

# ספרות ילדים ונוער

חוברת 138

אלול תשע"ה - אוגוסט 2015



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 2012-2004. חוקרת ספרות ותיאטרון לילדים, מחברת הספר **ילדות ולאומיות: דיוקן ילדות מדומיינת בספרות העברית לילדים 1790-1948** (צ'ריקובר, 2000).



### עפרה גלברט-אבני

סופרת ילדים ונוער, עורכת ספרים לנוער בהוצאות ידיעות ספרים, כנרת ועוד, עובדת במרכז לוי קיפניס לספרות ילדים במכללת לוינסקי. זכתה בפרס יאנוש קורצ'אק על ספרה **קירות שלא רואים**, בפרס ראש הממשלה על מכלול היצירה, בפרס זאב על ספרה **המכוערים של דניאל**, ובפרס הספריות הציבוריות על ספרה **"החיים שלי, דוט. קום"**. מקיימת מפגשים עם ילדים ובני נוער.



### דר' יעל שגב

מרצה במכללת אורות ישראל. בשנים האחרונות עוסקת במחקר ספרות הילדים החרדית וספרות הילדים הדתית לאומית. חברה בוועדת "מצעד הספרים" מטעם משרד החינוך ובוועדה לקביעת תכנית הלימודים בספרות לבתי הספר היסודיים במגזר החרדי.



### אהרן אפלפלד

מבחירי הסופרים בישראל, חתן פרס ישראל לשנת תשמ"ג. זכה להכרה בינלאומית וספריו תורגמו ללשונות רבים. יצירותיו המתארות את חווית הנער שהיה, בתקופת השואה, וגם את רשמי התערותו כניצול שואה בארץ ישראל הבונה את זהותה החדשה, זכו להערכה רבה בקרב הקוראים והממסד הספרותי בארץ ובעולם. יצירתו הספרותית כוללת רומנים, סיפורים קצרים, נובלות ומחזות, וכן מסות שעניינן הספרות היפה. אפלפלד כיהן כפרופסור במחלקה לספרות עברית באוניברסיטת בן-גוריון בנגב, (1979-2000) והוא בעל תואר דוקטור לשם כבוד מהאוניברסיטה העברית בירושלים ומהאוניברסיטאות אחרות בארץ ובעולם. בשנת 1997 נבחר כחבר זר של האקדמיה האמריקאית לאמנויות ולמדעים.



### דר' שי רודין

מלמד בחוג לספרות של המכללה האקדמית גורדון לחינוך והוראה בחיפה. מחקריו עוסקים בקריאות פמיניסטיות, קוויריות ופוסט-קולוניאליסטיות של ספרות ילדים, בדגש על הבניות מגדריות של ילדות, מודלים משפחתיים ותיוכום, וייצוגים של מיעוטים. ספרו **אלימות: על ייצוגיה של האלימות בספרות העברית החדשה** ראה אור בהוצאת רסלינג בשנת 2012.



### דר' גליה שנברג

ראש החוג לספרות במכללה האקדמית גורדון. לימדה באוניברסיטת חיפה, באוניברסיטה הפתוחה ובאוניברסיטת סטנפורד. תחומי עיסוקה האקדמי הם – הסיפור העממי בזיקתו לספרות הקנונית, לספרות הילדים ולספרות הפופולרית, תורת התרגום והעיבוד הספרותי, סיפורי בעלי חיים ופרדוקסים בספרות. פרסמה מאמרים בכתבי העת "מעגלי קריאה", "מעגלי נפש", "דפים למחקר בספרות". כמו כן, פרסמה ספר קריאה לנוער, **הדלת של פולי** (בית אור יילנאי, 2001), העוסק במיתוסים המצריים.



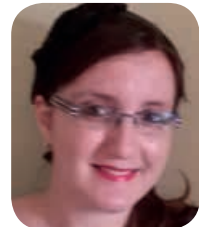
### דר' אתי רוזנטל

מרצה ומדריכה פדגוגית במחלקה לחינוך בגיל הרך במכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון. מרצה לספרות ילדים ונושאים נוספים בגיל הרך. כמו כן מלמדת בהשתלמויות מורים. פרסמה מאמרים בתחום ספרות ילדים.



### סמדר פלק-פרץ

ד"ר לספרות השוואתית, ומורה לאנגלית וספרות. מלמדת מגוון קורסים בתחומי הספרות, ספרות ילדים ואנגלית במכללות להכשרת מורים: המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין ומכללת אורות ישראל, מכללה דתית (קמפוס אלקנה). משמשת כמדריכה מטעם משרד החינוך באגף חמ"ד לבתי הספר היסודיים. תחומי מחקרה: מחקר השוואתי בין-תרבותי בספרות ובספרות ילדים. מפרסמת מאמרים ואף סיפורת ושירה בממות ספרותיות שונות.



## שלומית כהן-אסיף

משוררת וסופרת ישראלית המתמקדת בכתיבה לילדים. הוציאה לאור עשרות ספרים, בתוכם שירה, אגדה וסיפור מצויר. יצירותיה נלמדות בגנים ובבתי הספר, הומחזו לתיאטרון והיו לחלק מהרפרטואר הספרותי האהוב על ילדי ישראל. ספריה של כהן-אסיף תורגמו לשפות שונות. זכתה להוקרה ולפרסים כדוגמת פרס זאב לספרות ילדים ונוער, פרס ראש הממשלה לסופרים עבריים, פרס אקו"ם על מפעל חיים ופרס ביאליק לשנת תש"ע.



## עדינה בר אל

ילידת שכונת נווה-צדק בתל-אביב. סופרת לילדים ולנוער. משמשת כראש אגודת "סומליון" – סופרים ומשוררים לילדים ולנוער. בעלת דוקטורט מטעם האוניברסיטה העברית בירושלים. חוקרת ומרצה בתחומים: עיתונות וספרות ילדים בעברית וביידיש, הקהילה היהודית בפולין בין שתי מלחמות העולם, תולדות החינוך, השואה ולקחיה. מבקרת ספרות ושופטת בפרסים ספרותיים.



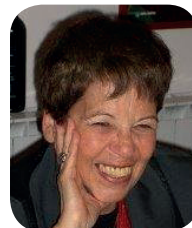
## פנינה אריאל

מתגוררת עם משפחתה בישוב הדתי דולב שבמערב חבל בנימין. חיי הישוב משמשים כרקע לספריה, שעלילתם בלשית. לצד העלילות הבלשיות עולות בספרים בעיות חברתיות ואישיות מורכבות, כפי שהן באות לידי ביטוי בקהילה קטנה ואינטימית, על הגוונים המיוחדים שבתוכה. עבדה כמורה לאנגלית בבית ספר יסודי ובתיכון, כרכזת פעילויות נוער ומבוגרים, וכמנהלת קרן תרומות. כמו כן הייתה והינה פעילה בוועדות שונות ביישוב.



## רמה זוטא

עורכת ספרים, מאמרים וכתבי עת בעיקר בתחומי ההיסטוריה והחברה. ליוותה את כתיבתה לילדים של אמה, הסופרת ימימה אבידר-טשרנוביץ ז"ל, ואף ערכה כמה מספריה במהדורותיהם החוזרות. ערכה עם אמה גם את המהדורה המחודשת של **שמונה בעקבות אחד** (1995) וברוח זו עיבדו היא ואחותה דנה את הספר **אחד משלנו**. כשנמצאו יומני הילדות והנעורים של ימימה לאחר מותה, הביאה אותם לדפוס בליוויית הערות ונספחים (**יומנים גנוזים מן השנים 1936-1919**, דביר, 2003).



### **שלומית יונאי**

גמלאית של גנוך המדינה במשרד ראש הממשלה. מספרת סיפורים, סוקרת זה שלושים שנה ספרים חדשים בקול ישראל. בעבר חברה בוועדה להענקת פרס זאב לספרות ילדים.



### **דר' ישראלה וייס**

מרצה לספרות עברית במכללה האקדמית הערבית חיפה. חוקרת בתחום הרומן מהמאה ה-19 ואילך. במחקריה מתמקדת במגדר ובשית.



### **נחמה קרומביין**

בעבר מורה, בעלת תואר שני במדעי היהדות. תלמידת התכנית להכשרת ספרנים-מידענים במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין וספרנית בספרייה הציבורית בקרית ארבע.



### **רננה גרין-שוקרון**

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



# תכן העניינים

9.....**ואולי הקדמה**  
דר' סלינה משיח

## לזכרם

13 .....**מרים עקביא ז"ל**  
עפרה גלברט-אבני

17 .....**אורי אורבך ז"ל**  
דר' יעל שגב

## עיון מחקר

25 ..... **מה בין כתיבה לילדים לכתיבה למבוגרים**  
אהרן אפלפלד

29 ..... **דמות הערבי בספרות הישראלית לילדים ולנוער: 1985-2015**  
דר' שי רודין

63 ..... **מ"הנזל וגרטל" ל"משחקי הרעב": בין דיסטופיה להטרוטופיה**  
דר' גליה שנברג

**מחקר משווה של ערכים בספרות ילדים ככלי לחינוך ערכי בגיל הרך, בחינוך הממלכתי-דתי, החרדי-עצמאי והיהודי-המתקדם**  
75 .....  
דר' אתי רוזנטל

## מפתחות לספרות: דרכים להוראת ספרות הילדים והנוער

93 ..... **'המסע לארץ ישראל' מאת חיים אידיסיס: פרשנות ומפתחות להוראת השיר**  
דר' סמדר פלק-פרץ

## ספרים וסופרים: רשימות ורשמים

115 ..... **היום שבו רציתי להיות סופרת**  
שלומית כהן-אסיף

- 119 ..... המורה הראשון שלי לכתיבה – אריך קסטנר  
 דר' עדינה בר-אל
- 125 ..... "יוצאת מהמשחק" – בעיות במגרש הביתי?  
 פנינה אריאל
- 131 ..... על המהדורה המחודשת של "אחד משלנו"  
 רמה זוטא

## סיפור תערוכה

- 139 ..... שדרה מחורזת: שירי שלומית כהן-אסיף במרחב העירוני
- 142 ..... שלומית כהן-אסיף: אפילו כפה אדומה
- 145 ..... לנוכח הפסל בבודפשט: "הנערים מרחוב פאל"  
 שלומית יונאי

## ביקורת

- 151 ..... "מדף הספרים הביתי שלי" – מיזם לילדי הגן במגזר הערבי  
 דר' ישראלה ויס
- 163 ..... להוריד את הירח: התמודדות עם שברו של החלום או סיפור קטן על חלום גדול  
 נחמה קרומביין

## מְלִי מילים: מילת ביכורים

- 171 ..... בקצה הצוק  
 שלומית כהן-אסיף
- 175 ..... ממדף הספרים  
 רננה גרין-שוקרון



## ואולי הקדמה

דר' סלינה משיח

**"החתך החד שמפריד בין ילדים ומבוגרים הוא חתך**

**שיצר העולם המודרני וספק אם הוא נכון."**

אהרן אפלפלד

חוברת 138 של **ספרות ילדים ונוער** עומדת בסימן הדברים שנשא הסופר אהרן אפלפלד, מבחירי הסופרים בישראל, לרגל צאת ספרו, **ילדה שלא מן העולם הזה**, לאור. דבריו, המופיעים במלואם בחוברת זו, מזכירים ימים אחרים, בהם נהגו הסופרים הכותבים למבוגרים וגם לילדים, להביע דעה בשאלות הנוגעות לספרות הפונה לילדים ולבני הנוער: לנסות להשפיע על טעמים של הקוראים הצעירים, על נורמות הכתיבה הרצויות ואף לעצב, כפי שעשתה יותר מכול לאה גולדברג, קוים לפואטיקה של סוגה מיוחדת זו. אל מול שתיקת הסופרים בימינו, בולטת העמדה החתרנית בצניעותה, אף כי כה מתבקשת ומובנית מעליה, של אפלפלד, המשתומם על החתך הבוצע את עולמם המשותף של ילדים ומבוגרים. ביטוי הספרותי של הבידול הפוליטי בין "עולם הילד" ו"עולם המבוגר", בטקסטים "סנטימנטליים, ממותקים, דידיקטיים להכעיס, מתחנפים", חשוכי "אמת חיים" ונטולי טעם המופלא. לנוכח ספרות אסקפיסטית, סחירה ומכירה, המגוננת על הקוראים מפני צביטות החיים, הוא מציע את פרימת המוך באמצעות מגע בסבל ובכאב, אשר יש ובשפתם מלחך הנשגב.

מתוך נקודת תצפית זו יש לקרוא את המאמר החשוב של הדר' שי רודין, "דמות הערבי בספרות הישראלית לילדים ולנוער: 1985-2015". רודין עוסק בנושא מכאיב, אקטואלי ופוליטי וכמו מבקש לקדם, בלשונו של המשורר נתן אלתרמן, את התפיסה המפצירה: " ... אֶל תִּשְׁרִי לִי אֵם, עַל נִיסִים וְקִסְמִים... // כִּי אֵינִי רוֹצֵה סִיפּוּרֵי שְׁלִיחָה / וְאֵינִי רוֹצֵה עֲלֵי-בִּבְיָהּ. // ... // וּבִמְקוֹם יַעֲר-עַד / וּפְּנֵה אֲדוּמָה / אוֹ סִיחַ מְעוּפֹף שְׂאֵינְנוּ, / הָהָה, סְפָרֵי אֲגָדוֹת שֶׁל חֵיּוֹךְ וְדַמְעָה... " ("אלף לילה ולילה", **הטור השביעי/3**). דמות הערבי בספרות הילדים והנוער ממקדת את השיח בסכסוך היהודי-פלסטיני, תוך שהיא מבטלת את הבידול החד עליו מצביע אפלפלד, בין ילדים ומבוגרים, ורואה בראשונים לא רק מי שנוטלים, מבלי שרצו בכך, חלק פעיל בעולמם המסוכסך של המבוגרים, אלא מי שהם כשירים להביע דעה המנוגדת לזו של הממסד ההגמוני ולשמש מופת למבוגרים.

בין מסקנותיו החדשניות של רודין: ספרות הילדים והנוער שנכתבה לאחר 1985, ובמרכזה דמות הערבי כ"אחר", איננה מתעלמת, אף לא מתכחשת לנרטיב הפלסטיני. היא חושפת את הקוראים למורכבות הסכסוך היהודי-ערבי, יוצאת כנגד הדמוניזציה של הערבי ומקדמת מסרים של דו-קיום, מתוך אמונה שאת הסכסוך האלים יש לפתור באמצעות דיאלוג והכרת בן הארץ ה"אחר". בתוך

כך, הוא מצביע על תפקידה האוונגארדי של ספרות הילדים והנוער, הנכונה להביע מחאה ולחתור תחת עמדתו של הממסד המיוצג, בין השאר, בידי משרד החינוך והוצאות הספרים, הרואים בפוליטי תחום היאה למבוגרים בלבד, ולא לילדים עטויים בפלומת מוך עולמם הנבדל: כמו לא היו הילדים ובני הנוער שותפים, שלא בטובתם, לצד המבוגרים, בסכסוך הדמים, בהיותם קורבנותיו ולעיתים גם מקרבניו.

ועוד בחוברת: עלים מחקריים, פדגוגיים, ביקורתיים ואישיים-חוייתיים, העוסקים במגוון נושאים, בתוכם השוואה בין "הנזל וגרטל" ובין "משחקי הרעב", שכתבה הדר' גליה שנברג, מחקר משווה של ערכים בספרות ילדים בזרמים השונים של החינוך הדתי, שחיברה הדר' אתי רוזנטל, פרשנות ומפתחות להוראת השיר 'המסע לארץ ישראל' של חיים אידיסיס, מאת הדר' סמדר פלק-פרץ, רשמי כתיבה, ניצני כתיבה ויצירה בהם משתפות אותנו הסופרות עדינה בר-אל, פנינה אריאל, והמשוררת והסופרת שלומית כהן-אסיף, ששיריה זכו ל"שדרה מחורזת", המתוארת במדור "סיפור תערוכה".

וכדרכנו

בכל עת,

ומעט לעת,

קריאה משובבת

תשובה שואלת,

שלכם,

**סלינה משיח**

# לזכרם



## מרים עקביא – לזכרה

עפרה גלברט-אבני



מרים עקביא ז"ל  
1927-2015

אם הייתי מתבקשת להצביע על מאפיין אחד בולט ומובהק באישיותה של מרים עקביא ובכל הווייתה, הייתי אומרת מיד: העצב. גם כששוחחה בענייני דיומא, גם כשיצרה, גם כשצחקה, העצב מעולם לא סר מעיניה. אומרים על שורדי שואה שהם מצִבה חיה לזכר יקיריהם שנספו. אצל מרים עקביא זה היה מוחשי מאוד. כל חייה, מרגע שתמה המלחמה, עברו בצל השואה ובצל האובדן הנורא שחוותה – אובדן ילדותה, אובדן בני משפחתה, אובדן שמחת חייה.

הכרתי את מרים בשנת 1995 בכנס ספרותי בפולין. יצאנו במשלחת שבה השתתפו מירי פז, סביון ליברכט, שרה בוני, מרים וחנן עקביא, בת שבע דגן ואנוכי. החיים, כידוע, מזמנים מצבים לא צפויים, וכך התקיים הכנס הזה באושווינצ'ים, לא הרחק ממחנה ההשמדה אושוויץ. בין הרצאה להרצאה בכנס לקחו אותנו מרים וחנן עקביא, וגם בת שבע דגן, שגם היא שורדת אושוויץ, לביקור במחנה וסיפרו לנו את סיפוריהם. כך נגעה בי לראשונה השואה מקרוב, אף שהשואה נכחה במשפחתנו – הוריו של אבי נספו בשואה.

אי אפשר לדבר על יצירתה הספרותית של מרים בלי לדבר על חייה; חייה וספריה כרוכים אלה באלה בקשר בל יינתק.

היה בה, במרים, מיזוג של ניגודים – רוח, עדינות ושבריריות, יחד עם עוצמה וקשיחות. היא נולדה בקרקוב בשם מתילדה ויינפלד, למשפחה מבוססת כלכלית ושוחרת אמנות, והייתה הבת הצעירה מבין שלושת ילדי המשפחה, וכפי שסיפרה, המפונקת שבהם. הייתה להם דירה יפה בשכונה אמידה שבה חיו פולנים ומעט יהודים. אביה היה סוחר מצליח. בחופשות הקיץ נהגו לנסוע למקומות נופש שונים, לשחות בנהרות, לטייל ביערות, לטפס על הרים, ובחורף נסעו לסקי בהרים המושלגים.

המלחמה השיגה את המשפחה בסיומה של אחת החופשות האלה, ומכאן הוטלה באבחת חרב אל דרך הייסורים שעברו משפחות רבות. הם גורשו לגטו קרקוב, אביה של מרים השיג לה ולאחיה הגדול איז'ו תעודות אריות מזויפות ושלח אותם ללבוב, שם שהו ברחוב העוין והקר עד שאחיה נתפס והומת. מרים חזרה לגטו. כשחוסל הגטו בשנת 1943, נשלחה המשפחה למחנה הריכוז פלאשוב בפיקודו של אמוֹן גֵת, שהיה ידוע באכזריותו. היה זה אחד ממחנות הריכוז הקשים ביותר. באוקטובר 1944, בעקבות התקדמות הצבא האדום, פינו הגרמנים את המחנה. אביה נשלח למטהאוזן, משם לא חזר, ומרים, אחותה לאה ואמה נשלחו לאושוויץ, שם שהו עד ינואר 1945, ואז אולצו לצעוד במשך

שבועיים בצעדת המוות, עד למחנה ברגן-בלזן. אמה נפטרה כמה ימים לפני שחרור המחנה בידי הצבא הבריטי ב-15 באפריל.

לאחר שחרורה נשלחה מרים תחילה לבית חולים בגרמניה, ולאחר מכן הועברה לבית חולים בשבדיה, במבצע שארגן הרזון פולקה ברנדוט, ראש הצלב האדום השבדי. לאחר שמונה חודשים, משהחלימה, הצטרפה אל אחותה לאה במיקלבי, שם פגשה את חנן, לימים בעלה, ועלתה עמו לארץ במאי 1946.

בארץ הגיעו לקיבוץ דגניה ב', שם נישאו, ובשנת 1948 הצטרפו למקימי קיבוץ נחשולים. לאחר שש שנים בקיבוץ עברו להרצליה, ולאחר מכן השתקעו בתל אביב. מרים למדה בבית ספר לאחיות ואף עבדה במקצועה, ולאחר מכן למדה ספרות והיסטוריה באוניברסיטת תל אביב, סיימה תואר ראשון, עבדה בסוכנות היהודית והצטרפה לחנן בשליחויות דיפלומטיות בהונגריה ובשבדיה. במהלך השנים הללו נולדו שתי בנותיהם, רונית ועפרי, ובהמשך נולדו להם חמישה נכדים ונין.

משחר ילדותה החלה מרים לכתוב. בילדותה המוקדמת, היא סיפרה, "כתבת' בתוכי, רקמתי מחשבות, חלמתי בהקיץ, שוחחתי עם עצמי – בתוך עצמי." בגיל 17 החלה להעלות את יצירותיה על הכתב. זה היה בבית החולים המאולתר בגרמניה, לשם העבירו אותה על גבי אלונקה מערימת המתים בברגן-בלזן באביב 1945. השיר הראשון שכתבה היה שיר געגועים, כאב, האשמה ורצון לנקמה, שיר של נערה חולה וחלשה שנפשה נתונה בסערת רגשות עזה. אחר כך, במשך שמונה חודשי שהותה בבית החולים בשבדיה, המשיכה לכתוב שירים, שירי געגועים לאבא, לאימא, לבית, וגם שיר לאלוהים, שיר מלא תמיהה, טענות וספק. אז גם כתבה כמה סיפורים קצרים שבהם ביטאה את החוויות הקשות שעברה במלחמה. אבל כל אלה לא השתמרו, כי בבואה לארץ הוטלה מרים לקלחת קשיי הקליטה ולדחיה שחוו רבים משורדי השואה כשהגיעו למדינה הצעירה שלא ידעה לקבל את השורדים, והיא שבה "לכתוב" רק בתוכה פנימה.

רק אחרי שלושים שנות שתיקה החלה לכתוב, והפעם בעברית.

ספרה הראשון, **נעורים בשלכת** שיצא לאור בשנת 1974, הוא סיפור אוטוביוגרפי המספר עליה ועל אחיה אי'ו. הוא מתאר חודש אחד בחייהם, נער ונערה בעיר זרה, בזמן המלחמה. הספר זיכה אותה בפרס דבון'צקי של "יד ושם" ותורגם לשפות רבות. "עדות שהיא אמנות", כתבה הביקורת.

לאחר מכן כתבה את **המחיר**, קובץ סיפורים על שורדי שואה שמצאו בית בישראל, ובו מתוארים ניסיונותיהם להשתלב בחיים המתהווים בארץ, כשבה בשעה הם מבקשים לשמר את זהותם הקודמת. בסיפורים מקופלים יסודות אוטוביוגרפיים רבים.

ספרה השלישי **גליה ומיקלוש: ניתוק יחסים** מתרחש בבודפשט, שם שירתו חנן והיא לפני מלחמת ששת הימים, עד לניתוק היחסים בין הגוש הקומוניסטי למדינת ישראל. זהו סיפור על אהבה ראשונה בין נערה ישראלית ונער יהודי-הונגרי, על רקע האירועים ההיסטוריים.

גם ספרים נוספים שכתבה מרים – **כרמי שלי, הדרך האחרת, סיפורה של קבוצה** ועוד, רוויים פרטים אוטוביוגרפיים והיסטוריים. כמו כן תרגמה מרים מפולנית את ספרו של תאדאוש פאנקייויץ' **בית מרקחת בגטו קרקוב**.

אחד מסיפוריה האהובים עלי ביותר, סיפור שמיטיב לשקף את הקשר בין חייה של מרים ליצירתה, הוא הסיפור 'קופסת הכסף של מרגוט', שהופיע בקובץ הסיפורים שלה **המחיר**, וגם באנתולוגיה **שמור בלב**, שם הודפס בשם "קופסת הכסף שלי". זהו סיפור על ילדה בת עשר, בקרקוב, בשנת 1938, טרם פרוץ מלחמת העולם השנייה. הילדה מבלה את ילדותה בחברת חברתה הטובה. יום אחד באה אל משפחתה של הגיבורה דודתה, אורחת מארץ ישראל, וכשאמה של הילדה מגישה קפה ועוגיות, ומניחה באמצע השולחן קופסה מכסף ובה קוביות סוכר, קופצת הדודה ממקומה וקוראת: "אני מכירה את הקופסה הזאת! אני זוכרת אותה מבית אבי, עוד לפני שנסעתי לפלסטינה! כמה שאני אוהבת את הקופסה הזאת!" האם נותנת לה את הקופסה והיא לוקחת אותה לפלסטינה. אחר כך פורצת המלחמה, שבסופה הילדה, שכבר הייתה לנערה, מגיעה לבדה לארץ ישראל ונשלחת לקיבוץ. יום אחד מגיע לקיבוץ אביה של חברתה הטובה ההיא, ששרד, ומספר לה שחברתה נספתה ונותן לה למזכרת את תמונתה. הנערה נזכרת בדודתה שהתארכה אצלם בקרקוב לפני המלחמה. אביה של החברה מסייע לה למצוא את הדודה, וכשהיא מבקרת בביתה היא מתרגשת לראות את קופסת הכסף, הזיכרון היחיד שנותר מהבית, המשפחה והילדות האבודים. הדודה, כמובן, נותנת לה את הקופסה.

שמותיהם של גיבורי הסיפור שוננו, אך הנפשות הפועלות וקופסת הכסף היה היו. כך שוזרת מרים זיכרונות, אירועים, אנשים יקרים ומקומות, כמו גם מצבים רגשיים ותחושות מהחיים האמתיים.

ספריה של מרים תורגמו לשפות רבות – הולנדית, שבדית, גרמנית, פולנית, הונגרית, אנגלית, צרפתית, יידיש, סינית ורוסית. ארבעה סרטים הופקו על יצירתה בישראל ובפולין, ביניהם הפקה של ספרה **גליה ומיקלוש** בטלוויזיה הישראלית.

לבד מיצירתה הספרותית הייתה מרים פעילה מאוד בכל הקשור לחילופי תרבות בין ישראל ופולין. היא ערכה את מדור הספרות הישראלית באלמנך היהודי בוורשה, הייתה ממייסדי הפסטיבל לתרבות יהודית בקרקוב וייסדה את אגודת הידידות "ישראל-פולין". היא גם הייתה חברה בוועד חסידי אומות העולם.

חלק ניכר מפעילותה הקדישה מרים לבני נוער. חרף מה שעבר עליה, היא לא הטילה את האשמה על בני הדור הצעיר. היא ליוותה קבוצות של בני נוער מהארץ במסעם למחנות ההשמדה, וארגנה מפגשים בין בני נוער יהודים ופולנים, כדי להילחם בסטריאוטיפים ההדדיים ולעודד שיתוף פעולה פולני ויהודי.

על ספריה ועל פועלה זכתה מרים, בין השאר, בפרס "יד ושם", פרס יאנוש קורצ'אק, פרס המכון האירופי לתרבות, פרס ראש הממשלה ע"ש לוי אשכול, מדליית הזהב מאת נשיא פולין ובעוד פרסים ותעודות הוקרה. מרים גם הייתה יקירת העיר תל אביב, שבה התגוררה.

עם לכתה של מרים כמו כבה עוד נר בשרשרת ארוכה של נרות זיכרון – שורדי השואה באשר הם. על המדף נותרו היצירות שהשאירה אחריה, סיפורים שהם עדות לתקופה היסטורית רבת אירועים וטרגדיות בעולם ובארץ, ובעיקר סיפורה של אישה אחת פרטית ושל כל הסובבים אותה באותה תקופה.

יהי זכרה של מרים, האישה היקרה והעצובה הזאת, ברוך.







אורי אורבך ז"ל  
1960-2015

## לזכרו של אורי אורבך ז"ל

דר' יעל שגב

"זו לא האבקה או מכון מפואר.  
החיוך, המבט – זה העיקר.  
ותשומת הלב ויחס מעט,  
אהבת הזולת, הליטוף, המבט.  
אם בזה תשתמשו בטוב טעם ודעת,  
חלום רע לא יבוא, לא דרקון ומרשעת.  
אם תראו את הכל בפשטות וביושר,  
תתקנו לעצמכם כל חלום באושר.  
ועל כן, כעת, תסתדרו בעצמכם,  
ומי יתן ויתגשמו כל חלומותיכם". (מתוך: מתקן החלומות)<sup>1</sup>

אורי שרגא אורבך, יליד שנת 1960, נפטר בחודש פברואר האחרון (כ"ז בשבט תשע"ה, 16.2.15). אורבך כיהן כשר לאזרחים ותיקים וכחבר כנסת מטעם סיעת הבית היהודי. לפני כניסתו לחיים הפוליטיים התפרסם כסופר מוערך, עיתונאי, שדרן, עורך ומאנשי התקשורת הבולטים בציבור הדתי לאומי. אורבך, בוגר ישיבת ההסדר קריית שמונה, עיר בה שימש כמורה בבית הספר היסודי למשך מספר שנים, הקים וערך את שבועון הילדים הדתי "אותיות" (1987) והיה עורכו בשש שנותיו הראשונות. במסגרת זו הקים ירחון לילדים צעירים יותר בשם "סוכריות".

סגנון הכתיבה הייחודי של אורבך, ששילב יסודות קומיים ולעיתים סאטיריים עם כתיבה לא מתיילדת, למרות שרבים מספריו יועדו עבור ילדים, מבטא את תפיסתו העקרונית כי "אני חושב שמבוגר צריך לכתוב לילדים כמו מבוגר הכותב לילדים ולא להתיילד ולהחניף להם. כתיבה טובה פירושה להעלות את הקורא אליך ולא לרדת אליו. זו האחריות של הכותב המבוגר כלפי הקוראים הצעירים"<sup>2</sup>.

ההקפדה היתרה על שימוש בשפה תקנית ושימוש במשלב לשוני גבוה, בצירוף תשתיות מתחום התרבות היהודית וארון הספרים היהודי אשר היו שזורות כיד אומן בספריו, יצרו סגנון כתיבה מרענן,

1 אורבך, א' (1995). מתקן החלומות. קריית גת: דני ספרים וספריית בית אל.  
2 מתוך ראיון שנערך ב 8.7.2010 בכתב העת המקוון לספרות ילדים ולנוער "הפנקס".

אשר מעניק רבדים שונים לעלילה: הרובד הפשוט – המיועד לילדים צעירים ולקוראים שאינם בקיאים ברזי עולם תוכן ההלכה היהודית ועולם הספרים היהודי, והרובד העמוק – המיועד לקורא המבוגר, המיומן והבקי בעולם התוכן היהודי.

בספרו **הצחוק**, כותב הנרי ברגסון: "כדי שנבין את הצחוק, עלינו לחזור ולהעמידו בתוך סביבתו הטבעית, והיא החברה. בפרט, עלינו לברר את תפקידו המועיל והוא תפקיד חברתי... הצחוק ודאי שהוא משיב על דרישות ידועות של החיים בחברה, הצחוק ודאי שיש לו משמעות חברתית".<sup>3</sup> במובן מסוים, רבים מספריו של אורבך שימשו כמעין "מדורת שבט" לזרם הדתי-לאומי שאליו השתייך, בכך שתארו את שגרת יומו של הילד/האדם הדתי-לאומי, וממילא גם של משפחתו, תוך שימוש בשפה "מגזרית" ותיאור סיטואציות ייחודיות לבני המגזר.

בסדרת הספרים "ילד דתי": **אולי בשבת יזרקו סוכריות**,<sup>4</sup> **בגלל ילד אחד**,<sup>5</sup> **ילדה כמוני**,<sup>6</sup> **באיזה שבט אתה**,<sup>7</sup> מתאר אורבך בצורה מבודחת התמודדויות ערכיות שאליהן נחשף הילד הדתי-לאומי, את שגרת יומו ואת עולמו הפנימי. מי שאינו חלק מעולם זה, יתקשה להבין את "שפת הקודים" ההומוריסטית.

דוגמא מתוך הספר "באיזה שבט אתה":

**"אם תהיה אולימפיאדה**

**של תנועות נוער**

**ואני אנצח**

**ואזכה באיזה תואר,**

**אני רוצה**

**שעל דוכן המנצחים**

**התזמורת תנגן**

**את "יד אחים" <sup>8</sup>**

בספריו אלו של אורבך נמצא הומור פנימי, אשר לפעמים מתאר בצורה מבודחת ליקויים שונים בחברה הדתית. ספריו מציגים אנקדוטות מחיי הילד הדתי-לאומי החי בחברה מעורבת דתיים-

3 ברגסון, ה' (1963). **הצחוק**. ירושלים: ראובן מס, עמ' 11.

4 אורבך, א' (1996). **אולי בשבת יזרקו סוכריות**. בית אל: ספריית בית אל.

5 ----- (1997). **בגלל ילד אחד**. בית אל: ספריית בית אל.

6 ----- (1999). **ילדה כמוני**. בית אל: ספריית בית אל.

7 ----- (2004). **באיזה שבט אתה**. בית אל: ספריית בית אל.

8 "יד אחים" הינו המנון תנועת הנוער "בני עקיבא" שהיא תנועת הנוער הגדולה ביותר במגזר הדתי.

חילונים, וזאת בשפה שירית. הדגש הוא על הילד כפרט ועל ההתמודדויות הספציפיות שהוא נדרש להן, ועל נקודת מבטו:

**"למה השחיה הנפרדת לדתיים**

**תמיד בשעות שהמים קפואים?**

**למה בעזרת נשים**

**אף פעם אין מספיק חומשים?**

**ולמה מעלית שבת**

**נוסעת כל כך לאט?**

**בין הפותרים נכונה יוגרל פרס**

**שחיה בשש בבוקר בַּבְּרָכָה של המתנ"ס".<sup>9</sup>**

כאמור, הספרים המשתייכים לסדרת ה"ילד הדתי" משמיעים את קולו של הילד ואת נקודת המבט שלו, גם תוך כדי השמעת ביקורת מרומזת. מדובר בכתביה ייחודית ואפילו מהפכנית בעולם התוכן הדתי והחרדי, בו ישנה נטייה לייצג את דמותו של הילד כדמות בעלת התנהגות אידיאלית, במטרה שהילדים הקוראים יוכלו לחקותו תוך נטייה לשילוב של מסרים דידיקטיים.

אורבך מעולם לא התיימר לחנך – מטרתו היא להשמיע את קולו של הילד החי בעולם המבוגרים. בכך, ניתן לומר כי אורבך מתכתב בסגנון הכתיבה עם יהודה אטלס בספרו **והילד הזה הוא אני**.

גם בתחום כתיבת שירת ה"נונסנס" (שירי "אי-גיון") לקהל הדתי היה אורבך חלוץ: בספרו **אסור להפוך תנין בשבת – שירים שטותיים לילדים דתיים** ניתן למצוא שירים כגון זה:

**מעשה בשלושה קניבלים**

**"חרש שוטה וקטן קניבלים**

**נכנסו לבית קפה.**

**הזמינו טורקי קטן אורגינלי**

**וכמה מיני מאפה.**

**אמר השוטה: "אני אשתה קטן"**

**אמר הקטן: "את מי תשתה?"**

**ענה השוטה: "לא אותך כמובן,**

**בעצם אשתה לי תה".**

9 אורבך, א' (1999). ילדה כמוני. בית אל: ספריית בית אל.

ההומור שבו משתמש אורבך בשיר זה, מתבסס על ידע מקדים של הקורא בסוגיית "חירש, שוטה וקטן" המתוארת במסכת ראש השנה, פרק ג', משנה ח'. יש המגדירים את הטיפול הקומי של אורבך בטקסטים בעלי חשיבות דתית "נועז וחתרני"<sup>10</sup>.

ספרו **ילדה כמוני** מתאר אנקדוטות מחייה של ילדה דתית. ההבחנה המגדרית מקנה לספר אותנטיות, משום שילד וילדה בחברה הדתית לאומית חווים חוויות שונות הקשורות לזהותם הדתית. כך ניתן לשמוע, ספק בתלונה ספק בצחוק, את קובלנתה של הילדה על המצילה בבריכה הנפרדת:

**"בבריכה הנפרדת**

**יושבת מצילה**

**על כיסא גבוה**

**מצילה כזו קטנה**

**ועדינה**

**לא כדאי לטבוע" (שם, עמ' 38);**

**וגם:**

**"פּוֹרָה בְּדַרְכוֹ**

**וַיִּשְׁוֶן לְפִי מַעֲשֵׂיךְ**

**יְחַק עַל מִצַּח**

**כְּבִימֵי בְּחוֹרוֹת**

**לאלו ששרים "אנעים זמירות"**

**בא לי להראות**

**איך שרים בלי שגיאות" (שם, עמ' 35).**

הסיטואציה המדוברת, המוכרת לציבור חובשי ספסלי בית הכנסת היא שירת מזמור "אנעים זמירות". בניגוד לשאר התפילה, המושרת על ידי חזן שהוא מעל גיל בר מצווה לפחות, נהוג שמזמור זה יושר על ידי ילד. המזמור, אשר על פי המסורת נכתב במאה השלוש-עשרה, מצריך קריאה מדויקת על מנת להגות נכון את הביטויים אשר אינם שגורים בפי ילדים בתקופה המודרנית. התסכול המרומז של הילדה, על כך שאף על פי שהיא מסוגלת לשיר את המזמור בצורה מוצלחת יותר מהבנים, השרים אותו בצורה קלוקלת, הדבר אינו אפשרי בחברה הדתית שבה היא חיה – נותן לגיטימציה

10 מזרחי, צ' (2006). "שירים שטותיים לילדים דתיים. ניתוח שלושה קטעים מתוך ספרו של אורי אורבך "אסור להפוך תנין בשבת", עיונים בספרות ילדים, 16: 140-122.

לרגשות תסכול סמויים, שייתכן כי קיימים בקרב קהל הקוראות של הספר, אך מתואר בצורה קלילה והומוריסטית, דבר המבליע את החתרניות של הטענה.

ספר נוסף בסדרת ה"ילד הדתי" הוא **מבטיח בלי נדר** (ספרית בית אל, 2007). ספר זה מעניין במיוחד משום שנראה שנכתב על ידי אורבך לציבור החרדי לעומת ספריו האחרים המשתייכים לסדרה זו: על כריכת הספר מצויר ילד עם סממנים חרדיים בולטים – כיפה שחורה ופאות – סגנון לבוש חרדי.

מתוך הספר:

**"פעם איבדנו מזלג,**

**פעם הטבענו צלחת,**

**למקווה כלים,**

**אותנו,**

**אמא כבר לא שולחת."**

כשנשאל בראיון לגבי החלטתו לכתוב ספר ילדים ראשון לילדים חרדיים שנכתב על ידי סופר שאינו חרדי, ענה: "אני מכיר את המציאות הזו. יש לי אחיינים חרדיים, ואני חי בשכונה מתחרדת, אז אני יכול לדמיין את זה. אולי בגלל שבכל זאת יש לי איזה רקע, אני יכול להיכנס לנעליו של ילד חרדי."<sup>11</sup>

כאמור, אורבך לא "קיפח" אף מגזר ועסק גם בכתיבה לקהל החילוני ובפנייה לילדים אשר עולם הידע היהודי שלהם מצומצם. לדוגמא, ספרו **מה מברכים על גלידה**<sup>12</sup> מציג בלשון פשוטה הסברים למונחים המהווים חלק בלתי נפרד מהווי החיים הדתי יהודי, כיחס לחבר, מצוות בין אדם למקום – מהן, חכמי התלמוד והמשנה המרכזיים, מהי גמרא, מהם המדרשים, ספרי התנ"ך, מה עושים בבר מצווה, מדוע מדליקים מדורות בל"ג בעומר, למה תוקעים בשופר ועוד ועוד, מאות שאלות ומונחים בסיסיים לצד סיפורים, משלים ואפילו בדיחות שמשלב אורבך בין דפי הספר, בד בבד עם כתיבה לקהל לא מוגדר כגון: **הצל של צילה**<sup>13</sup> **מתקן החלומות**<sup>14</sup> ועוד.

רבים מספריו יצאו לאור בהוצאת בית אל המגזרית, אך חלק מספריו יצאו לאור בהוצאות כגון "מודן", "כתר", "אחוזה בית" ו"דני ספרים", מתוך כוונה לפנות לקהל הרחב. קשה לחשוב על סופר ילדים ישראלי נוסף, אשר פנה לקהל יעד כל כך מגוון – ילדים ונוער, מבוגרים, דתיים וחרדיים. ספריו הרבים מגוונים ופונים לקהלי יעד משתנים, אך בכלם ניכר סגנון של כתיבה אנרגטית, זורמת, אינטליגנטית, סוחפת, לעיתים מתריסה – אך תמיד מצחיקה.

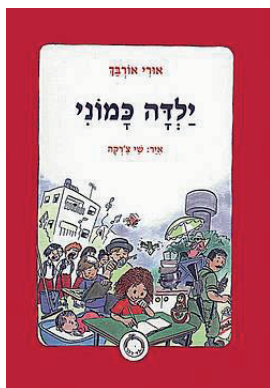
11 מתוך ראיון אינטרנטי באתר "תרבוש", אתר תרבות לציבור הדתי בתאריך 25/6/2007.

12 אורבך, א' (2010). בהוצאת אחוזת בית, תל אביב.

13 אורבך, א' (1996). בית אל: ספריית בית אל.

14 אורבך, א' (1995). בית אל: ספריית בית אל.

במאמרו "הטובים לתקשורת", שפורסם לראשונה בכתב העת "נקודה" (גיליון 106, ח' בטבת תשמ"ז 9.1.87), קרא אורבך לצעירים דתיים להצטרף ולהשפיע על עולם התקשורת בארץ. היענותם לקריאתו ניכרת בהשתלבותם של צעירים דתיים רבים המעידים כי נענו לקריאה זו<sup>15</sup>. יש לקוות כי אותה היענות תירתם גם לשימור מורשת כתיבת ספרי הילדים הייחודית של אורי אורבך.



# עיון ומחקר





## מה בין כתיבה לילדים לכתיבה למבוגרים?

אהרן אפלפלד

הרצאה בכינוס השנתי לספרות ילדים ונוער, שהיה במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ל' בכסלו תשע"ד 3.12.13, עם צאת הספר "ילדה שלא מן העולם הזה" לאור (כנרת, זמורה-ביתן, 2013, איורים: ולי מינצ'י).



ברצוני לומר כמה מילים על ילדות, על ילדותי ועל ספרות לילדים. אומר גם משהו על ספרות לילדים וספרות למבוגרים. אך לפני כן, כמה פרטים אוטוביוגרפיים, הם נחוצים לדברים שאני עומד לומר.

כשהגיעו הגרמנים לעירי הייתי בן שמונה וחצי. מיד גורשנו מהגטו. בגטו עשו הילדים מה שעשו המבוגרים ולעתים בזריזות רבה יותר. הקיום היומיומי העסיק את כולם. הרעב, הקור, המחלות, התפרצויות פתע של חיילים, כדי להכות, כדי לפצוע. חטיפת ילדים, חטיפת זקנים. ואחר כך במחנות, כשהפרידו ביני ובין אבי ונשארתי לבדי. הייתי בטוח שאני עומד למות בכל רגע. התגברתי על החולשה וברחתי ליער. ביער אימץ אותי העולם התחתון האוקראיני ואתם הייתי יותר משנה. העולם התחתון נזקק לעתים לילדים ולכלבים. יחד אתם גנבתי, פרצתי בתים ואורוות. אם הייתה התנגדות לא היססה הכנופיה להכות ולעתים להכות עד מוות. מה לא ראיתי בגטו, במחנה וביערות: רעב, מחלות, אנשים רעים, פירוד בין נשים וגברים, פירוד בין אימהות וילדים וגם מעשי גבורה של זקנים, נשים וילדים.

האם הבנתי מה שמתרחש סביבי? לא. אבל מי הבין? אך את המצב המצומצם שהייתי שרוי בו הבנתי. כבר בגטו למדתי לדחוק את עצמי בתור, כדי לקבל קצת מרק. לחפש גזרי עצים כדי לחמם את החדר. להסתכן ולגנוב. ידעתי מה עליי לעשות. למדתי להסתכל ומתי לברוח. מי טוב ומי רע. כאמור, הייתי כמעט בן תשע. בן יחיד מבית אמיד. סיפרתי לכם פרטים אלה לא כדי להאדיר את מעשיי כילד. אלא כדי לומר: הילדים הם חלק אורגני של המשפחה והחברה. ובמצבים נורמליים וגם קיצוניים הם נוטלים חלק על פי כוחם. ההנחה הרווחת, שיש דברים שיש להעלים מן הילדים, היא לעניות דעתי הנחה שגויה. כמובן הכול במידה, אסור להפחיד. אם מדובר בשואה, אסור להראות זוועות, רק כדי להעצים את הזוועה. דמיונו של הילד הוא לעתים עז יותר משל המבוגר. די לרמוז, בלא פירוט מאיים. להעלים מהם עובדות חיים אין טעם, חיש מהר ילמדו, ולא יזדקקו להסברים. מדהים עד כמה ילדים מבינים. עד כמה יש להם חוש מוסרי וחוש אסתטי. כשהייתי ביער, הייתי יושב שעות ליד פלג מים ומתבונן בזרימתו. מחשבותיי היו מצומצמות, אבל אחרי שעה של התבוננות במים הייתי שמח, כמו נגלה לי סוד טוב.

כאן אולי המקום לומר משהו על הספרות. ספרות אינה היסטוריה, אינה סוציולוגיה ואינה פסיכולוגיה. היא אינה באה לעטר מאורעות היסטוריים. לא שאין לה נגיעה אליהם. אך הספרות היא ישות לעצמה. היא מדברת אל בני אדם ועל בני אדם. שפתה אינה שפת העיתונים ולא שפתם של ספרי ההיסטוריה. הספרות עוסקת ביחיד. היחיד עומד במרכז הווייתה. שמו הפרטי של האיש, שם משפחתו, מקומו במשפחה ובחברה. ההתבוננות ביחיד היא עיקר עיסוקה. אך אם הספרות היא טובה ומעמיקה, היא תנסה להבין, ושוב, באמצעותו של היחיד, את העולם שסובב אותה. ספרות טובה וגם ספרות ילדים טובה מעבירה משהו פנימי, משהו אישי, לא דבר כללי, שלא לומר סתמי. ספרות אינה עוד אינפורמציה, אלא היא מעבירה חוויה. מבחינה זו דומה הספרות למוסיקה. אתה שומע קונצרט של מוצרט, איזה תוכן הוא מעביר לך? קשה לומר. אך אפשר לומר שקונצרט של מוצרט הוא חוויה שתתנגן בך ותעלה בך בין השאר זיכרונות, תחושות שמחה ולפעמים עצב. לעתים גם רוממות רוח. ספרות טובה נכתבת ונכתבה בעולם ואצלנו. ספרות לילדים היא חוליה רופפת. ההנחה הגלויה והסמויה שספרות ילדים צריכה ללמד היא הנחה לא נכונה. הספרות, אם היא מלמדת משהו, היא לחוות חוויה, להתבונן בחיים על הרע והיפה שבהם. לתמוה ולחזור ולתמוה.

גם ילדים צמאים להכיר את העולם שהם חיים בו. כדאי לספר להם על חולשות בני האדם, על כאבים פיזיים ונפשיים. החיים אינם עטופים במוך. הספרים הטובים מקרבים אותנו אל החיים, אל הסבל והכאב, אבל גם אל היופי, המסירות והאהבה. אך מה לעשות וחלק לא מבוטל של הספרים לילדים הם סנטימנטליים, ממותקים, דידקטיים להכעיס, מתחנפים, לא שומעים אמת חיים. לעתים דמיון לשם דמיון, מתוך הנחה שאל הילדים אין מדברים במילים ובמונחים של מבוגרים, אלא במונחים כביכול של ילדים. חלק ניכר מהסיפורים לילדים הוא בידור. בידור הוא חשוב, אנחנו זקוקים לבידור. אך בידור לשם בידור ובמנות גדולות מחטיא את המטרה ושוב, במקום חוויה אנחנו מקבלים צחוק רועם וסתמי.

חלק מהסיפורים לילדים הם אקטואליה כלשהיא, הם המשך לטלוויזיה, למחשב, לעיתון. ללא שום ריחוק. סיפור טוב מאפשר פרספקטיבה. מקרב אותך לאנשים שהנך מכיר. אינני מתכוון לסיפורי פנטזיה שמפחידים לשם הפחדה. החיים מספקים מספיק סיפורי מתח. אין צריכים להרחיק אל בדיון חסר שחר.

בדורות קודמים לימדו את הילדים את המקרא. ספר לא קל לכל הדעות. מה אין בו? רצח, מבול, סטיות, ערמה, קנאה. והאבות עצמם אינם כליל השלמות. אברהם משלח את הגר למדבר, מוכן להפקיר את שרה אשתו כדי להציל את נפשו. יעקב הערמומי, שלא לומר הרמאי. במקרא מתוארים בני אדם כבני אדם, בלא הילה. סיפור יוסף ואחיו, גם הוא אינו קל לעיכול. קנאה, אכזריות, ומה אין בו. ילד בן חמש, לפעמים קודם לכן, לומד באמצעות סיפורי המקרא על החיים, על החולשות האנושיות ויוצא מקונכייית התמימות ונוגע כבר בגיל הרך בחיים. דורות קודמים לא פחדו לקרוא לילדים את סיפורי המקרא. ההנחה הייתה – מה שטוב למבוגרים טוב לילדים. היו פה ושם צנזורות.

אך לרוב קראו לילדים את הטקסטים. החתך החד שמפריד בין ילדים ומבוגרים הוא חתך שיצר העולם המודרני, וספק אם הוא נכון.

כוחם של סיפורי המקרא באמתות החיים. במשך דורות גמאו הילדים סיפורים אלה והם עיצבו את עולמם. כשאתה משווה את סיפורי המקרא לסיפורים שנכתבים היום, אתה נדהם. מה בחרו אז ומה הסיפורים של היום. בסיפור המקראי יש כל המיצי של החיים: אהבה, קנאה, כישלון, עצב. אין רגש או תחושה שאינם מיוצגים במקרא. הכול נמצא. אני תמה לעתים כיצד דורות קודמים העזו לקרוא את סיפור העקדה לילדים. עובדה, הם קראו. חז"ל על פי דרכם ניסו לגונן על מעשי האבות. גם הם הבינו שלא על כל מעשה פגום אפשר לגונן. מחנכים מודרניים ניסו לערוך את המקרא, להוציא מתוכו את מוח העצמות ולהגישו לילדים כבונבונירה.

וכאן אני חוזר לפתיחת דבריי. ילדות בשואה, או אם תרצו, החיים בשואה. קשה לנו הפרק האיום הזה של ההיסטוריה היהודית, אך מה לעשות ופרק זה אינו מרפה מאתנו. השאלה החוזרת – מה מספרים לילדים. ובמילים אחרות, מה מספרים ומה אין מספרים.

הזוועות רבות ותמונת העולם קודרת וללא מוצא. אולי מוטב לשתוק. אך אל לנו לשכוח שבתוך הזוועה הייתה גם מסירות נפש רבה, אהבה רבה. בגטו ילדים עבדו בפרך כדי להביא מעט לחם, סיכנו עצמם כדי לגנוב תפוחי אדמה. אימהות גוננו על הוריהן ועל הילדים שלהן הקטנים בתעוזה רבה. הייאוש היה רב ולא היה מוצא. צעירים יכלו להימלט אך הם לא רצו להשאיר את הוריהם, והעדיפו להיות עם הוריהם עד הרגע האחרון.

הסיפור הטוב הוא, אם תרצו, הכנה נפשית לקראת החיים. הסיפור אומר: אלה החיים. יש בהם כיעור, אבל יש גם יופי. יש בהם אכזריות, אך גם רחמים. הסיפור מלמד להתבונן, לבחור. הסיפור הטוב אינו דידקטי. הוא חושף כל מה שמצוי בחיים, את המכלול על כל מרכיביו. יש לספר על השואה. יש לספר על הגטו ועל מחנות העבודה, אבל לא על מחנות המוות. במחנות המוות איבדו הקרבנות לפני מותם חלק מצלמם וחלק מכבודם. הם מוצגים כשלדים. הרוצחים התכוונו להשפיל ולהכפיש את הקרבנות גם רגע לפני מותם. אסור להראות אנשים בצורת שלדים וערמות מתים. קשה להזדהות עם מראות כאלה. אם רוצים לספר על הקרבנות, יש לספר עליהם כבני אדם בצלם ובדמות. יש לספר עליהם שהיו אבות לילדים. ילדים שיש להם אבות ואימהות ושהם ארוגים בחיים ולא שלדים.

מסיפורי השואה יש להוציא את תצלומי הזוועה האלה. זו איננה צנזורה, אלא שמירה על כבודם של הקרבנות. יש לדעת, תצלומי זוועה אלה צילמו הגרמנים כדי להראות לעולם ששלדים אלה אינם ראויים להיקרא אדם. כוונתם הייתה להראות לעולם שליהודים אין צלם, הם חרקים, שמסכנים את האנושות. יש להכחיד אותם מעל פני האדמה. אנו מדברים על השואה וכיצד יש להעביר התנסות קשה זו לבני אדם ובמיוחד לילדים. העברה לא נכונה עשויה לגרום לרתיעה. זה מבחן להורים ולמורים. במשך השנים טופחה בארץ, בידועין ובלא יודעין רתיעה מן השואה. לא פעם שמעתי אומרים: "אפלפלד כותב על השואה. אני פוחדת לנגוע בספרים שלו." מי שקרא ולו רק ספר אחד

שלי, יודע שאיני עוסק בזוועות. אני מדבר על בני אדם, על חולשותיהם, אהבתם ומסירותם וגם כשבאתי לכתוב לילדים לא התמקדתי בזוועה, אלא בילדים כילדים.

אני חוזר לראשית דבריי. ספרות אינה עוד ידיעות. המגמה החוזרת שמבקשת לדלות מהסיפור, מהספר, עוד בדל אינפורמציה אינה נכונה לדעתי. סיפור טוב הוא חוויה, הוא מגע אינטימי עם הספר. אסור להעמיס על הסיפור משימות צדדיות, ענייני לשון, גיאוגרפיה והיסטוריה. כבודם של אלה במקומם. יש ללמד אותם לחוד, שלא בקשר לספרות. החוויה היא הטעם הנכון של הספרות. אני יודע, הנוער אינו שש לקרוא. אבל תמיד יש ילדים, לרוב שקטים ומופנמים, שאוהבים לקרוא בצימאון. בזכות ילדים אלה ושכמותם מתקיימים קונצרטים בארץ, יש תיאטרון, יש אופרה, יש בלט ויש חנויות ספרים, ששם אדם קונה ספר, חוזר הביתה, מתכרבל על הספה וקורא בשקיקה.

## דמות הערבי בספרות הישראלית לילדים ולנוער: 1985-2015

דר' שי רודין

### מבוא

מדינת ישראל מאופיינת כ"חברה שסועה באופן עמוק" וזאת, לאור העובדה שהערבים מונים בה למעלה מעשירית האוכלוסייה וההבדלים בינם ובין היהודים רבים ומפלגים: הבדלי שפה, תרבות, דת, לאום ואידיאולוגיה. בנוסף לכך, לערבים וליהודים יש היסטוריה ארוכה של איבה ואלימות (סמוחה, 2001: 238). לדידו של אורון (2013: 17), מדינת ישראל מנסה למנוע שיח של נרטיבים שונים, היא אינה מאפשרת נרטיב אחר מלבד הנרטיב הרשמי אשר יש בו, למעשה, מרכיבים השוללים את עצם התרחשותה של הנכבה. יש בכך מן הניסיון למנוע סדקים בסיפור הלאומי המונוליטי שאנו מבקשים לספר לעצמנו. כידוע, הנכבה אינה נלמדת במערכת החינוך היהודית בישראל, ונלמדת רק מעט, (הרבה פחות מאשר השואה), במערכת החינוך הערבית. באוקטובר 2009, לדוגמה, הורה משרד החינוך לאסוף את כל העותקים של ספר הלימוד בהיסטוריה **בונים מדינה במזרח התיכון** בהוצאת מרכז שזר, המיועד לכתות י"א-י"ב. הסיבה לכך היא, בין השאר, שהספר מסביר מהי הנכבה ומשתמש במונח "טיהור אתני". הוא מציג לראשונה בספרי הלימוד את הגרסה הפלסטינית ואת הגרסה הישראלית-יהודית זו בצד זו. הספר נאסף והוחזר לחנויות רק לאחר שתוקן. מידת הידע של הצעיר והסטודנט הישראלי על הנכבה היא לפיכך, במכוון, מועטת ביותר.

דבריו של אורון משתקפת הבעייתיות ביחסה של מערכת החינוך הישראלית אל ה"אחר" הערבי, בין אם המדובר בערביי ישראל ובין אם המדובר בפלסטינים. בהתייחסו להוראת מקצוע ההיסטוריה בבתי הספר, אורון דן בהכחזה הסימבולית, (אם להשתמש בלשונו של פייר בורדייה), בכל הקשור לנרטיב הפלסטיני. בהקשר זה חשוב לזכור שלספרות הילדים והנוער תפקיד מרכזי בעיצוב האידיאולוגיה הפוליטית של הנמען הצעיר בכלל, והסכסוך הערבי-יהודי, הנרטיב הפלסטיני ודמות הערבי, בפרט. ספרות הילדים מתווכת את הקונפליקטים בהם החברה המספרת מצויה, והיא עושה זאת בדרכים שונות.

חלוקה קלאסית מבחינה בין "ספרות ילדים רשמית" לבין "ספרות ילדים לא-רשמית" (שביט, 1996: 267-273). בטיפולוגיה זו, מתקיימות במקביל שתי מערכות ספרותיות לילדים: זו המקדמת ערכים הגמוניים, משמשת כחלק ממערך החברות אותו עוברים ילדים, ובונה דימוי של עולם הרמוני בין ילדים למבוגרים, וזו הבונה עולם חתרני לכאורה, עולם של ילדים, שבו אין מקום למבוגרים. יתרה מכך, עולם זה, כביכול, חותר תחת סמכות המבוגרים וחוקיהם. בבדיקתה של שביט (1996: 273), טקסטים המשתייכים למערכת השנייה הינם בבחינת "טקסטים מתחפשים", שכן מחבריהם דואגים לשמור היטב על ערכי היסוד המקובלים בחברה, כך שבפועל אין ניגוד אמיתי בין עולם הילדים לעולם המבוגרים, ואין ערעור על תפיסותיהם של המבוגרים וחוקיהם. מכאן, שספרות ילדים "לא

רשמית" מעודדת, דווקא, את הילדים להתאים עצמם לנורמות השליטות של עולם המבוגרים, וזאת חרף התחושה שספרות זו מעניקה לילד את החופש ההתנהגותי והמחשבתי, שנגזל ממנו.

עם זאת, קיימת קבוצה שלישית, שהמחקר כמעט ולא נתן את דעתו עליה, המאגדת יצירות החותרות תחת התפיסה ההגמונית לא רק ביחס למקומו של הילד בעולם המבוגרים, אלא ביחס לתקפותם של הערכים שההגמוניה מקדשת. זוהי ספרות ילדים חתרנית ופוליטית, הרואה בילד ישות כשירה לעיצוב דעה המנוגדת לדעת הממסד ההגמוני. ספרות זו חותרת תחת הגישה לפיה ספרות ילדים היא "ספרות ממשטרת" ואף אימפריאליסטית (נודלמן, 2014), המחנכת ילדים לאימוץ הקול והנורמות ההגמוניים. היא מייצגת עמדה שונה מזו של רוז (Rose, 1984: 1-2) המבירה, כי ספרות ילדים הינה "בלתי אפשרית", שכן היא למעשה ספרות שמכוונת לנמענים-ילדים, אולם עוסקת במבוגרים, נוצרת על ידי מבוגרים, ונועדה לשרת את צרכי המבוגרים באמצעות דמויות ילדים ספרותיות, שמטרתן לגרום לקוראים הצעירים להזדהות עמן, ובכך להטמיע את דמות הילד הרצוי בעיני המבוגר. דבריה של רוז מקדמים למעשה שתי ספרויות לילדים: זו הנוצרת על ידי מבוגרים המפיצים ערכים הגמוניים, לצד זו הנוצרת על ידי מבוגרים המשתייכים למיעוט תפיסתי/אידיאולוגי, המבקשים שיצירותיהם תהווינה אנטי-תזה חתרנית.

משיח (2014) מכנה קבוצה זו של יצירות חתרניות "ספרות רדיקלית ואקטיביסטית" ומתווה מודל תמאטי מובנה לזיהויה, הכולל את הנדבכים הבאים: 1. כתיבה מודעת (לרוב ריאליסטית, או בסגנון הריאליזם הפנטסטי), הן לייצוג הפוליטי והאקטואלי של המציאות הפגומה והן לשאיפה לתקן אותה. 2. כתיבה דו-לשונית כאמצעי למתן לגיטימציה לקולו של ה"אחר". 3. נקיטת עמדה חתרנית כלפי בעיות פוליטיות וחברתיות הרווחות במציאות ורצון לעורר רגישות דומה אצל הקוראים. 4. העתקת הדגש מעמדה פסיכולוגית-טיפולית שבמרכזה חיי הרגש של האינדיבידואל אל עמדה אתית-חברתית, שבמרכזה סוגיות חברתיות ומוסריות. 5. ביטול הבידול שבין עולם הילד ועולם המבוגר שביטוי בחשיפת חוליי עולם המבוגרים בפני הילדים. 6. המרת ייצוג ילדות הומוגנית ומונוליטית בספרות, בילדויות מגוונות המעניקות משנה תוקף להכרה ב"אחר". 7. ויתור על תבנית היציאה למסע והשיבה הביתה. 8. החלפת ה"סוף הטוב" בתפיסה לפיה "יהיה טוב". 9. המרת תמונת טבע פסטורלי ומתיילד בטבע נגוע, מתכלה ואף מאיים. מטרת הספרות הרדיקלית לקדם אוריינות פוליטית וקריאה ביקורתית.

במאמר זה נבחן יצירות המפגישות את הקוראים, הילד/הנער הילדים היהודים, עם ה"אחר" הערבי, בין אם הוא ילד, ובין אם מבוגר. מחקר ספרות הילדים מיעט לעסוק בהשתקפותו של ה"אחר" הלאומי בספרות הישראלית לילדים ולנוער. מיפוייה של פרלסון (2000) מבחין בין שתי קטגוריות עיקריות בספרות הילדים והנוער העכשווית: ספרים שמנסים לפתוח את הנמען הילד להבנת עמדתו של הערבי או הפלסטיני ולבנות גשר לדו-קיום, לצד ספרים המחילים יחס מתנשא וסטריאוטיפי כלפי הערבים. ממחקרה של פרלסון (שם) עולה, כי ספרים המציגים ערבים באופן סטריאוטיפי וחד-ממדי, נוקטים יחס סטריאוטיפי, גזעני או שוביניסטי, גם בהציגם נשים, נערות,

מזרחים ועולים חדשים. ובהתאמה, ספרים הרואים בערבי סובייקט מורכב, נוטים לייחס תכונות אינדיווידואליות גם ל"אחר" האתני והמגדרי.

משיח (2006: 296-297), הבוחנת את עיתונות הילדים שלפני מלחמת תש"ח ולאחריה, מתארת את ייצוגו של הערבי לאחר מלחמת תש"ח באופן הבא:

**"מבחינה זו שירתה הפרסונה המדומיינת כערכת הפעלה וכאבני בניין תוך שהיא ממלאת את אותן פונקציות חברתיות, המעידות, יותר מכול, על צורכי החברה, התרבות והפוליטיקה בת הזמן, שנדרשה לפוליטיזציה של פחד, להכחשת הדחף הלאומי של העם הפלסטיני ולהצגתו כאספסוף פרימיטיבי שאינו ראוי לעצמאות מדינית. באורח מקביל נבנתה תודעה חדשה, שמחקה מהזיכרון את היריב הוותיק ובן-הארץ והציגה תחתיו אויב כל-ערבי וחוף טריטוריאלי, המחזק את תחושת הריבונות של היושבים בתוכה, ומעצים את תחושת הלכידות בין קולקטיב מהגר, שחוה את טראומת השואה, לבין ילידי הארץ באמצעות תחושת המצור ואיום ההשמדה המשותפת לשני הציבורים גם יחד."**

דברים אלו מבהירים לא רק את עיצוב תודעת ה"אנחנו" אל מול ה"הם", כי אם גם את מחיקתו של הערבי (הישראלי והפלסטיני) ואת התכתו בסטריאוטיפ של פאן-ערביות המעצים את האיום הנשקף על יהודי ישראל. הערבי אינו רק חלק מ"הם", אלא שה"הם" רבים ועצומים מה"אנחנו". מכאן שתודעת הילד הישראלי עוצבה לאור תחושת איום קולוסאלי, אשר מנעה כל אפשרות מצד הילד היהודי להזדהות או להכיר את שכנו, אלא, מבעד להכללות ולנרטיב המציג אלימות אופציונאלית, הממקמת את הילד כקרוב בעל כורחו, הנקרא לקרבן את המאיימים עליו.

כהן (1985: 27) במחקרו הדן בהשתקפות הסכסוך היהודי-ערבי בספרות הילדים העברית מציין כי עיון בספרות הילדים המתפרסמת משנות ה-40 של המאה ה-20 ועד תחילת שנות ה-80 של המאה ה-20, מלמד כי ספרות זו "מכוונת את תיאוריה, מבעה והתייחסותה לערבי כפי שהיא מבינה את התנאים בהם אנו שרויים היום, את ה'צרכים' המלחמתיים של היום ואולי גם של מחר, אך כלל אינה מודעת למשמעות שיש לה לגבי מחרתיים, לגבי סיכויי השלום העתידיים, לגבי יכולתנו העתידה לקיים יחסי שכנות טובים ויחסי שיתוף עם הערבים<sup>1</sup>. מתוך התייחסות לייצוג דמותו של הישראלי בספרות הערבית שופעת השנאה, מציין כהן (שם: 31) שספרי ילדים רבים נאמנים לגישה לפיה "אין אף טוב אחד", ולפיכך משחירים את הערבי, מעודדים התנשאות עיוורת וסוגרים כל אפיק תקשורת אפשרי. התוצר הוא השחרה הדדית והעמקת הניתוק בין העמים. הערבי בספרות הילדים מתואר תוך ביטול האינדיווידואליות שלו, שימוש בסטריאוטיפים ולמעשה השם "ערבי" הופך לשם נרדף לתופעה מאיימת, שם המתאר ישות פרימיטיבית, אכזרית ובוגדנית (שם: 35).

1 זאת בהתאמה למחקרו של מורג (1987: 15) הדן בייצוגים של ערבים בספרות הישראלית למבוגרים, וטוען ש"מרבית הדמויות הערביות בסיפורת הישראלית הן בבחינת הפשטות סטריאוטיפיות שאפיונם מוגבל לקווי מתאר חיצוניים, שטחיים וסכמטיים".

אם ספרות ילדים ישראלית בתקופת קום המדינה נרתמה לקידום האתוס הציוני, הרי שספרות הילדים הישראלית של שנות השמונים של המאה העשרים ואילך, היא ספרות אשר ברובה, רואה לעצמה תפקיד חינוכי למיגור האפליה ולקידום דו-קיום ושיח בהקשרים של גזע, לאום ועדה. בהקשר לחקר הגזענות, מחקר זה מאמץ את משנתו של ממי (1998: 100-101), המבחין בין שני סוגיה של הגזענות: "גזענות צרה", היינו, העצמת קיומם של הבדלים ביולוגיים בין בני אדם, וגזענות במובנה הרחב (הטרופוביה), במסגרתה, המפליל, בין שהוא מזניח את ההבדלים הביולוגיים ובין שלא, נוקט בכל זאת אותה גישה, בשמם של הבדלים אחרים. זאת לשם העלאת ערך עצמו ופיחות הזולת, ולהצדקת שימוש באלמות על גוניה. בטרמינולוגיה של ממי, גזענות היא "ייחוס ערך, כללי או מסוים, להבדלים ממשיים או מדומים לטובתו של המפליל ומתוך פגיעה בקורבן, וייחוס הערך נועד להצדיק תוקפנות או זכויות יתרות" (ממי, 1998: 106).

המחקר הנוכחי ימפה את האופן שבו מוצגת דמות הערבי בספרות הילדים והנוער בין השנים 1985-2015, ויעמוד על שלוש קטגוריות פוליטיות המכתיבות את קליטתה של דמות הערבי בתודעת הקוראים:

1. ילד ערבי כפרוטגוניסט המשקיף על החברה היהודית.
2. דמות ערבי המנותקת מההקשר היהודי.
3. ערבי (ילד או מבוגר), על רקע הסכסוך היהודי-פלסטיני.

כל אחת מן הקטגוריות שלעיל מקדמת תפיסה שונה של דמות הערבי, ומכאן, שהנמען הילד הנחשף רק לקטגוריה מסוימת, עלול שלא להיות מודע לתמונה המלאה והבעייתית הגלומה ביחסים שבין שני העמים, וכן עלול שלא להיות חשוף לאפיונה נטול הסטריאוטיפים של החברה הערבית, כחברה העומדת בפני עצמה ומנותקת מחשיבה בינארית המתייגת אותה לאור מיקומה לצד החברה היהודית.



### א. קטגוריה ראשונה: ילד ערבי משקיף על החברה היהודית

בפתח קטגוריה זו, יש לציין, כי לפנינו יצירות הלקוחות מתכנית הלימודים ב"חינוך לשוני: שפה, ספרות ותרבות לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-דתי". זוהי הקטגוריה היחידה שיצירותיה נלמדות בכיתות ה' או ו' בישראל, ומכאן שהאידיאולוגיה שיצירות אלו מקדמות, הופכות להיות שופרה של מערכת החינוך. כפי שנראה, מדובר בקטגוריה מאוזנת, המקדמת ראייה מורכבת והומאנית הן של דמות הערבי, והן של הסכסוך היהודי-פלסטיני.

הרומן החלוצי נאדיה לגלילה רון-פדר-עמית פורסם לראשונה בשנת 1985, והוא משקף מגמה חדשה בספרות הילדים והנוער, הבאה



להתייחס לסוגיות פוסט-קולוניאליסטיות בכלל, ולשסע הלאומי בישראל, בפרט. הרומן שראה אור טרם האינתיפאדה הראשונה, חושף את מורכבות חייה של נערה ערבייה בת כפר במשולש, הבוחרת ללמוד בפנימייה יהודית וזאת, על מנת להגשים את חלומה המקצועי ולהפוך בעתיד לרופאה בכפרה. הן הבחירה במספרת-גיבורה והן ההצגה של דמותה המורכבת, המנתחת את הסכסוך, ומעוררת סוגיות ביקורתיות הקשורות לשני הצדדים בסכסוך, הופכים את הספר לאחד הרומנים החשובים בספרות הילדים, הנדרשת לשסע שבין ערבים ליהודים בישראל.

### **פרוטוגוניסטית מאופקת**

תכונת האיפוק מהווה מאפיין בולט ואף מגדיר של אישיותה של נאדיה, ולמעשה חותרת תחת הבנייתו של הערבי כמאיים וכאלים. לאיפוק משמעויות שונות: ראשית, האיפוק מצטייר כמנוגד לחוסר האיפוק של הנערים והנערות היהודים, הלומדים עם נאדיה בפנימייה, ומתאפיינים בישירות שלעתים נוטה לכוחנות. שנית, איפוקה של נאדיה מציב אותה בעמדה אמביוולנטית, שכן מדובר בהפגנת חולשה (אין היא עונה לאלו הפוגעים בה), וגם חוזק (היא מצטיירת כבוגרת וכבעלת אישיות עמוקה יותר הן מן הנערים היהודיים, והן מחברתה הערבייה עזיזה). שלישית, איפוקה של נאדיה מגביל את השיח החיצוני אותו היא מנהלת, ואנו כקוראים נשענים בעיקר על השיח הפנימי בו היא משתפת אותנו, בהיותה מספרת בגוף ראשון. יש לציין כי במהלך הרומן תכונת האיפוק של נאדיה זוכה להגדרות שונות. נורית מכנה זאת "נימוס", אודי המדריך מכנה זאת "סגירות" ובתגובה, נאדיה מציינת כי שתיקתה נובעת מחוסר אמון. הסביבה החיצונית, ובתוך זאת עזיזה חברתה הערבייה, היא שמאירה את איפוקה של נאדיה. נאדיה כמעט ואינה נדרשת לתכונה זו, והיא מועברת לקורא באמצעות תגובות הדמויות כלפיה.

האקספוזיציה לרומן מתארת יום יחיד וגדוש בחייה של נאדיה. הקורא פוגש בה בליל השימורים טרם עזיבתה את כפרה, והמעבר לפנימיית "ארזים". כאשר לוטפיה, אחותה הקטנה של נאדיה, מגלה שאחותה סובלת מנדודי שינה, היא מעירה: "מה יש לך? [...] את רועדת" (עמ' 10) ואילו נאדיה, מציינת בפני הקורא, "רציתי לומר: אני מפחדת נורא, אבל גם את זה לא אמרתי. כבר דיברנו על נושא זה עשרות פעמים, ובכל פעם הכחשתי את הפחד" (שם). הפחד שחשה נאדיה בת ה-14, ערב עזיבתה את סביבתה המוכרת, נהיר היטב לקורא, אולם נאדיה גוזרת על עצמה איפוק ואינה מסגירה את רגשותיה בפני אחותה המעריצה. איפוק זה עתיד ללוות את נאדיה לכל אורכו של הרומן, ולהגדיר את אופייה והתנהלותה מול בני הנוער היהודים הרואים בה "אחרת". הוא אף עתיד להמריא מתכונה של אדם פרטי ולהפוך לסממן פוליטי, המלמד כיצד מיעוט מפנים יחס עוין ונאלץ להפגין איפוק על מנת שלא להתעמת עם ההגמוניה.

בחינת האיפוק כתכונה מהותית של נאדיה מאפשרת ללמוד על האמביוולנטיות שבדמותה. מחד גיסא, האיפוק, כפי שעולה מן הסיטואציה המוזכרת לעיל, משמר את מעמדה כנעלה על סביבתה. היא מסרבת לחשוף את פגיעותה על מנת שתוכל להמשיך להתפס כאחות הגדולה ופורצת הדרך.

אין היא רוצה לפגוע במבט המעריץ של אחותה הממקם אותה כגיבורה. מאידך גיסא, האיפוק של נאדיה גוזר עליה בדידות, אינו מאפשר לה חשיפת רגשות בפרהסיה, כופה עליה להתמודד לבדה עם הקושי של נבדלותה בחברה היהודית, ואף מציג אותה כשותקת בשעת עימות. באפיזודת השיא ברומן, לאחר הפיגוע שהתרחש בירושלים, עת בני כיתתה היהודים מתקיפים את הערבים, נאדיה בוחרת באלם, ועוזבת את החדר. מיד בהמשך, כאשר רונית מגיעה לחדרה ונוזפת בה על כך שלא גינתה את הפיגוע, בוחרת נאדיה לשתוק שוב ולא להציג בפני נורית את שני צדי המטבע, ואת ניתוחה האישי באשר למצב. סיטואציה זו, שבמסגרתה שיח הגמוני כופה על בן מיעוט עמדת אלם, מכונה על ידי בילסקי (2002) "אלימות אלם", ובאמצעותה מושטק הסיפור האישי של הקרבן, שכן סיפורו אינו עומד בהלימה לסיפור הממסדי וכך אינו נשמע במרחב הציבורי.

הבחירה באיפוק, כתכונה המלווה את נאדיה בשני העולמות בהם היא מתוארת – העולם היהודי והעולם הערבי – גוררת תיוג סותר של דמותה: בעוד הקורא מעריך את בגרותה ואת יכולתה שלא להיגרר לריבים ולעימותים, ולא להסגיר את הסערות המתחוללות בנפשה, הסביבה מתנכרת אליה ומבקרת אותה, מבלי ליכות בתגובת-נגד. כך עם רונית, שמבקרת את שתיקתה, וכך עם עזיזה, בשיחתן עם הגעתה הראשונה של נאדיה לחופשה מן הפנימייה. לקראת סיום הרומן, כאשר ארבעת הנערים היהודיים – תמי, רונן, נורית ויריב – מגיעים לבקר את נאדיה בכפר, השתיקה מאפיינת את הביקור כולו, אולם נאדיה, בעת שחשה זעם על דבריו המתנשאים של יריב, שוב, גוזרת על עצמה שתיקה:

**"הראיתי להם את החממות, אבל יריב דווקא לא התפעל. בעיניו הכפר הערבי צריך להישמר כמו שהיה. כאילו אנחנו איזו שמורת טבע המיועדת לתיירים. כמו שמורות האינדיאנים בארצות הברית. ואני התאפקתי לא להשיב לו על כך בכעס. בכל זאת, הם היו אורחים שלי, והייתי חייבת לקבל אותם יפה ולא לפגוע בהם. אבל המשפט הזה שאמר יריב, הוציא אותי מדעתי. כל כך כעסתי שלא יכולתי להמשיך בסיור. הכפר הערבי צריך להישמר כמו שהיה. איזו חוצפה. להם מותר להתקדם עם הזמן. להם מותר להשתכלל. להם מותר לנצל את כל חידושי הטכנולוגיה, והכפר הערבי צריך להישמר כמו שהיה"**  
(עמ' 132).

שוב ושוב, איפוקה של נאדיה גוזר עליה מעורבות בסיטואציות בלתי רצויות. ניתן לראות זאת היטב בשיחת הטלפון של נאדיה ונורית, טרם הביקור המתואר בכפרה. נורית מעניקה לנאדיה אפשרות מפלט מהביקור הטעון, אולם נאדיה בוחרת שלא לחשוף את רצונותיה האמיתיים, ובכך מכשירה את הקרקע לזעם שעתיד לעלות בה בעקבות הביקור החושף את ראייתם האתנוצנטרית והסטריאוטיפית של הנערים היהודים:

**"אם את לא רוצה שתמי תבוא, אז אין בעיות", אמרה נורית.  
"לא אמרתי שאני לא רוצה", הזדרזתי לתקן אותה.**

**"לא אמרת, אבל את בטח לא מאושרת לרעיון הזה", אמרה נורית.**

**"זה בסדר", אמרתי, "היא יכולה לבוא".**

[...]

**"את נורא מנומסת", היא קראה.**

**"זה בסדר", אמרתי (עמ' 128-129).**

שוב, אנו מצויים בפני קונפליקט פרשני: האם איפוקה של נאדיה הוא תוצר של חולשה? או שמא, דווקא בחירתה שלא לחשוף את חרדותיה כתוצאה מהביקור, מלמדת על נכונותה להתמודד עם קשיים ולא להימנע מהם? בביקור עצמו מציינת נאדיה, "ישבנו כמו גלמים" (עמ' 135), עדות לחוסר התקשורת ששרר בין הנוכחים, מה גם שבניגוד לקשר ההולך ומתהווה עם נורית, נאדיה ורותי אינן מתקשרות בגין התקפי הקנאה של רותי המקנאה לרונו, הנער שבתחילת הרומן, גילה עניין רומנטי בנאדיה. גם במקרה זה בוחרת נאדיה שלא לשתף את רותי בחיי הרגש שלה, שכן נאדיה מאוהבת בעבד, דבר שיכול היה לרכך את קנאתה של רותי.

איפוקה של נאדיה מקבע אותה במיקום לימינאלי, בין שתי התרבויות – זו הערבית שהיא גאה בה, וזו היהודית שהיא חוברת אליה על מנת להגשים את מטרותיה המקצועיות. הבחירה לעזוב את הכפר מתבהרת ככל שהרומן חושף את קוראיו לדמותו של אביה של נאדיה, המהווה את מוקד ההזדהות שלה. בעוד האם נקשרת לתיאורים דומסטיים, בולט האב בחשיבתו המודרנית ובכך הוא מתואר כנבדל מיושבי הכפר. בניגוד לאביה השמרן של עזיזה, עליו נאדיה מציינת שהוא "רואה את העולם לגמרי אחרת [...]". את האדמות שלו הוא ממשיך לעבד בשיטות הישנות. לא מנסה להתקדם. לא מחפש חידושים" (עמ' 114) ואף טוען ש"בנות צריכות ללמוד [...], אבל לא יותר מדי. בנות צריכות להינשא ולהיות נשים טובות, ולא להקדיש יותר מדי זמן למקצוע שלהן. [...] קריירה זה תחום לא לנשים" (שם), אביה של נאדיה מעודד אותה בדרכה הפמיניסטית והיוצאת דופן. הוא אף מציין כי גם הוא שילם ועודנו משלם מחיר על בחירותיו המודרניות, שכן אנשי הכפר רואים בו "מתבולל" (עמ' 116) ומציינים שהוא מנסה לחקות את היהודים. האב מאמין בדו-קיום, ואף מוכיח זאת בקשרים ההדוקים שהוא מקיים עם היהודים. אולם אחרים בכפר טוענים שדו-קיום אינו אפשרי ואף מכנים אותו "בוגד" המוכר את נשמתו למען הכסף (עמ' 123).

בשיחתה של נאדיה עם רונו, הוא מציין – "אולי מפני שאני בטוח שאת מסתירה המון דברים. שאת לא אומרת מה שאת חושבת. שאולי בעצם את בכלל שונאת אותנו – את היהודים" (עמ' 99). גם במעמד זה, רונו, המייצג את הנערים היהודים, אינו מבין שאיפוקה של נאדיה הוא חלק מרכזי מתרבותה ומפרש איפוק זה כהסתרה, ואף משייך אותה לערביות המאיימת בכללותה תוך ניסול אנושיותה. רונו מתוודה על רגשותיו הרומנטיים כלפי נאדיה ואף חושף אותה לטלטלה הרגשית שהוא חווה: בכוונתו להתגייס ליחידה קרבית, ומנגד, הוא נמשך לנאדיה. נאדיה, מנסה בפעם יחידה זו להסביר לרונו את מהותה ומציינת, "אני לא קיצונית כמו שאתה חושב. [...] בראש שלי

יש לגמרי דברים אחרים" (עמ' 99) וכאשר רונן אומר בתגובה "אני לא מאמין לך" (שם) היא עונה "אתה לא חייב להאמין" (שם). משפטיה הקצרים של נאדיה בשיחתה עם רונן בולטים מול משפטיו הארוכים. הוא שואל, היא עונה. הוא שוטח את טיעונו, היא מתנגדת בקצרה. בתשובותיה מועבר לקורא הקושי השפתי שלה. היא לא מאריכה במילים והקורא הוא זה שמבין שמשפטיה הקצרים הם תולדה של זרותה השפתית, שכן העברית אינה שפת אמה ובפנימייה היא נאלצת לדבר עברית וללמוד בעברית. כמו כן נאדיה אמנם מסבירה כי יש לה דברים אחרים המעסיקים אותה, אולם אינה מפרטת. היא שומרת את עולם הנפש שלה לעצמה, והדבר מקצין את התגובה הקשה כלפיה. במצב בו היא חשה מותקפת ומעמדה שברירי, אין היא נותנת אמון בסובבים ואין היא מנסה לחשוף אותם לעומק רגשותיה ולאופן שבו היא חווה (בהשפעת אביה) את הסכסוך היהודי-ערבי.

בנקודה זו עלינו להידרש לבחירה בתיאור גיבורה פמיניסטית, שאביה מאמין בדו-קיום, המתוארת במהלך אינטראקציה לימודית שהיא חווה עם בני נוער יהודיים. האם רון-פדר-עמית בוחרת בדמות סטריאוטיפית של ערבייה, או שמא בדמות של ערבייה "טובה", שהקורא היהודי יכול להעריך, אולם מתוך מודעות לייחודיותה ולנבדלותה מיתר אנשי הכפר? אבן (1971) מציין את חשיבות האנלוגיה בין הדמויות על מנת לאפיין את הדמות המרכזית ביצירה. מערך האנלוגיות המשולש שמשרטטת רון-פדר-עמית מלמד על מורכבותו של הרומן כמו גם על מורכבותה של הדמות, שכן נאדיה מושווית לעזיזה, לתמי ולנורית, לכל אורך הרומן, ודמותה מתגבשת לאור אנלוגיות אלו. זאת בניגוד לרומנים אחרים של רון-פדר-עמית, דוגמת סדרת **יומנו של ניר שרוני**, אשר מימד האנלוגיה בין הדמויות מאייש בהם מקום משני, שכן הדמות מתוארת בהרחבה על הסתעפויותיה הנפשיות ולפיכך, האנלוגיות מסייעות בשרטוט ייחודיותה של הדמות, אולם אין בהן כדי לתרום תרומה ממשית לאפיון דמותה. האנלוגיות ברומן מציבות את נאדיה כנעלה וכבודדה. סיפורה הופך לא רק לסיפור על שונות לאומית, כי אם גם על שונות באשר היא, שכן לא רק זהותה הלאומית גוזרת עליה נידוי אלא גם נחישותה במטרה ומיקודה. כאן מוצג לפנינו היפוך של דמות ה"אחר" העצל והנחשל (ממי, 2005: 92-93) לטובת "אחרת" המהווה מודל לחיקוי.

לסיכום העיון ברומן, יש לציין כי הרומן לא זו בלבד שנדרש לסוגיה הפוליטית הכפולה של ערביי ישראל ותגובת היהודים לטרור, הוא אף מחולל הזרה לדיון השגור של ה"אנחנו" מול ה"הם" מעצם הבחירה בגיבורה ערבייה שהנה דמות פנורמית, ומספרת את סיפורה האישי והסובייקטיבי. סיומו של הרומן, במסגרתו נאדיה מחליטה לעזוב את הפנימייה וחוזרת בה, מהווה סיום פתוח בדומה לסכסוך שאין בו הכרעה. הוויתור על ה"סוף הטוב" מחזק את הריאליזם השליט ברומן ואת הביקורת הפוליטית כלפי שני הצדדים בסכסוך. הרומן אינו מקבל נרטיב כלשהו של אחד הצדדים, אלא מפגיש בין הנרטיבים ומקצין את חוסר ההלימה, המגובה בנורמה שהשתרשה, לפיה ה"אנחנו" (של כל אחד מן הצדדים) אינם מסוגלים להכיל את ה"הם".

## סמיר ויונתן על כוכב מאדים: מפגש בין ילד מהגדה לבין ילד יהודי-ישראלי



גיבור הרומן **סמיר ויונתן על כוכב מאדים** לדניאלה כרמי (1994), הוא סמיר, ילד פלסטיני המגיע מהגדה ל"בית חולים של יהודים" (עמ' 7), על מנת לעבור ניתוח בברכו. כאן נחשף הקורא היהודי לדמותו של ערבי, שאיננו ערבי ישראלי, ולמעשה מהווה נציג של ה"הם" עמם שרויה מדינת ישראל בקונפליקט אלים ומתמשך. סמיר מספר את סיפורו הנבנה סביב ימי האשפוז שבהם שהה בחברת ילדים יהודים במחלקה בבית חולים, ששמו ומיקומו נותרים עלומים. עובדה זו מחדדת את היות חדר האשפוז מיקרוקוסמוס של החברה הישראלית על גווניה השונים, ועל הקונפליקטים שעמם היא מתמודדת.

סמיר נזקק לניתוח לאחר שנפל מאופניו בעת שביצע להטוט בשוק שליד ביתו. סמיר, שחש נחות מחברו הטוב עדן וכן מאחיו הצעיר פאדי, שנהרג מירי של חיילי צה"ל, בוחר בלהטוט על מנת להפגין את אומץ לבו ולזכות במעט תשומת לב מבני המשפחה האחרים המכונסים באבלם. הימים המתוארים ברומן הם ימי תחילת האינתיפאדה הראשונה, והתיאור הוא בבחינת הזרה, שכן אין לפנינו תיאור תקשורתי רגיל, אלא תיאור אנושי מבעד לעיניו של ילד המביט על עולם המבוגרים, והסכסוך הלאומי משפיע על חייו ועל בני ביתו לא כ"נרטיב" אלא כמציאות יומיומית. תיאורו הסובייקטיבי של סמיר מאפשר לקורא הישראלי להתבונן על הפלשתינים לא כעל "אויבים" ולא כעל אנשי ה"שטחים", אלא כעל בני אדם המתמודדים עם קשיים קיומיים ומתאמצים לשרוד בביטחון ובסביבתם הקרובה. התיאור הממוקד במבט הילדי מחזיר לדמות הפלשתיני את ייחודה ואת אנושיותה, ומפקיע ממנה את שיוכה לקולקטיב. סמיר אמנם מתמודד עם המציאות הביטחונית הקשה ועם הלחולה לתוך ביתו, אולם תיאור דמותו גם ממחיש, שעולמו הפנימי הוא עולם ילדי הקרוב לכל ילד-קורא; זהו עולם שבו הילד חש מופלה, כיוון שלדידו הוריו מעדיפים את אחיו הקטן, עולם שבו הוא חש אי נוחות ליד חברו הקרוב, ונאלץ להתמודד עם לחץ חברתי ועם דימוי עצמי נמוך. כמו כן, מתוארת כמיהתו למצוא חבר אמיתי ותחושת ההתפעמות שלו מדברים שאחרים תופסים כחסרי ערך, כמו למשל, חיבתו לפנסים.

במקביל לאינתיפאדה הראשונה המתוארת ברומן ומבהירה לקורא הישראלי את מציאות חייו של הילד הפלסטיני, מתוארת גם המלחמה ביוגוסלביה, שסמיר ובני משפחתו מתוודעים אליה מהצפייה בטלוויזיה. מלחמת האזרחים ביוגוסלביה מתוארת בהקבלה לסכסוך הישראלי-פלשתיני, והסב מציין, כי במלחמה "כל אחד חושב שהוא צודק" (עמ' 9), עניין המחדד את הדמיון בין כלל המלחמות, שבהן כל קבוצה מבטלת את רצונות הקבוצה האחרת. בצל המתיחות הביטחונית, מגיע סמיר לבית החולים היהודי, שהוא עבורו מרחב זר, שיש בו מנהגים שהוא אינו מכיר ואנשים משוחחים בו בשפה שהוא אמנם מבין, אך איננה שפת אמו. הוא אף מלגלג על הרופא ש"מדבר בערבית של יהודים" (עמ' 11). עובדה זו ממחישה כי סמיר, למרות הקשיים שהוא עובר, ולמרות

הסיטואציה המורכבת עליה הוא מספר, הוא דמות בעלת תעצומות נפש פיזיות (החלמה מן הניתוח) ונפשיות, שכן הוא שרוי ללא בני משפחתו הנתונים בסגר בשטחים ואינם מלווים אותו בזמן הניתוח או אחריו; הוא מתואר כדמות פנוראמית, כיצור אנושי, שאיננו קורבן ואיננו עונה על סטריאוטיפ כלשהו של "ילד ערבי". הסגר הוא ביטוי למוטיב היעדר המרחב המלווה את הרומן: היעדר זה מציג את הכמיהה של סמיר למרחב שבו יהיה חופשי ונטול פחד, מרחב פתוח ללא סגירות, מרחב אסתטי שלא מופעלת בו אלימות מרחבית (עוצר, האפלה) כלפיו או כלפי בני משפחתו. גם חלומו הוא חלום פנטסטי על טיול שהוא עורך עם סבו, הטוען שבעבר היה מלך. בתחילה, סמיר מפרש אמירה זו כפשוטה, אולם בהמשך הוא מבין שהביטוי "מלך" מתאר מצב שבו הסב חופשי במרחב, נטול הגבלות, רועה את הצאן ואוכל בלי הפרעה גבינה עם שמן זית. המלכות מתוארת כרוגע הרמוני ולא כצורת שלטון הכוללת הכפפת אחרים, עושר וראוונות. כאן אנו מתעמתים עם הסטריאוטיפ של הערבי ככזה ששואף לגרש את היהודים מישראל, ולומדים שגם בצד האחר מובע החלום לשלווה ולתום המלחמה, שכלל אינו כולל הדרה של יהודים.

תיאוריו של סמיר את היהודים משתנים גם הם מראייה סטריאוטיפית ומבקרת, לראייה מורכבת יותר, המבחינה בין הילדים והמבוגרים היהודים שהוא פוגש. חוויות היסוד שלו מתוארות ככאלו המאירות את היהודים באור שלילי: החיילים המצויים בגדה, והיהודים אצלם עבד במכולת, ששינו את שמו מסמיר לשומשום, אקט המעיד על חוסר הנכונות לקבל את ה"אחר", להתודע אל שפתו ולהסתגל אליה, שכן ביטול השם הוא מטאפורה לביטול אנושיותו של האדם כמו גם לתחושת העליונות של ההגמוניה.

עם זאת, לאחר הגעתו של סמיר לבית החולים, הוא מגלה צדדים בחברה הישראלית שלא הכיר קודם לכן. יחד עמו בחדר מאושפזים יונתן, רזיה, לודמילה וצחי. יונתן מאושפז בגין בעיה בידו השמאלית שאיננה מתוארת בפרוטרוט, שכן סמיר הינו מספר-גיבור וידיעתו מוגבלת הן לפרטים שנמסרים לו והן לפרטים שהוא מבין. יונתן גדל עם אביו, ואמו חיה בארצות הברית. רזיה מאושפזת בעקבות אלימות פיזית שהופנתה כלפיה מצד אביה. לודמילה היגרה לישראל מברית המועצות, כפי הנראה במסגרת גל העלייה של שנת 1991, וחווה קשיי קליטה המתבטאים באנורקסיה. ואילו צחי, שאחיו צנחן, מייצג את הישראליות הכוחנית, וניכרת התנכרותו לסמיר החל מפגישתם הראשונה. הסיטואציה כולה, שהנה מפגש מקרי של ילד פלשתיני עם ילדים יהודים, נתפסת טבעית ולא מאולצת, שכן בתקופה המתוארת ממשקים אחרים בין ילדים פלשתינים לילדים יהודיים היו בלתי אפשריים.

---

2 על אלימות מרחבית נגד "אחרים" בספרות הישראלית ראו רודין, 2012: 21-67. הספרות הישראלית נוטה להתמקד בתיאורים מרחביים המשמשים מטונימיה לסבל שחוות אוכלוסיות מנוחשות. התיאור המרחבי מהווה דרך עקיפה לתיאור האלימות שמופנית כלפי המיעוטים (סגירות מרחבית, מרחב מפוקח, הזנחה מרחבית) מידי נציגי ההגמוניה.

הנמענים הישראלים הקוראים את הרומן נחשפים למפגש עם ה"אחר" המייצג בתקופה המתוארת את ה"אויב". כשהקריאה מתקדמת, וסמיר מתגלה באנושיותו ועולמו נפרש בפני הקורא על הקושי הנפשי הכפול שלו להתמודד עם מות אחיו ועם תחושת זרותו במרחב היהודי. וכפי שהקורא נחשף לילד פלסטיני המספר על חייו ועל עולמו הפנימי, כך גם סמיר מגלה שיהודים אינם רק חיילים או אנשי מנהל. הוא מגלה את אנשי הצוות הרפואי מלאי החמלה, ורדינה, פליקס והרופאים. יתר על כן, כאשר אחיו הצנחן של צחי מגיע לביקור במחלקה, הוא מתבונן בו ורואה לפניו ילד עייף ולא ישות מאיימת. כל עולם המושגים של סמיר מתערער שכן הוא מורגל לראות בחיילים היהודים אויבים אלימים, וכשהוא מתבונן באהבה השוררת בין צחי לבין אחיו, הנדמים בעיניו לתאומים, הוא מתנער מהסטריאוטיפ של היהודי ששרטט בתודעתו.

במהלך האשפוז מתוודע סמיר ליונתן, השוכב במיטה שלצדו. יונתן מתעניין באסטרונומיה ומציע לו כבר בראשית הרומן, לקחת אותו עמו לכוכב הלכת מאדים. השניים אכן "מגיעים" לכוכב מאדים באמצעות משחק המחשב של יונתן, המאפשר לשניהם להגיע בחללית מכדור הארץ אל מאדים ולהכשיר את הכוכב לחיים אנושיים. כוכב מאדים מהווה סמל מרכזי ברומן, ולא בכדי: השניים נוחתים במאדים במקום הקרוי "אוטופיה" (אתר Utopia Planitia), בו נחתה החללית ויקינג 2 בשנת 1976). שמו של אתר הנחיתה מרמז על הצעתו של יונתן לסמיר – לייסד אוטופיה שתחליף את האוטופיה הציונית בנוסח **אלטנוילנד** של הרצל. באוטופיה זו יחיו שני החברים, וכל אחד יסייע לחברו להתמודד עם החסר המלווה אותו: סמיר בעל הרגל הצולעת יסתייע ביונתן, ויונתן בעל היד הלא מתפקדת יסתייע בסמיר. כוכב מאדים מסמל ברומן את הבריחה מכדור הארץ שהכזיב, אל מרחב מוגן מקשיי העולם, שאין בו בעיות רפואיות, משפחתיות, כלכליות, לאומיות, חברתיות או נפשיות, ושניתן להפכו מכוכב מלחמה לכוכב של שלום. בכוכב זה לא זו בלבד שסמיר ויונתן חיים בהרמוניה ומעצבים את המקום לפי ראות עיניהם, אלא גם רגשות מודחקים, כמו ההספד שסמיר לא נשא בפרהסיה על אחיו פאדי, יכולים למצוא דרור ולהשתחרר. העולם שמציגה אוטופיה מאדים חותר תחת העולם הקיים שעיצבו המבוגרים בכדור הארץ וכולל מלחמות, עימותים ואלמות מתמדת. סמיר אף מציין, שבגדה כבר אין לדעת מי יורה במי. כמיהתו של סמיר המובעת במשפט "חסר לי משהו גדול, שאין אחריו גדר ואין אחריו מחסום" (עמ' 92) מתממשת על כוכב מאדים, שמאפשר לו לטייל בשטח פתוח באין מפריע, להביט באגם הגדול ולהגשים את חלומו לראות ים מהו, ולהיות בחברתו של חבר שדואג לו.

החברות הנרקמת בין יונתן לסמיר מציגה את היקסמותו של סמיר מיונתן ומעולם האסטרונומיה שאליו הוא נחשף. אולם החברות מתבטאת גם במישור הגשמי, שכן בשעה שסמיר מצוי בחדר ניתוח, יונתן מחביא עבורו במגירתו, קציצה ועוף. מעשה זה ממחיש לא רק את דאגתו של יונתן לסמיר ואת העובדה שסמיר נהנה משפע האוכל בבית החולים בניגוד למחסור השורר בגדה, אלא גם את ההכרה והקבלה של יונתן את הערכים השונים של ה"אחר". יונתן הוא צמחוני, והוא מתנגד לאכילת חיות. הוא עצמו אינו אוכל את המנות הברשיות, אך בידועו עד כמה אוהב סמיר בשר, לא זו בלבד שהוא

אינו מבקר את מנהגו, אלא גם שומר עבורו את הבשר שהוא מקבל. אין לפנינו גישה מיסיונרית, כי אם גישה המפגינה כבוד כלפי ערכי השונה גם כאשר ערכים אלה עומדים בסתירה לערכים של יונתן ושל אביו. יונתן מסביר לסמיר בעת שהשניים משחקים במחשב, ש"כולנו, על כדור הארץ, עשויים מאותם חומרים: בכולנו יש מים, פחמן, סידן, ברזל, חלבון ועוד כמה חומרים" (עמ' 106). מכאן, שבמציאות שבה כולנו דומים, אין סיבה להפרדה, לגזענות, לשנאה וליריבות. חדר מספר שש בבית החולים המייצג את החברה הישראלית על ההגמוניה (צחי המפסל תותח מחומר), השמאל (יונתן האסקפיסט), המהגרים (לודמילה) והמזרחיים (רזיה), ממחיש כיצד הדמיון בין הילדים רב מן השוני, וכיצד החברות ביניהם נרקמת באופן טבעי כאשר המבוגרים נסוגים (ביחד עם הפוליטיקה הלאומית) אל מאחורי הקלעים.

בשעה שרזיה מסרבת לפגוש את אביה שהכה אותה, כל הילדים עומדים לצדה ומתכננים כיצד להצילה. בשעה זו ההבדלים הלאומיים, המעמדיים והאתניים נעלמים, כמו גם הבעיות האישיות שעמן מתמודד כל אחד מן הילדים, וכולם נרתמים למען הצלתה של רזיה. וכך, אנו צופים באוטופיה חדשה, אוטופיה אפשרית בהחלט, של ילדים המשחקים זה עם זה, דואגים זה לזה, מתוודעים זה לזה, ובעיקר, מדברים זה עם זה; אוטופיה המחליפה את המציאות שבה מתחוללת אלימות מתמדת בין שני הלאומים.

באבא (1994) עומד על ההצגה השקרית של אוכלוסיות הנתונות תחת שליטה קולוניאלית, על הצדקת השליטה תוך שימוש באידיאולוגיות מוסרניות ונורמטיביות, הטוענות להקלה ולשיפור בתנאים, בעוד השליטים תופסים את עצמם כבעלי "שליחות מתרבתת". ברומן **סמיר ויונתן על כוכב מאדים**, חרף הצגתו הרגישה של סמיר, ניכרת הפנמה של גישת ה"תרבות", שכן יונתן מהווה חבר-מתרבת החושף את סמיר לעולם ידע חדש ולמייצג המובהק של עולם זה – המחשב. כמו כן, ההחלמה של סמיר בסיומו של הרומן אינה מהווה "הפי אנד", שכן סמיר חוזר לביתו שבו שוררים יגון, חסר וסגירות מרחבית. הוא אמנם הצליח לבסס קשר חברי עם יונתן, אולם החזרה הביתה מסמלת את סופו של הקשר הבלתי אפשרי בין שני הילדים ואת השיבה אל המחסור.

שתי היצירות שנבחנו, המחוללות הזרה בתפיסת דמות הערבי, מציגות תמונת מצב מורכבת, ממנה עולה דמות אנושית ומעוררת הזדהות. דווקא הקונפליקטים המודגשים – השתלבות כ"אחר" בקרב הילדים/הנערים היהודים, התמודדות עם ריחוק מהבית, בחינת הסטריאוטיפים אודות נציגי ההגמוניה, הם שהופכים את היצירות, לצד הפואטיקה המורכבת, ליצירות מפתח ולגשר בין שני הלאומים. מכאן כי בחירתן כיצירות מומלצות בתכנית הלימודים לבתי הספר היסודיים, מלמדת על אי ההתכחות לנרטיב הפלסטיני, ועם זאת, מדובר בהצגתו הספרותית ולא בהצגתו ההיסטורית. ראוי לציון העובדה, כי בשתי היצירות אין "סוף טוב", שכן נאדיה מחליטה להישאר בפנימייה ומודעת לאי התקבלותה, וסמיר משתחרר אל ביתו וחוזר לחיות תחת אש.



## ב. קטגוריה שנייה: דמות ילד ערבי המנותקת מההקשר היהודי

בקטגוריה זו מופיעות יצירות שונות המציגות דמות ילד ערבי על רקע חייו (בקרב משפחתו וקבוצת השווים), מבלי לאזכר את החברה היהודית, זאת כדי לתת לנמען אפשרות לבחון את דמותו של הערבי במנותק מהסכסוך, הצגה המובילה להזדהות לנוכח האירועים היומיומיים שחווה הילד-הגיבור: חרם והדרה בכתתו, התגברות על חרדות, תחביב יוצא דופן, ולא בכדי, שהיצירות משתמשות בדמות ילד יצירתית, שדווקא הצטיינותה באמנות מסוימת מדגישה את "אחרותה", ומקדמת מסרים ארס-פואטיים אודות בדידותו של האמן ומאבקיו.

### רב-שוליות ילדית: החלום של יוסף



המושג "רב-שוליות" מתייחס ל"אחר" שניחן ביותר ממוקד שוליות אחד ומכאן הקושי שלו להינשל מ"אחרותו". על פי רוב ניתן להבחין בו בתיאוריה הפמיניסטית, המסבירה את חוסר יכולתו של נשים לפרוץ מבעד למעגל הרב-שוליות שבו נוסף על היותן נשים, הכפופות להגמוניה הגברית, הן משתייכות למיעוט מופלה (גזעי, לאומי, אתני) וסובלות מקשיים כלכליים. על אלו נוסף שיוך למרחב שולי/פריפריאלי (או היעדר מרחב)<sup>3</sup>. הסיפור **החלום של יוסף** לתמר ורטה ועבדאלסלאם יונס (2003) מציג במרכזו ילד

פלסטיני המתגורר במחנה פליטים, מרחב שולי ומוזנח, ומתמודד עם מחסור המיוצג על ידי כמיהתו לאופניים תקינים. המרכז העלילתי עוסק בחייו של יוסף כילד "אחר" בסביבתו, לאור שונותו מן הילדים המקיפים אותו, שונות המסומנת סביב מוטיב החלום המלווה את היצירה. יוסף הוא ילד חלמן, והדבר גורר את לעגם של הילדים במחנה הפליטים ואת הדרתו. כאשר מתארגנים כלל הילדים במטרה לקנות במשותף אופניים, הם אינם משתפים אותו בתכניתם וכך, במקום להיות עם חבריו, הוא מבלה עם סבתו בתום כל יום לימודיו ומתוודע לסיפוריה.

כאמור, חולמנותו של יוסף גוררת את הדרתו. חולמנות זאת מקורה בתחביבו של יוסף. יוסף אוהב לצייר, וגם כאשר הוא אינו מצייר, הוא חולם על הציורים אותם הוא יצייר. החלימה בהקיץ מנתקת אותו מההוויה בה הוא נתון, הוויה הכופה עליו משבר כפול: ראשית, משבר חברתי, שכן הוא מוחרם על ידי הילדים האחרים. שנית, הוא בורח ממצבו הכלכלי ומתנאי החיים במחנה הפליטים. אלו אינם נמסרים באופן ישיר אלא באופנים עקיפים. ברובד אחד, נחשפים הנמענים לצילומים המלווים את הטקסט. בשונה מטקסטים אחרים לתלמידי בית הספר היסודי, הסיפור שלפנינו מלווה בצילומים ואינו מלווה באיורים. הצילומים מחזקים את התחושה הריאליסטית ואת עובדת היותו של הסיפור וידוי אותנטי של ילד (חרף עובדת כתיבתו על ידי סופרים מבוגרים). ברובד אחר, חלומו של יוסף, שהוא למעשה חלומם של כלל ילדי מחנה הפליטים, על קניית זוג אופניים שאינו שבור

3 ראו הרחבה אצל קרומר-נבו, 2006.

ורעוע כמו זוגות האופניים שברשות ילדי המחנה, משקף מציאות כלכלית קשה שבה ילדים חולמים על פריט בסיסי: אופניים תקינים שיאפשרו להם להגיע לבית הספר בזמן ולא לאחר. הנמען היהודי נחשף למחסור, והצילומים המציגים מרחב מוזנח מדגישים את העוני והעזובה אשר אינם מקבלים מקום של ממש בטקסט הכתוב.

חלומותיו של יוסף הם אלו שיוצרים התכתבות אינטר-טקסטואלית בין יוסף המקראי בעל החלומות, ליוסף הפלסטיני הקרוי בפי כל "יוסף החלמן". יוסף המקראי, מעבר ליכולתו לפרש את חלומותיו של פרעה (בראשית מ"א א'-ז'), חלם שני חלומות. חלום האלומות (בראשית ל"ז, ז') המתאר את אלומות אחיו משתחוות בפני אלומתו, וכן חלום שבמסגרתו השמש, הירח והכוכבים משתחוים בפניו (בראשית ל"ז, ח'). חלומות אלו, המכילים ממד של היבריס, מקוממים את אחיו וגוזרים עליו מכירה והגליה. גם חלומותיו של יוסף על סוסה, אופני מרוץ וג'ונגל פרטי, מקוממים את הילדים הסובבים, שכן הם רואים בו ילד לא אמין. לפיכך הוא מציין, "וכולם כבר יודעים שהילדים במחנה לא אוהבים לשחק איתי, לא משתפים אותי בסודות שלהם" (כפולת עמודות שנייה). מהו פשר הזיקה בין יוסף המקראי לבין יוסף הילד הפלסטיני? ניכר, כי קיימות זיקות אחדות. לפנינו שני "אחרים" בקרב הקבוצה אליה הם משתייכים, המתאפיינים בבדידותם, ועם זאת, חרף הרצון להדירם (בסיפור מתואר חרם בעוד במקרא מתקיים אקט של מכירת יוסף), השניים עולים לגדולה. יוסף המקראי זוכה באמונו של פרעה, ואילו יוסף שבסיפור זוכה בתחרות הציור שנערכת בין ילדי עזה, זכייה המגשימה את חלומו לרכוב על אופניים חדשים. בעוד הסביבה מתייחסת בביטול לחלומות (אחיו של יוסף המקראי ראו בחלומותיו התרסה והתנשאות ואילו בני מחנה הפליטים רואים בחלומות אקט של חולשה), החולם דבק בחלומו ובכך מצליח לשנות את מציאות חייו. היכולת לחלום עומדת במרכזו של הטקסט ומהווה הנגדה לתצלומים המתארים מרחב קודר ומוזנח של מחנה הפליטים דהיישה נטול המדרכות והכבישים, מחנה שבו האפור הוא הצבע השליט.

אנלוגית לדמותו של יוסף היא סבתו, המספרת לו את זיכרונות ילדותה. הסבתא נאחזת בתקופת הילדות המנוגדת לתקופת הפליטות ומתארת פעולות פשוטות כמו קטיפ פירות ככאלו שמילאו אותה אושר, בדומה לסב ברומן **סמיר ויונתן על כוכב מאדים**. הסבים אינם מדברים ישירות על הנכבה אלא מהדהדים אותה מתוך חלומותיהם על עברם. הסבתא מזינה את כישרון הציור של יוסף, שכן הוא מצייר את סיפוריה, את עברה, וכך הוא זוכה בתחרות הציור, שכן הוא בוחר לצייר את ילדותה של סבתו. גם פעולת ההיזכרות וסיפור העבר מהווים בריחה מן ההווה לתקופה יפה יותר שבה ישנם צבעים וריחות:

**"באביב היינו מטפסות על עצי השקד וקוטפות שקדים ירוקים. היינו ממלאות את השמלה בהמון שקדים ומביאות הביתה. בסוף האביב היינו מטפסות על עץ התות הענקי וזוללות תותים מתוקים, עד שהבטן היתה כמעט מתפוצצת. ובאמצע הקיץ החם היינו מסתרות מהשמש בין עלי עץ התאנה, קוטפות תאנים ירוקות, ממלאות שני ארגזים**

## בתאנים ומביאות לכל המשפחה. יוסף, יא יוסף, כמה טוב היה אז. חיינו בגן-עדן ולא ידענו שזה גן-עדן" (כפולת עמודות 12).

סיפורה של הסבתא, שאינו סיפור פנטסטי אלא תיאור ריאליסטי קצר של ילדותה, נתפס על ידי יוסף כחלום, ולכן הוא מתאר את ציור הסיפור כ"ממש כמו מהחלומות שלי ובטח כמו מהחלומות של סבתא" (כפולת עמודות 20). זוהי מציאות שיוסף כלל אינו מכיר בתור ילד המשחק בסמטאות ובכבישים מלאי בורות. יוסף אינו מסתפק בציור אחד. הוא ממשיך לצייר את סיפורי סבתו ומוסר לה את ציוריו. הציור לא רק מקנה לו זהות חדשה כאמן, זהות המזכה אותו בהערכת הסובבים לאור זכיותו בתחרות. הציור הופך לאמצעי תיעוד במסגרתו הילד מתעד את עברו המשפחתי בכלים ילדיים. בעוד המבוגר כותב את ההיסטוריה, הילד מצליח לצייר אותה. בעוד ההיסטוריה של הפליט היא היסטוריה שאינה נכתבת ואינה נלמדת, הופך יוסף לפליט המבקש גישה אל סיפור ההיסטוריה.

בשונה ממרבית ספרות הילדים הישראלית הכתובה עברית, הסיפור שלפנינו מופיע בשתי שפות. כל דף מציג מימין טקסט בערבית ומשמאלו טקסט בעברית. הנמען-הילד הישראלי לומד להכיר לא רק צורת קיום שונה משלו אלא גם שפה שונה משלו המתקיימת על אותו הדף, רמז לדו-קיום עתידי בין שני עמים על פיסת קרקע אחת, וכן לתפיסה שאינה היררכית בין שתי התרבויות. כן הוא בוחן את הסיפור על הילד הפלסטיני ואת התצלומים של מיקי קרצמן העוקבים אחר יוסף במרחב בו הוא חי, מרחב מוזנח, ומצומצם. חרף השוני התרבותי והמרחבי, סיפורו של יוסף ממחיש לנמען היהודי, כי החברה סולדת מגילויי "אחרות" ומכאן הדרתו של יוסף, בדידותו ובריחתו אל האמנות. האמן העסוק ביצירתו ולכן מתנתק מן הקיום הארצי משלם אמנם מחיר חברתי, אולם זוכה בסופה של היצירה בהערכת הסובבים ובהגשמת שני חלומותיו – זה האמנותי וזה הגשמי, ומכאן, כי לפנינו סיפור השוור בין ארס-פואטיקה וקריאה לנמענים הילדים לממש את כישרונותיהם, לבין תמה לאומית חתרנית, הקוראת לנמען-הילד היהודי להכיר את הילד הפליט הפלסטיני, שאיננו חייל ואיננו מחבל, אלא ילד, שחולם על אופניים. בהתאמה, בריאיון עם ורטה (משיח, 2014), היא מציינת בהקשר לספרה **מולו וצגאי** (ורטה, 2014) העוסק גם כן בפליטות, ש" [...]זוהי מטרת ספרנו – לשנות את דימויו של הפליט מאדם נחות, דוחה, לא רצוי ומאיים, לאדם שאם תאזין לו, תלמד ממנו המון".

### ריס, רופאת חיות וצלמת

ספרם של תמר ורטה ועבד-אלסלאם יונס, **ריס, הילדה מעין חוד** (1999) נכתב גם כן בשתי שפות המופיעות זו לצד זו. כל עמוד כולל פסקה בערבית ופסקה בעברית. דו-קיום טקסטואלי זה מאפיין את השדר העולה מתוך הסיפור. ריס, ילדה שאוהבת חיות, מצילה כלב משוטט בעל רגל שבורה ומביאה אותו לביתה במטרה שיחלים וזאת לאחר סיכום עם הוריה, שמדובר בשהייה קצרה. בהמשך, אביה נקשר לכלב שאטר והכלב הופך לבן בית. לאחר



תקופה קצרה, מוצאת רים חתלתולה שאמה מתה. הוריה מתנגדים שהיא תטפל בחתולה אולם נכנעים מתוך מחשבה ששאטר הכלב יבריא אותה מביתם. רים מאמינה שהשניים עתידים להסתדר ויהיו חברים, ונראה כי אמונתה מתגשמת. למרות שאביה מציין בפניה כי "חתול וכלב לעולם לא יחיו זה עם זה בשלום" (עמ' 12), שאטר הכלב הופך לחברה של החתולה ואף מסייע לה בהמשך לטפל בגוריה ומוצא גור אחד משלה, שנעלם.

הסיפור מממש הלכה למעשה את הפסוק "וגר זאב עם כבש, ונמר עם גדי ירֶבֶץ ועגל וכפיר ומריא יחדיו, ונער קטן נוהג בם" (ישעיהו י"א ו'), חזון אחרית הימים של ישעיהו, ולמעשה מציג מצב כמעט בלתי נתפס, שבו נערה מצליחה לגור בכפיפה אחת עם חתול וכלב המצטיירים כאויבים, אולם מתנהגים כאוהבים. הוריה, המייצגים את עולם המבוגרים שאינו מאמין עוד בנסים, מהווים נציגים של הדור הבוגר בישראל, דור שאינו מאמין עוד בשלום, ואילו רים, המאמינה ששאטר לא יפגע בחתולה קטנה, מוכיחה למבוגרים את אנושיותם של בעלי החיים הסובבים אותה.

האוטופיה המתוארת סביב סיפור בעלי החיים מהווה הסמלה של הסכסוך הערבי-יהודי, אולם הבחירה ברים, ילדה ערבית החיה בעין חוד (בשונה מיוסף הפליט הפלסטיני, גיבור החלום של יוסף) מכוונת את הקוראים (היהודי והערבי כאחד) אל הדיאלוג עם תושבי הארץ – אלו היהודים ואלו הערבים. הכפר עין חוד שוכן בקרבת הכפר היהודי עין הוד, אולם כפר זה הוקם על ידי פליטים ערביים שברחו מכפרם (שעליו הוקם עין הוד) ותושביו נאבקו לקבל הכרה ככפר שנים ארוכות ומייצגים את המאבק על קרקעות שנגזלו. הכרה רשמית בישוב עין חוד הושגה בשנת 2005 (שטרן, 2008). שני הכפרים שאינם מקיימים דיאלוג מהווים את החתול והכלב במישור הפרטני, כשסוגיית הנתק בין הילד היהודי לבין הילד הערבי אזרח מדינת ישראל עולה מתוך הטקסט, שמגמתו, להפגיש את הנמען-הילד היהודי עם ילדה ערבית שניתן להזדהות עמה. ילדה רגישה שמצילה חיות פצועות ואף מתעמתת עם הוריה לאור מנהגה זה, ילדה שמוכיחה את עליונותם של ילדים על פני מבוגרים – מוטיב מוכר בספרות הילדים המאפשר לנמענים הילדים פורקן ואף תחושת סיפוק וזיכוכן המהופכת למיקומם בעולם – כנשלטים וככפופים למבוגרים.

מכאן, שלסיפור כמה פונקציות חשובות: פגישה של הנמען הילד היהודי עם ילדה ערבייה ועם חייה, הדומים לחייו, כאמצעי לנטרול פחדים ולקירוב; קידום המסר לפיו גם "אויבים מסורתיים" יכולים, בהינתן קורת גג אחת, לחיות כידידים, וכן אמירה ברורה המכוונת הן לנמענים הילדים היהודיים והן לערביים, לפיה בית אחד – ביתה של רים המסמל את מדינת ישראל – יכול להכיל בני שני עמים שונים. הבחירה להתמקד בילדה המתגוררת בעין חוד היא בחירה חתרנית, שנועדה להציג כבר מן הכותרת את הבעייתיות הגלומה בגזל אדמות, ולציין את סיומו של הסכם השתיקה הבלתי כתוב אודות הנכבה.

## מעשה קסמים: חייו של ילד ערבי-ישראלי



מבין הספרים העוסקים בעולמו של הילד הערבי, בולט רומן ראשית הקריאה **מעשה קסמים** לאוריה שביט (2012), המצביע על שינוי תמאטי ואידיאולוגי שעוברת ספרות הילדים הישראלית. הספר נדרש לחייו של כמאל, ילד ערבי בן תשע המתגורר בעכו, היוצא להרפתקה בעקבות מצלמתו שנגנבה. בהיבט הז'אנרי הרומן מהווה תמהיל של רומן הרפתקאות, רומן וידויי ורומן חניכה. כמאל מספר את סיפורו בגוף ראשון, חושף את מה שלדעתו פגום באופיו – עובדת היותו חרדתי – וכן כאמור, מנסה להשיב לעצמו את מצלמתו, ובכך מתגבר על פחדיו. השינוי התמאטי והאידיאולוגי בא לידי ביטוי בנקודות הבאות: ראשית, לפנינו ילד ערבי המספר את סיפורו בגוף ראשון. עולמו הפנימי כמו גם מעשיו, אינם מתווכים על ידי מספר חיצוני, דבר ההופך את

נקודת מבטו למרכזית. הוא אינו מובט כי אם מביט. שנית, ברומן כמאל אינו מהווה "אחר" לאומי, כיוון שהוא מוקף בערבים. אין לפנינו אנלוגיה הנרקמת בין ילד ערבי לבין ילד יהודי, כפי שמופיעה ברומנים **ניר נגד סאלים** ו**סמיר ויונתן על כוכב מאדים**. כך הילד הערבי "חופשי" מראייה בינארית השוואתית, וניתן לאפיון על רקע תודעתו, רגשותיו ומעשיו. ושלישית, התמקדותו של הרומן בחייו של כמאל, בקונפליקטים שלו, בבעיותיו החברתיות ובהתגברותו על חרדותיו, הופכים את היצירה לכוז החושפת את הנמען הילד היהודי, לילד הערבי-ישראלי, באופן המנטרל את הסכסוך היהודי-ערבי ומציב אותו בשוליים. המעקב אחר ילד ערבי שחייו רגילים, המשתייך למשפחה בורגנית (אביו מנתח ואמו עובדת סוציאלית העובדת בחנות), בזמן החופש הגדול מבית הספר, והתיאורים נטולי העימות בין הלאומים, מאפשרים הזדהות והבנה, כי עולמו של כמאל מקביל לעולמם של הנמענים-היהודים הקוראים את היצירה.

בהיבט המרחבי, הבחירה בעיר עכו, עיר מעורבת שבה ילדים יהודים חשופים לילדים ערבים, מסייעת לעיגון סיטואציה שבה כמאל מוחרם על ידי חבריו הערבים לכיתה לאור תיוגו ככחדן, אולם מספר כי חברו הטוב הוא בוריס. אין הוא מתייחס ללאום של בוריס, אולם נהיר לנמען כי מדובר ביהודי ממוצא רוסי, עניין שאינו מפותח ברומן על מנת להעניק תחושה טבעית של חברות בין ערבי ליהודי. נמסר כי בוריס והוא מדברים עברית, אולם משתמשים גם בערבית וברוסית, וכך יוצרים "רוסעברביה" (עמ' 57), שפה ייחודית משלהם הממוזגת בין שלוש התרבויות אליהן הם שייכים/קשורים.

בתחילת ההווה הסיפורי מתוודה כמאל על מיקומו החברתי בגין פחדיו. הוא משקיף על חבריו לכתה קופצים מן החומה, אולם אינו מצטרף לריטואל:

**"זו מסורת בעכו, שבימי הקיץ הבנים הולכים לחומה וקופצים ממנה למים. המבוגרים אומרים שמסוכן לקפוץ, כיוון שמספיקה תנועה אחת לא נכונה ועלולים להתנגש בסלע ולהיפצע קשה. מנהל בית הספר אפילו הזהיר באסיפה, שאם הוא ישמע על ילד שקפץ**

**הוא יעניש בחומרה. אבל איכשהו יש לי הרגשה שהורים שמחים לשמוע שהילד שלהם  
קפץ. זה כמו שהם תמיד אומרים שאסור להרביץ, אבל כשיש מכות בשכונה הם מקווים  
שהילד שלהם ינצח" (עמ' 7).**

חבריו לועגים לו, מכנים אותו "פחדן" ו"נקבה" ומגרשים אותו מהמקום. ברגע זה הוא מגלה כי מצלמתו נגנבה. הוא חרד שמא יאכזב את אביו ומחליט לפנות לאחיו פהמי, סטודנט לרפואה אשר עובד בשתי עבודות: מכירת פלאפל ומופעי קסמים. האח הקוסם מציע לכמאל עזרה במציאת המצלמה הגנובה, אולם מעשהו, הוא שמעניק לרומן את שמו – מעשה קסמים – שכן בדיעבד מגלים כמאל והקורא, שפהמי עמד מאחורי הגניבה במטרה להוציא את כמאל למסע הרפתקאות שבמהלכו הוא יוכל להתגבר על חרדותיו כבמעשה קסמים.

פרק אחר פרק יוצא כמאל למסע המאלץ אותו להתגבר על פחדיו, בין אם מדובר בהתקשרות בטלפון, בין אם מדובר בהמתנה לבדו בחשיכה בעיר העתיקה לסימן, בין אם מדובר בנסיעה ליפו הבלתי מוכרת, ובין אם מדובר בכתיבת סיפור והעברתו לחוטף. לאחר דרישה זו של הגנב, כותב כמאל סיפור בשם "עיניו של סוס העץ". לראשונה, הוא מעלה על הכתב את אחד הסיפורים שהוא נוהג לספר לבני משפחתו. בנקודה זו עולה התמה הארס-פואטית לפיה ניתן לתעל דמיון מפותח לצורך כתיבת יצירה ספרותית ולא רק לטיפוח חרדות ותסריטים שליליים. כתיבת הסיפור מעודדת אותו להמשיך ולכתוב, והוא עורך לבדו עיתון משפחתי ומקריא את כתבותיו לבני משפחתו.

במקביל למסע האיתור, נחשפים פכים מתוך חיי משפחתו של כמאל. מחד גיסא, לפנינו משפחה מאוחדת ותומכת, ושני אחיו של כמאל הם סטודנטים. מאידך גיסא, נמסר כי אחיו הגדול יאסין לומד בירדן ו"נעשה דתי" (עמ' 15) עניין המוליד ויכוחים בינו לבין בני משפחתו באשר לאורח החיים ה"נכון", וכן, אחיו פהמי, הסטודנט לרפואה, מסביר לו את המניע לבחירתו במקצוע זה, ומצטט את דברי אביהם: "הוא חושב שלאנשים כמונו הכי קל להיות רופאים. כשאדם חולה, לא אכפת לו מי הרופא שלו, מוסלמי, יהודי, נוצרי, העיקר שיהיה הרופא הכי טוב. גם היהודים, כשהיו מיעוט, העדיפו להיות רופאים" (עמ' 56). נושא זה עולה רק לקראת סיום היצירה והוא אינו זוכה לפיתוח עלילתי או להעמקה ונותר בשוליים. דברים אלו מבהירים לנמען הילד היהודי, כי ערביי ישראל מהווים מיעוט, ואף יוצרים אנלוגיה בין התקיימותם של יהודים כמיעוט בארצות הגולה, לבין חייהם של ערביי ישראל כאן ועכשיו. היחסים הטעונים עם האח יאסין מקדמים את ההבנה, כי לכל משפחה עימותים פנימיים, ובכך משפחתו של כמאל אינה שונה ממשפחה יהודית טיפוסית, שאחד מחבריה בחר בדרך שאינה הדרך המשפחתית.

בתום ההרפתקה, המהווה את סיפור החניכה של כמאל, הוא חוזר לנקודת ההתחלה. חבריו לכיתה מגרשים אותו מהחומה, ולראשונה הוא אוזר אומץ ועונה: "אני יכול לעמוד איפה שאני רוצה, מתי שאני רוצה, ואף אחד מכם לא יגיד לי יותר מה לעשות" (עמ' 73). העמידה האיתנה מול הילדים המאיימים משיבה לו את קולו ואף את הערכתם. מעשה הקסמים שהתרחש משולש: המצלמה חזרה

אליו, הוא התגבר על פחדיו והסיפור אותו קוראים הנמענים הוא סיפורו שלו – מעשה אמנות של יוצר בהתהוות.

הקטגוריה שלעיל מנתקת את הילדים מן הסכסוך ואף ממבטו הבוחן של הילד היהודי ו"משחררת" אותם לחיות את חייהם השגרתיים, אופן הצגה המאותת לנמען היהודי על הדמיון בין חוויותיו לבין חוויותיה של הדמות. הילד הערבי מחולץ לא רק משוליותו אלא גם מהקונפליקט הלאומי, ומן הצורך להתגונן כנגד הסטריאוטיפים אודותיו ו"מוחזר" לסביבתו הטבעית, מוצג כאדם ולא כתמה.

### ג. קטגוריה שלישית: ערבי על רקע הסכסוך היהודי-פלסטיני

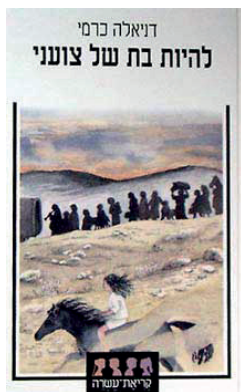
בקטגוריה זו נבחין ביצירות פוליטיות ההופכות את הסכסוך היהודי-פלסטיני לתמת-על הנוכחת ביצירה והיא זוכה לפיתוח, הן לאור התמקדות בדמות ילד-גיבור ערבי והן לאור התמקדות בילד-גיבור-יהודי. הסכסוך מתואר ביצירה תוך שימוש בהצללות חלקיות בלבד ומתוך העלאתן של בעיות מורכבות: דעות קדומות, הרג בשני הצדדים, סכסוכים מרחביים וטרור. יצירות אלו מתעמתות עם המציאות רווית השנאה והדמים והן כוללות שדרים מגוונים: חלקן מקבעות סטריאוטיפים אודות הערבי, בעוד חלקן מתעמתות עם סטריאוטיפים ואף מותחות ביקורת נוקבת אודות ההתנהלות של מדינת ישראל.

#### האדם והסטריאוטיפ: להיות בת של צועני לדניאלה כרמי

הרומן לבני הנעורים, **להיות בת של צועני** לדניאלה כרמי (1996), ממשיך את מגמתה שנחשפה בספרה הקודם, **סמיר ויונתן על כוכב מאדים** (1994), לחשוף את הפלסטיני על תכונותיו האנושיות ולנשלו מראייה סטריאוטיפית. עם זאת, בשונה מן הרומן **סמיר ויונתן על כוכב מאדים**, יצירה זו משרטטת מעגלי "אחרות" מורכבים יותר, שוזרת בינם ומדגימה כיצד כל "אחר" באשר הוא מתקיים בשני עולמות מקבילים: עולם הסטריאוטיפים והעולם שבו הוא מתפקד ונחווה כאדם.

הפואטיקה המעניינת של הרומן, מעניקה את זכות המסירה לטליה, נערה כבת שתיים עשרה, המוצאת מביתה ומועברת למוסד לנערות אותן היא מכנה, "בעייתיות", כינוי שהיא מחילה על עצמה. בתור נערה "בעייתית"

המתגוררת במוסד ונתפסת כמסוכנת לקהילה, שכן מורתה טעתה לחשוב שהיא מנסה לדקור את בן כתתה באולר, היא "אחרת" ולפיכך הנרטיב המתקבל הוא של "אחרת" השרויה בחברת "אחרים" המספרת את סיפורה. בעוד היא שבויה תחת תיוגה כ"בעייתית", הנמען החוץ-טקסטואלי מודע לאי ההבנה ההתחלתית שגררה את העברתה מן הבית למוסד ונחשף לנפשה המיוחדת, ולמבט הנאיבי המאפיין את דרך סיפורה.



התבוננותה מלאת החמלה בבנות המוסד מנטרלת אותן מ"אחרותן" שכן מנהגיהן מתוארים מבעד למבטה המבין של טליה ובהדרגה, כל דמות הופכת בסיפורה מ"בעייתית" לנערה. בין אם מדובר בהרגלי האכילה של אלישבע, ובין אם מדובר בסיפורה של בקי, ואף בהתנהגותו של איגי, הנער שתיקו מגדיר אותו כ"פרובלמאטי", מתקבל פסיפס של בני נוער החיים בצוותא מתוך הבנה הדדית ורצון לסייע. ילדי המוסד מבינים את כאבו של יהלי לנוכח נסיעת הוריו ומצליחים להבריחו לתחנת רכבת, שיש לה עליו השפעה מרגיעה. ה"אחרים" רגישים לכל "אחרות" וחווים אותה כדבר טבעי ולא כחריגה. מכאן הבנת כאבה של אלישבע לאור ביטול יום הפלאפל, והאוכל שהנערות מוסרות לה טרם לכתן לישון. גם אם נבחן את הקסמותה של טליה מאיגי, נוכל לראות כיצד היא חווה אותו לא כמהגר ולא כנער בעייתי, אלא כנער המקשיב לה ומכאן משיכתה כלפיו ותקוותה לאיחוד עתידי ביניהם.

ל"אחריות" ההתנהגותיות המתוארות ברומן נוספת "אחרותו" של קמי, נהג מכונית הגלידה, אשר בקי, חברתה הקרובה של טליה, "מאמצת" אותו לאב. הקשר אשר נרקם בין בקי, הנערה שננטשה כילדה והושארה בשדה, לבין קמי, הוא קשר שאינו נצרך למילים. ערב אחר ערב בורחת בקי מן המוסד וצועדת יחפה אל מכוניתו של קמי. בעוד בקי נחשפת לסיפוריו ומודעת לכך שמדובר בפלסטיני שמשפחתו מתגוררת בעזה, טליה מקבלת את סיפורה של בקי שמדובר באביה הצועני כפשוטו, וחווה אותו כצועני: זר, מעניין, בעל תרבות אחרת. בקי למעשה מחוללת הזרה בדמות הערבי בכך שהיא שומרת את זהותו הלאומית של קמאל לעצמה. וכך, עבור טליה (והקורא), קמי הוא צועני המיועד לתפקד כאביה של בקי, ולפיכך היא אינה מפתחת כלפיו מנגנוני התנגדות.

חבירתם של שני ה"אחרים" – בקי הילדה הנטושה שבודה לעצמה ביוגרפיות בהיעדר עבר משפחתי ברור, וקמאל, פלסטיני שמשפחתו גורשה מביתו וכעת מתגורר במחנה פליטים מחוסר כל דואג לפרנסת משפחתו, מתרחשת מאליה. השניים אף דומים זה לזו בהרגלם לנוע יחפים ולוותר על נעליהם. משך כל התקופה שבה מבלה בקי עם קמאל, היא רואה אותו כאדם ולא כסטריאוטיפ של ערבי. לאחר שהופיעה כתבת העיתון המספרת על כך שקמאל ביצע פיגוע ירי וגרם למותם ולפציעתם של חפים מפשע, מוחזר קמאל לעמדת הסטריאוטיפ, המנשלת אותו מאנושיותו, ומתואר כ"מחבל פלסטיני" (עמ' 138). מול כתבת העיתון המקדמת רדוקציה אישיותית מבקשת בקי להילחם בסטריאוטיפ ומציינת:

**"הוא רצח. זה נכון. זה כתוב בעיתון. אבל לא כתוב על כל הדברים האחרים שהוא היה. על איך הוא ידע לעשות גלידה מסבס, שאת מרגישה את הגרעינים הקפואים שלה על הלשון. ואין הוא הכין תה חמוץ-מתוק עם המון סוכר והמון לימון. על איך הוא היה כל כך צריך את העבודה והם פיטרו אותו. ואיך הוא גידל את האחים הקטנים שלו. איך הוא הקשיב לסיפורים העצובים של סבא שלו. ואיך הוא הלך יחף, שהוא יוכל להרגיש ברגליים כל אבן וכל גבעול, ולחפש כל הזמן באצבעות את האדמה האבודה..."**  
(עמ' 140-141).



בעוד אלישבע מבקשת לבצע רדוקציה לדמותו של קמאל, בקי מגינה עליו ומשלמת מחיר. היא נשלחת למוסד "חורב" כעונש על חברתה לקמאל ומורחקת ממוסד "אורנים" ומחברותיה. דמותה של בקי מעלה אנלוגיה לדמותה של בילבי, שכן בקי חובבת סיפורים, אינה ניתנת לביות, מציינת וחולמת על סוסה מוסטנג, חופשייה לא רק ממנהגי ההגמוניה המתרבתת והמבייטת אלא גם מגזענות ומדעות קדומות. לפיכך היא יכולה לראות את האדם שמתחת למסיכת המחבל ואף להבין את המניע למעשה, שאינו מניע לאומני אלא אקט של חוסר ברירה של אדם שאיבד הכל בחייו. גם בילדותו של קמאל הוא נעצר על ידי המשטרה כשהעיר עפיון שצבעו היה בצבעי הדגל הפלסטיני, והנה, כי גם בקי נחקרת ומועברת למוסד נוקשה יותר שכן על חטא חברתה ל"אחר" הלאומי, אין סולחים לה, בשונה מ"חטאיה" האחרים.

הבחירה שלא לנקוב עד לסיום הרומן במילה "ערבים" ולהחליפה במילה "צוענים", יש בה כדי למנוע את התנגדותו של הקורא להיחשף בהדרגה לאדם "אחר" ולנתץ את הסטריאוטיפ של הערבי כך שבפגישה עמו, יוכל הקורא לחוות אותו במבט רענן ומשחרר מדעות קדומות. פליטותם של הצוענים היא למעשה הפליטות הערבית, ובקי, שבעצמה חשה אדם ללא בית וללא משפחה, יכולה להבין את כאבו ואת עמדתו הקיומית של קמאל. מכאן שברומן שלפנינו מתוארת סולידאריות בין "אחרים", ובהיבט העדתי אף ניתן לציין כי שמות הבנות במוסד (בקי וזאנה, סיגלית מרזל), מצביעים על כך כי לפנינו נערות מזרחיות, אשר לאור אי ההבנה של טליה עם המורה ניתן גם להסיק, כי כשמדובר בנערות מזרחיות, האצבע קלה על ההדק, והן מוגדרות במהירות כ"אחרות" וכ"מסוכנות". בקי וטליה לא רק חשות קרבה האחת אל רעותה, אלא גם אל ה"אחר" הלאומי, אשר בדומה להן, סובל מהדרה ומהבנייה מעוותת של דמותו בהתאם לצרכי ההגמוניה.

מעגלי ה"אחרות" המוצגים ברומן מנפצים הן את הסטריאוטיפ על אודות הנער/ה ה"בעייתית/ת", הן את הסטריאוטיפ אודות הנער המזרחי העוזב את ביתו (וברומן טליה מקבילה את עצמה לעלמה דונסקי, הנערה האשכנזית שהיוותה עבורה מודל לחיקוי, עד לפגישתה עם בקי), והן את הסטריאוטיפ של הערבי. התמודדותו הישירה של הרומן לא רק עם פלסטיני מעזה אלא גם עם פיגוע אשר על פי רוב מתניע שנאה ואלימות, הופכת אותו ליחיד בתחום, ומלמדת על מגמה חדשה בספרות הילדים הישראלית ובאופן הצגתה את ה"אחר". ההתייחסות הישירה אל הטרור כאל אקט מחאה ולא כאל אקט אלימים, משנה לחלוטין את הנרטיב הישראלי, ואין לה מקבילות בספרות הישראלית – לילדים או למבוגרים.

### ניר נגד סאלים: המפגש בין ילד יהודי לילד פלסטיני

רומן הנעורים **ניר נגד סאלים** לאמנון ורנר (2012) מציג בחזיתו עימות בין נער יהודי לנער פלסטיני, הלומדים בכיתה אחת. ניר, הלומד בכיתה ה', מצוי בסיומה של שנת אבל ראשונה לאחר שאביו, קצין במילואים, נורה במהלך פעילות צבאית שמטרתה ללכוד מתכנן פיגועים בעזה. הקושי להתמודד



עם אבדן האב חובר לקושי נוסף – נער פלסטיני בשם סאלים מגיע לכיתתו. גם סאלים נושא עמו טראומה: הוא איבד את אחיו שנורה על ידי חיילי צה"ל, ולאחר שמשפחתו סירבה לבצע פעולת נקם, בני המשפחה נודו ועברו לגור בשכונתו היהודית של ניר. כך, סאלים נאלץ להתמודד במקביל עם היותו ערבי יחיד בבית ספר יהודי, עם אביו על מות אחיו ועם תחושת הנתק שלו מהמרחב התרבותי והפיזי ממנו הגיע.

העיצוב הפואטי של הרומן הוא אמנם עיצוב אנלוגי, שכן שני הנערים חוו טראומה אישית ועליהם להתמודד עמה ועם בן הלאום המשותף לקבוצה שאחרת לטראומה, אולם הרומן מסופר בגוף ראשון על ידי ניר, ולפיכך דמותו זוכה לעיצוב מלא וכך גם חוויותיו, לבטיו וקשייו. מנגד, דמותו של סאלים מוצגת מתוך ריחוק, שכן לאורך רוב הרומן ניר אינו מנהל קשר ישיר עם סאלים ודואג להחרמתו בכיתה. נקודת התצפית ברומן אמנם מצמצמת את היכולת שלנו להתוודע אל סאלים כאל דמות מורכבת, אולם היא מאפשרת לנו להחיל מבט ביקורתי על החברה הישראלית ביחסה אל הפלסטיני בסביבה ניטראלית, אנושית ולא צבאית.

כאשר הילדים בכיתתו של ניר שומעים על הגעתו הצפויה של סאלים, חלקם נרתעים ואינם מבינים מדוע ילד ערבי מגיע לכיתתם: "מה, עוד ילד?... כבר צפוף בכיתה. ערבים צריכים ללמוד בכפר איפה שהם גרים" (עמ' 9). בסיפור שלפנינו הילדים חושפים את הדימוי הסטריאוטיפי שיש להם על דמות הערבי שחי בכפר ולא בעיר, וסטריאוטיפ זה מוקצן כשנועה מציינת ש"כל הערבים יש להם מין ריח כזה..." (עמ' 10). אף ניר תוהה כשהוא רואה לראשונה את סאלים, "מעניין מאין הוא השיג את הכובע המגניב הזה" (עמ' 14), תהייה שצובעת את סאלים באור שלילי כנער שגונב או משיג חפצים בדרכים לא כשרות. ביקורת סמויה מושמעת גם על המבוגרים ברומן, שכן אביו של רון טוען שסאלים יכול "להביא מחלות מדבקות" (עמ' 30) ואילו המורה להתעמלות, בשיחה ששומע ניר במקרה, תומך בהפרדה ואינו מבין מדוע נער ערבי צריך ללמוד עם ילדים יהודיים. אם המבוגרים אמורים למלא את תפקיד המחנכים ולהוות מודל לחיקוי, הרי שהם מצליחים בכך, אולם למרבה הצער, הם מחנכים להשרשת הסטריאוטיפים ולהדרת ה"אחר".

ניר מארגן חרם על סאלים בחשבו שהוא נוקם בכך את מות אביו. בתחילה, רוב ילדי הכיתה משתפים עמו פעולה, אך ככל שמתקדמת עלילת הרומן, החרם מתפוגג. שיאו של החרם מתואר ביום הולדתו של סאלים, כאשר ניר וכמה מחבריו זורקים "פצצות בוץ" על ילדי כיתתם שהחליטו לחגוג עם סאלים את יום הולדתו בביתו. באירוע זה סאלים, שמצטרף ללחימה בין שני הצדדים, מכה את ניר.

מערכת החינוך מוצגת ברומן בכל אוזלת ידה, וייתכן וזהו ההסבר להיעדרה של היצירה מתכנית הלימודים: המחנכת מקדישה לנושא שיעורים אחדים, דנה עם תלמידיה בחרם ובהשלכותיו ואף מזמנת לכיתה את אחותו של סאלים, חד'ג'ה, שתספר את סיפורם המשפחתי, אולם בסופו של דבר, ההחלטה על סיום החרם מתקבלת על ידי ניר לבדו, לאחר שנחשף במהלך שיחה עם דודו, ל"אני מאמין" הפוליטי של אביו המנוח. נודע לו שאביו אמנם שירת כקצין במילואים ופעל לתפיסתם של

מתכנני פיגועים, אולם תמך בפתרון מדיני ובסיום הסכסוך האלים. המחנכת והמנהלת, המודעות למצבו הרגיש של ניר, נמנעות מלהעיר לו או מלהתעמת עמו, ובהימנעותן הן מתעלמות מסבלו של סאלים, למרות שהוא חווה קושי זהה לקושי של ניר. באופן בלתי צפוי, מי שמותחת ביקורת על ניר היא דווקא אמו, אלמנת צה"ל, שאינה מוכנה שניר ינקוט בפעולות אלימות נגד סאלים ומבהירה לבנה שלא מדובר כאן בנקמה, או במילוי אחר רצון האב. בסיום הרומן מנצחים בני כיתתו של ניר את בני כיתה ו' במשחק כדורגל, הודות לשיתוף הפעולה בין ניר לבין נטלי וסאלים והסוף הטוב ממחיש את יתרונה של חברות על פני פילוג הן במישור הציבורי – ניצחון הכיתה, והן במישור הפרטי – שמחת הצדדים והעובדה שכשהשתחרר ניר מהשנאה לסאלים, הוא יכול לממש את אהבתו לנטלי, שהופכת לחברתו.

אין מדובר ביצירה אוטופית. הילדים ששואפים להתנתק מהפוליטיקה של המבוגרים מתנהלים בדיוק על פי אותו שיח, ומכאן הדרך קצרה לחרם קשה שמגיע להסלמה אלימה. כמו כן, סאלים אינו מאופיין כ"אחר" שתקן וקורבן, שכן למרות החרם הוא שומר על קולו הביקורתי, מבקר את ההדרה של הערבים ואת היחס של היהודים אל המיעוט הערבי. מודעותו הפוליטית ממחישה כיצד כל צד הפנים את הנרטיב המושמע על ידי מייצגיו, ומתקשה להיפרד ממנו, גם כשנרטיב זה אינו עומד במבחן המציאות. לראיה, דווקא אמו של ניר, שהינה אלמנת צה"ל, מסייעת למשפחתו של סאלים. כן גם משפחתו של סאלים מוצאת מחסה דווקא בקרב יהודים, וכפי שחד'גי'ה מציינת, היא מפחדת יותר מנקמת אנשי הכפר מאשר מהיהודים שבקרבתם היא חיה ועובדת. גם אם מערכת החינוך כושלת בניסיונותיה ליצור אינטגרציה בין ההגמוניה ל"אחרים", המשפחה היא המעצבת את ערכיו של הילד ומעודדת את היחשפותו ל"אחר".

הרומן המורכב שלפנינו דן בתופעת החרם על ה"אחר" ומראה כיצד המחירים והמוחרם הופכים שניהם לקורבנות המעשה. הרומן מפרק את ההיררכיה בין נציגי ההגמוניה המחירים ל"אחר" המוחרם, ואף דן בהרחבה בכאב שחש המחירים, במניעיו ובתהליך הנפשי שהוא חווה עד לסיום החרם. הרומן אף משמיע קולות שונים הנוכחים בשיח הישראלי והפלסטיני מתוך מגמה ברורה שלא לקדם אמירה שטחית על אודות הסכסוך, אלא להראות את הגוונים האידיאולוגיים השונים הקיימים בישראל (ולדוגמה, הדוד והמורה לספורט שמייצגים את הימין, והוריו של ניר המייצגים את השמאל) בדרך להיבדות עם ה"אחר" הלאומי. הילדים משני צדי המתרחס מוצגים ככאלה הממשיכים את שיח ההורים, מושפעים ממנו ומעוצבים לאורו. עם זאת, ברגע שהם מחליטים להרפות משיח השנאה והיריבות ולחזור להיות ילדים, ללא דעות קדומות ומבלי לבטל את האחר, מוצג ניצחונם – היכולת להתאגד, להשיג מטרות משותפות ולחיות יחדיו במרחב ללא הפרדה וללא היררכיה.

### **פיגוע טרור והשלכותיו האידיאולוגיות: שרוטה**

בעוד הרומן להיות בת של צועני הסתיים בפיגוע טרור, הרי שפיגוע טרור פותח את הרומן שרוטה לתמר ורטא-זהבי (2007), ומהווה נקודת זינוק תמאטית הן לבחינת דמות הערבי והן לבחינת

הרקע לטרור. גיבורת הרומן, אלה, נקלעת לפיגוע-התאבדות בסופרמרקט השכונתי בירושלים, שבוצע על ידי מחבלת. היא נפצעת, אולם חברתה הטובה שעלתה לישראל מאתיופיה, ירוס, נרצחת. בשבועות העוקבים, נאלצת אלה להתמודד עם רגשות האשם שלה לאחר מותה של ירוס, שכן היא זו שזימנה את המפגש בין השתיים בסופרמרקט, עם האבל לנוכח מות חברתה הקרובה, עם החלמתה מפציעותיה, עם תגובות פוסט-טראומטיות, וכמו כן היא עוברת בדיקה מחדש של האידיאולוגיות הפוליטיות בהן היא מחזיקה. אלה אמנם משייכת את עצמה למחנה השמאל, אולם הפיגוע מאלץ אותה לבחון מחדש כיצד היא תופסת ערבים, שכן לאירוע משברי הפוטנציאל להפוך את הערבים מבני אנוש לסטריאוטיפים או לקבוצת אויב. יש לציין, כי הרומן המורכב, הנוגע במקום הכאוב ביותר ביחסי יהודים וערבים – פיגועי טרור, בוחן באמצעות השימוש באלה ובחוויותיה את היחס הן לדמות הערבי, והן לסכסוך היהודי-פלסטיני.



היחס לדמות הערבי עולה מתוך היכרותה של אלה עם מאהר, בנה של סמירה (העובדת עם אמה), בזמן אשפוזה בבית החולים. באמצעות שיחותיהם מצליחה אלה להיחשף לראשונה לעולמו ולקשייו של ערביי ישראל:

**”אני יודע שבשביל היהודים שאני פוגש אני הערבי היחיד שאתו הם דיברו בחיים שלהם. עד כתיבתי ו' למדתי בבית-ספר של יהודים, מגיל שבע אני שוחה בנבחרת של ימק”א. תאמיני לי אני מכיר הרבה יהודים. אתם תמיד חושבים שאני הנציג של כל הפלסטינים ושעלי אתם יכולים לשפוך את כל המחשבות שלכם על כל הערבים שבעולם. אבל לי זה נמאס! חלאס! אני לא רוצה את התפקיד הזה. אם את רוצה לדבר אתי תדברי עם מאהר עליאן ולא עם מאהר הדובר של מדינת פלסטין, הבנת?” (עמ' 42).**

הוריו של מאהר סברו שבבית הספר היהודי הרמה גבוהה יותר ולכן הוא למד עד כיתה ו' בבית ספר יהודי, סיטואציה שאופיינה ברומן **נאדיה**, והתחדדה בסיומו, שהציג כיצד נאדיה שוקלת לעזוב ומחליטה להישאר בפנימייה היהודית. לאור אי השתלבותו, ובקשתו לעבור לבית ספר ערבי, מאהר נשלח ללמוד בירושלים המזרחית. כעת, הוא חווה את חייהם של פלסטינים ללא תעודת זהות ישראלית, שכן הוא נאלץ לעבור במחסומים למרות היותו אזרחי. גם שאיפתו של מאהר ללמוד פסיכולוגיה נוגעת למיקומו הלימינאלי, בין יהודים, ערבים ישראלים ופלסטינים: “רציתי פעם להיות עורך דין ולהגן על כל מיני פלסטינים שיהודים דופקים. עכשיו אולי מעניין אותי ללמוד פסיכולוגיה. מעניין אותי ה'למה'. למה אנשים מתנהגים ככה? למה אנשים מרגישים ככה?” (עמ' 43). התהייה על פשרו של הסכסוך מאפיינת את שני הצדדים, בני נוער שנולדו לתוך מציאות קיימת.

הקשר המתהווה בין אלה למאהר נתקל בהתנגדותו של אביה ולפיכך, עם יציאתה מבית החולים, היא משוחחח עם מאהר ונפגשת עמו ללא ידיעת הוריה. המפגשים עם מאהר מקדמים שתי אסטרטגיות אידיאולוגיות:

האחת, הם חושפים בפני אלה והקוראים דמות של נער ערבי ישראלי המעוררת היקסמות. לכל אורך היצירה ניכר, כי חרף הקשר הרומנטי של אלה ושל איתן בן כתתה, הקשר הנרקם עם מאהר הוא בעל היתכנות להפוך לקשר רומנטי. אלה נדרשת לא אחת לחיצוניותו ולחיוכי, ודרישותיו של איתן להיות נוכח בפגישות בין השניים, מחזקות את ההכרה בכך שדמותו של מאהר מעוצבת כדמות המושכת את אלה פנימית וחיצונית. האפשרות של הירקמותו של קשר רומנטי בין יהודייה לערבי נוכחת ביצירה ויש בה כשלעצמה להפוך את הערבי ממי ששייך לקבוצת האויב, לאדם אינדיבידואל המושך את הגיבורה. מאהר אף משתף את אלה בקשיי משפחתו, בהחלטה להגר לגרמניה לאור סיוטיו של האב, ואף בהחלטתו ללמוד פסיכולוגיה בחו"ל, החלטה שיש בה אי אמון מוחלט במערכת החינוך הישראלית, לאחר הגזענות שחוזה בזמן לימודיו בבית הספר היהודי.

השנייה, מאהר מאפשר לאלה ליצור קשר עם משפחתה של המחבלת מן הפיגוע בו נפגעה. אלה נחושה לגלות את הסיבות שהובילו את המחבלת נאדירה לבצע פיגוע התאבדות ולכן כותבת מכתב לבני משפחתה של המחבלת. עצם הגילוי שלמחבלת יש שם, מכה את אלה בתדהמה: "לא חשבתי שיש לה שם. אצלי היא מין נאצית כזאת" (עמ' 82). ההבנה שהמחבלת היא אדם, בעל משפחה, ולא ישות ערטילאית מחוסרת זהות, גורמת לאלה לרצות לחקור את אישיותה ומניעה של נאדירה, ומכתבה להוריה זוכה במכתבי תשובה מראניה בת השמונה, בת דודתה של המחבלת שכותבת, בין היתר: "קראתי והרגשתי מאוד עצובה. עצובה על נאדירה שלנו, עצובה על החברה שלך, עצובה עלייך, עצובה עלי, עצובה על כל העולם" (עמ' 119). חליפת המכתבים בין אלה לראניה, לצד פגישה חטופה בין השניים, אינה חושפת את מניעה של המחבלת המתאבדת, אולם מנשלת אותה מאי אנושיותה, או מעיצובה הסטריאוטיפי כמפלצת מחוסרת זהות. כמו כן הכאב שנגרם לנוכח הפיגוע מוליד צער הן בצד היהודי והן בצד הפלסטיני, והרומן מבקר את בחירתה של מדינת ישראל להעניש את הנפגעים בין כה וכה – משפחת המחבלת שמאבדת בת משפחה וכן בית, והופכת למחוסרת בית.

כפי שמכתביה של ראניה מבהירים לאלה שמאחורי כל פלסטיני, גם אם הוא מחבל, מצויים סיפור וקשת של רגשות, מכתבה של אלה מבהיר לראניה "שהיהודים הם לא רק חיילים" (עמ' 125). ראניה מספרת על מפגשים עם ילדים יהודים מירושלים שהתקיימו בזמן שלמדה בכיתה א'. מפגשים אלו, אותם הספיקה לשכוח, לצד מכתבה של אלה, מחדדים בתודעתה את העובדה שאין יהודי קולקטיבי ושניתן לכוון קשר שאינו מיליטנטי עם יהודים.

בראשית הרומן שואל איתן את אלה: "תגידי לי את האמת, הדעות שלך השתנו אחרי הפיגוע?" (עמ' 49). איתן חפץ לדעת, האם אלה הפכה לימנית, ואלה אינה עונה. בסיום הרומן מסיימת אלה

לכתוב את סיפורה – אמצעי להתגבר על הטראומה ותחושת האובדן וכמו כן להנציח את חברתה ירוס – מתוך כוונה לשלוח אותו למאהר, כדי שיקרא ויתרגם למשפחתה של ראניה. מה שהתחיל כקשר המבוסס על עימות בבית החולים, הופך לחברות עמוקה, ולהבנה מורכבת, כי לכל צד בסכסוך סיפור משלו, שעל הצד השני להכיר. כתיבת הסיפור היא התשובה לשאלתו של איתן, שכן דווקא הפיגוע מחדד באלה את ההבנה ש"שמאל" פירושו הבנת ה"אחר" ומניעיו. מכאן כי הרומן מנסה להילחם בדעות הקדומות ובתפיסה הסטריאוטיפית של דמות הערבי כמשתייכת לקבוצת אויב וכנטולת אפיון ייחודי, מתוך העלאת האפשרות לכינון חברות בין נערה יהודייה לנער ערבי, וכמו כן להידברות בין פלסטינים ליהודים, המניבה לא רק אמפתיה והיכרות עם מכאובי ה"אחר" ומהלך חייו, אלא גם תחושה של קרבה רגשית, שכן האובדן המשותף מוליד הזדהות וחמלה.

### הכרת הילד הבדואי: זינב – הילדה מהמדבר



ספרה של עמלה עינת, **זינב – הילדה מהמדבר** (2005) מציג בפני הילד הישראלי את הילדה הבדואית. בעוד הספר **רים, הילדה מעין חוד** התמקד בחייה של ילדה אוהבת חיות, ונמנע מהיגדים פוליטיים מפורשים תוך הישענות על ידע היסטורי מוקדם, הרי **זינב הילדה מהמדבר** היא יצירה פוליטית נוקבת המעלה ביקורת חריפה כנגד יחסה של מדינת ישראל אל הבדווים. הביקורת החוזרת בטקסט מעמעמת את הפונקציה הסיפורית שלו, והופכת את זינב וחייה למשניים, דבר שעלול לפגום בתחושת ההזדהות עם הדמות.

הספר אינו משתמש באיורים, אלא בצילומים, בדומה ל**חלומו של יוסף**. אלו יוצרים תחושה לפיה מדובר בנרטיב ריאליסטי ומכאן כי החוזה מול הנמען-הילד אינו עוד חוזה של יצירה בדיונית כי אם חוזה הנרקם בין נמען לז'אנרים תיעודיים הנאמנים ל"אמת". הצילומים מאפשרים להתוודע אל סביבתה של זינב ואל דמותה, ויש בהם כדי לחשוף את המסורת הבדואית: האוהל, המאכלים, כלי הנגינה, בעלי החיים, אורח החיים במדבר, וכמו כן הצילומים מעלים את שיזורן של שתי מגמות מנוגדות: קדמה ומסורת.

את המסורת מייצגת סבתה של זינב המסרבת לעבור לגור בבית פח ונשארת נאמנה לאורח החיים הבדואי המסורתי. מעבר להישארותה באוהל, היא גורסת שבנות אינן צריכות לבקר בבית הספר אלא להמשיך ולבצע מטלות "נשיות" מסורתיות. זאת בניגוד לזינב, שאוהבת את בית הספר, וחלומה הוא להיות מורה, היינו, לצאת מתוך הסֶפֶרָה הפרטית ולממש את עצמה מקצועית בספירה הציבורית.

עלילת ההווה הסיפורי נמשכת כיממה, ומעבר לה, המספרת מבצעת נסיגות אקספוזיציוניות המאירות את אורח חייה של זינב ונדרשות למשפחתה ולבעייתיות בפניה נתקלת זינב, עת הטנדר

המשפחתי מתקלקל ואין לה דרך לנסוע לבית הספר, שכן האוטובוס מרוחק מביתם. בהווה הסיפורי מתוארת התנגדותם של שלטונות ישראל לאורח החיים הארעי של הבדואים:

**"הצרות שאליהן התכוונה סבתא התחילו מאז שהאנשים האחראים על תכנון הישובים במדינת ישראל הודיעו לבדואים, שבמדינה מסודרת לא יוכלו להמשיך לנדוד. אתם חייבים, אמרו להם, לעבור לגור בישובים קבועים ומסודרים – כמו כולם" (עמ' 12).**

סבתה של זינב מתנגדת ומציינת כי השטחים שהמדינה מציעה קטנים מדי "עד שאי אפשר לרעות בהם אפילו עדר קטן של כבשים או גמלים" (שם). וכך מוצג הקונפליקט בין הרצון שהבדואים יעברו לדיור קבוע וייהנו משירותיה של המדינה (תחבורה, השכלה וסניטציה) לבין היות החברה הבדואית חברה של רועי צאן שסגנון חייה דורש קרבה לשטחים טבעיים פתוחים ולא לשטחים עירוניים. בשונה מסבתה שמצדדת בשמירה על המסורת, זינב נקרעת בין מגמות של שינוי וחדשנות, לבין אהבתה את שורשיה התרבותיים:

**"זינב אהבה את השקט ואת הריח של המדבר הגדול. היא אהבה את הסוסים השחורים ואת הגמלים ארוכי הצוואר שרעו על הגבעות מסביב. אבל לפעמים חלמה על מקומות רחוקים שראתה בטלוויזיה: על אוטובוסים מבהיקים ורכבות ארוכות, על ילקוטים גדולים ויפים שנשאו הילדים בדרכם לבתי ספר בערים גדולות, על הים ועל ספרים, צעצועים ומחשבים" (עמ' 16).**

לצד שתי התמות שלעיל, הצגת זינב והצגת הקונפליקט בו שרויה החברה הבדואית בישראל, מוצגת תמה שלישית והיא הרס ביתה של זינב: "[...] 'הם באו. הם הרסו לנו את הבית'. הכעס של הגברים היה גדול. הם רצו, נופפו בידיהם מול פניהם של מפעילי המנוף וצעקו: 'איך הורסים ככה, בלי שום הודעה, בלי לדבר איתנו קודם? למה?!'" (עמ' 24).

זינב המבוהלת יוצאת אל אחיה במטרה לקרוא להם לעזרה. אולם היא מתרחקת, מאבדת את דרכה ומתייבשת. בסוף היצירה אחיה מוצאים אותה ומבהילים אותה אל אוהל סבתה. אביה מרגיע אותה ומציין: "נבנה שוב, בת קטנה, נמשיך לבנות עד שנשכנע את האחראים בממשלה להרשות לנו לגור במקומות שמתאימים לנו" (עמ' 34) ואף מבטיח לה שימצא דרך להחזירה לבית הספר.

מעטות הן היצירות המפגישות את הנמען הילד היהודי עם ילדים בדואים. יצירה זו היא חלק מסדרת "ילדים בישראל", אשר כל ספר המשתייך אליה מוקדש לילד ממגזר מסוים. ניכר, כי חרף הביקורת המועלית כנגד ממשלת ישראל ההורסת את ביתה של זינב, מוצגים ביצירה הקונפליקט הבדואי-הישראלי על מורכבותו, תוך הידרשות לתהליכי השינוי שעוברת החברה הבדואית לאור המודרניזציה ושינוי מעמדן של נשים. ה"סוף הטוב" אמנם אינו פותר את קונפליקט המגורים או את היעדר ההידברות בין הממשלה לבין הבדואים, אולם מבטיח לזינב כי ביקוריה בבית הספר יתחדשו, ומאותת לקורא כי ביכולתו של ילד לשנות את פניה של חברה שלמה. הוא אינו מוחק את

שרירות לבו של השלטון ואת חוסר היכולת של הממשל הישראלי להכיל צורות חיים שונות מאלו המוכרות לו.

### האם סיפור אהבה בין יהודיה לערבי יכול להתקיים? "סלטה לאחור" לתמר ורטה-זהבי



נדמה שבהקשר להצגת הסכסוך היהודי-פלסטיני, הרומן **סלטה לאחור** לתמר ורטה-זהבי (2008) הוא היצירה היחידה הנדרשת מפורשות לאהבתם של יהודייה וערבי. אמנם ביצירות דוגמת **נאדיה** לגלילה רון-פדר מוזכרת משיכתו של נער יהודי אל נערה ערביה, אולם מדובר בתמה שאינה מרכזית ואינה זוכה לפיתוח עלילתי. ברומן **סלטה לאחור**, מוצגת נטע, נערה המתגוררת בירושלים, המצטרפת לקרקס היהודי-ערבי בעיר. היא מתחברת עם אבתיסאם, נערה ערביה, ודרכה מתוודעת לשאפיק, אחיה של אבתיסאם, בו היא מתאהבת. זהו סיפור אהבה ראשונה יוצא דופן: שאפיק הוא נער ערבי-ישראלי בעל תודעה פוליטית מפותחת, החווה שוב ושוב את אלימותו של הממסד היהודי. הוא מודע למיקומם השולי של

ערביי ישראל ולפיכך מתנגד לחברות הנרקמת בין אחותו לנטע. הרתיעה האידיאולוגית מכסה על משיכה רומנטית, ובהדרגה, השניים מעמיקים את היכרותם, מתחילים בקשר רומנטי, אולם במהרה מסיימים קשר זה לאור ההבנה ההדדית שלא ניתן יהיה להעמיקו בתנאים הפוליטיים הקיימים. בעוד חברתה הקרובה של נטע, שרון, קושרת קשר רומנטי עם אלון, העומד להתגייס לצבא ומעוניין לשרת ביחידה קרבית, נטע מתאהבת בנער הנתפס כ"אויב", ומכאן השמירה על הסודיות, ההקנטות מצד שרון, ואף ההפרעה החוזרת ונשנית לקשר בדמות חיילים הנטפלים לזוג בבית קפה, או התחושה לפיה אין מקום שבו הם יוכלו להיות לבדם, ולא לעורר את חשדם/זעמם של הסובבים, משני צדי המתרס.

ורטה-זהבי בוחרת להעביר את סיפורם של שאפיק ונטע מתוך שימוש במספר אוקטוראלי המביט על ההתרחשויות ממעוף הציפור. כך היא מנסה שלא לייצר העדפה של נקודת תצפית אחת על רעותה, וכך מועברים הקשיים והלבטים של כל אחת מן הדמויות. כמו כן, המספר האוקטוראלי "מתלווה" אל הדמויות בסיטואציות חשוכות מוסרית וכך מתווכן עבור הקורא, ועבור הדמות שאינה משתתפת בסיטואציה. דוגמה בולטת לכך ניתנת לאיתור כאשר הנערים בקרקס היהודי-ערבי טסים מישראל לאיטליה:

**"אבל כשהם עוברים לבידוק הבא, הקבוצה הערבית מתבקשת בנימוס להתלוות לאיש ביטחון ממושקף שמוביל את הבנות לבודקת ביטחונית חמורת סבר. הכול קורה כל-כך מהר ובשקט. נטע שעוברת בלי עיכוב בין שני השערים של גלאי המתכות אינה מבחינה שחברתה נעלמה עם שאר הערבים. היא מתיישבת על כורסה פנויה ונרדמת מיד.**



הבודקת, בחורה צעירה ומטופחת, מובילה את אבתיסאם לתא מבודד ושואלת אותה שאלות רבות במהירות מסחררת. אבתיסאם מפחדת, פני הבודקת חתומות, היא אינה מגלה שמץ חביבות כלפי הילדה החיוורת שמולה. בשפתיים רועדות נאבקת אבתיסאם בבכי שעומד לפרוץ מתוכה. אם תבכה לא תבין הבודקת מילה מדבריה ותכעס עליה עוד יותר. היא רוצה לצעוק לאמה שתבוא לקחת אותה הביתה. [...] תשובותיה מהוססות ומגומגמות. היא מרבה לשאול "מה?" וזוכה להסברים חסרי סבלנות [...]. בדמיונה היא כבר רואה את עצמה זרוקה בבית-כלא ישראלי, עצורה במעצר מנהלי. [...] כשאבתיסאם כבר באפיסת כוחות היא שומעת את המשפט הגואלי: "נסיעה טובה וסליחה על אי-הנעימות. את מבינה, אין לנו בררה. חייבים לבדוק כל אחד. גם את לא רוצה מחבל במטוס" (עמ' 101-102).

השימוש במספר האוקטוראלי מאפשר לקורא לנכוח בסיטואציות בהן נטע או שאפיק אינם נמצאים, וכמו כן, יש בו כדי להסגיר את הביקורת כנגד הריטואל שלעיל, וכנגד הבודקת, שאינה חסה על ילדה בת 12 שזוהי נסיעתה הראשונה מחוץ לישראל, ועברית איננה שפת אמה. כמו כן, אנו עדים ללבטים של נטע ושאפיק בשעת ההתאהבות. שאפיק תוהה "אם בכלל מותר לו להרגיש כלפיה רגשות או שאסור לחבב אחת מבנות העם שכובש את העם שלך" (עמ' 166). חלומה של נטע, בעת שהיא מטיילת באיטליה, הוא שהיא ושאפיק "טיילו יד ביד ברחובות הקטנים והמרוצפים אבנים אפורות ואיש לא ישאל אותם מה ערבי עושה עם יהודייה" (עמ' 132). ניכר כי לצד התהיות לגבי רגשותיו של הצד השני, האופייניות לסיפורי אהבה ראשונה הממוענים למתבגרים, התהיות אודות ההקשרים הפוליטיים של ההתאהבות מאיישות את מרבית הטקסט, ואף החלטה לסיים את הקשר היא החלטה פוליטית שמקבל שאפיק. לאחר שהוא מורד מן האוטובוס בדרכו לאוניברסיטה וחוהה התמוטטות רגשית, הוא מודע לכך שהקשר לא יצלח.

סיגור היצירה עומד בסתירה למוסכמה הז'אנרית המקובלת של ספרות גיל הנעורים העוסקת באהבות ראשונות. אין לפנינו "סוף טוב", כי אם פרידה כפולה: הזוג נפרד ופורם את הקשר הרגשי העז והבלתי ממומש ואילו נטע ואמה "נפרדות" מישראל ועוברות לגור בניו-יורק. הפרידה מהווה מוטיב מרכזי ביצירה, שכן אבתיסאם מתכננת כוריאוגרפיה למופע בקרקס בשם זה, חומות ההפרדה בין יהודים לערבים מוזכרות שוב ושוב, הן בהקשר הפיזי והן כהסמלה למערכת היחסים בין העמים, ואמנם ידידותן של נטע ואבתיסאם גוררת ידידות בין שתי המשפחות, אולם מדובר באפיזודה קצרה. הפרידה נגזרת על הנערים ובאה להצביע על חוסר מוכנותם של בני שני הלאומים להרפות מן השנאה והחשדנות ההדדית לטובת אהבה והיקשרות.

### למי שייכת ירושלים? יונה חצי לבנה לאילנה זיידמן

כבר בשמו של הסיפור **יונה חצי לבנה** (2010), מהדהד הסמל הישראלי המזוהה ביותר עם תהליך השלום, היונה, על רקע כישלוננו. שכן היונה המתוארת ביצירה היא "חצי לבנה" ואין היא אותה



יונה לבנה המסמלת שלום ותקווה. המספרת אף מצהירה בפתח היצירה: "זאת גיבורת הסיפור שלנו. היא לא לבנה ויפה כמו יונת שלום. סתם יונה. חצי אפורה וחצי לבנה"<sup>4</sup>. היונה המתוארת זוכה לחסדיה של קשישה יהודייה שעלתה בעבר מבגדד, ומתגוררת בירושלים. מתוך רצון להיטיב עם הקשישה, היא יוצאת למסע לכותל המערבי במטרה לשים בו את הפתק שכתבה הקשישה, המפציר באל שישב את בנה המתגורר באמריקה אליה, וכך תוכל להיפרד ממנו טרם מותה.

בקריאה ראשונית ניתן לחשוב שלפנינו יצירה שתפקידה להציג בפני הנמען הילד את ירושלים, על אתריה הקדושים: הכותל המערבי, כנסיית הקבר וכיפת הסלע, ואין בינה ובין הסכסוך היהודי-ערבי דבר. היונה עפה מאתר לאתר עד שהיא מצליחה למצוא את הכותל המערבי, ולהניח את הפתק של הקשישה. בקריאה שנייה הסיפור הופך להיות אנטייתזה לספרות ילדים ישראלית הגמונית. הדמויות המרכזיות המאיישות אותו הן יונה ואשה קשישה. ה"ישראליות" המונוליטית אינה מיוצגת בסיפור, הבוחר להציג אשה ישראלית הדוברת עברית וערבית ומספרת: "עד עכשיו לא למדתי לכתוב בעברית. חמישים שנה ועוד לא למדתי. [...] אבל אלוהים כבר יבין". בנה של הקשישה חי באמריקה ומצוין כי הוא "מלומד". סיבת העזיבה את ישראל אינה מצוינת, אולם נדיר למצוא הדים לתופעת ה"ירידה" בספרות ילדים ישראלית, הנוהגת לחזק את אהבת הארץ ולהדיר לשוליה ביקורת כנגד הממסד הישראלי.

הסיפור מצליב בין שני ה"אחרים" בחברה הישראלית: ה"אחר" האתני, שכן הקשישה מייצגת את המזרחיות, ולמרות עונייה, נדיבותה וטוב לבה כובשים את לב היונה, הרואה בה "מלכה עשירה", (גם תופעת הירידה של הבן המזרחי שהצליח להגשים את עצמו מחוץ לישראל יכולה להתפרש כאי אמון בפרויקט הציוני אשר הדיר מזרחיים), וה"אחר" הלאומי, הערבי אותו פוגשת היונה בדרכה לכותל, אשר דווקא הוא שם קץ לנדידתה בין האתרים, ומכוון אותה לכותל. הערבי הקשיש, קורא את הפתק שכתבה הקשישה בערבית, ומיד נוטל את היונה "בעדינות" ומביא אותה לכותל. בזכות ההכוונה של הקשיש הערבי, יכולה היונה להשלים את משימתה, וכאשר היא שבה לבית הקשישה, מתקבל האות כי הפתק הגשים את ייעודו, והבן יגיע תוך מספר ימים לראות את אמו.

היצירה מקדמת תפיסה חתרנית לפיה ירושלים שייכת לכל המאמינים בה. זוהי תפיסה שבה איש מאמין מכבד איש מאמין אחר. השיזור בין שתי ה"אחרויות" נובע מראייה פוסט-קולוניאליסטית המחברת בין דיכוי מזרחיים לדיכוי ערבים בשל גישה אירוצנטרית המאפיינת את ההגמוניה הישראלית. כפי שהקשישה המזרחית מצטיירת כרגישה וכטובת לב, כך הערבי מצטייר כעדין נפש, כרגיש, וכמי ששייך למרחב, בדיוק כמו מקבילתו היהודייה. ובהתאמה, מאוירות היונה והקשישה על

4 בספר אין ציון מספרי עמודים.

רקע חנות לממכר "מעורב ירושלמי", איור המפקיע את ירושלים מהנרטיב הישראלי, לטובת נרטיב מתחרה וחתרני, הומאני ופלורליסטי.

## סיכום

ממחקרו של אופנהיימר (2008: 18-19, 433-435) הדן בייצוג הערבים בסיפורת העברית בין השנים 1906-2005, עולות עובדות מעניינות: הנכבה הפלסטינית איננה מאיישת את הרומן הישראלי, גם בטקסטים המציגים נרטיב שחותר תחת השיח הציוני. דמות הערבי אמנם מאיישת את הספרות העברית, אולם מופיעה הם אמביוולנטיים והם תוצר של רטוריקה של עמימות. בתקופת היישוב, הערבי מתואר כ"אחר" לאומי בעל תרבות נבדלת, ובהמשך, בסיפורת של תקופת דור המדינה, הוא מאופיין כבן אדם ולא כ"אלגוריה לאומית" ומעוצב באמצעות "נרטיב אוניברסאלי", המתבטא בדחייתם של שיפטים אידיאולוגיים וידע אוריינטליסטי על הערבים ובחריגה מנקודת המבט הלאומית המגויסת, על מנת לאפשר לדמות לקיים חוויה אנושית מלאה שחוקה אינם כפופים למציאות הפוליטית. חרף שחרורה של דמות הערבי מ"אחרותה", היא איננה כוח המטביע את חותמו על המציאות ההיסטורית, שכן הערבי ביצירה הישראלית נאלץ להידחק לתוך עלילה שסופה עומד בסימן כישלון. בהתייחסותו להצגת ערבים בספרות הישראלית למבוגרים מציין מורג, כי צבר רב של יצירות המציגות דמויות של ערבים, עושות כן במטרה "לעורר שאלות ולהניע מאבקים בקרב הדמויות היהודיות" (מורג, 1987: 15), חלקם מאבקים פנימיים, חלקם פוליטיים.

התמונה המתקבלת מבחינתה של ספרות ילדים ונוער המתפרסמת בין השנים 1985-2015 מעלה הלימה מסוימת, אולם גם מסמנת את ספרות הילדים והנוער הישראלית כאתר משחרר בהקשר לדמות הערבי, המאפשר אפיון אינדיווידואלי כמו גם השמעת סיפור אישי החותר תחת הנרטיב הציוני. הדמות היהודית ביצירה לנוער מאותגרת לנוכח דמות הערבי בקטגוריה הראשונה, (לדוגמה הנערים בפנימייתה של נאדיה) והשלישית (לדוגמה, ניר שנאלץ להתמודד שוב עם מותו של אביו עם הגעת סאלים). מעבר לכך, הקורא היהודי נתבע לגבש עמדה לאור המתואר ביצירה ובכך ספרות הילדים והנוער מכירה בזכותם ויותר מכך, בחובתם של בני נוער לגבש **עמדה** כלפי הסכסוך. עם זאת, ובאופן לא מפתיע, דווקא כאשר דמותו של היהודי מודרת מן הטקסט לטובת תיאור חייו של הילד הערבי, מתקבלת תמונה אנטי-סטריאוטיפית של חייו ושל אופיו, המקדמת הזדהות כמו גם שבירת סטריאוטיפים. הדבר מסביר את בחירתן של שתי היצירות מן הקטגוריה הראשונה (ולא מן הקטגוריה השנייה) להוות חלק מתכנית הלימודים, שכן אלו יצירות הנותנות את "זכות הדיבור" לגיבור הערבי המוסר את סיפורו בגוף ראשון, עת "אחרותו" מוקצנת, כאשר הוא שווה במרחב יהודי. מערכת החינוך עודנה נדרשת למסגור הלוקאלי והלאומי של היצירה ומכאן שהתלמיד הישראלי אינו פוגש דמות ערבי המנותקת מהקשר פוליטי, וודאי שלא דמות ערבי הקושרת קשר רומנטי עם נערה יהודיה.

הנתון המעניין עולה מתוך העובדה, שדווקא בשנים הטעונות ביותר בסכסוך היהודי-פלסטיני, **הכוללות שתי אינתיפאדות ומבצעים צבאיים רבים, ספרות הילדים והנוער הישראלית מקדמת**

**מסרים של הבנה ודו-קיום וחותרת תחת התפיסה לפיה הסכסוך כאן כדי להישאר.** שניו זה נובע בראש ובראשונה מהשתנותו של הילד הגיבור בספרות הישראלית, ילד שהופך לאקטיבי, לבעל ידע ותחכום ולדומיננטי משנות ה-80 של המאה ה-20, כפי שמראה ברוך (1991: 7). כמו כן הוא קשור לעובדה, שהמדובר בילד שהשתחרר ממחויבויות הקולקטיב, והוא בעל זכות דעה ודיבור (שם: 8). ילד/ה שאינם רק בבחינת "ישות מתחנכת", אלא ישות המסוגלת לחנך את עולם המבוגרים ולהציג בפניה אנטיזה מחשבתית והתנהגותית (רוזין, 2015). כמו כן, מעיד השינוי על המסתמן בחברה הישראלית, והוא מצביע על התבגרות המניבה תפיסה של הערבי כאדם, ולא כאובייקט או אריג של סטריאוטיפים.

הצגת דמות הערבי בספרות הילדים והנוער הישראלית אמנם מקדמת תפיסה הומאנית ושוברת סטריאוטיפים, אולם כמה סוגיות מנפצות את מימושה בפועל של הקביעה שלעיל: **ראשית**, מדובר ביצירות שאינן "רבות מכר" ואינן זוכות לתהודה – לא בהיבט המכירות ולא בהיבטים ביקורתיים. **שנית**, מערכת החינוך הישראלית אמנם מכלילה שתי יצירות מתוך הקורפוס הנחקר בתכנית הלימודים לבתי הספר היסודיים, אולם אין מדובר ביצירות חובה כי אם ביצירות בחירה. כמו כן הכללת יצירות אלו בתכנית הלימודים של בתי הספר היסודיים, והיעדרן של יצירות לנוער העוסקות בסכסוך היהודי-פלסטיני מתכנית הלימודים של חטיבת הביניים והתיכון, מחזקת הן את ההתעלמות מן הנושא, והן את השיוך של תמה פוליטית זו לספרות המבוגרים בלבד, שכן תכנית הלימודים בתיכון כוללת יצירות למבוגרים הנוגעות לסכסוך.<sup>5</sup> **שלישית**, עיון ברשימת הוצאות הספרים הדואגות להוציא לאור ספרים הנוגעים בסכסוך היהודי-פלסטיני, חושף את העובדה שהמדובר בהוצאות מועטות: מרבית הוצאות הספרים בישראל אינן מפרסמות ספרים המציגים דמות ערבי, או המתייחסות לסכסוך היהודי-פלסטיני.

מכאן, כי הספרות המופנית לילדים ולנוער בישראל ורואה אור משנת 1985, מתנתקת לחלוטין מן המגמות שאפיינו את הספרות והעיתונות מימי קום המדינה. זוהי ספרות פוליטית מורכבת, המנסה לחשוף את הקורא היהודי הן למורכבותו של הצד הערבי והן לנרטיב הפלסטיני המוסתר ממנו בתכניות הלימודים של מקצועות ההיסטוריה והאזרחות. עם זאת, חוסר הפופולאריות של יצירות אלו, כמו גם בחירתן של מרבית הוצאות הספרים שלא להוציא ספרים המתייחסים לסוגיה זו, מלמדים על חוסר בשלות מצד המבוגרים, להתוודע למורכבותו של השסע הלאומי המאפיין את ישראל, ולדון בו. אם עיתונות הילדים היוותה סוכן סוציאליזציה שקידם דמוניזציה של דמות הערבי, הרי שספרות הילדים הנוכחית מבצעת סוציאליזציה שכנגד, חותרת תחת ערכי ההגמוניה הישראלית, ולמעשה מפגינה אומץ שכן היא מקדמת אידיאולוגיות מרווחות דווקא בקרב המיעוט הישראלי. ערכים דוגמת דו-קיום ושחרור מאירוצנטריות לצד תפיסת הערבי כדמות נטולת סטריאוטיפים מותכים אל תוך "פואטיקה משחררת", שעיקריה: מיקום דמות הערבי במרכז הטקסט ולא בשוליו כדמות משנה או לוויין, "מסירת" נקודת התצפית לדמות הערבי ועל ידי כך הפיכתה לנושא ולא

5 ולמשל: **הוצרה בוואדי** לסמי מיכאל (עם עובד, 1987).

למושא, הצגתה באופן המשחרר אותה ממבט השוואתי (לא ביחס ליהודי אלא ביחס לעצמה), העלאתן של נקודות ביקורתיות דוגמת הפקעת קרקעות וכן הזנחה מרחבית מן הצד הישראלי, מעמדם של ערביי ישראל לאור הסכסוך היהודי-פלסטיני, ההתמודדות עם הטרור, עיסוק בסוגיית הפליטות הפלסטינית, סוגיה המהדהדת את הנכבה ומסיימת את השתקתה – אלו מאפשרים לנמענים הצעירים לקלוט נרטיב מתנגד ולעצב עמדה מוסרית שאיננה בהכרח עמדתה הרשמית של מערכת החינוך או ממשלת ישראל ביחס למיעוטיה ולשכניה. במקביל חושפות היצירות שנסקרו תפיסה הומאנית של יוצרים והוצאות ספרים, אשר מוכנים להקריב רווח מידי לטובת המחשבה על "מחרתיים". תפיסה זו מכירה בגזענות ובכוחה, אולם רואה ביצירה הספרותית אתר המתמודד עמה בהצלחה ודוחה ניסיון להשתקת עוולות או הכחדה סימבולית של הסכסוך היהודי-פלסטיני. מכאן כי ספרות הילדים והנוער הישראלית המתפרסמת משנת 1985 שוברת את ההתניה המסורתית לפיה ספרות ילדים היא שופרו הדידקטי של הממסד (שביט, 1996: 267-273) וממחישה, בניגוד לכל הציפיות, כי אתר המחאה של הסופר הישראלי הוא ספרות הילדים והנוער.

## ביבליוגרפיה

### מקורות ראשוניים:

- ורטה, תמר ועבדאלסלאם, יונס (1999). **ריס, הילדה מעין-חוד**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- ורטה, תמר ועבדאלסלאם, יונס (2003). **החלום של יוסף**. תל-אביב: עם עובד.
- ורטה-זהבי, תמר (2007). **שרוטה**. תל-אביב: עם עובד.
- ורטה-זהבי, תמר (2008). **סלטה לאחור**. תל-אביב: עם עובד.
- ורטה-זהבי, תמר ורוזנטל, רונית (2014). **מולו וצגאי**. אור יהודה: כנרת, זמורה ביתן, דביר.
- ורנר, אמנון (2012). **ניר נגד סאלים**. תל-אביב: ספריית פועלים.
- זיידמן, אילנה (2010). **יונה חצי לבנה**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- כרמי, דניאלה (1994). **סמיר ויונתן על כוכב מאדים**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- כרמי, דניאלה (1996). **להיות בת של צועני**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- עינת, עמלה (2005). **זינב – הילדה מהמדבר**. בני-ברק: ספריית פועלים.
- רון-פדר, גלילה (1985). **נאדיה: סיפורה של תלמידה ערבית**. בן-שמן: מודן.
- שביט, אוריה (2012). **מעשה קסמים**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

### מקורות שניוניים:

- אבן, יוסף (1971). "התיאוריה של הדמות בספרות: מעמדה, תפקידה ביצירה ודרכי בנייתה בסיפורת". **הספרות ג'** (1), עמ' 1-29.

אופנהיימר, יוחאי (2008). **מעבר לגדר: ייצוג הערבים בסיפורת העברית והישראלית (1906-2005)**. תל-אביב: עם עובד והמכללה האקדמית ספיר.

אורון, יאיר (2013). **השואה, התקומה והנכבה**. תל-אביב: רסלינג.

באבא, הומי, ק. (1994) [1990]. "שאלת האחר: הבדל, אפליה ושיח קולוניאליסטי". **תיאוריה וביקורת**, 5, עמ' 144-157. בילסקי, ליאורה (2002). "אלימות האלם: חיפוש הקול בבית המשפט". בתוך: ורד לב-כנען ומיכל גרובר-פרידלנדר (עורכות). **הקול והמבט: בין פילוסופיה וספרות, קולנוע ואופרה, מיתוס ומשפט**. תל-אביב: רסלינג, עמ' 59-79. ברוך, מירי (1991). **ילד אז – ילד עכשיו: עיון משווה בספרות ילדים בין שנות ה-40 לבין שנות ה-80**. תל-אביב: ספריית פועלים.

כהן, אדיר (1985). **פנים מכווערות במראה: השתקפות הסכסוך היהודי-ערבי בספרות הילדים העברית**. תל-אביב: רשפים.

מורג, גלעד (1987). "אוהבים ויורים: פני הערבי בראי הספרות". **מאזנים**, 61, 5-6, עמ' 15-18.

ממי, אלבר (2005) [1953]. **דיוקן הנכבש ולפני כן דיוקן הכובש**. תרגום: אבנר להב. ירושלים: כרמל ומכון ון ליר.

ממי, אלבר (1998) [1982]. **הגזענות**. תרגום: נורית פלד-אלחנן. ירושלים: כרמל.

משיח, סלינה (2006). "לדמיון אויב: יריבים פוליטיים בשבועוני הילדים והנוער לפני ואחרי מלחמת תש"ח". בתוך: יוסי דהאן והנרי וסרמן (עורכים), **להמציא אומה**. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה, עמ' 261-298.

משיח, סלינה (2014). "פוליטיקה בספרות ילדים ונוער: ספרות רדיקלית ואקטיביסטית". **ספרות ילדים ונוער**, גיליון 137, עמ' 78-97.

משיח, סלינה (2014b). "תמר ורטה-זהבי – סופרת ילדים רדיקלית ואקטיביסטית". **ספרות ילדים ונוער**, גיליון 137, עמ' 151-155.

נודלמן, פרי (2014). "האחר: אוריינטליזם, קולוניאליזם וספרות ילדים". **עולם קטן**, גיליון 5, עמ' 21-34.

סמוחה, סמי (2001). "יחסי ערבים ויהודים בישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית". בתוך: **מגמות בחברה הישראלית**. אפרים יער וזאב שביט (עורכים). תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה. עמ' 233-363.

פרלסון, ענבל (2000). "'אנחנו ו'הם': היחס לאחר בספרות הילדים העכשווית". **עולם קטן**, גיליון 1, עמ' 177-184.

קרומר-נבו, מיכל (2006). **נשים בעוני: סיפורי חיים**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד / מגדרים.

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

רודין, שי (2015). "הילדה החדשה: ייצוגי ילדות בספרות ילדים ישראלית לגיל הרך". **חוקרים @ הגיל הרך**, גיליון 3, עמ' 55-80.

שביט, זהר (1996). **מעשה ילדות: מבוא לפואטיקה של ספרות ילדים**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

שטרן, יואב (2008). "הילדים של חילמי שמחים שבאתם". **הארץ**, 3.4.2008. נדלה בתאריך 29.3.2015

<http://www.haaretz.co.il/misc/1.1316048>

תכנית הלימודים בחינוך לשוני: שפה, ספרות ותרבות לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-דתי. בתוך: אתר משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית. נדלה בתאריך 13/3/2015. <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/13/3/2015>

Tochniyot\_Limudim/Chinuch\_Leshoni/YezirutSafrutLhorhaa/

Rose, Jacqueline (1992) [1984]. **The Case of Peter Pan or the Impossibility of Children's Fiction**. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

# מ"הנזל וגרטל" ל"משחקי הרעב": בין דיסטופיה להטרופיה

דר' גליה שנברג

## מבוא

**הנזל וגרטל** סיפורם הידוע של האחים גרים, וספרה של סוזן קולינס **משחקי הרעב** (כנרת, 2010), קרובים זה לזה, בראש ובראשונה דרך הפריזומה של הפרשנות הפרוידיאנית, המתארת את המעבר מהשלב האוראלי ומעיקרון העונג אל עיקרון המציאות. בחיבור זה אנסה להראות, ששני הסיפורים קשורים לא רק בשל הפרשנות הפרוידיאנית, אלא גם באופן הבניית המרחב. לשם כך, נעזרתי בתפיסת המרחב על פי מישל פוקו, בחיבורו הידוע **הטרופיה** (רסלינג, 2010). לצורך זה אשווה בין בקתת הממתקים של המכשפה **הנזל וגרטל**, ובין זירת ההתרחשות **במשחקי הרעב**.

## "הנזל וגרטל" לאור הפרשנות הפרוידיאנית

ברונו בטלהיים, בספרו **קסמן של אגדות** (1980)<sup>1</sup>, טוען כי המעשייה **הנזל וגרטל** מבטאת באופן סמלי את ההינתקות ההכרחית שהילד עובר מהשלב האוראלי ואילך. היינו, הסיפור מתאר באופן סמלי את הקונפליקט הלא מודע הקשור לגמילה מהנקה. בשלב האוראלי מציעה האם את גופה כמקור מזון לילד, ובשלב זה שולט בעולמו של הילד עיקרון העונג. הילד תלוי באופן מוחלט באמו, ומרוכז כולו בעצמו ובעונג שהוא מפיק מן המזון הניתן לו.<sup>2</sup> **הנזל וגרטל**, כאמור, מבטא באופן סמלי את התהליך הקשה של הניתוק מהתלות המוחלטת באם, שעובר הילד, כדי להגיע להכרה בעיקרון המציאות, ורכישת יכולת של תכנון ושליטה עצמית.

הסיפור נפתח בתיאור ריאליסטי של קשיים כלכליים של משפחה הגרה בפאתי היער. אכן, ישנם היסטוריונים, הטוענים כי בין השנים 1315-1321, שרר רעב קשה בנסיכויות שונות הנמצאות באזור גרמניה של היום, וכתוצאה מכך נטשו הורים רבים את ילדיהם (Raedisch, 2013; The Great Famine [1315-1317], 2015; The Great Famine, 2014). אחת הראיות לדברי החוקרים הללו היא מעגלית באופייה. כלומר, הם טוענים שבכל אירופה באותה תקופה של רעב, רווח הטיפוס הסיפורי 327AT, הידוע כטיפוס הסיפורי, שבו אח ואחות מנצחים ענק, מכשפה או מפלצת (אארנה-תומפסון, 1961). כדי לציין שהיה רעב איום, החוקרים מביאים את הסיפור כהוכחה היסטורית, וטוענים שהסיפור הוא תולדה של אותו רעב.

אולם, האירועים בעלילת הסיפור אינם ריאליסטיים כלל וכלל, ולכן נראה כי הפרשנות הריאליסטית-היסטורית, אינה מספקת הסבר לכל ההתרחשויות בסיפור. בטלהיים מציע פרשנות

1 התרגום העברי אמור להיות קסמן של מעשיות. על ההבדלים בין אגדה למעשייה העממית ראו אצל יסיף, 1994; שנהר, 1982; Luthi, 1976.

2 על האספקט הכמעט קניבליסטי הכרוך בהנקה, ראו אצל מלאני קליין, כפי שמתואר אצל סגל, 1998.

מפורטת המתייחסת לכל ההתרחשויות כסמליות, ולדעתי פרשנותו הקושרת מזון, אוכל ואכילה לשלב האוראלי בהתפתחות הילדים, משכנעת:

- א. הסיפור פותח ברעב נורא המאלץ את ההורים לנטוש את ילדיהם.
  - ב. הניסיון של הנזל לחזור לבית ההורים, על ידי פיזור פירורי לחם הנאכלים על ידי הציפורים.
  - ג. מציאת הבית העשוי הממתקים והאכילה הגסה מגג הבית.
  - ד. תאוותה של המכשפה לאכול את הילדים ופיטומו של הנזל.
- ה. דחיפת המכשפה לתוך תנור האפייה כדי להורגה.

רק לאחר שהילדים למדו להתמודד עם סכנות נוראות לבדם (ללא התערבות הורים), ותכננו את צעדיהם בחכמה, הצליחו לשרוד. אחת השאלות המטרידות היא – מדוע חזרו הילדים הנוטשים עם אוצרותיה של המכשפה אל בית הוריהם הנוטשים – והתשובה על פי בטלהיים היא – משום שהשלימו בהצלחה את המעבר מהשלב האוראלי, הנשלט על ידי עיקרון העונג, אל ההכרה בעיקרון המציאות, המלווה ברכישת עצמאות (בטלהיים, 1980).



בטלהיים גם מציין את חשיבותן של הציפורים כדמות אימהית, המראה את הדרך הנכונה להתנסות בתהליך הנפשי שעוברים הילדים. מלכתחילה, הציפורים הן אלה שאוכלות את פירורי הלחם שמפזר הנזל, ובכך אינן מאפשרות את החזרה הביתה, המסמלת יחסי תלות

עם האם. אחר כך, זוהי יונה לבנה המזכירה את רוח הקודש הנוצרית, (שמעורת את הקונוטציה המקראית ליונתו של נוח לאחר המבול), שעוזרת להם למצוא את דרכם חזרה מתוך היער, ולבסוף זוהי ברווזונת לבנה, שעל גבה הם חוצים את הנהר העומד בדרכם כמכשול אחרון בחזרה לבית ההורים. יש לציין כי בעיבודים שונים מושמטת האפיזודה המספרת על היונה, ועל הברווזה, אך בתרגום המלא של המעשייה, שנעשה בידי שמעון לוי, האפיזודה עם הברווזונת מובאת במלואה:

**Entchen, Entchen,**

**Da steht Gretel und Hansel.**

**Kein Steg und Keine Brucke**

**Nimm uns auf deinen weissen Rucken**

**ברווזונת, ברווזונת**

**כאן הנזל וגרטלונת**

**אין גשר ואין דרך לעבור**

**שְׁאִינוּ עַל גִּבְךָ הַצַּחֲרוֹר.**

רמז נוסף לכך שהתהליך הנפשי החבוי בעלילה קורה לכל ילד וילדה באשר הם, הוא שמם הכל-גרמני של שני הילדים; אם היינו רוצים למצוא שמות שגורים בגרמניה של המאות ה-14 עד סוף ה-20 יהיו אלה – יוהנס ומרגרטה (Johannes und Margarete), המקבלים את כינוי ההקטנה הנזל



וגרטל, כדי לרמז על כך שהם ילדים, בדומה לפופולריות של השמות – עמי ותמי בעברית של שנות ה-50 של המאה ה-20, בישראל.

האלמנט המרכזי המדגיש את עניין האוכל, הריהו בית הממתקים של המכשפה בלב היער. בית ממתקים, רחובות מרוצפים בעוגיות ומדרכות בסקוויתים, ידועים בפולקלור האירופי מימי הביניים ואילך כ"ארץ העצלנים" או "ארץ השפע", ארץ קוקניה (Cockaigne), או בגרמנית של אראפֶנְלאַנד (Schlaraffenland), שקיבלה את הסיווג AT1930, אצל ארנה תומפסון (1961). "ארץ השפע" האירופית חדרה לעברית בתיווכו של משוררנו הלאומי – ח.ג. ביאליק, בסיפורו לילדים בפרוזה חרוזה 'גן עדן תחתון' (תרפ"ג), ועל כך ארחיב את הדיבור בהמשך, בסעיף הדן בעיצוב המרחב. בית ממתקים מופיע גם באמא אווזה – הקובץ הידוע של שירי ילדים באנגלית, בשיר על המלך בוגן הקטן 'Little King Boggen' (Grover, 1984).



למילה Boggen אין מובן, אבל קרוב לוודאי שנגזרה מהפועל bog שפירושו להעמיס. ואכן אנו רואים שהמלך הקטן מעמיס על הכפית שלו את כל הממתקים מהם בנה את בית הממתקים.

אין ספק שהשיר משקף את המשאלה הכמוסה של ילדים עניים ורעבים לאוכל, למזון. אבל שנית, הבית עשוי ממתקים כמו חביתיות (pancakes) ופודינג, ולא אוכל בסיסי כמו לחם או בשר, או אורז. בנוסף, זהו אוכל חם, ולא קר, מה שמרמז על כך כי גם כאן, אפשר ליישם את תפישתו של בטלהיים, שהשיר אינו מסמל רעב מוחשי, אלא מבטא את הכמיהה לשוב לשלב האוראלי, בו האם מספקת חלב מתוק וחם, חיבוק ואהבה.

### "משחקי הרעב" לסוזן קולינס לאור הפרשנות הפרוידיאנית

מה אפוא הקשר בין הנזל וגרטל מאירופה של המאה ה-19 (המהדורה הראשונה של האחים גרים פורסמה בשנת 1812 ובה 86 המעשיות הראשונות ובתוכן הנזל וגרטל), למשחקי הרעב, שפורסם בשנות ה-2000, ובו תמונה עתידנית של ארצות הברית לאחר שהתרחשה בה קטסטרופה?

שלושת הכרכים של משחקי הרעב, עוסקים, בדומה להנזל וגרטל באוכל ובהעדו. הספר מתאר מציאות קשה של פאנם – ארצות הברית, לאחר מלחמת אחים נוראה, בה אנשים מוחזקים בשנים עשר מחוזות שונים, המתמחים בגידול חקלאי או בייצור מוצר תעשייתי מסוים, ונתונים ברעב תמידי. מחוז אחד, המחוז השלושה-עשר, הושמד כנראה לגמרי, וכאן הרמז לשלש-עשרה המושבות הראשונות, בראשית ייסודה של ארצות הברית, ומחוז בו מרוכז הכוח השלטוני, "הקפיטול", המנוהל בשפע רב ובבזבז. כדי לבסס את השליטה על הנתונים המדוכאים, מתקיימת מעין תכנית ריאליטי – בה משתתפים שני נציגים, נער ונערה (מגיל 12 עד 18), מכל מחוז, חוץ מה"קפיטול". הם צריכים לשרוד אסונות טבע (מבוימים), חיות מסוכנות, צמחי רעל, ולהילחם זה בזה על מנת שבסופו של

דבר, יוכתרו כמנצחים. המנצח או המנצחת יחזרו למחוז מגוריהם, ובשארית חייהם יזכו לרווחה כלכלית.

הספר דומה בצורה מטרידה לרומן יפני שנקרא Battle Royale, או ביפנית – "באטורו רויארו" שנכתב בשנת 1996, ופורסם ב-1999 על ידי קושון טקמי (Takami, 1999). הספר זכה להצלחה והפך לרב-מכר ביפן ותורגם אף לאנגלית. בנוסף, הוא עובד לסדרת מַנְגָה (קומיקס יפני) מצליחה, ואחר כך לסרט. בספר מתוארים תלמידי תיכון, הנאלצים להילחם עד מוות בתכנית משחקים, שכופה עליהם המשטר הרודני של הרפובליקה של מזרח אסיה רבתי (Republic of Greater East Asia). ב-2008 כשהספר **משחקי הרעב** של סוזן קולינס ראה אור, האשימו את קולינס בפלגיאט, למרות שהיא טענה שמעולם לא קראה את ספרו של טקאמי, או ראתה את הסרט. כך או כך, הספר של קולינס זכה להצלחה רבה ובעקבותיו אף הסרט הראשון בסדרה, שעה שהסרט השני מתוך הטריילוגיה מוקרן עתה.

אם נפרש את ספרה של קולינס באמצעות פרשנות פסיכולוגית, נוכל לראות בו ביטוי להפרעות אכילה. זאת, משום שהמנצח או המנצחת הם היחידים שאינם צריכים להיאבק יותר ברעב. או בלשונונו – אינם נאלצים לחוות משטר של דיאטה. כלומר, אם נלך בעקבות קו מחשבתו של בטלהיים ונסה להבין את ההתרחשות החיצונית כהתרחשות פנימית, נוכל לראות כי הנערים והנערות המתמודדים בזירה, הם אלה שנכפה עליהם על ידי החברה, להיות רזים ויפים – כלומר רעבים. הגיבורה בכל סדרת הספרים היא נערה מתבגרת, כביכול, נערה לוחמת המביאה כבוד למחוז שלה, אך המאבק שלה אינו מסתיים לאחר ניצחונה, שכן נכפה עליה להמשיך ולרעוב גם בסבבים נוספים של המשחק. שמה של הגיבורה – קטניס – מרמז אף הוא על אוכל, משום שהמדובר בשמו של צמח מאכל.

**משחקי הרעב** מקדם, לכאורה, מסרים פמיניסטיים, אך הגיבורה שלו היא בראש ובראשונה רזה ויפה, ובנוסף היא גם ציידת ולוחמת. מה שמאפשר לה לנצח הוא יכולתה להישאר רזה, גם כשהיא אוכלת בבולמוס, וכמובן שהיא נדרשת לכושר גופני מעולה. כלומר, "מיתוס היופי" (וולף, 2007) מכתוב את מהלכי העלילה לא פחות מכללי הריאליטי. מכאן, היומרה להציג את קטניס כגיבורה פמיניסטית לוקה בחסר. הדגש על ההופעה החיצונית, ותרומת בגדי הנשף המפוארים שהיא לובשת לפני המשחקים, מתנים במידה רבה את הישרדותה, משום שהם קונים לה מעריצים מקרב הצופים בקפיטול, שיכולים לשלוח לה עזרה בדמות מאכל או תרופה. בנוסף, הרומן שנתקם כביכול בין קטניס ופיטה (הנער שנבחר עמה לייצג את מחוז 12) לעיני המצלמות, מכריע את הכף לטובת ניצחונם, וזהו סטריאוטיפ נוסף הקשור לתפקידה המסורתית של האישה. עם זאת חלקו השני של הספר כסרט, מעצבי האופנה שעבדו על התלבושות הסבירו עד כמה התלבושות חיוניות להצלחת הסרט. אין ספק כי יש כאן אירוניה שהיופי התלוי ברזון הנשי, המקבל ביטוי וויזואלי בסרט, הכרחי להצלחת הסרט כמו גם להצלחתה של קטניס בזירת המשחק. דבר זה מעצים את נושא דימוי הגוף שנתפס בתרבות המערבית על ידי מתבגרים, ולא רק ביניהם, כעניין של חיים ומוות: רזון פירושו חיים ושליטה בחיים,

והשמנה פירושה אובדן שליטה. היינו, יש כאן מימוש של הפרעות אכילה, ובמיוחד האנורקסיה נרבוזה. בלקסיקון מונחי הפסיכולוגיה (ריבר, 1992) מוגדרת האנורקסיה כך:

"הפרעת אכילה המאופיינת בפחד חריף מהשמנה, בירידה דרמטית במשקל, בעיסוק אובססיבי של אדם במשקלו [...]. האנורקטי הקלאסי הוא נקבה (95% מכל המקרים), צעירה ובת למשפחה מהמעמד הבינוני או הגבוה. האנורקטים מתוארים לרוב כ"ילדים למופת".

קטניס כדמות ספרותית היא רזה "טבעית", כלומר אינה נדרשת לדיאטה כדי להשיג משקל נמוך, אך הקוראות של הסדרה וכמובן הצופות בסרטים, בכיכובה של ג'ניפר לורנס הדקיקה, שואפות בכל לָפֶן לגזרה ה"טבעית" של קטניס. בנוסף, קטניס היא נערה צעירה, שמתפקדת כבת למופת, המפרנסת את משפחתה ותומכת באמה הדיכאונית ובאחותה הקטנה. פעמים רבות האנורקסיה מבטאת את הרצון של המתבגרת לשליטה בעולם הסובב אותה באמצעות השליטה בכמויות האוכל הנכנסות לפיה. כלומר, התגברותה על תחושת הרעב המציקה נוטעת בה תחושה של שליטה בכל הסובב אותה (Bruch, Danita, and Suhr 1988; Chernin, 1986), ואילו כאן, **במשחקי הרעב**, זו אינה רק תחושת שליטה, אלא שליטה ממשית. כלומר, **במשחקי הרעב** ממומשת אשליית השליטה של האנורקטיות ומקבלת ביטוי מוחשי בניצחונה של קטניס כנגד כל הסיכויים. וולף (2007) טוענת כי האנורקסיה חותרת תחת שחרור האישה והיא מקבעת את מעמדה כנחותה, משום שלעולם לא תוכל אישה מערבית מודרנית להשלים עם משקלה, מועט ככל שיהיה. ולכן, הספרים של **משחקי הרעב**, המציגים את ניצחון הרזון ה"טבעי", ממלאים את המשאלה הכמוסה הבלתי אפשרית, האשלייתית הזאת, ומקדמים את אמונתן של הקוראות/צופות שאם תשמרנה על משקל נמוך, הן תכבושנה את העולם כולו.



אם הפופולאריות של **הנזל וגרטל** נובעת, במידה רבה, ממילוי המשאלה הכמוסה של עניי ימי הביניים המורעבים באירופה, לאכול בלי סוף כדי לחוש שובע, וברוח הפרשנות הפרוידיאנית, להשתחרר מהשלב האוראלי ולהשלימו בהצלחה, ועל ידי כך להגיע לעצמאות, הרי **משחקי הרעב** ממלא את המשאלה הכמוסה ההפוכה ובעלת האופי הפתולוגי, להיות רזה ללא מאמץ ובכך לזכות בשליטה. מכאן, **הנזל וגרטל** מתאר תהליך טבעי ונורמאלי שעובר כל ילד

וילד, ואילו **משחקי הרעב** מתאר ומאדיר הפרעת אכילה שעומדת כאבן נגף בדרכן של נשים צעירות להצלחה. אכן, בסיומה של הסדרה פורשת קטניס מהפוליטיקה ומקימה משפחה עם פיטה, כמו שמצופה מכל אישה נורמטיבית. עם זאת, אין להתעלם מהכוח שמוענק לקטניס במהלך הסדרה. לכן, אפשר לראות כאן התפתחות חיובית בבניית דמויות נשיות חזקות ומשמעותיות, למרות הסוף המרסן של הסיפור, הנובע מציות לנורמות חברתיות עכשוויות.

אלמנט נוסף שרומז לאנלוגיה בין הנזל וגרטל ומשחקי הרעב הוא עניין הציפורים. כאמור, בהנזל וגרטל הציפורים משמשות כמדריכות, הן שאוכלות את פירורי הלחם שמפזר הנזל, כדי שהילדים ישתחררו מהתלות בהורים ויתנסו בעצמאות. לאחר שהתגברו על המכשפה, הן העוזרות להם לצאת מן היער בדרכם אל בית ההורים, ובכך מסייעות בביסוס עצמאותם. בטלהיים מציין כי יש בדמות הציפור מעין השגחה אימהית, המזכירה את ההקשר הנוצרי של רוח הקודש, היורדת בדמות יונה אל עדת המאמינים. במשחקי הרעב עונדת קטניס סיכה בדמות ציפור, כקמע ניצחון. היא גם משתמשת ביכולת החיקוי של הציפורים כדי לסמן בשריקה הצלחה במשימה. למרות שהציפור נתפסת פעמים רבות לא רק כמדריכה, אלא גם כמתעתעת, אפשר לראות זאת כהשתקפות אופייה של אמה של קטניס, שבחלק נכבד מחייה של קטניס הפסיקה לתפקד עקב דיכאונה לאחר מות בעלה. חרף כל אלה, הציפור הופכת בסופו של דבר, לסמל של המורדים בשלטון המרכזי.

אולם הפרשנות הפרוידיאנית אינה היחידה המקשרת בין שתי היצירות. הייתי רוצה להתייחס למשחקי הרעב ולהנזל וגרטל גם דרך גישתו של הפילוסוף הצרפתי מישל פוקו, שעסק רבות בתפיסות של מרחב, הן המושגי והן הממשי. בשני הסיפורים הללו ניתן לזהות תפיסת מרחב דומה, וכדי לאפינה כזו ניעזר באבחנותיו של פוקו.

### אוטופיה, דיסטופיה והטרטופיה

המילה "טופוס" ביוונית פירושה – מקום. מכאן נגזר שמה של היצירה המפורסמת של תומאס מור (1516), **אוטופיה**, שנתפסת כמושג, המסמל על פי פוקו, ארגון של מקום או מרחב אידיאלי: לשוני, רוחני, מושגי, שאין לו נגיעה עם המרחב הממשי, המרחב הפיזי. מכאן, שהמונח "דיסטופיה" הוא היפוכו של ה"אוטופיה". פוקו אינו מבדיל בין אוטופיה לדיסטופיה משום שלדעתו אלו הם מושגים הנעים על אותו ציר, כמו מינימום ומקסימום, חום וקור וכדומה.

"אוטופיות הן מיקומים שאין להם מקום ממשי. אלה מיקומים המקיימים יחס כללי של אנלוגיה ישירה או מהופכת עם המרחב הממשי של החברה. זו החברה עצמה בצורתה המושלמת, או שזה ההיפוך של החברה, אבל בכל אופן, אוטופיות אלה הן מרחבים שבמהותם ובעיקרם הם לא-ממשיים." (פוקו, 2010, עמ' 13-14).

הגדרה זו היא נקודת הפתיחה ממנה יוצא פוקו וגוזר את המונח הטרטופיה: הטרטופיה פירושו שונה, אחר, ובצירוף עם המילה "טופוס" – נוצר המונח הטרטופיה: **מקומות ממשיים שנוצרו על פי דגמים אוטופיים, או לעניינינו דיסטופיים**. כדי להדגים את כוונתו של פוקו נוכל לומר, למשל, שהקיבוץ בראשיתו היה הטרטופיה: הוא נוצר על פי דגם של אוטופיה מרקסיסטית, אך המפגש בין הדגם המושגי, המילולי, לבין הממשות של המציאות הפיזית, יצרה הטרטופיה. כדי לבאר מהי הטרטופיה מביא פוקו את הדוגמה של האדם מול המראה. דמותי במראה – מהווה "אני" קיים וממשי מול המראה, אך בתוך המראה עצמה, דמותי היא כמובן חסרת ממשות. אני נמצא

ולא נמצא בעת ובעונה אחת. אריאלה אזולאי, שתרגמה את המסה של פוקו לעברית טוענת, כי להבדיל מאוטופיה המתקיימת במרחב הלשוני בלבד, הטרוטופיה "היא צורת ארגון מרחב (...), שבה מצטלבים הדברים והמילים, המרחב הפיזי שבו הדברים מוצבים, והמרחב הלשוני או המושגי, שבו הם מתמיינים." (אזולאי, 2010, עמ' 108).

פוקו טוען כי אין חברה שאיננה יוצרת הטרוטופיות, וממקם את ההטרוטופיות בזמן. בחברות מסורתיות, טוען פוקו ישנן הטרוטופיות משבריות, או מעבריות, הנובעות ממחזור חיי האדם. ואילו בחברה המערבית המתועשת נוצרות הטרוטופיות של סטייה (סטייה מהנורמה). הדוגמה של פוקו היא הזקנה: בחברה מסורתית הזקנה נתפסת כגזירת גורל, כהתרחשות בלתי נמנעת ולכן, הזקן עובד עד כמה שהוא יכול. בחברה המערבית המודרנית, הזקנה נתפסת כסטייה מהנורמה. לכן, בבתי אבות מעסיקים את הזקנים לא בעבודה, אלא במילוי פנאי. סוגרים את הזקנים בהטרוטופיה של בית אבות ובכך מסמנים את סטייתם.

ההטרוטופיה, אפוא, מתקיימת בכל חברה ואולי היא המציין המובהק, המצביע על התקיימותה של חברה ולא התאספות מקרית של אנשים יחידים. בנוסף היא מאופיינת בחלוקות מרחביות, ניהול גבולות ומעברים בין אותם המרחבים, וריבוד של זמן ומרחב: "... לכל הטרוטופיה יש תפקיד מדויק וקבוע במסגרת החברה [ברגע היסטורי נתון], ואותה הטרוטופיה יכולה לשמש בתפקיד אחר [ברגע היסטורי אחר] תוך התאמתה לתרבות שבה היא מצויה." (פוקו, 2010, עמ' 17-18).

## סוגי הטרוטופיות

**אתרי משמעת** – אלו הן הטרוטופיות, שקולטות לתוכן את אלה המסומנים כ"אחרים", ומתקיימות באופן קבוע כחלק מהמרחב החברתי הכללי, אך מקשיחות את הכללים ומקצינות את ההיגיון הנהוג באותו מרחב ובה בעת מהפכות גם את הסדר. חלק מהטרוטופיות אלה הם אתרי משמעת – כמו כלא, מוסד פסיכיאטרי סגור ואפילו בית ספר.

ישנן הטרוטופיות שהן בעלות אופי ארעי יותר, שאינן מתקיימות לאורך זמן, אלא מתפרקות לאחר זמן קצוב – כמו מחנות קיץ, פסטיבלים ואפילו "יום התלמיד", שאין לו מרחב מוגדר, אך הוא מתקיים כרצף של הסדר החברתי וכהיפוכו בעת ובעונה אחת.

**הטרוטופיות של נטרול** – מובלעת מרחבית שבה אין תוקף לחוקים של המרחב החברתי בו היא נמצאת, כמו שגרירות, או ספינת קזינו.

**הטרוטופיות של השהייה** – למשל אזור אסון שבו נתחם המרחב והחוקים משתנים, אך כמובן שכוחות שונים השייכים לסדר החברתי (משטרה, כוחות הצלה ועוד) עובדים כדי לבטל את ההטרוטופיה שנוצרה, ולהחזיר את המצב לקיומו הקודם.

## בקתת המכשפה וזירת המשחקים כהטרוטופיות המנוגדות ל"גן עדן תחתון"

בשני הסיפורים, בהנזל וגרטל ובמשחקי הרעב מתוארת דיסטופיה. היינו מרחב סיפורי מדומיין, שאין לו קשר עם המציאות הממשית. הניגוד המתבקש לשני המרחבים הללו הוא "ארץ השפע" Cockaigne או בגרמנית Schlaraffenland. כמו אטלנטיס, או אלדורדו, ארץ קוקניה או שלאראפנלנד היא אוטופיה, המהווה פעמים רבות פרודיה על גן העדן. עיקרה זללנות, עצלות וחופש מיני. ג'ורג' אליס (1790) שהיה משורר אנגלי, הביא לדפוס שיר צרפתי מהמאה השלוש-עשרה, שנקרא "ארץ קוקניה", ובה בתים בנויים מסוכר שעורים, ועוגות, הרחובות מרוצפים בבצק עוגיות והחנויות עמוסות בסחורות חסרות תועלת (Cockaigne, 2013). כל חוקי החברה נשברים בארץ השפע: נזירות חושפות ישבניהן, נזירים מכים את אב המנזר, האוכל מצוי בשפע. האוטופיה של ארץ קוקניה מתארת חזירים צלויים, משוטטים וסכין תקועה באחוריהם, (כדי לסייע לסועד לחתוך בקלות נתח לאכילה), אווזים "על-האש", עפים ישירות לפיו הפתוח של הרעב, הדגים קופצים ליבשה לרגלי החומדים את בשרם, אביב תמידי שרוי בכל, והאנשים נהנים מנעורי נצח. זוהי, כמובן, המשאלה הכמוסה של כל פועל ואיכר בימי הביניים באירופה. לתרבות העברית הגיעה "ארץ השפע" בעיבודו ובתרגומו של חיים נחמן ביאליק [נספח א'], בספר עשר שיחות לילדים, שיצא לאור בהוצאת "אופיר" בברלין, בליווי ציוריה של תום זיידמן פרויד (טורי, 1988), והיצירה עצמה נקראה "גן-עדן תחתון".



אם נתייחס למציאות הבדייונית בכל אחד מן הסיפורים בהם דן המאמר, כמציאות ממשית, נוכל לתאר את בקתת המכשפה בהנזל וגרטל כהטרוטופיה, ובדומה לכך, במשחקי הרעב, נתאר את זירת המשחקים עם הבימה, עליה מונחת קרן שפע ובתוכה אוכל ועזרים שונים, שמבטיחים את ההשרדות. היינו, את שני המקומות הללו, את הבקתה ואת הבימה, ניתן לתאר כהטרוטופיה.

את הזירה שבה משחקים משחקי הרעב אפשר לתאר כהטרוטופיה מהסוג הראשון, הטרוטופיה של אתרי משמעת. בהטרוטופיות אלה מתקיים רצף בין המתואר ובין המרחב החברתי הכללי, אך נמצא בהן הקצנה והקשחה של הכללים הנהוגים באותה חברה. אכן, החברה המתוארת במשחקי הרעב היא חברה, בה משטר טוטליטארי אכזרי שולט בחיי התושבים המורעבים והמצויים תחת צל איום קיומי מתמיד.

**במשחקי הרעב** יוצאת הגיבורה מביתה, למשחק ריאליטי אכזרי, שבסופו ישרוד רק אחד, עניין המזכיר את משחקי הגלדיאטורים ברומא העתיקה. אנלוגיה זו מתבקשת משום שכמו שאומר פוקו (2010), הטרוטופיה המתקיימת ברגע היסטורי מסוים בחברה מסוימת, יכולה להתגלגל לתרבות אחרת, ברגע היסטורי אחר, ולשמש בתפקיד אחר. אם ברומא משחקי הגלדיאטורים שימשו לשעשוע

ולבידור אזרחי העיר, משחקי הרעב נועדו להדק את אחיזת השלטון המרכזי בפרובינציות שלו, להטמיע את הפחד, להגביר את הציות של תושבי הפרובינציות ולחסל כל התנגדות אפשרית. בתוך כך, גם לשעשע ולבדר את אזרחי ה"קפיטול" שיכולים לשלוח עזרה חיונית למתמודדים החביבים עליהם.

**בהנזל וגרטל**, בית ההורים דומה אף הוא לבקתת המכשפה, משום שההורים מרמים ונוטשים את ילדיהם לגורלם, במקום להעניק להם הגנה ומזון. בבקתת המכשפה המצב מוקצן בכך שגם היא מרמה אותם, מתנכלת להם, ורוצה בסופו של דבר, לאכול אותם, כלומר, להמיתם.

במקרה של **משחקי הרעב** מתואר אתר משמעת קלאסי, שהגיבורים אולצו להימצא בו מבלי שתהיה להם אפשרות בחירה. אבל במקרה של **הנזל וגרטל** הילדים הלכו ליער עם האב, וייתכן שיכלו להימלט מביתה של המכשפה ברגע ששמעו את האיום שלה. לכאורה, אפשר לראות בבקתת המכשפה הטרוטופיה מהסוג השלישי – הטרוטופיה של השהייה – של אזור אסון, שיש לשקם בו את ההריסות של הקטסטרופה. אך אין לשכוח שהמכשפה רימתה אותם, והבטיחה להם הגנה, אף שבפועל התנכלה להם וביקשה להמיתם. אף אם היו חוזרים ליער היו הרעב והמוות מחכים להם בכל פינה. בקתת המכשפה, אם כן, היא מצב מוקצן, ובסופו של דבר מהופך לבית ההורים.

מכאן, ההכרח בשני המקרים אינו נתון לבחירה. הוא בבחינת אילוץ הנגזר מכוחות חיצוניים אכזריים: **בהנזל וגרטל** מקורו בגילם הרך של הילדים, ובהתנכלות המבוגרים אליהם, וב**משחקי הרעב** מההגרלה האכזרית, הנכפית על ידי השלטון המרכזי. סכנת הרעב נמצאת בביתם של הנזל וגרטל כמו גם בביתה של קטניס, ולא רק במרחב ההטרוטופי שאליו נקלעו. אך בהטרוטופיות המצב חמור הרבה יותר – המכשפה במעשייה העממית בדומה לנשיא ברומן המודרני, מבקשים לא רק את מותם של גיבורי הסיפורים, אלא מעבידים אותם ומייסרים אותם לפני שיהרגו אותם.

## סיכום

הדמיון בין **הנזל וגרטל** של גרים ל**משחקי הרעב** של קולינס קשור בתמות של רעב וסיפוקו, וביחסי הורים וילדים. תמה זו הובילה אותנו לפרשנות הפרוידיאנית של שני הטקסטים ולראיית **משחקי הרעב** כהמשך של **הנזל וגרטל**: אם **הנזל וגרטל** מבטא באופן סמלי את השלב האוראלי וההינתקות משד האם, הרי **משחקי הרעב** מתאר הפרעות אכילה ובעיקר אנורקסיה, הנקשרת לדמיון גוף של מתבגרים.

השימוש בפרשנות הפרוידיאנית מאפשר לקשר את המרחבים הספרותיים המדומיינים, למציאות ממשית: להתפתחות נפשית נורמאלית או פתולוגית, שביטויה במעבר מהשלב האוראלי להתפתחות נורמאלית של הנפש האנושית מחד גיסא, ולאנורקסיה ושאר הפרעות אכילה, מאידך גיסא. לכן, מתאפשר לדעת לראות את זירת המשחק ובית המכשפה לא רק כדיסטופיה, אלא גם כהטרוטופיה, במיוחד כאשר משתמשים בטקסטים הללו כאמצעי ביבליותראפי.

דמיון נוסף בין המעשייה של גרים, לרב-המכר של קולינס קשור בעיצוב המרחב בשני הסיפורים: הבקתה והבימה. שני המרחבים בהם מתרחש הקונפליקט המרכזי בעלילה, קשורים להטרטופיה, כפי שהוגדרה בידי פוקו. עם זאת, אין לשכוח כי אנו מדברים, למעשה, לא על הטרטופיה ממשית, שבה המרחב המושגי והמרחב הממשי מצטלבים, אלא במרחב תוך ספרותי, כלומר פיקטיבי לחלוטין. לכאורה, היינו צריכים לקרוא לשני המרחבים הללו דיסטופיות, שכן פוקו קורא לאוטופיה ולדיסטופיה מיקום מדומיין. אך השימוש במושג ההטרטופיה מפרה את ההבנה של משמעות הזיקות שבין המרחבים השונים בכל אחד מהסיפורים. היינו, הזיקה בין בית ההורים לבקתת המכשפה **בהנזל וגרטל**, וזו שבין זירת המשחקים לבית, ולפרובינציה שממנה באה קטניס, **במשחקי הרעב**. לשימוש במונח הטרטופיה בהקשר פנים ספרותי, צידוק נוסף, שכן הוא מדגיש את נושא הטלת האחריות על גורל העולם, על כתפי הנוער. הרצף בין ההטרטופיה של אתר משמעת, למציאות החברתית בה היא מתקיימת, מטיל בשני הסיפורים, את האחריות לגורל העולם על כתפי ילדים ונערים/ות. במקום להיות מקור להגנה, הורים ומבוגרים משאירים את הזירה לילדים. האם משום שאלה ספרים המיועדים לילדים ולנוער, המבקשים לענות על המשאלה הכמוסה של הילד להיות גדול, חזק ושולט על המאורעות? או שזוהי דרכו של המחבר, המזדהה עם הילד, ורוצה לתת לו אפשרות לבקר את הוריו? התשובה אינה פשוטה. אני חושבת שהצלחת הספרים הללו בקרב הילדים משקפת את אכזבתם מעולם המבוגרים, ויחד עם זאת נותנת להם תקווה לשינוי. כלומר, ילד יכול לגרום לשינוי, לא רק בביתו כמו אצל **הנזל וגרטל**, אלא גם בעולם כולו, כמו **במשחקי הרעב**, למרות הבחירה המבויתת של קטניס.

## נספח א'

**ג'רעין המתחזין.**

ג'רעין המתחזין מי יודע? – ג'רעין המתחזין אני יודע. שיה טעמו טעם כפי הולדתו. ראויזן ולא אומר קנה. הכלילה את ביום הבקתה את הקללים. שיה ראויזן ואולי לא קרוב קשה כא בשקטרי. דגם קשה וקללה אולם ספר לי קל ואת בשקטרי. מי יודע? שיה קללים. יושב ושטען הקטניס יום.

קטניס בן ג'רעין המתחזין. צוים משיש ומשילג בחורים. עוזרם לא תבן ולא קט. מי אם צטריחית בנדקטו קרחה נחמיהם ודלחיהם. חלונים חקריסיהם מן המסדרון וני האקלם מן המפקה וני הקלם – ממתיקם קמשה אפה בלם. טעו טעזאים בניו צבנעיים. מיעים ממיעים טעים. שיש והכלה וארנקו. כמשה ורי אטנו ושטח בנרמם וולסקארת. רבות המות וקאת. גרלות שם בכל השעות. הקליקטן למורים ולוח השמטיות ואולי דבש הקלב ודגו בכל סגליו. וקריצי נבדקי. חרצים חרצים מלים מן הארון המצבחים. גדלים קטנים וקטני קטנים קטנים כמקצפת קאבנים. ויעים צלחיות. וני וולחית. משפחות וקאת אל המה סאלית.

קטניס – נספי רבש וני. מוקום לתיך ונאחי לגעם כל הירצה משיש לשון ולקוק. וקאתו רחצה – וקוק. השליל קם – אבקת ספר וני. וקת מן הוקוק. והקרי – נרירי לפת מוקום. מוקום בקוקים והצמוקים. כל אטליתם תכרו טעמם שיה אפה קלם קטניס.

ומקום לג'רעין חזקה נבולה וקריה. ודסת ארי קולה. וקיה מטיקה. וקשה אפה לבטא קתה – וקתה שיה קאת בוקיה.

וקשה וקשה כחבת כאת. מלה כמלה ואת כאת: מי צלל וקלך ככל כמיום מי וקוק וקיים וקול קיים. קלם קלם קלם נרירן כאי. אין לקללים קקים טוב כמיום. מה וקשו כשלים וכמללים קלם. ודיים וכוקות וקקים וקלם: וקוקה מוקי וקלוקה כמיום. וכבר סיה קתה – טעמים כמקום. וכל שיה. וקלם וקלם על שיהם וקלם על שם כן טעו וקרים. ממוקום וני אים קרים.

את אשר קטניס וקתה אכזבה. וקתם קלמו לי כמקום קריה. קיה וקללה וקתה וקתה.





## ביבליוגרפיה

- אזולאי, אריאלה. (2010). אחרית דבר – מרחבים ממשמעים ומרחבים לא ממושמעים. **הטרטופיה**. תל אביב: רסלינג, עמ' 107-128.
- ביאליק, ח"נ. (תרפ"ג). גן עדן תחתון. [http://benyehuda.org/bialik/bia\\_chds76.html](http://benyehuda.org/bialik/bia_chds76.html)
- בטלהיים, ברוננו. (1980). **קסמן של אגדות ותרומתן להתפתחות הנפשית של הילד**. (תרגום: נורית שלייפמן) תל אביב: רשפים.
- גרים, יאקוב ווילהלם. (1990). **עמי ותמי. עולם האגדות – מיטב סיפורי האחים גרים**. (תרגום ועיבוד: עפרה דלמן ועטרה אופק). תל אביב: אלומות.
- גרים, יאקוב ווילהלם. (1994). **מעשיות – האוסף השלם**. (תרגום: שמעון לוי). תל אביב: ספריית פועלים.
- גרים, יאקוב ווילהלם. (1996). **הנזל וגרטל ועוד 31 אגדות אחרות**. (תרגום: חנה לבנת) תל אביב: מחברות לספרות. וולף, נעמי. (2004). **מיתוס היופי**. (תרגום: דרור פימנטל וחנה נוה) תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- זיידמן-פריד, תום. (1923). (מאירת) גן עדן תחתון. ברלין: אופיר.
- <http://jnul.huji.ac.il/dl/books/djvu/1298102/index.djvu?djvuopts&thumbnails=yes&zoom=page>
- טורי, גדעון. (1988). הדרך לגן עדן תחתון' רצופה כוונות. **מעגלי קריאה**, 17, עמ' 17-30.
- יסיף, עלי. (1994). **סיפור העם העברי**. תל אביב: ירושלים: מוסד ביאליק.
- סגל, חנה. (1998). **מלאני קליין**. תל אביב: עם עובד.
- פוקו, מישל. (2010). **הטרטופיה**. (תרגום והערות: אריאלה אזולאי) תל אביב: רסלינג.
- קולינס, סוון. (2010). **משחקי הרעב**. (תרגום: יעל אכמון) אור יהודה: כנרת, זמורה ביתן, דביר.
- ריבר, ארתור, ס. (1992). **לקסיקון למונחי הפסיכולוגיה**. ירושלים: כתר.
- שנהר, עליזה. (1982). **הסיפור העממי של עדות ישראל**. תל אביב: צ'ריקובר.
- Aarne-Thompson (1961). **The Types of the Folktale**. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.
- Bruch, Hilde; Danita, Czyzewski and Melanie A. Suhr, eds. (1988). **Conversations with Anorexics**. New York: Basic Books.
- Chernin, Kim. (1986). **The Hungry Self: Women, Eating and Identity**. London: Virago Press.
- Cockaigne. (2013). <http://en.wikipedia.org/wiki/Cockaigne>
- Collins, Suzanne. (2009). **Catching Fire**. New York: Scholastic Press.
- Collins, Suzanne. (2010). **Mockingjay**. New York: Scholastic Press.
- Grover, Eulalie, Osgood. (1984). **Mother Goose**. (The Original Volland Edition, Illustrated by: Fredrick Richardson). New York: Derrydales Books.
- Luthi, Max. (1976). **Once upon a time: on the nature of fairy tale**. Indianapolis: Indiana University Press.
- Raedisch, Linda. (2013). **The Old Magic of Christmas: Yuletide Traditions for the Darkest Days of the Year**. Llewellyn Worldwide, p. 180.

Takami, Koushun. (1999). Battle Royale. [http://en.wikipedia.org/wiki/Battle\\_Royale](http://en.wikipedia.org/wiki/Battle_Royale)

The Great famine 1315. (2014). [http://en.wikipedia.org/wiki/Great\\_Famine\\_of\\_1315%E2%80%9317](http://en.wikipedia.org/wiki/Great_Famine_of_1315%E2%80%9317)

The Great Famine (1315-1317) and the Black Death (1346-1351). (2015). [http://www.vlib.us/medieval/lectures/black\\_death.html](http://www.vlib.us/medieval/lectures/black_death.html)

# מחקר משווה של ערכים בספרות ילדים, ככלי לחינוך ערכי בגיל הרך, בחינוך הממלכתי-דתי, החרדי-עצמאי והיהודי-המתקדם\*

דר' אתי רוזנטל

## א. מבוא

מטרת מחקר זה היא לבחון את הערכים החבויים בספרות הילדים לגיל הרך, המשמשת את המחנכים להקניית ערכים במסגרת עבודתם החינוכית בזרמים החינוכיים השונים – בזרם הממלכתי-דתי, בזרם החרדי-עצמאי ובזרם היהודי-מתקדם (הזרם הרפורמי).

המחקר דן בטקסטים ספרותיים לגיל הרך ובקונטקסטים – ההשתמעויות החברתיות-הערכיות הגלומות בהם. הערכים ממוינים לשתי קבוצות: ערכי הכלל (החברה), שמטרתם להכשיר את הילד לתפקד כראוי בחברה שבה הוא חי, וערכי הפרט (היחיד), שמטרתם לאפשר לו ביטוי עצמי ומימוש אישי. ערכי הפרט והכלל הורחבו לשלוש אוריינטציות ערכיות קוטביות מרכזיות: אישיות, בין-אישיות ואל-אישיות.

## ערכים: הגדרות

לדעת חוקרים רבים, הערכים הם סטנדרטים ועקרונות המשמשים אותנו בשיפוט מידת החשיבות שהאדם מייחס למאורעות, להתנהגויות, לרעיונות ולחפצים. הערכים הם "קני מידה" המאורגנים בדירוג מסוים, ואשר באמצעותם בני אדם מעריכים את עצמם, את זולתם ואת המאורעות סביבם, ולפיהם הם פועלים כבסיס לקבלת החלטות במגוון של מצבים. המושג ערך הוא מושג "רב משתני", והדבר בא לידי ביטוי בריבוי ההגדרות להיבטיו השונים והמגוונים בספרות המקצועית. ערכים יוצרים עמדות ומכתיבים התנהגויות, דבר שאושש במחקרים רב-תרבותיים (אדד, 1989; כהן, 1996; לייבוביץ, 1990; לם, 2001; רוזנק, 2001; שפירא, 1970; שקולניקוב ושורק, 2001; Ball-Rokeach & Loges, 1994; Ormell, 1993; Rokeach, 1973).

המושג "ערך" מדגיש הן את המרכיב הריגושי והן את המרכיב ההכרתי, וזאת בהיותם של הערכים קובעים את השקפת העולם שלנו. כמו כן, הערכים משפיעים על המרכיב ההנעתי בהיותם תדריכים ועקרונות המנחים את התנהגותנו (אדר, 1976; שי וקניאל, 2002; Eagle & Chaiken, 1992; Olson & Zanna, 1993; Schwartz & Bilsky, 1987), ומעצם היותם פרי בחירתנו האישית (בשן, 1985; כהן, 1996). הערכים מובלעים בתוכנו במודע ובלא מודע והסנקציות להפרתם הן פנימיות, כחרטה, בושה ואשמה.

\* המאמר מתבסס על חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה" באוניברסיטת בר-אילן.

מחקרים שונים מצביעים על כך שעמדות המהוות ביטוי לערכים מנבאות בצורה טובה התנהגויות מתאימות. מכאן שניתן לנבא תחומי תוכן של התנהגויות על פי תחומי תוכן של ערכים, וזאת בהיות העמדות מתווכות בין הערכים להתנהגות. ההתנהגות היא אחת מאבני הבניין במבנה הרב-ממדי של המושג "ערך" (מסלובטי, 1987; שטרית, 1999; Maio & Olson, 1988; Abelson, 1988; Pezza, 1991).

הסוגיה של "חינוך לערכים" שנויה במחלוקת בעולם ובישראל (עירם ומסלובטי, 2002, עמ' 12), וניצבת במרכזה של הדילמה על מקומה של מערכת החינוך ומוסדות המדינה בהקניית ערכים. בנושא זה קיימים חילוקי דעות ללא הכרעה. החברה בוחרת על סמך ערכיה מה הם דרכי המחשבה, האמונות והמעשים שיש להנחילם לדורות הבאים. קיימים קשיים בקביעת "ליבת ערכים" משותפת לחברה. הדבר נובע מהיותם של החברה בימינו וערכיה מושפעים מקבוצות חברתיות שונות, כגון הורים, גופים כלכליים, מוסדות שלטון וזרמים אידיאולוגיים שונים, המבקשים להטביע חותמם על החינוך לערכים בבית הספר ומחוצה לו (עירם ומסלובטי, תשס"ב; הופמן ושנל, 2002). בימינו, האדם הצעיר חי בחברה שבה אין ערכים ברורים ומוגדרים, וערכים שונים "מתחרים" על נפשו. המצדדים בחינוך הערכי טוענים שאין להפריד בין הוראה ובין "חינוך לערכים" (לביא, 1993; רוזנק, 2001), וזאת בהיותו של המורה מנחיל ערכים בדרך ההוראה שלו ובאישיותו. אחרים רואים בחינוך לערכים אשליה (Green, 1999). הדעות, אם כן, היו ועודן חלוקות לגבי סמכותו ויכולתו של בית הספר לחנך לערכים, בעיקר בשל העובדה שאין הסכמה על ליבת ערכים משותפת ואחידה בכל זרמי החינוך.

### **חינוך לערכים בגיל הרך**

חשיבותו של החינוך לערכים ולמוסריות כבר בגיל הרך זכתה להתייחסות אצל חוקרים רבים. (אדד, 1989; אלמוג, 2004; וולף ווולף, 2002; קליין, 1985). הגיל הרך נתפס כגיל בעל חשיבות מיוחדת, שכן הוא משמש נקודת מוצא לחינוך ערכי-מוסרי, וזאת בשל תפיסת הבשלות המוסרית-ערכית כהתפתחותית מבנית. המושג "חברות" הוא אחד המושגים הקרובים ל"חינוך לערכים" של הילד. תהליך החברות נוצר תודות לתיווך פעיל של סוכני סוציאליזציה ובהם הורים ומחנכים, ותוך התנסויות חברתיות. תהליכים אלה של הפנמה והכלת הנתונים החברתיים-תרבותיים, מאפשרים לילד להסתגל לצורכי סביבתו הפיזית ולדרישות סביבתו החברתית (וולף ווולף, 2002; כהן ודור, 1996; לאור וכהן, 1993; לוי, 1974, 1990). עשור ואילות (2001) מצאו כי ילדים בגיל בית הספר היסודי מסוגלים להבחין בין תחומי ערכים שונים ולהשתמש בהם כקריטריונים לשיפוט. תהליך זה של תפיסה ערכית מתחיל כבר בגיל הרך (באומינגר, 2002; Keffer, 2006; Goodman, 2000; Malitles, 2006) ומאפשר גיבוש ערכים.

גישת חז"ל לחינוך בגיל הרך גורסת כי הילד הוא כחומר ביד היוצר וחובת המבוגר לחנכו על ידי העברת מסורת הדורות (מלחי, 1995). המגמה היא לחנך את הילד בדרך התורה עד כי "גם אם יזקין לא יסור ממנה" (משלי, כב, ו). בחברה הדתית, וכן בחברה החרדית שהיא חלק ממנה, הגורם הראשי

והראשוני לחינוך הוא הבית, המשפחה: "ושיננתם לבניך" (דברים, ו, ז), "למען אשר יצוה את בניו ואת ביתו אחריו ושמרו דרך ה' לעשות צדקה ומשפט" (בראשית יח, יט). הילדים לומדים, לפיכך, על ידי חיקוי, התנסות ולמידה לצד מבוגרים, מורים, הורים ואנשי דת (מלחי, 1995). יחד, אלה מאפשרים לילד להסתגל לצורכי סביבתו הפיזית ולדרישות החברה שסביבו.

### **ספרות לילדים כאמצעי לחינוך ערכי**

המושג "ספרות ילדים" מקיף את כל היצירות הספרותיות המתאימות בנושאייהן, בתוכן ובסגנון לילדים. ההתייחסות לספרות הילדים במחקר זה שמה דגש על תוכני היצירה הספרותית, על המסרים, הנושאים, הרעיונות והערכים שבה, מתוך הנחה שהספרות משקפת את זמנה ואת תרבותה. ראיית הספרות כמחנכת לערכים משותפת לחוקרים רבים (וולף, 1997, 1999, א, 1999; וולף ווולף, 2002; יעוז, 1992, 1994, 2002; יעוז ועירם, 1987; ניר-יניב, 1979; רוזנטל, 2005; שטיינמן, 2006). חברות רבות אימצו את התפיסה הרואה בספרות אמצעי לשימור ולחיזוק של ערכים קיימים וכלי לחברות, לסוציאליזציה ולהנחלת המסורת. השקפה זו באה לידי ביטוי גם בתכניות משרד החינוך לגן הילדים הממלכתי והממלכתי-דתי לגיל הרך. לדוגמה, ב"תכנית המסגרת לגן הילדים" (לומברד, 1995): "באמצעות הספרות מפנים הילד ערכים חברתיים, מוסריים, כלל-אנושיים, לאומיים ודתיים... הספרות היא ערך מרכזי בחברה, ועליה נבנית התשתית של לשון משותפת לשימושים תרבותיים ומטפוריים". אחת המטרות המרכזיות של תחום דעת זה מוצגת כ"הקניית מערכת ערכים חברתיים, לאומיים, כלל-אנושיים ודתיים" (שם, עמ' 89).

ההנחה האקדמית המסורתית גורסת כי "ספרות לילדים היא כלי שרת של מערכת החינוך" (שביט, 1996). חברות רבות אימצו תפיסה זו הרואה בספרות אמצעי לשימור ולחיזוק ערכים קיימים, וכלי לחברות, לסוציאליזציה ולהנחלת המסורת (אורמיאן, 1973; רגב, 1984; שחף, 1985). "בין שהסופרים חפצים בכך ובין שלא, הם משמשים 'סוכני סוציאליזציה' ונתבעים לתת שירות שערכו בעיקר חברתי וחינוכי" (שביט, 1996).

**שיטות המחקר** לאיסוף המידע שנעשה בהן שימוש במחקר הנוכחי הן איכותיות, פרשניות-הומניסטיות, והתבססו על ראיונות מקדימים עם אנשי מפתח, ובהם מנהלות מחלקת החינוך בזרם החינוכי, מדריכות ומפקחות בזרמים השונים, וזאת לשם קבלת רקע והעמקת הידע בתחום הנחקר. בהמשך, נערך ניתוח מסמכים, במקרה זה, ספרי ילדים, וכן איסוף מידע משאלונים שהועברו למחנכות בגיל הרך בזרמים שנחקרו, וניתוחם. עיבוד המידע נעשה באמצעות ניתוח תוכן להיגדים מהשאלונים ולטקסטים מספרי הילדים.

**אוכלוסיית המחקר** כללה שלושים מחנכות בגיל הרך, מהחינוך הממלכתי-דתי, מהחינוך החרדי-עצמאי (בית-יעקב) ומהחינוך היהודי-מתקדם. השאלון הועבר לעשר מחנכות מכל אחד מהזרמים החינוכיים. המחנכות נבחרו באמצעות דגימת "כדור שלג" והיוו "ספקיות מידע". הן תרמו להרחבת רשימת הנחקרות ולהרכבת רשימת הספרים המשמשים להקניית ערכים ב"שדה", וכן

לחשיפת הערכים החבויים בספרים אלו, לדעתן. כמו כן, הביעו המחנכות את דעתן על דרכי העבודה להקניית ערכים באמצעות ספרות ילדים ב"שדה".

### **שלושת הזרמים : הממלכת-דתי, החרדי-עצמאי, והיהודי-מתקדם.**

המחנכות שהשתתפו במחקר השתייכו, כאמור, לאחד מתוך שלושת הזרמים החינוכיים הבאים שנחקרו. להלן מאפיינים מרכזיים של זרמים אלה בחינוך:

**החינוך הממלכת-דתי:** זרם זה בחינוך החל לפעול בארץ בשנת תרס"ד. תפיסתו הייחודית גורסת אמונה בה' וחינוך לתורה ולמצוות כדרך חיים, אחדות ישראל וערבות הדדית, מצוות יישוב ארץ ישראל, קבלת המדינה וחוקיה וכבוד לכול הנברא בצלם. הדתיים רואים את עצמם מחויבים לשמירת המצוות. על פי סקרי מאפייני דתיות, 12% עד 22% מהאוכלוסייה מגדירים עצמם דתיים. בחברה זו ישנה דואליות של הסתגרות חברתית מחד-גיסא, ופתיחות לתרבות ולחברה החילונית מאידך-גיסא. דילמה מרכזית עמה מתמודד החינוך הממלכת-דתי היא היחס למדינה ולמוסדותיה, למשטר הדמוקרטי החילוני ולחוקי המדינה. דילמה זו נובעת מהמתח שבין התורה וההלכה העוסקות בחיי הפרט והקהילה ובין חוקי המדינה וניהולה שאינם מושתתים על ההלכה (אדלר, 2002; דגן, 1999).

הזרם השני, **החינוך החרדי-העצמאי**, משתייך ליהדות החרדית. החרדים ניכרים בהקפדתם הרבה על שמירת ההלכה היהודית ובאורח חיים שמרני. החינוך החרדי החל לפעול עוד טרם הקמת המדינה. ניצניו בארץ היו ב"בית יעקב" בטבריה, שם נערכו לראשונה לימודים בשפה העברית ולא בשפת האידיש. ראשי אגודת ישראל ועסקניה זכו להכרת המדינה בדרך חינוכם כ"זרם הרביעי" בחינוך. מטרתו של החינוך העצמאי היא העמדת דורות של תלמידים שומרי תורה ומצוות ושל תלמידי חכמים חרדים, שרבים מתוכם הם תלמידי ישיבה שתורתם אמנותם. אפשר לומר שהחברה החרדית שוללת במודע אימוץ ערכים מודרניים. חברה זו הינה מיעוט בחברה הישראלית, מעין מובלעת תרבותית-חברתית ייחודית. "החברה החרדית מגדירה עצמה מול סביבתה החילונית, מתוך התמודדות מתמדת כ'אחר' ומתוך דיאלוג מתמשך עם התבוננות זו" (יפה, 2004). החברה החרדית בנויה מפלגים שונים ומפולגים (קפלן, 2001). בשנים האחרונות חלו שינויים רבים בחברה החרדית, מבחינת תעסוקה, תקשורת, תרבות ועוד, והחרדים משתלבים מעט יותר בחברה הישראלית. החברה החרדית היא מעין מובלעת תרבותית חברתית ייחודית (ויליאן, 1993; חובב, 1994; יפה, 2001; מלחי, 1992, 1993; סיון, 1991). קרלינסקי (2004) מגדיר את החברה החרדית כחברה השוללת אימוץ מודע של ערכים מודרניים, אך בד בבד, החברה החרדית היא דינאמית. אפשר לראות זאת בשינויים העוברים על חברה זו היום: יציאה לעבודה, פתיחות לאינטרנט, השינוי בספרות הילדים והמבוגרים הבא לידי ביטוי בעיצוב ובתכנים של הספרים, ועוד (סיון וקפלן, 2004; פרידמן, 1991; קפלן, 2007).

**ה"חינוך היהודי-מתקדם" (הרפורמי)** הוא הזרם השלישי הנדון במחקר זה. התנועה ליהדות מתקדמת היא הזרם הליברלי (רפורמי) ביהדות. עם השנים עבר מרכז פעילותה מאירופה לאמריקה הצפונית. התנועה ליהדות מתקדמת שוללת אמונות, דעות ומצוות הנוגדות את מצפוננו והכרתו של יהודי בן זמננו, ולכן אין אחידות מחייבת בין חבריה ואורח חייהם. קיים שוויון בין-מגדרי בתחום התפילה, בהנהגה הרבנית ובמעגלי החיים השונים. התנועה הרפורמית מגדירה את עצמה כ"זרם יהודי-דתי" המבקש לחדש ולהתאים את ההלכה לתנאי החיים החדשים ולטפח קהילות. מטרתו להנחיל לחברה הישראלית ולעם היהודי תפיסת עולם פלורליסטית-מודרנית.

### **ערכים בספרות – דרכי השוואה**

רשימת הספרים הורכבה בידי שלושים מחנכות, שהתבקשו לרשום בשאלונים חמישה ספרים שבחרו, מתוך הספרים איתם הן עובדות בגן, המשמשים אותן להקניית ערכים בעבודתן. כל אחת בחרה חמישה ספרים המייצגים ערך אותו רצתה לקדם ולטפח אצל ילדי הגן. הערכים שרשמו המחנכות נבחנו על ידי שתי "שופטות" חיצוניות המתמחות אף הן בגיל הרך. הספרים סווגו על פי מודל הקטגוריות הערכי של תור-גונן (1993, 2000), הכולל 15 ערכים (ראה טבלה). מודל זה נמצא מתאים ביותר למטרה זו בשל העובדה שנבנה ונוצר במיוחד למיון ערכי של ספרי ילדים במחקרים. ספרי הילדים נותחו ניתוח ערכי-סיפורי ובו ההתייחסות היא בעיקר לטקסט (ולא לאיור), וזאת לשם קביעת הקטגוריות הערכיות של הספרים.

כ"מסמכים" שימשה רשימת הספרים שהורכבה מהשאלונים. נוצרה רשימה של כ-150 ספרים שנסקרו וקוטלגו ערכית, וגם נותחו ניתוח ערכי-ספרותי מעמיק. בהמשך נעשה ניתוח תוכן איכותי וכמותי לממצאים השונים. ניתוח זה מצביע על מספר דפוסים החוזרים ומופיעים אצל משתתפות המחקר בשאלונים ובספרים שנחקרו, גם יחד. לסיכום, נערכה השוואה איכותית וכמותית של הממצאים הערכיים בזרמים הדתיים השונים.

המחקר הוא "מחקר משווה", שמטרתו להסביר את הדומה ואת השונה בפלחי האוכלוסייה השונים הנבחנו במחקר הנוכחי. נערך ניתוח כמותי ואיכותי של הערכים ברשימות הערכיות, ערכי הזרם וערכי המחנכת האישיים, שהורכבו על פי השאלונים. כמו כן, נערך ניתוח תוכן וקטלוג הערכים שבספרי הילדים שצוינו בשאלונים בידי המורות בזרמים השונים.

### **ב. ערכים בספרות ילדים לגיל הרך**

#### **(1) כבוד הדדי/ חברות; מצוות שבין אדם לחברו (קבלת השונה/ מענה לשונות/ סובלנות ופתיחות)**

מכלל הממצאים שעלו ממיון משווה של הערכים שצוינו בשאלוני המחנכות ושעלו מן הסיפורים המשמשים את המחנכות להקניית ערכים בשלושת הזרמים, עלה כי הערך הדומיננטי ביותר שהמורות מבקשות להעביר הוא הערך **"כבוד הדדי/ חברות"**, תוך שימת דגש על **"מצוות שבין אדם לחברו"**. המחנכות במגזרים השונים מתייחסות לערך זה כמייצג בעיקר שני היבטים. הראשון:

"נתינה / גמילות חסדים / ויתור / עזרה / התחשבות / שיתוף פעולה / תיקון עולם", וההיבט השני: "כבוד הדדי, כבוד לזולת / חברות / ואהבת לרעך כמוך / כבוד להורה ולמבוגר".

השימוש בערך "**כבוד הדדי**" במשמעות של "קבלת השונה / מענה לשונות / סובלנות ופתיחות" הופיע רבות בהיגדי מחנכות מהחינוך הממלכתי-דתי ומהחינוך היהודי-מתקדם, ובפחות מחצי מזה, בהיגדי החינוך החרדי-עצמאי. ממצא זה מתאים לאופיו של החינוך החרדי שקיימת בו פתיחות וסובלנות רק למה שמאושר על ידי רבני החינוך החרדי ביחס לעולם שבחוץ.

לדוגמה: **מניעת אלימות** הוא נושא המעסיק רבות את ההורים ואת המחנכים. בסיפור **הילד הכי חזק בגן** (בר-אל, 1989), איתן משנה את התנהגותו האלימה כלפי חבריו בגן בזכות כלבלב קטן המגיע לגן. בסיפור **מיכאל וארמון הזהב** (בקרמן, 2003), האם אומרת לבנה שהחזיר לילד אחר באלימות: "הילד שהרס לך את הארמון, עשה מעשה רע. אבל אילו היית מתאפק, אם לא היית רב אתו... היית זוכה במצווה ענקית. מצווה שהייתה יוצרת אבן גדולה עבור בית המקדש שלנו" (ללא ציון עמוד).

**קבלת השונה והאחר** מודגשת בסיפורים רבים, כגון **קוראים לי ינשופי** (מינטר, 1973): "כולם קוראים לי ינשופי. אני חושב שרוב האנשים לא מכירים את שמי האמיתי. ואתם יודעים מתי זה התחיל? ביום שבו התחלתי להרכיב משקפיים. אז התחילו כולם: ינשופי, בוא הנה ינשופי!" (ללא עמוד). סיפורים רבים אחרים עוסקים **בדחייה חברתית ובהתמודדות עמה**. הסיפור "**כיבוד הבריות**" (סגל, 1976) מספר על רבי שמעון בן אלעזר שנתקל באיש מכוער, והעליבו. ענה לו האיש: "אם איני מוצא חן בעיניך, לך נא אל בעל המלאכה שעשה אותי ואמור לו: 'כמה מכוער כלי זה שעשית'" (שם, עמ' 101). רבי שמעון התנצל בפניו והוא הסכים לסלוח לו רק בשל היותו גדול בתורה.

## (2) **אמונה באל / קיום מצוות / מסורת**

הערך השני בדירוג הוא הערך "**אמונה באל / קיום מצוות / מסורת**". ערך זה דורג במקום השני בכלל הרשימות, והופיע ב-36% מכלל הרשימות הערכיות שנבדקו. מהממצאים עולה כי המחנכות בחינוך החרדי-עצמאי ובחינוך הדתי-ממלכתי, מתייחסות לערך זה כמייצג בעיקר: "**קיום מצוות / חינוך למצוות**". המחנכות בחינוך היהודי-מתקדם מתייחסות לערך זה כמייצג בעיקר: "**קשר למקורות / מסורת / חגים**". הבדל זה מעיד על השוני בגישה הבסיסית לאמונה באל ובדת. הזרמים הממלכתי-דתי והחרדי-עצמאי גורסים כי כוונת ערך זה היא "**חינוך לקיום מצוות**". לעומתם, הזרם היהודי-מתקדם גורס שערך זה מייצג "**חיזוק הקשר למסורת ולמקורות היהודיים**". החינוך היהודי-מתקדם מנסה לצקת לחגים תוכן נוסף, מותאם לימינו.

להלן דוגמאות לגילום הערך בסיפורים: הסיפור 'שמלת השבת של חנה'לה' (דמיאל, 1983) מחזק את מסורת השבת וההכנות אליה. חנה'לה לובשת את שמלתה הטובה והיפה ביותר, וזוכה לכך שהירח "זורע כפתורי אור" (שם, עמ' 79) בשמלת השבת שהתלכלכה. בקרמן (1994) בסיפור: **דינה דיי אוהבת את השבת**, מספרת על דינה ומשפחתה הטורחים רבות בהכנות לשבת. "שבת זו



מתנה נפלאה שנתן השם לעם ישראל" (עמ' 20) אומרת אימא. אצל ברוך (1989), בסיפור **השבת שאיחרה לבוא**, אבא תחנא עלול לאחר להגיע לביתו לקיום מצוות השבת כהלכתה בגלל שעזר לפצוע. האל עוצר את השמש עבורו כדי שיספיק לחזור למשפחתו.

### (3) אהבה / כבוד במשפחה

הערך שדורג שלישי הוא הערך "**אהבה / כבוד במשפחה**". הערך מופיע פי שניים ויותר בחינוך החרדי-עצמאי מאשר בחינוך היהודי-מתקדם. בחינוך הממלכתי-דתי הופיע ערך זה במידה רבה. ערך זה הוא אחד הערכים הבין-אישיים ששומר על מקומו ועל חשיבותו לאורך הדורות. החשיבות המיוחדת למשפחה שומרת על מיקומה המרכזי. המשפחה היא המעגל הקרוב ביותר לילד, והדבר מתבטא בספרות הילדים בגיל הרך. בסיפור **דינה דיי והילדה האחרת** (בקרמן, 2003), דינה דיי מתנהגת בצורה לא ראויה. האם עושה עצמה 'מחפשת' את בתה הטובה. "דינה דיי היא ילדה מקסימה, ותרנית, חייכנית ושמחה. מי זו הילדה האחרת עם הפרצוף החמוץ שכך מדברת?" (ללא עמודים). הסיפור מלמד על מערכת היחסים בין הורים לילדים ועל כבוד בין בני משפחה. בסיפור **אבא עושה בושות** (שלו, 1989), הילד בוש באביו שנרדם באסיפות הורים ומפחד בסרטים ליד חבריו. בתחרות אפיית עוגות, האב מנצח והילד גאה בו. בסיפור **רבי טרפון ואמו** (רייזמן, תשנ"ט), רבי טרפון מוליך את אמו שנקרע סנדלה – על כפות ידיו.

### (4) אינדיבידואליות / קבלה עצמית; אהבת העם והארץ

במקום הרביעי בדירוג הופיעו יחד שני ערכים: הערך "**אינדיבידואליות / קבלה עצמית**" והערך "**אהבת העם והארץ**".

הערך "**אינדיבידואליות / קבלה עצמית**" מצוי בחינוך הממלכתי-דתי במידה רבה מאוד, בחינוך היהודי-מתקדם במידה רבה, ובחינוך החרדי-עצמאי במידה מועטת. ערך זה מדגיש את "**ערכי הפרט**" ומתייחס למיוחדות ולאינדיבידואליות. הערך מדגיש את הקבלה העצמית של הפרט כבסיס להתפתחות אישית-רגשית תקינה, ולכן הוא ערך חשוב בעיני המחנכות. בחינוך החרדי-עצמאי ערך זה בא לידי ביטוי במידה פחותה בשל הרצון לחנך לקיום מצוות ולהליכה בדרך הסלולה כבר, ללא מתן מקום לאינדיבידואליות. בחינוך החרדי ובחינוך הממלכתי-דתי הספרות מעודדת את הילד לנהוג על פי המצופה ממנו כהתנהגות טובה, ואם לא – לתקן את דרכיו.

הערך השני במקום הרביעי, "**אהבת העם והארץ**" מופיע בחינוך הממלכתי-דתי ובחינוך היהודי-מתקדם במידה רבה. בחינוך החרדי-עצמאי, ערך זה כמעט ולא בא לידי ביטוי.

### (5) "מציאותיות / בגרות / התמודדות"

הערך "**מציאותיות / בגרות / התמודדות**" הופיע במקום החמישי. ערך זה הופיע במידה רבה מאוד בחינוך הממלכתי-דתי, במידה רבה בחינוך החרדי ובמידה מועטה בחינוך היהודי-מתקדם. בתחילת המאה ה-20 ביקשו להציג בפני הילדים עולם מיופה מציאות, אך היום המגמה היא לעמת את הילד עם העולם הממשי ועם קשייו. בסיפור **לפעמים אמא עסוקה** מאת רענן וולדר (2006), הילד

מתמודד עם הצורך לקבל תשומת לב מאמו שלא יכולה להתפנות אליו בשל עיסוקיה הרבים, ולומד לדחות סיפוקים. בספורה של גניש (2008) **ראש השנה**, שימי צריך למצוא את אביו בבית הכנסת: "שימי נכנס, מולו פרוכת לבנה ובית הכנסת מסודר בצורה שונה. יותר אנשים, יותר ספסלים. איך מוצאים את אבא ולא מתבלבלים?" (שם, ללא ציון עמוד). התמודדות עם פחדים שונים מופיעה גם היא בכמה מהסיפורים. אבורמן (2002), בסיפור **הג'ירף של אסף**, מספרת על אסף שלומד להתגבר על פחדיו בעזרת חברו הג'ירף.

### **ג. אמצעים ספרותיים לקידום המסרים הערכיים: חריזה, דיבור ישיר, תבנית חוזרת**

מהניתוח הערכי-ספרותי של הסיפורים עלו ממצאים נוספים: ברבים מבין 150 הסיפורים שנבדקו, נמצאו שלושה אמצעים אמנותיים-מבניים המקדמים ומדגישים את ביטוי של הערך: חריזה, "דיבור ישיר" – המגביר את אמינות הופעת הערך, ו"תבנית חוזרת" – חזרה והדגשת הערך בסיום הסיפור.

ב-32 סיפורים, כלומר ב-21% מהם לערך, נמצאה חזרה שהדגישה וקידמה את הופעת הערך. "מבנים ספרותיים עשויים להיות אינדיקטורים מובלעים למסרים ערכיים המועברים בטקסט, מבלי להיות מוצהרים בו מפורשות" (תור-גונן, 2000, עמ' 22). הדבר בא לידי ביטוי בדפוסי הארגון שבמסגרתם מסודרים חלקי היצירה. "תבנית של חזרה ממקדת משמשת לקורא מפתח למגמה שאותה רצה המחבר להעדיף על פני האחרות" (תור-גונן, 2000, עמ' 22).

בסיפורים שנבדקו ונותחו ערכית-ספרותית נמצא כי קיימת "**חזרה ממוקדת**" המבליטה את מעשיו של גיבור אחד על פני אחרים, והדבר "משמש כרמז עבור הקורא באשר למסר הערכי המועדף" (שם, עמ' 22). למשל, בסיפור **רבי עקיבא מקיים מצוות ביקור חולים** (סגל, תשל"ו), מודגשים מעשי הרב בטרחתו סביב תלמידו החולה. יש והחזרה מופיעה בתבנית "מצטברת", כמו לדוגמה, בסיפור **פרח, פרח אל תבכה** של פאול קור (1994), המבליט בחזרות את הערך **אהבת הטבע / שמירה על הסביבה**. ליאור שזורק את גביע הגלידה בגן, חולם חלום הבנוי בצורה מצטברת: הוא הופך לפרח (בחלום) וחש את רגשותיו בכל פעם שנוזקת עליו אשפה. האשפה נערמת והגן הפורח הופך לגן מעלה צחנה. ליאור מבין שטעה ומבקש את סליחת הפרח. הוא מבטיח לנקות אחריו ולזרוק מהיום והלאה את האשפה לפח. בספר זה, הפן הצורני-עיצובי של הסיפור משרת את הדגשת הערך של שמירה על הסביבה. הדפים חתוכים באלכסון, והפרח הנראה לעין בראשית הסיפור, הולך ונעלם כל פעם יותר, כשהוא מתכסה בעוד ועוד לכלוך ככול שהופכים את הדפים ומתקדמים בסיפור.

החריזה מופיעה בסיפורים רבים לגיל הרך. סיפורים מחורזים נעימים לאוזן הילד ומצליחים להיקלט בצורה ברורה וקרובה ללבו. החריזה עוזרת לקדם את הערך: בסיפור **הקיפוד הדוקר** **שהלך לחפש חבר** (בהט, 1993), אומר הקיפוד: "קוראים לי חיליק ואני חשבתי שהיום כל-כך יפה ונעים, וחבל שאין לי חבר מתאים" (שם, ללא עמוד). החריזה מדגישה את הערך חברות. **בשיבולת**

**הגאוותנית** (פוקס, תשס"א), מבינה איילת בחריזה ובדיבור ישיר: כי מי שגאוותנית – היא סתם מפסידנית! (שם, עמ' 31).

ב-86 מהסיפורים שנותחו, שהם 56% מכלל היצירות שצוינו על ידי המחנכות, נעשה שימוש בדיבור ישיר. הדיבור הישיר הוא אחד מדרכי הדיבור ביצירות הספרותיות (ברוך ופרוכטמן, 1982): "הדיבור הישיר... שואף לחד משמעיות ויעיד על עוצמת הניסיון לחנך לערכים באופן גלוי. לעתים זהו דיבור ישיר של ילד, או הגיבור, דבר שייצור הזדהות רבה יותר אצל השומע. לעתים, יופיע הדיבור הישיר הבא לחזק את העברת הערך, "דרך שפתו של המבוגר, כלומר, דרך המסורתיות – 'מלמעלה'. דבר זה משפיע על קבלת המסר הערכי של השומע" (תור-גונן, 2000).

בסיפור **עונג שבת** (רוזנברג, ללא שנה), מודגש הערך **כבוד הדדי / חברות** בדיבור ישיר ובפנייה אל הקוראים: "אם מבקשים מאתנו בקשה לעזרה, בוודאי נרוץ בשמחה לקיימה. מי שאוהב את החסד עושה גם מה שלא מבקשים ממנו" (שם, עמ' 64-65). בסיפור **תות לאימא** (וילנסקי, 1996), מחליטים הברווזונים: "נביא את התות לאימא, מתנה מהבנים. זהו זה! כך יפה וכך נאה" (ללא מספרי עמודים). הדיבור הישיר מדגיש את הערך **אהבה וכבוד במשפחה**.

#### **ד. סיכום הממצאים**

ממיון משווה של הערכים, שצוינו בשאלוני המחנכות ושעלו מן הסיפורים המשמשים את המחנכות להקניית ערכים בזרם **הממלכתי-דתי**, נמצא כי במקום הראשון דורג הערך **כבוד הדדי / חברות**, הבא לידי ביטוי בכ-22% מהסיפורים המשמשים את המחנכות להקניית ערכים. ערך זה מופיע בדגש על "**מצוות שבין אדם לחברו**". הערך שומר על מקומו הראשון בדירוג, באופן זהה לשאר הרשימות הערכיות שנבדקו. במקום השני דורג הערך **אהבה וכבוד במשפחה** המופיע בכ-14% מהסיפורים. במקום השלישי, בהפרש קטן מאוד מהערך שדורג במקום השני, נמצא הערך **קבלה עצמית / אינדיבידואליות**. המחנכות רואות חשיבות בטיפוח "הקבלה העצמית" של הילד החשובה להתפתחותו ולביסוס דימויו וביטחונו העצמי. במקום הרביעי, דורג הערך **אמונה באל / קיום מצוות / מסורת** המופיע בכ-11% מהסיפורים המשמשים את המחנכות להקניית ערכים.

הספרים שציינו מחנכות החינוך החרדי עצמאי היו כמעט כולם ספרים שנכתבו על ידי סופרים מהמגזר שלהן. ממיון משווה של הערכים, שצוינו בשאלוני המחנכות ושעלו מן הסיפורים המשמשים את המחנכות להקניית ערכים בזרם **החינוך החרדי-עצמאי**, נמצא שבמקום הראשון דורג הערך **כבוד הדדי / חברות**, הבא לידי ביטוי בכ-30% מהסיפורים המשמשים את המחנכות להקניית ערכים. ערך זה מופיע בדגש על "**מצוות שבין אדם לחברו**".

במקום השני בזרם החרדי-עצמאי דורג הערך **אהבה וכבוד במשפחה** שמופיע בכ-24% מהסיפורים.

במקום השלישי דורג הערך אמונה באל / קיום מצוות / מסורת, שמופיע בכ-17% מהסיפורים המשמשים את המחנכות להקניית ערכים. שלושת הערכים הראשונים הגלומים בסיפורים זהים כמעט לרשימות הערכיות האחרות שנסקרו בזרם זה: ערכים אישיים, הערך האחד החשוב למחנכת, והערכים בסיפורים. השוני הוא בדירוג: הערך **אהבה וכבוד במשפחה** וערך **האמונה באל / קיום מצוות / מסורת** מתחלפים בדירוג בין המקום השני לשלישי.

הערך **מציאותיות / בגרות / התמודדות** בא לידי ביטוי ב-8% מהסיפורים, ודורג במקום הרביעי. ממיון משווה של הערכים, שצוינו בשאלוני המחנכות ושעלו מן הסיפורים המשמשים את המחנכות להקניית ערכים בזרם היהודי-מתקדם, עולה כי במקום הראשון דורג הערך **כבוד הדדי / חברות**, הבא לידי ביטוי בכ-35% מהסיפורים המשמשים את המחנכות להקניית ערכים. ערך זה מופיע בדגש על "מצוות שבין אדם לחברו".

במקום השני דורג הערך **קבלה עצמית / אינדיבידואליות** שבא לידי ביטוי בכ-14% מהסיפורים. במקום השלישי, בהפרש קטן מהערך הקודם, דורג הערך **אמונה באל / קיום מצוות / מסורת**. ערך זה מופיע בכ-13% מהסיפורים המשמשים את המחנכות להקניית ערכים. הערך **אהבה וכבוד במשפחה**, דורג במקום הרביעי, בהפרש קטן מאוד מהערך הקודם. הערך בא לידי ביטוי בכ-12% מהסיפורים. ערך זה לא הופיע בשאר הרשימות הערכיות באופן בולט. הערך הוא בעל חשיבות לילדים בגיל הרך (אדמונית, 2010).

שניים מבין חמשת הערכים שנמצאו מרכזיים במחקר, "**חברות / כבוד הדדי**" ו"**אהבה וכבוד במשפחה**", הם בעלי '**אוריינטציה בין-אישית**'. ערך דומיננטי נוסף במחקר הוא הערך "**קבלה עצמית / אינדיבידואליות**". זהו ערך בעל "**אוריינטציה אישית**" המדגיש את "**ערכי הפרט**". ה"ערכים האישיים" בולטים פחות בזרמים הממלכתי-דתי והחרדי, שכן "ערכי היחיד" בחברות אלו הם משניים לערכים ה"בין-אישיים" וה"אל-אישיים". בהתאם, גם מקומו של היחיד בזרם החרדי-עצמאי, ובמידה מסוימת אף בזרם הממלכתי-דתי, הוא משני. הדבר נובע מכך שבחברות אלו, ה"אני" מקבל את משמעותו מעצם היותו חלק מן המכלול החברתי הרחב. זהותו והווייתו של היחיד מתעצבים תוך הימצאותו במכלול קשרים בין-אישיים עם האחרים בקבוצת ההשתייכות שלו.

הספרות הדתית מציגה מחויבות ל"ערכים מוחלטים" ללא שיקול דעת אישי. אין "הבהרת ערכים". החברה הדתית נאבקת על עיצוב עולמו הערכי של התלמיד הדתי בעידן הפוסט-מודרני. הספרות החרדית היא ספרות דיסקטית העושה שימוש במבנה סיפורי של חטא, וידוי וחרטה.

לעומת זאת, במקום השמיני דורג הערך **חשיבה ביקורתית / ביקורת חברתית**. ערך זה הופיע במקום השלישי בשאלוני מחנכות החינוך היהודי-המתקדם. ערך זה לא הופיע כלל בשאלוני החינוך החרדי-עצמאי, והופיע פעם אחת בשאלוני החינוך הממלכתי-דתי. מכאן עולה, כי מחנכות החינוך היהודי המתקדם רואות בו כמייצג במיוחד את ערכי הזרם, וחשיבותו בעיניהם רבה. זרם זה פועל במוצהר למען שוויון וקידום מעמד האישה, התייחסות לגר ועוד. בחינוך הממלכתי-דתי הדבר בולט

פחות. לכן, ברשימת הספרים שציינו המחנכות בזרם היהודי-מתקדם, הופיעו גם ספרים המביאים להרהור ולערעור על תופעות חברתיות, המעודדים גם ביקורת חברתית ועצמית.

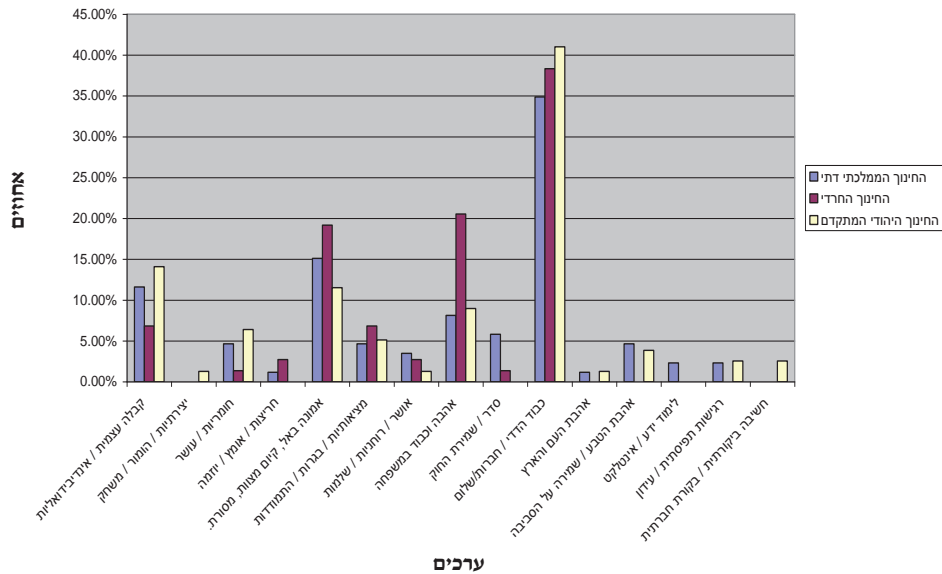
מהמחקר עלה כי שלושת הזרמים קרובים זה לזה בתחומים ערכיים רבים, אך למרות זאת, הם רחוקים זה מזה כרחוק מזרח ממערב. לא נראה ש'בזמן קריב' נזכה לראות את מנהיגי זרמים אלו מגיעים להסכמות בנושאי דת, הלכה ואורחות חיים. כל זרם אוהז בדעותיו ובדרכו הוא, והדבר בא לידי ביטוי בקוד הלבוש, ההתנהגות, קיום המצוות ואורחותיו.

כל אחד מהזרמים הללו הוא חלק מ"חברה רב-תרבותית", ובעצם מושפע מהחברה שבה הוא מצוי. השאיפה היא שיתקיים דיאלוג בין הזרמים הללו ואחרים בחברה. דיאלוג שיוביל לאחדות לאומית יחד עם פלורליזם תרבותי, וכן לשימור מורשת תרבותית במקביל לקבלת ערכים ציבוריים כלליים.

כיום, נראה שקיימת חשדנות הדדית בין זרמים אלו, ולכן יש לפעול לחינוך פלורליסטי הדדי. דבר זה יביא לקרבה ולהכרה הדדית של הזרמים בשונה ובמשותף להם גם יחד. קיום דיאלוג מעין זה, בתוך כל זרם וכן בין הזרמים, וזרמים נוספים בחברה, יביא להבנות טובות יותר, לאחדות ולהבנה, ויאפשר חיים בחברה טובה יותר לכול.

**הצגת שכיחות הופעת הערכים, שרשמו המחנכות משלושת הזרמים בשאלונים, כערכים הגלומים בסיפורים, ואשר לפיהם הן שואפות לחנך את תלמידיהן:**

**ניתוח כמותי ערכי משווה**



**סיכום משווה של רשימת הערכים, הבאים לידי ביטוי בסיפורים השונים, המשמשים את  
המחנכות בשלושת הזרמים להקניית ערכים:**

החישוב ב-%	מספר הפעמים שהערך/כים הופיעו/ בסיפורים ובשאלונים השונים			קטגוריות הערכים (על פי תור-גונן, 2000)
	יהודי- מתקדם	חרדי- עצמאי	ממלכתי- דתי	
11.18%	12	6	17	1. קבלה עצמית / אינדיבידואליות
0.95%	1	0	2	2. יצירתיות/ הומור / משחק
3.83%	6	1	5	3. חומריות / עושר
2.23%	0	4	3	4. חריצות / אומץ / יוזמה
13.41%	11	17	14	5. אמונה באל / קיום מצוות / מסורת
7.66%	4	8	12	6. מציאותיות / בגרות / התמודדות
3.19%	1	4	5	7. אושר / רוחניות /שלמות
16.61%	10	24	18	8. אהבה וכבוד במשפחה
2.55%	0	2	6	9. סדר / שמירת החוק
28.11%	30	30	28	10. כבוד הדדי / חברות /שלום
0.63%	1	0	1	11. אהבת העם והארץ
2.87%	5	0	4	12. אהבת הטבע / שמירה על הסביבה
0.95%	0	0	3	13. לימוד ידע / אינטלקט
2.23%	2	1	4	14. רגישות תפישתית / עידון
3.83%	4	1	7	15. חשיבה ביקורתית / ביקורת חברתית
<b>100%</b>	<b>313</b>			<b>סך-הכול</b>

## ביבליוגרפיה:

### מקורות ראשוניים

- אבורמן-עידן, ל' (2002). הגירף של אסף. קרית גת: דני ספרים.  
 בהט, א' (1993). הקיפוד הדוקר שהלך לחפש חבר. תל אביב: שמואל זימון.  
 בקרמן, מ' (1994). דינה דיי אוהבת את השבת. ירושלים: בקרמן.

בקרמן, מ' (2003). **דינה דיי והילדה האחרת**. ירושלים: בקרמן.

ברוך מ' (1998). "השבת שאחריה לבוא", בתוך: **סיפורים לקראת שבת**. קוראים: קרית גת, עמ' 14-15.

גניש, א' (2008). ראש השנה. בתוך: **מה הייתם עושים במקומו?**. ירושלים: פלדהיים, עמ' 8-11.

דמיאל, י' (1983). 'שמלת השבת של חנה'לה'. בתוך: ד' גרדוש ות' אליגון (עורכות), **100 סיפורים ראשונים**. תל אביב: כנרת, עמ' 78-79.

וולדר, ח' ורענן, א' (2006). לפעמים אמא עסוקה. בתוך: **סיפורים מתוך הלב של אמא**. ירושלים: פלדהיים, עמ' 20-23.

וילנסקי, צ' (1996). **תות לאמא**. חולון: זימזון.

מינטר, א' (1973). **קוראים לי ינשוף**. תל אביב-יפו: בוסתן.

סגל, י' (תשל"ו). "רבי עקיבא מקיים מצוות ביקור חולים", בתוך: **כה עשו חכמינו**. בני ברק: מורשת, עמ' 207-210.

פוקס, מ' (תשס"א). **השיבולת הגאוותנית**. ירושלים: קו לקו.

קור, פ' (2003). **פרח, פרח, אל תבכה**. אור יהודה: דביר.

רוזנברג, צ' (ללא שנה). **עונג שבת**. ירושלים: שרשרת.

רייזמן, ע' (תשנ"ט). "רבי טרפון ואמו", בתוך: **לקט אגדות חז"ל לגיל הרך**. ירושלים: האגף לתוכניות לימודים, משרד החינוך, עמ' 87-89.

שלו, מ' (1989). **אבא עושה בושות**. ירושלים: כתר.

## מקורות משניים

אדד, מ' (1989). "שיפוט מוסרי והתנהגות מוסרית", **עיונים בחינוך**, 49-50, עמ' 67-104.

אדלר, ש' (2002). **אתגרי התשס"ג. חוזר המנהל הדתי**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, האגף הדתי, עמ' 6-13.

אדר, ל' (1976). **יסודות פסיכולוגיים של החינוך לערכים**. תל-אביב: צ'ריקובר.

אורמיאן, ח"י (עורך) (1973). **החינוך בישראל**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

אלמוג, ע' (2004). **פרידה משרוליק: שינוי ערכים באליטה הישראלית**. חיפה: אוניברסיטת חיפה.

באומינגר, נ' (2002). "הקשר בין מיומנויות וקשרי ידידות – תיאוריות ומעשה", בתוך: נ' מסלובטי וי' עירם (עורכים), **חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים**. תל-אביב: רמות, עמ' 29-57.

דגן, מ' (1999). "החינוך הממלכתי-דתי: הגישות, התפתחותן ויישומן", בתוך: א' פלד (עורך), **יובל מערכות החינוך בישראל**. ירושלים ותל אביב: משרד החינוך, התרבות והספורט, באמצעות ההוצאה לאור של משרד הביטחון, עמ' 1011-1023.

הופמן, ע' ושנל, י' (עורכים) (2002). **ערכים ומטרות בתכניות הלימודים בישראל**. אבן יהודה: רכס.

וולף, ר' (1999 א). "אלימות ותוקפנות אצל ילדים ונוער ודרכי התמודדות עם התופעה באמצעות ספרות, אלימות וספרות ילדים", **עיונים בספרות ילדים**, 10, עמ' 121-138.

וולף, ר' (1999 ב). "פתוח תודעה דמוקרטית אצל ילדים בגיל הרך", **ספרות ילדים ונוער**, חוב' 100, עמ' 70-75.

וולף, ר', וולף, י' (2002). "חינוך למוסריות בגיל הרך בתנאים של מציאות מורכבת: היבטים עיוניים, אמפיריים ויישומיים" בתוך: נ' מסלובטי וי' עירם (עורכים), **חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים**. תל-אביב: רמות, עמ' 145-162.

- ויליאן, י' (1993). "מוטיבים מרכזיים בסיפורי הילדים בעולם החרדי. **מעגלי קריאה**, 22, עמ' 43-68.
- חובב, ל' (1994). "ספרות ילדים חרדית – ריאליסטית או דידקטית?" **ספרות ילדים ונוער**, חוב' 79-80, עמ' 25-35.
- יעוז, ח' (1992). "חינוך לערכים והוראת ספרות: מחדלים, פערים ודרכי גישור", בתוך: י' איזנברג וי' עירם (עורכים), **היבטים בחינוך**. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן, בית-הספר לחינוך ויחידיו. כרך ג', עמ' 77-82.
- יעוז, ח' (1994). "ערכים והשתקפותם בדיסציפלינה ההוראה (ספרות והיסטוריה)", **עיונים בחינוך**, 59-60, עמ' 367-372.
- יעוז, ח' (2002). "תפיסות ערכיות והשתקפותן בתוכניות הלימודים להוראת הספרות בחטיבה העליונה (כללי ודתי)", בתוך: נ' מסלובטי וי' עירם (עורכים), **חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים**. תל-אביב: רמות, עמ' 335-349.
- יעוז, ח' ועירם, י' (1987). "תמורות בתוכניות הלימודים בספרות, עיון משווה", **עיונים בחינוך**, 46/47, עמ' 157-170.
- יפה, א' (2001). "היבטים פסיכולוגיים של ספרות ילדים חרדית: תפיסת הילד ותפיסת העצמי", **מגמות**, מ"א, 2-1, עמ' 44-19.
- יפה, א' (2004). **להיות ילדה חרדית: פרטיקות חיברות, שיח פדגוגי והבניית העצמי**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- כהן, א' ודור, ש' (1996). **חינוך לערכים בשיעור**. בת ים: ספרי נועם.
- כהן, י' (תשמ"ז). "המשבר בחינוך הדתי שהביא למשבר ממשלתי" בתוך: י' עזריאלי (עורך), **החינוך הדתי בגבורותינו, 80 שנה לחינוך הדתי-לאומי בארץ-ישראל**. ירושלים: המרכז לחינוך דתי בישראל, בשיתוף החינוך הדתי במשרד החינוך והתרבות והמחלקה לחינוך ולתרבות תורני בגולה, בהסתדרות הציונית העולמית, עמ' 297-332.
- לאור, ר' וכהן, ש' (1993). **לחיות אחרת – גישה יישומית לטיפול ערכים וכישורי חיים בקהילה שאכפת לה**. תל-אביב: רמות.
- לוין, ג' (1990). הקבוצה החינוכית בגיל הרך, בעקבות השינויים במבנה החינוך בגיל הרך. **החינוך המשותף**, מה (137), עמ' 64-70.
- לוין, ח' (1974). "טיפול מידות טובות", בתוך: נ' דגני (עורך), **חינוך לערכים**. ירושלים: המכון לאמצעי הוראה, עמ' 118-114.
- לומברד, א' (1995). **תכנית מסגרת לגן הילדים: הממלכתי והממלכתי-דתי, הערבי והדרוזי (גילאי 3-6)**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, המנהל הפדגוגי, המזכירות הפדגוגית, האגף לתכניות לימודים, האגף לחינוך קדם יסודי.
- לייבוויץ, י' (1990). "המדע והדת – שני מקבילים", **בשדה חמד**, לג (ג-ד), עמ' 9-22.
- לם, צ' (2001). "ערכים וחינוך", בתוך: י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן, וא' שכטר (עורכים), **צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית**, ירושלים: משרד החינוך, עמ' 651-664.
- מלחי, א' (1992). **ספרות הילדים החרדית כתופעה תרבותית ישראלית**. עבודת גמר לתואר מוסמך, אוניברסיטת בר אילן, רמת גן.
- מלחי, א' (1993). "ספרות הילדים החרדית כתופעה תרבותית ישראלית", **באמת?!**, 7-6, עמ' 27-48.
- מלחי, א' (1995). "ספרות הילדים החרדית ותפיסת חז"ל את עולם הילד", **טללי אורות**, ו', וגם: <http://www.daat.ac.il/daat/kitveyet/taleley/safrut-2.htm>



מסלובטי, נ' (1987). **הקשר בין שמירת המסורת הדתית לבין תחומים שונים במבנה הערכי של מתבגרים הלומדים בעיר הגדולה בישראל**. עבודת מחקר לתואר שלישי. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן, בית-הספר לחינוך.

ניר-יניב, נ' (1979). "ספרות ילדים במסגרת המוסד החינוכי בגיל הרך", **ספרות ילדים ונוער**, חוב' י"ט-כ', עמ' 57-61.

סיון, ע' (1991). תרבות המובלעת. **אלפיים**, 4, עמ' 45-98.

סיון, ע', קפלן, ק' (2003). **חרדים ישראלים: השתלבות בלא טמיעה?**. י-ם ות"א: הקיבוץ המאוחד.

עירם, י' ומסלובטי, נ' (תשס"ב). "ערכים וחינוך לערכים (מבוא)", בתוך: נ' מסלובטי וי' עירם (עורכים), **חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים** תל-אביב: רמות, עמ' 9-26.

עשור, א', אילות ק', (2001). "ערכים של ילדים והורים בחינוך הממלכתי הכללי: מדידה, התפתחות והשפעות מגדר ורקע חברתי", **מגמות**, מ"א, 1-2, עמ' 148-179.

פרידמן, מ' (1991). "חזרה לישיבות – הרקע הכלכלי-חברתי" בתוך: **החברה החרדית: מקורות, מגמות ותהליכים**. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל, עמ' 70-87.

קליין, פ' (1985). **ילד חכם יותר**. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.

קפלן, ק' (2000). "יש רקבון רציני בחברה שלנו וצריכין להכיר את האמת". בקורת עצמית בשיח הפנימי של החברה החרדית בישראל. בתוך: וולקוב, ש' (עורכת): **מיעוטים, זרים ושונים: קבוצות שוליים בהסטוריה**. ירושלים: מרכז זלמן שזר, עמ' 299-330.

קפלן, ק' (2003). חקר החברה החרדית בישראל: מאפיינים, הישגים ואתגרים. בתוך: ע' סיון וק' קפלן (עורכים): **חרדים ישראלים: השתלבות בלא טמיעה?** תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, עמ' 224-277.

קפלן, ק' (2007). **בסוד השיח החרדי**. מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל.

קרלינסקי, נ' (2004). "קולות מן החברה החרדית-ישראלית של ראשית המאה ה-21", **ישראל**, 6, עמ' 187-196.

רגב, מ' (1984). **מדריך קצר לספרות ילדים**. ירושלים: כנה.

רגב, מ' (1992). **ספרות ילדים: השתקפויות, חברה, אידיאולוגיה וערכים בספרות ילדים ישראלית**. תל-אביב: אופיר.

רוזנטל, א' (2005). **הערכים הגלומים בספרות ילדים לגיל הרך (גן חובה-א', ביה"ס ממלכתי)**. עבודה לשם קבלת תואר מוסמך. ר"ג: אוניברסיטת בר-אילן.

רוזנק, מ' (2001). "חינוך לערכים, בין מחויבות לפתיחות", בתוך: י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), **צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית**. ירושלים: משרד החינוך.

שביט, ז' (1996). **מעשה ילדות**. תל-אביב: עם עובד.

שחר, א' (1985). **השתקפותם של משלוחי-יד בסיפורי ילדים ישראלים בשנים 1936-1937 לעומת השנים 1979-1980**. עבודה מחקר לתואר שני. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.

שטיימן, י' (2006). "טקסטים לילדים כסוכנים אידיאולוגיים", **דפים**, 42, עמ' 44-61.

שטרית, א' (1999). **הקשר בין הרקע האישי והמסגרת הלימודית לבין תחומי המוטיבציה של ערכים, ערכי הורים והתנהגות של מתבגרים יוצאי אתיופיה**. עבודת מחקר לתואר שני. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן, בית-הספר לחינוך.

שי, א' וקניאל, ש' (2002). "עמדות סובלניות ומורכבות הנפש", בתוך: נ' מסלובטי וי' עירם (עורכים), **חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים**. תל-אביב: רמות, עמ' 413-448.

- שלג, י' (2000). **הדתיים החדשים – מבט עכשווי על החברה הדתית בישראל**. ירושלים: כתר.
- שפיגל, א' (2011). "ותלמוד תורה כנגד כולם", **חינוך חרדי לבנים בירושלים**. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.
- שקולניקוב, ש' ושורק, י' (2001). "ערכים", בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), **צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית**. ירושלים: משרד החינוך, עמ' 9-38.
- תור-גונן, ר' (1993). "מסרים ערכיים בספרי ילדים ישראלים מאוירים לגיל הרך בשנים, 1948-1984", **מעגלי קריאה**, 24-23, עמ' 53-93.
- תור-גונן, ר' (2000). "בין שורות ובין צורות: רכיבים לזיהוי מסרים ערכיים באיור, בעיצוב ובטקסט של ספרים מאוירים לילדים", **עולם קטן**, 1, עמ' 41-70.
- תמיר, י' (1998). "שני מושגים על רב תרבותיות", בתוך: מאוטנר, ושמיר (עורכים). **רב תרבותיות בחברה דמוקרטית ויהודית**. תל אביב: רמות, עמ' 79-92.
- Abelson, R. (1988). "Conviction". **American Psychologist**, 43, pp. 267-275.
- Ball-Rokeach, S.J., & Loges, W.E. (1994) "Choosing equality: The correspondence between attitudes about race and the value of equality". **Journal of Social Issues**, 50 (4), pp. 9-18.
- Eagly A. & Chaiken, S. (1992). **The psychology of attitudes**. N.Y.: Harcourt Brace and Janovich.
- Goodman, J. (2000). "Moral education in early childhood: The limit of constructivism". **Early Education and Development**, 1 (1), pp. 37-54.
- Green, F. Tomas. (1999). **Voices, the educational formation of conscience**. Indiana: University of Notre Dame Press, pp. 122-147.
- Keefer, M. W. (2006). "A critical comparison of classical and domain Theory: Some implications for character education" . **Journal of Moral Education**, 353, pp. 369-386.
- Maio, G., & Olson, J. (1994). "Value-attitude-behavior relations: The moderating role of attitude functions". **British Journal of Social Psychology**, 33 (3), pp. 301-312.
- Maitles, H, Gilchrist, I (2006). "Never too young to learn democracy! A case study of a democratic approach to learning in a religious and moral education (RME) secondary class in the West of Scotland". **Educational Review**, 58 (1), pp. 67-85.
- Olson, J.M., & Zanna, M.P. (1993). "Attitudes and attitude change". **Annual Review of Psychology**, 44, pp. 117-154.
- Ormell, C. (1993). "Values versus values". **Journal of Moral Education**, 22 (1), pp. 31-43.
- Pezza, P. (1991). "Value concept and value change theory in health education: A conceptual, empirical, methodological review". **Health Values**, 15 (4), pp. 3-12.
- Rokeach, M. (1973). **The nature of human values**. New York: Free Press.
- Schwartz, S.H., & Bilsky, W. (1987). "Toward a universal psychosocial structure of values". **Journal of Personality and Social Psychology**, 53 (3), pp. 550-562.

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

---

---



# 'המסע לארץ ישראל' מאת חיים אידיסיס<sup>1</sup>: פרשנות ומפתחות

## להוראת השיר<sup>2</sup>

דר' סמדר פלק-פרץ

### פתח דבר

החברה היהודית-ציונית התגבשה עוד בטרם ההגעה לציון. יצירות הספרות וההגות העברית נשאו בקרבן במשך דורות רבים את הכמיהה לציון<sup>3</sup>. בראשית ואף במהלך תקופת התחייה, גויסו יצירות הספרות למבוגרים ולילדים<sup>4</sup> לצורך גיבוש ועיצוב דמותו של העברי החדש כיהודי האידיאלי, מפריח השממה, המגלם בתכונותיו ניגוד ליהודי הגלותי, השפוף והחיוור, המתפרנס ממקח וממכר, עוד בטרם התקיימה דמות זו במציאות. הרעיון הציוני החל, כאמור, קודם עור וגידים במחשבה, בהגות, בספרות ולבסוף אף במעשה, עם גלי העליות לארץ ישראל. ראשוני העולים באו ממדינות מזרח אירופה, אולם ברבות השנים כללו גלי העליות יהודים רבים, אשר מוצאם ממדינות רבות ותרבויות שונות. עם היווסדה חרטה מדינת ישראל על דגלה את ייעודה להיות בית לאומי, בו ימצאו מקום יהודים מכל רחבי העולם, תוך עידוד ותמיכה אקטיבית בקליטת עלייה. העלייה זימנה תחושות מרגשות ופרודוקטיביות בחיי העולים, אך גם קונפליקטים רבים וייסורי קליטה. כפועל יוצא מן הרצון ליצור חברה אחידה ומגובשת, בעלת ערכים משותפים, החל להתקבל רעיון "כור ההיתוך" בקרב החברה הצעירה המתהווה בארץ ישראל: במסגרתו נמחקה לעיתים זהות התרבותית-ייחודית של העולה, לנוכח ערכי החברה המשותפים והרצויים, ויצירות הספרות – כשם שהיטיבו להביע ולשקף את כיסופי העולים וכמיהתם לציון, ואת רצונם להשתלב בחברה הישראלית ולהיות חלק ממנה, הרי ששיקפו אף את הקושי, הקונפליקטים והתמודדויות שהיו למנת חלקם<sup>5</sup>.

- 1 מאמר זה מהווה הרחבה של יחידת הוראה בנושא השיר, אשר נכתבה עבור יחידת ההדרכה במשרד החינוך, בהתייחס לתוכנית הלימודים החדשה בספרות לבית הספר היסודי.
- 2 תודה לתלמידיי במכללת דוד ילין, במסלול ההתמחות בספרות, בכיתת הקורס: "לקרוא שיר, לקרוא סיפור: יסודות בספרות ילדים ונוער", על תגובותיהם/ן המחכימות במהלך לימוד השיר. תודה מיוחדת לאודליה קנדלר על השיח בנושא ייצוגי הירח בספרות, ולאסתר מרשה על שחלקה עמנו רשמים ממהלך מסעה מאתייפיה לארץ ישראל. מכל תלמידיי השכלתי.
- 3 להרחבה ראו: י' ברלוביץ. **להמציא ארץ, להמציא עם: תשתיות ספרות ותרבות ביצירה של העלייה הראשונה**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד, 1996.
- 4 להרחבה ביחס לאופייה המגויס של ספרות הילדים העברית בראשיתה, ראו: ס', משיח. **ילדות ולאומיות: דיוקן ילדות מדומינת בספרות העברית לילדים 1948-1740**. תל אביב: צ'ריקובר, 2000.
- 5 להרחבה ביחס ליחודה של ספרות הילדים העברית בהקשר זה, ראו: י', דר. **ברוח הזמן: החזרת ספרות הילדים להקשרה ההיסטורי-תרבותי**. תל אביב: מכון מופ"ת, 2006.

במהלך גלי העלייה השונים לציון, מניעי העולים מן התפוצות היו שונים ומגוונים, אולם ניתן לומר כי הכמיהה והכיסופים לציון היו מנת חלקם של עולים רבים לארץ ישראל וכי המסע לארץ ישראל היה לנושא מרכזי בשירה ובסיפורת העברית לדורותיה. זהו אף הנושא המרכזי, המאפיין את שיר הזמר מאת חיים אידיסיס: 'המסע לארץ ישראל' (1993). מאמר זה עוסק בפרשנות לשירו של אידיסיס, המשולב במעגל הליבה בתוכנית הלימודים החדשה בספרות לבתי הספר היסודיים ומציע אף כלים להוראתו, תוך מיקוד בהיבטים תמאטיים של כיסופי ציון, במוטיב המסע, בייצוגי הירח, ובהקשרם לסיפור העלייה הייחודי של קהילת ביתא ישראל, היא הקהילה היהודית של יוצאי אתיופיה.

### המסע לארץ ישראל

מילים: חיים אידיסיס / לחן: שלמה גרוניך

הִירַח מִשְׁגִּיחַ מַעַל,	וּבְלַיְלָה תִּקְפוּ שׁוֹדְדִים
עַל גְּבִי שֶׁק הָאֲכָל הַדָּל,	בְּסַפְיוֹ, גַּם בְּחֶרֶב חֲדָה,
הַמְדַבֵּר מִתַּחְתֵּי, אֵין סוֹפוֹ לְפָנִים	בְּמַדְבַּר דָּם אֲמִי, הִירַח עָדִי
וְאֲמִי מִבְּטִיחָה לְאַחֵי הַקֶּטָּנִים:	וְאֲנִי מִבְּטִיחָה לְאַחֵי הַקֶּטָּנִים:

עוֹד מְעַט, עוֹד קָצַת,	עוֹד מְעַט, עוֹד קָצַת,
לְהָרִים רְגָלִים,	יְתַגְּשֵׁם הַחֲלוּם,
מֵאַמֶּץ אַחֲרוֹן לְפָנֵי יְרוּשָׁלַיִם.	עוֹד מְעַט נִגִיעַ לְאַרְץ יִשְׂרָאֵל.

אוֹר יָרַח, הַחֲזֵק מֵעַמָּד,	בִּירַח דְּמוּתָהּ שֶׁל אֲמִי
שֶׁק הָאֲכָל שְׁלַנּוּ אֲבָד,	מִבִּיטָה בִּי; אֲמֵא, אֵל תַּעֲלָמִי;
הַמְדַבֵּר לֹא נִגְמַר, יְלּוּת שֶׁל תַּנִּים	לוֹ הֵיטָה לְצַדִּי, הִיא הֵיטָה יְכוּלָה
וְאֲמִי מִרְגִיעָה אֶת אַחֵי הַקֶּטָּנִים:	לְשַׁכְנֵעַ אוֹתָם שֶׁאֲנִי יְהוּדִי.

עוֹד מְעַט, עוֹד קָצַת,	עוֹד מְעַט, עוֹד קָצַת, לְהָרִים עֵינִים
בְּקָרוֹב נִגָּאֵל,	מֵאַמֶּץ אַחֲרוֹן לְפָנֵי יְרוּשָׁלַיִם.
לֹא נִפְסִיק לְלַכֵּת לְאַרְץ יִשְׂרָאֵל.	

## א. הרקע לכתיבת השיר



'המסע לארץ ישראל' הוא שיר-זמר. השיר חובר מתוך כוונה ברורה לצירופו למנגינה כדי שיושר בציבור. השיר, אשר נכתב על ידי חיים אידיסיס, הולחן ע"י שלמה גרוניך, וזכה לביצוע מרגש ע"י גרוניך וילדי מקהלת "שבא" (1993). במרכז השיר גלומים אף יסודות סיפוריים: סיפור מסעם המפרך של יהודי קהילת ביתא ישראל לציון, אשר לא תם אף עם ההגעה לארץ המובטחת, ובמהלכו שזורים

יסודות רגשיים-ליריים<sup>6</sup>. המוסיקאי והזמר שלמה גרוניך "הקים את מקהלת שבא בשנת 1991, לצורך הופעה חד-פעמית בתוכנית טלוויזיה". גרוניך התרשם מיכולתם המוסיקאלית של הילדים, אשר "הפליאו לשיר...סולמות מסובכים, המאפיינים את השירה האתיופית המסורתית, אך התקשו בשירה של מוסיקה מערבית"<sup>7</sup>. לאחר מספר שנים של עבודה רציפה, מאז המפגש הראשוני בין גרוניך לילדי המקהלה, במהלך נבנה הרפרטואר למופע משותף, הונצחה עבודה מוסיקאלית זו באלבום בשם: "שלמה גרוניך ומקהלת שבא", אשר הוקלט בשנת 1993<sup>8</sup>. האלבום כלל 12 שירים וקטעים מוסיקאליים, המתקשרים לפולקלור ולסיפור יוצאי העדה האתיופית כגון: "שיר החסידה"<sup>9</sup>, "זיכרונות מאפריקה" ועוד. כותב השיר 'המסע לארץ ישראל', חיים אידיסיס הוא תסריטאי, מחזאי, במאי ישראלי (ליד 1959, תל אביב). אידיסיס כתב תסריטים לסדרות טלוויזיה רבות, ביניהן: "זהו זה", "עניין של זמן", "סיפורי סומסום", ואף עיבודים למחזות, המבוססים על ספרים העוסקים בסיפורם של בני נוער (כגון: **צבע הפנינה** מאת אנה מרים יוקל, 1937, 1992) וביניהם אף יהודי אתיופיה (כגון: **שבועת האדרה** מאת דורית אורגד, 1988). את השיר 'המסע לארץ ישראל', כתב בעקבות עליית קהילת ביתא ישראל במסגרת "מבצע משה", בשנות ה-80.

6 שיר לירי קלאסי הינו שיר המציג מבע רגשי, תחושה, ומחשבה ברגע נתון. שיר זה כולל יסודות ליריים. מתוך: חובב, לאה. **יסודות בשירת הילדים בראי יצירתה של לאה גולדברג**, ירושלים: כרטא, 1986, עמ' 76: "שירי זמר", עמ' 50: "השיר הלירי לילדים", עמ' 90-92: "השיר הסיפורי הקצר".

7 מתוך **אתר מקהלת שבא**: <http://www.shva-choir.co.il/>

8 על פי מידע המופיע באתר מקהלת שבא, המקהלה ממשיכה לפעול גם כיום, כאשר ההרכב מתחלף מידי פעם: הבוגרים עוזבים, וילדים צעירים יותר מצטרפים.

9 "החסידה במסורת ביתא-ישראל היא סמל לגעגועים עזים ולכיסופי הלב לירושלים. יהודי אתיופיה האמינו שהחסידות חולפות בדרכן חזרה מעל לירושלים ונושאות איתן אליה את תקוותם וחלומם לגאולה. מדי שנה, ביקשו הילדים בכפרים לשמוע דרישת שלום מירושלים מפי החסידות שעצרו למנוחה באתיופיה בדרכן חזרה". מתוך: ל' ישראלי. "הגעגועים לציון והמסע אליה", בתוך: **אתר מט"ח**, קישור מקוון:

<http://lib.cet.ac.il/pages/item.asp?item=7254> אוחזר בתאריך: 25.5.2015.

## ב. נושא השיר ומבנהו

השיר פורש בלשון ציורית את קשיי המסע, שעברו העולים מאתיופיה בדרכם לארץ ישראל. קשיים אלה לא תמו אף עם ההגעה לארץ, אלא לובשים צורה אחרת, עם הטלת הספק ביהדותם של העולים. ההליכה במדבריות אפריקה לנקודות האיסוף של העולים הביאה למותם של רבים, אשר לא עמדו בקשיי הדרך. השיר מביע את כיסופי העולים להגיע לארץ ישראל ולירושלים (ירוס/ ירוסלם, באמהרית), המהווה מרכז רוחני מקודש ומושא כמיהה במשך דורי דורות.

השיר מחולק לארבעה בתים, כאשר ביניהם פזמון, **החוזר בשינוי**. שלושת הבתים הראשונים עוסקים בתיאור קשיי המסע; ראוי לציין כי קשיי המסע, הנם בעלי אופי ייחודי למסע עלייתם של יהודי אתיופיה, וכוללים אלמנטים אלה: **אורך המסע במדבריות**: "הַמְדָּבָר מִתְחַתִּי, אֵין סוֹפוֹ לְפָנַי" (בית א' שורה שלישית), "הַמְדָּבָר לֹא נִגְמַר" (בית ב', שורה שלישית), **מצוקת הרעב במהלכו**: "עַל גְּבֵי שֶׁקֶת הָאֶכֶל הַדֵּל" (בית ראשון, שורה שנייה), "שֶׁקֶת הָאֶכֶל שְׁלֵנוּ אֶבֶד", (בית שני, שורה שנייה), **חיות רעות**: "יָלְלוֹת שָׁל תַּנִּים", **שודדים**: "וּבְלִילָה תִקְפוּ שׁוֹדְדִים, בְּסַפִּין, גַּם בְּחֶרֶב חֲדָה" **ואובדן האם**: "בְּמְדָּבָר דָּם אֲמִי, הִרְחַם עֲדִי". הבית הרביעי מתאר אף הוא קשיים, אולם מסוג אחר: קשיי הקליטה וההתאקלמות בארץ ישראל, בעיקר אלה הנוגעים לזהות היהודית של העולים.

במרכז השיר שיח בין שלושה גורמים: הקול הדובר בשיר – קול ילדי של בת/בן (משתנה לסירוגין), האם והירח. בשל השינויים במגדר הדובר אכנה אותו בשם: "הדובר הילדי". במהלך השיר חלים התפתחויות ושינויים בתכונות דמות הדובר: אם בתחילת השיר מהווה הדובר הילדי חלק מן הילדים הצועדים במסע, וסופג את הרצון והנחישות שמקרינה האם: "וְאֲמִי מִבְּטִיחָה לְאַחֵי הַקְּטָנִים / עוֹד מְעַט, עוֹד קָצֵת, לְהָרִים רְגֵלִים / מֵאַמֶּץ אַחֲרוֹן לְפָנַי יְרוּשָׁלַיִם". הרי שלאחר תקיפת השודדים ומות האם: "וּבְלִילָה תִקְפוּ שׁוֹדְדִים / בְּסַפִּין, גַּם בְּחֶרֶב חֲדָה / בְּמְדָּבָר דָּם אֲמִי, הִרְחַם עֲדִי", מזוהה הדובר הילדי כבת, המשמשת אם חלופית, וחוזרת כהד על דברי אימה המתה: "וְאֲנִי מִבְּטִיחָה לְאַחֵי הַקְּטָנִים". אפיוני הדובר הילדי בשיר מתקשרים אם כן לסממני זהות משתנה.

המונח "זהות" נגזר מתחומי הפסיכולוגיה והסוציולוגיה ומקפל בתוכו את תפיסת האדם את עצמו, ותפיסתו ע"י החברה המקיפה אותו. הסיפור, הגלום בשיר 'מסע לארץ ישראל', מאת חיים אידיסיס, מתייחס לרבדים שונים של זהות יהודית-ציונית: ניתן לאתר במהלכו את הכמיהה לציון והכיסופים אליה, אף במחיר הקרבה גדולה הכרוכה בהקרבת חיים. בנוסף, ניתן לאתר היבטים נוספים של זהות בשיר, הנוגעים לתפיסת העולים את עצמם כיהודים הכמהים לציון, לעומת תפיסת החברה הארץ-ישראלית, המטילה ספק בדבר יהדותם. היבט זה בא לידי ביטוי בבית הרביעי: "בְּיָרֵחַ דְּמוּתָהּ שָׁל אֲמִי / מִבְּיטָה בֵּי; אֲמִא, אֵל תַּעֲלָמִי; / לֹו הֵיְתָה לְצַדִּי, הִיא הֵיְתָה יְכוּלָה לְשַׁכְנַע אוֹתָם שְׁאֲנִי יְהוּדִי". בית זה מתייחס למחלוקת שהתעוררה בישראל לגבי יהדותם של העולים מאתיופיה. פתרון לזה נמצא ע"י גיור העולים. עם זאת, ביטויים חברתיים-תרבותיים נוספים לקושי בקליטת יוצאי העדה, מוסיפים לצוף ולהתעורר ולהחריף לנוכח אירועי ימים אלה.



## ג. הרקע ההיסטורי-סוציולוגי לשיר: מסעה של קהילת ביתא-ישראל לציון

### 1. יהודי קהילת ביתא ישראל: מבוא והיסטוריה

קיימות סברות שונות ביחס לשאלה כיצד הגיעו היהודים הראשונים לאתיופיה. על פי אחת מהן, יהודי אתיופיה הם מצאצאי שבט דן, אשר גלה מישראל לפני כ-3000 שנה, בימי בית המקדש הראשון. זו אף המסורת המקובלת בקרב קהילת ביתא ישראל. על פי ל' ישראל:

"למרות שישבו בקרב עמים אחרים שלהם אמונות אחרות, ולמרות שלא היה להם קשר עם שבטים אחרים ועם תפוצות אחרות של יהודים בעולם, המשיכו ביתא-ישראל לדבוק באמונתם ובאורח החיים המיוחד להם. גם קשר-הלב לציון נמשך ונשמר כל הזמן: הם חלמו על גאולת ציון, חיברו תפילות לשלומה, ולא הפסיקו לרגע להתגעגע לירושלים"<sup>10</sup>.

לפני כ-140 שנה החל קשר מחודש בין יהודי ביתא-ישראל לציון. קבוצה בת מספר אלפים יצאה במסע מזרחה, לעבר ים סוף, בהנהגתו של אבא מהרי. המסע לא צלח, אולם, התקווה להגיע לירושלים נשארה בליבם של חברי קהילת ביתא-ישראל. אורח החיים הייחודי והמנהגים של קהילת ביתא-ישראל עוררו את היווצרות הקשר הרשמי של הקהילה עם מדינת ישראל, וברבות השנים הוחלט על התארגנות מסודרת להעלאתם של יהודי אתיופיה לציון.

עד הקמת המדינה עלו מאתיופיה עולים בודדים. בשנת 1958 הפסיקה הסוכנות היהודית לפעול באתיופיה, כיוון שנמצא כי בשל התנגדות השלטונות, יש בפעילותה בכדי לסכן את העדה. העלייה מאתיופיה פסקה, אך ארגונים יהודיים, כגון הקונגרס היהודי העולמי המשיכו לפעול באתיופיה. בשנת 1973 פרסם הרב עובדיה יוסף חוות דעת ביחס ליהדותה של העדה, אליה התלוותה קריאה להצילה מהתבוללות. פסיקה זו הובילה להכרה ביהודי אתיופיה על פי חוק השבות ולתחילת עלייתם.

### 2. משה ושלמה: מבצעי עליית יהודי אתיופיה לישראל

בשנת 1975, בעקבות חילופי השלטון באתיופיה, עם עלות המשטר המהפכני-מרקסיסטי, הורע מצבם של יהודי אתיופיה וגברו ההתנכלויות כלפיהם. כתוצאה מכך, אלפי יהודים עזבו את כפריהם ועשו את דרכם לסודן.

"המסע לסודן היה מסע רגלי שארך כשלושה עד חמישה שבועות, אך לפעמים נמשך גם חצי שנה ואפילו יותר. משום שהמסעות לסודן היו בניגוד לחוק, היו שנתפסו ונאסרו ונאלצו להתחיל את המסע מחדש. במהלך המסע נחצו ברגל אזורים לא מוכרים וההליכה הייתה בתנאים קשים של מדבריות, נהרות גועשים ויערות סבוכים" (ישראל, 2015).

10 ל' ישראל. "הגעגועים לארץ ישראל והמסע אליה", בתוך: איתר מט"ח, קישור מקוון:

<http://lib.cet.ac.il/pages/item.asp?item=7254>, אוזור בתאריך: 25.5.2015

ממשלת ישראל הפעילה מדיניות שכנוע אינטנסיבית, לשם השפעה על שליט סודן, ג'עפר נומיירי, לאפשר ליהודי אתיופיה, שהגיעו לארצו להמשיך לישראל. בתחילה הוטסו יהודים בודדים לקניה ומשם לארץ ישראל.

"בשלב השני הועברו היהודים לחוף סודני שהוכשר לכך ושם המתינו להם סירות קטנות שלקחו אותם לספינות של חיל הים הישראלי, שהמתינו בים סוף. בדרך זו עלו בשנת 1981 כ-2,000 איש" (ישראלי, 2015).

#### **"מבצע משה", נובמבר 1984**

בחורף 1984, כ-10,000 נשים, גברים ואף ילדים התגוררו במחנות בסודן והחלה פעילות אינטנסיבית לחלצם. לקראת סוף נובמבר החל מבצע הטסה גדול, אשר זכה לשם "מבצע משה". העולים הועברו מסודן לאירופה וממנה לישראל.<sup>11</sup>

"מבצע משה" טמן בחובו קשיים וסכנות רבות. מאחר ונאסר על היהודים לצאת מאתיופיה, היו הורים שנאלצו לשלוח את ילדיהם למסע לבדם. היוצאים למסע – מבוגרים וילדים, נאלצו לעבור דרך קשה ומלאת סכנות מסוגים שונים, ביניהם: מצוקת רעב ומים, שודדים וחיות רעות. כתוצאה מכך רבים מן הנוסעים מתו בדרך הארוכה. בינואר 1985 דלפה הידיעה על המבצע לעיתונות הבין-לאומית ושלטונות אתיופיה, אשר חששו מתגובות מוסלמיות קיצוניות, אסרו על המשך המבצע.

בעקבות התערבות אמריקאית התאפשר חילוץ היהודים שנותרו בסודן. הפסקת המבצע השאירה משפחות מפוצלות, אשר חלקן נותרו בסודן או באתיופיה וחלקן עלו לארץ ישראל. בסך הכול הגיעו בשנות ה-80 כ-16 אלף עולים מאתיופיה.

#### **"מבצע שלמה", מאי 1991**

במאי 1991, כאשר חלה דגרסיה במצב המדיני באתיופיה בשל מצור המורדים על עיר הבירה, אדיס אבבה, החליטה ממשלת ישראל להתחיל במבצע חילוץ אווירי, אשר זכה לשם: "מבצע שלמה".

"הממשל האמריקני הפעיל לחץ כבד על שלטונות אתיופיה כדי שיאפשרו את עליית היהודים, ובמקביל נוהלו מגעים דיפלומטים עם מנהיגי המורדים. לאחר תשלום של 40 מיליון דולר והסכמה של כל הצדדים, המבצע יצא לדרך. המבצע נמשך למעלה מיממה, ובמהלכו נחתו בשדה התעופה באדיס אבבה 36 מטוסים, שהעלו לישראל 14,400 יהודים".<sup>12</sup>

11 מתוך: הערך ציונות – עליית יהודי אתיופיה, **אתר משרד החינוך**, קישור מקוון (אוחזר בתאריך: 26.5.2015):

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tziyonut/AliyatEtyopya.htm>,

12 מתוך: הערך ציונות – עליית יהודי אתיופיה, **אתר משרד החינוך**, קישור מקוון (אוחזר בתאריך: 26.5.2015):

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tziyonut/AliyatEtyopya.htm>,

מעל ל-35,000 יהודי אתיופיה הצליחו לעלות לארץ ישראל במסגרת המבצעים: "משה" ו"שלמה". אולם, במהלך המסע לארץ ישראל, איבדה קהילת ביתא ישראל כחמישית מבניה ובנותיה בשל קשיים וסכנות אשר פקדו את העולים במהלך דרכם. כתוצאה מכך:

"רבים מהבאים היו במצוקה קשה, עקב אובדן בני משפחה בדרך ארצה, בעיות בריאות וקשיי קליטה. שיעור ניכר של הבאים נמנו עם משפחות חד הוריות, וילדים לא מעטים הגיעו ללא הוריהם"<sup>13</sup>. בשנת 2007 הוקמה אנדרטה בהר הרצל לזכרם של הנספים שנפלו בדרכם מאתיופיה לישראל דרך סודן, אשר מטרתה הנצחת שמות הנופלים במסעם לארץ ישראל<sup>14</sup>.

### 3. הסתגלות, קליטה ומחאה

ההסתגלות התרבותית של רוב העולים לא הייתה פשוטה: רבים מהם הגיעו מאזורים כפריים, בעלי תרבות שונה מזו המערבית-אורבאנית שאפיינה מרכזים עירוניים במדינת ישראל של שנות ה-80-90. על כל אלה, העיבה פרשת הגיור, במהלכה הוטל ספק ביהדותם של העולים. הכוונה הראשונית הייתה לשכן את העולים מאתיופיה לתקופת זמן קצרה במרכזי קליטה, אך, בפועל הפכו מרכזי הקליטה למגורי קבע ואף למשכנות עוני וכעין "גטאות" של יוצאי העדה האתיופית. השלטונות בארץ החלו לרכוש או לשכור דירות עבור העולים, במטרה לפזר אותם במקומות שונים בארץ, לקדם אינטגרציה ולמנוע ריכוזים שיהפכו ל"גטאות", אך ללא הצלחה. ביטוי נוסף לקשיי הקליטה, אשר ליוו את יוצאי העדה האתיופית, ניתן לראות בפרשת תרומות הדם: בשנת 1996 נודע, באמצעות חשיפה בעיתונות, כי בנק הדם משמיד תרומות דם של תורמים ממוצא אתיופי, ללא בדיקה, מחשש מפני נגיף האיידס. גילוי זה עורר את זעם העדה וחזיק אצלם את תחושות האפליה. בתגובה, נערכה הפגנה סוערת מול משרד ראש הממשלה, שגלשה לאלימות ובעקבותיה נפצעו 61 איש (מהם 41 שוטרים).

ב-27 באפריל, 2015 התרחש מקרה, אשר הביא לפריצת גלי מחאה של בני העדה האתיופית, ראוי לציין כי המקרה נמצא בימים אלה בחקירת המחלקה לחקירות שוטרים. מדובר בסרטון אשר פורסם, במהלכו נראים שוטר יס"מ ומתנדב מכים את דמאס פיקדה, חייל ממוצא אתיופי. השוטר הושעה, המתנדב שהיה באירוע הוצא משירות המשטרה, ואילו החייל נעצר בגין תקיפת שוטרים. עם זאת, דומה כי הסרטון היה הקש "ששבר את גב הגמל" והצית את אש המחאה בקרב ציבור מסוים בעדה. בתגובה אליו, נערכו מספר הפגנות סוערות במרכז הארץ, בדרומה ובצפונה (ירושלים, תל אביב, חיפה ואשקלון) במחאה על יחס המשטרה ליוצאי אתיופיה בישראל. מסעם של יהודי

13 שם, שם.

14 הנצחת יהודי אתיופיה שנפלו בעלייתם דרך סודן. מתוך: **אתר ההסתדרות הצינית העולמית**, קישור מקוון (אוחזר בתאריך: 25.5.2015):

<http://www.wzo.org.il/%D7%94%D7%A0%D7%A6%D7%97%D7%AA-%D7%99%D7%94%D7%95%D7%93%D7%99-%D7%90%D7%AA%D7%99%D7%95%D7%A4%D7%99%D7%94>

אתיפיה, כפי הנראה, ואף בהתאם למילות שירו של אידיסיס, לא תם עם הגיעם לארץ ישראל, כי אם לבש צורה אחרת.

#### ד. מוטיב המסע בסיפורת ובתרבות

על פי חנה נווה, ניתן להתייחס למושג "מסע" באמצעות משמעותו בשתי דרכים: המסע מציין תנועה ממקום למקום בממדי הזמן המציאותי (ואף הפנטסטי) ובמרחב הפיזי. מתוקף משמעות זו מעניק תהליך זה לנוסע את "ידיעת הארץ"; בנוסף, מציין המסע שינוי מנטאלי של מצב ושל הלך הרוח, המהווה נגזרת של תהליך שינוי המקום. "ככזה המסע אוצר בקרבו כל נרטיב אפשרי והוא גם כלי קיבול לייצוג ולהבנה של כל שינוי מסתמן"<sup>15</sup>.

שנות הגלות של עם ישראל, הובילו את בניו לנדודים ולמסעות רבים, לא לחינם דבק בדמות היהודי הכינוי "היהודי הנודד". נדודים ומסעות אלה מסתמנים החל מנדודיהם הקדומים של בני ישראל, לאחר צאתם ממצרים, מהלך ארבעים שנה במדבר, עד הגיעם אל הארץ המובטחת. הקשר מקראי זה מייצר **דפוס של נדודים ומסע**, המתואר בתנ"ך (ספרים שמות, ויקרא, במדבר, דברים), ומצביע על כך כי תהליך גיבושם של בני ישראל כעם כרוך בנדודים. ראוי לציון בעניין זה כי השיר 'המסע לארץ ישראל', מתכתב באופן אינטר-טקסטואלי גם עם סיפור נדודיהם של בני ישראל במדבר, טרם הגיעם אל הארץ המובטחת, ובכך מייצר **פואטיקה של דמיון והבדל: דמיון** המהווה גשר לקשר בין יוצאי העדה האתיופית לעם היהודי, **והבדל**, המדגיש את ייחוד מסעם של יהודי אתיפיה לארץ ישראל, על כל הקשיים והמורכבות הכרוכים במהלכו ולאחריו. עם זאת, לאורך כל השיר, בולט יסוד הכיסופים לארץ ישראל, כאידיאל אוטופי, כחוף מבטחים, כארץ התגשמות הגאולה האולטימטיבית. יסוד זה מהווה חיבור לעליות שונות נוספות לארץ, במהלך הדורות. בהמשך לזאת, חשוב להדגיש כי הזיקה של עם ישראל למולדתו ההיסטורית, לארץ המובטחת הייתה במרכז ההווה היהודית במשך שנות הגלות, כך, על פי ל' ישראלי:

"אין לתאר את אורח חייו של היהודי בגלות, בלא זיקה מתמדת לארץ ישראל. זיקה זו מצאה את ביטוייה בקיום היומיומי של היהודי בגולה. בתפילותיו, במנהגיו, בדיניו ובאורח חייו – תפסה ארץ ישראל מקום מרכזי. כמיהתו העזה לשוב לציון, אשר רק בה יכולה להתגשם הגאולה השלמה, לא פסקה במשך הדורות."<sup>16</sup>

מסעות לארץ ישראל התקיימו ע"י מבוגרים, נוער וילדים מתקופות קדומות ועד ימינו. מבחינה זו מתחבר מסעם של יהודי אתיפיה לארץ ישראל אל מסורת ארוכת שנים של סיפורי מסע לארץ

15 נווה, חנה. **נוסעים ונוסעות: סיפורי מסע בסיפורת העברית החדשה**. תל אביב: משרד הביטחון, 2002, הציטוט מתוך כריכת הספר.

16 ל' ישראלי. "ייחודו של העם היהודי בגולה: הזיקה לארץ ישראל". מתוך **אתר מט"ח**, קישור מקוון: <http://lib.cet.ac.il/pages/item.asp?item=5455>, ., אוחזר בתאריך: 25.5.2015.

הקודש, אשר נכתבה ע"י מבוגרים וצעירים, במסגרת הספרות העברית וספרות העולם<sup>17</sup>. עם זאת, כאמור, המסע המתואר בשירנו כולל סממנים ספציפיים לנרטיב הייחודי של יוצאי אתיופיה.

מוטיב המסע, מייצג אף **תהליך של התבגרות וחניכה**, בעיקר כאשר הנוסעים במהלכו הינם ילדים/נערים. פתגם יפני אומר: "אם הנך אוהב את בנך, תן לו לצאת למסע"<sup>18</sup>. המסע, על פי פתגם זה, הינו דרך החיים, שעובר ילד, ההופך לנער, לשם הכרת העולם. במובן זה, המסע מסמל סוג של הוויה קיומית-תהליכית: הוא מייצג את ההליכה בשבילי החיים ואת מערכת הנתיבים, בהם בוחרים הנוסעים לעבור על מנת להתוודע לחיים, על המעברים, המשברים והתובנות הגלומים בהם. במרכז שירנו, דמות "דובר ילדי", העוברת מעברים משמעותיים, מכורח המציאות, מעולם הילדות לעולם הבגרות, תוך שהיא תופסת את תפקיד האם, עם הירצחה במהלך המסע לארץ ישראל. בנוסף להוויית המסע כמייצג שינוי מנטאלי בהוויית הדובר הילדי בשיר, וכמסמן תהליך של התבגרות, הרי שניתן לראות אף את ייצוגי הדרך הייחודית ורצופת החתחתים, שאפיינה את עלייתם של יהודי אתיופיה לארץ ישראל. דרך, שלא תמה עם הגיעם לארץ, ולבשה צורה אחרת. **מסע העלייה, בעל האופי הגיאוגרפי**, עם ההגעה לארץ, לובש צורה של **מסע חברתי**, המייצג את נרטיב הקליטה המורכב של יהדות אתיופיה בחברה הישראלית, כאשר הוא רצוף במגוון קשיים, על רקע הטלת ספק ביהדותם, שונותם, המסתמנת בשל צבע עורם וכן על רקע ההבדלים החברתיים-אקונומיים-תרבותיים בין חברת המוצא לחברה הקולטת.

גם אופי ההתייחסות לעולמו של הילד שונה מאוד בחברה האתיופית, ביחס לזו הישראלית, ולנוכח זאת, אתגרים רבים מאפיינים את מערכת היחסים הבין-דורית בקרב העולים. נעמי שמואל, סופרת ילדים, חוקרת ומנחה סדנאות הורים, בקרב יוצאי העדה, הנשואה לגבר ממוצא אתיופי, מתייחסת לכך במסגרת מאמרה: "את אבא אין מאשימים כפי שאת השמיים אין חורשים: עבודה עם הורים יוצאי אתיופיה" (2006). היא מסמנת את ייחודו של הקשר הורה-ילד בעדה האתיופית, כקשר הכרוך במיעוט בתקשורת מילולית:

"בתוך הכלים התרבותיים שהורים משתמשים בהם לחינוך ילדיהם, אמצעים רבים מאבדים מכוחם במעבר לחברה אחרת, כגון: הישענות על היררכיה חברתית ברורה, כוחה של השתייכות קבוצתית, דרכי ענישה וקביעת גבולות. שפה היא האמצעי הראשון לביטוי השקפת עולם ולהעלאת מסורת תרבותית. שפה משקפת תרבות. שפה מפי הורה מגדירה את עולמו של הילד, מכוונת את מחשבותיו על העולם ומעצבת את תחושותיו ורגשותיו כלפי סביבתו. האתיופים מעדיפים להעביר

17 להרחבה בנושא תיאורי ארץ הקודש בסיפורי נוסעים צעירים, ראו: גורן, חיים. "בעיני הילדים או למענם?: תיאורי ארץ הקודש בספרות הנוסעים הצעירים", בתוך: **קתדרה: לתולדות ארץ ישראל ויישובה**, 104, 2002, עמ' 157-164.

18 מיטלפונקט, רוברטו. "דרך ארוכה אל עצמנו." מתוך אתר **פסיכולוגיה עברית**, 2004.

מסרים בדרך לא מילולית. גם כלי תרבותי זה מאבד מכוחו במעבר, אולי מפני שבארץ, ההורים והילדים מתפצלים במידת מה לעולמות נפרדים<sup>19</sup>.

במסגרת השיר הנדון במאמר זה, אנו נפגשים ב**אלמנט הקשר הבין-דורי**, אך לא מתוך התייחסות לפער הדורות ולקשיי הקליטה, כי אם מתוך תיאור רטרוספקטיבי של המסע לארץ ישראל. במהלך המסע ניתק הקשר הפיסי עם ההורה, המהווה מקור חיים, תמיכה וחיזוק, כאשר את מקומו מחליף, באופן מטונימי, הירח, כסוג של גרם שמימי, יסוד מיסודות הטבע, המשמש בהווייתו כעין **גשר לקשר** בין שני העולמות: בין החיים באתיופיה, המסע במדבר, והמסע לקליטה ולהגדרת הזהות בארץ ישראל.

## ה. לפרש ייצוגי הירח בשיר

הירח כגרם שמימי, הקרוב ביותר לכדור הארץ, המהווה גורם תאורה והנחיה לאדם בלילה האפל, מככב ביצירות ספרות רבות למבוגרים וילידים, כאלמנט בעל איכויות ייחודיות מגוונות. בדרך כלל ניכר קשר בין ייצוגי הירח בספרות לבין סגולות ההשגחה וההנחיה הפיסית והרוחנית. הירח, המופיע בסיפורים ובאגדות עם של תרבויות פגאניות מסתמן ככוח אלילי, אשר לכבודו נערכו טקסטים פולחניים. הירח אף נתפס כפטרון לערים מסוימות, לדוגמא: במיתולוגיה השומרית, העיר אור נחשבה כקדושה לננה, אל הירח. לוחות שנה רבים מתבססים על שילוב של מחזור הירח ותנועת הארץ סביב השמש, בהם לוח השנה העברי, הלוח הסיני, הלוח ההינדי והלוח הבודהיסטי<sup>20</sup>. לעומתם לוח השנה המוסלמי מתבסס על מחזור הירח בלבד. בתקופה הפרה-פטריארכלית, הירח נתפס כמייצג דמות נשית, מכיוון שניחן באיכויות של מחזוריות משתנה; מכאן נגזרו איכויות של קדושה ופריון שיוחסו לגרם השמימי. בתרבות היהודית הירח תופס תפקיד חשוב: על פי סיפור הבריאה, הירח נוצר ביום הרביעי וכונה "המאור הקטן", אשר מחוזה שליטתו הוא "ממשלת הלילה"<sup>21</sup>, הירח המלא מהווה נקודת ציון לקביעת ימי מועדים, ברכת הלבנה נאמרת כנגד הירח, בתחילת כל חודש ירחי.

כאמור, הירח בשיר משמש כעין **גורם מגשר** בין חוויית הקיום בתחנות שונות בחיי הדובר הילדי: החל מארץ המוצא – אתיופיה, במהלך המסע במדבריות סודן, וכן במסגרת החיים בארץ ישראל, **במהלכם מתנגשת התפיסה האוטופית של ארץ ישראל של "מעלה": הארץ המובטחת, מחוזה כיסופים חלומי, לבין ארץ ישראל של "מטה", הארץ הריאלית**, אשר הווייתה, אורח החיים ואופן הקליטה בחברתה, אינם משיקים, בהכרח, להוויית החיים האוטופית המובטחת. במהלך השיר מופיע

19 נ' שמואל. "את אבא אין מאשימים כפי שאת השמים אין חורשים: עבודה עם הורים יוצאי אתיופיה" בתוך: עט **השדה**, 3, יולי 2009. עמ' 36-41.

20 להרחבה ביחס לייצוגי הירח בתרבויות שונות ראו: א' פרוני. **הזמן: מבט מפסיכואנליזה וממקום אחר**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד, 2004.

21 בראשית פרק א', פס' ט"ז.

הירח שלוש פעמים, ובכל פעם הוא מואנש וממלא תפקיד אחר בעולמו של הדובר הילדי; תפקידים אלה מתאפיינים בקרבה לעולמו של הילד, ובהשגחה פיזית ורוחנית: "הִירָח מְשַׁגֵּחַ מְעַל" (בית א'), שיתוף והשתקפות העצמי: הפנייה לירח הנה, למעשה, פנייה ל"אני" להחזיק מעמד: "אֲדוּר יָרַח, הַחֲזֹק מְעַמֵּד" (בית שני), הוריי-דרך, ההופכת לייצוגו של ההורה החסר: "בִּירָח דְּמוּתָהּ שֶׁל אִמִּי" (בית רביעי). אם נפנה אל פרשנות אינטר-טקסטואלית, המקשרת את מסעם של יהודי אתיופיה בשיר למסעם הקדום של בני ישראל במדבר, טרם ההגעה אל הארץ המוטחת, הרי שנוכל לזהות בהוויית הירח תכונות מקבילות לעמוד האש ולעמוד הענן, שני גורמי תאורה, בעלי איכות על-טבעית, אשר היוו מקור להנחיה ולהדרכה פיזית ורוחנית, במהלך נדודיהם של בני ישראל במדבר.

במהלך השיר נוצרים יחסים מטונימיים משתמעים בין דמות האם לבין הירח, המחזירים אותנו אל תפיסת ההווה הנשית של הירח, במסגרת תרבויות שונות בתקופה הפרה-פטריארכלית. לאחר מות האם, כאשר נתקל הדובר הילדי בקשיים, הנוגעים להוכחת יהדותו בארץ ישראל, הוא פונה אל הירח, אשר היווה עד למותה, ודמותו נקשרה בדמותה ובזכרה. הפנייה לירח כהורה חלופי, או כמזור לבדידות/קושי, מהווה מוטיב חוזר בשירה לילדים ולמבוגרים. רבות הדוגמאות, וקצרה



היריעה מלהזכיר את כולן, אך בכל זאת, ראוי לציין את שירה של מ.י. שטקליס: "מעשה בילדה בודדה"<sup>22</sup>, במהלכו פונה הילדה אשר נותרה בגפה לירח, כמזור למצוקה ולבדידות, הירח "הזורע כפתורי אור" בסיפור 'שמלת השבת של חנה'לה'<sup>23</sup> מאת יצחק דמיאל. בנוסף, ראוי להזכיר את ספרה הדו-לשוני של נעמי שמואל **הירח הוא דבּוּ** (2005). ספר זה, מגולל את סיפורם של שני אחים, רועי צאן, הקשר ביניהם ועלייתם לארץ ישראל. בתחילת הספר מציג האח הקטן שאלה לאחיו הגדול ביחס להוויית הירח ולטיבו: "טדלה, מה זה הירח?", וזה עונה בהתאם לדרך בה השיבו לו

המבוגרים, וממשילו למאכל אתיופי מסורתי, מאפה בשם דְּבּוּ. שאלות על היקום ועל גרמי השמים ידועות בתרבויות שונות. התשובה הקצרה שניתנת לאח הצעיר "מקפלת בתוכה מסורת", המקובלת בקהילה האתיופית, על פיה הירח מוקבל ל"מאפה בעל פנים עגולות"<sup>24</sup>. כדי לחזק את ההסבר בדרך משכנעת ולספק את סקרנותו של האח, מוסיף האח הגדול: "הירח הוא הדבּוּ של אלוהים. כל לילה אלוהים נוגס ממנו מעט עד שכולו נעלם."<sup>25</sup> ובכך מסביר את תהליך הטרנספורמציה החודשי של

22 מ.י. שטקליס. "מעשה בילדה בודדה" מתוך: יש לי סוד, תל אביב: דביר, 1963.

23 י. דמיאל. 'שמלת השבת של חנה'לה'. (1983) בתוך: ד' גרדוש ות' אליגון (עורכות), 100 סיפורים ראשונים. תל אביב: כנרת, עמ' 78-79.

24 "על שלושה ספרים של נעמי שמואל" מתוך: הד הגן, חוברת ג', תשס"ז, קישור מקוון, אוחזר בתאריך: 25.5.2015: <https://www.itu.org.il/?CategoryID=1107&ArticleID=8516>.

25 נ' שמואל. הירח הוא דבּוּ. ירושלים: האוניברסיטה העברית, תכנית אתגר, 2005.

הירח ממצב של התמלאות, התמעטות עד להעלמות. בהמשך, עולים האחים לארץ ישראל וכאשר ממתין אחד מהם לבואו של השני בחוסר ודאות, הרי שהוא נושא עיניו בתקווה אל הירח. הירח, אם כן, מהווה אף ביצירה זו מקור להנחיה ותאורה גשמית ורוחנית, כאשר נוצר **קשר מטונימי משתמע בינו לבין בני משפחה אבודים**, שניתקו אחד ממשנהו במהלך המסע לארץ ישראל, ומרכיב מגשר בין שני העולמות: אתיופיה וארץ ישראל.

## ו. מפתחות להוראת השיר

את ההצעות להוראת השיר אחלק לשלושה חלקים:

**שלב טרום הקריאה** – הכניסה אל עולם השיר.

**שלב הקריאה ולימוד השיר.**

**שלב פוסט-קריאה** – הכולל מגוון פעילויות קריאה וכתובה בעקבות לימוד השיר.

### שלב טרום הקריאה:

בשלב זה מומלץ להתמקד ב**רעיון המסע** כפי שהוא בא לידי ביטוי בכותרת השיר. המורה תסביר לתלמידים כי הם עומדים ללמוד שיר, המתקשר למושג "מסע" ותשאל את הכיתה: מה משמעות המילה "מסע"? המורה תצייר על הלוח שמש אסוציאציות ותערוך סיעור מוחין ביחס למילה "מסע", תוך התייחסות ליעדים, המוצבים בדרך כלל טרם היציאה למסע, ולקשיים פוטנציאליים אשר עשויים להיקרות בדרך.

**מיקוד בכותרת השיר:** המורה תכתוב את כותרת השיר: 'המסע לארץ ישראל' על הלוח ותציג שאלות בפני התלמידים: מי לדעתכם/ ייסע במהלך השיר לארץ ישראל? מהיכן יבוא? מה יהיה אופי המסע? האם יהיה למשתתפים במהלכו קל או קשה?

**נושא המסע לציון – פיתוח וקישור תמאטי לעבר ולהווה:** המורה תוסיף ותפתח את הנושא: האם שמעתם/ן על אנשים שערכו מסע לארץ ישראל בהווה או בעבר? האם אתם/ן מכירים/ות אנשים שנסעו זמן ממושך עד שהגיעו לארץ ישראל, או למקום אחר בעולם? אם כן, אלו חוויות הם חלקו איתכם/ן בסוף המסע?

### שלב הקריאה ולימוד השיר:

המורה תקרא את השיר בקריאה מוטעמת.

עם זאת, כיוון שמדובר בשיר-זמר, המורה תציין כי השיר נכתב מראש ללחן ונועד להיות מושר, ותשמיע את השיר בביצוע מקהלת שבא (קיים סרטון, הזמין ביוטיוב, להלן קישור מקוון: <https://www.youtube.com/watch?v=Rj2gLr0PMII>). טרם השמעת השיר והקרנת הסרטון, תבקש המורה מהתלמידים לכתוב על פיסת נייר באופן אסוציאטיבי את מגוון הרגשות העולים בהם בעת



ההאזנה לשיר והצפייה בסרטון. המורה תבקש מן הילדים כי ישתפו ברגשותיהם, לאחר תום ההאזנה. נעימת השיר אוצרת בחובה מוטיבים של שיר ערש מחד, ושל המנון מסע, ההולך ומתגבר, מאידך, אלה חוברים בדרך כלל ליצירת תחושה של התרגשות בקרב קהל המאזינים.

**הבנה ראשונית של התוכן:** בסיום הקריאה רצוי שהמורה תאפשר שיח חופשי בנושא היצירה, אותו תנחה באמצעות שאלות, כגון: אלו רגשות עורר בכך/ן השיר? מה דעתכם/ן על השיר? ניתן לבקש מהילדים לבחור שורה/בית משמעותי/ת מתוך השיר, אשר גרם להם להתרגשות מיוחדת, או לתשומת לב משמעותית, לסמן אותו/ה ולבקש מהם/ן להסביר מדוע מרגשת אותם/ן שורה זו.

**הבנת השיר באופן מעמיק: זיהוי מאפייני המסע ושלבי:** ההתפתחויות טרם ההגעה לארץ ישראל ואחרי העלייה.

**שלב ראשון:** התלמידים יתבקשו לסמן את הקשיים השונים במסע ויגדירו את סוגי הקשיים השונים (ראו עמ' 4-5).

**שלב שני:** המורה תשאל: האם לאחר ההגעה לארץ, תמו קשיי העולים? התלמידים יבקשו לנמק את תשובתם, תוך הצגת סימוכין מן השיר.

**שלב שלישי:** המורה תסב את תשומת לב התלמידים לשינוי המשמעותי בפזמון המלווה את הבית הראשון ואת הבית האחרון: בבית הראשון מתבקשים המשתתפים במסע: "להרים רגליים", בפזמון המלווה את הבית האחרון, מתבקשים העולים בארץ "להרים עיניים". מה משמעות הביטוי שיוצר חיים אידיסיס: "להרים עיניים"? – להישיר מבט, להזדקף. כלומר: אם הקריאה הראשונית בשיר הייתה לצלוח את המסע לארץ ישראל, הרי שזו המסיימת היא לצלוח את קשיי הקליטה.

**תכונות דמות הדובר הילדי כמייצגי מעברים וזהות משתנה:** אחד המרכיבים המשמעותיים ביותר בשיר נוגע לתכונות דמות הדובר הילדי והתפתחויות מרכיבי הזהות השונים, המאפיינים ישות זו במהלך השיר. התפתחויות זהות הדוברת, קשורים בקשר הדוק להתפתחות המסע, ולמאפייני המרחב והסביבה הגיאוגרפית. התפתחויות אלה אף מציפות קשת רגשות משתנים מתוך הוויית הדמות אל קהל הקוראים/מאזינים.

המורה תבקש מהילדים לתאר את מאפייני דמות הדוברת המשתנים במהלך בתי השיר, כמו גם את סביבתה המשתנה, אשר מאפייניה שזורים בין הפזמון המשתנה אף הוא. ניתן לעשות זאת באמצעות הטבלה הבאה. על זהות הדובר הילדי ניתן ללמוד באמצעות הדגשת מילים המוסרות פרטים המרכיבים את דיוקנו, כגון: פעלים ומילות תואר המציינים/ות מגדר, כגון: "מבטיחה", "יהודי".

מספר בית	זהות הדובר/ת במסגרת המשפחתית	מקום ההתרחשות	הרגש העולה מתיאור הדמות, הרגש העשוי להתעורר בקרב הקורא
בית 1	בת או בן בוגר/ת (מתייחסת לאחיה כקטנים)	מדבר	<b>הדמות:</b> כמיהה לארץ ישראל ולירושלים, סבל.
			<b>הקורא:</b> דאגה לדמויות מהולה בתקווה לסוף טוב.
בית 2	בת או בן בוגר/ת (מתייחסת לאחיה כקטנים)	מדבר	<b>הדמות:</b> מצוקת רעב, פחד מחיות רעות, כמיהה לארץ ישראל.
			<b>הקורא:</b> פחד, חשש מהול בתקווה.
בית 3	בת המתפקדת כאם	מדבר	<b>הדמות:</b> פחד מן השודדים, העצב על מות האם משתמע, אם כי רגשות הסבל והאובדן אינם מתוארים בהרחבה.
			<b>הקורא:</b> פחד מן המוות, אימת השודדים. תקווה לטוב.
בית 4	בן (המייצג בקולו כעין קול קולקטיבי של בני העולים)**	ארץ ישראל	<b>הדמות:</b> געגועים לאם, אכזבה, ותסכול מהטלת הספק בזהות היהודית.
			<b>הקורא:</b> תסכול ואכזבה, רצון לשינוי

\*\* יתכן והשינוי בבית האחרון חל אף מטעמי לחן וחריזה, אך בכל מקרה, מבחינת אופיו של השיר כיחידה התפתחותית, ניתן להחיל אף במקרה זה, פרשנות המתייחסת לזהות הדובר כמייצג קול קולקטיבי.

### שלב שלישי: זיהוי והבנת תפקידי הירח – האנשה ומטונימיה

הירח ממלא תפקיד משמעותי רב-רבדים בשיר. כצעד ראשון, תסב המורה את תשומת לב התלמידים להאנשת הירח בשיר. "האנשה" היא ציור לשון, אשר באמצעותו מיוחסות תכונות אנוש לשאינו אנוש. לירח, בהתאם לזאת מיוחסות תכונות אנושיות. נבקש מהתלמידים לסמן את התכונות האנושיות המיוחסות לירח. במהלך לימוד תפקידיו של הירח נוצרת זהות משתמעת בינו לבין גורמים נוספים בשיר: הירח מסתמן כ**מטונימיה** לזכר האם. המטונימיה אף היא ציור לשוני, במהלכה נוצרת זהות משתמעת בין שני גורמים, בעלי קרבה מסוימת, אם בעולם המוחשי, או בעולם הנוצר במסגרת היצירה הספרותית. לצורך זיהוי תפקידיו המטונימיים של הירח, תבקש המורה מהילדים להדגיש כמה פעמים בשיר מופיעה המילה "ירח".

ניתן להבהיר את תפקידיו של הירח באמצעות טבלה זו:

תפקיד הירח	הופעת הירח בשיר
תאורה, השגחה רוחנית, הנחיה בחשכת המדבר	<b>בית 1</b> - "הירח משגיח מעל"
תאורה, הירח כשותף (מטונימי) לתלאות המסע: הביטוי "החזק מעמד" מכוון בו זמנית הן לירח והן להולכים.	<b>בית 2</b> - "אור ירח, החזק מעמד"
הירח כעד	<b>בית 3</b> - "במדבר דם אימי, הירח עדי"
השגחה הורית, הירח כמטונימיה לזכר האם	<b>בית 4</b> - "בירח דמותה של אימי"

### הארגון הצלילי בשיר: חריזה, חזרה ושבירה

במסגרת היכרות עם הארגון הצלילי בשיר, נבקש מהתלמידים לסמן צלילים חוזרים ולזהות חזרה צלילית ושבירת חזרה. בשיר ניכרים אופני חריזה מגוונים, וצליליות המאופיינת במגמה של קביעות משתנה.

**חריזה – הגדרה בסיסית:** נגדיר את החריזה כחזרה על צליל דומה בסופי הטור/השורה השירי/ת, ונדגים חריזה צמודה:

**הִירָח מְשִׁיחַ מְעַל,**  
**עַל גְּבִי שֶׁק הָאֶכֶל הַדֵּל,**  
**הַמְדַבֵּר מִתְחַתִּי, אֵין סוֹפו לְפָנַיִם**  
**וְאִמִּי מִבְּטִיחָה לְאֹחֵי הַקְּטָנִים:**  
**אוֹר יָרַח, הַחֲזֵק מְעַמֵּד,**  
**שֶׁק הָאֶכֶל שְׁלָנוּ אָבֵד,**  
**הַמְדַבֵּר לֹא נִגְמַר, יִלְלוֹת שֶׁל תַּנִּים**  
**וְאִמִּי מְרַגְּעָה אֶת אֹחֵי הַקְּטָנִים:**

בשיר קיימות אף צורת חריזה פנימית (בתוך השורה/טור השירי/ת): חריזה של מילה באמצע השורה השירית עם מילה שהופיעה בסופה: "עוֹד מְעַט, עוֹד קָצַת"

ראוי להצביע על תופעה ייחודית בשיר של שבירת חריזה מגמתית ומתוך כך, על הקשר בין צליל ותוכן: המורה תסב את תשומת לב התלמידים לקשר שבין צליל לתוכן ולאופן שבו נשברת החריזה בבתים המציינים משבר משפחתי או קהילתי, הנובע מסיבות משתנות (נסב את תשומת הלב לצלילים דומים: "שודדים-עדי", "אימי-תיעלמי"), להלן הדגמה מפורטת:

**וּבְלִילָה תִּקְפּוּ שׁוֹדְדִים**  
**בְּסִפּוֹ, גַּם בְּחָרֵב חֲדָה,**

**בְּמִדְבַּר דָּם אֲמִי, הִרְחַ עֲדִי  
וְאֲנִי מִבְּטִיחָה לְאַחֵי הַקְּטָנִים**

**בְּיָרֵחַ דְּמוּתָה שָׁל אֲמִי  
מִבְּטִיחָה בִּי; אֲמָא, אֵל תַּעֲלָמִי;  
לֹו הִיְתָה לְצַדִּי, הִיא הִיְתָה יְכוּלָה  
לְשַׁכְנַע אוֹתָם שְׂאֲנִי יְהוּדִי**

סימון היגדים, צירופים מילוליים ומילים חוזרות בשיר: נבקש מהתלמידים לסמן חזרת מילים וביטויים בשיר, תוך מיקוד בנושא חזרה וחזרה בשינוי – שכן הפזמון אינו חוזר במלואו, אלא חוזר על חלקים מסוימים, כאשר חלקים אחרים משתנים.

לדוגמא:

**עוֹד מְעַט, עוֹד קְצַת,  
לְהָרִים רְגָלִים,  
מְאֻמָּץ אַחֲרוֹן לְפָנֵי יְרוּשָׁלַיִם  
עוֹד מְעַט, עוֹד קְצַת,  
בְּקְרוֹב נְגָאֵל,  
לֹא נִפְסִיק לְלַכֵּת לְאַרְץ יִשְׂרָאֵל.  
עוֹד מְעַט, עוֹד קְצַת,  
יְתַגַּשֵּׁם הַחֲלוּם,  
עוֹד מְעַט נִגִיעַ לְאַרְץ יִשְׂרָאֵל.  
עוֹד מְעַט, עוֹד קְצַת,  
לְהָרִים עֵינַיִם,  
מְאֻמָּץ אַחֲרוֹן לְפָנֵי יְרוּשָׁלַיִם.**

ניתן לשאול את התלמידים, בהמשך לסימון החזרות: מהו האפקט שנוצר משילוב המילים "עוד מעט/עוד קצת" בפזמון החוזר? מה מלמדת אותנו החזרה על המילים "עוד מעט, עוד קצת" על אופייה של האם, אשר הינה הדמות הראשונה המזוהה בשיר עם אמירה זו? האם לדעתכם/ן ישנה סיבה להחלפת "ארץ ישראל" ב"ירושלים" בשיר?

## הסקת מסקנות: היחסים בין תוכן לצורה בשיר

השיר מציג מבנה הרמוני, באופן כולל, של שיר-זמר בעל בתים ופזמון חוזר. אלה יוצרים רושם הרמוני כללי, העומד מצד אחד, בדיסוננס לחוסר-ההרמוניה המאפיינת את קשיי המסע ומצד שני משקף קשר של הקבלה לשאיפה ההרמונית לעלייה לישראל. גם החזרה בשינוי מציגה סוג של קביעות צורנית משתנה, המאפיינת מחד את השאיפה לקביעות, את הדינאמיות שבמסע, את הקשיים המשתנים, הנמשכים אף עם ההגעה לארץ ישראל.

### פעילויות פוסט-קריאה: מבעים אישיים ויצירתיים בעקבות לימוד השיר

המורה תזכיר לתלמידים את השיחה שנערכה בעת ההכנה למפגש עם היצירה. בשיחה זו התייחסו התלמידים למושג "המסע", לקשיים אפשריים העשויים להתעורר במהלך מסע, ולכותרת השיר "המסע לארץ ישראל", המורה תסכם ותציין כי בשיר התודעו התלמידים לסיפור מסעם של יהודי אתיופיה לארץ ישראל ותבקש מהם לכתוב תגובה ביחס לכך. תגובה זו עשויה לבוא לידי ביטוי באמצעות בחירה במספר מתכונות:

**כתיבת מכתב לדמות הדובר הילדי בשיר בשם התלמיד**, המביע רגשות ורשמים שהתעוררו בקרבו במהלך קריאת השיר וההתודעות למסע יהודי אתיופיה לארץ ישראל.

השיר מפרט את קשיי המסע, אולם קשיי הקליטה נמשכים אף בארץ. לחלק מקשיים אלה מתייחס הבית האחרון. **התלמיד יתבקש לכתוב מנקודת מבטו של ילד-עולה** ולהרחיב במתכונת של אפשרות ביחס לקשיי הקליטה המצפים לעולים החדשים בארץ בכלל ובפרט לעולים מאתיופיה.

**סיפור עלייה אישי**: במידה ומדובר באוכלוסייה של תלמידים עולים חדשים, יוכלו הם לכתוב את סיפור העלייה האישי שלהם. במידה ומדובר בילדים, אשר קיים במשפחתם סיפור עלייה – יוכלו לראיין את קרובי המשפחה (הורים, סבים/סבתות) ולכתוב את סיפור עלייתם לארץ ישראל.

### קריאת המשך בעקבות לימוד השיר:

מומלץ לשלב קריאה מספרי הילדים מאת **נעמי שמואל**, להלן מבחר המלצות. המידע ביחס לספרים לקוח מתוך אתר הבית של הסופרת נעמי שמואל:

**דסטה ואני**: "הספר כתוב על רקע מבצע שלמה: במאי 1991, הובאו לישראל ברכבת אווירית כ-14,000 יהודים מאדיס אבבה, אתיופיה, בפרחות מ-48 שעות. זהו סיפורם המרגש של שני ילדים, דסטה ויונתן, שנפגשו בירושלים בעקבות המבצע וכיצד הפכו לחברים"<sup>26</sup>.

**ילדת קשת בענן**: "הספר מגולל את סיפורה של מִסְקָרָם. צברית, בת קצרין שברמת הגולן, אשר בפתח העלילה, עומדת לעבור דירה להרצליה. אביה של מסקרם עלה מארצות הברית ואָמה

---

26 הציטוט לקוח מתוך **האתר האישי של הסופרת נעמי שמואל**, ראו קישור מקוון:

<http://www.naomis-books.com/>

מאתיופיה. הילדים מסרבים להאמין לה שהיא אינה עולה חדשה מאתיופיה ומתייחסים אליה כשקרנית"<sup>27</sup>.

### **אפשרות נוספת לקריאת המשך בעקבות לימוד השיר:**

**תעלולי אבא גברהנה**, ליקטו ועיבדו: אפרים סידון ומסקי שיברו, הוצאת אגם, 2013.

### **לסיכום:**

ביחידה זו הוצגה פרשנות נרחבת לשיר הזמר מאת חיים אידיסיס: 'המסע לארץ ישראל', אשר זכה ללחן מאת שלמה גרוניך והושר בביצוע מקהלת שבא, בשנת 1993. המאמר כולל פרטי מידע ביחס לרקע ההיסטורי-סוציולוגי לכתיבת היצירה, כמו גם מיקוד בתכני השיר, במוטיב המסע ובייצוגי הירח, כפי שהם באים לידי ביטוי בשיר. חלקו השני של המאמר מציע דרכים מגוונות להוראת השיר, תוך התמקדות בשלושה שלבים: טרום-קריאה, קריאה, פוסט-קריאה. המסרים העולים מתוך השיר, אשר נכתב לפני 22 שנה ונותר רלוונטי עד ימינו אנו, נוגעים למסע הקליטה של יוצאי אתיופיה בארץ ישראל. אירועי השעה ממחישים עד כמה חשוב הדיון בנושא במסגרות חינוכיות, ומה חשוב תפקידנו כאנשי חינוך ומורי-דרך, לספר על דרכם של יהודי אתיופיה לארץ ישראל ובתוכה – כיום.

### **ביבליוגרפיה:**

#### **מקורות ראשוניים:**

אידיסיס, ח'. (1993). 'המסע לארץ ישראל'. בתוך: שלמה גרוניך ומקהלת שבא (אלבום). דמיאל, י' (1983). 'שמלת השבת של חנה'לה'. בתוך: ד' גרדוש ות' אליגון (עורכות), **100 סיפורים ראשוניים**. תל אביב: כנרת, עמ' 78-79.

ילן-שטקליס. מ'. (1963). תל אביב: **יש לי סוד**. הוצאת דביר.

סידון, א' ושיברו מ'. (2013). **תעלולי אבא גברהנה**. הוצאת אגם.

שמואל, נ'. (2006). **הירח הוא דבנו**. המכון לחקר הטיפוח בחינוך, האוניברסיטה העברית ירושלים.

27 לקריאה נוספת מצורף לינק **האתר של הסופרת נעמי שמואל**: <http://www.naomis-books.com/>. להעשרה נוספת ניתן לקרוא את מאמרה של שמואל, המופיע בגרסה סרוקה באתר של שמואל: "מסורות החינוך של יהודי אתיופיה: דינאמיקות של המשכיות ושינוי, בתוך: **הד האולפן החדש**, 98, 2011.

\_\_\_\_\_ . (2000). **ילדת הקשת בענן**. הקיבוץ המאוחד.  
\_\_\_\_\_ . (2013) **דסטה ואני**. הוצאה עצמית, דפוס שחף.

### **מקורות משניים:**

ברלוביץ', י'. (1996). **להמציא ארץ, להמציא עם: תשתיות ספרות ותרבות ביצירה של העלייה הראשונה**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

גורן, ח'. (2002) "בעיני הילדים או למענם?: תיאורי ארץ הקודש בספרות הנוסעים הצעירים", בתוך: **קתדרה: לתולדות ארץ ישראל ויישובה**, 104, עמ' 157-164.

דר, י', לבנת, ח', שטיינמן, י' וקוגלר, ט'. (2006). **ברוח הזמן: החזרת ספרות הילדים להקשרה ההיסטורי-תרבותי**. תל אביב: מכון מופ"ת.

חובב, ל' (1986). **יסודות בשירת הילדים בראי יצירתה של לאה גולדברג**. ירושלים: כרטא.

משיח, ס'. (2000). **ילדות ולאומיות: דיוקן ילדות מדומיינת בספרות העברית לילדים 1740-1948**. תל אביב: צ'ריקובר.

נווה, ח' (2002). **נוסעים ונוסעות: סיפורי מסע בסיפורת העברית החדשה**. תל אביב: משרד הביטחון.

פרוני, א' (2004). **הזמן: מבט מהפסיכואנאליזה וממקום אחר**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

שמואל, נ' (2009). "את אבא אין מאשימים כפי שאת השמים אין חורשים: עבודה עם הורים יוצאי אתיופיה". **עט השדה**, 3, עמ' 36-41.

### **אתרי אינטרנט:**

**אתר מקהלת שבא**: <http://www.shva-choir.co.il/>

**אתר משרד החינוך**, הערך ציונות – עליית יהודי אתיופיה קישור מקוון:

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tziyonut/AliyatEtyopya.htm>,

**אתר ההסתדרות הציונית העולמית**, קישור מקוון:

<http://www.wzo.org.il/%D7%94%D7%A0%D7%A6%D7%97%D7%AA-%D7%99%D7%94%D7%95%D7%93%D7%99-%D7%90%D7%AA%D7%99%D7%95%D7%A4%D7%99%D7%94>

ישראלי, ל'. "הגעגועים לציון והמסע אליה", בתוך: **אתר מט"ח**, קישור מקוון:

<http://lib.cet.ac.il/pages/item.asp?item=7254>

מיטלפונקט, ר'. (2004). "דרך ארוכה אל עצמינו", **אתר פסיכולוגיה עברית**.

"על שלושה ספרים של נעמי שמואל" מתוך: **הד הגן**, חוברת ג', תשס"ז, בתוך: **אתר הסתדרות המורים**, ללא ציון שם כותב/ת, קישור מקוון: <https://www.itu.org.il/?CategoryID=1107&ArticleID=8516>





# **ספרים וסופרים: רשימות ורשמים**

---

---



## היום שבו רציתי להיות סופרת

שלומית כהן-אסיף

”פּרָפֶר בֶּן יוֹם

שָׁאֵל פְּרָפֶר בֶּן יוֹמִים:

”עַד אֵיזָה גְבָה

עֲפוֹת הַכְּנָפִים?

עָנָה פְּרָפֶר בֶּן יוֹמִים

לְפָרֶפֶר בֶּן יוֹם:

”גְבָה הַכְּנָפִים

הוּא גְבָה הַחֲלוּם.”

(צפור, לאן את נוסעת? עם עובד, 2010)

תמיד חשבתי שהגברת ציפורה טישביין, השכנה, היא הדודה של אמיל. בציפייה חיכיתי שיום אחד, אולי בחופשת הקיץ, יבוא אמיל לבקר אצלה, וסוף סוף ניפגש, אמיל ואני.

לא פעם כשסיימתי לקרוא יצירה של אריך קסטנר הספר נותר פתוח, עד שתחושת הקנאה התפוגגה. הייתה פה קנאה ערטילאית בגיבורים. ביני לביני המשכתי לנהל דיאלוגים ממושכים עם דמות זו או אחרת. לקח לי זמן להבין שאמיל והבלשים, פצפונת ואנטון וגם התאומות מאורה הכפולה, נולדו בראשו של קסטנר. לחבורה המובחרת הזאת הצטרפו מרקו של דה אמיצ'יס, וגם מוכרת הגפרורים הקטנה של אנדרסן, שתמיד רציתי לקנות לה מעיל או לתת שם חיבה. וגם דורותי המשיכה לטופף לי בקסם נעליה... ורציתי נמשים כמו לאן שרלי, חשבתי שנמשים מביאים אומץ, שתמיד חסר לי. לימים תהיה זו "ספריית הנפש" שלי. ולרשימה הצטרפו דמויות מן האגדות שסיפרו לי, והאמנתי לכולן (גם היום אני מאמינה לכל פתיח "הִיָּה הָיָה, בארץ רחוקה ואחרת..."), מה ששמעתי ומה שקראתי הפכו להיות המהות המצטברת שלי. בהחלטה להיות סופרת (אם בכלל קיימת החלטה כזאת) היה משהו מצטבר והדרגתי שהתלכד למשהו מוכר וגם חדש, ולא ברור לי איך זה קרה מתי.

איפה הייתה התחלת ההתחלות? זה לא קרה ביום שהמורה לספרות בתיכון, המחזאי אברהם רז, זיהה משהו בכתיבה שלי: "תזכרי, את תהיה משוררת", ונתן לי במתנה את **אהבת תפוח הזהב** של רביקוביץ.

זה לא קרה ביום שהמשורר אברהם שלונסקי קרא את השירים שלי (למבוגרים), ואמר לי בקול של מגיד עתידות מנוסה וסמכותי: "אשלח את השירים לפרסום", ובאותה נשימה שלח אותי לכתוב "שירי ילדים ואגדות". איך הוא ניחש שאהיה שם, במשבצת הזאת? כעבור שבועות מספר, ביום שישי, שלונסקי יטפס שלוש קומות, ללא הודעה מוקדמת ידפוק על דלת ביתי, ויפרסם לפני את גיליון המוסף הספרותי של "על המשמר".

ההיכרות שלי עם שלונסקי החלה כשהגעתי לביתו ברחוב גורדון לראיין אותו למדור "הייתי פעם ילד" ב"דבר לילדים".

הוא ניחש. בתום הריאיון שאל אותי: "נכון שלא באת רק לשוחח והבאת אתך שירים בתיק?"

מה שנכון נכון. מחברת השירים הספיראלית, בעטיפה כחולה הייתה בתיק.

לימים כשאכתוב את השירים הראשונים לילדים, אביא לו. הוא ידפדף ויקרא בקול צרוד ומהדהד שאין לטעות בו את השיר "דוב הקרח ודוב האש", וישיט את המחברת לאברהם חלפי היושב על הספה. וגם חלפי יקרא בקול. שני אברהם קוראים שיר לילדה מבולבלת ותועה. אחר כך הם מבקשים ממני לקרוא גם. והקול שלי רועד:

**דָּב הַקֶּרֶחַ וְדָב הָאֵשׁ**

**שְׁנֵי דָבִים אוֹהֲבִים**

**לֹא נִפְגְּשׁוּ שְׁנַיִם**

**רַק שְׁלָחוּ מִכְתָּבִים.**

**כְּתַב דָּב הָאֵשׁ:**

**"אֵת סוּד הַגְּעֻגוּעַ קָשָׁה לְפָרֵשׁ**

**גְּעֻגוּעִים קָשָׁה לְגַרֵשׁ."**

**כְּתַב דָּב הַקֶּרֶחַ:**

**"אֲנַחְנוּ נִפְגְּשׁוּ."**

**בְּסוּף הַדֶּרֶךְ נִפְגְּשׁוּ**

**דָּב הַקֶּרֶחַ וְדָב הָאֵשׁ,**

**הַתְּחַבֵּקוּ חֶזֶק  
חֶבֶק מְרִגֵּשׁ.**

**יֵלֵד עָמַד בְּצַד וְאָמַר:  
"מִוֶּזֶר רְאִיתִי שְׁנֵי דָבָרִים  
נֹשְׁקִים לְחֵי וְצִנְאָר  
עֲכָשְׂיוּ אֵינִי רוֹאֶה דְבָר."**

(נשיקה בכיס, הוצאת לולו, 2000).

"מה אתה אומר?" שואל שלונסקי את חלפי "זה לילדים או למבוגרים?"

ואת התשובה של חלפי אינני זוכרת. עברו מספר שנים עד שפרסמתי את השיר הזה, לימים זה יהיה השיר המצוטט ביותר שלי באנתולוגיות ובספרי הלימוד.

ואולי התחלת ההתחלות שלי הייתה ביום בו ראיית את יוסי בנאי לעיתון נשים (בגלגול הקודם הייתי תקופה קצרה עיתונאית, לפני הריאיון הוזהרתי להביא כתבת רכילות ופיקנטריה...). בתום הפגישה הכריז השחקן בקולו היוסי-בנאי: "את בכלל לא עיתונאית, אולי תלכי לכתוב שירים?" ואני לא יודעת מה העליב יותר: הרישא או הסיפא של דבריו. בתוך תוכי ידעתי שהוא צודק: אני לא במקום הנכון, עיתונאות זה לא התדר שלי.

הריאיון עם בנאי בבית קפה תל אביבי היה האחרון שקיימתי בחיי. זה היה ביום שלישי וזה היה יום של גשם. אז נסעתי לבכות בים. זו הייתה יציאת מצרים שלי. כיון שחדלתי לראיין אחרים התחלתי לראיין את עצמי ואת הים. אותו לילה כתבתי שתי אגדות, שפתחו לי את הכתיבה לשער האגדה. הסופר שלמה ניצן עורך "משמר לילדים" מאמץ אותן ומבקש עוד ועוד. אגדות אלה שפרסמתי ב"משמר לילדים" פורסמו לאורך שנים בספריי השונים: **המלך ממדו, חצי גלימת מלכות, שודד החלומות, ארמון אלף הדלתות** ואני מונה עשרה ספרי אגדות.

לימים לא שכחתי להודות ליוסי בנאי שהיה השליח, את שני ספריי הראשונים, **המלך ממדו ומחשבות שאינן רוצות לישון** נתתי לו בפגישה שהתקיימה באותו בית קפה תל אביבי, אבל באותו יום לא ירד גשם וגם לא בכיתי. לשמחתי זכיתי לשמוע את יוסי בנאי מגיש משיריי ברדיו ועל הבמה.

ואולי התחלת ההתחלות שלי הייתה במכתב.

מעשה שהיה כך היה: כשהייתי בכיתה ד' אימצה העיר חולון, העיר בה גדלתי וחונכתי, את חיל התותחנים. תלמידי השכבה נתבקשו לכתוב מכתב לתותחן פרטי. כל התלמידים זכו לתשובה רק אני לא, דבר שהכאיב וגרם לאיזו התכנסות פנימית. כעבור חודשיים של ציפייה מהולה בעלבון, קיבלתי מכתב ממפקד היחידה בזו הלשון: "התשובה התעכבה. המכתב היפה שלך הסתובב בין

חיילי היחידה. את ודאי תהיי סופרת." המכתב הרגיע אותי, החבאתי אותו במילון הלועזי-עברי של דן פינס. ביום הולדתי ה-20, ביום בו אקבל במתנה מהורי מכונת כתיבה דגם הרמס מדיה, יספר לי אבי: "אני הייתי המפקד... אני כתבתי לך את המכתב."

גם אבא ניחש שאהיה סופרת. והאחרונה לנחש הייתי – אני.

ואולי הייתה זו ההיכרות עם יצירתו של בורחס, שכבר בקריאה ראשונה הרגשתי שבורחס זה הבית שלי. "הכתיבה היא חלום מודרך" כתב. ואני חשבתי לתומי, למה שלא אכתוב את החלומות שלי? הלכתי לישון ולא מרוב עייפות, אלא כדי לחלום. מאז החלומות מפעפעים בשלמותם או בחלקם לכתיבה שלי.

אבא שלי, בורחס, שלונסקי, המורה לספרות, יוסי בנאי ושלמה ניצן, כל אחד מהם הוא עוד פיסה בפאזל הראשוני שלי והם ממשיכים ללוות ברגעי אור וברגע חושך. הם עדיין מייעצים לי ומנתבים את דרכי. דרך שאף פעם אינה בטוחה ואינה ברורה לי. אני יודעת שביצירה יש הרבה חסד ועל המתנה הזאת אני לא חדלה להודות, אבל מדי פעם בכל זאת אני שואלת את עצמי אם אני במקום הנכון ובתדר הנכון. ולפעמים בין הרפיון וסימני השאלה צץ סימן קריאה: "זהו המקום!" ואני מתעקשת להתחיל סיפור חדש... וכל סיפור הוא ראשון שלי, וכל שיר הוא ראשון שלי.

ובין לבין אני פוחדת שהנס ייגמר לי והחלום יברח.

## המורה הראשון שלי לכתיבה – אריך קסטנר\*

דר' עדינה בר-אל

"מה רציתי לומר? אה, נזכרתי." משפט זה שכתב אריך קסטנר בהקדמה לספרו **פצפונת ואנטון**, עורר בי, ילדה קטנה, בת שבע לערך, את ההארה: הכתיבה היא אמירה, אמירה ישירה לקורא. כבר אז הבנתי שבפרק הראשון של ספר זה "הקדמה קצרה ככל האפשר", המודפס באותיות קטנות, יש טיפים לסופר. (למרות שאז לא ידעתי מה פירוש "טיפים").

ההמשך הבהיר לי, שניתן לכתוב על הכול, על החיים:

**"המעשה שאספר לכם הפעם מוזר עד למאוד. ראשית כול, הוא מוזר משום שהוא מוזר. והשנית – הוא מעשה שהיה. לפני כחצי שנה קראתי עליו בעיתון. אהא, חושבים אתם בלבכם ושורקים בין שיניכם: אהא, קסטנר גנב את הסיפור! אלא שלא היו דברים מעולם. בעיתון לא תפס כל המעשה אלא עשרים שורות לכל היותר, וסבור אני, שרוב הקוראים אף לא הרגישו בו. הייתה בו ידיעה קצרה ובה כתוב, כי ביום כך וכך קרה בברלין כך וכך. מיד הבאתי מספריים, גזרתי את הידיעה מתוך העיתון ושמתתי אותה בזהירות בקופסת הידיעות הנפלאות. את קופסת הידיעות הנפלאות עשתה לי רות, ועל המכסה נראית רכבת על גלגלים אדומים, ובצידה שני עצים ירוקים, ומעליה מרחפים שלושה עננים לבנים ועגולים ככדורי שלג; וכל אלה עשויים נייר מבריק – יופי!"**

כמה הרבה ניתן ללמוד מן הפסקה הזו. נראה לי שבאופן אינטואיטיבי הפנמתי את הדברים הללו בלי להגדיר אותם לעצמי. ראשית כול – ניתן לכתוב על מה שהיה, משהו מחיי היום-יום, שלך או של אחרים. שנית, יש הבדל בין סופר לבין רוב האנשים. סופר, ובעצם כל אמן בכל תחום, קולט בחושי משהו מעניין מן המציאות מסביב, משהו שאחרים כלל לא מבחינים בו, או מבחינים בו ועוברים על כך לסדר היום. האמן לוקח את חומר הגלם הזה ומעבד אותו. הוא מוסיף תיאורים, צבעים, דימויים. כך מתאר קסטנר עצמו את קופסת הידיעות הנפלאות שלו באופן ציורי כל כך, שניתן לדמותה לנגד עינינו, וגם לחוש את ההתלהבות שלו ממנה.

וכך הוא מתאר את ההבדל בין האמן לאחרים בסיפור נחמד מחיי הילדים:

**"כשילד קטן מוציא מתחת לתנור בול-עץ וקורא אליו: - 'דיו!' – שוב אין זה עץ אלא סוס, סוס חי ממש. ואם אחיו הגדול של הילד יסתכל בבול-העץ ויאמר במנוד-ראש: 'הלוא אין זה סוס, אלא אם כן אתה חמור', – לא ישנו דבריו ולא כלום. כמורה היא הידיעה שמצאתי בעיתון. שאר הקוראים אמרו בלבם: אין זה אלא ידיעה של עשרים שורות. ואילו אני מלמלתי 'לחש-נחש' – ויהי ספר."**

\* הציטוטים הם מתוך: אריך קסטנר, **פצפונת ואנטון**, בעריכת אוריאל אופק, הוצאת אחיאסף, תל-אביב, תשנ"ד.

וגם בקטע מצאתי טיפים עבורי – לכתוב לילדים על דברים שמעסיקים אותם, על חיי היום-יום שלהם, על מה שמעניין אותם. וכן לא יזיק להזריק מעט חוש הומור לדברים.

ואני, ילדה קטנה, מיד הכנתי לי מקופסת נעליים קופסה כזו, עבור ידיעות נפלאות מן העיתון. אם אינני טועה, בתרגום הישן שקראתי היא נקראה "קופסת פתקות". קישטתי אותה על פי מיטב דמיוני, ובמשך שנים מספר, גם בהיותי תלמידה בבית הספר התיכון, היא הייתה מונחת על שולחן הכתיבה שלי.



במרוצת הזמן הקופסה שלי אבדה ואיננה. אבל אני מוצאת "בולי-עץ" שלי ושל אחרים, צוברת אותם, שומרת אותם אצלי, אם בראשי ואם בפנקסי. ומהם, אחרי תהליך של "לחש-נחש", אני יוצרת סיפורים. והטיפים של קסטנר עדיין אתי.

### מהם "בולי העץ" שלי?

"בולי העץ" שאספתי, ושימשו לי השראה לכתיבה, הם גם משמיעה, גם מצפייה באנשים ובמצבים, גם מחוויות אישיות שלי. את ספרי **מה קרה לכובע** – על נדודיו של כובע נשכת, שהפך לכלי לאיסוף צדפים על שפת הים, לקן ציפורים ועוד – כתבתי לאחר נסיעה באוטובוס לירושלים. אני ישבתי בסוף האוטובוס וראיתי שבספסל ראשון יושבת אישה ולראשה כובע קש בצורת אהיל. את ה**נסיעה העלזיה** – על מגוון דמויות של נוסעי אוטובוס. ביניהן: רופא, בנאי, ספרנית, גברת מגונדרת וילדים – כתבתי לאחר שראיתי בטלוויזיה יצירות מפלסטלינה, ואחת מהן הייתה אוטובוס שמחלונותיו ניבטות דמויות שונות. ופעם שמעתי שתי נערות משוחחות ביניהן. אחת מהן סיפרה שאביה ניסה לזרוע עגבניות והרוח פיזרה אותן לכל העברים, ובסופו של דבר צמחו לו עגבניות במקומות משונים. וזו הייתה השראה לכתיבת סיפורי **אדון אדמון**.

לספר אחר קיבלתי השראה עת הייתי מורה בבית ספר תיכון. בערב פורים הגיעה לחדר המורים אחת המורות, אם לתאומים, וסיפרה: "הכנתי שתי תחפשות. לילד אחד תחפשת של שודד, ולשני – מלך. אז המלך התחיל לבכות וטען שהוא לא רוצה להיות מלך". אני שמעתי את הסיפור הזה ונזכרתי בנשיא הראשון וייצמן. פעם שאלו אותו מה עושה נשיא, והוא ענה: "רק מְסַמְּל". ואז עלה בדעתי לכתוב על מלך שמוגבל מאוד בחייו, ובעצם לא תורם דבר, רק משמש כסמל, והוא מתמרד. וכך נכתב ספרי **המלך למך**.





ואם הזכרתי תאומים, הרי ההשראה לכתיבת ספרי **אולי ראית ילד כזה**, היה סיפור של סטודנטית שלי במכללה, בקורס השתלמות מורים וגננות. היא סיפרה, שבערב יום העצמאות היא יצאה לבלות עם ילדיה, תאומים זהים ליד בימת בידור באשקלון. והנה בדוחק ובמהומה נעלם לה אחד מילדיה. ומה היא עשתה? לקחה את אחיו התאום בידה, עברה בתוך הקהל הרב שהיה שם, ושאלה אנשים: "אולי ראית ילד כזה? ילד כזה בדיוק?", תוך כדי שהיא מורה על התאום הזהה. אמרו לי אתם? זה לא רעיון לסיפור? אז לא ידעתי הרבה על תאומים. (אגב, שנים אחר-כך נולדו לבתי תאומים, אולם



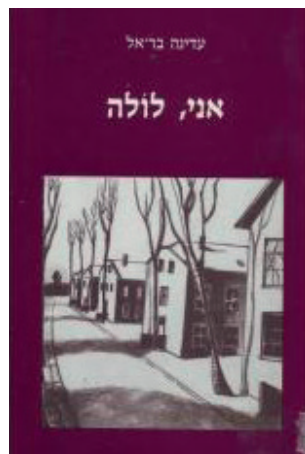
לא זהים). לפיכך קראתי חומר רב על תאומים, הקשיים בגידולם, התסכול שלהם וכו'... וכתבתי את הספר על תאומים זהים, שאחד גבוה מאחיו בשלושה סנטימטרים בלבד, אבל דבר זה גרם לנמוך מביניהם לתסכול. וכמובן שלא נפקד מקומו של הסיפור על חיפוש האח התאום בערב יום העצמאות.

מובן שיש לסופרים גם "בולי עץ" שאכן אירעו להם עצמם, או במשפחתם. "בול עץ" כזה הוא הסיפור **המכנסים של סבא** – ספרי שזכה למהדורות רבות מאוד מאד. ומה שמתואר שם אכן התרחש במציאות. חמי זיכרונו לברכה הלך לבית הכנסת בערב שבת, וכשחזר חיפש את המכנסים הקצרים שלו לצורך מנוחה. המכנסים נמצאו לבסוף עליו. מסתבר שהוא לבש את המכנסים הארוכים על הקצרים. זה שימש לי השראה לכתוב סיפור הומוריסטי על סבא וסבתא שמחפשים את המכנסים בכל הבית. ובתוך כך הזכרתי את סוגי החדרים השונים בבית ואת הרהיטים והחפצים שבהם, לצורך העשרה של קוראיי הקטנים.

ומהסבא שלנו לנכדו. ספרי הראשון **תינוק חדש במשפחה**, נכתב לאחר שבני ניר בן הארבע אמר לנו בעת שהייתי בהריון שני: "אני רוצה לגור אצל סבתא, כי עוד מעט יהיה לכם ילד אחר ולא תצטרכו אותי..."

בעבר כתבתי סיפורים שהתפרסמו ב"משמר לילדים" הוותיק, בעריכתו של שלמה ניצן. לאחר שנים חזרתי לסיפורים אלו והחלטתי להוציא לאור קובץ סיפורים. השתמשתי בסיפורים "הישנים" הללו, וכמובן עדכנתי אותם. לדוגמא: שמות. החלפתי את שמות הדמויות לשמות מודרניים יותר. אגב, "מודרני" הוא כמובן מונח יחסי. הספר נמצא על המדף, ושוב מתחלפת האופנה, ושוב השמות "מתישנים". וכך גם לגבי דברים אחרים, כמו אמצעי תקשורת. פעם יכול היה נער לומר לנערה: "הנה לך אסימון, תתקשרי אלי בטלפון." היום כבר מדברים בנייד, מסמסים, שולחים לייקים בפייסבוק ועוד. בקיצור, קשה מאוד להיות מעודכנים, בעיקר כשכותבים לבני הנעורים על אורחות חייהם, המשתנים לבקרים. אבל מצד שני, הספר המודפס משקף את התרבות בה נוצר, וגם בזה חשיבותו.

ונחזור לסיפורי. כאמור, ניסיתי לעדכן סיפורים שכתבתי מזמן, וכן הוספתי סיפורים חדשים. ואז הסתבר לי שהתקבל קובץ סיפורים על נערות בגיל ההתבגרות, והמקורות לסיפורים הם דברים שבאמת אירעו לי עצמי, לחברותיי, לתלמידותיי ועוד. ואני זוכרת את עצמי יושבת לערוך הגהה אחרונה ב"ספריית פועלים". מירה מאיר ועדנה קרמר, אז עורכות המדור לילדים ולנוער, ישבו מולי. ואני קוראת את הסיפורים שלי ו... בוכה. ועוד אני זוכרת שבאירוע שנערך לרגל השקת הספר אמר נתן שחם, אז מנהל ההוצאה: "צריך לתת את הספר הזה לקריאה לכל ההורים, כדי שיבינו מה עובר על המתבגרים שלהם". זאת אומרת: "ניכרים דברי אמת".



שני ספרים כתבתי על השואה. האחד היה בהשראת יצחק לבני. בעת היותו מפקד גלי צה"ל, שמעתי אותו אומר, למיטב זיכרוני, שחייו של כל יהודי הם היסטוריה, ושהוא ממליץ לכתוב את סיפור חיי הורינו. הוריי, כאמור, שניהם ניצולי שואה. אבי, ניצול אושוויץ, לא סיפר דבר. אבל אמי סיפרה וסיפרה. מאז שאני זוכרת את עצמי שמעתי את סיפוריה על הבית בפולין, על הגטו ועל מחנה העבודה. לפיכך החלטתי להקליט אותה באופן מסודר במכונת הקלטה, טייפ (אז עוד לא היו מצלמות וידאו ביתיות), ולהעלות את סיפוריה על הכתב. פרסמתי את הדברים בחוברת תחת הכותרת "אני לולה". והנה יום אחד פנתה אלי מנהלת הספרייה האזורית של מועצת

"באר טוביה", וסיפרה לי שיש דרישה עצומה לספר, אפילו מתלמידי כיתות בית הספר היסודי. ואז החלטתי להוציא לאור את סיפוריה של אמי בפורמט של ספר, ולא חוברת, בהוצאת "רשפים". וגם כאן עדכנתי. כאמור, אבי לא סיפר דבר על האירועים שהתרחשו באושוויץ. לאחר מותו שמעתי ב"שבעה"



מפי חברו הקרוב שהיה עמו במחנה הריכוז, סיפור די אבסורדי על הצלתו של אבי דווקא בידי ד"ר מנגלה, שהאמין לו בעת הסלקציה שהוא חש בטוב (לאחר שסבל מפגיעה קשה של חייל נאצי), ושלח אותו בהינף אגודל לעבודה ולא להשמדה. סיפור זה הוספתי בספר החדש **אני לולה**.

הספר השני הוא **הם ירו גם בעורבים**. מעשה שהיה כך היה. הצטרפתי למשלחת נוער לפולין כמורה מלווה של תלמידי בית הספר התיכון "כפר סילבר". השבוע הזה, בו ביקרנו במחנות ההשמדה, עורר בי, מטבע הדברים, טלטלה עמוקה. אולם לא העליתי בדעתי לכתוב על זה. והנה באותה השנה פרצה מלחמת המפרץ. סדאם חוסיין כיוון טילים למדינתנו, וברדיו הודיעו לא לצאת מן הבתים. נשארתי עם בתי הדס, אז תיכוניסטית, בבית. ולפתע "פרץ" ממני

הספר הזה. אני כתבתי פרק בעט, ובתי הדס הקלידה במחשב. (מאז אני מקלידה ישירות במחשב, בלי תיווך של עט או עיפרון). למרבה הפלא, למרות שהייתי בפולין מורה מלווה, כתבתי את הספר בגוף ראשון, מנקודת מבט של נערה.

## איך אני כותבת?

איך אני מתחילה לכתוב? לפעמים יש פער של ימים, שבועות או חודשים מאז שהגיע אלי הרעיון, אותו "בול עץ". אני צריכה לחכות לניסוח של המשפט הראשון שיעלה בדעתי וימצא חן בעיניי. ואז הדברים מתחילים לזרום במהירות... הסיפור זורם, אבל זוכה כמובן לתיקונים ולשיפוצים ללא סוף. לפני שנים, עת כתבתי במכונת כתיבה, היו לי טיטות על גבי טיטות. היום, כאשר כותבים באמצעות מעבד תמלילים במחשב, מתקנים באמצעות מחיקות, "גזור", "העתק", "הדבק". יחד עם זאת אני שומרת כמה נוסחים במחשב. וגם לא השתחררתי לגמרי מן הנייר. לצורך הגהות אני חייבת להדפיס את הטקסט, לראותו כתוב שחור על גבי לבן. עוד כלל אימצתי לעצמי: להניח את כתב היד הגמור במגרה, ולשוב לקרוא בו לאחר ימים או שבועות בעיניים חדשות. כי במקרים שהזדרזתי לשלוח את כתב היד, תמיד מצאתי עוד טעויות או דברים שצריך לתקן.

לפני פרסום הספר חשוב לי לשמוע חוות דעת של אחרים. דבר זה לא מאפיין את כל הסופרים. יש הטוענים, שזה הוא פרי יצירתם, ואין צורך לשנות דבר. ואילו אני מוכנה לשמוע לעצות ולשנות לפי הצורך. כאשר אני כותבת לקטנים, אני מושיבה כמה ילדים מהמשפחה או מהמושב שלי וקוראת בפניהם את הסיפור, שומעת את חוות דעתם ואת שאלותיהם ומתקנת בהתאם לרושם שקיבלתי מאופן הקשבתם או מהערותיהם. כאשר אני כותבת לבני נוער ולמבוגרים, המעריכה הראשונה היא בתי הדס. ואחר כך, כמובן, עורכים בבית ההוצאה. לעתים אני מקבלת את התיקונים שמציעים לי ולעתים אני עומדת על שלי והם מכבדים את החלטתי.

לגבי הקשר שלי עם המאיירים: לי מאוד חשוב לבחור את המאייר/ת, להכיר אותן/ה ולעבוד ביחד. עם כמה מהם נוצרו קשרי ידידות עד היום.

## לסיום,

כנזכר לעיל, הייתי מרצה במכללה להכשרת מורים. באחד הקורסים שלי לספרות ילדים, הייתי נוהגת לתת עבודות לסטודנטיות. כל סטודנטית כתבה עבודה על סופר/ת או משורר/ת לילדים והייתה מרצה על כך בכיתה. בסוף כל הרצאה כזו הייתי פונה אליה ומבקשת: "ועכשיו, נא סכמי במשפט אחד את יצירתך/ה". יום אחד פנתה אלי סטודנטית ואמרה: "עדינה, תוכלי לסכם במשפט אחד את היצירה שלך?" ובלי לחשוב כלל ענית: "לילדים אני כותבת יצירות הומוריסטיות ולבני נוער – יצירות עצובות". ואז נוכחתי בעצמי לדעת, שאכן זה נכון. ספריי לילדים טבולים בהומור. הם אמנם מעלים בעיות של ילדים, ומשמשים גם לביבליותרפיה במסגרות שונות, אך יש בהם פתרון בעיות, הרגעה והומור. ואילו ספריי לבני הנעורים עוסקים בבעיות שלהם, כגון קשיי גיל ההתבגרות ופגיעות

מצד מבוגרים, וכן נושא השואה. אם אנסה להיות פסיכולוגית של עצמי, אוכל להסביר זאת בגלל היותי בת לניצולי שואה, "דור שני" אופייני. מכיוון שהילדות שלי לא הייתה כל כך עליזה, שמעתי סיפורים על השואה מפי אמי, לא הייתה אווירת שמחה בבית, אני רוצה שלילדי ולקוראיי הצעירים תהיה ילדות עליזה, שמחה. אני רוצה להראות לילדים שניתן להתגבר על מכשולים, שהכול עובר. ואילו לבני הנעורים אני חשה בצורך לספר על השואה ולהנחיל את לקחייה.

כידוע, התמורה הכספית לכתיבה היא כל כך מועטה, שלא כותבים כדי להרוויח. אני כותבת כי כיף לי. ביום שבו אני כותבת סיפור או מאמר, אני חשה שעשיתי משהו. ועוד יותר מהנה – המשוב של הקוראים, צעירים כמבוגרים.



## ”יוצאת מהמשחק” – בעיות במגרש הביתי?

פנינה אריאל

הרצאה בכינוס השנתי לספרות ילדים ונוער, שהיה במכללה האקדמית לחינוך ע”ש דוד ילין בחנוכה, ל’ בכסלו תשע”ה 22.12.14.

בספרי הראשון, **מטבעות הכפר הנסתר**, אומרת אלירז לחברתה, שתוהה, שמא אחד מ”המבוגרים” ביישוב שבו מתרחשת העלילה הוא שגנב מטבעות עתיקים מהאתר הארכיאולוגי הסמוך: ”איפה את חיה? הרי כולם מכירים פה את כולם כבר שנים! זה כמעט כמו לחשוד באבא שלך!” הספר ראה אור בשנת 2000. היו אלה ימים של תמימות. תמימות של יישוב קטן ואינטימי ותמימות שלי.

חלפו שנים. היישוב בגר, וכן גם אני. והנה, בהרצה מהירה קדימה, אנחנו ב”בעיות במגרש הביתי”! ספריי, שכולם מתרחשים ביישוב כמו זה שבו אני מתגוררת, מניבים רשימה מרשימה: פריצות לבתים, ליקויי למידה, הפרעות אכילה, ריגול תעשייתי, נוער מנותק וסמים, התעללות מילולית במשפחה... והכול ב”מגרש ביתי” קטן אחד (מתעוררת אצלי אסוציאציה למיס מרפל, הבלשית הקשישה של אגאתה כריסטי, שהתגוררה בכפר קטן ופסטורלי באנגליה, וגופות התגלגלו לפתחה על ימין ועל שמאל!) האומנם?

אולי כדאי קודם כול לברר מהו אותו ”מגרש ביתי”:

הגעתי עם משפחתי ליישוב דולב לפני כעשרים ושבע שנים. היישוב היה קטן וחיו בו פחות משלושים משפחות. בחרנו להגיע כדי ליטול חלק בהקמתו של יישוב קטן, מבודד ומוכה אינתיפאדה. במהלך השנים הייתי פעילה בוועדות שונות: תרבות, קליטה, ביקורת וגם בזמירות היישוב. כמו כן עבדתי כרכזת קהילה וכן בהוראה בבית הספר המקומי האזורי. זכיתי לראות את היישוב גדל ומתפתח, ולהיות מעורבת בתהליכים.

כשהחלטתי לנסות את ידי בכתיבת ספר, בחרתי בז’אנר העלילה בלשית, שהיה ונותר הז’אנר החביב עליי. הייתי אמונה על ההנחיה הידועה לסופרים מתחילים: ”כתוב מה שאתה מכיר היטב”. לאור הנחיה זו בחרתי באופן טבעי במקום מגוריי כזירת ההתרחשות. הרי לא אוכל לכתוב באופן משכנע על חייהם של אנשים החיים במקום אחר. הפרטים הקטנים המעניקים נופך של מהימנות לדברים, הם שיסגירו אותי. ברובד אחר, על אש נמוכה, בירכתי המוח, הייתה גם המחשבה שמדובר בזירת התרחשות שאינה מוכרת לציבור, אלא בהקשר פוליטי ושלילי. חשבתי שיהיה זה נחמד לפתוח צוהר להיכרות עמה.

סיפור תעלומה בלשי, המתרחש ביישוב כמו זה שבו אני מתגוררת... לפי כללי הז'אנר הנוקשים, על הפשע כשמדובר בספר למבוגרים, להיות מגולם ברצח. מכיוון שהדמיון הכי פרוץ שלי לא הצליח לדמייין רצח (שלא על רקע לאומני) ביישוב, החלטתי לכתוב לילדים / נוער, כדי שאוכל לבחור בפשע "קל" יותר. ידעתי גם, כמובן, שכתובה לילדים תחסוך ממני את הצורך להתמודד עם נושאים שהצניעות יפה להם. בדיעבד, ולאחר ארבעה ספרי ילדים / נוער, נדמה לי שאלה היו רק התירוצים, וכי איזושהי ילדה קטנה בתוכי, שטרם התבגרה, היא שלקחה אותי לעולם הקסום של כתיבה לילדים. ואגב, גם לקריאה. עד היום אני מחבבת ספרות נוער, בעיקר באנגלית, שפה שיש בה היצע מגוון לגילאים אלה. הכתיבה לילדים אינה נתפשת בעיניי כקלה יותר מהכתיבה למבוגרים.

עם הזמן הבנתי, כי היישוב הוא הרבה יותר מאשר סתם זירת התרחשות אותה אני מכירה היטב. הוא חלק מהותי בסיפור עצמו. אותה העלילה שתתרחש במקום אחר, תהיה שונה. היישוב עבורי הוא מהות ממשית, עד להיותו מעין דמות ראשית המשחקת תפקיד בהתרחשויות. מרקם החיים הייחודי, על גווניו, נימיו הדקים, והשינויים שעוברים עליו עם התבגרותו – מרתקים אותי, וקורים דקיקים קושרים אותי אליו בעבותות של אהבה. ואולי בשל כך, כמו אוהב אמיתי, אני רגישה לתנודות ולדקויות שבו, לגאות ולשפל. כאוהב אמיתי, אני מרשה לעצמי להשמיע גם קולות של ביקורת. אך זוהי ביקורת הנאמרת בעין טובה, של מישהי שרואה את עצמה כחלק בלתי נפרד מההתרחשות היישובית.

כפי שאני מספרת לילדים במפגשים שאני עורכת במסגרת "סל תרבות", הרעיונות לכתובה מגיעים משומקום. הכותב דומה לספוג, שמוכשר לספוג כל דבר מסביבתו, גם דברים שאנשים אחרים אינם שמים לב אליהם. ג'ויס קרול אוטס, הסופרת האמריקאית, כותבת בספרה **The Faith of a Writer** (2003) על ההשראה, אותה רוח יצירתיות שבלעדיה לא ניתן לכתוב:

**"להתמלא, בפתאומיות ולעתים מבלי שניתן לשלוט בכך, בחיות מחודשת ובאנרגיה. סוג של התרגשות שקשה להכיל אותה. אבל מדוע ישנם דברים – מילה, מבט, נוף הנשקף מחלון, זיכרון מקרי או חלום – שיש בכוחם לעורר אותנו ליצירתיות מוגברת, ודברים אחרים, לא?" (עמ' 75).**

במקרה שלי, מה שהצית את הרעיון לעלילה, היה הנוף הנשקף מחלון הרכב בשעת נסיעה: הקמת העיר מודיעין הקרובה לדולב, וחשיפתם של אתרים ארכיאולוגיים מתקופת החשמונאים תוך כדי העבודות, הם שהולידו את ספרי הראשון. כפי שאני מספרת באותם מפגשים, משחק ה"מה אם..." הוא שהופך רעיון לתחילתה של עלילה. מה אם ביישוב שבו אני גרה סוללים כביש עוקף? ומה אם תוך כדי הסלילה מוצאים אתר ארכיאולוגי מתקופת החשמונאים? ומה אם ילדי היישוב עובדים באתר בחופש הגדול? ומה אם... מטבעות עתיקים מתקופת החשמונאים נשדדים מהאתר?

---

1 Oates, Joyce Carol (2003). **The Faith of a writer: life, craft, art**. New York: Ecco.

"כתוב מה שאתה מכיר היטב?" או שמא: "הכר היטב מה שאתה כותב!" נהייתי מאוד מהתחכיר ההיסטורי והארכיאולוגי המקיף הקשור לתקופת ממלכת החשמונאים בכלל, ולמטבעות שטבעו מלכי בית חשמונאי בפרט. התלהבתי, ורציתי לשתף את הקוראים. דידיקטיקה? ישנם מבחינתי שני אופנים של דידיקטיקה בכתיבה. האחד הוא זה המלמד על דברים שאינם מוכרים לקורא. בילדותי אהבתי מאוד לקרוא רומנים היסטוריים, ומיד לאחר קריאתם רצתי לאנציקלופדיות כדי לבדוק מה האמת שבדברים. כיף לקוראים ללמוד דברים שאינם מוכרים להם כשהסיפור עצמו מרתק. גם בספרי השני, **שים פס רחב**, שנכתב כשתקשורת רחבת הפס הייתה בחיתוליה, התוודעתי, וכן גם קוראיי, לעולם הסיבים האופטיים. הסוג השני של הכתיבה הדידיקטית הוא זה המנסה להעביר מסר ברור, בוטה. להראות לקורא (בעיקר הצעיר), את הדרך שבה עליו לפסוע אל האור. אני מתרחקת מכתובת סיפורת שכזאת ככותבת, כקוראת, וגם את ילדי לא עודדתי לקריאתה.

לאחר הפסקה בת קרוב לעשור, חזרתי אל הכתיבה. אלא שחלו בה שינויים. בעוד שבשני הספרים הראשונים ביקשתי לחקור נושאים עיוניים תוך כדי הכתיבה – ארכיאולוגיה וטכנולוגיה – הרי שעכשיו הוביל אותי הצורך לחקור בכתיבתי נושאים מסוג שונה. אני מכנה זאת, "קולות" שבדרך כלל אינם נשמעים, שקוראים לי להשמיע את סיפורם, מסקרנים ומאתגרים אותי לבחון ולהכיר אותם דרך הכתיבה. כיצד הם מגיעים אלי? כל שאני יכולה לומר הוא שפתאום הם שם, וכנראה שנספגו בספוג הפנימי ההוא שבתוכי, ומשקפים עניינים שקלטתי מהסביבה, גם, אבל לאו דווקא סביבת היישוב.

שינוי נוסף היה אופן הכתיבה שלי. **במטבעות הכפר הנסתר**, ובמידה רבה גם ב**שים פס רחב**, הכתיבה הייתה פחות או יותר לינארית. כלומר, פרק רודף פרק, מערכה רודפת מערכה, וכך, התרחשות אחר התרחשות נוצר הסיפור השלם. נצמדתי מאוד למבנה הסיפור הבלשי, שדומה בעיני לקולב: הוא נוקשה, אבל נוח לתלות עליו כל מיני נושאים אחרים. אלא ש**בלא בא בחשבון** ועוד יותר מכך **ביוצאת מהמשחק**, הכתיבה אתגרה אותי בכך שלא נצמדתי למבנה ברור מראש. תחת זאת זרקתי לסיר בישול ענק כל מיני מרכיבים, ערבבתי, שפכתי החוצה את הבלתי מתאימים, וקיוויתי לטוב... שהרי, לדוגמה, מה הקשר בין ליקויי למידה במתמטיקה לבין אנורקסיה? כיצד נשזרים חוטי העלילה השונים באופן חלק וללא השארת תפרים בולטים? לא ברור. בסופו של תהליך שהוא לעתים מייגע, לעתים מתסכל, ולא תמיד מלהיב – התוצר הסופי נראה לי פלאי. מן סייעתא דשמיא. אני קוראת בספר הגמור ותוהה האם אני כתבתי את הדברים.

הספר השלישי אותו התחלתי לכתוב הוא דווקא הרביעי: מה שהפך אחר-כך ל**יוצאת מהמשחק**. גם הספר הזה החל מרעיון קטן ומשחק ה"מה אם...?". בזמנו הפקתי מסיבות בר ובת מצווה, שבהן המשתתפים פותרים תעלומות בלשיות בעלות רקע היסטורי. כל המשתתפים היו בו-זמנית חשודים, עדים וחוקרים המתחרים ביניהם מי יפתור את התעלומה. יום אחד צץ לו הרעיון: מה אם הנרצח "כאילו" במשחק, (כמעט) נרצח באמת? תעלומה בתוך תעלומה. הרעיון נראה מבטיח. בחרתי בגיבור להוביל את העלילה, נער בשם ינון. התקופה הייתה הימים שאחרי הגירוש מגוש קטיף, וסיקרן אותי

להיכנס לראשו של נער שהשתתף במאבק נגד העקירה, מאבק שנכשל. החלטתי לאתגר אותו עוד יותר. להקשות עליו. ינון עצמו סיפר לי, שאת העבודה כמפעיל מערכת ההגברה במשחקים הציעה לו כלילה, ידידת המשפחה, שריחמה עליו, מכיוון שידעה שאביו מובטל. אלא שהכתיבה לא זרמה. נתקלתי במחסום כתיבה. התעקשתי והתאמצתי להמשיך לכתוב, אך ללא הצלחה. בינתיים, כפי שאני מספרת במפגשים, טפח על כתפי נועם, גיבור הספר **לא בא בחשבון**, ודרש ממני שאספר את סיפורו כילד לקווי למידה. נפניתי לכתוב את הספר **לא בא בחשבון**, ורק אח"כ חזרתי לסיפור הרצח במשחק, והחלפתי את ינון ברותם. מה הוביל אותי להחלפה הזאת? עליי לבלות שעות רבות ביום, במשך תקופה ארוכה מאוד, עם הדמות הראשית, ולינון ולי הייתה חסרה ה"כימיה" הנכונה. לא רציתי לבלות בחברתו. וגם הוא לא רצה, או שלא היה מסוגל לאיש את העלילה שתכננתי עבורו. רותם הגיעה אלי משורטטת בקווים פשוטים וראשוניים, אבל חשתי כי היא המתאימה לשאת על כתפיה את הסיפור המסוים הזה. היא הצליחה לעורר בי את החשק להכיר אותה יותר, להיות שותפה לחייה, לכתוב אותה. מפאת הזמן שחלף, ויתרתי על העיסוק בעקירה מגוש קטיפי. הקול הזה, אולי משום שכבר נטחן דיו, כבר לא קרא לי. במקומו הגיע אליי קול שדרש ממני להתייחס אליו: קול ההתעללות הרגשית והמילולית.

אני נתקלת, כפי שרבים מאתנו בוודאי נתקלים, במקרים של התעללות מילולית ורגשית במשפחה, ברמות שונות של חומרה. קשה לי לענות על השאלה מדוע פתאום נשמע לי הקול הזה חזק יותר, באופן שגרם לי לרצות לכתוב עליו. ברור לי שהשפיעה עליי העובדה שהקול המסוים הזה, קול של התעללות שאיננה פיזית, אך שעשויה להיות הרסנית לא פחות, אינו נשמע דיו. סקרנה אותי במיוחד האפשרות לחקור אותו דווקא מזווית שונה. כפי שבספר **לא בא בחשבון** בחרתי לכתוב על נערה אנורקטית מנקודת מבט לא צפויה – זו של אחיה לקוי הלמידה, כך גם **ביוצאת מהמשחק** בחרתי לכתוב מנקודת מבט פחות צפויה – לא זו של מושא התעללות, אם המשפחה, אלא של הבת הצופה במה שעוברת אמה. כיצד היא חשה? מה חולף לה בראש? כיצד היא מגיבה?

איך מתבצעת ההיכרות הזאת עם הדמויות? בד בבד, שילוב של תחקיר מעמיק עם מלאכת הכתיבה. התחקיר, מעבר לכך שהוא שומר עלי שאכתוב דברים מבוססים – "הכר היטב מה שאתה כותב" – הוא לכשעצמו מקור השראה לרעיונות נוספים. השלב שאני מתקשה בו במיוחד הוא לשמוע את ה"קול" הייחודי של הדמות המדוברת. מדובר בקול שמאפיין אותה, ורק אותה, ויש למצוא בדיוק את המקצב הנכון, הצליל הנכון. עוד במהלך כתיבת **שים פס רחב**, לאחר שכתבתי יותר ממחצית הספר, החלטתי שה"קול" של אביעד אינו מתאים. שכתבתי הכול מהתחלה ב"קול" חדש, שהתאים יותר למה שחוויתי כנוקשות שלו. מה אני עושה כדי למצוא את ה"קולות" האלה? אני משליכה את הדמויות אל הדף, פשוטו כמשמעו. זו הדרך הטובה ביותר להכיר אותן. שמורים אצלי קטעי שיחה, וויכוחים בין דמויות והתרחשויות שלמות שדרך למדתי להכיר את הדמויות, לשמוע אותן, לגלות את ה"קול" הייחודי שלהן. לא כולן זכו להיכנס ליצירה הסופית.



ולפעמים לא די בכך. אם נתקלתי במחסום כתיבה, סימן שלא הקשבתי להן מספיק. שלא באמת הכרתי אותן.

בספר **שים פס רחב** אביעד לא שיתף אתי פעולה. בשיחות עם תלמידים אני מדברת על המשוואה המתמטית העושה רושם הגיוני כל כך: דמויות פלוס עלילה שווה סיפור, ואיך מסתבר שכתובה היא לא מתמטיקה. למרות שאני זו שיצרתי את הדמות, ובלעדדי היא לא הייתה כלל קיימת, בכל זאת ברגע שאני משליכה אותה אל הדף – היא מקבלת חיים משל עצמה, ולא תמיד – ועד כמה שהדבר נשמע בלתי סביר – היא מוכנה לשתף פעולה עם העלילה שאני המצאתי עבורה. מתסכל? כן. מרגיז? ברור. אבל זהו גם היופי שבכתיבה, השינויים וההתפתחויות שבמהלכה. רק באמצעות הקשבה אמתית לדמויות, ניתן להתגבר על מחסומי הכתיבה ולהגיע לכתיבה אמתית ומשמעותית יותר, גם במחיר שינוי העלילה.

**ביוצאת מהמשחק** חשתי את העניין הזה באופן קיצוני ביותר. יצאתי לדרך המיוחדת, (לאחר השלמת **לא בא בחשבון** שעקף אותנו) במלוא המרץ. היה לי הכיוון של עלילה בלשית, וברקע משורטטות בקווים כלליים עלילות המשנה שיקשו על החיים של הגיבורה: ההתעללות המילולית והרגשית מצד האב, והסתבכותו של אחיה היחיד של הגיבורה עם הנוער המנותק של היישוב. התחלתי במלאכת הכתיבה והנה שוב – מחסום כתיבה!

הפעם סירבתי לוותר.

בסופו של דבר, אחרי הקשבה עמוקה לרוחם, הבנתי שבהיכרותי אֶתה, לא שאלתי את השאלות החשובות ביותר:

- מה המטרה שהכי חשוב לך להשיג?
- מה הכי אכפת לך?
- מה מניע אותך?
- מה יגרום לך להישאר ממוקדת ומחויבת למטרה, כשהעניינים יסתבכו?
- מהם הדברים שדורשים להיעשות, להיפטר, להישמר – שאת, ורק את יכולה לעשות?
- כיצד את מתכוונת לפעול כדי לפתור את הבעיה?
- מיהו זה שמתנגד למאמציך להשיג את המטרה?

בעלילה בלשית, המטרה הראשית של הדמות הראשית היא לתפוס את העבריין. הדמות שמתנגדת ומפריעה לדמות הראשית להשיג את המטרה – היא העבריין עצמו. כל עוד התעקשתי לראות בעלילה הבלשית עלילה ראשית, הכתיבה לא זרמה. נכון, רותם נתקלת ב"כמעט" גופה, במשחק הראשון שבו היא עובדת. באמת לא נעים. אבל האם יש בכך מניע מספק כדי לגרום לה לפתור את העלילה? האם זו המטרה שהכי חשובה לה בחיים? לא ולא! רק כשיניתי את המוקד

של הסיפור – והנחתי לעלילות המשנה להשתלט, ולעלילה הבלשית להפוך לעלילת המשנה – זרמה הכתיבה. האם השינוי השפיע על העלילה עצמה? ברור שכן! אבל יצא הפסדו בשכרו.

הבעיות שאני כותבת עליהן אינן תופעות ייחודיות ליישוב, והן לאו דווקא קיימות ביישוב שבו אני חיה. או לפחות לא כפי שהן מצטיירות ביצירה שלי. שכן תופעות אלה או אחרות עוברות עיבוד דרך המסנן/הפילטר שלי כיוצרת, עיבוד אומנותי, עד כדי עיוות ושינוי מציאות זו אחרת לבלתי הכר. הסופרת ג'ויס קרול אוטס, שאותה הזכרתי, כותבת על דמות הכותבת שלה, כישות נפרדת לחלוטין ממי שהיא כאדם פרטי. זו הישות היצירתית, האומנותית שבתוכה, שלעתים חוצבת מתוך ומעוותת את תולדות החיים האישיים שלה, אבל רק בגלל שאותם חיים הינם קרובים ונגישים. וגם אז, היא עושה זאת רק כשאיזה עניין ייחודי באותם החיים מתאים לדרישותיה היצירתיות. ולכן, היא אומרת, "אם אתה, ידיד שלי, תופיע ביצירה שלה, אל תדאג – לא תזהה את עצמך כשם שגם אני לא אזהה אותך!"

איך אני כותבת? כמעט אף פעם אינני יוצרת במחשב. תהליך היצירה הראשוני נעשה בעיקר בחוץ, ובשרבוט על גבי פנקסים. אני אוהבת להיות בתנועה: ללכת בחוץ, בעיקר בערים – ת"א או ירושלים, או לשחות, ותוך כדי כך אני מנסה "לראות" התרחשויות, "לשמוע" דיבורים. השלב הבא הוא שרבוט קטעים בפנקסים, ורק אח"כ אכתוב במחשב. אני מהסופרים שצריכים לדעת את הסוף לפני שאני מתחילה בביטחון. ברור שהיצירה תתפתח ותשתנה, כל יצירה דמיונית מתפתחת כל הזמן. אבל הסוף חייב להיות שם, לפחות בתת-המודע, לפני שיכולה להיות התחלה חזקה.

האם אני מרגישה את עצמי כסופרת דתייה? אני דתייה. נקודה. במובן האמיתי והעמוק של המילה. מגיל צעיר ניהלתי שיחות עם אלוקים והתפללתי אליו, הוא נוכח בכל פן של חיי ואני משתדלת לנהל את חיי בדרך האמונה. גם בילדותי, כשלמדתי בבתי ספר לא יהודיים בבוסטון ובקליפורניה, שמרתי על זהותי כיהודייה שומרת מצוות. זה לא משהו שאני חושבת עליו, או צריכה לעטות על עצמי כשאני כותבת (אולי בפרטים הלכתיים כגון צניעות), ואני גם לא אוהבת כקוראת, שכופים עלי סדר יום בכוח. לכן גם לא אכתוב כך. הווי דתי יופיע באופן טבעי. אבל זהו מעטה חיצוני. תמיד היה לי ברור שאני כותבת לכלל הציבור, דתי כחילוני, אני שואפת למשותף ולאוניברסאלי, וכל דבר שאכתוב ייתפש אצלי כחלק מעבודת האלוקים שלי, גם ללא כותרת המצביעה על כך.

אסיים במילותיה של ג'ויס קרול אוטס: "כולנו זוכרים כיצד שרתה עלינו רוח היצירתיות בעבר, אבל האם נוכל לחוות אותה גם בעתיד? רוב הסופרים כותבים במרץ, ומקווים שתשוב אלינו ההשראה." (עמ' 75).

אני מזדהה עם המילים האלה. כתיבה עבורי היא מלאכה מתמדת, פעמים פעילה – בפנקס או במחשב, ופעמים מתבשלת בראש תוך כדי פעילות אחרת. פעמים עם השראה, ופעמים רבות בלעדיה. אך יש לי אמון בתהליך, שבו ההשראה מגיחה מתוך החרכים שבין המילים, המשפטים והפסקאות שאני שוקדת על כתיבתם.

## על המהדורה המחודשת של "אחד משלנו" בהוצאת כנרת, זמורה-ביתן, 2014

רמה זוטא



אמא ימימה כתבה הרבה. כילדה הייתי נרדמת בלילות לרחש המקשים של מכונת הכתיבה הקטנה שלה בחדרון הסמוך, עם ניירות הקופי שהיו נתונים בין העמודים, מאזינה לזעם העצור של הגלגלת כשנתלש העמוד שלא עלה יפה, וכשלמדתי לקרוא הייתי מתגנבת אל מאחורי גבה וקוראת בשקט את העלילות שרקמה. את העלילות שאבה מן המציאות הסובבת, מהמאורעות בארץ ומחיי הילדים סביבה, תחילה כגננת ואחר כך מחיי ילדי המשפחה וחבריהם, ודמיונה הפורה הוסיף על כל אלה אגדות ומעשיות ופלאים; גם אם המציאות הייתה מרה, הרי האופטימיות שלה חייבה להביא סוף טוב.

אמא-ימימה ליוותה אותי בסיפוריה שתאמו את התפתחותי. סיפורה 'ביקור הצעצועים' צמח מתוך מחלותיי בגיל שנתיים; כשהייתי ילדה בגן, נכתבו סיפורי הטף שלה, כמו 'מוקי ברוגז עם אמא', 'חצו של יורם' ואחרים. אחר כך עלתה אתי לבית הספר וכתבה סיפורים לבני 10-12, ספרים בצד רשימות ל"דבר לילדים", תסכיתים לפינת הנוער ולפינת הילד ברדיו. הייתי מתפלאה מדוע נסעה לירושלים לשדר כשאני שומעת אותה במקלט הענק שמוצב בסלון: לפעמים אפילו הייתי מחפשת אותה מאחוריו. "פינת הנוער" שימשה כלי חינוכי ובידורי מן המעלה הראשונה בשנות השלושים והארבעים, ושודרו בה תסכיתים הן מהספרות הנכתבת הארצישראלית הן מן הספרות הקלאסית העולמית, כמו **הלב של ד'אמיציס** או **אוהל הדוד תום**. משחר ילדותה של ימימה ברוסיה, שימשה לה הכתיבה פורקן למציאות הקשה, ונוכחנו בכך כשגילינו אחרי מותה את יומניה הגנוזים, שהוצאנו לאור לפני כעשר שנים.



בשנת 1945 הופיע בהוצאת טברסקי **שמונה בעקבות אחד**, ספר החבורה הראשון של ימימה, שאוריאל אופק אבחן כספר החבורה הראשון הארצישראלי. אולי כדאי להזכיר כאן ששנתיים קודם לכן נדפס ספרה **עורה מעיין** (הוצאת יבנה), ספר קטן ונשכח למדי, מעין טיוטה לסיפור החבורה הראשון שלה, בלוויית ציורי נחום גוטמן. ניתן למצוא בו נקודות שיפותחו הרבה בספריה הבאים: **שמונה בעקבות אחד**, **אחד משלנו ומעגל הסתרים** – חבורת ילדים (כאן בקיבוץ בעמק בית שאן), ילדה ושמה נירה, צברית שזופה מאוד, בתים לבנים עם גגות אדומים, חדר אוכל ופעמון הקורא לצאת לעבודה, הקיבוץ הוא

"משפחה גדולה", האם עובדת בכרם; על הכול שורה אווירת תום אידילית. את העלילה מובילים סיפורי אגדות על ארץ השינה וארץ הפלאות, העמק לרגלי הגלבוץ הוא פתח גן עדן שמלכת השממה כלאה בו את המעיין, הוא הפך לביצה ממארת שתנים מייללים בה – עד שבאו החלוצים, הקימו חומה ומגדל וגאלו את המעיין מכלאו. אגב, שמות גיבורי הסיפור נלקחו משמות אמיתיים של ילדי תל-עמל (לימים ניר דוד): נירה ורוני הן בנותיו של שמואל, ידיד המשפחה, וערן הוא אחיינו של אלתרמן.

**שמונה בעקבות אחד** זכה לקבלת פנים חמה ואוהדת של ילדי הארץ ושל הביקורת, לעיבודי סרטים ומשחקים, כך בשנות הארבעים וכך עם הופעת העיבוד המחודש שלו ב-1995, בשיתוף ימימה, כשלוש שנים לפני מותה. הדמויות בספר זה ובבאים אחריו ריאליסטיות מאוד, כאילו ילדי השכנים מן הדלת הסמוכה, שהקוראים הצעירים עשויים להזדהות אתם ועם משובותיהם, עם היחסים בינם לבין עצמם ובינם לבין הוריהם והמבוגרים בכלל. הנסיעות הרבות, שהיו חלק מעבודתו של אבא ב"הגנה" ושעשינו אתו ועם אימא בכל רחבי הארץ, הביאו אותנו לחופה של הכינרת ואת אימא לקיבוץ גינוסר, שם נרקמה בראשה הדרמה בדבר תפיסת המרגל הגרמני. במיוחד אני זוכרת נסיעה אחת למפעל האשלג בצפון ים המלח, ואת פליאתי למראה הצמחייה המיוחדת שעטרה את חופו של ים המוות, מתעלף בחום של ארבעים מעלות ויותר. אולי אז הבזיק בימימה הגץ שהבעיר את עלילת **אחד משלנו**.

גיבורו של **אחד משלנו**, ספר שראה אור בהוצאת טברסקי בשנת 1947, הוא הנער חגי, גיבור **שמונה בעקבות אחד**; זהו מעין ספר המשך העומד בזכות עצמו, ופה ושם מאזכרת בו פרשת המרגל דר' ברג מהספר שקדם לו. סיפור הרפתקאות זה מתרחש בימים שבין תום מלחמת העולם השנייה לבין מלחמת העצמאות: ימי המאבק בבריטים, ימים שבהם לחופי הארץ הגיעו בדרך לא דרך ספינות רעועות שעל סיפונן פליטי השואה, רצוצי גוף ונפש. חגי המספר מגיע בחופשת הפסח למשפחת ידידים במושב; הוא נקלע לעלילה רבת אירועים עם בתם רוני הפטפטנית והצחקנית, עם עדנה הרחפנית ועוזי הלבן, חבורה צברית מאוד, שבמרכזה דמות חדשה: הילד הפליט, האחר והזר, השונה (בעל "פנים מוזרות", "שתי עיניים שחורות שהתרוצצו כחיות נפחדות ובזוויות הפה חרוש היה קמט של סבל רב", רועד ונפחד, חושש ממגע עם בני אדם (עמ' 24-25). לכל המקומיים נתנה ימימה שמות אופייניים לבני היישוב המתחדש, כמו עדנה ורוני ועוזי ויחיעם כאן, ואילן **בשני רעים יצאו לדרך**, ואילו הפליט נושא שם מסורתי האופייני לילדי הגולה, יוסף, פה **באחד משלנו**, ויעקב (ינק) **בשני רעים יצאו לדרך**. יוסף מתייפח בלילות, נפשו נפגעה בשואה, והוא מבקש עזרה מן הילדים לרפא את ה"פצע בלב", כהגדרת רוני (עמ' 8). דמות נוספת בכפר היא מנחם הזקן, המתקן יצולים ולבבות שבורים בעזרת עשבי



מרפא, והמספרת מדמה אותו לאלהו הנביא; ברוח זו נשלחת החבורה לים המלח למצוא את צמח העדעד, המחזיר לכל הטועם ממנו את שמחת החיים.

כדי לטוות עלילה בלשית, ימימה נעזרת במבנה המאפיין את מרבית ספרי החבורה שלה: פרקים-פרקים בעלי כותרות כוללניות וסיומים של משפטי מתח קטועים ("ואילו למחרת היום"...; "ופתאום"; "זה היה הבחור"...). היא מטמינה זרעים מסקרנים כמו דמות שחולפת מתחת לחלון (עמ' 46) או בחור מסתורי הקרוי "כנפיים" (עמ' 71), ומגבירה את המתח על ידי חשאיית המשימה, השהיה ותיאורי טבע, סכנות ועלילות משנה, כמו היקלעות הילדים למנזר במדבר יהודה, פתקים של סימני דרך שמפוזרים לאורך דרכה של החבורה, "פנצ'רים" ותקלות בלתי צפויות. לחבורת הילדים הראשית מסייעות במהלך המסע חבורות ילדים נוספות, בירושלים ובמפעל האשלג, וזאת כדי להמחיש את ערך הרעות והערבות ההדדית, ההקרבה, "אחד למען כולם – כולם למען אחד". כמה מבוגרים עוזרים לחבורה – ומספרם בספר זה גדול יותר מאשר **בשמונה בעקבות אחד**. במהלך הדרך שזורים פרקי היסטוריה של ארץ ישראל ובעיקר של ירושלים ומדבר יהודה. לצברים משמשים הסיפורים כהשלמה לחומר הנלמד בבית הספר, ואילו אצל יוסף נפתח פרץ המראות הנוראים מן השואה, והוא מטיח כנגד הדמות הקרויה "משיח" מדוע לא הגיע להצילם, במה חטאו? (עמ' 92). הוא נזכר בגנבת הגבולות ובקולות הקורבנות למולך הנאצי – ועם זאת הוא מגלה גבורה עילאית ומיישם בגופו את ערך ההקרבה למען הכלל. כך, ככל שמתקדמת העלילה והחבורה מתגבשת, יוסף הופך ממילא ל"אחד משלנו" – גם ללא העדעד. בסופו של הסיפור נוסע חגי שוב למושב, ליום הולדתו של יוסף, ואינו מכיר אותו כמעט: שזוף, פרוע שיער, מזיע, מכנסי החאקי שמוטים – צבר כמונו (עמ' 188). את דמותו ואת שאר הדמויות והעלילות הביא בספר ידידה הטוב של ימימה, הצייר והסופר הנפלא נחום גוטמן, שאייר רבים מספריה.

הספר נכתב בשעתו בשפה קולחת, ששילבה דרך דיבור יומיומית, לא מעט סלנג, עם פסוקים מן התנ"ך והמדרש, מקורות שהיו אהובים מאוד על ימימה, ועוד ארחיב בכך בהמשך. הרבה אזכורים יש בו למשחקים ולספרים של התקופה, והם מחיים את ההווי והחוויות. ספרים כמו **עלי באבא וארבעים השודדים**, **שלושה בסירה אחת**, **הקוסם מארץ עוץ**, **ילדי רב החובל גרנט** ועוד. המציאות של אותם ימים מומחשת בלשון הדימויים והתיאורים: מכונית משא המובילה חלב, קשר אלחוטי עם המפעל בים המלח, פנס קסם, צבא הוד מלכותו, איכר בכפר שמשמעו חבר מושב, למצלמה קראו "צלמניה", הילד השובב מכונה "שייגץ" או "תכשיט" ועוד ביטויים של התקופה.

בקרב ה"עקורים", הניצולים ששרדו ושהו במחנות באירופה, היו ילדים רבים ללא הורים, שנספו או אבדו בשנות האימה. בעיתוני הזמן ההוא ובכללם "דבר לילדים" בשנים תש"ה--תש"ז (כרכים ט"ו-י"ז) בולט העיסוק בפליטים, במצבם במחנות ובהעפלה ארצה; זאת בסיפורים, במאמרים, בכתבות ובתרומות ("אני תורם את דמי החנוכה, 500 מיל, לפליטים"). ילדה בת תשע כותבת: "ביתנו פתוח לכל פליט ונקבל אותם בסבר פנים יפות... ונחלוק אתם את כל אשר לנו". העורך יצחק יציב מספר כל שבוע על מצב הילדים ששרדו, ברכה חבס מדווחת מהמחנות כי "רוב הילדים

משתוקקים לעלות לא"י", מרים וילנסקי-שטקליס מספרת אגדה על נער ג'ינג'י שטס למלך אנגליה לבקשו "שלח את עמי", הציל אותו משרפה – והוד מלכותו "פשוט מאוד" נעתר לשלוח מאה אלף ניצולים. העיסוק הנרחב בשואה ובחורבן היה מעין תגובה מאוחרת והפוכה לתפיסה של "שלילת הגלות", שהוטמעה בילדי הארץ מאז העליות הראשונות ושררה אפילו בשנותיה הראשונות של מלחמת העולם השנייה. תפיסה זו נועדה להקים בארץ דור של צברים גא, שזוף וחצוף ב"דוגריות" שלו, היפוכה של הפירמידה הגלותית. כשהידיעות על היקף ההשמדה חלחלו לארץ, ניסו המחנכים לכפר על קריעת הדור הצעיר מבית הגידול של סבא וסבתא באירופה. בספרות הילדים בולט הדבר בנושאי הכתיבה: קליטת הפליט והמעפיל, נתינה וחמלה, הזדהות עם הסבל – אך עם זאת לא חסרה ההנגדה בין "הם" ו"אנחנו", "כאן" ו"שם".

מגמה זו מופיעה אצל ימימה אפילו בסיפור ידוע שלה לטף, "זוג נעליים", שהתפרסם ב"דבר לילדים" בפברואר 1945. דנה (אחותי הקטנה) שבגן הילדים נותנת את זוג הנעליים שלה לשרה'לה הרעבה בגולה, "שם", ורקפת הפלאים מביאה אותה מהר ארצה. "כאן" ערוך השולחן ועליו לחם, חמאה ותפוח זהב. במאי 1945, ממש לפני הניצחון, מודפס ב"דבר לילדים" סיפור מוקדם של ימימה ושמו 'המדורה: מסיפורי של נער פליט'. סביב מדורת ל"ג בעומר יושבים ילדי המושבה בעלי "פנים שזופות אשר לצברים", ואילו לשמואל, "נער פליט אשר אך מקרוב הצטרף לילדי התנועה", פנים חיוורות והוא שותק ושותק – עד אשר אש המדורה מזכירה לו את הבערה של בית הכנסת המפואר בעיירה.

בשנות השלושים והארבעים הוטמעו בנוער ערכי אהבת המולדת, הקרבה ורעות, הסתפקות במועט, שוויון ומסירות לכלל, לא בדרך של גיוס או כפיית אידאולוגיה, אלא כתחושת פטריוטיות והזדהות ששררה ביישוב כולו. **שמונה בעקבות אחד** מבוסס על קונצנזוס מוחלט, מבוגרים כילדים, שיש להילחם עד חורמה באויב הנאצי. הנרטיב ששלט בקרב הנערים והנערות באותם ימים, שאיפותיו וערכיו, הרעיון הקולקטיבי וההווי המיוחד של "מסביב למדורה", המסעות ברגל עם תרמיל על הגב, חליל וספר תנ"ך – כל אלה היו פרי חינוכן של תנועות הנוער. ההווי הייחודי הזה והערכים שבבסיסו, המשיכו לפעם ב"הכשרות המגויסות" שהקימו את הפלמ"ח בתחילת שנות הארבעים, וממנו הקרינו על השיח הצבאי בימי טרום מדינה.

ואחרי כל אלה, נחזור לשאלה הפשוטה: מדוע החלטנו, אחרי 67 שנים, ל"חדש" במקצת את **אחד משלנו** ולהציגו בפני ילדי המאה העשרים ואחת? לנוכח הצלחת העיבוד המחודש של **שמונה בעקבות אחד** ב-1995, שמודפס והולך מאז באלפי עותקים, ועל רקע העניין המתמשך בשואה ובקליטה, חשבנו כי ראוי לחזור על דרך העיבוד גם ב**אחד משלנו**, ברוחה של ימימה, כלומר להמיר את הביטויים הקשים לאוזנו של הקורא הצעיר היום, בביטויים קלים יותר. השינויים הם בעיקרם לשוניים, כלומר החלפה שולית של מילים, דימויים ואמירות – שנטועים במציאות ההיא, בלשון היונקת ממציאות היום, כדי שהילדים לא יתקשו בהבנתם. בסוגיה זו עסק עוד ביאליק בזמנו באומרו:

**”כל תחיה”, רינסנס בלעז, אינה בעצם אלא חזרה על הראשונות, אבל בדרך חדשה וקצרה [...] קציצה בנטיעות אינה עדיין עקירה מן השורש, גזרת כליה על הכל. אדרבה, מניחים גם הרבה מן הגזע, אם כדי להפריחו מחדש ואם כדי להרכיב בו זמורות חדשות, ואותו ה”נשאר” מן הגזע הוא הוא הלוז שבשדרת הדורות. [...] כל החומר הישן, לאחר שיעקר מתחמו ויעבור דרך המסננת של הטעם החדש והרוח החדשה שבימינו – יואר ממילא מבפנים ומבחוץ באור חדש...” (ביאליק, תש”ך, ריב-ריג)**

ביאליק הכיר בדינאמיות של הלשון העברית ובתרומתו של כל דור לבנייה ולתחייתה. במפעל ה”כינוס” הידוע שלו, בעיקר בספר **האגדה**, ראה לפניו את הקורא בן זמנו, שהרכיב על הגזע את הזמורות החדשות כדי להפריחו. כשנכתבו ספרי הילדים בעברית לדור שלי, הייתה הקריאה בבחינת הבידור העיקרי. בתרגומים מספרות העולם קראנו – לפעמים לא ידענו למה הכוונה – ביטויים כמו ”בתי ידיים”, ”פוזמקאות” ו”אלונטית”, שנלקחו מכל רובד של הלשון. בחינוך החילוני הקפידו אז על לימוד המקורות, מקרא ופרקי אבות, מדרשים ושירת ספרד העברית, י”ל פרץ וביאליק – וכך התעשרה שפתנו. בד בבד הפכה הלשון העברית בצעדים מהירים ללשון דיבור, מסחר, מחקר, עיתונות, תקשורת וספרות. כיום בולטת השפעתה של הלשון המדוברת על לשון הספרות, למבוגרים ולילדים, ובמקביל התמעט מספר הילדים הקוראים, בוודאי יחסית לבני גילם לפני כמה עשרות שנים. סיבות רבות לכך ועיקרן התחרות הקשה על הזמן הפנוי של הילד, מצד אמצעי התקשורת האלקטרוניים ואורח החיים הדחוס והקופצני. בתחרות זו, אפילו הילד הקורא לא יתאמץ להבין ”מילים קשות” בספר – הרי מולו מקרינה הטלוויזיה איור פשוט של דיסני. היה נראה לנו, אפוא, כי עיבוד סגנוני והחלפת ביטויי המציאות היא, של לשון ודימויים ספרותיים כמו ”ולא אהיה עוד כגרוגרת דרבי צדוק” או ”היד המצלפה במגלב” וסלנג בנוסח ”יש לך זיפיץ בראש”, הם חיוניים כדי שהילדים של היום יקראו בספר.

מאילו מקורות ינקה ימימה? מבית ציוני דובר עברית ברוסיה. בשנת 1921 והיא בת 12, עלתה ארצה, תחילה אל בית הספר ”למל” בירושלים שמוריו, כמו ק”י סילמן, הקפידו מאוד על עברית רהוטה ומצוחצחת. היא המשיכה בגימנסיה הרצליה בתל אביב, שגם בה הושם דגש על העשרת הלשון (מבני כיתתה יצאו כותבים ומתרגמים רבים כמו אפרים ברוידא, חיים גמזו ויצחק כפכפי). לימוד מקרא ומדרשי אגדה היה חלק חשוב בתכנית הלימודים של המוסד החילוני הזה. מוריה, למשל, בן ציון מוסינזון וחיים בוגרשוב, לימדו תנ”ך ברוח ביקורת המקרא. מוסינזון טען כי התנ”ך אינו ספר לימוד הדת ודברי הימים בלבד, אלא ”שארית הספרות הלאומית המקורית של עם ישראל”. לא ייפלא אפוא שספריה של ימימה מלאים פתגמים ומימרות, חלקם בהיתול ובביקורת על עצם המליצה. כך משובצים באחד משלנו פסוקים כמו ”די לחכימא” ו”לכל עת זמן תחת השמש” לצד סלנג בן הזמן, כמו ”חרבון” או ”בחור אייזן”. בספר זה מובאות אגדות רבות מן המדרש, שנלמדו מספר **האגדה** לביאליק ורביניצקי. ביאליק החשיב מאוד את האגדה העברית הכתובה וראה בה את התבנית הספרותית העיקרית, ששלטה מאות שנים בעולם היצירה החופשית של העם. כתוספת

חיה למסעם של הילדים בירושלים בספר שלפנינו, הביאה ימימה הרבה מ"אגדות החורבן"; לדוגמה, האגדה המספרת כי "ביום תחיית המתים, עם בוא המשיח, שני גשרים יחברו את הר הזיתים עם הר המוריה, האחד עשוי ברזל והשני נייר. הגויים יעברו על גשר הברזל והוא יישבר תחתם, ובני ישראל יעברו על גשר הנייר לחיי נצח בהר המוריה". היא משליכה (עמ' 96) את לשון האגדה על דברי יוסף, המטיח כנגד חבריו את השאלה מדוע לא נבקע גשר הברזל ומוטט את הרשעים-הנאצים. סיפורי המחילות ביום תחיית המתים מעלים בזיכרונו את הבונקרים, והזעקות בגיא המולך – את הזעקות במשרפות. סוגה זו של האגדה לילדים הייתה אז נפוצה מאוד וב"דבר לילדים" הובאו עיבודים של אגדות מהמדרשים, מרוסיה, מסין ומארצות הים התיכון. ימימה עצמה אהבה מעשיות עם ואגדות, תרגמה הרבה מהן, אספה ספרי אגדה בשפות שונות – אוסף שהורשנו לספריית מכללת דוד ילין בירושלים.

ספר נוסף של ימימה העוסק בילדי השואה והניצולים הופיע בשנת 1950, **שני רעים יצאו לדרך**. הוא נכתב עוד ב-1948 בשיתוף פעולה הדוק בין ימימה לבין ידידתה מירה לובה, סופרת ומאירת ילדת אוסטריה. לובה לא שלטה די בעברית כדי לכתוב בה, אבל ידעה מספיק כדי לעבוד עם ימימה על התרגום. אני זוכרת את השתיים יושבות בביתנו ליד מכונת הכתיבה הקטנה, ימימה מביאה את הטיוטה לפרק הבא בעברית, לובה בגרמנית, ימימה מתרגמת – ולבסוף נולד פרק שהוא עיבוד של שתי הגרסאות. השתיים הכירו בחוגי התיאטרון שימימה הייתה מקורבת אליהם (בעלה של מירה היה במאי ב"אוהל"). ימימה הביאה לספר את הנופך הארצישראלי ומירה, שהייתה זרה להווי המקומי, סיפקה את אוירתה של אירופה. שני גיבורי הספר, אילן הצבר ועקב הפליט, יוצאים לאירופה בחיפוש אחר אחותו של יעקב שאבדה בשואה. בספר מתוארת קליטתו של יעקב בארץ, ואילו על ילדותו בשואה הוא מספר טיפין טיפין, בשל סגירותו ובשל חוסר רצונו להיזכר בעבר. למרות כל אלה עולים מן הסיפור לא מעט מזוועות המלחמה, אובדן המשפחות, הרעב, הגירוש, העינויים, ההשמדה והסבל. נראה שגם לספר זה תרמה ימימה את האופטימיות שלה. בסופן של הרפתקאות רבות ועלילה בלשית, מגלה יעקב את חנה'ה, אחותו, במנזר באיטליה, ומביא אותה ארצה. כמו בספר הקודם, גם כאן מובלטים ערכי הרעות והמסירות בעולם הילדים, ניכרת אהדה לפליט ורצון עז להפוך אותו לילד ככל ילדי ארץ ישראל: אחד משלנו.





# סיפור תערוכה



## שדרה מחורזת : שירי שלומית כהן-אסיף במרחב העירוני

בשבוע העיצוב שהתקיים בעיר חולון בימי חול המועד פסח תשע"ה, הוצגו שירי הילדים של המשוררת, כשהם מלווים באיורים.

שירת הילדים צבעה את המרחב העירוני בשדרה מחורזת, שניקדה את 800 המטרים של שדרות קוגל בחולון, ובכך יצרה עבור עוברים ושבים, מבוגרים וילדים, חוויה תרבותית-עירונית, חדשנית ומרעננת.

זוהי תערוכה ראשונה למשוררת שלומית כהן-אסיף ולשיריה המאוירים, שיצאו מתוך דפי הספרים והספריות אל נוף עירוני, על מנת לחבר שירה וילדים, טבע ותרבות. השירים הם סיפורי התערוכה, והאיורים סיפורים לשירים.



# בְּפֶת קוֹצִים

שלומית כהן-אסיר

קפוד וקפודה לטפתי  
הרבה יותר מדי,  
עכשיו הלטופים דוקרים  
את כפות ידי.

מתוך: הצבע השמיני  
הוצאת צלטנר

בכפת קוצים לטפתי  
קפוד וקפודה.  
הודו לי השנים:  
"חן חן! תודה! תודה!"

לטפתי אותם  
בלי כפפה ובלי קוצים.  
אמרו: "רק לטוף דוקר  
אנחנו רוצים."



איור: ענבל לייטנר

75  
חגיגות יום העצמאות  
חגיגות יום העצמאות  
חגיגות יום העצמאות

המכון  
למחקר  
והשכלה  
במקצועות  
המדעים  
2016

מחנה  
הישראליות  
לעצוב  
החלום  
2016

איור:  
ענבל לייטנר

הצבע  
השמיני

תערוכת שבוע העיצוב

# הַשֶּׁמֶשׁ שֶׁלִּי

שלומית כהן-אסיף

יש לי שֶׁמֶשׁ מִשְׁלִי  
חוץ מִהַשֶּׁמֶשׁ בַּחוּץ.  
היא מְחַיֶּכֶת אֵלַי  
כְּשֶׁמְתוֹק לִי אוֹ הַמוּץ.

כְּשֶׁהיא נִכְנָקֶת  
אוֹר נִכְנָס פְּנִימָה,  
לְשֶׁמֶשׁ שֶׁלִּי קוֹרְאִים  
אִמָּא.

מתוך: גם לירח יש גומות חן  
הוצאת עם עובד



איור: גילי אלון

75  
חגיגות יום העצמאות  
תחילה עיר הילדים

המזון  
העצום

מחנה  
הרשומות  
לעצום  
החודש  
2016/16

איור:  
גילי-לי אלון-קוריאל

הַצָּבֶע  
הַשְּׁמִינִי

תערוכת שבע העיצוב

## שלומית כהן-אסיף: אפילו כיפה אדומה

בשדרה ארוכה שמחברת בין העיר בה גדלתי ונתחנכתי, חולון, עם שכנתה בת-ים, יצאו לנשום אויר 32 שירים, מספריי השונים, והם מלווים באיוריהם של אמנים אהובים עלי במיוחד:

יונתן גרשטיין  
הילה חבקין  
צבי לחמן  
ענבל לייטנר  
תמר נהיר-ינאי  
בתיה קולטון  
דניאלה קופלר  
גיל-לי אלון קוריאל  
רחל קנופ  
איתי רון-גלבע  
יעל שחר שריד

”אפילו כיפה אדומה” הוא אחד השירים בשדרת דוב הוז. הוא מצוטט מתוך ספרי **מאחורי וילון האפרסקים** ומלווה באיור של גיל-לי אלון קוריאל.

נדמה לי שהשיר שמח בבחירה. כשהייתי קטנה נהגתי אחת לשבוע לרכב לאורך השדרה, להביא לסבתא שלי עוגיות תמרים שאפתה אמי {”עוגיות עיראקיות, שנולדו כמוני בארץ התמרים”}. אימא הניחה אותן בשקית נייר חומה, עטפה במגבת ואת השקית הניחה בסל מרושת. כך רכבתי לי אל סבתא וריח העוגיות מלווה אותי.

ברכיבה הזאת הרגשתי כמו כיפה אדומה חולמנית בשבילי היער, נושאת בידה סל, לסבתא שלה. ידעתי שיש זאב בדרך. היה קטע בשדרה שהאצתי את מהירות הרכיבה לצמצם את הפחד הפתאומי שארב לי. דווקא בקטע הפחד הזה ביקשתי לתלות את השיר ”אפילו כיפה אדומה”.

כשהגעתי לסבתא אכלנו יחד עוגיות ושתינו תה בספלי זכוכית קטנים. היא הייתה בוחשת לי את הסוכר ואני הייתי בוחשת לה לה. בין הלגימות והנגיסות סבתא סיפרה לי סיפור או אגדה.

אלה היו השעות הכי נעימות איתה.

# אֶפְלוֹ כֶּפֶה אֲדָמָה

שלומית כהן-אסיר



מה יש בסל של כֶּפֶה אֲדָמָה  
מה יש בסל?  
קֶצֶרִית דְּבִדְבָנִים אוֹ רֶבֶת דְּלֶעֶת?  
אוֹלֵי פִיג'מַת חִלּוּמוֹת עִם מַגְבָּעַת?  
אֶפְלוֹ כֶּפֶה אֲדָמָה  
אֵינָה יוֹדַעַת.

אוֹלֵי בֶסֶל שֶׁל כֶּפֶה אֲדָמָה  
מִנְגִינַת בְּלָנִיּוֹת מִתְנַוְעַעַת?  
אוֹלֵי חֶרֶשׁ חֶרֶשׁ  
בֵּיצַת גּוֹזֵל בּוֹקַעַת?

וְאוֹלֵי יֵשׁ בֶּסֶל כְּרִטִּים  
אֵל אֶרֶץ לֹא נוֹדַעַת?  
אֶפְלוֹ כֶּפֶה אֲדָמָה  
אֵינָה יוֹדַעַת.

מתוך: מאתורי וילון האפרסקים  
הוצאת הקיבוץ המאוחד



איור:  
גיל-לי אלון-קוריאל

הַצָּבֵעַ  
הַשְּׂמִינִי

תערוכת שבת העיצוב

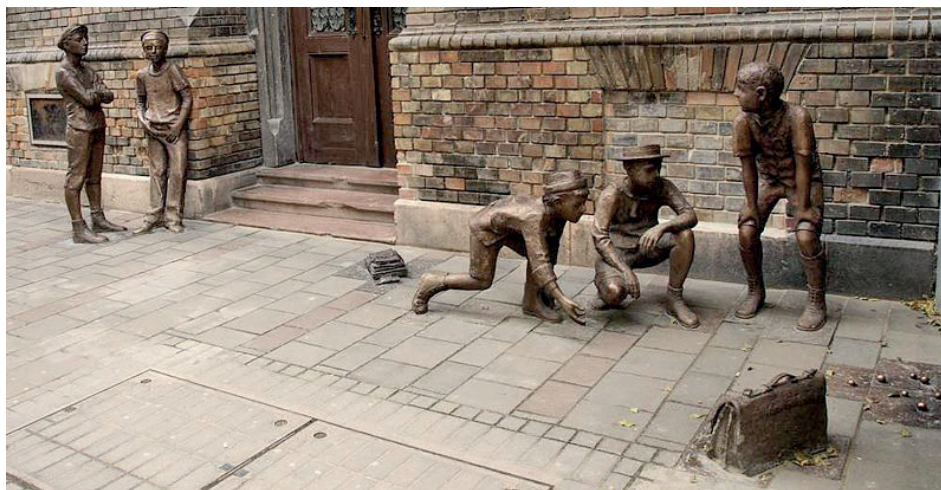
כשגדלתי שאלתי את עצמי: "מה יש בסל של כיפה אדומה?"  
ומן השאלה הזאת נולד השיר "אפילו כיפה אדומה".  
וכך השיר הזה הזמין עוד שירים לתערוכה הנושאת את השם "הצבע השמיני", על שם ספר  
השירים האחרון שפרסמתי. רק לאחר שהשיר נכתב, הבנתי שמדובר פה בצבע נוסף, שאינו תלוי  
בקשת, וכל אחד יכול לברוא אותו לעצמו. והצבע הזה יהיה רק שלו.  
וכשיעמוד מול שיר זה או אחר – גם השיר יהיה שלו.  
כי השיר קיים רק כשיש לו קוראים.  
ואני בת מזל: יש לי גם שירים, גם קוראים וגם תערוכה.



## לנוכח הפסל בבודפשט: "הנערים מרחוב פאל"

שלומית יונאי

בקיץ 2014 ביקרתי בבודפשט במסגרת סיור בעקבות היהודים והשואה. בין סיור ליד אנדרטת הנעלים על שפת הדנובה, לביקור בפרלמנט, ביקרנו ב- 11 VIA PRATE ליד בית הספר, מקום בו הוצב בשנת 2007 פסל מיוחד, שנוצר בידי הפסל ההונגרי PETER SZANYI. הפסל מתאר סצנה מתוך ספר הילדים האהוב, שרק **הארי פוטר**, אולי, הצליח יותר ממנו: **מחניים**, או **הנערים מרחוב פאל**, מאת פרנץ מולנר. בפסל מתוארת סצנה הלקוחה מתחילת הספר. נמצ'ק, הבלונדי הקטן, משחק בגולות עם חבר, שניהם בתנוחת כריעה. בצד מונח ילקוט בית ספר ונער אחר מתבונן בהם. בצד, במרחק מה, עומדים הפסטורים. שני אחים בריונים מטילי אימה. את המתח באוויר אפשר לחתוך בסכין... הרי יודעים אנו שעוד מעט קט ייקחו הפסטורים את הגולות תוך כדי שהם מכריזים "חרם". נמצ'ק וחבריו הם מנערי רחוב פאל, גיבורי הספר. הפסטורים משתייכים לאויבים, בני "החולצות האדומות", עליהם מפקד פרנץ אטש.



פרנץ מולנר נולד בשנת 1878 למשפחה יהודית מתבוללת. אביו היה רופא. בשנת 1907, בהיותו בן 29, פרסם את הספר **הנערים מרחוב פאל** או כפי שהוא ידוע בשמו העברי, **מחניים** (הופיע בשני חלקים, **מחניים ואיזהו גיבור**) – הספר ההונגרי המצליח ביותר בעולם. לימים עבר מולנר לארה"ב,

כתב מחזות שהידוע שבהם היה **ליליום**. מולנר היה בליין ונהג לאחר שנשף. יום אחד היה עליו להעיד בבית המשפט. עורך הדין שזוקק לעדותו חשש שמולנר לא יקום בזמן, כלומר מוקדם בבוקר, ליתר ביטחון בא לאסוף אותו מביתו. כשיצאו מהבית ראה מולנר, המום השינה, רחוב הומה אדם ושאל, מופתע, את עורך הדין: "כל אלה עדים שלך"?

לעברית תורגם הספר פעמיים, פעם ראשונה תורגם ע"י רות כץ ושאל קנצלר, בשנת 1940, וראה אור בהוצאת "יזרעאל". בשנת 1984 הספר תורגם בשנית בידי מרדכי ברקאי, נקרא **הנערים מרחוב פאל** וראה אור בהוצאת "זמורה ביתן".

**הנערים מרחוב פאל** מספר על חברות נערים עירוניים שזכו בנכס יקר ערך: יש "להם" מגרש בו הם יכולים לשחק. אל יהיה הדבר קל בעיניכם: מגרש פנוי בנוף העירוני של בודפשט. ילדי חברות "החולצות האדומות" בהנהגת פרנץ אטש יפה התואר חומדים את המגרש, והם מוכנים להילחם עליו עם גיבורינו, נערי רחוב פאל. לחבורה זו יש ארגון, היררכיה ונהלים ברורים. יש גם מנהיג, דגל, סיסמא וכללים לימי מלחמה. כולם קצינים פרט לנמצ'ק שהוא טוראי. בעת משימת ריגול וולונטרית נועזת בשטח האויב בגן הבוטני, מגלה נמצ'ק בוגד משורותיהם. כשנמצ'ק נתפס כשהוא מרגל, מצווה פרנץ אטש לטבול אותו באגם הקפוא. דבר זה לא יהיה נטול השלכות. מבחינת הקורא, ברור שנערי רחוב פאל הם "הטובים". אנו יודעים עליהם יותר, המגרש היה שלהם, ונוסף על כך, הפסטורים הבריונים הידועים לשמצה, המונצחים בפסל, הם חברי "החולצות האדומות".

חלק מהנערים חברים בארגון נוסף: אגודת הטפל. טפל הוא מרק, החומר בו מדביקים זוגיות של חלון. לאגודה כללים, פרוטוקול והתחייבויות. תפקידו של מזכיר האגודה ללעוס את הטפל לבל יתקשה חלילה. כשנודע הדבר לאדון המורה רץ, הוא מזמן את חברי האגודה, נוזף בהם ואוסר על המשך קיומה (בבודפשט בתחילת המאה העשרים היה אסור להתאגד). כשהם יוצאים מחדרו של המורה חפויי ראש, מתברר שאחד מהם הצליח בזמן הפגישה לגרד בהיחבא מעט טפל מהחלון. האגודה יכולה להמשיך את פעילותה. יום אחד כשל נמצ'ק ולא הצדיע למזכיר האגודה. כעונש הם רושמים את שמו באותיות קטנות בפרוטוקול. עונש חמור מאד. נמצ'ק נפגע עד עמקי נשמתו.

הגיע יום הקרב על המגרש. הדגל הונף, הכרוז תקע בחצוצרה. רק נמצ'ק הקטן בולט בהיעדרו עקב חום גבוה, שמרתק אותו למיטה. את המערכה מנהל המצביא (תואר לשעת חירום בלבד!), ינוש בוקה בר הלבב. הנשק: מקלות ופצצות חול. אבוי לנו, הנערים עומדים להפסיד! ברגע האחרון, כשפרנץ אטש דוהר לקראת הניצחון, משהו מכשיל אותו במרוצתו במפתיע. מתברר שהמכשול שהתגלגל לרגליו אינו אלא נמצ'ק עז הרוח, שברח מביתו וממיתת חוליו. מנהיג "החולצות האדומות" נופל, וידידו מנצחים. והנה אישה בלונדית קטנת קומה וחרדה מתקרבת אליהם. "אתה פה? אל אלוהים..." אימא של נמצ'ק. בוקה מתלווה אליה כשהוא נושא את הגיבור הקטן בזרועותיו. הרחוב ריק מאדם. נמצ'ק מברך מישהו לשלום. "את מי ברכת", שואל בוקה "את האדון המורה רץ" משיב הילד ההוזה והקודח.

אמו לא סרה ממיטתו. חבריו באים לבקרו. אפילו פרנץ אטש מנהיג האויבים מסתובב ליד הבית מודאג. אביו, החייט העני אינו יכול לגשת לבנו החולה. אין לו זמן להניח יד על מצחו הלוהט. עליו לגמור לתפור במהירות חליפה ללקוח עשיר שמאיץ בו. זה יאפשר לשלם את שכרו של הרופא. "הילד חולה? צר לי. תוכל להצר קצת במותניים, בבקשה?"

העיתונאי חיים ברעם כתב בעקבות קטע זה, "אני יכול לומר לכם בביטחון מלא, שהפרק הזה הפך אותי לסוציאליסט יותר מכל מה שקראתי בכתבי קרל מארקס ופרידריך אנגלס, שלא לדבר על נחמן סירקין או בר בורוכוב". ("כל העיר", 6 באוקטובר 2004).

בשעת ליל מאוחרת, נושאות אותו רגליו של המנהיג ינוש בוקה, אל המגרש. שם מספר לו השומר הסלובקי, שבעל המגרש עומד לבנות עליו. "מה, פה יבנה בית?" קורא בוקה ההמום מנהמת לבו.

הספר כתוב ביד אמן. הדמויות משורטטות להפליא. אנו זוכרים את צ'ונקוש, גדל הגוף, חברו של נמצ'ק בשל העט הנובע, הנוזל תמיד ומכתים את ידיו ובגדיו בדיו. את צ'לה אנו זוכרים בשל גנדרנותו, ואת קולנאי וברבש מכיוון שהם אינם חדלים מלהתקוטט. ומה עם גרב, שאחותו רקמה לחבורה את הדגל? יש התפתחויות והפתעות.

בקורס שערך המנצח רוני פורת, בו היינו שני משתתפים, איש קשיש ואני, סיפר המרצה על המשיכה הבלתי מוסברת שלו לתרבות ההונגרית. אני הזכרתי את **מחניים**. הקשיש מלמל דבר מה בשפה לא מובנת. התברר שהוא ציטט מהספר בשפת המקור: "אל תירא נמצ'ק" חזר ואמר, כפי שאמר זאת לעצמו הנער, בעת שליחות הריגול שלו בגן הבוטני – מחנה האויב.

בספרו השני של פרימו לוי **ההפוגה**, המחבר מספר על דרכו הארוכה מאד מאושוויץ הביתה, לטורינו, עם סיום המלחמה. הוא מתנהל ברכבות משא מלוכלכות בתנאים קשים, חלק מהזמן בכיוון ההפוך. יום אחד, כשירד לרגע מהרכבת על מנת לחלץ את עצמותיו, גילה שיש לרכבת קרון מרפאה ריק. קרון נקי ומצוחצח, יש בו מים, מיטות עטויות סדינים מבהיקים בלובנם... ועותק של הספר **הנערים מרחוב פאל** מאת מולנר, אותו מעולם לא קרא. בתרגום לאיטלקית.

חיים לפיד, סופר ופסיכולוג ענה לשאלה "איזה ספר ריגש אותך עד דמעות" במלים אלה: **"הנערים מרחוב פאל** מאת פרנץ מולנר. זהו ספר שלימד אותי שאין צדק בחיים, שהילדות היא גן עדן פרוץ לכל רוח קרה, ושגם המנצחים בקרב מפסידים בסופו של דבר במלחמה".



**ביקורת**



# ”מדף הספרים הביתי שלי” – מיזם לילדי הגן במגזר הערבי

דר' ישראלה וייס

## תקציר

בשנים 2010-2011 הפעיל משרד החינוך מיזם ושמו ”מדף הספרים הביתי שלי” לילדי הגן במגזר הערבי, זאת במקביל להפעלת המיזם ”ספריית פיג'מה” במגזר היהודי. לפרויקט נבחרו תשעה ספרים מתוך מאגר הספרים המצוי, והם הודפסו בהדפסה חוזרת. שבעה נכתבו בערבית במקור ואורו על ידי מאיירים מהמגזר הערבי, ושני ספרים – האחד הולנדי והשני עברי – תורגמו לערבית. במאמר זה אבחן את תשעת הספרים שיצאו לאור במסגרת המיזם בשנים 2010-2011, ובכלל זה את האופן בו מגולם בהם הילד, ואת מידת התאמתם של הטקסטים ושל האיורים לילדי גיל הגן.

## מבוא

לספר הילדים השפעה רבה על עיצוב התפתחותו האינטלקטואלית והרגשית של הילד הצעיר ועל עולם ערכיו. הוא מסייע לעיצובו כאדם בוגר ומשפיע על עמדותיו בתחום התרבות והאמנות כיחיד וכחלק מן החברה (הראל 1991; ברוך 1991; סואן 1995). מערכת החינוך רואה בספרים את אחד הכלים החשובים להטמעת ערכים. בספטמבר 2009 הופעלה ”ספריית פיג'מה” למגזר היהודי בישראל בשיתוף משרד החינוך וקרן גרינספון. בהשראת פרויקט זה יזם משרד החינוך את הפרויקט ”מדף הספרים הביתי שלי” למגזר הערבי (2010-2011). תחילה יזם המשרד הקמת ועדה במגזר הערבי, לבחירת ספרים מתוך מאגר הספרים המשווקים, זאת מתוך כוונה לרכוש את זכויותיהם, להדפיסם ולמכרם בסכום סמלי: 2-4 ש”ח לספר. בראש הוועדה עמדה המפקחת הארצית על החינוך הקדם-יסודי בחברה הערבית, הגב' פאטמה קאסם, והיא הזמינה גננות, מדריכות וחוקרים בתחום ספרות הילדים להמליץ על ספרים ראויים. צוות מקצועי בחר מתוכם תשעה ספרים המקובלים על כל חברי הוועדה.

”מרכז הספר והספריות”, גוף ממשלתי שבחסות משרד התרבות, תמחר את תשעת הספרים, חתם על הסכמים עם הסופרים והחליט על היקף המפעל. המשרד הזמין 32,000 עותקים מכל ספר. צוות מיוחד הוקם כדי לפתח רעיונות לפעילויות ולהכין חומרי עזר, ובכל חודש נשלח לגנים ספר חדש בצירוף ערכת פעילויות ודפי הסבר. הגננת מציגה את הספר בפני הילדים ועובדת עליו בקבוצות קטנות. לאחר מכן כל ילד מקבל ספר לביתו. כך נחשפים לספרים גם ההורים, האחים ובני המשפחה המורחבת.

במאמר זה אנתח את תשעת הספרים שיצאו במסגרת "מדף הספרים הביתי שלי", ואבדוק את מידת התאמתם לילדי הגן, בגילאי ארבע עד שבע שנים. סייעו לי בתרגום הטקסטים לעברית, האלה כנעני וסוהאד נאסר ובניתוח האיורים, רוני רכב.

## ספרות הילדים והתאמתה לקוראים הצעירים

לאה גולדברג הגדירה את ספרות הילדים: "ספרות בפרוזה ובשיר המותאמת בתוכנה ובסגנונה להבנתם של ילדים מגיל חמש עד שלוש עשרה בערך; רוצה לומר – ספרות שסגנונה צלול ופשוט, שאין בה עומס יתר של בעיות, שאינה חורגת מתחום המושגים הנהירים לילד על-פי התפתחותו ותנאי תפיסתו, כלומר שמתארת מצבים הקרובים להשגתו של הילד" (גולדברג, 1987, 55).

לנגד עיניה של לאה גולדברג עמד האידיאל האסתטי ולכן לדעתה מטרת ספרות הילדים היא ספרותית טהורה: לשם ההנאה מהספרות (גולדברג, 1978, 17). לאה גולדברג הצביעה על ארבעה יסודות החייבים להופיע ביצירות הספרות לילדים: (א) **יסוד סיפורי** – צריך שיוזגש היסוד התיאורי, המחשבתי והלירי; (ב) **סוף טוב** – מקנה לילדים אופטימיות; (ג) **הומור** – לילד יש חוש הומור, לדעת גולדברג, ועל היוצר לפנות לחוש זה; (ד) **סיפוק הדמיון** – יסוד זה מצוי בעיקר באגדות ובמעשיות. הילד יודע להבחין בין מציאות לדמיון, אוהב את העולם הדמיוני ונהנה ממנו.

הילד בגיל הרך מרוכז בעצמו ולרוב משתמש בשיח **בגוף ראשון**. לכן בסיפורים המיועדים לגיל זה הגיבורים מדברים בדרך כלל בגוף ראשון. הילד בגיל הרך גם אינו שולט בזמן, ותיאור החוויות בזמן הווה מעניק תחושה של אותנטיות. מכאן שעבור הילד הצעיר **רצוי לכתוב יצירות ספרות בזמן הווה**.

## איור

לאיורים מקום מרכזי בהעברת מסרים בגיל הרך. גם ילדים המאזינים לקריאת הטקסט וגם ילדים הקוראים את הטקסט, נעזרים באיור להבנת העלילה ולקבלת מידע נוסף. רות תור גונן רואה בספר הילדים המאזי "תוצר תרבות בעל ערך חברתי וחינוכי הנושא בטקסט, באיור, ובעיצוב הצהרה ערכית מכוונת, גם אם אינה מופיעה כהטפה גלויה" (תור גונן 2000, א41). תוכן האיור וצורתו משפיעים על תודעת הקורא ומתורגמים מרושם חושי לתוכן רגשי ואחר כך למסר ערכי. לדעת תור גונן: "כפי שבטקסט מהווים הנושא, העלילה, הז'אנר, דרכי עיצוב הטקסט, דמות הגיבורים וכד' אינדיקטורים למסרים ערכיים המובלעים בו, כך מהווים גם המרכיבים התוכניים והצורניים של איור ועיצוב הספר סימנים נושאי משמעות ערכית" (תור גונן 2000, א42). "לכן בהתייחסות אליו יש להביא את מלוא המטען התרבותי בתחומים השונים כדי לפענח את הקודים הטמונים בו" (תור גונן 2000, א41). האיור יכול לתאר גיבורים, מצבים, אובייקטים ומידע שאינו מופיע בטקסט ובכך להוסיף לו פרשנות אחרת. האיור מרחיב את עולם המושגים של הילדים, ויש לו חשיבות בהצגת ערכי החברה:



הילדים לומדים באמצעותו מה נחשב בחברה נכון או לא נכון. **האיור מסייע להבנת העלילה, משפיע על תודעת הקורא ומעביר מסר ערכי.**

תור גונן מציעה לראות באמצעים שלהלן את הכלים שבאמצעותם תורם האיור להבנת הטקסט ולהנאה ממנו:

**אמצעי מקביל –** מתאר וממחיש את הטקסט, מאפיין את הגיבורים, את התקופה או את המקום.

**אמצעי מעטר –** אלמנט דקורטיבי לעיטור העמוד, המכיל מוטיבים צמחיים או מופשטים בדפוס חוזר.

**אמצעי מפרש –** איור המוסיף מעולמו התרבותי של המאייר על המצבים המתוארים תיאור מילולי.

**אמצעי יוצר אווירה –** כגון אווירה שמחה, מאופקת או עצובה, המשפיעה על קריאת הטקסט, זאת באמצעות זווית הציור, הטכניקה, ההבעה, צילום תקריב (קלוז אפ) וכדומה (תור גונן 2004, 111).

### הספרים שנבחרו בפרויקט "מדף הספרים הביתי שלי"

מתוך תשעת הספרים שנבחרו בפרויקט "מדף הספרים הביתי שלי", חמישה הם סיפורים ריאליסטיים, וארבעה – סיפורי משל.

מחמוד אבו-פנה הציג שלושה שלבים בהתפתחותה של ספרות הילדים הערבית בישראל: השלב הדידקטי-חינוכי, שלב ההנאה והשעשוע והשלב האמנותי. לדעתו, ספרות זו "איננה עומדת וקופאת בשלב הראשון, אבל כנראה עוד רחוקה מהשלב השלישי האמנותי" (אבו-פנה, 1992, 27). פרויקט "מדף הספרים הביתי שלי" משקף חוליה נוספת בהתפתחותה של ספרות הילדים בשפה הערבית, והוא מבטא את השינויים שחלו בה, שכן הנחת המחקר שלי היא שהחברה הערבית בישראל, החיה



לצד החברה היהודית, מושפעת ממנה בגישתה אל הפרט ואל הילד. לכן, כפי שהיא משתנה בתחומים שונים: מבנה המשפחה, מעמד האישה, כלכלה, חינוך וחברה (חג' יחיא, 1994, 253), היא מושפעת גם בנוגע למסרים המשתקפים מתוך ספרות הילדים, כפי שהדבר בא לידי ביטוי בספרים שנבחרו.

### הסיפור הריאליסטי

1. **בוא שחק איתי (2010)**, מאת ספאא עמיר: גיבור הסיפור הוא ילד המבקש מאביו לשחק אתו. האב (מהנדס) עסוק ודוחה את בקשתו בתירוצים שונים. יום אחד נכנס הבן למשרד (הנמצא בתוך הבית)

ומוצא את אביו ישן. הוא לוקח עיפרון וצבעים ומצייר על דפי העבודה של האב. כשהאב מתעורר הוא כועס, צועק ורודף אחריו. המרדף הופך למשחק, והילד מתעייף ומבקש ללכת לישון. כאן חל היפוך תפקידים: האב, שנהנה מהמשחק, מבקש מבנו: "בוא שחק איתי", והילד מבטיח: "מחר נשחק יחד" (עמ' 25).



### **התאמת הטקסט לגיל הנמען:** הספר מתאר סיטואציה

המוכרת לילד בגיל הרך: הוא רוצה לשחק עם הוריו, אך הם

דוחים אותו בשל עיסוקיהם. ההומור שבמרדף ישעשע את הילד, והסוף הטוב ישמח אותו.

הסיפור מסופר מפי הילד בגוף ראשון, בזמן הווה מתמשך: "אני מבקש ממנו שוב לשחק איתי".

הסיפור מורכב מדיאלוגים בלשון פשוטה התואמת את גילם הצעיר

של המוען והנמען ומאפשר לנמען להזדהות עם הגיבור והסיטואציה.

"אני אומר לו: אבא בוא לשחק איתי. והוא אומר לי: אני עסוק".

המסר: הילד הנמען יזדהה עם גיבור הסיפור שאביו עסוק, ויבין

שאינו היחיד החש דחוי. המסר מכוון גם אל ההורים ומציע להם

להתפנות מענייניהם מפעם לפעם וליהנות בחברת ילדיהם.

### **האיור של נדון סידאני** הוא קולאז' בעל קומפוזיציה יפה

של הדמויות, על כפולת העמודים. האיור משמש אמצעי מקביל

המתאר וממחיש את הטקסט. החלל הריק דומיננטי ונצבע בצבעי

פסטל (צהוב, ירוק וכחול). אלה משתנים מעמוד לעמוד ומשקפים

את השמחה בעקבות המשחק המשותף. החלל והניירות הצבעוניים שמהם מורכב הקולאז' נצבעו

במשיכות מכחול גסות. שמחת האב ובנו מתבטאת באמצעות חיוכיהם וידיהם המונפות.

### **2. האף של הבובה (2011),** מאת מרנדא האקסיאל (תורגם מהולנדית): למארי שתי חברות,

אנה וקלרה, והן מזמינות אותה לשחק עמן בבובותיהן. למארי אין בובה, והיא חוזרת לביתה עצובה

ושואלת את אמה אם תוכל לקנות לה בובה. האם משיבה שאין להם די כסף. "עלה בדעתה של

מארי רעיון והיא שאלה את אמה 'האם אני יכולה לעשות בובה?' (עמ' 6) בעזרת אמה מכינה מארי

בובה מחומרים פשוטים המצויים בבית. כשהיא יוצאת לשחק עם חברותיה הן מתפעלות מהבובה

ושואלות: "את יכולה ללמד אותנו לעשות בובה כזאת?" (עמ' 24). מארי מבטיחה ללמד אותן.

### **התאמת הטקסט לגיל הנמען:** העלילה מעניינת ומציגה סיטואציה המוכרת לילד בתקופה של

צריכה מוגברת, מצד אחד, ושל מצב כלכלי שאינו מאפשר זאת, מצד אחר. את הפתרון לבעיה מציעה

הילדה, והוא יצירתי, חסכני ונסמך על עזרת האם.



לשון הספר פשוטה, ואוצר המילים יומיומי ומוכר לילדים. הדיבור עקיף, בזמן עבר, בשילוב דימויים: "מארי לקחה עט שחורה וציירה עיניים יפות בצבע שחור כמו זיתים" (עמ' 14). משולב בו גם דיבור ישיר, בהווה ובעתיד – בדיאלוג: כאשר היא מניחה במרכז פניה של הבובה אף עשוי גזר, היא אומרת לה: "את תיראי כמו פינקויו" (עמ' 20). אזכור השם "פינקויו" מתבסס על ידע קודם של הנמענים. הסוף הטוב של הסיפור מוסיף להנאה מהספר.

המסר: על הילד להתחשב בהוריו בעת מצוקה כלכלית. אין חובה לקנות משחקים, שכן את חלקם אפשר להכין בעבודת יד, וניתן להיעזר לשם כך בהורים.

**איוריה של אורסולה כוהרו** מקבילים לעלילה. הם ריאליסטיים, והצבעוניות משקפת את האווירה. בכל כפולת עמודים מופיע טקסט, לידו חוט ומסביבו אמצעי דקורטיבי מעטר, כגון מספריים, חוטים, פרחים וכו', ומולו איור המשקף את הדרמה באמצעות ניגודיות בין הצבעים. לדוגמה, רקע האיור בעמ' 7 הוא קיר ירוק ורצפה צהובה: הדרמה שבאיור תואמת את הדרמה שבתוכן.

**3. מעל הגג (2011)**, מאת עביר אלטאהר: גיבור הסיפור הוא ילד שבליל חורף סוער אינו מצליח להירדם מרוב פחד. הסיבה לכך היא רעש יוצא דופן שמקורו אינו ברור. בתחילה הוא מנסה להתעלם מהרעש, אך כשאינו מצליח להירדם הוא יוצא מחדרו לבדוק מה מקור הרעש. בתוך כך הוא נתקל בילקוטו, בצפרדע ובמבטה של החתולה המבוהלת ביס-ביס. במטבח הוא פוגש את סבתא, שקמה לשותות חלב. נראה להם שהרעש עולה מן הגג, והוא עולה לשם עם הסבתא ועם החתולה, מדמיין שימצא מפלצת, גנב או רוח רפאים. להפתעתו הוא מגלה שהרעש מקורו בחבית ריקה המיטלטלת ברוח אנה ואנה.

**התאמת הטקסט לגיל הנמען:** היסוד התיאורי בסיפור מעניין ויוצר מתח. הסיטואציה מוכרת לילד הסובל מפחדים בחושך ובעיקר בחורף. הילד יזום את בדיקת מקור הרעש כדי להתמודד עם פחדיו. את הסבתא הוא פוגש במקרה, והיא רק מלווה אותו ואינה מתערבת. הלשון פשוטה, בזמן עבר. באמצעים ציוריים וקוליים נשמר המתח עד סוף הסיפור. הצלילים משולבים בטקסט ובאיור ויוצרים אונימטופיאה. לדוגמה, הרוח שורקת: "קררר... קררר..." (עמ' 4, 5, 15, 19) לאורך כל הסיפור וכמו כן: "ווווו" (עמ' 18) ומתקשרת לתחושות האימה של הילד; הצפרדע מקרקרת: "בק... בק... בק" (עמ' 12); שם החתולה הוא "ביס-ביס" עמ' (16), כקול המושמע בעת שקוראים לחתולים פססס... פססס...

המסר: ילדים יכולים להתמודד עם פחדים ואפילו לזיזם את ההתמודדות.

**איוריו של עלי עמרו** הם בעלי צבעוניות מעניינת ולא שגרתית. משחק יפה של אור וחושך נוצר באמצעות אלומת האור של הפנס. האיורים מקבילים להתרחשות האירועים. הסיפור בנוי כסיפור בלשי, ולכן הקומפוזיציות הדרמטיות מתאימות לו ושומרות על המתח עד סוף הסיפור. בדף האחרון, לצד החבית המתגלגלת, נוצרת תחושה של תנועה באמצעות הכביסה המתנופפת ברוח החזקה.



#### 4. סודות קופסת הכפתורים (2010), מאת מריים חמד: הסיפור

נכתב בגוף ראשון. הגיבורה זהראא (מקור שמה במילה "זהר"), מכונה בפי סבתה בכינוי החיבה "זהרא", כלומר פרח. כשהיא מבקרת בבית הסבתא היא מוציאה שמלה מהארון, ללא רשות. בתוך כך היא מפילה קופסת כפתורים, ואלה מתפזרים בחדר. למשמע קול נפילתם באה סבתא אל החדר, וכשהן מלקטות את הכפתורים שואלת אותה נכדתה מדוע אספה אותם. הסבתא עונה: "אספתי אותם כדי שיהיו לי זיכרונות" (עמ' 12). הנכדה מבקשת

לשמע על מוצאם של הכפתורים, והסבתא נעתרת ומספרת. זהו סיפור מסגרת, ובתוכו קטלוג של האירועים השונים שבמהלכם נמצאו הכפתורים. בסוף הסיפור שואלת זהרא את סבתא אם אינה חוששת לאבד כפתור, והסבתא עונה: "אין כפתורים בשמלה הפלסטינית" (עמ' 26). בהמשך זהרא מוסיפה שגם בבגדיו המסורתיים של סבא אין כפתורים.

#### התאמת הטקסט לגיל הנמען: המצב מוכר לילד: ביקור בבית הסבתא וחיטוט בחפציה. הילדה

מעודדת את סבתה לספר את סיפורם של הכפתורים, וזו משתמשת בסיטואציה כדי לחזק את הקשר עם נכדתה, ואת הקשר בין הנכדה לתרבותה: בסיפוריה מוזכרים העיר חברון (עמ' 14), העיר העתיקה בירושלים (עמ' 23) והלבוש המסורתי (עמ' 26).



הלשון הפשוטה מתאימה לגיל הנמענים. בתחילה זהרא מדברת עם הסבתא בזמן הווה: "כמה יפים הכפתורים! למה את שומרת אותם?" (עמ' 8), והסבתא מספרת על האירועים

בזמן עבר. יש עומס של אירועים חסרי קשר, ואת חלקם היה אפשר להשמיט, כדי להתאים את הספר להתפתחותו ולסבלנותו של הנמען.

המסר: ניתן לשמוע מסבתא סיפורים מעניינים, ללמוד על הלבוש המסורתי ולקבל תחושת שייכות ואהבה.

**איוריו של לואי דוחי** צבעוניים ומתפרסים על פני כפולת העמודים. הסבתא לבושה בבגדים מסורתיים, וראשה מכוסה במטפחת. הציורים מקבילים לטקסט ומציגים את האירועים.

#### 5. הכי יפה (2010), מאת ד"ר אחמד סלימאן: בסיפור המסגרת הילד מביט במראה מדי יום

ביומו ושואל: "האם אני ילד יפה?" (עמ' 2) הוא מספר על חבריו וחברותיו, מתאר את מאפייניהם החיצוניים ומיחל שיהיו גם לו עיניים יפות, אף קטן, לחיים אדמדמות, שיער שופע, גוף חטוב, חיוך מקסים וכדומה. בסוף הסיפור יש פנייה אל הילד הקורא: "אם ברצונך לדעת מי הוא הילד/ הכי יפה/

הכי חמוד/ הכי מקסים/ הפוך את הדף" (עמ' 22). מעבר לדף מודבקות מראה, ובה הילד יכול לראות את עצמו ולהיווכח עד כמה הוא מושלם.

**התאמת הטקסט לגיל הנמען:** הסיטואציה מוכרת לילד הצעיר, המקנא בחבריו ומשווה את עצמו אליהם.

הלשון פשוטה, הזמן: הווה ועתיד. חוזר בקביעות מבנה המשפט: "הלוואי שיהיה לי... אם תיתן לי את... לא אגיד לא, אלא אקבל זאת כדי להיות יותר..." (עמ' 5-18). בסיפור מופיע דימוי בנוגע ללחייה של מלאק: הלחי שמנמנה ואדומה "כמו תפוח" (עמ' 9).

בסיפור מוצג שפע של מאפיינים חיצוניים של ילדים שונים, ועל חלקם אפשר לוותר. ההורה המקריא לילדו אמור לעשות בהתאם להבנתו ולסבלנותו של הנמען. החיסרון הבולט של הספר הוא העדר היסוד העלילתי.

מסרי הספר: (א) עליך לאהוב את עצמך ולהיות שמח בחלקך; (ב) הקנאה היא תכונה כלל-אנושית, ובכלל זה הקנאה ביופי חיצוני (הנמען מזדהה עם הגיבור המקנא בילדים אחרים ומבין שלא רק הוא קנאי). ויש כאן שבירת סטראוטיפ: הקנאה ביופיים החיצוני של חברים היא גם נחלתם של בנים, ולא רק נחלתן של בנות.

**איוריו של איימאן אלחטיב** משמשים אמצעי מקביל: הם ממחישים את הייחודיות של כל ילד ומסייעים לקורא הצעיר להבין את המאפיינים מעוררי הקנאה. הרישום בעיפרון מוקפד, הדמויות נעימות ולא מסוגננות מדי. ברקע של מספרי העמודים מופיע אמצעי מעטר: עפרונות ומכחולים. המראָה בסוף הספר, שבה הילד יכול לראות את עצמו, מפתיעה.

## משלים

6. **הג'ירפה "ז'רפה"** (2011) מאת נאדר אבו תאמר: משמעות השם "ז'רפה" היא יפה וגם טובת לב. במשל מסופר על עדר ג'ירפות שהפנו עורף לז'רפה, ג'ירפה קצרת צוואר. הג'ירפה הדחוייה שאלה את אביה: "למה כולם בורחים ממני ולא רוצים לשחק איתי?" (עמ' 9), אביה ניחם אותה ואמר, מתוך שהוא הופך את נכותה לתכונה ייחודית: "הם אינם יודעים שאת יכולה לעשות דברים שהשאר



אינם יכולים לעשות" (עמ' 9). ביום קיץ חם יצאו הג'ירפות הצמאות להרוות את צימאונן, אבל לא מצאו מים. ז'רפה הציעה להן את עזרתה, אך מנהיגת העדר זלזלה בה ותמהה: "איך את יכולה לעזור ואת הכי קצרה?" (עמ' 13) כשנמצאו מים הן התקשו לשתות מהם בגלל צווארן הארוך, וז'רפה דאגה להשקות את כל העדר. הג'ירפות התנצלו בפניה והודו לה, ומאותו יום הן החלו לשחק אתה.



**התאמת הטקסט לגיל הנמען:** לילד שנדחה פעמים רבות בשל גילו הצעיר או בשל היותו שונה מוכר המצב שעמו מתמודדת הג'ירפה הצעירה, ולכן הוא יכול להזדהות עמה. בסוף הטוב מודגשת יכולתו של השונה לתרום לחברה.

המשל מסופר בזמן עבר בגוף שלישי, חוץ מן הדיאלוגים בין ז'ריפה למנהיגת העדר ולאביה, המופיעים בגוף ראשון.

המסרים: ראשית, נמתחת כאן ביקורת חברתית על דחיית האחר; שנית, נרמז לילד הדחוי להשתמש ביתרונו הייחודי ולתרום לחברה וכמו כן להיות נכון לסלוח למי שפגעו בו.

**איוריו של איימן חטיב** מקבילים לתוכן הטקסט וממחישים אותו, אך אינם משרתים את המסר. צווארן של כל הג'ירפות קצר, וז'ריפה אינה יוצאת דופן, ולכן הנמען בגיל הרך, המושפע מאוד מן האיורים בספרים, יתקשה להבין במה היא שונה מחברותיה. הצבע הצהוב דומיננטי מאוד, ובחלק מהציורים הרקע הצהוב מתמזג עם צבע הג'ירפות עד כדי טשטוש מתארן (עמ' 21-22).



**7. זמר הגשם (2011),** מאת זכרייה מוחמד: גיבור העלילה הוא חמורון צעיר ושמו "ג'חש". בערבית: חמור, אבל גם כינוי לטיפש. החמורון התבייש לשיר (לנעור) בציבור משום שחשב "שהקול שלו מכוער" (עמ' 2) וחשש שהכול ילעגו לו. תקופה ארוכה שררה בצורת, וכל החיות התפללו וביקשו מאלוהים שימטיר גשם. ללא הועיל. יום אחד פצח החמורון הקטן בשיר, ובזכות שירו החל לרדת גשם. מאז, בעת בצורת, נוהגים האנשים לפנות אל החמורים ולבקש מהם לשיר. וכשהחמורים עסוקים, חובשים הילדים מסכות של חמורים ושרים את שיר הגשם, ומיד הוא ממהר לרדת על הארץ ולהרוותה.

**התאמת הטקסט לגיל הנמען:** המשל מציג ביישנות, המוכרת לילד הצעיר. למרות ביישנותו, החמורון הקטן יוזם מרצונו ומחולל את השינוי, ולמרות תיוגו כמטומטם הוא מצליח במשימתו. הסיפור מסופר בגוף שלישי בזמן עבר, בשפה מדוברת ופשוטה בשילוב מרכיבים ממשלב גבוה מדי, כגון סינסתזיה ודימויים. כך למשל בתיאור: "אנשים לא הריחו את ריח הרטיבות" (עמ' 11) ובדימוי: "השיר היה יפה כמו טפטוף של גשם" (עמ' 15).

"שיר הגשם" ששר החמורון הקטן מורכב מחרזיה מסורגת ומחרזיה צמודה. מילות השיר פשוטות וקליטות, והוא מופיע פעמיים, וכך הילד המאזין לסיפור יכול לחזור על השיר.

המסרים: ראשית, יש להתגבר על מחסום הבושה וליזום; שנית, גם היחיד יכול להביא לידי שינוי מתוך שימוש בכוחה של האמונה באל – ממש כפי שעשה החמורון הקטן בהחלטתו לפעול לבדו ולפנות בשיר לאל.

**באיוריו של אחמד אלח'אלדי** ניכר הניסיון לחקות מגזרות נייר, אך מאפייניהן חסרים: במקום הקונטרסט שבין הנגזרת לרקע הלבן מופיעים באיור גוונים שונים של אפור וצלליות של הדמות. האיורים מקבילים לטקסט וממחישים אותו. כך לדוגמה בתיאור שירתם של בעלי החיים (עמ' 8) ובתיאור ההתחפשות של הילדים לחמורים (עמ' 24). המאייר השתמש בבעות קומיקס ופיזר תווי נגינה על פני איור השירה כדי להבהיר את קיומה, אך הילד הצעיר, שאליו הספר מכוון, אינו מכיר את משמעותם.

**8. התאומים (2011),** מאת ג'האד גושי עראקי: זהו משל על כף יד ימין וכף יד שמאל שנהגו לשחק יחדיו, והנמשל הוא ילדים-אחים במשפחה. לימים התנגשו כפות הידיים, כעסו ורבו ומאז לא הוסיפו לשוחח ולשחק. כל אחת מהן שיחקה לבדה משועממת וקיוותה להתפייס. יום אחד יצאו שתיהן מחדרן בו בזמן, הביטו זו בזו, התקרבו זו אל זו – ולבסוף התחבקו.

**התאמת הטקסט לגיל הנמען:** הסיטואציה של סכסוכי ילדים במשפחה היא סיטואציה המוכרת לילד ממערכת יחסיו עם אחיו. כפות הידיים יוזמות את סיום הסכסוך ללא תיווכו של מבוגר, וכך גם הנמענים יכולים ליזום "סולחה" בעת הצורך.

המשל מסופר בגוף שלישי בזמן עבר, ומשובצים בו דיאלוגים בגוף ראשון בזמן הווה. השפה פשוטה ומדוברת, ויש בה חזרות מרובות: "שיחקו ביחד בכדור, החליקו ביחד, טיפסו ביחד על ההר וזחלו במנהרה ביחד" (עמ' 4); "התנגשו אחת בשנייה כעסו ורבו ורבו ורבו" (עמ' 7); עם התמשכות הסכסוך הן חושבות: "הלוואי הלוואי שנשלים" (עמ' 12); לאחר ההתפייסות הן "מיהרו ומיהרו עד שנפגשו / חיבקו וחיבקו וחיבקו" (עמ' 17). שמן של כפות הידיים מקביל למיקומן: "יוסרה" – שמאלית ו"הדידה" – ימנית.

מסר: יש לשאוף ליישב את הסכסוכים המתגלעים בקרב בני משפחה.

**באיוריו של ג'ורג' בהגורי** יש גם סימנים שאינם מובנים לנמענים הצעירים, ואלה זקוקים לתיווך הוריהם כדי לפענחם. כאלה הם סימני השאלה המופיעים כשהידיים מנסות להיזכר מדוע רבו (עמ' 11), ותווי המוזיקה המלווים את התפייסותן (עמ' 17).

**9. הדג שלא רצה להיות דג (2011),** מאת פאול קור: זהו משל על דג שנמאס לו להיות דג. הגל שבבִּרְכָה שמע את תלונותיו והציע לו להפוך לציפור. אך גם הציפור התלוננה וביקשה להפוך לעכבר, והעכבר – לפיל, והפיל – לדוב, והדוב ביקש לחזור ולהיות דג. הסיפור מסתיים במוסר השכל: "כי תמיד הכי כדאי להיות אתה – ודי!"

**התאמת הטקסט לגיל הנמען:** המצב מוכר לילדים. רבים מהם חושבים שלחברם טוב יותר ולכן רוצים להחליף את זהותם בזהותו.

הטקסט קצר, תמציתי וכתוב בשפה פשוטה – כל זאת בהתאמה לגיל הרך. דברי הדג והגל מופיעים בגוף ראשון הווה.

המסר: מן הראוי שהנמען יהיה שמח בחלקו, כי הטוב והרע ירדו שלובים לעולם, והם נוכחים בחייו של כל יצור.

**איוריו של פאול קור** מקבילים לטקסט. האיור מסוגנן וממחיש את הדמיון בין בעלי החיים באמצעות חפיפה בין כמה מאיבריהם ובין כמה מצבעיהם. לאחר שמיעת הסיפור מפי ההורה יוכל הילד לספרו לעצמו על פי האיורים גם בטרם ידע לקרוא.

## דיון

לפרויקט "מדף הספרים הביתי שלי" נבחרו חמישה סיפורים מהסוגה הריאליסטית וארבעה מהסוגה הדמיונית של המשל. המצבים מוכרים לילד מחיי היום-יום: ילד משועמם שמבקש לשחק עם אביו (בסיפור **בוא לשחק איתי**); ילדה המעוניינת לשחק עם חברותיה, אך אין לה בובה (**האף של הבובה**); ילד המתמודד עם פחדים בלילה (**מעל הגג**); ילד המקנא בחבריו, אך בהמשך לומד לקבל את עצמו (**הילד הכי יפה**); וביקור אצל סבתא שבמהלכו נגרם נזק (**סודות קופסת הכפתורים**).

גם במשלים המצבים מוכרים לילד: דחייה חברתית בשל חזות שונה (**הג'ירפה ז'ריפה**), ביישנות הגורמת לאי-רצון לשיר בנוכחות זרים (**זמר הגשם**), סכסוכים במשפחה (**התאומים**) וקבלה עצמית (**הדג שלא רצה להיות דג**). הסיפורים הריאליסטיים הקצרים והסיפורים המשליים עוסקים אפוא במצבים המוכרים לילד בגיל הגן, והוא יכול להזדהות עמם. הם מאפשרים לילד התבוננות מעמיקה בנעשה מסביב, כפי שטוענת גולדברג. בכל סיפור יש אירוע מרכזי, ואין עומס של בעיות.

שני ספרים עוסקים בנושא הדימוי העצמי: אחד מן הסוגה הריאליסטית ושמו **הילד הכי יפה**, והשני הוא סיפור משלי ושמו **הדג שלא רצה להיות דג**.

ברוב הסיפורים העלילה מתפתחת ומעניינת, ולכולם סוף טוב. בכל הסיפורים יש מסר, גלוי או סמוי, המבקר תופעות חברתיות שליליות והמלמד מהי ההתנהגות הנאותה בחברה. הילד הוא גיבור הסיפור: הוא היוזם את פתרון הבעיה ולעתים נעזר לשם כך בבן משפחה המצוי בסביבתו, אך בני המשפחה אינם תופסים מקום מרכזי בעלילה. כך לדוגמה, בסיפור **בוא לשחק איתי** הילד יוזם משחק עם האב; בסיפור **האף של הבובה** הילדה מארי מבקשת את עזרת האם בתפירת בובה; ובליל סערה בסיפור **מעל הגג**, הילד קם ומחפש את מקור הרעש, והסבתא רק מתלווה אליו.

סיטואציה דומה קיימת גם בסיפורים המשליים.

בסיפורים ובמשלים שם הגיבור הוא בעל משמעות. לדוגמה, הילדה זהרא היא כפרח לסבתא; ז'ריפה הג'ירפה נחמדה כשמה; כף ימין וכף שמאל נקראות על שם מיקומן; ו**זמר הגשם** מכונה בלעג "ג'חש", כלומר טיפש, אך הוא מצליח להפתיע את סביבתו.

בסיפורים מופיעים ארבעת היסודות שהציבה לאה גולדברג לספרות טובה לילדים. ברובם קיים היסוד הסיפורי, סוף טוב, הומור והם מספקים את הדמיון. הסיפורים קצרים וכתובים במשפטים קצרים ובשפה פשוטה: בערבית מדוברת, המוכרת לילד הצעיר מן השיח בבית ובגן, ואין כאן שימוש בערבית



ספרותית. בסיפורים מופיעים שני זמנים: עבר והווה, ולרוב משולבים בהם דיאלוגים ישירים בהווה. הדיאלוגים מאפשרים למקריא הסיפור לחקות את קולותיהן של הדמויות וכך ליצור עניין בסיפור.

האמצעים הספרותיים מעטים ומתאימים לגיל הנמען. הדימויים מעטים: בסיפור **האף של הבובה** העיניים דומות לזיתים (עמ' 14), והאף הוא מגוזר כמו אפו של פינקו (עמ' 20). החריזה מסורגת ופשוטה **זמר הגשם**. המצלול בסיפור **מעל הגג** מגביר את המתח: החתולה ביס-ביס, הצפרדע בק-בק, הרוח קררר... ושורקת גם ווו...

האיורים בפרויקט הופיעו בספרים המקוריים. ציירו אותם מאיירים שונים, ולפיכך הם מגוונים. סוגי האיורים: איורים ידניים, איורי מחשב ואיורים המבוססים על קולאז'ים. רובם מקבילים לטקסט, וחלקם יוצרים אווירה, מפרשים או מעטרים. האיורים מסייעים לילד בקליטת העלילה.

## סיכום

רוב הספרים שנבחרו למיזם "מדף הספרים הביתי שלי" מותאמים לגילם ולהתפתחותם של ילדי הגן. ועדת המומחים של המגזר הערבי בחרה בספרים דידקטיים: ספרים נושאי מסרים שנועדו לחנך לערכים. ניכרת כאן תפיסה מגובשת בדבר חשיבותו של הילד הצעיר במשפחה ובחברה. הילד עצמאי, יוזם ובטוח ביכולותיו. הוא תופס מקום במרכז העלילה, ואילו בני המשפחה המעטים המוצגים בספרים תפקידם לסייע לו להגשים את מטרותיו.

ניכר שספרות הילדים הערבית בישראל מצויה בעידן של שינוי, ואם נבחן את השלבים שהציג מחמוד אבו-פנה (אבו-פנה, 1992, 27), נמצא שספרות זו עלתה שלב נוסף, ועתה היא ממוקמת בין שלב ההנאה והשעשוע ובין השלב האמנותי.

## ביבליוגרפיה

אבו-פנה, מחמוד (1992). "ספרות הילדים בערבית בישראל: אפיונים וקווים כלליים", **ספרות ילדים ונוער**, 73, עמ' 21-27. ברוך, מירי (1991). **ילד אז – ילד עכשיו: עיון משווה בספרות ילדים בין שנות ה-40 לבין שנות ה-80**. ספריית פועלים, תל-אביב.

גולדברג, לאה (1978). **בין סופר ילדים לקוראיו**. ספריית פועלים, תל-אביב.

הראל, שלמה (1992). **הילד והחיים: תבניות ספרותיות וערכים חינוכיים בספרות הילדים**. עופר, תל-אביב. חג' יחיא, מוחמד (1994). "המשפחה הערבית בישראל: ערכיה התרבותיים וזיקתם לעבודה הסוציאלית", **חברה ורווחה**, יד, 3-4, 264-249.

סואן, דן (1995). "על כשל מתמשך במערכת החינוך: השוויין בין המינים והחמצתו במקראות הלימוד בישראל כדוגמא לחולשה בתהליך השיחבור לערכים", **החינוך וסביבו**, 17, 117-129.

תור גונן, רות (2000א). "בין שורות ובין צורות: רכיבים לזיהוי מסרים ערכיים באיור, בעיצוב ובטקסט של ספרים מאוירים לילדים", **עולם קטן**, 1, 41-71.

תור גונן, רות (2000ב). "ספר ילדים מאויר איננו טקסט מלווה בתמונות", **ספרות ילדים ונוער**, 93, 34-44.

תור גונן, רות (2004). "ארבע פנים לאיור: הפונקציה הקוגניטיבית, הערכית, האמנותית והפסיכולוגית של האיור בספר הילדים העכשווי", **עולם קטן**, 2, 111-141.

## المصادر

أبو تامر، نادر (2011). **الزرافة ظريفة**. كفرقرع : دار الهدى للطباعة والنشر كريم.

الطاهر، عيبر (2011). **فوق السطح**. كفرقرع : دار الهدى للطباعة والنشر كريم.

حمد، مريم (2010). **اسرار صندوق الأزرار**. القدس : مكتبة كل شيء.

سليمان، احمد (2010). **أجمل الأطفال**. عكا : مركز ثقافة الطفل- الاسوار.

عراقي غوشه، جهاد (2011). **التوأم**. كفرقرع : دار الهدى للطباعة والنشر كريم.

عمير، صفاء (2010). **تعال لعب معي**. رام الله : مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي.

كور، باول (2011). **السمة التي ما أرادت أن تكون سمكه**. الناصره : مركز الطفوله — مؤسسة حضانات الناصره.

محمد، زكريا (2011). **مغني المطر**. رام الله : مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي.

هاكسيا، ميرندا (2011). **انف الدمية**. مترجم من الهولنديه ، نبيله اسبانيولي ، كفرقرع : دار الهدى للطباعة والنشر كريم.



## להוריד את הירח: התמודדות עם שברו של חלום או סיפור קטן על חלום גדול

על ספרו של ג'ונתן אמט "להוריד את הירח" (איירה: ונסה קבן, מאנגלית: אירית ארב, כנרת, 2004).

נחמה קרומביין

הספר **להוריד את הירח** מאת ג'ונתן אמט, עוסק ברצונו של חולד להגיע לירח, לתפוס אותו ובעצם להוריד אותו אליו, ומבטא את הכמיהה הילדותית, שיש להניח שהינה אוניברסאלית, וכל ילד באשר הוא חווה אותה בשלב כלשהו: הירח נראה כל כך קרוב, והנה, עוד רגע, כמעט הצלחתי לגעת בו... החלום הבלתי מושג הזה הוא הרובד הפשוט והראשוני הפונה אל כל אחד, ועשוי למשוך גם את המבוגר ולהחזיר אותו למחשבות הילדות התמימות ההן. הכותרת מעוררת אותו מיד לחשוב: מה קרה לחלום ההוא? איך ומתי הוא התפוגג? מתלווה אליה תחושת מתיקות חמצמצה של געגועים לאפשרות לחלום חלומות גדולים, המביאה אותנו לתהות האם יש "ירחים" אחרים שכן היו, או עדיין ישנם, בהישג ידינו ומסיבה כלשהי פשוט ויתרנו עליהם והפסקנו לרצות אותם?

פתיחת הספר בקריאתו של חולד "אלוהים אדירים!" (כל הציטוטים מתוך ספר זה, שעמודי אינם ממוספרים) מבטאת התפעלות מהטבע, סקרנות ושמחת חיים פשוטה (החולד נראה מחייך), המניעים את חולד מעתה ובמהלך כל הספר להבין את פשר המראה ולנסות להשיגו. הסיפור מלווה את חולד לאורך ניסיונותיו המתמידים להוריד את הירח בעזרת קפיצה לגובה, הכאה במקל וטיפוס על עץ, כאשר בכל ניסיון כזה נתקל חולד בטעות באחד מידידיו – ארנבת, קיפוד וסנאי. הוא מעיר אותם ומפריע את שנתם, בעוד הם מצדם מנסים לעורר את חולד מחלומו, ובתבנית שחוזרת על עצמה, כל אחד מהם בתורו במפגש עמו מטיח בפניו את המציאות: "אתה לא תצליח, הוא לא קרוב כמו שהוא נראה". שיאו של הסיפור לאחר נפילתו של חולד מהעץ, כאשר חולד חושב בטעות שהצליח להוריד את הירח, בעוד הוא רק משתקף בשלולית, ובמגע ידו של חולד "נשבר הירח לחתיכות ונעלם". חולד המבוהל והרצוף בטוח שהירח נעלם לבלי שוב. או אז נקבצים ידידיו, מנחמים אותו ומראים לו שהירח נותר בשמיים ורק התכסה בעננים שכבר מתפזרים... למשמעותו של גילוי זה עבור חולד נשוב בהמשך.

### מסע גילוי – לבד או ביחד: גיבור ודמויות משנה

חולד מהווה כמובן ייצוג של הילד הנאיבי, בעל חלומות שאינם בני הגשמה. הוא אינו מבין את המציאות שסביבו, אינו מודע לעובדות הטבע (כגון המרחק האדיר בין כדור הארץ לירח), ולכן גם

אינו מכיר ביכולותיו ובמגבלותיו, ואפילו אינו יודע מהו הדבר הנוצץ שבשמים עד שארנבת מגלה לו שזהו הירח (וההומור שבכך משרת את בניית דמותו התמימה). מכאן חשיבותן של דמויות המשנה: הן בגדר המבוגרים, הנותנים חיזוק ותמיכה לילד-חולד, מתווכים בינו לבין המציאות הבלתי נתפסת עבורו, ומעניקים פשר ומענה לשאלות שהיא מעוררת אצלו. חולד אף מצויר לאורך הספר כקטן משאר היצורים (כפי שהוא לעתים בטבע) ומופיע בצבע שונה מהם, דבר שמדגיש את השוני והפער בתפקיד אותו "משחק" כל צד בסיפור – המבוגר (גדול וחום) והילד (אפור וקטן); הם אמנם ידידיו, אך בהחלט קיים יחס פטרוני מצדם: הם מנסים להסביר לו, לנער אותו מדמיון המתעתע, וגם תומכים בו בעת משבר. בעוד ארנבת, קיפוד וסנאי הם "הבוגרים" ו"המבינים" ולכן אינם עוברים כל שינוי במהלך הסיפור ("דמויות שטוחות"), חולד הוא הדמות ה"עגולה" – הדינאמית, הלומדת והמתפתחת: הוא מצויר בתנועה, נמרץ, מחייך; מתוארים מגוון רגשותיו: התפעלות מיפי הירח, סקרנותו ורצונו העז להשיג את מבוקשו, יחד עם פחדו לטפס על העץ ובכיו עם "התנפצות" הירח בשלולית והאשמה שחש בשל כך.

תפקידם התומך והמתערב של החברים בכל זאת אינו פוגע במסעו העצמאי של חולד. אחת הדילמות שעולות מהסיפור, שגם הקורא המבוגר יוכל להזדהות עמה בקלות, היא עד כמה צריך להקשיב ו"להיכנע" לקול הריאליסטי של הסביבה, שפעמים רבות הוא גם הקול הפנימי שבתוכנו, האומר לנו שאיננו מסוגלים והדבר לא יתכן. בסיפור זה ברור לכול כבר בהתחלה מהו הקול הצודק, וחלק מההומור בסיפור קשור לעצם התעקשותו של חולד להשיג את הבלתי אפשרי. יתכן שזהו הרובד בו יסתפק הקורא הצעיר. אך מאחורי מסכת ההומור נותר הרצון להילחם בקולות המדכאים יצר בריא של סקרנות, יצירה, עשייה וגילוי, והליכה אמיצה אל מחוזות חדשים. בקטעים המרכזיים של הסיפור, חולד מופיע לבדו בהתמודדותו ובניסיונותיו הקשים והכושלים להשיג את הירח. חולד לא נכנע עד שהוא מרגיש שניפץ לחלוטין את פוטנציאל התגשמות החלום ופגע בירח בעצמו. רק בנקודת שבר זו נאספים כל ידידיו, ומרימים את מבטו לשמיים כדי לראות בקיומו של הירח. בכך נשמר יפה האיזון העדין והמורכב בין מסעו העצמאי של חולד לבין תמיכת החברים בעת משבר. עבור הקורא הצעיר יש סגירת מעגל יפה בכך שדווקא חבריו של חולד שכביכול ניסו מההתחלה "לייאש" אותו, ללא כל טינה ומרירות מצדו, הם אלה שמנחמים אותו ומציגים לו לבסוף את הפתרון היחיד האפשרי, שהוא השלמה עם המציאות.

### **השלמה עם המציאות כפתרון: היבטים חינוכיים ופסיכולוגיים**

במהלך מבריק, בשיא העלילה, הוסיף הסופר קונפליקט כבד נוסף על כתפיו הקטנות של חולד: מיד לאחר שחשב (בטעות) שהשיג סוף סוף את חלומו והצליח להוריד את הירח, הוא חושב (בטעות) שבמו ידיו שבר את הירח כשניסה לגעת בו לאחר שנפל אתו לשלולית. כעת חששו העיקרי הופך להיות שלא יראה יותר את הירח, אפילו מרחוק! כלומר, עוד לפני שהוא מגלה את האמת על הירח שעדיין תלוי ועומד בשמיים, חולד בעצמו, בתוך הצער והבכי על הירח "הנעלם", מעניק פרופורציות

אחרות לרצונו להוריד את הירח, ומביע הבנה שמה שבאמת חשוב הוא עצם קיומו ויופיו: "והוא היה כל כך יפה... ועכשיו אני לא אראה אותו שוב". כלומר: הצלחתי להוריד את הירח – אך באיזה מחיר! נקודת השיא של הסיפור באשליית ניפוץ הירח בשלולית, היא משל להתנפצות האשליה של חולד בדבר האפשרות להשיג את הירח, שהתרחשה באותו רגע ואפשרה לו בפעם הראשונה להתבונן בצורה הגיונית ושקולה על המציאות ולהביע בדבריו סולם ערכים אחר, אמיתי.

על כן הנחמה לחולד היא כפולה: לא רק שהוא משתחרר מהאשמה ששבר את הירח, אלא אי השגתו מתגמדת לעומת הישגותיו של הירח בשמיים ויופיו המרוחק. על אף כישלונו של חולד בהשגת המטרה שהציב לעצמו, סוף הסיפור הוא אופטימי ושמוח: נותרת בעינה ההתלהבות מההתבוננות בטבע, כפי שהיה בפתחת הסיפור, ואף יותר מכך: דווקא בזכות המסע שעבר, חולד שמח בטבע כפי שהוא, מסוגל יותר לראות את הטוב והחיוב דווקא בכך שהירח נותר בלתי מושג, דווקא כשהחלום נשאר חלום, שכן כמעט פגע בו כשהיה בהישג ידו...

סיום הספר באותו משפט שנשמע לאורכו מפי כולם ועתה גם מפי חולד בעצמו: "...אבל הוא לא קרוב כמו שהוא נראה". הוא משלים סוף סוף עם חוקי הבריאה, ובעמוד הבא חולד הקטנטן על גבעה גדולה וחשופה יושב לבדו ומתבונן בירח. התבוננות שקטה, ללא מילים, מחויכת, שמבטאת השלמה רגועה, ואולי ענווה.

כפי שראינו, ניתן לגלות בסיפור רבדים ומסרים עמוקים ביותר שפונים (בעיקר) אל המבוגר: מה יחסנו לחלומות, לשאיפות גבוהות, עד כמה רחוק אנחנו מוכנים ללכת אִתָּם, ומה קורה כשהם מתנפצים ואנו מגלים שמימושם הוא בלתי אפשרי; הבנת המוגבלות האנושית וקבלתה, השלמה עם עובדות החיים, עם מה שנקבע ואין לשנות, ובעיקר: איך נכון להגיב ולקבל דברים כאלה בחיינו לאחר שהבנו שאין בידינו לשנותם, על ידי ראיית היופי שבהם, הכרה בתרומתם עבורנו, ובאופן שהם בכל זאת בונים אותנו, למרות שנראה שלא הצלחנו להשיג אותם כפי שרצינו. הרובד הפשוט ביותר, שלדעתי ייקלט אצל הילד, והוא המפתח לעיסוק עתידי בנושאים הרציניים שהוזכרו, הוא היכולת להתבונן בטוב וביופי שבכל דבר.

מההיבט הרגשי-פסיכולוגי, עיקרון ההשלמה כפתרון המוצע בסיפור לקונפליקט של חולד (מראהו הקרוב של הירח מול חוסר היכולת להגיע אליו), מתאים ביותר לשלב ההתפתחותי בו מצוי קהל היעד העיקרי של הספר (גילאי 6-3). ברונו בטלהיים (1980, עמ' 44-43) דיבר על חולשת ההסבר הריאליסטי והמדעי עבור ילדים, וחוסר התאמתו לתפיסותיהם ועולמם, שכן הם חסרים הבנה מופשטת שתעניק להסברים הללו משמעות. הסבר מדעי שאינו הולם עלול לגרום לבלבול, חוסר אונים, ותחושת נחיתות אינטלקטואלית. "רק קביעות המובנות לילד על יסוד ידיעותיו ועיסוקיו הרגשיים מסוגלות לשכנעו" (שם). פתרון של השלמה עם המציאות ולא הסבר מדעי, נותן הרבה יותר ביטחון ומשמעות לילד.

יש להוסיף שעצם הרעיון של הסיפור, אותו רצון ילדו להגיע לירח, קשור לחוסר הבנתו של הילד במדע, תפיסת מרחקו האמיתי של הירח מכדור הארץ וכו'. הילד מסוגל לתפוס בצורה נכונה רק חלק קטן מהיבטי המציאות, לכן הדמיון ממלא את החללים העצומים בהבנתו, שמקורם בחוסר בשלותה של מחשבתו והעדר מידע מתאים. (שם, עמ' 53).

על אף שניתן להפיק מהספר מידע אודות השתקפות עצמים במים ועל טבע החיות המופיעות בסיפור, עיקר ערכו בעיניי הוא בערכים הפשוטים שהוא מקנה לילד: השמחה וההתפעלות הפשוטה מהטבע (ובעצם מכל דבר), גם ללא הבנה מעמיקה שלו, וקבלתו כפי שהוא בעין טובה.

## היבטים ספרותיים נוספים

השתייכות הספר לז'אנר הסיפור הדמיוני מתבטאת בין היתר בהאנשת בעלי החיים בו, המתאימה לפי פיאז'ה לסגנון חשיבתם של ילדים עד גיל ההתבגרות (שם, עמ' 42). ילדים מבקשים מענה לשאלות של קיום וזהות באמצעות חשיבתם המאנישה, והם עשויים למצוא התייחסות לשאלות כאלה דרך סיפורו של חולד העוסק בשאלות כגון: מי אני? מה אני רוצה? מה אני יכול?

היבט נוסף של הספר שימשוך מאוד את הילדים הוא ההומור העדין שבו, שכיאה לספר ילדים מוצלח, מתבטא גם בטקסט וגם באיורים. ההומור ניכר כבר מתמונת הכריכה בה נראה חולד על קצות אצבעותיו, מכוון מקל כלפי מעלה אל הירח בניסיון פתטי להורידו, ניסיון המעורר גיחוך ורחמים גם יחד. דווקא צירוף התמונה לכותרת מבהיר היטב שאין מדובר כאן באיזו מזימה אפוקליפטית אפלה להעלמת המאורות של כדור הארץ, אלא ביצור קטן ובלתי מזיק החסר כל סיכוי אל מול הטבע. סוג ההומור בסיפור הוא פשוט, הומור מידי ולא מצטבר, כפי שהגדירה מירי ברוך (2001, עמ' 79-84) המתבסס על "הומור שבסיטואציה", כלומר, מצבים שונים המזמנים תגובות הומוריסטיות. הנאיביות שובת הלב של חולד נמשכת לאורך כל הספר, וחלק מההנאה של הילד בקריאה היא מכך שהוא יודע טוב יותר מהגיבור שאי אפשר להוריד את הירח באמת, וצוחק על אי-ידיעתו ובלבולו. סיטואציות הומוריסטיות נוספות המופיעות בספר ומסבות הנאה רבה לקורא הצעיר, הן מסוג "הומור של חבטה" ו"הומור של כדור שלג" (שם), הקשורות ליסוד ההפתעה: נפילות והיתקלויות שונות, כאשר שום אסון של ממש אינו מתרחש, למשל נפילתו של חולד על קיפוד תוך כדי נפנופיו במקל, השלכת הבלוטים שמכוון חולד אל הירח ופגיעתם בטעות בארנבת, ולקראת שיאו של הסיפור מוקדש דף שלם לתיאור החלקתו של חולד מהעץ ונפילתו לתוך שלולית, יחד עם (השתקפותו של) הירח... תמונה זו מהווה את הסיטואציה ההומוריסטית המפורשת האחרונה בספר. העץ הנראה בתמונה מחולק לשלבים באמצעות שורות, ובכל חלק מתואר שלב נוסף בהחלקתו ובהידרדרותו של חולד עד לשלולית המים. בכך מודגשת נפילתו של חולד וכישלונו המוחלט, לקראת תחילת התפכחותו מחלמו, שתתרחש מייד בסמוך, כשיישב מול שלולית המים ויקונן על הירח האבוד. תמונה זו מדגישה ומעצימה את הטקסט ומעניקה לחלק זה בסיפור מקום מרכזי ונכבד בהתפתחות העלילה.

לפנינו גם אחת מהדוגמאות לשימוש הנפלא שנעשה באיורים בספר לצרכים שונים לטובת הטקסט: הדגשת הטקסט, השלמתו או ביאורו והפשטתו עבור הקורא הצעיר. דוגמאות נוספות: כאשר חולד משליך בלוטים לעבר הירח, ולפתע: "אי!" אמר סנאי. "אתה השתגעת, חולד?" "שלום, סנאי", אמר חולד. "אני מנסה להפיל למטה את הירח". "אתה לא תצליח....". תמונתו של סנאי התלוי על ענף העץ וסופג את פגיעות הבלוטים מסבירה את פשר זעקתו, שהטקסט בסיפור כלל אינו טורח להשלים במפורש עבור הקורא. השתלבות האיור עם הטקסט וההשלמה ההדדית ביניהם מספקות. זוהי אולי דוגמה טריוויאלית לכך שהקורא, המבוגר והצעיר, אולי אפילו לא ישימו לב לתועלת הרבה שבציור ולקשר המהודק שלו לטקסט.

במקום אחר בספר, כתוב שחולד המשיך לטפס על העץ "עד שראה את הירח מונח על העלים שמעליו". בכל פעם (או לפחות בקריאה ראשונה של הסיפור לילד) בנקודה זו אני מוכרח לעצור ולהפנות את הילד לאיור הממחיש בצורה נפלאה את מה שחולד ראה והבין: הירח מציץ מבעד לענפי העץ הגבוהים ובאמת נראה כמונח על העלים. יתכן שלקורא הצעיר יקשה להבין משפט זה כפשוטו ללא הציור. הטקסט נכתב כך כיוון שזה מה שחולד ראה, וכך הבין בתמימותו. ואילו הציור מצדו מבאר את הטקסט בכך שהוא מראה לקורא את העולם כפי שהוא נראה בעיניו של חולד.

במקום אחר רומז האיור לבאות ומקדים את הטקסט בכמה צעדים: לאחר שחולד נגע בהשתקפות הירח בשלולית: "נשבר הירח לחתיכות ונעלם". משפט זה, האחרון בדף, מזמין לדיון קצר בין המבוגר הקורא לילד, לפני המעבר לעמוד הבא, בו יתגלה הפתרון: מדוע נשבר הירח? ומדוע נעלם? לשאלה הראשונה קיימת תשובה פשוטה וברורה, בהנחה שהילד מכיר את חוקי הפיזיקה הבסיסיים של השתקפות עצמים במים. אך בנוגע להיעלמותו של הירח נותרת תמיהה: מדוע לא תחזור השתקפות הירח לשלמותה כשיפסיק חולד לגעת בה? לאן נעלמה ההשתקפות? זה המקום לבקש מהילד לשים לב לכל פרט בציור ולחשוב מה לדעתו קרה לירח. הירח בעמוד זה אכן מתחיל להתכנסות בעננים ולהיעלם בשמיים (ובשלולית). העמוד הבא כבר מראה את הירח כולו מכוסה בעננים, וכך גם השתקפותו המעורפלת בשלולית, שחולד עדיין לא מבין וקולט את משמעותה, אך הקורא בהחלט כן, גם אם לא שם לב לרמיזה בעמוד הקודם.

אלמנט חזותי נוסף המבליט פרטים שונים בעלילה ובטקסט הוא הגרפיקה של האותיות, שמשנתנה, ולעתים מודגשת ומובלטת, לרוב כדי לציין קולות שונים שאינם דיבור, כגון נפילות וחבטות.

בשימושים אלו של האיור ראינו את מימוש אחת הפונקציות המרכזיות והקדומות של האיור והיא הפונקציה הלימודית-קוגניטיבית, הן מצד המחשת מושגים טקסטואליים מופשטים שנועדו להקל על הלמידה, והן מצד הרחבת יכולות מנטאליות של חשיבה, דמיון ויצירתיות. (תור-גונן, 2004, עמ' 112-113).

מעבר לקשרים השונים שראינו בין האיורים לטקסט, קשה שלא להתפעל וליהנות מהתחושה הכללית של רוגע ונעימות שהאיורים יוצרים לאורך כל הספר, כתוצאה משימוש בצבעים רכים, ותחושת האור הנשמרת אף על פי שהעלילה כולה מתרחשת בלילה: השמים בצבע כחול לילי ולא שחור, ואור הירח שבכל עמוד מקרין על העמוד כולו.

## הספר כחלק מסדרה

לסיום, יש לציין את היותו של ספר זה חלק מסדרת "סיפורי חולד" לילדים מאת ג'ונתן אמט. גרעין דומה בהשתלשלות העלילה חוזר בכמה מספרי הסדרה: מפגש עם אותם חברים, כשמכל אחד מהם חולד לומד משהו ומקבל איזושהי תובנה. גם בתוך הסיפור ישנה תבנית שחוזרת במפגש, מעין היתקלות מקרית, לעתים בנסיבות משעשעות. מוטיב נוסף שחוזר בספרי הסדרה הוא תמיכת החברים באותה שעת משבר בעקבות התגלית הכואבת, בפתרון המצוקה, במתן פרשנות חיובית. כמו כן, בדומה לספר זה, בכמה מן מהספרים האחרים יש עיסוק בנושא או מושג כלשהו בטבע, והסבר מהותו וטיבו, דרך נקודת מבט והבנה של ילד (באמצעות תמימותו של חולד): נטיפי קרח והמסתם (יהלום בשלג, 2008) התאמת מקום המגורים הטבעי לבעל חיים (אין כמו בבית, 2006). ולכולם מתווסף הערך החינוכי הנשזר בעדינות בכל הספרים, והוא: מתן מקום להתפעלות תמימה ו"ילדותית" מתופעות טבע בנאליות, הבנת חשיבותן והיופי שבהן.

התבניתיות מצד אחד ומאידך הנושא המיוחד לכל ספר מייחדים את הסדרה שיתרונותיה בהענקת תחושת ביטחון, אינטימיות והיכרות של הקורא הצעיר עם הסיפור והדמויות; היא מחברת אותו אל העלילה מייד, ומפתחת ציפייה למפגש מחודש עם הידידים הנאמנים מהספרים הקודמים.

## ביבליוגרפיה:

- בטלהיים, ברוננו (1980). **קסמן של אגדות**. ת"א: רשפים.
- ברוך, מירי (2001). **ז'אנרים בספרות ילדים לגיל הרך**. תל אביב: מפ"ט עמל.
- גונן, רות-תור (2004). "ארבע פנים לאיור: הפונקציות הקוגניטיביות, הערכית, האמנותית והפסיכולוגית של האיור בספר הילדים העכשווי". **עולם קטן**, גיליון 2, עמ' 111-140.



**מלי מלים: מילת ביכורים**



## בְּקִצָּה הַצּוֹק

שלומית כהן-אסיף

לרוני גבעתי

לא ראינו באותו ערב יעלים  
אֶפְלוּ שֶׁהִבְטִיחוּ,  
שֶׁהִיעֲלִים בְּדֶרֶךְ לְעֵין גְּדִי  
יִחְכוּ לָנוּ בְּקִצָּה הַצּוֹק  
בְּמֵלֵא הַדָּרָם.

אותו לילה  
אֵילָה שְׁלוּחָה  
הִתְאַרְחָה בְּחִלּוּמִי,  
אֲצִילָה וַיָּפֶה בְּקִצָּה הַצּוֹק.

מה יכלתי להגיד לאֵילָה בְּחִלּוּמִי?  
הִזְהַרִי לֹא לִפְלֹ, אֵילָה  
הִזְהַרִי לֹא לִפְלֹ.



# ממדף הספרים





רננה גרין-שוקרון

## לילדי הגן

### חרוזים אדומים.

פניה ברגשטיין.  
איורים: ולי מינצי.  
הקינוץ המאוחד, 2015,  
24 עמ', מנוקד.

מהדורה חדשה ומאירת לסיפור האהוב אודות החרוזים שקיבלה שולמית מסבתה. כששולמית סיימה להשחיל את החרוזים על חוט ויצרה מחרוזת, היא טענה שהמחרוזת כבדה וארוכה מדי עבורה. החרוז האחרון מציע לה לשחרר אותו ומבטיח לשוב כשתגדל מעט, אולם אז שאר החרוזים נדחפים ומתגלגלים גם הם מהחוט. שולמית יוצאת לחפש ולאסוף את החרוזים כשהחוט בידה ונעזרת בנחל, באילן ובעשבים, המכוונים אותה בדרכה. הם גם מגלים לה שהחרוזים נאספו בידי הסנאי, שחושב שהחרוזים הם אגוזים לפיצוח. החוט מטפס על העץ אל דירת הסנאי ומצליח לשכנע אותו שאין תועלת בחרוזים שאסף. כשהסנאי מגלה שבחרוזים יש חורים, הוא זורק אותם מראש העץ, ובעזרת החוט שולמית זוכה במחרוזת שלה בחזרה.

### הבית החדש של

### הזברה גאולה.

אדיבה גפן.  
איורים: דנה אלון זיתוני.  
כנרת, 2015, 28 עמ',  
מנוקד.

סיפור מחורז שמשלב מידע על מקומות המגורים של חיות שונות עם ערכים של חברות, שיתוף פעולה ועזרה בעת צרה. הזברה גאולה גרה בבית קטן, שעף ברוח בלילה גשום וסוער. חבריה בעלי החיים מציעים לה להתגורר איתם ומתגייסים לעזור לה להיכנס לבתיהם, אך שוב ושוב מתברר כי הבתים אינם מתאימים עבורה. החיות מחליטות לבנות יחד בית חדש עבור הזברה, והיא שמחה ונרגשת כשהם מעניקים לה אותו ומזמינה אותם למסיבה.

### ציפי וצוף.

רינת הופר. איורים: רינת הופר. זמורה-ביתן, 2015,  
28 עמ', מנוקד.

סיפור טבע בעל מסר חברתי שעוסק בקונפליקטים בין שכנים, בהתנשאות, בדעות קדומות ובאי קבלת האחר, ומציג ציפורים ועצים שונים בשמותיהם. ציפי וצוף, זוג החוחיות, מתבשרות על ידי הנחליאלי שהחורף הסתיים והן ממהרות לבנות קן. העורבני הגדול מלגלג עליהן שלא יצליחו לבנות לבדן, הבולבולים מגרשים אותן מהעץ שלהם, היונה אינה מסכימה שיבנו את הקן שלהן בקרבת הקן שלה, והשחרור מסכם

בשם הציפורים שהגן סגור בפניהן. רק עץ הדקל מזמין אותן לבנות את הקן בין כפותיו. לאחר שציפי מטילה בקן שלוש ביצים, היא דוגרת עליהן עד שבוקעים מהן גוזלים. ציפי וצוף דואגים להביא לגוזלים מזון, מגינים עליהם מפני העורב המאיים ומגדלים אותם עד שהגוזלים פורשים כנפיים ועפים. כאשר משפחת החוחיות מופיעה בציבור, כל הציפורים מתפעלות ומקנאות והסיפור מסתיים באווירת פיוס: כל מי שעבר שם "לא שמע שם אף ציוץ של ריב, רק את שירת הגוזלים נישאת ברוח האביב."

סיפור על השבת אבדה, שעלילתו מתרחשת על רקע ירושלים הקדומה ובהקשר למנהג השבת אבדות המתואר במשנה. על פי הכתוב, הייתה בירושלים אבן גדולה, שנקראה "אבן הטוען", אליה היו מגיעים מי שאיבדו או מצאו דבר מה, מכריזים על האבדות ומתארים את סימניהן. גיבור הסיפור הוא הילד איתמר, בן החייט, שמגיע אל האבן כדי למצוא את פעמון הזהב שנפל ממעילו של הכהן הגדול, שניתן לאביו לתיקון. הפעמון לא נמצא למרות כל החיפושים שנערכו, ואיתמר שבגר סיפר עליו ועל מעיל התכלת של הכוהן הגדול גם לבניו ולבנותיו. באמצעות הסיפור ייחשפו הקוראים הצעירים אל העבר, על נופיו, מנהגיו, חיי היום יום בירושלים וכן לחשיבותה של מצוות השבת אבדה. בנוסף ילמדו על עבודת הארכיאלוגים, שבזכותם נמצא בשנת 2011 הפעמון האבוד בגן הלאומי עיר דוד בירושלים.

סיפור ערש מחורז, המספר על ילדה שמתקשה להירדם וטוענת שאבדה לה השינה. בני משפחתה נחלצים לעזרתה: אחותה מביאה לה כרית, אחיה מציע את הפיג'מה שלו, וגם האח הקטן נותן לה את השמיכה שלו. כשכל אלה לא מסייעים, ההורים בוחרים עבורה ספר מתוך הספרייה ומציעים לאביגיל לחפש את השינה שאבדה לה בין דפיו. היא מדפדפת, מתבוננת באיורים ושוקעת בדמיונות אודות הדמויות מהסיפורים. הטקסט מסתיים בשאלה: "היכן נמצאת אותה שנת ליל שאבדה לאביגיל", אולם האיורים שהוסיפו עלילות משנה מאוירות במהלך כל הספר, מראים שאביגיל נרדמה במיטתה, על גב הספר.

סיפור מחורז וקצבי, שמקנה לילדים הצעירים מידע הקשור למחזור המים בטבע, ומעודד מעורבות חברתית למען שמירת הסביבה. הילדה כנרת מספרת לאמה הציירת על מסעה הדמיוני אל אגם הכנרת, לאחר שקראה בעיתון על התייבשותו. היא מספרת שנסעה אל הכנרת והביעה בפניה את דאגתה מההתייבשות וזו שלחה אותה אל הנחלים שלא העבירו אליה מים. הנחל הסביר לה שהרוח התעצלה להביא עננים ולכן זה זמן

## פעמון הזהב.

תמר זקס.  
איורים: יוסי אבולעפיה.  
מזרחי מדיה וספריית  
פיג'מה, 2015,  
22 עמ', מנוקד.

## מעשה באביגיל שאבדה לה שנת הליל.

רות אורן.  
איורים: כנרת גילדר.  
הקיבוץ המאוחד, 2015,  
23 עמ', מנוקד.

## לאן כנרת ממהרת.

נתי בית.  
איורים: יערה עשת.  
ספרית פועלים, 2015,  
31 עמ', מנוקד.



שלא ירד גשם. הילדה עולה ברכבל לחרמון וקוראת לרוח, ששולחת אותה לשאול את השמש מדוע אין עננים. כשהיא מגיעה באווירון אל השמש, זו מתנצלת ששכחה לחמם את הים התיכון ולאחר שהיא עושה זאת, עולים מהים אדים ויוצרים ענן שמוריד גשם וממלא את הכנרת. לאחר שהילדה התגברה על פחדיה ונסעה בכלי תחבורה שונים, היא מצילה את הכנרת, שמעניקה לה ממימיה לאות תודה.

סיפור שנועד להרגיע ילדים ולהכניס לתפקוד יעיל בעת השמעת אזעקת "צבע אדום", המתריעה מפני ירי טילים. הצבעים נפגשים באסיפה השנתית, בה יבחרו מי יזכה בתואר "צבע השנה". כל צבע מתאר היכן הוא מופיע בטבע וזוכה לתשואות קהל הצבעים. כשהגיע תורו של הצבע האדום לדבר, הוא נדחק לפינה ובכה בשקט. לשאלות חבריו השיב שעברה עליו שנה עצובה, שכן בכל פעם ששמו הוכרז ברמקול, ילדים נבהלו, בכו ורצו להסתתר מאימת טילי הקסאם, שהורסים בתים, שדות ופוגעים בבני אדם. הצבע הכחול מעודד את הצבע האדום ומדגיש שהוא ממלא תפקיד חשוב בהגברת הביטחון האישי. שאר הצבעים מזכירים את הפרחים והפירות הצבועים בצבע האדום וכל הצבעים בוחרים פה אחד להכתירו בתואר הנכבד כ"צבע השנה". בעלילת הסיפור משולבים מסרים חינוכיים נוספים כגון: שמירה על איכות הסביבה ועל הבריאות, אהבת הטבע, חברות, שיתוף פעולה, עזרה הדדית והעצמה אישית.

כאשר החורף מגיע, אימא מלבישה את עילאי בבגדים חמים אך מגלה שהמגפיים קטנים עליו. עילי ואמו לוקחים את הגורה פיצ'י לסבתא כדי שתשמור עליה בזמן שהם ילכו לקנות מגפיים, ומשאירים לה צעצועים למשחק. לאחר שמשתרר שקט בבית, סבתא מגלה שפיצי מחטטת בשקית האשפה. היא מנקה אותה משאריות המזון ומראה לה את קערת האוכל שהכינה עבורה. בהמשך סבתא מגלה שפיצי קרעה את העיתון של סבא לגזרים. סבתא מחליטה לשחק עם הכלבה, אך בשלב מסוים הגורה נשכבת על הרצפה, מחככת את אפה בספה ומייללת. כשעילאי שב מהקניות, הוא מבין מיד מה קרה: החטיף של פיצ'י, העשוי בד וממולא במזון לכלבים נתקע מתחת לספה ופיצי, שהריחה אותו ביקשה לשחרר אותו ולהגיע אליו. לאחר שהוא מסייע לה, פיצ'י נרגעת, עילאי שמח במעיל ובמגפיים החדשים וכולם שבים הביתה מרוצים. הסיפור מחנך לאהבת בעלי חיים ומעניק לילד הקטן תחושת ביטחון הודות לכך שהוא זה, שמבין את רצונה והתנהגותה של הכלבה.

## **צבע אדום.**

אסתר מרכוס.

איורים: נדיה עדינה רוז.

הוצאה עצמית, 2009,

19 עמ', מנוקד.

## **פיצי קפיצי.**

רותי שקד.

איורים: נעמה להב. דני

ספרים, 2013, 23 עמ',

מנוקד.

## נפתלי ולאפאלי.

אלונה פרנקל.  
איורים: אלונה פרנקל.  
מודן, 2014, 43 עמ',  
מנוקד.

סיפור משעשע הרוותם את סקרנותם של ילדים לגבי גרמי השמיים, לעיסוק ביחסי הורים וילדים, בתוכם, צייתנות, סירוב ומאבקי כוח. בכוכב קטן ורחוק גר יצור מפונק ששמו לאפאלי. כשהוריו באים להעיר אותו בבוקר – הוא צועק "לא בא לי!" וכשהם מבקשים להלבישו, הוא צועק שוב "לא בא לי!". כך גם כשמוזמינים אותו לארוחת בוקר, או כשמבקשים שיסדר את החדר. התחביב של לאפאלי הוא לצפות בילדים שנמצאים בכוכבים אחרים, ובמיוחד בכדור הארץ. יום אחד מגלה לאבאלי באמצעות הטלסקופ שלו את הילד נפתלי, שגר בתל אביב, ורואה שנפתלי עושה כל מה שהוריו מבקשים ממנו. לאבאלי כועס על התנהגותו הצייתנית של נפתלי ודורש מאביו שיבנה לו חללית. הוא טס מיד לתל אביב, מופיע בחלומו של נפתלי ומציע לו להתחיל לסרב להוריו. כשהוא שב לכוכב שלו ומתבונן שוב מרחוק, הוא רואה שהצליח במשימתו וגרם לנפתלי לסרב להוריו: הם מציעים לו לצפות בטלוויזיה ולאכול במבה ונפתלי עונה להם: "לא בא לי! בא לי לסדר את החדר ולאכול פשטידת ברוקולי". הסיום המצחיק מדגיש את המסר החינוכי המועבר בדרך הומוריסטית, ומפנה את תשומת לבם של הילדים למחיר שהם עלולים לשלם על התנהגות סרבנית.

סיפור לגיל הרך בנושא הטרדה מינית, המבקש להזהיר מפני פגיעה מאדם קרוב הנעשית במסווה של משחק. סקיי מבלה עם הדוד שלה ביום הולדתה: הוא לוקח אותה לחנות הצעצועים וקונה לה את בובת ההיפופוטם שבחרה, הם מלקקים גלידה ומשחקים במחבואים. כשהדוד מייקל מבקש מסקיי שתיתן לו חיבוק ונשיקה, היפו נלחץ ביניהם ומרגיש שהדבר אינו נעים לו. הדוד מייקל הוא רופא חיות והמרפאה שלו קרובה לביתה של סקיי. בסוף יום העבודה הוא נכנס לחדרה, ומציע לה לשחק ברופא וחולה וסקיי נענית. כשהדוד "בודק" אותה במקומות שונים בגופה, היא אומרת בשקט שהוא מכאיב לה, אבל הדוד מבטיח שכשיסיים ילכו לאכול גלידה ומבקש מסקיי שתשמור את המשחק שלהם בסוד. יום אחד בשובה מן הגן, סקיי מספרת להיפו שכשיחקה בגן עם הארנב, כמו שהדוד מייקל משחק אתה, היא משכה לו חזק באוזן והגנת כעסה עליה. היא בוכה והיפו חושב שצריך לספר על כך למישהו. למחרת היפו מזמין את הבובות של סקיי לאסיפה לילית, בה הוא מספר שהוא פוחד ללכת למרפאה של הדוד מייקל, כי אם הוא עושה לסקיי דברים לא נעימים, הוא פוחד שיפגע גם בו. גם החיות האחרות מתלוננות שהן מרגישות לא נעים כשהדוד בודק אותן או מטפל בהן, וכולן חשות הקלה לאחר ששיתפו זו את

## סקיי, השמיעי קול.

מאיה בולצמן.  
איורים: טלי נאמן-סבו.  
הוצאה עצמית, 2015,  
26 עמ', מנוקד.

זו בסודותיהן. החיות מחליטות לארגן הפגנה שתעודד לספר את הסודות המכבידים, ותזכיר שהגוף הוא מקום פרטי. כשסקיי מתעוררת בבוקר, היא מגלה את שלטי ההפגנה מפוזרים בחדרה והיפו מספר לה ששיתף את החיות בכך שהדוד משחק אתה במשחק שפוגע בה. הוא מציע לה לספר את הסוד להוריה או לאחותה הגדולה וסקיי מחליטה לספר לגננת. הגננת מחזקת את סקיי על ששיתפה אותה ומאשרת שלאף אחד אסור לפגוע בה. האיורים משלימים מידע שאינו מופיע בטקסט הכתוב, כגון שמכנסיו של הדוד מושלכים על הרצפה כשהוא "בודק" את סקיי במיטתה. תחושותיה של סקיי מובעות גם באמצעות דמותו של היפו, המופיעה בכל עמוד בליווי משפט המתאר את מחשבותיו.

עיבוד מקוצר ומאויר לסיפורו הידוע של לואיס קרול, לרגל 150 שנה לצאתו לאור של הספר המקורי. הספר הנוכחי נועד להכיר לילדים הצעירים את הדמויות הבולטות בעלילת הסיפור, כהכנה לקריאת הספר בשלמותו. הוא נפתח בשעה שאליס יושבת משועממת על שפת הנהר ועל פניה חולף ארנב לבוש מעיל בעל שעון כיס גדול. כאשר הארנב נעלם במאורה מתחת לאדמה, אליס נכנסת לשם בעקבותיו, נופלת למטה וממשיכה לעקוב אחר הארנב הצועק שהוא מאחר. על השולחן היא מגלה מפתח זהב לדלת, שמובילה לגן קסום, שאליו אינה יכולה לצאת בשל גודלה. היא מוצאת בקבוק, שהתווית שלו מזמינה לשתות מתוכו והיא קטנה במידה כזו שאינה יכולה להגיע אל השולחן והמפתח. מכאן ואילך מתוארים השינויים החלים בגודלה הודות לעוגיות שהיא אוכלת ולמשקה שהיא שותה. כשהיא גדלה יותר מדי, היא חוששת שלא תצליח לעבור מבעד לדלת. דמעותיה יוצרות שלולית גדולה, היא נופלת לתוכה ושוחה בה עם בעלי חיים שונים, אבל הם בורחים ממנה לאחר שהיא מספרת להם על חתולתה שצדה עכברים. הזחל הכחול בו היא נתקלת, מייעץ לה לאכול משני צדי הפטרייה וכך היא מצליחה לשוב לממדיה הרגילים. העלילה המרתקת ומעוררת הדמיון מסתיימת כשאליס ממשיכה ללכת, ואין לה ספק שגם בהמשך יקרה לה משהו בלתי רגיל. הסיפור מלווה באיורים גדולים וצבעוניים המבליטים את האווירה החלומית.

## **אליס בארץ הפלאות: הנפילה לתוך מאורת הארנב.**

לואיס קרול.

איורים: אריק פויברט.  
מסופר מחדש מאת: ג'ו  
רטיגן וצ'רלס נורנברג.  
תרגום: עטרה אופק. פן,  
2014, עמ' מנוקד.

## הגול הראשון שלי.

ליעד שהם.

איורים: אביאל בסיל.

כנרת, 2014, 41 עמ',

מנוקד.

סיפור משעשע על אבות ובנים שנוגע במבוכה שגורמים לעתים הורים לילדיהם. איתי אוהב מאוד לשחק כדורגל, אבל אביו אינו מתעניין במשחק ואינו מתמצא בחוקיו. לכן איתי ממש מופתע כשאביו מסכים להצעת אביו של חברו, שישחקו כדורגל, משפחה כנגד משפחה. כעת איתי דואג איך לאמן ולהכין את אביו למשחק. בני המשפחה מתגייסים למשימה, משליכים אל האב חפצים כדי שיתאמן לתפוס אותם, שולחים אותו להביא דברים ומוודדים לו זמנים, ויחד הם מתאמנים בבעיטה של בגדים אל סל הכביסה. ביום המשחק אבא מפתיע את כולם בביצועיו ובגול שהוא מבקיע, וכל המשפחה גאה בו.

## הספר הזה אכל לי

### את הכלב!

ריצ'רד בירן.

איורים: ריצ'רד בירן.

תרגום: חגי ברקת.

דני ספרים. 2014, 29 עמ',

מנוקד.

ספר תמונות הומוריסטי המערער על הגבול שבין מציאות ודמיון, ובין הקורא לדמויות הספרותיות ולאירועים שעוברים עליהן. הספר מעניק לקוראיו תפקיד פעיל ומזמין אותם ליטול חלק מדומה בהתפתחות העלילה, המתארת את הילדה בלה שלוקחת את הכלב שלה לטיול על פני הדף, כשלפתע הוא נעלם. בלה מתלוננת בפני חברה בן על כך שהספר אכל לה את הכלב. כאשר בן מבקש לבדוק את הדבר, גם הוא נעלם בסדק שקיים כביכול בין שני עמודי הספר. גם מכונית היחידה להצלת כלבים נעלמת באותה דרך. בלה מחליטה לפתור את התעלומה בעצמה ומפנה אל הקוראים בקשה לנער את הספר כמה פעמים. לאחר שלושה עמודים שעל גביהם נפרשת הבקשה הזו, שבים ומופיעים כל מי שנעלמו קודם לכן. גם בעמוד האחרון מפעילה בלה את הקוראים ומבקשת מהם להפציר בספר שלא יהיה שובב בפעם הבאה שהם קוראים בו.

## המלך אהר'לה פורש.

יונתן יבין.

איורים: עופר גץ.

כנרת, זמורה-ביתן, 2015,

36 עמ', מנוקד.

סיפור שעוסק בבחירות, בממשל ובחינוך לאזרחות: האריה המלך מכנס את תושבי היער לאסיפה דחופה ומודיע שלאחר שנות מלוכה התעייף מתפקידו והחליט לפרוש ולעשות לעצמו ולביתו. החיות הנדהמות אובדות עצות, והאריה מציע להן לערוך בחירות ולמנות ממשלה. הוא שואל מי מהן רוצה בתפקיד ראש הממשלה, אבל החיות מתחמקות ואף חיה אינה מעזה להתמודד. הבונה מציע שהאריה ימשיך להנהיג את החיות והן יחלקו אותו בנטל השלטון וימלאו תפקידים בהתאם לכישוריהן, אבל מתברר שהחיות אינן מצליחות למלא את תפקידן באופן ממלכתי. בסופו של דבר מודה האריה שהוא מתגעגע לתפקידו ולמעמדו, ומודיע שישב למלוך. החיות מסכימות שמוטב שכל חיה תמשיך לעסוק במה שהיא אוהבת ובמה שטבעי עבורה. הסיפור כתוב במשפטים קצרים, חלקם מחורזים, תוך שימוש במשחקי מילים, הומור וקריצות למבוגרים ולאקטואליה.

## עוד ספור אחרון.

עילם בן-דרור.  
איורים: שחר קובר.  
מטר, 2015, 21 עמ',  
מנוקד.

סיפור הומוריסטי ומחורז שבנוי כדיאלוג בין אב ובן, המתרחש במיטת הבן בשעת ההשכבה לישון. הבן מבקש מאביו שיספר לו עוד סיפור אחרון והאב מעודד אותו להירדם, ומזכיר שלמחרת הם אמורים לנסוע לספארי. כשהבן מבקש שאביו ישכב אתו במיטתו, האב מספר לו שעליו לטרוח במשך כל הלילה כדי להכין את הספארי ואת החיות לביקורם. האב מתאר את הפעולות האבסורדיות שעליו לעשות: ליישר את אוזני החמור, לתלות את הקופים על העץ, לפספס את הזברות וכדומה, והבן חוזר ושואל: "אז נכון שהכול בדמיון?" בסיום, הבן המתגלה כבוגר מאביו, מציע לאב לצייר במחברת את כל השטויות שהמציא ולהמשיך ולספר לו עוד סיפור אחרון.

## איך הצילה הזיקית

### את נח.

יעל מולצ'דסקי.  
איורים: אורית ברגמן.  
כנרת, זמורה-ביתן, 2015,  
28 עמ', מנוקד.

סיפור הממחיש שלכול פרט בחברה יש מקום תחת השמש ולכול אחד תרומה ייחודית. הסיפור מבוסס על פסוק מתוך מסכת סנהדרין: "זיקית זו – לא היה יודע אבא מה היא אוכלת. פעם אחת היה יושב ומחתך רמון: נפלה תולעת מתוכו ואכלתה." עלילת הסיפור מתרחשת במהלך הפלגתה של תיבת נוח בעת המבול. נוח ובני משפחתו עסוקים בהאכלת החיות, כל אחת לפי מזונה. רק זוג הזיקיות אינן אוכלות, ונח, בניו ורעייתו אינם מצליחים למצוא דבר מה שיערב לחכן. נח מגלה התחשבות בזיקית ומעניק לה יחס אישי, אך היא הולכת ומצטמקת. כשנעמה, אשת נח, מדווחת בדאגה שמצאה תולעים בתוך הרימונים וחוששת שלא יישאר להם מה לאכול, הזיקית מוציאה את לשונה ובולעת את התולעים. כך מצילה הזיקית את נח ומשפחתו והם מגלים במה להזין אותה.

## איש הפלדה הגיע!

מיני גריי.  
איורים: מיני גריי.  
תרגום: רונית רוקאס.  
ידיעות אחרונות-טל-מאי,  
2014, 30 עמ', מנוקד.

ספר תמונות המשקף את התהליך הרגשי והדמיוני שעובר הילד הצעיר במהלך המשחק הסוציו דרמטי שלו, וממחיש את משמעותו של חבר דמיוני. הפער בין הכתוב בטקסט לבין הנראה באיורים, מעניק לסיפור את משמעותו המשעשעת. ילד מקבל מהוריו במתנה את הצעצוע שרצה מאוד: בובת גיבור-על הלבושה בבגדי מלחמה. הילד לוקח אתו את איש הפלדה לכל מקום ומתאר את המשימות הנועזות שהוא מבצע: טיסה במהירות הסילון לשחרור צעצועים שבויים, שמירה על טוסטים, צלילה בכיור המלא במים ובכלים כדי למצוא שרידים אבודים, הצלת בובות שטבעו בבריכת הנוי בגינה וחילוץ מברשת הקרצוף ממעמקי האמבטיה. כשבני המשפחה מבקרים בביתה של סבתא, היא מעניקה לאיש הפלדה בגד גוף ירוק ומצנפת שסרגה עבורו. הילד מאוכזב מהמראה המגוחך שהבגד החדש משווה לאיש הפלדה שלו. לפיכך, כשהוא שולח את גיבורו למשימת חילוץ

של הסכו"ם שנפל מהשיש, הוא פורם את הבגד הסרוג כדי להשתמש בחוטיו כחבלי הצלה והבגד הסרוג הופך לבגד ים לגיבור האמיץ.

הספר הראשון בסדרת "טנתא" - ספרי ילדים בנושא רגשות, שמטרתה ליצור הזדמנות לפתח שיחה עם ילדים בנושא רגשות וללמדם כיצד לנהל את רגשותיהם ולתעל אותם באופן חיובי. מיקו מתעורר בבוקר יום הולדתו, והוא שמח לראות את זר הבלונים ואת העוגה היפה שהכינו הוריו עבורו. מצב רוחו הטוב מתקלקל כשאחותו הקטנה מועדת על הממתקים והם מתפזרים. כשהוא רודף אחריה, הוא נתקל במגדל מלגו ובאחותו הגדולה שמסדרת פרחים באגרטל. ההורים מנסים להרגיע את המהומה, אבל הילד השרוי בכעס מסרב להירגע ורץ נסער לחדרו. סבתא באה להרגיעו ובדבריה היא מאנישה את הכעס, מפרידה בין הרגש ובין הילד שמרגיש אותו, ומציעה למיקו לנצח את הכעס ולגרשו. בערב לאחר המסיבה המוצלחת, מיקו משוחח עם אמו והיא מציעה לו לשים את שאריות הכעס בקופסה. בהגיעו לגן הוא נתקל בחבריו בשעת מריבה וגם הוא רב עם חברו בגלל צעצוע. הגננת שומעת על קופסת הכעס ומזמינה אותו להציגה בפני כל הילדים וכולם מכינים קופסאות דומות. בסדרה שני ספרים נוספים, העוסקים בעלבון ובפחד. הסיפורים משלבים סיסמאות קלות לזכירה ושירים שמחדדים את המסרים החינוכיים.

סיפור המציג משפחה שבה אם כהת עור, שמוצאה מאתיופיה, אב בהיר עור ובתם שמבקשת מהם לספר לה סיפורים לפני השינה. מאמה שומעת דניאל את הסיפור על גינדון המפלצת הטובה, מפלצת ילדים, שרק ילדים יכולים לראות. האם מספרת לבתה על המקום הרחוק באפריקה שבו נולדה, בו סיפרו לילדים על גינדון שנראה מפחיד, למרות שאינו כזה. האם מספרת שגינדון היה מכין את הילדים בכפר לשנתם ושומר עליהם, בודק שהם מכוסים בשמיכה ומאחל להם לילה טוב, וכן מתארת את יכולותיו של גינדון להחזיר ילדים שהולכים לאיבוד ולהעלים מפלצות שמפחידות ילדים. אבא מספר לדניאל על ילדותו בכפר בישראל. הספר מורכב מפרקים קצרים המתארים שיחות של דניאל עם הוריה על רגשות, פחדים וזיכרונות ילדות. האיורים מציגים את בני המשפחה ואת גינדון המפלצת השעירה, בעלת פני סבא וחיך טוב, וכן את מראה הכפר באתיופיה.

## לשים את הכעס

### בקופסה.

תיקי וידס.

איורים: צבי פלדמן.

וידס הפקות ואוריון, 2010,

29 עמ', מנוקד.

## מפלצת הילדים

### הטובה גינדון.

ערן רון.

איורים: יעל אדלר.

אופיר ביכורים, 2014,

27 עמ', מנוקד.

## לכיתות א'-ב'

### הנמר של שלמה המלך.

שלומית כהן-אסיף.  
איורים: גיל-לי אלון  
קוריאל. ספרית פועלים,  
2014, עמ', מנוקד.

סיפור דמיוני המציג את חוכמתו של שלמה המלך ואת בקיאותו בשפת החיות. העלילה מתארת את שלמה בילדותו כמי שהתעניין מאוד בבעלי החיים, אהב לשחק איתם והזמין אותם לחדרו. אמו שהופתעה לגלות חיות בין חפציו ובתוך חדרי הארמון, סברה שהוא מבטל את זמנו ושעליו ללמוד ולהכשיר את עצמו לתפקידו כמלך הבא. אולם שלמה טען שאינו משחק, אלא לומד את שפת החיות: "מכל חיה, מכל יצור, אני לומד וזוכר." לאחר שבעלי החיים הבהילו אורחת חשובה, אמו דרשה ממנו לגרשם בחזרה אל היער, אבל שלמה התגעגע לחיות. כשגילתה האם נמר בארמון, טען שלמה שהוא חולם על החיות ושהן יוצאות מחלומותיו היישר אל תוך הבית, אך הן מאולפות ואינן מזיקות. הספור מסתיים ביום הכתרתו של שלמה למלך, עם בואן של החיות לברכו ולהגיש לו מתנות. הגחלילית מטפטפת על ראשו טיפות אור ומלמדת אותו ואת הקוראים משמעותה של חוכמה: "לא חכמה להיות הכי חכם, חכמה להיות הכי אדם."

### אתי הדבונית הבלשית.

מיכל חוון.  
איורים: דני קרמן.  
כנרת, 2014, 32 עמ',  
מנוקד.

סיפור בלשי לקוראים צעירים המתרחש בעיר הכובעים, שתושביה הם בעלי חיים. כשמר פודינג מגיש לאתי הדובונית ולשאר אורחי בית הקפה שלו את המנות שהזמינו, מגיבים כולם בשיעול, ביריקות ובצעקות. הם כועסים ודורשים את כספם בחזרה. מר קסדה השוטר דורש ממר פודינג לסגור את בית הקפה ולבוא למשטרה בחשד לניסיון הרעלה. אתי הדובונית, הידועה בעיר הכובעים כבלשית מתחילה, מבקשת מהשוטר רשות לסייע לו בחקירה. השוטר מקציב לה מספר שעות לפענוח התעלומה, והדובונית נכנסת עם מר פודינג אל המטבח ומבקשת ממנו לשחזר את מעשיו. היא מציירת כל שלב בסיפורו ואף נכנסת למחסן להביא חלק מהחומרים שמר פודינג מזכיר. לאחר שהסוכר שנשלחה להביא נשפך על הרצפה, והכלב חובב הטעם המתוק נרתע ממנו, היא מבינה שמר פודינג התבלבל בין הצנצנות הזהות של הסוכר והמלח.

### הקוצים של לטם.

אילת אסקווידו.  
איורים: יעל פושקין-לורי.  
הסיפור שנשאר, 2015,  
23 עמ', מנוקד.

סיפורו של לטם, ילדה בעלת עולם פנימי עשיר וסוער, שמתקשה בניהול היחסים עם בני גילה ובהתארגנות בזמן. בלילה לטם אינה מצליחה להירדם במיטתה, שכן מחשבות מטרידות אותה והיא מדברת ומפזמת לעצמה. אירועי היום חולפים לנגד עיניה ובהם יחסיה עם הילדים ועם צוות בית הספר. לטם חושבת שאם היו לה קוצים, הייתה יכולה לדקור את המחשבות המרגיזות ולפוצץ אותן. היא שוקעת בדמיונות ובחלומה

מגלה שהפכה לקיפודה. היא פוגשת חיות שונות, מפרשת את תגובותיהן כלפיה ואינה מצליחה ליצור איתן קשרים מספקים. הצפרדע שהיא פוגשת מצביעה עליה, ולוטס בטוחה שהיא לועגת לה. היא עונה בתוקפנות לעגור שמתקרב אליה, אך מצטערת שפגעה בו ואינה יודעת איך להתנצל. גם לחולדה שהיא פוגשת היא אינה יודעת כיצד לענות ומסתלקת ממנה, וכך מחמיצה את כוונתה של החולדה להתיידד אתה. בבדידותה, לוטס נזכרת בשאלה ששמעה פעמים רבות כל כך מסובביה: "תגידי, יש לך קוצים בישבן? למה את לא יכולה לשבת רגע אחד במקום?" הדוב, המציג עצמו כדוד ירמיהו, מזכיר לה שגם הוא זכה תמיד להערות על חוסר התארגנות בזמן ושעד היום מעירים לו שעליו להתבגר, להתייצב, להשתלב ולהתחייב. לוטס מתנחמת מהמפגש עם הדוב, שואבת עידוד מהדמיון ביניהם, נרגעת ושוקעת בשינה עמוקה, בדיוק כשאחותה מנסה להעיר אותה להתחיל בשגרת היום. הסיפור מבקש לעודד ילדים הדומים ללוטס ומרגישים שאינם מובנים, לא מצליחים לפענח את הקודים החברתיים, ולא מצליחים למצוא את מקומם ולחוש שייכות, ולהעביר להם מסר שהם אהובים ורצויים, גם אם הם שונים. האיורים תורמים לאווירה הדמיונית והמרגיעה ומשדרים חום, אהבה וקבלה.

סיפור שמטרתו לחשוף ילדים צעירים לתכני השואה באופן המותאם לרמת התפתחותם הרגשית והקוגניטיבית, מתוך הנחה כי הם נחשפים לנושא בעל כורחם דרך הצפירה, אמצעי התקשורת והשיח בבית. העלילה מתרחשת בגן ילדים וגיבוריה הם צעצועי הגן, הנפגשים עם צעצוע ישן שבא לבקרו. זהו סוס עץ בעל רגל שבורה, המספר להם שנקנה במתנה לפני שנים רבות לילדה בשם ברוניה, שחיה בפולין ואהבה אותו מאוד. יום אחד הודיעה לה אמה שעליהם לארוז מעט חפצים ולעזוב את הבית, שכן הוחלט לגרש את כל היהודים אל שכונה מוקפת חומת אבן וגדר תיל, שנקראת גטו. הסוס מתאר כיצד חייהם השתנו, כשמספר משפחות התגוררו באותו בית, ההורים יצאו מדי יום לשעות עבודה ארוכות והילדים נשארו לבדם והעסיקו עצמם במשחקים ושירים וסיפורים שחיברו. הוא עונה לשאלות הצעצועים ומתאר שהילדים רעבו למזון, סבלו מקור וממחסור בתרופות. הוא מסביר כי מי שעשה את הדברים הרעים הללו היו נאצים, שרצו להרוג את כל היהודים ללא סיבה. הסיפור מסתיים בצורה אופטימית בתיאור התארגנות של יהודים שאספו נשק ונלחמו בנאצים, יחד עם מדינות רבות שנלחמו גם הן הצליחו לנצח את הנאצים ולהענישם. הסוף הטוב כולל את

### חבוק של אהבה.

גילה מצליח-ליברמן.  
איורים: דני קרמן. יסוד,  
2015, עמ', מנוקד.



עליית בני משפחתה של ברוניה לארץ עם ניצולים נוספים, והמשך החיים והרחבת המשפחות. סוס העץ מסביר כי ביום השואה זוכרים בכבוד ובאהבה את מי שמתו בשואה ואת אלה שסבלו וניצלו. למשמע הצפירה הצעצועים עומדים ומחבקים באהבה את סוס העץ, שהיה שייך לסבתה של הגננת. הסיפור נכתב על ידי פסיכולוגית אשר צירפה לספר דברי הסבר והנחייה. הוא משלב את סיפור השואה ואת סיפור התקומה באופן שכולל תכנים קשים, המאוזנים באווירה בטוחה ובהסברים ברורים. על פי הגדרת המחברת הסיפור מיועד לבני 5-8 ומומלץ ללוותו בתיווך וברגישות לתגובות הילדים.

גרסה מעובדת ומאוירת לסיפור התלמודי על הלל הזקן, נשיא הסנהדרין, שהיה ידוע כאיש צנוע, מאיר פנים ואהוב על הבריות, שלעולם אינו כועס. איש אחד שהרבה להתווכח ולריב, התערב עם חברו על כך שיוכל להרגיז את הלל. הוא בא לביתו של הלל בערב שבת והטריד אותו בשאלות באמצע ההכנות לשבת. הלל הפסיק את עיסוקיו שוב ושוב וענה לו בסבלנות ואף הזמין אותו להתארח בביתו לסעודת השבת. המפגש ביניהם מסתיים בהדגשת המסר המפייס: "חשוב לקבל כל אדם בסבר פנים יפות, לאהוב את הבריות ולקרבן אל התורה". הספר הוא חלק מסדרת "חכמים לקטנים", המבקשת להקנות מושגים מהמורשת היהודית ולהציג דמויות של חכמים ואת המסרים החינוכיים שלהם.

ספור הומוריסטי שעונה על השאלה איך באים ילדים לעולם, מבלי להיכנס לפרטים. הסיפור מציג מצב אבסורדי בו אם לשלושה בנים שרוצה מאוד בת קטנה, תוהה היכן תוכל למצוא בת כזו. היא מחפשת במחלקות השונות בסופרמרקט וכמובן אינה מוצאת. בניה שרואים אותה עצובה, מציעים לה לחפש בגינה, בשפת הים ובמטבח. כשהאב שב הביתה ומברר מדוע רעייתו עצובה, היא "נזכרת" שעליה להמתין בסבלנות, ובאמת לאחר תשעה חודשים נולדת למשפחה בת קטנה. האיורים מעצימים את ההומור של הטקסט בסגנונם הקריקטוריסטי.

ספר שני בסדרת "חלוצים של תרבות" שחושפת את הקוראים הצעירים לאישים שהשפיעו על חיי המדינה שבדרך. עלילת הסיפור מתרחשת בירושלים של תחילת המאה העשרים, יום לפני חג פורים. מלכה הקטנה מודאגת כיוון שאין לה תחפושת ואמה עסוקה. היא יוצאת מהבית מאוכזבת וצועדת ברחובות ירושלים, עד שהיא מגיעה לחצר מוקפת חומה ורואה איש יושב ומסתת באבן. האיש מציג את עצמו כבוריס שץ וכשהוא

## אף פעם לא כועס.

תמי הלוי.

איורים: שירלי ויסמן.  
ידיעות אחרונות-ספרי חמד, 2014, 22 עמ',  
מנוקד.

## תינוקות לא מוצאים

### בסופר.

אורנה לנדאו.  
איורים: עומר הופמן.  
זמורה-ביתן, 2014,  
30 עמ', מנוקד.

## מלכה בירושלים.

תמי שם-טוב ורחלה זנדבנק.  
איורים: אבי עופר.  
כתר, 2015, 29 עמ',  
מנוקד.

מחמיא לילדה על שמה, היא פורצת בבכי ומספרת שרצתה להתחפש למלכה אבל אמה לא הספיקה להכין תחפושת עבורה. בוריס שץ מציג בפניה את בניין בית המלאכה ובית הספר לאמנות "בצלאל", ואת האמנים והאמניות העובדים בתוכו. הוא מורה לאורגות להכין עבור מלכה גלימת מלכות, ולצורפים להכין כתר משובץ באבנים טובות ומושיב את מלכה מול הציירים שיציירו אותה. במהלך הסיור הוא מספר לה על המקום ומדוע נקרא בשם "בצלאל" ומזמין אותה לשוב לשם בעתיד, כתלמידה.

ספר תמונות משעשע המעביר מסר שיש להעריך ולשמוח במה שיש. לשרגא, כלב הים, נמאס משגרת חייו ומכך שהוא דומה לכל בני מינו, שנראים זהים בעיניו. יום אחד מגיעה לאי שבו הוא חי צלחת מעופפת, ומתוכה יוצא חיזור. שרגא מנצל את ההזדמנות, נכנס אל הצלחת וממריא אל כדור הארץ. על פי האיורים נראה שנחת במרכז ניו יורק, שם ממתינים לו המוני אנשים וכתבים, המתעדים את האירוע. שרגא זוכה לכבוד, לתשומת לב ולהתעניינות, אבל לאחר זמן נמאס לו והוא מתגעגע לחייו הקודמים. הוא ממריא שוב באמצעות הצלחת המעופפת ושב לאנטארקטיקה, זוכה לקבלת פנים מרגשת ומאז הוא שמח בחלקו, בדרך כלל, מלבד כשהוא מרגיש שנמאס לו...

סיפור מאויר המתאר את נקודת מבטה של ילדה שממתינה במשך שנה לאביה שגויס למלחמה בווייטנאם. היא מנסה להבין על מה מדברים המבוגרים בבית וכמה זמן נמשכת שנה. כשהיא שומעת שאביה יהיה בג'ונגל, דמיונה ניצת והיא חושבת על החיות שיפגוש שם. בתקופה הראשונה האב שולח גלויות משעשעות של בעלי חיים, אך בהמשך הגלויות מפסיקות להגיע והילדה רואה בטלוויזיה תמונות של התפוצצויות ודיווחים על המלחמה. בני המשפחה מנסים להמשיך בשגרת החיים ומפנקים את הילדים במטרה להרגיעם. הילדה חשה לפעמים שקשה לה לזכור איך אביה נראה. היא מרגישה שהרבה דברים מפחידים אותה והיא דואגת לאביה: אולי הלך לאיבוד בג'ונגל, אולי לא יוכל לצאת ממנו? כאשר האב שב הביתה, הוא נראה שונה, עייף ורזה. הילדה רוצה לשתף אותו בדאגתה אליו, אבל מתקשה למצוא את המילים המתאימות, ומשליכה את רגשותיה על החתול שלה כשהיא מספרת שהחתול חשב שהאב לא יחזור. הסיפור מסתיים כפי שהתחיל, כשאבא קורא לה שירים על דרקון שלמרות שהוא תמיד פוחד, למעשה הוא האמיץ מכולם. יתכן שדווקא הסיפור המתאר תקופה ומקום מרוחקים ושונים, יאפשר לילדים בישראל לעבד את

## נמאס.

גלעד סופר.  
איורים: גלעד סופר.  
כנרת, 2015, 36 עמ',  
מנוקד.

## שנה בג'ונגל.

סוזן קולינס.  
איורים: ג'ימס פרוימוס.  
תרגום: אירית ארב.  
כנרת, 2014, 36 עמ',  
מנוקד.

פחדיהם, הנובעים ממציאות החיים בארץ ומיציאת אבות וקרובי משפחה למילואים ולמלחמה.

בול, הויקינגי הקטן, נכשל כלוחם. הוא מאוכזב מכך שלא יוכל להגשים את חלומו ולהיות לוחם ומרגיש חסר ערך. לאחר שהוא מודח מהצבא, הוא מחפש עבודה שתתאים לו ומנסה את כוחו במלאכות שונות. במקום להתייאש, הוא משנן את עצת סבו: "במקום שנגמר בו מסע אחד, מתחיל מסע חדש." בול מנסה לעבוד כטבח, כדייג וכנגר אך אינו מוצא את מקומו וחושש ש"קטן שכמוני, נמוך וחלש, בחיים לא אהיה כמו כולם". בדרכו לביתו הוא מבחין בגינה מוזנחת ומחליט לנסות לשקמה. כשהוא מצליח במשימה, הוא זוכה לשבחים מאנשי הכפר וגם ממפקד צבא הוויקינגים. הוא מבין שמצא את ייעודו כגנן ומבטיח לעצמו לזכור את התהליך שעבר. הסיפור המחורז מערער על הסטראוטיפ המגדרי לפיו כל גבר נועד להיות גיבור חזק ומוכן להילחם, ומעביר מסר חשוב שלא לכולם הדבר מתאים ושעל כל אדם למצוא את ייעודו.

סיפור על אמונה תמימה ועל נתינה, המתרחש בתקופה שלאחר גירוש ספרד בעיר צפת, בה חיו רבנים חשובים. יעקובו, איש פשוט שהגיע מספרד, שומע את דרשת הרב בבית הכנסת. כיוון שאינו מבין טוב עברית, הוא מבקש מאשתו להכין שתיים עשרה חלות שיוכל להביא לבית הכנסת עבור אלוהים, שאוהב לקבל חלות מיוחדות לשבת. הוא מניח את החלות בארון הקודש ומבטיח שבשבת יבוא לבדוק אם מתנתו התקבלה. רחמים, השמש של בית הכנסת, נכנס להכין ולנקות את המקום לכבוד תפילות השבת ותוך כדי עבודתו שופך את לבו, מספר על קשיי הפרנסה שלו ומבקש שייעשה לו נס. כשהוא מוצא את החלות בארון הקודש הוא שמח מאוד ובוטוח שבקשתו התקבלה. כאשר יעקובו בא בשבת בבוקר, הוא מגלה שארון הקודש ריק ובוטוח שאלוהים הוא שאכל את כל החלות. האירועים חוזרים על עצמם מדי שבוע. לאחר שלושים שנה כשיעקובו מכניס את החלות לארון כהרגלו מדי ערב שבת, רואה אותו הרב הזקן ונוזף בו. יעקובו מספר לו את סיפורו והשניים נשארים בבית הכנסת לצפות במתרחש. הם שומעים את רחמים מודה על החלות. רבי חיים ויטל, תלמידו של האר"י, נכנס לבית הכנסת ומברך אותם על אמונתם התמימה ומזמין את יעקובו להמשיך ולאפות חלות, ולתת אותן ישירות לרחמים השמש.

## **בול הגדול מכולם.**

יואל פלדמן.  
איורים: יואל פלדמן.  
אחיאסף, 2014, 48 עמ',  
מנוקד.

## **חלות בארון הקודש.**

הרב קרליבך.  
איורים: גדי פולק.  
דני ספרים, 2013, 31 עמ',  
מנוקד.

## **החיים המאושרים שלי.**

רוסה לגרקנץ.  
איורים: אוה אריקסון.  
תרגום: דנה כספי.  
טל-מאי, 2015, 138 עמ',  
מנוקד.

## **ארץ היצירות האבודות.**

ארו הימן.  
איורים: מורן ברק. מטר,  
2015, 61 עמ', מנוקד.

## **ארנב הקטיפה או: איך צעצועים נעשים אמתיים.**

מרג'רי ויליאמס.  
איורים: דון דיילי. תרגום:  
מאירה פירון. טל-מאי  
ומשכל, 2014, 55 עמ',  
מנוקד.

סיפורה של דוני המתאים לשלב ראשית הקריאה העצמית, משלב טקסט רגיש ומעורר חיוך ואיורים המיטיבים לבטא את תחושותיהן של הדמויות ואת המצבים שבתוכם הן נתונות. במרכז הסיפור הילדה דוני, שמתקשה להירדם וסופרת את כל הפעמים בהן הייתה מאושרת. בתוך כך היא נזכרת גם באירועים לא נעימים שעברה. הקוראים נחשפים להתמודדויות בחייה של דוני, הכוללות את תחילת הלימודים בכיתה א', רכישת חברים חדשים, הגעגועים לאמה שנפטרה, מריבות עם ילדים בכיתה ובעיקר לצער על הפרידה מחברתה הטובה, שעוברת לגור בעיר אחרת. המעבר מחייב את דוני להסתגל למציאות החדשה, אבל בסופו של דבר נושא אתו גם אופטימיות וחברים חדשים.

לאן נעלמות היצירות שמכנים ילדים בגן ובבית הספר? שאלה זו מעסיקה את אלונה כשהיא שבה הביתה עם יצירה חדשה, ונזכרת שיצירות קודמות שהכינה בעבר נעלמו. אביה טוען ששלחו אותן למשמרת אצל סבתא, אבל בשיחה אתה קולה נשמע לאלונה שלא כרגיל. כשחבריה של אלונה מגלים שגם היצירות שלהם נעלמו, הילדים מתחילים לחשוך שמשהו מוזר מתרחש. הם משחקים בפארק ומהעצים נושרים פתקים, שמודפסות עליהם אותיות והילדים מרכיבים מהם את המשפט: ברוכים הבאים לארץ היצירות האבודות. בעזרת אלומת אור שמאירה עליהם הילדים מועברים לאותה ארץ. הם פוגשים דמויות שונות ומחפשים את היצירות שאבדו. הם מגיעים למוזיאון הלאומי ליצירות אבודות, שעל קירותיו תלויות מסגרות ריקות והמבקרים מוזמנים להשליך לתוכן חומרים שונים וליצור בעזרתם יצירות חדשות. במהלך העלילה מובעת ביקורת כלפי ההורים העסוקים שאינם פנויים עבור ילדיהם, אינם משמשים דוגמה להתנהגות נאותה ואינם דוברי אמת, וכן ביקורת ביחס לתרבות הצריכה וזיהום הסביבה בשפע של פסולת. כמו כן ישנו דיון בשאלה מהי יצירת אמנות, ומועברים מסרים לגבי מחזור ועידוד ליצירתיות, וכן מסר בדבר קבלת השונה.

תרגום ראשון לעברית לסיפור שיצא לאור לראשונה בשנת 1922 בארצות הברית, וזכה מאז לעיבודים לסרטים, הצגות וסרטי אנימציה. הסיפור המוגש לקורא הצעיר במהדורה מאוירת חגיגית עוסק באהבה ובהתקשרות. ארנב הקטיפה שניתן לילד כמתנה לחג המולד, נדחק הצדה מפני מתנות מרשימות יותר. הצעצועים המכאניים היקרים והמודרניים בעלי הדעות החדשניות בזים לו, והוא הביישן, חש פשוט וחסר חשיבות. היחיד שמתייחס אליו בחביבות הוא סוס העור הוותיק והחכם, והוא מספר

לו שאפשר להפוך לאמיתי אם זוכים להיות אהובים: "אמיתי זה לא ממה אתה עשוי, אלא משהו שקורה לך. כשילד אוהב אותך הרבה מאוד זמן, לא רק אוהב לשחק אתך אלא באמת אוהב אותך, אתה נעשה אמיתי" (עמ' 12). לילה אחד, כשהילד אינו מוצא את כלב החרסונה שישן אתו תמיד, האומנת נותנת לו את ארנב הקטיפה והילד מתרגש לישון אתו, מדבר אליו ומשחק אתו. מאז הוא ישן אתו בכל לילה ובמשך הזמן הארנב מתרפט, אבל הוא מאושר מאהבתו של הילד. ערב אחד הארנב נשכח בחוץ והאומנת נאלצת לחפש אותו שכן הילד אינו יכול להירדם בלעדיו. כשהיא מכריזה בבזו שאין הצדקה להקים מהומה כזו בגלל צעצוע, הילד מצהיר שהוא לא צעצוע, אלא אמיתי, והארנב חש שמשאלתו התמלאה. אולם כשהילד לוקח אותו החוצה בקיץ, הוא פוגש ארנבים חיים שטוענים שאינו אמיתי, והארנב נעלב מאוד. לאחר שהילד מחלים ממחלת השנית הקשה, הרופא מורה לשרוף את כל הספרים והצעצועים שאתם שיחק במיטה. האומנת אמנם מנסה להציל את ארנב הקטיפה, אבל במצוות הרופא הוא מוכנס לשק שמוטל בקצה הגינה. הילד מקבל ארנב בד חדש וכיוון שהוא נרגש מכך שהוא צפוי ללכת לים, אינו חושב על הצעצוע האהוב. ארנב הקטיפה נזכר בשעות היפות שבילה עם הילד וביום בו גילה שהוא אמיתי, ובוכה בחשבו על סופו. במקום בו נופלת דמעתו צומח פרח מסתורי ומרהיב, שמתוכו יוצאת פיית הקסם של חדר הילדים, והיא הופכת אותו לארנב אמיתי, המשתלב בחברת הארנבים שביער. הסיפור מסתיים כשהילד שגדל יוצא לשחק, ורואה שני ארנבים שמתקרבים אליו ונזכר בארנב שאהב.

ספר שני בסדרה על הילדה פוזי, המתמודדת הפעם עם קנאה ורצון בתשומת לב. פוזי אוהבת את בית הספר בו החלה ללמוד בכיתה א', את חבריה וחברותיה לכיתה ובעיקר את המורה שלה, מיס לי. היא גאה מאוד כשהמורה תולה את הציור שציירה על הלוח בכיתה. כאשר המורה מודיעה שתביא למחרת היום עוגה לכבוד יום הולדתה, פוזי וחברותיה מחליטות להכין לה מתנות. פוזי קוטפת עבורה פרחים מגינתה ומקווה שהמורה תאהב אותה יותר משאר תלמידיה. אבל כשהיא מגיעה לכיתה היא מגלה שניקי, חברתה, הביאה למורה זר פרחים גדול שקנתה בחנות, ולעומתו הפרחים שלה אינם נראים מרשימים. פוזי רבה עם ניקי ומעליבה אותה. לפיכך היא איננה נהנית כשהמורה מחלקת את העוגה שהביאה. בשובה הביתה היא מספרת לאמה על אירועי היום, ואימא מסבירה לה שניקי לא ידעה שגם היא התכוונה לתת למורה פרחים. אימא אומרת שהיא בטוחה

## **הנסיכה פוזי והמתנה המושלמת.**

סטפני גרין.

איורים: סטפני רות סיסון.

תרגום: רונית רוקאס.

כתר וכנפיים, 2014,

85 עמ', מנוקד.

שפוּזי תמצא דרך להראות למיס לי שהיא אוהבת אותה. פּוּזי מתאמצת לחשוב על מתנה אחרת ומביאה למורה את החיפושית הקטנה שמצאה על ורד בגינה כמתנת "אחרי יום הולדת". הסיפור מסתיים בסוף טוב כשהמורה שמחה, ופּוּזי משלימה עם חברותיה.

עיבוד למעשייה "מעשה מביטחון" שסיפר רבי נחמן מברסלב, ועוסקת באמונה, יוזמה ושמחה במה שיש לך. מלך עצבוניה אינו מצליח להירדם מרוב דאגה שמא יש בממלכתו מישהו שמודאג פחות ממנו. הוא מתחפש לאיש פשוט ויוצא לשוטט ברחובות. בבית קטן ורעוע הוא מגלה איש המנגן בכינור כשחיוך גדול נסוך על פניו. המלך אינו מבין מדוע האיש שמח למרות מצבו, ונשאר לישון בביתו. לאחר שהאיש מספר לו שהוא עובד בתיקון של חפצים שבורים, המלך מחליט לנסות אותו ומוציא צו האוסר על התושבים לתת חפצים לתיקון. האיש השמח מצליח למצוא לעצמו עבודה כחוטב עצים, ולכן כשהמלך בא בלילה לביתו, הוא מוצא אותו שוב שמח ומרוצה. המלך מוציא צו חדש האוסר על אדם לחטוב עצים עבור אדם אחר, אבל גם הפעם האיש השמח מוצא לעצמו עבודה בשכר והמלך מוציא שוב צו האוסר על עבודה כזו. כשהמלך שומע שהאיש השמח מצא עבודה כחייל, הוא מצווה להביאו לפניו, יחד עם אסיר שנידון למיתה. הוא מורה לחייל להוציא את האסיר להורג, אבל האיש השמח מסרב לעשות זאת ומתפלל לאלוהים שיעשה נס, וכששלוף את חרבו היא תהיה עשויה מעץ ולא ממתכת. המלך מבין שאם יחדל לדאוג להיות האיש הכי פחות מודאג בממלכה, יהיה מאושר יותר, והוא מצטרף לצחוקם של כל הנוכחים ומשחרר את האיש השמח.

## טוב לו ושמח והמלך הרותח.

צבי איל.  
איורים: אלחנן בן-אורי.  
ידעות אחרונות-משכל,  
2012, עמ' מנוקד.

## לכיתות ג'-ה'

סיפור פיוטי שעוסק בעולם הרגש של בני האדם ובדמעות, שלעתים הן דמעות צער ולעתים דמעות שמחה והתרגשות. עלילת הסיפור מתארת את מסעה של דמעה, שירדה מעינו של ילד וחולמת להגיע אל האגם המשמש כביתן של כל הדמעות בעולם. הדמעה פוגשת דמויות שונות שמדריכות אותה ומסייעות לה לפלס את דרכה. כשהיא פוגשת בדמעה נוספת, היא מספרת לה שמקורה בילד, שגילה שדג הזהב שלו מת ואמו ניסתה לנחם אותו וקנתה לו דגים חדשים. הילד הצליח לעצור את דמעותיו מלבד הדמעה הזו שזלגה מעינו. הדמעה השנייה מספרת שזלגה מעינה של אישה קשישה,

## אגם הדמעות.

שירה גפן.  
איורים: עינת צרפתי.  
דביר, 2014, 32 עמ',  
מנוקד.

שהתבוננה בנכדתה אוכלת בהנאה ובהכרת תודה את העוגה שהכינה לה. שתי הדמעות שביטאו את הרגשות האצורים בהן – עצב ואושר, זולגות אל האגם ומתערבבות עם הדמעות האחרות.

סיפור הומוריסטי ודמיוני, שבמרכזו הילד אודי, שחלה באבעבועות רוח ונשלח מבית הספר לביתו, כדי שלא ידביק את הילדים האחרים. בדרכו הביתה הוא נתקל בגמל שיושב בבית קפה ומציג עצמו בשם דבשי. מתברר שהגמל בעל כנפיים שמאוחסנות בתוך הדבשת שלו, והוא מציע לקחת את הילד לבקר בארץ האבעבועות, בה יוכל להרגיש רצוי. לאחר שהם נוחתים נחיתת אונס בארץ כלום השוממת, מופיעים עשרה גמלים שכל אחד מהם ממונה על מחלת ילדים אחרת. אודי והגמל המעופף ממשיכים במסעם, נכנסים לתוך קלידוסקופ ועוברים הרפתקאות. כשהם מצליחים להיחלץ ממנו הם מגיעים ליעדם, שם מתברר שלאודי אין עדיין די אבעבועות על מנת להתקבל בארץ האבעבועות, והגמל משיב אותו לביתו.

משפחת מכשפים עוברת לגור בשכונה בבית הידוע כרדוף רוחות דרקונים. ילדי השכונה – מכשפים ומכשפות צעירים, סקרנים להכיר אותם. הם פוגשים את עולש, המכשף הצעיר, ואת הפינגווין שלו, ומבקשים לראות את חדרו, שם הם מוצאים הוכחות שונות לקיומן של רוחות דרקונים. הם מסכמים להיפגש במטרה למצוא שיקוי שבאמצעותו יוכלו לגלות האם יש בבית רוחות רפאים. לאחר שהם קוראים בספר שיקויים וקסמים על צביעת רוחות, הם מחליטים לנסות ליצור שיקוי כזה. הם משיגים את החומרים הדרושים, מכינים את השיקוי ומצליחים לראות רוח רפאים של דרקון. הדרקון נעלב שהילדים הפכו את צבעו לסגול, ושהם מתלוננים על הסימנים שהשאיר בבית, ורוצים לסלקו, אבל אז עולש מחליט לאמץ אותו והם ממשיכים לבלות עם חבריו החדשים.

אורי, ילד בעל דמיון עשיר, מנסה להסביר למורה לתנ"ך איך לדעתו כבש דוד המלך את ירושלים מידי היבוסים. בכיתה מתחוללת מהומה ואורי נשלח אל המנהל שמשעה אותו מהלימודים ומטיל עליו לכתוב עבודת חקר בתנ"ך. אמו מציעה שיצטרף אל דודו הארכיאולוג לביקור בחפירות הארכיאולוגיות בעיר דוד. השניים מסיירים בעיר העתיקה של ירושלים ואורי שומע מדודו על ירושלים הקדומה, נופיה, האירועים ההיסטוריים שהתרחשו בה והקשר שלהם לפסוקים מהתנ"ך. בתוך כך הוא לומד גם על עבודת הארכיאולוג. אורי מנסה להבין איך באמת כבש דוד את ירושלים, הוא מעלה השערות ובודק אותן יחד עם דודו. במהלך הסיור עם דודו הוא מבקר

## **דבשי ואני בארץ**

### **האבעבועות.**

שפרה הורן.  
איורים: אביאל בסיל.  
כנרת, זמורה-ביתן, 2015,  
78 עמ', מנוקד.

## **עולש מכשף חדש**

### **בשכונה.**

אשכר ארבל-ברייפמן.  
איורים: נטליה גידה.  
כנרת, 2014, 74 עמ',  
מנוקד.

## **הרפתקה בעיר דוד.**

אהרן הורביץ.  
איורים: הדס חורי.  
מגל"ם, המכון הגבוה  
ללימודי ירושלים, 2013,  
93 עמ', מנוקד.

בגן הלאומי של עיר דוד, בתצפית בית הצופה, בפיר וורן, בנקבת השילוח, בבית מיוחס, ועובר בתעלת הניקוז עד שהם מגיעים אל הכותל המערבי. באחד הימים מצטרף אל אורי יואב בן כיתתו והשניים מצטרפים אל קבוצת ארכיאולוגים, מסיירים איתם באתר החפירות ונחשפים לממצאים שהתגלו באתר. אורי שומע מדודו גם על שודדי העתיקות שחיפשו במקום אוצרות מהעולם הקדום ואז נדמה לו שאדם חשוב עוקב אחריו, אבל בהמשך מתברר שזהו תייר שרצה להשיב לו את המחברת ששכח. בהמשך הסיור, הדוד מקבל הודעה שפעמון הזהב שנמצא באותו יום בחפירות נגנב מידי החופרים. אורי ויואב נתקלים בגנבים, מצליחים להסיח את דעתם, לחטוף מהם את הפעמון ולהשיבו לארכיאולוגים. בסיפור משולבים צילומים ואיורים, שמות אתרים, מידע מעשיר אודות דמויות היסטוריות ואודות סימני הכתב העברי הקדום. הספר ערוך בפורמט אלבומי מאיר עיניים המזמין לעיין, לקרוא, ללמוד ולטייל.

תיקי תלמידת כיתה ד' היא ילדה מלאת גוף שחולמת להיות מתעמלת. אחיה מכנה אותה "בטטה" ו"דובונת", אבל היא שואבת השראה מהופ, גיבורת הסרט האהוב עליה, ילדה מלאה שהפכה למחליקה אולימפית וזכתה במדליית זהב. תיקי מצטרפת לחוג להתעמלות קרקע, מתמידה להתאמן עם שתי חברותיה הקרובות, מתגברת על התסכול ועל הלעג של זוהר, המתעמלת המצטיינת של הקבוצה, ומשפרת את ביצועיה. מאמן הקבוצה מעודד את הבנות לשמור על לכידות קבוצתית כדי להגיע להישגים משותפים, אולם לקראת השתתפותן בתחרות אזורית גובר המתח וזוהר עוזבת את הקבוצה ועוברת לקבוצה מתחרה. לאחר שתיקי נתקלת בסבה הזקן של גפן חברתה, שהיה מתעמל ידוע ולעת זקנה איבד את זכרונו וזקוק להשגחה מתמדת, מתגייסות החברות לעזרתה, מתוך התייחסות מכבדת ואוהדת לאדם הקשיש ולעברו המרשים. חברותן של הבנות ותמיכתן ההדדית באה לביטוי גם בהישגיהן בתחרות והן חוגגות במופע מיוחד שהן עורכות לכבוד יום הולדתו השמונים של הסבא של גפן. הסיפור הקצבי והקולח, נוגע בנושאים של דימוי גוף, קונפליקטים חברתיים ומשפחתיים, זקנה וידידות ועשיר במסרים רגשיים וחברתיים. האיורים המשולבים בטקסט הכתוב מושכים את העין, ותורמים לאווירת הסיפור ולהמחשת מערכות היחסים והרגשות של הדמויות.

## המעודדת הסודית

### של תיקי.

יונה טפר.

איורים: אלינה גורבן.

ספרית פועלים, 2015,

213 עמ'.



## למרבה המזל, החלב.

ניל גיימן.  
איורים: סקוטי יאנג.  
תרגום: דידי חנוך.  
הכורסא ומשכל, 2014,  
123 עמ'.

סיפור הרפתקאות שופע הומור ודמיון פרוע, שמספר אב, שיצא לקנות חלב לארוחת הבוקר של ילדיו, כהסבר להתעכבותו הממושכת. האב מספר שביציאתו מהמכולת שמע קול מוזר מעליו וראה צלחת מעופפת ששאבה אותו לתוכה. יצורים ירקרקים דרשו ממנו להעביר להם את הבעלות על כדור הארץ. כשסירב הם איימו עליו והוא פתח את דלת יציאת החירום וקפץ אל הים, נמשה אל ספינת פיראטים, נמלט מהם בזכות פיקחותו ועלה על סולם חבלים שהושלך אליו והגיע לכדור פורח, בו פגש דינוזאורית פרופסורית בעלת מכונת זמן. הם נוחתים בג'ונגל בקרב שבט פראי שמחפש מישהו שישמש כקורבן, חולפים על פני הר געש שמאיים להתפרץ ועוברים הרפתקאות שונות, במהלכן האב מנסה להסביר ליצורים השונים שעליו לשוב הביתה לילדיו שממתנינים לחלב. בסיפורו משלב האב פרטים הקשורים לצעצועים, לספרים ולחפצים של ילדיו. כשהילדים מסרבים להאמין לו, הוא מציג בפניהם את קופסת החלב שהצליח להציל ממסעותיו, כהוכחה לאמינות סיפורו. את הסיפור מלווים רישומים משעשעים, המתארים את הדמויות הדמיוניות, המקומות וההרפתקאות שהאב עבר ומוסיפים לאווירה ההומוריסטית של הסיפור.

סיפור המתאר קשר של ידידות בין ילד ועורב, עוסק במתח בין-דורי ונושא מסרים של שלום ודו-קיום. ליעד, ילד שמתגורר בתל אביב הוא חובב ציפורים, שמתעניין במיוחד בעורבים. הוא מתיידד עם עורבני אותו הוא מאכיל על מרפסת ביתו ומגלה שהעורב יודע לדבר בשפת בני האדם. ליעד שומע ממנו כי מנהיג העורבים בארץ מסית את העורבים למרר את חיי בני האדם. עורבני מנסה להשמיע בפני העורבים גישה אחרת, המצדדת בשלום ובשיתוף פעולה. כאשר הוריו של עורבני מטילים עליו ללמד את אחיו הצעירים כיצד להשיג אוכל בעצמם, מותקפת אחותו ערבה על ידי ינשוף ועורבני מצליח להניסו בעזרת חבריו. סיפור גבורתו של עורבני נפוץ ומתפרסם ברחבי הארץ, ומעורר את קנאת העורבים ומנהיגם. העורבים הצעירים מפיצים את עמדתו של עורבני המתנגד להילחם בבני האדם, ורואה בינשופים הטורפים את אויבם האמיתי של העורבים. באביב, בעת שהעורבים ההורים מלמדים את גוזליהם לעוף, נופל גוזל אחד לאדמה ושני חתולים מתקרבים אליו. נערה צעירה מרימה אותו אל הענף ומצילה אותו. הסיפור מגיע לאזני בלאק, מנהיג העורבים, והוא מסית את העורבים ומספר להם שבני האדם שלחו את הילדה כדי לתפוס את הגוזל ולהפרידו מהוריו ומורה לעורבים לתקוף את הנערה. עורבני מתווכח

## ליעד והעורבים.

אוריאל לין.  
איור: איל אילת. קונטנטו  
דה סמריק, 2014,  
123 עמ'.

עם בלאק באסיפת העורבים וסותר את עמדתו ובתגובה, מכנס בלאק אסיפה נוספת בה הוא מציג את עורבני כתמים וחסר ניסיון. למרות זאת, מנהיגותו של עורבני מתחזקת בקרב העורבים הצעירים והם מתעופפים יחד כחבורה ומקיימים משמרות שמרתיעות את הינשופים. כשליעד נתקל בחורשה בעורב שנפצע בתקיפה שביצעו שני עורבים גדולים, האמון שלו בציפורים מתערער וכשעורבני מגיע לבקרו הוא מדבר בכעס על אכזריותם של העורבים. עורבני נפגע וטוען שבני האדם אכזריים אלה לאלה יותר מהציפורים. הוא מפסיק לבקר אצל ליעד, אבל עוקב אחריו בדרכו לבית הספר וכך מציל אותו מנשיכה של תן נגוע בכלבת. סיפור הצלתו של ליעד בידי עורבני, נפוץ בקרב העורבים ומגיע גם לאזני בלאק. המנהיג זועם על העורב שסיכן את חייו למען הצלת אדם ומזמין את עורבני למשפט. עורבני מתייצב באומץ למשפט, מודה בעובדות ומשכנע את הקהל בעמדתו. הוא זוכה באהדה ובאמון והופך למנהיג. הסיפור מעורר למעורבות חברתית, ולא קבלת סמכות המנהיגות כמובנת מאליה. לספר מצורף נספח מידע על חיי העורבים.

ספור עלייתה לארץ של ז'קלין, ילדה ילידת עיראק. העלילה מלווה את ז'קלין מימי ילדותה בבגדד, כשהייתה ישנה עם אחיותיה על מזרונים על גג הבית וחולמת על עלייה לארץ ישראל, דרך ימי הקמת המדינה והתנכלות השלטון ליהודים שהיו מעורבים בפעילות ציונית וארגון העלייה, ועד להתעקשותה של ז'קלין לעלות עם אחיה ואחיותיה, בעוד הוריהם נשארים מאחור. במהלך העלילה משולבים תיאורים של הווי החיים בעיראק, מאכלים, מנהגים ובילוי שעות הפנאי. מתואר המסע לארץ דרך איראן והשבועיים החווייתיים שבילו בטהרן עם שכנם ואחד הדודים. בהגיעם לארץ נפרדו דרכיהם של האחים שהועברו לקיבוץ בזמן שז'קלין נשלחה לבית דודים שלא הכירה. לאחר שהיא בוכה ללא הפסקה, הדודים שולחים אותה לפנימייה דתית אשכנזית, בה היא סובלת מקשיי הסתגלות, מהתנאים ומיחס התלמידים. היא נשלחת אל דודים אחרים שמעבירים אותה לפנימיית הדסים, בה נקלטה היטב והתחברה עם שתי ילדות יוצאות עיראק כמוה, ובהמשך עם ילדות נוספות. העלילה מסתיימת כאשר ההורים עולים לארץ, ז'קלין מתבגרת ומוצאת את מקומה. הסיפור המבוסס על קורות חייה של ז'קלין שליים-קרי חושף את קוראיו לפרק פחות מוכר בתולדות הפעילות הציונית והעלייה לישראל ולקשיי הקליטה של העולים.

## מתחת שמיים זרועי

### כוכבים.

חנה לבנה.

איורים: הילה פלג.

גוונים, 2013, 79 עמ'.

## החברים של אדם.

אורה קרופיק.  
דני ספרים, 2014, 157 עמ'.

אדם, תלמיד כיתה ו', בן יחיד להוריו, מתוסכל מנסיעותיו הרבות של אביו לחוץ לארץ במסגרת עבודתו. לעומתו, דניאל, חברו של אדם, מתלונן על שהוא נאלץ לעבוד עם אביו בחנות הירקות שלו, לעזור בטיפול באחיו הקטנים ולהתמודד עם המצוקה הכלכלית בביתו ועם החובות שצבר אביו. מדי פעם הוא מאבד שליטה על עצמו ומתפרץ בעצבנות בכיתה. דניאל מספר לאדם שהוריו רבו, ושאמו עזבה את הבית לאחר שהאשימה את אביו על שהוא מגיע הביתה בשעות הלילה המאוחרות. אדם תומך בחברו דניאל שמרבה להיעדר מבית הספר בשל הבעיות בין הוריו. המורה מושיבה את נוגה היפה והחכמה ליד אדם ולאחר תקרית לא נעימה השניים מתפייסים והופכים לידידים. אדם מגלה שאחותה של נוגה סובלת מקשיים ושהוריהן מטילים על נוגה לסייע בהחזרתה לכיתה לאחר שהיא נעלמת בהפסקות. הודעת המורה על הטיוח השנתי ועל הצורך בהורים מלווים מכניסה את ילדי הכיתה למתח ולבסוף אביו של דניאל מתנדב לבוא, אך מבייש את בנו בהתנהגותו. דניאל מחליט לעקוב אחרי אביו ולגלות מדוע אינו מגיע הביתה. אדם מספר על כך לנוגה והיא מזהירה אותו, אך כחבר נאמן הוא מצטרף למעקב. הבנים רואים את האב מעמיס ארגזי ירקות על מכונית הטרנזיט שלו, מתגנבים אל המכונית ונוסעים עם האב עד לפרדס, שם מחכים לו חבריו סביב שולחנות הימורים ושתייה. הילדים נתפסים ע"י אחד הבריונים שמאיים עליהם, אבל אדם מצליח להתקשר לנוגה והיא מזעיקה את המשטרה. אביו של דניאל נעצר עם חבריו ואדם לומד להעריך מחדש את הוריו. בעלילה המרכזית משולבים סיפורי משנה שעוסקים בהתייחסות אל השונה ובהכפשת ילדים באמצעות הרשת החברתית.

הספר השלישי בסדרת ספרי ההמשך לספר הידוע **הקוסם מארץ עוץ**. דורותי מפליגה עם דודה לבקר קרובי משפחה באוסטרליה. לאחר שמתרחשת סערה, היא אינה מוצאת את הדוד ורוח חזקה מעיפה אותה עם לול התרנגולות בו נאחזה, אל המים. היא אינה פוחדת לאור ניסיונה הקודם בהרפתקאות, אלא משועשעת וסקרנית לקראת הבאות. כשהיא מתעוררת משנתה היא מגלה שנסחפה אל ארץ אב הגובלת בארץ עוץ, יחד עם תרנגולת צהובה הדוברת בלשון בני אדם. השתיים נתקלות ביצורים משונים, מתמודדות עם מכשולים וסכנות ופוגשות במשלחת שיצאה מעוץ במטרה להציל את משפחת המלוכה של אב מידי מלך הנומים. דורותי זוכה לפגוש שוב את חבריה הוותיקים - איש הפח, הדחליל והאריה, ובעזרת התרנגולת החכמה בילינה היא מצליחה לשחרר את משפחת המלך

## עוצמה מעוץ.

פרנק ל. באום.  
איורים: ג'ון ר. ניל.  
תרגום: גילי בר-הלל סמו.  
עוץ, 2014, 202 עמ',  
מנוקד.

שכושפה ומתוודעת לעוצמה – השליטה החדשה של עוץ. הספר מאופיין ברוח פמיניסטית ובמרכזו מספר דמויות נשיות חכמות, עצמאיות, אמיצות ומצליחות.

סיפור הומוריסטי על שלושה אחים יתומים, שאומצו על ידי סוכנת הבית של דודם העשיר, ומגלים שהדוד הוריש להם את רכושו, הכולל טירה מפוארת, מפעלים וחתול מדבר בעל כוחות קסם. חלוקת הירושה ביניהם נקבעת על ידי טבעות קסם שעוברות בירושה במשפחה, ובחרות בהם לפי אופיים. האח הבכור מאוהב בעצמו ובמראהו, האח האמצעי והעצלן מתעניין רק בצפייה במשחקי כדורגל, והאח הצעיר וטוב הלב, רובי בן העשר, סובל מהתעמרותם של אחיו הגדולים בו. האחים הגדולים זוכים בטירה ובמפעלים ואילו רובי יורש את כראמל, החתול העצלן והציני. כשהאחים מגיעים לטירה עם גברת מילה, אמם המאמצת, הם נתקלים במנהלת משק הבית, גברת בלום הקשוחה ובבתה הלנה היפה. גברת בלום חומדת את רכושם של הילדים וזוממת להעבירו לידיה. לשם כך עליה לגרום לבנים לתת את טבעות הקסם שלהם להלנה, בה הם מתאהבים. אל הטירה מגיעה ג'יין, ילדה שברחה מהמעון לילדים יתומים והיא נאספת על ידי אמם המאמצת של הבנים. בהמשך, רובי יוצא אתה חזרה לבית היתומים, כדי להשיב לה את הצמיד שנלקח ממנה על ידי מנהלת המעון הרעה. לאחר שמנהלת בית היתומים דורשת להחזיר את ג'יין למעון, מתגייסים כולם להצלתה ומסתכנים באיבוד הירושה היקרה. בסיפור המשעשע משולבים גם מסרים חינוכיים בדבר מקומו של הכסף בחיינו וחשיבותם של טוב לב, עשייה, חברות ונתינה.

הספר השלושים בסדרה על גלי, ילדה שהתפרסמה ככותבת ספרים ולומדת כעת בחטיבת הביניים. המדריך בחוג לדרמה שבו משתתפת אחותה הגדולה מזמין את גלי לכתוב מחזה על נעמי שמר, במלאות עשר שנים לפטירתה. דנה האחות מקנאת בה וגלי רוצה להיענות לאתגר אבל אינה מצליחה למצוא קצה חוט לתחילת הכתיבה. היא אוספת חומר על חייה של המשוררת ועל יצירתה וההורים שמנסים לסייע לה, מזמרים שירים של נעמי שמר. המדריך מבקש מגלי לשמור את פנייתו אליה בסוד כיוון שלא עדכן את חברי החוג, ובינתיים מצפה שתכתוב שלד של המחזה. הוא מסביר לגלי שבמחזה, בניגוד לספר, אין הקדמות ושהקהל צריך להבין מיד מי האיש הטוב, מי האיש הרע, ומהו הקונפליקט שביניהם. סבתה של גלי רוצה לעזור לה ומציעה לקחת אותה לטיול בבית העלמין בכנרת, שבו

## כראמל.

ברנע-גולדברג, מאירה.  
איורים: קרן מאי מטקלף.  
כנרת, זמורה-ביתן, דביר,  
2014, 239 עמ'.

## גלי בחורשת

### האקליפטוס בעקבות

### נעמי שמר.

סמדר שיר.  
איורים: ליאת בנימיני-  
אריאל.  
ידיעות אחרונות-משכל,  
2014, 164 עמ'.

קבורה נעמי שמר. היא מספרת לה שחורשת האקליפטוס שמוזכרת בשיר המפורסם אינה קיימת עוד, ובזכות הסיפור הזה גלי מחליטה למקד את ההצגה סביב המאבק נגד עקירת העצים. ברקע ניסיונותיה של גלי לעמוד במשימה שלקחה על עצמה, מתוארת ההתרגשות המשפחתית לקראת הלידה הצפויה של האם. הסיפור מקרב את הקוראים אל המשוררת ואל שיריה וכן אל עולם התיאטרון.

## לכיתות ו'–חט"ב

### עצלים לא באו.

עטר פלג.  
יד יצחק בן-צבי, סדרת  
ראשונים בארץ, 2010,  
163 עמ'.

סיפורם של נפתלי וחנה ווייץ, רופאים וחלוצים, שעלו לארץ ממניעים חלוציים בתחילת המאה העשרים. נפתלי, בן למשפחה מבוססת מאוקראינה וחנה, בת למשפחה יהודית מוורשה נפגשו בפרזי בזמן שלמדו שם רפואה. נפתלי שעלה ראשון בהזמנת הברון רוטשילד כדי לשמש כרופא במושבות הראשונות שהוקמו בארץ, התיישב בראש פינה וטיפל במתיישבים היהודים וגם בערבים מכפרי הגליל. לאחר שנתיים של פרידה מרעייתו ומבתם הקטנה, הצטרפה אליו חנה ועסקה גם היא בטיפול בנשים כאישה-רופאה ראשונה בארץ ישראל. יחד התמודדו עם מחלת המלריה שהפילה חללים רבים תוך סיכון חייהם ובריאותם, ועם עריצותם של פקידי הברון. במצוות הברון עברו להתגורר במושבה זיכרון יעקב, בה הקים הברון בית חולים ובית מרקחת משוכלל. במושבה שכונתה "פרזי הקטנה", נחשפו למחלוקת בין האיכרים, שחששו מהשפעת התרבות הצרפתית על ילדיהם וביקשו לחנכם בחינוך לאומי עברי. הם הידקו את קשריהם עם אהרון אהרונסון, אותו הכירו בעת לימודיהם בפרזי, ובהשפעתו רשמו את בתם לאה לגן הילדים במושבה. כאשר נפתלי הוזמן לעבוד בבית החולים בירושלים, המשפחה החליפה שוב את מקום מגוריה, למרות הצער על הפרידה מהחברים שרכשו. בשל היעדרו של בית ספר לאומי שכל לימודיו מתנהלים בעברית, הושארה לאה בבית, והוריה לימדו אותה. היא התיידדה עם דבורה, בתו של אליעזר בן יהודה, אבל הוריה שהתגוררו בשכונת למחייה השפה העברית התקשו להשתלב בין המבקרים דוברי העברית בביתו. את מקומם מצאו בקרב החוג הירושלמי שהתאסף סביב "בית הספר לאמנות בצלאל" והיו שותפים בהקמת בית העם, כמרכז לתרבות לאומית. בהמשך התוודעו לאנשי קומונת הצעירים, ובהם יצחק בן-צבי ורחל ינאית, ולאירה

יאן ובתה, שהגיעו להתגורר בשכנות להם. בעקבות רצונה של לאה ללמוד בבית ספר, הקימו עם חבריהם את הגימנסיה העברית. נפתלי וחנה נאבקו במחלת הגרענת שפגעה בעיני הילדים בירושלים תוך סיכון בריאותם, כפי שעשו בכל מקום בו התגוררו ועבדו. עם פרוץ מלחמת העולם הראשונה, נסגרה הגימנסיה העברית ואנשי היישוב נדרשו לאמץ נתינות תורכית. בני משפחת ווייץ גורשו למצרים יחד עם יהודי יפו ותל אביב, שם המשיך נפתלי בפעילותו הציבורית ונחשף באמצעות ידידו אהרונסון, לפעילותה של מחתרת ניל". עלילת הסיפור מסתיימת עם הצהרת בלפור וכיבוש הארץ בידי הבריטים ועם חזרתם של נפתלי, חנה ובתם ממצרים. הספר פורש בפני הקוראים הצעירים פרקים מתולדות ההתיישבות הציונית בארץ, מפגיש אותם עם דמויות מרכזיות שפעלו בה, מתאר את מלחמת השפות והמאבק על חינוך לאומי ועברי, כמו גם את הוויכוחים הפוליטיים והאידיאולוגיים שהעסיקו את הישוב ואת מנהיגיו. סיפורם האישי של בני משפחת ווייץ ממחיש את החיים בארץ בתחילת המאה, על ההתמודדויות, הדילמות והמחירים ששילמו העולים במעבר מהחיים העירוניים, העשירים בחיי תרבות ורוח באירופה, לחיים הכפריים, למאבק במגיפות ולכפיפות לשלטון העותמ'אני ולפקידי הברון.

ספר קומיקס המתאר את תלאותיה של נערה בתחילת גיל ההתבגרות, שנאלצת לעבור טיפולים אורתודנטיים ארוכים ליישור שיניים. בשנתה הראשונה של ריינה בחטיבת הביניים היא מתבשרת שעליה להרכיב גשר על השיניים. עד מהרה מתברר לה שזו אינה ההתמודדות המורכבת ביותר שניצבת לפניה, שכן היא מועדת בשעת ריצה ושתי שיניה הקדמיות נשברות. רופא השיניים מצליח להדביק את השן שנפלה בעזרת גבס ולמשוך את השן השנייה שנדחפה לתוך החניכיים. כך מתחיל תהליך טיפולי רב שלבים שנמשך כמה שנים ושבמהלכו על ריינה להתמודד גם עם תגובות חברותיה והתעללותן בה, ועם רעידת אדמה שמתרחשת במקום מגוריה. הסיפור כתוב ומאויר בהומור, מתפתח בקצב מהיר, מעורר הזדהות ומזכיר שגם תקופות לא נעימות מסתיימות, ושמחוויות כואבות ניתן לצמוח ולהתחזק.

סיפור התמודדותו של מישה עם הקשיים והמשברים שפוקדים אותו ואת משפחתו, נועד להעביר לקוראים מסר אופטימי ומחזק. מישה, תלמיד כיתה ח', בתחילת הסיפור, הוא בן יחיד להוריו, שעלו מרוסיה. אביו העבריין שהשתחרר מהכלא, מטיל אימה עליו ועל אמו ודורש ממישה להתאמן

## חיוך.

ריינה טלגמאייר.  
איורים: ריינה טלגמאייר.  
צביעת האיורים: סטפני יו.  
תרגום: אורנה כץ. כנרת,  
2014, 213 עמ'.

## תחת צל אפל

דורית אורגד.  
הקיבוץ המאוחד, 2014,  
423 עמ'.

בריצה ולחשל את עצמו כדי שיוכל להתגונן בעת הצורך. האם מפרנסת אותם מעבודתה כמלצרית, אך האב מבזבז את הכסף על שתייה וסיגריות. בזכות מפגש מקרי בשוק, עם פרופסור קשיש שמישה עוזר לו, הוא זוכה בעבודה בביתו ומרוויח כסף לצרכיו. המצב בבית מידרדר, האב מכה את האם והיא מתמכרת לסמים. הם נאלצים לעזוב את הדירה בה הם גרים בירושלים ועוברים לגור בדירה נטושה בנתניה בתמיכת חבריו העבריינים של האב, שמחזירים אותו לחיי הפשע ומספקים לו ולאמו של מישה סמים. מישה מצליח בלימודיו ומסתיר את מצוקתו. מיקה, בת כיתתו, שאומצה בילדותה, מחליטה שמישה הוא אחיה האבוד בשל העובדה שלשניהם שיער ג'ינג'י. בין השניים מתפתחת ידידות הדוקה וביתה הופך לביתו השני. מצבם של הוריו של מישה ממשיך להידרדר, האב נעלם לאחר שהשתתף בשוד אלים, והאם מועברת לבית חולים לחולי נפש. סבתו של מישה, אותה לא הכיר בעבר, שולחת ידד שלה לעקוב אחר מישה ולברר את מצבו ובהמשך יוצרת אתו קשר ותומכת בו. מישה עובר לגור בירושלים אצל הפרופסור הזקן, שזקוק לעזרתו מאחר שבנו חבר לכת חרדית קיצונית בקנדה. מישה מתמודד עם המעברים, הפרידות מחבריו והדאגות להוריו, תוך שהוא מתאמץ להסתיר את הפרטים מבני גילו, עובד וחוסך כסף, מתרכז בלימודיו, ואף רוכש חבר טוב וחברה, שמקבלת אותו באהבה ואינה נרתעת מסיפור משפחתו, אותו הוא חולק אתה בהדרגה.

סיפור של התבגרות, התמודדות עם אובדן ועם קונפליקטים במשפחה, שלמרות תכניו הטעונים, הוא אופטימי ומושך לקריאה. בלו בת ה-13 כותבת יומן ומתעדת את חייה המורכבים במצלמת וידאו. אחותה התאומה נהרגה בתאונה שלוש שנים קודם לכן והוריה, שהתקשו להכיל את האובדן, השקיעו עצמם בעבודותיהם הדורשות נסיעות וריחוק מהבית. הם שוכרים סטודנט צעיר שגם הוא איבד את משפחתו, שימלא את מקומם בטיפול ובהשגחה על הילדים, שכל אחד מהם מגיב בדרכו על האירועים הקשים. בלו מתגעגעת לאחותה המתה וסובלת מבידוד חברתי בבית הספר. את בדידותה מפר ג'וס, נער יוצא דופן שמגיע לגור בשכונתה, מגלה בה עניין והופך לידידה הקרוב, ולראשון עמו היא חולקת את רגשותיה ואת הגעגועים לאחותה. במהלך חופשת הקיץ נשלחים בלו ואחיה לסבתם בכפר, ועוברים חוויות שונות שיוזמת הסבתא הנמרצת. בשובם מתרחש הקונפליקט המרכזי של העלילה כשאחותה הבכורה, המתבגרת והמרדנית של בלו מפתה את ג'וס, הופכת לבת זוגו ומותירה את בלו נבגדת ופגועה.

## **אחרי אייריס.**

נטשה פארנט.

תרגום: יעל אכמון.

כנרת, זמורה-ביתן, סדרת

סיפור מהעולם האמיתי,

2014, 223 עמ'.

זורן הסטודנט משתף את בלו בסיפורו כפליט מהמלחמה בבוסניה ומעודד אותה, אבל בלו מייחלת שהוריה יבינו אותה כפי שזורן מבין. הסיפור מסתיים בשיחה בין האחים על האחות שנהרגה, בהתקרבות של בל לדיד שמחזר אחריה ובפיוס משפחתי.

חייה של טל משתנים כשהוריה מודיעים לה שהמשפחה חוזרת לגור ברמת השרון, לאחר שש שנים בהן גרו בבסיס צבאי בדרום, בו אביה שירת כמפקד. המעבר מציב את טל מול חברת מתבגרים שמתנהלת על פי קודים חברתיים שונים מאלו שהכירה. הבנות מתלבשות בבגדים צמודים וסקסיים, עסוקות בקניית מותגים, והמידע החברתי מועבר באמצעות הטלפונים הניידים והרשתות החברתיות. טל מתקבלת על ידי שתי חברותיה מילדות, שמסייעות לה להשתלב מחדש. חיזורו של שון יפה התואר, תלמיד שכבה בוגרת יותר, מחמיא לה ולאחר שהוא מנשק אותה היא מרגישה שהיא מוכנה לעשות בשבילו הכול ומתרחקת מחברותיה. אחרי שאביה רואה אותה בבית הספר בלבוש חשוף ואיפור כבד, ההורים מענישים אותה ואוסרים עליה לצאת מהבית, והיא נאלצת להודיע לשון שלא תוכל לבוא אתו למסיבה, אליה הזמין אותה כבת זוגו. שון המאוכזב מבקש שתשלח לו תמונה מיוחדת שתביע את רגשותיה כלפיו. למרות שבקשתו אינה נראית לה, היא מצלמת את גופה החשוף ושולחת לו את התמונות. להפתעתה, בשובה לבית הספר ביום ראשון, היא מגלה שהתמונות הופצו בתפוצה רחבה ושאר אחד מחבריה אינו מדבר אתה. לאחר כמה ימי מחלה היא בורחת לבסיס בו גדלה ומשתפת את רועי, ידידה הטוב, באירועים שעברה. רועי מחזק אותה ואומר לה שלא תתבייש בעצמה, שכן נוצלה בשל היותה חדשה ושעל בני כיתתה להתבייש במעשיהם. ההורים באים לקחת אותה מהבסיס לאחר ששמעו על התמונות מעדן חברתה, ומבטיחים לעמוד לצדה. הם הולכים אתה לשיחה בבית הספר בהשתתפות המחנכת, המנהלת והיועצת ולאחריה היא שבה ללימודים. בסיום הספר טל מודה בטעותה, והקוראים לומדים שיעור חשוב באסרטיביות, ובהתנהגות זהירה במרחב האינטרנטי וברשתות החברתיות.

פרשת ילדי תימן האבודים נחשפת בפני הקוראים באמצעות סיפורו של צבי, תלמיד כיתה ח', שעלה עם הוריו לארץ מארצות הברית. עלילת הספר מתרחשת בסוף שנות השישים במרכז הארץ. הוריו של צבי, שכילד נקרא הירש, עוזבים את ביתם המרווח בלוס אנג'לס לאחר תקרית אנטישמית, בה הוצת המפעל שלהם. צבי כועס על המעבר הכפוי אבל

## סלפי אחד יותר מדי.

דנה אבירם.

רימונים, 2015, 276 עמ'.

## תעלומת העיניים

### השחורות-כחולות.

אלכס פז-גולדמן.

איורים: מישל קישקה.

כנרת, זמורה-ביתן, 2014,

263 עמ'.



נכנע ללחץ אביו ויוצא לקייטנה לילדים עולים, שם הוא מתיידד עם מוטי, נער בן גילו שהוריו מסוכסכים. בסיום הקייטנה מתברר לו שהוריו העתיקו שוב את מקום מגוריהם מתל אביב לרמת עמידר, ועליו להסתגל שוב לבית ספר חדש. המורה מושיבה אותו ליד אורית, נערה שחומת עור ושיער מקורזל שמתנכרת לו תקופה ארוכה, עד שהוא עוזר לה במבחן בחשבון. בביתה של אורית הוא מתוודע לאמה שלוקה מדי פעם בהתמוטטות נפשית ומתאשפזת, בשל הטראומה שנגרמה לה שנים קודם לכן, כאשר בנה הקטן נעלם מבית חולים בו אושפז. האם מסרבת לקבל את ההסבר הרשמי שניתן לה, לפיו הילד מת, ובהמשך מתברר שאביו של מוטי כתב בשמה בעבר מכתב לראשי המדינה בדרישה לחקור את הנושא. במשך הזמן נתקל צבי בפרטים שונים שמעוררים את בו את החשד שהוריו מעורבים במעשה לא חוקי, הקשור בו ובילדותו. כשמגיע לבית הוריה של אורית צו גיוס על שם הבן הנעדר, האם לוקה שוב בהתקף וצבי ומוטי מתגייסים לעזרת חברתם. הם מצליחים להגיע לארכיון בית החולים בו היה האח מאושפז ותוך שהם מסכנים את חייהם מצליחים להוציא את תיקו, ומגלים בו תעודת פטירה מזויפת. מוטי נעצר ומועבר למוסד סגור על ידי אותה פקידת סעד, שהייתה מעורבת גם במסירתו של האח לאימוץ ואינה מעוניינת בחשיפת הדברים. בסיום הסיפור צבי מגלה שהוריו אימצו אותו לאחר שהגיעו לאמריקה כפליטים ממלחמת העולם השניה ושמעו על רב שעוזר לאמץ תינוקות יהודים מישראל. הם הגיעו לארץ ובחרו בו בבית תינוקות שהיה ליד בית החולים, והעובדת הסוציאלית סיפרה להם שהוא ננטש על ידי אמו התימנייה שנעלמה. לאחר שצבי מתוודע לשורשיו, הוריו מסבירים לו שנתקלו בכתבה בעיתון על ילדים תימניים שנחטפו ונמכרו באמריקה, חששו שיואשמו בחטיפה ולכן עסקו בשחזור מסמכי האימוץ מבית המשפט.

## לחטיבה העליונה

### בודדים בשנחאי.

אורית עוזיאל.  
הקיבוץ המאוחד-ספרית  
פועלים, סדרת צעירים,  
2014, 187 עמ'.

סיפורם של אריקה ואחיה תיארו שמגיעים לשנחאי בשנת 1939, ממחיש ומחייה את חיי הפליטים היהודיים, שעזבו את גרמניה בעקבות ליל הבדולח אל המקום היחיד בו יכלו למצוא מקלט, ללא אשרת כניסה. אמם של אריקה בת ה-17 ותיאו בן ה-15 מצליחה להשיג שני כרטיסים להפלגה באנייה ובלית ברירה שולחת את שני ילדיה בתקווה שתוכל להצטרף אליהם בהמשך. באנייה הם מתיידדים עם וולטר והוריו העשירים, עם כמה

זוגות נוספים וגם עם מקס, צעיר אמיד ששוחרר ממאסר במחנה הריכוז זקסנהאוזן. בהגיעם אל חופי סין, הם מובלים יחד עם הפליטים האחרים אל רובע העוני הונגקיו שנהרס במלחמת סין-יפן. אריקה ותיאו מסתגלים לחייהם החדשים, מוצאים עבודה, עוזרים לחבריהם היהודים ומתמודדים עם עוני, רעב, מחלות וגופות מתים שמוטלות ברחובות. במסיבה שעורך וולטר, ידידם מהאנייה, שחי באזור האמיד, אריקה פוגשת שוב במקס, שמנגן בפסנתר בבר של המלון ומחזר אחריה. לאכזבתה של אריקה הקשר ביניהם אינו נשמר והיא סבורה שהסיבה לכך קשורה במוצאו של מקס ממשפחה בעלת נכסים. לאחר עזיבתם של הכוחות האמריקאים והבריטים והצטרפותה של יפן למלחמה כבעלת ברית של הגרמנים, חיי המקומיים והפליטים נעשים קשים ומסוכנים יותר. אריקה ותיאו נאבקים לשרוד ותומכים זה בזה, תוך גילויי נאמנות, אומץ ועזרה לשכניהם היהודים, שהופכים עבורם למשפחה. מפעם לפעם אריקה נתקלת במקס שמתגורר במושבה הבינלאומית והוא מעורר בה רגשות ותקוות בזכות החום והאכפתיות שהוא מפגין כלפיה, אך בכל פעם הקשר נקטע. עלילת הסיפור מתרחשת על רקע האירועים ההיסטוריים של התקופה, והקורא נחשף למידע רב בנוגע למלחמה, למצב היהודים, ליחסי הכוחות המשתנים, לחיים בשנחאי ולאיום מצד יפן. בחלוף שש שנים המלחמה מסתיימת ומגיעות הבשורות הקשות על מה שהתרחש בגרמניה. אריקה מקבלת הצעת נישואין ממקס, ששמר עליה ללא ידיעתה ואף הציל את חייה כשהותקפה בידי חייל יפני. מקס מתוודה שלאחר שחרורו מהמחנה שאף להקדיש את חייו לנקמה בנאצים, אך הבין שעליו לבחור בחיים ובאהבה. אריקה נענית ובני הזוג מצטרפים לתיאו ומחליטים לעלות לארץ ישראל ולבנות את חייהם במקום בו לא ייחשבו עוד לזרים.

דמותה של סטפה וילצ'נסקה, שניהלה יחד עם יאנוש קורצ'ק את בית היתומים היהודי בוורשה במשך 27 שנים, מתוארת בספר באמצעות סיפור אהבתה הנכזבת לרופא שהקדיש את חייו לעבודתו הציבורית ולכתובה. העלילה הנעה בין תקופות זמן שונות, משלבת בין סיפורה של נטע, תלמידת תיכון המתכווננת לנסיעה לפולין מטעם בית הספר, ובין חייה של סטפה בפולין ומכתבים שכתבה. סבתה של נטע המבקשת להצטרף לנסיעתה של נכדתה חושפת בפניה את הקשר הקרוב שהיה בין אמה פניה לבין סטפה, באמצעות קטעי היומנים והמכתבים שכתבה סטפה לחברתה. נטע שאינה זוכה לתשומת הלב לה קיוותה מעומר, בן גילה, מזדהה עם כאבה של

### **סטפה אהובתי או מפגש אחד ושלוש פרידות.**

עמלה עינת.

איורים: נועה רוזנק קלנר.  
הוצאה גלילית, 2015,  
138 עמ'.

סטפה, שבעקבות מפגש עם קורצ'אק עזבה את לימודיה והקדישה עצמה לניהול בית היתומים. העלילה מתארת את דמותה הנוקשה של סטפה, את מסירותה לילדים היתומים ואת מאמציה לגייס תרומות ולשפר את איכות חייהם. כמו כן מתוארים ביקוריה בארץ, ניסיונה להיקלט בקיבוץ ובעבודה החינוכית וחזרתה לפולין בעיצומה של המלחמה, על פי קריאתו של קורצ'אק, אותה פירשה כהבעת אהבה. הסיפור מבקש לתקן אי צדק היסטורי ולהעניק לסטפה את המעמד לו היא ראויה, כמי שניהלה את בית היתומים וכמי שהלכה עם הילדים אל מותם במסעם האחרון לטרבלינקה. לקראת סיומו של סיפור המסגרת, המתרחש בהווה, מבקרות נטע וסבתה בבית היתומים בפולין ושומעות ממנהלת המקום הנוכחית אודות סטפה. הספר מבוסס על עובדות היסטוריות שנאספו ממכתביה ויומניה של סטפה, משיחות עם חוקרים ויתומים שחיו במוסד, ממכתבי ילדים וממסמכים המצויים בארכיון עין חרוד, במוזיאון "לוחמי הגטאות", וכן במוזיאון ע"ש קורצ'אק בוורשה.

ספרה של הסופרת הידועה אמילי ג'נקינס, שבחרה לפרסם את הספר בשם עט, עוסק בצביעות, בהעמדת פנים ובקונפליקטים בקרב משפחה עשירה בארצות הברית. ילדיהן של שלוש אחיות נפגשים בכל קיץ באי של סבם העשיר ומבלים יחד את החופשה. המספרת, קיידית בת השמונה-עשרה, מתארת במבט לאחור את שלושת הקיצים האחרונים, לאחר שאביה עזב את הבית ונפרד מאמה בטענה שאינו יכול להמשיך ולהיות חלק מהמשפחה. בקיץ הראשון לאחר עזיבתו, בהיותה בת 15, היא מתאהבת בגאט, נער ממוצא הודי, שהוא אחיינו של בן הזוג של דודתה. הסב אינו מרוצה מן הקשר הנרקם ביניהם כשם שהוא מסתייג מהזוגיות של בתו, עם גבר שמוצאו אינדיאני. גאט המתבגר מעורר את מודעותם של קיידית ובני דודיה לשאלות של גזענות, הדרת האחר ועוני, ובהדרגה נפקחות עיניהם להבין את המאבק שמנהלות אימהותיהן על תשומת לבו של הסב ועל הירושה הגדולה. קיידית היא הנכדה הבכורה, אך היא אינה מצליחה לעמוד בציפיות שהסב תולה בה. היא מכנה את עצמה ואת ג'וני ומירן בני דודיה ואת גאט – "השקרנים". כתיבת זיכרונותיה מהקיץ בו הייתה בת חמש-עשרה נועדה לסייע לה לפענח את תעלומת סיומו של אותו הקיץ, בו נמצאה לבדה בחוף, לאחר שראשה נחבט בסלע. מאז הייתה שרויה בדיכאון, זיכרון פרטי הקיץ ההוא נמחק, והיא נזקקה לתרופות. חלקו האחרון של הספר קשה רגשית ומביא להבנה מחודשת של האירועים. קיידית נזכרת בהדרגה

## היינו שקרנים.

א. לוקהארט.

תרגום: שרון פרמינגר.  
ידיעות אחרונות-משכל,  
2014, 283 עמ'.

במעשה המזעזע שהייתה שותפה לו ונחשפת לטראומה ולאובדן המכאיב, שבעטיים איבדה את זיכרונה. כרומן התבגרות זהו ספר מרתק לקריאה, מעורר מחשבה ומשקף את נקודת מבטם ותחושותיהם של מתבגרים. עם זאת, סיומו מעלה שאלות לגבי התאמתו לקריאתם של בני נוער ולגבי המסרים שהוא נושא.

רומן עתידני ומעורר מחשבה שבמרכזו נערה בת 17 שמתעוררת אחרי שנה בה הייתה שרויה בתרדמת. היא אינה זוכרת כל פרט מעברה, אינה מזהה את הבית אליו הביאו אותה הוריה ולומדת להכיר מחדש אותם ואת סבתה שמסתייגת ממנה. הוריה מציעים לה לצפות בסרטים שצילמו לאורך חייה כדי לעורר את זיכרונה, אבל הצפייה מעוררת בה שאלות מטרידות ועם הזמן היא מבינה שההורים מסתירים ממנה מידע מהותי. ג'נה מנסה להיזכר בתאונה שבה נפגעה, בחבריה הקודמים ובמי שהייתה, אבל מגלה שהיא זוכרת מעט מאוד. למרות שהוריה מעדיפים לגונן עליה ולבודד אותה, היא דורשת שירשמו אותה לבית ספר, שם מתברר לה שלכל התלמידים ישנם סודות וזיכרונות כואבים ושהיא חיה בחברה שעברה טראומה גדולה. בהדרגה ג'נה מגלה שנפגעה בתאונה באופן אנוש ושהטיפול בה היה כרוך בשחזור חלקי גוף ומוח. עוד היא מגלה שאביה המדען היה מעורב בהליך השחזור, האסור על פי החוק. היא עוברת תהליך מתמשך של גילוי עצמי וגיבוש זהות אישית, משפחתית וחברתית. למרות שהיא יוצרת קשר רגשי קרוב עם אחד הנערים מבית הספר, ג'נה מתלבטת האם היא עדיין אנושית. הקוראים נחשפים יחד אתה לשאלות של אתיקה רפואית, ביו-טכנולוגיה, ניסויים בבני אדם, וכן לסוגיית גבול הזכות של הורים לקבוע את ההליכים הרפואיים שיבוצעו בגוף ילדיהם שנפגעו.

רומן מתח דיסטופי המתרחש במתחם מבודד ומוקף חומות אבן המכונה "קרחת". תומס, גיבור הסיפור, מתעורר במעלית שמביאה אותו למקום כשאינו זוכר את הוריו ואת עברו וגם לא את אופן הגעתו למקום. הוא מוצא את עצמו בחברת נערים, שבדומה לו אינם יודעים כיצד הגיעו אל ה"קרחת". בכל בוקר נפתחות בחומה דלתות אבן עצומות שמובילות אל מבוכ ובכל לילה הדלתות ננעלות. המעלית מספקת לנערים מצרכי מזון ושתיה ואחת לשלושים יום נשלח בה נער נוסף. הנערים מאמינים שהדרך חזרה לעולם עוברת במבוכ והם שולחים לתוכו מדי יום "רצים", שחייבים להספיק לשוב לפני השקיעה בשל איום המפלצות האורבות שם בלילה. היצורים המאיימים, המכונים "מאמללים", ידועים בעקיצתם הקטלנית.

## להעריץ את ג'נה פוקס.

מרי א. פירסון.  
תרגום: מאירה פירון.  
משכל וטל-מאי, 2015,  
287 עמ'.

## הרץ במבוך.

ג'יימס דשנר.  
תרגום: דבי אילון.  
הקיבוץ המאוחד, 2013,  
364 עמ'.

תומס משתלב בין הנערים וזוכה לאהדתם, מלבד גאלי וחבורתו שמתנהגים כלפיו בעוינות ובחשדנות. כאשר שניים מהחברים נלכדים בלילה במבוך, מחליט תומס לצאת להצילם. בבוקר הוא שב ל"קרחת" לאחר ששרד עם חבריו במבוך, הציל את החבר שנעקץ והרג "מאמלל", אך גאליס נחוש להעניש אותו על הפרת הכללים. תומס ומינהו, מנהיג ה"רצים", שגילו כי המפלצות בהן נלחמו נבלעו בחור מסתורי, מחליטים לשוב למבוך במחשבה שגילו קצה חוט שיוביל אותם ליציאה ממנו. בשובם, המעלית מביאה לראשונה נערה והיא אוחזת פתק ובו כתוב שהיא האחרונה שתגיע למקום. בואה יוצר מתח רב ומעורר בתומס זיכרון עמום שהוא מנסה לפענח. בעזרת הנערה תרזה מרכיבים תומס וחבריו את הצופן של המבוך, נכנסים לחור של ה"מאמללים" ונאבקים בהם, בעוד גאלי וחבריו רואים בהם בוגדים. תומס מתגלה כמנהיג אמיץ ויצירתי וכחבר נאמן, המוכן להקריב את עצמו למען הכלל. הספר הוא ראשון בטרילוגיה ובסיומו הנערים מגלים שעמדו בניסוי שתוכנן על ידי המנהיגים ובחן את יכולת ההישרדות שלהם, ושעליהם לעבור שלב נוסף בניסוי.



## **Books and Authors: Impressions**

The Day I Wanted to Become a Writer.....	115
Shlomit Cohen-Assif	
My First Writing Teacher - Erich Kastner.....	119
Adina Bar-El	
"Breaking Point" – Problems on the Home Field? .....	125
Pnina Ariel	
"One of Us" -The Updated Edition .....	131
Rama Zuta	

## **The Story Behind an Exhibition**

Rhyming Avenue: Shlomit Cohen-Assif's Poems in the Open City Space.....	139	
Shlomit Cohen-Assif: Even Red Riding Hood .....		142
In View of the Statue in Budapest: "The Paul Street Boys" .....	145	
Shlomit Yonai		

## **Reviews**

"My Home Bookshelf " – An Initiative for Preschoolers in the Arab Sector .....	151
Dr Israela Weiss	
"Bringing Down The Moon" by Jonathan Emmett.....	163
Nechama Krumbein	

## **FirstFruits: Bikkurim**

The Edge of the Cliff.....	171
Shlomit Cohen-Assif	

## **From the Bookshelf**

Renana Green-Shukrun.....	175
---------------------------	-----

# Contents

<b>A Word from the Editor</b> .....	9
-------------------------------------	---

Dr. Celina Mashiach

## **In Memoriam**

The Late Miriam Akavia.....	13
-----------------------------	----

Ofra Gelbart-Avni

The Late Uri Orbach .....	17
---------------------------	----

Dr. Yael Segev

## **Study and Research**

The Difference Between Writing for Children and Writing for Adults .....	25
--------------------------------------------------------------------------	----

Aharon Appelfeld

Portrayal of the Arab in Israeli literature for Children and Youth 1985-2015 .....	29
------------------------------------------------------------------------------------	----

Shai Rodin

From "Hanzel and Gretel" to "The Hunger Games": Between Dystopia to Heterotopia .....	63
------------------------------------------------------------------------------------------	----

Dr. Galia Shenberg

A Comparative Research of Values in Children's Literature as a Tool for Moral Education in Preschool, State Religious, Ultra-Orthodox and Progressive Jewish Education.....	75
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Dr Eti Rosenthal

## **Paths To Literature: Teaching Children's Literature**

'Travels to the Land of Israel' by Haim Idisis and Shlomo Gronich: Interpretation and Key to Teaching the Poem.....	93
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Dr Smadar Falk-Peretz





# **SIFRUT YELADIM VANOAR**

**JOURNAL of CHILDREN'S AND YOUTH LITERATURE**

**No. 138**

**Editor: Dr. Celina Mashiach**

**Editorial board: Prof. Miri Baruch,  
Prof. Ilana Elkad-Lehman, Dr. Batya Maoz, Renana Green-Shukrun**

**August 2015**