

טבת תשע"ה - דצמבר 2014

# ספרות ילדים ונוער



# ספרות ילדים ונוער

חוברת 137

טבת תשע"ה - דצמבר 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](mailto:syeladim@dyellin.ac.il)

עיצוב הכריכה: ניצן בר

עימוד והדפסה: [hdp.co.il](http://hdp.co.il)

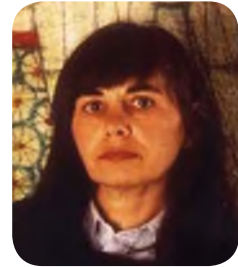
© כל הזכויות שמורות

ISSN 0334 - 276 X

## מי ומי בחוברת:

### דר' סלינה משיח

עורכת כתב העת **ספרות ילדים ונוער**. ראש החוג לספרות וספרות ילדים במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין בירושלים בשנים 2004-2012. חוקרת ספרות ותיאטרון לילדים, מחברת הספר **ילדות ולאומיות: דיוקן ילדות מדומיינת בספרות העברית לילדים 1790-1948** (צ'ריקובר, 2000).



### יונה טפר

סופרת ילדים ונוער ועורכת ספרי הילדים והנוער בהוצאת הקיבוץ המאוחד. זכתה פעמיים בפרס זאב על ספריה **לעזוב בית ובינה נוסעת לבנימינה**, בפרס ראש הממשלה על מכלול יצירתה ובפרס שר המדע, התרבות והספורט על כתיבתה לנוער. כמו כן זכתה בעיטור אנדרסן על ספריה **אבנים קטנות של אהבה**.



### דר' יניב גולדברג

מרצה בבית הספר לעבודה סוציאלית, במכללה האקדמית אשקלון ובמרכז לידיש ע"ש רנה קוסטה, המחלקה לספרות עם ישראל, אוניברסיטת בר אילן. חבר ועדת רפרטואר של תיאטרון יידישפיל. תחומי מחקריו: החיבור שבין משפט, ספרות, תיאטרון ופסיכולוגיה.



### דר' ורד טהר

מרצה במחלקה לספרות עם ישראל שבאוניברסיטת בר-אילן. חוקרת את ההיסטוריה וההתקבלות של הסיפור היהודי ושל הספר העברי בראשית הדפוס. עוסקת גם בחקר תולדותיה של ספרות הילדים העברית.



### ד"ר' ערגה הלר

ראש ההתמחות באמנות במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי בבאר-שבע, ועורכת כתב העת "קולות". בעלת פרסומים בתחומי התרגום העברי, פנטסיה ומדע בדיוני.



### איריס ארגמן

מנהלת תכנית "סיפורטרון", תכנית קרב למעורבות בחינוך. סופרת ילדים, מרצה ומנחת סדנאות כתיבה.



### ד"ר' אסתר מלחי

בעבר מורה בחינוך היסודי והתיכוני, מרצה וחוקרת במכללות "תלפיות" (נתניה), "אורות ישראל" ו"מכללה ירושלים" בבית וגן. שותפה לכתיבת תכניות וספרי לימוד, תחומי מחקרה: שירת הקודש העברית לתקופותיה, ספרות הילדים העברית וספרות הילדים החרדית.



### ד"ר' תמר ורטה-זהבי

סופרת ילדים ונוער, ספריה מהווים חלק אינטגרלי מתפיסת העולם האקטיביסטית החברתית/פוליטית של הסופרת. מרצה ומדריכה פדגוגית במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין בירושלים. ספרה הראשון **רים הילדה מעין חוד** זיכה אותה בפרס מרתה לעידוד הסובלנות בירושלים.



### רונית לוינשטיין-מלץ

סופרת הכותבת לילדים ולנוער. לימדה באולפנות ובהשתלמויות למורים. זוכת פרס יד ושם לספרה **נס של אהבה** ופרס הספריות הציבוריות לשנת 2013 על ספרה **מבצע אחים**.



### נירה פרדקין

חוקרת ספרות ילדים ונוער, הרצתה על ספרות ילדים במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין בירושלים, והייתה חברה בצוות לחינוך לשוני לבית הספר היסודי באגף לתכניות לימודים, במשרד החינוך.



### רננה גרין-שוקרון

מנהלת המרכז לספרות ילדים במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין בירושלים ומרצה לספרות ילדים במכללה. פרסמה מאמרים בנושא ספרות ילדים.





# תכן העניינים

9..... ואולי הקדמה  
דר' סלינה משיח

## לזכרם

13 ..... רוני גבעתי ז"ל  
יונה טפר

## עיון מחקר

21 ..... המסע הפנימי בשיר 'זרעים של מסטיק' לאור התיאוריה הפסיכואנליטית של דונלד ויניקוט  
דר' יניב גולדברג

32 ..... שלמה זלמן אריאל: הערות ראשונות לפועלו של סופר, עורך, מעבד ומתרגם לילדים.  
דר' ורד טוהר

63 ..... הפנטסיה לבני הנעורים כסוגה בין-תרבותית ורב-ערוצית.  
דר' ערגה הלר

78 ..... פוליטיקה בספרות ילדים ונוער: ספרות ילדים רדיקלית ואקטיביסטית.  
דר' סלינה משיח

## סיפור תערוכה

101 ..... כיצד ילדים נוגעים בשיר? פרשנות חזותית לשירתה של שלומית כהן-אסיף.  
איריס ארגמן

## מפתחות לספרות: דרכים להוראת ספרות הילדים והנוער

115 ..... "המפוזר מכפר אז"ר" ללאה גולדברג מאויר על ידי נטלי וקסמן-שנקר.  
דר' אסתר מלחי



## ספרים וסופרים: רשימות ורשמים

127 ..... איך "מולו וצגאי" באו לעולם, או לידתו של ספר ילדים רדיקלי

דר' תמר ורטה-זהבי

131 ..... "הזדמנות לעבר חדש"

רונית לוינשטיין-מלץ

## ביקורת

141 ..... "ילדה שלא מן העולם הזה": ספרו הראשון של אהרן אפלפלד לילדים

דר' אסתר מלחי

144 ..... ג'ון גרין: "אשמת הכוכבים"

נירה פרדקין

## מְלִי מילים: מילת ביכורים

151 ..... תמר ורטה-זהבי: ריאיון עם סופרת ילדים רדיקלית ואקטיביסטית

דר' סלינה משיח

159 ..... ממדף הספרים

רננה גרין-שוקרון

# ואולי הקדמה

דר' סלינה משיח

**שימחת הפסח מתפספסת,**

**על עונג חג יבוא חיש סוף,**

**אם תסתכל על הצלחת**

**מנקודת מבט של עוף.**

(של סילברסטיין, 'נקודת מבט', בקצה מדרכת הרחוב).

דומה שנקודות המבט המצטלבות: רואות, מאירות ושבות להראות את עינינו, הן המנקדות את הגיליון הנוכחי של **ספרות ילדים ונוער**. ניתן למפותן לאורך כל החוברת, ובעיקר במדור ה"עיון והמחקר", המציע נקודות מבט אחרות לבחינת ז'אנרים, יוצרים ויצירות.

במאמר המנתח את שיר הילדים שכתבה לאה נאור, 'זרעים של מסטיק', מציע הדר' יניב גולדברג פרשנות, שנקודת מבטה מעוגנת בתיאוריה הפסיכואנליטית של דונלד ויניקוט. מבטו של ויניקוט, שהאיר את מבטו של גולדברג, שב להאיר את השיר ההופך מפזמון המבטא את חוסר הניסיון של הקטנים, לשיר מסע פנימי, המתאר את הליך הצמיחה של ילדה, הלומדת את עיקרון המציאות, במסע המוביל מילדות לבגרות.

הדר' ערגה הלר בוחנת את הפנטסיה לבני הנעורים בימינו, מתוך השתקפויותיה במדיומים אחרים, דוגמת משחקי המחשב, הטלביזיה והקולנוע. התבוננות בפנטסיה הספרותית מתוך נקודת תצפית זו, מניבה מסקנות המחייבות לא רק הגדרה מחודשת של הפנטסיה הספרותית (כטרנס מדיה), אלא של מערכת היחסים שבין ספרות, אמנות ובדיון ובין המציאות. יתר על כן, כיוון שהמעבר מהבדוי אל האקטואלי והמציאותי, כולל גם את אופציית השלמת הסיפור בידי הקוראים, הדבר מעורר תהיות בדבר הפיכת הספרות לנוער, לספרות של נוער – מהלך שאם ילך ויתמסד, עשוי יהיה לשנות את הגדרת ספרות הילדים.

דר' ורד טוהר נטלה על עצמה את המשימה החשובה של הארת מפעל חייו של שלמה זלמן אריאל: סופר, עורך, מעבד ומתרגם, שתולדות חייו ומפעלו הספרותי לוטים בערפל, חרף העובדה שיבול יצירתו ותרומתו לספרות ולספרות הילדים והנוער, אינם מוטלים בספק. ביד אמונה היא מגלפת את מעטפות השכחה ומשיבה להדרה את הדמות, שהודרה מתוך "הרפובליקה הספרותית". מנקודת התצפית של חקר הלאומיות, היא רואה באריאל את מי שהנגיש בו זמנית, את הספרות האירופית והמסורת היהודית לקוראים הצעירים, ובכך את מי שבכתבתו קירב את הילדים לתרבות

העברית וגם לתרבות עולם – מעשה שלא התיישב עם הנרטיב הציוני, אך יש לראות בו היום, מהלך שהקדים את זמנו.

מאמרי "פוליטיקה בספרות ילדים ונוער: ספרות רדיקלית ואקטיביסטית", בא להשלים את נקודת התצפית שתארת ב"אוריינות פוליטית: פוליטיקה ב/של ספרות ילדים" (ספרות ילדים ונוער, 2013). לפנינו ז'אנר ישן-חדש, השומט את הקרקע מבעד למיתוס הילדות התמימה והספרות התמימה. מתן הלגיטימציה לפוליטיקה בחיי הילדים ובספרותם, מבטל את ההפרדה המלאכותית שבין "עולם הילד" ו"עולם המבוגר", ומסמן את ניצני המעבר מספרות ילדים ממוקדת "אני", תראפיה ופסיכולוגיה, לספרות שעל סדר היום שלה מוסר, ערכים ותיקון עולם: ספרות המקדמת אוריינות פוליטית וחינוך לפוליטיקה.

גד,  
ימים יגידו.

שלכם,  
דר' סלינה משיח

# לזכרם



## רוני גבעתי – לזכרה

יונה ספר



רוני גבעתי ז"ל  
1940-2014

הכרתי את רוני לפני שנים רבות כשפנו אלי לעבוד יחד אתה כעורכת בהוצאת הקיבוץ המאוחד. לאחר תקופת חפיפה, שם למדתי להכיר את סגולותיה הייחודיות כאדם וכעורכת – חזרה רוני לביתה בעין גדי ואני החלפתי אותה בהוצאה. לימים זכיתי גם לערוך חלק מספריה ולעמוד על סגנון הכתיבה המיוחד והמקורי שלה, בו כל מילה קשורה למילה הבאה אחריה, והמשפטים הקצרים מתייצבים זה אחר זה ותומכים זה בזה. אם תוציא מילה ממקומה יתהפך הסדר, ייקטע הקצב ותופר המנגינה הסמויה, ובכל אחד מספריה יימצאו המרכיבים העיקריים המאפיינים את כתיבתה – האהבה והרגישות לאדם הסובל והמתלבט ונופי הארץ הממלאים וגודשים בעדינות את יצירתה ביופי רב.

רוני – קול רך ומהוסה. מילים שקטות. שקולות. בודדות. כמו חרוזים המושחלים על חוט. חרוז אחר חרוז. מילה אחר מילה. כל אחת נבחרת. כל מילה עגולה, שלמה, מכילה עולם מלא. כך דיברה וכך כתבה. במשפטים קצרים, לעיתים קטועים, המנסים להכיל במדויק את הרגע על כל היופי שבו. כך ביקשה רוני בכתיבתה להכניס את הקורא לעולמה ולאפשר לו לראות את הדברים דרך עיניה.

רוני שנולדה וגדלה בגליל העליון, רווי פלגי המים והצמחייה הירוקה, עברה עם נישואיה לקיבוץ עין גדי והחליפה את הנופים הירוקים בנופי המדבר הצהובים. גם לאלה וגם לאלה מקום נרחב ביצירתה. תיאורי הטבע שלה, בין אם היא כותבת על פרפרי דנאית תפוח סדום, המצויים בארץ באזור עין גדי בלבד, או על סבכי הפטל והערבות המשתפלות של גאון הירדן, על המצוקים החשופים המקיפים את נאת המדבר עין גדי, או על שאון המים המפכים בנחלי הגליל – תמיד רווי יופי והתבוננות אוהבת. למקרא תיאוריה קמים הנופים לתחייה מלאי חיים, צלילים וצבעים.

קרבתה ואהבתה של רוני לנופי ילדותה הגליליים ולנופי המדבר שהיה לה לבית עם נישואיה, מלווים את כתיבתה כחוט השני. כמעט ולא תמצא בספריה את העיר הגדולה, את הכרך על שאונו והמולתו. את החיים העירוניים העכשוויים על הדוחק, הרעש והצפיפות שבהם. ממקום מגוריה הבודד והייחודי טווה רוני את עלילות סיפוריה ומספרת על גיבורי ספריה, החיים בכפיפה משמעותית עם הטבע הסובב אותם. אבל תיאורי הטבע בספריה אינם עומדים לכשעצמם, בעזרתם יוצרת רוני את אוירת הסיפור והם מקרינים על הדמויות ומשמשים הד להלכי הנפש הפנימיים שלהן, מעמיקים את עיסוקם ונותנים ביטוי לדמותם ולחלומותיהם. כך בספרה **נערת הפרפרים והליצן** – כותבת אילאיל גיבורת הסיפור עבודה על פרפר דנאית תפוח סדום, פרפר אנדמי לסביבות עין גדי הניזון מעלי פתילת המדבר הגדולה, הלא הוא תפוח סדום. אמה של אילאיל היא חוקרת פרפרים ונדידתם המופלאה של פרפרי המונרך "הדנאית המלכותית", עליה אנחנו קוראים בספר, מלמדים אותנו על חוסן החיים המופלא שבהם, על יכולת המעוף האין סופי ואלה מהדהדים במאבקה של אם הגיבורה,

החולה בסרטן הדם, וגם בהתמודדות של אילאיל במפגש הקשה שלה עם החולים במחלקת חולי הסרטן.

בספרה **כמו רוח מדבר** המתרחש כולו בקיבוץ עין גדי (אם כי שמו אינו מוזכר ואנו מנחשים זאת רק על פי תיאורי הסביבה, כמו שפך נחל ערוגות, ים המלח ונקודות אחיזה גיאוגרפיות נוספות המתוארות בסיפור), יוצרת רוני את המתח והפער בין ריצתה המהירה, הזורמת והחופשית של רחף, כלבת רוח שהובאה במיוחד ממשפחה בדווית מסיני, כדי לעזור לאב הלום הקרב ומוכה הלם המלחמה להתאושש מהדיכאון הכבד בו הוא נתון. ריצתה החופשית והמשוחררת של הכלבה מהווה ניגוד מובהק לרוחו הנכאה של האב, שאינו יכול להתגבר על אימי המלחמה ולחזור ולפסל. אינו יכול לחזור ולהפיח חיים באבנים הדוממות, אינו מסוגל ליצור ולשחרר את רוחו למעוף היצירה, כפי שעשה לפני הקרבות. קרבתה המכילה של רוני לנוף שסביבה מקבלת ביטוי חם כשהיא מתארת את אבני המדבר, אותם היה אוסף האב לפני המלחמה וכשהיא מספרת כיצד אסיף, גיבורת הסיפור הייתה צופה בעבר באביה ורואה דרך עיניו את החיים הנסתרים החבויים בתוך האבנים הדוממות. דומה שכל מרכיבי המדבר נמצאים בסיפור: סופות האבק הדוקרניות, השמש הקופחת, הלילות הקרים, מראות הטבע הנהדרים, האבנים האוצרות בתוכם חיים סודיים, מטעי התמרים והמים המפכים בנווה המדבר ומהווים ניגוד מרתק בין ירקות הנווה למדבר שסביבו.

כמו בספריה האחרים, משלבת רוני בעדינות רבה בעלילה מידע חשוב על הסביבה בה מתרחש הסיפור, בין אם זה מידע על מחלת הסרטן ובין אם זו אינפורמציה על גידול התמר בבקעה, על כלבי הרוח או על דנאית סדום ובדרך זו היא מעבה את העלילה ומחזקת את בסיסה. קו זה של שזירת מידע בעקיפין בסיפור, אנחנו מוצאים גם בספרה **ילדת האפרסמון**, המתרחש בעין גדי בתקופת בית שני, תקופת שלטונה של המלכה החשמונאית שלומציון. עד היום חלוקים החוקרים בדעתם מה היה אותו צמח בושם נדיר – האפרסמון – המוזכר בכתובים, אותו גידלו בעין גדי ובסביבתה בימי בית שני, צמח בושם נדיר, שעל פי המקורות הביא לפריחה הכלכלית של המקום. רוני לוקחת אותנו בספר זה לתקופה היסטורית רחוקה, כשהיא מחייה בעטה את החיים היהודיים בעין גדי, את העלייה לרגל לירושלים, את המאבק בין הדעות השונות בחברה, את חיי היום יום על המאכלים והאביזרים של אז. היא משחזרת את השמות היהודים והזרים שרווחו באותה תקופה ומחברת את הקורא של היום אל העבר דרך הדברים הבסיסיים בחיי הנערים והנערות שלא השתנו: הכמיהה לאהבה, הקנאה באחות הבוגרת, דאגת אם ואב לבן שנעלם, ונופי עין גדי שלמרות מאות השנים שעברו נותרו יפים ומסתוריים כפי שהיו.

רגישותה הרבה של רוני לבני האדם, לאנושי ולמוסר תופסת מקום חשוב בכתביה. הדמויות עליהן היא מספרת, בין אם אלה הדמויות העיקריות או דמויות המשנה, ניחנות באותו קו מוסרי ורגישות אנושית שאפיינה אותה. יצירי דמיונה מתלבטים בשאלות מוסריות, ולרוב מודעים וקשובים ברגישות לזולת ולמכאוביו. אסיף בספר **כמו רוח מדבר** אינה מסוגלת לקבל את הדרך, הבלתי מוסרית לדעתה, בה נלקחה כלבת הרוח מהמשפחה הבדווית בסיני, ואף-על-פי שהיא מודעת

לעובדה שהשהייה בקרבת כלבת הרוח והיציאה לריצות הארוכות והחופשיות לאורך ים המלח עוזרות לאביה להשתקם ולחזור אט-אט לעצמו, היא אינה מוותרת ותוך חיבובי נפש והתלבטות מה נכון לעשות היא גורמת להחזרת כלבת הרוח לבעלים שלה. כך גם בתיה, בספר **ציפור העץ**, הנמשכת לנער המוזר שהיא פוגשת בצל עץ האלון, ולמרות יחסו החשדני אליה והבוטות בה הוא מנסה להרחיק אותה מביתו ומהסוד שהוא שומר, היא איננה מסוגלת שלא להושיט לו ולאמו יד עוזרת ואף נאבקת בבנים מהפנימייה, בה היא מתגוררת, המנסים לגנוב מחצרם של תום ואמו טלה ותרנגולות. בתיה מגינה על רכושם, למרות הגינוי, הלגלוג, העלבונות והמכות שהיא סופגת מבני גילה החיים כמוה בפנימייה שבסביבת הירדן, וגם מתום הדוחה בגסות את ניסיונות ההתקרבות שלה.

דמויותיה של רוני אינן מצטיינות בכושר מנהיגות, בספורטיביות, בכושר לימודי מיוחד ואינן נמצאות אף פעם במרכז העשייה החברתית. כוחן בעולמן הפנימי, ברגישות הרבה לזולת ובהיצמדות העיקשת לאמת שלהן. גם כשהן נתקלות בקשיים, בדחייה או באפשרות לעקוף או לוותר על קוד המוסר הפנימי שלהן – הן ייצמדו אליו ויפעלו בהתאם לו, ועל כן הן מצטיירות כדמויות עיקשות ומוסריות שיכולות לשמש מנחות דרך לקוראים המתלבטים באותן שאלות של עזרה לזולת, שמירת סוד, או חברות אמת.

רוני נותנת מקום רב בספריה לדמויות שוליים, לעתים כואבות ולעתים שומרות סוד כבד ומכביד. כזה הוא משה, אביו של תום, בספר **ציפור העץ** המתחבא מאימי השואה במחסן הסגור שבצד החווה. כזה הוא גם יער, הליצן הרפואי, בספר **נערת הפרפרים והליצן**, המשמח ומשעשע את הילדים החולים בבית החולים, כשחיוכו הרחב ואפו הכדורי הצבוע אדום מסתירים את געגועיו לאם שנעלמה ואת כאב הנטישה אתו הוא מתמודד, וכזאת היא אמיליה בת השש-עשרה, מהספר **חליל בודד בחושך**, המסתתרת מאחורי וילון, חרדה מאנשים ומתביישת בבכי המוזר והמפחיד הבוקע מפיה ללא שליטה. לכל אחת ואחת מדמויות אלה (ולדמויות נוספות בספריה אותן לא הזכרתי) יש סיפור נסתר האוצר בתוכו את סוד התנהגותם, וכל אחת מהן כמהה לידידות, לאהבה ולחברות.

גם על רוחב דעתה של רוני, על אהבתה למוסיקה, ליצירות אמנות ולקולנוע אנו יכולים ללמוד מתוך ספריה. ברבים מהם היא מזכירה או מתארת יצירות אמנות של פסלים או ציירים, כחלק טבעי מזרימת הסיפור ומעיסוקן ועניינן של הדמויות, ובאותו אופן היא משלבת ומאזכרת בספרים גם סרטי קולנוע, שריגשו אותה והשפיעו עליה.

בספרה האחרון של רוני **חליל בודד בחושך** (הוצאת הקיבוץ מאוחד/ספרית פועלים) באים לביטוי כל המרכיבים ביצירתה, כשעלילת הסיפור נובעת גם היא ממקורות חייה של רוני בת הגליל. טליה, נערה כבת שמונה-עשרה שחייתה כל חייה בקיבוץ קטן בגליל, מגיעה לבאר שבע בשנת החמישים של המאה הקדמת, לעבוד עם נוער וללמד עברית עולים חדשים. בשנים ההן רוב תושבי העיר הם עולים שהגיעו לארץ אחרי מלחמת העולם השנייה, ורובם עדיין מחפשים קרובי משפחה שעקבותיהם נעלמו במלחמה. העולים מתקשים להסתגל לארץ ולשפה העברית ולנגב עם השמש



הקופחת, סופות האבק העוני והמחסור. לתוך מציאות זו מגיעה טליה מלאת רצון טוב לעזור ולעשות, אך חסרת יכולת להכיל את כל פרטי המציאות שסביבה, את התרבויות השונות בהן היא נתקלת ואת עברם הקשה של האנשים להם היא רוצה לעזור. בעדינות רבה מספרת רוני על חוטי הקשר הדקיקים הנטוויים בין טליה לאמיליה, הנערה המפוחדת, שעלתה מיוון אחרי המלחמה. אמיליה מתגעגעת להוריה שנעלמו, תלויה באחותה החזקה ממנה, ומבועתת מהתקפות בכי בלתי נשלטות התוקפות אותה. במצוקתה הגדולה היא בוחרת להסתתר מאחורי וילון בביתה הצנוע, מסרבת להיפגש עם אנשים ומסתירה בתוכה את חלומה להיות מורה. רוני אינה מייפה את הקשיים של בתיה המוצאת עצמה בסביבה זרה, שפעמים רבות אינה מעוניינת אפילו ביד המושטת לעזרה, והיא מעבירה את הרגשתה במשפטים קצרים וקטועים:

**מישהו בא, נערה רזה ותמירה מתקרבת.**

**טוב שלא הלכתי.**

**ברוכה הבאה, אני המדריכה ושמי טליה.**

**שתיקה.**

**ידי נותרה מושטת.**

**לידיעתך, אף חניך לא יבוא.**

**מה קרה?**

**כלום, רק תסתלקי.**

**למה?**

**כי אז יחזירו לנו את אוהד.**

**אתם אפילו לא מכירים אותי.**

**לא צריך.**

**(עמ' 20).**

בצד ההצלחות הקטנות, להן זוכה טליה בספר, מתארת רוני את השגיאות שהיא עושה כשהיא מנסה להתיידד עם אמיליה, את ייסורי הנפש שלה כשהיא שוגה ופוגעת במי שרצתה כל כך לעזור לו ואת העקשנות שלא לוותר ולהמשיך ולנסות. דרך עיניה של טליה מספרת רוני על בדידותם הקשה של העולים החדשים החיים בנגב החם, היבש והמדברי, בסביבת טבע שאינה מוכרת להם ואינה מקלה עליהם, וגם על בדידותה שלה – נערה מלאת רצון לעזור שעזבה את ביתה ומנסה בכוחותיה הדלים להיטיב ולהושיט יד תומכת ועוזרת. לתוך הסביבה הקשה הזאת היא רוקמת מראות יופי מדבריים קטנים בהם מופיעים: סלעית ושועלי מדבר, סופות אבק וסנוניות הבונות קן, בז אפור לבן ונחשים ואף מתארת את דמויות האנשים החיים במעברה ומתחלקים במעט שיש להם בנדיבות

ובאנושיות, כפי שכתבה רוני עצמה על ספרה: "... למרות כל אלה זהו סיפור אופטימי, כי נרקמים בו קשרים ורגשות הדדיים, ונעשות טעויות שרוצים לתקן, ורואים גם יופי וטוב."

העוקב אחרי ספריה של רוני גבעתי יכול לחוש מתוכם את מהלך חייה כולו – ילדת קיבוץ שנולדה בגליל, הצטרפה כילדה להוריה שנסעו בשליחות ללונדון, שם היא נפגשת לראשונה במציאות חיים שונה כל כך, חוויות עליהן כתבה כשבגרה בספרה **ברבורים מאגם אחר**. נערה שיצאה בבגרותה ללמד עברית ולהדריך נוער בעיר הפיתוח באר שבע ואישה שעם נישואיה עברה לעין גדי והחליפה את הירוק של הגליל בצבעי המדבר. אבל בכל הגלגולים שעברה, עליהם היא כותבת, לא הפסיקה רוני לדייק בכתיבתה, לתאר את עומק הרגשות, ולא הפסידה מרגישותה האנושית ומיחסה המבין והחומל לסובל, כמו גם מאהבתה ליפי הטבע הסובב אותנו וליפי מעשי האדם. מרכיבים אלה ממלאים את ספריה ומעשירים את הקוראים.

הלוואי שקוראים רבים ייהנו מספריה וקולה הייחודי והצלול יישאר אתנו עוד ימים רבים.



# עיון ומחקר



# המסע הפנימי בשיר 'זרעים של מסטיק' לאור התיאוריה

## הפסיכואנליטית של דונלד ויניקוט

דר' יניב גולדברג

### תקציר

"לנטע ולי יש סוד נחמד שעוד לא גילינו לאף אחד..." מהו הסוד אותו שומרות הבנות? לאן הן הולכות ולאן הסוד יוביל אותן? מאמר זה בא לנתח את שירה של לאה נאור, 'זרעים של מסטיק', כשיר מסע, שאינו עוסק בדרך גשמית אלא במסע התבוננות פנימי המוביל לתהליך של גדילה והתבגרות. ניתוח השיר לאור התיאוריה הפסיכואנליטית של דונלד ויניקוט, העוסקת בחשיבות המשחק להתפתחות הילד, תוך התמקדות בשלב האומניפוטנטיות לקראת ההכרה בנפרדות והכלת תסכול המציאות, יאפשר מבט חדש על יצירתה של לאה נאור. מבט זה ישפוך אור על הדימויים הסוריאליסטיים שבשיר, היסודות הפמיניסטיים שבו, ועל התהליכים הנפשיים השונים, המתחוללים בנפשן של גיבורות השיר. מתברר, כי נטע והמספרת בשיר עוברות את אותו המסע הפיזי בדרך להשגת המסטיק האדום, אולם כל אחת חווה תהליך נפשי פנימי שונה ועוברת תהליך התבגרות שונה.

### הקדמה

בספרה **בחלומי** מספרת המשוררת מרים ילן-שטקליס אגדה ושמה: 'כיצד באים השירים אל לב האדם' (ילן-שטקליס, 1963, עמ' 116-120). השיר, כותבת ילן-שטקליס, מצוי ב"עולם של מעלה". והנה קמה בת השיר ושולחת אותו ל"עולם של מטה": "...והנה הוא בא אל לב המשורר. ולב המשורר פתוח, והוא מקבלו בסבר פנים יפות. ומכניסו אצלו, ומְשיבו, ומחממו, ומספר עמו בחיבה רבה ומלבישו מלבושים יפים, ומקשטו קישוטים יפים". משם יוצא השיר אל לבבות האנשים:

**נפתחים לפניו לבות האנשים ומקבלים אותו בסבר פנים יפות. שוהה השיר בלבבות האנשים ואף הם מקשטים אותו בקישוטיהם, ונותנים לו מנשמתם אף הם. חוזר השיר אל לב המשורר בחרדה גדולה לראות לשלומו, ורואה: אין הלב מכיר עוד את שירו. אינו זוכר את מכאובו. עומד הלב שלם ורענן פתוח לרווחה, מוכן לקבל אורח חדש. כך יורדים השירים מן העולם של מעלה אל העולם של מטה. כך באים אל לב האדם.**

מרים ילן-שטקליס בונה כאן, למען הקורא הצעיר, מעין מיתוס של היווצרות השיר. השירים מתוארים כקיימים מאז ומעולם. הם יושבים בעולם של מעלה וממתנים למשורר שלבו יהיה פתוח לקבלם ולהורידם לעולם של מטה. מעשה השיר מתואר כפעולת השראה, ומהלך היווצרותו כסיפור

מסע. שירים לילדים שייכים מעצם טיבם וטבעם לז'אנר ייחודי, אשר צריך להיות מותאם הן בצורתו החיצונית, והן בתוכנו הפנימי, לעולמו הפנימי של הילד אליו ממוען השיר. במאמר זה ברצוני לנתח את שירה של לאה נאור<sup>1</sup> 'זרעים של מסטיק' המתאר מסע פנימי ותהליך התבגרות והתפכחות של גיבורת השיר. ניתוח השיר לאור התיאוריה הפסיכואנליטית של דונלד ויניקוט, העוסקת במשחקי ילדים, תאפשר מבט חדש על משחקן של הבנות בשיר, תוך הבנת ההתפתחות הרגשית אותה הן עוברות.

## ייחודה של שירה לילדים

מה מייחד שירה לילדים? במה היא שונה משירת מבוגרים ובמה היא דומה לה? יצירה טובה לילדים, ושירי ילדים בכלל זה, עשויה להסב הנאה אסתטית וחוויתית גם לקורא המבוגר, על אף שהנאותיהם של הילד ושל המבוגר עשויות להיות שונות ושאיכות מעולם רגשי אחר. למרות השוני, קיימים מכנים משותפים של צורה ותוכן אליהם מתחברים הקוראים השונים בשירה לילדים בדומה לשירה למבוגרים.

בשירה לילדים ניתן למצוא לא מעט "שירים סינטטיים", שירים שנכתבו כדי לענות לצרכי הילדים במערכת החינוך, שירים העוסקים בנושאים מעולמו של הילד, אך ערכם האמנותי דל ומתבטא בחריזה מכנית ובתבניות שבלוניות. משורר הילדים הרוסי קורניי צ'וקובסקי (Kornei Chukovskii) כתב ששיר ילדים ראוי לשמו צריך להיות שיר טוב גם בעיני הקורא המבוגר (Chukovsky, 1963, pp. 153-140; אופק, 1978, עמ' 144-148). עקרונותיו של צ'וקובסקי מעוגנים בצרכיו של הילד, ומכאן חשיבותם. לאה גולדברג הביעה את דעתה בעניין ניתוח שירים ודבריה יפים גם לגבי שירים לילדים:

**שהרי כל שיר ושיר אפשר לנתח: בכל שיר יש תמונות לשוניות: דימויים, השוואות, השאלות. בשירים רבים יש חרוז ולכל שיר מתחרז דרך חריזה משלו. על כל הדברים האלה ניתן לדבר, להביא דוגמאות, למצוא מקורות, לעמוד על מוטיבים שבהם משתמש הכותב, למיני ולשייכו לסוג מסוים. כל הדברים האלה ניתנים לעשייה לגבי שירים טובים ורעים. אך אם אין אנו משתמשים בכוח השיפוט של טעמנו, ואיננו מעלים בו אותם סימני היכר, שהם עדות לראיית עולם מיוחדת במינה המוצדקת בתוך היצירה והמצדקה את קיומה, לא יועיל לנו הניתוח ולא כלום (גולדברג, תשל"ו, עמ' 12).**

שיר הוא קודם כל ביטוי של חוויה. השיר מבטא עולם לשוני דמיוני, העונה לדרך ראיית העולם הילדית. הביטויים והסביבה מתאימים לעולם הילדים, אך החוויה היא אוניברסלית. העולם הרגשי של הילד אינו פחות עמוק או חשוב מזה של המבוגר. חוויותיו, אכזבותיו, תקוותיו, שאיפותיו, שמחתו

1 לאה נאור, פזמונאית, סופרת מתרגמת ותסריטאית ישראל, ילידת הרצליה; כלת הפרס לספרות ילדים ונוער ע"ש דבורה עומר ז"ל, לשנת תשע"ד.

וצערו אינם ניתנים לביטול, או לצמצום. להיפך, מה שעלול להיראות כמובן מאליו, או חסר חשיבות למבוגר, עשוי להיות חשוב ומרכזי מאוד לגבי הילד. המשורר הרגיש עשוי לסייע בהבנה נכונה ורצינית של חוויות הילד באמצעות השיר (להרחבה: רגב, תשמ"ד, עמ' 38-47).

הילד, לרוב, אינו מסוגל לצקת במילים את הרגשותיו. הוא אינו מסוגל להגדיר את תחושת הרעב, אלא מבקש מזון, אינו מתאר מצב פחד, אלא את הדמות שמפניה הוא חושש, אינו יודע את סיבת כמיהתו, אלא את משאלותיו, שאותן הוא מביים במשחקיו הדרמטיים, אותן הוא חוזה בדמיונותיו ובחלומותיו בהקיץ. הילד אינו מכיר את מאווייו הפנימיים ואת מאבקו הסוער עם המציאות ועם חוקיה, הוא חש רק את אי הנחת הצורבת בעקבות המאבקים והנפתולים. השיר מנסח במילים את הרגשותיו הכמוסות של הילד, והוא מפנים אותן כשלו, כאילו הוא עצמו יצר אותן, כאילו הן נבעו ממנו, ממעמקי נפשו הסוערים ומחפשים ביטוי. הילד קולט את השיר בקלות ונעשה שותף מלא לא כשומע בלבד אלא גם כְּמִסְפָּר. דפוסי לשון ודגמי צורה נקלטים בשלמותם והופכים לרכושו הלשוני הנצחי. השיר משמש כלי ביטוי למאוויים בלתי מודעים, שבדרך אחרת לא היו עולים לתודעתו של הילד. השיר מסביר לילד את הרגשותיו הבלתי מובנות לו עצמו. אין זו הסברה המדברת אל ההיגיון והשכל, כמו שירים וסיפורים שלקח ומוסר השכל בצידם. זוהי שותפות של רגש, המתירה את המתחויות, מאפשרת הזדהות עם מצבם הנפשי הדומה של ילדים אחרים ופותחת לפני הילד אפשרות לראות את מעשיו ולראות את עצמו. המשורר מביע את הרגשותיו של הילד, שהוא עצמו לא היה יכול להביע. השיר המביע הרגשות אמת אנושיות נותן ביטוי למאווי האדם, סולל את הדרך אל עצמו, עוזר לו להבין את עצמו ולהלביש במילים התרחשויות רגשיות עמוקות (רות, 1977, עמ' 83-96).

שירי הילדים, בדומה לאופן חשיבתו של הילד, מעוצבים כתמונות. הילד שומע את צליל המילים, רואה את אשר הן מתארות ומתענג על הצליל ועל התמונה גם יחד. עולם הדמיון ניזון ממשאלות ילדיות. התמונות של חלומות בהקיץ והמשחק הדרמטי מזמנים אפשרויות רבות להעשרת הדמיון, שבעזרתם משנה הילד את מציאות החיים הקשה לו לעיתים. באמצעות התמונה הדמיונית המתוארת בשיר, הוא מתרחק מהריאליה לשעה קלה, ונהנה מתפקידים דמיוניים וממציאות מדומה, בעולם שהוא כולו טוב, עולם שנוצר על ידו ופועל לפי חוקים הגוזרים על פי משאלותיו. הילד מצליח להשתמש בעולם הדימויים שבשיר, גם אם אינו עולם הדימויים שלו ואינו תואם את מציאותו ומתאים אותו לעולמו הרגשי. השיר מציף את עולמו הרגשי ומעורר אותו לחשיבה יצירתית ולשימוש בדמיון שלו עצמו.

פרויד, המדבר על קשר בין משחק ילדים לדמיון ספרותי, כותב כי ראוי היה שנחפש נבטים ראשונים של פעילות פיוטית כבר אצל הילד, שכן כל ילד משחק נוהג כמשורר, מתוך שהוא יוצר לעצמו את עולמו שלו. בחינת הריאליה באופן סובייקטיבי וסידור העצמים במרחב בסדר חדש נובעת ממקורות שונים. ככל שסופר הילדים יצליח להביע את עצמו במושגים שיריים וידע לתת ביטוי לניסיונותיו המוחשיים, כך יצליח להגיע ליתר הבנה בינו לבין הילדים השומעים את סיפוריו (ברוך, תשמ"ז, עמ' 80-85).



## זרעים של מסטיק' – מאז ועד היום

השיר 'זרעים של מסטיק' מיוחד בשל מספר היבטים אמנותיים, תרבותיים ורגשיים. השיר נכנס לקנון שירת הילדים בישראל מאז שנות השישים.

### זרעים של מסטיק / לאה נאור

לְנִטֵּעַ וְלִי יֵשׁ סוּד נֶחְמָד  
שְׁעוּד לֹא סִפְרָנוּ לְאֵף אַחַד.  
אֲנַחְנוּ זָרְעֵנוּ מִתַּחַת לַפְּלִסְטִיק  
זָרְעִים שֶׁל מִסְטִיק, זָרְעִים שֶׁל מִסְטִיק.  
כְּמַעַט בְּכָל עָרֵב אֲנַחְנוּ בָּאוֹת.  
צָרִיר לְנֶפֶשׁ וְצָרִיר לְהִשְׁקוּת.  
אֲנַחְנוּ עוֹבְדוֹת פֶּה בְּאִפֹּן קְבוּעַ  
שֶׁלֶשׁ פְּעָמִים וְיֹתֵר בְּשָׂבוּעַ.

בְּקִיץ הַבָּא, בְּקִיץ הַבָּא  
נְרוּץ לְגִנָּה בְּכָל יוֹם  
וְעַל כָּל גִּבְעוּל, וְעַל כָּל עֲנָף  
יִבְשִׁיל לָנוּ מִסְטִיק אָדָם.  
בֵּינֵתִים הַמִּסְטִיק עוֹד לֹא נָבֵט,  
אֵךְ נִטֵּעַ אוֹמְרֵת שְׁלֹא אֶכְפֹּת.  
הַמִּסְטִיק יִנְבֵּט, כִּכְהָ נִטֵּעַ אוֹמְרֵת,  
פְּשׁוּט כִּי כָּבֵר אֵין לוֹ בְּרָרָה אַחֲרָת.

בְּחֻרְנוֹ בְּמִסְטִיק הָכִי טְעִים,  
חֲתַכְנוּ אוֹתוֹ לְשִׁמוּנָה זָרְעִים  
עֲדָרְנוּ, מְדַדְנוּ, סִמְנוּ בְּסָרֵט,  
הִכְנוּ לַמִּסְטִיק גִּנָּה נְהַדְרָת.  
בְּקִיץ הַבָּא, בְּקִיץ הַבָּא  
נְרוּץ לְגִנָּה בְּכָל יוֹם  
וְעַל כָּל גִּבְעוּל, וְעַל כָּל עֲנָף  
יִבְשִׁיל לָנוּ מִסְטִיק אָדָם.

(נאור, 2007, 82-83).

שיר זה הוא חלק מאוסף שירים העוסקים בקבוצת ילדים, המקימים עולם דמיוני משלהם. אוסף שירים זה מועלה עד היום בתיאטראות שונים ובעיבודים שונים. השיר הופיע בתקליט הנושא אף הוא אותו שם, בביצועה של השחקנית דליה פרידלנד וקבוצת ילדי בית אלפא.

המחזמר זרעים של מסטיק עלה לראשונה על הבמה בקיבוץ בית אלפא, בשנת 1965. חברת הקיבוץ מאירה הכהן ז"ל פנתה לחבר קיבוצה הצעיר המלחין נחום (נחצ'ה) היימן, וביקשה ממנו לכתוב שיר הולם לכיתתה. היימן שלח את הבקשה לידידתו הפזמונאית לאה נאור, שכתבה את השיר 'מי אכל את הירח'. היימן ביקש ממנה שיר אחר ושמוח יותר, והיא כתבה לו את 'זרעים של מסטיק' ושירים נוספים. ילדי קיבוץ בית אלפא העלו את שיריה של נאור כמסכת שירים. שירלי שמידט מחברת C.B.S. שמעה את השירים והייתה סבורה שיש בהם פוטנציאל לתקליט ילדים.

שמידט התנתה את הוצאת התקליט בצירופה של דליה פרידלנד שנחשבה, לאחר צאת תקליטה **שמוליקיפוד**, ל"כוכבת ילדים". לאה נאור כתבה סיפור מסגרת והשירים הוקלטו בלוויית ילדי הקיבוץ. התקליט זכה להצלחה גדולה והגיע למעמד של תקליט זהב בינואר 1990 (לאה נאור – אתר הבית, על עצמי/פרסים; הבימה מערכה שניה; בימת אמן עם דליה פרידלנד).<sup>2</sup>

כאמור לעיל בהקדמה, במאמר זה, ברצוני לקרוא את השיר מתוך מסגרת התייחסות פסיכולוגית. מנקודת תצפית זו, השיר מתאר מסע פנימי אותו עוברת נטע גיבורת השיר. מסע מאוד משמעותי בתהליך הגדילה והצמיחה שלה, המוביל אותה בסופו לבגרות. לשם ניתוח השיר אשתמש בתיאוריה הפסיכואנליטית של דונלד ויניקוט, העוסקת בחשיבות המשחק להתפתחות הילד, תוך התמקדות בשלב האומניפוטנטיות להכרה בנפרדות והכלת תסכול המציאות.

### **התיאוריה הפסיכואנליטית של דונלד ויניקוט ביחס למשחק ילדים**

דונלד ויניקוט בספרו **משחק ומציאות**, סבור כי למשחק יש חשיבות גדולה בהתפתחות תקינה אצל ילדים. משחקים יוצרים הזדמנויות בהן ילדים יכולים לשכלל את תנועתם, להסיק מסקנות, לפתור בעיות ולפתח כלים רגשיים להתמודדות עם קונפליקטים שמזמן המעבר מתלות לעצמאות. המשחק הוא דרך לגילוי העצמי, לגילוי הזולת ולגילוי העצמי עם הזולת. ויניקוט טוען כי המשחק הוא אימון באמון, דרך להפוך יצר ליצירתיות. המשחק הוא דרך ללמידה בלתי פוסקת על עצמך ועל הסובב אותך.

גורם נוסף חשוב במשחק הוא שיתוף הפעולה הקבוצתי. רוב המשחקים מיועדים לשני שותפים לפחות אשר ביניהם מתנהל המשחק וממילא האינטראקציה. הזכייה במשחק מעניקה לזוכה סיפוק רגשי בעולם ההנאה.

המשחק, טוען ויניקוט, מתרחש בו בזמן בעולם הפנימי ובעולם החיצוני, ומכאן המתח הכרוך בו. זהו מרחב הביניים, מרחב המעבר (transition of space), המהווה אזור הביניים של החוויה, השוכן בין הפנטזיה והמציאות. מרחב זה הוא שברירי, ושבריריות זו היא מקור ההתרגשות וההנאה בזמן המשחק. ההתרגשות נובעת מן המפגש הנועז בין חוויית "הכל יכול" של הילד בתוך העולם הסובייקטיבי שלו, לבין העולם שמחוץ לעצמו, הנוהג על פי עקרונות המציאות.<sup>3</sup> בזמן המשחק הילד יוצא אל מעבר לעולמו הפנימי וחושף עצמו לאפשרות של הגשמה ומימוש בתוך העולם האשלייתי של המשחק שלו (ויניקוט, 1995, בעיקר עמ' 66-81). ויניקוט מדבר על שלושה מצבי נפש ראשוניים, המתבטאים גם הם בתהליך המשחק: השלב הראשון הוא האשליה – להיות מוחזק, להיות בורא את

2 פרידלנד סיפרה כי באחת ההופעות הגיע אליה חקלאי ואמר לה שיש אכן זרעים של מסטיק (צמח אלת המסטיק).

3 מושג נוסף אותו מגדיר ויניקוט הוא אובייקט המעבר, חפץ מוחשי, המופיע בשלב שבו התינוק מתחיל להפריד בינו לבין האם. מהיותו ממשי אך בו בזמן סמל לאם הנעדרת, אובייקט המעבר נמצא במרחב המעבר, אזור הדמדומים שבין הממשי למדומיין (ויניקוט 1995, עמ' 35-56).

העולם, מסופק וללא תשוקה, בשלב זה התינוק מזהה את עצמו ואת הממלאים את רצונו כחלק בלתי נפרד ממנו אם-תינוק. השלב השני: המעבריות, בה יש גם אשליה וגם מציאות והם נפגשים באופן פרדוקסלי, גם אם-תינוק וגם אם ותינוק. השלב השלישי הוא הנפרדות, הרס האובייקט הפנימי, אובדן האובייקט האומניפוטנטי ונפילה בטוחה לזרועותיו של האובייקט הממשי, וההכרה במציאות. (ויניקוט, 2009, עמ' 207).

### **המסע החיצוני והמסע הפנימי**

בבית הראשון מתברר כי לדוברת ולנטע יש סוד שלא גילו לאף אחד. הסוד הוא שהן זרעו זרעים של מסטיק. נטע הוא שמה של בתה של לאה נאור, אך הוא גם סימבולי לשיר. נטע היא נטיעה, הוא הנושא בו עוסק השיר. סוד הוא דבר פנימי, סובייקטיבי פרטי (שלי עם עצמי). נאור זורעת כאן את ה"זרעים" להמשך השיר בו העצמי פוגש את המציאות במרחב הביניים עליו מדבר ויניקוט (ויניקוט, 1995, עמ' 35-47). בבית השני מתגלים הציפיה והחלום של הבנות:

**בְּקִיץ הַבָּא, בְּקִיץ הַבָּא...**

**יְבָשִׁיל לָנוּ מִסְטִיק אָדָם.**

חלומן של הבנות הוא שבקיץ הבא יבשילו הפירות והן תקטופנה מסטיק אדום מהעץ. זו הפנטזיה של הבנות, המשאלה אליה הן שואפות. הבית הזה חוזר פעמיים בשיר, ומחזק את הפנטזיה והתקווה שלהן למימוש המסע בו הן החלו. הבנות נטעו זרעים של מסטיק מתוך כוונה לממש את פעולתן ולזכות לקטוף מסטיקים. המשאלה הפנימית שעליה מדברת נאור היא בעצם השרידים של עולם הפנטזיה והדמיון, כאשר הם פוגשים את הכמיהה האומניפוטנטית לשלוט ביצירי הדמיון שלהם. במרחב הביניים מתחילים להתגלות ניצני מציאות, כשהפעוט מטפל בהם בדרך אומניפוטנטית (ויניקוט שם, עמ' 39). בבית השלישי מתארת הדוברת בשיר, את הפעולות בהן נקטו הילדות על מנת לממש את הפנטזיה:

**בְּחֶרְנוּ בְּמִסְטִיק הַכִּי טָעִים,**

**חֶתְכְּנוּ אוֹתוֹ לְשִׁמוֹנֶה זָרְעִים**

**עֲדָרְנוּ, מְדַדְנוּ, סָפְנוּ בְּסֶרֶט,**

**הִכְנוּ לְמִסְטִיק גְּנֵה נְהַדְרָת.**

מתברר כי הבנות בחרו במסטיק הכי טעים, חתכו אותו לשמונה זרעים, עדרו מדדו וכו' והכינו למסטיק גינה נהדרת, כלומר הן יצרו קרקע פורייה, ובטוחה, תוך שהן עושות את מירב המאמצים, על מנת למנוע מחוקי המציאות השונים להפריע ולמנוע את הגשמת החלום. הקונקרטי הופך להיות

סימבולי וזה חלק מהתהליך, לפי ויניקוט, לקראת השלב של המפגש עם עקרונות המציאות<sup>4</sup> (ויניקוט שם, עמ' 36). התהליך מתפתח בבית הרביעי בו מתגלה ההתמדה:

**כְּמַעַט כְּכֹל עָרַב אֲנַחְנוּ בָּאוֹת.**

**צָרִיךְ לְנַפֵּשׁ וְצָרִיךְ לְהִשְׁקוֹת.**

הבנות מגיעות כמעט בכל ערב, מנכשות עשבים ומשקות. לבנות לא אכפת לעבוד קשה על מנת להשיג את מטרתן, הן לא מתעייפות, למרות שהתוצאה המיוחלת איננה מגיעה, ובכל זאת הן ממשיכות בתהליך. נאור מנביטה את רעיון אובייקט המעבר, אלמנט הדרגתי, שיעזור לנטע מאוחר יותר, לקבל את העובדה שהמסטיק לא ינבוט. אם מזריעת המסטיק היו הבנות "קופצות" להכרה שלא יצמח דבר (וליתר דיוק, אם לאה נאור היתה מדלגת בשיר על הבית בו מתוארת העבודה שלהן כמעט מדי ערב), הייתה נטע מדלגת על מרחב המעבר, על אובייקט המעבר, שתפקידו לעזור לתהליך הפרידה מהפנטזיה. המסטיק הוא האובייקט שיעזור להן להתבגר. העבודה הקשה היא מעבר מהעולם הפנטסטי בו האם נותנת לילד את כל צרכי ההזנה, אל עולם המציאות המכאיב. המעבר לפי ויניקוט חייב להיות הדרגתי (ויניקוט שם, עמ' 35-40). בבית החמישי ניתן לראות את הפיצול שחל ביחסן של שתי הבנות למסע:

**בֵּינָתַיִם הַמְּסִטִּיק עוֹד לֹא נָבֵט,**

**אֶךְ נֹטֵעַ אוֹמֶרֶת שְׁלֹא אֶכְפֹּת.**

**הַמְּסִטִּיק יְנַבֵּט, כִּכְהָ נֹטֵעַ אוֹמֶרֶת,**

**פְּשׁוּט כִּי כְּבָר אֵין לוֹ בְּרָרָה אַחֶרֶת.**

הדוברת בשיר עדיין ממתנה למימוש הפנטזיה ולכן היא תמשיך לקוות שהמסטיק יצמח, והיא ממשיכה בבית השישי לומר שבקיץ הבא המסטיק יצמח. נטע, לעומתה, מפתחת תובנה אחרת. נטע אומרת שלא אכפת לה אם המסטיק יצמח. במבט ראשון, אמירה זו אינה הגיונית, שכן כל מטרת זריעת המסטיק הייתה לשם השגת עץ של מסטיקים. ואם כן, לא יתכן שלא אכפת לנטע שהמסטיק עדיין לא צמח, הרי מדובר בניפוץ הפנטזיה. אני מעוניין להציע הסבר לפיו, לנטע לא אכפת שהמסטיק לא צמח, מפני שהיא בעיצומה של חוויית מרחב המעבר (transition of space). נטע מבשילה לקבל את עקרונות המציאות לתוך מרחב הביניים. היא לא מוכרחה לחוות רק דמיון ופנטזיה, אלא מתחילה להשלים עם עקרונות המציאות. זו הסיבה לפיה נטע מעוניינת לחוות את תהליך העבודה, המאפשר קשר בינאישי חווייתי. נטע מעוניינת להמשיך ולשמר את החברות עם המספרת (האני השר), ולכן אומרת לה שהמסטיק יצמח, אך לאמיתו של דבר, חשובה לנטע האינטראקציה עם המספרת בשיר, והתהליך החווייתי אותו היא עוברת בגידול המסטיק, גם אם היא משמרת מעט את הפנטזיה, שהמסטיק עוד יצמח, הן עבור המספרת ואולי גם עבור עצמה. בכך היא שומרת על התנועה המתמדת שבין עולמה הפנימי לעולם החיצוני, בין עולם הדמיון למציאות. נטע

4 תשומת לב לכך שהדימויים החקלאיים תואמים לקהל היעד הראשון של השיר ילדי קיבוץ בית אלפא.

איננה ממתינה להגעה ליעד. נטע עברה מסע פנימי שונה מזה של המספרת. מעמדת ציפייה להשיג את המטרה שבסופה יצמח המסטיק, נטע עברה למצב בו היא מבינה שהתהליך משמעותי יותר מהמטרה. במילים אחרות, מתברר כי יש בשיר שתי ילדות ולכל אחת מהן מטרה שונה ומסע אחר. הדוברת בשיר נשארה בעמדת המטרה הראשונית: הגשמת הפנטזיה של צמיחת המסטיק. במימוש המטרה הזו היא רואה את השלמת המסע, ולכן היא ממשיכה לומר בבית השישי: "בקיץ הבא... יבשיל לנו מסטיק אדום." נטע, לעומתה, מבינה שהמסע הפנימי ליצירת קשרים חברתיים, המסע הפנימי להתבגרות ולהבשלה דרך העבודה בגינה – הוא המטרה האמיתית. המטרה האמיתית היא בעצם המשחק ממנו נהנית נטע. יתרה מכך, נטע מרגישה, כי העבודה בגינה היא בעצם מסע פנימי של התבגרות והבשלה. נטע עוברת מסע פנימי המוביל אותה לשינוי ערכים: ממסע שמטרתו להגיע ליעד, היא עוברת למסע שמטרתו הוא עצם המסע (being ולא רק doing).<sup>5</sup> הדוברת, לעומתה, נשארה ב"מרחב הביניים", היא נשארה במרחב הדמיון והפנטזיה, ואילו נטע התבגרה והבשילה והיא פוגשת את עקרונות המציאות.

## מן הכלל אל הפרט

נטע משתמשת במשחק כדי לפתח את האני האמיתי שלה, את רצונותיה, ואת הבנתה כי התהליך ההדרגתי לא פחות חשוב מהמטרה, ובכך היצר הראשוני, המבקש להגיע אל המטרה, הופך לתהליך יצירתי, בו עצם העבודה בגינה היא המשמעותית. בהתאם לתיאוריה של ויניקוט, נטע אכן משתמשת במשחק, גם אם באופן לא מודע, כדרך לגילוי העצמי, לגילוי הזולת ולגילוי העצמי עם הזולת. ויניקוט סבור, כאמור, כי המשחק הוא אימון באמון, דרך להפוך יצר ליצירתיות. המשחק הוא דרך ללמידה בלתי פוסקת על עצמן ועל הסובב אותן. בכך מוביל המשחק את נטע לתהליך התבגרות ולפגישה עם עקרונות המציאות. נטע מחפשת בהתחלה את המסטיק הכי טעים, ומנסה לעשות את הגינה הכי נהדרת. הגינה הנהדרת, היא הקרקע המזינה מסמלת את האם האידיאלית, אולם לאחר שנטע מבינה שהאדמה לא תוכל להזין אותה ולא תצמיח מסטיק, אלא תעניק לה הזנה רגשית, הופכת האדמה לאובייקט סימבולי, המייצג את האם, בדומה לביטוי של ויניקוט: "good enough mother" ("האם הטובה דיה"). אָם הקיימת כאשר הילד מגיע לשלב השלישי. בעוד שהדוברת מצפה לזכייה במשחק, לסיפוק הרגשי של קטיפת המסטיק, הרי שנטע מגלה שהזכייה היא עצם המשחק ולא הניצחון שבסופו, ובכך מזהה את האדמה, שאינה מצמיחה לה את המסטיק, כ- "good enough mother".

נטע מבינה, כי המסטיק לא יצמח והיא מקבלת את חוקי המציאות ואת תסכוליה, היא מאבדת משהו מהתמימות הילדית, אך מרוויחה את המשחק, את ההבשלה לחוקי המציאות ולקבלת

5 על תהליך כזה בו חשוב עצם התהליך של המסע ולא ההגעה ליעד ראו: יוסף פאפירניקאוו בשירו "זאָל זײַן" (שיהיה כך), הכותב: 'מיר גײט נישט אין דעם איר זאָל האָבן דערגאַנגען/מיר גײט נאָר אין גאַנג אויף אַ זוניקן וועג' [לא אכפת לי לא להגיע ליעד/ העיקר ללכת בדרך שימשית] (פאפירניקוב, 1987, עמ' 194).

מגבלותיה, וכן את היכולת לחוות קשר בין אישי. בכך ניתן להסיק, כי נטע עוברת אל השלב השלישי עליו דיבר ויניקוט – "ההכרה במציאות". המספרת, לעומתה, טרם הגיעה לשלב זה, היא נמצאת עדיין בשלב האומניפוטנטי בהתפתחותה הרגשית, והיא מאמינה כי בקיץ הבא המסטיק אכן יצמח. השיר עצמו אינו מגלה אם משאלה זו היא האשליה, אותה חווה המספרת לאורך כל השיר, או שאולי המציאות מתחילה לחלחל גם אליה, כלומר לא ניתן לדעת מלשון השיר האם היא עדיין בשלב הראשון, או בשני, אך ברור שהיא לא הגיעה עדיין לשלב השלישי בהתפתחותה.

נאור בחרה להשתמש בעיקר בפעלים המייצגים הזנה ומזון, לדוגמא: השקיה, עידור, מים ואוכל (מסטיק המועדף על ילדים). העונה בה אמור המסטיק לנבוט היא הקיץ, המסמל חופש, שמש, אור ושמחה. בחופשת הקיץ הפנטזיה יכולה להתממש ביתר קלות, כיוון שעל הילדים מוטלים פחות מגבלות וחוקים. נטע מגלה כי ניתן ליהנות גם מתקופת ההמתנה שלפני הקיץ, ובתנאי שקיימת נכונות להגמיש את הפנטזיה. גם הכותרת בה בחרה הכותבת להכתיר את השיר מסמלת את התהליך, ולא את המטרה. זרעים של מסטיק ולא עץ המסטיק, ולא המסטיק, כלומר עיקר החשיבות הוא בזריעה ובתהליך המשחק ולא בהשגת המטרה – קטיפת המסטיק.

עצם הרעיון של עץ מסטיק יש בו כדי להכניס את הנמען לתוך עולם דמיוני. נאור הוציאה דימויים ומילים מתוך ההקשר הרגיל והמקובל, והעבירה אותם למישור אחר בעל הקשרים אחרים, שאינו טבעי או לוגי. אמצעי זה יוצר גם אפקט קומי, הנוצר בשל גורם ההפתעה. עבור הילדים יצירות כאלה הן טבעיות ומתאימות, ומשרתות את עולם הלשון, הדמיון וההיגיון שלהם.<sup>6</sup>

נקודה נוספת מעניינת בשיר, היא העובדה שמדובר בשיר המסופר מנקודת מבט פמיניסטית. בשיר קיימות רק נשים (כך גם כל שירי האלבום עוסק בבנות המקיימות עולם דמיוני משלהן, כשהבנים רק נספחים להן). מבחינה זו המדובר בשיר חתרני, שכן השיר נכתב בשנות השישים, שבו האתוס הגברי והלוחם בחברה, בחינוך ובספרות הילדים, היה דומיננטי (**חסמב"ה, השביעיה הסודית, דנידין** וכד'). השיר אינו עוסק בדמויות גבריות אלא נשיות, ואינו עוסק בתפקידים המסורתיים של הבנות במטבח, אלא דווקא בעבודת אדמה, הנחווית כמשחק, תוך שהן קובעות את החוקים ומסמנות את הטריטוריה: היכן תהיה הגינה ומה גבולותיה, כמה ערוגות, מה ישתלו וכד'. בכך משלבת נאור תכנים פמיניסטיים, אפילו חתרניים, בהתייחס לתקופה בה נכתב השיר, ומקדמת אג'נדה עליה יגדלו דורות של ילדים, אשר יפנימו, גם אם באופן לא מודע, את חשיבות התהליך והצמיחה על חשבון "המטרה הגברית" של ההגעה ליעד...

## סיכום

יורם טהרלב בשירו 'שהשמש תעבור עלי' כותב: "לפסוע באותה הדרך... ולהיות כל כך אחרת". כל אחד ואחת יכולים לעבור את אותה הדרך ואת אותו המסע, אך לחוות אותו בצורה שונה, להיות

6 להרחבה בעניין השימוש בהרחקת הדימוי הלוגי עד כדי יצירת נונסנס ראו: Sewell, 1952; ריס, תשנ"ה.

אחרת. החוויה השונה לאותו האירוע מייצרת תובנה שונה ותודעה אחרת. תודעה אחרת המייצרת התפתחות רגשית ואינדיווידואלית. נטע והדוברת בשיר 'זרעים של מסטיק' עוברות אותו מסע פיזי בדרך להשגת המסטיק האדום, שתיהן באות, שתיהן עובדות, מטפחות, עודרות ומשקות, שתיהן משחקות באותו המשחק, אולם בסופו של דבר מתברר, כי כל אחת מהן חווה את המסע בצורה שונה. כל אחת מהבנות עוברת תהליך נפשי שונה המונע מתוך האני הפנימי שלה, הגורם לה להבשיל במידה אחרת, להתמודד עם המציאות בצורה שונה ולהשיג יחסים בינאישיים אחרים. פרשנות זו מתאפשרת לאור התיאוריה הפסיכואנליטית של ויניקוט, המתאר את המשחק כדרך להשגת "יחסי אובייקט", ומאפשר מבט חדש על השיר כעל שלבים שונים בהתפתחות ובהתבגרות הבנות, נשואות השיר. השיר המסופר, גם אם באופן לא מודע, מתוך ראייה פמיניסטית, נכתב כשיר ילדים והוא מבנה בשומעים את המסע הרגשי, הפנימי והפמיניסטי אותו עוברות הבנות. ניתוח השיר לאור התיאוריה של ויניקוט מאפשר, אולי, להעריך מדוע זכה השיר להפוך גם לקלאסיקה האהובה על שלושה דורות של ילדים, ועד היום. בשיחה עם מבצעת השיר, דליה פרידלנד, ועם מחברת השיר, לאה נאור, עלתה התובנה, כי מרגש אותן להבין שהשיר רלבנטי עד היום ומסמל, באופן לא מודע, תהליך הבשלה ומפגש של ילד עם עקרונות המציאות. משיח לא מודע זה, ניתן ללמוד על חשיבותה של היצירה לילדים, ככלי לביטוי רגשי, הקניית ערכים והתפתחות נפשית. בכך קונה לה היצירה חיי נצח.

## ביבליוגרפיה

### מקורות ראשוניים

ילן שטקליס, מ. (1963). **בחלומי**. תל אביב: הוצאת דביר.  
נאור, ל. (1966). **זרעים של מסטיק**. תל אביב: ספרית פועלים.

### מקורות משניים

אופק, א. (1978). **תנו להם ספרים**. תל אביב: ספרית פועלים.  
ברוך, מ. (תשמ"ז). "אקלימה הסגנוני של ספרות הילדים בארץ משנות השבעים ואילך". **הד הגן**, נב, א, עמ' 80-85.  
גולדברג, ל. (תשל"ו). "חמשה פרקים ביסודות השירה". בתוך: יפה, א. ב. (עורך), **האומץ לחולין, בחינות וטעמים בספרותנו החדשה**. תל אביב: ספרית פועלים.  
ויניקוט, ד. (1995). **משחק ומציאות**. תל אביב: עם עובד.  
ויניקוט, ד. (2009). **עצמי אמיתי ועצמי כוזב**. תל אביב: עם עובד.  
פאפירניקאוו י. (1987). זאָל זײַן בתוך: וינקובצקי, א., קובנר, א., לייכטר, ס. (עורכים), **אנתולוגיה לשירי עם בידיש**, ד, עמ' 194. ירושלים: מאגנס.

רגב, מ. (תשמ"ד). **מדריך קצר לספרות ילדים**. ירושלים: כנה.  
רות, מ. (1977). **ספרות לגיל הרך**. תל אביב: אוצר המורה.  
ריס, ר. (תשנ"ה). "שירי נונסנס בעברית – היבטים פואטיים", עבודת גמר לקבלת תואר מוסמך למדעי הרוח. אוניברסיטת בר אילן.

Chukovskii, K. (1963). **From Two to Five**. Berkeley: University of California Press.

Sewell, E. (1952). **The Fields of Nonsense**. London: Catto & Windus.

### **מקורות אלקטרוניים**

**לאה נאור – אתר הבית**, נדלה בתאריך 20 ביולי 2014 מ: <http://www.naorlea.co.il/biography.asp?id=10>  
**הבימה מערכה שניה**. (2012). דליה פרידלנד. במאי חיים אברהם. טלוויזיה חינוכית ישראלית.  
**בימת אמן מארחת את דליה פרידלנד**. (2012, 16 באפריל), ראיון מצולם מתוך: קורס "כל העולם במה", אוניברסיטת בר אילן.



# שלמה זלמן אריאל: הערות ראשונות לפועלו של סופר, עורך,

## מעבד ומתרגם לילדים<sup>1</sup>

דר' ורד טוהר

### מבוא

שלמה זלמן ליבוביץ', הידוע בשם העט שלמה זלמן אריאל (להלן: שז"א), יכול להתהדר ברשימת תארים ארוכה ומגוונת במיוחד: סופר ומתרגם, מעבד ומביא לדפוס, מורה ומחנך, איש יהדות ומסורת ישראל, ולצד זה גם איש מדעי הטבע והמדעים המדויקים, סופר לילדים ועורך ספרי מידע לכל המשפחה.

בתפקידיו כעורך, מעבד ומתרגם, וכמי שהיה אחראי שנים רבות על אופיין של המקראות ללימוד עברית בבתי הספר, תרם שז"א רבות לעיצוב הקנון של ספרות הילדים העברית. הספקו היה אדיר. במהלך חמישים שנות פעילותו המקצועית כתב וערך עשרות ספרים. חלקם הוסיפו להתפרסם במהדורות דפוס רבות גם לאחר מכן.

קשה לדמיין את מפת הספרות העברית בלעדיו. סביר להניח כי כמעט ואין חנות ספרים, ספרייה ביתית או תכנית לימודים שאין בהן לפחות אחד מפרסומיו. השפעתו על הידע ועל הרגלי הקריאה של ילדים קוראי עברית בגולה, בארץ ישראל ובמדינת ישראל היא בלתי ניתנת לשיעור, גם בשל עושר התחומים בהם עסק וגם בשל העובדה שפרסם ספרים, כמעט לאורך כל המאה העשרים, ספרים אשר זכו למהדורות רבות ולתפוצה בלתי רגילה.

לפיכך תמוה, שתולדות חייו ומפעלו הספרותי של שלמה זלמן אריאל עדיין לוטים בערפל, ודומה שתרומתו המכרעת למפת הספרות העברית לילדים נשכחה. להתעלמות המחקרית מפועלו של שז"א ייתכנו הסברים אחדים. אפשר שהיותו עורך, מעבד ומתרגם מציב אותו מלכתחילה בשוליים, בעוד הסופר או המשורר הם שתופסים, בדרך כלל, את מרכז תשומת הלב. על אחת כמה וכמה כשהספר הוא ספר לימוד או כשקהל היעד הוא ילדים.

שז"א היה מחנך מובהק, איש התרבות העברית והציונית. את כל פעילותו הספרותית ניתן לעגן בתפיסת עולמו הציונית-עברית. כתיבתו נעשתה בשעות הפנאי לצד עבודתו כמורה וכמנהל בית ספר, ונבעה ממניעים אידיאולוגיים בלבד, שכן תמורה כספית לעבודתו הספרותית לא ראה.<sup>2</sup> לא מן הנמנע, אפוא, כי גם בשל כך לא נתפס שז"א כאיש ספרות הראוי לתשומת לב מחקרית. היבט נוסף שעשוי להסביר את חוסר העניין המחקרי בעבודתו נובע מהתכנים שבחר להביא בפני קהל קוראיו.

1 אני מודה מקרב לב לגב' אורה טבת ולגב' חנה גורדון, בנותיו של שלמה זלמן אריאל, אשר פתחו בפניי בנדיבות ובסבלנות אין קץ את ביתן ואת לבן, ואפשרו לי לאסוף מידע על אודות מפעלו הספרותי של אביהן המנוח.

2 לפי עדות בנותיו חנה גורדון ואורה טבת.

מתכנים אלה נשבה רוח אירופאית שהאידיאולוגיה הציונית התקשתה לקבל בבואה לעצב "צבר" חדש החף מזיכרון עברו הגלות.<sup>3</sup>

התעלמות מחקרית לא הייתה מנת חלקו של שז"א בלבד. מבחינה זו הוא נמצא בחברה טובה, וכמוהו יוצרים רבים לילדים, שעודם ממתנים למחקר שיסכם באופן ראוי את פעילותם בשדה ספרות הילדים העברית. חרף העובדה שבשנים האחרונות ספרות הילדים העברית זוכה להערכה ולבחינה מחודשת מן הפרספקטיבה ההיסטוריוגרפית,<sup>4</sup> דומה שפרקים רבים בתולדותיה נותרו עלומים, והם מצפים ליד מחקרית שתגאל אותם מאלמוניותם. במיוחד זקוקה לסיכום מחדש התקופה שבין מחצית המאה התשע עשרה לראשית המאה העשרים, תקופה שבה ספרות הילדים העברית מבססת את עצמה במסגרת התרבות העברית החדשה, ומניבה פרץ אדיר של יצירה הכוללת כמובן לא רק יצירות מקור, אלא גם עבודות תרגום ועיבוד. בכל אופן כבר בשלה השעה לכתובת מונוגרפיות מודרניות על אודות "החיילים האלמונים" של ספרות הילדים העברית.

עם חיילים אלמונים אלה נמנים אמנם גם סופרים ומשוררים לילדים שיצירתם המקורית לא זכתה לתהודה, אך תיאור זה "שמור" לעתים קרובות לאותם מעבדים, מתרגמים ומביאים לדפוס הנותרים לא פעם בשולי התודעה הציבורית הרחבה, שלא בצדק.<sup>5</sup> יוצרים אלה, ששז"א נמנה עמם, הם אשר בחרו מתוך אוצרות התרבות העולמיים והנגישו אותם עבור הקורא הצעיר, ובכך לא רק סייעו בהקניית השפה, אלא גם טבעו את חותם נטיות לבם והשפיעו השפעה מרובה על טעמו של קהלם הצעיר. התפריט הספרותי שממנו ניזונים דורות של ילדים הוא, למעשה, פרי בחירתם של אותם יוצרים הממלאים תפקיד חשוב בעיצוב התודעה הספרותית הילדית.

אלמוניותם היא אפוא בהיבט המחקרי בלבד, ומקורה בהיעדר התייחסות מחקרית הולמת אל היוצרים הללו. מבחינת קהל הקוראים הצעיר שלהם, לאורך הדורות, אין הם אלמוניים כלל וכלל. הסופרים הללו מימשו ביצירתם הענפה, הלכה למעשה, את שדה ספרות הילדים וביססו אותו, והם אחראים מתוך פרי יצירתם לעשרות רבות של עיבודים, תרגומים, מקראות לימודיות, ספרי לימוד ושאר חומרים. פועלם בשדות הללו תרם תרומה מכרעת לחשיפתם של ילדי ישראל לידע כללי, לספרות העולם ולאוריינות באופן כללי. אולם, כאמור, גם הקוראים הצעירים הללו לא היו בהכרח מודעים לאותם חיילים אלמונים, אשר עמלו מאחורי הקלעים על אותם תרגומים ועיבודים. בניגוד

3 לעניין זה ראו: משיח ס', **ילדות ולאומיות: ילדות מדומיינת בספרות העברית לילדים 1948-1970**. צ'ריקובר: תל-אביב 2000.

4 אופק א', **ספרות הילדים העברית: 1900-1948**, תל-אביב תשמ"ח; הראל ש', **קול מעמק קול מהר: פנים, תחנות ומהלכים בספרות העברית לילדים**, תל-אביב תשנ"ג; דר י', **ברוח הזמן: החזרת ספרות הילדים להקשרה ההיסטורי-תרבותי**. תל-אביב תשס"ז; דר י', **קנון בכמה קולות: ספרות הילדים של תנועת הפועלים 1930-1950**. ירושלים 2013.

5 בדומה לשז"א, אף אברהם עקביה (יעקובוביץ), הידוע בשם העט א.ל. יעקובוביץ' (1882-1964), אלכסנדר זיסקינד רבינוביץ' (א.ז. רבינוביץ') (1854-1945) ורבים אחרים, עדיין ממתנים למחקר שיסכם באופן ראוי את עשרות שנות פעילותם הספרותית בשדה ספרות הילדים העברית.

למשוררים כגון לאה גולדברג, נתן אלתרמן, אברהם שלונסקי ואחרים, אשר עמדו בחזית הזירה הספרותית לילדים והמוניטין שלהם כמשוררים למבוגרים ביסס מיד גם את מעמדם כמשוררים נחשבים לילדים,<sup>6</sup> יוצרים כמו שלמה זלמן אריאל נותרו בצלליה של הרפובליקה הספרותית. באופן כללי, נוטה המחקר הספרותי לתת במה ליוצרים שממילא תופסים את מרכז הבמה, ולהזניח את השוליים, אלא שבספרות הילדים השוליים שנוחחו רחבים למדי ועוד רבה המלאכה הנדרשת על מנת להאיר את הפינות הנעלמות הללו.

ייחודיותה של עבודה זו בראשוניותה. מטרתה למלא את החסר ולהנכיח מחדש את תרומתו החשובה של שלמה זלמן אריאל בתחום החינוך העברי והספרות העברית, ולתאר את פועלו ואת פרסומיו הרבים.

בספרות המחקרית מצויים אזכורים בודדים על אודות שלמה זלמן אריאל. למרבה האירוניה, דווקא קרבתו המשפחתית למשורר נתן אלתרמן, חושפת טפחים מהביוגרפיה שלו עצמו. שז"א היה דודו של נתן אלתרמן, אחיה הצעיר של אמו. בין משפחת ליבוביץ' למשפחת אלתרמן שררו יחסי קרבה חמים, ולפיכך לא יכלו הביוגרפים של אלתרמן להימנע מתיאור קורותיה של משפחת ליבוביץ'. כך, מתוך רסיסי מידע, ומתוך ראיונות עם שתי בנותיו של שז"א, ניתן היה לשחזר טפח מקורות חייו.<sup>7</sup> למרבה הצער לא דאגה משפחתו לשמר את ארכיונו. מלבד מסמכים בודדים ועותקים מודפסים של ספריו, לא נותרו ברשות המשפחה כתבי יד, יצירות גנוזות או כל מסמך אחר שהיה עשוי להעיד על חדר העבודה המטפורי של הסופר, ולשפוך אור על עולמו כיוצר. עובדה זו הקשתה עוד יותר על מלאכת אריגת הפרטים לכדי המכלול.

מאמר זה מבקש, כאמור, להתחקות אחר תולדות חייו ומפעלו הספרותי של שלמה זלמן אריאל ולחשוף את היבול העשיר שהניב לספרות הילדים העברית.

## ביוגרפיה<sup>8</sup>

שלמה זלמן ליבוביץ' נולד בשנת 1895. תאריך הלידה המדויק לא ידוע, אולם לימים נהגה המשפחה לציין את יום הולדתו בט"ו בשבט. שז"א נולד בעיירה ז'לובין (Zhlobin) השוכנת לחוף הדנייפר בחלק הדרום-מזרחי של בלרוס של ימינו. עיירה זו מנתה בשנות התשעים של המאה התשע

6 במסגרת מכלול המחקרים שהוקדשו ליצירתם של משוררי "שירת הארץ", הוקדשו גם מחקרים לספרות הילדים שלהם. ראו למשל: חובב ל', **יסודות בשירת הילדים בראי יצירתה של לאה גולדברג**, ירושלים: כרטא, תשמ"ז; שמיר ז', **תיבת הזמרה חוזרת: על שירי הילדים של נתן אלתרמן**, תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, 2005; הלפרין ח', **המאסטרו: חייו ויצירתו של אברהם שלונסקי**, תל-אביב: ספרית פועלים, תשע"א, עמ' 439-447.

7 במיוחד הייתה לי לעוזר רב הביוגרפיה של אלתרמן שראתה אור לאחרונה. ראו: לאור ד', **אלתרמן: ביוגרפיה**, תל-אביב: עם עובד, 2013.

8 פרק זה נכתב באמצעות ראיונות עם גב' חנה גורדון וגב' אורה טבת, בנותיו של שז"א. כמו כן השתמשתי בנתונים המצויים בספריהם של דן לאור וזויה שמיר, ראו בהערות 6, 7 לעיל. ראו גם: דורמן מ', **נתן אלתרמן: פרקי ביוגרפיה**, תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, 1991, עמ' 18-64, קרסל ג', **לקסיקון הספרות העברית בדורות האחרונים**, תל-אביב:

עשרה, 1760 תושבים, מחציתם יהודים. בית ליבוביץ' היה בית דתי ברוח חסידות חב"ד. לעיירה ז'לובין חשיבות מיוחדת בעולמה של חסידות חב"ד משום ששם התקיימה "החתונה הגדולה" בין נכדתו של "אדמו"ר הזקן" שניאור זלמן מלאדי, שהיה מייסדה של שיטת חסידות חב"ד והראשון בשושלת אדמו"ריה, לבין נכדו של רבי לוי יצחק מברדיצ'ב, אף הוא מגדולי אדמו"רי חב"ד, הידוע בכינויו "סנגורם של ישראל".<sup>9</sup>

הוריו של שז"א הם סטרנה פרידה והרב שניאור חיים ליבוביץ'.<sup>10</sup> שניאור חיים היה אלמן ואב לבן ובת בוגרים. לסטרנה פרידה היו אלה נישואיה הראשונים, ולזוג נולדו שני ילדים: בלה (ילידת 1888) ושלמה זלמן, הצעיר ממנה בשבע שנים (יליד 1895). בלה ליבוביץ' נישאה לימים (בשנת 1908 או 1909) למחנך העברי יצחק (איזק) אלתרמן (אלטרמן), ולהם נולדו בן ובת: המשורר נתן אלתרמן (יליד 1910) ואחותו לאה אלתרמן (ילידת 1913). שלמה זלמן הכיר את זוגתו הניה רייס במוסקבה, בשנת 1914 לערך, ונולדו להם שתי בנות: חנה (נולדה בפולין ב-1922) ואורה (נולדה בישראל ב-1931).

מסיבות שאינן ידועות, עברה משפחת ליבוביץ' בשלב מסוים להתגורר בכפר אוברוביץ',<sup>11</sup> המצוי כשבעים קילומטר ממזרח לז'לובין. אף על פי שילדי משפחת ליבוביץ' חונכו על ברכי מסורת חב"ד, נבחנה בלה בבחינות האקסטרניות הממשלתיות, ומאוחר יותר אף למדה ריפוי שיניים בפקולטה לרפואה של אוניברסיטת ורשה,<sup>12</sup> ואילו שז"א התחנך בישיבת "תומכי תמימים" של חסידות חב"ד, ועד גיל שמונה עשרה כבר הוסמך לרבנות, בהתאם לתכנית הלימודים האחידה הנהוגה בישיבה. אין בידי נתונים באשר למיקומה של הישיבה.

בזמן היותו תלמיד בישיבה, ולאחר פטירתו המוקדמת של אביו, עזבה אמו את אוברוביץ' ועברה לעיר ורשה כדי להתגורר עם בתה וחתנה בלה ויצחק, בעוד שז"א נותר בישיבה כדי להשלים את הסמכתו לרבנות.<sup>13</sup> בוורשה עסק גיסו יצחק אלתרמן בהוראת עברית בבית הספר לנערים "העברי", שפעל בשיטת "עברית בעברית" בהנהלתו של אהרן לובשיצקי,<sup>14</sup> ולאחר מכן ייסד גן ילדים עברי, פתח סמינר להכשרת גננות לעבודה פדגוגית בעברית וחיבר ספרי לימוד.<sup>15</sup> עם פרוץ מלחמת העולם הראשונה עזבה המשפחה את ורשה, שבה התגוררה בהסדר לא חוקי, ונאלצה לשוב לרוסיה, ובסופו

ספריית פועלים, 1965, כרך א', עמ' 146-147; שרפשטיין צ', **תולדות החינוך בישראל בדורות האחרונים**, ניו-יורק: עוגן, תש"ט, כרך ג': בין שתי מלחמות עולם, עמ' 104.

9 על-פי לאור ד', **אלתרמן**, תל אביב: עם עובד, 2013, עמ' 16. הפרטים המלאים הושלמו על-ידי.

10 לפי אוריאל אופק ומנחם דורמן שמו היה נתן שניאור ליבוביץ'. ראו לפי: לאור ד', **אלתרמן**, תל-אביב: עם עובד, 2013, עמ' 780, הע' 4.

11 לאור, עמ' 16.

12 לאור, עמ' 22-23.

13 לאור, עמ' 19.

14 לאור עמ' 18.

15 לאור, עמ' 20.

של דבר השתקעה במוסקבה,<sup>16</sup> ולאחר 1918 עברה לקייב.<sup>17</sup> מאורעות מלחמת האזרחים באוקראינה הביאו את המשפחה לנדוד בשנת 1919 לקייב<sup>18</sup> ובשנת 1925 לעלות לארץ ישראל על סיפונה של האנייה "אסיה", שהפליגה מנמל העיר קונסטנצה שברומניה, לחופי הים השחור דרך מיצר הבוספורוס, אל נמל חיפה.<sup>19</sup> במהלך שנים אלו סיים שז"א את לימודי ההסמכה לרבנות. שנה לאחר תום ההסמכה עזב את העולם התורני. לא ידוע באילו נסיבות פקד אותו המשבר האמוני, אך לדברי אורה בתו, הוא היה חלק מזרם גדול של בוגרי ישיבות אשר נתפסו לרעיון הציוני הלאומי. הוא גזז את פאותיו, הפך לסוציאליסט ונסע למוסקבה בשנת 1914 בערך. לא ידוע מדוע הגיע דווקא למוסקבה, ייתכן שהיה זה בעקבות משפחתו, שהגיעה אף היא למוסקבה באותו הזמן. שז"א לא חזר עוד לאורח חיים דתי על פי ההלכה, ואף הקים את ביתו עם אישה שהייתה רחוקה מאוד מעולם המסורת. לימים נהג לומר לבנותיו שהמצווה החשובה ביותר היא עצם החיים בארץ ישראל, ככתוב: "ישיבת ארץ ישראל שקולה כנגד כל המצוות שבתורה" (תוספתא, עבודה זרה ה' ב'). מאותו הטעם בחר שז"א לציין את יום הולדתו באופן סמלי בט"ו בשבט, חג הנטיעות בארץ ישראל.

במוסקבה למד לתואר אקדמי במזרחנות. בכרטיס הסטודנט שלו אמנם נכתב שהוא לומד משפטים, אולם למעשה, לדברי בתו חנה, למד מזרחנות. במוסקבה קיבל את משרתו הראשונה כמורה לעברית בבית הספר היהודי של שניאור זלמן פוגצ'וב, שעבד בשיטותיו של המחנך ההומניסטי הרוסי סטניסלב שאצקי שהושפע רבות מרעיונותיו של ג'ון דיזאי. נראה שכך מימן את לימודיו ורכש את ידיעותיו הראשונות בפדגוגיה ודידקטיקה. יש לציין כי בשלהי המאה התשע עשרה וראשית המאה העשרים הייתה הוראת העברית, שבה עסקו שלמה זלמן וגיסו יצחק אלטרמן, עיסוק מקובל בקרב צעירים אינטלקטואלים יהודים.

את אשתו הניה רייס הכיר שז"א במוסקבה, בזמן לימודיו. הוא שכר חדר בבית משפחתה, שגרה במוסקבה בזכות הסבא, שהיה הרב הראשי של מוסקבה. אמנם על יהודים נאסרו מגורים מחוץ לתחום המושב, אך הרוסים ביקשו להראות שהם מאפשרים חופש דת, וכך הוא מונה לרב הראשי של מוסקבה. אולם אותו סבא ביקש לעלות לארץ ישראל. הוא עלה לבדו כדי להכין את הקרקע לעלייתם של אשתו וילדיו, אך בסופו של דבר הוא נפטר ונקבר בטבריה או צפת.<sup>20</sup> אשתו וילדיו נותרו במוסקבה, והמשפחה החלה להתפרק ובמקביל להתרחק מאוד מהיהדות. הניה רייס עצמה, שהיא נכדת הרב, לא ידעה עברית ולא היה לה מושג בענייני יהדות, ולמעשה התקשתה מאוד גם לאחר העלייה לרכוש עברית טובה והמשיכה לדבר יידיש בבית. בני הזוג אף לא נישאו מעולם כדת משה וישראל.

---

16 לאור, 24.

17 לאור, 27.

18 לאור, 28.

19 לאור, 45.

20 לפי אורה טבת. מקום הקבורה המדויק אינו ידוע למשפחה.

לאחר היכרותם במוסקבה עזבו זלמן והניה את מוסקבה, ועברו לעיר קובל (Kovel) שבחבל ווהלין ששכן אז בתחום פולין, והיום בצפון מערב אוקראינה, סמוך לגבול עם פולין של ימינו. שם נולדה בתם הבכורה חנה. המעבר לקובל הצריך את "גניבת הגבול" בין רוסיה לפולין, ונעשה בעזרתם של קרובי משפחה רחוקים שגרו בעיירה קטנה על הגבול, והתפרנסו מהברחת סחורות ובני אדם משני צדי הגבול.

לא ידוע מהי הסיבה לעזיבתם את מוסקבה, ולהמשך נדודיהם במזרח אירופה: האם היה זה מתוך בחירה או בריחה מפני אנטישמיות גואה ושמועות על סכנת פרעות מתקרבת, או בגלל המצב הפוליטי וחילופי השלטון התדירים בחבלי הארץ הללו שהשפיעו גם על היחס ליהודים. אף משפחת אלטרמן, יחד עם האמא סטרנה פרידה עברו כל הזמן מעיר לעיר, וייתכן שכך היה מקובל באותה תקופה מבחירה או מכורח. בכל אופן, ידוע שאנשי החינוך העברי נדדו מרוסיה לפולין, אשר בה לא שררו ההגבלות החמורות שהוטלו על החינוך העברי ברוסיה.<sup>21</sup>

בתם הבכורה של הניה וזלמן, חנה, נולדה בשנת 1922, אולם רישום לידתה נעשה מספר חודשים מאוחר יותר, ולפיכך במסמכים הרשמיים היא ילידת 1923.

בקובל עסק שז"א בהוראת עברית, תנ"ך וטבע בבית הספר העברי "הרצליה", שם גם שימש כמנהל בית הספר בין השנים 1924-1921. בין השנים 1926-1921 לימד לסירוגין גם בגימנסיה העברית "תרבות" את מקצועות היהדות.

בסביבות שנת 1926 עזבה המשפחה את קובל. הניה ושלמה זלמן נפרדו מאמה של הניה, שהייתה חולה מאוד ולא יכלה להצטרף אליהם, ונסעו לוורשה אל הדוד של הניה, מאיר רייז (רייס), שהיה מהנדס. שז"א ומאיר רייז כתבו יחד ספרי לימוד בעברית בתחומי המינרלוגיה, הבוטניקה והמתמטיקה עבור תלמידים בבתי ספר יהודיים. לדברי חנה גורדון החינוך המזרח אירופי לילדי עשירים כלל מקצועות לימוד מיוחדים כגון מינרלוגיה, שהעידו על רמת לימודים גבוהה ועל רמת ידע גבוהה של הביגורים. שז"א ודוד אשתו חשבו שאף בתי הספר היהודיים צריכים לכלול תכניות לימוד ברמה גבוהה שכזו. מכיוון שלא היו בנמצא ספרי לימוד בעברית במקצועות הללו, התגייסו שניהם למשימה. בשנת 1926 החליט שז"א לעלות לארץ ישראל. משפחת רייז נותרה בוורשה, ולימים נספתה בשואה.

שז"א עלה לארץ ישראל בראשית שנת 1926, כשהוא משאיר את אשתו ובתו הבכורה חנה בקובל (ולא בוורשה), אולי מפני ששם היו להניה ידידים או קרובי משפחה, שהיו יכולים לעזור לה להסתדר לבד עם התינוקת, ואולי מפני שהחיים היהודיים בקובל היו מפותחים מאוד וליהודי חבל ווהלין, בין שתי מלחמות העולם, היה שוויון זכויות מלא מטעם הממשלה הפולנית). על כרטיס העלייה שלו נכתב שמקצועו הוא חייט. ייתכן מאוד שכך הצהיר מפני שחייטות היה אחד המקצועות הנדרשים בארץ ישראל, אך מיד עם הגיעו לארץ התחיל לעבוד בהוראה בבית הספר של זרם העובדים בשכונת

21 שמיר ז', תיבת הזמרה חוזרת: על שירי הילדים של נתן אלטרמן. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, 2005, עמ' 6.

בורוכוב, כיום גבעתיים, ותוך פחות משנה הצליח להשיג אישורי עלייה גם לאשתו ולבתו. לאחר איחודה התגוררה משפחת ליבוביץ' מספר ימים בביתה של משפחת אלתרמן ברחוב ברנר 18 בתל אביב, ולאחר מכן עברה לדירה משלה בשכונת בורוכוב כדי לגור בסמיכות לבית הספר.<sup>22</sup> בשנת 1928 החל שז"א ללמוד לימודי יהדות באוניברסיטה העברית בירושלים. בידי אורה בתו מצויה תעודת הסטודנט שלו. ככל הנראה לא סיים את התואר, אולם נכונותו לעלות בכל שבוע לנסיעה ארוכה לירושלים כדי להוסיף ולרכוש לעצמו השכלה, בעודו "עולה חדש" ואב לתינוקת, מעוררת השתאות.

בשלהי שנות העשרים של המאה העשרים החל כנראה לאסוף טקסטים שלימים נכללו בספרו **101 מעשיות, אגדות וסיפורים**. הוא פגש את שושנה פרסיץ, מייסדת ובעלת הוצאת הספרים "אמנות" והראה לה את הטיוטות. פרסיץ התלהבה מאוד ומיד הסכימה להוציא את הספר לאור, ואף נתנה לו מקדמה. החוזה ביניהם נחתם בשנת 1929. הוצאת "אמנות" הייתה מוכרת כהוצאה לאור של ספרי ילדים בעלי נייר וכריכה איכותיים, המשלבים ניקוד ואיורים צבעוניים במטרה לחבב את הקריאה על הילדים, ולהעשיר את עולמם. הספר ראה אור בשנת 1930.

משסיים את עבודתו בבית הספר בורוכוב קיבל עבודה בבית הספר לדוגמה בנווה צדק תל-אביב, והמשפחה עברה להתגורר ברחוב הירקון 48 פינת אלנבי. שם נולדה בתו הצעירה, אורה, בשנת 1931. שז"א נהג לצעוד בכל בוקר ברגל לבית הספר לדוגמה, דרך שכונת שבזי. בשנת 1936 שוב התגוררה כל המשפחה בצוותא, עם בלה ויצחק אלתרמן והסבתא, ברחוב נס ציונה 5 בתל אביב, ושז"א ניהל את בית הספר "נס ציונה" שהיה ממוקם ממש באותו הרחוב. הוא המשיך לנהל את בית הספר "נס ציונה" גם כשמבנה בית הספר הועבר לרחוב גרץ.

לאחר פטירתו של יצחק אלתרמן בשנת 1939 עברה המשפחה לרחוב בן-עמי 7 בתל אביב, שם גרו בצמידות לדירתם של נתן אלתרמן ואשתו רחל מרכוס. היה זה בניין מפואר יחסית ובו מקרר חשמלי ושטיחים בחדר המדרגות. בבית זה התגורר שז"א עד פטירתו בשנת 1970.

משנת 1940 היה מורה ומנהל בבית הספר ע"ש חיים נחמן ביאליק בדרום תל-אביב, שם עבד עד פרישתו לגמלאות בשנת 1961. בזמנו היה זה בית הספר הגדול במזרח התיכון ובו יותר משישים כיתות לימוד בנות 40 תלמידים ויותר כל אחת. בבית הספר לימדו בשלוש משמרות, בוקר, צהריים וערב, וכשהיה מנהל עבדו תחתיו שלושה סגנים ועשרות מורים. התלמידים היו כולם עולים חדשים. שז"א סירב להצעות להיות מפקח מפני שהעדיף את עבודת השטח, אולם במקביל להוראה וניהול היה במשך שנים אחדות יו"ר סניף הסתדרות המורים בת"א. לבסוף עזב את התפקיד מאחר שהוא גזל ממנו, לדבריו, זמן רב מדי. הוא אף סירב להצעה לנסוע כשליח הסוכנות ולהקים רשת של בתי ספר יהודיים בדרום אמריקה. כל חייו ביקש לעסוק בעבודת השטח של ההוראה והחינוך וטען שהיא העבודה החשובה ביותר.

---

22 לאור, עמ' 52, ועל סמך עדותן של חנה גורדון ואורה טבת.

בשלב מסוים הגה שלמה זלמן שיטה חדשה להקניית קריאה. את שיטתו יישם עם תרצה אלטרמן בת הארבע, לימים המשוררת תרצה אתר, אשר נהגה לרדת ולשהות שעות בבית משפחת ליבוביץ'. לימים הקדישה תרצה את ספרה **אמא הולכת לכיתה א'** לשז"א, וכתבה בראש הספר: "ליזכרו של דודי, המחנך זלמן אריאל, אשר למדני קרוא וכתוב".<sup>23</sup>

בתקופת עבודתו בבי"ס ביאליק היה לשז"א סדר יום קבוע. הוא נהג להתעורר בכל בוקר בשעה חמש ולהכין תה לו ולאשתו. נסע באוטובוס ללמד בבית הספר ושב הביתה בסביבות שתיים וחצי בצהריים. אכל ארוחת צהריים ונח כשעה. בשעה ארבע החל לעבוד בכתיבה, עת שהגיעו לבית ליבוביץ' האנשים עמם כתב את ספריו: פרסקי, אמוראי ורבים אחרים. הבית היה מלא בכל יום באנשי ספר שעמם עבד. בשעות הערב נהג לכתוב ולאחר ארוחת הערב פרש לשינה. בתו אורה טבת מספרת שלא היו לו שעות פנאי בהן עסק בתחביבים או בבילויים, וכי סדר יומו הנוקשה היה מיועד רובו ככולו לעבודה מחוץ לבית או בתוכו. הוא לא נהג לצאת לתיאטרון, לבד מאשר להצגות חשובות של רחל מרכוס או למחזות של חתנו שבתי טבת, בעלה של אורה או למחזות של נתן אלתרמן. בתו אורה מעידה שקרא המון ספרות, שירה ופרוזה, כדי לאתר יצירות שהיה מעוניין לשלב במקראותיו. בספרייתו, אשר שימשה גם כחדר העבודה וגם כחדר השינה שלו ושל אשתו, היו מאות ספרים, שכן בכתיבתו נהג להיעזר בספרי עזר רבים. הספרייה, כך מספרות בנותיו, הייתה בנויה עץ ולה דלתות זכוכית. בחדר היה גם שולחן עבודה גדול שנבנה בהזמנה מיוחדת בבית החרושת לרהיטים של אברהם קריניצי, לימים ראש עיריית רמת-גן. על שולחן זה עבד כל ימיו.

שלמה זלמן ליבוביץ' נפטר ביום ז' באב תש"ל 1970 והוא בן 75, סב לחמישה נכדים. הוא נקבר בחלקת הסופרים שבבית העלמין בקרית שאול.

## מפעלו הספרותי

שלמה זלמן ליבוביץ' פרסם את ספריו תחת מספר שמות: שלמה זלמן אריאל, ז' אריאל, ז' אריאלי, ז' בהרב<sup>24</sup>, ז' ליבוביץ'.<sup>25</sup> הוא החל לפרסם ספרים עוד טרם עלייתו לארץ, ועיבודיו הוסיפו להתפרסם גם לאחר פטירתו. במהלך השנים עבד בשיתוף פעולה עם סופרים, משוררים, עורכים ואנשי אקדמיה, ובהם: לוי קיפניס, נתן פרסקי ואחרים. לדברי בתו אורה תמיד יזם שיתופי פעולה עם מחברים שותפים, כשהוא בוחר עם מי לעבוד. עבודת הצוות הייתה אהובה עליו מאוד.

23 אתר, ת', **אמא הולכת לכיתה א'**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד, 1976.

24 לדברי בתו אורה טבת בחר בשם זה בשל היותו מרמז כל כך שהוא בן של רב.

25 על פי הרישומים בספרייה הלאומית. ראו גם: חיות ש', **אוצר בדויי השם**. וינה: היינריך גלנץ, תרצ"ג, עמ' 49, מס' 760.



שז"א שיתף פעולה גם עם מאירי רבים, ובהם: איזה הרשקוביץ, בינה גבירץ (ג'ירץ) ואף נחום גוטמן. הוא הוציא את ספריו לאור בארץ תחילה בהוצאת "אמנות" (בניהולה של שושנה פרסיץ)<sup>26</sup> ואחר כך בהוצאת "שרברק" (שתי הוצאות שברק פעלו במקביל: זו של יוסף שברק וזו של שלמה שברק<sup>27</sup>. שז"א עבד עם הוצאתו של יוסף שברק. לימים הפכו שתי ההוצאות להוצאת "זרעאל", בניהולו של אלכסנדר זרעאל<sup>28</sup>, ושז"א הוסיף לפרסם בהוצאה זו), הוצאת "אחיאסף" (תחילה בוורשה<sup>29</sup> ואחר כך בארץ ישראל) והוצאת "שטיבל" (בניהולו של אברהם יוסף שטיבל<sup>30</sup>, לימים: הוצאת "טברסקי" בניהולו של נחום טברסקי).

הוא פרסם ספרים רבים לילדים ולכל המשפחה. עסק בעיבוד ותרגום לעברית של ספרות העולם, בעיבוד לילדים של סיפורי עם, פרסם פירושים לתנ"ך לבתי הספר ולחיילי צה"ל, ספרי מורשת ומסורת ישראל, מקראות בספרות לבתי הספר, מקראות להוראת קריאה בכיתות היסוד, ספרי חשבון, ספרי טבע ומדע, ספרי ביוגרפיה, ספרי היסטוריה, אנציקלופדיות, מילונים ולקסיקונים<sup>31</sup>. חמישים שנות פעילותו הספרותית הפורייה הניבו שפע של ספרים שזכו לתפוצה רחבה למדי.

כך למשל, היה המביא לדפוס של התנ"ך הצה"לי שקיבל כל חייל לאחר טקס ההשבעה בטירונות או בסיום קורסים צבאיים. דורות של חיילים מחזיקים עד היום בתנ"ך **אריאל** שלו. הוא ייחס חשיבות רבה גם לתנ"ך המבואר שערך. הקפיד שכל פירושי המילים יופיעו באותו עמוד של הטקסט המבואר למען נוחות הקריאה.

שז"א שימש, למעשה, מתווך בין ילדי ישראל במערכת החינוך הישראלית לבין ספרות העולם וידע על העולם. הגישה בה נקט הייתה גישה אוניברסאלית החושפת את הילד אל אוצרות התרבות העולמיים. לצד עיסוקו בספרות העולם, פרסם גם ספרים העוסקים בתודעה יהודית ובהנגשת מסורת ישראל לציבור החילוני במערכת החינוך הממלכתית.

עיקר כוחו טמון ביכולתו למזג באופן אינטגרטיבי והרמוני בין עבר והווה, מזרח ומערב, קודש וחול, הומניסטיקה וריאליסטיקה. אין כמעט דיסציפלינה שלא תרם לה את תרומתו, וספריו ליוו

26 אופק א', "תרגומים מעשה 'אמנות': תרומתה של הוצאת 'אמנות' לספרות הנוער שלנו", **ספרות ילדים ונוער** כרך יא (תשמ"ה), חוב' ב-ג, עמ' 31-35.

27 שברק ש', **זיכרונות המוציא לאור שלמה שברק**, נערך בידי א"א עקיבא, ירושלים: ש. שברק, תשט"ו.

28 על פי חוקר הספרות והאספן איתמר לוי.

29 על ההוצאה בוורשה על רקע הרפובליקה הספרותית העברית, ראו: מירון ד', **בודדים במועד: לדיוקנה של הרפובליקה הספרותית העברית בתחילת המאה העשרים**, תל-אביב: עם עובד, 1987, עמ' 31-36. וראו גם: כהן ח', "מאבקם של בני משפחת צוקרמן בהוצאת הספרים העברית 'אחיאסף': לקורותיה של חנות ספרים יהודית בוורשה בראשית המאה העשרים", בתוך: סלוחובסקי מ' וקפלן י' (עורכים), **ספריות ואוספי ספרים**, ירושלים: מרכז זלמן שזר, תשס"ו, עמ' 287-305. וכן: כהן ח', **בחנותו של מוכר הספרים: חנויות ספרים יהודיות במזרח אירופה במחצית השנייה של המאה ה-19**, ירושלים: מאגנס, תשס"ו.

30 עמיחי-מיכלין ד', **אהבת אי"ש: אברהם יוסף שטיבל**. ירושלים: מוסד ביאליק, תשס"א.

31 ראו הרשימות שבנספח.

דורות של תלמידים במגוון רחב של שיעורים: תנ"ך, ספרות, תושב"ע, טבע, חשבון והיסטוריה. דרך העריכה והעיבוד שלו היא דידקטית אך לא דמגוגית, מעודנת ולא מתלהמת. ספריו היו גשר נגיש וכמעט יחיד אל פנינים מספרות העולם ומאוצרות התרבות היהודית, ודומה שבאמצעותו נחשפו דורות של תלמידי ישראל לאוצרות אלה.

פועלו של שז"א הוזן משני כיוונים שהפרו זה את זה. הראשון הוא אידיאולוגי: להנגיש לקורא העברי הצעיר את מירב ומיטב הידע שניתן להביא לפניו, ולהפוך את העברית לשפה דינאמית וחיה. אין דיסציפלינה שלא ניתן לגשת אליה בעברית. השני נבע מצורך ומחסור אמיתיים בשטח. בהיותו מורה ומחנך בבתי ספר עבריים עוד טרם עלייתו לארץ ישראל, נתקל במחסור בשירים, סיפורים, תרגילי הבעה, וספרי לימוד בעברית בכל מקצועות הלימוד. מאחר שלא הייתה לפניו ברירה, החל לכתוב בעצמו את ספרי הלימוד לתלמידיו. מפעלו הלך והתפתח שכן מורים נוספים החלו להשתמש בתוצריו, ולאחר עלייתו לארץ הפכו ספריו לספרי הלימוד המרכזיים במקצועות רבים. הדומיננטיות של ספריו בתוכניות הלימודים הוסיפה להתקיים עוד שנים רבות לאחר הקמת המדינה ולאחר כינון של מערכות לימוד מסודרות.

הז'אנרים הבולטים באסופותיו הם: המעשייה האירופית, המשל, הסיפור הריאליסטי, הסיפור המקראי ואגדות חז"ל. כך למשל, באסופת הסיפורים **שְׁבִלֵי פֶזַע** (בהוצאת יוסף שרברק, 1952) המונה 256 עמודים, מצויים מאה סיפורים ולצד כל סיפור מצוין המקור. באסופה מצויות יצירות מקור כגון 'על הר סיני' מאת ישראל לבנר, יצירות מתורגמות ומעובדות כגון 'השועל והעורב' מאת איזופוס בעיבודו של יעקב פיכמן, 'בת המלך והעדשה' מאת אנדרסן ללא ציון שם המעבד, וכן יצירות שהוא עצמו חתום עליהן, כגון 'מעשה בחתלתול עקשן' (עמ' 6), 'עלים כחולים' (עמ' 24) ועוד. עיון באסופה זו ממחיש את עושר הטקסטים עמם עבד ושאותם שאף להציג לפני הקורא הצעיר, החל ממשלי איסופוס וסיפורי אלף לילה ולילה, עבור דרך משלי שועלים לרבי ברכיה הנקדן והסיפורת העממית היהודית, מעשיות גרים, אנדרסן ואוסקר ווילד, ועד גדולי הספרות הרוסית (טולסטוי, צ'ובובסקי) והקנונים העבריים (טשרניחובסקי, לאה גולדברג, שמחה בן ציון, י"ל פרץ ורבים אחרים).<sup>32</sup>

## עולמו הספרותי

עולמו הספרותי של שז"א הוא עולם המנסה להתפייס עם עברו כמוסמך לרבנות, ועם מורשת היהדות שהשאיר מאחור כאשר פנה ללימודים אקדמיים, להוראת עברית ולאידאולוגיה הציונית. לפי עדותה של בתו אורה טבת, בשלב מסוים בחייו חרה לו מאוד להיווכח שבנותיו, כמו רבים מבני

32 בהערות אגב חשוב לציין, שיש להבחין בין שלמה זלמן אריאל לבין האתנולוג איש אשקלון זלמן בהרב, אשר עבד לצדו של פרופ' דב נוי בהוצאה לאור של לפחות שני קבצי סיפורים עממיים. אני מודה לד"ר עדנה היכל, מנהלת ארכיון הסיפור העממי בישראל (אסע"י) שבאמצעותה הוברר עניין זה. הבלבול בין שז"א לבין זלמן בהרב נוצר בין היתר בשל קטלוג שגוי בספריות האקדמיות של ישראל. שגיאת הקטלוג נגרמה, ככל הנראה, משום ששניהם עסקו בתחום דומה, ואחד משמות העט של שז"א הוא ז' בהרב.

דורן בתל-אביב, לא יודעות דבר וחצי דבר בנושאי יהדות. כך למשל, היא מספרת, עד כמה שמח לשמוע שלמדו בגימנסיה מסכת בתלמוד ואף עזר לה ולכמה מחברותיה, בשעות אחר הצהריים, להבין את המסכת.

אזכורים רבים של ארון הספרים היהודי, בייחוד בדמות עיבודים של אגדות חז"ל, מצויים בפרסומיו של שז"א. אלה מופיעים לא רק בספרים שהוקדשו למורשת ישראל, כי אם גם במקראות הלימודיות שכתב וערך וגם באסופות הסיפור שלו. בערוב ימיו הפך רובד זה להיות משמעותי יותר בעבודתו, והגיע לשיאו ב**אנציקלופדיה מאיר נתיב** המקיפה שחיבר. בניגוד לספרים רבים אחרים שנכתבו בשיתוף פעולה עם מחבר שותף, את האנציקלופדיה **מאיר נתיב** המקיפה שפע רב של נושאים, כתב שז"א לבד. אנציקלופדיה זו מודפסת עד היום, ובשנת 1983 אף תורגמה לרוסית והופצה ברוסיה עבור יהודים דוברי רוסית.

עיון ברשימה הכרונולוגית של פרסומיו מעלה, שבראשית דרכו התפרס על פני תחומים רבים ובהם: מתמטיקה, מדעים ושפה. לקראת ערוב ימיו ניכרת, כאמור, שיבה למקורות היהדות ולארון הספרים היהודי, ופרסומיו מתמקדים במסורת ישראל, הלכה ומנהג, סיפור עממי ואגדת חז"ל. ספריו הם לפיכך גשר בין עבר להווה ובין העולם החילוני לבין העולם המסורתי. דומה ששאף להרחיב את עולם הידע של קוראיו הצעירים גם לכיוונים הללו.

על אף שהגרסא דינקותא שלו הייתה עולם היהדות המסורתית, מתוך שפע המקראות והאנתולוגיות שערך ניכרת סקרנותו ופתיחותו לתרבות האירופית המערבית, והיכרותו עם טובי מספרי העולם.

עולמו של שז"א, כפי שהוא מתבטא מתוך פרסומיו, הוא עולם אופטימי בו שוכנים טוב וחסד. כוחות הרוע, אם הם קיימים, הרי שהם ניתנים לריסון. הסדר שולט בעולם. גיבוריו הם אנשים שהטוב מניע אותם.

באשר ללשון הדיבור, הקפיד שז"א לדבר בביתו עם בנותיו עברית, וכך גם עם קולגות בבית הספר, עם תלמידיו ועם שותפיו לכתובת הספרים. לפי עדותן של בנותיו, עם אשתו דיבר רוסית או יידיש, כשלא רצו שהבנות יבינו דבר מה, ועם רחל מרכוס אשת אחיינו נתן אלתרמן, דיבר רוסית. עם כל השאר הקפיד מאוד לדבר עברית. לימים, מספרת חנה בתו, כשכבר הייתה סטודנטית והתעניינה בלימודי השפה הרוסית, כעס עליה אביה ושאל: "האם זו השפה שאת צריכה ללמוד? יש עוד מספיק ספרים באנגלית שלא קראת". אגב, הוא עצמו קרא אנגלית אך לא ידע לדבר את השפה. ההרכב הפנימי של אסופות הסיפור שלו מצביע על מגמה של איזון בין ספרות מקור לספרות מתורגמת, ובין ספרות מודרנית לספרות קדומה.

כפי שמראה רשימת פרסומיו של שז"א, הוא פרסם ספרים רבים של יצירה בלטרסטית המותאמת לילדים. הוא כתב סיפורים קצרים בפרוזה פשוטה וקולחת, בשפה דיבורית וקלה, סיפורים

דידקטיים על התנהגות טובה וערכים רצויים. אחד הערכים המרכזיים החוזר בסיפוריו הוא הערך של המשפחה וכיבוד הורים.

אחד מסימני ההיכר המובהקים של יצירתו המקורית הוא הכתיבה על בנותיו חנה ואורה. בקובץ **101 מעשיות, אגדות וסיפורים**<sup>33</sup> שילב סיפור על חנה בשם 'החתולה של חנה' (סיפור 15). באותו זמן אורה עדיין לא נולדה, אך כדי לא להעציב אותה דאג מאוחר יותר, במקראות שכתב יחד עם לוי קיפניס<sup>34</sup> המיועדות להקניית קריאה בבית הספר, לשלב את שמה של אורה כדמות מרכזית בספר. המקראות כוללות טקסטים קצרים על אורה ורמי. רמי הוא יורם קניוק שהיה בנה של המחנכת שרה ברוורמן, עמה התייעצו שז"א ולוי קיפניס במהלך כתיבת המקראות.<sup>35</sup> בקובץ **העולם הקטן**<sup>36</sup> המכיל סיפורים קצרים ומנוקדים לילדים צעירים, מובאים שלושה סיפורים על חנה ואורה: "הבובה בכלא", "חנה ואורה", "בית חידה" ואין ספק שהם מבוססים על חוויות אמיתיות וזיכרונות ילדות בחברת בנותיו.

### מפעלו הספרותי בראי הביקורת

על אף תרומתו הנכבדה בתחום הבלטריסטיקה והדידקטיקה, זכה שז"א להתעלמות מן הממסד הספרותי, המחקרי והביקורתי. בשונה מעמיתו, בן דורו ושותפו לכתיבה לוי קיפניס, לא זכה אריאל להכרה בחשיבות מפעלו. יצירתו מעולם לא נחקרה, והוא מוזכר רק בחטף בחיבורים היסטוריוגרפיים בודדים העוסקים בתולדותיה של ספרות הילדים העברית מאת אריאל אופק<sup>37</sup> ובחיבורים העוסקים בנתן אלתרמן, שבהם הוא מופיע כחלק מהרקע, המסייע ללמוד על אחיינו.

ייתכן שפעילותו הספרותית הענפה נדחקה לקרן זוית בשל היותו קשור מבחינה מקצועית למערכת החינוך הפורמאלית, ולכן עסק בספרות רק בשעות הפנאי שלו. כך עולה מספרה של זיוה שמיר העוסק בשירי הילדים של נתן אלתרמן. שמיר אמנם מציינת את הספר **101 מעשיות** בתור "הקובץ הגדול והמרשים מסוגו שיצא עד אז בעברית" ומזכירה כמה ממפעליו של שז"א, כגון עריכת **מקראות ישראל**, אולם נראה כי היא תופסת אותו בעיקר כמחנך, אשר יצר בבית את האווירה המתאימה שהשפיעה על אחיינו נתן אלתרמן לעסוק בעצמו בכתיבה ובתרגום לילדים. היא אף מציינת את היסודות שחלחלו ממורשתם של האב (יצחק אלתרמן) והדוד (ז. אריאל) לתוך יצירתו למבוגרים של אלתרמן הצעיר.<sup>38</sup> מתוך כך מבין הקורא של מפעלו הספרותי של שז"א אין ערך

33 **101 מעשיות, אגדות וסיפורים**, מלוקטים וכתובים על ידי ז' אריאל, צייר ג' ברגר. תל-אביב: אמנות, 1930.

34 **מקראות אלף-בית, מירי ורמי, אורה ודני**, ז' אריאל, ל' קיפניס, צייר: נ' גוטמן. תל-אביב: שטיבל, 1940.

35 וראו שם: כרך א', **אלף בית, מירי ורמי**. כרך ב', **ספר קריאה לאחור האלף בית. אורה ודני**.

36 **העולם הקטן**, כתב וליקט: ז' בהרב. תל-אביב: יזרעאל, 1945.

37 אופק א', **עולם צעיר: אנציקלופדיה לספרות ילדים**. רמת-גן: מסדה, 1970, עמ' 77-78.

38 שמיר ז', **תיבת הזמרה חוזרת: על שירי הילדים של נתן אלתרמן**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, 2005, עמ' 8, 46, וכן

גם: הנ"ל, **עוד חוזר הניגון: שירת אלתרמן בראי המודרניזם**. תל-אביב: פפירוס, 1989, עמ' 97.

רב כשלעצמו, ואלמלא אחיינו המפורסם, ספק אם המחקר האקדמי היה מתייחס כלל אל עבודתו. ייתכן שההתעלמות ממפעלו הספרותי קשורה, כאמור, גם לכך שעיקר פועלו היה בעריכה, עיבוד ותרגום ולא בכתיבה מקורית.

אוריאל אופק מזכיר באנציקלופדיה שלו את שז"א כסופר ומתרגם עברי<sup>39</sup>, אך בספרו **תנו להם ספרים** אין הוא מזכיר אותו כשהוא מונה את רשימת הסופרים, שפעלו בחסותן של הוצאת הספרים "אחיאסף" בניהולו של אברהם-לייב בן-אביגדור,<sup>40</sup> ואף לא כשהוא מתאר את פועלם של זאב יעבץ, דוד ילין, יהודה גור גרזובסקי בעיבודים של סיפורים לילדים, וגם לא לצד סופרי שנות השלושים, הארבעים והחמישים ששז"א פעל, מן הסתם, לצדם.<sup>41</sup> אזכורים אחדים של שז"א בכל זאת קיימים בספרו של אופק, ובכולם הוא מוזכר בנוגע לעיבודים של סיפורי אגדות חז"ל והמעשייה האירופית.<sup>42</sup> אופק מדגיש את לשונו העממית, הפשוטה והמובנת של שז"א בעיבודיו, "כאילו נרשמו הדברים מפיו של המספר", ולשון זו מתאימה, לפי אופק, לקריאה בקול לפני ילדים צעירים.<sup>43</sup> אף במונוגרפיה שלו על תולדותיה של ספרות הילדים העברית, אופק מזכיר את שז"א במשפט אחד, כמעבד אגדות בהוצאת "אמנות" בשנות השלושים.<sup>44</sup>

מאזכורים אלה עולה כי אופק תופס את עיקר תרומתו של שז"א למפת ספרות הילדים העברית, כמעבד של סיפורים עממיים מסוג האגדה והמעשייה לגיל הרך. בעוד סופרים אחרים במשמרת שלו כתבו לילדים על אודות חיי היומיום בארץ ישראל, ועל החי, הצומח והנופים הארץ-ישראליים, עסק שז"א בסיפורים מְז'אנר שונה. כתיבתו לא התיישרה עם המטא-נרטיב הציוני ששלט בכיפה במחצית הראשונה של המאה העשרים, ויותר מזה, הוא ניהל דיאלוג מתמשך עם הספרות האירופית הקלאסית, אותה ביקשו החלוצים לזנוח מאחור. בראשית דרכו הספרותית רווחה התפיסה התרבותית הגורסת שכדי להוליד בארץ ישראל דור חדש של ילדים צברים, יש לגדלם על ברכיה של ספרות ילדים מסוג חדש. יצירתם של לוי קיפניס, יעקב פיכמן, יחיאל הלפרין ואחרים התאימה למסגרת אידיאולוגית זו, ואילו יצירתו של שז"א התאימה פחות.

היבט זה עולה מביקורות שהופנו כלפי יצירתו הספרותית של שז"א.

זיוה שמיר מכוונת את הזרקור על פעילותו הספרותית היונקת ממקורות גלותיים ומכנה אותו בבזו "פופולריזטור נלהב של אגדות הילדים בזכות עשרות מעשיות שתרגם מלשונות אירופה

39 אופק א', **עולם צעיר: אנציקלופדיה לספרות ילדים**. רמת-גן: מסדה, 1970, עמ' 77-78.

40 אופק א', **תנו להם ספרים: פרקי ספרות ילדים**. תל-אביב: ספרית פועלים, תשמ"ד, עמ' 33.

41 אופק א', **תנו להם ספרים: פרקי ספרות ילדים**. תל-אביב: ספרית פועלים, תשמ"ד, עמ' 35-37.

42 אופק א', **תנו להם ספרים: פרקי ספרות ילדים**. תל-אביב: ספרית פועלים, תשמ"ד, עמ' 19, 91, 92, 102.

43 אופק א', **תנו להם ספרים: פרקי ספרות ילדים**. תל-אביב: ספרית פועלים, תשמ"ד, עמ' 102.

44 אופק א', **ספרות הילדים העברית 1900-1948**. תל-אביב: דביר, 1988, כרך ב', עמ' 391.

ומאגדות חז"ל, ועיבדן לעברית 'קלה' ומושכת לב, כדי להכשירן לקורא הצעיר".<sup>45</sup> נראה כי מתוך היריעה הספרותית הרחבה שפרס שז"א לאורך השנים, שמיר נתפסת במיוחד לאספקטים המייצגים את קשריו עם הקלאסיקה האירופית ועם העולם היהודי שיוחס גם הוא לגלות האירופית בשעתו.

רוח זו מנשבת גם מביקורות על הספר **101 מעשיות** שמביא אוריאל אופק בסקירתו את ספרות הילדים העברית, וכך הוא מצטט: "לצד השבחים על '101 מעשיות', קבע המבקר ד"א פרידמן גם כי רבים מן הדברים שהוכנסו לספר, טוב היה להם להישאר צרורים בצרור העבר, כגון המעשיות 'כיפה אדומה' ו'מעשה בזקנה ובדב', שהן שטותיות, נגד-חינוכיות, על היעדר הטעם שבהן ועל האכזריות והפחדים שבהן – למה הוכנסו בתוך ספר הניתן כיום לילד העברי? (מאזנים, כ"ח אלול תר"ץ)".<sup>46</sup> בביקורתו מבקש פרידמן להעמיד חייץ בין מה שראוי לילד העברי "המתחדש בארצו", לבין מה ששייך לעבר וראוי להיגנו. אופק מוסיף ומצטט: "חריפים יותר היו דבריה של אַם (פסבדונים), שכינתה את מעשיות גרים שבכרך "שונד בצורותיו הנאלחות ביותר" (נתיב, א' טבת תרצ"ד)".<sup>47</sup> נראה, אם כן, כי הבחירה של אַם בביטוי "שונד" הלקוח מתרבות היידיש כמו מתייגת את המעשיות האלה כשייכות לאירופה הגלותית, ואינן ראויות עוד.

אלא שבאמצעות כלי ביקורת התרבות העכשווית ניתן לנתח את יצירתו של שז"א באור שונה לחלוטין. לפי בנדיקט אנדרסון, תרבות הספר היא זו שגרמה לאנשים להתחיל לזהות את עצמם כאומה.<sup>48</sup> כך מקבלת ספרות הילדים העברית בשלהי המאה התשע עשרה ובראשית המאה העשרים לא רק תפקיד אמנותי, אלא גם ובעיקר תפקיד לאומי. ספרות הילדים העברית המקורית החדשה, משמשת סוכנת חברות כאשר היא מכווננת מכנה משותף תרבותי המהווה בסיס לרגשות לאומיים. אלה הם תהליכי חברות לא מודעים המתחילים בילדות. לפי תפישה זו משמשת עבודתו של שז"א כסוכנת חברות ממדרגה ראשונה, בהיותה מבנה ומבססת ידע תרבותי עברי המונחל לילדים בכל הגילאים

בעקבות הובסבאום וריינג'ר ניתן אף להציע שספרות הילדים העברית, ובכללה אף יצירת שז"א, היא דוגמה קלאסית ל"מסורת מומצאת".<sup>49</sup> היא מעצבת אתוסים רצויים בהיותה מחברת בין ההווה לעבר הרחוק והמפואר של העם היהודי. כלומר, היא מחיה את העבר הרחוק, מדלגת על אלפיים שנות גלות, ומתחברת באופן ישיר לאתוס הציוני המתעתד להשיב את העם היהודי למולדתו

45 שמיר ז', עוד חוזר הניגון: שירת אלתרמן בראי המודרניזם. תל-אביב: פפירוס, 1989, עמ' 259. ובניסוח זהה: תיבת הזמרה חוזרת: על שירי הילדים של נתן אלתרמן. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, 2005, עמ' 7.

46 מצוטט בתוך: אופק א', ספרות הילדים העברית 1900-1948. תל-אביב: דביר, 1988, כרך ב', עמ' 392, הע' 9.

47 מצוטט בתוך: אופק א', ספרות הילדים העברית 1900-1948. תל-אביב: דביר, 1988, כרך ב', עמ' 392, הע' 9.

48 אנדרסון ב', קהיליות מדומיינות: הגיגים על מקורות הלאומיות ועל התפשטותה. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה, 2000.

49 Eric Hobsbaum and T. Ranger (eds.), The Invention of Tradition, Cambridge, Cambridge University, 1983.

ההיסטורית, לשפתה העתיקה ולאתריה הקדושים. לפי גלנר אחד התנאים לקיומה של אומה הוא מאגר ידע תרבותי משותף<sup>50</sup>, וספרות הילדים היא הכלי המרכזי להנחלתו של ידע כזה, ובכלל זה אסופות הסיפור הרבות שערך שז"א.

כך גם בנוגע לספרי לימוד ומקראות המשמשים את מערכת החינוך פרי יצירתו של שז"א. הספרים הללו הם בבחינת מקור סמכות עבור התלמידים והמורים המשתמשים בהם, ומטרתם להנחיל לתלמידים לא רק ידע טכני של דיסציפלינה, אלא גם זיכרון לאומי, והם מתיימרים לאגור ולשמר ידע לאומי משותף.

מוטי רגב, המצוטט במאמרו של זאב שביט, טוען שהעמדה התרבותית המכונה "עבריות" עומדת על שלילת הגולה ועל עיצוב "היהודי החדש" דובר העברית ועובד האדמה. עמדה זו התבססה, לדבריו, גם על בניין הארץ, ניכוסה התרבותי של הארץ וניכוסו של התנ"ך כפרי תרבותי חילוני.<sup>51</sup> בעז נוימן מתאר את המאמצים להנחלת השפה העברית, או יותר נכון ל"כיבושה" של השפה העברית על ידי החלוצים הארץ-ישראליים בראשית המאה העשרים ככלי לחדירה אל ארץ ישראל, ממש כמו המעדר והמחרשה. הוא מוסיף כי לצורך זה הומצאה שיטת הוראה חדשה המכונה: "עברית בעברית", וכי גם כתיבה בעברית על אודות ארץ ישראל היא ביטוי לכיבוש הארץ.<sup>52</sup> דומה שהעמדות הללו מבססות את השקפת עולמו של שז"א יותר מכל, בהיותו חסיד נלהב של שיטת "עברית בעברית" ומשתקפת גם בביוגרפיה שלו ולא רק במפעלו הספרותי, עוד מימיו כמורה מתחיל בבית הספר במוסקבה.

טלי תדמור-שמעוני מתארת את מאמציה של מערכת החינוך הישראלית בראשיתה להנחיל לתלמידיה זיכרון לאומי מאחד באמצעות תכנים חינוכיים: טקסטים מאוגדים במקראות לימודיות, טיולים, טקסים ועוד. היא טוענת שתכנית הלימודים הישראלית בראשית דרכה ניסתה ליצור מכנה משותף של ידע באמצעות בניית זיכרון משותף. ידע זה כלל בין היתר התייחסות לארץ ישראל כמולדת ההיסטורית של העם היהודי והתייחסות לאתרים היסטוריים ולמקומות קדושים.<sup>53</sup> לפי יעל זרובבל התרבות העברית החדשה התבססה על החייאת מסורות לאומיות עתיקות לצד יצירת מסורות חדשות שתייחסו לתהליך ההתגבשות הלאומית בהווה. הניסיון היה ליצור מסורות שישקפו מערכת חברתית, פוליטית ותרבותית שונה ורחוקה מזו של החברה היהודית הגלותית.<sup>54</sup> עוז אלמוג מדגיש את מקומה של מערכת החינוך כסוכנת של חברות לאומי, כמנגנון אשר תפקידו לייצר את "הצבר

50 Ernest Gellner, *Nations and Nationalism*, Oxford, Blackwell, 1983, pp. 5-7.

51 שביט ז', "הרכשת כבר את המפתח לאוצרות תרבותנו?" הוראת עברית והמצאתה של תרבות לאומית בתנועת העבודה", בתוך: דהאן י' ווסרמן ה' (עורכים), **להמציא אומה: אנתולוגיה**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה, 2006, עמ' 352-353.

52 נוימן ב', **תשוקת החלוצים**. תל-אביב: עם עובד, 2009, עמ' 202, 213.

53 Tali Tadmor-Shimony, "Yearning for Zion in Israeli education: Creating a common national identity", *Journal of Jewish Identities*, 6 (1) (2013), pp. 1-22.

54 זרובבל י', "בין 'היסטוריה' לאגדה: גלגולי תל-חי בזיכרון העממי", בתוך: יוסי דהאן והנרי וסרמן (עורכים), **להמציא אומה: אנתולוגיה**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה, 2006, עמ' 199-216.

החדש" וכתנאי להצלחת המפעל החלוצי.<sup>55</sup> אף התובנות הללו מאירות את חשיבותה של עבודתו של שז"א, דווקא משום הקשר בין ספריו לבין מערכת הלימודים של ילדי ישראל.

יחד עם זאת, ולאור הכלים הפרשניים שמציעים ההיסטוריונים שעבודותיהם צוטטו לעיל, אין פלא שהורים ומחנכים ראו בעין יפה יותר את סיפוריו של קיפניס על הביצה והחלוצים, למשל,<sup>56</sup> מאשר את עיבודיו של שז"א למעשיות אירופיות. כמו כן ברור מדוע העדיפו את הלשון המקראית הגבוהה של ברש, לדוגמה, על פני לשונו העממית של שז"א. מבעד למשקפת האידיאולוגית של ראשית המאה העשרים לא יכולות היו יצירותיו של שז"א לעורר הערכה.

אני מציעה לבחון את יצירתו של שז"א על רקע ניסיונו לחבר ולא לנתק. בשונה מהגישה שרווחה בזמנו, ביקש שז"א באמצעות פעילותו הספרותית לחבר את הילד העברי אל תרבות העולם ואוצרותיה ואל העולם היהודי שהוא כור מחצבתו, ולא לנתקו מעברו ומהעולם הסובב אותו. מפעלו הספרותי של שז"א הוא, לפי דעתי, מפעל של בניית גשרים ולא מחיצות. שז"א מביא עמו את זיכרונות ילדותו, מטעניו התרבותיים הפרטיים וטעמו האמנותי לתוך עולם ספרות הילדים העברית. לכאורה הצליח מאוד ניסיון זה, לפחות מבחינה מסחרית, ולראייה התקבלותם הרחבה של פרסומיו על עשרות מהדורותיהם, והדומיננטיות שלהם בתחום הבלטריסטי והפדגוגי.

שתיקת הביקורת והמחקר במשך השנים היא ביטוי לאי הכרה מוחלט במפעלו הספרותי של שז"א. דומה שהמבקרים שמו דגש על התכנים שהציע, אך התעלמו מההקשר הכללי, ממקומו כיוצר של תרבות, יש מאין. באמצעות הנחלת השפה וערכים אסתטיים ראשוניים עשה שז"א מעשה ציוני מובהק, ולא קיבל התייחסות לכך מצד המבקרים. במרחק הזמן אנחנו מסוגלים לחזור ולהעריך מחדש את חשיבות מפעלו. הרעיון של הנגשת הספרות האירופית והמסורת היהודית לצעירים דווקא מתקבל היום בהערכה, ונראה ששז"א הקדים את זמנו שעה שהציע דבר שלא היה יכול להתקבל במציאות ששררה בשעתו. נראה שהגיע הזמן, בראשית המאה העשרים ואחת, לקרוא אחרת את יצירותיו ולנסות לבחון אותן מזוויות נוספות.

## רשימת פרסומים<sup>57</sup>

הכנת רשימות פרסומיו של שלמה זלמן אריאל היא משימה מורכבת. ראשית, מדובר בעשרות ספרים שראו אור בפולין ובישראל במשך כחמישים שנה ברציפות ופזורים כמעט בכל ספרייה אקדמית בישראל. כך שהאתגר הראשון היה איחוד הרשימות. שנית, הרשימות שתוצגנה כאן אינן מלאות ככל הנראה, מפני שהן מתבססות על מצאי הספרים בספריות האקדמיות בישראל וייתכן ששז"א היה מעורב בכתיבת ספרים נוספים שלא נשמרו בספריות הללו. כמו כן, באנציקלופדיה של

55 אלמוג ע', **הצבר** – דיוקן. תל-אביב, 1997, עמ' 52-96.

56 טוהר ו', "הסיפור 'כתר הנרקיס' על רקע מקורותיו: נוסחאות הטקסט ופרשנותו" (בהכנה לדפוס בכתב העת חמדעת).

57 אני מודה לגב' אור משיח על עזרתה בהכנת הרשימות.



אוראל אופק מוזכרים כמה מפרסומיו של שז"א מתאריכים מוקדמים מאלה המופיעים בקטלוגים וייתכן שהמהדורות המוקדמות הללו לא נשמרו בספריות.<sup>58</sup> בהקשר זה יש לקחת בחשבון שגם חומרי לימוד, בדרך כלל, לא מוצאים את דרכם למצאי של ספריות אקדמיות. ולכן לא מן הנמנע ששז"א ערך או כתב ספרים נוספים שלא יהיו מיוצגים כאן. מבחינה זו תהווה הרשימה שלהלן בסיס להרחבה ועדכון של מחקר עתידי.

להלן שתי רשימות.

הראשונה מציגה את פרסומיו של שז"א לפי סדר כרונולוגי של תאריך הפרסום מהמוקדם אל המאוחר, על פי הידוע לנו ועל פי הקטלוג בבית הספרים הלאומי. רשימה זו מאפשרת סקירה כרונולוגית של התחומים בהם עסק במהלך השנים, בין אם מתוך נטיות לבו ובין אם כמענה לצורך שהתעורר. היא מאפשרת לראות מה היו השנים הפוריות ביותר שלו וכיצד השתנו תחומי העניין של קוראיו ושל הוצאות הספרים במהלך השנים. מתוך הרשימה ניתן ללמוד גם על חילופים של שותפיו לעשייה במהלך השנים: מו"לים, עורכים שותפים ומאיירים. ברשימה צוינה שנת הופעתו הראשונה של הספר, אך יש לקחת בחשבון שרבים מהספרים ראו אור גם במהדורות מאוחרות יותר. לא נכללו ברשימה פרסומיו של שז"א אשר ראו אור לאחר 1970, היא שנת פטירתו.

הרשימה השנייה היא רשימה נושאת וְ'אנרית. היא מאפשרת התבוננות במגוון הדיסציפלינות והנושאים בהם שלח ידו, החל מספרי לשון והבעה ועד אנציקלופדיות ליהדות ותרגומים מספרות העולם. רשימה זו פורסת את תחומי הידע של שז"א, תחומי העניין שלו, וגם חושפת טפח על אודות צרכי שוק הספרים העבריים לאורך כל המאה העשרים, וצרכי משרד החינוך ותכניות הלימודים לבתי הספר הממלכתיים של מדינת ישראל וכן לבתי הספר לעברית במזרח אירופה בראשית המאה העשרים.

## **רשימה 1: רשימה כרונולוגית של פרסומי שלמה זלמן אריאל מהמוקדם אל המאוחר**

**גורן: שירים נבחרים לילדי ישראל מאת ש' טשרניחובסקי, ליקט והשמיט ז' אריאל, תל-אביב: שטיבל, תרפ"ב. (1922)**

**מינרלוגיה: לבתי ספר עממיים ותיכונים, ז' ליבוביטש, ורשה: אחיאסף, תרפ"ב. (1922)**

---

58 ראו אצל אופק א', עולם צעיר: אנציקלופדיה לספרות ילדים. רמת-גן: מסדה, 1970, בעמ' 78 הוא מונה ממבחר מפרסומיו של שז"א, ולהלן ספרים שתאריך פרסומם הראשון שונה מזה המדווח בקטלוג הספרייה הלאומית: מאגדות עמנו (תש"ב); ילקוט הילד (תש"ה); אוצר מסעי הפלאות (תש"ו); אוצר משלים (תש"ב); באר הקסמים (תשכ"ה); נוצת זהב (תשכ"ד).

**עבודה ויצירה: ספר לעבודות בכתב לשנות הלימודים השנית והשלישית**, ח"א דובינקוב וז' לייבוביטש, ורשה: אחיאסף, תרפ"ג. (1923)

**צמחים: קורס שלם של בוטניקה לבית-הספר ולמתלמידים**, ח' צ'רניבסקי, ז' לייבוביץ', ורשה: תל-אביב תרפ"ג. (1923)

**ארימתטיקה**, מהדורה עברית מאת ז' לייבוביץ' בהשתתפות מ' רייז, ורשה: גלוריה, תרפ"ה. (1925)

**שחר: אלפון חדש, ספר לימוד להתחלת הקריאה, הכתיבה והדיבור העברי**, מ' רוזילובסקי וז' לייבוביץ', ורשה: גיטלין, תרפ"ז. (1927)

**ספירה**, ל' קיפניס, ז' לייבוביץ', צייר א' אורלנד, תל-אביב: דביר, תרפ"ט. (1929)

**101 מעשיות, אגדות וסיפורים**, מלוקטים וכתובים על ידי ז' אריאל, צייר ג' ברגר, תל-אביב: אמנות תר"ץ. (1930)

**גשמים**, מקובץ, מלוקט ומסודר על ידי ז' אריאל. תל-אביב: אמנות, תר"ץ. (1930)

**ספר השעשועים "לספר הכיתה"**, ז' אריאל ול' קפניס, ציורים: א' הרשקוביץ', תל-אביב: שטיבל, תר"ץ. (1930)

**פרשיות בתולדות העמים**, ז' אריאל ומ' דאובר, תל-אביב: שטיבל, תרצ"א. [?]. (1931)

**חנן הגנן**, תל-אביב: אמנות, תרצ"א. (1931)

**אגדת הרקפת**, תל-אביב: אמנות, תרצ"א. (1931)

**בחצר**, מקובץ, מלוקט ומסודר על ידי ז' אריאל, תל-אביב: אמנות, תרצ"א. (1931)

**במשפחה**, מקובץ מלוקט ומסודר על ידי ז' אריאל, תל-אביב: אמנות, תרצ"א. (1931)

**הזאב והגדיים**, תל-אביב: אמנות, תרצ"א. (1931)

**החתלתולה וזנבה**, תל-אביב: אמנות, תרצ"א. (1931)

**הפרה ועגלתה**, כתוב עברית על-ידי ז' אריאל, תל-אביב: אמנות, תרצ"א. (1931)

**השמים נופלים**, כתוב עברית על-ידי ז' אריאל, תל-אביב: אמנות, תרצ"א. (1931)

**התרנגול הגיבור**, תל-אביב: אמנות, תרצ"א. (1931)

**מי שטרח בערב שבת יאכל בשבת**, מעובד על-ידי ז' אריאל, תל-אביב: אמנות, תרצ"א. (1931)

**מעשה בארנבת**, תל-אביב: אמנות, תרצ"א. (1931)

**פרח לב הזהב**, כתוב עברית על ידי ז' אריאל, תל-אביב: אמנות, תרצ"א. (1931)

**שבת**, מקובץ מלוקט ומסודר על ידי ז' אריאל, תל-אביב: אמנות, תרצ"א. (1931)

**שלושה דובים**, כתוב עברית על ידי ז' אריאל, תל-אביב: אמנות, תרצ"א. (1931)

**בת גלים**, כתוב עברית על ידי ז' אריאל, תל-אביב: אמנות, תרצ"ב. (1932)

**העז החכמה: מעשה בשלוש עזים**, כתוב עברית על ידי ז' אריאל, תל-אביב: אמנות, תרצ"ב. (1932)  
**קן ציפור**, מאת ז' אריאל, ציורים: גניה אחאית, תל-אביב: שטיבל, תרצ"ג[?]. (1933[?])  
**פרשיות בתולדות ישראל**, ז' אריאל ומ' דאובר, תל-אביב: שטיבל, תרצ"ה. (1935)  
**סיפורים**, ל' טולסטוי, ליקט והתקין לילדים ז' אריאל, תל-אביב: שטיבל, תרצ"ו. (1936)  
**שאלה ותשובה**, ל' אבישי וז' אריאל, תל-אביב: דביר תרצ"ז[?]. (1937[?])  
**הזמיר והצפרדע**, ל' אבישי וז' אריאל, תל-אביב: דביר תרצ"ז[?]. (1937[?])  
**אליעזר בא לעזר**, ל' אבישי וז' אריאל, תל-אביב: דביר תרצ"ז[?]. (1937[?])  
**חתול מלמד סדר**, ל' אבישי וז' אריאל, תל-אביב: דביר תרצ"ז[?]. (1937[?])  
**אב מספר לבנו**, ל' אבישי וז' אריאל, תל-אביב: דביר תרצ"ז[?]. (1937[?])  
**הילד הציפור**, ל' אבישי וז' אריאל, תל-אביב: דביר תרצ"ז[?]. (1937[?])  
**הילדה המבקשת סליחה**, ל' אבישי וז' אריאל, תל-אביב: דביר תרצ"ז[?]. (1937[?])  
**הילדים ועץ התאנה**, ל' אבישי וז' אריאל, תל-אביב: דביר תרצ"ז[?]. (1937[?])  
**הרוח**, ל' אבישי וז' אריאל, תל-אביב: דביר תרצ"ז[?]. (1937[?])  
**היה בריא!**, סידרו ל' אבישי, ז' אריאל וש' בס, תל-אביב: שטיבל, תרצ"ח. (1938).  
**חשבון: לפי ספרי החשבון של הפרופ' יוהנס קיהנל**, ז' אריאל, מ' ברסלבסקי, תל-אביב: התקופה, תרצ"ח-ת"ש. (1938 – 1940)  
**גשש**, פ' קופר, תרגם: ח' אמיר, ערך: ז' אריאל, תל-אביב: שרברק, ת"ש. (1940)  
**האדם ועמלו**, ערכו ז' אריאל, ל' קיפניס, תל-אביב: התקופה, ת"ש. (1940)  
**מקראות אלף-בית, מירי ורמי, אורה ודני**, ז' אריאל, ל' קיפניס, צייר: נ' גוטמן, תל-אביב: שטיבל, ת"ש. (1940).  
**שירים**, ז' אריאל, ל' קיפניס, תל-אביב: התקופה, ת"ש. (1940)  
**מקרא מפרש**, מאת ז' בהרב, א"א עקביא, א"ל פינס, תל-אביב: יזרעאל, תש"א ואילך. (1941 ואילך)  
**אגדות המזרח**, לורה ב' פק, תרגם מאנגלית: א"ל יעקובוביץ', בעריכת ש"ז אריאל, תל-אביב: יזרעאל, תש"ב. (1942)  
**חיות ועופות**, כתב: ז' בהרב, תל-אביב: יזרעאל תש"ב. (1942)  
**פלאים**, כתב וליקט ז' בהרב, תל-אביב: יזרעאל, תש"ב. (1942)  
**חשבון**, ז' אריאל, מ' ברסלבסקי, תל-אביב: מסדה תש"ג. (1943)  
**מעשיות**, כתב וליקט: ז' בהרב, תל-אביב: יזרעאל, תש"ג. (1943)

- כוכב הצפון**, י' ין, מעבד: ז' אריאל, תל-אביב: יזרעאל, תש"ה. (1945)
- העולם הקטן**, כתב וליקט: ז' בהרב, תל-אביב: יזרעאל, תש"ה. (1945)
- אוצר מסעי הפלאות**, ערוך לילדים ע"י ז' אריאל, תל-אביב: שרברק, תש"ו. (1946)
- סידור תפילה שלמה: לכל ימות השנה**, מפורש על ידי י' אמוראי, ז' בהרב, תל-אביב: יזרעאל, תש"ו. (1946)
- הבית הקטן**, תל-אביב: מסדה, תש"ז. (1947)
- הקוף וזנבו ועוד סיפורים**, בעריכת ז' אריאל וי' אבנון, תל-אביב: מסדה, תש"ח. (1948)
- ילקוט חדש**, ערוך בידי ז' אריאל וי' אבנון, תל-אביב: מסדה, תש"ח. (1948)
- ספורי דיקנס לילדים**, ערוכים בידי ז' אריאל, ציורים: ב' גבירץ, תל-אביב: שרברק, תש"ח. (1948)
- הגיבור בכבלים**, ויקטור הוגו, עברית: ז' אריאל, תל-אביב: שרברק, תש"ט. (1949)
- חשבון**, ז' אריאל, מ' ברסלבסקי, תל-אביב: מסדה תש"ט. (1949)
- אביב**, ז' אריאל, ל' קיפניס, ציורים: שמיר, תל-אביב: התקופה, תש"י. (1950)
- סיפורי פ' קופר לילדים**, תרגום: ח' אמיר, ערוכים בידי ז' אריאל, תל-אביב: שרברק, תש"י. (1950)
- המוהיקני האחרון**, פ' קופר, תרגום: חיים אמיר, ערך: ז' אריאל, תל-אביב: שרברק, תש"י. (1950)
- הפיל הדוגר**, בעריכת ז' אריאל וי' אבנון, תל-אביב: מסדה, תש"י. (1950)
- מקראות**, ז' אריאל, ל' קיפניס, ירושלים: מסדה, תש"י. (1950)
- מקראות ישראל**, ז' אריאל, מ' בליך, נ' פרסקי, ירושלים: מסדה, תש"י. (1950)
- ניל הקטנה**, צ' דיקנס. תרגום: ב' קרופניק; ערך: ז' אריאל, ציורים: ב' גבירץ, תל-אביב: שרברק, תש"י. (1950)
- סמבו הקטן**, תל-אביב: שרברק, תש"י. (1950)
- פיפ פעוט**, צ' דיקנס, תרגום: צ' רון, ערך: ז' אריאל, ציורים: ב' גבירץ, תל-אביב: שרברק, תש"י. (1950)
- חכמים וטיפשים**, ליקט וכתב ז' אריאל, ציורים: ב' גבירץ, תל-אביב: שרברק, תש"י. (1950)
- אנציקלופדיה מעין**, ערך ז' אריאל, תל-אביב: שרברק, תשי"א-תשי"ט. (1951 – 1959)
- אגדות האחים גרים**, בעריכת ש"ז אריאל, תרגום: א"ל יעקבוביץ, תל-אביב: יזרעאל, תשי"ב. (1952)
- גדולי עולם**, תל-אביב: שרברק, תשי"ב. (1952)
- דוד קופרפילד**, צ' דיקנס, תרגום: ב' קרופניק, ערך: ז' אריאל, ציורים: ב' גבירץ, תל-אביב: שרברק, תשי"ב. (1952)
- ספר חשבון**, ז' אריאל, מ' בר-סלע, תל-אביב: מסדה, תשי"ב. (1952)

- שיבולי פז: מבחר סיפורים, אגדות ומעשיות**, ליקט וכתב ז' אריאל, ציורים: ב' גבירץ, תל-אביב: שרברק, תשי"ב. (1952)
- משלי שועלים ושאר בעלי חיים**, תרגם: ז' אריאל, ציורים: י' גרבינסקי, תל-אביב: לוי-אפשטין, תשי"ב. (1952)
- סיפורי קורולנקו לילדים**, תרגם ח' אמיר, עיבד וערך ז' אריאל, תל-אביב: מאור, תשי"ג. (1953)
- שחרות: מבחר סיפורים מחיי הנוער**, ערוך בידי ז' אריאל, תל-אביב: שרברק, תשי"ג. (1953)
- משנה לתלמידים**, מסודרת ומפורשת ע"י י' אמוראי, ז' בהרב, תל-אביב: מסדה, תשי"ג. (1953)
- הגמדים מן ההר**, גריס לודג', תרגם: ד' זעירא, ערך: ז' אריאל, תל-אביב: שרברק, תשט"ו. (1955)
- העולם הקטן**, כתב ז' בהרב, תל-אביב: יזרעאל, תשט"ו. (1955)
- מעשים טובים**, כתב ז' בהרב, תל-אביב: יזרעאל, תשט"ו. (1955)
- תולדות ספרות ישראל**, כרך א'-ג', י' צינברג, מהדורה עברית בידי ז' אריאל וב' קרוא, תל-אביב: י. שרברק תשט"ו. (1955)
- אנציקלופדיה דעת**, בעריכת ז' אריאל, תל-אביב: שרברק, תשט"ז. (1956)
- באר הקסמים: אגדות מארץ יפן**, ליקט ועיבד: ז' אריאל, ציורים: ל' פוגל, תל-אביב: מסדה, תשט"ז. (1956)
- ילקוט הילד**, ערוך בידי ז' בהרב וי' אבנון, תל-אביב: מסדה, תשט"ז. (1956)<sup>59</sup>
- מורשת אבות**, תל-אביב: שרברק, תשי"ז. (1957)
- הארנבת החכמה**, ז' אריאל וי' אבנון, תל-אביב: מסדה, תשי"ז. (1957)
- אנציקלופדיה מאיר נתיב: להליכות, מנהגים, דרכי מוסר ומעשים טובים**, רמת גן: מסדה, תש"ך. (1960)
- הרפתקאותיו ומעשי גבורתו של הברון מינכהויזן**, כתובים לילדים בידי ז' אריאל, ציורים: א' אליעז, תל-אביב: מסדה, תש"ך. (1960)
- נביאים, כתובים מפורשים: פרקים לכיתה ח**, את הפירוש כתב ש"ז אריאל, תל-אביב: עדי, תש"ך. (1960)
- פרה מן הירח: אגדות מארץ הודו**, ליקט ועיבד ז' אריאל, ציורים א' אליעז, תל-אביב: מסדה, תש"ך. (1960)
- אל כוכבי הלכת**, פ' קלושנצב, ציורים: ש' לורבר, תל-אביב: מסדה, תשכ"א. (1961)
- העיש: אגדות מארץ רוסיה**, תל-אביב: מסדה, תשכ"א. (1961).

59 תחת כותרת זו פורסם לפחות עוד קובץ אחד, בעל הרכב סיפורים שונה.

- הר השמש: אגדות מארץ סין**, ליקט ועיבד ז' אריאל, ציורים: ל' פוגל, תל-אביב: מסדה תשכ"א.  
(1961)
- כתיב ולשון: עבודות בלשון ובכתיב למקראות ישראל**, מאת ז' אריאל, מ' בליך, נ' פרסקי, תל-אביב:  
מסדה, תשכ"א. (1961)
- ספר החג והמועד**, מהדיר: ז' אריאל, תל-אביב: עם עובד תשכ"ג. (1962)
- התיירים**, ירושלים: המכון העברי להשכלה בכתב בישראל, תשכ"ד. (1964)
- מאגדות עמנו**, ליקט: ז' אריאל, תל-אביב: יזרעאל, תשכ"ד. (1964)
- ג'לסומינו בארץ השקרנים**, ג'אני רודארי, תרגם ז' אריאל, רמת-גן: מסדה, תשכ"ד. (1964)
- מאגדות עמי**, תל-אביב: יזרעאל, תשכ"ד. (1964)
- נוצת זהב: אגדות יהודיות**, ליקט וכתב ז' אריאל, ציורים: א' אליעז, תל-אביב: מסדה, תשכ"ד  
(1964)
- תורת החיבור: קורס שיטתי ללימוד הבעה עברית**, צ' צמריון, ש' אריאל, ירושלים: המכון העברי  
להשכלה בכתב בישראל, תשכ"ד. (1964)
- אגדת פרח השרך**, ליקט וכתב לילדים: ז' אריאל, ציורים: ג' אולמן, רמת-גן: מסדה, תשכ"ה.  
(1965)
- איש המסתורין**, ז'ול ורן, תרגם ועיבד לילדים: ד' תנעזר, ערך: ז' אריאל, תל-אביב: ש. שרברק,  
תשכ"ה. (1965)
- אלפוני**, צ' וילנסקי, ז' אריאל, נ' פרסקי, רמת-גן: מסדה, תשכ"ה. (1965)
- היכל האושר**, ליקט וכתב לילדים: ז' אריאל, ציורים: ג' אולמן, רמת-גן: מסדה, תשכ"ה. (1965)
- יקר מזהב**, ליקט וכתב לילדים: ז' אריאל; ציורים: ג' אולמן, רמת-גן: מסדה, תשכ"ה. (1965)
- כנף התכלת**, ליקט וכתב לילדים: ז' אריאל; ציורים: ג' אולמן, רמת-גן: מסדה, תשכ"ה. (1965)
- לקטנים**, כתב וליקט: ז' בהרב, תל-אביב: יזרעאל, תשכ"ה. (1965)
- פיל פילון**, מסופר עפ"י לועזי ביד: ז' אריאל, תל-אביב: מסדה, תשכ"ה. (1965)<sup>60</sup>
- תאומי המערות**, ל' פיטש פרקינס, עברית: ז' אריאל, תל-אביב: יזרעאל, תשכ"ה. (1965)
- תורה נביאים כתובים לחיילי צבא-הגנה לישראל**, פירוש: ש"ז אריאל, תל-אביב: ידיעות אחרונות,  
תשכ"ה. (1965)
- בן שבט הפזנים**, ז' רוני, תרגם ועיבד: ז' אריאל, גבעתיים: מסדה, תשכ"ו. (1966)

60 ולפי זיוה שמיר בשנת תשט"ו. ראו: זיוה שמיר, **תיבת הזמרה חוזרת: על שירי הילדים של נתן אלתרמן**, תל-אביב:  
הקיבוץ המאוחד, 2005, עמ' 231, הע' 5.

**הבעה עברית**, שלמה אריאל, ירושלים: המכון העברי להשכלה בכתב בישראל, תשכ"ו. (1966)

**המקראה שלי**, ז' אריאל, ב' אביבי, נ' פרסקי, ציורים: ה' הכטקופף, רמת-גן: מסדה, תשכ"ו. (1966)

**בארץ החלומות: קובץ סיפורים לפעוטות**, סיפר מחדש: ז' אריאל, רמת-גן: מסדה, תשכ"ז. (1967)

**נפלאות עולמנו**, כתב וערך: ז' אריאל, תל-אביב: שרברק, תשכ"ז. (1967)

**שבילים: סדרת מקראות ללימוד הספרות והלשון**, ז' אריאל, נ' פרסקי, ציורים: ה' הכטקופף, תל-אביב: מסדה, תשכ"ח. (1968)

**הווי ומנהגים**, מאת: ש"ז אריאל, רמת-גן: מסדה, תשכ"ח. (1968)

**לחביבי**, ליקט וערך: ז' אריאל, ציורים: ב' גבירץ, תל-אביב: יזרעאל, תשכ"ח. (1968)

**לקסיקון לתודעה יהודית**, רמת-גן: מסדה, תשכ"ח. (1968)

**עשרים למדינת ישראל: מקראה**, ערך: ז' אריאל, תל-אביב: יחדיו, תשכ"ח. (1968)

**אוצר משלים**, ליקט ז' בהרב, איורים: ב' גבירץ, תל-אביב: יזרעאל, חש"ד.<sup>61</sup>

**הדייג ודג הזהב: אגדה עממית**, תרגם: ז' אריאל, ירושלים: משרד החינוך, חש"ד.

**כיבוש הארץ**, ליקט: ז' אריאל, ל' קיפניס, תל-אביב: התקופה, חש"ד.

**משפחה**, ז' אריאל, ל' קיפניס, תל-אביב: התקופה, חש"ד.

**אוליבר טויסט**, צ' דיקנס. תרגם: ח' אמיר, ערך: ז' אריאל, ציורים: ב' גבירץ, תל-אביב: שרברק, חש"ד.

**מקראות חדשות**, ז' אריאל, לוי קיפניס, ירושלים: מסדה, חש"ד.

## **רשימה 2: רשימת פרסומי שלמה זלמן אריאל לפי נושאים<sup>62</sup>**

**ספרי שלמה זלמן אריאל: סדרות של סיפורים לילדים**

**מגילות לבתי הספר**, תל-אביב: אמנות, 1930 ואילך.

**הדסים**, תל-אביב: יזרעאל, 1942 ואילך.

**ראשית: ספרייה לילדים קטנים**, רמת-גן: מסדה, 1947 ואילך.

**ילקוט פלאים**, רמת-גן: מסדה, 1965 ואילך.

**פרפרים: ספרייה לילדים**, רמת-גן: מסדה, חש"ד.

**מחרוזת**, ירושלים: משרד החינוך, חש"ד.

61 חסרה שנת דפוס.

62 לפרטים ביבליוגרפיים מלאים ראו רשימה 1.

שלבים, תל-אביב: יזרעאל, חש"ד.

- ספרי שלמה זלמן אריאל: עיבודים, תרגומים וסיפורים שונים לילדים  
גורן: שירים נבחרים לילדי ישראל מאת ש' טשרניחובסקי (1922)
- 101 מעשיות, אגדות וסיפורים (1930)
- גשמים (1930)
- חנן הגנן (1930)
- אגדת הרקפת (1931)
- בחצר (1931)
- במשפחה (1931)
- הזאב והגדיים (1931)
- החתלתולה וזנבה (1931)
- הפרה ועגלתה (1931)
- השמים נופלים (1931)
- התרנגול הגיבור (1931)
- מי שטרח בערב שבת יאכל בשבת (1931)
- מעשה בארנבת (1931)
- פרח לב הזהב (1931)
- שבת (1931)
- שלושה דובים (1931)
- בת גלים (1932)
- העז החכמה (1932)
- קן ציפור (1933) [?]
- סיפורים (1936)
- שאלה ותשובה (1937) [?]
- הזמיר והצפרדע (1937) [?]
- אליעזר בא לעזר (1937) [?]
- חתול מלמד סדר (1937) [?]



אב מספר לבנו (1937[?])

הילד הציפור (1937[?])

הילדה המבקשת סליחה (1937[?])

הילדים ועץ התאנה (1937[?])

הרוח (1937[?])

היה בריא! (1938)

גשש (1940)

האדם ועמלו (1940)

שירים (1940)

אגדות המזרח (1942)

חיות ועופות (1942)

פלאים (1942)

כרם הקסמים (1944)

כוכב הצפון (1945)

אוצר מסעי הפלאות (1946)

הבית הקטן (1947)

הקוף וזנבו (1948)

ילקוט חדש (1948)

סיפורים (1948)

סיפורי דיקנס לילדים (1948)

הגיבור בכבלים (1949)

אביב (195[?])

סיפורי פ' קופר לילדים (1950)

המוהיקני האחרון (1950)

הפיל הדוגר (1950)

מעשיות (1950)

ניל הקטנה (1950)

סמבו הקטן (1950)

פיפ פעוט (1950)  
חכמים וטיפשים (1950)  
אגדות האחים גרים (1952)  
דוד קופרפילד (1952)  
שיבולי פז: מבחר סיפורים אגדות ומעשיות (1952)  
משלי שועלים ושאר בעלי חיים (1952)  
סיפורי קורולנקו לילדים (1953)  
שחרות: מבחר סיפורים מחיי הנוער (1953)  
הגמדים מן ההר (1955)  
העולם הקטן (1955)  
מעשים טובים (1955)  
ילקוט הילד (1956)  
מורשת אבות (1957)  
הארנבת החכמה (1957)  
הרפתקאותיו ומעשי גבורתו של הברון מינכהויזן (1960)  
מאגדות עמנו (1964)  
נוצת-זהב: אגדות יהודיות (1964)  
אגדת פרח השרך (1965)  
איש המסתורין (1965)  
היכל האושר (1965)  
יקר מזהב (1965)  
כנף התכלת (1965)  
לקטנים (1965)  
פיל פילון (1965)  
תאומי המערות (1965)  
בן שבט הפזנים (1966)  
בארץ החלומות: קובץ סיפורים לפעוטות (1967)  
לחביבי (1968)

אוצר משלים (חש"ד)

הדייג ודג הזהב: אגדה עממית (חש"ד)

כיבוש הארץ (חש"ד)

משפחה (חש"ד)

אוליבר טויסט (חש"ד)

### **ספרי שלמה זלמן אריאל: סיפורי עם מהפולקלור העולמי**

באר הקסמים: אגדות מארץ יפן (1956)

פרה מן הירח: אגדות מארץ הודו (1960)

העיש: אגדות מארץ רוסיה (1961)

הר השמש: אגדות מארץ סין (1961)

### **ספרי שלמה זלמן אריאל: מקראות ללימוד מקצועות העברית (מחבר שותף)**

עבודה ויצירה: ספר לעבודות בכתב לשנות הלימודים השנית והשלישית (1923)

שחר: אלפון חדש, ספר לימוד להתחלת הקריאה, הכתיבה והדיבור העברי (1927)

ספר השעשועים ל"ספר הכיתה" (1930)

מקראות: ספר הכיתה (1930 ואילך)

המקראה שלי (1966 ואילך)

שבילים (1967 ואילך)

כתיב ולשון: עבודות בלשון ובכתיב למקראות ישראל (1961)

תורת החיבור: קורס שיטתי ללימוד הבעה עברית (1964)

אלפוני (1965)

הבעה עברית (1966)

מקראות חדשות (חש"ד)

### **ספרי שלמה זלמן אריאל: אנציקלופדיות (מחבר שותף)**

אנציקלופדיה מעין (1951)

אנציקלופדיה דעת (1956)

**ספרי שלמה זלמן אריאל: תנ"ך, משנה, תפילה ומסורת ישראל (מחבר שותף)**

תנ"ך עם ביאור: מקרא מפורש (1941 ואילך)

סידור תפילה שלמה: לכל ימות השנה (1946)

משנה לתלמידים (1959)

ספר החג והמועד (1963)

אנציקלופדיה מאיר נתיב: להליכות, מנהגים, דרכי מוסר ומעשים טובים (1960)

לקסיקון לתודעה יהודית (1968)

הווי ומנהגים (1968)

**ספרי שלמה זלמן אריאל: היסטוריה יהודית, היסטוריה כללית וביוגרפיה (מחבר שותף)**

פרשיות בתולדות העמים (193[?])

פרשיות בתולדות ישראל (1935)

גדולי עולם (1952)

עשרים למדינת ישראל: מקראה (1968)

**ספרי שלמה זלמן אריאל: ספרי לימוד במתמטיקה ומדעים (מחבר שותף)**

מינרלוגיה: לבתי ספר עממיים ותיכונים (1922)

צמחים: קורס שלם של בוטניקה לבית-הספר ולמתלמידים (1923)

אריתמטיקה (1925)

ספירה (1929)

חשבון: לפי ספרי החשבון של הפרופ' יוהנס קיהנל (1938 – 1940)

אל כוכבי הלכת (1961)

נפלאות עולמנו (1967)



שלמה זלמן אריאל בחדר המנהל בבית הספר "ביאליק" בתל-אביב, בסביבות 1955. התמונה באדיבות אורה טבת

## ביבליוגרפיה

- אופק, א'. (1970). **עולם צעיר: אנציקלופדיה לספרות ילדים**. רמת-גן: מסדה.
- אופק, א'. (תשמ"ד). **תנו להם ספרים: פרקי ספרות ילדים**. תל-אביב: ספרית פועלים.
- אופק, א'. (תשמ"ה). "תרגומים מעשה 'אמנות': תרומתה של הוצאת 'אמנות' לספרות הנוער שלנו", **ספרות ילדים ונוער**, כרך יא, חוב' ב-ג, עמ' 31-35.
- אופק, א'. (תשמ"ח). **ספרות הילדים העברית: 1900-1948**. תל-אביב: דביר.
- אלמוג, ע'. (1997). **הצבר – דיוקן**. תל-אביב: עם עובד.
- אנדרסון, ב'. (2000). **קהיליות מדומיינות: הגיגים על מקורות הלאומיות ועל התפשטותה**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

אתר, ת'. (1976). **אמא הולכת לכתה א'**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

דורמן, מ'. (1991). **נתן אלתרמן: פרקי ביוגרפיה**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

דר, י'. (תשס"ז). **ברוח הזמן: החזרת ספרות הילדים להקשרה ההיסטורי-תרבותי**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

דר, י'. (2013). **קנון בכמה קולות: ספרות הילדים של תנועת הפועלים 1930-1950**. ירושלים: יד יצחק בן-צבי.

הראל, ש'. (תשנ"ג). **קול מעמק קול מהר: פנים, תחנות ומהלכים בספרות העברית לילדים**. בית ברל: מרכז ימימה לספרות ילדים.

זרובבל, י'. (2006). "בין 'היסטוריה' ל'אגדה': גלגולי תל-חי בזיכרון העממי", בתוך: יוסי דהאן והנרי וסרמן (עורכים), **להמציא אומה: אנתולוגיה**. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה, עמ' 199-216.

חובב, ל'. (תשמ"ז). **יסודות בשירת הילדים בראי יצירתה של לאה גולדברג**. ירושלים: כרטא.

חיות, ש'. (תרצ"ג). **אוצר בדויי השם**. וינה: הינריך גלנץ.

הלפרין, ח'. (תשע"א). **המאסטרו: חייו ויצירתו של אברהם שלונסקי**. תל-אביב: ספרית פועלים.

כהן, ח'. (תשס"ו). "מאבקם של בני משפחת צוקרמן בהוצאת הספרים העברית 'אחיאסף': לקורותיה של חנות ספרים יהודית בוורשה בראשית המאה העשרים", בתוך: סלוחובסקי מ' וקפלן י' (עורכים), **ספריות ואוספי ספרים**. ירושלים: מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל, עמ' 287-305.

כהן, ח'. (תשס"ו). **בחנותו של מוכר הספרים: חנויות ספרים יהודיות במזרח אירופה במחצית השנייה של המאה ה-19**. ירושלים: י"ל מאגנס.

לאור, ד'. (2013). **אלתרמן: ביוגרפיה**. תל-אביב: עם עובד.

מירון, ד'. (1987). **בודדים במועדם: לדיוקנה של הרפובליקה הספרותית העברית בתחילת המאה העשרים**. תל-אביב: עם עובד.

משיח, ס'. (2000). **ילדות ולאומיות: ילדות מדומיינת בספרות העברית לילדים 1790-1948**. תל-אביב: צ'ריקובר.

נוימן, ב'. (2009). **תשוקת החלוצים**. תל-אביב: עם עובד.

עמיחי-מיכלין, ד'. (תשס"א). **אהבת אי"ש: אברהם יוסף שטיבל**. ירושלים: מוסד ביאליק.

קרטל, ג'. (1965). **לקסיקון הספרות העברית בדורות האחרונים**. תל אביב: ספרית פועלים: כרך א'.

שביט, ז'. (2006). "'הרכשת כבר את המפתח לאוצרות תרבותנו?' הוראת עברית והמצאתה של תרבות לאומית בתנועת העבודה", בתוך: דהאן י' ווסרמן ה' (עורכים), **להמציא אומה: אנתולוגיה**. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה, עמ' 352-353.

שמיר, ז'. (1989). **עוד חוזר הניגון: שירת אלתרמן בראי המודרניזם**. תל-אביב: פפירוס.

שמיר, ז'. (2005). **תיבת הזמרה חוזרת: על שירי הילדים של נתן אלתרמן**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

שרברק, ש'. (תשט"ו). **זיכרונות המוציא לאור שלמה שרברק**. נערך בידי א"א עקיבא, ירושלים: ש. שרברק.

שרפשטיין, צ'. (תש"ט). **תולדות החינוך בישראל בדורות האחרונים**. ניו-יורק: עוגן, כרך ג'.

Hobsbaum, E. and Ranger, T. (eds.). (1983). **The Invention of Tradition**. Cambridge: Cambridge University.

Gellner, E. (1983). **Nations and Nationalism**. Oxford: Blackwell.

Tadmor-Shimony, T. (2013). "Yearning for Zion in Israeli education: Creating a common national identity", **Journal of Jewish Identities** 6 (1) pp. 1-22.

# הפנטסיה לבני הנעורים כסוגה בין-תרבותית ורב-ערוצית

דר' ערגה הלר

## תקציר

במאה העשרים ואחת הפנטסיה לבני הנעורים כבר אינה סוגה ספרותית בלבד. יש הרואים בה "טרנסמדיה", כלומר, סוגה שעברה מהמדיום הספרותי למדיום אחר, אחד או יותר, למשל קולנוע, משחקי מחשב, קומיקס או סדרות טלוויזיה. תהליך ההשתנות של הסוגה נבע מכך שהיצירה הספרותית לנוער ספגה ממערכות תרבות נוספות, מעבר למערכת הספרותית ונספגה בהן, מערכות שהן דומיננטיות וגלובליות יותר בחיי הנוער. כתוצאה מכך, כיום היצירה הפנטסטית הספרותית לנוער נוצרת מתוך קשר מודע עם סוגות ומדיה אחרות. מאמר זה מציע לתפוס את הפנטסיה לנוער כיצירה רב-ערוצית.

**מילות מפתח:** פנטסיה, ספרות לבני הנעורים, יצירה רב-ערוצית, תרבות פופולארית

## הקדמה: הפנטסיה לנוער בראשית המאה העשרים ואחת

הפנטסיה לא נוצרה כסוגה לילדים ולנוער, אלא עברה בהדרגה למערכת ספרות הילדים והנוער לאחר היקבעותה בספרות האנגלית למבוגרים, בתיווך עיבודים ותרגומים מלשונות אירופיות אחרות (Shavit, 1980: 80). במאה התשע עשרה פורחת היצירה הפנטסטית האנגלית לילדים. היא מתאפיינת בטשטוש הגבולות שבין הבדיוני לפנטסטי, ובין הזמן למרחב (Shavit, 1980: 83). בחברות המערביות בימינו, הפנטסיה לילדים ולנוער מסומנת כסוגה אסקפיסטית, המחפשת חלופות לסוגיות חברתיות (Doughty, 2013: 15-16). היצירות שעוסקות בפנטסיה חוקרות את העולם בו אנו חיים לא פחות מאשר הן מספרות את הנרטיב של העולם הבדיוני. עם זאת הפנטסיה נותרה סוגה שגבולותיה הבדיוניים והצורניים נדמים כנוזלים, והיא יכולה בה בעת להיות קסומה ומציאותית או מצוירת ואמיתית (Ward, Young & Day, 2012: 168).

נדמה כי בראשית המאה העשרים ואחת הניסיונות להגדרת הפנטסיה כמכלול אחד, שרווח במאות הקודמות, כבר אינם מעסיקים את חוקרי הסוגה. הגישה לפיה הפנטסיה מוערכת לפי מועד היצירה והתרבות בה נוצרה, או קהל היעד לו נוצרה, מספקת הבנה עמוקה יותר של היצירה עצמה, אך גם מאירה את התמורות בסוגה (James & Mendlesohn, 2012: 2). הכתיבה הפנטסטית לילדים ולנוער – ככתיבה הפנטסטית לכלל הקוראים – אף היא זוכה למאפיינים השכיחים בספרות של התקופה בה נכתבה (Nikolajeda, 2012: 50). בגלגולה המודרני במחצית השנייה של המאה העשרים, נמצא שהיא ממשיכה ומשמרת את המקובל בכתיבה הספרותית לילדים כפי שהיה קודם לכן (Butler, 2012: 225). הגדרה תקופתית, הבוחנת את הפנטסיה מתוך הפרספקטיבה של ציר הזמן, תהלום אומנם את כוונות מאמר זה, המבקש לדון במאפייני הפנטסיה לנוער בהווה, אך אין



היא מספקת את מלוא רוחב המבט הדרוש לבחינת פנטסיות לבני הנעורים בימינו. ההתייחסות לתקופה – משמע לזמן – כגורם המשמעותי בה"א הידיעה מפחיתה מההבנה של הגורם התרבותי בהתפשטות הפנטסיה לבני הנעורים בעולם.

דומה שאי אפשר להבין את הפופולאריות העולמית של הסוגה רק במושגים תקופתיים, בייחוד כאשר היצירות המזוהות אתה נתפסות לא אחת כיצירות מודרניות של תרבות המערב, המושתתות על המיתולוגיות והמיתוסים הקדומים שלה. למעשה, ניתוח היסטורי של הפנטסיה מלמד על מאפיין חשוב אחר שלה: ניידות בין תרבויות שונות באמצעות אימוץ דגמים ונושאים ספרותיים מתוך הפולקלור והמיתולוגיה של תרבות אחת, המוטמעים בתרבות אחרת, דוגמת אימוץ המיתולוגיות הגאליות והסקנדינביות בספרות הפנטסיה האוסטרלית מאז המחצית השנייה של המאה העשרים (Wilkins, 2008: 266). מגמה זו של חציית תרבויות גלובלית נמשכת כיום אל מחוץ לתרבות המערבית גם לעבר שאר תרבויות העולם, דוגמת הפופולאריות הגבוהה של ספרות הפנטסיה האנגלית והאמריקנית בטייוואן (Liang, 2007: 93).

על סמך המיונים וההגדרות שנערכו בעבר, מצאה פארה מנדלסון (Mendelsohn, 2008) במחקר הנחשב כציון דרך משמעותי בחקר הספרות הפנטסטית כיום, כי יצירת הפנטסיה כרוכה בחמישה תחומים עיקריים: האחד הוא יצירה המבוססת על "שער" המהווה מעבר בין עולמות, פנטסטי וממשי, דוגמת **אליס בארץ הפלאות** מאת לואיס קרול (1865), הסדרה **נרניה** מאת ק"ס לואיס (1956-1950) או **הקוסם מארץ עוץ** מאת ל' פרנק באום (1900-1921).

התחום השני, שמונה מנדלסון, מקרב את העלילה הפנטסטית למדע הבדיוני או לספרות אימה, במובן זה שאינו מספק מפלט מההיגיון הפנטסטי המארגן את ההתרחשות הפנימית בו. ביצירה מהתחום השני אין כלל מציאות שאינה פנטסטית. עלילות ה**הוביט**, בילבו באגינס, ואחינו פרודו שממשיך את דרכו ב**בשר הטבעות** והסאגות הבנות מאת ג' ר' ר' טולקין (1937-1977) הן דוגמה לכך, אך גם מרבית עלילות הערפדים נופלות תחת קטגוריה זו, כמו למשל, טרילוגיית ה**מעבר** של ג'סטין קרונין (2010 ואילך).<sup>2</sup>

- 1 ביקורת על מנדלסון קיימת בספרות המחקרית ונוגעת בייחוד לעצם החלוקה שהיא מציעה; אמי דוטי, העוסקת בעידוד קריאה בקרב בני נוער, מקנה לפנטסיה מקום נרחב בין הטקסטים שהנוער קורא, וטוענת כי החלוקה צריכה להיות בין טקסטים מוכרים ו"גבוהים" מבחינת האיכות הספרותית כמו אלה של טולקין, לטקסטים פחות מוכרים ופחות איכותיים (Doughy, 2013: 17). גם הניסיון של פיטר האנט (Hunt, 2005: 168) לספק הגדרה ממצה מתמצה באוסף הגדרות של אחרים וביקורות עליהן. לפי האנט קיימים חמישה כללים לפנטסיה: (1) הפנטסיה אינה זוכה בכבוד הראוי לה; (2) הפנטסיה היא יחסית; (3) פנטסיה היא מתח בין הפרטי לציבורי; (4) הפנטסיה בעלת זיקה קרובה למציאות; (5) הפנטסיה לעולם אינה פשוטה. הצעות אחרות לפנטסיה בראשית המאה העשרים ואחת, ראו למשל אצל הילר (הילר, 2014).
- 2 ייתכן ויהיו מי שיבקשו לכלול את הסדרה של ג'סטין קרונין בקטגוריה החמישית של מנדלסון, היא קטגוריית יוצאי הדופן המבוססת על הכלאה של תמות, מפאת היותה דיסטופיה חברתית או עלילת אסונות. אולם כך או כך, חובה להבין את עלילת הסדרה על סמך מערכת הכללים שהיא מספקת, והיא אכן מספקת אותם: כל אחד משני הספרים

בתחום השלישי, לפי מנדלסון, העולם הפנטסטי מתקיים לצד העולם המציאותי, כפי שהוא מוכר לקורא, אך גם בו אין "שער". הבנת המציאות הפנטסטית, האיזומה על פי רוב, מתרחשת לפתע, מדהימה את הקורא ואת הדמויות, לכן מנדלסון מכנה קטגוריה זו בשם "פנטסיה מתפרצת". דוגמאות לפנטסיות מסוג זה הן עלילות שבהן אלים או מפלצות מיתיות מופיעים בעולם המוכר לקורא, או אירועים, דמויות או חפצים מהעבר המופיעים בהווה ומניעים את העלילה, ולכאן משתייכות למשל יצירותיו של ריק ריירדן, דוגמת סדרת **פרסי ג'קסון ואלי האולימפוס** (2005-2009).

התחום הרביעי, שהוא נדיר לפי מנדלסון, קשור בפנטסיות "גבוליות" לפי הגדרתה, המתמקדות במעבר מהחיים למוות, ברוחות רפאים או בכישוף, ומעוררות בקורא ספקות או היסוס. דוגמה לפנטסיה מתחום זה היא סדרת **עונת העצמות** מאת סמנתה שנון. שנון מתכננת שבעה המשכים לסדרה שאת כתיבתה החלה בשנת 2013 (מי שיראו ביצירה דיסטופיה חברתית, יסווגו אותה בקטגוריה החמישית של מנדלסון). בפנטסיות הגבוליות העוסקות מטבען בעולם רוחות הרפאים או בכישוף, אנו חוקרים את העולם שלנו באמצעות מבט מבחוץ. בשעה שהקורא מצוי בבלבול, לגיבורי העלילה ברורה החוקיות של המציאות הפנטסטית בה הם פועלים.

בתחום האחרון, החמישי, מונה מנדלסון את כל היצירות יוצאות הדופן, שלא ניתן לכלול בארבעת התחומים העיקריים היות שמרביתן מבוססות על צורות היברידיות, המשלבות בתוכן מספר תחומים פנטסטיים, למשל **קורליין** מאת ניל גיימן (2003) המשלב פנטסיה, רוחות רפאים ואימה.

למעשה כל התחומים שמונה מנדלסון קיימים בכתיבה הפנטסטית, לצעירים ולבוגרים, זה כמאתיים שנה. תרומתה של מנדלסון היא בשינוי נקודת המבט המחקרית, מניסיון להגדיר את כל הפנטסיות כמקשה אחת המתקיימת בתקופה נתונה, אל עבר חלוקה תמאטית המתפתחת לאורך הזמן. כפי שאטען בהמשך, לא די בחלוקה הזאת, שכן גם מיון תמטי או עלילתי אינו מספק הגדרה ממצה של הסוגה בימינו.<sup>3</sup> הוא מותיר את הפנטסיה לנוער כיצירה נרטיבית ספרותית בלבד, בשעה שהפנטסיה מוצאת ביטוי גם בממדים חדשים חוץ ספרותיים, כך שנדרשת הגדרה חדשה.

מאמר זה מבקש להציע התבוננות חדשה בסוגה, באמצעות סקירת מאפיינים של מבחר יצירות פנטסיה לבני הנעורים, בכללן יצירות המזוהות כספרות, ויצירות של התרבות הפופולארית. בנוסף,

הראשונים בסדרה – החלקים שראו אור עד עתה – פותח במסכת כללים, המצוטטת מכתבי חוק בדיוניים, או מתעודות היסטוריות לכאורה. לפיכך הבנת המציאות הפנטסטית, מאימת, איזומה ומוזויעה ככל שתהיה, מושתתת על מארג כללים סגור המוצג ביצירה באופן זה.

3 דוגמה לחלוקה תמטית אחרת, היא החלוקה לעלילות מסע חיפושים. בראשית המאה העשרים נכתבות במוצהר פנטסיות רבות ייעודיות לקוראים צעירים, רובן המכריע נכתב בתבנית של מסע חיפושים, ביניהן סדרת **נרניה** של ק"ס לואיס, או **הקוסם מארץ עוץ** מאת פרנק באום. גם ב**נרניה** וגם ב**הקוסם מארץ עוץ** הגיבורים הראשיים של מסע החיפוש הם בני אנוש הנכנסים לממלכת הפנטסיה (Senior, 2011: 114-5) בדומה לקטגוריה ה"שער" של מנדלסון. רעיון זה ממשיך להתקיים גם ביצירות המאה העשרים ואחת, כמו בסדרת **הארי פוטר** מאת ג'ק רולינג או בסדרת **המעון של מייס פרגרין לילדים משונים** מאת רנסום רינגס והמשכיו. אולם בניגוד לקטגוריה ה"שער" של מנדלסון אפשרי חיפוש ללא שער, כמו במקרה ה**הוביט** מאת ג'ר'ר' טולקין.

מתעכב המאמר על מרכיב הסדרתיות המזוהה עם היצירה הפנטסטית כיום, ומבקש לכלול אף אותו כחלק מההגדרה של הסוגה כיום.<sup>4</sup>

## על קוראים רב-ערוצים ועל הצורך בניסוח הגדרה חדשה לסוגה

הפנטסיה לבני הנעורים בימינו היא סוגה פופולארית, אך כאמור היא איננה "רק" ספרות.<sup>5</sup> בכל בית בו מצויים בני נוער מצויה להלכה גם ה"פנטסיה הספרותית" לבני הנעורים, גם אם אין קוראי ספרים באותו הבית. למשל, כשבני הנוער משחקים במשחק הלוח של **משחקי הכס**<sup>6</sup> בעקבות צפייה

4 רבות הן יצירות הפנטסיה הרואות אור כסדרות ספרים, אם כתוצאה של תכנון מראש ואם כתגובה להצלחה המסחרית של הסיפור. למעשה רובן המוחלט של היצירות שהוזכרו עד לשלב זה במאמר (וכך גם בהמשך) הן סדרות.

5 מאז המאה התשע עשרה, הפנטסיה לילדים ולנוער היא צורה ספרותית פופולארית, הזוכה לקהל קוראים כפול של צעירים ושל מבוגרים. באחד המאמרים פורצי הדרך בחקר ספרות הילדים במאה העשרים, עמדה זהר שביט על הפוטנציאל האמביוולנטי של סיפורי הפנטסיה (וסוגות נוספות) הנקראים באופן שונה בטקסט זהה על ידי ילדים ועל ידי מבוגרים (Shavit, 1980: 85). בסקר מרשתת שנערך בבריטניה על ידי הבי. בי. סי (BBC, 2003) בחר הציבור במאה הספרים הטובים ביותר. שישה ספרים מתוך העשירייה הראשונה הם ספרי פנטסיה, כולם מזוהים עם ספרות ילדים ונוער (גם אם לא נכתבו ככאלה), ורק שני טקסטים אינם מזוהים כפנטסיה או כספרות ילדים או נוער. למשל, במקום הראשון ברשימה זו נמצא **שר הטבעות** מאת ג' ר' ר' טולקין. במקום התשיעי – **האריה המכשפה וארון הבגדים** מאת ק"ס לואיס. גם העשיריות הבאות גדושות פנטסיה, למשל העשירייה השלישית בה 50% ספרי פנטסיה ובהם שלושה מספרי **הארי פוטר**, שראו אור עד סוף 2003, **ההוביט ואליס בארץ הפלאות**. סה"כ, נמצא כי מתוך מאה הספרים הטובים ביותר שנבחרו על ידי הציבור, 31% הם ספרי פנטסיה.

ספרות הנוער, שעמדה בפני שוקת שבורה וכמעט הוספדה על ידי המו"לים, זוכה כיום לעדנה. לדעת אחת מ"כוהנות" ספרות הילדים באמריקה כיום, אניטה סילברי, העוסקת בהוצאה לאור ובעידוד קריאה, הסיבה לכך היא גל היצירה והעיבודים של יצירות פנטסטיות – הפונות לקהלים הכפולים – שנפתח בסאגה של **הארי פוטר** של רולינג. העיבודים הקולנועיים של הספר הזה ושל **שר הטבעות** לטולקין בסוף שנות התשעים של המאה העשרים, שהמשיך אל המאה העשרים ואחת, עם ההצלחה הספרותית של **חיי פיי** מאת יאן מרטל (2001) ועיבודו לקולנוע כעשור לאחר מכן (Silvery, 2006: xi, 46).

אולם חשוב לזכור כי קבלתם של סיפורי הפנטסיה לנוער על ידי מגוון קוראים רחב, אינה שקולה בהכרח להצלחה מסחרית. באופן פרדוקסאלי, סופרי פנטסיה בראשית דרכם, נתקלים בקשיים רבים בהוצאה לאור של ספרם הראשון. הוצאות הספרים הגדולות אינן נוטות להפיק ספרי פנטסיה מקוריים לנוער, אלא מתמקדות בספרות פנטסיה מתורגמת ובהדפסות חוזרות של מהדורות ישנות של יצירות פנטסיה שהצליחו – או שמסתמנת הצלחתם העתידית – בקולנוע. סופרים מתחילים המצליחים להשתלב בהוצאות הגדולות, זוכים במערכת שיווק אגרסיבית במיוחד, כמו זו לה זכתה ג'ק רולינג היצירת של **הארי פוטר** בבלומסברי (8.4.14). [http://www.jkrowling.com/en\\_GB/#/timeline/bloomsbury-publishing](http://www.jkrowling.com/en_GB/#/timeline/bloomsbury-publishing) (אוחזר 8.4.14).

6 משחק הלוח של **משחקי הכס** פותח כמשחק אסטרטגיה כבר בשנת 2003, ולאחר הצלחתה הרבה והמיידיית של הסדרה הטלוויזיונית הופקה לו מהדורה נוספת בשנת 2011, והושק לו אתר ייעודי במרשתת ([http://www.fantasyflightgames.com/edge\\_minisite.asp?eidm=172](http://www.fantasyflightgames.com/edge_minisite.asp?eidm=172)), אוחזר 8.4.14). באתר ניתן להצטרף לקהילת שחקנים, לקרוא על היוצר והסדרה הספרותית, לצפות ביצירות האיור והאמנות של הסדרה הספרותית

בסדרה הטלוויזיונית (2011 ואילך), הם צורכים את הסאגה הספרותית מאת ג' ר' ר' מרטין (1996) ואילך, בכותרת המקורית **שיר של אש וקרח**; וכך גם קורה כשחברת לגו מציעה את משחק הקוביות בגרסאות תואמות להוביט (1937) או **לשר הטבעות** (1954-1955) שניהם מאת ג' ר' ר' טולקין, ומבטיחה לכל מי שמשחק במשחק הקוביות שלה "להמשיך את הסיפור". ההמשך מתאפשר הן במשחק הממשי והן במשחק הווירטואלי בגרסאות למכשירים של מבחר יצרנים, כאשר עבור כל שחקן בקוביות מצורף לקופסה קוד, המאפשר לו לשחק גם ברשת בהוביט או בשר הטבעות של לגו.<sup>7</sup>

שתי דוגמאות אלה הן בודדות, מתוך מגוון דוגמאות המדגימות כי עלילות הפנטסיה אינן תחומות בסיפורים המאורים בלבד, כפי שהיה במאה התשע עשרה, כשהנוער קרא למשל את ז'ול וורן או אדגר אלן פו. כיום הפנטסיה נמצאת מכל עבר, על הדפים המודפסים ובדפים הדיגיטאליים; במשחקי וידאו ובמשחקים ממשיים; בתכניות טלוויזיה, קבצי שמע להורדה ביתית ועל מסכי הענק בבתי הקולנוע. הילדים ובני הנוער צורכים פנטסיה ספרותית ביסודה בגלגולים שונים.<sup>8</sup> אך האם אלה הם אכן גלגולים שונים, המבוססים על עיבודים או פרשנות, או שמא המדובר בסוגה, ואולי אף סוגת-על, מתהווה?

### גבולות מתעתעים: כשהפנטסיה הופכת למציאות

היות שהפנטסיה לנוער אינה מוגבלת עוד לספרים, או למילים, או לאשליה הספרותית במהותה, היא מתרגמת מפאת רוח הזמן והיכולות הטכנולוגיות למדיה אחרת, לא ספרותית, דוגמת טלוויזיה או קולנוע, ומשם היא מועברת אף לחיים היומיומיים באמצעות תעשיית "המוצרים הנלווים" הכוללת

ושל המשחקים, לשתף באסטרטגיות, לדון בבעיות "אקטואליות" מעונות הסדרה הטלוויזיונית, לקנות תוספות למשחק השולחן, וכן לרכוש משחקים נוספים מאותו היצרן, פנטזי פלייט גיימו.

7 אוחר מאתר לגו: <http://thehobbit.lego.com/en-us?icmp=COUSFRTheHobbit#79014> וגם:

<http://thelordoftherings.lego.com/en-us/Products/79006.aspx> ביום 8.4.14.

8 מחקר שבחן תרגומים של פנטסיה מערבית לנוער בטייוואן מצא, למשל, כי בין השנים 2002-2004 תורגמו מאנגלית מספרי שיא של ספרי ילדים ונוער פנטסטיים. דבר זה מלמד על ההשפעה הגדולה על הרכב הסוגות המובילות בספרות הילדים והנוער המקומית של טיוואן, בהשפעת צורות לא-ספרותיות, כמו סרטי הקולנוע המבוססים על הפנטסיות שהופקו בעיקר בהוליווד באותן השנים (דוגמת הסרטים המבוססים על הסדרות של טולקין ושל ק"ס לואיס), וכן על רבי המכר במערב באותם הימים (דוגמת הסדרה הספרותית של משחקי הכס) (Liang, 2007: 95). מחקר שבדק את העדפות הקוראים בספריות בנורבגיה, נוער ומבוגרים, מצא כי מרבית בני הנוער מעדיפים ספרות פנטסיה (כמחצית מהקוראים וכשליש מהקוראות). הם קוראים מיצירות הסוגה הנמצאות במדפי ספרות הנוער ובמדפי ספרות המבוגרים (Tveit, 2012: 88, 92). הספר שנקרא ביותר על ידי כמאתיים בני הנוער שהשתתפו במדגם, הוא **הארי פוטר** (המחקר התייחס אל הסדרה כאל יחידה אחת), (Tveit, 2012: 98).

דוגמאות אלה תומכות בטענה שלעיל, משום שהן מדגימות היטב חציית תרבויות היוצרת אותה דינאמיקה תרבותית של חציית ערוצים ומדיה, משום שבשתי התרבויות הללו מרבית ספרי הפנטסיה הם ספרים מתורגמים, המציגים נורמות ומסורות שונות, מאלה המיוצגות על ידי הנורמות והמסורות המקומיות.

בגדים, בובות, צעצועים, משחקים ועוד (Heller, 2014: 174). המעבר של חפצים בדיוניים מעולם היצירה למציאות היומיומית מגדיר מחדש את מערכת היחסים בין ה"פנטסיה" ל"מציאות" כמערכת יחסים בין העולם הבדיוני הפנימי ועולם המציאות הפנימי (אם קיים ביצירה), לעולם שמחוץ ליצירה. כך למשל, בהשראת הטרילוגיה **משחקי הרעב** מאת סוזן קולינס (2008-2010), שזכתה עד כה לעיבוד קולנועי לשני חלקיה הראשונים (2012, 2013), הופקו למכירה סיכות עורבני חקיין, דוגמת הסיכה של גיבורת הטרילוגיה קטניס אוורדין, וסמלם המזוהה של חברי המחותרת בסיפור. את הסיכות הללו עונדים בני הנוער כסמל בעולם הממשי המזוהה אותם, זה בפני זה, בדומה לזיהוי המורדים בסיפור. אלא שבעולם היומיומי השותפות אינה חברות במחתרת, אלא הערצת הטרילוגיה הפנטסטית. הסיכות נמכרות בחנויות ממשיות ווירטואליות, בכללן אמזון.

בדומה לסיכה של קטניס אוורדין מציעות חברות שונות את ה"אנאקלוסמוס", העט הקסום של **פרסי ג'קסון** גיבורו של ריק ריירדן.<sup>9</sup> בסיפור, העט הרגיל לחלוטין הופך לחרב כשהנער עובר מעולם בית הספר המציאותי להוויה הפנטסטית הלוחמנית של אלי האולימפוס. על אחד העטים שהופקו בעקבות הסיפור אף נוסף הכיתוב "אזהרה: העט משמיד טיטנים. מי שמוצא בבקשה להחזיר אל פרסי ג'קסון, אצל וולזלי בוקסמית"<sup>10</sup>. בדומה לסיכת העורבני החקיין, גם העט של פרסי ג'קסון יוצר חיבור בין הסיפור לבין הממשות. במקרה האחרון החיבור חזק יותר – הוא שולח את המשתמשים בחפץ הממשי אל עולם הפנטסיה בכיוון ההפוך לזה הפועל על הבדיון: הם מתבקשים להחזיר אבידה לגיבור ספרותי. אך הדוגמה המעניינת מכולן היא אולי הופעתו הממשית של משחק הכדור הבדיוני "קווידיץ", שהוצג לראשונה בספר הראשון בסדרת **הארי פוטר** בשנת 1997. המשחק המיועד לשתי נבחרות, תואר בהרחבה לאורך כל סדרת **הארי פוטר** מאת ג' ק' רולינג (1997-2007), וכך גם בגרסאות הקולנועיות (2002-2012). חברות מסחריות שונות החלו בייצור תיבות עם שלושה כדורים ואלות, תחילה כפרטי אספנים לא שימושיים כלל, לאחר שבשנת 2001 פרסמה הסופרת ספר עיון לכאורה בכותרת **קווידיץ' בראי הדורות**. הספר היה כמובן בדיוני לחלוטין ופורסם תחת שם מחבר בדיוני בעל שם עולמי לכאורה לספורט זה, קנילוורתי ויספ. הספר גם התפרסם לכאורה בהוצאה הפנימית של פנימיית הוגוורטס, בה מתרחשת מרבית עלילת הסדרה.<sup>11</sup> על מנת לחזק את "אמיתות" הכתוב בספר הודפסה בכריכתו הפנימית תבנית של דף השאלה מספריית הפנימייה

9 דוגמה ישראלית, שהונהגה בהוצאת "גרף צעיר" הייתה שיווק חולצת "מחנה החצויים" לרוכשים של המהדורה העברית של הספר החמישי בסדרת **פרסי ג'קסון**. החולצה בצבע כתום, כמו שהיא מתוארת בספר וכמו שהוצעה בכל העולם, אך הפעם בעברית, ניתנה ללא תמורה נוספת בחנויות ובשבוע הספר באותה השנה (2010). כחודש ממועד פרסום הספר בעברית ותחילת חלוקת החולצות, הגיע לאקרנים בישראל הסרט **פרסי ג'קסון וגנג הברק** לפי הספר הראשון בסדרה. בדומה לצמיד לפי **משחקי הרעב**, החולצה של **פרסי ג'קסון** סייעה למעריצים בזיהוי הדדי בעולם הממשי.

10 <http://blogs.publishersweekly.com/blogs/shelftalker/?p=93> הועלה ביום 15.5.08, נצפה ביום 10.4.14.

11 בעברית הספר הופיע בהוצאת ידיעות ספרים בראשית 2002, ותורגם אף הוא על ידי המתרגמת של הסדרה הספרותית, גילי בר הלל.

הבדינונית, עם שמות משאילים וחתימת הספרנית. בשנת 2005 עזב המשחק את גבולות האקרנים והדפים והפך לממשי, כאשר מכללת מידלברי בוורמונט יזמה לראשונה את משחק הקווידיץ'. מאז ועד היום מתאמנות ומשתתפות באליפות הקווידיץ' נבחרות מבתי ספר, מכללות ואוניברסיטאות ברחבי העולם, החברות ב"התאחדות הקווידיץ' הבינלאומית"<sup>12</sup>. לאליפות יש נותני חסויות, פרסים, כללים ורישום מחייב כמו בכל תחרות ספורט רשמית.

## סוגה רב-ערוצית וממד הסדרתיות

הפנטסיה בת זמננו יכולה, אם כך, להיחשב בקלות לסוגה שחוצה גבולות וכוללת צורות ספרותיות, חזותיות, קולנועיות, טלוויזיוניות ואחרות דוגמת ספורט, כמו במקרה של הקווידיץ'. בספרות המחקרית של הפנטסיה הספרותית מקובל להתייחס לחצייה זו בשם "טרנסמדיה" (Martens, 2011: 49; Laetz & Johnson, 2008: 161), היות שהיא מאפשרת ליצירה אחת להתקיים במגוון ערוצי פנאי שונים. מחיקת הגבולות בין פנטסיה למציאות מהווה גורם משיכה ברור לקהל הצעיר, שכבר אינו חייב להפסיק "לקרוא" את העלילה האהובה עליו כשהוא סוגר את דפי הספר, אם בכלל צרך אותה עלילה באמצעות ספר. ה"צופה" הצעיר אינו חייב ל"כבות" את הסרט. הוא גם אינו חייב להסתפק בעלילות שסיפקו לו המחברים הרשמיים, הוא יכול להמשיך את העלילה בדרכו שלו, בכתובה באתרי חובבים, בשאלות ובתשובות ברשתות החברתיות, בהשתתפות בסדרות המשך במרשתת, בבניית דגמים במשחקים כמו לגו, במשחקי תפקידים או ספורט בעולם הממשי ועוד. חווית הקריאה בפנטסיה מתרחבת אל מעבר לגבולות הטקסטואליים, היא זולגת להוויה היומיומית של הדור הצעיר. פנטסיה, יותר מכל סוגה ספרותית אחרת לצעירים, מתאימה לזליגה כזאת ומושכת אליה את הקהל של בני הנוער: היא מלכדת אותם כקבוצה סגורה בעלת עניין משותף ומאפיינים חזותיים משותפים מבלי להזיק לעצמם או לסביבתם. היא מעשירה את עולמם ומכניסה תוכן ומשמעות לחייהם, והיא נוחה אף למטלות לימודיות ובית-ספריות (כחובות קריאה במסגרת "מצעד הספרים", או כל תכנית אחרת לעידוד קריאה וטיפוח מיומנויות אורייניות). האופי של מחיקת הגבולות, המעבר ממדיום למדיום וממישור הפנטסיה למציאות, יוצר תבנית סדרתית, בה הפעילות של צריכת הפנטסיה לא רק שאינה סבילה, אלא שהיא מתפתחת ומתקדמת, מסתעפת ומגיעה לשיאים חברתיים של חוויה ורגש.

אופייה הנוכחי של הפנטסיה לבני הנעורים כסוגה שחוצה תרבויות ומדיה מחייב, אפוא, גם את אפיונה כסדרה, ולא רק כסדרה בעלת מכנה משותף ואף אריסטוטלי במידה רבה (שמירה על זהות ואפיון הגיבורים, שמירה על מסגרת המקום והזמן של העלילה). היצירה הפנטסטית יכולה להתקיים בתרבויות ובלשונות רבות וזרות. לרוב ממד הסדרתיות נבנה מתוך סדרה ספרותית קיימת, אך לעיתים ממד הסדרתיות נבנה בזכות יצירה ספרותית בודדת, המצליחה לפעול בזירות נוספות כקולנוע וכטלוויזיה, משחקי הווידאו והמרשתת, הרשתות החברתיות ואף העולם הממשי עצמו,

12 התאחדות הקווידיץ' הבינלאומית, ראה: <http://iqaquidditch.com>, נצפה ביום 10.4.14.

ומובילה אחריה גם את ההמשכים הספרותיים. הסדרתיות, אם כך, מתקיימת לא רק בתוך אותו המדיום, אלא לרוחב המדיה כולה.

אחת הדוגמאות הטובות לסדרת פנטסיה לקוראים בני תשע עד אחת עשרה, שיצאה מגבולות היצירה הספרותית ומבעלותם הבלעדית של מחבריה המקוריים והפכה לתופעה עולמית, היא הסדרה **עלילות ספיידרוויק** מאת טוני דיטרליצ'י והולי בלק, שהחלה כסדרת פנטסיה לכיתות הגבוהות של החינוך היסודי (בהוצאת סיימון אנד שוסטר, 2003-2009; בעברית בהוצאת מטר, 2003-2011). **עלילות ספיידרוויק** מורכבת מכמה סדרות משנה ספרותיות ומסדרות קולנועיות, משחקי רשת ואתרי מרשתת. הסדרה המקורית, המגוללת את סיפורם של האחים לבית גרייס העוברים עם אמם, לאחר שהתגרשה מאביהם, לאחוזת ספיידרוויק, בית רדוף פיות ויצורים קסומים,<sup>13</sup> הפכה מיידית לרב מכר, ופרסומה היה מואץ. ממאי 2003 ועד ספטמבר 2004 בלבד ראו אור חמישה כרכים. בסוף 2003 פרסמו דיטרליצ'י ובלק את הספר המלווה הראשון לסדרה **פיות: מדריך שימושי לעולם הפיות והשדונים**, אותו חיבר לכאורה ארתור ספיידרוויק, אביה של דודתה של האם במשפחת גרייס, הראשון שגילה את הפיות שגרות באחוזת ספיידרוויק. באותו הזמן בו פרצה הסדרה לתודעת הציבור, נמכרו גם זכויות ההפקה הקולנועית של הסדרה לחברת ניקולודיאון.

בין ספטמבר 2007 לספטמבר 2009 נענו המחברים המקוריים ללחץ הקוראים הצעירים, ופרסמו שלושה המשכים נוספים לסדרה הספרותית המקורית, כטרילוגיה שכותרתה **בעקבות עלילות ספיידרוויק**. במהלך תקופה זו, בשנת 2007, ראה אור המדריך השני שחיבר לכאורה ארתור ספיידרוויק, ובשנת 2008 יצא לאקרנים הראשון בסדרת סרטי הקולנוע לכל המשפחה, **עלילות ספיידרוויק**. בתקופה זו הושק לראשונה אתר ייחודי לסדרה, בשותפות ההוצאה וחברת ההפקה הקולנועית, ובהמשך נפרדו האתרים. סיימון אנד שוסטר הקימו אתר ייחודי לסדרה,<sup>14</sup> והחלו למלא את האתר שלהם בתכנים עשירים, בנוסף על מכירות ספרי הסדרה בכל פורמט שהופק החל בספרים בודדים, עבור בסדרות הכרוכות יחדיו וכלה בספרים דיגיטאליים. האתר כולל תכנים על הגיבורים, על העלילות, דפי מידע להורים, דפי מידע למורים, דפי מידע לספרנים, דפי יצירה, תמונות צבעוניות להדפסה ביתית ועוד. בנוסף מספק האתר את פרטי מועדוני הקריאה הרשמיים של הסדרה, הצעת פעילויות עדכנית לקבוצות הקריאה, וקישורים עדכניים לפרסומים האחרונים מהאתרים של היוצרים המקוריים של הסדרה: הולי בלייק וטוני דיטרליצ'י. עד יוני 2013 היו באתר גם ציוצי טוויטר של היוצרים המקוריים, וקישורים לכל האתרים של המוציאים לאור של הסדרה בשפות השונות (Heller, 2014: 188-189).

13 המעבר לפנטסיה בתוך **עלילות ספיידרוויק** הוא מעבר באמצעות "שער", והוא שונה מפיה לפיה ומדמות לדמות; מעבר בתבנית לא אחידה אינו מאפיין שכיח בכתיבה פנטסיות מבוססות שערם לקוראים בני 11-9.

14 כתובת האתר של **עלילות ספיידרוויק**: <http://pages.simonandschuster.com/spiderwick>. נצפה לאחרונה 8.4.14.

כבר במהלך הראשון של הפקת הסדרה הספרותית, בו נמכרו זכויות ההפקה לקולנוע, נמכרו גם זכויות התרגום הספרותי לשלושים שפות, כפי שניתן ללמוד מאתר ההוצאה האמריקאית.<sup>15</sup> אך הביקוש העולמי לגיבורי הסדרה האנושיים והפנטסטיים, לא גבר על התנגדותם של היוצרים המקוריים להשתעבד לה. לפיכך בית ההוצאה סיימון אנד שוסטר מינה סופרות חדשות להמשיך את העלילה. הסופרות רבקה פרייזר ואיירן קילפטרין נבחרו מקרב הסופרות המבוקשות ביותר (במדדי המכירות והשאלות הספרים בספריות הציבוריות בארצות הברית), ויצרו כעת ספרי ספיידרוויק נוספים במתכונת של סדרה ל"ראשית קריאה", לצד חוברות יצירה והפעלה.<sup>16</sup> יש להניח כי ההיגיון ששירת את העורכים ואנשי השיווק בהוצאת סיימון אנד שוסטר היה ייצור ושימור קהל קוראים יציב לסדרה המרכזית, לגילאי תשע עד אחת עשרה. כתוצאה מכך המשיכה המערכת הספרותית לייצר עוד ועוד המשכים ולעבות אותם ב"המשכים" מילוליים וחזותיים, ספרותיים והיפר-ספרותיים, במרשתת.

במקביל חברת ניקלודיאון, המחזיקה בזכויות ההפקה הקולנועית של הסדרה, ומפעילה בנוסף ערוצי טלוויזיה לילדים ולנוער ברחבי העולם, פיתחה משחקי רשת לשחקן יחיד על בסיס ההפקה

15 שם: <http://pages.simonandschuster.com/spiderwick>. נצפה לאחרונה 8.4.14.

16 העובדה כי באתר ההוצאה מוקדש מקום נכבד לפנייה להורים, למורים ולספרנים, קשורה בגיל של קהל היעד, שהוא השכבה הצעירה בקרב קוראים בני נעורים. להשוואה, גם האתר הרשמי של **הארי פוטר** עבר מהלכים דומים בשנות השיא שלו, כאשר הזיקה הצרכנית בין הסרטים לספרים הייתה בשיאה. בעבר הפעילה ג'ק רולינג באמצעות ההוצאה בלומסברי אתר משותף בו שולבה בשלב מסוים גם חברת אולפני האחים וורנר, האחראית לסרטי הקולנוע. כיום, כשמונה שנים מתום הסדרה הספרותית וכשנתיים מתום הסדרה הקולנועית, מפעילה רולינג אתר רשמי חדש <http://www.jkrowling.com>, (נצפה לאחרונה 8.4.14), לאחר שפרסמה רומן ראשון למבוגרים שאינו פנטסיה. באתר קורות חיים, מידע על ספרה למבוגרים, על פרסיה ופעולותיה ועל סדרת **הארי פוטר**. אולם, על מנת לפנות כראוי לקהל הצעיר היא פתחה אתר חדש **פוטרמור**, בשיתוף חברת סוני (<https://www.pottermore.com>), נצפה לאחרונה 8.4.14), בו היא ממשיכה וכותבת עלילות משנה נוספות דוגמת קטעים מהימנן של הארי פוטר, ובנוסף יש סרטונים חדשים בשיתוף חברת סוני. האתר החדש של רולינג אינו מכיל כלל פנייה למבוגרים, לא בפן ההורי, לא בפן החינוכי ולא בפן הספרני. האתר מופיע כיום בשבע שפות, ללא תשלום, והוא מבוסס על הצגה חזותית יותר מאשר על הצגה מילולית. יש בו משחקי רשת שיתופיים, וגם שעשועים רבים למשתתף בודד, כמו אפשרויות להטיל כישוף, לרקוח כישוף, לבחור מטה קסמים ועוד. כל הפעילות באתר כפופה לרישום בן חמישה שלבים. ארבעת השלבים הראשונים הם שלבים מזהים, כמקובל ברישום לאתרי מרשתת. השלב החמישי הוא שאלון בו מתבקש כל נרשם לציין אילו ספרי **הארי פוטר** הוא קרא ובאילו סרטי **הארי פוטר** הוא צפה. לאחר השלמת הרישום האתר פועל כרשת חברתית לכל דבר, עם חברים ותקשורת פנימית שאינה פתוחה למי שאינו חבר באתר, ובהתאם למגבלות הפרטיות שקובע לעצמו כל חבר באתר. בדומה לאתר עלילות ספיידרוויק של ניקלודיאון או סיימון אנד שוסטר מטרותו הראשונה, כך עולה מניתוח האתר, היא ייצור ושימור קהל "קוראים" חדש, אלא שכאן הבחירה היא בגישה ישירה לצעירים ללא תיווך הורים. סביר להניח שלא רק אידאולוגיות חינוכיות שונות ניצבות כאן, אלא גם העובדה כי קוראי הארי פוטר אינם רק בני 9-11 אלא אף מבוגרים יותר. אין זה מפתיע, אם כך, כי לצד האתר הסגור לחברים בלבד פועלת חנות מקוונת פתוחה לכול, ובה נמכרים כל ספרי הארי פוטר לכל סוגי הקוראים הדיגיטאליים בכל השפות בהן פועל האתר, וכן מגוון נרחב מאוד של מוצרים נלווים כולל משחקי וידאו.



הקולנועית שיצרה. המשחק יועד לקידום המכירות של הסרט בשנת 2008. המשחק שולב מחדש באתר בשנת 2013, שנה שצוינה על ידי המוציא לאור כשנת העשור לסדרה, וכמקדם מכירות לגרסת האיימקס המחודשת של הסרט. במשחק מתבקשים השחקנים להציל את סיימון גרייס מפני הפיות המפלצתיות התוקפות אותו, על מנת למנוע ממנו להציל את המדריך לפיות שחיבר ארתור ספיידרוויק.<sup>17</sup> בנוסף מכרו סיימון אנד שוסטר וניקלודיאון את זכויות ההפקה כמשחק וידאו לחברת סטורמפרונט סטודיוז. משחק הווידאו יצא למכירה במקביל להפצת סרט הקולנוע בפלטפורמות רבות (משחק מחשב, משחק Wii, משחק xbox ומשחק פלייסטשן). במשחק הווידאו משתתפים שלושת ילדי משפחת גרייס, מלורי והתאומים ג'ארד וסיימון. כל שחקן בוחר באחת הדמויות ובאחד מכלי הנשק נגד הפיות המפלצתיות. מטרת המשחק היא כיבוש וטיהור שטחים באחוזה, מהפיות הרעות. ככל שהם תופסים יותר פיות רעות, הם הופכים חזקים יותר וההתקדמות קלה יותר. ברור כי המשחק נושק באופן השטחי ביותר לעלילות הספרותיות והקולנועיות. אולם, אילו נדרש קורא מסור של הסדרות הספרותיות השונות לסכם במשפט אחד את **עלילות ספיידרוויק**, תמצית משחק הווידאו תהיה ארגומנט העל החסר של הסדרה כולה. לאורך כל העלילה הספרותית המרכזית של שתי הסדרות שחיברו היוצרים המקוריים, האחים גרייס מגלים ונלחמים בפיות הרעות, "מנקים" את הבית והחצר מהפולשים הפנטסטיים, וחושפים את מיקומו של ארתור ספיידרוויק שנכלא בזמן על ידי הפיות הקסומות. אם כך, גם המשחקים המוצעים לילדים "ממשיכים" את העלילה, תוך שהם הופכים את הילדים ל"קוראים" פעילים היכולים לנתב את דרכם בנרטיב של הפנטסיה הבדיונית.

### **מהספר אל המרשתת ובחזרה**

הפריצה של הפנטסיה הספרותית לבני הנעורים אל ערוצי תרבות נוספים, ברובם המכריע ערוצים של תרבות פנאי דוגמת קולנוע, טלוויזיה, מחשב, משחקי וידאו, היא חלק ממגמה עולמית של צריכת התקשורת (אדוני ונוסק, 2007: 120). מקומה של המרשתת הוא חיוני בכינון היחסים החדשים בין ערוצי המדיה השונים (Bjur et al., 2014: 17). בשעה שלספרות ככלל שמור מעמד של "תרבות עלית", רבות מצורות היצירה הנפוצות בתרבות הפנאי זוכות למעמד של תרבות "פופולארית". ניתן להבחין בין אמנויות המועברות באופן בלתי אמצעי לקהל, ולפיכך הן מזהות לרוב כתרבות גבוהה ויוקרתית יותר, לבין אמנויות המועברות באמצעות המדיה והתקשורת ולפיכך הן נתפסות כפופולאריות ופשוטות יותר (אדוני ונוסק, 2007: 125). הגדרה זו בעייתית ליישום בהקשר של הפנטסיה לנוער, שכן למרות היותה תרבות פופולארית לפי מדדים רבים – ובראשם ההיקף שלה במכירות ובצריכה – ייטענו חוקרי אוריינות רבים כי היא דורשת מהנוער אותו הון תרבותי הנדרש לבקיאות רבה בנרטיבים הפנטסטיים (למשל, Birch, 2009; Doughy, 2013: 17); והרי הון תרבותי הוא סמן מובהק של יוקרה.

בנוסף, השיקול האורייני הוא שיקול רב משמעות בייחוד כשהמדובר בקהל צעיר. שילוב ספרות הנוער הפנטסטית במדיה, מגביר אוריינות שכן הוא דורש בקיאות בצורות קריאה שונות

17 המשחק באתר ניקלודיאון: [http://www.nick.com/games/sc\\_hangman.html](http://www.nick.com/games/sc_hangman.html). נצפה לאחרונה: 8.4.14.

של טקסטים מגוונים, גם אם כולם נקראים באמצעות המרשתת.<sup>18</sup> כמו כן, מחקרים בינלאומיים על אודות מיומנויות אורייניות שונות מצאו, כי האוריינות של הנוער עולה בהתמדה מאז המחצית השנייה של המאה העשרים בהתאמה לטכנולוגיות.<sup>19</sup>

אנו רואים כי סדרות ספרותיות מקיימות יחסי גומלין ענפים עם המרשתת, ועם המדיה הדיגיטאלית הניידת מאז ראשית המאה העשרים ואחת. הקולנוען הצרפתי לוק בסון למשל, הכותב גם ספרות ילדים ונוער, בחר מראש לכרוך בין ערוצי תקשורת ותרבות שונים, על מנת לקדם את יצירתו הספרותית-קולנועית **ארתור והמינימונים** (2002-2005 הסדרה הספרותית בת ארבעת ההמשכים בצרפתית; 2006-2010 הטרילוגיה הקולנועית, צרפתית-אנגלית). לצורך זה בסון מפרסם את ספרי **ארתור והמינימונים** בהוצאת הספרים "אדיסיון אינטרביסטה" (Éditions Intervista), המזוהה כהוצאה של ספרי קולנוע, ובהחלט לא כהוצאה לספרי ילדים. בהמשך ובמקביל להפיכת הסדרה לסדרה קולנועית המשלבת הנפשה ומשחק, נבנה אתר מרשתת שיועד מלכתחילה לקהל של צופי הסרטים, שאינם קוראי הספרים, היות שסיפק מידע עודף לקוראי הסדרה. האתר הושק לראשונה כשנה לפני השקת הסרט הראשון ונכתב בצרפתית ובאנגלית. הוא כלל בתחילה עמוד כניסה בודד המבטיח את בואו של הסרט מבוסס הסדרה הספרותית, למסך הגדול. לאחר מספר חודשים, בסמוך למועד הבכורה, הועשר תוכנו של האתר וכלל עשרים וחמש לשונות וגלישה מבוססת הנפשה אודיו-ויזואלית (שהיטיבה עם הילדים שאינם שולטים עדיין בקריאה). לאחר תפריט כללי נבחרה שפת היעד, וניתן היה לדפדף בין מידע על הדמויות, תקציר עלילה, משחקי רשת, מידע על הסדרה הספרותית בלשון המבוקשת, מועדוני מעריצים, לבין מפגשים עם היוצר, ועוד (היקף המידע השתנה לפי השפה המבוקשת).<sup>20</sup> כחלק מההפקה הקולנועית יצר בסון קשר עם חברות לטכנולוגית אנימציה דיגיטלית,<sup>21</sup> וביחד השיקו בשנת 2005 משחק מרשתת בצרפתית ובאנגלית ייעודי לילדים, ובו הם יכולים ליצור מינימונים<sup>22</sup> משלהם ולשלב אותם בסרטוני קרייקי. את הסרטים, הגולשים יכלו

18 במרשתת ניתן לקרוא "ספרים", פרקים של "סדרות טלוויזיה", "סרטים", "קומיקס" ועוד. צורת קריאה זו מכונה גם "אוריינות מגוונת" (אדוני ונוסק, 2007: 131).

19 ראה למשל הפירוט המצוי בדו"ח אונסקו:

<http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=201> (אוחזר ביום 8.4.14).

20 האתר **ארתור והמינימונים** (<http://arthuretlesminimoys.com>) /נצפה לאחרונה 8.4.2014) היה פעיל עד לשנת 2011. כעת נותר ממנו מסך הפתיחה בלבד.

21 החברות הן Dassault Systems Interactive ו-3DVIA Virtools Technology. האתר המשחקי שהקימו לעיצוב דמות של מינימון (<http://minimoys.3ds.com/content/discover-experiments>) נצפה לאחרונה 12.9.2012) הוחלף באתר המסביר כיצד הופקו בשנת 2009 בעקבות הסרטים "חוויות" של מציאות מדומה לפארק השעשועים פוטורוסקופ בז'אנוני-קלאן. למעשה, משחק הרשת לילדים לעיצוב מינימון הוחלף בחליפה שלובשים מתנדבים מהקהל בפארק, ההופכת אותם למינימונים הפועלים על מסך הקולנוע הענק מול הצופים באולם, באמצעות טכנולוגיה של מציאות רבודה (<http://minimoys.3ds.com/press/en/index.html>) נצפה לאחרונה 8.4.14).

22 המינימונים הם יצורים זעירים וחביבים, הגרים מתחת לאדמה בסמוך לבית סבתו של ארתור ויודעים את סוד היעלמותו של סבו, חוקר העולמות, שמצא אותם במקרה. לאורך כל הסדרות, הספרותית והקולנועית, מחפש הילד

לפרסם בחינם ברשת החברתית פייסבוק וכצרופה של דוא"ל. המשחק הווירטואלי, בניגוד לאתר שהדגיש את הפן הקולנועי, יועד לילדים צרפתיים השולטים בעלילות שבספרים (Heller, 2014: 182). המרשתת אפשרה לבסוף לפנות לשני קהלים שונים ("קוראים" ו"צופים") בלשונות שונות, ולהביאם לצריכת המדיום הנוסף. בפני הקוראים הציג את טכנולוגית הסרט, בפני צופי הסרט הציג את ספרי הסדרה בשפתם, וקישור אותם לחנויות וירטואליות או להוצאה לאור המקומית.

סדרת ספרי **פרסי ג'קסון** מאת ריק ריירדן, וסדרות המשך שלה, זכו לעיבודים קולנועיים, ואף למספר של אתרים "רשמיים" להם אחראים בתי הוצאה בארצות דוברות האנגלית ובארצות נוספות. אולם מעניין במיוחד הוא האתר הרשמי של הסופר עצמו.<sup>23</sup> ריירדן, שהיה בעברו מורה בית ספר, מציג באתר לא רק את ספריו מאותה הסדרה, אלא גם "מפגש" עם הגיבורים והעלילות וביקור וירטואלי ב"מחנה החצויים" – המקום בו בני האלים היוונים המעורבים עם בני אדם לומדים על סגולותיהם וכוחותיהם העל-אנושיים, ומכירים נערים כמותם. אחת הפעילויות הכלולות בחטיבה זו היא "חומרים חינוכיים" הכוללים מדרכי קריאה למורים, שאלות לתלמידים ורעיונות לפרויקטים לימודיים הקשורים במיתולוגיה היוונית. ריירדן חושף את לבני היסוד של כתיבתו הפנטסטית, ובה בעת מעניק לקוראיו את ההון התרבותי הדרוש לשליטה בעולם המוצג ביצירתו. את המדריך למיתולוגיה היוונית המוצג באתר של ריירדן חיבר לכאורה הקנטאור כירון, מנהל המחנה, שגם במיתולוגיה היוונית מזהה כמורה של בני האלים.

דוגמה אחרונה – מבחינה כרונולוגית וטכנולוגית – לשימוש במרשתת ובאמצעים דיגיטאליים קשורה בספרים דיגיטאליים. סופרת הילדים קורנליה פונקה, גרמניה הכותבת גרמנית למרות שהיא מתגוררת בארצות הברית, מחברת הטרילוגיה **לב של דיו** (2003-2007), מפעילה אתר רשמי תלת לשוני (אנגלית, גרמנית, ספרדית) המיועד לקהל קוראיה – ילדים ונוער.<sup>24</sup> באתר הנפתח באמצעות אנימציה המדמה את חדר העבודה שלה – ללא תלות בשפה מילולית או בשפה שאינה מובנת לקורא הצעיר – ניתן לגלות רמזים מספריה. על מנת לחשוף אותם נדרשת היכרות מוקדמת עם יצירתה ו"הון תרבותי" בספרות ואמנות המערב, שעם כולם היא מתכתבת ביצירותיה השונות, מרמיזה קלה ועד דרישה לבקאות רבה, כמו **בלב של דיו**. על מנת לחשוף את ספריה, שראו אור באחת משלוש הלשונות שנבחרו, יש לאתר את תיבת המטמון המצויה בפינה השמאלית של המסך, והנגלית רק לאחר הסטת התמונה. הקלקה פותחת את התיבה. ב"אוצרות" ניתן לעיין לפי סדר א"ב, סדר כרונולוגי, מו"ל או גיל הקורא (הרשימה משתנה לפי השפות השונות). ליד כל ספר מצוין האם הוא זמין בגרסת ספר מודפס, ספר אלקטרוני או ספר-שמע. מכל ספר מוצע לקורא קטע קריאה או האזנה, ללא תשלום. את כל אלה ניתן למצוא גם אצל סופרים אחרים, אולם הייחוד של האתר של

---

אחר סבו ואיביו של הסב.

23 <http://www.rickriordan.com/my-books/percy-jackson/percy-jackson-olympians.aspx>, נצפה לאחרונה 8.4.14.

24 <http://www.corneliafunke.com>, נצפה לאחרונה 8.4.14.

פונקה הוא הקישור לסדרת הספרים הווירטואליים האינטראקטיביים ל"קריאה" באיפון בלבד, **עולם המראה**, שהיא פיתחה לאחרונה בשיתוף עם מירנדה סטודיו והשיקה ביוני 2013.<sup>25</sup> הספרים לאיפון מבוססים על סדרת הספרים שלה לנוער בשם זה (2012 ואילך). בשעה שהספרים עצמם נמכרים בחנויות ווירטואליות, האפליקציה המשחקית ניתנת להורדה בחינם או בעלות סמלית של דולרים בודדים. הדרך לניצחון במשחק נמצאת בספרי הסדרה, במדריכים מן המאה התשע עשרה כביכול, המשמשים לעזרה במעבר בין העולמות, העולם המוכר והעולם הפנטסטי העוין. ה"קורא", השחקן, נכנס בדמותו לעלילה חדשה, שאינה חלק מהסדרה הספרותית, אך זקוק למידע מהסדרה על מנת להיחלץ מעולם המראה ולשוב ל"מציאות". ה"קורא" יכול לקבל רמזים הן מקריאת הספרים, והן ממעקב אחר הסדרה ברשתות חברתיות מטעמן של ההוצאות וחברת מירנדה סטודיו. פונקה יוצרת זיקה בין הספרות הכתובה לספרות החזותית הדיגיטאלית שהיא יוצרת. קוראי-שחקני **עולם המראה** חייבים להיות לא רק בעלים של מכשיר יוקרתי (איפון), אלא גם בעלי הון תרבותי, הם קוראי הסדרה הספרותית, צרכני רשתות חברתיות במרשתת ומחברים ל**עולם המראה** הווירטואלי בשפה האנגלית.

### סיכום: הפנטסיה כיצירה בין-תרבותית ורב-ערוצית

ראינו, אפוא, כי הפנטסיה לנוער כיום חוצה מערכות תרבות ומאחדת באמצעים חיצוניים ולא-ספרותיים, דוגמת תכשירים ופריטי לבוש שונים, בני נוער מהעולם כולו. היצירה הפנטסטית העכשווית נתמכת בטכנולוגיות החדשות על מנת להתקיים ולשגשג, ואכן היא משגשגת. ספרות הפנטסיה פונה לעתיק – המיתולוגיות והפולקלור, ולחדש – הטכנולוגיות החזותיות השונות, ויוצרת סוגה שהיא בהגדרתה מבוססת על המשכים רב-ערוציים ובין תרבותיים. אפיונה זה הוא המקל על קליטתה בקרב צעירים בעולם הגלובלי.

בניגוד לסוגות אחרות, הפונות למגדרים שונים ולמאפיינים תרבותיים מוגדרים, הפנטסיה היא סוגה שמשחר קיומה חצתה גבולות של תרבות. הפנייה של קוראים מבוגרים אל ספרות הפנטסיה לנוער, ומיקומה של ספרות הפנטסיה לנוער לעיתים על מדפי ספרי הנוער ולעיתים על מדפי המבוגרים, מעלה שוב את שאלת הטקסטים האמביוולנטיים (Shavit, 1980: 76-77). אם נתעלם מהרווח הכלכלי של התעשייה סביב ספרי הפנטסיה לנוער, נראה כי יצירת הזיקה בין צריכת הפנטסיה לקיומו של הון תרבותי, מתאימה יותר לקורא מנוסה מאשר לקורא ממוצע וצעיר. במילים פשוטות, הטקסט הפנטסטי מובן יותר לקורא המיומן יותר. מצד שני, הטקסט הפנטסטי, הנתפס כחלק מהספרות לנוער, קיים ביותר מערכות תרבות ותקשורת בעבור הקורא הצעיר יותר והוא מצרך המקיף אותו בתחומים מגוונים של חייו. לדעתי, ההאצה הטכנולוגית במאתיים השנים האחרונות תרמה לשינויים בפנטסיה הספרותית, וניכרת בשיאה כיום, בעולם הגלובלי המיידית והמקושר. אם בעבור הקוראים המבוגרים הפנטסיה נותרה ככל הנראה כאי מפלט, בעבור הקוראים הצעירים הפנטסיה היא סביבת

25 <http://mirrorworldnovels.com>, נצפה לאחרונה 8.4.14.

ההתרחשות העולמית, המאפשרת תקשורת שוויונית בין "חוצי תרבויות". ייתכן והבנה זו דורשת מחקר אחר על אודות דפוסי התנהגות חוץ ספרותיים. מנקודת המבט של ספרות הנוער והפנטסיה מדובר בסוגה, הדורשת אוריינות גבוהה מילולית וחזותית, הון תרבותי, השקעת משאבים וזמן, שיוך לקהילה ולא אחת אף תעוזה ויצירתיות בתרומה להמשכיות היצירה. תכונות אלה אינן התכונות המצויות לרוב אצל קורא צעיר ממוצע. מכאן, אין פלא אפוא, כי המחקרים העולמיים שנסקרו כאן על נוער שקורא ספרים הובילו לקוראי הפנטסיה המתוחכמים. הפנטסיה לנוער זכתה במעמד מרכזי וחשוב משום שכבר אינה "רק" ספרות.

### אחרית דבר: הפנטסיה של הקריאה בעתיד

כסוגה הקושרת בין מציאויות, ייתכן ובהתפתחותה הספרותית האחרונה של הפנטסיה מחוץ לתחומה של הספרות הכתובה, אל המוצרים הנלווים ואל המרחב הדיגיטלי השיתופי, בו כל קורא יכול להיות גם מחבר המקדם את העלילה מחדש אל הסוף הנתון, או אד הוק אל סוף חדש, קיים ניבוי לעתיד הספרות. עתיד בו חווית הקריאה תפרוץ את הגבולות הלינאריים שיוצרים הזמן, המקום והמציאות הממשית של "קורא" הסיפור מרגע הכניסה אל העולם הבדוי של הפנטסיה. עתיד בו ה"קריאה" אינה רק חוויה אינטלקטואלית מבוססת שפה, אלא בעיקר חוויה חושית רב-ערוצית, האופיינית ליצירות טרנסמדיה.

### מקורות עיוניים

אדוני, ח' ונוסק ה' (2007). **קולות הקוראים: מעשה הקריאה בסביבת התקשורת הרב ערוצית**. ירושלים: מאגנס.

הלר, ע' (2014). "ייצוגים של חינוך בפנטסיה לבני הנעורים". **לקסי-קיי 2**, עמ' 18-20.

BBC (2003) **The Big Read – Top 100**. Available at:

<http://www.bbc.co.uk/arts/bigread/top100.shtml> (accessed June 11, 2013).

Birch, M. L. (2009). "Schooling Harry Potter" in E. E. Heilman (Ed.) **Critical Perspectives on Harry Potter**. New York and Oxon: Routledge, pp. 103-120.

Bjur, J., Schröder, K.C., Hasebrink, U.; Courtois, C.; Adoni, H.; Nossek, H. (2014). "Cross-Media Use: Unfolding Complexities in Contemporary Audiencehood". In: Carpentier, Nico; Schröder, Kim C., Hallett, Lawrie (Eds.). **Audience Transformations: Shifting Audience Positions in Late Modernity**. New York: Routledge, pp. 15-29.

- Butler, C. (2012). "**The development of children's fantasy**", in: E. James and F. Mendlesohn (eds.), **The Cambridge Companion to Fantasy Literature**. Cambridge: Cambridge UP, pp. 224-235.
- Doughy, A. A. (2013). **Through the Book Away: Reading versus Experience in Children's Fantasy**. North Carolina: McFarland & Company.
- Heller, E. (2014). "When Fantasy Becomes a Real Issue: On Local and Global Aspects of Literary Translation/Adaptation, Subtitling and Dubbing Films for the Young" in: D. Abend-David (Ed.) **Media and Translation: an Interdisciplinary Approach**. London and New York: Bloomsbury Academic, pp. 173-194.
- Hunt, P. (2005). "Alternative Words in Fantasy Fiction – Revised". **New Review of Children's Literature and Librarianship**, 11:2, 163-174.
- James, E. and Mendlesohn, F. (2012). **The Cambridge Companion to Fantasy Literature**. Cambridge: Cambridge UP.
- Liang, W.-C. (2007). "A Descriptive Study of Translating Children's Fantasy Fiction". **Perspectives: Studies in Translatology**, 15:2, pp. 92-105
- Laetz, B. and J.J. Johnson (2008) "What is fantasy?". **Philosophy and Literature**, 32:1, pp. 161-172.
- Mendlesohn, F. (2008). **Rhetoric of Fantasy**. Middletown: Wesleyan UP.
- Nikolajeva, M. (2012). "The development of children's fantasy". In: E. James and F. Mendlesohn (eds.), **The Cambridge Companion to Fantasy Literature**. Cambridge: Cambridge UP, pp. 50-61.
- Senior, W. A. (2011). "Fantasy fiction". In Shaffer, B. (Ed.). **The Encyclopedia of the Twentieth Century Fiction**. West Sussex: Wiley-Blackwell, pp. 113-116.
- Shavit, Z. (1981). "The Ambivalent Status of Texts: The Case of Children's Literature", **Poetics Today**, 1:3, pp. 75-86.
- Silvery, A. (2006). "**Fantasy**". **500 Great Books for Teens**. New York: Houghton Mifflin, pp. 46-69.
- Tveit, Å. K. (2012). "Reading Habits and Library Use among Young Adults". **New Review of Children's Literature and Librarianship**, 18:2, pp. 85-104.
- Wilkins, K (2008). "Popular genres and the Australian Literary Community: the case of fantasy fiction". **Journal of Australian Studies**, 32:2, pp. 265-278.

# פוליטיקה בספרות ילדים ונוער: ספרות רדיקלית ואקטיביסטית

דר' סלינה משיח

## מבוא

אחת התמורות המעניינות בהתפתחות ספרות הילדים והנוער בסוף המאה ה-20 ועל סף המאה ה-21 היא הקריאה לפרימת הקשר האסור שבין ילדים, ספרות ופוליטיקה, שביטויה המעשי בקידום אוריינות פוליטית וספרות ילדים רדיקלית ואקטיביסטית. תמורה זו ניכרת בעיקר בארה"ב ובאנגליה, אך בהדרגה היא מחלחלת גם אל תודעת ציבור הכותבים והקוראים בארץ.

מטרת המאמר לעמוד על מהות המפנה המעודד ספרות ילדים בעלת מודעות פוליטית: סיבותיו, מנועיו, ביטויי הספרותי והשפעתו על הייצוג של דימויי הילדות בספרות. אתייחס בקצרה להיבטים ספרותיים / אסתטיים של ספרות הילדים הרדיקלית, ולשאלה האם היא מגוננת או מאיימת על הילדים – נושאים שראוי שידונו בהרחבה במאמר נפרד.

בבואנו לתאר ספרות ילדים בזיקתה לפוליטיקה, יש להבחין בין **פוליטיקה בספרות הילדים**, דהיינו כאחד מנושאים, ובין **הפוליטיקה של ספרות הילדים**. בחקר הפוליטיקה של ספרות הילדים הכוונה להיבט הפוליטי של הפואטיקה של ספרות הילדים, שמקורו ביחסי הסמכות, שבין מוען – מבוגר ונמענים – ילדים. היבט זה נבחן לראשונה בספרה של חוקרת הספרות הבריטית, ז'קלין רוז, שטענה שספרות ילדים היא בלתי אפשרית במובן זה, שהיא מבנה ילד בדוי בתוך הספרות, על מנת לשלוט בילד הקורא שמחוץ לספרות (Rose, 1984). נקודת תצפית זו הדהדה במחקרים נוספים, שדנו בפוליטיקה של ספרות הילדים, כדוגמת מאמרו של חוקר ספרות הילדים פרי נודלמן (Nodelman, 1992), שהסביר שספרות הילדים משמשת אמצעי לשליטה, לקולוניזציה ולהפיכת הילדים למבוגרים "רצויים". כל זאת, באמצעות הבנייה ספרותית של "ילדות ראויה", המשמשת דגם חיקוי לילדים במציאות. במאמר "אוריינות פוליטית: פוליטיקה ב / של ספרות ילדים" (משיח, 2013), עמדתי על האופן בו עשויות הנורמות הפואטיות של ספרות הילדים, להתגלגל באסטרטגיות פוליטיות הפועלות באורח מניפולטיבי, בבואן להפיץ ערכים הגמוניים המשרתים את האינטרסים של המבוגרים, ובספרי **ילדות ולאומיות. דיוקן ילדות מדומיינת בספרות העברית לילדים -1790** (משיח, 2000), הצגתי את האופן בו שימשה הבנייה הילדות העברית בעת המודרנית, כדימוי קולקטיבי החובר למהפכת התרבות העברית ולגיוס הקוראים לעגלת הלאומיות.

הקשר שבין פואטיקה לפוליטיקה בספרות הילדים איננו חדש, אם כן, והוא נחשף בביקורת הקונבנציות המקובלות בז'אנר ועל קוראיו, ומתוך בחינת "עולם הילדות", כמקוטב ל"עולם המבוגרים" וכנבדל ממנו: "עולם ילדות" המשקף, לעיתים, את הפנטזיות של המבוגרים, או את השאיפה לתיקון ילדותם, יותר מאשר את החיים האקטואליים של הילדים במציאות.

עולם ילדות נבדל, השרוי מחוץ לסיגי העולם הפוליטי של המבוגרים, הולך על סף המאה ה-21 ומאבד את מהימנותו. לצד סימני השאלה שעיגל המחקר האקדמי, עולים מתוך הציבור קולות, המביעים תסכול לנוכח התהום הרובצת בין חיי הילדים, על ריבוא "ילדויותיהם" במציאות, ובין זו המשתקפת מתוך הספרות. אי-תואם זה מעורר את הדרישה למתן לגיטימציה לשילוב הפוליטיקה בספרות הילדים: "אני עייפה מספרי ילדים אנכרוניסטיים המציגים חווה ובעלי חיים (כמה ילדים מתגוררים בימינו בחווה?)", קובלת מי שמאסה בדמויות של "ילדים לבנים ונסיכות ודרדרות... אני מחפשת רשימת ספרים שתחנך צעירים רדיקליים ואקטיביסטים... ספרים על נושאים כגון גזע, מגדר, מעמד חברתי, העדפות מיניות, מוגבלויות, לאומיות, דת, סביבה וכד', בעיקר ספרים המעודדים אקטיביזם וחשיבה ביקורתית" (<http://www.goodreads.com/topic/show/17726>). לפנינו דרישה לשילוב הפוליטיקה בנושא לגיטימי בספרות הילדים, ומכאן ביטול אותן קונבנציות ספרותיות המבוססות על איסורים וטאבו קולקטיבי חוצה יבשות, ונדמים כבלתי ניתנים לערעור: פוליטיקה, מין, אלימות, "סוף טוב", ילדות תמימה ונבדלת, לשון תמימה, חוסר הידע של הילדים ואי כשירותם לחשיבה ביקורתית, טבע תמים ומואנש והסתר הפגימות המכתמות את עולם המבוגרים, מעיני הילדים. ביטוי מעשי לקעקוע הקונבנציות הללו משתקף מתוך ספרות ילדים רדיקלית ואקטיביסטית בארה"ב ובאנגליה, המעניקה תוקף לפוליטיקה בחיי הילדים ובספרותם, ומדגישה את זכותם להיות שותפים אקטיביים בהובלת שינוי ותיקון עולם. בתוך כך, משקף מהלך זה מפנה תודעתי, ההולך ומתגבש בראשית המאה ה-21, באשר לייצוג ה"ילדות" בספרות, (בתוכה השאלה עד כמה ראוי לגונן על ילדים), ולנורמות פואטיות שכיחות, ההולכות ונתפסות כאנכרוניסטיות.

### **א. מחולליה של ספרות ילדים רדיקלית**

כפי שנראה להלן, ספרות רדיקלית לילדים הייתה קיימת גם בעבר (ל"מ אלקוט, ה"ב סטאו, מ. טווין, א. קסטנר, י. קורצ'אק, פ"ל באום ואחרים), אך שיח התרבות והאקדמיה, לא התייחס אליה מתוך פרספקטיבה זו. לקראת סוף המאה ה-20 חברו מספר גורמים לכינונו של שיח רדיקלי בספרות הילדים ובתוכם פדגוגיה רדיקלית, חקר ספרות הילדים, חקר הילדות במדעי החברה והתקשורת, מהפכת התקשורת – הטלביזיה והאינטרנט, המשבר האקולוגי ושינויים חברתיים ופוליטיים, בתוכם: רב-תרבותיות, טרור עולמי ומקומי, פירוק המשפחה המסורתית ויצירת "משפחה חדשה", גלי הגירה ופוליטים מבקשי מקלט, המהפכה הפמיניסטית, מאבק על זכויות אדם בתוכו זכויות הלהט"בים, זכויות הילד (הכרזת האו"ם משנת 1989), קריסת נרטיב-העל וביניהם "מות הילדות", השפעת הארטיביזם הקורא לשילוב אמנות באקטיביזם חברתי ועוד.

מאמר זה יבקש לעמוד על שני מנועים מרכזיים: האחד – תפיסות חינוך רדיקליות והשני – המחקר האקדמי והמערכת הספרותית, הפורמים את תום ה"ילדות", וממריצים את כינונה של ספרות ילדים רדיקלית, הבוחנת מחדש את הקשר שבין ספרות, ילדים ופוליטיקה.



## 1. תפיסות חינוך רדיקליות ואקטיביסטיות

הממד האינסטרומנטאלי של ספרות הילדים והניעות שלה בין פדגוגיה לאסתטיקה, אפיין אותה מקדמת דנא, בין אם בדמות ספרות עממית: משל, מעשייה, שיר ואגדה, ובין אם בדמות ספרות מוסר דתית ופוריטנית. בסוף המאה ה-19 עם הקמת בתי הספר, מיסוד חוק חינוך חובה והפצת האוריינות, קיבל מאפיין זה תוקף ממסדי, כשספרות הילדים חברה לתוכניות הלימוד של בתי הספר, שפעלו מצדן, להנחלת תפיסות עולם אידיאולוגיות (בתוכן הלאומיות), באמצעות חינוך הילדים, דור העתיד. לזיקה שבין ספרות ילדים וחינוך נודעת, על כן, חשיבות בבואנו לבחון את השפעת התיאוריות הרדיקליות בחינוך ("פדגוגיה רדיקלית", "חינוך ביקורתי"), על כינונה של ספרות ילדים רדיקלית.

הפדגוגיה הרדיקלית-ביקורתית קיבלה תנופה בארה"ב לאחר שנות ה-70, ובבסיסה הנחת היסוד, שהעולם החברתי פגום אך ניתן לשינוי, ומכאן המחויבות לתיקון עולם (דה-מלאך, 2008, עמ' 30). הסוגיה הפוליטית המרכזית שהפדגוגיה הרדיקלית העלתה, סבבה על ציר השאלה באיזו מידה מסייעים בתי הספר למנגנוני דיכוי פוליטיים מטעם ההגמוניה, מטמיעים בתלמידים ידע מסוים בלבד, וגורמים להם לראות בסדר החברתי הקיים, "סדר טבעי", המייתר הטלת ספק וחקירה ביקורתית. אפשרות זו סותרת את תפיסת הפדגוגיה הרדיקלית, הרואה בחשיבה הביקורתית מרכיב חיוני בחינוך הילדים, שכן "על פי הפדגוגיה הביקורתית, החשיבה הביקורתית איננה רק כלי בו מבקשים לצייד את התלמיד לרווחתו האישית, אלא כלי שבאמצעותו התלמידים יבקרו את המציאות החברתית... וישתמשו בה כמנוף לתיקון עולם." (שם, עמ' 44). הקריאה להעצמת הילדים ולפעולה, הופכת בהקשר זה למרכזית: "שאיפתה של הפדגוגיה הביקורתית היא שהתלמידים לא יעצרו בביקורת, אלא יבחרו להיות אזרחים פעילים ומעורבים, בעלי רצון ונכונות את העולם ואמונה ביכולתם לעשות זאת." (שם, עמ' 46).

צבי לם, ממובילי החינוך הרדיקלי בישראל, תיאר את התפתחות הזרם הרדיקלי בחינוך, במילים הבאות: "הזרם הרדיקלי בחינוך, אותו זרם שהיה לאחד הביטויים החיוביים של 'תרבות הנגד' של שנות השישים, התרכז בקוטב אחד – ביחיד. הוא גרס שיש לתפוס כל דבר בשורשו, והשורש 'radix' של כל הדברים, כפי שאמר מרקס, הוא האדם עצמו." (לם, 2000, עמ' 3).

במשנתו של פאולו פריירה, הפילוסוף של החינוך הרדיקלי, שתוארה בספרו **פדגוגיה של מדוכאים** (1970), החינוך נתפס כאקט של שחרור ההופך את התלמיד למודע לעצמו ולנסיבות חייו, ומעורר בו את הרצון לחולל במציאות תמורה, שתוביל לצדק ולשוויון חברתי. "בני האדם", הוא כותב, "נבדלים מבעלי החיים שאינם אלא יצורי פעילות טהורה. בעלי החיים אינם מתייחסים אל העולם; הם שקועים בו. בני האדם צומחים מתוך העולם, הופכים אותו לדבר אובייקטיבי ובכך מסוגלים להבינו ולשנותו בפעולתם" (פריירה, 1981, עמ' 115). חשיבה ביקורתית, מודעות ואקטיביזם חברתי חיוניים לחינוך אישיות עצמאית, פעילה ומשוחררת, סובר פריירה המדגיש את חשיבות "הדרישה הרדיקלית לשינוי אובייקטיבי של המציאות" (שם, עמ' 38), ומכאן, לחינוך פוליטי. בדיאלוגים שניהל

פריירה עם איירה שור, ופורסמו בספר **פדגוגיה של שחרור**, מתייחס פריירה גם לפוליטיקה של הקריאה והכתיבה, ומסביר כיצד יש לראות בטקסט הספרותי וזה שאיננו ספרותי, ביטוי פוליטי המחייב קריאה ביקורתית, שכן בעת הקריאה עולות שאלות "לגבי הכתוב, לגבי הספר, לגבי הטקסט. אסור לנו להיות שבויים בידי הטקסט, או להיכנע לו. אנו חייבים להיאבק עמו, גם אם אנו אוהבים אותו... עלינו להיכנס לעימות עם הטקסט" (שור, 1990, עמ' 25).

בדומה לפריירה, צבי לם תופס אף הוא את "מהותו של החינוך כמעשה שמשמעותו פוליטית" (לם, 1975, עמ' 36), ומכאן הצעתו המעשית לשילוב הפוליטיקה בהכשרת המורים ובחינוך הילדים בבית הספר. לם מבחין בין חינוך אידיאולוגי, כאינדוקטרינציה ו"החדרה של עמדות ואמונות לתודעתו של התלמיד בדרך שאינה מאפשרת לו לבחון ולשקול את טיבם" (לם, 1999, עמ' 9), ובין חינוך פוליטי אשר ככל חינוך, מטרתו "טיפוח האוטונומיה של היחיד, כלומר פעילות שאמורה לקדם את התהליך שבו היחיד רוכש שליטה במחשבותיו ובאמצעותם במעשיו, שליטה המבוססת על יכולתו להכריע בין אפשרויות שונות" (שם, עמ' 10), בתוכן השפעת דעת הקהל, מניפולציות מסוגים שונים, פרסומות ותעמולה.

הפדגוגיה הרדיקלית, שחה במושגים של מעורבות חברתית ופוליטית, הובלת שינוי, התנגדות פעילה לעוולות חברתיים וסביבתיים, אקטיביזם וחשיבה ביקורתית המעודדת הטלת ספק בנורמות חברתיות מקובלות ובטקסטים המבקשים לאכוף נורמות אלה. אין זה מתפקידו של המאמר לעמוד על גילומו בפועל של החינוך הרדיקלי, על השפעתו על סדר היום של החינוך הבית ספרי, או על ביטוי הלכה למעשה בבתי הספר השונים, שנוסדו ברוח משנתו. עם זאת, דומה שלאחר למעלה מיובל שנות פדגוגיה ביקורתית, הולכים המושגים השגורים בשיח החינוך הרדיקלי ומחלחלים מהתרבות הבית-ספרית אל המציאות האקטואלית – בתוכה ספרות הילדים. אזכיר, לדוגמה, ספר הדרכה פופולארי המיועד למורים ולתלמידים: **The Kid's Guide To Social Action** (Lewis, 1991), שכותרתו מעידה על מטרותיו – מתן כלים אופרטיביים בידי הילדים לצורך מעורבות חברתית ופוליטית. המדריך כולל הוראות לניסוח מכתבי מחאה, מיפוי מפגעים סביבתיים וחברתיים, הנחיות כיצד להתקשר טלפונית אל נבחר ציבור, באיזו לשון ראוי לפנות אליהם, ורשימה של ארגונים חברתיים הכוללת כתובות ומספרי טלפון.

בישראל פועלת תכנית קרב למעורבות בחינוך, בשיתוף עם משרד החינוך. תכנית חברתית חדשה של הקרן, מבקשת לעודד בקרב התלמידים אקטיביזם חברתי, העצמה, "חיזוק תחושה של מסוגלות עצמית ויכולת לפעול לשינוי המציאות, חיזוק אזרחות פעילה, אימון בחשיבה ביקורתית וגיבוש עמדות ומצפנים ערכיים", לצורך הובלת שינוי ויצירת מציאות חברתית טובה יותר. (<http://www.karev.org.il/contentitem.aspx?TypeMain=contentitem>)

למתבונן בתיאוריות החינוך הרדיקלי מנקודת התצפית של ייצוג ה"ילדות", בזיקתו לספרות הילדים, מצטיירת לשון מושגים, המשרטטת דימוי חדש לילדות. הלשון המחלחלת זה יובל שנים

אל תוך שיח התרבות, דוברת במונחים המאגדים ילדות באקטיביזם, במסוגלות, בידע, בחשיבה ביקורתית, בכשירות פוליטית, בזכות למעורבות בעולם המבוגרים ובמחויבות משותפת לתיקונו. ילדות זו איננה נדרשת עוד להפנים באורח פסיבי את נורמות המבוגרים, והיא רשאית לבחון תפיסות עולם הגמוניות מתוך עמדה ביקורתית ופוליטית – עמדה המסמנת בה בשעה את הלגיטימציה לפרימת ייצוגי ה"ילדות" המסורתיים ולהמרתם באחרים.

## 2. המחקר האקדמי והמערכת הספרותית

לפרימת ייצוג ה"ילדות" התמימה, המוגנת והרומנטית, שעקבותיה בפדגוגיה הרדיקלית, ביטוי מובהק במחקר האקדמי: במדעי החברה, התקשורת וספרות הילדים.

ההבנה ש"ילדות" היא מושג משתנה, תרבותי (ולא ביולוגי), המוגדר באופן שונה על ידי קהלים שונים, בתרבויות ובזמנים שונים, מעניקה לגיטימציה לאפשרות המרתו של ייצוג "ילדות" אחת בייצוג "ילדות" ("ילדיות"), אחרת. חוקר התקשורת הבריטי, דוד בקינגהם, טוען בספרו **After the Death of Childhood. Growing up in the Age of Electronic Media**, ש"הרעיון שילדות היא הבנייה חברתית מקובל היום על דעת הרוב. המשמעות היא שהילד אינו עוד בחינת קטגוריה טבעית או אוניברסאלית, הנקבעת על-ידי הביולוגיה. אף לא מושג בעל משמעות קבועה. להיפך, הילדות היא משתנה היסטורי, תרבותי, חברתי... אין המשמעות שאינדיבידואלים שמבחינה ביולוגית אנו מכנים 'ילדים' אינם קיימים, או שאי אפשר לתארם, אלא שההגדרות הקולקטיביות הללו הן תוצאה של שיח ותהליך חברתי" (תרגום שלי), (Buckingham, 2000, p.7).

בקינגהם סבור שהפסיכולוגיה תיארה את הילדות כתקופת "התהוות" ואת הילדים כ"בלתי בשלים" וכ"בלתי מסוגלים", ומכאן בידולם מחברת המבוגרים, אלא שלדעתו, הניסיון להפריד בין "עולם הילדים" ובין "עולם המבוגרים", הנו מלאכותי (שם, עמ' 15). הילדים נוטלים חלק פעיל בעולם המבוגרים, בהיותם סוכנים פעילים ולא רק צרכנים פסיביים של תרבות המבוגרים. עובדה זו מקבלת משנה תוקף לנוכח השתתפותם הפעילה של הילדים בכל הקשור למדיה – לטלביזיה, למחשב ולאינטרנט (שם, עמ' 111), ולמיומנותם העולה לעיתים על זו של המבוגרים.

מחקרים עכשוויים בספרות הילדים והנוער חוברים, כאמור, לחקר ה"ילדות" במדעי החברה והתקשורת. ברוח דומה, טוענת חוקרת ספרות הילדים הבריטית, קימברלי ריינולדס, יש להפריד בין "ילדות במציאות, ילדים במציאות והייצוגים הספרותיים שלהם בספרות" (Reynolds, 1994, p.x). לדעתה, יש לבטל את הדיכוטומיה שבין "עולם הילדים" (תמים, מוגן, טהור) ובין "עולם המבוגרים" (אלים, פוליטי, מוכתם), ולהעניק לספרות הילדים את הלגיטימציה לדון בפוליטיקה, שכן לדידה, אין להפריד בין טקסט, פוליטיקה וילדים. נאמנה לשיטתה, מתארת ריינולדס את האופן שבו לאחר שנות ה-60, חל שינוי בדימוי הילד/ה בספרות הילדים. בעקבות כך, קיבלו נושאים רבים, שנחשבו עד אז לטאבו, לגיטימציה ממסדית (שם, עמ' 64).

במחקר שפורסם בספרה, **Radical Children's Literature : Future Visions and Aesthetic Transformations in Juvenile Fiction** (2007) וקראה תיגר על היבטים מסוימים במחקרה של ז'קלין רוז (1984), ובעיקר על הטענה שספרות ילדים הינה בלתי אפשרית, בייצגה את חלום הילדות האבודה של המבוגרים, ובבקשה להפוך את הקוראים לקולטים פסיביים, הנענים לאינטרסים של המבוגרים (שם, עמ' 3). ספרות הילדים והנוער העכשווית, איננה רק מקום מפלט תמים ואידילי, היא טוענת, אלא מרחב המשקף מציאות קשה ותפיסות עולם חתרניות, שעה שהילדים היו והינם, קוראים ביקורתיים המעורבים באורח פעיל בקריאת ובפענוח הטקסט.

כפי שניכר מתוך כותרת ספרה, ריינולדס מתייחסת בחיוב ובאהדה להתפתחותה של ספרות ילדים רדיקלית, המקדמת נושאים פוליטיים ומעוררת את הקוראים למעורבות חברתית ולהובלת שינוי. עמדותיה של חוקרת הספרות מהדהדים באותם אגפים בממסד הספרותי, הנענים לרוח הזמן ומבקשים להצעיד ספרות ילדים רדיקלית. על החשיבות שהם מייחסים לספרות זו נוכל לעמוד מתוך הפרס המוענק זו השנה השנייה, ליוצרי ספרות ילדים רדיקלית, ומתוך העובדה שספרה המחקרי של ריינולדס נמצא ראוי לפרס לשנת 2013. הפרס המכונה **"The Little Rebels Children's Book Award"** מוענק על ידי התאחדות הוצאות הספרים הרדיקליים: **The Alliance of Radical Booksellers (ARB)**, לספרי ילדים לגילאי 0-12, המקדמים צדק חברתי. דומה שהפרס מעיד הן על הלגיטימציה לה זוכה הז'אנר, והן על ההיענות מצד המו"לים והמערכת הספרותית, לדרישת הורים, סופרים, מחנכים וספרנים, המייחלים לספרות ילדים ונוער, המשקפת תפיסת ילדות המותאמת למציאות החיים בעולם הגלובאלי, ולרוח התרבות והזמן.

פרס **"The Little Rebels Children's Book Award"** לספרות ילדים רדיקלית, זכה לגיבוי מצד נאמני (International Board on Books for Young People) IBBY – הסניף האירופי של הארגון, שפרסם באתר הארגון את דבריה של קימברלי ריינולדס, לרגל קבלת הפרס. בדבריה התוותה ריינולדס את חזון ספרות הילדים הרדיקלית, במושגים המזכירים את לשון הפדגוגיה הרדיקלית-ביקורתית: אקטיביזם חברתי, חשיבה ביקורתית, חינוך לפוליטיקה וזכות למעורבות בעולם הפוליטי המשותף לילדים ולמבוגרים:

**Little Rebels is the most recent manifestation of an honorable but for the most part overlooked tradition in children's publishing that uses stories to celebrate human rights, equality, diversity, and efforts to transform society in ways that are inclusive and sustainable... Often transforming society requires bold thinking and bold action and so this prize focuses on books that help readers become the kind of 'little Rebels' who one day will**

**catalyze change rather than carrying on in the same old ways regardless of the costs and consequences.**

([http:// www. Facebook.com/IBBY.Europe/posts/705702362612895](http://www.Facebook.com/IBBY.Europe/posts/705702362612895))

שיח הילדות במחקר האקדמי, בזיקתו לספרות ילדים ולפוליטיקה, מהדהד גם מעבר לאוקיינוס, בדמות אנתולוגיה ספרותית, שראתה אור בהוצאת אוניברסיטת ניו-יורק: **Tales for Little Rebels**. האנתולוגיה נערכה בידי חוקרי הספרות האמריקאיים, ג'וליה מיקנברג ופיליפ נל, ונקודת המוצא שלה: אין להדיר את רגלי הילדים מעולם הפוליטיקה של המבוגרים, שכן "מימי הפוריטנים ועד ימינו, הנטייה הדידקטית של ספרי הילדים מעידה על כך שלמבוגרים אין קושי לספק לקוראים מרשם מוסרי, אך קיימת נטייה לחשוש ש'תעמולה פוליטית' תכתים את ה'תמימות הילדית'" (Mickenberg and Nel, 2008, p.1). מכאן מקבץ הטקסטים שנכתבו לילדים ולבני נוער בהווה ובעבר, ובתוכם נושאים שלא הסתירו מהקוראים אמיתות קשות הקשורות לבעיות



פוליטיות. השירים והסיפורים הרדיקליים מן העבר ומן ההווה, מעוררים שאלות לגבי מידת האחריות שיש למבוגרים בחשיפת המידע המונחל לילדים, באיזו מידה מידע זה מכין אותם למציאות, או מאיים עליהם, והאם יש לעודד את הילדים לדון בבעיות הקשורות "לעולם המבוגרים": שימור הסביבה, עוני, אלימות פיזית ומינית, פערים חברתיים, מגדר, מוות, גזענות, מלחמה ושלום.

ביום עיון שנערך בספריית אוניברסיטת סירקוז, בנושא חינוך למרי וספרות ילדים רדיקלית, הגדירו מיקנברג ונל מהי לידים ספרות ילדים רדיקלית, ותיארו את מטרותיה. דבריהם, אשר שבו וקיבלו גיבוי נוסף מצד המערכת הספרותית, פורסמו בכתב העת **Children's Literature Association Quarterly** ובתוכם הקריאה לביטול הטאבו האוסר על חשיפת הילדים לפוליטיקה:

**Neither children nor Literature for them can be extricated from politics. By choice or by default, children often get drawn into adult worlds of politics, violence and power struggles.** (Mickenberg and Nel, 2011, p. 446).

מטרת ספרות הילדים הרדיקלית: לרדת לשורש ההנחות הפגומות הקשורות בהבניית ה"ילדות" וללב הבעיות החברתיות, הגורמות ברחבי העולם הגלובאלי עוול לילדים ולמבוגרים:

**Radical children's books address the roots of many flawed assumptions about children, as well as the causes of inequality, injustice and exploitation around the world. (ibid; p. 446).**

מעבר לחידוש שבעריכת אנתולוגיה, המעניקה לגיטימציה לשיח פוליטי בספרות הילדים, ראוי להתייחס לשני עניינים: העניין האחד, הרוח המערערת על ייצוגי ה"ילדות" המסורתיים, המגולמים בין השאר בשאלה, האם ראוי לגונן על הילדים באמצעות בידולם מהמציאות והסתרת פגימותיה? או על ידי חשיפתם לחוליי המציאות (הגלויה בפניהם ממילא)? ומימוש זכותם לקחת בה חלק פעיל. העניין השני, הקשר שבין המחקר האקדמי המעורר ומעניק במה לדיון בנושא, והמערכת הספרותית המממשת אותו בפועל באמצעות כתבי עת, הוצאות ספרים, ספרנים וקוראים מבוגרים המתווכים בין ספרי הילדים ובין הילדים.

את ההקדמה לאנתולוגיה **Tales for Little Rebels** כתב אחד החשובים שבין חוקרי ספרות הילדים בימינו, ז'ק זייפס, המאשש באמצעות רפרון היסטורי בספרות הילדים את התפיסה שספרות ילדים רדיקלית הייתה קיימת גם בעבר, אף שיוצריה לא כינו זאת כך. יחד עם זאת, יצירותיהם, החושפות את שורשי הבעיות החברתיות והפוליטיות של זמנן, הן המעידות על אופיין הרדיקלי. עמידה על משמעות הכינוי "רדיקלי" שופכת, לדעת זייפס, אור על אופייה של הספרות ועל מטרתיה:

**'Radical' is a word that has often been misunderstood and been confused with extremism of some kind. The word 'radical' however, stems from the Latin radicalis, which means 'having roots' or 'being rooted'. Radical qualities form the essence of a person or a thing...A Radical literature, especially a radical children's literature, wants to explore the essence of phenomena, experiences, actions and social relations and seeks to enable young people to grasp the basic conditions in which they live. (Zipes, 2008, p. vii).**

זייפס רואה בספרות הילדים הרדיקלית, את אחת התמורות המעניינות בספרות הילדים בשליש האחרון של המאה העשרים וראשית המאה העשרים ואחת. הוא סבור, שסופרים ומאיירים כדוגמת מוריס סנדק, ג'ודי בלום, ז'אן יולן ואחרים הנם סופרים רדיקליים, שכן הם דנים בנושאים מחיי היום-יום של הילדים: אונס, גירושין, אלכוהוליזם, סמים, עוני, גזענות, הפלה, שחיתות, אי שוויון חברתי וכד', הרווחים בחיי הילדים במציאות, ומכאן מחייבים את הסופרים המבקשים להיות נאמנים לספרות הילדים וגם לקהל הקוראים שלהם, לדון בהם. אף שהוא ספקן לגבי כוחה של ספרות הילדים הרדיקלית, להכריע את ספרות הצריכה הזולה והבנאלית מבית היוצר של חרושת התרבות, זייפס מקדם בברכה את המפנה הצובר תאוצה בארבעים השנים האחרונות, עת "סופרים, מאיירים,

מחנכים, מו"לים ומבקרי ספרות לילדים נענים לדרישה של ילדים, הורים ומוסדות החינוך, לספרות המכילה ביקורת רדיקלית המאפשרת לילדים, לחשוב בכוחות עצמם", (שם, עמ' ix), באופן ביקורתי ויצירתי, שיתיר את חותמו החיובי על החברה ועל הילדים, אזרחי העתיד.

מתוך פרספקטיבה המבקשת לייצר תואם בין מציאות חיי הילדים במאה ה-21 ובין הספרות, חוברים אפוא, המחקר האקדמי והמערכת הספרותית לילדים באנגליה ובארה"ב, אל תפיסות החינוך הרדיקלי. הם משתמשים בלשון מושגיה ומעניקים לגיטימציה לנושאים אקטואליים, שמטרתם שיקוף מהימן יותר של המציאות הפוליטית, הכלכלית, האתנית והמגדרית בה חיים הילדים. באופן זה הם משמשים מנוע לבחינה מחודשת של ייצוגי ה"ילדות" בספרות, ובתוך כך לקשר שבין פוליטיקה, ילדים וספרות ילדים ונוער.

## **ב. ספרות ילדים רדיקלית ואקטיביסטית**

הנושאים שהספרות הרדיקלית לילדים ולנוער בארה"ב ובאנגליה עוסקים בהם, שוטפים מעל ספרות הילדים את מעטה השמרנות שדבק בה, ומאירים אותה בממד חתרני, המעמיד אותה בחוד החנית של המאבק לצדק חברתי, לשוויון, לשלום ולהומניזם.

את התקבלות ספרות הילדים הרדיקלית ניתן לייחס, במידה מרובה לדרישה מצד הציבור ומערכת החינוך, המבקשים שתפיסת עולמם הפוליטית תהדהד בספרות הילדים, החושבים שיש להכין את הצעירים להתמודדות עם אתגרי המציאות החברתית והפוליטית בראשית המאה ה-21, והמאמינים בכוחה של הספרות לחולל שינוי.

מצד בני הנוער, ספרות בני הנעורים הרדיקלית מתקבלת בעניין, שכן לצד הנאה ספרותית ואסתטית, הם מוצאים בה ביטוי לחייהם במציאות, וכדרכה של ספרות טובה, גם אמצעי תרפויטי המאפשר להם להתמודד עם הקושי העולה מתוך מציאות זו. ספרות הנוער לגילאי 15-18 מייטרת את פניית הצעירים לספרות המבוגרים, שכן היא מבטאת במהימנות, בתעוזה ובכישרון נושאים רלבנטיים לחייהם. במקומותינו, תחת הכותרת המרוככת "ספרות חברתית", ניתן להתחקות אחר בת-קול דומה, המסתמנת לדוגמה, ביצירות לבני הנעורים מתוך סדרת "מפרש" בעריכת יחיעם פדן ואיילין מוסקוביץ (הוצאת הקיבוץ המאוחד-ספרית הפועלים), בביוגרפיות על אישים "מתקני עולם" מאת תמר ורטה-זהבי, ("ספריה לנוער" בהוצאת עם-עובד), וב"הרשימה החברתית", של ספרים מאוירים לגיל הרך, מיסודם של כתב העת המקוון "הפנקס", "מרכז ימימה לחקר ספרות הילדים" ועמותת "ביקורים".

מצד המפנה שחל בתפיסת העולם, בנושאים, בסגנון ובמטרות, מעניינת ספרות הילדים הרדיקלית, הפונה לקבוצת גילאי 2-10 אף יותר מזו הפונה לבני הנעורים. אחד ממאפייניה המקוריים בבואה לשקף רב-תרבותיות ומאבק פוליטי-חברתי, הוא דו-לשוניותה.

הספרות הכתובה בשתי לשונות, מבטאת באופן זה את השאיפה לביטול עמדות כוח הגמוניות, המיוצגות בדיכוי שפתו וקולו של ה"אחר", ואת הנרטיב המייחד אותו. מבחינה סגנונית, הכתיבה הדו-לשונית מאירה בפני הקוראים את הממד הבדוי של מעשה הכתיבה, ובכך מייצרת עמדת ריחוק, החיונית לקריאה אמפטיית, רציונאלית וביקורתית.

מאפיין נוסף הוא הסגנון הריאליסטי ותייעוד דמויות ואירועים, שהתרחשו בפועל במציאות. הספר הדו-לשוני **Yes We Can — Si, Se Puede!** (Cohn, 2002) לדוגמה, מתאר את נקודת התצפית של הילד קרליטוס, לנוכח שביתת השרתים ופועלי הניקיון בלוס אנג'לס בשנת 2000. קרליטוס הוא בן למהגרים ממכסיקו, שאמו החד-הורית היא פועלת ניקיון היוצאת מדי לילה לנקות חדרים, חלונות ושירותים במשרדים, שבבנייני גורדי השחקים שבעיר. משקוץ שחרם של פועלי הניקיון, האם מגלה שלא תוכל לפרנס עוד את משפחתה הקטנה, הכוללת גם סבתא הנדרשת לתרופות יקרות. היא מובילה את עובדי הניקיון למאבק להשגת שכר עבודה הוגן, וקרליטוס נחלץ לעזרתה. בכיתתו ילדי מהגרים נוספים, שהוריהם שובתים ומפגינים, וכך, בעזרת המורה וביזמת קרליטוס, ילדי הכיתה כותבים כרזות ומשתתפים לצד המבוגרים בהפגנה. על הכרזה של קרליטוס נכתב: "אני אוהב את אמא שלי! היא פועלת ניקיון!" הורים וילדים מנצחים את הממסד העשיר והנצלני, מבטלים את הקיצוץ בשכרם של העובדים, ומעבירים את המסר: בכוחות משותפים יכולים המוחלשים לנצח את המדכאים.

ברוח דומה נכתב הספר הדו-לשוני **Side By Side. Lado a Lado** (Brown, 2010), המתאר את סיפורם של דולורס הורטה וצ'אר ש'בס, שחוו בילדותם אי-שוויון ואפליה חברתית. בבגרותם הובילו מאבקים בלתי אלימים לטובת המהגרים וילדיהם הקטנים, העובדים בשדות, נושמים תרסיסים כימיים רעילים, ומאכילים את אזרחי העולם בפרי יבולם, שעה שהם עצמם שרויים ברעב, בחולי ובחוסר תוחלת.

שני הספרים, המתארים את חיי הילדים, קורבנות אי השוויון, מסתיימים בתמונות הפעילים החברתיים שבגרו, ובתיעוד מאבקם החברתי, הפוליטי וההיסטורי. כך דולורס סאנזס, שבדומה



לאימו של קרליטוס הבדוי, הייתה פועלת ניקיון שהובילה את המאבק לשיפור שכרם של פועלי הניקיון בלוס אנג'לס – תמונתה וסיפורה מתועדים באחרית הסיפור, וכך דולורס הורטה וצ'אר ש'בס, שתמונותיהם ומאבקם זוכים לתיאור בסוף הספר, ובכך קושרים בין הדמויות והעלילה במבדה הספרותי ובין חיי הפעילים החברתיים במציאות ההיסטורית.

**A is for Activist** (Nagara. 2013) ספרון קטן ממדים, עשוי נייר קשיח, המיועד לבני 3-5 והוריהם, עשוי לשקף יותר מכול את הרוח הרדיקלית והאקטיביסטית, המנשבת במפרשי



ספרות הילדים. המדובר בספר תמונה שמטרתו ללמד את אותיות הא' ב' ובתוך כך גם תפישות עולם ומילים, שנעדרו ממילון המושגים של ילדי הגן: "צדק חברתי", "חירות", "דמוקרטיה", "שוויון זכויות", "הומניזם", "מזון בריא", "חשיבה ביקורתית", "כוח לעם", "איגוד מקצועי", "אמת" ועוד. הספר שאויר בידי המעצב הגרפי, האקטיביסט החברתי אינוסנטו נאגרה, נכתב תחילה עבור בני ביתו ובמהרה, לאור הדרישה, הפך לנחלת הכלל:

**A is for Activist // Advocate./ Abolitionist./ Ally./ Actively Answering A call to Action. // Are you An Activist?**

האות "F" מייצגת את הרעיונות הבאים:

**F is for Feminist./ For Fairness in our Pay./ For Freedom to Flourish/ and choose our way.**

ואילו האות "N" את הקריאה:

**N is for No./ No! No! No!/ Yes for What we want./ No to what must go! / No! No! No! (Nagara, 2013).**

ביקורת סמויה כנגד חרושת "הנסיכים והנסיכות" של תעשיית הוצאות הספרים והצעצועים, המעודדת "מלוכה" במקום דמוקרטיה, מבטא נאגרה בדרכו המצומצמת, בת ארבע-חמש השורות, ובמילים: "לשחק במלכים ובאבירים אפשר אמנם / אך בבואנו להחליט / נבחר בעם" (תרגום שלי).

ספרו של מוריס סנדק **כולנו ברפש עם ג'ק וגי** (1993), וספרה של תמר ורטה-זהבי **מולו וצנאי** (2014), משלבים אתיקה ופוליטיקה באסתטיקה, והם עשויים לתאר את האופן בו ניתן להצמיד מסרים חברתיים ופוליטיים, תוך שמירה על ערכים ספרותיים.

**מוריס סנדק : כולנו ברפש עם ג'ק וגי**

(במקור: **We Are All In The Dumps With Jack and Guy**, התרגום שלי)

ספר התמונה של מוריס סנדק **כולנו ברפש עם ג'ק וגי (We Are All In The Dumps With Jack and Guy)** נכתב ואויר כתשע שנים לפני מותו. לפנינו יצירת מופת, הממשיכה מבחינה סגנונית את דרכו של הסופר והמאייר, אך מבחינת עמדתו, והזעם האצור בה כנגד עוולות חברתיים ופוליטיים, הרי היא חידוש, הן מצד הנושאים והן מצד עמדת המספר.

ספריו של סנדק לא זכו להתקבלות מיידית מצד ה"מתווכים": הורים, מחנכים, מו"לים ומבקרי ספרות, אך מרגע שעמדו על ההיבטים הפסיכולוגיים, התרפויטיים והאינסטרומנטליים של הטקסטים, נתקבלו יצירותיו באהדה, ומוקמו בלב המערכת. בניגוד למסע האינטרוספקטיבי

והפסיכולוגי האופייני לגיבוריו, היצירה שלפנינו נוטשת את ה"פְּנִים" הפסיכולוגי על מנת לעבור אל ה"חוץ" הפוליטי והחברתי, המשולב בחוויות ילדות אישיות, שהקשרן פוליטי: הגירה ושואה. (סנדק היה בן לדור ראשון של הורים מהגרים מפולין, וכשהיה נער צעיר נספו בני משפחתו הקרובים, שנתרו באירופה, בשואה).

עלילת ספר התמונה שלפנינו קושרת בין שני שירי אי-גיון עממיים, הידועים כשירי "אימא אווזה", שמועד היווצרם ופשרם לא נודע: השיר 'We are all in the Dumps', והשיר 'Jack and Guy'. למותר לציין שהחבירה בין ההומור המשתטה וחסר ההיגיון, כביכול, דמויות הילדים שכדרכו של סנדק, הם חפים מסנטימנטאליות ונדמים למבוגרים, והשיח המאויר בתוך בועות קומיקס, אינם מאפשרים לקוראים לגלוש לעמדת ההזדהות הרגשית הסוחפת, המקובלת על ספרות הילדים. הם מציעים תחניתה נקודת תצפית אמפטית וביקורתית, המתחייבת מתוך ז'אנר המבקש לעורר מחאה, דיון, חשיבה רציונאלית וניסיון להציע פתרון לתיקון המצב.

הטקסט המינימליסטי של סנדק כולל פסוק מתוך השיר העממי, וגיבוי, הנכתב בתוך "בועות" קומיקס, המתארות מחשבות ותגובות למתרחש בעלילה. הספר פותח בשיר הראשון, 'כולנו ברפש'



(או 'כולנו מדוכדכים') ובאזור של פעוט שחום עור, האובד בתוך קבוצת ילדים וחתלתולים ומביע בתחילה ובשאלה, את המלה היחידה שהוא יודע לבטא: "Help?". ג'ק וג'י, המבוגרים שבחבורה, מסרבים תחילה להושיט עזרה, אך עם הופעת שני עכברושי ענק החוטפים את הפעוט ואת החתלתולים, הם פותחים במרדף אחר העכברושים, המציעים מצדם להחזיר את ה"צ'ייד" האנושי, למי שינצח במשחק הקלפים (ברידג'). ג'ק וג'י נאלצים להיעתר להצעה, אלא שברוח הפסוק הבא המצוטט מתוך השיר, העכברושים המרושעים מרמים

במשחק ומנצחים, שהרי "For Diamonds Are Trumps". תינוק וחתלתולים נקשרים לעגלה הנושאת אותם "למאפיית סנט פול ובית היתומים". לאחר שאחד העכברושים נושך את הפעוט, הירח מתערב בעלילה בחמת זעם ("The Moon's in a Fit"), נושא את ג'ק וג'י לשמים, ומנחית אותם בשדה שיפון, לשם הגיעו גם העכברושים ושללם. ילדי הסמטה, שנתרו מאחור, מרימים מעל ראשיהם קרעי עיתונים המשמשים להם גג ומחסה, ובכך מתארים את השורה הפנטסטית החותמת את שיר האי-גיון: "And The Houses are Built Without Walls".

במעבר לשדה השיפון, אמורה הסצנה האורבאנית להתחלף בנוף טבע, המתאר את שדה השיבולים. טבע ובעלי חיים מגולמים באורח מסורתי בספרות הילדים באמצעות האנשה, המייצגת טוהר ותמימות, המשמשים מצדם כתמונת ראי לילדות התמימה. ספרות הילדים הרדיקלית לעומת זאת, איננה מאנישה את הטבע, אף לא מאכלסת אותו בבעלי חיים ובצמחים מתיילדים (Sigler),

1994, pp. 150-151). מוריס סנדק נוקט עמדה דומה, בבואו לחבר את הסצנה העירונית אל סצנת הטבע באמצעות השיר העממי השני, הנקרא: 'ג'ק וג'י'.

ג'ק וג'י שיצאו לשדה שיפון, מצאו ילד קטן בעל עין אחת שחורה. ג'ק האלים חשב להכות בראשו, אך ג'י המתון הציע שכל אחד מהם יקנה לפעוט הנטוש כיכר לחם, ושניהם יגדלו אותו כשם שעושים שאר האנשים. (חסרי הבית?)...

במעבר אל שדה השיפון ובמרדף אחר העכברושים משתלב באורח פעיל הירח, המחבר בין הסצנה העירונית לסצנת הטבע המזוהם בעשן שחור. הירח האלים הופך חתולה, הטורפת את העכברושים ועוזרת לנערים להציל את הפעוט ואת החתלתולים מתוך המאפייה, שארובותיה העשנות מעכירות, כאמור, את הטבע ונטולות ממנו את צלילותו (טוהרו, תמימותו).

עד כאן, סיפור העלילה המילולית, אלא שסנדק מצרף אליה עלילה חזותית ויוצר תזמור הרמוני, המגולל באורח אפי החף מרגשנות סנטימנטלית, את מסריו הדרמטיים של הסיפור. המפגן החזותי הולם בקוראים במפגש עם גב העטיפה הקדמית של הספר, שאין מצוינים עליה, כמקובל, שם הספר ושם המחבר. במקומם, סנדק מדובב תמונה חזותית בלתי שגרתית, בדמות לבנה כועסת, שמתוך לועה השחור מצטיירים הילדים, ג'ק וג'י, כיחפנים לבושי קרעים המזכירים את גיבורי דיקנס, ותינוק עירום ושחום עור, המזכיר פליט אפריקני. בידיהם גבעולי שיפון, המייצגים מחד גיסא את הצמח ממנו עשוי הלחם, ומאידך את חסרונו. לצדי לוע הלבנה, ילדים יחפים לבושים גזרי עיתונים, הנושאים את הכותרות: "ימי רזון, ימי אסון" ("Leaner Times, Meaner Times"), "ילדים לנשיאות", "חסרי בית" וכד'.

המעבר מחיי הנפש הפנימיים, אל מצוקה חברתית שסיבותיה פוליטיות, מן ה"אני" האינדיבידואלי אל הנושא הקהילתי, מקבל משנה תוקף כשעל גב העטיפה האחורית של הספר, מצוין שם הספר, שכותרתו מחברת בין שני שירי האי-גיון, באמצעות מילת החיבור "עם": "כולנו ברפש עם ג'ק וג'י". מטרת החיבור לייצר אקטואליזציה של שני שירי השטות האנונימיים, ובתוך כך לעורר סולידאריות בין הקוראים ובין מצוקת הנערים, ונכונות להירתם למאבק אקטיבי למיגור העוול החברתי.

בתוך הספר מגוללת העלילה החזותית את חיי הילדים היחפנים, לבושי קרעי העיתונים, המתגוררים בפחי אשפה, בתוך תיבות קרטון ובין וילונות – כתחליף קירות. כל אלה על רקע קו הרקיע של העיר ניו-יורק וגורדי השחקים שלה: "האמפייר סטייט בילדינג", גשר ברוקלין ו"מגדל טראמפ", המשמש בית מגורים למיליונר דונלד טראמפ המהדהד את שורות השיר "For Diamonds are Trumps." are Trumps. לא רק שהוא הופך את פסוקי האי-גיון להגיוניים, אלא שהוא מעיד על העובדה, ששירי ההבאי העממיים והאבסורדיים נשאו מלכתחילה מטען פוליטי סמוי, שהקשרם אבד. פרשנותו של סנדק שופכת אור על משמעותם הפוליטית של השירים באמצעות האנלוגיה להווה ההיסטורי: מה שגורם לילדים מדוכדכים ומאוימים לחיות ברפש, בעוני וביתמות הוא המנגנון

הקפיטליסטי האכזרי, הפועל באמצעות ניצול, רשעות, דה-הומניזציה וניכור, לדיכוי החלשים שבין הקבוצות החברתיות-הילדים. בשפתו החזותית של סנדק מצטיירים נציגי "היהלום המנצח", בדמות עכברושי ענק (נאצים?), הנושאים את המוחלשים אל בית היתומים שהוא המאפייה. באופן מדהים בתעוזתו, הופכות ארובות העשן של המאפייה שבשדה השיפון, הרחק מחוץ לעיר, למקבילה של מגדלי השן האורבאניים של הקפיטליזם הדורסני, המזהם את הטבע. מראה החתלתולים הדחוסים על דרגשי העץ של המאפייה, מחכים לתורם בתנורי המשרפות, מעורר את האנלוגיה ההיסטורית הבלתי נמנעת, לקשר בין רשעות האדם בימינו, ובין רוע הלב האולטימטיבי, שהתבטא בדיכוי ובהכחדת היהודים ומיעוטים אחרים, בתקופה השואה. השמיים (לבנה, כוכבים, מלאכים קוראי עיתונים), הם היחידים העשויים בעת שכזאת לעזור, שכן לפנינו עולם נטול רחמים. המדוכאים הם היחידים היודעים לחמול, כפי שהדבר מתבטא בדמותו של ג'ק הפרחה, המעניק לחם חנים למורעבים, ונושא בזרועותיו את הפעוט הרפוי (ישו? "פייטה"?), תוך שהוא מבטיח לשמש לו יחד עם גי, משפחה אומנת, בעולם בו ילדים נאלצים להיות הורים לילדים.

המסע מסתיים בטוב, אך אין הוא נושא בשוליו את בשורת ה"סוף הטוב", המוכר לנו מתוך **ארץ יצורי הפרא**, שכן היתומים נותרו חסרי בית, מוכי מחלות (בתוכן איידס), ברחוב קודר בו פס האור, וצלחת מרק מהביל לא תמתין להם בחדר, שקירותיו שהתפוגגו מכוח הפנטזיה, ישובו בשוך האגרסיה לצמוח ולגונן. עכברושים-קלפנים, רתומים לעגלת מוות יארבו לילדי תיבות הקרטון, בסמטה בה חיי פעוט ופעוטה כחיי חתולי אשפה.

### תמר ורטה-זהבי: מולו וצגאי



שעה שספרו של מוריס סנדק משקף מפנה מהאינדיבידואלי, הפסיכולוגי והטיפולי אל החברתי, הקולקטיבי וההומניסטי, ממשיך **מולו וצגאי** את רצף ספריה האחרים של תמר ורטה-זהבי, שכתבתה התייחדה מראשית דרכה, בנושאים פוליטיים, במודעות ליעדיה הספרותיים והפוליטיים ובעמדתה האקטיביסטית, המאמינה שספרות הילדים עשויה להשפיע על תפיסת עולמם הפוליטית של הקוראים ולחולל תמורה חברתית.

בדומה לדמויות הילדים והנערים הפלסטינים, המציגים בספריה את ה"זר" וה"אחר", כמוכר וכדומה, כך אף התאומים מולו וצגאי, פליטים "זרים" ו"שונים" מאפריקה, **שההזדהות עם האסון** שפקד אותם בידי רודפיהם, בני האדם, הופכת אותם ל"מוכרים" ול"דומים". מנקודת התצפית של מטרות ספרות הילדים הרדיקלית, ההזדהות עם הקושי שנגרם כתוצאה מעוול פוליטי-חברתי, המתרחש במקום ובנקודת זמן היסטורית, הוא העומד במוקד היצירה. מכאן, שעל מנת לעורר חשיבה ביקורתית, על הסופר/ת ליצור מודעות **לבעיה הפוליטית**, ורק לאחר מכן להוביל לאמפטיה

כלפי הגיבורים. בהקשר זה, דווקא השונוּת האפשרית שבין נסיבות חייהם של הקוראים, ובין חיי הדמויות שבסיפור, היא העשויה לעורר את הרגישות לקיומו של חולי פוליטי, להפוך את ה"זר" למוכר, ולאפשר התמקדות בגורמי החולי, במחולליו, בקורבנותיו ובחיפוש דרכים לתיקון המצב. מבחינה זאת **מולו וצגאי** ממלא תנאי זה במלואו.

תמר ורטה-זהבי מציגה את הילדים, מולו וצגאי, באופן מקרֵב, עד ש"זרותם", צבע עורם השחום, הסביבה הפיזית והתרבותית השונה מזו המוכרת לקוראים, ונסיבות חייהם, עקירה ופליטות, הופכים מוכרים, לא רק ברמת לשון המושגים החדשה (דוגמת "פליט", "מחנה פליטים", "גניבת גבול"), אלא מתוך **ההזדהות עם בעיה אנושית**: חורבן הבית, אובדן המשפחה, עקירה, נדודים ופליטות.

מסע הנדודים של מולו וצגאי, שהחל במעבר מביתם שנשרף, אל בית הסבא ומשם, לאור הפרעות המתמשכים, אל בית הדוד מראווי המתגורר "בארץ אחרת שם לא שורפים כפרים", מחייב חציה בלתי חוקית של הגבול. אימא מלמדת את הילדים שיש להסתכן על מנת לשרוד, ולקראת הפרידה, הם מבקרים אצל "זקנת הכפר", הלובשת דמות פיה/מכשפה טובה מן האגדות. הזקנה מציידת את הילדים ב"שיקוי אומץ", בעצם ובאבן קטנה, שהזורקים אותן על חיית טרף או אדם רע, יניסו אותם. כמו כן, היא מעניקה להם ענף קטן, המשמש מורה דרך במקרה של אובדן, ובזרעון דמוי לב, המסוגל לשכך געגועים. הסגולה המאגית של החפצים, עומדת לזכות הילדים פעם אחת בלבד, ומכאן מוטיב החניכה והמבחן, המוסיפים לסיפור הבריחה הריאליסטי ממד על-טבעי. העוול החברתי, שמעולל אדם לחברו, נמהל באופן זה מאז ימי "היה היה" ועד "עצם היום הזה", בזיכרון דפוס המסע, הכולל מתנות פלא, איסורים, הישרדות וגבורה. ברוח זו פוגשים מולו וצגאי אריה ולביאה, חייל חמוש המאיים על הילדים "גונבי הגבול" וצבוע צחקן ומפחיד, ומצליחים מתוך איפוק ובתום לב לצלוח את הסכנות, מבלי שישתמשו במתנות הקסם, עד שהם מגיעים אל מחנה הפליטים. באחת, נחשפים הקוראים למושג חדש ולמציאות חיים שלא הכירו. המסע במדבר עובר מדפוס המעשייה העממית אל מציאות ריאליסטית, הרומזת שהמעשייה המאגית מסתירה מציאות, כשם שהמציאות יש בה מן האגדה. במחנה הפליטים נמצאה כתובתו של הדוד מראווי, והתאומים מוסעים אל ביתו ומסיימים בו מסע שלא תם, שכן ביתם ומשפחתם נותרו מאחור. במיטותיהם הם משתמשים לראשונה בסגולת הזרעון הלבבי המביא מזור לגעגועיהם, ו"אחר כך שניהם התכרבלו זה בזה כמו שני גורי חתולים ונרדמו."

סיפורם של מולו וצגאי, כסיפור חייהם של הפעוט השחום, ושל ג'ק וג'י, איננו מסתיים בקונבנציה המקובלת של ספרות הילדים. בשני המקרים המדובר בשיבה לבית שאיננו בית. מבחינה זאת לפנינו שבירה של אחת המוסכמות הפואטיות השכיחות בספרות הילדים, המוכרת כדפוס היציאה מהבית, המסע והשיבה הביתה. דפוס מיתולוגי זה מעמיד במרכז העלילה את "הגיבור" ומסעו הפיזי והנפשי, אלא שעתה, עם העתקת מרכז הכובד מהדמות אל הבעיה החברתית, מתערערת התבנית המוכרת, ועמה הנורמה הידועה, המשקרת, המוכרת והממכרת, המכונה "**סוף טוב**". אין זאת אלא, שנאמנות למציאות, המתחייבת מתוך ספרות האמורה ללחום בעוולות פוליטיים אקטואליים, הופכת את

הנורמה הפואטית הזו לבלתי מסתברת מבחינה אמנותית, ובתוך כך מבטלת את הפונקציה שמילאה כאסטרטגיה פוליטית, מניפולטיבית ושיווקית שכיחה, בספרות הילדים, בקולנוע ובחרושת הצעועים.

**למולו וצגאי** תו נוסף, המתעלם מהנורמות "המגוננות" המקובלות על ספרות הילדים. הכוונה לפתיחה דרמטית, שכמו נלקחה מתוך חלום הבלהות של כל ילד (ומבוגר): תוקפנות, חורבן בית (בית המשפחה העולה באש), פרידה מאימא ומאבא, עקירה, נדודים ופליטות – שמשמעה אובדן האופציה, העומדת לפתחו של כל אדם, לשוב הביתה. פתיחה זו מעמידה על סיפה של ספרות הילדים שתי שאלות: האחת, מה הדרך הנאותה לגונן על הפעוטות? האם יש לחשוף את הילדים לחוליי עולם המבוגרים, או שיש להמשיך ולנפח את בועת "התום", המוכרת לנו כ"עולם הילדות"? השנייה, את ילדותם ואת הנרטיבים של אלו ילדים מייצגת ספרות הילדים?

במאמר זה הצגתי את עמדת אותם חוקרי ספרות, שדנו בספרות הילדים הרדיקלית, ושלדדם החציצה בין "עולם הילדים" ו"עולם המבוגרים" הנה מלאכותית, שכן ילדים, בדומה למבוגרים, חווים הרס וחורבן, ועל כן אין להסתיר מפניהם מציאות, שהם ממילא נחשפים אליה, ולעיתים הם קורבנותיה: יש לעמוד על זכותם להשמיע קול עצמאי ולהשתתף באורח פעיל ואקטיבי ב"עולם המבוגרים". התשובה לסוגיה השנייה, נגזרת מתוך השאלה, איזו ילדות ואת הנרטיב של מי מייצגת ספרות הילדים? את ילדותם ואת הנרטיב של אלה שיש בידם האמצעים לנוס מפני חורבן הבית, ולהתמודד עם "סיטי לילה" במיטותיהם החמות? או את אלה, שהסיטים היו להם למציאות? האם ספרות הילדים מייצגת ילדות הומוגנית הדוברת בקולה של ההגמוניה? או שעליה לבטא ילדויות שונות, המבטאות חוויות ילדות מגוונות? תשובת ספרות הילדים הרדיקלית היא, שעל מנת לממש באורח אולטימטיבי את חזון קבלת ה"אחר", שהנו לעיתים קרובן העוול שנגרם לו מסיבות פוליטיות וחברתיות, יש לחשוף את חוויית החיים והנרטיב השונה שלו, לדון בו ולהציע פתרונות העשויים לתקן את מציאות חייו / חיינו הפגומה. זו הסיבה, ש**מולו וצגאי** מהווה חידוש על מדף ספרי הילדים, הן מצד הדמויות, הסיטואציה והאמצעים הספרותיים, והן מצד ייצוג הילדות בספרות.

את הסיפא של הספר, "איך נולד הספר שלנו", יש לראות כחלק אינטגרלי של העלילה, שכן הוא מקשר בין חיי הדמויות הבדיוניות ובין חיי הפליטים מבקשי המקלט בישראל, במקום ובנקודת זמן היסטורית. אפשר והסיפא משמשת אף כנורמה ספרותית, שתלך ותשתרש בספרות זו (וראו הספרים שסקרתי בתחילת הסעיף), הפותחים באורח דומה בדמויות ספרותיות, ומסיימים בתיעד הדמויות האקטואליות וההיסטוריות, בתמונותיהם ובתיאור פעילותם החברתית והפוליטית.

בהקשר אחר, "איך נולד הספר שלנו" מזכיר ברוחו את פנייתו של הסופר אריק קסטנר אל הקוראים, ב"הקדמה" המתארת את האופן שבו המבוגר כותב ספר ילדים, או את דעתו הגלויה על עניינים חברתיים. לפנינו ניסיון להשמיע בגלוי את קולו של המבוגר כתחבולה ספרותית "מנכרת", שמטרתה לעורר אמפטיה וחשיבה ביקורתית. תחבולה זו מתנערת מהנורמה המקובלת בספרות

הילדים, המסווה לצורך יצירת הזדהות, את קולו של המבוגר מאחורי קולו של ילד. מגמה זו משתלבת בעמדתן האידיאולוגית של יוצרות הספר, בתוכן המאירת, שהשכילה לעטר את תמונות הפליטים האפריקנים: קסטה, עבדו, דניאל וג'רמה, שגולמו בידי מולו וצגאי, בריבועי מסגרות מקושטות. העיטורים כוללים מוטיבים הדומים לאלה שהופיעו במהלך העלילה, ואלה יוצרים מחד גיסא, אחידות סגנונית והמשכיות בין החלק העלילתי והבדוי של הספר ובין הסיפא, ומאידך גיסא, אקטואליזציה של הסיפור, המקבל את ביטוי הפוליטי המלא באחרית הדבר, המתארת את גיבורי הסיפור שבגרו, במסעם שלא תם, בישראל. ההצהרה ש"הכנסות הספר יוקדשו לצרכי הפליטים" מדגישה את הממד האקטיביסטי של ספרות הילדים הרדיקלית, ומסמנת את נבדלותה מדגמים אחרים של ספרות לילדים.

### לסיכום:

הופעת ספרות ילדים רדיקלית מתרחשת על רקע התמורות במעבר אל המאה ה-21, בתוכם שינויים טכנולוגיים, דמוגרפיים, גלובליים, אקולוגיים, חברתיים, פוליטיים ומשפטיים (זכויות אדם ו"זכויות הילד" - 1989).

מתוך חבירה מסורתית בין ספרות ילדים ובין חינוך, סיגל המחקר האקדמי את שיח הפדגוגיה הרדיקלית, שראתה בחינוך פוליטי, בחשיבה ביקורתית ובמעורבות חברתית של ילדים, הכרה במסוגלותם ו**בזכותם** להיות שותפים אקטיביים בחיי המציאות.

חוקרי ספרות הילדים העניקו תוקף ממסדי לביטול ההפרדה המלאכותית בין "עולם הילד" ו"עולם המבוגר", הכירו בפוליטיקה כחלק מחיי הילדים במציאות ובספרות, התייחסו בחיוב לאקטיביזם חברתי מצד הילדים, ונענו לדרישה שבאה מצד קוראים (הורים, מחנכים, ספרנים וכד') ומו"לים, לשקף באורח מהימן את חיי הילדים בספרות המאה ה-21. ביטויים המעשי של כל אלה בספרות ילדים רדיקלית, ההולכת ומגבשת את תכניה, סגנונה, חזונה, הנורמות הפואטיות וייצוגי הילדות שלה, המייחדים אותה.

### אחרית דבר : מאפיינים ראשוניים וכלליים של ספרות ילדים רדיקלית

מיפוי מאפיינים ראשוניים וכלליים של ספרות ילדים רדיקלית ואקטיביסטית, כפי שהיא מצטיירת מתוך ספרות הילדים שנסקרה במאמר זה, ובעיקר מתוך **We Are All In The Dumps With Jack And Guy** למוריס סנדק, ומולו וצגאי לתמר ורטה-זהבי, מצביע על תווי ההיכר הבאים, המשותפים לספרות זו המבקשת לקדם אוריינות פוליטית:

- **כתיבה מודעת** הן לייצוג הפוליטי והאקטואלי של המציאות הפגומה, והן לשאיפה לתקן אותה. מכאן נטייה לריאליזם, לריאליזם פנטסטי ולתיעוד היסטורי.

- כתיבה דו-לשונית כאמצעי למתן לגיטימציה לקולו של ה"אחר" וכנורמה המובילה בו זמנית הן אל לב הסכסוך, והן אל עמדת ריכוך והתפייסות עם ההיבטים המאיימים שבו. עמדה זו מאפשרת חשיבה רציונאלית וביקורתית, ותופסת את מקום העמדה הרגשית, עמוסת הדעות הקדומות.
- נקיטת עמדה חתרנית כלפי בעיות פוליטיות וחברתיות הרווחות במציאות, ורצון לעורר רגישות דומה אצל הקוראים. מכאן שימוש בתחבולות ספרותיות המעודדות קריאה אמפטי, "מנוכרת", הכללת הומור, פרימת קישורי הבדיון וחשיפת האקטואליה, התרחקות מסנטימנטליות, שימוש באלוזיות ובאמצעים אינטר-טקסטואליים.
- העתקת הדגש מהעמדה הפסיכולוגית-טיפולית, שבמרכזה חיי הרגש של האינדיבידואל: כעס, קנאה, פחד, בדידות וכד' אל עמדה אתית-חברתית. במרכזה סוגיות חברתיות ומוסריות המעבירות את מרכז הכובד מנפשו של האינדיבידואל, אל "נפש" העולם: עוול חברתי, אי-שוויון (כלכלי, מגדרי, גזעני), עוות דין, רשע, דיכוי וכד'.
- ביטול הבידול שבין "עולם הילד", ו"עולם המבוגר", שביטוי בפועל בחשיפת חוליי עולם המבוגרים בפני הילדים, והפיכתם לשותפים לפגימות המציאות מתוך אמונה בזכותם, במסוגלותם וביכולתם לתקן אותה.
- המרת ייצוג "ילדות" הומוגנית ומונוליטית בספרות, ב"ילדויות" מגוונות, המתארות נרטיבים שונים, המעניקים מצדם, משנה תוקף להכרה ב"אחר".
- וויתור על דפוס היציאה מהבית, המסע והשיבה הביתה, שבמרכזו דמות ה"גיבור" והמרתו בתבנית שאיננה כוללת בהכרח את "השיבה הביתה" במתכונת המסורתית, שכן הסוגיה האתית-חברתית-פוליטית, היא ה"גיבור".
- החלפת "סוף טוב" ב"יהיה טוב" המוסיף לסיפור נים אופטימי, שמקורו באמונה ב"תיקון עולם".
- גישה אפית, שאיננה מסתירה מהקוראים את קולו של הסופר המבוגר, ומייתרת בכך את אסטרטגיית המיסוך, המשמשת את המבוגר הדובר בקול ילד.
- המרת טבע אנתרופומורפי, פסטורלי ומתיילד, בתמונת טבע "נגוע", מתכלה ביד אדם, אדיש, יפה וגם מאיים – טבע כשלעצמו.



## ביבליוגרפיה

### מקורות ראשוניים

ורטה-זהבי, ת', ורוזנטל, ר'. (2014). **מולו וצגאי**. אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.

Brown, M. (2010). **Side By Side. Lado a Lado**. N.Y: HarperCollins Publishers.

Cohn, D. (2002). **Yes We Can — Si, Se Puede!**. Texas: Cinco Puntos Press.

Nagara, I. (2013). **A is For Activist**. N.Y.: Triangle Square .Books for Young Readers.

Sendak, M. (1993). **We are All in the Dumps with Jack and Guy**. N.Y.: HarperCollins Children's Books.

### מקורות משניים

דה-מלאך, נ'. (2008). **לא על היופי לבדו. על הוראה ביקורתית של ספרות**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

לם, צ'. (1975). "התפיסה הרדיקלית של המשמעות החברתית של החינוך", **החינוך המשותף**, חוב. 87, עמ' 22-44.

לם, צ'. (1999). **פוליטיקה בחינוך. מקומה בנושא לימודים בהכשרת מורים. כתב עמדה**. נייר דיון מס. 3, תל-אביב: מכון מופ"ת, עמ' 3-33.

משיח, ס'. (2000). **ילדות ולאומיות. דיוקן ילדות מדומיינת בספרות העברית לילדים 1790-1948**. תל-אביב: צ'ריקובר.

משיח, ס'. (2013). "אוריינות פוליטית: פוליטיקה ב/של ספרות ילדים", **ספרות ילדים ונוער**, חוב' 134, עמ' 15-32.

פריירה, פ'. (1981). **פדגוגיה של מדוכאים**. תל אביב: מפרש.

שור, א' עם פריירה, פ'. (1990). **פדגוגיה של שחרור. דיאלוגים על שינוי בחינוך**. תל-אביב: מפרש. תל-אביב: צ'ריקובר.

Buckingham, D. (2000). **After the Death of Childhood. Growing Up in the Age of Electronic Media**. UK: Polity Press & Blackwell Publishing Ltd.

Lewis, B. A. (1991). **The Kids Guide to Social Action**. Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc.

Mickenberg J. and Nel, P. (2011). "Radical Children's Literature Now!", **Children's Literature Association Quarterly**, vol. 36, no. 4, pp. 445-473.

Mickenberg J. and Nel, P. (editors). (2008). **Tales For Little Rebels**. N.Y. and London: New York University Press.

Nodelman, P. (1992). "The Other: Orientalism, Colonialism and Children's Literature", **Children's Literature Association Quarterly**, pp. 29-35.

Reynolds, K. (1994). **Children's Literature in the 1890s and the 1990s**. UK: Northcote House Ltd, Plymbridge House.

- Rose, J. (1991). **The Case Of Peter Pan or The Impossibility of Children's Literature**, Philadelphia: University of Pennsylvania State .
- Sigler, C. (1994). "Wonderland to Wasteland: Toward Historicizing Environmental Activism in Children's Literature", **Children's Literature Association Quarterly**, vol. 19, no. 4. pp. 148-153.
- Zipes, J. (2011). "Foreword. The Twists and Turns of Radical Children's Literature", in Mickenberg J. and Nel, P. (editors). (2008). **Tales For Little Rebels**. N.Y. and London: New York University Press, pp. vii-ix.

### מקורות אלקטרוניים

<http://www.goodreads.com/topic/show/17726>

<http://www.karev.org.il/contentitem.aspx?/TypeMain=contentitem>

<http://www.Facebook.com/IBBY.Europe/posts/705702362612895>

לם, צ'. (2000). לחץ והתנגדות בחינוך. מאמרים ושיחות, עורך יורם הרפז,

<http://www.Zvilamm—archive.org/articles/one-talk.pdf>.



# סיפור תערוכה



## כיצד ילדים נוגעים בשיר?

### פרשנות חזותית לשירתה של שלומית כהן-אסיף

בעקבות התערוכה "ילדים מאיירים שירה", תכנית "סיפורטרון", תכנית קרב למעורבות בחינוך, חולון, יוני 2014  
איריס ארגמן

"פרויקט ילדים מאיירים שירה" הנו אחד המיזמים הפועלים במסגרת תכנית "סיפורטרון", שהקמתי בשנת 1994, בעידודה של "תכנית קרב למעורבות בחינוך". הפעילות ב"פרויקט ילדים מאיירים שירה", מכנסת תחת קורת גג אחת ילדים, טקסט ויוצר/ת מרכזיים בתרבות העברית, כשאחת ממטרותיה היא פענוח היצירה ומימושה באמצעות פרשנות אישית, ובמדיים השונה מזה בו נכתב הטקסט, כלומר: בצבע, בקו ובצורה.

היוצרת, ששיריה נלמדו במסגרת הפרויקט, הייתה המשוררת שלומית כהן-אסיף, אשר שמונה מבין שיריה שימשו מושא למחקר, לביטוי אישי, לגילוי, להתנסות וליצירה. תוצרי הלמידה הפעילה הוצגו על בימת התערוכה שאצרתי, הכוללת את עבודות הילדים בכתות א-ג שהשתתפו בסדנה. הצצה אל תוך עולמם עשויה להסב את תשומת לבנו לא רק לדרך בה ילדים מאיירים שירה, אלא לאופן בו ילדים מבינים, מטמיעים ומפרשים שירה.

### צפור, לָאן אֶת נוסעת?

בשיר הקטנטן "צפור, לָאן אֶת נוסעת?" הדובר בשיר פונה בשאלה קצת מוזרה לציפור: לאן את נוסעת? וזה הרי מוזר ותמוה, כי הרי הציפור עפה.

צפור עם מזודה / לָאן אֶת נוסעת? / "אני לא יודעת / לא ברור כל כך, / לָאן שֶהחלום יוביל / לָאן שֶהרוח תקח." (מתוך הספר: ציפור, לאן את נוסעת?)

והציפור אינה יודעת לאן פניה מועדות, היא אינה יודעת את הדרך: "לא ברור כל כך, לאן שהחלום יוביל, לאן שהרוח תיקח..."

כלומר, היא נוסעת או אולי עפה, אך הדרך לא ברורה וזו נקבעת על ידי הרוח או אף יותר מכך – החלום.

והחלום הרי הוא התת-מודע, החלום אינו משהו קונקרטי, ואולי כן?

וכיצד ילדים מפרשים את המסע של הציפור?



מפתיע לגלות כי הילדים מתייחסים לדימוי הנסיעה בפשטות ובקלילות, הם אינם תמהים על כך. וכיצד הדבר נגלה? הציפור מצוירת כשהיא מחזיקה מזוודה, שהיא סמל לנסיעה ולנדודים, לארעיות.



בציור המקסים של עדי, הציפור מואנשת, כלומר היא מקבלת תכונות אנוש – היא הולכת על שתיים, גוררת מזוודה ואף מדברת, מפיה יוצאת בועת דיבור: אני נוסעת להוואי. הציפור נראית מקושטת וצבעונית לקראת הנסיעה להוואי. כלומר, הילדה עדי תרגמה את החלום ליעד אקזוטי ומרתק – הוואי. האם זה החלום של הציפור או חלומה של עדי?

בציור של עדי הציפור נראית במרכז הדף, הולכת על שתי רגלים כילדה או אולי אישה, מקושטת ומצוידת במזוודה. בשולי הדף נראה בית קטן, אולי הבית של הציפור ואולי הבית של הילדה? וברקע נגלה אווירון המחכה על מסלול ההמראה, מחכה לציפור שתטפס למטוס, שתטפס אל החלום.



ובציור נוסף של הילדה אווה, נראית הציפור בתנועה. הציפור מצוירת מספר פעמים כמו בפס קומיקס. הילדה חילקה את הדף לארבעה ריבועים שווים, בכל ריבוע הציפור נראית ומתגלה בשלב אחר של המסע.

בכל ארבעת הציורים הילדה הקפידה לצייר את הציפור באופן זהה ומדויק: ציפור חומה מעוטרת בנוצה ירוקה ולצידה מזוודה נגררת (טרול).

בריבוע הראשון שתי ציפורים שואלות את הציפור הנוסעת: "ציפור, לאן את נוסעת?" ממש כמילות השיר וזו עונה "אני לא יודעת". בריבוע השני היא נראית על רקע האוטובוס המתקרב ובשלישי היא יושבת בתוך האוטובוס, נוסעת לעבר מקום לא נודע.

רק בריבוע הרביעי, החותם את המסע נגלה היעד המיוחל: בת-ים. שלט גדול מקדם את פניה של הציפור בכניסה לעיר בת-ים.

הבחירה הזו מעניינת מאוד. מדוע בחרה הילדה להוביל את הציפור לבת-ים? מדוע בתחילת דרכה לא ידעה הציפור כי פניה מועדות לבת-ים?

ומעניין אף יותר, הילדה אווה היא מבת-ים. כלומר, היא בחרה להוביל את הציפור הנוסעת אל עיר מגוריה. האם זהו החלום?

הבחירה של הילדה בעיר מגוריה כיעד של הציפור היא בחירה מעניינת, מרתקת ואף מפתיעה, אך ניתן לומר בוודאות כי הילדה המציירת היא במרכז. הציפור מבטאת במסע שלה את היעד של הילדה.





פרשנות מקסימה ושונה נראית בציור של אליזבט: הציפור עומדת כדמות אנושית (היא אינה עפה) במרכז הדרך, אוחזת בידה מזוודה קטנה ומתבוננת לעבר אוטובוס נוסע. מחלונות האוטובוס מציצות שתי דמויות – נהג האוטובוס ובמושב השני יושבת אישה או אולי ילדה הקוראת ספר.

הציפור מתבוננת באוטובוס החולף, היא נראית כתוהה ושואלת – האם לתפוס את האוטובוס? היא אינה ממחרת לאוטובוס, מסתכלת במבט של תהייה ושאלה.

זו פרשנות נהדרת ומעניינת: אליזבט בוחרת להתייחס למילות השיר כמעט במדויק, כלומר היא לא מובילה את הציפור שלה לכל יעד, היא מעמידה אותה במרכז הדרך, נטועה במקומה, אוחזת במזוודה אך לא נוסעת לשום מקום, בדיוק כמו הציפור בשיר של המשוררת. הציפור נוסעת אך אינה יודעת לאן.

שיר מקסים, פיוטי ועדין הוא השיר "נַדְנְדָה לְבָדָה". השיר מתאר בעדינות ושבריריות את בדידותה של הנדנדה בגן.

מְתַנַּדְנַדַת לֵה בְּגֵן / נַדְנְדָה / לְבָדָה לְבָדָה, / בְּלִי יָלֵד / בְּלִי יִלְדָה. // אוֹלִי עֲלֵה קֶטָן /  
 נוֹשֵׁר בְּרַעְדָה / חֲרָשׁ חֲרָשׁ מְתַנַּדְנַד / לְבָדוּ בְּנַדְנָה? // אוֹלִי חֲפוּשִׁית / בְּגָדֵל נִקְדָה /  
 חֲרָשׁ חֲרָשׁ מְתַנַּדְנַדַת / לְבָדָה בְּנַדְנָה? // אוֹלִי קָרֵן יָרַח / בּוֹדְדָה בּוֹדְדָה / חֲרָשׁ חֲרָשׁ  
 מְתַנַּדְנַדַת / לְבָדָה בְּנַדְנָה? // הַנְדְנְדָה יוֹרְדָת-עוֹלָה / עוֹלָה-יוֹרְדָת, / חֲרָשׁ חֲרָשׁ  
 הַרוּחַ / שִׁיר עֶרֶשׁ מְנַדְנַדַת.

(מתוך הספר: גם לירח יש גומות חן)

בשיר חמישה בתים קצרים בעלי חריזה שאינה מדויקת.

בבית הראשון המספר מתבונן בנדנדה "מתנדנדת לה בגן נדנדה, לבדה- לבדה..." אך לא זאת בלבד שהיא לבדה, אין בה ילד או ילדה.

בשלושת הבתים הבאים המשוררת חושבת ושואלת מי בכל זאת יושב על הנדנדה: אולי עלה קטן?... אולי חיפושית בגודל נקודה?... ואולי קרן ירח?...

הדברים אותם מעלה המשוררת הם קטנים ועדינים ואולי אף לא נראים כלל.

הבית החותם סוגר את השיר בעדינות וברוך, כמו שמיכה עדינה שאפשר להצטנף ולהתכרבל בה: הנדנדה יורדת ועולה והרוח שרה לה שיר ערש.

למרות הבדידות, החושך והשקט האופף את הגן, הנדנדה אינה לבד, הרוח מערסלת אותה, מגוננת ואף שומרת עליה.

מעניין לראות את הפרשנות החזותית של ילדים לשיר "נדנדה לבדה":



הילדה ליזה מחולון מציגה את הנדנדה במרכז הדף ומעליה שמיים בהירים ואף מחייכים: שמש, עננים קטנים וצבעוניים, קישוטים קטנים מתגלגלים ועץ פורח בשולי הדף.

על הנדנדה יושבת ציפור קטנה (נראה שזו צופית) כמעט בלתי נראית. הציפור אינה יושבת כדרכם של ילדים על המושב, אלא יושבת על אחת מזרועות הנדנדה.

הציור של ליזה אופטימי ושמח, הוא מציג את הנדנדה "שמחה", השמיים מעטרים אותה ברוך, משמחים אותה, הגן מסביב גם הוא פורח ונעים.



פרשנותו של אנדרו מרמלה שונה מאוד מהפרשנות החזותית של ליזה, שהינה פרשנות אופטימית ואף שמחה. אנדרו מפרש את השיר באופן אחר לגמרי: הנדנדה שהוא מצייר עומדת במרכז גן אפלולי וקודר. הצבעים בהם הוא משתמש הם צבעים קודרים וחשוכים: שחור, חום ואפור.

מעניין לראות את המסגרת הלבנה בה נתונה הנדנדה הבודדה, הילד אנדרו יצר מסגרת לבנה ומרובעת מסביב לנדנדה.

הגן האפל והשחור סוגר על הנדנדה ומדגיש את בדידותה הנעצבת, הוא מעצים את חוויית הלבד של הנדנדה ואת קדרות הלילה.

אך בתוך כל האפלוליות והקדרות בחר אנדרו לצייר בשולי הדף, למעלה, שמש צהובה וזוהרת. קרני השמש הצהובות נמרחות ונטמעות בתוך השחור העז. אנדרו בחר להשתמש בצבעי פנדה שהם צבעים חזקים, נמרחים וכמעט אוטמים וסוגרים את הדף הלבן.

זו פרשנות שונה ומנוגדת לציור הקודם של ליזה. בציור שלו הציג אנדרו בדידות וקדרות, אפלוליות קיומית לעומת הציור של ליזה שהציגה את הנדנדה בתוך עולם רך, עוטף, קצת צוהל ואף מגונן.

בציור של מישל מנתניה הנדנדה מצוירת במרכז הדף, מעוטרת בשמיים תכולים. כל הדף נצבע בקפידה בתכלת אחיד ואילו הנדנדה עומדת מיותרת במרכז הדף, נתונה בתוך מסגרת.

מישל ביטא בציור שלו בדידות מוחלטת של הנדנדה. השאלות המוזכרות בשיר: אולי עלה קטן? אולי חיפושית או קרן יער, אינן מוזכרות כלל וכלל. מישל בחר ליתם את הנדנדה. בדידותה מודגשת ומועצמת בזכות הניקיון של הדף והבחירה לנטוע את הנדנדה במרכז הדף, ללא קישוטים וללא תפאורת גן. הבחירה בתכלת היא בחירה עדינה ומעידה על כך שתפיסתו לגבי הבדידות של הנדנדה אינה מאיימת או מבהילה, היא פשוט לבד.



בשיר הארס-פואטי "דף לבן, מה תהיה?", פונה המשוררת אל הדף הלבן, הריק ומבקשת ממנו שיעזור לה למצוא את השיר שייכתב על הדף.

דף לבן, מה תהיה: / שיר ערש או שיר מחול? / אולי אגיה בים כחול? // דף לבן, מה תהיה:  
 / אולי ברבור עם זנב, / אולי מכתב למי שאהב? // דף לבן, מה תהיה? / אולי מטוס בשמים  
 / או נשר דואה? / דף לבן, ענה לי ענה. // אני מפזר אותיות / עשרים ושתיים, / כתב לי שיר  
 / שלא נכתב עדין.

(מתוך הספר: הצבע השמיני)

השיר מתחיל בשאלה: "דף לבן, מה תהיה..." וזו פנייה מעניינת ושונה, בלתי צפויה. המשוררת מציעה לדף כל מיני רעיונות: אולי אגיה בים כחול ואולי מכתב למי שאוהב? היא פורשת בפני הדף, המקבל ישות ועצמאות, אפשרויות שונות ומגוונות, נושאים מעולמות שונים.

בסוף השיר המשוררת אף מרחיקה לכת בבקשתה: "כתוב לי שיר שעדיין לא נכתב."



הילד עידן מתייחס באיור שלו למשפט הפותח את השיר. באיור נראה ילד עומד וידיו פרושות לצדדים מול כן הציור. הידיים פרושות לצדדים כשואלות, כתוהות ומחפשות את התשובה. הילד המצויר נראה שמח, חיוך מאיר את פניו והוא עומד מול כן הציור, מול הדף הלבן אך הוא לא עצוב, להיפך, התהייה, השאלה וחוסר הידיעה אינן מפחידות או מלחיצות אותו, הוא נראה מרוצה מהמצב הלא ידוע.



הילדה אמילי מבת-ים מתארת באיור ילדה (ולא ילד) יושבת רכונה אל השולחן, אל הדף המונח על השולחן.

אמילי בוחרת להציג את הילדה יושבת ליד שולחן ולא עומדת מול כן ציור, כלומר היא מתכוננת לכתוב שיר ולא לצייר ציור כפי שהתכוון עידן באיור הקודם.

אמילי ציירה בועת מחשבה הנוצרת מראשה של הילדה, בתוך הבועה כתובות מילות השיר: "דף לבן, מה תהיה?", כלומר גם אמילי בוחרת להתייחס לשורה הראשונה של השיר, לנושא השיר כולו.

הילדה המצוירת יושבת בחדר שלה או אולי בסלון הבית, הצבעים שבחרה להשתמש בהם הם צבעים רכים, נעימים ובהירים.

הילדה המצוירת מרוכזת, שקועה במחשבה איזה שיר ייכתב. האווירה השורה על הציור היא אוירה אופטימית, מלאת הבטחה שאולי ייכתב כאן שיר מקסים.



פרשנות שונה לשירה הנהדר של שלומית ניתן לראות באיור של הילדה תהל מחולון. תהל בחרה לצייר שורה אחת מתוך השיר: "אולי מכתב למי שאוהב?". הבחירה של תהל שונה מקודמותיה, היא לא בחרה לצייר את שורת הפתיחה של השיר, השורה המבטאת את נושא השיר, אלא בחרה דווקא בשורה החותמת את הבית השני.

הילדה המצוירת באיור שלה נראית יושבת ליד השולחן, מראשה יוצאת בועת מחשבה מצוירת ולא כתובה. הילדה נראית מהורהרת וחושבת על הדמות אותה היא אוהבת. בבועת המחשבה מצויר ילד (או אולי ילדה), את הדמות מעטרים לבבות קטנים.

תהל בחרה לכתוב את השורה מתוך השיר מעל הציור, היא בחרה להגדיר את נושא האיור שלה בפני המתבונן.

האיור שלה מביע שמחה ואופטימיות, הילדה המצוירת החליטה מה יכתב בדף – היא תכתוב מכתב למי שאוהבת ולכן הדף כולו מואר, צבוע בצבעים רכים, חמים וצבעוניים.

מעניין לראות כי בנים בוחרים לצייר דמות של ילד ואילו בנות מצוירות ילדות, כלומר, הילד המעניק פרשנות לשיר שם את עצמו במרכז, מתייחס באופן ישיר אל עצמו, מטביע את אישיותו, מחשבתו ומשאלת לבו בתוך השיר.

הילדים המצוירים מתרגמים את עולמה וכתבתה של המשוררת לעולמם האישי, הם כמעט תמיד בוחרים להבליט את עולמם בתוך השיר.

וזה בחירה מרתקת, בחירה המעידה כי שיר טוב פועל על הנפש, מפעיל את המחשבה, יוצר תחושה של הזדהות עמוקה.

וכאלו הם שיריה של שלומית כהן-אסיף.



השירים של שלומית כהן-אסיף מתבוננים במציאות חיינו קצת אחרת, מאפשרים לקורא לראות את הדברים השגורים והרגילים של החיים בצורה מפתיעה ורעננה, ממש כמו בשיר "מִן הָעֵגוּל הַקָּטָן":

זֶה קוֹרָה לַפְעָמִים / לֹא תְּמִיד, / אֶצְבַּע לְאֵגוּדֵל / אֲנִי מְצַמֵּיד. // עוֹשֶׂה לִי עֵגוּל / וּמְקַרֵּב אוֹתוֹ  
לְעֵינַי, / מִבֵּיט עַל הָאֲדָמָה / וְעַל הַשָּׁמַיִם. // מִן הָעֵגוּל הַקָּטָן / שְׂנוּגֵעַ לִי בַחֹטֶם, / אֲנִי רוֹאֶה  
דְּבָרִים / שֶׁלֹּא רָאִיתִי קִדְּם.

(מתוך הספר: הצבע השמיני)





חשיבות הפרויקט "ילדים מאיירים שירה" לא רק בהעצמת הילדים, אלא בבת הקול השבה ומהדהדת בלב המשוררת הכותבת לילדים, ששיריה מבקשים "להיות של כולם". על האינטראקציה שבין המשורר/ת, השירה והצורך למימוש היצירה בידי הקוראים, נוכל ללמוד מתוך המכתב שכתבה שלומית כהן-אסיף לילדי "סיפורטרון":

ילדים יקרים,

איצו הפתעה מרגשת!

לחשו לי סוף באופן השמאליתי: "שלמות, שמונג שירים שכתבת משך השנים נשלחו לבתי הספר בארץ והתלמידים יציירו אותם."

השירים שלי קפצו מרוב שמחה ואני קפצתי איתם.

הרי עצוב לשירים וקר לבם לביטור של המלא בתוך ספר סגור.

הם רוצים להיות של כולם.

הם רוצים שילבישו אותם בציורים ובצבעים.

כמה נפלא שהמיון שלי והמיון שלכם נפגשים.

כשהייתי קטנה, כתבתי בשזיאות כתוב וטא הייתי תלמידה מצטיינת בגיל 18 קרה לי דבר נפלא: התרחתי לחלום חלומות סיפורתי את החלומות לחדרים ולמשפחה וגם אמרו לי: "אלה לא חלומות רגילים, אלה שירים וסיפורים, כפאו לך לכתוב אותם, שלטא יברחו לך." את מרבית השירים אני חולמת מצי ארבע אני מקיימת לישון, מתעוררת בשעה שתיים בלילה וכותבת את החלומות שלי.

לפעמים אני משחקת במילים ונלכד לי שיר ולפעמים אני כותבת של דברים שקרו לי באמת ולפעמים אני שואלת את עצמי שאם, והשיר הוא תשובה לשאלה ששאלתי. וטא פעם אני פשוט מציגה דברים. כשעצוב לי — אני כותבת של דברים שמחים. וכשמח לי — אני כותבת של דברים עצובים... בקול אני כותבת שירי חולה ובחולה אני כותבת שירים של בקול... אני כל הצימן מתעצמת לילה שייתי.

אני כותבת אותם בקוראים נתנים לי כוח לכתוב טוב וטוב.

קחו לכם נשיקה ממני

ושמרו אותם בכם.

באהבה,

שלמות כהן אסיף

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

---

---





## ”המפוזר מכפר אזר” ללא גולדברג: קריאה מונחית – מפגש עם ספר שלם לכיתות היסוד

א-ג

דר' אסתר מלחי

ברשימה זו הריני מבקשת להציע את האפשרות הבאה להוראת הספר **המפוזר מכפר אזר**, ללא גולדברג. ההתייחסות היא אל המהדורה שראתה אור בהוצאת עם עובד, תל-אביב, תשע”ג (2011), ואוירה בידי נטלי וקסמן שנקר.<sup>1</sup>

### מטרות המפגש עם ספר שלם:

#### התחום הערכי-חינוכי: משמעות חברתית ומוסר ערכי

1. הרחבת משמעותה של היצירה וקישורה אל עולם הקוראים.
2. זיהוי רעיונות, נושאים ומסרים ביצירה: עמידה על ערכים הומניסטיים ויהודיים.
3. גילוי משמעויות ואמירות סמויות.
4. עיון ודיון במעמדו ובזכויותיו של השונה: דילמת היחס הראוי אליו מצד הפרט והחברה.
5. יצירת קשר אישי-אינטואיטיבי ורגשי עם היצירה: התבוננות בעולמו הפנימי של התלמיד.

#### התחום החזותי-אמנותי

1. עיון בשתי אמנויות: ספרות ואמנות חזותית, ועמידה על הדו-שיח ביניהן.
2. עמידה על תפקידו של האיור כתורם לטקסט ומפרש אותו.
3. היכרות עם עבודתו ועם שיקול דעתו של המאייר.

#### התחום הספרותי

1. הגדרת הסוגה: השיר העלילתי (אפי) על ייחודו ומאפייניו.
2. הכרת הדמות הראשית ודרכי עיצובה.
3. זיהוי היצירה כבנויה כמערכת סצנות, ש”במות ההתרחשות” בה מתחלפות.
4. יצירת מפגש עם שירה קלאסית עברית מתוך הקאנון הישראלי.

1 איוריה של נטלי וקסמן שנקר נעשו כפרויקט גמר במסלול האיור שבמחלקה לתקשורת חזותית, שנקר, בית ספר גבוה להנדסה ולעיצוב, בהנחיית המרצה בתיה קולטון.

5. ייחודו של יוצר: עיון ביצירתה של לאה גולדברג.
6. זיהוי מושגים אומנותיים-ספרותיים והשפעתם על משמעות היצירה: עיצוב דמות, המספר, אורך הבתים, הפזמון, החריזה, שרשרת הסצנות, במת ההתרחשות, סיום פתוח, הומור, מקצב, משחקי לשון, ועוד.
7. זיהוי מוטיבים חוזרים.

### תפקיד המורה

1. יצירת אווירה נעימה, המעודדת קריאה ומזמנת חוויה ספרותית אישית וקבוצתית. ערור עניין וסקרנות לגבי מהלך העלילה ודמותו של הגיבור.
2. המורה יזהה את המפתח הדידקטי של היצירה, המייחד אותה מבחינת המבנה והנושאים, כאמצעי להגדרת המטרות ודרכי ההוראה.
3. על המורה לדעת לבחור מתוך המכלול את הרלוונטי, המעניין והמועיל לתלמידים שבכיתתו, בהתאם לידע, לעולם הרגשי, ולעולם האישי של כל אחד מהם.
4. תפקידו של המחנך לשמש כמתווך בין הילד ליצירה הספרותית. עליו להציע מגוון פעילויות שייצרו מפגש משמעותי בין הלומד ליצירה. המשמעות תיווצר ברגע שיתקיים דו-שיח, דו-סטרי, במישורים חשיבתיים ויצירתיים מגוונים, בין עולמו של הילד לעולמה של היצירה.

### על היצירה

מקור היצירה בשיר שכתב המשורר היהודי-רוסי ש' מהרשק, בשנת 1932. כשבע שנים אחר כך תרגמה לאה גולדברג את השיר לעברית, תחת השם "אלעזר המפוזר בכפר אז"ר", עם שינויים מתבקשים בהתאמה להווי החיים בארץ. שנתיים לפני מותה, בשנת 1968, פרסמה מהדורה מתוקנת וליוותה אותה באיוריה שלה. המהדורה הנוכחית העמידה את האיורים כגורם חשוב המלווה את הטקסט, ממלא ומפרש אותו, ואף מוסיף מחשבות ותחושות שאינן עולות באופן ישיר מן הכתוב.

היצירה שלפנינו מוגדרת כשיר עלילתי (אפי, אפוס= עלילה, התרחשות). השיר אינו עוסק ברגשות (אם כי אפשר לבחור גם כיוון כזה כשיח, שאינו מרכזי). הוא מספר סיפור בתבנית שירית ומשתמש ביסודות אמנותיים של שירה: חריזה, שורות קצרות, פזמון, ריתמוס ועוד.

העלילה עוסקת באדם שמנסה להתמודד עם מוזרותו ושונותו אך אינו צולח. הוא אינו מסוגל להיות מסודר, הוא אינו חי את המציאות, בתשתית הסיפור עומדת אי-הבנה של קודים חברתיים. מתוארת מערכת יחסים של "האחר" עם החברה. הקרון המנותק מסמל את הנתק והריחוק ביניהם. החברה מלגלת עליו, שאלותיו הרטוריות אינן זוכות למענה ובסופו של דבר, אפשר לראות אותו כפורש מן החיים ומסתגר בקרון המנותק. (כמה סמלי!). באיור האחרון של הספר אנו רואים קרונות מנותקים מהפסים (עורק התנועה והחיים). הם מסמלים דמויות נוספות שנתקו מהחברה ומזרם

החיים, כי לא היו מסוגלים להתמודד, או כי החברה לא הושיטה יד ולא כיבדה את זכותם להיות שונים. דמותו של הגיבור אינה נראית. סופו של השיר נשאר פתוח: "את סופו אין איש יודע, את קצו אין איש מכיר, כנראה הוא עוד נוסע, ונשאר בזו העיר, בוקר ערב צהרים, רחוקה ירושלים." אין אנו יודעים מה היה סופו של הגיבור: האם הבין את חוסר התכלית של מעשיו? האם מישהו לקח אותו תחת חסותו? השאלה נשארת פתוחה ונותנת לנו מקום להתגדר בה.

השיר נכתב מנקודת ראות ילדית: ההומור "מבולבל", ומתאים לגיל הילדים, הלבוש מבולבל ומוגזם. הילד מרגיש נעלה יותר מהמבוגר, וזה בוודאי מחזק את ביטחונו העצמי. הילד מבין את חוסר ההתאמה בין החפצים, הבגדים, התכניות וכו' של המבוגר למציאות. הילד מבין גם את חוסר ההתאמה של הדיבור הפתטי אל הנהג: "אדוני, הואילה-נא, יש לי בקשה קטנה: איפה פה האוטונוע?... כי – סליחה! – אני אנוס, לעבור מתחבוס, לרכבת החונה, באוטונוע!". אנו מחנכים את הילד להכיר בחשיבותו של הסדר והניקיון, ופה לפנינו, מבוגר שאינו מסוגל לעמוד בכללים הידועים. כל סדרי החיים שלו מבולבלים: הבית, הלבוש, מושגי הזמן (יום ולילה, שמש וירח, בוקר צהרים וערב וכד'): "...ישנתי כבר, או שכבתי זה עתה? זה שבחלון זורח – שמו הוא שמש או ירח? עת לקום או עת לישון? לא כתוב על השעון!" כל אלה מעוררים הומור וצחוק אצל הילדים.

השיר נכתב בתבנית של שרשרת סצנות. בכלן משתתף הגיבור כדמות מרכזית. היצירה מתחוללת על פני שתי במות התרחשות: הראשונה, בבית – בחצר – ברחוב – ושוב בסגירת מעגל – בבית. הבמה השנייה: באוטובוס, בתחנה, ברכבת, רחוק מהבית. בין כל חלקי השיר מקשרת דמותו של המפוזר (ששמו אינו ידוע לנו, אלא, הכינוי המציין את מהותו, ואת הדרך שבה הוא וגם אחרים רואים אותו). החלק הראשון מתאר את הבלבול של הגיבור, אולם החלק השני מספר לקוראים על תכניתו לצאת למסע (מתל אביב לירושלים). מוטיב זה של מסע הוא מוטיב מוכר וידוע, החוזר ביצירות רבות בתיאטרון, בקולנוע וכמובן בספרות. המסע מסמל רצון של הגיבור להתקדם, לממש את עצמו בסביבה שמאפשרת לו התפתחות יותר משמעותית. לפעמים הוא מסמל חלומות על מחזות חפץ בלתי ניתנים למימוש (ידוע סיפורו של עגנון "מעשה העז" על מסע שמתגשם רק בחלקו, כשהדור הצעיר מגיע ליעד, אך המבוגרים מחמיצים). נראה שהמפוזר גם הוא רוצה לצאת למסע לעיר חלומותיו ירושלים, אך אינו יוצא לדרך, וחלמו אינו מתגשם. אפשר לראות זאת כסמל למסעות של יחידים או רבים, אפילו משאת נפש של עם, שחולם אלפיים שנה חלום של מסע אל ביתו ומולדתו. רבים נופלים בדרך.

מוטיב חשוב בסיפור הוא הבדידות. הגיבור הוא ערירי, חסר משפחה, והמוזרות שלו ניכרת. ייתכן שאפשר לראות כאן קשר לדמותה של המשוררת, שחשה בדידות באין משפחה, ללא אחים או ילדים, כשבזיכרונה אביה ודודה שנותרו ברוסיה, בגלל מחלות נפש מהן סבלו. כך הם נותקו ממשפחתם. ייתכן שאפשר לראות ברקע את ניצולי השואה, שרידי חרב, שהגיעו לארץ בודדים, שונים, כשתווית של מוזרות וחולשה מלווה אותם. הם סבלו מקושי עצום להשתלב בחברה הישראלית, מיעטו לדבר

וידעו ניכור והתרחקות. החברה לא הבינה אותם והם לא היו מסוגלים להסביר. רבים לא האמינו להם והתייחסו אליהם כחולי נפש.

נראה שבסיפור מובעת ביקורת על החברה, שאינה מנסה להבין את קשייו של השונה, להושיט לו יד, לענות לו ולהסביר. המבוגרים והצעירים לועגים לו (האיור בעמ' 9 מדגיש וממחיש זאת), כולל נושאי התפקידים (הנהג). התשובות הניתנות לו אינן מקדמות אותו. אין מי שיעזור ויטיח.

## האיורים

האיורים במהדורה שלפנינו הם חשובים וראויים לדיון מעמיק. מתוכם עולה דעתו של המאיר, פרשנותו, הדגשותיו ויחסו האישי אל הדמות וייצוגיה. עיון בספר מתוך שתי נקודות ראות – הטקסט והאמנות החזותית, יוכיח לנו את מידת ההשלמה שיש ביניהן: ההשוואה, (הדומה והשונה), בין הטקסט והאיורים תגרום להעמקה בהסתכלות, ולהעשרת החשיבה הפרשנית של הסיפור. השיח הזה יעשיר את הילד בתובנות וברגשות. בספר שלפנינו ניתן גם להשוות את עבודת המאיירים השונים, שעסקו ביצירה, ביניהם לאה גולדברג עצמה. השאלה היא כיצד כל אחד פירש או הזדהה עם היצירה? מה הוסיף ותרם לה עבור הקוראים? מטרה נוספת היא פיתוח הטעם האמנותי של הילדים, שילמדו להעריך יצירה אמנותית, ויפתחו את ההתבוננות והסקרנות לגבי יצירות מתחומי אמנות שונים.

עיון באיור שעל הכריכה יציג לפנינו את הגיבור הראשי במלוא הדרו: פניו התמהוות בחוסר הבנה, בגדיו המבולבלים: מגפיים אך מכנסיים קצרים, חולצה קיצית אך צעיף חורפי, מטריה ממנה נשפכים מי הגשם (אולי הוחזקה הפוך?), ומטריה מושטת כלפי מעלה, אך היא סגורה. העמדתו על מעין גבעה מתוחמת, כדמות יחידה – מדגישה את מרכזיותו. בכריכה האחורית מופיעה דמות המשנה שמלווה את הסיפור: "התרנגול". פרט חשוב אחר: מסילת הברזל שמסמלת את מוטיב "המסע". הכביסה התלויה בפינת הכריכה האחורית משמשת רמז לבלבולו של הגיבור. נפגוש אותה שוב בסוף הספר.

הכפולה הראשונה שמאחורי הכריכה מלאה באיור מכוניות ישנות מדגמים ישנים. האנדרלמוסיה גדולה, כל אחד פונה לכיוון אחר. כך התנועה אינה יכולה להגיע לשום מקום. המאירת התכוונה להראות לנו בלבול מהו. מעבר לכך היא מעבירה אותנו לאווירת שנות השלושים והארבעים, שנות חיבורו של הספר. כך גם בכריכה הפנימית האחורית. מהאיורים בכפולה הבאה (2-3), עולה שוב התקופה של שנות השלושים והארבעים: צומת אלנבי בן-יהודה בתל-אביב, בניין מוגרבי שכבר אינו קיים, מוכר הנקניקיות האגדי, קטנוע של תנובה, קידוח תעלה בכביש (תעלת בלאומילך), מכוניות ישנות, מכונית למכירת קרח וכד'. כדי להציג את הגיבור, מאיירים אותו במרכז, בקטנוע אדום, כל העיניים מכוונות אליו, הוא נוסע בניגוד לתנועה, הוא במרכזה של הצומת. גם הבלבול ניכר: דמותו היא מצחיקה אך גם טראגית, דמות מכמירת לב. אנחנו חשים כלפיו אמפתיה. דמותו מגחיקה גם

אותנו, שכל חייו עוברים עלינו בעולם אבסורדי ולא יציב. ריבוי המכוניות מדגיש את מוטיב ה"מסע" אליו יוצא הגיבור. גם אנחנו נוסעים ונוסעים ונשארים "בזו העיר". האנדרלמוסיה, חוסר הפרופורציה המעורר גיחוך, וריבוי הפרטים, מכינים אותנו לעתיד לקרות. גם גיבורי המשנה מופיעים: התרנגול והגרם, שהולכים אתו לאורך כל הסיפור.

יתר האיורים המלווים את הסיפור, משקפים תקופה אחרת (כלי בית ישנים, כמו מגהץ גחלים, פתיליה וכד'), כולם משקפים חוסר פרופורציה וחוסר יציבות, לא רק בלבול: התמונות נופלות מהקיר, הספרים מושלכים, החלב נשפך, הכלים צפים במים, התנור על הכיסא ועליו הרדיו הנופל, ועוד. פרטים רבים מחזקים את אפיוני הדמות ואת מצבה, ויוצרים מעין קריקטורה. שפע הפרטים גורם גם הוא לתחושת תזזית. יש לשים לב שהמאירת חתכה את הקומפוזיציות בשוליים. עניין זה מעורר מחשבה, שמשאו אינו שלם, אנו מצויים במעין "קטע ממהלך". אולי יש בכך סמליות למלחמת הקיום של הגיבור, שאין לדעת את סופה. לעיתים דמותו נראית שבלונית, משוכפלת – זאת הזהות שלו שאינה משתנה (עמ' 4-5).

האיורים מציגים סגנון ילדי של ציורי ילדים: אין ממדי עומק, אין אחידות ופרופורציות, יש נאיביות בהבעות הפנים ובפרטנות, שפת הגוף של הגיבור היא ילדותית (עמ' 6, 8, 12).

הצבעים אפרוריים כדי לתת להם ממד של התיישנות. המאירת עשתה מחוות לדמותה של לאה גולדברג, מבחינת התקופה, אך גם באזכור הספר "מלחמה ושלו" אותו תרגמה, ובעיקר בציור דמותה בצורה ברורה (עמ' 20-21) – היא יושבת בספסל הראשון באוטובוס, מסתכלת אלינו בפנים מחייכות של שביעות רצון. לידה מצויר מוטיב התרנגול, הגיבור השני בסיפור.

את השינוי בעלילה לקראת סיום הספר מדגישה המאירת בעמ' 26-27. עד כה כולם התבוננו בגיבור והתייחסו אליו (בביטול, בחיוך, בלגלוג). אולם באיור שלפנינו הגיבור מתבונן אל האנשים שבחוץ. הוא סגור ותקוע, מרוחק ומבודד בתוך הקרון, האם הוא מתחיל להבין את מצבו? הקרון תקוע, מנותק בתחנה, המסע שלא יצא עומד להסתיים.

באיור האחרון מובעים רעיונות ורגשות, שאינם כתובים באופן ברור ביצירה. כאן מעשירה המאירת את היצירה בפרשנות ויזואלית. האיור מציג מעין בית קברות לקרונות ישנים, שאינם מסוגלים לנוע, שאינם יוצאים למסעות. הם מסמלים אנשים הדומים לגיבור הסיפור. המנותקים שאינם מסוגלים לצאת למסע. כאן נשארו אלה שלא הצליחו להתקדם בקצב החיים, לעזוב את הישן ולצעוד עם החדש. חבל הכביסה משקף זאת יפה – אותו חוסר הסדר: הגרביים, הטלפון השבור, בקבוקים ריקים תלויים, עציץ תלוי, נעל, בגדים, גרביים. כלי בית ישנים. ועל הכול פרושה שלוה ואולי דממת מוות. האחרים גרים בבניינים רבי קומות מודרניים ונוסעים למסע ברכבות חשמליות חדשות, חולפים על פני גשרים המעבירים אותם בין יבשות ומדינות. מי שאינו משתלב בטכנולוגיות ובקודים החברתיים החדשים נשאר מאחור, והופך לבלתי רלוונטי. הוא מתבונן בעולם החולף אך הוא נשאר... כאן הופך הספר להיות נוגה, מהורהר ועצוב.



יש לשבח את המאירת על עבודתה המוקפדת. ניכר שהשקיעה מחשבה רבה בבחירת דרכה. האיורים הם בבחינת לבוש נאה לטקסט, תוך מתן כבוד לשיר. היא יצרה דיאלוג מעניין ומעשיר בין האיור ליצירה ובכך עוררה את המחשבה של הקוראים.

את העבודה על הספר חילקנו לשלוש יחידות:

1. הכנות להיכרות ראשונית עם הספר. התמקדות במהלך העלילה ובעיקר בדמותו של הגיבור הראשי.
2. עיון בצד החזותי של הספר והתמקדות באיורים ובמסרים העולים מהם. עיון בשאלת היחס בין איור לטקסט.
3. עיון באמצעים האמנותיים-ספרותיים, במבנה ובהעמקת המשמעות של הסיפור.

**שיעור ראשון** פותח בעריכת היכרות ראשונית עם הספר: אפשר להתחיל בעיון בשם הספר. מה אנו יודעים עליו מתוך הכותרת? מדוע אין מציינים את שם הגיבור? מהי המשמעות של "להיות מפוזר"? עיון נוסף מתייחס לאיור המעטר את הכריכה: מדוע שתי מטריות? מדוע הפוכות? מדוע העליונה סגורה? בכריכה האחורית מצוירים פסי רכבת, עליהם צועדת דמות אחרת, שמופיעה באיורי הספר: "התרנגול" שיוצא למסע, אך ארוכה הדרך. האם יגיע? בפינת גב הספר נראה חוט תלייה, עליו תלויים בפיזור חפצים שונים, המחזירים אותנו אל פיזורו של הגיבור: מצקת, בגדים, גרב בודדה, עציץ, קולב, וגרב אחרת. בעיון קצר זה "הקפנו" את הספר וליטפנו אותו מכל צדדיו. מעתה הוא קרוב אלינו יותר.

לפני תחילת הקריאה אפשר לדלג לאיור הראשון בעמ' 2-3. (כדאי למספר את העמודים כדי להתמצא טוב יותר). כך מציגה המאירת את הגיבור. היא רוצה להעמיד אותו במרכז כגיבור הראשי. כיצד היא עושה זאת? היא ממקמת אותו במרכז התמונה, במרכז הצומת. ה"רכב" שלו צבוע באדום, ראשו מבצבץ, חסרים גלגלים, לידו המלווה הקבוע שלו, על הסולם תלויה גרב. כל המבטים מופנים אליו. חלק מהאנשים צוחקים, חלקם מתבוננים. כך נכיר את הגיבור גם דרך האיור. נשאל את הילדים שאלות שיגרמו להזדהות אישית: איזה אדם הוא? מה אנו יודעים עליו? מה הסביבה חושבת עליו?

אנו קוראים בעמודים הראשונים על מספר התרחשויות שתיתנה לנו מושג על הגיבור. יש להדגיש את הפזמון. אפשר לקרוא בהטעמה ע"י המורה. אפשר להשמיע ביצוע אמנותי מוקלט. בקריאה הבאה יוכלו להשתתף גם הילדים ע"י קריאה במקהלה של הפזמון, או של משפטים, או סיטואציות שבחרו. האם נוכל לנבא מה יהיה בהמשך השיר? האם יצליח הגיבור לשפר את מצבו? כך נפתח את הדמיון ואת החשיבה. נמשיך את הקריאה עד סופו של החלק הראשון. אפשר לפנות לבחירת סצנה אהובה, מצחיקה או מעניינת, נאפשר לכל ילד/ה, לכתוב מדוע בחרו בה, מה מוזר או מצחיק בה? כדאי לכתוב מכתבי עצה אל הגיבור: כך תוכל לשפר את איכות חייו. מהו רצף

האירועים? אפשר להפעיל את הילדים בציור סצנות מהחלק הראשון של הספר, ואחר כך בקבוצות, לסדר את האירועים על פי סדר. כך ניתן לילדים הזדמנות לקרוא קריאה חוזרת, לקיים שיח פתוח בקבוצה ולהביע את עצמם בצורה יצירתית.

נשים לב אל המושג "הומור" – כיצד נוצר הומור? מה מצחיק אותנו? האם המושג עוזר לנו לפתח יחס כלשהו כלפי הגיבור? מה אנו יודעים עליו? המורה יכול/ה להביא דמות מוגדלת של הגיבור, לכתוב עליה "אני המפוזר", או להציע לאחד הילדים להתנדב. עליו יתלו הילדים פתקים עם תכונות, מעשים ורגשות. כל ילד יתבקש להסביר את התכונה שהוא מייחס לגיבור. מה יודעים עליו מתוך דבריו, מעשיו ומתוך האירורים. אחת המסקנות צריכה להיות שהדמות אינה משתנה. כפי הנראה היא אינה מסוגלת להשתנות (זאת דמות שטוחה).

כדאי לשים לב לבמות ההתרחשות המתחלפות: בבית, בחצר, ברחוב ושוב בבית. בהמשך נוכל לעבור לעולמם של הילדים: האם מישהו מכיר דמות דומה? האם אנחנו לפעמים מתנהגים כך? מה הן הבעיות הנוצרות כתוצאה מבלבול כזה? זאת היא דרך לחיבור אישי אל הדמות. האם אנו מעוניינים להזמין אותו כאורח לכיתה? האם אנו רוצים להיות חברים שלו? האם יסכים? מה אנחנו מרגישים כלפיו? (רחמים, לגלוג, בוז, רצון לעזור, שמחה לאיד וכו'), מה מרגישים כלפיו אנשי סביבתו? אפשר לקיים דיון על כך במליאה, ולהביא הוכחות מהכתב ומהאירורים. הבה נכתוב הזמנה שתשכנע אותו לבוא לבקר. השלב הבה של החשיבה הוא: מה נשאל אותו? כיצד ניתן לו הרגשה טובה? מה נוכל ללמד אותו? כך נלמד לנסח שאלות בצורה עניינית וברורה. אם יבחרו שלא להזמין אותו – יש לנמק.

**השיעור השני** פותח בקריאת החלק השני של הספר. "המסע לירושלים" (עמ' 18 עד הסוף). במת ההתרחשות שונה: הנסיעה באוטובוס (ההתרחקות מהבית), המעבר לרכבת, לקרון הבודד המנותק והשינה בו. הסיום משאיר אותנו עם שאלות פתוחות שאנו ננסה למלא אותן בתשובות: "את סופו אין איש יודע..."

השאלה הראשונה שנשאל היא: מה ידוע לנו עתה שלא ידענו מקודם? בחלק הראשון של הספר כל האינפורמציה באה מפי המספר, או מדברי המפוזר בעצמו, ואילו בחלק השני נודעים לנו דברים נוספים מתוך הקשר שלו עם החברה, עם האנשים (באוטובוס ובתחנה). הבה נוסיף פתקאות עם ידע על בן דמותו המצויר (או על המתנדב). הילדים יצטרכו שוב לעיין בטקסט כולו כדי להחליט מהו מקור הידע.

את השיעור נקדיש בעיקר לאירורים. כיצד מתייחסת אליו הסביבה, לדעתה של המאירת? ראינו כבר את האירור הראשון בצומת. עתה נתבונן באירור בעמ' 9: ילדות מציצות מן החלונות וצוחקות. האם הוא אינו מרגיש? האם זה מעליב אותו? מה היינו אנחנו אומרים לילדות? הבה נערוך להם משפט על התנהגותן: מי הסגור ומי הקטגור? האם אפשר להגן עליהן ולומר משהו לזכותן? מה היינו

מצפים מהם לעשות? כך גם לגבי האיור בעמ' 20-21: מה דעתנו על התנהגות האנשים באוטובוס? מה היינו מצפים מהם? וכך בעמ' 24-25. נראה שמבחינת החינוך הערכי, עלינו להציע לאנשים כיצד לנהוג עם השונה: נצייר את המפוזר ברחוב בו תלו כותרות ופתגמים, המעודדים את האנשים לעזור למתקשה, או לשונה. כל קבוצה תציע מודעה או כרזה להתנהגות נכונה. כך נפתח חשיבה ביקורתית ונפנה תשומת לב הילדים לערכים חינוכיים, של עזרה לשונה ולמתקשה. חשוב לזכור את זכותו של האדם לפרטיות, לפחות, בביתו. אפשר לעבות בכללים יהודים מן המקורות: "ואהבת לרעך כמוך" "לפני עיור לא תיתן מכשול" ועוד.

המאירת ציירה עצמים רבים בחוסר פרופורציה: האם נוכל לאתר אותם? כל ילד יבחר מספר איורים "מגזימים" ויסביר לנו מה רצתה המאירת לעורר אצלנו? האם אין היא יודעת שאדם נראה קטן יותר מאוטובוס? (עמ' 18-19). האם זה משפיע על אוירת הספר? אפשר להוסיף את המושג "קריקטורה".

מה פירוש המילה "איור"? (המתייחס רק לציורים בתוך ספרים). האם אפשר להגיד שהאיור מוסיף או מפרש את הטקסט? הבה נחשוב על תפקידיו של האיור בספר לילדים. אפשר לדון בקבוצה ולהביא הוכחות מתוך הספר (האיור כממחיש, כמלמד, כמוסיף, כמפרש וכו').

יש טוענים, שהאיורים בספר שלפנינו מתארים מאורעות שאינם כתובים בשיר עצמו. האם הם צודקים? הביאו דוגמאות. (למשל בעמ' 6-7: העז בתוך הפיילה, הפתילה מתהפכת, החלב נשפך ועוד). בחרו דמות אחת מתוך הקהל באוטובוס, וכתבו על פי הבעת פניו, או על פי שפת הגוף מה הוא חושב? מה הוא רוצה לומר למפוזר? מה הוא מרגיש ביחס אליו? או: כתבו דו-שיח בין שני אנשים, מיושבי האוטובוס, או מעוברי האורח בתחנה. כך נפתח את הדמיון של הילדים ואת ההבעה בכתב. אפשר, תוך עיון באיור בעמ' 26-27 לציין את מה שחושב המפוזר על האנשים שהוא רואה בתחנה מבעד לחלון. כאן נוכל להביע נקודות חיבור שונות והבנות שונות של דמותו ומצבו של הגיבור. זה חיבור מאד אישי של הילדים.

כדאי לעשות "מדרש תמונה" על האיורים בעמ' 28-29: מה אומרים לנו הקרונות המנותקים? מי גר בהם? אולי אף לא אחד? אולי כל המנותקים ביחד? מדוע לא צוירו אנשים? מה הוסיפה המאירת מדעתה (יתר על הסיפור)? מדוע ברקע האיור נראים בתים גבוהי קומות (אפילו בית מלון), ורכבת נוסעת על גשר. האם יש לכם שאלות נוספות לגבי האיור?

**השיעור השלישי** מטרתו להעמיק את החשיבה ואת ההבנה בשיר בעזרת האמצעים הספרותיים-האומנותיים בשיר.

נעמוד על המבנה והמשמעות. יש להסביר את ייחודו של הז'אנר: "שיר עלילתי" הוא שיר הבנוי בתים הכוללים מאפייני שירה (עליהם נעמוד בהמשך), אך תכניו הם סיפור-עלילתי. אין הוא עוסק ברגשות, אלא באירועים הרודפים זה את זה. (המעוניין לעסוק ברגשות יפנה למילוי פערים בתוך

הסיפור על פי בחירתו). יש לו פתיחה, אמצע וסוף. "**במות ההתרחשות**" שלו מתחלפות ונוצרת תחושה של דינאמיקה, של פעילות והשתנות (אולי זאת אחת האמירות של האיור האחרון). **בהעמדה ניגודית** מוצג המפוזר כמנותק ותקוע. אין הוא משתנה, אין הוא מתקדם הוא נשאר במקום. הפער בינו לבין סביבתו גדל. פתיחת היצירה, **האקספוזיציה**, צורבת בו את התווית: "מהי המשמעות של אמירה זאת בפתח השיר, ומדוע היא חוזרת בתור **פזמון** לאורך כל היצירה: "זה האיש המפוזר, המפוזר מכפר אז"ר" (8 פעמים). יש לשים לב להברה החוזרת בחרוז: "זר". **החזרה** המרובה ממקדת אותנו בדמות המרכזית ובנושא המרכזי. הפזמון פותח וסוגר את היצירה – מה משמעות הדבר? כפי הנראה: שדבר לא השתנה, לא במפוזר ולא בחברה. גם **הדו-שיח** שהוא מנהל עם האנשים בתחנה מוכיח זאת: הוא שואל פעמיים אותה השאלה. גם לתשובה יש אותה משמעות (דו-שיח זה אפשר לקרוא בתפקידים, ואף להוסיף עליו: מה היינו אנו שואלים או עונים?). השאלה היא מדוע בחרה המשוררת לכתוב את היצירה **בתבנית שירית**? הבה ניתן לילדים לדון בכך בקבוצות. תופעה אחרת היא **השאלות הרטוריות** הרבות בשיר. את כולן שואל הגיבור הראשי. הבה נגדיר אמצעי זה, נאתר כמה מן השאלות ונסביר את ההבדל בין שאלה רגילה לשאלה רטורית. מדוע אף לא שאלה אחת מופנית אל המפוזר? האם זה מעורר את **הדילמה** באשר ליחס החברה כלפיו? לאחריות שהחברה לוקחת על עצמה ביחס לשונה? בשיר מופיעות **מילים מנוגדות**. הבה נערוך מילון של מילים כאלה. רובן מופיעות בתחילת השיר: ישנתי כבר- שכבתי זה עתה, שמש-ירח, לקום-לישון, היום-מחר, בוקר-ליל מנוחה, סגורה-פתוחה ועוד. ניתן לילדים לאתר ביטויים אלה, זאת חזרה נוספת על הטקסט ומיון לשוני. השאלה היא מדוע מופיעות כל כך הרבה מילים מנוגדות? מדוע רובן מרוכזות בחלק הראשון של היצירה? אמצעי אחר הוא **החריזה** לאורך כל השיר – מה תרומתה? יש להביא דוגמאות. (גם שם היצירה הוא חרוז שמופיע פעמים רבות). בשיר יש גם **מילים חדשות** אותן ממציא המפוזר: תחבוס, אוטונע – מה תפקידן של מילים אלה?

**הומור** – אמצעי ספרותי שחשוב להכיר, כי הוא מהותי ליצירה. מעבר לסצנות המתארות את הבלבול, הבה נשים לב למשפט: "הוא אוהב משטר וסדר, אך הסדר מסובך" – גם כאן הומור. וכן: "רץ המפוזר אליו, ונכנס בו וישב: "כן, יש לי מזל היום, כי מצאתי פה מקום!... בקרון אין אף אדם..." (עמ' 23). האם באמת היה לו מזל כל כך טוב? אפשר כמובן לזהות הומור באיורים (הגזמות שיוצרות קריקטורות, שבירת המציאות הריאלית ועוד). כדאי לחלק את המושגים הספרותיים בין ילדים בקבוצות. כל קבוצה תדון בתרומתו של אמצעי למשמעות, ותביא דוגמאות. אחר כך תשמיע או תדגים לכל הכיתה.

**המספר** ותפקידו כמוסר נאמן, כמגזים, כמלגלג, כמגלה אמפטיה, כמספר עד, כמספר יודע כל?

לאורך כל השיר מופיעה דמותו של התרנגול. דמותו אינה נזכרת בכתובים. זאת תוספת של המאירת. מה רצתה להוסיף? מה רצתה לומר או להדגיש? הבה נעקוב אחריו לאורך הספר. כיצד רואה התרנגול את ההתרחשויות שבספור?

## לסיכום:

לאחר לימוד היצירה: ניתן לצייר, לכייר, להדביק וכו', בעבודה יחידנית או משותפת, את הדמות הראשית, כפי שכל אחד רואה אותה בעיני רוחו. אפשר לכנות אותו בשם אחר, על פי הבנתו של כל אחד, יש לנמק. אפשר להציע שם אחר לגיבור (גם לספר) לאור התובנות, אחרי שפעלנו בעקבות הספר. הסצנה האחרונה מספרת על הגיבור הישן בקרון: על מה חולם הוא? כתבו בבועה או בסיפור או בשיר. האם נוכל לחשוב ולהציע סוף אחר לסיפור? אולי זכה להגיע לכותל – מה כתב בפתק? וכד'. כדאי ללוות את כל התהליך ברישום "יומן מסע" בו מנהל התלמיד דו-שיח עם הטקסט. זהו מעין יומן תגובות, בו הוא רושם את זרם המחשבות שלו, שאלות שבדעתו לשאול תוך כדי קריאה, רגשות או תגובות אישיות, גילויים ומסקנות, חוויות אישיות וכן את כל הפעילויות הנעשות בכיתה, או בקבוצה (בליווי מסקנותיו ותגובותיו האישיות). ברישומים אלה הקורא ועולמו עומדים במרכז, ומסביבו כל התוצרים לסוגיהם.

# **ספרים וסופרים: רשימות ורשמים**

---

---



## איך "מולו וצגאי" באו לעולם, או: לידתו של ספר ילדים רדיקלי

דר' תמר ורטה-זהבי



סיפור המסע של שני פליטים **מולו וצגאי** הוא ספרי העשירי. כמו כל ספרי, גם ספר זה מנסה לפתח מודעות חברתית פוליטית אצל הקוראות והקוראים הצעירים, ואעז ואומר שכמו כל ספרי, גם ספר זה מנסה לעודד אקטיביזם חברתי/פוליטי אצל הקוראות והקוראים.

עבורי ככותבת, החוויה הספרותית אמורה לפרוץ את דפי הספר ולהגיע לעשייה הומניסטית מיטיבה.

כל ספרי מוזנים, באופן עקיף או ישיר, מהמרחב הלוקאלי שבו אנו חיים. מרחב עמוס קונפליקטים בלתי פתורים המעכרים את חיינו. כעוסקת בחינוך לגיל הרך אני מאמינה שהילדות והילדים, אינם אמורים להיות מודרים מהשיח על קונפליקטים אלו, שכן:

א. בצורה גלויה וסמויה חיים מעוצבים בהשפעתם.

ב. לכשיגדלו יהיו הם המעצבים את פני חברתנו ואת פני המרחב בו כולנו חיים.

מבקשי מקלט מסודן ומאריתריאה החלו לטפף לישראל מהשנים הראשונות של שנות האלפיים. מבקשי מקלט אלו ברחו מחבל דרפור – בו התחולל רצח עם, מדרום סודן – שבה נלחם מיעוט נוצרי בהגמוניה המוסלמית ומאריתריאה, שהפכה לדיקטטורה בסגנון של "צפון קוראה". בתחילה, וחשוב לי מאוד לציין זאת, התקבלו הפליטים בחמלה, כפי שתיאר זאת עבדול הדרפורי: "כשעברנו את גבול מצרים היינו בטוחים שהחיילים הישראליים יהרגו אותנו, אנחנו כבר ויתרנו על הרצון לחיות, אבל הם נתנו לנו אוכל ומים. ממשלת ישראל אירחה אותנו בבית מלון, וציפי לבני העניקה לנו אשרת תושב ארעי. זאת אומרת שהבקשה שלנו לקבל מעמד של פליט התקבלה".

עם התגבר זרם מבקשי המקלט, השתנתה המדיניות כלפי הנסים על חייהם. כחמישים אלף מבקשי מקלט הגישו בקשות מסודרות לקבל מעמד של פליטים, אך רק ספורים מביניהם קיבלו מעמד זה. מדינת ישראל הייתה אומנם המדינה השנייה שחתמה על אמנת הפליטים, אך מדינתנו אינה מכבדת אמנה זו. מדינת ישראל גם לא גיבשה מדיניות כלשהי לגבי מבקשי המקלט, שרבים מהם חוו טראומות נוראיות. הם נזרקים, תרתי משמע, בדרום תל-אביב, ושם שתי אוכלוסיות מוחלשות משוסות זו בזו.



לאחרונה החליטה הממשלה לכלוא את מבקשי המקלט ללא שום הגבלת זמן, במתקן כליאה עצום בנגב – מתקן "חולות". למותר לציין שמצבם הנפשי של שלושת אלפים גברים אפריקניים, הכלואים על לא עוול בכפם בחוסר מעש ובחוסר תקווה, קשה ביותר.

ישראליות וישראלים רבים נרתמו לעזור למבקשי המקלט, איש ואישה על פי עיסוקו ויכולתו. חברתי רונית רוזנטל ואני התחלנו ללמד אותם עברית, כדי להקל עליהם את התקשורת עם הישראלים. מאחר ושתינו עוסקות בכתיבה, החלטנו לכתוב ספר ילדים המסביר כיצד הופכים ילדות וילדים השמחים בחייהם, לפליטים שחייבים לנדוד בעולם כדי להציל את נפשם.

האירוע הבא מתאר את היכרותנו עם מבקשי המקלט הירושלמים:

רונית ואני הוזמנו למסיבה אפריקאית שאריתריאים ודרפורים ערכו לישראלים. הם רצו שנכיר אותם ואת תרבותם, ואילו אנחנו הסתקרנו – בבחינת "איזה כיף, לא צריך לשלם מאות דולרים על נסיעה לאפריקה". אפריקה כבר כאן!

נכנסנו לאולם גדול מעל הדואר המרכזי בירושלים: מוסיקה, ריקודים, תלבושות ססגוניות, פנים אפריקאיות מחייכות ועצובות מבט. רונית שהיא מוסיקאית, יוצרת ומתופפת, נסחפה אחר המוסיקה, ואני שאוהבת לדבר עם כל אחד, שוחחתי עם כל מי שלא רקד. בסוף המסיבה החלטנו שחייבים להמשיך לשמור על קשר. מבקשי המקלט רצו ללמוד עברית, אז קפצנו למים והפכנו למורות לעברית. טוב, העברית לא זרה לנו: רונית היא עורכת לשונית ואני כותבת ספרים לילדים ולנוער, אבל ללמד עברית בסגנון אולפני לא ידענו, מה שאפשר לנו ליצור דרך לימוד משלנו.

יוסף שפרבר המקסים, מנהל בית הספר "אנקורי", הממוקם במרכז ירושלים, העמיד לרשותנו כיתות לימוד וכך קבוצה של מתנדבים, אנו בתוכה, החלה ללמד עברית. בחודש הראשון לימדנו את הא' ב'. התלמידים היו ממש רציניים, וצ'יק צ'ק למדו לפענח את האותיות. בשלב הבא ביקשנו מתלמידינו, שהפכו לחברינו, לספר על זיכרונות ילדות ועל סיפורי הבריחה שלהם. בכל פעם דיבר אחד מהם על חייו (בבליל של אנגלית, ערבית ועברית), ואנחנו ישבנו מרותקים והאזנו. שיעורי העברית שלנו הפכו לסוג של טיפול בפוסט-טראומה. בתום המפגש רונית ואני עיבדנו את הנאמר לסיפור בעברית קלה, ובמפגש הבא קראנו אותו ביחד. כך נבנה חומר הלימוד שלנו, ובדרך זו מבקשי המקלט למדו עברית במהירות מדהימה. הסיפורים האישיים שסופרו חיברו בין כולנו, והפכו את שיעורי העברית למפגש אנושי עמוק, וכמו שקסטה האריתריאית נהג לומר – הפכנו למשפחה.

שנה חלפה כאילו בנעימים ואחריה הגיעה אימת הכליאה והגירוש. פתאום הסיפורים שכתבנו קיבלו משמעות חדשה. מבקשי המקלט רצו שהישראלים יכירו אותם ויבינו כמה קשה וגם הרואי להיות פליט. החלטנו שנבנה מפסיפס הסיפורים האישיים שלהם ספר ילדים, סיפור מסע של זוג תאומים, מולו וצגאי, שבורחים מכפרם שהועלה באש ומנסים בדרך לא דרך להגיע לביתו של דודם,

שחי בארץ אחרת. מולו וצגאי הם בבואה של חברינו מבקשי המקלט: הם בעלי תושייה, אמיצים, יוזמים ועל אף הטרואמות שחוו הם אוהבי אדם.

אבל איך אפשר לכתוב ספר ילדים בלי איורים? צירפנו לקבוצה את סילביה שהיא אומנית ומאירת. סילביה הכירה את מבקשי המקלט וביקשה שיציירו זיכרונות ילדות שלהם. בהשראת המפגש והציורים יצרה את האיורים היפהיים שבספר.

כשטיטת הספר הייתה מוכנה וידענו שבידינו ספר מיוחד ואנו מאמינות באיכותו, פנינו למספר הוצאות ספרים. הוצאת "כנרת" נרתמה למאמץ הוצאת הספר לאור בתוך חודש וחצי! העורכות, הגרפיקאית, היחצנ"ים, המנכ"ל ואחרים הפכו לשותפינו: כולנו ביחד רצינו שקולם של מבקשי המקלט ישמע.

וזה הזמן לספר על ארבעת מבקשי המקלט שבזכותם נכתב הספר:

**דניאל, נולד באריתריאה.** הוא היה תלמיד מצטיין בתיכון, אך בהיותו בן שש-עשרה, משנכפה עליו להתגייס לצבא, נאלץ לברוח. דניאל הוא בחור מוסרי, כריזמטי ומנהיג אמיתי מבטן ומלידה. כל הפוגש אותו חש בכך. דניאל דובר שפות רבות ולאחרונה קיבל משרה של מתורגמן רפואי בבית החולים שיבא, ברמת-גן.

**עבדו נולד בדרפור.** הוא ראה את כפרו עולה באש, וברח. עבדו בחור עם תסמינים פוסט טראומטיים, עבד בירושלים בגינון ועכשיו הוא כלוא לסירוגין במתקני כליאה "סהרונים" ו"חולות" שבנגב. עבדו משתוקק להתחיל לכתוב את ספרנו השני...

**גם ג'רמה מדרפור.** גם הוא נמלט משם והוא עובד כפועל בניין בירושלים. ג'רמה הוא הצעיר שבחבורה והוא בן טיפוחינו. כשהגיע לקבוצה היה אבוד, מופנם ומסוגר. לאט, לאט הוא נפתח, הזדקף, החל לחייך ולשתף אותנו בעברו ובמחשבותיו. איך ידענו שג'רמה חש טוב יותר? החולצות שלבש הפכו לצבעוניות משבוע לשבוע.

**קסטה נולד וגדל באריתריאה.** בדומה לדניאל, גם הוא היה תלמיד מצטיין ולמד באוניברסיטה. למזלו הצליח לברוח מהכלא הנוראי שבאסמרה. כל מי שמכיר את קסטה נשבה בקסמיו. קסטה היה ועודנו הדבק המלכד בינינו. בינואר 2014 נכלא קסטה במתקן הכליאה ב"חולות".

חשוב לי לציין שהעבודה על הספר – כתיבה, עריכה ואיורים – נעשתה בהתנדבות. כל התמלוגים עבור הספר מוקדשים לרווחת מבקשי המקלט בישראל. זהו ספר אקטיביסטי, שכל מי שהיה שותף ליצירתו חש בפעמת בריאתו הייחודית. חשנו שעל הספר מרחפת הברכה, וכל מה שעשינו נעשה בשיתוף פעולה מוצלח ונכון. העשייה לוותה בהתרגשות, בהתלהבות, ברצון כן שיצליח, שיטיב,

שימוסס פחדים "מהזר", ומתוך אמונה שבכוחו לשנות את היחס למבקשי המקלט ולפליטים באשר הם.

ודבר מה נוסף: המהדורה הראשונה של הספר נחטפה ואזלה כשבועיים אחרי צאתו לאוויר העולם. הספר זכה לחשיפה תקשורתית רחבה ומגוונת מאוד. כולנו שאבנו מכך עידוד רב, שכן נוכחנו לדעת שרבים מאוד מאזרחי ישראל חשים אי נוחות רבה מהיחס שפליטי העבר מעניקים לפליטי ההווה.

תמר,

קיץ 2014



## ”הזדמנות לעבר חדש”

רונית לינשטיין-מלץ  
דברים שנאמרו בערב השקה לספר ”הזדמנות לעבר חדש” (ידיעות אחרונות,  
2014) ביום האזכרה לטוביה בלום ז”ל, ז’ באב תשע”ד 3.8.14.

### איך נולד סיפור?

משמועה קלה, מתמונה דהויה, מסיפור ששמעתי, מהבזק ידיעה ברדיו. מיני רעיונות וקטעים ממלאים את הראש לעייפה ונשלפים בעת הצורך לקטעי עלילה, לאירוע, לסיפור.

לפי מה אני מחליטה על מה לכתוב?

הרבה סיפורים רצים בראשי ודוחקים בי ואומרים, עלי, עלי תספרי הפעם. ורק כשאני מסיימת כתיבת ספר, אני מתחילה להבין למה בחרתי את הסיפור שכתבתי, או יותר נכון – למה הוא בחר בי.

אנסה לשתף בתובנות שעלו בי, לאחר סיום כתיבת הספר.

הסיפור הפנטסטי על אדם שבעקבות טביעה, כחייל, איבד את הזיכרון בגיל 20 ומתחיל הכול מחדש, תפס אותי מהרגע הראשון. כששמעתי את אודרי חברתי מספרת את הסיפור ב”שבעה”, כבר רצו בראשי מילות הפתיחה של הפרק הראשון. מה פתאום מילות פתיחה, עוד לא חשבתי שאכתוב עליו בכלל, הייתי באמצע כתיבת משהו אחר. אבל המילים כבר עשו להן במוחי כבתוך שלהן, הסתדרו יפה בשורה, מנומסות ומחכות שאמשיך אתן הלאה.

נכנעתי. התחלתי בתהליך התחקיר המקדים לכתובה. ראיינתי חוקרי מוח ומטפלים שונים שניסו להבין אתי את סוג הפציעה המדויק, על מנת שאוכל להמשיך בסיפור. רוב המומחים שפגשתי הגיעו למסקנה שאין בידינו מספיק פרטים כדי לאבחן את המצב הרפואי אליו נקלע טובי, וכבר לא היה את מי לשאול פרטים מזהים. כך עשיתי היכרות עם המושגים אמנזיה, פוגה, דיסוציאציה, היפוקמפוס. מיני מילים לוועזיות ארוכות ובלתי אפשריות לזכירה, ופתאום המילה ”ניורופסיכולוג” הייתה קלילה ואוורירית.

רן שורר, אחד הניורופסיכולוגים שפגשתי, אמר לי אחרי שעה ארוכה של ניסיונות כושלים לפענוח, כי לא נורא אם לא נמצא את ההגדרה הרפואית המדויקת, ”השיקום נקבע עפ”י אישיות האדם. לא חומרת הפגיעה היא הקובעת – אלא כוח הרצון”.

’מה, הכרת את טוביה בלום?’ רציתי לשאול אותו, זה הרי בדיוק הסיפור שלו. כוח הרצון.

ואולי מוטב, אם כן, שלא נדע את כל הפרטים המדויקים, למה לקלקל סיפור טוב עם עובדות. בסופו של דבר, הרי לא ממש משנה מה בדיוק היה שם, משנה מה עושים עם הסיפור הזה. לשם כך איעזר בדבריו של הרב ריסקין, בהקדמה לספרו **ציוני דרך** (ידיעות אחרונות, 2012):

### **הערת המספר:**

**יש סיפורים שקרו באמת אבל אינם אמתיים, ויש סיפורים אמתיים שלא קרו באמת. יש סיפורים שקרו באמת אבל אינם אמתיים, כי לא הייתה להם משמעות, כי לא טבעו בנו שום חותם, וכך התכסו בחולות הזמן והיו כלא היו. ויש סיפורים שאולי לא קרו כמסופר, אם מפני שהמספר החליף שמות אנשים ומקומות כדי לא לחשוף פרטים לא נעימים, ואם מפני שהמספר זוכר שהם התרחשו כך אך באמת הם התרחשו קצת אחרת. אלא שהוא, וגם אחרים, הושפעו עמוקות מהסיפור דווקא כפי שהוא זכר אותו וסיפר אותו. הזיכרון, ככל הכול, יוצר לפעמים חיים וסיפורים משלו. הסיפורים בספר הזה הם, אם כן, אמתיים: הם קרו, לאו דווקא בדיוק כמסופר, אבל הם אמתיים באופן שהמספר זוכר אותם.**

הסיפור הראשון שכבש את לבי, היה טביעתו של טובי. יותר מדויק, הדרך שבה הוענקה לטובי זהותו, לאחר שלא היה בהכרה ואף לא אחד מהניצולים האחרים ידע לומר מיהו ומה שמו. אי אפשר היה להמציא דרך יותר מוצלחת לגילוי הזה. דווקא הסימן בגוף, חותם הברית של עם ישראל עם בוראו, הוא זה שגרם לרופא להחליט שהתרמיל היחיד שיש בו תפילין, הוא כנראה תרמילו של אותו פצוע, שניכר בגופו כי יהודי הוא. כך טובי קיבל את שמו. יוצא אִיפֵה, הזהות הכללית שלו, היהודית, היא זו שהעניקה לו גם את זהותו הפרטית.

גם לאחר ששבה אליו הכרתו, לא היה בידו לאשר או להכחיש את הקביעה הזאת של הרופא, הוא לא ידע לומר את שמו, משפחתו, מקום הולדתו, בית הספר בו למד.

הרופא, שהתמסר להחלמתו של טובי, ניסה להזכיר לו מי הוא, כשהוא מלמד אותו מנהגים יהודיים אופייניים. אולי אחד מהם יעורר בו זיכרון ילדות נשכח, ויניע תהליך של השבת הזיכרון.

כשניסיתי להעצים את העובדה שהוא לומד מחדש את יהדותו ממקור חיצוני, חשבתי שטוב יהיה אם ילמד מצווה או מנהג כלשהו בטעות. החלטתי ללמד את טובי – באמצעות רופאו – לברך בטעות על השימוש ברעשן בזמן קריאת מגילה. שנים טובי בירך "אשר קדשנו במצוותיו וציוונו להכות את המן" עד שילדיו העמידו אותו על טעותו. רק לאחר זמן, התחוור לי כי בחרתי דווקא במצוות מחיית עמלק, עליה נאמר: "זכור את אשר עשה לך עמלק..." אין מתאים להעצים חוסר זיכרון במנהג הקשור בזיכרון.

כשהוא מצטרף למשלחת-הצלה למצוא ילדים יהודיים שהוחבאו במנזרים ברחבי אירופה, הוא מסתכל בהם בקנאה. איך קריאת "שמע ישראל" של הרב, או שרשרת ה"מגן דוד" של חבר המשלחת,

מעוררים בהם זיכרונות וחוויות שכמעט נשכחו. זיכרונות עמומים אמנם, אך קיימים. הוא מקנא בהם. הם לפחות זוכרים.

הקטע הבא יכניס אותנו קצת לתחושת ההזדקקות הנואשת הזאת לשייכות, הן של טובי והן של משפחתנו:

כמו תלמיד חרוץ שלומד חומר חדש ישבתי לפני אחותי, שהרעיפה עלי את חוויות ילדותי. ילדותנו. בקול צוהל ובמצב רוח טוב תמיד, הצליחה להמס את לב הקרח שלי במהירות. ימים שלמים ישבנו עד השעות המאוחרות של הלילה, כשהיא מפזרת את ה"נכון שזה מדהים?" ברוחב לב. לונה סיפרה לי על ההורים ועל הסבים, על בית הספר עם המנהל הקפדן, על תעלולים ומעשי קונדס משותפים בעיקר בין הכנופיות. היית מאמין שסבא שלך היה ראש כנופיה, בן?

לונה תיארה את הקטרינקה של השכנים, את קטיף הפטריות ביער עם אמא, ושבתות שאווירת קדושה נסוכה עליהן (אהבתי להתחבא מתחת לטלית של אבא בזמן התפילות). היא תיארה את החנות בפולין ובישראל. את הסרדינים. את הפרידה השנייה מההורים והנסיעה לבלגיה, את המגורים כאן, בין הסוודרים (אני) והמגבות (היא), את הראש הטוב למתמטיקה (שלי) והחוש האסתטי המפותח (שלה). היא. אני. היא. אני. אבא. אמא. ישבנו יחד עד שעות הלילה המאוחרות, מעדיפים את השעות שבהן הדודים פרשו לישון.

אהבתי להסתכל על לונה כשדיברה, כולה להט ותנועה. ידיה התנופפו, פניה החליפו הבעות בקצב שהיה קשה לעקוב אחריו. הרבינו לצחוק. התחלתי לאהוב את התחושה שיש לי משפחה. התחלתי להרגיש חלק ממשוהו שהוא גדול ממני. למדתי להכיר את המשפחה המורחבת. ואת השכנים. שמעתי סיפורים על אהרון הגיבר החבר הכי טוב שלי ועל יולק-דר-גנב שאהבנו לשנוא. המון שמות שלא יכולתי לזכור, ופרצופים שלא יכולתי לדמיין. הוספתי גם אני משלי, מה ששמעתי מאהרון ומה שהוספתי מהדמיון. המצאתי פרטים, פרטי פרטים של מקומות ואירועים שקישטו את הסיפורים של אחותי. חגיגת זיכרונות.

"אתה נזכר במה שהיה לנו?" תלתה בי פתאום לונה עיניים מופתעות, מתרגשת מהאפשרות שהיא מצליחה במקום שאחרים נכשלו בו.

"אני משתעשע איתך בסיפורים", הקטנתי ציפיות.

ולונה התעקשה. "אתה בטוח שלא נזכרת בכלום? כי מה שאמרת הרגע די דומה למה שהיה במציאות".

וכשניענעתי בראשי לשלילה, נסתיימה בן רגע החגיגה.

"הכול המצאת?" אמרה-לחשה, ואמרתי שכן.

**ככה אני חי. אצלי תמיד המציאות מעורבבת בהמצאות.**

**"עם דמיון כזה," אמרה בקול נטול חדוה, "אתה יכול להיות סופר. יש לך ממש כישרון להמציא סיפורים", ועוד לפני שסיימה את המשפט הופיעה הדודה בפתח הדלת, בכתונת לילה ובשיער סתור, כשעיניה מאירות "סבא מצד אבא היה סופר!" אמרה בקול מנצחים. "את רואה, לזוניה? ברור שהוא מהמשפחה שלנו!" ( עמ' 171-172).**

הנושא הראשון, איפה, שקשר אותו חזק לסיפור, הוא הבנת הצורך הבסיסי הזה לשייכות. שייכות למשפחה, לעם. לא כבונוס, אלא כצורך קיומי. ואדלר כבר אמר את זה לפנינו.

## **תיאור הקושי**

ניסיתי להיכנס לעולמם של הלא זוכרים. נפגשתי עם אנשים שאיבדו זיכרון ברמות שונות, ביקרתי בבית לוינשטיין וראיינתי אנשי צוות, שוחחתי, קראתי. הרגשתי בדומה לסיור בתערוכה "דיאלוג בחשיכה" (תערוכה מצוינת ומומלצת במוזיאון הילדים בחולון), המאפשרת להיכנס לעולמם של אלו שאינם רואים. זה שאנחנו הולכים, רואים, שומעים, זוכרים – כל זה נראה לנו מובן מאליו. כביכול זה בחוזה הבלתי כתוב עם העולם שכך צריך להיות. נקודת הזינוק התקינה שלנו. מכאן כולנו שואפים רק להתקדם וכל פעם שמשהו מהמובן מאליו הזה נפגע – אנחנו פתאום כל כך לומדים להעריך את היש.

השתעשעתי בניסיונות לתאר סיטואציות שבהן טובי לומד הכול מהתחלה. אחת הפסקאות האהובות עלי בספר היא ביקורו הראשון של טובי בוונצואלה, אצל אחותו. הוא עוזר לה להשכיב את הילדים ופתאום נעצר. איזה סיפור מספרים לפני השינה? למה מבקשים ממנו לשיר להם משהו ומהו שיר ערש בכלל? אין לו זיכרונות ילדות כאלה, והוא נתפש בהלה אם יוכל להיות בעתיד הורה טוב. לא כל מי ששמע סיפור לפני השינה יודע להיות הורה טוב, אבל המצוקות של טובי מעוררות אותנו לשמוח בכל הדברים הקטנים בחיים שכל כך מובנים מאליהם.

## **קושי יכול להיות דבר טוב**

חברו ההודי של טובי, מוטילאל, וכל המשפחה ההודית, פותחים לראשונה בפני טובי את המחשבה שאולי מי שאין לו זיכרון הוא בעל יתרון. הוא אינו משועבד לעבר: לא לשאיפות של אימא, לא לאכזבות של אבא, לציפיות של השכנים ולגחמות של הדודים. הוא יכול להתחיל הכול מהתחלה.

כשטובי מבקר ביקור-תנחומים את משפחת חברו מוטילאל, לאחר מות אם המשפחה, הוא פוגש שם את אביו, ומנהל אתו שיחה מפתיעה:

"אני אומר שדווקא המגבלה של הזיכרון האנושי היא יתרון עצום. יתרון הדמיון." מבט עיני הבהיר שלא ירדתי לסוף דעתו. "אתה רואה בחוסר הזיכרון מכה, אולי אפילו סוג של עונש. אני רואה בזה ברכה. הזדמנות לכנפי הדמיון להיות משוחררות לחלוטין. לעוף ללא משקולות מכבידות, להמריא אל על, לעולם של חידות... יצירה... פתיחות..." את המילים האחרונות הוא כמעט צעק, מתרגש מהן.

שתקתי. מעולם לא חשבתי כך על הדברים.

"זיכרונות יכולים להיות מקור ברכה," אמר חרש, "אבל גם מקור לקושי. זיכרונות מעלים גם כאבים."

"אם אני מבין נכון, אני צריך לשמוח בשנותי האבודות?" שאלתי.

"אנשי הזיכרון הם אנשי האתמול, אנשי הדמיון הם אנשי המחר."

"ואין זיכרון הכרחי שבונה את האדם? מחבר אותו לעצמו, למשפחתו, לעמו, אפילו לעולם?" הקשיתי, והוא לא ענה. רק משך את שמיכת האבלים שכיסתה את רגליו והניף את שוליה מעבר לכתפו.

"אתה שם על הכתף שלך את מה שאתה בוחר." (שם; עמ' 87-88).

ב"ימים הנוראים" בשנה שעברה, כשהייתי בעיצומה של הכתיבה, הרגשתי איך טובי ואהרון מתיישרים לידי בתפילה. באינטרפרטציה אישית על מושגים שחכמי המוסר טבעו – הישר והכובש, ראיתי בשתי הדמויות האלה את שני המסלולים לעבודת ה'. הישר, שבעיני היה טובי, שבגיל 20 היה טהור כתינוק שנולד, מתחיל בדרך נטולת עומסים מהעבר, ומתקדם ללא חטאים וסודות אפלים. אהרון לעומתו, המנסה כל חייו לכפר על מעשה קשה, הוא הכובש. המתמודד. החוטא שמנסה לשוב בתשובה. אלו שתי דרכים בעבודת ה', ולפעמים אנחנו קצת מזה וקצת מזה. הם ישבו שניהם לידי במהלך התפילה, מנסים למצוא חן בעיני, ללמד אותי, להדריך אותי, ואני יושבת באמצע, ונזכרת במשפטו היהודי של ההודי, ושמה על הכתפיים שלי את מה שאני בוחרת שמתאים לי עכשיו.

## כוח הבחירה

זו אחת הנקודות ששבו את לבי ביותר בכתיבת הסיפור הזה. היכולת באמצע החיים להתחיל הכול "מהתחלה". כמי שעשתה כמה בחירות ושינויים בחייה, חשתי הזדהות, אם לא קינאה. מה שטובי עשה בעל כורחו, במידה מסוימת עשיתי מתוך בחירה ורצון מלא, וזה נראה בעיני מופלא. מה שבעיני רוב העולם הוא אסון, תקרית, התמודדות בלתי נסבלת, בעיני נראה קסום.

כל מי שחווה בחייו קושי או שניים, יודע שהתמודדות ומאמץ יכולים להיות כלי צמיחה, או כלי נבילה. אנשים יכולים לבחור, והנה הבחירות הראשונות של טובי, הוא בחר בצמיחה.



עם צאת הספר לאור, עשיתי סדר בשולחן העבודה שלי. זה הזמן לזרוק דפים שהצטברו, פתקים עם הערות, עם מספרי טלפון, להיפרד ממשפטים שנכתבו על צדה השני של קבלה שכבר מזמן דחתה. חלק מהדברים אני שומרת במעטפה גדולה, שמצטרפת לחברותיה מהספרים הקודמים, אולי פעם אסתכל עליהם בנוסטלגיה, ואת הרוב הגדול אני זורקת. ושם, בין ניירות העבודה שלי, מצאתי על גב כרטיס מלון מאילת את המשפט הבא –

**הנכד: "מי שחושב שהסיפור של סבא ושלי הוא הפציעה, לא הבין כלום. הפציעה זו רק נקודת הפתיחה. הסיפור הוא מה עושים עם זה. כולנו נפצעים במהלך החיים. כולם עוברים פציעות. ההתמודדות היא הסיפור."**

חבל שהמשפט הזה לא נכנס בסוף לספר.

### **לא כול מה שרואים בעיניים – זה מה שקורה באמת**

חברו של טובי, אהרון, הוא דמות ספרותית שיצרתי ונעשתה משמעותית במהלך הכתיבה. היא הופיעה כדי להשלים את עברו של טובי, לספר את סיפורי הילדות, לתאר את מלאכה, עיירת הולדתם. אהרון מתפקד כחבר טוב – בעבר, ובהווה, ומשיב לטובי דברים שאין בכוחו להשיג. כל זה עד שמתברר כי אהרון ניצל את החור בזיכרון של טובי, ועושה בו כבתוך שלו. שנות דור הוא מנסה לחפות על מעשה נבלה, ובמקום לבקש סליחה, הוא מנסה לעצב את החיים של טובי מחדש.

אהרון בשבילי, הוא סמל ההבנה שתמיד ישנו משהו שאיננו יודעים, והתמונה המופיעה בפנינו איננה תמיד שלימה. אנחנו תמיד מאד רוצים לדעת, להבין, לראות הכול, ולפעמים כשכבר מגלים – הידיעה אינה מקלה עלינו, ואולי עדיף לנו לפעמים להישאר בידיעות החלקיות שלנו, ולסמוך על הקב"ה שמה שצריך להתגלות יתגלה.

המבט האנושי שלנו חלקי. לפעמים מה שנראה בעינינו טוב, אינו כזה, ומה שנראה בעינינו רע, הוא טוב צפון ומוחבא.

ונראה שדווקא בימים אלה, ימי "צוק איתן", יש נחמה גדולה בהבנה הזאת.

### **סיום:**

"אחד הפחדים הכי קשים לאדם במצב כזה של אובדן העבר, הוא לגלות פתאום שהיה אדם רע בעברו" אמרה לי עדנה, מטפלת בטרומה שראיינתי במהלך הכתיבה. טובי לא גילה שהיה רע, וכל סיפור חייו הוא מסכת הראויה לכבוד והערכה, ולשם כך התכנסנו כאן היום.

"עשית לטובי טיפול בטרומה ע"י שחזור" עדנה המשיכה ולשווא חיפשתי חיוך על פניה. "עשית לו טיפול מאד מקצועי" המשיכה בשיא הרצינות, "במפגשים שלו עם הנכד, הנכד עוזר לו למצוא משמעות מחלימה". אני חשבת שהמצאתי את הנכד הפצוע מתוך צורך ספרותי, מה שיעזור לי לגולל

את סיפורו של טובי. במציאות, הרי אף לא אחד מנכדיו נפצע בתאונת אופניים – והנה עדנה אומרת לי, שעזרתי לטובי לרפא את עצמו.

”גם למי שהצליח לשקם את עצמו וחי חיים מלאים וטובים” המשיכה עדנה, ”הנפש נשארת קטועה. אין לה רצף. הסיפורים שהוא מספר לנכד בהתמדה, הפגישה המשותפת שלהם מדי יום, היא נפש אחת המטפלת בשנייה. נפש מטפלת בנפש. מה שנותן לו, לסבא, את האפשרות למות ברוגע.”

בכל פעם אני מופתעת מחדש עד כמה אמת ודמיון מתערבבים בכתיבה. בדיוק כמו שאמר הרב ריסקין, ”יש סיפורים שקרו באמת ואינם אמתיים, ויש סיפורים מאד אמתיים, שלא קרו באמת.”



**ביקורת**





## “ילדה שלא מן העולם הזה”: ספרו הראשון של

### אהרון אפלפלד לילדים

דר' אסתר מלחי

תחילתו של הסיפור **ילדה שלא מן העולם הזה** (כנרת זמורה-ביתן, תשע"ג) באם המביאה את בנה אדם, אל היער, כדי להסתתר מפני מוראות המלחמה. אל אדם מצטרף ילד אחר בן כיתתו, ושמו תומס. גם הוא מובא אל היער כדי להינצל. שני הילדים מתמודדים עם אותם הקשיים: געגועים הביתה, זיכרונות מהמשפחה, רעב, קור, פחד וסכנת חיים. שניהם באים מרקע דומה: את האבות לקחו לפלוגת העבודה והאימהות משאירות אותם ביער כדי לשרוד. הם מקבלים הנחיות והוראות ברורות וזהות מאימותיהם ולשניהם ניתנת אותה הבטחה: האם תחזור לקחת אותם ברגע שיתאפשר.

חרף הדמיון, הילדים הם טיפוסים שונים והם מייצגים מבני אופי שונים, השקפת עולם שונה ואף לבטים המתרוצצים בלב אנשים בעתות משבר: הטלטלות בין תקווה לפחד, בין ריאליה לדמיון, בין אקטיביות המתמודדת עם הקשיים המעשיים, לבין עיסוק בשאלות פילוסופיות המבקשות להבין את הסיטואציה בה הם נמצאים. אדם הוא ילד ריאלי שמחפש דרכים לשפר את התנאים שיאפשרו לו לשרוד. הוא אינו שוקט על השמרים. באוזניו מהדהד המשפט שאומרת לו אמו, השב ונשנה בסיפור מספר פעמים: “אל תחשוש, אתה מכיר היטב את היער שלנו וכל מה שיש בו” (עמ' 7. כל הציטוטים מתוך ספר זה).

אדם גדל בבית מסורתי. הוריו נהגו ללכת מדי פעם, בחגים, לבית הכנסת. הוא מייצג את עמדת המאמינים ש“אלקים דואג למזונותיו של כל יצור” (עמ' 31), ולדעתו הכול נגזר משמים. הגורל הוא המביא על האדם את כל התלאות ולכן אין טעם בשאלות ובחקירות. תומס לעומתו מייצג את החושבים כי הכול בידי האדם, לכן ברצונו להבין איך קרה ומדוע. הוא מציג את השאלות המציקות לו: “למה מגרשים זקנים? למה מגרשים ילדים? מה רע עשו הילדים? מה רע עשו הזקנים?” (עמ' 37), ובמקום אחר: “מה רע עשינו? יש לי הרגשה שזה עונש... מה רע עשו היהודים שיש להעניש אותם?...? (עמ' 49). בהמשך עונה לו אדם: “הם יהודים... אתה צריך לדעת, תומס, שאת היהודים לא אוהבים” (עמ' 37-38). יתר השאלות נשורות ללא תשובות: “היום לא נפתור את הבעיה הזאת... לא חייבים לחשוב כל הזמן” (עמ' 50).

תומס הוא טיפוס רגשני ורוחני. הוא רואה את המציאות וקשה לו להתמודד אתה. הוא חוזר ומדגיש את קוצר הראיה שלו תרתי משמע: “אני, משום קוצר הראיה שלי ואולי בגלל תכונות אחרות, לא זרזי, הריצה שלי אינה גמישה” (עמ' 29). תומס הרגיש, שאומרים עליו שהוא יודע “לישון

ולחלום" מגייס לטובת עצמו את עולם הדמיון בעזרת החלומות. כך מתאפשר לו לתקן את המציאות, ולהתמודד אתה. בתחילת הסיפור הוא מספר על חלום שחלם כשעדיין היה בביתו: הוא חולם על רחצה מהנה בנהר, עננים שחורים באים ומכסים את השמים, הרוחות סוערות, ואביו מציע למצוא מחסה. אך הכול מלגלים עליו (עמ' 28). החלום מנבא את העתיד לקרות "אומרים חלומות באים ללמד אותנו" הוא מצטט את אביו, ובמקום אחר: " החלומות רומזים אבל לא מסבירים" (עמ' 42). הוא חולם על ילדי כיתתו ועל העלבונות אותם ספג: הם קמים ומודיעים שעליו להיענש: "למה? מה רע עשיתי? שאלתי כשגופי רועד. הכול נעצו בי את עיניהם ואמרו נמאס לנו ממך... אנחנו החלטנו להכות אותך... לשמע דברי פרצו כולם בצחוק אדיר והוציאו את חגורות העור ממכנסיהם. ההצלפות היו עזות והכאיבו לי. טוב שהתעוררתי" (עמ' 62-63). הוא חולם גם את הסוף – מותו של אביו: בחלומו, הוא ואמו עומדים בפתח הבית, האב מופיע נמוך ורזה וקשה לזהותו. הוא אומר: "אמנם העבידו והרעיבו אותנו מן הבוקר עד הלילה אבל לא שברו את רוחנו... והוא מתעלף" (עמ' 47).

הילדים מוצפים מידי פעם בזיכרונות, וגם זאת דרך להתמודד: "ואדם זכר את אמו עומדת ליד חלון המטבח, בוצעת את הלחם העגול לפרוסות ומכינה לו כריכים" (עמ' 10). ובמקום אחר, "אמא איננה אך אני רואה אותה בבהירות ומרגיש את ידה בידי... ככל שהתבונן במראות מוכרים אלה הלכו החרדות ושככו, עיניו נעצמו והוא נרדם" (עמ' 11), וכן: "הנגיסה החזירה את אביו ואת אמו והוא חש שאין הם רחוקים מכאן" (עמ' 13).

הגיבורה השלישית אותה פוגשים הילדים בשעה קשה של רעב ומחסור ביער, היא מינה, אף היא בת כיתתם. מינה מכונה מספר פעמים במהלך הסיפור "ילדה שלא מן העולם הזה". מינה מכונה גם "המלאך הקטן". היא מספרת את סיפורם של אותם ילדים יהודים שנמסרו לשמירה אצל איכרים מקומיים, אך הם נוצלו לעבודות קשות שהיו למעלה מכוחם. ילדים שסבלו מהתעללויות אלימות קשות. מינה מסכנת את עצמה ומצילה את הילדים מרעב על ידי השארת מזון עטוף לרגלי העץ, כמובן ללא ידיעת האיכרים. יש להניח שנתנה את לחמה שלה. אין היא מצפה לתודה ואף אינה משמיעה את קולה.

אפשר לראות את המסע ביער כתהליך של התבגרות. "נשלחנו ליער כדי להתבגר" אומר אדם (עמ' 40). הילדים ובמיוחד תומס, עוברים תהליך של הסתגלות לתנאים אחרים, לריחוק מהבית להתגברות על פחד וללקיחת אחריות. "ההשתנות אינה דבר פשוט" אומר אדם, "זה דורש נחישות... אנחנו סובלים מרעב אבל נשארנו מה שהיינו. יש לנו יער ופלג ואנחנו מדברים בשפה שהורגלנו אליה" (עמ' 74). במקום אחר אומר אדם: "נשלחנו ללמוד מן הטבע ולהתבגר" (עמ' 40).

את הוויית המלחמה מייצגים בסיפור קודים שונים, המבטאים את הרקע של הזמן והמקום: היער, צעדי הנרדפים הנסים מהמלחמה, קולות ירי של הצבא האדום, מנהרות, מרתף, תחנת רכבת, חטיפת ילדים, מסתור, רעב פחד, פצועים ועוד.

ידועים הקשיים בהצגת סיפורים מן השואה, לילדים. הסופר אהרון אפלפלד משתדל לרכך את הסיפור ולהתמודד עם הפחדים שעלולים להציף את הקוראים: פחד מנטישה, ממלחמה, מרעב, מנתק מהמשפחה, ממחסור ועוד. הוא מתגבר על הקושי בעזרת הצבת סיפורים אישיים העוסקים בפרט ולא במכלול הבלתי נתפס. הגיבורים, שנעזרים בנאמנות אין קץ ובנתינה ללא חשבון, מעוררים אצל הקורא אמון בטוב לבו של האדם, גם בשעות קשות. הטיפול בפצועים למרות הפחד, מציב את האדם כטוב, כעוזר וכמרחם. אפלפלד בוחר גיבורים ילדים כדי להגדיל את האמפטיה של הקוראים, ולחזק את תחושתם שגם לילדים יש כוחות גוף ונפש בעזרתם יוכלו להתמודד. בין הילדים למשפחתם קיים קשר של זיכרונות וחלומות, הבית נוכח לאורך כל הסיפור ויש קשר טלפתי המונע שכחה או נתק.

אמצעים נוספים משמשים את הסופר אהרון אפלפלד בבואו לעודד את גיבורי הסיפור ואת קוראיו, בתוכם יצירת תחושת השייכות: כולנו חלק אינטגרלי מעם ישראל הסובל. השמועות על בריחת הגרמנים וניצחון הצבא האדום משמשות כאמצעי עידוד אף הן, וכן הטבע ובעלי החיים, שמסתירים, תומכים בילדים ומביאים תקווה: הידידות עם הכלב המשפחתי שבא לשהות איתם ביער ומביא מכתב מהאם, מעניק לילדים הרבה אהבה וחום, הסנאית, הפרה, העגל וכל הצומח ביער שמסתיר אותם ונותן להם מחסה, מים ומזון שמקורם בפירות יער (דובדבנים, תותים, אוכמניות ותפוחים), ובמי הפלג.

סיום הסיפור הוא חיובי ומעודד: הגיבורים ניצלים, האימהות מקיימות את הבטחתן ובאות לקחת את הילדים.

תוך כדי קריאה, הקורא חש בקווי דמיון רבים בין ספר זה לספרו של אורי אורלב **האי ברחוב הציפורים** – סיפורו של ילד המושאר לבדו בין חורבות הגטו. ה"קן" בו שוהים הילדים בראש העץ בספרו של אפלפלד, מתקשר לשם "אי הציפורים". אדם ותומס חשים בודדים בראש העץ כמו הילד בין חורבות הגטו. מה שמחזק את הילד בגטו ועוזר לו לשרוד היא הבטחתו של אביו לבוא לקחת אותו. האב מצווה את הילד בגטו להישאר במקומו ואכן האב מקיים את הבטחתו. כך גם הילדים ביער. הילד בגטו מחפש מזון בין החורבות בדומה לילדים שמחפשים אוכל במעבה היער. ידידו הטוב ביותר של הילד **באי ברחוב הציפורים** הוא עכבר לבן, ואילו תומס ואדם מוצאים כלבים וסנאית. בשני הסיפורים מטפלים בחייל פצוע מלחמה. בשני הסיפורים ההורים עומדים בהבטחתם ובאים לקחת את הילדים. מבעד לשברי הקירות רואה הילד בגטו ילדה פולניה המייצגת את הילדות. גם אדם ותומס פוגשים בילדה מינה, שנוכחותה מעוררת רגשות אהבה וחמלה.

הספר מצליח להתמודד עם הקושי שבהעברת זיכרון השואה לילדים. הוא נקרא ברצף ומאוויר באוירים כהים, הממחישים את אוירת היער והמלחמה. הספר אינו מנוקד ומיועד לכיתות בינוניות, אך גם מבוגרים ימצאו בו עניין.



## ג'ון גרין: "אשמת הכוכבים"

מאנגלית: רנה ורבין, הוצאת הכורסא וידיעות אחרונות - ספרי חמד, 2012.

נירה פרדקין



**אשמת הכוכבים**<sup>1</sup> הוא סיפורם של הייזל ואוגאסטוס, המכונה גאס, שני צעירים חולי סרטן שנפגשים במסגרת קבוצה לחיזוק עצמי של חולי סרטן.

הספר נבחר והומלץ על ידי תלמידי החטיבה העליונה במסגרת פרויקט "מצעד הספרים" בשנת תשע"ד כאחד הספרים האהובים ביותר. בשעה שרשימה זו נכתבת (יולי-אוגוסט 2014), הספר מופיע זה כמה שבועות ברשימות רבי המכר בעיתונים. סרט שהופק בעקבות הספר, מוקרן כבר זמן רב בבתי קולנוע ברחבי הארץ.

מחלת הסרטן מוגדרת כ"מלכת המחלות". שנים רבות הוכרה כגזר דין מוות. כיום חולים רבים מחלימים מהמחלה, אך הדבר כרוך בטיפולים ארוכים ומכאיבים. למרות היותו מפחיד למדי, נכתבו על נושא זה ספרים רבים. כך בקטלוג המרכז לספרות ילדים של המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין רשומים 52 ספרים שנושאים מחלות, מתוכם 23 עוסקים במחלת הסרטן.

דוגמה לספרים כאלו:

**סדקו רוצה לחיות** – מאת קרל ברוקנר (מסדה/מצפן, 1968), הנערה סדקו מהירושימה חולה ומתה מלוקמיה, כתוצאה מפצצת האטום שהוטלה על עירה.

**בקבוק הבושם של אמא** – מאת יונה טפר (הקיבוץ המאוחד, 1989), ובו הילדה שירי מספרת על חייה כשאמה חולת סרטן. הספר מסתיים כשנה לאחר מות האם, כששירי ואביה מתחילים להתאושש מהאבל.

**השחר של גאיה** – מאת שגית אמת (כתר, 2000), ובו הנערה הצעירה גאיה מספרת על חייה כחולת סרטן, עד להחלמתה.

**לפני שאמות** – מאת ג'ני דאונהם (כתר, 2009) הנערה טסה מספרת על החודשים הספורים שנותרו לה לחיות.

**גם דגים דוהים** – מאת יפעת לביא ואיילת היר, (הוצאה עצמית, 2009), לילדים בגיל הגן וראשית בית הספר היסודי, מדבר בלשון עקיפה על המחלה והטיפול.

**תופים בנות ועוגת שמרים** – מאת ג'ורדן זוננבליק (זמורה-ביתן, 2011), הנער סטיבן מספר על משפחתו כשאחיו הקטן חולה סרטן. הספר מסתיים בהחלמת האח.

1 ראו גם: קופפר, רותה. **אשמת הכוכבים** – המצב האנושי, מתוך מוסף ספרים של "הארץ" 19.9.2012. את המאמר ניתן לקרוא באינטרנט.

והרשימה, כאמור, חלקית.

הסיפור **אשמת הכוכבים** מסופר מפיה של הייזל. את החוויות הקשות היא בוחרת לתאר בהומור שחור: לגלוג על המתרחש בקבוצת התמיכה, ועל המארגן הפותח כל פגישה בסיפור חייו, מחלתו וריפוי. לגלוג על תחרות בין המשתתפים: מי יחיה יותר זמן. היא מלגלת על "צ'ופר הסרטן" – ההטבות לחולי הסרטן. היא מספרת על גאס שאיבד את רגלו, ומסבירה "סרטן העצמות לפעמים לוקח לך איבר, רק כדי לבדוק אותך. אחר כך, אם אתה מוצא חן בעיניו, הוא לוקח גם את היתר" (עמ' 22). הקורא אינו יודע עדיין שזה מה שיקרה.

הייזל חלתה בסרטן הלימפה. רפואה ניסיונית הצילה את חייה. אך במהלך מחלתה, ריאותיה הפסיקו לפעול ועליה להיעזר בבלון חמצן שעליה לשאת לכל מקום שתלך. נוסף לכך, אולי בהשפעת הרפואה, ריאותיה מתמלאות מים ויש צורך מפעם לפעם לאשפז אותה כדי לנקז את המים.

הייזל היא נערה מופנמת ומתבודדת. בגלל מחלתה הפסיקה ללמוד ולהשתתף בפעילויות של בני נוער, וכך נותקה מבני גילה. היא אינה מנסה להיות פעילה ומעדיפה לשבת בבית, לשוב ולצפות באותה סדרת טלוויזיה, ולקרוא אותו ספר, שוב ושוב.

לקבוצת התמיכה הגיעה בלחצם של הוריה שהודאגו מבדידותה. לדעתה "קבוצת התמיכה... מדכאת כמו הגיהינום" (עמ' 9). אך דווקא שם פגשה את גאס, שעורר אותה לפעילות.

גאס חלה בסרטן העצמות. בתחילת הסיפור הוא מוגדר בריא, אך כחלק מהריפוי נאלץ לעבור כריתת רגל. כדרכו לדבר על הכול בהומור, הוא מסביר שבזכות זאת הוריד במשקל. גאס הוא נער מלא חיים, עליז. הוא משפיע לטובה על חבריו, גם על הייזל וגם על אייזק, שבעקבות המחלה יש צורך לעקור את עיניו... במהלך הסיפור, בבדיקה שגרתית, צילומי הרנטגן הראו (בלשונו המקאברית צילומי הרנטגן היו מוארים), שהסרטן לא רק שחזר, אלא שהגרורות התפשטו בכל הגוף.

הנושא של המוות מעסיק את השניים לאורך ידידותם. בעמוד הראשון המילה "סופני" מוזכרת שלוש פעמים. בביקורם באמסטרדם השניים סועדים במסעדה אלגנטית (עמ' 154), וגאס לובש חליפה. השניים מדברים בהומור שחור, כדרכם, על חליפה זו בהשוואה לחליפה שיולבש בהלווייתו. הייזל אינה יודעת מה שגאס כבר יודע, שימיו ספורים, ובחליפה זו הוא אכן יהיה לבוש בהלווייתו.

כאמור, בתחילת ידידותם גאס בריא, והייזל רואה עצמה כחולה סופנית. לכן היא חוששת להתיידד עם גאס. היא יודעת שזה מקרוב מתה חברה שלו מסרטן, ואינה רוצה להכביד עליו בעוד אבדה. אלא שבמהלך הסיפור, גאס הוא שימות והייזל היא שתתאבל עליו.

תיאור ימיו האחרונים של גאס, שהכרנוהו כמלא חיים, קשה במיוחד. גאס העצמאי, המפעיל אנשים אחרים, שבהשפעתו הייזל התעוררה לחיים, מאבד בהדרגה את עצמאותו. הוא נאלץ להתנייע בכיסא גלגלים, אינו שולט ביציאות, אינו אוכל ומוזן בצינור הזנה. הקטע הקשה לקריאה הוא כשגאס מנסה עדיין להיות עצמאי ולנהוג באמצע הלילה במכוניתו לתחנת דלק, כדי לקנות סיגריות (שאותן, כפי שסופר קודם, אינו מעשן רק מחזיק בפה). אלא שאז צינור ההזנה יוצא ממקומו והוא מגלה

שהוא חסר אוניס. במצבו זה הוא אינו מזעיק אמבולנס וגם לא את הוריו – אלא את הייזל, והיא, בניגוד לרצונו, נאלצת להזמין אמבולנס (עמ' 224-226).

דמות חשובה נוספת בחייה של הייזל הוא הסופר, פטר ואן האוטן, שכתב ספר בשם "מכאוב מלכותי", המספר על נערה חולת סרטן, ומסתיים באמצע המשפט, כשלא ברור אם הנערה מתה, למרות שלפי התיאור, מצבה סופני. (גם בקשר להייזל עד סוף הספר, לא ברור כמה תאריך ימים).

הסופר הוא איש משכיל. הספר שכתב, אפילו אינו משובח, גורם להייזל לחוש כאילו הוא מבין אותה. מכתביו לגאס ולהייזל מלאים הערות על פילוסופיה ועל אמנות. בין השאר הוא מצטט את שייקספיר, ומתנגד להערה שנאמרת במחזה **יוליוס קיסר**: "האשמה... אינה בכוכבים / אלא בנו אנו", ומוסיף: "אבל האמת היא שאין בנמצא כל מחסור באשמתם של הכוכבים שלנו" (עמ' 108), הערה שהעניקה לספר את שמו. כאשר הייזל וגאס מגיעים לביתו באמסטרדם, הייזל שואלת אותו מה ששאלה כל הזמן, איך אמור להסתיים הספר שלו, שהופסק באמצע המשפט. הסופר פותח כדרכו בהרצאה פילוסופית, ובין השאר, מדבר על הספרות ועל בדיון בספרות, ופוסק בקשר לספר: "אין לדמויות שמאכלסות אותן חיים מחוץ לחריטות האלה.... הן כולן פוסקות מלהתקיים ברגע שהרומן מסתיים" (עמ' 176-177).

בצד חכמתו, הסופר הוא גם דמות דוחה: אלכוהוליסט, מרבה בפרובוקציות והערות מעליבות. ביתו וצורתו החיצונית דוחים. יותר מאוחר יתברר שכתב את הספר בהשפעת מחלתה ומותה של בתו, מה שלא מרכז את היותו דוחה. הוא מגיע להלוויה של גאס ומנסה להסביר להייזל את פשר התנהגותו – מחלתה ומותה של בתו בייסורים גדולים (עמ' 259-261). שיחה, שנגמרת בשתיית אלכוהול נוספת. גם לאחר זאת הוא מסרב להתייחס למכתב / צוואה של גאס, המבקש אותו לכתוב הספד על הייזל.

דמות אחרת שמשלבת בסיפור היא זו של אנה פראנק. נערה בגילה של הייזל, שנספתה. לאחר שעזבו בזעם את בית הסופר, השניים מקבלים את הצעת מזכירתו לבקר בבית אנה פראנק. העלייה במדרגות הבית היא התנסות קשה לשניהם, והם עומדים בה. התנסות שמאפיינת את מאבקם (במיוחד של גאס), לחיות ככל האפשר את החיים, כי מעבר לתיאור של המחלה והמוות, יש כאן מאבק לחיים. מאבק שמתבטא בין השאר בכך, שדווקא בבית אנה פראנק, השניים מתחבקים, מעשה שמעורר מחיאות כפיים של הנוכחים.

כאשר הייזל מתאבלת על גאס וגם מוטרדת מה יהיה על הוריה כשהיא תמות – אביה מציע לה לזכור כמה נהנתה להיות בחברתו של גאס: "זאת הייתה זכות גדולה לאהוב אותי" (עמ' 253), ומוסיף: "נותן לך מושג איך אני מרגיש לגבייך". וכך הוא מנחם אותה ואולי גם מציע נחמה לנו הקוראים.

בפרק האחרון מובא מכתבו של גאס, לסופר, בו הוא מבקש ממנו לכתוב הספד להייזל. מכתב בו מעורב גם סגנונו הליצני וגם דברי אהבה להייזל, הנכתבים ברצינות: "היא כל כך יפה. לא נמאס לך להביט בה" (עמ' 283).

הייזל, שהמכתב מגיע אליה מגיבה: "אני אוהבת, אוגאסטוס. כן".

## על הסרט

הסרט על-פי הספר הופק ב-2014 בבימויו של ג'וש בון. שני השחקנים הראשיים: שיילין וודלי והנסל אלגורט. הסרט זכה לביקורות משבחות בארצות הברית, לביקורות פושרות בעיתונים בארץ. לעומת זאת, רוב הגולשים בארץ היללו את הסרט (וראו באינטרנט).

הסרט נאמן לתוכן הספר. הוא נפתח בתמונת רקיע מלא כוכבים, אך הציטטה מתוך שייקספיר לא הובאה. כוחו העיקרי של הסרט, בהמחשה. במיוחד בדמותה של הייזל ההולכת לכל מקום, כשהיא גוררת את מיכל החמצן, וגם בצילום הטיפוס על המדרגות התלולות בבית אנה פראנק. אך משהו הולך לאבוד בסרט: במקרים רבים לא נמסר ההומור השחור בניסוחים של הייזל. כמו כן, עצם מהותו של הסרט אינה מאפשרת להביא במלואן את המחשבות והשיחות על החיים, המוות, הזיכרון ושאר הנושאים המעסיקים את הייזל וגאס. לעומת זאת קטעים שונים מעוררים צחוק, במיוחד אלו הקשורים בהתנהגותו של גאס. כפי שנאמר באחת מתגובות הגולשים: "סרט מרגש מאוד ועם נגיעות של צחוק מדי פעם".

שני השחקנים נראים יפים ובריאים – בריאים מדי, בהתחשב בעובדה שהם חולים. לעומת זאת וילם דפו כסופר, אינו נראה כל כך דוחה כמתואר בספר.

הסרט מסתיים כמו הספר – במכתב של גאס, וכאן הסרט מנסה למצוא דרך לשלב את הקראת המכתב עם דמותה של הייזל, בסיטואציות שונות. כמו הספר הוא מסתיים בדבריה של הייזל: "אהבה".



**מלי מלים: מילת ביכורים**



## תמר ורטה-זהבי: סופרת ילדים רדיקלית ואקטיביסטית

סלינה משיח

תמר ורטה-זהבי היא פורצת דרך בתחום ספרות הילדים הרדיקלית בישראל. ספרה האחרון **מולו וצגאי** (כנרת, 2014), מדגיש את ייחודה של הסופרת, אשר בראשית דרכה האקדמית התעניינה בקשר שבין ילדים, חברה ופוליטיקה. משבחרה בנתיב הספרות, התבטא עניין זה בעמדתה ההומניסטית והחינוכית, שהייתה בה בשעה חברתית ופוליטית. החל מספריה הראשונים, הדו-לשוניים, שפנו לקהל קוראים צעיר (**רים הילדה מעין-חוד**, הקיבוץ המאוחד, 1999; **החלום של יוסף, עם עובד**, 2003), ונכתבו עברית וערבית, בשיתוף עם עבדאלסלאם יונס, דרך ספריה למתבגרים (**שרוטה, עם עובד**, 2007; **סלטה לאחור**, עם עובד, 2008), שעסקו בקונפליקט הישראלי-ערבי, ועד סדרת הביוגרפיות על לוחמי חירות ומחוללי שינוי דוגמת נלסון מנדלה, מרטין לותר קינג, מהטמה גנדי, ואנגרי מאטאיי – יוצרים חטיבה לכידה של ספרות פוליטית לילדים ולנוער, הנכתבת מתוך תשוקה לביטוי מהימן של אמנות, תכנים ויעדים. בכך צרובה יצירתה בחותם ייחודיותה.

תמר ורטה-זהבי, המודעת לאופייה החתרני של יצירתה, מאמינה בכוחה של ספרות הילדים והנוער לחולל תמורה אישית וחברתית ולהוביל שינוי, ובכך היא פורצת דרך בכינונה של ספרות ילדים אקטיביסטית ורדיקלית.

הראיון עמה יבקש לעמוד על תפיסת עולמה ועל עמדותיה באשר לספרות ילדים רדיקלית, בתוכה הזיקה שבין ילדים, ספרות ופוליטיקה.

**כבר בתחילת דרכך האקדמית, מצאת עניין בקשר שבין ילדים, חברה ופוליטיקה. מה היו הנסיבות שהביאו אותך לכתוב הדוקטורט, שעסק בנושא שנחשב לטאבו, דהיינו, באופן בו הילדים בונים דימויים פוליטיים? האם תוכלי לשתף אותנו בממצאים העיקריים?**

- את עבודת הדוקטורט שלי כתבתי בד בדד עם עבודתי כגננת. כשאָת כל-כך קרובה לילדות ולילדים צעירים, אָת ממש יכולה לגעת בהתהוות תפיסת עולמם החברתית/פוליטית. זוהי חוויה מרתקת.

מעולם לא חשבתי שהנושא הוא טאבו, הנושא נראה לי מתבקש מאחר וכל המערכות החברתיות, החל מיצרניות הצעצועים וכלה בשיח של הסבתות, עמלות בתום לב ובמניפולטיביות שפלה, על הבנייה (לרבות שיכפול), של תפיסות עולמן לגבי כל מה שקשור לילדות, לילדות ולילדים. אוכלוסיית המחקר שלי הייתה ילדות וילדים מגיל 3 עד 11. את המחקר עשיתי בפריז.



שיטת המחקר שלי הייתה מגוונת ומותאמת לילדים הצעירים (הצגתי בפניהם בובות ממוצא שונה, ועקבתי אחר המשחק בהן. ביקשתי מהם לצייר דמויות ממוצא שונה ולספר עליהן, ביקשתי מהם להשלים סיפורים שגיבוריהם ממוצא מגוון, ועוד ועוד).

הנה שני ממצאים מעניינים ורלוונטיים לחינוך משנה עמדות:

הילדות והילדים היו רוצים להדמות ל"אחר" המאיים עליהם. דהיינו, אם הייתי עורכת את המחקר בישראל של 2014 הייתי מוצאת שילדים בנחל עוז, מתאווים לשחק בתפקיד לוחם חמאס ולחוש איך זה להיות מושא הפחד. משחק דומה אך במהופך, הייתי מגלה אצל ילדי עזה. במילים אחרות, עמדתם כלפי "הרעים" אינה שלילית כפי שנוטים לחשוב, שכן "ברע" יש מרכיב מאוד אטרקטיבי: אם "הוא" כל-כך מאיים, סימן שהוא חזק, ואם הוא חזק כדאי לעמוד בנעליו... את המרכיב האטרקטיבי ב"אוייב הרע", החברה מנסה להחניק ולהפכו ללא לגיטימי.

ככל שהילד/ה שונאים, מפחדים, מ"האחר", כך קל ומהיר לשנות את עמדותיהם כלפיו. הפחד והשנאה ל"רע ולמאיים" נתפשים, (לא במודע, כמובן), אצל הילד כרגשות מפריעים: זה לא נעים ללכת ברחוב כשאת נחרדת מכל מהגר אפריקאי, או כשאתה חושש מכל ערבי. המחקר שלי הוכיח שהילדים שמחים לצעוד במסלול חינוכי, שמאפשר להם לשכך חרדות, ולהיטיב את איכות הסביבה הפנימית שלהם. ממצאי המחקר שלי היו מאוד אופטימיים לגבי אפשרות הגמשת עמדות כלפי "האחר", בגילאים הצעירים. ממצאים אלו מלווים אותי מאז ועד היום, הן בדרכי החינוכית והן בדרכי הספרותית.

**בארבעים השנים האחרונות הולכת ומסתמנת בארה"ב ובאנגליה, הנטייה לכתיבת ספרות ילדים רדיקלית. המדובר בספרות המבקשת לרדת לשורש בעיות חברתיות ופוליטיות שכיחות, ולהפוך את הילדים לשותפים אקטיביים בפתרון הבעיות. מה עמדתך בקשר לכך?**

- עמדתי, כצפוי, חיובית ביותר. אינני רואה את הילדות והילדים ממודרים מהעולם החברתי-פוליטי. הם חלק אינטגרלי ממנו. כשילדות וילדים סובלים ממלחמה, מאפליה, מעוני, הם מעוניינים לדעת מה הסיבה לתופעות האלו וכיצד ניתן להתמודד אתן ואולי אף למנוע אותן. אגב, גם לא קל להיות מודע להיותך בצד של המנצחים במלחמות, הפריבילגיים והטייקונים. הפיכתו של הקורא הצעיר מסביל וממודר, למפוקח ולפעיל מבנה חוסן נפשי ותקווה.

**ספרייך עוסקים בנושאים חברתיים ופוליטיים. האם תוכלי לתאר את הנושאים והמטרות המרכזיים של הספרים?**

- באמצעות סדרת הביוגרפיות שאני כותבת (סיפור חייהם של מרטין לותר קינג, נלסון מנדלה ואחרים) אני מנסה לחדד את המודעות לאי-צדק חברתי/פוליטי ואת התובנה, שניתן לשנות סביבה רווית עוולות בדרכים יצירתיות ולא אלימות. אני מקווה שסדרה זו מעוררת חשק לעשייה חברתית הומניסטית.

ברומאנים שכתבתי, המתרחשים על רקע הסכסוך הישראלי-פלסטיני, אני מנסה לספק לקוראיי מעין מרחב מוגן, (הדף המלבני של הספר), שבו הם יוכלו לבחון בבטחה את עמדותיהם כלפי הסכסוך. לאפשר לעצמם לטלטל ולסדוק את העמדות הללו, לדמיין כיצד ניתן לשנות ולהיטיב את המציאות האלימה שבה חיים כולנו, ולשוב עם תובנות חדשות למציאות שמחוץ לדפי הספר.

**מתוך מפגשייך עם ילדים ובני נוער, כיצד היית מתארת את תגובת הילדים לנושאים החברתיים והפוליטיים, שבהם עוסקים ספרייך?**

- אני מאוד, מאוד אוהבת את המפגשים האלה. הם מרתקים, מרגשים ובלתי נשכחים. ובדיוק כמו שהראתה עבודת הדוקטורט שלי: ילדות וילדים מודעים לריבוד חברתי ורגישים לעוולות חברתיות. הם רואים **הכול** כשהם הולכים עם הוריהם ברחוב, הם חשים את **כול** המתרחש בסמוי ובגלוי, במרחב הבית-ספרי והשכונתי, בנאמר באופן מילולי ובלתי מילולי, אבל הם לומדים להיות עדים שותקים ומושתקים.

יש לי דוגמא נפלאה: אחד המפגשים, שהסופרת והידידה תמי שם-טוב ואני הנחינו, היה עבור בנות מבית ספר דתי מאוד בתל-אביב. הבנות נראו תמימות, צנועות וחסודות. המפגש נערך בחודש יוני וכולן גרבו גרביונים ארוכים, ולא הפשילו את שרוולי חולצותיהן.

במסגרת המפגש ביקשנו מהבנות להתחלק לזוגות, להיזכר באירוע שבו ראו אדם מופלה לרעה ולכתוב עליו. הבנות הביטו במורותיהן כדי לקבל אישור, המורות הנהנו קלות בראשיהן והתלמידות החלו לכתוב בשצף קצף על נרקומנים, זונות, הומלסים וכל מי ומה שהן לא אמורות לראות. עוד ועוד. בתחילה המורות נורא נבהלו, אבל בסוף המפגש הן הודו לנו על כך, שבזכות מתן הלגיטימציה לשיח חברתי, הן גילו שתלמידותיהן כה רגישות לזולת.

**חוקר ספרות הילדים, האמריקאי ז'ק זייפס, סובר שאם סופר/ת לילדים ולנוער, מבקשים בימינו, להיות נאמנים לספרות כאמנות, וגם לקהל הקוראים, הרי שהם חייבים לכתוב באופן רדיקלי. יחד עם זאת, הוא תוהה לגבי מידת השפעתה של ספרות זו על הילדים, החשופים להשפעת ספרות הצריכה הזולה, שמייצרת חרושת התרבות. האם את אופטימית לגבי ההשפעה המיטיבה של ספרות הילדים הרדיקאלית?**

- כן, אני אופטימית: אני מאמינה שכל שילדות וילדים ובני נוער יחוו בהנאה ספרות שכזו, הם יקבלו אישור (אותו הנהון של המורות החרדיות) להיות מצד אחד ביקורתיים כלפי ההווה, ומצד שני מלאי תשוקה להיטיב ולשנות אותו.

**אחת הסכנות העומדות בפני ספרות ילדים רדיקלית, היא הנפילה אל פח הספרות המגייסת. כיצד ניתן לשמור על הממד הספרותי-אסתטי, מבלי ליפול למלכודת הטפת המוסר הדידקטית?**

- את יודעת, פחות מרתיעה אותי הדידקטיקה ויותר מפחידה אותי **מהות** הגיוס.

כשהקוראים יחוו בעודף מוסרניות ודיקטיות הם יגידו, בדרך זו או אחרת, שהספר גרוע ומשעמם. אבל ספר יכול להיות מאוד איכותי מבחינה ספרותית, אבל מגויס לערכים מיליטריסטיים או מעמדיים, משכפלי מציאות, שאליהם אני מתנגדת אידיאולוגית.

זוהי הסכנה בעיניי! לספרות יש כוח מניפולטיבי אדיר. ברגע שהסופר מצליח לגרום לקורא להזדהות עם הדמות, הקורא הופך לשבוי בתפיסת העולם שרוצה הסופר לקדם. (חסמב"ה היא דוגמה קלאסית לכך).

**ספרות הילדים הרדיקלית מבקשת לעודד את הקוראים לחשיבה ביקורתית ולאקטיביזם. האם לדעתך, יש לשלב את הילדים בהפגנות ובמחאות החברתיות והפוליטיות של המבוגרים, או להסתפק בשיח ביקורתי בלבד?**

- אני חושבת שחשוב שתתן את ילדנו בתרבות הפוליטית לגוניה, בתיווך הולם, וכמובן מבלי לסכן את שלומם. הם חלק אינטגרלי ממנה. אתוון לילד/ה הפגנה, כפי שאני אתוון את הביקור אצל הרופא, את הקניות החסכוניות בסופרמרקט, או את הטיוול לשרידיו של כפר ערבי שנהרס ב-1949.

בנוסף, אני חושבת שהפגנה לא אלימה היא חוויה חברתית נהדרת. אני, מתה על הפגנות.

**שילוב אקטיבי של הילדים בעולם המבוגרים, מכרסם בתפיסת הילדות התמימה, הבלתי מוכתמת בסיגי הפוליטיקה, הידועה בהפרדה שבין "עולם הילד" ו"עולם המבוגר". מה עמדתך לגבי החלוקה שבין ה"עולמות"? האם יש בה כדי לפגום ב"תמימות" הילד/ה?**

- הילדים והילדות אינם תמימים! כל ילד וילדה בארץ חווים אחת לשנה-שנתיים מלחמה. כל ילד שלישי בארץ סובל מחוסר בטחון תזונתי והוריו מחוסר בטחון תעסוקתי - ילדים שחיים במציאות שכזאת אינם תמימים. כל מי שטורח לשוחח אתם, נחשף לאי-תמימותם.

**ספרות ילדים רדיקלית, העוסקת בשורש הבעיות החברתיות/פוליטיות הייתה קיימת גם בעבר, אלא שהיא לא נתפסה בשיח האקדמי והתרבותי, מתוך פרספקטיבה זו. מה מגדיר אותך כסופרת ילדים רדיקלית? מהו ה"אני מאמין" שלך כאישה וכסופרת?**

- תראי, אני לא יכולה שלא לכתוב על הנושאים "הרדיקלים". נושאים אלו מעסיקים אותי ומפעילים אותי מאז שאני זוכרת את עצמי: הם הטרידו את מנוחתי כשהייתי ילדה קטנה, ליוו אותי כמתבגרת שמחפשת אקשן וסיכונים, ומהרגע שהפכתי לאם השתלבו הנושאים "הרדיקליים" בסיפורים שסיפרתי לילדיי לפני שנרדמו.

**מתוך מפגשייך עם ילדים ובני נוער, כיצד היית מתארת את תגובת הילדים לנושאים החברתיים והפוליטיים, שבהם עוסקים ספרייך?**

- הילדות והילדים מאוד, מאוד מתעניינים בנושאים הללו. אין להם הזדמנויות רבות להבין כיצד פועלים מנגנוני שליטה. לרוב הם אינם נחשפים לאסטרטגיות יצירתיות של מאבק לא אליים. כשאני

נפגשת עם קוראיי, אני שואלת אותם מה הם היו רוצים לשנות בסביבתם הקרובה, ותמיד מונפות אצבעות רבות. אני בוחרת יוזמת שינוי אחת, וביחד, בהשראת הביוגרפיה של מנהיג זה או אחר, אנחנו שוקלים כיצד ניתן לחולל את השינוי. למשל: אחד הילדים בכיתה ד' אמר שמאוד מפריעים לו תנאי הגידול של התרנגולות, והוא רוצה שכולם יאכלו רק ביצי חופש. אותו ילד זעזע את ילדי כתתו בתיאור סבלן של התרנגולות. כולם החליטו שיקפידו לאכול רק ביצי חופש, ונשבעו שכשיגיעו להם פרוסת עוגת יום-הולדת, יסרבו לאכול אותה אם נאפתה עם "ביצי סבל", ואם יוזמנו לארוחת ערב ויקבלו חביתה, לא יגעו בה אם לא הוכנה מביצי חופש. הם תכננו הפגנות מול המרכולים, ניסחו מכתבים למגדלי התרנגולות ועוד ועוד.

הביוגרפיה על מרטין לותר קינג מאוד מדברת אל קוראיי. החוויות הגזעניות שעבר כילד יוצרות הזדהות עצומה איתו, ומאבקו היצירתי והאצילי מעוררים הערכה מפעימה כלפיו. יותר מכול אני אוהבת לשוחח על מאבקו עם נוער בסיכון. החברה מזדהים עם אפליית "השחורים" ככלל, ועם אפלייתו של מרטין בפרט, ומציעים המון רעיונות למאבק אפקטיבי יותר. "אני לא מבין למה השחורים היו צריכים להחרים את האוטובוסים וללכת ברגל?" אמר נער אחד, "כל אחד היה שם כסף והם היו מקימים חברת אוטובוסים לשחורים". זוהי חשיבה אקטיביסטית במיטבה!

**אל גיבורי הסיפור "מולו וצגאיי" חובר גיבור נוסף: בעיה חברתית הקשורה לגירוש, להרס, לאלימות, לפליטות ולכיבוד זכויות האדם. מה תגובת הילדים עם קריאת הספר? האם הספר מעורר בהם את סף הרגישות לעוולות חברתיים? מזעיק חשיבה ביקורתית?**

- הספר יצא בקיץ האחרון ולכן לא יצא לי לערוך מפגשים מרובים סביבו, אבל מהמפגשים הספורים שערכתי, נוכחתי לדעת שכשהילדים מבינים באלו אתגרים צריך הפליט לעמוד, הם רואים בו גיבור בעל תושייה, יוזמה ואלתור. זוהי מטרת ספרנו – לשנות את דימויו של הפליט מאדם נחות, דוחה, לא רצוי ומאיים, לאדם שאם תאזין לו, תלמד ממנו המון. או כמו שאני אומרת לילדים ולילדות – במקום להוציא אלפי דולרים על נסיעה לאפריקה, זכינו לפגוש את האפריקאים בארצנו. כך באמת אני חווה את ההזדמנות שניתנה לי להתיידד עם מבקשי המקלט.



# ממדף הספרים





רננה גרין-שוקרון

## לילדי הגן

### גורה נמרה.

גור אילני.

איורים: הדר ראובן.

מטר, 2014, ע' 16, מנוקד.

ספר תמונות המתאר את מסעה של גורה נמרה, המתעוררת משנתה ויוצאת להכיר את הסביבה שמחוץ למערה המשפחתית. היא מטפסת בנסיקים, פוגשת בעלי חיים, טובלת את כפותיה במעיין, נחה בצל, מסתתרת מפני סכנה ושובה אל המערה כדי לספר לאמה על החוויות שצברה. הקוראים הצעירים מוזמנים להתבונן באיורים המשקפים את צבעי המדבר ולגלות את החיות המסתתרות בהם. הסיפור הקצר והמחורז כתוב בשפה עשירה ומתנגנת, מטפח את אהבת הטבע ואת סקרנותם של ילדים כלפי סביבתם.

### שנים-עשר ירחים.

נעמי שמר.

איורים: עינת צרפתי.

כנרת, 2014, ע' 24, מנוקד.

שירה הידוע של נעמי שמר על חודשי השנה נפרש על פני ספר שלם, בו מתואר כל חודש באמצעות איור מרהיב המוצג על כפולת עמודים. האיור מוסיף למתואר בשיר סיטואציות מחיי הילדים, והספר כולו יסייע לילדים הצעירים ללמוד את שמות החודשים העבריים ולקשר כל אחד מהם לעונת השנה המתאימה.

### הצמות של למלם.

טובה מדהני-גביאו.

איורים: צבי פלדמן. אוריין,

2014, ע' 22, מנוקד.

למלם, ילדה בת העדה האתיופית, היא הילדה היחידה בגן ששיערה קלוע בצמות קטנות. היא אינה מרוצה מכך ומבקשת מאמה שתסדר את שיערה בתסרוקת אחרת, הדומה לתסרוקות של הילדות בגן. אמה מנסה לשכנע אותה שלכל ילד בגן יש שיער ייחודי ושונה, אך למלם עומדת על דעתה. כשהיא באה, למחרת, לגן בשיער אסוף, הילדים רצים לחצר לחפש את הצמות שאבדו לה. הגננת משוחחת עם ילדי הגן ומתברר שהילדות דווקא אוהבות את הצמות של למלם ורוצות שגם להן תהיינה צמות כאלה. ביום הולדתה של למלם, אמה באה לגן וקולעת לכל הבנות צמות קטנות. הספר מציג קונפליקט מוכר מחיי כלל הילדים, הרוצים להיות דומים לחבריהם וחוששים מדחיית קבוצת הרוב את השונה. בהענקת התפקיד



הראשי בסיפור ללמלם, יש משום העצמה והנכחה של העדה שאינה מיוצגת דיה בספרי הילדים.

סיפור על התמודדותו העצמאית של ילד עם פחדיו ועל הלחץ החברתי שקיים בקרב ילדים בגן. דן חלם בלילה על המפלצת פועה הלבנה והשעירה, בעלת השיניים המפחידות, העיניים הבולטות, הכנפיים הצהובות, והטפרים הארוכים. בבוקר צייר את המפלצת ולקח את הציור לגן, כדי להראות לחבריו. יואב חברו אומר שכבר ראה מפלצת כזאת ודן רוצה להיות אמיץ כמוהו. בלילה הוא חולם עליה שוב, ובחלומו הוא מגיב בפרח מהמפלצת, בזמן שיואב אינו בורח ממנה. בערב הבא דן מחליט לתפוס את המפלצת. הוא משאיר לה רגל של עוף ליד הדלת ומצרף מכתב, אבל בבוקר הוא מוצא לאכזבתו את המכתב ואת העוף במקום שהניח אותם. בבוקר שלמחרת הוא מגלה סימני נגיסות על חתיכת העוף והוא בטוח שהמפלצת אכלה ממנה. הוא מביא את השאריות לגן ומספר לילדים על המצוד שהוא מנהל. גם בלילות הבאים הוא מנסה לצוד את המפלצת עד לסופו המפתיע והמשעשע של הסיפור.

סיפור הממחיש את מקומו המרכזי של הדמיון בחשיבה, בלמידה, במשחק ובהתנהגותם של ילדים צעירים. אמיליה רוצה להרגיש גדולה ולהיכנס לגן לבד והיא נפרדת מאימא בקלות. אבל עד שהיא עולה במדרגות המובילות אל הגן עם הדובון שלה, הופך דמיונה חפצים תמימים ליצורים מפחידים. אמיליה אוזרת עוז ומנסה להדוף את הפחדים כשהיא נעזרת בכוח דמיונה. היא מעופפת על מטאטא-האריה למקום קסום בו מתרחשות חוויות מופלאות. בשלב מסוים היא מתעייפת מהמשחק הדמיוני, חשה בגשם שמתחיל לרדת, ונכנסת בגאווה לגן. אמיליה מתקבלת בשמחה על ידי חברתה והשתיים שוקעות מיד במשחק דמיוני חדש. הסיפור מסופר באמצעות הטקסט והאיורים, שלעתים ממלאים כפולות עמודים שאין בהם טקסט, ומתכתבים עם ספרו של מוריס סנדק **ארץ יצורי הפרא** (כתר, 1984).

תומי גר עם אביו הדייג ליד הים. בכל יום יוצא האב לעבודתו ותומי נותר עם חתוליו בבית. לאחר לילה סוער מגלה תומי לוויתן קטן שנשחף אל החוף ונשאר מוטל בו. תומי יודע שלא טוב עבור הלוויתן להיות מחוץ למים והוא מחליט להציל אותו. הוא מעלה אותו על עגלת הצעצוע שלו ומכניס אותו לאמבט מלא מים בביתו. תומי מטפל בלוויתן במסירות ומספר לו סיפורים כדי שירגיש בבית. הוא חושש שאביו יעס כשימצא את הלוויתן

## המפלצת פועה.

ארי אליעז.

איורים: שירה נחומסון.  
כנרת, 2014, ע' 27, מנוקד.

## אמיליה.

נעמה בנימין.

איורים: נעמה בנימין.  
עם עובד, 2014, ע' 24, מנוקד.

## לויתן הסערה.

בנג'י דיוויס.

איורים: בנג'י דיוויס.  
שוקן לילדים, 2014, ע' 24, מנוקד.

באמבט ומנסה להסתירו. כשהאב מגלה את הלוויתן הוא אינו כועס, אך מסביר לתומי שיש להחזיר אותו למקום אליו הוא שייך. תומי מתקשה להיפרד מן החבר החדש שרכש, אבל שמח על חברתו של אביו, המסייעת לו להתגבר על הגעגועים לחברו. הסיפור המלווה בציורים מרהיבים, מעלה קונפליקטים הקשורים ביחסי הורים וילדים ונותן לגיטימציה לרגשות של בדידות, ולצורך בקרבה ובאהבה. במקביל, זהו סיפור המחנך לאהבת בעלי חיים ולשחרורם לטבע מתוך אהבה זו, ומחזק את בטחונו של הילד הקטן ביכולתו להיות מועיל ונדיב לסביבתו.

סיפור הומוריסטי המסייע בהרגעת פחדי לילה, ופחדים שילדים מפתחים מפני יצורים שהם יצירי דמיונם. ילד קטן ותמים מאמין שיש דרקונים אמיתיים ביער ומחליט לאלף את הדרקונים. הוא מתכונן, מארגן את ארגז הכלים שלו, מכין מלכודות ושיקויים ויוצא אל היער. אבל אז הוא מתחיל לפחד, וחושב שבעצם כל אחד צריך חיבוק טוב, ואולי דרקונים צריכים חיבוק ואהבה יותר מכולם. הוא קורא לדרקוני היער והם באים לקראתו. הילד עוטף אותם בשמיכות רכות, מושיב אותם על ערימת תלתן ומכין להם שוקו חם. כך נרדמים הדרקונים המרוצים סביבו והוא מביט בהם כשהם מנמנמים בשלווה ומאולפים, ויודע שהוא צדק: כל דרקון פשוט צריך חיבוק.

ספר העשרה מחורז המבוסס על הדמות הספרותית המוכרת – **חתול תעלול**, שיצר דוקטור סוס. חתול תעלול מזמין את הילדים לנסוע אתו כדי להכיר גורים של בעלי חיים שונים ואת המקומות שבהם הם גרים ברחבי העולם. בצד הטקסט הבנוי ממשפטים קצרים מופיעות מסגרות ובהם מידע נוסף או הסבר למושגים שנזכרים בטקסט המרכזי. הטקסט מתאר גם את תפקיד האם בטיפול בגוריה, ומקנה מידע לגבי בעלי חיים שונים ואזורי המחיה הגיאוגרפיים שלהם. בסיום הספר מצורף מילון מונחים.

סיפור על חשיבה יצירתית, פתרון בעיות וחברות: שני וגילי חברות טובות. כשגילי מקבלת ליום הולדתה טבעת נוצצת בדיוק כמו שרצתה, שני משתתפת בשמחתה. אבל לאחר כמה ימים גילי מספרת לה בכאב שאיבדה את הטבעת. החברים לכיתה עוזרים לחפשה, אך לשווא. שני שידועה בכישרונה למצוא אבידות, מנסה לעודד את חברתה ומתגייסת למאמץ. לדעתה יש לחשוב באופן שונה מהרגיל וכשהיא עושה כך, היא אכן מוצאת את הטבעת.

## כל דרקון צריך חיבוק.

ג'ודית ל. רות'.

איורים: פסקל למייטר.

תרגום: יעל שכנאי.

רימונים, 2013, 31 ע'.

מנוקד.

## איפה גרים הגורים?

בוני ורת.

איורים: אריסטידס רואיז.

תרגום: לאה נאור. כתר,

סדרת ספריית הלימוד

של דוקטור סוס, 41 ע'.

מנוקד.

## הטבעת שהלכה

לאבוד.

ניצה אייל.

איורים: הדר ברנשטיין.

אריה ניר, 2014, 30 ע'.

מנוקד.

## משל על שועל.

שהם סמיטי.

איורים: עמר הופמן.

כנרת, 2014, ע' מנוקד.

עיבוד מחורז והומוריסטי למשל "השועל והכרם" הידוע, שבמרכזו שועל רעב שנאלץ לצום ולרזות כדי להידחק מבעד לפרצה בגדר, אל כרם ובו אשכולות ענבים מגרים. בתוך הכרם הוא זולל ענבים עד שובע ובחילה, ואז נאלץ לשוב ולצום על מנת לצאת. הסיפור הנוכחי מסתיים בשאלה פתוחה שמופנית אל הקוראים הצעירים ומחדדת את המסר: "ענבים כאלה לא טעמתי מימי, אך נכנסתי רעב ויצאתי רעב – ועכשיו לא אדע: היה כדאי?" סיום המשל מעורר שאלות בנוגע לאיפוק וליכולת עמידה מול פיתויים, ולמחיר הנדרש להשגת סיפוק מידי, ורומז לתרבות השפע והצריכה, המעוררת הנאה לטווח קצר לפני המרוץ לרכישה הבאה...

סיפור מנחם על פרידה וגעגוע ועל קשר חברות שנשמר בלב, גם כשמרחק פיזי מפריד בין החברים. אמי ולואי הם חברים טובים ויש להם קריאה מיוחדת בה הם קוראים זה לזו כשהם משחקים במרחק אחד מהשני, או כשכל אחד מהם נמצא בביתו. כאשר משפחתה של אמי עוברת לגור במקום רחוק, שנמצא בצד השני של העולם, לואי מרגיש בחסרונה של חברתו וחושב עליה ביום ובלילה. הוא שואל את הוריו ואת סבתו האם אמי תשמע אותנו, אם יקרא לה חזק חזק. המבוגרים מסבירים שהיא רחוקה מדי, אבל לואי משמיע את הקריאה, וצעקתו מהדהדת וחוצה את השמיים. כשאמי מתעוררת משנתה מעבר לים, היא מספרת שחלמה חלום נהדר על לואי חברה, שקרא לה. עמודיו האחרונים של הספר המכילים תמונות ללא טקסט, ממחישים כיצד הצעקה המסמלת את הרגשות שבלב, חוצה את השמים ואת העננים ומגיעה אל הצד השני של העולם.

סיפור מחורז ורב דמיון, שבמרכזו גמדקסם, המגיח מן החושך לאחר שהילדים נרדמים במיטותיהם ומפזר על ראשיהם אבקת קסמים. בזכותה חולמים הילדים על המקומות האהובים עליהם, חווים חוויות מהנות ומיוחדות ומגשימים משאלות. הילדים מגלים שהרפתקאות עשויות לטמון בחובן גם מצבים מפחידים ומסוכנים, ולכן כמה טוב שהחלום מסתיים והחולמים הצעירים מקיצים ממנו ויכולים לשתף את ההורים בחלומותיהם. הספר בולט לעין בעיצובו הצבעוני והמרהיב, המעצים את האווירה העליזה ושופעת הדמיון.

## בצד השני של העולם.

ליבי גליסון.

איורים: פריה בלקווד.

תרגום: דבורה בושרי.

איי ריד מדיה. 2014, ע' 24, מנוקד.

## גמדקסם.

עינת ברזילי.

איורים: רינת גלבע.

דני ספרים, 2014, ע' 22, מנוקד.

## מה מרגישים

### כשהמים גועשים.

יעל אלבוים.  
איורים: דניאל וולך.  
דני ספרים, 2013, ע' 31,  
מנוקד.

סיפור טיפולי המבקש לסייע לילדים להתמודד עם רגשות כואבים, להגדירם ולבטאם באופן מילולי ומעודד אותם להיעזר במבוגר לצורך קבלת סיוע וחיוזוק. עלילת הספר מתארת את מפלצתון הקטן, שחי בארץ המפלצות הטובות. המפלצתון אהב לשחק עם חבריו, עד שפעם אחת הם רבו על תפקיד "מלך הטירה" ואף אחד לא היה מוכן לוותר. המפלצתונים התווכחו, השתמשו במילים מעליבות ופגעו זה בזה. מפלצתון הקטן נעלב, עזב את המשחק ושב לביתו. למחרת כשנזכר במה שקרה, שיחק לבדו ולא הצטרף אל חבריו. אולם ביום שלאחר מכן נרגע ורצה לשוב לשחק עם חבריו, אך כשנזכר בעלבון שחש ביום ההוא, חשש להיקלע שוב למצב דומה. לכן שוב נשאר בבית ורגשות התסכול והזעם הביאו אותו להתפרץ בהתנהגות פרועה. כשאמו נכנסה לחדר להרגיעו וביקשה ממנו לספר לה מה קרה, שיתף אותה מפלצתון בתחושותיו. הסיפור מסתיים בסוף פתוח ובהזמנת הקוראים לתאר מה קרה בהמשך. המפלצתונים מאוירים כיצורים דמיוניים וחביבים והספר כולו צבעוני ונעים לעין.

### חנות המלים של נעם.

רוביק רוזנטל.  
איורים: שחר קובר.  
כתר, 2014, ע' 31, מנוקד.

סיפור פיוטי שעוסק במילים, והופך את המפגש עם שפה עשירה להרפתקה מסקרנת ומשעשעת. נועם חולם בכל לילה על מילה חדשה, אך בבוקר אינו מצליח להיזכר בה כדי לספר עליה לילדים בגן. המילה החדשה יוצאת מפיו במקרה במהלך היום ומסקרנת את חבריו. כשדניאל מבקש ממנו מילה חזקה, נועם לא מצליח לחשוב על מילה כזו. לכן הוא יוצא לטיול לילי כדי לחפש את המילה המבוקשת. הוא מגיע לחנות ובה מדפים ריקים ויצורים המתעופפים לקול מחיאת כפיים של המוכר הזקן. המוכר מציע לו מילים חזקות, אך נועם מוצא בעצמו את המילה 'נחושתיים'. למחרת מבקשת ממנו גילי מילה מצחיקה. בלילה חוזר נועם אל החנות ומוצא עבור גילי את המילה 'פוחלץ'. כך בכל יום הוא מוצא עבור הילדים מילים לבקשתם. טליה מבקשת ממנו לקחת אותה למקום שממנו מגיעות המילים, כדי למצוא את המילה היפה ביותר בעולם. השניים נתקלים במילים 'גחלילית', 'שחר', 'אפלולית' ו'דומיה' וטליה מתקשה לבחור ביניהן. למחרת קוראת הגננת בגן שיר שבו מופיעות ארבע המילים ונועם וטליה מרוצים.

### נעלי הזהב של המלך.

נורית יובל.  
איורים: שי צ'רקה.  
דני ספרים, סדרת סיפורי  
חכמי חלם, 2014, ע' 26,  
מנוקד.

עיבוד חדש לסיפור-עם הומוריסטי ומוכר, המתרחש בעיר חלם, שתושביה המוצגים כחכמים נתקלו בבעיה: מלכם הסתובב בעיר בנעליים רגילות, והתושבים לא זיהו אותו ולא חלקו לו כבוד. החלמאים שדאגו לכבוד מלכם, ביקשו למצוא סימן היכר שיעורר את תשומת לבם של העוברים

ושבים ויביא אותם לנהוג כבוד במלך. הם כינסו אסיפה ממושכת והחליטו שהמלך יצא לרחוב בנעלי זהב. אולם כשהמלך יצא לרחוב בנעליו החדשות, הן התלכלכו בבוץ ושוב לא ניתן היה להבחין שהמלך הוא ההולך בהן. כינסו החלמאים אסיפה נוספת ובה החליטו לתפור למלך נעלי עור, אותן ינעל מעל לנעלי הזהב, כדי להגן עליהן. מאחר וגם הפעם לא זיהו התושבים את מלכם, נדרשו חכמי חלם למצוא פתרון אחר לבעיה, אך גם החלטותיהם הבאות לא פתרו את הבעיה ולא העידו על חוכמה יתרה. האיורים מעצימים את האווירה ההומוריסטית של הסיפור בפרטים שאינם נזכרים בטקסט, והילדים מוזמנים לשפוט בעצמם את דרך קבלת ההחלטות ואת חוכמת התושבים, ולחוש גאווה בזכות הבנתם.

## **בא לי!**

רוני חפר.

איורים: רוני חפר. כתר, 2014, ע' 42, מנוקד.

הספר מטפל בהומור מוקצן עד אבסורד בנטייתם של ילדי חברת השפע לדרוש כל דבר שמושך את תשומת לבם, ולאבד בו עניין די מהר... יותם בוחר כדור חדש בחנות הצעצועים, אבל בדרכו הביתה עם אביו, "בא לו" שיבואו איתו גם איש שמנגן, היפופוטם מגן החיות, מערבל בטון, מטוס ואפילו ראש הממשלה. בסיום הסיפור הוא מגיע למסקנה המתבקשת, שאותה אמורים להפנים גם הקוראים הצעירים ומסתפק בכדור החדש שרצה מלכתחילה.

## **אי-שם מעבר לים.**

שירי ושלומי דיאנה.

איורים: עדי בראשית. מיל, 2014, ע' 31, מנוקד.

מטרת הספר לסייע לילדים ולהורים שיוצאים לשליחות ועוברים להתגורר בארץ אחרת, ולהראות שבכל שינוי ניתן למצוא את הטוב. הילד המספר חוזר על ההסברים שקיבל מהוריו קודם לנסיעה, כאשר מה שהעסיק אותו היה האם יפגוש שם את חברו הטוב. הוא מתאר את התקופה הראשונה במקום החדש, את הקושי להבין את השפה והעידוד שקיבל מהמבוגרים לכך שהתחלות הן קשות. בהמשך הוא מתאר את החברים שרכש, את בעלי החיים שפגש, את נופי העיר ואת ההתמודדות עם הגעגועים לארץ. הטקסט מסתיים בחיזוק – "הזמן עושה את שלו" וזו הזדמנות של פעם בחיים שכדאי לנצל.

## **תראו את הילד!**

צרויה שלו.

איורים: אביאל בסיל. כתר, 2014, ע' 25, מנוקד.

ירדן אוהב לטפס ולהגיע למקומות גבוהים. המבוגרים אינם משבחים אותו, כפי שהיה רוצה, אלא נוזפים בו ומזהירים אותו שהתנהגותו מסוכנת. אבל יום אחד, כשסבתא מודיעה שיצאה מהבית וסבא נשאר נעול בתוכו וזקוק לעזרה, ירדן מבין שרק הוא יוכל לעזור. הוא חובש את הקסדה שלו, מוציא את הסולם מהמחסן ומטפס עליו, עד שהוא מגיע לחלון ומשתחל דרכו אל הבית. אז הוא זוכה סוף סוף למחיאות כפיים, לברכות, ולתחושה שההורים גאים בו.

## ילד יום ילד לילה.

עדנה מזי"א.

איורים: אורנה סמורגונסקי.

כנרת, זמורה-ביתן, 2014,

24 ע' מנוקד.

סיפור חינוכי שמטרתו לסייע להורים להציב לילדיהם גבולות בשעת הערב וההליכה לישון. נונו הוא ילד שמח, מנומס וחמוד במהלך היום, אבל עצבני וזועף בלילה. כל לילה הוא מתעורר בבכי ובצרחות ומעיר את כל המשפחה. המשפחה המיואשת מרגישה שיש שני נונו – נונו יום ונונו לילה, ומתכנסת לדון בבעיה. נונו שיושב איתם, מכריז שיש להעניש את הילד הרעשן שבו דנים. סבתא מציעה שהילד יישן עם הוריו בחדר השינה, והדודה מציעה שייתנו לו כל מה שהוא מבקש, אבל כמובן שההורים מתרעמים עליהן. לבסוף אמא מכריזה שאם יש ילד יום וילד לילה, תהיה גם אמא יום ואמא לילה. וכך אמא שביום היא חייכנית ורגועה, הופכת בלילה לכועסת. היא פוקדת על נונו ללכת לישון, יושבת לידו ולא עונה לדרישותיו. בבוקר שלמחרת, נונו מתעורר ומתפלא לגלות שהבוהן שלו חבושה והחפצים שלו מפוזרים סביב המיטה. הסיפור מסתיים בהבטחה מגוננת: "והכי חשוב שתדע, שכולנו אוהבים את כ-ל-ך, את נונו לילה ואת נונו יום." הסיפור מציג בפני הילד את הסיטואציה המוכרת לו, אך הפעם הוא מוזמן להביט בה מן הצד ולהבין את הדרך החינוכית המשמשת כדי למשמע אותו. צבעי השחור והלבן המשמשים רקע לסיפור מתחלפים לסירוגין בהתאם להתרחשות המתוארת בשעות היום או בלילה.

סיפור משחק, המזמין את הילדים להשתתף כמיטב דמיונם ולהמשיך את הדיאלוגים המוצגים בו. בכל לילה יונתן מבקש שישפרו לו סיפור לפני השינה, אבל הוא מבקש סיפור שאינו מכיר: "סיפור שונה, סיפור משונה". אימא נענית לבקשתו וכך מתחיל דו-שיח משעשע, שבו הם מגיבים זה לדברי זה. אימא מציעה שתספר את הסיפור בקול משונה ומונה דברים מוזרים. יונתן טוען שזה סיפור מעצבן ואז אימא מציעה שתספר לו סיפור בפה עגול. כשיונתן אומר שזה נשמע מאכזב, אימא מונה דברים מאכזבים. יונתן אינו מרוצה ומבקש סיפור מעניין ומצחיק. אמא מבקשת מיונתן לתאר מה מצחיק ומה מעניין והוא נותן דוגמאות למצבים מעניינים ומצחיקים. יונתן מכריז שהוא הכי מעניין ומצחיק, והמשחק נמשך עד שיונתן מתעייף ומוכן לישון.

הסיפור מסופר מפי מדהימן, גיבור-העל, המתאר את יכולותיו המדהימות: לעוף עד לגובה של לווין, לטוס כמו חץ, לחצות את מחסום הזמן, לירות קרני גמא מתוך אישוני עיניו, לחבק רכבת דוהרת, לאחוז מפלץ ג'לי חזירי ועוד. מדהימן מוכן לגלות לקוראים את סודו – מהי זהותו האמיתית, אבל אז מופיע פרופסור פון-רשע בתוך הרובוט שלו ומדהימן

## יונתן רוצה סיפור אחר.

שמרית מנור פפר.

איורים: מיכל ואורי

קרנות. אחוות בית, 2014,

32 ע', מנוקד.

## הסוד המפתיע של

### מדהימן.

מייקל שייבון.

איורים: ג'יק פרקר.

תרגום: תומר קרמן. עם עובד, 2013, 31 ע', מנוקד.

מחליף את זהותו כדי שהפרופסור לא יזהה אותו. באיור נראה ילד שמביט בחיך ברובוט המפחיד, ומדהימן ממשיך ומספר כיצד הוא מגיח מאחורי הרובוט ומכניע אותו ואת הפרופסור הרשע. הוא מודה שלפעמים קשה לו להיות גיבור-על ושהוא רוצה ללכת לספר לאמו על חוויותיו, אך הוא נזהר מלומר את המילה אימא במלואה ולחשוף את זהותו האמיתית כילד, ההולכת ומתבררת מתוך הרמזים המצטברים. הוא מתוודה שעליו ללמוד לשלוט בעצמו ובכוחו, כשהוא טס למבצר שלו (באיור הוא נראה יושב על מיטתו) כשהוא רואה את אחותו מבלה עם חבריה, אותם הוא מדמיין כחיזרים, הוא יורה בהם קרני גמא ומשבש את משחקם ואז מבצע תמרון התחמקות וטס לקבל חיבוק מאמו ("האמא של הזהות הסודית שלי"). זהו ספר תמונות, שבו האיורים מסייעים בהבנת הטקסט והמשחק הדמיוני שהילד משחק, תוך שהוא מתמודד עם דחפיו התוקפניים ועם הגבולות המוצבים לו.

## לכיתות א'-ב'

### שפן.

גלעד סופר.

איורים: גלעד סופר.

עם עובד, 2014, 31 ע',

מנוקד.

ספר-תמונה הומוריסטי הפונה לילדים ולמבוגרים גם יחד, ועוסק בזהות עצמית, בתוויות ובהתמודדות בזירה החברתית. הארנב מתלונן בפני הקוראים שכולם טועים בזיהויו וקוראים לו בשם – שפן. הוא מחליט להתייעץ עם האווז ומגלה שגם הוא סובל מבעיה דומה, כיוון שהכול פונים אליו בשם ברווז. האווז מזמין את הארנב למפגש הקבוצתי השבועי שלו ושל חבריו, בו הם משוחחים על בעיותיהם עם מנחה הקבוצה. שם הוא פוגש חיות נוספות שסובלות כשטועים בשמן: היעל שטוען שזהו שם של בת, האמו שחושבים שהוא יען, העיט שפונים אליו כאל נשר, הטיגריס שכועס כשחושבים שהוא נמר ולא מבחינים שהפסים שלו שונים בצורתם, וגם חרק שנעלב שקוראים לו ג'וק. הארנב יוצא מהמפגש מבלבל ותוהה האם יתכן שכולם צודקים והוא טועה בזהותו. הוא מחליט לצאת ולחפש שפן ופוגש בו על אחד הסלעים במדבר. כשהוא מספר לשפן את קורותיו, השפן מתעצבן מכך שהארנב זוכה בתשומת הלב המגיעה לו. הארנב מציע לשפן להתחלף אתו ולנסות להיות במקומו, אבל לאחר זמן מה הארנב משתעמם מחיי השפן וגם לשפן קשה להסתגל לחייו החדשים כארנב. בסיום מתברר שהארנב כותב את הספר הזה כניסיון אחרון לתקן את הטעות הנפוצה, אולם הקוראים מבינים שלמרות שהארנב הפך מפורסם, בעייתו לא נפתרה...

## אוטובוס ושמו עדן.

בוב גרהם.

איורים: בוב גרהם. כנרת,  
2014, 37 ע', מנוקד.

סיפור על יוזמה, שכנות, חברה רב-תרבותית ואהבת טבע, שבמרכזו ילדה קטנה שמחוללת שינוי חברתי גדול. אוטובוס נטוש מופיע יום אחד בשכונה ועליו שלט המציין ששמו "עדן". סטלה, ילדה שחשה שהאוטובוס "עצוב כמו לווייתן שנשטף אל החוף", נכנסת אליו ובעקבותיה נכנסים ילדים ומבוגרים נוספים. היא לוחשת שהאוטובוס יכול להיות שלהם, ומעזה לחזור על כך גם בקול רם. המבוגרים מתגייסים לנקות את האוטובוס, הילדים מציירים עליו וכולם מביאים מתנות לקישוט האוטובוס ולרווחת המשתתפים בפעילות. סטלה תורמת את שולחן-משחק הכדורגל שלה, וכשמופיע נהג משאית גרר ומודיע שעליו לפנות את האוטובוס למגרש הגרוטאות, היא מציעה לו לשחק מולה, בתנאי שאם תנצח הוא ישאיר את האוטובוס. לשאלתו מדוע שישחק אתה תמורת האוטובוס, היא מסבירה שציפורי דרוור מקננות במנוע. סטלה, שהצילה גם שלושה חלזונות ממעיכה תחת גלגלי האוטובוס, מביאה בזכות יוזמתה ועקשנותה להפיכתו של האוטובוס למרכז פעילות שכונתי. מידע חיוני להבנת הסיפור נמסר באמצעות האיורים, והוא המציג את מגוון המאפיינים והזהויות של הילדים והמבוגרים שמצטרפים לפעילות, תורמים למען המטרה המשותפת, מבלים יחד ויוצרים קהילה רב-תרבותית מאוחדת.

הפער בין הסברים הגיוניים ומציאותיים וסיסמאות שהמבוגרים משמיעים באוזני הילד הפוחד מיצורים שהם יצירי דמיונו, לבין המראות שהוא רואה בעיני רוחו, מומחש באמצעות הפער בין הטקסט והאיורים בספר. הטקסט בנוי כמונולוג של ילד שמנסה לשכנע את עצמו שאין בסביבתו אריה שמסתובב חופשי ואורב לו. הוא מונה ומתאר את כל המקומות שבהם אין אריה – בגן השעשועים בין העצים, במתקנים, על הספסלים, בבית הבאר, במקלט. התיאורים חושפים את פחדיו ודמיונותיו ואת חששו מאריה מפתה, מסתתר או מוסווה שאורב לו. המהדורה הנוכחית לספר, שיצא לאור לראשונה בשנת 1992 בהוצאת "דביר" עם איוריה של הלה חבקין, מלווה הפעם באיוריה של אמנית ילידת אירלנד שחיה בארץ. האיור מציג את האריה כצל שמלווה את הילד בכל אשר ילך או כמסגרת צבעונית דמוית אריה, שדרכה הוא מתבונן במציאות. רוב האיורים מציגים תמונת עולם אופטימית, רגועה, צבעונית ופורחת שבתוכה הילד חי, אך גם את הפחדים המטילים צל על עולמו הפנימי. האיורים משאירים מקום לפרשנות ולהשלכה מצד המתבונן ומעוררים את הדמיון.

## אין שם אריה בכלל.

נורית זרחי.

איורים: נסה ראין.  
אבן חושן, 2014, 20 ע',  
מנוקד.



## **אולימפיאדת החיות.**

אסף הראל.

איורים: עינת צרפתי.

כנרת, 2014, 36 ע', מנוקד.

דובי הדוב ואטילה הגורילה, שמתפקדים כשדרן ופרשן ספורט, מדווחים לצופים מאולימפיאדת החיות ומתארים את המתמודדים, המתכוננים להתחרות במרוץ שיקבע מי החיה המהירה בעולם. במסלול האחרון נמצא הצב אריק מקיבוץ עין הזוחל בישראל. דובי השדרן מנבא שהוא יגיע האחרון ושהוא חסר סיכוי לנצח. אטילה מוסיף שאינו אוהב את הצב ואינו מבין מדוע מאפשרים לו להשתתף, לאחר שבכל תמישים וארבע האולימפיאדות הקודמות הוא הגיע אחרון. כשהמרוץ מתחיל, השדרנים מתארים בדרמטיות את המתרחש: הטיגריס מוביל, הקנגורו נופל על גבו של הטיגריס, הסוס מנסה להתחמק אבל הנשר נוחת על ראשו, החיות חבולות ופצועות ולמרות שנדמה שהתחרות תסתיים ללא מנצח, הצב ממשיך ללכת על המסלול וחוצה את קו הגמר. אז מתברר שהמנצח היא בכלל מנצחת וזו גילה, אחותו של הצב, שרצתה לפגוש את השדרן אטילה הנערץ עליה. הטקסט והאיורים כוללים בדיחות הפונות למבוגרים מעל ראשי הילדים, המאזינים לסיפור על בעלי חיים בהאנשה.

סיפור הומוריסטי שעוסק בספרים, בדמיון ובתהליכי קריאה ומנסה לטשטש את הגבולות שבין המציאות האמיתית לבין המציאות המתוארת בספר. דובר ילד פונה אל הקורא שמעיין בספר המשומש, בו קרא הדובר לפניו. הדובר מזמין את הקורא להתעמק בסימני השריטות והכתמים שמופיעים בספר ולהתחקות אחר מקורם. לדעתו הם מעידים על תולעת ספרים מוזרה שהתהלכה בספר והוא מפליג בדמיונו בתיאורי היצור המפלצתי. כל עמוד בטקסט המחורז מסתיים בפנייה לקורא ובשאלה "מה דעתך?". הילד מודה שהתעיף מחקירות ומחיפושים אחר המפלצות והחיות שמתחבאות בין השורות, ומציע למחוק את סוף הספר, שבוודאי מכיל את מוסר ההשכל שהמפלצות אוהבות. בסיום המונולוג מודיע הילד שהחליט לפרוש מן החיפוש והוא נכנס למיטתו, אך גם שם אין לו מנוח והוא חושש שהיצור יגיע וימשיך להשחית את הספר...

מיקה מוצאת גור חתולים ונוסעת עם אמה לוותרניר במכוניתן הישנה והאהובה, שזכתה לשם 'אונדה'. למחרת, בזמן ביקורן אצל סבתא, מתברר למיקה ולאמה שאביה של מיקה מכר את אונדה והזמין עבור האם מכונית חדשה. מיקה כועסת ואינה מוכנה להיפרד מהמכונית, סבתא מנסה לעזור ואונדה נבהלת לשמע החדשות. מיקה מתייעצת עם יובל, חברה, שמציע לתכנת את הג'י פי אס של המכונית כך שתדע לחזור הביתה בעצמה לאחר שתימכר לקונים, וכך השניים מצליחים להשיב את המכונית האהובה

## **זה מה שאני חושב.**

### **מה דעתך?**

מאיה חנוך.

איורים: נטלי פודלוב.

כנרת, 2013, 27 ע', מנוקד.

## **לילה עם אונדה.**

אורית רינגל אמיר.

איורים: ליאורה גרוסמן.

רימונים. סדרת קוראים

צעירים, 121 ע', מנוקד.

ולסכל את המכירה. בנוסף, מיקה מתמודדת עם ניהול יחסיה עם שני חבריה: יובל – ידידה ואדם שמחזר אחריה. הסיפור המשלב מציאות ודמיון מעלה סוגיות של התמודדות רגשית עם פרידה, זקנה ואובדן, ומשלב מסרים חינוכיים לגבי חברות, אהבת בעלי חיים ושמירה על ערכים בעידן בו החברה מעריכה כסף וכוח. הסיפור סובב סביב דמויות המוכרות מן הספר **יום בלי לילה** (רימונים, 2013), שבו נסעה מיקה עם אביה לחוץ לארץ כדי להביא לאמה גורת כלבים מסוג מיוחד, במטרה לעודד את האם הציירת להפסיק לעשן.

מוקסי בת התשע צריכה לקרוא במהלך הקיץ את הספר **סטיארט ליטל** כמטלה לבית הספר. אולם למרות שהיא אוהבת לקרוא ספרים, היא דחתה את הקריאה שוב ושוב מסיבות שונות. אחיה התאום, לעומת זאת, קרא את הספר כבר ביומו הראשון של החופש. ביום האחרון של החופשה אמה מתנה את השתתפותה בהופעת סוף הקיץ בבריכה, בסיום הקריאה. מוקסי הפעלתנית מלאה בכוונות טובות, אבל דעתה מוסחת בקלות על ידי מחשבות ורעיונות שונים שעולים במוחה ואותם היא מוכרחה לבצע מיד. הכול מסתבך כשמוקסי מחליטה לטעת מטע אפרסקים, כדי שתוכל לממן את לימודיה העתידיים באוניברסיטה, אבל מטביעה את גינת הפרחים של אמה תוך כדי השקיה. מוקסי מאופיינת באמצעות פעילותה התזזיתית והיצירתית ואמירותיה. ברקע האירועים נחשפים הקוראים למתיחות השוררת בין מוקסי לאחיה, ולנוכחותו של אביה החורג בבית, שיתכן ועשויים להסביר חלק מחוסר השקט שלה. סיפור משעשע, הכתוב בסגנון אירוני, שיעורר הזדהות בקרב ילדים רבים, המתקשים למלא את מטלותיהם למרות כוונותיהם הטובות...

הסיפור שנועד להרגיע את חששותיהם של ילדים שעולים לכיתה א', סובב סביב פוזי שפוחדת מן המקום החדש והלא מוכר, אליו תצטרך להיכנס לבד, ללא אימא ולהתנהג בו כמו גדולה. היא מקנאת באחיה התינוק שנשאר עם אימא ולא צריך להתמודד כמוה. זוג אחים, הגרים בשכנות לה, מותחים אותה ומספרים לה שמפלצת אורבת לילדי כיתה א' במסדרון החשון בבית הספר ומוצצת את דמם. כשסבא בא לבקר אותה, פוזי מספרת לו מה מטריד אותה וסבא מתגייס להרגיע אותה. כשהוא לוקח אותה לקנות גלידה, הם פוגשים במורה של כיתה א'. המורה מחמיאה לפוזי על חציאת הבלט הורודה הישנה והקרועה שהיא לובשת, שהיא הבגד האהוב עליה ביותר. המורה מראה לה שגם היא נועלת את נעליה הוורודות שמהן קשה

## **מוקסי מקסוול לא אוהבת את סטיארט ליטל.**

פגי גיפורד.  
צילומים: לורי פישר.  
תרגום: מאירה פירון.  
ידיעות אחרונות וטל-מאי,  
2014, ע' 108, מנוקד.

## **הנסיכה פוזי והתהלוכה של כתה א'.**

סטפני גרין.  
איורים: סטפני רות סיסון.  
תרגום: רונית רוקאס.  
כתר וכנפיים, 2014, ע' 79, מנוקד.

לה להיפרד, ואומרת שאלו אינם בגדים שמתאימים לבית הספר. כשפוזי שואלת מדוע, היא מגיעה בעצמה לתשובה שהבגדים האלה מתאימים לתהלוכת תחפושות. בעקבות פגישתן, שולחת המורה הזמנה לילדי כיתה א' לבוא ביום הראשון ללימודים בבגדים האהובים עליהם, ולהתחיל את היום בתהלוכה עליזה. כך מתחילה פוזי את הלימודים ברגל ימין, בשמחה ובראש התהלוכה...

ספר שלישי בסדרת הספרים המספרת על שירה ואחותה יעל ועל יחסי האהבה והקנאה ביניהן. שירה רוצה ללמוד לנגן בגיטרה כמו אחותה הגדולה ומסרבת להצעתה של אימא שתלך לחוג דרמה. עד מהרה היא מגלה שהיא נהנית בחוג והיא אף רוכשת לה חברה חדשה. כשיעל מתאמנת לקראת מבחן הכניסה ללהקת בית הספר, רוני ועדי, חברותיה של שירה, מאזינות לנגינתה ומתפעלות ושירה מקנאת מאוד. אבל אז יעל חולה ומחמיצה את ההופעה בבית הספר, והיא מאוכזבת מאוד. שירה מנסה לחשוב איך לשפר את מצב רוחה של אחותה. היא משתפת את חברותיה ועדי מציעה שיארגנו עבור יעל הופעה ביתית לכבוד יום המשפחה. הבנות מכינות תכנית, מחלקות ביניהן את התפקידים, מפיקות הזמנות ומחלקות אותן ומארגנות ליעל הופעה בלתי נשכחת. בפרק הסיום, שירה מתעדת ביומנה את האירועים, כפי שעשתה גם לאורך הספרים הקודמים בסדרה, והיא מתארת סוגי משפחות שהיא מכירה. הסיפור מסתיים ביחסי קרבה בין האחיות, למרות הצהרתה של שירה שאחותה מעצבנת. ספרי הסדרה משקפים את חיי היום-יום ואת היחסים בין אחים ואחיות השוררים בבתים רבים וכתובים בשפת דיבור עכשווית ומעוררת הזדהות.

סיפורה של אישה שאהבה לרקום ורקמה את חלומותיהם של מבוגרים וילדים על בדים העשויים רוח. במעשה הרקמה האישה מגשימה לחולמים את משאלותיהם וממלאת את צורכיהם. האישה מעדיפה לרקום על בדי רוח יותר מאשר על הבדים שהיא אוספת ושומרת בארון. כשהיא מחליטה להציג תערוכה מבדי הרוח שרקמה ולהזמין את מקורביה להתבונן בהם, הקהל אינו רואה דבר. נכדיה מנחמים אותה ומזכירים לה כמה היא אהובה, והיא תוהה כיצד הילדים רואים את מה שנסתר מעין המבוגרים. כך המשיכה האישה לרקום חלומות לבקשת אוהביה, "וכל חלום הפך לרקמה, וכל רקמה חלום – והאשה רוקמת על בדי הרוח עד היום". סיפור פיוטי, הפונה לילדים ולמבוגרים, מתכתב עם סיפורים קלסיים כמו **הנסיך הקטן**

## **הופעות, הפתעות**

### **ומשפחה שכזאת.**

מאירה פירון.

איורים: אלינה גורבן.

ידיעות אחרונות וטל-מאי,

2014, 79 ע', מנוקד.

## **רוקמת החלומות.**

מיכל סנונית.

איורים: גליה ארמלנד.

מודן, 2014, 31 ע', מנוקד.

**ובגדי המלך החדשים** ועוסק באמנות, בהגשמה עצמית, בנקודות מבט שונות, בזכות להיות שונה ובחלומות.

## לכיתות ג'-ה'

### הקמע של אונידל.

עינת צפון.  
איורים: סקוט פינדלאי.  
רימונים, 2012, 146 ע',  
מנוקד.

סיפור פנטזיה מקומי שעלילתו מספרת על שלושה ילדים, תלמידי כיתה ג' מיישוב מופגז בדרום הארץ, שיוצאים להרפתקה לילית בעקבות אבן קריסטל שמצאו. הם מגיעים לארץ הלטאות ופוגשים שם חרדון זקן, שחד להם חידות ושולח אותם להציל את הדרקון אונידל בעזרת הקמע שבידיהם. המשימה שמעסיקה אותם והקרבות שהם מנהלים במסגרתה, מסייעים להם להסיח את הדעת מהמתח הקיים במציאות כתוצאה מהאזעקות וההפגזות, ולחוש חזקים ובטוחים יותר. עלילת הסיפור נעה בין העולם המציאותי בו חיים הילדים לבין עולם הפנטסיה, וכוללת גם הסברים שנותנים המבוגרים לאירועים המאיימים המתרחשים סביבם. גיבורי הסיפור, ילד לא מקובל ושתי ילדות אמיצות, המגלים את כוחם ותומכים זה בזה להשגת המטרה המשותפת, מעוררים הזדהות בקרב קוראים צעירים משני המינים, והופכים את הסיפור המותח גם לכלי ביבולותרפי.

מקס הקיפוד, שכיכב בספר **הטיול הגדול של מקס** (כנרת, 2011), מחליט להגשים את חלומו ולצאת למסע בזמן. הוא בונה מכונת זמן ויוצא לברר איך האדם הקדמון בישל, מהו זיגורט, איך המציאו את הדפוס ועוד ועוד. מקס מבקר בתקופות שונות ופוגש דמויות מפורסמות שונות ובהן ממציאים, לוחמים, שחקנים ועוד. כמו בספר הקודם בו כיכב, הוא כותב את כל חוויותיו ביומן המסע שלו, המלווה בציורי קומיקס ומגיש לקוראים מידע מעשיר בליווי איורים משעשעים.

עידו רוצה להתקבל לחבורת הילדים המקובלים בכיתה, אך הם אינם מוכנים לקבל אותו. בני המשפחה של עידו מספרים לו סיפורים מחייהם ומחיי דמויות היסטוריות ידועות, הממחישים אירועים של אפליה, גזענות, דעות קדומות, דחייה של אנשים על רקע צבע עור, מוצא, מוגבלות ומגדר. הסיפורים המשתלבים בסיפורו של עידו מלמדים על השונות והייחודיות של כל פרט בחברה ועל הצורך לקבל כל אחד כפי שהוא, וכמי שהוא חלק מהחברה ותורם לה.

### מכונת הזמן של

#### מקס.

דובי קייך.  
איורים: דובי קייך. כנרת,  
2014, 72 ע', מנוקד.

### האחר הוא אני.

רחלי פליישון.  
איורים: אלחנן בן-אורי.  
דני ספרים, 2014, 96 ע',  
מנוקד.

## חלום המלך שלמה.

רונית חכם.

איורים: שירלי ויסמן.

דני ספרים, 2014, ע' 75,

מנוקד.

## הפרעוש: ספורו

### המדהים של ליאו

#### מסי.

מייקל פארט.

תרגום: אתי פריפלד. כתר,

2014, ע' 129, מנוקד.

ששה סיפורים מאוצרות האגדה היהודית, המפגישים את הקוראים הצעירים עם דמויות של צדיקים ועם אנשים פשוטים, עם מנהגים וטקסים יהודיים, ומקנים מושגים בסיסיים מן המסורת היהודית. בין הדמויות – שלמה המלך, הבעל שם טוב, ר' זושא ור' לוי יצחק מברדצ'ב. הסיפורים משלבים חוכמה ואמונה עם משאלות אנושיות ורגשות אוניברסאליים, ונושאים מוסר השכל הקשור בנתינה, נדיבות, קבלה וכבוד הדדי.

סיפור חייו של הכדורגלן המפורסם, מילדותו בעיר רוסאריו בארגנטינה ועד לקבלתו לקבוצת בארסה הספרדית. העלילה מלווה את מסי כילד אוהב כדורגל, שזכה לעידוד ולדחיפה משמעותית מסבתו שזיהתה את כישורו. בהמשך, מתוארים האמון והתמיכה שהעניקו לו הוריו, ונכונותם להיפרד ממנו כדי לאפשר לו לממש את כישורו מחוץ לגבולות מולדתו. העלילה מתארת גם את התמודדותו של מסי עם קומתו הנמוכה ועם התגובות שקיבל בגינה, קבלת זריקות לזירוז הגדילה, הנחישות להראות את כישורו בקבוצות שבהן היה צעיר השחקנים, ומוכנותו להתאמץ ולהתמיד עד להשגת המטרה הנכספת שהציב לעצמו. הסיפור המרתק מעביר מסרים של אומץ, התמקדות במטרה, התגברות על קשיים ואמונה בכוחו של ילד והוא עשוי לעורר עניין לא רק בקרב חובבי הכדורגל.

ספר ראשון בסדרה הומוריסטית ששמה "באושר ועושר כאילו..." בה זוג אחים נכנסים למעשיות המוכרות ומשפיעים על סיפור העלילה. אבי בת העשר עוברת עם בני משפחתה למקום מגורים חדש ומנסה להשתלב בכיתתה החדשה. אחיה הצעיר מעיר אותה בלילה ומספר לה שהמראה שבמרתף הבית לוחשת לו ועוקבת אחריו. כשהשניים יורדים למרתף, המראה מושכת אותם להיכנס לתוכה והם מוצאים את עצמם בממלכת האגדות. הם הולכים ביער ומגיעים לביתה של שלגיה, כאשר המלכה המחופשת לרוכלת מנסה למכור לה תפוח מורעל. השניים חושפים את האם החורגת, מבריחים אותה, ומספרים לשלגיה את המשך הסיפור, כפי שהם מכירים אותו. הם מנסים לעזור לה להגיע לסוף הטוב ולסכל את מזימותיה של המלכה המרושעת. בתוך כך הם מנסים לחדור לארמון ולהגיע לראי הקסמים ששייב אותם לביתם. השלושה מתמודדים עם פחדיהם ועם סכנות ומכשולים, עוזרים זה לזה ומחלצים את הנסיך הכלוא בצינוק הארמון. לאחר ששלגיה מצילה את הנסיך בנשיקה, או כפי שהיא מסבירה – בהנשמה מפה לפה, היא דוחה את הצעת הנישואין שלו בנימוק שהיא

## ראי ראי שעל הקיר.

שרה מלינובסקי.

תרגום: אסף ברקת.

דני ספרים, 2013, ע' 171,

מנוקד.

רק בת שש עשרה ושעליה להתרכז בחובותיה כמלכה, לאחר שמצאה את צוואת אביה והתברר לה שהוא מוריש לה את המלוכה.

סיפור דמיוני והומוריסטי שבמרכזו ילדה נועזת: ג'ו-שמו, תלמידת כיתה ד', בת למשפחה של שוטרים, שיודעת שגם היא תעסוק בעתיד בלחימה בפשע. יום אחד היא מקבלת חבילה מסתורית ובה גלימה אדומה, חוברת הוראות (לתעופה, לעצירת רכבות), ופתק מדוד ג'ורג' שמודיע לה שהוא פורש מחייו כגיבור-על. היא מתייעצת עם סבה האם לקחת על עצמה משימות הצלה והוא מעודד אותה. ג'ו שמתכוננת להציל את העולם, משכללת את הסקטבורד שלה כך שיתאים לגיבורת-על והופכת אותו לשמו-מכוננית. סבא מציע שתיסע לבית הספר ומבטיח לשלוח לה הודעת אס-אמ-אס אם יבוצע פשע רציני שידרוש את התערבותה. כשסבא מודיע לג'ו על שוד בנק, היא דוהרת ברכב שלה עם כלבה רימונד כדי לתפוס את השודדים. בסיום משימתה היא שבה לכיתה, וכך בכל יום היא תופסת פושעים נוספים: סוחרי סמים, שודדי תכשיטים, טרוריסטים ושודדי עוגיות-מזל. בזמן זה דוקטור שפלון, המדען המרושע שעבד במשך שנים על פיתוח מכשיר מיוחד במטרה להשתלט על העולם, מנסה להחיות את הדינוזאורים ולהשיג שליטה בהם. סבא מלמד את ג'ו טריקים של לחימה בפשע, וכאשר דוקטור שפלון שם פעמיו למוזיאון הטבע במטרה להחיות את הדינוזאורים ומניילן את השומר בעזרת המכשיר שפיתח, ג'ו מקבלת הודעה על דינוזאור שאוכל מכוננית. היא מכניעה את הדינוזאור, נחטפת על ידי עוף דורס, נחלצת, ומצליחה לחטוף את מכשיר ההחיאטור, לניילן את הדוקטור ואת עוזרו ולהציל את העולם.

סיפור שעוסק בהתמודדויות חברתיות, בבדידות של ילדים ובניסיונות לקנות חברות ומעמד חברתי בצל לחצים כלכליים וקשיים משפחתיים. גד, תלמיד כיתה ה', שאביו השוטר נהרג במסגרת שירותו במשטרה, דחוי על ידי בני כיתתו וחש בודד. בשעות העבודה הארוכות של אמו הוא מבלה את זמנו במשחק דמיוני עם שבט אינדיאני במרפסת ביתו ורוצה מאוד שיהיה לו כלב. כשעידו, בן כיתתו, מקבל כלב הוא הופך למלך הכיתה וכל הילדים מחפשים את קרבתו. הוא מעניק לחבריו את הזכות לטייל עם הכלב אחר הצהריים, אך דוחה את גד בטענה שאי אפשר לסמוך על ילד שמגדל את עצמו ושהוריו אינם בבית. מושיקו, חברו היחיד של גד, מנסה לדבר בעדו עם עידו, אך ללא הועיל. גד צופה ממרפסת ביתו בתמר שלוקחת את הכלב קיסר לטייל, עוקב אחריה ומגלה שהיא מופיעה עם הכלב בפני אנשים בגן

## ג'ו-שמו גבורת-על.

גרג טרין.  
איורים: פרנק ו' דורמר.  
תרגום: חן אדלסבורג.  
מודן, 2013, 107 ע', מנוקד.

## קיסר השכונה.

נאוה מקמל-עטיר.  
איורים: ולדילן חסמן.  
ידיעות אחרונות-משכל,  
2014, 109 ע'.

הציבורי בחברת נגן מנדולינה מבוגר, ומקבלת מחצית מסך המטבעות שאנשים משאירים בקערה. בכסף קונה תמר ממתקים ומחלקת אותם לילדים כדי לקנות את חברותם. באחת הפעמים שגד עוקב אחר תמר, הוא מבחין בשני נערים שמטרידים אותה. למרות שתמר הסיתה את הילדים נגדו, גד ממשיך לעקוב אחרי תמר, רואה איך שני הנערים לוקחים את הכסף שהיא והנגן מרוויחים מהופעתו של קיסר, מתעמת עם הנערים ומצליח לקבל מהם את הכסף שלקחו. הוא מחזיר את הכסף לנגן, שמדבר עם תמר על ילדים שמשקרים כי הם רוצים להשיג חברים. בשיחה הזו חושפת תמר את חששה הגדול מכך שילדים יבוא אליה הביתה ויגלו שאמה מנהלת מספרה בביתם הצפוף, וידחו אותה כשם שהם דוחים את גד. בסיום הספר תמר מתנצלת בפני גד ומתוודה על הסוד שהיא מנסה להסתיר.

סיפור הרפתקה דמיוני ומשעשע, המתרחש בממלכת המכשפות ערפילאה, המאוכלסת בדמויות ששמותיהן לקוחים מעולם מזג האוויר. ארץ ערפילאה מחולקת לשתי ממלכות: פכפכת הקרירה וחרבונה הלוהטת, שהפכה לכזו בעקבות מלחמה גדולה, בה הוטל עליה כישוף שגור עליה להישאר יבשושית וחמה. החום הנורא שיבש את דעתם של תושבי הארץ שהפכו עצבניים ומרי נפש.

תושבי ערפילאה שמרו על קשר עם כדור הארץ וכשהגיעו אליו לביקורי קרובים או למטרת עסקים, התחזו לאנשים רגילים. בפתחת הסיפור, אליחורף – שליט ארץ פכפכת הקרירה, מחפש יורש. אליחורף מכריז על תחרות שהמנצח בה יזכה בשלטון, והנביא ערפל מנבא שהשלטון יעבור לילדה מהעיר מתושף לאחר מאבק עקוב מדם. מנהלת בית הספר למכשפים צעירים מהמרת שהזוכה תהיה עננה בת התשע, מכשפה צעירה ומוכשרת ובתה של המכשפה גשמינה, שבניגוד לאחותה המכשפה זלעפינה, לא הצליחה בכשפיה. זלעפינה שחומדת את כס השלטון חוטפת את עננה. בינתיים, בישראל, מגלה הילד שאול שהוריו נעלמו. שאול, ילד מחונך, מנומס וחובב מדע, פונה למשטרה ונלקח לבית יתומים המנוהל על ידי מנהלת מרושעת. גשמינה מוזמנת לארמון המלך אליחורף, שמספר לה על הנבואה לפיה בתה תחליף אותו ומדווחת לו שבתה נעלמה. המלך מטיל על חייליו לחפש את עננה. כשף הרחמים שגשמינה הצליחה לחולל, מביא לכך שזלעפינה נאלצת להשיג לעננה הורים מאמצים, שבסיום הספר יתברר שהם הוריו של הילד שאול. גשמינה מגיעה בחיפושיה לשאול, שמצליח

## ערפילאה.

דלית דהן קרליבך.  
כנרת, זמורה ביתן, 2013,  
271 ע'.

לנטרל את המעגל החשמלי שלה ויחד הם יוצאים להציל את החטופים ואת גורל הממלכה.

ג'יין קוראת בחופשת הקיץ בספרי אדית נסביט ומתוסכלת מכך שלה ולאחיה לא קורה דבר מעניין בדומה למה שמתואר בספרים. היא מוצאת מטבע ומגלה להפתעתה, שכאשר היא מביעה משאלה, היא מתגשמת. ג'יין נרגשת מכוח הקסם שבו זכתה, אך חוששת מהשימוש בו, לאחר שנכחה לדעת שהוא יכול להיות מסוכן. היא ואחיה מגלים שהמטבע ממלא חצאי משאלות בלבד, ולומדים שכדי לקבל מה שהם מבקשים, עליהם לבקש פעמיים. כך הם יוצאים להרפתקאות במקומות שונים ובתקופות שונות. כשאמם האלמנה נישאת לבן זוג חדש ומקסים, הילדים מחליטים לא להשאיר את המטבע ברשותם ולהעבירו הלאה למי שזקוק לו יותר מהם.

אוון ג'סטר עבר להתגורר עם הוריו ואחותו בבית סבו החולה. הוא מבלה שעות רבות בחוף עם שני חבריו ועם הצפרדע שמצא, אותה הוא רוצה לאמץ. ויולה, שכנתו ובת גילו שעוקבת אחרי שלושת הבנים ורוצה להשתלב בפעילותם, חושבת שהיא יודעת הכול. בין השאר היא טוענת שאוון צריך להחזיר את הצפרדע לאגם ולשחרר אותה. אוון בונה עם חבר כולב עבור הצפרדע ליד האגם. עם הזמן אוון מוכרח להודות שהצפרדע מגלה מצוקה ושויולה צדקה, והוא מתמודד עם הקושי להיפרד מבעל החיים שאליו התקשר. לילה אחד אוון שומע קול חבטה עז מכיוון מסילת הרכבת העוברת ביער הסמוך, למחרת הוא מגלה חפץ גדול ומסתורי שנפל ממנה. הוא וחבריו מחלצים את החבילה ומגלים שיש בה צוללת קטנה שאפשר בעזרתה לרדת לקרקעית האגם. ויולה מזכירה לו שהצוללת אינה שייכת לו ושעליו לדווח על מציאתה ולהחזירה, אבל הילדים מתלבטים איך להעבירה לאגם וכיצד להפעיל אותה. לאחר שהם מסכימים לשתף את ויולה, שמאיימת לספר על מציאת הצוללת, ומתברר שיש לה ידע רב בנושא צוללות, הם מצליחים להפעיל אותה, ואוון וויולה יורדים בתוכה מתחת לפני המים. בסיום הסיפור אוון חש שלמרות העונש שקיבל מהוריו, ההרפתקה הייתה כדאית ובזכותה גם רכש חברה נוספת.

שנת הלימודים של מיכאל עומדת בסימן ההתמודדות היומיומית של הכיתה עם המורה דרורה, מורה מפחידה שצועקת על הכיתה, מעליבה ילדים, מאיימת עליהם ומרבה לעשן. הילדים מספרים שבעלה של דרורה התאבד. מיכאל גיבור הספר, הוא אנטי-גיבור מובהק: תלמיד מצטיין וצייטן,

## חצי קסם.

אדוארד איגר.  
איורים: אלינה גורבן.  
תרגום: רונית רוקאס.  
כרמל, 2013, 157 ע'.

## הסוד המופלא של

### אוון ג'סטר.

ברברה או'קונור.  
תרגום: רחל אהרוני.  
הקיבוץ המאוחד, 2014,  
156 ע'.

## המורה דרורה לא

### מפלצת.

ינץ לוי.  
איורים: יניב שמעוני.  
זמורה-ביתן, 2014, 231 ע'.



אך ילד פחדן, לחוץ, שנוטה לבכות בקלות וחושש ממה שמצפה לו. המורה דרורה מושיבה את מיכאל ליד דנה, מלכת הכיתה, וכשדנה מזמינה את ילדי הכיתה למסיבה בביתה, היא כותבת לו שהיא רוצה שירקוד אתה במסיבה. בהמשך היא שולחת אליו את חברתה ומודיעה שהיא רוצה שיהיו חברים. כשמגיע לכיתה תלמיד חדש ושרירי, ששמו חן, היועצת מבקשת ממיכאל ומזוהר, חברו היחיד, שיעזרו לו להיקלט, שכן יש לו בעיות במשפחה. בשיעור ריקודי-עם דנה משפילה את מיכאל מול כל הילדים ועוברת להיות חברתו של חן. כשמכאל נתקל בילדה חדשה שהגיעה לבית הספר הוא מתאהב בה מיד, אבל בהמשך מתברר לו שהיא בתה של המורה דרורה. למענה מוכן מיכאל לעשות דברים שלא אופייניים לו: לשחק בתפקיד ראשי בהצגה, להיכנס לבית הנטוש המפחיד, להקים חבורה סודית ולצאת לחפש אוצר כדי לסייע לאבא של חבר שנקלע למשבר כלכלי. כשהמורה דרורה יוצאת לחופשת מחלה, מטילה עליו המורה המחליפה ללכת יחד עם דנה להביא לה מתנה בשם הכיתה. כך מוצא מיכאל את עצמו בביתה של דפנה. השניים מתיידדים ומסכלים יחד את תכניתה של דרורה לעבור עם בתה לאמריקה. בסיום הספר מגלה מיכאל שמאחורי חזותה המבהילה של המורה דרורה, נמצאת אם שאכפת לה מבתה והיא מוכנה לוותר על תכניתיה למענה.

## לכיתות ו'–חט"ב

### הזדמנות לעבר חדש.

רונית לוינשטיין-מלץ,  
ידיעות אחרונות-משכל,  
2014, 303 ע'.

סב שיושב ליד מיטת נכדו מחוסר ההכרה שנפצע בתאונה, מספר לו על אירועים מחייו המצטרפים לסיפור חיים מרתק ומקליט את סיפוריו. סיפורו של הסב, טובי, נפתח בתקופת מלחמת העולם השנייה, בה שירת כחייל בן עשרים בצבא הבריטי, ונפצע כשהאנייה בה הפליג נפגעה באזור גיברלטר. הוא מתעורר בבית חולים ומגלה שאיבד את הזיכרון, אינו זוכר את שמו ואת מוצאו, אך עם זאת זוכר את השפות הפולנית והאנגלית. במהלך אשפוזו נמצא תרמילו עם מסמכים מזהים שמגלים את שמו ומוצאו מפולין. הוא מטופל על ידי רופא אנגלי מסור, שמנסה לסייע לו לשחזר את זהותו כיהודי ולבנותה מחדש. בסיום הטיפול הוא נשלח בחזרה ליחידתו שנמצאת בהודו, כשהרופא מתנדב ללוותו. בהמשך, מתברר לו שבעיר הולדתו לא נותרו יהודים והוא מניח שכל משפחתו נספתה. בחג הפסח הוא מוזמן יחד עם קצינים יהודים נוספים לארוחה חגיגית בבית עשיר יהודי, שם מכיר לו הרופא את אהרון, בחור שמוצאו ממלאכה, עירו, הטוען שהוא חברו ושכנו מילדות. אהרון משלים עבור

טובי את פרקי חייו שנשכחו ממנו ומספר לו על עיסוקם של הוריו, עלייתם לארץ וחזרתם לפולין, ועל שליחתם של טובי ואחותו לבית הדודים בבליה. כך הוא לומד שבמהלך שהותם שם, הגרמנים פלשו לפולין ומלחמת העולם השנייה פרצה. בין השאר הוא מספר לטובי על נער משכונת ילדותם, שהם כינו בשם יולק הגנב, והיו מסוכסכים אתו. לאחר שהצבא הבריטי עוזב את הודו והחיילים שבים למשפחותיהם, מחליט טובי לנסוע לדודיו בבליה, מהם הוא שומע שאחותו חיה בוונצואלה והוא יוצר אתה קשר. היא באה לבקרו ומשלימה עבורו חלקים נוספים מן הסיפור המשפחתי. טובי מצטרף למתנדבים יהודים שיוצאים למנזרים לאתר ילדים יהודים שהוסתרו בהם ולהשיבם לחיק היהדות. כאשר אביו של טובי מופיע במפתיע בבית הדודה ומספר שהיה כלוא בסיביר ושלטובי היה אח נוסף שנספה, האמון של טובי באהרון מתערער והוא מתקשר אליו ונוזף בו על שלא סיפר לו על אחיו, והחליט עבורו מה עליו לדעת. בהמשך מתבררת לטובי זהותו האמיתית של אהרון והקשר שלו ליולק הגנב ולמות אחיו בשואה. הספר מסתיים כשהנכד מתעורר ומקשיב להקלטות שבזכותן הוא זוכה לשמוע את סיפורו של סבו שנפטר. הספר המבוסס על קורות חייו של טוביה בלום שנפטר בשנת 2010, עוסק בתפקיד הזיכרון בחיינו ופורש את סיפור הגורל היהודי. העלילה מרתקת, מעשירה בידע ועשירה במסרים חינוכיים וציוניים.

עינת בת ה-12 מוטרדת מהיעלמותה ללא הסבר של חברתה הטובה. היא מנסה להתקשר אליה שוב ושוב, הולכת לביתה, ומנסה לברר גם במזכירות בית הספר ועם שכניה של שחר. לאחר שמתברר לה ששחר והוריה עזבו את דירתם, היא ממשיכה לחפש דרכים ליצור אתה קשר. אדם חסר בית, שהתמקם על ספסל בשדרה בקרבת ביתה, עד לחיפושיה ומעדכן אותה שראה את המשפחה עוזבת וידוע לו שעברו לירושלים. הוריה מגיבים בהסתייגות לעיסוקה המתמיד בנושא ומעודדים אותה למצוא לעצמה חברה אחרת. עינת מתוסכלת מתגובתם ואינה מבינה מדוע אינם מכירים בחשיבותה של החברות ובצורך שלה לברר מה קרה והאם שחר זקוקה לעזרה. בתוך כך, עינת מנסה למצוא את מקומה בכיתה ומתמודדת עם לעג של אחת הבנות כלפיה. בכל זאת היא מחליטה להעז וללכת למסיבה אליה הוזמנה ובהדרגה מתחזק הביטחון העצמי שלה, היא רוכשת חברה חדשה והילדים בכיתה לומדים להעריך את טוב לבה, נכונותה לעזור ויצירתיותה. בעזרת חסר הבית, שמתברר כי שירת עם אביה בצבא והוא סובל מהלם קרב, מתגלה לעינת שאביה של שחר פוטר מעבודתו, לווה כספים בשוק

## חברות עם שחר.

אורה קרופיק.  
דני ספרים, 2013, 134 ע'.

האפור ונאלץ לעזוב את ביתו עם משפחתו בשל איומי המלווים. אריק, חברו של אביה מתגייס לעזור להם ואוסף עבורם כספים ועינת ושחר מחדשות את הקשר. סיפור התבגרות, חברות והתמודדות עם מציאות מורכבת, שחושף לפני בני הנוער הצעירים נושאים של מצוקה כלכלית ואת תופעת הלם הקרב.

שלושת ילדי משפחת בודלר, ויולט הבכורה, בת הארבע-עשרה, בעלת כישרון לבניית מכשירים, קלאוס בן השתיים-עשרה חובב קריאה, וסאני הקטנה שאוהבת לנשוק, איבדו את הוריהם בשריפה פתאומית שפרצה בביתם. הבנקאי של הוריהם מעביר אותם לגור עם דודם, הרוזן אולף, אשר חומד את הכספים שהורישו להם הוריהם ומנצל את הילדים. במהלך עלילות הסדרה הם עוברים ממקום למקום, מתמודדים עם מבוגרים מוזרים ומסוכנים, מגלים תושייה ואומץ ועוברים הרפתקאות שונות ומשונות. בעלילות הספרים משולבים אירועים מפחידים, ודמויות מבוגרים מאיימים, כמו הדוד שרוצח את קרוב המשפחה המיטיב עם הילדים, ומאלץ את ויולט להינשא לו כדי לשלוט בכספי הירושה. על פי ספרי הסדרה נוצר סרט קולנוע מצליח. כל זוג ספרים בסדרה מופיע כספר אחד ששני חלקיו כרוכים יחד ובמהופך. הספרים מתאימים לילדים חובבי ספרי אימה, הומור שחור וספרות לא-חינוכית. למוני סניקט המציג עצמו בספר כחוקר גורלם של הילדים הוא שם העט של הסופר דניאל הנדלר, מחבר הסדרה.

סיפורו של גורילה שחי שנים ארוכות בכלוב בתוך קניון קטן בארה"ב, בחברת פילה וכלב. איוון הגורילה מספר בגוף ראשון על שגרת חייו בכלוב, על רגשותיו, ומתאר את התבוננותו בבני האדם. בעליו אמנם גידל אותו מילדותו, אך איוון זוכר את בני האדם הרעים שהרגו באכזריות את בני משפחתו ושבו אותו. נקודות האור בחייו הן חברותו עם הפילה והכלבלב, וכן הקשר המיוחד שנרקם בינו ובין ג'וליה, בתו של המנקה. ג'וליה שאוהבת לצייר וחולמת להיות אמנית, חולקת עמו את צבעיה, ואיוון מצייר ציורים שנמכרים בחנות המזכרות. כשהפילה הזקנה מתה, מק הבעלים, מביא במקומה פילה גורה ורחמיו של איוון נכמרים עליה. לאחר שמק מנסה לאלף אותה ומפחיד אותה באמצעות מקל ממוסמר, איוון מחליט שעליו להוציאה מהמקום ולגרום להעברתה לגן חיות, בו תזכה לחיות בתנאים טובים יותר ובחברת בני מינה. בעזרת כישרון הציור שלו ובזכות בני אדם טובים שנאבקים למען זכויות בעלי החיים, תכניתו של איוון מצליחה. הוא זוכה לחיות שוב בקרב בני מינו ואף לקיים קשר זוגי. הסיפור נכתב בעקבות

## סדרה של צרות.

למוני סניקט.  
איורים: ברט הלקויסט.  
תרגום: אירית ארב. כתר,  
2013, 220 ע'.

## איוון האחד והיחיד.

קטרין אפלייט.  
תרגום: שמעון בוזגלו.  
ידיעות אחרונות-ספרי  
חמד, 2014, 274 ע'.

מקרה דומה שהתרחש בארצות הברית. זהו ספר חשוב, עצוב ומעורר מחשבה, הכולל גם תיאורים קשים של התאכזרות לבעלי חיים, ומציג את כפל הפנים של בני האדם ביחסם לבעלי חיים.

אריק, ילד רגיל ובעל חברים, תחביבים וחוש הומור נהפך פתאום לילד דחוי שסופג עלבונות, הטרדות ובידוד חברתי. הוא מנסה להבין מה גרם לשינוי הפתאומי במעמדו החברתי ומגלה שספר מסתורי אחראי לכך. במהלך חקירותיו הוא מגיע לנער בחטיבת ביניים שעבר גם הוא חוויה דומה וערך מחקר משלו. שניהם חושפים ספר שמועבר בירושה מכיתה לכיתה, המציג שיטת פעולה שמבטיחה את מעמדו החברתי של הנוקט בה, באמצעות הפיכת אחד מילדי הכיתה למושא ללעג ולחרם. הספר מסביר שכדי להגיע לראש הפירמידה החברתית יש לבחור "אפס" – ילד רגיל שככל שתגרום לו לרדת במעמדו החברתי, כך תחזק ותבצר את מעמדך. אריק מנסה לגלות את הסיבה שבגללה נבחר לתפקיד ה"אפס" הכיתתי, במטרה לשנות את התנהגותו ולשפר את מצבו. עלילת הספר מלווה את אריק בהתמודדותו עם הקשיים, עד שהוא חושף את השיטה ומבין כיצד בהתנהגותו איפשר לבריונים לדחות אותו והתעלם ממי שניסה ליצור אתו קשר ולעמוד לצדו. כמו כן הספר חושף בצורה נוקבת את המציאות החברתית הלוחצת בה חיים ילדים, ואת המהירות שבה מעמד חברתי יכול להשתנות. אריק שכותב את יומן האירועים במחברת שלו לאורך השנה, משלב את קטעי יומנו, בתוך ספר הבריונים, במטרה שהילדים הבאים שייקחו אותו לידיהם, ייחשפו גם לקולו של ה"אפס", יבינו את ההשלכות האכזריות והמסוכנות של תכניתם ויוותרו עליה. בסיום, הוא מרגיש משוחרר וחזק יותר ומתכנן לקחת את חייו בידיו, ולחזק את הקשר עם מי שביקשו להיות חבריו.

רותם, תלמידת אולפנה בת 16, בת למשפחה נורמטיבית שחיה בישוב קהילתי דתי, משתדלת להסתיר את האווירה הקשה ששוררת בביתה. אביה, דמות מרכזית בחיי הישוב ואדם סמכותי, איבד את מקום עבודתו והדבר ערער את הדימוי העצמי שלו. הוא מקניט את האם היוצאת לעבודה, מתייחס לבני המשפחה בנוקשות ודורש מהם לציית לו. רותם מעריצה את אביה, מתקשה להזדהות עם אמה המושפלת על ידו ומבקרת אותה על התנהגותה. אחיה הצעיר מוצא מפלט מהמתחים בבית בשיטוט בחברת נערים פרחחים ומדרדר בלימודים. כשהאב מעניש אותו ואוסר על יציאתו מהבית, רותם מחליפה אותו בעבודה אצל שכנתם, שמנהלת

## ספר הבריונים.

אריק קאהן גייל.  
תרגום: נעה סמלסון. מודן  
ואוקיינוס, 2013, 231 ע'.

## יוצאת מהמשחק.

פינינה אריאל.  
הקיבוץ המאוחד, 2014,  
222 ע'.

חברה לארגון מסיבות בר/בת מצווה במסגרת של משחקי בילוש סביב תעלומות היסטוריות. תעלומות מהחיים מתערבבות בתעלומות המבוטאות ובהדרגה רותם מתחילה לגלות פרטים על מעורבותו של אחיה בפריצות וגניבות שמתרחשות בישוב ובעישון סמים. המערכת המשפטית מתחילה להשתנות כשהאם נעזרת בייעוץ פסיכולוגי ומתחילה לעמוד על שלה מול האב. בסיום העלילה, רותם חושפת את הסוחר שמוכר סמים לנערים וזוכה להערכה, מבינה יותר את אמה ומתחילה להרגיש שיש סיכוי לשינוי חיובי במשפחה. הספר פורץ דרך מבחינת העזתו לחשוף נושאים בעייתיים במסגרת החברה והמשפחה הדתית.

נובלת חניכה הכתובה בסגנון המשלב רבדים לשוניים שונים – דיבור יומיומי, משלב לשוני גבוה ולשון פיוטית, ומתארת קיץ בחייה של נערה מתבגרת, שאביה נפטר ממחלת הסרטן. עלמה מתכוננת להעביר את הקיץ עם חברתה הטובה, למצוא עבודה וחבר. אולם חברתה מקדימה אותה במציאת חבר ועלמה צריכה לארגן את תכניותיה מחדש. בתוך כך היא מתמודדת עם מותו של אביה, שהשאיר לה מכתבים שכתב עבורה ומשולבים בסיפור, ומרבה לריב עם אמה. כשהיא שומעת על פטירתה של שכנה מהבניין שהיטיבה אתה לאחר מות אביה, היא מחליטה ללכת ללווייתה. בבית העלמין היא מתוודעת לאדם מבוגר וידידותי ובזכותו מוצאת עבודה בבית קפה הממוקם בסמוך וכן מתוודעת לנכדה של השכנה. הידידות המתפתחת בינה ובין בעלת בית הקפה, האנשים שהיא פוגשת שם והביטחון שהיא רוכשת, מאפשרים לעלמה לשתף אחרים בעולמה, לעבד את רגשותיה ולהשלים עם אובדנו של האב. בסיום הסיפור היא מתפייסת עם אמה, מחוזרת על ידי שני נערים ורואה את המשך החיים באור אופטימי יותר.

אפריל-מאי, נערה מדרום אפריקה, מתחילה ללמוד בכיתה ח' בבית ספר חדש, אליו התקבלה בזכות מלגת הצטיינות בה זכתה. היא גרה בדירה קטנה ביוהנסבורג עם אביה המובטל, לאחר שהוריה התגרשו ואמה נשארה בפרטוריה עם בן זוגה החדש. כיוון שהתנאי להישארותה עם אביה הוא הצלחתה בלימודים ומיצוי הפוטנציאל שלה, היא דואגת להסתיר ממנו את מעלליה, את החברים שבחברתם היא מבלה ואת העובדה שהיא מעשנת. אפריל-מאי שונאת את השם הכפול שנתנו לה הוריה, שלא הצליחו להגיע להסכמה ביניהם כבר בלידתה. לכן היא מאמצת לעצמה את השם בלה, כשמה של גיבורת הרומן **דמדומים** האהוב עליה. היום הראשון

## הפחד לדרוס שליח

### פיצה.

רות ויטל גלעד.

קרן. 2014, 102 ע'.

## חודש עם אפריל-

### מאי.

אידיט בולבריינג.

תרגום: חגי ברקת. דני

ספרים, 2013, 159 ע'.

ללימודים נפתח ברגל שמאל כשהיא ננזפת על ידי המורה, גברת הו, על אי ציות לכללי הלבוש והציוד הנהוגים בבית הספר. בהמשך היום היא נענשת על כך שקראה בשעת השיעור ברומן הרומנטי, הממלא את דמיונה ומחשבותיה. התמודדויותיה של אפריל-מאי מוכרות למתבגרים רבים: מעבר דירה והשתלבות בחברה חדשה ובבית הספר, יחסים מורכבים עם המורים, קונפליקט נאמנות בין ההורים הגרושים והקושי להסתגל לבני זוגם החדשים. לבעיות המוכרות נוספת המצוקה הכלכלית בבית אביה, שאינה מאפשרת לה לקנות טלפון סלולארי, מחשב, בגדים חדשים ועוד. דמיונה הפורה של אפריל-מאי וחוש ההומור שלה מסייעים לה להתמודד עם הבעיות הנובעות ממצאות חייה ומהמצבים הבעייתיים שהיא מייצרת בעצמה. בסיפורה המסופר בסגנון אירוני, היא שוזרת 14 עובדות המוצגות כחסרות חשיבות, אך מבטאות נושאים מרכזיים שמטרידים אותה. בסיום הספר אפריל-מאי מועמדת לסילוק מבית הספר בשל התנהגותה והיא כמעט מאבדת את חבריה. גברת הו, שנראתה לה מפלצתית ביום הלימודים הראשון, מתגלה כמורה אכפתית המתעניינת בחיי תלמידתה ורוצה לסייע לה ובנוסף, היא מגלה שיש לה ידידים נוספים שעומדים לימינה והפכו עבורה למשפחה.

סדרה בת שלושה ספרים שבנויה משני סיפורים מקבילים. הסיפור האחד מתאר את אווה בת ה-16, נערה מחוננת ומרדנית, שנזרקה מבית הספר לאחר שפרצה למחשבי הנהלה. היא מצליחה להתקבל לפנימייה יוקרתית לצעירים מחוננים ומשתלבת בה. במפגש עם וירולוג שבא להרצות בפני התלמידים, היא נחשפת לנגיף קטלני שכמעט וגורם למותה. אווה שורדת את המחלה, אך נשארת חלשה ורדופת סיוטים. הסיפור השני מתאר את סת, עבד רומי בן 18, שמשרת כגלדיאטור וחי בלונדיניום בשנת 152. לאחר שנפצע באופן אנוש, הוא מובא לטיפול בבית פטרוניו ומתאהב בבתם המאומצת, שמאורסת בניגוד לרצונה לגובה המיסים העשיר. השניים מנסים לברוח אך נתפסים ומעונים עד למותה של הנערה. סת מתעורר בעולם אחר, שבו יש לו כוחות קסם. בעזרת איש מסתורי, הוא לומד כי הוא נמצא ביקום הנקרא מקביליון ושיש ביכולתו לנוע במרחבי הזמן. עוד הוא מגלה כי האנשים שמגיעים למקביליון, נדבקו במחלת חום מסתורית. סת מנסה לגלות את מקור המחלה ומגיע לפנימייה בה לומדת אווה. הספרים הבאים עוקבים אחרי הקשר המתפתח ביניהם, ניסיונותיהם לגלות את מקור מחלת החום והמעברים בין העולמות והתקופות. אווה

## חום.

די שולמן.  
תרגום: יעל ענבר. ידיעות  
אחרונות, סדרת פרוזה  
עשרה, 2013, 445 ע'.

וסת מתמודדים עם סכנות שונות, אבל מתברר שהאתגר העיקרי העומד בפניהם הוא התגברות על הקושי שלהם לרסן את תשוקתם זה לזו, מחשש שסת ידביק את אווה בנגיף הקטלני. רומן הנעורים הבדיוני חושף את קוראיו ללונדון בתקופה הרומאית, למחקר בנושא הנגיפים ולתחומי ידע נוספים כפיזיקה, טכנולוגיה ומחשבים, בצד מתן מענה לסערת ההורמונים המאפיינת את גיל ההתבגרות.

גל, נערה ירושלמית שגדלה באילת ואביה עבד במצפה התת-ימי, עוזבת את בית אמה בירושלים כדי לעבוד במצפה. היא מבקשת לברר לאן נעלם אביה ומדוע ניתק את הקשר עם אשתו ושתי בנותיו. מנהל המצפה, שהכיר את הוריה ואותה בילדותה, מקבל אותה ומשבץ אותה בצוות בתפקיד מאכילת הדגים. היא מתנסה במשימות נוספות כמו לכידת כרישים, שכנוע צב-ים לאכול ורכישת אמונו של חתול-ים פצוע, ומתפקדת כנערה יחידה בצוות גברי. בהדרגה מתברר לה שלא אמה היא שעזבה את אביה, אלא שהוא העדיף עבודה במצפים תת-ימיים ברחבי העולם, על פני חיים אחראיים במסגרת המשפחתית. גל לומדת על עצמה ועל יכולותיה ובהדרגה הופך הקשר עם נמרוד, יוצא השייטת, מיריבות לחברות קרובה. הסיפור מלווה ברישומים המתארים את הדמויות ואת המצפה התת-ימי והיצורים המאכלסים אותו.

סיפור התמודדותו הנוגע ללב של דאג, נער בן חמש עשרה, שעובר עם בני משפחתו להתגורר בעיירה אמריקאית נידחת, לאחר שאביו פוטר מעבודתו. עלילת הספר מתרחשת על רקע שנות השישים ומלחמת וייטנאם. דאג מתמודד עם קשיים רבים: תושבי המקום מתייחסים אליו בחשדנות ורואים בו אח של עבריין, המנהל והמורים אינם מאמינים בו, אביו מתעלל בו, אחיו הגדול, שאף הוא השביע אותו מרורים, התגייס לצבא וחזר מהמלחמה כשהוא נכה, ודאג נאלץ לעבוד בחום הקיץ הכבד ובקור החורף המקפיא כדי לסייע בפרנסת המשפחה. למרות האווירה הקשה בבית בצל אב קשה ואלים, דאג משתדל להצליח בלימודים, ולשמור על עבודתו. חייו משתנים בהדרגה בזכות אנשים טובים שהוא פוגש בדרך – אישה שמכניסה אותו לביתה, מורה שמבין שדאג אינו יודע לקרוא ולכתוב למרות גילו, ליל, נערה יפה שמתידדת אתו ובזכותה הוא נכנס לספריה הציבורית, וספרן אוהד שמעודד אותו לצייר בהשראת ספר ציורי סיפורים שמרשים אותו. באמצעות הציור מעבד דאג את רגשותיו ואת האירועים שעבר בחייו. כשנדמה שמצא את מקומו, הוא נתקל בקושי נוסף: העירייה

## יומנה של לוכדת

### כרישים.

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

## בינתיים הכול בסדר.

גארי ד' שמידט.  
תרגום: מאירה פירון.  
ידיעות אחרונות-טל-מאי,  
סדרת פרוזה עשרה, 2013,  
333 ע'.

מוכרת דפים מן הספר הנדיר כדי לכסות את חובותיה ודאג מתגייס לתקן את העוול ולמנוע את הריסת הספר. דאג הנראה קשוח כלפי חוץ, חושף בסיפורו את עולמו הפנימי ואת רגישותו, רומז על האירועים הקשים שעבר ומתאר את תהליך השינוי שלו. זהו סיפור על אובדן, עוני, התעללות ודעות קדומות, ובעיקר על התמודדות אמיצה, על מציאת הכוחות הפנימיים, על חברות ואנשים טובים המעוררים מחדש את האמון בעולם, ועל כוחה המרפא של האמנות.

## כעורים.

סקוט ווסטרפלד.  
תרגום: אורי שגיא. גרף  
צוער, 2014, 333 ע'.

רומן דיסטופי, שבמרכזו נערה מתבגרת, שחיה בעולם עתידי ומתמודדת עם דילמה מוסרית, מוכיחה אומץ לב וחווה אהבה ראשונה. טלי קרובה ליום הולדתה ה-16, בו היא צפויה לעבור, כיתר המתבגרים במקום, ניתוח שיהפוך אותה מ"כעורה" ל"מיופית" בעלת מראה מושלם. היא מתגעגעת לפרסי, החבר שלה שכבר נותח ועבר לחלק האחר של העיר ומעזה להפר את הכללים ולהיכנס למסיבה של מיופיפים כדי לפגוש אותו. לאחר שהצליחה להימלט מבלי להיתפס, היא פוגשת את שי, נערה בת גילה, שמלמדת אותה תעלולי תעופה, משמיעה לה רעיונות חתרניים ולוקחת אותה לבקר בחורבות של "החלודים" – אותם בני אדם שחיו בעבר. טלי שלמדה בבית הספר שהחברה שבה היא חיה דואגת לבריאותם ולרווחתם של האזרחים, ושהניתוח אמור להבטיח שוויון וביטול התחרויות והמלחמות, שומעת משי על קיומו של ה"סמוק", מקום שמעבר לשליטת המשטר ועל דיויד המחכה לה שם. שי עפה אל הסמוק ומשאירה לטלי פתק ובו הוראות הגעה מוצפנות. ביום הולדתה טלי נלקחת מחדר הניתוח אל הרופאה דר' קייהל, שדורשת ממנה לגלות את המידע שקיבלה משי. היא מאיימת עליה שאם לא תמסור את המידע, לא תעבור את הניתוח ולא תוכל להצטרף לפרסי. טלי מתלבטת ולבסוף נכנעת. היא מקבלת מדר' קייהל תליון שבאמצעותו היא אמורה לאפשר לשלטון לעקוב אחרי מקום הימצאה. היא עפה ומגיעה אל שי וחבריה המורדים, שחיים בטבע ללא הטכנולוגיה העתידנית, משמרים מגזינים מהעבר וחולמים לחלץ כעורים נוספים מהגורל הצפוי להם. טלי פוגשת את דיויד ואת הוריו ושומעת מהם את הסוד הנורא של המשטר: בנייתו ההתייפית משתילים למנותחים גושים שמשנים את דרך המחשבה שלהם ומבטיחים שיאבדו את החשיבה העצמאית ואת היכולת להתקומם כנגד השלטון. היא מתאהבת בדיויד, מסתבכת בשקרים כדי לא להתוודות לפניו שהגיעה למקום כמרגלת, ומחליטה לזרוק את התליון שקיבלה מהרופאה לאש, במחשבה שכך תנתק



את המעקב אחריה. אך למחרת בבוקר פולשים אנשי השלטון למקום באלימות, לוכדים את כל החברים ומתכוונים להחזירם לערים, במטרה להעביר אותם את הניתוח. טלי נקראת אל הרופאה שדורשת ממנה להביא את התליון עם המידע. היא מצליחה להימלט ומגיעה למערה נסתרת, בה היא פוגשת את דיויד ויחד הם מחליטים לחזור לעיר הולדתה, לחלץ את חבריהם ואת הוריו של דיויד, זוג רופאים שמנסים לפתח גלולת הנוגדות את ניתוח ההתייפיות. הספר הוא ראשון בסדרה מצליחה ומעוררת מחשבה, המעלה שאלות על אידיאל היופי, אקולוגיה, ניסויים רפואיים, דמוקרטיה ועריצות, קונפורמיות וחתרנות, ציות וחשיבה עצמאית.

## לחטיבה העליונה

### פסיעות בחול.

אורנה בורדמן.  
ידועות אחרונות-משכל,  
2013, 304 ע'.

סיפורה של רוני חושף ברגישות את קוראיו לתהליך ההתמודדות המורכב של משפחה שעברה פיגוע מחריד. עלילת הסיפור מתרחשת ביישוב דתי, ומכאן שהווי החיים הנפרש בסיפור ועולמן הפנימי של הדמויות, קשור בעולם אמוני. רוני בת ה-19 לוקחת על עצמה, בעזרת אחיה הבכור החייל, את משימת גידול שני אחיה הצעירים, לאחר שהוריהם ושתי אחיותיהם נרצחו בביתם. היא מדחיקה את צרכיה ודוחה הצעות לעזרה ולטיפול פסיכולוגי ומשתדלת להעניק לאחיה בית וחיי שגרה. הסיפור מלווה את רוני במהלך שלוש שנים לאחר הפיגוע, בהן היא מתמודדת, נשברת, נעזרת בחברותיה, אך אינה משתפת אותן בקשייה, ומצליחה לשקם את חייה ולהתחיל ללמוד במכללה. עם זאת, היא ואחיה הצעיר, תלמיד הישיבה התיכונית, מתמודדים כל אחד בדרכו עם הקושי להמשיך ולהאמין, לאחר האסון הנורא. במרכז העלילה יחסיה עם טמיר, חברו הטוב של אחיה הבכור, המכיר את רוני מילדותה, הופך לחבר נפש תומך, השותף ללבטיה ולמחשבותיה ובהמשך מחזר אחריה. רוני, המתייסרת בכאב האובדן, מתקשה להיענות להצעתו להינשא לו וטמיר מכיל את קשייה וממתין לה בסבלנות. הסיפור מציג את החברה הדתית ביישוב, על עוצמתה כחברה מגובשת ותומכת בחבריה. המסר הבולט שעולה מהסיפור קשור ביצר החיים וביכולת להמשיך לחיות ואף לשמוח, לאחר הטראומה הקשה. בנוסף, מבליט הסיפור ערכים של חברות ואהבה כמשאב שמעניק כוח ומאפשר לחיים להימשך.

## משפחתי וחיות אחרות.

ג'רלד דארל.  
תרגום: יואב אבני,  
איורים: עינת צרפתי.  
מודן ואוקיינוס. סדרת  
הרפתקה, 2014, 316 ע'.

הספר המבוסס על קורות חייו של המחבר, מתאר את שהייתם בת חמש השנים שלו ושל אמו האלמנה ואחיו, באי היווני קורפו, אליו הגיעו מאנגליה בשנת 1935. בהגיעם לאי פוגשים בני המשפחה בנהג מקומי טוב לב וחד לשון, שחי מספר שנים בשיקגו ודובר את השפה האנגלית. הוא מציע להם את עזרתו במציאת בית מתאים, בשחרור המטען שלהם מהמכס ובשירותי הסעה והופך לידידם הטוב. ג'רי המספר, צעיר הבנים, שהיה בן עשר בהגיעו לקורפו, מבלה את רוב זמנו בגן הבית, כשהוא חוקר את החרקים והעופות המאכלסים אותו. בהדרגה הוא מרחיב את טיוליו, בחברת כלבו, גם מעבר לתחומי הגן. כך הוא פוגש בתושבים המקומיים, רוכש לו ידידים מבוגרים ואוסף בעלי חיים שונים, אותם הוא מביא הביתה. הוא מתאר בהומור רב את בני משפחתו, את המורים הפרטיים וידידי המשפחה, המלמדים אותו בדרכים יצירתיות ומטפחים את סקרנותו, את האורחים המשונים שאחיו מביא הביתה, את המעברים בין בתי מגורים שונים, בהתאם לאורחים הצפויים להגיע, ואת שלל החוויות שעוברת המשפחה באי בחברת התושבים המקומיים ומגוון בעלי החיים. בצד הסגנון האירוני, הסיפור רצוף בתיאורי נוף פיוטיים, והוא משרטט את הרקע להפיכתו של המספר לחוקר טבע ופעיל בשימור עולם החי והצומח. הספר מסתיים בשובה של המשפחה לאנגליה במטרה שג'רלד הצעיר ישלים את השכלתו בצורה מסודרת, כששוטר הגבולות מכנה אותם קרקס נודד...

## לפני שאפול.

לורן אוליבר.  
תרגום: לינדה פניאס  
אוחנה. כנרת זמורה-ביתן.  
סדרת מהעולם האמיתי,  
2013, 364 ע'.

סם, נערה מתבגרת, מספרת על מותה בתאונת דרכים, שהתרחשה כששבה ממסיבה עם שלוש חברותיה, בשעה שאחת מהן נהגה ברכב. בשבעת חלקי הספר היא משחזרת שוב ושוב את היום האחרון בחייה, לאחר שניתנה לה הזדמנות לבחור ולשנות בכל פעם מחדש את התנהגותה, ולהשפיע על רצף האירועים שמוביל אל התוצאה הטרגית. סם היא נערה מקובלת, המרבה בבלות עם חברותיה, המספקות זו לזו קבוצת השתייכות, תדמית חברתית וביטחון. יש לה חבר, נער מקובל ומבוקש, שלוחץ עליה לקיים אתו יחסי מין. סם מבטיחה לו שתיענה לו, אך אינה שלמה עם החלטתה ומתחבטת לגביה. האירועים המתוארים בספר מתרחשים ב"יום קופידון", בו התלמידים שולחים וורדים וברכות אלה לאלה, כשמספר הוורדים מסמן את מעמדו החברתי של כל תלמיד. סם וחברותיה שולחות וורדים לג'ולייט, נערה שאינה מקובלת, כדי להביך אותה ולהשלות אותה שיש לה מחזר מסתורי. קנט, חבר ילדות של סם, שלומד אותה בכיתה, אך אינו משתייך לחבורת ה"מקובלים", עורך בביתו מסיבה ומזמין את סם

וחברותיה. במהלך המסיבה המשתתפים מרבים בשתיית אלכוהול וכאשר ג'ולייט מופיעה במסיבה ומאשימה את סם וחברותיה בהשפלתה, סם מתקוטט אתה, ובהמשך הערב ג'ולייט שמה קץ לחייה. במהלך הימים בהם סם חווה שוב את אירועי אותו היום, היא עורכת עם עצמה חשבון נפש, מגלה פרטים חדשים על חברתה ועל הסודות שהסתירה ממנה, ומבינה שקנט אוהב אותה ומציע לה יחסים משמעותיים יותר מאלה שהיא חווה עם החבר שלה. הקוראים נחשפים ללבטיה ולמצוקותיה, כמו גם להבנתה המתפתחת לגבי הדברים החשובים בחייה. הספר מציג את חברת המתבגרים באור נוקב ונוגע בנושאים אופייניים לגיל, כמו פופולאריות חברתית, בריונות, התעללות, עישון, שתייה, נהיגה בשכרות, יחסי מין ויחסים בתוך המשפחה. ייחודו של הספר במבנה שלו ובהצלחתו להציג דמות מורכבת ומעוררת הזדהות, המתחבטת בשאלות של זהות, עצמאות, חברות, אהבה, קבלת החלטות והתנהגות.

רומן התבגרות מותח, הנפתח בתיאורה של נערה בת 17 שנמצאת ע"י שוטרים, כשהיא הולכת יחפה ופצועה בשולי הכביש, וסובלת מאובדן זיכרון לגבי זהותה. בבית החולים היא פוגשת את הוריה, אותם אינה מזהה, ובשובה הביתה עליה להכיר מחדש את משפחתה, את חברותיה ואת החבר שלה. מתברר לה שנעלמה כמה ימים קודם לכן יחד עם חברתה הטובה, קסי, שעדיין נעדרת. בנוסף, היא מגלה שהייתה נערה מתנשאת, סנובית ופופולארית בקרב בני השכבה שלה, שהוריה עשירים מאוד, אך שוררים ביניהם פערי מעמד חברתי, ושמילדותה הועידו אותה הוריה להינשא לחבר שלה, שהוא בנם של חבריהם העשירים. סמנתה מסתייגת מדמותה שמתגלה לה. אחיה, שבעבר התרחקה מחברתו, מסייע לה בהתמודדותה והיא מתאהבת בחברו הטוב, שהוא בנו של גנן האחוזה המפוארת בה גרה המשפחה. סמנתה אינה מוצאת שפה משותפת עם חברותיה לשעבר ואינה מצליחה להיזכר בחבר שלה או להרגיש רגש חיובי כלפיו. חלק מחבריה חושדים שהיא קשורה בהיעלמה של קסי, שגופתה נמצאת בהמשך ומתרחקים ממנה. מדי פעם עולים בה הבזקי זיכרון ובנוסף, היא מוצאת פתקים מסתוריים. בעזרת אחיה וחברו היא מנסה לפענח את תעלומת היעלמותה ומותה של חברתה, לקשר בין הזיכרונות והפתקים ולברר את תחושותיה, עד לסופו המצמרר של הסיפור. הפגיעה בזיכרון מעניקה לסמנתה הזדמנות לבנות את חייה מחדש ולהשתחרר מאילוצי העושר והמעמד החברתי, לטובת בחירה בחברים חדשים ובסגנון חיים צנוע

## אל תסתכלי אחורה.

ג'ניפר ארמנטראוט.  
תרגום: שרון פרמינגר.  
ידיעות ספרים-משכל,  
20014, ע' 399.

וערכי יותר. לאחר שהיא מגלה שלפני שנעלמה, החבר שלה ניצל אותה מינית והפיץ תמונות אינטימיות שלה, היא מתעמתת אתו, כפי שלא הייתה מסוגלת לעשות בעבר. הסיום הדרמטי של הספר מאכזב ביחס לציפיות שנבנו במהלך העלילה.



## **Books and Authors: Impressions**

How "Moulou and Tsagai" Came to Be or the Birth of an Activist Children's Book .127

Tamar Verete-Zehavi

An Opportunity for a New Past .....131

Ronit Lowenstein-Malz

## **Reviews**

"A Child Not From the World": Aharon Appelfeld's First Book for Children .....141

Dr. Esther Malchi

John Green: "The Fault in Our Stars" .....144

Nira Fradkin

## **FirstFruits: Bikkurim**

Tamar Verete-Zehavi: An Interview with a Radical-Activist Children's Writer .....151

Dr. Celina Mashiach

**From the Bookshelf**.....159

Renana Green-Shukrun

# Contents

A Word from the Editor .....9

Dr. Celina Mashiach

## **In Memoriam**

The Late Roni Givati .....13

Yona Tepper

## **Study and Research**

The Internal Journey in the Poem `Zraeem Shel Mastik` ('Bubble Gum Seeds')  
According to the Psychoanalytic Theory of Donald Winnicott .....21

Dr. Yaniv Goldberg

Shlomo Zalman Ariel: Writer, Editor, Adapter and Translator for Children :  
Preliminary Remarks .....32

Dr. Vered Tohar

Fantasy as a Multicultural and Multi-track Genre for Youth .....63

Dr. Erga Heller

Politics in Children's Literature : Radical-Activist Children's Literature .....78

Dr. Celina Mashiach

## **The Story Behind an Exhibition**

A Visual Interpretation of Shlomit Cohen Assif's Poems : How do Children Affect a  
Poem? .....101

Iris Argaman

## **Paths to Literature: Teaching Children's Literature**

HaMefuzar MiKfar Azar ("The Absent-Minded Guy from Kfar Azar") by Leah  
Goldberg; Illustrated by Natalie Wachsmann-Shenkar .....115

Dr. Esther Malchi





SIFRUT YELADIM VANOAR

JOURNAL of CHILDREN'S AND YOUTH LITERATURE

No. 137

Editor: Dr. Celina Mashiach

Editorial board: Prof. Miri Baruch,  
Prof. Ilana Elkad-Lehman, Dr. Batya Maoz, Renana Green-Shukrun

December 2014