

# ספרות ילדים ונוער

חוברת 140

כסלו תשע"ז - דצמבר 2016



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:

### ד"ר סלינה משיח

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



### עדנה קרמר

חברת קיבוץ עין השופט, סופרת ומשוררת לילדים, עורכת ספרי הילדים בהוצאת ספרית פועלים בין השנים 1982-2010, ומספרת סיפורים. ריכזה שנים רבות את המרכז לספרות ילדים במכללה האקדמית לחינוך אורנים. זכתה בפרס מפעל חיים לספרות ילדים על שם דבורה עומר.



### ד"ר רבקה ברגר

מנחה לספרותראפיה בשיטת קובובי במכללת לוינסקי לחינוך ובמכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין. מחברת הספר **בסוד מתבגרים** (משרד החינוך ואשלים, 2011), יועצת מדעית לספר **שירים שמרגישים ילדים** מאת קליינרמן, גולדבלט וחיימג'אן (משרד החינוך, 2004). מרצה לספרות למבוגרים, לילדים ולבני נוער.



### ד"ר ורד טוהר

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



### מרים תבור

גננת, גרה בישוב עלי בשומרון. בוגרת תואר ראשון מסמינר אפרתה ותואר שני מהמחלקה למורשת ישראל באוניברסיטת אריאל בשומרון. במסגרת הלימודים לתואר שני כתבה עבודת תזה בהנחייתה של ד"ר עופרה-מצוב כהן בנושא: "מסרים ערכיים ומאפייניהם בספרות ילדים לגיל הרך (3-6) בספרות ילדים ישראלית מקורית, מתורגמת וחרדית". ילדותה ובגרותה עברו עליה בעולם החרדי. כיום רואה את עצמה שייכת לעולם הדתי-לאומי.



### ד"ר 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.



### ד"ר דפנה בן-צבי

סופרת ומשוררת לילדים, עד כה פרסמה חמישה ספרים. בשנת 2014 זכתה בפרס על שם דבורה עומר על ספרה **זוזי שמש**. סיימה לימודי דוקטורט בחוג לפילוסופיה באוניברסיטת תל-אביב. עבדה כעורכת חדשות בעיתון הארץ וכעורכת בהוצאות ספרים שונות. מכהנת כראש החטיבה לתרבות הילד במחלקה לתרבות, יצירה והפקה במכללת ספיר ומנחה סדנאות כתיבה לילדים.



### נועה אבנד אלחנן

בוגרת ביה"ס לתיאטרון חזותי בירושלים. במסגרת לימודיה השתלמה כחצי שנה באקדמיה לתיאטרון בובות בביאליסטוק, פולין. בעלת תואר ראשון בחינוך מהמכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים. בימים אלו מסיימת לימודי ביבליותרפיה לתואר שני בחוג לייעוץ והתפתחות האדם באוניברסיטת חיפה.



### **גיא אלחנן**

מחזאי, במאי, מתרגם ושחקן. בעל תואר ראשון בתיאטרון מאוניברסיטת פריז 8. כיום לומד במסלול שחקן-יוצר לתואר שני בחוג לתיאטרון באוניברסיטת תל-אביב. מלמד ויוצר תיאטרון במסגרות שונות.



### **איריס ארגמן**

מנהלת תכנית "סיפורטרון" – תכנית קרב למעורבות בחינוך. סופרת ילדים, מרצה ומנחת סדנאות כתיבה. עד כה פרסמה שמונה ספרים. ספריה שנבחרו להשתתף ב"מצעד הספרים" – התכנית לעידוד הקריאה של משרד החינוך. ספרה **הדובי של פרד** זכה השנה בפרס "יד ושם" ומתורגם לאיטלקית.



### **ד"ר ישראלה וייס**

מרצה וחוקרת בספרות עברית, ספרות משווה וספרות ילדים ונוער. במחקריה מתמקדת במגדר ובשיח.



### **רננה גרין-שוקרון**

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





## תכן העניינים

9.....**ואולי הקדמה**  
ד"ר סלינה משיח

13 .....**פרס לזכרון קיפניס לחקר ספרות הילדים והנוער לפרופ' זיוה שמיר**

### לזכרם

17 .....**לגלות את מעשה היצירה – לזכרה של חוה יסעור**  
עדנה קרמר

### עיון מחקר

21 .....**מחקר, אתחל: מתבגרות מחפשות את זהותן לאחר איבוד הזיכרון**  
ד"ר רבקה ברגר

44 .....**מי המציא את הסיפור 'פרח לב הזהב'? היסטוריית ההתקבלות של סיפור ילדים עברי**  
ד"ר ורד טוהר

**ספרות הילדים החרדית כמראה למאפיינים ולערכים בעולם החרדי בהשוואה לערכים בספרות הילדים הכללית**  
56 .....  
מרים תבור

70 .....**"שמוליקיפוד" ל"שבלול בצנצנת": יחסי אדם-חיה וערכי טבע בספרי ילדים ישראליים**  
ד"ר אתי רוזנטל

### ספרים וסופרים: רשימות ורשמים

95 .....**מה מנחם בשירה לילדים? על אכזבה ונחמה בשירה של מרים ילן-שטקליס**  
ד"ר דפנה בן צבי

105 .....**"הענק האנוכי" אל "הענק בא": תיאור תהליך הפיכת סיפור קצר לדרמה בימתית**  
נעה אבנד-אלחנן וגיא אלחנן

## סיפור תערוכה

- חיים על חוט הסערה: הרהורים בעקבות התערוכה "חוטים וקשרים"  
באגף הנוער של מוזיאון ישראל.....119  
איריס ארגמן

## ביקורת

- שתי גרסאות מאוירות לספרה של מיריק שניר "למה כל לילה אני עייפה?" .....129  
ד"ר ישראלה וייס

## מְלִי מילים: מילת ביכורים

- "הענק בא!" עיבוד בימתי בעקבות "הענק האנוכי" מאת אוסקר ויילד.....143  
גיא אלחנן

- ממדף הספרים.....159  
רננה גרין-שוקרון



## ואולי הקדמה

ד"ר סלינה משיח

לקראת ראש השנה התשע"ז, שבאה עלינו לטובה,  
אולי הקדמה בלשונה של לאה גולדברג:

... "בְּנֵי-אָדָם חִסְרֵי בִינָה,  
חוֹגְגִים רֹאשׁ הַשָּׁנָה.  
לֹא אָבִין אֶף אוֹת וְתַג,  
הֵן הָרֹאשׁ אֵינְנוּ חֲגִ!"

... עַד שִׁבְעָה הַפָּרָה,  
עַד שִׁבְעָה וְאַמְרָה:  
'מָה הַצְּחוּק וְהַמְזֻמּוֹר?  
אֶל הָרֶכֶת, בְּנֵי, חֲזוֹר!

הֵן הָרֹאשׁ הוּא גַם רֹאשִׁית  
בְּשָׁפָה הָאֲנוּשִׁית -  
יוֹם הַלְדָּת לַשָּׁנָה,  
וְנִכְיָן לָהּ מִתְנָה" ...

(דבר לילדים, כרך ה, חוב' 22, כ"ו באלול תרצ"ח, 1938)

ברכת עט לְעַט בְּכָל עֵת,  
שְׁלַחְכֶם,  
סלינה משיח



**פרס לזין קיפניס**

**לחקר ספרות הילדים והנוער**



# פרס לוי קיפניס לחקר ספרות הילדים והנוער לפרופ' זיוה שמיר

## פרס לוי קיפניס לשנת תשע"ז יוענק לפרופ' זיוה שמיר

מכללת לוינסקי לחינוך שמחה להודיע על הענקת פרס לוי קיפניס למחקר בספרות ילדים ונוער לשנת תשע"ז לפרופ' זיוה שמיר, על ספריה "לפי הטף – על מעשיותיו המחורזות לילדים של ח"נ ביאליק" (2012) ו"מים ומקדם – עיון באגדות 'ויהי היום' מאת ח"נ ביאליק" (2012).

ספריה של פרופ' זיוה שמיר מייצגים עבודת מחקר מעמיקה ומרתקת בעולמו הפואטי המורכב של חיים נחמן ביאליק, ומצטרפים למפעל מחקרי מקיף הכורך עיסוק בפואטיקה של ספרות ילדים בזיקותיה לספרות המבוגרים. העבודה המחקרית בספרים אלה משקפת את גישתה הפרשנית של החוקרת, המשלבת התייחסות נרחבת לספרות בהקשריה ההיסטוריים, החברתיים, התרבותיים, הביוגרפיים והערכיים. שמיר מציגה את ספרות הילדים כחלק בלתי נפרד ממערכת ספרותית מקיפה. מחקרה של שמיר מתבוננים בספרות הילדים בראייה חובקת עולם הנעה בחופשיות בין מרחבים המאירים באור הדדי את יחסי הגומלין שבין ספרות הילדים לעולם שבו היא נכתבת ובו היא נקראת. מכללת לוינסקי לחינוך העניקה לפרופ' שמיר את פרס לוי קיפניס על פעילותה במחקר ספרות הילדים וקידומו.

חברי ועדת הפרס היו פרופ' אילנה אלקד-להמן (יו"ר ועדת הפרס), תמי ישראלי, ראש מרכז לוי קיפניס לספרות ילדים, ד"ר נעמי דה-מלאך, ד"ר סלינה משיח, ד"ר יעקבה סצ'רדוטי.

פרס לוי קיפניס לחקר ספרות הילדים העברית, המוענק על-ידי מכללת לוינסקי לחינוך, הוא הפרס היחיד הקיים בישראל למחקר בתחום ספרות הילדים. הפרס נועד להעניק כבוד והוקרה לסופר לוי קיפניס, מחלוצי סופרי הילדים של ישראל ומהחשובים שבהם, ולעודד חוקרים מתחום ספרות הילדים העברית.

המרכז הוקם ביום י' בסיוון, תשמ"ב (1.6.1982), על ידי משפחת קיפניס, שחפצה להקדיש את עיזבונה של הסופר, חתן פרס ישראל, להגשמת חזונו לבניית מרכז מחקרי לספרות ילדים שיהווה אבן שואבת לכל שוחרי ספרות הילדים והנוער.

מרכז קיפניס מיועד לחוקרים, תלמידי מחקר, מורים ושוחרי ספרות ילדים, ומטרתו הן לשמש במה לעיון, לדיון ולהפצת הידע לשם טיפוח מחקר וקידום ספרות ילדים ונוער; לסייע ולייעץ לעוסקים בספרות ילדים ובהוראתה; לאפשר עיון באוספים ארכיוניים.

כ' בסיוון תשע"ו

26 ביוני 2016



# לזכרם





# לגלות את מעשה היצירה – לזכרה של חוה יסעור

עדנה קרמר

דרך ארוכה עשיתי עם חוה במכללת אורנים, שם הכרנו. אישיותה הרשימה אותי ממפגש ראשון – לבוש מוקפד, מבט כחול חודר, ידענית ודעתנית, חדורת מוטיבציה לפעול.

חוה נולדה בפולין בשנת 1930 למשפחה דתית אדוקה. ב-1934 הגיעה המשפחה לארץ. בגיל 14, חרף התנגדות הוריה, התמרדה והצטרפה לתנועת השומר הצעיר, שם הכירה את בומא יסעור. לאחר שסיימה את לימודיה בסמינר לוינסקי, הצטרפה לגרעין של בומא בקיבוץ מרחביה שבו הקימו את משפחתם. כבוגרת לוינסקי הייתה מורה ומחנכת בקיבוצה. לאחר שהשלימה את לימודיה בחוג לספרות באוניברסיטת חיפה ובבית הספר לחינוך באוניברסיטת הרווארד, לימדה ספרות בתיכון ובמכללת אורנים, הדריכה מורים בתחום זה, ובהמשך דרכה בחרה להתמקד בספרות ילדים.

חוה הייתה ממקימי המרכז שלנו לספרות ילדים ומעמודי התווך שלו. מרצה בכירה, מדריכה, מחנכת, חוקרת וחברה טובה שתורמת בלי חשבון. כולנו למדנו מהידע הנרחב והמעמיק שלה בתחומי הספרות והאיור. מאמרים רבים פרסמה בכתבי עת מקצועיים. ראינו בה אשת חינוך מדור בעלי החזון – פועלת ללא פשרות להנחיל את ה"אני מאמין" שלה לגבי חשיבותה של ספרות בעולמו של הילד, ודרכים לטיפול אהבת הספרות. סטודנטים ותלמידים רבים שלמדו אצלה זיכו אותה לאורך שנים במשובי תודה על כל אשר הנחילה להם.

גולת הכותרת בעבודתנו המשותפת הייתה כתיבת שני ספרים בנושאי ספרות ילדים. האחד **ספרות לגיל הרך – על תהליך בניית הקשר בין הילד הרך לספרות** (אח, 1998). השני, על ספרות בבית הספר היסודי, כותרתו היא המוטו של משנתה בהוראת ספרות: **לגלות את מעשה היצירה** (אח, 2002), כלומר, לא ניתוח מלומד, אלא אמצעי לאפשר לילד לגלות על פי דרכו, את סודות הקסם ברקמת היצירה. לא ללמד פרשנות, אלא **איך** לקרוא יצירת ספרות. חוה ראתה בקריאת ספרות בריאת עולמות, ובלשונה: "בין המילים ובין השורות יוצרים הקורא הצעיר והבוגר את עצמם מחדש".

העבודה לצד חוה הייתה מאתגרת ומעשירה. יחד יזמנו וערכנו סדנאות, השתלמויות, ימי עיון, תערוכות, מפגשים עם יוצרים, שעם כל אחד מהם יצרה קשר אישי. כשצריך היה להילחם על משאבים לפיתוח המרכז שלנו, לא הייתה מלחמתית ממנה.

יחד חווינו לימוד בצוותא בשער הגולן, בסדנה של מרים רות, מקדש קטן לספרות ילדים. חוה הדעתנית, תדלקה את הדיונים כשהיא מאתגרת את מרים ואת כולנו בסוגיות שהעלתה. יחד חווינו את העברתו של אוסף הספרים יקרי הערך שאספה מרים רות למכללת אורנים. חוה לקחה על עצמה בהתלהבות את הטיפול בו. הייתה זו עבודה חגיגה של גילוי שכיות חמדה. הספרים המאורים

מרחבי העולם דרבנו אותה להעמיק את ידיעותיה בנושאי חשיבה ויזואלית של ילדים, וקשרים בין טקסט לאיור. גם בקומיקס עסקה כז'אנר שאיור במרכזו, והוא אהוב על ילדים. שעות רבות הקדישה ללימוד מדוריו השונים של האוסף, הדריכה מבקרים, תרגמה מאמרים, פרסמה מאמרים, פיתחה נושאים ללימוד. גם בהגיעה לגיל פרישה הוזמנה לכיתות ללמד את הנושאים שהתמחתה בהם.

חווה התמחתה גם כמספרת בעל-פה, במסגרת תכנית הלימודים בבית הספר היסודי. היא ראתה בכך דרך חווייתית להעשרה תרבותית ולהרחבת אופקים. היא סיפרה סיפורים ממקור ישראל, סיפורי מיתולוגיה וסיפורי עמים. בביקורנו בשעת סיפור שלה בבית הספר, ראינו ילדים רצים לקראתה, מחבקים, מרותקים לסיפור שקם לחיים באופן הגשתו. גם את המורות והסטודנטים שיתפה בניסיונה העשיר כמספרת, מנסה להדליק את הניצוץ להבאת הסיפור בעל פה לבתי הספר. בהשראתה הפכתי גם אני למספרת.

המשאבים שהשאירה חווה אחריה ממשיכים להאיר את עיניהם של מורים וסטודנטים רבים במכללת אורנים ומחוצה לה, בדרכם לטפח את אהבתם של ילדים לספרות.

# עיון ומחקר



## מחקר, אתחל: מתבגרות מחפשות את זהותן לאחר איבוד הזיכרון

ד"ר רבקה ברגר

בעקבות הרצאה בכינוס השנתי לספרות ילדים ונוער, שהיה במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, א' בטבת תשע"ו, 13.12.15.

### מבוא

תופעה מעניינת בתחום ספרות הנוער היא שבשנים 2014-2015 התפרסמו בארץ ארבעה רומנים, שבהם הסיטואציה העלילתית הפותחת זהה, המהלכים העלילתיים מהדהדים זה את זה, והדמויות עסוקות באותן השאלות.

שלושה מהרומנים מתורגמים לעברית: **להעריץ את ג'נה פוקס** מאת מרי פירסון, שתורגם ב-2015 ע"י מ. פירון; **אל תסתכלי אחורה** מאת ג'ניפר ארמנטראוט, שתורגם ב-2014 ע"י ש. פרמינגר; **היינו שקרנים** מאת אמילי לוקהארט, שתורגם ב-2014 ע"י ש. פרמינגר. רומן המקור הישראלי הוא: **זאבים** מאת ליאת רוטנר, שראה אור בישראל בשנת 2014.

כל הספרים עוסקים בהתערערות זהותה של נערה, תלמידת ביה"ס העל-יסודי, לאחר תאונה שחוותה, ואשר גרמה לה לאיבוד זמני של הזיכרון, ולתהליך של גיבוש מחודש של זהותה. חיפוש זהות הוא נושא מוחשי וחשוב למתבגרים, לא רק בעולם הספרות, אלא גם בעולם המציאות.

מאמר זה בוחן את המשותף לארבעת הרומנים המתארים את הליך הבנייה מחדש של הזהות, על ידי הגיבורה המתבגרת, וגם את המייחד כל אחד מהם. בתוך כך הוא דן בשאלות הספציפיות שכל רומן מתמודד אתן בכל הנוגע לשאלת הזהות וביטויה הספרותי בשלושת הרומנים שסגנונם ריאליסטי, וברומן **להעריץ את ג'נה פוקס** (2015), השייך לז'אנר המדע בדיוני.



### א. מה מייחד כל אחד מהרומנים בחיפוש ובבניית הזהות?

**להעריץ את ג'נה פוקס** (2015): הרומן הוא מותחן פסיכולוגי עם מאפייני מדע בדיוני, ספר ראשון בטרילוגיה. גיבורת הספר, ג'נה פוקס, בת שבע-עשרה, מתעוררת מתרדמת, והוריה מספרים לה שהייתה מעורבת בתאונת דרכים ובקושי ניצלה. היא אינה זוכרת דבר מהתאונה או מהחיים שלפניה. מנסה לשקם את עצמה ולקיים שגרה של בני גילה. מתברר לה שסודות על מצבה מוסתרים ממנה על ידי הוריה וסבתה.

הרומן שואל מה זה "אנושי" ומה תהיה משמעות המונח "אנושי" בזמן עתיד, שבו צפויות להתפתח התערבויות טכנולוגיות מלאכותיות

(הרצוג, 2015). במהלך חיפוש זהותה של ג'נה, מעלה הרומן שאלות ביחס למפגש שבין הביולוגיה, מדע הרפואה, הפסיכולוגיה והפילוסופיה (תורת האתיקה): מה הקשר בין הגוף לנפש? האם ה"אני" האנושי נוצר מצירוף זהות הגוף והנפש או שצריך להיות בו עוד דבר מה? האם ה"אני" הוא רציף? קבוע? משתנה? מה משקלם של מאפיינים שונים באדם בקביעת זהותו – גובה ומשקל? מראה חיצוני? רגשות? זיכרונות? מעשיו וחוויותיו? ידע שצבר? קשריו עם חברות וחברים? מקום מגוריו? טעמו באוכל? מהי זהות של אדם שואלת ג'נה את עצמה – "האם פרטי החיים שלנו הם מי שאנחנו, או שהבעלות על הפרטים האלה יוצרת את ההבדל" (עמ' 125)? היא חשה כלא אנושית: "אני מפלצת! הצלתם מפלצת מלאכותית!" (עמ' 141), "מה הם יעשו ליצור הממוחשב הזה – אני?" (עמ' 169). ג'נה מנסה להגיע למהות האנושי, תוך שהיא מפליגה אל הבדיוני, אל מה שעדיין אינו בגדר אפשרות רפואית ממשית.

טרקל (2005) חקרה את הקשר שבין האדם למחשב ובדקה האם ניתן למחשב אדם. מה יחסי הכוחות בין המחשב לבין האני? במחקרה היא מצאה מתבגרים שתיארו את נפשם במטאפורות/מושגים של תכנית מחשב. כתוצאה מאינטראקציה שקיימו במשך שעות רבות עם המחשב הם חשבו על עצמם כעל מכונה. טירקל מדגישה כי על אף ההתפתחות שחלה בנושא הבינה המלאכותית, המאפשר תכנות מכונות שיבצעו פעולות מסוימות שאנשים עושים, הרי שכוחו של המחשב מוצב במישור אחר מהתבונה האנושית (עמ' 216), אין בו ניצוץ חיים והאדם הוא המתכנת אותו (עמ' 216).

בסופו של דבר, ג'נה מוצאת את עצמה מחדש, והמוטו שבו היא דבקה הוא לחיות את ההווה ולהתנתק ממה שהייתה בעבר. מוטו זה נבנה והולך לאורך הרומן ועד להגדרתו המפורשת בסיום הרומן. כבר בתחילת הרומן ג'נה מרגישה צורך לבנות את זהותה מחדש – "אני לא יודעת אם אי פעם אזכור את ג'נה. או לפחות את ג'נה שהייתי. אבא חושב שאזכור. אמא כמהה שאזכור. אבל אני מרגישה צורך לוותר על הישן ולבנות משהו חדש שמורכב מהרגשות שלי. זאת הרגשה טובה, ואני רוצה להרגיש אותה יותר" (שם, עמ' 30).

שילוב ציטוטים מהספר **וולדן** של המשורר והוגה הדעות האמריקני תורו, שאותו קוראת ג'נה בבית הספר: "אשרנו אם אנחנו חיים תמיד בהווה, ומנצלים כל תאונה..." (עמ' 87) משלב ממד אינטר-טקסטואלי, ובכך מעצים את החוויה של הדמות הפרטית לחוויה אוניברסאלית, ומעביר מסר ערכי: חשיבות החיים בהווה ללא התרפקות על מה שהיה בעבר. מסר נוסף לחיים העולה מן הציטוט **מוולדן** הוא לא לשקוע בחוויות הקשות שאירעו לנו, אלא להיעזר בהן כמנוף לצמיחה.

בעוד שהוריה של ג'נה שוקדים להבנות מחדש את זהותה, על ידי כך שיצרו רצף התנסויות ויחסים של ג'נה מן העבר עם ההווה, עולה ברומן **אופציה אחרת של עולם עתידינו שבו הודות להתפתחויות הטכנולוגיות, ההגדרה של "האני" הכולל גם חוויות העבר, נבחנת מחדש**. זהו גם

סימו הראשון של הרומן – לפני אחרית הדבר – "לשטוף ממני את הישן, להאמין בחדש. העולם השתנה. גם אני השתנית" (עמ' 283).

לאפשרות זו מתייחסת גם הסופרת מרי פירסון בראיון עמה על הרומן:

**"שאלה: האם בעתיד, את מאמינה, שנגיע למצב כזה בו נוכל ליצור "ג'נה" ולהציל חיים?  
האם זה שווה את זה?"**

**"כן, אני מאמינה שיום אחד נוכל "ליצור מחדש" בן אדם, אבל אני לא באמת יכולה לומר  
אם זה יהיה שווה את זה או אם זה משהו שכדאי לנו לעשות. הרגע, המטרה והנסיבות הם  
מה ששפיעו על העשייה הזו."**

(<http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4633026,00.html>)



**אל תסתכלי אחורה** (2014): זהו רומן מתח פסיכולוגי ריאליסטי. סמנתה, נערה בת 17 נמצאת הולכת יחפה בשולי הכביש. היא מלוכלכת ופצועה ואין לה שום מושג איפה היא נמצאת, מיהי, או איך קוראים לה. אחרי שהיא נלקחת לבית חולים ומשוחררת הביתה, היא מתחילה אט-אט להיזכר בפרטי חייה: היא נעלמה כמה ימים קודם לכן, יחד עם חברתה הטובה קסי, שעדיין נעדרת בפתחת הרומן. היא "מגלה" פרטים ביוגרפיים בסיסיים – מתגוררת בבית מפואר עם הורים עשירים ואח בשם סקוט, יש לה חבר יפה תואר ועשיר, והיא עצמה הנערה היפה והפופולארית ביותר בתיכון, שבו היא לומדת. ככל שסמנתה נזכרת/מגלה יותר פרטים על הנערה שהייתה, כך היא סולדת יותר מהתנהגותה בעבר. האם הייתה כה מתנשאת ואכזרית? האם הייתה כה דומה לאמה המתנשאת? היא מנסה לחזור לחייה, להכיר מחדש את האנשים הסובבים אותה, להבין את מהות יחסיה עם חבריה, את רצונותיה שלה, וכן לגלות את הסיבה להיעלמותן של קסי ושלה.

הצורך לדעת מי היא הייתה, מביא את סמנתה להתבוננות מעמיקה המערערת את עולמה שהיה כה בטוח לפני התאונה. במהלך שיחזור פרטי חייה, אירועי העבר של ילדותה והתבגרותה, מתקשה סמנתה להתמודד עם מה שהיא מגלה על עצמה – הזיוף והשקריות שביחסיה עם חברותיה, יחסה לנער ממעמד נמוך משלה ויחסיה עם חברתה הטובה קסי. כן, למדה סמנתה פרטים חדשים על היחסים בין הוריה, המעלים בלבה שאלות נוקבות לגבי דפוס היחסים הזוגי, שבו היא רואה את עצמה בעתיד. היא מדחיקה את העבר [ומבלי דעת] שולחת לעצמה פתקים שמהותם היא לא לזכור את מה שקרה – "מה שתגלי שם לא ימצא חן בעיניך" (עמ' 45).

את כותרת הרומן ניתן להבין כמבטאת את הצורך של סמנתה למחוק את העבר מן הזהות שלה, לנתק את רציפות ה"אני" שלה בין עבר להווה: אל תסתכלי אחורה – היא מורה לעצמה – על עצמך, על התנהגותך ועל ערכיך.

סמנתה חווה הזרה בראיית עצמה והקרובים לה – הוריה ובן זוגה דל, ידידה קרסון וחברתה קסי. היא נעשית מודעת לדקויות היחסים בין הוריה: "הרי הוא אבא שלי. אין סיבה להיבהל. אמא הסתובבה אליו, והדם אזל מפניה היפים. אולי כן הייתה לי סיבה להיבהל?" (עמ' 41). היא רואה את הזיוף ואת מאבקי הכוחות בין חברותיה, היא מבינה שחברתה קסי קינאה בה, רצתה לחקות אותה, להיות כמוה בכול. הסיבה לכך מתבררת רק בסוף הרומן.

האפשרות שסמנתה היא זו שגרמה למותה של קסי נרמזת לה. הביטחון במוסריות של עצמה מתערער והיא שואלת את עצמה האם יכול להיות שהיא זו שרצחה את חברתה קסי. "האם יש בי רוע?" (עמ' 154), "יכול להיות שאני פגעת בך" (עמ' 164). כאן מצטייר ערעור גמור של הביטחון שבוזהות הישנה. סמנתה אינה מבינה את עצמה כפי שהייתה לפני התאונה. כאילו הייתה זו מישהי זרה לה, מתערערת אמונתה בעצמה. רצף זהותה שנקטע מערער את יציבות ה"אני", מנגנוני ההגנה שלה נפרצים והיא כן מסתכלת אחורה. הזיות וזיכרונות מחלחלים אט אט אל תודעתה: "הריאות שלי היו קפואות, המחשבות שלי חזרו על עצמן. תכף אני מתה. תכף אני מתה, כמוה [...] מים זרמו מתחתי. הכל היה מת, מת, מת [...] יללות שהקיפאו את נשמת. ואז נפסק הכל, ודממה השתררה" (שם, עמ' 117). הקושי שלה להתמודד עם הטראומה הוא גדול, התמודדות עם פרטים שצפים ועולים בזיכרונה המשתקם מעוררים בה כעס, פחד: "הזעם והאימה נאבקו על השלטון בי. ידי התאגרפו. ואני חשבתי שאני משוגעת! ואתה פשוט נתת לי להאמין שאני לא שפוייה" (עמ' 388).

חיפוש זהותה בהווה ובדיקת זהותה לפני התאונה מובילים את סמנתה למודעות נוקבת לגבי הפערים בין מעמד משפחתה העשירה השייכת לאצולה האמריקנית, לבין מעמדה הנחות של משפחתו של קרסון, שאביו עובד אצל אביה וגר בשכירות בבית האורחים של משפחתה. היא שופטת את משפחתה ואת עצמה וכן את ערכיו של המעמד הגבוה בארה"ב.

היא נוכחת לדעת שהדור הצעיר של העשירים האמריקניים מחקה את התנהגות הדור המבוגר ומאמץ את ערכיו. סמנתה מבקרת את האכזריות של חברת השפע האמריקאית, אשר קושרת קשרים חברתיים רק עם בני המעמד המיוחס, מייחסת חשיבות עליונה לעושר, להצלחה כלכלית ולהשכלה אוניברסיטאית. היא מתבוננת במבט חדש וביקורתי על הקודים המחייבים של ההתנהגות החברתית של חבריה וחברותיה (אליהם הייתה מחויבת גם היא בעבר) – בני המעמד הגבוה – "אם היינו כאלה מגעילות [...] טרור ופופולריות הם צירוף מושלם" (עמ' 49).

היא סולדת מהאחידות והחיקוי שבהתנהגות החברות ובמראיהן, באופן דיבורן ובבגדיהן – "הייתי מתלבשת כמו לתצוגת אפנה" (עמ' 64). לפתע נחשף בפניה האופן שבו העשירים משמרים



את העושר ואת המעמד החברתי: "פשוט ציפו מכם שתהיו זוג. המשפחות שלכן הכי עשירות באזור. שניכם הייתם מאוד מקובלים, ואתם נראים טוב, אז הניחו שתהיו יחד..." (עמ' 271).

במרכיב זה של זהותה – אימוץ אידיאולוגיה חברתית וקיומית חדשה – עולה המסר הערכי-חברתי של הסופרת ארמנטראוט. ביקורתה חריפה ביחס לשכבת העשירים והמשכילים האמריקנית, שמתוך רצונה לשמר את העושר בשכבה חברתית צרה ובמספר משפחות מיוחסות, ויתרה על ערכים של אנושיות, מוסר וחמלה. ערכים אלו מגלה סמנתה מחדש. היא מגלה את חשיבותם של ערכים אנושיים: כנות בין אנשים, אהבה אמיתית, עזרה לזולת ואמפטיה כלפיו, ללא תלות במעמדו הכלכלי והחברתי.

בסיום הרומן **"סמנתה החדשה" מכילה את סמנתה מן העבר**, מפני שהיא מבנה, כי בבניית זהות עצמית קוהרנטית חשוב לקבל גם את נקודות התורפה שבעצמה, בחבריה ובהוריה, והיא בוחרת מחדש את ערכיה שלה, מתוך רצון חופשי ומודעות. **נוצר רצף של זהותה וסמנתה כבר בתהליך של השגת זהותה היציבה.**



**היינו שקרנים** (2014): הרומן הוא מותחן פסיכולוגי ריאליסטי. הגיבורה קיינדס (קיידי) סינקלייר, היא בת 18 בפתח הרומן, בת למשפחת אצולה אמריקנית, המגיעה כל קיץ לאי הפרטי של סבה, ומבלה בו עם משפחתה המורחבת. בקיץ של גיל 15, בעקבות תאונה מסתורית היא מאבדת את זיכרונה, וחוזרת לאי רק בקיץ של גיל 18, "נפגשת" עם בני דודיה ו"מדברת" איתם, ודרך כך היא נזכרת במה שאירע. לקראת סוף השנות על האי, קיידי מגלה שהתאונה שלה הייתה קשורה בשריפה בבית המרכזי באי, שבני דודיה והיא עצמה, גרמו לשרפה כהתרסה כנגד הריב על הירושה בין אימהותיהן האחיות.

זהותה של קיידי שזורה בזהות משפחתה ובמרחב שבו היא מבלה מידי קיץ – משפחת אצולה אמריקנית, שבבעלותה אי פרטי. סינקלייר היא משפחה וואספית "שורשית" ותיקה ועשירה, שחרתה על דגלה את הערכים ה"ראויים". בני המשפחה מצביעים למפלגה הדמוקרטית, לומדים באוניברסיטת הרווארד ותורמים לקהילה, אבל מנקודת ראותה של קיידי הם "שקרנים", שכן בחייהם בפועל הם פוגעים בערכים שלאורם חינכו את ילדיהם, וחיים בתרמית. קיידי, שאינה "שקרנית", בת למשפחת סינקלייר, היא בודדה ויוצאת דופן. כמתבגרת, קיידי חווה מתח בין הנורמות המשפחתיות לבין תחושותיה וזהותה העצמית שהיא רוצה לבסס.

כותרת הרומן מבטאת את תובנתה של הגיבורה לגבי זהותה וזהות משפחתה בעבר – בעבר "שקר" החיים היפים באי, עטף אותה בביטחון, היא חשה מוגנת מכל תלאות העולם "החיים נראים נהדרים ביום הזה. ארבעתנו, השקרנים, היינו מאז ומתמיד. ותמיד נהיה [...] האי הזה הוא שלנו. כאן

מבחינה מסוימת, אנחנו צעירים לנצח" (עמ' 159-160). בועה זו מתנפצת לעד בעקבות התאונה, ומעורבותה הרבה של קידי בה.

הסבל הנפשי שקידי חווה הוא מאפיין יסוד בזהותה כמתבגרת. בגיל 15 חוותה קידי שני משברים – אביה נטש אותה ואת אמה, ומאוחר יותר סבתה מתה. מכיוון שבמשפחתה לא מדברים על רגשות של כאב ועצב, אלא מתנהגים "נורמלי" (עמ' 18, 46), היא חשה בודדה וכולאת את רגשותיה. את הסבל הנפשי היא חווה כפיסי, וממחישה אותו באמצעות תיאורים ממשיים ומוחשיים של הרגשות שלה: "הוא שלף אקדח וירה לי בחזה... החור של הקליע הלך והתרחב, והלב נשפך לי מבין הצלעות והתגלגל לתוך ערוגת הפרחים. הדם ניתז בפעימות מתוך הפצע הפתוח, ואחר כך גם מהעיניים שלי, ומהאוזניים, ומהפה" (עמ' 18). שפה ייחודית זו, החוזרת שוב ושוב ברומן, ממחישה את המצוקה הנפשית הקשה אותה חוותה הגיבורה.

חיפוש הזהות העצמית נחוה ברומן זה, כמו גם ברומנים האחרים, במצב של פוסט טראומה קשה, אך כאן הוא מוקצן, ביטוי לכך, שקידי מטופלת בתרופות פסיכיאטריות בעקבות התאונה הנוראית, האובדן והאשמה שחוותה. בפתחה, קידי בת ה-18, שיערה הבלונדיני נצבע בשחור, מספרת על זהותה כיום לעומת "פעם". היא סובלת מכאבים קשים מנשוא ומקהה אותם בעזרת עוד ועוד כדורי הרגעה ואלכוהול. רופאיה קבעו כי בתאונה, שחוותה לפני כשנתיים, קידי ספגה פגיעה מוחית חבלתית, שאחת מהשלכותיה היא אמנזיה סלקטיבית (שיכחון בררני).

קידי מתמודדת עם קרעים של הזיכרון ועם הצורך להגדיר את עצמיותה בשתי דרכים ייחודיות לה:

1. היא מוסרת את חפציה האישיים לאנשים אחרים. בכך היא מבטאת את משאלתה למחוק את עצמה ואת זהותה מן העבר. במעשה זה היא גם חותרת נגד החומרנות של משפחת סינקלר (הסבתא במיוחד) המקדשת חפצים יפים – עדות על העושר ואולי תחליף? "המבוגרים במשפחה שלי [...] חושבים שצבירת חפצים יפים זאת מטרה בפני עצמה [...] פעם הייתי כזאת [...] אבל אני כבר לא כזאת" (עמ' 66).

2. סיפורי המעשיות ("אגדות" בתרגום) – ואריאציות אישיות של קידי על מעשיות קלאסיות. החל מגיל 16 כותבת קידי מעשיות המבטאות באופן ספרותי את נפשה ואת הסמוך למודע שלה. המעשייה "מגלה" את מה שקידי עוד לא נזכרה בו במודע, למשל, המעשייה, שכתבה על "היפה והחיה" מתייחסת לכך שסבה לא אוהב את גאט בגלל מראהו ומוצאו. במעשייה על המכשפה – לפני גילוי האמת וחזרת הזיכרון המלא – המשילה קידי את עצמה למכשפה שבאשמתה ייחרגו הנסיכים – ביטוי לרגשות האשמה שלה.

המעשיות המשולבות במהלך העלילה יוצרות רובד אינטר-טקסטואלי, שלו מספר תפקידים: הן משקפות את עולמה הפנימי של קידי, הן מהוות מעין משל לחייה ברמה סיפורית אמנותית אוניברסאלית (יוצרות הרחקה מהקושי להתייחס לסיפור האישי הטראומטי), וגם מבטאות את

תובנותיה, שעוד אינה מסוגלת לומר בפירוש, ואת משאלותיה הכמוסות. במעשיות מעניין להתייחס לשפתן ולעולם המונחים העולה בהן, ומה הוא מספר – קיידי בוחרת להתייחס לעצמה ולמשפחתה על ידי סיפורים על מלכים ונסיכות. בכך היא מאמצת, כביכול, את השיח של משפחת האצולה המיוחסת, אך בתוכניהן, המעשיות חורגות מהסוף הטוב ומהמאפיינים הסטריאוטיפיים של המלך, הנסיכות ומהמהלכים העלילתיים הנפוצים של מעשיות אלו. בכך קיידי חותרת תחת המיתוס המשפחתי תוך שימוש בכליו שלו. באמצעות המעשיות מספרת הסופרת לוקהארט על קיידי באופן העוקף את נקודת ראותה המוגבלת והחלקית כמספרת בגוף ראשון.

מאפיין מרכזי של קיידי כגיבורה מספרת בגוף ראשון הוא העירוב שהיא עושה בין דמיון למציאות, באופן שהקוראים אינם מסוגלים להבחין ביניהם כמעט עד לסוף הרומן. מאפיין זה יוצר מתח ברומן, וכן מעצב את התהליך הנפשי שעברה קיידי מהדחקה פוסט טראומטית ליכולת להודות באמת שקרתה.

בחלק האחרון – "האמת" – מובא **רק הפרק הפותח בגוף שלישי על ידי מספר כל יודע** ויוצר ניגוד חריף בין אובייקטיביות המידע לבין החלקים הקודמים שבהם היינו בתוך נפשה הסוערת של קיידי. בפרקים שאחריו, כשהיא חוזרת לספר בגוף ראשון, בסוף הרומן, היא מספרת את מה שבאמת קרה. כדי שתוכל לחיות בשלום עם עצמה, עם זהותה מהעבר שלה כבת 15, כמי שגרמה למוות נוראי של שלושה צעירים יקרים לה, קיידי חייבת להתעמת עם מה שעשתה ועם מה שלא יכלה לעשות: "אני הרגתי אותם [...] הידיעה הזאת זולגת מעמוד השדרה שלי אל כתפי [...] פני הקפואים נסדקים בנהמת יגון של מכשפה" (עמ' 263).

בסיום הרומן קיידי מביטה במראה "אני לא בטוחה מי הנערה שבמראה" (עמ' 276). היא מגדירה את זהותה בהווה "שמי המלא הוא..." (שם, עמ' 283) ומספרת על עצמה. לרוב תיאור כזה פותח רומן, אבל כאן הוא מסיים – קיידי קיבלה את עצמה ומסוגלת להתבונן על עצמה במראה הממשית והפנימית. בכך הושלם תהליך ההשלמה שלה עם מעשיה, **נוצר הרצף בין העבר להווה בראייתה את עצמה**. שלב זה הוא ההתחלה של גיבוש זהות, שאולי יגיע בעתיד.



**זאבים** (2014): הרומן **זאבים** הוא רומן פסיכולוגי ריאליסטי. עלמה בת ה-16 מתעוררת בבית חולים מתרדמת עמוקה, ואינה זוכרת כמעט דבר. מספרים לה שחברתה הטובה ביותר, יובל, נהרגה, וכי החשוד העיקרי הוא דן, נער מבית ספרה. כאשר היא חוזרת לבית הספר, חבריה עוטפים אותה בתשומת לב, פסיכולוגית בית הספר מזמינה אותה לפגישות עמה, ואביה מנסה לגונן עליה. עלמה מחליטה שהיא חייבת להבין מה קרה באותו ערב שבו יובל מתה, והיא עצמה נפצעה בראשה ואיבדה את הכרתה. עלמה היא תלמידת מגמת התיאטרון ומשתתפת בתוכנית טלביזיה, החושפת את המשקעים הרבים שהצטברו בין בני החבורה. במוקד הספר הווי

חיים של מתבגרים בגיל ביה"ס התיכון בישראל: מערכות היחסים ביניהם, דרך הדיבור, יחסיהם עם המבוגרים, הנושאים המעסיקים אותם ומנהגיהם.

עלמה, המספרת בגוף ראשון, היא נערה מתבגרת יציגה, העסוקה בשאלות על הדימוי העצמי שלה, ועל האופן שבו הסובבים אותה רואים אותה. הרצון לגלות מה באמת קרה תואם הליך נפשי אופייני של מתבגרים, והתחנות בדרך הן מוכרות וידועות. עלמה עוסקת באופן ישיר בשאלת הזהות: "מי אני? אני לא בטוחה שאני רוצה לדעת" (עמ' 61).

מרחב בית הספר הוא המרחב העיקרי המתואר ברומן. עלמה זוכרת פרטים רבים מחייה בו, אך לא ברורות התשובות לשתי שאלות, בעקבות התאונה הטראומטית, שבה נהרגה חברתה:

1. אינה זוכרת מה היה מעמדה החברתי ומה היו יחסיה עם "המקובלים", שבחברתם היא משתלבת לאחר התאונה. הגיבורה מאמצת זהות חברתית חדשה ש"הולבשה" עליה על ידי החברים, אך הדימוי העצמי שלה עוד לא תואם זהות חברתית זו – "זה הדבר שהיה בשבילי הזר ביותר: להיות פתאום מקובלת [...] אני לא מכירה את עצמי" (עמ' 14).

2. איך נהרגה יובל והאם הייתה לה אחריות בקשר לכך?

עלמה מציגה את חבריה ואת משפחתה במין תעודות זהות קצרות. זהו ביטוי לצורך שלה לגלות את הזהות הפנימית של כל אחד ואחת – מה שרואים מבחוץ ומה שבאמת. יש בה רצון להגדיר את מהות הזהות של החברים והמבוגרים. למשל:

**"שם: עומר"**

**מה הוא בשבילי: אחד מהחבורה**

**מה הוא יותר מהכול: תמים ומגודל**

**עומר אוהב: אימוני כושר מפרכים [...]**

**עומר שונא: שנותנים לו תחושה שהוא טמבל [...]" (עמ' 19)**

מה עלמה מגלה חדש על עצמה ועל חייה שלא ידעה או שלא הבינה קודם? שהייתה זאבה בודדה "סוג של זאב בודד" (עמ' 83); שיש לה כוחות נפש להחליט בניגוד ללחץ חברתי; שהיותה מודל חיקוי ליובל; את הרווח שמאחורי הורדת "מסכות"; את סוג האינטימיות החשובה לה עם חבר; את ציפיות אמה המנוחה לגביה.

כותרת הרומן מתייחסת ללהקה – לחבורת בני הנוער, ולשאלה המרכזית, שעלמה שואלת את עצמה ביחס לזהותה – האם חשוב לה להיות חלק מהלהקה [מקנה בטחון] או להיות היא עצמה [סכנה לאיבוד עצמי]? "אבטיפוס [...] זאבים" (עמ' 83). במה היא דומה לאחרים ובמה היא מיוחדת? "את זאבה. אבל את לא חלק מהלהקה שלהם" (עמ' 229).

בסוף הרומן עלמה בוחרת במסלול שלה ועוזבת את "העדר", על אף הביטחון שהוא הציג לה: "כל עוד הייתי אחת מהקרנפים, ידעתי מהו המקום שלי, מהו התפקיד שלי, מי החברים שלי. מה להגיד ומה לא" (עמ' 378).

כפי שראינו, בכל אחד מהרומנים, הנערה מתעוררת ממצב זמני של חוסר הכרה או מתרדמת ממושכת, לאחר אשפוז בעקבות תאונה. בכל ארבע התאונות מתו מוות אלים בני נוער הקרובים לגיבורה, ואילו היא עצמה נשארה בחיים. פגועה פיסית ומעוררת ביחס לעוגני חייה, מנסה הנערה להיזכר בכל מה שזיכרונה אינו זוכר – מי היא הייתה, מי האנשים הבאים לחדרה ומצפים למוצא פיה, מה אירע לה, האם היא אשמה בתאונה? חייה שלפני התאונה, עומדים למבחן ולחקירה. המתבגרת מנסה לחזור לחייה ולארגן אותם, כפי שהיו, אך בכל הרומנים המחיקה הזמנית של הזהות הקודמת לתאונה, ומשבר התערערות הזהות מביאים לצורך להגדיר מחדש – מי היא ומהם היחסים שהיא חותרת אליהם עם הוריה, בני משפחתה, חברה וחברותיה. התאונה היא טריגר עלילתי הגורם אצל הנערה המתבגרת מחיקה זמנית של העבר, תהליך של דיפוזיות זמנית בזהות העצמית לחיפוש, התלבטות, התייסרות וגילוי.

במהלך כל אחד מארבעת הרומנים הגיבורה המתבגרת משתנה: היא עוברת תהליכי פרידה ואינדיבידואציה, מכירה את עצמה מחדש, מגדירה את עצמה בתוך משפחתה, בין חברותיה וחבריה, בוחרת בערכים חברתיים ומוסריים, לעיתים יוצרת אינטימיות עם בן זוג חדש, התואם את ערכיה המוסריים/החברתיים החדשים ואת הדימוי העצמי החדש שלה. היא מתחבטת בשאלות גם לגבי משמעות חייה ומוצאת להן תשובות חדשות.

לצד המשותף לרומנים, נמצא גם מאפיינים המייחדים כל אחד מהם, כדוגמת: חברת בית הספר, השתייכות למשפחות אמריקניות מבוססות ועשירות, מאצולת הממון והאקדמיה האמריקנית, או חיים במשפחה לא עשירה, דוגמת משפחתה של עלמה, ברומן **זאבים**.

מעניינים במיוחד הם השילוב האינטר-טקסטואלי של ואריאציות על מעשיות מוכרות (בתרגום- "אגדות") ברומן **היינו שקרנים** (2014), והשאלות הפילוסופיות על אודות מוסר ואתיקה רפואית, וכן על האופן שבו הטכנולוגיה העתידנית עשויה או עלולה להשפיע על הגדרת המהות האנושית, ברומן **להעריץ את ג'נה פוקס** (2015). **בזאבים** (2014), **בהיינו שקרנים** (2014) וכן **באל תסתכלי אחורה** (2015), הטכנולוגיה העכשווית היא חלק מן המציאות. חלק משמעותי מהתקשורת של הגיבורה עם חברה הוא באמצעות מיילים, והיא מתמודדת עם סיסמאות שגויות ועם הקלטות של פגישות מתבגרים עם היועצת.

## **ב. על חיפוש זהות וגיבושה בגיל ההתבגרות**

זההות האישית היא התמונה שאדם בונה על עצמו, והיא הנותנת משמעות לחייו. בזהות יציבה וברורה ישנה תחושת התאמה של הפרט כאדם נפרד, מתפקד, משמעותי, בעל תחושת כיוון ויעד.

תחושה שהוא שייך לעצמו ולאחרים, מודע לעצמו, לחסרונותיו וליתרונותיו (אולמן וטרטר, 1999). עיצוב זהות כולל גם תהליך של גילוי מקומו של האדם ובחירת מקומו בחברה, והמשמעות שהוא מוצא בחייו ומבקש לממש בהם. נאמנות להשקפות אידיאולוגיות, לפילוסופיית חיים. אוחנה (תש"ע) מגדיר זהות כתחושה סובייקטיבית של המשכיות והתאמה בחוויות ובזיכרונות של האדם. התחושה וההכרה של האדם, שמעבר למצבים שונים ולזמנים שונים הוא אותו אדם, ועצמיותו אינה משתנה. בגרעין הזהות מתארגנת גם תפיסת עולם כוללת, החוצה את תת הזהויות ומשותפת לכולם.

משימה זו של חיפוש זהות היא המשימה הפסיכולוגית ההתפתחותית החשובה בגיל ההתבגרות (אריקסון, 1960), והיא מעסיקה בני נוער רבים. לעיתים, חיפוש הזהות נעשה תוך "נסוגה זמנית" מהחברה לצורך החיפוש והחקירה העצמית. מתבגרים זקוקים למורטוריום פסיכולוגי-חברתי לצורך התנסות מוגנת בתפקידים שונים, ושאר ההתחייבויות נדחות ומפנות מקום זמני לחקירה הפנימית.

בתחילת גיבוש הזהות יכול להתקיים דפוס של פיזור הזהות הכולל בלבול, אי-יציבות, ניכור והעדר כיוון ומשמעות. המתבגר זקוק לפסק זמן פסיכולוגי לחיפוש ולהתנסות של תפקידים ללא מחויבות סופית, על מנת להבין מי הוא כאדם, לחקור דרכי קיום וסגנונות חיים שונים. המתבגר הנמצא בתהליך של חיפוש זהות, מתנסה בהקניית פשר ומשמעות לאירועים של חייו. תחושת הרציפות האישית הניתנת על ידי הענקת משמעות לחיים, היא שמאפשרת את בנייתה של הזהות האישית. כאשר הרציפות האישית בין ה"אני" בעבר ובהווה נקטעת, הדבר גורם לבלבול ולדיפויות. חיפוש זהות ה"אני" והתפתחותו בגיל ההתבגרות קשורים גם בחיפוש משמעות והשגת משמעות בחיים. החתירה לחיים עם תחושת משמעות יש בהם תחושה של תכלית, המטרות צריכות להיות חשובות במובן הפנימי, שתהיה להן משמעות אישית, חשיבות אישית עבור המתבגר עצמו, השואף להבין את עצמו ואת העולם הסובב אותו, את הייחודיות שלו ואת היעדים שהוא רוצה לנסות להשיג בחייו.

הזהות החברתית והאישית קשורות זו בזו. האם מתבגר מכוון ומושפע מן החוץ או שהוא מכוון מבפנים ומוצא את זהותו האישית המשמעותית? האם הוא מחליט על יעדיו וערכיו שלו או מכוון על ידי הוריו, חבריו, הצוות החינוכי בבית הספר? מתבגרים שואלים את עצמם האם אני "אמיתי" או "מוזויף" (רוזמן, קליינמן וחסון-פרנקל, 1991). תהליך חיפוש הזהות והגדרתה כרוך בחקירה, בהתחבטות, בקונפליקטים פנימיים ועם הסביבה. מתבגרים מתעניינים יותר בעצמם ומסוגלים להתבוננות עצמית מורכבת. עמידה מוצלחת במשימה היא יכולתם של מתבגרים להגדיר לעצמם מי הם בהווה, ומי ירצו להיות בעתיד, כאשר מדובר על תחושת רציפות אישית עם העבר של המתבגר.

ביחסיו עם קבוצת השווים, המתבגר שואף לעצב תחושה משמעותית וחיונית של השתייכות לקבוצת הגיל שלו. הקשר עם קבוצת הגיל מאפשר לו להיפרד רגשית מההורים, מתלות בסמכות הוריו, בדעותיהם, באורח חייהם. עיצוב זהות כולל גם תהליך של גילוי מקומו של המתבגר ובחירת

מקומו בחברה, והמשמעות שהוא מוצא בחייו ומבקש לממש בהם. במחקרים נמצאו אצל בנות מתבגרות פגיעות רבה יותר, חרדת קהל גבוהה יותר וביטחון נמוך יותר, יחסית לבנים. הדבר קשור גם למידת מודעות עצמית גבוהה יותר, לרגישות כלפי פנים וכלפי חוץ (אולמן וטרטר, 1999).

ביחסיו עם הוריו, המתבגר העובד על עיצוב זהותו זקוק למשפחתו כבסיס לביטחון רגשי, ממשיך להפנים את ערכי הוריו ומושפע מהם. יחד עם התפתחות פרספקטיבה חברתית משלו, הוא מתחיל לראות את אמו ואביו כבני אדם, וכן את המערכת המשפחתית באור חדש. הוא מצפה מהוריו להכיר באוטונומיה שלו ובשוויון ערכו במשפחה. ההתרחקות מהוריו היא הכרחית לבניית זהותו, וכן מתייחסת ביקורת עליהם והתמודדות עם קונפליקטים אֵתם. דפוס היחסים במשפחה קשור במאזן של הדדיות בהתמודדות המתבגר עם חברים. ציפיות הבנות מהוריהן גבוהות מאלו של הבנים. הבנות מעורבות יותר במשפחה. הן מקיימות קשר אישי מעמיק יותר, בעיקר עם האם, והתקשורת עם האב נשארת בדפוס סמכותי (סמילנסקי, 1988).

הקשרים הבינאישיים של המתבגר ממלאים צרכים חברתיים שונים – חיבה, אישור, הערכה עצמית, עזרה, חברה. האינטימיות היא גולת הכותרת של החברות ומופיעה בתחילת גיל ההתבגרות. בגיבוש מוצלח של זהותו הולכת ומתפתחת יכולת המתבגר לפעול בנפרד מהמשפחה תוך ריחוק פיזי ורגשי. במקביל הוא לומד לבנות קשרים משמעותיים עם בני גילו. המתבגר נעשה עצמאי, תוך שהוא לוקח אחריות כלפי עצמו ומעשיו. מתגבשת אצלו תפיסת העצמי ביחס לחברים, לבני המין השני וזהות מינית.

בתהליך ההיפרדות ההולכת וגוברת מההורים, החבר הקרוב משמש כמקור להשוואה, ונחוה על ידי המתבגר כדומה לו או כשונה ממנו. אם מתבגר מוצא את עצמו שונה מחברו, בהתפתחותו או בדעותיו/העדפותיו, העובדה שחבר קרוב מגלה יכולת להבין זאת, מאפשרת בדיקת העצמי בתוך מסגרת אוהדת ומקבלת. גולת הכותרת של היחסים החברתיים היא היכולת להכיר את השוני אצל האחר, לקבל שוני זה ולפתור את הקונפליקטים בין השניים. בתהליך אינדיבידואליזציה מוצלח לומד המתבגר לשמור על איזון בין קרבה רבה לחבר ובין היכולת לשמור עצמאות של כל אחד מהחברים בתוך הקשר (שולמן, 1995).

אצל חלק מן המתבגרים חיפוש הזהות נעשה תוך "נסיגה זמנית" מהחברה לצורך החיפוש והחקירה העצמית, ומהווה מעין **מורטוריום פסיכולוגי-חברתי** לצורך התנסות מוגנת בתפקידים שונים. שאר ההתחייבויות נדחות ומפנות מקום וזמן לחקירה הפנימית.

ארבע המתבגרות ברומנים שלפנינו חוות תהליכים נפשיים דומים של חיפוש זהות ובנייתה. מהם הדפוסים המשותפים לארבעתן בהליך חיפוש הזהות והבנייתה?

## ג. מחק, אתחל: על מאפיינים משותפים של דפוסי חיפוש זהות ועיצובה מחדש, אצל קיידי, סמנתה, עלמה וג'נה

פרידת המתבגר מהתלות בהוריו כמגדירי זהות, מאופיינת על ידי סערה פנימית, מרי, וקריאת תיגר על הסמכות ההורית. כל אלו מעוררים במתבגר חרדה, המועצמת על ידי הציפיות והדרישות החברתיות הגוברות והולכות (פלום, 1995). כדי שההתארגנות מחדש תוכל להתבצע, צריכה ההתארגנות הפסיכולוגית הישנה להתרופף ולגרום להתפרקות זמנית, לחוסר ארגון, לאי יציבות, להרגשת חסר, ניכור ותהייה עצמית (שם). בכל ארבעת הרומנים הנערות חוות סערה פנימית וקוראות תיגר על סמכות הוריהן, ולפעמים אף על משפחתן המורחבת – **היינו שקרנים** (2014) הוא הדוגמה הקיצונית ביותר, ובה קיידי גורמת לטרגדיה קשה, מתוך המרי כלפי משפחתה.

הורים יכולים לתמוך או להפריע לתהליך רכישת האינדיווידואציה של המתבגר שלהם על ידי היותם מודל אדפטיבי או על ידי תמיכה אקטיבית. משפחות הנחשבות פתולוגיות מתנגדות לאפשר שינוי בהתייחסות המתבגר אל עצמו, וההורים חוסמים כל אפשרות של גדילה ופרידה. הורים אלו "קושרים" את המתבגרים (שולמן, 1995). דגם זה מופיע ב**להעריץ את ג'ינה פוקס** (2014). מתוך רצונם הנואש של ההורים להציל את חיי בתם, ג'ינה. הסבתא מבקרת את שתלטנות ההורים על בתם. בשלושה רומנים מהפריעים לתהליך ההיפרדות והאינדיבידואציה של המתבגרת, חוץ מאשר ב**זאבים** (2014), שבו אביה של עלמה (היתומה מאם) תומך בהתבגרותה על ידי תמיכה אקטיבית.

היחסים עם קבוצת השווים תופסים מקום בולט בחייה של כל אחת מהנערות. חלק ניכר מהעלילה בארבעת הרומנים מתאר את רצונה של הנערה הגיבורה למצוא מחדש את מקומה בחברה, להבין האם חל שינוי במעמדה החברתי ובקשריה לעומת העבר, לבדוק גבולות, לקבל משוב, אך **היינו שקרנים** (2014) יוצא דופן בכך שהחברה ברומן היא לא קבוצת השווים, אלא ברובה בני משפחה וחבר.

בארבעת הרומנים המתבגרת היא חלק מקבוצה, מספר ילדים או מתבגרים, המאורגנים לאורך זמן ובאופן סדיר, ויש ביניהם מערכת יחסי כוחות (שולמן, 1995). ב**זאבים** (2014), **היינו שקרנים** (2014), וב**אל תסתכלי אחורה** (2014), הקבוצה היא "קליקה", שיש לה קודים משלה והיא משפיעה על הנערה הגיבורה. בשלושה הרומנים, חוץ מאשר ב**היינו שקרנים** (2014), קבוצות המתבגרים הללו משפיעות גם על הנעשה בבית הספר.

האיזון בין ממד ההשתייכות לממד הביטוי העצמי חשוב למתבגרת בארבעת הרומנים, וסביבו נוצרים מתחים רבים בינה לבין הקבוצה. אף קבוצה מהקבוצות בארבעת הרומנים לא שימשה מודל יעיל למתבגרת, ולא יצרה אצלה תחושה של קבלה ושייכות (שולמן, 1995). בחלק מן הקבוצות בלטו מנהיגים חזקים, שהגיבורה המתבגרת התעמתה איתם, וכן נוצרו תתי קבוצות, במיוחד בלטו תהליכים חברתיים אלו של חברת המתבגרים ברומנים **אל תסתכלי אחורה** (2014) וב**זאבים** (2014).



עלמה וסמנתה כמעט נפלו קורבן לרודנותה של הקבוצה, שדרשה מהן להיכנע לסטנדרטים שלה כתמורה לביטחון שהיא מעניקה (שולמן, 1995). במשך הזמן הן השתחררו מתלות זו בחבריהן, שהחליפה את תלותן בהוריהן, על מנת לגבש לעצמן זהות בוגרת.

עלמה וסמנתה מתמודדות גם עם סמלי סטאטוס האופייניים לחברת המתבגרים – לשון מיוחדת, לבוש ואיפור, מוסיקה ייחודית (סמילנסקי, 1988). הגיבורות ציפו מן החברים והחברות בקבוצה להבנה ולקבלה בלתי מותנית – קשב ואמפטיה, תמיכה פעילה, אך אלו לא התקיימו, שכן כל הגיבורות עברו שינוי בעקבות האמנזיה והטראומה שחוו בגלל מוות של חברים/בני משפחה בתאונה. הן כבר היו שונות, ונוצר מתח בתוך החברויות וקושי ביצירת אינטימיות וביטוי חופשי של רגשות. הגיבורות המתבגרות מרגישות בלתי מובנות על ידי החברה, כמו גם על ידי ההורים. הן מחפשות חבר/ה שונה שיהיה להן מעין נפש תאומה, שיכיל אותן ואת זהותן ההולכת ומתעצבת מחדש מתוך המשבר. ג'נה מוצאת חבר כזה וגם סמנתה. גם עלמה מגלה שהנער שאתו התעמתה הוא למעשה ידידה בלב ונפש.

האגוצנטריות של הגיבורות המתבגרות (סמילנסקי, 1988) גרמה להן להרגיש שחבריהן צופים בכישלונן ושופטים אותן. הן חוות את יחסי החברות כשטחיים וכחסרי כנות ואמינות. במצב זה, המתבגרות מתרחקות גם מההורים וגם מהחברים, ונותרות ללא מנגנוני תמיכה.

בכל ארבעת הרומנים נרקם גם קשר של ידידות אינטימית עם נער מיוחד, לא מקובל, או שהוא מתאפיין בפערי מעמד סוציו-אקונומי. על פי רוב, זהו קשר המפתיע את ההורים והחברה. קשרים רומנטיים אלו הם חלק ממצאת הזהות מחדש, והגדרה עמוקה ומחויבת יותר של ערכים חברתיים. עתים נער זה מביא אתו את הבשורה לגבי האתחול של החיים לאחר התאונה. קרסון אומר לסמנתה "לא תמיד היית כזאת, ועכשיו את כבר בטח לא כזאת. כך שבעצם קיבלת פה מתנה מסוימת" (אל **תסתכלי אחורה**, עמ' 240), רק **בהיינו שקרנים** (2014) הקשר עם גאט, הנער ממוצא הודי, נוצר לפני התאונה ואינו מתקיים אחריה.

מבחינת דפוסי עיצוב הזהות, לפני האמנזיה הייתה כל אחת מארבע הנערות במצב של התקבעות מוקדמת של הזהות, שבה יש תחושה של קרבה למשפחה (פלום, 1995). הנערה הייתה מחויבת לערכי החברה, למטרותיה ולדרך חייה, ללא הטלת ספק או בדיקה אישית, חשה חלק ממשפחה, מחברה, מבית הספר, והתמידה בזהות שאליה נולדה מבלי לערער עליה. מתבגרים בתצורת זהות זו נוטים לראות במשפחתם משפחה אידיאלית ואכן, כל הנערות היו לפני התאונה "ילדות טובות", שחשו בטחון במקומן ובמשפחתן, חוץ מקיידי **בהיינו שקרנים** (2014).

התאונה/הטראומה שחוותה מזעזעת את הנערה, וגורמת לזהות שנחווה כמקובעת, להתערער. האמנזיה מאפשרת את המורטוריום – המתבגרת "חולה", עברה משבר, ולכן היא לוקחת לעצמה פסק זמן לבירור ולבדיקה.

כל הנערות ברומנים הן בתצורת זהות של מורטוריום, בה אין עדיין מחויבויות ברורות וחד משמעיות. הן בעיצומו של תהליך בדיקת האפשרויות השונות, עוסקות באינטנסיביות בחיפוש דרך, נמצאות במשבר תוך מאבק לבחור ולעצב לעצמן את דרכן (פלום 1995). המתבגרות מצויות בחרדה גבוהה, שכן חל אצלן מעבר מחיים עם תמונת עולם ברורה, להתערערות ולחיפוש. הן חוות קונפליקטים, דילמות ואמביוולנטיות. איבוד הזיכרון מתואר כמנגנון הגנה של התמודדות עם חרדה.

על מנת לטפל במתח שבין המציאות הפסיכולוגית הפנימית ודרישות העולם החיצון (זיו, 1992), בשלב המורטוריום, ניתן להבחין במנגנוני הגנה שונים של הגיבורות: תהליכים של הכרה ושל הכחשה והדחקה, נסיגה, רציונאליזציה, השלכה, צידוק למעשה.

שני מנגנוני הגנה המופיעים אצל כל הנערות, ומאפיינים, לפי אנה פרויד, את אופן ההתמודדות של מתבגרים עם מתחים מיניים (מוס, 1988) הם **זכירה של עובדות והפגנת ידע** – היצמדות לממד השכלתני והפרדתו מהריגוש (מנומק באופן שונה בכל רומן), וכן, **התנזרות וסגפנות**, הבאות לידי ביטוי במחלה, בחום, בבחילה ובחולשה פיזית (שם).

בשלושה מן הרומנים, אך לא בהיינו שקרנים (2014), לאחר שהגיבורות עברו תהליך של אקספלורציה וחוו משבר, הן משיגות זהות (פלום, 1995). הן מגבשות את זהותן מחדש, בוחרות לעצמן כיוון ברור, מגיעות להחלטות בעלות משמעות ביחסיהן עם הוריהן ועם חבריהן ומגבשות השקפת עולם, המתאימה להם ביותר בתנאים החברתיים הנתונים. סמנתה, עלמה וג'נה גדלו במשפחות עם תחושת יציבות טובה ועם יחסי אמון בהוריהן ולכן גם סיכוייהן להשיג זהות, לאחר תקופת המורטוריום, הם גדולים. הן תופסות את עצמן, את הוריהן וחבריהן באור מובחן יותר מאשר בעבר. הן מסוגלות לתאר את בחירותיהן ואת התהליך שהוביל אותן אליהם.

לעומתן, לקידי בהיינו שקרנים (2014) היו בעיות בקשר עם ההורים, ניכור, חוסר עקביות בפיקוח שלהם עליה, והיא חוותה רמת תמיכה נמוכה מצד ההורים. חוסר גיבוש זהותה הסתיים בניכור ובתחושה מתמדת של בידוד ובידול. קידי, אופיינית למתבגר מפוזר זהות, אשר תופס את משפחתו כדוחה, משליך את יהבו על קבוצת השווים – כאן בני הדודים, במקום על ההורים ובני המשפחה המבוגרים. האני של קידי חלש, ומתגלה הקושי שלה להבחין בין האני והלא אני, והגבולות ביניהם. כמתבגרת היא מאופיינת בחוסר אמון בסיסי. קידי נקלעה לספק עצמי, לחוסר גיבוש תפקידה בחיים ולבלבול תפקידים, והיא מתקשה לתפקד ותלויה בתרופות פסיכיאטריות. בסוף הרומן, אמנם לראשונה, קידי מודה בפני עצמה במעשים הלא מוסריים הקשים שעשתה, אך היא מעורערת נפשית, והיא נשארת בשלב המורטוריום ואינה עוברת לדפוס של משיגת זהות.

## ד. מאפיינים משותפים בעיצוב הספרות של הרומנים

### הסוגה הספרותית

התהליך הנפשי שאותו עוברת הנערה בהגדרת עצמיותה בכל אחד מהרומנים משייך את ארבעתם לסוגת הרומן הפסיכולוגי, אך בכולם בולטים גם מאפיינים של רומן מתח. ניסיונותיה של הנערה לגלות מי גרם לתאונה, ומה הייתה מעורבותה בה, הם ציר עלילתי מרכזי, שבו משולבים גורמים המוסיפים על המסתורין, ואלו מיוחדים לכל רומן: פתקים ששולחם אינו ידוע, שמקבלת סמנתה גיבורת **אל תסתכלי אחורה** (2014); מחשבים המגבים תדיר... אך את מה או את מי?! פערים בגובה בין סרט וידיאו לבין מדידה במציאות תורמים למתח המתהווה והולך אצל ג'נה ואצל הקוראים ב**להעריץ את ג'נה פוקס** (2015); מעשיות ("אגדות" לפי התרגום) המסופרות לקוראים על ידי קידי, המשהות את קצבה הטבעי של העלילה ושהקשרן אליה אינו ברור – ב**היינו שקרנים** (2014); סתירות בין פרשנויות של דמויות שונות לגבי מה שאירע בתאונה, ועוד.

גם כותרות ארבעת הרומנים מבטאות את שתי הסוגות השזורות זו בזו. הן נעות בין ניסוח התובנה הנפשית הרפלקטיבית לבין יצירת מתח, וניסוחן מעורר עניין. בכותרת **היינו שקרנים** (2014) משתקפת מודעות הגיבורה לאמת הקשה, והכותרת כוללת בתוכה את הגיבורה קידי ואת כל משפחתה; את הכותרת **אל תסתכלי אחורה** (2015) ניתן להבין כ – חיי את חייך מנקודת בריאה חדשה, וכן כמשפט הלקוח ממותחנים – אל תסתכלי אחורה – שכן יש שם סכנה, משהו מפחיד, רוצח מסוכן.

### מספרת בגוף ראשון

בכל הרומנים הנערה היא גם המספרת בגוף ראשון. כבר בפתיח של כל אחד מהרומנים מתחילה הגיבורה המספרת, באמצעו של סיפור המעשה, וקולה המספר את סיפורה בגוף ראשון הוא עוצמתי וברור. הקוראים מוטלים באחת אל תוך העולם הפנימי של הגיבורות, שותפים לרגשותיהן ולמחשבותיהן, לתסכוליהן העמוקים, לטלטלות הרגשיות שהן חוות. נתייחס, לפתיחות של ארבעת הרומנים, שבהן עולה קולן של המספרות בגוף ראשון:

**אל תסתכלי אחורה (2015):** "לא זיהיתי את שם הרחוב. שום דבר בכביש הצר הזה לא נראה לי מוכר או ידידותי. עצים ענקיים ועשבי פרא הסתירו חזית של בית שנראה כמו חורבה. החלונות היו אטומים בקרשים. חור גדול נפער במקום שפעם היתה בו דלת הכניסה. רעדתי כולי, רציתי להיות רחוקה מכאן... אבל איפה אני בכלל?" (עמ' 7).

המציאות נחווית על ידי סמנתה הגיבורה המספרת כזרה, כאוטית ומאיימת, והיא מבטאת את רגשותיה באופן מלא רגש.

**להעריץ את ג'נה פוקס (2014):** "קליפורניה. פעם הייתי מישהי. מישהי בשם ג'נה פוקס. זה מה שאומרים לי. אבל אני יותר מסתם שם. יותר ממה שמספרים לי. יותר מן העובדות והנתונים

שדוחסים בתוכי. יותר מקטעי הווידאו שמאלצים אותי לראות. יותר. אבל אני לא בטוחה מה" (עמ' 7).

הפתיחה מעלה את המצוקה המרכזית של המספרת ג'נה – "פעם הייתי..." אני יותר מסתם שם... אני לא בטוחה מה. הניגוד בין זהותה בעבר, שהייתה ברורה וידועה לה, לבין הדיפוזיות בזהותה בהווה, נובע מכך שהיא אינה בטוחה בנכונות של מה שאומרים לה, והיא אינה מכירה את עצמה עוד. כאן עולה גם השאלה הפילוסופית העולה בבסיס הרומן – האם אני סך הכול העובדות והנתונים שדוחסים בי?

**היינו שקרנים** (2014): "ברוכים הבאים אל משפחת סינקליר הנהדרת. אצלנו אין פשעים. אצלנו אין התמכרויות. אצלנו אין כישלונות מחפירים. אנחנו, בני משפחת סינקלר, כולנו ספורטאים גבוהים ויפים. העושר עובר אצלנו מדור לדור, ואנחנו מצביעים בעד הדמוקרטים. יש לנו חיוך רחב, סנטר רבוע וחבטות הגשה חזקות במגרש הטניס." (עמ' 15).

גם כאן קולה של הגיבורה המספרת, קיידי, נוגע בעיקר במשפחתה המפוארת השייכת לאצולה האמריקנית המנוגדת לכאורה להתמכרויות, כישלונות ופשעים. נקודת התצפית היא אירונית ומרירה. ברומן זה נעשה השימוש המתוחכם יותר במספרת הבלתי מהימנה, בגוף ראשון.

**זאבים** (2014): "בחיים לא הייתי מצפה שהנער שנעלם מבית הספר לפני כמה שבועות יעז לשוב ולהופיע בו יום אחד. למה? כי הוא רוצח. הוא רצח את החברה הטובה שלי." (עמ' 5).

עלמה מתייחסת לרצח של יובל חברתה הטובה ולדן, נער שיחסה אליו עומד להשתנות, באופן דרמטי – ההתייחסות היא לתעלומה העלילתית המרכזית ולגורם המרכזי – למשבר שעלמה חווה ברומן.

בכל אחת מפתחות אלו, המספרת נכנסת מידית לעובי הקורה.

אצל ארבע המספרות בגוף ראשון, המודעות לפיזור הזהות מתעוררת כתוצאה מהמשבר, ומבחינה ספרותית היא עולה בדרכים שונות, אחת מהן היא באמצעות חלומות, דמיונות והזיות המאפיינים את עולם הנפש של כל ארבע הנערות. כולן כגיבורות-מספרות משתפות את הקוראים באירועים הקורים להן, וגם בחיי הנפש שלהן, בעולמן המודע וגם במה שפורץ את מנגנון ההגנה של השכלתני – הזיות ודמיונות בהקיץ, חלומות בשעת שינה, שירים, פתקים, מעשיות ("אגדות" בתרגום), שכולם מבטאים את הרבדים החבויים של הנפש. **בזאבים** (2014) עלמה מסכמת בקצרה פרטים על הקרובים לה: "אבא אוהב: שהכל הולך לפי מה שהוא רוצה [...] כדי שהוא יוכל לתת להם פקודה..." (עמ' 28). רק לקראת סיום הרומן מתבררים לעלמה ולקורא פנים נוספות באביה. סמנתה **באל תסתכלי אחורה** (2014) כועסת על עצמה "לא אהבתי את עצמי ככה – חלשה, חסרת אונים, אבודה" (עמ' 130), הבנתה מאוד חלקית "שום דבר לא עלה על פני השטח מלבד עוד שאלות ותחושת בלבול" (עמ' 241), וכן יש לה הזיות: "נפלתי עוד ועוד, הסתחררתי בחשיכה [...] תכף אני מתה. תכף אני מתה, כמוה [...] משהו נפל וחלף על פני בטשטוש אדום" (עמ' 117).

גם אצל ג'נה (להעריץ את ג'ינה פוקס, 2015) מתעוררות באופן הדרגתי ההבנה והמודעות העצמית, והקוראים צמודים לנקודת התצפית שלה המגלה זאת: "אמא ואבא רצו שאהיה כל כך הרבה דברים [...] עכשיו הם רוצים רק שאהיה מי שהייתי קודם. ואני לא [...] אני לא יכולה לגרום לזה לקרות. תחושת הכישלון מוכרת. תמיד השתדלתי להיות כל מה שהם רוצים [...] עכשיו אני נס מסוג אחר. סוג של מפלצת מלאכותית (עמ' 145). ג'נה בודקת את ההגדרות של זהות: "זהות ש"ע: 1. מצב שבו אתה עצמך ולא מישהו אחר. 2. מצב של דמיון לאורך זמן. 3. דמיון מוחלט בטבע ובתכונות. 4. קיום נפרד ומובדל. 5. תכונות האדם שהופכות אותו לשונה מאחרים. אני עוברת על ההגדרות [...] על פי המילון אמורה הזהות שלי להיות נפרדת ומובחנת, אבל אני מרגישה שהיא ממש קשורה באחרים" (עמ' 207).

פרישת התהליך הנפשי מנקודת הראות של המתבגרות עצמן, כמספרות בגוף ראשון, המעודדת את הזדהותם של הקוראים המתבגרים עם תהליך חיפוש הזהות, היא נקודת תצפית מוגבלת, סובייקטיבית, המאפשרת להביא את התגליות העלילתיות והנפשיות בקצב שבו הנערות עצמן נחשפות אליהן או מבינות אותן. נקודת התצפית של הנערה המספרת מאופיינת בידיעה מוגבלת ולעיתים באי ידיעה, ההפתעה של הנערה מכל גילוי, פירושה הסובייקטיביים והחלקיים את המציאות יוצרים מתח, הפתעה וסקרנות אצל הקוראים. נקודת תצפית זו יוצרת הזרה בחוויית המציאות החיצונית והפנימית של הנערה, כאשר כל מה שהיה לה מוכר לפני התאונה נחוה כזר וכחדש. **הזרה** זו מעצבת הן את המאפיין של המתח והן את המאפיין של התהליך הפסיכולוגי, שבו נפש כל אחת מהנערות היא במצב כאוטי ולא יציב. דמויות המשנה – ההורים, החברות והחברים, צוות בית הספר – כולם מביאים נקודות ראות מאזנות, אך מכיוון שהקוראים צמודים לתודעת הנערות המספרות, אנו שבויים בתוך נקודת התצפית של הגיבורות.

הנערה חווה רגשות סותרים, קונפליקטואליים ועוברת תנודות רגשיות קיצוניות. היא חשה לא מובנת בעיני הוריה ומשפחתה וחבריה, והיא עצמה שיפוטית לגביהם: "מה הם חושבים לעצמם, כל ההורים והמורים? [...] שיבחרו, או שאני תינוקת שצריך להחליט בשבילה, או שאפשר לסמוך עלי וגמרנו. זאת אחת הבעיות עם "אזור הדמדומים" של הגיל המחרבן הזה בין ילדות לבגרות [...] ברור שאהיה ממורמרת אם ככה מזוגים לי בין שני הקצוות" (**זאבים**, 2014, עמ' 181). היא מרגישה חשדנות וזרות הבאים לידי ביטוי בהתנהגותה – מתבודדת וסגורה. מה שמחריף את ההסתגרות הוא רגש האשמה שהנערה חשה ביחס לאנשים הקרובים לה, מפני שאינה זוכרת מה באמת קרה. כאשר הנערה נזכרת באירועים מחייה שלפני התאונה, לעיתים הזיכרון מבהיל את הסביבה או את עצמה: "אני זוכרת. אני מסתכלת על אמא ועל לילי, הבעות הפנים שלהן זהות, כאילו נעתקה נשימתן" (**להעריץ את ג'ינה פוקס**, עמ' 32). רוב הנערות (חוץ מג'נה) מגיעות לטיפול בגלל מצבן הנפשי הסוער, ומתוך צורך שלהן או רצון של ההורים שגורם טיפולי מוסמך יעזור להן להבין מי הן. הנערה אינה משתפת פעולה, שכן הפסיכולוג/הפסיכיאטר/פסיכולוגית של בית הספר, מייצגים את ערכי החברה שהרומן מבקר, המוקעים על ידי הנערות.

## דיכטומיה: בין ניגודים

מספר ניגודים בולטים בכל אחד מהרומנים ומעצבים את התנודה בין העולם הישן הנחוה כלא רלבנטי, כלא מוסרי, כמרגיז או אולי כעולם שבו הייתה למתבגרת תחושת הרמוניה, אף אם הסתברה כמוזיפת, לבין העולם הפנימי החדש הנרקם לו. וכדרכו של עולם חדש הנוצר מתוך אידיאולוגיה, וכדרכם של מתבגרים – קיצוניות ומוחלטות שולטים באופן בו כל נערה חווה את שני העולמות המתעמתים זה בזה בנפשה. הנערה עורגת לגלות מי היא הייתה לפני התאונה "אז ג'נה פוקס נמצאת ככלות הכל בתוכי" (עמ' 33), "פעם היה לי שיער זהוב, אבל עכשיו השיער שלי שחור. פעם הייתי חזקה, אבל עכשיו אני חלשה", אומרת קייד, **בהיינו שקרנים** (עמ' 16), אך הזיכרונות המתעוררים בה במהלך הרומן, מראים לה פן בעצמה, שבהווה היא מבקרת אותו. שלושה ניגודים מבטאים את תודעת המתבגרת לגבי זהותה לפני התאונה ואחריה:

**א. שקר מול אמת, זיוף והעמדת פנים מול אותנטיות וכנות:** כל אחת מהנערות חווה ניגוד זה, אשר גורם אצלה להתרסה כלפי הוריה וביחס לחברותיה וחבריה. למשל, **באל תסתכלי אחורה** (2015) מתברר לסמנתה שגם הוריה חיים בשקר וגם הם מתנשאים ומעמידים פנים מבחינת מערכת היחסים ביניהם: "פשוט התנהגת כמו ההורים שלך, סם. הם מוכנים לעשות כל דבר למען הרושם. גם אם זה דורש מהם לשקר" (עמ' 273).

**ב. קונפורמיות מול האמת האישית, אי השתייכות חברתית מול מקובלות:** כל אחת מן הגיבורות מגלה, ביחס לעצמה, שלפני התאונה חיה באופן קונפורמי בהתאם לתכתיבי החברה, וחלק מן הגיבורות העמידו פנים, כדי להיות שייכות ומקובלות בחברה. הן קשרו קשרים חברתיים ורומנטיים רק עם חברים מהמעמד הסוציו-אקונומי שלהן, כולם מתוך החבורה – **היינו שקרנים** (2014), **אל תסתכלי אחורה** (2015), **זאבים** (2014). לאחר התאונה הנערה מתיידדת עם חברות/חברים ואף מתאהבת בנער שבעבר לא הייתה מעיפה לעברו מבט נוסף – **באל תסתכלי אחורה** (2015), **דן בזאבים** (2014).

**ג. רוע מול מוסריות:** הנערות שואלות את עצמן – האם אני זו שגרמתי לתאונה? האם יש בי רוע? האם יכול להיות שאני רוצחת?! מכיוון שבכל אחת מהתאונות הנערה הייתה פיסית בזירת המוות, ומכיוון שרק לקראת סופו של הרומן מתגלה האמת ביחס לתאונה, הרי שלכל אורך הרומן, הנערה חשודה על ידי החברה (או על ידי עצמה) כמעורבת במות הקרובה/הקרובים לה. זהו אחד ממוקדי המתח העלילתי – מה באמת קרה? האם הנערה היא רוצחת? זהו גם אחד ממוקדי חשבון הנפש של כל נערה עם עצמה, שכן החשד הכבד מערער את האופן שבו חוותה את עצמה כאדם מוסרי, כחברה טובה ומסורה. הידיעה שאולי טמונה בה רוצחת, כלומר, פן של רוע ואי מוסריות, שלא הייתה מודעת אליו, היא קשה ביותר.

ניגודים אלו משמשים בארבעת הרומנים להעברת מסרים ערכיים לבני הנוער ומבקשים לקדם גישה הומניסטית של אדם לזולתו, יחסי עומק, אהבה אמיתית, שאינה תלויה בדבר, אפשרות לשיתוף, וכן ביקורת כנגד היררכיה מעמדית.

**אובייקטים כמטונימיות לזהות:** בארבעת הרומנים מופיעים אובייקטים השייכים לנערה, הקשורים לזהות הקודמת שלה.

א. **הפציה** של קידי (**היינו שקרנים**, 2014) מטונימיים למי שהיא הייתה לפני התאונה, והיא מוסרת אותם מתוך הסלידה שהיא חשה כלפי עצמה בעבר. "פעם הייתי כזאת שאוהבת דברים יפים. כמו שאמא שלי אוהבת, וכל בני סינקלר. אבל אני כבר לא כזאת?" (עמ' 66).

ב. **צילומים, תמונות סרטוני וידיאו** המתעדים את העבר ויכולים לשמש גם כמעוררי זיכרון – ג'נה: "כל יום אני צופה בעוד דיסקים, ומנסה להחזיר לעצמי את מי שהייתי" (עמ' 14). קידי רוצה להינתק מעברה ולכן מוסרת את תצלום הסבתא "סבתא מתה. אם יש לי תצלום שלה זה לא משנה שום דבר" (עמ' 68). סמנתה מסיירת בחדרה, כאשר היא חוזרת הביתה מבית החולים. שם היא נתקלת בתצלומים (עמ' 26). היא מגלה שהיו לה הרבה חברות, שבכל התצלומים נראתה מחייכת, אבל החיוך היה מרוחק, כמו חיוך של בובה. הצילומים קשורים להיזכרות – "הוצאתי מכיס מכנסי את התצלום שלי עם קסי. 'אני חייבת להיזכר'" (עמ' 43). תמונות פורנוגרפיות של סמנתה שצילם דל בעבר – מחדדות את פניו האמיתיות של בן זוגה לשעבר. היא מבינה שהיו ביניהם יחסי תועלת בשל השתייכות שניהם לאצולת הממון. עלמה מחליטה לסרוק את מאגר התמונות שלה מהשנה האחרונה ומוצאת סתירות תמוהות בין החברים שנמצאים אֶתה לאחר התאונה לבין העובדה שלפניה, לא היו חלק מחייה (עמ' 183).

ג. **מראה:** המראָה משקפת את המראה החיצוני המהווה חלק חשוב מתחושת זהותו של אדם. מראות מופיעות בחלק מן הרומנים, למשל: סמנתה מתבוננת במראה בארון שלה, כדי לבדוק האם יכול להיות שהיא רוצחת: "הבבואה שלי החזירה לי מבט – לחיים חיוורות על רקע גון הקינמון של שערי. בפנים נקיים מאיפור נראית הרבה יותר צעירה מדמותי שבתצלומים [...] הבבואה שלי הטתה את ראשה, ושפתיה התעקלו בחיוך לעגני" (**אל תסתכלי אחורה**, 2015, עמ' 155). בסיום הרומן קידי מביטה במראה "אני לא בטוחה מי הנערה שבמראה" (עמ' 276).

ד. **תכשיט:** תליון של סמנתה – תוצרת טיפאני (יקר ויוקרתי) מטונימי לזהותה בעבר, הלב מסמל את החברות עם דל והוא מוכסף. היא נשאה אותו על צווארה כל העת ואילו לאחר התאונה, כשהיא עונדת אותו שוב היא חשה "כאילו התליון הקטן כבד להחריד" (עמ' 54).

ה. **מפתח מסתורי:** אובייקט מעורר מתח – וגם מטאפורית הוא מפתח לסוד, לתעלומה – ג'נה מוצאת מפתח לחדר המחשבים. "המפתח. כמעט נשכח [...] מה אבא מפחד שאראה? [...] מכניסה את המפתח למנעול, מסובבת אותו ופותחת את הדלת" (**להעריץ את ג'נה פוקס**, 2015, עמ' 210);

וכן – מפתח מסתורי שעלמה מקבלת במעטפה (**זאבים**, עמ' 49) – אם תדע איזו דלת הוא יכול לפתוח – תתקדם בפתרון התעלומה.

ו. **כתובים כראי לנפש הנערות:** בכל אחד מן הרומנים עולם הנפש של הנערה מתגלה לקוראים, הן בהיגדים ישירים על ידי פירוט מחשבותיה והשיח שלה עם הסביבה, הן על ידי הזיות וחלומות והן באמצעות פתקים/שירים/הגיגים [קטעי מודעות] או מעשיות **שהיא כותבת**. כתובים אלו תורמים להעמקת ראייתנו כקוראים את דמויות הנערות, בכך שהם חושפים בכל אחת מהן פנים נוספות, החבויות בתוך המטאפורות שבשימוש: הסוגה הספרותית, קול המספרת, המבנה הספרותי ועוד. **בלהעריץ את ג'נה פוקס** (2014) ג'נה מביאה בשירי המודעות שלה את האחוז הקטן של זהותה הישנה, האותנטית, שעוד נותר בה, לפני שהפכה לנערה המגובה על ידי מחשב. בשיר 'בחירה' היא כותבת:

**"אני זקוקה לזה כמו אוויר לנשימה.**

**אבל איש אינו יכול לשמוע אותי.**

**איש אינו יכול להקשיב.**

**אין מילים. אין צליל.**

**אין קול.**

**לא יכולתי אפילו לשקוע בחלום.**

**התקבלו החלטות.**

**הן לא היו שלי. (עמ' 117).**

ג'נה מביעה בשיר זה את בדידותה הנובעת מכך שאין לסביבה רצון ויכולת להקשיב לה, ואת תסכולה מכך שאינה מוצאת את קולה האותנטי. הכתיבה השירית מזככת וממצה את תחושותיה של ג'נה, וכן יוצרת בהן ממד אוניברסאלי – מצוקות שמתבגרים רבים חווים בגיל ההתבגרות.

סמנתה **באל תסתכלי אחורה** (2015) מקבלת פתקים משולח אנונימי:

"אל תסתכלי אחורה. מה שתגלי שם לא ימצא חן בעיניך" (עמ' 45), "היה דם על הסלעים. הדם שלה. הדם שלך." (עמ' 79). הפתקים מבטאים בקצרה ובאופן בוטה מידע הנוגע לתאונה שלסמנתה קשה לשאת אותו, ושממנו היא מתחמקת.

עלמה מחברת מעין תעודות זהות לכל הסובבים אותה (**זאבים**, 2014). גאט שולח לקיידי מיילים שקיידי כותבת ומוחקת (**היינו שקרנים**, 2014). לוואריאציות על המעשיות ("אגדות" בתרגום) שקיידי מחברת, תפקיד של הטרמה עלילתית, וכן הן חושפות בפני הקורא רבדים בנפשה של קיידי, שאין היא מודעת להן – תקוות, פחדים, אמינות ששכלה כבר הבין באשר לחיים הקודמים ולתאונה, אך נפשה עדיין אינו יכולה לעכל ולהתמודד עמן (שם).



ז. **הזיות, דמיונות וחלומות כראי לנפש הנערות:** כחלק מהטראומה שחוותה כל אחת מארבע הנערות בעקבות התאונה, היא חולמת חלומות ביעותים, הוזה בהקיץ, ומדמיינת, שהחברה המתה מדברת אתה או שבני הדודים השרופים עדיין חיים. כל אלו הם ביטוי לתת המודע של הנערה. היא חווה אשמה כלפי הקרובים לה, שמתו בתאונה, כאשר היא עדיין אינה יודעת מה הייתה מעורבותה שלה. היא מתגעגעת אל המתה/ים – כולם חברים או בני משפחה קרובים, שהיו חלק אינטגרלי ויומיומי מחייה. העולם הלא מודע המציף את הנערה מוקבל לעולם המציאותי המציף אותה גם כן – הסביבה מספקת לה מידע רב, שואלת שאלות, תובעת ממנה לחזור להיות כמו שהייתה לפני התאונה. אך בעוד שהסביבה משקפת לנערה את המציאות הריאליסטית/ האמיתית שמחוץ לה, ההזיות, החלומות והדמיונות מבטאים את עולם הנפש הפנימי הפרטי של הנערה, שהוא כאוטי, לא מאורגן, בלתי נשלט, מפחיד ומייסר. אפשר לראות גם שהלא מודע כבר "מבין" או "יודע" את מה שהשכל/המודע עדיין דוחה ואינו זוכר, ושעל כן ההזיות, החלומות והדמיונות כבר מרמזים על מה שאירע, ומהווים מעין הטרמה. הם מוסיפים למתח העלילתי שנוצר, בגלל עוצמתם הדרמטית ובשל מסתוריותם, מעמיקים את עולם הנפש של כל אחת מהגיבורות ורומזים לעתיד להתגלות. **בזאבים** (2014) עלמה חולמת על ערב הרצח של יובל ורואה "והכתמים האדומים האלה – כתמי דם-הדם-" (עמ' 127). יש כאן שילוב אינטר-טקסטואלי של הסצנה המפורסמת בטרגדיה **מקבת** מאת שקספיר, בה לידי מקבת אינה מצליחה לשטוף את כתמי הדם מעל ידיה, כביטוי לאשמה שהיא חשה. **בהיינו שקרנים** (2014) ההזיות הן כה מוחשיות, עד שרק בסיום הרומן, מגלה הקורא שדמויות בני הדודים והחבר גאט, הן הזויות בהווה, מכיוון שנספו בשריפה לפני כשנתיים. גם סמנתה הוזה/מדמיינת: "הפנים שלו נעלמו, והרגשתי כאילו נזרקתי מהחדר לתוך מין פיתול זמן משונה. הכל נהיה אפור ולבן. דל התחנן לפני [...] פניו קרנו ייאוש, אבל גם כעס-כעס עצום. לבי הלם בפראות כשהזעם גאה בי, זעם עז ממש כמו שלו ואפילו יותר" (**אל תסתכלי אחורה**, 2015, עמ' 50-51). בשלב זה של התאוששותה מן התאונה בחיים הממשיים, סמנתה עדיין אובדת עצות, ואינה זועמת. היא מבוהלת ומחשבותיה "הסתחררו במעגל" (עמ' 51). ניתן להבין מכך שההזיה או הסצנה הדמיונית היא דרך של הנפש לבטא את התחושות, היצרים והדחפים, שסמנתה חשה, אך אינה יכולה עדיין להמשיגם.

## לסיום

איבוד הזיכרון בכל ארבעת הרומנים הוא הזדמנות לחשבון נפש עבור הנערות הגיבורות ולרובן, גם לתיקון הבא בעקבותיו. הסופרות עוסקות בספריהן אלו במשאלה של מתבגרים, ואולי אף של מבוגרים – השאיפה לקבל הזדמנות לבחון מחדש "מי אני", ומה היו חיי עד כה, **עם אפשרות לשנות ולהשתנות**. המתבגרות הן צעירות עדיין וכל חייהן לפניהן, והן בתקופה שבה כינון הזהות מעסיק אותן, ולכן הסופרות נותנות הזדמנות זו דווקא לנערות צעירות ולא לנשים. המתבגרות תרות אחר זהותן, והן מחפשות משמעות מחודשת לחייהן.

מצב זה שבו ניתן להתחיל מחדש, באופן שבו כמו בעולם המחשבים, לאחר ה"מחק" יש אפשרות לאתחל, לחיות את חייו על פי ערכים חדשים שגילינו, עם אנשים שיש בינינו קשרים כנים ועמוקים, כל זאת מתוך "תיקון" של מי שהיינו בעבר, הוא **גרעין המהות הרעיונית המשותף** לכל ארבעת הרומנים. למרות שלכאורה כל אדם יכול להתבונן בכל רגע על חייו ולהחליט לשנותם, הרי שבפועל השגרה שואבת, וגם יש חשש משינוי. בספרים אלו גורם חיזוני מחק בצורה פתאומית מתודעת הנערה חלקים משמעותיים מזהותה בעבר וחיוב עצירה והעלאת שאלות.

**מות חברתה הטובה או בני המשפחה של הנערה מבהיר להן וגם לנו הקוראים את חד פעמיותם של החיים ואת הצורך לדבוק בהם, ולחיות אותם מתוך אומץ ועומק, לפי הבחירות שלנו, ולא לפי הבחירות של הורינו או הנורמות החברתיות.**

תהליך התערערות הזהות, המשבר שחוו הנערות, הסערה הפנימית, הבדיקה העצמית והחתימה לתחושת זהות בוגרת ועצמאית יותר, פונה למתבגרים בנושא רלבנטי להם ביותר בתקופת ההתבגרות. חשוב לציין שכל הרומנים מתארים את התהליכים הללו מתוך **פרספקטיבה מחנכת ומעצבת** – מבט אופייני לספרי נוער. שאיפה זו של הסופרות להביא כל אחת מהמתבגרות ל"קו הסיום" גרמה לזירוז תהליכים וגם להקצנה בתיאור העבר לעומת ההווה. הפקודה "מחק, אתחל" קודם כל מוחקת. האם באתחול כלול גם מה שנמחק ושוחזר? האם האתחול כולל גם תהליך של גיבוי והכלה? האם זהות הנערות בעבר אכן הייתה כה שלילית? האם תיאורה של הנערה כ"שחורה" הוא רק אמצעי להנגדתה לערכים ההומאניים שהיא מגלה, והם מעתה היסוד החדש לזהותה? האם הפרישה של החיים "בשחור/לבן" היא אמינה? בשלושה מבין הרומנים הנערה הגיעה לעיצוב מחודש של זהותה הבוגרת, ומתוך המשבר והסבל צמחה מתבגרת-בוגרת יותר. רק ברומן **היינו שקרנים** (2014) התהליך הנפשי עדיין לא הסתיים, והזהות היציבה הבוגרת טרם עוצבה. זאת, וגם מעורבותה הפעילה של קידי בשריפה הקשה, גורמים לרומן להיות יוצא דופן, במובן מה, כספר לבני הנעורים.

## **ביבליוגרפיה:**

### **מקורות ראשוניים**

- ארמנטראוט, ג' (2014). **אל תסתכלי אחורה**. (תרגום: ש' פרמינגר). תל אביב: ידיעות אחרונות-משכל.
- לוקהארט, א' (2014). **היינו שקרנים**. (תרגום: ש' פרמינגר). תל אביב: ידיעות אחרונות-משכל.
- פירסון, מ' (2015). **להעריך את ג'נה מוקס**. (תרגום: מ' פירון). תל אביב: ידיעות אחרונות-משכל, טל-מאי.
- רוטנר, ל' (2014). **זאבים**. תל אביב: ידיעות אחרונות-משכל.

## מקורות משניים

- אוחנה, ד' (תש"ע). **הבדלים בין סטטוסי זהות האני ביחס למשמעות בחיים ולרווחה נפשית סובייקטיבית**. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן [עבודה לקבלת תואר מוסמך].
- אולמן, ח' וטטר, מ' (1999). **הגדרה עצמית, הערכה עצמית ושביעות רצון מהחיים**. ירושלים: האוניברסיטה העברית: המכון לחקר הטיפוח בחינוך.
- אריקסון, ה' א' (1960). **ילדות וחברה**. מרחביה: ספרית פועלים.
- הרצוג, ע' (2015). "מהו האנושי בעידן של שיבוט איברים ובינה מלאכותית". **הארץ**, 23.2.15:  
<http://www.haaretz.co.il/literature/youngsters/.premium-1.256638>
- זיו, א' (1992). "פסיכופתולוגיה של דמוי עצמי". מתוך: אבנר זיו (עורך). **הגיל הלא רגיל**. תל אביב: פפירוס.
- טרבנוב, י' (2015). "זהירות! כאן נבנית נפש". **הפנקס**, 18.2.2015:  
<http://ha-pinkas.co.il/זהירות-כאן-נבנית-נפש/>
- טרקל, ש' (2005). **העצמי השני, מחשבים ורוח האדם**. עמק יזרעאל: הוצאת ספרים אקדמית יזרעאל.
- מוס, ר' א' (1988). **תיאוריות על גיל ההתבגרות**. תל אביב: ספרית פועלים.
- סמילנסקי מ' (1988). **אתגר ההתבגרות, היכרות וחברות**. תל אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
- אלזון, מור (2015). "מארי פירסון: הורים יעשו הכל בשביל ילדם" (ראיון), אתר **YNET**:  
<http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4633026,00.html>
- פלום, ח' (1995). סגנונות "תצורת הזהות בהתבגרות". בתוך חנוך פלום (עורך). **מתבגרים בישראל: היבטים אישיים, משפחתיים וחברתיים**. אבן יהודה: רכס.
- רוזמן, מ', קליינמן-זלצמן נ' וחסון-פרנקל ר' (1991). **זהות אישית: עבודה קבוצתית עם מתבגרים**. תל אביב: רמות-אוניברסיטת תל אביב.
- שולמן, ש' (1995). "יחסים חברתיים ומשימות התפתחותיות בגיל ההתבגרות". בתוך: חנוך פלום (עורך). **מתבגרים בישראל: היבטים אישיים, משפחתיים וחברתיים**. אבן יהודה: רכס.
- שולמן, ש' (1995). "תהליכי התבגרות ותהליכים משפחתיים-שינוי והמשכיות". בתוך: חנוך פלום (עורך). **מתבגרים בישראל: היבטים אישיים, משפחתיים וחברתיים**. אבן יהודה: רכס.

# מי המציא את הסיפור 'פרח לב הזהב'? היסטוריית ההתקבלות

## של סיפור ילדים עברי

ד"ר ורד טוהר

בשנת 1930 התפרסמה בהוצאת "אמנות" בניהולה של שושנה פרסיץ, האסופה **101 מעשיות**, **אגדות וסיפורי עם** (להלן בקיצור, **101 מעשיות**). אסופה זו הודפסה לפחות בשבע מהדורות נוספות בהוצאת "אמנות", בשנים: 1935, 1936, 1946, 1953, 1959, 1964, 1967.<sup>1</sup> מכאן גם השפעתה וכובד משקלה בשדה ספרות הילדים העברית כקובץ מופך, נמכר ואהוב. **101 מעשיות** היה סנונית ראשונה לעשרות ספרי ילדים אשר זו. אריאל, שהוא שם העט של הסופר, המתרגם, העורך והמחנך שלמה זלמן ליבוביץ' (1895-1970), פרסם במשך חמישים שנות כתיבה.<sup>2</sup>

באסופה זו ראה אור בין היתר, הסיפור 'פרח לב הזהב', אשר הפך מאז לאחד מנכסי צאן הברזל של רפרטואר הסיפור העברי לילדים. במאמר זה אני מבקשת להתחקות אחר היסטוריית ההתקבלות יוצאת הדופן של הסיפור ולדון במשמעויות הנובעות ממנה. מאחר שהסיפור אינו עוסק בנושאים ציוניים ולאומיים שאפיינו את היצירה העברית לילדים באותה תקופה, הוא עשוי לשמש כמקרה בוחן למפעלו הספרותי של אריאל וליחס הביקורת ליצירתו.

הסיפור בגרסת **101 מעשיות** (1930) מתאר אם אחת שהיו לה שלושה בנים, שחלתה במחלה קשה מאוד. כל רופאי העיר נקראו לנסות למצוא תרופה למחלתה, אולם לאיש מהם לא נמצא הפתרון. רופא זקן אחד קם ואמר שהאם תירפא רק אם תריח פרח אדום שלבו זהב. אך מי ילך לחפש את הפרח? הבן הבכור שאל: "אם אלך אני, מי ישגיח על החולה?" הבן השני שאל: "אם אלך אני, מי ישגיח על הבית?" אמר הבן הצעיר, ששמו היה זרח: אני אלך ואבקש את הפרח. לקח לדרך לחם וגבינה ויצא. הלך ותעה ביער גדול, והחל לבכות. בא עורב ואמר לו שאם ייתן לו את הגבינה, יראה לו את הדרך ביער. נתן לו זרח גם את הלחם וגם את הגבינה, מפני שאין לו דבר יקר יותר מאמו. הלך זרח עד שהגיע לקיר גבוה ושוב בכה. הגיעה כבשה ואמרה לו שאם ייתן לה את בגדיו תראה לו היכן יש פתח בקיר יוכל לעבור. נתן לה זרח את בגדיו ועבר בפתח. המשיך ללכת עד שהגיע לנחל גדול ולא יכול היה לחצות אותו. ישב ובכה עד שבאה אווזה והעבירה אותו את הנחל תמורת נעליו. מעבר לנחל מצא זרח את פרח לב הזהב. הוא קטף אותו ורץ כל הדרך חזרה לביתו. מאחר שהיה עירום ויחף,

1 כך על פי הרשום בתוך מהדורת 1967 ולפי מאגר "מפעל הביבליוגרפיה העברית: הביבליוגרפיה של הספר העברי ר"ל-תש"ך".

2 למאמר מונוגרפי המתאר את הביוגרפיה שלו ורשימת כל פרסומיו ראו: ורד טוהר (2014). "שלמה זלמן אריאל: הערות ראשונות לפועלו של סופר, עורך, מעבד ומתרגם לילדים", **ספרות ילדים ונוער**, 137, עמ' 32-62.

נפצע בכל חלקי גופו. בבית אמו הריחה את הפרח והחלימה מיד. אז חיבקה האם את זרח, נשקה לו על כל פצעיו והם נרפאו מיד. אכל זרח ושכב לישון, ובבוקר מצא על מיטתו בגדים חדשים ויפים.

התופעה התרבותית המעניינת אשר נוצרה סביב הסיפור 'פרח לב הזהב', היא שבנוסף למהדורות הרבות להן זכה **101 מעשיות** משנות השלושים ועד שנות השישים, נכתבו בנוסף לו עוד כשנים-עשר עיבודים ואדפטציות שונות, כשכל אחד מהם זוכה, אף הוא, למהדורות והדפסות חוזרות. איש מבין המעבדים המאוחרים לא ציין ששאב את הסיפור מהקובץ של אריאל. במילים אחרות, נוצרה כאן תופעה של ריבוי גרסאות של הסיפור, כאילו היה זה סיפור עממי.

להלן רשימה חלקית של גרסאות הסיפור הנדפסות, לא כולל עיבודים לטלוויזיה:

- (1) אריאל, ז. (1930). 'פרח לב הזהב', בתוך: **101 מעשיות, אגדות וסיפורים**. תל-אביב: אמנות, עמ' 8-11.
- (2) אריאל, ז. (1931). **מגילות לבתי הספר: פרח לב הזהב**. תל אביב: מחלקת החינוך של ההנהלה הציונית בארץ ישראל והוצאת אמנות.
- (3) מיטלמן, יעקב מרדכי (1946). **פרח לב הזהב**. תל אביב: פישר.
- (4) גורביץ, יהודית ונבון, שמואל (1953). 'פרח לב הזהב', בתוך: **מה אספר לילד? ספר עזר לגננת, למורה בכיתות א', ב' ולהורים**. תל אביב: עמיחי, עמ' 256-258.
- (5) גורלי, משה (1954). **הבה נציגה, מחזות לבתי הספר ולעם: פרח לב הזהב**. ירושלים: ראובן מס.
- (6) ספורטה, רפאל (1960). 'פרח לב הזהב', בתוך: **פרח לב הזהב: ספר לאם ולילד**. תל-אביב: עמיחי, עמ' 7-9.
- (7) אופק, אוריאל (1970). **פרח לב הזהב**. תל אביב: עופר.
- (8) גרדוש, דניאלה ואליגון, תלמה (1983). 'פרח לב הזהב', בתוך: **100 סיפורים ראשונים**. תל אביב: כנרת, עמ' 22-23.
- (9) אליגון-רוז (1986). תלמה, **כנרת מספרת: פרח לב הזהב**. תל אביב: כנרת.
- (10) בר, רותם (1989). 'פרח לב הזהב', בתוך: **היה היה פעם: שתיים-עשרה אגדות**. תל אביב: אבינעם, עמ' 85-90.
- (11) אליגון-רוז, תלמה (1991). **פרח לב הזהב**. תל אביב: גיא.
- (12) אופק, בינה (1997). 'פרח לב הזהב', בתוך: **פרח לב הזהב ועוד סיפורים**. תל אביב: עופרים, עמ' 7-18.

(13) הנדלסמן-ברגר, דרורה (2008). 'פרח לב הזהב', בתוך: **לפני שנים רבות: 12 אגדות קלסיות** **בחרוזים**. פתח תקווה: אורנית, עמ' 189-204.

חלק מהגרסאות שונות מנוסח **101 מעשיות**. להלן אמנה את השינויים העיקריים:

בגרסת מיטלמן (1946), הורחבה הפתיחה לסיפור. מובא רקע על אודות האם שהיא אלמנתו של דייג המתפרנסת מתיקון רשתות דיג ועבודה במשק ביתם של השכנים. הבן הבכור והבן האמצעי מנמקים באופן נרחב מדוע אין באפשרותם לצאת לחיפוש בעצמם. אחד אמור לסעוד את האם החולה, בעוד השני אמור לשמור על הבית מפני חיות טרף וגנבים. כך שיציאת האח הצעיר זרח למסע נעשית הגיונית ומנומקת.

בגרסת גוריץ ונבון (1953), מתווכחים ביניהם האחים מי יצא למסע, ובסופו של דבר משכנע אותם דני הצעיר, שהוא המתאים למשימה. במהלך המסע דני אינו בוכה, ומסייעים לו עורב וברבור. לאחד הוא נותן את הגבינה ולשני את הלחם. דני לא נפצע במהלך המסע ובשובו כל המשפחה שמחה יחד.

משה גורלי עיבד את הסיפור למחזה (1954), ולפיכך העלילה הסתעפה ונוספו לה דמויות ודיאלוגים: שלושת הבנים (ראובן, יוסף וגדי) וכך גם שלושה רופאים (צהבהב, שחרחר וזקן) וביניהם דיאלוגים ארוכים על אודות מצבה של האם והדיאגנוזה שלה. ביער פוגש גדי שבעה בעלי חיים ולא שלושה. המחזה מסתיים בשיר המהלל את כוח רצונו של ילד להשיג את מטרתו.

גרסת אוריאל אופק (1970), אף היא עיבד למחזה, והיא המפותחת והנרחבת ביותר מכל שאר העיבודים. שלושה בנים (עוזי, תפוזי ובוזי) מהללים את אמם שיש לה לב זהב. משהיא נופלת למשכב, מורה להם הרופא לצאת לחפש את הפרח הצומח במערה אשר בסלע, הוא פרח לב הזהב. בוזי פוגש ביער את שומר היער, לו הוא נותן את הצידה אשר לקח לדרך, ובתמורה הוא מקבל הכוונה להליכה ביער. בהמשך מתחוללת סערת גשמים והוא פוגש ינשוף, לו הוא נותן את כובעו כדי שיכסה בו את קנו, ודייג אשר מעביר אותו את הנהר הסוער תמורת סנדליו. בצדו השני של הנהר התרומם סלע רם ולרגליו נמצאה מערה חסומה בסלע. שם היו מצויים שני הגנבים זרח ותרה, אשר חפצו להשתלט על אוצרותיו של השודד מתושלח. כששמעו שהילד מחפש את פרח לב הזהב, סברו שמדובר באוצר ועזרו לו לגלגל את הסלע מפי המערה. ברגע שזזה האבן בקע אור רב וזוהר מן המערה ובוזי קטף את הפרח והתכוון למהר הביתה. אך הגנבים רצו לגזול ממנו את הפרח, ומי שהציל את בוזי היה שומר היער שהגיע לשם. לאחר שהחלימה האם היא אמרה לבוזי: "לב הזהב שלך, הוא עשה את כל הפלא הזה".

בגרסת גרדוש ואליגון (1983) ובגרסת אליגון-רוז (1986), הגיבור דוד הוא בן יחיד ולפיכך, הוא נאלץ לנטוש את אמו החולה ולצאת לחפש את הפרח. הוא פוגש בדרך עורב וברבור. לעורב הוא נותן גבינה ולחם, ולברבור את נעליו.

גרסת בינה אופק (1997), חוזרת לנוסח דומה לזה של ז. אריאל, למעט התוספת באפילו: "ולאן נעלם פרח לב הזהב? פרח לב הזהב לא נעלם. הוא נמצא בלב של כל האוהבים!"

נוסף על העיבודים החופשיים, ללא ציון המקור העברי שבקובץ **101 מעשיות**, מתאפיינות הגרסאות המאוחרות בתופעה מוזרה נוספת, והיא ייחוס הסיפור לאנדרסן. כך למשל, תלמה אליגון ורפאל ספורטה שצינו שעיבודם נעשה בעקבות אנדרסן, ואוריאל אופק שמציין שהעיבוד נעשה בעקבות "סיפור עם". על מה מתבססות ההצהרות הללו ומדוע איש מן המעבדים לא נתן את זכות הראשונים לאריאל?

לשם בירור עניין זה יש לשוב אל המבוא של הקובץ **101 מעשיות**, בו כתב אריאל כך:

"בספר סיפורי זה נתכוונתי למלא פגימה ניכרת בספרותנו החינוכית. / האם, הרוצה לספר לתינוקה, אינה מוצאה את הסיפורים הראויים לה בספרותנו העברית. אמנם אגדות ומעשיות בודדות ישנן בעברית, אבל כל אלה מפוזרים ואין אדם, שאיננו מצוי אצל ספרות הילדים, מוצא אותן. גם הגננת והמונה בכיתות הנמוכות מתקשים כל פעם כשהם באים לספר לילדים. הסיפור הדרוש להם אינו מצוי תחת ידם וכאילו נשמת מן הזיכרון ברגע האחרון. / השתדלתי לכנס אל הספר מן הספרות שלנו והלועזית את כל הסיפורים אשר ערכם הספרותי והחינוכי אינו מוטל בספק וכדי שיהיו אצל התינוקות בבחינת נכסי צאן ברזל. / בקשיים רבים נתקלתי בעבודתי. ראשית, היעדר סיפורים ראויים לגיל הרך, ושנית, גם הסיפורים שישנם אצלנו והטובים מצד תוכנם, קשים מצד סגנונם וצורתם. את כל אלה כתבתי ועיבדתי מחדש. / מובן, שלא עלה בידי להתאים בכל את סגנון הסיפורים לשפת הסיפור בעל פה. אין דומה הסיפור בעל פה לסיפור בכתב. ומי שישתמש בספר יצטרך לשנות פעמים ולהתאים את הסיפור להשגתם ושפתם של השומעים. / כל אלה האגדות והסיפורים שאין שם המחבר מסומן על ידם, נכתבו ועובדו על פי מקורות שונים, ביחוד סיפורים עממיים שלנו ושל אומות העולם. / את ספרי, שהוא ראשון מסוג זה בספרותנו, הריני מוסר לרשות האם, הגננת והמונה, ותקוותי שימצאו בו חפץ. תל-אביב, תר"ץ, כ' אייר" (מהד' 1967, עמ' 3).

כלומר, לפי אריאל מטרות הספר הן כדלהלן: לכנס יחד אגדות ומעשיות ממיטב הסיפור העברי והלועזי, לספק ספרות ילדים בלשון ובסגנון הולמים, ולאפשר את היגוד הסיפורים בעל-פה. כמו כן, הוא מסב את תשומת לבם של המבוגרים לכך שתוכן העניינים מזכיר מיהו המחבר של כל סיפור למעט אלה שאין שם המחבר מסומן לידם, שהם נכתבו ועובדו "לפי מקורות שונים, ביחוד סיפורים עממיים שלנו ושל אומות העולם".

עיון בתוכן העניינים של הספר מעלה את הממצאים הבאים: סיפורי אנדרסן, כגון 'שירת הזמיר' ו'הפרח הקטן' מובאים בשמו. כך אף סיפורי האחים גרים, כגון: 'כיפה אדומה' ו'הדיג ודג הזהב' המובאים בשמם. אריאל נוהג כך גם באשר לכמה ממשלי איזופוס, אוסקר ויילד, וסיפורי עם שעובדו טולסטוי. אגדות אחרות הוא מציין כי הן לקוחות מתוך **כלילה ודימנה** או "מן האגדה" – משמע,

מעשי חכמים מאגדות חז"ל. וליד הסיפור 'הסעודה המופלאה' ציין במפורש: "עפ"י אגדה עממית".  
וכן גם מביא מסיפורי שמחה בן ציון ש"י עגנון, דוד פרישמן ועוד.

יחד עם זאת, עשרים ושישה סיפורים, שהם רבע מהקורפוס, מובאים באופן אנונימי ללא ציון שם המחבר או המקור לידם בתוכן העניינים.<sup>3</sup> מתוכם, שלושה סיפורים לכל הפחות,<sup>4</sup> מספרים על גיבורה ילדה בשם חנה, הלא היא גב' חנה גורדון בתו הבכורה של הסופר, לה גם מוקדש הקובץ, וברור לחלוטין שאריאל הוא מחברם של סיפורים אלה. באשר לשאר הסיפורים הלא מסומנים, אפשר שאף הם פרי יצירתו של אריאל עצמו או שהגיעו אליו מפי השמועה ולכן לא ידע את המקור ולא יכול היה לצינו. ובכל אופן הסיפור 'פרח לב הזהב' שייך לקבוצת הסיפורים "האנונימיים" בקובץ 101 **מעשיות**.

עדיין נותרת פתוחה השאלה מה הקשר בין הסיפור 'פרח לב הזהב' לבין סיפורי אנדרסן, קשר עליו עמדו המעבדים המאוחרים יותר של הסיפור. למען הסר ספק, הסיפור 'פרח לב הזהב' אינו מצוי בכתבי אנדרסן כלשונו. אך אנדרסן כתב שלושה סיפורים לפחות בעלי מוטיב דומה אודות ריפוי פלאי של אדם באמצעות בעל חיים או צמח.

הסיפור הראשון הוא הסיפור הידוע בשם 'הזמיר' ('The Nightingale') על אודות זמרתו המופלאה של הזמיר החי ביערות מרוחקים והיא זו שמצילה את המלך ממוות. סיפור 'הזמיר' זכה לתרגומים ועיבודים רבים מספור לילדים ולמעשה כלול כבר בקובץ הראשון של תרגומי אנדרסן לילדים שנכתב על ידי דוד פרישמן.<sup>5</sup>

הסיפור השני הוא: 'בתו של מלך הביצה' ('The Marsh King's Daughter'), אשר למיטב ידיעתי תורגם לעברית פעם אחת בלבד ובכל אופן הוא אינו מוכר לציבור הרחב כפי שמוכר סיפור 'הזמיר'. הסיפור ארוך מאוד, מורכב ומפותל, אך לענייננו נציין שמסופר בו על בתו של מלך מצרים המתחפשת לברבור ונשלחת לדנמרק כדי להביא למלך הביצה החולה פרח שירפא אותו. בהביאה את הפרח למלך הוא אונס אותה ובאותו מקום צומחת בביצה חבצלת מים.<sup>6</sup>

---

3 ואלה הם לפי סדרם: 'בוקר', 'פרח לב הזהב', 'שלושה דובים', 'הפרה ועגלתה', 'החתלתולה וזנבה', 'בת גלים', 'השמיים מתמוטטים', 'החתול הזולל', 'התיירים', 'התרנגול הגיבור', 'העז החכמה', 'מעשה בשלוש עיזים', 'בשביל פת לחם', 'הזאב והגדיים', 'מעשה בארנבת', 'חנן הגנן', 'הלפת', 'הציפורים', 'מתנת אם', 'אגדת הרקפת', 'מעשה בילד אשר טבע בנחל', 'סיפור בלי סוף', 'השועל אשר היה לרועה', 'מעשה בילד אשר חכם בן לילה', 'הזקן והתומר', 'הכלב אשר ביקש לו אדון'. מתוכם 'הלפת' היא עיבוד לסיפור ילדים רוסי שעיבד אפנסייב ובעברית ידוע עיבודו של לוי קיפניס בשם 'סבא אליעזר והגזר', והסיפור 'הזאב והגדיים' הוא מעשה אירופית.

4 הסיפורים: 'בוקר', 'בת גלים', 'מעשה בילד אשר טבע בנחל'.

5 ה. אנדרסן, **הגדות וסיפורים**, עברית ע"י ד. פרישמאן, ווארשא: א.ז. כהן תרנ"ו, עמ' 34-47.

6 ראו תרגום עברי נדיר של סיפור זה אצל: הנס כריסטיאן אנדרסן, **עלמת הקרח וסיפורים אחרים לילדים גדולים**, תרגם רפאל אלגד, תל אביב: יהושע צ'צ'יק, 1968, עמ' 56-98.



הסיפור השלישי הוא: 'הוורד היפה ביותר בעולם' ('The Loveliest Rose in the World') אשר לא תורגם לעברית מסיבות מובנות. הסיפור מתאר מלכה הנוטה למות. הרופאים קובעים שאין לה מרפא, חוץ מרופא חכם אחד שטען שהשושן היפה בעולם, שהוא הביטוי לאהבה טהורה, הוא שירפא אותה. את השושן מוצא לבסוף בנה הצעיר של המלכה בכתבי ישו. מתוך עלי הספר ראתה המלכה את פריחת השושן העולה מתוך דפי הספר כשם שהווריד דמו של ישו על הצלב והחלימה ממחלתה. אז אמרה המלכה: כל מי שרואה את הוורד מתוך הספר לא ימות לעולם.<sup>7</sup>

לא במקרה לא מצוי סיפור זהה לזה של 'פרח לב הזהב' אצל אנדרסן. סיפוריו של אנדרסן לעולם אינם תמימים והרמוניים כמו 'פרח לב הזהב'. על אף תדמיתם הילדית בימינו, סיפוריו של אנדרסן הם קשים ואפלים וטמונה בהם ביקורת חברתית ומערכות יחסים אכזריות בין בני אדם ('הברווזון המכוער'). בעיקר שולטים אצל אנדרסן סיפורים המסתיימים במוות או בעוול שנעשה לדמות ('חייל הבדיל הגיבור'), והם מלנכוליים ועגמומיים או אירוניים וציניים ('בגדי המלך החדשים', 'הנסיכה על העדשה'). כמו כן, רבים מסיפוריו של אנדרסן מתאפיינים ברליגיוזיות בולטת ובנושאים נוצריים מובהקים: חיי העולם הבא ('בת הים הקטנה'), הכפרה על חטא ('המלאך'), הזיכוכ שנושא עמו המוות ('מוכרת הגפרורים הקטנה') – כל אלה מייצגים עולם אמוני שוודאי אינו מתאים לילדי ישראל ולתפישת העולם היהודית או לאופן בו נתפשת ככלל ספרות הילדים בימינו.<sup>8</sup>

אנדרסן המאוחר בא בעקבותיהם של סיפורים עתיקים בהרבה, המכילים מוטיבים דומים:

כבר במסורת המיתולוגית של המזרח הקדום מצוי מיתוס על אֶתְנָה אשר יצא למסע מסוכן כדי להביא לאשתו המלכה העקרה את צמח הלידה שהוא גם צמח החיים.<sup>9</sup>

במדרש שוחר טוב מצוי הסיפור המכונה 'חלב הלבאיא', אשר גם עובד ע"י ביאליק ב**ויהי היום**, על מלך פרס שרק חלב לביאיא יוכל לרפא אותו ממחלתו האנושה.<sup>10</sup>

7 אני מודה לד"ר סלינה משיח על הפנייה חשובה זו.

8 ולנושאים הללו ראו: ארבל, הדסה, "אנדרסן והאחים גרים – שני קטבי תפישת עולם", **מעגלי קריאה**, 10-11 (1984), עמ' 23-38. הדס, ירדנה, "עיון חוזר באגדותיו של ה.כ. אנדרסן", **ספרות ילדים ונוער**, ב' (א), (1975), עמ' 25-28. נשר, חסידה, "ביקורת המלך, החברה והאדם בסיפורי אנדרסן", **ספרות ילדים ונוער**, ה' (ג-ד) (1979), עמ' 43-51. רגב מנחם, "אנדרסן 'רק סופר לילדים'?", **ספרות ילדים ונוער**, יז (ס"ח) (1991), עמ' 23-30. רנה ליטוין, **על זנב של דג ונשמה בת אלמוות**, תל אביב: הקיבוץ המאוחד, תשמ"ב.

9 ש. שפרה ויעקב קליין, **בימים הרחוקים ההם: אנתולוגיה משירת המזרח הקדום**, תל אביב: עם עובד, 1996, עמ' 145-162.

10 שוחר טוב על תהלים ל"ט: "מעשה היה במלך פרס שנטה למות ונעשה כחוש ביותר אמרו לו הרופאים אין לך תקנה עד שיביאו חלב לביאיא ותשקה אותה עד שתרפא", וכ"ו. גרסאות נוספות של הסיפור: **ילקוט שמעוני** לתהלים ל"ד, **ארחות צדיקים** שער לשון הרע. גרסה מעובדת לילדים ראו אצל: חיים נחמן ביאליק, **ויהי היום**, תל אביב: דביר, תשל"ט, עמ' צ"ה-ק"ד.

בספרות העממית הרוסית, שהיא למעשה הגירסא דינקותא של אריאל, מצוי הסיפור 'תפוחי העלומים', על מלך ששלושת בניו יצאו להביא לו את תפוחי העלומים ומי החיים, אולם רק הבן השלישי הצליח לעמוד בכל המבחנים והניסיונות ולשוב הביתה בשלום.<sup>11</sup>

כל הסיפורים הללו מכילים מוטיבים דומים לזה של 'פרח לב הזהב', אך ודאי שאין כאן עלילה זהה ואף לא משמעות זהה. יחסי אימא ובן, שיש בהם פן של כיבוד הורים ודאגה לחלש והקרבה בתוך המשפחה ברובד הגלוי, אך מרמזים גם לארוטיקה אדיפלית מודחקת ברובד הסמוי – אלה אינם מצויים בשאר הסיפורים שהזכרנו כאן.

לא נותר אלא לקבוע טנטטיבית, שאריאל המציא סיפור ילדים עברי על סמך מוטיב ידוע בספרות. כל המעבדים המאוחרים לא ציינו שהוא הוא המקור של סיפורם, מפני שהניחו ש'פרח לב הזהב' הוא סיפור עממי, שכן סיפור זה בנוי מחומרים סיפוריים עתיקי יומין, מהמיתוס של המזרח הקדום, האגדה היהודית והמעשייה האירופית, אשר צורפו יחד לכדי סיפור ילדים עברי. אריאל הוא הסופר אשר ככל הנראה ערך את הסינתזה, וכך הכניס את הסיפור לפנתיאון העברי. לפיכך זכות הראשונים, בין יתר זכויותיו בשדה תרבות הילד העברית, שמורה לו.

שתי תופעות תרבותיות עולות מתוך תיאור מקרה התקבלותו של 'פרח לב הזהב'. התופעה הראשונה היא קלות דעת, או אפילו הזלזול ברעיון של זכויות היוצרים, בכל הנוגע לרפובליקה הספרותית לילדים. זכויות יוצרים לא רק במובן המשפטי הצר, אלא במשמעות הרחבה והמופשטת של קניין רוחני על עלילה ספרותית. התופעה השנייה היא קיומה של קבוצת סיפורים מקוריים, שזהותו של מחברם מוכרת ומוצהרת, ועל אף זאת נכתבים להם עיבודים ללא ציון המקור. מובן ששתי התופעות כרוכות זו בזו. שהרי אלמלא היה זלזול בזכויות היוצרים, לא היו הוצאות ספרים, מו"לים ומעבדים מרשים לעצמם לייצר גרסאות חופשיות לסיפורים מקוריים. שהרי במערכת הספרותית למבוגרים איש לא היה מעלה על דעתו לשכתב בשמו סיפור של עגנון, ביאליק, בורלא, או הזו ואחרים – מבלי לציין את המקור.

ברם, אם מבקשים להתבונן בתופעה זו מפרספקטיבה תרבותית רחבה יותר, הרי שיש לקחת בחשבון מספר משתנים. ראשית, באשר לשאלה מה יש בַּפּוֹאֲטִיקָה של יצירה, שמזמן עיבודים שלה? ובכן, 'פרח לב הזהב' היא יצירת פרוזה שקל יותר לעבדה ולגלגלה בנוסחים שונים, בהשוואה לשיר. כל יצירה ספרותית בעלת עלילה, נוחה להעברה בין ז'אנרים ובין מדיומים, ולמעשה לפי התיאוריה הנרטולוגית של ברמון, אחד התנאים לזיהוי עלילה סיפורית הוא האפשרות לבצע אדפטציות שלה לסוגות שונות: "נושא של סיפור יכול לשמש כשלד לבלט, אפשר להעביר נושא של רומן לבמה או למסך, אפשר לספר עלילתו של סרט למי שלא ראהו."<sup>12</sup> אף גריימאס טוען טיעון דומה: "נגזרת הכרה וקבלה של הצורך בהבחנה בסיסית בין שתי רמות ייצוג וניתוח: רמת הסיפור הגלוי, כשהתגלמויותיו

11 מרים ילן שטקליס, **תפוחי העלומים**, תל אביב: עם עובד, תש"ל, עמ' 122-131.

12 קלוד, ברמון, 1964, מצוטט אצל: שלומית רמון קינן, **הפואטיקה של הסיפורת בימינו**, תרגום: חנה הרציג, תל אביב: ספרית פועלים, 2002, עמ' 16.

של הסיפור כפופות לדרישות הספציפיות של החומר הלשוני שדרכו הן מבוטאות. ורמה אימננטית, המהווה כעין בסיס סטרוקטוראלי משותף, שבו ממוקמת ומאורגנת הסיפוריות לפני גילומה.<sup>13</sup> שלומית רמון קינן מוסיפה: "מנקודת המבט של סיפור המעשה ולא של הטקסט שממנו הוא מופשט, אפשר להגדיר את הראשון כניתן להעברה ממדיום למדיום, משפה לשפה, ובתוך שפה אחת".<sup>14</sup> התיאוריה של הנרטולוגיה מעגנת, אם כן, את הקלות היחסית בה ניתן היה לבצע מניפולציות על הטקסט של אריאל, ולשווקו בכל פעם מחדש באוספים שונים ובאריזות שונות.

הסיפור 'פרח לב הזהב' אף מגלה דמיון רב לסיפורים עממיים, מה שמקל עוד יותר על "השאלתו" ועיבודו. למעשה, הסיפור בנוי לפי אותו מנגנון עלילתי ואידיאי של עלילה דיאכרונית מהודקת הסגורה בתוך עצמה ובונה עולם השואף להרמוניה תוך חיזוקו של האתוס הקבוצתי. ל'פרח לב הזהב' יש עלילה מרכזית אחת, גיבור אחד, ושורה של מסייעים פלאיים אשר עוזרים לו לצלוח בשלום את המבחנים והניסיונות הניחתיים עליו. הסיפור מסתיים בסוף טוב והיסודות העל-טבעיים המשולבים בעלילה מתקבלים על ידי הקורא כאפשריים וכמסתברים. כך נוצרת מעין אשליה כאילו 'פרח לב הזהב' הוא אכן מעשה עממית, ולכן ריבוי העיבודים של הסיפור מלמד בראש ובראשונה על התקבלות.

אך מהמקרה של 'פרח לב הזהב' ניתן להסיק גם מסקנות מרחיקות לכת בהרבה, באשר למעמדו של סופר הילדים העברי בארץ ישראל. עיקר כוחו של אריאל כמספר וכעורך היה טמון ביכולתו למזג באופן אינטגרטיבי והרמוני בין עבר והווה, מזרח ומערב, קודש וחול, הומניסטיקה ומדעים. דרך העריכה והעיבוד שלו היא דידיקטית אך לא דמגוגית, מעודנת ולא מתלהמת. ההרכב הפנימי של אסופות הסיפור שלו מצביע על מגמה של איזון בין ספרות מקור לספרות מתורגמת, ובין ספרות מודרנית לספרות קדומה. פועלו הוזן משני כיוונים שהפרו זה את זה. הראשון הוא אידיאולוגי: להנגיש לקורא העברי הצעיר את מרב ומיטב הידע שניתן להביא לפניו, ולהפוך את העברית לשפה דינאמית וחיה. השני נבע מצורך ומחסור אמיתיים בתחום תרבות הילדים. בהיותו מורה ומחנך בבתי ספר עבריים עוד טרם עלייתו לארץ ישראל, נתקל במחסור בשירים, סיפורים, תרגילי הבעה, וספרי לימוד בעברית בכל מקצועות הלימוד. מאחר שלא הייתה לפניו ברירה, החל לכתוב בעצמו את ספרי הלימוד לתלמידיו.

כפי שהראיתי בעבר,<sup>15</sup> נושאי כתיבתו של אריאל באסופות הסיפור שלו לא תמיד עלו בקנה אחד עם המטא-נרטיב הציוני ששלט בכיפה במחצית הראשונה של המאה העשרים. אמנם פורסמו לפניו בבתי הדפוס של מזרח אירופה, ברלין, לונדון וניו יורק, תרגומים ועיבודים לילדים מהספרות העולמית ומהספרות היהודית הקנונית, אולם אריאל מפרסם את **101 מעשיות** בשנת 1930 בתל-אביב, כשהמרכז הספרותי העברי כבר מתחיל להתמסד בארץ ישראל וספרות הילדים העברית

13 גריימאס, 1977, מצוטט שם, עמ' 16.

14 שלומית רמון קינן, שם, עמ' 16.

15 טוהר, הע' 2 לעיל.

המקומית יש לה כבר קהל קוראים רחב ומבוסס. אמנם **101 מעשיות** ראה אור במסגרת הוצאת ספרים מסחרית, אך עם ייסודן של הוצאות הספרים המפלגתיות, בשלהי שנות השלושים, גברה הדרישה לכך שספרות הילדים העברית תבטא מבחינה חינוכית ופוליטית את ערכי הציונות הסוציאליסטית ותנועת ההתיישבות, ובכך תשמש כלי לגיבוש זהותם הלאומית והערכית של הקוראים הצעירים.<sup>16</sup> הדומיננטיות של טקסטים לילדים שנכתבו כדי לשמש סוכני האידיאולוגיה הציונית בשדה התרבות העברית בארץ ישראל היתה ברורה והשליכה על כל התחומים: עיתונות הילדים, מערכת החינוך הפורמלית והבלתי פורמלית ועוד.<sup>17</sup> סיפורי הקובץ **101 מעשיות** נכתבו מחוץ לדוקטרינה זו.

ביקורת ברוח זו אף נכתבה נגד אריאל בגלוי. ראו למשל את פרידמן המצוטט אצל אופק, אשר כתב בנוגע לקובץ **101 מעשיות** כך:

"רבים מן הדברים שהוכנסו לספר, טוב היה להם להישאר צרורים בצרור העבר", כגון המעשיות 'כיפה אדומה' ו'מעשה בזקנה ובדב', שהן "שטותיות, נגד-חינוכיות, על היעדר הטעם שבהן ועל האכזריות והפחדים שבהן – למה הוכנסו בתוך ספר הניתן כיום לילד העברי?" (מאזנים, כ"ח אלול תר"ץ).<sup>18</sup> בביקורתו מבקש פרידמן להעמיד חיץ בין מה שראוי לילד העברי "המתחדש בארצו", לבין מה שראוי להיגנו. אופק מוסיף ומצטט: "חריפים יותר היו דבריה של אָם שכנתה את מעשיות גרים שבכרך "שונד בצורותיו הנאלחות ביותר" (נתיב, א' טבת תרצ"ד).<sup>19</sup> כלומר הבחירה של אותה אם בביטוי "שונד" כמו מתייגת את המעשיות האלה כשייכות לאירופה הגלותית, ואינן ראויות עוד.

מה שהטריד את מבקריו של אריאל הייתה ההבנה שמיתוס "היהודי החדש" בארץ ישראל מחייב את הניתוק מהמסורת האירופית – המזוהה עם גלותיות, חולשה והתרפסות. המבקרים הללו גם הבינו שהכלי המשמעותי ביותר שיש בידי חברה כדי לבצע שינוי בסדר גודל כזה, הוא הספרות. אניטה שפירא מתארת כיצד שירטוט "היהודי החדש" התבצע קודם כל דרך דמויות ספרותיות שהיו אב טיפוס למציאות שעתידה להתממש.<sup>20</sup>

יש להדגיש כאן שמבקריו של אריאל מצאו שיש לגנות את העובדה שהוא ממשיך להישען באופן דומיננטי על מסורת הסיפור האירופי, בעוד שלפי דעתם ראוי להם לילדי ישראל לגדול על נוסח סיפורי חדש אשר הולם את רוח הישוב העברי החדש בארץ ישראל. זרותם של סיפורי **101 מעשיות** בכלל ושל 'פרח לב הזהב' בפרט היא גם שבסופו של דבר תביא לכך שמחבר הסיפור יישכח. אולם

16 זהר שביט, "התפתחות ספרות הילדים בארץ ישראל", בתוך: הנ"ל (עורכת), **תולדות הישוב היהודי בארץ ישראל מאז העלייה הראשונה: בנייתה של תרבות עברית בארץ ישראל**, ירושלים: מוסד ביאליק, 1989, עמ' 439-465.

17 שם. וראו גם: יעל דר, **קנון בכמה קולות: ספרות הילדים של תנועת הפועלים 1930-1950**, ירושלים: יד יצחק בן צבי, 2013.

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

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

20 שפירא, אניטה, **יהודים חדשים יהודים ישנים**, תל אביב: עם עובד, 1997, עמ' 155-174.

אין לשכוח שהמבקרים בשלהם והקוראים הצעירים בשלהם, ומספיק לעקוב אחר מהדורות הספר הרבות כדי להיווכח שסיפורי הספר זכו להצלחה רבה על אפם ועל חמתם של המקטרגים.

הילדות העברית הייתה מאז ומתמיד לב לבו של המפעל הציוני, שכן תרבות הילד העברית הייתה המפתח להיווצרותו של דור ילדי ארץ ישראל, צברים ראשונים דוברי עברית מלידה, קוראי עברית, דור של ילדים במלוא מובן המילה. פרויקט הילדות העברית היה פרויקט מוביל שטובי הכוחות הספרותיים גויסו לטובתו. ולכן כפי הנראה, מה שהיה מצוי במרכז תשומת הלב היה היצירה עצמה, ויותר מזה – השפה שבה נכתבה היצירה.

בהקשר זה מתאר חנן חבר את "תפקידה של הספרות כמכוננת, בונה ומייצרת את זהותה של המדינה". הוא מצטט מנאומו של אברהם קריב בוועידת אגודת הסופרים העבריים בחנוכה תש"י, בנאום בו הציג את הספרות העברית כמכשיר לייצור הזדהות עם הקהילה הלאומית ולעיצוב זהותה הקולקטיבית של הקהילה.<sup>21</sup>

לפי עוז אלמוג, ראשי הישוב העברי בארץ ישראל ייחסו חשיבות עצומה לחינוכם של הצברים. הצלחת חינוכם נתפשה כהצלחתו של כל המפעל הציוני. רבים מהמאמרים והדיונים עסקו בחינוך הנוער ובעתידו, לכן מרבית היצירות לילדים עסקו באידיאלים הציוניים. ובאשר לסופרים עצמם, הוא כותב: "רוב סופרי הילדים ראו באומנותם מלאכת קודש ציונית ולא סברו שיש סתירה של ממש בין כתיבה אומנותית ובין כתיבה מגוייסת."<sup>22</sup>

בתוך המשולש ילד-יצירה-סופר, נתפש הסופר ככלי שרת של הפרויקט הציוני הגדול. ולכן הוא פחות חשוב, הקניין הרוחני שלו פחות חשוב – ובמיוחד אם הוא סופר שולי מלכתחילה. מאחר שאריאל לא עמד מעולם בשורה הראשונה של סופרי הילדים העבריים בארץ ישראל, לפחות לא מבחינת המבקרים, כפי שהראיתי כאן, היה קל יותר להתעלם ממנו או להשכיח אותו. אך יחד עם זאת, יפה לגלות שהסיפור שחיבר, 'פרח לב הזהב', עם כל זרותו לנופי ארץ ישראל ולתכנים לאומיים, שבה בכל זאת את לב קוראיו מאז ועד היום.

## ביבליוגרפיה

### ספרות הדרוש והמוסר

ילקוט שמעוני לתהלים ל"ד.

ארחות צדיקים, שער לשון הרע.

21 חבר, חנן, הסיפור והלאום: קריאות ביקורתיות בקאנון הסיפור העברית, תל אביב: רסלינג, 2007, עמ' 212.

22 אלמוג, עוז, הצבר: דיוקן, תל אביב: עם עובד, 1997, 53-54.

## ספרות ילדים: מקור

- אופק, א'. (1970). **פרח לב הזהב**, תל אביב: עופר.
- אופק, ב'. (1997). **פרח לב הזהב ועוד סיפורים**, תל אביב: עופרים.
- אליגון-רוז, ת'. (1986). **כנרת מספרת: פרח לב הזהב**, תל אביב: כנרת.
- אליגון-רוז, ת'. (1991). **פרח לב הזהב**, תל אביב: גיא.
- אנדרסן, ה'. (תרנ"ו). **הגדות וסיפורים**, עברית ע"י ד. פרישמאן, ווארשא: א.ז. כהן.
- אנדרסן, ה"כ. (1968). **עלמת הקרח וסיפורים אחרים לילדים גדולים**, תרגם רפאל אלגד, תל אביב: יהושע צ'צ'יק.
- אריאל, ז'. (1930). **101 מעשיות, אגדות וסיפורים**, תל-אביב: אמנות.
- אריאל, ז'. (1930). **מגילות לבתי הספר: פרח לב הזהב**, תל אביב: מחלקת החינוך של ההנהלה הציונית בארץ ישראל והוצאת אמנות.
- ביאליק, ח"נ. (1933). **ויהי היום**, תל אביב: דביר.
- בר, ר'. (1989). **היה היה פעם: שתיים-עשרה אגדות**, תל אביב: אבינעם.
- גורביץ, י' ונבון, ש'. (1953). **מה אספר לילד? ספר עזר לגננת, למורה בכיתות א' ב' ולהורים**, תל אביב: עמיחי.
- גורלי, מ'. (1954). **הבה נציגה: מחזות לבתי הספר ולעם: פרח לב הזהב**, ירושלים: ראובן מס.
- גרדוש, ד' ואליגון, ת'. (1983). **100 סיפורים ראשונים**, תל אביב: כנרת.
- הנדלסמן-ברגר, ד'. (2008). **לפני שנים רבות: 12 אגדות קלסיות בחרוזים**, פתח תקווה: אורנית.
- ילן-שטקליס, מ'. (1970). **תפוחי העלומים**, תל אביב: עם עובד.
- מיטלמן, י"מ. (1946). **פרח לב הזהב**, תל אביב: פישר.
- ספורטה, ר'. (1960). **פרח לב הזהב: ספר לאם וילד**, תל-אביב: עמיחי.
- שיפמן-שמואלביץ, ש' [ש. שפרה] וקליין, י'. (1996). **בימים הרחוקים ההם: אנתולוגיה משירת המזרח הקדום**, תל אביב: עם עובד.

## עיון ומחקר

- אופק, א'. (1988). **ספרות הילדים העברית 1900-1948**, תל-אביב: דביר.
- אלמוג, ע'. (1997). **הצבר: דיוקן**, תל אביב: עם עובד.
- ארבל, ה'. (1984). "אנדרסן והאחים גרים – שני קטבי תפישת עולם", **מעגלי קריאה** 10-11, עמ' 23-38.
- דר, י'. (2013). **קנון בכמה קולות: ספרות הילדים של תנועת הפועלים 1930 – 1950**, ירושלים: יד יצחק בן צבי.
- הדס, י'. (1975). "עיון חוזר באגדותיו של ה.כ. אנדרסן", **ספרות ילדים ונוער**, ב' (א), עמ' 25-28.
- חבר, ח'. (2007). **הסיפור והלאום: קריאות ביקורתיות בקאנון הסיפורת העברית**, תל אביב: רסלינג.
- טוהר, ו'. (2014). "שלמה זלמן אריאל: הערות ראשונות לפועלו של סופר, עורך, מעבד ומתרגם לילדים", **ספרות ילדים ונוער**, 137, עמ' 32-62.
- ליטוין, ר'. (תשמ"ב). **על זנב של דג ונשמה בת אלמוות**, תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

נשר, ח'. (1979). "ביקורת המלך, החברה והאדם בסיפורי אנדרסן", **ספרות ילדים ונוער**, ה' (ג'-ד'), עמ' 43-51.  
רגב, מ'. (1991). "אנדרסן 'רק סופר לילדים'?", **ספרות ילדים ונוער**, י"ז (ס"ח), עמ' 23-30.  
רמון קינן, ש'. (2002). **הפואטיקה של הסיפורת בימינו**, תרגום: חנה הרציג, תל אביב: ספרית פועלים.  
שביט, ז'. (1989). "התפתחות ספרות הילדים בארץ ישראל", בתוך: הנ"ל (עורכת), **תולדות הישוב היהודי בארץ ישראל מאז העליה הראשונה: בנייתה של תרבות עברית בארץ ישראל**, ירושלים: מוסד ביאליק.  
שפירא, א'. (1997). **יהודים חדשים יהודים ישנים**, תל אביב: עם עובד.

# ספרות הילדים החרדית כמראה למאפיינים ולערכים בעולם החרדי בהשוואה לערכים בספרות הילדים הכללית<sup>1</sup>

מרים תבור

## תקציר

מאמר זה מבקש להציג את המסרים, הרעיונות והערכים המיוחדים לספרי הילדים החרדיים – מסרים שאינם מופיעים בספרי הילדים הישראליים הכלליים והמתורגמים. הערכים המיוחדים לספרי הילדים החרדיים הם: אמונה בניסים, הערצה וציות לצדיק, אינדוקטרינציה לריבוי ילודה. בנוסף מבקש המאמר לבחון את הערכים שהופיעו בספרי הילדים הישראליים והמתורגמים, ולא הופיעו בספרי הילדים החרדיים. הערכים השכיחים בספרי הילדים הישראליים והמתורגמים הם: כבוד הדדי, חשיבה ביקורתית, אהבה למדינה ולצבא.

דוד אנגלברג, פסיכולוג חינוכי בכיר, טוען כי "הגיל הרך מהווה תקופה משמעותית ברצף ההתפתחות של האדם. אנשי מקצוע רבים רואים בגיל זה נדבך חשוב ביותר של האדם הבוגר במישור הקוגניטיבי, הרגשי, והחברתי. אנו יודעים שבתקופה זו מתגבשים דפוסי אישיות והיחסים הבינאישיים שלו. אפיוני ההבשלה והסביבה של הילד מהווים גורם משמעותי להיווצרות האדם הבוגר" (אנגלברג, תשע"ה, עמ' 47). לפיכך, חשוב לבדוק את הספרות לגיל הרך המלווה את הילד הישראלי ואת הילד החרדי בילדותם, ומשפיעה על בגרותם.

## מתודולוגיה

רשימת הספרים שנבדקו במחקר שערכתי הורכבה מחמישה עשר ספרים ישראליים, חמישה עשר ספרים מתורגמים וחמישה עשר ספרים חרדיים. המחקר בדק במיוחד את הנושאים, המסרים, הרעיונות והערכים שבהם.

ברצוני לציין, כי ניתוח ספרי הילדים החרדיים הושפע לא רק מחיי מחוץ לעולם החרדי, אלא גם ואולי בעיקר, מההיכרות האישית ומהעובדה שחוויתי חוויות כילדה וכבוגרת בעולם החרדי. ניתוח הספרים הושפע גם מהעובדה שאני גננת המספרת סיפורים רבים לילדים במסגרת עבודתי. עדות אישית תלויה, על כן, את הממצאים במחקר.

---

1 המאמר מבוסס על עבודת תזה לתואר שני במסגרת לימודים במחלקה "מורשת ישראל" באוניברסיטת אריאל, בהנחייתה של ד"ר עופרה מצוב-כהן. נושא התזה: "מסרים ערכיים ומאפייניהם בספרות ילדים לגיל הרך (3-6) בספרות ילדים ישראלית מקורית, מתורגמת וחרדית".



ארבעים וחמישה הספרים שנסקרו סווגו לקטגוריות על פי מודל הקטגוריות הערכי של תור גונן (תור גונן, 2000, עמ' 65). שיטת חלוקה זו נמצאה מתאימה ביותר למחקר זה, משום שנבנתה ונוצרה במיוחד למיון של סיפורים מצד ערכיהם.

בחינת ספרי הילדים – כולל החרדיים – נעשתה, כאמור, לפי קטגוריית הערכים המובאת במחקרה של תור גונן (תור גונן, 2000, עמ' 65). אולם לאחר עיון בספרים החרדיים שנותחו, עלתה המסקנה שבספרים החרדיים קיימת כוונה לחנך לערכים, שאינם קיימים בקטגוריית הערכים של תור גונן. לכן, נוספו עוד שלושה ערכים שעלו מתוך ניתוח הספרים החרדיים: האמונה בניסים, הערצה וציות לצדיק, אינדוקטרינציה לריבוי ילודה.

במקביל, נמצאו שלושה ערכים שכיחים בספרים הישראליים והמתורגמים שלא הופיעו בספרי הילדים החרדים והם: כבוד הדדי, חשיבה ביקורתית, אהבה לצבא ולמדינה (למעט בספרים של חסידות חב"ד בהם הופיע הערך – אהבה לצבא).

## **להלן הספרים שיוצגו במאמר זה:**

### **ספר ילדים ישראלי**

אלבוים, ד'. **האריה הרעמתן והג'רפה גם**. תל-אביב: עם עובד, 2007.

### **ספרים חרדיים**

בקרמן, מ' (תשמ"ו). **אברהמליה וירון – ירון מגיע לביקור ראשון**. ירושלים: בקרמן.  
בקרמן, מ' (1999). **החלום של אימא**. ירושלים: בקרמן: ירושלים.  
ברוד, מ' (2002). **הנשק הסודי**. כפר חב"ד: צעירי אגודת חב"ד, דפוס המאירי.  
ברוד, מ' (2003). **רואים ניסים**. כפר חב"ד: צעירי אגודת חב"ד, דפוס המאירי.  
כהן, ר' (ללא שנה). **הכבשה המרוצה**. אשדוד: טללים.  
**רבי אהרון הגדול מקרלין**. ירושלים: ושיננתם לבניך. ללא ציון שם מחבר.

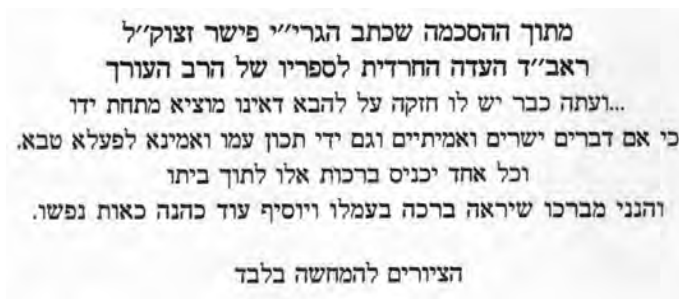
## ערכים אופייניים לספרי הילדים החרדיים בלבד

### הערצה וציות לצדיק

הערצה וציות לצדיק כערך, הופיעה ב-11.4% מהסיפורים שנסקרו. יוסי ויליאן טוען כי "המגמתיות שבתיאור הצדיק באה לחנך את הילד בחברה החרדית להעריץ עד אימה את דמותו של הצדיק כדמות נעלה, שיש עמה מסתורין ולא תמיד יהא ניתן לרדת לסוף דעתה [...] לילד החרדי זו ישות שיש לתת בה אמון טוטלי, שצריך לסמוך על שיקול דעתה ולדבוק בה ללא גבול" (ויליאן, 1993, עמ' 46).

יהודה גודמן טוען כי "החרדים מדגישים הפנמה של המסורת הבאה מחוץ לאדם והליכה אחרי מנהיגים, רבנים וגדולי הדור". המיתוס הקולקטיבי טוען שהרבנים מכוונים את היחידים מתוך 'דעת תורה' המייצגת את חכמי הדורות שקיבלו דבריהם בשלשלת המוליכה עד מקור הסמכות המוחלטת: מתן התורה בהר סיני והתגלות הא-להים" (גודמן, 2003, עמ' 146).

ואכן בשלושה מתוך חמישה עשר הספרים החרדיים, נמצאה בפתח הספר הסכמה של רב. לדוגמא בספר **רבי אהרון הגדול מקרלין** (איור מס' 1).



איור מס' 1: רבי אהרון הגדול מקרלין הסכמה של רב המופיעה בתחילת הספר

הסיפור **רבי אהרון הגדול מקרלין** – מעצים את דמותו של הרבי מקרלין. הסיפור פותח בשמלקא, שחזר מנסיעה ארוכה וגילה: "הרחובות מלאים באנשים ממהרים, נרגשים פסעו כולם לבית הכנסת". שמלקא נכנס לבית הכנסת "והנה נראתה דמותו של רבי אהרון בפתח בית הכנסת, בבת אחת השתתקו כולם... הצדיק בקדושתו הרבה ידע את כל מעשיהם ואת כל החטאים שחטאו בסתר". הצדיק מוצג בספר כנביא היודע את חטאיהם הנסתרים של אנשים והוא אף מטיף להם על כך. ערך זה מודגש גם בממד הוויזואלי (איור מס' 2).

גם בספרי הילדים של חסידות חב"ד ישנה העצמה לרבי מחב"ד.

לדוגמא בסיפור **הנשק הסודי**: "עכשיו גם הבינו למה חזר הרבי וביקש לומר תהילים בפעם השנייה, הפעם הראשונה הייתה בשעה שהאיכר קשר את היהודי במחסן, ובזכות אמירת תהילים



איור מס' 2: **רבי אהרון הגדול מקרלין** הרבי מקרלין מוצג עומד במרכז על בימה ומסביבו קהל מעריצים - שחלקם מוצגים בוכים ומתחרטים על החטאים הנסתרים שהרב יודע עליהם

הגיעה האיכרה ושחררה אותו. הפעם השנייה הייתה כשהיהודי הסתתר בערמת השחת, ובזכות תפילתם של הילדים לא הבחין ברוצח ואביהם ניצל" (ברוד, 2002).

הדמות המרכזית בסיפור היא דמותו של הרבי, המוצג כנביא.

### אמונה בניסים

הערך הופיע במקום שלישי בסולם הערכים בספרים החרדיים. יוסי ויליאן טוען: "האפשרות הוודאית להתרחשות הנס מיועדת לנטוע בילד החרדי את האמונה הבלתי מעורערת, כי גם לו וגם להוריו ולסביבתו הקרובה ביותר תיתכן התרחשות ניסית" (ויליאן, 1993, עמ' 50). לדוגמה, בספר **רואים ניסים** של תנועת חב"ד, החבר של אבא מספר לילדים על נס שקרה לו: "זה היה כשהייתי בן אחת עשרה... עברנו להתגורר בארצות הברית". לאורי כאב הראש ואחרי סידרת בדיקות אמר לו אביו: "גילו אצלך גידול בראש... המומחים שבדקו אותך אמרו שלא נותרו לך אלא שלושה חודשים לחיות". אביו של אורי החליט לבקר את הרבי. "בסוף תפילת נעילה הורה

פתאום הרבי שכל הילדים שמתחת לגיל בר מצווה יעלו לבמה ויעמדו על הבמה לצדו ויאמרו עמו את תפילת אבינו מלכינו. בעת התפילה שמעתי בכי חנוק הסתכלתי לעבר הרבי והבנתי שהבכי מגיע ממנו". ואכן הגידול שהיה לילד בראש "נעלם, איננו, אין כלום". בשמחת תורה הלך אורי לבקר את הרבי ואביו הסביר לרבי: "הבן שלי, אייל, רוצה לומר לרבי תודה על שהציל את החיים שלו". הרבי אמר לו בחיך "תודה אתה צריך לומר לקדוש ברוך הוא, ולזכור את הנס שהוא עשה לך". אייל, החבר של אבא, מסיים את הסיפור באמירה: "אני באמת זוכר את הנס מאז ועד היום אני מניח תפילין בכל בוקר" (ברוד, 2003).

### ריבוי ילודה

חנה קהת טוענת "ישנה אינדוקטרינציה לריבוי ילודה הנעשית על ידי הוראה רבנית גורפת להרבות בילודה". כמו כן "להבניה החברתית, הדתית והתרבותית יש השפעה רבה על עמדתן של הנשים ביחס לילודה" (קהת, 2013, עמ' 26). למגמה זו יש לדעתי השפעה גם על ספרי הילדים.

חשיבות המשפחה מרובת הילדים מופיעה בספר **החלום של אימא** שכתבה מנוחה בקרמן. חלומה של ילדה קטנה מובע בסיפור באופן הבא: "לי יהיו המון, המון תינוקות – כל שנה ייוולדו לי תאומים או שלישיות, וכל הבית שלי יהיה מלא תינוקות מתוקים וחמודים. אין כף גדול יותר בחיים מאשר תינוקות" (בקרמן, 1999).

הערך מופיע גם בממד הוויזואלי (איור מס' 3).



יהיו, בקצרת השם, המון-המון תינוקות, אקרה הנלדה  
 כל שנה ילדיו לי תאומים או שלישיות, וכל הפיות שלי  
 תינוקות קטורים וקטורים.  
 היום אנשק ואחבק את התינוקות המקסימים שלי.  
 אשבע מילאכלי אותם. אין ביני דגול יותר בתים  
 גזקות. כל היום אקשיב להקמנות הפחיתות שלהם.  
 אא ארצה לגוב את הבית. תמיד ארצה להיות  
 הדרך והכי מרחוק והכי נפלא בכל העולם  
 נות. סיקה קקול חולקני.

איור מס' 3: החלום של אימא - מאת: מנוחה בקרמן - ילדה כבת עשר מאושרת כשסביבה נמצאים עשרה תינוקות גם בסיפור אברהמ'ה וירון - ירון מגיע לביקור ראשון מוצג ירון כבן יחיד, ואברהמ'ה מוצג עם משפחה מרובת ילדים (בקרמן, תשמ"ו, עמ' 18, 20).  
 באורח דומה, המסר מועצם גם בממד הוויזואלי (איור מס' 4).



איור מס' 4: בספר אברהמ'ה וירון - ירון מגיע לביקור ראשון, ירון החילוני מופיע כבן יחיד, לעומת זאת במשפחה החרדית ישנם שמונה ילדים

השאלה היא - האם אלה הם החלומות של הילדים הקטנים בעולם החרדי? או שזו אינדוקטרינציה הקוראת לריבוי ילודה בעולם החרדי, ומשפיעה על ספרי הילדים ומתממשת באמצעותם!?

חנה קהת חקרה נשים משלושה מגזרים: חרדי, ערבי ויהודי לא חרדי. הסקר בחן את הקשר בין בריאותה ורווחתה הנפשית של האישה לבין גיל נישואיה, תדירות לידותיה, מספר ילדיה. הממצאים בסקר מראים כי בקרב הנשים החרדיות קיימת בורות ביחס להשלכות הבריאותיות והנפשיות של ההריונות, הלידות וטיפול הפוריות: "הסקר מצא קשר בין בריאות ורווחה נפשית של האימהות לבין משתנים של גיל נישואין, לידות וטיפול פוריות. בנוסף לכך, הסקר מצא הבדל משמעותי בין נשים חרדיות ונשים ערביות בהערכתן את מצבן הבריאותי והנפשי. בהשוואה לאחרות, החרדיות נטו להערכה הגבוהה ביותר והערביות להערכה הנמוכה ביותר". חנה קהת מציינת עוד כי "הממצאים הסובייקטיביים של הסקר (דווח עצמי של האימהות), בחברה הכללית ובחברה העברית, תאמו למחקר האובייקטיבי לפיו אימהות לחמישה ילדים ומעלה דווחו על תופעות שליליות ותחושה ירודה, יחסית לאימהות לשניים עד ארבעה ילדים. לעומת זאת, בקרב נשים חרדיות הממצאים היו שונים משמעותית, ולעיתים מנוגדים למחקר האובייקטיבי". (קהת, 2013, עמ' 26).

הסתירה בין הממצאים לבין הדיווח הסובייקטיבי של הנשים, מלמדת לדעתה של חנה קהת על אפשרות של אוטוסוגסטיה (שכנוע עצמי) – השפעת התרבות החרדית המנהלת לא רק את פרקטיקת האימהות, אלא גם את תחושותיהן הסובייקטיביות לגבי בריאותן הפיזית והנפשית.

החוקרת טוענת כי הסבר נוסף לסתירה בין הממצאים, נובע מרצונן של הנשים החרדיות להימנע מלדווח על קשיים ובעיות, כדי לא להיקלע לדיסוננס קוגניטיבי בין תחושותיהן האישיות לבין הזהות האידיאולוגיות החברתית, בתוכה הן חיות" (קהת, 2016, עמ' 28). הנחלת ערך ריבוי הילודה באמצעות ספרי הילדים מתכחש לקשיי הנשים.

## **ערכים שנמצאו בספרי הילדים הישראליים והמתורגמים, ולא נמצאו בספרות החרדית**

### **סובלנות, כבוד הדדי – חברות**

הערך כבוד הדדי – חברות, הופיע במקום הראשון ברשימת הערכים בסיפורים הישראליים שנסקרו ובמקום השני בספרים המתורגמים.

הפסיכולוג דוד אנגלברג טוען כי "ילדים בגיל הרך מראים חשיבה אגוצנטרית. כלומר, העולם נתפס כפי שעיניהם רואות, מנקודת הזווית שלהם וללא התחשבות בנקודת ההסתכלות של הזולת". עוד טוען אנגלברג כי בגיל זה "הילד מרחיב את הבנת הסיבות החברתיות למצבו הרגשי של האחר, מפתח את הידע החברתי איך מקובל להתנהג בסביבה נתונה ובמצב נתון". (אנגלברג, ה'תשע"ה, עמ' 53).

לאור מאפיינים אלו של הגיל הרך, אפשר להבין מדוע רבים מהספרים לגיל הרך עוסקים ב"כבוד הדדי – חברות".

יש לציין, שדווקא הערך של "כבוד הדדי, סובלנות, חברות", שנמצא במקום הראשון בספרים ישראלים מקוריים ובמקום השני בספרים המתורגמים, לא נמצא כלל באף לא אחד מן הספרים החרדיים.

שמעון צדוק טוען "כי החברה החרדית הומוגנית ואחידה ועם זאת קיצונית במחשבתה, במעשיה ובדרכה". עוד טוען צדוק כי "למרות שהחברה החרדית הומוגנית יש בה מלחמות ושנאות, ויכוחים וחרמות בין הפלגים השונים, בין ספרדים לאשכנזים. וכל זאת לא בגלל הבדלי אופי, אלא בגלל מבנה חברה המסוגלת להזדהות רק עם שבטה" (צדוק, 1989, עמ' 84). צדוק טוען שחוסר סובלנות גורם למלחמות הרבות בתוך העולם החרדי.

בספר "אברהמ'ה וירון – ירון מגיע לביקור ראשון" ישנה התייחסות לילד חילוני שבא לבקר משפחה חרדית. יש לציין, שלאורך כל הספר מודגשת ההנגדה בין דמותו של הילד החרדי לדמותו של האורח החילוני – כשהטוב מיוצג על ידי אברהמ'ה החרדי. אימא מסבירה לילדים: "ירון הוא ילד חילוני, הגר ברמות א', הוא בן שמונה... אני רוצה לתת לכם מספר הנחיות כיצד עליכם להתנהג בחברתו" (בקרמן, תשמ"ו, עמ' 10). אימא אינה סומכת על הספונטאניות של הילדים במפגש, אלא נותנת הנחיות – היא משדרת לילדים שירון אינו חבר, אלא ילד מסוכן ושונה, שצריך להיזהר מפניו. לשאלתם של הילדים מדוע אין מלמדים אותו תורה, אומרת אימא: "לצערנו, גם המורים שלו רחוקים מדרך התורה" ועוד מוסיפה אימא "הוא לומד עברית, חשבון, היסטוריה ועוד מקצועות שגם כל גוי לומד אותם, אך את הדברים החשובים ביותר ליהודי אותם הוא אינו לומד" (שם, עמ' 13). ההשוואה לגוי מסבירה לילד החרדי שירון אינו חבר אלא ילד מסוכן.

בסיום הסיפור ירון יוצא מהבית: "לא ראיתי בחושך ונפלת!" הסביר ירון בעודו כפוף, ומדוע לא הדלקת את האור? התפלא אברהמ'ה, אמרו לי, 'שאצל הדתיים לא מדליקים אור! טען ירון בעקשנות 'כך בפירוש שמעתי'. 'אתה מתבלבל, רק בשבת אסור להדליק אור אבל במשך השבוע אין כל איסור בכך'" (שם, עמ' 29, 31). ירון מוצג כלא מבין, מעליל עלילות שווא על החרדים.

סיום הספר: "שוב נפרדו החברים, וירון הבטיח לחזור ולבקר שוב". (שם, עמ' 33). הסיום מפתיע מאחר ולאורך כל הספר אין חברות טבעית בין הילדים. אברהמ'ה פועל לפי ההוראות של אמו ולא באופן ספונטאני, הוא אינו מתעניין כלל בירון, וירון אינו מתנהג בטבעיות של ילד. ירון הוא דמות בלתי מסתברת מבחינה ספרותית, שנועדה, לטעמי, להציג את הילד החילוני באופן סטריאוטיפי. גם בממד הוויזואלי מוצג ירון באור שלילי לעומת אברהמ'ה, שמוצג באור חיובי. ירון מוצג כנופל בחושך, מעליל עלילות שווא, שעה שאברהמ'ה מוצג כילד מואר והוא המדליק את האור (איור מס' 5, עמ' 30, 32).



איור מס' 5: ירון מופיע, נופל ומאשים - ולעומת זאת אברהמ'לה מוצג באור חיובי

### ברצוני לבדוק מדוע הילד החילוני מוצג בצורה סטריאוטיפית?

במאמרה של יעל שנקר, החוקרת כתיבה נשית וסמכות גברית בקהילה החרדית, אומרת פריד, סופרת חרדית, כותבת הספר **אבא חוזר** (פריד, תשנ"ז), כי היא יודעת שהתיאור של הילד החילוני בספרות החרדית לא מציאותי, נושא אופי סטריאוטיפי, צבוע בצבעי שחור לבן. פריד מתנצלת על העיוות שהיא יוצרת ובכך בעצם מבקרת את הייצוג הסטריאוטיפי של החילוני בספרות החרדית. עם זאת, פריד מאמינה שזהו כורח שנועד להגן על הקורא החרדי ממפגש אמיתי עם מי שמאיים על אורח חייו (שנקר, 2009, עמ' 84).

### מדוע מאיים הילד החילוני על הילד החרדי?

שמעון צדוק כותב: "החילוני אינו רק לא מאמין עבור החרדי, אלא יש כאן התנגשות בין שתי זהויות שונות... והנושאים רבים מאוד". שמעון צדוק מונה את הנושאים הרבים: "החיצוניות השונה, החרדי סגור וחסר ביטוי עצמי אישי והתבטאויותיו תהיינה התבטאויות שלמד לבטא ולהרגיש - החילוני פתוח ובעל יכולת ביטוי. החרדי עיקר סיפוקו ממעמד, מוצא וכבוד - החילוני סיפוקו מיצירת כפיו ותרומתו לחברה. החרדי מתפאר ביכולת מנהיגו והחילוני ביכולתו האישית" (צדוק, 1989, עמ' 86).

ישנם גורמים נוספים שאני מוצאת: הילד החילוני שנהנה משעורי ספורט - לעומת הילד החרדי שאינו מפתח את גופו. הילד החילוני נהנה מלימודים של מקצועות שונים ומעניינים - מאיים על הילד החרדי שלומד רק מקצועות קודש. הילד החרדי שאביו אינו עובד, אלא מקבל מהכולל קצבה על לימוד תורה, מקנא בילד החילוני שנהנה מרווחה כלכלית - כדי שהילד החרדי לא יתקנא בילד החילוני, מוצג הילד החילוני באופן מגמתני כגוי, מסכן, מעליל עלילות ומסוכן.

**מסר נוסף של אי קבלת החילוני, מועבר לקוראים באמצעות העובדה שבספרי הילדים החרדיים מופיעות רק דמויות חרדיות.** לעומת זאת בספרי הילדים של חב"ד, מופיעות גם דמויות

חילוניות. לדוגמא בסיפור **רואים ניסים** קיים מסר של קבלת ה"אחר" החילוני. (איורים מס' 6 ו-7).



איור מס' 6: העפיפון היכול – ספר חרדי בו מופיעות רק דמויות חרדיות



איור מס' 7: **רואים ניסים** – ספר של חסידות חב"ד: באיור מופיעות דמויות חילוניות – שלא כמו ביתר הספרים החרדיים שסקרתי שבהם מופיעות רק דמויות חרדיות

### אהבה למדינה ולצבא

ערך זה, כמצופה, לא הופיע בספרי הילדים המתורגמים ולא הופיע בספרי הילדים החרדיים (למעט בספרים של חסידות חב"ד). הערך הופיע בספרים הישראלים המקוריים.

לדוגמה, בסיום הספר של חסידות חב"ד – **הנשק הסודי**, שואל הילד את אביו: "האם גם אני אצטרך להילחם?" עונה לו אבא: "אני בטוח שאתה כבר לא תצטרך להילחם... כי בואו של המשיח קרוב מאוד ולא יהיו עוד מלחמות". יש לציין, שאין אמירה חד משמעית לילד – כשתגדל תתגייס. מסר אהבה למדינה הופיע גם בממד הוויזואלי (איור מס' 8).





איור מס' 8: הנשק הסודי - ספר של חסידות חב"ד: איור של אבא חייל - מסר של אהבה לצבא ולמדינה

בספרים החרדיים הערך כלל לא הופיע, והסיבה לכך, כפי שמסביר גדעון ארן, חוקר התרבות החרדית: "החרדיות רואה בציונות את תמצית החטא והכפירה - האנטי ציונות הופכת להיות כמעט עיקר תיאולוגי" (ערן, 2003, עמ' 121). שמעון צדוק מסביר: "לאדם החרדי לא נשאר אלא מרחב צר לבטא את הרגשתו וחשיבתו הטבעית - במצב זה אותו אדם אינו מסוגל לתת אל לבו להרגיש את ההבדל בין המצב שהיה בו בעבר למצבו היום, הוא אינו יכול לחשוב על הקורבנות ששולמו, אינו מסוגל להעריך את המאמץ והחזון והלהט שנדרשו כדי להגיע עד כאן, הוא גם אינו חש זאת כי לא תרם למדינה. צדוק טוען שהעובדה שהציבור החרדי אינו חוגג את יום העצמאות נובעת מהדיכוי של הגלות - "האדם הגלותי לא מרשה לעצמו כל ביטוי ספונטאני אמיתי ובריא" (צדוק, 1989, עמ' 91).

לילד החרדי מועברים מסרים סותרים - מסבירים לו שהמדינה חילונית ופסולה, ולעומת זאת אומרים לו שהמדינה אמורה לדאוג לתקציבים. יש לציין כי החינוך בחברה החרדית מקדם את הרעיון שמהמדינה יש לקבל - אין חינוך לתרומה ונתינה למדינה. שמעון צדוק מתייחס לאבי האומה אברהם אבינו, שהיה גיבור ויצא למלחמה נגד ארבעת המלכים, שבה ניצח והציל את לוט משוביו. הוא סובר, שהחברה הלא חרדית (הדתית או החילונית) היא בעלת תכונות של אברהם אבינו, יותר מהחברה החרדית (צדוק, 1989, עמ' 49).

### חשיבה ביקורתית

הערך הופיע ב-8.16% בספרי הילדים המתורגמים שנסקרו, וב-10% מהספרים הישראליים המקוריים. הערך לא הופיע כלל בספרי הילדים החרדיים.

שמעון צדוק, החוקר מאפיינים של החברה החרדית, כותב: "מקטנותו, הילד כבר 'שייך' לחוג מסוים, מלמדים אותו איזה רב או רבי להעריך, מלמדים אותו לקבל את הדעות, הדרכים, המנהגים – ללא מחשבה, ללא ערעור, וללא ביקורת. מלמדים אותו שהאדם השלם הנו האדם שיודע לשנן כל מה שאומרים לו באותו חוג – ושדעות אחרות הן דעות של אנשים מקולקלים או כופרים, או טועים. התלמיד מקבל מסר שהמסגרת שאליה הוא משתייך הינה מסגרת שלא כל אדם זכאי לה, וכמובן דואגים לסגור בפניו את כל האופציות, הן על ידי חינוך כופה שלא משאיר לו שום היתר חשיבה, הן על ידי דוגמא אישית, והן בדרכים רבות נוספות כמו לבוש ומסגרת חברתית מוגדרת" (צדוק, 1989, עמ' 21).

החברה החרדית אינה מעודדת חשיבה ביקורתית. ההפך הוא הנכון. ישנה הטפה להליכה בעדריות ללא ביקורת וללא מחשבה אינדיבידואלית. למסר זה יש השפעה על ספרי הילדים, השבים מצדם ומנחילים אותו.

בספר **הכבשה המרוצה**, גיבורת הסיפור היא כבשה. הבחירה בכבשה נועדה להעצים את ערך הציות וההליכה אחרי העדר, ללא מחשבה, ללא תהיות וללא שאלות, כפי שמעודדת החברה החרדית. הסיפור מתאר עדר כבשים, שהייתה בו כבשה שלא הלכה עם העדר. "יום אחד כשכל הכבשים את העשב בשמחה לחכו, ראתה אימא כבשה את כבשונת הקטנה, יושבת בשקט בפינה". אימא כבשה מנסה לשכנע אותה לאכול: "כבשונת, את עדיין קטנה, האוכל יעזור לך לגדול ולהיות בריאה". אבל הכבשה, "היא לא אכלה". "יום נחמד אחד, בא הרועה עם פעמונים ביד", גם כאן הכבשה התנגדה: "אני לא רוצה פעמון בצוואר זה חונק ומפריע". הכבשה הקטנה הלכה לאיבוד: "כמה התחרטה אז שלא הסכימה לענוד את הפעמון לצווארה".

בסיום הספר מובע המסר הבא: "מהיום, כשתאמרי לאכול – אוכל, בעצת גדולים ממני אשאל את הפעמון אשים בצוואר כמו כל העדר, ואתן ברצון לגוזז את הצמר, מהיום מה שאומרים לי אני רוצה! מהיום אני כבשה מרוצה!" (כהן, לא מצוינת שנת הוצאה). ספר חרדי זה מטיף להליכה בעדריות, ללא ביקורת וללא חשיבה אינדיבידואלית, כפי שמעודדת החברה החרדית.

## **ספר ילדים ישראלי מקורי שיש בו ביקורת חברתית על מאפיינים בעולם החרדי**

הספר **האריה הרעמתן והג'רפה גם** (2007) נכתב על ידי דב אלבוים, שגדל בחברה החרדית ועזב אותה בגרותו. הסיפור מתאר אריה, שהרעמה הפריעה לו ולכן החליט ללכת למספרה כדי לספר אותה: "נמאס לי כבר מכל השיער הזה שיושב לי על הראש והלחיים". השועל, בתפקיד הספּר, שואל את האריה: "אולי אתה רוצה קוקיות... צמות... פסים מבריקים וצבעונים בשיער?" האריה כועס ואומר: "התבלבלת מאוד, הלא אני אריה מלך החיות".

אני מזהה במילים אלה ביקורת על החברה החרדית שאחד ממאפייניה הוא "מעמדות חברתיים". צדוק (1989) כותב: "מאפיין אשר מעצב את האישיות ואת החברה החרדית... פילוסופית המעמדות

החברתיים... מעמד עליון ומעמד תחתון, אצולה נסיכים ונסיכות, מלכים ומלכות, דרך זו שלטה בעבר בארצות אירופה. עם זמן ההשכלה, העמים הבינו את הגיחוך במשחק זה... כיון שהחברה החרדית לא הרשתה לעצמה את ההצטרפות להשכלה... חברה זו אינה מבינה שבני אדם נולדים באותו מעמד ערכי, ורק החינוך יכול להפנות את פלוני למעמד מיוחד" (צדוק, 1989, עמ' 9).

בהמשך האריה מבקש מהשועל: "את הרעמה... להוריד... את הרעמה? שאל השועל, וכל החיות השתתקו יחדיו". יש במילים אלה משום ביקורת על החברה החרדית בה מושם דגש רב על הלבוש החיצוני. צדוק כותב: "קשה למצוא היום הרבה חברות אשר מעניקות ללבוש חשיבות ותשומת לב עד כדי פולחן... אע"פ שאינו מתאים לאקלים, מכביד ושונה" (צדוק, 1989, עמ' 38).

## סיכום

המסרים בספרי הילדים החרדים משקפים את עולם הערכים ואת המאפיינים של העולם החרדי הבוגר. ד"ר רוני ריינגולד וד"ר ברץ כותבות: "ילדים בגיל הרך מושפעים מאוד ממגוון של דברים ובהם סיפורים... הם נקשרים לדמויות בספרי הילדים וחשים הזדהות איתם". בנוסף, הן מציינות: "המסרים לא רק משקפים מציאות אלא גם יוצרים מציאות" (ריינגולד וברץ, 2009, עמ' 34).

הילדים בחברה החרדית מחונכים לערכים של אמונה בניסים, הערצה וציות לרבנים, חשיבות המשפחה ברוכת הילדים. הערכים הללו משתקפים בספרות הילדים הנכתבת עבורם, ואיננה מכוונת לאותם ערכים שכיחים, המופיעים בספרות הילדים הכללית: כבוד הדדי, אהבה למדינה, חשיבה ביקורתית. בהנחה שהמסרים בספרות אינם משקפים מציאות בלבד, אלא גם יוצרים אותה, לא יהיה מפתיע, אם בבגרותם, הקוראים החרדים הצעירים יצייתו לרבנים, לא יחשבו בצורה עצמאית, יסרבו לשרת בצבא ולהיות פרודוקטיביים ועובדים לפרנסתם.

## נספח לסיכום

כפי שצוין בראשית הדברים, ניתוח ספרי הילדים החרדיים הושפע מניסיון חיי כילדה וכבוגרת, שחיה בעולם החרדי. בהקשר זה הייתי מבקשת להוסיף לדיון ולמסקנות העולות מתוך העבודה, תיעוד אישי, המתייחס למספר היבטים שנדונו בעבודה:

**ציות לרב:** מניסיוני האישי, חוויתי יחס מתנשא ולא מכבד אלי כשפניתי לרב חרדי בשאלה הלכתית. יש לציין שכשעברתי לעולם הדתי-לאומי חוויתי רבנים שמתייחסים בכבוד ובהכלה.

**עידוד ילודה:** כמי שיש לה היכרות רבת שנים עם המגזר החרדי – חשתי את התרבות החרדית המנהלת את תחושותיהם של הנשים החרדיות וגם של הילדים החרדים. לדעתי, אלו אינם חלומותיהם של הילדים החרדיים, אלא השפעה של התרבות החרדית המנהלת את תחושותיהם של הילדים.

**סובלנות, כבוד הדדי – חברות:** מהיכרותי הקרובה עם החברה החרדית אני מסכימה עם דבריו של צדוק בדבר חוסר סובלנות בעולם החרדי (צדוק, 1989, עמ' 84). מניסיוני בחברה החרדית למדתי

על המעמדות בעולם החרדי. מעמד הרבנים הוא מעמד עליון. אשכנזים נמצאים במעמד גבוה יותר מספרדים. חסידי גור גם הם נמצאים במקום גבוה משאר החסידויות.

הציבור החרדי חש שהוא מופלה לרעה ושמעלילים עליו עלילות שווא, בו זמנית, ישנה התייחסות מרחמת וסטריאוטיפית כלפי ה"אחר" החילוני.

הילד החרדי נחשף לסטיגמות ודעות קדומות רבות, שמלוות אותו אחר כך גם בבגרותו. באופן אישי, זכורה לי מימי לימודי בבית הספר "בית יעקב" חלוקה דיכוטומית לספרדיות, אשכנזיות, חסידות גור, ליטאיות. זכורים לי ויכוחים ויריבות בין הקבוצות. תקופה ארוכה אחרי שעזבתי את העולם החרדי, המשכתי להאמין שהצבע הכהה פחות יפה.

ברוח דומה, קיימות סטיגמות דומות באשר לביגוד. כחרדית לשעבר אני מסכימה עם דבריו של צדוק (צדוק, 1989, עמ' 38). חוויתי את ההתייחסות הרבה לבגדים שקיימת בעולם החרדי. האדם נמדד לפי בגדיו – מי שחובש שטריימל נתפס צדיק יותר ממי שחובש מגבעת.

**אהבה למדינה ולצבא:** זכורות לי חוויות כילדה במגזר החרדי במלחמת ששת הימים. אבי, למרות היותו חרדי, שירת במילואים ולא היה אתנו בתקופת המלחמה. במקביל, במקלט שהו אבות רבים, שהתפללו וצעקו פרקי תהילים. כילדה לא הבנתי למה הם לא תורמים למאמץ המלחמתי. כשהיה אבי חוזר משירות מילואים הייתה אמי מאיצה בו שיריד את המדים, כדי "שהשכנים לא יראו". כילדה לא הבנתי מה הבושה לשמור על עם ישראל. זכור לי מקרה בבית הספר היסודי, בו ראינו דגל מתנוסס על בית הספר בערב יום העצמאות ובתוך בית הספר דיברו נגד המדינה. לשאלתנו מדוע תולים דגל, נאמר לנו כי תולים דגל כדי לקבל תקציבים.

## ביבליוגרפיה

### מקורות ראשוניים

- אלבוים, ד' (2007). **האריה הרעמתו, והג'רפה גם**, תל-אביב: עם עובד.
- בקרמן, מ' (תשמ"ו). **אברהמ'לה וירון - ירון מגיע לביקור ראשון**, ירושלים: בקרמן.
- בקרמן, מ' (1999). **החלום של אימא**, ירושלים: בקרמן: ירושלים.
- ברוד, מ' (2002). **הנשק הסודי**, כפר חב"ד: צעירי אגודת חב"ד, דפוס המאירי.
- ברוד, מ' (2003). **רואים ניסים**, כפר חב"ד: צעירי אגודת חב"ד, דפוס המאירי.
- כהן, ר' (ללא ציון שנת הוצאה). **הכבשה המרוצה**, אשדוד: טללים.
- לא מצוין שם כותב (ללא ציון שנת הוצאה). **רבי אהרון הגדול מקרלין**, ירושלים: ושינתם לבניך.

## מקורות משניים

- אנגלברג, ד' (תשע"ה). "הכי קטנים בגן". **הד הגן**, 79 (1), עמ' 46-53.
- ארן, ג' (2003). "גוף חרדי: פרקים מאתנוגרפיה בהכנה". בתוך ע' סיון, וק' קפלן עורכים). **חרדים ישראלים השתלבות בלא טמיעה?** תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, ירושלים: מכון ון ליר.
- גודמן, י' (2003). "קולות מספינת השוטים: מאבקי זהות במסגרות טיפול חרדיות". בתוך ע' סיון וק' קפלן (עורכים). **חרדים ישראלים השתלבות בלא טמיעה?** תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, ירושלים: מכון ון ליר.
- ויליאן, י' (1993). "מוטיבים מרכזיים בסיפורי ילדים בעולם החרדי". **מעגלי קריאה**, 22, עמ' 43-68.
- צדוק, ש' (1989). **מאפיינים בחברה החרדית**. טבריה: הוצאה עצמית.
- שנקר, י' (2009). "בראי הקדמות מבואות: על כתיבה נשית וסמכות גברית בקהילה החרדית", בתוך ק' קפלן ונ' שטדלר (עורכות). **מנהיגות וסמכות בחברה החרדית בישראל**. ירושלים: מכון ון ליר, תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- קחת, ח' (2013). "'עורי עור' על הצורך הדחוף במודעות של נשים דתיות לבעיות ייחודיות להן". בתוך ט' כהן (עורכת). **אישה ויהדותה**. ירושלים: מס, עמ' 21-39.
- ריינגולד, ר' וברץ, ל' (2009). "ספרות ילדים חרדית ככלי לחינוך אתנוצנטרי – סיפורים על נושא בית ספר כחקר מקרה". **ספרות ילדים ונוער**, חוב' 129, עמ' 33-46.
- תור גונן, ר' (2000). "בין שורות ובין צורות: רכיבים לזיהוי מסרים ערכיים באיור, בעיצוב ובטקסט של ספרים מאוירים לילדים". **עולם קטן**, 1, בית ברל, עמ' 41-70.

# מ"שמוליקיפוד" ל"שבלול בצנצנת": יחסי אדם-חיה וערכי טבע

## בספרי ילדים ישראליים

ד"ר אתי רוזנטל

מחקר ספרות הילדים רואה את ספרות הילדים ככלי חברות, במיוחד בגיל הרך, המשרת את החברה ואת מטרותיה, תוך ניסיון לחנך את הילד לערכים ולנורמות הנהוגים בחברה הנתונה. הספרות משקפת את ערכי החברה בה נוצרה מחד גיסא, ומשפיעה על ערכי החברה בה היא מתקיימת, מאידך גיסא (רוזנטל, 2005, 2012; תור גונן, 2000). ספרות הילדים נכתבת על ידי מבוגרים, סופרי הילדים, המביעים את ערכיהם, תוך ניסיון ל"משטר" את הילדים ולתת פורקן ויכולת שליטה למאויים נסתרים של מבוגרים, הכמהים לילדותם (נודלמן, 2014; Rose, 1984; סצ'רדוטי (2000) מצאה כי ישנם סיפורים הפונים לנקודת המבט של הנמען הילד או הנמען המבוגר, ויצירות הפונות במקביל לשני נמענים אלו.

כהן (1990) הדגיש כי לספרות הילדים תפקיד במילוי צרכיו המרכזיים של הילד כנמען: ביטחון רגשי, חומרי וכלכלי, צורך בתחליפי מציאות, ליבון בעיות וקונפליקטים, מתן קתרזיס, שחרור מפחדים וממתיחויות; הצורך באהבה ובהשתייכות למשפחה, לבית ספר, חברים, מדינה ועוד. הסיפורים מאפשרים לילדים לחוות תחושת מסוגלות, עצמאות והכרת הערך העצמי ומעניקים מענה לצורך בהתגברות על קשיים כאשר הנמען-הילד לומד מן הגיבורים כיצד להתמודד עם קשיים; ההזדהות עם הגיבורים מאפשרת לילד מעבר משלב האגוצנטריות לשלב הסוציוצנטריות, תוך פיתוח מיומנויות חברתיות (כהן, 1990).

בעלי חיים הם מרכיב עיקרי בספרות הילדים בעולם ובארץ, מראשית קיומה של זו. בתהליך המדורג של ההינתקות של ספרות הילדים מספרות המבוגרים, במאה ה-17 ואילך, הועתקו בעלי החיים לעולם הספרותי והתרבותי של הילדים, וזאת בשל היותם של בעלי החיים מרכיב מרכזי בתרבות הילדים בכללה. בתרבות הילד נפגוש רבות את בעלי החיים: בסיפורים, בסרטי ילדים העוסקים בבעלי חיים אמיתיים ודמיוניים, בבובות של בעלי חיים. בעלי חיים משמשים גם כנושא לימודי בגני ילדים ובבתי ספר, הם אהובים על הילדים ומסקרנים אותם.

ספרות הילדים עשירה בסיפורים שבהם מופיעים בעלי חיים כדמות מרכזית חושבת, פעילה ואנושית לצד אדם או ילד, או כגיבורים בפני עצמם. ילדים מגבשים דרכה את יחסם לעולם החי, ויש שהספרות היא הדרך היחידה להיכרות עמו. ספרות הילדים שנושאה וגיבוריה הם בעלי החיים, משמשת למטרות דידקטיות חינוכיות, ערכיות, אומנותיות, תרפויטיות ועוד. סופרי ילדים מרבים להשתמש בבעלי חיים כדרך לאפשר ראייה מבחוץ, אובייקטיבית יותר, וכאמצעי להעברת מסרים בדרך סמויה וללא הטפת מוסר, בזכות היותם של בעלי החיים מסקרנים וחביבים על הילדים (מלחי,

2014). הספרות העוסקת בבעלי חיים עונה על הצורך של הילד בסיפוק התעניינותו הביולוגית בבעלי חיים קטנים המעוררים בו אמפטיה וסימפטיה, והעניין שלו בחיות הגדולות המעוררות בו פחד וסקרנות. החיות נכללות בעולם הדמיון של הילד וסיפורים עליהן מאפשרים סיפוק צרכי הפסיכולוגיים, הסקרנות הטבעית, סיפוק הדמיון ויצר ההרפתקנות, הצורך בהזדהות, והיענות לחוש ההומור של הילד (האופטמן, 1996).

בשל התעלמות תרבות המערב מהפגיעה בחי וניצול בעלי חיים על ידי האדם לתועלתו (ציבל, 2002), ישנם חוקרים היוצאים כנגד השימוש בבעלי חיים כגיבורים בספרות הילדים. בדרך כלל בעלי החיים מופיעים בספרות הילדים בהקשר ליחסים בין ילדים לחיות מחמד ולא לחיות בר, או לחיות מואנשות, שאינן דומות לאלו שבטבע. לטענתה של מועלם (2013) בשל היותם של הילדים אגוצנטריים, הם אינם יוצרים קשר עמוק לבעלי החיים. בעלי החיים הופכים ל"סוכנים" שבאמצעותם אנו מקנים לילדים ערכים של עזרה וחמלה (מועלם, 2013). סרפל (2007) טען כי האדם פיתח תחושת עליונות כלפי בעלי החיים, בשל הקושי שלו בהתמודדות עם הדילמה המוסרית שבהריגתם למאכל ולצרכים נוספים. בסיפור העממי, בו מופיעים בעלי חיים קיימת "פונקציונאליות הפוכה": מעמדם של בעלי חיים המביאים תועלת לאדם כחיות משק הינו נמוך בהשוואה לזה של חיות הפרא, ונמוך יותר מזה של חיות הטרף. האדם שביקש להתגבר על תחושת האשמה שבשחיטת חיות הבית או ציד חיות הבר, יצר הפרדה בין בני האדם לחיות הפרא, ותחושת עליונות כלפי חיות המשק וחיות הבית. "יחסי אדם-חיה" השתנו מהסיפור העממי לסיפורים המקוריים בני זמננו, בהם אין חלוקה ברורה בין חיות פרא, לחיות משק הבית, וכולם, כולל האדם, חיים יחד. החיים המשותפים מושפעים מהמהפכה הקופרניקאית של עולם התרבות המערבית, שאינו דוגל בהפרדה בין ההיררכיות של עולם החי והעולם האנושי, ולפי תפיסה זו – האדם ובעלי החיים יחד מהווים מערכת אחת. "כולם – בני האדם, חיות הבית וחיות הפרא חולקים את העולם סביבנו – זה הפיזי כמו גם הספרותי" (שנברג ובן כנען, 2011).

האופטמן (1996) ערכה מיון של סיפורי ילדים שעוסקים בחיות על פי קטגוריות, תוך מעבר מתוכנן ומדורג לפי רמת ההתפתחות של הילד, מקטגוריה מוחשית למופשטת. הקטגוריות שמצאה האופטמן (1996, 2006) בסיפורי בעלי חיים לילדים הינן: יצירות בעלות כיוון מימטי, הממוקדות בתכונות הטבעיות, הזואולוגיות של בעלי החיים; יצירות המדגישות את יחס הילד אל בעלי החיים, בעל החיים כחבר; בעלי חיים מואנשים, המופיעים כבני אדם וידידים אנושיים; השיר והסיפור האטיולוגי (שמטרתם להסביר תכונות והתנהגויות של בעלי חיים); משלים לילדים העוסקים ביחסי אנוש במישור של הפרט, ואלגוריות העוסקות ביחסי אנוש ברמת הכלל ובערכים חברתיים.

במאמר זה אבחן דפוסי עיצוב של "יחסי אדם-חיה" בספרי ילדים לגיל הרך, אשר נכתבו ונוצרו בארץ. המתודולוגיה בה נקטתי הינה קריאה צמודה המתייחסת ליצירות מנקודת מבט פרשנית (Hunt, 1991). טקסטים מהווים מרחב קריאה ואזורי שיח לפענוח, בהם יש התייחסות לקורא המבוגר ולילד כמתחנכים פוטנציאליים (סצ'רדוטי, 2000).

בסקירה שערכתי לכחמישים ספרי ילדים שנכתבו בארץ בין השנים 1948-2011, בהם מתוארים יחסי אדם-חיה, מצאתי כי ניתן למפות את יחסי האדם ובעלי החיים בסיפורים שנבחנו על פי הקריטריונים הבאים:

- א. סיפורי מסע של הגיבור האנושי או של בעל החיים.
  - ב. בעל החיים כעזר לגיבור.
  - ג. סיפורים העוסקים בהתמודדות עם פחד מבעל החיים / מהשונה, האחר (כולל סיפורי דרקונים).
  - ד. בעל החיים כמעדן התנהגות ומשפר מצב חברתי.
  - ה. בעל החיים כחיית מחמד / יחסי חברות ומשחק.
  - ו. בעל החיים כ"עונה" על צורך פסיכולוגי-טיפולי.
  - ז. יחסי האדם וחיות הבר – צייד מחד ומציל מאידך.
  - ח. "סיפורי-ידע" המספקים ידע זואולוגי וביולוגי על בעלי החיים ואורחות חייהם.
- במאמר אתייחס למגוון סיפורים המדגימים את הקטגוריות הללו ומצביעים על יחסי אדם-חיה לפי ההבחנה המוצעת. לעיתים נמצא סיפורים המשתייכים ליותר מקטגוריה אחת.

## א.סיפורי מסע

ספרי מסע עוסקים הן במסע פיזי ממשי של מעבר במקומות שונים והן ב"מסע פנימי", המשולב בדרך כלל בסוג של רפלקציה פנימית שעובר הגיבור, החווה נופים, אנשים ואורחות חיים שהוא פוגש בדרכו. אלו יוצרים הזדהות ותובנות חדשות אצל הגיבור ואצל הקורא כאחד (נווה, 2002). במרבית הסיפורים המסע יתחיל ב"מקום הבטוח" של הגיבור, הבית, ובעקבות "אירוע מכונן", תתאפשר היציאה לעולם הגדול. הסיפור גופו יעסוק בחוויות שעובר הגיבור בדרכו, והסיום יחזירו לביתו. הגיבור עובר תהליך של שינוי והתפתחות עצמית בשל המסע. בספרים המיועדים לגיל הרך מדובר בדרך כלל במסע בזעיר אנפין. ספרי פעוטות שניתן לשייך לז'אנר הזה יעסקו בעיקר בתיאור מציאות, ואלמנט ה"מסע" שבהם יהיה בעל אופי דיווחי (ארמון, 2009).

בסיפורים העוסקים בבעלי חיים, נפגוש בסיפורי מסע המתארים את מסעו של בעל החיים, לעומת מסע של הגיבור האנושי, הילד, בדרך כלל, כשבעלי החיים בסיפור מתלווים אליו או נקרים בדרכו. בסיפור **איה פלוטו** (גולדברג, 2011 [1957]), מוצג סיפור מסעו של פלוטו מקיבוץ מגידו, שמשמעם וקורע את החבל. הוא יוצא לדרך ופוגש צפרדע ודג, נרקיס, פרפר, חבר קיבוץ ופרה. גדי, בעליו מגיע: "הביטו, פלוטו שלי, איה היית? פלוטו חביבי, שלום וברכה. חזרת הביתה. איזו שמחה." גדי אינו כועס על שברח: "נרוץ מהר! מי יגיע ראשון? כבר זמן לאכול ולשכב לישון!". הכלב והילד מתחרים ביניהם, להגיע לארוחת הערב ולשינה. בחזרתו, הכלב אינו קשור ורץ חופשי עם בעליו.



הסיפור מציג את חקרנותו של פלוטו הכלב וכן את יחסיהם של פלוטו וגדי, יחסי רעות ואהבה. לעומת זאת, בסיפורו של דמיאל (1983) **שמלת השבת של חנה'לה**, הילדה הקטנה לובשת את שמלת השבת החדשה, ויוצאת לשחק. היא פוגשת בעדנה הפרה ובזוזי הכלב המנומר השמחים לקראתה, אך היא עוצרת בעדם מללכלך את שמלתה החדשה. בעלי החיים הם חבריה של חנה למשחק. בהמשך הירח מנקה את שמלתה מכתמי הפחמי לו עזרה. חנה יצאה ל"מסע" ושבה שונה.

סוג של "סיפור מסע", בו הגיבור האנושי עורך "מסע", הינו הסיפור **איילת מטיילת** (הופר, 2002), בו איילת אוספת לה חברים לדרך. זהו סיפור מצטבר. ישנה חזרתיות וחריזה בצורת הפנייה של בעלי החיים לאיילת: "פתאום בחלון, שריון עגול מנסה לחזול. מי עומד שם נעצב? אומר הצב: כואב לי הגב. אני עייף. אפשר לנוח לך על הכתף?" (ללא מספרי עמודים). בדרך פוגשת איילת בעלי חיים נוספים המבקשים את עזרתה, והיא עוזרת להם בשמחה. היא מגלה כוחות ויכולות. יחד מגיעים הם לביתה. אמה מקבלת את כולם ומארחת אותם יפה: "מה הבאת לנו איילת? היכנסו כולכם לחדר האורחים אתן לכם עוגיות ותפוחים." (ללא מספרי עמודים).

**הסיפור שבלול בצנצנת** של הופר (2011) גם הוא סוג של סיפור מסע "מצטבר-מתחסר". מתן, גיבור הסיפור יוצא לדרך מצויד בפריטים רבים הנעלמים בדרך. מתן מתמודד עם עצמאותו בהכנות לגן. לוקח עמו תיק עם כריך, כובע אדום, שמיכה ירוקה ואת בובו הגמד, בקבוק מים ושבלול בצנצנת. לפני לכתו נותן "ליטוף אחרון לכלב נוח" ויוצא לגן. אביו והכלב הולכים אחריו כצל. החתול אוכל את הכריך, הכובע האדום עף מראשו של מתן, ומשמש להגנה מהשמש לצב הזקן. העץ בשלכת נהנה מהשמיכה הירוקה. בובו הגמד נעלם בחנות צעצועים. מתן מוצא משרוקית ודווקא אז "הבקבוק נפתח. הצנצנת נופלת והכל נשפך". השבלול משתכשך לו בשלולית. מתן מגיע לגן ומגלה: "את הכל איבדתי בטעות, וכלום לא נשאר לי... רק... משרוקית על חוט". הוא שורק והכלב נוח מחזיר לו את כל האבדות מלבד השבלול. ריקי הגננת שולחת את כולם לחצר לחפש שבלולים. האהבה לבעל החיים מודגשת וכן הקשר בין הילד לכלב, העוזר לו. העזרה לבע"ח ולעץ מודגשת בגופן כהה יותר: "חתול רעב מגיע ומריח כריך. ממממאאו.. זה בדיוק מה שהייתי צריך". הפריטים של מתן עוזרים לבעלי החיים בדרך, גם אם ללא כוונה. החילוץ נהנה מהמים הנשפכים מהמימייה שלו. על פי האיורים אנו רואים כי הכלב והאב מלווים את מתן, שומרים ונוכחים, עד הגיעו לגן. מתן יצא מביתו הבטוח, עבר "מסע" והגיע למקום בטוח אחר, הגן.

## **ב.בעלי החיים כנחלצים לעזרת הגיבור בסיפור**

בסיפורו של לוי קיפניס (1983), **אליעזר והגזר**, סבא מצליח להוציא את הגזר בעזרתם של סבתא אלישבע, הנכדה אביגיל, הכלב, החתול והעכבר אפור השכם. כשכולם פעלו יחד – יצא הגזר. זהו "סיפור מצטבר", הדמויות מצטרפות ובאות זו אחר זו. הסיפור מדגיש את חשיבותה של העזרה ההדדית להשגת מטרת, את כוח הקבוצה והיחד מול כוחו של היחיד. בעלי החיים הם חלק מחייו של הסב ומשפחתו.

הסיפור **פרח לב הזהב** (אליגון, 1983) שזכה לגרסאות רבות, משתייך הן לקטגוריית סיפורי המסע, והן לקטגוריה של סיפורים על "בעלי חיים הנחלצים לעזרת הגיבור". בסיפור מקבל דוד עזרה מבעלי חיים שהוא פוגש בדרך במהלך מסע ההרפתקאות שהוא עובר. דוד מבקש להציל את אמו ויוצא לדרכו להביא לה "פרח אדום עם לב זהב" (שם, עמ' 22). הפרח הוא המרפא לאמו. אך הדרך "רחוקה וקשה" (שם, עמ' 22). דוד תועה בדרך והעורב נחלץ לעזרתו תמורת הצידה שלקח לדרך – לחם וגבינה. הכבשה מקבלת את כובעו ומעילו בתמורה להכוונה. הברבור מקבל את נעליו של דוד ומעביר אותו את הנהר. דוד מוצא את הפרח, קוטף אותו, וחוזר לביתו. הוא נותן לאמו את הפרח להריח – "והנה פקחה את עיניה – אימא הבריאה" (שם, עמ' 23). בעלי החיים בסיפור עוזרים לדוד, שמסר את לחמו ואת הגבינה וכן את נעליו לברבור ולעורב.

בספרה של אבורמן עידן (1999) **מפתחות הקסם של דידי**, דידי יוצא להצלת אמו בעזרת בעלי חיים. דידי לוקח עמו את הג'ירף הרואה את הכול מלמעלה ועוזר לתכנן את הצעדים, ואת התן שיהיה לו שומר ראש. התן מעודד אותו לנהוג באלימות אך הג'ירף מעודדו להשתמש ב"מפתחות הקסם". יחד הם מצליחים במשימתם. בעלי החיים מייצגים את הדחפים השליליים והחיוביים בנפשו. הספר מקדם ערכי סובלנות וכבוד הדדי, וכן אהבה וכבוד במשפחה.

**בסיפור איפה הסבלנות?** של הראל (1989) מוצגת דלית, שיוצאת לחפש "סבלנות" לאחר שהוריה אומרים לה: "די, דלית, מספיק לדבר, אין לי סבלנות" ... היא מחפשת יחד עם החיות שהיא פוגשת את "הסבלנות". היא וחבריה בעלי החיים אינם יודעים "איך נראית הסבלנות?". הם עונים: "אני לא יודע, אני לא יודעת." דלית מתקשה להבין: "כל הסבלנות שהייתה לנו בבית, נגמרה..." היא מספרת על כך לשוקו הכלב שבא לעזרתה. בהמשך, הוריה קמים עם הרבה סבלנות. בסוף הסיפור ההורים קוראים לה והיא מבקשת מהם להתאזר בסבלנות, ומתיישבת לצייר ציור: "עוד מעט היא תגמור אותו ואז תספר מה עשתה בחצר. עוד מעט. סבלנות!" (ללא מספרי עמודים). דלית עברה שינוי במהלך ה"מסע" וחזרה הביתה שונה, ובעלת תובנות חדשות.

## **ג. סיפורים העוסקים בהתמודדות עם פחד מבעל החיים / מהשונה, האחר (כולל סיפורי דרקונים)**

בסיפורים העוסקים ביחסי אדם-חיה, נפגוש פעמים רבות בפחד מן האחר, השונה, בעל החיים. בני האדם מתנהלים על פי סטריאוטיפים ודעות קדומות. לספרות ילדים ונוער מעצם היותה ספרות דידקטית-חינוכית, המשפיעה על מחשבותיהם ועל רגשותיהם של קוראיה, תפקיד חשוב בעיצוב השקפת עולמם של הילדים. בהיותה סוכן חברות, עליה לאפשר היכרות עם ה"אחר", "השונה", כל מי שאינו "אני" (לנגר, עמ' 47). הפחד מהשונה, מהאחר, הינו פחד בסיסי. האחר, בחברה ובספרות, הוא מי ששונה מן הכלל, דבר ההופכו לא פעם לזר, למפחיד או לאויב (גוברין, 2013). בעלי חיים משמשים מושא לפחדים וחששות של ילדים, והנושא בא לידי ביטוי בסיפורים.

בסיפור **לא מפחד מכלבים** (טל, 2000) רועי מספר שאינו מפחד מאף כלב, מלבד מהכלב חושך שחטף לו את החלה. בלילה חלם רועי חלומות רעים על חושך הכלב. למחרת, חשב שמפלצת רודפת אחריו, אך גילה שזהו בעצם גור כלבים קטן וחמוד, וקרא לו מסטיק. הוריו מסכימים לגדל את מסטיק בבית בתנאי שיהיה אחראי לו. מסטיק, הגור נפגש עם חושך הכלב. רועי שחושש לו, מתגבר על פחדו ונכנס להצילו, מתוך אהבה ואחריות. להפתעתו, שני הכלבים מתחברים. רועי גילה שחושך אינו מפחיד כמו שחשב. בסיום מודגש, שפחדו של רועי מכלבים נגזר. הסיפור מסופר כולו בגוף ראשון ובדיבור ישיר על ידי הילד הגיבור. דבר זה מגביר את האמינות של התמודדות עם פחדים מכלבים לקורא. בסיום הסיפור רועי מכריז שכעת אינו מפחד מאף כלב. בנוסף, נוצר מעין סיפור מסגרת: הפתיח מדבר על כך שרועי אינו מפחד מאף כלב וכך גם הסיום.

בסיפור **איתמר פוגש ארנב** (גרוסמן, 1995) מתואר איתמר שאוהב חיות, אך מפחד דווקא מארנב ולא מאריות או מדרקונים. הוא חושב ש"ארנב זאת חיה גדולה כמו פיל. הוא גם "בטוח שארנבים טורפים ילדים". יום אחד בטיול ביער נתקל בו משהו "קטן וחמוד". אותו "משהו" רעד מפחד. "איזה מזל", אמר המישהו, 'אני פחדתי שאתה ילד'" – אומר לו היצור הזהיר, המפחד מאוד מילדים. הם בורחים זה מזה, אך מגלים שאינם מפחדים. "נוכל להיות חברים", אמר איתמר. הם נפרדים: "אך מאז איתמר אינו מפחד מארנבים... ובכל פעם שהוא הולך עם אבא ואמא הוא פוגש את החבר שלו הארנב". סיום הסיפור וכן הדיבור הישיר מדגישים את ערך החברות דרך דבריו של איתמר לארנב: "נוכל להיות חברים" אמר איתמר". החברות מתקיימת גם בין השונים זה מזה.

בסיפורה של נקאו (1985) **משהו צהוב ושחור**, טלי הולכת עם אבא לרופא השיניים. בסיפור זה בעל החיים וההתגברות על הפחד ממנו, מהווים אמצעי להתגברות על הפחד מרופא השיניים. בהמתנה לתורה, רואה טלי סל של אישה וממנו "מבצבץ משהו צהוב ושחור. מה זה יכול להיות?" היא חושבת לעצמה. בהמשך הסיפור מדמיינת טלי את הדבר הצהוב שחור – "מתפתל כמו זנב של חיה, הופך לאריה גדול... רק טלי שמעה את השאגה האיומה..." טלי מגלה בעצמה כוחות, שולטת באריה ומאכילה אותו מידה, רוכבת על האריה ואיש כמובן לא רואה, ונכנסת עם האריה לרופא. "הטיפול עבר מהר, טלי כבר לא פחדה. היא הושיטה יד לרופא ואמרה: "תודה", והאריה – חזר לסל." טלי התגברה על הפחד בעזרת חברה (הדמיוני) האריה.

הילד מדמייין זאב ומתגבר על פחדיו בסיפורה של בן-גור (2006) **קיש-קיש קישטה!** הוא שוכב במיטתו ומדמייין זאב רע ורעב בחושך. הזאב רוצה לטרוף. הילד מתקרב אליו בשקט עם קשקשן בכל יד, ומרעיש: "קיש-קיש קישטה!" הזאב נבהל ונמלט למרחקים. הילד מתמודד עם פחדיו ומצליח לגרש את הזאב המאיים.

בסיפורה של אתר (2003) **האריה שאהב תות**, מספרת המחברת שהאריה הקטן רצה לאכול רק תות. לא עזרו ההסברים של אמו, שאין להם ביער תות. הוא בכה ויילל. פעם באו ילדים ליער. האריה ביקש מהם את התות מתיקים. הם פחדו וברחו. האריה אכל את התות, והבין שבכלל אינו אוהב תות

ומאז הוא "לא רוצה דברים שאין, ושרק לילדים אחרים יש... והוא כבר לא בוכה ולא מתנהג כטיפש" (שם, עמ' 24). האם דואגת לאריה ולמזונו והוא לומד לשמוע בקולה ולהסתפק במזון כמו שאר האריות. הילדים הקוראים לומדים לראות את בעל החיים כבעל צרכים פיזיים ורגשיים, דבר שעשוי למתן את תחושת הפחד המידית.

סיפורי הדרקונים משתייכים גם הם לקטגוריה זו של יחסי אדם-חיה המנוהלים על ידי רגשות הפחד וכוחן של הדעות הקדומות. סיפורים רבים נשזרו סביבם. בסיפורים שאציג ישנה האנשה של הדרקון וקריאה לשינוי חברתי בהתייחסות לאחר, המבוססת על דעות קדומות. היציאה נגד סטריאוטיפים מקובלים של יחסי אדם-חיה, במקרה שלנו הדרקון כאויב האדם, מופיעה בסיפור של חפר (2003) **האוצר של צ'מבלו**, המציג דרקון גדול ומפחיד, השומר על "אוצר של ממלכה אבודה". הדרקון השתעמם והעסיק את עצמו באופנים שונים: סרטים, סריגה, ופתרון תשבצים. האביר הנס הנערץ, שעבר דרך ארוכה ומלאת קשיים כדי להגיע למערה ולאוצר מופיע בפתח המערה. הדרקון מנסה להפחידו בלהבת אש ובקול מפחיד, אך ללא הצלחה. הדרקון והאביר מתיידדים ומשחקים יחד. לבסוף, הנס האביר מציע לצ'מבלו הדרקון להצטרף אליו. מעכשיו הם כבר לא היו לבד: "יש להם זה את זה: אביר את דרקונו ודרקון את אבירו. וזה שווה יותר מכל הזהב והיהלומים שבעולם". החברות מנצחת את הדעות הקדומות. "אחרי כל-כך הרבה שנים של שעמום ושל בדידות היה צ'מבלו מאושר שסוף סוף מצא לו חבר", האוצר במערה ממתין למגליו. אך בכל מקרה, מייעץ המספר בדיבור ישיר ומבקש: "אל תריבו עליו עם אף אחד" אין זה שווה.

אצל גפן (1986) בסיפור **הדרקון הלא נכון**, מוצגות הדעות הקדומות של האדם נגד החי, במקרה זה הדרקון. כולם מפחדים מהדרקון האיום ורוצים להילחם בו. רודפים אותו בשל דעות קדומות, מכלילים עליו מתוך מה שהם חושבים שהם יודעים על כלל הדרקונים על פי המיתוסים השונים. הדרקון לבו טוב: "רגיש ובודד". כשפוגעים בו מגלים שיש לו דמעות ורגשות. "זה לא אשמתו שהוא מצויד בשלושה ראשים, ורק אלוהים יודע, שהוא היה מסתפק בראש אחד קטן ובכתף אחת רכה להניח אותו עליה". סופו של הדרקון רע ומר. האבירים הורגים אותו ללא כל חרטה. הסיום מעצים את הטעות שנעשית בפגיעה בדרקון: "השודדים שהגיעו מהר למקום, שלחו יד אל העין שלו הסגולה, אך מה שנצץ בתוכה לא היה יהלום, אלא דמעה גדולה" (שם, עמ' 31). "וככה הם הרגו שם את הדרקון הלא נכון..." (עמ' 31).

### **ד. בעל החיים כמעדן התנהגות ומשפר מצב חברתי**

בחלק זה מצויים סיפורים המראים כי הילד בסיפור נתרם מהקשר עם בעל חיים, עידן את התנהגותו כלפי חברים והאחר, ובשל כך התקבל לחברת הילדים ומעמדו החברתי השתפר. קשר עם בעל החיים עשוי להקנות לילד תחושה של קבלה ואמון, ולספק לו קשר נטול ביקורת ושיפוטיות. קשר כזה מאפשר לו להיות פתוח יותר מבחינה רגשית ותורם לתחושת הקומפלטנטיות, הערך והביטחון העצמי שלו (Van Houte & Jarvis, 1995).

בסיפור של אורגד (1996) **ניקה שתיקה**, מספרת שירי לאימא על ילדה חדשה הנקראת בפי הילדים "ניקה שתיקה", היא אינה מדברת עברית ואינה עונה להם. למחרת, כשהילדים מנסים לתפוס אפרוחים שברחו מפנינת החי בשל חתול, תופסת ניקה אפרוח ומדברת אליו. הילדים לומדים לקרוא לאפרוח ציפּלֶוֹנֶק, וניקה לומדת לומר כמוהם: "ציפּלֶוֹנֶק – אפרוח, לא לברוח". האפרוח שבסיפור הוא סמל לבעל חיים רך ופגיע, ומעשה הצלתו ובחירתו להתחבא דווקא "ליד הרגלים של הילדה החדשה" (שם, עמ' 18), מסמן את בחירתו בה כמצילתו. האפרוח סולל דרך לשילוב ולכניסה של ניקה לכלל החברה. הסיפור מדגיש את קבלת השונה, וקליטת עליה, כמו את הדאגה לחי. בסיפור זה מופיע הפחד מהשונה – העולה החדשה. בעל החיים עוזר לילדים לקבלה לחברתם.

בסיפורה של בראל (1989) **הילד הכי חזק בגן**, מסופר על איתן מגן רינה שהיה "פשוט ילד מרגיז. מציק לכל הילדים בגן" (שם, עמ' 5). רינה הגנת צעקה עליו, דיברה עמו, הסבירה לו ו"הזמינה את הוריו לשיחה" (שם, עמ' 8). אבל דבר לא עזר. יום אחד הביאה רינה הגנת גור כלבים לגן. רונן החזיקו בידו וכל הילדים ליטפוהו בעדינות. רק איתן נשאר בצד, וכשניגש לבסוף, משך לגור בזנב, וזה יילל. רונן קרא לאיתן "טיפש" ואיתן רצה להכות אותו ולהוכיח לו שהוא "הכי חזק בגן!" (שם, עמ' 19). רונן דחה את העימות למחרת, "כי היום אני צריך לטפל בגור הקטן" (שם, עמ' 19). רונן היה מוטרד, וכשנרדם לבסוף חלם על איתן ש"הופך לאריה ומתנפל עליו ו...". (שם, עמ' 24). בבוקר "הקרוב" עמד להתחיל, אך לא יצא לפועל כי הכלבלב הקטן ליקק את רגלו של איתן והתיישב ברכות בחיקו. הילדים עמדו בתור וליטפו את הגור הקטן שהיה בידיו של איתן (שם, עמ' 34), וזה האחרון שכח את הקרב. הכלבלב הקטן קירב את איתן לחברים בגן ואפשר לו להראות את הצדדים הרכים שבו ולתקשר עם חבריו המלטפים: "כן, השיב איתן, אבל בזהירות, כדי שלא תכאיבו לו". המסר הערכי של מניעת אלימות ופתרון בעיות ובדרכי נועם שזור בסיפור ומודגש בסופו: "ומה עם המלחמה? בכלל לא היתה מלחמה" (שם, עמ' 36). הכלב עזר לאיתן לעדן את רגשותיו וסלל לו את הדרך לחברת הילדים.

הסיפור **גם שוגי הרגיש יכול להרגיש** (אבורמן-עידן, 2000), מקדם את ערך "צער בעל חיים". שוגי היה כלב שניתן היה לראות עליו שהוא מרגיש את כאבם של הילדים כשנחבלו או בכו. יוני וחבריו בעטו בשוגי וזרקו עליו אבנים. הילדים מצאו אותו לאחר התעללות קשה, וקראו לו וטרינרית. היא, מבלי לדעת, קראה ליוני שיעזור לשאת את שוגי למרפאה. "יוני נכנס, דמעה ירדה על לחיו, והוא אמר: 'אני מצטער, אני לא התכונתי...' באמת. לא חשבתי שגם לכלבים כואב כמו לילדים... ואני מתחרט על מה שעשיתי לו... לעולם לא אפגע עוד בבעלי חיים" (שם, עמ' 22-23). יחסו של יוני לבע"ח ולחברים עבר עידון ושינוי בשל המקרה. בעלי חיים עוזרים לילדים לעדן את התנהגותם, ללמוד על סבלנות וסובלנות, הימנעות מאלימות ואחריות כלפי בעלי החיים. אלו מקרינים ומשפיעים גם על יחסיהם החברתיים.

## הבעל החיים כחיית מחמד / יחסי דאגה, חברות ומשחק

ביצירות אלו בעל החיים מיוצג בדרך כלל בתכונותיו הזואולוגיות הריאליות. היצירה הספרותית מבליטה את אהבת הילד לבעל החיים (חובב, 1996). בדרך כלל לבעל החיים בסיפור כזה יש שם פרטי, ואהבת הילד ודאגתו לבעל החיים מובלטת. "הדגש הוא על האהבה, הדאגה, ההזדהות ורגשות אחרים שמעורר בעל החיים בלב הילד. זהו גם הערך החינוכי החשוב של יצירות אלו" (האופטמן, 2006). בסיפור **איה פלוטו** (גולדברג, 2011 [1957]) שהוצג בפירוט בקטגוריית "סיפורי המסע" לעיל, מתוארים יחסי דאגה חברות ומשחק בין הילד לפלוטו. בסיפורה של ברגשטיין (2008 [1949]) **ויהי ערב**, הילדה מנסה להתחבר עם הדוגרת, ומבקשת ללסוף את התרנגולת בחצר. זו נבהלת ובורחת. בלילה באה הילדה ללול. כל הלול נרעש: "אסור לך, אסור לך להיכנס!" אבא כועס, והילדה מסבירה שרצתה לפייס את התרנגולת הנבהלת. "חיש הביתה ילדה לא טובה..." אומר לה אבא. למרות השפה הקשה השניים מתפייסים: "אבא מרים בחיבוק רחמים את בתו הטובה, הטובה." ישנה חזרה וניגודיות לאמירה קודמת. למרות טעותה של הילדה יש סליחה וקבלה. הספור עוסק ביחסי אב ובת, בכעס ובפיוס, בדאגה ובאהבה. האב דאג לתרנגולות בלול ולכך שלא תופרע מנוחתם. הילדה רצתה לפייס את התרנגולת. והסיום: "וכשאבא נשק לה אוהב וסולח, נשק לה גם הירח".

בסיפור **שמוליקיפוד** (כוש, 2009 [1955]), גדי חולה ועצוב. אין לו חברים. לפתע שמע רשרוש בחלון וראה כדור קוצים. גדי נענע את סורגי המיטה והקיפוד נבהל ומתכדרר. הקיפוד מסביר שכך הוא נוהג כשהוא מפחד. גם גדי מנסה להתכדרר. "אנחנו חברים טובים. לשנינו קוצים על הראש", אומר גדי. בסיפור דיבור ישיר המדגיח את ערך החברות: "גם אני חיפשי חבר. גם לי היה עצוב לבד." "יופי כשחברים ישנים יחד באותו חדר!". בבוקר עוזר גדי לשמוליק להסיר את התותים מקוציו. שמוליק מתגעגע להוריו והם נפרדים כחברים. ערך אהבת הטבע בא לידי ביטוי ביחסי הילד והקיפוד: "אני מבין אותך. לפעמים גם אבא ואמא שלי מחפשים אותי ודואגים לי" – שמוליק מקביל בין עולמו שלו לעולמו של הקיפוד החוזר להוריו.

דורון (2000) מצאה כי בעלי חיים בבית מעניקים תרומה נפשית בספקם אהבה ללא תנאי וביטחון, עוזרים בפיתוח רגש אחריות ואמפתיה, דימוי והערכה עצמית. מבחינה חברתית מהווה בעל החיים מקור לתמיכה חברתית, חבר למשחק ומתווך חברתי. בעל החיים מאפשר לילד חוויה של טיפול בזולת, למידה על מעגל החיים, ומעודד אינטראקציות משפחתיות. מבחינה פיזיולוגית נמצא כי נוכחותו של בעל החיים תורמת להפחתת קצב פעימות הלב, לחץ הדם והורדת החרדה. בעלי חיים רבים (ובמיוחד כלבים) משמשים כחיות מחמד לאנשים, ילדים וכן למשפחות, הבוחרות לאמץ ולגדל בעל חיים בביתן. הדבר נעשה בידיעה כי הטיפול מחייב ודורש השקעה. בעל החיים הופך לחלק אינטגרלי מהמשפחה. חית המחמד מעניקה חום, אהבה ותמיכה ללא תנאי. החיה הינה מקור לשעשוע, מקלט והסחה בעת מריבה, מחזקת בעת משבר משפחתי, מספקת ביטחון ועוד.

בסיפור **אביתר והעכבר** (בן שלמה, 2015), נבנה קשר בין אביתר לעכבר הגר גם הוא בבית, לא כחית מחמד "רשמית". העכבר, שצר לו החור בקיר, מבקש לישון עם אביתר. אביתר והעכבר מתקשרים בשפה המובנת רק להם: "אבודה בודה בודה" ... "בלמי מלנתלף, אני פשוט אחר! אתה ילד ואני עכבר, ככה זה. אתה כזה שמנמן ואני כזה רזה". העכבר נעלם בחור שבקיר, ואביתר חושש שאולי העכבר עזב כי הוא אחר ואינו יכול לדבר. אימא מנחמת את אביתר. החברות בין השניים נרקמת למרות השונות ולמרות חוסר השפה המשותפת.

בסיפור של חלף-גבאי (2002) **שני חתולים על ספסל אחד**, מוצגים שני חתולים. גברת עוברת ומביטה, ילד מיילל לעברם, והשכנה מאכילה את החתולים בקערת גבינה. שני החתולים רוצים בגבינה. "חתול אחד כועס מאוד... חתול שני נוזף כל-כך..." החתולים מסתובבים זה אחר זה, נחים מעט ושוב חוזרים לקערה, והפעם מלקקים יחד. הסיפור מסתיים כשם שהתחיל בתמונה שלוה של שני החתולים. הסיום מדגיש את החברות, ההשלמה, השיתוף והפיוס שבין השניים. בני האדם מוצגים כמביטים, משתעשעים ביללה לעברם, וכמאכילים ודואגים.

**בסיפור החתולים של סבתא נעמי** (רות, 2003) מגדלת סבתא נעמי חתולים באהבה. החתולים מוצגים בשמותיהם. החתולה פרנצ'סקה נעלמת, וסבתא דואגת. בבוקר היא מופיעה ועמה גוריה. סבתא מרפדת סלסלה לגורים ולבסוף מוצאת אותם בארון. החתולה פרנצ'סקה מסמלת את האם הדואגת כאימא / כסבתא לילדיה-חתוליה. בסיפור קיימת חזרה להדגשת דאגתה של הסבתא לחתוליה "ולכל חתול – שם מיוחד, היא סופרת אותם אחד אחד" (שם, עמ' 4). היא חוזרת וסופרת כבדיקה לשלומם. ישנה האנשה במטרה לקרב את הילד לבעל החיים. הדבר תורם לחיזוק הערך של אהבת החי: "חולדניקו הצולע" (שם, עמ' 6), "פרנצ'סקה השמנה" (שם, עמ' 5). הסיפור מסתיים בתיאור הסבתא הישנה עם כל חתוליה. סיום זה תורם להגברת הערך המובע בסיפור, לדאגה ואהבה לבעלי החיים.

יותם, בסיפור **אין חיה כזאת** (הורן, 2001), רוצה לגדל חיית מחמד בבית, חיה מיוחדת. הוא מבקש בעל חיים "עגול, קטן, אבל לא קטנטן, שקט, רך, שעיר וחם" (שם, עמ' 17). הוא כמעט מתייאש "והתחיל לחשוב שאולי אין חיה כזו כמו שהוא רוצה" (שם, עמ' 19). אצל השכנה הוא מגלה גורי חתלתולה קטנים ומבין שזה בעל החיים אותו הוא רוצה לגדל. בסיפור תבנית חוזרת בדיבור ישיר של דיאלוג בין יותם לאמו: "'אז אולי אתה רוצה פיל?' שאלה אמא ועיניה צוחקות" (שם, עמ' 10). הסיפור מסתיים בשאלה שבאה לשתף את הקוראים ולקרב אותם לחוויית הסיפור: "ומה אתם חושבים ענתה לו אמא?" (שם, עמ' 25).

הסיפור של יבין (2005) **החתול דלעת משנה את הדעת** מסופר בגוף ראשון, דבר המגביר את תחושת האמינות שהוא מעורר. הילד טוען "שהוא אוהב כמעט, כמעט הכל. אבל את החתולים – אני פשוט לא יכול לסבול!". המנייה של כל הדברים שהוא אוהב מעמידה בניגוד את הדבר היחיד שאינו אוהב – חתולים. במהלך הסיפור ישנם סוגריים להוספת מידע. החתולים מצד אחד נחמדים ומצד

שני שורטים ובסוגריים מצוין "זוהו כואב נורא". גם אבא מציין שאותו חתולים מעצבנים. אחרי כמה ימים אבא מגיע עם ארגז ובו גור חתולים ג'נג'י. בדף הבא הגופן משתנה לגדול מאוד וצבוע ירוק: "ברור! היה בפנים גור!" בתוספת איור גדול של הגור מציץ מהקופסה. הכתוב בסוגריים בהמשך מוסיף מידע על רגשותיו של הילד במפגש עם הגור: "חתולון ג'נג'י קטן (ולא איכפת לי לומר גם: מתוק)". הילד ואביו מטפלים בחתול. ו' החיבור מדגישה את העשייה הרבה והעיסוק בטיפול בחתול: "ונגבנו מהר... ואבא מילא... ומזג לדלעת... ועטף אותו...". הקשר בין הילד לחתול מופיע בדיבור ישיר: "בעצם כן, אני אוהב את דלעת, כי הוא החתול ששינה לי את הדעת". מופיעה שאלה להדגשת אהבת החתול והאם: "ומה אני אגיד לכם? גם לה הוא שינה את הדעת". החתול הפך לחלק מהמשפחה. הילד מבטיח שיטפל בו יפה, והחתול נשאר.

בסיפור **אני רוצה פיל** (יוסף, 2001), גיבורת הסיפור, ביקשה מהוריה לגדל בבית בעלי חיים שונים: פיל, אריה, צב, ג'רפה, סוס, גמל, כבשה וזוג פינגווינים. בסיפור דיבור ישיר ותבנית חזרתית. הילדה מבקשת בעלי חיים שונים, אבא מוצא סיבה מדוע לא להכניסם הביתה, וגם אימא מביעה את דעתה. ואז הילדה אומרת: "טוב, אמרתי, 'אני מוותרת, מוטב אחפש לי חיה אחרת'". ולבסוף – כשתחבולתה מצליחה – אבא ואימא בעצמם מציעים לה כלבלב: והיא אומרת: "'אימא! אבא! קראתי, 'תודה! אני מאושרת. כלב אני רוצה ולא אף חיה אחרת!'" ההורים מודעים לכך שזו תחבולה, אך בכל זאת משתתפים ב"משחק" עם בתם: "אימא צחקה: 'נציע לפינגווינים להתגורר בתוך תא ההקפאה של המקרר' – תשובה אבסורדית לבקשה אבסורדית. סיום הסיפור מדגיח את היחסים המשפחתיים: "ההורים שלי הסכימו להכניס הביתה כלב בלי היסוס, רק מפני שפקשתי קודם פיל, אריה, ג'רפה וסוס". הדיאלוג של הילדה עם הוריה מדגיח את ערך אהבת בעלי החיים בכך שההורים מסבירים לילדה מדוע אי אפשר לגדל את בעלי-החיים שהיא מזכירה בבית בשל חוסר תנאים מתאימים: "טלה זקוק לאמו הכבשה ולחבריו הטלאים. נדמה שאצלנו בבית לא יהיה לו נעים".

בסיפור של טולמן (2015) **את מי לב הכי אוהב?** אבא מגיע עם מתנה. הילדים מנסים לנחש מה בקופסה ומגלים כלב. הם רבים למי מהם הוא שייך. אבא מסביר להם שכלב רגיש למריבות. "כלב כזה ידידותי ואוהב, כדאי שנקרא לו לב", מציע אבא. הילדים מתחרים כדי לקבוע למי הכלב שייך. אבא טוען שהכלב שייך לכל המשפחה. הילדים חושבים "איך לרכוש את לבו של הכלבלב". רות חושבת: "רק חיבוק וליטוף! על ברכי יתנמנם מכורבל ורך, ואלי הוא ירגיש הכי שייך". לאחר חודשים, השלושה רוצים לבדוק את מי לב הכי אוהב. כל אחד מהם מפינתו, קרא לכלב לבוא אליו. לב פרץ ורץ לאימא שאמרה, שלב של כולם. בסוף הספור מעין האנשה: "קפץ מידי אימא, רץ ודהר, כאומר, אני של כולכם... ואני מאושר".

הסיפור **אוליבר** של צפרוני (2011) מסופר מנקודת ראותו של הכלב, שבפתיחת הסיפור מתאר מצוקה: הוא מוכנס למכונת חשוכה, ואחר כך לתא חשוך. הציור מראה שזוהו רכב של לוכדי כלבים. בבוקר הוא רואה מולו כלבים שונים. "אוף, אני רעב... אני צמא... קר לי... אבל יותר מכל אני רוצה ליטוף על הראש". אנשים מגיעים לכלביה לאמץ כלב. שתי נשים מגיעות לכלביה ובחרות בו למרות



שהוא צולע. הוא נוסע אתן הביתה בחשש. "אל תפחד, אוליבר שלי", אומרת מיטל. בבית מחכים לו: "מיטה חדשה, קולר חדש, רצועה חדשה... ואפילו קערית אוכל ומים... הכל חדש-חדש!" בהמשך, מצטרף גם דוג'ר השובב, הכלב המבוגר, ואוליבר שומר עליו. בסוף השבוע הם נוסעים עם מיטל לסבתא. אוליבר אוהב את המשפחה שלו: "איזה כיף שיש לי משפחה כזאת – קצת משוגעת, אבל זאת המשפחה שלי". הסיפור מדגיש את הצורך באימוץ כלבים מהכלביות ובעיקר אימוץ כלבים מבוגרים, שאין להם דורש.

## ו. סיפורי בע"ח כמענה לצורך פסיכולוגי-טיפולי

כוחו של הטקסט הספרותי לאפשר עיבוד תכנים פנימיים שהילד מתקשה בהם ולעסוק בהם ישירות. ספרות זו מהווה אמצעי עזר שבאמצעותו ניתן לחוות את העולם הפנימי. הסיפור מפעיל את מכלול המנגנון האישייתי – ובכללו את החלקים האינטלקטואליים, את עולם הדמיון והחוויות האישייות (פלג, 1994; אשבל, 2002).

פיצי הכלבה מספרת על התמודדותה של המשפחה שלה עם מות האב, בסיפור **פיצי מספרת על אבא של אסף, אלון ותמר** (זוהר, 2002). המאורעות מובאים מנקודת ראותה של פיצי הכלבה, שאומצה על-ידי משפחתו של אמיר האב, והפכה לחלק מהמשפחה: "אנחנו מטיילים, נוסעים ומבלים, ואני תמיד אתם". בבוקר סתיו אחד: "אבא אמיר יצא למילואים ומשם הוא לא חזר". ילדיו נוסעים לטיולים בלעדיו, הם ממשיכים בחייהם, אך הם "זוכרים, מתגעגעים ובוכים". פיצי מספרת על ביקוריהם בקבר האב, ועל ניסיונותיהם למצוא שמחה בחייהם ולהעיף עפיפונים כפעם. הסיפור מסתיים בתקווה שאולי יום אחד, "אימא עוד תעיף את העפיפון הגדול". הסיפור מלמד על התמודדות המשפחה עם האובדן והיותה של הכלבה חלק מהכאב.

בסיפורה של גרובמן (2000) **משקפים לנמש** השלכה של מצב אתו מתמודדים ילדים רבים. הילד מספר כי שם לב לכך שנמש אינו רואה טוב ולכן הרופא החליט כי עליו להרכיב משקפיים. נמש שמע על כך, ברח ולא חזר. הילד, בעליו של הכלב, דואג לנמש הכלב ומתלבט איך לשכנע אותו להרכיב משקפיים. הוא מבין שנמש חושש שילעגו לו. לבסוף, רצונו של נמש לראות את הכלבה החדשה בשכונה גובר על החשש והוא מרכיב את המשקפיים. ליז הכלבה אומרת לו: "המשקפיים לא ישנו אותך. תמיד תישאר כלב נחמד וטוב". גם הילד מדגיש בשיח כי משקפיים לא ישנו את מהותו של נמש: "אני בטוח שמי שיכיר את נמש ויראה כמה כיף להיות חבר שלו, יבין שהמשקפיים בעצם אינם משנים".

סיפור נוסף בסדרה זו של גרובמן (2000), **נמש משקר**, נפתח בדיבור ישיר ובוודוי של נמש הכלב: "אתמול עשיתי משהו רע ובמקום לומר את האמת, שיקרתי". נמש נגע ללא רשות במתנה שהכין דניאל לאמו. הוא פגע בקופסה בכדור, ושבר אקווריום עם דגים. בניסיונו להציל את הדגים הציף את המרתף "יחד עם השולחן של דניאל, הכסא והספרים". כשדניאל מגיע, נמש מאשים את

פוג, חברו. דניאל מסביר לנמש, שחשוב לומר את האמת. דניאל מבקש מנמש להתנצל וכך הוא עושה. נמש צריך לשלם עבור הנזק שגרם בהבאת עיתון במשך חודש מהמכולת. נמש מבין ששגה: "אני את הלקח שלי למדתי. לא אשוב עוד לשקר, גם אם בטעות אעשה משהו רע". כמו כן, נעשית חזרה על הערך בסוף הסיפור לצורך הדגשה: "למרות שקיבלתי עונש, אני שמח. דניאל אינו כועס עלי יותר... אני את הלקח שלי למדתי. לא אשוב עוד לשקר". הכלב מבין שבעליו דואג לו ורוצה ללמדו להתנהג נכונה.

כלב נוסף, **מיצי** (אהרונוב ורוזובסקי, 2005) הינו כלב מעורב, שגיבורת הסיפור קיבלה מסבתא שלה ואשר גדל אתה מעת היותה תינוקת. מיצי משתף אותה בכך שהוא מתבייש בשמו ובכך שהוא חלש, פוחד מחרקים ועוד. הילדה מנסה למצוא תכונה שמייחדת את מיצי: "רציתי להגיד לו: זה לא נכון, ואיזה שטויות אתה מדבר, אתה הכי טוב ב...". אך אינה מצליחה לנחם אותו. כששיחקה במגרש, שלושה ילדים הציקו לה וחטפו את הכדור: "ופתאום מיצי הופיע בלי שום אזהרה..." והגן עליה. הילדה מלטפת אותו ומודה לו. ערך החברות והאהבה לבעלי חיים והקשר בין האדם לכלב, מודגש בדיבור ישיר ובסיום הסיפור: "מה אכפת לי שאני מין כלב כזה שלא מפחיד אף אחד. אז מה אם יש לי שם של חתול, ואני לא רץ מהר כל כך, העיקר שלך יש אותי, ולי יש אותך". הילדה נותנת למיצי לנצח אותה בריצה הביתה, כדי שיחוש הצלחה והערכה עצמית גבוהה יותר ותחושת מסוגלות.

רווה (1997) בסיפור **פורים זה שם של כלב** מספר על רני שנולד בפורים, "לא יודע לצחוק ולא יודע לספר בדיחות". הוא מקבל גור כלבים ליום הולדתו וקורא לו "פורים". "פורים לא יודע לעשות דברים שכלבים אחרים יודעים... אבל פורים יודע לעשות מעשי ליצנות והפתעות". ביום הולדת בשנה אחרי, סבא דוד הביא בקבוק יין ישן ומשובח, ורני התעקש למוזג את היין. הבקבוק נשמט מידו והרס את העוגה. רני הצטער "וחש אשמה רבה. מה שווה המסיבה, אם רני לא ידליק הנרות על העוגה?". לפתע נכנס לחדר פורים הכלב ועל ראשו כובעו של סבא דוד. הכלב נבח רמות, דבר שלא עשה עד כה. "נעמד על הרגליים האחוריות, ניתר לגובה, עשה גלגול באוויר...". כולם צחקו בקולי קולות. התברר שפורים אכל את העוגה והיין, ולכן הפך שיכור. "רני צחק כפי שלא צחק מעולם... הוא חיבק את פורים הכלב שלא יודע לעשות דברים, אך יודע לעשות מעשי ליצנות והפתעות". פורים בעצם "מציל" את מסיבת יום ההולדת של רני ומשעשע את כולם. בזכותו רני קיבל מתנה מיוחדת השנה "לספר בדיחה ולדעת לצחוק".

בסיפור של קרמר (2001) **דרקולי של דותן**, מוצא איתן נחמה בעולמו הדמיוני בחברו הדרקון, העוזר לו להתמודד עם רגשותיו ותסכוליו. דותן מגיע בדמעות ל"מערה הסודית" וקורא לדרקון המערות שלו. הוא מספר לידו כי ברח ממסיבת יום ההולדת של חברו מאחר שאמרו שמתנתו מכוערת וקראו לו "דותן הבכין" (שם, עמ' 8). דותן נותן לדרקולי ליום הולדתו את המתנה שהכין לרינת. הדרקון משתף את איתן בכך שגם הוא רגיש ופגיע: "כשעצוב לי מאוד, יוצאות לי דמעות... אך אם פוגעים בי – אני גועש" (שם, עמ' 19). למחרת שוב מציקים הילדים לדותן שלומד לבטא את כעסו באמצעות הדרקון: "כשהדרקון שלי כועס הוא נושף ככה! צעק דותן" (שם, עמ' 24). הילדים

רצו להיות דרקונים כמוהו ונשפו אף הם, ושיחקו עמו תופסת דרקונים. בהמשך נתן דותן לדרקולי את "השבול הכי יפה באוסף" (שם, עמ' 32). הסיפור מסתיים במשחק וצחוק משותף שלהם. דותן חוזר לדרקון חברו, גם כשטוב לו, וכשבועיותיו נפתרו. דותן לומד להתמודד עם האתגרים שמעמידים בפניו חבריו. הוא לומד להתגבר ולהתחבר בעזרת הדרקון.

בעל חיים דמיוני נוסף מופיע אצל כרמי (2001), שבסיפורו **היפופוטמית על הגג** מספרת על דנה המטפלת בהיפופוטמית על גג ביתה: "העולם שקט שקט כשדנה על הגג עם ההיפופוטמית שלה" (שם, עמ' 4). הגג והטיפול בהיפופוטמית הדמיונית משמש לה מפלט, כי בבית רעש והמולה, כל אחד בענייניו. השכנים, אבא ואימא וגם דודי מנסים להניא אותה מכך. ההיפופוטמית גדלה ודנה צריכה לטפל בה ולהביא לה יותר אוכל ושתייה: "זה מעייף. זה המון עבודה. וזה מרעיש בחדר המדרגות" (שם, עמ' 10). ושוב, השכנים וההורים מנסים להניא אותה מכך, בתבנית חזרתית: "דנה, זה מפריע". בהמשך אימא מנסה למצוא עם דנה פתרון כדי להוריד את ההיפופוטמית מהגג. דנה מבקשת מאבא עזרה בהעלאת דליי מים לגג, כדי לשטוף את ההיפופוטמית, אך הוא עסוק בטלפון. בערב, דודו אחיה רואה שאין לדנה מצב רוח, וכל המשפחה מתגייסת לשפר את מצב רוחה, ואהבתם ודאגתם לה מובעות בדיבור ישיר: "אולי נעלה אל ההיפופוטמית של דנה על הגג ונאכל אתה ארוחת ערב?" (שם, עמ' 20). הסיום, גם הוא מגביר את ערך המשפחתיות, בתארו את ארוחת הערב המשותפת על הגג: "דנה מצחקקת בין ביס חביתה לביס מלפפון: עם ההיפופוטמית על הגג פשוט לא צריכים לעשות שום דבר..." (שם, עמ' 24).

## ז. יחסי האדם וחיות הבר – צייד מחד ומציל מאידך

סיפורים רבים מתארים את מפגשם של הילדים ובני האדם עם חיות הבר, ואת הדילמה בין גידולם בשבי כחיות מחמד, לבין השארתם בטבע, במקומם הטבעי. ניתן לראות מגוון של חיות בר המופיעות בסיפורים, גם כאלה שאינן חלק מסביבתו הטבעית של הילד במציאות.

מגן בסיפורו **מעשה בצב, כלב ושני ילדים** (2005), מספרת על ילדים שפגעו בצב, ועל כלב שהצילו. גיא ונאור מצאו צב בגן, צבעו וקישטו אותו, קראו לו צ'ק צ'ק והביאו לו עלים ופרחים לאכול. לפתע הגיע יובל עם כדור. הם רצו לשחק אותו, וכדי שהצב לא יברח, הפכו אותו על גבו. השמש הפתה על גחוונו והוא היה צמא, ניסה לקרוא לעזרה, אך קולו לא נשמע. פוקסי הכלב הגיע והדף את הצב ועופר הגנן בא ושטף את הצב והחזירו לצבעיו הטבעיים. הגנן מסביר לילדים שנהגו לא כשורה, והם מחזירים אותו לשדה, למקומו הטבעי.

בסיפור **הצב של אורן** (1977) אורן ואביו מחפשים יחד צב לאורן, אך אינם מוצאים. אורן עצוב. למחרת, אימא מוצאת צב, ולוקחת אותו לגן של אורן. כל ילדי הגן רוצים לטפל בצב: מביאים לו קופסה שתהיה לו לבית, צעצועים וספר. הילדים דואגים לו: "הוא רוצה לאכול...". אימא הביאה לו סלט מהמקרר של הגן. בהמשך יצא הצב מהקופסה והלך. אורן בכה. סיום הסיפור מדגיש את ערך

אהבת החי והטבע. הגנת, בדיבור ישיר, מסבירה לילדים: "צבים לא אוהבים להיות סגורים..". אורן מתנחם בכך שאולי אימא תמצא אותו שוב.

יונתן בסיפור **יונתן והיונה הלבנה** (אורגד, ללא שנה) פוגש במרפסת יונה לבנה שאינה עפה. הוא מכניסה לביתו, נותן לה מים, מקום לישון ופירורים מחלת השבת, אך היא אינה אוכלת. הגנן, העולה החדש, מסביר ליונתן, שכנראה מחר היונה תאכל. המוכר מסביר לו ש"ליונים צריך לבנות שובך". יונתן שם רשת מעל הקופסה כדי שהיונה לא תעוף. החברים שבאים לבקר אומרים שהיונה עצובה. "יש לה הכל, אמר יונתן. אוכל ומים ומקום טוב לישון". הגנן מספר ומדגים ליונתן שמקומה של היונה בטבע: "המשחקים של היונים מתקיימים באויר, בשמיים, שם הם יכולים להרים כנפים ולעוף גבוה לאן שהם רוצים". יונתן מתמלא רחמים כלפיה ומשחררה לחופשי. למחרת, היונה באה לבקרו. המסר מופיע שוב בסוף הסיפור: למחרת היונה חוזרת, ויונתן? "הוא הרגיש שהיא שלו. אני בטוח שגם אם תעופי רחוק – רחוק – תמיד תחזרי אלי". ... אומר יונתן ליונה. נוצר קשר של אהבה בינו לבין היונה.

בסיפור **התנין מצרים** (לפיד, 1987) מוצג תנין – בעל חיים שאין אנו רגילים לראותו גדל בבית כחיית מחמד. אבא מסביר שהוא הגיע מחמת גדר, דרך המוביל הארצי לכיור המשפחתי. עודד שם אותו בקערת מים והשיג עבורו שאריות דגים משמעון הדייג יום יום. בהמשך עבר התנין לאמבטיית תינוק, אימא אמרה שהתנין צריך תנאים מתאימים: שמש, מקום גדול וחברים. עודד לקח אותו לטיול. אנשים נבהלו ורצו לקרוא למשטרה. התנין סירב לחזור הביתה. עודד הזעיק את אבא. רכב של הספארי הגיע ולקח את התנין מצרים. עודד צעק: "אל תקחו אותו! הוא שלי! זה התנין שלי!" הנהג הסביר לעודד שלתנין יתאים להיות בספארי, שם "יוכל לשחות באגם מלא בוץ ולהתחמם בשמש ויהיו לו חברים תנינים וחברות תנינות". אבא ואנשי הספארי הבטיחו שעודד יוכל לבקר אותו שם. "עודד בכה כל היום. הוא התגעגע לתנין שלו. לפתע שמע דפיקות בחדר המדרגות ומצא שם את התנין מצרים, שגם התגעגע אליו: "ברחת מהספארי? שאל עודד וחיבק את ראשו של מצרים. מצרים חייך חיוך רחב ומעיניו זלגו דמעות". רמז לדמעות התנין. גם התנין נקשר לעודד.

נירגד (2002) בסיפורה **נשיקה לשפונזה**, מספרת על הג'ירפה שפונזה שגרה בגינה ליד הבית של מיכאל. היא ראתה שמיכאל מקבל נשיקה מאביו, ורצתה גם היא לקבל נשיקה. ביקשה הג'ירפה נשיקה מהכלבה בימבוץ, ומהחתול אוסקר, והם לא יכלו לנשקה בגלל גובהה. הציפור נתנה לה נשיקה לא נעימה – ניקור. היא מבקשת נשיקה ממיכאל והוא מסכים. הוא מבקש משפונזה להתכופף, מביא כיסא, ושולחן ומיטה, אך עדיין לא מגיע אליה. "הילד מיכאל היה עצוב, כי מאוד אהב את שפונזה וכל כך רצה לשמח אותה ולתת לה את הנשיקה שביקשה". לבסוף מצא פתרון וטיפס על העץ, ונתן לה נשיקה על הלחיים ועל העיניים. "שפונזה חייכה... וחלמה על הנשיקות החמות והמתוקות של מיכאל". מיכאל חוזר הביתה לארוחת ערב, וגם הוא מקבל מאבא נשיקה על כל עין. בטקסט חזרות להדגשת מאמציו לנשיקה: "וצוואר ארוך-ארוך-ארוך..." מיכאל מביא רהיטים ומנסה להגיע, אך כל פעם, כשאינו מצליח חוזר הכתוב "אבל שפונזה הייתה כל כך גבוהה, שהוא לא הצליח להגיע". הוא

טיפס עוד... וטיפס עוד" – להבלטת המאמץ. וכן: "ואחרי שעבר את כל הענפים הנמוכים ואחרי שעבר..." חזרות אלו מתארות את אהבת מיכאל לשפונזה ומאמציו להיענות לבקשתה ולנשקה. בסוף הסיפור, האב מנשק את בנו על העיניים, כפי שמיכאל נשק לשפונזה, בהקבלה, כשבאיור רואים גם את אימא מחייכת.

ימי בייך (2006) בסיפורה **לעוף עם סולי** מביאה את סיפורה של החסידה סולי שנולדה בדנמרק. אמה עזרה לה להתאמן למסע אל הארצות החמות. אימא מספרת לסולי שבדרך יחננו גם במקום שנקרא ישראל. כשהחורף הגיע, הגיעו החסידות לאגם החולה בישראל. גפן הגיע לבקר באגמון החולה עם סבתא עופרה המספקת מידע על המקום (המידע מצוי בצורת מכתב במעטפה המצורפת בספר). סולי מאבדת את הלהקה, והיא וסבתא מטיילות בארץ. סבתא שומרת על קשר מכתבים עם גפן. סולי מגיעה בטעות לגן החיות התנ"כי ונפצעת. סבתא עופרה דואגת שיטפלו בה. במרפאה חבשו את רגלה והרכיבו עליה טבעת לזיהוי. סולי מבקשת מסבתא עופרה בכותל "להוסיף בפתק גם בקשה בשבילי... מאלוהים... שאמצא את אמא שלי, ומהר". סולי ממשיכה לאילת, ושם אימא שלה מזהה אותה. סולי מספרת לחברותיה על טיוליה בארץ ועל סבתא עופרה. הסיפור מלמד על נדידת הציפורים ומקומות בארץ. הסבתא עוזרת לחסידה ומסבירה לה על הארץ, דואגת שיטפלו בה כשהיא נפצעת ומבקשת עבורה בכותל שתמצא את אימא שלה. האנשת החסידה וראיית הדברים מנקודת מבטה מקרבים את הקורא אל החסידה ואל אהבת החי והטבע.

סיפורם של הפילים מציג את דמותו ה"כפולה" של האדם, הפוגע וצד אותם מחד, וחומל ומציל מאידך. בסיפור **טינטורו פילה קטנה מאוד** של נורית זרחי (1993) מספרת סבתא לנכדיה על טינטורו, שציידים חטפו את אמה כשהייתה בת שבוע. טינטורו סירבה ללכת עם עדר הפילות ונשארה לבדה. הציידים מכרו אותה לבעלי קרקס. מר טנדרלי נקרא לטפל בה ולהציל את חייה. היא הבריאה, אך נשארה פילה קטנה מאוד וגדלה אצלו. מר טנדרלי חלה והודיע לטינטורו: "את מוכרחה להיות אמיצה וחזקה ולדאוג לעצמך... את צריכה לדעת שתמיד אני חושב עליך ואוהב אותך" (שם, עמ' 15). בעלי הקרקס ניצלו את ההזדמנות ולכדו אותה. כשהשתוללה, תכננו להיפטר ממנה. מילוש, עובד בקרקס מצילה ומחזירה לעדר הפילים ביער, שם מצויה אמה. "בודיצה התקרבה אל טינטורו... ובאור... ראו הכל איך נפגשות בודיצה והבת הקטנה שלה" (שם, עמ' 20). הסיפור בא להבליט את האכזריות שבאילוף חיות לצרכי שעשוע האדם ובניתוק בעל החיים מסביבתו הטבעית: מר טנדרלי מטפל בה במסירות ויוצא נגד בעלי הקרקס. הוא "הסית את החיות שלנו לא לבצע את התעלולים שלהם" (שם, עמ' 7). הסיפור מציג את הציידים באכזריותם. מילוש מציל אותה ואומר זאת בדיבור ישיר המגביר את אמינות הערך: "ואני רוצה להציל אותך" (שם, עמ' 17). יחסי אדם ובעלי החיים באים בסיפור זה לידי ביטוי כאשר מצד אחד האדם צד ופוגע בבעלי החיים ומשתמש בהם לשעשועיו, לצד האדם המגן ועוזר.

בסיפור **להציל את שימבה** (לויצקי, 2008) מוצג סיפור אמיתי. הסופרת אימצה את שימבה כחלק מתרומתה וסיועה לארגון צדקה המציל פילונים יתומים. בסוף הסיפור יש מידע על הארגון

ועל הקשר המיוחד שנוצר בין הסופרת לשימבה, הפיל שחי באפריקה בבית יתומים לפילים. הציידים ירו באמו והוא נותר לבדו ביער, ליד אמו המתה. בטקסט ביקורת על ציד הפילים. דפנה ואביה לקחו אותו לבית היתומים לפילים. אבא של דפנה ישן אתו ונתן לו חלב. הפילה השכנה דיברה אליו בפילית וניחמה אותו בליטוף חדק, עד שהוא נרדם. בבוקר מיהרה דפנה לרוץ אליו כי הבינה שהוא ירגיש לבד ובודד: "אל תפחד, [...] אני אשמור עליך". לננה מציעה לו שהיא תשמש לו מעין אימא. דפנה מביטחה לשימבה: "מהיום אתה תהיה החבר הכי טוב שלי בעולם". בתחילה שימבה היה עצוב, לא רצה לאכול או לשחק. רופא הפילונים אמר שהוא זקוק ל"אהבה, המון אהבה". לננה אספה את כל הפילונים וגייסה אותם להצלת שימבה. הפילונים בבית היתומים הופכים "למשפחה החדשה שלו". שימבה עוזר היום לפילונים חדשים שמגיעים לגנון.

בסיפור **היונה הלבנה והנמלה הקטנה** (אבס, 1991) מוצג האדם כזה שפוגע ביונה ורוצה להורגה. היונה מצילה נמלה קטנה שכמעט וטובעת באגם. "תודה שהצלת אותי! יום יבוא ואני אציל אותך!" (שם, עמ' 6). היונה הלבנה צוחקת למשמע הרעיון: "את?! נמלה כל-כך קטנה, את תוכלי לעזור לציפור גדולה כמוני?" (שם, עמ' 7). בחלוף הזמן מבקש האיכר לצוד את היונה הלבנה לארוחתו. הנמלה הקטנה ראתה את הרובה המכוון ליונה הלבנה ו"ונשכה אותו נשיכה חזקה ומכאיבה" (שם, עמ' 8). היונה מודה לנמלה הקטנה על שהצילה אותה ממוות. גם סיומת הסיפור מדגישה "כך הצילה הנמלה הקטנה את היונה הלבנה ממוות". הנמלה הקטנה האמינה בכוחה וביכולותיה ויצאה נגד האיכר הפוגע בחי, ביונה.

## ח. "סיפורי-ידע" המספקים ידע זואולוגי וביולוגי על בעלי החיים ואורחות חייהם

ישנם סיפורי ילדים המביאים ערכי טבע באופן דידקטי מוצהר, בתארום ובהסבירם תהליכים ותופעות טבע, ובספקם מידע על בעלי חיים.

בסיפור **מנין באת פרפר יפה?** (בר, 1999) פוגשים נורית ואלון פרפר יפה על פרח צהוב. הם רוצים לדעת מנין הגיע. אימא מסבירה להם שזהו "זנב סנונית, כי קצות הכנפיים שלו דומים לזנב של ציפור ושמה סנונית" (שם, עמ' 4). היא מזמינה את הילדים לחזור לשדה ולעקוב אחר הביצים שמטילה האם. הם רואים איך מהביצה בוקע זחל זללן שמחליף "את עורו מספר פעמים. הזחל הכין לעצמו פקעת משי והפך לגולם, ולבסוף הגיח מתוך הקליפה": "הגולם הפך לפרפר צבעוני! פרפר ושמו 'זנב סנונית'" (שם, עמ' 16). אימא סיכמה עמם את התהליך המחזורי. הילדים לומדים סקרנות וחקרנות, על המחזוריות שבטבע בגלגול הזחל לפרפר, סבלנות והתמדה במעקב אחרי היופי שבטבע.

בסיפורו של שביט (2008) **אם יתנו לך טוואי משי** לומד הקורא איך מטפלים בטוואי משי: צריך להכין להם בית עם מכסה מחורר, ולדאוג להם לאוכל – עלי תות טריים. בהמשך הם יגדלו, יטוו פקעת ויהפכו לגולם, לפרפר, שוב יהיו ביצים וחוזר חלילה. הסיפור מהווה מדריך מפעיל ומאזיר למגדלי טוואי משי. הסיפור כתוב בצורה מצטברת. לדוגמה: "אם מישהו ייתן לך טוואי משי, תצטרך

להכין לו בית". ההסבר לגבי איזה בית צריך הטוואי, נבנה על דרך ההשוואה לבתי בעלי חיים אחרים: "לצפורים צריך כלוב, לכלבים צריך מלונה", וכאן בא הפירוט, לפיו קופסת נעלים עם מכסה מחורר תתאים. בצד כל דף מאויר הגיבור המבצע את הכתוב והמוסבר ומוציגים תולעי המשי בתהליך ההתפתחות. הסיפור כתוב בצורה של דיבור למישהו נוכח: "תדאג להאכיל... תשמור על הפקעות...". התהליך מופיע לסיכום בקצרה ובאופן מאויר. בסיום הסיפור הילד מחלק טוואי משי לחבריו. הסיום מדגיש את התהליך המחזורי ואת הפצת הידע גם לחברים: "ואתה יכול לחלק לכל החברים והחברות, שרוצים גם הם, כמוך, לגדל טוואי משי". הסיפור מקרב את הילד לטבע ולחי ומעצים את הידע על גידול טוואי משי.

בסיפור **תרנגולת או תרנגול** (בן דור, 1995) חוגגים לסבתא יונה מנס ציונה יום הולדת עם כל המשפחה. הנכדים נתנו לסבתא מתנה אפרוח שלא יודעים "מה יצא ממנו כשיהיה גדול, תרנגולת או תרנגול?". סבתא מוסיפה מידע בדיבור ישיר: "אם יום אחד נמצא בלול ביצה, נדע שזו תרנגולת, ואם לא נמצא שום ביצה, ובוקר אחד נשמע מהלול: 'קוקוריקו! קוקוריקו!' נדע שזה תרנגול". לבסוף הבינו שיש תרנגול בבית. ביום ההולדת הבא קיבלה "מתנה בהמשכים" – תרנגולת שמנמנה: "מעכשיו לא אקנה עוד ביצים במכולת, כי תרנגולת כידוע, זאת הרי תרנגולת".

יותם ותובל הסקרנים מגלים ולומדים להכיר את הזיקית, בסיפורו של ויסהוף (2006) **מה שיותם ותובל גילו בחצר: הזיקית**. יותם הסקרן עוקב אחרי ציפורים וחרקים. הוא ותובל אחיו מתעניינים בטבע. הם פוגשים זיקית בחצר. הזיקית מדברת עם הילדים, אך מבקשת מהם לשמור בסוד את שיחתם. סבתא מגיעה לגינה ומסבירה על הזיקית המשנה צבעיה לפי הרקע והסביבה בה היא מצויה להסוואה. הזיקית סיפרה להם איך היא צדה, מתקדמת ומתגוננת מאויביה. יותם ראה את הגבשושיות המשמשות להחלפת צבעים. סבתא אינה מרשה לילדים לקחת את הזיקית לגן. הסיפור מסתיים בכך שהילדים מצאו קן של ציפור אותו יחקרו בהמשך.

**סיפור של חורף של אומנסקי** (1996) מספר על טיפה הנופלת על עורפו של תום, ביום סגרירי ומעונן. תום והטיפה אוספים חברים לטיול חורפי קצר מתחת למטריה. הטיפה התיישבה על פטרייה, על חילוון, נמלה, נחילאלי, קרפד, נרקיס ורקפת. כל אלו מלווים את הטיפה אל הים, ממנו באה. משם היא חוזרת לענן. הסיפור מזמן לילדים היכרות עם בעלי חיים וצמחים בחורף והטבע בעונה זו, וכן את תהליך מחזור המים. בסיפור חזרתיות. בכל פעם תום והטיפה פוגשים מאפיין אחר של חורף, ומצרפים אותו אל מתחת המטריה, בצורה מצטברת. צורת הפנייה וההזמנה זהה: "בוא אתנו, חלזון, לטיול חורפי קצר, יש לנו המון מקום, מתחת למטריה של תום". סיום הסיפור מדגיש את ערך החברות והלימוד: "כך בסוף היום, מתחת למטריה של תום, עמדו שם כל החברים ונופפו לטפה לשלום".

## סיכום:

בעלי חיים מופיעים רבות בספרות הילדים מעצם היותם של אלה מסקרנים, מושכים את לב הילדים ומאפשרים להם להזדהות ולהבנות את הידע על עצמם ועל העולם. במאמר זה פגשנו מבוחר סיפורים אשר חושפים את הילד למגוון בעלי חיים, מהם החיים בסביבתו הקרובה ומהם החיים בטבע ובסביבה הרחוקה. הסיפורים מקדמים היכרות עם תופעות טבע ובע"ח, ערכי טבע כאהבת בעלי חיים, והבנת מקומן של חיות הבר בטבע. בסיפורים נוספים הוצגו יחסי אדם ובעלי חיים במגוון מבעים: גיבורי סיפור הנעזרים בבעלי חיים במסעם, ילדים החוששים מבעלי החיים, ילדים המוצאים נחמה, עידוד ותמיכה אצל חיות המחמד שלהם או אצל בעלי חיים דמיוניים. פגשנו את האדם ב"כיעורו", בצייד הפילים ובפגיעה והתעללות בחי, לצד אנשים טובים, המקדישים ממרצם וממשאביהם לטיפול בבעלי חיים והצלתם, מהצלת פילים ועד פעילות למען אימוץ כלבים.

## ביבליוגרפיה

### מקורות ראשוניים:

- אבורמן-עידן, ל' (2000). **גם שוגי הרגיש יכול להרגיש**. קרית גת: דני ספרים.
- אבורמן-עידן, ל' (1999). **מפתחות הקסם של דידי**. קרית גת: דני ספרים.
- אבס, ש' (1991). 'היונה הלבנה והנמלה הקטנה', בתוך: **סיפורים שאני אוהב לקרוא**. הוד השרון: עגור.
- אבס, ש' (2002). **חתול לבן, חתול שחור**. הוד השרון: עגור.
- אומנסקי, ע' (1996). **ספור של חורף**. כפר יונה: ליתם.
- אורגד, ד' (1996). **ניקה שתיקה**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- אורגד, ד' (2000). **יונתן והיונה הלבנה**. קרית גת: קוראים.
- אליגון, ת' (1983). 'פרח לב הזהב'. בתוך: ד' גרדוש ות' אליגון (עורכות). **100 סיפורים ראשוניים**: חלק א (עמ' 22-23). תל-אביב: כנרת.
- אתר, ת' (2003). **האריה שאהב תות**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- בהט, א' (1993). **הקיפוד הדוקר שהלך לחפש חבר**. תל-אביב: שמואל זימזון.
- ביירך, ימי, ע' (2006). **לעוף עם סולי. הרפתקאותיה של החסידה סולי בביקורה בארץ ישראל**. כפר יונה: ליתם.
- בן-גור, נ' (2006). **קיש-קיש קישטה!** קרית גת: קוראים.
- בן דור, ד' (1995). **תרנגולת או תרנגול**. תל-אביב: מודן.
- בן שלמה, ל' (2015). **אביתר והעכבר**. אופיר ביכורים.



בר, ע' (1999). **מנין באת פרפר יפה?**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

בראל, ע' (1989). **הילד הכי חזק בנגן**. תל-אביב: ספרית פועלים.

ברגנשטיין, פ' (1987). **ויהי ערב**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.

גולדברג, ל' (1957, 2011). **איה פלוטו**. בני ברק: ספרית פועלים.

גפן, י' (1986). **הדרקון הלא נכון**. תל אביב: דביר.

גרובמן, א' (2000). **משקפים לנמש**. הוצאת ג'י. או. גלריה לאמנות.

גרובמן, א' (2000). **נמש משקר**. הוצאת ג'י. או. גלריה לאמנות.

גרוסמן, ד' (1995). **איתמר פוגש ארנב**. תל-אביב: עם עובד.

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

הופר, ר' (2002). **אילת מטילת**. אור יהודה: זמורה-ביתן.

הופר, ר' (2011). **שבלול בצנצנת**. אור יהודה: זמורה-ביתן.

הורן, ש' (2001). **אין חיה כזאת**. תל-אביב: ידיעות אחרונות.

הראל, נ' (1989). **איפה הסבלנות?** תל אביב: עם עובד.

ויסהוף, א' (2006). **הזיקית: מה שיתם ותובל גילו בחצר**. תל-אביב: משרד הביטחון.

זוהר, א' (2002). **פיצי מספרת על אבא של אסף, אלון ותמר**. ישראל: החברה למתנ"סים.

זרחי, נ' (1993). **טינטורי פילה קטנה מאוד**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

חלף-גבאי, ד' (2002). **שני חתולים על ספסל אחד**. אור יהודה: כנרת.

חפר, ר' (2003). **האוצר של צ'מבלו**. ירושלים: כתר.

טולמן, שולה (2015). **את מי לב הכי אוהב?**. יהוד מונסון: אופיר ביכורים.

טל, ח' (2000). **לא מפחד מכלבים**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

יבין, יונתן (2005). **החתול דלעת משנה את הדעת**. תל-אביב: עם עובד.

יוסף, ל' (2001). **אני רוצה פיל**. קרית גת: קוראים.

כהן, ש' (1988). **הארנב ממושי**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

כהן א', רוזובסקי מ' (2005). **מיצי**. ספריית פועלים.

כוש (1955, 2009). **שמוליקיפוד**: בני ברק: ספרית פועלים.

כרמי, ד' (2001). **היפופוטמית על הגג**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

לויצקי, נ' (2008). **להציל את שימבה**. אור יהודה: כנרת.

לפיד, שולמית (1987). **התנין מצרים**. ירושלים: כתר.

מאיר, מ' (1977). **הצב של אורן**. ירושלים: כתר.

מגן, ר' (2005). **מעשה בצב, כלב ושני ילדים**. קרית גת: קוראים.

נירגד, ליה (2002). **נשיקה לשפונזה**. תל-אביב: עם עובד.

נקאו, נ' (1985). **משהו צהוב ושחור**. תל-אביב: רשפים.  
פוקס, מ' (תשס"א). **מי יהיה מלך היער?** ירושלים: קו לקו.  
צפרוני, מ' (2011). **אוליבר**. יהוד: אופיר ביכורים.  
קיפניס, ל' (1983). 'אליעזר והגזר'. בתוך: ד' גרדוש ות'. אליגון (עורכות). **100 סיפורים ראשונים**, חלק א (עמ' 20-21). תל-אביב: כנרת.  
קרמר, ע' (2001). **דרקולי של דותן**. תל אביב: ידיעות אחרונות ומשכל.  
רווה, א' (1997). **פורים זה שם של כלב**. קרית גת: דני ספרים.  
רות, מ' (2003). **החתולים של סבתא נעמי**. תל-אביב: ספרית פועלים.  
שביט, א' (2008). **אם יתנו לך טוואי משי**. קרית גת: קוראים.

### מקורות משניים:

ארמון, ק' (2009). יוצאים להרפתקה – ז'אנר סיפרי מסע בסיפורי ילדים. **אתר הלול**. נדלה ב 15.3.16  
<http://ha-lool.co.il/magazine/article.asp?id=1231&paid=1239>  
אשבל, א' (2002). גישות טיפוליות במראה הביביליותרפית – זרמים ומגמות. **נפש**: רבעון לפסיכולוגיה, לטיפול, לטיפוח רגשי ולחינוך יצירתי, 12, עמ' 38-46.  
ברגסון, ג' (עורך) (2003). **ספרי קריאה לילדים – קטלוג מנומק**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, קרן הספריות לילדי ישראל.  
גוברין, נ' (2013). "כולנו אחרים – האחר בספרות: בין מיתוס למציאות". **מאזנים**, כרך פ"ג, גיליון 3, עמ' 2-4.  
דר, י', שטיימן, י', לבנת, ח', קוגמן, ט' (עורכות) (2007). **ברוח הזמן: החזרת ספרות הילדים להקשרה ההיסטורי-תרבותי**. תל-אביב: מכון מופ"ת.  
זורון, ש' (2000). הקשר בין ילדים לבין בעלי חיים – מגוון היבטים. **חיות וחברה**, 11, עמ' 8-19.  
<http://animalsoc.tau.ac.il/articles/article.asp?id=532>  
האופטמן, ש' (1996). ספרות ילדים הממוקדת בבעלי חיים: שש קטיגוריות למיון ספרותי ודידקטי. **מעוף ומעשה**, 3, עמ' 155-188.  
האופטמן, ש' (2006). בעלי חיים כגיבורים ביצירות לילדים – דרכים להוראה ולהפעלה. **חיות וחברה**, 32, עמ' 4-11.  
כהן, א' (1990). **סיפור הנפש: ביביליותרפיה הלכה למעשה** (כרך א). קרית ביאליק: אח.  
לבנת, ח', ברעם אשל, ע' (2014). "שיקולי בחירה מושכלים בטקסט הספרותי לילדים". **עולם קטן**, 5, עמ' 54-89.  
לנגר, א' (2011). קולו של "האחר" הערבי: דמות הערבי ויחסי יהודים-ערבים בשני ספרים לנוער מאת תמר ורטה-זהבי. **ספרות ילדים ונוער**, 132, עמ' 47-60.  
מלחי, א' (2014). השונה – דמויות אינדיבידואליות בספרות הילדים החרדית – סיפורי חיות. **ספרות ילדים ונוער**, 136, עמ' 50-64.  
נודלמן, פ' (2014). "האחר: אוריינטליזם, קולוניאליזם וספרות ילדים". **עולם קטן**, 5, עמ' 21-34.  
נווה, ח' (2002). **נוסעים ונוסעות – סיפורי מסע בספרות העברית החדשה**. תל-אביב: משרד הבטחון.

- סצ'רדוטי, י' (2000). **ביחד וכל אחד לחוד : על נמען מבוגר ונמען ילד בשיח הספרות לילדים**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- סרפל, ג'. (2007). תליין של אלוהים: קיצור תולדות היחס לבעלי חיים והאמונות לגביהם במערב. בתוך: ב' ארבל, י' טרקל. ומנשה, ס. (עורכים). **בני אדם וחיות אחרות באספקלריה היסטורית** ירושלים: כרמל, עמ' 15-32.
- פלא, נ. (1994). כתיבה יצירתית והשימוש בה בשיחה הביבליותרפית. **כ"ן. כתב נפש – רבעון לטיפול ולחינוך יצירתי**, 3, עמ' 19-32.
- קוגמן, טל (2007). "בין זואולוגיה לספרות ותרבות: התגלגלות סטריאוטיפים של החמור בספרות הילדים". בתוך: **ברוח הזמן: החזרת ספרות הילדים להקשרה ההיסטורי-התרבותי**. תל אביב: מכון מופ"ת, עמ' 189-236.
- רודין, ש' (2015). הילדה החדשה: יצוגי ילדות בספרות הילדים הישראלית לגיל הרך. **חוקרים הגיל הרך**, 3, מכללת לוינסקי לחינוך, עמ' 55-80.
- רוזנטל, א' (2006). **הערכים הגלומים בספרות הילדים לגיל הרך בחינוך הממלכתי**. עבודה לקבלת תואר מוסמך. המחלקה לחינוך. רמת-גן: אוניברסיטת בר אילן.
- רוזנטל, א' (2006 ב'). **הערכים הגלומים בספרות הילדים לגיל הרך בחינוך הממלכתי. ספרות ילדים ונוער**, 125, עמ' 16-42.
- רוזנטל, א' (2012). **ערכים בספרות ילדים ככלי לחינוך ערכי בגיל הרך בחינוך הדתי, החרדי ובחינוך היהודי מתקדם – מחקר משווה**. עבודת מחקר לתואר שלישי. המחלקה לחינוך. רמת-גן: אוניברסיטת בר אילן.
- רוזנטל, א' (2015). **ערכים בספרות ילדים ככלי לחינוך ערכי בגיל הרך, בחינוך הממלכתי-דתי, החרדי-עצמאי והיהודי-המתקדם. ספרות ילדים ונוער**, 138, עמ' 75-93.
- שנברג, ג'. בן-כנען, ר' (2011). **סיפורי בעלי חיים – מסיפור עממי לסיפור ילדים. חיות וחברה**, 44, עמ' 43-51.
- תור-גונן, ר' (2000). בין שורות ובין צורות: רכיבים לזיהוי מסרים ערכיים באיור, בעיצוב ובטקסט של ספרים מאוירים לילדים. **עולם קטן**, 1, 41-70.

Montagu, A. (1983). **Growing young**. New York: McGraw Hill.

Peter L. H.(1991). **Literary Criticism: Criticism, Theory, and Children's Literature**. Oxford, UK: Oxford University Press.

Rose, J. (1992) [1984]. **The case of Peter Pan or the impossibility of children's fiction**. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

Rothem, H. (2001). **The healing meaning of non-verbal dialogue an exploration of man-domestic dog reciprocity**. A Dissertation in Partial Fulfillment of the Requirements of Anglia Polytechnic University for the Degree of Doctor of Philosophy. England.

Van Houte, B.A.& Jarvis, P.A. (1995). The role of pets in preadolescent psychosocial development. **Journal of Applied Developmental Psychology**, 16, 463-479.



# **ספרים וסופרים: רשימות ורשמים**

---

---



## מה מנחם בשירה לילדים? על אכזבה ונחמה בשירה של מרים

### ילן-שטקליס

ד"ר דפנה בן צבי

הרצאה בכינוס השנתי לספרות ילדים ונוער, שהיה במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, א' בטבת תשע"ו, 13.12.15.

בסיפורי ילדים יש על פי רוב סוף טוב, מרגיע. כך זה באגדות העממיות – הגיבורים והגיבורות גוברים בסופן על התלאות והייסורים שהיו מנת חלקם – וכך הדבר בסיפורי הילדים שנכתבו מאוחר יותר: הסיפור מסתיים בניצחון הגיבור או הגיבורה על קשיי הנפש וקשיי המציאות. בכך מוענקת נחמה לקוראים ולקוראות הצעירים, ומתוך ההזדהות עם הגיבורים, יכולה להתחזק בהם האמונה בכוחותיהם שלהם לגבור על קשייהם.

בשירי ילדים, לעומת זאת, לא תמיד יש סוף טוב. פעמים רבות הם מתמקדים במצוקה – עלבון, געגוע, פחד, בדידות – ומסתיימים, לכאורה, ללא כל שינוי ולפיכך ללא נחמה. כאלו הם רבים משירה של מרים ילן-שטקליס, המשוררת שהכניסה את הנפש אל שירת הילדים הישראלית ויצקה מחומרי הנפש את שירה.

ברשימה זו אנסה לענות על השאלה, איזו נחמה טמונה בשירת ילדים בכלל ובשירה של ילן-שטקליס בפרט? כיצד ייתכן שלמרות הקושי המתואר בהם, בכל זאת יש בהם כדי להביא הקלה ומזור לנפש? כיצד אפשר להסביר את העונג שמסבה לילדים ולמבוגרים כאחת הקריאה בהם?

**מַעֲשֵׂה בַּיְלָדָה בּוֹדֵדָה**

**יְרַח, יְרַח, סִפּוֹר לִי סִפּוֹר,**

**סִפּוֹר לִי סִפּוֹר שְׂמִיחַ!**

**וְאַל-נָא תִגִּיד, זֶה אֶסוּר וְזֶה אֶסוּר –**

**וְאַל-נָא תִגִּיד, עֵתָה אֵין לִי פְּנָאִי –**

**וְאַל-נָא תִגִּיד, סִפְּרִתִּי לָךְ דִּי –**

**סִפּוֹר לִי סִפּוֹר, יְרַח!**

**כִּי אִמָּא אֵינְנָה,**

**וְאַבָּא הָלַךְ.**

וְרִיק הַבַּיִת, רִיק כָּל כֶּה –  
כָּל כֶּה לֹא שָׁלַנּוּ הַבַּיִת...

הִלַּכְתִּי לְשֵׁבֶת מְעַט בַּמַּטְבַּח.  
וְאֵינְנִי יוֹדַעַת כִּיצַד  
מִלְּפֹנֶה גָדוֹל שֵׁם אֲכַלְתִּי.  
מֵאוֹתָם הַכְּבוֹשִׁים הַשְּׂמוּרִים בְּתוֹךְ כָּד –  
אֲנִי לֹא לִקְחָתִי! הוּא קָפַץ אֶל הַיָּד –  
וְאֲכַלְתִּי.

אַחַר כֶּה נִשְׁבְּרָה פּוֹסִית שֶׁל יוֹן –  
כָּל כֶּה נִבְהַלְתִּי!  
וְאוּלַי הָיוּ שֵׁם שְׂתִים?  
אֵינְנִי יוֹדַעַת –  
מֵהָר, מֵהָר, עַל בְּהוֹנוֹת רַגְלִי  
בְּרַחְתִּי – וְדִי.

אַחַר כֶּה קָרָאתִי בְּסֵפֶר מַלְיָם רַבּוֹת,  
אַחַר כֶּה הִשְׁכַּבְתִּי לִישׁוֹן אֶת כָּל הַבָּבוֹת,  
אַחַר כֶּה הָיִיתִי בַת-מֶלֶךְ,  
וְתַעֲיִתִי בְּדַרְךָ,  
בְּאֵי-הַקְּסָמִים,  
בְּיַעַר-אֵימִים...

וְטַפְסָתִי מֵהָר עַל הַעֵץ הַגְּבֹהַ,  
כִּי לְמַטָּה אָרְבוּ זְאֵבִים –  
רַעֲבִים!  
פָּצוּ אֶת הַלַּעַי!



וְאֲנִי יוֹשֶׁבֶת לְמַעַלָּה בְּשִׁקְטִי,  
וְצוֹחֶקֶת!  
וְלֹא כְּלוּם.

כִּי מַלְּאָה אַחַת אֲנִי יוֹדַעַת –  
הַמַּלְּאָה הַהִיא שֶׁל הַטְּבַעַת –  
הַטְּבַעַת שֶׁנִּתְּנָנוּ לִי שְׁלֹשֶׁת הַגְּמָדִים –  
הַיְדִידִים –  
לְחֹשֶׁתִּי – –

וּמִיָּד בָּא הַיָּרֵחַ עִם שְׁנֵי כּוֹכְבִים,  
וּמִיָּד גָּרְשׁוּ אֶת כָּל הַזְּאֵבִים.  
וְעוֹד מַלְּאָה אַחַת אָמַרְתִּי,  
וְעַד שְׁלֹשׁ סְפָרְתִּי –  
וּלְפָנַי מְרַכָּבָה!  
וְהַמְּרַכָּבָה כְּלָה  
זְכוּכִית צְלוּלָה,  
וּבַמְּרַכָּבָה הוֹשִׁיבוּנִי,  
וְהַבֵּיתָה הַבִּיאוּנִי!

וְהַבֵּיתִי רִיק.  
אֵין אִישׁ בָּא,  
אֵין אִישׁ צוֹחֵק.  
אֵין אִישׁ גּוֹעֵר בִּי!  
אֵין אִישׁ אוֹמֵר לִי:  
זֶה אָסוּר, וְזֶה אָסוּר...

יָרַח, יָרַח, סֵפֶר לִי סֵפּוֹר!  
וְעַל מָה לְסַפֵּר אִם לֹא תִדַּע,  
סֵפֶר לִי סֵפּוֹר עַל יְלָדָה בּוֹדְדָה...

"יָרַח, יָרַח, סִפֵּר לִי סִפּוֹר, סִפֵּר לִי סִפּוֹר שְׂמֵחַ!" מבקשת הילדה ב'מעשה בילדה בודדה', (מתוך **פּרַח נַתַּי לְנוֹרִית**, 2005), בתקווה שהירח יארח לה לחברה ויפר את בדידותה. "כִּי אִמָּא אֵינְנָה, וְאַבָּא הֶלֶךְ. וְרִיק הַבַּיִת, רִיק כָּל כָּךְ – כָּל כָּךְ לֹא שְׁלָנוּ הַבַּיִת..." (ילן-שטקליס, 2005, עמ' 46. כל הציטוטים מתוך מהדורה זו). הילדה בודדה לא רק כי נותרה לבד בבית הריק. בדידותה עמוקה יותר: היא בודדה גם כאשר אימא ואבא שלה נמצאים בבית. מהאופן שבו היא פונה אל הירח עולה כי החוויה שלה מהוריה היא חוויה קשה של איסורים, חוסר פנאי וחוסר סבלנות. אין לה מקום בבית, גם כאשר הוא ריק, גם כאשר הוא מלא:

**וְאַל-נָא תְּגִיד, זֶה אֶסּוּר וְזֶה אֶסּוּר –**

**וְאַל-נָא תְּגִיד, עֵתָה אֵין לִי פְּנָאֵי –**

**וְאַל-נָא תְּגִיד, סִפְרַתִּי לָךְ דִּי –**

**סִפֵּר לִי סִפּוֹר, יָרַח!**

אל נא תגיד את מה שאני רגילה לשמוע, מבקשת הילדה מהירח, היה אתה אב ואם לי, וספר לי סיפור, סיפור שמח.

אך הירח – ירח. הוא אינו נענה לבקשת הילדה. הירח שותק.

ומה עושה הילדה?

היא אינה נכנעת לשתיקה. לא לשתיקת הבית הריק. לא לשתיקת האם והאב. לא לשתיקת הירח.

היא מספרת לירח את הסיפור שלה. סיפור על ילדה בודדה.

מרדנית:

**הִלְכְּתִי לְשֵׁבֶת מְעַט בְּמִטְבַּח.**

**וְאֵינְנִי יוֹדְעַת כִּיצַד**

**מִלְּפִיּוֹן גְּדוֹל שֶׁם אֶכְלְתִּי.**

**מֵאוֹתָם הַכְּבוֹשִׁים הַשְּׂמוּרִים בְּתוֹךְ כָּד –**

**אֲנִי לֹא לִקְחָתִי! הוּא קָפֵץ אֶל הַיָּד –**

**וְאֶכְלְתִּי.**

וכועסת:

**אַחַר כֵּךְ נִשְׁבְּרָה כּוֹסִית שֶׁל יַיִן –**

**כָּל כֵּךְ נִבְהַלְתִּי!**

ואולי היו שם שתיים?

ומפחדת:

כי למטה ארבו זאבים –

רעבים!

פצו את הלע!

אבל זו גם ילדה חזקה, ילדה שיש לה כוח להביס את השתיקה ועל ידי כך להביס את הפחד ואת הבדידות.

הכוח שיש לילדה הוא כוח הסיפור, כוח המילה:

כי מלה אחת אני יודעת –

המלה ההיא של הטבעת –

הטבעת שנתנו לי שלשת הגמדים –

הידיים –

לחשתי – –

ומיד בא הירח עם שני כוכבים,

ומיד גרשו את כל הזאבים.

כוח המילה מאפשר לילדה לעשות את הלא אפשרי – לקרב את הירח השותק, לגייס אותו לעזרתה ולהביס בעזרתו את הפחדים. כוח המילה מאפשר לה לברוא את מה שחסר לה – לברוא גמדים, ידיים, ובעזרתם לברוא את הדרך הביתה:

ועוד מלה אחת אמרתי,

ועד שלש ספרתי –

ילפני מרפכה!

המרפכה בלה

זכוכית צלולה,

ובמרפכה הושיבוני,

והביטה הביאוני!

כוחה של הילדה הוא, אפוא, ביכולתה לאסוף את שברי הרגשות – רגשות קשים של פחד, בדידות, כעס, עלבון – ולספר מהם סיפור. הסיפור שלה. באמצעות הסיפור היא מוצאת לעצמה, למעשה מייצרת לעצמה, בני ובנות ברית: המילים, שמעניקות מובן ומשמעות לחוויות ולרגשות הקשים והלא מובנים, והקוראים, שמאזינים לסיפור שלה. באמצעות המילים, הופכת הילדה – שאבא שלה הלך, וגם אימא שלה עדיין לא חזרה – להיות קצת פחות בודדה.

ילדה בודדה נוספת, השואבת את כוחה מהמילים, היא זו המחכה למיכאל, בשיר 'מיכאל'.

**מיכאל**

**חִפְּתִי, חִפְּתִי,**

**בְּכִיתִי, בְּכִיתִי,**

**וּמִי לֹא בָּא?**

**מִיכָאֵל.**

**וְהוּא הִבְטִיחַ פְּעַמִּים**

**כִּי יָבֹוא אַחַר הַצְּהָרִים.**

**וּמִי לֹא בָּא?**

**מִיכָאֵל.**

**שְׂמֵלָה לְבִשְׁתִּי יָפֵה מְאֹד,**

**וְסִנֵּר, בּוֹ רְקוּם אֶפְרוּחַ וְרֹד.**

**וּמִי לֹא בָּא?**

**מִיכָאֵל.**

**וְהִבְבוֹת כָּלֵן לִישׁוֹן הַשְּׁפָבֶתִי.**

**חֲשַׁבְתִּי שְׁלֹא תִדְעָנָה -**

**לֹא תִפְרַעְנָה -**

**אוֹתִי וְאֵת מִיכָאֵל.**

**וּבְחֵלוֹן יְשַׁבְּתִי**

וְהִקְשַׁבְתִּי,  
וְחִשַּׁבְתִּי -  
מִיכָאֵל.

וּבְגִזְזוּטָרָה עֲמַדְתִּי,  
וְלַחֲצַר יִרְדְּתִי,  
וְחִרְדְּתִי -  
מִיכָאֵל.

וְהוּא לֹא בָא.  
וְהוּא לֹא בָא,  
מִיכָאֵל

מִחֵר אֵלֶּה הַשֶּׁפֶס בְּבִקְרֵי אֵל הַגֶּן,  
וְאִשָּׁב לִי, וְאִבְכֶּה לִי כָּל הַזְּמַן.  
מִיכָאֵל.

אכזבתה מרה: מיכאל הבטיח פעמיים שיבוא אחר הצהריים, ולכן נדמה כי גם אכזבתה מוכפלת:

חִפְיִתִּי, חִפְיִתִּי,  
בְּכִיִּתִּי, בְּכִיִּתִּי,  
וּמִי לֹא בָא?  
מִיכָאֵל.

מיכאל יש רק אחד. אין לו תחליף. לכן האכזבה כה קשה. כי הוא לא בא. הוא לא בא. מיכאל. כל בית בשיר מסתיים ב'מיכאל', האחד והיחיד, הבלתי ניתן להמרה. כביכול כל הדרכים מובילות למיכאל. שלא בא. הוא לא בא.

המוסיקליות בשיר מוחשית. ילן-שטקליס כמו פורטת על המילים. הן לא רק אומרות, מספרות, אלא גם מתנגנות. וכאן טמון פן נוסף של הנחמה שבשיריה של ילן-שטקליס: לא רק המסר עובר

אלינו דרך השיר, לא רק המשמעות – הכללית, המובנת לכל – אלא גם המנגינה הפרטית של הרגש, במקרה הזה של העצב ושל האכזבה.

אפשר לומר כי קסם שירתה של ילן-שטקליס בפרט – וקסם השירה בכלל – הוא ביכולת להעביר לא רק תוכן ומסר, אלא גם – אולי בעיקר – ביכולתה להעביר רגש, להדהד אותו, להשמיע אותו. השירה מחזירה למילים כוח אבוד שלהן, את הכוח להחזיק ברגש. שהרי בראשית המילה טבועה ברגש, מעורבת ברגש, מביעה רגש. בראשית מביע התינוק צליל – צחוק, מלמול, בכי – המבטא רגש: עונג, כאב, התרגשות. מן הצליל נולדות מילים, שגם הן מעורבות ברגש, טבועות בו. רק בשלבים התפתחותיים מאוחרים יותר מתחזק תפקידן של המילים להעברת מסר תכליתי, ומתעמעם המטען הרגשי שלהן.

בהקשר זה מעניין להזכיר את דבריו של רוסו על מוצא הלשון: הלשון נולדה, לדבריו, על מנת להביע רגש, לא על מנת לתקשר. לפיכך, הלשון הראשונה הייתה לשון שירה:

**”כשם שהמניעים הראשונים שגרמו לאדם לדבר היו הרגשות, כך היו ביטויי הראשונים [של הדיבור] ציורים של המחשבה. הלשון המושאלת הייתה הראשונה להיוולד, והמובן כפשוטו בא אחרון [...] תחילה דיברו [בני האדם] בלשון שירה, ולא עלה בדעתם להגייין אלא זמן רב אחר כך”** (רוסו, 2008, עמ' 47).

השפה לפי רוסו נולדה על מנת להביע את השפע הרגשי של הסובייקט. אילו הייתה נוצרת למטרות תכליתיות, די היה לבני האדם בלשון פעולה, של מחוות (כלומר בתקשורת לא מילולית). השימוש בקול מוכיח כי לשון הדיבור נולדה למטרות של הבעת רגשות:

**”לא הרעב ולא הצמא, אלא האהבה, השנאה, החמלה והכעס הם שחילצו מתוך גרונם [של בני האדם] את הקולות הראשונים. הפירות אינם חומקים מידינו ואפשר להיזון מהם ללא דיבור, ניתן לרדוף בדממה אחר הטרף שמבקשים להשביע בו את הרעב; אך כדי לרגש לב צעיר, כדי להדוף מעלינו תוקפן בן עוולה – הטבע שם בפינו טעמי דיבור, זעקות, גניחות. הרי לכם [הדרך שבה] נוצרו המילים העתיקות ביותר והרי לכם מדוע היו הלשונות הראשונות זמרתיות ורוויות רגש בטרם היו פשוטות ושיטתיות”** (שם, עמוד 46).

מן הדברים עולה פן נוסף של הנחמה שמעניקה השירה: היא מחזירה אותנו אל הממד הרגשי-יצרי-פרטי של השפה ומצליחה לתפוס באמצעות המילים, את מה שעל פי רוב חומק מהן. את מה שעל פי רוב אין לו מילים – רגשות, תחושות אישיות, פרטיות (שעל פי רוב נטולות מילים). השירה מצליחה לדבר את מה שעל פי רוב נותר כלוא בתוך שתיקה. גם כאשר הילדים הדוברים בשירה של ילן-שטקליס כלואים, אם כן, בתוך בית ריק – בתוך עלבון, בדידות, אכזבה, געגוע – הם מלאי כוח כיוון שהשפה שלהם מלאה, זוהי שפה חיה, רווית רגש.

ונחזור לשיר 'מיכאל'. לא רק שהשיר אינו מסתיים בנחמה – מיכאל אינו בא – אלא שהילדה הדוברת מבטיחה שתישאר מאוכזבת גם מחר, היא ממאנת להינחם: "מִחָר אֶלְךָ הַשָּׁמַיִם בְּבִקְרָא אֶל הַגֶּן \ וְאֵשֵׁב לִי, וְאֶבְכֶּה לִי כָּל הַזְּמַן \ מִיְכָאֵל."

האם ייתכן שהילדה ממאנת להינחם כיוון שהאכזבה עצמה היא בשבילה – כמו גם בשביל ילן-שטקליס עצמה – כוח, כוח של יצירה? שהרי האכזבה היא כה מרה, עד כי נדמה שאין לה נחמה מלבד השיר עצמו. האכזבה אצל ילן-שטקליס מובילה לכתיבה.

חיזוק להשערה הזו אפשר למצוא בסיום הסיפור האוטוביוגרפי של ילן-שטקליס 'שתיים עשרה', שבו היא מספרת על האכזבה הראשונה הקשה בחייה: בדוכן הגרלה ביריד היא הטילה בקוביות 6-6 וזכתה בפרס הראשון – בובה יפה שבה חשקה – אך האיש בדוכן סירב לתת לה את הפרס וגירש אותה מהמקום:

**"צחקתי בקול וקראתי אל האיש: 'הבט נא, הבט נא, זכיתי בשתיים-עשרה, באמת בשתיים-עשרה! הבט-נא!' האיש לא ענה. הסתכלתי בו והיה זה כאילו איש אחר. עיניים קטנות, קרות ורעות הביטו אלי מתוך פנים זועפות. הוא שתק, וקצוות שפמו הזדקפו עוד יותר"**  
(ילן-שטקליס, 1978, עמ' 61).

ילן-שטקליס מספרת כי אף שהמקרה זעזע אותה, היא לא שיתפה את אמה, שבוודאי הייתה מנחמת אותה:

**"ואני שואלת את עצמי: איך קרה שלא סיפרתי לה [לאם] על דבר אשר פגע בי עמוקות, זעזע את כל ישותי? הלא ברור היה לי גם אז שהיא תדע להקל עלי, תסביר, תנחם [...]. ואולי טמון פה המפתח לפתרון הבעיה. אולי רצה שר גורלי, שהכאב, העלבון, התמיהה, יישארו סגורים בלבי ויישמרו בו, יהפכו עם השנים לשנאה גדולה לכל אי צדק, לאלימות של החזק לגבי הקטן החלש, לרוע לב ולזדון?"** (שם, עמ' 62)

האכזבה היא נכס מבחינת ילן-שטקליס, כיוון שהיא הפכה אותה למקור של כוח, מקור של יצירה. ילן-שטקליס מעידה כי הרגשות הקשים – כאב, עלבון, געגוע, פחד – הפכו אצלה למקור למלחמה נגד חוסר צדק. אך שיריה מעידים כי אלו מתפקדים גם כמקור כוח, כיוון שהם מחייבים אותה ליצור, לכתוב, על מנת למצוא להם מובן – סיפור, משמעות – ולייצר להם עדים, שומעים, קוראים. וכאן עולה מובן נוסף לנחמה שמעניקה השירה לכותבים, כמו גם לקוראים: זוהי נחמה ממעשה של קסם, קסם השיר, קסם הכתיבה, אשר כמו באגדה המפורסמת של האחים גרים רומֶּלְשְׁטֵיִלְצֶן (עוץ לי גוץ לי, בתרגומו של אברהם שלונסקי), מצליח להפוך קש (כעס, עלבון, בדידות) לזהב (שיר).

## ביבליוגרפיה

- ילן-שטקליס, מרים. (2005). **פרח נתתי לנורית**. תל אביב: כנרת, זמורה ביתן.
- ילן-שטקליס, מרים. (1978). **חיים ומילים**. ירושלים: קרית ספר.
- רוסו, ז'אן-ז'אק. (2008). **מסה על מוצא הלשונות שבה ידובר על המלודיה ועל החיקוי המוסיקלי**. תרגום, עידו בסוק, תל אביב: רסלינג.



# מ"הענק האנוכי" אל "הענק בא": תיאור תהליך הפיכת סיפור

## קצר לדרמה בימתית

נעה אבנד-אלחנן וגיא אלחנן<sup>1</sup>

צילומים: יוסי צבקר וניהאד עויזאת

בחיבור זה נציג את התהליך הפרשני שהוליד את ההצגה "הענק בא". ההצגה הועלתה במסגרת הלימודים לתואר ראשון של החוג לתיאטרון באוניברסיטת חיפה, בחודש מרץ האחרון. להפקת המופע קדמה סדנה סמסטריאלית אותה הנחינו יחד, נעה וגיא. נקודת המוצא הייתה יצירה לילדים שיועדה לקהל רב-לשוני, מתוך כוונה ליצור מופע תיאטרון חזותי המשלב עבודת שחקנים והפעלת בובות.

על הפרק עמדו מספר רעיונות, שעלו בשלב תכנון הסדנה, ביניהם הספר **ראש גזר (Poils de Carotte)** מאת ז'ול רנאר, המתאר ילדות קשה ללא התייפייפות, וכן המחזה **גן ריקי** של גרוסמן, לאו דווקא כטקסט להצגה עצמה, אלא כהשראה לעיצוב דמויות ילדיות. לבסוף בחרנו ב**הענק האנוכי (The Selfish Giant)** של אוסקר ויילד, לתשתית המופע. אף לא אחד מהסיפורים נועד במקור לילדים, אבל כולם מגוללים עלילה אודות ילדים. מסיבה זו נדרשנו למבט ביקורתי על "ילדי הטקסט". הילדים של ויילד מבטאים תפישת ילדות טהורה, זכה, תמימה ושופעת טוב. הילדים אצל גרוסמן הם ילדים תככנים, מיניים, כמעט נטולי חסד אנושי. ראש גזר, לעומת אלו הוא ילד פיקח ויצירתי, הנתון להתעללות מצד אמו ולאדישות מצד הסביבה. הוא ילד לא מושלם ומאוד מעורר הזדהות, להבדיל מהילדים המושלמים או המפלצתיים של היצירות האחרות. ניסינו לזמן לתוך **הענק האנוכי** – סיפור שמבחינת האפשרות הדרמטורגית של המבנה שלו היה המתאים ביותר – ראשי גזר למיניהם.

לדידנו, ילדים אינם טוב מוחלט. מי לא נתקל בשקיות חטיפים מפוזרות בגינת הבניין, בחבורת ילדים מעשנים נרגילה בגינה ציבורית, או חבורה מרעשה בצעקות אוויליות, מתחת לחלון לעת לילה. ייצוגם של ילדים בספרות ילדים לרוב חוטא למציאות זו ומבנה קטגוריית ילדות אידאית, בה ילדים הם זכים וחפים ממידות רעות (משיח, 2014, 78-97). כשפעילויות אלו כן מקבלות ייצוג, הן מוצגות כפעולות של בני-נוער, כלומר כפעולות של כבר-לא-ילדים או ילדים שהתקלקלו.

מבחינת הפרשנות אליה כיוונו, הילדים בסיפור לא יכלו להיות מלאכיים. הצגת הילדים כסובייקטים רב-ממדיים ומגוונים חשובה לפענוח ולהתנתעת הדרמה. זאת, לא רק על מנת שיהיו

1 נעה וגיא עוסקים ביצירה תיאטרונית משותפת, בתחום תיאטרון הבובות החזותי. בין עבודותיהם: "נעליים אדומות" (פסטיבל ירושלים לאמנויות, 2016), "רוכב" (פנדורה, 2012), "ביקור בסילוואן" (פסטיבל קליפה אדומה, 2010), "דרכונים של שחר האביב" (פסטיבל תיאטרון הבובות הבינ"ל חולון, 2010).

גיבורים אמינים ומעוררי הזדהות, אלא כי לתביעתם לפתיחת הגן היה תפקיד דרמטי מהותי: הילדים "הלא-טובים" הבהירו בהצגה נקודה עמוקה: לא על שום מתיקותם, או בזכות טוב ליבם של ילדים צריך ענק להפיל חומה, אלא מתוך אנושיותו וכהכרה באנושיותם! הכרה זו היא שהועידה וגם חייבה את כולם למצוא את האופנים בהם יוכלו לחיות יחד בקיום משותף. **לא כי זה כיף או משתלם, אלא כי זו משימת החיים של האנושות בעולם, ואין בלתה.**

באמירה זו נחשפת כמובן תפישת עולמנו החינוכית והערכית, וכפי שנראה בהמשך, חשיפתה כמו גם חשיפת האמצעים האמנותיים של שפת המופע, היא הנכחה של הפוליטיות שלו.

"מה עמדותיו של המבוגר/ת הפונים אל "כל" הילדים? איזו קהילת ילדים הם מייצגים ואת ערכיה ועמדותיה של איזו קבוצה הם מבקשים להצמיד?" (משיח, 2014, 15) שואלת ד"ר סלינה משיח במאמרה העוסק בפוליטיקה ב/של ספרות הילדים. המציאות הרב-תרבותית והרב-לשונית של קהל היעד של המופע תבע בירור של שאלות אלו, שכן בתוך מציאות פוליטית רבת-קולות, המעשה הפוליטי הוא פעולת חשיפת האג'נדה של הדובר ובמקרה זה – של האמן (משיח, 2014, עמ' 15-32).

סיפורו של אוסקר ויילד היה מוכר לנו כ**הענק וגנו**, בעיבודו של אהרון בר (1988). כאשר ניגשנו לקרוא את היצירה המקורית, הופתענו מהפער בין השם המקורי למתורגם; השמות ביטאו פער בין נקודות מבט. בעוד סיפורו של ויילד (**The Selfish Giant**, 1888) הוא סיפור נוצרי-דתי על מידות נכונות, המתלכד עם נקודת המבט של הילדים המגורשים, **הענק וגנו** מבטא הסכמה א-פריורית עם זכותו הבלעדית של הענק על הגן, שהרי זה גנו.

שם סיפורו של ויילד מעמיד במרכז את תכונתו השלילית של הענק – העובדה שהוא קמצן, אנוכי ותובע בלעדיות על פיסת גן עדן שברא אלוהיו. לעומת המקור, השם העברי דווקא מכריע מראש, שלפחות פורמאלית, הענק צודק – הגן שלו. שם זה הופך את השאלה המוסרית "**מה ראוי לעשות בגן**" לשאלת כדאיות: "**מה כדאי לענק לעשות**" – האם לחלוק את הגן עם האחרים, או לשמור את כולו לעצמו? ברוח פרשנות זו, ניתן לקרוא את המשך הסיפור כלקח, לפיו אנוכיות אינה **משתלמת**. כלומר, בעקבות שינוי השם, בתרגום לעברית, נדדה השאלה מהמרחב הקולקטיבי-מוסרי-דתי, לתחום האינדיבידואלי, בתוכו שאלת הכדאיות הכלכלית-רווחית. זאת ועוד, הדגשת "גנו" בכותרת "הענק וגנו", ניער את הסיפור מנימיו הדתיים-נוצריים, עברת אותו והעניק לו לגיטימציה לתפוס כלאחר כבוד מקום ברפרטואר ההוראה של חגי הטבע והארץ, דוגמת ט"ו בשבט, בארץ ישראל. היפוך המשמעות שעלה מתוך השינוי שחל בשם הסיפור, ריתק אותנו, וסימן ציר מרכזי בעבודת הפרשנות והאדפטציה למופע המקומי-עכשווי.

הרחבנו את השאלה "של מי הגן הזה", לשאלה "של מי ההצגה הזו?" וכן "למי בעלות על הסיפור". ניסינו גם לענות על כך. באחת התמונות הראשונות, מתקיים דיאלוג על ההזמנה לגן, בין שתי בובות-ילדות:

נור: כמה אנחנו שמחות פה.  
 אור: בגן שלנו, גן הילדים. בוסתן אל אוולאד.  
 נור: צריך לשים שלט גדול "גן הילדים לכל הילדים והעצים בעולם"  
 אור: הילדות.  
 נור: אה כן. גן הילדות לכל הילד... מה, בלי בנים?  
 אור: לא, "לכל הילדות" זה לכל. לכולם. כשאומרים לכל הילדים זה לא רק לבנים, נכון?  
 נור: נכון...  
 אור: אז זהו – לכל הילדות והעצים בעולם  
 נור: והעצות!  
 אור: נכון... "גן הילדות לכל הילדות והעצות בעולם"  
 נור: (לוחשת)  
 אור: בטח שגם טוני...  
 נור: طيب، لكان كل البنات والاولاد، الشجرات و- [=טוב, אז כל הילדות והילדים, העצים ו-]  
 אור: (קוטעת) רגע, מה את עושה?  
 נור: אני מזמינה לגן, לבוסתן. גם בערבית זה לכולם.  
 אור: אבל אני לא מבינה בערבית [בקול קצת נעלב-מתפנק. מחבקת את הרגליים שלה]  
 נור: [בגילוי לב] גם אני לא מבינה תמיד כל מה שאומרים. נספר את הסיפור ונראה מה נבין. תמיד אפשר לספר שוב.  
 אור: (פאוזה) מסכימה  
 נור: وأنا (=גם אני)  
 אור: وأنا! (=וגם אני!)

## שפה חזותית

התיאטרון החזותי משלב בין תיאטרון, שחקנים ובין בובות. הנוכחות של שחקן לצד בובה, חשיפת מפעיל הבובה עצמו והנכחתו גם כדמות – כל אלו שייכים זה מכבר לתחום התיאטרון החזותי, ואנו מקבלים השראה מענקי התחום כפרנק זונלה (Soehnle) ואילקה שונביין (Schoenbein)<sup>2</sup>, היוצרים עולמות מאוד פרטיים בעבודות הסולו שלהם, בהם הם המפעילים של הבובות שהם יצרו, תוך שהם חושפים את אמצעי ההפעלה והאשליה ונוכחים על הבמה כדמויות בפני עצמם.

2 פרנק זונלה (1963-) הוא אמן תיאטרון בובות גרמני, מייסד תיאטרון טובינגן. אילקה שונביין היא בובנאית, כוראוגרפית ורקדנית גרמנייה. היא חיה ויוצרת בצרפת. לכל אחד מהם שפה מאוד ייחודית. רבות מעבודותיו של זונלה בנויות ממקטעים הבונים חוויה רגשית קומית או טרגית מתמונה, ממצב ההולך ונבנה על הבמה. הוא מעצב, בונה, מביים ומפעיל בובות (ראו: Flamingo-Bar, Hôtel de Rive). שונביין אף היא עוסקת בכל היבטי המופע (עיצוב, בימוי, הפעלה וכיו"ב). רבות מיצירותיה עוסקות ביצירת כפילויות של דמויות ואברי גוף, ועוסקות ביחסי מפעיל-מופעל. (ראו: Metamorphosis, La Vieille et la Bête).

בחירת שפה היא תמיד ביטוי להחלטה ולתפישת עולם. מבחינתנו, תיאטרון שואב את המנדט שלו להמשיך ולהתקיים בעולם של מדיה משוכללת, מתוקף היותו אמנות חיה, תלוית זמן ומרחב. יצירת אשליית מציאות איננה שאיפה עבורנו; סרט טוב עושה מלאכה טוטלית מוצלחת בהרבה. הקונוונציה שבבסיס התיאטרון הריאליסטי, לפיה נשהה את ידיעת המציאות מול היצירה המתרחשת מול עינינו, אינה אמנה מחייבת עוד – גם קהל מנומס למדי מרשה לעצמו לבדוק מיילים בנייד, כשהוא משתעמם מהצגה. לכן בחירה אקלקטית של בובות ושחקנים מכריזה מראש שהרעיון איננו אשליה של מציאות חובקת כל, אלא רגעי קסם מפתיעים הנובעים דווקא מתוך חוסר המושלמות של השפה, מן הפיגומים החשופים שלה. ההיסחפות אחרי רגעי המשחק וההפעלה פועלת כהפתעה מאוד מרגשת, ודווקא השפה המנכיחה את שרירותה, היא השפה בה ניתן לומר דבר מה בכנות. הכנות הזו נדרשת כשבאים לספר סיפור, ולדידנו, היא עולה מתוך הוויתור מראש להציג את אשליית המציאות של התיאטרון, כמציאות.



מתוך החזרות: רעות עוזר בתפקיד פיזית והבובה אברם/ברהום בהפעלת מריה מדני. עירוב שפות של הפעלת בובות ועבודת משחק. הרגע התיאטרלי לא מבקש למכור אשליה טוטלית אלא להוליד קסם רגעי.



הגן בראשית המופע, טרם שיבת הענק. למן תחילת הפרויקט היה ברור לנו שהעצים יהיו אנושיים, כך שיוכלו להגיב ולבטא את התמורות החלות בגן.

### **מהלך העבודה בסדנה: כתיבה עם הסטודנטים**

הסטודנטים היו שותפים לעיצוב הדמויות דרך משימות הכתיבה במהלך הסדנה. הדבר העלה לפני השטח את המגוון הפוליטי, הדתי והלאומי של הקבוצה. במעגל אחד ישבו רוב של סטודנטים וסטודנטיות יהודים ומספר סטודנטיות ערביות (הרוב המכריע של המשתתפים היו נשים). הסטודנטים התחלקו על פי הגדרה עצמית, לפי השתייכות לאומית (ישראלית או פלסטינית) או דתית. הקבוצה כללה סטודנטים בעלי שפות אם שונות (נוספות לעברית ולערבית), וכמובן – עמדות פוליטיות שונות ומנוגדות זו לזו. ראשית קיבלו מאתנו הסטודנטים את הסיפור בשלוש שפות – הסיפור המקורי באנגלית ותרגומים לעברית ולערבית. כשהובן השלד הדרמטי, פנינו לכתובה שלהם לצורך פיתוח דמויות.

הסטודנטים נתבקשו לשחזר מתוך זיכרונות הילדות שלהם סיפורי התגנבות למקומות אסורים. סיפורים על עצי פרי שהיו קוטפים מהם את פריים האסור, או הסתננות למקומות אסורים. הזיכרונות הללו, ששיקפו ילדות רבת פנים, ולא חד ממדית, הם שבנו במידה רבה את הדמויות ששיחקו לאחר מכן הסטודנטים – הן כשחקנים והן כמפעילי בובות. הדמויות שנוצרו נגעו במאפיינים אישיותיים מגוונים לרבות תחרויות, התאכזרות, מנהיגות, נאמנות ובושה. הקטע הבא מדגים מקצתם:

(שמסי ופזית שותות מפחיות עם קשים)

שמסי: (תוקעת את גב כף ידה מול פניה של פזית) תראי איזה לק מרחתי מנאכיר!

פזית: (תוקעת את פנים כף ידה מול פניה של שמסי) קבלי איזה ריח טוב יש לקרם ידיים שלי!

שמסי: ווי מאיפה לך

פזית: מאמא

[לוגמות]

{שמסי הולכת לשמאלו של אברם, פזית לימינו}

שמסי: תגידי אברם (מעבירה את המסך בעיניים שלו לאישונים המביטים לכיוונה) מה יותר שווה,

הקרם שלה או הלק שלי?

פזית: [משנה לו את העיניים] הקרם!

שמסי: הלק!

פזית: הקרם!

שמסי: הלק!

[מביטות בהתגרות זו בזו ותוך כדי לוגמות מהפחיות ומתפוצצות מצחוק ובכך נגמרת המתיחות

ביניהן]

פזית: (לאברם) רוצה שלוק?

אברם: באמת? אה... בטח

פזית: לא תקבל

שמסי: אל תסתכל עלי. רוצה את הפחית?

פזית: כן תני לו, יש לו אוסף

שמסי: רגע עוד לא סיימתי

פזית: גם אני לא (לוגמות)

סימה: ענק בא!

[לוגמות לגימה ארוכה וזורקות את הפחית ורצות להתחבא. אברם אוסף את הפחיות.]

## של מי ההצגה הזו?

ההצגה נועדה לילדים חיפאים. שאפנו לכך שקהל יוכל למצוא עצמו בתוך הדרמה – להזדהות עם דמויות הילדים שבטקסט. לא רצינו להסתפק באלגוריה עם ניחוח של ארץ רחוקה אלא ביקשנו

להנכיח את השפות החיפאיות – להוסיף לעברית המובנת מאליה את הערבית וגם את הרוסית. הקהל אליו יועד המופע היה רב-לשוני.

**דמותו של אברם/ברהום היא דמות דו-לשונית, דבר המאפיין ילדים ערבים בחיפה. היא מבוססת על ילד משכונת הדר החיפאית. מצויד בעגלת שוק, הוא אוסף פחיות ברחבי השכונה, ולבקשת בעלי עסקים הוא מבצע מוואלים מפורסמים. הבובה של אברם נבנתה על ידי סטודנטים במהלך הסדנה והפכה דמות מרכזית ואהובה במופע. דמותו, כמו גם דמותם של טוני (גוסטבו קוסלובסקי) אפשרו לטקסט להציף גם הבדלים מעמדיים בין ילדים.**

שמסי (סמירה קדרי), אחת הילדות, הייתה גם המספרת. האפשרות של שמסי לפעול כילדה בתוך חברת הילדים, לקחת בה יוזמה למאבק בחומת הגן, הייתה משמעותית בעינינו – להזמין את הקהל באולם להזדהות עם דמות מרכזית דוברת ערבית, שמתמרדת נגד הפקעת זכויות, נגד האיסור על הכניסה. דמותה של שמסי, כמו יתר דמויות הילדים נבנתה מזיכרונות הילדות שהעלו הסטודנטים המשתתפים; זיכרונות מגוונים מאוד של ילדות בקיבוץ, בעיר או בכפר, אשר שולבו במחזה. מהסיפורים על דמויות "ענקים" שנכנסו למחזה, על מנת להדגיש שהענק האנוכי שלפנינו הוא ביטוי של תופעה רחבת היקף. בקטע להלן נזכרים הילדים בשלל הרב שקטפו כשפשטו על גנו של הג'ינג'י המפחיד:

שמסי: פתאום מגיע ילד, יושב לידי, אוכל פג'ויה ואומר לי: אוי היא לא מוכנה בכלל!  
ואני אומרת לו: כן, הג'ינג'י לא יודע לגדל פירות. פתאום ירד לי כל הצבע מהפנים, כי אני מבינה שהג'ינג'י זה סבא שלו! בלי לחשוב פעמיים הילד קם ממקומו, זרק את הפרי, העיף את השאר לאדמה ואז הגדולים, הם מה זה נתנו לנו מכות.

אברם: הם קשרו אותנו לעצים כדי שנרגיש מה זה להיות "עץ".

סימה: זהו! זה מה שנעשה! נקשור את הענק – שהוא ירגיש איך זה להיות ילד! [מתקנת] עץ!

שמסי: [בביטול] ניקשר לעצים בעצמנו ולא נסכים ללכת...עד שיוריד ת'חומה!

[הילדים לוקחים מקלות וחבלים ויוצאים לצעדה לכיוון החומה במטרה לחדור בעדה]

כולם: על מכشوف ועל מכשوف هلجدار ما بدنا نشوف!

סימה: בגלוי ובאמת את החומה נשבור כעת!



סמירה קדרי בתפקיד שמסי: מחקה את חוסיייה, בעלת בוסתן שרודפת ילדים מסיגי-גבול. צילום: ניהד עוידאת

במספר טיוטות ראשונות ניסינו להבין מה המפתח הפרשני הרלוונטי עבור הפרויקט – ידענו שאנו רוצים שהסיפור יערער על הגן כקניינו של הענק, ובמובן זה דבקנו בשמו המקורי של הסיפור "הענק האנוכי". בהקשר מקומי יש לכך משמעות אדירה, שהרי הצופים הם בני המקום, כילדים והן כמבוגרים, הם חיים סוגיות של שייכות ובעלות על מקום, על הארץ, על בתיהם.

כפי שציינו, בעצם השם "הענק וגנו" מופקע הגן מרשות הכלל. גנים ציבוריים הם סוגיה אנגלית שאולי עניינה את ויילד – לאנגליה היסטוריה של מאבק על כך שהגנים, הפארקים, הם נחלת הציבור ולא ניתן לגדר אותם. במציאות הישראלית תיחום וגידור הם נושאים בוערים ביותר: הקרב על שמורות החופים של הארץ, הקו הירוק הבלתי מסומן ולעומתו גדר הפרדה הממשית כל כך. בחיפה קיימים הגנים הבהאים, הם מתוחזקים בהקפדה, באופן בלתי פוסק, והאסתטיקה שלהם מתבססת על סדר סימטרי מופתי. גם עליהם חשבנו כשהתחלנו לעבוד – על האיסור לרוץ בגן, לשחק על המדשאות, או לטפס על העצים. הם יפים להפליא, אך האסתטיקה שלהם מבטאת תשוקה לקיפאון. בעצם כל העבודה בגן היא עבודת שימור – היפוכן (המרשים) של חיות וחיים.

התגובות למופע, לסצנת ההפגנה לעיל, וכן לשם ההצגה "הענק בא", שמזכיר בהגייה לא-גרונית את "הנכבה" – היו מגוונות והגיעו מגזרות שונות של הקשת הפוליטית. ואולם לכולן היה דבר-מה משותף והוא שלקהל המבוגר היה ברור שלפניו טקסט פוליטי, כלומר שלטקסט יש מה לומר על המציאות החיפאית והישראלית, והייתה התרגשות בלתי מבוטלת מכך. **הפוליטיות של הצגת**



הילדים הנכחה את הפוליטיות המובלעת בטקסט באשר הוא, גם טקסט ילדים. היא הסעירה אנשים משום שבתוך הערכים החברתיים הנוכחיים בישראל, מחקר פוליטי-אמנותי לילדים נוגד את האשליה שילדינו נשארים מחוץ לספירה הפוליטית, ואל לנו להזיק להם בערכינו ובתפישת עולמנו. ההצגה חתרה תחת עצם העובדה, שאסור "להכניס פוליטיקה" לאמנות אם היא אינה פוליטיקה שקופה, דהיינו שיש עליה קונצנזוס רחב. אולי זו הגזמה פרועה, אך קיבלנו רושם של הכרת תודה על חידוש האפשרות להביע דעה וטעם אישיים. לדידנו איננו עושים פוליטיזציה לז'אנר הצגות הילדים, אלא חושפים את הפוליטיות האינהרנטית שלו (משיח, 2014, 15-32).



מתוך החזרות: החומה גם היא עשויה בני אדם. היא פגיעה ופריכה כמותם.

### כתיבת הסיום: שכתוב סוף הסיפור

סיפורו המקורי של ויילד מסתיים בשיבת ישוע הצלוב אל הגן, לאסוף את הענק אל עמיו. באדפטציות העבריות לילדים, העקבות הללו של מות הענק, ובמיוחד מותו כנוצרי הנאסף אל חיק ישוע, נמחקו במידות שונות. בגרסה עברית משנות הארבעים המוקדמות של אליעזר כרמי וחיים תרסי (1940), מצאנו היצמדות רבה יחסית ליצירה המקורית, ורגע הפגישה של הענק עם ישוע הילד, מתואר במילים הבאות:

**"הענק חצה את הדשא וקרב אל הילד. וכאשר קרב אליו מאד אדמו פניו בחמה גדולה. מי זה העז לפצוע אותך?" קרא. שכן בכפותיו של הילד נכרו עקבות שתי צפרניים, ושתי צפרניים השאירו רישומן בכפות רגליו של הילד.**

**"מי זה העז לפצע אותך?" שב וקרא הענק. "אמר לי, ואקח חרב גדולה בידי ואהרוג אותך".**

**"לא. לא תוכל להרגו", אמר הילד. "אלה הם פצעי האהבה".**

**"מי אתה?" שאל הענק, ואימה גדולה ירדה עליו. הוא כרע על ברכיו לפני הילד הקטן. והילד חיך אל הענק ואמר לו: הרשית לי לשחק בגנך היום תבוא עמי אל גני שלי, גן העדן".**

**וכאשר באו הילדים אחרי הצהרים אל הגן, מצאו את הענק מטל מת מתחת לעץ, מכוסה כלו פרחים לבנים".**

גם רשימתו של מנחם רגב "איך נעלמו פצעי ישוע מ'הענק וגנו'", שסקרה את התרגומים-עיבודים של סיפורו של ויילד לעברית לאורך השנים, מחזקת רושם זה – הסיום הנוצרי לפיו הילד הקטן הוא הצלוב, לא שרדה אף לא תרגום אחד לשפה העברית. (רגב, **הארץ**, 21.3.2003).

כמו שלל האדפטציות העבריות ל**הענק האנוכי**, גם עבורנו מותו של הענק ששב בו מחטאיו, לא היה שימושי. בעוד שבסיפור המקורי ניתוץ החומה מהווה שיא מוקדם יותר בעלילה, והוא שנותן לענק הזדמנות שנייה – לחיות בתיקון, באהבה נוצרית, שנים עד מותו, רצינו לפתור את הקונפליקט סביב רעיון הגן דרך היחסים בין הילדים לענק.

בתרגום עמו עבדנו (כרמי ותרסי, 1940), הילדים משחקים באידיליה, בתוך הגן, ולאחר שבע שנים הענק חוזר:

**"יום אחד בא הענק בחזרה. הוא נסע לבקר את ידידתו המפלצת, ושהה אצלה שבע שנים. בתום שבע השנים אמר כבר את כל אשר היה לו לומר לה, שכן לא היה לו הרבה לומר, והחליט לחזור לביתו שלו. כאשר הגיע ראה את הילדים משחקים בגן".**

לאחר שלב הכתיבה האישית של הסטודנטים, שילב גיא את הדמויות שנוצרו לתוך שלד העלילה שכבר היה קיים מהסיפור המקורי. נותרה סוגיית הסיום, לגביה לא היינו אנו, המנחים, תמימי דעים. כאשר הבאנו לקבוצה את המחזה להקראה ראשונה, הבאנו אותו ללא סיום. קראנו יחד, חילקנו תפקידים, וכאשר הגענו לרגע ההבנה של הענק, שהגן חי בזכות נוכחות הילדים בו, שאין יופי ללא חיים, עצרנו והצענו את החלופות לקבוצה. למעשה, הדיון שביקשנו לקיים עם הקבוצה היה דיון פוליטי אודות מהות המופע והמסר שהוא יבטא. כלומר, אם השאלה מה גורם לענק לשנות את התנהגותו האנוכית היא אלגוריה פוליטית – מיהו הפרוטגוניסט האמיתי של הסיפור? הקבוצה הנאבקת על זכויותיה הלא-רשמיות (הילדים)? בעל הכוח שיבין את האחריות המוסרית שמתלווה

לכוחו (הענק)? או הילד האחד, המובחן מן היתר, שמצליח ללמד את הענק שיעור באנושיות? השאלות האלו הן גלגול של השאלה: איזו אג'נדה אנו מבקשים לקדם – מאבק על זכויות, חינוך למידות טובות או כוחה של האהבה?

נעה הציגה את עמדתה: הכוח על ההחלטה מה יקרה לגן חייב לעבור לילדים. אם נשאר את כל הכוח בידי של הענק – ברצותו יסגור את הגן, ברצותו יפתח, לא ערערנו את מבנה הכוח, לפיו ישנם ענקים וישנם ילדים ואלו קטגוריות אונטולוגיות. אם רוצים לכפור בהבדל הקטגורי, תמונת הסיום צריכה להיות שליחתו של הענק לגלות. שנפגוש אותו עם מזוודתו בצד אם הדרך, צמא למים. שילד יעזור לו – ישקה אותו, ייתן לו פרי כצידה לדרך.

הסטודנטים בקבוצה הביעו קול שונה – להשאיר את הדרמה אינטרה-פסיכית, דהיינו שהענק יבין את הטעות שעשה ויכפר עליה – יאציל מכוחו על הילדים, יוותר על הפריבילגיות שלו ובכך יתקן דרכיו.

קיבלנו את דעת הרוב, אולם תוך כדי החזרות על סצנת הסיום המשיכה לנקר בנו אי-נחת לגבי הסיום. תחושה של החמצה. גם הסטודנטים התלוננו – לא הפסקנו לשנות את המִיזָן־החֹתֶמֶת את המופע. ראשת החוג, הד"ר דורית ירושלמי, שליוותה את הפרויקט מראשיתו, הגיעה לראות חזרה וחיידדה את הנקודה – סצנת הסיום אינה יכולה להשאיר את התרת העלילה לתובנות הנפשיות של הענק, אלא חייבת לגעת גם במאבק שניטש בין הצדדים. היא צדקה, שכן אם הענק עובר רק תהליך פנימי, האקטיביות של הילדים במאבקם על זכותם מתייתרת.

ובאמת חזרה מתומצתת על הסיפור בתוך סצנת הסיום, כשהענק סגר את הגן והילדים התקוממו, כשהגן קפא וכשהילדה עוררה אותו בחזרה לחיים – כל אלה החזירו למרכז הבמה את יחסי הגומלין בין הענק לילדים, ואת התביעה שהגנים יהיו פתוחים לכל, לחזון משותף. את המופע חותמת דמותה של עוגה, החברה של הענק מצפון, בהרהור על התחדשות גנו בזכות הילדים:

**”אז אולי גם את הגן שלנו צריך לפתוח לילדים? אולי צריך לפתוח את כל הגנים לכולם?”**

## **סיכום:**

ברשימה זו פרשנו את תהליך העבודה במעבר בין ז'אנרים ובין קהלי יעד: מסיפור קצר למבוגרים ביקשנו ליצור מחזה והצגה לילדים; ואפשר אף לדייק – מסיפור קצר לקהל האנגלי ממעמד הביניים של אוסקר ויילד, במאה ה-19, עיבדנו הצגת ילדים לקהל חיפאי רב-לשוני ורב-תרבותי.

המעבר מטקסט ספרותי לדרמה עבר שינוי קונספטואלי, שהיה נעוץ כבר בשם הסיפור המקורי (**הענק האנוכי**) לעומת תרגומו הרווח לעברית (**הענק וגנו**). גלגולו של שם הסיפור היווה סוגיית מפתח בשינוי הדמויות, הזמן והמקום, ובסופו של דבר גם שינויו של סוף הסיפור.

הפוליטיות הבולטת של המופע נבעה מחתירה לכנות במסר ובאמצעים האמנותיים המופעלים בו. סוגיה זו התוותה פוליטיזציה של התהליך היצירתי גם עבור הסטודנטים. אחת מהמשתתפות הפלסטיניות בסדנה, שיתפה אותנו בחווייתה, כי כאשר קראה את הסיפור, הִנְכָּה ניבטה אליה מכל משפט המספר על הגן המופקע מהילדים.

אחת המשתתפות היהודיות העלתה את הנושא, כשהפנתה אלינו שאלה: האם אנו רואים את המופע כאלגוריה פוליטית המתייחסת ליחסי ישראל והפלסטינים באופן בלעדי? להבנתנו – אם האלגוריה מתפקדת כאלגוריה, הרי שכזו היא מאפשרת יותר מפרשנות אחת. כפי שהצגנו ברשימה זו, הממד המדיני-אקטואלי נמצא באדפטציה, אך לא ביחס חד-ערכי. דהיינו, **אם הצלחנו במשימה, ההצגה הייתה יצירה שנתנה במה לסוגיות פוליטיות מקומיות, עירוניות ומדיניות, ציטטה מהן באופן החושף את עצם קיומן הסמוי בכל טקסט שנבחר להעלות באוניברסיטת חיפה, בעיר חיפה, במדינת ישראל.**

## ביבליוגרפיה:

- ויילד, אוסקר (1988). **הענק וגנו**. עיבוד: אהרון בר. תל אביב: תמוז-מודן.
- ויילד, אוסקר. (1940). 'הענק האנוכי' בתוך: **סיפורים ואגדות**. תרגום: חיים תרסי ואליעזר כרמי. תל-אביב: ספרי זהב.
- משיח, סלינה (2014). "אוריינות פוליטית: פוליטיקה ב / של ספרות הילדים", **ספרות ילדים ונוער**, חוב' 134, עמ' 15-32.
- משיח, סלינה (2014). "פוליטיקה בספרות ילדים ונוער: ספרות ילדים רדיקלית ואקטיביסטית". **ספרות ילדים ונוער**, חוב' 137, עמ' 78-97.
- רגב, מנחם (2003). "איך נעלמו פצעי ישוע מ'הענק וגנו', על גיור יצירות בספרות הילדים העברית", "תרבות וספרות", **הארץ**, 21.3.2003.
- Wilde, Oscar (1980)[1888]. 'The Selfish Giant'. in: **The happy prince**. Oxford University Press.

# סיפור תערוכה



# חיים על חוט הסערה: הרהורים בעקבות התערוכה "חוטים וקשרים" באגף הנוער של מוזיאון ישראל

איריס ארגמן

בעליות המתפתלות לירושלים, בדרכי לתערוכת "חוטים וקשרים", הרהרתי בתערוכה ובשם התערוכה, והעליתי בזיכרוני את חוטי חיי.

מהם חוטי חיי?

אני זוכרת את ילדותי ההולכת ומתרחקת ממני. אני זוכרת את אימא שלי בשעות המאוחרות של הלילה, אחרי שסיימה את עמל יומה ואת הטיפול בארבעת ילדיה, יושבת מול מכונת התפירה, שהתחבאה בתוך קופסת עץ במשך היום, אך בלילה הגיחה כמו מתוך תיבת אוצר. אימא שלי בילתה את הלילות מול מכונת התפירה שלה: גוזרת בדים על פי דוגמאות וגזרות שהעתיקה מה"בורדה" – מגזין אופנה אירופאי שסימל עבורה את העולם הגדול. היא הייתה נוהגת להתבונן שעות ארוכות בנשים האופנתיות שלבשו שמלות מחויטות והדוקות לגופן, אחר כך הייתה מעתיקה את הגזרות, משחילה חוט דק לתוך קוף המחט, לוחצת ברגלה על דושת המכונה וזו התחילה לטרטר ולהרעיש.

אימא שלי אהבה לשבת ליד המכונה ולשזור חוטים, לתפור בדים בשלל צבעים ומהם לרקום את החלומות שלה. היא תפרה שמלות לעצמה ולבנות שלה, שמלות שלא נראו באותה תקופה בשכונה שלנו, שמלות עם שיק אירופאי, ניחוח של מקום רחוק מכאן.

בתערוכה "חוטים וקשרים" חיפשתי את מכונת התפירה הישנה, שרקמה את חלומותיה של אימא שלי. האם מצאתי את המכונה? האם מצאתי את החוטים שלי?

התערוכה "חוטים וקשרים" מעוררת את המחשבה ואת ההשראה. היא לא אומרת משהו מוגדר וסדור מבחינה רעיונית ולא יוצרת נרטיב ברור, להיפך, היא יוצרת את סבך החוטים הבלתי אפשרי שלא ניתן להתרה, את המבוך הסבוך – הֶלְבִירִינט. המבקר בתערוכה נע בין מיצבים, יצירות, צילומים, שירים והמון חוטים וחבלים מכל הסוגים. חוטים שאינם נשזרים האחד בשני, אינם רוקמים סיפור אחד. החוטים בתערוכה מתפזרים ומתפתלים, מובילים ומובלים עם המבקר בתערוכה, החוטים יוצרים פקעות של מחשבות וזיכרונות, תואי של דרך בשבילי החיים המסועפים.

"החוט פרום, הנפש אינה קיימת בעצמה", כתב פרננדו פסואה בספרו **ספר אי הנחת**.

בקומת הכניסה בתחילת התערוכה מוצג לְבִירִינט, מבוך של חוטים אפורים, הנמתחים מהקיר – נשזרים ומשתרגים זה בזה. המבקרים בתערוכה מוזמנים להיכנס לתוך מבוך החוטים ולמצוא את דרכם החוצה. המבוך עשוי מחוטים היוצרים רשת סבוכה וצפופה, אך יש גם שביל שבו ניתן לפסוע

ולהלך ולבסוף למצוא את הדרך החוצה. האם זהו מבוכ החיים? האם חיינו הם חוטים, או אולי חוט אחד שמתפתל ומסתבך ולבסוף נקרע, ניתק?



תמונה 1: לבירינט

החוטים עומדים במרכז של התערוכה, שאצרה דניאלה שלו באגף הנוער של מוזיאון ישראל. החוטים מתחילים בחבל הטבור, ממשיכים אל סוגים שונים של חבלים וחוטים מכל הסוגים.

בחלל המרכזי של התערוכה מוצגת עבודה יפיפייה של האמנית ציפורה רפאלוב, שם העבודה: "זרימה". זהו מיצב חוטים הקשורים לעמוד, ואלומת אור נשלחת אל החוטים ובהם שזורים יצורים קטנים.

ליד העבודה הזו מצאתי את השיר של רוני סומק, תלוי בצניעות לצדה, כמעט מתחבא :

**"אני בן של תופרת, וכשהייתי ילד דמיינתי ברוש למחט ירוקה / בור לאדמה פרומה / ואת סערת הים לפלונטר שהיכה גלים / בכחול פקעת חוטים. / בסוף כל יום גלגל אבי את סרט המדידה / שהתפתל כנחש על כורסה... אמי הפליגה לארצות שגבולותיהן היו קווים**



**שבורים / בעמודי הגזרות של ז'ורנל האופנה בורדה / וחלמה למלא בפייטים את שמלת  
ההופעות / של גרייס קלי, נסיכת מונקו...."**

וכך ממשיך השיר לארוג ולתפור גזרות מה"בורדה", בדיוק כמו בזיכרון הילדות שלי – מצאתי את מכונת התפירה של אימא שלי בתערוכה!

וממש ליד משתלשלת מהתקרה עבודה מרהיבה ביפייה של האמן ארנסטו נטו, שנקראת "חלון קטן בינינו", 2012. העבודה מציגה שני ערסלים עשויים מחבלים וכדורי פלסטיק ויוצרת ערסלים המדמים תחושה של ישיבה בתוך רחם, או בערסל בלפז של יער עבות. השתרעתי בתוך רשת החבלים, עצמתי עיניי וחלמתי בהקיץ.



תמונה 2: ארנסטו נטו. חלון קטן בינינו

העבודה הזו מתכתבת עם שיר קטנטן ונהדר בתערוכה מאת יואל רקם:

**"חלמתי חלום עם חוטים זהובים / ארגתי תקוות כחולות / טויתי חוטים ורודים ענוגים /  
לנוכח עיניים שחורות."**

אחרי שהקצתי מהחלימה בהקיץ, נתקלתי בעץ המשאלות המזמין את המבקרים בתערוכה להתנסות במנהג הרווח בתרבויות שונות בעולם – קשירת חוט או סרט לענפיו של עץ, בתקווה שהמשאלה תתגשם. מתחת לעץ המשאלות היו פזורים חוטי צמר בצבעים רבים, והעץ היה צבעוני ומזמין.



תמונה 3: עץ המשאלות

הבעתי משאלה וקשרתי חוט, ושוב נזכרתי בילדות שלי – בלילות החורף הקרים הייתה אמי נוהגת לשבת על כיסא הנדנדה ולסרוג סוודרים וכובעים. כדורי הצמר נחו על הברכיים שלה בשעה שהמסרגות נוקשות ומתקתקות, לעיתים התגלגל כדור אחד לרצפה ומשם המשיך את דרכו וטייל בין החדרים. נהגתי לתפוס את כדור הצמר, לגלגל את החוטים המתפתלים ולהחזיר אותם לאימא שלי, שהמשיכה להתנדנד ולסרוג.

רגע לפני שעזבתי את התערוכה נתקלתי בעבודה של האמנית להלי פרילינג – "בלי כותרת – מיצב קשור מקום". דרך חלון מוארך, מואר באור לבן ובוהק נשזרו חוטי ניילון שנראו כמו רשת של קורי עכביש, חוטים עדינים, כמעט שקופים שנרקמו ונשזרו זה בזה והם מרתקים ביופי שלהם, באריגה הדקדקנית שלהם, מעוררים את המחשבה כיצד אורג העכביש את החוטים, אורג וטווה בסדר מופתי ואינו מתעייף ממלאכתו, מלאכת חייו.



תמונה 4

יצאתי מהתערוכה אל חצר אגף הנוער. שמש ירושלמית שלחה קרניים אדומות של שעת בין ערביים, רוח קרירה נשבה בין העצים. התיישבתי תחת עץ שגזעו היה עטוף בסוודר צבעוני, המשך לתערוכה.

התערוכה "חוטים וקשרים" משכה את חוטי הזיכרון, קטעה את חוט המחשבה, רקמה לי חוט עלילה פרטי, הרעידה את חוט הלב, פרמה את כדור חוטי הצמר של ילדותי.

חוטים מתולתלים וקופצניים קיפצו לי מתוך הראש והמחשבה, ואולי זה הדבר הנפלא ביותר שיכול לקרות לילדים בתערוכה: "חוטים וקשרים" אינה יוצרת סיפור עם התחלה וסוף, אלא מעניקה את היכולת לעוף עם חוט המחשבה, ליצור ולטוות עלילה פרטית, לכתוב את הסיפור האישי של כל ילד וילדה המבקרים בתערוכה.



שירה של הרצליה רו, 'הפנים של סבתא כמו רשת חוטים', על קיר התערוכה "חוטים וקשרים".

הַפְּנִיִּים שֶׁל סַבְּתָא כְּמוֹ רֶשֶׁת חוּטִים,  
כֹּל קֶמֶט הוּא חוּט, הַמוֹנֵי קֶמֶטִים.  
"לְכֹל קֶמֶט – סְפוּר" כִּךְ סַבְּתָא אוֹמֶרֶת  
"בְּקֶמֶטִים אֲנִי סְפוּרִים לָךְ שׁוֹמְרֵת".

...

אֵינְנִי מְבִינָה אִיךְ סַבְּתָא תּוֹפְרֶת  
לְתוֹךְ הַקֶּמֶטִים סְפוּרִים לְמִשְׁמֶרֶת.  
בְּלִי קֶמֶטִים מָה הֵיטָה אוֹמֶרֶת?  
בְּלִי קֶמֶטִים אִיךְ הֵיטָה מְסַפְּרֶת?

הַקֶּמֶטִים שֶׁל סַבְּתָא תְּרַצְּלִית רַז



**ביקורת**





# שתי גרסאות מאוירות לספרה של מיריק שניר "למה כל לילה

אני עייפה?"

ד"ר ישראלה וייס

ליזכרה של חנה לוי סופר שאהבה ילדים וספרי ילדים ונפרדה מאתנו בטרם עת.

## תקציר

לאיור מקום מרכזי בספרי הילדים, ותפקידיו רבים ומגוונים. הספר **למה כל לילה אני עייפה?** מאת מיריק שניר יצא לאור בשתי מהדורות בהפרש של 13 שנים: בשנת 2002 ובשנת 2016. את המהדורה הראשונה אייר נתן הלפרן (הקיבוץ המאוחד, 2002), ואת השנייה תמר נהיר-ינאי (יסוד, 2016), וסגנונם שונה מאוד. באיוריהם יש כדי לחזק את התפיסה שלאיורים השפעה רבה על תהליך קליטת הטקסט של ספרי ילדים. במאמר זה בחנתי את הטקסט ואת המסרים שהוסיפו המאיירים – כל מאייר בסגנונו, בחותמו האישי ובעקבות השקפת עולמו.

## איור ספרי ילדים

באיור ספרי ילדים, המאייר משמש מתווך בהעברת מסרים אל הילד, ולכן "המשימה הראשונה של המאייר היא להבין הבנה מעמיקה את אופי הטקסט ואחר כך לתת חיים וצורה להבנה הזאת במדיום התמונה" (Lanes, 1980, 109-110). על המאייר לוודא ש"האיורים מסייעים לצמיחה הפנימית של הילד. הוא יכול לשאוב מהם ביטחון עצמי ולחזק את הדימוי שלו בעיני עצמו... עליו להיות רגיש לעולמו הפנימי של הילד ולסייע, בצד הטקסט, לצמיחתו... האיור שבספר הילדים חייב לעמוד בקריטריונים ייחודיים לעולם הילדות" (סונין, 1989, 99). מכאן שהמאייר אינו עצמאי, אלא כפוף לצורכי הנמענים של הסיפור, גילם והתפתחותם וכן להשפעתן של המוסכמות באותה העת, להשקפת הסופרת ולבחירתה.

במאמר זה אבחן את הספר **למה כל לילה אני עייפה?** כאמור, הספר אויר פעמיים: בשנת 2002 הוא יצא לאור באיורו של נתן הלפרן, ובפעם השנייה, בשנת 2016 באיורה של תמר נהיר-ינאי. איוריה של נהיר-ינאי יצאו תחילה בספר שתורגם לערבית במסגרת ספריית "אלפנוס", וכעבור חודשים מספר יצא הספר בעברית מאויר באותם האיורים, בהוצאת יסוד. היות ש"ספר ילדים מאויר הוא תוצר תרבות בעל ערך חברתי וחינוכי הנושא בטקסט, באיור ובעיצוב הצהרה ערכית מכוונת" (גונן 2000, 41), אנתח במאמר זה את הטקסט ואת שתי גרסאותיו המאוירות, ואבחן מה הוסיף כל מאייר לטקסט ומה איוריו מוסיפים לילד ולמבוגר הקורא לו.

## הטקסט: למה כל לילה אני עייפה?

מיריק שניר מציגה באתר הבית שלה את הסיפור כסיפור משפחתי שסיפרה בתה לנכדתה: "למה כל לילה אני עייפה?" שאלה ים את אמה אחיעד. זו סיפרה לה את גרסתו הראשונה של הסיפור הזה, ואני סבתה השלמתי את המלאכה". הסיפור הוא סיפור מסגרת: ראשיתו בדיאלוג בין אם לבתה השואלת "למה כל לילה אני עייפה?", והוא מסתיים כשהאם מרדימה איבר אחר איבר: "ואישון/ אחר/ אישון, / הן עכשיו/ שוכבות לישון./ הידיים, / הרגליים, / אף/ ופה, / כבר ישנים./ האוזניים, / העיניים, / אחרונים:/ האישונים/ ומחר/ השכם בבוקר, / הם יקומו/ ראשונים" (הקיבוץ המאוחד, 2002, עמ' 18-20), והבת מבקשת "עוד נשיקה!"

גוף הטקסט בנוי מפירוט פעלים לפי מיון של איברי גוף, שהם אולי מקור עייפותה של הבת. אלא שהאם אינה מתארת סיטואציות קונקרטיות מחיי הילדה שהמאזין יכול להזדהות אתן, אלא פעולות רבות שילדים רגילים לעשות במהלך היום.

לסיפור תבנית קבועה: הצגת כל איבר בבית נפרד. בפתחה: "... התעייפו, כי כל היום..." ובסיומו: "לכן/ כה התעייפו". גוף הבית מורכב מ-12 פעלים מתחרזים. רוב המילים מוכרות לילד אך חלקן מורכבות, לדוגמה: "אף נגרף" (עמ' 13) או "אוזניים צרמו" (עמ' 15) או האנשה של האוזניים: "בלשו והסתודדו" (עמ' 15) ושל העיניים: "הזעיפו ועפעפו" (עמ' 16). (הציטוטים כולם ממהדורת הוצאת הקיבוץ המאוחד, 2002).

הטקסט מאפשר לילדים לשחזר את מעשיהם במהלך היום ולהבין את מקור עייפותם. הוא מזכיר להם שהיו עסוקים בפעילות אינטנסיבית. הטקסט אוניברסאלי ואקטואלי, ואין בו סממנים מקומיים. במהלך היום הילדים פעילים, אך לא תמיד זוכרים מה עשו ומה סיבת עייפותם, אבל לפני השינה נוצר מגע אישי בין הילד להורה המרדים, ורשימת הפעלים יכולה לעורר את הזיכרון ולהיות מפתח לשיחה ביניהם.

בסיפור המסגרת מוצגת אם המיישנת את בתה. היחסים ביניהן טובים – מודל חיובי לחיקוי. הם מאופיינים במגע נעים ובשיח אוהב: "אמא נשקה לי, / ברוך/ וליטפה", האם מכנה אותה "בת מתוקה!", והילדה לפני הירדמה מבקשת "עוד נשיקה!"

באתר הסופרת מצוין שהספר מיועד לבני 3-9, אך מאחר שאין בו גיבור שניתן להזדהות עמו, ומן הסתם ההורים המקריאים לילדיהם את הספר לפני השינה כבר עייפים וממהרים לסיים את קריאתם, סביר להניח שרק מיעוטם משתמשים בו כנקודת מוצא לשיחה על אירועי היום, ולכן ילדים עלולים להשתעמם מהקראת הפעלים ולהעדיף ספרים אחרים. כאן עבודתו של המאייר יכולה לסייע ולהוציא את הספר מתבניתו הפשטנית. מאחר שאין בטקסט אפיונים אינדיבידואליים ותיאורים של האם, של הבת ושל המרחב, הטקסט פתוח לפרשנותו האישית של המאייר.

## המאייר נתן הלפרן



הנוסח הראשון של האיור פורסם ב-2002 בהוצאת הקיבוץ המאוחד. המאייר הלפרן אייר **גיבורה** בגיל הגן. פניה גדולות יחסית לגופה ועיניה מודגשות, מה שעלול לעורר חרדה אצל ילדים אף שהיא מחייכת ובטוחה בעצמה. הילדה עומדת תמיד בחזית הציור ושאר הדמויות קטנות יותר. גודלן של הדמויות המתחלפות המצויות ברקע אינו קשור למרחק ולפרופורציה משום שבציורים אין עומק ואין פרספקטיבה, והדבר בא לביטוי בכל הציורים, לאורך כל הספר.

באיור התקריב (קלוז אפ) של הגיבורה אין תפיסה ילדותית. הלפרן אפיין את הגיבורה כישראלית פעלתנית, אסרטיבית וערנית. היא מופיעה תמיד בקדמת התמונה, ממדיה גדולים ביחס לשאר הדמויות ומבטה ישיר. בפתחה ובסיומם היא לבושה בכותונת לילה המזכירה את החולצה הכתומה שהיא לובשת לאורך הספר. על החולצה כתוב בבירור "ישראל" בעברית ובאנגלית, ולאורך מכנסי הטרנינג הלבנים מצויר פס כחול – כל אלה מחזקים את השייכות הלאומית. שתי סיכות ראש מזדקרות על שערה משני צדי הפוני; אלה דומות למשושים ומשושים לה חזות של חיה.



את התנהגות הגיבורה, הנמענים יכולים לזהות כהתנהגות המאפיינת ישראלים. כל איור שלה הוא הצהרה, מראה ביקורתית המשקפת את התנהגותם של הישראלים: מבטה ישיר וערמומי כשהיא

מפרקת או מרכיבה (עמ' 6), במרחב הציבורי היא חולצת נעליים (עמ' 9), מדברת בקול רם בטלפון (עמ' 11), מקנחת את האף באופן בוטה (עמ' 13), מאזינה למוזיקה באוזניות בקול כה רם עד שאפילו המטס האווירי אינו מפריע לה (עמ' 15), מציצה אל אחרים באמצעות משקפת בלי כל מבוכה, וגם הם מציצים אליה (עמ' 16). ציורי הדמויות והרקע סימבוליים.



הדמויות השונות, (של ילדים ושל מבוגרים), מפוזרות על פני הדף, מצוירות מזוויות שונות – לעתים מלפנים ולעתים מלמעלה – ומייצגות התרחשויות רבות. באירים מוצגות סיטואציות אפשריות שאינן מוזכרות בטקסט. הסיטואציות מלאות הומור, תנועה ומבנה מעניין, והדמויות רבות וצפופות. בגלל כל אלה נדרש מהנמען להתרכז בכל התרחשות בנפרד ולנסות להבניה. ההתרחשויות לקוחות מעולם הילדים ומעולם המבוגרים, לדוגמה, תאונת הדרכים שבגללה כולם צועקים ומקללים (10). הלפרן מוסיף מבע על פני דמויותיו וכך מעביר את רגשותיהן.



כדי להעביר את המסר, הלפרן השתמש בסימנים **משפת הקומיקס**: ידיים, רגליים ופה מלווים בקווים המלמדים על תנועות בוטות ועל דיבור בקול רם. הדברים באים לידי ביטוי גם ברמקול, שמגביר את שירת הילדה המשתמשת במיקרופון, בהוצאת הלשון ובתנועה המגונה ביד, שמלמדת על זעמם של השותפים לתאונת הדרכים. המאייר בחר להדגיש בצבע אדום את איבר הגוף שהטקסט מדבר עליו: את האף האדום וקינחו בעוצמה, את האוזניים המאזינות למוזיקה הרועשת באוזניות ואת העיניים הבולשות בשפת הים.

המאייר **הוסיף כמה פעלים** שאינם מופיעים בטקסט, כגון ידיים הקורעות נייר, רגליים הבעטות בכדור ומדושות באופניים ופה נושף. ויש גם התייחסות לבעלי החיים: כלבים נובחים ופרות גועות.

**סמלים לאומיים** מפוזרים לאורך הספר באופן ישיר, כגון ילדים מנופפים בדגל ישראל (6) או מטס צבאי (15) או כובע טמבל על ראשיהם של מיטיבי לכת (9). הלאומיות מובעת גם באופן עקיף

באמצעות הצבעים כחול ולבן: כדור ים (9) ובגדיהן של דמויות רבות מסמלים חלוציות וצניעות, וגם באופן ישיר – "כובע טמבל" צבוע בכחול ולבן הפך לסמל לאומי, מאז ציוריו הידועים של דוש.

**נופי הארץ המלווים את הספר הם סימבוליים**, ובכל כפולת עמודים אנו רואים מרחב שונה: פארק ובו בריכת מים, שבילי אופניים ומופעים (8-9), כבישים פקוקים ותאונות דרכים (10-11), אזור כפרי ומרעה (12-13), עיר צפופה ובה בית משותף שדייריו סובלים מרעשי שכנים ומסכסוכים (14-15) וחוף ים הומה אדם (16-17).

הטקסט כתוב במרכז הדף ומיושר לימין. הרקע צבוע כמשטח אחיד של צבע "נקי" בגוון בהיר: כתום, ירוק, תכלת וטורקיז, וכך אינו "מתחרה" בטקסט.

הסיטואציות השונות קשורות לחיי הילד, בעלי החיים והמבוגרים, ולכן הספר מעניין גם את המבוגר הקורא אותו לילד. במצבים ההומוריסטיים יש משום פיצוי על הטקסט השבלוני. כל הדמויות לבנות עור, ולכן אין ייצוג למגוון הקבוצות הקיימות בארץ.

אמנם הילד המאזין לסיפור ומסתכל בתמונות מתקשה להזדהות עם הגיבורה המפחידה וחסרת הפרופורציה, ועם זאת הוא יכול להזדהות עם התנהגותה. הוא מרגיש שהתנהגותו נורמטיבית משום שגם הגיבורה מתנהגת כמוהו: מפרקת, חולצת נעליים, צועקת, מקנחת את האף בקולניות, מאזינה למוזיקה רועשת ו"מתצפתת" זרים, ולכן אף שהתמונה מוגזמת, מורכבת ועשירה, הוא מרגיש שהיא משקפת את המציאות המוכרת לו. ההורה מקריא את הספר וצופה באיורים המעלים ביקורת נוקבת על החברה הישראלית, ובכלל זה על חינוך הדור הצעיר, ומבין את ביקורתו של המאייר על "הישראלי המכוער", אבל בתוך כך הוא גם צוחק על עצמו. הספר בנוי בשתי קומות: הוא פונה אל הילד ואל המבוגר הקורא לו, וזאת בזכות האיורים, המעניקים לו עומק ומשמעות.



## המאיירת תמר נהיר-ינאי

הגרסה השנייה של הסיפור יצאה לאור בתחילה ב- 2015 בערבית, בהוצאת ספריית "אלפנוס", במימון קרן גרינספון, שתמכה כספית בחידוש איורי הספר. חודשים מספר לאחר מכן יצא הספר לאור גם בעברית בהוצאת "יסוד".

בגרסה זו מופיעים דפי פתיח הנקראים בלשון המקצועית "תדביק" (בגרמנית: "פורוץ"). שני תפקידים יש לדפים אלו: תפקיד טכני – לחבר את גוף הספר, ותפקיד אסתטי ורעיוני: "גשר בין הכריכה ובין הדף הראשון. דפים אלו "מכניסים"

את המתבונן אל הספר ו"מוציאים" אותו וככאלה הם עשויים למלא תפקידים וויזואליים, תכניים או רעיוניים שונים, להכניס את הקורא-המתבונן לאווירת הספר, לעטר, לספק מעבר הרמוני" (גונן, 1999, 61). בספר זה דפי הפתיח מרמזים על סגנונה של המאיירת. בדף הפתיח דוגמא חוזרת של

מעוינים בגוון תכלכל ועיטורים מרחפים: חלילית, קוביית בד רכה וצבעונית, ילדה נמה ובובתה. העיטורים הם חלק מהפריטים המאורים המופיעים בהמשך בגוף הספר, והם מכניסים את הקורא לסגנון הציורים ולאווירה המתוקה של הילדות. אותו רקע מופיע גם בסיומו של הספר עם פריטים נוספים.



ואכן, כמובטח בכריכה ובדפי הפתיח, המאיירת איירה גיבורה יפה, מתוקה ונעימה שאינה נראית מקומית. כדי להקל על המתבונן לזהותה, הילדה מופיעה לאורך כל הספר באותה שמלה כחולה ופרחוניית. כל הילדים דומים בחיצוניותם: בגדיהם מוקפדים וכולם לבני עור, וכך אין ייצוג לקבוצות אחרות. כל הדמויות בספר הם ילדים, חוץ מאמה של הגיבורה, המופיעה בפתיחה ובסיום. הילדים תמימים, ילדותיים, רגועים ומנומסים. הם מעסיקים את עצמם: קוראים, בונים או משחקים בחדווה בלי להתלכלך ובלי להתגרות בילדים אחרים, חוץ משתי ילדות **יוצאות דופן**: האחת בוכה משום שנשפכו מים על הציור שלה, והילדה שלצדה כועסת (14).

חדרה של הגיבורה מכיל פרטים רבים צבעוניים ונעימים, וגני השעשועים מעוצבים ונקיים. אין קשר ביניהם לבין המציאות המוכרת לנו ממשחקי הילדים, ומגני הילדים הציבוריים המוזנחים. הציורים צבעוניים, מלאי פרטים, נעימים ועדינים מאוד, וברקע מופיע עיטור חוזר של מעוינים או פרחים או צמחים. העצים אינם מוכרים לנו מהמרחב שלנו. רק רמז אחד מרמז על המרחב המקומי: צבר יחיד בעציץ על גג הבית (6).

האירועים מתרחשים לכאורה במקומות המוכרים לילד: בגינה ציבורית מטופחת ובה עצים וצמחים, אבל הם אינם מוכרים לילדים הישראלים. הילדים עסוקים במשחק רגוע, ובעלי החיים

משתלבים בהרמוניה. כשהילדים מאוירים בתוך חדר ועסוקים בפעילות, לא ברור אם החדר נמצא בבית פרטי או בגן – החדר סימבולי ודמויות הילדים נראות כמרחפות בחלל.

גם המאיירת נהיר-נאי הוסיפה **פעלים ויזואליים שאינם מופיעים** בטקסט הכתוב: הידיים מכות בפטיש (4), עורמות קוביות (5) ומחבקות דובי (5), והפה מפריח בועות סבון (9) ומנגן בחלילית (9).



בספר **מגוון משחקי ילדים**, חלקם משחקים נוסטלגיים המוכרים להורים: קפיצת חמור (7) ומשחק בטלפון המכיל חוט וקופסאות (12). משחקים אחרים מוכרים לנמענים הצעירים: הסעת מכוניות (5), משחק בבית עץ (5), הערמת קוביות צבעוניות (5), ריקודים (6), קפיצה מעל דלגית (6), משחק בכדור (7), התחפשות לאימא והאכלת הדובי (8). נגינה בחלילית והפרחת בועות סבון (9), משחק בכדורגל (11), תקיעה בחצוצרה (12), צביעה בצבעי מים (14), קריאה בספר (15), צפייה בחרק באמצעות זכוכית מגדלת (15).

המאיירת הוסיפה **בעלי חיים ביתיים רבים** האהובים על הילדים: צב, כלב, ארנבות, חתול, דג, ציפור וזבוב. כן צויר ילד האוחז רצועה ואליה קשור בעל חיים, אולי כלב? (9)

גם נהיר-נאי משתמשת **בשפת הקומיקס** כדי להבליט את התנועה בזמן הפעילות: רגליים – קפיצה וריצה, פה – דיבור ותנועה של בועות סבון, אף – התעטשות וקינוח האף וכן הרחה של הכלב, אוזניים – חצוצרה משמיעה תרועה, ועיניים – מנורה דלוקה.





**הפתיחה והסיום** מעגליים, אם כי יש חריגה: הסיפור מתחיל בחדרה של הילדה, וניתן לזהות את מיטתה ואת מצעיה לפי הדוגמה המודפסת עליהם, ולפי הבובה והדובי הישנים אתה, אלא שבפתיחה היא לבושה בבגד שילווה אותה לכל אורך הספר, ובסיום היא לבושה בפיג'מה. בפתיחה ובסיום **מרחפים בחלל** אביזרים ודמויות-אורנמנטים המופיעים בסיפור: דובי, בובה, ילד, כלב, ענף, דגים וחצוצרה: אולי הם חלק מהחלום או מההילה שעוטפת את הילדה. על כל פנים, נראה שהם חלק משפתה הייחודית של המאיירת. בדף האחרון – על הרקע של שיכון עירוני, דודי שמש, עציצים, חתול וציפור – יושבת האם חבוקה עם בתה על הירח, ומצביעה על הכוכבים: אולי היא משוחחת עם ילדתה? מביעה משאלה?

הטקסט כתוב במרכז הדף והוא ממורכז. הרקע עמוס בפרטים ובקישוטי עלים ופרחים בגדלים ובגוונים שונים, ובכך הוא מתחרה על תשומת לבו של הקורא.

הילד הישראלי – ערבי או יהודי – המסתכל באיורים האסתטיים יכול לחשוב שכך נראים הגנים הציבוריים בחו"ל, משום שגינה מטופחת ויפה אינה מוכרת לו בסביבתו הקרובה. הילדים המסודרים והאדיבים, המשתפים פעולה זה עם זה בלי לריב ולהתווכח, אינם חלק מעולם חוויותיו האישיות. הציורים חסרים אמירה על החיים האמיתיים, ובעצם אמירה כלשהי.

מבוגר המקריא את הספר מבין שהמאיירת בחרה לשקף עולם ילדות תמים ואידילי, שאינו קיים במציאות. ייתכן שהוא יפנה את תשומת לבו של הילד להתנהגותם המנומסת של הילדים וידרוש ממנו לנהוג כמותם.

## דיון

הטקסט של הספר **למה כל לילה אני עייפה?** הוא אוניברסאלי ואקטואלי. הוא מתאים לילדים בכל מקום ובכל עת. הספר מורכב מפעלים רבים המוכרים ברובם לילדים, ולדעת הסופרת, הוא מאפשר לאם לפתוח בשיחה עם ילדתה לפני השינה. בפתחה ובסיום מתנהל דיאלוג בין האם לבתה, דיאלוג שמצביע על קרבה ואהבה. שני המאיירים שאיירו את הספר העניקו לו פרשנויות שונות.

נתן הלפרן עיגן את הספר במציאות הישראלית: הוא מציג מצבים הומוריסטיים מחיי היומיום, הילדים יכולים להזדהות עם מעשי הגיבורה, והמבוגרים המקריאים את הסיפור יכולים לזהות בו את עצמם ולהבין מהי הדוגמה האישית שהם משמשים לילדיהם. ביקורתו על החברה הישראלית ברורה, אך ייתכן שאופן איורה של הגיבורה (חזותה המפחידה ובעיקר חוסר הפרופורציה בתיאור דיוקנה ירתיע את הילדים ויקשה עליהם להזדהות אתה. עם זאת, ציוריו של הלפרן, בעלי החותם האישי, מעניינים בדרך הצגתם על כפולת העמודים, ודורשים מהצופה מאמץ בפענוח הסיטואציות, ובעיקר מעלים חיוך.

איוריה הפרופורציונאליים והמתוקים של תמר נהיר-ינאי, מהנים הנאה אסתטית ומושכים את תשומת לבו של הצופה בהם, אך אינם משקפים עולם מציאותי. אין בספר איורים של מבוגרים, חוץ מאיורי האם הרכה בתחילת הספר ובסופו. חברת הילדים מופיעה כחברה אוטופית והרמונית ללא מעורבות של מבוגרים. האורנמנטים המרחפים ברקע, החוזרים ומופיעים בדפי הפתיח ולאורך כל הספר – חתימתה האישית של המאיירת – יפים למדי, אך חבל שהמאיירת לא ביטאה דרכם רעיונות נוספים.

להתאמת הטקסט והאיור בספרי הילדים לגיל הנמענים יש השפעה רבה על קליטת הסיפור, על פיתוח טעמו האסתטי של הילד, ובעקבות זאת – על התפתחותו האישית. לכן תמוהה בחירתה של "ספריית אלפנוס" לייעד לילדים בני חמש, בגני חובה ערביים, ספר המתאים לילדים מגיל שלוש. כך גם תמוהה תמיכתה באיור הספר מחדש. קשה להעריך מדוע בחרה הוועדה של "ספריית אלפנוס" בספר זה לספר מומלץ לגני חובה, ולדעתי יש מקום לחדד את המטרות שהציבה לפני הוועדה.

## ביבליוגרפיה

### מקורות ראשוניים

- שניר, מיריק (2002). **למה כל לילה אני עייפה?** איור: נתן הלפרן. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- שניר, מיריק (2016). **למה כל לילה אני עייפה?** איור: תמר נהיר-ינאי, תל אביב: הוצאת יסוד.

שניר, מיריק. אתר הבית (16.6.16):

[http://mirik-snir.com/pages/hebrew/books/books.php?item\\_id=71](http://mirik-snir.com/pages/hebrew/books/books.php?item_id=71)

سنير، ميريك (2015). لماذا أشعر بالتعب كل ليلة؟. رسومات: تمار ينير بنّاي إسرائيل: يسود ومكتبة الفانوس وصندوق غرنسيون.

### מקורות משניים

גונן, רות תור (1999). "ההפתעה שמעבר לכריכה: דפי פתיח וסיום". **ספרות ילדים ונוער**, 100, עמ' 61-70.

גונן, רות תור (2000). "בין השורות ובין הצורות". **עולם קטן**, 1, עמ' 41-68.

סונין, אילנה (1989). "על המחויבות והאחריות של מאייר ספר ילדים כלפי הקורא-ילד". **מעגלי קריאה**, 18-19, עמ' 99-106.

Lanes, Selma G. (1980). **The Art of Maurice Sendak**, N.Y.: Abrams.



**מלי מלים: מילת ביכורים**



# **”הענק בא!” עיבוד בימתי בעקבות ”הענק האנוכי”**

## **מאת אוסקר ויילד**

כתב וערך: גיא אלחנן

תוצר סדנה סמסטריאלית בחוג לתיאטרון של אוניברסיטת חיפה, 2016.

### **הדמויות:**

**הענק, נופי צ'יפופו**

**קוקו וצינגו:** ליצנים, נפש הענק

**עוגה:** אשתו של העוג הקורנוולי

**רוח, כפור, ברד**

**מקהלת החומה:** שלושה שומרים מחוברים זה לזה בבד אפור, במרווחים של מגדלי שמירה.

**עץ שקדייה**

**עץ שסק**

**עץ תאנה**

**כדורי:** ילדה בת 6. מגולמת על ידי בובה עם ראש כדורסל

**סימה:** ילדה בת 6. אחותו של אברם. מגולמת על ידי בובה

**אברם/ברהום:** ילד בן 10. אח של סימה

**טוני:** בן 13. ילד עם כדור וגיטרה. אח של שמסי

**שמסי:** ילדה בת 14 עם לק לציפורניים, אחות של טוני, המספרת

**פזית:** ילדה בת 14 עם קרם ידיים

**שיראל:** ילדה בת 14, בלרינה

**פרח**

**מפעילת מזוודה**

**ציפור**

## תמונה ראשונה

נדלק פנס ספוט שמאיר בשמאל במה על הרצפה, על מזוודה סגורה. היא נפתחת ושומעים ציץ ציפור.

האור עולה על הבמה. רואים את סימה מתנדנדת על עץ התאנה ומתיישבת על הדשא לצדו. **שמסי** (מספרת): היה היה גן גדול ונחמד, והדשא בו היה ירוק ורך, פה ושם ניצבו בדשא פרחים יפים שנראו ככוכבים והיו שם המון עצים שבבוא האביב היו פורחים, והציפורים היו יושבות על העצים ושרות שירים. (צלצול בי"ס). כל הילדים בצאתם מבית הספר נהגו ללכת ולשחק בגנו של הענק, הם אהבו אותו מאוד.

**תאנה:** את הגן! הענק – הוא בכלל לא היה שם. הילדים אהבו את הגן והגן אהב את הילדים. (מרים את סימה). בואי נשחק מחבואים! תפסתי אותך!

## תמונה שנייה

על הבמה שלושה עצים ואברם, שמחפש פחיות. (נכנס טוני עם כדורגל) **טוני:** טוני עם הכדור, הוא עובר את מסי, מוסר לרומריו שמחזיר לטוני, הקהל נדהם מהמהירות, זה לא אנושי... גול!

**אברם:** תביא לפה טוני, נו יאללה תמסור, אל תהיה...

**טוני:** מה? אל תהיה מה? נו תגיד את זה!

סתם צוחק איתך (מוסר לו), יאללה תביא לשער אני עומד. פביאן בארטז!

**אברם:** איפה?? לא זה שער קטן מדי, לך בין השסק ל... ל... איזה עץ זה?

שקדייה. אהמ. שקדייה. נעים מאוד.

**אברם:** אהלן. אה... איכפת'ך לזוז קצת? קצת יותר קרוב לתאנה? אנחנו צכ'ים שער.

**שקדייה:** בשמחה (השקדייה מרימה את שורשיה ומשנה מיקום)

(מצטרפת כדורי, על אחד הענפים. היא יורדת ומנסה להצטרף למשחק של טוני ואברם בכדור)

**כדורי:** טוני! טוני לכאן... בשרפכ טוני, אלי... אני שוער. טוני בחיית אבוכ טוני, אנא שוער אנא שו... שו...

**טוני:** גוּוּוּל!

**כדורי:** גול...



## תמונה שלישית

**כדורי:** כמה אנחנו שמחות פה.

**סימה:** בגן שלנו, גן הילדים. בוסתן אל אוולאד.

**כדורי:** צריך לשים שלט גדול "גן הילדים לכל הילדים והעצים בעולם".

**סימה:** הילדות.

**כדורי:** אה, כן. גן הילדות לכל הילד... מה בלי בנים?

**סימה:** לא, "לכל הילדות" זה לכל. לכולם. כשאומרים לכל הילדים זה לא רק בנים נכון?

**כדורי:** נכון...

**סימה:** אז זהו לכל הילדות והעצים בעולם.

**כדורי:** והעצות.

**סימה:** נכון... "גן הילדות לכל הילדות והעצות בעולם" (כדורי לוחשת משהו באוזנה של סימה).

**סימה:** בטח שגם טוני..

**כדורי:** طيب لكان كل النباتات, والاولاد, والشجرات و- (טוב, אז לכל הילדות והילדים, העצים ו-).

**סימה:** רגע, מה את עושה?

**כדורי:** אני מזמינה לגן, לבוסתן. גם בערבית זה לכולם.

**סימה:** אבל אני לא מבינה בערבית (בקול קצת נעלב – מתפנק. מחבקת את הרגליים שלה).

**כדורי** (בגילוי לב): גם אני לא מבינה תמיד כל מה שאומרים. נספר את הסיפור ונראה מה נבין. תמיד אפשר לספר שוב.

**סימה:** מסכימה.

**כדורי:** وأنا وואנא

**סימה:** وأنا! וואנא!

## תמונה רביעית

(שמסי ופזית שותות מפחיות עם קשיות)

**שמסי** (תוקעת את גב כף ידה מול פניה של פזית): תראי איזה לק מרחתי מנאכיר!

**פזית** (תוקעת את פנים כף ידה מול פניה של שמסי): קבלי איזה ריח טוב יש לקרם ידיים שלי!

**שמסי:** ווי מאיפה לך

**פזית:** מאימא (לוגמות) (שמסי הולכת לשמאלו של אברם, פזית לימינו).  
**שמסי:** תגיד אברם (מעבירה את המסך בעיניים שלו לאישונים המביטים לכיוונה), מה יותר שווה, הקרם שלה או הלק שלי?  
**פזית:** משנה לו את העיניים (הקרם)!  
**שמסי:** הלק!  
**פזית:** הקרם!  
**שמסי:** הלק! (מביטות בהתגרות זו בזו ותוך כדי לוגמות מהפחיות ומתפוצצות מצחוק. בכך נגמרת המתיחות ביניהן).  
**פזית** (לאברם): רוצה שלוק?  
**אברם:** באמת? אה... בטח  
**פזית:** לא תקבל  
**אברם:** שמסי, בנפע קולה? (אפשר קולה?)  
**שמסי:** אל תסתכל עלי. בדכ אל בחית? רוצה את הפחית?  
**פזית:** כן תני לו, יש לו אוסף  
**שמסי:** רגע עוד לא סיימתי  
**פזית:** גם אני לא (לוגמות).  
**סימה:** ענק בא! (צווחות באימה, זורקות את הפחיות ורוצות להתחבא)

## **תמונה חמישית**

**שקדייה** (שקדייה מוציאה מאחורי גבה מטאטא ומתחילה לטאטא את העלים והפחיות): אתה גם אוסף?  
(אברם מושך בכתף. שקדייה מתקרבת אל אברם כממתיקה סוד): אני גם אוספת, חוסכת לאופניים. יש לי כבר 150 שקל ובהדר יש חנות אופניים, יש שם אופניים יד שלישית, רק 300 שקל, עם 10 הילוכים, הרים.  
**אברם** (מביט בעץ, הוא קצת מבולבל): אבל, את עץ.  
**שקדייה:** אז?  
**אברם:** את לא יכולה לרכב על אופניים.  
**שקדייה:** למה?

**אברם:** כי את גזע עם עלים, איך תדושי? עדיף תקני טוסטוס. (אברם אוסף את הפחיות ויוצא)

## תמונה שישית

(שיראל נכנסת ומשחקת עם עץ התאנה).

**שיראל:** אני באופן אישי חולה על הגן הזה. מתאים לי לשיער, לשמלה. אני באופן אישי גם ככה נורא יפה. אבל יש כאלה (מסתכלת על כדורי) שבשבילם... נו טוב. זו אולי ההזדמנות היחידה להיות... משהו.

(עץ התאנה כועס)

**שיראל:** איפה המראה שהייתה פה? (העץ מצביע לקהל. שיראל מתחילה בתרגילי בלט מול "המראה").

פזית נכנסת בריצה ועוצרת מופתעת)

**פזית:** שיראל! היי!

**שיראל:** היי (שיראל ממשיכה, מאחוריה העץ ופזית מחקות אותה. שיראל מבחינה בהן ב"מראה" וכועסת. העץ צוחק, פזית נבוכה. שיראל חוזרת למראה ומתחילה לצאת בדילוגים).

**פזית:** שיראל אפשר לבוא גם?

**שיראל:** אני לא יודעת...

**סימה** (מאחורי עץ שסק): הענק בא! (שתיהן בורחות. הפעם גם העצים נבהלים)

## תמונה שביעית

**שמסי:** אחרי שבע שנים חזר הענק (בובה קטנה של הענק מופיעה במזוודה. היא מפחידה את הילדים במזוודה שבורחים ומפעילה סוגרת את המזוודה. לבמה נכנס הענק)

**הענק:** אההה... כמה משובח האוויר אצלי בגן, כל כך התגעגעתי! הייתי אצל חברי – העוג הקורנוולי! ממשפחת עוג' איבן ענאק, נו, בן דוד של שרק 3... חברי מצפון, אצלו הכול שיש ובטון! אפשר להיחנק. (משתעל). יש לו אולי איזה עציץ קטן עם קקטוס, וגם הוא נראה לי מפלסטיק. או... הדשא הזה! רך ונעים וקריר ומרענן... אני יכול להירדם עליו ברגע... הההה.. אבל רגע! למה יש לי תחושה שמתבוננים בי? מי זה? יש שם מישהו מאחורי העץ? צא החוצה! (מכל העצים מגיחים ילדים שבורחים הרחק מהבמה) ושלא תעזו לחזור! זה גן שלי! אין מקום! אין מספיק! רק שלי! אפשר להבין אותי?!

אני אבנה חומה! אבנים – אלי! (על הבמה עולים שלושה שחקנים ומרכיבים חומה זקופה וחדשה. האבנים הכי גבוהות באמצע, ומהן עד הכי נמוכות לשני הצדדים, עם הפנים לקהל).  
הכנתי גם שלט במיוחד בשבילכם ילדים: אין כניסה! העבריינים יענשו על פי חוק! ו-לס-גור!  
(האבנים-שומרים מסתובבות עם הגב לקהל)  
(ליצנים – נפש הענק – גוסטבו ומעיין – מושלכים החוצה. – לא מצליחים לחזור אל הגן כי הענק חסם אותו עם החומה. במהלך הקטע הם רבים וכועסים אחד על השני ומאשימים כל אחד את האחר בגלותם).  
חושך.

### תמונה שמינית

**שמסי:** الجدار اللي العملاق بنى حوالي البستان كان كثير قوي وعالي، العملاق علّق تحذير "الدخول ممنوع، كل من يخالف يعاقب" لعملاق فكر بس على حالو. من وقتها معدش في محل الاولاد يلعبو فيه، هن حاولو يلعبو بمحل باماكن ثاني بس ولا محل كان حلو مثل بستان العملاق الاناني

**מקהלת-חומה:** החומה שבנה הענק מסביב לגן הייתה גבוהה וחזקה. הוא תלה שלט: "הכניסה אסורה. העבריינים יענשו על פי חוק!" הוא היה ענק אנוכי. זאת אומרת שהוא חשב רק על עצמו. עכשיו לילדים לא היה איפה לשחק. הם ניסו לשחק במקומות אחרים. אבל באף מקום לא היה נעים כמו בגנו של הענק.

### תמונה תשיעית

(ילדים מחוץ לגן)

**פזית:** זוכרים שהיינו באות לכאן כל שבת? זה היה ממש עד לא מזמן. יש שם שיח אח (מנסה להציץ, לבדוק אם רואים), שהיה ממש בקצה, כאן, קרוב אלינו. החומה הזאת חתכה אותו בדיוק בחצי והוא התייבש. שיח פיטנגו. (כולם חוזרים "פיטנגו", בגיחוך) פרי אקזוטי טעים כתום. כל שישי אני ואחי היינו רצים לשיח לאסוף מלא פיטנגו. הכתמים של הפיטנגו היו מלכלכים לנו את החולצות. (כולם מראים שהחולצות שלהם מתחת מוכתמות)

**אברם:** מי שגר שם הוא פושע! אתמול הכנסתי את היד כדי לאסוף פיטנגו מהצד שלו והוא ראה אותי... זרקתי את הפיטנגו והוא צרח עלי. הוא צרח עלי "תלך מפה...!" הוא אמר שניזהר ממנו, אבל מה הוא יעשה לנו?

**שמסי:** ואיפה הפיטנגו?

**אברם:** זרקתי. מה, פחדתי. אבל אני לא מפחד ממנו עכשיו, מה הוא יעשה לנו?

**סימה:** הענק בא! (כולם בורחים אבל אין איפה להתחבא. חוזרים).

**אברם:** אז לאן נלך? (אין תגובה) אולי לגן של חוסנייה!?

**שמסי:** מה פתאום! המפחידה עם המקל? אתמול הלכנו לשם, ניזאר בן דוד שלי ניסה לקטוף מעץ התאנה שמתחת לחלון שלה. בכוונה הלכנו בצהריים, כשהיא ישנה. אבל זאתי יש לה עיניים בגב, ישר שמעה אותנו! (שמסי מחזיקה מקל ומעלה את החולצה על הראש "כמו זקנה")

**שמסי:** "ושלא תחזרו לכאן!" אוולאד מש מרביין, ענד אמכ אינתי ווייא!

**פזית:** אבל גם לילדים מגיע פירות! מה, נאכל פירות רק כשנהיה זקנים?? לא נכנעים! מה זה אווירת הנכאים הזאת? זוכרים מה עשינו לג'ינג'י הענקי מהשכונה החדשה?

**סימה:** מה עשינו? איזה ג'ינג'י?

**אברם:** מה את לא זוכרת? ההוא עם התלתלים הג'ינג'ים בראש ובחזה, תמיד היה בגופייה לבנה, מכנסיים כחולים קצרים ונעלי בית של קיפי עם גרביים לבנים (צוחקת)

**סימה:** החצר שלו מגודרת בעצים – תפוז, אשכולית, לימון, גויאבות, פג'ויות, פומלות. (חולמת. החומה מתפרקת והאבנים הופכות לעוד עצים, לגן של הג'ינג'י).

**אברם:** באמצע החצר היה תפוז סיני, אבל בקצה הייתה פסיפלורה שטיפסה לו על החלון של חדר השינה.

**פזית:** אחרי ימים של תכנון, הילד האמיץ ביותר הלך לקטוף פסיפלורות וכך גם יכל לתצפת האם אותו ג'ינג'י עולה עלינו או לא וכל שאר הילדים היו קוטפים משאר העצים. אבל לא את התפוז הסיני.

**שמסי:** יום אחד לא הבנו למה הילד האמיץ לא אומר כלום. התחלנו להבין שמשהו לא בסדר ופתאום נדלק האור, הג'ינג'י יצא החוצה כשהוא מחזיק את הילד מהחולצה ביד ימין וביד שמאל גרזן, ואז הוא צעק:

**פזית:** "תעופו מפה חוליגנים! פעם הבאה אתם תקבלו את הגרזן הזה בראש!!!" רצנו כמו שבחיים שלי לא רצתי, הגענו בחזרה לבית שלנו צוחקים מרוב פחד. תוך כדי אכילת אותם פירות, עלה הרעיון לא לוותר – אם אתם מגדרים את הבתים שלכם, אנחנו נראה לכם מה זה! חיכינו שבוע כדי שהכול יירגע...

וכמובן כדי שעוד פירות יבשילו ויהיו מוכנים. חזרנו לשם שוב, בשעת לילה מאוחרת, וחמסנו לכל השכונה את הפירות, כל כך התלהבנו מהמעשה שקטפנו גם פירות לא מוכנים, ואפילו את התפוז סיני הנוראי הזה! (כולם עושים מחווה של גועל)

**שמסי:** פתאום מגיע ילד, יושב לידי, אוכל פג'ויה ואומר לי: אוי היא לא מוכנה בכלל! ואני אומרת לו: כן, הג'ינג'י לא יודע לגדל פירות. פתאום ירד לי כל הצבע מהפנים, כי אני מבינה שהג'ינג'י זה סבא שלו!

בלי לחשוב פעמיים הילד קם ממקומו, זרק את הפרי, העיף את השאר לאדמה ואז הגדולים, הם מה זה נתנו לנו מכות.

**אברם:** הם קשרו אותנו לעצים כדי שנרגיש מה זה להיות "עץ".

**סימה:** זהו! זה מה שנעשה! נקשור את הענק – שהוא ירגיש איך זה להיות ילד – (מתקנת) עץ!

**שמסי** (בביטול): ניקשר לעצים בעצמנו ולא נסכים ללכת... עד שיריד ת'חומה! (הילדים נערכים לפעולה – מצטיידים בחבלים ובמקלות)

**אברם:** על מكشف وعل مكشف هلجدار ما بدنا نشوف!

**סימה:** בגלוי ובאמת את החומה נשבור כעת! (הילדים מגיעים אל החומה ומנסים לפרקה).

**הענק** (מאיים עליהם): קישטה, כאן זה לא מגרש משחקים. חוצפנים קטנים.

## תמונה עשירית

קטע ליצנים:

(הליצנים מציצים מתחת לחומה... יושבים גב אל גב מחוץ לגן. קוקו שרה לונלי. צ'נגו עונה לה בפורטוגזית. קמים ורוקדים. נזכרים בחומה. רוקמים תכנית להסיח את דעת "החיילות" המרכיבות את החומה. קוקו מתחילה לשיר dream a little dream בליווי ריקוד קטן. צ'נגו פוצח בשיחה עם החיילת בקצה הנגדי. בשיחה בג'יבריש בתחילה, הוא מספר על מסעותיו בעולם. כשאומר 'ריו זה ז'נרו' החיילת נדלקת "אבלה פורטוגזי!", והוא עובר לפורטוגזית, "קפואירה, קייפירינייה, סמבה..." למשמע המילה "סמבה" החיילת פורקת כל עול ומתחילה לרקוד. מתחילה מסיבת סמבה פרועה בהשתתפות כל החיילות וצ'נגו, קוקו נשארת כועסת בצד. היא מתקרבת ותופסת באוזנו, ואז מתגלה פרצה דרכה הם רצים אל תוך הגן ומתחבקים עם העצים.)

## תמונה אחת-עשרה

(חלונות גבוהים של שיכונים ממוקמים במרחק זה מזה בגלריה של הבמה (כלומר בגובה).

למטה על הבמה נכנסת שיראל)

**שיראל:** טוני!!! טוני!!! טוני!!!

**טוני** (מפרק דג למאכל. הקהל אינו רואה מה הוא עושה): מה?

**שיראל:** בוא, הולכים לטפס על החומה של הענק.

**טוני:** אנ'לא יכול.

**שיראל:** אתה מפחד?

**טוני:** לא.

**שיראל:** נו

**טוני:** פשוט אתמול השארתי את השפוטות שלך תלויות על החומה וברחת להם.

**שיראל:** טוני, מספיק. אי אפשר לחיות בעבר כל הזמן.

**טוני:** סתם, סתם, אני רוצה לבוא אבל אני לא יכול, אני עסוק.

**שיראל:** במה אתה כל כך עסוק אם אפשר לדעת?

**טוני** (יוצא אל החלון): אני צ'ך לעזור לאמא שלי להוציא את העצמות מהדגים. אסור לפספס, והיא לא רואה טוב. (שיראל נרתעת מהדגים. נוגעת בגרונה כמו נזכרת בחוויה לא נעימה ומסתובבת ללכת)

**טוני:** אני ממש לא אוהב לעשות את זה... שונא! זה בכלל העבודה של אחותי שמסי. והיא הבריזה.

**שיראל:** לאן היא הלכה?

**טוני:** בטח לשכנה.

**שיראל** (פונה לחלון השני): שמסי! שמסי בואי! (בחלון אחר, שמסי אוכלת דגים)

**שמסי:** מה את רוצה שיראל, דג?

**שיראל:** לא תודה. (נחרדת)

**שמסי:** קחי חתיכה, בקוראן שזה טעים.

**שיראל:** תחליפי את טוני, הוא מפספס...

**שמסי:** מה מפספס!?!

**שיראל:** ...לבוא אתי לטפס על החומה, בגללך.

**שמסי:** את יודעת מה אמא שלי אומרת? שרק אני יודעת לפשפש את העצמות מהדגים.

אני מעולה. לא משאירה אף עצם.

**שיראל:** לא מפספסת אף עצם?

**שמסי:** מפשפשת הכל אני אומרת לך

**שיראל:** רגע מפספסת או מפשפשת?

**שמסי:** בערבית בפספס זה "לפשפש" ובעברית, אני לא מפספסת אף עצם. יخرج عظام السمك دون ان يترك واحدة

**שיראל** (לא מבינה): טוב, רוצה את לבוא לטפס על החומה של הענק?  
**שמסי:** טייב.

### תמונה שתיים-עשרה

**שמסי:** בינתיים בתוך הגן... משהו מוזר קרה לעצים. בעוד שבחוץ האביב הפך לקיץ, בתוך הגן חל תהליך הפוך, והגן חזר לחורף. רוח שורקת וכפור מקפיא סובבים ומרגישים בבית.

حاليا بداخل البستان اشي غريب صار للأشجار

بالوقت يلي بريت البستان الربيع صار صيف

בداخل البستان صار العكس

والبستان رجعله الشتاء تصفير الريح ومكرزين من السقعه وحاسين حالهن بالبيت

(פרח יוצא מתוך השלג)

**פרח:** בוקר טוב ילדים וילדות! מי בא לשחק, אוהב לא אוהב, אפשר להריח אותי אפשר לקטוף – אה לא אסור ולתת מתנה – אם משאירים כמה זרעים באדמה, יאללה חברה! ...ילדים? איפה כולם? קר... קר פה! מה נסגר?

(הענק מופיע)

**ענק:** אני לא מבין. הרי שילמתי את החשבונות בזמן, למה אין לי קליטה? שמש! שמוושה! מה קרה לך? אנחנו כבר לא מדברים? את לא רוצה לבוא לכוס תה, לשמוע איך היה לי... משהו?

**פרח:** (כפור מופיע) איזה כפור!

**כפור:** נעים מאוד, כפור.

**פרח:** אני חוזר לישון (נעלם)

**כפור:** (לענק) עזוב אחי, חבל על המאמץ היא לא תענה.

**ענק:** מה?

**כפור:** כן, גם אותי היא ייבשה, לא יודע מה עובר עליה. תשמע השמש כבר לא מה שהיא הייתה. פעם היא הייתה באה, בנימוס, מבריקה לי את הקרח שהייתי פורש כאן, מאירה דרך הנטיפים באלגנטיות. עכשיו היא פשוט מחרימה אותך. ולדעתי עדיף ככה. תראה איזה יופי. הכול בהיר, נהיר, לבן. אתה



יכול להיות בטוח ששום דבר לא חי כאן. שום יתוש לא יעקוץ ושוב זבוב לא יזמזם לך באוזן. וגם לילדים הטורדניים האלה אין מה לחפש כאן יותר. תשמח! כל החבר'ה פה, הנה ברד ותראה את הרוח איך היא רוקדת! הופה!

**רוח:** וווהההוווו! תראו אותי! בין העצים, הנה אני והנה כבר לא, רגע שם רגע פה, וווששש! כל העצים עירומים הא הא!

**ברד:** קלוט את המקצב, אני רוקד סטפס על הרעפים! סוף סוף אפשר להתרכז בי, בלי כל הרעשים הנלווים, ציוצים מציקים של ציפורים וצחוק ילדים...! (רוח גונבת לברד את שק החורף והוא רודף אחריה. רוח מניחה את השק בחבית בוערת).

(נשמע ציוץ ציפור)

(רוח ברד וכפור נבהלים ומתחבאים מאחורי עצים)

## תמונה שלוש-עשרה

**שמסי** (מספרת): רוב הילדים כבר מצאו לעצמם פירות לקטוף במקומות אחרים. ילדה אחת קטנה הצליחה להיכנס בין אבני החומה, וחזרה לשחק תחת העץ שלה.

**ענק:** תראו מה זה! (הענק מתקרב בשקט. דרך פרצה בחומה הוא רואה שהילדים התגנבו אחריה והעצים מתחילים לפרוח אחד אחד)

**שמסי:** בעצם... ילדה קטנה אחת לא שמה לב בכלל שהוא בא והמשיכה לשחק. ועץ השסק סביבו שיחקה המשיך לפרוח ולהניב פירות עסיסיים.

**סימה:** גברת שקדייה, תגידי... כשהיינו מתפלחים לגינה אני ואחי והיינו באים אליך שאת ממש גבוהה ואחי היה מטפס ממש עד הלמעלה שלך אבל אני הייתי מפחדת. זוכרת?

**שקדייה:** כן

**סימה:** הוא היה יושב למעלה אני הייתי מטפסת פחות גבוה, ועכשיו אפילו לענף הראשון אני לא מגיעה! מה אני מתנמכת? למה אין לך פירות יותר נמוכים? מה אתה רק לגדולים?

**שקדייה:** הו לא ילדה חמודה, ממש לא, פשוט זה טבע הדברים, עם הזמן צומחים והפירות אוהבים להיות למעלה איפה שהשמש מחממת... בואי אני אתכופף ככה, את שימי רגל פה ויד כאן... לא כאן, בשני... אוי... אני כל כך מצטערת. אולי תנסי שוב?

**סימה:** טוב פעם אחרונה. (פונה לצד העץ. הענק שהבחין בקושי מושיט את ידו ומרים אותה אל הענף)

**שסק:** עכשיו לאט לאט, ...מה? איפה את? איך הגעת למעלה כל כך מהר...

**שמסי:** הענק שראה את הילדה והעץ המלבלב בלב גנו הקפוא הבין מיד מה שקורה. החיים המשיכו רק איפה שילדים שיחקו! הוא הרים בעדינות את הילדה והניחה על ענף.

**סימה:** תודה רבה דוד. מי אתה?

**הענק:** אני גר פה בבית הזה. קוראים לי הענק (סימה נבהלת) אבל השם שלי הוא נופי. נופי צ'יפופו. (סימה צועדת בזהירות על ענפי העץ עד שידה נוגעת ביד הענק)

**סימה:** נעים מאוד אדון צ'יפופו. נופי. אתה לא כל כך מפחיד. ובכלל, איפה הוא האח שלי הזה? איפה כולם? מה? מה? מה זה, שלג?? מה קרה פה?

**הענק:** אה, כן. תסלחי לי בבקשה לרגע... קוקו? את יודעת מה לעשות. כן, כן... החומה. (קוקו מפעילה קוד החומה מתקפלת ויוצאת כקבוצת תיירים יפנים בשורה אחרי קוקו המדריכה)

## תמונה ארבע-עשרה

**שמסי:** כל הילדים שבו לשחק בגן מדי יום אחרי בית-ספר והענק היה לחברם הטוב ביותר. רק הילדה לא חזרה שוב. והענק התגעגע אליה במיוחד, כי קיבל ממנה חיבוק אמת. יום בהיר אחד, עת ישב הענק בגנו הפורח, ניגשה אליו כמו משום מקום.

**סימה:** היי דוד נופי צ'יפופו.

**הענק:** איפה... מה... איפה היית? חיפשתי אותך ו...

**ילדה:** אתה יודע, היו לי סידורים, לגדול וכאלה.

**ענק:** בואי וארים אותך לענפים הגבוהים, השסק נתן יכול השנה משהו יוצא מהכלל...

**סימה:** תודה אבל אני כבר גדולה מדי בשביל זה. חוץ מזה, החבר שלך עוג הגיע. הזמנו אותו לחגיגת הגן שלך.

**ענק:** חגיגה שלי?

**סימה:** כן! (מתחילה מסיבה עם כולם. עוגה מופיעה. אדם רגיל, עם זנב)

**הענק:** (מאוד מופתע) עו -עוג -עוגה?! איפה עוג?

**עוגה** (זורקת): עוג באוטו

**הענק:** (מיד) מה ככה את מראה את עצמך? יפסיקו לפחד מכם!

**עוגה:** אוי, באמת. הבנו שכבר לא צריך את זה (מסתובבת לפרופיל כך שזנבה מציץ) להפחיד ולפחד.

**הענק:** נו טוב, אם את אומרת. מה חדש? ראית איך יפה הגן?

**עוגה** (כלאחר יד, כשהיא עסוקה בחיפוש בתיק היד שלה): האמת היא שהבאתי לך מתנה קטנה לגן. (פתאום היא מביטה סביב ובאמת רואה את יופיו של הגן. אומרת מהורהרת) אבל אולי לא כל כך יתאים לכאן, עציץ קטן של קקטוס... מפלסטיק. באמת יפה כאן (בהתרגשות, לקהל) וכל-כך הרבה ילדים!

אבל שמעתי שלא תמיד היה כך (בתוכחה) שמעתי שהיה כאן סיפור

**הענק:** (לא רוצה לספר, מתבייש) אההההה

**פזית:** תספר לה! הוא גירש את כל הילדים מהגן

**סימה:** והוא, הוא בנה חומה

**שיראל:** ולא נתן לנו להיכנס, וכל הגן שלו קפא (כולם קופאים)

**אברם:** אבל הוא פירק אותה בסוף (כולם מופשרים)

**הענק:** כן. זה נכון. אני...

**שיראל:** כשהיית ילד בגילנו, היה כאן גן נהדר.

**תאנה:** אבל, אסור היה לגעת. וללכת רק בשביל.

**הענק:** הילדים לא אהבו את הגן שלנו והיו משחקים בחוץ.

**שקדייה:** ואתה, גם ככה היית גדול מכולם,

**הענק:** קצת מגושם. נשארתי לבד בגן האסור, וכעסתי על אבא שלי ועל הגנן שלו. נשבעתי שבגן שלי יהיה אפשר לגעת ולטפס על הכול והוא יהיה רק שלי אני לא אתן לילדים... ואז הבנתי.

**עוגה (מהרהרת בקול):** אז אולי גם את הגן שלנו כדאי לפתוח לילדים? אולי צריך לפתוח את כל הגנים לכולם?

- סוף -



# ממדף הספרים





רננה גרין-שוקרון

## לילדי הגן

### שושה.

גיל-לי אלון קוריאל.  
איורים: גיל-לי אלון  
קוריאל.  
הקיבוץ המאוחד, 2016,  
29 עמ', מנוקד.

היצירתיות של ילדים, ייחודם האישי ורצונם לצייר בחופשיות בכל מקום, זוכים לעידוד וללגיטימציה באמצעות הסיפור על שושה הנסיכה, בעלת רעמת התלתלים הפרועה והשמלה המוכתמת בכתמי צבע. אחותה אומרת לה שהיא נראית כמו כבשה והאחות השנייה מעירה לה שעליה להתנהג כמו נסיכה. אבל שושה אינה מקשיבה להן, נהנית לטייל בחוץ וחולמת להיות ציירת מפורסמת. אולם היא אף פעם אינה מרוצה מציוריה, זורקת אותם ואינה מראה אותם לאיש. לקראת יום הולדתה, הוריה מבקשים לנקות ולצבוע מחדש את חדרה שהתלכלך מעבודתה. היא נשלחת לבלות כמה ימים בבית סבתה שקונה לה צבעים חדשים. בשובה לחדרה המסויד, השמש המסנוורת גורמת לצלה של שושה להופיע על קיר החדר, והצל נראה בצורת כבשה. שושה שולפת את צבעיה החדשים ומציירת סביב הכבשה נוף צבעוני. כאשר השר ועוזרו נכנסים לחדר לעקוב אחר מלאכת השיפוץ הם מתפעלים מהציורים ואתם גם המלך והמלכה המשבחים: "הכבשה הקטנה שלנו, ציירת נהדרת!" בסיום הסיפור מקבלת הנסיכה כן ציור וצבעים, בתוספת אישור מיוחד מהמלך המתיר לה לצייר בכל מקום שלבה חפץ.

סיפור על אהבת אם ובנה ועל הקונפליקט המלווה את הגדילה וכולל גם היפרדות. אמא דובה מפנה שלג מהמאורה כדי שיהיה בה יותר מקום ואומרת לדב קטן שהוא הולך וגדל. דב קטן רוצה להיות גדול כמו אמו ומנסה לדמיין מה יוכל לעשות כשיגדל – לשחק בהיאבקות שלג, לרוץ מהר ולשחות כמו אמו. אימא ממחישה עבורו איך זה להיות גדול כשהיא מזמינה אותו לטפס על כתפיה ולהתבונן למרחק. דב קטן מתקשה להאמין שיהיה גדול כמוה ואמו רומזת על השינויים שיחולו כשיגדל ועל כך שיש דברים שלא יוכלו להמשיך לעשות, כגון שהוא לא יוכל לשבת על כתפיה. דובון מאשר שהיא תוכל לחבקו גם כשהיה גדול, וכשהוא מתכרבל לידה לפני

### דב קטן רוצה להיות

#### גדול.

דיויד בדפורד.  
איורים: ג'ין צ'פמן.  
תרגום: גליה אלוני דגן.  
כתר, 2015, 20 עמ',  
מנוקד.

השינה, הוא מודה שאינו רוצה לגדול עדיין ואמו מאשרת שהוא מושלם כפי שהוא.

קובץ שירים מחורזים וקצביים לילדים, המתארים מצבים יומיומיים, כמו קבלת נשיקה מאימא בבוקר, אכילת מרק ביום גשום, רחצה באמבט, בילוי בגן המשחקים, קשר חם עם סבא וסבתא ועוד. חלק מהשירים מתארים מפגשים של ילדים עם הטבע ובעלי חיים. תגובות הילדים תמימות כמו רצון לחבק עץ, ניסיון לגעת בפרפר על ענף והתפעלות מהעננים בשמיים. השירים משקפים נקודת מבט ילדית, חוויות רגשיות, דמיון והומור עדין. איורי הספר צבעוניים ומאירי עיניים, מצוירים בסגנון ילדותי ונאיבי, משרים אווירה קלילה ונינוחה ומזמינים את הקוראים לדפדף בספר שוב ושוב.

ברובד הגלוי של הסיפור, ילד הרוצה מה שיש לאחרים: ליואב יש ארנב, חתלתול, כלבלב ותוכי ולכולם יש זנבות. יואב תוהה מדוע לו אין זנב ורוצה מאוד שיהיה לו זנב ומיד. אמו יוצרת עבורו זנב מסרט ארוך, תופרת כפתור ולולאה ומחברת את הזנב למכנסיו. יואב משחק ומשתעשע ב"זנבו" החדש. בסוף היום הוא שם את האבזר החדש בארגז האבזרים, המשמשים אותו במשחקיו הדמיוניים ומבקש מאימא שביום המחרת תתפור לו כנפיים. ברובד המשני הסיפור עוסק בקושי לדחות סיפוקים ובמשחק הסוציו-דרמטי, דרכו משווה עצמו הילד הקטן לאחרים ולומד את ייחודו.

סיפור על ילד שמתמודד בעצמו עם הפחד מהחושך ומוצא את הפתרון שהוא הדלקת אור. עלילת הסיפור מתארת דיאלוג שנוצר בין הילד לזלו לבין החושך, אותו הוא מתאר כמתחבא בארון, מאחורי וילון האמבטיה, ובעיקר במרתף הבית. לזלו מספר שבלילות החושך היה יוצא מהמרתף ומתפזר ברחבי הבית. לזלו סבר שאם ילך לבקר את החושך בחדרו וייתיד אתו, הדבר ימנע מהחושך לבוא לבקר אותו בחדרו שלו. כשהחושך "מזמין" את לזלו ללכת בעקבותיו, הילד יורד עם הפנס שלו אל המרתף, מעז להתקדם עוד ועוד עד שהוא מגיע אל השידה ומוצא בה מנורת לילה. מרגע שהוא מחבר אותה אל השקע שבחדרו, החושך אינו מטריד אותו יותר.

## תלתלים.

דפנה חיימוביץ'.  
איורים: ג'ני מייליכוב.  
מטר, 2014, 35 עמ',  
מנוקד.

## זנב ליואב.

טובה שינברג.  
איורים: גיל-לי אלון  
קוראל.  
הקיבוץ המאוחד, 2016,  
22 עמ', מנוקד.

## החשך.

למוני שניקט.  
איורים: ג'ו קלאסון.  
תרגום: רחלה זנדבנק,  
כתר, 2016, 36 עמ',  
מנוקד.



## תינוקות לא צומחים על עצים.

סופי בלקאול.  
איורים: סופי בלקאול.  
תרגום: יעל שכנאי.  
ידיעות אחרונות ורימונים,  
2016, עמ' 28, מנוקד.

סיפור ההומוריסטי המציג את ניסיונותיו של ילד קטן לקבל תשובה לשאלה מהיכן באים תינוקות. שאלה זו מעסיקה אותו לאחר שהוריו מבהירים לו שתינוק חדש עתיד להגיע לביתם. הילד מפנה את השאלה לנערה המלווה אותו לנן, לגננת, לסבא שלו ולדוור השכונתי וכל אחד מהם עונה לו תשובה שאינה מניחה את דעתו. בין התשובות: זרע הוא גדל והופך לעץ תינוקות, תינוקות באים מבית החולים, החסידה מביאה את התינוק בלילה ומשאירה אותו בצרור עטוף על מפתן הדלת, תינוקות בוקעים מביצים. הילד שחש מבולבל פונה להוריו ומקבל מאמו הסבר עובדתי מתומצת. בסיום הסיפור הילד מבין שבחלק מהתשובות שקיבל היה גרעין של אמת והוא חש שעליו לעדכן את סבו, שסיפר לו על החסידות, באשר למידע שלמד.

## בית הספר לעברים.

אילת פרחי-סימנובסקי.  
איורים: מנחם הלברשט.  
הוצאה עצמית, 2016,  
19 עמ', מנוקד.

לידת אחות קטנה מעוררת באחות הגדולה פליאה: היכן למדה התינוקות לעשות כל כך הרבה דברים. כשהיא ניגשת לעריסת התינוקות ומפנה אליה את השאלה, היא שומעת ממנה על בית הספר לעוברים בו למדה כשהייתה בבטן אמה, שם לומדים התינוקות מה שעליהם לדעת לפני שהם נולדים: כיצד לבכות, כיצד לישון, להירדם בליווי נדנוד, להתעורר באמצע הלילה ולעשות את צרכיהם בדיוק כשהחיתול פתוח... כשהאחות הגדולה תוהה מי ילמד את התינוקת מה לעשות בהמשך, היא נענית שזהו תפקידה של האחות הגדולה. הסיפור ההומוריסטי, המחורז ומלא הדמיון, מבקש לסייע לילדים לקבל את האחים הקטנים המצטרפים למשפחה, ולחזק את ביטחונם באמצעות הגדרת תפקידם החשוב וההכרה בניסיון החיים שצברו.

## שאל החתול והשכן החדש ממול.

קימברלי ג'ימס דין.  
תרגום: רמונה די-נור.  
כנרת, 2016, 32 עמ',  
מנוקד.

סיפור מחורז אודות שאל החתול השחור, האופטימי והרואה תמיד את הטוב, גיבור סדרת הספרים הנושאת את שמו. שאל מנגן עם חבריו כשדייר חדש מגיע אל הרחוב. הוא תוהה האם הדייר החדש יוכל להיות לו לחבר ומנסה ליצור אתו קשר. כשהוא רואה שהשכן החדש הוא ברווזון והוא שונה ממנו, הוא מצהיר: "שנינו שונים – וזה דווקא מגניב". כשהם יוצאים לטייל יחד ופוגשים חברים אחרים, הם מגלים שההבדלים ביניהם מקשים עליהם למצוא משחק ששניהם יוכלו לשחק בו. אבל שאל חוזר ואומר: "אל תהיה עצוב, / אל תהיה אומלל. / בטוח יש עוד משהו / שכל אחד יוכל". כשבר הברווזון כמעט מתייאש, שאל שומע צלילים מתנגנים וזוכר שהם יכולים לנגן ביחד, ואכן המוסיקה מאחדת ביניהם.

## שירלי לא רוצה להסתרק!

אנט לנגן.

איורים: פראוקה באהר.

תרגום: תמי לימון.

הקטיוץ המאוחד, 2015,

27 עמ', מנוקד.

סיפור הומוריסטי, המשלב מציאות ודמיון, אודות ילדה עקשנית שלא רוצה להסתרק. שירלי היא ילדה דעתנית וכשהיא לא רוצה לעשות דבר מה היא צורחת, כך שכולם ישמעו. מדי בוקר היא מסרבת להסתרק והיא צורחת כל כך חזק עד שכל שכניה שומעים זאת. הוריה מזהירים אותה שאם לא תסתרק, הראש שלה ייראה כמו קן של ציפור, אבל שירלי מתמידה בסירובה. מיום ליום שיערה הופך לסבוכ ופרוע, עד שיום אחד נוחתות עליו זוג ציפורים, מקימות קן ומטילות ביצים, מהן בוקעים גוזלים. הקן והגוזלים מגבילים את שירלי ולא מאפשרים לה להתעמל, לקפוץ ולשחות. שירלי עדיין אינה לומדת את הלקח ולילה אחד היא שומעת קולות ונדמה לה שצומח על ראשה ג'ונגל פראי מאוכלס בחיות שונות. שירלי המבוהלת קמה בהחלטה נחושה, מברישה את שיערה ומאז היא מסתרקת בכל בוקר ובכל ערב. השקט לעומת זאת לא שב לשרור בשכונה, כיוון ששירלי מתקשה להחליט באיזה תסרוקת לבחור, וכשהוריה מזרזים אותה לבוא בבוקר היא צועקת שהיא מסתרקת...

## מי אכל את לואיס.

ג'ון פרדל.

איורים: ג'ון פרדל.

תרגום: גילי בר-הלל-סמו.

ידיעות אחרונות-משכל,

2013, 24 עמ', מנוקד.

סיפור דמיוני הומוריסטי ובעל מסר פמיניסטי, המהלל את נועזותה ותושייתה של ילדה שמצילה את אחיה ממפלצות טורפות. לואיס ושרה אחותו יוצאים לטיול ביער ונתקלים בבולען מפלצתי שבולע את לואיס. שרה, האחות הגדולה, החכמה והאמיצה, יודעת שבולענים בולעים את מזונם מבלי ללעוס אותם, ושאלם תזדרזו יש סיכוי שתצליח לחלץ את אחיה מתוכו. רכובה על אופניה, היא יוצאת מיד למרדף נועז אחרי הבולען במטרה להציל את אחיה, אבל לרוע המזל הבולען נטרף על ידי ציפור טורפת חוטפנית. שרה ממשיכה במרדף, כשבכל פעם היצור שהיא רודפת אחריו נבלע על ידי יצור גדול ממנו. שרה מתגנבת אל תוך פיו הפעור של הבולען האחרון, חודרת דרך היצורים השונים עד למקום הימצאו של אחיה ומשאירה שם צפרדע שיהוקים שלקחה אתה בתחילת המסע. זו גורמת לבולען לשהק ולפלוט את כל היצורים שנבלעו החוצה. היצורים הרעבים מאיימים לטרוף את שרה, אבל אז לואיס יוצא מיד להגנתה ומבריח אותם והסיפור מסתיים בסוף טוב ובערבות הדדית של האחים.

## דולציפואה.

תומר לשם.

איורים: ורד גנשרוא.

הוצאה עצמית, 2015,

28 עמ', מנוקד.

סיפור קצר שמעודד את הפעילות היצירתית של ילדים ואת התעניינותם בבעלי חיים. תומר אהב לטייל בחיק הטבע והתעניין בכל החיות. הוא מחליט להמציא חיה מיוחדת במינה, שתהיה המוצלחת מכל החיות וחושב אלו תכונות יעניק לחיה שימציא: שתהיה הכי חזקה, הכי אמיצה והכי מהירה. הוא מהרהר בתכונות בולטות בקרב בעלי חיים

שהוא מכיר: הדוב החזק, הלבאיא האמיצה המגנה על גוריה, הצ'יטה המהירה והפומה שמרחיקה לקפוץ. תומר מעניק לחיה שיצר שם שמורכב מהאותיות הראשונות של החיות שמתכוננותיהן שאל עבור החיה שלו. אביו מציע לו להעניק לחיה שימציא גם את התכונה המייחדת את האדם – שכל ויכולת חשיבה, כך שהחיה תהיה חכמה. איורי הספר ממחישים את תהליך החשיבה והיצירה של תומר ואת המעבר של החיות מדמיונו אל הדף.

סיפור על רכישת חברים ודימוי עצמי: בוני הדוב יוצא מביתו ומבקש לשחק עם חבריו, אבל כל חבר אליו הוא פונה מסביר לו שהוא עסוק. בוני נעלב, חש עצוב, וחושב שאלה אינם חברים ושעליו לעזוב את היער ולחפש לו חברים אחרים. הוא יוצא למסע ומגיע לאגם גדול המוקף בטבע מלב לב ופורת. הנוף המרהיב והשקט, שרק ציוץ ציפורים נשמע בו, מרגיע את מצב רוחו והוא מרגיש שבע רצון בחברת עצמו. כשהוא חש כך, מופיעה איילה ומציעה לו לשחק בחברתה. בוני ואתו הילדים הקוראים לומדים שיעור בחיזוק ערך העצמי ובהבנת מושג החברות.

סיפור של גילי, אחות לילד בעל צרכים מיוחדים, נועד לתמוך באחים ואחיות הנדרשים להתאים את עצמם לנסיבות המשפחתיות המורכבות. הטקסט המחורז מתאר את אחיה המיוחד של גילי, שאי אפשר להשאירו לבד, ושלמרות חוכמתו הרבה והיחס החיובי שמפגינות כלפיו חברותיה, לעתים הוא גורם לאחותו לאי נעימות. התנהגותו יכולה להשתנות מקצה אל קצה באופן פתאומי, הוא לוקח את הצעצועים של גילי ושובר אותם. גילי נדרשת לוותר, להבין שהוריה חייבים להקדיש לאחיה זמן ותשומת לב, שנדרשת לו שגרה קבועה, ושעליה לאפשר לו לנצח במשחקים. למרות שגילי מבקשת לפעמים מהוריה להחליף את אחיה, היא אוהבת אותו ושמחה בו. הספר מסתיים במסר מעודד המבטיח שהוריה אוהבים אותה וגאים בה, גם כשהם עסוקים עם אחיה.

ספר בסדרה המיועדת לשלב ראשית הקריאה, שספריה מכילים טקסט קצר בכל עמוד, המופיע בגופן גדול, מרווח, מנוקד ובליווי איורים שאינם עמוסי פרטים, בתבנית קומיקס ובעות דיבור. בספר הנוכחי, דיאלוג בין זוג ידידים – פיל וחזירונת. החזירונת רואה שחברה הפיל עצוב והיא מבקשת לשמח אותו. היא עוטה על עצמה תחפושות שונות ומצחיקה אותו. הפיל מודה שהיה עצוב וכעת הוא שמח כי היא נמצאת אתו. ספר

## המסע המופלא של

### בוני הדב.

רונית גיטלמן.  
איורים: אור טילינגר.  
ספרי צמרת, 2016,  
23 עמ', מנוקד.

### אח מיחד.

רחלי ברץ-ריקס.  
איורים: דודו הראל.  
אוריון, 2015, 29 עמ',  
מנוקד.

## לכיתות א'-ב'

### החבר שלי עצוב.

מו וילמס.  
איורים: מו וילמס.  
תרגום: מאירה פירון.  
ידיעות אחרונות-טל-מאי,  
2016, 57 עמ', מנוקד.

נוסף בסדרה, **אנחנו בתוך ספר!** מתאר דיאלוג משעשע בין שני החברים, המודעים לכך שהם דמויות בתוך ספר, ושביכולתם להשפיע על הקורא בו לקרוא מילים מצחיקות בקול רם, ושגם כשהקורא יסיים לקרוא הם יוכלו לבקש ממנו לקרוא אודותם שוב.

סיפורו של איתי נועד להקנות לילדים את שיטת "הדלי" לחשיבה חיובית, ליחסים בין-אישיים ולהתמודדות עם מצבי הצלחה וכישלון. כשאייתי בונה מגדל מקוביות ואחותו הקטנה רוצה להצטרף אליו, הוא דוחה אותה בטענה שהיא קטנה, והיא נעלבת ומחריבה את המגדל שבנה. סבו של איתי מסביר לו שלכל אחד מאתנו יש דלי בלתי נראה. כשהוא ריק אנחנו מרגישים רע וכשהוא מלא אנחנו מרגישים נהדר. סבא מוסיף ומסביר לאיתי שכאשר דחה את אחותו, הוא רוקן את הדלי שלה. איתי מנסה להבין את הדימוי שסבא השתמש בו, אבל למחרת בבוקר כשאמו ממחרת ונוזפת בו לאחר שהפיל את קופסת הדגנים שהתפזרו, כלבו חוטף ממנו את העוגה וילדים לועגים לו בבית הספר, הוא חש שהדלי שלו מתרוקן. לעומת זאת, בהמשך היום כאשר המורה מחמיאה לו על חיבור שכתב ומבקשת שיקרא אותו מול הכיתה והתלמידים מקשיבים ומביעים אהדה, הוא מרגיש שהדלי שלו מתמלא מחדש. עד סוף היום איתי מבין את דימוי הדלי המתמלא ומתרוקן וחש שעל כל טיפה שהוא מוסיף לדלי של מישהו אחר, נוספת טיפה גם לדלי שלו. בשובו הביתה הוא מעודד את אחותו ומרגיש סיפוק.

ספר תמונות אלגורי העוסק בנושא מוות ופרידה של סבא מנכד. אריאל קשור מאוד לסבו ומרבה לבקר בביתו ולבלות אתו. יום אחד סבא לוקח אותו לעליית הגג בביתו ומראה לו דלת נסתרת, דרכה הם עוברים אל סיפונה של אנייה גדולה ויוצאים להפליג באמצעותה עד לאי שעליו ג'ונגל סבוך. הם מחפשים מחסה ומוצאים צריף ישן, אותו הם מנקים ומסדרים. אריאל חש שזהו מקום מושלם ומקווה שיוכלו להישאר בו, אבל הוא מבין שיצטרכו לחזור. סבא אומר לו שהוא חושב להישאר באי ולמרות שאריאל חושש שהוא יהיה בודד, סבא מרגיע אותו והם מתחבקים ונפרדים. אריאל מפליג לבדו בחזרה ולמחרת הוא שב לביתו של סבא. הבית נראה כרגיל, אבל סבא נעדר ממנו, ואין זכר לדלת הנסתרת. אריאל שומע נקישות בחלון ומוצא מעטפה שהושארה עבורו ובה תמונה של סבא עם בעלי החיים של האי. הסיפור מבטא באופן סמלי את הרעיון שאנשים היקרים לנו נשארים קרובים לנו גם כשנדמה שהם רחוקים מאוד. התמונות הגדולות

## **למלא את הדלי: לילדים.**

טום ראת ומרי רקמיר.  
איורים: מורי ג' מאנינג.  
תרגום: רמונה די-נור.  
אריה ניר, 2016, 29 עמ',  
מנוקד.

## **האי של סבא.**

בנג'י דייוויס.  
איורים: בנג'י דייוויס.  
שוקן, 2016, 28 עמ',  
מנוקד.

והצבעונית מעוררות את הדמיון ומשרות על הסיפור העצוב אווירה עליזה וחיובית.

וריאציה משעשעת ומותחת על הסיפור העממי הידוע אודות הילד שצועק "זאב! זאב!" וכשהזאב מגיע, איש אינו מאמין לו. בסיפור הנוכחי, גדיים קטנים מבקשים מאביהם, המתפקד כעקר בית, לקרוא להם את הסיפור על הזאב, וכשהוא חושש שהסיפור יפחיד אותם, הם טוענים ש"זה כיף לפחד". אולם במהלך הקריאה הם שומעים כל רעש ורשרוש המתוארים בסיפור ומגיבים בפחד. אביהם מרגיע אותם שאין שום זאב ביער שלהם, אבל מרגע לרגע גם הביטחון שלו מתערער והוא הולך לבדוק שאף זר אינו מנסה להיכנס אל הבית. בסיום קריאת הסיפור לילדיו, כשהוא יוצא החוצה להוריד את הכביסה, הוא בטוח שהוא רואה זאב ורץ הביתה בבהלה. הפער בין הטקסט והאיור, המציג צללית של זאב, יוצר את ההומור שמתגבר כשהילדים הם שמרגיעים את אביהם החרד באומנם: "אין שום זאב ביער שלנו. זה סיפור. זה רק סיפור." הסיפור מאפשר לקוראים הצעירים לתרגל את הפחד בתנאים מוגנים ולחוש את ניצחונם עליו. בנוסף, הוא ממחיש את השפעתו של סיפור על הקוראים, המתקשים להפריד בין המציאות הסיפורית למציאות החיצונית בה הם חיים. היצירה מצטרפת לסיפורים המגחכים את דמות ההורה ומציגים את הילדים כבוגרים ומבינים יותר מהוריהם.

קורותיו של פרד לסינג כילד בתקופת השואה בהולנד מסופרות על ידי הדובון שלו, המוצג בתערוכה במוזיאון "יד ושם" בירושלים. סיפור המסגרת מתאר את הגעתו של הדובון למוזיאון. בסיפור הפנימי מתאר הדובון את הקשר הקרוב שהיה לו עם פרד לאורך שנות המלחמה, בהן עבר עם הילד מביתו בעיר דלפט, אל בית סבו באמסטרדם לאחר גירוש היהודים מעירו, ובהמשך כשפרד הוסתר בבית אישה זרה ונאלץ להיפרד מאמו שהסתתרה במקום אחר. הדובון שימש לילד כמקור לנחמה ופורקן לעצב, לפחד ולבדידות. תפירת הטלאי הצהוב על הבגד של פרד על ידי סבו אינה מובנת לדובון ומעוררת ויכוח בין האם והסבא. הסיפור הפנימי מסתיים באופן מרגיע באיחוד של פרד עם הוריו ואחיו בתום המלחמה ובתיאורו של פרד כאדם בוגר שעבר להתגורר באמריקה, ואתו חברו הקרוב – הדובון שלו, ממנו הוא מסכים להיפרד לצורך הצגתו ב"יד ושם".

## **זאב! זאב!**

ורוניק קפלן.  
איורים: גרגורי מבר.  
תרגום: נעמי בן-גור.  
ספרית פועלים, 2016,  
25 עמ', מנוקד.

## **הדבי של פרד.**

איריס ארגמן.  
איורים: אבי עופר.  
הקיבוץ המאוחד, 2016,  
43 עמ', מנוקד.

## איך זה שמפסיקים לאהוב?

נרי אלומה.

איורים: אור רוזנשטיין.  
הקיבוץ המאוחד, 2016,  
32 עמ'.

מיקה מספרת במבט לאחור על האירועים שהתרחשו במשפחתה בקיץ בו מלאו לה תשע שנים. הוריה הודיעו לה ולאחותה שהחליטו להיפרד, כיוון שאינם אוהבים זה את זה כפי שאהבו בעבר. עוד הם מברשים להן שיעברו לגור בשני בתים נפרדים. למרות תקוותיה שההורים יתפייסו וישנו את דעתם, הם מוכרים את הדירה ואורזים את תכולתה ומיקה תוהה איפה יגור הכלב שלהם. מיקה הכואבת מתקשה להתרכז בלימודים והמורה שלה מספרת לה שגם הוריה התגרשו, ושלמעשה לכל אחד יש קושי שאתו הוא מתמודד. אחותה הצעירה מגיבה בעקשנות ובהתקפי זעם ובכי, שרק מיקה מצליחה להרגיע. גם בובי הכלב מגיב בעצב ובחוסר פעילות. כשאבא מגיע יום אחד לקחת את הבנות, בובי הכלב נעלם. כל המשפחה יוצאת לחפש אותו בחורשה וכשהשעה מתאחרת הם מדליקים מדורה, יושבים סביבה ומספרים על דברים שהם זוכרים שקרו להם בבית הישן. למרות האווירה הטובה, ההורים עונים לשאלתה של מיקה "איך זה יכול להיות שמפסיקים לאהוב?" בתשובה ש"יש דברים שקשה להבין". בובי הכלב חוזר מדדה על שלוש רגליים והוטרניר מסביר שהוא רק רוצה לקבל תשומת לב. ביום המשפחה מיקה כותבת סיפור המבטא את המשאלה שלה לשוב ולגור בבית שבו שני ההורים, הבנות והכלב אוהבים זה את זה. הסיפור נותן מקום לרגשות השונים שמציפים את הילדות, לדאגות, לחששות, לכאב, לירידה בדימוי העצמי ולחשש מתגובות הסביבה ומעביר מסרים מעודדים על המשך הלכידות המשפחתית, האפשרות להסתייע בדמויות שונות וחשיבות התמיכה בין האחים.

אוטולין, הילדה העצמאית המוכרת לקוראים מהספר **אוטולין והחתולה הצהבה** פוגשת את חברתה ססילי ושומעת ממנה שבסיום החופשה היא תשוב ללמוד בבית הספר לבעלי כישרון יוצא דופן. אוטולין חושבת שיהיה כיף ללמוד בבית ספר. היא שולחת להוריה מכתב ומבקשת את אישורם ללכת לבית הספר הזה, כדי שהיא והכלב שלה, מר מונרו, יוכלו לגלות מה הם הכישרונות המיוחדים שלהם. אוטולין, שעד לאותו יום למדה לבדה בבית על פי השיעורים שהוריה, הפרופסורים המטיילים בעולם, שלחו לה, נרגשת לקראת השלב החדש בחייה. בבית הספר, השוכן באחוזה בקצה פסגת הר, היא חולקת חדר עם ססילי ומתחילה ללמוד שיעורים בהתבוננות, העמדת פנים, לימודי צחקוק מנומס, מקהלת שריקה, קיפולי ניר ועוד. הכלב שלה, מר מונרו עסוק בחיפוש הכישרון יוצא הדופן של אוטולין. ססילי הכישרונית בסיפור סיפורים, מספרת לחברותיה שבית

## אוטולין הולכת לבית הספר.

כריס רידל.

איורים: כריס רידל.  
תרגום: מאירה פירון.  
ידעות אחרונות וטל-מאי,  
2015, 170 עמ', מנוקד.

הספר רדוף רוחות והן נבהלות. בסיום הסיפור, ססילי שמתגעגעת להוריה נשלחת הביתה עם תעודה שבה הוריה זוכים בצינוי "נכשל" בטיפול בה, אבל נראה שאוטלין דווקא מצאה את מקומה והיא שמחה להישאר בבית הספר.

סיפור דמיוני ופמיניסטי, ראשון בסדרה המיועדת לשלב ראשית הקריאה, שבמרכזה הנסיכה מגנוליה. הנסיכה מסתירה סוד גדול: בזמן חירום היא לובשת שחור ומתנהגת באופן שונה מהמצופה מנסיכה: היא רצה, גולשת במורד מחילות סודיות, קופצת מעל החומה הגבוהה של הטירה ומגרשת מפלצות. בשעה שהיא מארחת את הדוכסית בטירה שלה, נשמעה אזעקת מפלצת. סוס החד-קרן שלה עובר אתה אל מעבר לחומת הטירה והופך לסוס נועז ומוכן למשימה. הנסיכה מכניעה בפקחותה את המפלצת הרעבה שרוצה לטרוף את העיזים, אבל בינתיים הדוכסית מתחילה לחטט במגדל שלה במטרה לגלות את סודה של הנסיכה ולמצוא משהו שיפר את הדימוי המושלם שלה. הדוכסית מוצאת בארון המטאטאים גרביים שחורים אבל חושבת שהם פשוט גרביים לבנים שהתלכלכו. בזמן זה הנסיכה מסיימת את משימתה ושבה בזמן לארוחה עם הדוכסית, מבלי שזו חשפה את סודה.

## הנסיכה בשחור.

שנון הייל ודין הייל.  
איורים: לוין פאם.  
תרגום: שהם סמיט  
ואמנון כץ.  
כנרת, 2026, 89 עמ',  
מנוקד.

## לכיתות ג'-ה'

### מרים, ספרי לי את.

אורנה פילץ.  
איורים: מורן יוגב.  
כנרת, 2016, 88 עמ',  
מנוקד.

הסיפור המקראי אודות הולדתו והצלתו של משה התינוק מובא מנקודת מבט נשית, מפיה של מרים הנערה, אחות משה, המתארת את החיים במשפחתה ובסביבתה בתקופה בה מלך מצרים מטיל גזירות על העבריים. היא מספרת על המתח הגובר בבית לקראת הלידה הצפויה, לאחר היוודע הגזירה החדשה הדורשת מהמיילדות המצריות להרוג את התינוקות העבריים, ועל מאמצייה של אמה להציל את בנה התינוק. כמו כן היא מספרת על התפקיד המכריע שהוטל עליה לשמור על התינוק מרחוק בין קני הסוף, לאחר שהושם בתיבה, וכיצד הציעה לבת פרעה שהוציאה אותו מהמים להביא לה מינקת עבריייה. הסיפור מאיר באור חיובי ומיוחד את הדמויות הנשיות שבמרכזו – יוכבד, מרים וחברתה, שכנותיהן, המיילדות המצריות ובת פרעה, ומציג חשיבה מקורית ומרתקת על הסיפור המוכר. הסיפור המרגש מחייה את התקופה הקדומה, מעצים את דמותה של מרים, ומוסיף מסר חברתי של ערבות ועזרה הדדית. הוא

רומז לסכסוכים בימינו ומבקש לעודד פעולה וחשיבה אחרת בכיוון של אחווה נשית, ערעור סטריאוטיפים וחזוק הביטחון שיש אנשים טובים בקרב העם האחר, שמוכנים לפעול יחד בצורה אנושית מתוך התנגדות למבול השנאה.

ספר ראשון בסדרה אודות חבורת ילדים, תלמידי כיתה ג', שגרים ביישוב קהילתי בגליל התחתון ויוצאים לפתור תעלומות. עמית נתקל במודעה לגבי אופנים שנעלמו מהמתקן שלייד הצרכנייה. מהילדים הגדולים הוא שומע חשד שהנערים מהכפר הערבי הסמוך גנבו את האופניים. המבוגרים מאשימים את הפועלים התאילנדים שעובדים במטעים ואלו אמו טוענת שאסור להאשים ללא הוכחות. עמית מגייס את שני חבריו, חצב והדס, לפתרון התעלומה. כך הם מקימים את חבורת "חבל על הזמן", ויוצאים לחיפושים ברחבי היישוב. הם מוצאים מספר פריטים שמסייעים להם לפתור את התעלומה. במהלך החיפושים הם נתקלים בילד שאינו מוכר להם ושומעים ממנו שאביו וטרינר, ששמו זוהיר ושהוא גר בכפר השכן, ומחפש את הכלב שלו שברח. בעזרתו הם מוצאים את האופניים שנעלמו. זוהיר מזמין אותם לבקר בביתו והם מחליטים לצרף אותו לחבורתם. באמצעות הסיפור נחשפים הילדים לנושא הדעות הקדומות ולסכנה שבהאשמות לא מבוססות על סמך סטריאוטיפים וכן לאפשרות של חיים בדו-קיום.

מסעם הדמיוני רוב ההרפתקאות של אח ואחות על גבי פיל, שהגיע ערב אחד לפתח ביתם כשנשארו בו לבדם, וביקש מהם לעזור לו להגיע אל משפחתו שבאפריקה. בדרכם שומעים הילדים מהפיל על אמו שנלקחה לגן החיות והפסיקה לאכול מרוב געגועים, על האנשים שלקחו מהפילים את חטי השנהב שלהם, על האריות שארבו לפילים שביקשו להגיע אל מקור מים ועל נופי אפריקה. הפיל מתרשם מהקשר הקרוב שהילדים חולקים כאחים ועל דאגתם זה לזו. לילדים מתברר שהם חולקים עם הפיל, הדוב ועם חיות אחרות תחושות של פחד, צורך בשייכות ובקשר, אהבה, אומץ והתמודדות עם קשיים. הסיפור משלב תכנים משעשעים ועצובים, מעשיר את הידע של הקוראים הצעירים, מעורר מחשבה ומודעות ליחסי האדם עם הטבע והסביבה וממחיש את תפקידו החשוב של הדמיון.

## **תעלומת האופניים הגנובים.**

עמי גדליה.  
איורים: ליאב צברי.  
הקינוץ המאוחד, 2016,  
56 עמ', מנוקד.

## **תכף נחזר, קפצנו רגע לאפריקה.**

אוליבר שרץ.  
איורים: ברברה שולץ.  
תרגום: חנה לבנת.  
מ. מזרחי, 2016,  
111 עמ', מנוקד.



## **סטינק והסכריות השוברות שנים.**

מיגן מקדונלד.  
איורים: פיטר רינולדס;  
תרגום: שהם סמיט  
ואמנון כץ.  
עם עובד, 2016,  
128 עמ', מנוקד.

סיפור משעשע שמטרתו להקנות לקוראים ניבים וביטויים וכן מזימנות כתיבת מכתבים. סטינק הרוויח חמישה דולר תמורת השתתפות במחקר והוא בוחר לעצמו ממתקים בחנות הממתקים הגדולה. הוא קונה סוכריה שוברת שיניים המשנה צבעים וטעמים, מוצץ אותה במשך שבוע שלם ומתאכזב לגלות שאף שן משניו לא נשברה. הוא מחליט לכתוב מכתב תלונה ליצרן, ולאחר שבוע הוא מקבל חבילת סוכריות שוברות שיניים כפיצוי. ברוב שמחה הוא כותב מכתבי תלונה נוספים לגבי מוצרים אחרים, וזוכה בחבילות פיצוי נוספות. לאחר שהוא רב עם חברו, אביו מציע לו לכתוב לו מכתב התנצלות. בזמן הכתיבה הוא מוצא מכתב שקיבל שבוע קודם יחד עם החבילות ומבין שחברו כועס משום שלא בא למסיבת יום ההולדת שלו שכבר התקיימה. הוא מפצה אותו במשלוח ממתקים מיוחד שמספיק למסיבה בה משתתפת כל הכיתה. בדבריהם של גיבורי הסיפור משולבים מטבעות לשון. בחלק מדפי הספר משולבים קטעי קומיקס הממחישים ניבים שמתייחסים לאירועי הסיפור בצורה משעשעת.

סיפור התמודדותו של אלון בן ה-13 עם פרידתם של הוריו, מריבותיהם וגירושיהם ועם כניסתה של בת הזוג החדשה של האב ובנותיה לחייו. אלון ואחותו הקטנה, מית'י, מגיבים בכעס ובחשש להחלטת הוריהם להיפרד ומתביישים לספר על כך לחבריהם. אלון מתרחק מחבריו אולם לאחר זמן כשהוא שב לשחק בחברתם ומשתף אותם, הוא חש הקלה. הוא מנסה ליצור מצבים שיחייבו את אביו להגיע הביתה בתקווה שיצליח לחבר בין הוריו מחדש. האב מנסה לפצות את ילדיו ומאמץ כלב, וכן מזמין את אלון להתלוות אליו לנסיעת עבודה. אלון מגיב למשבר המשפחתי בכאבי בטן ובבעיות במערכת העיכול. אמו קובעת לו תור לרופא וסבא הולך אתו ומעודד אותו. במקביל מתפתח קשר בינו ובין קשישה שעזר לה ברחוב כשטיילה עם כלבה, והוא משתף אותה בקשייו. אלון חושש שמא הילדה שמוצאת חן בעיניו בכיתה, לא תסכים להיות חברה שלו בגלל הסטיגמה שתדבק במשפחתו שהתפרקה, אך כשהוא אוזר אומץ ושולח לה הודעה טלפונית היא נענית לו. לאחר שאלון ואחותו שמים לב לשינויים שחלים בהופעתו של אביהם הם מחליטים לנהל אחריו מעקב ופוגשים את האב עם בת זוגו ובנותיה. הסיפור מסתיים במכתב שאלון כותב בהמשכים לאביו ובו הוא מתאר את תחושותיו ואת הסתגלותו לשינויים שחלו בחייו.

## **פעם היינו משפחה.**

ציפי גון-גרוד.  
איורים: גלעד סליקטר.  
הקיבוץ המאוחד, 2016,  
152 עמ'.

## מותק של ילדה.

דבורי רנד.  
סלה, 2016, 351 עמ'.

חייה של זהבי בת ה- 11 משתנים כשמתגלה שלקתה בסוכרת. זהבי מספרת על הסוכרת שנכנסה בלי רשות לחייה, ועל מה שקרה בגללה ובזכותה. היא מספרת על ההתמודדות החברתית ועל סירובה לזכות ברחמים או ביחס שונה מהרגיל, על הבדיקות וזריקות האינסולין, על הדיאטה המחייבת, על התקפי ההיפוגליקמיה, ועל התמודדות עם המחלה בגיל ההתבגרות. זהבי היא ילדה דתיה וחלק מההתמודדות שלה מתבטאת בשאלות של אמונה ופנייה לאלוהים, ודילמות כגון האם תוכל לצום ביום כיפור. בסיום הספר ובמסיבת בת המצווה הנערכת בבית הספר היא מוזמנת לדבר ומתארת את השינוי שעברה מילדה רגילה ל"ילדה מתוקה" הלוקה בסוכרת. היא מספרת שמה שעזר לה להתמודד הייתה שיחה עם אביה שדיבר אתה על הנשמה שנמצאת בתוכה. היא מבינה שהסוכרת שינתה אותה ואת חייה, ולמרות שהיא מקשה עליה גם הפכה אותה לטובה יותר.

סיפור הומוריסטי שעוסק בנושא כאוב – התמודדותם של ילדים עם גירושי הוריהם ועם השינויים שחלים בחייהם. העלילה אינה מתמקדת במשבר הגירושין, אלא הוא נמצא ברקע העלילה. סיפור המסגרת מתאר את החיפושים אחר החתולה האהובה שיצאה מבעד לדלת שאימא שכחה לסגור ומאז אבדו עקבותיה. דלית יוצאת עם אביה ואחיה לחפש את החתולה, תולה מודעות על עצים בשכונה, אך מגלה שמישהו השחית אותן. היא מגבשת תכנית לתפוס את העברין ולהשיב את החתולה. ברקע מתוארים בהומור היחסים בין ההורים הגרושים, וכן הקשר עם בן הזוג החדש של האם.

## עמית, דלית ושביט.

אלכס פז-גולדמן.  
איורים: יניב טורם.  
אלוש, 2016, 158 עמ'.

התמודדותה של גאיה בת ה-12 עם המשברים שפוקדים את משפחתה מעוררת הערכה: אביה שהתמכר להימורים שקע בחובות, אמה לקתה בדיכאון וחדלה לתפקד, סבתה עסוקה בטיפול בסב החולה והדוד שלה מתנהג בצורה ילדותית ואינו ער למצוקה בה נתונים אחייניו. גאיה משתדלת להחזיק את הבית כמיטב יכולתה, לטפל באמה ובאחיה הצעיר ממנה, בתקווה שהמצב ישתפר תוך זמן קצר. היא שואבת כוח מחברתה הטובה וכן מהחברה הטובה של אמה, שהיא שורדת שואה. בבית הספר היא מתיידדת עם תלמיד עיוור ומתנדבת לחנוך אותו. במפגשיהם היא לומדת על התמודדותו עם מגבלותיו ועל כישרונותיו ויכולותיו. בנוסף, היא מתוודעת לצייר שהתעוור ולמד לנגן בכלים שונים ומשתפת אותו בקשייה. כל הדמויות האלה מחזקות אותה בהתמודדותן ובהצלחותיהן.

## לראות בגובה

### העיניים.

עפרה גלברט-אבני.  
איורים: נורית צרפתי.  
הקיבוץ המאוחד, 2016,  
222 עמ'.

בצד תפקודה בבית, גאיה מבקרת את אביה השוהה אצל אמו ומטיחה בו דברים נוקבים. היא ממשיכה לעסוק בתחביב הריקוד ולטפל באמה ובאחיה בעזרת הסובבים אותה עד שהיא מצליחה להביא לאמה עזרה רפואית שמשפרת את מצבה. הסיפור מעלה על נס את כוחות הנפש הבאים לביטוי בשעת משבר ומעודד ילדים לשתף, להיעזר, לא להיכנע ולהאמין ביכולתם. מסרים נוספים קשורים בקבלת השונה ובהצגת בעלי מוגבלויות כאנשים חזקים, מוכשרים ואמיצים בניגוד לדימוי החברתי הרווח שלהם כנוקקים לעזרה.

לולה מספרת על החברה הכי טובה שלה – פלו, ומתארת איך התפתח קשר החברות ביניהן תוך עליות ומורדות. לולה בת תשע וחצי עברה להתגורר עם הוריה בהאמבורג בגרמניה, לאחר שבמקום מגוריה הקודם סבלו מיחס גזעני כלפי אביה כהה העור, שמוצאו מברזיל. לולה משתוקקת לרכוש חברה טובה, אבל לא קל לה להשתלב בכיתה החדשה. יש לה פוביה מצפרדעים והיא מתעלפת גם כשהיא רואה תמונה של צפרדע. המורה מושיבה אותה ליד פלו אבל כיוון שנודף ממנה ריח של דגים, לולה מבקשת לעבור מקום. לאחר שאחת הבנות מעליבה את פלו, היא מרחמת עליה. באירוע בבית הספר, אביה של לולה פוגש את אמה של פלו שביקרה פעמים רבות בברזיל והם שוקעים בשיחה. כשהאב פותח מסעדה, הוא מזמין את אמה של פלו לעבוד בה. האם מביאה אתה את בתה והבנות מוצאות עצמן יחד בעל כורחן. במסגרת בית הספר התלמידים מפריחים בלונים אליהם קשורים מכתבים ובהמשך קוראים בכיתה את המכתבים שקיבלו ממי שמצאו את הבלונים שלהם. פלו נרגשת לקבל מכתב מילדה ששמחה להתיידד אתה. לקראת סוף הסיפור כשהיא הולכת לבקר אותה בביתה, מתברר לה שפלו רימתה אותה והיא זו שכתבה לה את המכתב. בסופו של דבר הילדות מתיידדות ומופיעות יחד באירוע הפתיחה של המסעדה. באמצעות הסיפור הכתוב בהומור רב מועברים מסרים בדבר חברות וקבלת האחר.

## קבלו את לולה.

איזבל אבדי.  
איורים: דגמאר הנצה.  
תרגום: חנה לבנת.  
מ. מזרחי. סיגליות  
(מספרי סיגל מזרחי-  
שחור), 2012, 173 עמ'.

## לכיתות ו'–חט"ב

אסופת סיפורים שנכתבו בידי מספר סופרות וסופרים, יהודים וערבים, במטרה לעודד יצירת גשר ודיאלוג רב-תרבותי. כל סיפור מופיע בעברית ובערבית. עלילות הסיפורים מתרחשות על רקע חגים ומועדים ומאפשרים היכרות עם שתי התרבויות והמיוחד לדתות וללאומים השונים, ובו בזמן

### תה מתוק עם נענע ועוד סיפורים.

רונית חכם, שיח'ה חסין  
חליוא, הדיל נאשף  
ואלטייב ע'נאים.  
עמותת הגר: חינוך יהודי-  
ערבי לשוויון, 2015,  
139 עמ'.

גם עם המשותף להם. באופן זה מובלטים ערכים וצרכים אנושיים ודילמות מוסריות וחברתיות. במרכז הסיפורים נערו ונערים ערבים ויהודים. הדמויות מגוונות ומורכבות, בעלות נקודות חוזק וחולשה ובהן נער ערבי נוצרי מחיפה, נער מכפר ערבי שמשפחתו נתמכת על ידי החאג' של הכפר, שתי נערות יהודיות ממרוקו, נער ערבי אילם שאומץ על ידי חכם יהודי בטבריה, ונערה מעיירה מדברית בדרום הארץ, שבחרת לנהוג את הגמל שלה בעצמה, כמו הגברים של השבט. האנתולוגיה, שיצאה לאור בסיוע האיחוד האירופי, עומדת בלב תכנית העשרה שפותחה על ידי צוות עמותת הגר לחינוך יהודי-ערבי לשוויון והמחלקה לחינוך באוניברסיטת בן גוריון בנגב.

סיפור פנטזיה ישראלי המבוסס על המקורות היהודיים ועל סיפור הגולם מפראג. קבוצת ילדים ירושלמים שומעים מגבאי בית הכנסת שיש ברשותו שקיק המכיל את האפר של הגולם מפראג, שקיבל מפרטיזן יהודי במהלך מלחמת העולם השנייה. הוא מספר להם שהפרטיזן מת במחנה המעצר בקפריסין, לאחר שהחיה את הגולם וביקש ממנו שיעלה אותו לארץ, אבל הוא שוחרר מהמחנה רק לאחר שמת וגופתו הועלתה לארץ. הגבאי מתאר בפניהם את תהליך החיאת הגולם באמצעות קמע שמוכנס לפיו בצירוף חקיקת האותיות א.מ.ת על מצחו, ומוזהיר אותם מפני הסכנה שבהחייאתו. למרות אזהרתו, הילדים מחיים אותו בעזרת קמע שקיבלו מנפח מקובל שאיתרו בשוק מחנה יהודה, במטרה לעזור לילד נכה ללכת על רגליו. הגולם מבצע את משימתו, אבל בהמשך נוהג באלימות, ועליהם לתפוס אותו ולנטרל אותו. הילדים לומדים שאין לסמוך על הנס ושעליהם לקחת אחריות על מעשיהם.

ספר ראשון בסדרת מתח וריגול שבמרכזה שני נערים ונערה המגויסים על ידי סוכן המוסד לסייע במשימות ביטחוניות. בספר זה הם יוצאים למשימה חשאית של מעקב אחר ראש ארגון טרור שאמור להתארח בניו יורק. הסוכן נעזר בילדים כדי לפרוץ למחשבו של הטרוריסט במטרה למנוע פיגוע מתוכנן. הילדים יוצאים אתו כחלק ממשלחת בני נוער שמוזמנים לאו"ם, ועוברים אימונים במעקב ובהתגנבות. גיא, גאון המחשבים של השכבה, רועי שמצטיין בספורט ובקרטה ונועם, הפריקית המוזרה, מצליחים למלא את תפקידם, לחלץ את איש המוסד שנכלא בידי הטרוריסטים, ולהתגבר על קשיים בלתי צפויים. בתוך כך מתפתח קשר רומנטי בין נועם וגיא המשתפים זה את זה בקשיים שבחייהם ובמשפחותיהם.

## הגולם.

דניאל שלם.  
ידיעות אחרונות-משכל,  
2016, 245 עמ'.

## מבצע מנהטן.

דנה אלעזר-הלוי.  
אחוזת בית,  
סדרת "שליחות חשאית",  
2015, 316 עמ'.

## השכונקים בעקבות היהלומים האבודים.

דניאלה זליגובסקי וג'ורא  
חמיצר.  
כתב, 2015, 212 עמ'.

ספר ראשון בסדרת "השכונה", שהוקרנה בערוץ ניקלודיון ומתארת את חייהם של בני נוער בשכונה טעונת טיפוח הנמצאת בשולי שכונת יוקרה, את המאבקים בין "מקובלים" ל"לא מקובלים", בין ההורים העשירים לשכניהם, על החברויות והיריבויות, יחסי ההורים והילדים, והאחים והאחיות בשתי השכונות. במרכז העלילה פרשה של שוד יהלומים, בה מעורב אחד השכנים, ריקו, בעל עבר עברייני. בנדה, בעל המכולת, שמתעורר לילה אחד לקול סירנות של מכוניות משטרה ויוצא לברר מה מתרחש, נתקל בשכנו שמודיע לו שהוא השודד המבוקש ומפקיד בידיו את שקיק היהלומים הגנובים, תוך איום שעליו לשמור אותה ולא לדווח לאיש. בנדה מטמין את השקיק מתחת למרצפת בחנותו. הוא ורעייתו תומכים באילנה שכנתם, רעייתו של ריקו שנותרה לבדה עם מיטל בתם, לאחר כניסתו לבית הסוהר, ומסייעים לה לפתוח מספרה לצד המכולת. לאחר פטירת אשתו, בנדה נותר לגדל את חמשת ילדיו בעצמו ואילנה מסייעת לו. כאשר ריקו משתחרר לאחר קיצור עונשו הוא דורש את היהלומים בחזרה. בנדה, שבזמן מחלתה של אמו לקח חמישה מהיהלומים החבויים במטרה לממן בהם טיפול רפואי, מחזיר לריקו את היהלומים שנותרו. בתו מתגייסת עם אחיה וחבריה לאיתור היהלומים החסרים, אולם בהמשך מתברר שגם היהלומים שבנדה החזיר אינם היהלומים המקוריים, אלא מזויפים. העלילה המרכזית נמסרת תוך מעבר של פרקי הספר בין נקודות זמן שונות. עלילה מקבילה עוסקת בתחרות לבחירת התיכונסטית האטרקטיבית ביותר בשכבה, ועל התואר הזה מתחרות בתה של ראשת המועצה המבוססת, שאינה מהססת להשתמש במעמדה ובקשריה, ובתו של בנדה הממלאת את מקום אמה ומטפלת באחיה הצעירים.

רומן מסע והתבגרות הכתוב בהומור ובסגנון קולח. במרכזו מאי בת ה-15, מתבגרת צפון תל אביבית הניזונה מחטיפי שוקולד ופחיות קולה ומתעניינת בעיקר באופנה ובעדכון חברותיה בקורותיה באמצעות רשת הפייסבוק. מאי נאלצת לצאת עם הוריה למסע באמזונס בברזיל, ובתמורה להצטרפותה ההורים מבטיחים לארגן לה בשובם מסיבת יום הולדת גדולה ומפוארת. מכיוון שמסעם מתרחש באזורים שאין בהם חשמל וגישה לאינטרנט, מאי כותבת יומן ומתעדת בו את קורותיה. בני המשפחה יוצאים לשייט מודרך בשתי סירות קאנו ומאי שטה עם שון, המדריך בן ה-17. לאחר שדרשה ממנו לעצור כדי שתוכל להתפנות, סירת ההורים נעלמת ומאי ושון מגלים שהלכו לאיבוד. כך מתחיל מסע בן חודשיים וחצי בו עליהם

## החיים המושלמים שלי.

מיכל חזון.  
ידיעות אחרונות ומשכל,  
2016, 299 עמ'.

לשרוד בשטח, לאכול בעלי חיים וצמחים ולהתמודד עם סכנות. לאחר שמאי נוקעת את רגלה, הם נאספים על ידי בני שבט מקומי, ונשארים אתם במשך תקופה, בה הם לומדים על תרבותם, מנהגיהם ואורח חייהם. מאי מלמדת את בת השבט הקטנה מילים בעברית באמצעות מגזין האופנה שבתיקה, ולומדת לעבוד בעבודות חקלאיות. שון מגלה שהנערה שחשב שהיא שטחית, היא בעלת השקפת עולם אופטימית ומתמודדת באומץ עם האירועים ובין השניים מתפתח קשר רומנטי. בתום התקופה הם נפרדים מבני השבט ומסבירים להם שהוריהם דואגים להם, חוזרים להפליג בנהר ומצליחים לשוב אל ההורים הדואגים.

סיפור שמשלב מציאות ודמיון ועוסק בהתמודדות עם שכול במשפחה. זוהר בן ה-13 מתגורר בבת-ים עם דודתו לאה מאז שאחיו נהרג בתאונת דרכים, והוריו שקעו בצערם. הם מגיעים לבקרו, אך הוא חש שאינם מבינים אותו ואינם מתעניינים באמת במתרחש בחייו. בלילות הוא חולם על שני יצורים, שחור ולבן, שרודפים אחריו. מדי שבוע הוא נוסע באוטובוס לבאר שבע ונכנס לדירתה הריקה של סבתו שנפטרה, בעזרת מפתח שמשאיר לו אילן, בן דודו, שגר שם. זוהר מנסה להכיר את סבתו ולחוש את נוכחותה באמצעות הביקור בדירתה, בה נותרו חפציה ורהיטיה. באחד מביקוריו שם הוא מתוודע לאסתר, בעלת קונדיטוריה, שמכבדת אותו בעוגות והופכת להיות ידידה ואוזן קשבת. אצלה הוא מכיר גם את אורי, נכדה, והשניים מתיידדים. לקראת יום הולדתו ה-14 הוריו מודיעים לו שהחליטו לא לוותר עליו והם מזמינים אותו לעבור לגור אתם בביתם בבאר שבע. מלבד הפרידה העצובה מלאה, המעבר אינו קשה לו, בזכות אילן ואורי, חבריו, אך הקשר עם הוריו אינו מתהדק. בעלת הקונדיטוריה מזמינה אותו לארוחה חגיגית, אך היא מתה באופן פתאומי קודם לכן. זוהר ההמום הולך להתנחם בדירתה של סבתו, ופוגש שם את אמו. מתברר לו שהיא באה באופן קבוע לנקות את הדירה, כדרך להתפייס עם אמה המנוחה, שקיללה אותה בעבר לאחר שחשה שבתה הזניחה אותה כשנולדו ילדיה. זוהר לוחץ על אמו לספר לו מה קרה ביניהן והשיחה גורמת לו להיזכר בתמונות מילדותו. בלילה מחליט זוהר להתעמת עם היצורים הרודפים אחריו בחלומותיו. הוא פוגש את אורי והם עולים לדירה של סבתו של זוהר וחווים בה אירוע פנטסטי ומוזר שמאפשר לזוהר לחוש שגבר על היצורים שרודפים אותו ומסמלים את פחדיו וכאביו. בסיום הסיפור הוא מתחיל להרגיש שייכות כפי שהשתוקק להרגיש.

## כמעט שם.

רועי סלמן.

ידיעות אחרונות-טל-מאי,  
2016, 176 עמ'.

## הגיוס.

רוברט מצ'אמור.  
תרגום: רוני בק.  
כתר, סדרת "מלאך",  
2015, 304 עמ'.

ספר ראשון בסדרת פעולה מותחת ורוויית אלימות אודות ארגון בבריטניה שמפעיל ילדים כמרגלים בשירות המדינה. גיבור הספר הוא ג'ימס בן ה-11 שחי עם אמו ובן זוגה האלים ועם בתם המשותפת. לאחר שהוא מסתבך בבית הספר בקטטה עם ילדה שהציקה לו וגורם לפציעתה, הוא מושעה מהלימודים. זמן קצר אחר כך אמו מתה משכרות ומינון יתר של תרופות והוא מועבר לבית יתומים, ומוצא את עצמו בפנימייה של ארגון "מלאך", שמכשיר ילדים חסרי משפחות לפעילות כסוכנים במשימות ביטחוניות. ג'ימס עובר אימונים מפרכים, מתמודד עם הפחד הגדול שלו ממים, לומד לשחות ומתחשל. את האימונים הוא עובר עם קרי, בת זוגו לצוות שעליו ללמוד לתת בה אמון. בסיום ההכשרה הוא יוצא עם מי שהייתה המדריכה שלו לשחייה, למשימתו הראשונה – מעקב אחרי קהילה היפית שחיה במסגרת של קומונה, במטרה לאתר בתוכה את מי שמנסים לפגוע בוועידת הנפט הבינלאומית. ג'ימס מצליח להביא למעצרים של זוג אחים שניסו להחדיר חומר רעיל למתחם הוועידה ולהרוג באמצעותו את נשיא ארה"ב ואת ראשי איגודי הנפט. בתוך כך הוא מיישם את הכלים שרכש בהכשרתו בארגון וחווה אהבה ראשונה.

פני בת ה-16 המוכרת לקוראים מהספר **נערה מחוברת** (שוקן, 2015), נענית להצעתו של חברה אדם, כוכב הרוק בן ה-18, להצטרף אליו למסע הופעות באירופה. אבל המסע הרומנטי והקסום המובטח מתברר כחוויה מתסכלת כיוון שאדם עסוק במילוי מחויבויותיו והאמרגן שלו ממלא את זמנו בפגישות וראיונות, שמונעים ממנו לבלות עם פני. את תסכוליה היא פורקת בפני אליוט, חברה הטוב שהוא הומוסקסואל, המספר לה שהוא מאוהב בבן זוגו החדש. לאחר שפני מאבדת את הטלפון שלה ובו תמונות שצילמה ובהן נראים אליוט וחברו, הם נפרדים עקב חששו של בן הזוג להיחשף ולצאת מהארון. פני פגועה מיחסו של אדם ודואגת לאליוט. היא נעזרת בזמרת צעירה שבעבר פורסם שיש בינה ובין אדם רומן סוער, ומתגלה כחברה רגישה ונדיבה. בסיום, כשפני עומדת על שלה – היא זוכה בחזרה בזוגיות ובאהבה. הרומן מעודד נאמנות לעצמי האמיתי, אי הסכמה לוותר על מי שאתה בתוך יחסים זוגיים ותפיסה שוויונית של זוגיות הומוסקסואלית לצד זו ההטרוסקסואלית.

## נערה מחוברת

### בסיבוב הופעות.

זואי סאג.  
תרגום: אורה דנקנר.  
שוקן, 2015, 312 עמ'.

## לחטיבה העליונה

### נערות מכושפות.

קטרין האו.  
תרגום: רוני בק. מודן,  
2016, 450 ע'.

רומן נעורים שעוסק בהתמודדותן של נערות עם הלחצים המופעלים עליהן בגיל ההתבגרות ובשלב של סיום הלימודים התיכוניים והתחרות על קבלה למוסדות לימודי אקדמיים. קולין מספרת על מחלה מסתורית שתוקפת את חברותיה הלומדות בתיכון פרטי יוקרתי, שמנוהל על ידי אנשי הכנסייה הקתולית. מספר תלמידות לוקות בתסמינים המעידים על אובדן שליטה. התלמידות הבריאות מנסות להמשיך בשגרת חייהן למרות החרדה האופפת אותן. לאחר שהמורה הצעיר והאהוב להיסטוריה נעלם מבית הספר באופן פתאומי, מגיעה במקומו מורה מחליפה וקשוחה. היא מטילה על קולין שנכשלה בבוחן פתע, לכתוב עבודת חקר על המחזה "ציד המכשפות", שכתב ארתור מילר, המספר על מה שהתרחש במקום שלוש מאות שנים קודם לכן, בתקופת ציד המכשפות. התקשורת מלווה את המשבר בבית הספר בתכניות מיוחדות וכתבים צובאים על שערי בית הספר. כולם מחפשים את מי להאשים במגיפה. מועלות השערות שהתסמינים נגרמו כתוצאה מתגובה אלרגית לחיסון נגד וירוס הפפילומה המועבר במגע מיני, אך עולות גם השערות המתייחסות לאפשרות שהתסמינים נגרמו מזיהום אזורי או שמדובר בתגובה פסיכולוגית ללחץ המופעל על הנערות המצטיינות. אחות בית הספר מזמינה את התלמידות לשיחה בה נוכחת חוקרת חיצונית, כדי לאסוף נתונים על עברן הרפואי, אבל שואלת גם על פעילותן המינית של הנערות. הרומן בנוי משתי עלילות שמתפתחות במקביל ומתרחשות בשתי תקופות זמן שונות. קורותיה של קולין מתרחשות בשנת 2012 בדנוורס שבארה"ב, וקורותיה של אן מתרחשות בכפר סייילס במסצ'וסטס, שעל חורבותיו נבנתה דנוורס. כתיבת העבודה מביאה את קולין למסקנה שכשם שבעבר ילדות בכפר חלו במגפה מסתורית, אך למעשה העמידו פנים שכושפו והעלילו על מספר נשים שהן מכשפות, ואף הביאו להעלאתן אל הגרדום, כך גם חברותיה ללימודים מחקות זו את זו במטרה להשיג רווח משני ממצב המחלה – הקלת הקבלה לאוניברסיטאות ולמכללות. בנוסף מתברר לה שחברתה הקרובה ניהלה רומן עם המורה להיסטוריה, שפוטר בשל כך. הרומן מבטא את המתח בין ערכים של שמרנות וליברליות ביחס לגופן ולמיניותן של נערות.



## השתקפות.

גל אלגר.  
כנרת, זמורה-ביתן,  
2016, 430 עמ'.

רומן התבגרות נוקב, המסופר בשני קולות – קולו של תום, מתבגר שאמו סובלת ממחלת נפש ומהתפרצויות אלימות, וקולה של אפרת, נערה טובת הלב שדואגת לבני משפחה ולחברותיה ואוצרת בתוכה סוד נורא. תום עובר עם אמו מקרית שמונה לחיפה, לאחר שאחיה פנו לרשויות הרווחה במטרה להגן עליו. הוא תלמיד מוכשר, אך סובל מהפרעות קשב וריכוז ומעיר הערות פוגעניות כלפי אפרת וחברותיה. עם זאת אפרת אינה עוינת אותו כמו הבנות האחרות. לקראת מסיבת הפתעה שהן מארגנות לאחת הבנות, היא מזמינה אותו להשתתף במסיבה כדי שלא יחשוף את ההפתעה. תום מגיע, אך שותה מהאלכוהול שבבית, מקלקל את האווירה והבנות דורשות שיעזוב. הקשר בין תום "המופרע של הכיתה" ואפרת "התלמידה הטובה" מתפתח דרך סדרה של תקריות. הם משוחחים והופכים לידידים קרובים, המשתפים זה את זו ברגשותיהם. תום מרגיש שמאחורי התדמית החיובית של אפרת ישנה נערה סובלת השרויה במצוקה, ואינה נותנת לו להתקרב אליה פיזית, למרות הקרבה הרגשית המתפתחת ביניהם. הוא חש שהוא נשאב למצוקה שאפרת מקרינה ומחליט לנתק את הקשר עמה כל עוד אינה מוכנה לשתף אותו. הוא מדווה ליועצת שראה חתכים על ידיה של אפרת והיא מבטיחה ליצור אתה קשר. לאחר שמצבה של אמו מידרדר והיא מתאשפזת, הוא נענה להצעת רשויות הרווחה לשוב לקרית שמונה לבית דודו. הוא מנסה ליצור קשר עם אפרת ולהיפרד ממנה אך היא אינה עונה לו במשך כל היום והוא מתקשר בדאגה לאמה, ובהמשך גם לאביה החורג. ממנו הוא שומע שפרץ לחדרה וגילה את גופתה. המעבר שלו לקרית שמונה אינו קל. הוא מגלה שבן דודו שהיה חברו הקרוב מתנכר לו, מחדש את חברותו עם רועי, שהיה חברו הטוב ומתיידד עם הגר, נערה שמנסה לפתות אותו לקיים עמה קשר מיני. הוריה של אפרת מארגנים ערב לזכרה ומבקשים שישתתף בו. תום מחפש את יומנה של אפרת ולבסוף מוצא שהשאירה אותו עבורו בנרתיק הגיטרה שלו. בקריאה ביומן מתברר לו הסוד שאפרת הסתירה, הקשור בפגיעה מינית שעברה בבית. הרומן מעביר מסרים בדבר חשיבות השיתוף לאחר פגיעה מינית והמחיר הכבד של ההסתרה, השתיקה וההישארות לבד עם הסוד המעיק, וכן את המסר שהתאבדות אינה מהווה פתרון.

רומן התבגרות ואהבה שבמרכזו נער ונערה בני שש עשרה, שאינם מקובלים בחברה ומוצאים שפה משותפת ונחמה בקשר המתפתח ביניהם. אלינור, נערה גדולת מידות, אדומת שיער, שלובשת בגדים

## אלינור ופארק.

ריינבו ראול.  
תרגום: כנרת היגינס דויד.  
מטר, 2015, 355 עמ'.

משונים מתיישבת ביומה הראשון בבית הספר, באוטובוס ההסעה לצדו של פארק, בן לאם קוריאנית ולאב אמריקאי. במהלך הנסיעות הם מגלים שהם חולקים תחביבים משותפים – קריאה בספרי קומיקס שפארק מביא והאזנה לשירים שהוא מקליט עבורה. כשהם מתחילים לשתף זה את זה בחייהם, נחשפים הקשיים שאיתם הם מתמודדים. אלינור חיה עם אמה ואחיה ועם בן זוגה של האם, אדם אלים שנוהג להשתכר ושכבר סגר את הבית בעבר בפני אלינור. המשפחה סובלת מעוני ובבית אין לאלינור שום פרטיות, גם לא בחדר הרחצה המופרד בוילון מהמטבח. היא לומדת חלק מהשיעורים בכיתה המצטיינים עם פארק, אבל בשאר הזמן נאלצת להתמודד עם התלמידים הפרועים והגסים שמציקים לה. אביה שניתק את הקשר עם ילדיו מתקשר פתאום ומבקש שתבוא לשמור על ילדיו, כשהוא יוצא עם בת זוגו. הקשר שמתחדש אתו מכאיב לה כשהיא רואה את רמת החיים בה הוא וילדיו חיים. גם יחסיו של פארק עם אביו מתוחים, כיוון שהוא אינו עונה על הציפיות של אביו שיתנהג בהתאם לנורמות הגבריות המסורתיות. לבו יוצא אל אלינור והוא רוצה להגן עליה ולחסוך ממנה את הצרות אתן היא מתמודדת. הוא מזמין אותה לבקר בביתו והמפגש עם הבית והמשפחה הנורמטיבית מבליט עבורה את הבית ההרוס ממנו היא באה. לאחר שאלינור מוצאת בספר הכימיה שלה רמיזות מיניות בוטות שמישהו כתב שם, היא חושדת בבת כיתתה. פארק מגן עליה ומספר לאלינור שהנערה הייתה פעם חברתו ואלינור מחליטה לנתק את הקשר אתו, אך הפרידה קשה לשניהם. לאחר שהם מחדשים את הקשר, היחסים ביניהם הופכים לאינטימיים, אבל אז אלינור מגלה שאביה החורג חיטט בחפציה וגילה את כלי האיפור שלה והוא מחפש אחריה. היא מבינה שהוא זה שכתב על ספרי הלימוד שלה ושעליה להתרחק מהבית ולברוח. פארק נחלץ לעזרתה ומסיע אותה לבית דודיה, לאחר ששיתף את אביו וזכה לתמיכתו. הפרידה כואבת אבל מבטאת בעוצמה את משמעות אהבתם. הסיפור נמסר לסירוגין מפי שתי הדמויות ויופיו טמון בסגנון המיוחד בו שני המתבגרים מתארים את רגשותיהם.





From "The Selfish Giant" to "The Giant Comes": Describing the Process of Turning a Short Story into a Stage Drama .....105  
Noa Abend-Elhanan and Guy Elhanan

## **The Story Behind an Exhibition**

Life Hanging by a Thread: Thoughts Following the "Wire(less) Connections" Exhibition at the Israel Museum's Youth Wing .....119  
Iris Argaman

## **Reviews**

Two Illustrated Versions of Mirik Snir's Book "Why Am I Tired Every Night?" .....129  
Dr. Israela Weiss

## **FirstFruits: Bikkurim**

"The Giant Comes!" Stage Adaptation of "The Selfish Giant" by Oscar Wilde .....143  
Guy Elhanan

## **From the Bookshelf**

Renana Green-Shukrun .....159

# Contents

<b>A Word from the Editor</b> .....	9
-------------------------------------	---

Dr. Celina Mashiach

<b>The Levin Kipnis Prize for Research in Children's Literature to Prof. Ziva Shamir</b> .....	13
--	----

## **In Memoriam**

Discovering the Creative Act of Literature – in Memory of Chava Yasur .....	17
---	----

Edna Kremer

## **Study and Research**

Delete, Restart: Adolescent Girls Search for their Identity after Memory Loss .....	21
---	----

Dr. Rivka Berger

Who Invented the Story "Perach Lev Hazahav"? ("The Golden Flower"): The History of its Acceptance as a Hebrew Children's Story .....	44
--	----

Dr. Vered Tohar

Principles and Values in Ultra-Orthodox Children's Literature as a Reflection of their World, Compared to Values in General Children's Literature.....	56
--	----

Miriam Tavor

From "Shmulikipod" to "Snail in a Jar"...: Human-Animal Relationships in Israeli Children's Literature .....	70
--	----

Dr. Eti Rosenthal

## **Books and Authors: Impressions**

What is Comforting in Poetry for Children? Disappointment and Consolation in Miriam Yelan Shteklis' Poems.....	95
--	----

Dr. Daphna Ben Zvi



# **SIFRUT YELADIM VANOAR**

**JOURNAL OF CHILDREN'S AND YOUTH LITERATURE**

**No. 140**

**Editor: Dr. Celina Mashiach**

**Editorial board: Prof. Miri Baruch,  
Prof. Ilana Elkad-Lehman, Dr. Batya Maoz, Renana Green-Shukrun**

**December 2016**