילדים. מיקה מתיידדת עם יובל ומתברר שגם האימהות שלהם מכירות מזמן ושתי המשפחות מתקרבות, אלא שאז יובל מספר למיקה שהוריו החליטו להיפרד. גם מיקה שומעת את הוריה רבים ונבהלת. המריבות שלהם קשורות בניסיונו של אביה לשכנע את אמה האמנית להפסיק לעשן. מיקה שרוצה מאוד לגדל כלב, אך יודעת שאביה אינו מסכים

## יפתח המוצלח.

מיכל חזון.

איורים: אבי עופר. ידיעות אחרונות-ספרי חמד, 2012, ע' 79, מנוקד.

## גמדים בשכונה.

רות אורן.

איורים: חוליה פיליפונה-ארז. ידיעות אחרונות-ספרי חמד, 48 ע', מנוקד.

## יום בלי לילה.

אורית רינגל-אמיר.

איורים: ליאורה גרוסמן. רימונים, סדרת קוראים צעירים, 103 ע', מנוקד.

לכך, רוצה לתרום להפסקת המריבות בין ההורים. היא משכנעת את אביה שבייא לאמה, חובבת החיות, כלב במתנה אם תצליח להפסיק לעשן. אבא מסכים וגם אמה נענית לאתגר, אבל מבקשת גור מסוג מסוים ונדיר. לאחר שאבא ומיקה מחפשים ומתייעצים עם מביני עניין, מתברר שגור כזה ניתן להשיג רק בחו"ל. כך קורה שאבא מארגן נסיעה לארצות הברית בחופשת פסח ומאתר באמצעות האינטרנט מקום שמגדלים בו גורים כאלה. לאחר שמצאו את הגורה הרצויה, עוברים אבא ומיקה הרפתקה לא נעימה, אבל הסיפור מסתיים בטוב. הסיפור מקנה מידע לגבי כלבים ולגבי הקושי להיגמל מעישון.

## לכיתות ג'-ה'

### הנקה ופיט.

רן כהן-אהרונוב.  
איורים: ולי מינצ'ו, כתר,  
2013, ע' 65, מנוקד.

סיפור חברותן האופטימי והמרגש של הנקה ופיט, שהתרחש בהולנד בתקופת מלחמת העולם השנייה, מביא בפני הקוראים הצעירים את סיפורם של חסידי אומות העולם שסייעו בהסתרת והצלת יהודים. הנקה הקטנה מועברת בידי הדודה מארי, חברה של סבתה, מבית מסתור אחד למשנהו, עד שלבסוף היא נשארת בבית הוריה של פיט, שמתייחסים אליה בחום כמו אל בתם. פיט מאמצת אותה מיד כאחות וכחברה והשתיים מבלות יחד במשחקים. מידי פעם כשנשמעים קולות חיילים ברחוב, הנקה נכנסת לארון בבהלה ונשארת בו זמן ממושך. פיט מתקשה בתחילה להבין את התנהגותה, אך עם הזמן לומדת לשבת ליד הארון ולספר לחברתה סיפורים מרגיעים. הנקה רוצה לקרוא להוריה של פיט אמא ואבא, אך הם מסבירים לה שהם אוהבים אותה, אך אינם הוריה. בהמשך האב נאלץ להתייצב במחנה עבודה ונעדר הרבה מן הבית, והבנות מתפללות לשובו. הסיפור מסתיים עם סיום המלחמה, כאשר הוריה של הנקה באים לקחת אותה והיא חוששת שלא תכיר אותם. הסיפור מקנה לילדים מושגים ראשונים הנוגעים לקורותיהם של ילדים יהודים בתקופת השואה – הכורח להיפרד מההורים, להסתתר, לחיות בזהות בדויה ולהתמודד עם פחד, סכנה ואי וודאות. עם זאת הסיפור משרה אווירה מרגיעה ונעימה בזכות יחסה של המשפחה שהעניקה להנקה מחסה בביתה. הסיפור מבוסס על קורותיה של הנקה – אמו של המחבר, שהמשיכה בחברותה עם פיט לאורך כל חייה.

אלה בת העשר היא ילדה רגישה שרוצה שכולם יהיו שמחים, שייחנה ויאהבו זה את זה ושאלף אחד לא יהיה עצוב או יסבול. כשאתן אחיה חוזר הביתה עם קופסה ובה ארבעה גורי חתולים, אלה משכנעת את הוריה

### אלה של החתולים.

תלמה אדמון.  
איורים: הלה חבקין.  
זמורה-ביתן, 2011, ע' 95,  
מנוקד.

להסכים לטפל בהם. ההורים מנסים לעזור לאלה להבין את המציאות ואת מגבלותיה ולהתמודד עם רצונה של אלה לפתור מצוקות שהיא נחשפת אליהם בסביבתה. הם תומכים בה גם כשהיא מתקשה להשלים עם מותו של אחד הגורים ועם היעלמותו של גור אחר וגם עם התנהגות לא חברתית של אחד מבני כיתה. אלה לומדת שהתנהגותה החיובית והאכפתיות שלה כלפי אחרים מעוררים קינאה וכעס אצל חלק מהילדים. הסיפור הנוגע ללב כתוב בסגנון מיוחד הכולל פניות ישירות של המספרת אל הקוראים, רמזים, הערות לגבי הדמויות וכולל תובנות רגישות וחשובות להתפתחותו הרגשית של כל ילד.

נמרוד וחבריו, גיבורי הספר האהוב **הכדור הוא ה...גול** מככבים גם בספר הזה. נמרוד תלמיד כיתה ו' מוזמן להיבחן לנבחרת הנוער בכדורגל, שם הוא מתוודע לרועי. כשני הצעירים בקבוצה עליהם להוכיח את עצמם ואת יכולותיהם ולהתמודד עם קנאתו של רוני, בנו של מנהל הקבוצה. הוריו של נמרוד מתנים את השתתפותו בנבחרת בהישגיו בלימודים, אבל נמרוד מתקשה להתרכז ולהבין את השיעורים בחשבון. רועי מקבל תמיכה ועידוד מאמו, שחקנית תיאטרון שמגדלת את שני בניה לבד, לאחר שאביהם נטש את המשפחה לטובת קריירה בבלגיה. אולם אחיו הצעיר, שרועי מופקד על הטיפול בו בהיעדרה של אמו, מרגיש מקופח ומתקשה לפרגן לו. כשהקבוצה מתבשרת על נסיעה לצורך משחק בבלגיה, רועי מסרב לנסוע, בשל הרגשות המעורבים שיש לו כלפי אביו, שאינו שומר על קשר עם בניו. מאמן הקבוצה מדרבן אותו להיפגש עם האב ולשתף אותו במה שהוא חש ולבסוף רועי מקבל את עצתו, נוסע ומחדש את הקשר עם אביו. נמרוד נעזר בחברו לכיתה וגם ברועי להשלמת הפער שנוצר בלימודי החשבון ומוכיח לעצמו ולהוריו את יכולתו. הסיפור קולח ומשקף באמינות את עולמם של ילדים ובתוך כך מעביר מסרים בהקשר להגינות בספורט, אלימות, יחסים במשפחה, התמודדות עם קשיים, חברות ועזרה הדדית.

תרגום חדש לספר שפורסם לראשונה בפולין בשנת 1934 המביא את סיפור חייו של לואי פסטר, הכימאי שנחשב לאבי תורת הבקטריוλογία והמיקרוביולוגיה. הספר מלווה את פסטר מילדותו כנער סקרן, מתמיד ואוהב לצייר, על רקע תקופת שלטונו של נפוליאון בצרפת במאה ה-19, מספר על חבריו, לימודיו בפריס ובביזנסון, מחקריו ועבודתו, ומסתיים בבגרותו לאחר שהמציא חיסון כנגד הכלבת. הסיפור מתאר לא רק את שלבי מחקריו המדעיים של פסטר, אלא גם את הקשיים שאיתם התמודד

## **הכדור הוא ה...גול** **חוזר בגדול.**

רבקה מגן.  
איורים: דני קרמן. כתר,  
סדרת ראשית קריאה,  
2013, 162 ע', מנוקד.

## **נער אחד עקשן.**

יאנוש קורצ'אק. תרגום:  
אורי אורלב. איורים: ענבל  
לייטנר. צלטנר, סדרת  
בימת הסופרים, 2013,  
138 ע', מנוקד.

מגיל צעיר: הצורך להיפרד מהוריו וללמוד כנער צעיר במקום מרוחק, המחיר ששילמה משפחתו על כך שהקדיש את חייו למדע, המאבק והתסכול מול חוסר האמון של הממסד המדעי של התקופה, תהליכי הניסוי והטעייה המלווים את המחקר. קורצ'אק, מחבר הספר, האמין שחשוב לספר לילדים את ספור ילדותם וחייהם של אותם יחידי סגולה שהצליחו להשפיע על חיי החברה. ספר זה הוא ראשון בסדרה על אישים ידועים. סגנון הסיפור מיושן ומקוטע, אך הוא מעניין ומחייה את אוירת התקופה ואת דמותו של פסטר ותרומתו.

עולמם החברתי של ילדים והתמודדותיהם עם לחצים חברתיים, יחסי כוח ובעיות במשפחה נחשף באמצעות סיפורה של אביגיל, תלמידת כיתה ה', שעוברת לגור בבניין של טליה, מלכת הכיתה. אביגיל לא אוהבת בנות גנדרניות ושתלטניות כמו טליה, שבעבר נהגה להצביע ולצחוק עליה ועל נועם, החבר הכי טוב שלה והשכן הקודם שלה, עמו היא משחקת במשחקים דמיוניים. עלילת הספר עוקבת לסירוגין אחרי אביגיל ואחרי טליה, שהוריה מרבים לריב וצועקים זה על זה, והיא חוששת מפירוק המשפחה ומכך שאביגיל תשמע את המריבות ותספר על כך לבני הכיתה. העלילה העוקבת אחר אביגיל מתפתחת במקביל לפרישת החוקים שאביגיל המציאה לעצמה ובאמצעות קטעים שהיא כותבת ביומנה. מתוך רצון להגן על עצמה ועל מעמדה, אביגיל מעליבה בבית הספר את חברות המעריצות של טליה. אבל כשאודי חוטף את המחברת של אביגיל, טליה מתערבת ומשיבה לה את המחברת. כך מתחילה טליה ליישם את תכניתה הסודית להתיידד עם אביגיל כדי שזו תשמור על סודה. אביגיל, טליה ונועם מתחילים לבלות יחד ויוצרים לעצמם עולם משותף משלהם, בו הם מרשים לעצמם לחשוף את עצמם באופן משוחרר יותר מאשר כשהם נמצאים עם שאר בני הכיתה. הסיפור נוגע ברגישות ובצורה אמינה בקשיים ובכאבים של ילדים, בהיררכיות המנהלות את עולמם ומציע נחמה ועידוד.

סיפור דמיוני על יצירתיות, השראה ועל הכישרונות החבויים בכל אחד. זוטה, המכשפה הקטנה מקבלת ליום הולדת שבע וחצי מתנות רבות וביניהן מחברת ריקה. הוריה מסבירים לה שזו מחברת-ביקורת שמבקרת את מה שבתוכה. זוטה תוהה במה עליה למלא את המחברת. אחותה הקטנה מציירת בה, המורה שלה להיסטוריה כותב בה מתכון לשיקוי וחברותיה כותבות שיר. זוטה חסרת הרעיונות מחפשת השראה וחברותיה מנסות לעזור לה למצוא אותה. עד שתופיע ההשראה, שזוטה מדמיינת אותה

## החוקים הסודיים של אביגיל.

רונית רוקאס.  
איורים: אלינה גורבן.  
כנרת, זמורה-ביתן, 2011,  
155 ע'.

## זוטה מכשפה חסרת השראה.

אשכר ארבל-ברייפמן.  
איורים: גיל טרויצה. כנרת,  
2012, 78 ע', מנוקד.

כדמות אנושית, היא מנסה לפתות אותה להגיע ולשם כך היא מציירת, מפסלת, מבשלת, סורגת ומקשטת את חדרה. כשאמה נכנסת לחדרה, היא מתפעלת ממעשי ידיה של בתה ומסבירה לה שכנראה ההשראה כבר ביקרה אצלה...

סיפור בית ספר המתרחש בעולם המכשפות ובמרכזו מילדרד, המכשפה הצעירה הלומדת באקדמיה למכשפות, ונקלעת שוב ושוב לצרות. כשמגיעה תלמידה החדשה, המנהלת מטילה על מילדרד להיות החונכת שלה ולסייע לה להכיר את בית הספר ולהשתלב בו. אבל השידוך בין השתיים מוליד אוסף של סיטואציות מביכות: מוד חברתה נעלבת כשהיא לא פנויה לבלות אתה, מילדרד מתקשה להסתיר את צחוקה כשאיניד מזייפת בשירה בשיעור מוזיקה, היא מנסה לחלץ את הקוף של איניד שעלה על הגג, אבל נתפסת על ידי המנהלת ועפה במפגן התעופה על מטאטאים היישר לתוך חדר המנהלת. למרות כל כישלונותיה, מילדרד מגלה שהצליחה לסיים את שנת הלימודים מבלי שהעיפו אותה...

ג'ני היא חתולה שחורה קטנה וביישנית, שצעף אדום כרוך סביב צווארה. היא מתגוררת עם קפטן טינקר, אבל כשהיא יוצאת לטייל ברחוב ומתוודעת לחתולי השכונה, היא רוצה מאוד להצטרף למועדון החתולים שלהם. לשם כך עליה להדגים כישרון מיוחד, אך היא בטוחה שאינה מצטיינת בדבר. חמשת הסיפורים בספר מתארים את המסיבה הראשונה בה השתתפה ג'ני בחייה, את היום בו איבדה את הצעיף האדום שלה, את השתלשלות האירועים שהובילו לאימוץ דמקה ואדוארד – אחיה החדשים ואת הצטרפותם של האחים החדשים למועדון החתולים. ג'ני מגלה את הכישרון הייחודי שלה ומפגינה אומץ ונחישות אל מול הבעיות השונות שהיא וחבריה נתקלים בהם, במהלך השיטוטים שלהם ברחובות ניו-יורק. האומץ שמפגינה ג'ני קשור לכוח הדרוש כדי להשתלב בסיטואציה חברתית לא מוכרת או מפחידה במיוחד. בין אם מדובר באומץ לרקוד את ריקוד המלחים שלימד אותה קפטן טינקר, או האומץ לומר לאחיה המאומץ את האמת על שיר שכתב. ג'ני מתגברת על הפחד ובוחרת ליהנות מן החיים ולעזור לסובבים אותה וגם לעצמה. הסיפורים של ג'ני משקפים התמודדויות שכמעט כל ילד או ילדה מכירים היטב מחייהם. ג'ני זוכה להערכה ולקבלה בזכות מה שהיא, כפי שאומר לה יושב ראש מועדון החתולים: "אנחנו חולקים לך כבוד מהסיבה הזאת: אף על פי שאת קטנה וביישנית, את תמיד עושה את המיטב שביכולתך".

## המכשפה הכי גרועה

### מכה שנית.

ג'יל מרפי.

איורים: ג'יל מרפי.

תרגום: גילי בר-הלל סמו.  
כנרת, 2012, 92 ע', מנוקד.

## ג'ני ומועדון

### החתולים.

אסתר אוריל.

איורים: אסתר אוריל

תרגום: שירה חפר.

מודן ואוקיינוס, סדרת  
הרפתקה ראשונה, 2013,  
159 ע', מנוקד.



## לכיתות ו'–חט"ב

### הפרפרת במחנתרת.

אורה מורג.  
איורים: גל אור. ידיעות  
אחרונות, סדרת פרוזה  
עשרה, 2013, 317 ע'.

ספר מתח היסטורי המשלב עובדות לגבי אירועים שהיו עם דמויות בדויות הלוקחות חלק באותם אירועים. העלילה המרכזית מתארת את פעולות מחנתרת האצ"ל בימי שלטון המנדט הבריטי בארץ ישראל ופרשה לא מוכרת של הימצאות בוגד בין הלוחמים, הפועל כסוכן כפול ומעביר מידע לבריטים, עד כדי סיכון הלוחמים בפעולה של פיצוץ מלון המלך דוד. עלילת המשנה מתארת נער ונערה ששרדו ממחנה השמדה באושוויץ ומועברים על ידי חיילי הבריגדה היהודית לבית מחסה לילדים פליטים בצפון איטליה ובהמשך מגיעים לארץ. מישקה, הנער, מאותר ע"י מפקדי האצ"ל ומוזמן להשתתף בפיצוץ מלון המלך דוד והליניקה, שהייתה על אניית המעפילים "כתריאל יפה" מועברת עם חבריה למחנה מעצר בקפריסין ומשתתפת שם בחפירת מנהרה אל מחוץ למחנה. הסיפור מסופר תוך דילוגים בזמן ומתפרש על פני שש שנים, משנת 1943 בתקופת השואה ועד 1948, כשהנציב העליון עוזב את הארץ ושלטון המנדט מסתיים.

שי צ'רקה המאייר והקריקטוריסט מקרב אל בני הנוער, באמצעות קומיקס, שלושה מסיפורי עגנון – "מאויב לאהוב", "מעשה העוז", "האדריכל והקיסר". הסיפורים מובאים בלשון היצירה המקורית, כשהם מחולקים ליחידות קצרות המומחשות באיור מלא דמיון והומור, המחייה את המרחב והדמויות המתוארים ומרמז על המשמעות האלגורית הטמונה בסיפורים.

### ש"י ועגנון. שלושה סיפורים.

ש"י עגנון.  
איורים: שי צ'רקה.  
שוקן, 2012, 48 ע'.

רומן מתח רומנטי למתבגרות, שבמרכזו אלי שרידן, תלמידת תיכון, שנעצרת ע"י המשטרה בעוון גרימת שריפה והוריה שולחים אותה לפנימייה מרוחקת. למרבה הפתעתה היא מגיעה לפנימייה יוקרתית ועד מהרה מוצאת לה חברים חדשים. במשך הזמן אלי מגלה שאקדמיית קימריה אינה פנימייה רגילה ומסתורין אופף את כיתת הלילה ואת התלמידים הבוגרים הלומדים בה. שני נערים בוגרים מחזרים אחריה והיא מתקשה לבחור ביניהם ולהיות בטוחה במי לתת אמון ומי מהם מסכן את ביטחונה. לקראת סיום הספר אלי תגלה את המזימה הגדולה המניעה את צוות המקום ותבין כיצד היא קשורה לדמויות ולאירועים המסתוריים. בספר השני בסדרה, **שקר לבן שקר שחור**, אלי שבה לפנימיית קימריה מחופשת הקיץ אותה בילתה בבית חברתה רייצ'ל, לאחר שהותקפה וניצלה מניסיון חטיפה. המנהלת מודיעה לה שהשנה גם היא תשתתף באימוני כיתת הלילה, כדי

### תיכון לילה.

סי ג'י דוהרטי.  
תרגום: שרון פרמינגר.  
ספרי עליית גג-ידיעות  
אחרונות-ספרי חמד,  
סדרת פרוזה עשרה, 2012,  
421 ע'.

ללמוד להגן על עצמה. במסגרת האימונים נדרשים התלמידים לחקור זה את זה כחשודים אפשריים בריגול. גם בספר הזה ממשיכה אלי להתלבט ביחסיה הרומנטיים ובמשיכתה אל שני מחזריה, להתמודד על מקומה החברתי מול נערה שמתנכלת לה ולהיחלץ מסכנות ומתקפות אלימות. בנוסף עליה להבין לאיזה צד משתייכים אחיה כריסטופר, שנעלם לפני זמן רב מבית המשפחה ומבקש לגייס אותה למאבקו, וסבתה רבת הכוח.

ספר פנטזיה המשלב היסטוריה, פולקלור, אהבה, מתח והרפתקה. מיקי בת ה-16 עוברת לגור בפנימייה לאחר מות הוריה. בני כיתה לועגים לה ודוחים אותה והיא מוצאת מפלט בספרייה. בעודה קוראת בספר, היא מוצאת עצמה במפתיע בארמון המלכה ליאונורה הנמצא באי סרדיניה במאה ה-14. לחרדתה היא מגלה שהאותיות נמחקו מהספר שקראה ושאין לה אפשרות לשוב לעולם שממנו באה. בהדרגה היא מסתגלת לחייה החדשים ורוכשת לעצמה חברים נאמנים ומיומנויות חדשות. פייטרו, בנו של הבזיר הראשי של הממלכה, מופקד על ביטחונה כמלווה אישי שלה. עד מהרה השניים מתאהבים זה בזו ועוברים יחד חוויות והרפתקאות, חושפים קשר בגידה במלכה ובבעלה השבוי בממלכת ארגון השכנה ומשתתפים במלחמה שפורצת בין הממלכות לאחר שחרור המלך. מיקי, גיבורת הסיפור, הופכת מנערה תמימה וחסרת ביטחון למנהיגה אמיצה, שאינה מהססת לצאת לעזרת חבריה וללחום למען עקרונות של צדק. לקראת סיום שהותה באי מתברר לה שאביה לא נהרג, ושהוא ממתין שתחשוף את מקום הימצאו ותציל אותו. בעזרת מרתה, עוזרת המלכה, שמצליחה להשיב את האותיות לספר שהעביר את מיקי אחורה בזמן, היא חוזרת לפנימייה בישראל ומצליחה לחשוף רמז נוסף לגבי אביה. מיקי מחליטה לצאת למסע נוסף בזמן, הפעם לשיקגו של המאה ה-19. אליה מצטרפים אהובה פייטרו, שהגיע אליה ונערה נוספת מהפנימייה, שבעבר התנכלה לה וכעת מעמידה פנים שהיא רוצה בטובתה. הרומן המבוסס על תחקיר היסטורי, מחייה את התקופה והמקום באמצעות תיאורי לבוש, מאכלים, חיי היום יום, מנהגים ומחלות.

סיפורה של קבוצת מתבגרים חושף את תהליך השינוי העובר עליהם, את ההתפכחות מהראייה הילדותית, את היחסים המשתנים עם ההורים ועם החברים, את הכאב המלווה את גיל ההתבגרות ואת הלחצים החברתיים ויחסי הכוח הקיימים בתוך קבוצת בני הגיל. הצייר המרכזי של הספר קשור ביובא שבורח מהבית ונעלם למספר ימים. שלושה מבני כיתה מוצאים

## הזמן השבור.

אריאלה בנקיר.  
ידיעות אחרונות-ספרי  
חמד, סדרת פרוזה עשרה  
2012, 454 ע'.

## לפעמים רגע אחד

### מספיק.

מיה סביר.  
כנרת, זמורה-ביתן, סדרת  
סיפור מהעולם האמיתי,  
2013, 288 ע'.

עצמם כמעורבים אפשריים במניע להיעלמותו ובוחנים את עצמם ואת מערכות היחסים שבתוכן הם מצויים. עומרי, שהיה חבר ילדות של יואב, מאשים עצמו שלא עזר ליואב מול אלכס, בן לעולים חדשים, הידוע כעושה צרות בכיתה, שהציק לו פעמים רבות. עומרי מתעמת עם אלכס באלמוות ובמקביל בוחן את יחסיו עם גיל חברתו. גיל היפה והמקובלת, סובלת מאז הולדתה של אחותה התינוקת מהשינויים במשפחתה ובתפקודם של הוריה. היא מבינה שנמאס לה להיות חלק מחבורת בנות הדוקה וכן שיחסי הזוגיות בינה לבין עומרי מיצו את עצמם. היא חושבת שאולי המפגש האחרון בינה לבין יואב יכול היה לגרום לו לברוח. רות הנמצאת בשוליים מבחינה חברתית, מחליטה לערוך שינוי חיצוני בחדרה ובהופעתה כחלק מהזהות האישית והחברתית שהיא רוצה לאמץ לעצמה. היעלמותו של יואב מקרבת אותה אל שלושת הגיבורים האחרים. בסיום הספר יתברר שהסיבה לבריחתו של יואב נעוצה בהחלטת הוריו לצאת שוב לשליחות בחו"ל, אבל בשובו הוא ימצא מערך חברתי שונה מזה שעזב. בשונה מספרי מתבגרים רבים, הספר מתפתח בקצב איטי במטרה לאפשר לקורא לעקוב אחר תודעת הגיבורים ועולמם הפנימי.

המספר ישמעאל לזר בן הארבע-עשרה מספר בגוף ראשון ובלשון רוויה הומור אירוני, על התמודדותו הממושכת עם בארי, בן כיתתו הבריון וחבריו, המציקים לו במהלך שנת הלימודים בכיתה ח'. בצד האירועים הקשים, המביכים והכואבים, זוכה ישמעאל בכמה חברים חדשים, בזכותו של ג'יימס, נער יוצא דופן שמגיע ללמוד בכיתתו. בארי מתגרה בג'יימס כבר ביומו הראשון בכיתה בצורה אלימה ובוטה, אך ג'יימס עונה לו ללא פחד ומסביר שלאחר שעבר ניתוח להסרת גידול ממוחו, הוא אינו מצליח עוד לחוות פחד. בעקבות סיפורו והתנהגותו מתייחסת הכיתה אל ג'יימס בהערכה והוא מצליח לסחוף אותם אחריו לעידוד קבוצת הספורט המקומית ואף להקמת קבוצה שתשתתף בפורום הוויכוחים של בתי הספר. ישמעאל חסר הביטחון נענה לבקשתו של ג'יימס לשמש מזכיר הקבוצה, אך נאלץ בהמשך להחליף מתמודד שחלה ולהשתתף בתחרות הוויכוחים, למרות שהמשימה מעוררת בו חרדה גדולה. במהלך האירוע נגרמת לו מבוכה גדולה בהקשר לאירוע שכולל רמיזות מיניות, אך למרות זאת הוא זוכה בהמשך לידידותה של נערה שהוא מעריץ. עלילת הספר מתארת את חיי בית הספר, מאירה מספר דמויות של מורים וחושפת את ההתמודדויות החברתיות ואת מחיריהן. שנת הלימודים עוברת על ישמעאל בשילוב של

## אל תקרא לי ככה!

מייקל ג'ררד באוור.  
ספר לכל, 2013, 269 ע'.

אירועים קשים ומשמחים, כשבסופה עליו להתמודד עם היעדרותו של ג'יימס ועם החשש שמחלת הסרטן שלו חזרה. הספר שזכה בפרס מועצת ספרי הילדים של אוסטרליה, מסתיים באופטימיות המגלמת את מסריו המחזקים של הספר.

## לחטיבה העליונה

רומן ביוגרפי המתאר פרקים מקורות חייו של חיים נחמן ביאליק כילד, כנער וכגבר צעיר ההופך למשורר הלאומי. עלילת הספר מתארת את ילדותו הקשה של ביאליק, שהתייתם מאביו, חי בעוני, נחשב ל"קשה תפיסה" ול"לא יוצלח" והושם ללעג על ידי חבריו ב"חדר". לאחר מות אביו הוא נסמך על שולחנם של אחרים והיה נתון לחסדיהם. הספר עוקב אחר ביאליק הצעיר והבוגר הנקרע בין דת להשכלה, בין אהבתו לאשתו, מניה, לאהבתו לנשים אחרות, ומלווה את נדודיו בין תרבות היידיש לתרבות העברית ובין הגולה לארץ ישראל. הספר מחייה וממחיש תקופות, אורחות חיים ומראות של המקומות בהם מתרחשת העלילה וכן מביא את קולותיהם של הסופרים ואישי הציבור של התקופה כדוגמת אחד העם, רבניצקי, טשרניחובסקי, ש"י עגנון, שלונסקי, אורי צבי גרינברג ואחרים. בסיום כל פרק מצורף פרק הרחבה הכולל הסבר למושגים, לדמויות ולאירועים היסטוריים וכן שירים שכתב ביאליק בתקופה המתוארת בפרק. כך נקשרים השירים במידע הביוגרפי וההיסטורי והופכים להיות מובנים ומשמעותיים יותר לקורא.

רומן מותח ומעורר מחשבה, ראשון מתוך טרילוגיה, המסתייכת לז'אנר ספרי הדיסטופיה. הספר מתאר חברה עתידנית המחולקת לחמישה פלגים, שכל אחד מהם מקדיש את עצמו לטיפוח ערך מסוים: כנות, הקרבה עצמית, אומץ לב, ידידות, אוריינות. בני השש-עשרה מחויבים לבחור פלג שאליו ירצו להשתייך ולהקדיש לו את חייהם. בחירתם של המועמדים מעידה על אישיותם וקובעת את זהותם. ביאטריס, גיבורת הספר, צריכה להחליט אם היא בוחרת להישאר עם משפחתה בפלג 'הקרבה עצמית' שבו התחנכה, או ללכת בעקבות נטיית לבה. בחירתה להצטרף לפלג 'אומץ לב' דורשת ממנה לעמוד באימונים קשים ומפחידים, לגלות את כוחותיה הפיזיים והנפשיים, להבין מי הם חבריה ומי הם אויביה ולהתעמת עם בני משפחתה. קשר רומנטי שמתפתח בינה ובין אחד ממפקדיה מעמת אותה עם הדבר שהכי

**אומרים אהבה יש:**

**סיפורו של חיים**

**נחמן ביאליק.**

גלילה רון-פדר-עמית.  
מודן, 2012, 392 ע'.

**מפוצלים.**

ורוניקה רות.  
תרגום: נילי לוי. הקיבוץ  
המאוחד, 2012, 394 ע'.

מפחיד אותה בשלב זה של חייה והוא קיום יחסי מין. לאחר שהיא הופכת ללוחמת ועוברת בהצלחה את מבחני הסיום של הפלג, מתבררת לה מזימה נוראה של הכת השלטת והיא נאלצת לגייס את כל כוחותיה כדי להציל את האנשים שהיא אוהבת. הספר מעלה שאלות של זהות, חברות, קשרי משפחה ודילמות של גיל ההתבגרות.

רומן התבגרות מרתק העוסק בהתנגשות ערכים ובדילמות מוסריות, על רקע מאבקה של המחתרת בצפון אירלנד בשנות ה-80 של המאה העשרים, למען הינתקות מהשלטון הבריטי והצטרפות לרפובליקה העצמאית של אירלנד. בפתחת הספר חושף פרגוס, נער בן 18, גופת ילדה הטמונה באדמת הכבול הסמוכה לגבול, כאשר הוא חופר שם עם דודו. לאחר בדיקה משטרתית מתברר שהגופה שייכת לתקופה קדומה. למקום מגיעה מדענית עם בתה המתבגרת והן מזמינות את פרגוס להיות שותף לתהליך המחקר. בלילות הוא חולם על הילדה המתה ובחלומותיו הוא משחזר את עברה הכואב של הילדה, שנפלה קורבן לאלימות. בימים הוא מתכוון לבחינות הבגרות, לומד נהיגה עם דודו, מתאמן בריצה וחווה אהבה ראשונה ומבלבלת. במהלך אימוניו הוא מתיידד עם חייל בריטי שהוא פוגש בנקודת הגבול. אחיו הבכור של פרגוס כלוא באשמת פעילות במחתרת ומצטרף לשובתי הרעב הדורשים מתן זכויות לאסירים הפוליטיים. פרגוס מבקר עם אמו בכלא בניסיון לשכנע את האח להפסיק את השביתה המסכנת את חייו. כאשר בחור מהעיירה לוחץ על פרגוס להעביר חבילות לצדו השני של הגבול במהלך ריצותיו, פרגוס מסרב. הוא חושש שהחבילות מכילות חומר נפץ ואינו רוצה להיות שותף לפעילות שתביא לפגיעה בחפים מפשע ובנוסף, אינו רוצה להוסיף להוריו דאגה. הבחור משכנע אותו שבתמורה לעזרתו ראשי המחתרת ילחצו על האח לחדול משביתה הרעב. כשהאח מאבד את ההכרה האם לוחצת שיזינו אותו בניגוד לרצונו ופרגוס ואביו עומדים בפני דילמה מוסרית קשה. הסיפור מלווה את פרגוס בתקופה הקשה בחייו, שבה עליו לקבל החלטות כבדות משמעות. בסיום הספר הוא מגלה שדודו היה מעורב בפעילות המחתרת ושהוא אחראי לפגיעה באנשים. באמצעות עלילת הספר מבקרת המחברת את מלחמות הדת והמאבקים המדיניים ומוחה כנגד הקורבנות שמלחמות אלו גובות. הספר ממחיש את מורכבותה של המציאות ואת מורכבותם של בני אדם, ומעביר מסרים הומאניים בדבר האפשרות לקרבה וידידות בין אנשים שונים הנמצאים משני צדי המתרס.

## ילדת הביצות.

שיבון דואד.

תרגום: יחיעם פדן.

הקיבוץ המאוחד-ספרית

פועלים, סדרת מפרש,

2012, 302 ע'.

## הישרדות.

אלכס מורל.

תרגום: בועז וייס. מודן,  
סדרת נוער, 2013, 209 ע'.

ג'יין בת ה-17 יוצאת מהמוסד בו היא מאושפזת לאחר ניסיון התאבדות, לחופשת חג המולד בבית אמה, אולם מתכננת לבלוע במהלך הטיסה כדורים ולשים קץ לחייה. במהלך הטיסה המטוס מתרסק וג'יין מוצאת עצמה על פסגת הר מושלג כניצולה יחידה יחד עם בחור נוסף. עלילת הספר מלווה את מאבק ההישרדות שלהם מול מדרונות קרח קפואים, סכנת קיפאון, מיעוט מזון ופציעה ואת מערכת היחסים וההתקשרות הרגשית המתפתחת ביניהם. השניים משתפים זה את זה באובדנים הקשים שחוו בחייהם ולהפתעתה מגלה ג'יין שהיא רוצה לחיות. התמודדותה של ג'יין עם האירועים המציאותיים חושפת גם את עולמה הפנימי ואת הטראומה הנפשית המלווה אותה מאז מותו הפתאומי של אביה. לאחר פציעתו הקשה של פול, עליה להמשיך במסעה לבדה ולגלות את כל הכוחות שלא ידעה שמצויים בתוכה. ספר מותח, מרתק לקריאה המשאיר רושם לזמן רב.

## מסובך.

לורי האלס אנדרסון.

תרגום: ארוז אשורב. כנרת,  
זמורה-ביתן, סדרת סיפור  
מהעולם האמיתי, 2012,  
223 ע'.

רומן התבגרות אמריקאי נוקב, שבמרכזו נער המספר בגוף ראשון ובסגנון ייחודי, המשלב את קולו החיצוני והפנימי, על התמודדותו על מקומו בזירה החברתית בבית הספר התיכון. טיילור, שהיה תלמיד רגיל ולא מקובל חברתית, מרסס כתובת גרפיטי בבית הספר ונענש בביצוע עבודות שירות במהלך חופשת הקיץ. הוא נמצא בתקופת מבחן מטעם המשטרה, אך מרגיש שאורבים לו. כשמלכת השכבה, בתו של המעסיק של אביו, נמשכת אליו הוא מוצא עצמו במרכז התעניינותם של בני השכבה, אך בו בזמן הוא גם מאוים ע"י אחיה של הנערה, ומואשם בהפצת תמונות אינטימיות של הנערה ממסיבה שבה שניהם השתתפו. טיילר מנסה להוכיח שהוא לא האשם ושדווקא נהג כלפיה בהגינות ובאחריות. האווירה בבית משפחתו קשה: אביו מתייחס אליו ואל אמו ואחותו בנוקשות ובקשיחות. הוא מאיים לשלוח את טיילור לפנימייה צבאית אם לא יצליח לשפר את ציוניו ואת התנהגותו בבית הספר. כשחברו הטוב של טיילור מתחיל לצאת עם אחותו הצעירה, טיילור צריך להסתגל לשינוי ביחסיו אתם. בייאוש הוא שוקל לברוח מהבית ולשים קץ לחייו באמצעות האקדח של אביו, אך אז הוא מתעשת ומחליט לקחת אחריות על חייו. הוא מתעמת עם הנערים שתקפו אותו ועם מנהל בית הספר, ומעז לעמוד מול אביו ולהטיח בפניו את טענותיו. הספר מסתיים באווירה אופטימית לאחר שחידש את יחסיו עם חברו הטוב והגיע להידברות רגשית עם אביו. הספר מושך מאוד לקריאה, חושף את עולמם של מתבגרים על מורכבותו, מאבקיו, כאביו ולבטיו,

וחוקר שאלות של זהות, מאבקי כוח משפחתיים, חברתיים ומגדריים ואת הסטריאוטיפ של הנערה כאובייקט מיני.

ספר בסדרה שבמרכזה סאלי לוקהארט, צעירה בריטית עצמאית ונועזת שחיה בשלהי המאה ה-19 בלונדון. בספר הנוכחי סאלי בת עשרים, מנהלת עסק מצליח ליעוץ פיננסי, גרה בבית גדול בחברת שני ידידיה ומגדלת את בתה שנולדה לה מאהובה, שנהרג טרם שהספיקו להינשא. יום אחד היא מקבלת מכתב מאדם התובע חזקה על רכושה ועל בתה הקטנה, בטענה שהפרה את נישואיה עמו. סאלי פותחת בחקירה ומגלה שרישום הנישואים שלה לאותו אדם זויף. מר פאריש, התובע, מצליח לנצח במשפט ולגרום לסאלי להפסיד את ביתה ואת כספה. היא בורחת עם בתה ונודדת בין מקומות שונים, תוך שהיא מנסה להמשיך לאסוף מידע לגביה ולהילחם על זכויותיה. היא חוברת לגולדברג, צעיר יהודי סוציאליסט, שהוא עיתונאי שמתפקד כמנהיג עממי, המנסה לגלות מי מנצל את המהגרים היהודים המגיעים בהמוניהם ללונדון ממזרח אירופה, לאחר שנמלטו מאימת הפוגרומים בארצות הולדתם. הספר פורש את אוירת התקופה, את האנטישמיות המתעוררת למול קשיי חייהם של המהגרים ועבודתם בסדנאות היזע, ניצול נערות ונשים צעירות לזנות, גביית סכומים מופקעים לשכר דירה ומתן שכר עבודה עלוב לעובדים. בנוסף, הספר מתעד את ההתייחסות השוביניסטית והמפלה כלפי נשים באותה התקופה. עלילת הספר מותחת ומלאה תפניות מפתיעות, מעשירה את הקוראים במידע היסטורי ומעבירה מסרים פמיניסטיים.

## **סאלי לוקהארט - נקמת הטיגריס.**

פיליפ פולמן.

תרגום: יעל אכמון.

זמורה-ביתן, 2012, 431 ע'.

