

ספרות ילדים ונוער

חוברת 136

אב תשע"ד - אוגוסט 2014



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

עיצוב הכריכה: ניצן בר
עימוד והדפסה: HDP בע"מ

© כל הזכויות שמורות

ISSN 0334 - 276 X

תכן העניינים

5 ואולי הקדמה
דר' סלינה משיח

פרס שרת התרבות והספורט לספרות ילדים ונוער ע"ש דבורה עומר לשנת תשע"ד

9 נימוקי השופטים להענקת הפרס על מפעל חיים בספרות ילדים לנורית זרחי
10 נימוקי השופטים להענקת הפרס למפעל חיים לספרות לנוער ללאה נאור
11 נימוקי השופטים להענקת הפרס לספר ילדים לדפנה בן-צבי
12 נימוקי השופטים להענקת הפרס לספר לבני הנעורים לשהם סמיט

לזכרם

15 לזכרה של חברתי אסתר שטרייט-וורצל ז"ל
הרצליה רז

עיון ומחקר

21 "מר נמלה ואדון חרגול": ממשל על חריצות לאלגוריה קווירית ופוסט-קולוניאליסטית
דר' שי רודין
39 אותות בבארות: עיבוד אגדות חז"ל לילדים
דר' ענבר רוה
50 השונה: דמויות אינדיבידואליות בספרות הילדים החרדית – סיפורי חיות
דר' אסתר מלחי

מפתחות לספרות: דרכים להוראת ספרות הילדים והנוער

האחר הוא אני – האמנם?: עיון בספר הילדים "אריה הספרייה"
ומפתחות להוראתו בכיתות היסוד
65
דר' סמדר פלק-פרץ

78 מקומו של הספר בעידן הפוסט מודרני וחשיבות עידוד הקריאה
דר' מירי יוסוב-שלום

88 דרכים להוראת השיר "מעבר היבוק"
הרצליה רז

סיפור תערוכה

95 סיפור ה"חוויה היהודית" גם לבני הנעורים: המשכן לאמנות בעין חרוד
סבינה שביד

ביקורת

בלי תקווה הייאוש לא נעשה יותר נוח: "יומן אמיתי לגמרי של אינדיאני במשרה חלקית"
103 מאת שרמן אלכסי
דניאל מנור

מלי מלים: מילת ביכורים

115 אליעזר שטיינבארג: שירים
תרגום עדינה בר-אל

121 ממדף הספרים
רננה גרין-שוקרון

145 "גבעת הגמדים"
אדלינה קליין

149 "שמירת הפלאים"
אדלינה קליין

ואולי הקדמה

דר' סלינה משיח

לעת הזאת, לפני שנה, הלכה סופרת הילדים **דבורה עומר** ז"ל, לעולמה. עתה, בדיוק במקום בו פרח בשנה שעברה, שב הצלף להנץ בקצה מדרכה, ושבה גם רוחה של הסופרת לפעום ולהמריץ את יוצרי ספרות הילדים העברית, הממשיכים את מורשתה.

ביוזמת שרת התרבות והספורט, לימור ליבנת, הוענק לראשונה פרס ע"ש דבורה עומר, שנועד לתקן את שדה ספרות הילדים והנוער, למסד, לעודד וגם להנציח את דרכה של הסופרת. הפרס הכספי הוענק ליוצרים בחמש קטגוריות שונות: פרס על מפעל חיים לספרות ילדים, פרס על מפעל חיים לספרות נוער, פרס לספר ילדים, פרס לספר לבני נעורים ופרס לספר הילדים/נוער המושאל ביותר בספריות הציבוריות ברחבי הארץ.

חבר השופטים כלל את הפרופ' **יעל דר** (יור), הדר' **סלינה משיח**, **עמר לחמנוביץ**, **ציפי גון-גרוס**, ומתוך המועמדים הרבים והראויים, נבחרו חמשת הזוכים הבאים:

נורית זרחי: פרס על מפעל חיים לספרות ילדים.

לאה נאור: פרס על מפעל חיים לספרות נוער.

דפנה בן צבי: פרס לספר הילדים – **זוזי שמש** (איורים: עפרה עמית, הוצאת הקבוץ המאוחד, 2009).

שהם סמיט: פרס לספר לבני הנעורים – **האגדות שלנו: אוצר האגדה העברית לילדים** (איורים: ולי מינצי, הוצאת כנרת, זמורה ביתן, דביר, 2011).

אורי אורלב: פרס לספר הילדים והנוער המושאל ביותר (616 השאלות) – **האי ברחוב הציפורים** (איורים: אורה איתן, הוצאת כתר, 1981).

ראויה לציון בקטגוריית ספר הילדים/נוער המושאל ביותר, היא הסופרת **אסתר שטרייט-וורצל ז"ל**, שספרה **אליפים** (הוצאת עמיחי, 1981), זכה לאחר מותה, למספר השאלות הגבוה ביותר בספריות הציבוריות ברחבי הארץ (962 השאלות).

הנימוקים למתן הפרס מופיעים כלשונם בחוברת זו, ולצידם, כדרכה של החוברת, מאמרים ורשימות העוסקים בספרות הילדים והנוער. ראוי לתשומת לב מיוחדת מאמרה החשוב של הדר' **ענבר רווה**, שהקדים את מתן הפרס כשסימן את ייחודו ואת מעלותיו של הספר **האגדות שלנו**, לשהם סמיט, שזכה כאמור בפרס הספר הטוב לבני הנעורים ע"ש דבורה עומר. רווה מיטיבה לנתח לא רק את סגולותיו של הספר, אלא את תפקידו ההיסטורי בהפצת אחד המופעים המעניינים של תנופה תרבותית חדשה: חשיפת הדור הצעיר אל אוצר התרבות היהודית, ביסוס הרלבנטיות של

יסודותיה העתיקים של תרבות זו לחיינו כאנשים יהודיים-מודרניים וערור המודעות לחויית היסוד המשותפת של "סדנא דארעא חד הוא".

מאמרים מחקריים אחרים דנים בסוגיית ה"אחר", "וחידושם בכך שהם מעלים פרספקטיבות בלתי שגרתיות המאירות את ספרות הילדים והנוער, בנוגה חתרני המציג אותה, בדומה למהלך המתואר במחקרה של הדר' ענבר רווה, בחוד החנית של המאבק לשינוי נורמות תרבותיות וחברתיות.

מאמרה מרחיב הדעת של הדר' **אסתר מלחי**, חושף את האופן בו חלחל הנושא העוסק בשונות ובאחרות, אל ספרות הילדים החרדית, המקדמת נורמות רעננות בקרב חברה הדוגלת באורח מסורתי, בערך ה"דומה", ה"אחיד" וה"משותף". לא רק שה"אחרות" מוצגת בספרות זו באור חיובי, אלא שהיא מונחלת באמצעות סיפורים, שגיבוריהם בעלי חיים – דמויות שנתפסו בחברה החרדית, באורח מקובל, כמעוררות רתיעה.

מאמרו המרתק של הדר' **שי רודין**, עומד על האופן בו ספרות ילדים מתכתבת עם הספרות הקלאסית, בוחנת את מסריה באור ביקורתי ומשכתבת את עלילתה באורח תואם נורמות תרבותיות אקטואליות. מחקרו, לא רק שהוא חושף את נקודות התורפה של הז'אנר ה"שכלתני"-האלגורי, אלא שבחינה מחודשת של אירועיו ומסריו, מאפשרת יצירת אלגוריה חדשה, השוללת מסרים סמויים המורשיים את ערכי התוכחה והשמחה לאיד, ומצעידים במקומם, את השותפות ואת ההכרה בנחיצותו ובתרומתו של ה"אחר".

פוקח עיניים ומעורר מחשבה הוא מאמרה של הדר' **סמדר פלק-פרץ**, העומדת על הדרך בה אנו נופלים בפח המילים של תבניות לשון שגורות וממוחזרות. במחקרה היא מעגלת סימני שאלה בפני האות המוסכם הרווח בפינו בסיסמה: "האחר הוא אני". היא מפנה את תשומת הלב לעובדה, שביטוי זה מאיין את משמעותו ומבטל את ייעודו כמקדם ערך המגוון והשוני. במהלך מבריק היא מציעה: "האחר נְאֵנִי" המבטיחים את שימור הזהות האישית, תוך כיבוד, הכלה וקבלה של האחרות והשונות.

וכדרכנו

בכל עת,

ומעט לעת,

קריאה מהנה,

בברכה
סלינה משיח

פרס שרת התרבות והספורט

לספרות ילדים ונוער

ע"ש דבורה עומר

לשנת תשע"ד

פרס למפעל חיים לספרות לילדים ע"ש דבורה עומר

מוענק לנורית זרחי



מאז שנות השישים כתבה נורית זרחי כמאתי ספרים לילדים (שירה ופרוזה), הניחנים כולם בפואטיקה ייחודית, מלאת תעוזה, הומור, ואמת פנימית בלתי מתפשרת. ספרי הילדים שלה אינם מצייתים לחוקיות מוכרת ומוסכמת: לא מבחינת הז'אנר, לא מבחינת מהלך העלילה, הדמויות, התפקידים הניתנים להן, ואף לא מבחינת השפה, המוסיקה הפנימית, הנימה, ואופי פתיחת הסיפור וסגירתו.

מקריאת יצירותיה עולה התחושה שהיא מעלה על הכתב את הלא-מודע של קוראיה, בתכניו ובשפתו. כך, ממש כבחלום שכולו שלנו – אנחנו השחקנים והצופים גם יחד. וכמו חלום, גם יצירותיה ניתנות לפרשנויות רבות ושונות, וכוחן טמון דווקא במתח שבין הפרשנויות האפשריות הללו. נוכחותן של כל הקריאות סימולטאנית, אלה בצד אלה, מבטלת את ההיררכיות המקובלות בספרות הילדים של קריאה "שלמה", מול קריאה "חלקית" ו"מוגבלת", בין קריאה

"בוגרת" וקריאה "ילדית". בנוסף מאתגרת זרחי ביצירתה את ההפרדה הנוקשה שבין כתיבה לילדים וכתובה למבוגרים, בדברה, ברוב יצירתה, בהרבה גילים ואל הרבה גילים בו זמנית.

על כל אלה, ראויה נורית זרחי לפרס על מכלול יצירתה לילדים.

פרופ' יעל דר - יו"ר,

דר' סלינה משיח

ציפי גון גרוס

עמר לחמנוביץ

פרס למפעל חיים לספרות לנוער ע"ש דבורה עומר

מוענק ללאה נאור



הסופרת והמשוררת לאה נאור תורמת, מלווה ומעצבת זה חמישה עשורים, את עולם התרבות של ילדי ישראל.

סיפוריה, שיריה, תרגומיה והמחזות שחיברה לילדים צעירים, הפכו לנכסי צאן ברזל של תרבות הגיל הרך, שעה שמיטב המלחינים, שהלחינו את שיריה תרמו גוון נוסף לאיכותם, והיו אף הם, לחלק בלתי נפרד של תרבות חדר הילדים.

קולמוסה של לאה נאור לא קיפח גם את בני הנעורים. נאור חיברה ביוגרפיות לבני הנוער, תוך שהצליחה להתניע את סקרנותם ואת התלהבותם, מבלי שתוותר על דיוק היסטורי, ומבלי שתיפול במכשלת הדידקטיות. היא תרגמה בווירטואוזיות מספרות הילדים הקלאסית העולמית, והיטיבה לפנות אל הילדים גם דרך שפת המדיה היוזואלית: הטלביזיה והתיאטרון. בתחום זה יצרה סדרות טלוויזיה ומחזות זמר, המלווים דורות של ילדים, השבים וקוראים בהם כספרים.

עשייתה הססגונית, של לאה נאור מאופיינת ברעננות, בצבעוניות, בקלילות, בחוש מוסיקלי, בהומור ובהתבוננות רגישה, הקולטת את תוך ליבו של הילד מחד, ואת התרבות והחברה הישראלית, מאידך.

נאור מחברת בכישרון בין המציאות לבין עולם הדמיון, לשה במיומנות ובאמינות את החיבור בין שפת הילדים לבין העברית התקנית, הלירית לעיתים, ומספקת לקורא ולמקשיב הצעיר הזדמנות להתבונן בעצמו, ולחוות חוויה אסתטית איכותית.

על מכלול עשייתה ראויה לאה נאור לפרס על מפעל חיים לילדים ולנוער.

פרופ' יעל דר - יו"ר,

דר' סלינה משיח

ציפי גון גרוס

עמר לחמנוביץ

פרס לספר לילדים ע"ש דבורה עומר

דפנה בן צבי: "זוזי שמש"



זוזי שמש של דפנה בן צבי מצליח לשרטט באגביות מבורכת וללא סרבול, את דמויותיהן של שתי גיבורות מנוגדות – "זוזי" ו"שמש". בן צבי ניתבה את הניגודיות והשוני שבין הדמויות למסלולים של אהבה, השלמה והתאמה, וכך יצרה ספר שובה לב על הדדיות, ערבות, התגייסות לעת צרה וחברות כערך עליון – שאינו תלוי מין או גזע, ואינו עומד למבחן גם ברגעים קשים.

"זוזי" ו"שמש", צמד הגיבורות, מעוררות הזדהות עמוקה ומצטיירות כדמויות של קלאסיקה בהתהוות: הן מורכבות ושלמות ונצרבנות בזיכרון לאחר הקריאה. הקשר בין הדמויות גולש לשורשיה העמוקים ביותר של החברות.

כתיבתה של בן צבי חפה מדידקטיות, משלבת הומור דק, חריזה מקורית, דרמה מדודה וקתרזיס מחושב, שמותאמים ביד אמן למשלב הרגשי של קוראי הגיל הרך. זהו משל הומניסטי רווי בתקווה, שאינו חושש לחשוף בפני הקוראים רגעי מצוקה ואת דרך ההתמודדות איתם – גם בעזרת איוריה הנפלאים של עפרה עמית.

ייחודו של הספר **זוזי שמש** בכך שהוא סומך על קוראיו הקטנים הן ביכולת האהבה שלהם, והן ביכולת ליהנות מקריאת סיפור אלגורי. הסיפור האוניברסאלי שבן צבי מציעה לקוראיה הצעירים, מתאר את הכלת הזולת כתנאי לאהבת אמת.

פרופ' יעל דר - יו"ר,

דר' סלינה משיח

ציפי גון גרוס

עמר לחמנוביץ

פרס לספר לבני הנעורים ע"ש דבורה עומר

שהם סמיט: "האגדות שלנו. אוצר האגדה העברית לילדים"



האגדות שלנו: אוצר האגדה העברית לילדים הוא מופע מרשים של הנגשת מורשת התרבות היהודית, כפי שהיא משתקפת באגדות חז"ל, במשלים ובמדרשים, לילדים ולבני נוער.

הסופרת שהם סמיט, מזמינה את קוראיה "לילך אצל אגדה" כלשונו של ביאליק, ובכך להצטרף לדורות של קוראים, שמימשו בקריאתם תבנית פואטית קדומה, אשר שימשה מאות בשנים ערוץ ספרותי מרכזי, לביטוי חופש היצירה, ואמצעי לשיקוף חיי העם וערגתו לראוי ולטוב. להזמנה זו ערך מוסף, שכן הצוללים בילדותם אל ים האגדה, ישאו במצולת ליבם דגיגי מורשת, שיבקשו בבחרותם לשוב אל צלצל האגדה ולצלצל בו, כפי שארע לשהם סמיט.

המבקשים לעבד את סיפורי האגדה באופן תואם ציפיות קוראים, אשר נורמות הקריאה והתרבות שלהם, שונות מאלה של הנמענים הראשונים, עלולים לגלות שיש לשמור על העיבוד מפני סכנת האיבוד. מבחינה זו ממשיך מבחר האגדות באנתולוגיה שעיבדה שהם סמיט, מסורת בת למעלה ממאה שנים, הכוללת מעבדים רבים ובתוכם זאב יעבץ, י"ב לבנר, ח"נ ביאליק, יוכבד סגל, תקוה שריג, רבקה אליצור ודבורה עומר. עיבודה של סמיט, עומד באתגר שהציבו היוצרים שלפניה, ובין מעלותיו וחידושי יצוינו ההיבטים הבאים: לשון ציורית ורעננה, חידוש, פרשנות אקטואלית המשלבת מסורת בתמורה, פלורליזם והומניזם. אלה הופכים את ספרה של סמיט, לשגריר הרוח ההומניסטית והאוניברסאלית של האדם באשר הוא אגדה.

פרופ' יעל דר - יו"ר,

דר' סלינה משיח

ציפי גון גרוס

עמר לחמנוביץ

לזכרם

לזכרה של אסתר שטרייט-וורצל

הרצליה רז



אסתר שטרייט-וורצל
(25 ביולי 1925 -
20 בדצמבר 2013)

אסתר נולדה בפתח-תקוה והייתה זו שהגשימה את חלום אביה הסופר והמבקר (דור ביאליק-טשרניחובסקי) נחום שטרייט. היא השתמשה תמיד בשני שמות משפחה. בשם נעוריה – שטרייט ובשם בעלה הרופא דר' מרדכי וורצל, שהיה המלאך המושיע שלה לאורך כל דרך הייסורים שלה לקראת הסוף.

נוסף לספריה הנודעים מאוד, כמו **אורי ואליפים** כתבה ספרים רבים בעיקר לבני נוער.

בספר **מאורי ועד אדי** שיצא בהוצאת "עמיחי" (2001) היא כותבת על עצמה ועל דרכי יצירתה

כך:

"איזה עונג וסבל יש ביצירה. מהי מתנת האל שבלעדיה אין יצירת אמת? השתדלתי מאוד להשתית את עלילת הספר על אותם יסודות שעשויים למשוך לבם של בני הנעורים, על עלילה מרתקת, עלילה זורמת וקולחת, מלאה הרפתקאות, הפתעות וחילופי מקומות וזמנים. הגיבורים רובם חיוביים, מסקרנים, מהיותם נוצרי-סוד. חלקם גיבורים בפועל ממש וכולם אנושיים במחשבותיהם וברגשותיהם, בגדולת נפשם ובחולשותיהם. על כן קל לקורא הצעיר להזדהות עמהם. הקטעים הדרמטיים מרובים, כשבכל דרמה הם סובבים סביב עימותים ומעמדים מרגשים של חשיפה, של זיכרונות ותגליות בלתי צפויות. בתוך המרקם הזה מתפתחות מערכות יחסים ושזורים גילויי אהבה וידידות אך גם הרס ומוות. כל מה שמאפיין את חייו של האדם באשר הוא אדם." (עמ' 125).

"אני מביאה לכתובה את כל כולי, את כל מה שהאני שלי מכיל. זיכרונות, חלומות ושאיפות. השכלה, ניסיון חיים, אהבות, שנאות. בזמן הכתיבה אין כל חיץ ביני ובין גיבורי. כל גיבור הוא אני, ואני הנני כל גיבור ואין זה משנה אם הוא ראשוני או משני, חיובי או שלילי, גבר או אישה – הוא בשבילי יצור חי." (עמ' 137).

בספר זה, **מאורי עד אדי**, היא גם חוזרת ומספרת על הקשר שלה להוריה. איך אביה וידידי הסופרים השפיעו עליה בילדותה ובראשית נעוריה. איך אימא שלה עזרה לה לאורך הדרך בנועם דרכיה. באלו דמויות טוותה אותה ביצירתה.

היא אהבה את מקצועה כמורה והפכה להיות ידית אמת לתלמידיה ותלמידותיה.

אני, כאחת מידידותיה של אסתר, הכרתי בנועם הבית. הם גרו שנים רבות בבית ההורים, ולאחרונה עברו לבית חדש ומרווח ב"כפר גנים" בפאתי פתח-תקווה.

אסתר כתבה תמיד ספרות ריאליסטית וספריה קשורים בעלילותיהם עם המציאות בארץ, המאבק טרם קום המדינה, ההעפלה, השואה והתקומה, ובספריה האחרונים כתבה גם על ההתיישבות מעבר לקו הירוק.

רוב ספריה נכתבו באמצעות הדמיון ורק אחדים מהם הם פרי הזמנה. ספריה יצאו כולם בהוצאת "עמיחי", שאימצה אותה. את הכריכות של ספריה בהוצאה זו, צייר והכין בנה האמן אבי וורצל. אני רואה את עצמי גאה להיות חברה של המשפחה המופלאה של אסתר. יהי זכרה ברוך!

ספריה :

- מנ המיצר – חידוש 1962 (מהדורה א)
- שנה טובה לדנה – מסדה 1964 (מהדורה א)
- הבבה מן הבית הקטן – ניומן 1969 (מהדורה א)
- הבריחה – מסדה 1969 (מהדורה א)
- נערי המחותרת – מסדה 1969 (מהדורה א)
- אורי – עמיחי 1976 (מהדורה א)
- הרפתקה באילת – עמיחי (מהדורה א) 1978
- אליפים – עמיחי 1982 (מהדורה א)
- בן ערובה – עמיחי 1987 (מהדורה א)
- מכתבים לצופיה - 1987 (מהדורה א)
- בני דניאל – עמיחי 1989 (מהדורה א)
- אוסטרלים , אנה – עמיחי 1990 (מהדורה א)
- שחר – עמיחי 1990 (מהדורה א)
- ציריבום הגמד ורגעי האור – עמיחי 1991 (מהדורה א)
- תפילת הנזיר – עמיחי 1994 (מהדורה א)
- רגעי האור – עמיחי 1997 (מהדורה א)
- שבעת המנעולים – עמיחי 1998 (מהדורה א)
- אדי מלך המסטולים – עמיחי 1998 (מהדורה א)

חברות – עמיחי 2003 (מהדורה א)
רועי – עמיחי 2004 (מהדורה א)
עטרות – עמיחי 2005 (מהדורה א)
קיץ כתום – עמיחי 2005 (מהדורה א)
מאורי עד אדי – עמיחי 2001 (מהדורה א)
דליה ויואכים – סיפור אהבה 2007 (למבוגרים)

עיון ומחקר



”מר נמלה ואדון חרגול”: ממשל על חריצות לאלגוריה קווירית ופוסט-קולוניאליסטית

ד”ר שי רודין

הקדמה

המשל המוכר העוסק בנמלה ובצרצר מציג באמצעות שתי דמויות קוטביות – הישות העצלה והישות החרוצה – את **עונשו של העצל, מול השכר שזוכה לו החרוץ**. הנמען-הילד שנחשף לסיפור, צופה בהכנותיה הקפדניות של הנמלה לחורף, ונחשף לסופו האכזר של הצרצר: “והצרצר שב אל ביתו, מרוב רעב כושל. ולהבא ילמד אולי את המוסר השכל” (סידון ואבולעפיה, 2000: 14). מתוך סיגור זה עולה שאלה ערכית מהותית: **האם הנחלתו של ערך אחד, דוגמת ערך החריצות, מקנה לגיימיציה להנחלתו של דפוס התנהגות קר, בוטה ואכזרי, כפי שמאפיין את הנמלה, הבוחרת להפנות עורף לצרצר ולשלחו רעב לביתו על מנת שיווכח בצדקת דרכה?** שכן עצם הפנייה של הצרצר אל הנמלה, מתוך הכרה בטעותו ובנחיתותו, יש בה כדי לבסס את עלינותה של הנמלה. למרות זאת, בוחרת זו האחרונה, להוכיח את הצרצר ולשלחו רעב לביתו, אף שייתכן, שבכך היא גוזרת עליו כליה.

הסיפור **מר נמלה ואדון חרגול** ללולי גרי (2011), מהווה אלגוריה מורכבת המנהלת מערך אינטר-טקסטואלי מתנגד עם המשל המוכר, עניין הנחשף מתוך קריאה קווירית ופוסט-קולוניאליסטית. היצירה המאוחרת יוצאת מתוך הנחה, שהנמען-הילד מכיר את המשל בגרסת איזופוס או לה פונטיין, ונוטלת לה חירות על מנת לשנות את שדריו. את מקום התוכחה, השמחה לאיד והביקורת כלפי ה”אחר” תופסת **הבנה הדרגתית והכרה בנחיצותו**, שעה שהסוף הידוע, הטומן בחובו ניתוק והדגשת ההיררכיה בין שתי הדמויות, מוסב אלי חברות. זו מתחוללת בעקבות שינוי תודעתי ונפשי שעובר מר נמלה בזכות ההיכרות המעמיקה עם אדון חרגול. כתיבתו המחודשת של המשל הקלאסי תוך עיבוי, הישענות על היכרותו המוקדמת של קורא הטקסט המאוחר עם טקסט התשתית, והחלת קריאות קוויריות ופוסט-קולוניאליסטיות, הופכות את הנרטיב הדידקטי לנרטיב המאפשר בחינה מוסרית מחודשת של האירועים ושל משמעויותיהם. טענתה של מנדלסון-מעוז (2009: 25-26), לפיה “הספרות המשמשת מעבדה מוסרית, יכולה להוות מרחב התנסותי, תחום ומבוקר, שבו הקורא עוקב אחר ביצועים של אחרים – הוא עוקב אחר הדמות והפעולות שהיא מבצעת; הוא מעריך ומבקר אותה, ולעתים אף מתווכח עם ההערכה ועם הביקורת של המספר או של דמויות אחרות”, מתממשת בסיפור **מר נמלה ואדון חרגול**. בעוד המשל הסגור מניח את המשל לפתחו של הנמען-הילד ולמעשה מונע חשיבה ביקורתית אודות התפיסה המוסרית של המשל

והשלכותיה, הרי שהיצירה המאוחרת מעצבת את הסיטואציה באופן בו הנמען-הילד יוכל להתרשם מההיבטים המוסריים המשוקעים בה, ולברור לעצמו בעקבות הקריאה, את דרך ההתנהגות הנאותה בעיניו, כמו גם לבקר את התפיסה המוסרית אליה נחשף ביצירת התשתית.

היצירה כאלגוריה קווירית

קריאות אידיאולוגיות של ספרות ילדים יוצאות מתוך הנחה לפיה ספרות הילדים הינה ספרות המכילה שדרים פוליטיים גלויים ומובלעים. לדידה של משיח (2013), "התפיסה המסורתית שראתה בספרות הילדים תוצר חינוכי/פסיכולוגי/אסתטי בלבד, התכחשה לקיומה של הפוליטיקה בחיי הילדים במציאות וגם בספרות". על כן הוצגה הפוליטיקה כ"עניין עכור היאה למבוגרים, מי שמאבקי כוח, סמכות ושליטה אינם זרים להם, ולא לילדים חסרי ניסיון והבנה, שראוי להם להשתעשע בעולם הדמיון והתום, המגן עליהם מפני חוליי האקטואליה". מנגד, תפיסות מודרניות אינן מתעלמות מהממד הפוליטי הנוכח בחיי הילד ומעובדת היותם של ילדים מתקיימים במציאות פוליטית, קולטים אותה ומגיבים אליה. לפיכך טוענת משיח (2013), כי

נוכחותו של ה"פוליטי" בחיי הילדים בבית, בין החברים ובבית הספר, וזיקתו ההדוקה לאתיקה, לערכים ולמוסר, מחייבים על כן, את הצבת הפוליטיקה על סדר היום של ספרות הילדים, שכן ראוי שתיווצר הלימה בין הפוליטיקה הנוכחת בחיי הילדים במציאות, ובין המציאות הפוליטית של חיי הילדים, האמורה להשתקף בספרות. כל זאת מבלי לייתר [...] את הממד התרפויטי, והאסתטי המייחד את ספרות הילדים כאמנות.

התיאוריה הקווירית כתיאוריה פוליטית המציבה במרכז עיסוקה את ההבניות המגדריות והשלכותיהן (בהיבט הפרט החווה שונות מינית ומגדרית ובהיבט החברה המגיבה אל שונות זו), מתארת את הכלכלה ואת המנגנונים של החריגות בכל הנוגע לקשר בין מין, מגדר ומיניות (קזין, 2000). תיאור זה הוא למעשה צעד מתנגד ליחס אל מיניותו של האדם למן המאה ה-19, כפי שמאפיינו פוקו (1996: 7) [1976]:

במרחב החברתי, כמו בלב כל בית מגורים, מוכר מעתה רק אתר יחיד של מיניות, הפעם תועלתי ופורה: חדר השינה של ההורים. לשאר לא נותר אלא להיטשטש. [...] לכל מה שהילודה אינה מסדירה אותו או שאינה מחוללת בו תמורה, אין יותר לא בית ולא חוק. גם קול אין לו. בבת-אחת הוא מגורש, מוכחש ומושתק. לא רק שאינו קיים, אלא גם אינו צריך להתקיים והוא יאולץ להיעלם ברגע שיופיע אפס-קצהו, במלה או במעשה.

במשנתו אודות דיכוי המיניות, מציין פוקו (1996: 8) [1976] כי הפוריטניות המודרנית כופה צו משולש: איסור, אי קיום ואלם. ניתן להתייחס אל התיאוריה הקווירית כאל פעולה מתנגדת לצו זה,

שכן מושגים מושתקים מושמים במרכזה והופכים לעדשה המרכזית שבאמצעותה נבחנות תופעות חברתיות ותרבותיות.

התיאוריה הקווירית מציעה ניתוח שבוחן במסגרת דיסציפלינות מגוונות כגון סוציולוגיה, מדע המדינה, משפטים, היסטוריה, תקשורת וספרות, כיצד נוצרת החלוקה הבינארית הטרוסקסואליות/הומוסקסואליות כחלוקה היררכית וממושטרת (גרוס וזיו, 2003). המחקר הספרותי אם כן, יתעכב על גילומי ה"אחרות" הקווירית – הדמויות החורגות מהתנהגויות מגדריות בינאריות, או אלו המתאפיינות בנטייה מינית שונה, וכן בדרכי אפיון הישירות והעקיפות. כן יתבצע קישור בין המצע התמטי-אידיאולוגי לפואטיקה שהיוצר משתמש בה, בהיבטים לשוניים, ז'אנריים ובתחום ספרות הילדים, חקר האיור המהווה כלי פוליטי שלעתים חותר תחת האמירה הטקסטואלית ומציג רובד משמעות חתרני או הגמוני¹. לאור היותה של ספרות הילדים פונה במקביל אל שני נמענים, הרי שמחקר קווירי של ספרות ילדים יבחן לא רק את השדרים המגדריים המועברים לנמען-הילד באופן ישיר, אלא גם שדרים נוספים המועברים "מעל לראש הילדים", ולעתים, אף חותרים תחת מארג המשמעויות המוצהרות של הסיפור². דוגמה לכך הן יצירות שבוחרות לקדם פלורליזם חברתי באמצעות הצגת משפחות אלטרנטיביות ביצירות המופנות לילדים, אולם הנמען-המבוגר חווה את היצירה כקווירופובית, היינו, ככזו המאשררת את מארג הסטריאוטיפים הקיים אודות החורגים³.

היותה של ספרות הילדים אחת מסוכני הסוציאליזציה הבולטים, יש לברר את עמדתו של משרד החינוך הן בנוגע לשונות מינית והן בנוגע להוראתן של יצירות קוויריות. על פי ארגון "משפחות הקשת", ישנן 18 אלף משפחות חד מיניות בישראל ולהן כ-4,500 ילדים, המתחנכים בסביבתם (שנהב ומכלוף, 2013). נתון זה, העומד בסימן הרחבה, מחייב את משרד החינוך לשינוי תכנים קיימים ולהכנסת תכנים חדשים. קאבאליון (תשס"ב) נדרש לאופן שבו טקסטים (מקוריים ומתורגמים) בנושא חינוך מיני בישראל, נעים מאי התייחסות להומוסקסואליות ועד להטמעת הנושא. הוא מזכיר את יעקב בנאי, מאבות החינוך המיני בישראל, שנדרש להומוסקסואליות כחלק מפתולוגיות מיניות כמו סדיזם, מזוכיזם ומשכב בהמה. בטקסטים שונים שהיו בשימוש במערכת החינוך בעשור הראשון למדינה, הומוסקסואליות תוארה כסטייה מינית וכמעשה שנגד הטבע העומדת בניגוד לתפיסות המקובלות של הזוגיות ההטרוסקסואלית והמשפחה המונוגמית. סלידה ורחמים אפיינו את היחס כלפי ההומוסקסואל בעל ה"מוח העקום". בסוף שנות ה-60 של המאה ה-20 ניתן לאתר התייחסויות ישירות להומוסקסואליות תוך חיפוש הגורמים והסיבות לתופעה. הומוסקסואליות מתוארת על

1 ועל כך ראו הרחבה אצל משיח, 2010.

2 בטיפולוגיה של סצ'רדוטי (2000: 16), תופעה זו קרויה "מרחב נקודתי" והיא מתרחשת כאשר היצירה משלבת בין שורותיה אנקדוטות פוליטיות, אנקדוטות על השקפות עולם, אנקדוטות על יחסים שבינו לבניה ואנקדוטות על עולם העסקים, אשר ברור כי הן מכוונות לנמען-המבוגר. אנקדוטות אלו עשויות להסתתר מאחורי משחקי לשון, אירוניות ואלוזיות נקודתיים, אשר יפררו לעולמו של המבוגר, ויעשו שימוש במאגר ידע ספציפי שהנמען-הילד לא נחשף אליו או שנחשף אליו חלקית.

3 עימות בין יצירות קוויריות ליצירות קווירופוביות התקיים על ידי רודין, 2013.

פני ציר שמצדו האחד הגדרת הפן הפתולוגי של הנטייה ומצדו האחר יחס מהול ברחמים כלפי ההומוסקסואל שקשה לרפאו, או שמתנגד לטיפול ב"הפרעתו". בשנות ה-80 של המאה ה-20 חל מפנה, שכן הטקסטים הדנים בהומוסקסואליות מקדמים שתי גישות סותרות: הבנה ואף הסכמה כלפי התנהגות הומוסקסואלית ואף הפיכתה לתופעה טבעית, לצד שימוש בתפיסה המסורתית לפיה הומוסקסואליות מוגדרת כ"סטייה מעציבה" הראויה לטיפול מכיוון שהומוסקסואלים "סובלים".

גישות חדשות המחלחלות למערכת החינוך הישראלית בשני העשורים האחרונים, מעודדות פלורליזם (הן בהיבטי יחסים בין המינים, מימושים של גבריות ונשיות וקבלת הנטייה החד-מינית) ומקדמות את "נרמולו" של ההומוסקסואל והפיכתו מ"אחר" ל"אחד משלנו". עם זאת, גם כאשר משרד החינוך מפיץ חוברת בנושא, בשנת 1995 (ברנע ולורנץ, 1995), קאבאליון מציין כי "הקול של ההומוסקסואל לא מופיע בטקסט באופן ישיר, אלא מצוקותיו מוגברות בתיווך או בתרגום של איש המקצוע (היועץ החינוכי, בדרך כלל). הקול האישי, של ההומוסקסואל כסובייקט, נעלם במיוחד כאשר המומחים מציגים אותו כשייך לקבוצה הומוגנית". היחס להומוסקסואל אמנם מביע אהדה, אולם ניסוח הדברים יוצר סטריאוטיפיזציה ומנשל את ההומוסקסואל מחד-פעמיותו ("הם אנשים בריאים לחלוטין"). התלמידים ההומוסקסואלים מתוארים כ"מבולבלים", "מדחיקים רגשות", "מבודדים מבחינה חברתית" ו"חלקם עלול לפנות להתנהגויות סיכוניות ואבדניות". בקטע זה הטקסט כלל אינו מבחין בין הומוסקסואליות אגו-דיסטונית (אשר נחשבת כבעיה עקב הקושי של האדם להשלים עם נטייתו ולא עקב ההעדפה המינית עצמה) לבין הומוסקסואליות אגו-סינטונית (שבה האדם חש נוח עם נטייתו המינית). מסקנתו של קאבאליון, היא שהטקסטים העוסקים בחינוך מיני בישראל "משמרים ומשכפלים אבחון קליני גורף המצביע על בעיות, בעיקר בתחום ההסתגלות. בכל מקרה ההומוסקסואל ממשיך להיחשב למקרה מיוחד הזקוק להתערבות מקצועית".

רק מתחילת המאה העשרים ואחת, העבודה החינוכית בנושא הלהט"בי התבססה כבעלת חשיבות וחלק בלתי נפרד מתכנית החינוך המיני⁴. בשנת 2006, עם כניסתה לתפקיד, התחייבה שרת החינוך, פרופסור יולי תמיר, לקדם תפיסה סובלנית שתאפשר לכל אדם את חופש הבחירה האישית בעיצוב דמותו ודרכו. בהתאמה, ביוני 2006 פרסמה היחידה לחינוך בשירות הפסיכולוגי-ייעוצי (שפ"י) תכנית חינוכית הממוקדת בנושא הלהט"בי תוך הצעת מגוון חומרים לימודיים, סיפורים אישיים, קישורים לארגונים השונים וכן סדנאות המותאמות לקהלי היעד השונים – אנשי חינוך, מורים, תלמידים והורים. בספטמבר 2007 פורסמה תכנית "כישורי חיים" בגרסתה המחודשת, הכוללת במסגרת התכנית המיועדת לכתות ט', פרקים אחדים העוסקים בזהות הומו-לסבית. בשנת 2010 הכיר שר החינוך גדעון סער בפעילות של תלמידים ב"ארגון הנוער הגאה" (איג"י) לצורכי מיזם "מחויבות אישית" המופעל בכתות י' במערכת החינוך. במאי 2011, פורסם לראשונה חוזר מנכ"ל

4 ולדוגמה, שילובם של נציגי חוש"ן (חינוך ושינוי, מרכז החינוך של הקהילה הלהט"בית בישראל) בבתי הספר, על מנת שישתפו את התלמידים בסיפוריהם כהומאים ולסביות המצויים מחוץ לארון. ראו: Pizmony-Levi, Kama. Shilo and Lavee, 2006.

משרד החינוך הקורא למנהלי בתי הספר לציין את היום הבין-לאומי נגד הומופוביה בפעילות חינוכית מתאימה (ידיד, רימון וצימרמן, 2011).

טל (2013), במסגרת מאמר שפורסם בגיליון מיוחד של **הד הגן** (מרס, 2013) אשר הוקדש כולו ל"אתגר המשפחה החדשה", מציינת בהתאמה, שעל הגננת לא להיות שיפוטית לגבי בחירותיהם של ההורים, לנטוש את הגישה המסורתית ולהעדיף גישה רחבה יותר ולהעשיר את ארון הספרים בגן וכן לעודד משחק סוציו-דרמטי ויצירה חופשית, שבאמצעותם הילדים יביעו מגוון של רגשות וישקפו אורחות חיים מסוג חדש. טל (2013) מבקרת גננות המבקשות מילדים להוסיף אב לציורי משפחה שציירו, אם נעדר מהם האב, ושורה של דרישות/הנחות הטרוסקסואליות מוקדמות, המעמידות את הילד החי במשפחה האלטרנטיבית במצב רגיש מזה, ומעמיקות את תפיסת ההטרוסקסואליות כצורת קיום בלעדית, מזה.

הדברים שלעיל מלמדים כי הבשילה השעה להתחיל ולהורות בגנים ובבתי הספר יצירות העוסקות בשונות מינית ומגדרית. אחת הדרכים לבצע מטרה זו, הינה לחזור אל הטקסטים ההגמוניים ולקראם תוך החלתה של קריאה קווירית. המושג "קוויריזציה של הקאנון" (Queering the Canon) מציין פעולה פרשנית מתקנת במסגרתה **ניגש הקורא אל הטקסט הקאנוני ומחלף ממנו משמעויות קוויריות משתמעות בתחומי המין, המגדר וההבניות המיניות**⁵. האלגוריה **מר נמלה ואדון חרגול** מציגה מהלך פרשני של סופרת, הקוראת את משל הנמלה והצרצר קריאה קווירית, ובמקביל, כותבת אותו מחדש וממירה אותו מיצירה קאנונית הגמונית ליצירה קווירית חתרנית. הקוויריזציה של הקאנון הופכת אם כן, לא רק לקריאה חתרנית אלא גם לכתיבה ד-קונסטרוקטיביסטית של יצירת התשתית (המשל) והפיכתה ליצירה קווירית משתמעת. מכאן, שהגל החדש של הכתיבה הקווירית לילדים אינו כולל רק יצירות המתאפיינות בעלילות מקוריות⁶, כי אם גם יצירות הנשענות על יצירה קיימת הנכתבת מחדש באופן שתתאים להלך הרוח הפוליטי/חברתי של היוצר/ת והתקופה. כך נוכל להבחין כי טכניקת "גניבת השפה" המאפיינת את הכתיבה הפמיניסטית, ועליה עמדה אוסטריוקר (Ostriker, 1986: 132-135), הטוענת שיוצרות נשענות על מודלים מיתיים ביצירתן ומבצעות בהם קריאה חתרנית וכותבות אותם מחדש מתוך הנשייתם, ניתנת לאיתור גם בכתיבה הקווירית לילדים. יוצרים שונים פונים אל מודלים ז'אנריים מקובלים (ובמקרה זה המשל), ומנצלים אותם לצורך הבעת שדר חתרני באמצעות קוויריזציה של הז'אנר.

כאשר אנו בוחנים את טקסט התשתית, "משל הנמלה והצרצר", הרי שלפנינו משל סגור בעל מוסר השכל לפיו "רק מי שטורח בערב שבת – יזכה לבצוע את הפת ביום המחרת" (סידון ואבולעפיה,

5 בעניין זה ראו את מחקרן של שטדלר (Stadler, 1999) ושל סילינגר-טריטס (Seelinger-Trites, 2011) ביחס לרומן **נשים קטנות** ללואיזה מיי-אלקוט, ואת הניתוח הקווירי של סדרת **הקוסם מארץ עוץ** לל. פרנק באום (Pugh, 2011).

6 ולמשל, ספרה של שוש פנקס, **האבאים של גל ונועה** המגולל את סיפורה של משפחה חד-מינית, ומתעכב על הדרך שבמסגרתה מצליח הזוג החד-מיני לממש את אבהותם באמצעות תורמת ביצית ואם פונדקאית.

2000:14). המשל מאפיין שתי דמויות בינאריות, הצרצר המרקד "עליו מתרונן, מתבטל ושר" (שם: 13) ולמולו, הנמלה החרוצה אשר אוגרת מזון לימים הקרים. החורף מוביל שינוי יסודי במצבן של שתי הדמויות: הצרצר לא רק שאינו שר, אלא גם בוכה ורועד מקור, והנמלה, שאליה מגיע הצרצר בבקשה למצוא מחסה ומזון, מפנה לו עורף ושוטחת בפניו דברי תוכחה:

"ומה אתה עשית

בקיץ שעבר?"

פנתה ושאלה הנמלה את הצרצר.

"אני שירים זימרת,

ניגנתי עוד ועוד".

"יפה, אם אז ניגנת,

עכשיו—

תתחיל לרקוד!" (שם: 14).

המספר מוסיף גם הוא את התייחסותו:

והצרצר שב אל ביתו,

מרוב רעב כושל.

ולהבא ילמד אולי

את המוסר השכל.

או שילמד, או שלא,

למי בכלל אכפת (שם).

דבריו הקשים של המספר חותרים תחת מטרתו המוצהרת של המשל להעביר שדר דידקטי ערכי, שכן, הנמען-הילד מבין את ערך העבודה הקשה, אולם בד בבד, נחשף לאכזריותו של המספר כלפי זה שטעה ולא אגר מזון לימות הקור. לפנינו, אם כן, שדר נוסף שכן תגובת המספר לעלילה, והאופן שבו הוא פותר את מצבו של הצרצר, מובילים את הנמען-הילד לסגל גם הוא יחס עוין, אכזרי ואדיש כלפי החלש ממנו וכלפי הנזקק לסיועו. בראייה קווירית, הנמלה המייצגת את הערכים ההגמוניים של העבודה ואגירת הרכוש, לא תעניק סיוע ל"אחר", למרות שביכולתה לעזור לו. ה"אחר" מוצג לא רק כשונה מן ההגמוניה, אלא גם ככזה שלועג לה באמצעות התנהגותו החורגת מן ההתנהגות המקובלת ולכן "מזמין" את ההתעלמות ממנו בעתיד ואת חוסר היחס לכאבו, עניין הטומן בחובו אי-מוסריות.

ברוח זו, המשל מציג את הצרצר העליון כנהנתן שאינו חושב על יום המחרת, בעוד הנמלה מוצגת כסמל החריצות והתכנון המוקדם. לפנינו מטאפורה שיכולה להתפרש בקריאה קווירית כביקורת המאמצת את הסטריאוטיפ המשוך להומוסקסואלים, לפיו מדובר בקהילה קלת דעת העסוקה בחיי הרגע, ומסרבת לחשוב על העתיד (וכאן המקום לציין כי הקהילה הלהט"בית נתפסת, למרות מאבקה לשינויי חקיקה בתחום הנישואין החד-מיניים והבאת הילדים, ככזו המציגה מודל חיים מנוגד לזה המוצג על-ידי המשפחה ההטרוסקסואלית-הבורגנית), על ימות החורף המהווים מטאפורה לזקנה ולתקופות של חולי. המשל מציג את שתי צורות החיים זו מול זו, ומעמיד באופן חד משמעי את צורת החיים ההגמונית מעל זו ה"אחרת"⁷.

הסופרת לולי גריי פרסמה בשנת 2011 את האלגוריה **מר נמלה ואדון חרגול**, המתכתבת עם טקסט התשתית שלעיל, משתמשת בחומרי אולם עורכת בו היסט קווירי. בעוד טקסט התשתית מציג נמלה (נשיות) מול צרצר (גבריות) ובכך מתניע את הסטריאוטיפ של האשה המבצעת את מטלות המטבח והגבר שאינו עוסק בתכנונים דומסטיים (אגירת אוכל), סיפורה של גריי מציג שתי דמויות גבריות: מר נמלה ואדון חרגול⁸. הטקסט מפגיש בין שתי הדמויות אולם אינו מסתפק בשדר פשטני על אודות נחיצותם של חריצות ותכנון מראש, כי אם מעביר לקוראיו שדר אקזיסטנציאליסטי אודות שונות בין בני האדם, כעניין נצרך ומהותי – הן לחברה והן לכל פרט ופרט הנחשף לשונה ממנו, חשיפה שיש עמה העשרה.

מר נמלה מתואר באלגוריה כעשיר החי בבית מפואר, האוסף מזון במשך האביב והקיץ, ובערבים מבלה את זמנו בספירת המזון שאגר, במזווה, החדר האהוב עליו. שלוות יומו של מר נמלה מופרת לנוכח שירתו של החרגול. בניגוד למשל, אין החרגול לועג למר נמלה, אלא להיפך – מזמינו לצאת מן הבית ולחבור אליו: "**קיץ עכשיו, נמלה! השמש חמימה, השמים כחולים. צא החוצה, בוא לרקוד – אני אנגן לך!**" (כפולת עמודות שלישית). מר נמלה מציע לאדון חרגול לאגור מזון לחורף, וממשיך בספירתו. תוך כדי הספירה הוא שומע במשך כל הקיץ את ניגוניו ושירתו של החרגול המפריעים לו בספירתו. גם חישוביו, בשעת הסתיו, מושפעים מן השירה והניגון, שכן העט של מר נמלה מצויר ברבורים במקום הספרה שתיים ואנשי שלג במקום שמונה. כאשר אדון חרגול מתדפק בימי ראשית הקור על דלתו של מר נמלה בבקשה למצוא מחסה ומזון, הלה פוטר אותו בדברי תוכחה, ומסביר לו שמי ששר ורוקד כל הקיץ בשעה שאחרים עבדו וטרחו, ראוי לגורלו. סיטואציה זו מקבילה לסיטואציה המתוארת במשל התשתית, אולם מנקודה זו נפרדות דרכי שתי היצירות, שכן האלגוריה של גריי אינה מסתיימת באפיזודה זו, המבהירה את עליונותו של מר נמלה. מר נמלה חוזר למלאכת הספירה בביתו, וצועד בחוסר שקט:

7 קריאה נוספת תראה בצרצר פרוטוטיפ של גבר שאינו מוכן להתמסד, ללא קשר לנטייתו המינית.

8 מן הראוי לציין, שבשפת המקור, הן הנמלה והן החרגול מציינות נשיות ואילו התרגום העברי מציג את שתי הישויות כגבריות. כך או כך, נשמרת התפיסה החד-מינית בוגיות המתוארת, המתהווה ביצירה.

"אני ממש לא יודע מה קורה לי", מלמל. הוא התיישב לצד האח והביט בלהבות שריקדו להן במעלה הארובה.

"מעניין אם..." אמר מר נמלה. "הלוואי ש..." (כפולת עמודות שמינית).

משפט סתום זה אינו מקבל הסבר חד-משמעי בטקסט ונתון לפרשנות. האם מר נמלה מייחל לדעת לשיר, או שמא הוא מייחל לשמוע את קולו של החרגול שהפסיק לשיר? המשכו של הסיפור, מאמת את שתי האפשרויות שכן מר נמלה חושף הן את רצונו לשיר כמו החרגול, והן את חשיבותו של החרגול לחייו.

מר נמלה נואש מניסיונות הספירה הכושלים והולך לישון במיטתו. האלגוריה מתארת בפנינו את חלומו, שבו הוא עומד על במה, מול קהל המפציר בו לנגן, לרקוד ולשיר. **"אני לא יכול! אני לא חרגול!"** (כפולת עמודות תשיעית), אומר מר נמלה וזוכה לקריאות בוז מן הקהל. החלום שלפנינו, המאיר את תת המודע של מר נמלה, מביע רצון הפוך לזה המובע על ידו בדיבורו הישיר ובהתנהלותו הגלויה. מר נמלה שגזר על עצמו חיים של דיכוי עצמי, סגפנות, ריחוק מכל הנאה ואף נתק מכל מבע אמנותי, חושף בחלומו את כמיהתו להידמות לאדון חרגול. בנקודה זו נהיר לקוראים, כי השוני הבינארי בין שתי הדמויות איננו מוחלט מכל וכל, שכן מר נמלה המצוי במזווה, שואף גם הוא לאייש את הבמה ולצאת מן ה"ארון" הפוריטני שבו הוא חי ומן החשבונאות והאגירה המלווה את ימיו.

בתום חלום הבלהות קם מר נמלה ממיטתו ורץ לעבר הדלת. ריצתו אינה נובעת מצליל ששמע (דפיקה בדלת, רעש) אלא היא פועל יוצא של תחושה מבשרת רע. הוא מוצא את החרגול על מפתנו, ומבקש ממנו ללכת הביתה. החרגול ממלמל שאין לו בית. בתגובה, מר נמלה, הנדהם מכך שישנם מי שהם חסרי בית, אינו מוכיח עוד את החרגול, אלא בשונה ממשל התשתית, מכניס אותו אל ביתו ומניח אותו בזהירות להתחמם מול האח. הוא משקה אותו ומאכיל אותו מן המזון שאגר. אל הטיפול המסור מתלווה התנצלות מפורשת: **"לא ידעתי" [...], "לא היה לי שמץ של מושג. לא התכוונתי..."** (כפולת עמודות אחת עשרה). מר נמלה, שגם הוא חי בגפו, לא שיער כי לחרגול אין בית ואין לו משפחה או חברים שיתמכו בו.

כאן מחודדת "אחרותו" של החרגול, המבודד מן החברה האנושית, בידוד החושף אותו לפגיעות. נציג ההגמוניה מכניס אל ביתו את ה"אחר", חש כלפיו אחריות, מטפל בו (עניין המועצם באיורים המציגים את האינטימיות בין השניים), מתנצל על קשיות לבו, והשניים מבליים יחדיו כל ימות החורף.

מדי ערב, לאחר שמר נמלה סיים את ספירתו, החרגול ניגן ושר לו שירים. הכנסתו של החרגול "מזמינה" לביתו של מר נמלה את המרכיבים ה"בזויים" מהם חשש. כאן הבית איננו רק מבנה פיזי, אלא מהווה גם סימבול לישותו של האדם, המעניק מקום למרכיבים חדשים מהם נמנע עד כה. מיס (96-78: Meese, 1990) בדיונה ב"אחרות", מבקשת להראות כי אומנם "האחר" הוא כל דבר המנוגד לי ונמצא מחוצה לי, אך לעתים מדובר בחלק המצוי בי, אותו אני רוצה להדחיק, נוכח סלידתה של החברה מגילויים של שונות. מכאן נוכל להבין, כי הצגתו של החרגול כ"אחר" איננה רק אמצעי להבחין בינו לבין ההגמוניה, אלא גם דרך (מודעת או בלתי מודעת) להילחם בתכונות הנתפסות כ"בלתי רצויות" המצויות דווקא בישות היוצאת נגדן. כאן מתבהר תפקידו של החלום המתואר בסיפור, החושף לא רק כמיהות נסתרות אלא גם פחדים ומערך של הדחקות שחוה מר נמלה. חלום זה מבהיר את רצונו של מר נמלה להידמות לאדון חרגול, ולמעשה, לאיש את אותו מרחב אליו משתייך החרגול – הבמה. בחלומו, ניצב מר נמלה לא במקום שתואר כמקום האהוב עליו ביותר – המזווה – אלא דווקא במקום ממנו הוא נשמר כל חייו: החוץ, הבמה, האמנות, היכן שהגנות הבית אינן תקפות עוד. על הצרכים הבסיסיים שהעסיקו את מר נמלה (אגירת מזון) נוספים צרכים אחרים של הגשמה חברתית, אישית ואמנותית, העולים מתוך תת-המודע שלו ועתידים לשנות את חייו.

השניים, שחיים יחדיו לאחר שמר נמלה מחליט לשכן אצלו את אדון חרגול, שוטחים זה בפני זה את הערכתם ההדדית. מר נמלה משתף את החרגול ברצונו לשיר, בעוד החרגול משבח את עבודתו הקשה של מר נמלה שהצילה את חייו. הדיאלוג המסכם מביע הערכה ואינטימיות כאחד בין שני גיבורי האלגוריה:

"הלוואי שיכולתי לשיר כמוך, אמר מר נמלה.

"אני אוהב להקשיב לך!" אמר החרגול. "הלוואי שיכולתי לחשב כמוך."

"או, חרגול, אמר מר נמלה.

אתה לא יודע לחשב, אבל אתה מאוד חשוב." (כפולת עמודות ארבע עשרה)

מתוך מודעות לטקסט התשתית וחתימה, מחוללת האלגוריה שלפנינו קוויריזציה של הקאנון, הבאה לידי ביטוי באופנים שונים: הפיכת הנרטיב לכזה שגיבוריו אינם גבר ואשה אלא גבר וגבר, ומשמוע רב-רובדי באמצעות שורה של שדרים, חלקם קוויריים משתמעים וחלקם אקזיסטנציאליסטיים. השדרים הקוויריים מציגים זוגיות בין שני גברים המהווים הפכים, ובכל זאת

9 קריסטבה במסתה הידועה "כוחות האימה" (2005) [1980], מתארת את הפחד מן ה"בזוי": "הבזוי איננו אובייקט (ob-jet) שנמצא מולי, שאני קוראת בשמו או מעלה אותו בדמיני [...] הבזוי אינו הקורלאט שלי, אשר בהציעו לי משענת על מישהו או על משהו אחר, עשוי לאפשר לי להיות – נבדלת ואוטונומית פחות או יותר. לבזוי יש רק תכונה אחת משל האובייקט – היותו מנוגד לאני" (קריסטבה, 2005 [1980]: 7). הבזוי למעשה מוגלה מן הכלל, בוחל בחוקי המשחק של ההגמוניה, אך ממקום גלותו אינו פוסק מלקרוא תיגר על אדונו. מה שהופך דבר לבזוי, הוא שיבוש הזהות, המערכות והסדר. כל מה שאינו מכבד את הגבולות, את המקומות ואת הכללים (שם, שם: 8-9).

מוצאים כי השוני החיצוני אינו מונע מהם לנהל מערכת יחסים, שכן כל אחד מהם ממלא חסר יסודי המתקיים אצל רעו. ההצגה של מר נמלה ואדון חרגול, החולקים את חייהם במשותף, מערערת על דפוס ההצגה ההטרסקסואלי השגור מחד גיסא, ועל מודל המשפחה הקלאסי, מאידך גיסא. לפנינו תא משפחתי אלטרנטיבי, שמטרתו איננה הולדת ילדים כי אם הפגת הבדידות, וכן האפשרות למלא באמצעות מציאת בן-זוג, חסר רגשי. הן מר נמלה והן אדון חרגול מצטיירים כחסרי משפחה וכמבודדים חברתית. המשפחה החדשה שהם יוצרים ממחישה למעשה את ההגדרה המודרנית של מושג המשפחה, לפיה משפחה איננה מוגדרת עוד רק בהתאם לפרמטרים ביולוגיים, כי אם לאורה של תחושתו של הפרט, שהאדם הניצב מולו מהווה עבורו משפחה.

נוסף על כך מוצגים בפני הקוראים מודלים גבריים שונים: הגבר המסודר והאחראי העוסק במקצוע "גברי" סטריאוטיפי – ספירה – ומולו, גבר המפגין אובדן נורמות מגדריות, מבלה את ימיו במחול ובשירה ונוזקק לסיועו של אדם מבוסס ממנו. באופן זה מושג ה"גבריות" הופך ממושג מונוליטי למושג פנורמי, ומוצג עימות בין גבריות הגמונית לבין גבריות חתרנית. עימות זה מוסב אלי קבלה ואהבה, המחודדת את השדר, לפיו קיימות פרשנויות רבות למושג "גבריות" המזמין שורה של הופעות מגדריות.

בנקודה זו עולה השדר האקזיסטנציאליסטי לפיו בני האדם מתאפיינים אמנם בשונות, אולם אין מדובר במרכיב מפריד, אלא בגורם מאחד. ההפכים נמשכים זה אל זה וזקוקים זה לזה, וכמוהם אף האמנות המוצגת באלגוריה ככזו הנדרשת להגנה ולסיוע מתמידים. האומן (המיוצג על ידי החרגול) יכול לשרוד רק אם תוגש לו עזרה ממסדית, או עזרה אישית מטעמו של פטרונו. האומן מקבל גושפנקה לחשיבותו שכן אין הוא מוצג כפחות ערך מהפטרונו אלא כחשוב וכנצרך. חייו של האדם ללא אמנות מוצגים כחיים אפורים ומשמיימים, חיים עשירים למראית עין, אולם העושר הכלכלי מכסה על עוני תרבותי. וכך, הרוחניות והחומרנות דרות בכפיפה אחת, והודות לכניסת הרוחניות לחייו, מר נמלה, גיבור האלגוריה, יוצא מן המזווה הצר והסגור אל עבר חיים שמחים ומלאים יותר. אין הוא מדחיק עוד את רצונו לשיר, והוא שר למרות זיופיו ונותן דרור למאווי המודחקים. מרגע שמר נמלה מאפשר לעצמו לעסוק בשירה ומסיר את הדיכוי העצמי שהחיל על עצמו, הוא מסוגל לקשור קשר עם ישות חיצונית (קשר היכול להיתפס כקשר חברי או כקשר זוגי), שם קץ לבדידותו, ומבסס קשר בין-אישי המורכב מנתינה ומקבלה.

היצירה כאלגוריה פוסט-קולוניאליסטית

הסיפור שלפנינו נפתח בציון "**מר נמלה היה עשיר**" (כפולת עמודות ראשונה). לפנינו אפיון כלכלי של הדמות המרכזית, אשר מיקומו, בפתח היצירה, כמו גם היותו הפרט המידעי הראשון שנמסר לנו על אודות הגיבור, הופכים אותו ממאפיין כלכלי חיצוני למאפיין-על המגדיר את מר נמלה. זוהי דמות המוגדרת באמצעות כספה, ויתרה מכך, תהליך אגירת הרכוש הוא שמלווה את הגיבור ומתווה את כל צעדיו. "**החדר האהוב עליו היה המזווה**" (שם), נמסר, עדות נוספת לישות המרוכזת כל כולה

סביב תהליך אגירת הממון/רכוש/מזון, ונבדלת מחברת בני האדם, לטובת פעולת האגירה והספירה במקום המוסתר והחבוי. אף הנגיסות שנוגס מר נמלה בגבינה, הן ספורות ומדודות – **"שלוש נגיסות בדיוק"** (כפולת עמודות שנייה). האכילה הופכת מפעולה מהנה לפעולה מחושבת, כמו כל חייו של מר נמלה המונע מעצמו תענוגות באשר הם, וזאת על מנת להיות רתום למלאכותיו. פגישתו של מר נמלה עם אדון חרגול מוגדרת כפגישה עם מוקד-רעש: **"הוא שמע רעש מבחוץ"** (כפולת עמודות שלישית), **"אבל הרעש המשיך והמשיך"** (שם). הרעש שנקשר לנגינת החרגול בכינור מתואר כגורם מכעיס, שכן הוא מאלץ את מר נמלה להפסיק את עבודתו. עם זאת, אנו עדים למפנה, שכן לקראת תום הקיץ מצוין – **"לפעמים המנגינה הייתה נכנסת לו לראש"** (כפולת עמודות רביעית), היינו, משהקשיב לראשונה לצלילי המנגינה, כבר לא ראה בה רעש מטריד, אלא מבע אמנותי מוסיקלי. המנגינה אף מבלבלת אותו בספירה הנצחית בה הוא שרוי ויוצרת עימות בין עבודה לאמנות, שכן לפנינו ישות המקדישה את כל זמנה לעבודה, ישות שהאמנות מצויה מחוץ לביתה, קרי, מחוץ לחייה.

אמנם מר נמלה הודף את אדון חרגול, אולם זה האחרון הוא המתעקש לזיזם קשר בין השניים. החרגול מציף בחלונו של מר נמלה ושר לו, אולם מר נמלה זועם ומסנן – **"אוי, תשתוק"** (כפולת עמודות חמישית), ומושך את הוילון כלפי מטה. השאלה הנשאלת היא מדוע מלכתחילה נפתח הוילון המפיץ אור שמש, ומכניס את קולות העולם החיצון אל המזווה המבודד? כאן ניתן לאתר את ראשית השינוי שחווה מר נמלה, והיחסים האמביוולנטיים שלו עם אדון חרגול ואמנותו, שכן הוילון שנפתח מציין את רצונו של מר נמלה להיפתח אל העולם החיצוני ממנו הוא מדייר את עצמו, אולם קולו מסרב להכיר בשינוי הממשמש ובא, ומכאן בקשתו לגרש את אדון חרגול ולהשתקו.

עם בוא הסתיו נוקש אדון חרגול על דלתו של מר נמלה ומבקש מזון. מר נמלה טורק בפניו את דלתו וממשיך במלאכת הספירה. מר נמלה חוזר אל ביתו אולם הוא חסר מנוחה, צועד הלך ושוב, ומתבטל לראשונה מעבודתו הסיזיפית. כאמור, הוא חולם חלום בלהות ובחלום זה הוא הופך לזמר ללא יכולת לשיר. החלום מצביע לא רק על רצונו המודחק לעסוק בשירה, בנגינה ובריקוד, אלא גם על **הפנמת מקומו של אדון חרגול. מר נמלה יוצא לראשונה מעורו, ומציב את עצמו במיקומו של אדון חרגול.** החרגול שר והשתק על ידי מר נמלה, כפי שהקהל זועם וצועק על מר נמלה בחלומו. בכך, הופך החלום **לתמונת ראי** של מעשיו של מר נמלה ביום הקודם, החוזרים אליו באופן המחולל בהם הזרה. המקרבן והמשתיק הופך לקורבן המושתק, וכך הוא מבין את החוויה הקיומית של ה"אחר", המודר דרך קבע לשוליים. **"אני לא יכול! אני לא חרגול"** (כפולת עמודות תשיעית), אומר מר נמלה לקהל בחלומו, וכאן אנו עדים לתחושת הזהות הנרקמת בין השניים בחלום: מר נמלה מבין ומפנים לראשונה את מחירה של ההדרה והאלימות כלפי ה"אחר". הוא קם כאחוז פלצות מחלומו, רץ לעבר הדלת, וצופה בחרגול מוטל על המפתן, רועד מקור וסובל מרעב. לראשונה בחייו הוא שומע קול אחר, את קולו של חסר-הבית וחסר המשאבים הכלכליים, המנוגד לו, לעושרו ולאורח חייו המוגן. הוא מחליט לקבל את החרגול אל ביתו, סועד אותו ומתנצל על קשיות לבו. השניים מתוודעים זה לאורח חייו של זה ומבינים את חשיבותו של כל אחד מהם בעבור השני.

האסכולה הפוסט-קולוניאליסטית צומחת בשנות השמונים של המאה העשרים במטרה לשנות את ההנחות הרווחות על היחסים בין עמים מערביים לעמים לא מערביים, ובין העולם המערבי לעולם הלא מערבי (יאנג, 2008 [2003]: 11-14). התנועה הפוסט-קולוניאליסטית היא תנועה פוליטית הטוענת שהאומות של שלוש היבשות הלא מערביות – אסיה, אפריקה ואמריקה הלטינית – נתונות במידה רבה במצב של כפיפות לאירופה ולצפון אמריקה, ובעמדה של אי שוויון כלכלי. פוסט-קולוניאליזם מהווה שם לפוליטיקה ולפילוסופיה של אקטיביזם המערער על הפער הזה, ובכך ממשיך את המאבקים האנטי-קולוניאליים של העבר. תפיסה זו טוענת לא רק לזכותם של העמים באפריקה, באסיה ובאמריקה הלטינית למשאבים ולרווחה חומרית, **אלא גם לעוצמה הדינאמית של תרבויותיהם**, תרבויות המתערות כיום בחברות המערביות ומשנות אותן (שם). לדידם של חוקרים פוסט-קולוניאליסטים, האדם המערבי ניחן באירוצנטריות. הוא מביט בעולם הלא מערבי באמצעות השתקפותו שלו ותפיסותיו, ולכן הוא אינו מסוגל להבין את המציאות הממשית של עולם הזה, או את התחושות והתפיסות העצמיות של אנשי העולם הלא מערבי. מכאן שקריאה פוסט-קולוניאליסטית היא קריאה מתקנת בכמה מישורים:

ראשית, **קריאה זו מדגישה את דמות ה"אחר הנכבש" ואת נקודת מבטו**. ה"אחר הנכבש" מוגדר מעצם שיוכו לעם הנכבש, שיוך הגוזר עליו רב-שוליות: כלכלית, תרבותית, מרחבית ומעמדית. שנית, אם הקריאה הפמיניסטית עוסקת, בין היתר, בקידום היצירה הנשית – הן זו מן העבר שלא זכתה להכרה והן זו הנכתבת בהווה – הרי שהקריאה הפוסט-קולוניאליסטית עוסקת בחקר הקאנון המערבי הלבן שהדיר בשיטתיות דמויות "אחרות" של נכבשים, וכמו כן נמנע מעיסוק בשיח המתמקד במעמד הנכבשים ובאפיון הכובש ככובש, מתוך החלטה של קריאה רוויזיוניסטית; בחקר יוצרים "אבודים" שכתבו על הקולוניאליזם והשפעותיו אשר יצירותיהם לא זכו למחקר בשעת פרסומן, וכן, בחקר ספרות פוסט-קולוניאליסטית עכשווית הנכתבת מעמדתו של הכובש כמו גם מעמדתו של הנכבש. בלשונה של הסופרת טוני מוריסון, שהקדישה לקריאה הפוסט-קולוניאליסטית את ספר המסות **משחקים באפילה** (1992), "המצאת אפריקה" היא תולדה של שליטת האדם הלבן המדיר את האדם השחור, ותכליתה, חיזוק האגו של האדם הלבן והפיכת הגזענות לכזו הנתפסת כטבעית ומבססת את ההגמוניה של האדם הלבן (מוריסון, 1997: 21-22).

בספרו החלוצי משנת 1957, **דיוקן הנכבש ולפני כן דיוקן הכובש**, משרטט אלבר ממי (1985): 85-31) את מאפייניו של הכובש לצד מאפייניו של הנכבש, וממחיש את המחיר שמשלם כל אחד מן הצדדים: הכובש נהנה מזכויות יתר על חשבון היעדר הזכויות של האזרחים המקוריים במושבה הקולוניאלית; רמת חייו גבוהה, בעוד רמת החיים של הנכבש נמוכה; הוא נהנה מכוח אדם, ממשרתים מרובים ומעוטי תביעות וזאת משום שאפשר לנצל את הנכבש שאינו מוגן על ידי חוקי המושבה; הכובש תופס את עצמו כמתרבת ואת הנכבשים כנחשלים. לדידו, הוא הציל את הנכבש מ"פיגור" שהיה שרוי בו ביחס למערב (חשמל, מים, השכלה, תשתיות), כאשר בפועל, הוא מתעלם מן העוני

ולמעשה מנחשל את החלשים בין כה וכה. לפיכך מסכם ממי את תופעת הדרת הנכבש בקובעו, שככל שהכובש נושם לרווחה, כך הנכבש נחנק.

על מנת להתניע את מעמדו, נדרש הכובש לבצע דה-לגיטימציה של הנכבש וכך נולד "מיתוס הנכבש" (ממי, 1985: 96-89) המשרטט את דמות הנכבש כמנוגדת לזו של הכובש (עצלן בשונה מהחריצות המערבית, בור וחסר תרבות) ומכאן, כי דמותו של הנכבש הופכת למארג של שלילות, כאשר גם מנהגיו התרבותיים של הנכבש מושמים ללעג ומתוארים באופן שלילי. הנכבש הופך ל"אשם התמידי" ולפיכך מטמיע את הגישה השוללנית ומתאפיין בשנאה עצמית וברצון להידמות לכובש. אחד המחירים הכבדים שמשלם הנכבש הוא אובדן תרבותו: שפתו, מנהגיו, ואף הכרת ההיסטוריה שלו.

כיום, קיימת השקה בין התיאוריה הקווירית לתיאוריה הפוסט-קולוניאליסטית באמצעות מושג ההגזעה (Racialization), שמשמעו

הבחנה בין קבוצות על בסיס גזע, או על בסיס של מושגים תרבותיים תואמי-גזע כמו מגדר, ארץ מוצא, מקום מגורים, או שם משפחה. על ידי הפיכת המושג ("הגזע") לפעולה ("הגזעה") אנו נמנעים מלהכיר בקטגוריה הפיקטיבית של הגזע. הגזעה אינה מושג סטטי, אלא פעולה סוציולוגית:

הגזעה הינה פעולה של דמיון אנושי באמצעות מאפיינים ביולוגיים (למשל: צבע עור, אורכו או רוחבו של האף או גודל השדיים), חברתיים (למשל: עוני, ארץ מוצא ומעמד חברתי) או תרבותיים (למשל: דתיות או גודל משפחה), ושימוש במאפיינים אלו, שנתפסים כ"טבעיים" ובלתי משתנים, כדי להעניק לגיטימציה להיררכיות בין קבוצות ואנשים (שנהב, 2012).

באלגוריה **מר נמלה ואדון חרגול** חל היפוך בריטואל שמשרטט בפנינו ממי. העימות בין יציר הקפיטליזם (בזיקתו לקלוויניזם הפרוטסטנטי), מר נמלה, לבין נציג הדרך האחרת, שאינה קפיטליסטית, דרך שמעלה על נס את האמנות, האינדיבידואליות וההומאניות, אינו תם עם תבוסתו של אדון חרגול, כפי שמציע המשל המוכר. סיומו של העימות נעוץ דווקא בהכרה ההדדית של כל אחד מן המשתתפים בנחיצותו של האחר, נחיצות משולבת: כל אחד מכיר בשני כמהותי לעולמו שלו ולעולם בכלל. מר נמלה מכניס את אדון חרגול לביתו ובכך ממחיש את תחושת אחריותו ביחס לאחר. ההכנסה של ה"אחר" אל הבית מצילה אותו ממוות, אולם גם מצילה את מר נמלה ממוות מטאפורי, מחיים המאופיינים בבדידות, חיים נטולי אמנות ומגע אנושי. מנגד, גם אדון חרגול אינו בז לערכיו של מר נמלה ומכיר בכך שחייו ניצלו בזכות נהגיו הקפדניים ובזכות הכנסת האורחים של מר נמלה. ההכרה ב"אחר" כשווה ערך וכנחוץ מובילה לחיים הרמוניים בצוותא, ולתחושה של כל אחד מן הצדדים שהחסר הבסיסי בחייו התמלא.

העמדה שכזאת מציגה את הקפיטליסט כבעל תפקיד, שכן בעל המאה מבין שלא כולם מתאפיינים ביכולותיו, וכמו כן, שישנם אנשים שכישוריהם אינם מתוגמלים, דבר ההופך אותם לשוליים ולפגיעים. כמו כן השליט במרחב מגיע להכרה, שמניעת מרחב היא אלימות מרחבית לכל דבר (רודין, 2012: 82-21), ומכאן שעליו לפעול על מנת לקדם ולאפשר את גישתו של ה"אחר" למרחב. מר נמלה מגלה לראשונה בחייו, שלמרות שהוא אינו יודע מחסור, קיימים אחרים שהמחסור הפיזי (מזון ובית) מלווה את חייהם ומכאן תפקידו המכריע בסיוע להם. הכנסתו של אדון חרגול אל הבית של בעל האמצעים מפריכה את אחד המיתוסים הנפוצים של הכלכלה הקפיטליסטית, לפיהם העווגה התקציבית הינה מוגבלת, ולפיכך כל נתינה משמעה מניעה מאדם אחר (או מעצמך). באלגוריה שלפנינו, הנתינה לא הופכת את מר נמלה לעני או למחוסר אמצעים ואיננה משנה את ההיררכיה בין השניים (בעל בית/אורח). נתינתו מצילה את אדון חרגול ממוות אכזרי, ונובעת מתוך הכרה כפולה הן בתפקידו (בתור מי שנמצא בראש ההיררכיה הכלכלית מבין השניים) והן בנחיצותו של אדון חרגול, היינו, נחיצותם של אמנים באשר הם, וכן "אחרים" המעשירים את חיי מר נמלה ומוסיפים להם צבע וצליל. עם זאת, אין לפנינו סיום בנוסח הדאוס אקס מכינה, שכן ההיכרות בין השניים אינה מנביעה שינוי מהותי באופיים. מר נמלה מעז אמנם לשיר לאחר שגזר על עצמו דיכוי תרבותי וסגפנות, אך מרבית יומו מוקדשת עדיין למלאכת הספירה, ואילו אדון חרגול ממשיך לנגן ולשיר בביתו של מר נמלה. מר נמלה אינו פועל כסוכן סוציאליזציה השואף לתרבת את אדון חרגול ולעצבו בדמותו. הוא מניח לו להתקיים מבלי להתערב באורח חייו, כפי שאדון חרגול משבח את יכולתו של מר נמלה לעבוד קשה.

וכך, מסתיים הסיפור בהכרה ההדדית בדבר חשיבותו של השונה ממך כלכלית, מעמדית ותרבותית, הכרה המבטלת שיפוטיות וכן תפיסות מוקדמות אודות אלו המקיימים אורח חיים השונה מזה המותווה על ידי הכלכלה הקפיטליסטית, ועל ידי הגישה האירוצנטרית המבטלת את נהגיו של העולם הלא-מערבי. לא בכדי, יצירה זו נכתבה על ידי הסופרת הארגנטינאית לולי גריי, שארצה חווה וחווה דיכוי משולש: דיכוי שבטי הילידים בארגנטינה במסגרת שורה של מעשי טבח במסגרת הכיבוש הקולוניאליסטי הספרדי, דיכוי אזרחים במסגרת הממשל הצבאי, ותדמית של "מדנית עולם שלישי" בעיני המערב, המגובה בגזל משאבים¹⁰.

נוסף על כך, חלומו של מר נמלה המציג את כמיהתו לעמוד על במה ולשיר, ואת פחדו מן הבז, מהווה מראה ביקורתית המציגה את תוצאות הגישה הקפיטליסטית: חיים המעוצבים לאורה של השאיפה לצבור עוד ועוד רכוש וממון, חיים שהופכים למספר ומגדירים את האדם על בסיס רכושו ומשאביו החומריים, הגורמים לניתוקו של הפרט מן החברה ולהתבצרותו בבית-ההישגיות על חשבון יצירת קשרים חברתיים ומימוש אישי. היצירה אינה שוללת לחלוטין את הגישה הקפיטליסטית, אלא מציגה את מר נמלה לפני הפגישה המכוננת עם אדון חרגול ולאחריה. הפגישה מולידה חניכה והשתנות, שכן הוא אמנם לא נוטש את עיסוקו בעבודה ובספירה, אולם הוא מאפשר לעצמו לסיים את

10 ראו הרחבה בספרו של רוק (Rock, 1985: 1-38).

הספירה ולהאזין גם לשירה ולנגינה, היינו, מציג קפיטליזם בגרסתו המעודנת יותר, לפיה ההישגיות האישית אמנם נדרשת (שכן בלעדיה נותר האדם חסר בית), אולם יש לשלב בינה ובין מילוי צרכים חברתיים ורגשיים הדרושים לכל אדם על מנת לחיות תוך תחושת מלאות והשתייכות.

יתרה מכך, וידוי של מר נמלה, לפיו הוא היה רוצה לשיר כמו אדון חרגול, היינו, להיות בעליה של התנהגות השונה תכלית השינוי מההתנהגות המאפיינת אותו ומגדירה אותו, מוכיח את קביעתו המפורסמת של סעיד (2004), לפיה "הלוגוס כבר אינו שוכן אך ורק, כביכול, בלונדון ובפריס". זאת משום שמלאכת הספירה מוצגת כשוות ערך למלאכת השירה והנגינה, ואף המרחבים מוצגים זה בזיקה לזה: הבמה אליה מר נמלה כמה בחלומו, והמזווה, החדר המועדף על מר נמלה בביתו. עניין זה מזכיר, כי ארגנטינה כמדינת כור היתוך, מקבילה לישראל, המאכלסת בני עדות ועמים שונים, וממזגת בין תרבות מזרחית למערבית.

אם בסיפור חניכה הגמוני היינו מבחינים בשינוי שמתחולל דווקא באדון חרגול שמידמה למר נמלה ומאמץ את ערכי ההגמוניה, או בסופו המר של מר חרגול כפי שארע במשל התשתית לצרצר, הרי שביצירה החתרנית שלפנינו, מר נמלה חווה חניכה אנטי-הגמונית אשר במסגרתה הוא מאפשר לעצמו לשלב בין ערכי ההגמוניה לערכים שמייצג ה"אחר", אדון חרגול¹¹. בכך, משתנה ההגדרה המסורתית של ה"אחר" מישות הקוראת תיגר על ההגמוניה, או כפי שניסחה זאת סימון דה-בובואר (2001: 116):

ה"אחר" הוא הסבילות לעומת הפעילות, השונות ההורסת את האחדות, החומר המנוגד לצורה, האי-סדר המערער את הסדר.

לישות התורמת להגמוניה, מרחיבה את אופקיה ההתנהגותיים והרגשיים, מישות שולית לישות מרכזית, מישות מאיימת ומוגזעת, לישות נאהבת.

בטיפולוגיה של אילוז (2013: 69-11), הזוגיות מקיימת בתוכה פרדוקס לאור ההתנגשות בין הצו למימוש עצמי, המאפיין את העת המודרנית, לבין ההיענות לצרכי בן הזוג, היענות שפירושה לעתים הקרבה, השהיית תכניות אישיות ואף שעמום. כמו כן הזוגיות בעת המודרנית נגועה בתחשיבי תועלתנות כתוצר של החשיבה הקפיטליסטית, עניין המכונה על ידי אילוז "אינטימיות קרה". מר נמלה ואדון חרגול ממחישים את הנאמר לעיל ומדגימים הלכה למעשה את האופן שבו זוגיות משלבת בין מיקוד ב"אני" לבין מיקוד באחר, שילוב המצריך מעבר מתפיסה אגוצנטרית לתפיסה בוגרת ומכילה. זוגיותם מהווה ניצחון על הגישה הקפיטליסטית הרואה בזוגיות כלי לניעות

11 לפי אליאדה, במסגרת תהליך החניכה לומדים נערים כיצד לתפקד כמבוגרים בחברה בה הם נתונים, מהם הערכים הרוחניים והתרבותיים הנחשבים בעיני החברה, מהם דפוסי ההתנהגות הנדרשים מהם, ואילו מוסדות מכריעים קיימים בחברה. כמו כן הם נחשפים למסורות שבטיות-דתיות ולמיתוסים הקדושים לחברה בתוכה הם עתידים לחיות כבוגרים (Eliade, 1965: X).

חברתית ולהשגת יעדים חומריים, ומנגד, מובילה לאינטימיות, אשר הקיום הקפיטליסטי לא רק שאינו מאפשר, אלא אף שולל.

סיכום

הכניסה המחודשת לקאנון מתוך החלתה של קריאה מתנגדת, הינה אחד מהיסודות שעליהם מושתתות הקריאה הפמיניסטית, הקווירית והפוסט-קולוניאליסטית. לדעת ריץ', (2002) יש להיכנס לטקסט הקאנוני עם ראייה ביקורתית חדשה, וצעד זה מוגדר על פיה כדרך הישרדות: "עלינו להכיר את כתיבת העבר, הכרות מחודשת שטרם התבצעה. לא כדי להכיר את המסורת, אלא כדי שנוכל להרפות מאחיזתה בנו". בסיפור **מר נמלה ואדון חרגול** מתקיימת כניסה אל קאנון ספרות הילדים וזאת על מנת לבצע קוויריזציה ואנטי-קפיטליזציה שלו. סיפור התשתית הקאנוני נקרא ונכתב מחדש על ידי גריי, וזאת על מנת להדגיש את האופן שבו ספרות הילדים הקלאסית ניתבה את הילד לאמץ ערכים הטרנסקסואליים / קפיטליסטיים, בעוד ספרות הילדים המודרנית מאפשרת לילד להתוודע לצורות חיים שונות באופן שאינו היררכי. הנמען-הילד אשר מכיר את יצירת התשתית מבחין מיד בשינוי מין הנמלה, שהפכה מישות נשית לישות גברית, וגם אם אינו מפרש את הקשר כקשר רומנטי, הוא מבחין בזיקה הקרובה הנרקמת בין שני גיבורי הסיפור, המתפתחת מעימות ודחייה לקרבה, והפגנת אמפטיה הדדית המיתרגמות למגורים משותפים ולקרבה נפשית. הזיקה בין מר נמלה לאדון חרגול הופכת יצירה פוליטית זו לכזו שאינה כופה על הנמען-הילד מניפסט ערכי ופוליטי אחד, אלא חושפת אותו לתצורות שונות ומעניקה לו את הזכות והכוח לברור את אלו המתאימות עבורו¹².

ועדיין, כפי שמציינת משיח (2013), לעתים הקונבנציה הפואטית של ה"סוף הטוב" בספרות הילדים מונעת מחשבה מעמיקה על השדרים הפוליטיים המועברים ביצירה, הכוללים עולות חברתיות ופגיעה ב"אחר" המייצג דרך חיים ותפיסות חיים אנטי-הגמוניות. לפיכך, כאן מגיע תפקידם של הנמענים-המבוגרים המתווכים את היצירה, בחשיפת המנגנונים הדכאניים המתקיימים בחברה, וזאת על מנת לפתח בנמען-הילד אחריות מוסרית כלפי הנזקקים, שעל-פי רוב, אינם זוכים לסוף הטוב, שכן על השאלה מה עלה בגורלו של מר חרגול בחורף הבא, הסיפור אינו עונה.

12 לפי מוריס (Morris, 1993: 37-57), האסכולה הפמיניסטית מבקשת לבחון את ה"עיוורון המגדרי" ביחס לסוגיות הקשורות לנשים בכל הנוגע למחקר הספרות. מחקר הספרות נשלט במשך שנים על-ידי ביקורת גברית (phallic critic) אשר גם כאשר היא טיפלה בטקסט בעל משמעויות עמומות בנושאים מגדריים, היא לא דנה בעמימות והציגה ביקורת חד-קולית במטרה שלא לפגוע בראיית העולם ובהסדרים הפטריארכליים. מטרתה של הביקורת הגברית היא לא לאפשר פגיעה בדומיננטיות של הגבריות הפטריארכלית, ומכאן הפרשנות שהציעה, לאור שאיפה לשמר סדר קיים ומתוך התעלמות מסוגיות מגדריות שלעתים הכותב העלה, מתוך רצון חתרני לתהות על ההסדרים הקיימים. כאן המקום לציין, כי הקורא המשתמע של הטקסטים נחשב כמובן לגבר, ולכן דיון בסוגיות מגדריות הקוראות תיגר על דפוסים קיימים מצטייר כבלתי רלבנטי בעליל. לטענת מוריס, חזרה לקאנון אם כן, הינה חזרה לא רק ליצירה הקאנונית, אלא גם למחקר הקאנוני, שמצטיין ב"עיוורון מגדרי".

ביבליוגרפיה

מקורות ראשוניים:

גריי, לולי (2011). **מר נמלה ואדון חרגול**. תרגום: לבי דאון. כנרת, זמורה-ביתן, דביר ואיגואנה.
סידון, אפרים, ואבולעפיה, יוסי (2000). **ספר המשלים הגדול**. כתר.
פנקס, שוש (2012). **האבאים של גל ונועה**. רימונים.

מחקרים:

אילו, אוה (2013). **מדוע האהבה כואבת**. תרגום: שירן בק. ירושלים: כתר.
ברנע, חוה ולורנץ, דליה (1995). **נטייה חד-מינית: חוברת מידע ליועצים ולמחנכים**. משרד החינוך, התרבות והספורט / המנהל הפדגוגי / השירות הפסיכולוגי-ייעוצי / היחידה לחינוך מיני וחינוך לחיי משפחה.
גרוס, אייל וזיו, עמליה (2003). "בין תיאוריה לפוליטיקה: לימודים הומו-לסביים ותיאוריה קווירית". בתוך: יאיר קדר, עמליה זיו ואורן קנר (עורכים). **מעבר למיניות: מבחר מאמרים הומו-לסביים ותיאוריה קווירית**. תל-אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד, סדרת מגדרים. עמ' 44-9.
דה-בובואר, סימון (2001) [1949]. **המין השני: כרך ראשון – העובדות והמיתוסים**. תרגום: שרון פרמינגר. תל-אביב: הוצאת בבל.
טל, קלודי (2013). "שונים אבל דומים". **הד הגן**, ג', מרס 2013, עמ' 8-15.
יאנג, רוברט (2008) [2003]. **פוסט-קולוניאליזם - מבוא**. תרגום: תמי אילון-אורטל. תל-אביב: רסלינג.
ידיד, נטע, רימון, יעל וצימרמן שוש (2011). "מדיניות משרד החינוך הנושא הלהט"ב: בין 'קלפים פתוחים' לבין חוזר מנכ"ל כנגד ההומופוביה". **מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית**. גיליון 33, עמ' 211-221.
מוריסון, טוני (1997) [1992]. **משחקים באפילה: לובן עור והדמיון הספרותי**. תרגום: עמנואל לוטם. תל-אביב: הספריה החדשה.
ממי, אלבר (2005) [1957]. **דיוקן הנכבש ולפני כן דיוקן הכובש**. תרגום: אבנר להב. ירושלים: כרמל.
מנדלסון-מעוז, עדיה (2009). **הספרות כמעבדה מוסרית: קריאה במבחר יצירות בפרוזה העברית של המאה העשרים**. רמת-גן: הוצאת אוניברסיטת בר-אילן.
משיח, סלינה (2010). "אלגוריה ואיור: אסתטיקה ופוליטיקה בספרות הילדים". **ספרות ילדים ונוער**, חוברת 131, עמ' 60-43.
משיח, סלינה (2013). "אוריינות פוליטית: פוליטיקה ב/ של ספרות ילדים". **ספרות ילדים ונוער**, חוברת 134, עמ' 15-32.
סעיד, אדוארד (2004) [1993]. "המסע פנימה והופעתה של ההתנגדות". בתוך: **קולוניאליזם והמצב הפוסטקולוניאלי**. עורך: יהודה שנהב. תל-אביב: מכון ון ליר בירושלים / הקיבוץ המאוחד. עמ' 106-83.
סצ'רדוטי, יעקבה (2000). **ביחד וכל אחד לחוד: על נמען מבוגר ונמען ילד בשיח הספרות לילדים**. תל-אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
פוקו, מישל (1996) [1976]. **הרצון לדעת: תולדות המיניות: כרך ראשון**. תרגום: גבריאל אש. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

קאבאליון, גבריאל (תשס"ב). "שינויים בהגדרות ההומוסקסואליות בטקסטים של החינוך המיני: אותה הגברת בשינוי אדרת?". **במכללה**, גיליון 13, עמ' 77-96.

קזין, ארנה (2000). "מ'קוויר' ל'חורגת'". **רסלינג**, גיליון 7, עמ' 84-80.

קריסטבה, ג'וליה (2005) [1980]. **כוחות האימה: מסה על הבזות**. תרגום: נועם ברוך. עריכה מדעית: אליס בוראס. תל-אביב: רסלינג.

רודין, שי (2012). **אלימויות: על ייצוגיה של האלימות בספרות העברית החדשה**. תל-אביב: רסלינג.

רודין, שי (2013). "אגדה על שני נסיכים: ספרות קווירית לילדים ולנוער בישראל — בין ספרות קווירופובית וספרות קווירית משתמעת". **ספרות ילדים ונוער**, חוברת 134, עמ' 33-66.

ריץ', אדריאן (2002). "כאילו חיך תלויים בזה", תרגום: ארז שוויצר, **המעורר**, 15, עמ' 12-13.

שנהב, יהודה (2012). "מבוא תיאורטי: מהי גזענות?". בתוך: **ערכה חינוכית בנושא גזענות לרגל היום הבינלאומי לביעור האפליה הגזעית**. האגודה לזכויות האזרח בישראל, מחלקת החינוך, מרץ 2012, עמ' 4-6.

שנהב, יניב ומכלוף, חיים (2013). "מוגש כחומר למחשבה". **הד הנו**, ג', מרס 2013, עמ' 16-23.

- Eliade, Mircea (1965) [1958]. **Rites and Symbols of Initiation**, translated by Willard R. Trask. New York: Harper & Row.
- Meese, Elizabeth A. (1990). **(Ex)Tensions. Re-Figuring Feminist Criticism**. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Ostriker, Alicia (1986). **Stealing the Language**. Boston: Beacon Press.
- Pizmony-Levi, Oren, Kama, Amit, Shilo, Guy, and Lavee, Sari (2006). "Do My Teachers Care I'm Gay? Israeli Lesbighay School Students' Experiences at their Schools". **Journal of Gay and Lesbian Youth**, 5(2), pp. 33-61.
- Pugh, Tison (2011). "'There Lived in the Land of Oz Two Queerly Made Men': Queer Utopianism and Antisocial Eroticism in L. Frank Baum's Oz Series". In: Michelle Ann Abate and Kenneth Kidd (Eds.), **Over the Rainbow: Queer Children's and Young Adult Literature**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, pp. 87-110.
- Rock, David (1985). **Argentina, 1516-1987: From Spanish Colonization to Alfonsín**. Berkeley and Los Angeles California: University of California Press.
- Seelinger-Trites, Roberta (2011). "Lesbian Politics in Little Women". In: Michelle Ann Abate and Kenneth Kidd (Eds.), **Over the Rainbow: Queer Children's and Young Adult Literature**. Ann Arbor: The university of Michigan Press, pp. 33-58.
- Stadler, Gustavus (1999). "Louisa May Acott's Queer Geniuses". **American Literature**, 71(4), pp. 657-677.



אותות בבארות: עיבוד אגדות חז"ל

לילדים

דר' ענבר רווה

עניינו של המאמר בתיאור מהלך תרבותי רב חשיבות, המתרחש בישראל בחמשת העשורים האחרונים, ובמרכזו ניסיון להביא להתחדשותה של זהות ותרבות יהודית-חילונית. ביטוי

לכך נמצא בספרות הפונה לילדים, המשקפת את הלך הרוח התרבותי, מצעידה ומקדמת אותו. בחינת שני ספרים עכשוויים, המציעים לילדים את סיפורי חז"ל המעובדים, עשויה לשמש לכך כדוגמה. המדובר ב**אות בבאר** ספר לגיל הרך שיצא לאור ב"ספריית פיג'מה" בשנת 2012, והוא מגולל מחדש את סיפור תחילת לימודו של ר' עקיבא, והאסופה **האגדות שלנו**, הכוללת עיבודים לסיפורי חז"ל לילדי בית הספר היסודי, שיצאה לאור בהוצאת "דביר" בשנת 2011. בשני המקרים, עובדו הסיפורים החז"ליים בידי הסופרת שהם סמיט, ואוירו על ידי המאיירת ולי מינצ'י.

הקשר תרבותי

עד לסוף המאה השמונה-עשרה התקיימה חפיפה כמעט מוחלטת בין הזהות היהודית לזהות האורתודוקסית על גווניה השונים. תהליכי ההשכלה, הציונות והעליות הראשונות לארץ ישראל יצרו אלטרנטיבות נוספות לזהות היהודית ונציגי היהדות האורתודוקסית שוב לא היוו את סוכניה הבלעדיים. למרות זאת, בשם האחדות הלאומית ובשל הפנייה של החילוניות לכיוון אוניברסאלי, נדחקו עם הקמת המדינה, הניסיונות ליצור זהות יהודית-חילונית מגובשת ומוגדרת.

הפעילות המבורכת בתחום ההתחדשות היהודית החילונית החלה בשנות הששים עם חוג "שדמות", שהוקם בקיבוצים בצפון הארץ ועם קבוצות השיח שקמו בעקבותיו. מאז נוסדו ארגונים רבים ששמו להם מטרה לפתח ולטפח לימוד ועיסוק במכלול שאלות שעניינן זהות יהודית, תרבות עברית ומחשבת ישראל, מתוך ראייה הומניסטית-חילונית. יעדי הארגונים הללו הם: להעמיק את המודעות הציבורית לבסיסה הפלורליסטית של התרבות היהודית ולמורשתה, למלא את פערי הידע הקיימים ביחס לתרבות העם היהודי, למקורותיו וליצירותיו בכל הזמנים, בכל הארצות ובכל התחומים, להדגיש את חשיבות הלימוד של התרבות העברית בהקשרים שבהם נוצרה ועוצבה, ועוד (אילן, 2006).

סקרים שנערכו בראשית העשור הראשון של המאה ה-21 מיפו עשרות ארגונים העוסקים בזהות יהודית מתוך השקפת עולם פלורליסטית (שגיב ולומסקי-פדר, 2007). בתי מדרש יהודיים פזורים כיום מצפון הארץ עד לדרומה. מתקיים בהם לימוד מעמיק של המקורות בצד חוויה חברתית ומפגש

בין אנשים ממגזרים שונים בחברה הישראלית. חלק מבתי המדרש מוסיפים ללימוד רובד יצירתי של אמנות, פיוט, שירה ומחול כדוגמת ארגון "פנים".¹

בבתי מדרש אלו מתפתחת שפה יהודית-ישראלית עשירה, השואבת מן המסורת היהודית ומן התרבות הכללית. מעגלי השפעתה של שפה זו, אין צורך לומר, הולכים ומתרחבים ומשתקפים בעשייה החברתית והתרבותית בישראל. חיים באר, סופר ואיש רוח שיצירתו שאובה מבאר זאת אמר: "תרבות עובדת על המשחק הזה, ובשפה העברית זה יכול להתרחש רק כתוצאה מהדיאלוג הבלתי פוסק שניהלה התרבות היהודית החדשה בתהליכי החילון שלה עם ארון הספרים היהודי. מה שמאפשר לשפה להיות רבת קמטים, רבת גוונים, לא פשטנית, זהו המשא ומתן שהיא מנהלת עם עברה" (באר, 1998).

עיבוד סיפורי חז"ל לילדים בספרים שמאמר זה בוחן הוא אחד המופעים של אותה תנופה תרבותית משובבת לב. ביסודו עומד צורך קיומי לחבר את ניצני הדור הבא אל האוצר התרבותי העשיר שלנו שהדרכים אליו נטשטשו כל כך. הוא מניח את הרלבנטיות של יסודותיה העתיקים של תרבותנו לחיינו כאנשים יהודיים-מודרניים, וביסודם את חוויית היסוד העמוקה של "סדנא דארעא חד הוא".

עיבוד סיפורי חז"ל לילדים

סיפורי חז"ל משולבים בתוך קורפוסים ספרותיים רחבי היקף, בתלמודים ובמדרשים. הם נעדרי כותרת ושאלת גבולותיהם נתונה, לא אחת, למחלוקת פרשנית. עיבודו לילדים של סיפור קלאסי כזה, שלעיתים קרובות שפתו היא ארמית, היא מלאכת תרגום אומנותית הדומה מבחינות רבות למדרש - הסוג הספרותי הקדום שחז"ל פיתחו ושעמד מאז במוקד היצירה היהודית לדורותיה. במקורם אינם ממוענים לילדים אלא לחובשי בית המדרש ולעיתים לקהל מבוגר אחר המזדמן לבית הכנסת.

תכונות לא מעטות מרחיקות אותם מקהל יעד צעיר ונדרש עיבוד אינטנסיבי כדי שיהלמו אותו, אחרות דווקא מתאימות לו. חוקרי אגדה רבים משייכים סיפורים אלה להקשר למדני המתייחס לעולמם של בית המדרש ובית הכנסת הקדומים. סיפורי חז"ל הם סיפורים מינימליסטיים, שזמן הטקסט שלהם קצר במיוחד. אפיון זה מצד אחד מתאים לילדים משום שמשך הקשב שלהם מוגבל, ומצד שני לא מאפשר מרחב של הזדהות עם הדמויות, מה שנצרך מאד במקרה של נמען צעיר. בסיפורים דרמטיים אלו בולט הסיפר התמוני, הממחיש את המאורעות על דרך ההראיה. אפיון זה

1 ארגון "פנים" הוקם במטרה להעצים ארגונים השייכים למרחב ההתחדשות היהודית בישראל תוך כדי יצירת שינוי משמעותי במדיניות הממשלה כלפי תחום ההתחדשות היהודית בישראל, ניתוב משאבי מדינה וגיוס כספים. לאתר העמותה <http://www.panim.org.il/p-254>

מתאים לילדים משום שהוא יוצר מרקם סיפורי מוחשי ולא מופשט. עניינו של הסיפור הוא אירוע חד-פעמי שעיקרו דיאלוג. גם אפיון זה מתאים לילדים שהדיאלוג הוא יסוד בסיסי בעולמם. גם מיעוט הדמויות הוא היבט המתאים לסיפור לילדים. החלקים האחרים של הטקסט מאופיינים בהאצות חריפות, לעיתים בתמצות, לעיתים בסיכום מקוצר מפי המספר ולעיתים בפסיחה, כלומר דילוג על אירוע בסיפור המעשה שאינו מיוצג כלל בטקסט. אופיים הקצבי של סיפורי חז"ל מעצב מרקם רב-פערים המעלים מהנמען לא מעט מידע. לעיתים מושלם מידע זה במהלך הסיפור, ולעיתים הוא אינו נמסר כלל (רווה, 2008, עמ' 18). אפיונים אלה אינם מתאימים לקהל צעיר ודורשים התייחסות מצד המעבדים על מנת להנהיר את העולם הסיפורי ולקרבו לעולמו של הילד.

חרף כל הנאמר, קיים היבט חשוב של הסוגה הספרותית הזו, שדווקא הוא המקל על האפשרות של עיבודו לקהל צעיר. אחד האינטרסים המרכזיים הפועלים בתשתית סיפורי חז"ל הוא האינטרס הדידקטי – העובדה שהטקסטים הללו נוצרו על מנת לחנך את קהלם (רווה, 2008, עמ' 13). כדאי לעמוד על הבדל חשוב בין התיאור המקובל של סיפורים דידיקטיים לבין סיפורי חז"ל. לכאורה, סיפור דידיקטי אמור לספק לנמענו מוסר השכל חד-משמעי ולהציג סכמה פשוטה יחסית של ערכים, דמויות, התרחשויות ומוטיבים מנוגדים המוצבים זה מול זה באופוזיציות ברורות. סיפורי חז"ל לרוב אינם מציעים מוסר השכל במובן הפשוט של המילה. לא תמיד הם מחנכים לערכים מוגדרים, ולעיתים הם מבנים מערכות סותרות שאינן מוכרעות בתוך העולם הסיפורי (Hasan-Rokem, 1993, p 6). האינטרס הדידיקטי המכוון להשפיע על תפיסותיו של הנמען בתחומים אידאיים שונים מקל על העיבוד לילדים, שהאינטרס הדידיקטי בפנייה אליהם מרכזי בהגדרה.

כדי להעמיד את היצירות **אות בבאר והאגדות שלנו** בהקשרן הנכון, יש להקדים ולציין שהן לא הופיעו בחלל ריק. כמה וכמה סופרים עבריים ותיקים תרמו תרומה חשובה לעיבוד אגדות חז"ל לילדים, ביניהם זאב יעבץ, ישראל בנימין לבנר, חיים נחמן ביאליק, יוכבד סגל, תקווה שריג, רבקה אליצור, דבורה עומר, ועוד.² בעבר עסקו בעיבוד האגדה בעיקר סופרים מסורתיים-דתיים הנטועים בעולמם של תורה ומדרש, ועם הזמן הצטרפו לקבוצה זו סופרים "חילונים" שראו גם הם בעיבוד סיפורי חז"ל לילדים ערך רב. בוודאי צודק אסף ענברי בטענתו כי "במונחים של מורשה, לא חשובה האבחנה הפלגנית, ההרסנית, בין "חילונים" ל"דתיים", אלא האבחנה בין מטפחים למזניחים. המטפחים הם דתיים וחילונים מוֹרְשֵׁתִים התופסים את ההווה כהמשכו של רצף חי" (ענברי, 2004).

2 מי שעשתה עבודה חלוצית במחקר עולם עיבוד אגדות חז"ל לילדים היא לאה חובב, ראו למשל: לאה חובב, "זאב יעבץ, עיבוד אגדות חז"ל לילדים - התיאוריה והמעשה", **דרך אגדה** א (תשנ"ח), 170-152; לאה חובב, "דרכו של ישראל בנימין לבנר בעיבוד אגדות חז"ל לילדים", **דרך אגדה** ב (תשנ"ט), 140-123; לאה חובב, "דרכה של יוכבד סגל בעיבוד אגדות חז"ל לילדים", **דרך אגדה** ג (תש"ס), 242-203; לאה חובב, "פועלה של תקווה שריג בליקוט אגדות חז"ל לילדים ועיבודן", **דרך אגדה** ד-ה (תשס"א-תשס"ב), 201-173; לאה חובב, "דרכה של רבקה אליצור בעיבוד אגדות חז"ל לילדים", **דרך אגדה** ז-ח (תשס"ד-תשס"ה), 196-181.

ועם זאת, ההקשר הסוציולוגי שאליו שייכים היוצרים הוא נתון מעניין שיש לו השפעה רבת משקל על דרכי העיבוד, ועל הגשתו של הסיפור החז"לי לנמעניו הצעירים.

כשם שחכמים סיפרו את הסיפור המקראי מחדש, על מנת להתאימו לנסיבות משתנות ולערכים בני ימיהם, כך המעבדים את סיפורי חז"ל לילדים נדרשים לספר את הסיפור, באופן שידבר אל ליבותיהם של נמענים שעולמם שונה בתכלית מזה של נמעניו המקוריים. דרכי העיבוד כוללות פרשנות מחודשת לטקסט, הכרעה בין דומיננטות נושאיות שלו, ויצירת סגנון לשוני תואם נמען.

שהם סמיט, מחברת הספרים שיידונו, היא ילידת 1966, סופרת, סופרת ילדים, מתרגמת ומבקרת, כלת פרס ראש הממשלה לסופרים עבריים תשס"ט, כלת פרס אקו"ם לספרות ילדים תשע"א. סמיט התחנכה על ברכי חינוך הממלכתי. היא למדה בבית החינוך המשותף למשקי עמק הירדן ובתיכון בית ירח. היא בוגרת בצלאל בעיצוב תעשייתי, כמו כן למדה בחוג לתורת הספרות הכללית באוניברסיטת תל אביב. הפרופיל הסוציולוגי והתרבותי של סמיט הוא של משכילה חילונית טיפוסית. לצד עיבודה היפים לילדים, של מיתוסים של עמי העולם, תורמת סמיט תרומה תרבותית רבת ערך לאוצר האגדה החז"לית המעובדת לילדים.

אות בבאר

אות בבאר הוא עיבוד של סיפור תחילת לימודו של ר' עקיבא, מגדולי חכמי ישראל בתקופה התנאית. הסיפור מופיע במקורו במדרש אבות דרבי נתן (נוסחא א פרק ו, מהדורת שכטר, עמ' 28-29:3):

מה היה תחילתו של רבי עקיבא?

אמרו, בן ארבעים שנה היה ולא שנה כלום.

פעם אחת היה עומד על פי הבאר.

אמר: מי חקק אבן זו?

אמרו לו: המים שתדיר נופלים עליה בכל יום.

אמרו לו: עקיבא אי אתה קורא "אבנים שחקו מים"?

מיד היה רבי עקיבא דן קל וחומר בעצמו: מה רך פסל את הקשה, דברי תורה שקשה כברזל על אחת כמה וכמה שיחקקו את לבי שהוא בשר ודם.

מיד חזר ללמוד תורה.

הלך הוא ובנו וישבו אצל מלמדי תינוקות.

אמר לו: רבי למדני תורה.

3 עיבוד ראשון של סמיט לסיפור זה כלול באגדות שלנו, עמ' 101.

אחז רבי עקיבא בראש הלוח, ובנו בראש הלוח. כתב לו אלף בית ולמדה. אלף תיו ולמדה, תורת כהנים ולמדה.

היה לומד והולך עד שלמד כל התורה כולה.

זהו סיפור מעניין במיוחד בו מתבררת העובדה שדווקא אדם גדול בתורה כרבי עקיבא התחיל את לימודו רק בגיל ארבעים. עובדה זו מסמלת את האופטימיות ואת האמונה בכוחו וברצונו של אדם ביחס לעיצוב חייו, שהיא מיסודות תרבותנו.

הסיפור שואל איך למעשה הפך ר' עקיבא להיות לחכם הגדול המוכר לנו מן הספרות התלמודית כולה, וכששואלים על ההתחלה, הסיפור שואל בעצם על מה שקדם להתחלה – מה הניע רועה צאן לא אורייני ללכת לבית המדרש ולהקדיש את שארית חייו ללימוד התורה? את הזמן הארוך שקדם להווה הסיפורי מייצגת העובדה ש"לא שנה כלום". כיצד אם כן מתחולל המהפך? מה יוצר את הדינאמיקה של השינוי?

רבי עקיבא, מוביל את הצאן לבאר, מן הסתם יום-יום, כדי להשקותו. יום אחד בעומדו שם (סיטואציה ספרותית- מקראית אופיינית, הבאר כמקום המפגש של האוהבים, סיפור באר – כסיפורו של זיווג – ובמקרה זה זיווגו של רבי עקיבא לתורה⁴) הוא רואה אבן חקוקה. הבאר תמיד הייתה שם והאבן גם היא, אבל לפתע קורה לר' עקיבא דבר מה שגורם לו לזהות את הדינאמי בתוך הסטאטי, את התהליך בתוך הדבר הנתון. שהרי אבן זו שהוא רואה, כבר חקוקה. אבל המראה מזיקק אותו לשאלה: מי חקק אבן זו? ר' עקיבא מתבונן בטבע ושואל עליו שאלה יסודית, למעשה שאלה אמונית.

שאלתו מניחה שהאבן לא תמיד הייתה חקוקה, ולכן היה דבר שחקק אותה.⁵ שאלה זו חושפת כמה דברים מהותיים. ראשיתו של כל לימוד בשאלה: שאלה בסיסית, שאלה על העולם. דבר נוסף שהוא תנאי ללימוד הוא סוג של אי הסתפקות במציאות הנראית לעין. ביסודו של כל לימוד טמונה סקרנות שמאחוריה עומדת תחושה של אי ידיעה.

התשובה הדרשנית הטיפוסית שמקבל ר' עקיבא לשאלתו על הטבע היא פסוק. פסוק מאיוב יד' יט': "אבנים שחקו מים". המקרא מעוצב כאן כמקור לידע על העולם. כאילו אומר הסיפור: מי שאינו קורא בתורה, ולומד אותה כר' עקיבא בשלב זה של חייו, יוותר עם השאלות ולא יוכל להבין דברים חשובים על העולם. יש לשים לב שהתשובה שמקבל הגיבור מן הכתובים, איננה תשובה סופית בשום מובן. היא גם איננה התשובה הדתית האולטימטיבית: אלוהים חקק אבן זו! לכאורה, יש כאן תשובה לשאלה בשיעור טבע בבית הספר היסודי. אבל רק לכאורה כך.

4 כרוכה כאן גם תפישתה של התורה כמקור חיות כ"באר מים חיים", ראו למשל את ההקבלות המסועפות בין תורה ויסוד המים ב**שיר השירים רבה** א, ג.

5 אפשר שיש כאן רמזיה לתורה החקוקה באבן – לוחות הברית ולמעמד הר סיני. אם כך הרי נפרשת כאן רשת שלמה של רעיונות על יחסי תורה-עולם, ותודה לפרופ' ורד נעם על הערה זו.

"מיד היה רבי עקיבא דן קל וחומר בעצמו": יש לשים לב למהלך סיפורי רדיקאלי זה. קל וחומר היא מידה שהתורה נדרשת בה. ומה קורה כאן? לוקח אדם פסוק מן הכתובים (ולא מן התורה, שהיא החומר המדי יותר למדרש), ודורש אותו לגבי עצמו. השאלה הראשונית והיסודית של ר' עקיבא על העולם, מגלגלת אותו ללמוד דבר מה חשוב לגבי עצמו. זוהי הבנה שהיום היינו מכנים אותה "פסיכולוגית", הכרוכה בהתעוררותה של איזו מודעות עצמית.

רבי עקיבא מבין וחווה באופן אכזיסטנציאלי את העובדה, שהמים הרכים חקקו את האבן הקשה. הוא מבין יותר מכך – שדברי תורה ש"קשין כברזל" ודאי ובוודאי שיחקקו את ליבו: שהוא רך, או שגם אם הוא קשה ואטום מבורות וניוון, עדיין איננו קשה כברזל. רבי עקיבא חווה את העולם כמשל לנפש. לימוד התורה עבורו הוא גם לימוד של העולם ושל הטבע ובה בשעה הוא לימוד של הנפש, של עצמו.

השלב הבא המתחייב מן ההבנה שצריך ושאפשר ללמוד, הוא שהוא הולך עם בנו ויושב אצל מלמדי התינוקות. אדם בן ארבעים יושב ולומד עם תינוקות של בית רבן. סיטואציה זו של לימוד, עלולה להיות כרוכה בה אי נוחות רבה. מי שחשובים לו גינוני מעמד וכבוד, לא יוכל להודות בקלות באי הידיעה שלו ומהר מאד ימצא עצמו מושפל.

אבל ר' עקיבא איננו מתבייש והוא לומד עם התינוקות כדרך, הכל מ'א' ב', לומד את התורה על פי סדרה. ראשית הוא לומד לקרוא, ואחר כך את תורת כהנים – ספר ויקרא, שממנו נהוג היה להתחיל את הלימוד בתקופת חז"ל, ומשם הוא הולך ולומד את התורה כולה. עד כאן הסיפור במקורו.

סמיט המעבדת את הסיפור לילדים צעירים (בגיל הרך), מכתירה אותו בכותרת **אות בבאר**. זהו שם סוגסטיבי, מלא סוד והשראה. התיבה "אות" משמשת כאן בשני מובנים: אות – כאחת מעשרים ושתים אותיות בהן נכתב כל טקסט עברי, ואות במובן של סימן, סמל חקוק, סימן של שינוי, אות לזינוק. הבאר היא המרחב שבו מתחיל להתחולל השינוי, היא המקום שבו פוגש רבי עקיבא את עצמו מחדש. עיבודו של הסיפור לילדים מחייב בחירה מסוימת של התמונת העשירות המבנות את הסיפור במקורו, ועיבוי של אחדות מהן בהתאם לתפיסת עולם ודגשים שהמעבדת מעוניינת להבליטם.

בעוד שהסיפור במקור מפגיש אותנו עם עקיבא כשהוא בן ארבעים, בור ועם הארץ העומד על שפת הבאר, תחילת **אות בבאר** היא התחלה רכה יותר המפגישה את הנמען עם "עקיבא הקטן", בן גילו, פחות או יותר כשהוא רועה צאן. התחלה זו מקרבת את עולמו של הסיפור אל עולמו של הילד. זאת ועוד, סמיט אינה משתפת פעולה עם האג'נדה החז"לית הנרמזת בסיפור, על פיה עד שעקיבא לא שנה בתורה הוא למעשה לא ידע כלום, לא למד דבר, וחייו אינם שווים סיפור, אלא מרחיבה ומספרת לילד הצעיר על הידע שהיה נחלתו של עקיבא הרועה: "הוא ידע להוביל את העדר בשבילי ההרים ומעולם לא טעה בדרך. הוא ידע לחלל מנגינות נפלאות בחליל הרועים. הוא ידע לטפל בגדיים רכים שרק נולדו. הוא ידע היכן צומח העשב הכי טעים". הנמען הצעיר שגם הוא אולי טרם יודע קרוא וכתוב מקבל חיזוק והערכה לידע האחר שיש לו על העולם.

את עובדת היותו של עקיבא רואה צאן שאינו יודע צורת אות מנמק העיבוד בעונייה של משפחתו, ובצורך של עקיבא לסייע לפרנסתה. הבורות מוצגת כאן לא כבחירה של הגיבור, אלא כמצב של לית ברירה. עם זאת עקיבא אינו מרחם על עצמו. במונולוג פנימי הוא אומר: "אין דבר [...] אני אוהב להיות רועה. אני אוהב להוביל את העיזים אל המרעה. אני אוהב להביט בנוף היפה, לחשוב מחשבות ולחלל בחליל. אני אוהב לטפל בגדיים קטנים ולראות אותם גדלים". הטקסט של סמיט מארגן מערכת ערכים חדשה שבה התשוקה ללימוד הקריאה באה מתוך עולם בעל משמעות וערך פנימיים.

בעומדו על הבאר מבחין עקיבא בסימנים עמוקים שנחרטו בדפנותיה. לאיור של ולי מינצי יש כאן תפקיד פרשני משמעותי. התהייה שבמקור מנוסחת במילים: "מי חקק אבן זו?" מתפרשת באיור במראה אותיות חרוטות על דפנות הבאר. אין זו פרשנות הכרחית, שכן אפשר לדמיין שעקיבא רואה חלוקי אבן בתחתית הבאר ועל עצם צורתן הוא תמה. האיור מעצב את צורתן של האותיות על דפנות הבאר כאלמנט מטרים ללימוד האותיות שיבוא בעקבות תובנתו של הגיבור.

עקיבא נחשף לפסוק ומקיש ממנו על עצמו ועל יכולתו להצליח ללמוד לקרוא, אם רק יתמיד ויתעקש על מימוש רצונו. סיומו של **אות בבאר** סוגר מעגל ומפגיש את הילד הקורא עם עקיבא המורה, המנהיג שרועה את צאנו ומלמד את לקחו: "אתם רואים? קחו דוגמה ממני. לעולם לא מאוחר ללמוד". עבור הילד עובר כאן מסר חשוב, גם המורה – האדם המבוגר שנראה מנקודת מבטו כמעט אלוהי, יודע כל, היה פעם במקום של אי ידיעה ונדרש ללמוד. אף לא אחד נולד מלומד, כולנו לומדים. בעוד שהדגש של הסיפור במקורו הוא על לימוד התורה, הדגש של העיבוד הוא על לימוד קרוא וכתוב. עובדה שמרחיבה את גבולות הסיפור במובן מסוים, ומאפשרת התאמה שלו לקהל שהתורה איננה הערך המרכזי בעולמו.

איורי התחריט היפייים של ולי מינצי מלווים את עלילת הסיפור במגוון צבעוני מצומצם, שבו לכל איור נוסף רק צבע אחד על צבעי השחור לבן. הבחירה בטכניקה הקדומה של החרטה מתאימה לטקסט הקדום והולמת את התמה המרכזית שלו – הנוגעת לידע הנחרט באדם. זאת ועוד, בתקופת חז"ל הייתה טכניקת החרטה האמצעי המרכזי של הקניית הקריאה והכתיבה לקטנים: "הלוחות, הן מאבן והן מעץ, נזכרים במיוחד אצל סופרים קדמונים, המשיחים לפי תומם על צעדי הלימוד הראשונים של צעירים. הללו עבדו עם לוחות אבן או עץ, שלתוכם חרטו את צורת האותיות, וכן עם לוחות שעליהם מרחו שעווה, ואחר כך השתמשו בחרט כדי להתאמן בכתיבה בתוך השעווה" (גפני, 1999).

כפולה מרגשת במיוחד הוא האיור בשחור-לבן-כחול, שבו נראה עקיבא הצעיר נשען על עץ כשעדר רבוץ מראשותיו, והוא מתבונן בשמים המכוכבים וחולם את האותיות. האווירה החלומית השורה על התמונה נותנת מבע עז לתשוקתו ותקותו של הגיבור, היא מאפשרת לחוש במרחב הפנימי ההכרחי לשינוי כזה שעושה אדם בחייו.

האגדות שלנו

אסופת סיפורים זו היא אחת האסופות היפות ביותר לילדים, שיצאו לאור בעשור האחרון. בהקדמה מתארת סמיט תמונות מבית סבה וסבתה, הקשורות בחוויית ההכרות עם **ספר האגדה** של ביאליק ורבניצקי, ועם **ויהי היום** – מעין ספר האגדה מקוצר ומעובד לילדים, שכתב ביאליק. סיטואציות מכוננות אלה של התודעות לעולם האגדה העברי בילדותה, נטעו בה את זרעי האהבה לסיפורים העתיקים "שלנו". השייך "שלנו" בכותרת האסופה מתמצת את הפרספקטיבה, ואת עמדת המוצא של סמיט בבואה להשלים את מפעלו של ביאליק ולהנגיש את אוצר האגדה העברית לילדיה ולחבריהם. אהבה וסקרנות רבה משוקעים באסופה זו, הפונה לילדים ומספקת במקביל חומר להרהורים אודות הסיפורים גם למבוגרים המקריאים ומתווכים אותם לילדיהם.

לשונה של סמיט פשוטה, צלולה, ריתמית, לא מצטעצעת וגם לא מתילדת. היא מדברת אל הילד בגובה העיניים ומייחסת לו אינטליגנציה והומור. למשל בסיפור על הזיקית בתיבת נח מסופר: "נח ידע מה אוכלת כל חיה וחיה – פרט לחיה אחת, הזיקית. זו נתגלתה כבררנית גדולה. היא סירבה לאכול שעורים. היא מאנה לטעום תמרים. היא בחלה בתבן ובקש. היא סלדה מצימוקים – ממש" (עמ' 28). בסיפור על משה וכתר פרעה, מאירה סמיט את היחסים בין התינוק לסבו המאמץ, בחן והומור אופייניים: "פרעה אשר היה סבא גאה היה מניף את התינוק בזרועותיו החסונות, הומה אליו: 'אגו אגו' ובקול גדול היה קורא: 'נכון שהתינוק הזה דומה לסבא'לה?' (עמ' 38).

בעידן הפוסט סטרוקטורליסטי שבו אנו עומדים, הספרות אינה נתפסת עוד כאומנות שערכיה אוניברסאליים, ללא התייחסות להקשרים המסוימים שבהם התהוותה, אלא כביטוי לנורמות תלויות זמן, מקום אידיאולוגיה ופוליטיקה.

סיפורי חז"ל נטועים בתוך עולם פטריארכלי. ספרות חז"ל בכללה נכתבה על ידי גברים, עוסקת לרוב בהם ומטרתה לקדם מטרות של גברים. הנשים מופיעות בה בתפקידים משניים של אשת איש, אם או בת ולא כמשתתפות פעילות. התייחסות לנשים בתוך הקורפוס הזה משועבדת בגין כך לנקודת המבט של יוצרי ספרות זו.

האגדות שלנו נטוע בתוך עולם אחר. אחד הטעמים הבולטים של העולם האידיאולוגי והפוליטי שלו הוא ה"טעם הפמיניסטי". הביקורת הפמיניסטית כאסכולה, היא תוצר ישיר של התנועה לשוויון זכויות הנשים של שנות השישים. תנועה זו ייחסה מלכתחילה חשיבות לספרות. היא הכירה בחשיבותם של דימויי הנשים שהספרות גורמת להפצתם וסברה, שחינוי לצאת כנגדם ולערער על סמכותם.

בעיבודה לסיפורי חז"ל מפרשת סמיט פירוש פמיניסטי את מקורותיה וקוראת בהם, לא אחת, קריאה מנכסת "מן השוליים".⁶ בכך היא מתערבת בהבניה המגדרית ומשפיעה על תפיסתם של הילדים את התבדלויות המגדר.

דוגמה ראשונה לעניין זה, בעיבוד לאגדת "בת שלמה במגדל" (סמיט, 2011, עמ' 67). במקורו משוקעות בסיפור זה תפיסות פטריארכליות לא מעטות. בת שלמה המלך מושמת על ידי אביה במגדל גבוה בלב ים, מוקפת בשבעים סריסים זקנים שתפקידם למנוע את נישואיה לבחור העני ביותר בישראל. אבל סמיט קוראת בסיפור קריאה השוברת את הנורמות המגדריות ומאפשרת מגוון אפשרויות להזדהות. היא מדגישה את ההיבטים שבהם נחלצת הגיבורה מן העמדה הפסיבית, שלתוכה מנסה אביה לתמרן אותה ומספרת את האגדה כסיפור על אישה השולטת בגורלה ובגורל הגבר שלה. כבר בתחילת העלילה מבקשת הבת לתהות על קנקנם של החתנים הפוטנציאליים, שאותם מייעד לה אביה. לשלמה הנחרד מעמדתה העצמאית היא עונה: "אחרת איך אכיר אותם? אמרה הנערה, "אחרי הכל" הסבירה לאביה החכם מכל אדם (ובהמה) "אני אצטרך לחיות עם הבחור". באירוניה הדקה המתלווה לתיאורו של שלמה, לא מהססת סמיט להדגיש את חוכמתה של בתו דווקא. בתו של שלמה מלמדת כאן את אביה שיעור חשוב ביחס לשאלה המיתולוגית של פרויד: "מה רוצה האישה?"⁷

גם כשהגיבורה כלואה במגדל בניגוד לרצונה נותרת נפשה חופשית: "עלתה בת שלמה אל הגג, שאפה אל קרבה אוויר צלול, הביטה בנוף היפה וחשבה: לולא הייתי כלואה כאן הייתי עשויה לחוש כאילו אני בחופשה. ובעצם" הוסיפה וחשבה "איש לא מפריע לי לחשוב כך. גם כשגופי כלוא, זכותי לחשוב כרצוני". אין צורך להכביר מילים בדבר המסר שאותו מעבירה סמית לנמענותיה הצעירות, ומהו תפקידה התרבותי של העצמה נשית זו.

בת שלמה בוחרת בנער העני להיות לה לחתן, ופועלת בנחישות כדי לממש את נישואיה ולהסתירם מפני השומרים, כלומר היא פועלת ללא חת בניגוד לרצון אביה, ואינה מחכה להרשאתו או ברכתו. בדרך העיבוד שלה מוכיחה סמיט שאפשר לקרוא באגדה זו בדרכים מגוונות, ושמצוי בה מרחב פרשני לא קטן כלל בהקשר המגדרי.

6 על קריאה מנכסת, וקריאה מן השוליים כמושגים מרכזיים בתיאוריה הפמיניסטית של הספרות ראו: טוריל מוי, "ביקורת הספרות הפמיניסטית", תרגום חנה הרציג, בתוך: **תורת הספרות והתרבות, אסכולות בנות זמננו**, חנה הרציג (עורכת), ת"א: האוניברסיטה הפתוחה, 2005, עמ' 120.

7 למרות המאמצים הרבים שהשקיע פרויד בהבנת המיניות הנשית, הוא הודה באחת משיחותיו עם הנסיכה מארי בונפרט, שלא הצליח במשימתו: "השאלה הגדולה, שמעולם לא באה על פתרונה, ואשר עדיין לא הצלחתי לרדת אל חקרה, למרות שלושים השנים שהקדשתי לחקר הנפש הנשית, היא 'מה רוצה האשה'." השאלה "מה רוצה האשה?" הפכה עם השנים לסמל לקושי הגברי לפענח את הסוד הנשי. מתוך דרוו גרין, **שתי נשים היסטוריות**, ת"א: ספרים, 2004.

דוגמה נוספת לגישתה הפמיניסטית של סמיט באה לביטוי בסיפור על ביקורה של מלכת שבא, בארמון המלך שלמה. כששלמה מזמין את המלכה לארמונו, הוא קובע את המפגש באולם מפואר שבו רצפת זכוכית. מלכת שבא בטוחה שיש מים על הרצפה ומרימה את שולי שמלתה, וכך נראות רגליה השעירות. שלמה המלך לועג לה: "יפייך יפי נשים, אבל רגלייך שעירות כרגלי הגברים". מלכת שבא אינה נשארת חייבת: "שיער רגליים הוא עניין של טעם ואופנה. האופנה כידוע משתנה. אדם חכם – עליו לדעת זאת. קל וחומר", הוסיפה "זה הטוען כי הוא חכם מכל אדם" (עמ' 59), מלכת שבא מכירה במה שעמדה עליו ההוגה הפמיניסטית סימון דה בובואר: "אישה אינה נולדת אישה, אלא נעשית אישה" (דה בובואר, 2007, עמ' 13), ובכך הניחה את היסודות להבחנה בין נשים וגברים לא רק על פי מין ביולוגי, אלא על פי התפקיד החברתי אותו הם ממלאים. המגדר הוא מונח חברתי-תרבותי, המגדיר את הקודים החברתיים המקובלים בכל חברה ותרבות, ולפיהם נקבעת התנהגות צפויה של נשים וגברים. מלכת שבא יודעת מה שידעות הנשים כולן, שגם על רגלי נשים גדל באופן טבעי שיער!

הספר היפה הזה מעוצב בהשראת דף התלמוד הכולל את הגמרא במרכזו, כשמסביבו פירושים ונושאי כלים. כך מופיעים לצד הסיפורים ובשוליהם ביאורים, הערות ופרפראות מסוגים שונים. האסופה יוצרת שפה מבנית הזוכה לתמיכה גרפית הולמת, ומרחיבה את עולם הידע הנבנה מסביב לסיפור. חלק מן ההרחבות הללו מכוונות לנמענים הצעירים ואחרות לנמענים המבוגרים, שעשויים לתווך את הסיפורים לילדים.

עיבודיה של סמיט שתוארו לעיל מביאים את אוצרה של ספרות האגדה לפתחם של ילדי ישראל, ללא התנצלות ומשוא פנים ומתוך עמדת אהדה לשורשי תרבותנו. הם מאירים את הרלבנטיות של הסיפורים הללו לחייהם, מאפשרים להם היכרות עם דמויות מרכזיות בתרבות, חושפים אותם לערכים יהודיים עמוקים וממחישים בצורה מרשימה את העובדה, שניחוח חוכמת העבר לא פג. בתוך כך הם משמשים אבני דרך בסימון מהלך תרבותי רחב, שספרות הילדים נוטלת בו חלק.

ביבליוגרפיה

- אילן, טובה. (2006). "בתי מדרש פלורליסטיים כשיח זהות", מתוך: אברהם שפירא (עורך), **מענית הלב: מנחת דברים למוקי צור**, ע' 190-200, תל-אביב: יד טבנקין ובינה. <http://merkazherzog.org.il/article/30>
- שגיב, טליה ולומסקי-פדר, עדנה. (2007). "מהלכה למעשה: מאבק סמלי על הון תרבותי בבתי מדרש חילוניים", **סוציולוגיה ישראלית** ח(2), ע' 269-299.
- באר, חיים. (1998). "להחזיר את הנכסים האבודים", **מימד**, גיליון 14, ספטמבר 98.
- רווה, ענבר. (2008). **מעט מהרבה**, תל-אביב: דביר.

ענברי, אסף. (2004). "נחוץ כור היתוך, אבל הפעם יהודי", **מעריב**, <http://inbari.co.il/curhituch.htm>

גפני, ישעיהו. (1999). "חינוך קטנים בתקופת התלמוד – מסורת ומציאות", בתוך: **חינוך והיסטוריה: הקשרים תרבותיים ופוליטיים**, עורכים: פלדחי, רבקה; אטקס, עמנואל, ירושלים: מרכז זלמן שז"ר. <http://lib.cet.ac.il/pages/item.asp?item=16981>

דה-בובואר, סימון. (2007). **המין השני**, כרך ב', תרגום: שרון פרמינגר, תל-אביב: בבל.

השונה: דמויות אינדיבידואליות בספרות הילדים החרדית –

סיפורי חיות

דר' אסתר מלחי

אחד הנושאים בהם עוסקת ספרות הילדים החרדית הוא דמותו של השונה. הסיפור בדרך כלל עוסק במניעיו, במעמדו, במקומו ואף במידת הצלחתו של השונה. עובדה זאת מעוררת מחשבה לאור הכרותינו עם החברה החרדית, שגישתה החברתית דוגלת באחידות וביסודותיה עומדים כללים שמטרתם ליצור אחידות בהשקפת עולם, באורחות החיים, בלבוש, במנהגים, במסלול החיים ובסמלים חיצוניים שונים. הדגשת המשותף החברתי מקשה על יוצא הדופן שסובל לעיתים מתוויות, מקשיים ומריחוק חברתי. הסיפורים שמאמר זה יבקש לבחון, עוסקים באינדיבידואל הפונה לו לדרך עצמאית, מרצונו או שלא מרצונו, שואף לביטוי עצמאי או נדחף לשינוי. המאמר יבקש לעמוד על שורשי העיסוק בשונה, במיוחד בסיפורים שגיבוריהם בעלי חיים ובמסקנות הנלמדות מתוך כך באשר לכיווני התפתחותה של ספרות הילדים החרדית.

חידוש מעניין הוא שסופרים (בעיקר סופרות), הכותבים ספרות ילדים חרדית הפונה לגיל הרך, מרבים בשנים האחרונות לשלב בסיפוריהם דמויות גיבורים שהם בעלי חיים (מלחי, תשנ"ב). המדובר בסדרות סיפורים לגיל הרך כגון: סדרת "מוסר החיות" (סיפורים שנכתבו על ידי יוצרות שונות), "סימן קריאה" (ל. האשל), סדרת "חושבים בטבע" (בני מאיר), סדרת "החיות שלי" (מרים גרוס), סדרת "חינוך עם חיוך" שרובה עוסקת בבעלי חיים (מ. בקרמן), "פינת החי של מנוחה בקרמן" ועוד. בין הגיבורים נפגוש מגוון רחב של חיות – מהן גדולות שמקומן ביער כגון פילים, ג'ירפה, זברה וכד', ומהן חיות שדה ובית: עופות, רמשים, ציפורים, תולעים, אפרוחים, דגים, כבשים, נמלים, דבורים וכד'. יש ובימת ההתרחשות היא הטבע – היער, האגם, האחו, ויש והבימה ממוקמת בסביבה האנושית, הקרובה יותר לעולם הילדים.

כאמור, חידוש ספרותי מעין זה מחייב התייחסות, שכן יש לזכור שבמשפחות החרדיות קיימת רתיעה מפני בעלי חיים ובמיוחד כלפי החיות הטמאות. בסביבה הטבעית של הילדים יש מעט מאד בעלי חיים ורובם זוכים ליחס מתנכר. אין מטפחים חיות מחמד בבתים והילדים רואים בעלי חיים בעיקר בגן החיות ובעולם הצעצועים. מעניין לציין שמתוך הספרים עולה מעט מאוד ידע זואולוגי על מקום גידולם, מזונם ואורחות חייהן של החיות. ברוב היצירות אין מגמה לעורר סקרנות לגבי חייהם או לחבבם כיצור חי בעל צרכים משלו.

כדאי לזכור שבמחקר מוכרים מאמרים שונים שיצאו כנגד השימוש בבעלי חיים כגיבורים ספרותיים: צ'בל (2002) טוען כי תרבות המערב מתעלמת מהפגיעה בבעלי חיים. לדבריו קיימת בספרים לילדים הסתרה והכחשה של פגיעה בחיות שנובעת מהרגשת אי נוחות כלפי החיות ומרצון

לא לפגוע בנפש הילד. הנתונים המוצגים על הקשר בין האדם לבעלי החיים הם כוזבים: האדם מוצג כשליט והחיות הן מכשיר בידיו, והמסרים לגבי הרמוניה בין האדם לחיה, כמו היו החיות זקוקות לאדם, מסתירים את העובדה שהחיות מנוצלות על ידי האדם לתועלתו. מחקר אחר בתחום זה (מועלם, 2013) מצביע על הקשר הרופף בין החיות בספרים לילדים ובין בעלי החיים שבטבע. לדעתה, לרוב הן משמשות תחליף שרירותי לאנשים. המבוגרים נוטים למצוא דמיון רב יותר בין ילדים לחיות מאשר בין ילדים למבוגרים. הסיפורים עוסקים יותר ברגשות בין ילדים לחיות מחמד אך לא ברגשותיהם כלפי חיות הבר. לדעתה, החברה שלנו נוטה לצבוע באור רומנטי את יחסם של הילדים לבעלי החיים, כמו היו נשמות תאומות, אך בפועל הילדים הם אגוצנטריים מדי מכדי להתחבר לחיות. לסיכום טוענת הכותבת, כי אנו הופכים את בעלי החיים לסוכנים שבאמצעותם אנו מקנים לילדים "לקח בסיסי בטוב לב או בשליטה עצמית או חמלה – כדי להראות להם איזה סוג של דמות היינו רוצים שהם יפכו להיות" (מועלם, 2013). במבואות לספרים שנכתבו לילדים החרדים, רוב היוצרים אינם מנמקים את בחירתם בבעלי החיים כגיבורים. עיון בדברי הסופרים במבואות יביא אותנו למסקנה שהמטרה היא ליצור כלים להנחלת מטרות דידקטיות ומוסר ההשכל. כפי שכותבת רוני ויס בספרה **חיפושולה**: "...שכלל יצור יש תפקיד בעולם, לפעמים ידוע ולפעמים נעלם, ואפילו ג'וק כזה קטנטן, השם יתברך חיים נתן, תודה רבה בורא עולם, הכל ממך שלך כלם" (ויס, תשס"ח, עמ' 5).

מגמות בספרות הילדים העכשווית מצביעות על ריכוך דמויות מפחידות, התרת קשיים, פתירת נושאים שליליים והצגת יכולתן של הדמויות לעבור תהליכים מתוך בחירה אישית. מגמה זו ניכרת גם בספרות הילדים החרדית לגיל הרך. קיים צורך להעלות נושאים ולא לכסות עליהם, להתמודד עימם, להבינם ולתת רמזי פתרונות. דרך זאת ניכרת גם בהתרבותן של שיטות התרפיה, בתוכן השימוש בבעלי חיים לטיפול בילדים בעלי צרכים מיוחדים, בקשישים וכד'. דרך נוספת להתמודדות היא באמצעות העברת נושאים שונים מחיי המשפחה האנושית לעולם אחר, לעולם החיות. כך, מתוך ראייה מבחוץ, ראייה אובייקטיבית יותר, ניתן להתמודד עם בעיות ותהליכים באופן עקיף ללא עימות. כל אלה עשויים להשיב על שאלת שכחותם הגוברת של בעלי חיים בספרות הילדים החרדית. סיבה אחרת יכולה להיות רצונם של המחברים להימנע מאמירה ישירה של מסרים דידקטיים והטפת מוסר, שכן השמעת הדברים בפי בעלי חיים מקלה על הקורא את קבלתם. ניכר הרצון, בסיפורים ריאליים לילדים חרדים, להתקרב לז'אנר משלי החיות שלצדו הנמשל הדידקטי הברור. ז'אנר זה מוכר לנו מן הסיפור העממי וממקורות היהדות כגון משל כבשת הרש וכד'. יש דוגמאות לשילוב משלים בתוך הסיפורים: בספרה של מ. פוקס **מי ינצח בתחרות**, סדרת "המשל והנמשל": אבא מספר סיפור על ציפורים ששומרות על סדר וניקיון, זהו משל שאחריו באה הפנייה אל הילד לסדר ולשמור על חדרו.

אורח החיים של בעלי החיים מספק את מניע הסקרנות של הילד. עיסוק בצד הרגשי של בעלי החיים מביא להזדהות רגשית של הילד ומעורר אמפתיה כלפי כל יצור. הם מהווים כלי להתמודדות

עם פחדים מן הזר, המאיים, הבלתי צפוי וה"שונה" (דורון, 2000). שילוב דמויות בעלי חיים בספרות הילדים החרדית, משמש אם כן לסופרים אמצעי לביטוי סוגיה זו.

מי הוא השונה?

גריין-שוקרון (2006) שואלת מהי ההגדרה להיפוכו של "האחר"? ומשיבה: זהה, דומה, מוכר, מקובל, נורמאלי – האחר הוא כל מה שאינו אני. כל מה ששונה ממני ומהקבוצה אליה אני משתייך. האחר יכול להיות ייחודי בתכונותיו, אך קרוב ודומה במאפיינים רבים לפרטים אחרים באותה קבוצה. הוא יכול גם להיות שונה במספר גדול יותר של מאפיינים ולהיחשב לזר, לחריג, ליוצא דופן ולמנוגד". (גריין-שוקרון, 2006, עמ' 18) לפיכך ניתן לומר שהקבוצה היא המגדירה את האחר.

ח'אולה אבו בקר (2002) מגדירה את האחר: "זה ששואפים ללמוד ממנו או זה שאנחנו רוצים להתבדל ולהתרחק ממנו כי הוא נחות בעינינו". היא מסכמת ואומרת: "מיהו האחר תלוי במיקומו החברתי של השואל" (אבו בקר, 2002, עמ' 32).

עמלה עינת (2006) תולה גם היא את הגדרתו של האחר בצרכיה של החברה המגדירה: "דימוי של האחר הוא שיקוף או תשליל של הזהות העצמית של המתבונן" (עינת, 2006, עמ' 22). לדעתה החברה מגדירה את השונה כי היא מרגישה צורך בחיזוק הנורמטיביות החיובית וזאת הסיבה להתייחסות המגדירה אל החריג.

טל (2002) מתייחסת לשונה הדחוי ושואלת מהם מאפייניו? היא ממיינת אותם לשתי קבוצות התנהגותיות:

א. יש דחויים שהם תוקפניים, מחפשים את הדרך לנקום בסביבתם, רוצים להכניע את החברים ומאשימים אותם ביחס שלילי.

ב. דחויים שהם כנועים ונסוגים. הם אינם נאבקים על מעמדם בחברה, הם סובלים מחוסר במיזמוניות חברתיות ומקבלים את דחייתה של החברה כמובנת.

דוגמא להתנהגות הפרט וסביבתו, מתוך הקבוצה הראשונה, נוכל לראות בספר לילד החרדי **גול התרנגול** (פרידמן, תשס"ב). באקספוזיציה מתואר הגיבור במראהו החיצוני: "נוצות לו זוהרות, ושתי עיניים שחורות, מקורו אדום וקצת כפוף, וכרבולתו ניצבת על ראשו זקוף". יש גם הרחבה של התיאור: "מנופח מגאוה, אדום כאש להבה, ומריע בקול גדול, מניף כנפיים, מגלגל עיניים". בהמשך הוא אף מציג את עצמו בשפתו: "קולי רם צלול ועז, מקורי חזק וחד, יכול אני לנקר אפילו סלעים, יכול אני להתעופף מעל עננים. נוצותיי יפהפיות, ולשוני שנונה מחרב פיפיות". מופע זה של כוח ויכולות פיזיות, מראה מלוטש, ודיבור רהוט וגאה, מציג לפנינו את הגיבור הראשי שרצונו הוא בכתר המלכים על כל הלול. כדי להבליט את האבסורד ברצונו של התרנגול וכדי להעמיק את הקונפליקט מובאות מחשבותיהם של חברי הקבוצה: "השמעתם? הראיתם? זה התרנגול? מנופח, צעקני, צרחן ודברני, גאותן שכזה למלך רוצה! כעסן ורתחן, צעקן ושחצן, וכתר מלך רוצה?" כלומר: לדעתם לא אלה

הן התכונות המצופות משליט. הסיפור מפרט לשם העצמה גם את דעתם של יחידים בקבוצה מהם קרובי משפחה של התרנגול: האפרוח, התרנגולת הזקנה ואמו של גול המתביישת בבנה: "תמיד גאה ומנופח, בן שכזה לא יוצלח". על רקע פרישתו מן הקבוצה ורצונו לשלוט עליה מתוארים מעשיו השליליים: הוא מעיר את כולם באמצע הלילה, ומשנה את הסדרים הקיימים. הוא מתנהג בתוקפנות. הקבוצה המלוכדת מתכוונת ללמד אותו לקח. גול רוצה להתנקם, הוא מאיים בהתנתקות: "איני רוצה להיות מלככם... אחפש לי תרנגולים אחרים", הוא מתקיף אותם. בייאושו הוא פונה לאמו שאינה משתפת פעולה אתו, הכול מפנים לו גב. הבדידות מציקה: "איך יוכל להמשיך כך לחיות עם כולם אך בעצם לבד להיות". ברגע השבירה מייצעת לו האם: "אם תשנה את התנהגותך כל הלול יהיה לך חבר". הגיבור מסביר את הקושי שבהודאה בטעות: "כמה קשה את הראש להרכין אפילו שבעצם הוא מסכים". בחירתו של הפרט להיות שונה נתקלת בהתנגדות מלוכדת של החברה שאינה מוכנה לקבל את השונה מבחירה, הקבוצה המלוכדת חזקה יותר מהיחיד. יש התלכדות נגד אלימות, אך לא באלימות. השונה חש עלבון ובדידות וסנטימנטאליות רחמנית על עצמו ועל כישלונו.

עיון בסיפורי החיות לילדים החרדים בגיל הרך יוביל אותנו למיון ביטויי השונות הנפוצים:

1. שוני פיזי מולד או נגרם, תכונה או יכולת מהותית מולדת שאינה ניתנת לשינוי.
2. שוני שנוצר כתוצאה מדחף התנהגותי או תכונת אופי שאינה מתאימה או מקובלת על פי חוקי הקבוצה או החברה.

1. שוני פיזי מולד או נגרם

בספרות הילדים החרדית השוני נקבע על ידי קריטריונים ברורים של התנהגות על פי נורמות מאפיינות של קבוצה שדוגלת באחידות. תפקידי הדמויות בחברה, מעמדן והתנהגותן, ידועים ומקובלים: הורים, זקנים, ילדים, מנהיגים רוחניים וכד', לכולם ברור מה מצופה מהם ומה הם הקריטריונים הנכונים להתנהגותם כדי שיהיו מקובלים ולא יוצאי דופן או שונים. עובדות אלה יוצרות בספרות דמויות סטריאוטיפיות. הסופרים אמנם נותנים ביטוי לאינדיבידואלי, לשונה, אך תהליך צפוי יכוון אותו לחזור למסגרת ולמקום המיועד לו מראש.



השוני הפיזי אינו ניתן להסתרה ואינו ניתן לתיקון. היוצרים מעצימים את השונות הפיזית באמצעים שונים: בראש ובראשונה בתיאור מפורט של השונות כעובדה בפני עצמה ומעבר לכך תוך השוואה והקבלה לחברה הסובבת. כך בסיפור **הכבשה השחורה** (פרידמן, תשס"ט): "אני שחורה אך לבי לבן... יש לבנים שליבם כה שחור...". וכך גם תיאור העפרוני שכרגע הוא פצוע ומוגבל בתנועה בסיפור **ההצנה הגדולה של תותולעת** (פלא, תש"ע) ועוד. אמצעי נוסף הוא תיאור פרטני של רגשותיו ומחשבותיו של השונה: בספרה

של י' גולדבלום (ללא שנה), **צוואר קצר** אומרת הג'רפה: "מדוע? למה? מה עשיתי? אינני אשמה!" ומיד בא הבכי והתפילה: "הוי אלי עזור נא לי". כך גם הכבשה השחורה: "מדוע הכול רואים רק את צבעי מדוע לא רואים את טבעי?... מתנשאים הם ובחינם". דרך שלישית להדגשת השונות הוא פירוט הלעג של החברה והיחס הבלתי מקבל: "לעגו לה הכבשים... כמה נורא להיות כבשה שחורה... לחששו וגחכו... שחורה... כבשה מוזרה." (**כבשה שחורה**). בסופו של דבר, מגיע הפתרון שממנו נלמד הלקח שמוכיח את מוסריותה של החברה ואת עלייתה לרמה גבוהה יותר של תיקון: החברה לומדת ערך חדש של קבלה והשלמה. אך פעמים ההרגשה היא שיש בכך מעין מס שפתיים, שמתבטא במשפטים יפים שלא באים לידי ביטוי במעשים. הזברה המנומסת מנחמת: "נכון זה לא נעים... עולם החי מגוון: ארוך, קצר, חלק, זעיר, ענק... הן את כלם ברא בורא עולם, עם מקום לכל אחד יחיד ומיוחד... ראי את הטוב מסביבך...". שילוב מעשי של הג'רפה – לא ראינו. הלקח ומוסר ההשכל: "לצחוק ללעוג – ממש אסור! דעו זכרו, הן את כולם ברא בורא עולם, עם מקום לכל אחד יחיד ומיוחד".

גרוע יותר הוא מצבה של הכבשה השחורה. היא מנסה לשפר את מעמדה על ידי רכישת השכלה, ועל ידי פעולה של ארגון כל המנודים ובניית עולם חדש. מגיעים עיתונאים שמשבחים את היוזמה, אולם כשהלכו היו כאלה שאמרו: "ראיתם, השחורים האלה סוף סוף מעשה יפה עשו... אך... מעבר לגדר יש עדין שרואים בהם שחורים ואחרים". הלקח גם הוא מעין מס שפתיים: "איך עושים? אוהבים את הכל, קטן כגדול לבן כשחור מעניקים לכלם אור וחום".

2. שוני שנוצר כתוצאה מדחף התנהגותי או תכונת אופי

רבות מהחיות יוזמות את ההתרחקות מהקבוצה שמתגלה בסופו של דבר כמוטעית. היוצרים מקפידים להקנות את הערך שאין ללכת בדרך עצמאית ואין לפרוש מן הציבור. כולם צריכים להתאים את עצמם לכללים ולא לפעול בניגוד לטבעם או לכללי הקבוצה. החיפוש אחרי החידוש או המיוחדות, הרצון לבלוט בחיצוניות או בפנימיות על דרך שלילת הקבוצה לא יצלח. **הדבורה שברחה מהכוורת** (מ. פנינה, ללא שנה) מאחר ולא רצתה לעבוד כיתר חברותיה חוזרת מבושת לכוורת אחרי ניסיונות להשתלב במקומות שונים. הנמלה שרוצה להחליף את צבע עורה כדי להיות שונה ויפה יותר, גם היא אינה רוצה לעבוד כיתר חברותיה החרוזות. אחרי ניסיונות שונים היא מגיעה למסקנה: "איני רוצה להיות שונה". דמויות נוספות בסיפור חוזרות על המסר, והגיבורה עצמה מסכמת את מוסר ההשכל: "מי שנולד חרוץ בטבע לא יוכל שנות הצבע".



דחף התנהגותי בלתי נשלט מביא לפעולות המבדילות בין הגיבור לסביבתו. ביטחון עצמי או התרברבות מביאים את האפרוח בסיפור **אפרוחית למה בכית?** (בקרמן, ללא שנה). לברוח מהחצר ולגרור אחריו גם את האפרוחית. המסקנה: "אפרוחים לעולם לא בורחים... בקולך תמיד נשמע".



המסקנה: "צריכים לשמוח עם מה שיש... לא יפה לקנא". הטווס הגאוותן, בספרה של מרים גרוס **הטווס מחפש חבר** (ללא שנה), שטוען שאין כמוהו יפה – אף אחד אינו רוצה להתחבר אתו. התשובה מושמת בפי הפרה: "לא רוצים חבר גאותן שמדבר על עצמו כל הזמן". בספר **גול התרנגול** (פרידמן, תשס"ב) תיאורו בתחילת הסיפור מרמז על ההמשך: "נוצות זוהרות, עיניים שחורות, מקור אדום כפוף, כרבולת זקופה, מנופח מגאוה אומר: "היש ראוי ממני לכתר מלכים? קולי רם לשוני שנונה" וכו'. התרנגולים מתנגדים להשתלטות וניסיונו נכשל. דני, בספר **לדובי יש כבר סבלנות** (פוקס, תשס"ב) אינו מסוגל לחכות, הוא רוצה כל דבר עכשיו. אימא מספרת על כך סיפור. המסקנה: "מי שיש לו סבלנות – טוב לו יותר". יאיר מפחד ואינו נרדם **בלכל אחד יש פחד משלו** (פוקס, תשס"ג), אמא מספרת סיפור על פחדים של חתולים והמסקנות והלקחים עוברים מעצמם.

יחסה של החברה אל השונה



גרון (2002) כותבת על שתי גישות ביחסה של החברה אל השונה: אפשרות ראשונה היא כשהשונה מקבל יחס שלילי כגון: התרחקות, הצקות עלבונות וכד'. לעומת זאת יש חברות המתייחסות לשונה ביחס חיובי וטוענות שיש להכיר בזכויות הפרט של השונה כיחיד בקבוצה למרות שונותו. גישה חיובית כזאת ניתן לראות בסיפור **נמלה במלמלה** (שטוב, תשס"ה). החברה נענית לשאיפותיה ולגחמותיה, מקבלת אותה ועוזרת לה למלא את משאלותיה ללא מגבלה תוך מתן עצות. יש הכרה בזכותו של הפרט לקבוע את המראה החיצוני הייחודי כביטוי לשאיפותיו למרות שבחלקן הן על חשבון הציבור. הנמלה מבינה שאינה פועלת על פי הנורמה, אך החברה האוהדת מאפשרת לה את ההתנסות. בפתחת הסיפור מוצגת שאיפתה: "משעמם קראה הנמלה עת עברה השיירה", הקונפליקט הוא בין רצונה הפרטי לחובותיה לקבוצה, לשיירה. "די לי ללבוש את זה הבגד הנדוש... מתחשק גוון חדש!". אחרי שני ניסיונות עזרה שבעקבותיהם בא הכישלון, בניסיון השלישי מסכימה הנמלה הזקנה לתפור לה את שמלת המלמלה: "לשנות ולחדש, הרעיון כה מרגש!". החברה מתפעלת: "מה זה כאן? קוראים מולה, נמלה במלמלה!". והיא מתחננת: "הזו אני? הייתכן?" לכאורה הכול נפלא אך הכישלון מופיע והיא זועקת: "הצילוני!... אין כמוני אומללה!" ומסקנתה: "איני רוצה להיות שונה! הן חיי ללא עמל, אינם שווים לי כלל וכלל! אל צבע



חום אשוב מיד, לירק לי הוא מיועד, כי כל מיני התלבושות, לבסוף גורמות בושות, בריקודים ובשירה, הצטרפה לשיירה”.

בסיפורים אחרים היחס אל השונה הוא קשה. יש קבוצות המתנתקות ממנו בתקווה שהוא יחשוב שוב על דרכו ויחליט החלטה נכונה מתוך רצון לקבל לגיטימציה ולהיות מקובל על החברה. בסיפור **הדירה למכירה** העורבים השכנים מציקים לדיירים. אף לא אחד נכון לקנות את הדירה ולגור בה בגלל העורבים הלועגים. הטווס הגאוותן אין לו חברים בגלל גאוותו, בספר **הטווס מחפש חבר** (גרוס, ללא שנה), הדבורה שאינה מגלה את מקומו של הצוף “זוכה” לריחוק וליחס מתנכר ועוד.

לעיתים מודגש יחס של לגלוג וזלזול כלפי השונה. יחס מעליב מקבלת הג'ירפה קצרת הצוואר (גולדבלום, ללא שנה). ביער כולם חברים, כולם צוחקים על הג'ירפה הקטנה כי הצוואר שלה קצר. הכבשה השחורה גם היא זוכה ליחס מלגלג: “לעגו לה הכבשים... לחששו וגיחכו: שחורה... כבשה מוזרה”.

רבים מוגשת עזרה בשעת מבוכה. גול התרנגול מקבל עצה והדרכה מאמו, החמור מקבל עצה מהחוחית, הפרה נויה שומעת מפי התוכי החכם, הזברה מנחמת את קצרת הצוואר: “נכון זה לא נעים... עולם החי מגוון... הן את כלם ברא בורא עולם עם מקום לכל אחד יחיד ומיוחד...”. כך גם החמור שמנסה להיות “מישהו אחר” ועוד דוגמאות. מעניין שלא מצאנו בשום סיפור לבטים או מחלוקות בחברה לגבי היחס אל השונה וצפיית התוצאות של יחס החברה כלפיו.

ערכים, לקחים ומוסר השכל

מהמבואות שבראש הסיפורים וכן מהסיומות, ניכרת מגמת הכותבים להשתמש בסיפורים ובבעלי החיים, ככלים למטרה מאד מוגדרת: חינוך הילדים הקוראים לערכים. הלקחים עולים מתוך ההתרחשויות עצמן, מעמדת המספר, מדברי הגיבורים וכו', אך בסיום הסיפור חש המחבר חובה, למקרה שהמסר אולי לא הובן, או כדי לחזור להדגיש אותו ולחזקו, לסכם את הלקח עם פתרון הבעיה והשבת הסדר על כנו. לפעמים המספר עצמו אומר את הדברים ובמקרים אחרים הוא שם את המסרים בפי גיבורים שונים או בפי הגיבור הראשי בעצמו. הגיבורים מתמודדים עם קשיים שונים: פיזיים, מנטאליים, רגשיים וחברתיים. בעזרת הסיפור עולים ובאים לידי ביטוי צורכיהם. הסיפור מספק להם בדרך כלל את האפשרות לפרוס את עולמם: את החיפוש אחר משמעות חדשה בחיים, את הייחוד של כל אחד, את ההתמודדות עם אתגרים שונים וכד'.

בסיפורים לא נמצא נקמה או שמחה לאיד אלא הדרכה ורצון לתקן. המגמה היא שהגיבור יגיע (מתוך תהליך) בעצמו לביקורת העצמית ולמסקנה שדרכו לא הייתה נכונה, ומעתה ילך בדרך המלך, הדרך המקובלת על החברה הסובבת. ההתנסות היא שמובילה לתהליך שמתוכו עולות המסקנות שבזכותן יידע הקורא שיש רק דרך אחת ואין לסטות ממנה. בסופו של דבר הגיבור אינו חוזר לנקודת

ההתחלה. אחרי ההתנסות ולימוד הלקח הוא עולה במעלתו. יותר לא ינסה לפרוש מהקבוצה או לשנות את ערכיה. עתה הוא כבר משוכנע. הקבוצה נשארת מלוכדת ובטוחה בעמדותיה.

שונה מצבם של אלה שלא ניתן לעזור להם לתקן את שונותם. מהם שנשארים עם סיסמאות או דברי נחמה והשתתפות, אך ללא פתרון או קבלה ממשית על ידי החברה. לעיתים הם נידונים להישאר עם בני מינם שסובלים מאותה הבעיה. מדובר בעיקר בבני הקבוצה הראשונה הסובלים משונות פיזית או מהותית ביכולתם. לעומת זאת פרטים שמסוגלים לשינוי מקבלים הדרכה ועצה שבעזרתה יצליחו לחזור למסלול: החמור והתרנגול מגיעים למסקנה כי: "ה' נתן לכל אחד תפקיד חשוב ומיוחד רק הוא יוכל למלא תפקידו הוא לבד ולא ידידו". הדובי הדחוי מבין ומקבל ש"צריכים לשמוח עם מה שיש, לא יפה לקנא". הדבורה שומעת מהסמכות העליונה, מלכת הדבורים: "כדי לקבל אהבה ועזרה... עליך לתת לעזור גם להן, לכל בקשה לענות הן" ותשובתה היא: "מעתה אעזור אתיידד עם כלן". החמור שרוצה להיות כמו חיות אחרות ולא להשתייך לקבוצתו שומע כי: "צריך אתה רק חמור להיות, לכל אחד כוחות משלו אותם נתן הבורא רק לו. עליך למצוא אצלך את הערך". בדרך כלל מנוסח הלקח מספר פעמים בפי גיבורים שונים, לעיתים גם כסיסמה קצרה, חרוזה חד משמעית וקליטה. הנמלה במלמלה מגיעה בסוף הסיפור למסקנה: "איני רוצה להיות שונה". היא מצטרפת לשיירה, אך כדי לחזק את המסר ממשיכה הסופרת לעסוק בו על ידי הבאתו בפי דמויות נוספות: הנמלונה המאד זקנה שפשפה הכפותיים "זוהי תוצאת כלאיים", "ועל זה אמר הנמלון: "שינוי מהות הוא כשלון", "נמלונית בתור תוספת, לכולם בקול גילתה "נמלה המתפייפת, אסון עליה ממיטה". והנמלה עצמה (שכבר שמענו את מסקנותיה) הודתה ברב חכמה: "מי שנוולד חרוץ בטבע, לא יוכל שנות הצבע...". כל המסקנות האלה מלוות בצירוי הדמויות המדברות. נראה שעכשיו כל הקוראים בטוחים ומזדהים עם אמיתות המסרים המוחלטים.

מספר סיפורים עוסקים בפחד. הסיפור **הפרה נויה** (אליאסף, חש"ד) (יש לשים לב לשם) מקבלת עצה והדרכה מהתוכי כיצד להתמודד עם הפחד: להאמין שהכול לטובה... לחיות בלי פחד. כלומר: הפחד הוא בר שליטה ולא כדאי לפחד. לעומת זה בסיפור **לכל אחד יש פחד משלו** (פוקס, תשס"ג) האמירה היא שמותר לפחד ואפשר לעצום עיניים ולא לראות את החושך. (המסקנה נלמדת על ידי משל על חתול שפוחד). בספר **הספר שלי** (שניר, ללא שנה) מסופר על פחד ממפלצת. הפתרון הוא: "לפני ששכבתי לישון קראתי בכוונה קריאת שמע. ה' הטוב שומר שלא יקרה לנו כל רע...". אפשר לראות שיש פתרונות מגוונים לתחושת השונות של המפחד. הסיפורים מקנים לקורא כללים לחיים בחברה.

אמצעים ספרותיים כמגבירי משמעות

הסיפור מאפשר לנו לראות את השונה מקרוב, להיכנס אל נבכי נשמתו ולהבינו בדרך טובה יותר. יחד עם זה היצירה משמשת ככלי בידי היוצר לומר את דעתו להביע את מחשבותיו ורגשותיו. לעזרת הכותב עומדים אמצעים אמנותיים-ספרותיים שבאמצעותם הוא יכול להשפיע על השיח שאנו

מקיימים עם היצירה ועם עצמנו. הוא מכוון את הבנתנו ומשפיע על רגשותינו. מטרתו היא שנחשוב כמוהו ונשתכנע ונקבל את המסרים בהם הוא מאמין. הבחירה בדרכי עיצוב הדמות משפיעה על העמדה והיחס שייוצרו אצל הקורא כלפי האחר. כדי להעצים את הדמות מרבה הסופר בפרטים: הוא מפרט את מראיה ומעשיה של הדמות, הוא מתאר את מחשבותיה ונימוקיה, פעמים שהוא עושה זאת בהדרגה. בסיפורים שלפנינו הכותב אינו מאפשר לקורא לשפוט את הדמות או להתלבט בקשר למעשיה או לאופייה, הוא המחליט והמציג אותה לפנינו תוך שפיטת מעשיה והכתרתה בהגדרות הנכונות לדעתו. כדי לבנות דמות עגולה שעוברת תהליך של שינוי, עליו להביא לגביה מידע גם ממקורות אמינים אחרים: מה אומרים עליה הקרובים או הרחוקים. אחרי היכרות כזאת נוכל להבין אותה, לשפוט את מעשיה ולחוש שהיא חשובה לנו וגם התהליך שהיא עוברת חשוב וכדאי ללמוד ממנו. כדי לקבוע את היחס שלנו כלפי הדמות משתמש הסופר לפעמים גם בהגזמה (כדי להראות אותה כיוצאת דופן, כמודל-על). אמצעי נוסף הוא העמדה ניגודית של הגיבור מול הקבוצה או מול השונה ממנו, הוא יכול גם להציג אלטרנטיבות למצב המתואר בסיפור. בדרך זאת מודגש ייחודו של הפרט השונה. לפעמים זקוק הגיבור הצודק לקבוצת תמיכה שמאמינה בדרכו, גם זה ישכנע אותנו במיוחדותו או בצדקתו. תיאורי מחשבות ורגשות יעזרו לנו להכיר את פנימיותו ויקרבו אותנו אל עולמו. בעזרת בניית מערך הדמויות מביא הסופר את עמדתו לגבי נושא הסיפור. הכותב יכול להביע את דעתו הביקורתית באופן ישיר או בעזרת העמדת דמויות ביקורתיות או כאלה שמהוות אנטי תזה לדמות או למהלכיה. דמויות סטריאוטיפיות נוחות להזדהות וברורות במהלכיהן הצפויים, אך אין הן מקדמות את הקורא לחשיבה ולביקורת. הן אינן רלוונטיות לסיפור שרוצה לעורר תהליך של שינוי.

בחירת גיבורים שהם בעלי חיים מאפשרת לקורא לראות את הדברים בראייה מרוחקת ואובייקטיבית יותר ללא מעורבות אישית גדולה וחזקה מדי. הבחירה במבשרי מוסר ההשכל גם היא משמעותית: האם זה הגיבור עצמו? ראש הקבוצה החכם? כל הקבוצה כיחידה אחת? אמצעי נוסף שמצוי הרבה בסיפורים שלפנינו הוא חזרה לסוגיה (אולי גם כיוון שהם מיועדים לגיל הרך שחזרה היא חשובה עבורו). חזרה על מסרים בפי דמויות שונות כולל הגיבור עצמו, חזרה המדגישה את הנזקים שבשונות ואת הצורך לתקנה. גם הצער והקושי שבשונות חוזר בצורות שונות במספר סיפורים. בסיפורים ניתן לפגוש במעין פתגמים המתמצתים אמירות חדות וברורות שאין לערער אחריהן. הן קליטות מאד ובדרך כלל יש בהן חזרות וכן חרוזים המדגישים צלילים חשובים. תבנית ספרותית נוספת היא המבנה הצביר שמקובל ואהוב על הקוראים הצעירים. גם זה סוג של חזרה על מערכות בסיפור, כשבדרך כלל רק הדמות מתחלפת אך יתר האמירות הופכות להיות פזמון חוזר. חזרה כזאת משכנעת באמתותה בגלל הקביעות שבה. היא גורמת לתחושת היכרות ויכולת שיתוף של הילדים. כך בסיפור **אין כמו אמא** (לוזון, ללא שנה) בו הגוזל מחפש לו אימא אחרת, גם בסיפור **טוב לי להיות אני** (גרסו, ללא שנה), המדובר בחמור שמנסה להיות כמו חיות אחרות וכן הטווס שמחפש חברות אצל חיות אחרות ואינו מצליח. אמצעי נוסף הוא דו שיח שמעלתו היא באמירות

קצרות, בהבעת ובייצוג עמדות שונות משלימות או מתנגדות וכן בדיבור ישיר שנראה בעיני הקורא כאותנטי ואמתי. גם הומור נמצא בחלק מהסיפורים והוא בוודאי אהוב ומועדף על ידי הילדים.

סיכום

ספרות הילדים החרדית מוכיחה התפתחות וצעידה קדימה בעצם העלאת צרכיו ותחושותיו של השונה. אולם במרבית היצירות אין השלמה וקבלה של דרכו והתנהגותו. עליו להשתנות בעזרת עצה והדרכה של הסביבה, עליו לעבור תהליך שיאפשר לו להתמזג עם ערכיה, השקפותיה ודפוסי ההתנהגות של החברה ממנה הוא בא ובתוכה הוא חי ועתיד לגדול כל חייו. חברה שעקרונות האחידות המחשבתית וההתנהגותית היא יסוד מוסד בה, והיא מנסה לקבע את האחידות הזאת כבר בגיל הרך על ידי סיפורים המשבחים את החברה על לכידותה, על עמידתה על המשמר ועל דבקתה בדרך המלך, יחד עם הרצון לעזור בתהליכים שעוברים יחידים בתוכה.

ריבוי העיסוק בעולמו של השונה בעזרת סיפורים על בעלי חיים מוכיח גם הוא שינוי והתפתחות, בין אם זה נובע מהאמונה בתועלת שבכתיבה על בעלי חיים לילדים קטנים ובין אם היא מקלה על הסופר להתמודד באופן עקיף עם נושאים רגישים לחברה הזאת. בספרות שלפנינו מתייחסים לשונות פיזית מולדת או מהותית שאינה ניתנת לשינוי וכלפיה מופנים בעיקר רגשות תנחומים והשתתפות, אך אין ביטול או התעלמות מהבעייתיות שבשונה, ששילובו בחברה הוא מוגבל. לעומת זאת שוני שנוצר כתוצאה מדחף התנהגותי או תכונת אופי, מנחה את הקורא לצפות לשינוי, לתיקון. חייב לבוא תהליך מובנה של חשיבה והסקת מסקנות בליווי תהליך רגשי שיחייבו את הפרט השונה לחזור אל הקבוצה כשהוא שלם יותר, ומקבל על עצמו את המסגרת החברתית על כל תכניה וחוקיה. לפיכך נוכל לומר שיש ביטוי לעולמו של השונה, אך אין לו אפשרות לממש את אישיותו או את צרכיו המיוחדים, האינדיבידואליים.

אחד המאפיינים הבולטים המשתמעים מתוך הסיפורים הם המסרים הישירים הברורים והחד משמעיים המובאים בהם בצורה מגוונת, הן על ידי הסופר עצמו או בפיהם של הגיבורים השונים או מפי הגיבור הראשי עצמו. הלקח נרמז או נאמר לעיתים כבר במהלך ההתרחשות, אך בעיקר לקראת סופה. גם בעניין זה נעזרים הכותבים בחזרות על פזמונים, פתגמים או מילות מפתח. אמצעים ספרותיים נוספים משרתים מטרה זאת של הטמעת הלקחים בצורה ברורה. השפיטה של הסופר אינה ניתנת לשיקול דעתו של הקורא. אין לו מקום לדון בדילמות או באפשרויות אחרות. תפקידו של הקורא הצעיר הוא להיות כלי קיבול לרעיונות, למסקנות ולקביעות של הסופר או של החברה אותה הוא מייצג. יש בסיפורים בהחלט תרומה לשינוי דעות קדומות, פחדים ורגשי התנשאות כלפי השונה, בוודאי שיש בהם צעד קדימה במודעות לקשייו ולצרכיו כפרט בחיי החברה.

רשימה ביבליוגרפית

מחקרים

- אבו בקר, ח'אולה. (2002). "אחת עשרה הערות על אחרות", **פנים: כתב עת לתרבות חברה וחינוך**, חוב' 22, עמ' 32 – 38.
- ברוך, מירי. (2006). "סיפורים על בעלי חיים במצוקה ככלי לפיתוח אמפתיה אצל ילדים בגילאי בגן ואילך". **חיות וחברה: כתב העת הישראלי לקשר בין אנשים לבעלי חיים**, גיליון 32, עמ' 43-35.
- גרון, רבקה. (2002). "אחד ומיוחד מוטיב השונה בספרות ילדים", **הד הגן**, כסלו תשס"ג, שנה סז, חוב' ב, עמ' 103-94.
- גריין-שוקרון, רננה. (2006). "להשמיע את קולו של האחר", **ספרות ילדים ונוער**, חוברת 124, עמ' 21-18.
- דורון, שני. (2000). "הקשר בין ילדים לבעלי חיים – מגוון היבטים", **חיות וחברה**, 11, חורף 2000.
- האופטמן, שרה. (2006). "בעלי חיים כגיבורים ביצירות לילדים – דרכים להוראה ולהפעלה", **חיות וחברה: כתב העת הישראלי לקשר בין אנשים לבעלי חיים**, 32, עמ' 11-4.
- טל, קלודי. (2002). "ילדים דחויים, מהם מאפייניהם וכיצד ניתן לעזור להם", **הד הגן**, שנה סז, חוברת ב, כסלו תשס"ג, דצמבר 2002, עמ' 59-53.
- מועלם, ג'ון. (2013). "מה תפקיד בעלי החיים בעולם של ילדים", מאנגלית: שירה מרום. ניו-יורק טיימס 25.5.13. פורסם ב"גלריה ילדים", **הארץ**, 8.6.13.
- מלחי, אסתר. (תשנ"ב). **ספרות הילדים החרדית כתופעה תרבותית ישראלית**, עבודת M.A., המחלקה לספרות עם ישראל של אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן, עמ' 163-159.
- עינת, עמלה. (2006). "המפגש עם ה'אחר' שבביתנו: שמוליק הילד מבני ברק", **ספרות ילדים ונוער**, חוברת 124, עמ' 22-25.
- פלא, מולי. (2003). "שונים ועוינים", **פנים: כתב עת לתרבות, חברה וחינוך**, 26, עמ' 46-37.
- פרלסון, ענבל. (2000). "אנחנו ו'הם' היחס לאחר בספרות הילדים העכשווית", **עולם קטן**, 1, 177-184.
- צ'בל, אריאל. (2002). "איך הפכה הרפת לביתה של הפרה: מבט ביקורתי בספרות ילדים, **זכויות בעלי חיים**, אביב 2002.
- רות, מרים. (תשמ"ה). "השפעתם של משלי שועלים ומעשיות על בעלי חיים על ספרות ילדים לגיל הרך", בתוך: **מחקרים בספרות ילדים בעריכת מירי ברוך ומאיה פרוכטמן**, תל אביב: אוצר המורה, עמ' 76-58.

ספרי ילדים

- אורן, רוני. (ללא שנה ומקום הוצאה). **דוביבי רוצה לישון**. אנונימה, 2009.
- אליסון ריצי, ואליסון אדג'סון. (2008). **אני ואמא שלי**. (תורגם מאנגלית), קריית גת, דני ספרים.
- אליסף, נחום. (ללא שנה ומקום הוצאה). **הפרה נויה**. הוצאת רק טוב.
- בקרמן, מנוחה. (ללא שנה). **אחים ואחיות**. סדרת "לב הזהב" (9), ירושלים.
- בקרמן, מנוחה. (ללא שנה). **אפרוחית למה בכית? סדרת "חינוך עם חיוך" מס' 9**. ירושלים.
- בקרמן, מנוחה. (ללא שנה). **הדבי העצוב**. סדרת "חינוך עם חיוך", סדרה חינוכית מקורית מס' 10. ירושלים.

בקרמן, מנוחה. (ללא שנה). **הפגישה במכולת של נחום**. ירושלים.

גוטמן, צביה. (תשע"א). **סופם המר של שלשת המרמרים**. בית שמש, מייזליק.

גולדבלום, י. (ללא שנה ומקום הוצאה). **צוואר קצר**. טללים.

גניש, אהובה. (תש"ע). **ההצגה הגדולה של תותולעת**. בית שמש, מייזליק.

גניש, אהובה. (תשס"ח). **מה הייתם עושים במקומו?** ירושלים, פלדהיים.

גרוס, מרים. (ללא שנה ומקום הוצאה). **הטווס מחפש חבר**. סדרת החיות שלי "מוסר החיות", מס' 6.

גרוס, מרים. (ללא שנה ומקום הוצאה). **החמור והתרנגול**. הוצאת הספר הטוב, מס' 1.

גרוס, מרים. (ללא שנה ומקום הוצאה). **טוב לי להיות אני**. סדרת "מוסר החיות", מס' 3.

גרוס, מרים. (ללא שנה ומקום הוצאה). **ידידות בכורת**. סדרת "מוסר החיות", מס' 4.

האשל, ל'. (ללא שנה ומקום הוצאה). **הדירה למכירה, סיפורם של העורבים המתערבים**. סדרת "סימן קריאה".

האשל, ל'. (ללא שנה ומקום הוצאה). **מיהו מהו מיצי מיאו**. "סימן כתיבה".

וייס, רוני. (תשס"ח). **חיפושלה**. ירושלים, פלדהיים.

זיכרמן, מלכה. (ללא שנה ומקום הוצאה). **להתאמץ כדאי**. סדרת "מקום לגדול".

חן, ה. (ללא שנה). **סודו של האילן**. בני ברק, חן.

כתריאל, אבי. (תש"מ). **כוכב שנמצא**. ירושלים, זרקור.

לוזון, יהודית. (ללא שנה ומקום הוצאה). **אין כמו אמא**. סדרת "מוסר החיות", מס' 7, הוצאת הספר הטוב.

מאיר, בני. (תשס"ז). **חושבים בטבע** (סדרה). קריית גת, דני ספרים.

ניסנבוים, אתי. (ללא שנה). **אבייוני**. ירושלים, מגן הספר.

סקס, יוכבד. (ללא שנה). **השלום ניצל בגלל גוזל**. בני ברק, סקסופון.

פולק, אתי. (תשס"ט, ללא הוצאה). **מספרים לי בחווה**.

פוקס, מנוחה. (ללא שנה). **גד הדייג**. סדרת "המשל והנמשל", ירושלים, פוקס.

" " (ללא שנה). **מה היה במקרה**. סדרת "מנוחה ושמחה", ירושלים, פוקס.

" " (תשס"ב). **לדבי כבר יש סבלנות**. "קו לקו", סדרת פינת החי ירושלים, פוקס.

" " (תשס"ג). **לכל אחד יש פחד משלו**. "קו לקו", סדרת סיפור וספר, ירושלים, פוקס.

" " (ללא שנה). **מי ינצח בתחרות**. סדרת "המשל והנמשל", ירושלים, פוקס.

" " (תשס"א). **מי יהיה מלך היער?** סדרת "סיפור וספר", "קו לקו", ירושלים, פוקס.

" " (תשנ"ז). **מכתב השלום**. סדרת "קו לקו", ירושלים, פוקס.

" " (ללא שנה). **צבי הצב, פינת החי של מנוחה פוקס**. ירושלים, פוקס.

פלג, תרצה. (תש"א). **ההצגה הגדולה של תותולעת**. בית שמש, מייזליק.

פלג, תרצה. (מעבדת). (תשס"ה). **קחו למשל... ממשלי חז"ל**. ירושלים, פלדהיים.

פנינה, מ'. (ללא שנה ומקום הוצאה). **הדבורה שברחה מהכוורת**. ספרית תלת"ל לגיל הרך.

פרידמן, אילה. (תשס"ט, ללא הוצאה). **כבשה שחורה**.
פרידמן, אילה. (תשס"ב). **גול התרנגול**. ירושלים, פלדהיים.
פריינד, יהודית. (תש"ע, ללא הוצאה). **מתגברים**. סדרת רחוב קישטא 2.
צורן, שיפי. (תשע"ב, ללא הוצאה). **דבורים על שפת האגם**.
רוטנברג, יעל. (2010). **כיף לקרוא**. קריית גת, דני ספרים.
ר.מ.ז. (ללא שנה ומקום הוצאה). **מחוויותיה של רותי**. גולד, פנינים.
שטוב, אלישבע. (תשס"ה). **נמלה במלמה**. ירושלים, פלדהיים.
שילד-קרלינסקי, רות. (תשמ"ז). **אני מקיים מצוות**. ירושלים, זרקור, פלדהיים.
שניר, חנה. (ללא שנה). **הספר שלי**. בני ברק, פאר.

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



האחר הוא אני – האומנם? עיון בספר הילדים "אריה הספרייה": מפתחות להוראה בכיתות היסוד דר' סמדר פלק-פרץ

השיח בנושא ה'אחר' וה'אחרות' תופס מקום מרכזי מאוד בתחומים רבים ומגוונים בהווה המאפיינת את המאות העשרים והעשרים ואחת. פילוסופיה, סוציולוגיה, פסיכולוגיה, תרבות, חינוך וספרות, הם רק חלק מן התחומים בהם בא לידי ביטוי דיון עשיר וענף בנושא זה. מנקודת מבט רב-רובדית ובהתאם להגדרתו של דוד גורביץ' (גורביץ', 1997: 377): "האחר הוא כל מה שאינו 'אני' (אך גם אינו ניגודו של אותו 'אני'). האחר אינו נכנס לסכמה הפילוסופית, הפסיכולוגית, האסתטית המוכרת לי." (ארליך (ארליך, 2001: 28) מוסיף כי "האחר" הוא לעיתים קרובות השונה, הבלתי-מוכר והבלתי-ידוע [...אשר] אינו חלק אינטגרלי מן החברה" בה הוא מצוי. בוכוויץ טוענת כי הגדרת האחר נובעת משיח של הבדל המבוסס על מדרג תרבותי המייצר אפליה ועושה שימוש במסכות זהות מוכנות מראש (בוכוויץ, 2010: 25). מקורו של דיון אקטואלי זה בשאלת האחר ויחס החברה כלפיו בתקופות קדומות, בחלוקה גורפת של ההווה בעולם ל"אנחנו" לעומת ה"אחרים". התייחסות זו אפיינה בעיקר את תפיסת היוונים, אשר התייחסו אל הלא-יוונים כאל "ברברים", ובזאת הדירו אותם מן הכלל האנושי (אזולאי-לויטל, 2000: 65).

סוגיית האחר תופסת אף מקום חשוב במחשבת הפילוסופיה המערבית במאה ה-20 ומתקשרת להגותם של היידגר, הוסרל, סארטר, בובר, מרסל ולוינס. ז'אן פול סארטר (1980-1905) מתייחס ברבות מיצירותיו בתחומי הדרמה, ההגות והספרות, שהתפרסמו במהלך מלחמת העולם השנייה ובסיומה (1940-1939), לאחריות ולמחויבות של החברה כלפי האחר, כלומר: של האדם כלפי זולתו. אלבר קאמי, רעו של סארטר, תיאר את הנחיצות העצומה במחויבות זו באמצעות מבע אלגורי עוצמתי בספרו **הדָבָר**¹. נוראות מלחמת העולם השנייה, והאופן שבו נרמסו זכויותיהם של "אחרים" רבים, הביאו לידי התפתחות של תובנות מחודשות ביחס למעמד האחר בחברה. אלה התחזקו בעיקר במאות האחרונות, בין השאר, כפועל יוצא, מתהליכים כגון: הגלובליזציה, התפתחות הטכנולוגיה והתקשורת, אשר יצרו אפשרויות מרובות לקשר, היכרות והידברות בין אינדיבידואלים מתרבויות שונות מרחבי העולם, ביעילות ובמהירות.

1 להרחבה ביחס לפרשנות המבע האלגורי ביצירה **הדָבָר** ראו: פלק-פרץ, סמדר, **בחינת הדינאמיקה הדואלית שבין כתיבה ומגיפה: עיון משווה ב"הדבר" לאלבר קאמי ו"מוות בונציה" לתומאס מאן לאור משנתו הפילוסופית של פרידריך ניטשה**. עבודת מ.א. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן, 2002.

בהתאם לזאת, ניתן לסכם ולומר כדברי יעקובה סצ'רדוטי כי "האחר הוא מונח המציין את כל מה שהזהות החברתית השלטת מדחיקה לשוליים". סצ'רדוטי מדגישה כי "כאשר אנו משתמשים במונחים "שונה" ו"אחרות", עלינו לזכור כי אלה הם "מושגי-על", הכוללים בחובם כל פרט/פרטים הנדחק/נדחקים על ידי" האני החברתי הדומיננטי (המזוהה לדבריה כ"אנחנו-יות") "ואל לנו להתייחס אליהם כמקשה אחת" (סצ'רדוטי, 2013: 98). כך לדוגמא, עשויה להתקיים 'אחרות' על רק אתני-עדתי, לאומי, מגדרי, משפחתי, דתי או מיני. בנוסף לזאת, ראוי להדגיש כי 'אחרות' עשויה להתבטא בשני קצוות ספקטרום היכולות הקוגניטיביות: החל ממצוינות בולטת מעל הממוצע (ילדים ואנשים מחוננים, למשל), ועד אנשים בעלי מוגבלות שכלית.

במדינת ישראל, שנת 2013, השיק שר החינוך, הרב שי פירון, אמנה המייצגת תכנית ייחודית בשם "האחר הוא אני". יישום התוכנית בפועל נערך בשיתוף עם הרשויות המקומיות, נציגי החינוך הבלתי פורמאלי, נציגי הורים, תלמידים ומשרדי ממשלה חברתיים נוספים. תו הפתיחה למיזם זה בא לידי ביטוי באירוע רב-משתתפים בנוכחות אלפי תלמידים ואנשי חינוך, במהלכו הוזמנו תלמידי ישראל לחתום על אמנת "האחר הוא אני", ולהביע הזדהות עם עקרונותיה, אשר במרכזם ההתחייבות לכבד את השונה ואת זכותו לשונות, מתוך מטרה לקירוב לבבות בין קבוצות שונות בחברה הישראלית: דתיים וחילוניים, יהודים וערבים, שילוב עולים חדשים, קבלה של תלמידים עם צרכים מיוחדים לחברה ועוד.

ביחס לזאת ראוי להדגיש את תפקידה של ספרות הילדים ככלי משמעותי, המסייע בתהליכי החברות וכן בהקניית ערכי חברה ותרבות. בנוסף לחוויה הרגשית והאסתטית אשר מעניקה הקריאה בספר לקורא הצעיר, הרי שיש בחוויה זו גם משום חשיפה, לצורך הטמעת ערכים לימודיים לאומיים או אנושיים. בספרות עכשווית, דרך ההקניה וההטמעה של ערכים דידיקטיים תיעשה בעקיפין ולא באופן מוסרני-מטיף וגלוי. זאת, לשם השפעה וחינוך הקורא הצעיר בבלי-דעת, תוך הותרת משקע משמעותי אשר יתרום בעיצוב השקפת עולמו (אלמוג וברוך, 1996: 46). מאמר זה מבקש להתמקד בנושא היחס ל'אחרות' בחברה האנושית, באמצעות בחינת ספר הילדים המתורגם **אריה הספרייה** מאת מישל קנודסן (2006, 2008). הספר, אשר זכה בפרסים רבים (שניים-עשר במספר) היה לרב-מכר בינלאומי. הספר כלול בתוכניות הלימודים לכיתות היסוד (כיתות א-ב). לאחרונה, אף עלה בתיאטרון מדיטק בחולון מחזמר מאת אלי ביז'אווי, במימיו של רוני פינקוביץ', בעקבות הספר. מאמר זה מבקש להציע פרשנות לספר, בדגש על נושא 'האחרות', האצור בחובו, תוך הצעת מספר כיוונים להוראתו בכיתות היסוד.

על חשיבותו של הכלל והיוצא מן הכלל בחברה המשלבת / עיון ב"אריה הספֶרְיָה" למישל קנודסן וקוין הוקס

אריה הספֶרְיָה כסיפור דיִדְקָטִי

ספר הילדים **אריה הספֶרְיָה** (Library Lion, 2006) מאת מישל קנודסן (Michelle Knudsen) המלווה באיוריו של קוין הוקס (Kevin Hawkes) רומז לקוראים, לדעתי, החל מכותרתו, על הוויה העשויה לייצג תפיסה אינטגרטיבית של החברה המשלבת והפרט האחר, המשולב במסגרתה. אלמוג מבחינה בייחוד, אשר בשם הספר:

"שם הספר **אריה הספֶרְיָה** (בהבדל מהצירוף הרווח "אריה בספרייה", שמציין את שם הגיבור ואת מקום ההתרחשות), רומז לנו שאנו נכנסים לעולם קסום של ספריות ולא לעולם של אריות. החיבור של המילים "אריה" ו"ספרייה" באמצעות ה' השייכות, יוצר צירוף כבול, שבונה מושג חדש שאינו מוכר, ולכן מסקרן ומבטיח שהכניסה לעולם הספרייה לא תהיה קונבנציונאלית" (אלמוג, 2011: 80).

בהמשך לזאת, ברצוני להציג פרשנות נוספת ביחס לצירוף הכבול והמסקרן בכותרת הספר: שתי המילים, המרכיבות את שם הספר מייצגות תחומים שונים: האריה מייצג את חברת החיות, את מלך החיות, השליט במרחבי הג'ונגל הפראי במרחבי הטבע, לעומתו, הספרייה מייצגת את מחוז האדם המתורבת והמשכיל, מעוז הציוויליזציה. ברצוני להוסיף נדבך על אבחנתה של אלמוג ביחס לאי-הקונבנציונאליות שבשם הסיפור, ולהדגיש כי החיבור של תחומים שונים יחד באמצעות ה' השייכות, מציב, עוד בטרם תיפתח העלילה, קונבנציה של שילוב והכלה של הפרט האחר – בעל חיים טורף ומאיים – במעוז הציוויליזציה והתרבות, המזוהה עם חברת בני האדם.

אלמוג מדגישה במאמרה את ייחודו של **אריה הספֶרְיָה** כסיפור ילדים בעל אופי דיִדְקָטִי, "שמטרתו להקנות נורמות התנהגות" ולחנך את הקוראים הצעירים להכרה בחשיבות הכללים בחברה ולתובנה כי לכלל כלל, קיים אף יוצא מן הכלל (אלמוג, 2011: ע' 80). עם זאת, ראוי לציין כי עצם הבחירה בבעל-חיים כגיבור המרכזי ולא בילד, וכי עצם העיצוב של זירה בעלת מאפיינים בדיוניים, הרחוקים מן המציאות הריאלית, מעבירים את המסר הדיִדְקָטִי באופן מרוכך, ולא כהטפת-מוסר ישירה, העשויה לעורר תרעומת (אלמוג, 1996).

אלמוג מתייחסת ליצירה זו כסיפור דיִדְקָטִי; המסר הדיִדְקָטִי שהיא מדגישה הוא החשיבות בשמירה על הכללים. אני מסכימה עם אלמוג ביחס לסיווג הז'אנרי של היצירה, יחד עם זאת, ברצוני להאיר היבט דיִדְקָטִי מהותי נוסף בספר **אריה הספֶרְיָה** ולהציגו כסיפור האוצר בחובו תובנות ייחודיות ביחס **לשילוב האחר בחברה**. טענתי היא כי ספר ילדים זה מהווה שופר לתובנה הייחודית ביחס לשילוב האחר בחברה, בהדגישו את הסכנה שבמחיקת השונות מחד ואת החשיבות אשר בקבלתה, מאידך. בנוסף מוצג בספר התהליך שעל הפרט המשולב לעבור באמצעות הבנה, הפנמה וקבלה של

חוקי החברה, אשר במסגרתה הוא מבקש להשתלב. מסרים אלה מודגשים במהלך היצירה, תוך הצגת תפיסות חברתיות מקוטבות ביחס לשילוב האחר, המשתקפות באמצעות דמויותיהן הייצוגיות של עובדי הספרייה: מר נקדי וגברת דפני.

"אריה הספרייה" כסיפור על שילוב האחר בחברה

עלילת ספר הילדים "אריה הספרייה" נפתחת עם כניסת האריה לספרייה, ובאופן אלגורי: בסדיקת שכבת המציאות השגרתית הריאלית, באמצעות חדירת יסוד לא שגרתית, שאינו שייך לתמונה. אני מזהה בזאת את כניסת ה"אחר", המאיים, לחברה הומוגנית. איימן סיכסק מבחין ברובד זה וטוען: "זהו סיפור [...] על התהליך שבו אנו לומדים לקבל את השונה מאתנו ועל האופן שבו תבניות מחשבתיות מעכבות תהליך זה." סיכסק מציין כי:

"בחירתה של קנודסן לזהות [את גיבור הסיפור] רק בתור 'אריה' (בלי לתת לדמויות את האפשרות לקרוא לו בשם) משמעותית מאוד: היא מחדדת את יכולתם של הילדים לקבל את השונה מהם בלי לתבוע עליו בעלות, או לכפות עליו את נורמות ההזדהות שהם מכירים." (סיכסק, 2008.12.17).

אפיונו של האריה כחיית טרף אמנם מעצים את מקור הבהלה, הנגרמת עם כניסתו, המשתקפת אף באמצעות האיור, אשר מציג את פניהן המופתעות של באי הספרייה ועובדיה. מר נקדי, הספרן בדלפק ההשאלה נחרד ומבוהל, רץ אל הספרינית, הגברת דפני, ומבשר לה כי "יש אריה! בספרייה!".

אולם, האופן הנינוח בו מקבלת גברת דפני בשורה זו, תוך בירור: "האם הוא עובר על אחד מהכללים?" נוסך בקורא שלוה מסוימת, מתוקף קיומה של מסגרת הכללים, המהווה מעטפת מגוננת, ויוצרת קודים ברורים של התנהגות. זו מאפשרת אף היכרות והכלה פוטנציאלית של ה"אחר", ללא חשש. תגובתה של גב' דפני, המלווה אף בניזיפה מטרימה במר נקדי על כי רץ והפר את כללי הספרייה, מציבה על פי אלמוג, "כבר בפתח[ת] הסיפור [...] חוק כללי" (שהוא מעבר לחוקי הספרייה), הקובע שכללי התנהגות שנקבעו למקום מסוים, הם כללים שמחייבים את כולם – גם קטנים וגם גדולים" (אלמוג, 2011, 81), ואוסיף אני על כך: גם "אחרים".

עם כניסתו לספרייה, האריה לומד להכיר את הסביבה החדשה: "האריה שוטט לו בספרייה, הוא רחרח את כרטיסיות הספרים. הוא חיכך ראשו באוסף הספרים החדשים. אחר כך הוא הגיע אל פינת הסיפורים והלך לישון", תוך שפניהם המשתאות של באי הספרייה נעוצות בדמותו. המלל מחזק את האיור ומדגיש את המבוכה ביחס לנוכחות האריה בספרייה: "אף אחד לא ידע מה לעשות. לא היו

כללים בנוגע לאריות בספרייה". כעבור זמן קצר בהגיע העת לפתיחת שעת הסיפור, מצטרף האריה לילדים, כאשר המבוכה, חוסר הנוחות והפחד מפניו נותרים בעינם:

"כעבור זמן קצר הגיעה שעת סיפור. לא היו כללים גם בנוגע לאריות בשעת סיפור. מספרת הסיפורים נראתה קצת מפוחדת. אבל היא קראה את שם הספר הראשון בקול רם וצלול. האריה הרים את ראשו. מספרת הסיפורים המשיכה לקרוא".

האריה, אשר נהנה מן הסיפורים, נותר להקשיב לסיפור אחר סיפור, אך משום שהוא לא מודע לכללי החברה החדשה, בה הוא מצוי, הוא ממתין לסיפורים נוספים, גם לאחר שהילדים מתפזרים, וכשנודע לו כי "שעת הסיפור נגמרה" הוא לא רץ, כי את הכלל הזה הוא כבר מכיר, אבל הוא שואג בקול רם מאוד" (אלמוג, 2011: 81). אני רואה בזאת את דרכו להביע מורת-רוח בשפה אחרת – שפתו שלו, בשאגה. אך, אופן התקשורת הזה אינו מקובל בסביבת הסיפרייה ועל כן גברת דפני יוצאת לקראתו ומבהירה את הכללים, באופן שאינו משתמע לשתי פנים: "אם אתה לא יכול להישאר בשקט, אז תצטרך לעזוב [...] אלה הכללים." לטענת אלמוג "כמו בכל סיפור דידקטי טוב, הקניית נורמות נעשית באמצעות תהליך בונה מצד אחד, וחד-משמעי, מצד שני. האריה אינו מבין מדוע הוא עומד להיענש והוא ממשיך לשאוג [...] נשמע עצוב²". אולם, כאשר, ילדה קטנה מסבה את תשומת ליבה של גב' דפני לאפשרות אחרת בה האריה ישמור על הכללים: "אם הוא יבטיח להיות בשקט, הוא יוכל לבוא לשעת סיפור?", משלימה גב' דפני את הקניית הנורמה: "לאריה שקט ונחמד מותר בהחלט לבוא לשעת סיפור."

וכך, מפנים האריה את הכללים ההתנהגותיים בחברה החדשה, ומסגל את התנהגותו בהתאם. הוא מתגלה כגורם יעיל, התורם תרומה משמעותית לחברה: הוא מגיע מוקדם וגב' דפני נעזרת בו לנקות אבק מהאנציקלופדיות, וכך, טוענת אלמוג, כי "הוא לומד שצריך לשמור על הספרים". הוא אף עוזר ללקק את המעטפות למכתבי התזכורות למי שלא החזירו ספרים בזמן וכך, לדברי אלמוג, "הוא מתוודע לעיקרון ההשאלה, שעליו בנויה הסיפרייה". בנוסף, הוא "יוזם עזרה בעצמו, כשהוא מאפשר לילדים קטנים לטפס לו על הגב, כדי שיוכלו להגיע לספרים שעל המדפים הגבוהים" (אלמוג, 2011, 81). בהמשך, האריה אף משמש "משענת נוחה לילדים בשעת סיפור" ומתגלה כ"אריה מועיל", אשר באי הסיפרייה לא מבינים כיצד "יכלו] להסתדר בלעדיו? קודם לכן".

רק איש אחד אינו מרוצה מהשתלבותו של האריה בחברת הסיפרייה: זהו מר נקדי (Mr. McBee). מר נקדי סבור כי "הם הסתדרו מצוין לפני" בוא האריה וכי אין "צורך בשום אריה! אריות, הוא חשב, לא יכולים להבין מה הם הכללים בסיפרייה". למעשה, תודעתו והתנהגותו של מר נקדי ביחס לאריה מייצגת תפיסה חברתית נוקשה, אשר על פיה, לא ניתן לשלב את השונה בחברה, משום שאין בכוחו לסגל לעצמו את הקודים ההתנהגותיים, המאפיינים את הנורמות החברתיות המקובלות, וכן

2 ראו הרחבה ביחס לשיטה דידקטית זו במקור הבא: גאולה אלמוג, "על בלונים ועל ז'אנרים מרכזיים בסיפורת לגיל הרך" בתוך: **ספרות ילדים ונוער, חוב' ד (112)**, יוני, 2002, ע' 12.

משום שאין בכוחו לתרום באופן משמעותי לחברה³. מול הקשיחות המחשבתית שמייצג מר נקדי, ניצבת הגמישות הסתגלנית, אשר מייצגת גב' דפני (Miss Merriweather) וכמוה אף חברת הילדים והאנשים באי הספרייה. שמותיהם של מר נקדי וגב' דפני בשפת המקור משקפים את תכונות האופי שלהם: יצרנותו הקפדנית והנוקשה, עד כדי עוקצנות של הספרן ניכרת במציאות המילה דבורה (Bee) הנוכחת בשמו (Mr. McBee). בגרסה העברית מהדהדת קפדנות זו באופן שונה באמצעות אזכור פעילות הניקוד, המאופיינת בהקפדה על כללים. מזגה הטוב והסתגלני של מנהלת הספרייה אף הוא בא לידי ביטוי בשמה בגרסה האנגלית - Miss Merriweather, צירוף אשר משמעו: מזג-עלוי. בגרסה העברית אנו עשויים למצוא רמיזה ליכולת השינוי בבחירת השם דפני, המתקשר לאיכויותיה המטמורפיות של הנימפה דפנה.

מציאותן של דמויות כמר נקדי וגב' דפני, המייצגות תפיסות חברתיות קוטביות מהווה מאפיין טיפוסי בז'אנר הסיפור הדידקטי (אלמוג, 1996, 35). בסופו של דבר, מגיע הרגע, לו חיכה מר נקדי והאריה נתפס, לכאורה, בקלקלתו, עובר על כללי הספרייה ושואג שאגה נוראה ומחרידת אוזניים. מר נקדי צועד במהירות של מנצחים (או מלשינים) להודיע לגב' נקדי כי האריה "לא שמר על הכללים!" והנה הוא מגלה כי לכל כלל, יוצא מן הכלל, וכי האריה חסר-האונים ניסה בשפתו הייחודית, ראשית-בשפת גוף, ולאחר מכן בשאגה, להסב את תשומת-ליבו למצוקתה של הגב' דפני, אשר נפלה במשרדה, בנסותה להוריד ספר מן המדף הגבוה. במקביל לגילוי של מר נקדי, האריה מרכין את ראשו ויוצא את הספרייה, בהבינו כי עבר על הכללים. הוא לא מודע לשיחה אשר מתנהלת בין דפני לנקדי במשרדה, בה מטעימה הספרנית המנוסה, בשכבה על הרצפה, פצועה וכואבת כי: "לפעמים [...] יש סיבה טובה לא לשמור על הכללים. אפילו בספרייה".

מתוך כך, ניתן להסיק לגבי חשיבותם של שני נושאים עיקריים המועלים בסיפור: א. חשיבות הכללים בחברה ב. החשיבות אשר קיימת בהפרתם לעיתים. רק מי שיש לו כללים ויודע לשמור עליהם מסוגל, על פי עלילת הסיפור, לקיים חברה המתנהלת באופן תקין ותרבותי. מאידך, רק מי שידע להפר כללים אלה, בעת הצורך, לשם קבלת האחר, מבלי לשנות את מהותו העצמית העמוקה ומבלי לשנות את האחר – יזכה להיתרם מעושר קיומי.

העניינים בספרייה חוזרים למסלולם עם שובה של גב' דפני, וידה השבורה מגובסת ואחוזה במתלה. אולם, משהו חסר שם, לכולם: לגב' דפני, לילדים ואפילו למר נקדי, כיוון שהאריה לא שב לספרייה. בשלב זה מודגשת חשיבותו של ה"אחר" בחברה, תרומתו המשמעותית זוכה להכרה והמשב העולץ והלא-שגרת, שהביאה נוכחותו מתקבל כתבלין חיוני, הנותן טעם לחיים. כאמור, אפילו מר נקדי מכיר בכך ובעקבות זאת, הוא עושה מעשה ויוצא לחפש את האריה. נקדי טורח ומכתת רגליו לפינות שונות ומשונות ביום גשם ולבסוף הוא מאתר את האריה, רטוב כולו, עומד מחוץ לספרייה ומביט בה מבעד לדלתות הזכוכית, אך לא מעז להיכנס. "חשבתי שאולי תרצה לדעת" אומר מר נקדי, "שיש כלל חדש בספרייה. אסור לשאוג, אלא אם יש סיבה טובה – נניח, אם מנסים לעזור

3 אלמוג מטיבה להתייחס לזאת כעיקרון "ייקוב הדין את ההר". (אלמוג 2011: 83).

לחבר שנפצע, לדוגמא. "לא רק האריה, המייצג את ה"אחר" המשולב בחברה, מתחנך מחדש, כי אם אף החברה המשלבת אותו. מר נקדי, המייצג את הקוטב החברתי, המתנגד לשילוב והכלת השונה, אף הוא מתחנך מחדש ומכיר בחשיבות שילוב האחר וכן בחשיבות מקומו של היוצא מן הכלל, החיוני לקיום, ממש כמי ששייכים לכלל.

בהתאם לזאת, אלמוג טוענת כי ניתן לראות באריה הספרייה "עיבוד לגיל הרך של הכלל התלמודי, 'עת לעשות לשם הפרו תורתך' ". עוד טוענת אלמוג כי יצירה זו הינה דוגמא לסיפור דידקטי "שנושא מסר חדש, שאינו דורש אנאלוגיה מסובכת, מצד אחד, אך יש בו מתיחה של החשיבה הקונבנציונאלית לכיוון של חשיבה שיוצאת מהדוגמא הפרטית להכללה" (אלמוג, 2011: 84). אלמוג מסכמת את מסרי הספר בעצם הווייתו "מסוג הספרים שיכולים לשמש "מקרה מבחן" לדיון פורה, בכל גיל שהוא, על נושא עקרוני זה של שמירה על החוק, ועל התנאים המאפשרים את הפרתו, או על "הכלל" ועל "היוצא מן הכלל" " (אלמוג, 2011: 86).

בהמשך לזאת, ברצוני לסכם את התובנות, האצורות בסיפור ילדים זה, ביחס לשילוב של האחר בחברה. בהתאם לזאת, **שילוב הולם דורש שינוי והסתגלות של שני הצדדים: החברה המשלבת והפרט המשתלב.** על הפרט המשתלב להכיר ולהסתגל לנורמות ההתנהגות הקיימות בחברה המשלבת. יחד עם זאת, הסתגלות זו אין פירושה כי על הפרט המשתלב לשנות את מהותו וייחודו. בהלימה לכך, באופן מאוד משמעותי, האריה בסיפור אינו מדבר בשפת בני האדם, אלא מוסיף לדבוק בשפה המאפיינת את בני מינו בטבע: שפת גוף ושגות, גם אם זו מערימה לפניו קשיים תקשורתיים-חברתיים. במקביל, אף באי הספרייה ועובדיה אינם לומדים את שפת האריות, אלא ממשיכים להתנהל בשפתם ובמתכונת ההתנהגות בה הם מורגלים. עם זאת, קיימת פתיחות ורצון לקשר מצד שני הצדדים: החברה המשלבת והפרט המשולב, כמו גם ההכרה בחשיבות השמירה על כללים התנהגותיים לשם קיום פרודוקטיבי משותף, והפנמה של נחיצות היוצא מן הכלל לצד לקימו של הכלל⁴. רק חברה בעלת שדרת נורמות ברורה, תוכל להכיל את האחר. מאידך גיסא, חברה בעלת קודים חברתיים ברורים, היא זו היודעת גם להגמישם. נוקשות, המיוצגת כאן בדמותו של הגבר דווקא – מר נקדי, אין בה יכולת הנדרשת להכלה מעין זו. בניגוד לזאת, הגמישות התרבותית המיוצגת על ידי דמות האישה – גברת דפני, מאפשרת את המשך קיומם של חיים בציוויליזציה מתוקנת, המיוצגת באמצעות המרחב,

4 יתכן ויש שימצאו בהצבת כללים התנהגותיים בפני האריה סוג של אילוף. בפני אלה ראוי להציג את הנאתו המופגנת של האריה מן התהליך, ואת העובדה הבסיסית כי אינו משנה את שפת התקשורת הטבעית שלו. ניתן אף להוסיף ולטעון כי זהו אריה שאינו טורף או אינו מפגין נטייה לשלטון, בהתאם למאפייניו המקובלים בטבע ובספרות המשל, לדוגמא. יחד עם זאת כבר ראינו דוגמאות נוספות בספרות המודרנית לשימוש מכוון בדמות האריה כדמות בעלת מאפיינים שונים מאלה המאפיינים את האריה בטבע, כגון: בסיפור: **האריה שאהב תות** מאת תרצה אתר, בה מאופיין האריה כילד קטן המתעקש על תאוותו לתותים, ואינו זוכה לזאת מצד אמו הלבאיאה. וכן בשיר הילדים: "עצוב להיות מלך החיות" מאת ע. הלל, במהלכו קובל האריה על כך שאמו מונעת ממנו את הקינוח האהוב עליו: פודינג שוקולד.

המקום, בו מתחוללת העלילה – הספרייה, כערש התרבות – החוק, האמונה, הנורמה, שבלעדיהם אין תרבות מתקיימת.

האחר הוא אחר ואני הוא אני

”במחצית השנייה של המאה ה-20 אנו עדים לשינויים מרחיקי לכת במערכות החינוך בעולם ובארץ. אחד השינויים הבולטים והמורכבים הוא שילובם של תלמידים עם צרכים חינוכיים מיוחדים בכיתה הרגילה”. השילוב בחינוך (Inclusion) in Education הוא מתן אפשרות לתלמיד מן החינוך המיוחד להשתתף ולתפקד באופן שוטף במסגרת מוסד לימודי החינוך הרגיל. “שנים רבות התנהל חינוכם של תלמידים עם צרכים חינוכיים מיוחדים בבתי ספר נפרדים ובמערכת חינוכית נפרדת – מערכת החינוך המיוחד” (אבישר ולייזר, 2000: 97). תופעות וזעזועים חברתיים שונים הביאו את ממשלת ארה”ב לחקיקת חוק החינוך המיוחד בארה”ב (1975). בעקבות חוק זה, התקבל המינוח, הנוגע להשמה “בסביבה הפחות מגבילה”, כלומר שיבוץ התלמיד בעל הצרכים המיוחדים לסביבה לימודית, במסגרתה יוכל להתפתח ללא הגבלה. אחת המשמעויות שנגזרו מכך, בהמשך, הוא שילוב הלומד בעל הצרכים המיוחדים בכיתה הרגילה. בישראל, החל משנת 1996, החל משרד החינוך ליישם תכניות לשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל. בחברה הישראלית בת זמננו נישא דגל השילוב במערכת החינוך, כאידיאל ערכי בעל חשיבות משמעותית. מנתוני ועדת מרגלית (2000) ואף מנתוני דו”ח מבקר המדינה על משרד החינוך (מבקר המדינה, 2002) עולה, כי כיום מרבית התלמידים עם צרכים מיוחדים לומדים במסגרות החינוך הרגיל. מדיניות זו דרשה שינויים מערכתיים בחינוך הרגיל, כגון: הקמת מערכות סיוע בלמידה, בניית תכניות לימוד אישיות (תח”י), סיוע בטיפולים רפואיים ופארא-רפואיים, תוך הכשרה והדרכת המורים לעבודה בכיתות משולבות. מחקרים שנערכו ביחס לבחינת התקבלות תופעת השילוב בקרב מורים בחינוך הרגיל מצביעים על כך כי “חלק מהמורים מתארים באופן חיובי את התקדמותם של התלמידים המשולבים בתחומים” רבים. לעומת זאת, “מחקרים אחרים זיהו קושי בקרב מורים המשלבים תלמידים בכיתותיהם, כדוגמת הקושי להתמודד עם עומס עבודה, הצורך בעזרה נוספת בכיתה, חשש משינוי האווירה החברתית בכיתה ומתווית שלילית העשויה לדבוק בכיתתם (היימן, 2004: 153).

קסם השילוב נובע מן האידיאה ההומניסטית הבסיסית, הרואה את יופיו של האדם באשר הוא אדם, את החשיבות אשר בהקשבה, בקבלה ויותר מכך – בהכלת השונות. יחד עם זאת, אל לנו לשקוע בקסמה של אשליה, כי דרכו של שילוב נכון תהא סוגה בשושנים. ההיפך הוא הנכון, שילוב בחינוך הרגיל מהווה אתגר משמעותי לצד המשלב ולצד המשתלב. לצורך זאת, על המורים בחינוך הרגיל לגלות בעצמם סובלנות, פתיחות ויצירתיות, יחד עם שמירה על כללים ותבניות חינוכיות. על צורך זה בדיוק עונה מאמר זה, המבקש להציע שימוש מגמתי-יצירתי בתוכנית הלימודים המובנית, תוך גיוס סיפורי ילדים כובשים כגון **אריה הספרייה** לשם המחשה כי אי-הבנה וקושי יהיו עיתים מנת חלקם של הפרט המשתלב והחברה המשתלבת, אולם, יחד עם זאת, עצם התהליך מפרה, מעשיר

את כל הצדדים הלוקחים בו חלק ושכרו בצדו. אי ההבנות והקשיים יוסיפו להתקיים, בשל השונות הקיימת בין תלמידים משולבים לתלמידים בחינוך הרגיל, אותה לא נרצה למחוק או לבטל. אולם, כל עוד, קיים הבסיס המכבד, הראייה השוויונית וההכרה בערכו של האחר, כמו גם בערכה של ההתערות החברתית, כל עוד קיימת הנכונות ליצור תקשורת בריאה, המציבה אף כללים הברורים לשני הצדדים, הרי שיתכן ויתקיים שילוב חברתי מפרה, במהלכו תיתרם הן החברה המשלבת והן הפרט המשתלב.

האומנם **"האחר הוא אני"**? מתוך ספר הילדים שבחנתי במאמר זה עולה מסר הפוך. האחר הוא אחר והאני הוא אני, וחרף, או בזכות השונות שבין שתי הישויות, נוצרת תקשורת מפרה ומהנה. לדעתי, בצירוף המילולי "האחר הוא אני" יש מעין ניסיון לשיקוף אוטומטי של ה"אחר" ב"אני" וה"אני" ב"אחר", תוך מחיקת תהום ההבדל הניצבת ביניהם. פלגי רצון טוב זורמים מתוך צירוף זה, אולם בד בבד, שוצף מתוך כך אוקיינוס של סכנה במחיקת הייחוד, המאפיין את ה"אחר" ואת ה"אני". הייתי מציעה את **"האחר ואני"** ככותרת חלופית מתאימה יותר לכוונות התוכנית המוצלחת והחשובה כל כך מטעם משרד החינוך, תוך הצבת ו' החיבור כממחישת המרחב של ה"אחר", ומשקפת את יצירת הגשר לקשר מתוך אבטחת וכיבוד השונות וההבדל.

הצעות להוראת הספר בכיתות היסוד:

שלב טרום-הקריאה

נתחיל בהצגת שם היצירה הכולל, כאמור, צירוף סמיכות, מיודע, בלתי שגרתית. נגדיר את צירוף הסמיכות כצירוף שמות שיש ביניהם קשר, במקרה זה – קשר של שייכות. נחלק את שם היצירה לשני חלקים ונבקש מהילדים להעלות אסוציאציות המתקשרות לכל אחת משתי המילים. תשובות אפשריות לדוגמא:

1. אריה – מלך החיות, טורף, ג'ונגל, סכנה, כוח, שאגה.

2. ספרייה – קוראים, ספרים, תרבות, סדר, שמירה על השקט.

לאחר מכן נציג את השונות בין שני שדות המשמעות המתקבלים, ונשאל את הילדים איזה סוג קשר מתקיים בין שתי המילים? נדגיש את ה' השייכות ונציג צירופי שייכות מוכרים נוספים לשם המחשת הקשר, לדוגמא: ועד הבית, בגדי המלך, בית הרב. תוך המחשת קשר השייכות הבלתי-שגרתית הנוצר באמצעות הצירוף: אריה הספרייה, המחבר שני עולמות מנוגדים.

נשאל את הילדים: האם אתם מרבים לבקר בספרייה? תארו את הספרייה העירונית שלכם, מה האווירה האופיינית לה? מי הדמויות הנוכחות בדרך כלל בספרייה? האם ראיתם פעם אריה בספרייה? מה עשוי לייצג אם כן, צירוף השייכות "אריה הספרייה"?

מדרש תמונה:

נציג בפני הילדים את מפת העולם, או גלובוס ונשאל אותם היכן נוכל למצוא אריות ברחבי העולם? מה ארצות מוצאם?

לאחר מכן, נציג את התמונה אשר בכריכת הספר, נשאל את הילדים: האם מקובל למצוא אריות בספריות? מדוע? לאחר מכן נתמקד בדמויות המצוירות על כריכת הספר ונשאל: מה עושה כל אחת מן הדמויות המאירות על גבי הכריכה? – הן עסוקות במלאכת הקריאה. אף האריה, מתבונן מטה אל הספר שאוחזת הילדה, נהנה מן התמונות או קורא, ובכל מקרה צופה סקרן בנעשה. נבקש מן הילדים לתאר את מערכת היחסים, המשתקפת מתוך תמונה זו, בין הילדים לאריה. הילדה ישובה למרגלותיו, הילד נשען עליו, ניכר כי אינם מפחדים וכי האריה מהווה חלק אינטגרלי מחברתם.

נסכם את שלב טרום הקריאה בשאלת חיזוי שנפנה לילדים: לנוכח הכותרת ולנוכח איור הכריכה מה ציפיותיכם מעלילת הסיפור?

שלב הקריאה

נקרא את הסיפור בפני התלמידים. בשל אורך הסיפור, יש לקחת בחשבון את יכולת הקשב של הקוראים. ניתן לחלק את קריאת הסיפור לשני חלקים ובכל מקרה, גם אם נחליט לקרוא את הסיפור במלואו מומלץ לעצור במקומות משמעותיים, המזמינים צפי וחיזוי בקרב הקוראים הצעירים, תוך הצגת שאלות רלוונטיות ביחס להמשך התפתחות העלילה. למשל:

בתום שעת הסיפור הראשונה בה משתתף האריה ומסיים בשאגה, ניתן לעצור ולשאול את הילדים, מה לדעתכם/ן יקרה עתה? לאחר היעלמות האריה, ניתן לעצור ולשאול את הילדים, מה הם חושבים שתהיינה ההתפתחויות בספרייה?

נוכל להתמקד בתמונות שונות במהלך הספר, תוך התמקדות במימיקת הפנים של האריה. לאורך הסיפור, האריה, אמנם, אינו מדבר בשפת ה'אחר' לו – בשפת בני-האדם, אולם, הבעות פניו משקפות רגשות אנושיים. ניתן, אם כן, לעצור, לעיתים, להציג את התמונה בפני התלמידים ולבקש מהם לתמלל את הרגש שמביעות פני האריה. פעילות זו עשויה לסייע להבנת הסיטואציה הסיפורית, רצף העלילה ואף לשכלל יכולות כגון: הבעה בעל-פה, היסק, שכלול יכולת פענוח מדרש-תמונה, כמו גם התודעות מועצמת למבעים רגשיים.

נוכל אף להתמקד במימיקת הפנים לדמויות נוספות באיורי הספר ולבקש מן הילדים לתאר את רגשותיהם בהתאם לאיור.

לאחר הקריאה

ראשית, נרצה לוודא שהתלמידים הבינו את עלילת הסיפור, את מניעי הדמויות ומאפייניהם ולשם כך נציג מספר שאלות:

א. מה קורה לאריה עם היכנסו לספרייה?

- ב. מה התגובות המלוות את כניסתו?
- ג. מר נקדי וגברת דפני הן דמויות המפגינות התייחסויות בעלות אופי שונה כלפי האריה: כיצד מתייחסת גברת דפני לאריה? מה הגורם או הרגש המשמעותי, המניע אותה להתנהג כך? כיצד מתייחס מר נקדי לאריה? מה הגורם או הרגש המשמעותי, המניע אותו להתנהג כך?
- ד. דרך התנהגותם של גברת דפני ומר נקדי מייצגות גישות התנהגות שונות ביחס לפרטים שונים בחברה. מה מייצגת התנהגותו של מר נקדי? מה מייצגת התנהגותה של גברת דפני?
- ה. סיפורים לילדים, כמו סיפורים למבוגרים, כוללים, לעיתים, עלילה מתפתחת בה ניתן לזהות שלבים משמעותיים, כגון פתיחה-סיבוך עלילתי-שיא-התרה. מומלץ לצייר לילדים גרף הממחיש מהלך זה ולשאול: היכן ניתן לזהות את הסתבכות העלילה בסיפור "אריה הספרייה"? היכן ניתן לזהות את שיא העלילה? היכן באה לידי ביטוי התרת הסיבוך בעלילה?
- ו. נציג בפני הילדים את ההגדרה לסיפור דידקטי, כסיפור הבא להקנות נורמות התנהגות וללמד מוסר השכל. מה, אם כן, נורמות ההתנהגות, אשר ניתן ללמוד מתוך הסיפור "אריה הספרייה"? כיוון שקיימות נורמות שונות ביחס לנושאים שונים, אשר נלמד לגזור מתוך עלילת הסיפור, מומלץ לשרטט על הלוח טבלה ולשאול מה למדה כל דמות במהלך הסיפור.
- ז. **נשאל את הילדים:** האם נתקלתם פעם במצב בו מישהו שונה מכם ניסה להתקבל בחברתכם? במה באה לידי ביטוי שונותו? כיצד התייחסתם אליו?

הצעות לפעילויות בעקבות הסיפור:

- א. ניתן להמחזי את הסיפור בכיתה תוך שימוש בתלבושות.
- ב. ניתן לעודד את הילדים לצייר ציור בעקבות הסיפור, המביע את רגשותיהם ביחס לדמויות ועלילת הסיפור.
- ג. אפשר להציע לילדים לערוך ראיון עם ספרנית ביה"ס, לגבי ההתנהלות בספרייה ביה"ס. הילדים יוכלו לכלול שאלות, כגון: מה כוללת עבודת הספרנית? מה כללי הספרייה? מה הייתה תגובתה של הספרנית אילו אריה היה מופיע בספרייתה?

משימות כתיבה ודין

- א. **שינוי פרספקטיבה:** ניתן לבקש מהילדים לכתוב את הסיפור מנקודת מבטו של האריה.
- ב. ניתן לבקש מן התלמידים להכין פוסטר המציג את החוקים בספרייה בניהול גב' דפני, וכן פוסטר נוסף הכולל את החוקים המונהגים בכיתתם. בעקבות זאת נוכל לקיים **דין** ביחס לכללים החיוניים לשם התנהלות בכיתה ולפתח שיח אף ביחס למקרים יוצאים מן הכלל.

ג. ניתן לבקש מהילדים לכתוב מכתב לאחת הדמויות המרכזיות בסיפור, תוך הבעת דעה על התנהגותה.

ד. אפשר להציע לילדים להפעיל את דמיונם היוצר ולכתוב חלק מקדים לסיפור בו יתארו את קורות האריה בטרם הגיעו לספרייה, וכן ולהציע אפשרויות המשך לסיפור: מה קורות האריה לאחר חזרתו לספרייה?

הצעה ללימוד השוואתי:

א. ניתן ללמד את הספר **אריה הספרייה** בסמיכות ליצירות נוספות הכלולות בתכ"ל, בהן ממלא האריה תפקיד משמעותי, תוך דיון במאפייני דמות האריה, לדוגמא: **האריה שאהב תות** / תרצה אתר, או משל מאת איזופוס: **האריה והעכבר**.

ב. בנוסף, ניתן לערוך לימוד השוואתי נוסף ביחס לספר **עכבר הספרייה** (2011) מאת דניאל קרק. הספר מוצע במסגרת מצעד הספרים לכיתות א-ג. גיבור הספר אף הוא בעל חיים, אולם הפעם מדובר בעל חיים בעל איכויות אחרות, הדר בספרייה בהיחבא: סם, עכבר קטן היוצא לשיטוט בין מדפי הספרים בלילה, וכך, באין-רואים, עובר תהליך מרתק, במהלכו, הוא הופך מקורא לכותב ואף למדריך כתיבה. ניתן להקביל בין האופן בו נוכח האריה והאופן בו נוכח העכבר בספרייה (בגלוי-בסתר). ניתן לשוחח על האופן בו הופכים להיות שני בעלי החיים, אשר, באופן ריאלי, עשויים להיחשב כמזיקים/מאיימים/אחרים' ואילו בעלילת הסיפורים הם מתקבלים כתורמים תרומה משמעותית לחברה. כמו"כ ניתן לשוחח אף על תהליך האוריינות ועל חשיבותו וכן על הספרייה כבית גידול, כבית רלוונטי לספרים ולאנשים אף בעידן הטכנולוגי-דיגיטאלי, המצמיח תובנות ותהליכים ייחודיים ומפרים לבני האדם.

ביבליוגרפיה:

ספרות מקור:

1. אתר, תרצה (2003). **האריה שאהב תות**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
2. הלל, ע. (1977). "עצוב להיות מלך החיות" בתוך: **מזיבוב ועד פיל**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
3. קיפניס, לוי. (2012). **אריה גיבור ועכבר בן חור**. פתח-תקווה: אורנית.
3. קנודסן, מישל. (2008). **אריה הספרייה**. מאנגלית: אירית ארב. אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.
4. קרק, דניאל (2011). **עכבר הספרייה**. מאנגלית: אירית ארב. אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.

מקורות משניים:

1. אבישר, גלעדה ויונה לייזר (2000). "הערכת התמורות בחינוך המיוחד כשינוי בחינוך", בתוך: הלכה למעשה בתכנון לימודים 15, ע' 97-124.
2. אזולאי-לוינטל, נעמה (2000). האחר והאחרות ביצירותיו המוקדמות של סמי מיכאל. עבודת מ.א. רמת גן: אונ' בר-אילן.
3. אלמוג, גאולה ומירי ברוך (1996). ז'אנרים בספרות לילדים. תל-אביב: מכון מופ"ת.
4. אלמוג, גאולה (2011). "שאגת האריה ואהבה עכברית" בתוך: עיונים בספרות ילדים 20. תל אביב: מרכז לויין קיפניס לספרות ילדים, מכללת לוינסקי.
5. אלמוג, גאולה (2002). "על בלונים ועל ז'אנרים מרכזיים בסיפורת לגיל הרך" בתוך: ספרות ילדים ונוער, חוברת 112, ע' 1-8.
6. ארליך, שמואל (2001). "אחרות, גבולות ודיאלוג: הרהורים". בתוך: דויטש, חיים ומנחם בן-ששון (עורכים). האחר: בין אדם לעצמו ולזולתו. תל אביב: ידיעות אחרונות, ע' 16-36.
7. בוכוויץ, נורית (2010). לכתוב בשפת האחר: מבטים על ספרות עברית וערבית. תל אביב: רסלינג.
8. גורביץ', דוד (1997). פוסט מודרניזם: תרבות וספרות בסוף המאה ה-20. תל אביב: זמורה-ביתן.
9. היימן, טלי (2004). "הכיתה המשולבת: עמדות מורים כלפי תלמידים עם וללא לקות למידה" בתוך: דפים 38, ע' 152-165.
10. סצ'רדוט, יעקבה (2013) "אני אתה והוא: על גישות שונות בספרות הילדים ביחס לילד בעל הצרכים המיוחדים", בתוך: הד הגן ע"ח, גיליון ב', דצמבר.
11. סיכסק, איימן. (17.12.2008) "אריה הספרייה" בתוך: מוסף ספרים הארץ.
12. פלק-פרץ, סמדר. (2002) בחינת הדינאמיקה הדואלית שבין כתיבה ומגיפה: עיון משווה ב"הדבר" לאלבר קאמי ו"מוות בונציה" לתומאס מאן לאור משנתו הפילוסופית של פרידריך ניטשה. עבודת מ.א. רמת גן: אונ' בר-אילן.

מקומו של הספר בעידן הפוסט מודרני וחשיבות עידוד הקריאה

דר' מירי יוסוב-שלום

"לכל ספר יש את הרגע שלו. הרגע שבו הוא משלים את כיבוש קוראו.

הרגע שהקורא לא יוכל לשכוח לעולם.

הרגע שבו הספר עובר סופית מאגף הביקורים במוחו של קוראו

לשיכון הקבע בנשמתו" (יובל אלבשן, תמיד פלורה, עמ' 212).

מבוא: "עם הספר" מול "דור המסכים"

חידושים בטכנולוגיית הדפוס במחצית השנייה של המאה התשע עשרה, הובילו ליצירת קבוצות חדשות של קוראים, שעה שההשכלה החלה להיות נחלת אוכלוסיות נרחבות¹. (גריס, תשס"ב, עמ' 107-142). הטכנולוגיה התקשורתית לא שקטה על שמריה, עד שבימינו, נדחק מקומה של הקריאה ובמקום "עם הספר" צמח לו "דור המסכים"². צבי לביא בספרו **הייתכן חינוך בעידן הפוסטמודרניזם?** מציג את לב ליבה של האידיאולוגיה הפוסט-מודרניסטית, המותחת ביקורת רדיקלית על התמורות בחברה המערבית ומוצא כי לא מדובר ב"סתם תמורות, לא זרמים חדשים, לא רעיונות חדשים – הפעם מדובר בקץ הפילוסופיה בתור פילוסופיה, קץ המדע כמדע, בסופה של הציביליזציה המערבית" (לביא, 2000, עמ' 8). השינויים באידיאולוגיה, בערכים החינוכיים והחברתיים, מוצאים את ביטויים בהתרחקות מהספר אל עולם המדיה הזמין, הנגיש, רב-הערוצים, הבוחר ב"הקלדה" וב"לייק" על פני הקריאה בספר. ימי עיון, כנסים ותכניות עוסקים בהוראה המתוקשבת, ודנים בספר ובדרכי הקריאה, כמו גם בפעילות הכתיבה ובצורך בקיומה של מגמת הוראה מכוונת קריאה וכתיבה³. אדיר כהן, למשל, ממליץ במאמרו "כתיבה יצירתית בהוראת הספרות": "הילד והמורה יתבוננו בנוף, יקראו הרבה יחדיו, ידונו בסיפורים ובשירים, ישוחחו על אנשים ורעיונות, ישחקו במילים ובצלילים, יצירו, והילד יכתוב להנאתו" (כהן, תשמ"ג, עמ' 42).

- 1 עוד ראו הרחבה בנושא: אליעזר תבון, **הספר, העיתון והדפוס – מגוטנברג ועד ימינו**, ת"א: ספרית פועלים, 1960, עמ' 9-29; מירי אליאב-פלדון, **מהפכת הדפוס**, ירושלים: האוניברסיטה המשודרת, תש"ס, עמ' 83-84.
- 2 ביום עיון שהתקיים במכללת קיי בתאריך 11/2/13, בארגונו של המרכז להורות ולמשפחה נשא דברים הפסיכולוג חיים עמית. לדבריו "דור המסכים" הוא הדור הצעיר החש בהתחזקות מעמדו, טעון בביטחון עצמי, סבור שהוא יודע טוב יותר מהוריו. פעם ההורים שלטו בידע, וכיום הוא נגיש לכל.
- 3 מאמר זה הוא תוצר ועיבוד לפרויקט המתקיים במכללת "קיי" בבאר שבע, הנקרא "מכללת קיי והספרייה העירונית עם הפנים לקהילה". זו יוזמה מבורכת של פרופ' לאה קוז'מינסקי, נשיאת המכללה וגב' יורית ברק-מורג, מנהלת הספריות בבאר שבע. שותפותיי לעשייה המכללתית הן ד"ר תרצה לוי, ראש בית ספר להכשרה וגב' נורית כוכבי, ראש מרכז הורות ומשפחה.

הספר משמש כאמצעי להבנת הנפש, לצורך המחשבה, לגילום מאווים, משאלות ופנטזיות. המשורר, פרץ בנאי, בשירו "כל הכבוד לאבא" משבח את אביו שידע לחסוך מפאת הקשיים באמצעים חומריים, אך לא בספר, אותו תיאר על דרך המטאפורה כתמצית החיים: "כל הכבוד לאבא שלא חסך ספר במחסור ורעב/...פה טמון כל הסוכר שבעולם" (בנאי, 1980, עמ' 1). אוריאל אופק בספרו **תנו להם ספרים** חושף את האספקטים השונים המגולמים בקריאה: בהיבט הפסיכולוגי, מהווה הספר ביטוי לצורך נפשי, בהיבט האומנותי, הרי הוא מכשיר למימושה של חוויה אסתטית ובהיבט הפדגוגי מהווה הספר כלי להקניית השכלה וערכים. אופק שואל מה מושך את הילד, האחוז תזזית שאוהב להימצא בתנועה אל הספר. תשובתו: "הילד קורא מתוך רצון לספק את יצר הסקרנות הטבעי הקיים בו." ... "זהו אפוא יעודה הראשוני של ספרות הילדים: לספק את סקרנותו של הקורא (והמאזין) הצעיר" (אופק, 1984, עמ' 13).

לאור הנאמר לעיל, השאלה המסתמנת היא, מה קרה לילדים ולבני הנוער המדירים רגליהם בעשורים האחרונים מעולם הספר? מטרת המאמר להאיר את מרכזיותו ואת חשיבותו של הספר בחיי הילדים, ולהפיץ את ההכרה שהכשרת הגננות והמורות מחד גיסא, פנייה להורים ושיתופם בעבודה בגנים ובכיתות בית הספר מאידך גיסא, הן העשויות לחולל את השינוי.

א. חשיבות הספר ותרומת הקריאה לילדים

"קריאה להנאה אינה רק בילוי נעים, היא תהליך למידה טבעי ואפקטיבי. הלמידה מתרחשת מאליה, בלא תשומת לב ויד מכוונת: מי שקורא רוכש באופן עקיף את היכולות הלשוניות – את הדקדוק, את אוצר המילים העשיר ואת מוסכמות הכתיבה. ככל שהוא קורא יותר, שליטתו בתחומים אלה גוברת, וחלק מן הידע הזה הופך לידע פעיל." (פוזנר, 2007, עמ' 108).

ואכן, רותם שפירא ודורית ארם במאמרו "הקשר בין קריאת ספרים לילדי גן לבין התפתחות השפה, ניצני האוריינות והאמפתיה שלהם," (שפירא ואדם, תש"ע, עמ' 128) מציגות את המחקר שערכו, בו נטלו חלק 78 ילדי גן, בגילאי שלוש וחצי-חמש וחצי ואחד מהוריהם מאזור המרכז והשרון, שהשכלתם כללה לימודים לתואר ראשון לפחות. מתוך המחקר עולה כי ילדים שזכו ליותר מפגשי קריאת ספר, שבמהלכם ההורים מתייחסים למחשבות ולרגשות, התגלו כבעלי שפה גבוהה יותר, רכשו כלים להתמודדות עם מצבים רגשיים וחברתיים וגילו רמה גבוהה יותר של אמפתיה.

משרד החינוך המכיר בחשיבות הקריאה מציין בתוכנית הלימודים בספרות (אתר מפמ"ר ספרות, משרד החינוך, תשע"ד [/http://cms.education.gov.il](http://cms.education.gov.il)) כי יש לקדם קריאת ספרים ולהקנות הרגלי קריאה, לפנות זמן לשיח על ספרים ולפתח מגוון של דרכי תגובה על הקריאה. הפיקוח על הוראת ספרות בחינוך הממלכתי ובחמ"ד מוביל את תכנית "שמחת הקריאה" לעידוד הקריאה בחטיבות

הביניים, מתוך שאיפה ארוכת טווח להגביר בתלמידים את ההנעה לקריאת ספרים ואת ההנאה מהם, ולפתח בבתי הספר את הקהילות הקוראות.

יזהר סמילנסקי במסתו "להפסיק ללמוד ספרות" מתייחס להוראת הספרות בבתי הספר ובפרט התיכוניים ומציע למורה העושה מלאכתו, להתמקד ב"דיבורו המיוחד של אותו ספר" (סמילנסקי, 1972, עמ' 259), לחדד את החושים ולעורר את עולם האסוציאציות.

רבקה ברגר במאמרה "שילוב ספרות ופסיכולוגיה בהוראת ספרות בשיטת קובובי-ספרותראפיה", מציגה את הקריאה כאמצעי חשוב דרכו תלמידים יוכלו לרכוש תובנות משמעותיות לגבי התנסויותיהם ולהיות מודעים לרגשותיהם. לדבריה, מטרת הקריאה: "טיפוח נפש התלמיד תוך לימוד טקסט ספרותי" (ברגר, 2012, עמ' 19). זוהי קריאה אמוציונלית שלא מתקבלת דרך המכשירים וההמצאות החדשות, שכן הספר מחבר דרך מילותיו לרגש והדמות על מורכבותה היא אמצעי מזכך לניקוי ומירוק הנפש, מה שמכונה הקתריזיס.

כבר בתקופות קדומות ייחסו לסיפור כוחות סיוע, טיפול ואפילו ריפוי. אם נתמקד לרגע באנלוגיה שבין הקריאה בכללותה לבין הסוגה של הסיפורת העממית, נעמוד על קווי דמיון ביניהן בהיותן חיות ונושמות אם הן ממשיכות לייצר הנאה וסיפוק, לבדר ולחנך את ההמונים. ברונו בטלהיים, בספרו **קסמן של אגדות**, עמד על חשיבות המעשייה העממית להתפתחותו הרגשית של הילד. באמצעות המטפורה של "הנבט", מדמה בטלהיים את תהליך קריאת הסיפור: כמה מהנבטים ייקלטו במוחו של הילד, ומי מהם שיקלטו בקרקע פורייה, יגדלו ויהיו לעצים חזקים, קרי, יתנו תוקף לרגשות, יגבירו את ההבנה, יטפחו את התקוות, יפיגו את החרדות ויעשירו את השפה (בטלהיים, 1980, עמ' 21-9). שירו של יהונתן גפן, "סיפורים", המופיע בספר **הכבש הששה עשר**, מהדהד לדברי בטלהיים ומגלה את עולם הפנטזיות שהיצירה הספרותית נוטעת בליבו ובדמיונו של הילד: "ובסוף באה קוסמת טובה... אני יודע שזה רק סיפורים לילדים, ובכל זאת זה מה שאני חולם בכל לילה" (גפן, 1992, עמ' 61).

ב. כלים ואמצעים לפיתוח מיומנויות לקריאה ולעידוד קריאה

הצורך בהענקת כלים לפיתוח מיומנויות העשרה, חוויה ויצירה בכל הקשור לעידוד קריאה, מוביל למסקנה שעבודה בגנים ובבית הספר תוך פנייה לתיווך ההורים, היא הדרך שתקנה לילד ולנער את האהבה והחיבה לקריאה. אלה ייעשו באמצעות סינתזה בין טקסט ועיבודו, מילה והמחשתה, יצירת המפגש של מילה כשדר, ומימושה בשימוש החושי של צליל ומראה. בעבודה עם גננות ומורים/ות

יש להקנות מיומנויות לעיבוד סיפור למחזה, באמצעות אימוץ האמצעים החוץ-טקסטואליים של קריאה מוטעמת ומתנגנת ושל משחק יוצר, מפרה ופורה.

דמיון מודרך: דפנה שניר בספרה **משחק הסיפורים** מציגה את חשיבות הסיפור הדמיוני כמשחק מובנה, שדרכו הילד פותח את צוהר נשמתו וחושף מקשייו, מאווייו ופחדיו. בעקבות הסיפור המתעצב לרוב כמשל או כפנטזיה לימודית, נסללת הדרך לקרבה, לאמון ולטיפול⁴. דרך הדמיון המודרך, שהוא שילוב של טכניקות הרגעה והרפיה, משתחרר הגוף ממתחים, אנו מדמיינים וממחזים את המילה הכתובה, חושבים בתמונות ונכנסים לעולם הספר "כמסע קולנועי" רב-מדיה, מעשיר, מהנה, משחרר ומלמד.

קריאה משוחררת: אם מטרת הקריאה להחזיר את הקוראים לשורותיה, אזי לשאלה האם יש להעדיף קריאה מכוונת או קריאה משוחררת מסתמנות מספר תשובות: מצד אחד, קריאה משוחררת, שאיננה מכוונת על-ידי המורה, המחנך או הספרן, יש בה תועלת כי היא מקרבת את הקריאה לעולם הילדים. אכן ניתן למצוא יתרונות אין-ספור לקריאה פתוחה, חופשית, בלתי-מוגבלת לצד העיסוקים האופייניים לילדים ולבני נוער. אך מצד שני, עולה התהייה בנוגע לאיכות הספר, לשפתו ולתכניו. האם בשם הרצון העז עד מאוד להשיב קורא לספרייה, לחנויות הספרים ולאחיות הספר ביד נמצאנו פושטים את היד ומציעים לילד מכל הבא ליד?⁵

דניאל פנק (פנק, 1998, עמ' 13-14; 171-143) בספרו **כמו רומן** עוסק בעולם הקריאה והחוויה הגלומה בה, תוך תיאור של הקשר הענוג והקסום הנרקם בין ההורה לילד הקט המתרפק על הוריו ושומע סיפור. לימים יהפוך אותו ילד לסרבן קריאה, ומכאן תהייתו של פנק כיצד ולמה התרחש תהליך זה? לפיכך הוא הגה את "מגילת זכויות הקורא" המורכבת מעשרה עיקרים באנלוגיה ישירה ל"עשרת הדיברות". כך למשל, נמצא ביניהם את הזכות לא לקרוא, לדלג על עמודים, לקרוא כל דבר, לקרוא בקול רם. יוצא אפוא שהמטרה העיקרית היא הנאה וקריאה לשם קריאה, בתהליך מתמשך ששותפים לו ילד-הורה-מורה.

הנס-היינו אוורס במאמרו "עידוד הקריאה ומדיניות חינוכית בעבר ובהווה", מברר את המושג "עידוד קריאה" כמדיום נוסף הממלא את שעות הפנאי ופועל במקביל למדיומים אחרים כמו מחשב,

4 ראו: דפנה שניר, **משחק הסיפורים – פסיכותרפיה עם ילדים בעזרת סיפוריהם**, קרית-ביאליק: אח, 2006, עמ' 21-15. עוד ראו: כרמי-לניאדו מאירה, **השקפות עולם, והשתקפותן בספרות ילדים**, ת"א: דביר, 1983, עמ' 201-265. כרמי-לניאדו מציגה בפרק "חינוך באמצעות ספרות" התייחסות למספר יצירות ילדים כמו: פניה ברגשטיין – "חיפושית", ח"נ ביאליק – "עציץ פרחים", מרים ילן שטקליס במבחר יצירות. היא עומדת על היכולת של היצירה הספרותית לעורר ולהעלות למודעות קושי, בעיה, חוויה וצורך נפשי.

5 חיה דקל בספרה **קריאה מונחית** עומדת על חשיבות הקריאה המונחית והחופשית. המורה הוא בחזקת מתווך בין הלומד לספר ובאופן של שילוב הקריאה החופשית, העונה לצרכיו הנפשיים של הילד והקריאה בצוותא במסגרת הכיתתית המעשירה את עולמו, נסללת הדרך הנכונה להגשמת אחת המטרות העיקריות של הבאת הילד בעולמה של ספרות טובה. ראו: חיה דקל, **קריאה מונחית**, תל-אביב: אור-עם, תשמ"ט, עמ' 8-9.

אינטרנט וטלוויזיה. בדבריו הוא מאיר את הצורך בעקרון דמוקרטי בכל הקשור בעידודה של קריאה. לדידו יש לכבד ללא הסתייגות את החלטות הקריאה של ילדים ובני נוער. אחד המשפטים ששבו את לבי במאמרו: "העובדה שעידוד הקריאה אינו מתקבל באהבה בקרב כל הצרכנים אינה צריכה להיות סיבה לפאניקה; גורלן של אמנויות אחרות, כגון המוסיקה הקלאסית, אינו שונה, ובכל זאת יוצריהן אינם מתייאשים בשל כך" (אוורס, 2009, עמ' 39).

קריאה בתיווך הורים ומבוגרים: הקריאה הראשונית, עוד מהיות הילד רך בשנים, מתעצבת דרך הוריו המהווים את הצינור המתווך, וכבר נמצאנו שומעים בעבר את גדולי היוצרים מדברים על הצורך של הספר להיות מודל לשפה עשירה ומאתגרת, כך למשל ביאליק בעניין זה, בכותבו על "גמדי ליל": "אשתדל לבור לי עניין מובן להם, אך לא אמנע את עצמי מהשתמש במלות ספן, טלל" (ביאליק, 1984, עמ' 22). שלונסקי עוד מוסיף ומחדד 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...". נמצאנו עומדים על שתי מגמות שונות, אך משלימות זו את זו, בעניין הצורך לאתגר ולגרות את הילד לנסוק מבחינת השפה והתוכן: "גירה של פתותי לחם לעושים אין נותנים אלא בפיהם של יונקים חולניים...". (שלונסקי, 1960, עמ' 155).

ההכוונה של ההורה והילד דרך מפגשי קריאה בגנים, בספריות ובבית הספר, תוביל לבחירה של הספר הראוי לילד לגילו ולעולמו תוך הדגשת השפה ואיכויותיה. הילד רוכש את שורשיו עימם יוכל להיפתח ולגדול מביתו ומסביבתו. עולמו גדל לנוכח האהבה, הביטחון, הגבולות, השייכות לזולת. במידה ויקבל את כל הנדרש כך אישיותו תהיה מגובשת, ברורה וחדה⁶.

מיזמים ממסדיים לעידוד קריאה: "ספריית פיג'מה" ו"שמחת הקריאה"

"תכנית ספריית פיג'מה שואפת להנחיל לילדים אהבה לקריאה ולעודד דיון בערכים יהודיים בחיק המשפחה ובגן הילדים. התוכנית נוסדה על ידי קרן הרולד גרינספון, והיא פועלת בגנים בשיתוף פעולה עם משרד החינוך. באמצעות גני הילדים, התוכנית מעניקה מדי חודש לעשרות אלפי משפחות ספרי ילדים איכותיים בעלי זיקה לתרבות יהודית ולמורשת ויוצרת מכנה משותף תרבותי רחב בין ילדים ומשפחות בישראל" ("ספריית פיג'מה PJ מסורת של סיפורי לילה טוב" <http://www.pjisrael.org>).

כל ספר מגיע לגן, הגננת מציגה אותו לילדים, ולאחר פעילות בכיתה כל ילד מקבל עותק שלו, שי לספריית המשפחה תוך הסבר והדרכה להורים. בין הספרים מעיבודים לפולקלור היהודי כמו ספרו של אפרים סידון **צפוף בבית** ועד לספרים פרי עטם של יוצרים לילדים ולמבוגרים כמו **איתמר פוגש ארנב** לדויד גרוסמן, כספר הנסמך על האמרה המפורסמת של ר' נחמן מברסלב "והעיקר לא לפחד כלל".

6 ראו עוד על חשיבות הקריאה לעושרה של שפה, במאמרו של עדידת שר ומירי יוסוב-שולם, "תמורות בשירת הילדים בעברית: תכנים ומשלים", **ספריית ילדים ונוער**, 135 (תשע"ג), עמ' 29-31.

הספר הוא כלי המזמן מפגש בין הורים לילדים, שיח המתפתח בעקבותיו מזכך את הרגש, קיימת היפתחות והעברת רגש, ההורה מבין לילדו ומגלה לא אחת בספר איזון לנפשו, נהנה משפתו ומתחבר לתכניו. מרגלית זיו בפרק "קריאה ושיח המסייעים להתפתחות ההבנה החברתית של ילדים" (זיו, תשע"א, עמ' 265-286) עומדת על הקשר שבין קריאת טקסטים לפיתוחה של חשיבה פרשנית. קריאה משותפת של הורים וילדיהם מזמנת שיחות על העולם של הסיפורים, החשיפה למגוון של התרחשויות מקרבת לעולמם ומבארת מחשבה, כוונה ורצון, לעיתים סמויים, המסייעים בגיבושה של התפתחות מנטאלית. גננות שהתנסו בפרויקט מספרות בשבחו, מספרות על משפחות שהספר חיבר אותם לילדיהם ויצר עבורם תשתית לשיח ולפעילות בשעות הערב, הגדיל או הצמיח לילדים בבית "ארון ספרים" שאליו ניתן לגשת גם לאחר שעות הפעילות. בגן ומכאן נסללה הדרך למתן ביטוי לחוויה, לדמיון ולהעשרה שפתית. לעניין השפה והעשרתה דרך ידיעת צירופיה, ניביה ואוצרותיה הגלומים ביצירה הכתובה, עומד הפרויקט של רוביק רוזנטל "לכל מילה יש סיפור". במסגרת המיזם של משרד החינוך, כתב רוזנטל מאה שבעים וחמישה "סיפורי מילים", שנועדו לדבריו "לשמש כדרך יעילה, ידידותית וגם חשובה להיכרות עם השפה" (רוזנטל, 2011, עמ' 18). המטרה של הגדלת אוצר המילים עמדה כקריטריון לכתיבה של סיפורים, המשלבים מילים פחות מוכרות האמורות לעניין, להפתיע ולהעצים את אוצר המילים של הקורא או השומע.

מפעל אחר הנושא את השם "שמחת הקריאה" הוא פרויקט של משרד החינוך, שדרכו מבקשים לעודד ולקדם בכיתות הנמוכות ובחטיבות הביניים את תרבות הקריאה בספר ואת ההנאה מכך ("שמחת הקריאה", הפיקוח על הוראת הספרות, משרד החינוך <http://cms.education.gov.il>).⁷ מטרת העל היא קירובם של ילדים ונוער לספרים כחלק מההוראה מתוך רצון לגרום לקריאה גם בבתי, בספריות ובשעות הפנאי. באמצעות ספרים כמו **רוץ**, **ילד רוץ** פרי עטו של אורי אורלב, **קלקידן** שכתבה דורית אורגד, **מבחן קבלה** מאת נאוה מקמל-עתיר ועוד, נחשפים הקוראים להיסטוריה היהודית, לקונפליקטים ולקשיים בהתערות בחברה הישראלית המתהווה ולסיטואציות קיומיות הלקוחות מעולמם והנוגעות ישירות בחוויית ההתבגרות על קשייה. הרשימה המוצעת למורים ולקוראים היא רחבת היקף מתוך מגמה שיימצא הספר שיעניין את הקורא.

ג. "עידוד הקריאה" במכללות להוראה: שיח על יוצרים ויצירות, תפקידם של ספרנים, עיבוד סיפור למחזה ושיתוף תלמידי המכללה בקהילה

תפקידה של ההתמחות בספרות במכללות הוא להכשיר סטודנטים לשיח על הספר כחלק בלתי נפרד מתוכנית ההכשרה. המפגשים "פנים אל פנים" עם הסופר והיוצר, החשיפה לספר

7 עוד קראו בחוברת **ספרי ילדים לקריאה** – **קטלוג מנומק** את דברי ההקדמה של ג' ברגסון וד' פור בנוגע לחשיבות עריכת הקטלוג כחלק מתרומה להכוונת הקריאה של התלמיד וכצורך בהנחת תשתית השכלתית-תרבותית הומניסטית לילד הצעיר שילמד לקרוא ויטפח סקרנות ואהבה לספר. ראו: גרשון ברגסון (עורך), **ספרי ילדים לקריאה** – **קטלוג מנומק**, הוצאת משרד החינוך והתרבות, תשמ"ט, עמ' 3-4.

בעשייה בגנים ובבתי הספר מקדמת את ההבנה שהספרות מעניקה הנאה מעצם הקריאה בה ואינה רק תכנית או סדרת מערכים המועברים לתלמיד. מתפקידנו להנחיל למתכשרים להוראת ספרות את ערך הקריאה וההנאה הצרופה מספר, כך שערך זה יחלחל לתלמידיהם. המפגש עם היצירה הוא העיקר בספרות ולא האנליזה כתכלית. זוהי חוויה רגשית ורק בהמשך אינטלקטואלית, לכן מתפקידנו לאפשר לתלמידים ולסטודנטים לחוות עולמות שונים, לחיות במקומות רחוקים ולהגשים את המאוויים הכמוסים.

זאב גריס במאמרו "הספר כסוכן תרבות מראשית הדפוס עד לעת החדשה" עומד בסיפא דבריו על חשיבותם ונחיצותם של הספרנים כסוכני הספר גם בעידן ה"מסכים" וטוען נמרצות: "טועה מי שחושב כי האינטרנט והמחשב, מידע מקוון ומתוכנת, יוכלו להמיר את מוליכי המטיילים בין הספרים – הם הספרנים, אשר דבר היוצא מליבם ייכנס בלב שומעיהם" (גריס, עמ' 258 <http://hsf.bgu.ac.il>).

במכללה ע"ש "קיי" בבאר שבע החלה השנה פעילות מבורכת הנושאת את השם "מכללת קיי והספרייה העירונית עם הפנים לקהילה".

זהו רב-שיח שנוטלים בו חלק מרצים, סטודנטים והספריות העירוניות. מטרות-העל כללו מפגשים עם סופרים ומשוררים כהכנה ללמידה, לעיבוד ולהוראה; חשיפה ליצירות ישראליות ועולמיות כהעשרה; מעורבות סטודנטים בחיי הקהילה ובעולם התלמידים בספריות, בגנים ובכיתות; הספר ככלי להעשרה לשונית, לפיתוח מודעות רגשית ולקריאה ולהבנה של מצבים חברתיים.

התוכנית נבנתה על בסיס של "שלושת המעגלים": המעגל הראשון עסק בשיח סביב תהליכי כתיבה ועיבוד של ספר ילדים. במרכזו עמד המפגש עם היוצרים, שלומית כהן-אסיף ויוסי אבולעפיה, תוך שימת הדגש על מקורות ההשראה, תהליך הכתיבה והדיאלוג עם הילד וההורה. מנחם רגב בספרו **תחושתו של אדם המתגנב אל ילדותו** עוסק בחשיבותם של מפגשי ילדים עם סופרים ומשוררים, המדגישים בשיחותיהם את בחירת הערכים והנושאים לכתבה, מקורות היניקה וההשראה, השילוב של המציאות והדמיון ביצירותיהם (רגב, תשס"ב, עמ' 15-18). המעגל השני עסק בתהליכי עיבוד סיפור למחזה, צפייה בעיבוד תיאטרלי ליצירה הקלאסית של נתן אלתרמן "מנפלאות הקרקס", תוך התייחסות לתהליכי עיבוד היצירה, האמצעים החוץ-טקסטואליים והדגמה של קריאה מוטעמת ופרשנית. חשוב לציין שפעילות זו גררה תגובות של תובנה עמוקה לחשיבות המשולש המרכזי

8 ראו: זאב גריס בספרו **הספר כסוכן תרבות בשנים 1900-1700**, תשס"ב, מייחד פרק העוסק ב"ביבליוגרף וספרן כסוכן תרבות – תרומתו של אברהם יערי לחקר הדפוס היהודי במזרח-אירופה, עמ' 107-142; 160-187.

9 ד"ר ענת שיוביץ, ראש המסלול לבית-ספר יסודי במכללת קיי מספרת על מפגשים של תלמידי כיתות א' ו-ב' משישה בתי-ספר יסודיים בב"ש המגיעים לספרייה, לפעילות המתוכננת ע"י המתמחות להוראה והספרניות. מפגשים המתאפיינים בהנאה ההדדית המופקת בין הנוטלים חלק בקריאה ושיח סביב היצירה. על כך מוסיפה גב' אתי בר, מדפ"ת במגזר הבדואי המספרת על התעוררות ופריחה של מפגשי סטודנטים ותלמידים בספרייה, בפינות קריאה ובכיתות הלימוד, ביישוב חורה שבנגב.

בהוראת יצירה של עלילה, של מימיקה ושל אינטונציה ככלים המסייעים להבנה ותורמים לעומק החוויה. המעגל השלישי ביקש לקרב בין העשייה במכללה לקהילה באמצעות חשיפת ההורים בספריית באר שבע ליצירות כמו "כובע קסמים" ללאה גולדברג, "הילד הזה הוא אני" ליהודה אטלס, "הכבש הששה עשר" ליהונתן גפן, "כשאימא הייתה קטנה" לחגית בנוימן, "חיבוק" לדויד גרוסמן ועוד. דורית ארם ושגית הושמנד (ארם והושמנד, תשע"א, עמ' 247-264) בפרק "הורים כותבים עם ילדיהם" עומדות על חשיבות התיווך ההורי להתפתחות האוריינית של הילד.

דברי סיכום

הפיכת המשלב הלשוני היומיומי למשלב הדומיננטי המובהק של השפה הדבורה והכתובה, מונעת הכרות מהותית עם עולם הספר על רבדיו ועושרו ועם יצירות קנוניות, החושפות ומעשירות את עולם הילד. הספרות מעודדת לחשיבה, מפתחת העמקה ויכולת הסקה. אל לנו לוותר על ההארה, על ההעמקה, על החוויה הצרופה שבקריאה. עלינו לחזור לחיקה של ספרות גבוהה ועשירה לשונית למען ידע דור העתיד שפה גבוהה ותקנית, עולם של רוח ונפש, עולם של אידיאה.

דרך הספרות לומד הילד לאפשר לתחושה המופשטת לקבל צביון דרך המילה, הבוגר לומד לחוות ולהבין את מורכבות ההתבגרות והחניכה, תוך היצמדות לדמויות של מתבגרים וחונכים המאכלסים את היצירה, ההורה לומד להבין את האדם העומד מולו, על קשייו ורצונותיו ועליו, המחנכים והמרצים, לראות את המראות ולשמוע את הקולות, כדי לדעת להעבירם הלאה בשיעורים, בפעילויות ובפרויקטים החינוכיים.

דבריו של אורי אורלב בחיבורו "ספרים כחוויות ילדות" מתמצתים את עיקר הדברים המובאים ומוצגים בסקירה זו בצורה ממוקדת וחדה:

"נשאבתי לתוך הספרים, חייתי בתוכם. כשהתחלתי ספר חדש, לא הייתי מסוגל להפסיק לקרוא, אפילו לא כדי להדליק את האור..." (אורלב, 2009, עמ' 165).

ציטוט זה מביע את שנפשנו חשקה בעבור אותם הילדים הגדלים בקרבנו במאה ה-21: רצון אמיתי שהספר וחווית הקריאה ילוו את דרכם, לצד כל אותן המצאות טכנולוגיות חדשניות, הממלאות זה מכבר את עולמם.

רשימת מקורות

- אופק, אוריאל. (תשמ"ד). **תנו להם ספרים**. תל-אביב: ספרית פועלים.
- אופק, אוריאל. (1984). **גומות ח"ג – פועלו של ביאליק בספרות הילדים**. ירושלים ותל-אביב: דביר.
- אורס, הנס-היינו. (2009). "עידוד הקריאה ומדיניות חינוכית בעבר ובהווה". **עולם קטן**, גיליון 4, 39-31.

אורלב, אורי. (2009). "ספרים כחוויות ילדות". **עולם קטן**, גיליון 4, 165-174.

אלבשן, יובל. (2009). **תמיד פלורה**. תל-אביב: ידיעות ספרים.

אליאב-פלדון, מירי. (תש"ס). **מהפכת הדפוס**. ירושלים: האוניברסיטה המשודרת.

ארם, דורית, והושמנד שגית. (תשע"א). "הורים כותבים עם ילדיהם". בתוך: **אורינות ושפה**. עורכות: עפרה קורת ודורית ארם. ירושלים: י"ל מאגנס.

אש-ארגייל, רות, ושהם, סנונית. (2012). "הקשר בין תפיסת מעורבות הספרנים בחיי בית-הספר בעיני מורים, מנהלים וספרנים וסוג הכשרתם של הספרנים לבין דפוס שיתוף הפעולה בין מורים לספרנים". **מידעת**, גיליון 8.

בטלהיים, ברוננו. (1980). **קסמן של אגדות**. תל-אביב: רשפים.

ביאליק, חיים נחמן. (תרצ"ה). **דברים שבע"פ**. תל-אביב: דביר.

בנאי, פרץ דרור. (1980). **חמצן**. תל אביב: סתוית.

בן-ראובן, שרה. (2013). "ואני? אולי נשארתי בעגלה, בין הילדים המלוכלכים". **הארץ**, מוסף תרבות וספרות (22.3.13).

ברגסון, גרשון. (1989). **ספרי קריאה לילדים - קטלוג מנומק**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

ברגר, רבקה. (2012). "שילוב ספרות ופסיכולוגיה בהוראת ספרות בשיטת קובובי-ספרותאפיה", **לעולם לא תצעדי לבד**. ירושלים: משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית.

ברוך, מירי. (תשנ"א). **ילד אז-ילד עכשיו**. תל-אביב: ספרית פועלים.

גריס, זאב. (תשס"ב). **הספר כסוכן תרבות**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

דקל, חיה. (תשמ"ט). **קריאה מונחית**. תל-אביב: אור-עם.

דר, יעל. (2007). **ברוח הזמן - החזרת ספרות הילדים להקשרה ההיסטורי-תרבותי**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

זיו, מרגלית. (תשע"א). "קריאה ושיח המסייעים להתפתחות ההבנה החברתית של ילדים". בתוך: **אורינות ושפה**. עורכות: עפרה קורת ודורית ארם. ירושלים: י"ל מאגנס.

כהן, אדיר. (תשמ"ג). **הוראת הספרות-פרקי מחקר והדרכה**. חיפה: גסטליט.

כרמי-לניאדו, מאירה. (1983). **השקפות עולם והשתקפותן בספרות ילדים**. תל-אביב: דביר.

לביא, צבי. (תש"ס). **הייתכן חינוך בעידן הפוסטמודרניזם?** תל-אביב: ספרית פועלים.

סמילנסקי, יזהר. (1972). "להפסיק ללמוד ספרות". **החינוך**, מ"ד (ג-ד), 242-268.

סמילנסקי, יזהר. (תשמ"ב). **לקרוא סיפור**. תל-אביב: עם עובד.

פוזנר, מרים. (2007). "תקרא - תצליח!". **הד החינוך**, פ"א (7), 108-110.

פנק, דניאל. (1997). **כמו רומן** (תרגום: חגית בת-עדה). תל-אביב: הוצאת שוקן.

קון, תומאס ס'. (1977). **המבנה של מהפכות מדעיות** (תרגום: יהודה מלצר). תל-אביב: המכון הישראלי לפואטיקה ולסמיוטיקה.

רגב, מנחם. (תשס"ב). **תחושתו של אדם המתגנב אל ילדותו**. ירושלים: כרמל.

רוזנטל, רוביק. (2011). "לכל מילה יש סיפור". **פנים**, גיליון 54, 18-30.

רוזנברג, מיכל. (תשנ"ג). **סדק ראשון**. באר-שבע: המכללה לחינוך ע"ש קיי.

שניר, דפנה. (2006). **משחק הסיפורים – פסיכותרפיה עם ילדים בעזרת סיפוריהם**. קרית-ביאליק: אח.
שלונסקי, אברהם. (1960). **ילקוט אשל**. תל-אביב: ספריית פועלים.
שפירא, רותם, וארם, דורית. (תש"ע). "הקשר בין קריאת ספרים לילדי גן לבין התפתחות השפה, ניצני האוריינות
והאמפתיה שלהם". **עולם קטן**, גיליון 4, 123-134.
שר, עידית, ויוסוב-שלום, מירי. (תשע"ג). "תמורות בשירת הילדים בעברית: תכנים ומשלבים". **ספרות ילדים ונוער**,
חוברת 135, 25-48.
תבון, אליעזר. (1960). **הספר, העיתון והדפוס – מגוטנברג ועד ימינו**. תל-אביב: ספריית פועלים.

Sartre, Jean Paul. (1966). **The Words**. New-York: Fawcett Crest.

אתרים מתוקשבים

<http://hsf.bgu.ac.il/cjt/files/limud/Gries.pdf>

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/Sifrut/SimchatKriha/sifrey.htm

<http://www.pjisrael.org>

”מעבר יבוק” להרצליה רז : פרשנות ומפתחות להוראה

הרצליה רז

מַעְבֵּר-יְבוּק

כָּל אֶחָד וּמַעְבֵּר-יְבוּק שְׁלוֹ,
אֵיךְ יַעֲבֵר יַעֲקֹב בְּמַעְבֵּר-יְבוּק?
בָּרַח, רִיק וּפּוֹחִז.
עֲמוּ בְרַפְת אָמוּ,
”עֲלֵי קִלְתֶּךָ בְּנִי.”
חֲזֵר, מְלֵא וְכֹבֵד.
אֵיךְ יַעֲבֵר בְּמַעְבֵּר-יְבוּק?

כָּל הַלַּיְלָה נֹאבֵק.
נֹאבֵק.
שָׁרָה עִם אֵל וַיִּכְלֵ,
יִשְׂרָאֵל.
צוּלַע עַל יָרְכוּ.
בְּלִבּוֹ חִלוּם הַסֵּלָם
וְכַבּוּדָתוֹ.
אֵיךְ יַעֲבֵר בְּמַעְבֵּר-יְבוּק?

כָּלֵנוּ צוּלַעִים אַחֲרָיו
מִדְּדִים אֶל פְּנוֹאֵל.
הַנַּעֲבֵר בְּמַעְבֵּר-יְבוּק?
הַנְּגִיעַ?

בראשית ל"ב 23-30

ברצוני להציע דרך אפשרית להוראת השיר "מעבר יבוק", שהוא השיר הראשון בספר השירה: "כל אחד ומעבר יבוק שלו", שראה אור בהוצאת "ראמים", 2010.

מעבר יבוק: אתר גיאוגרפי וסימן פסיכוגאוגרפי

שם ספר השירים הוא **כל אחד ומעבר יבוק שלו**. בכך הופך "מעבר יבוק" שבמקרא ל"סימן" – סימן דרך על המפה. מעבר יבוק הוא אחד המעברים של הירדן, המחבר את ארץ כנען ועבר הירדן. בשיר שלפנינו מעבר יבוק הוא סמל לחרדה ולניצחון עליה.

יעקב, האב הקמאי השלישי של עם ישראל, עובר את מעבר יבוק בבורחו מביתו, מפני עשיו אחיו וחוזר לעבור בו כשהוא שב לביתו בכנען. החרדה, המתח והדאגה מתוארים בספור המקראי בדרך שבה הוא מסדר את "רכושו", כולל כמובן נשותיו וילדיו: קודם כל חילק את הצאן, הבקר, הגמלים והאנשים לשני מחנות "וישלח", פרק ל"ב מפסוק ז' ואילך).

מעבר יבוק: הסיפור המקראי כסיפור משפחה ו"האם הגדולה"

הסיפור המקראי הוא "סיפור משפחה", שהבולטת בו היא האם הקמאית רבקה. רבקה מופיעה כבר בסיפור הקודם לסיפורנו. היא מופיעה לראשונה כשאליעזר, עבדו הזקן של אברהם, מגיע לחרן בשליחותו של אברהם (אבי האומה הראשון) להביא אישה ליצחק.

רבקה היא רועה, שמגיעה עם הצאן לבאר כדי להשקות את הצאן (כמו יתר הרועים). היא עדיין צעירה מאד, אולי נערה (בראשית כ"ד, טז), אבל הסיפור המקראי שם בפיה דברים כדורבנות. רבקה השקתה את אליעזר ואת הגמלים ואחר כך הזמינה אותו בביטחון וברוחב לב אל ביתה והזדהתה במילים: "בת בתואל אני..." (בראשית כ"ד, כד-כח).

בסיפור הזה מופיעה רבקה בכל הודה. היא איננה הבת הקטנה שבסיפור, היא כבר **האם הגדולה** אחרי שרה. היא בעלת ביטחון ועוצמה בדבריה. היא יודעת שהיא רוצה להגיע לכנען, לביתו של אברהם, ולהיות אישה לבנו יצחק, עוד טרם שנשאלה על כך, ככתוב "נקרא לנערה ונשאלה את פיה" (בראשית כ"ד, נז).

התושייה של רבקה מופיעה כשהיא רואה את יצחק מרחוק: "ותפול מעל הגמל..." (בראשית כ"ד, סד-סה), "ותקח הצעיף ותתכס" (בראשית כ"ד, סד-סה). רבקה מודעת ליופייה. היא מגלה עצמה ליצחק עוד לפני טקס המפגש המיועד, והיא מקדימה להיראות לפניו, משימה עצמה כביכול לא יודעת מי האיש ההולך לקראתה.

עוצמתה של רבקה בולטת בסיפור המקראי מראשיתו ועד סופו. היא זו המחליטה את מי תשלח ומי יהיה אבי האומה הבא. לא עָשָׂו רועה הציד. היא בוחרת לשלוח את יעקב בעל החלומות. לא רק אהבתה לו קובעת בבחירתה, כאם העם היודעת לראות ולהבחין מראש. היא שולחת את יעקב

לדרך הארוכה והקשה ואומרת כבר אז, בימים ההם, את המילים המיוחדות כל כך: "עלי קללתך בני" (בראשית כ"ז, יג). הביטחון הפנימי שלה בצדקת מעשיה מדהים!

רבקה לוקחת על עצמה את כל האחריות על החלטתה בדבר יעקב ודרכו בחיים. הסופר המקראי אינו מתייחס לדברים הבוטים והמיוחדים של האם הגדולה, אלא מביא אותם כלשונם.

יעקב, שלימים ייקרא ישראל, יוצא לדרך ולגורל חייו כשמאחוריו אמו רבקה, היוזמת, החכמה והמברכת. גם יצחק הכמעט עיוור מברך וחוזר ומברך. אך היא האם הפעילה והיוזמת, היא יודעת כבר את שיקרה ליעקב.

יעקב חולם פעמיים.

בראשונה הוא חולם על עוצמה אלוהית "ויפגע במקום וילן שם" (בראשית כ"ח, יא). בחלום, אלוהים ניצב על סולם שראשו בשמים והוא מביטח ליעקב הבטחות עצומות. יעקב קורא לאבן שישן עליה "בית אל".

משהגיע יעקב לחרון פגש לראשונה באר מכוסה באבן גדולה מאד (בראשית כ"ט, ג). תוך שיחתו עם הרועים "רחל באה עם הצאן אשר לאביה" (בראשית כ"ט, ט), "ויגש יעקב ויגל את האבן מעל פי הבאר" (בראשית כ"ט, י).

כך מתגלגל "סיפור משפחה" נוסף כשיעקב מגיע לבית לבן, אחי רחל ולאה, הוא עובד לו שנים רבות.

יעקב מתעשר בבית לבן הארמי, "מתברגן" ומתכנן לחזור לכנען.

מעגלי הסיפורים הולכים ונסגרים כשיעקב חוזר עם כל הכבודה לביתו בכנען, ועומד מול מעבר יבוק חרד מאד.

הסיפור המקראי מוליך את יעקב בדרך חתחתים עד שהוא הופך ל"ישראל".

במאבקו במלאך במעבר יבוק, "האיש" – "המלאך" מדבר בשם ה' ואומר לו "לא יעקב יאמר עוד שמך כי אם ישראל, כי שרית עם אלוהים ועם אנשים ותוכל" (בראשית ל"ב, כח).

יעקב-ישראל הוא אבי העם, עמנו, עם ישראל "והוא צולע על ירכו" (בראשית ל"ב, לא). תושייתו במפגש עם עֶשָׂו אחיו טיפוסית לו.

עד כאן הטיפול בסיפור המקראי שהוא הבסיס של השיר שלפנינו. יש לבדוק עתה במה מתייחד השיר מן הסיפור המקראי. השיר הוא מודרני ובעל מסר משלו.

אקטואליזציה: מסימן לסמל: כאשר נחזור ונקרא את השיר, נבחין מחדש בכך ש"מעבר יבוק" שבסיפור המקראי, שהיה סימן על מפת הארץ, הופך בשיר לסמל, ושמו של יעקב ושל עמנו זהים מאז.

השיר עוסק באגו המשותף של עם ישראל. היוכל העם לעמוד בפני "מעבר יבוק" כשיצטרך להיאבק בהם על חיי הקולקטיב שלו?

היוכל עם ישראל לוותר על החרב המתהפכת מימי בראשית בשער גן עדן, ועד חרבו של האיש במעבר יבוק, כדי לבנות חיי שלום עם אנשים ואלוהים?

כדרכו של הסיפור המקראי, ישראל צולע על ירכו, וכולנו, עם ישראל, פגועים בשלו. אבל האם צליעתו של עם ישראל בעקבות אבי השבט האגדי מורידה מערך אנושיותו? (הפגם הוא ביטוי מקראי לאנושיות).

גיבורי המקרא אינם בני אלים, הם אנשים בעלי תושייה ובעלי חלומות, ולכל גדולי האומה, בסיפור המקראי קורות תאונות.

סופו של השיר בשאלה ובתהייה "הנגיע?" השאלה קשורה בבקשה, כפיוט וכתפילה. הלוואי. כן יהי רצון.

סיפור תערוכה

סיפור ה"חוויה היהודית" גם לבני הנעורים

המשכן לאמנות בעין חרוד: המוזיאון של עם ישראל בארץ

ישראל

סבינה שביד

התודעתית למשכן לאמנות בעין חרוד לפני שנים רבות, עוד בזמן שירותי הצבאי. כחיילת ששרתה באותה הסביבה התרשמתי מן הגישה הפתוחה, אפשר לומר הוליסטית, של מנהל המשכן, האמן המקומי **חיים אתר** (1902-1953), יוזם המוזיאון ומייסדו. אתר נתן מקום לכל ביטוי חזותי של התרבות היהודית בעבר ובהווה, בארץ ובעולם, ובכך הפך את מוזיאון עין חרוד למוזיאון של עם ישראל, בארץ ישראל. לשמחתי, רוח זו נשמרת גם היום.

במוזיאון עין חרוד מוצגות תערוכות של אמנים איכותיים, שיצרו לאורך השנים גוף עבודה מרתק, אך לא נכללו בזרם המרכזי של אמנות ישראל. כיהודיה שנולדה "שם" אך חייה "כאן", אשר כל דבר יהודי מעניין אותה, אני מרבה לבקר במשכן לאמנויות בעין חרוד, וכמעט תמיד חוזרת מרוצה מן הביקור.

התערוכות שהוצגו במוזיאון באביב 2013, הן דוגמה לרב-גוניות ה"חוויה היהודית", המאפיינת את התערוכות המוצגות במוזיאון, שכן לצד האוסף הקבוע של המוזיאון, המכיל תשמישי מצווה יהודיים עתיקים של עדות ישראל השונות, ספרי תורה, הגדות של פסח, מגורות חנוכה, פרוכות וכלי בית יהודיים, נמצא תערוכות בנות זמננו, המתבוננות בסמלים ובמסורות של העבר היהודי, ומעוררות סוגיות הקשורות בזהות היהודית-ישראלית, בהווה. לנוכח חיי האקטואליה והמציאות הישראלית, יש לסוגיות אלה ערך מוסף, שכן הן מעלות בתודעת בני הנוער שאלות הקשורות לזהותם הלאומית, היהודית והישראלית בהווה, ומהוות חלק מהשיח הדין בזיכרון השואה ובסמלי המורשת היהודית מן העבר.

אליהו אריק בוקובזה

תערוכתו של אליהו אריק בוקובזה, אמן ישראלי, "מזרחי-תמים", עוסקת בנושא זהותו של היהודי-ישראלי בן זמננו. אליהו אריק בוקובזה, שנולד בפריס ב-1963, למשפחה ממוצא תוניסאי, עלה ארצה בשנת 1969, והוא מכנה את תערוכתו בכותרת: "לאום יהודי". הצבת התערוכה באגף ה"יודאיקה", מעמתת את הסמלים המסורתיים המעטרים את תשמישי המצווה העתיקים, עם הסמלים ביצירתו המודרנית של האמן.



אריק בוקובזה: הרב



אריק בוקובזה: שבת

התוצאה של העימות איננה תמימה. היא מכריחה את הצופה לשאול שאלות הנוגעות לקשר שבין הסמל המסורתי / נושן, לבין התמונה החדשה. המתבונן בכלי טקס "הבדלה", המתהדרים במגדלים גותיים חמורי סבר, מוצא לצידם תמונה של ילד ישראלי עטור כיפת תכלת, מוקף אורנאמנט מזרחי קצת "מצועצע", המציג מעין טס שעליו כתובה המלה "שבת". הצופה חייב לשאול עצמו, מה הקשר בין השבת של הילד הישראלי הזה, לבין שבתו של הילד שהחזיק ב"הדס" המעוצב, ככלי גותי, לפני מאה או מאתיים שנים? מה הקשר בין דיוקנו של הרב המזרחי המכובד, עטור התפילין, ל"חמסה" המסמלת אמונה טפלה ב"עין הרע"? מה משמעות הזר הצבעוני-צעקני המקיף את הדמות? הציורים של בוקובזה מאתגרים אותנו לא רק בחיפוש הקשר שבין יצירתו העכשווית ובין הסמלים העתיקים, אלא שהן מעוררות בצופה את הדחף להשיב על השאלה כיצד אנו חווים את מורשתנו, וכיצד אנו מפרשים אותה לעצמנו מחדש? בכך הן עולות בקנה אחד עם רוחו של המוזיאון המבקש למזג ישן בחדש.

אוטו וילר, יחזקאל קירשנבאום, שמואל כץ

לצד תערוכתו של אליהו אריק בוקובזה, הוצגו בתערוכת אביב 2013, עוד שלוש תערוכות של שלושה ציירים יהודים: אוטו וילר, אמן יהודי שוויצרי (1887-1965), יחזקאל קירשנבאום, יליד פולין (1900-1954) ושמואל כץ, יליד וינה (1926-2010). שלושת הציירים הללו הם, כאמור, יהודים, שלושתם ילידי אירופה, שלושתם חוו את נוראות מלחמת העולם השנייה. בהגיעם לבגרות, במחצית המאה ה-20, היה לכל אחד מהם סגנון אישי מגובש, ואמירה אמנותית ברורה. דווקא מסיבה זו מעניין ההבדל בין נושאי יצירתם ואמירתם האמנותית, בכל הקשור לזהות האישית ולאופן בו עובדו חוויות העבר.

במחצית המאה ה-20, אחרי שואת יהדות אירופה והקמתה של מדינת ישראל, עמדו בני העם היהודי על פרשת דרכים. האם להמשיך לחיות באחת מארצות הפזורה? ואם כן, האם להמשיך

לחיות בה כיהודים ולקוות לגאולה בבוא המשיח? או אולי לראות בארץ המושב הנבחרת, כגון שוויץ, או ברזיל – מולדת, להשתלב בנופיה, הריה, עמקיה, פרחיה, להיות אחד מאזרחיה ולהזדהות עם תרבותה? ואולי, אחרי הקמתה של מדינת ישראל בשנת 1948, לחיות כיהודים במדינת היהודים, ולהיות ממעצבי אופייה התרבותי והפוליטי?

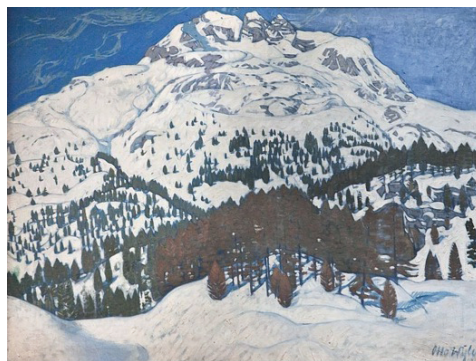
אפשר לפרש את ההבדלים בין הציירים וילר, קירשנבאום, וכך כנובעים מהפרשי הגיל, אך מה שבלט לעין הוא האופן השונה, שבו חווה כל אחד מהם את יהדותו. האופן בו תפס כל אחד מהם את גורלו כיהודי, במחצית הראשונה של המאה ה-20, וכיצד החליט לחיות את חייו אחרי שואת יהדות אירופה, במחצית השנייה של מאה זו.

אוטו וילר: יהדות, שואה ואסקפיזם

וילר יליד שווייץ, למד בצרפת ב"אקול דה בוז אר". הוא נחשף לכל הסגנונות שהיו מקובלים בתחילת המאה ה-20 במערב אירופה, אך בשבוע לארצו בתום לימודיו, פיתח סגנון עצמאי שאיננו דומה באופן מובהק לסגנונם של ה"מסטרים" בני זמנו. אפשר לומר שהוא התאים את סגנונו לנושאים שאותם רצה לצייר: את הוד הרי האלפים, את שווייץ השלווה, את תהלוכות האביב בעירו האהובה ארו, את הדר הטבע, הנעורים והשלווה הפסטורלית.



אוטו וילר: תהלוכת מאי 1936



אוטו וילר: הרי האלפים 1926

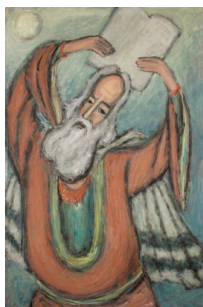
גם בשנת 1936, כאשר גרמניה השכנה בהנהגתו של היטלר פלשה לחבל הריין (בניגוד לחוזה ורסאי), חימשה את פרנקו הפשיסט במלחמת האזרחים בספרד, ונהגה בגזענות כלפי יהודי ארצה, המשיך וילר לצייר את יפי הטבע ואת שלווה ארצו האהובה.

אני רואה בציוריו האסקפיסטיים, ביטוי לאמונתם התמימה של יהודי מערב אירופה ויהודי גרמניה בתוכם, שיהודי יכול ואף צריך לחיות באירופה ככל אזרח אירופי אחר, לתרום לכלכלתה ולתרבותה וליהנות מיופייה ומן השפע שבה. סיפורו של וילר הנו סיפורם של יהודים לא מעטים

במחצית הראשונה של המאה ה-20, ויש יהודים וישראלים הסוברים כך, גם בעשור השני של המאה ה-21.

יחזקאל קירשנבאום: יהדות, פליטות ואוטופיה

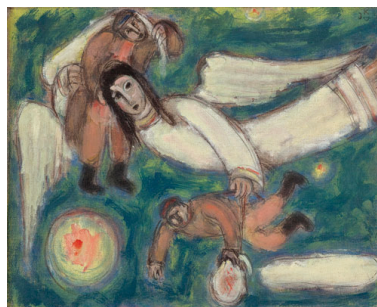
שונה בתכלית היא תערוכתו של **יחזקאל קירשנבאום**, יליד פולין, "הדור האבוד". קירשנבאום למד בפריז, ב"באוהאוס" ברפובליקת ויימר ובברלין. כמוהו כאוטו וילר, הכיר את כל הסגנונות המודרניים באמנות המאה ה-20, אלא שבניגוד לוילר, הוא נשא בתודעתו את תמונת העיירה היהודית המזרח אירופית, וזכר את האיקונות הפרבוסלאביות מסטאשוב עיר מולדתו. קירשנבאום התרשם מהאקספרסיוניזם הגרמני, הכיר היטב את עבודתו של מארק שאגל וציירים יהודים מאסכולת פריז, ופיתח סגנון שתאם את נושאי יצירתו. כפליט דחוי, שנדד מארץ לארץ בין רבות מארצות אירופה, הייתה ה"פליטות" לנושא מרכזי ביצירתו. לצד הייאוש והסבל הוא נמלט, מוצא מקלט במרחב החזיונות הדמיוניים של "ימות המשיח", ואחרי תום המלחמה, גם לאמירות בעלות פאתוס נבואי.



משה 1947



יהודים מקבלים את המשיח 1937



אין מקום ליהודים בעולם

לצד תערוכתו של קירשנבאום הוצגו מספר יצירות מן האוסף של משכן האמנות בעין חרוד המתכתבות עם יצירתו. אלה תמונות של ציירים בני דורו של קירשנבאום, בעלי ביוגרפיה ורקע אמנותי דומה לשלו. הצגתן יחד תורמת להבנת שני האוספים.

שמואל כץ: יהדות וישראליות

לצד שתי התערוכות המוזכרות לעיל, הוצגה גם תערוכתו של **שמואל כץ** (1926-2010).

כץ נולד בווינה להורים יוצאי הונגריה. אחרי עלייתו של היטלר לשלטון וסיפוח אוסטריה לרייך השלישי, היגר להונגריה, אך ידו של היטלר השיגה אותו גם שם. הוא נתפס, נשלח למחנה ריכוז, ברח משם ובתום המלחמה עלה ארצה והיה ממייסדי קיבוץ געתון.

שם התערוכה של שמואל כץ (האוצרת – טלי תמיר) הוא: **”ימי הדין”**. כץ הוא בראש ובראשונה, רשם בחסד. הרישום בדיו הוא אמצעי עיצוב פשוט וזול, הוא נעשה במהירות ”ובטרם יבשה הדיו” – מציג תמונה של המתרחש באותו הרף עין. למרות שהדיו בה רשם שמוליק כץ הייתה שחורה, ולמרות שהמציאות אותה תיאר הייתה קשה, יש ביצירתו הרבה מאד אופטימיות ותקווה.

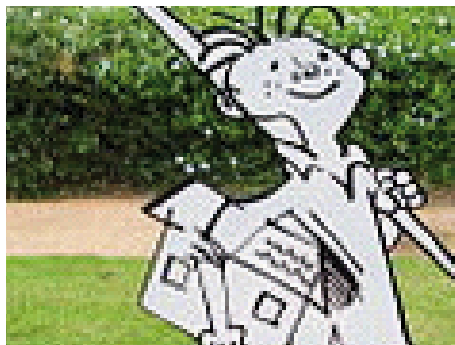


שמואל כץ: אם וילד 1955



שמואל כץ: יעל ודורית 1964

בתערוכה אפשר היה לראות דוגמאות מכל תחומי היצירה שבהם עסק כץ כאמן. הוצגו ספרי ילדים שאייר, קריקטורות שהתפרסמו בספרים ובעיתונים, ציורי נוף של קיבוץ, של כפרים ערביים, של העיר עכו ושל מדבריות הנגב. בין היצירות גם כמה תמונות שמן מרשימות, מתקופת העלייה ההמונית ומימי המעברות. אפילו בתמונות קודרות אלה נמצא הרבה חמלה וקרן אור, המאירה באור בהיר את הילד, בן דור העתיד.



שמואל כץ: קריקטורה של עצמו

יצירתו של שמוליק כץ היא בעיני הייצוג ההולם של היותו אמן יהודי-ישראלי. בעיני הוא היהודי, שבחר לבנות את ביתו, כאן בארץ ישאל, והוא בנה אותו על נייר ועל בד, בעט ובדיו, ביצירתו האמנותית.

הוא עיצב את ביתו – הוא ביתנו, על תושביו הערבים והיהודים, על נופיו הריאליים ועל חלומותיו.

הוא צייר את הילדים ואת הזקנים, את החיילים ואת העולים החדשים. הוא צייר לנו אותנו בשבילנו. בשביל הציבור המבוגר ובשביל ילדינו. בצירוי אנו לפעמים קצת יפים, קצת מסכנים, הרבה פעמים מצחיקים... אבל בסך הכול, די בסדר! אנו רואים את עצמנו בעיניו של שמוליק ומרגישים, שהוא אהב אותנו, לפעמים אפילו התגאה בנו, ובעיקר ביקש לשמח אותנו בצירוי הנלבבים.

הנה כי כן, שלושה ציירים, המייצגים את חווית יהדותם הטבולה בזיכרון שואה, עבר והווה. הביטוי האמנותי המתעד מציאות קיומית דומה בדרכים שונות, הוא המעורר חשיבה מחודשת בכל הקשור לסוגיית הזהות היהודית.

הצופה, המתבונן בנקודת המפגש המצליבה גורל יהודי בישראלי, נשטף ברוח המוזיאון האופפת אותו. הפרספקטיבה שמתוכה פועל המוזיאון והתערוכה המוצגת בו, עשויים לתרום לשיח הזהות התרבותית והפוליטית של תלמידים ובני נוער, הרוקמים /פורמים ושבים לרקום, את זיכרון העבר המהדהד בהווה, בסיפור המורכב של זהותם הלאומית: היהודית-ישראלית.

ביקורת



בלי תקווה הייאוש לא נעשה יותר נוח: "יומן אמיתי"

לגמרי של אינדיאני במשרה חלקית" מאת שרמן

אלכסי

דניאל מנור

יומן אמיתי לגמרי של אינדיאני במשרה חלקית לשרמן אלכסי (Sherman Alexie) הינו רומן למתבגרים הבנוי כיומן. העלילה מסופרת בגוף ראשון על-ידי מתבגר אינדיאני בן 14, ארנולד ספירטי ג'וניור שמו, הידוע גם כ"ג'וניור". היומן מגולל את חייו הקשים של ארנולד בשמורה האינדיאנית "ספוקיין" ואת החלטתו, בעידוד המורה בבית-הספר שבשמורה, לעבור ללמוד בבית-ספר "לבן" בעיירה רירדן, מחוץ לגבולות השמורה.

העלילה מתחילה בתיאורו של ארנולד את עצמו – בן להורים אלכוהוליסטים עניים, שנולד עם הצטברות מים במוח, כך שראשו גדול מהרגיל באופן בלתי-פרופורציונלי לגופו הכחוש. הוא ממושקף, אפילפטי ומגמגם. מראהו הופך אותו ל"מוזר" של השמורה, ובשל כך כמעט כל תושבי השמורה מציקים לו ומתאכזרים אליו. נקודת האור היחידה בחייו של ארנולד בשמורה הוא חברו הטוב והיחיד ראודי הבריון, שמוכה תכופות על-ידי אביו השתיין.

ביום הראשון של תחילת לימודיו בתיכון, ארנולד מקבל לידי ספר לימוד ששם נעוריה של אמו רשום בתוכו. מתוך ההבנה שאמו השתמשה באותו הספר, הוא מתרגז ונעצב מהעובדה שהשמורה כה ענייה עד שאין ביכולתה לרכוש ספרי לימוד חדשים. בתגובה, בתוך התקף זעם, הוא משליך את הספר על מורו, מר פ', ושובר את אפו. בית-הספר משעה את ארנולד ומר פ' בא לבקרו בביתו, כדי לעודדו לעזוב את השמורה ולחפש תקווה בבית-ספר ללבנים. שבוע לאחר מכן, בתמיכת הוריו ומשפחתו, ארנולד מתחיל ללמוד בבית-הספר העשיר ללבנים ברירדן. שם הוא מתאהב בנערה הבלונדינית פנלופה ומתיידד עם התלמיד החכם גורדי, בעוד ראודי, חברו מהשמורה, מתנכר לו. ארנולד מתקבל לקבוצת הכדורסל של בית-הספר, ובמסגרתה משחק בשני משחקים מול קבוצת בית-הספר של השמורה, ובעצם מול חברו לשעבר ראודי. במשחק הראשון, ראודי ממרפק את ארנולד עד אובדן הכרה ורירדן מפסידה במשחק. במשחק השני, רירדן מנצחים, אך ארנולד מרגיש אשם.

לכל אורך העלילה, תוקפות את ארנולד טרגדיות רבות: סבתו נדרסת למוות על-ידי נהג שיכור, חברו הטוב של אביו נורה בפניו על-ידי חבר בוויכוח על כוס המשקה האחרונה, ואחותו ובעלה הטרי מתים לאחר שהקרוואן בו הם גרים עולה באש, בעודם מעולפים לאחר ליל שתייה ארוך. על אף הצרות, ואולי בזכותן, בסוף הסיפור ארנולד לומד לקבל את עצמו ואף זוכה להכרה מצד חברו ראודי.

ספרי ילדים ונוער ממלאים תפקיד חשוב בתרבות, כלומר בעיצוב תפישת נורמות תרבותיות אצל קוראיהם. בהיותם כלי להעברת ידע תרבותי הם מהווים יותר ממקור בידור, והם נושאים בנטל האחריות של העלאת המודעות לתרבות האחר (Sabis-Burns, 2010). בהתחשב בעובדה שספרי ילדים משקפים ומקדמים ערכים תרבותיים ופרקטיקות תרבותיות, כתגובה לשיח ולפרקטיקות של החברות בהן נוצרו (Bradford, 2010), הרי שאין זה מן הנמנע, שהטקסטים הללו יחשפו תפישות ועמדות כלפי גזע, אתניות, קולוניאליזם ופוסטקולוניאליזם.

מאז שנות השישים של המאה הקודמת, בעת שעמי הקולוניות נאבקו להכרה, זכויות אדם והשבת אדמות, עלה באופן ניכר הייצור התרבותי של סופרים ילידים. בבתי הוצאה-לאור ילידיים ניתנה עדיפות גבוהה לטקסטים לילדים, שיספקו לילדים ילידיים הזדמנויות לחוות סובייקטיביות נרטיבית, ובה בעת יאפשרו לילדים לא-ילידיים לחוות הבדלים תרבותיים.

אין להניח שטקסטים שנכתבו בידי סופרים ילידיים, מייצרים ייצוגים ילידיים "אותנטיים יותר" מאשר אלה המיוצרים בידי סופרים לא-ילידיים. זהויות ילידיות, בדומה לזהויות לא ילידיות הינן רבות-פנים ומוטות על-ידי גורמים כמו מגדר, מעמד, מיניות ונגישות לחינוך. יחד עם זאת, יש סיכוי רב יותר שטקסטים שנכתבו בידי סופרים לא-ילידיים, ישעתקו את הנחות התרבות ההגמונית השלטת (Bradford, 2010).

הסופר האינדיאני שרמן אלכסי מתאר בספרו כיצד נער שחי בשמורה, לומד להכיר את הערכים והפרקטיקות של תרבות הרוב. כפי שרומזת כותרת הרומן, אלכסי משחק עם הסובייקט ההיברידי העומד במרכז הספר: בבית, הוא ידוע כ"ג'וניור", שם המשותף לגברים רבים ואף לכמה נשים בשמורה. בבית ספרו החדש הוא ידוע בשמו המלא ארנולד ספיריט ג'וניור. העלילה אינה מעצבת את ג'וניור/ארנולד כדמות טרגית שנלכדה בין תרבויות. להפך, היא עוקבת אחר היווצרותו כסובייקט אינדיאני, אשר מביע את זהותו בדרכים לא קונבנציונאליות ההולכות נגד נורמות השמורה, לפיהן עוני וחוסר-תקווה מצמיחים פסימיזם עמוק בנוגע לעתיד (Bradford, 2010).

שרמן אלכסי הוא מבני הספוקיין בעצמו. הוא גדל בשמורה וספרו הוא אוטוביוגרפי בכללותו. זהו סיפורו שלו, ועל כן מתאימה לו כותרת הספר – "יומן אמיתי לגמרי". הוא לא מספר מחדש סיפור מסורתי, אלא הוא מספר סיפור ריאליסטי מאוד על ילד ילידי שחי את חייו בזמננו אנו, ולא באיזשהו מקום נידח ואקזוטי בעבר הרחוק. בחירת כותרת הספר משמעותית לסוגיית הזהות של ארנולד, שכן ארנולד ראה עצמו "אינדיאני במשרה חלקית" בתחילת העלילה, אך חוויותיו הוכיחו לו שלא משנה לאן ילך, הוא אינדיאני:

כשנסעתי בין רירדן לוולפיניט, בין העיירה הלבנה הקטנה לבין השמורה, תמיד הרגשתי זר. במקום אחד הייתי אינדיאני-למחצה, בשני הייתי לבן-למחצה. כאילו להיות אינדיאני זאת העבודה שלי, אבל רק במשרה חלקית, וזה לא ממש השתלם (אלכסי, 2010: 141).

יש בדוגמה זו כדי להצביע על כך שארנולד חש שהוא אינו שייך לאף אחד מהמקומות: קהילתו האינדיאנית תופשת אותו כבוגד והילדים הלבנים ברירדן תופשים אותו כאוטסידר. אלכסי מתאר את הקושי בחייו של מתבגר בתרבות שוליים, אשר נאבק להתקבל בתרבות הדומיננטית, והקורא עוקב אחר הקונפליקט הפנימי אותו חווה ארנולד לכל אורך העלילה.

השימוש בצורת היומן מסייע ליצור אווירה בה הדמויות הראשיות פונות ישירות לקורא. מעבר לכך, לרשמי האירועים בחייו של ארנולד נוספו אירועים פרי יצירתו, אשר מגבירים את תחושת האותנטיות עבור הקורא. הסיפור בגוף ראשון פונה לקוראים לבנים, ומספק לקורא שידוע אך מעט על התרבות האינדיאנית הסברים בדבר הומור אינדיאני, פרקטיקות תרבותיות וערכים תרבותיים. לדוגמה, לפני קרב האגרופים הראשון שלו בבית הספר החדש, ארנולד מתווה את "החוקים הלא-רשמיים והלא כתובים לקרבות אגרוף של אינדיאנים מספוקין" ("אבל כדאי שתצייתו להם כי אחרת תחטפו כפליים") (אלכסי, 2010: 77-78), כפתיח לרשמיו מקרב שבו יריבו רוג'ר, נער גדול בהרבה, אינו נצמד לאף אחד מהחוקים הללו ונשען לחלוטין על הקנטות גזעניות במקום על פעולה פיזית. באמצעות הבלטת הבלבול של ארנולד נוכח העובדה שחוקים שונים פועלים בשתי התרבויות, העלילה ממצבת את הקוראים כצופים מתוך התרבות הלבנה מ"הצד השני". הרפלקסיביות של הרומן מעבירה הכרה במורכבות המשא-ומתן האינטר-סובייקטיבי על פני תרבויות שונות באמצעות התמקדות על מערכת היחסים של ארנולד עם ראודי, חבר הילדות מהשמורה, ועם גורדי, נער לבן מבית ספרו החדש.

כטקסט פוסט-קולוניאליסטי, הספר עוסק בתוצאות ההיסטוריה הקולוניאלית של האינדיאנים גם כאשר הוא חוקר את ההנחות שמעצבות את היחסים בין אינדיאנים ולבנים (Bradford, 2010). המדיה האמריקאית של תרבות המיינסטרים תמיד נטתה לעוות דימויים אינדיאניים. הסרט **לרקוד עם זאבים** והרומן **אחרון המוהיקנים**, הן דוגמאות ליצירות שמציגות דימויים של אינדיאנים באור שלילי או רומנטי, כאכזריים או כנועים ובכל מקרה כעם שנעלם. דימויים אלו מוליכים שולל את הקוראים לגבי היווצרות זהותם של אינדיאנים צעירים. מנגד, מחברים אינדיאנים נוקטים באסטרטגיה שנועדה לנטרל דימויים אלו באמצעות מתן ייצוג אותנטי לחייהם, וכן בכך שהם מתבוננים בלבנים, בעין ביקורתית. אלכסי פועל בספרו כדי לשנות עיוות זה ולהגדיר מחדש את ה"אינדיאניות" (Liu & Zhang, 2011).

בשונה מספרים אחרים על אינדיאנים, אלכסי מציג את חייהם של האינדיאנים בשמורה כדומים מאוד לחיים בעיירות אחרות, קטנות, נידחות ועניות בארה"ב. אלכסי בעצמו היה זר – אוטסידר, גם ביחס לעיירה הלבנה בה למד וגם כלפי השמורה בה גדל (Stewart, 2002), והוא יכול לספר סיפור אותנטי, או לפחות כזה שנתפס כאותנטי בעיני קוראיו.

יצירתו של אלכסי נוגדת את הדימויים הרווחים בתרבות הפופולארית הלבנה, ומציגה אותם מחדש מתוך פרספקטיבה אינדיאנית, אשר מתקנת את הדימויים האינדיאניים ומחנכת את הקהל

הלבן, כעבודת הכנה להבנתם ההדדית אלו את אלו לפני הפיכתם לישות תרבותית סינקרטית אחת (Liu & Zhang, 2011).

לאחר התקרית בבית הספר בשמורה, שבעקבותיה הושעה ארנולד, מגיע המורה, מר פ', לביתו של ארנולד ומתוודה בפניו. וידויו של מר פ' חושף את האג'נדה הקולוניאלית המיסיונרית והופך אותה רלוונטית לימינו אנו. מדבריו עולה שבשל העובדה שאינדיאנים חיים בשמורה ומחונכים על-ידי מורים לבנים, הם מוסטים לשוליים גם בתחום החינוך:

"ככה לימדו אותנו ללמד אתכם. היינו אמורים להרוג את האינדיאני כדי להציל את הילד."

"אתה הרגת אינדיאנים?"

"לא, לא, זה רק ביטוי. לא הרגתי אינדיאנים באמת. היינו אמורים לגרום לכם לוותר על האינדיאני שבתוככם. על השירים והסיפורים והשפה והריקודים. הכול. לא ניסינו להרוג אינדיאנים. ניסינו להרוג את התרבות האינדיאנית." (אלכסי, 2010 : 48-49).

הדמויות של אלכסי מתייחסות לאירועים היסטוריים לא רק במטרה להאשים בטרואמה את החברה המערבית השולטת, אלא גם כדי להראות את המצב הקיים כיום, בו בדומה לעבר, האינדיאני שחי בשמורה נותר בשוליים (Connette, 2010). השיחה בין מר פ' לארנולד מייצגת דיאלוג כן, שמכיר באשמת הקולוניאליזם, בין המדכא למדוכא. בתרבות המערבית, על-פי רוב, שיחות בין המערבי לאינדיאני נטו להיות מונולוגיות או חד-צדדיות, כאשר המערבי מוביל את האינדיאני או שזה האחרון מאשים את הלבנים במצבו. אלכסי יוצר דיאלוג אמיתי בין מר פ' וארנולד, בו המחנך הלבן מקבל את האשמה התרבותית שלו ומעודד את הילד האינדיאני למצוא תקווה היכן שזו נמצאת – מחוץ למעגל הדיכוי והאשמה. כלומר, השיחה ביניהם פותחת את הצוהר לסליחה, לשינוי ולחליפין תרבותי. לכן, כאשר מר פ' אומר לארנולד שעליו לעזוב את השמורה ומסביר: **"אתה הילד הכי חכם בבית הספר. ואני לא רוצה שתיכשל. שתתפוגג. מגיע לך יותר."**... **"אסור לך להיכנע. אתה לא תיכנע. אתה זרקת עלי את הספר הזה כי באיזה מקום בתוכך אתה מסרב להיכנע"** (אלכסי, 2010: 55-57), אלכסי רוצה לומר שהאינדיאני צריך להיות נוכח ומשולב בחברה הכללית במקום להישאר בלתי-נראה בשמורה (Connette, 2010).

ליו וז'אנג (Liu & Zhang, 2010) הציעו כי בבניית העלילה, אלכסי נוקט באסטרטגייה המורכבת משלושה מרכיבים עיקריים: ראשית, הוא משתמש בייצוג-שכנגד כדי לפרק ולהבנות מחדש את סטריאוטיפ "הלבן החזק" ולבזר את מיקומו החברתיים הדומיננטיים. בניגוד לאופן בו מוצגים הלבנים במדיה של הזרם המרכזי, אלכסי מציג דמויות לבנות באופן שבו הקורא רואה אותן כפגיעות, נשיות וחלשות. במידה מסוימת, הוא מאחר (otherize) את הלבן, או במלים אחרות, הוא שם את הלבנים תחת משקפיים אינדיאניים, כדי לסייע לדמויות הלבנות לשקול מחדש את תפקידן וכדי

לראות באינדיאנים שווים בין שווים. שנית, הוא משתמש בייצוג-עצמי כדי לפרק ולהבנות מחדש את סטריאוטיפ "הפרא האציל הנעלם" ולשנות את מיקומו החברתי של האינדיאני מהשוליים למרכז. הדמויות האינדיאניות של אלכסי הן מוכשרות, רהוטות ואקספרסיביות. מנגד, הוא לעתים משתיק דמויות לבנות. פעלתנות לינגוויסטית מסייעת לדמויות האינדיאניות לתבוע מחדש את המרכז ולהדוף את הלבנים לשוליים. לבסוף, אלכסי מתעל הומוור כדי למשוך קוראים משני צדי המתרס ולסייע להם להבין טוב יותר את התרבות האינדיאנית.

אלכסי משתמש בטכניקת ההומוור כדי לשדל את הקורא להמשיך לקרוא, כאשר, לדבריו, ההומוור "שובר חומות בין אנשים, מאפשר לי לדבר על כל דבר, והופך דיאלוג לאפשרי" (Nygren, 2005: 160-161). כתוצאה מכך, קוראים לבנים יכולים לגלות שהם צוחקים על עצמם. צחוק זה הינו חלק מהיעד המתבקש של האסטרטגיה האמנותית בה נוקט אלכסי, שכן הומוור וצחוק יכולים להרגיע את הקוראים ולפתות אותם להסיר חסמים, וכפועל יוצא לשנות את הנחות היסוד שלהם בדבר אינדיאנים (Liu & Zhang, 2011):

אז אני אף פעם לא בטוח למה בדיוק אנחנו אוכלים תרנגול הודו כמו כל האחרים.

"הי, אבא", אמרתי. "על מה בדיוק האינדיאנים צריכים להודות כל כך?"

"אנחנו צריכים להיות אסירי תודה שלא הרגו את כולנו." (אלכסי, 2010: 121-122)

טכניקה נוספת שבה נוקט אלכסי כדי לאחר את תרבות המיינסטרים היא בהפיכת המקום הלבן לאקזוטי ובמתן יחס דמוני לתושביו: "ברור שמאז שהלבנים הגיעו והביאו את הנצרות ואת הפחדים שלהם מפני חריגים, האינדיאנים הלכו ואיבדו את הסובלנות שלהם." (אלכסי, 2010: 181). אלכסי שם את דמות האינדיאני במרכז ובוחן את סביבתה דרך נקודת מבטה. המוזרות אותה חוות הדמויות האינדיאניות חושפת את האקסצנטריות הלבנה ומציגה אותה כ"אחרת" ואקזוטית (Liu & Zhang, 2011).



עמ' 73

אלכסי משתמש באיוריה של אלן פורני כדי להאיר את תמת הזהות המורכבת. שישים האיורים המופיעים בספר מחזקים את תחושות משבר הזהות אותה חווה הגיבור. למשל, כאשר ג'וניור משחק בקבוצת הכדורסל הלבנה נגד קבוצת השמורה, הוא משחק מעולה, הצופים מריעים לו, אך הוא שואל את עצמו מי הוא בעוד שבשמורה מתייחסים אליו כבוגד. דימויי השטן והמלאך יוצרים קונטרסט ברור ומחשבותיו "מי אני?" (אלכסי, 2010: 212) מציגות היטב את משבר הזהות החברתית אותו חווה ג'וניור. באמצעות הוספת איורים לספרו, אלכסי מפרק את הסטריאוטיפים האינדיאניים הפשטניים, מבנה

אותם מחדש כדימויים אקספרסיביים, יזמיים, חיוביים ומורכבים, ומאשרר בכך את דימויו של האינדיאני החדש (Liu & Zhang, 2011).

בין שהאיורים הרומזים על סטריאוטיפים אינדיאנים מותרים ספק, אם המביטים בהם צוחקים מהבנייתו מחדש של הסטריאוטיפ על-ידי פורני, ובין שהם צוחקים על הסטריאוטיפ משום שהוא מאשר שאינדיאנים הם מושא ללעג, הנקודה היא שג'וניור מנחה את הקוראים כיצד להביט באיור: **"ברומנים האלה תמיד היה סיפור אהבה בין מונה או אשת כומר לבנה קתולית לבין לוחם אינדיאני בן תערובת. העטיפות היו מצחיקות נורא"**. ובאותו עמוד איוריה של פורני מלווים וממשיכים את דבריו של ג'וניור: איור חץ המצביע על "שרירים ענקיים של בן תערובת" וחץ נוסף המדגיש שלא משנה מהי כותרתם של הרומנים הרומנטיים, הם כולם אותו הדבר (Kertzer, 2012): "להט לומי או אהבה אפאצ'ית או משיכה מוהיקאנית" (אלכסי, 2010: 52).

אלכסי מאתגר את ייצוגיהם המסולפים של האינדיאנים אשר נובעים מפרספקטיבה אירופוצנטרית של "להסתכל מבחוץ". בספר, אלכסי מציג את הפרספקטיבה האינדיאנית של "להסתכל החוצה" על חברת המיינסטרים: "היא הייתה אינדיאנית מספוקיין ושקרנית גרועה, וזה לא היה הגיוני בכלל. אנחנו האינדיאנים צריכים להיות שקרנים הרבה יותר טובים, בהתחשב בכמות השקרים שמכרו לנו". (אלכסי, 2010: 21). הנרטיבים שאלכסי משתמש בהם אינם מעלים רצון לחברה הומוגנית אחת, אלא חושפים את הזהות האינדיאנית כזהות נפרדת המתאימה לתרבויות אחרות. האלמנט ההומוגני היחיד שאלכסי כן כולל בספרו הוא הקיום האנושי החובק-כל (Connette, 2010): **"ואין מה להגיד, אתם עדיין חמודים למדי כשאתם מגמגמים ומשפתתים' בגיל שש, שבע ושמונה, אבל כשמגיעים לגיל תשע ועשר, זה נגמר"** (אלכסי, 2010: 14).

הספר מציג, אם כן, את תהליך התמזגותו של המתבגר האינדיאני בתוך החברה של המיינסטרים. הגיבור חוצה באופן אקטיבי את הגבולות האתניים והפוליטיים ומתמודד הן עם הקהילה הלבנה, הן עם השמורה האינדיאנית. רוח הרפתקנית, אמביציות והתמדה, בצירוף האמונה המסורתית שכלל השבט הוא משפחה שעליה לדאוג לחבריה, מייצרים את הדימוי של האינדיאני החדש, אשר יכול לאיין את הסטריאוטיפים שלבנים מחזיקים לגבי אינדיאנים. האינדיאני החדש, לפי אלכסי, יכול לחצות בחופשיות את המחסום הפוליטי בין העולם האינדיאני והעולם הלבן. אלכסי מפרק את הסטריאוטיפים האינדיאניים המיוצגים על-ידי "הקמע מעורר ההשראה של רירדן" (אלכסי, 2010: 71), קמע בדמות אינדיאני בבית-ספר לבן (צבעו אדום, עם נוצות, צלקות, שיניים שבורות ואף נשרי), ומבנה מחדש את דימוי האינדיאני כאינטליגנט, חרוץ, ומצטיין בספורט.

החיפוש של ארנולד אחר זהותו מתכתב עם קונספט בסיסי בספרות האינדיאנית, לפיו הגיבור עובר תהליך של מציאת זהותו והבנייתה, כמו גם מציאת הקהילה שלו ומיקומו בה ופתרון הקונפליקטים הזהותיים שיש לו (Stewart, 2002). אך המאבקים של ג'וניור נמתחים מעבר למציאת

הזהות התרבותית שלו: "אני רק מקווה שבעוד עשרים שנה ישו איזה ילד חדש אלי: כן, רואה את הילד ההוא שקולע, הוא מאוד מזכיר לי את ארנולד ספיריט... בחיי, כנראה אני אגו-מניאק" (אלכסי, 2010: 211).

דוגמה נוספת לכך באה לידי ביטוי בדיאלוג בין ארנולד ובת-כיתתו פנלופה. היא אומרת לארנולד: "אני שונאת את העיירה הזאת. היא כל כך קטנה, יותר מדי קטנה. כל מה שקשור בה קטן. לאנשים פה יש רעיונות קטנים. חלומות קטנים." (אלכסי, 2010: 132). במקום לצייר את ארנולד כ"אחר" המצוי בשוליים והמבטא את מגבלותיה של השמורה, אלכסי מתמקד בחוויה המשותפת של החיים בעיירה קטנה. ארנולד שואל את פנלופה מדוע היא רוצה ללמוד אדריכלות, וזו עונה: "כי אני רוצה שיזכרו אותי", וארנולד חושב: "ועל החלום שלה לא יכולתי לצחוק. זה היה גם החלום שלי. ונערים אינדיאנים לא אמורים לחלום ככה. וגם נערות לבנות מעיירות קטנות לא אמורות לחלום בגדול." (אלכסי, 2010: 133-134). כלומר, אלכסי מעביר כאן מסר פילוסופי גדול יותר לפיו כל אדם רוצה להותיר את חותמו בעולם ולהיות בזיכרון האנשים.

כל אדם בוחר את האלמנטים שיהפכו לחלק מזהותו הייחודית. ארנולד מזהה את האלמנטים המשותפים לשתי התרבויות, כמו הומור ותרבות פופולארית, ובונה מתוכם את יומנו. גילוי האלמנטים המשותפים לתרבות האינדיאנית ולתרבות האירו-אמריקאית הינו החלק העיקרי ביומנו. בעת ובעונה אחת, לא רק שארנולד חוצה כל יום את גבולות השמורה כדי להגיע לבית-הספר ברירדן, הוא גם, ובעיקר, חוצה ונע בין גבולות תרבותיים. אלכסי מספק סיטואציות הנוגעות לקהלים רבים, ומעורר בעקבותיהן רגשות בקוראים אינדיאנים ולא-אינדיאנים. עלילת הספר חושפת מגבלות ובעיות שחוצות גבולות תרבותיים, כך שאלכסי יוצר בכך שיח רב-תרבותי ופרספקטיבה עכשווית, ולא רק פוסט-קולוניאלית (Connette, 2010). לדוגמה, ארנולד נאבק על התאמתו החברתית עם אחרים בבית-ספרו. הוא מוצא נחמה באי-התאמתו וחש הקלה משום שהוא מבחין שגם לילדים הלבנים יש בעיות. פנלופה מספרת לארנולד שהיא בולימית משום שכולם חושבים שהיא מושלמת, בעוד היא בודדה מבפנים: "...פנלופה מתחילה לבכות ומספרת כמה היא בודדה, ואיך כולם חושבים שהחיים שלה מושלמים כי היא יפה וחכמה ופופולרית, אבל היא כל הזמן מבוהלת, ואף אחד לא מוכן להניח לה להיות מבוהלת כי היא יפה וחכמה ופופולרית." (אלכסי, 2010: 129).

ניתן להצביע על דוגמה נוספת לחציית הגבולות התרבותיים בקשר המתפתח בין ארנולד לבין גורדי, הנער עמו התיידד ברירדן. ארנולד מחפש את חברותו של גורדי משום ששניהם בודדים: "הייתי ילד אינדיאני מהשמורה. הייתי בודד ועצוב ומבודד ומבוהל. בדיוק כמו גורדי. וכך קרה שהפכנו להיות חברים." (אלכסי, 2010: 113).

העלילה אותה יוצר אלכסי משקפת מסע מסוג אחר, מסע מתמשך של התבוננות-עצמית והתחשבות באחרים. תהליך "התהוותו" של ארנולד מתרחש בשתי חוויות תרבותיות מקבילות, בעוד הוא עצמו נותר אינדיאני. ארנולד ממשיך בתהליך גם כאשר הוא מוחרם על-ידי בני-תרבותו. למרות

שמשפחתו הקרובה תומכת בהחלטתו ללמוד בבית-ספר מחוץ לשמורה, אחרים בשמורה מייסרים אותו. גורדי מסייע לו להכניס זאת לפרספקטיבה, כאשר ארנולד מתאר לו את בעייתו (Connette, 2010):

"...יש אינדיאנים שחושבים שאתה צריך להתנהג כמו לבן כדי לשפר את החיים. יש אינדיאנים שחושבים שאתה הופך [במקור] להיות לבן אם אתה מנסה לשפר את החיים, אם אתה נעשה מצליחן."

"אם זה היה נכון, כל האנשים הלבנים היו מצליחים."

אין מה להגיד, גורדי היה חכם. (אלכסי, 2010: 155)

הספר הינו תיאור שנון של ג'וניור, או ארנולד ספיריט, מתבגר אינדיאני משבט ספוקיין, אשר מחליט לשבור את המחסומים התרבותיים ולהירשם לתיכון ברירדן, בית ספר "לבן" מחוץ לגבולות השמורה. הוא מחליט ללכת מעבר לתחום החיים בשמורה. הסיפור מגולל יותר ממסכת החלטותיו של ארנולד; הסיפור מתאר גם את הפעולות ואת האומץ שמדרבנים אותו לחצות את גבולות התרבות המאופיינים בעוני או ברמת החינוך הנמוכה. חלק ניכר מהדמות של ארנולד מבוסס על חוויותיו של אלכסי (Connette, 2010) אשר מציג את סיפורו בגודש של הומור, טרגדיה ותרבות פופולארית.

אלכסי מסיים את ספרו באמצעות הגעה לתובנה, לפיה כל בני האדם שייכים להרבה שבטים, לא רק לאחד:

הבנתי שאני אולינער אינדיאני בודד, אבל אני לא לבד בבדידות שלי. יש מיליוני אמריקאים אחרים שעזבו את מקום הולדתם בחיפוש אחר חלום. הבנתי שזה נכון שאני אינדיאני בן ספוקיין. אני שייך לשבט הזה. אבל אני שייך גם לשבט המהגרים האמריקאיים. ולשבט שחקני הכדורסל. ולשבט תולעי הספרים... ולשבט המתבגרים... ולשבט העוני... ולשבט הנערים שממש מתגעגעים לחבר הכי טוב שלהם. (אלכסי, 2010: 252-253).

ארנולד מגיע לכדי הבנה שהעולם אינו רק שחור או לבן, וכי כך גם זהותו שלו. במרדף אחר חלומותיו הוא גילה את כל ה"שבטים" השונים אליהם הוא שייך, תגלית ששחררה אותו מהמשך החיים בבוץ הרחמים העצמיים כאינדיאני בשמורה (Collier, 2012). בעודו ער לרקע התרבותי שלו, ארנולד לא לוקח את כל מה שנלווה לכך כמובן מאליו. הוא מטיל ספק בהיסטוריה ויוצר לעצמו את עתידו, מזהה עצמו כייחודי ולא רק כחבר של שבט אחד אלא של שבטים רבים.

הזהות השבטית הינה ביסוד התובנה הגדולה של ארנולד בסוף הרומן, לפיה הישרדותו בלתי נפרדת מהכרתו בזהויות השבטיות המרובות שלו. בתחילת הרומן, ג'וניור כמה לברוח מהשמורה, אך בריחה שכזו הינה יותר פיזית מאשר פסיכולוגית (Kertzer, 2012). עדות לכך מצויה בסייג לבריחתו של ארנולד המוצג בסופו של הרומן, כאשר ארנולד נמצא בשמורה, הוא נוכר בסיפורים על "אגם

הצב": "לא ממש האמנתי במיתוס הצב הענקי. הייתי מבוגר וחכם מדי בשביל זה. אבל אני בכל זאת אינדיאני, ואנחנו אוהבים לפחד." (אלכסי, 2010: 259).

העלילה מכילה רבות מהסיפור האוטוביוגרפי של אלכסי ומחיו בשמורה. אלכסי מאפיין את הרגשות המסונפים לאמביוולנטיות של החיים בשמורה. הוא חושף כיצד ארגולד מתמודד מצד אחד עם האלמנטים של הזהות האינדיאנית שיכולה להסתגל (Connette, 2010), ומצד שני עם האלמנטים של האחדות התרבותית שיכולים להשתמר, וזאת על מנת להישאר מקובל הן בתרבות האינדיאנית והן בתרבות המיינסטרים.

אלכסי משתמש בהומור כדי לאפשר דיאלוג בין נרטיבים אינדיאניים ואמריקאיים (Kertzer, 2012). דרך השפה וההתנהגות ההומוריסטיות, הקורא רואה גמישות ותקווה להישרדות וצמיחה עבור האינדיאנים העכשוויים (Liu & Zhang, 2011). ההומור מסייע לאלכסי לחתור תחת דימויים סטריאוטיפיים לגבי אינדיאנים בקרב לבנים בעודו מפרק ומבנה מחדש סטריאוטיפים של אינדיאנים על עצמם. במקום לממש ייצוגים שליליים של הפרא האינדיאני השתיין אשר לא תורם דבר לחברה, הנרטיב של אלכסי משמש כמודל עבור אינדיאנים בשמורות להתחבר לעוצמה הפנימית שלהם, כדי להיות חלק מחברה רב-תרבותית רחבה יותר (Connette, 2010).

לספרות ילדים ונוער יש הכוח המניע להיות סוכן שינוי. היא משלבת נקודת מבט רב-תרבותית ביקורתית, המצריכה התייחסות לסוגיות של צדק ושינוי חברתי וכן עיסוק בהתפתחות הזהות העצמית מתוך ההקשר, בו הקוראים לומדים לראות את עצמם ביחס לעולם. ילדים ונוער לומדים מתוך הקריאה והם לוקחים את הידע הזה אשר הופך בתורו לכוח המניע לשינוי-עצמי, מימוש-עצמי ויכולת "לקרוא את העולם" (Sabis-Burns, 2010).

לקוראים הצעירים יש מה ללמוד מספרים שמשלבים אינדיאנים באופן אותנטי בזמן המודרני. מתוך החשיפה לנקודת מבט זו, קוראים צעירים ילידיים ולא-ילידיים יכולים לשנות את חשיבתם בדרכים חדשות ומגוונות, בתקווה שיוכלו באופן זה לבנות את הבסיס לסירוב לאי-שוויון חברתי במערכת החינוך הבית-ספרית. בנוסף, תלמידים מתרבות המיינסטרים ישכילו וילמדו כיצד לחצות את הגבולות המדומיינים לעבר תרבויות מקבילות, שכן עצם הבנת השוני מעצימה את המדוכאים.

ביבליוגרפיה:

אלכסי, ש' (2010). **יומן אמיתי לגמרי של אינדיאני במשרה חלקית**. (א' אשרוב (מתרגם). אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.

Bradford, C. (2010). "Race, ethnicity and colonialism". In: D. Rudd (Ed.). **The Routledge companion to children's literature**, (pp. 39-50). Abingdon, Oxon: Routledge.

- Connette, T. L. (2010). **Sherman Alexie's reservation: Relocating the center of Indian identity** (Master's thesis, East Carolina University, Greenville, NC). Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10342/3160>.
- Collier, V. (2012). **The outsiders in contemporary American young adult literature: C.D. Payne's and Sherman Alexie's heroes in pursuit of ethnic identity** (Master's thesis, Masaryk University, Brno, Czech Republic). Retrieved from: http://is.muni.cz/th/221251/pedf_m/Diploma_Thesis_vzqjz.pdf
- Liu, K., & Zhang, H. (2011). "Self- and counter-representations of Native Americans: Stereotypical images of and new images by Native Americans in popular media", **Intercultural Communication Studies**, 20 (2), 105-118.
- Kertzer, A. (2012). "Not Exactly: Intertextual Identities and Risky Laughter in Sherman Alexie's *The Absolutely True Diary of a Part-time Indian*", **Children's Literature**, 40 (1), 49-77.
- Nygren, Å. (2005). "A world of story-smoke: A conversation with Sherman Alexie", **Melus**, 30 (4), 149-169.
- Sabis-Burns, D. (2010). "Taking a critical look at Native Americans in children's literature", In: L. Atkinson Smolen & R. A. Oswald (Eds.), **Multicultural literature and response: Affirming diverse voices** (pp. 131-152). Santa Barbara, CA: Libraries Unlimited.
- Stewart, M. P. (2002). "Judging authors by the color of their skin? Quality Native American children's literature", **Melus**, 27 (2), 179-196.

מלי מלים: מילת ביכורים



שירי אליעזר שטיינבארג לילדים

תרגום חופשי מידיש: ד"ר עדינה בר-אל
איורים: נורית יובל

הקדמה:

אליעזר שטיינבארג (1880-1932) היה יוצר דו-לשוני, כתב בעברית ובידיש. הוא נולד בעיירה ליפקאן בבסרביה וחי שנים רבות בצ'רנוביץ.

שטיינבארג ידוע היטב כממשל משלים. כמה ממשליו תורגמו לעברית בידי דב סדן, נתן אלתרמן וחנניה רייכמן. תרומתו ניכרת גם ביצירתו ובפועלו לילדים: ככותב שירים וסיפורים, כמורה וכמייסד תיאטרון לילדים בצ'רנוביץ.

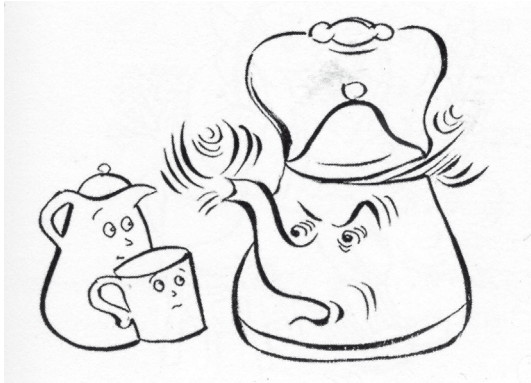
להלן מספר שירים מתוך החוברת ללימוד יידיש, "אלף-בית", ששטיינבארג פרסם בצ'רנוביץ, בשנת 1921. בדוגמאות להלן, המתורגמות לעברית, ניתן לראות כיצד גייס שטיינבארג את כשרונו ככותב, על מנת ללמד קריאה באמצעות ההומור ובהנאה: השיר על עשרת האווזונים הוא שיר ללימוד חשבון; השירים על הפרה ועל מלחמת התרנגול והקוקייה הם אמצעי ללימוד התנועה U; השיר על הכלב והכוכב - ללימוד התנועה A. השיר ההומוריסטי על הקומקום מלמד על סופו של רברבן. השיר על ריקוד הצנן והחזרת גם הוא הומוריסטי, ומספר על הצופים בריקוד שבוכים מרוב שמחה (רמז לחריפותם של שני הירקות...)

השירים בשפת המקור, יידיש, ראו אור בספר **אליעזר שטיינבארג: אן אָפּקלייב פֿון זײַנע ווערק**, בעריכת עדינה בר-אל (ירושלים, הוצאת צור-אות, תשע"ד-2013). הספר כולל מאמר מפורט על שטיינבארג, חייו, פעילותו וכתבתו לילדים. האיורים מאת נורית יובל.

השירים המתורגמים להלן בידי עדינה בר-אל, רואים אור לראשונה בעברית.

קומקום

הקומקום על השולחן,
מלא בתה רותח חם.
הנוגע בו נכווה, מושך ידו, נרתע.



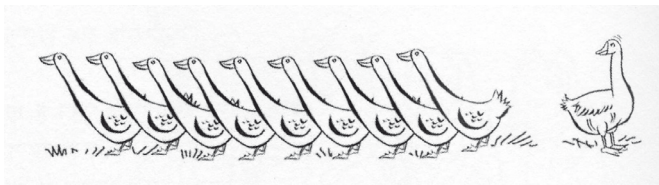
אומר הקומקום:
"הו, אני חזק! כולם ממני פוחדים!
לכן, שמעו נא, הכלים:
לא סתם 'קומקום' אני,
אלא 'אדון קומקום' הוא שמי!"

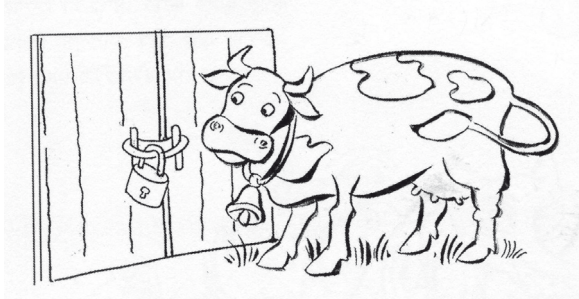
חלף לו זמן קצר, הוא מרוקן וקר.
קומקום כבר לא 'אדון',
ויוסי בו מכה באון:
טין, טין, טין; טון, טון, טון!

עשרה אווזונים

עשרה אווזונים צעדו בשורה.
שלושה הלכו לחפש חיטה,
ונשארו?
שבעה.
שלושה הלכו לטייל בשלווה,
ונשארו?
ארבעה.

שלושה הלכו לחפש גרגר,
נותר אחד, ולא יותר.





מו מו מו! גועה פרה

”מו מו מו! מו מו מו!”

גועה פרה לפני השער.

”פתחו נא לי, לבוא תנו לי

אל העגל קטנטני,

אל היפה שלי, אל בני.

רוצה אני ללקקו, רוצה אני גם לנשקו,

וחלב מתוק מתוק

לתת בשפע לו.”

המלחמה הנצחית

”קוקוריקו! קוקוריקו!” קורא התרנגול.

”קוקו! קוקו! קוקו!” קוראת הקוקיה.

לא, לא קוקו! אלא קוקוריקו!

לא קוקוריקו! אלא קוקו!

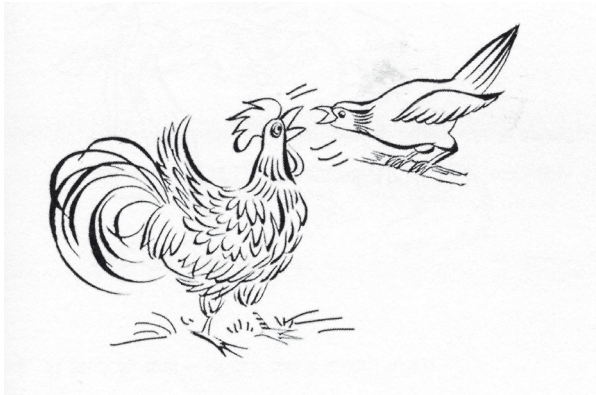
קוקוריקו!

רק קוקו!

קוקוריקו!

קוקו!

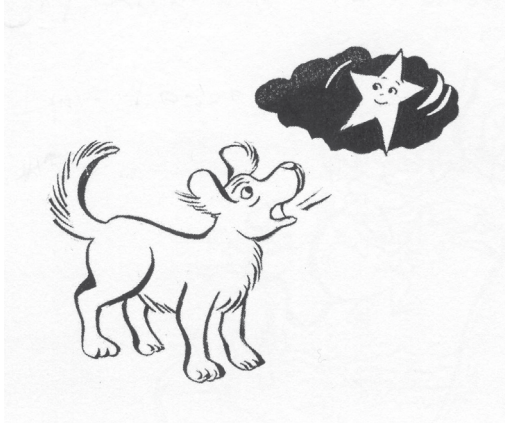
ריקו!



וכך, מאז ומעולם

הוויכוח עוד לא תם:

קוקו או קוקוריקו?



הה, ה, הב, נובח כלב
לילה.

כוכב זורח.

”הב, הב, הב,” נובח כלב,

”אל תזרח, כוכב, אל תזרח, אל תזרח!”

”כלב, כלב, מה אתה נובח?

נבחת אתמול, גם היום אתה נובח.

הכוכב לא שומע לך, הכוכב זורח!”

ריקוד

על אבן ישבו להם צנון וחזרת.

אמר הצנון: ”טון-טון-טון

השמים בהירים,

הבא נצא בריקודים.”

מיד פשטה השמועה,

פרצה שמחה, גם צהלה.

באו מגדול ועד קטון

לראות ריקוד של חזרת וצנון.

ימות המשיח הגיעו, אמרו,

ומרוב שמחה הם בכו.

גם אני הייתי שם

ונדחקתי בין כולם.

גם אני מרוב שמחה

הזלתי לי דמעה קטנה.



ממדף הספרים



רננה גרין-שוקרון

לילדי הגן

יותר גדולה ממך.

אורית ברגמן.

איורים: אורית ברגמן.

מודן, 2013, ע' 28, מנוקד.

ספר תמונות העוסק בצורה הומוריסטית בתופעה חברתית מעולמם של ילדים צעירים, המתחרים ביניהם על עמדת כוח בזכות יתרון של גיל כרונולוגי. המתחרים בספר הם פיל וציפור. הפיל הלבוש כילד צעיר, נראה נכלם כשהציפור הקטנה מודיעה לו שכיוון שהיא גדולה ממנו בשלושה ימים היא תתנדנד ראשונה על הנדנדה. כשהיא פוקדת עליו לדחוף את הנדנדה עבודה, הוא ממלא את בקשתה. הקורא מוזמן לפרש את התמונה המעבירה מסר כפול: יתכן שהפיל בשל גודלו ותנועותיו המסורבלות דחף את הנדנדה שלא בכוונה בצורה שאינה מותאמת לגודלה של הציפור, אבל יתכן גם שהוא ביטא את תסכולו בדחיפה חזקה מדי. כשמגיע תורו של הפיל והוא נדחק אל הנדנדה, האיור מראה בבירור שהוא גדול מדי ביחס למתקן, מה שמעצים את ההומור בטענתה של הציפור שהיא גדולה ממנו. בהמשך מבקש הפיל להצטרף למשחקה של הציפור בארגו החול, והיא עונה לו: "קטנים תמיד הורסים". הפיל גדול הממדים נכנס לארגו החול ואכן הורס שלא במתכוון את ארמון החול. הציפור ממשיכה לקבוע את סדר המשחק במתקני גן השעשועים, תוך שהיא מצהירה על יתרונותיה וממעיטה בהישגיו של הפיל. הסיפור מעלה את שאלת היחסיות של מושג הגודל ואת הדרכים השונות למדוד אותו וכן את הקונפליקטים ביחסיהם החברתיים המתפתחים של פעוטות. הספר מודפס על דפי קרטון, למרות שההומור שבו מותאם להבנתם של ילדי הגן הבוגרים.

משאית כחלה קטנה.

אליס שרטל.

איורים: ג'יל מקלמרי.

תרגום: רינת פרימו.

ידיעות אחרונות-ספרי

חמד, 2013, ע' 29, מנוקד.

סיפור מחורז לפעוטות, הכתוב במשפטים קצרים ועוסק בחברות, בעזרה הדדית וביכולתו של הקטן להועיל. בשעה שהמשאית הכחולה הקטנה נוסעת, בעלי החיים קוראים לה לשלום והיא משיבה להם בעזרת הצופר שלה. משאית צהובה גדולה ממהרת לדרכה ואינה רוצה להתעכב מול בעלי החיים, ולכן אינה מבחינה בשלולית הגדולה שמעבר לסיבוב וגלגליה שוקעים בבוץ. המשאית הקטנה מנסה לעזור לדחוף את המשאית

הגדולה, אבל שוקעת גם היא. כשהמשאית הקטנה קוראת לעזרה, באות כל החיות ובמאמץ משותף הן מצליחות לחלץ את המשאית הגדולה מהבוץ. בסיום מודה המשאית הצהובה: "עכשיו אני רואה שהדברים החשובים הם החיוך והעזרה של חברים טובים!".

סיפור ערש מחורז, שעלילתו מתרחשת באתר בנייה המרכז כלי רכב גדולים וכבדים. הטקסט מתאר את הכלים המסיימים את עבודתם בשעת ערב: העגורן מניף קורה אחרונה, ומדומם את מנועו וחלקיו. מערב לבטון עייף, מרוקן את המיכל שלו ומתנקה, המשאית פורקת את המטען שהובילה, הדחפור עוצר וכבה והמחפרון מניח את הכף שלו ומתכרבל לקראת שנת הלילה. בסיום הספר כולם שקטים ושנים, כפי שמזמנים לעשות נמעני הסיפור.

סיפור מחורז שעוסק בתסכולו של הילד שחש שאינו עומד בציפיות המבוגרים, ורוצה מאוד להצליח בביצועיו. הספר בנוי כמונולוג פנימי של ילדה שרוצה לצייר ציור מושלם, כדי שהגננת תשבח ותראה לכל הילדים. למעשה, הילדה מבטאת משאלה להיות ילדה "מושלמת" – ילדה מסודרת, נקייה, שמדברת בליטעויות, עונה בנימוס, ומדייקת גם בקווי הציור ובצביעה בתוך גבולות הצורות. כשהקו שציירה חורג מן הצורה המתוכננת, היא נוטה מיד לקמט את הדף ולהתחיל ציור אחר. בעזרת הדמיון היא מוצאת דרך לשלב את הקו החדש בתוך הציור ולהמשיך ליצור בעזרתו צורה חדשה. כך הציור מתפתח ומתמלא, כשבמהלך יצירתו הילדה מתמודדת שוב ושוב עם המצב המתסכל של חריגה מהקו המתוכנן, ועם מתן משמעות חדשה לקו שנוצר. בסיום היא מרוצה מהציור שנראה בדיוק כפי שרצתה. האיורים משלבים גזירי נייר וציור בסגנון ילדותי עם חפצים ריאליסטיים, שממחישים יחד את נקודת המבט הילדית, מעודדים יצירתיות ומעניקים כבוד ליצירה של הילד.

סיפורן של זוהר ואור, שיש להן שני אבות, מציג בפני הקוראים הצעירים דגם משפחתי אלטרנטיבי, נעים ומעניק ביטחון: "לפעמים כשאחת מהן, זוהר או אור, מתעוררת בלילה בבהלה נוראה וקוראת: "א-ב-א!" מיד אבא אחד בא להרגיע, מחבק חזק ואומר: "אבא פה, ילדה מתוקה, אפשר להירגע. אבא ישמור עליך מכל צרה." המצבים המתוארים בסיפור מציגים אבות הפנויים לגדל את בנותיהן ומעורבים בחייהן. הספר מבקש להציג את הדגם של המשפחה האלטרנטיבית כבעל יתרון ולהעצים את תחושת הביטחון של ילדים במשפחה חד-מינית.

נומה נים, נומה נים,

מתוקה שנת הבונים.

שרי דסקי. איורים: טום ליכטנהלד. תרגום: רמונה די-נור. כנרת, 2013, ע' 28, מנוקד.

בדיוק כמו שרציתי.

אלינוער קלר ונעמה פלג-סגל. איורים: איה גורדון-נוי. כנרת, 2013, ע' 23, מנוקד.

אבא ואבא.

רועי ראובני-הרוביץ. איורים: סיגל משל. אוריון, 2013, ע' 21, מנוקד.

מרק גזר.

ג'ון סיגל.
איורים: ג'ון סיגל. הקיבוץ
המאוחד, 2013, 31 ע',
מנוקד.

ספר תמונות שבו המידע המשמעותי לפתרון הבעיה המוצגת, נמסר בסיום הספר, באמצעות האיורים המאפשרים לקורא הצעיר את האפשרות להשלים את הסיפור בעצמו. הארנב החולם על מרק גזר שהוא המאכל האהוב עליו, מנצל את עונת האביב כדי להשיג את מבוקשו. הוא מזמין זרעי גזר, חורש את האדמה, זורע, משקה, מנכש את העשבים ומחכה עד שהגזר צומח. כאשר הוא יוצא לאסוף את הגזר, הוא מגלה שהחלקה ריקה ושהגזרים נעלמו. הוא פונה אל בעלי החיים ושואל אותם אם ראו לאן הגזרים נעלמו, והם מפנים אותו מהאחד אל השני. עצוב ומאוכזב שב הארנב לביתו, שם מצפה לו הפתעה משמחת שהכינו לו חבריו.

כך אני רואה את

הדברים.

סיריש ראו.
איורים: בהג'ה שיאם.
עברית: גינה שימבורסקי.
אגם, סדרת אגם משם –
ספרים מארצות רחוקות,
2013, 31 ע', מנוקד.

סיפור הודי שעוסק באמנות, ביצירתיות ובגבול המפריד בין מציאות ודמיון. האמן סיינה באבא ראה את הדברים אחרת מכפי שראו האנשים האחרים. הללו התלוננו שציוויו אינם מראים את הדברים כפי שהם נראים במציאות. יום אחד החליט האמן לקשט את ביתו בציווי חיות. הוא הוסיף להן איברים שאין להן במציאות ותיאר בעלי חיים חדשים. החיות המצוירות היו מוטרדות מן המראה החריג שלהן והתלוננו בפני האמן שיצר אותן. האמן התלבט היכן יוכלו החיות שלו להרגיש טוב, והיכן ימצא עולם שבו לאיש לא יהיה אכפת מה אמיתי ומה אינו אמיתי. הפיתרון שמצא היה להכניס את החיות לתוך הספר ו"שם הן חיו באושר עד עצם היום הזה".

אריה זה"ב.

לימור טלמור.
איורים: שחר קובר.
רימונים, 2013, 18 ע',
מנוקד.

סיפור דמיוני מחורז בנושא בטיחות בדרכים, שבמרכזו אריה שהחליט לעזוב את היער ולעבור לגור בעיר. כשהוא מגלה כבישים, מדרכות, רמזורים, מכוניות והרבה אנשים הוא נבהל מאוד. האריה מסביר לילד שפגש, שאין הוא מתמצא במנהגי המקום ושהוא עצוב ובודד. עלי הילד, מתנדב ללמד את האריה כיצד לעבור את הכביש בצורה בטוחה בעזרת מעבר החצייה והרמזור, ומציין כללי בטיחות חשובים. האריה מוזמן לחזור עם עלי מהגן לביתו וכשמפחתו נוסעת לטייל במכונית, הם מלמדים את האריה לחגור את חגורת הבטיחות ולא להוציא את כפותיו מחוץ לחלון. בסיום הסיפור האריה מתגעגע אל היער ואל חבריו, אך מבטיח לא לשכוח את אשר למד.

הארנב שרצה להיות

עץ.

דויד רוזנפלד.
איורים: מאיה שליפר.
כתר, 2013, 30 ע', מנוקד.

סיפור משעשע על יחסי הורים וילדים ועל יום של מצב רוח רע. יובב הארנב מתעורר במצב רוח רע, מגיב ברגישות לכל הערה או הוראה, וחושב לעצמו שאם היה עץ, היה חש טוב יותר. אחר הצהרים הוא יוצא לחורשה במטרה לנסות להרגיש איך זה להיות עץ, אך אז מתברר לו שאינו יודע מה עליו לעשות. הוא נתקל בנמלה, בזיקית, בפרפר ובינשוף ומשוחח עמם על

תחושותיו ועל משאלתו. הוא לומד מהם שיש דברים שלא ניתן לשנות גם במאמץ וברצון ושלעיתים שינוי דורש זמן, תהליך, בדיקה עצמית ומוכנות להודות בטעויות. לאחר שהוא נרדם וחולם שהוא זרע שצומח והופך לעץ, הוא מתעורר ושב מאוכזב לביתו. הסיפור מסתיים באווירת התפייסות ובהצעה של הוריו לקנות לו שתיל כדי שיוכל לנטוע עץ. הסיפור כתוב בנימה אירונית ופונה לקהל כפול של ילדים והורים.

סיפור הומוריסטי שנועד לחיזוק הדימוי והביטחון העצמי של הילד. בוקר אחד יותם מסרב לקום וללכת לגן ומספר להוריו שרב עם חברתו ונפגע ממנה. ההורים שרוצים לעודד את רוחו מכריזים – "הלא אתה הכי הכי בעולם" ומציעים לו יום הפוגה ובילוי בגן החיות. יותם מקשיב להצהרת הוריו ומנסה להבין במה הוא "הכי", כשהוא משווה עצמו לחיות שהוא רואה סביבו. מול הפיל הוא מבין שהוא לא הכי חזק, מול הנמר הוא מבין שאינו המהיר ביותר, מול הקוף נראה לו שהוא לא הכי מצחיק ומול הנחש הוא מבין שהוא לא הגמיש ביותר. בשובו הביתה הוא פונה להוריו בשאלה, והם עונים לו שהוא הכי חמוד ויפה וחכם והכי אהוב, וגם "הכי יותם".

סיפור חינוכי שמטרתו לסייע להורים ולילדים בהתמודדות עם בעיות התנהגותיות ועם הצבת גבולות סביב שולחן האוכל. משפחת יהב אוכלת ארוחת ערב משותפת בכל ערב, אך ערב אחד רוני מסרבת לאכול מן המאכלים שהוגשו, מתלוננת שאינם טעימים לה ובוכה. אבא קם מן השולחן ומכין לה מנה אחרת לבקשתה. גם למחרת רוני מגיבה באותו האופן לארוחה הטעימה שאבא הכין. אחיה מחקה אותה בוכה וצוחק עליה, רוני בועטת בו ובכלב, והצלחות נופלות מן השולחן. אבא רוצה שהסדר ישוב לשולחן וקם שוב להכין לרוני מאכל כבקשתה. רוני חוזרת על התנהגותה בכל ערב ומעוררת את כעסו של אבא, ששולח אותה לחדרה, אולם מאוחר יותר אימא מרחמת עליה ומכינה לה אוכל. לאחר שההורים מואסים במצב, הם מחליטים להודיע לילדים שמעתה והלאה יכינו בכל ערב רק ארוחה אחת, ושהם אינם חייבים לאכול אם לא ירצו. בערב הבא, רוני מתלוננת שוב ומסרבת לאכול וההורים עומדים בהחלטתם. מכאן והלאה רוני משנה את התנהגותה והארוחה המשפחתית מסתיימת בשלום. הסיפור מלמד את הילדים להבין את ההשלכות של מעשיהם, לשאת בתוצאות וללמוד מה הן זכויותיהם וחובותיהם.

יותם לא סתם.

גינה שימבורסקי.
איורים: עפרה קובלינר.
קרו, 2013, 40 ע', מנוקד.

בתאבון, רוני!

מיכל דליות ועפרה שפר-
ברוש.
איורים: רונה מור. כנרת,
2013, 26 ע', מנוקד.

בארץ אחרת.

טל ניצן.
איורים: כנרת גילדר. עם
עובד, 2013, 28 ע', מנוקד.

הסיפור מלווה ילדה שעוברת עם משפחתה לגור בארץ אחרת למשך תקופה בת שנתיים. הוא נפתח בפרידה מבני המשפחה המורחבת, נמשך בטיסה, בתיאור הבניינים ומראה הרחובות בארץ החדשה, המתוארים מנקודת מבטה של הילדה המספרת. הדוברת חושפת את הרגשות והחששות שלה: הפחד ללכת לאיבוד, אי הבנת השפה, הפחד בלילה בחדר הלא מוכר, הקושי להסתגל לתלבושות בית הספר ולהסעה, להשתלב בכיתה ובשיעורים ועוד. הסיפור מסתיים בתמונה אופטימית של היכרות עם ילדים שעשויים להפוך לחברים חדשים. איורי הספר מלאי פרטים המושכים את העין ומסייעים להמחשת הסביבה החדשה.

אלונה לא לבד.

רמונה די-נור.
איורים: מישל קישקה.
כתר, 2013, 17 ע', מנוקד.

המשך עלילותיה המחורזות של אלונה, הילדה הערנית והפעלתנית, המוכרת מן הספרים **אלונה לא** (כתר, 1995) ו**לילה טוב אלונה** (כתר, 2010). הפעם מתמודדת אלונה עם האח החדש שנולד. היא סקרנית להכירו, לגעת בו, לגלגל ולהפוך אותו. ההורים מסבירים לה שהוא לא צעצוע, אך היא מרגישה פתאום שגם היא רוצה לחזור ולהיות תינוקת, וכך היא אכן מתנהגת ואף דורשת שהתינוק ישוב לבטן ולבית היולדות שממנו הגיע. הטקסט הבנוי ממשפטים קצרים, מחורזים ומתנגנים משלב את קולה של אלונה ואת קולם המרגיע של ההורים והמבוגרים, המבטיחים לאלונה ש"מיום שהוא הגיע, מרגע שנולד, יש לך אח, קרוב, חבר – סוף סוף את לא לבד!".

מרכבת זהב.

לאה נאור.
איורים: תום זיידמן פרויד.
אבן חושן, 2013, 18 ע',
מנוקד.

קובץ שירים שנכתבו בידי המשוררת לאה נאור, לציורים ושירים שיצרה תום זיידמן פרויד, ציירת וסופרת יהודייה, אחייניתו של אבי הפסיכואנליזה זיגמונד פרויד, שכתבה בשפה הגרמנית וחיה בין השנים 1892-1930. תום ובעלה, המוציא לאור יעקב זיידמן, היו שותפים לביאליק ביסוד הוצאת הספרים "אופיר" בברלין, וביאליק אף תרגם כמה מספריה לעברית. **מרכבת הזהב** היא ספרה הראשון, ובשמו המקורי **שירים לפעוטות**. הוא פורסם לראשונה בשנת 1914 בגרמניה ונשמר על ידי בתה, אביבה הררי. השירים הקצרים שבספר מבטאים את עולם הדמיון של הילד, משאלותיו, מחשבותיו והתבוננותו בסביבתו.

אורי כדורי.

לאה גולדברג.
איורים: רותו מודן. ספרית
פועלים, 2013, 23 ע',
מנוקד.

סיפורי "אורי כדורי", שפורסמו לראשונה בעתון "דבר לילדים" באמצע שנות השלושים של המאה העשרים, נוצרו מתוך שיתוף פעולה בין המשוררת לאה גולדברג לבין אמן הקומיקס אריה נבון. הסיפורים הקצרים והמשעשעים מוגשים עתה באיורי קומיקס חדשים, ומציגים מצבים

המבטאים את תמימותו של הילד ואת חוסר ניסיונו, וכן את הפתרונות שהוא מוצא בכוח דמיונו היוצר.

סיפור על אינדיבידואליזם, על כוחה וטעמה של קבוצת הרוב ועל הקושי לגשר ביניהם. העיפרון השחור מצייר לעצמו עולם בגווני שחור, שיש בו אדמה ושמים, בית קטן, שדות, עצים ופרחים. כדי שלא יהיה בודד, צייר לעצמו חבר דמיוני ונכנס לביתו. כשהעפרונות הצבעוניים באו לבקרו, הם ריחמו עליו כי הוא נראה להם אומלל בהיותו מוקף בשחור וחוסר צבע. למרות מחאותיו הם צבעו בצבעים את כל תכולת ביתו, קירותיו החיצוניים ואף את חברו הדמיוני. העיפרון השחור ביקש מהם ללכת, אך הם התעקשו להישאר ולהשתולל. לכן צייר העיפרון השחור חומה סביב ביתו והקיף אותו בתעלת מים. העפרונות הצבעוניים התעקשו וציירו גשר שאפשר להם להיכנס לתחומו. בתגובה צייר העיפרון השחור אבירים שיעצרו את הפולשים, אך העפרונות הצבעוניים השיבו בציור דינוזאור מאיים. כשהמאבק נמשך צייר העיפרון בייאושו מחק ובעזרתו העלים את היצורים הענקיים שציירו העפרונות הצבעוניים. לבסוף לא נותרה להם ברירה והם ברחו, בעוד העיפרון השחור מצהיר שהוא אוהב את הצבע השחור ונרדם בביתו הצבעוני עם חברו הצבוע. הספר מתאר סיטואציה חברתית מורכבת, שבה קבוצת הרוב אינה מכבדת את רצונו של היחיד ומנסה לכפות עליו בכוח התאמה לסגנונם. שני הצדדים משתמשים באלימות ואינם מגיעים בסיום הספר לפתרון הבעיה. היחיד, השונה, הצליח אמנם לשמור על ייחודו, אך במחיר של בידוד. לסיפור רובד סמלי משתמע, העוסק במשמעותו של הצבע השחור בחברה, כמייצג את פחות הערך ביחס לצבעים אחרים.

סיפורה המחורז של ילדה קטנה, שצועדת ברחוב ורואה גור חתולים שכמעט ונדרס על ידי משאית. היא מנסה לשדל את הגור לבוא אליה, אבל החתול המבוהל קופא במקומו. שבר מראה שמונח על המדרכה וקרן שמש שמשקפת בו מושכים את תשומת לבו של הגור, והוא מתקרב ויוצא מטווח הסכנה. אמו של החתול מגיעה ומאיימת בחשיפת שיניים על הילדה, שמנסה להסביר לה שניסתה לעזור לגור. החתולה, כמו הבניה, משנה את יחסה לילדה ומחבקת את הגור שלה. הסיפור מתכתב עם ספרה של פניה ברגשטיין **ויהי ערב** ומתקן את המצב המוצג שם. הילדה שהפחידה את האפרוחים בסקרנותה וננזפה על ידי אביה בסיפור המקורי, מסייעת כאן להצלת הגור, זוכה בהכרת טובה מִצֵד החתולה ואף בנשיקה מקרן השמש ממעל. בנוסף, מתכתב הספור עם שירה של מרים ילן שטקליס "מעשה

העפרון השחור.

ינאי פרי.

איורים: ינאי פרי. עם עובד, 2013, ע' 36, מנוקד.

ביום שמש בהיר.

טלי כוכבי.

איורים: ליאורה גרוסמן. כנרת ואיגואנה, 2013, ע' 26, מנוקד.

בחתול ובשוטר", המתאר ילדה שהולכת אחר חתול ברחוב ומאבדת את אמה. האיורים הצבעוניים והעשירים בפרטים מתארים מרחב שבו מתרחשים סיפורים נוספים ועלילה מקבילה לטקסט הכתוב, אודות הילדה שהתרחקה מאמה, שיוצאת לחפשה ולבסוף מתאחדת איתה בשמחה ובאהבה, ללא נזיפה. הספור מבליט ערכים של אהבה הורית, אהבת בעלי חיים, עזרה ונתינה ואת יכולתם של ילדים צעירים לעזור לאחרים.

סיפור העוסק ביחסי הורים וילדים ומדגיש את חשיבות אמירת האמת. אבא דב העניק לטדי בנו כובע צמר חדש במתנה. טדי רצה להראות אותו לחבריו, אבל כשהתגאה בכובע תוך כדי גלגולים וקפיצות, הכובע נפרם. טדי היה מודאג, אולם הכבשים עזרו לו לגלגל את החוט הארוך לכדור צמר. אז רצו הפרה, הציפור והארנבת להשתמש בצמר לצורכיהן. טדי חושש מתגובת אביו והארנבת מציעה לו לספר לאביו את האמת. כשהוא עושה זאת אביו מרגיע אותו ומעניק לו כובע חדש.

סיפור משעשע ומרובה גוזמאות, שמטרתו לעודד ילדים לאכול את המאכלים שאינם אהובים עליהם. יונתן אוהב לאכול את המרק שמכינה סבתו, מלבד הדלעת שבו. סבא מספר לו כיצד לפני שנים זרע בשדה דלעת שגדלה וגדלה ולא הפסיקה לגדול. כדי להגן עליה מפני חיות, סבא בנה סביבה גדר מעץ וכשהדלעת הענקית הבשילה, הוא הזדקק לסיר ענק כדי לבשל אותה. סבא מספר שהיה צורך לגייס פועלים רבים כדי לבנות סיר כזה, ומשאית עם מנוף כדי להרים את הדלעת ולהכניסה לתוך הסיר. הוא ממשיך ומתאר את המאמץ הרב שנדרש למלא את הסיר במים, להדליק מדורה גדולה ולבשל את הדלעת במשך זמן ממושך, כך שלבסוף הדלעת הספיקה לתבשילים רבים במשך שנים רבות. הסיפור מעורר בילד רצון לטעום את הדלעת שסבתו הכינה, והוא מגלה שהיא ערבה לחכו...

פילון דופק על דלתה של ילדה ומתוודה בפניה כי פילי הקרקס לועגים לו בשל כישלונותיו ופחדיו. הם גם מאשימים אותו שאינו חברותי ומתחשב. הילדה מרגיעה ומנחמת אותו והפילון מודה לה ומראה לה כיצד הוא רוכב על אופניים, מעל חבל מתוח בין עצים. חבריה וקרוביה של הילדה באים לצפות במופע והפיל הגאה מתמלא בביטחון ובכוחות חדשים. הסיפור המחורז מתאר את הדימוי העצמי שנשחק מול לעג ולחץ חברתי, ומבקש להעצים את בטחונו של כל ילד ביכולתו להעניק מעצמו לחבריו. העלילה מדגימה את כוחם של קבלה, עידוד וחברות בחיזוק ביטחון ותחושת ערך עצמי, ומעודדת להוציא את הכוחות והכישרונות מן הכוח אל הפועל.

אל דאגה, טדי!

דיויד מלינג.

איורים: דיויד מלינג.

תרגום: עמליה שלום.

מטר, 2013, ע' 28, מנוקד.

יונתן והדלעת

הענקית.

מיכאל אבס.

איורים: דני קרמן. עגור,

2014, ע' 27, מנוקד.

דפק לי בדלת פילון.

כרמית גלעדי-פולארד.

איורים: כרמית גלעדי-

פולארד. הקיבוץ המאוחד,

24 ע', מנוקד.

לכיתות א'-ב'

אולי אפשר גרגר סוכר?

נעמי בן-גור.
איורים: שחר קובר.
הקיבוץ המאוחד, 2014,
24 ע', מנוקד.

גרסה חדשה, מחורזת ועליזה, למשל הידוע על הצרצר והנמלה, המסתיימת באופן מפתיע. בכל ימות השבוע שר הצרצר וניגן ברחבי העיר. ביום ששי האריך בשנתו וכשנזכר שהשבת בפתח, גילה שבתו ריק. הוא מבקש מצרכים להכנת עוגה, משכנתו הנמלה החרוזה, שמביתה עולים ריחות אפייה. כאשר הנמלה שוכבת לנוח מעמל יומה, היא שוכחת את העוגה בתנור, וזו נשרפה, אבל בערב היא זוכה לתגמול על נדיבותה, כשהצרצר מפתיע אותה בעוגה חגיגית. השניים, השונים זה מזה, סועדים יחד את סעודת השבת והקוראים לומדים שיעור ביחסי שכנות, ידידות, סובלנות ועזרה הדדית.

קונצרט בחולות.

תמי שם-טוב ורחלה זנדבנק.
איורים: אבי עופר. כתר,
סדרת חלוצים של תרבות,
2013, 24 ע', מנוקד.

סיפור שמתרחש על רקע תל אביב הקטנה, ומספר על הקונצרט הראשון של התזמורת הפילהרמונית הישראלית, שהתקיים בדצמבר 1936. העלילה נבנית במתכונת של סיפור מתח, שבו הילד, גיבור הסיפור ואתו הקוראים, צוברים פרטים ומנסים להפיק מהם משמעות ביחס לאירוע המתרחש. סבתא מזמינה את נכדה המשוועם, היושב במכולת של הוריו, לצאת אתה, והם הולכים לכיוון הים. כשסבתא מתבוננת למרחוק, הילד תוהה האם היא חושבת על הבית שבו גדלה ועל חבריה שנשארו בארץ שממנה באה. כשחולפים על פניהם שני אנשים בחליפות שחורות ובידיהם מזוודות משוונות, סבתא מתחילה ללכת אחריהם. בהמשך הדרך מצטרפים אנשים נוספים נושאי מזוודות והסבתא ונכדה ממשיכים לעקוב אחריהם וללכת עם הקהל ההולך וגדל וצועד לאותו הכיוון. גבר בחליפה שחורה שניגש לסבתא ומדבר אתה בגרמנית, מסביר לילד שהוא מכיר את סבתו עוד מאירופה. בסיום הסיפור מגיעים הילד וסבתו עם שאר הקהל אל אולם גדול, שם רואה הילד את לובשי החליפות השחורות מוציאים את כלי הנגינה שלהם מנרתיקיהם, עולים על הבמה ומכוונים את הכלים. ראש העיר מברך את מנהל התזמורת והקונצרט מתחיל ומעורר התרגשות. בסיום הספר מובא מידע אודות ברוניסלב הוברמן, מייסד התזמורת וכנר בעל שם עולמי, שעזב את גרמניה לאחר עליית הנאצים לשלטון, אסף נגנים יהודים מרחבי אירופה והביא אותם לארץ. האיורים ממחישים את המקום ואווירת התקופה, ואת נקודת מבטו של הילד המנסה להבין את המתרחש סביבו.

גור חתול אדם ארך שער.

אתגר קרת.
איורים: אביאל בסיל.
זמורה-ביתן, 2013, ע' 37.

יחסי הורים וילדים בתקופה המודרנית מתוארים באמצעות סיפור חתרני, המיועד לילדים ולמבוגרים. הסיפור משלב מציאות ודמיון ומסופר בסגנון ציני מנקודת ראותו של ילד בעל בגרות ומודעות. האב העסוק שאינו פנוי לבלות עם בנו, מחליט לקחת את הילד לביקור בגן החיות לאחר שנזנף על ידי רעייתו. אולם במהלך הבילוי, האב מקבל שיחה טלפונית חשובה בענייני עבודה, וממהר לנסיעת עסקים. הוא משאיר את הילד בגן החיות עם כסף למונית, והוראות איך להסביר לאם את מה שקרה. הילד ממשיך לסייר בגן וכשהוא מתעייף הוא נכנס לכלוב ריק כדי לנוח. לפני כן הוא כותב על שלט ריק שנמצא ליד הכלוב: "גור חתול אדם ארוך שיער". כשהוא מתעורר, מוצא הילד את עצמו בספינת אויר שטסה בשמים ומתוודע לחבקוק הקברניט. חבקוק נרגש להכיר את החיה הנדירה – גור חתול אדם, ומספר לו שהוא משחרר חיות מגני חיות ומשיב אותן לסביבתן הטבעית. חבקוק עורך רישום לגבי החיות ששחרר והילד מספק לו מידע על עצמו, כגון חיבתו לממתקים והצורך שלו בתשומת לב וסיפורים. חבקוק משיב את הילד לביתו וכשהוא מתעורר בבוקר משנתו, הוא שומע את הוריו מתווכחים, כשאמו נוזפת באביו על התנהגותו חסרת האחריות.

סיפור דמיוני פילוסופי המסופר על ידי מבוגר, המתאר בתחילת הסיפור את שכנו הצעיר, המבקש את עזרתו בפנייה לאדם מיוחד, הוא מר קרונימוס, שגר בבניין שלהם. הילד פונה אליו כדי להזמין ממנו עולם שיהיה כרצונו. מר קרונימוס מורה לו לכתוב על פתק תיאור מדויק של העולם שבו הוא חפץ, ומייעץ לו לפרט מה הוא לא רוצה שיהיה בעולם הזה. הילד, שאמו עיתונאית ואביו איש מחשבים העובד באמריקה, מבקש עולם שלא יהיו בו חדשות ושלא יהיה בו חוץ לארץ, כדי שהוריו יהיו בבית. עוד הוא מבקש שכולם ידעו לכתוב ולקרוא בכוחות עצמם ושלא יהיו מנצחים ומפסידים. לאחר המתנה ממושכת, מר קרונימוס מודיע לילד שהעולם שלו כלוא בין העולמות, ושעליו לשחרר אותו בכוחות עצמו. השכן מזמין את הילד אל גג הבית והם מתבוננים בעולמות השונים באמצעות טלסקופ. במהלך המסע הדמיוני, הילד רוכש תובנה חדשה: "עכשיו כשגדלתי אני אדאג בעצמי שיהיה לי עולם מתאים בדיוק".

קרונימוס יוצר העולמות.

נורית זרחי.
איורים: יונתן ורדי.
קוראים, 2012, ע' 28,
מנוקד.

שירים מחורזים העוסקים בנושאים מעולם הילדים, מתארים מצבים מחיי היומיום, המשפחה ובית הספר וחושפים את תחושותיו של הילד. השירים חושפים כמה חשוב לילד לזכות בהערכת הוריו, את תסכוליו כשהורים פועלים מבלי להתחשב בדעתו, את לבטיו לגבי עצמו בשלב

בקפסה קטנה מכסף.

איריס איזדורפר בר.
איורים: עמית בר. גוונים,
2012, ע' 48, מנוקד.

המעבר מילדות לנעורים, התעניינויות ראשונות בבנות המין השני וקונפליקטים ביחסים עם ילדים אחרים. השירים המתארים ילד נבון, חושב וביקורתי, שרוצה שיתייחסו אליו כאל גדול, אך סובל מפחדים ומרצון בתשומת לב, מעוררים הזדהות בהיותם משקפים מצבים מוכרים.

קובץ שירים המתארים חוויות של ילדה מביקוריה אצל סבה וסבתה במושב בתקופת הקמת המדינה. השירים משקפים חיים של פשטות, צניעות וחלוציות, קרבה לשדות, לטבע ולבעלי החיים. הם עוסקים בחיי היום יום, במאכלים, במשחקי ילדים, באירוח אצל סבא וסבתא, בנסיעה לים, בחברות ובדמיון. השירים וקטעי הזיכרונות המשולבים ביניהם מייצגים נקודת מבט תמימה של ילדה צעירה על בני משפחה, על החיים במשק חקלאי, וגם על הדברים שלא הבינה את משמעותם, כמו מכתב שהגיע מארץ רחוקה ועורר התרגשות בבני המשפחה. הספר מלווה בתמונות מאלבומי משפחתה של המחברת. שירים מתוך הספר הולחנו ועובדו ע"י המוזיקאי רמי שולר. הקריאה בשירי הספר תאפשר לילדים ללמוד על העבר ולשאול את ההורים והסבים על ילדותם. למבוגרים תאפשר הקריאה להיזכר בנוסטלגיה בחוויות ילדות.

עיבוד לסיפורו של נחום איש גמזו, המופיע במסכת תענית בתלמוד, ומתאר אדם ששמר על אופטימיות, ראייה חיובית ועל אמונה שלמה בבורא עולם. בימים ההם שלט מלך מפחיד והיהודים חששו שהוא עומד לצאת להילחם בהם. החכמים מציעים לשלוח למלך שי בתקווה לשכך את כעסו. הם שולחים את נחום איש גמזו להעניק למלך אבן יקרה, אך בלילה, בשעה שישן במלון דרכים, התגנב בעל המלון לחדרו, לקח את האבן ומילא את הקופסה שבה הייתה בחול. כשהמלך פתח את קופסת המתנה ומצא בה חול הוא כעס מאוד. נחום לא נבהל, שכן היה בטוח שהכול משמיים וציפה לנס. ואכן, משמיים ירד אליהו הנביא, הרגיע את המלך ואמר לו שטמון בקופסה קסם המיועד למלך חכם, ושאם יזרוק את העפר לאוויר יתרחש נס. המלך עושה כעצתו והעפר הופך לחצים וחרבות. המלך השמח מודה לנחום ומזכה אותו במטילי זהב. הסיפור כתוב במשפטים קצרים ומחורזים ואיוריו הצבעוניים ממחישים את האירועים, הדמויות ומקום ההתרחשות ותורמים לאווירה האופטימית של הסיפור.

ילדה של פעם.

נילי דגן.

עיצוב: דוד מוסקוביץ

אבן חושן, 2013, ע' 61

מנוקד.

גם זו לטובה.

ציפי פינגלה.

איורים: בעז גבאי.

ידיעות אחרונות-משכל,

2013, ע' 31, מנוקד.

עפה מבית ספר לפיות.

מרדית באדג'ר.
תרגום: מאירה פירון
משכל-טל-מאי, 2012,
סדרת מראות, 131 ע',
מנוקד.

אלי לא אוהבת להיות פיה. היא שונאת את חצאיות הבלט המגרדות שהיא אמורה ללבוש, את הכשפים המשעממים שהיא צריכה ללמוד ויותר מכל היא שונאת לעוף. היא לומדת באחד מבתי הספר הטובים ביותר בממלכת הפיות, לאחר שסולקה משני בתי ספר אחרים, בשל מעשיה שגרמו נזקים למקום ולתלמידיו. גם בבית הספר הזה היא מתקשה לציית לחוקים, להשתלב בין הפיות האחרות ולהתרכז בלימודים. היא מקנאת באחותה הקטנה שמצטיינת בביצוע קסמים. בשובה הביתה היא מכניסה את אחותה לסל החלל ופוקדת עליו לעוף. כשאחותה נעלמת, אלי מגלה שהסל חדר לבית השכנים והיא נכנסת אליו למרות האיסור שחל על פיות להיכנס לבית של בני אדם. הילדה שהיא פוגשת בבית רוצה לעזור לה ומתקנת את כיסא החלל ואת השרביט המעוקם. אלי מבטיחה לה להגשים משאלה שלה בעתיד, אף זאת בניגוד לתקנון הפיות. השתיים מתיידדות ולומדות זו מזו, ואלי מגלה כמה נעים להגשים משאלה עבור מישהו אחר. היא חוששת מתוצאות מעשיה, אך להפתעתה מנהלת בית הספר משבחת אותה וממליצה שתשתתף בתכנית לחילופי תלמידות פיות עם תלמידי בית ספר אנושיים. סיפור מהנה, שופע הומור ודמיון ומעורר הזדהות.

ספר נונסנס (איגיון) מחורז והומוריסטי, שגיבוריו דמיוניים והוא מציע שלל צירופים אבסורדיים. המספר יוצא לטייל ופוגש חרדיל. הוא חוקר וקורא בספר שמדובר ביצור בעל אופי נוח בדרך כלל, אך בעל נטייה להתרגז, שלבושו מוזר ושירתו צורמנית, המתקשה להיפרד ממכריו. החרדיל מזמין אותו לטיול והשניים מתעופפים עד לארמון הסולטן בפקיסטן. הם נוחתים לתוך מסיבה מפוארת, אך כשהשף מבחין בהם הוא נעלב מהופעתו, העלובה בעיניו, של החרדיל, שנפגע ומגיב בשפיכת תוכן הצלחת על ראש השף. הסולטן מתרגז והשניים נמלטים, מרחפים ומגיעים לנשף מחולות בהשתתפות יצורים מוזרים. החרדיל מזמין את בת היענה לרקוד איתו והם זוכים בתחרות הריקודים, אך כשהחרדיל שר, היענה טומנת את ראשה בחול והחרדיל נעלב כשגילה ששומעיו נעלמו. כשהדובר רוצה להיפרד מהחרדיל ולשוב לביתו, החרדיל בוכה, אך מתעשת ומזמין אותו לטיול נוסף. חלקו השני של הספר כולל מקבץ של שירי אי-גיון משעשעים וסיפור מחורז נוסף על נרמול, שמבקש לגוון את חיי השגרה שלו במסע הרפתקאות, ממנו הוא שב רגע לפני שהושלך אל סיר הבישול. הספר מאגד יצירות חדשות וכאלה שהתפרסמו בעבר ומופיעות כעת באיורים חדשים.

חרדיל לא רגיל ועוד חברים שפגשתי בשביל.

חגי ברקת.
איורים: עומר הופמן.
דני ספרים, 2013, 68 ע',
מנוקד.

בגלל הברוגז.

אור-לי רובינשטיין קצפ.
איורים: ינון זינגר.
הקיבוץ המאוחד, 2013,
32 ע', מנוקד.

מריבה בין האם והסבתא מסתיימת בצעקות וביציאתה של סבתא מהבית ונמשכת בניתוק הקשר. הנכדים ששמעו את המריבה מעבר לדלת, מתגעגעים לסבתא ולבילויים המשותפים אתה. האם מתחמקת ממתן תשובות לשאלותיהם וכך גם האב. יום אחד, כאשר האב שקוע בעבודתו במחשב, לוקחת האחות הגדולה בת השמונה כסף מקופת החיסכון שלה ויוצאת עם אחיה הקטן מהבית. היא משכנעת את נהג המונית השכן להסיע אותם לבית הסבתא ושם הם מבליים יחד. כשסבא מגיע הביתה הוא מברר מה קרה ונוזף בסבתא. הוא מתקשר לאב וזה בא לקחת את הילדים. האב כועס על הבת שנהגה בחוסר אחריות, אבל בסופו של דבר, האם מבינה את המניע למעשה ואף מעריכה את הילדה ומביעה חרטה על כך שעירבו את הילדים במריבה ומנעו מהם להיפגש עם סבא וסבתא.

לכיתות ג'-ה'

נל והכתה החדשה.

אוש לון.
איורים: פרנציסקה
הארוויי. תרגום: חנה
לבנת. רימונים, 2014,
127 ע', מנוקד.

ספר מהנה לקריאה, הראשון בסדרת עלילותיה של נל, תלמידת בית הספר היסודי, ילדה חמודה ומעוררת הזדהות, גם אם תנאי חייה ייחודיים. האחות של סבתה של נל מודיעה למשפחתה שזכתה בירושה מיוחדת: מצודה עתיקה. כיוון שהיא רוצה לצאת לטייל סביב העולם, היא מזמינה את הוריה של נל להתגורר עם ילדיהם במצודה, לשפץ אותה ולהפוך אותה לאתר מבקרים. במצודה גר גם תוכי מדבר ומשעשע. ההורים הסובלים ממצוקה כלכלית שמחים לעבור, אבל נל צריכה להסתגל למקום ולבית הספר החדש. היא מתיידדת בקלות ובמהירות עם טאנה שכנתה, אבל בבית הספר מצפה לה יריבה מרה: יוספינה כוכבת קבוצת הכדוריד מעליבה אותה, מעלימה את חפציה, מסיתה נגדה ואף גורמת למורה לנזוף בה. סיום הספר מרגיע ומעודד, כשהעניינים מסתדרים לאחר שהוריה של נל עורכים מסיבה לכיתה במצודה.

זיטה ילדת החלל.

בן האטקה.
איורים: בן האטקה.
תרגום: דנה זייברט. כתר,
2013, 183 ע'.

ספר ראשון בסדרת קומיקס על עלילותיה של זיטה, הילדה האמיצה, שיוצאת לחלץ את ג'וזף חברה שנחטף על ידי כוח מסתורי. זיטה יוצאת מכדור הארץ, טסה בין עולמות, פוגשת במפלצות ומתיידדת עם חייזרים. בזכות אומץ לבה, נחישותה וכישוריה החברתיים היא מקבלת סיוע מדמויות שונות ומבעלי חיים שהיא פוגשת בדרכה.

אלדין ומנורת הקסמים.

פיליפ פולמן.

איורים: איאן בק.

תרגום: שהם סמיט

ואמנון כץ

כנרת, 2013, ע' 64, מנוקד.

עיבוד חדש, דרמטי ומותח לסיפור העם הידוע, שנכתב במקור בסביבה דוברת ערבית, עבר עיבודים רבים והועתק בגרסה הנוכחית לסיין. אלדין, בנו של החייט, מסתובב בחברת פרחחים ומסתבך בצרות, לאחר שאביו מת מצער ודאגות ואלדין נותר עם אמו. בכיכר השוק פונה אליו מוסלמי מצפון אפריקה שמתחזה לדודו ומציע לו כסף שיעזור לאמו לקנות מזון. בערב בא האיש לבקר בביתם ומבטיח להפוך את אלדין לסוחר ולבעל חנות. למחרת הוא לוקח את אלדין אל ההרים כדי לראות גן פלאים, אך שם הוא מכה אותו, מבצע קסם ושולח אותו לתוך בור צר כדי להביא מתוכו מנורת שמן. לאחר שאלדין חושף את אופיו של האיש כמכשף, הוא מוצא עצמו לכוד מתחת לאדמה. בעזרת טבעת שמצא הוא מגלה את שד הטבעת שמחלץ אותו ושב לביתו. כשאמו מנקה את מנורת השמן יוצא ממנה שד המנורה, ממלא את משאלתה ומביא לה מזון. אלדין הופך לסוחר בשוק ומתאהב בבת הסולטן של סיין שמגיעה לשם. הוא מבקש מאמו ללכת לסולטן ולבקש את ידה של הנסיכה, ובעזרת השד מגייס את האוצר הגדול שהסולטן דורש. בהמשך הוא בונה לה ארמון כמצוות אביה והשניים מתחתנים, אבל כשהמכשף שומע על הצלחתו של אלדין, הוא מבקש לנקום בו ולהחזיר לעצמו את מנורת הקסם. בסיום ההרפתקה אלדין יוצא להציל את הנסיכה שנחטפה ומחסל את המכשף בעריפת ראשו.

הרפתקאותיהם המפלאות של

ספלולון וכרבולון.

מיי גיבס.

איורים: מיי גיבס. תרגום:

יעל ענבר. אוקיינוס ומוון,

סדרת הרפתקה ראשונה,

2013, ע' 75, מנוקד.

הראשון בסדרת ספרים קלאסיים, שראתה אור לראשונה באוסטרליה בשנת 1918 ועובדה לטלביזיה ולבלט. גיבורי הספר הם שני יצורים קטנים, ספלולון וכרבולון, שיוצאים למסע שמטרתו לחזות מרחוק בבן-אדם, לאחר ששמעו מעוף זקן על האכזריות והרוע של בני האדם. השניים שונים באופיים: ספלולון הוא אמיץ ונחוש ואילו אחיו המאומץ, כרבולון, הוא חששן ורגיש. במהלך מסע ההרפתקאות הם נחשפים לעולם הטבע והחי הייחודי של אוסטרליה, למחזור החיים בטבע ולסכנות בדמותה של גברת נחש האיומה ומשרתיה המרושעים. האחים פוגשים ילדה חביבה ואת דודה הרחום, המשחרר בעל חיים שנלכדו במלכודת, אך נתקלים גם באנשים רעים שחוטפים את הילדה. בעלי החיים עוזרים להציל אותה ולהשיבה לביתה והפריגומים מסכמים את קורותיהם ואת מה שלמדו במכתב למשפחתם.

שקט מצלמים!

רונית לוינשטיין-מלץ.

איורים: נעם נדב

ידיעות אחרונות, סדרת

פרוזה צעיר, 2013, ע' 158, ע'.

רועי בן העשר מוזמן על ידי אחותו הבכורה לסייע לה בצילום סרט הגמר של לימודיה, שעלילתו מתרחשת בירושלים. כך הוא מגיע להשתתף בסרט המתאר איך הגיעה לירושלים מכונית הדפוס הראשונה וכיצד היא

שינתה את פני העיר. במהלך צילומי הסרט רועי מתוודע לדמותו של ישראל ב"ק, שהביא לירושלים את הדפוס המודרני ולקשר שלו אל בית הכנסת 'תפארת ישראל' שעמד ברובע היהודי.

ההורים של תמר וטלי נוסעים לחופשה בחוץ לארץ ושולחים את הבנות אל הדודים במושב בעמק יזרעאל. תמר בטוחה שצפויים לה ימים משעממים וחסרי מעש. היא כועסת על אחותה הצעירה שמגלה התלהבות מכל פעילות שמוצע להן להשתתף בה. עד מהרה היא מגלה עולם חדש ועוברת הרפתקאות יחד עם בני הדודים שלה, החל בטיפוס על עצים, המשך בצפייה בהמלטה ובהחייאה של טלה, דייג במאגר מים וכלה במעקב אחר גנבי כבשים וסיכול הגניבה. לאחר שבועיים מלאי חוויות תמר חשה שהשתנתה וגילתה בעצמה צדדים שלא הכירה.

הוריה של קלמנטיין תולים בבית הודעה לגבי אסיפה משפחתית, והיא סקרנית ומתווחה וחוששת שנושא ההתכנסות קשור בה ובהתנהגותה. ההורים מרגיעים אותה שמדובר בבשורה טובה, אבל כשקלמנטיין שומעת שהמשפחה עומדת להתרחב, היא לגמרי לא שמחה. בלשונה המושחזת היא מעלה טיעונים נגד השינוי הצפוי ובעד השארת המסגרת המשפחתית כפי שהיא. המבוגרים בסביבתה מפגינים אהדה והכלה, משבחים אותה על היותה אחות גדולה טובה ומנסים לחזק את בטחונה ולגרום לה לחוש אהובה ורצויה. כשאר ספרי הסדרה, הספר מטפל ברגשות כואבים בצורה הומוריסטית ומהנה לקריאה.

סיפורם של השונה ושל האמן מסופר באמצעות דמותו של ברבור צעיר, שנולד חסר קול. בעזרת ידידו, הילד סם, הוא הולך לבית הספר, לומד לקרוא ולכתוב ולתקשר עם הסביבה. היעד הקול הופך לבעיה כשהוא רוצה לחזר אחר סרינה, הברבורה שהוא אוהב. אביו מציע שבמקום לדבר יגן בחצוצרה, ולוקח עבורו ללא רשות את הכלי מחנות לכלי נגינה. לואי יוצא למסע שבמהלכו יעבוד קשה כנגן ויופיע בפני קהל, במטרה להרוויח די כסף ולכסות את החוב של אביו. הוא הופך לנגן מפורסם בבוסטון ובפילדלפיה, חותך את קרומי השחייה שלו ומאמץ לעצמו תכונות אנושיות ולומד על ערכו של כסף ועל טיבם של טיפוסים שונים. לאחר שהשלים את משימתו, הוא בוחר להניח מאחוריו את הפרסום והעושר ולשוב אל חברת העופות ואל המשפחה שהקים עם אהובתו. סיפור מעורר מחשבה ולעיתים גם כאב, שעוסק בטבע ותרבות, בשונות וייחודיות, בנדיבות ובחמדנות, בחריצות ובהתמדה, בערכים ובסדרי עדיפות.

שבועיים בכפר.

הודיה בונן-אלק.
איורים: נעמה להב.
משכל-ספרי חמד, סדרת פרוזה צעיר, 2013, 232 ע'.

קלמנטיין והאסיפה המשפחתית.

שרה פניפקר.
איורים: מרלה פרייז.
תרגום: אסנת הדר. מטר, 2013, 198 ע'.

החצוצרה של לואי.

א"ב וייט.
איורים: מירה פרידמן,
תרגום: הגר ינאי. אוקיינוס
ומודן, סדרת הרפתקה,
2013, 185 ע'.

אודסה עושה את זה שוב.

דיינה ריינהרט.
תרגום: יעל ענבר. משכל-
ספרי חמד, סדרת פרוזה
צעיר, 2013, 208 ע'.

קוביות של שוקולד.

נאוה מקמל עתיר.
ידיעות אחרונות-ספרי
חמד, סדרת פרוזה עשרה,
2013, 140 ע'.

בעקבות גירושי הוריה, עוברת אודסה עם אמה ואחיה הצעיר לבית חדש. ערב אחד, לאחר שהיא קופצת במרכז רצפת העץ בעליית הגג בה נמצא חדרה, היא מוצאת עצמה חוזרת בזמן 24 שעות לאחור, אל הערב הקודם. גילוי זה פותח בפניה אפשרויות לשנות ולתקן אירועים במציאות חייה. בהדרגה היא מגלה שיש דברים שאי אפשר לשנות גם בהזדמנות שנייה, ולומדת לקבל את בחירת הוריה בבני זוג חדשים.

סיפור שנמסר לסירוגין על ידי שתי דמויות – יהלי וסבתו. יהלי עומד לפני טקס בר המצווה שלו ומודיע להוריו שהוא מסרב לעלות לתורה. הוא לא משתף אותם בכך שהחלטתו נובעת מהפחד שלו מעמידה לפני קהל. הוריו כועסים ואוסרים עליו להשתתף באימון הכדורסל החשוב לו, אך דווקא סבתו תומכת בו. בינתיים סבו של יהלי נפטר, והסבתא מחליטה לחשוף את נכדה לסודות שהוסתרו במשך שנים. היא משאירה לו את יומנו של הסב ובאמצעותו יהלי לומד על עברו של הסב בשואה, על טקס בר המצווה שלו שנקטע בהתפרצות הגרמנים לתוך בית הכנסת ועל קורותיו בימי השלטון הבריטי בארץ. בעקבות הגילויים הוא מחליט לקיים בכל זאת את טקס העלייה לתורה. במקביל לעלילה המרכזית עסוק יהלי בלבטים איך לפנות לילדה שמוצאת חן בעיניו וזוכה גם כאן לעידוד מסבתו.

לכיתות ו' – חט"ב

הילדה של דודה

לולה.

תרצה דביר.
איורים: נורית צרפתי.
הקיבוץ המאוחד, 2013
132 ע'.

סיפורה של ילדה בתקופת השואה בפולין, מובא באמצעות זיכרונותיה כנערה בת ארבע עשרה, לאחר שנתיים של מגורים בקיבוץ, כשהיא מתבוננת לאחור ומרכיבה מחדש את סיפור חייה. עלילת הספר מתארת אותה מגיל ארבע וחצי ומהלילה בו אביה נפטר מהתקף לב ועד גיל שתים עשרה, לאחר שנתיים במחנה והפלגה לארץ. ילדותה עוברת עליה בנדודים ממקום למקום מבלי לקבל הסבר והכנה מראש, לעיתים עם אמה, ולעיתים בבדידות, כשהיא נשארת לתקופות זמן שונות בלעדיה. בתחילת מסען האם מסבירה לה כי הן נכנסות לסיפור חדש, שבו היא תהיה ילדה פולניה נוצרייה וכי האם תהיה עבורה הדודה לולה. הילדה הקטנה מאמצת בשמחה את הזהות הנוצרית ונמשכת לטקסים בכנסייה. חייה רצופים בצורך להסתגל למקומות חדשים, בהיכרויות ורכישת חברים ובפרידות. במשך שנה היא חיה בבית אציל פולני, שרוצה לאמץ אותה אך גם מטריד אותה מינית. אמה עסוקה בהישרדות ואינה

פנויה להבין את הקשיים הרגשיים של בתה או לתמוך בה. אירועי הסיפור מובאים מנקודת מבטה כילדה שלא מבינה את משמעות האירועים המתרחשים סביבה. הסיפור מלווה את לבטיה לגבי זהותה הדתית, הנמשכים גם לאחר עלייתה לארץ. הספר מסייע להבין את מורכבות החיים והתהליכים הנפשיים שהקשו על ניצולי שואה, שעברו את התקופה הקשה כילדים. הקריאה בספר קולחת, אולם מתוארים בו אירועים לא קלים מבחינה רגשית.

צרחת אילמת.

יעקב בוצ'ן.
עם עובד, סדרת ספריה
לנוער, 2013, 149 ע'.

אביו של עוזי נדרס לנגד עיניו בכניסה לקיבוץ, ההלם משתק אותו ועקב הטרואמה עוזי מאבד את קולו ולוקה באילמות. הילדים לועגים לו ומנדים אותו. עוזי מתמודד עם אלימות הילדים, עם הבדידות, הגעגועים לאביו והחרדות המציפות אותו. אמו מציעה לקחת אותו לטיפול מחוץ לקיבוץ, אך הוא לא מסוגל לחצות את גדר הקיבוץ ואת מקום התאונה. אייל המדריך מעניק לו גור כלבים ועוזי מאלף אותו בעזרת משרוקית מיוחדת. נטע, ילדה חדשה בקיבוץ מתקרבת אליו, מתיידדת אתו ומסייעת לו להתמודד עם הצקות הילדים. כשאמו מגלה שהוא קורבן להתעללות מצד הילדים, היא דורשת מהמבוגרים בקיבוץ להעניש את הילדים. הם בתגובה מתנכלים לו עוד יותר והוא מתגרה בהם בדרכו. ניקולאי, חבר של אביו מזמין את עוזי לבקר בצריפו, שם הוא מגלה ציור של אביו. דלקה שפורצת בקיבוץ מביאה את האירועים לשיאם הדרמטי ומשם בהדרגה אל הסיום האופטימי.

הסיפור מתרחש על רקע שנות הששים. הספר מכיל תיאורים קשים רגשית של התעללות הילדים ואטימות המבוגרים. סגנון הכתיבה התמציתי והכתיבה במשפטים קצרים ומקוטעים תורמים לתחושת המועקה שהסיפור מעורר, למרות שהוא מעלה נושאים חשובים וטעונים מן המציאות החברתית.

גל, נערה ירושלמית שגדלה באילת כשאביה עבד במצפה התת-ימי, עוזבת את בית אמה בירושלים כדי לעבוד במצפה. גל מבקשת לברר לאן נעלם אביה ומדוע ניתק את הקשר עם אשתו ושתי בנותיו. יעקב, מנהל המצפה, שהכיר את הוריה ואותה בילדותה, משבח אותה בצוות בתפקיד מאכילת הדגים. היא מתנסה במשימות נוספות כמו לכידת הכרישים, שכנוע צב ים לאכול ובהדרגה מתברר לה שלא אמה היא שעזבה את אביה, אלא שהוא העדיף עבודה במצפים תת-ימיים ברחבי העולם, על פני החיים במסגרת המשפחתית. גל לומדת על עצמה ועל יכולותיה ובהדרגה הופך הקשר שלה עם נמרוד, יוצא השייטת, מיריבות לחברות קרובה. הספר

יומנה של לוכדת

כרישים.

אורית ברגמן.
איורים: אורית ברגמן.
אסיה, 2013, 139 ע'.

מלווה באיורים שמשווים לו מראה של יומן אישי ומתארים את הדמויות, הפעילות במצפה ואת בעלי החיים הימיים.

סיפור הישרדותו של נער אמריקני בן 13 שטס לבקר את אביו בטיסה שבמהלכה הטייס איבד את ההכרה. הנער, בריאן, מצליח להנחית את המטוס ומוצא את עצמו לבדו על חוף אגם במקום מבודד. בעזרת גרזן שנתנה לו אמו הוא מצליח להדליק אש, להשיג מזון, לבנות לעצמו מחסה ואף להיכנס למטוס המרוסק ולהוציא מתוכו את ערכת ההישרדות. העלילה מתארת בפירוט את הפעולות שנדרשו לנער לקיומו, את מחשבותיו ואת תחושותיו המשתנות במהלך התקופה של חמישים וארבעה הימים בהם שהה לבדו. בנוסף למאבק הקיומי, עסוק הנער בעיבוד חויית הגירושין הטריים של הוריו, ובסוד שהוא מסתיר מהם לגבי קשר שהיה לאמו עם גבר אחר, אליו התוודע במקרה. סיפור של אומץ, התבגרות, למידה וגילוי הכוחות הפנימיים.

גרזן.

גארי פאולסן.
תרגום: דידי חנוך. אורים,
2013, 157 ע'.

העיבוד החדש לסיפור האהבה המיתולוגי בין אל ובת תמותה, מקרב אותו אל בני הנוער בגיל בו נושאים של משמעות האהבה, מושגים של נאמנות, בגידה, קנאה, יופי ולחץ חברתי מעסיקים את הקוראים בחיי היום יום שלהם. זהו סיפורה של פסיכה, בת המלך היפה, שעוררה את קנאתה של ונוס אלת היופי. ונוס פקדה על בנה אמור, אל האהבה, לירות חץ אל לבה של פסיכה ולגרום לה להתאהב במפלצת. כשנוכח אמור ביופייה של פסיכה, התבלבל, נדקר מחצו שלו והתאהב בה. הוריה של פסיכה, המודאגים למראה בתם המסוגרת והחלשה, מבקשים את עצת הכהנת. על-פי נבואתה הם מכינים את בתם לנישואיה ליצור המסתורי. אמור חוטף את פסיכה בעזרת רוח המערב אל ארמונו כדי לחיות עמו, מתייחס אליה באהבה, אך אוסר עליה לראות את פניו. אחיותיה הקנאיות מסיתות אותה כנגדו, מצמידות אותה בתער ומשכנעות אותה לחשוף את זהותו. פסיכה סקרנית לראות את פני בעלה, בוגדת באמונו של אמור, וקרבה אליו בשנתו עם מנורת שמן ותער. אמור נכווה מטיפת שמן ומגיב בזעם. פסיכה נדקרת מחציו של אמור ומתייסרת בייסורי אהבה לאחר שנטש אותה. בסיום הסיפור אמור סולח לה והזוג זוכה לברכת האלים. האיורים העשירים בגווני שחור לבן מחיים את הסיפור העתיק ומהדהדים ליצירות אמנות קלסיות בציור ובפיסול, שנוצרו בעקבות המיתוס. לסיפור המעשה צורפו הערות שוליים המבהירות מונחים ודמויות מהמיתולוגיה היוונית והרומית. קריאת הסיפור המעובד בעיניים מודרניות מעלה שאלות לגבי כוח ואמון ביחסי

אמור ופסיכה.

רונית חכם.
איורים: כריסטינה קדמון.
עם עובד, 2013, 87 ע'.

אהבה וזוגיות, לגבי מושגים תרבותיים של גבריות ונשיות, יחסי הורים ומתבגרים, יחסי אחים, רגש מול הגיון.

ספר פנטזיה ראשון בטרילוגיה, שבמרכזו נערה בת 13 שיוצאת להציל את אחיה התינוק, שנחטף ע"י להקת עורבים שעפו לכיוון יער הפרא הסמוך למקום מגוריה. היא נכנסת ליער עם בן כיתה, קרטיס, שרוצה לעזור לה. דרכיהם נפרדות וכל אחד מהם עובר ביער הרפתקאות ומפגשים עם בני אדם ובעלי חיים, שליטים ועוזריהם. כמקובל בספרי פנטזיה, שני הילדים עוברים מסע שבמהלכו הם מגלים אומץ, נאמנות ואת כוחותיהם הפנימיים. קרטיס, שהצהיר על עצמו שהוא פציפיסט, מגלה שהוא מוכן להילחם בעד ערכים שחשובים בעיניו. שניהם הופכים להיות פחות תמימים וממירים דעות קדומות ורושם ראשוני, בהיכרות מעמיקה יותר ובשיפוט על פי מעשים. הסיפור מתאפיין בפנייתו הכפולה: האחת פונה לבני נוער ומשלבת הרפתקאות, תיאורי טבע, שפה פיוטית עם סגנון דיבור ברובד לשוני עכשווי, שיוצר הומור. במקביל ישנן קריצות למבוגרים, כתיבה בסגנון אירוני ורמיזה לנושאים חברתיים כגון: יחסי שלטון ועם, ניהול מדינה ובירוקרטיה, מלחמות והתנגדות למלחמות, צדק חברתי, יחסים בין-תרבותיים ויחס למיעוטים אתניים, מקומם של מיסטיקנים בחברה ועוד. הספר שמתכתב עם ספרי פנטזיה מוכרים, מכיל ביקורת רבה על המבוגרים וצביעותם ומציג את הילדים כנאמנים, אמיצים ומוסריים יותר.

תחילת הלימודים בחטיבת הביניים מהווה שלב מעבר מילדות לגיל ההתבגרות, שמחייב הסתגלות, הבנת הקודים החברתיים ומציאת מקומך בחברה. טרבור, שבמהלך שנות לימודיו בבית הספר היסודי סבל מלעג והצקות, התרגל להישען על ליבי, חברתו מילדות. כתלמיד חדש בחטיבה עליו להתמודד עם בני כיתתו ועם התלמידים הגדולים ממנו, עם המורים, הכללים החדשים והמסדרונות הבלתי מוכרים והפעם ללא עזרתה של ליבי, שהודיעה לו שעליהם למצוא לעצמם חברים חדשים. עלילת הספר מלווה את טרבור בהומור ובאמפתיה בניסיונותיו להבין את המתרחש סביבו, לבנות לעצמו תדמית שתמנע ממנו התעללות ולהזמין נערה לנשף תחילת הלימודים.

בעטיפה של סיפור נעורים עכשווי וקליל מתוארות התמודדויות של נערה מתבגרת עם משברי גיל נורמטיביים ועם קשיים פחות שגרתיים. בעקבות הגירושין של הוריה, עוברת נועה בת הארבע עשרה עם אמה ואחותה

יער פרא.

קולין מלוי.
איורים: קרסון אליס.
תרגום: אילת אטינגר
ואהד זהבי. מודן, 2013,
532 ע'.

הכיתה.

רובין מלום.
איורים: סטיבן גילפין.
תרגום: נעה סמלסון.
מודן, 2013, 279 ע'.

המעבר.

נועה רום.
רימונים וכתר, 2013, 186 ע'.

הצעירה למקום מגורים חדש. עליה להתמודד עם הריחוק מחברותיה הקרובות, להשתלב בכיתה חדשה ולהסתגל לבקר את אביה בבית הוריו, בו אין לה פינה משלה. היא שומרת על קשר עם חברותיה באמצעות הפייסבוק ומתוסכלת לקרוא על חוויותיהן ועל הקשרים החברתיים שמתפתחים בלעדיה. בהדרגה היא מוצאת חברה חדשה, משתתפת איתה בחוג ומחוזרת על ידי שני נערים. נועה חווה עליות וירידות, ימי הצלחה וימי געגועים אל העבר. המפגשים עם חברותיה הקרובות מאכזבים, הביקורים אצל אבא אינם נוחים לה והיא מרגישה שאמה עסוקה בבעיותיה ואינה פנויה אליה. אולם מה שמעיב עליה יותר מכול, היא דאגתה לאחותה הצעירה שפיתחה הרגלים בלתי נשלטים של אכילת ממתקים ומשמינה. עמית מתלבטת כיצד לנהוג וכשהיא משתפת את ההורים בדאגתה, אחותה כועסת עליה מאוד.

ספר חשוב בנושא הטרדה מינית בתחומי בית הספר. הספר נותן מקום לבלבול וללבטים של הנערה המוטרדת ומבהיר את הגבולות הלגיטימיים ביחסים בין מורים ותלמידים ואת הצורך לשתף, לדווח ולפנות לקבלת עזרה. יעל, תלמידת כיתה ח', מצטרפת לחוג דרמה בחטיבת הביניים, המעלה הצגה על פי ספר קודם של עמי גדליה, **נעורים במסתור** (כרטא, 1994). להפתעתה בוחר בה ג'מי, המורה לדרמה, לשחק בתפקיד הראשי. לאחר החזרות הכלליות הוא מזמין אותה לחדרו להדרכה אישית ומנצל את הסיטואציה ליצירת מגע שמביך ומטריד את יעל. יעל מתלבטת האם היא מדמיינת, האם הנגיעות והליטופים מכוונים, באיזו מידה הם מחמיאים לה ועד כמה הם מטרידים ומשפילים אותה, עד כמה היא מפתה ומשדרת מסרים מזמינים. היא חוששת לספר ולשתף בתחושותיה, פוחדת שלא יאמינו לה ובעיקר אינה רוצה להדאיג את אמה הטרודה בטיפול באחותה הצעירה והחולה. היא מתבודדת ומסתגרת מחברותיה המפרשות באורח שגוי את התנהגותה, וחושבות שהיא מתנשאת מעליהן בזכות תפקידה בהצגה. יעל כותבת על תחושותיה ולבטיה בשם בדוי בבלוג שלה, וזוכה לתמיכה של ידיד ברשת שמחזק אותה לדחות את ההטרדות ולפנות ליועצת. בהמשך היא מגלה שזהו בן כיתה שמוכן לתמוך בה גם במציאות.

שתי עלילות מתפתחות בספר במקביל. עלילת נעורים שכוללת חברות טובות והתאהבויות ראשונות וסיפור משפחתי שקשור באימוץ. נערה תל אביבית בת שש עשרה, מנסה למשוך את תשומת לבו של ידידה ולהפוך

כנף שבורה.

עמי גדליה.
הקיבוץ המאוחד-ספרית
פועלים, סדרת צעירים,
2013, 225 ע'.

און-ליין.

מיכל בכר.
הקיבוץ המאוחד-ספרית
פועלים, סדרת צעירים,
2014, 227 ע'.

את הקשר ביניהם לרומנטי. בשעה שהיא יושבת ליד המחשב בביתה, היא נחשפת לשיחת צ'ט שלא נסגרה ולומדת ממנה שהיא מאומצת. רומי המומה ומגיבה בכעס כלפי הוריה שהסתירו ממנה את המידע. היא מסתגרת מפני חברותיה ושוקעת בדיכאון. אמה נותנת לה לקרוא ביומן שכתבה בתקופה שבה נסעו ההורים לאוקראינה כדי לאמץ אותה, כילדה מבית יתומים. רומי שומעת מהוריה את הסיפור המלא ומנסה לעכל את עברה ואת זהותה. היא מגלה כמה היא חשובה להוריה ובסיום הספר מרגישה בשלה ליצור קשר עם האם הביולוגית שלה שמעבר לים. בתוך כך מתפתחים יחסיה עם שני נערים המחזרים אחריה והיא נדרשת לבחור ביניהם.

מריה, תלמידת כיתה ח', נשלחת לפנימייה עקב מצב משפחתי קשה. אופייה האסרטיבי והמרדני מקשה עליה לקבל את גבולות המסגרת ולהשתלב בשכבת בני גילה, והיא מתעמתת עם הבנות ואנשי הצוות ונאלצת למלא את העונשים המוטלים עליה. יחד עם זאת, היא מתגלה כתלמידה בעלת הישגים וכישרונות וכבעלת קשר מיוחד אל בעלי החיים ובמיוחד אל החתולים, אותם היא מקפידה להאכיל ולטפח. מריה יוצרת קשר קרוב עם האחראי על התחזוקה, ובהמשך מגלה שאיבד בעבר את בתו האהובה שנפטרה. קשר משמעותי נוסף נוצר בינה ובין בת שירות, שאף מזמינה אותה להתארח בביתה, משכנעת אותה לבקר את אביה בבית הסוהר ומסייעת לה לקדם את יוזמתה להקים בפנימייה פינת חי. בתוך כך חווה מריה אהבה ראשונה עם ליאור בן כיתתה. השניים מאכילים את החתולים יחד, ליאור מנסה למתן את תגובותיה הסוערות של מריה ומעודד אותה להיפתח אל הילדים ואל הצוות. מריה מגלה שלכל אחד בפנימייה יש סיפור חיים כואב, היא לומדת לקבל אחרים כפי שהם, לעזור ולתת מעצמה, לשאת באחריות ולשתף פעולה עם בני הקבוצה למען הגשמת מטרה משותפת. סיפור נעורים והתבגרות מעורר עניין והזדהות ונושא מסרים חינוכיים.

רומן נעורים המשלב פנטזיה ועמדות פמיניסטיות. ליליום בת ה-16, בתו של רופא החיות של המלך, חיה עם אביה מאז התייתמה בילדותה מאמה, פיה שוויתרה על חיי הקסם למען אהבתה לבן זוגה. ליליום היא טיפוס של טום בוי, נערה עצמאית, אמיצה ובעלת מזג סוער. היא מחוזרת על ידי נער מושך ונענית להצעתו להיות בת זוגו, כשלב המקדים לאירוסין. כשהנער מזמין נערה אחרת לנשף השנתי ושובר את לבה, היא פונה לעזרת פיות היער. הן מציעות לה קסם שיעטוף את לבה בשכבת מגן ויקהה את רגשותיה, אבל לתרופה שהן מציעות יש מחיר. בשיטויה מגלה ליליום

מריה.

אורה קרופיק.
דני ספרים, סדרת הופכים
דף, 2013, 139 ע'.

הלב של ליליום.

עמי גדליה.
כנרת, 2013, 255 ע'.

שכפר הדייגים נהרס אחרי שיטפון גדול והיא מתנדבת לצאת ולסייע לתושבים שנשארו בחוסר כל. ליליום מגלה מעורבות חברתית, מארגנת את העניינים להתאגד כדי לשפר את מצב סביבתם ואף מביאה לבית אביה ילד יתום כדי להעניק לו מחסה ומשפחה. חברתה אמנדה בעלת הכישרון המוזיקלי מאורסת, אך בן זוגה דורש ממנה להינשא לו ולוותר על לימודים והתפתחות בתחום האהוב עליה. כאשר ליליום שומעת על מזימה אכזרית הנרקמת נגד בית המלוכה, היא מוכנה לסכן את חייה ולהילחם ביצורי קסם וביורש עצר מסתורי כדי לסכל אותה. בסופו הטוב והצפוי של הספר היא זוכה באהבה חדשה, שבפניה היא מעזה לפתוח את לבה.

תום, תלמיד תיכון, המתגורר עם הוריו במושב על חוף הים, יוצא למאבק כנגד יזמי נדל"ן המתכננים לבנות על החוף מלון, שמאיים על המפרץ המיוחד ועשוי למנוע גם את הגישה החופשית של בני המושב אל החוף. הוא מגייס לעזרתו את חבריה ה"ירוקים" של אחותו חובבת הטבע, שנהרגה בעת טיול במדבר יהודה, ויחד הם מפגינים, משיגים תשומת לב תקשורתית ונאבקים באמצעות בית המשפט להשגת צו שיעצור את העבודה באתר. נעמי, חברת ילדות של תום מתגייסת לעזרתו ומתוך הקרבה מתפתחת ביניהם אהבת נעורים. המכשול לאהבתם הוא אביה של נעמי, המעורב ביוזמת הבנייה, מוסר לאנשי המושב מידע לא נכון ועוין את הוריו של תום. בהמשך הוא אוסר על נעמי לצאת מהבית ומפעיל אלימות כלפיה וכלפי אמה. מעבר לסיפור הנעורים, מציגה עלילת הספר אנשים בני גילאים שונים, המוכנים להקדיש עצמם למאבק ערכי למען הסביבה והכלל, ופועלים מתוך חברות ודבקות במטרה.

כתוב בחול ובמים.

יונה טפר.
הקינוץ המאוחד-ספרית
פועלים, סדרת צעירים,
2013, 316 ע'.

לחטיבה העליונה

בלי בת ה-16 נוסעת עם אמה לבלות את החופשה בבית הקיץ של חברתה הטובה של האם, בחברת שני בניה, כפי שהן עושות בכל שנה. אבל הקיץ הזה עובר עליהן באופן שונה. בלי המתבגרת מנסה לבדוק מה השתנה ביחסיה עם קונרד הבכור, בו היא מאוהבת מאז ילדותה ועם ג'רמיה, שהיה ידיד הנפש שלה. היא מזמינה את חברתה הטובה לבלות איתם, אך בדיעבד מצטערת על כך. בלי מכירה נער שאתו יש לה נושאי שיחה משותפים והם מבלים יחד בנעימים, אך בו בזמן היא מקווה לעודד את קנאתו של קונרד, שמתייחס אליה כמו

הקיץ שבו הפכת

ליפה.

ג'ני האן.
תרגום: קטיה בנוביץ'.
כנרת, זמורה-ביתן, 2013,
234 ע'.

אל אחות קטנה וממשיך להסתגר בתוך עצמו. רק לקראת סוף הקיץ בלי מבינה שחברתה של אמה חולה בסרטן, שממנו כנראה כבר לא תחלים וששני חבריה מתמודדים עם הידיעה הזו, כל אחד בדרכו. רומן ההתבגרות הזה שנראה קליל, מקפל בתוכו את ניסיונותיה של בלי להבין את המציאות החברתית ואת חוקיה, וכן את מקומה בשלב החדש בחייה. היא בודקת את זהותה, את גופה המשתנה ואת גבולות ההתנהגות המינית המקובלת, את יחסיה עם אמה וכן את יחסיה עם חברתה הטובה.

יחסיהם המורכבים של זוג מתבגרים והוריהם עומדים במרכז הרומן. רינה וסוויאר מכירים מאז שהם ילדים על רקע חברותם של הוריהם. רינה עומדת לסיים את לימודיה בתיכון ועובדת במסעדה של ההורים ולסוויאר יש להקת רוק. חברותם משנה את פניה והופכת לסיפור אהבה מלא תשוקה. אביה של רינה מתנגד בחריפות לקשר ביניהם, וגם הוריו של סוויאר לא מתלהבים, אבל המתבגרים בטוחים ששום דבר לא יעמוד בדרכם. רינה נכנסת להריון אבל לפני שהיא מספיקה לספר לסוויאר על כך, הוא נעלם. היא מנסה לארגן את חייה מחדש, לטפל בתינוקת ולמצוא אהבה חדשה, אבל אז סוויאר חוזר במפתיע ומערער את היציבות שבנתה לעצמה. סיפור של אהבת נעורים המעלה דילמות של זוגיות, התמודדות עם הריון לא מתוכנן, קבלת אחריות ושינויים בקשר עם ההורים בשלבי ההתבגרות והבגרות הצעירה.

ספר ראשון בטרילוגיית "הבכורה" העתידינית, המספרת סיפור התבגרות של נערה בת שש-עשרה, שבתוך מסגרת חייה המורכבים חווה אהבת נעורים וקונפליקט בין תשוקה מינית לבין צו הדת והמצפון. הסיפור מתרחש בניו יורק העתידינית, בה שוקולד וקפה אסורים על פי חוק והעיר טובעת בפשע ועוני. אביה של אניה, מאפיונר ובעל מפעל לייצור שוקולד ואמה, נרצחו במסגרת מאבק כוח בין משפחות פשע. אניה עסוקה בדאגה לאחותה בת ה-12 ולאחיה הבוגר ממנה, שנותר פגוע לאחר ששרד ניסיון התנקשות, וכן לסבתה הזקנה והחולה שמתגוררת איתם. אניה מנסה לשמור על שגרת חייה ולימודיה, אך לאחר שהיא דוחה את בן הזוג שלה המנסה לתקוף אותה מינית, הוא מפיץ עליה מידע שקרי והיא שופכת עליו מגש אוכל בקפיטריה. תלמיד חדש בכיתתה מחזר אחריה ומתברר לה שהוא בנו של איש משטרה בכיר בעיר. זמן קצר לאחר שהגיע לביתה בניסיון להתפייס, מובהל חברה לשעבר לבית חולים במצב אנוש, שנגרם בשל אכילת שוקולד מורעל, שקיבל ממנה. אניה נעצרת ומושמת במוסד

אהבה למתחילים.

קייטי קוטוניו.
תרגום: נעה סמלסון.
מודן, 2014, 289 ע'.

כל הדברים שעשית.

גבראל זווין.
תרגום: עידית שורר. כתר,
2013, 349 ע'.

סגור ואביו של ויין, חברה החדש משחרר אותה, אך דורש שתפסיק את הקשר הרומנטי עם בנו, כיוון שהוא עלול להזיק לו בקידום הקריירה שלו. בני משפחה של אביה, שגם הם מעורבים בעבריינות, מזמינים את אחיה לעבוד בחברתם למורת רוחה של אניה. לקראת סיום הספר האח מעורב בירי ואניה מצליחה להבריח אותו מחוץ לגבולות המדינה. הספר מציג דמות של נערה מתבגרת, חזקה, אחראית ועצמאית בעמידתה מול סכנות וקשיים, אך מאבדת את שיקול הדעת במסגרת הקשר הרומנטי.

ספר ראשון בטרילוגיית "יומני המכשפות", שעלילתה מתרחשת באזור שנשלט במשך שנים על ידי מכשפות, שהודחו בידי שלטון ה"אחים", הממשיכים לרדוף אותן. גיבורת הספר, קייט קייהיל, מנסה להגן על שתי אחיותיה הצעירות וחסרות האחריות, כפי שהבטיחה לאמן לפני מותה. לשלוש האחיות יש כוחות כישוף שהן מתקשות לשלוט בהופעתם, ועליהן להיזהר ממסדר האחים העוקב אחר נשות העיר ונוהג באלימות כלפי נערות ונשים חשודות. חודשים ספורים לפני יום הולדתה השבעה עשר, חוקי העיירה מאלצים את קייט להכריע בין נישואים לבין הצטרפות למנזר מרוחק, ממנו תתקשה להגן על אחיותיה. קייט צריכה לבחור בין שני מחזריה: פול השרמנטי והמתוחכם, בן למשפחה מכובדת וידידה מילדות שהציע לה נישואין וביטחון ופין המשכיל והמרושל, העובד אצל משפחת קיייהיל כגנן ומעורר בה רגשות סוערים. קייט צריכה להסתיר את העובר עליה מחברותיה בעיירה, מאחיותיה ומהאומנת החדשה שאביה שכר. היא מוצאת את היומן של אמה ומגלה בו סוד שעלול לחרוץ את עתיד משפחתה. סיפור רומנטי ומותח שמשתמש במוטיב ציד המכשפות כדי להעלות שאלות על מעמד האישה, זוגיות, נישואין, דת ומשפחה ומציג גיבורה חזקה ועצמאית.

ספר נעורים ברזילאי הכתוב בסגנון מיוחד, המשלב זיכרונות מתקופות זמן שונות ומותיר את הקורא תוהה מה מהמסופר אכן התרחש במציאות ומה מקורו בפנטזיות של המספר. המספר הוא נער בן 17 שספרים מילאו תפקיד משמעותי בחייו, והיוו אמצעי הקשר שלו עם אביו, לאחר שהתגרש מאמו. מתוך סיפורו יתברר בהמשך שכנער צעיר אהב ללכת לספרייה לקרוא ספרים והיה מאוהב בספרנית, שגם הייתה מורה שלו. הנער רוצה להיות סופר והוא מספר את סיפורו מקרקעית של בור שאליו נפל. כך מתוודעים הקוראים לקשר המיוחד שלו עם דודו ויטו, הקרוב אליו בגילו, אשר הציל אותו פעם מטביעה. ויטו עצמו נפל מגובה רב בעת שביצע

רעות מלידה.

ג'סיקה ספוטסווד.
תרגום: סנרת היגנס-
דודי. מודן, 2013, 308 ע'.

ויטו המעופף.

זירלדו.
תרגום: יורם מלצר.
הקיבוץ המאוחד-ספרית
פועלים, סדרת מפרש,
2013, 121 ע'.

להטוט מול אחייניו, שבר את עמוד השדרה והמספר יצא לחלצו ונפצע אף הוא. בהמשך הוא מספר שעבר עם אביו לעיראק בעקבות עבודתו של האב, והתגעגע למורתו האהובה. לאחר זמן בישר לו אביו שהוא עומד להתחתן וכשהכלה הגיעה, גילה הנער שהיא המורה שהוא עצמו אהב. בתוך כך הוא מספר סיפור של אהבה נכזבת של הדוד ויטו ומתאר קטטה אלימה בחוף הים סביב אותה אישה. בסיום הספר, לאחר שחולץ מהבור על ידי כבאי, הוא מוצג בתמונת הסיום כשהוא שוכב חבוש בבית חולים לצד דודו, וסביבו ערימה גדולה של דפים שכתב.



”גבעת הגמדים”

מאת: יהודית מליק-שירן, איורים: שולי צור (הוצאת ”בת-אור”, ת”א, 2013)

אדלינה קליין

”הדמיון מְלַךְ/ הַמְצִיאוֹת מְלַכָּה” (ע’ 10)

זהו ספר ילדים בו הדמיון והמציאות מקבלים לגיטימציה וממריאים מ”איי הנפש” אל הכתב. המחברת יהודית מליק-שירן בחרה הפעם (בניגוד לספרי הילדים הקודמים שלה) להניח למתודיקה של חוקים ואיסורים, ולרשום ללא חשש את ”שהדמיון והרגש” לצד ”המציאות והיומיום” הכתיבו לה:

...”אָדוֹן מְצִיאוֹת סוֹקֵר בְּהִרְחֵבָה

מַעֲשִׂים טוֹבִים בְּכָל הַסְּבִיבָה,

גְּבֵרַת דְּמִיוֹן מְנַצֵּחָה בְּהֶזֶק

רְנַע מְחַיֶּה אוֹהֵב וּמְחַבֵּק”... (עמ’ 9).

הדמויות הללו יכולות, למשל, להיות זוג הורים (בני אנוש); הן גם יכולות להיות בעלי חיים, חפצים, או ירקות פירות וצמחים אשר ”הדמיון” מעניק להם תכונות אנוש.

בכל אלה מְנַצֵּחִים בערבוביה: דעות קדומות, מנהגים ומסורת, פולקלור ודת, לאום וכו’. חרף כל אלה, כל פעולה, בתרחיש, מתבצעת באופן חופשי ולגיטימי.

מצא חן בעיני האופן בו המאיירת הלבשה את איוריה העליזים לצד שירי-סיפורי הספר. הם ממחישים לקורא את הדמויות הדומיננטיות הפועלות בו, ומפעילים את דמיונו (כדוגמת הציטטה שהבאתי לעיל מעמ’ 9). מי היה מעלה בדעתו שכלב וחתול ישמשו את הדמויות של גברת ”דמיון” ואדון ”מציאות”?! בכך משתלבים באלגנטיות המילים לצד האיורים ויוצרים תמונה מלוטשת.

כך נמצא עצמנו נסחפים אל תוך מסע מטורף ביקום כלשהו, בו מתקיים ”הכלל הרבגוני” אשר אינו מותיר ספקות באשר לעשייה משותפת. כל כפייה נראית לעין, אינה בנמצא בשום מהלך בסיפורים הללו. ההיפך הוא הנכון, ניתנות אפשרויות נרחבות המתירות לפרט להשתחרר ולהשתעשע כאוות נפשו. כמעט מוכרז בספר כי ”החופש” הוא מוחלט... אך, לא כן הדבר. ”המוחלט” קיים תדיר בתוך ”הספק”. כפי שניתן להבחין בין ”הפסול למותר”, כך ”החופש” מבחינת הכותבת, נתון רובו ככולו למעשים החיוביים בלבד.

הנה, למשל, כאשר לומדים ”גבעת הגמדים” את סודות הנהיגה, חובה מוסרית היא להתרכז היטב בנלמד ולא להתרשל חלילה: ”כִּי אֶצְלַנוּ בַּיַּעַר הַמְּחַשְׁבָּה/ קֶדֶם כָּל צְרִיף הַקְּשָׁבָה./ זֶה כָּלֵל חָשׁוּב רָאשׁוֹן/ לְהַפְעִיל רְכוּז, עֲנִין וְהִגִּיוֹן” (עמ’ 6). אין די במספר שיעורים כדי יציאת ידי חובה, יש

להקדיש ללימוד את מלוא הזמן הנדרש, כפי שמתואר בהמשך: ... "אֶצְלָנוּ אֵין שְׁעוּרִים בְּקִבְלָנוּת/ אֶצְלָנוּ תְלִמְיָדִים לומְדִים בְּרִצִּינּוּת" ...//... "שְׁלוּשִׁים שְׁעוּרִים הֵם מִדָּד/ לְהַצְלָחָה בְּטוּחָה" ... בדומה למשלי קרילוב, אף כאן, מרבית "החיות" המוזכרות בספר נושאות ונותנות כבני אדם. בסוף המשל יש גם נמשל הטוען למוסר השכל: התן אשר זרק סיגריה (לא כבויה) וגרם לשריפת "מוזיאון השעוה", עת האוכלוסייה כולה, מגדול ועד קטן נרתמה להצלה, מובילים להכרת התן כי שגה, ומכאן להצהרה: ... "אֶפְנִים 'סוּף מַעֲשֵׂה בְּמַחְשָׁבָה תְחַלָּה' / אֲשַׁנּוּ בְלָבֵי כְמוֹ מְלִים שֶׁל תְּפִלָּה" (עמ' 61).

עולם "המציאות" עולה בהרבה מהסיפורים דווקא מתוך נקודת התצפית הנשית, ובכך נצבעת חזות האישה בצבעים דומיננטיים: מנהיגות המובילה את נתיניה אל הנאורות בחינוך ותרבות. כך הגנת שולה:

... "בְּבִקֹר הִיא שׁוֹרְקֵת
אֶל הַבְּרָכָה נִכְנָסֵת
'אֲחֵרִי' הִיא צוֹעֵקֵת
וְהַקְּבוּצָה לֹא מְהַסֵּסֵת" ...

... "אֶחָד עֶשֶׂר אֶפְרוּחִים
אֶל הַמִּים מְקַפְּצִים.
'לְשָׁחוֹת עַל הַגֵּב
מִיָּד בְּלִי תְרוּצִים' " (עמ' 12).

תמונה לשונית זו מתורגמת בידי שולי צור, מאירת הספר, בדמותה של אימא ברוזה – הגנת, הממריצה את גוזליה בתכליתיות רבה, לתרגילי התעמלות בוקר בריאה.

כן נמצא את: ... "גְּבֵרֵת בְּרוּיָה קְפִיטְרִיָה, 'מְנַהֶלֶת' אֶת עֵיתוֹן 'הָאִימְפֵרִיָה' " ... אשר "כֹּל הַיּוֹם צוֹעֵדֵת בְּאַרְמוֹן עִם פְּנִקֵס וְעַפְרוֹן" ... (עמ' 14), את השוטר: ... "שׁוֹטְרֵת הַמְּמַלְכָה, / מְבַקֵּר עַד עֶרֶב בְּגִבְעָה הַבְּרוּכָה, אֲחֵרָאִית עַל הָאֲבֵטָחָה" (עמ' 15). שלוש גברות בעלות כוח השפעה דוגמת גנת, עיתונאית, ושוטרת, הן המגלמות את השינוי שחל במעמדן בעולם המודרני, כאשר סממן "החופש" (אותו הזכרנו בפתח המאמר), נושא עיניו ל"העצמת נשים". נושא זה מתבטא גם בתיאור הצאצאים הרכים: ... "הַפְּצִבְנֵת נַעֲלָמֵת כָּל הַזְּמַן, / וְאִישׁ אֵינוֹ שׁוֹאֵל לָאֵן" (עמ' 23). ההורים סומכים על הפצפונת, שתעשה את הדבר הנכון (גם אם היא עצלנית ומפונקת) כי הם יודעים שיש לה פוטנציאל להחליט מה טוב בשבילה. מגיל צעיר היא "חולֶמֶת עַל עֶסְקִים וְקַרְיָה" ...

היכן שמענו דברים כאלה באגדות "כיפה אדומה", "עמי ותמי" ו"שלגיה"? כל הילדות באגדות ההן היו תמימות וראות: מזאבים, מאמהות חורגות, ממכשפות... איפה שמעו שם על חלומות לעשות קריירה!?

מעמד וקריירה מצטיירים גם בסצנה שלפנינו: ... **"גִּבְרַת מְשָׁמִים, בָּאָה וְנוֹסַעַת פֶּל יוֹמִים. / אִישׁ לֹא שׁוֹמֵעַ, אִישׁ לֹא רוֹאָה, כְּשֶׁהַגְּבֵרַת נִעְלָמַת לָהּ כְּמִצְפָּה"** (עמ' 15) ... המילה 'כְּמִצְפָּה' מסגירה עצמה ומבהירה לקורא את התפקיד הבכיר והמחייב אותו היא נושאת על כתפיה (ניתן להוסיף גם את סממני המעמד החברתי והכלכלי לתמונה שמשתמעת).

נראה כי האישה המודרנית שוב איננה שבויה ברשות האחרים. עצמאותה היא ללא עוררין. (אין היא מתלבטת ואיננה שואלת אי מי – באם מותר? או אסור? והאם אפשר? ועוד כאלה זוטות...). זה הסתיים וחלף מן העולם. היא גם אינה מבקשת רשות מאיש (לא מאבא, לא מאימא, לא מדודים ודודות וכו') היא עושה. היא פועלת. כי כך היא בנויה.

בחלק השני בקובץ שלפנינו בוחרת המחברת מליק-שירן להקל ראש ולהגביר את טשטוש הגבולות בין המציאות לדמיון ובכך לעורר התנגדות או בעצם סקרנות, וגם במעשה זה היא מוכיחה כי הכל יתכן. ולמה לא?!

"בגבעת הגמדים" שבארץ "חרגוליה" (אותה למדנו לאהוב ולהכירה טפח אחר טפח), מתגלה ששפתה היא עברית. יתר על כן, הארץ כה מפותחת, עד שקיים בה שדה-תעופה הקולט עולים מכל הפזורות. ה"עלייה" אינה סתמית. כל העולים, הנם יהודים שזורמים לארץ הקודש. יתרה מכך, הארץ הזאת שואפת ומייחלת לשלום.

מה שחשוב בסיטואציה הזאת הוא הטור הבא: ... **"הַחַיִּים הֵם מִמְלַכָּה לֹא שְׁפוּיָה / הַרוֹדְפִים אַחַר הַתְּמַפְרוֹת הַזּוּיָה"** (עמ' 9) ... ואם כך, למה לי להיות מופתעת שארץ ישראל הפכה להיות "אַרְץ חֶרְגוּלִיָּה"?!?

חלק ב' בקובץ מלא בסיטואציות משעשעות: (עמ' 65-64): ... **"אָדוֹן קַרְפֵּד בְּקֶצֶב מְשֻׁגָּע, מְלִיחָה בְּרִקוּד הַמְצַלְתִּים אֶת רַעְיָתוֹ הַגְּבֵרַת צְפַרְדֵּעַ"** ... מובן שלא נתהה יתר על המידה כי: ... **"אָדוֹן מְלַפְפוֹן וְגִבְרַת עֶגְבְּנִיָּה / סָחַפוּ אֶת הַפֶּל בְּצִ'ה-צִ'ה-צִ'ה"** ...

ומטורף ועליו לא פחות כשנגלה גם של"אַרְץ בּוֹנְבוֹנִיָּה" עליה לא שמענו עד כה (עמ' 55): **"הַגִּיעוּ דְּפִי נִיר מְרֵהִיבִים בְּיָפִים. / צְלוּפֹן בְּשִׁלֵּל צַבְעִים, / הַדְּפָסִים מְנַקְדִים / הַדְּפָסִים מְקוֹקוּיִם"** ... **"וְדַגְמֹן שׁוֹקוֹלֵד צוֹעֵד בְּסֶף. / וְסַפְרִית מְרַמְלֵד מִפְנֵה מִבְּט רַף. / שְׁזִיפוֹן מְסַפֵּר מִתְנוּעַע לְהַבְלִיט אֶת הַבְּגָד הַמְשֻׁגָּע!"** ...

כמו בכל ספר אגדות מוכר מליק-שירן מגיעה בפרק זה לעיקר העיקרים: סצנת החתונה של גיבורי הסיפור. משם ואילך הכל מסתיים ב"הפי-אנד". ה"סוף הטוב" איננו נפקד אם כך, גם מספר האגדות המודרני! חופת זוג האוהבים זְהִבִית וְזוֹהֶרֶוֹן בגבעת הגמדים מתוארת באופן הבא: ... **"לְמַלְכַת**

הַחֲמִנִיּוֹת נִבְחָרָה לְהִיּוֹת שׁוֹשְׁבֵינָה. נוֹשֵׂאת הַטְּבָעוֹת" ...//... "וְכַל הַגְּבֻעָה צָהֳלָה וְשָׁמְחָה" ...//... "חֲתָנָה בְּגֻבְעָה, זֹאת בְּרִית אֲהָבָה" ... (עמ' 66-67).

בכך טעמנו גם טעמנו את מגוון הנושאים שהעלתה בעט מלוטשת וחכמה היוצרת שלפנינו, והתבשמנו מכל הדימויים האמיצים, מהמציאות(?) ומהדמיון, שהעלו בנו זיכרונות וחלומות (את שהגשמנו ואת שטרם...) אבל השכלנו בעיקר להבין, כי ניתן לחולל "מהפכה בתפיסה" ולא להיות מקובעים, גם בעת רגעי משבר: ... "מְרַדְּפִים אַחַר סְקוּפֵי הַשְּׁעָה / נוֹפְלִים 'עֲלֵיהֶם' (בני הזוג, או יהיו מי שיהיו) תְּמִיד בְּהַפְתָּעָה" ...//... כי "כְּשֵׁהֶם נָחִים לְרַגַע בְּסַפּוּק / הַחַיִּים כְּמִשְׁחָק קְלָפִים סְדוּק" (עמ' 9).

סיום הספר ב"סוף טוב" חשוב לא פחות, ובכך מותירה הסופרת בפי הקוראים את טעם האביב ופריחת האהבה.

לו יהי!



להיכן נעלמות שיני הילדים?

”שמירת הפלאים של נעם”

מאת: רחל סיידוף-מזרחי, איורים: שולי צור ושיר גל, הוצאת בת-אור 2009
אדלינה קליין

המשוררת והפרוזאית רחל סיידוף-מזרחי, ילידת הארץ, גדלה בכרכור והתחנכה בכפר פינס. במקצועה הנה אחות מוסמכת.

מיצירותיה הראשונות ראו אור ספרי הילדים והנוער **בחרוזי התנ”ך** (1989), **בחרוזי הנ”ך** (1990), **בקסמי הג'ונגל המסתורי** (1993). הרומן האוטוביוגרפי **בצפורני הגורל** ראה אור לראשונה בשנת 2003 ובמהדורות המחודשות בשנים 2008, 2009. מספרי שירתה הופיעו: **חורפים ושמשות** (1992), **בשחר היקיצות** (2009). בשנת 2009 ראה אור גם ספר הילדים **שמירת הפלאים של נעם**.

בספריה של סיידוף ישנם אלמנטים אותנטיים בעלי מסרים חינוכיים ודידקטיים, שאינם פוסחים על העבר ומתחברים אל ההווה באופן אינטואיטיבי.

בכתיבתה יש חיפוש אינטלקטואלי מתמשך אחר משמעויות “הטוב”. מובן שאין ציווי כמו “עשה” או “אל תעשה”, אך בעלילות ובתרחישים ישנן השתקפויות מובהקות המצביעות על הכדאי והרצוי בחברה הפוסט-מודרנית.

בשמירת הפלאים של נעם ערך הנתניה והדוגמא האישית תופסים מקום מרכזי, כמו גם מרכיבי המוסר והצדק. נמצא, כי מרכיבים אלה פעילים בדומיננטיות מרובה.

הסיפור פותח בתינוקת נעם, אשר קיבלה בילדותה שמירת פלאים מדודתה נאוה. השמירה החמה והרכה הייתה כה נעימה, שהיא כבשה את לבבה של נעם, אשר העניקה לה שם חיבה: “נימני”. מאז שהחלה לעמוד על דעתה, איננה זזה בלעדיה לאף מקום.

השמירה הפכה למנוף, עמה יכלה נעם לצאת למסעות פנטסטיים מלאי תעוזות, אל מול הסכנות שארבו בדרך. תמיד ידעה ש'נימני' תגן ותסוכך עליה מכל רע.

בנוסף לשמירה, נעם שאבה אהבה ופינוק מחיק משפחתה המגוננת שחזקה את ביטחונה העצמי. דבר זה מובהר היטב לנוכח סיטואציות שונות שבהן הייתה נעם מעורבת: לפני כל מסע, במסע עצמו, ובעיקר בשיבה מהמסעות החלומיים אשר היו מפחידים לעתים וגם מלאי תוכן ועניין.

התיאורים בספר הילדים שלפנינו קלילים וקליטים, והם מובילים להתפתחות החשיבה היצירתית אצל הילד הרך.

הקורא יפגוש בארבעה מסעות. המסע הראשון של נעם עם "נימני" (שמיכת הפלאים), מתרחש "בארץ ים-ים". שם פוגשת נעם בכל בעלי החיים שמשכנם בים. לגיבורתנו הקטנה ניתנת הזדמנות פז להראות את אופייה השקט והנוח כלפי הסובב: ... "בעודה מלטפת בידיה העדינות את פני: כל מי שעומד בדרך// כשהיא משמיעה את קולה הערב, עד שכלם מוקסמים ממנה" ... והיא מובלת (כנהוג באגדות) אל הארמון של המלך והמלכה.

במסעה השני, מגיעה נעם אל "ארץ הנמלים", שם היא פוגשת בנמלים אדומות מרחפות ורועשות ומאיימות. נעם הבינה במהרה כי במקום המוזר הזה, לזמן יש מטרה מאד חשובה וכולם שם חייבים להיות "חרוצים ומועילים". היא אף רוכשת את אמונו, כאשר היא מצילה לשתיים מהן את הכנפיים אשר נמעכו (בעת נחיתתה עם השמיכה בארצם). לאות פיוס נוסף, היא מציעה להן מהממתקים שבכיסה... והסוף הוא טוב, כצפוי: נעם קיבלה מַרְמִי המעלה שבממלכה מתנה: זוג מסורים ("שאם אך תשפּשֵׁף אותם הם מיד מנגנים").

במסעה השלישי מגיעה נעם אל "ארץ הקר שם". היא פוגשת המוני פינגווינים ומצליחה להציל שני גוזלים שמעדו לים (וכמעט נטרפו על ידי הכרישים...) כמובן גם כאן, המעשה הטוב שעשתה, הוביל אותה להתקבל בשמחה רבה בארמון המלוכה: "שם פגשה את מלכת הקרח שיצאה במחול בחברת 'לְפָרְקוֹנִים' הדומים לילדים ובידי כל אחד חמת חלילים"...

מצד הרישום האֶלְגוֹרִי המרומז של הסיפור, המסעות, שלושה במספר, שונים בתוכנם, אך דומים במהותם. על כן, טוב עשתה המחברת שהכינה מבעוד מועד אתנחתה קלה, שמטרתה לקרב אל דמיונו של הקורא הצעיר את עיקר המעשה שתחילתו: "בשמיכה נימני"...

הנה כי כן, מה שארע לה 'לנימני' (לאחר כל אותן הרפתקאות), שאחד מגדיליה נקרע... נעם מאד נעצבה והלכה לשאול בעצת סבתא רחל, אשר מיד מצאה פתרון והטליאה את הקרע, עד שהייתה "נימני" ממש כתמול שלשום.

מהמעמד הנכבד הזה מובילה אותנו המחברת באמצעות "נימני" אל "ארץ השן". מה סיבה מצאה הסופרת לעבור אל גוף האדם? מה פתאום "ארץ השן"? הנה כאן טמון סוד העניין. שכן ראשיתן וסופן של שלוש העלילות המופלאות הראשונות, אינן דומות לעלילה האחרונה – זו האחרונה מוגשת לקורא הצעיר כתנאי וכאמצעי, המוביל ללא כחל וסרק אל מוסר ההשכל.

מסתבר, שאם ל"נימני" (שהיא איננה אלא חפץ ככל החפצים), קרה מה שקרה, ואחד מהגדילים שלה נקרע, הדבר עלול לקרות גם לחי, לצומח ואף לילדה כמו נעם. וההענשה המכוונת הזאת, מוליכה אל נשוא הספר שלפנינו. איך מחלצים את הפחד מילדה קטנה המאבדת שן אשר כאבה לה?!

המחברת פותרת את הנושא ב"הולכת שולל", ומחילה את מְשִׁימת האחריות והחילוץ מהמצב המביך, על החפץ האהוב על נעם, הלא היא השמיכה "נימני".

מסתבר שלחפץ אין חששות כלל מהמשימה האחראית הזאת. היא לוקחת את נעם אל עולם הדמיון, ומוצאת מקום מקסים לנחיתה בטוחה: ב"ארץ השן".

כך סוף סוף יודעת נעם, אל נכון, להיכן נעלמו שיני הילדים הקטנים. שם, בממלכה הגדולה פגשה נעם עטלפים מאיימים ופיות: אחת רעה ואחת טובה. היא פוגשת בדרכה בניינים, ארמונות, מגדלים, גשרים ורכבות, שנבנו כולם משיני ילדים. נעם למדה לדעת עוד כי השמירה במקום, מאד חיונית וקפדנית מפני שהיא מרתיעה מסתננים, מסלקת אויבים ומונעת בעד שודדים ופורצים לגשת לשנהב השמור לילדים. (שכן, תמורת השיניים שנעלמות כל ילד מקבל שיני שנהב יקרות).

נראה כי הסופרת רחל סיידוף-מזרחי פתרה את אחת השאלות בפניהן עומד המבוגר התוהה מה יאמר לילד במקרה דומה.

יופי של ספר. פורה ומפרה. מפתיע ובעל מעוף. יופי של רעיון שובה לב אשר בסופו מוליך את הקוראים הצעירים מעמדה של כאב וחוסר ישע, אל עמדה מנצחת!

