

האחר הוא אני – האומנם?

עיון בספר הילדים "אריה הספרייה": מפתחות

להוראה בכיתות היסוד

דר' סמדר פלק-פרץ



השיח בנושא ה'אחר' וה'אחרות' תופס מקום מרכזי מאוד בתחומים רבים ומגוונים בהווה המאפיינת את המאות העשרים והעשרים ואחת. פילוסופיה, סוציולוגיה, פסיכולוגיה, תרבות, חינוך

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

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

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

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

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

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

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

אריה הספֶרֶה כסיפור דידקטי

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

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

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

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

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

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

"אריה הספרייה" כסיפור על שילוב האחר בחברה

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

האחר הוא אחר ואני הוא אני

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

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

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

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

הצעות להוראת הספר בכיתות היסוד:

שלב טרום-הקריאה

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

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

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

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

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

מדרש תמונה:

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

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

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

שלב הקריאה

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

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

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

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

לאחר הקריאה

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

א. מה קורה לאריה עם היכנסו לספרייה?

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

הצעות לפעילויות בעקבות הסיפור:

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

משימות כתיבה ודיון

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

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

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

הצעה ללימוד השוואתי:

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

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

ביבליוגרפיה:

ספרות מקור:

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

מקורות משניים:

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